



Reinhard Ilg

Bedrohte Bildung – bedrohte Nation?

Mentalitätsgeschichtliche Studie zu humanistischen
Schulen in Württemberg zwischen
Reichsgründung und Weimarer Republik

Kohlhammer

Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche
Landeskunde in Baden-Württemberg

Reihe B

Forschungen

203. Band

VERÖFFENTLICHUNGEN DER
KOMMISSION FÜR GESCHICHTLICHE LANDESKUNDE
IN BADEN-WÜRTTEMBERG

REIHE B

Forschungen

203. Band

Redaktion:
Johanna Butters

Reinhard Ilg

Bedrohte Bildung – bedrohte Nation?

Mentalitätsgeschichtliche Studie
zu humanistischen Schulen in Württemberg
zwischen Reichsgründung und
Weimarer Republik

2015

W. KOHLHAMMER VERLAG STUTTGART

Einbandillustration:
Die Klosterschüler (1882)
Ölgemälde von Eduard von Gebhardt (1838–1925)
© bpk / Hamburger Kunsthalle / Foto: Elke Walford

D 21



Diese Publikation ist auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier gedruckt.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2015 by Kommission für geschichtliche Landeskunde
in Baden-Württemberg, Stuttgart
Kommissionsverlag: W. Kohlhammer Stuttgart
Gesamtherstellung: Offizin Scheufele, Stuttgart
Printed in Germany
ISBN 978-3-17-028867-6

Vorwort

Vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2012 von der Philosophischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen als Dissertation angenommen. Für die Drucklegung erfuhr der Text geringfügige Überarbeitung. Forschungsliteratur fand bis zum Erscheinungsjahr 2009 Berücksichtigung. Die Arbeit entstand in einem ungewöhnlich langen Zeitraum: Auf erste konzeptionelle Überlegungen, die bis ins Jahr 1996 zurückreichen, folgten Referendariat und Anstellung im gymnasialen Schuldienst des Landes Baden-Württemberg.

Meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Dr. h.c. Dieter Langewiesche, der den berufsbedingt vielfach verzögerten, ja ausgesetzten Entstehungsprozess bis zum letzten Moment verständnisvoll und vor allem geduldig begleitete, gilt mein erster Dank. Er gab die entscheidenden fachwissenschaftlichen, methodischen und nicht zuletzt organisatorischen Hinweise. Als äußerst produktiv hat sich seine Anregung zu einem konfessionsvergleichenden Ansatz erwiesen. Professor Langewiesches ausgeprägter Sinn für das Machbare bot Orientierung in der Sache und ermutigte mich – trotz relativ großer lebensweltlicher Entfernung vom universitären Betrieb – „dranzubleiben“.

Neben Herrn Professor Langewiesche als Erstgutachter schulde ich besonderen Dank Herrn Professor Dr. Anton Schindling. Er hat das Zweitgutachten erstellt und in seiner Eigenschaft als Vorsitzender der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg vorgeschlagen, diese Arbeit in das fachlich einschlägige Publikationsprogramm der Kommission aufzunehmen. Unterstützung bei der Drucklegung erhielt ich von Herrn Dr. Uwe Sibeth und insbesondere von Frau Johanna Butters, die mit der Redaktion dieser Arbeit betraut war.

Unverzichtbare Hilfe bei der Übersetzung der lateinischen Texte leistete indes meine Kollegin Susanne Küster, mein Kollege Dr. Uwe Dietsche bei der Übersetzung und Transkription der griechischen Textpassagen.

Meiner Frau Silvia gebührt gewiss mein persönlichster Dank. Sie hatte lange Jahre große Geduld mit mir und brachte in krisenhaften Momenten, die eine Unternehmung dieses Zuschnitts wohl zwangsläufig mit sich bringt, stets das nötige Verständnis auf. In diesen Dank einbeziehen möchte ich unsere Söhne Benjamin und Florian, die sich aus der unverstellten Perspektive von Grundschulkindern bisweilen nach dem Stand der Arbeit erkundigten und mir somit signalisierten, dass es Zeit wird, endlich einen Punkt zu setzen.

Alle Genannten und viele Ungenannte haben dazu beigetragen, dass ein mit großer Leidenschaft und frei von jeglichem beruflichen Qualifizierungsdruck betriebenes Projekt vollendet werden konnte.

Gewidmet ist dieses Buch meinen Eltern, die meinen Lebens- und Bildungsweg seit jeher mit größtem Wohlwollen begleiten.

Inhalt

Abbildungen und Nachweise	XI
Quellen und Literatur	XII
1. Archivalische Quellen	XII
2. Gedruckte Quellen und Literatur	XII
Einleitung	1
1. Untersuchungsgegenstand	1
2. Methodischer Zugang	2
Mentalitätsgeschichte – Alltagsgeschichte und Lebenswelt – Erfahrungsgeschichte – Der Milieubegriff – Bürgertumsforschung	
3. Darstellungsbesonderheiten	10
4. Umgang mit Quellen und Quellenlage	11
I. Seminare und Konvikte – Pflanzstätten für den württembergischen Theologennachwuchs	15
1. Die evangelisch-theologischen Seminare	16
1.1 Seminar Maulbronn	21
1.2 Seminar Blaubeuren	22
1.3 Seminar Schöntal	22
1.4 Seminar Urach	25
2. Die Konviktschulen	25
2.1 Gymnasium und Konvikt Ehingen	28
2.2 Gymnasium und Konvikt Rottweil	31
II. Bildungsbegriff, berufliches Selbstverständnis und Werteordnung	35
1. Über die Rahmenbedingungen des höheren Schulwesens	35
Sozialstruktur des Gymnasiums – Der Streit um die Zukunft der höheren Schule – Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 – Entwicklung bis zum Ersten Weltkrieg – Besonderheiten in Württemberg	
1.1 Die Vorstellung von „guter Schule“ an den Seminaren	46
Die württembergischen Seminare in der Kritik – Ein Blick nach Sachsen – Das Seminar aus der Rückschau	
1.2 Die Vorstellung von „guter Schule“ an den Konviktschulen	64
Erziehung für das Leben – Einweihung des Ehinger Schulneubaus – Einsatz für die humanistische Bildungsidee – Gymnasium und Realschule Ehingen 1909	

VIII

1.3 „Wahre Bildung“ aus Sicht der Seminare	78
Der Primat der alten Sprachen – Bildung und Gebildetsein – Humanistische Bildung aus der Rückschau – Modernität der Seminarbildung	
1.4 „Wahre Bildung“ aus Sicht der Konviktschulen	89
Das Klassische als Qualitätsbegriff – Die Autorität der Dichterheroen – Geistesbildung und „höhere“ Kultur – Geistes- und Herzensbildung – Zusammenhang von humanistischer Bildung und nationaler Identität – Die Bildungsdebatte in Ehinger Jahresschlussreden – Naturwissenschaften am humanistischen Gymnasium	
2. Zum beruflichen und gesellschaftlichen Selbstbild der höheren Lehrer	107
2.1 Das Selbstbild der Lehrer an den Seminaren	112
Nachruf auf einen Schöntaler Lehrer – Nachruf auf einen Uracher Lehrer – Lobrede auf Ephorus Friedrich Traub – Nachruf auf einen Blaubeurer Lehrer – Satirisches Theaterstück in Schöntal	
2.2 Das Selbstbild der Lehrer an den Konviktschulen	122
Festrede des Ehinger Rektors Meinrad Ott – Im Gefüge bürgerlicher Ordnung – Ansprache des Ehinger Rektors Joseph Hehle – Nachruf auf einen Ehinger Lehrer – Zum Amtsverständnis von Rektor Hehle	
Exkurs: Die wissenschaftlichen Abhandlungen in den Schlussprogrammen	129
Exkurs: Professor ist nicht gleich Professor!	142
3. Reden in moralischer Absicht: Weltbild und Werte	145
3.1 Wertevermittlung an den Seminaren	146
Reden des Ephorus Eduard Lang – Ansprachen des Ephorus Friedrich Traub	
3.2 Wertevermittlung an den Konviktschulen	162
Rede des Rektors Meinrad Ott 1875 – Rede des Rektors Vinzenz Schneiderhahn 1885	
4. Zwischenresümee	170
Schule und Bildung – Selbstdefinition der höheren Lehrer – Das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft – Humanistische Bildung und deutsche Nation – Werteordnung	
III. „Staatsbewusstsein“ und Geschichtsbild	187
1. Bindung an Land und Landesherrn	189
1.1 Die Seminare und ihr Verhältnis zum Haus Württemberg	191
Die Seminare unter göttlichem und landesväterlichem Schutz – „Echt württembergische Einrichtungen“ danken ihrem „königlichen Beschützer“ – Eine lateinische Grußadresse aus Maulbronn – Festspiel im Seminar Schöntal	

1.2 Die Konviktschulen und ihr Verhältnis zum Haus Württemberg	199
„Dem König sei mein erstes Lied“ – „Heil unserm König“ – Zur Routine der Königsfeiern	
2. Kleindeutsche Nation und Geschichtsbild	205
2.1 Die Wahrnehmung von kleindeutscher Nation, Hohenzollern- monarchie und nationaler Geschichte an den Seminaren	206
Aus Bismarckhassern werden „Preußen“ – Der Siebzigerkrieg in Aufzeichnungen von Schöntaler Seminaristen – Ein Schöntaler Lehrer erinnert sich an 1870 – Schöntaler Seminaristen begegnen Wilhelm I. in Ems – Kaisers Geburtstag in Urach – Der 25. Jahrestag der Reichsgründung in Urach – Ein Bismarckdenkmal für Urach – Blaubeuren feiert 40 Jahre Reichsgründung – Die Lehren von 1813 – Lust und Unlust um den Sedantag – Schillerfeiern 1905 in Urach – Haltungen zu Parlamentarismus und Sozialdemokratie – Historische Bildung aus Sicht eines Schöntaler Lehrers	
2.2 Die Wahrnehmung von kleindeutscher Nation, Hohenzollern- monarchie und nationaler Geschichte an den Konviktschulen	256
90 Jahre Wilhelm I. – Der 25. Jahrestag der Kaiserproklamation in Ehingen – Der 100. Geburtstag des alten Kaisers – Das Ehinger Kaiserbankett von 1910. – Der 40. Jahrestag der Reichsgründung 1911 – Rede zur Feier der Reichsgründung in Rottweil – Ehinger Schulfeier zum 25. Regierungsjubiläum Wilhelms II. – 1813 und die „Lehrmeisterin Geschichte“ – Der Sedantag und die Katholiken – Schillerfeiern 1905 in Ehingen und Rottweil	
3. Zwischenresümee	295
Nationalgefühl und Nationalbewusstsein – Haltung zur Monarchie – Geschichtsbild – Gedenken und Erinnern	
IV. Unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs	309
1. Julikrise und Augustbegeisterung	313
1.1 Die Seminare bei Kriegsbeginn	313
1.2 Die Konviktschulen bei Kriegsbeginn	314
Die Ehinger Jahresschlussfeier im Zeichen der Julikrise – Abschiedskneipe der Ehinger Oberprimaner im Juli 1914 – Aus dem Tagebuch des Oberprimaners Sebastian Köninger	
2. Die Kriegsjahre	329
2.1 Die Seminare während des Krieges	329
Tod fürs Vaterland – Feldpost als Beispielfundus vorbildlicher Pflichterfüllung – Zwischen Selbstüberschätzung und Schicksals- ergebenheit – Sinngebungsversuche zwischen Heilsgewissheit und Selbstverleugnung – Die Kriegszeitung als Kommunikationsforum	

2.2 Die Konviktschulen während des Krieges	342
Die Ehinger Jahresschlussfeier 1915 – Die Ehinger Jahresschlussfeiern 1916 und 1917 – Die Ehinger Jahresschlussfeier 1918: Friedenssehnsucht?	
3. Kriegsende und Nachkriegszeit	348
3.1 Die Seminare nach Kriegsende	349
„Ein’ feste Burg ist unser Gott“ – Die Schöntaler Gefallenenfeier 1922	
3.2 Die Konviktschulen nach Kriegsende	357
Vom Heldengedenken als heiliger Pflicht und der Einsicht ins Unabänderliche – Die Ehinger Jahresschlussfeier 1920: Germanische Mythologie als Kraftquell?	
4. Zwischenresümee	362
Kriegsbegeisterung – Deutungsmuster und Sinnstiftungen – Mythisierung und Feindbilder – Sakralisierung des Krieges – Todesbilder und Heldengedenken – Verdrängung und Negativwahrnehmung des Krieges, Friedenssehnsucht – Umgang mit der Niederlage	
V. Thesen und Erklärungsansätze	375
1. Konfessionsspezifische Unterschiede	376
2. Konfessionsübergreifende Gemeinsamkeiten	382
3. Erklärungsansätze	385
4. Zusammenfassung und Ausblick	393
Personenregister	397

Abbildungen

Abb. 1: Seminar Maulbronn	23
Abb. 2: Seminar Blaubeuren	23
Abb. 3: Seminar Schöntal	24
Abb. 4: Seminar Urach	24
Abb. 5: Konvikt Ehingen	29
Abb. 6: Gymnasium Ehingen	30
Abb. 7: Konvikt Rottweil	32
Abb. 8: Gymnasium Rottweil	32
Abb. 9: Ludwig Heinrich Kapff (1802–1869)	48
Abb.10: Joseph Hehle (1842–1928)	76
Abb.11: Hermann Planck (1855–1923)	86
Abb.12: Friedrich Traub (1860–1939)	154
Abb.13: Eduard Lang (1847–1920)	214
Abb.14: Johannes Eitle (1855–1932)	228
Abb.15: Wilhelm Nestle (1865–1959)	244
Abb.16: Joseph Kolb (1874–1936)	284
Abb.17: Bernhard Krieg (1868–1943)	316

Nachweise

- Abb.1/3: Regierungspräsidium Stuttgart, Landesamt für Denkmalpflege.
- Abb.2: Aus: Hummel, Herbert: Geist und Kirche. Blaubeurer Klosterschüler und Seminaristen. Biographische Skizzen aus vier Jahrhunderten. Stuttgart 1998, S.38.
- Abb.4/9/14: Aus: Das Evangelisch Theologische Seminar Urach 1818–1977. Metzingen 1991, S.29/125/126.
- Abb.5: Sammlung Wolfgang Sigloch, Ehingen.
- Abb.6/17: Aus: 150 Jahre Gymnasium und Konvikt Ehingen (Donau). Ehingen 1975, S.21/58.
- Abb.7: Stadtarchiv Rottweil.
- Abb.8: Aus: Programm des königlichen Gymnasiums in Rottweil zum Schlusse des Schuljahrs 1909–1910, von Rektor Kley. Rottweil 1910.
- Abb.10: Aus: Frei, Walter (Hrsg.): 300 Jahre Gymnasium Ehingen (Donau) 1686–1986. Das Gymnasium vom Ende des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts. Darstellung und Quellen. Ehingen 1986, S.18.
- Abb.11: Aus: Heinrich Planck. Lebensbild eines schwäbischen Prälaten, hrsg. von Friedrich Planck. Stuttgart 1933, Foto nach S.480.
- Abb.12: Aus: Reichshandbuch der deutschen Gesellschaft. Das Handbuch der Persönlichkeiten in Wort und Bild, Bd.II: L–Z. Berlin 1931, S.1918.
- Abb.13: Aus: Roigel-Blätter, Bd.II, Nr.71. Tübingen 1930, S.287.
- Abb.15: Nachlass Wilhelm Nestle, mit Genehmigung der Rechteinhaber.
- Abb.16: Aus: Wieland, Georg: Vom Colleg zum Konvikt Ehingen. Geschichte des Benediktiner-Collegiums, des Königl.-Kath. bzw. Bischöflichen Konvikts und der Kollegienkirche in Ehingen (Donau). Ehingen 1970, S.133.

Quellen und Literatur

1. Archivalische Quellen

- Landeskirchliches Archiv Stuttgart [LKAS]
Bestand A 32 (Seminarakten)
Bestand C 7 (Seminar Blaubeuren)
Bestand C 9 (Seminar Schöntal)
Bestand C 10 (Seminar Urach)
Staatsarchiv Ludwigsburg [StAL]
Bestand E 203 I (Ministerialabteilung für die höheren Schulen: Personalakten von Lehrern
1806–1945)
Staatsarchiv Sigmaringen [StAS]
Bestand Wü 90/2 T 1 (Gymnasium Ehingen)
Stadtarchiv Blaubeuren [StadtAB]
Stadtarchiv Ehingen [StadtAE]
Stadtarchiv Urach [StadtAU]
Universitätsbibliothek Tübingen [UBTü]
Bestand L XIII (Gymnasial-/Jahresschlussprogramme)

2. Gedruckte Quellen und Literatur

- ADAMS, Marion: Metaphern der affirmativen Weltkriegslyrik. In: HÜPPAUF: Ansichten vom Krieg, S. 221–228.
- ADORNO, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: DERS.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1970, S. 73–91.
- ALBISETTI, James C./LUNDGREEN, Peter: Höhere Knabenschulen. In: BERG: Handbuch, S. 228–271.
- ALBRECHT, Friedrich: Tradition und Erneuerung. Die evangelische Klosterschule und das Evangelisch-theologische Seminar Blaubeuren. Geschichte, Pädagogik, Wirkungen. In: DOPFFEL, Gerhard/KLEIN, Gerhard (Hrsg.): Kloster Blaubeuren. 900 Jahre. Stuttgart 1985, S. 52–76.
- ALTER, Peter: Nationalismus. Frankfurt a. M. 1985.
- BAADTE, Günther: Katholischer Universalismus und nationale Katholizismen im Ersten Weltkrieg. In: LANGNER, Albrecht (Hrsg.): Katholizismus, nationaler Gedanke und Europa seit 1800. Paderborn u. a. 1985, S. 89–109.
- BAUMEISTER, Martin: Parität und katholische Inferiorität. Untersuchungen zur Stellung des Katholizismus im Deutschen Kaiserreich. Paderborn u. a. 1987.
- BECKER, Annette: Religion. In: HIRSCHFELD, Gerhard/KRUMEICH, Gerd/RENZ, Irina (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Aktual. und erw. Studienausgabe. Paderborn u. a. 2009, S. 192–197.
- BECKER, Frank: Konfessionelle Nationsbilder im Deutschen Kaiserreich. In: HAUPT/LANGEWIESCHE: Nation und Religion, S. 389–418.

- BEHRENBECK, Sabine: Heldenkult und Opfermythos. Mechanismen der Kriegsbegeisterung 1918–1945. In: LINDEN, Marcel van der/MERGNER, Gottfried (Hrsg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien. Berlin 1991.
- BERG, Christa: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1993), S. 603–630.
- DIES. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991.
- DIES./HERRMANN, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: ebd., S. 1–56.
- BERGMANN, Klaus/SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik von 1500–1980. Düsseldorf 1982.
- DERS.: Imperialistische Tendenzen in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht ab 1890. In: ebd., S. 190–217.
- BETZENDÖRFER, Walter: Kloster Schöntal. Bad Mergentheim 1936.
- BISMARCK, Otto von: Die gesammelten Werke, Bd. 11. Berlin 1929.
- BLASCHKE, Olaf/KUHLEMANN, Frank-Michael (Hrsg.): Religion im Kaiserreich. Milieus – Mentalitäten – Krisen. Gütersloh 1996.
- DIESS.: Religion in Geschichte und Gesellschaft. Sozialhistorische Perspektiven für die vergleichende Erforschung religiöser Mentalitäten und Milieus. In: ebd., S. 7–56.
- BLEICKEN, Jochen: Verfassungs- und Sozialgeschichte des Römischen Kaiserreiches, Band 1, 3., verb. Aufl., Paderborn u. a. 1989 (1. Aufl. 1978).
- BÖHME, Klaus: Einleitung zu: DERS. (Hrsg.): Aufrufe und Reden deutscher Professoren im Ersten Weltkrieg. Stuttgart 1975, S. 3–43.
- BÖLLING, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983.
- BRECHT, Alfred: Seminar Urach 1818–1968. Streiflichter aus seiner Geschichte. In: Württembergische Seminar-Nachrichten. Mitteilungsblatt des Hilfsvereins für die evang.-theol. Seminare. Hrsg. vom Hilfsverein für die evang.-theol. Seminare Württembergs. Heft 12 (1968), S. 217–222.
- BRECHT, Martin: Die Klosterschulen in den theologischen Entwicklungen und Strömungen der evangelischen Kirche. In: EHMER/KLUMPP/OTT: Evangelische Klosterschulen und Seminare, S. 71–85.
- BRUNKHORST, Heinz Ernst: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808–1918). Diss. Köln 1956.
- BRUNNER, Otto: Vom Gottesgnadentum zum monarchischen Prinzip. In: DERS.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Göttingen³1980 (Titel d. 1. Aufl., 1956: Neue Wege der Sozialgeschichte. Vorträge und Aufsätze), S. 160–186.
- BURCKHARDT, Jacob: Briefe, Bd. V, bearb. von Max Burckhardt. Basel 1963.
- BURKE, Peter: Stärken und Schwächen der Mentalitätengeschichte. In: RAULFF, Ulrich (Hrsg.): Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse. Berlin 1987, S. 127–144.
- BUSCH, Norbert: Frömmigkeit als Faktor des katholischen Milieus. Der Kult zum Herzen Jesu. In: BLASCHKE/KUHLEMANN: Religion im Kaiserreich, S. 136–165.
- BUSCHMANN, Nikolaus/CARL, Horst (Hrsg.): Die Erfahrung des Krieges. Erfahrungsgeschichtliche Perspektiven von der Französischen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Paderborn u. a. 2001.
- DIESS.: Zugänge zur Erfahrungsgeschichte des Krieges. Forschung, Theorie, Fragestellung. In: ebd., S. 11–26.
- BUSCHMANN, Nikolaus/REIMANN, Aribert: Die Konstruktion historischer Erfahrung. Neue Wege zu einer Erfahrungsgeschichte des Krieges. In: ebd., S. 261–271.

- BUSCHMANN, Nikolaus: „Für Deutschland Gut und Blut“. Die öffentliche Deutung von Krieg und Nation in der Reichsgründungsphase – Württemberg im Vergleich. In: Zeitschrift für württembergische Landesgeschichte. Stuttgart 2003, S. 345–357.
- CARL, Horst/KORTÜM, Hans-Henning/LANGEWIESCHE, Dieter/LENGER, Friedrich: Krieg und Kriegsniederlage – historische Erfahrung und Erinnerung. In: DIESS. (Hrsg.): Kriegsniederlagen. Erfahrungen und Erinnerungen. Berlin 2004, S. 1–11.
- CONZE, Werner: Sozialgeschichte 1850–1918. In: AUBIN, Hermann/ZORN, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 2: Das 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart 1976, S. 602–684.
- DERS./KOCKA, Jürgen (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- CONZEMIUS, Victor: Die katholische Kirche. In: Die Geschichte des Christentums. Religion, Politik, Kultur. Dt. Ausgabe hrsg. von Norbert Brox u. a., Bd. 11: Liberalismus, Industrialisierung, Expansion Europas (1830–1914), Vierter Teil: Das Christentum in Europa von 1860 bis zum Ersten Weltkrieg. Freiburg u. a. 1997, S. 642–655.
- DANN, Otto: Nation und Nationalismus in Deutschland. 1770–1990. München 1993.
- DORN, Gottfried von: [Ansprache]. In: Festschrift des königlichen Gymnasiums in Ehingen über die Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes mit den Schulnachrichten über das Schuljahr 1884/85 von Rektor Dr. Schneiderhahn. Stuttgart 1885, S. 12–15. (StAS Wü 90/2 T 1 Nr. 191)
- DOWE, Christopher: Auch Bildungsbürger. Katholische Studierende und Akademiker im Kaiserreich. Göttingen 2006.
- Dreihundert Jahre Gymnasium Rottweil. Jubiläumsschrift. Rottweil 1930.
- DÜLFFER, Jost: Einleitung: Dispositionen zum Krieg im wilhelminischen Deutschland. In: DÜLFFER, Jost/HOLL, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung. Göttingen 1986, S. 9–19.
- DZIELLAK, Dieter/HERTEL, Gerhard/POHL, Josef: Maulbronn 1886–1986. Horb a. N. 1986.
- EBERT, Hartwig/HECHT, Winfried: Kulturdenkmale in Rottweil. Rottweil-Wellendingen 1986.
- EGELHAAF, Gottlob: Bismarck. Sein Leben und sein Werk. Stuttgart 1911.
- EHMER, Hermann/KLUMPP, Martin/OTT, Ulrich (Hrsg.): Evangelische Klosterschulen und Seminare in Württemberg (1556–2006). Stuttgart 2006.
- EHMER, Hermann: Das berühmte Gegenstück. Die sächsischen Fürstenschulen. In: ebd., S. 113–120.
- DERS.: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg (1556–1928). In: ebd., S. 11–34.
- DERS.: Die Seminare nach dem Zweiten Weltkrieg. In: ebd., S. 121–136.
- DERS.: Der Uracher Mönchshof. In: Das Evangelisch-theologische Seminar Urach 1818–1977, S. 54–58.
- DERS.: Kleine Geschichte der Evangelischen Kirche in Württemberg. Leinfelden-Echterdingen 2008.
- EITLE, Johannes: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach von 1818 bis 1920. Tübingen 1920.
- DERS.: Das Seminar Urach im Krieg. In: 2. Kriegs-Nummer des Uracher Ermstalbotten (Beilage zu Nr. 87 von 1915), April 1915. (LKAS, C10/488)
- DERS.: Festrede beim Uracher Seminarjubiläum. In: Besondere Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg, 15. Dezember 1920, S. 326–331. (LKAS, C10/46)
- DERS.: Rede bei der Schiller-Feier auf dem Marktplatz in Urach, Sonntag den 7. Mai 1905. In: Der Ermsthalbote, 11. Mai 1905.

- DERS.: Rede, gehalten bei der Enthüllung des Bismarckdenkmals in Urach, Sonntag den 30. Juli 1899. Urach [o.J.]. (StadtAU)
- DERS.: Schleiermacher als Erzieher [gesondert herausgegebene Abhandlung]. In: Programm des königlich württembergischen evangelisch-theologischen Seminars Urach zum Schlusse des zweijährigen Kurs von 1900–1902, Urach 1902. (UBTü, L XIII 73.4)
- ELIAS, Norbert: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Hrsg. von Michael Schröter. Frankfurt a.M. 1989.
- ENCREVÉ, André: Das protestantische Denken. In: Die Geschichte des Christentums. Religion, Politik, Kultur. Dt. Ausgabe hrsg. von Norbert Brox u.a., Bd.11: Liberalismus, Industrialisierung, Expansion Europas (1830–1914), S. 40–105 und S. 353–411.
- DERS.: Das protestantische Denken. In: Die Geschichte des Christentums. Religion, Politik, Kultur. Dt. Ausgabe hrsg. von Norbert Brox u.a., Bd. 11: Liberalismus, Industrialisierung, Expansion Europas (1830–1914), Dritter Teil: Die Zeit der Demokratie und der europäischen Expansion (1860–1914). Freiburg u. a. 1997, S. 353–411.
- ENGELHARDT, Dietrich von: Der Bildungsbegriff in der Naturwissenschaft des 19. Jahrhunderts. In: KOSELLECK: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, S. 106–116.
- Das Evangelisch-theologische Seminar Urach 1818–1977. Hrsg. vom Verein für Württembergische Kirchengeschichte in Zusammenarbeit mit dem Landeskirchlichen Archiv Stuttgart und dem Landeskirchlichen Museum. Metzingen 1991.
- FEHRENBACH, Elisabeth: Wandlungen des deutschen Kaisergedankens 1871–1918. München/Wien 1969.
- FENSKÉ, Hans: Der liberale Südwesten. Freiheitliche und demokratische Traditionen in Baden und Württemberg 1790–1933. Stuttgart u. a. 1981.
- FÖRSTER, Stig: Der Sinn des Krieges. Die deutsche Offizierselite zwischen Religion und Sozialdarwinismus, 1870–1914. In: KRUMEICH, Gerd/LEHMANN, Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen 2000, S. 193–211.
- FRÜHWALD, Wolfgang: Büchmann und die Folgen. Zur sozialen Funktion des Bildungszitates in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts. In: KOSELLECK: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, S. 197–219.
- FUCHS, Stephan: „Vom Segen des Krieges“. Katholische Gebildete im Ersten Weltkrieg. Eine Studie zur Kriegsdeutung im akademischen Katholizismus. Stuttgart 2004.
- FÜHR, Christoph: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: BAUMGART, Peter (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980, S. 189–223.
- DERS.: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: CONZE/KOCKA: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, S. 417–457.
- FUHRMANN, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002.
- DERS.: Latein und Europa. Die Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln 2001.
- FUNK, Karl: Die Errichtung des Konvikts. In: Dreihundert Jahre Gymnasium Rottweil. Jubiläumsschrift. Rottweil 1930, S. 251–298.
- DERS.: Festrede [zum Festakt des Kgl. Gymnasiums Rottweil am 18. Januar 1911]. In: Schwarzwälder Volksfreund, 19. Januar 1911.
- DERS.: Festrede [zur Jahrhundertfeier der Leipziger Völkerschlacht]. In: Schwarzwälder Volksfreund, 20. Oktober 1913.
- GANTERT, Josef: Die Konviktskirche in Ehingen. Meditationen über Gestalt und Geist einer der ältesten Herz-Jesu-Kirchen Deutschlands. Ulm 1988.
- GAWATZ, Andreas: Wahlkämpfe in Württemberg. Landtags- und Reichstagswahlen beim Übergang zum politischen Massenmarkt (1889–1912). Düsseldorf 2001.

- GEBHART, Patricia: Der Fall Theodor Haering. Geschichte eines Tübinger Ehrenbürgers. Vom Umgang mit der NS-Vergangenheit in Tübingen. Tübingen 2008.
- GEINITZ, Christian: Kriegsfurcht und Kampfbereitschaft. Das Augusterlebnis in Freiburg. Eine Studie zum Kriegsbeginn 1914. Essen 1998.
- GESTRICH, Andreas: Die Klosterschulen und ihr Anteil an der Bildungsgeschichte des Landes. Pädagogische, soziale und kulturelle Wirkungen. In: EHMER/KLUMPP/OTT: Evangelische Klosterschulen und Seminare, S.35–52.
- GIESE, Gerhardt: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- GLASER, Hermann: Bildungsbürgertum und Nationalismus. Politik und Kultur im Wilhelminischen Deutschland. München 1993.
- GRANE, Leif: Die Kirche im 19. Jahrhundert. Europäische Perspektiven. Übers. von Monika Wesemann. Göttingen 1987.
- GRESCHAT, Martin: Der deutsche Protestantismus im Kaiserreich. In: Die Geschichte des Christentums. Religion, Politik, Kultur. Dt. Ausgabe hrsg. von Norbert Brox u. a., Bd. 11: Liberalismus, Industrialisierung, Expansion Europas (1830–1914), Vierter Teil: Das Christentum in Europa von 1860 bis zum Ersten Weltkrieg. Freiburg u. a. 1997, S.656–681.
- GUTEKUNST, Eberhard: Die Gründung des Seminars. In: Das Evangelisch-theologische Seminar Urach 1818–1977, S.59–68.
- DERS.: Die Uracher Professoren. In: ebd., S.128f.
- HABERMAS, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: HABERMAS, Jürgen/LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main 1971, S.101–141.
- HAFFNER, Sebastian: Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914–1933. Stuttgart/München 2001.
- HAGEN, August: Der Reformkatholizismus in der Diözese Rottenburg (1902–1920). Stuttgart 1962.
- HAHN, Adelheid: Skizzen zu einer Schulgeschichte Württembergs: das Beispiel Blaubeuren. In: DECKER-HAUFF, Hansmartin/EBERL, Immo (Hrsg.): Blaubeuren. Die Entwicklung einer Siedlung in Südwestdeutschland. Sigmaringen 1986, S.569–626.
- HAMMER, Karl: Deutsche Kriegstheologie (1870–1918). München 1971.
- HARDTWIG, Wolfgang: Geschichtskultur und Wissenschaft. München 1990.
- DERS.: Erinnerung, Wissenschaft, Mythos. Nationale Geschichtsbilder und politische Symbole in der Reichsgründungsära und im Kaiserreich. In: ebd., S.224–263.
- DERS.: Geschichtskultur: Zeichen der Erinnerung. Zum Stand und zur Geschichte der Denkmalsdebatte. In: ebd., S.310–314.
- DERS.: Geschichtsstudium, Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie in Deutschland von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: ebd., S.13–57.
- DERS.: Nationsbildung und politische Mentalität. Denkmal und Fest im Kaiserreich. In: ebd., S.264–309.
- DERS.: Die Sehnsucht nach Größe. Über das intensive Bedürfnis, historische Jahrestage zu feiern. In: ebd., S.302–309.
- DERS.: Von Preußens Aufgabe in Deutschland zu Deutschlands Aufgabe in der Welt. Liberalismus und borussianisches Geschichtsbild zwischen Revolution und Imperialismus. In: ebd., S.103–160.
- DERS.: Wissenschaft als Macht oder Askese: Jakob Burckhardt. In: ebd., S.161–188.
- HATTENHAUER, Hans: Deutsche Nationalsymbole. Zeichen und Bedeutung. München 1984.
- HAUPT, Heinz-Gerhard/LANGEWIESCHE, Dieter (Hrsg.): Nation und Religion in der deutschen Geschichte. Frankfurt/New York 2001.
- HEHLE, [Joseph]: [Abschiedsrede]. In: Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1908.

- DERS.: Nachruf am Grabe des verstorbenen Oberpräzeptors Kerker, gest. am 13. April 1893 [o. O., o. J.]. (StadtAE, persönlicher Nachlass Joseph Hehle)
- HERRLITZ, Hans-Georg/HOPF, Wulf/TITZE, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- HERRMANN, Ulrich: Der „Jüngling“ und der „Jugendliche“. Männliche Jugend im Spiegel polarisierender Wahrnehmungsmuster an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Deutschland. In: *Geschichte und Gesellschaft* 11 (1985), S. 205–216.
- DERS.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürgergesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4 (1993), S. 567–582.
- DERS.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: BERG: *Handbuch*, S. 147–178.
- DERS.: Über „Bildung“ im Gymnasium des wilhelminischen Kaiserreichs. In: KOSELLECK: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, S. 346–368.
- HETTLING, Manfred/NOLTE, Paul: *Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert*. Göttingen 1993.
- DIESS.: *Bürgerliche Feste als symbolische Politik im 19. Jahrhundert*. In: ebd., S. 7–36.
- HEYDORN, Heinz-Joachim/KONEFFKE, Gernot: *Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920*. In: DIESS.: *Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*, Bd. 2: *Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland*. München 1973, S. 179–280.
- HIRSCHFELD, Gerhard/KRUMEICH, Gerd/LANGEWIESCHE, Dieter/ULLMANN, Hans-Peter (Hrsg.): *Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs*. Essen 1997.
- HIRZEL, [Paul]: K. Ch. Planck's Ideen über Deutschlands geschichtlichen Beruf. In: *Programm des königlich württembergischen Evangelisch-Theologischen Seminars Urach zum Schlusse des zweijährigen Kurses 1892–94*. Urach 1894, S. 3–68. (UBTü, L XIII/73.4)
- HÖFFE, Otfried: *Kleine Geschichte der Philosophie*. München 2001.
- HOFFMANN, Dietrich: *Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie*. Hannover u. a. 1970.
- HÖLSCHER, Lucian: „Die Legende vom frommen Reichsgründer Bismarck“. Neue Überlegungen zu Bismarcks Religiosität. In: KRUMEICH, Gerd/LEHMANN, Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. *Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Göttingen 2000, S. 173–192.
- HOLUB, Robert: *Das Stereotyp des Lehrers in der Literatur des Kaiserreichs. Aus dem Amerikanischen von Jürgen Pelzer*. In: ELLIOTT, James/PELZER, Jürgen/POORE, Carol (Hrsg.): *Stereotyp und Vorurteil in der Literatur. Untersuchungen zu Autoren des 20. Jahrhunderts*. Göttingen 1978, S. 33–48.
- HOLZEM, Andreas: *Krieg und Religion. Zur Einführung*. In: *Theologische Quartalschrift*, Heft 4 (2002), S. 277 f.
- DERS./HOLZAPFEL, Christoph: *Kriegserfahrung als Forschungsproblem. Der Erste Weltkrieg in der religiösen Erfahrung von Katholiken*. In: ebd., S. 279–297.
- HORKHEIMER, Max/ADORNO, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M. 142003.
- HUBER, Ernst Rudolf: *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd. 4: *Struktur und Krisen des Kaiserreichs*. Stuttgart u. a. 1969.
- HUMMEL, Herbert: *Geist und Kirche. Blaubeurer Klosterschüler und Seminaristen. Biographische Skizzen aus vier Jahrhunderten*. Stuttgart 1998.
- HUMMEL, Heribert: *825 Jahre Kloster Schöntal. 1157–1982*. Hrsg. vom Bildungshaus Kloster Schöntal. Tauberbischofsheim 1980.

- HÜPPAUF, Bernd (Hrsg.): *Ansichten vom Krieg. Vergleichende Studien zum Ersten Weltkrieg in Literatur und Gesellschaft*. Königstein/Ts. 1984.
- DERS.: „Der Tod ist verschlungen in den Sieg“. Todesbilder aus dem Ersten Weltkrieg und der Nachkriegszeit. In: ebd., S. 55–91.
- ILG, Reinhard: *Katholische Bildungsbürger und die bedrohte Nation. Das katholische Gymnasium Ehingen im Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs*. In: HIRSCHFELD u. a.: *Kriegserfahrungen*, S. 341–370.
- JEISMANN, Karl-Ernst: „... der gelehrte Unterricht in den Händen des Staates“. Zum Bildungsbegriff in den preußischen Gymnasialprogrammen des Vormärz. In: KOSELLECK: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, S. 317–345.
- JEISMANN, Michael: *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918*. Stuttgart 1992.
- KAPFF, [Ludwig Heinrich]: Rede bei der Jubelfeier des Seminars Urach, den 27. November 1868. In: *Evangelisches Kirchen- und Schulblatt für Württemberg*, 1868 (Teil 1: Nr. 50, S. 394–397, Teil 2: Nr. 51, S. 401–403).
- KIEFNER, Theodor: *Die Klosterschule und das Evangelisch-Theologische Seminar*. In: *Kloster Maulbronn 1178–1978*. Hrsg. vom Seminarephorat Maulbronn und dem Landesdenkmalamt Baden-Württemberg. Maulbronn 1978, S. 94–105.
- KLÖCKER, Michael: *Katholizismus und Bildungsbürgertum. Hinweise zur Erforschung vernachlässigter Bereiche der deutschen Bildungsgeschichte im 19. Jahrhundert*. In: KOSELLECK: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, S. 117–138.
- KOLB, [Joseph]: *Festrede, gehalten bei der Jahrhundertfeier der Leipziger Schlacht in der Aula des Gymnasiums Ehingen*. In: *Volksfreund für Oberschwaben*, 23. Oktober 1913.
- KOSELLECK, Reinhart (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart 1990.
- DERS.: *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: ebd., S. 11–46.
- DERS.: *Kriegerdenkmale als Identitätsstiftungen der Überlebenden*. In: MARQUART, Odo/STIERLE, Karlheinz (Hrsg.): *Identität*. München 1979, S. 255–276.
- KRAUL, Margret: *Bildung und Bürgerlichkeit*. In: KOCKA, Jürgen (Hrsg.): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich, Bd. 3*. München 1988, S. 45–73.
- DIES.: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a. M. 1984.
- KRIEG, [Bernhard]: *Festrede [zur Einweihung des Neubaus für das Mittel- u. Unter-Gymnasium und die Realschule]*. In: *Volksfreund für Oberschwaben*, 18. September 1909.
- DERS.: *Festrede [...] am Kaiserbankett*. In: *Volksfreund für Oberschwaben*, 28. Januar 1910.
- DERS.: *Festrede [zum] 40. Jahrestag der Annahme der Kaiserwürde und [...] Gründung des Deutschen Reiches*. In: *Volksfreund für Oberschwaben*, 20. Januar 1911 und 21. Januar 1911 (Schluss).
- DERS.: *Was bedeutet für uns das Jahr 1813? Festrede bei der Gedächtnisfeier der Leipziger Völkerschlacht*. In: *Volksfreund für Oberschwaben*, 21. Oktober 1913.
- KRÜGER, Christine: *Die Wahrnehmung der Gewalt im deutsch-französischen Krieg 1870/71, untersucht anhand von württembergischen Zeitungen*. In: *Zeitschrift für Württembergische Landesgeschichte*, 62 (2003), S. 319–343.
- KRUMEICH, Gerd: „Gott mit uns“? *Der Erste Weltkrieg als Religionskrieg*. In: DERS./LEHMANN, Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. *Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert*. Göttingen 2000, S. 273–283.
- KRUSE, Wolfgang: *Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkrieges. Entstehungszusammenhänge, Grenzen und ideologische Strukturen*. In: LINDEN, Marcel van der/MERGNER, Gottfried (Hrsg.): *Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studie*. Berlin 1991, S. 73–87.

- KUHLEMANN, Frank-Michael: Bürgertum und Religion. In: LUNDGREEN, Peter (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986–1997). Göttingen 2000, S.293–318.
- DERS.: Pastorennationalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert – Befunde und Perspektiven der Forschung. In: HAUPT/LANGEWIESCHE: Nation und Religion, S.548–586.
- DERS.: Protestantisches Milieu in Baden. Konfessionelle Vergesellschaftung und Mentalität im Umbruch zur Moderne. In: BLASCHKE/KUHLEMANN: Religion im Kaiserreich, S.316–349.
- KUNZ, Gerhard: Untersuchungen über Funktionen und Wirkungen von Zeitungen in ihrem Leserkreis. Köln/Opladen 1967.
- KURZKE, Hermann: Hymnen und Lieder der Deutschen. Mainz 1990.
- LANG, Eduard: Kriegserinnerungen von 1870/71. In: Roigel-Blätter, Bd. II, Nr.7a. Tübingen 1930, S.287–302. (LKAS C9/368.3)
- DERS. Nachruf. In: Worte der Erinnerung an Dr. Ludwig Mezger, Seminarephorus a.D. Stuttgart 1885, S.10–12. (LKAS, C9/368.3)
- DERS.: Rede beim Austritt der Promotion 1898–1900, gehalten am 31. Juli 1900. In: Besondere Beilage des Staatsanzeigers für Württemberg, 31. August 1920, S.199–202.
- [DERS.]: Rede beim Eintritt der Promotion 1898–1900, gehalten am 16. September 1898. In: ebd., S.198f.
- LANG, Gustav: Geschichte der württembergischen Klosterschulen von ihrer Stiftung bis zu ihrer endgültigen Verwandlung in Evangelisch-theologische Seminare. Stuttgart 1938.
- LANGEWIESCHE, Dieter: Bildungsbürgertum und Liberalismus im 19. Jahrhundert. In: DERS.: Liberalismus und Sozialismus. Gesellschaftsbilder, Zukunftsvisionen, Bildungskonzeptionen. Hrsg. von Friedrich Lenger. Bonn 2003, S.153–176.
- DERS.: Föderativer Nationalismus als Erbe der deutschen Reichsnation. Über Föderalismus und Zentralismus in der deutschen Nationalgeschichte. In: DERS.: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. München 2000, S.55–79.
- DERS.: Krieg im Mythenarsenal europäischer Nationen und der USA. Überlegungen zur Wirkungsmacht politischer Mythen. In: BUSCHMANN, Nikolaus/LANGEWIESCHE, Dieter (Hrsg.): Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA. Frankfurt/New York 2003, S.13–22.
- DERS.: Nation, Nationalismus, Nationalstaat. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Neue Politische Literatur 40 (1995), S.190–236.
- DERS.: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert: zwischen Partizipation und Aggression. In: DERS.: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. München 2000, S.35–54.
- DERS.: „Nation“, „Nationalismus“, „Nationalstaat“ in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter – Versuch einer Bilanz. In: ebd., S.14–35.
- DERS.: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger? Umriss eines katholischen Bildungsbürgertums im wilhelminischen Deutschland. In: DERS.: Liberalismus und Sozialismus. Gesellschaftsbilder, Zukunftsvisionen, Bildungskonzeptionen. Hrsg. von Friedrich Lenger. Bonn 2003, S.177–205.
- DERS.: War da was vor 1871? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. Dezember 2000, S.54.
- DERS.: Was heißt „Erfindung der Nation“? Nationalgeschichte als Artefakt – oder Geschichtsdeutung als Machtkampf. In: DERS.: Reich, Nation, Föderation in Deutschland und Europa. München 2008, S.15–36.
- LAUBE, Stefan: Konfessionelle Brüche in der nationalen Heldengalerie – Protestantische, katholische und jüdische Erinnerungsgemeinschaften im deutschen Kaiserreich (1871–1918). In: HAUPT/LANGEWIESCHE: Nation und Religion, S.293–332.
- LE GOFF, Jacques: Eine mehrdeutige Geschichte. In: RAULFF, Ulrich (Hrsg): Mentalitäten-Geschichte. Zur historischen Rekonstruktion geistiger Prozesse. Berlin 1987, S.18–32.

- LEMMERMANN, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918, Bd. 1: Darstellung, Bd. 2: Dokumentation. Bremen 1984.
- LEPSIUS, M. Rainer: Parteiensystem und Sozialstruktur. Zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft. In: DERS.: Demokratie in Deutschland. Soziologisch-historische Konstellationsanalysen. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen 1993 (1966), S. 25–50.
- LERCH, Edith/MÜHLBAUER-HÜLSHOFF, Renate: Aufwachsen zwischen Sedantag und 1. Mai. Politische Indoktrination von Kindern im Kaiserreich. In: BERG, Christa (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a. M. 1991, S. 155–186.
- LEUGERS, August-Hermann: Einstellungen zu Krieg und Frieden im deutschen Katholizismus vor 1914. In: DÜLFER, Jost/HOLL, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung. Göttingen 1986, S. 56–73.
- LINDEN, Marcel van der/MERGNER, Gottfried: Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. In: DIESS. (Hrsg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Berlin 1991, S. 9–23.
- LIPP, Anne: Meinungslenkung im Krieg. Kriegserfahrungen deutscher Soldaten und ihre Deutung (1914–1918). Göttingen 2003.
- LÖNNE, Karl-Egon: Katholizismus-Forschung. In: Geschichte und Gesellschaft 26 (2000), S. 128–170.
- DERS.: Politischer Katholizismus im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1989.
- LOTH, Wilfried: Einleitung zu: DERS. (Hrsg.): Deutscher Katholizismus im Umbruch zur Moderne. Stuttgart u. a. 1991, S. 9–19.
- DERS.: Katholiken im Kaiserreich. Der politische Katholizismus in der Krise des wilhelminischen Deutschlands. Düsseldorf 1984.
- DERS.: Soziale Bewegungen im Katholizismus des Kaiserreichs. In: Geschichte und Gesellschaft 17 (1991), S. 279–310.
- LÜDTKE, Alf: Lebenswelten und Alltagswissen. In: BERG: Handbuch, S. 57–90.
- LUNDGREEN, Peter: Bildung und Bürgertum. In: DERS. (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986–1997). Göttingen 2000, S. 173–194.
- DERS.: Einführung zu: ebd., S. 13–39.
- MAGER, Inge: Martin Luthers Lied „Ein feste Burg ist unser Gott“ und Psalm 46. In: Jahrbuch für Liturgik und Hymnologie 30 (1986), S. 87–96.
- MAI, Gunther: Das Ende des Kaiserreichs. Politik und Kriegsführung im Ersten Weltkrieg. München ²1993.
- MARQUARD, Odo: Kleine Philosophie des Festes. In: SCHULTZ, Uwe (Hrsg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1988, S. 413–420.
- MEINHARDT, Günther: Eduard von Simson. Der Parlamentspräsident Preußens und die Reichseinigung. Bonn 1981.
- MESSERSCHMIDT, Manfred: Militär und Schule in der wilhelminischen Zeit. In: DERS.: Militärgeschichtliche Aspekte der Entwicklung des deutschen Nationalstaates. Hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. Düsseldorf 1988, S. 64–126.
- MEYER, Ruth: Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. In: HERRMANN, Ulrich (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim/Basel 1977, S. 371–383.
- MOMMSEN, Wolfgang J.: Der Erste Weltkrieg und die Krise Europas. In: HIRSCHFELD, Gerhard/KRUMEICH, Gerd (Hrsg.): Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch ... Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Essen 1993, S. 25–41.

- DERS.: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg. In: KRUMEICH, Gerd/LEHMANN, Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen 2000, S. 249–261.
- MOOSER, Josef: „Christlicher Beruf“ und „bürgerliche Gesellschaft“. Zur Auseinandersetzung über Berufsethik und wirtschaftliche „Inferiorität“ im Katholizismus um 1900. In: LOTH, Wilfried (Hrsg.): Deutscher Katholizismus im Umbruch zur Moderne. Stuttgart u. a. 1991, S. 124–142.
- MOSSE, George L.: Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Aus dem Amerikanischen von Udo Rennert. Stuttgart 1993.
- MUHLACK, Ulrich: Bildung zwischen Neuhumanismus und Historismus. In: KOSELLECK: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, S. 80–105.
- MÜLLER, Harald: Leben und Unterricht im Seminar Urach. In: Das Evangelisch-theologische Seminar Urach 1818–1977, S. 69–102.
- MÜLLER, Sven Oliver/TORP, Cornelius: Das Bild des Deutschen Kaiserreichs im Wandel. In: DIESS. (Hrsg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 9–27.
- NEHER, Alfons: Personal-Katalog der seit 1845 ordinierten und z. Zt. in der Seelsorge verwendeten geistlichen Kurse des Bistums Rottenburg nebst einer Sozialstatistik der Landesgeistlichkeit. Stuttgart 4¹⁹⁰⁹.
- NEHER, O./NEHER, A[lfons]: 100 Jahre kath. württ. Klerus u. Volk. Ein Beitrag zur religiösen Heimatkunde auf statistischer Grundlage. Riedlingen 1928.
- NESTLE, W[ilhelm]: Ueber historische Bildung. In: Besondere Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg, Teil 1 (27. Juli 1907), S. 151–160, und Teil 2 (24. August 1907), S. 161–169. (LKAS, C9/500)
- NIPPERDEY, Thomas: Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. 6., durchges. Aufl., 1993.
- DERS.: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgerwelt. München 1990; Bd. 2: Machtstaat vor der Demokratie. München 1992.
- DERS.: Kann Geschichte objektiv sein? In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 30 (1979), S. 329–342.
- DERS.: Religion im Umbruch. Deutschland 1870–1918. München 1988.
- DERS.: Wehlers „Kaiserreich“. Eine kritische Auseinandersetzung. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), Heft 4, S. 539–560.
- DERS.: Wie das Bürgertum die Moderne fand. Berlin 1988.
- DERS.: Wie modern war das Kaiserreich? Das Beispiel der Schule. Opladen 1986.
- NOWAK, Kurt: Geschichte des Christentums in Deutschland. Religion, Politik und Gesellschaft vom Ende der Aufklärung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. München 1995.
- OEHLER, Hans Albrecht: Schöntal. Protestantische Insel im katholischen Barock. In: EHMER, Hermann/KLUMPP, Martin/OTT, Ulrich (Hrsg.): Evangelische Klosterschulen und Seminare in Württemberg (1556–2006). Stuttgart 2006, S. 147–152.
- OPPL, Ferdinand: Friedrich Barbarossa. Darmstadt 1990.
- OTT, M[einrad]: Festrede zur Feier des fünfzigjährigen Jubiläums des Gymnasiums Ehingen am 4. August 1875. Ehingen 1875. (StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 340)
- PAHL, Henning: Die Kirche im Dorf. Religiöse Wissenskulturen im gesellschaftlichen Wandel des 19. Jahrhunderts. Berlin 2006.
- [PLANCK, Hermann]: Eine „Sächsische Fürstenschule“ und die niederen evang.-theol. Seminare in Württemberg. In: Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs Zweite Abteilung, II. Blatt, Sonntagsbeilage, 28. September 1907. (LKAS, C7/41)
- DERS.: Nachruf am Grabe [des Dr. Friedrich Heege, Professor am evangel.-theol. Seminar Blaubeuren]. In: Zeitungsartikel unklarer Provenienz, 19. Januar 1923. (LKAS, C7/35)
- DERS.: Zur Jahrhundertfeier des evang. theolog. Seminars in Blaubeuren. Blaubeuren 1917. (LKAS, A 32/67)

- PLANERT, Ute: Zwischen Alltag, Mentalität und Erinnerungskultur. Erfahrungsgeschichte an der Schwelle zum nationalen Zeitalter. In: BUSCHMANN, Nikolaus/CARL, Horst (Hrsg.): Die Erfahrung des Krieges. Erfahrungsgeschichtliche Perspektiven von der Französischen Revolution bis zum Zweiten Weltkrieg. Paderborn u. a. 2001, S. 51–66.
- PRESSEL, Wilhelm: Die Kriegspredigt 1914–1918 in der evangelischen Kirche Deutschlands. Göttingen 1967.
- RAAB, Heribert: „Katholische Wissenschaft“ – Ein Postulat und seine Variationen in der Wissenschafts- und Bildungspolitik deutscher Katholiken während des 19. Jahrhunderts. In: RAUSCHER, Anton (Hrsg.): Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Paderborn u. a. 1987, S. 61–91.
- RABERG, Frank: Biographisches Handbuch der württembergischen Landtagsabgeordneten 1815–1933. Stuttgart 2001.
- RAK, Christian: Krieg, Nation und Konfession. Die Erfahrung des deutsch-französischen Krieges von 1870/71. Paderborn u. a. 2004.
- ROHE, Karl: Wahlen und Wählertraditionen in Deutschland. Kulturelle Grundlagen deutscher Parteien und Parteiensysteme im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt 1992.
- ROHKRÄMER, Thomas: Der Militarismus der „kleinen Leute“. Die Kriegervereine im Deutschen Kaiserreich 1871–1914. München 1990.
- RÖSSLER, Andreas: Evangelisch – katholisch: Grundlagen, Gemeinsamkeiten, Unterschiede. Gütersloh 2001.
- RÜRUP, Reinhard: Der „Geist von 1914“ in Deutschland. Kriegsbegeisterung und Ideologisierung im Ersten Weltkrieg. In: HÜPPAUF: Ansichten vom Krieg, S. 1–30.
- SHELLACK, Fritz: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945. Frankfurt a. M. u. a. 1990.
- SCHIEDER, Theodor: Das Deutsche Kaiserreich von 1871 als Nationalstaat. Hrsg. u. eingel. von Hans-Ulrich Wehler. Göttingen ²1992.
- SCHMIDTCHEN, Gerhard: Protestanten und Katholiken. Zusammenhänge zwischen Konfession, Sozialverhalten und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Konfession – eine Nebensache? Politische, soziale und kulturelle Ausprägungen religiöser Unterschiede in Deutschland. Hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Stuttgart u. a. 1984, S. 11–20.
- SCHMOLDT, Benno: Zur Theorie und Praxis des Gymnasialunterrichts (1900–1930). Eine Studie zum Verhältnis von Bildungstheorie und Unterrichtspraxis zwischen Paulsen und Richert. Weinheim/Basel 1980.
- SCHNECK, Andreas: Wilhelm Nestle. In: 350 Jahre Gymnasium in Heilbronn. Festschrift zum Jubiläum des Theodor-Heuss-Gymnasiums. Hrsg. von der Schulleitung des Theodor-Heuss-Gymnasiums. Heilbronn 1971, S. 112–120.
- SCHNEIDER, Gerhard: Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelms II. (vornehmlich in Preußen). In: BERGMANN/DERS.: Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht, S. 132–189.
- SCHNEIDER, Ute: Die Erfindung des Bösen: Der Welsche. In: KRUMEICH, Gerd/LEHMANN, Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen 2000, S. 35–51.
- SCHNEIDERHAHN, [Vinzenz]: [Rede]. In: Festschrift des königlichen Gymnasiums in Ehingen über die Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes mit den Schulnachrichten über das Schuljahr 1884/85 von Rektor Dr. Schneiderhahn. Stuttgart 1885, S. 5–12. (StAS Wü 90/2 T 1 Nr. 191)
- SCHÖTTLER, Peter: Mentalitäten, Ideologien, Diskurse. Zur sozialgeschichtlichen Thematisierung der „dritten Ebene“. In: LÜDTKE, Alf (Hrsg.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt a. M./New York 1989, S. 85–136.

- SCHULZE, Hagen: Mentalitätsgeschichte – Chancen und Grenzen eines Paradigmas der französischen Geschichtswissenschaft. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Heft 4 (1985), S. 247–270.
- SEIER, Hellmut: Wilhelm I. Deutscher Kaiser 1871–1888. In: SCHINDLING, Anton/ZIEGLER, Walter (Hrsg.): *Die Kaiser der Neuzeit (1519–1918). Heiliges Römisches Reich, Österreich, Deutschland*. München 1990, S. 395–409.
- SELLIN, Volker: Mentalität und Mentalitätsgeschichte. In: *Historische Zeitschrift*, Bd. 241 (1985), S. 555–598.
- SIEMANN, Wolfram: *Die deutsche Revolution von 1848/49*. Frankfurt a. M. 1985.
- DERS.: Krieg und Frieden in historischen Gedenkfeiern des Jahres 1913. In: DÜDING, Dieter/FRIEDEMANN, Peter/MÜNCH, Paul (Hrsg.): *Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg*. Hamburg 1988, S. 298–320.
- SPERBER, Jonathan: *The Kaiser's voters. Electors and elections in Imperial Germany*. Cambridge 1997.
- STEINHAUSER, August: *Das Gymnasium in Rottweil a. N. (1630–1930)*. In: *Dreihundert Jahre Gymnasium Rottweil. Jubiläumsschrift*. Rottweil 1930, S. 15–172.
- TACKE, Charlotte: Die 1900-Jahrfeier der Schlacht im Teutoburger Wald 1909. Von der „klassenlosen Bürgergesellschaft“ zur „klassenlosen Volksgemeinschaft“? In: HETTLING/NOLTE: *Bürgerliche Feste*, S. 192–230.
- TEUFEL, E[berhard]: Eduard Lang. Zum Gedächtnis. In: *Besondere Beilage des Staatsanzeigers für Württemberg*, 31. August 1920, S. 197.
- DERS.: Friedrich Traub 1860–1939, sein Lebensweg und Lebenswerk, biographische Skizze und Bibliographie, masch., 10 S. (LKAS, C9/500)
- THOSS, Bruno: Der Erste Weltkrieg als Ereignis und Erlebnis. Paradigmenwechsel in der westdeutschen Weltkriegsforschung seit der Fischer-Kontroverse. In: MICHALKA, Wolfgang (Hrsg.): *Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse*. München 1994, S. 1012–1043.
- TIMM, Hermann: Bildungsreligion im deutschsprachigen Protestantismus – eine grundbegriffliche Perspektivierung. In: KOSELLECK: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, S. 57–79.
- TITZE, Hartmut: *Lehrerbildung und Professionalisierung*. In: BERG: *Handbuch*, S. 345–370.
- TRAUB, Fr[iedrich]: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars 1810–1910. In: *Programm des Königlich Württembergischen evangelisch-theologischen Seminars in Schöntal. Zum Schluss des zweijährigen Kurses 1908/1910*, S. 3–28. (LKAS, C9/241.2)
- DERS.: *Das württembergische theologische Seminar im Spiegel der modernen Dichtung*. In: *Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs zweite Abteilung*, II. Blatt, Sonntagsbeilage, 23. Februar 1907. (LKAS, C9/241.2)
- DERS.: *Zwei Schulreden von Ephorus Traub in Schöntal*. (a. Beim Abgang der Promotion 1902/04 am 29. Juli 1904, b. Beim Eintritt der Promotion 1904/06 am 16. September 1904). In: *Besondere Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg*, 28. März 1905, S. 38–46. (LKAS, C9/500)
- TRAUTHIG, Michael: *Wider „jene satanisch beeinflusste Mentalität“: Das Bild der Weltkriegs-Feinde in der evangelischen Publizistik Württembergs zur Zeit der Weimarer Republik*. In: HIRSCHFELD u. a.: *Kriegserfahrungen*, S. 371–387.
- ULRICH, Bernd: *Feldpostbriefe im Ersten Weltkrieg – Bedeutung und Zensur*. In: KNOCH, Peter (Hrsg.): *Kriegsalltag*. Stuttgart 1989, S. 40–83.
- Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts*. Berlin 4.–17. Dez. 1890. Berlin 1891.
- VERHEY, Jeffrey: *Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft*. Aus dem Englischen von Jürgen Bauer und Edith Nerke. Hamburg 2000.
- VOGEL, Jakob: *Zwischen protestantischem Herrscherideal und Mittelaltermystik. Wilhelm I. und die „Mythomotorik“ des Deutschen Kaiserreichs*. In: KRUMEICH, Gerd/LEHMANN,

- Hartmut (Hrsg.): „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Göttingen 2000, S. 213–230.
- VONDUNG, Klaus: Deutsche Apokalypse 1914. In: DERS. (Hrsg.): Das wilhelminische Bürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976, S. 153–171.
- DERS.: Geschichte als Weltgericht. Genesis und Degradation einer Symbolik. In: DERS. (Hrsg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen. Göttingen 1980, S. 62–84.
- DERS.: Propaganda oder Sinndeutung? In: DERS. (Hrsg.): Kriegserlebnis. Der Erste Weltkrieg in der literarischen Gestaltung und symbolischen Deutung der Nationen. Göttingen 1980, S. 11–37.
- DERS.: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: DERS. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen. Göttingen 1976, S. 20–33.
- WALKENHORST, Peter: Nationalismus als „politische Religion“? Zur religiösen Dimension nationalistischer Ideologie im Kaiserreich. In: BLASCHKE/KUHLEMANN: Religion im Kaiserreich, S. 503–529.
- WALLMANN, Johannes: Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation. 2., durchges. Aufl., Tübingen 1985.
- WEBER, Christoph: Der deutsche Katholizismus und die Herausforderung des protestantischen Bildungsanspruchs. In: KOSELLECK: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, S. 139–167.
- DERS.: Ultramontanismus als katholischer Fundamentalismus. In: LOTH, Wilfried (Hrsg.): Deutscher Katholizismus im Umbruch zur Moderne. Stuttgart u. a. 1991, S. 20–45.
- WEHLER, Hans-Ulrich: Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918. 6., bibliogr. erneuerte Aufl., Göttingen 1988.
- WEISSENBACHER, [Anton]: Oberstudienrat Dr. Hehle. Weiland Rektor des Gymnasiums Ehingen a. D. Ein großer schwäbischer Schulmann. Ehingen (Donau) [1953].
- WIDMANN, August: Zur Geschichte des Seminars Urach. In: Programm des königlich württembergischen evangelisch-theologischen Seminars Urach zum Schlusse des vierjährigen Kurses 1866–1870, Tübingen 1870. (UBTü, L XIII 73.4)
- WIELAND, Georg: „Gymnasium für Oberschwaben“. Geschichte des Gymnasiums und des Konvikts in Ehingen (Donau). In: 150 Jahre Gymnasium und Konvikt Ehingen (Donau). Hrsg. vom Gymnasium Ehingen. Ehingen 1975, S. 7–65.
- DERS.: Vom Colleg zum Konvikt Ehingen. Geschichte des Benediktiner-Collegiums, des Königl.-Kath. bzw. Bischöflichen Konvikts und der Kollegienkirche in Ehingen (Donau). Ehingen 1970.
- WIENFORT, Monika: Kaisergeburtstagsfeiern am 27. Januar 1907. Bürgerliche Feste in den Städten des deutschen Kaiserreichs. In: HETTLING/NOLTE: Bürgerliche Feste, S. 157–191.
- WITT, Peter-Christian: Die Gründung des Deutschen Reiches von 1871 oder dreimal Kaiserfest. In: SCHULZ, Uwe (Hrsg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart. München 1988, S. 306–317.
- WOLF, Hubert: Das evangelische Ländle und seine Katholiken. Säkularisierung und Verkirchlichung im Königreich Württemberg. In: Kirche im Königreich Württemberg 1806–1918. Hrsg. vom Geschichtsverein der Diözese Rottenburg-Stuttgart und vom Verein für württ. Kirchengeschichte. Stuttgart 2008, S. 52–69.
- ZIEMANN, Benjamin: Soldaten. In: HIRSCHFELD, Gerhard/KRUMEICH, Gerd/RENZ, Irina (Hrsg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Aktual. und erw. Studienausgabe. Paderborn u. a. 2009, S. 155–168.
- ZOLLER, [Matthäus]: Zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium. In: Programm des Königl. Gymnasiums in Rottweil zum Schlusse des Schuljahres 1905–06. Rottweil 1907. (UBTü, L XIII/78.4)

Einleitung

1. Untersuchungsgegenstand

Das Gymnasium war am Ende des 19. Jahrhunderts ein Paradoxon geworden: In einer industrialisierten und sich weiter industrialisierenden Welt – längst erfasst von dem, was Max Weber „Entzauberung“ nannte – haftete einem Bildungsgang, der die künftige Elite nicht oder nur beiläufig in Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen, dafür umso gründlicher in Griechisch, Latein und Hebräisch unterwies, ein anachronistischer Nimbus an¹. Die moderne Gesellschaft trug veränderte Erwartungen an ihre höchste schulische Bildungseinrichtung heran, und das Interesse daran ging hinauf bis zu Wilhelm II., dem gar das Etikett „Schulkaiser“ angeheftet wurde. Zweifellos war das, was am Gymnasium unterrichtet werden sollte und was nicht, ein Politikum. Die kontroversen Auffassungen in Schul- und Bildungsfragen wurden mit großer Vehemenz artikuliert – nicht zuletzt von den Lehrern selbst, die selbstbewusst und sprachmächtig genug waren, um engagiert Stellung zu beziehen. Dass ihre Stimme in der Öffentlichkeit sehr wohl vernommen wurde, belegt ein Blick in die Lokalpresse. Wenn Thomas Nipperdey die Modernisierung in der Epoche des Kaiserreichs eine „aufhaltsame, gebremste und widersprüchliche“ nennt, in der sich deutlich der „Zwiespalt der Modernität“ zeige², trifft er vielleicht das zentrale Befindlichkeitsmoment humanistischer Schulen dieser Jahre, denn trotz des Erwartungsdrucks der modernen Gesellschaft verspürte die Lehrerschaft weiterhin eine hohe Verpflichtung gegenüber dem traditionellen Bildungskonzept des Neuhumanismus. Beide Seiten, Reformeure wie Traditionalisten, neigten dazu, die Zukunft des Gymnasiums zu einer nationalen Schicksalsfrage zu stilisieren – freilich mit völlig unterschiedlichen Konnotationen.

Spannungen zwischen moderner Entwicklung und traditionellem Denken lassen sich nicht allein im Bereich der Bildungsauffassung und des beruflichen Selbstverständnisses feststellen. Als ähnlich ergiebig erwiesen sich für diese Studie das Themenfeld „Geschichtsbild und Staatsauffassung“, insbesondere das Verhältnis zur Monarchie, und das Themenfeld „Erster Weltkrieg“. Wie die Anpassungsleistungen an die Moderne aussahen bzw. wo man Anpassungen verweigerte, wird an sechs prominenten Schulen im Königreich Württemberg untersucht. Es sind dies die niederen evangelisch-theologischen Seminare in Maulbronn und Blaubeuren, Schöntal und Urach sowie die beiden katholischen Gymnasien mit Konvikt in Ehingen und Rottweil. Wenn letztere als „katholisch“ bezeichnet werden, gilt es zu präzisieren,

¹ Vgl. FUHRMANN: Bildung, S. 32 f.

² NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 2, S. 882.

dass es sich zwar *de facto* um katholische Bildungsanstalten handelte, ihr Rechtsstatus jedoch simultan war³.

Die Arbeit versteht sich als Beitrag zur weiteren Überwindung einer gewissen „Konfessionsblindheit“, wie sie von Dieter Langewiesche bezüglich der Erforschung des 19. Jahrhunderts festgestellt wurde⁴. Aufgrund des markanten konfessionellen Bewusstseins ihrer Lehrer- und Schülerschaft in Verbindung mit der guten bis hervorragenden Überlieferungslage stellen die ausgewählten Schulen attraktive konfessionsgeschichtliche Forschungsobjekte dar. Ein überwiegend unaufgeregtes Nebeneinander war kennzeichnend für die konfessionellen Verhältnisse in Württemberg, wo es – anders als etwa in Preußen oder Baden – keinen Kulturkampf gab. Es gilt daher, die konfessionsvergleichenden Befunde dieser Untersuchung in den Kontext dieser spezifischen Rahmenbedingungen einzuordnen. Keinesfalls lassen sie sich ohne Überprüfung auf andere deutsche Regionen oder Länder mit größtenteils anders gelagerten konfessionspolitischen Verhältnissen übertragen.

2. Methodischer Zugang

Es gibt zwar eine kaum übersehbare Fülle sozialgeschichtlicher und soziologischer Untersuchungen zum höheren Schulwesen der Kaiserzeit, zur Sozialgeschichte des Lehrerberufs usw., doch dominiert hier der sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Ansatz mit seinen strukturanalytischen und quantifizierenden Verfahren. Erst in jüngerer Zeit entstanden mentalitätsgeschichtliche Arbeiten. Aus der Komplexität und Heterogenität des thematischen Spektrums heraus erklärt sich die konzeptionelle Entscheidung für einen „integrativen Ansatz“, der verschiedene theoretische und methodische Zugänge bzw. wissenschaftliche Perspektiven umfasst. Von

³ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S.21.

⁴ LANGEWIESCHE: Nation, Nationalismus, Nationalstaat, S.216. – Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S.8: Im Kontext einer nur unzureichend geprüften Säkularisierungsthese, die Religion im 19. Jahrhundert weithin als „Residualkategorie“ abgehandelt hatte, war man der Bedeutung von Religion bzw. Konfession lange Zeit kaum gerecht geworden. – Vorliegende Studie hat ihren Ausgangspunkt in einer vom Verfasser 1994 eingereichten schriftlichen Arbeit für die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien: „Feste und Festreden am Gymnasium Ehingen (Donau). Ein Beitrag zur Schulgeschichte des Gymnasiums während des Kaiserreichs und Ersten Weltkriegs“, die im Rahmen eines an den Universitäten Tübingen und Freiburg und der Bibliothek für Zeitgeschichte Stuttgart angesiedelten Forschungsprojektes („Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs“) entstanden war. Hinsichtlich Thematik, Fragestellung und Quellenbasis erfuhr sie wesentliche Erweiterung. Zentrale Befunde der Prüfungsarbeit wurden – umfänglich stark reduziert – als Aufsatz in einem aus dem genannten Forschungsprojekt hervorgegangenen Sammelband veröffentlicht: ILG: Katholische Bildungsbürger und die bedrohte Nation. Das katholische Gymnasium Ehingen im Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: HIRSCHFELD u. a.: Kriegserfahrungen, S.341–370. – Der Aufsatz erschien unter demselben Titel in: Die Menschen stärken – die Sachen klären. 175 Jahre Gymnasium und Konvikt Ehingen (Donau), hrsg. vom Gymnasium Ehingen (Donau). Ehingen 2000, S.14–36.

leitendem Interesse sind dabei mentalitäts- und alltagsgeschichtliche Fragestellungen, stets unter besonderer Berücksichtigung konfessioneller Besonderheiten.

Mentalitätsgeschichte

Erst seit Beginn der 1980er-Jahre konnte sich der mentalitätsgeschichtliche Ansatz in der historischen Forschung in Deutschland etablieren⁵. Er hat seinen Ursprung in Frankreich und ist wissenschaftsgeschichtlich aufs Engste mit der „Annales“-Schule und deren publizistischem Organ, der seit 1929 herausgegebenen Zeitschrift „Annales. Économies, Sociétés, Civilisations“, verbunden⁶. Marc Bloch und Lucien Febvre konzipierten in den 1920er- bis 1940er-Jahren eine „histoire sociale totale“, in deren Rahmen sie „eine Abkehr von den bis dahin dominierenden Fragestellungen der Geistes- und Kulturgeschichte gefordert und praktisch eingeleitet“ haben. Begrifflich wurde dieser Perspektivenwechsel unter anderem mit dem Begriff „*mentalité*“ angezeigt⁷. Von entscheidendem Einfluss war dabei die Soziologie Emile Durkheims mit ihrer Betonung kollektiver Bewusstseinsphänomene⁸. Die klassische Personen- und Diplomatiegeschichte sollte ebenso überwunden werden wie die „übrigen herkömmlichen Bindestrich-Geschichten“, welche vorgaben, die historische Wirklichkeit lasse sich in klar voneinander unterscheidbaren Bereichen wie Wirtschafts-, Gesellschafts-, Politik- und Kulturgeschichte behandeln⁹. Es galt stattdessen eine historische Humanwissenschaft einzuführen, in der historische, soziologische, ethnologische, geographische, psychologische, ja medizinische, linguistische und anthropologische Forschungsgebiete und -interessen zusammengebracht werden¹⁰. Sofern Mentalitätsgeschichte „aus der unglücklichen Alternative zwischen einer Geistesgeschichte, aus der die Gesellschaft ausgespart bleibt, und einer Sozialgeschichte, die das Denken ausklammert, heraushilft“¹¹, vermochte sie als „histoire au troisième niveau“, d. h. zwischen Ideengeschichte

⁵ Zu den Schwierigkeiten, das französische Paradigma der Mentalitätsgeschichte innerhalb der deutschen Geschichtswissenschaft zu rezipieren, vgl. SCHULZE, S. 263–267.

⁶ Vgl. ebd., S. 249.

⁷ SCHÖTTLER, S. 87. – Es ist hier nicht der Ort, die Auseinandersetzungen um den Begriff „Mentalität“ nachzuzeichnen. Eine Auswahl disparater Definitionsvorschläge s. SELLIN, S. 559f. – Der vorliegenden Untersuchung liegt ein an Sellin orientiertes Begriffsverständnis zugrunde. Demnach sind Mentalitäten kollektive Einstellungen und Normen, die häufig un- oder vorbewusst vorhanden sind. Diese bilden die Grundlage für Dispositionen, wobei diese nicht als Ursache von Verhalten anzusehen sind, sondern als „Tendenzen [...], bestimmte Situationen, die ein Verhalten auslösen, in charakteristischer Weise zu deuten“ (ebd., S. 588). – Gemeinhin versteht man unter Mentalität „Sinnstrukturen der kollektiven Wirklichkeitsdeutung“ (ebd., S. 589).

⁸ Vgl. SELLIN, S. 561.

⁹ SCHULZE, S. 249.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ BURKE, S. 128.

auf der einen und Sozial- und Wirtschaftsgeschichte auf der anderen Seite, Tritt zu fassen¹².

Langwirkende, wenig veränderliche Strukturen, wie sie Fernand Braudel 1958 in seinem Mentalitätskonzept der „longue durée“ zu fassen versucht hatte, sind aus mentalitätsgeschichtlicher Perspektive von besonderem Interesse¹³. Daran anknüpfend bezeichnet Jacques Le Goff „Trägheit“ als „gewaltige Geschichtsmacht“ und konstatiert: „Die Mentalität ist das, was sich am langsamsten ändert. Die Mentalitätsgeschichte ist die Geschichte der Langsamkeit in der Geschichte“¹⁴. Konkret bedeutet das: „Die Menschen bedienen sich der von ihnen erfundenen Maschinen und bewahren gleichzeitig die Geisteshaltung der Maschinenvorzeit. Die Autofahrer haben ein Reitervokabular, die Fabrikarbeiter des 19. Jahrhunderts die Bauernmentalität ihrer Väter und Großväter“¹⁵.

Trotz seiner zentralen Bedeutung für die „Annales“-Historiographie blieb das Konzept der „longue durée“ nicht unwidersprochen: Der Idee der stabilen und langwirkenden Mentalitätsstrukturen („histoire des résistances“) wurde das auf Michel Vovelle zurückgehende Konzept der „histoire du mouvement“ entgegengesetzt, wonach Veränderungen im Mentalitätsbereich mitunter innerhalb weniger Jahre feststellbar sind¹⁶. Gerade in Extrem- und Ausnahmesituationen können Menschen veranlasst werden, Dispositionen zu aktualisieren und dabei Mentalität zu offenbaren.

Alltagsgeschichte und Lebenswelt

Mentalitätsgeschichte ist nicht gleichbedeutend mit Alltagsgeschichte. Unter dem Etikett „Alltagsgeschichte“ firmieren zahlreiche seit Ende der 1970er- bis in die 1990er-Jahre hinein unternommene Versuche, „Geschichte von unten“ zu schreiben – in ihrer Mehrzahl jedoch ohne ausreichendes methodisches Reflexionsniveau. Die wenig hinterfragte Hinwendung zu subjektiven Selbstaussagen als vermeintlich besonders „authentischen“ Quellen ist wissenschaftstheoretisch hoch problematisch¹⁷. Dennoch ist die alltagsgeschichtliche Perspektive nicht grundsätzlich zu verwerfen: Im schulischen Kontext spielten die sogenannten Jahresschlussfeiern am Ende eines Schuljahres, aber auch Festveranstaltungen wie Monarchengeburtstage oder Sedanfeiern als „iterative Lebenspraktiken“ eine wichtige Rolle. Sie strukturierten den schulischen Jahreslauf, und wenn man sich den Überle-

¹² Vgl. SCHULZE, S. 250.

¹³ Vgl. ebd., S. 256.

¹⁴ LE GOFF, S. 23.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ SCHULZE, S. 257. – Michel Vovelle belegt seine These am Beispiel der Französischen Revolution, die neue kollektive Einstellungen und Verhaltensmuster hervorbrachte. Seine Konzeption einer „histoire du mouvement“ ist knapp wiedergegeben bei SCHULZE, S. 256 f. – Ute Planert spricht gar vom „Gefängnis der ‚longue durée‘“ (PLANERT, S. 57).

¹⁷ Vgl. PLANERT, S. 55 f.

gungen anschließen möchte, die Nikolaus Buschmann und Aribert Reimann in ihrem programmatischen Aufsatz über neue Wege der Erfahrungsgeschichte anstellen, dann muss dem Begriff „Alltag“ der Begriff „Lebenswelt“ zugeordnet werden, damit die Untersuchung praktischer Lebensvollzüge um die „semantischen Apparate“ erweitert wird, „die diese Lebensvollzüge erst möglich und sinnvoll machen“¹⁸. Für die beiden Autoren umfasst der auf Edmund Husserl zurückgehende¹⁹ „Lebenswelt“-Begriff „nicht nur die Gesamtheit der alltäglichen Lebensvollzüge und sozialen Kontextsituationen, sondern darüber hinaus auch die kulturellen Ermöglichungsbedingungen alltäglicher Praxis und sozialer Sinnkonstruktion“²⁰. Alf Lüdtke versteht unter Lebenswelt „das Ensemble jener Bedingungen [...], in denen sich die Menschen ‚finden‘“. Terminologische Unschärfe sei dabei nicht defizitär, sondern folgerichtig: „Ins Zentrum rückt die Reflexion auf die Mehrdeutigkeit(en) und Gleichzeitigkeit(en); es treten hervor Signaturen und Merkmale von Widersprüchen, aber auch von eher unauffälligen Reibungsflächen, vielleicht von unvermittelten Gleichzeitigkeiten“²¹.

Es interessiert also sowohl, wie Lehrer und Schüler der untersuchten humanistischen Schulen ihren „Alltag“ erlebten, als auch, wie sie auf die „großen“ politischen Ereignisse ihrer Zeit reagierten, und – wenn überhaupt zu beantworten: *warum* sie auf diese Weise reagierten. Mit dem Habitus-Begriff ist „jenes System dauerhafter Dispositionen“ gut zu erfassen, „das für eine spezifische soziale Umgebung konstitutiv ist und [...] entsprechende Praxisformen und Repräsentationen erzeugt“²².

Erfahrungsgeschichte

Was die Phase des Ersten Weltkriegs betrifft, ist diese Studie methodisch und hermeneutisch vom Tübinger Sonderforschungsbereich „Kriegserfahrung – Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit“ inspiriert²³. Mit Blick auf den schwer zu fassenden und bis in die jüngste Zeit theoretisch kaum reflektierten Begriff „Erfahrung“ interessiert dabei vor allem, wie Wirklichkeit gedeutet und angeeignet wurde, und ob und unter welchen Bedingungen sich Erfahrungen wandelten. Der wechselseitige

¹⁸ BUSCHMANN/REIMANN, S. 266.

¹⁹ Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 13.

²⁰ BUSCHMANN/REIMANN, S. 267.

²¹ LÜDTKE, S. 57.

²² BUSCHMANN/REIMANN, S. 268 f.

²³ Vgl. BUSCHMANN/CARL, S. 11–26. – Eine übersichtliche Darstellung des vom Tübinger Sonderforschungsbereich „Kriegserfahrungen, Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit“ erforschten Erfahrungsbegriffs bei FUCHS, S. 8–11. – Ebenfalls auf den Tübinger Sonderforschungsbereich „Kriegserfahrung – Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit“ bezugnehmend, verdeutlicht Andreas Holzem die herausragende Bedeutung der Religion als „eine der mächtigsten Instanzen, welche ‚Kriegserfahrung‘ in der Neuzeit geprägt haben“; er spricht in diesem Zusammenhang von „religiös präformierter Kriegserfahrung“ (HOLZEM: Krieg und Religion. Zur Einführung, S. 277 f.).

kommunikative Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft ist insofern von besonderer Bedeutung, als gerade in Reden und öffentlichen Verlautbarungen auf sprachliche, symbolische und institutionelle Muster zurückgegriffen wird, die soziokulturell „in der Luft liegen“ oder vorgegeben sind. Inwieweit sie die subjektiv erfahrene Wirklichkeit wiederzugeben vermögen, lässt sich nicht immer beantworten. Dass der Mensch die Wirklichkeit „an sich“ nicht zu erfassen vermag, ist seit der Erkenntnistheorie Kants, dieser „kopernikanischen Wende“ in der Philosophie, Gemeingut. Die subjektiv wahrgenommene („erfahrene“) Wirklichkeit unterliegt zunächst den erkenntnistheoretisch bedingten Einschränkungen, wird aber darüber hinaus durch den soziokulturellen Rahmen beeinflusst, in dem sich das Individuum bewegt. Insofern ist sie eine soziale Konstruktion, die über Erfahrung reproduziert und gegebenenfalls verändert wird. Die Bedingungsbeziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft sind also keineswegs statisch, sondern unterliegen einem prinzipiellen Wandel²⁴.

Versteht man unter Erfahrung nicht nur die rezeptive Wahrnehmung und Interpretation von Wirklichkeit, sondern erkennt in ihr auch eine aktive, auf Handlung gerichtete Komponente, dann zeigt sich etwa in der schriftlichen Kommunikation zwischen den an der Front dienenden ehemaligen Schülern und ihrem daheimgebliebenen Lehrer, wie Erfahrungsdeutung und Handlungsentwurf sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Gerade an der Front machten junge Männer Erfahrungen, die den vorgeprägten Deutungsmustern der Gesellschaft zuwiderliefen. An ihren im Laufe der Kriegsjahre gemachten Äußerungen lässt sich feststellen, dass ein „Erfahrungswandel“ stattgefunden hat.

Der Milieubegriff

Der vergleichende Blick auf die Konfessionen legt eine Befassung mit der von M. Rainer Lepsius in die deutsche Parteienforschung eingeführten Milieutheorie nahe, ermöglicht diese doch die Verbindung berufs- und schichtenspezifischer mit kulturellen Faktoren wie „konfessioneller Prägung“ oder „bildungspolitischer Orientierung“²⁵. Will man jedoch für die schulische Lebenswelt klar umrissene Milieus unterscheiden, stößt man rasch an die Grenzen dieses Modells, denn „Mi-

²⁴ Vgl. BUSCHMANN/CARL, S.17: Die seit den 1960er-Jahren von der philosophischen Hermeneutik und der Wissenssoziologie erarbeiteten Theorieangebote machen deutlich, „daß gerade im Begriff der Erfahrung die Dualität von Strukturphänomenen – also das dialektische Verhältnis zwischen Akteur und Gesellschaft, zwischen Handeln und Sozialstruktur, zwischen subjektiven und objektiven Faktoren menschlicher Wirklichkeit – zum Ausdruck kommt. Innerhalb der Geschichtswissenschaft jedoch fanden diese Einsichten, von Ausnahmen abgesehen, lange Zeit wenig Resonanz. Deshalb herrscht gerade in Fachrichtungen, die ‚Erfahrung‘ zu ihren methodischen Leitbegriffen zählen, häufig ein eher unreflektiertes Begriffsverständnis vor“. – Vgl. hierzu den „Ausblick auf eine neue Erfahrungsgeschichte“ bei BUSCHMANN/REIMANN, S.271.

²⁵ Vgl. LEPSIUS, S.25–50. – Lepsius postuliert ein konservatives, liberales, katholisches und ein sozialistisches Milieu. – Zur Kritik der neueren Forschung an LEPSIUS: SPERBER, S.3 ff.

lieuverhalten“ lässt sich über die von Lepsius postulierten Milieugrenzen hinweg feststellen – gerade Schule ist eine in vieler Hinsicht milieuübergreifende Institution. So finden sich im ausgeprägt katholischen Milieu der Konviktschulen Standpunkte und Tendenzen, die deckungsgleich sind mit dem, was von den Repräsentanten der evangelischen Seminare geäußert wurde. Das beruflich-weltanschauliche Umfeld, dem man als Lehrer bzw. Schüler einer humanistischen Schule in Württemberg angehörte, überprägte offenbar bis zu einem gewissen Grad die konfessionelle Bindung. Ebenso wenig lässt sich die von Lepsius vorgenommene Verknüpfung von Wahlverhalten bzw. Parteienpräferenz mit bestimmten sozialmoralischen Milieus durchgängig bestätigen. Ein Beispiel dafür, dass es milieuübergreifende Bindungen bzw. Mehrfachloyalitäten über Milieugrenzen hinweg gegeben hat, ist der langjährige Ehinger Rektor Joseph Hehle (1842–1928). Ursprünglich großdeutsch orientiert, trat der Katholik und Bildungstraditionalist Hehle (Abb. 10, S. 76) in den 1870er- und 1880er-Jahren als Wahlredner, 1893 sogar als Reichstagskandidat der Nationalliberalen auf²⁶. Fälle wie diese zeigen, dass die Vorstellung von jahrzehntelang bestehenden Milieus offenbar zu statisch ist, als dass sie der Realität des Kaiserreichs gerecht werden könnte²⁷.

In der jüngeren Forschung²⁸ wird die Heterogenität des katholischen Milieus besonders hervorgehoben. Sich gegen die Vorstellung eines homogenen katholischen Gebildes gewandt zu haben, ist Verdienst etwa der von Wilfried Loth im Anschluss an Lepsius und vor allem in Abgrenzung von diesem formulierten „Milieukoalitionstheorie“²⁹. Für Loth stellt der Katholizismus „eine Koalition von im Wandel befindlichen Sozialmilieus“ dar, „die sich aufgrund gemeinsamer Werte und/oder Interessen gegen den auf den staatlichen Bereich übergreifenden Säkularisierungsprozess mobilisieren ließ“³⁰. Eine solche Deutung bleibt zwar etwas

²⁶ Vgl. WEISSENBACHER, S. 26.

²⁷ Vgl. GAWATZ, S. 163: Gawatz weist in seiner Studie über Wahlkämpfe in Württemberg darauf hin, dass die Zentrumspresse das Abweichen eines katholischen Geistlichen von der Zentrumslinie als „zutiefst anstößig“ empfunden habe, doch sei ein derartiger Dissens überaus selten vorgekommen – so im Jahre 1893, als der Gymnasiallehrer und katholische Geistliche Professor Ilg im Wahlkreis Ravensburg als nationaler Kandidat und Befürworter der Militärvorlage gegen einen Zentrumskandidaten angetreten sei. Dieser „Skandal“, so Gawatz, habe sich jedoch in der weiteren Wahlgeschichte nicht wiederholt. – Unter Bezugnahme auf neuere Untersuchungen diagnostiziert Langewiesche eine Dilemma-Situation gebildeter Katholiken, die sich „im Prozeß einer schleichenden Säkularisierung“ dem klassischen „katholischen Milieu“ entzogen, indem sie sich, ohne mit der katholischen Kirche zu brechen, den Werten der bürgerlichen Welt zuwandten – und dabei mitunter liberal wählten (LANGEWIESCHE: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger?, S. 179).

²⁸ Ein Überblick über die inzwischen gegenüber sozial-, kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Ansätzen geöffnete geschichtswissenschaftliche Forschung zum Katholizismus bei LÖNNE: Katholizismus-Forschung, S. 128–170.

²⁹ Würdigung und Kritik der Loth'schen Katholizismusforschung in knapper Form bei BUSCH, S. 136 f.

³⁰ Unter Sozialmilieu versteht Loth: Katholiken im Kaiserreich, S. 35: „eine soziale Einheit [...], die sich durch eine relativ gleichartige Form materieller Subsistenzbegündung und

unverbindlich³¹, doch tauglicher als ein streng ausformuliertes Milieukonzept scheint tatsächlich ein flexibler Katholizismusbegriff zu sein, „bei dem die Heterogenitäten als konstitutiv begriffen werden, der offen für historischen Wandel ist und der auch soziale Phänomene wie Milieubildung und -erosion umschließen kann“³².

Grundsätzlich anders stellt sich die Situation bei den Protestanten dar: Die evangelischen Seminare verkörperten als ebenso traditionsreiche wie staatstragende Rekrutierstätten des württembergischen Pfarrstandes und der höheren Beamtenschaft einen wichtigen biographischen Baustein für viele Angehörige der protestantischen Mehrheitskultur. Wenn aber Milieubildung auf potenziell spaltende Spannungen („cleavages“) zurückzuführen ist, denen Gesellschaften auf dem Weg in die Moderne ausgesetzt sind, dann kann festgestellt werden, „daß der Protestantismus als sozialkulturelles Deutungsmuster in weitaus geringerem Maße als der Katholizismus milieubildend gewirkt hat. Protestanten fanden sich – mit Ausnahme des katholischen – in allen drei anderen Milieus: dem bürgerlich-protestantischen, dem konservativen und dem sozialistischen“³³. Andererseits befanden sich die evangelisch-theologischen Seminare aufgrund der Nischenartigkeit ihrer Existenz in einer eigentümlichen Sonderrolle; hinzu kommt, dass zentrale identitätsstiftende Faktoren schon vor Beginn des Untersuchungszeitraums in die Defensive geraten waren, wie der Bildungsstreit des 19. Jahrhunderts deutlich macht. Es gibt Indizien, dass auch im Protestantismus – „gleichwohl auf einer niedrigeren Aggregatenebene“ – Milieustrukturen vorhanden waren³⁴, und die Seminare erfüllten im beschriebenen Sinne gewisse Voraussetzungen dafür, diese auszuprägen.

zugleich durch ein Bündel gemeinsamer Werthaltungen, kultureller Deutungsangebote, politischer Regeln, historischer Traditionen und lebenspraktischer Erfahrungen von anderen Einheiten unterscheidet“.

³¹ Vgl. LoTH: Soziale Bewegungen im Katholizismus des Kaiserreichs, S.279: Die „Tendenz zur monolithischen Betrachtung des Katholizismus“ ist nach Loth durch die Einführung des Sozialmilieu-Begriffs durch Lepsius noch verstärkt worden. Dabei sei doch evident, „daß die unterschiedlichen sozialen und politischen Situationen der Katholiken Auswirkungen auf ihre politische Mobilisierung haben mußten und das ‚katholische Deutschland‘ von den gewaltigen Umbrüchen der Hochindustrialisierungsphase nicht unberührt bleiben konnte“.

³² DOWE, S.16f. – Mit Blick auf die Konfessions- und Religionsblindheit älterer Untersuchungen warnt Dowe vor einer Überbetonung („Verabsolutierung“) der konfessionellen Trennlinien im Sinne der in der Geschichtswissenschaft verwendeten Milieuansätze, denn dann bestehe – „schon vom Ansatz her“ – die Gefahr, „alles dem bislang ausgeblendeten Faktor unterzuordnen“.

³³ KUHLEMANN: Protestantisches Milieu in Baden, S.316.

³⁴ Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S.34–41, hier v. a. S.35, aber auch S.40f.: „Ein zentrales Problem der protestantischen Milieubildung stellt das Verhältnis der konfessionellen Orientierung zur nationalen Mehrheitskultur der Kaiserreichsgesellschaft oder auch zu den einflußreichen Kulturidealen des Bürgertums dar. Stimmt es, daß sich auch der Protestantismus im Zuge der kulturellen und nationalen Modernisierung immer stärker zu einer ‚Subkultur‘ ausbildete? Sticht nicht gerade umgekehrt die Affinität protestantischer, nationaler und bürgerlicher Werte ins Auge? Die Forschungspositionen differieren in dieser Frage ganz erheblich.“

Sofern der Milieubegriff in dieser Studie Verwendung findet, ist er als Gefüge zweier Komponenten zu verstehen: einer kulturellen und einer sozialen, wobei erstere insbesondere eine gemeinsame Deutungskultur, letztere eher eine gemeinsame Lebensweise und gemeinsame materielle Interessen meint: „Ein gewisses Maß an lebensbiographischer Konstanz, effektiver Gemeinschaftsbildung und sozialer Verbindlichkeit muss gegeben sein, wenn man von Milieu redet“³⁵.

Bürgertumsforschung

Die etablierten Zugriffe auf die Begriffe „Bürgertum“ und „Bildungsbürgertum“³⁶ galt es für diese Studie insofern zu hinterfragen, als die schlichte Gleichsetzung von Bürgertum mit „liberal“ und „protestantisch“ den sozialen bzw. kulturellen Verhältnissen und Veränderungen der untersuchten Bevölkerungsgruppe nicht gerecht geworden wäre. Dieter Langewiesche hat bereits 1996 in einer Untersuchung zum Akademischen Bonifatius-Verein ein katholisches Bildungsbürgertum postuliert, das sich gegenüber der protestantischen Mehrheitskultur durchaus behaupten konnte – indem es spätestens nach der in der Enzyklika „Pascendi“ 1907 ausgesprochenen päpstlichen Verurteilung des Modernismus erkannt hatte, dass einer weiteren Säkularisierung und Entkatholisierung der Kultur, der Gesellschaft, aber auch des Katholizismus selbst nur dann wirkungsvoll entgegengetreten werden könne, wenn man sich mit der ganzen Schlagkraft moderner (säkularer) Bildung wappne³⁷. Letztlich lief dies auf eine Annäherung katholischer Gebildeter „an die Sozialgestalt des wilhelminischen Bildungsbürgers“³⁸ hinaus. Eine starke Verbindungslinie zum protestantischen Bildungsbürgertum sieht Langewiesche in der „Nationalisierung“ des katholischen Gebildeten, die schon in der Vorkriegszeit ältere nationalpolitische Positionen im Katholizismus zurückgedrängt und schließlich in der emotionsgeladenen Atmosphäre des Weltkriegs einen Höhepunkt erreicht habe. Im Übrigen sei die von katholischen Akademikern in Bildungsfragen beanspruchte Führungsrolle in auffallend militärischem Ton geführt worden, mit Formulierungen wie „die Befähigten vor die Front“ oder „überall ist Kampfesboden“³⁹.

Innerhalb des Bildungsbürgertums muss die Bedeutung gemeinsamen Wissens und gemeinsamer Wertvorstellungen als konstitutiv begriffen werden. Ohne die besondere Bedeutung liberaler Protestanten für diese Gesellschaftsschicht zu leugnen, scheint es angezeigt, „Bürgertum als eine heterogene, dem historischen Wandel unterliegende soziale Formation“ zu begreifen: „Verschiedene Strömungen ringen in ihr um Deutungsmacht und damit um Zuschreibung von Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit. Dies vollzieht sich sowohl auf der Ebene kultureller

³⁵ ROHE, S. 21.

³⁶ Vgl. DOWE, S. 17–19.

³⁷ Vgl. LANGEWIESCHE: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger?, S. 185 ff.

³⁸ Ebd., S. 192. – Vgl. KLÖCKER, S. 117–138.

³⁹ LANGEWIESCHE: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger?, S. 191 f.

Wissensbestände wie in der sozialen Praxis“⁴⁰. Wer hingegen Bildungsbürgertum in Orientierung an protestantisch bzw. kulturprotestantisch beeinflussten Positionen als eine gesellschaftliche Formation definiere, deren Bildungsbegriff zwar nicht mehr kirchlich gebunden, aber doch religiös imprägniert sei, marginalisiere bzw. ignoriere *qua definitione* andere Bildungsauffassungen⁴¹.

Sowohl die Angehörigen der evangelischen Seminare als auch die der Gymnasien mit katholischem Konvikt werden daher in der vorliegenden Untersuchung gleichermaßen als Bildungsbürger betrachtet. Dabei ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich Mentalitäten unter Umständen überschneiden: So ist die „Sozialmentalität“ der untersuchten Personengruppe zwar konfessionsübergreifend ausgeprägt, doch innerhalb dieser gemeinsamen Sozialmentalität besteht eine konfessionsspezifische „Milieumentalität“⁴². Die konfessionsspezifische Deutungskultur verbindet sich mit anderen mentalitätsrelevanten Faktoren wie berufsständische Interessen oder Nationalbewusstsein – „im Bild gesprochen, bietet sich für diesen Ansatz ein Modell konzentrischer, zugleich aber durchlässiger Kreise an. Während der innerste Kreis – je nach Fragestellung – den Kernbestand einer bestimmten Mentalität symbolisiert, lagern sich andere Mentalitätsinhalte diesem Kern an“⁴³.

3. Darstellungsbesonderheiten

Die für diese Untersuchung in den Blick genommenen Lehrer und Schüler bleiben als Individuen erkennbar: Der Einzelne tritt förmlich „auf die Bühne“, um sich zu bestimmten Themen zu äußern. Indem das Individuum mit seiner für eine bestimmte soziale Struktur oder Lebensbedingung mehr oder minder repräsentativen Aussage besondere Beachtung und Würdigung erfährt, kann dem mentalitätsgeschichtlichen Postulat Rechnung getragen werden, nicht nur nach dem Inhalt, sondern auch nach der Struktur von Meinungen zu fragen – also danach, *wie* die Menschen denken, nicht nur danach, *was* sie denken⁴⁴. Ausführlich wiedergegebene Quellenzitate ermöglichen es, dem „Wie“ der jeweiligen Aussage nachzuspüren. Das narrative Darstellungsprinzip darf nicht übersehen lassen, dass die handelnden bzw. sich artikulierenden Subjekte keineswegs ohne kulturellen Kontext oder gar geschichtslos auftreten. Tatsächlich unterliegt ihre Subjektivität einer

⁴⁰ DOWE, S. 18 f.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 19. – Vgl. KOSELLECK: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 27: Zunächst sei Bildung, so Koselleck ein „politischer Metabegriff“, den politische und soziale Offenheit kennzeichne. – Freilich: „Im konkreten sozialen Zusammenhang bleibt Bildung anschlussfähig nur für den, der am vorausgesetzten Bildungswissen teilhat“; insofern gilt: „Formal ist Bildung allgemein, inhaltlich egalitär“ (ebd., S. 29).

⁴² Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 20.

⁴³ Ebd., S. 21.

⁴⁴ Vgl. BURKE, S. 127.

symbolischen, kommunikativen und kulturellen Konstruktion: Ohne „die Existenz der Person und ihres Selbstbewusstseins“ zu negieren, gilt es „die doppelte kulturelle Bedingtheit von Subjektivität“ zu erkennen: „Einerseits ist die Vorstellung von autonomen Subjekten als wesentlichen Trägern sozialer und kultureller Prozesse selbst historisch bedingt. Die damit zusammenhängenden kulturellen Deutungsmuster können nicht unbesehen in eine Theoretisierung der historischen Erfahrung übernommen werden, weil sie selbst schon Ausdruck einer spezifischen kulturellen Deutung sind. [...] Andererseits unterliegt die Subjektivität von Wahrnehmungen, Deutungen, Erfahrungen und selbst intentionalen Handlungen der Einbettung in einen narrativen Zusammenhang der autopoietischen Selbstdeutung“⁴⁵.

4. Umgang mit Quellen und Quellenlage

Als Quellengattungen, die über menschliches Verhalten im weitesten Sinne, über Lebens- und Wertvorstellungen, Absichten und Ziele Aussagen treffen, werden gemeinhin Briefe, Tagebücher, persönliche Äußerungen, aber auch Liedgut, Gedichte und andere ästhetische Ausdrucksformen herangezogen. Den sogenannten Ego-Dokumenten wird man jedoch „nicht den Status eines privilegierten Zugangs zu vergangenen Wirklichkeiten zusprechen dürfen“⁴⁶, denn Selbstaussagen und Absichtserklärungen müssen keineswegs mit dem tatsächlichen Denken oder gar Handeln übereinstimmen. Die Bedeutung der Ego-Dokumente zu relativieren heißt nicht Abrücken von Authentizität, sondern ermöglicht im Gegenteil eine höchst ergiebige Auseinandersetzung mit dem semantischen Apparat, der den Zeitgenossen als Medium der Erfahrungskonstitution zur Verfügung stand⁴⁷.

In weitaus größerem Umfang als Selbstaussagen werden in dieser Studie Äußerungen untersucht, die für die Öffentlichkeit bestimmt waren. Das schulische Fest als „Moratorium des Alltags“⁴⁸ bietet mit seinen symbolischen Elementen und

⁴⁵ BUSCHMANN/REIMANN, S.269f. – Das Subjekt muss also sowohl als „Ursprung“ als auch als „Projekt“ und „Ziel“ sozialer Praxis angesprochen werden (vgl. ebd., S.270).

⁴⁶ PLANERT, S.58. – Planert führt weiter aus: „Pierre Bourdieu hat schon in den 80er Jahren vor der ‚Illusion biographique‘ gewarnt, vor dem Glauben an einen kohärenten Lebenszusammenhang, der letztlich nur dem Wunsch des erzählenden Subjekts nach einer sinnvollen Geschichte entspringt. Auch die Soldatenbriefe als vermeintlicher Königsweg zur Sozialgeschichte des Krieges sind inzwischen entzaubert worden, sei es, daß die Grenzen des dort Sagbaren herausgearbeitet wurden oder sich dort [...] statt authentischer Erfahrung vor allem die Sprache des medialen Diskurses wiederfindet“ (ebd.).

⁴⁷ Vgl. BUSCHMANN/REIMANN, S.266. – Die Autoren weisen darauf hin, dass medial vermittelte „Erfahrung im symbolischen und kommunikativen Apparat [...] es einem erfahrungshistorischen Ansatz [ermöglicht], auf die Unterscheidung zwischen ‚authentischen‘ und ‚bloß vermittelten‘ Erfahrungen zu verzichten und stattdessen Inhalt und Struktur der jeweils aktiven Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse zu analysieren“ (ebd.).

⁴⁸ MARQUARD, S.414.

Handlungsformen wie Gottesdienst und Festumzug, vor allem aber mit seinen Reden und Ansprachen, Liedvorträgen usw. reichlich Ansätze für die mentalitätsgeschichtliche Forschung. In der Art der Festgestaltung werden kollektive Erwartungen, Wunsch- und Schreckbilder zum Ausdruck gebracht – kurz: Feste enthalten Deutungen der gesellschaftlicher Wirklichkeit: „Sie lassen sich auf diese Weise als soziale Pathosformeln verstehen und analysieren, mit deren Hilfe sich Bedürfnisse artikulieren und Erwartungen symbolisieren lassen, die sich einer eindeutigen rationalen Prägung entziehen“⁴⁹. Damit sind spezifische Probleme verbunden:

- Schulische Feste und Festreden sind öffentliche Veranstaltungen. Anlass, Publikum, situativer und historischer Kontext beeinflussen die Veranstaltung, und dabei ist keineswegs gewiss, dass die öffentliche Äußerung mit der tatsächlichen Einstellung übereinstimmt. Gerade Lehrer waren als Amtspersonen in ein besonderes Treueverhältnis gegenüber der Obrigkeit eingebunden und verspürten überdies eine starke Verpflichtung gegenüber der Öffentlichkeit.
- Die Anlässe zu feiern und Reden zu halten entspringen meist nicht einem spontanen Bedürfnis, sondern sind mehr oder minder durch den „Festkalender“ vorgegeben; an die jeweilige Veranstaltung sind bestimmte Erwartungen geknüpft, die es zu erfüllen gilt. Insofern sind Feste nicht unmittelbarer Ausdruck verbesserter Haltungen, sondern organisierte Rituale, deren Gestaltung sich freilich auch aus Vorbewusstsein speisen kann.
- Feste sind Ausnahmesituationen, häufig mit erfreulichem Hintergrund. Die freudig-feierliche Stimmung kann zu betont euphemistischen, ja euphorischen Äußerungen führen. Sprachliches Kennzeichen der Festrede ist die gehobene Stilebene. Gefühle bzw. Appelle an das Gefühl spielen meist eine wichtige Rolle, wohingegen die tiefgründige Analyse eher in den Hintergrund tritt.
- Feste können auch zu hohlen Routine-Veranstaltungen werden, deren Abläufe pflichtgemäß absolviert, deren Inhalte und Aussagen aber nicht aktiv befürwortet werden.

Außer der „unmittelbaren“ Aussage einer Quelle interessieren beispielsweise auch die darin enthaltenen Stilregister, Symbolik, Motivatik und Metaphorik. Gerade bei der Untersuchung einer Rede kann von besonderer Bedeutung sein, welchen „Code“ der Redner gewählt hat, ob seine Sprache programmatischen Charakter aufweist, typisch oder untypisch für ein bestimmtes Sozialmilieu ist oder ob stilistische oder literarische Vorbilder erkennbar sind. Generell ist von einer hohen Affinität zwischen Sprachgebrauch und Mentalität auszugehen. Dies meint auch Marc Bloch, wenn er sagt, das Interessante bei einem Text sei nicht der Inhalt, sondern das, was „zwischen den Zeilen steht“ – weshalb Febvre rät, die Quellen „gegen den Strich zu lesen“⁵⁰. Der historischen Semantik eröffnet der mentalitätsgeschicht-

⁴⁹ HETTLING/NOLTE, S.17 – Der Begriff „Pathosformeln“ geht auf Aby Warburg zurück (s. ebd., S. 15 f.).

⁵⁰ Beide Zitate nach SCHULZE, S.256.

liche Ansatz jedenfalls ein weites Betätigungsfeld⁵¹, wenngleich die vorliegende Studie sprachliche Aspekte allenfalls beiläufig berücksichtigt.

Der untersuchte Personenkreis zeichnet sich durch große Homogenität aus. Ausbildung, Lebensweg und Berufstätigkeit sind ähnlich, innerhalb einer Konfession oft nahezu identisch. Auch die regionale und soziale Herkunft bewegt sich beim Gros innerhalb enger Grenzen. Dies erlaubt es, Sprechen und Handeln *bis zu einem gewissen Grade* von ihrer jeweiligen Aktualisierung zu lösen und in einen weiteren – kollektiven – Zusammenhang zu stellen. Außerdem verfügen die Einzelpersonen über einen „gesellschaftlichen Wissensvorrat“, so dass nicht zwingend ein statistisch breites Material erforderlich ist, „um das gesellschaftlich Gültige innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe zu ermitteln“⁵².

Der komfortable Umstand einer vergleichsweise überschaubaren sozialen Untersuchungsgruppe darf jedoch nicht zu einer unzulässigen Homogenisierung verleiten, indem man dem in den Blick genommenen Personenkreis bestimmte Merkmale mit einer Widerspruchsfreiheit und inneren Konsistenz zuschreibt, wie dieser sie gar nicht besitzen kann⁵³. Damit würde sich die Mentalitätsgeschichte mit Recht denselben Vorwurf einhandeln, den man der traditionellen Geistesgeschichte gemacht hat, als diese einen allgemeinen „Zeitgeist“ suggerierte⁵⁴. Letztlich hat man es doch mit einer Summe von Einzelfällen zu tun, denen allerdings nicht bis ins letzte Detail nachgegangen werden kann. Die zweite Gefahr ist die eines neuen Subjektivismus. Das intuitive Einfühlen, das Sich-Hineinversetzen in historische Figuren mag eine anregende Form der Beschäftigung mit Vergangenheit sein, muss aber in seiner begrenzten wissenschaftlichen Tauglichkeit erkannt werden. Es unterstellt „fast immer eine gesellschaftlich unspezifische *Conditio humana*“ – und übersieht die spätestens seit Freud bekannte Unmöglichkeit, die Gehirne und Gefühle der Menschen unmittelbar zu „durchblicken“⁵⁵.

Die Quellenlage ist zwar disparat, kann aber insgesamt als gut, zum Teil sogar als sehr gut bezeichnet werden. Von großem Wert sind die zum Schuljahresende erschienenen Schlussprogramme mit ihren reichhaltigen Informationen über schulische Veranstaltungen und zum Teil vollständig wiedergegebenen Redetexten – ein Quellenreservoir, das von der historischen Forschung bislang wenig beachtet wurde. Die Akten der evangelischen Seminare sind zentral im Landeskirchlichen Archiv in Stuttgart deponiert – mit Ausnahme Maulbronnns. Das Seminar Maulbronn verfügt über ein eigenes Schularchiv, doch sind dessen Bestände unregistriert, was die Benutzung sehr erschwert. Ungewöhnlich reichhaltig ist die Ge-

⁵¹ Vgl. SELLIN, S. 576 f. – Für Sellin „schlagen sich Wandlungen der Weltanschauung im Wandel der Sprache, der Begriffe, ihres Gebrauchs und ihrer Bedeutungen nieder“. Ebenso könne die kollektive Abweichung von der gemeinsam erlernten Muttersprache als Modell für mentalitätsgeschichtliche Untersuchungen herangezogen werden.

⁵² Ebd., S. 593.

⁵³ Vgl. ebd., S. 575 f.

⁵⁴ Vgl. BURKE, S. 133.

⁵⁵ SCHÖTTLER, S. 86.

schichte des Ehinger Gymnasiums dokumentiert, hat sich doch über Jahrhunderte hindurch ein Schularchiv erhalten, dessen Überlieferung unter anderem für das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts sehr dicht ist. Ferner befinden sich im Stadtarchiv Ehingen Teile des nicht erschlossenen persönlichen Nachlasses des langjährigen Ehinger Rektors Joseph Hehle. Weniger günstig stellt sich die Überlieferungssituation für den Untersuchungszeitraum in Rottweil dar. In Kombination mit den Überlieferungssträngen der regionalen Tageszeitungen ist es dennoch möglich, mithilfe der im Stadtarchiv deponierten Schulbestände ein brauchbares Bild von der schulischen Lebenswelt am Rottweiler Gymnasium zu rekonstruieren. Da eine beträchtliche Anzahl von Reden in Tageszeitungen wörtlich wiedergegeben bzw. wenigstens paraphrasiert oder kommentiert wurde, ließ sich manche Überlieferungslücke schließen. Die Schreiber-Leser-Bindung war eng, so dass die lokalen Zeitungen eine stark meinungsbildende und stimmungsmachende Funktion ausübten⁵⁶.

⁵⁶ Vgl. KUNZ, S.23. – Zur Bedeutung von Zeitungen als Quelle zur Untersuchung der öffentlichen Meinung bei Kriegsbeginn 1914 vgl. VERHEY, S.31–45.

I. Seminare und Konvikte – Pflanzstätten für den württembergischen Theologennachwuchs

Durch Säkularisation und Mediatisierung hatte das bis 1803 rein protestantische Württemberg nicht nur Territorium, sondern auch katholische Bevölkerungsteile hinzugewonnen; die Katholiken machten nun ein Drittel der Bevölkerung aus. Der württembergische Herzog Friedrich II. (seit 1806 König Friedrich I.) war sich der Notwendigkeit, die Verfassungs- und Verwaltungsstrukturen in seinem größer gewordenen Staat zu modernisieren, durchaus bewusst, und es lag nahe, sich dabei am französischen Vorbild zu orientieren. So suspendierte Friedrich 1805 die landständische Verfassung und zog das württembergische Kirchengut ein. Im Bereich altwürttembergisch-protestantischer Kirchen- und Bildungspolitik waren von den Neuerungen zunächst der Kirchenrat und das Konsistorium als die obersten kirchlichen Leitungsbehörden für die Vermögensverwaltung bzw. die geistliche und die Schulaufsicht betroffen: Während der Kirchenrat im Finanzministerium aufging, war das Konsistorium von nun an lediglich nachgeordnete Ministerialbehörde des Geistlichen Departements (später Kultministerium), in dem eine neu geschaffene Behörde, die Studien-Oberdirektion (ab 1817 Studienrat), dem Konsistorium die Aufsicht über die höheren Schulen wegnahm. Somit befand sich das höhere Bildungswesen nicht mehr in kirchlicher, sondern in staatlicher Obhut. Mit diesen ersten Schritten zur Trennung von Kirche und Staat machte König Friedrich den Weg frei für die von vielen Seiten geforderte Modernisierung des höheren Bildungswesens in Württemberg. Davon waren auch die evangelischen Klosterschulen, diese traditionsreichen Folgegebilde der Reformation, betroffen. Dass sie in niedere evangelisch-theologische Seminare umbenannt wurden, ist äußeres Zeichen für eine programmatische Neubestimmung: Inhaltlich richtete man sich jetzt an den pädagogischen Grundsätzen der Aufklärung und des Neuhumanismus aus¹.

Was veränderte sich für die Katholiken²? Im Reichsdeputationshauptschluss vom 25. Februar 1803 wurden die neuen Herren des aufgehobenen Kirchenguts

¹ Vgl. GUTEKUNST: Die Gründung des Seminars, S. 59 f.

² Erhellend hierzu: WOLF, S. 52–69. – Für das Württemberg vor 1848 konstatiert Wolf „ein Staatskirchenregiment, das so rigide, ja brutal sonst nirgendwo in Deutschland zu finden war. Es verwundert nicht, dass es den schwäbischen Katholiken unter diesen Umständen nicht leicht fiel, sich mit dem Königreich Württemberg zu identifizieren. Sie blieben unschlüssig, ob sie von der Alb über die Alpen oder doch auf den Württemberg blicken sollten – oder abwechselnd mal hierhin, mal dorthin. Der sogenannte Ultramontanismus fand großen Zulauf.“ – Erst das Revolutionsjahr brachte die Wende. Angesichts der existenziellen Bedrohung durch die Revolution erwiesen sich die Katholiken als überaus loyale Verbündete des Königs. Dass die ultramontanen Professoren Johannes Evangelist von Kuhn und Carl Josef von Hefele – vor 1848 noch schikaniert und von Beförderung ausgeschlossen (vgl. ebd., S. 59) – als Wortführer der Katholiken ins Parlament gewählt, „für die Freiheit der Kirche vom Staat kämpften, bedeutete eben keineswegs, dass sie grundsätzlich

verpflichtet, dieses auch für kirchliche Zwecke zu verwenden. Das Unterrichtswesen war in diese Forderung mit einbezogen³. Mit der erwähnten Unterstellung der höheren Schulen unter die 1806 neu gegründete Oberstudienbehörde als weltlicher Schulaufsichtsinstanz lösten sich die württembergischen Gelehrtenschulen zwar immer mehr aus kirchlicher Abhängigkeit, doch im katholischen Bereich vollzog sich dieser Prozess verhältnismäßig langsam. So blieben auch nach der Gründung der neuen Oberschulbehörde dem 1806 zum Zwecke der Verwaltung der katholischen Interessen geschaffenen „Katholischen Geistlichen Rat“ (1816 in Katholischer Kirchenrat umbenannt und bis 1934 fortbestehend) weitreichende Einflussmöglichkeiten auf die höheren Schulen erhalten⁴. 1824/25 errichtete man mit den niederen katholischen Konvikten in Ehingen und Rottweil den niederen Seminaren vergleichbare Bildungsanstalten für den katholischen Bevölkerungsteil.

1. Die evangelisch-theologischen Seminare

„Württemberg hat zur Vorbereitung auf das Tübinger ‚Stift‘ vier einzigartige evangelisch-theologische Lehr- und Erziehungsheime: zwei an der Ost- und Westgrenze in Blaubeuren und Maulbronn, schon 1556 gegründet, eines an der Nordgrenze in Schöntal, erst 1810 eingerichtet, und das in Urach, dieser Perle der Schwäbischen Alb, inmitten des Landes gelegen, acht Jahre später entstanden. Sie alle sind nach ihrem Geist Gebilde der Reformation“⁵. – In der Poesie dieser Formulierungen, mit denen Johannes Eitle 1920 seine Geschichte des Seminars Urach einleitet, klingt etwas von dem Stolz an, mit dem viele württembergische Bildungsbürger auf diese traditionsreichen Schulen blickten. Deren Ursprünge reichen in das Jahr 1534 zurück, als Herzog Ulrich von Württemberg die Reformation einführt: Mit Luthers reformatorischer Kritik, die sich auch auf das Mönchtum bezog, war die klösterliche Lebensform ihrer ideellen Grundlage beraubt. Die Klöster leerten sich entweder von selbst oder sie wurden aufgehoben, doch als Stiftungsgut konnten sie nicht einfach von den Obrigkeiten vereinnahmt und säkularisiert werden. In den leeren Klöstern richtete man Schulen ein, hatte doch Luther in seiner Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation“ die traditionelle Bildungsaufgabe der Klöster besonders hervorgehoben⁶. Ähnlich wie in Sachsen, wo Herzog Moritz 1543 im Zisterzienserkloster Pforta, im Stift St. Afra in Meißen

die monarchische Staatsform ablehnten. Schließlich herrschte ja auch der Papst absolutistisch über Kirche und Kirchenstaat. Gute Katholiken sollten nach Möglichkeit papsttreu und brave Staatsbürger sein“ (ebd., S. 61).

³ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 15 f.

⁴ Vgl. STEINHAUSER, S. 105.

⁵ EITLE: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S. 3. – Eitles umfassende Darstellung der Uracher Seminargeschichte erfolgte anlässlich des 100-jährigen Jubiläums, erschien wegen des Krieges jedoch mit zweijähriger Verspätung.

⁶ Vgl. EHMER: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg, S. 14.

und im Augustinerkloster in Grimma die berühmten sächsischen Fürstenschulen gegründet hatte, richtete Herzog Ulrich von Württemberg nach dem Augsburger Religionsfrieden durch die große Kirchenordnung⁷ *niedere* Klosterschulen ein, in denen vor allem Latein- und Griechischkenntnisse vermittelt wurden, und zwar in den ehemaligen Benediktinerklöstern Alpirtsbach, Anhausen, Blaubeuren, St. Georgen, Lorch und Murrhardt, im Prämonstratenserkloster Adelberg, im Zisterzienserkloster Königsbronn und im Chorherrenstift Denkendorf. *Höhere* Klosterschulen wurden in den Zisterzienserklöstern Bebenhausen, Herrenalb und Maulbronn und im Benediktinerkloster Hirsau gestiftet⁸. Obwohl der Ruhm der sächsischen Fürstenschulen den der württembergischen Klosterschulen übertraf, verstanden sich letztere nicht als Nachahmung der erstgenannten, sondern bewusst als eigenständige Konzeptionen⁹.

1583/84 und 1594/95 führten finanzielle Erwägungen zu einer Verringerung der Zahl der Klosterschulen auf vier bzw. fünf: Erhalten blieben Blaubeuren und Adelberg als niedere, Bebenhausen und Maulbronn als höhere Klosterschulen, und schon 1599 wurde Hirsau wiedereröffnet. Das während des Dreißigjährigen Krieges erlassene Restitutionsedikt (1629) sah vor, alle Klöster wiederherzustellen – die Klosterschüler wurden nach Hause geschickt. Nach kriegsbedingt unsicheren und wechselhaften Verhältnissen (Wiedereröffnung der Klosterschulen Bebenhausen 1632 und Maulbronn 1634, erneute Schließung im selben Jahr) wurden nach dem Westfälischen Frieden die Klosterschulen in Bebenhausen, Blaubeuren, Maulbronn und Hirsau wieder eröffnet, und zwar im Zeitraum von 1650 bis 1662¹⁰.

Im 18. Jahrhundert geriet Württemberg nicht nur unter den Einfluss der Aufklärung, sondern – stärker noch – unter den des Pietismus, wobei sich letzterer auch als Gegenbewegung zur Aufklärung begriff, indem er der *ratio* die persönliche Bekehrung des Individuums entgegensetzte¹¹. Von beiden Strömungen gingen gewisse pädagogische Impulse auf die Klosterschulen aus, doch an der klösterlichen

⁷ Vgl. ebd., S.12. – Ehmer weist auf den Zusammenhang zwischen der Klosterordnung und dem Augsburger Religionsfrieden hin. Die Klosterordnung trat in Kraft, als der Augsburger Religionsfrieden (25. September 1555) erst wenige Monate zurücklag. Obwohl er in der Klosterordnung nicht erwähnt wurde, stellte er insofern ihre Grundlage dar, als er den Landesherrn das Recht einräumte, die Konfession in ihrem Territorium zu bestimmen. Somit musste der Herzog von Württemberg den katholischen Gottesdienst in den seiner Landesherrschaft unterstehenden Klöstern nicht mehr dulden, sondern konnte sie als Klosterschulen weiterführen.

⁸ Vgl. HUMMEL, Heribert, S.103. – Ausführlich hierzu: LANG, Gustav, S.44–68.

⁹ Vgl. EHMER: Das berühmte Gegenstück, S.113.

¹⁰ Vgl. EHMER: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg, S.20f.

¹¹ Vgl. DERS.: Kleine Geschichte der Evangelischen Kirche in Württemberg, S.99f.: „Die Theologen an der Tübinger Universität versuchten längere Zeit die Begriffe der Aufklärung und die biblische Überlieferung in Einklang zu bringen. Eine Veränderung bahnte sich an, als 1826 Ferdinand Christian Baur (1792–1860) an die Universität kam. Baur erforschte das Neue Testament und vor allem die Kirchen- und Dogmengeschichte ‚historisch-kritisch‘, also mit den Mitteln der Vernunft.“

Enge und Strenge dieser Einrichtungen änderte sich dadurch nichts Grundsätzliches. Das Leben der Klosterschüler blieb weiterhin von einem äußerst restriktiv geregelten Tagesablauf geprägt¹².

Mit Herzog Friedrich II. hatte Württemberg zur Zeit der Revolutionskriege zum erstenmal seit über 60 Jahren wieder einen evangelischen Herzog. Damit kehrten die landesbischöflichen Rechte (Summepiskopat) zum Herrscher zurück. Die mit dem Reichsdeputationshauptschluss einhergehenden Veränderungen machten ihn 1803 zum Kurfürsten und 1806 als Friedrich I. zum König eines erheblich vergrößerten Landes. Für die evangelische Kirche bedeutete die Neugestaltung des Schulwesens im Sinne einer Trennung von Kirche und Staat (Einziehung des Kirchengutes, Säkularisierung der evangelischen Klöster) nicht nur Verlust ihres ganzen Vermögens, sondern auch Verlust ihrer staatlichen Vorherrschaft, die Schulaufsicht eingeschlossen. Den altehrwürdigen Klosterschulen war ihre „Prälatherrlichkeit“ abhanden gekommen¹³. Sie wurden – sofern sie als Schulorte erhalten blieben – in niedere Seminare umbenannt und bildeten als solche die Vorstufe zum Besuch des höheren Seminars, des Tübinger Stifts¹⁴.

1806 wurde angeordnet, die Klosterschule in Blaubeuren ebenso wie die in Bebenhausen aufzuheben. Die Bebenhäuser Schule ging 1807 in Maulbronn auf, die Einrichtung in Blaubeuren sollte nach Denkendorf verlegt werden¹⁵. Da sich die Zusammenlegung der beiden letztgenannten Einrichtungen aufgrund der räumlichen Enge in Denkendorf nicht bewährt hatte, ließ der König kurzerhand 1810 in Schöntal ein weiteres Seminar einrichten, gedacht als Ersatz für die Seminare Blaubeuren und Denkendorf. Die vierjährige Ausbildung der vier Promotionen – so bezeichnete man an den Seminaren die Jahrgangsklassen – wurde in Schöntal begonnen und nach zwei Jahren in Maulbronn fortgesetzt. Doch das Zusammenleben von zwei Promotionen in dem am 31. Oktober 1810 eröffneten Seminar Schöntal harmonierte nicht. Aus diesen und anderen Gründen wurde 1817 das Seminar Blaubeuren wiederhergestellt und 1818 das Seminar Urach gegründet¹⁶. Schüler, die das Landexamen bestanden hatten, sollten – jährlich wechselnd – aufgenommen werden und vier Jahre Schulbildung erhalten¹⁷. Damit war dem allgemeinen Wunsch entsprochen worden, dass das Land wieder vier Seminare unterhielt. In Blaubeuren und Urach sollte die gesamte vierjährige Ausbildung absolviert werden – eine Regelung, die 1819 für Maulbronn und 1820 auch für Schöntal übernommen wurde. Die Abschlussprüfung, die nach vier Jahren abgelegt wurde, nannte man „Konkurs“. Diejenigen, die den Konkurs bestanden hatten, erhielten

¹² Vgl. ALBRECHT, S. 54–58.

¹³ Vgl. ebd., S. 59.

¹⁴ Vgl. EHMER: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg, S. 29 f.

¹⁵ Vgl. BETZENDÖRFER, S. 45.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 45 f.

¹⁷ Vgl. HAHN, S. 590.

die Möglichkeit, am Tübinger Stift auf Kosten des Staates evangelische Theologie zu studieren¹⁸.

Die Prälaten hatten, wie bereits erwähnt, ihre alte Rolle verloren. Dass die neuen Vorstände der Seminare den Titel Ephorus („Aufseher“) erhielten, hatte durchaus programmatische Bedeutung, wurde mit dieser Amtsbezeichnung doch an das alte Sparta und seine fünf jährlich gewählten höchsten Beamten erinnert. Tatsächlich prägten anfangs bedrückende geistliche Enge und klösterliche Askese das Leben der Seminaristen, die so gut wie keine Kontakte mit der Außenwelt pflegen durften. „Junge Leute, zu evangelischen Geistlichen bestimmt, werden [...] um so besser dazu gebildet, je mehr sie mit dem, was Welt heißt, unbekannt bleiben, je weniger sie in Beziehung kommen mit Personen, die in betreff der Religion, Sittlichkeit, Wissenschaft anders denken und handeln als ihre Lehrer“¹⁹. Als „spartanisch“ und „geradezu lieblos“ soll die Einrichtung der Seminare von ehemaligen Seminaristen in Erinnerung behalten worden sein, deren Lebensverhältnisse durch unbeheizte Räume, miserable sanitäre Verhältnisse und eine kärgliche Verpflegung weiter erschwert wurden²⁰.

Übersichtlich wird die organisatorisch-institutionelle Situation der Seminare im 19. Jahrhundert von Hermann Ehmer beschrieben: „Das Jahrzehnt des stetigen Wandels wurde 1818 mit einer neuen Seminarordnung, der Normalverordnung abgeschlossen. Die Seminare waren jetzt nicht mehr der Kirchenleitung unmittelbar unterstellt, sondern dem Königlichen Studienrat, der späteren Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen, seit 1908 Ministerialabteilung für die Höheren Schulen genannt. Dem Ephorus, der sich nun ganz der Schulaufgabe widmen konnte, und den beiden Professoren standen – nach dem Vorbild des Stifts – nunmehr auch zwei Repetenten zur Seite, junge, eben examinierte Theologen, die den Aufsichtsdienst übernahmen und mit den Schülern den Unterrichtsstoff wiederholten“²¹. Politische Äußerungen waren in der Restaurationszeit streng verboten, und doch ließ es sich nicht ganz vermeiden, dass die Seminare in den Jahren 1830 bis 1848 mit revolutionären Ideen in Berührung kamen. Wenngleich dies zu keinen nachhaltigen Veränderungen im Seminarleben führte²², sollte die subjektive Beeindruckung der Seminaristen durch die Ereignisse nicht unterschätzt werden²³.

¹⁸ Vgl. HUMMEL, Heribert, S. 103.

¹⁹ Seminarprotokoll von 1823, zit. nach ALBRECHT, S. 61.

²⁰ Vgl. EHMER: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg, S. 31.

²¹ Ebd., S. 30.

²² Vgl. ALBRECHT, S. 62. – Vgl. EHMER: Die evangelischen Klosterschulen und Seminare in Württemberg, S. 32: Die von revolutionsgestimmter Seite erhobene Forderung nach Schließung der Seminare und des Stifts blieb folgenlos; immerhin wurde aber in den Seminarstatuten von 1850 den Seminaristen mehr Freiheit hinsichtlich ihrer Kleidung eingeräumt.

²³ So erinnert sich der damalige Schöntaler Seminarist Albert Schäßle an die Februarrevolution 1848: „Diese warf ihre wilden Wogen auch in unser weltabgelegenes Kloster. Die Bande der Ordnung waren sofort völlig aufgelöst. Die Lehrer mußten gewähren lassen. Die Zöglinge zogen täglich durch die Klostergänge und sangen: ‚Das Volk steht auf, der Sturm bricht los.‘ Einer von uns dichtete und komponierte gegen die Souveräne des wei-

In organisatorischer Hinsicht kommt dem Jahr 1873 größere Bedeutung zu: An den vier Seminaren wurden wieder zweijährige Kurse eingeführt; jetzt nahmen Maulbronn und Schöntal als untere Seminare jährlich im Wechsel die Landexaminanden auf, Blaubeuren und Urach die oberen²⁴. Die Seminare bildeten im Grunde die Oberstufe eines humanistischen Gymnasiums; zum gymnasialen Lehrplan kamen noch obligatorisch Hebräisch, griechisches Neues Testament und Musik hinzu²⁵. Erst um die Jahrhundertwende erfolgte eine volle Aufnahme von Naturwissenschaften und Mathematik in die Lehrpläne, was einen drastischen Rückgang der Stundenzahlen in den alten Sprachen zur Folge hatte. Fachfremd erteilter Unterricht und eine Verkürzung der Unterrichtsstunden waren weitere damit verbundene organisatorische Neuerungen²⁶.

Die Seminarordnung von 1911 bedeutete als Liberalisierung der „Instruktionen für die Seminare“ einen großen Schritt in Richtung Modernisierung und Öffnung. Sie erlaubte eine freiere Zeiteinteilung und mehr Außenkontakt, häufigere und längere Pausen und Erholungszeiten; dasselbe galt für die Ferien. An die Stelle von Einschränkungen und Verboten traten positive Anregungen für die Freizeit. Weiterhin verboten waren das Spielen um Geld und Wirtshausbesuche. Die autoritäre Grundstruktur mit einem nur leicht gemilderten Überwachungssystem blieb im Kern erhalten. Unverkennbar militärisches Gepräge hatten zahlreiche Ordnungs- und Verhaltensvorschriften, etwa die Feststellung lückenloser Anwesenheit – morgens vor der Andacht und nach jeder Ausgehzeit – durch das so genannte Respondieren, aber auch der gemeinsame Gang zum sonntäglichen Gottesdienst, dem man auf festen, in alphabetischer Reihenfolge geordneten Plätzen beiwohnte, so dass nicht nur die Lehrer, sondern auch Mitglieder der Gemeinde leicht feststellen konnten, wenn jemand fehlte²⁷.

land deutschen Bundes ein Lied: ‚Unserer siebenunddreißig‘, dessen weitere Reimstrophe sich heute noch nicht straffrei drucken ließe. Es waren zum Teil auch recht ängstliche Tage“ (Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs zweite Abteilung, Sonntagsbeilage, 16. April 1910).

²⁴ Ausführlich geht Ephorus Mezger im Schöntaler Schlussprogramm von 1874 auf die Hintergründe des am 29. März 1873 ergangenen Erlasses der Oberstudienbehörde ein: „Seine königl. Majestät haben vermöge höchster Entschliessung vom 11. März 1873 gnädigst zu verfügen geruht, dass an den niedern evangelischen Seminarien der zweijährige Kurs eingeführt werde. Hienach werden von den vier niedern evangelischen Seminarien zwei ausschliesslich für die jüngeren 14–16jährigen, die zwei andern für die älteren 16–18jährigen Zöglinge bestimmt werden, und es wird künftig jede Abtheilung zuerst zwei Jahre in einem der erstgenannten Seminarien zubringen und hierauf in das entsprechende, für ältere Zöglinge bestimmte Seminar zu einem gleichfalls zweijährigen Kurs übergehen.“ (Programm des königlich württembergischen evangelisch-theologischen Seminars Schöntal. Schulnachrichten über den zweijährigen Kurs von 1872 bis 1874. Tübingen 1874, S. 3–4) (UBTü, L XIII/76.4).

²⁵ Vgl. HAHN, S. 597.

²⁶ Vgl. ALBRECHT, S. 62 f.

²⁷ Vgl. ebd., 63 f.

Eine tiefe Zäsur bedingte der Erste Weltkrieg: Die Mehrzahl der Uracher und Blaubeurer Primaner machte Notabitur und zog ins Feld; auch Repetenten und Lehrer wurden eingezogen. Die Zahl der Gefallenen unter den Seminaristen und Lehrern beträgt 136. Während die Weimarer Zeit für die Seminare zwar Verunsicherung, aber noch keine tiefgreifende Veränderung mit sich brachte, bedeutete die nationalsozialistische Diktatur ihr vorübergehendes Aus: Der württembergische Kultminister Mergenthaler setzte die längst erstrebte Aufhebung der Seminare im Juli 1941 durch. Dass an ihrer Stätte Heimschulen eingerichtet wurden, widersprach ohne Frage der 1928 zwischen Kirche und Staat getroffenen und bis heute gültigen Vereinbarung über den Rechtsstatus der Seminare: Danach unterstehen die Seminarschulen als öffentliche Schulen der staatlichen Unterrichtsverwaltung, doch die Seminarheime befinden sich in Trägerschaft der Evangelischen Landeskirche und unterstehen der Aufsicht des Evangelischen Oberkirchenrats. Die Evangelische Seminarstiftung, deren Vorstand aus Mitgliedern des Oberkirchenrats und der Schulbehörde besteht, sorgt für eine einheitliche Leitung und Verwaltung von Schule und Heim. Dementsprechend sind die Lehrer samt Ephorus staatlich besoldete Kräfte²⁸.

Heute sind die Seminare altsprachliche Gymnasien mit Heim. Mit Einführung der reformierten Oberstufe kam es zu einer Zusammenlegung der Seminare in Blaubeuren und Maulbronn: 1975 wurde das Seminar Schöntal, 1977 das Seminar Urach geschlossen²⁹. Dienten die Seminare einst dem Zweck, Nachwuchs für die evangelische Landeskirche zu gewinnen, ist heute die Berufswahl völlig frei. Dennoch ist vom Selbstverständnis als Ausbildungsstätte für künftige Theologen und Lehrer auch in der Gegenwart noch etwas zu spüren³⁰.

1.1 Seminar Maulbronn

Im Jahre 1147 gründeten die Zisterzienser das Kloster Maulbronn, 1504 fiel es an Württemberg. Nachdem 1534 die Reformation in Württemberg Einzug gehalten hatte, wurde das Kloster Maulbronn 1556 in eine Klosterschule umgewandelt³¹. Am 7. April 1807 verlegte man die Klosterschule Bebenhausen nach Maulbronn³² – wobei Maulbronn bis 1838 Klosterort (und zugleich Sitz des Klosteramtes) blieb³³. Die aus Bebenhausen verlegte Promotion vertrug sich mit den Maulbronnern nicht eben gut, so dass sich bald die Einsicht durchsetzte, dass eine Zweiteilung der Seminare (in eine jüngere und eine ältere Promotion) nicht unproblematisch sei. Man kam daher wieder darauf zurück, vier Seminarschulorte zu

²⁸ Vgl. HAHN, S. 597 f.

²⁹ Vgl. EHMER: Die Seminare nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 133.

³⁰ Vgl. KIEFNER, S. 105

³¹ Vgl. DZIELLAK/HERTEL/POHL, S. 41.

³² Vgl. KIEFNER, S. 103.

³³ Vgl. DZIELLAK/HERTEL/POHL, S. 41.

unterhalten. Bis 1975 verblieb jede Promotion zwei Jahre am selben Ort; Schöntal nahm in den geraden Jahren auf (mit Fortsetzung und Abschluss in Urach), Maulbronn in den ungeraden Jahren (mit Fortsetzung und Abschluss in Blaubeuren)³⁴.

1.2 Seminar Blaubeuren

In Blaubeuren, diesem prominenten württembergischen Schulort mit seiner bis ins Mittelalter zurückreichenden Tradition, wurde im Jahre 1817 das dritte von insgesamt vier Seminaren gegründet. Die so genannte „Blaubeurer Geniepromotion“ (1821–25) macht einen wesentlichen Teil des Selbstverständnisses der Blaubeurer Anstalt aus. Zu ihr gehören u. a. der Dichter Wilhelm Hauff und die Theologen David Friedrich Strauß und Friedrich Theodor Vischer. Strauß betätigte sich später gezwungenermaßen als freier Schriftsteller, Vischer habilitierte sich 1836 mit einer Abhandlung „Über das Erhabene und Komische“ für Ästhetik und deutsche Literatur und war Professor in Tübingen. Er ließ sich 1848 als Abgeordneter des Wahlkreises Reutlingen-Urach in die Frankfurter Nationalversammlung wählen. Großdeutsch und republikanisch gesonnen, enthielt er sich aber bei der entscheidenden Abstimmung. Mehrere Männer aus der sogenannten Geniepromotion kandidierten für die Frankfurter Nationalversammlung, gewählt wurden jedoch außer Vischer nur noch Wilhelm Zimmermann (1807–1878), Professor für Literatur und Geschichte am Polytechnikum in Stuttgart, der als Abgeordneter des Wahlkreises Hall-Gaildorf der äußersten Linken angehörte³⁵.

1.3 Seminar Schöntal

Seit dem Jahre 1163 – vielleicht sogar schon länger – trägt das Zisterzienserkloster die lateinische Bezeichnung „Speciosa Vallis“, die dann zu „Schöntal“ verdeutscht wurde³⁶. 1802 wurde das Kloster dem damaligen Herzogtum Württemberg zugeschlagen. Die Säkularisation setzte seiner fast 650 Jahre währenden Geschichte als reichsunmittelbarer Abtei – also einem zwar kleinen, aber doch eigenständigen Territorium – ein jähes Ende. Zunächst bildete Schöntal ein eigenes württembergisches Oberamt, doch wurde dieses schon bald in das nahe Künzelsau verlegt³⁷.

Die barocke Klosteranlage wurde 1807 zur katholischen Pfarrkirche bestimmt; in den Abt- und Konventbauten richtete man 1810 ein evangelisch-theologisches

³⁴ Vgl. KIEFNER, S. 103.

³⁵ Vgl. HAHN, S. 590–595.

³⁶ Vgl. HUMMEL, Heribert, S. 16: Solche Namensbildungen sind bei Zisterzienserklöstern regelmäßig anzutreffen; Beispiele dafür sind die nahegelegenen Klöster Gnadental und Seligental, ebenso Heiligkreuztal bei Riedlingen. Nicht auszuschließen ist, dass man sich bei der Wahl des Namens „Speciosa Vallis“ am 15. französischen Zisterzienserkloster Bellevaux orientierte.

³⁷ Zu den näheren Umständen: ebd., S. 100–102.



Abb.1: Seminar Maulbronn. Die Fotografie zeigt einen kleinen Ausschnitt der in ihrer Geschlossenheit einmaligen und daher inzwischen als UNESCO-Weltkulturerbe klassifizierten ehemaligen Zisterzienserabtei Maulbronn: den nördlichen Flügel des Kreuzganges mit dem Brunnenhaus, über dem sich noch heute Unterrichtsräume des Seminars befinden.



Abb.2: Seminar Blaubeuren. Nachdem die Klosterschule Blaubeuren 1810 aufgehoben und gemeinsam mit der Klosterschule Denkendorf nach Schöntal verlegt worden war, nutzte man die Räume des vormaligen Benediktinerklosters für einige Jahre als Kaserne. 1817 kam es zur „Wiedereröffnung“ der Schule als evangelisch-theologisches Seminar (Fotografie um 1890).



Abb. 3: Seminar Schöntal. In den Räumen der „Neuen Abtei“, Teil der von Leonhard Dientzenhofer (1660–1707) auf Veranlassung von Abt Knittel (1683–1732) geplanten Barockanlage, waren die Schöntaler Seminaristen – abgeschnitten vom altwürttembergischen Stamm-land ebenso wie von städtischen Einflüssen – vergleichsweise großzügig untergebracht.



Abb. 4: Seminar Urach. Die Gebäude des an die Nordseite der Amandus-Kirche stoßenden Mönchshofs wurden überaus wechselhaft genutzt, unter anderem dienten sie als Stallungen. 1818 zogen in das von 1477 bis 1498 errichtete ehemalige Uracher Chorherrenstift die ersten Seminaristen ein (Lit.: EHMER, Der Uracher Mönchhof; WIDMANN).

Seminar ein³⁸. Diese Bestimmung, die König Friedrich von Württemberg dem ehemaligen Kloster zugedacht hatte, erfüllte das Seminar Schöntal bis zu seiner Auflösung im Jahre 1975. Heute befindet sich in der Klosteranlage ein 1979 von der Diözese Rottenburg-Stuttgart eingerichtetes Bildungshaus³⁹.

1.4 Seminar Urach

In den „Württembergischen Seminar-Nachrichten“ heißt es im Jahre 1968, neun Jahre vor der endgültigen Schließung des Uracher Seminars: „Urach ist das jüngste der vier württembergischen Seminare. Es kann sich weder des frühen Ursprungs in der Reformationszeit noch bedeutender Kunstdenkmäler rühmen wie Maulbronn und Blaubeuren, und neben dem imposanten Schöntaler Bau ist sein Äußeres fast unansehnlich“⁴⁰. Mit Stolz wird jedoch darauf hingewiesen, dass immerhin der fürstliche Gründer der evangelischen Klosterschulen, Herzog Christoph, in Urach geboren wurde⁴¹. Dass die Gründung des Seminars in Urach der Stadt und dem Land zum Wohle gereiche, bestätigten die glanzvollen Karrieren zahlreicher bedeutender Seminaristen, welche „in Kirche und Staat, in Wissenschaft, Kunst und Publizistik Hervorragendes geleistet haben. Beim Jubiläum von 1920 wies die damalige theologische Fakultät von Tübingen [...] sechs Professoren Uracher Provenienz auf“⁴².

2. Die Konviktschulen

Im November 1817 war das „höhere Konvikt“ (ab 1922 „Wilhelmsstift“) auf der Landesuniversität Tübingen als katholisches Pendant zum Evangelischen Stift errichtet worden. Wenige Jahre später (1824/25) realisierten sich mit der Errichtung von zwei niederen Parallelkonvikten in Ehingen und Rottweil die katholischen Analoginstitutionen zu den niederen evangelisch-theologischen Seminaren. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den katholischen Gymnasialkonvikten und den evangelischen Seminaren besteht bis heute darin, dass letztere eine interne Schule besitzen, wohingegen die Konviktoressen das jeweilige städtische Gymnasium besuchen⁴³. Seit jeher sind die Beziehungen zwischen Gymnasium und Konvikt denkbar intensiv: „Die Vorstände des Konvikts sind durch ihr Lehramt mit der Schule aufs engste verbunden, die Repetenten haben von Anfang an ihre Kraft als Religionslehrer der Anstalt geliehen, beiden zusammen liegt die Seelsorge der

³⁸ Vgl. HUMMEL, Heribert, S. 102f.

³⁹ Vgl. EHMER, Die Seminare nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 133.

⁴⁰ BRECHT, Alfred, S. 217.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Ebd., S. 218.

⁴³ Vgl. HUMMEL, Heribert, S. 104.

Gymnasisten ob; die Zöglinge des Konvikts bilden, auch wenn sie der Zahl nach nicht mehr die Rolle wie in früheren Zeiten spielen, doch immer noch das Rückgrat des Obergymnasiums“⁴⁴.

Mit der Gründung des Generalvikariats Ellwangen war 1812 die Einrichtung einer katholischen Landesuniversität sowie eines Priesterseminars – beides in Ellwangen – einhergegangen, doch die drängende Frage nach der katholischen Theologenausbildung im Land war damit nur vorläufig beantwortet⁴⁵. Schon am 9. April 1817 ordnete ein Reskript König Wilhelms I. die Vereinigung der Friedrichs-Universität Ellwangen mit der Landesuniversität Tübingen an. Damit wurden spezielle katholische philosophische Studiengänge entbehrlich, und so empfahl die Oberstudiendirektion am 30. April 1817, die Lyzealabteilungen in Rottweil und Ellwangen aufzulösen, um die dortigen Gymnasialabteilungen zu Vollgymnasien auszubauen. Vorbild war das Stuttgarter „Gymnasium illustre“ mit einem sechsjährigen Kurs am Untergymnasium und einem vierjährigen Kurs am Obergymnasium.

Der Katholische Kirchenrat, der beharrlich auf den zu befürchtenden Priestermangel hingewiesen hatte, konnte mit Unterstützung der katholisch-theologischen Fakultät in Tübingen und auch des Generalvikariats Rottenburg erreichen, dass am 21. April 1824 der Landtag mit den Verhandlungen über die niederen Konvikte begann. Nachdem die finanziellen und organisatorischen Details zwischen Innenministerium und dem Generalvikariat Rottenburg geklärt waren, genehmigte König Wilhelm am 17. September 1824 die Einrichtung der Konvikte⁴⁶. Am 20. September 1824 erging an den Katholischen Kirchenrat durch das Ministerium der Bescheid, dass die Besuchszeit des Gymnasiums für die Konviktooren 10 Jahre betrage, und außerdem wurde bestimmt: „Der Aufzunehmende muß im 15. Lebensjahr stehen, d. h. am 1. Oktober desselben Jahrs das 14. Lebensjahr bereits zurückgelegt und das 16. noch nicht angetreten haben“⁴⁷.

Noch keine Festlegung hatte der Landtag in der Frage getroffen, wo die Konvikte zu errichten seien. Die Entscheidung fiel schließlich *für* die Rottweiler und die Ehinger und gegen die Ravensburger und Ellwanger Bewerbung aus⁴⁸. Die niederen Konvikte Rottweil und Ehingen stellten ebenso wie das Tübinger Wilhelmstift für die katholische Kirche ein Novum dar. Wie das in Anlehnung an die protestantischen Verhältnisse geschaffene katholische Landexamen und wie die Konkursprüfungen und die Aufnahmeprüfungen waren sie „aus dem Grundsatz der konfessionellen Parität heraus weitgehend den evangelischen Institutionen Württembergs (Stift in Tübingen, Seminare) nachgebildet worden und in Entsprechung zum allenthalben angewendeten Staatskirchentum als Staatsanstalten ge-

⁴⁴ STEINHAUSER, S. 172.

⁴⁵ Vgl. FUNK: Die Errichtung des Konvikts, S. 253.

⁴⁶ Vgl. ebd., S. 255–276. – Zusammenfassung bei WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 15–17.

⁴⁷ Zit. nach FUNK: Die Errichtung des Konvikts, S. 276.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 276–283.

schaffen worden: Finanzierung und Leitung lagen ausschließlich in den Händen des Katholischen Kirchenrats, der Bischof hatte nur ein geringes Mitspracherecht⁴⁹.

Auf Grund einer Konvention zwischen dem Bischöflichen Ordinariat in Rottenburg, den päpstlichen Behörden in Rom und der Regierung in Stuttgart behielt sich der Staat zwar Verwaltung und die Finanzen der Konvikte vor, überließ aber Erziehungsfragen und Personalentscheidungen dem Bischof. In seiner „Geschichte der lateinischen Lehranstalt in Ehingen a. d. D.“ von 1858 formuliert es Konrad Oswald wie folgt: „Das niedere Convikt ist eine Erziehungs- und Bildungsanstalt für Zöglinge der katholischen Theologie, es umfasst in vier Jahreskursen die vier Klassen des obern Gymnasiums. [...] Die Aufnahme der Zöglinge, welche das 14. Lebensjahr zurückgelegt, das 16. aber noch nicht überschritten haben sollen, geschah bisher durch den katholischen Kirchenrath in Stuttgart, nach einer von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums im Auftrage des Königlichen Studienrathes vorgenommenen Concursprüfung. Die Zöglinge stehen zwar unter einem eigenen geistlichen Conviktivorstand, der zugleich Professor am oberen Gymnasium ist, und unter Aufsicht und Leitung zweier geistlicher Repetenten und haben ihre eigene Hausordnung; sie sind jedoch in den übrigen Beziehungen Schüler des oberen Gymnasiums und stehen als solche unter dem Rektorate des Gymnasiums. Sie werden auf Staatskosten verpflegt, und erhalten Wohnung, Kost, Heizung, Licht, Wasch, Schreibmaterialien, Bedienung, Unterricht, ärztliche Hilfe und Medicin kostenfrei: [...] Am Schlusse des 4. Jahres, also nach Absolvierung des ganzen Gymnasiums, haben die Zöglinge der beiden niederen Convikte, sowie alle anderen Candidaten der katholischen Theologie in Württemberg eine Concursprüfung in Ehingen zu bestehen, und werden nach günstigem Erfolge derselben entweder in das höhere Convikt zu Tübingen aufgenommen, oder zum Studium der katholischen Theologie außerhalb des Convikts ermächtigt [...]“⁵⁰. Die hier erwähnte „Concursprüfung“ war die – im jährlichen Wechsel entweder in Ehingen oder in Rottweil abgehaltene – Reifeprüfung. Gleichzeitig wurden auch die Nicht-„Theologen“, die etwa ein Fünftel der Absolventen ausmachten, geprüft. Die letzte Concursprüfung fand im Jahre 1914 statt⁵¹.

Sinn und Zweck der niederen Konvikte bestand darin, weniger bemittelten Bürger- und Bauernsöhnen, die ein Theologiestudium anstrebten, eine gymnasiale Ausbildung zu ermöglichen, die sie schon vor Beginn des Studiums auf ihr späteres Berufsziel vorbereitete⁵². Erst mit ihrer Errichtung konnten dem katholischen Theologennachwuchs Bildungs- und Erziehungsanstalten bereitgestellt werden, die den protestantischen Seminaren vergleichbar waren: „Es ist nun einmal Tatsache, daß die Angehörigen der höheren und wohlhabenderen Kreise, die wegen ihrer wirtschaftlichen Stellung freie Bahn zum Studium haben, wenn sie sich über-

⁴⁹ WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 18.

⁵⁰ Zit. nach WIELAND: Vom Colleg zum Convikt Ehingen, S. 57f.

⁵¹ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 34.

⁵² Vgl. ebd., S. 18.

haupt der Theologie zuwenden, den Ordensstand dem Beruf des Weltgeistlichen vorziehen. Der Weltklerus ergänzte sich von jeher vorzugsweise aus den mittleren und unteren Volksklassen“⁵³.

2.1 Gymnasium und Konvikt Ehingen

Seinen Ursprung hat das Ehinger Gymnasium in einer mittelalterlichen Lateinschule. Zwar wird diese 1312 erstmals schriftlich erwähnt, doch man geht sicher davon aus, dass ihr Bestehen weiter zurückreicht. Der Dreißigjährige Krieg führte zu ihrem Niedergang. Bemühungen der Ehinger Stadtverwaltung um eine Weiterführung der Schule durch Kontaktaufnahme mit verschiedenen Orden blieben zunächst erfolglos: Weder die Franziskaner in Ehingen, die Jesuiten in Innsbruck noch die Dominikaner und Prämonstratenser waren dafür zu gewinnen, in der vorderösterreichischen Stadt Ehingen eine Schule zu betreiben. Ebenso wenig führte der ehrgeizige Plan zum Ziel, hier eine „Tochteranstalt der Salzburger Hochschule“ einzurichten. Schließlich wandte sich der Magistrat der Stadt an das Kloster Zwiefalten, und 1685 wurde der Vertrag mit den Zwiefalter Benediktinern geschlossen, was die Abordnung von drei Professoren an das am 29. Januar 1686 neugegründete Gymnasium nach Ehingen zur Folge hatte. Seit 1692 verhandelte der Zwiefalter Abt mit der Stadt Ehingen über die Erweiterung des Gymnasiums zum Lyzeum, d. h. zu einem Gymnasium mit anschließender philosophischer Fakultät. Dies bedeutete eine verbilligte Möglichkeit, die philosophische oder „Artistenfakultät“ vor Antritt der eigentlichen Fakultätsstudien – also Theologie, Jura oder Medizin – zu absolvieren. Dieses Ziel wurde 1697 erreicht, und schon im folgenden Jahr begann man mit dem Bau des Kollegiums⁵⁴.

Nach Aufhebung des Klosters Zwiefalten durch Württemberg mussten die Zwiefalter Professoren 1804 das Kollegium verlassen. Im selben Jahr übernahm das Benediktinerkloster Wiblingen die Schule und erhoffte sich dabei eine Chance, der allgemeinen Säkularisierungswelle entgehen zu können. Nachdem im Dezember 1805 Österreich im Preßburger Frieden auf seine Vorlande verzichtet hatte, wurde die Stadt Ehingen 1806 von Württemberg in Besitz genommen. Württemberg unterstellte das Lyzeum der neugegründeten Oberstudiendirektion in Stuttgart; im selben Jahr übernahm die Stadtverwaltung den gesamten Unterhalt des Lyzeums⁵⁵. Die vorübergehende Reduzierung auf ein sechsjähriges Untergymnasium⁵⁶ wurde 1822/23 durch die Erweiterung zum Lyzeum neuer Art (mit nur acht Jahresklassen) aufgehoben⁵⁷. Im Zusammenhang mit der Errichtung des Konvikts erfolgte im

⁵³ FUNK: Die Errichtung des Konvikts, S. 253.

⁵⁴ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 9 f.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 12 f.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 14.

⁵⁷ Ebd., S. 15. – Diesen Lyzeen neuer Art fehlten also die beiden oberen Kurse. Die Schule setzte sich folglich aus einer Lyzealabteilung, d. h. dem 7. und 8. Kurs des Obergymnasiums, und dem vollständigen sechsjährigen Untergymnasium zusammen. Waren die alten



Abb.5: Konvikt Ehingen. Der Ausschnitt aus einer Postkarte des Jahres 1901 zeigt das Ehinger Konvikt im 1706 von den Zwiefalter Benediktinern als Gymnasium bzw. Lyceum gebauten Kollegiumsgebäude, wo bis 1885 auch das Obergymnasium untergebracht war (vgl. WIELAND: Gymnasium für Oberschwaben, S. 10 ff. und S. 17). Zu sehen ist außerdem die 1719 als Kollegiumskirche eingeweihte spätere Konviktskirche, eine der ältesten Herz-Jesu-Kirchen Deutschlands (Lit.: GANTERT).

Oktober 1825 der Ausbau zum 10-klassigen Vollgymnasium⁵⁸. Dass sich das Ehinger Gymnasium sogar als privilegierte Lehranstalt des Königreichs (nämlich als Voll- und Konvikts-gymnasium) erhalten konnte, ist nicht nur das Ergebnis energischer Forderungen der Katholiken nach adäquaten schulischen Einrichtungen, sondern auch ein Verdienst des Neuhumanismus als einer umfassenden Bildungs-idee, die den klassischen Sprachen eine bevorzugte Stellung im Unterricht ein-räumte⁵⁹.

Die große Bedeutung des Ehinger Gymnasiums für das katholische Bildungswesen Württembergs – noch 1828 verfügte das ganze Königreich über lediglich sechs Vollgymnasien⁶⁰ – verminderte sich erst mit der Gründung weiterer katholischer Gymnasien ab Mitte des 19. Jahrhunderts. Zuvor war jeder, der ein Universitäts-studium anstrebte, gezwungen, nach dem Besuch einer Lateinschule oder eines

Lyzeen Akademien, wurde 1817 die Bezeichnung auf Gymnasien mit unvollständiger Oberstufe – heutigen Progymnasien vergleichbar – übertragen.

⁵⁸ Ebd., S. 15–18.

⁵⁹ Ebd., S. 18.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 21: Diese Vollgymnasien waren Ehingen, Ellwangen, Heilbronn (seit 1827; mit Realanstalt), Rottweil, Stuttgart und Ulm (mit Realanstalt).



Abb. 6: Gymnasium Ehingen. Das repräsentative Ehinger Gymnasiumsgebäude, 1885 eingeweiht, wurde 1908 um einen weiteren Bau für Untergymnasium und Realschule ergänzt, um die steigenden Schülerzahlen zu bewältigen. Der Stahlstich lässt nicht erahnen, dass der desolate bauliche Zustand des Hauptgebäudes schon in den 1960er-Jahren zu Abriss und Neubau veranlasste.

Lyzeums (Lyzeen gab es nur drei: Ludwigsburg, Öhringen, Tübingen) an eines der sechs Gymnasien überzuwechseln. Und weil die Wahl des Gymnasiums eine Frage der Konfessionszugehörigkeit war, blieb den Absolventen der katholischen Lateinschulen (die drei Lyzeen waren evangelisch) nur die Wahl zwischen Ehingen, Ellwangen und Rottweil. Für jemanden, der als künftiger Theologe einen Freiplatz in einem Konvikt in Anspruch nehmen wollte, kamen nur Ehingen und Rottweil in Frage. Dass das Ehinger Gymnasium rechtlich gesehen simultan war – wie auch von der Regierung 1857 ausdrücklich festgestellt – war dabei eher von juristischer als von tatsächlicher Bedeutung⁶¹.

In den ersten hundert Jahren seines Bestehens war das Gymnasium vor allem durch das Konvikt geprägt. Die 60 bis 80 Konviktooren stellten bis etwa 1876 die Mehrheit am Obergymnasium, später immerhin noch etwa die Hälfte der Schülerschaft. So erstaunt es nicht, dass unangefochtener Spitzenreiter unter den Studienwünschen der Abiturienten die katholische Theologie war; allerdings ging mit Zunahme der Schülerzahl der Prozentanteil allmählich zurück. Trotzdem gaben noch

⁶¹ WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S.21 und 36–38.

1919 von den 35 Abiturienten 20 als Studienwunsch katholische Theologie an; in den folgenden fünfzehn Jahren stabilisierte sich ihr Anteil auf etwa 40–50 %⁶². Marksteine in der jüngeren Geschichte der Anstalt sind die Errichtung neuer Gebäude: 1885 wurde das neue Gymnasiumsgebäude eingeweiht, 1908/09 ein Erweiterungsbau für Untergymnasium und Realschule errichtet. 1866 war es in Ehingen zur Eröffnung einer niederen Realschule gekommen, die einen schnellen Zuwachs an Schülern zu verzeichnen hatte. Um den Schülern den Erwerb des Einjährigenzeugnisses möglich zu machen, strebte die Stadtverwaltung im Herbst 1908 die Erweiterung zur sechsklassigen Realschule an; beim Gymnasium wurde angefragt, ob dieses für eine Angliederung der Realschule offen sei. Nach anfänglichem Zögern seitens der Stuttgarter Behörden wurde 1909 der Vertrag zwischen Ministerium und Stadt abgeschlossen, durch den die Realschule – widerruflich – dem Gymnasiumssekretariat unterstellt wurde⁶³.

2.2 Gymnasium und Konvikt Rottweil

Urkundliche Belege über die Lehrkräfte einer Lateinschule in Rotteil reichen bis ins Jahr 1297 zurück. In Anspielung auf den populären Leiter dieser Schule, den Rottweiler Humanisten Michael Röttlin (genannt Rubellus), spricht Oberstudien­direktor August Steinhauser in seiner ausführlichen Darstellung der Geschichte des Gymnasiums von einer „außerordentlichen Blüte“ der Rottweiler Lateinschule im ersten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts⁶⁴. Mitten im Dreißigjährigen Krieg, im Jahre 1630, wurde die lateinische Schule durch den Rat der Stadt an den Dominikanerkonvent in Rottweil übergeben, womit der Ausbau zu einem Vollgymnasium verbunden war⁶⁵. Als „Geburtstag“ des Gymnasiums in Rottweil gilt die Eröffnung der Anstalt zu einem vollständigen Gymnasium am 29. August 1630, doch schon acht Jahre später erzwang der Dreißigjährige Krieg dessen Schließung. Im Jahre 1652 gelang durch die Berufung eines Jesuiten die Wiedereröffnung, die freilich nicht lange Bestand hatte: 1671 sah man aufgrund einer auf Dauer unhaltbaren Vermögenslage „diese wohlgeordnete Schule [...] wieder auf den lateinischen Schulmeister beschränkt“⁶⁶. Zwei Jahre später erfolgte die Einrichtung eines Benediktinergymnasiums (1673–1691) – ein Vorgang, der ins Jahr 1533 zurückweist, als einige Äbte bereits eine gemeinsame Bildungsanstalt der süddeutschen Benediktinerklöster angeregt hatten. Kriegsbedingte Finanzlasten der Stadt führten 1691 zum Beschluss, das Rottweiler Gymnasium ein weiteres Mal aufzuheben⁶⁷. 1692 übernahmen wieder Jesuiten die Schule, doch mit dem Verbot des Ordens wandelte man die Ordenschule 1773 in eine weltliche Schule um. Weiterhin wurden mehr-

⁶² Vgl. ebd., S. 24.

⁶³ Vgl. ebd., S. 26–38.

⁶⁴ Vgl. STEINHAUSER, S. 17.

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 21.

⁶⁶ Ebd., S. 32.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 36–42.



Abb.7: Konvikt Rottweil. Im Jahre 1824 bezogen die ersten Konvikto­ren das Kollegium. Dieses 1713 fertig­gestellte vormalige Klostergebäude des 1773 aufgehobenen Jesuitenordens wird hier auf einer Fotografie aus dem Jahre 1956 wiedergegeben. Das Gebäude ist durch ein „Gänge“ mit der Kapellenkirche verbunden, deren gotischer Turm als Wahrzeichen Rottweils gilt (Lit.: FUNK, STEINHAUSER).



Abb.8: Gymnasium Rottweil. Das Alte Gymnasium, in den Jahren 1717 bis 1722 errichtet, stellt das kunstgeschichtlich wohl bedeutsamste profane Barockbauwerk Rottweils dar. 1899 um einen Bau für das Untergymnasium ergänzt, behielt das Gebäude seine Funktion bis 1938 (Lit.: EBERT/HECHT).

fach Benediktinerinnen aus dem süddeutschen Raum als Lehrer berufen⁶⁸. Ihrem inneren Wesen nach blieb die Schule schon allein wegen des Charakters ihrer Gründungsumstände kirchlich orientiert. Es „verblieben die Lehrstühle ohne Ausnahme in den Händen von Klerikern, zuvörderst von ehemaligen Mitgliedern der aufgehobenen Gesellschaft Jesu, sogenannten Exjesuiten, [...] Endlich erblickte auch die reichsstädtische Schule neben dem allgemeinen Bildungsziele ihre besondere und wichtigste Aufgabe darin, katholische Theologen heranzubilden. Deshalb wurden auch bei der großen im Jahre 1796 durchgeführten Reform gerade die theologischen Disziplinen so erweitert, daß das Lyceum in Rottweil von dieser Zeit an sich von einer theologischen Akademie nicht wesentlich unterschied“⁶⁹.

Wie die übrigen höheren Schulen des Landes wurde 1806, nach dem Übergang der Reichsstadt Rottweil in württembergische Hoheit, die dortige katholische Studienanstalt der neu gegründeten Königlichen Oberstudiendirektion als weltlicher Oberschulbehörde unterstellt⁷⁰. Die Eröffnungsfeier vom 3. November 1817 markiert die Neugründung des Gymnasiums⁷¹, doch von größerer Bedeutung für den Schulort Rottweil dürfte die Gründung des Konvikts gewesen sein⁷². Eine 1838 auch in Rottweil gebildete Realschule war zunächst dem Gymnasium angegliedert, bevor sie 1859 eigenständig wurde⁷³. Für die Jahrzehnte von 1840 bis 1890 entwirft der Schulchronist Steinhauser ein Bild biedermeierlich-unpolitischer Innerlichkeit; für die Schule seien es „Zeiten stiller, gleichmäßiger Arbeit“ gewesen. „Die Vorstände und Professoren waren, wie es die Zeit mit sich brachte, meist ruhige, gelehrte Naturen, deren Arbeitskraft neben dem Lehrberufe durch die Abfassung der vorgeschriebenen Gymnasialprogramme stark in Anspruch genommen wurde“⁷⁴.

Der ergänzende Neubau des Untergymnasiums wurde am 30. Oktober 1899 feierlich eingeweiht⁷⁵. Wegen des Weltkriegs konnte sich der 1912 ausgegebene neue Lehrplan (der erstmals die Gleichstellung der übrigen höheren Schulen mit dem humanistischen Gymnasium mit sich brachte) zunächst nicht auswirken; Lehrermangel und häufiger Lehrerwechsel erschwerten den Unterrichtsbetrieb erheblich. 243 Schüler wurden zum Heeresdienst einberufen; viele traten als Freiwillige ein. Unter den Schülern sind 36 Gefallene zu beklagen, drei Schüler blieben vermisst. Von den bei Kriegsbeginn oder während des Krieges am Gymnasium Rottweil beschäftigten Lehrern wurden 15 einberufen; zwei junge Lehrer – Amtsverweser Dr. Salomon und Hilfslehrer Eugen Welte – sind gefallen. Angesichts der schlimmen Folgen des Krieges für die Schule bildete die mit der Jahresschlussfeier

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 45 ff.

⁶⁹ Ebd., S. 78.

⁷⁰ Vgl. ebd., S. 105.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 123.

⁷² Vgl. ebd., S. 130.

⁷³ Vgl. ebd., S. 140–142.

⁷⁴ Ebd., S. 142. – Die politische Stimmung des Vormärz findet ebenso wenig Erwähnung wie die der Revolution von 1848/49.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 159.

verbundene doppelte Erinnerungsfeier – Grundsteinlegung des Gymnasiumsgebäudes (31. Juli 1717) und Gründung des Kgl. Württembergischen Gymnasiums (3. September 1817) – einen hoch willkommenen „Lichtblick“⁷⁶.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 167f.

II. Bildungsbegriff, berufliches Selbstverständnis und Werteordnung

1. Über die Rahmenbedingungen des höheren Schulwesens

Die Lehrer der untersuchten humanistischen Lehranstalten artikulierten bei verschiedensten Anlässen, was aus ihrer Sicht Schule als Bildungsinstitution darzustellen habe und welche Inhalte zur Erlangung bestimmter Bildungsziele unverzichtbar seien. Die Frage nach der „guten Schule“ war aufs engste mit bildungsprogrammativen und letztlich bildungspolitischen Vorstellungen verbunden¹. Bevor an Quellentexten untersucht wird, wie die Frage nach der guten Schule an den evangelischen Seminaren und an den katholischen Konviktschulen beantwortet wurde, soll ein Blick auf die Rahmenbedingungen geworfen werden, unter denen die höhere Schule im betreffenden Zeitraum stand.

Das höhere Schulwesen in Deutschland wurde bereits vor der Reichsgründung von 1871 wesentlich geprägt. Wichtige Wegmarken finden sich Ende des 18., weitere im Verlauf des 19. Jahrhunderts². Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Gymnasiums in Preußen und später im Deutschen Reich waren die Schulartikel des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794, in denen die Aufsicht des Staates über die Schulen festgestellt wird: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“³. In diesen lapidar klingenden Bestimmungen liegt der Ausgangspunkt einer fortschreitenden Etablierung staatlicher Schulaufsicht – auch über die Schulen privater und kirchlicher Träger. Schule und Unterricht waren nun der staatlichen Autorität unterstellt, und dabei ist es bis heute geblieben. Die Verstaatlichung des Schulwesens schlug sich nicht nur im Ausbau einer entsprechenden Verwaltung nieder, sondern zog weitere Maßnahmen wie etwa die Herausgabe staatlicher Lehrpläne nach sich. Eine Folge dieser Entwicklung ist auch das sogenannte staatliche Berechtigungswesen, durch das der Staat Einfluss auf die Funktion einzelner Schularten nahm. Der Zugang zu den Berufslaufbahnen und der damit verbundene gesellschaftliche Status wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend über individuell erwerbbar geregelte Bildungspatente geregelt⁴.

¹ Vgl. ILG, S. 342–346.

² Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 229.

³ Die Schulartikel des Preußischen Allgemeinen Landrechts von 1794, Zwölfter Titel, § 1. Abgedruckt in: GIESE, S. 61.

⁴ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 242f. – Ausführlich zum Berechtigungswesen: MEYER, S. 371–383. – Ruth Meyer betont, dass das Berechtigungswesen nicht nur eine Möglichkeit war, durch individuelle Leistung Zugang zu einem höheren Sozialstatus zu gewinnen,

Als Grundinstitution des Systems erfüllte das Gymnasium eine wichtige integrative Funktion. Es „vermittelte die gemeinsame Sprache und Denkweise der meinungsbildenden Gesellschaft, der politischen Öffentlichkeit. Die gesamte bürokratische, parlamentarische, ökonomische, gebildete, freiberufliche, verbandliche Führungsschicht war davon geprägt; das Gymnasium war nicht nur das Fundament der herrschenden Ordnung, sondern auch Boden und Waffenarsenal jeder Opposition. Es integrierte den Staat und alles Weitertreiben; Reform und Kritik wuchsen aus seinem Boden“⁵. Die Berührungspunkte von Staat und Schule sind ein zentrales Thema des modernen Staates; die Schule wurde zum politischen Machtfaktor⁶. Thomas Nipperdey bezeichnet die deutsche Gesellschaft in den beiden ersten Dritteln des 19. Jahrhunderts als „Schulgemeinschaft“, denn „das Schicksal des einzelnen hing von seinem Schulschicksal ab, das bewegte die Familien. Und der Staat war ein Schulstaat geworden. Die Schule war so ein wesentlicher Teil der politisch-sozialen wie der kulturell-moralischen Ordnung. Die Grundordnung der Schule hatte Verfassungsrang, die politischen Konflikte der Zeit schlugen sich auch schulpolitisch nieder: Schulpolitik wurde ein Normalbestand der Politik“⁷.

Sozialstruktur des Gymnasiums

Das nach höheren und niederen Schulen differenzierte Schulsystem enthielt eine erhebliche soziale Komponente. Hier verliefen die Trennlinien nicht nur zwischen Begabungsniveaus und -ausrichtungen, sondern auch zwischen gesellschaftlichen Schichten. Hans-Ulrich Wehler beschreibt diesen sozialen Selektionsmechanismus ebenso nüchtern wie drastisch: „Für die erdrückende Mehrzahl deutscher Kinder endete die formelle Ausbildung damals mit der Volksschule. Das Berufsschulwesen setzte sie, zudem kümmerlich genug, nur noch punktuell fort. Durch das Nadelöhr des Zugangs zum Gymnasium trat nur ein geringer Prozentsatz in das höhere Bildungssystem ein: [...] Diese Gymnasiasten stammten ganz überwiegend aus dem Bildungsbürger- und Beamtentum. Die Schicht der Gebildeten reproduzierte sich mithin stets aufs neue“⁸. Tatsächlich schickten vor allem Beamte und Akademiker ihre Zöglinge aufs Gymnasium. Unbestritten war gymnasiale Bildung „das geistige Fundament der politisch-sozialen Führungsschicht, war Kriterium der ‚Zugehörigkeit‘; die Frage nach der ‚richtigen Schule‘ war mit der Gesamtordnung untrennbar

sondern auch zum „Versperrungsmechanismus“ im Sinne einer Blockierung vertikaler sozialer Mobilität werden konnte; sie spricht von „Berechtigungsunwesen“ (ebd., S.383).

⁵ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 548.

⁶ Einen Überblick über die Verhältnisse in Preußen gibt BRUNKHORST, S.37–39, S.80–82 und S.91f.– Vgl. HERRMANN: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung, S.567–582. – Herrmann konstatiert: „Staat und Gesellschaft bedienen sich seit der Frühen Neuzeit ‚pädagogischer‘ Mittel, um [...] Herrschafts- und Ordnungszwecke zu erreichen“ (ebd., S.570).

⁷ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 531.

⁸ WEHLER, S.126.

verknüpft“⁹. Dabei ist der vielzitierte „Klassencharakter“ des Gymnasiums, der auf ein hohes Maß an Selbstrekrutierung der höher gebildeten Gesellschaftsschichten zurückgeführt wird, keineswegs unumstritten¹⁰. Der Annahme eines statischen Zustands widerspricht etwa Werner Conze: „Die Zahl der höheren Schüler ist zur Zeit des Kaiserreichs etwa dreimal so schnell gewachsen wie die der Bevölkerung im ganzen. Allein daraus könnte vermutet werden, daß zunehmend Schüler aus nichtakademischen Familien besonders in die beiden neuen Schultypen [d. h. Oberrealschule und Realgymnasium] eingeschossen sein müssen“¹¹.

Wenn man – wie Conze – den für Berlin ermittelten Zahlen allgemeine Gültigkeit zuschreibt, hat sich „das akademische Bürgertum, leicht rückläufig, als stärkste Gruppe in den höheren Schulen sozial reproduziert; ihm stand aber das Wirtschaftsbürgertum oberer und mittlerer Lage, ebenfalls zurückgehend, kaum nach; die Unterschicht war verhältnismäßig stark vertreten, weil ihr die Aufstiegsgruppe der unteren Beamten zugerechnet wurde, wogegen die Arbeiter nur 2,2 % bzw. 0,7 % erreichten; allein der neue Mittelstand (mittlere und gehobene Beamte und vor allem Lehrer) nahmen zu. Die höhere Schule erfüllte also in Berlin für fast zwei Drittel ihrer Schüler die Funktion des sozialen Aufstiegs“¹².

Nipperdey gibt zu bedenken, dass die höheren Schulen in Deutschland wie überall in Europa zwar Einrichtungen der Eliten waren – wer sie besucht hatte, gehörte zur Gesellschaft der Gebildeten, und diese war von der der Ungebildeten deutlich getrennt –, doch hätten die Schulen die Klassenbildung weniger geschaffen und verstärkt als vielmehr gespiegelt. In weitaus geringerem Maße als andere erstrebenswerte „Güter“ der Gesellschaft war Bildung demnach durch die Geburt bestimmt. Mit Blick auf die Frage nach der gesellschaftlichen Demokratisierung,

⁹ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 547.

¹⁰ Als Protagonisten zweier verschiedener Sichtweisen und Deutungsansätze haben sich vor allem Hans-Ulrich Wehler mit seinem „Kaiserreich“ (WEHLER, S. 122–131) und Thomas Nipperdey (NIPPERDEY: Wehlers „Kaiserreich“, S. 539–560) profiliert. Auf diese Debatte kann hier nicht näher eingegangen werden, doch sei darauf hingewiesen, wie sehr sich in beiden Fällen die Beurteilung der Schul- und Erziehungspolitik in die jeweilige Beurteilung der Gesamtgesellschaft einpasst. Nipperdey nennt Schule „zwar gewiß eine Sonderprovinz im allgemeinen Leben“, die aber doch „symptomatisch für den Zustand des Ganzen“ sei (NIPPERDEY: Wie modern war das Kaiserreich?, S. 6). Der strukturanalytischen Methode Wehlers hält er vor, diese sei zu statisch und lasse den Zeitraum des Kaiserreichs fast zu einer Einheit werden – allenfalls die Zäsur von 1890 werde wahrgenommen (DERS.: Wehlers „Kaiserreich“, S. 546 f.). Ebenso wenig wie sich der Klassencharakter des damaligen Bildungssystems bestreiten lasse, dürfe man die hohe soziale Mobilität im Bildungsbereich übersehen oder unterschätzen: „Was ich kritisiere, ist die Richtung eines Blickes, der im wesentlichen nur das sieht, was ins Bild paßt“ (ebd., S. 558). – Umgekehrt kann Nipperdey bescheinigt werden, dass er trotz seiner in vieler Hinsicht „epochenfreundliche[n]“ und die ‚Schattenlinien‘ ständig relativierende[n] Zusammenschau“ die Problemfelder dieser Zeit in seiner Epochendarstellung „Deutsche Geschichte 1866–1918“ durchaus herausgestellt hat (BERG: Abschied vom Erziehungsstaat?, S. 608).

¹¹ CONZE, S. 674.

¹² Ebd.

verstanden als Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten zu den Bildungseinrichtungen als Form der Partizipation an Fortschritt und Ressourcen, macht sich während des Kaiserreichs tatsächlich eine positive Entwicklung bemerkbar¹³.

Der Streit um die Zukunft der höheren Schule

Im 19. Jahrhundert fanden in Deutschland wie im übrigen Europa tiefgreifende Veränderungsprozesse statt. Der Übergang zur industriellen Welt hatte starke Rückwirkungen auf Kultur und Gesellschaft, und insofern ist es berechtigt, für diese Zeit des Umbruchs auch von einer „Krise der Bildung“ zu sprechen. Schule und Unterricht waren ins Kreuzfeuer der Kritik geraten – nicht zuletzt deshalb, weil sie von vielen als Instrumente der Klassenherrschaft und ungerechter sozialer Selektionsprozesse angesehen wurden. Eine der zentralen Kontroversen ist der so genannte Schulkampf, also die Auseinandersetzung zwischen den Vertretern humanistischer bzw. realistischer Bildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts¹⁴.

Der Bildungsbegriff des Neuhumanismus, der das Selbstverständnis humanistischer Schulen prägte, war bereits Ende des 18. Jahrhunderts entstanden, doch erst durch die preußische Bildungsreform wurde er zur konzeptionellen Grundlage aller höheren Lehranstalten. Freilich erfuhr die ursprüngliche Idee der „allgemeinen Menschenbildung“ durch ihre Anwendung im staatlichen Schulsystem „Berechungen, Verkürzungen, partikuläre Akzentuierungen. Sie stieß auf den Widerstand ausgeschlossener, konkurrierender Bildungsvorstellungen, praktischer gesellschaftlicher Interessen und politischer Maximen“¹⁵. Nach der gescheiterten Revolution von 1848/49 verengte sich die Idee allgemeiner Menschenbildung auf das Ziel, zukünftigen Studenten eine „wissenschaftliche Bildung“ zu vermitteln, um sie an ihre staatlichen oder staatsnahen Berufspositionen heranzuführen. Das heißt: „Aus dem Anspruch der gymnasialen Bildung, Deutungskompetenz zur Interpretation und Veränderung der Welt zu geben, wurde faktisch ein auf das Studium vorbereitendes spezifisches Leistungswissen, dem jener alte Anspruch nur noch in ideologischer Form anhaftete“¹⁶. Ein zentraler Vorwurf lautete, das an den höheren Schulen vermittelte Leistungswissen genüge den Anforderungen einer Industrialisation und modernen Gesellschaft immer weniger. Hier verläuft die Konfliktlinie zwischen den bildungspolitischen Traditionswahrern und den Neuerern, die versuchten, sogenannte Realia in die Gymnasialcurricula zu integrieren bzw. gleichwertige realistische Vollenstalten neben den traditionellen humanistischen Gymnasien zu etablieren.

¹³ Vgl. NIPPERDEY: *Wie modern war das Kaiserreich?*, S. 14 f.

¹⁴ Vgl. HERRMANN: *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, S. 148–152.

¹⁵ JEISMANN, Karl-Ernst, S. 344.

¹⁶ Ebd., S. 345.

Zur Diskussion stand, ob die bestehenden Bildungseinrichtungen den sozialen, wirtschaftlichen, technischen und politischen Realitäten im neuen Deutschen Reich noch gewachsen waren. Konkret ging es um die Gleichberechtigung der Realgymnasien und der Oberrealschulen mit den humanistischen Gymnasien, und diese Frage „ist von Anfang an mehr als eine interne Schulangelegenheit gewesen“, war sie doch „Ausdruck tiefgreifender gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen und Wandlungen“¹⁷. Da gab es die Verfechter des hergebrachten humanistischen Bildungskonzepts, denen eine sich den Nützlichkeiten des Tages und praktischen Erfordernissen entziehende Menschenbildung vorschwebte, und da gab es die Realschulvertreter mit ihrer „realistischen“ Zielsetzung, die Bildungsinhalte den Erfordernissen der Zeit anzupassen¹⁸. Daneben gab es Stimmen, die das Gymnasium im Sinne der „Anforderungen der Gegenwart“ umformen wollten, um es als „Einheitsschule“ für alle, die ein Universitätsstudium anstrebten, beibehalten zu können¹⁹.

Viel diskutiert war außerdem die Sorge vor einer Überfüllung der akademischen Karrieren. Mehr als den sozialen und politischen Sprengstoff durch ein „akademisches Proletariat“ fürchteten manche den Verlust sozialer Exklusivität²⁰. Tatsächlich verließ eine Mehrheit der Schüler das Gymnasium ohne Abitur: Nur rund ein Fünftel, vor 1914 ein Viertel bis ein Drittel der Sextaner durchlief alle neun Klassen des Gymnasiums. Die Gründe dafür liegen zum einen in der Tatsache, dass es keine brauchbare „mittlere“ Alternative zwischen Volksschule und Gymnasium gab, und zum anderen darin, dass das „Berechtigungssystem“ gewisse Privilegien für gymnasiale Schulabschlüsse bereitstellte: den einjährig-freiwilligen Militärdienst etwa, oder die Möglichkeit, in die mittlere Beamtenlaufbahn und vergleichbare Positionen zu gelangen. Primärreife war für den Offiziersberuf ebenso wie für das Studium der Chemie und der Volkswirtschaft ausreichende Voraussetzung. Folgerichtig zog das Gymnasium nicht ausschließlich diejenigen an, die einen „gelehrten Beruf“ anstrebten²¹. Mit Blick auf die Lehrplanreform spielte ferner das Argument der Überbürdung der Gymnasiasten in der Diskussion eine Rolle. Allenthalben wurde darüber geklagt, dass von den Schülern zu viel verlangt werde. Der Vorwurf war alt, doch in den 1880er-Jahren gewann er neue Nahrung: Im

¹⁷ MESSERSCHMIDT, S. 64.

¹⁸ Vgl. NIPPERDEY: *Wie modern war das Kaiserreich?*, S. 12. – Vgl. SCHMOLDT, S. 5.

¹⁹ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 229.

²⁰ Vgl. HERRLITZ/HOPF/TITZE, S. 73: „In der Wahrnehmung interessenbestimmt selektiv und in der Problemdefinition politisch folgenreich dramatisiert, übte diese vieldiskutierte ‚Überfüllung‘ bis in die späten 90er Jahre einen kaum zu überschätzenden Einfluß auf den Kurs der gesamten Bildungspolitik aus. Angesichts der wachsenden Stärke der sozialdemokratischen Partei, in der sich das unterdrückte Proletariat politisch vereinigte, aktualisierte die beschwörende Formel des akademischen Proletariats tiefsitzende Berührungspunkte bei all jenen besitzlosen Bildungsbürgern, die sich sicher wähnten, daß sie dazu nie gehören würden.“

²¹ Vgl. NIPPERDEY: *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1, S. 548.

Denkmuster des Darwinismus – genauer: des Sozialdarwinismus – sah man eine wissenschaftliche Begründungsquelle, um gegen vermeintliche „Degenerierung“ und damit verbundener Dienstuntauglichkeit anzukämpfen. Eine Reduzierung der Wochenstunden bei gleichzeitiger Erhöhung des Schulsport-Anteils zu Lasten des Lateinischen schien manchen der richtige Lösungsweg zu sein²². Hauptsächlich aber wurde die bereits erwähnte Frage der Berechtigungen diskutiert, welche die einzelnen Schultypen verliehen. Aufs engste verbunden war damit die künftige Rolle des altsprachlichen Unterrichts. Nicht nur von Seiten der Lehrerschaft, sondern auch in der Öffentlichkeit versprach man sich eine Klärung der Streitpunkte durch eine Schulkonferenz, deren Einberufung durch das bildungspolitische Engagement Kaiser Wilhelms II. forciert wurde.

Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900

Die schulpolitische Debatte anhand der preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900 nachzuzeichnen, ist auch für die süddeutschen Verhältnisse erhellend, weil die übrigen Staaten im Wesentlichen dem – sehr viel besser dokumentierten – preußischen Beispiel gefolgt sind. Die preußische Diskussion kann als weitgehend repräsentativ für die gesamte bildungspolitische Auseinandersetzung dieser Zeit gelten²³. Es kommt hinzu, dass die Kompetenzen des preußisch dominierten Reiches weitreichend waren, obwohl die Schulhoheit im Zuständigkeitsbereich der Einzelstaaten lag: Das Einjährigenprivileg, der Zugang zu den Reichsdiensten, abgesehen von Bayern auch zur Offizierslaufbahn und die ärztliche Approbation sind Beispiele dieser Kompetenzen „Preußen-Deutschlands“. Auf den Schulkonferenzen war man sich dieser Bedeutung Preußens durchaus bewusst. Ihre Ergebnisse bezüglich der Anerkennung des Abiturs und der Hochschulzulassung wurden im Wesentlichen auf die übrigen Einzelstaaten übertragen²⁴.

²² Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 232.

²³ Vgl. HOFFMANN, S. 78. – Vgl. HEYDORN/KONEFFKE, S. 179. – Dort wird darauf hingewiesen, dass der preußische Staat für die Entwicklung des Bildungswesen nach 1871 der maßgebliche Einflussfaktor war. Die Vorrangstellung Preußens werde durch die Tatsache, dass einzelne Bundesstaaten fortschrittlichere Schulverfassungen entwickelt hatten, kaum gemindert: „Preußen ist das Kriterium der gesamten Entwicklung. Insofern sind die preußischen Schulkonferenzen der Jahre 1890 und 1900 eine Quelle von hervorragender Bedeutung, die über den Stand der gesamten Verfassung informiert.“

²⁴ Vgl. die Eröffnungsrede des preußischen Kultusministers Goßler auf der preußischen Schulkonferenz am 4. Dezember 1890. – Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 69. – Dazu auch HUBER, S. 914: „Weder die Gründung des Norddeutschen Bundes noch die Reichsgründung änderten etwas an der Zuständigkeit der Länder für die höheren Schulen. Doch konnte die fortdauernde Kulturhoheit der Länder nicht verhindern, daß die Kultureinheit der deutschen Nation sich stetig festigte. Auch im höheren Bildungswesen trat diese Tendenz zur de-facto-Unitarisierung des Unterrichtsbetriebs in Erscheinung. [...] Nicht nur im materiellen, sondern auch im kulturellen Raum übernahm Preußen die staatspolitische Führung. Das galt insbesondere auch für das in Preußen angebahnte Nebeneinander von humanistischer und realistischer Bildung, das

Die Teilnehmer der preußischen Schulkonferenz von 1890 – Vertreter der drei Schulformen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, Verwaltungsbeamte, Professoren, Kirchenvertreter, Repräsentanten aus Wirtschaft und Militär – sollten über das Bestehen der drei höheren Schulen befinden und über Aufbau, Lehrpläne, Abschlüsse und Berechtigungen und über die Lehrerbildung beraten²⁵, um so zwischen der traditionellen Gymnasialpartei mit ihren sprachlich-philologischen Präferenzen und den Vertretern „realer“ Bildungsinhalte eine Verständigung zu erzielen. Schon im Vorfeld der Konferenz meldete sich der „Schulkaiser“ Wilhelm II. zu Wort: Seine Ordre an das Staatsministerium vom 1. Mai 1889 gilt als schulpolitische Weichenstellung. Wilhelm wollte „die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar [...] machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“. Vor allem der Geschichtsunterricht müsse klarmachen, dass Gerechtigkeit und Sicherheit für den Arbeiter nur vom monarchischen Staatswesen zu erwarten sei²⁶. Der Kaiser strebte an, aus einer „Einrichtung im Dienst der Bildungsidee“ eine „Einrichtung im Dienst der Staatsidee“ zu machen²⁷. Mit der Bestrebung, den gymnasialen Unterricht durch die Übernahme realistischer Inhalte zu erneuern, stand der kaiserliche Erlass in Widerspruch zur humanistischen Bildungsidee. Im Einklang mit den Realisten wurde gefordert, „den Schüler mit der gegenwärtigen Wirklichkeit [zu] konfrontiere[n], um ihn für die künftige Wirklichkeit zu rüsten“²⁸. Insofern befindet sich die kaiserliche Ordre im Schnittpunkt der Auseinandersetzung zwischen humanistischer und realistischer Bildungsauffassung einerseits und dem Spannungsverhältnis zwischen Schule und Staat andererseits.

Es war ein Novum, dass der Kaiser mit derartigen Äußerungen konkret in die Schulpolitik eingriff. Zu Beginn der Schulkonferenz von 1890 hielt er eine Ansprache, in der er noch einmal ausführlich sein schulpolitisches Grundsatzprogramm entwickelte²⁹. Seine Rede bewegte sich um drei Problemkreise: Nationale Defizite der Schulerziehung³⁰, Überfüllung der akademischen Karrieren als Ausgangspunkt

bald das Schulprinzip des gesamten höheren Bildungswesens in Deutschland wurde.“ – Vgl. einschränkend ALBISETTI/LUNDGREEN, S.251: Die „Strecke auf dem Weg zur Anpassung an das preußisch dominierte Modell“ konnte im Einzelfall unterschiedlich lang sein, was sich vor allem an Bayern und Württemberg zeigt.

²⁵ Vgl. KRAUL: Das deutsche Gymnasium, S.100f.

²⁶ „Allerhöchster Erlaß vom 13. Oktober 1890, betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen [...]“. – Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S.3–5.

²⁷ HUBER, S.916.

²⁸ Ebd., S.917.

²⁹ Vgl. die Ansprache seiner Majestät des Kaisers und Königs auf der ersten Sitzung der preußischen Schulkonferenz von 1890 am 4. Dezember 1890. – Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S.70–76.

³⁰ Ebd., S.72: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“

innerer Gefahren in Form der Sozialdemokratie³¹ und Überbürdung der Gymnasiasten³². Wilhelm setzte auf einen programmatischen Kurswechsel des Gymnasiums: Weg von der formalen Bildung humanistischer Prägung, hin zu national fundierter, monarchisch orientierter Schulerziehung, um die jungen Leute auch für das praktische Leben vorzubilden. Doch tatsächlich fanden Naturwissenschaften und Technik in der Diskussion kaum Beachtung, obwohl ihnen eine zunehmend wichtige Rolle im modernen Staatsleben zukam. Laut waren hingegen die Töne, das Deutschtum hervorzuheben und die Sozialistengefahr abzuwehren³³.

Die Konferenzbeschlüsse wurden in den Lehrplänen von 1892 nur zum Teil umgesetzt. Entgegen den Beschlüssen der Schulkonferenz, die einen Dualismus der Schultypen anvisierten, wurde die Dreigliedrigkeit des höheren Schulwesens gefestigt; humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule blieben erhalten³⁴. Mit den Lehrplanregelungen von 1892 wurde die Wochenstundenzahl reduziert, der Anteil des Deutschunterrichts auf Kosten der ersten Fremdsprache erhöht und der Unterricht im Lateinischen zugunsten der gegenwartsbezogenen Fächer verringert. Damit erreichte man vor allem, dass die Überbürdungsklage und die Forderungen nach einer stärker national ausgerichteten Bildung an Bedeutung verloren. Die gleichberechtigte Zulassung der Absolventen von Realgymnasien und Oberrealschule zur Universität wurde vorerst nicht durchgesetzt³⁵.

Obwohl die Belange von Wirtschaft und Militär kaum berücksichtigt wurden, kam der erste massive Protest nicht von dieser Seite, sondern von den Altphilologen, die eine Kürzung des Lateinunterrichts nicht hinnehmen wollten³⁶. Auf der nur drei Tage dauernden preußischen Schulkonferenz von 1900 wurden schließlich Beschlüsse gefasst und damit Probleme geklärt, für die zuvor keine einvernehmliche Lösung greifbar schien. Ihr wesentliches politisch umgesetztes Ergebnis bestand darin, dass die drei Arten der höheren Lehranstalten nun als gleichberechtigt anerkannt wurden. Die neuen Lehrpläne von 1901 betonten die Zielvorstellungen eines staats- und verfassungspolitisch der Pflege des Nationalbewusstseins ver-

³¹ Ebd., S.74: „Da ist das Wort, das vom Fürsten Bismarck herrührt, richtig, das Wort von dem Abiturientenproletariat, welches wir haben. Die sämtlichen sogen. Hungerkandidaten, namentlich die Herren Journalisten, das sind vielfach verkommene Gymnasiasten, das ist eine Gefahr für uns. Dieses Übermaß, das jetzt schon zu viel ist, gleichsam ein Rieselfeld, das nicht mehr aufnehmen kann, muß beseitigt werden. Ich werde daher kein Gymnasium mehr genehmigen, das nicht absolut seine Existenzberechtigung und Nothwendigkeit nachweisen kann. Wir haben schon genug.“

³² Ebd., S.75: „Bedenken Sie, was uns für ein Nachwuchs für die Landesvertheidigung erwächst. Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterlande dienen. Diese Masse der Kurzsichtigen ist meist nicht zu brauchen, denn ein Mann, der seine Augen nicht brauchen kann, wie will der nachher viel leisten?“

³³ Vgl. KRAUL: Das deutsche Gymnasium, S. 104.

³⁴ Vgl. HUBER, S. 918.

³⁵ Vgl. KRAUL: Das deutsche Gymnasium, S. 105–108.

³⁶ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 237.

pflichteten Unterrichts – vor allem durch eine enge Verbindung der Fächer Deutsch und Geschichte. Als „Schulpatriotismus“ wurde schon damals vielfach kritisiert, dass der Schüler immer wieder an seine künftige Funktion als Bürger eines nationalen Staates mit monarchischer Spitze und als Glied seiner Religionsgemeinschaft erinnert werden sollte³⁷.

Hatte die von Kaiser Wilhelm II. einberufene Schulkonferenz von 1890 also noch keinen entscheidenden Schritt zur Reform des höheren Schulwesens unternommen, denn das Gymnasialmonopol blieb weiterhin bestehen, brachte die Schulkonferenz von 1900 in dieser Hinsicht konkrete Veränderungen: Auf das Gymnasium als Einheitsschule wurde verzichtet, was eine „friedliche Koexistenz“ realistischer und humanistischer Bildungsauffassungen ermöglichte³⁸.

Trotz aller Unterschiedlichkeit, mit der die Konferenzergebnisse bewertet wurden³⁹, markiert das Jahr 1890 doch unbestritten eine Wende. Bis in die 1890er Jahre lässt sich von „vergangenheitsorientiertem Reichsbewusstsein“ als Grundstimmung sprechen: Die Reichsgründung erfüllte für viele einen Traum, und im Großen und Ganzen war man stolz auf das Erreichte. Soziale Unzufriedenheit glaubte man durch Repression bzw. durch sozialpolitische und agitatorische Maßnahmen unter Kontrolle halten zu können. Die Schule entsprach ideologisch der „bewegungsarmen und gleichsam stillgestellten Gesellschaft“⁴⁰. Nach 1890 versuchte man mehr und mehr, das Erziehungssystem in den Dienst des Herrschaftssystems zu stellen, um klarzumachen, dass Deutschland einer großen Zukunft entgegengehe⁴¹. Obwohl die Schulkonferenzen von 1890 und 1900 den kaiserlichen Vorstellungen nur zum Teil oder gar nicht nachkamen, berief man sich doch gerne „auf die vom Kaiser vorgezeichnete Generallinie eines verstärkt national- und staatspolitischen Unterrichts“; es gab viel zeitgenössische „Zustimmung für eine gesellschaftsorientierte Schulorganisation“⁴².

³⁷ Vgl. HUBER, S. 920. – Ohne die Legitimität der Kritik in Frage zu stellen, gibt Huber zu bedenken, dass derjenige, der „von den höheren Schulen einer Demokratie erwartet, daß sie in den Schülern den Sinn für die Idee des freiheitlich-demokratischen Verfassungsstaats weckt, [...] schwerlich berechtigterweise Anstoß daran [wird] nehmen können, daß der deutsche Konstitutionalismus seinen höheren Schulen die Pflege der damals gültigen Staats- und Verfassungsidee zur Aufgabe machte“.

³⁸ Vgl. GIESE, S. 41: „Das Gymnasium konnte nicht mehr die Einheitsschule für die Gebildeten sein, weil auch das neuhumanistische Bildungsideal [...] von der altphilologischen Wissenschaft selbst zerstört war und das Gymnasium nun eine mehr geistesgeschichtlich begründete Bildungsaufgabe erhielt, uns die gemeinsamen Wurzeln der europäischen Kultur bewußt zu machen.“

³⁹ Bewertung der Schulkonferenzen im Überblick bei FÜHR: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900, S. 212–223.

⁴⁰ BERGMANN, S. 190.

⁴¹ Ebd., S. 193. – Bergmann spricht von einem „zukunftseuphorische[n] Sozialimperialismus“.

⁴² BERG: Abschied vom Erziehungsstaat?, S. 612.

Entwicklung bis zum Ersten Weltkrieg

Nach 1900 setzten sich die Prinzipien der Arbeitsteilung und Gleichberechtigung innerhalb des höheren Schulwesens allmählich durch⁴³, wobei die Zahl der klassischen Gymnasien zwischen 1892 und 1914 kaum, die der Oberrealschulen hingegen deutlich zunahm. Die Realgymnasien verloren stark an Geltung. Außerdem etablierten sich im Zuge der allgemeinen Frauenbewegung immer mehr höhere Mädchenschulen als Vollanstalten⁴⁴. Staatsbürgerliche Erziehung wurde ein zunehmend wichtiger Bestandteil bei der Aktualisierung des Unterrichts. Vor allem im Bereich des Geschichtsunterrichts dachte man insofern an Funktionalisierung, als vermittelt werden sollte, was dem aktuellen Weltverständnis diene⁴⁵. Wehte schon in der Vorkriegszeit ein Geist durch die Klassenzimmer, der auf Wehrbereitschaft, Liebe zum Vaterland und Bindung an den Monarchen ausgerichtet war, so verstärkte der Krieg diese Tendenz und ließ die Flut methodischer und weltanschaulicher Schriften zum Thema „Krieg und Unterricht“ weiter ansteigen⁴⁶. Mit dem Begriff „Panmilitarismus“⁴⁷ lässt sich umschreiben, dass militärisches Denken und militärische Handlungsformen zur bestimmenden gesellschaftlichen Haltung wurden. Das außerordentliche gesellschaftliche Prestige des Militärs konnte die Schule nicht unbeeinflusst lassen: „Wehrkraft durch Erziehung“ wurde zu einem zentralen Thema, und dem Turnunterricht kam dabei eine herausragende Bedeutung zu⁴⁸. Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus, den der Kaiser durch seine Kabinettsordre 1889 gleichsam „mit einem Paukenschlag“⁴⁹ erstmals deutlich artikuliert hatte, war während des Weltkriegs auf einem Gipfel angekommen: Die bildungspolitische Ambition vieler Zeitgenossen steigerte sich in programmatischer und praktischer Hinsicht „mit einem ebenso defensiven wie nationalistisch-aggressiven Eifer zu einem Netz jugendpolitischer und jugendpflegerischer Maßnahmen, das möglichst keine staatlich kontrollierte ‚Lücke‘ im Leben eines Heranwachsenden zulassen wollte“⁵⁰.

⁴³ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 238.

⁴⁴ Vgl. HUBER, S. 921.

⁴⁵ Vgl. SCHNEIDER, Gerhard, S. 179.

⁴⁶ Einen Eindruck vom Umfang diesbezüglicher Veröffentlichungen vermittelt das umfassende bibliographische Verzeichnis bei LEMMERMANN, Bd. 1, S. 541–611.

⁴⁷ Ebd., S. 28.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 25–46, und BERG: Abschied vom Erziehungsstaat?, S. 615: „In der Tat wurde der Turnunterricht an den Schulen in befehlsmäßigem Ton und mit einer solchen Mechanik der Übungen durchgeführt, daß die Nähe zum Exerzierdrill der Kasernen nicht zu übersehen war.“

⁴⁹ BERG: Abschied vom Erziehungsstaat?, S. 609.

⁵⁰ Ebd., S. 608.

Besonderheiten in Württemberg

Wie in Preußen gab es auch in Württemberg ein dreizügiges System von höheren Schulen, und doch blickte dieses System gymnasialer, realgymnasialer und lateinloser Anstalten auf eine völlig von Preußen verschiedene Tradition zurück. Außer den Gymnasien gab es vor allem lateinlose bzw. kaum lateintreibende Realanstalten. Die Zahl der Lateinschulen, die meist weniger Klassenstufen anboten, als für den Erwerb von Berechtigungen notwendig gewesen wären, war groß. Anders als in Bayern, wo die Lateinschulen häufig zu Progymnasien erweitert wurden, blieben diese in Württemberg auch in den 1890er-Jahren unterhalb dieser Schwelle. Die wenigen Lyzeen hingegen, sechsjährige Lateinschulen, wurden ab 1903 als Progymnasien geführt. Lateinschulabsolventen stand das Obergymnasium und damit der höhere Bildungsweg offen. Die Gymnasien blieben noch lange Zeit von den Traditionen des althumanistischen Schulbetriebs, der Konzentration auf die klassischen Sprachen geprägt; erst seit den 1890er-Jahren wurden Fächer wie Deutsch, Geschichte, Französisch und die Naturwissenschaften stärker berücksichtigt⁵¹.

Während die humanistischen Bildungsgänge in Bayern und Württemberg ähnlich verliefen, waren die Traditionslinien im Bereich der realistischen Bildung unterschiedlich. In Württemberg gab es im 19. Jahrhundert neben den zahlreichen, in sich heterogenen Lateinschulen seit den 1830er-Jahren ein ebensolches Spektrum an Realschulen, von denen die meisten als städtische Volks- oder Mittelschulen fungierten. Sie standen in Konkurrenz mit den Lateinschulen; statt Latein boten sie Französisch an. So wie manche Lyzeen (ab 1903 Progymnasien) die „Berechtigungsschwelle“ erreichten, gelang dies seit 1868/72 auch einigen Realschulen. Seit 1875 gab es die zehnjährige Oberrealschule, die 1903 dem reichseinheitlichen neunjährigen Modell angepasst wurde, nach welchem die höheren Schulen des Landes wie die der anderen deutschen Staaten nicht mehr wie bisher zehn, sondern nur noch neun Klassenstufen umfassten. Weil diese lateinlosen, mathematisch orientierten Anstalten die Lateinschulen unter Legitimierungsdruck setzten, wurden zum einen Doppelanstalten und Reformanstalten, zum anderen Reallateinschulen, Reallyzeen und Realgymnasien eingerichtet, wobei die Realgymnasien in Süddeutschland bis zum Ende des Kaiserreiches nur eine Nebenrolle spielten.

1912 und 1914 wurden in Württemberg und Bayern erstmals für alle höheren Schultypen gemeinsam geltende Schulordnungen erlassen. In Preußen war dies bereits 1882 geschehen. Diese Schulordnungen sollten die Richtungskämpfe zwischen humanistischer und realistischer Bildung beenden, wobei diese in Bayern und Württemberg – insgesamt betrachtet – von Anfang an weniger heftig als in Preußen ausgetragen wurden, was an der schwachen Stellung der Realgymnasien gelegen haben dürfte: Fakultätsstudien ließen sich leichter für Gymnasiasten reservieren, wenn man es mit lateinlosen Realschülern als Hauptkonkurrenten zu tun hatte.

⁵¹ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S.251 f.

Mit den Schulordnungen von 1912 und 1914 folgte man dem preußischen Vorbild aus dem Jahre 1900 und verpflichtete sich nun gleichfalls den Prinzipien der Arbeitsteilung und Gleichberechtigung⁵². Mädchen wurden in Württemberg erst 1912 zum Besuch des Gymnasiums zugelassen, das bis dahin eine reine „Knabenschule“ war⁵³.

1.1 Die Vorstellung von „guter Schule“ an den Seminaren

Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Klosterschulen in Seminare umgewandelt wurden, erfuhren diese traditionsreichen württembergischen Bildungseinrichtungen einen tiefgreifenden, von den Ideen des Neuhumanismus ausgehenden Modernisierungsschub: Der Unterricht in den alten Sprachen sollte sich nicht mehr in bloß formaler Paukerei erschöpfen, sondern durch inhaltliche Auseinandersetzung mit den Klassikern echte Geistesbildung bewirken. Die Stundentafel wurde auf Kosten der alten Sprachen um Deutsch, Französisch und sogenannte Realienfächer erweitert. Trotzdem sahen sich die Seminare gegen Ende des 19. Jahrhunderts weiterhin öffentlicher Kritik ausgesetzt, denn noch immer schien vielen die dort gepflegte Bildung lebensfern und wirklichkeitsfremd zu sein. Man befand sich insofern in einer schwierigen Situation, als ein weiterer Ausbau der modernen Fächer die Seminaristen überfordert hätte, zumal sie im Vergleich mit den Gymnasialschülern bereits ein erheblich vermehrtes Pensum zu bewältigen hatten (zusätzlich drei Wochenstunden Hebräisch, eine Stunde Neues Testament und intensiveren Musikunterricht)⁵⁴. Die Seminare waren also – über den sämtliche humanistische Bildungseinrichtungen betreffenden Bildungsstreit hinaus – mit spezifischen Problemen konfrontiert, die sich aus ihrer eigentümlichen Sonderstellung innerhalb der Bildungslandschaft ergaben. Den Vertretern der Seminare musste daher besonders daran gelegen sein, aus dieser Sonderrolle spezifische Qualitätsmerkmale abzuleiten.

Die Rede, die Ephorus Kapff zum 50-jährigen Bestehen des Uracher Seminars 1868 hielt, enthält eine ganze Reihe von Gesichtspunkten, die eine gute Schule aus seiner Sicht auszeichnen. Kapff nutzte die Gelegenheit, die Verdienste der württembergischen Seminarbildung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht herauszustellen, indem er mit einigem Pathos auf die hohe Zahl der Absolventen verwies, von denen viele in ihrem beruflichen Leben Bedeutendes geleistet hätten:

„So haben denn im Lauf dieser 50 Jahre gegen 600 Zöglinge innerhalb dieser Räume ihre Ausbildung erhalten, zumeist und vorzugsweise, um als Verkündiger des Evangeliums im Inlande, Manche auch im Auslande auf hohen und wichtigen Posten verwendet zu werden oder andere Aemter innerhalb des Vaterlandes und außerhalb desselben zu bekleiden oder

⁵² Vgl. ebd., S. 252f.

⁵³ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 32.

⁵⁴ Vgl. MÜLLER, Harald, S. 70–89.

als Aerzte der Menschheit zu dienen. Und unter diesen 600 Zöglingen sind nicht wenige, die dies mit Auszeichnung nicht bloß auf dem Gebiete der theologischen und spekulativen Wissenschaften gethan haben, und deren Namen über Deutschland, Frankreich und England hin einen guten Klang haben. Das Gleiche ist mit den philosophischen Disciplinen und orientalischen Sprachen geschehen, wie denn Einige derselben in den Ländern, wo die heilige Ganga die Reisfelder überfluthet und befruchtet, und wo der Indusstrom seine vom Paropamisus und Himalaya her gespeisten Gewässer in verschiedenen Armen in den Ocean ergießt, wohl bekannt sind dem Brahmanen und dem Mobed, dem Imam und dem Verehrer des weisen Zaratuschtre, dem frommen und reinen Jazdejesmanen. Auch an poetischen Talenten hat es dem Seminare nicht gefehlt⁵⁵.

Der berufliche Erfolg ehemaliger Seminaristen war dem Ephorus ein Beweis für die Güte „seiner“ Schule. Er betonte die Vielfalt beruflicher Werdegänge der Ehemaligen ebenso wie deren räumliche Mobilität und versuchte so, etwaiger Kritik an der dezidiert philologischen Ausrichtung der Lehrpläne die Schlagkraft zu nehmen. Dies geschah mit bemerkenswerter Gelassenheit und ohne apologetischen Eifer. Seinen jugendlichen Zuhörern empfahl Kapff die mustergültige Arbeitshaltung ihrer Vorgänger zur Nachahmung, denn dem Lernen am Vorbild wurde – in Anlehnung an Pestalozzis vielzitiertes Diktum, wonach sich Erziehung durch Liebe und Vorbild vollziehe – an den Seminaren eine wichtige Funktion zugeschrieben⁵⁶:

„Eben damit aber sind diese hervorragenden Männer zu Mustern und Vorbildern geworden, ebenso wohl für die gegenwärtigen, als für die künftigen Zöglinge, die noch in unserer Anstalt weilen werden, und mahnen sie alle kräftig durch ihr Beispiel, daß sie nicht in träger Ruhe ihre Zeit verträumen, sondern daß sie strebsamen und lebhaften Geistes dem Ziele zusteuern, das auch ihnen gesteckt ist und das sie mit Dahingabe ihres Selbst und aller Kräfte ihres Willens und Geistes zu erreichen bemüht sein sollten, von einem edlen Ehrgeize, dessen Grundtriebfedern Gewissenhaftigkeit und lebhaftige Begeisterung für die Wissenschaft sind, getragen und angefeuert“⁵⁷.

Die gewählten Begriffe lassen Rückschlüsse auf den am Seminar gepflegten Werte- und Tugendkanon zu: Neben Zielstrebigkeit, Selbsthingabe und Willenskraft wird im Zusammenspiel mit „Gewissenhaftigkeit“ und „lebhafter Begeisterung für die Wissenschaft“ auch „edler Ehrgeiz“ genannt. Strukturelle Besonderheiten der Seminare verschafften laut Kapff ihren Zöglingen spezifische Vorteile, unter anderem gebe es besonders günstige Voraussetzungen für das eben erwähnte Lernen am Vorbild: „So wurden denn z. B. an die Spitze dieser neu eingerichteten Anstalten Vorstände gestellt, die [...] allein und einzig ihr Auge auf das Seminar zu richten und die Zöglinge beständig zu überwachen haben. Den Zöglingen wurden junge

⁵⁵ KAPFF, Teil 1, S. 395 f.

⁵⁶ Vgl. TRAUB: Beim Abgang der Promotion 1902/04, S. 39. – Traub führte hier mit Blick auf die Vorbildwirkung großer Persönlichkeiten eine Reihe von ehemaligen Schöntaler Seminaristen an, „die auf dem Gebiet des wissenschaftlichen und praktischen Lebens Hervorragendes geleistet haben“.

⁵⁷ KAPFF, Teil 1, S. 396.



Abb. 9: Dr. phil. Ludwig Heinrich Kapff (geb. 1802 in Göppingen, gest. 1869 in Esslingen) war von 1854 bis 1869 Ephorus in Urach. Er war bedeutender Orientalist, vor allem Hebraist von Rang. Als Stiftsrepetent beeindruckte er mit Lehrveranstaltungen im Arabischen, Persischen und Sanskrit, über chinesische Sprache und über das Koptische unter Einbeziehung der ägyptischen Hieroglyphik. 1868 geadelt, verfiel er am Ende seines Lebens in zunehmende geistige Verwirrung (Lit.: WIDMANN).

Männer, die selbst ihre Studien mit Auszeichnung vollendet hatten, zur Seite gestellt, die als ältere Freunde ihre Studien leiten, sie von allem Ungehörigen, die Einbildungskraft in gefährlicher Weise Reizenden zurückhalten, sie von allem Unrechten zu rechter Zeit abbringen, zu Allem, was recht, edel, gut und wahr ist, anfeuern sollten“⁵⁸.

Demnach standen der ganz an den Bedürfnissen der Schüler orientierte Seminarbetrieb und die hervorragende personelle Ausstattung in ursächlichem Zusammenhang sowohl mit den Bildungserfolgen als auch mit dem hohen ethischen Anspruch an sich und andere. Das hohe Maß „korporierter Identität“ – zumindest ein ausgeprägtes Wir-Gefühl – hielt meist das ganze Leben lang an, wie zahlreiche Ehemaligen-Treffen anschaulich belegen. Stellte der erste Teil der Rede eine historische Rückschau zum Zwecke pädagogischer und bildungspolitischer Selbstvergewisserung dar, so blickte Kapff im zweiten Teil in die Zukunft. Zunächst thematisierte er Arbeitsteilung und Segmentierung, aber auch exponentiellen Wissenszuwachs als zentrale Merkmale der Moderne. Der Dynamik moderner Entwicklung wolle man sich nicht verschließen, sie sei vielmehr als Gewinn gegenüber der relativen Statik vergangener Zeiten zu betrachten.

⁵⁸ Ebd.

[Es sei] „sattsam bekannt, wie die Theilung und Zersplitterung der Arbeit, der materiellen, wie der geistigen, es in besonderem Maße und vorzugsweise ist, wodurch die Ueberlegenheit der Neuzeit über alle früheren Zeitalter in mancherlei, ja in den wichtigsten Dingen angebahnt und herbeigeführt worden ist. Nur ein Beispiel! Was den Unterricht auf der Universität betrifft, so kann man wohl sagen, und eine durch ein Ereigniß, das sich jüngst auf einer benachbarten Universität ergeben, an die Hand gegebene Vergleichung bestätigt dies, daß die Disciplinen, die früher Einem Lehrer übertragen worden, nunmehr schon die angestrenzte Lehrthätigkeit von vier Männern erfordern, welche die ganze Kraft ihres Lebens und Geistes gerade und fast ausschließend diesem einen Zweige der Wissenschaft widmen, um desto gründlichere und befriedigendere Ergebnisse sowohl in der Form, als in der Sache herbeizuführen. Und wer wollte dies zu ändern suchen, wer nicht diese Vervielfältigung gut heißen und sich ihrer freuen, wer nicht voraussehen im Geiste, daß bei dem auf allen Gebieten so raschen Fortschreiten diese Vervielfältigung sich noch mehr gliedern und noch größer sein werde“⁵⁹.

Tatsächlich kam es, nicht zuletzt unter dem Einfluss der kausalostrierten Naturwissenschaften, im 19. Jahrhundert zu einer Aufspaltung der Wissenschaften. Es änderte sich die disziplinäre Entwicklung der Wissenschaftsorganisation, wobei sich generell ein Abbau von Universalität feststellen lässt. Kapffs Urteil über die moderne Welt war daher nicht frei von Sorge:

„Aber wer über diese Sache nicht blos oberflächlich, sondern reiflich nachdenkt, wer namentlich der materiellen Tendenz unserer Tage, deren Berechtigung bis auf einen gewissen Grad wir keineswegs in Abrede ziehen wollen, nicht allzusehr und allzuweit nachgibt und dabei den höchsten Interessen nicht zu viel vergibt, die selber wieder in ihrem Theile auf Hebung der materiellen einen incommensurablen Einfluß haben, der wird eben dadurch auch auf ein dringendes Bedürfniß aufmerksam gemacht. Ich meine, daß neben der Vielfalt auch die Einheit in gehöriger und genügender Weise berücksichtigt werde“⁶⁰.

Der Uracher Ephorus betonte die Notwendigkeit, angesichts moderner Zersplitterungstendenzen Einheit zu wahren. Diese Mahnung richtete Kapff an die Träger der „höchsten Interessen“, also an die Gebildeten. „Zerfall der Überschaubarkeit und Allgemeinverständlichkeit bildungsbürgerlicher Kultur und der früheren bildungsbürgerlichen Gruppenhomogenität, an deren Stelle die Bereichsspezialisten traten – das war die Dauerklage der Gebildeten im Kaiserreich“, so Dieter Lange-wiesche, und tatsächlich hat der kulturelle Differenzierungsprozess eine Zerfaserung des Bildungsbürgertums als kulturell definierter Sozialgruppe mitbewirkt⁶¹. In Anbetracht dieses dramatischen bildungsbürgerlichen Kompetenzverlustes – nicht zuletzt im Bereich der Kunst – klingen Kapffs Ausführungen bei aller Entschlossenheit vergleichsweise moderat. Seine Forderung nach einem Synthese schaffenden und somit Orientierung stiftenden Bildungssystem verband er mit ethischen Postulaten, deren letzter Zweck in der Bewahrung von „Religion und Sittlichkeit“ bestehe:

⁵⁹ Ebd., S. 401.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ LANGEWIESCHE: Bildungsbürgertum und Liberalismus im 19. Jahrhundert, S. 167f.

„Ich denke daran, daß es keineswegs an solchen fehlen dürfe, die in der allgemeinen, die verschiedenen Gebiete überschauenden, sie gehörig würdigenden und eben in ihrer Einheit zur Würdigung bringenden Richtung herangebildet werden und hierin vorzugsweise eine höhere Stufe erreichen, damit dadurch der falsch materialistischen Richtung gesteuert und ihr das richtige Maß zugewiesen werde, ohne welches sie, statt aufzuerbauen, zerstört, statt zu heben und zu erhöhen, niederdrückt, erniedrigt und zum Gemeinen herabzieht, auf Religion und Sittlichkeit untergrabend und vernichtend einwirkt“⁶².

Selbstbewusst konstatierte Kapff, dass die Seminare dieser Aufgabe in besonderem Maße gewachsen seien. Wenn schon die Obergymnasien dasselbe Ziel verfolgen und wenn es auch diesen „keineswegs an geschickten Lehrern fehlt, die mit aller Energie vorzugsweise auf dieses Ziel hinarbeiten, unsere Seminaristen haben in dieser Beziehung eine solche Anordnung und Einrichtung und ein solches Schulpersonal, worauf es vor allem Anderen ankommt, daß sie in ausgezeichneter Weise befähigt sind, den hervorgehobenen Zweck zu fördern. Es würde anmaßend sein, auch nur anzudeuten, daß unsere Seminarlehrer sich in dieser Hinsicht geschickter oder energischer erweisen, als die Gymnasiallehrer. Aber allerdings liegt in den Institutionen unserer Seminaristen gar Manches, was diesem Zwecke in ausgezeichneter Weise dient“⁶³. So sehr Kapff sich scheute, die professionelle Kompetenz der Seminarlehrer ausdrücklich über die der Gymnasiallehrer zu stellen, so deutlich ließ er unter Anwendung des rhetorischen Kunstgriffs der *praeteritio* – also der scheinbaren Auslassung eines Themas („Es würde anmaßend sein, auch nur anzudeuten“) – den Vergleich mit den Gymnasien zu Gunsten der Seminare ausfallen. Außer profanen infrastrukturellen Gunstfaktoren wie Ruhe, Beheizung oder reichhaltige Büchersammlungen wirke vor allem

„der Wetteifer und der Nacheifer, indem was Einige in den über das gewöhnliche Maß des Studiums hinausgehenden Fächern anstreben und erreichen, Andere zu ähnlichen Anstrengungen anspornt. [...] Der Grund aber dieses Strebens nach allgemeiner Bildung in unseren Seminaristen liegt vor Allem in der künftigen Bestimmung des weitaus größten Theils der Zöglinge, sofern sie Geistliche und Lehrer werden wollen und sollen, die vor allen Dingen allgemeine Bildung sich anzueignen haben, sofern eine solche für ihre Zwecke, wenn sie ihre Aufgabe irgend entsprechend lösen sollen, unerlässlich und unentbehrlich ist. Und im Blicke hierauf geschieht es denn, daß sie auch im Seminare in dieser Richtung arbeiten, und Diejenigen, welche nicht Geistliche und Lehrer werden wollen, in dieselbe Richtung hineinziehen und mit sich fortreißen“⁶⁴.

Kapff ließ keinen Zweifel am gesellschaftlichen Wert „allgemeiner“, also humanistischer Bildung aufkommen, und zwar im universellen Sinne zum Zwecke des Bewahrens von „Einheit“ in einer zunehmend unübersichtlichen Welt. Darüber hinaus formulierte er ein klares berufspolitisches Credo: Ein Geistlicher finde ebenso wie ein höherer Lehrer in der „allgemeinen Bildung“ die unverzichtbare

⁶² KAPFF, Teil 2, S. 401.

⁶³ Ebd., S. 401 f.

⁶⁴ Ebd., S. 402.

Grundlage seines beruflichen Schaffens. Wenn der Geist dieser Bildungsauffassung schließlich auch diejenigen günstig beeinflusse, die andere Berufziele verwirklichen, könne dies für die Gesellschaft insgesamt nur von Vorteil sein. Ein weiterer Gesichtspunkt der Rede war die Bedeutung der niederen Seminare speziell für die evangelische Geistlichkeit in Württemberg. In einer von Arbeitsteilung und Zersplitterung geprägten Gegenwart würdigte der Redner ihre ausgleichende und friedensstiftende Wirkung auf den württembergischen Pfarrstand:

„Auch in den spezifisch theologischen Studien wirken schon die niederen Seminarien darauf hin, daß extreme Richtungen weniger verfolgt, die goldene Mittelstraße häufiger inne gehalten, jedenfalls aber zwischen denen, die rechts und links stehen, Friede und Eintracht erhalten bleibt. Einen wichtigen Beitrag gibt allerdings hiezu die allgemeine Bildung, von der so eben gesprochen worden ist. Aber ein weiteres Moment, und zwar ein sehr gewichtiges, kommt hinzu: Diejenigen, welche in unseren Seminarien in so enger Verbindung mit einander stehen, nicht blos mit einander studiren, sondern auch mit einander essen, trinken, schlafen, Exkursionen machen, mit einander Freude und Leid theilen, einander bei ihrer allmählichen Geistesentwicklung, bei welcher sie in religiöser Wärme bald voran, bald zurück waren, beobachtet, und unter diesem Allem feste Freundschafts-Bündnisse geschlossen haben, werden nachher durch die nicht aufgehörenden Schwankungen der Wissenschaft und Bewegungen der Religionsparteien nicht mehr zum Hasse gegen einander sich entzünden lassen“⁶⁵.

Die niederen Seminare waren als breite Rekrutierungsbasis für die evangelische Geistlichkeit in Württemberg von größter Bedeutung. Das enge Zusammenleben im Internat, das über das gemeinsame Lernen weit hinausgeht, sei ein sicherer Schutz vor überhandnehmendem theologischen Hader in Württemberg. Die Seminare, die als zentral geführte Bildungseinrichtungen bereits ein hohes Maß an einheitlicher Werte- und Bildungsvermittlung garantierten, seien auf Grund der in gemeinsam verbrachten Ausbildungsjahren eng gewordenen persönlichen Bindungen Gewähr dafür, dass Differenzen – sofern sie überhaupt auftreten – weder die Einheitlichkeit der evangelischen Landeskirche noch deren Weg der goldenen Mitte in Frage stellten.

52 Jahre später, anlässlich der wegen des Krieges um zwei Jahre auf 1920 verschobenen 100-Jahr-Feier des Uracher Seminars, brachte der im Namen der Oberkirchenbehörde sprechende Prälat Merz ebenfalls den Gedanken von der Einheit und Identität stiftenden Funktion der Seminare zum Ausdruck⁶⁶ – bestärkt durch eine in dieselbe Richtung zielende Bemerkung in der Festrede des Ephorus Dr. Eitle

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ LKAS, C10/46: Merz, Prälat D., Rede, Seminarfeier in Urach 1920, masch., 2 S.: „Ordnung und Recht der württembergischen Kirche haben an der gemeinsamen Seminarerziehung der Pfarrer ihren ungeschriebenen Hintergrund; [...] Grösser gesehen, im Blick auf das innere Leben unserer Kirche: was in den Seminarjahren in den jugendlichen Herzen sich anspricht in Sympathie und Antipathie, das wirkt sich aus in unserem Kirchenwesen. Ein Bild aus der Geschichte: Die Art, wie das protestantische Alt- und Neuwürttemberg kirchlich seit 100 Jahren zusammenwachsen, ist bedingt durch den einheitlich gebildeten Pfarrstand. Aus der Gegenwart: wie stark das Seminar Urach beteiligt ist an der theologischen und kirchlichen Arbeit unter uns, zeigt neben so manchem anderen Namen die gegenwärtige

(„Und wenn unsre Pfarrer friedlich zusammenleben und im Amt sozial im besten Sinne des Wortes wirken, so wird der Grund dazu im Elternhaus und in unserem Heim gelegt“⁶⁷). Kapff unterbrach seine breit angelegte Rede, indem er sich selbst mit Blick auf die Rednerliste in antikisierendem Pathos zur Eile mahnte⁶⁸, um schließlich in anspielungsreichen Formulierungen das segensreiche Wirken der Eintracht zu preisen: „So wirken denn unsere Seminaristen für die Concordia, die Mauer-Erbauerin, die Städte-Gründerin, welche auch feindselige Brüder von trennender Zwietracht, von tödtlichem Hasse zurückruft in ihre heiligen Hallen, wo man keine Rache kennt und den Geist der Bruderliebe ausgießt in reichen Strömen. Und wir hoffen, es soll also bleiben“⁶⁹.

Wie viele Gebildete dieser Zeit redete Kapff einer neuromantischen Kulturkritik das Wort, die „Ganzheit“ und das „Organische“ über Funktionalität und Materialismus stellte. In der Sphäre des Politischen fand dies seine Entsprechung, indem man „Harmonie“ und „Eingliederung“ mit „Parteiengezänk“ kontrastierte⁷⁰. Mit dem Etikett „Modernisierungsgegner“ würde man ihm und seiner differenzierten Darstellung dennoch kaum gerecht, denn an vielen Stellen äußerte er Einsicht in die Notwendigkeit des Fortschritts und Anerkennung für die Errungenschaften der modernen Zeit – etwa wenn er die Diversifizierung der wissenschaftlichen Disziplinen als Voraussetzung dafür ansah, „gründlichere und befriedigendere Ergebnisse sowohl in der Form, als in der Sache herbeizuführen“⁷¹. Eine gewisse äußere Bestätigung findet diese Deutung durch Kapffs Anspielung auf die Figur des Sarastro aus Mozarts „Zauberflöte“ (1791), in dessen „heil’gen Hallen“ Gedanken gut des Humanismus und der Aufklärung gepflegt wird.

Die württembergischen Seminare in der Kritik

In einem ganzseitigen Zeitungsartikel setzte sich der amtierende Schöntaler Ephorus Friedrich Traub (Abb. 12, S. 154) mit der Darstellung der niederen theologischen Seminare in der neueren Literatur auseinander. Konkreter Anlass waren Max Eyths⁷² zweibändige Erzählung „Der Schneider von Ulm“ (erschienen 1906) und Hermann Hesses „Unterm Rad“ (ebenfalls 1906 erschienen). Der Erzählung Eyths, in der die Zustände um 1800, also noch vor der Umwandlung der Kloster-

Zusammensetzung der Tübinger evangelisch-theologischen Fakultät (der zur Zeit 6 ehemalige Uracher Seminaristen angehören).“

⁶⁷ EITLE: Festrede beim Uracher Seminarjubiläum, S. 326–331, hier: S. 330.

⁶⁸ KAPFF, Teil 2, S. 402: „Aber meine Freunde und Zuhörer, ich darf auch bei diesem hochwichtigen, in das allgemeine und kirchliche Leben tief eindringenden Punkte nicht länger verweilen, da die Zeit nur karg zugemessen ist und jugendliche Dichter und Redner, die nach mir diese in frisches Grün gekleideten [sic!] Rostra besteigen wollen, ungeduldig den Boden stampfen.“

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Vgl. BERG/HERRMANN, S. 21.

⁷¹ KAPFF, Teil 2, S. 401.

⁷² Max Eyth war Sohn des Schöntaler Ephorus Dr. Eduard Eyth (1868–1877).

schulen in evangelische Seminare, geschildert werden, bescheinigte Traub „liebenswürdigen Humor“. Die darin formulierte Kritik an der „klösterlichen Enge, dem geistigen Druck, der pedantischen Kleinlichkeit, der Vernachlässigung der Leibpflege, dem Ueberwuchern der alten Sprachen, der gründlichen Verachtung von allem, was mit Mathematik und Naturwissenschaft zusammenhängt“, nahm er in keiner Weise übel. Tatsächlich hätten die württembergischen Klosterschulen „damals ihren Tiefstand erreicht“, und der Erzähler selbst versichere, dass „seitdem vieles anders und besser geworden sei“⁷³.

In ganz anderer Weise sah sich Traub von Hesses „Unterm Rad“ herausgefordert, da diese Erzählung sowohl Aktualität als auch Generalisierbarkeit beanspruche. Die Erzählung Hesses spiele in der jüngsten Vergangenheit, „und der Schluß liegt nahe genug: so, wie es hier geschildert wird, geht’s im Seminar überhaupt zu. Was der unglückliche Hans Giebenrat erlebt hat, ist die naturgemäße Folge des ganzen Systems.“ Der Schöntaler Ephorus bezog sich ausdrücklich nicht auf ästhetische Qualitäten des Hesse-Textes, sondern lediglich auf dessen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, und hier beispielhaft auf den Artikel eines nicht näher bezeichneten „Wiener Schulmanns“ in der „Vierteljahresschrift für körperliche Erziehung“, in welchem das Buch als „eine offene Anklage gegen unhaltbare Zustände des Schulwesens in Württemberg“ bezeichnet werde. Traub zitierte: „Die jungen Herzen, vom Elternhaus weggerissen, sehnten sich nach Liebe und in dieser Wüste mußten sie verdorren. Dazu ein Uebermaß von einseitiger, ertötender Arbeit: Latein, Griechisch, Hebräisch, Bibelstudium, Kirchengeschichte, Mathematik – kein erfrischender Zug modernen Realienunterrichts, weder chemisches noch biologisches Arbeiten im innigen Verkehr mit der Natur, keine Handfertigkeiten, kein Turnen und Spiel, weder Ausflüge noch Reisen. Nur ein wenig Spaziergehen im Klosterhof oder im umliegenden Forst, das eher zum Grübeln und Spintisieren hinleitet als zum Ausspannen der Seelenkräfte.“ Dieser Kritik begegnete Traub mit demonstrativer Gelassenheit, denn das Gegenteil treffe zu: „Jeder, der das Seminarleben von ferne kennt, weiß, daß diese Schilderung den Tatsachen widerspricht.“ Ebenso wenig ließ Traub die Behauptung gelten, die Seminare vernachlässigten körperliche Ertüchtigung, Spiel und Reisen. Dass er – wie es in anderem Zusammenhang auch Ephorus Kapff getan hat – die Seminare den Vergleich mit den Gymnasien nicht nur bestehen, sondern eindeutig gewinnen ließ, zeigt ein weiteres Mal, dass man sich als schulische Sondereinrichtung einem besonderen Rechtfertigungsdruck ausgesetzt sah:

„Das Turnen wird am Seminar genau in dem Umfang betrieben, wie in allen humanistischen und realistischen Lehranstalten Württembergs. Allerlei Spiel, wie Fuß- und Schleuderball wurde von den Seminaristen mit Eifer und Leidenschaft getrieben, lange ehe für die Gymnasien die offiziellen Spielnachmittage eingeführt wurden. Ebenso wurden ganz- und halbtägige Exkursionen in die Umgebung ausgeführt, lange ehe die monatlichen Spazier-

⁷³ TRAUB: Das württembergische theologische Seminar im Spiegel der modernen Dichtung. – Aus dieser Quelle schöpfen alle nachfolgenden Zitate bis zum Vergleich mit den Äußerungen des Uracher Ephorus Dr. Ludwig Heinrich Kapff (Anm. 74).

gänge für die Gymnasialklassen von der Behörde angeordnet wurden. Vollends die großen mehrtägigen Schülerfahrten an den Rhein und Main, in den Schwarzwald und Odenwald und in die Schweiz bilden seit Jahrzehnten einen Glanzpunkt des Seminarlebens und sind den allermeisten eine wertvolle Erinnerung fürs Leben. Den Sommer über hat jeder Seminarist etwa 3 Stunden freie Zeit, in denen er hingehen kann wo er will – neben der täglichen Turn- und Badezeit.“

Dem Vorwurf der Überbürdung, der in dieser Zeit regelmäßig in Richtung humanistischer Lehranstalten erhoben wurde, wusste Traub mit großer Selbstgewissheit entgegenzutreten:

„Von einer Ueberbürdung kann umsoweniger die Rede sein, als das Seminar einen Vorzug genießt, den sonst keine humanistische Lehranstalt des Landes mit ihm teilt: das Fehlen jeder Versetzungsprüfung. Wer einmal als Seminarist oder Hospes eingetreten ist, der ist 4 Jahre lang gegen das Sitzenbleiben gefeit. Er rückt jedes Jahr von selbst in die nächsthöhere Klasse auf, ohne sich durch ein Examen das Recht hiezu erkaufen zu müssen. Daß dadurch ein weit ruhigerer Betrieb des Unterrichts ermöglicht ist, daß insbesondere mancherlei Anlaß zum banausischen, gedächtnismäßigen Einpauken wegfällt, liegt auf der Hand.“

Traubs Antworten stellten klar und rückten zurecht, ohne die Kritik pauschal zu diffamieren. Vielmehr machte er sich die pädagogische Grundanschauung der Kritiker zu eigen, um anschließend deren Vorwürfe gegen die evangelischen Seminare Württembergs als sachlich unzutreffend zu entkräften. Wer die Seminare besser kenne, werde anders urteilen – so lässt sich die Haltung Traubs gegenüber der Kritik zusammenfassen. Bei allem Nachdruck, den er in seine Worte legte, bewahrte er einen ruhigen Ton: „Man kann natürlich niemanden [sic!] zumuten, diese Dinge zu wissen; aber wer sich berufen fühlt, öffentlich darüber abzuurteilen, würde immerhin gut tun, sich über das Tatsächliche zu orientieren, zumal wenn er ein Ausländer ist, wie der Wiener Kritiker.“

Nachdem Traub sich zunächst vor allem mit der Rezeption des Hesse-Romans beschäftigt hatte, bezog er sich bei den weiteren Klarstellungen auf den literarischen Text selbst. Da lese man etwa: „Die Regierung, auf deren Kosten die Seminaristen leben und studieren dürfen, hat dafür gesorgt, daß ihre Zöglinge eines besonderen Geistes Kinder werden, an welchem sie später jederzeit erkannt werden können – eine feine und sichere Art der Brandmarkung und ein sinniges Symbol der freiwilligen Leibeigenschaft. Wie verschieden sind die Menschen und wie verschieden die Umgebungen und Verhältnisse, in denen sie aufwachsen! Das gleicht die Regierung bei ihren Schützlingen gerecht und gründlich aus, durch eine Art von geistiger Uniform oder Livree.“ Im Textzitat artikuliert sich nicht weniger als der Vorwurf einer nach staatlichen Nützlichkeitsabwägungen erfolgenden Elitenrekrutierung zu Lasten freier Geistes- und Willensentfaltung, und an diesem Punkt setzte Ephorus Traub seine Verteidigung fort:

„Man wird nicht leugnen können, dass auch in dieser bitteren Kritik ein Korn Wahrheit enthalten ist, aber ebenso auch betonen dürfen, daß sie weit über das Ziel hinausschießt. Ein gemeinsamer Bildungsgang wird immer einen gewissen geistigen Typus erzeugen. Das liegt in der Natur der Sache; aber eigentlich schlimm wird es doch erst dann, wenn dabei

die Eigenart unterdrückt und die Individualität ertötet wird. Nun ist es eine ganz grundlose Vorstellung, daß in den Seminaren so etwas geschehe; ihre Zöglinge leben nicht unter einem geistigen Druck; es waltet unter ihnen ein fröhlicher und freier Geist. Nach jener Schilderung sollte man denken, der württembergische Pfarrstand, der seiner Mehrzahl nach aus jenen Anstalten hervorgeht, bestünde zum größeren Teil aus gebrochenen Existenzen oder seelenlosen Maschinen. In Wirklichkeit dürfte er, was den Prozentsatz selbständiger Charaktere und ausgeprägter Individualitäten betrifft, hinter keinem anderen Stand zurückstehen.“

Ein weiteres Mal reagierte Traub nicht mit Entrüstung, sondern betont diplomatisch, wenngleich seine Replik eher den Charakter einer Gegenbehauptung als eines Gegenbeweises trägt. Ihm schien daran gelegen zu sein, der Institution Seminar Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Sein moderates Reagieren könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass er der künstlerischen Freiheit gewisse Übertreibungen zugestand:

„Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß die Seminarerziehung schlechthin für alle Individualitäten passend wäre. Der genialische Heilner, der ungleiche Freund des Muster-schülers Giebenrat, mit seiner souveränen Verachtung jeder Ordnung und jedes geregelten Studiums taugt freilich nicht ins Seminar. Vermutlich hätte er auch im Gymnasium Schiffbruch erlitten, wie überhaupt in jedem geordneten Schulwesen. Vielleicht aber wäre es auch mit beiden anders gegangen, mit Giebenrat und Heilner, wenn sie andere Lehrer gefunden hätten mit etwas mehr Herz für ihre Schüler, mit etwas mehr Verständnis für ihre Eigenart. [...] Natürlich steht es dem Dichter frei, sein Milieu so zu konstruieren, wie er es für seine poetischen Zwecke braucht. Aber eben diese Zeichnung der Personen dient doch andererseits wieder dazu, die Einrichtung selbst zu entlasten.“

Traub konzedierte, dass am Seminar „gerade das, was das Fundament jeder gedeihlichen Erziehung“ sei, nämlich „der Einfluß der Familie“, durchaus fehle. Gleichzeitig gab er zu bedenken, dass sich die Seminarerziehung nur dann mit der Familienerziehung nicht messen könne, wenn letztere „auf der Höhe steht“, was „nicht immer der Fall ist, dafür bietet das Gymnasialleben manches betrübende Beispiel“. Nach diesem nicht untypischen Seitenhieb gegen das humanistische Gymnasium gewinnen Traubs Ausführungen offensiveren Charakter:

„Endlich aber sollte ein Dreifaches nicht übersehen werden. Das enge Zusammensein mit vierzig Altersgenossen, die Nötigung, die eigene Individualität vierzig anderen Individualitäten anzupassen, die Aufgabe, die Ansprüche des eigenen Ichs gegen die von vierzig fremden Ichs auszugleichen – das alles ist eine Schule des Charakters, die nicht unterschätzt werden darf. Und das zweite ist dies. Wenn unsere württembergische Landeskirche von dem theologischen Parteihader viel weniger zu leiden hat, als dies bei unseren norddeutschen Brüdern der Fall ist, so mögen hierbei mancherlei Ursachen mitwirken. Aber einiger Anteil dürfte auch dem niederen theologischen Seminar zukommen. Wenn ich mit einem Altersgenossen vier Jahre lang an einem Tisch esse und unter einem Dach wohne, wenn ich ihn dabei als einen tüchtigen und ehrlichen Menschen kennen und achten lerne, so wird es mir auch später nicht möglich sein, ihn bloß deshalb für einen moralisch minderwertigen Menschen zu halten, weil er in der Theologie andere Bahnen wandelt, als ich sie geführt worden bin. Drittens darf auch auf die nicht zu unterschätzende soziale Bedeutung hingewiesen werden, welche dem Dasein der württembergischen Seminare zukommt. Wie

manchem begabten Jüngling aus den mittleren und unteren Ständen wäre das Studium für immer verschlossen, wenn nicht hier ein Weg sich öffnete. Den gebildeten Ständen aber wird immer wieder frisches Blut zugeführt, wenn sie ihre Reihen aus den tüchtigsten Elementen der unteren Bevölkerungsschichten ergänzen können.“

In diesen Worten teilt sich viel vom Selbstverständnis der Seminare als integralen Bestandteilen des württembergischen Bildungswesens, aber auch von Traubs Gesellschaftsideal mit: Der Ephorus sah in der Einordnung des Individuums in die Gemeinschaft, der frühen Gewöhnung an die Notwendigkeiten des Gemeinschaftslebens Tugenden wie Selbstbescheidung und Toleranz gedeihen. Auf eigen-tümliche Weise verbanden sich Wertschätzung des Kollektivs und prinzipielle Dul-dung von Meinungsvielfalt – letztere als Voraussetzung für die relative Stabilität des Kollektivs. Dass dieser Gedanke keine Einzelmeinung, sondern *opinio commu-nis* war, zeigt ein Vergleich mit den oben wiedergegebenen Äußerungen des Ura-cher Ephorus Kapff vom 27. November 1868, als das fünfzigjährige Jubiläum des Seminars gefeiert wurde. Auch Kapff hatte neben anderen Vorteilen der theolo-gischen Seminare für das Studium vor allem ihre friedensstiftende Wirkung für den evangelischen Pfarrstand Württembergs hervorgehoben⁷⁴.

Für äußerst bedeutsam erachtete Traub die sozialintegrative Wirkung der Semi-nare, denn diese ermöglichten dem Tüchtigen im Sinne eines klassischen bürger-lichen Leistungsbegriffs den Aufstieg in ein anderes Gesellschaftsmilieu. Dass die etablierte Gesellschaftsschicht von dieser – sehr wohl gesteuerten – Ergänzung „von unten“ profitiere, stand für den Schöntaler Ephorus außer Frage. Traubs Apologie fand ihren Abschluss in einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem Landexamen als landesweiter Aufnahmeprüfung:

„Gewiß sind es strenge Forderungen, die das Landexamen an den Einzelnen stellt und wer einen gangbaren Weg zeigen könnte, wie ohne Examen eine gerechte Auswahl zu treffen wäre, würde sich den Dank vieler erwerben. Aber es scheinen doch, namentlich im Aus-land, manche übertriebene Vorstellungen zu herrschen und Hesses Buch wird dazu beitra-gen, sie noch zu steigern, wenigstens soweit seine Schilderung als typisch genommen wird, was sie nicht ist. [...] Ein wunder Punkt des württembergischen Schullebens wird ja das Landexamen immer bleiben. Für ehrgeizige und gewissenlose Lehrer wird es immer eine Versuchung sein, die Leistungen der Schüler auf Kosten ihrer Gesundheit zu steigern. Man kann insofern ein Buch wie Hesses ‚Unterm Rad‘ als lebendigen Appell an das Gewissen des Lehrers nur willkommen heißen. Zugleich aber ist es Recht und Pflicht, falsche und übertriebene Vorstellungen auf ihr richtiges Maß zurückzuführen“⁷⁵.

Von „gewissenlosen Lehrern“ und vom „Appell an das Gewissen des Lehrers“ ist hier die Rede; Traub beschloss seine Gedanken also mit einer zentralen Kategorie evangelischer Theologie: der Freiheit des Gewissens. Diese führt zu einer individu-ellen Verantwortlichkeit, die auch in profanen Zusammenhängen gilt – in geradezu prototypischer Weise wurde dies von Luther auf dem Wormser Reichstag (1521)

⁷⁴ KAPFF, Teil 2, S. 402.

⁷⁵ TRAUB: Das württembergische theologische Seminar im Spiegel der modernen Dichtung.

demonstriert. Hesses Erzählung gestand Traub immerhin das Verdienst zu, den Lehrer an das moralische Gebot zu erinnern, das eigene berufliche Handeln vor der Instanz des Gewissens zu prüfen.

Ein Blick nach Sachsen

In einem Artikel, den vermutlich Hermann Planck nach einer Sachsenreise verfasst hatte⁷⁶, verglich dieser die niederen evangelisch-theologischen Seminare in Württemberg mit der „K. Landesschule Pforta“ – neben Sankt Afra in Meißen und dem Gymnasium St. Augustin in Grimma eines der drei renommierten Internatsschulen Sachsens. Hintergrund der Reise war eine für das Jahr 1908 in Aussicht genommene Beratschlagung über eine Reform der Seminare⁷⁷. In Geschichte und Zielsetzung sind die drei „Sächsischen Fürstenschulen“ den niederen württembergischen Seminaren durchaus vergleichbar. Zum Zeitpunkt der Reise war Planck Professor am Seminar in Blaubeuren (später, von 1909 bis 1923, Ephorus). Ausgangs- und Zielpunkt sowohl der Reise als auch des Artikels war die Frage, „ob wir von dieser Organisation für die eventuelle Reform unserer Seminare etwas lernen können“. Planck gab sich überzeugt, „daß derartige Alumnae [...] auch in der Gegenwart noch durchaus lebensfähig sind und, richtig betrieben, die schönsten Erfolge erzielen, letztere zugleich ein Beweis, daß der humanistische Unterricht auch nach der Beseitigung des Gymnasialprivilegiums für die mannigfaltigsten höheren Berufe eine angemessene und wertvolle Vorbereitung bildet“⁷⁸. Mit Blick auf die heimischen Anstalten ging es ihm nicht allein darum, den Wert humanistischer Bildung für die Gegenwart zu begründen, sondern auch um Werbung für den Erhalt der Seminarstandorte: „Man sollte es sich also wohl überlegen, ehe man die Aufhebung oder auch nur die Verlegung unserer Seminare aus ihrer ländlichen oder kleinstädtischen Umgebung in größere Städte und damit ihre Anglie-

⁷⁶ Obwohl der Artikel ohne Verfasserangabe erschien, ist mit großer Wahrscheinlichkeit von der Autorschaft des Blaubeurer Seminarlehrers und späteren Ephorus' Hermann Planck auszugehen. Diese Zuschreibung wird durch eine handschriftliche Notiz auf dem archivierten Zeitungsblatt (Exemplar: LKAS, C7/41) ebenso gestützt wie durch die Tatsache, dass sich das Zeitungsblatt in Plancks Personalakte befindet. – Vgl. demgegenüber EHMER: Das berühmte Gegenstück. – Hier wird vorsichtig von einem „ungenannten Verfasser“ (S. 113) gesprochen, der aber „gewiss ein Schulmann war“ (S. 119). – Zweifelsfrei hat Hermann Planck die Fürstenschulen in Pforta und Grimma jedoch im Jahre 1909 besucht, um die neue Seminarordnung von 1911 vorzubereiten. Dabei handelte es sich laut Ehmer um eine „hoch diplomatische Mission, denn man holte zuvor von den zuständigen Ministerien in Berlin und Dresden die Erlaubnis ein, die dann [...] auch gerne erteilt wurde“ (ebd., S. 119f.). – Plancks Bericht aus dem Jahre 1909 ist nicht erhalten.

⁷⁷ Ein knapper Überblick über die Geschichte der drei sächsischen Internatsschulen in Pforta, Meißen und Grimma bei EHMER: Das berühmte Gegenstück, S. 114–120.

⁷⁸ PLANCK: Eine „Sächsische Fürstenschule“ und die niederen evang.-theol. Seminare in Württemberg. – Alle folgenden Zitate dieses Unterkapitels sind dieser Quelle entnommen.

derung an Gymnasien empfiehlt. Denn eben diese stille Zurückgezogenheit und Abgeschlossenheit ist, ohne daß man ihre auch vorhandenen Nachteile in Abrede zu ziehen braucht, doch ein nicht zu unterschätzender Vorzug, da sie Zerstreuungen fernhält und die Konzentration auf die wissenschaftliche Arbeit fördert und erleichtert.“

Gerade die – von Ort zu Ort in unterschiedlichem Maße vorzufindende – Weltabgeschlossenheit der Seminare schafft aus Sicht des Autors besondere Lern- und Sozialisierungsvoraussetzungen, die es zu erhalten gelte. Eindeutig ist: Man wollte nicht Gymnasium werden, sondern Seminar bleiben! Zum Schulbetrieb in Pforta einerseits und an den württembergischen Seminaren andererseits wurde festgestellt, dass

„auch nur bei flüchtigem Besuch der bei aller gediegenen Einfachheit doch etwas vornehmere Zuschnitt im Aeußeren der Anstalt in die Augen [springt]. Es wird offenbar sowohl in der Ausstattung der Räumlichkeiten als auch beim Benehmen der Zöglinge mehr als bei uns auf Form gehalten. Auch wenn man in Anschlag bringt, daß der Norddeutsche von Natur aus manchem Schwaben an Gewandtheit überlegen ist, so ist doch zu vermuten, daß auch der obligate Tanzunterricht das Seinige dazu beiträgt, die jungen Leute zur Beherrschung der gesellschaftlichen Formen zu erziehen. In seltsamem Kontrast zu dieser Weltförmigkeit und Weltfreudigkeit steht mancher konservative Brauch, wie das [...] täglich wiederholte Bekenntnis zur Dreieinigkeit, das von uns Schwaben mit unserer auf das Prinzipielle gerichteten Denkart und unserer Neigung zur Individualisierung gerade auch in religiösen Dingen als ein formalistischer Zwang empfunden würde.“

Hermann Planck traf hier explizit Aussagen zur eigenen Mentalität, wobei er den Schwaben außer einer gewissen Formlosigkeit vor allem religiösen Individualismus bescheinigte. Letzterer dürfte maßgeblich auf den Einfluss des württembergischen Pietismus zurückzuführen sein. Der Hauptunterschied zwischen den sächsischen Fürstenschulen und den schwäbischen Seminaren bestehe darin, dass die sächsischen Zöglinge „vollständige Freiheit der Berufswahl“ haben, während die württembergischen Seminaristen „sich entweder dem Kirchendienst oder dem höheren Schuldienst in einer seiner verschiedenen Spielarten widmen, und falls sie dies nicht tun, eine allerdings sehr mäßige Summe als Ersatz für die bisherigen Erziehungskosten an den Staat erlegen: [...] So schlimm, wie es oft dargestellt wird, z. B. in H. Hesses Roman ‚Unter dem Rad‘ [sic!], ist es dennoch mit der Möglichkeit des Berufswechsels nicht bestellt.“ Hinsichtlich der frühen beruflichen Festlegung ließ man durchaus Selbstkritik erkennen und gab zu, „daß die Einrichtung unserer Seminare einschließlich des Stifts manchen jungen Menschen in einem Alter, das er zu eigener Entschließung hinsichtlich der Berufswahl in den seltensten Fällen reif sein wird, in eine Laufbahn hereinlockt, aus der er nicht ohne Schwierigkeit wieder herauskommt.“ Da weder Kirche noch Schule Interesse daran hätten, jemanden unter äußerem Zwange festzuhalten, bescheinigte Planck den sächsischen Schulen in der Frage der Berufswahl mehr Vernunft als den schwäbischen: „Herzog Moritz von Sachsen hat mit der Freiheit der Berufswahl, die er den Zöglingen seiner

Fürstenschulen gewährte, unlegbar einen weiteren Blick bewiesen, als Herzog Christoph mit der Einrichtung der nur auf den Kirchen- und Schuldienst zugeschnittenen Klosterschulen, wie viel Dank wir ihm für diese Einrichtung auch in dieser Form schulden.“

Eine zentrale Aufgabe der Seminare sah Planck darin, sich den Herausforderungen des 20. Jahrhunderts zu stellen. Dabei könnten die sächsischen Fürstenschulen durchaus Orientierungshilfe bieten. Die Frage müsse erlaubt sein, „ob nicht das 20. Jahrhundert die moralische Verpflichtung haben könnte, eine Einrichtung des 16. Jahrhunderts, die für ihre und für lange Zeit sich als höchst segensreich erwiesen hat, wenn sich Zeichen der Veraltung und Ueberlebtheit daran herausstellen, in einer der neuen Zeit mehr entsprechenden Weise umzugestalten. Vielleicht sind die sächsischen Fürstenschulen geeignet, hierfür in der einen oder anderen Hinsicht einen Fingerzeig zu geben.“ Planck plädierte für die Beibehaltung, aber ebenso eindeutig für die Modernisierung der vorhandenen Einrichtungen, ja er erhob die Anpassung der Seminare an die neue Zeit zur moralischen Verpflichtung des 20. Jahrhunderts.

Das Seminar aus der Rückschau

In einem Artikel, der am 26. September 1907 in der Schwäbischen Kronik erschien⁷⁹, hielt ein ehemaliger Seminarist und Repetent Rückschau auf seine Seminarzeit. Der Anonymus – sein Text ist mit dem Kürzel „D.H.W.“ versehen – schreibt aus großer zeitlicher Distanz: „Meine Erinnerungen gehen in lebendiger Form zurück für meine Seminaristenzeit gerade um 60, für meine Repetentenzeit um 50 Jahre“. Damit ist seine Rückschau also frei von internen Rücksichtnahmen. Der Artikel stellt somit eine wertvolle Ergänzung der übrigen Quellen dar, die in ihrem Gros die öffentlich verlaubliche Meinung aktiver Lehrer, meist der Anstaltsvorstände, wiedergeben. Auch öffentliche Äußerungen von Schülern, mitgeteilt im Status erheblicher Abhängigkeit, weisen ausnahmslos einen affirmativen, das offizielle Ethos der Schule transportierenden Charakter auf. Der Ehemalige plädierte, gestützt auf „lerntheoretische“ Argumente, für eine klare organisatorische Trennung der Bildungsgänge, denn nur bei Konzentration auf den klassischen Stoff könne der Unterricht Wirksamkeit entfalten:

„Gibt es doch verschiedene Arten und Wege der Bildung; im Leben sollen sie sich gegenseitig anerkennen und ergänzen, die Schulen aber (Gymnasium, Realschule) sollten nach meiner Meinung jede ihre Eigentümlichkeit kräftig bewahren und nicht um schlechter praktischer Rücksichten willen ihren spezifischen Charakter durch Beimischung fremder Elemente verlieren oder doch verderben. Nur im reinen und konzentrierten, auch in

⁷⁹ „Unsere niederen Seminare einst und jetzt. Von einem Veteranen“, in: Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs Zweite Abteilung, Nr. 450 (Mittagsblatt), 26. September 1907. – Alle nicht anders ausgewiesenen Zitate in diesem Unterkapitel sind dieser Quelle entnommen.

Stoff und Stundenzahl ausreichenden Betrieb können jedenfalls die klassischen Studien gedeihen und ihre bildende Kunst entfalten; nur wenn sie zur Heimat des jugendlichen Geistes werden, statt daß dieser jetzt auf allen möglichen Gebieten täglich umhergetrieben wird und auf keinem wahrhaft heimisch werden kann, erwecken dieselben jene Liebe und Freude, ohne welche kein Unterricht durch wahrhafte Apperception fruchtbar werden kann.“

Wie die Lehrer Kapff und Planck bemühte auch der ehemalige Schüler und Repe- tent den Vergleich mit den humanistischen Gymnasien, um eine insbesondere auf das Internatsleben zurückzuführende Überlegenheit der Seminare zu konstatieren: „Die hohe Bedeutung, der besondere Wert unserer niederen Seminare liegt wohl gerade in der Gegenwart namentlich auch darin, daß sie, dabei auch wesentlich unterstützt durch das Internat, mehr noch als die humanistischen Gymnasien wirkliche Heim- und Pflegestätten gründlicher und stetig eindringender huma- nistisch-idealistischer Bildung sind und sein können. Dies soll ihnen ganz beson- ders auch trotz mancher wünschenswerten Ergänzungen und Verbesserungen ver- bleiben. Irgendwelcher radikaler Reformen bedürfen sie nicht.“ Die Überzeugung, dass vom Seminarleben dauerhaft friedensstiftende Wirkung für den württember- gischen Pfarrstand ausgehe, tauchte erneut als *Ceterum censeo* auf. Über Jahrzehnte hindurch von verschiedenen Stimmen bei verschiedenen Anlässen stereotyp wiederholt, war sie ein identitätsstiftendes Leitmotiv vieler Reden und anderer Äußerungen: „Es ist ihrer stiftungsmäßigen und in einer ehrenvollen Geschichte bewährten Bestimmung entsprechend, wornach sie speziell Vorbildungsanstalten für künftige Geistliche und Lehrer sein sollen; dadurch wird auch jene anregende und ausgleichende Art des Zusammenlebens und der Freundschaften befördert und gehaltvoll gemacht, die noch ein besonders wertvolles Element des Seminar- lebens darstellt.“ Außer der Harmonie fördere der Seminarbetrieb die Entwicklung zu freien Menschen:

„Und seitdem vollends nach zwei Jahren der Uebertritt in ein anderes Seminar stattfindet, wo die 16–18jährigen doch schon ganz als Jünglinge behandelt werden, wird man von bedrückenden Schranken oder geistiger Niederhaltung, Hemmung, Schablone, kurz, Zwang und Einseitigkeit überhaupt nur dann, und dann irrigerweise, reden können, wenn man übersieht, daß diese Anstalten nur freie Zöglinge haben wollen, welche einverstanden mit ihrer besonderen Bestimmung und Verfassung ihre außerordentlichen Wohltaten schätzen und genießen.“

Die starke Akzentuierung individueller Freiheit ist ein typisch evangelischer Gestus. Indem daran erinnert wurde, dass der Seminaristenstatus auf Freiwilligkeit beruhe, erfuhren etwaige Restriktionen im inneren Seminarbetrieb eine pauschale Legitimierung. Eine echte Auseinandersetzung mit diesbezüglicher Kritik an den Seminaren fand jedoch nicht statt. Sinn und Zweck dieser öffentlich gemachten Gedanken war es, die Existenzberechtigung, ja Unverzichtbarkeit der Seminare als angeblich überlegene Bildungsstätten klarzumachen. Obwohl im Erscheinungsjahr des Artikels in einer Denkschrift des Kultministeriums eine Seminarreform ange-

regt und bereits ein Jahr später zum Teil verwirklicht wurde⁸⁰, berücksichtigte der Autor die Forderung nach Veränderung nur am Rande. Vorstellbar seien allenfalls „Ergänzungen und Verbesserungen“, nicht aber „radikale Reformen“.

Eine Rückschau auf die Zeit im Seminar vermittelt auch ein Theaterstück, das zum 100-jährigen Bestehen des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 von der Jubiläumspromotion 1908/10 als Festspiel aufgeführt wurde. Autor ist der damalige Repetent und spätere Tübinger Universitätsprofessor für Philosophie, Dr. Theodor Haering (1884–1964)⁸¹. Von den übrigen Quellen unterscheidet sich das Stück dadurch, dass nicht explizite, sondern implizite Aussagen zu der Frage, was eine gute Schule ausmache, getroffen werden: Das insgesamt drei Akte („Bilder“) umfassende Festspiel lässt sich nur als eine Verbeugung vor der Anstalt deuten, welcher Haering als Seminarist angehört hatte und an der er zum Zeitpunkt der Aufführung als Repetent beschäftigt war.

Zwischen die Bilder sind jeweils Intermezzi geschaltet, in denen der „Genius der Geschichte Schöntals“ auftritt. Das Intermezzo zwischen dem II. und III. Bild führt in das letzte Bild ein, das in der Gegenwart, d. h. im Jahre 1910, spielt und mit „Stubenleben“ betitelt ist. Außer ca. fünfzehn Seminaristen treten ein Repetent und im Hintergrund der Polizeidiener Adelman als Ausrufer auf. Ort der Handlung ist eine Seminaristenstube. Der „Genius der Geschichte Schöntals“ trägt also vor:

Und noch einmal darf ich nun vor euch stehen,
Die ihr zum heut'gen Fest gekommen seid.
Ein kurzes, keckes Bild noch sollt ihr sehen,
Der Gegenwart, der neuesten, geweiht!
Aus eurer eig'nen hies'gen Jugendzeit!
Das Stubenleben in den Seminaren
Führ' ich euch vor, wie's war zu allen Jahren.
Denkt nicht, ihr Gäste, daß in diesen Bildern
der Jugend Leben ganz sich euch enthüllt.
Es soll euch nur das auß're Treiben schildern,
Nicht das, was nur in inn'rer Stille quillt.
Und eigenstes Erinnern mög's euch mildern,
Erscheint d i e s Bild zu roh euch hier und wild!
Von goldner Freundschaft und von heil'gem Streben
Kann euch der stille Wald nur Kunde geben⁸².

⁸⁰ MÜLLER, Harald: Leben und Unterricht, S. 91. – Eine neue Seminarordnung trat erst 1911 in Kraft.

⁸¹ Theodor Haerings Rolle im Nationalsozialismus löste eine weit über wissenschaftliche Kreise hinaus geführte Diskussion über die NS-Belastung von Stadt und Universität Tübingen aus. – Vgl. hierzu GEBHART, S. 7–16. – Zu Haerings Haltung gegenüber der NS-Ideologie und seinen diesbezüglichen Aktivitäten: Ebd., S. 17–46.

⁸² LKAS, C9/498: Festspiel zur 100-Jahrfeier des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 von Theodor Häring, dargeboten von der Jubiläumspromotion 1908/10, masch., 26 S., Intermezzo zwischen dem II. und III. Bild.

In diesen schlichten Versen kommt klar zum Ausdruck, dass die Erfahrungen am Seminar ein generationenübergreifendes, lebenslang wirksames Gemeinschaftsgefühl stifteten. Weil eine *corporate identity* bestand, genügten Andeutungen, um bei Alten und Jungen dieselben oder wenigstens ähnliche Assoziationen an die Schulzeit zu wecken. Dabei wurde ein romantischer Freundschaftsbegriff evoziert, der sich aber, so der „Genius“, einer Darstellung auf der Bühne entziehe. Die Verklärung von Schulzeit und Jugendfreundschaft schuf ein tiefes Zusammengehörigkeitsgefühl. Dieselben Bildungs- und Sozialisationserfahrungen gemacht zu haben, war von bestimmendem und nachhaltigem Einfluss auf das geistige und kirchliche Leben im evangelischen Württemberg. Auch im Epilog wird in metaphernreicher Sprache zwischen dem „trübem Schaum“, den „des Lebens Wogen“ tragen, und der „heil’gen Glut“, die man als unauslöschliches Gut an der Stätte klassischer Bildung empfangen hatte, unterschieden. Der Schule selbst werden Attribute wie „ernst“ und „heilig“ zugeschrieben, und damit verbindet sich die Hoffnung, auch in Zukunft „Sitz der Ideale“ bleiben zu können:

Der Vorhang fiel. Ihr schautet, was vergangen,
 Saht aus der Gegenwart ein keckes Stück.
 Doch traget nach der Zukunft ihr Verlangen –:
 Mein Zauber reicht nicht vorwärts, nur zurück.
 Das Künft’ge liegt von Schleiern noch verhangen,
 Unkündbar noch das kommende Geschick –
 Uns bleibt ein hoffend Wünschen nur und Segnen
 Für alle, die ihr aus- und eingezogen
 In dieses Klosters erstem heil’gem Raum,
 Und deren reifes Leben nicht getrogen
 Was hier gekeimt als hoher Jugendtraum,
 Ihr, deren heil’ge Glut des Lebens Wogen
 Nicht ausgelöscht mit ihrem trübem Schaum,
 Weiht segnend all’ dies Haus im schönen Tale
 auch künftighin zum Sitz der Ideale!

Dass ein solches Stück geschrieben und aufgeführt wurde, offenbart ein beträchtliches Maß an Traditions- und Selbstbewusstsein. Man hielt das Seminarleben zumindest *intra muros* für durchaus „bühnenfähig“. Dabei enthält das Drama – an anderer Stelle – auch selbstkritische Momente; es ist gespickt mit Selbstironie und Karikierungen des Seminarpersonals. Die Anhänglichkeit gegenüber der eigenen Bildungsstätte wird dadurch in keiner Weise konterkariert, sondern vielmehr bestätigt und bestärkt.

In diese Richtung weisen auch schriftliche Seminarerinnerungen, die der Uracher Ephorus Eitle erhalten und zum Teil in seiner 1920 erschienenen Festschrift zum Seminarjubiläum wiedergegeben hat. Sie „bilden fast einen Chor von Stimmen freudigen Dankes“⁸³. Das belegen Beispiele aus verschiedenen Promotionen⁸⁴:

⁸³ EITLE: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S. 83.

⁸⁴ Nachfolgende Zitate aus: ebd. S. 83 f.

- Aus der Promotion 1866/70: „Die großen Gewinne sind das Zusammenleben in einem frischen Kreis, die Einführung in die klassische Welt und die Geschichte, die Erziehung zur Arbeit und das Leben in einer reichen schönen Natur; es hat nicht an trüben Stunden gefehlt, aber die Freude und der Frohsinn, das Gefühl, etwas Schönes und Reiches zu erleben, überwog bei weitem; möchten die Seminare unsrem Vaterland erhalten bleiben!“ – „Das Beste, was der Jugend geboten werden kann, haben auch wir vom Seminar mit Dank empfangen und genossen, eine anfeuernde Anleitung zum Erwerb menschlichen Wissensgutes und zur Arbeit an unsrer sittlichen Entwicklung.“
- Aus der Promotion 1870/74: „Reiferen Jahren taucht es erst wieder auf, das Jugendland in seiner sonnigen Schöne... Das Seminar hat sein Werk an mir und meinem Leben getan trotz manchem; ich habe dort schon gelernt: *non scholae, sed vitae.*“ – „Ich war gern im Seminar: Die erste große Freundschaft, die starken Natureindrücke, neben den Wissenschaften die Freude an der Musik und dem Gesang, das alles trug dazu bei.“
- Aus der Promotion 1876/78: „Beginnen will ich mit dem Bekenntnis, daß ich heute wie damals, 1874/76, die Uracher Seminarzeit zu den allerschönsten und farbenreichsten Jahren meines Lebens rechne. Daran hat vor allem die Uracher Natur, daneben die Entfaltung der Knabenseele zum Jüngling besonderen Anteil, [...] Das Schweifen durch Wald und Flur, das herrliche Schwärmen in der unvergleichlichen Natur, das hat die Blasiertheit eigentlich bei keinem einzigen aufkommen lassen.“
- Aus der Promotion 1878/80: „Dem ganzen Zusammenleben und Lernen und Lehren lag, bei niemand aufdringlich, aber doch deutlich vorhanden, ein ernster, christlicher Sinn zu Grunde [...]“ – „Schön war es, unvergesslich schön in diesen beiden letzten Jahren vor dem Abgang auf die Hochschule ... Sei begrüßt, unser Urach! Deine Schönheit bleibt ewig jung in uns.“
- Aus der Promotion 1880/82: „Alles in allem bin ich der Ueberzeugung: das Seminar Urach war 1880/82 eine mit mancherlei Mängeln behaftete, aber durch und durch gesunde und herzerfreuende, in guter Ordnung stehende, von Ehrenmännern und gewissenhaften Erziehern geleitete und von einer frohen Schar frischer Jünglinge bevölkerte Pflanzstätte humanistischer Bildung, an die ich stets mit tiefer Dankbarkeit zurückgedacht habe und zu denken bis zu meinem Ende nie aufhören werde.“

Die Zitate können keine Repräsentativität beanspruchen⁸⁵, denn sie unterliegen einer mehrfachen Auswahl: So dürften wohl nur diejenigen unter den Ehemaligen zur Feder gegriffen haben, die von überwiegend dankbaren Gefühlen bestimmt waren. Hinzu kommt, dass Menschen dazu neigen, selbst unangenehme Situationen und Erlebnisse aus rückwärtiger Perspektive eher positiv zu bewerten. Ebenso hatte Ephorus Eitle ein vitales Interesse daran, das Seminar Urach und die Seminarbildung in gutem Lichte darzustellen. Dennoch sind die wiedergegebenen Seminarerinnerungen aussagekräftig, zeigen sie doch, dass weniger das fachliche oder pädagogische Können der Lehrer, weniger die institutionellen Vorzüge der Seminare, als vielmehr die Erlebnisse der mit wachsendem zeitlichen Abstand zunehmend positiv assoziierten Jugend im Gedächtnis geblieben sind. Über die

⁸⁵ Deziert kritische Stimmen (z.T. aus der Perspektive Ehemaliger) zur Enge und Einseitigkeit des seminaristischen Lehrbetriebs, insbesondere zu seinem Rückstand gegenüber den Gymnasien des Landes hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts, referiert GESTRICH, S.39–41.

objektiven Merkmale der Bildungseinrichtung werden kaum Aussagen getroffen, sondern – soweit erinnerbar – über die eigene Befindlichkeit.

1.2 Die Vorstellung von „guter Schule“ an den Konviktschulen

Ähnlich wie die niederen evangelisch-theologischen Seminare waren die beiden Gymnasien mit niederem Konvikt in Ehingen und Rottweil Schulen mit ausgeprägtem Elitebewusstsein. So erinnerte der Ehinger Rektor Schneiderhahn⁸⁶ in seiner Festansprache anlässlich der Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes im Oktober 1885 an die traditionell hohe Wertschätzung der Bildung in Württemberg, wo selbst auf dem Lande mehr Bildung herrsche als anderswo in den Städten: *Beata Suevia, ubi rura plus humanitatis habent quam alibi urbes*⁸⁷. Die zitierte Beobachtung eines bayerischen Philologen und Pädagogen liege zwar einige Jahrzehnte zurück, doch „diese Hochschätzung der Bildung und der höheren Schulen“, so Schneiderhahn, „ist seither noch mehr gewachsen“. Ehingen rechne sich zu diesen Bildungsorten, denn die Stadt besitze schon seit 1825 ein mit einem Konvikt verbundenes Gymnasium, „welches während der langen Zeit seines Bestehens sich unleugbar große Verdienste um die Erziehung und Bildung der ihm anvertrauten Knaben und Jünglinge erworben und den geistigen Wettkampf mit den anderen Gymnasien des Landes ehrenvoll bestanden hat“⁸⁸.

Trotz kritischer Beobachtung, der sich auch die Konviktschulen ausgesetzt sahen, vermochten sich die neuhumanistischen Vorstellungen des Königlichen Studienrats gegenüber den Schulen jahrelang nicht durchzusetzen. Diese konnten zunächst an ihrer erstarrten, nur auf das Formale bezogenen Sprachschulung festhalten, denn bis 1891 gab es in Württemberg keinen verbindlichen Lehrplan. Vorgegeben waren lediglich die Gesamtzahl der Wochenstunden pro Klasse, der Fächerkanon und das ungefähre Verhältnis der Fächer untereinander. Die Schulen stellten also die Stundentafeln selbst auf; für den Lehrstoff der verschiedenen Fächer wurden nur Empfehlungen herausgegeben. Erst die Reifeprüfungsordnung von 1873 markierte einen gewissen Abschluss der neuhumanistischen Umorientierung, auch wenn sich der Anteil der Fächer, wie das Beispiel des Ehinger Gymnasiums zeigt, nur geringfügig verschob: 44 % der Ausbildungszeit waren Latein und Griechisch vorbehalten, nur 9,5 % entfielen auf naturwissenschaftliche Fächer und Mathematik. Der Lehrplan von 1891 brachte erhebliche Neuerungen: Deutsch (jetzt 30,5 Gesamtstunden), Französisch (19,5), Naturbeschreibung (8), Rechnen/Mathematik (40,5) und Naturwissenschaften (7) wurden zulasten von

⁸⁶ Dr. phil. Vinzenz Schneiderhahn (geb. 1824 in Rexingen bei Horb, gest. 1894 in Neu-Ulm) war von 1868 bis 1878 Rektor des Rottweiler Gymnasiums und der Gymnasialkirche, bevor er als Rektor ans Ehinger Gymnasium wechselte. Ihm wurde das Ritterkreuz erster Klasse des k. Friedrichsordens verliehen. Nach seiner Pensionierung 1886 zog er nach Neu-Ulm (vgl. NEHER/NEHER, S. 36 und NEHER, Personalkatalog, S. 16).

⁸⁷ SCHNEIDERHAHN, S. 6.

⁸⁸ Ebd.

Latein (82) und Griechisch (40) ausgedehnt. Somit verblieben den klassischen Sprachen 37,6 % der Unterrichtszeit gegenüber 17,1 % für die Naturwissenschaften. Die realistischen Fächer konnten ihren Anteil in den Lehrplänen von 1906 und 1911 weiter ausbauen. Turnen – erst 1845 zum Bestandteil des Unterrichts erklärt – wurde in Ehingen schon zu Beginn der 1830er-Jahre angeboten. 1895/1905 wurden zusätzliche Spielstunden, 1905 „Ausmarschnachmittage“ und 1921 jährlich abgehaltene „Reichsjugendwettkämpfe“ eingeführt. Ab 1898 wurde das Wahlfach Kurzschrift, ab 1902 Englisch unterrichtet; seit 1923 gab es Werkunterricht und andere Arbeitsgemeinschaften⁸⁹.

An diesen Maßnahmen lässt sich ablesen, dass selbst eine traditionsreiche Schule wie das Gymnasium Ehingen sich den neuen Bildungsinhalten und Erziehungsideen nicht dauerhaft verschließen konnte.

Erziehung für das Leben

In seiner anlässlich des 50-jährigen Jubiläums des Gymnasiums am 4. August 1875 gehaltenen Festrede legte der Ehinger Rektor Meinrad Ott⁹⁰ nicht nur die neu-humanistische Bildungsprogrammatische dar, sondern dachte auch über Stellung und Aufgabe der Gymnasien in der Gegenwart nach. In Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Forderungen der Realschulvertreter war Ott darum bemüht, das humanistische Gymnasium als unverzichtbaren Schultyp zu rechtfertigen:

„Der auf encyclopädisches Wissen gerichtete, den Realien mit Gunst oder sogar Vorliebe zugewendete Zug der Zeit, der schon im vorigen Jahrhundert immer stärker und stärker hervortrat, durch die zunehmenden Fortschritte in den Naturwissenschaften aber und den damit verbundenen mächtigen Aufschwung industrieller Unternehmungen seitdem noch bedeutend gesteigert worden ist, dieser Zug der Zeit hat die Gymnasien in eine namhaft veränderte Stellung gegen früher gebracht. Der von den Vertretern der Humaniora und der Realien über deren beiderseitiges Recht geführte Streit hat zwar seine sachgemäße hauptsächliche Ausgleichung darin gefunden, daß für eine dem gesteigerten Bedürfnis erkleckende Pflege der Realien eigene Anstalten gegründet wurden; und auch in unserem Lande sind die Realschulen seit etlichen fünfzig Jahren rasch in großer Zahl errichtet worden. Aber es konnte nicht fehlen, daß auch an die Gymnasien zu Gunsten der Realien starke Anforderungen gestellt wurden, die sie nicht abweisen konnten, sondern bis zu einem gewissen Maß befriedigen mußten. In der That wurde diesen Anforderungen auch eine Befriedigung gewährt, die zwar nicht den Wünschen aller genug that, auch nie genug thun wird, die aber immerhin so weit gieng als es mit dem unveräußerlichen Wesen eines Gymnasiums nur immer verträglich schien“⁹¹.

⁸⁹ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 32–34.

⁹⁰ Dr. phil. Dr. theol. Meinrad Ott (geb. 1830 in Öpfingen, gest. 1878 in Rottweil) wurde 1858 Professor am Gymnasium in Rottweil, 1874 Rektor in Ehingen. Der früh Verstorbene war Träger des Ritterkreuzes erster Klasse des k. Friedrichsordens (NEHER: Personal-Katalog, S. 42; Schlussprogramm Ehingen 1877/78, S. 24f.).

⁹¹ OTT: Festrede, S. 41. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

Die Bedürfnisse nach „zeitgemäßer“ Bildung bestritt der Redner also nicht – sofern diese durch Gründung eigenständiger Anstalten mit realistischer Ausrichtung gedeckt würden. Er verwahrte sich aber gegen weitere und womöglich verstärkte Erwartungen an die humanistischen Gymnasien „zu Gunsten der Realien“. Ott befürchtete Qualitätsverluste aufgrund einer schleichenden Wesensveränderung des Gymnasiums. Die Quintessenz dieser Überlegungen war: Ein Gymnasium ist dann ein gutes Gymnasium, wenn es seines Propriums – des altsprachlichen Unterrichts – nicht beraubt wird. Mit der „Überbürdung“ der Schüler als Ergebnis einer Entwicklung, die verstärkt den realistischen Fächern Rechnung trage, sprach Ott ein viel beklagtes Phänomen jener Zeit an. Das Anwachsen des gymnasialen Unterrichtsstoffes gehe mit deutlich vermehrter Lernerarbeit für die Schüler einher; der „Spielraum für die Selbstthätigkeit der Studirenden“ habe sich durch die Zunahme der Wochenschulstunden erheblich eingeschränkt:

„Das Gymnasium ist mit Unterrichtsstoff schon bis zu einem solchen Maß angefüllt, und die Studirenden mit Wissensstoff, oder, da man doch nie zu viel wissen kann, wenigstens mit Lernstoff bis zu einem Grad beschwert, daß man hierin um keine Handbreite weiter gehen kann. Der Bogen ist bereits aufs äußerste gespannt und kann nicht mehr straffer angezogen werden, ohne daß Schule und Schüler unter der Ungebühr und dem Schaden des Zuviel zu leiden hätten“⁹².

Außer am Wohl seiner Zöglinge war Rektor Ott in mindestens ebensolchem Maße daran interessiert, weiteren realistischen Eingriffen ins humanistische Bildungskonzept vorzubeugen: „Je mehr die humanistischen Anstalten gegenüber dem steigenden Ansehen und Einfluß der realistischen Studien sich zwar nicht mehr ihrer Existenz, wozu es eine Zeitlang den Anschein hatte, zu erwehren, aber doch um ihren eigenthümlichen Wesensbestand, ihre Kraft und Integrität zu bemühen haben, um so mehr werden sie ihrer grundwesentlichen Aufgabe und Bestimmung genau bewußt und derselben zum Frommen des jetzigen Geschlechtes gerecht zu werden bedacht sein müssen.“ Die eigentliche Bestimmung des Gymnasiums entwickelte Ott aus dessen Namen und begründete damit die Erziehung junger Menschen zu Selbständigkeit und wissenschaftlichem Denken:

„Gymnasium von γυμνάσιον d. i. üben; und daraus leite ich alles Weitere ab, was ich zu sagen noch auf dem Herzen habe. [...] Daß diese Benennung mit Namen und Wesen eines griechischen Gymnasiums ursächlich zusammenhängt, ist selbstverständlich. Denn obgleich ein antikes und ein modernes Gymnasium auf den ersten Blick einander sehr unähnlich sehen und kaum vergleichbar scheinen, sofern das, was bei jenem die Hauptbestimmung war, bei diesem nur Nebenzweck ist, nemlich die körperliche Übung und Kräftigung, so stehen doch beide ihrem Wesen nach einander viel näher als der erste Anschein vermuthen läßt, und sie geben Raum für eine lehrreiche Parallele. Eine Schule der Übung, der Kräftigung und Geschmeidigung sind beiderlei Gymnasien, das antike für den Körper, das moderne für den Geist, und zwar ähnlich wie dieses nach bestimmten Gesetzen und Normen zur Herausbildung und Gestaltung des Edlen was im Geist des Menschen liegt (Humanismus), so jenes nach strengen Regeln der Kunst und des edeln Geschmackes. [...]

⁹² Ebd., S. 42. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

Der Hauptpunkt jedoch, auf den diese ganze Parallele hinzielt, ist dieser. Das griechische Gymnasium betrieb seine Gymnastik als freie Kunst, die ihren Lohn in sich selbst trägt. Es war thatsächlich eine treffliche Vorschule für den ernstesten Kriegsdienst und vielerlei bürgerliche Gewerbe, aber fern lag es ihm seine Übungen als Dressur für derartige oder überhaupt irgendwelche bestimmte Zwecke einzurichten. Dasselbe gilt aber auch für die modernen Gymnasien, welche die Geisteskultur in die jugendlichen Köpfe und Herzen zu pflanzen haben⁹³.

Damit war einer der Kernpunkte der sich am Gymnasium verwirklichenden humanistischen Bildungsauffassung angesprochen: Anders als der „Realismus“ sah der schulische Humanismus keine Notwendigkeit, sich durch den Verweis auf berufspraktische Verwertbarkeit zu legitimieren. Prominentester Kritiker dieser Bildungsidee war wohl der „Schulkaiser“ Wilhelm II., der auf der Schulkonferenz im Dezember 1890 gesagt hatte: „[...] Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes, und wenn diese Gymnastik ordentlich getrieben würde, so wäre der junge Mann im Stande, mit dieser Gymnastik alles fürs Leben Nothwendige zu leisten. Ich glaube, daß nach diesem Gesichtspunkt nicht mehr verfahren werden kann“⁹⁴. Mehrfach kommt es zu inhaltlichen Berührungen zwischen der Kaiserrede und der Rede des Ehinger Rektors, doch wurden aus denselben Beobachtungen konträre Schlussfolgerungen gezogen. So kritisierte der Kaiser, die Altphilologen hätten in erster Linie „auf das Lernen und Wissen den Nachdruck gelegt“, hingegen „die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens“ vernachlässigt. „Es ist weniger Nachdruck auf das Können wie auf das Kennen gelegt worden; [...] Es wird von dem Grundsatz ausgegangen, daß der Schüler vor allen Dingen soviel wie möglich wissen müsse; ob das für das Leben paßt oder nicht, das ist Nebensache“⁹⁵. Vorwürfe dieser Art hätte Rektor Ott kurzerhand an die Realisten zurückgegeben, denn aus seiner Sicht vernachlässigten gerade die Vertreter der neuen Unterrichtsinhalte mit ihrem Ruf nach Vermittlung praktisch verwertbaren Wissens die Fähigkeit zu eigenständigem Arbeiten („Selbstthätigkeit“) am meisten:

„Das K e n n e n, d. i. die Ausstattung mit Kenntnissen, ist dem Gymnasium eine wichtige Sache, aber eine noch wichtigere und die Hauptsache ist ihm das K ö n n e n, d. i. das Vermögen des eigenen freien Schaffens und Machens, die Kunst in eigener Geistesarbeit etwas hervorzubringen und zu gestalten, was man mit dem Siegel eines geistigen Eigenthums bezeichnen kann. Hienach ist klar, daß es nicht im Interesse des Gymnasiums liegt, die Zahl der Unterrichtsfächer und Wissensobjekte zu mehren, vielmehr dem fortwährenden Hereinfluten neuer Stoffe einen abwehrenden Damm entgegenzusetzen. Nicht in der Vielseitigkeit des Wissens liegt das Geheimniß, wodurch die Gymnasien Großes geleistet haben, sondern in der methodischen Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer Auswahl edler Stoffe geübt und geschmeidigt, gestärkt und gestählt wird. Die wahre Bildung erzeugt sich und hat ihren Sitz im innersten Lebenscentrum der Persönlichkeit, in

⁹³ Ebd., S. 42–44.

⁹⁴ Ansprache seiner Majestät des Kaisers und Königs auf der ersten Sitzung der preußischen Schulkonferenz von 1890 am 4. Dezember 1890. – Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 72.

⁹⁵ Ebd.

welchem Denken und Wollen zusammenfließen; und so muß also auch das Studium des Gymnasisten, dem es um die wahre Bildung zu thun ist, ein nach der Tiefe hin gerichtetes und einheitlich gesammeltes sein; gerade aber die Anhäufung der Lehrpensen kann nur allzuleicht eine Zerflatterung der Thätigkeit der Gymnasien und der jugendlichen Köpfe selbst zur Folge haben. Um diese Gefahr bei dem nun einmal stark angewachsenen Umfang der Lehrfächer möglichst ferne zu halten, muß sich das Gymnasium damit helfen, daß es in seinem natürlichen Mittelpunkt, welcher aber die beiden klassischen Sprachen und deren Literatur sind, sich nur um so mehr befestigt, und von da aus das Ganze und Einzelne in Ordnung, in harmonischem Einklang und Zusammenwirken zusammenhält“⁹⁶.

Nicht in einer Vermehrung der Unterrichtsfächer und Wissensobjekte, sondern in der „methodischen Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer Auswahl edler Stoffe geübt und geschmeidigt, gestärkt und gestählt wird“, sah Ott die Ursache für die großen Leistungen der Gymnasien. Diese Leistungsfähigkeit der Gymnasien gelte es zu erhalten, und zwar indem man sich weiterhin auf die klassischen philologischen Fächer als „natürlichen Mittelpunkt“ des Gymnasiums beziehe. Terminologisch griff der Redner auf den Bereich der körperlichen Ertüchtigung zurück und demonstrierte auch damit seine ideelle Verbundenheit mit dem *gymnasium* der griechischen Antike. Mit Entschiedenheit wurde frühzeitige Spezialisierung im Sinne einer am bürgerlichen Gewerbe orientierten Schulbildung abgelehnt:

„Immer bleibt für die Bewältigung der gesammten Lehrstoffmasse dies der leitende Grundsatz, daß der junge Mensch zur Selbstthätigkeit erzogen, zum Können ausgebildet werden soll. Das ist das wirksame Prinzip seiner Tüchtigkeit für das künftige Leben, und dies zwar zunächst für die Universität, auf die er vorgeschult und ausgerüstet für jedes Berufsstudium vom Gymnasium soll übertreten können. Wir an unserem Gymnasium suchen den Aspiranten der Theologie, welche die Mehrzahl der Schüler ausmachen, allerdings durch einen guten Unterricht in der Religion und der hebräischen Sprache noch eine besondere Ausstattung für ihr Fachstudium auf die Universität mitzugeben; davon aber abgesehen findet nur eine allgemeine und gleichmäßige Vorbildung für die Hochschule statt, nichts weniger als eine besondere Vorbereitung für das eine oder andere Universitätsstudium, und die Zöglinge sollen, soweit es nicht auf ihre besondere Anlage und Neigung, sondern auf die Thätigkeit des Gymnasiums ankommt, für alle Fakultäten gerecht und zu dem Studium der Jurisprudenz, der Medicin, der Philologie u. dgl. nicht minder als zu dem der Theologie befähigt werden. Wie die echte Wissenschaft etwas Universalistisches an sich hat, so ist es auch ein universalistischer Zug an dem wissenschaftlich eingerichteten Unterrichtsbetrieb eines Gymnasiums, daß ein jeder der von ihm ausgeht in jedem Stand, und zwar gerade auch in den einflußreichen und herrschenden Ständen, etwas werden, und etwas Rechtes werden kann“⁹⁷.

Das Gymnasium ist demnach eine gute Schule, weil es den Jugendlichen nicht auf den schmalen Pfad einer bestimmten beruflichen Tätigkeit führt, sondern grundlegende Kompetenzen („Können“) vermittelt, die für verschiedene geistige Berufe qualifizieren. Das hervorstechende Qualitätsmerkmal des humanistischen

⁹⁶ OTT, S. 44.

⁹⁷ Ebd., S. 45.

Bildungsweges bestand für Ott in seiner Inspezifität, seiner Nichtspezialisiertheit, oder – wie er selbst es ausdrückte – in seinem „universalistischen Zug“. Um beste Voraussetzungen für ein späteres Theologiestudium zu schaffen, zeichne sich die eigene Schule überdies durch besondere Bemühungen in den Fächern Religion und Hebräisch aus. Die Zweckbeziehung zwischen Gymnasium und praktischem Leben beschrieb der Redner wie folgt:

„Wenn das die wahre Gymnasialbildung ausmacht, daß der Studirende zur lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffes, zur freien urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums angeleitet und in Stand gesetzt wird, so wird dies sein Gewinn daraus für den künftigen Beruf sein, daß er in jedem Gebiet der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit sich zurechtfinden, mit Geschick und Anstelligkeit sich bewegen wird. Nicht der bloße Vorrath von Kenntnissen, sondern die Fähigkeit, mit diesen das Rechte zu machen, und anzustellen und immer Neues was er braucht hinzuzulernen, die Lernfähigkeit und freie Beweglichkeit des Geistes, – sie ist es, was er vom Gymnasium wegetragen soll, um dereinst für das praktische Leben geschickt und tauglich zu werden“⁹⁸.

Dass es Ott nicht nur darum ging, seine Vorstellung vom Bildungsauftrag des Gymnasiums darzulegen, sondern dass ihm auch an einer Festigung des elitären Status⁹ von Gymnasium und Gymnasiallehrerschaft gelegen war, wird in Formulierungen wie diesen deutlich: „Käme es einmal dahin, daß ein Gymnasium eine bloße Dressuranstalt für eine möglichst bequeme oder rasche Unterkunft in einer rechten oder schlechten Lebensstellung würde, so wäre das seine Wesenszerstörung und sein völliger Ruin; und jeder Gymnasiallehrer, der seine Aufgabe recht versteht, würde dann lieber Steinklopfer werden als ferner beim Lehramte bleiben“⁹⁹. Mehr und mehr habe man inzwischen jedoch zu der gemeinsamen Überzeugung zusammengefunden, „daß ein Gymnasium zwar wohl für das Leben unterrichtet und erzieht, daß es aber nicht für den besondern Lebensberuf des Einzelnen vorbeireiten, daß es nicht das lehren kann und darf, was nur das Leben selbst lehren kann“¹⁰⁰.

⁹⁸ Ebd., S. 45 f.

⁹⁹ Ebd., S. 46.

¹⁰⁰ Ebd. – Von dieser Selbstdeutung ausgehend, unternahm Ott eine – freilich distanzierte – Würdigung des Bildungsverständnisses der Realschulen, das dem humanistischen in gewissen Prinzipien vergleichbar sei: Im Eifer für die Gründung von Realschulen seien falsche Nützlichkeitsberechnungen eine Haupttriebfeder gewesen, „aber man hat nun wohl erkannt, daß auch die Realschulen das von ihnen Erwartete nicht leisten können, wenigstens nicht in dem Umfang als man gemeint. Sie wollen es aber auch nicht, und die Vorstände und Lehrer einer Realanstalt haben heutzutage einen bessern Begriff von ihrer Aufgabe, als daß sie auf Zumuthungen, die gar zu stark nach dem Handwerk riechen, sich einlassen möchten: Sie wollen dem Ganzen dienen; und es ist auch ihnen gleichmäßig für alle ihre Schüler um eine rechte Bildung in dem bereits entwickelten Sinne zu thun; sie wollen in ihnen die Fähigkeit wecken und stärken, in jeden Zweig des realistischen Wissens einzudringen, und dadurch, also nur mittelbar, und nicht auf dem Weg der handwerksmäßigen Abrichtung für einen bestimmten Erwerbszweig, sie für ihre einstige

Einweihung des Ehinger Schulneubaus 1885

Dank der im Jahre 1885 zur feierlichen Einweihung des neuen Ehinger Gymnasiumsgebäudes herausgegebenen Festschrift¹⁰¹ sind sowohl wichtige Reden im Wortlaut als auch Formen des Feierns überliefert. Beides zeigt, wie die höheren Lehrer das Gymnasium als Bildungseinrichtung deuteten. Dass dem Neubau große Bedeutung nicht nur seitens der Stadtverwaltung, der Schulbehörde und der Bevölkerung beigemessen wurde, die sich zahlreich an der Einweihungsfeierlichkeit beteiligte, sondern dass auch die Lehrer eine Gelegenheit gekommen sahen, sich und ihr berufliches Wirken öffentlich darzustellen, beweist die von Professor Dr. Hehle verfasste und von Chorregent Georg Zoller komponierte Festhymne:

„In hellen Tönen lasset heut’ erschallen
Aus voller Brust den jubelnden Gesang!
Lasst mächtig brausen durch die weiten Hallen
Der Festesfreude lauten Widerklang!

Es hebet sich in dieser Weihestunde
Hoch auf der Andacht Schwingen unser Herz;
Ein brünstig Dankgebet entströmt dem Munde
Und schwebt gleich Weihrauchwolken himmelwärts.

Ja, dankt ihm, der aus lichten Ätherhöhen
Auf seine Kinder huldreich niederschaut,
Die er belebt durch seines Odems Wehen:
Sein Segen hat uns dieses Haus gebaut.

Heil dir, du Geistesburg so hoch erhaben,
Du neuerstandnes Musenheiligtum!
Dein Nam’ ist deiner Stirne eingegraben:
„Humanitatis domicilium.“

Wie herrlich prangst du heut’ im Hochzeitskleide
Als jugendschöne, minnigliche Braut!
Es naht der Musengott im Goldgeschmeide:
Ihm wirst geheimnisvoll du angetraut.

Viel’ edle Söhne mögest du erziehen
Für unsern König, für das Vaterland!
Du mögest froh gedeihen und erblühen;
Dein Ruhm erklinge bis zum Meeresstrand!

Lebenspraxis brauchbar und tüchtig zu machen. Zu diesem Zweck nimmt auch die Realschule sich einen festen unangreifbaren Mittelpunkt in einer Hauptwissenschaft, die für sie das Haupt- und Centrallehrfach ist, von dem die maßgebenden und bestimmenden Antriebe und Einflüsse für alle andern Unterrichtsfächer ausgehen. Zu einer solchen centralen Stellung und beherrschenden Macht im Unterricht der Realanstalten ist aber die Mathematik in der That geeignet“ (ebd., S. 46 f.).

¹⁰¹ Zum Festverlauf und zu den Festreden: SCHNEIDERHAHN, S. 3–5 bzw. S. 15 f.

Heil dir, du Geistesburg so hoch erhaben u. s. w.
o. Str. 4)

In hellen Tönen lasset heut' erschallen u. s. w.
o. Str. 1)

Der Gnade Füllhorn giess auf unsre Jugend
Und ihre Lehrer, Herr des Himmels, aus!
Dann wird der süsse Rosenduft der Tugend
Und Wissenschaft entströmen diesem Haus.

Dann wird des Geistes Spannkraft nie erlahmen
Im heissen Ringen um den höchsten Preis;
Der Musenzögling wird den goldnen Samen
Im Herzen hegen auch als Mann und Greis.

Heil dir, du Geistesburg so hoch erhaben u. s. w.
o. Str. 4)¹⁰²

Wenn das Gymnasium hier als „Geistesburg“, als „Musenheiligtum“ und „jugend-schöne, minnigliche Braut“ unter dem Schutz Gottes und zum Zwecke der Heranbildung einer vaterländischen Jugend („Musenzögling“) bezeichnet wurde, artikulierte sich ein außerordentlich hoher Selbstanspruch. Die Vielzahl sprachlicher bzw. inhaltlicher Klischees und abgegriffener Metaphern verwies auf Vorstellungen und Bilder aus der antiken Mythenwelt. Ihre Reproduktion und Übertragung an den Ort des heutigen Gymnasiums stellte eine pathetische Absage an den Forderungskatalog der Schulreformer dar. Derartiger Idyllisierung eines vorgeblich der antiken Welt zutiefst verbundenen Gymnasiums wohnte die Gefahr inne, zur theatralischen Hohlheit zu geraten und nichts als kitschige Leerformeln zu produzieren¹⁰³. Die stereotypen und schablonenhaften Formulierungen belegen, dass nicht Originalität, sondern Affirmation des Hergebrachten und „Bewährten“ gefragt war. Darüber hinaus grenzte diese Art zu sprechen alle diejenigen aus, welche die literarischen Zitate und Bilder aus dem Fundus eines tradierten Bildungskodex' nicht verstehen konnten, weil ihnen die dazu erforderliche formale Bildung fehlte. Die affirmativen Selbstaussagen zeugen vom Bedürfnis nach sozialer Selbstvergewisserung; zudem enthalten sie appellative Signale an die Obrigkeit: Sich selbst zu feiern bedeutete auch, sich selbst zu behaupten¹⁰⁴.

¹⁰² StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191, Festhymne, vorgetragen bei der Einweihung des neuen Gymnasiumsbaues in Ehingen am 14. Oktober 1885. Text von J. Hehle, Composition von G. Zoller. Ehingen [1885]. – Der Hymmentext wurde o.g. Ort und nicht SCHNEIDERHAHN, S. 4f., entnommen, da der Text dort mit sinnentstellenden Fehlern (bspw. „Geisterburg“ statt „Geistesburg“) und ohne die Refrainstrophen wiedergegeben wird.

¹⁰³ Vgl. HETTLING/NOLTE, S. 16.

¹⁰⁴ So meinte Rektor Schneiderhahn in seiner Festrede: „Fragen wir nun, warum hat die hohe Staatsregierung, warum der Lehrerkonvent und die Rektoratskasse, warum die Stadt Ehingen für den Neubau des Gymnasiums so große Opfer gebracht und warum ist heute die ganze Stadt voll Freude und Jubel über die Vollendung des herrlichen Werks? Die

Anlässlich der Einweihung des Ehinger Schulneubaus mahnte der Abgeordnete der Königlichen Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, Oberstudienrat¹⁰⁵ Dr. von Dorn, eine Verwirklichung des neuhumanistischen Gedanken an. Die Rede des Kultusbeamten findet hier Berücksichtigung, weil mit ihm jemand zu Wort kam, der weder persönlich in die Strukturen einer Schule eingebunden war noch durchweg mit den Vorstellungen der „praktizierenden“ Gymnasiallehrer konform ging. Zwar nannte auch Dr. von Dorn das Gymnasium einen „herrlichen Musentempel“¹⁰⁶, doch eine kritische Distanz zur geübten Praxis des gymnasialen Unterrichts – zumindest eine gewisse Ungeduld in Anbetracht der zögerlichen Umsetzung wahrhaft neuhumanistischer Bildungsvorstellungen – ist nicht zu verkennen:

„Die Grundlage unsrer Bildung bleiben die Gymnasien. An dieser Grundlage sollen wir festhalten, aber ja nicht meinen, als ob unsre Thätigkeit am Gymnasium vollendet und vollkommen wäre. Was der Mensch thut und treibt, das verhält; es kommt immer wieder Neues. Es treten neue Weisen auf. So suchen auch die Gymnasien den Bedürfnissen der Zeit Rechnung zu tragen. Es müssen nicht bloß der Stoff, sondern auch die Methoden von Zeit zu Zeit sich ändern“¹⁰⁷.

Die Sprechsituation – als geladener Gast und Vertreter einer vorgesetzten Behörde eine Festrede zu halten – war nicht dazu angetan, Kontroversen anzuzetteln. Umso aufmerksamer gilt es die diskret verpackte Kritik der Rede herauszulesen, spielte der Ministerialbeamte doch auf Defizite im praktischen Unterrichtsvollzug an, die von der im Schuldienst stehenden Altphilologenschaft wohl kaum in dieser Weise wahrgenommen wurden:

„Meine Herren! Sie werden mich nicht mißverstehen. Es sind die Zeiten vorbei, in denen man aus klassischen Schriftstellern in pedantischer Befangenheit nur die Bedingungs- und andere Sätze lehrt, nur conjugieren und deklinieren läßt. Ich sage, es kann gegenwärtig keiner ein tüchtiger Gymnasiallehrer sein, der nicht seine klassischen Schriftsteller von Herzen liebt. Wer einen Plato, einen Sophokles mit Widerwillen liest, der wird ihn auch seinen Schülern entleiden. Wir müssen in diesen klassischen Schriftstellern die Urquelle der großen weltbeherrschenden Bildung sehen, die seit dreitausend Jahren alle Verhältnisse durchdringt. Man darf aber nie vergessen, all diese Verhältnisse auch auf unsre Zeit, auf unser Leben anzuwenden, um so die Sache lebendig und fruchtbringend zu machen.“

Antwort kann keine andere sein als – weil alle von der Überzeugung durchdrungen sind, daß das Gymnasium als Bildungsanstalt für die studierende Jugend eine ausserordentlich hohe Bedeutung und Wichtigkeit hat“ (SCHNEIDERHAHN, S. 7).

¹⁰⁵ Wie in einigen anderen deutschen Ländern war „Oberstudienrat“ in Württemberg ursprünglich keine reguläre Amtsbezeichnung, sondern ein Ehrentitel für verdiente Gymnasiallehrer. Im Jahre 1906 wurde mit dem Rektor Joseph Hehle landesweit erstmals einem katholischen Geistlichen diese Ehrung zuerkannt (vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 58, und Volksfreund für Oberschwaben, 27. Februar 1906).

¹⁰⁶ DORN, S. 12.

¹⁰⁷ Ebd., S. 13. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

Kritisiert wurde hier, was Nipperdey „Ablösung des objektivierten Mediums vom eigentlichen Gehalt der Lebensdeutung“¹⁰⁸ nennt. Auch die so genannte Überbürdung interpretierte der Kultusbeamte mit anderem Hauptakzent als die humanistischen Schulpraktiker: Nicht überzogene Forderungen der Realschulleute machte er für das überfrachtete Lernpensum und die gefährdete Gesundheit der Jugendlichen verantwortlich, sondern uneinsichtige Eltern:

„Das Gymnasium ist eine Bildungsstätte, in welcher nur diejenigen gedeihen können, welche überhaupt fähig sind, sich zu Höherem emporzuschwingen. Es ist nicht jedermanns Sache, all den Bildungsstoff aufzunehmen, den das Gymnasium bietet. Es giebt allerdings begabte glückliche Naturen, welche durch das Gymnasium hindurchkommen, ohne sich viel anstrengen zu müssen; aber es giebt auch viele arme Knaben, welche das Gymnasium besuchen müssen, weil es ihre Eltern nicht anders haben wollen. Diese Schüler, von denen man mehr verlangt als sie ihrer Natur nach leisten können, haben die Klagen der Überbürdung hervorgerufen“¹⁰⁹.

Was auf den ersten Blick wie eine freundliche Geste in Richtung der humanistischen Gymnasien aussieht, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Schützenhilfe für die Realisten und Bildungsmodernisierer: Wenn die Überbürdung schlicht auf den Umstand zurückzuführen ist, dass allzu viele ungeeignete Schüler auf Grund überzogener elterlicher Ambitionen diese Schulart besuchen, kann die Ausweitung des Schulstoffs durch naturwissenschaftliche Fächer nicht mehr für den Missstand einer anhaltenden Überforderung der gymnasialen Schülerschaft verantwortlich gemacht werden. Somit erledigt sich die Überbürdungsklage als Mittel im Kampf gegen das realistische Bildungskonzept. In von Dorns Zuständigkeitsbereich fielen, wie an der oben aufgeführten Bezeichnung seiner Abteilung leicht ersichtlich ist, nicht ausschließlich die klassischen Gymnasien, sondern ebenso die konkurrierenden Realanstalten¹¹⁰.

Einsatz für die humanistische Bildungsidee

In seiner Rede zum Geburtsfest des Königs im Jahre 1891¹¹¹ hat sich Rektor Dr. Joseph Hehle, wie das „Deutsche Volksblatt“ schreibt, vehement für den Erhalt des Gymnasiums als humanistischer Bildungsanstalt ausgesprochen, wobei er sich die beiden klassischen Sprachen mit ihrer Literatur als den Mittelpunkt des Unter-

¹⁰⁸ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 383.

¹⁰⁹ DORN, S. 14.

¹¹⁰ Dass auch die staatlichen Schulbehörden zur Schulreformfrage zunächst eine abwartende, bisweilen widersprüchliche Haltung eingenommen haben, wird für die (vergleichbare) Situation in Preußen genauer ausgeführt bei: HERRLITZ/HOPF/TITZE, S. 72–76.

¹¹¹ Im persönlichen Nachlass Hehles (StadtAE) befindet sich neben der 50-seitigen Konzept-schrift seines Vortrags „Die klassischen Altertumsstudien und die modernen Bildungsbedürfnisse. Eine nationale Kulturfrage in historisch-kritischer Beleuchtung“ ein Ausschnitt aus der Beilage zum Deutschen Volksblatt vom 4. April 1891, in welchem die wesentlichen inhaltlichen Momente der Rede festgehalten sind.

richs wünschte. Auf die Frage, ob dies richtig und zeitgemäß sei, könnten die Gymnasien sich zwar auf ihr historisches Recht berufen, denn ein Blick zurück bis in die Zeit Karls des Großen beweise die unentbehrliche Bildungsfunktion der lateinischen Sprache, doch würden sich die „Antihumanisten“ mit dem Verweis auf vergangene Zeiten nicht zufrieden geben. Die heutige Zeit verlange nach deren Meinung vor allem auch Kenntnis der Naturwissenschaften. Hehle verschloss sich nicht der Erkenntnis, dass der Aufschwung der Naturwissenschaften Bildungsbedürfnisse geweckt habe, die das humanistische Gymnasium nicht bieten könne. Diesen Bedürfnissen verdankten die realistischen Schulen ihre Entstehung. Doch statt eines friedlichen Wettkampfes zwischen humanistischen und realistischen Bildungsanstalten „zum Wohle des Staates, dessen Gedeihen ja ebenso sehr auf materiellen wie ideellen Potenzen beruht“, sei von den Realschulleuten „ein heftiger und erbitterter Kampf gegen die alten Gymnasien eröffnet worden“ – angeblich wegen des Berechtigungsmonopols des Gymnasiums, Reifezeugnisse für das akademische Studium jeder Fachrichtung zu erteilen, tatsächlich aber, „weil die materialistische Richtung unserer Zeit für Studien, die nicht unmittelbar praktisch sind, keinen Sinn und kein Verständnis mehr hat“. Das Gymnasium habe sich den Bedürfnissen der modernen Zeit „so weit als nur möglich“ gestellt, doch dies sei den Antihumanisten zu wenig, denn „sie wollen eine völlige Losreißung des Unterrichts von den altklassischen Sprachen; ihr Streben ist auf die sogenannte Einheitsschule gerichtet“. Hehle zog die These in Zweifel, gerade die Einheitsschule könne alle Bedürfnisse befriedigen. Obgleich er die Legitimität realistischer Anliegen nicht gänzlich in Abrede stellte – sofern das traditionelle humanistische Gymnasium nicht weiter angetastet werde –, nannte er ihre Vertreter abschätzig „Antihumanisten“. Diese Bezeichnung impliziert nicht nur eine Gegenhaltung der Realschulvertreter zum Humanismus als Bildungsidee, sondern zum „Humanen“ generell. Mit pauschalen Diffamierungen dieser Art hatte Hehle den Boden einer sachlichen Auseinandersetzung zwischen prinzipiell gleichberechtigten Positionen längst verlassen. Der unversöhnliche Tonfall lässt beiderseits auf tiefe Kränkungen schließen.

Eine Quelle besonderen Ranges ist die 1908 gehaltene Abschiedsrede Hehles, die der „Volksfreund für Oberschwaben“ im Wortlaut wiedergab¹¹². Der langjährige Ehinger Anstaltsvorstand nahm das Ausscheiden aus dem Dienst zum Anlass, seine Grundanschauung von Bildung und Gesellschaft mit großer Emphase vorzutragen. Ein weiteres – von Amts wegen letztes – Mal teilte Hehle sein bildungspolitisches Credo mit, das in die unbedingte Forderung mündete, den humanistischen Bildungsgang vor fatalen Modernisierungsbestrebungen zu schützen. Dieses Thema zieht sich leitmotivisch durch Hehles gesamtes berufliches Leben. „Bange Besorgnis“ befallte ihn, denn die Zukunft des humanistischen Gymnasiums sei

¹¹² HEHLE: Abschiedsrede.

„aufs schwerste bedroht [...] durch den immer heftigeren Ansturm seiner zahlreichen Gegner, welche nachgerade fast die ganze Tagespresse auf ihrer Seite haben¹¹³. Nachdem die Abbröckelung des spezifisch humanistischen Charakters unserer Gymnasien durch Verringerung der für die altsprachlichen Fächer bestimmten Stundenzahl einmal begonnen hat, scheint dieser verhängnisvolle Prozeß sich weiter fortsetzen zu wollen. Ganz besonders gefährlich erscheinen mir die gegen das humanistische Gymnasium gerichteten Attentate der modernen Hygieniker, welche als die Anwälte und Förderer des körperlichen Wohlbefindens und Gedeihens der studierenden Jugend sich aufspielen und eben deshalb auch bei den obersten Studienbehörden williges Gehör finden, dabei aber nachgerade immer unverholener [sic!] mit Forderungen herausrücken, deren Erfüllung den Ruin des humanist. Gymnasiums herbeiführen müßte“¹¹⁴.

Gefordert werde von diesen erstens die Reduzierung aller Unterrichtsstunden auf höchstens 40 Minuten, und zweitens verlangten sie die Beschränkung des Latein- und Griechischunterrichts auf einen dreijährigen Kurs in der Oberstufe. Für den alten Rektor wäre damit der endgültige Niedergang seines Bildungsideals besiegelt: „Wenn einmal solche Forderungen durchdringen werden, dann wird das letzte Stündlein des humanist. Gymnasiums schlagen.“ Solche Versuche seien „das unmittelbare Vorspiel der völligen Ausmerzungen des humanistischen Unterrichts aus dem Gymnasium“, doch er habe Hoffnung, „daß unsere württemberg. Oberstudienbehörde mit ihrem hochverehrten Vorstand, einem überzeugten Humanisten alten Schlags“, sich der „antihumanistischen Sintflut“ erwehren werde.

Hehle entwarf ein Bedrohungsszenario, eine Bildungsapokalypse. Dabei bediente er sich einer kompromisslosen Wortwahl, etwa wenn er von „Attentate[n] der modernen Hygieniker“ auf das humanistische Gymnasium oder von „antihumanistischer Sintflut“ sprach. Es ist offenkundig, dass der scheidende Rektor sich von „seinem“ Thema nicht nur als Lehrer eines humanistischen Gymnasiums, sondern in seiner gesamten Existenz zutiefst betroffen und bedroht fühlte:

„Ich bin deshalb wirklich froh, daß ich bei meinen stark vorgerückten Jahren wenigstens die Aussicht habe, das Ende dieser modernen Entwicklung nicht mehr erleben und den Untergang der humanistischen Bildungsart nicht mehr mitansehen zu müssen, eine für unser deutsches Vaterland geradezu verhängnisvolle Katastrophe, da wir Deutschen nach meiner festen Ueberzeugung mit dem kostbaren Juwel der humanistischen Bildung eine der stärksten Wurzeln unserer nationalen Geisteskraft verlieren würden.“

Wenn Latein- und Griechischunterricht als nationsstiftende Idee gesehen wurde, kann es kaum verwundern, dass man in den „Antihumanisten“ eine schlimme Gefahr für alles „Gute und Wahre“ sah, gegen die es mit ganzer Kraft ein Leben lang zu kämpfen galt. Bevor Hehle den Zusammenhang zwischen humanistischer Bildung und deutscher Nation näher begründete, focht er einen Seitenhieb gegen die

¹¹³ Sollte Hehle mit dieser Bemerkung den „Volksfreund für Oberschwaben“ mitgemeint haben, wäre der Vorwurf zweifellos unberechtigt, denn die lokale Presse stand überaus loyal zur Ehinger Gymnasiallehrerschaft.

¹¹⁴ HEHLE: Abschiedsrede. – Daraus alle weiteren Zitate in diesem Unterkapitel.



Abb.10: Dr. phil. Joseph Hehle (geb. 1842 in Niederwangen/Allgäu, gest. 1928 in Ehingen) schloss sämtliche Prüfungen vom Landexamen bis zur Professoratsprüfung als Primus ab.

Im Alter erfuhr er breite Wertschätzung als „einer der originellsten schwäbischen Schulmänner alten Schlages“ (Staats-Anzeiger für Württemberg, 7.8.1925) bzw. als „eine der markantesten württ. Philologen-Gestalten der letzten Generation“ (Argen-Bote Wangen, 3.4.1922). 1871 definitiv als Professor am Ehinger Gymnasium angestellt, wirkte er dort von 1886 bis 1908 als Rektor. 1885 erhielt er das Ritterkreuz 1. Klasse des Friedrichsordens, 1908 das Ritterkreuz des Ordens der Württ. Krone, außerdem war er Inhaber der König-Karlsmedaille (Lit.: WEISSENBACHER; WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“).

realistischen Gymnasien, den er mit einem kämpferischen Bekenntnis für die humanistische Bildungsidee verband:

„Bereits hat ja das humanistische Gymnasium sein früheres Monopol als einz'ge vollberechtigte Vorbereitungsanstalt für die akademischen Studien verloren, indem ihm 2 andere Gattungen höherer neunklassiger Lehranstalten von Staats wegen gleichgestellt worden sind. Aber staatliche Gleichstellung und formelle Gleichberechtigung verschiedener Bildungswege ist noch lange nicht identisch mit innerlicher Gleichwertigkeit derselben. Letztere aber werde ich als überzeugter Humanist bis zu meinem Tode aufs entschiedenste bestreiten, und ich weiß auch gewiß, daß ich dabei die erleuchtetsten Geister unseres deutschen Volkes auf meiner Seite habe und zwar vor allem die Universitätslehrer, welche es schmerzlich genug empfinden, daß nicht mehr ihre alle akademischen Zuhörer die gleiche klassische Bildung mitbringen. Für den einzelnen mag es ja manchmal ersprießlich sein, daß er die Wahl zwischen 2 Bildungswegen hat, aber nach meiner festen, tiefeingewurzelten Ueberzeugung wird auch in Zukunft nicht etwa bloß für künftige Philologen und Theologen, sondern für alle diejenigen, welche dereinst hervorragende, leitende Stellen in größeren Gemeinwesen und namentlich im Staate einnehmen sollen, also überhaupt für die künftige geistige Elite der bürgerl. Gesellschaft der über Griechenland und Rom führende Weg der humanistischen Bildung unentbehrlich und unersetzlich sein.“

Zum humanistischen Bildungsgang – und damit zum klassischen Gymnasium – gab es nach Hehles fester Überzeugung keine Alternative.

Gymnasium und Realschule Ehingen 1909

Am 17. September 1909 hatte das Gymnasium Ehingen erneut Gelegenheit, ein Schulgebäude einzuweihen. Es handelte sich um den Neubau für das Mittel- und Untergymnasium und die Realschule. Letztere, 1866 gegründet, wurde 1909 dem Gymnasialrektorat unterstellt. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ schilderte den Festverlauf und druckte darüber hinaus die Rede des neuen Rektors Dr. Bernhard Krieg wortgetreu ab¹¹⁵. Dieser im Zeichensaal gehaltenen Rede waren Festgottesdienst, Festzug, feierliche Weihe des flaggengeschmückten Gebäudes durch den Rektor, Gebete und schließlich Schlüsselübergabe durch den Stadtbaumeister vorausgegangen. Außer den Lehrern und Schülern beider Anstalten nahmen zahlreiche externe Gäste an den Feierlichkeiten teil.

Rektor Krieg behandelte zunächst ausführlich Planung und Verlauf des Bauprojekts und beschrieb die Architektur des Gebäudes¹¹⁶. In der Art, wie Krieg das Verhältnis zwischen Gymnasium und Realschule und das jeweils Spezifische der beiden Bildungsgänge erörterte, wird deutlich, dass die Wogen des Schulstreits, die noch zur Amtszeit seines Vorgängers Hehle so hoch geschlagen hatten, inzwischen geglättet waren. Ungleich nüchterner und sachlicher als dieser legte Krieg die Differenzen beider Bildungsgänge dar. Ungeachtet der Unterschiede in der Persönlichkeit beider Schulleiter – Krieg selbst bezeichnete Hehle an anderer Stelle als einen Mann von fast großartig zu nennender Einseitigkeit¹¹⁷ – wird deutlich, dass man sich jetzt, nachdem ein Zusammengehen beider Anstalten beschlossen war, auch in Ehingen nicht mehr abschätzig über die zum Partner gewordene Realschule äußern konnte:

„Was wir also hier einrichten, ist nicht etwa eine Reformschule, nicht ein Stück Frankfurterei oder Hamburgertum; nein als praktische Leute sparen wir und nützen wir zugleich die gemeinsame Arbeit und gehen in altbewährter Weise jeder Teil für sich unsern altbewährten Zielen zu, der Realismus seinen mehr mit den praktischen Lebenszwecken und Lebensaufgaben zusammenhängenden, die aus dem ungeheuren Reichtum der Naturwissenschaften und Mathematik ihre Werbekraft schöpfen, während der Humanismus, im unerschütterlichen Glauben an den uralten Hort seiner altklassischen Bildungsschätze, aus dem nicht bloß zahllose herrliche Generationen schöpften, auf dem auch, bewußt oder unbewußt, die ganze moderne Bildung fußt, seinem Sterne weiter vertraut. So werden beide miteinander zusammentreten und der Zahl jener Doppelanstalten sich zugesellen, die durch ein harmonisches Zusammenwirken hundertmal mehr nützen, als Hader und Eifersüchtelei das je vermocht hat. Wenn das Wort nicht gar so kalt wäre, so würde ich sagen: die beiden Teile gehen eine Vernunftete ein. Denn von diesen sagt man, daß sie häufig die glücklichsten werden. Doch habe ich gegen diesen Vergleich auch noch ein anderes Bedenken. Die beiden Richtungen sind sich gar nicht so wildfremd, wie es angesichts mancher Erörterungen scheinen möchte“¹¹⁸.

¹¹⁵ KRIEG: Festrede [zur Einweihung des Neubaus].

¹¹⁶ „Sie werden gleich mir den Eindruck gewinnen, daß hier wirklich etwas Monumentales geschaffen worden ist“ (ebd.).

¹¹⁷ Vgl. WEISSENBACHER, S. 28.

¹¹⁸ KRIEG: Festrede [zur Einweihung des Neubaus]. – Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 250: Bei Doppelanstalten dieser Art handelte es sich, wie Rektor Krieg betonte, tatsächlich

Kriegs Rede war weniger kämpferisch und nicht so verbissen wie viele Verlautbarungen seines Amtsvorgängers Hehle. Sprachlich fällt die unbefangene Einstellung zum Begriff „modern“ auf, der von Rektor Krieg im Unterschied zu Hehle in positiver Bedeutung („moderne Bildung“) verwendet wurde. Symptomatisch für den pragmatischen Duktus seiner Rede ist, dass Krieg die Verbindung von Gymnasium und Realschule als „Vernunfttehe“ charakterisierte.

Die Eintracht beider Schulzweige sowohl in institutioneller als auch in ideeller Hinsicht darzustellen, war die Intention einer im Jahre 1914 aus Beiträgen von Kollegium, Schülern und Gönnern beschafften Schulfahne. Sie sollte symbolhaft das Selbstverständnis der Doppelanstalt zum Ausdruck bringen: Neben dem Wappenschild von Ehingen befand sich auf der Vorderseite, „als Symbol der Weisheit und Klugheit, eine mächtige Eule – Athene – sitzend auf einem Buche mit drei Sigeln (G., dem Stadtwappen, R.), umrankt von einem Lorbeerzweig“, daneben das Rad der Technik. Die Rückseite trug die Inschrift „Gymnasium und Realschule Ehingen a. D. 1914“, in der Mitte war das von einem Eichenkranz umgebene Stadtwappen positioniert¹¹⁹. Der Anstaltsvorstand, Rektor Bernhard Krieg, sah die Symbolik der Fahne „eine beredte Sprache reden von den innigen und mannigfachen Beziehungen der hiesigen Stadt zur Pflege der Wissenschaft. Für die Schüler aber solle sie sein das Sinnbild der Eintracht, des gemeinsamen Strebens nach hohen, idealen Zielen im Geist christlicher Sitte, im Dienste der Wahrheit und Wissenschaft und unter steter Betätigung eines unermüdlichen Fleißes“¹²⁰. So paraphrasierte der „Volksfreund für Oberschwaben“ die unmittelbar vor der Fahnenweihe gehaltene Ansprache des Rektors. Die Fahnenweihe markierte die gleichsam offizielle Versöhnung des humanistischen und des realistischen Bildungsganges, deren einvernehmliche Koexistenz unter einem Dache noch wenige Jahre zuvor kaum denkbar gewesen wäre.

1.3 „Wahre Bildung“ aus Sicht der Seminare

Die Vorstellungen von „guter Schule“ und „wahrer Bildung“ lassen sich nicht streng auseinanderhalten. So wird manches von dem, was von den Vertretern der evangelisch-theologischen Seminare über die genuinen Vorzüge und die Existenzberechtigung dieser Bildungseinrichtungen gesagt wurde, auch im Kontext ihrer bildungstheoretischen und bildungsprogramatischen Ausführungen aufscheinen.

nicht um reformpädagogische Einrichtungen. Sie wurden vielmehr gegründet, um trotz begrenzter finanzieller Spielräume den Schülern verbesserte Wahlmöglichkeiten im Bereich der Sprachenfolge eröffnen zu können. Indem Krieg sich von reformpädagogisch inspirierten Kooperationsgefügen wie dem „Altonaer System“, das er als „Hamburgertum“ verwarf, und dem „Frankfurter System“ – er nannte es abschätzig „Frankfurterei“ – distanzierte, machte er deutlich, dass rein praktische, nicht pädagogische Erwägungen zur Einrichtung der Ehinger Doppelanstalt geführt haben.

¹¹⁹ Die Beschreibung ergibt sich aus Informationen der lokalen Presse: Volksfreund für Oberschwaben, 24. Juli bzw. 29. Juli 1914.

¹²⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1914.

Der Primat der alten Sprachen

Tiefen Einblick in die „Binnenhierarchie“ des neuhumanistischen Fächerkanons bietet beispielhaft die Festrede, die Ephorus Kapff anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Uracher Seminars im Jahre 1868 hielt. Nach dem üblichen Rückblick auf Ursprung und Geschichte der Anstalt kam Kapff auf Eigenart und Status der an den Seminaren unterrichteten Fächer zu sprechen, um so bildungskonzeptionelle Wesensmerkmale der Seminare darzustellen. Erwartungsgemäß wurde der überragende Bildungswert der alten Sprachen an den Seminaren hervorgehoben, doch man verschließe sich, so der Ephorus, weder in fachlicher noch methodischer Hinsicht den neueren Ansätzen, etwa dem Französischen, der „Weltsprache“ Englisch oder der vergleichenden Sprachwissenschaft:

„Bei den Disciplinen, welche in unseren Seminarien gelehrt werden, ist man davon ausgegangen, die philologischen Studien an die Spitze zu stellen und in Betreff der ihnen einzuräumenden Zeit vor den übrigen Fächern den Vorzug zu geben, sofern die Sprache nach Luthers treffendem Worte die Scheide des Geistes ist. Aber diese Sprachstudien sind nicht bloß extensiv durch Hereinziehen archäologischer Studien erweitert und vertieft worden – erweitert, indem man die neueren Sprachen eifriger betrieb und dem Französischen das Englische beigegeben hat, das sich immer mehr zur Weltsprache emporschwingt; vertieft, indem die Lehrer sich immer mehr mit den leitenden Grundsätzen der vergleichenden Sprachwissenschaft, dem Lieblingskinde der letzten Jahrzehnte, bekannt machen und von ihnen in diesem Fache erlangten Kenntnissen Gebrauch machen zur Herstellung einer drastischeren Methode des Sprachunterrichts überhaupt“¹²¹.

Im neuhumanistischen Bildungskonzept wurde bildungstheoretisch zwischen „formaler“ und „humaner“ Bildung, also zwischen sprachlich-logischer Schulung und ethisch-ästhetischer, auch historischer Bildung unterschieden. Man lernte Vokabeln und Grammatik nicht nur, um literarische Werke lesen und verstehen zu können, sondern verfolgte sowohl mit dem Sprach- als auch dem Lektüreunterricht je eigenständige Bildungsziele¹²². Wenn Kapff erwähnte, dass die Sprachstudien „erweitert und vertieft“ worden seien, und zwar durch „archäologische Studien“ und die „neueren Sprachen“, dann meinte er damit eben diese ethisch-ästhetische bzw. historische Bildung. Die Berücksichtigung von Französisch und Englisch als Unterrichtsfächer war ein Zugeständnis an die Erfordernisse des praktischen Lebens; eine formal-bildende Wirkung wurde ihnen nicht zugeschrieben, sodass ihnen höhere bildungstheoretische Dignität zunächst versagt blieb.

In das Klima relativer Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen fügte sich die Positionierung gegenüber dem naturwissenschaftlichen Unterricht, wenngleich Kapff bezeichnenderweise kaum mehr als zwei Sätze für diesen erübrigte: „Die Naturwissenschaften, von strebsamen Jünglingen mit allem Fleiße betrieben, haben einen neuen Aufschwung erhalten; man hat den Lehrern weit bessere Hilfsmittel

¹²¹ KAPFF, Teil 1, S. 395 f.

¹²² Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 254.

als früher in die Hand gegeben, um das Studium derselben zu beleben. Für solche Mittel ist eine Summe für unser Seminar insbesondere von dem Ministerium des Kirchen- und Schulwesens zur Verfügung gestellt worden“¹²³. Während der Mathematik als einer der Antike entstammenden „gelehrten Wissenschaft“ unumstrittener Bildungswert an allen höheren Schulen bescheinigt wurde – neben Grammatik war Mathematik Hauptträger der „formalen Bildung“ –, hatten es die Naturwissenschaften sehr viel schwerer, sich als vollwertige Schulfächer zu etablieren. Ihnen fehlte die Würde einer alten Universitätsdisziplin – ein Defizit, das sie allenfalls ansatzweise durch ihre die Zeitgenossen durchaus beeindruckende „Fort-schritte“ kompensieren konnten¹²⁴. Auch die künstlerischen Fächer Musik und Zeichnen wurden von Ephorus Kapff lediglich kurz erwähnt, und den bildenden Wert körperlicher Ertüchtigung besprach er in eher allgemeinem Sinne – ohne den vom Ehinger Rektor Ott geübten Rückgriff auf das griechische *gymnásion*¹²⁵:

„Auch die Künste, die so bildende und veredelnde Tonkunst obenan, wird wirksamer gepflegt durch die Anstellung eines eigenen Lehrers und die Gesangslust damit geweckt. – Auch die darstellende Kunst des Zeichnens wird gepflegt und zählt unter den Zöglingen eifrige und kunstgewandte Schüler. Und mit der geistigen Pflege ist die leibliche enge verbunden, ebenso wohl, um den Geist dadurch frisch zu erhalten und übergroßer, einseitiger Anstrengung zu rechter Zeit zu steuern, als um den Körper selbst für alle Bedürfnisse, Anstrengungen und Kämpfe des Lebens kräftig und gerüstet zu erhalten und damit das Werk der Jugendbildung überhaupt zu beleben und zu krönen“¹²⁶.

Etwas deutlicher waren Kapffs Ausführungen zur „sittlich religiösen Bildung“, die bei allem Bemühen um Anpassung an eine vernünftige und zeitgemäße Erziehung doch auf die Erfahrung einer gewissen „Entsagung“ nicht verzichten könne und wolle:

„Ich brauche kaum zu sagen, daß man auch die Wege einzuschlagen bemüht gewesen ist, welche eine gesunde, sittlich religiöse Bildung zu fördern geeignet sind; daß man einerseits den Zöglingen die Entsagung nicht zu ersparen gewillt war, deren nun einmal die Zöglinge in ihren späteren Lebenskreisen als Menschen, noch mehr als Diener des Staates, und das ist meine Ueberzeugung, vor Allem als Prediger des Wortes vom Kreuze nicht ent Rathen können, daß man aber daneben zugleich jeglichen ungeschickten Zwang zu beseitigen gesucht hat, der nimmermehr im Stande ist, Liebe und Begeisterung für das, was wahr und gut ist, zu wecken. Wir dürfen auch in dieser Beziehung hoffen, bessere Früchte als zuvor erzielt zu haben“¹²⁷.

Indem Kapff darlegte, welcher Bildungswert den einzelnen Fächern aus seiner Sicht zukommt, nahm er klare Hierarchisierungen vor, doch dies vollzog sich vergleichsweise unaufgeregt. Allenfalls zwischen den Zeilen ist zu erkennen, dass sich der Ephorus einem gewissen Druck zur Rechtfertigung ausgesetzt sah.

¹²³ KAPFF, Teil 1, S. 396 f.

¹²⁴ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 263.

¹²⁵ Vgl. OTT, S. 42–44.

¹²⁶ KAPFF, Teil 1, S. 397.

¹²⁷ Ebd.

Bildung und Gebildetsein

Eine Stimme von herausragender Intellektualität war die des Schöntaler Lehrers Prof. Dr. Wilhelm Nestle (Abb. 15, S. 244)¹²⁸. Seine zum Geburtsfest des Königs am 25. Februar 1907 im Seminar Schöntal gehaltene Rede „Ueber historische Bildung“ wurde in erweiterter Form in der „Besonderen Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg“ veröffentlicht. Zu Beginn seiner Ausführungen versuchte Nestle einzugrenzen, was unter echter Bildung zu verstehen sei:

„Bildung ist ein heiß begehrttes Gut und ein viel umstrittener Begriff. Wer möchte nicht zu den ‚Gebildeten‘ gehören? Wer, der es nicht ist, gibt sich nicht wenigstens den Schein, es zu sein? Dies allgemeine Streben nach Bildung, das diese oft genug in Aeußerlichkeiten sucht, führt vielfach zur Halbbildung, der schlimmsten Karikatur der echten Bildung, die, weil sie auf Schein beruht, gerade die Art von wirklicher Bildung zerstört, die auch der sogenannte Ungebildete sich aneignen kann: die Herzens- und Charakterbildung“¹²⁹.

Nestles Versuch, echte Bildung von Halb- und Scheinbildung abzugrenzen, kann durchaus als Replik auf die bisweilen in polemischer Form vorgetragene Kritik der Gegner des hergebrachten humanistischen Bildungsganges gelesen werden, nach deren Urteil das humanistische Bildungskonzept systemimmanent Halbbildung erzeuge. Nestles Begriff von Bildung war klar und unmissverständlich formuliert:

„Wenn wir aber heute von ‚Gebildeten‘ reden, so verstehen wir darunter Leute, die irgendwie teilhaben an den Schätzen der Wissenschaft. Freilich ist die Bildung in diesem Sinne, die intellektuelle Bildung, keineswegs gleichbedeutend mit Wissen oder Gelehrsamkeit. Sie ist teils weniger, teils mehr. Weniger: denn der Gebildete braucht nicht über alle Einzelheiten des Wissens zu verfügen, die dem Gelehrten geläufig sind, und unter den praktischen Anforderungen des Lebens wird ihm sogar vieles, was er einst wußte, wieder entschwinden, so daß nur eine Art Niederschlag des Wissens zurückbleibt; mehr: denn auch die größte Menge von Einzelkenntnissen ist noch keine Bildung, wenn nicht ein weiteres Element hinzutritt: die ordnende Sichtung, die denkende Verarbeitung des Erkannten; wenn nicht die Fähigkeit daraus entspringt, auf Grund der erworbenen Kenntnisse über neue, den bekannten analoge Erscheinungen sich ein selbständiges Urteil zu bilden. Und so möchte ich zusammenfassend sagen: intellektuelle Bildung ist Urteilsfähigkeit beruhend auf wissenschaftlichen Kenntnissen“¹³⁰.

Wenn Nestle unter Bildung „Urteilsfähigkeit beruhend auf wissenschaftlichen Kenntnissen“ verstand, war stumpfer Paukerei ebenso eine Absage erteilt wie Distanz zur Welt der modernen Wissenschaft. Eine vergleichsweise unverkrampfte Haltung offenbarten seine Ausführungen auch hinsichtlich der Rolle der Naturwissenschaften:

„Innerhalb dieser Geistesbildung aber unterscheiden wir wieder zwischen allgemeiner Bildung und Fachbildung und wir verlangen mit Recht, daß sich die letztere auf der breiten Grundlage der ersteren aufbaue. Um zu allgemeiner Bildung zu gelangen, gibt es nun im

¹²⁸ Vgl. SCHNECK, S. 114.

¹²⁹ NESTLE, Teil 1, S. 151.

¹³⁰ Ebd.

Bereich des empirischen Wissens zwei Wege gemäß den beiden großen Gebieten, die den Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung bilden, der außermenschlichen Natur und der Menschheit. Der eine führt durch die Naturwissenschaften, der andere durch die Geisteswissenschaften oder, wie man sie auch genannt hat, die Kulturwissenschaften“¹³¹.

Nestle gestand den Naturwissenschaften Gleichrangigkeit mit den Geisteswissenschaften zu, was für einen humanistischen Lehrer dieser Zeit durchaus keine Selbstverständlichkeit war. Freilich dürfen bildungstheoretische Reflexionen nicht mit der curricularen und unterrichtspraktischen Realität an den Schulen gleichgesetzt werden.

Humanistische Bildung aus der Rückschau

Der ehemalige Seminarist und Repetent, dessen Gedanken zur Qualität der Seminarbildung bereits wiedergegeben wurden¹³², vertrat auch bildungstheoretisch markante Positionen. Obgleich sich die Erinnerungen des „Veteranen“ auf Vormärz, Märzrevolution bzw. Reaktionszeit beziehen, handelt es sich in erster Linie um eine Kommentierung der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung *aktuell* geführten Bildungsdebatte. Der gründlichen Beschäftigung mit Sprache wurde in der zwar verklärten, aber doch mit inhaltlicher und argumentativer Substanz vorgetragenen Erinnerung weniger Belastendes als vielmehr Anregendes abgewonnen:

„Die Sprache sollte freilich vor allem gründlich erlernt werden; aber damals sprach man deshalb nicht von ‚öder Grammatik‘, man erkannte in der Sprache den lebendigen Körper der alten Volksgeister, man bekam ein verwandtes Sprachgefühl und eignete sich die Feinheit der eigentümlichen Gedankenbewegung an, man empfand es sogar als eine anregende Gymnastik, wenn man nun auch, selber ringend mit dem klassischen Ausdruck, denselben in der Uebertragung aus dem Deutschen aufzufinden hatte. – Mit dem Eingehen auf Archäologisches oder mit ästhetischen Exkursen haben sich unsere Lehrer wenig aufgehalten, man betrieb die Lektüre und das Verständnis der Prosaiker und Dichter immerhin als Selbstzweck. Der Inhalt machte sich von selber geltend. [...] Ich muss es mir des Raumes wegen versagen, auch nur anzudeuten, was wir in jenen Unterrichtsstunden an sicheren Kenntnissen, lebendigen Anschauungen und Impulsen, Richtlinien der Beurteilung und Wertung, ja Idealen fürs ganze Leben gewonnen haben. Doch wirkt in mir der Eindruck nach, daß damals von immer neuen Seiten die Welten des Geistes fortschreitend vor uns aufgetan und unser innerer Wunsch durch Hineingezogenwerden in dieselben gebildet worden ist. Ja wir hatten das Glück, wirklich humanistisch gebildet zu werden“¹³³.

Im Sinne einer romantischen Sprachauffassung, wonach Sprache gleichsam das Refugium für die „alten Volksgeister“ darstellt, wurde eine Verbindung zwischen Sprachstudium und philologischer, aber auch kultureller Bildung hergestellt. Die

¹³¹ Ebd.

¹³² Siehe Anm. 79.

¹³³ Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs Zweite Abteilung, Nr. 450 (Mittagsblatt), 26. September 1907. – Auch die folgenden beiden Zitate sind dieser Quelle entnommen.

intensive Beschäftigung mit den alten Sprachen erfuhr als Schulung der muttersprachlichen Ausdrucksfähigkeit Würdigung. Gegner der hergebrachten Gymnasialbildung hätten dieser Aussage heftig widersprochen, verfehlte aus ihrer Sicht das humanistische Gymnasium seinen Bildungsauftrag doch gleich in doppelter Hinsicht, denn „weder vermittele es die tatsächliche Beherrschung der alten Sprachen (von einer Freude im Umgang mit ihnen ganz zu schweigen) noch eine differenzierte Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache“¹³⁴. Obwohl der Autor den Prozess der Enkulturation emphatisch als „Hineingezogenwerden in die Welten des Geistes“ bezeichnete, was Totalität und Unumkehrbarkeit suggeriert, wurden die Defizite einer derartigen Schulbildung nicht verschwiegen:

„Und nun wieder eine schwache Seite, welche ja freilich heute in den Seminaren möglichst gebessert ist. Was wir in der Mathematik und der Geometrie bis zu den Anfängen der Stereometrie lernten, konnte noch angehen, unsere Kenntnisse in der Geographie konnten hinreichen. Aber in der Physik blieben wir ganz zurück, von Mineralogie, Botanik, Zoologie, allgemeiner Biologie oder gar von Chemie erfuhren wir gar nichts; einiges Astronomisches fiel bei der Geometrie ab; unser Französisch reichte weit nicht hin, um auch nur notdürftig zu sprechen. Die Lücken unserer damaligen Bildung sind wohl manchem durchs Leben nachgegangen, haben sich auch auf der Universität schwer ausfüllen lassen, sie werden in diesem modernen Zeitalter noch schwerer als damals empfunden und von anderen taxiert. So gar schwer habe ich daran nie getragen; ich verdeckte meine Unwissenheit niemals, zählte mich aber doch zu den Gebildeten und ließ mich gerne von anderen belehren.“

Die Kriterien, nach denen sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Begriff des Bildungsbürgers definieren ließ, waren eindeutig und weitgehend unbestritten. Als Absolvent des klassischen Bildungsganges war der ehemalige Seminarist äußerlich betrachtet zweifellos ein Gebildeter. Dennoch problematisierte er in der Rückschau die Schwächen seiner humanistischen Bildung, und die Feststellung, sich selbst stets zu den Gebildeten gezählt zu haben, mag zeitgenössischen Bildungsbürgern überflüssig – weil selbstverständlich – vorgekommen sein. Der Ehemalige machte keinen Hehl daraus, dass Absolventen humanistischer Schulen immer wieder die Mängel ihres Bildungsganges zu spüren bekommen – umso mehr, als sie sich von einer Welt umgeben wissen, deren materielles Wohlergehen sich mehr und mehr aus Wirtschaftssektoren speist, die hohe und höchste Qualifikationen in eben jenen Bereichen erforderlich machen, die vom Bildungskonzept des Neuhumanismus ignoriert oder zumindest vernachlässigt werden. Bemerkenswert ist, dass der humanistisch Gebildete gerade im Bewusstsein um die eigenen Bildungsdefizite die spezifischen Stärken seiner Bildung registrierte. Letztere bestanden in der Souveränität, sich und seine Umwelt angemessen einzuschätzen, vor allem aber in der Grundhaltung, zeitlebens ein Lernender zu bleiben – und für diese Grundhaltung die idealen Voraussetzungen bereitzuhalten, nämlich die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich in jedes Fachgebiet rasch einzuarbeiten. In der großen Flexibilität und

¹³⁴ HERRMANN: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S. 151.

der grundsätzlichen Disposition zum Wissenserwerb erweise sich letztlich die Überlegenheit der humanistischen Bildung: „Meinen Lotze und später Wundt und andere habe ich bei erstem Studium dennoch wohl verstanden und auch über Darwinismus und dergl. mich zu orientieren, haben mich meine mangelhaften naturwissenschaftlichen Kenntnisse niemals gehindert; man konnte ja auf diesen Gebieten stets weiter lernen“¹³⁵.

Der Bildungsreformer Paulsen meinte, die Humanität der humanistisch Gebildeten stelle sich als „Eitelkeit, Rechthaberei“ dar, und nirgendwo finde man „ärgerlichere literarische Händel, giftigere Beschimpfungen der Gegner, schadenfrohere Aufzeigungen ihrer Fehler“ als bei den humanistischen Lehrern. Die an den Gymnasien vermittelte Halbbildung – damit ist Wissen ohne inneren Zusammenhang, eine überhebliche Vielwisserei gemeint – „mache als ‚Bildungsflitter‘ eitel und gefallsüchtig, hochmütig und herrisch, unduldsam und brutal“¹³⁶. Der vorliegende Fall zeigt, dass solcherart drastische Pauschalkritik dem Gesamten ebenso wenig wie dem Einzelfall gerecht wird. In der Rückschau des Ehemaligen wurde der humanistische Bildungsweg weder selbstgefällig überhöht noch wurden andere Bildungswege polemisch abgewertet; vielmehr wurde die Fähigkeit zu gleichermaßen selbstbewusster wie selbstkritischer Reflexion des eigenen Bildungsganges demonstriert.

Modernität der Seminarbildung

Noch im Kriegsjahr 1917 bezog der Blaubeurer Ephorus Dr. Hermann Planck anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Seminars ausführlich Position zu bildungspolitischen und curricularen Herausforderungen in Vergangenheit und Gegenwart. Wie bei solchen Feiern üblich, wurde zunächst in chronologischer Ordnung die Geschichte der Institution dargelegt, dann kam Planck auf die inhaltliche Ausrichtung der Seminarbildung zu sprechen. Dabei pries er den Wert der humanistischen Bildung auch für diejenigen, die später in einem anderen Beruf als dem des Pfarrers oder des höheren Lehrers arbeiteten:

„Und was die Nichttheologen betrifft, so darf gesagt werden, daß der einseitig theologisch-humanistische Studiengang des Seminars, so weit er auch bei vielen ablag von ihrem späteren Arbeitsgebiet, doch ihrer keinem im Wege gestanden ist, vielmehr gerade durch diese gründliche philosophische und humane Bildung ihrem Geiste höheren Schwung, ihrem Denken größere Tiefe, ihrem Blick größere Weite verliehen und sie dadurch in den Stand gesetzt hat, die verschiedenartigsten Gebiete und Berufszweige mit ihren Ideen zu befruchten“¹³⁷.

¹³⁵ Der Neukantianer Hermann Lotze, ursprünglich Physiologe und Mediziner, und Wilhelm Wundt als Begründer der experimentellen Psychologie, ebenfalls ursprünglich Mediziner, werden hier als Vertreter der „neuen“ Wissenschaften genannt. Tatsächlich bewegt sich der Autor mit diesen beiden Beispielen in einem Grenzbereich zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. Darwin hingegen war eindeutig Naturforscher.

¹³⁶ Zit. nach HERRMANN: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S. 152.

¹³⁷ PLANCK: Zur Jahrhundertfeier des Seminars Blaubeuren, S. 5. – Dort auch das folgende Zitat.

Obwohl Planck an der bildungspolitischen Legitimität des Neuhumanismus keinen Zweifel aufkommen ließ, war kritische Distanz zur Situation an den Seminaren im 19. Jahrhundert nicht zu verkennen:

„Gewiß war der Betrieb des Unterrichts bis tief in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts herein noch ganz einseitig oder doch vorwiegend philologisch, aber das war auch an den andern gelehrten Schulen unseres Landes der Fall. Neben der ausgedehnten altsprachlichen Lektüre, bei der das Formalbildende die erste Rolle spielte, nahmen das wöchentliche ‚Argument‘ oder Hebdomadar und die ‚Exceptionen‘, die nach moderner Auffassung als gesundheitsschädlich gelten, unbestritten den obersten Rang ein, dazu noch die Anfertigung lateinischer, auch griechischer Verse, die unter dem Namen ‚Poesie‘ ein besonderes Fach bildeten.“

Im Juni 1871 seien die Anforderungen in den alten Sprachen per Erlass ermäßigt worden, wobei sich der Ephorus mit diesem Umschwung, „der sich in der stärkeren Betonung des historischen an Stelle des sprachlich-formalen Gesichtspunktes [...] zeigt“, durchaus einverstanden erklärte. Den früheren Unterrichtsbetrieb in seiner Ausrichtung auf das Philologische bezeichnete Planck als „ganz einseitig“, und gegen die Erweiterung des Fächerspektrums samt den beschriebenen Akzentverschiebungen scheint er weder äußeren noch inneren Widerstand empfunden zu haben. Diese prinzipielle Zustimmung lässt sich nicht zuletzt daran erkennen, dass er die „nach moderner Auffassung“ gesundheitsgefährdende Wirkung bestimmter schulischer Anforderungen, die in der Vergangenheit gestellt wurden, offen thematisierte. Neben den alten Sprachen hätten auch die übrigen Fächer in den letzten Jahrzehnten Umwertungen erfahren. So sei dem Fach Deutsch erst jetzt eine zentrale Stellung eingeräumt worden:

„Auch im Deutschen, das nach den heutigen Grundsätzen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen soll, wird die einzige Wochenstunde zunächst der deutschen Sprachlehre gewidmet; erst für die zwei letzten Jahre ist bei 2 Wochenstunden noch die Einleitung in die deutsche Literatur vorgesehen. [...] Erst seit den fünfziger Jahren findet auch die deutsche Literaturgeschichte, nach Diktaten und Leitfaden, ernstlichere Pflege“¹³⁸.

Das Unterrichtsfach Deutsch erfüllte also zwei Bildungsaufgaben: Erstens verfolgte man eine formale Bildungsaufgabe, indem man sich in Grammatik und Rhetorik schulte. Die enge Berührung dieser formalen Bildung mit dem Lateinunterricht erklärt, warum dem Deutschunterricht nur ein relativ kleiner Anteil an Wochenstunden in den Lehrplänen eingeräumt wurde. Zweitens wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben der „formalen Geistesbildung“ die „ethische Bedeutung“ des Deutschunterrichts hervorgehoben, getragen von dem Lernziel, mit der vaterländischen Literatur vertraut zu werden¹³⁹. Eine analoge Entwicklung vollzog sich im Fach Geschichte, wenngleich Geschichte anders als Germanistik oder Romanistik eine bis ins 18. Jahrhundert zurückreichende Universitätstradition vorweisen konnte. Die im 19. Jahrhundert zur Leitdisziplin aller

¹³⁸ Ebd., S. 6.

¹³⁹ Vgl. ALBISETTI/LUNDGREEN, S. 257–259.



Abb.11: Dr. phil. Hermann Planck (1855–1923) war von 1909 bis zu seinem Tod im Jahre 1923 Ephorus in Blaubeuren. Seine Amtszeit fällt in die Phase der Seminarreform, d. h. der Abkehr vom überaus strengen Kontroll- und Bestrafungssystem, das Planck aus eigener Seminaristenzeit in Blaubeuren kannte (Lit.: HUMMEL, Herbert).

Geisteswissenschaften aufgestiegene Geschichte genoss trotz ihres geringen Stundenanteils an humanistischen Schulen hohes Ansehen:

„Daß in der Geschichte (und Geographie) das Altertum damals überall den Löwenanteil beanspruchte, den man heute mit vollem Recht der deutschen Geschichte und der neueren und neuesten Zeit zuerkennt, wissen die Aelteren unter uns noch aus eigener Erfahrung.“ – „Als das vollendete Gegenstück zu der heutigen Praxis, welche die Fortführung der Geschichte bis auf die Gegenwart, einschließlich Bürgerkunde, nicht nur verlangt, sondern auch leistet, führe ich den Lehrgang der ältesten Promotion an, mit denen Professor Baur bei zwei Wochenstunden im ersten Jahre bis auf Cyrus, im zweiten bis zum römischen Dezemvirat, im dritten bis zum Untergang des weströmischen Reiches gelangte. Darauf folgt im letzten Jahr gleichfalls mit zwei Wochenstunden[,] Ephorus Reuß mit seinem Lieblingsfach: Württembergische Geschichte und Geographie, und ‚allgemeine neuere Geographie‘. Damals konnte man allerdings mit Recht sagen, daß man unsere Knaben zu Griechen und Römern erziehe – und nebenher zu guten Schwaben! – Noch in den sechziger Jahren gab es Schulen genug, in denen der Lehrer der Geschichte nicht über 1815 hinauskam, während man in der deutschen Literatur wenigstens bis zu Goethes Tod vorzudringen suchte“¹⁴⁰.

Nicht erst Kaiser Wilhelm II. und sein bekanntes Diktum, wonach an den Gymnasien nicht junge Griechen und Römer, sondern Deutsche zu erziehen seien, hat diese Verschiebung weg von der antiken hin zur jüngeren Nationalgeschichte

¹⁴⁰ PLANCK: Zur Jahrhundertfeier des Seminars Blaubeuren, S.6 mit Anm.13.

veranlasst, sondern bereits und vor allem das historische Faktum der Reichsgründung und dessen normative Kraft. Planck ironisierte die vom Kaiser auf der preußischen Schulkonferenz 1890 vorgetragene Sorge um die rechte nationale Erziehung an den humanistischen Lehranstalten, indem er bemerkte, dass insbesondere unter der Obhut von Ephorus Reuß (1817–1846) mit seiner Vorliebe für württembergische Landesgeschichte in früherer Zeit an den Seminaren neben Griechen und Römern durchaus auch „gute Schwaben“ gediehen seien.

Als einzige Naturwissenschaft wurde lange Zeit nur Physik gelehrt, und zwar ausschließlich im Abschlussjahr. Die damalige Geringschätzung dieses Faches zeige sich, so Planck, auch darin, dass wiederholt vom Lehrerkonvent beschlossen worden sei, „die zur Ausstattung des ‚physikalischen Apparats‘ jährlich ausgesetzten 25 Gulden nebenbei zu Anschaffungen für die Seminarbibliothek zu verwenden“¹⁴¹. Ein Schattendasein führten neben den Naturwissenschaften die neueren Sprachen; auch das Französische wurde „als Stiefkind behandelt“, wie Planck sich ausdrückte:

„Bis zum Ende der achtziger Jahre waren die Seminarlehrer einschließlich der Repetenten sämtlich Theologen, wie das bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts bei den höheren Lehrern allgemein der Fall war; Fachmänner für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen waren für Anstalten mit so kleinem Lehrkörper wie die Seminare nicht zu beschaffen. Aber man hatte zu einem Mann, der im Tübinger Stift gewesen war und im theologischen Examen mindestens II b, meist aber II a oder gar I b gemacht hatte, das felsenfeste Vertrauen, daß er in jedes Fach sich einarbeiten werde, und im Seminar fand man nichts Schlimmes dabei, wenn gelegentlich der Repetent, dem das Französische oblag, seinen Schülern nur um eine Lektion voraus war“¹⁴².

„Das alles ist jetzt anders geworden“, stellte der Blaubeurer Ephorus fest, denn „unter vielen Widerständen“ sei „der moderne Geist eingedrungen“ und habe „die altwürttembergische Ueberlieferung allmählich überwunden“. Dieser moderne Geist habe „in unserem gelehrten Schulwesen, zuletzt auch in unseren Seminaren sich durchgesetzt“. Planck zeichnet noch einmal nach, was sich für die humanistischen Schulen in Württemberg dadurch geändert hat:

„Das Aufblühen der Geschichts- und Altertumswissenschaft und die glänzenden Ergebnisse der archäologischen Ausgrabungen haben mit der alten, überwiegend formalistischen Art des altsprachlichen Unterrichts aufgeräumt; der sprichwörtliche Aufschwung der Naturwissenschaften und der wachsende Wettbewerb der Realschulen hat auch dem humanistischen Gymnasium die früher gering geachteten Realien als vollberechtigt erscheinen lassen“¹⁴³.

Modernisierung bedeutete in schulischem Zusammenhang bei gleichzeitiger inhaltlicher Veränderung eine Aufwertung des Faches Geschichte und insbesondere eine Stärkung der Naturwissenschaften – insgesamt also eine deutliche Akzentverschiebung weg vom Formalistisch-Philologischen hin zur „Realie“. Mit dem preußisch

¹⁴¹ Ebd., S. 16 (Anm. Nr. 14).

¹⁴² Ebd., S. 6. – Dort auch das folgende Zitat.

¹⁴³ Ebd., S. 6f.

dominierten Nationalstaat trat ein weiterer geschichtsmächtiger Faktor auf den Plan, der im Zusammenspiel mit dem „modernen Geist“ württembergische Traditionen im Bereich des Bildungswesens zurückdrängte: „[...] und endlich hat der Reichsgedanke unter Preußens Führung es fertig gebracht, daß im Lauf der letzten 20 Jahre unsere württembergischen Gymnasien und theologischen Seminare, einst die Hochburgen des alten Humanismus, mehr und mehr von ihrer schwäbischen Eigenart verloren haben“¹⁴⁴. Ein gewisses Bedauern über die „Verpreußung“ des höheren Schulwesens in Württemberg konnte Planck nicht verhehlen, denn trotz aller prinzipiellen Einsicht in die Notwendigkeit von Reformschritten musste der Verlust der „schwäbischen Eigenart“ doch ein Anschlag auf das Selbstwertgefühl der einstigen „Hochburgen des alten Humanismus“ gewesen sein. Wenn Planck jedoch schon im nächsten Satz die dadurch hervorgerufenen Lehrplanveränderungen „Früchte“ nannte, also eine positiv konnotierte Bezeichnung wählte, wird deutlich, dass aus Sicht des Redners die moderne Entwicklung weitaus mehr Gewinn als Verlust mit sich brachte:

„Diese Entwicklung hat in dem Lehrplan von 1891 ihre ersten Früchte gezeitigt und ist 1912 zu einem vorläufigen Abschluß gekommen. Der gegenwärtige Lehrplan unserer gelehrten Schulen vom 27. August 1912 weist gegenüber dem preußischen Gymnasium nur noch ganz geringe Unterschiede auf und findet in allen Fächern, einschließlich der Naturwissenschaften, auch auf unsere Seminare Anwendung. Sie nehmen als Schulanstalten keine Sonderstellung mehr ein; ihr Unterrichtsbetrieb und ihr Lehrziel entspricht dem der übrigen humanistischen Anstalten.“

Unter dem Einfluss des „modernen Geistes“ und „des Reichsgedanken unter Preußens Führung“ verloren die Seminare ihre Sonderstellung innerhalb der humanistischen Schullandschaft Württembergs. Modernität bedeutete also Angleichung in doppeltem Sinne: Die Seminare wurden den humanistischen Gymnasien und das württembergische höhere Schulwesen insgesamt, insbesondere die Lehrpläne, dem preußischen Vorbild angeglichen. In den Schlussgedanken des Jubiläumstextes wird besonders deutlich, dass Planck diese zum Teil durchaus mit Anflügen von Wehmut vorgetragenen Entwicklungen wie eine Trophäe präsentierte, um die Zukunftsfähigkeit der Seminare zu dokumentieren. Bedenke man, so Planck, neben den Veränderungen der Hausordnung und weiteren Reformen, etwa der Einführung von „Grundsätzen der neuzeitlichen Erziehungs- und Unterrichtslehre“¹⁴⁵, des weiteren

„den Fortschritt, den uns wie den übrigen höheren Schulen der neue Lehrplan von 1912, vor allem in den Fächern der Geschichte, der deutschen Literatur, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen gebracht hat, so wird kein Verständiger mehr den früher so oft gehörten Vorwurf der Rückständigkeit gegen unsere Seminare erheben wollen. Die Bahn ist frei, auf der wir mit freudigem Mut hinüberschreiten in das zweite Jahrhundert. So möge auch fernerhin aus unseren Klostermauern ein reicher Strom des Segens sich ergießen

¹⁴⁴ Ebd., S. 7. – Dort auch das folgende eingerückte Zitat.

¹⁴⁵ Ebd., S. 10.

zum Heil unserer evangelischen Kirche und Schule, unserer schwäbischen Heimat und unseres geliebten deutschen Vaterlandes. Das walte Gott!¹⁴⁶

Dass man sich mit der Dominanz Preußens arrangiert hatte – sei es aus Überzeugung, sei es aus Einsicht in die Erfordernisse der Zeit –, ist nachvollziehbar. Überraschender ist, dass sich angesichts der akuten Zeitumstände im Kriegsjahr 1917 so viel Zukunftszuversicht offenbarte.

1.4 „Wahre Bildung“ aus Sicht der Konviktschulen

Etwas anders akzentuiert waren die bildungsprogrammatischen Aussagen der Lehrer an den Schulen mit katholischem Konvikt – nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art und Weise, *wie* argumentiert wurde. An den Schulen machte man sich keine Sorgen um den Fortbestand der eigenen Institution, sondern fürchtete außer einer Schrumpfung klassischer Bildungsinhalte vor allem eine weiter fortschreitende Statusschwächung. Einen besonders schweren Stand hatten die Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer, denn sie konkurrierten nicht nur mit ihren Kollegen aus den philologischen Traditionsfächern um Anteile an der Stundentafel, sondern mussten sich überdies gegen weltanschauliche Vorbehalte der katholischen Lehre gegenüber der modernen, von Protestanten geprägten Wissenschaft und Kultur behaupten.

Das Klassische als Qualitätsbegriff

In seiner Rede zur Feier des fünfzigjährigen Jubiläums des Gymnasiums Ehingen 1875 stellte Rektor Dr. Meinrad Ott die Geschichte der traditionsreichen Ehinger Anstalt von ihren Anfängen im 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart dar, wobei er ausführlich und begründet erklärte, welche Fächer für ihn notwendiger Bestandteil des höheren schulischen Bildungsganges sind¹⁴⁷. Nach seiner Überzeugung sollten die klassischen Sprachstudien an humanistischen Anstalten ihre dominierende Stellung behaupten: „Der Geist kommt zur Offenbarung seines Wesens durch die Sprache, und ohne dieses Medium können die Geschäfte des Geistes gar nicht verstanden werden. Indem der Mensch die Sprache kultiviert, lernt er der Kräfte, Gesetze und Bethätigungsformen des Geistes bewußt und habhaft werden.“ Der hohe Bildungswert des Sprachstudiums liege in der Verbindung von Vergleich und Rezeption, während sich der Schüler bei anderen Unterrichtsfächern, vor allem dem historischen Stoff, überwiegend rezeptiv verhalte.

„Für dieses so bildende Vergleichen mit der Muttersprache eignet sich zwar jede fremde, auch jede moderne Sprache, in viel höherem Grad jedoch die beiden klassischen Sprachen, und zwar darum, weil sie in ihrer Anlage und Ausbildung unsrer Muttersprache ungleich-

¹⁴⁶ Ebd., S. 13.

¹⁴⁷ Alle nicht anders ausgewiesenen Zitate in diesem Unterkapitel sind dieser Festrede S. 47–54 entnommen, die Rektor Meinrad Ott gehalten hat (StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 340).

viel eigenartiger und verschiedener gegenüberstehen als die übrigen modernen Sprachen. Die modernen Sprachen sind einander viel zu ähnlich, durch den lebendigen Völkerverkehr nivellirt, als daß besagtes Vergleichen bei ihnen eine so geistanstrebende und geistbildende Thätigkeit wäre, wie es beim Studium der klassischen Sprachen der Fall ist. Halten wir die drei an Reichthum und Adel wetteifernden Sprachen, nemlich die lateinische, griechische und deutsche, gegen einander, was könnte es Belehrenderes und Bildenderes für den menschlichen Geist geben, als ihre Anlagen und Eigenschaften zu vergleichen, ihre Schätze und Kräfte gegen einander abzuwägen und zu messen?“

Über den formalen Gewinn des Sprachstudiums als „vortrefflichste Propädeutik für die Philosophie“ hinaus sah Ott in der Beschäftigung mit der klassischen Literatur „die herrlichste Ausbeute belehrenden Stoffes, sie eröffnet eine Fülle der edelsten Gedanken und Ideen, bietet ein für die Gesamtausbildung des Menschen überaus fruchtbares Material geschichtlicher und jedweder sachlicher Erkenntnisse dar“. Außer den Philologen biete das Studium der alten Klassiker auch anderen Berufsklassen der Gebildeten „instruktive Sachbelehrung“, etwa den Juristen, den Medizinern und vor allem den Theologen. Keine andere Geschichtsperiode sei so geeignet, „um daran den historischen Sinn, die Befähigung zur Erfassung geschichtlicher Verhältnisse auszubilden, als gerade die Geschichte des Alterthums, welches durch seine Abgeschlossenheit und seine plastische Greifbarkeit eine objektive Beurtheilung am meisten erleichtert“. Zwar dürfe die vaterländische Literatur nicht vernachlässigt werden, doch heftig trat Rektor Ott denen entgegen, die der deutschen Literatur auf Kosten der antiken das Wort redeten. Damit erweise man gerade der vaterländischen Literatur einen schlechten Dienst, stehe diese doch „in einem unlösbaren historischen Zusammenhang mit der altklassischen, durch deren erziehende und bildende Einflüsse sie groß gewachsen und zu dem geworden ist was sie nun wirklich ist“. Ott verwies auf die Klassiker der Nationalliteratur, die „Dichterheroen Göthe und Schiller“, deren Werke nicht zufällig „von den Erzeugnissen des antiken Geistes so stark durchtränkt und gesättigt“ seien, und er zitierte die Gebrüder Grimm als Gewährsleute¹⁴⁸. Der Wert dieser Bildung teile sich jedoch nicht immer unmittelbar mit:

„Das läßt sich nun freilich nicht so rund angeben, wie bei einer Summe die gezählt wird, oder bei einem Gegenstand, der gewogen und gemessen wird, auch nicht wie bei den Fertigkeiten und Kunstgriffen eines Handwerkes, über deren Leistungen sofort der Augenschein Aufschluß gibt. Die Bildung ist ein feines geistiges Gut, nicht greifbar, meß- und wägbar, aber dennoch tritt sie in ihren Wirkungen leicht bemerkbar und fühlbar hervor. Sie haftet viel inniger und fester an der ganzen Persönlichkeit eines Menschen als die vorhin genannten Dinge, ist mit ihr völlig zur Wesenseinheit verwachsen, so daß sie als der genaue Ausdruck und das Abbild der Persönlichkeit zur Offenbarung kommt.“ – Bildung sei „das Vermögen, ein Geisteswerk in seinem Inhalt zu erfassen, in seinen Schönheiten zu verstehen und in diesem Verständniß ein inniges Behagen und Vergnügen zu empfinden, sie ist ihm [dem Gebildeten] der untrügliche und sichere Maßstab zur Schätzung und Beurtheilung fremder Geisteserzeugnisse, zur Unterscheidung des Echten, Edlen, Goldhaltigen

¹⁴⁸ Das Zitat der Gebrüder Grimm lautet: „Die klassischen Studien [...] sind die Grundlagen unsrer Bildung; sie können nie verdrängt, ihr Werth soll nie verringert werden.“

vom Unechten, Schwachen und Fehlerhaften; sie ist ihm ein fortwährender Sporn und Trieb, nach dem Typus des Mustergiltigen und Klassischen hinauszustreben und die eigene Kraft in Geistesgebilden, die ihm wenigstens ähnlich sind, zu üben und zu erproben.“

Wortwahl und Sprachstil dokumentieren eine tief empfundene Begeisterung für die humanistische Bildungsidee. Hier sprach jemand, der mit Leib und Seele hinter dem Gesagten stand. Gleichzeitig offenbarte sich der Anspruch des gebildeten Bürgertums, im Besitz objektiver Wertmaßstäbe zur Beurteilung ästhetischer Phänomene zu sein. Mit der Verehrung des sogenannten Wahren und Guten, Edlen und Schönen – kurz: dessen, was die Weihe des Klassischen umgibt – ging die Verachtung dessen einher, was nicht in diese ästhetische Kategorie passte. Auffallend ist die Skepsis gegenüber allem Neuem, dem man gemeinhin kulturzeretzende Wirkung zuschrieb. So ging in Otts Rede die Verherrlichung des „Klassischen“ mit der Abwertung des „Nichtklassischen“ Hand in Hand:

„[...] so werden wir keinen Augenblick im Zweifel sein, welchem Publikum wir den Anspruch auf höhere Geistesbildung zuerkennen dürfen, jenem, das sich von den klassischen Geisteschöpfungen unserer ersten Dichter angezogen und gehoben fühlt, oder jenem zahlreichern Publikum, für das die hohen Klassikerwerke keine rechte Zugkraft haben, das vielmehr dem Mittel- und Schwachgut dramatischer Produktion, sofern es nur für die angenehme Unterhaltung des Augenblicks sorgt, zugeneigt ist.“

Ohne Umschweife sprach sich der Redner auch gegen die moderne Romanliteratur („Büchersintflut“) aus, wenn er meinte, dass die Bildung des Gymnasiums „dem jungen Menschen einen wirksamen Schutz gewähren [soll] gegen den Verderb und Schaden der pathologischen, vor allem also der Romanliteratur, wie sie zumal von Frankreich zu uns herübergeflutet ist“. Der Kampf gegen sogenannte Schundliteratur war neben der Klage über Sitten- und Moralverfall und einer (meist rein rhetorischen) Kapitalismusabwehr zentraler Bestandteil einer von vielen katholischen Gebildeten im Kaiserreich vorgetragenen Kulturkritik¹⁴⁹. Über diejenigen, die sich angeblich leichtfertig dem oberflächlichen Genuss hingeben, wurde abschätzig geurteilt, und gleichzeitig gab Ott seinen Zuhörern eine griffige Orientierung zur Unterscheidung von „Wertvollem“ und „Minderwertigem“ an die Hand:

„Was ist das Kriterium des Echtklassischen? daß man es je öfter je lieber liest, selbst wenn seine Größe anfangs kalt ließe, daß man immer wieder zu ihm zurückgezogen wird und in seinem Genuß eine Geistesstärkung und Geisteslabung findet. Das Nichtklassische dagegen, vorab diese Unmasse von Unterhaltungsliteratur, regt nur die Neugierde durch ein stoffliches Interesse an, die sofort abgespeist ist, sowie man den Inhalt einmal gekostet hat. Die Sache ist gelesen, und damit ist alles fertig, man merkt und behält und lernt nichts von dem Gelesenen, sondern greift schnell wieder nach andern ähnlichen Sachen.“

Auf drastische Weise – und nicht ohne Erfolg – hat einige Jahrzehnte später vor allem der Expressionismus dem Bildungsbürgertum das beanspruchte Vorrecht auf geistige und kulturelle Kompetenz streitig gemacht, indem er den Kunstbegriff

¹⁴⁹ Vgl. hierzu DOWE, S.286f.

radikal erweiterte. Nipperdey spricht von „Flucht aus der Zeit“ und „selbstgewählte[m] Exil“, in das sich der antimodernistische Katholizismus vor der Jahrhundertwende begeben habe. Dies gelte auch für das Verhältnis zur ästhetischen Kultur, insbesondere zur Literatur. Andererseits meldeten sich auch aus den eigenen Reihen Erneuerer zu Wort. So war 1898 der Journalist Karl Muth mit einer Kampfschrift („Steht die katholische Belletristik auf der Höhe der Zeit?“) hervorgetreten, in der die katholische Literatur als „inferior, engherzig, prüde“ bezeichnet wurde. Der Roman als „führende moderne Gattung“ werde, so Muth, im Katholizismus als sündhaft verfemt – kurzum: Das katholische Literaturverständnis neige zu trivialer Frömmerei bzw. sei „groschlüchtig tendenziös“¹⁵⁰. Auf die Rede des Ehinger Rektors Ott bezogen trifft diese Kritik nur insofern zu, als Romanliteratur von diesem verteufelt wurde. Allerdings verband sich hier der antimoderne Affekt gerade *nicht* mit Hinwendung zum Harmlos-Trivialen, sondern mit einer pathetischen Lobrede auf die Literatur der klassischen Antike:

„Soll es, ihr meine jugendlichen Freunde! für euren künftigen Rednerberuf nicht ein kostbarer Gewinn sein, wenn ihr für die erhabene Größe demosthenischer Beredsamkeit euch begeistern lernt, und von einzelnen besonders schwungvollen Partien seiner Reden mächtig ergriffen euch selbst gleichsam Fittige anwachsen fühlet, d.i. ein tief empfundenenes, vorwärts treibendes Sehnen und Streben, durch Geistesarbeit in ähnlicher Weise zeugend, für alles Wahre, Hohe und Edle begeisternd auf andere Menschen einzuwirken, wie dieser erste und größte Redner aller Zeiten?“

Zwischen dem hohen Anspruch derart bombastischer Formulierungen und der Lebenswirklichkeit tat sich eine erhebliche Kluft auf; die Realisierbarkeit eines solchen Bildungsideals war im Grunde aussichtslos: „Das mit dem deutschen Begriff Bildung gesetzte Postulat der lebenslangen Arbeit an der eigenen Formung – des Ich durch Aneignung fremder geistiger Gehalte (Kultur) – war für den Durchschnitt auch der Gymnasial- und Universitätsabsolventen ein utopisches Postulat; und ob die dem Bildungsbürgertum Zugehörigen (die Bildungspatent-Besitzer) auch nur in ihrer Jugend von den objektiven Gehalten der Bildung und dem subjektiven Bemühen um sie geleitet oder geprägt waren, kann man dahingestellt sein lassen“¹⁵¹. Das neuhumanistische Bildungsideal konnte tatsächlich nicht mehr als ein Ideal sein, dessen Verwirklichung wohl eher die Ausnahme als die Regel war, denn „Gymnasien und Universitäten konnten (und können) in der Regel nicht mehr als Wissen vermitteln und abprüfen sowie Zertifikate und ‚Berechtigungen‘ erteilen, also eigentlich nur eine (intellektuelle) Ausbildung und (berufliche) Grundbildung anbieten oder mitgeben“¹⁵².

An anderer Stelle seiner Rede erörterte Ott die Bedeutung des Spruches, wonach man nicht für die Schule, sondern für das Leben zu lernen habe: „Er ist wahr, sofern

¹⁵⁰ Vgl. NIPPERDEY, Religion im Umbruch, S.36f. – Näheres zum katholischen Literaturstreit bei DOWE, S.295 f.

¹⁵¹ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S.383.

¹⁵² BERG/HERRMANN, S.16.

das, was in der Schule des Gymnasiums recht und gut gelernt wird, von selbst, ohne Weiteres und unfehlbar dem Leben zu gut kommen wird; er ist aber völlig falsch, wenn er besagen soll, daß die Schule bereits das lehren soll was im Leben vorkommt, daß sie dem jungen Menschen solche Kenntnisse und Fertigkeiten mittheilen soll, die er dereinst in einem bestimmten Lebensberuf zu bethätigen haben wird. Diesem falschen Grundsatz gegenüber sagen wir mit aller Bestimmtheit: Der junge Mensch hat für die Schule zu lernen; und je mehr er für sie und nur für sie lernt, ein um so tüchtigerer Mensch wird er einst für das Leben werden.“ Dieses geläufige Zitat geht auf eine Briefstelle bei Seneca (Epistulae 106,12) zurück. Tatsächlich steht das Wort dort in umgekehrter Fassung (*non vitae, sed scholae discimus*), was jedoch nicht programmatisch, sondern deskriptiv zu verstehen ist, denn Seneca empfand Unbehagen am damaligen Studienbetrieb: „Wir lernen (leider) nicht für das Leben, sondern (nur) für die Schule.“

Die Autorität der Dichterheroen

Zehn Jahre später, zur Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes im Jahre 1885, hielt Otts Amtsnachfolger Schneiderhahn eine Rede, die sich in bildungspolitischer Hinsicht kaum von der bereits vorgezeichneten Linie abhob. Offenbar referierte man den humanistischen Bildungsbegriff nicht nur bei jeder sich bietenden Gelegenheit, sondern bediente sich zudem schablonenhaft ähnlicher – oft gleicher – Argumentationsmuster. Wie Ott rekurrierte auch Schneiderhahn auf erhabene Bildungsautoritäten, um den hohen Bildungswert der klassischen Sprachen gleichsam zu beweisen. Aufgabe und Ziel des Gymnasiums sei die „Pflege des Idealen“¹⁵³:

„Welche Sprachen aber könnten für die Pflege und Übung des jugendlichen Geistes geeigneter sein als die wunderbar ausgebildeten und vollendeten Sprachen der Griechen und Römer mit ihrer reichen Litteratur in Prosa und Poesie, in Geschichte und Philosophie, in allem was den Schönheitssinn bildet und das Menschenherz für Wahrheit, Tugend und Ehre begeistert?“

Die Zuhörer wurden gleichsam durch eine Reihe von *homines clarissimi* geführt, deren Zitate die eigenen bildungspolitischen Ansichten absichern sollten. Goethe etwa habe seinem Freund Eckermann gesagt, dass „ein edler Mensch, in dessen Seele Gott die Fähigkeit künftiger Charaktergröße gelegt hat, [...] durch die Bekanntschaft mit den erhabenen Naturen griechischer und römischer Vorzeit sich aufs herrlichste entwickeln und mit jedem Tag zusehends zu ähnlicher Größe heranwachsen [wird]“. Noch großartiger habe Herder die Verdienste Athens um die Menschheit gefeiert („Wie die Sonne die Erde und wie die Sterne den Himmel / Zieren, so zieret Athen Hellas und Hellas die Welt“), und auch der geistreiche und formvollendete Platen spreche mit größter Bewunderung von den klassischen Sprachen („Sprecht von den Alten mit mehr Ehrfurcht, ihr Jünger der Seichtheit, /

¹⁵³ Alle nachfolgenden Zitate aus dieser Einweihungsrede bei SCHNEIDERHAHN, S. 8.

Weil ihr ihnen doch alles in allem verdankt“). Nicht zuletzt hätten laut Schneiderhahn „die berühmten Gebrüder Grimm, die gründlichsten Kenner und Bewunderer der deutschen Sprache und Litteratur“ und „zugleich die größten Lobredner der klassischen Studien“ die Bedeutung der Antike für die heutigen Bildungsbedürfnisse betont („Die klassischen Studien [...] sind die Grundlagen unsrer Bildung; sie können nie verdrängt, ihr Wert soll nie verringert werden“). Dass Schneiderhahn – insbesondere hinsichtlich der Gebrüder Grimm – nahezu wörtlich auf Formulierungen zurückgriff, die sein Amtsvorgänger Ott zehn Jahre zuvor bei der Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes verwendet hatte, lässt darauf schließen, dass er dessen Text kannte und in Teilen als Vorlage benutzte¹⁵⁴. Es ist darüber hinaus ein typisches Beispiel für den hohen Stereotypisierungsgrad bildungspolitischer Argumentationsstrategien in dieser Zeit. So überrascht auch nicht, dass Schneiderhahn an den Schluss seiner Klimax Schiller setzt:

„Und mit welcher Liebe und Begeisterung hat unser grosser Schiller die klassische Welt der Griechen und Römer verherrlicht? Hat er nicht seine schönsten Gedichte den klassischen Mustern recht eigentlich abgelauscht? Sind nicht seine beliebtesten Balladen aus der schönen Welt der Hellenen geschöpft? Hat er nicht viele Werke der klassischen Dichter durch Übersetzung nicht bloß den Deutschen zugänglich gemacht, sondern in echt deutscher Kunstwerke verwandelt? Hat er nicht in seiner herrlichen ‚Braut von Messina‘ die altattische Tragödie mit ihrem charakteristischen Begleiter, dem Chor, in großer Meisterschaft wieder erneuert? Und ist nicht Schillers edelster Vorzug, seine erhabene Idealität, die sogar Göthe an ihm bewundert und welche ihn zum Liebling des ganzen deutschen Volkes gemacht hat, ganz besonders eine Frucht seiner Beschäftigung mit dem klassischen Altertum?“

Im argumentativen Windschatten dieser Männer und ihrer *auctoritas* schlussfolgerte der Redner mit großer Selbstgewissheit: „Wenn nun die größten Geistesheroen der deutschen Nation den klassischen Sprachen und der Kultur der Griechen und Römer eine so große Verehrung und Bewunderung zollen, so werden die deutschen Gymnasien wohl berechtigt sein, die klassischen Sprachen zur Grundlage und zum Mittelpunkt der Gymnasialbildung zu machen“¹⁵⁵. So unbestreitbar die von Schneiderhahn zitierten Aussagen der „größten Geistesheroen“ von hoher Wertschätzung der antiken Kultur und Sprachen zeugen, eignen sie sich doch nur bedingt, um bildungs- und insbesondere schulpolitische Modernisierungsbestrebungen zurückzuweisen. In völlig anderem diskursiven Kontext entstanden, vermögen sie zu einer sachlich geführten bildungspolitischen oder gar curricularen Debatte kaum etwas beizutragen.

¹⁵⁴ Vgl. OTT, insbesondere S. 51.

¹⁵⁵ Ebd., S. 8 f.

Geistesbildung und „höhere“ Kultur

In seiner Rede zum Geburtsfest des Königs im Jahre 1891¹⁵⁶ ging der Ehinger Rektor Dr. Joseph Hehle auch der Frage nach, welche Wissenschaft am meisten geeignet sei, „die Kräfte des Geistes so allgemein auszubilden, wie man es für ein erfolgreiches akademisches Studium wünschen muß“. Für Hehle stand fest, dass nur das vergleichende Studium einer toten Fremdsprache zum Verständnis der Sprachgesetze vordringen lasse. Beim Erlernen moderner Sprachen wie dem Französischen hingegen stehe stets der praktische Zweck über dem wissenschaftlichen und das Studium der antiken Sprache bleibe sowohl als formales Bildungsmittel als auch wegen des geistigen Gehalts der griechisch-römischen Literatur von unersetzlichem Wert:

„Viel fruchtbarer für eine allgemeine Geistesbildung ist das Studium einer toten Sprache: hier tritt das bloße Nützlichkeitsprinzip gleich von Anfang an zurück; Bau und Konstruktion dieser Sprachen weicht von den modernen so sehr ab, daß ein bloßes mechanisches Herüber- und Hinüberübersetzen einfach unmöglich ist; eben wegen dieser Schwierigkeiten wird hier gleich von Anfang an den zwei Hauptfeinden wissenschaftlicher Bildung, dem Mechanismus und der Oberflächlichkeit, ein unerbittlicher Krieg erklärt. [...] Durch die Beschäftigung mit den alten Klassikern wird der historische Sinn geweckt und gepflegt; der jugendfrische Hauch, von dem namentlich die griechische Poesie durchweht ist, sagt dem heranwachsenden Jüngling mehr zu als die Blasiertheit, die sich so gern in den modernen Litteraturen breit macht; und wie wohlthuend sticht die Objektivität der Alten von dem gespreizten Subjektivismus der Modernen ab! So gewinnt der studierende Jüngling einen idealen Schatz fürs ganze Leben, dessen Wert man freilich nicht wägen und messen kann, der aber auch dann, wenn die Einzelkenntnisse im Lauf der Zeit verfliegen, deswegen doch noch nicht als verloren betrachtet werden darf“¹⁵⁷.

Indem Hehle auf den persönlichkeitsbildenden Effekt des humanistischen Unterrichts hinwies, war eine ausdrückliche und grundsätzliche Abwehrhaltung gegen „Modernes“ zum Ausdruck gebracht: Hier ging es nicht bloß um Lehrpläne und Stundentafeln, sondern um eine alle Lebensbereiche umfassende Weltanschauung. Zwischen Hehles Bildungsbegriff und dem der Realisten, die das Erlernen der modernen Sprachen zum unverzichtbaren Erfordernis der gegenwärtigen Kultur erklärten, tat sich eine tiefe Kluft auf. So beklagte etwa der Verein deutscher Eisenhüttenleute, dass man an den Gymnasien zwar lerne, Horaz und Homer zu deklamieren, aber im Ausland sprach- und hilflos sei; dort gleiche man einem „aufs Trockene geworfenen, vergebens nach Luft schnappenden Fische und benediet gewiß die unverfrorene Sicherheit eines sprachgewandten Kellners oder Hand-

¹⁵⁶ „Die klassischen Altertumsstudien und die modernen Bildungsbedürfnisse. Eine nationale Kulturfrage in historisch-kritischer Beleuchtung“, in: Deutsches Volksblatt, 4. April 1891, Beilage (Exemplar: StadtAE, Nachlass Hehle). – Die Rede wird im Zeitungsartikel lediglich verkürzt wiedergegeben.

¹⁵⁷ Ebd.

lungsreisenden“¹⁵⁸. Der Ehinger Philologe hätte diese Äußerung wahrscheinlich als freche Anmaßung Unberufener, vielleicht sogar als „Tempelschändung“ empfunden. Denn die „höhere“ Kultur definierte sich ja gerade in ihrer Distanz zu Ökonomie, Technik und praktischem Nutzen – wie sollte man also für derartige Interessen und Erfordernisse der modernen Zivilisation Verständnis aufbringen? Im Gegenteil: Man erkannte im modernen Wirtschaftsleben kulturzersetzende Faktoren und war bemüht, diese entschlossen abzuwehren.

Geistes- und Herzensbildung

„Glanz- und Mittelpunkt des Festaktes“ zur Einweihung des Neubaus am Gymnasium Rottweil (1899) war laut „Schwarzwälder Volksfreund“ die Festrede des Rektors Dr. Eble in der Liederhalle¹⁵⁹. Wie bei solchen Anlässen üblich, blickte der Redner im ersten Teil seiner Rede auf die Geschichte der „hiesigen Gelehrtenschule“ zurück. Unter bildungspolitischem Gesichtspunkt war vor allem der zweite Teil der Rede von Bedeutung, in welchem sich Eble mit der Frage befasste, welche Bildung das Gymnasium zu vermitteln habe. Der „Schwarzwälder Volksfreund“ paraphrasierte seine Ausführungen:

„Neben dem formalen Zweck [der gymnasialen Bildung] sei der historische vollberechtigt, woraus sich die Notwendigkeit der Pflege der alten Sprachen[,] der lateinischen und der griechischen[,] ergebe. Griechen und Römern verdanken wir einen großen Teil unserer Kultur, vor allem den Idealismus, der heute um so höher anzuschlagen sei, da wir in der ‚Welt der Thatsachen‘, der Zeit der praktischen Wissenschaften leben, die insofern eine große Gefahr bilden, als die Geistes- und Herzensbildung dabei leicht vernachlässigt und versäumt werde. Weit entfernt, zu behaupten, daß wahre Bildung nur durch das Gymnasium vermittelt werde, liege gerade in der Mannigfaltigkeit der Bildungsstätten und des Bildungsganges ein wohlthätig wirkender Faktor für das öffentliche Leben. Uebrigens pflege auch das Gymnasium in neuester Zeit in sorgfältiger Weise die praktischen Wissenschaften: neue Sprachen, Naturkunde, Naturlehre, Zeichnen etc.“¹⁶⁰

Die von Eble gesehene Verbindung zwischen der humanistischen und der Herzensbildung fügte sich in das Bild einer regelmäßig behaupteten natürlichen Gegnerschaft zwischen der Welt des Geistes und der als moralisch geringwertig eingestuften Welt des praktischen Lebens. Immerhin wurde die prinzipielle Legitimität anderer Bildungsgänge nicht negiert. An Aussagen der evangelischen Seminarlehrer erinnert der Hinweis, dass den modernen Entwicklungen an den humanistischen Bildungsanstalten durchaus Rechnung getragen werde, indem man sogenannte realistische Fächer integriere und diese „in sorgfältigster Weise“ pflege.

¹⁵⁸ Central-Organ 10 (1882), S.288, übernommen aus der Zeitschrift „Stahl und Eisen“ des Vereins deutscher Eisenhüttenleute, zit. nach HERRMANN: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S.151.

¹⁵⁹ Schwarzwälder Volksfreund, 31. Oktober 1899. – Eine knappe Schilderung des Festverlaufs bei: STEINHAUSER, S. 159.

¹⁶⁰ Schwarzwälder Volksfreund, 31. Oktober 1899.

Zusammenhang von humanistischer Bildung und nationaler Identität

Für Rektor Hehle war eine akademisch qualifizierte Berufstätigkeit ohne Bildung im Lateinischen und Griechischen nicht vorstellbar. Darüber hinaus konstatierte er einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen altklassischer Dichtung und deutschem Geistes- und Kulturleben¹⁶¹:

„Und wenn je ein Volk den Griechen, diesen Erziehern des Menschengeschlechtes auf dem geistigen Gebiete, Vieles und Großes verdankt, so ist es das deutsche Volk, welches u. a. z. B. auch die jetzige Vollendung seiner Muttersprache in grammatisch-syntaktischer Beziehung erst durch die griechisch-römische Schulung derselben gewonnen hat. Ebendeshalb ist derjenige, welchem das klassische und speziell das griechische Altertum verschlossen ist, auch nicht imstande, in die *innerste* Geschichte unserer deutschen Nation, in die Geschichte ihrer geistigen Entwicklung tiefer einzudringen und sie hinlänglich zu verstehen. An allen Wendepunkten der deutschen Kulturgeschichte, an jedem höheren Aufschwung des deutschen Geisteslebens sind die Alten ganz wesentlich mitbeteiligt gewesen.“

Dem weitaus größten Teil der deutschen Bevölkerung wurde damit allein aufgrund der Tatsache, keinen Griechisch- und Lateinunterricht genossen zu haben, die Voraussetzung für ein echtes Verständnis der eigenen Geschichte abgesprochen. Ob Aussagen wie diese desintegrierende Wirkung auf nichtbürgerliche Kreise ausgeübt haben, sei dahingestellt – vermutlich war das Bildungsbürgertum stets „unter sich“, wenn solche Sätze fielen. Hier offenbart sich aber außer einer bildungspolitischen Überzeugung ein unverhohlenen elitäres und sozial exklusives Denken. Namentlich dreimal, so Hehle, sei die deutsche Geschichte vom Geist der antiken Welt, ihrer Literatur und Kunst maßgeblich geprägt worden. Erstens sei hier Karl der Große zu nennen, „welcher nicht etwa bloß die *deutschen* Heldenlieder sammeln ließ, sondern auch den großen Wert der *klassisch-humanistischen* Bildung vollauf würdigte“. Eine zweite Prägungsphase sah Hehle

„in den herrlichen Frühlingstagen der Renaissance und des sogenannten Humanismus, welcher schon schon im 14. Jahrhundert in Italien aufdämmerte, im folgenden Jahrhundert nach Deutschland hinübergriff und gerade *hier* die herrlichsten Geistesblüten hervorrief, die Produkte jenes *neuen klassischen* Geistes, als dessen Vertreter ich [...] natürlich auch unseren einst hochberühmten Landsmann nicht unerwähnt lassen kann, den Humanisten Jakobus Locher Philomusus von Ehingen, dessen Wiedererweckung aus dem Grab der Vergessenheit mir das Ehrenbürgerrecht seiner Vaterstadt schon vor 33 Jahren eingetragen hat“¹⁶².

¹⁶¹ Alle Zitate in diesem Unterkapitel sind der Abschiedsrede von Joseph Hehle entnommen. In: Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1908.

¹⁶² Hehles Äußerung steht in gewissem Widerspruch zum selbstgesetzten und vielzitierten Gebot der Bescheidenheit und Absage an äußeren Glanz, zu dem man sich als Lehrer entschieden habe. Gleichwohl gilt es festzuhalten, dass Hehles Forschungen über den 1471 in Ehingen geborenen Humanisten Jakobus Locher Philomusus, der Sebastian Brants „Narrenschiff“ ins Lateinische übersetzt hatte, noch heute maßgeblich sind. (Diesen Hinweis verdanke ich Herrn Dr. Geiß-Wunderlich, Berlin). – Vgl. NEHER, S. 84:

Sprachlich fallen die zahlreichen Inchoativa bzw. wesensverwandte Begriffe auf: „Frühling“, „aufdämmern“, „Blüten“ und „Erweckung“ sind typische Renaissance-Metaphern, deren suggestiver Wirkung sich Hehle durchaus bewusst gewesen sein dürfte. Drittens hat nach Hehle

„die antike Kultur einen durchgreifenden Einfluß auf das deutsche Geistesleben ausgeübt im letzten Drittel des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, in den Tagen eines Wieland und Herder, eines Göthe u. Schiller, eines Winkelmann und Wilhelm v. Humboldt. Bei diesem neuesten Wiedererwachen des deutschen Geistes hat sich ganz speziell die befruchtende Einwirkung des Griechentums geltend gemacht, und die Folge derselben war eine Fülle der schönsten Geistesschöpfungen, auf welche wir jetzt bewundernd zurückschauen.“

Hehles Behauptung, dass humanistische Bildung nicht nur die unentbehrliche Grundlage für eine höhere Berufstätigkeit, sondern auch Voraussetzung für ein echtes Verständnis deutscher Geschichte und Wesensart sei, konkretisierte er an der Goethe- und Schillerrezeption:

„[...] ist denn auch ein tieferes und volles Verständnis dieser beiden Dioskuren am Himmel der deutschen Literatur nicht möglich ohne eine humanistische, klassische Bildung. Um in Schillers und Göthes Werken wahrhaft heimisch zu werden, gibt es keinen andern Weg als den über Griechenland und Rom. Wer also Schiller als einen Heros des deutschen Geistes feiert, muß notwendig auch dafür eintreten, daß die Brücke erhalten bleibt, die zu ihm hinführt, nämlich die klassische Bildung, welche einzig nur das humanistische Gymnasium vermittelt.“

Die Erfolge des humanistischen Gymnasiums, „selbst eine Frucht der [...] soeben charakterisierten Frühlingsperioden des deutschen Geisteslebens“, müssten auch seine verbissensten Gegner anerkennen, sah der scheidende Anstaltsvorstand in dieser Schulart gar ein probates Mittel zur Bekämpfung missliebiger gesellschaftlicher Veränderungen:

„Eben damit aber hat das Gymnasium seine volle Existenzberechtigung auch für die Jetztzeit bewiesen; ja ich möchte noch einen Schritt weiter gehen und sagen: der Fortbestand des humanistischen Gymnasiums ist für das deutsche Volk mehr denn je ein dringendes Bedürfnis unter den heutigen Verhältnissen. Neben der Religion als einer geistigen Macht ersten Ranges erscheint gerade die ästhetische Erziehung und der ideale Sinn, welcher durch das humanistische Gymnasium gepflegt wird, höchst wichtig und wertvoll als schützender Damm gegen die schmutzigen Wogen des überhandnehmenden rohen Materialismus und des brutalen Sozialismus und der modernen Halbweltbildung mit ihren schamlosen Zoten, durch welche unheimlichen Mächten die deutsche Geisteskultur aufs schwerste bedroht wird. – So möge denn das deutsche Gymnasium trotz aller Anfeindungen und Verlästerungen auch künftighin fortbestehen und fortblühen zum tausendfachen Segen unseres deutschen Vaterlandes.“

„Der schwäbische Humanist Jakob Locher Philomusus (1471–1528), eine kultur- und literarhistorische Skizze“, 1. und 2. Teil (Ehingen 1873 und 1874), dazu Nachträge 1875 (erschienen in drei Gymnasialprogrammen, Auszug daraus in der Allgemeinen Deutschen Biographie, Bd. 19 (1884).

Sollten die französischen Lyzeen tatsächlich, wie von manchen Humanisten Frankreichs befürchtet, „ihren humanistischen Charakter bald gänzlich verlieren, so wird gerade der Fortbestand des humanistischen Gymnasiums in Deutschland sicherlich mit der Zeit eine wachsende Superiorität der deutschen Kultur gegenüber der französischen herbeiführen.“ Humanistische Schulbildung erhob man zum nationalen Gebot, wobei „roher Materialismus“, „brutaler Sozialismus“ und „moderne Halbweltbildung“ als ärgste Feinde deutscher Kultur bezeichnenderweise in einem Atemzug genannt wurden.

Dass nach Hehles strengen Maßstäben nur eine geistige Elite imstande ist, an den nationalen Kulturschöpfungen und Geistesgütern teilzuhaben, macht seinen Begriff von Nation gleichermaßen exklusiv wie widersprüchlich, denn dies verträgt sich nicht mit nationalen Werten wie Einheit und Zusammenhalt. Indem sich die bürgerlichen Schichten „als die eigentlichen Träger des Reiches und die Arbeiterschichten als national inferior und unzuverlässig“¹⁶³ betrachteten, standen sie *volens nolens* der inneren Nationsbildung im Wege. Dass Hehle vom Bewusstsein um diese Widersprüchlichkeit gänzlich unbehelligt war, bewies er mit folgendem an die Schüler gerichteten Wunsch:

„Mit berechtigtem Selbstgefühl dürfet Ihr zeitlebens Euch rühmen, daß es Euch vergönnt gewesen ist, den humanistischen Bildungsweg, den edelsten und vornehmsten, den es überhaupt gibt, zu durchlaufen. Möget Ihr aber auch dieses hohen Vorzugs und Glückes Euch stets würdig erweisen durch ein wahrhaft nobles Gebahren [sic!] und Auftreten, durch verachtungsvolle Abwendung von allem dem, was den im Gymnasium gewonnenen klassischen Adel Eures Geistes und Herzens verdunkeln und beschmutzen würde.“

Humanistische Bildung als Geistesadel, ja Ersatznobilisierung, verband sich sowohl mit Abgrenzungsbestrebungen nach unten als auch mit einem verpflichtenden „Ehrenkodex“, dem freilich etwas Herablassendes anhaftete.

Die Bildungsdebatte in Ehinger Jahresschlussreden

Bei den Jahresschlussfeiern wurde Rückschau auf das vergangene Schuljahr gehalten, wurden Zeugnisse, Preise und Belobungen vergeben. Stets hielt der Schulleiter eine Ansprache, manchmal sogar einen längeren Fachvortrag. An den Gymnasien Ehingen und Rottweil wurde eine schwer zu überschauende Zahl von Reden gehalten, denen weitestgehend übereinstimmende bildungspolitische bzw. weltanschauliche Haltungen zugrunde lagen. Den besonderen Stellenwert der Bildungsdebatte zeigt folgender Überblick über die Titel der Schuljahresschlussreden, die zwischen 1882 und 1920 in Ehingen gehalten wurden¹⁶⁴:

¹⁶³ DANN, S. 167.

¹⁶⁴ Eine lückenlose Aufstellung der Redetitel ist nicht möglich, weil die Schulprogramme der früheren Jahrgänge über Feierlichkeiten nicht informieren. Auch der „Volksfreund für Oberschwaben“ macht darüber keine oder nur unvollständige Angaben.

- 1882: Rede über den veredelnden Einfluss der humanistischen Studien auf Geist und Herz der Gymnasialschüler¹⁶⁵ (Schneiderhahn)
- 1887: Rede beschäftigt sich vor allem mit dem neuen „Lehrplan für die Gymnasien“¹⁶⁶ (Hehle)
- 1889: Rede berührt u. a. Fragen der Schulreform¹⁶⁷ (Hehle)
- 1890: Rede verteidigt das humanistische Gymnasium gegen die ungestümen Angriffe der neueren Zeit¹⁶⁸ (Hehle)
- 1891: Rede befasst sich hauptsächlich mit dem neuen „Lehrplan für die Gymnasien“¹⁶⁹ (Hehle)
- 1892: Redner rügt Kriteleien am Gymnasium, geht auf neuen Lehrplan und dessen Betonung der Naturwissenschaften ein¹⁷⁰ (Hehle)
- 1894: Rede handelt von den idealen Zielen des Gymnasialunterrichts¹⁷¹ (Hehle)
- 1895: Redner spricht u. a. die Probleme der Überfüllung der Gymnasien und Überbürdung der Schüler an¹⁷² (Hehle)
- 1896: Rede handelt von der ästhetischen und sittlichen Bildungskraft der antiken Kultur¹⁷³ (Hehle)
- 1897: „Die aus dem klassischen Altertum zu ziehenden Lehren für die Lösung der sozialen Fragen der Gegenwart“¹⁷⁴ (Hehle)
- 1898: Rede enthält u. a. Gedanken über den unersetzlichen geistbildenden Wert der fremdsprachlichen Studien¹⁷⁵ (Hehle)
- 1899: „Von den sittlichen Bildungsmitteln des Gymnasiums“¹⁷⁶ (Hehle)
- 1901: „Rückschau und Vorschau an der Wende des Jahrhunderts“¹⁷⁷ (Hehle)
- 1902: Rede handelt von der „erhöhten Notwendigkeit der humanistischen Bildung und speziell der Beschäftigung mit der griechischen Literatur gegenüber dem krassen Materialismus der Gegenwart“¹⁷⁸ (Hehle)
- 1903: Rede beinhaltet außer Rückblick auf das Schuljahr „Abwehr grundloser Ausstreuungen über die Anstalt“¹⁷⁹ (Hehle)
- 1904: „Überblick über die Sophokles-Litteratur und der Wert der Behandlung dieses Unterrichtsstoffes“¹⁸⁰ (Hehle)

¹⁶⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 9. September 1882.

¹⁶⁶ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1885/86 (StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 13.375).

¹⁶⁷ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1889/90 (StadtAE).

¹⁶⁸ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1890.

¹⁶⁹ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1890/91 (StadtAE).

¹⁷⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1892.

¹⁷¹ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1893/94 (StadtAE).

¹⁷² Volksfreund für Oberschwaben, 27. Juli 1895.

¹⁷³ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1895/96 (StadtAE).

¹⁷⁴ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1896/97 (StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 13.375).

¹⁷⁵ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1897/98 (StadtAE).

¹⁷⁶ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1899/99 (StadtAE).

¹⁷⁷ Volksfreund für Oberschwaben, 1. August 1901.

¹⁷⁸ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1901/02 (StadtAE).

¹⁷⁹ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1902/03 (StadtAE). – Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 1. August 1903.

¹⁸⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 26. Juli 1904.

- 1905: „Nachklänge und Nachträge zur Schillerfeier (mit besonderer Rücksichtnahme auf Schillers tiefe Versenkung in die griechische Poesie und die großartige Wirkung derselben)“¹⁸¹ (Hehle)
- 1906: Rede beschäftigt sich mit dem neuen Lehrplan¹⁸² (Hehle)
- 1907: Rede über den hohen Wert der Klassiker der griechischen und römischen Literatur¹⁸³ (Hehle)
- 1908: Abschiedsrede des in den Ruhestand kehrenden Rektors ist vor allem ein Plädoyer für das klassische humanistische Gymnasium¹⁸⁴ (Hehle)
- 1913: „Friedrich Hebbel: Ein doppeltes Jubiläum“¹⁸⁵ (Krieg)
- 1914: „Neueste Forschungen der deutschen Urgeschichte, verglichen mit den Nachrichten von Cäsar und Tacitus über Germanien“¹⁸⁶ (Krieg)
- 1915: Redner gedenkt der gefallenen Schüler und spricht von den Auswirkungen des Krieges auf die Schule¹⁸⁷ (Krieg)
- 1916: Redner spricht von den Kriegserfolgen und gedenkt der Gefallenen¹⁸⁸ (Krieg)
- 1917: Redner geht vor allem auf die Kriegsereignisse ein¹⁸⁹ (Krieg)
- 1918: Der Krieg steht im Mittelpunkt der Rede¹⁹⁰ (Krieg)
- 1919: Jahresschlussfeier fällt wegen des verlorenen Krieges aus¹⁹¹
- 1920: Redner behandelt Situation und Rolle Deutschlands nach der Kriegsniederlage¹⁹² (Krieg)

Von den 28 Reden hatten 16, also knapp 60 Prozent, den altsprachlichen Unterricht und seine Rechtfertigung bzw. Kritik an den Neuerungsbestrebungen zulasten der alten Sprachen zum Inhalt. Der spezifische Bildungsauftrag des humanistischen Gymnasiums, seine gesellschaftliche Legitimierung und künftige Rolle war der alles bestimmende Gedanke. Dies ist nicht nur ein Indiz für den außerordentlich

¹⁸¹ Schlussprogramm Gymnasium Ehingen 1904/05 (StadtAE).

¹⁸² Volksfreund für Oberschwaben, 26. Juli 1906.

¹⁸³ Volksfreund für Oberschwaben, 3. August 1907.

¹⁸⁴ Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1908.

¹⁸⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 1. August 1913. – Siehe auch: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des Kgl. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 31. Juli 1913, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁸⁶ Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1914. – Siehe auch: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 25. Juli 1914, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁸⁷ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1915. – Siehe auch: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1915, hs., [Krieg, Bernhard].

¹⁸⁸ Volksfreund für Oberschwaben, 31. Juli 1916. – Siehe auch: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 28. Juli 1916, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁸⁹ Ebd.: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen-Donau, 24. Juli 1917, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁹⁰ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 23. Juli 1918, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁹¹ Ebd.: Jahresschlussfeier des Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1920, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁹² Ebd.: Jahresschlussfeier des Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1920, hs. [Krieg, Bernhard].

hohen Stellenwert, der diesem Thema zugeschrieben wurde, sondern auch ein mittelbarer Hinweis auf die empfundene Wucht der realistischen Bewegung, gegen die man sich zur Wehr setzte. Von den oben aufgeführten Jahresschlussreden werden im Folgenden drei Beispiele näher betrachtet, weil sich an ihnen für den Bildungsstreit typische Argumentationsansätze veranschaulichen lassen. Grundlage sind jeweils Paraphrasierungen Hehle'scher Reden durch den „Volksfreund für Oberschwaben“.

Im Rahmen einer defensiven Strategie versuchte man, den eigenen Bildungsgang vor Versehrungen zu schützen, indem man dessen Fortschrittlichkeit herausstellte. So erklärte Hehle in seiner Rede am Schuljahresende 1894, die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums bestehe „in allgemeiner Geistesschulung und Weckung idealen Strebens, des Nötigsten und Besten für jeden späteren Lebensberuf. In vorzüglicher Weise wurde auch nachgewiesen, daß das jetzige Gymnasium trotz seiner idealen Ziele keineswegs verständnislos sei gegenüber den berechtigten Ansprüchen der fortschreitenden Wissenschaften, habe es ja doch der Naturlehre, der Litteratur und ähnlichen mehr modernen Wissenszweigen reichliche Stunden und Kräfte angewiesen“¹⁹³. Im Kern ging es darum, wenigstens einvernehmliche Koexistenz humanistischer und nichthumanistischer Bildungsgänge zu erreichen, nachdem die Hoffnung, das Gymnasialprivileg zu wahren, weiter geschwunden war.

Ein völlig anderer argumentativer Ansatz wurde mit der Instrumentalisierung der so genannten Überbürdungsklage verfolgt. Die physische, geistige und zeitliche Beanspruchung der Gymnasialschüler sei so groß, dass an eine weitere Ausdehnung der schulischen Inhalte oder gar der Fächer nicht ernsthaft zu denken sei. Auf diese Weise versuchte man, „realistischen“ Bestrebungen, weitere Eingriffe an der Stundentafel des humanistischen Gymnasiums vorzunehmen, entgegenzutreten. Hinsichtlich einer Überbeanspruchung der Schüler hat Hehle am Ende des Schuljahres 1895 laut Presse zwar mit Bedauern darauf hingewiesen, „daß die Gesundheitsverhältnisse der Schüler im abgelaufenen Studienjahr leider gar manches zu wünschen übrig gelassen hätten“, doch Ursache und Verantwortung dafür wurden nicht beim Gymnasium gesehen: „Diese schlimmen Zustände rühren wohl hauptsächlich von den hohen Anforderungen her, welche, den jetzigen Zeitverhältnissen entsprechend, an die Schüler gestellt werden müssen, Anforderungen, denen die körperlich und namentlich die geistig Schwächeren über kurz oder lang fast notwendig erliegen müssen. Man prüfe daher die Kräfte des Knaben genau, bevor man ihn zum Studium bestimmt“¹⁹⁴.

Inhaltliche bzw. curriculare Fragen sind genuiner Bestandteil jeder Bildungsdebatte, so auch des Realismus-Humanismus-Streits und seiner Ausläufer. Wie so oft bezog Hehle auch bei der Jahresschlussfeier 1906 diesbezüglich Position:

„Zum neuen Lehrplan übergehend unterzog er denselben einer zum Teil scharfen Kritik. Zwar sei es in keiner Weise zu bezweifeln, daß derselbe das Werk der reifsten Ueberlegung

¹⁹³ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1894.

¹⁹⁴ Volksfreund für Oberschwaben, 27. Juli 1895.

seitens der Oberstudienbehörde sei; aber dennoch gebe er zu mancherlei Befürchtungen Anlaß. Schon der Umstand, daß bei der Verkürzung des Unterrichts in Latein und Griechisch den Gymnasisten weniger von den großartigen Erzeugnissen der antiken Geisteskultur geboten werden könne, sei bedauerlich, da gerade eine tüchtige humanistische Bildung den jungen Mann bewahre vor jener seichten Halbbildung und materialistischen Lebensauffassung, wie sie für unsere Zeit so charakteristisch ist. Noch mehr aber beunruhige ihn die Erwägung, daß die Gegner der humanistischen Gymnasien, die sich ja hauptsächlich aus den Leuten rekrutieren, die einst auf ihnen wenig durch Talent und Fortschritt sich ausgezeichnet hatten, mit dem, was sie durch die Einführung des neuen Lehrplans erreicht, sich nicht zufrieden geben werden, sondern es nur als eine Abschlagszahlung betrachteten, auf die bald ein weiterer Vorstoß gegen die humanistischen Gymnasien folge. – Mit der Erwartung und Bitte an die hohe Oberstudienbehörde, sie möchte derartigen zu dem scheußlichen Zwitterding ‚Reformgymnasium‘ führenden Tendenzen das ‚non licet‘ entgegenhalten, schloß der Redner seine Ausführungen“¹⁹⁵.

Für die katholischen Lehrer war es nicht untypisch, dass sich ihre inhaltliche Argumentation, die auf den unersetzlichen Bildungswert der alten Sprachen und die Notwendigkeit abzielte, Gegengewichte zum Materialismus der Gegenwart zu setzen, mit polemischen Seitenhieben gegen die Bildungsreformer verband. An solchen Beispielen zeigt sich, dass viele Träger der humanistischen Bildungsidee an einem gleichberechtigten, „symmetrischen“ Diskurs nicht interessiert waren.

Naturwissenschaften am humanistischen Gymnasium

Die Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer kamen an humanistischen Lehranstalten nur selten öffentlich zu Wort. Es ist anzunehmen, dass sich ihre eigenen Vorstellungen von Bildung vom offiziellen bildungspolitischen Credo ihrer Schule durchaus unterschieden. Einen vorsichtig abweichenden Ton schlug etwa die wissenschaftliche Abhandlung an, die Professor Matthäus Zoller¹⁹⁶ im Rottweiler Schlussprogramm des Schuljahres 1905/06 unter dem Titel „Zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium“ veröffentlicht hatte. Es handelt sich um die einzige von insgesamt nur drei naturwissenschaftlichen Veröffentlichungen in den Schlussprogrammen aller untersuchten Schulen, die eine bildungs-

¹⁹⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 26. Juli 1906.

¹⁹⁶ Matthäus Zoller wurde 1854 in Ehingen geboren. Seine Personalakte (StAL E 203 I Bü 1878) dokumentiert eindrucksvoll, wie sehr sich die Bildungs- und Berufswege naturwissenschaftlicher Lehrer von denen ihrer Kollegen philologischer bzw. theologischer Fachrichtung unterschieden: 1860–1864 Volksschule in Ehingen, 1864–1866 Gymnasium in Ehingen, 1866–1868 Realschule in Ehingen, 1868–1870 Realanstalt in Stuttgart, anschließend Polytechnische Schule, 1873 Maturität. Danach ordentlicher Student des Ingenieurfachs bzw. der Mathematik und Naturwissenschaften, 1875–1876 Ingenieurpraktikant in Backnang, 1878 Vikariat (d. h. Anstellung als ungeprüfter Lehrer) an der Realanstalt in Heilbronn, 1880 Reallehrerprüfung. 1880–1882 Studium an der Universität Tübingen, danach Reallehrer in Altshausen. Professoratsprüfung nach zweimaligem Fehlversuch 1892 bestanden, ab 1894 Hauptlehrer am Gymnasium Rottweil, 1898 Verleihung der Amtsbezeichnung „Professor“.

programmatische Argumentation zum Thema hat. Zollers Schrift umfasst fast 30 Seiten und kann hier nicht im Detail gewürdigt werden; eine Beschränkung auf grundlegende bildungspolitische Aussagen muss genügen.

Eine im Jahre 1901 abgehaltene Versammlung von Fachgelehrten (d. h. Naturforschern und Ärzten) habe, so Zoller, mit den neun Punkten umfassenden „Hamburger Thesen“ naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Schulen gefordert und diesen in formeller¹⁹⁷, sachlicher¹⁹⁸ und ethischer¹⁹⁹ Hinsicht begründet. Naturwissenschaftliche Kenntnisse seien, so die Fachleute, „notwendiger Bestandteil einer zeitgemässen allgemeinen Bildung“, doch „der gegenwärtige naturgeschichtliche Unterricht kann dieses Ziel nicht erreichen, weil er von der Oberstufe ausgeschlossen ist“²⁰⁰. Zoller zeichnete nach, wie diese Gedanken schließlich in das Resultat einer Kommission von zahlreichen Sachverständigen in Meran (1905) eingeflossen seien, deren allgemeine Ausführungen lauteten:

„Der hohe formale, sachliche und ethische Bildungswert der sprachlich-geschichtlichen Unterrichtsfächer soll nicht unterschätzt werden, aber sie [d. h. die Kommission] kann mit Hinsicht auf die verschiedene menschliche Beanlagung als auf die äusserst wichtige Rolle der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungselemente im Kulturleben der Gegenwart es nicht für richtig halten, dass es erforderlich ist, den Abiturienten aller höheren Lehranstalten eine vorwiegend sprachliche Bildung auf den Weg zu geben.“

Auch für die Abiturienten der Gymnasien, so zitierte Zoller die Kommission, sei „eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung [...] im höchsten Grad notwendig“, zumal sich nach wie vor die Mehrzahl der später in leitenden Positionen Tätigen aus dieser Schulart rekrutierten. Es ist bezeichnend, dass sich Zoller auf den ersten Seiten seiner Abhandlung ausschließlich auf das Votum „hervorragender Sachverständiger“ berief. Erst nachdem er deren Thesen und Postulate hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren Schulen, vor allem am Gymnasium, mitgeteilt hatte, nahm er selbst Stellung, und zwar in unmittelbarem Bezug

¹⁹⁷ „In formeller Hinsicht bildet der naturwissenschaftliche Unterricht eine notwendige Ergänzung der abstrakten Lehrfächer. Im besonderen lehrt die Biologie die sonst so vernachlässigte Kunst des Beobachtens an konkreten, durch den Lebensprozess ständigem Wechsel unterworfenen Gegenständen und schreitet, wie die Physik und Chemie, induktiv von der Beobachtung der Eigenschaften und Vorgänge zur logischen Begriffsbildung vor“ („Hamburger Thesen“, nach ZOLLER, S. 3).

¹⁹⁸ „Sachlich hat der naturgeschichtliche Unterricht die Aufgabe, die heranwachsende Jugend mit den wesentlichsten Formen der organischen Welt bekannt zu machen, [...]“ (ebd.).

¹⁹⁹ „In ethischer Beziehung weckt der biologische Unterricht die Achtung vor den Gebilden der organischen Welt, das Empfinden der Schönheit und Vollkommenheit des Naturganzen und wird so zu einer Quelle reinsten, von den praktischen Interessen des Lebens unberührten Lebensgenusses. Gleichzeitig führt die Beschäftigung mit den Erscheinungen der lebenden Natur zur Einsicht von der Unvollkommenheit menschlichen Wissens und somit zu innerer Bescheidenheit“ (ebd. S. 4).

²⁰⁰ Ebd. – Alle weiteren nicht anders ausgewiesenen Zitate dieses Unterkapitels stammen aus der Schrift von ZOLLER, S. 5, 13 f. und 16.

auf die Expertenaussagen. Zoller konstatierte nüchtern, dass das humanistische Gymnasium nach der Gleichberechtigung von Realgymnasium und Oberrealschule sicher keine Stundenkontingente zugunsten der Naturwissenschaften abtreten werde; ebenso wenig könne an eine Erhöhung der Gesamtstundenzahl gedacht werden. Im Bereich der Bildungsprogrammatisierung und -postulate artikulierte sich Zoller zwar klar, aber keineswegs offensiv. Der Hauptteil seiner Ausführungen besteht in einer gewissenhaften Darlegung der naturwissenschaftlichen Errungenschaften, sortiert nach den jeweiligen Einzeldisziplinen. Immer wieder flocht er auch Wertungen mit ein:

„Bekannt ist der mächtige Einfluss, den dieses Aufblühen der Naturwissenschaften mittelbar und unmittelbar auf das wirtschaftliche, soziale und geistige Leben ausgeübt hat. – Man weiss, dass die auf den naturwissenschaftlichen Errungenschaften aufbauende Technik unzählige Motoren und Maschinen in den Dienst der Menschheit gestellt hat, man kennt die Bedeutung neuer Erfindungen und Entdeckungen für die Grossindustrie mit ihrer Massenproduktion, für den Weltverkehr, für den Schutz des Handels und die Landesverteidigung, für die kolonialen Bestrebungen und für den wirtschaftlichen Wettbewerb der Nationen.“

Zoller bewegte sich hier auf einer argumentativen Schiene, die seine Kollegen philologischer Fachrichtung kaum beeindruckt haben dürfte, denn diese lehnten es aus tiefer Überzeugung ab, Bildung in den Dienst von Nützlichkeitsbetrachtungen zu stellen. Jede Form von Utilitarismus und Rationalismus wurde von ihnen verworfen. Die Menschen sah Zoller in der Gesellschaft von heute vor neue Situationen und „ungemein gestiegen[e]“ Anforderungen gestellt. Diese Anforderungen bedingten „auf allen Gebieten eine weitgehende Arbeitsteilung, die vom Einzelnen immer mehr Unterordnung unter das Ganze verlangt, immer mehr Opfer für die Zwecke der Allgemeinheit und Beschränkung der eigenen freien Entfaltung. Ganz wie in der übrigen Natur, wo so vielfach die Interessen des Individuums denen der Gesamtheit weichen bzw. sich unterordnen müssen.“ Es fällt auf, dass Zoller moderne Erscheinungen wie Arbeitsteilung und Entindividualisierung grundsätzlich anders bewertete als seine humanistischen Kollegen. Auch in den Bereich der Kultur- und Geisteswissenschaften dringte verstärkt das naturwissenschaftliche Denken ein, und schließlich betrat Zoller „Hoheitsgebiet“ der Philologen, die doch für ihre und benachbarte Disziplinen das exklusive Recht geltend machten, Weltdeutungskompetenz zu besitzen bzw. zu vermitteln:

„Auf dem festen Boden der Beobachtung und des Experiments stehend sucht die Naturwissenschaft die Wirklichkeit zu erklären, den nicht zu Tage tretenden Zusammenhang der Erscheinungen durch scharfsinnige Hypothesen und Theorien zu deuten und durch erkenntnistheoretische Untersuchungen ihren Bau zu festigen. Das Geschehen in der Natur als zusammenhängend aufzudecken, die uns umgebende Welt als ein von inneren Kräften bewegtes Ganzes zu erkennen und von der Stellung des Menschen in ihr eine klare Erkenntnis zu erlangen, ist die Aufgabe, die sich unsere Wissenschaft gestellt hat.“

Die diesbezüglichen Leistungen der Naturwissenschaften demonstrierte Zoller am Beispiel einzelner Fächer, um daraus bildungspolitische Schlüsse zu ziehen:

„Die Naturwissenschaften dienen ebenso sehr der allgemeinen Geistesbildung wie der Vermittlung von wichtigen Kenntnissen. Wie andere Lehrgegenstände sind sie geeignet, die Verstandesanlagen zu entwickeln und das Urteilsvermögen auszubilden. Ihre besondere Bedeutung tritt darin zutage, dass sie die Sinnesorgane schärfen, das Anschauungs- und Beobachtungsvermögen wecken und zur Entwicklung bringen. Sofern der Schüler scharf beobachtet, über das Wahrgenommene nachdenkt, daraus seine Schlussfolgerungen zieht und sie sachlich und sprachlich zum Ausdruck bringt, verrichtet er eine geistige Arbeit, der ein nicht geringer formalbildender Wert innewohnt. [...] Sofern die Schule ihre Aufgabe darin sieht, alle Arten Geisteskräfte auszubilden, für jede Art höherer Berufstätigkeit die allgemeinen Vorbedingungen zu schaffen, wird sie nicht mehr umhin können, dem naturwissenschaftlichen Bildungsstoff als einer notwendigen Ergänzung der abstrakten Lehrfächer entsprechende Geltung zu verschaffen.“

Während Zoller bislang eher „in Deckung“ geblieben war und seine eigenen Bildungspostulate vor allem mittels zitierter Expertisen mitgeteilt hatte, argumentierte er nun „auf Augenhöhe“ mit den Kollegen humanistischer Fächer. Von geistbildendem Wert seien nicht allein die philologischen, sondern gerade auch die naturkundlichen Fächer. Argumentativen Rückenwind mag Zoller durch die bildungspolitische Kritik der Realisten verspürt haben, wie er sie selbst in dieser Radikalität nicht aussprach und vielleicht auch nicht vollständig teilte. Nach realistischer Überzeugung ist die sprachlich-philologische Bildung historisch-dogmatisch, wohingegen Naturwissenschaften und Mathematik eine kritische Bildung ermöglichen, denn „durch den Geist der genauen Beobachtung, der rationalen Erklärung, der Induktion und Deduktion“ werde eine wirkliche formal-logische Geistesschulung vermittelt, die der Grammatik-Unterricht für sich zwar in Anspruch nehme, jedoch nicht verwirkliche²⁰¹.

Mit Professor Zoller war ein naturwissenschaftlicher Lehrer an einem humanistischen Gymnasium für die „realistische“ Sache eingetreten. Vieles von dem, was Zoller geäußert hatte, wird seinen Kollegen nicht gefallen haben, und so bemühte er sich, einen pragmatischen Kurs zu halten, der mit dem genuinen Bildungsethos des Gymnasiums nicht allzu stark kollidierte. Vorsichtig riet er zu einer maßvollen Umsetzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium: Sowohl hinsichtlich des Unterrichtspensums als auch hinsichtlich der methodischen Realisierung müsse man an dieser Schulart von vornherein von gewissen Einschränkungen ausgehen. Umso bemerkenswerter ist, dass am humanistischen Gymnasium jetzt moderne Bildungsauffassungen einschließlich der entsprechenden bildungspolitischen Forderungen explizit vertreten werden konnten. Neben der Frontstellung zwischen humanistischen und realistischen höheren Bildungsgängen bzw. -institutionen hatte sich innerhalb der Gymnasien eine weitere Frontstellung aufgebaut: die zwischen Geistes- und Naturwissenschaften²⁰². Mit der vorsichtigen Etablie-

²⁰¹ Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens. Jg. 5 (Berlin 1877), S. 577 ff., zit. nach HERRMANN: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik, S. 152.

²⁰² Zu den historischen Voraussetzungen eines naturwissenschaftlichen Bildungsbegriffes im 19. Jahrhundert seit der Renaissance und seiner Beeinflussung zunächst durch Idealismus und Romantik, dann durch den Positivismus: ENGELHARDT, S. 106–116.

rung der Naturwissenschaften hielt auch ein neuer Argumentationsstil Einzug: Zollers Text steht beispielhaft für eine unpathetische, allein auf die Überzeugungskraft der Sache setzende Sprache.

2. Zum beruflichen und gesellschaftlichen Selbstbild der höheren Lehrer

Das starke und lang anhaltende Wachstum der Lehrerverände in den knapp fünf Jahrzehnten des zweiten deutschen Kaiserreichs war bis dato in der deutschen Bildungsgeschichte ohne Beispiel. An den höheren Schulen hatte sich der Personalbestand in diesem Zeitraum fast verdreifacht. Nachdem sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die unterschiedlichen Lehrämter konstituiert hatten, ging es nach der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg vor allem darum, die Lehrerverände quantitativ auszubauen und strukturell zu konsolidieren²⁰³. Wichtige Bausteine einer modernisierten Ausbildung waren die fachwissenschaftliche Spezialisierung mit der Konsequenz einer reinen Fachprüfung, einheitliche Qualifikationsnormen und die Zweiphasigkeit der Berufsausbildung. Schrittweise verabschiedete man sich von manchem, was im Geiste des Neuhumanismus für erstrebenswert gehalten worden war. So ließ sich zum Beispiel das Ideal eines umfassenden Bildungsstudiums angesichts der auch im Bereich der Wissenschaften fortschreitenden Arbeitsteilung nicht mehr aufrechterhalten²⁰⁴.

Das Berufsbild wandelte sich im Sinne zunehmender Professionalisierung; aus dem bisherigen Allroundlehrer war seit Mitte des 19. Jahrhunderts der Fachlehrer geworden, der in seiner Ausbildung für bestimmte Fächerkombinationen Unterrichtskompetenz erworben hatte²⁰⁵. Bei der Ausbildung höherer Lehrer war im 19. Jahrhundert noch größtes Gewicht auf Wissenschaftlichkeit gelegt worden, wohingegen man pädagogische Aspekte weitgehend vernachlässigte: „Die neuhumanistischen Gründungsväter des Gymnasiums legten eine ausgesprochene Gering-schätzung der Pädagogik an den Tag. Wer eine solide wissenschaftliche Ausbildung habe, meinten sie, dem werde das Lehren von selbst zufallen“²⁰⁶. Im Zusammenhang mit der Überbürdungsdiskussion wurde die mangelhafte bzw. fehlende pädagogische Vorbereitung der Lehrkräfte jedoch verstärkt ins Blickfeld gerückt, denn man machte die einseitig fachwissenschaftliche, pädagogisch unzureichende Ausbildung des Lehrernachwuchses für die übermäßige und gesundheitsgefährdende Beanspruchung der Gymnasialschüler verantwortlich. So sprach sich die Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner auf ihrer Tagung in Gießen 1885 dafür aus, ein zusätzliches Seminarjahr zwischen Universitätsausbildung und Probejahr

²⁰³ Vgl. TITZE, S. 345 f.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 346 f.

²⁰⁵ Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 559 f.

²⁰⁶ BÖLLING, S. 26.

einzuführen. In Preußen kam es durch eine 1890 erlassene neue Ordnung der praktischen Ausbildung zu einer Ausdehnung der Vorbereitungszeit auf zwei Jahre²⁰⁷.

In den deutschen Staaten bestanden in dieser Hinsicht zum Teil unterschiedliche Verhältnisse. Während für die norddeutschen Staaten und Sachsen, Baden und Hessen bezüglich der Ausbildung und Prüfungsordnungen das preußische Beispiel zunehmend maßgebend wurde, folgte Württemberg eigenen Bildungstraditionen: Hier hielt man lange an der Verbindung von geistlichem Amt und Schulamt fest – erst 1865 war die Verbindung von Theologie- und Philologiestudium nicht mehr obligatorisch, was die Herausbildung eines vollkommen verweltlichten Gymnasiallehrerstands erst ermöglichte. Vier Fachrichtungen des höheren Lehramtes haben sich bis zum Ersten Weltkrieg entwickelt: die altsprachliche, die neusprachliche, die mathematisch-physikalische und die naturwissenschaftliche²⁰⁸. Recht lange hielt sich in Württemberg die schultypenspezifische Trennung von humanistischem und realistischem Lehramt; erst 1913 kam es zur Verabschiedung einer einheitlichen Prüfungsordnung. Damit institutionalisierte sich eine für alle verbindliche zweite Ausbildungsphase, die jedoch im Unterschied zum preußischen Modell nur ein Jahr umfasste. Eine „vorzugsweise praktische“ zweite Dienstprüfung war seit 1898 sowohl für das humanistische als auch für das realistische Lehramt vorgeschrieben²⁰⁹.

Die Normierungsprozesse im Lehrerberuf waren kein singuläres Phänomen; analoge Entwicklungen vollzogen sich auch in anderen akademischen Berufen. Überall musste die so genannte „Allgemeinbildung“ hinter die vorrangigen Ansprüche der Fachbildung zurücktreten. Akademische Ausbildung galt in wilhelminischer Zeit als *das* Kriterium für die Zugehörigkeit zum Bildungsbürgertum. Demnach sind ihm die höhere Beamtschaft mit Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrern, Richtern und höheren Verwaltungsbeamten zuzurechnen, die evangelische Geistlichkeit und die akademischen freien Berufe, also Ärzte, Rechtsanwälte und im weiteren Sinn Schriftsteller, Künstler und Journalisten, sofern sie universitär gebildet waren²¹⁰. Nicht zum Kernbereich des Bildungsbürgertums zählten die Volksschullehrer – ihnen fehlte damals die akademische Ausbildung – und die Ingenieure bzw. Techniker, die zwar eine Hochschule besucht, jedoch keine „klassische“ Bildung genossen hatten²¹¹.

Trotz der unbestrittenen Zugehörigkeit der höheren Lehrer zum Bildungsbürgertum besaß der Lehrerberuf – wie es Adorno in seinem berühmten Aufsatz „Tabu über dem Lehrerberuf“ ausdrückt – „verglichen mit anderen akademischen Berufen wie dem des Juristen oder des Mediziners, das Aroma des gesellschaftlich nicht ganz Vollgenommenen“²¹². Adorno nennt dafür eine ganze Reihe von Gründen.

²⁰⁷ Vgl. TITZE, S. 348.

²⁰⁸ Vgl. FÜHR: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat, S. 430 f.

²⁰⁹ Vgl. TITZE, S. 349.

²¹⁰ Vgl. VONDUNG: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit, S. 25.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 27.

²¹² ADORNO, S. 74.

Von berufssoziologischer Bedeutung ist die Tatsache, dass im Unterschied zu Juristen und Medizinern die meisten Lehramtskandidaten um 1900 aus Familien von Volksschullehrern, nichtakademischen Beamten und dem gewerbe- und handeltreibenden Bürgertum kamen – „auf einer höheren Ebene war der Beruf des Oberlehrers also ebenso wie der des Volksschullehrers ein Aufstiegsberuf“²¹³. Die offensichtlich geringe Selbstrekrutierungsrate ist ein Indiz für das nur mittlere Sozialprestige des Gymnasiallehrers²¹⁴. Dass die Mehrzahl der höheren Lehrer nicht der sozialen Oberschicht bzw. dem Bildungsbürgertum entstammte, wurde auch auf der preußischen Schulkonferenz von 1890 bemängelt: „Vergegenwärtigen Sie sich doch einmal den Lebensgang eines großen Theils unserer Lehrer an den höheren Schulen: Häufig stammen sie selbst aus Familien, in denen nicht viel von feinerer Bildung, Sitte und Erziehung herrscht, oder wo das Haus seine erziehende Pflicht nur in ganz geringem Maße erfüllt. [...] wir haben in erster Linie dafür zu sorgen, daß der Lehrerstand sich rekrutiert aus Familien besseren Bildungsstandes“²¹⁵. Doch für jemanden, der aus gebildetem Haus kommt, übe der Lehrerberuf wenig Attraktivität aus: „Die können Juristen, Mediziner, auch Theologen werden, wo sich der Stand an sich einer höheren *dignitas* erfreut, aber Lehrer an höheren Schulen? Um alles nicht!“²¹⁶

Eine besoldungsrechtliche Gleichstellung der akademisch gebildeten Lehrer mit den anderen akademischen Staatsbeamten, vor allem den Juristen, verwirklichte sich erst relativ spät²¹⁷. In Bayern wurde sie 1872, in Hessen 1898 erreicht. 1899 erlangten die württembergischen Philologen eine partielle Gleichstellung mit der Ablösung des Stellenetats durch eine Besoldung nach dem Prinzip des Dienstalters, die jedoch niedriger war als in Preußen. Die meisten Staaten führten die Gleichstellung wie Preußen 1908 ein, das Schlusslicht bildete Mecklenburg-Schwerin (1920).

²¹³ CONZE, S. 675. – Vgl. FÜHR: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat, S. 444 f.: Es wird auf eine Untersuchung verwiesen, wonach zu Beginn des Jahrhunderts die Statusfolge „Volksschullehrer-Familie – Oberlehrer-Karriere“ wahrscheinlicher geworden war als die Berufsvererbung der traditionellen und hochangesehenen Akademikerberufe wie Geistlicher, Jurist und Arzt.

²¹⁴ Zahlen zur Herkunft der preußischen Oberlehrer bei NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 560: „In den 90er Jahren kamen in Preußen zwei Drittel aus den Mittelschichten einschließlich der unteren Beamtenschaft, ein Fünftel aus Akademikerfamilien (in Württemberg 51% und 34%), 1911 waren es 75% und 21%.“

²¹⁵ Redebeitrag auf der neunten Sitzung der preußischen Schulkonferenz am 15. Dezember 1890. – Abgedruckt in: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, S. 635.

²¹⁶ Ebd. – Zur schlechten Materiallage hinsichtlich der sozialen Herkunft höherer Lehrer im 19. Jahrhundert vgl. BÖLLING, S. 41 f. – Demgegenüber stellt sich die Datenlage zur „beruflichen Abstammung der württembergischen katholischen Geistlichkeit“, der die Lehrerschaft an den Konviktschulen überwiegend angehörte, insbesondere für den Zeitraum 1825 bis 1901 recht günstig dar (vgl. NEHER/NEHER, S. 77–84 und S. 210 f.). Die Datenlage verschlechtert sich, zum Teil kriegsbedingt, für den Zeitabschnitt 1901 bis 1928 (vgl. ebd., S. 82).

²¹⁷ Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 560. – Hierzu auch BÖLLING, S. 41.

Insgesamt ist das Kaiserreich für die Lehrer an höheren Schularten eine Phase erheblicher Statusverbesserung. Als Beamte waren die Lehrer in ein besonderes Treueverhältnis gegenüber dem Staat eingebunden. Der Beamtenstatus als Konsequenz aus der Verstaatlichung des Schulwesens bedeutete einerseits disziplinarische Kontrolle durch die zuständige Ministerialbehörde, andererseits garantierte er außer materieller Sicherheit eine gewisse Unabhängigkeit und ermöglichte so etwas wie freie Bildungsarbeit²¹⁸.

Nach der bis 1918 in Württemberg geltenden zehnstufigen Rangordnung der königlichen Diener und Beamten aus dem Jahr 1821 standen die Direktoren der Gymnasien auf der 6. Rangstufe und waren damit ordentlichen Universitätsprofessoren, Geheimen Hofräten und Majoren gleichgestellt. Ein Professor des Obergymnasiums hatte wie ein außerordentlicher Universitätsprofessor, ein Amtsrichter, Dekan, Hauptmann, Hofrat oder Oberamtmann den 7. Rang, ein Oberpräzeptor (wie Bezirksnotar, Pfarrer, Kaplan und Leutnant) den 8. und ein Präzeptor den 9. Rang inne²¹⁹. In Württemberg gab es eine Unterscheidung zwischen den Hauptlehrern des Obergymnasiums mit der Amtsbezeichnung „Professor“ und denen des Untergymnasiums, die sich „Präzeptor“ bzw. „Oberpräzeptor“ nannten, wobei auch sie in Ausnahmefällen den Titel von Professoren erhalten konnten²²⁰. Einheitliche Amtsbezeichnungen beschloss das preußische Staatsministerium im Rahmen einer allgemeinen Neufestlegung derselben: War die Bezeichnung „Studienrat“ bzw. „Oberstudienrat“ ursprünglich im Bereich der Schulverwaltungen üblich – in Bayern, Württemberg und Sachsen waren dies Ehrentitel für verdiente Gymnasiallehrer –, so erhielten ab 1920 Gymnasiallehrer einheitlich die Amtsbezeichnung „Studienrat“ bzw. die Bezeichnung der entsprechenden Beförderungssämter (Oberstudienrat, Studiendirektor, Oberstudiendirektor)²²¹. Die Amtsbezeichnung „Ephorus“ für die Leiter der evangelisch-theologischen Seminare stellt eine Besonderheit dar. In ihr klingt etwas vom Philhellenismus an, wie er an diesen Anstalten insbesondere zur Zeit ihrer Gründung verbreitet war.

Die Frage nach der vorwiegenden politischen Einstellung der höheren Lehrer ist schwer zu beantworten, weil verlässliche empirische Daten hierzu nur in geringem Umfang vorliegen²²². Dass aus der ursprünglich unterprivilegierten akademischen Lehrerschaft ein selbstbewusster Stand wurde, „der mit eigenem Geltungswillen neben die traditionellen ständischen Gebilde des Offizierskorps, der Richterschaft und der Verwaltungsbürokratie trat“²²³, erklärt sich nicht zuletzt aus einer regen

²¹⁸ Vgl. FÜHR: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat, S. 436 f.

²¹⁹ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 29.

²²⁰ Vgl. ebd. – Anders in Preußen: Dort führten höhere Lehrer seit den 1890er-Jahren den Oberlehrertitel; ein Drittel konnte die Bezeichnung „Professor“ erlangen (vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 560).

²²¹ Vgl. FÜHR: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat, S. 443.

²²² Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 560f., und BÖLLING, S. 51.

²²³ HUBER, S. 911.

Verbandstätigkeit: Die Philologenverbände vertraten die wirtschaftlich-beruflichen Interessen der höheren Lehrer²²⁴. Mit einem fast 100 %igen Organisationsgrad grenzten sie sich sehr bewusst nach unten gegen andere Lehrer ab und suchten die privilegierte Stellung der höheren Schulen zu verteidigen²²⁵. Nimmt man die interessenpolitische Ausrichtung des Philologenverbandes zum Maßstab, kann die politische Haltung der höheren Lehrer im Kaiserreich als „staatserhaltend“ bezeichnet werden. Die Mehrzahl der Gymnasiallehrer im Reich war nationalkonservativ oder nationalliberal eingestellt. Durch das Universitätsstudium waren sie zwar mit dem modernen Wissenschaftsgeist in Berührung gekommen, doch die studentischen Korporationen mit ihrem patriotischen Staatsbewusstsein übten auf viele noch stärkeren Einfluss aus. Etliche höhere Lehrer waren über den Einjährig-Freiwilligen-Dienst ins Reserve-Offizierskorps aufgestiegen, was eine Orientierung am Pflichten- und Ehrenkodex der militärischen Führungsschicht mit sich brachte²²⁶. Die Ehinger und Rottweiler Rektoren waren jedoch als katholische Geistliche militärfrei.

Noch aufschlussreicher als parteipolitische Präferenzen der Gymnasiallehrer ist ihre Haltung zu den „patriotischen“ Agitationsvereinen: Bei einem für das Jahr 1900 festgestellten Akademikeranteil von fast einem Drittel war von den Vorstandsmitgliedern des *Alldeutschen Verbands* 1904 fast jeder zehnte ein akademisch gebildeter Lehrer; unter den Vorsitzenden der Ortsgruppen stellten diese 1905 mit 20 % die größte Berufsgruppe. Im 1897 gegründeten *Flottenverein* waren die Akademiker insgesamt schwächer vertreten, doch die höheren Lehrer gehörten neben den evangelischen Pfarrern zu den aktivsten Mitgliedern²²⁷. Die Affinität vieler höherer Lehrer zu nationaler, militaristischer und imperialistischer Politik war um so folgenreicher, als dieser Berufsgruppe eine wichtige Multiplikatorenfunktion zukam, die sich unmittelbar auf die Schülerschaft auswirken musste. Hinsichtlich des Berufsverständnisses rückte der Philologenverband zwar zu Beginn des Jahrhunderts vom traditionellen Leitbild des Gelehrten zugunsten einer stärkeren Betonung der Erzieher Tätigkeit mehr und mehr ab, doch wissenschaftliche Arbeiten einzelner Lehrer wurden nicht nur in den jährlichen Schulprogrammen veröffentlicht, sondern spielten auch eine Rolle bei der Berufung von Direktoren. Wenn auch die überwiegende Zahl der Gymnasiallehrer unpolitisch war, so prägten sie doch maßgeblich das kulturelle Leben ihrer Umgebung – vor allem in Klein- und Mittel-

²²⁴ 1903 waren sie zum Verband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands zusammengeschlossen, der sich ab 1921 Deutscher Philologenverband nannte.

²²⁵ Vgl. NIPPERDEY: *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1, S. 561. – Zu den Verhältnissen in Württemberg vgl. BÖLLING, S. 50: In Württemberg wurde 1890 ein „Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs“ gegründet, der sechs Jahre später in „Württembergischer Gymnasialverein“ umbenannt wurde. Mit dem 1894 entstandenen „Württembergischen Reallehrerverein“ schloss man sich 1908 zum „Württembergischen Philologenverband“ zusammen.

²²⁶ Vgl. HUBER, S. 910 f.

²²⁷ Vgl. BÖLLING, S. 52.

städten, wo häufig heimat- oder landesgeschichtliche Forschung von ihnen erwartet wurde²²⁸.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird der umfassend gebildete „gelehrte Schulmann“ durch Fachwissenschaftler – Alt- und Neuphilologen, Historiker, Germanisten, Mathematiker, Naturwissenschaftler – abgelöst. Der soziale Aufstieg der Philologen im Kaiserreich findet seinen Abschluss mit der status- und besoldungsmäßigen Gleichstellung mit den Juristen, doch erst in der Weimarer Republik wird der höhere Lehrerstand mit Einführung der Amtsbezeichnung „Studienrat“ vollständig in die Hierarchie der Staatsbeamten integriert²²⁹.

Den Lehrern an humanistischen Schulen ging es nicht allein darum, ihre Bildungsauffassung öffentlich darzulegen oder zu begründen, warum die von ihnen vertretene Schulform in besonderem Maße geeignet sei, den höheren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Ebenso waren sie bemüht, ein vorteilhaftes berufliches Selbstbild zu entwerfen. Sowohl die evangelischen Seminar- als auch die katholischen Gymnasiallehrer ließen dabei stark stilisierte Bilder und Figuren erstehen, und trotz großer Übereinstimmungen werden konfessionsspezifische Unterschiede erkennbar. Im Folgenden werden Äußerungen untersucht, die über die sozial- und gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen der Lehrer und über ihr Selbst- und Rollenverständnis Aufschluss zu geben vermögen. Dazu gehört auch die Frage, welchen sozialen Status und welche gesellschaftliche Bedeutung sich die Gymnasiallehrer innerhalb und außerhalb ihres professionellen Aktionsfeldes zugewiesen haben. Im Berufs- und Selbstverständnis der Lehrer finden sich naturgemäß Positionen aus diversen Bereichen des großen Themenkomplexes „Schule und Bildung“ wieder, denn in der persönlichen und beruflichen Selbstwahrnehmung kumulierte vieles, was auch in schul- und bildungspolitischen Zusammenhängen eine Rolle spielte.

2.1 Das Selbstbild der Lehrer an den Seminaren

Für die evangelischen Seminare stellt sich die Überlieferungssituation im Bereich von Nachrufen auffallend günstig dar. Neben faktischen Aussagen zur beruflichen Lebensleistung des Verstorbenen finden sich in diesen Trauerreden häufig Informationen, die der Sphäre des beruflichen und bisweilen auch des wissenschaftlichen Selbstverständnisses zuzuordnen sind.

Nachruf auf einen Schöntaler Lehrer

Dr. Eduard Lang, Professor in Schöntal (Abb. 13, S. 214), hielt am 18. Oktober 1885 auf dem Stuttgarter Pragfriedhof einen Nachruf auf Ludwig Mezger, der 37 Jahre

²²⁸ Vgl. FÜHR: Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat, S. 448 f.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 453 f.

lang am Seminar in Schöntal gewirkt hatte, von 1868 bis 1882 als Ephorus. In Langs Nachruf wurden persönliche Eigenschaften des Verstorbenen ausführlich thematisiert, wobei der Redner zwei Wesenszüge besonders hervorhob, „die uns dieses reichesegnete Leben lieb und verehrungswert, die uns sein Bild zu einem Vorbild gemacht haben: sein menschenfreundlicher Sinn und seine Treue in der Arbeit“²³⁰:

„Wer, der ihm näher trat, hat nicht sein wohlwollendes, zuthuliches, sonniges Wesen, sein mildes verträgliches Urteil, seinen vertrauenden Sinn, dem es so schwer wurde, bei anderen an Böses zu glauben, seine freundliche Fürsorge für das Wohl seiner Nebenmenschen mit Rührung erfahren? Wie manchem Schüler, wie manchem jungen Lehrer, der zuerst mit schüchternem Bangen vor der ehrwürdigen Gestalt stand, ist von seiner Herzlichkeit das Herz aufgegangen? Wie hat aber auch – recht als eine Erfüllung der Verheißung, daß die Friedfertigen Gottes Kinder heißen sollen, daß die Sanftmütigen das Erdreich besitzen werden – wie hat doch dieser Mann so ganz den Eindruck eines glücklichen, in seinem Gott fröhlichen Menschenkindes gemacht! ‚Am guten Tag sei guter Dinge, den bösen Tag nimm auch für gut‘ war die Losung, die seinem kräftigen, lebensfreudigen Sinn gefiel.“

Lang erinnerte an die Seligpreisungen der Bergpredigt, um die Friedfertigkeit und den Sanftmut als gottgefällige Eigenschaften des Toten zu würdigen. Keinen Zweifel ließ der Redner an der festen Bindung des ehemaligen Schöntaler Ephorus' an das Christentum aufkommen, und er betonte dessen Aufgeschlossenheit gegenüber dem Positiven als liebenswürdigen Charakterzug:

„Festgewurzelt in der Mutter Erde und im Volksboden, aber ebenso fest gegründet in der christlichen Wahrheit und seines Glaubens lebend, in aufrichtiger Frömmigkeit, aber jedem Übereifer und jeder Engherzigkeit abhold – so ist er unter uns gewandelt. Und wie hat er alles Gute und Schöne, was diese Erde bietet in der Natur, in der Geselligkeit, in der Wissenschaft, in der Kunst, sich aneignen und genießen dürfen und hat, obwohl an kleinem Orte in enger Umgebung lebend, in jedem Kreise der Menschen, in welchen er eintrat, sich heimisch gefühlt, aufgeschlossen für alle und für alles.“

Der Redner nahm hier auf Mezgers Vertrautheit mit bildungsbürgerlicher Lebensart Bezug, und gleichzeitig lassen seine Formulierungen vermuten, dass der Verstorbene trotz seiner unbestrittenen Prominenz keine soziale und moralische Superiorität für sich beansprucht hatte²³¹. Der zweite Gedanke dreht sich um das Verhältnis des Verstorbenen zur Arbeit. Der Trauerredner charakterisierte ihn als jemanden, der mit größter Selbstverständlichkeit Sinn und Erfüllung seines Lebens in der Arbeit gesehen hatte. Mit Sanftmut, vor allem aber in Treue habe Mezger seine Arbeit getan:

²³⁰ LANG, Eduard: Nachruf. – Alle weiteren nicht anders ausgewiesenen Zitate dieses Unterkapitels sind dieser Schrift entnommen.

²³¹ Der Nachruf eines Kollegen führt insofern ein „Selbstbild“ vor Augen, als er das gemeinsame Berufsbild betrifft. Zur Person des Verstorbenen liegt auch ein zu seiner Jugendzeit aus externer Perspektive verfasstes „Fremdbild“ vor, das einen gewissen Kontrast zur Grabrede bildet: Vgl. LKAS, C9/368: Abschrift eines Briefes nach der Verlobung des späteren Ephorus Mezger, geschrieben von der Schwester [Sophie] der Braut an Herrn

„Dürfen wir so bei unserem dahingegangenen Freunde uns an das Bild jenes sanftmütigen Knechtes erinnern, der nicht mürrisch redet und nicht schreit auf den Gassen, so vertrauen wir, daß ihm auch das andere Wort gelte von dem getreuen Knecht, der eingehen darf zu seines Herrn Freude. Treu hat er gewuchert mit dem ihm verliehenen Pfunde, lernend und lehrend, suchend und mitteilend, wirkend, so lange es Tag war, und noch beim letzten Wiederaufflackern der Lebenskraft galt sein erster Gedanke der Arbeit an dem geliebten Schreibtisch.“

Bekanntlich sah Luther in der Arbeit ein zutiefst menschengemäßes und gottgefälliges Tun. Im Nachruf wird der Berufsfleiß zu einem Ausdruck moralischer Integrität und tiefer Frömmigkeit. Ob jedoch die Nipperdey'sche Interpretation der bürgerlichen Grundwerte Arbeit und Familie als „innerweltliche Transzendenzen“ hier zutrifft, ist insofern zu bezweifeln, als Glaube im Umfeld der Seminare keineswegs säkular geworden und somit eine wichtige Voraussetzung für Nipperdeys Diagnose nicht gegeben war: „Wo der Horizont von Heil und christlicher Ewigkeit schwindet, in die das Leben gespannt ist, werden die Mittel – wie das Arbeiten – zum Zweck, zum Letzten, zum Selbstzweck, [...] Man arbeitet nicht, um zu leben, sondern man lebt, um zu arbeiten, [...] Arbeit also, für welchen individuellen oder sozialen oder kulturellen Zweck immer, [...], das ist es, was eigentlich Lebenssinn stiftet. [...] Die Friedhöfe der Zeit mit ihren Grabsteinen geben beredtes Zeugnis davon, rhetorisch überhöht gewiß, aber doch ganz charakteristisch“²³². In einer Zeit, in welcher Wissenschaftsorientierung ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses höherer Lehrer darstellte, war es keineswegs selbstver-

Christian Benneder im Stift in Tübingen, Hebsack, den 1. Februar 1833, masch. – Darin heißt es: „Ich verstehe nicht, was du in Deinem Brief von einem steifen Verhältnis zu Herrn Mezger sagst, aber vermutlich ist gerade das gemeint, was auch mir nicht behagt. Ich kann dir sagen, dass es seit Rickeles Brautschaft ganz anders im Haus ist als vorher. Wenn Herr Mezger kommt, so muss ich und Marie mit den Buben schnell in die Kammer und sollen sie nicht laut sein lassen. Weil wir aber ihnen das Maul nicht zuheben können, so zankt die Mutter mit uns und sagt, wir machen sie vor dem Herr Vikar Mezger zu Schanden. Karoline muss tapfer nach dem geblühten Teppich springen und Luise den Kaffee machen. Kommt eine von uns in die Stube, so sollen wir ganz tiefe Komplimenter machen und ‚empfehl mich gehorsam Herr Vikar‘ sagen. [...] Überhaupt hätte ich geglaubt, man würde mit einem Bräutigam viel freier umgehen, allein Rickele darf nicht. Die Mutter sagt, es sei unschicklich. Wenn Herr Mezger kommt, so setzt man ihn auf den Sopha und dem Rickele setzt man einen Sessel an die Schublade und ich meine als, es sei ihnen nicht darum zu tun, einander ins Gesicht zu sehen. Der Vater und die Mutter machen auch erschreckliche Komplimenter, gerade wie damals, wo der Herr Oberamtsrichter ein paar Mal ins Haus kam. Wenn Du den Herrn Mezger früher geduzt hast, so darfst Du es jetzt gewiss nimmer, sondern Du musst ‚höretse‘ sagen, wie wir, weil er noch Dein Repetet werden könnte. [...]“ – Der Brief der eifersüchtigen Schwester stellt den Inhalt der Grabrede zwar nicht in Frage, aber er zeigt, dass ein junger Theologe an der Seite der Tochter einen sozialen Aufstieg versprach, den man keinesfalls durch Ungeschicklichkeit aufs Spiel setzten wollte. Mezgers posthum gepriesene Menschenfreundlichkeit und Volksnähe scheinen dieser auf soziale Differenzwahrnehmungen zurückzuführenden Verkrampfung kaum abgeholfen zu haben.

²³² NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 137.

ständig, dass der Trauerredner das hohe pädagogische Ethos des Verstorbenen besonders hervorhob und es dabei nicht bei phrasenhafter Beschwörung hoher Ideale beließ, sondern tatsächlich die Schüler in den Mittelpunkt aller beruflichen Bemühungen gestellt sah. Es liegt in der Natur des hier zu Tage tretenden hohen Selbstanspruchs, dass sich die genannten Eigenschaften im Rahmen allgemeiner christlicher Verantwortung und Verantwortlichkeit auch auf den außerberuflichen Bereich erstreckt haben sollen:

„Treu hat er seines Amtes gewaltet als Ephorus, auf die leibliche und geistige Förderung seiner Zöglinge wohlmeinend bedacht, oft im tiefsten Innern bewegt und erregt, wo ihm Schlechtes entgegenzutreten schien, und treu als ein Lehrer, der fern davon, auf dem Erarbeiteten bequem auszuruhen, immer neu forschte und neu gestaltete. Treu ist er gewesen, als Bürger und Mitbürger. Ein Armenvater für Schönthal und seine Umgebung, zugänglich und hilfreich in den Anliegen der Nachbarn und Freunde hat er es auch ernst genommen mit den Pflichten gegenüber der Gemeinde, deren Glied er war, wie gegenüber dem Vaterland. Der ersteren hat er in mehrfachen Stellungen willig und förderlich gedient, und als Patriot hat er mehr als einmal und noch in hohen Jahren seine Kraft eingesetzt für den Sieg der guten Sache.“

Weil Ephorus Mezger aufgrund seiner aufrechten Haltung und seines rechten Glaubens (ganz im Sinne Luthers: *sola fide*) zu einem gottgefälligen Leben voller Nächstenliebe und Gerechtigkeit gefunden habe, konnte der Grabredner ihn als nacheiferenswertes Vorbild würdigen: „Das Bild des treuen Arbeiters, des menschenfreundlichen Mannes wollen wir, die wir mit ihm zusammengelebt haben, festhalten und von seinem Grabe Abschied nehmen mit dem Gelöbnis, daß uns, ob wir Lehrer oder Schüler sind, ob wir zur Schule gehören oder nicht, der geschiedene Lehrer sein und bleiben soll ein Lehrer und Vorbild edler Tugenden.“ Positive Eigenschaften des Toten wie Menschenfreundlichkeit und Gelassenheit wurden zwar als nachahmenswert gewürdigt, nicht aber in gesellschaftskritischem oder gar kulturpessimistischem Sinne instrumentalisiert. Professor Lang nahm keine Kontrastierung zwischen etwaigen Schwächen der gegenwärtigen Gesellschaft und den Vorzügen des Verstorbenen vor, sondern blieb ganz bei dessen Person.

Nachruf auf einen Uracher Lehrer

Weitere Elemente des beruflichen Selbstverständnisses finden sich in einem Nachruf von 1889, den Ephorus Dr. Fuchs als Vorstand des Uracher Seminars auf den verstorbenen Kollegen Dr. Alfred Hölder hielt²³³:

„Ein reiches Leben ist mit diesem Sarg ins Grab gesenkt worden, reich an Gaben des Geistes und Herzens, reich an Schätzen des Wissens und reich auch an gesegneter Wirksamkeit. Zwölf Jahre lang hat er als Lehrer unserer Anstalt angehört und in dieser Zeit viel edlen Samen ausgestreut in die Herzen lernbegieriger und empfänglicher Jünglinge. Zum

²³³ Alle Zitate dieses Unterkapitels sind dem Nachruf auf Prof. Hölder von Karl Eberhard Fuchs entnommen, in: Worte der Erinnerung am Grabe des Dr. Alfred Hölder, Professor am evangelischen Seminar zu Urach. Urach 1889, S. 8–10 (Exemplar: LKAS, C10/491).

Lehrer der Jugend war er wie geschaffen; besaß er doch die Eigenschaften, die der Lehrthätigkeit den Erfolg liefern, in ganz hervorragender Weise: gründliches Wissen, vielseitige Bildung, Klarheit des Geistes, Schärfe des Urteils, Einsicht in die Bedürfnisse und Kräfte des jugendlichen Alters, dazu einen lebendigen, anregenden, durch klare Sicherheit die Schüler festhaltenden und fesselnden Vortrag. Mit diesen Gaben verband er eine ausgesprochene Liebe, eine wirkliche Begeisterung für den Lehrberuf, ohne die auch das reichste Wissen nicht die vollen Früchte zu bringen vermag.“

Wenn Ephorus Fuchs das Leben des verstorbenen Kollegen als „reich“ bezeichnete, so meinte er damit ideellen Reichtum. Auf eine Kurzformel gebracht, bestand der Reichtum des ebenso idealisierten wie idealtypisierten Lehrers in „Herz und Verstand“. Die Garten- und Fruchtbarkeitsmetaphorik (Samen ausstreuen, empfängliche Jünglinge, Früchte) war im Bereich der Bildungsthematik weit verbreitet; im Hinblick auf die Wirkungsstätte des Verstorbenen – *seminarium* heißt wörtlich „Pflanzschule“ – gewann sie besondere Sinnfälligkeit. Als berufswichtige Eigenschaften wurden Professor Hölder neben hervorragenden Geistesgaben, Wissen und rhetorischem Talent pädagogische Fähigkeiten attestiert. Diese Begabung konnte, so der Trauerredner, ihre Wirksamkeit entfalten, weil „eine ausgesprochene Liebe, eine wirklicher Begeisterung für den Lehrberuf“ vorhanden gewesen sei. Das Wort „Begeisterung“ war ein Schlüsselbegriff, mit dem sich Lehrer humanistischer Schulen regelmäßig dekorierten, mit dem sie sich aber auch über die Unbilden des Schulalltags und über gesellschaftliche Negativwahrnehmungen hinwegzutrusten schienen. Fuchs versuchte zu schildern, wie sich diese Begeisterung bei Hölder geäußert hatte: „Jeder, der seinem Unterricht einmal anwohnte, erkannte, wie er sich da in seinem Element fühlte, mit welcher Lust und Freudigkeit, mit welcher inneren Hingebung er sich auf diesem Boden bewegte und nichts war ihm in seinen Leidenstagen schmerzlicher, als von der Ausübung seines Berufs ferne gehalten zu sein und öfters glaubte er in solchen Augenblicken, da er Erleichterung fühlte, bald wieder die Zeit herankommen zu sehen, da er wieder unter seine Schüler werde treten könne.“ Dass sich jemand im Angesicht des Todes nichts sehnlicher wünscht, als seinen Beruf wieder ausüben zu können, weil er damit Gesundheit und Normalität assoziiert, ist nichts Ungewöhnliches. Ephorus Fuchs überhöhte diesen menschlichen Reflex zu einem Beweis besonders leidenschaftlicher Hingabe des Pädagogen an seine Profession. Darüber hinaus wurden die menschlichen Qualitäten Hölders überschwänglich gerühmt:

„Reich war die geistige Begabung des Entschlafenen, aber nicht minder reich waren die Gaben und Vorzüge des Herzens und Gemüts. Zuvorkommende, liebenswürdige Freundlichkeit, aufrichtiges Wohlwollen gewannen ihm die Herzen aller, die ihm näher traten; an Freude und Leid anderer nahm er stets aufrichtigen Anteil, und wo es galt, fremde Not zu lindern und Zwecke der Menschenliebe zu fördern, da gab er gerne und mit vollen Händen. Bei allem inneren Wert und geistiger Ueberlegenheit besaß er eine seltene liebenswürdige Bescheidenheit, die niemals den anderen neben sich geringer schätzte, niemals verletzte und ihn auch da, wo er entgegengesetzten Anschauungen begegnete, milde urteilen ließ. Alle philosophische Dialektik, in der er selber ein Meister war, hat in ihm das nicht wankend machen können, was ihm Sache und Bedürfnis des Herzens war; der fromme

Glauben und diese Vereinigung von wissenschaftlicher und philosophischer Bildung mit aufrichtiger, lauterer Frömmigkeit machte ihn zum Lehrer der theol. Jugend besonders geeignet.“

Bei aller Wertschätzung der *ratio* – Fuchs erwähnte die Meisterschaft des Verstorbenen auf dem Gebiet der philosophischen Dialektik – seien „der fromme Glauben“ bzw. „lautere Frömmigkeit“ als „Gaben und Vorzüge des Herzens und Gemüts“ von großer Bedeutung geblieben, erwachse aus ihnen doch die wahre Menschenliebe. Hölder wurde nicht nur als Denker und Theologe, sondern auch für seine christliche Nächstenliebe gewürdigt. Dass der Verstorbene trotz seiner sittlichen und geistigen Überlegenheit bescheiden geblieben sei, machte ihn für den Grabredner zum Muster versöhnlicher Milde. Mit dem abschließenden Aufruf an die Jugend, sich den Verstorbenen zum Vorbild zu nehmen, entsprach Ephorus Fuchs einem viel geübten Muster: „Sie, meine jungen Freunde, haben einen trefflichen, treuen Lehrer verloren, der es sich zur Aufgabe machte, seinen Schülern stets sein Bestes zu bieten und ihr Bestes zu fördern. Bewahren Sie die Worte der Lehre und Ermahnung, die Sie von ihm vernommen, in treuem Herzen und lassen Sie das Vorbild, das er Ihnen gelassen, in sich lebendig sein.“

Lobrede auf Ephorus Friedrich Traub

Anlässlich der Jahrhundertfeier des Schöntaler Seminars am 18. Mai 1910 widmete Eberhard Teufel, von 1898 bis 1900 Seminarist in Schöntal, Ephorus Friedrich Traub folgende Verse:

Alte Tage leuchten Durch das grüne Land. Alte Freunde reichten Grüßend sich die Hand.	Ist ein Freund der Wahrheit Lebet, was er lehrt, Hat mit seltener Klarheit Unsern Geist geklärt.	Wie im Hörsaal drüben Mit des Wortes Kraft Er uns lehrte lieben Unser Wissenschaft.
Und aus ihrer Mitte Nenn ich einen Mann, Weil trotz seiner Bitte Ichs nicht lassen kann.	Hat zu Theologen, Fromm und frei und wahr, Viele schon erzogen hier im Seminar.	Wenn in hundert Jahren Die, die nach uns blühen, Wiederum in Scharen Her nach Schöntal ziehn,
Einfach die Gebärde Und das Wesen schlicht, Führt er seine Herde Auf dem Pfad der Pflicht.	Heut beim Jubelfeste, wie er vor uns stand, Hat die alte Geste Freundlich uns gemahnt.	Wird man einen nennen, Wenn wir längst zu Staub, Wird man ihn noch kennen, Unsern Friedrich Traub ²³⁴ .

Als Wesenseigenschaften des Ephorus werden im Gedichttext Einfachheit und Schlichtheit genannt, sein erzieherisches Wirken basiere auf den Persönlichkeitsmerkmalen der Wahrheitsliebe und einer an Pestalozzi orientierten Authentizität („Lebet, was er lehrt“). Allgemeines Erziehungsziel des alten Lehrers sei die

²³⁴ LKAS, C9/500: Friedrich Traub 1860–1939, sein Lebensweg und Lebenswerk, biographische Skizze und Bibliographie, verfasst von Eberhard Teufel, masch. 10 S., S. 10.

Hinführung der Jugend zur Pflicht gewesen, doch als künftige Theologen habe er sich seine Zöglinge „fromm und frei und wahr“ vorgestellt. Unter Anspielung auf das Quintilian'sche Kriterium der *claritas* („Klarheit“) pries Teufel ferner Traubs Talent und Wirkung als Redner. Obgleich die inhaltliche Substanz des Gedichts gering ist, teilt es – nur implizit und in eher belangloser Form – mit, dass der später in das Amt eines Universitätsprofessors an die Evangelisch-theologische Fakultät in Tübingen gewechselte Ephorus Traub als Schulmann durchaus nicht gescheitert war.

Gewisse Rückschlüsse auf den persönlichen und sozialen Status des Ephorus und das Renommee des Seminars lassen sich aufgrund der Art und Weise, wie die Presse über das Jubiläum berichtete, ziehen. Überaus wohlwollend wurde das Jubiläum des Schöntaler Seminars etwa in der Schwäbischen Kronik geschildert. Erwähnt wurde darin auch das oben zitierte Gedicht auf Ephorus Traub, vor allem aber erfuhren die Verdienste des Ephorus Hervorhebung, „der die ganze Feier in meisterhafter Weise zu leiten verstanden hatte, mit seiner von Herzen kommenden und zu Herzen gehenden unvergleichlichen Verbindung von Ernst und Humor“. Das Schöntaler Jubiläum war für das Blatt außerdem willkommener Anlass, das Bildungskonzept der Seminare, das in den Fokus moderner Kritiker geratenen war, offensiv zu verteidigen²³⁵.

Dass die Schwäbische Kronik mit ihrer Parteinahme für die Seminare keineswegs allein stand, beweist ein zum selben Anlass im „Neuen Tagblatt Stuttgart“ erschie- nener Artikel, in dem in nostalgischer Verklärung der Wert gemeinsam verbrachter Internatsjahre beschworen wurde²³⁶.

²³⁵ Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs zweite Abteilung, Abendblatt, 19. Mai 1910: „Man hätte wünschen mögen, daß von den Herren, die in den letzten Jahren eine nicht immer auf wirklicher Kenntnis der Verhältnisse beruhende und darum nicht immer gerechte Kritik an unseren Seminaristen geübt haben, manche diesem Fest angewohnt hätten: Sie hätten gewiß den Eindruck mitgenommen, daß diese Anstalten keineswegs Stätten verkümmelter Rückständigkeit sind, sondern daß in ihnen neben strenger Arbeit auch die Freude ihre Stätte hat, daß ein reger Geist und ein frisches frohes Leben in ihnen pulsiert, daß sie mit der Art, wie sie ihre Zöglinge ausbilden, sich vor jedermann sehen lassen können und daß sie heute noch wirken zum Segen von Kirchen und Schule, von Staat und Volk. Wahrhaftig, das Seminar Schöntal ist unter glücklichen Auspizien in sein zweites Jahrhundert eingetreten: möge es darin wie im ersten wachsen, blühen und gedeihen.“

²³⁶ Neues Tagblatt Stuttgart, 20. Mai 1910: „So ferne auch der und jener von der damals eingeschlagenen Bahn geführt wurde und so sehr man sich zuweilen in der klösterlichen Abgeschlossenheit ‚unter dem Rad‘ gefühlt haben mochte, man war doch darüber einig, daß die Schöntaler Jahre, die Zeit der Freundschaft und des ersten Regens bewußter wissenschaftlicher und künstlerischer Bedürfnisse, die Zeit der Naturschwärmerei und der Heldenverehrung, träumerischen Sehnsens und hochgespannter Hoffnungen, zu der [sic!] schönsten gehören.“

Nachruf auf einen Blaubeurer Lehrer

Der Nachruf des Blaubeurer Ephorus Planck (Abb. 11, S. 86) auf den 1923 verstorbenen Seminarlehrer Dr. Friedrich Heege, der zehn Jahre zuvor in Blaubeuren den Geschichtsunterricht übernommen hatte, vereinigt auf engem Raum eine Aufzählung berufsspezifischer Tugenden:

„Strenge Sachlichkeit, ein nüchternes, durch keine Phantasien und hochtönende Phrasen irre zu machendes Urteil waren auch hier seine hervorragenden Eigenschaften neben dem zähen, rastlosen Fleiß, der seine Lampe meist erst in später Nachtstunde verlöschen ließ. Wie als Lehrer und Erzieher, so war er auch als Mensch ein Mann der alten Schule, getragen von dem strengen Gebot der Pflicht und durchdrungen von dem Gefühl der Verantwortung, ein Mann der Ordnung und des Rechts, ein Feind alles äußeren Scheins und fast ängstlich bemüht, die eigene Person nirgends in den Vordergrund zu stellen, rücksichtsvoll gegen andere, am strengsten gegen sich selbst. So ist er auch mit eiserner Willenskraft auf seinem Posten geblieben bis zum äußersten: er hatte keine Zeit müde zu sein“²³⁷.

Ein an Kant orientierter Pflichtbegriff, lutherische Loyalität gegenüber dem Gesetz und Strenge gegen sich selbst scheinen eine Persönlichkeit geformt zu haben, auf die Max Webers These von der innerweltlichen Askese als genuin protestantischer Lebens- und Arbeitshaltung in hohem Maße zutraf. Neben das Bild des muster-gültigen Protestanten gesellen sich Topoi vom vorbildlichen Lehrer, dessen hervor-stechendes berufsspezifisches Merkmal eine sich bis an die Grenze zur Weltabge-wandtheit bewegende Bescheidenheit darstelle. Dennoch wurde dem Verstorbenen große Wirksamkeit weit über seinen Tod hinaus bescheinigt: „Nun darf er ruhen von seiner Arbeit und seine Werke folgen ihm nach. Sein Gedächtnis aber wird im Segen unter uns fortleben, und so lange es ein Blaubeurer Seminar gibt, wird man auch seiner gedenken als eines [sic!] seiner treuesten Diener“²³⁸.

Exegi monumentum aere perennius (Horaz, Oden, Drittes Buch 30,1) – mit großer Selbstgewissheit behauptet Horaz, er habe mit seiner Dichtung der Nachwelt ein Denkmal von größerer Dauerhaftigkeit errichtet als ein Bildhauer. Auf eben dieser Linie bewegt sich auch der Gedanke des Ephorus, wenn er den Zeug-nissen des Geistes zwar subtilen, doch bleibenden Wert attestiert, da sie im Unter-schied zu den dahinter stehenden schöpferischen Menschen unsterblich seien. Das vielleicht wichtigste Moment beruflicher Selbstwahrnehmung bestand in der Kom-pensation tatsächlich oder vermeintlich fehlender gesellschaftlicher Anerkennung, indem man sich selbst auf eine spätere Entlohnung in der Sphäre des Idealen ver-tröstete.

²³⁷ PLANCK: Nachruf Hehle.

²³⁸ Ebd.

Satirisches Theaterstück in Schöntal

Das Bemühen um beruflich-soziale Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung schloss nicht aus, dass das Lehrerbild sogar aus den eigenen Reihen eine ironische Brechung erfuhr. In einer Szene des vom Repetenten Theodor Haering verfassten Theaterstücks, das anlässlich des 100-jährigen Bestehens des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 aufgeführt wurde, erscheint das Seminarkollegium als ein Ensemble schrulliger Sonderlinge, denen es sowohl an Leistungsbereitschaft als auch an Improvisationsvermögen fehlt. In der 5. Szene des II. Bildes wird ein Lehrerkonvent unter Vorsitz des Ephorus Pfleiderer dargestellt. Die Klosterschulen in Denkendorf und Blaubeuren waren erst vor kurzem aufgelöst und nach Schöntal verlegt worden. Beim ersten Konvent nehmen die vier Professoren Hutter, Hauber aus Denkendorf, Hermann und Fischer aus Blaubeuren auf Umzugskisten Platz.

„Ephorus: Darf ich die Herren bitten, auf diesen Kisten hier Platz zu nehmen!? (sie nehmen Platz)

Hauber: Wir thronen wie die Olympischen auf ihren Altären (Ephorus in ihrer Mitte stehend)

Hutter: Ζηνός ἐπὶ μεγάροισιν Ὀλυπτίου ἄθροοί ἐσμεν²³⁹.

Ephorus: Ich heiße Sie zunächst, meine Herren Collegen, von Herzen hier in unserem neuen Wirkungskreis willkommen, der allerdings bis jetzt noch einem βδέλυγμα ἐρημώσεως²⁴⁰ gleicht, und spreche den Wunsch aus, daß uns hier ein ersprießliches Zusammenarbeiten vergönnt und beschert sein möge, wie ich es schon bisher in Denkendorf mit meinen beiden verehrten Kollegen Hutter und Hauber (verbeugen sich mit Mühe auf ihren Kisten) genießen durfte. Doch sind uns ja auch unsre beiden Blaubeurener Herren Kollegen, die durch Sr. Majestät plötzlichen Entschluß mit uns vereint worden sind, die Herren Kollegen Hermann und Fischer (verbeugen sich) keine ganz Fremden, da wir sie schon früher wissenschaftlich und persönlich bei mancher Gelegenheit schätzen und verehren gelernt haben²⁴¹.

Der Ephorus erinnert seine Kollegen daran, dass mit dem hiesigen Ephorat „die Würde und Bürde eines Prälaten von Öhringen“ verbunden sei. Er habe von höchster Seite die Weisung erhalten, am nächsten Sonntag in Öhringen einen Festgottesdienst zu halten. Schöntal selbst verfüge bekanntlich über keinen eigenen Geistlichen, und so ist eine peinliche Situation unvermeidlich:

²³⁹ Die deutsche Übersetzung lautet: „Wir sind dicht versammelt bei den Hallen des Olympischen Zeus“. Es handelt sich um eine Anspielung auf Homer, Odyssee 1,27: Ζηνός ἐνὶ μεγάροισιν Ὀλυπτίου ἄθροοί ἦσαν [„Sie waren in den Hallen des Olympischen Zeus dicht versammelt“]; die richtige Akzentierung wäre: Ζηνός ἐπὶ μεγάροισιν Ὀλυπτίου ἄθροοί ἐσμεν.

²⁴⁰ Die deutsche Übersetzung lautet: „ein Graus der Vereinsamung“.

²⁴¹ LKAS, C9/498: Festspiel zur 100-Jahrfeier des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 von Theodor Häring, dargeboten von der Jubiläumspromotion 1908/10, masch., 26 S., II. Bild, 5. Szene.

- „Ephorus: [...] Darf ich mir daher die Frage erlauben, welcher von den Herren die Güte hat, am nächsten Sonntag die Predigt zu übernehmen? Ich würde natürlich selbst den Turnus begonnen haben, wenn ich nicht genötigt wäre, abwesend zu sein. (Pause)
- Hauber: Aber mein Gott, ich habe nicht mehr gepredigt seit meinem Examen!
- Fischer: Ich auch nicht – und Predigen war nie meine Stärke!
- Hermann: Ich leide am sogenannten Gedankenschlag auf der Kanzel und kann unmöglich predigen!
- Hutter: Fragen Sie meine Frau, ob ich je habe predigen können!
- Fischer: Wo soll denn hier überhaupt gepredigt werden? – Die Kirche ist doch katholisch!
- Ephorus: Der ehemalige Festsaal des Klosters ist, wie ich mich überzeugt habe, dazu hergerichtet worden. Er ist fast der einzige Raum, der jetzt schon fertig zur Benützung ist. Die Behörde hat ihn ganz neu herrichten und die anstößigen Deckengemälde überstreichen lassen, so daß er einen recht würdigen Eindruck macht.
- Hauber, Fischer, Hermann, Hutter (wie oben, nur mit Verstärkung): Aber ich habe wirklich ... (etc. wie oben)!
- Ephorus (halb in Verzweiflung): Ja, meine Herren! Einer muß predigen! Ich glaube, es ist dann das Beste, wir gehen alphabetisch vor – Herr College Fischer, Sie werden also die Güte haben!
- Fischer (unwillkürlich): O du meine Güte!
- Ephorus (beruhigend): Es wird ja niemand etwas dagegen haben, wenn Sie sich's etwa durch Vorlesen dies erste Mal erleichtern.
- Hauber (erregt): Ich möchte aber dann doch zum mindesten bitten, sogleich bei der Behörde um eine Pfarrstelle in Schöntal einzukommen. Wir sind nicht zum Predigen verpflichtet nach unserer Verpflichtungsurkunde!
- Ephorus (lächelnd): Ich möchte die Herren bitten, sich die nötigen Anträge zu notieren für eine etwas spätere Zeit. (Lächelnd) Es werden vermutlich noch viele andere nötig sein. Für jetzt aber erlaubt es die Zeit unmöglich. Wir müssen fortfahren“²⁴².

Allein die Situation – einen Lehrerkonvent auf Umzugskisten bestreiten zu müssen – ist lächerlich, doch das Verhalten der von Haering karikierten Lehrer steigert die Situation ins Grotesk-Absurde: Kaum wird etwas von ihnen verlangt, was außerhalb des Alltäglichen liegt, regredieren sie zu drückebergerischen Pennälern. Ihr Bemühen, durch umständliches Gelehrtendeutsch Würde zu bewahren, macht ihr Unvermögen umso deutlicher. Die Schulliteratur der Jahrhundertwende hat sich die „Eigenartigkeit“ der höheren Lehrer so sehr zu ihrem Gegenstand gemacht, dass der Figur des Philologen als schrulligem Sonderling und weltfremdem Pedanten der Status eines literarischen Stereotyps zukommt²⁴³. Der junge Repetent und Autor Haering konnte sich die Freiheit, die Lehrerfiguren derart ins Komische zu verzerren und Kritik an ihrer mentalen Verknöcherung zu üben, wohl deshalb herausnehmen, weil die in sein humoristisches Visier geratene Szene – zumal frei

²⁴² Ebd.

²⁴³ Vgl. HOLUB, S. 33: „Auf wenige Figuren trifft man in der Literatur der Jahrhundertwende so häufig wie auf die Figur des Lehrers. Zwar war sie auch zuvor gelegentlich in Romanen und Dramen behandelt worden, doch niemals brachte man dem Lehrberuf und dem Erziehungssystem in Belletristik und Publizistik so viel Interesse entgegen wie in dieser Zeit.“

erdacht – um ein Jahrhundert „vorverlegt“ wurde. Witz resultierte aus einer *gewissen* Ähnlichkeit mit den realen Verhältnissen im gegenwärtigen Seminarbetrieb. Insofern wird Haering darauf gesetzt haben, dass dem Publikum seine wohl-dosierte Kritik an der von liebgewordenen Gewohnheiten bestimmten Berufsauf-fassung etablierter Lehrer im Grunde begreiflich war.

2.2 Das Selbstbild der Lehrer an den Konviktschulen

Für Ehingen und Rottweil geben neben den Inhalten von Festreden und Nach-rufen auch Festgestaltungen Auskunft über die Selbst- und Weltdeutung der Leh-rerschaft und ihren Status in der kleinstädtischen Gesellschaft.

Festrede des Ehinger Direktors Meinrad Ott

Gegen Ende seiner gedruckt fast 60 Seiten umfassenden Festrede zum 50-jährigen Jubiläum des Ehinger Gymnasiums am 4. August 1875 zeichnete Direktor Ott ein Berufsbild des Gymnasiallehrers, das vor allem von Verantwortung gegenüber der zu bildenden und zu erziehenden Generation geprägt war, aber auch von persön-licher Genugtuung, die das Lehramt verschaffe:

„Wenn wir Vorstände und Lehrer heute auf die zahlreiche junge Schar hinblicken, die uns zur Geistesbildung und Charaktererziehung übergeben ist, wenn wir dabei hoffen, daß so viele dieser Schüler wohlgerathen und dadurch sich und andern zum Glück, der Kirche und dem Staate zum reichen Nutzen und Segen herangedeihen werden, so können wir nicht anders als für das Amt der Jugendbildung, in dem es uns vergönnt ist soviel Gutes zu wirken, uns mit neuem Eifer begeistern; wenn wir dann freilich bedenken, daß der eine und andere doch mißrathen könnte, und wenn wir all das Elend erwägen, das für Einzelne, und all den Schaden und das Unheil, das für das Ganze der Gesellschaft daraus erwachsen müßte, so ist es das Gefühl der schweren Pflicht und Verantwortung, das uns überkommt und zum heiligen Ernste stimmt“²⁴⁴.

Diese Sätze waren von hohem Selbstwertgefühl getragen und ließen keinen Zweifel an der besonderen Bedeutung der Lehrtätigkeit aufkommen, als deren Fundamente Pflicht und Verantwortung angeführt wurden. Indem Ott sowohl von Begeiste-rung als auch von heiligem Ernst als seinen eigenen Empfindungen sprach, aktuali-sierte er den verbreiteten Topos vom Lehrer, dessen selbst auferlegter Pflichtbegriff weit über die in der „profanen“ Berufswelt geltenden Maßstäbe hinausreiche.

Im Gefüge bürgerlicher Ordnung

Böllerschüsse, beflaggte Häuser und Straßen, Blechmusik, Festgottesdienst und Festzug waren stets wiederkehrende Elemente von Feiern, die im städtischen Rah-men abgehalten wurden. Dass ein Festgottesdienst in der Ehinger Gymnasiums-

²⁴⁴ OTT, S. 57.

kirche den Auftakt zur Einweihungsfeier des neuen Gymnasiumsgebäudes im Jahre 1885²⁴⁵ bildete, war eine Selbstverständlichkeit. In der durchdachten Ordnung des Festzugs, der sich anschließend von der Kirche aus in Richtung Gymnasium bewegte, bildete sich die soziale und kulturelle Differenzierung der bürgerlichen Gesellschaft ab, spiegelte sich das Idealbild eines harmonischen bürgerchaftlichen Funktionsgefüges: Vorn die nach Klassen geordneten Schüler, dann die Musik, dahinter die Vereine und Innungen, schließlich die städtischen Funktions- und Würdenträger, gefolgt von den Lehrern und Festgästen. Zweifellos schätzte man auch den „dekorativen“ Beitrag der uniformierten Feuerwehr, deren repräsentative Festmontur der Veranstaltung das erwünschte Gepräge verschaffte. Festzüge, in denen sich einzelne Sozial- und Berufsgruppen in ihrer sozialen Geschlossenheit darstellten, waren Ausdruck einer Integrationsideologie, die zugleich ausreichend Raum für die Repräsentation der eigenen sozialen Stellung ließ.

Der Festzug erreichte schließlich das Gymnasium, wo der Regierungsbaumeister dem Stadtvorstand und dieser dem Rektor den Schlüssel für das neue Gebäude übergab. In diesem Ritual, durch das sich das Bürgertum *coram publico* als hochfunktionale gesellschaftliche Schicht präsentierte, sollte ein von Übereinkunft und gegenseitigem Vertrauen getragenes Funktions- und Verantwortungsgefüge zum Ausdruck gebracht werden. Im Übrigen konnten außer den Schülern, Lehrern, geladenen Gästen und Gemeindevertretern den Festsaal nur diejenigen betreten, die im Besitz einer Eintrittskarte waren – „um den Festakt nicht durch zu großes Gedränge zu stören“²⁴⁶, wie es in der Festschrift heißt. Ob die Raumnot diese Einschränkungen wirklich erzwungen hat oder ob sie bloß vorgeschoben war, kann heute schwerlich beurteilt werden. Jedenfalls war das Bürgertum im Festsaal wieder unter sich.

Für das Lehrerkollegium war die Einweihungsfeier ein Akt von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Durch hohen Besuch ebenso wie durch die Teilnahme der Stadtbevölkerung geehrt, standen die Lehrer und ihre Anstalt an diesem Tag ganz im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Feste dieser Art erfüllten in hohem Maße ihr Bedürfnis nach sozialer Selbstvergewisserung. Am Abend hatte man die gesellschaftliche Exklusivität zugunsten einer volkstümlichen Veranstaltung für jedermann wieder aufgegeben: In der Bierhalle fand ein Bankett statt, „an welchem nicht bloß die Festgäste, sondern auch sehr viele Bürger mit ihren Frauen sich beteiligten“. Jeder der bis Mitternacht versammelten Gesellschaft, so die Festschrift, sei mit dem Bewusstsein nach Hause gegangen, „heute ein schönes, für die Stadt und das Gymnasium epochemachendes Fest gefeiert zu haben“²⁴⁷. Diese Formulierung zeigt, dass Stadt und Gymnasium trotz deutlicher Abgrenzungsbemühungen der Lehrerschaft gegenüber der nichtakademischen Sphäre in einem engen Zusammenhang standen.

²⁴⁵ Vgl. SCHNEIDERHAHN, S. 3 f.

²⁴⁶ Ebd., S. 4.

²⁴⁷ Ebd., S. 17.

Die Festschrift zur Einweihung des neuen Gymnasiums enthält neben zahlreichen Reden auch eine ausführliche architektonische Beschreibung des Bauwerks²⁴⁸, das im klassizistischen Gründerzeit-Stil errichtet wurde. Ein Stahlstich, der das neue Schulhaus zeigt, zierte bis 1914 die Deckseite der jährlich erscheinenden Schulprogramme (Abb. 6, S. 30). Die Art und Weise, wie die architektonischen Merkmale des Neubaus von denjenigen, die hier täglich ein- und ausgingen, thematisiert wurden, sagt einiges über ihr Selbstverständnis als Berufsgruppe aus:

„Das neue Gymnasiumsgebäude hat eine majestätische, burgähnliche, mit drei architektonisch reichgeschmückten hochragenden Giebeln prangende Hauptfront nach Norden, der Stadt zugewandt. An dem mittleren Giebel über dem Haupteingang befindet sich eine Uhr und über derselben die in der offenen Wölbung der Zinne hängende Glocke. Die 54 m lange Façade ist im Renaissancestil gebaut und bietet dem Auge durch kräftig hervortretende Gesimse, durch die um ein m vorstehenden Flügel, durch das prächtige, rechts und links mit Säulen geschmückte Portal und die großen schön gearbeiteten Fenster wohlthuende Abwechslung. [...] Die äußere Front hat bis zur Spitze des Mittelgiebels die Höhe von 23 m und 3 lateinische Inschriften: in der Mitte „Domicilium Studiorum Humanitatis“, an dem östlichen Flügel „Mens Discendo Alitur“, an dem westlichen „Virtus Doctrina Perficitur“. Jeder freut sich des herrlichen Baus, dessen Schönheit durch die überaus günstige Lage noch bedeutend erhöht wird. Rings von Gärten umgeben ist die neue Heimstätte der Wissenschaft vor allen profanen Geräuschen geschützt“²⁴⁹.

Gesellschaftliches Distinktionsbedürfnis und soziales Exklusivitätsdenken könnten deutlicher kaum versinnbildlicht werden. Die Architektur öffentlicher Bauten war als „politische Ikonographie“ ein wesentlicher Bestandteil der politischen Symbolik²⁵⁰, und das neue Ehinger Gymnasiumsgebäude war durchaus dazu angehtan, in diesem Sinne zu beeindruckern. Wie selbstbewusst das (Bildungs-) Bürgertum war, beweist unter anderem seine unverkennbare Neigung zum Repräsentativen, auch in der öffentlichen Architektur. Mit Blick auf die Großzügigkeit der neuen Räumlichkeiten gab der geladene Vertreter der Königlichen Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, Oberstudienrat Dr. von Dorn, mahnend zu bedenken: „Je schöner, je herrlicher der Bau dasteht, desto bescheidener wollen wir uns in demselben bewegen“²⁵¹. Dann sprach auch er von der „Heiligkeit“ des Lehrerberufes, von der er sich alle durchdrungen wünsche zum Segen der Jugend: „Giebt es ja doch keinen schöneren Gegenstand seiner Thätigkeit als den Jugendunterricht“²⁵². Die ganze Veranstaltung zeigt, wie widersprüchlich sich die Lehrerschaft zwischen den Polen bürgerlicher Integrationsideologie einerseits und sozialem Distinktionsbedürfnis andererseits hin- und herbewegte.

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 16 f.

²⁴⁹ Ebd., S. 17 f.

²⁵⁰ Vgl. HARDTWIG: Nationsbildung und politische Mentalität, S. 265.

²⁵¹ DORN, S. 13.

²⁵² Ebd.

Ansprache des Ehinger Rektors Joseph Hehle

Die vom „Volksfreund für Oberschwaben“ paraphrasierte Ansprache des Rektors Hehle (Abb. 10, S. 76) an Festgäste und Angehörige des Gymnasiums vom 30. Juli 1892 kreiste um Zänkereien aus den Niederungen des Schulalltags:

„Besonders forderte er [d.h. der Redner] sie [d.h. die Schüler] auf, nie die Pflicht der Dankbarkeit zu vergessen, zumal sie in unserer idealarmen, egoistischen und materiellen Zeit auch bei Schülern sich immer seltener finde. Dazu tragen, wie er treffend ausführte, auch manche unvernünftige Eltern bei, die, nicht genug, daß sie sich auf den Bierbänken über Schulangelegenheiten ein kompetentes Urteil anmaßen, auch vor ihren Kindern sich abfällige und übelwollende Aeußerungen über die Qualifikation einzelner Lehrer erlauben und dadurch ihren Söhnen den Respekt vor denselben rauben, indirekt aber auch ihre eigene Autorität untergraben. Daher komme es, daß so manche ehemalige Zöglinge des Gymnasiums, kaum daß sie ‚flügge‘ geworden seien, ihren Dank für die vielen Verdrießlichkeiten, Mühen und Arbeiten, die man mit ihnen gehabt habe, dadurch abzutragen suchen, daß sie mit hochmütigem Spott und hämischer Kritik über ihre bisherige Bildungsanstalt und deren Lehrer aburteilen und absprechen“²⁵³.

Zwar bleiben konkreter Anlass und Hintergrund von Hehles Einlassungen im Ungefähren, doch wird unmissverständlich deutlich, dass der Ehinger Schulleiter jegliche Kritik von Seiten der Eltern oder ehemaliger Schüler gegenüber der Schule als illegitim zurückwies. Eine inhaltliche Darstellung und sachliche Auseinandersetzung mit der geübten Kritik fand zumindest an dieser Stelle nicht satt; stattdessen erinnerte der Rektor pauschal an die „Pflicht der Dankbarkeit“ und berief sich auf Begriffe wie „Respekt“ und „Autorität“. Anders als es zahllose idealisierende Festreden der Lehrer suggerierten, musste sich das *domicilium studiorum humanitatis* eben auch in der Sphäre des Profanen und Alltäglichen bewähren und verantworten. Doch das selbst entworfene Bild vom Lehrer als Priester im Vesta-Tempel der wahren Bildung scheint einem vernunftgeleiteten, an der Sache orientierten Diskurs eher abträglich als förderlich gewesen zu sein. Im Kontrast zur großartigen Ehinger Selbstinszenierung von 1885 fällt auf, wie kleinlich in diesem Falle auf Kritik reagiert wurde.

Nachruf auf einen Ehinger Lehrer

Am Grab des am 13. April 1893 verstorbenen Oberpräzeptors Kerker hielt der Ehinger Rektor Joseph Hehle einen Nachruf. Kerker, noch nicht 40-jährig, erlag einer schweren Krankheit, nachdem er erst acht Wochen am Gymnasium Ehingen tätig war. In Hehles Nachruf wurde sowohl auf berufswichtige Eigenschaften, über die aus Sicht des Redners ein höherer Lehrer verfügen sollte, als auch auf den gesellschaftlichen Status des Lehrerstandes Bezug genommen. Zunächst jedoch erfuhr die Person des Verstorbenen Würdigung, indem der Redner diese ausdrücklich von der Masse der Gesellschaft abhob:

²⁵³ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1892.

„Hochgeehrte Festversammlung! Der † Oberpräzeptor Kerker ist wohl dem größten Teil der hiesigen Einwohnerschaft ziemlich fremd geblieben und zwar nicht etwa bloß infolge der verhältnismäßig kurzen Zeit seines hiesigen Aufenthaltes, sondern auch wegen der Eigenartigkeit seines ganzen Wesens und Charakters. Moriz Kerker war grundverschieden von jenen modernen Alltagsnaturen mit ihrer oberflächlichen Äußerlichkeit, mit ihrem egoistischen Streben sich in einen gewissen Nimbus zu hüllen, mit ihrer hohlen Phrasenhaftigkeit, mit ihrer aalglatten Höflichkeit, mit ihren verbindlichen, schmeichlerischen Redensarten, hinter denen sich oft ein Abgrund von Falschheit und Bosheit versteckt. Er war eine stille, tiefernte, tiefgründige und tiefinnerliche Natur, die nicht so leicht aus sich herausging und nicht oft ihre innersten Gedanken und Gefühle offenbarte. Er war ein Mann von aufrichtiger Bescheidenheit, der niemand zu imponieren suchte, ein abgesagter Feind der Komplimente und Schmeicheleien. So mochte er auf manchen, der ihn weniger kannte, den Eindruck einer gewissen Herbigkeit und Schroffheit machen. Wem es aber vergönnt war, ihm näher zu treten und sein Vertrauen zu gewinnen, dem offenbarte sich unter der etwas harten Schale der tiefliegende Kern einer echten Nathanaelseele, ein Charakter von Geradheit und Biederkeit, von Lauterkeit und Wahrhaftigkeit, ein Mann von strengsten Grundsätzen und edelsten Gesinnungen, ganz dazu angethan, auf die studierende Jugend den heilsamsten Einfluß auszuüben“²⁵⁴.

Die „Eigenartigkeit seines ganzen Wesens und Charakters“ wurde in löblichen Gegensatz zu den „modernen Alltagsnaturen“ gestellt, denen Hehle „oberflächliche Äußerlichkeit“, Egoismus und Eitelkeit vorhielt. Geradheit und Biederkeit, Lauterkeit und Wahrhaftigkeit zeichneten Oberpräzeptor Kerker in den Augen seines Vorgesetzten aus, und nicht ohne belehrenden Eifer wurden diese Eigenschaften der Trauerversammlung als gutes Beispiel vor Augen gestellt. Dieser Nachruf lässt an Wehlers Verdikt vom „dünnköpfigen Vulgäridealismus“ denken, „dessen Einseitigkeit sich in nichts von dem heftig kritisierten Materialismus unterschied“²⁵⁵. Das Idealbild eines aufrichtigen Menschen und ernsthaften Lehrers komplettierte sich aus Hehles Sicht im Verstorbenen insofern, als dieser seiner gesellschaftlich wenig honorierten Arbeit trotz aller Widrigkeiten stets mit großer Hingabe nachgegangen sei:

„Als Sprosse einer Lehrersfamilie hat er den Beruf zum Lehramte gleichsam schon mit der Muttermilch eingesogen, und so widmete er sich denn auch dieser unscheinbaren Berufstätigkeit, welche mit so vielen Mühen und Widerwärtigkeiten verknüpft ist, dabei aber von der Welt so wenig Ehren und Belohnungen erntet, mit jenem feurigen Eifer, mit jenem idealen Sinn, welcher den echten Pädagogen eigen ist. Als geborener Lehrer fand er eben in seinem beruflichen Wirken jene wohlthuende Befriedigung, welche durch keinen blendenden Schimmer einer hohen Stellung ersetzt werden kann, jenes innere Glück, welches unser Cicero im Auge hat, wenn er in seinem Cato major sagt: ‚Nec ull [sic!] bonarum artium magistri non beati sunt putandi.‘ ‚Jeder Lehrer der schönen Wissenschaften ist als ein glücklicher Mensch zu betrachten“²⁵⁶.

²⁵⁴ HEHLE: Nachruf Kerker.

²⁵⁵ WEHLER, S. 126.

²⁵⁶ HEHLE: Nachruf Kerker.

Indem Hehle mit Cicero einen lateinischen Klassiker zitierte, verschaffte er seinen Ausführungen eine über alle Diskussion erhabene Autorität²⁵⁷. Das gleichsam persönliche Verhältnis zu den bewunderten Alten („unser Cicero“) war ein Leitmotiv in der Renaissance, und als ausgewiesener Humanismusexperte dürfte sich Hehle des bildungsprogrammatischen Potenzials seiner Anspielung durchaus bewusst gewesen sein. Schließlich erwähnte der Redner das Verhältnis des Verstorbenen zur Religion:

„Hochgeehrte Trauerversammlung! Wenn ich im Bisherigen die Charaktereigenschaften des teuren Verstorbenen als Mensch wie als Lehrer zu zeichnen versucht habe, so darf ich auch die felsenfeste Grundlage nicht unerwähnt lassen, auf welcher diese Eigenschaften sich aufbauten, nämlich seine ungeheuchelte Religiosität“²⁵⁸.

Dicht beieinander finden sich in dieser Rede Aussagen über die gesellschaftliche bzw. berufliche Werteordnung, z. B. Würdigung der Absage an den äußeren Schein, Lob der Bescheidenheit und der nicht auf Ruhm erpichten beruflichen Tüchtigkeit, gepaart mit tiefer Religiosität. Diese Eckwerte vorbildlicher Lebenshaltung sah der Ehinger Schulleiter beim Verstorbenen in besonderem Maß verwirklicht. Das höhere Lehramt qualifiziert sich demnach als ehrenwerter Berufsstand durch die moralische Überlegenheit des Gebildeten und dessen selbstlose berufliche Hingabe.

Zum Amtsverständnis von Rektor Hehle

Die Rede, mit der sich der Ehinger Rektor Hehle im Jahre 1908 nach jahrzehntelanger Tätigkeit von „seiner“ Schule verabschiedete, wurde bereits auf ihre bildungsprogrammatischen Aspekte hin untersucht. Sie gewährt überdies Einblicke in das pflichtbeseelte Amtsverständnis des Schulleiters und zeigt, wie er zu Schülern und Kollegen stand:

„Ganz eigenartige, aus Wehmut und Freude gemischte Gefühle sind es, die in dieser Stunde bei meinem letztmaligen Auftreten an dieser Stätte meine Seele durchzittern. Schmerzlich ist für mich der Gedanke, daß ich schon nach einigen Wochen für immer scheiden werde von einer Lehranstalt, der seit fast 39 Jahren meine Tätigkeit als Lehrer und seit mehr denn 22 Jahren meine Fürsorge als Vorstand derselben ununterbrochen gewidmet war, von einer Lehranstalt, mit der ich seit Jahrzehnten so innig verwachsen und verschmolzen bin, daß mir das Wirken an derselben und für dieselbe gleichsam zur zweiten Natur geworden ist. Ueberaus schmerzlich berührt mich das Scheiden von der humanistischen Lehrtätigkeit, die ich schon im Jan. 1866, also vor mehr denn 42 Jahren in Riedlingen begonnen und ebendasselbst bis Herbst 1867 weitergeführt, sodann nach einer nur zweijährigen Unterbrechung im November 1869 an hiesiger Stätte wieder aufgenommen und seither ohne die geringste Unterbrechung bis heute fortgesetzt habe, von einer Lehrtätigkeit, die trotz der mit ihr verbundenen Mühen und Anstrengungen doch stetsfort für mich eine Quelle des reinsten Genusses und der höchsten Befriedigung gewesen ist, wie ich sie denn auch noch

²⁵⁷ Vgl. DORN, S. 13. – In der Rede des Kultusbeamten Gottfried von Dorn findet sich derselbe Gedanke.

²⁵⁸ HEHLE: Nachruf Kerker.

in dem soeben abgelaufenen Schuljahr mit dem alten, ungeschwächten Feuereifer – meine Schüler werden dies bezeugen können – ausgeübt habe, ohne daß ich auch nur 1 Minute lang jemals während des Unterrichts auf dem Katheder stillzusitzen vermocht hätte. Aber nicht weniger Freude und Befriedigung als der Unterricht selbst gewährte mir der Verkehr mit der studierenden Jugend überhaupt, durch welchen ich mir ein jugendfrisches und jugendlich-fröhliches Herz und Gemüt bis zur Stunde bewahrt habe, weshalb ich denn auch so gerne an den geselligen Unterhaltungen der Obergymnasisten teilgenommen habe²⁵⁹.

Wie in der 15 Jahre zuvor gehaltenen Rede am Grab des verstorbenen Oberpräzeptors Kerker setzte Hehle in seiner Abschiedsrede einen Hauptakzent darauf, die pädagogische Leidenschaft zu schildern – diesmal am Beispiel der eigenen Person. Wieder fiel in diesem Zusammenhang der Begriff „Feuereifer“, den sich der wahre Lehrer trotz aller Widrigkeiten des Berufslebens zu erhalten verstehe. Bei der Beschreibung des Amts- und Selbstverständnisses der höheren Lehrer war die Feuermetaphorik sehr verbreitet, ja toposartig etabliert. Indem ein unbeweisbares, rational kaum fassbares Phänomen in stets gleicher oder doch ähnlicher Weise bezeichnet wurde, gerann es zu einem beruflichen Mythos.

Adornos Jahrzehnte später in seinem bereits angesprochenen Aufsatz „Tabus über dem Lehrberuf“ (1965) diagnostizierte *déformation professionnelle*²⁶⁰, die nach jahrelanger Arbeit im Lehrberuf fast unvermeidlich sei, würde Hehle weit von sich gewiesen haben – im Gegenteil: Der Umgang mit der Jugend habe ihm Jugendlichkeit bewahrt – wobei die Wortwahl eine weitere Reminiszenz an den Humanismus der Renaissancezeit darstellt. Während Hehle, an der Schwelle zur Pensionierung stehend, gegenüber der Schuljugend tiefe Gefühle der Verbundenheit und Sympathie aussprach, verwarnte er sich implizit und gleichsam „rückwirkend“ gegen jedwede Kritik aus den Reihen des Kollegiums, indem er betonte, dass ihm der Abschied insbesondere von denjenigen Kollegen schwer falle, die stets loyal zu ihm gestanden hätten:

„Ja wahrlich, meine [lieben] jungen Freunde, trotz der gestrengen Amtsmiene, die ich euch oft zeigen mußte, habe ich euch tief, weit tiefer als ihr meint, in mein Herz eingeschlossen, weshalb es mir recht schwer fällt, von euch Abschied zu nehmen. Nicht minder schwer fällt mir die bevorstehende Trennung von meinen bisherigen Berufsgenossen und Mitarbeitern im Lehramt, speziell von denjenigen Herren Kollegen, welche stetsfort treu zu mir gestanden sind und in meinen auf das Wohl der Anstalt gerichteten Bestrebungen mich so erfolgreich unterstützt haben“²⁶¹.

Hier offenbart sich ein weiteres Mal Hehles autoritäres Amtsverständnis, das von einem strengen Loyalitätsbegriff geprägt war und abweichenden oder gar gegnerischen Meinungen wenig Duldsamkeit entgegenbrachte. Seine Rede schloss mit der Hoffnung, dass auch die diesjährigen Absolventen sich „künftighin würdig

²⁵⁹ DERS.: Abschiedsrede.

²⁶⁰ ADORNO, S. 83.

²⁶¹ HEHLE: Abschiedsrede.

anreihen der immensen Majorität meiner trefflich geratenen vormaligen Schüler, welche zum Teil schon seit Jahrzehnten eine ebenso segensreiche als ehrenvolle Tätigkeit im Staats- wie im Kirchendienst – bis hinauf zum dermaligen Oberhaupt der württ. Katholiken – entfalten“²⁶². Unter Hinweis auf die Bedeutung, welche die ehemaligen Zöglinge in Leben und Beruf erlangten bzw. künftig erlangen werden, erfuhr das eigene berufliche Schaffen eine Bestätigung, ja Nobilitierung²⁶³. In diesem Zusammenhang tauchten auch die alten, metaphernreichen Bescheidenheitsfloskeln des idealistischen Pädagogen wieder auf:

„Solche Wahrnehmungen auch an Euch machen zu dürfen – das ist der einzige Lohn für meine Bemühungen, den ich von Euch erwarte; solche Erfahrungen werden für mich erquickende Sonnenblicke sein auch noch im frostigen Spätherbst meines Lebens, dem ich nunmehr entgegeneile. So lebt denn wohl, Ihr meine bisherigen Schmerzenskinder und dabei doch Herzenskinder, lebt wohl! Valete etiam atque etiam!“²⁶⁴

Das gravitatische Pathos dieser Worte sollte das eigene berufliche Schaffen über die Sphäre des Profanen hinausheben und die humanistische Lehrtätigkeit als eine den ganzen Menschen durchdringende Lebensform in die Nähe klösterlicher Askese und deren immaterieller Entlohnung rücken.

Exkurs: Die wissenschaftlichen Abhandlungen in den Schlussprogrammen

Die Oberstudienbehörde hielt die höheren Schulen regelmäßig, das heißt im Zwei-, Drei- oder Vierjahresrhythmus, dazu an, ihren Schlussprogrammen wissenschaftliche Abhandlungen beizufügen, die von einem Mitglied des Lehrkörpers verfasst wurden²⁶⁵. Übersritten die Texte einen bestimmten Umfang, wurden sie als separate Schriften, also getrennt von den sogenannten Schulnachrichten, herausgegeben. Während des Ersten Weltkriegs wurden aus Kostengründen an den meisten Schulen keine wissenschaftlichen Abhandlungen publiziert. Für manche Lehrer bedeutete diese Publikationsverpflichtung eine schwere Zusatzbelastung, wie schriftlich eingereichte Bitten um Dispens zeigen. Andererseits waren Veröffentlichungen in den Schulprogrammen Prestige versprechende Möglichkeiten, zumindest hin und wieder zu demonstrieren, dass man der Wissenschaft auch nach dem Verlassen der Universität noch immer verbunden sei.

²⁶² Ebd. – Hehles Hinweis auf das „dermalige“ (d.h. jetzige) Oberhaupt der württembergischen Katholiken als einen seiner ehemaligen Schüler bezog sich auf den Rottenburger Bischof Paul Wilhelm von Keppeler (1852–1926), Bischof von 1899 bis zu seinem Tod 1926. Auf seinen berühmtesten Zögling soll Hehle mit besonderem Stolz geblickt haben (vgl. Staats-Anzeiger für Württemberg, 7. August 1925).

²⁶³ Vgl. KAPFF, Teil 1, S.395 f.: Auch Ephorus Kapff bezog sich in seiner Rede, die er 1868 zum 50-jährigen Bestehen des Uracher Seminars hielt, auf den beruflichen Erfolg der Absolventen, um „seine“ Schule bzw. das eigene Schaffen an dieser zu qualifizieren.

²⁶⁴ HEHLE: Abschiedsrede.

²⁶⁵ Zu den Gymnasialprogrammen als reichem Quellenfundus zur Erschließung des gymnasialen Selbst- und Bildungsverständnisses vgl. JEISMANN, Karl-Ernst, S.319f.

Die Schulprogramme haben als Spezifikum einer ganzen Epoche – es gab sie schon im 17. und 18. Jahrhundert, doch ihre Blütezeit hatten sie, als auch das humanistische Gymnasium in Blüte stand, also in der Zeit vom Wiener Kongress bis zum Ersten Weltkrieg – bislang erstaunlich wenig Beachtung gefunden. Manfred Fuhrmann stellt die nach eigenem Bekunden gewagte Behauptung auf, „dass, wie sich der Humanist des 15. und 16. Jahrhunderts durch Literatur, durch poetische und rhetorische Erzeugnisse in lateinischer Sprache hervorzutun suchte, der Gymnasiallehrer des 19. Jahrhunderts die Wissenschaft benutzte, sich vor der gebildeten Öffentlichkeit auszuweisen²⁶⁶.“

Die folgende Synopse vermag Einblick in das wissenschaftliche Schaffen der höheren Lehrer zu geben und macht insbesondere die fachlichen Präferenzen der Schulen erkennbar:

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konvikts-gymnasien	
	Maulbronn ²⁶⁷	Urach ²⁶⁸	Blaubeuren ²⁶⁹	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“) ²⁷⁰	Ehingen ²⁷¹	Rottweil ²⁷²
1870	Grundzüge eines sprachwissenschaftlichen Cursus im Griechischen, mit Vergleichung des Lateinischen, für obere Gymnasialclassen (Ferdinand Baur)	Zur Geschichte des Seminars Urach (Karl Friedrich Widmann)				Rom und Aegypten in ihren politischen Beziehungen vom Kriege mit Pyrrhus an bis auf die Zeiten Konstantins (Franz Joseph Schmid)

²⁶⁶ FUHRMANN: Latein und Europa, S. 201 f.

²⁶⁷ Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des königl. württembergischen evang.-theol. Seminars Maulbronn zum Schluss des vierjährigen (ab 1879: zweijährigen) Kurses von [Jahr] (UBTü, L XIII/79.4).

²⁶⁸ Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des Königlich Württembergischen Evangelisch-Theologischen Seminars Urach. Schul-Nachrichten über den zweijährigen Kurs von [Jahr] (UBTü, L XIII/73.4).

²⁶⁹ Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des königl. württembergischen evang.-theol. Seminars Blaubeuren. Schulnachrichten über den zweijährigen Kurs von [Jahr] (UBTü, L XIII/80.4).

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1871					Studien zu einer lateinischen und griechischen Parallelgrammatik (Anton Schwarzmann)	Ueber die religiösen Grundideen in Herodots Weltanschauung (Johann Michael Gaißer)
1872				Über Syntax und Stil des jüngeren Plinius (Karl Benjamin Kraut)	Studien zur Lösung der Parallelen-theorie (A. Germann)	Der Kardinal Nikolaus von Cusa als Mathematiker (Paul v. Schanz)
1873					Der schwäbische Humanist Jakob Locher Philomusus (1471–1528), eine kultur- und literarhistorische Skizze. I. Teil (Joseph Hehle)	Die astronomischen Anschauungen des Nikolaus von Cusa und seiner Zeit (Paul v. Schanz)

²⁷⁰ Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des Königlich Württembergischen evangelisch-theologischen Seminars in Schönthal. Schulnachrichten über den vierjährigen (bzw. zweijährigen) Kurs von [Jahr] (UBTü, L XIII/76.4).

²⁷¹ Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des Königlichen Gymnasiums in Ehingen zu dem Schlusse des Schuljahres [Jahr] (UBTü, L XIII/57.4). – Die Titel der Programmabhandlungen der Jahre 1871 bis 1876 sind einer Übersicht aus dem Jahresbericht 1912 entnommen (Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums in Ehingen a. D. über das Schuljahr 1911/12. Erstattet von Rektor Dr. B. Krieg. Ehingen 1912 (UBTü, L XIII/57.4).

²⁷² Die Abhandlungen erschienen jeweils in: Programm des Königl. Gymnasiums in Rottweil zum Schlusse des Schuljahres [Jahr] (UBTü, L XIII/78.4). – Die Angaben für den Zeitraum 1870 bis 1875 sind entnommen: Dreihundert Jahre Gymnasium Rottweil. Jubiläumsschrift. Rottweil 1930, S. 385.

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konvikts- gymnasien	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1874					Der schwäbische Humanist Jakob Locher Philomusus (1471 – 1528), eine kultur- und literarhistorische Skizze. II. Teil (Joseph Hehle)	
1875	Zur Composition des vierundzwanzigsten Buches der Iliade (Theodor Weidlich)	Abhandlung über die Zeitbestimmung der ersten Philippischen Rede des Demosthenes (Karl Eberhard Fuchs)				Gymnasialpädagogische Studien im Anschluß an Quintilian (Franz Joseph Schmid)
1876				Die biblische Geschichte in ihren ersten Anfängen. Eine Probe der Behandlung von Genesis Kap. 1 – 3 für die erste Stufe des Religionsunterrichts im Obergymnasium (Karl Ludwig Friedrich Mezger)	Die oratorischen Transitions- und Argumentations-Phrasen τί δέ; τί δέ δὴ; τί οὖν; τί δαί; τί δῆτα (Wilhelm Birkler)	
1877			Übersetzung des Sophocleischen Ajax (Eduard Eyth)			Die Krümmung ebener Curven nebst einleitender Betrachtung in die geometrischen Grundanschauungen (Ferdinand Martini)

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1878		Die Möglichkeit und die Bedingungen wahrer Erkenntnis [sic!] (Alfred Hölder)			Plautus in seinem Verhältnis zu seinen griechischen Originalen (Franz v. Bagnato)	
1879	Hundert Lieder des Atharva-Veda, übersetzt und mit Bemerkungen versehen (Julius Grill)					Die Theologie des hl. Hilarius von Poitiers (Johann Peter Baltzer)
1880				Gebrauch der Tempora und Modi bei Herodot (Eduard Joseph Vayhinger)		
1881			Ueber das vulgäre Element in der Sprache des Sallustius (Karl Kraut)			Zum Gebrauch des Infinitiv mit Artikel bei Demosthenes (Johannes Stix)
1882		Ciceros Orator und Horaz' Ars poetica, nach ihrer inneren Verwandtschaft verglichen (Eduard Christoph Fürchtegott Adam)			Exegetische und kritische Beiträge zur Erklärung von Demosthenes' Rede für die Megalopoliten (Johannes Dreher)	

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konvikts- gymnasien	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1883	Abhandlung über die Wahl der attischen Strategen (Wilhelm Paulus II ²⁷³)					Politisches und Soziales aus der Ilias und Odyssee in vergleichender Darstellung (Leo Hepp)
1884				Das Strafver- fahren gegen die Catilinarier und Cäsars und Catos darauf bezügliche Reden bei Sallust (Eduard Lang)	Ueber das mathematische Unendliche (Gustav Bammert)	
1885			Über die Methode des Unterrichts in der ebenen Trigonometrie (Karl Jetter)			Calderons Dramen aus der spanischen Geschichte; mit einer Einleitung über das Leben und die Werke des Dichters (Engelbert Günthner)
1886		Tacitus Dialogus de oratoribus, cap. II–XXVIII, übersetzt und kritisch-exege- tisch erläutert (Constantin John)				

²⁷³ Es gab zwei namensgleiche Lehrer an der Anstalt: „Prof. Wilhelm Paulus I“ und „Prof. Wilhelm Paulus II“.

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1887	Abhandlung über die Erklärung der Eckfiguren am Ostgiebel des olympischen Zeustempels und am Westgiebel des Parthenon (Arnold Walz)				Beiträge zur Geschichte der Gesetzgebung im Altertum (Franz v. Bagnato)	Die regulären Krystallkörper. Eine geometrisch-krystallographische Studie (Friedrich Haag)
1888				Der alttestamentliche Religionsunterricht im Seminar und Obergymnasium, seine Schwierigkeiten und der Weg zu ihrer Überwindung (Rudolf Schmid)		
1889			Übersetzung der ersten und zweiten olympischen Rede des Demosthenes mit vergleichenden Proben und einigen Bemerkungen über die Art des Übersetzens (Karl Kraut)		Kulturgeschichtliches aus Neuwürttemberg. Das ehemalige Zwiefalter Gymnasium und Kollegium zu Ehingen in seiner Erstlingsperiode (1686–1719) ²⁷⁴ (Joseph Hehle)	Die Christologie des hl. Hilarius von Poitiers (Johann Peter Baltzer)

²⁷⁴ Der Beitrag erschien als „abgesonderte Ausgabe“ zum Ehinger Schlussprogramm 1889 in: Festschrift des Königlichen Gymnasiums in Ehingen zur Jubelfeier der fünfundsiebenzigjährigen Regierung Seiner Majestät des Königs Karl von Württemberg (UBTü, L XIII/57.4).

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1890		Grundlinien zu einer Theorie der Erkenntnis (Johannes Eitle)				
1891					Die korachitischen Psalmen aus Saadias arabischer Übersetzung und Erklärung der Psalmen (Theodor Hofmann)	Zum Sprachgebrauch des hl. Hilarius von Poitiers in seiner Schrift de trinitate (Johannes Stix)
1892				Das Kirchenlied, eine ästhetische Untersuchung. (Theodor Meyer)		
1893			Der Elegiker Maximianus (Friedrich Heege)		Welt- und Lebensanschauung Woframs von Eschenbach (Josef Herter)	Problem der Gleichgewichtsfigur einer rotierenden Flüssigkeitsmasse (Kaspar Rettinger)
1894		K. Ch. Planck's Ideen über Deutschlands geschichtlichen Beruf (Paul Hirzel)				

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1895					Abhandlung über den Wert der Iliaslektüre für die Jugend- bildung (II) ²⁷⁵ (Franz Xaver Rief)	Studien zu Lope de Vega (Engelbert Günthner)
1896	Für und wider die Schulbibel (August Palm)					
1897			Die Frage nach dem Wesen des Wunders; Beiträge zur Behandlung der Frage im Reli- gionsunterricht der Prima (Paul Fischer)		Über lineare Scharen von Kurven und Flächen (Max Bernhard)	Zur Geologie von Rottweils Umgebung (Friedrich Haag)
1898		Die mathema- tischen Aufga- ben der würt- tembergischen Konkursprü- fung im Lauf der letzten 50 Jahre (Karl Jetter)		Zur Geschichte der deutschen Kirche unter Papst Innocenz IV. (Erzbischofs- wahl in Trier 1242 ff.) (Paul Aldinger)		

²⁷⁵ In der Vorbemerkung zur Abhandlung heißt es: „Vorliegende Arbeit ist die Fortsetzung der im vorigen Herbst am Gymnasium Ellwangen erschienenen Abhandlung des Verfassers über das obige Thema“ (Programm des Königlichen Gymnasiums in Ehingen zum Schlusse des Schuljahres 1894/95. Stuttgart 1895, S. 16; UBTü, L XIII/57.4).

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1899	Septuagintastudien III ²⁷⁶ (Eberhard Nestle)				Zur Ableitung allgemeiner Eigenschaften algebraischer Kurven (Benedikt Sporer)	Zur Geschichte der Reichsstadt Rottweil im 30jährigen Kriege (Nikolaus Geiselhart)
1900						
1901			Neutestamentliche Parallelen zu Platons Apologie des Sokrates (Edmund Vayhinger)		Zur Flechtenflora der Umgebung von Ehingen a. D. Ein Beitrag zur württembergischen Lichenologie und zur Oberamtsbeschreibung (Xaver Rieber)	Die stilistische Bedeutung des französischen Substantivs (Josef Blersch)
1902		Schleiermacher als Erzieher (Johannes Eitle)		Die neuere Auffassung der israelitischen Religionsgeschichte und der christliche Offenbarungsglaube (Friedrich Traub)		
1903	Septuagintastudien IV (Eberhard Nestle)					De elocutione L. Junii Moderati Columellae (Maximilian Kottmann)
1904						

²⁷⁶ Die Septuagintastudien I und II erschienen 1896 als wissenschaftliche Beilage zu den Programmen des Ulmer Gymnasiums (Nr. 547 u. Nr. 606), wobei die Septuagintastudien I bereits 1885 zum ersten Mal veröffentlicht worden sind.

	Evangelisch-theologische Seminare				Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schöntal“)	Ehingen	Rottweil
1905			Die 43. und die 48. Rede des Dio von Prusa (Friedrich Heege)		Die Behandlung der Wandtafeln von J. Schneider u. O. Metzke („Hauptmerkmale der Baustile“) an Gymnasien (Franz Johann Bueoeler)	
1906		Bericht über den archäologischen Pflingstferienkurs in Bonn und Trier (Paul Hirzel)				Zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium (Matthäus Zoller)
1907	Septuagintastudien V (Eberhard Nestle)					
1908				Herodots Verhältnis zur Philosophie und Sophistik (Wilhelm Nestle)		
1909			Nietzsches Zarathustra und Jesus Christus (Paul Fischer)			
1910				Festschrift zum 100jährigen Jubiläum des Seminars: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars (Friedrich Traub)		

Evangelisch-theologische Seminare					Katholische Konviktschulen	
	Maulbronn	Urach	Blaubeuren	Schöntal (bis 1905 „Schönthal“)	Ehingen	Rottweil
1911	Septuaginta- studien VI (Eberhard Nestle)				De Basilio Magno ser- monis Attici imitatore ²⁷⁷ (Josef Trunk)	
1912						Beiträge zur Geologie von Rottweils Umgebung (Hugo Fischer)
1913						
1914						
1915	Die beiden romanischen Münster in Hirsau und verwandte Kirchenbauten in Württemberg (Adolf Mettler)					

Erwartungsgemäß am häufigsten wurden sowohl an den vier evangelischen Seminaren als auch an den beiden katholischen Gymnasien Themen aus dem Bereich der klassischen Philologie einschließlich literarhistorischer und literaturwissenschaftlicher Fachgebiete behandelt. Sie machen mit jeweils 15 Abhandlungen rund ein Drittel aller bearbeiteten Fachgebiete aus. Auffallend ist, dass katholischerseits keine philosophischen Untersuchungen erschienen, während an den evangelischen Seminaren immerhin drei Abhandlungen zu diesem Themengebiet vorgelegt wurden. Auch im Bereich theologischer Publikationen bleiben Ehingen und Rottweil mit drei Aufsätzen²⁷⁸ hinter den Seminaren mit sieben Abhandlungen zurück. Historische Themen einschließlich der Geschichte der eigenen Anstalt wurden an beiden Schultypen gleichermaßen mit jeweils fünf Arbeiten berücksichtigt. Kulturwissenschaftliche bzw. kunsthistorische Fragestellungen erfuhren an den Semi-

²⁷⁷ Die wissenschaftliche Abhandlung von Prof. Trunk wurde als Doppelnummer (1907/08 und 1910/11) herausgegeben.

²⁷⁸ Die 1891 von Stix verfasste Schrift über Hilarius hat im engeren Sinne nicht theologische Fragen, sondern Hilarius' Sprachgebrauch in der Schrift „De Trinitate“ zum Gegenstand.

naren fünf-, an den Gymnasien dreimalige Bearbeitung. Für pädagogisch-didaktische Probleme scheinen sich die Seminarlehrer etwas stärker als ihre Kollegen an den Gymnasien interessiert zu haben – sechs von insgesamt 40 an den Seminaren entstandene Abhandlungen entfallen auf dieses Themengebiet²⁷⁹, an den Gymnasien sind es drei von insgesamt 39 Beiträgen, wobei letztere weniger um genuin pädagogische als vielmehr fachdidaktische Fragestellungen kreisen.

Einen zweiten Themenschwerpunkt neben der klassischen Philologie und Literaturwissenschaft bildete an den Gymnasien die Mathematik mit sechs Abhandlungen. Dies steht in bemerkenswertem Kontrast zu den Seminaren, wo in den Jahren 1871 bis 1918 Mathematik lediglich ein einziges Mal Berücksichtigung fand, wobei selbst diese eine, 1898 in Urach erschienene Arbeit keine wissenschaftliche Fragestellung, sondern die mathematischen Aufgaben der württembergischen Konkursprüfungen in den vergangenen fünfzig Jahren zum Gegenstand hatte. Im Bereich naturwissenschaftlicher Themen wurde an den Seminaren nicht publiziert, während die beiden Gymnasien hier mit insgesamt sechs Abhandlungen vertreten sind.

Zusammenfassend ist festzustellen: Auf dem großen gemeinsamen Fundament des humanistischen Bildungskonzepts mit der klaren Bevorzugung der klassischen Sprachen ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen Seminaren und Konviktschulen. Wenngleich die empirische Basis schmal ist und sich die Behandlung des einen oder anderen Themas vermutlich auf zufällige Konstellationen im Lehrkörper zurückführen lässt, bestätigen sich an der Themenwahl für die wissenschaftlichen Abhandlungen die zuvor gemachten Befunde: Die evangelischen Schulen zeigen sich außerhalb des klar umgrenzten Gebiets der Philologie stärker an „inhaltlichen“ Stoffen interessiert, wobei sie sich durchaus von modernen Zeitströmungen inspirieren lassen, während sich die katholischen Einrichtungen auch außerhalb der philologischen Thematik stärker traditionellen „Schulstoffen“ bzw. formal-bildenden Themen, d. h. neben den klassischen Sprachen vornehmlich der Mathematik, zuwenden. Insgesamt bewegt sich die Verteilung der wissenschaftlichen Abhandlungen auf die einzelnen Fächer im Bereich des allgemein Üblichen. Bezugnehmend auf das von Franz Koessler in den Jahren 1987 bis 1991 herausgegebene fünfbandige „Verzeichnis von Programm-Abhandlungen der deutschen, österreichischen und schweizerischen Schulen der Jahre 1825–1918“, in dem etwa 55000 Titel aufgeführt sind, konstatiert auch Manfred Fuhrmann eine Spitzenfunktion der alten Sprachen in den gymnasialen Schulprogrammen. Zusammen mit den spärlichen Abhandlungen über althistorische und den sehr spärlichen über archäologische Themen machen sie etwa ein Drittel des Ganzen aus. Mit jeweils etwa zehn Prozent, also mit deutlichem Abstand, folgen geschichtliche Themen aus dem Bereich des Mittelalters und der Neuzeit, geographische und mathematische

²⁷⁹ Vgl. GESTRICH, S. 38f.: Dennoch gingen weder vom Lehrkörper der Klosterschulen noch von dem der späteren Seminare didaktische oder pädagogische Innovationen aus, die sich außerhalb der eigenen Einrichtung bemerkbar gemacht hätten.

Themen. „Wenn diese Proportionen Schlüsse auf die Hierarchie der Fächer erlauben, dann blieb darin der Rang bewahrt, den schon Humboldt ihnen beigemessen hatte; nach seiner Auffassung sollten ja vor allem die alten Sprachen, die Geschichte (nebst Geographie) und die Mathematik den Heranwachsenden den Inbegriff von allgemeinen Kenntnissen vermitteln, dessen sie für jegliche Art von akademischen Studien bedurften“²⁸⁰.

Exkurs: Professor ist nicht gleich Professor!

Ein Angehöriger der im Jahr 1866 im Seminar Schöntal befindlichen Promotion berichtete über ein Ereignis, das in Verbindung mit den damaligen kriegerischen Auseinandersetzungen gestanden hat. Ephorus Friedrich Traub referierte zum Schluss des zweijährigen Kurses 1908/1910 über diesen Vorfall im Zusammenhang mit der Besetzung von „Professorenstellen“:

„Da stand eines Tags im Staatsanzeiger zu lesen, dass die Stelle eines Professors in Urach dem Professor Fuchs in Schöntal und die erledigte Professorstelle in Schöntal dem Professor der Geschichte an der Universität Tübingen Dr. Pauli übertragen worden sei. [Fußnote: Pauli hat die Schöntaler Stelle nicht angetreten, sondern seine Entlassung aus dem württembergischen Staatsdienst genommen.] Dieser hatte sich durch einen Artikel in den preussischen Jahrbüchern als Dozent an einer württembergischen Universität unmöglich gemacht. Dass nun aber unsere Promotion, unser Seminar berufen war, in solch hochpolitischer Angelegenheit eine allerdings etwas eigentümliche Rolle zu spielen und dem Herrn Professor an uns als einem corpus vile klar gemacht wurde, wo der Zimmermann das Loch gemacht hatte, das gab uns einen seltsamen Eindruck, wir wussten selbst nicht, ob mehr von unserer Wichtigkeit oder mehr von unserer Unwichtigkeit“²⁸¹.

Nicht ohne Anflug von Selbstironie wird hier kundgetan, dass jemand, der als Hochschullehrer nicht mehr tragbar war, immerhin noch als Seminarprofessor in Frage kam. In seinem Aufsatz „Tabus über dem Lehrberuf“ aus dem Jahr 1965 diagnostiziert Adorno eine gesellschaftliche Unvollkommenheit des Lehrberufs, der trotz seiner akademischen Bildung mit den Absolventen der „eleganten Studienfächer“, also etwa Jura und Medizin, hinsichtlich des gesellschaftlichen Status nicht mithalten könne. Auch innerhalb der großen Gruppe der lehrenden Berufe verlaufe eine Grenze: „Merkwürdig komplementär dazu [d.h. zur gesellschaftlichen Inferiorität des Lehrers] scheint das bis letzthin ungeminderte, auch statistisch bestätigte Prestige des Universitätsprofessors. Eine solche Ambivalenz: Auf der einen Seite der Universitätsprofessor, als der höchstangesehene Beruf, auf der anderen das leise Odium über dem Lehrberuf, deutet auf ein Tieferliegendes. In den gleichen Zusammenhang fällt, daß in Deutschland die Universitätslehrer den

²⁸⁰ FUHRMANN: Latein und Europa, S. 202.

²⁸¹ TRAUB: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars, S. 20.

Oberlehrern oder, wie sie heute heißen, den Studienräten den Professorentitel gesperrt haben; [...]“²⁸².

Trotz der in Württemberg bis 1920 für Gymnasiallehrer verliehenen Amtsbezeichnung „Professor“ verlief auch hier eine markante Trennlinie zum Universitätsprofessor. Wie groß das Statusgefälle zwischen einem „Professor“ am Gymnasium und einem Universitätsprofessor gewesen sein muss, lässt sich erahnen, wenn man bedenkt, dass sich ein erheblicher Statusunterschied *innerhalb* der höheren Lehrerschaft allein daraus ergab, ob ein Kollege die Lehrbefugnis für die oberen Klassen besaß oder nicht.

Ein schillernder Sonderling unter den Seminarlehrern und Ephoren war zweifellos Karl Christian Planck (1819–1880). Seine Biographie ist ein sprechendes Zeugnis dafür, dass bei aller wissenschaftlichen Orientierung der höheren Lehrer wahre wissenschaftliche Erfüllung nicht an der Schule, sondern nur an der Universität gefunden werden konnte. So teilte Professor Hirzel 1884 im Schlussprogramm des Seminars Urach mit, dass Planck sich 1848 als Privatdozent der Philosophie an der Universität Tübingen habilitiert habe, wo er über Religions- und Rechtsphilosophie, Metaphysik und Einleitung in die Philosophie und Logik und über praktische Philosophie gelesen habe. Allerdings hätten für Planck nur geringe Aussichten auf eine Berufung an eine Universität bestanden. Deshalb und aufgrund fehlender Mittel

„wandte er sich dem philologischen Studium zu, um sich eine gesicherte Lebensstellung in Württemberg zu ermöglichen [...], und widmete nun die zwei letzten Jahre seines Tübinger Aufenthaltes, 1852/54, ganz der Vorbereitung auf das philologische Professoratsexamen, das er im Jahre 1854 vorzüglich bestand. Im Dezember 1854 kam er, nur provisorischer Weise, an die 6. Klasse (Obertertia) des Gymnasiums in Ulm, was für ihn ein ‚tiefes Herabsteigen von der Höhe seines bisherigen Berufs‘ bedeutete“²⁸³.

Planck unterzog sich also aus Gründen der Existenzsicherung noch nach seiner Habilitation einem Lehramtsstudium, und erst als er im Jahre 1869 Professor am Seminar Blaubeuren wurde, fand er laut Hirzel wieder mehr Zeit für seine philosophischen Arbeiten. Weitere Enttäuschungen blieben Planck nicht erspart: So erfüllten sich im Jahre 1877 weder seine Hoffnung, zum Seminarvorstand in Blaubeuren ernannt, noch die, auf den erledigten Lehrstuhl für Philosophie in Tübingen berufen zu werden. Ephorus und damit Vorstand eines evangelisch-theologischen Seminars wurde Planck dann doch noch 1879, allerdings am Seminar Maulbronn,

„in welchem 14–16jährige Schüler erzogen und unterrichtet werden, während er es in Blaubeuren mit 16–18jährigen zu thun gehabt hatte. Diese Stelle bekam Planck, weil man ihn offenbar nicht zum zweitenmal kränken wollte. Es ist aber kein Zweifel, dass der Mann, dessen Unterricht für die 18jährigen oft zu hoch war, viel weniger für 14jährige Schüler passte und dass ihm der Uebergang in die neuen Verhältnisse schädlich wurde“²⁸⁴.

²⁸² ADORNO, S. 75.

²⁸³ HIRZEL, S. 10.

²⁸⁴ Ebd., S. 11. – Dort auch die nächsten Zitate.

Planck war bereits ein Jahr später, am 7. Juni 1880, gestorben, und Hirzel legte Wert auf die Feststellung, dass „nicht ein unheilbares Gehirnleiden [...], sondern nur ein Nervenleiden infolge von Ueberarbeitung und von Schmerz über erlittene Zurücksetzung“ diagnostiziert worden sei. Hirzel bezeichnete das Ende Plancks als „hart und erschütternd“; dennoch sei die Frage statthaft,

„ob es nicht ein gütiges Geschick war, das schon jetzt seinen Lebensfaden abschnitt, ob nicht noch weitere Enttäuschungen und Widerwärtigkeiten auf ihn gewartet hätten, falls er bei längerem Leben in den Ruhestand getreten und nach Tübingen übersiedelt wäre, um dort der akademischen Jugend seine Ideen zu verkünden.“

Andererseits gab es auch gelungene Wechsel vom schulischen ins akademische Lehramt. Nahezu nahtlos, weil von großen Kontinuitäten in der Art der wissenschaftlichen Beschäftigung gekennzeichnet, scheint sich z. B. im Jahre 1910 die Berufung des Schöntaler Ephorus' Friedrich Traub auf einen Lehrstuhl an der Universität Tübingen vollzogen zu haben. In einer biographischen Schrift über ihn heißt es:

„In Traubs letztem Schöntaler Jahr 1910 erschien sein umfassendes religionsphilosophisches Werk: ‚Theologie und Philosophie‘. Dieses Buch, sowie der starke persönliche Eindruck des damaligen württembergischen Kultministers Fleischhauer von Traub als dem geistvollen Leiter der Jahrhundertfeier des Schöntaler Seminars im Mai 1910 führten zu Traubs Berufung nach Tübingen als Buders Nachfolger ins Stiftsephorat und zugleich auf einen dogmatischen Lehrstuhl in der Evang.-Theol. Fakultät. In Tübingen setzte Traub seine rege Mitarbeit an der Zeitschrift für Theologie und Kirche, der Monatsschrift für Pastoraltheologie und anderen führenden Fachorganen fort“²⁸⁵.

Zwar will man von Friedrich Traub wissen, dass er nach seiner Berufung zum Universitätsprofessor an der Universität Tübingen an Heimweh nach Schöntal litt²⁸⁶, doch für Planck, den Hirzel in die Nähe Hegels rückte, hätte eine akademische Laufbahn zweifellos die Verwirklichung eines Lebenstraumes bedeutet: „Planck selber hat es immer bitter empfunden, dass es ihm nicht vergönnt war, rein der Wissenschaft und ihrer Verkündigung auf der Hochschule leben zu dürfen; denn dass das sein eigenster Beruf sei, davon war er unerschütterlich überzeugt“²⁸⁷. In einem Brief aus dem Jahre 1868, von Hirzel im ungefähren Wortlaut wiedergegeben, hatte Planck seinen „durchaus unbesiegbaren Drang“ zur Philosophie betont, und diesem „philosophischen Trieb“ stellte Planck seinen bisherigen äußeren Lebensgang gegenüber. Hirzel zitierte bzw. paraphrasierte die Planck'sche Selbstreflexion in Stichworten:

„[...] die Unmöglichkeit, die praktische Laufbahn (die kirchliche) zu betreten, die ‚sieben mageren Jahre‘ des Privatdozententums (‚wörtlich zu verstehen‘ fügt er hinzu), den Kampf mit den Interessen des blossen Brotstudiums, in der Mitte der dreissig, bei der Hoffnungslosigkeit von den oberen Regionen her, die Wendung in eine andere Laufbahn hinein, die

²⁸⁵ LKAS, C9/500: Friedrich Traub 1860–1939, sein Lebensweg und Lebenswerk, biographische Skizze und Bibliographie, verfasst von Eberhard Teufel, 10 S., S. 1.

²⁸⁶ Ebd., S. 3.

²⁸⁷ HIRZEL, S. 11.

ihm zunächst eine zu seinem wahren Berufe und seinen Fähigkeiten ganz ausser Verhältnis stehende mittlere Gymnasialstelle gebracht habe“²⁸⁸.

Die biographischen Ausführungen zu Planck beendete Hirzel mit der Feststellung, dass man wohl sagen dürfe, „dass das Schicksal dieses Mannes ein tragisches war“, wobei sich diese Einschätzung nicht allein auf die Nichterfüllung seiner akademischen Laufbahnvorstellungen bezog, sondern auch auf die Tatsache, dass ihm nur wenig fachliche, geschweige denn finanzielle Anerkennung für seine wissenschaftlichen Publikationen zuteil wurde. Hirzel bemerkt in einer Fußnote, dass Planck nie ein Honorar für ein Werk erhalten, sondern – im Gegenteil – oft große Ausgaben gehabt habe²⁸⁹.

Wenn über den Ehinger Schulleiter Hehle in der Presse zu lesen stand, dass dieser – im Wechsel mit zwei Universitätsprofessoren – bis 1886 als Mitglied der akademischen Prüfungskommission für die philologische Präzeptorats- und Professoratsprüfung fungierte²⁹⁰, war der Bezugs- und Vergleichspunkt des eigenen beruflichen Schaffens deutlich markiert. Es dokumentiert überdies, dass sich das Bild des Gelehrten – trotz des wissenschaftlichen Renommee, das mancher Lehrer durchaus erwerben konnte – eben nicht in der beruflichen Existenz eines Professors an einer höheren Schule, sondern in der eines Universitätsprofessors vollendete. Dass der Vorstand eines Gymnasiums ebensoviel verdiente wie ein Ordinarius, und ein Professor am Obergymnasium ebensoviel wie ein Extraordinarius²⁹¹, vermochte diesen Statusunterschied nicht zu nivellieren.

3. Reden in moralischer Absicht: Weltbild und Werte

Der beispiellose Wandel des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens, der sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog, führte bei vielen humanistischen Lehrern, die sich doch als professionelle Hüter eines bewahrenswerten kulturellen und moralischen Erbes verstanden, zu Verunsicherungen. Angesichts der enormen Steigerung des Wissens und seiner Anwendungsmöglichkeiten stand zu befürchten, die Gesellschaft entledige sich ihrer normativen und ethischen Grundlagen und bewege sich auf einen Zustand völliger Wertebeliebigkeit zu. Damit ging die Sorge einher, man selbst büße an gesellschaftlichem Einfluss und sozialer Achtung ein und verliere in letzter Konsequenz gar die berufliche Existenzberechtigung. Vor dem Hintergrund einer bedrohlich heraufziehenden „modernen Kultur“ machten, wie die im Folgenden untersuchten Quellen zeigen, die Lehrer an den höheren Schulen im Rahmen ihres Erziehungsauftrages von den Möglichkeiten zur expliziten Wertevermittlung Gebrauch. Die Grenze zwischen Bildungs- und Erziehungsauftrag lässt sich dabei nicht immer klar ausmachen.

²⁸⁸ Ebd., S. 12.

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Staats-Anzeiger für Württemberg, 7. August 1925.

²⁹¹ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 29.

3.1 Wertevermittlung an den Seminaren

Die Quellen geben ein lebendiges Bild von der mit hohem pädagogischen und theologischen Impetus betriebenen Wertevermittlung, wie sie an den Seminaren in Urach, Schöntal, Blaubeuren und Maulbronn üblich war. Vor allem Begrüßungs- und Verabschiedungsreden für ein- bzw. austretende Promotionen waren willkommene Gelegenheiten, den Jugendlichen ein bestimmtes Tugend- und Wertesystem mitzuteilen, an das man sie im Laufe ihrer Schulzeit immer näher heranzuführen bemüht war.

Reden des Ephorus Eduard Lang

Beim Tod des Schöntaler Ephorus Lang (Abb.13, S.214) im Jahre 1920 wurden die Reden veröffentlicht, die dieser beim Ein- und beim Austritt der Promotion 1898–1900 gehalten hatte. Beide Ansprachen hatten auf jeweils altersgemäßem Abstraktionsniveau den Begriff des Ideals zum Gegenstand. Bisher, so Ephorus Lang in seiner am 16. September 1898 an die Neulinge gerichteten Begrüßungsrede, habe das Ideal der Schüler lediglich darin bestanden, das Landexamen zu bestehen, um ins Seminar eintreten zu können. Da dieses Ideal nun erfüllt sei, möge an seine Stelle ein neues treten, „und zwar ein noch höheres, wie es dem Jüngling ziemt, in dessen Leben ihr nun hineinwachsen sollt“. Obwohl dieses neue Ideal durchaus verschiedene Formen annehmen könne, stellte der Ephorus seinen jugendlichen Zuhörern doch ein besonderes Ideal vor Augen, von dem er überzeugt war, dass es „in [...] aller Herzen einen vollen Widerhall finden wird“²⁹². Für den versehrten Veteranen aus dem „Siebzigerkrieg“ war dieses Ideal das Deutschsein und alles, was seiner Meinung nach darunter mitzuverstehen sei. Der jugendliche Max Schneckenburger (1819–1849), als Dichter der antifranzösischen „Wacht am Rhein“ berühmt geworden, wurde von Lang als geeignete Identifikationsfigur für die Schüler angesehen. Als 16-jähriger Tagebuchschreiber habe dieser in Bemühung um ein rechtes Ideal Folgendes gesagt:

„Ich will mir ein Motto erwählen fürs Leben, einen Leib- und Kernspruch, der stets gute, hohe Erinnerungen rege macht. Aber was für einen? Ich muß noch nachsinnen. Kurz muß er sein, nur drei bis vier Worte. Was such' ich lange? Da hab' ichs gleich: D e u t s c h ! Also deutsch will ich leben, d. h. bieder und treu, einfach, schlicht, fromm, froh, stark und mutig in Gefahr, teuflischwild gegen Unrecht und Laster, und ein wahrer Patriot, wenn es das Vaterland gilt. So sind unsre Väter gewesen, die dem Worte ‚deutsch‘ einen guten Klang verliehen haben. Nicht wahr, das sind schöne Worte, die einen packen. Da möchte man auch mittun, so möchte man auch sein: Bieder, treu, schlicht, fromm, stark, ein wahrer Patriot!“²⁹³

²⁹² LANG, Eduard: Rede beim Eintritt der Promotion 1898–1900.

²⁹³ Ebd.

Die Reihe der ans Deutschsein geknüpften Eigenschaften spiegelt eine Programmatik wider, als deren Ergebnis das Ideal des „wahren Patrioten“ steht. Bereits im Kontext der Befreiungskriege erfuhren die den Deutschen zugeschriebenen Tugenden wie Frömmigkeit, Freiheitsliebe, Demut und Treue neben einer Politisierung und Nationalisierung auch eine religiöse Aufladung – insbesondere im politisierten Protestantismus –, und auf das antagonistische Bild vom „deutschen Gott“ und vom „französischen Teufel“ (Ernst Moritz Arndt) wurde das ganze 19. Jahrhundert hindurch zurückgegriffen, wobei sich der Begriff „welsch“ wegen seines geringen Differenzierungspotenzials eher als volkspädagogischer Abwehrbegriff („Entwelschung“) denn als spezifischer nationaler Gegenbegriff zu „deutsch“ halten konnte²⁹⁴. Der Redner erläuterte seinen Zuhörern, welche Schlüsse sich am Beispiel Schneckenburgers für das eigene Leben ziehen ließen:

„Wahre Patrioten – wie könnt ihr das sein, die ihr doch am staatlichen Leben noch keinen Anteil habt? Ihr seid es, wenn ihr euer junges Leben unter die Zucht des Gedankens stellt: Ich muß etwas Rechtes werden, um meinem geliebten Vaterlande dereinst im Segen dienen und ihm Ehre machen zu können. Mein Vaterland braucht mich einmal, es braucht gesunde, kraftvolle, kenntnisreiche, gebildete, ehrliche, selbstverleugnende Männer. Darum turne ich und härte mich ab, darum lerne ich und bilde meine Geisteskräfte aus, darum gewöhne ich mich an Tätigkeit, Ordnung, Selbstbeherrschung, Entsagung. Solches Denken und Handeln macht euch zu Patrioten schon in den Jugendjahren“²⁹⁵.

Eduard Lang postulierte in einer Sprache, die erst anderthalb Jahrzehnte später zur vollen Entfaltung kommen sollte, als sich schulische Belange den Erfordernissen des Krieges ein- und allzu oft auch unterzuordnen hatten, ein vor- und paramilitärisches Ertüchtigungsprogramm. Mit großer Selbstverständlichkeit verknüpfte er dabei moralische Qualitäten mit Deutschsein. Dieser Konnex erfuhr eine ans Komische grenzende Steigerung, wenn banale schulmeisterliche Restriktionen wie „Nicht abschreiben!“ zum Bewährungsfeld für „ehrlche und mannhafte Deutsche“ stilisiert wurden:

„Wenn aber dem jugendlichen Tagebuchsreiber zum Deutschsein auch gehört, daß man fuchsteufelswild sei gegen Unrecht, so wollen wir seinem Temperament den wilden Ausdruck zu gute halten: wir wollen wünschen, daß auch von euch jeder sich bewußt sei, daß Unrecht und Sünde nichts ist, wozu ein deutscher Jüngling lachen, worüber er mit Achselzucken hinweggehen darf; [...] In diesem Sinn macht euch den Ausdruck: ‚teufelswild gegen Unrecht und Laster‘ zu eigen! Und nun: ‚bieder, treu und schlicht!‘ Das sind ja Worte, die für ein deutsches Ohr einen guten Klang haben. Es sind Tugenden des deutschen Mannes, aber ihr werdet zu ihnen heranwachsen, wenn ihr es über euch bringt, die in vielen Schulen im Schwang gehende Knaben-Unart des Lügens und Betrügens dem Lehrer gegenüber von euch fern zu halten, das offene Vertrauen, mit dem wir euch so gern entgegenkommen möchten, nicht zu täuschen durch Benützung unerlaubter Hilfsmittel, durch Abschreiben, durch unwahre Ausreden, wenn ihr immer wahrhaftig und aufrichtig,

²⁹⁴ Zum Feindbild des „Welschen“ unter Berücksichtigung des „asymmetrischen Gegenbegriffs“ „teutsch“ bzw. „deutsch“: SCHNEIDER, Ute, S. 35–51, insbesondere S. 43–47.

²⁹⁵ LANG, Eduard: Rede beim Eintritt der Promotion 1898–1900.

auch wo das schwer werden will und tapferen Mut erfordert, als ehrliche und mannhafte Deutsche vor euren Lehrer treten“²⁹⁶.

Nur als religiöser Mensch könne man das Ideal vom Deutschsein realisieren. Gottesfurcht und Deutschsein gehörten untrennbar zusammen, sie waren für den Redner die tragenden Säulen des skizzierten Idealbilds vom wahren Patrioten:

„Der Dichter der ‚Wacht am Rhein‘ rechnet zum Deutschsein auch fromm sein, und unser Bismarck, der urdeutsche Mann, hat einmal gesagt: ‚Nehmet mir meinen Glauben, so nehmet ihr mir mein Vaterland, nehmet mir den Zusammenhang mit Gott, und ich bin ein Mensch, der morgen zusammenpackt und ausreißt, und die Arbeit für Deutschland liegen läßt, und zu Hause sich selber und seinem Behagen lebt.‘ – Ihr wisset auch: er hat niemand auf der Welt gefürchtet, weil er Gott gefürchtet hat. Also deutsches Wesen und Gottesfurcht gehören zusammen, und ohne den Aufblick zu Gott, ohne den Glauben, daß seine Vaterhand uns führt und sein Wort unseres Fußes Leuchte ist, können wir unsern Weg nicht gehen, können wir ideales deutsches Wesen nicht verwirklichen.“

„Unser Bismarck, der urdeutsche Mann“ wurde als Gewährsmann für die Unverzichtbarkeit der Religion angerufen²⁹⁷. Dass „Zusammenhang mit Gott“ und Gottesfurcht zur notwendigen Voraussetzung für Deutschsein und Vaterlandsliebe erklärt wurden, hatte nichts mit Klerikalismus zu tun, bestand doch in der lutherischen Theologie Einigkeit darüber, Religion und Politik, Kirche und Staat voneinander zu trennen. Mit dieser Trennung war die Vorstellung, dass sich Staat und Kirche in ihren Grundwerten eng aufeinander beziehen, durchaus vereinbar²⁹⁸. Lang ging es schlicht darum, seinem jugendlichen Publikum am Beispiel Bismarcks klarzumachen, dass der Gottesglaube die unverzichtbare Grundlage für das Ideal des Deutschseins schaffe. Das pädagogisch motivierte Bemühen um altersgerechte Deutlichkeit und Einprägsamkeit zeigte sich besonders im Schlusswort, das wiederum die inhaltlich nicht näher definierte nationale Identität mit charakterlichen Tugenden und moralisch-politischen Haltungen verknüpft: „Also, meine jungen Freunde! Deutsch, das heißt bieder und treu, einfach, schlicht, fromm, froh, stark, mutig, teuflischwild gegen Unrecht und Laster und ein wahrhafter Patriot, wenn es das Vaterland gilt! Das walte Gott!“²⁹⁹

Am 31. Juli 1900 verabschiedete Ephorus Lang dieselbe Promotion, die er zwei Jahre zuvor mit einer Rede begrüßt hatte, wiederum mit einer Rede. Der Begriff vom Ideal wurde nun auf einem abstrakteren Niveau formuliert; auch inhaltlich steckte die Abschiedsrede einen weiteren Rahmen ab. Zunächst wurde schulisches Wissen und Können in ein Verhältnis zur Lebenswirklichkeit gesetzt:

²⁹⁶ Ebd. – Dort auch das folgende Zitat.

²⁹⁷ Zur Religiosität Bismarcks bzw. zum Konstrukt seiner „religiösen Persönlichkeit“ vgl. HÖLSCHER, S. 173–192.

²⁹⁸ Vgl. NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 102.

²⁹⁹ LANG, Eduard: Rede beim Eintritt der Promotion 1898–1900.

„Ich habe euch bei eurem Eintritt vor zwei Jahren von dieser Stätte aus gefragt: ‚Was bringet ihr mit?‘ Ich möchte euch heute fragen: ‚Was nehmet ihr mit?‘ [...] Das Erste, was ihr mitnehmet, ist Wissen. [...] Gelernt habt ihr, der eine mehr, der andere weniger, die eigene Geisteskraft brauchen in vernünftiger praktischer Uebung des Gedächtnisses, im Unterscheiden von Wesentlichem und Unwesentlichem, von Allgemeinem und Besonderem, im selbständigen Eindringen in einen Gegenstand, in der Uebung Gehörtes und Gedachtes klar und richtig wiederzugeben. Gelernt habt ihr aber auch, kennen gelernt und verstehen gelernt eine Fülle von Dingen aus dem Geistesleben der Menschheit, wie es sich ausprägt in ihrer Sprache, ihrer Poesie, ihrer Religion, ihrem Recht, ihren Helden und ihren Verbrechern, ihren Kämpfen und Leiden, ihrem Werden und Wachsen und Untergehen. Das eine wie das andre habt ihr gelernt *non scholae, sed vitae*. Daß dem so ist, daß ihr nicht eine wertlose Schulweisheit mit euch schleppt, sondern das, was euch fähig macht, in dem Geistesleben der Menschen dereinst auch eine Stelle auszufüllen, das könnt ihr jetzt noch nicht selbst ganz überschauen; ihr werdet es aber einmal erfahren an euch selber und im Vergleich mit anderen, welchen das Glück einer solchen Schulbildung nicht zuteil geworden ist“³⁰⁰.

Lang differenzierte zwischen methodisch-handwerklichen Kompetenzen und Inhaltswissen, wobei er „das Leben“ als Zielpunkt und Bewährungsfeld schulischer Bemühungen stets im Blick behielt. Am Seminar habe man *non scholae, sed vitae* gelernt, und das Leben selbst werde den Seminaristen zu späterer Zeit den Wert dieser Bildung erschließen. Der Kreis zur zwei Jahre zurückliegenden Begrüßungsrede schloss sich, indem mithilfe der ersten Takte aus Max von Schenkendorfs (1783–1817) „Freiheit, die ich meine“ erneut an das Ideal der Freiheit erinnert wurde. In Schiller fand Ephorus Lang schließlich den Anknüpfungspunkt für seine weiteren Ausführungen zu diesem Thema:

„Welches Ideal nehmet ihr mit? Ich glaube fast, ich kann es erraten: ‚Freiheit, die ich meine, die mein Herz erfüllt.‘ Sie soll euch, so denket ihr, Urach in höherem Maße bringen als Schöntal, und noch strahlender steht ihr Bild zwei Jahre später an der Pforte der Hochschule. Ich will euch dieses Ideal nicht verkümmern, aber ich will es euch deuten an der Hand eines Mannes, der gewußt hat, was Freiheit ist, und der gerungen hat um die Freiheit, an der Hand Schillers. In einem seiner bedeutungsvollen kulturhistorischen Gedichte, das ich gerne mit euch gelesen hätte und über anderem Schönen nicht mit euch lesen konnte, im Eleusischen Fest stehen die Worte:

Freiheit liebt das Tier der Wüste, frei im Aether herrscht der Gott,
Ihrer Brust gewalt'ge Lüfte zähmet das Naturgebot.
Doch der Mensch in ihrer Mitte soll sich an den Menschen reih'n
Und allein durch seine Sitte kann er frei und mächtig sein.“

Schiller, so erklärte der Redner, stelle den Menschen den Wesen *unter* ihm, also den Tieren, und dem Wesen *über* ihm, also Gott bzw. im Sinne der Griechen den Naturkräften, den Elementen, gegenüber. Allein der Mensch, „dessen Handeln nicht durch Instinkte und nicht durch innere Notwendigkeit bestimmt ist [...], muß diese Freiheit selber beschränken, sonst ist er gar nicht frei, sonst ist der geistige

³⁰⁰ DERS.: Rede beim Austritt der Promotion 1898–1900. – Dort auch die nächsten vier Zitatstellen.

Teil seines Wesens der Sklave des sinnlichen und die schwächeren unter den Menschen werden die Sklaven der stärkeren“. Diese Freiheit zu erlangen gelinge dem Menschen, indem er sich zu einer sittenbildenden Gemeinschaft zusammenschließt, deren Beschränkungen sich der Einzelne freiwillig („willig und freudig“) unterwirft. Nur so könne das menschliche Gemeinschaftsleben in Haus, Schule, Staat, Kirche gedeihen, nur so könne der Einzelne ein nützliches Glied der gemeinschaftlichen Ordnung werden. Das Ideal der Freiheit erlange der Mensch also nur durch Selbstbeschränkung, letztlich durch Ein- und Unterordnung in die Gesellschaft und ihre Institutionen. Der vom Redner gezeichnete Vorgang erinnert an klassische, das freie Entscheidungsrecht postulierende staatsphilosophische Vertragstheorien:

„Frei und leicht und freudig – das ist eben der springende Punkt und darin unterscheiden sich die Menschen, wie sie zu der Ordnung sich stellen, seien es die ewigen Ordnungen, an die Arbeit und Genuß gebunden sind, oder die Ordnungen, welche die Menschheit im Lauf ihrer Entwicklung sich selber gesetzt hat, sei es in dem kleinen Kreis der Familie und der Schule, oder in dem großen des Staates: ob sie unter diese Ordnung mit Gewalt gebeugt werden müssen, oder ob sie mit der klaren Selbstbestimmung des freien Menschen sie in ihren Willen aufnehmen, sie zur Forderung des eigenen Gewissens machen.“

Ob man den „Mahnruf der Ordnung“ als „Klang heiliger Glocken“ oder aber als „scharfen Wirbel der Trommel“ empfinde, hänge vom Einzelnen ab, doch Schiller habe die Frage nach der Ordnung „unter dem hohen Gesichtspunkt [...] des Vaterlandes“ betrachtet:

„Schiller preist die Ordnung als die Macht, ‚die das teuerste der Bande wob, den Trieb zum Vaterlande,‘ und die Strophe im Eleusischen Fest, von der ich ausgegangen bin, verheißt dem Menschen als Frucht seiner Unterordnung unter Sitte und Ordnung, daß er frei und mächtig sei. *Libertas et imperium*, Freiheit und Macht, das Ideal des Römers, das Ideal jedes strebenden Volkes, auch vor uns Deutschen steht es, wenn auch in anderem Geist und in anderer Form als vor den harten Römern, und die letzten Wochen haben es gewaltig angefacht und unsere Herzen haben höher geschlagen, als sovielen Deutsche sich freiwillig herzdrängten, um für Deutschlands Ehre im fernen Osten zu kämpfen. Aber nicht jedem ist es vergönnt, für das Vaterland zu kämpfen und zu bluten, und die, denen es vergönnt ist, wären schlechte Kämpfer, hätten sie nicht vorher in mühsamer Arbeit gelernt, sich selbst zu verleugnen, die Ordnung höher zu stellen als das eigene Belieben und die eigene Bequemlichkeit.“

Indem der Schöntaler Ephorus die Ideale der alten Weltmacht Rom auf das Deutschland der Gegenwart übertrug, stellte er sich hinter die imperialistischen Politik des deutschen Kaiserreichs. Sein Hinweis auf die Niederschlagung des Boxeraufstands in China erfolgte vier Tage, nachdem Kaiser Wilhelm II. in Bremerhaven bei der Verabschiedung des deutschen Ostasiatischen Expeditionskorps seine berüchtigte Hunnenrede gehalten hatte, und machte deutlich, was Lang unter „Deutschlands Ehre“ verstand. Langs Ansprache ähnelte im sprachlichen Duktus späteren Kriegsreden, in denen Kampf und Heldentod stereotyp als ehrenvolle Hingabe ans Vaterland glorifiziert wurden. Aufgrund einer Kriegsverletzung, die sich Ephorus Lang im deutsch-französischen Krieg zugezogen hatte, sah er sich

selbst in einem besonderen Nahverhältnis zu Krieg und Bismarckreich – und machte daraus auch keinen Hehl. Er dürfte sich der Wirkungsmacht seiner Worte sehr wohl bewusst gewesen sein, wenn er seinen Schülern mit zerschossener Hand vom Krieg als Feld männlicher Bewährung erzählte³⁰¹. Die Voraussetzung für einen erfolgreichen Kampf fürs Vaterland führte der Ephorus auf erzieherisch zu fundierende Haltungen zurück, wie sie in den Begriffen „Selbstverleugnung“ und „Ordnung“ enthalten sind. Außer dem Patriotismus der kämpfenden Soldaten wird dem Patriotismus der zivilen Welt größte Bedeutung zugeschrieben: „Jedem aber ist es vergönnt, gehorsam der Ordnung, an die das Gedeihen jeder menschlichen Gemeinschaft geknüpft ist, in treuer, stiller, täglicher Pflichterfüllung dem Vaterland zu dienen, in strenger, ernster Arbeit an sich selbst sich zu einem Mann heranzubilden, der dem Vaterland Ehre macht“³⁰². Wie sich die oben erwähnten Begriffe Freiheit und Macht zueinander verhalten, erläuterte Lang anhand eines Cäsar-Wortes:

„Von den alten Deutschen vor 2000 Jahren berichtet uns Cäsar: *a pueris nullo officio aut disciplina assuefacti nihil omnino contra voluptatem faciunt* (an keine Pflicht und Ordnung gewöhnt, tun sie nur, was sie mögen). Das wäre so ein Ideal von Freiheit, das auch jetzt noch manchem gefallen möchte. Und dabei erzählt Cäsar noch, vermöge dieser Lebensweise, zu der allerdings noch einiges andere kommt, seien die jungen Deutschen alle groß und stark geworden. Aber die großen und starken Deutschen haben zwei Jahrtausende gebraucht, bis sie ein wirkliches, auf dauernder Grundlage errichtetes Deutsches Reich zustande gebracht haben, und unendlich viel Not und Schande ist über unser Volk gekommen, durch eine unendlich harte Schule hat es hindurch müssen, bis es gelernt hat, daß nur die staatliche Zucht, nur die strenge Einordnung und Unterordnung des einzelnen in die Ordnung und Gemeinschaft einem Volk das Dasein schafft, bei dem es sein Wesen entfalten, seine Interessen und Rechte zur Geltung bringen, bei dem es frei und mächtig sein kann.“

Die geschichtliche Erfahrung mit Napoleon lehre die Notwendigkeit, so der Redner, sich diszipliniert in die Gemeinschaft ein- bzw. unterzuordnen – sei es, wie

³⁰¹ Der Zwiefalter Pfarrer Eberhard Teufel, der die beiden veröffentlichten Reden Langs mit Einleitungs- und Schlussworten versehen hat, kommentiert: „Es ist wahrhaft tragisch, daß dieser Mann, der als Jüngling für das zu gründende Reich gekämpft und geblutet hat, in seinem Alter den Zusammenbruch alles dessen, was ihm lieb und teuer war, noch erleben mußte. In dem Vierteljahrhundert von Langs Schöntaler Wirksamkeit sind 14 Promotionen zu seinen Füßen gesessen. Hunderte seiner Schüler haben den Weltkrieg mitgemacht, und im Felde gewiß manchmal ihres alten, soldatlich straffen Professors und Ephorus, des Freiwilligen von 1870/71, dankbar gedacht. Das Seminar hat aufgezeichnet, wieviele seiner früheren Zöglinge gefallen sind: etwa 130 [Fußnote: Mit den hoffnungslos Vermißten]. Trotz aller heldenmütigen Opfer ist das alte Reich dahin. Der glühende Patriot, der es gründen half, hat es noch stürzen sehen. *Multis ille bonis flebilis occidit!*“ [Fußnote: Im Ruhestand äußerte Lang einmal bedauernd gegen einen ihn besuchenden alten Schöntaler, daß er als Lehrer und Erzieher allzu streng gewesen.] (Besondere Beilage des Staatsanzeigers für Württemberg, 31. August 1920, S. 197).

³⁰² LANG, Eduard: Rede beim Austritt der Promotion 1898–1900. – Dort auch die beiden nachfolgenden Zitate.

explizit dargelegt, in die des Staates, oder, wie hier nur zu erahnen, in die des Seminars. So war die im Schlusswort geleistete Verknüpfung von persönlichem Schicksal mit dem Schicksal des Vaterlandes durchaus folgerichtig:

„Meine lieben jungen Freunde! Ihr seid ein Teil, wenn auch ein verschwindender Bruchteil der Generation, in deren Hände wir Älteren dereinst das Vaterland legen werden, das wir haben glücklich und mächtig werden sehen. Sehet zu, was ihr aus unsrem Vaterlande macht, darum sehet zu, was ihr aus euch macht!“

Im Vergleich zur zwei Jahre zurückliegenden Begrüßungsrede war das Ideal der Freiheit – den reiferen Schülern angemessen – nun abstrakter gefasst: Es ging Lang um Freiheit als anthropologisches Grundbedürfnis, außerdem um ihre Beschränkungen, die sich gesellschaftsvertraglich bzw. in der Lehre Luthers begründen. Das Ideal des deutschen Patrioten, das den Schülern beim Eintritt ins Seminar vorgestellt worden war, ging im Ideal dieses neuen Freiheitsbegriffes auf, denn im Vaterland konkretisierte sich für Lang die menschliche Freiheit im beschriebenen Sinne. Zwei Ideale hatte der Schöntaler Ephorus zum Thema Reden gemacht: das Deutschsein und die Freiheit. Während der Freiheitsbegriff schon bei Luther eine zentrale Rolle gespielt hatte, gewann das „Ideal des Deutschseins“ seine Affinität zum Protestantismus erst im Zuge der kulturellen und staatlichen Nationswerdung.

Ansprachen des Ephorus Friedrich Traub

Die Ansprachen Friedrich Traubs, des späteren Professors für Dogmatik an der Universität Tübingen³⁰³, waren im Vergleich zu denen Langs stärker theologisch ausgerichtet, versuchten aber ebenso wie diese, erzieherischen Einfluss auf die neu eintretende Promotion zu nehmen. Als Ephorus wandte sich Traub beim Eintritt der Schöntaler Promotion 1904/06 am 16. September 1904 an seine „lieben Zöglinge“, um in Anknüpfung „an eins der größten und tiefsten Jesusworte, die uns im Evangelium überliefert sind“, die Begriffe Wahrheit und Freiheit zu besprechen: „Die Wahrheit wird euch frei machen“ – darin seien „zwei Worte von wunderbarem Klang, zumal für ein jugendliches Ohr und ein jugendliches Herz“³⁰⁴, enthalten. Zunächst erklärte Traub die Wahrheitsliebe zur Voraussetzung dafür, dass das Internatsleben funktioniert: „Die Gemeinschaft, die wir heute schließen, kann nur dann eine ersprießliche und gesegnete sein, wenn sie von gegenseitigem Vertrauen getragen ist. Vertrauen kann aber nur bestehen, wenn man gegeneinander wahr ist.“ Erst nach dieser praktischen Mahnung kam der Redner auf den tieferen christlichen Sinn des Jesuswortes zu sprechen, wieder mit deutlichem Bezug zur schulischen Lebenswelt: Wenn Jesus sage, die Wahrheit werde uns frei machen, so sei Wahrheit nicht im Sinne von Wahrhaftigkeit zu verstehen, vielmehr sei damit ein bestimmter Wissensinhalt gemeint. Der bereits vorhandene Schatz des Wissens

³⁰³ Vgl. LKAS, C9/500: Friedrich Traub 1860–1939, sein Lebensweg und Lebenswerk, biographische Skizze und Bibliographie, verfasst von Eberhard Teufel, 10 S. masch., S. 1.

³⁰⁴ TRAUB: Beim Eintritt der Promotion 1904/06, S. 43. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

sei zu erhalten und zu vertiefen³⁰⁵ und man erwarte, „daß in der wissenschaftlichen Arbeit jeder seine Pflicht tut“, nicht zuletzt aus gesellschaftlicher Solidarität mit weniger Privilegierten³⁰⁶. Erst das Christentum habe in der Behandlung des Wissens die entscheidende Zäsur zur heidnischen Antike gesetzt:

„Eines freilich wollen wir nicht vergessen. Unser höchstes Ideal ist nicht im Wissen beschlossen. Das ist eben der tiefe Unterschied der christlichen und der antiken, insbesondere der griechischen Weltanschauung. Nach dieser ist das Wissen, das Erkennen die höchste Betätigung des menschlichen Geistes. Das Wissen ist ihr zugleich Macht, das Wissen des Guten zugleich der Wille des Guten. Es ist vielleicht der schönste Sieg, den das Evangelium auf seinem Siegeszug durch die Welt gewonnen hat, daß es diesen Bann der Antike gebrochen hat. Das Evangelium kennt noch ein anderes, höheres Ideal, als das Erkennen und Wissen. Sein Ideal ist die Gotteskindschaft und die Liebe“³⁰⁷.

Die Hierarchisierung von Wissen und Liebe zugunsten letzterer erweiterte Ephorus Traub, indem er die antike Hochschätzung wertfreier Erkenntnis als „aristokratisch“, die christliche Tugend der Liebe als „demokratisch“ bezeichnete.

„Darum ist auch, während die antike Weltanschauung immer aristokratisch gewesen ist, das Evangelium im besten Sinne demokratisch; in dem Sinne, daß es nicht wie das Wissen für eine bevorzugte Klasse von Geistesaristokraten, sondern für alle da ist. Denn sich als Kinder Gottes fühlen und Liebe üben, das können alle und das sollen alle. Wenn ich euch also daran erinnern habe, daß das Wissen den Wissenden über den Nichtwissenden erhebt, so soll diese Erinnerung an euren Vorzug doch nur eine Erinnerung an die Verpflichtung sein, welche dieser Vorzug in sich schließt und welcher darin besteht, sich in dienender Liebe unterzuordnen, und das, was uns über andere erhebt, wieder in den Dienst der andern und des Ganzen zu stellen. So entspricht es dem Evangelium und seiner Wertung des Wissens.“

Wenn Traub die antike Philosophie, insbesondere die Platons und Aristoteles', als elitär und „aristokratisch“ apostrophierte, folgte er einer gängigen Einschätzung. Weniger selbstverständlich war hingegen die positive Konnotation des Begriffs „demokratisch“. Wem es vergönnt sei, „an den Geistesschatzen des klassischen Altertums und der modernen Kultur neuen Geist zu bilden und [...] ein Wissen zu erwerben, das [...] über viele erhebt, deren Leben sich in anderen Bahnen bewegt“, habe keine Veranlassung zu Standesdünkel und Exklusivitätsdenken, sondern trage in zweifachem Sinne besondere Verantwortung: zum einen als Wissender, als Wissenschaftler, gegenüber dem Gegenstand des „Wissens“, zum anderen gegenüber der Gesellschaft, die in ihrer Gesamtheit an diesem Wissen nicht teilhaben könne. Die Absage an soziale Distinktion und Überheblichkeit gegenüber der nichtakademischen Welt wurde fest im biblisch-christlichen Grund verankert. Nachdem Traub die Wahrheit in Abgrenzung vom wertfreien Wissen zu fassen versucht

³⁰⁵ „Denke keiner, daß er nun auf seinen Lorbeeren ausruhen könne.“

³⁰⁶ „Denket an diejenigen eurer Altersgenossen, welche schon jetzt in die Tretmühle einer Geist und Gemüt leer lassenden Berufsarbeit eingespannt sind.“

³⁰⁷ Ebd., S. 44. – Dort auch die beiden nachfolgenden Zitate.



Abb.12: Dr. phil. Friedrich Traub (geb. 1860 in Schussenried, gest. 1939 in Tübingen) kam 1895 als Professor ans Seminar Schöntal, dem er ab 1903 als Ephorus vorstand. 1910 wurde der systematische Theologe der Schule Albrecht Ritschls ins Tübinger Stifts-ephorat und zugleich auf den Dogmatik-Lehrstuhl der Evangelisch-Theologischen Fakultät berufen (Lit.: TEUFEL: Friedrich Traub 1860–1939).

hatte, kehrte er wieder zu dem Bibelwort zurück, das der Ausgangspunkt seiner Überlegungen war:

„So entspricht es auch dem Begriff der Wahrheit, wie er in dem Worte gemeint ist: die Wahrheit wird euch frei machen. Wir wollen darauf achten, daß nicht von den verschiedenen Wahrheiten in ihrer Vielheit und Mannigfaltigkeit die Rede ist, sondern von der Wahrheit. In ihrem tiefsten Grunde ist die Wahrheit nur Eine. Es sind freilich viele Wahrheiten, die ihr bisher gelernt habt und viele Wahrheiten, die ihr noch lernen werdet. Aber wenn ihr nichts lernen würdet, als eine Menge von Wahrheiten und wären ihrer so viele, als überhaupt ein menschlicher Verstand und ein menschliches Gedächtnis zu fassen vermag, so würdet ihr doch nichts werden, als öde Vielwässer und zu solchen möchten wir euch nicht heranbilden. Aber solche Schüler möchten wir uns wünschen, die über den mannigfaltigen und vielen Wahrheiten die Wahrheit nicht vergessen, welche Eine ist“³⁰⁸.

Es sei nicht die Wahrheit, die den Verstand anspreche, „z. B. dass die Winkelsumme des Dreiecks = $2 R$ ist“, auch nicht die den Willen ansprechende wie im Gebot der Nächstenliebe, sondern die in einem Satz wie diesem enthaltene: „Gott ist die Liebe“. Dieser dritte Satz spreche das Gemüt an, und um diese Art von Wahrheit ging es Traub:

³⁰⁸ Ebd., S.44f.

„In der letzteren Richtung liegt der Inbegriff derjenigen Erkenntnisse, die wir meinen, wenn wir sagen: *die* Wahrheit, die eine, unteilbare, Herz und Gemüt des Menschen befriedigende, sein tiefstes Sehnen stillende Wahrheit, die allein des großen Namens Wahrheit wert ist“³⁰⁹.

Wahrhaftigkeit und Freiheit stehen aus protestantischer Perspektive in unauf löslichem Zusammenhang, denn „von dieser Wahrheit, die eine persönliche ist, verstehen wir, daß es von ihr heißt: sie wird euch frei machen“³¹⁰. Luthers historisch nicht belegtes *Hier stehe ich und kann nicht anders* vor dem Wormser Reichstag 1521 steht beispielhaft für den Vorrang der Wahrheit – dass man also um der Wahrheit willen sogar den kirchlichen Gehorsam aufzukündigen bereit war. Wahrhaftigkeit als Schwerpunkt evangelischer Haltung kann in letzter Konsequenz sogar so weit gehen, dass die christliche Botschaft selbst in Zweifel gestellt wird. Aus Gründen des Wahrheitsbedürfnisses darf Zweifel nicht einfach unterdrückt werden, und ernsthafter Zweifel kann Ausdruck besonderer Wahrheitsliebe sein. Paul Tillich etwa meint unter Berufung auf Augustinus, „dass in der Situation des Zweifels die Wahrheit, von der man sich getrennt fühlt, gegenwärtig ist, da in jedem Zweifel die Bejahung der Prinzipien der Wahrheit vorausgesetzt ist“³¹¹. – Dabei kann das Streben nach Wahrhaftigkeit auch von der christlichen Botschaft wegführen, wie sich am Beispiel des Blaubeurer Seminar-Zöglings und späteren Theologen David Friedrich Strauß (1808–1874) zeigen lässt. In seinem „Leben Jesu“ erklärte Strauß die meisten Evangelientexte für unhistorisch, das neutestamentliche Bild von Jesus geriet zum Christus-Mythos, zur Christus-Idee. Den personal verstandenen Gott gab Strauß schließlich zugunsten pantheistischer Gottvorstellungen auf. Auch wenn Wahrheitssuche gleichbedeutend mit Wahrheitsfindung ist, kann aus ernsthaftem Ringen um Wahrheit immerhin ein fruchtbarer Impuls zu neuen Fragestellungen und Einsichten entstehen. In diesem Sinne lässt sich David Friedrich Strauß das Verdienst bescheinigen, mit seiner These vom mythologischen Charakter der Evangelien immerhin dazu angeregt zu haben, über die notwendige Symbolhaftigkeit religiöser Vorstellungen und Aussagen nachzudenken. In weitaus radikalerem Sinne ist die Religionskritik des Pfarrersohnes Friedrich Nietzsche (1844–1900) wirksam geworden. Ihren verdichteten Ausdruck findet diese in der vielzitierten Parole „Gott ist tot“³¹².

Der evangelischen Tendenz zur Wahrhaftigkeit und Freiheit wohnt in gewisser Weise die Gefahr inne, dass sich Willkür und Beliebigkeit breit machen – Friedrich Wilhelm Graf spricht von einer „labilen Subjektivität“ als spezifischer Disposition „des Protestantischen“³¹³. Dieser Gefahren scheint sich der Redner bewusst gewesen zu sein. So wurden die ins Seminar eintretenden Schüler nochmals daran erinnert,

³⁰⁹ Ebd., S. 45. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

³¹⁰ Ebd.

³¹¹ Zit. nach RÖSSLER, S. 87 (s. auch: ebd., S. 85–87).

³¹² Vgl. ebd., S. 88 f.

³¹³ Zit. nach KUHLEMANN: Pastorennationalismus, S. 552.

„daß Freiheit nicht schrankenlose Willkür ist. [...] Wer nur seiner Willkür folgt, ist damit keineswegs frei. Er ist nicht selten abhängig von den Verhältnissen, die ihn umgeben, von den Menschen, deren Urteil er fürchtet, von seinen eigenen Leidenschaften, die ihn beherrschen. Er ist alles, nur nicht frei. Daß vollends in einer so großen Hausgemeinschaft, wie wir sie bilden, nicht Freiheit im Sinne der Willkür herrschen kann, sondern bestimmte Ordnungen gelten müssen, die jeder respektiert, versteht sich von selbst. Wenn ihr aus der freien Einsicht heraus, daß solche Ordnungen notwendig sind, euch denselben unterwerft, so ist dies nicht eine Beschränkung, sondern eine Bestätigung eurer Freiheit. Denn die wahre Freiheit hat ihren Maßstab nicht an dem größeren oder geringeren Maß äußerer Ungebundenheit, sondern an der inneren Festigung des Charakters, welche über die in den äußeren Verhältnissen liegenden Versuchungen Herr wird. Zu freien Menschen möchten wir euch erziehen im Sinne der Charakterfestigkeit und Ueberzeugungstreue, welche allein den freien Menschen ausmacht. Auf das größere oder geringere Maß äußerer Freiheit kommt nicht allzuviel an. Das berührt nicht den innersten Kern unseres Wesens. Was der Mensch davon hat, kann er haben und verlieren, ohne selbst ein anderer zu werden. Aber wer seine innere, sittliche Freiheit verliert, der verliert sich selbst, oder, wie das Evangelium es ausdrückt, der verliert seine Seele. Frei und stark ist nur, wer über seiner Seele wacht. Die Quelle aber, aus der diese Freiheit fließt, weist uns das Wort: die Wahrheit wird euch frei machen, die Wahrheit, welche persönlich ist, das persönliche Leben, in welchem Gottes Leben selbst uns kund wird. Die Unterordnung unter die Norm göttlichen Lebens macht den Menschen innerlich frei. Wer an Gott gebunden ist, der ist von der Welt und von den Menschen frei“³¹⁴.

Von der freiwilligen Unterwerfung unter die gemeinschaftliche Ordnung war schon bei Ephorus Lang die Rede. Hier findet sich in Traubs Rede auf das Internat übertragen wieder, was Luther in Bezug auf den Staat mit der „Freiheit eines Christenmenschen“ gemeint hatte. Mit Blick auf die obrigkeitsstaatlichen Traditionen in Deutschland wird der so genannten „Zwei-Reiche-Lehre“ Luthers gemeinhin weitreichende mentalitätsprägende Wirkung zugeschrieben. Luthers Deutung des Verhältnisses von Gesetz und Evangelium in Form einer Unterordnung unter die weltliche Obrigkeit war nicht nur für die politische Kultur insgesamt von großer Bedeutung, sondern auch für die Form des Zusammenlebens in den Seminaren. Von den Schülern wurde erwartet, dass sie sich den Statuten des Seminars in freudigem Gehorsam unterwerfen, zumal der damit verbundene Verlust äußerer Freiheit keinen Verlust innerer Freiheit nach sich zöge. Am Ende seiner Rede bezog sich Ephorus Traub erneut konkret auf den schulischen Alltag. Auch wenn er keinen explizit theologischen Zusammenhang herstellte, bediente er sich doch protestantischer Vorstellungsmodelle, um seine erzieherische Absicht zu begründen: Wie Jesus von Nazareth im Interesse der Menschen Traditionen missachtet und Erwartungen enttäuscht habe – in seiner unbedingten Wahrhaftigkeit also frei war³¹⁵ –, möge sich auch der Schüler nicht in ängstlichem Schielen auf Beifall und Erfolg, sondern aus Interesse an der Sache selbst dem Lernen widmen:

³¹⁴ TRAUB: Beim Eintritt der Promotion 1904/06, S. 45 f.

³¹⁵ Vgl. RÖSSLER, S. 91: „In seiner unbedingten Wahrhaftigkeit war er [d. h. Jesus] so frei, das in seiner jüdischen Glaubensgemeinschaft als unantastbar und unfehlbar geltende Gesetz des Mose kritisch zu befragen. So stellt er in den Antithesen der Bergpredigt (Mt 5,21–48)

„Auch in eurem Lernen sollt ihr frei werden, freier, als ihr bisher gewesen seid. Bisher habt ihr gelernt aus Gehorsam und Pflicht und ihr habt gelernt um des Examens willen. Diese äußeren Motive werden auch jetzt nicht aufhören. Examina gibt es noch viel zu machen in unserem lieben Vaterland und der Pflichtgedanke an Eltern und Lehrer wird euch, wie wir hoffen, auch fernerhin vor dem Nichtstun und Bummeln bewahren. Aber zu diesen äußeren Motiven muß noch ein inneres hinzukommen, das auch bisher schon nicht ganz gefehlt hat, das aber immer mehr an Selbständigkeit und Stärke gewinnen muß. Das ist das Interesse an der Sache selbst, das Suchen nach Wahrheit nicht um irgend eines äußeren Zweckes willen, sondern einfach und rein um der Wahrheit willen. [...] Je mehr auf den verschiedenen Wissensgebieten dieses Interesse und diese Freude am Gegenstand wächst, desto mehr wird auch euer Lernen ein freies werden. Auch in diesem Sinne werdet ihr die befreiende Macht der Wahrheit erfahren“³¹⁶.

Man hoffte, dass mit wachsender Freiheit und Selbstbestimmung das Pflichtbewusstsein nicht verloren gehe, sondern – umgekehrt – aus intrinsischen Motiven heraus an Bedeutung noch gewinne. Auch im Kleinen „Treue zu üben“, wurde als Garant dafür gesehen, die großen persönlichen Ziele zu erreichen:

„Es sind Ideale und Ziele, die ich euch vor Augen gestellt habe, zum Teil weite und ferne Ziele; aber ihr werdet ihnen näher kommen, wenn ihr eine Tugend übet, ohne die kein großes Ziel erreicht wird. Es gilt Treue zu üben, Treue auch im Kleinen. Wenn ihr dann nicht fehlen lasset in den Aufgaben, die euch hier gestellt sind, so werdet ihr in den zwei Jahren, die nun vor euch liegen, ein schönes Stück vorwärts kommen und auch euer Schöntaler Leben wird für euch eine Station werden auf dem Wege zum großen Ziele der Wahrheit und der Freiheit, derjenigen, die wir meinen, wenn wir des Wortes gedenken: die Wahrheit wird euch frei machen“³¹⁷.

Auch theologisch akzentuierte Ansprachen wurden gerne mit praktischen Hinweisen an die Schüler versehen. So standen am Anfang und am Ende der Rede, die Ephorus Traub beim Abgang der Promotion 1902/04 am 29. Juli 1904 gehalten hatte³¹⁸, unmittelbar auf die Lebenswelt der Schüler bezogene Überlegungen. Der scheidenden Promotion führte Traub zunächst die Bedeutung großer Persönlichkeiten vor Augen. Ausgehend von einem Goethe-Zitat aus den „Wanderjahren“ stellte der Redner seinen Zuhörern mit Luther, Goethe und Bismarck Beispiele geistiger Größe vor Augen, die – noch vor anderen – für die „deutsche Volksseele“ von größter Bedeutung seien und appellierte im Vertrauen auf die anspornende Wirkung der erwähnten Vorbilder an seine jugendlichen Zuhörer, „etwas“ aus sich zu machen:

den Forderungen des mosaischen Gesetzes („Ihr habt gehört, dass gesagt ist ...“) sein „Ich aber sage euch ...“ gegenüber.“

³¹⁶ TRAUB: Beim Eintritt der Promotion 1904/06, S. 46.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ DERS.: Beim Abgang der Promotion 1902/04, S. 38–42.

„Ich möchte ausgehen von einem Wort Goethes, der einmal gesagt hat: ‚Große Gedanken und ein reines Herz – das ist, was wir uns von Gott erbitten sollen.‘ – Große Gedanken. Das sage ich nicht, um in irgend einem unter euch den Ehrgeiz zu wecken, die Welt mit großen Gedanken beglücken zu wollen. Große Gedanken schöpferisch hervorzubringen ist immer nur wenigen beschieden. Große Gedanken sind der Ausdruck großer Persönlichkeiten und solche werden nicht gemacht; sie werden der Menschheit geschenkt. Aus den verborgenen Tiefen der Menschheitsgeschichte steigen sie an bestimmten Punkten empor, um die Entwicklung des geistigen Lebens in neue Bahnen zu lenken. In unserem deutschen Volke sind es vor allem drei Namen, die alle anderen verdunkeln, drei wahrhaft große Männer, zu denen wir emporblicken: Luther, Goethe, Bismarck. Aber neben ihnen sehen wir noch eine Fülle großer Persönlichkeiten, die der deutschen Volksseele etwas von ihrem Geiste eingehaucht haben. Und auch unter denen, die nicht zu den führenden Geistern im höchsten Sinne gehören, besteht doch eine unabsehbare Zahl von Männern, welche auf irgend einem Lebensgebiet ihre Mitmenschen überragen. Auch unser Schöntaler Seminar hat eine Reihe von Männern hervorgebracht, die auf dem Gebiet des wissenschaftlichen und des praktischen Lebens Hervorragendes geleistet haben³¹⁹. [...] Ob in diesem Zusammenhang nach Jahrzehnten auch einmal ein Name aus der jetzt scheidenden Promotion genannt werden wird? Wer vermöchte es zu sagen? Sollte es mir beschieden sein, einmal auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Theologie oder Philosophie einem einstigen Schüler zu begegnen, so wird mir das stets zur Freude gereichen, und ich werde jedem im Geist die Hand drücken, der solche Bahnen geführt wird. Aber das liegt noch in ferner Zukunft und kann nicht von Menschen gemacht werden. Darum möchte ich auch von euch nicht scheiden mit der Mahnung: werdet hervorragende, bedeutende Menschen!³²⁰

Pestalozzis Leitsatz, dass Vorbild und Liebe die besten Erzieher seien, scheint sich in diesen Worten zu aktualisieren. Die Bestände der Seminarbibliothek Urach lassen darauf schließen, dass sich die Lehrer an den württembergischen Seminaren schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit pädagogischer Literatur auseinandergesetzt haben, wobei Pestalozzi eine besondere Wertschätzung genoss. Dessen an der Aufklärung orientierte Pädagogik war zwar auch dem württembergischen König Friedrich sympathisch, doch Pläne, Pestalozzis pädagogische Methode einzuführen, wurden nie realisiert. Spätestens mit dem diesbezüglichen Erlass vom 1. Februar 1812 waren diese pädagogischen Grundsatzüberlegungen obsolet geworden, was nicht heißt, dass die Lehrer nicht weiterhin unter dem Einfluss Pestalozzis gestanden hätten³²¹. Mit dem Impetus des Theologen ersetzte Traub im nächsten

³¹⁹ Ebd., S. 39. – Traub erwähnte, „um von Lebenden zu schweigen und nur Tote zu nennen, Theologen wie Christian Palmer, Karl Weizsäcker, August Dillmann, Robert Kübel; Kirchenmänner wie die Prälaten Hauber und Stirm; religiöse Originale wie Christof Blumhardt und Ludwig Hofacker; Philosophen wie den tiefgründigen, originellen Blaubeurer Professor und Maulbronner Ephorus Karl Christian Planck und den jüngst verstorbenen Tübinger Philosophen Edmund Pfleiderer; Nationalökonomien wie den Kanzler Rümelin und den österreichischen Minister Albert Schäffle; und vielleicht den berühmtesten unter allen, den Naturforscher und Heilbronner Stadtarzt Robert Mayer, den Entdecker des mechanischen Wärmeäquivalents, dessen Bild mit Recht eine der Wände des Ephoratzimmers schmückt“.

³²⁰ Ebd.

³²¹ Vgl. MÜLLER, Harald, S. 92f.

Schritt den oben verworfenen Aufruf, *hervorragende* Menschen zu werden, durch die emphatische Mahnung, *gute* Menschen zu werden:

„Aber euch allen rufe ich zum Abschiede zu: werdet gute Menschen! Denn das liegt in eurer Hand. Das könnt ihr und das sollt ihr. Es hängt an eurem Willen. Von dem Willen des Menschen sagt Kant, der tiefe Kenner menschlichen Seelenlebens und unbestechliche Interpret sittlicher Gesinnung: ‚es ist überall nichts in der Welt, ja auch überhaupt außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein guter Wille.‘ Er hat auch die Formel für das, was die Güte des Willens ausmacht: die Unterwerfung unter die Pflicht. Auch ihr habt schon eure Pflichten. Nehmt es damit gewissenhaft und ernst. Es stehen vor euch versuchungsvolle Jahre, in denen bei manchem sich entscheidet, ob er ein oberflächlicher Genußmensch wird oder ein ernster Gewissensmensch. Wenn ich von Genußmenschen rede, so denke ich dabei nicht bloß an materielle Genüsse, obwohl auch diese oft eine ernste Gefahr sind; ich meine überhaupt ein Leben, das nur durch den Gedanken des Angenehmen und Nützlichen, nicht durch den eines unbedingten Gesetzes bestimmt ist. Auch wenn es sich dabei um ein verfeinertes, geistiges Genießen, um ein ästhetisches Genußleben handelt – ein Leben, das im Genießen aufgeht, ist immer ein verlorenes Leben. Das vergesst nie, daß der Mensch nicht bloß zum Genießen in der Welt ist, sondern daß es eine Pflicht gibt und ein Mensch nur so viel Achtung verdient, als er seiner Pflicht lebt. Das meine ich, wenn ich euch zum Abschied zurufe: werdet gute Menschen!“³²²

Traub berief sich ausdrücklich auf die apriorische Pflichtethik Kants, die den guten Willen, nicht das Ergebnis einer Handlung zum moralischen Kriterium macht. Sorgsam umging er dabei die irriige Deutung des Kant’schen Pflichtbegriffs als Unterwerfung unter von außen gesetzte Zwänge. Dem protestantischen Theologen scheint es leichtgefallen zu sein, Pflicht auf Basis der Vernunft als in freier Selbstbestimmung vollzogene Achtung des „moralischen Gesetzes in mir“ zu verstehen. Das Bestreben, Pflicht und Neigung zur Übereinstimmung zu bringen, geht auf die aufklärerische Überzeugung zurück, dass jede Vorstellung von Welt nur eine vernünftige sein könne. Das halbe Jahrhundert zwischen 1870 und 1920 war eine Phase des Neukantianismus, dem nicht nur die damals wichtigsten akademischen Philosophen und Philosophiehistoriker angehörten, sondern auch bedeutende Naturwissenschaftler³²³. Nachdem der Ephorus die „Tugend der Wahrhaftigkeit“ und „ein waches und zartes Gewissen“ als grundlegend für die Entfaltung des sittlichen Lebens hervorgehoben hatte, rekapitulierte er den Gang seiner Rede:

„Goethes Wort von den großen Gedanken hat uns als Ausgangspunkt gedient und die ganz andersartigen Gedanken des Guten, der Gewissenhaftigkeit, der Wahrhaftigkeit sind das Ziel, zu dem wir gelangt sind. Und doch will auch jenes Wort in dieser Stunde euch etwas sagen. Wenn es auch nur wenigen Menschen gegeben ist, große Gedanken schöpferisch hervorzubringen – Eines ist allen gegeben: für große Gedanken ein empfängliches und offenes Herz zu haben. Und ich meine, das ist insbesondere das schöne Vorrecht der Jugend“³²⁴.

³²² TRAUB: Beim Abgang der Promotion 1902/04, S. 39 f.

³²³ Vgl. HÖFFE, S. 261.

³²⁴ TRAUB: Beim Abgang der Promotion 1902/04, S. 40.

Die von Traub hier in rein zivilem Sinne als „das schöne Vorrecht der Jugend“ bezeichnete Offenheit gegenüber „großen Gedanken“ sollte unmittelbar vor und während des Ersten Weltkriegs eine unselig-martialische Ausrichtung gewinnen, als noch einmal dieselben Dichter angerufen wurden, deren Idealismus der Jugend schon zuvor als vorbildlich vor Augen gestellt worden war: „Der hohe Flug des Idealismus, der Schiller zum Propheten des deutschen Volkes gemacht hat, mahnt zumal die deutsche Jugend, sich das Herz offen und warm zu halten für alles Edle, Große, Ideale. Wenn ihr etwas von diesem Idealismus ins Leben hinaus nehmt, so wird euch mit den Jahren doch nicht die Jugend entfliehen“³²⁵.

Innerlich empfundene Jugend stellte der Ephorus in engen Zusammenhang mit der Verehrung von Größe, denn „ein Mensch bleibt innerlich jung, so lange er noch für das Große ein offenes Gemüt hat“. Die Älteren, zu denen Traub sich selbst rechnete, hätten es in ihrer Zeit – den Jahren der Kanzlerschaft Bismarcks – vielleicht leichter gehabt, „das Große zu bewundern und zu lieben“, denn als „Zeitgenossen eines wahrhaft großen Menschen [...], wie im Lauf der Jahrhunderte nur wenige aufstehen“, habe man sich „mit der Begeisterungsfähigkeit der Jugend dem Zauber seiner Größe hingegeben“. Die Bismarckära, die sich in den Augen vieler Zeitgenossen tatsächlich als die „gute alte Zeit“ darstellte, habe dem deutschen Volk zu nationalen Tugenden verholfen, die Traub bewahrt sehen wollte:

„Unser deutsches Volk hat es damals in weiten Kreisen verlernt, das Große zu meistern und zu verkleinern und viele auch von denen, welche einst dem Lebenden durch ihre Nörgelei das Leben sauer gemacht, haben sich nachher vor der Größe des Toten gebeugt. Diese Erfahrung soll für unser deutsches Volk nicht verloren sein; sie soll jedenfalls unserer Jugend zu gut kommen, zumal der studierenden Jugend. Hat doch sie, der die geistigen Schätze des Altertums wie der Neuzeit sich erschließen, besonderen Anlaß, den Sinn für das Große zu pflegen“³²⁶.

Speziell die gebildete Jugend sah der Redner in einer engen ideellen Beziehung zu den großen Vorbildern aus verschiedensten Bereichen, wobei es überrascht, mit welcher Unbefangenheit er nicht nur eine Verbindung zwischen Jesus und der zitierten Heldengalerie herstellt, sondern auch zwischen Jesus und Goethe:

„Denket an die zwei Jahre zurück, die nun hinter euch liegen. Wie viel Großes, Erhebendes, Herzergreifendes ist in diesem zweijährigen Studium an eurem inneren Auge vorübergezogen! Wie viele außerordentliche Persönlichkeiten sind euch geistig nahe gebracht worden, Helden des Schwerts, Helden des Gedankens, Helden der Religion! ‚Heldenverehrung‘ ist ein vielgehörtes Losungswort der gegenwärtigen Generation. Und in der Tat, wenn Gestalten wie Alexander und Cäsar, Karl der Große und Barbarossa, Homer und Phidias, Sokrates und Plato, Jesaja und Jeremia vor der Seele gestanden haben, ist es da nicht, als müßte von selbst eine Heldenverehrung emporblühen und die jugendliche Seele auf eine Höhe emporheben, auf der sie alles Niedrige und Gemeine tief unter sich hat? Und zuletzt sei in diesem Zusammenhang noch Ein Name genannt, der über alle Namen ist, der Einzige und Unvergeßliche, der in kühner Umwertung aller Werte einen neuen Kanon geistiger

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Ebd., S.40f.

Größe geschaffen hat und ihn so formuliert hat: ‚Wer unter euch will der Größte sein, der sei aller Diener und wer da will der Vornehmste sein, der sei aller Knecht.‘ – Sein Name ist es auch, der das Zweifache zusammenknüpft, das unser Dichterwort nebeneinanderstellt: große Gedanken und ein reines Herz. Es kann wohl kein Zweifel sein, daß in dem Goethewort ein uns allen wohlvertrautes Jesuswort anklingt, die sechste unter den Seligpreisungen der Bergpredigt: ‚selig sind, die reinen Herzens sind, denn sie werden Gott schauen‘. Wenn wir diese zwei Namen zusammenstellen, Jesus und Goethe, so haben wir zunächst die Empfindung der ungeheuren Kluft, durch die beide getrennt sind. Und doch ist Jesus groß genug, um auch diesen Großen der Menschheit an sich zu ketten und Goethes Geist ist reich genug, um auch für die Einflüsse einer so fremdartigen Welt offen zu sein. Dafür zeugt sein Wort von reinem Herzen, das er neben die großen Gedanken gestellt hat. Auch euch will das Wort in dieser Abschiedsstunde noch etwas sagen. Es mahnt euch, das Herz rein zu erhalten, rein in zweifacher Beziehung: in eurem Lernen und in eurem Leben³²⁷.

Schließlich nahm Traub den Wahrheitssinn aus der Warte des Theologen in den Blick. Gerade einem Theologen, so Traub, könne man „keinen größeren Schimpf antun [...], als wenn man von ihm sagt, es sei ihm nicht zuerst um die Wahrheit zu tun“. Dieses berufliche Ethos gewahrt zu haben („Auch die Theologie ist eine Wissenschaft und muss ihren Charakter als Wissenschaft dadurch ausweisen, daß es ihr um nichts anders zu tun ist, als um die reine und lautere Wahrheit“), nahm der Schöntaler Ephorus für seine Person selbstbewusst in Anspruch:

„Meinerseits habe ich, wenn ich auf eure theologische Unterweisung in diesen zwei Jahren zurückblicke, ein gutes Gewissen. Ich habe euch nichts gesagt, für das ich nicht mit meiner Ueberzeugung einstehen könnte, und die Norm der Wahrheit als höchste auch für den Unterricht befolgt. Ich habe es getan in der Ueberzeugung, daß das Christentum oder das allein diesen Namen verdient: das innere Leben der Seele mit Gott, wie es im Zusammenhang mit dem inneren Leben Jesu gewonnen wird, daß das Christentum in diesem Sinne die Wahrheit nicht zu fürchten braucht und daß es ein Kennzeichen protestantischen Glaubens ist, die Wahrheit zu respektieren und vor der Wirklichkeit sich zu beugen. Haltet es in eurem theologischen Studium so, daß ihr allezeit der Wahrheit die Ehre gebet und ihr werdet es erfahren, daß Gott es dem Aufrichtigen gelingen läßt. Selig sind, die reinen Herzens sind, denn sie werden Gott schauen“³²⁸.

In fast idealtypischer Weise formulierte Traub in seinen Schlussgedanken die protestantische Überzeugung, dass für die Erlangung des Heils sowohl lebenslange Bemühung als auch ergebene Bitten um die Gnade Gottes Voraussetzung ist, wobei aus seinen letzten Worten nicht nur der evangelische Theologe, sondern auch der deutsche Patriot spricht:

„Es ist nicht umsonst, daß selbst ein Mann wie Goethe von reinem Herzen sagt, daß wir es von Gott erbitten müssen. Einerseits seine ganze Kraft einsetzen, andererseits von Gott erbitten – das ist das wunderbare Ineinander von Gabe und Aufgabe, von Gnade und Freiheit, das für das christliche Leben charakteristisch ist. Das ist der uralte Widerspruch, an dem je und je das menschliche Denken sich abgearbeitet und den es doch nicht aus der Welt geschafft hat. Es ist wirklich so mit all unserem inneren Besitz, auch mit der Herzens-

³²⁷ Ebd., S. 41.

³²⁸ Ebd., S. 41 f.

reinheit: wir müssen um sie ringen und zugleich sie erbitten. Wenn ihr in beidem treu sind [sic!], werdet ihr euch darin erfahren, daß redliches Wollen nicht vergebens ist. – Das ist es, was ich euch zum Abschied noch ans Herz legen wollte. Und damit seid denn Gott befohlen! Seine Hand leite euch auf allen euren Wegen; sein Licht erleuchte euch bei eurem Suchen nach Wahrheit; sein Geist stärke euch bei eurem Kampfe um Reinheit, auf daß ihr Männer werdet, wie unsere evangelische Kirche und unser deutsches Vaterland sie braucht: stark und rein, wahrhaftig und ernst, furchtlos und treu“³²⁹.

3.2 Wertevermittlung an den Konviktschulen

Bei genauerer Betrachtung des katholischen Milieus in seiner spezifischen Ausprägung an den humanistischen Gymnasien in Ehingen und Rottweil ergibt sich ein komplexes, ja kompliziertes Bild aus antimodernen Selbstbehauptungsversuchen und eskapistischer Mittelalter-Verherrlichung einerseits und pragmatischen Anpassungsleistungen an die Erfordernisse der Moderne andererseits. Selbstverständlich wurden an diesen Schulen nicht nur Bildungsfragen thematisiert, sondern auch Erziehungsbemühungen unternommen, um den eigenen weltanschaulichen und moralischen Prinzipien nachdrücklich Geltung zu verschaffen. In den Reden der beiden Ehinger Direktoren Meinrad Ott und Vinzenz Schneiderhahn, die nachfolgend herangezogen werden, offenbaren sich Idealvorstellungen vom höchsten Daseinszweck, der sich gegen Egoismus und Materialismus zu behaupten hatte.

Rede des Direktors Meinrad Ott 1875

Die bereits thematisierte Rede, die der Ehinger Direktor Ott anlässlich des 50-jährigen Jubiläums am 4. August 1875 hielt, verschafft Einblicke in charakteristische Wertekategorien der Lehrerschaft. Eine gewisse Priorität genoss dabei der schillernde Begriff „Idealismus“, der vor allem durch Abgrenzung semantischen Gehalt erlangte:

„Gelingt es der Schule, in dem jungem Menschen eine hingebende Liebe zur Wissenschaft zu erzeugen, die ihn vor einem banausischen Jagen nach Broterwerb und Geldgewinn bewahrt, so hat sie für seine Charakterausbildung sehr viel gethan. Die Selbstliebe führt den Menschen ganz von selber zu dem, was unsrer Nützlichkeits und Bequemlichkeit, unsern Wünschen und Interessen dient; wohl aber muß die Gesinnung anerkundet werden, durch die der Mensch fähig und stark genug wird, den Dämon der Selbstsucht und des Eigennutzes zu bändigen, sich mit seinen Wünschen zu bescheiden und zu beschränken, mit seinen Interessen dem Ganzen zu unterordnen, sich dem Gemeinwesen selbst mit Opfern hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen. Das ist zugleich jener Zug nach dem Idealen hin, der alles Leben und Streben auf den höhern Schulen charakterisieren soll. Nichts ist diesem Zug mehr entgegengesetzt als der Egoismus [...]“³³⁰.

³²⁹ Ebd., S. 42.

³³⁰ Ott, S. 55.

Rektor Ott kontrastierte den die höheren Schulen angeblich auszeichnenden „Zug nach dem Idealen hin“ mit Egoismus und Materialismus – Eigenschaften, die implizit mit nichthumanistischer Bildung in Verbindung gebracht wurden. Traditionell befanden sich viele Katholiken in einem distanziert negativen Verhältnis zu Kapitalismus, freiem Markt und Konkurrenzprinzip, denn sie erkannten darin Vorboten einer Auflösung des herkömmlichen sozialen Ordnungsgefüges. Demgegenüber hielt man am Ideal einer ständischen, harmonistischen Gesellschaftsordnung fest³³¹:

„Diesen Zug zum Idealen hin zu wecken und zu befestigen, den jugendlichen Geist mit Idealen aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens, das jugendliche Herz mit einer begeisterten Hingebung für alles wahrhaft Gute, Edle und Schöne zu erfüllen, das rechnen sich die höhern Schulen zu ihrer schönsten und höchsten Aufgabe. Daß der Schwung jugendlicher Begeisterung dabei zu hoch genommen werde, das ist ja nicht zu befürchten; denn es ist ein gewisses Etwas im Menschen, das diesen Schwung von selbst wieder herabwärts neigt; aber bewahren möge den jungen Menschen jener ideale Zug und Schwung des Geistes von einer kleinlich selbstsüchtigen Denkart, von der aus er nur zu leicht immer tiefer herabgleiten und zuletzt versinken könnte in das Niedrige, Schmutzige und Gemeine. Hat unsere Schule an ihrem Theil bewirkt, daß die Schüler jenes hohen sittlichen Gutes in einem erklecklichen Maß theilhaftig werden, so kann sie sich glücklich schätzen; sie weiß, daß das wahre Lebensglück ihrer Zöglinge davon abhängen wird und daß sie von diesen dereinst nicht nur wegen dessen, was sie für die wissenschaftliche, sondern auch wegen dessen, was sie für die Ausbildung des sittlichen Charakters gewonnen haben, gesegnet sein wird“³³².

Humanistischer Bildung schrieb man eine zutiefst charakterbildende Wirkung zu. Sie wurde als Veredelungsprozess aufgefasst, der es dem Zögling ermögliche, „das Niedrige, Schmutzige und Gemeine“ in seinem Wesen zu überwinden, um so wahre Sittlichkeit, aber auch wahres Lebensglück zu erlangen. Auch gegenüber dem Vaterland sah Rektor Ott die Schule in erzieherischer Verantwortung. Ein aufopferungsbereiter Patriotismus, den es zu wecken gelte, immunisiere gegen die zersetzenden Tendenzen in Politik und Gesellschaft:

„Unsre Schule ist sich aber auch ihrer hohen Mission wohl bewußt, die sie mit dem Unterricht und der Erziehung der ihr anvertrauten Jugend dem Vaterland gegenüber zu erfüllen hat. Dem Vaterland sollen aus dieser Jugend Männer erstehen, die ihrem Posten durch ihr Wissen und Können gewachsen sind, die auf ihrem Platze mit Hingebung, Selbstverläugnung und Aufopferung zum allgemeinen Besten arbeiten, die durch ihre Verständigkeit und Mäßigung im Urtheilen und Handeln die bürgerliche und staatliche Gemeinschaft erbauen, die eben dadurch vor falschen Theorien und Hirngespinnsten und vor gemeinschädlichen Umtrieben bewahrt werden, die männlich und charakterfest für Sittlichkeit und Ehrbarkeit eintreten als wackere Kämpen gegen alles Schlechte, Gemeine und Niederträchtige, und damit selbst wieder an ihrem Theil beitragen, daß das junge Geschlecht in aller Zucht und guten Sitte zur Kraft und Erstarkeung des Vaterlandes heranwachsen“³³³.

³³¹ Vgl. NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 51.

³³² OTT, S. 55f.

³³³ Ebd., S. 56.

Hier wurden Eigenschaften und Zielsetzungen begrifflich vorweggenommen, die bei Ausbruch des Weltkriegs eine neue Bedeutungsdimension erlangen sollten, etwa wenn Ott von „einer begeisterten Hingebung für alles wahrhaft Gute, Edle und Schöne“, vom „Schwung jugendlicher Begeisterung“, aber auch von „Hingebung, Selbstverläugnung [sic!] und Aufopferung“ sprach. Der Redner führte damit einen Seitenhieb gegen die Linke („falsche Theorien und Hirngespinnste“), durch die man sich politisch und gesellschaftlich bedroht fühlte. Im Blick hatte Ott ferner die Kirche als künftiges Hauptbetätigungsfeld seiner Zöglinge. Religiöse Aspekte humanistischer Bildung und Erziehung wurden dabei weniger aus dem Blickwinkel der individuellen Entwicklung als vielmehr dem der spezifischen Befähigung für den kirchlichen Dienst betrachtet:

„Und da die meisten unsrer Schüler für den geistlichen Stand bestimmt sind, soll ich ihnen noch sagen, wodurch sie als rechte Gymnasisten nicht nur dem gemeinsamen Vaterland, sondern ihrer Kirche, deren Diener sie werden sollen, sich jetzt schon zum Dienst und Nutzen bethätigen können? Ich könnte ihnen das Allgemeine sagen, daß ihnen die Charakterbildung auf dem Gymnasium auch für Gottesfurcht und Frömmigkeit, ohne die sie im künftigen Beruf ein taubes Salz sein würden, eine ganz heilsame Disposition werden kann; aber ich will das Besondere aussprechen, was ich auf dem Herzen habe, daß sie jene Selbständigkeit und Selbstbeherrschung zugleich, welche auch schon beim jungen Menschen den Charakter ausmachen, für der Kirche und ihr eigenes Beste dadurch bewähren können, daß sie nicht zwar in einen Stand sich eindringen, wozu ihnen der Beruf abgeht, aber auch nicht von einem Stand und Beruf, für den sie bereits in der Vorbereitung begriffen sind, durch innere oder äußere Einflüsterungen und Bethörungen leichtsinnig und in widerstandslosem Nachgeben sich abbringen lassen, vielmehr alle Kraft des Geistes und Willens aufbieten, um für diesen Beruf sich jetzt schon tüchtig und immer tüchtiger zu machen“³³⁴.

Das gemeinhin auf Luther zurückgeführte Verständnis von Beruf als Berufung („*vocatio*“) verschaffte der Schule auch aus katholischer Sicht eine zutiefst ethische Dimension, die durch Begriffe wie „Charakterbildung“, „Gottesfurcht“ und „Frömmigkeit“ angezeigt wurde.

Rede des Rektors Vinzenz Schneiderhahn 1885

In der Rede, die Rektor Schneiderhahn am 14. Oktober 1885 bei der festlichen Einweihung des neu errichteten Gymnasiumsgebäudes in Ehingen hielt, wurde das humanistische Gymnasium erwartungsgemäß als unverzichtbare Stätte höherer Bildung in einem die ganze Persönlichkeit umfassenden Sinne darzustellen versucht. Der Redner griff dabei den auf Platon und seine Ideenlehre zurückgehenden und nicht zuletzt vom deutschen Idealismus rezipierten Gedanken auf, wonach der Mensch zwei Welten zugleich angehöre:

„Der Mensch ist, wie uns nicht bloß die Religion sondern auch unsre eigne Selbstbetrachtung sagt, das geheimnisvollste und wunderbarste Wesen der Schöpfung und darin besonders zeigt sich die wunderbare Natur des Menschen, daß er zwei Welten zugleich angehört:

³³⁴ Ebd.

der sichtbaren Welt der Materie und der höheren Welt des Idealen. Je mehr der Mensch von der materiellen Welt sich losreißt und für die idealen, ewigen und himmlischen Güter in seinem Herzen erglüht, desto mehr nähert er sich dem höchsten Zweck seines Daseins, desto ähnlicher wird er seinem Schöpfer, welcher der reinste und vollkommenste Geist und über alles Materielle unendlich erhaben ist; in der Religion nennen wir diese geistige und sittliche Vollendung die Heiligkeit³³⁵.

Schneiderhahns Worte rekurrierten außer auf Platon vor allem auf Aristoteles, dessen Vorstellung vom dreistufigen Seelenaufbau eine möglichst konsequente Hinentwicklung zum „reinsten und vollkommensten Geist“ empfiehlt, damit der Mensch Glückseligkeit – *eudaimonia* – erreiche, und zwar durch die Entfaltung der ihm wesenhaften Tüchtigkeit und durch die Vervollkommnung seiner Begabung. Auch Kant spricht vom Menschen als Bürger zweier Welten, nämlich der sichtbaren Welt der natürlichen Erscheinungen, in der der Mensch – wie andere Wesen auch – Bedürfnissen und Neigungen unterliegt, und der Welt der geistigen „Dinge an sich“, wo Freiheit möglich wird.

Wie schon sein Amtsvorgänger Ott kontrastierte Schneiderhahn das humanistische Ideal der „geistigen und sittlichen Vollendung“ mit der materiellen Orientierung der Welt: „Aller Unterschied unter den Menschen hängt davon ab, ob das Ideale oder das Materielle in ihnen die Oberhand hat, und wie wir einen für das Ideale begeisterten Menschen einen guten und edeln nennen, so nennen wir den einen gemeinen Menschen, in welchem keine Spur des Idealen mehr sichtbar, der ganz in das Materielle versunken ist“³³⁶. Der Erziehungsauftrag des humanistischen Gymnasiums bestehe darin, „die ideale Seite des Menschen zu pflegen, zu stärken und ihr die Herrschaft über den materiellen Menschen nicht bloß vorübergehend sondern für immer zu verschaffen – das ist die Aufgabe der wahrhaft humanen Erziehung und der wahren Veredlung und Bildung, welche von der mechanischen Ausbildung zu irgend einem praktischen Lebensberuf nicht weniger verschieden ist als die echte gottbegeisterte Kunst von dem nur auf Geldgewinn ausgehenden Handwerk“³³⁷. Die „bürgerliche Integrationsideologie“ mit ihrem harmonistischen Gesellschaftsbild, wie sie sich bei bürgerlichen Festveranstaltungen gerne mitteilte, trat hier zurück: Entledigt man die Ausführungen Schneiderhahns ihrer philosophischen Überwölbung, treten exklusives Standesdenken und ausgeprägtes soziales Distinktionsbedürfnis zutage. In der Kontrastierung von Bildung und Ausbildung in Analogie zur Opposition von Kunst und Handwerk, jeweils mit deutlich werdenden Adjektiven versehen, konkretisiert sich die binäre Struktur dieses Denkens:

„Gerade in unsern Tagen, wo der alle echte Wissenschaft und alle Begeisterung für die idealen Güter der Menschheit ignorierende und sogar frech verspottende Materialismus in beunruhigender Weise um sich greift und die Menschheit in eine zuchtlose Räuber- und Mörderbande zu verwandeln droht – gerade in unsern Tagen ist die Pflege des Idealen im

³³⁵ SCHNEIDERHAHN, S. 7.

³³⁶ Ebd.

³³⁷ Ebd., S. 7f.

Menschen so außerordentlich wichtig, daß wir nur dadurch die heranwachsende Jugend vor den Greueln der sittlichen Verwilderung und geistigen Versumpfung bewahren können³³⁸.

Die diagnostizierte moralische Verkommenheit der gegenwärtigen Gesellschaft machte ein Heil- oder besser: *Gegenmittel* erforderlich. Dieses bestand in der selbstzugewiesenen Aufgabe, gegen die beklagten Zustände mit den Mitteln des klassischen gymnasialen Unterrichts anzukämpfen: Der humanistische Lehrer verstand sich demnach nicht nur als Gralshüter wahrer Bildung, sondern darüber hinaus als Retter von Sittlichkeit und Anstand. Bereits Rektor Ott hatte in seiner 1875 gehaltenen Jubiläumsrede deutlich gemacht, dass sich der Geist durch die Sprache offenbare³³⁹. Ähnliches drückte sein Nachfolger Schneiderhahn mit den Worten eines Gelehrten des Altertums aus, wonach das Element aller Wissenschaft die Sprachwissenschaft sei. Seine Anschauungen fundierte er, indem er sich auf anerkannte Größen deutscher Kulturtätigkeit berief: Goethe, Schiller, Platen und die Brüder Grimm.

Bei gleichzeitiger Geißelung des gegenwärtigen Materialismus wurde ein verherrlichender Blick zurück auf die vermeintliche Idealwelt der griechischen Antike geworfen, obwohl sich schon im 18. Jahrhundert Widerstand gegen die idealisierenden Vorstellungen regte, nach der sich im Griechentum ideales Menschsein verkörpere. Ein frühes Beispiel für Kritik an der naiven Verklärung des Griechentums ist Lessings „Laokoon oder die Grenzen der Malerey und Poesie“ aus dem Jahre 1766. Der Redner war sich offenbar der Gefahr bewusst, dass die an den humanistischen Gymnasien gepflegte Griechenverehrung mit unbegründeter Idyllisierung oder mit prinzipieller Rückwärtsgewandtheit verwechselt werde. In diesem Zusammenhang nutzte er die Gelegenheit, das bildungspolitische Credo des Gymnasiums in Kurzformeln darzulegen:

„Nicht krankhafte Schwärmerei für eine längstvergangene Vorzeit, nicht vornehme Verachtung der Bildungsmittel der Neuzeit, sondern schwerwiegende *innere* Gründe sind es, welche das Gymnasium zum Festhalten an den klassischen Sprachen veranlassen, und diese Gründe sind in den zwei Inschriften, welche wir unserm neuen Gymnasium sozusagen an die Stirne geschrieben haben, in gedrängter Kürze enthalten: ‚mens discendo alitur‘ und ‚virtus doctrina perficitur‘³⁴⁰.

Die erste Inschrift (*mens discendo alitur*) besage, dass der Geist seine Nahrung im Lernen des am Gymnasium behandelten Lehrstoffes finde. Durch die zusätzliche Aneignung von Kenntnissen in Religion, Philosophie, Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie bilde man auch den für die Welt brauchbaren Menschen heran.

³³⁸ Ebd., S. 8.

³³⁹ OTT, S. 47.

³⁴⁰ SCHNEIDERHAHN, S. 9. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

„Muß nicht jeder zugeben, daß durch dieses Studium der Geist des Knaben und Jünglings eine ganz vorzügliche Nahrung erhält, eine Nahrung die sich dem fortschreitenden Alter vollkommen anschließt und die Kenntnisse von Klasse zu Klasse methodisch vertieft und erweitert und den Geist mit erhabenen Lehren und Ideen befruchtet? – [Dadurch wird] eine so reiche und kostbare Saat der edelsten Kenntnisse in den jugendlichen Geist gestreut [...], daß sie in späteren Jahren, wenn der am Gymnasium tüchtig bearbeitete Acker auch nachher fleißig gepflegt wird, in jedem Lebensberuf und in jedem Zweige der Wissenschaften hundertfältige Frucht tragen muß. So kommt es, daß die besten und hervorragendsten Männer unsres Volkes, sie mögen im Dienste des Staats oder der Kirche, sie mögen als große Gelehrte oder als Dichter sich auszeichnen, dankbar bekennen, daß sie am Gymnasium den Grund zu ihrer späteren Größe gelegt haben.“

Die Saat- und Erntemetaphorik wurde im Bildungs- und Erziehungsbereich häufig verwendet; sie suggerierte einen organischen Zusammenhang zwischen dem Wert der Aussaat und der Güte des Ernteertrags. Man befand sich damit in absichtsvoller Nähe zum Jesus-Bild vom Senfkorn, das als kleinstes Samenkorn die Anlage zu größtem Wuchs in sich trage (Mt 13, 31–32). Auch die zweite Inschrift an der Front des neuen Gebäudes (*virtus doctrina perficitur*), die besagt, dass Tugend und Sittlichkeit, praktische Tüchtigkeit und Heldensinn ihre Vollendung in gründlicher wissenschaftlicher Bildung finden, hatte nach Schneiderhahn ihre volle Berechtigung. Unbeabsichtigt lassen Äußerungen wie die folgende zugleich etwas von der Realität eines Schulalltags erahnen, den Kritiker häufig als pedantische Paukerei beschrieben haben:

„Indem es [d. h. das Gymnasium] von jedem Schüler tägliche und gewissenhafte Vorbereitung auf den Unterricht und genaue und pünktliche Ausarbeitung der schriftlichen Aufgaben verlangt und Leichtsinn und Nachlässigkeit straft, wird der Schüler von Jugend auf an regelmäßiges Arbeiten gewöhnt und zu gewissenhafter Erfüllung seiner Berufspflichten förmlich herangezogen; Pflichttreue und Arbeitslust gehen ihm gewissermaßen in Fleisch und Blut über“³⁴¹.

Dem Vorbild großer Persönlichkeiten wurde eine herausragende erzieherische Funktion zugeschrieben, denn durch sie erhalte der junge Mensch Antrieb, sich selbst zu Großem emporzuschwingen:

„Sodann wird an dem Gymnasium das für alles Große und Erhabene überaus empfängliche Gemüt der Knaben und Jünglinge mit den größten Männern der Weltgeschichte bekannt, mit jenen Heroen der alten und neuen Zeit, welche die Welt mit dem Ruhm ihrer Thaten erfüllt, ihr Vaterland zu ungeahnter Größe und Blüte erhoben und um das Wohl ihrer Mitbürger sich unsterbliche Verdienste erworben haben. Diese gewaltigen Vorbilder fesseln den jugendlichen Geist, erregen seine Bewunderung und erwecken in ihm den Entschluß, später als Mann sich über die Mittelmäßigkeit emporzuarbeiten, etwas Großes zu leisten und die schwersten Opfer nicht zu scheuen, um der Menschen Wohl und Fortschritt zu fördern. Die Betrachtung dieser herrlichen Vorbilder, die ihre ganze geistige, sittliche und physische Kraft ihrem Vaterlande gewidmet, erfüllt das jugendliche Herz mit glühender Vaterlandsliebe, so daß es sich mit Abscheu von den Verführern abwendet,

³⁴¹ Ebd., S. 10. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

welche die Grundpfeiler des Vaterlandes untergraben und einen feigen, charakterlosen und arbeitscheuen Kosmopolitismus als Heilmittel der Welt predigen.“

Der Vorwurf des Kosmopolitismus wurde wie ein „Schwarzer Peter“ weitergereicht: Viele Bildungsreformer – insbesondere diejenigen, die eine nationale Fundierung des Unterrichts vermissten – erblickten in den griechenfreundlichen Altphilologen „Kosmopoliten“, und die Philologen ihrerseits bedachten Vertreter der internationalen Linken mit diesem nicht eben schmeichelnd gemeinten Etikett.

Rektor Schneiderhahn sprach wiederholt von „Jünglingen“. Ulrich Herrmann hat versucht, den Begriff „Jüngling“ in Abgrenzung zu „Jugendlicher“ historisch zu entwickeln und dabei oben zitierten Abschnitt aus Schneiderhahns Rede in seine Überlegungen einbezogen. Nach 1871 finde man den „deutschen Jüngling“ im wilhelminischen Kaiserreich in zwei Versionen: „Der ‚Jüngling‘ im Gymnasium – der künftige Akademiker, Bildungsbürger, Reserveoffizier also – wird einem durchgehenden schulischen Nationalisierungs- und Militarisierungsprogramm unterworfen; Lehrpläne, Studentafeln, Übungsaufgaben, Aufsatzthemen, Schulfeiern, Preise und Reden sprechen eine eindeutige Sprache. Die ‚Jünglinge‘ sollen es jenen von Marathon und Salamis, von Leipzig und Waterloo gleich tun können; [...]“³⁴². Zweitens habe es den „Jüngling aus dem Volk“, der nach dem Besuch der Volksschule unmittelbar in die industrielle Arbeitswelt bzw. in eine kaufmännische oder handwerkliche Lehre überwechselte, gegeben. Ihm werde als Negativbild der „Jugendliche“ als frühreif, unkeusch, gewalttätig, kriminalitätsgefährdet, verwehrlos und charakterschwach gegenübergestellt. Hier soll der Hinweis genügen, dass der Begriff „Jugendlicher“ den Begriff „Jüngling“ nicht abgelöst hat, sondern zunächst parallel verwendet wurde; beide Ausdrücke bezeichnen eine soziale Trennlinie zweier Klassen im wilhelminischen Kaiserreich und stehen für die Polarisierung von Leitbildern und pädagogischen Maximen. Erst als der „Jugendliche“ mit dem preußischen Jugendpflege-Erlass von 1911 zur wertneutralen Bezeichnung für die junge Generation wurde, konnte er den „Jüngling“ ersetzen³⁴³. Dies ist insofern von Bedeutung, als Schneiderhahn eben nicht die männliche Jugend *insgesamt* ansprach, sondern mit der Wahl des Begriffs eine soziale Abgrenzung und zugleich eine moralische Wertung vornahm. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Rede Schneiderhahns war die religiös-sittliche Erziehung:

„Ferner sieht das Gymnasium eine seiner Hauptaufgaben darin, die religiösen und sittlichen Gefühle der Schüler zu pflegen, auszubilden und sowohl durch religiösen Unterricht als durch regelmäßigen Besuch des Gottesdienstes zu kräftigen und den Geist und das Gemüt der Schüler mit aufrichtigem kindlichem Glauben an die Heilswahrheiten des Christentums und mit tiefer Gottesfurcht zu erfüllen und gegen die Versuchungen zu Unglauben, Unsittlichkeit und schnöder Genußsucht zu schützen. Diese religiös-sittliche

³⁴² HERRMANN: Der „Jüngling“ und der „Jugendliche“, S.209. – Generationen von „Jünglingen“ seien „für eine imperialistische Machtpolitik nach außen und zur Zementierung der Klassenschranken im Innern“ erzogen worden (ebd., S.211).

³⁴³ Vgl. ebd., S.211–216.

Erziehung findet in der treuen Pflege der ersten wissenschaftlichen Studien eine so naturgemäße und kräftige Unterstützung, daß die Schüler eine gewisse sittliche Festigkeit erlangen, welche ihnen, wenn sie von Demut und Liebe zum Gebet stets begleitet wird, während ihres ganzen späteren Lebens als kostbarste Errungenschaft ihrer Jugend zur Seite steht“³⁴⁴.

Dass an einem Konvikts-gymnasium der religiösen Erziehung breiter Raum gewidmet war, ist selbstverständlich. Die Herausbildung einer religiös fundierten Sittlichkeit werde, so die Ausführungen des Rektors, durch wissenschaftliche Betätigung hilfreich begleitet. Dass darüber hinaus ein innerer Zusammenhang zwischen tiefer Gläubigkeit und gründlicher Wissenschaft hergestellt wurde, verdient allerdings genaueres Hinsehen:

„Endlich hat das planmäßige, anhaltende und gründliche Studium, an welches der Gymnasialschüler gewöhnt wird, auch noch die hochwichtige Folge, daß er mit Wahrheit und Wissenschaft keinen frechen Spott treibt, auch nicht bloß damit tändelt und spielt, sondern sich mit heiligem Ernste damit beschäftigt und immer tiefer in seine Studien einzudringen strebt; und je tiefer er eindringt, desto mehr wird ihm Gott als der Urgrund aller Wahrheit und aller Erkenntnis vor Augen treten, desto mehr wird er seinen Willen in Harmonie mit dem göttlichen zu bringen suchen und desto mehr wird er auch die Oberflächlichkeit, Unwahrheit und Frivolität der Angriffe gegen den erhabenen Christenglauben durchschauen nach dem bekannten Satz: ‚halbe Bildung entfernt von Gott, gründliche Wissenschaft aber führt zu ihm zurück‘“³⁴⁵.

An diesen Formulierungen lässt sich ablesen, dass das Verhältnis zwischen den Lehren der katholischen Kirche und denen der modernen Wissenschaft nicht frei von Spannungen war. Erst wenn der Primat des Glaubens gesichert und die kirchlichen Wahrheiten zweifelsfrei bejaht seien, war nach Auffassung Schneiderhahns „gründliche Wissenschaft“ möglich. Den „erhabenen Christenglauben“ gelte es vor „Oberflächlichkeit, Unwahrheit und Frivolität“ der gottlosen Wissenschaften zu schützen. Wenn es heißt, dass die wissenschaftliche Beschäftigung „mit heiligem Ernste“ stattzufinden habe und die Gründlichkeit der Bildung einer christlichen Pflicht gleichkomme, ergeben sich Analogien zwischen der Gelehrtenexistenz und der monastisch-benediktinischen Lebensform. Mit großer Selbstgewissheit wurde *ex negativo* vorgetragen, was ein konsequent verwirklichter humanistischer Erziehungsauftrag am Gymnasium zu bewirken imstande sei:

„Im Hinblick auf diese große Aufgabe und dieses erhabene Ziel der Gymnasialbildung haben wir gewiß das Recht zu behaupten, daß jeder edelgesinnte, wahrhaft gebildete deutsche Mann, dessen Gedanken sich nicht bloß der Gegenwart sondern auch der Zukunft zuwenden, die Gymnasien in hohen Ehren halten und als die echten Musentempel anerkennen und die Angriffe des unwissenden und in das Materielle versunkenen Pöbels gegen dieselben zurückweisen muß. Ja wir dürfen kühn versichern, daß die Gymnasien die geradezu unentbehrliche Grundlage der echten und wahren Bildung des deutschen Volkessind. Würde nicht die deutsche Nation bei allem Kriegsruhm, bei

³⁴⁴ SCHNEIDERHAHN, S. 10.

³⁴⁵ Ebd., S. 10f.

aller Blüte des Handels und der Gewerbe, bei allem Wachstum nach außen dennoch unaufhaltsam in Barbarei zurückfallen, wenn die Gymnasien zerstört oder auch nur zurückgesetzt würden, die Gymnasien, in welchen wie in dem Vestatempel des alten Rom das heilige Feuer der echten und wahren Humanität brennt und stets brennend erhalten wird, jenes Feuer, welches den Knaben und Jüngling reinigt von aller Gemeinheit in Gesinnung und Handlung, jenes Feuer, welches die ideale Natur des Schülers so kräftigt und stärkt, daß sie auch in den heftigsten Stürmen des späteren Lebens die Herrschaft über Sinnlichkeit und Laster behauptet; jenes Feuer, welches den Jüngling durchglüht und für alles Wahre, Schöne und Gute begeistert und mit unwiderstehlichem Drange erfüllt, in den Jahren des Wirkens und Schaffens ohne Selbstsucht und Eigennutz für das Wohl des Vaterlandes zu arbeiten und die erhabenen Ideen, die ihn erfüllen, durch eiserne Willenskraft und heldenmütige Ausdauer in dem Lebensberuf zu bethätigen!³⁴⁶

Gymnasialbildung war demnach nicht weniger als eine allumfassende kulturelle und moralisch-ethische Tiefenimprägung, das Gymnasium selbst gleichsam ein Etappensieg auf dem Weg zur sittlichen Vervollkommnung der Menschheit. Humanistische Bildung wurde zu einem kathartischen Vorgang stilisiert, der den jungen Menschen von allem Niedrigen reinige und somit für „erhabene Ideen“ empfänglich mache. Es dürfte Vertretern moderner Bildungsauffassungen nicht leicht gefallen sein, in einen rationalen Diskurs mit Lehrern zu treten, die ihre Auffassungen routinemäßig nicht nur mit dem Hinweis auf Jahrhunderte lange Bewährung, sondern auch mit dem festen Glauben an die Heiligkeit ihres beruflichen Schaffens gegen etwaige Kritik zu immunisieren versuchten.

Schneiderhahn schloss seine Rede mit der Bitte um Gottes Segen für die Schule, ihre Schüler und Lehrer. In Gebetsform vorgetragen, sollte das eigene Bildungs- und Erziehungsideal eine zusätzlich gesteigerte Autorität erhalten.

„O allgütiger und allbarmherziger Gott, segne diese Haus, welches in deinem Namen und zu deiner Verherrlichung gebaut worden ist. Segne den Vorstand und alle Lehrer, welche du zu deinem Dienste hieher berufen hast. Segne die Schüler, die in diesem Hause in die Wahrheit und Wissenschaft eingeführt werden wollen. O Herr Jesus Christus, du der wahre Kinderfreund, der du gesagt hast, lasset die Kleinen zu mir kommen und wehret es ihnen nicht, laß auch diese hier versammelten Knaben und Jünglinge zu dir kommen, erleuchte ihren Geist mit deiner Erkenntnis, stärke ihren Willen zu allem Guten und verleihe, daß sie zunehmen und wachsen wie an Jahren so an Weisheit und Liebenswürdigkeit vor Gott und den Menschen[.] Amen“³⁴⁷.

4. Zwischenresümee

In der von Thomas Nipperdey so genannten „Sonderprovinz“ Schule, die – prägend für die Lebens- und Berufswahl – aufs engste mit der Frage nach der rechten Bildung verbunden ist, spiegeln sich viele Themen des „allgemeinen Lebens“. Hier kreuzen sich die Linien mentaler und politischer Haltungen, und der konfessio-

³⁴⁶ Ebd., S. 11.

³⁴⁷ Ebd., S. 12.

nelle Vergleich lässt sowohl unterschiedliche als auch übereinstimmende Reaktionsweisen auf die von der modernen Welt erzeugten Spannungsmomente zutage treten. Insgesamt war im Protestantismus eine vergleichsweise große Bereitschaft vorhanden, sich gegenüber intellektuellen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Neuerungen zu öffnen bzw. diese sogar aktiv anzustoßen. Im Bereich der Theologie gilt dafür als bedeutsames Beispiel David Friedrich Strauß – selber ein typisches „Gewächs“ württembergischer Seminarbildung – mit seiner Schrift „Das Leben Jesu, kritisch bearbeitet“ (1835). Es zeigt, dass Glaubenszweifel nicht nur aus der naturwissenschaftlichen, sondern auch aus der philologisch-historischen Forschung heraus entstehen konnten. Demgegenüber hatte die katholische Kirche vor allem versucht, die Herausforderungen der Moderne mit neu zugespitzten Formulierungen abzuwehren: Das Dogma der „unbefleckten Empfängnis Mariens“ (1854), der „Syllabus errorum“ (1864) und das Infallibilitätsdogma von 1870 markieren wichtige Abschnitte dieses Abwehrkampfes und brachten der katholischen Kirche den Ruf der Rückständigkeit ein. Nicht nur die Kirche selbst, sondern auch das katholische Bildungsbürgermilieu tat sich schwer, der modernen Welt Positives abzugewinnen. Die Ehinger und Rottweiler Schulquellen bezeugen diese Skepsis: In ihrer Grundhaltung erwiesen sich die katholischen Lehrer als ebenso apologetisch wie angriffslustig. Die Kritik wandte sich häufig explizit gegen die moderne Gesellschaft, während ihre evangelischen Kollegen zwar ebenfalls über ein ausgeprägtes Sonderbewusstsein verfügten, gleichzeitig aber zeigen wollten, dass sie sich modernen Forderungen gegenüber nicht generell verschlossen.

Schule und Bildung

Die Frage, worin wahre Bildung bestehe, war im Kaiserreich für die meisten Lehrer humanistischer Schulen noch leicht zu beantworten: In der Hauptsache verstanden sie darunter die *persönlichkeitsbildende* Schulung des Geistes an klassischen Sprachen und Inhalten. Gleichzeitig löste diese Frage bei vielen von ihnen fast reflexartig Abwehrreaktionen gegenüber dem modernen Ansinnen aus, erstens so genannte realistische Fächer und Fachinhalte in das Bildungskonzept höherer Schulen aufzunehmen, und zweitens die Gleichberechtigung nichthumanistischer höherer Lehranstalten anzuerkennen. Auch nachdem wesentliche Forderungen der Real-schulvertreter nach 1900 Wirklichkeit geworden waren, wurde weiterhin emphatisch für das Spezifikum des humanistischen Bildungsganges geworben. Vor dem Hintergrund realistischer Neuerungsbestrebungen entfaltete eine vom neuhumanistischen Bildungskonzept zutiefst überzeugte Lehrerschaft ein facettenreiches Gebilde von Selbstdarstellung und Selbstverteidigung, das tiefe Einblicke auch in ihre gesellschaftlichen Wertvorstellungen bietet.

Für die Lehrer der evangelischen Seminare war die Institution der württembergischen Seminarbildung ein eminent bedeutsamer Faktor, um wirkungsvoll Einheit und Einigkeit in Kirche, Staat und Gesellschaft zu stiften. Allerdings sahen sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – einem Zeitalter der rasanten Industria-

lisierung und Technisierung, des Aufschwungs von Maschinenbau, optischer, Chemie- und Elektroindustrie – den von ihnen vertretenen Bildungsgang in mannigfaltiger Weise bedroht. Ihre Befürchtungen reichten von unbotmäßigen Eingriffen in die Stundentafel zu Lasten der alten Sprachen bis hin zur gänzlichen Abschaffung der Seminare als traditionellen württembergischen Bildungseinrichtungen, wobei die Sorge, als Institution „verloren zu gehen“, bisweilen im Vordergrund gestanden zu haben scheint. Für die Lehrer in Urach, Schöntal, Maulbronn und Blaubeuren verband sich jedenfalls der Kampf um die humanistische Bildungsidee aufs engste mit einem leidenschaftlichen Plädoyer für den Fortbestand der niederen evangelisch-theologischen Seminare als einem aus ihrer Sicht unverzichtbaren Bestandteil des hiesigen höheren Schulwesens. Die hervorstechende bildungspolitische Selbstaussage lautete sinngemäß: *Die Seminare sind weitaus fortschrittlicher, als die Vorwürfe ihrer Kritiker vermuten lassen*. Folgerichtig bestand die argumentative Strategie gegen Kritik weniger darin, dieser offensiv entgegenzutreten, als vielmehr im Versuch zu beweisen, wie modern man doch inzwischen geworden sei – ohne dabei die Überzeugung vom hohen Wert humanistischer Bildung aufgeben zu haben. Es spricht für das Selbstbewusstsein der Seminarlehrer, dass sie konzeptionelle Schwachpunkte des Seminarbetriebs bis hin zu curricularen „Leerstellen“ – lange Zeit hindurch insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften und der modernen Sprachen – bereitwillig thematisierten. Zwar ließen weder Stundentafeln noch die personelle und sachliche Ausstattung der einzelnen Fächer Zweifel am überragenden Stellenwert der alten Sprachen und der hohen Wertschätzung musischer Fächer aufkommen, doch in Reden und Aufsätzen wurde die bildungskonzeptionelle Ausrichtung der eigenen Institution durchaus kritisch reflektiert.

In den beachtlichen, zum Teil prominenten beruflichen und gesellschaftlichen Positionen, die von Zöglingen der württembergischen Seminare eingenommen wurden, sah man eine Bestätigung für deren Qualität. Selbstgewiss, doch mit diplomatischer Zurückhaltung hielt man die seminartypische Bildungssozialisation und das dort bestehende Bildungsumfeld für so günstig, dass man die „normalen“ Gymnasien in dieser Hinsicht sogar zu übertreffen glaubte. Ungeachtet der Frage, ob sich die Güte einer schulischen Einrichtung auch darin erweist, in welchem Maße Schüler und Ehemalige sich ihr emotional verbunden fühlen, kann von einer zutiefst prägenden Wirkung der Seminarerziehung auf ihre Zöglinge ausgegangen werden – vermutlich einer stärkeren als bei den katholischen Pendanteinrichtungen.

Auch an den Gymnasien in Rottweil und Ehingen stand die bildungspolitische Diskussion jahrzehntelang unter dem Eindruck der Auseinandersetzung mit den realistischen Fächern. Dass sich die katholischen Lehrer an den humanistischen Gymnasien gegen gesellschaftliche Kritik noch stärker abschotteten und in ihren Selbstaussagen zu Schule und Bildung große, bisweilen dünkelfhafte Selbstgewissheit an den Tag legten, beweist, dass auch sie sich bedroht fühlten. Ihre Abwehrstrategien sahen allerdings anders aus als die der Protestanten: In vielen ihrer Reden erfuhren die realistischen Neuerer polemische Abwertungen, wohingegen das

humanistische Gymnasium als geradezu sakrale Einrichtung wahrer Menschenbildung gefeiert wurde. Unterricht in den klassischen Sprachen galt den katholischen Philologen als ein unersetzliches Bildungsmittel, um zwei wichtige Erziehungsziele zu erreichen: Auf pragmatischer Ebene die Fähigkeit, selbständig und in freier Entfaltung des eigenen Talents zu arbeiten, auf inhaltlicher Ebene Schulung des Verstands und Konfrontation mit einer als vorbildlich empfundenen Geschichtsepoche, woraus ein am Idealen, nicht am Materiellen orientierter Charakter erwachsen solle. Grundlage dieser Bildungsidee war die Überzeugung, dass ein enger Zusammenhang zwischen Sprache und Geist bestehe, was den klassischen Sprachunterricht als Kernstück wahrer Bildung qualifiziere.

Während an den Seminaren schon früh dem Englischen der Rang einer Welt-sprache eingeräumt wurde – dahingehend äußerte sich im Jahre 1868 der Uracher Ephorus Kapff –, legte Professor Hehle am Gymnasium Ehingen noch 1891 emphatisch dar, um wie viel ergiebiger die Schulung des Verstandes an einer toten Sprache als an einer unter dem Diktat der Nützlichkeit und praktischer Anwendungsbedürfnisse stehenden modernen Sprache sei. Die Heftigkeit, mit der insbesondere an den katholischen Gymnasien im Bildungsstreit gegen die „antihumanistische Sintflut“ der Realisten Front gemacht wurde, mag zu einem guten Teil auf die katholischen Vorbehalte gegenüber der modernen Wissenschaft zurückzuführen sein. Aus der Sicht eines katholischen Philologen hätte somit ein doppeltes Motiv vorgelegen, gegen die Vermehrung realistischer Unterrichtsinhalte am Gymnasium anzukämpfen.

An den untersuchten Gymnasien kam die Frage nach der Vereinbarkeit von Gehorsam gegenüber der katholischen Lehre einerseits und den Postulaten wissenschaftlichen Denkens und Forschens andererseits allerdings nur selten explizit zur Sprache, obwohl dies in der katholischen Kirche insgesamt seit Mitte des 19. Jahrhunderts ein großes Thema war. Dafür mag es zwei Gründe gegeben haben: Erstens hatte sich nach der Gründung des Reiches bei katholischen Akademikern die Auffassung verbreitet, dass die in nichttheologischen Disziplinen geltenden Gesetze zu respektieren seien, etwa die Notwendigkeit einer methodisch streng wissenschaftlichen Arbeitsweise. Die – auch in der Görres-Gesellschaft vorzufindende – Tendenz, Glaube und Wissenschaft zu versöhnen bzw. den Integralismus zurückzudrängen, ließ jedoch im Widerspruchsfalle keinen Zweifel an der Superiorität der göttlichen Offenbarung gegenüber den Aussagen der modernen Wissenschaften³⁴⁸. Zweitens dürften die katholischen Gymnasiallehrer von ihren Abwehr- und Selbstbehauptungsbemühungen gegenüber schulpolitischen, pädagogischen und curricularen Neuerungen bereits in solchem Maße beansprucht gewesen sein, dass kaum mehr Potenzial vorhanden war, um die Diskussion auch noch auf dieser Ebene zu führen.

³⁴⁸ Zur Haltung katholischer Akademiker gegenüber moderner Wissenschaft und Kultur vgl. DOWE, S.231 ff.

Der Katholizismus des 19. Jahrhunderts wurde häufig mit rückständiger Bigotterie, geistiger Unfreiheit und Unbildung assoziiert. Das Prinzip der wissenschaftlichen Freiheit galt demgegenüber als „protestantisch“: „In der öffentlichen Meinung und vor allem in einer Zone zwischen Wissenschaft und Bürokratie hält sich während des 19. Jahrhunderts jene aus der Aufklärung herkommende, von Neuhumanismus, Junghegelianismus und weltanschaulichem Liberalismus tradierte Überzeugung, daß Wissenschaft und Kultur nur in einem von den autoritären Ansprüchen der katholischen Kirche freien, d. h. protestantischen nicht orthodox evangelischen Bereich gedeihen können“³⁴⁹. Tatsächlich scheint der Gestus der vollständigen Unterwerfung – auch des Gebildeten – unter die Lehren der Kirche ebenso wie unter die bildungspolitischen Prämissen des Neuhumanismus ein typisch katholisches Phänomen gewesen zu sein. Das starke Aufgehen in Dogma und Institution erzeugte ein Spannungsverhältnis zum kritisch-rationalistischen Gedanken des modernen Bildungsbegriffs und zur modernen Wissenschaft³⁵⁰.

Für die Anliegen der Realisten, insbesondere der Naturwissenschaftler, zeigten jedoch die humanistischen Lehrer *beider* Konfessionen im Laufe der Jahrzehnte zunehmend gewisses Verständnis. Sogar auf katholischer Seite, wo die Ängste und dementsprechend auch die Anfeindungen gegenüber dem Realismus stärker ausgeprägt waren als auf evangelischer Seite, konzidierte man, dass dem Zuwachs an Erkenntnissen auf naturwissenschaftlichem und technischem Gebiet im Lehrplan Rechnung getragen werden müsse. So hatte man schließlich auch gegenüber den nichthumanistischen höheren Lehranstalten zu einer duldsameren Haltung gefunden: Während der Ehinger Rektor Ott (1874–1878) sich noch in ausgesprochener Feindseligkeit gegenüber den Realisten gebärdete, stießen diese bei seinem Nachfolger Schneiderhahn (1878–1886) bereits auf deutlich mehr Verständnis, wenngleich auch er keinen Zweifel am unersetzlichen Bildungswert der klassischen Sprachen aufkommen ließ. Der vielfach zitierte Ehinger Schulleiter Hehle (1886–1908) mag in bildungspolitischer Hinsicht ein besonders kompromissloser Extremfall gewesen sein: Bei ihm findet sich zwar anfangs eine gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber den neuen Unterrichtsinhalten, doch schwand diese dahin, nachdem er den Eindruck gewonnen hatte, das Gymnasium werde durch diese allmählich zersetzt. Für die humanistische Bildungsidee einzutreten, hatte sich Hehle nach eigenem Bekunden zum höchsten Lebenszweck gemacht. Sein Amtsnachfolger Krieg (1908–1934) schließlich zog sich auf apologetische Gemeinplätze zurück; das Verhältnis zwischen Gymnasium und Realschule entspannte sich mit der weiteren Aufnahme realistischer Fächer in den Lehrplan zunehmend.

³⁴⁹ RAAB, S. 63 f.

³⁵⁰ Vgl. WEBER, Christoph: Der deutsche Katholizismus und die Herausforderung des protestantischen Bildungsanspruchs, S. 145: Nach 1900 war diese Einstellung immer schwieriger zu halten, und 1907 kam es schließlich von Münster aus zu einem spektakulären Skandal, als ein Professor, ein Justizrat und ein Assessor – also typische katholische Bildungsbürger – eine Bittschrift an den Papst vorbereiteten, in der um eine Milderung des Index gebeten werden sollte.

Für diesen Trend steht nicht zuletzt die Unterstellung der Ehinger Realschule unter das Rektorat des Gymnasiums im Jahre 1909. Im gleichen Jahr schlossen sich der „Humanistische Lehrerverein“ und der „Verein realistischer Lehrer“ zum „Württembergischen Philologenverein“ zusammen³⁵¹.

Im Allgemeinen wird den Gebildeten innerhalb des „katholischen Milieus“ eine gewisse Vermittlungsfunktion zugeschrieben, die als vorsichtige „Öffnung zur Moderne“ bezeichnet werden könnte³⁵². Für den Kreis der katholischen Lehrer an den beiden untersuchten Gymnasien bestätigt sich diese Brückenfunktion jedoch nicht. Lediglich das 1906 von Professor Zoller als Lehrer in Rottweil verfasste Plädoyer für den naturwissenschaftlichen Unterricht am humanistischen Gymnasium steht – *nota bene*: in seiner Vereinzelung! – beispielhaft für die Wandlungen sowohl innerhalb des humanistischen Schulwesens insgesamt als auch innerhalb des Katholizismus. Die moderne Kultur und Wissenschaft wurde nicht mehr in Bausch und Bogen verworfen, sondern „maßvoll“ adaptiert.

Es entbehrt nicht einer gewissen Paradoxie, dass der Kampf gegen den „Realismus“, wie er von den katholischen Gymnasiallehrern in Ehingen und Rottweil deutlich heftiger als von den evangelischen Seminarlehrern geführt wurde, erstere noch plastischer als Vertreter des Neuhumanismus in Erscheinung treten ließ, in dem doch „seit Humboldt, seit der religiös indifferenten oder letztlich kirchenfeindlichen neuhumanistisch-klassizistischen Wissenschaftsrichtung und dem Idealismus [...] die Idee der Freiheit und Ungebundenheit der Lehre und Forschung herrschend [wird]“³⁵³.

Selbstdefinition der höheren Lehrer

Wenn sich Aussagen, die das berufliche Selbstbild betreffen, auf evangelischer Seite vor allem in Nachrufen, bei den Katholiken bei verschiedensten Anlässen gefunden haben, wird ein konfessioneller Vergleich nicht nur inhaltliche Differenzen bzw. Übereinstimmungen registrieren müssen, sondern ebenso die konfessionsspezifisch unterscheidbaren „Bühnen“, die „betreten“ wurden, um bestimmte Themen anzusprechen. Als große Gemeinsamkeit über die Konfessionsgrenze hinweg ist die Zugehörigkeit zum bildungsbürgerlichen Milieu zu nennen. Die Kongruenz in kulturellen Wissensbeständen, die Bildungsbürger unabhängig von ihrer Konfession im Kaiserreich zeigten, führte in vielen Fällen zu gemeinsamem interkonfessionellen Handeln – etwa im Kampf gegen Schundliteratur und monistischer Bewegung, aber auch in der engen argumentativen Verknüpfung von Materialismus und Naturwissenschaft³⁵⁴. Dabei sind soziologisch signifikante Unterschiede zwischen katholischen und protestantischen Bildungsbürgern nicht zu verkennen:

³⁵¹ Vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 20 f.

³⁵² Vgl. DOWE, S. 295–298.

³⁵³ RAAB, S. 64.

³⁵⁴ Vgl. DOWE, S. 300.

Die katholischen Lehrer am Ehinger und Rottweiler Gymnasium waren bis 1934 weit überwiegend katholische Geistliche. Dass sie nicht dem bildungsbürgerlichen, sondern dem agrarisch-kleinbürgerlichen Milieu entstammten, lässt sich ihren biographischen Daten leicht entnehmen. Ob sich allerdings die Nipperdey'sche Schlussfolgerung, der katholische Klerus sei daher dem einfachen Volk mehr verbunden gewesen als der protestantische, der stärker akademisch-intellektuell vorgeprägt war³⁵⁵, auf die Lehrer der untersuchten Schulen übertragen lässt, muss zumindest kritisch hinterfragt werden, denn gerade auf katholischer Seite finden sich zahlreiche Hinweise für mal ängstliches, mal offensives Bemühen, sich standesbewusst nach unten abzugrenzen. Manches spricht dafür, dass das soziale Distinktionsbedürfnis an den katholischen Gymnasien gerade deshalb stärker ausgeprägt war als an den evangelischen Seminaren, weil der biographische Abstand zum nichtakademischen Milieu geringer war.

Anders als die katholischen verkörperten die protestantischen Lehrer oft nicht die „erste Bildungsgeneration“, sondern waren Söhne und Enkel von Akademikern (z. B. Pfarrern) oder von Volksschullehrern. So lässt sich in damaligen Pfarrfamilien eine gewisse Berufskonstanz feststellen³⁵⁶, wenngleich auch viele Seminarlehrer dem kleinen bzw. dem neuen Mittelstand entstammten. Wer sich aufgrund seiner familiären Herkunft der akademischen Welt, dem Leben der Wissenschaft und der Kultur mit größerer Selbstverständlichkeit zugehörig fühlte, hatte Abgrenzungsbemühungen wohl weniger nötig und konnte sich versöhnliche Töne eher leisten.

Es ist nicht frei von innerer Widersprüchlichkeit, wenn gerade diejenigen, die vehement für die hohen Ideale der humanistischen Bildung eintraten und mit dieser sittliche Charakterbildung verbanden, die sich mit einer Orientierung am Nutzen im Erwerbsleben nicht vertrug³⁵⁷, dieselben waren, die hochmütig und zugleich kleinlich Andersdenkende abwerteten bzw. ein Elitedenken zum Ausdruck brachten, das einen Großteil der Gesellschaft von den hohen Werten dieser Bildungsidee ausschloss. So berichtet die Lokalpresse, Rektor Hehle habe sich anlässlich der Schlussfeier 1906 beunruhigt über die Vorhaben der Realisten bezüglich weiterer Lehrplanrevisionen gezeigt. Die Gegner des humanistischen Gymnasiums rekrutierten sich laut Hehle hauptsächlich aus den Leuten, die sich einst ihm gegenüber nicht eben durch Talent und Fortschritt ausgezeichnet hätten³⁵⁸.

Nicht nur die Ausbildung, sondern auch die berufliche Praxis zeigt, dass sich die höheren Lehrer in ihrem beruflichen Handeln noch immer primär als Gelehrte bzw. als Fachwissenschaftler verstanden, während pädagogische Befähigung still-

³⁵⁵ Vgl. NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 14 f.

³⁵⁶ Vgl. ebd., S. 82 f.

³⁵⁷ OTT, S. 54: „Alles Wissen und Können erhält seine Weihe und Kraft erst durch die hinzukommende Tüchtigkeit des Charakters. Daß wir auch hierzu unsre Jugend anzuleiten und zu bilden haben, dessen sind wir uns alle wohl bewußt.“

³⁵⁸ Volksfreund für Oberschwaben, 26. Juli 1906.

schweigend vorausgesetzt und ansonsten kaum weiter thematisiert wurde³⁵⁹. Im Umfeld der evangelischen Seminare wurde die Geringschätzung bzw. Nichtbeachtung der Pädagogik allerdings ab und zu unterbrochen. So erfuhr in etlichen Nachrufen neben der wissenschaftlichen auch die pädagogische Qualifikation einzelner Lehrer ausführliche Würdigung. Ebenso fanden in den wissenschaftlichen Abhandlungen der Jahresschlusschriften pädagogische und didaktische Themen immer wieder Beachtung. Demgegenüber scheint Pädagogik als akademische Disziplin im beruflichen Selbstbild der Ehinger und Rottweiler Lehrer kaum eine Rolle gespielt zu haben. Allein in der Persönlichkeit des Lehrers wurde organischwüchsiges pädagogisches Talent gesucht – z.B. wenn Rektor Hehle in der Trauerrede auf einen verstorbenen Kollegen auf dessen Herkunft aus einer Lehrerfamilie verwies, in der dieser „den Beruf zum Lehramte gleichsam schon mit der Muttermilch eingesogen“ habe³⁶⁰. Vorstellungen von einem pädagogischen Naturtalent suggerierten auch Begriffe wie „Feuereifer“.

Keine Bildungseinrichtung verkörperte klarer als das Gymnasium, „dass die Hauptbruchlinie im Sozialgefüge nicht mehr zwischen ‚adlig‘ und ‚bürgerlich‘, sondern zwischen ‚gebildet‘ und ‚ungebildet‘ verlief“³⁶¹. Diese neue Binärstruktur begünstigte die Selbststilisierung der humanistischen Lehrer zu Sachwaltern exklusiver Ideale, zur Ausnahmeerscheinung in einer angeblich schlechten, materialistischen Zeit. In der Betonung des Oppositionsverhältnisses zum „weltlichen Banausentum“³⁶² klingt das Selbstverständnis der Althilologen an, ihr Beruf habe etwas „Heiliges“³⁶³. Das elitäre Standesbewusstsein, der Stolz auf seine vornehme Bildung, für die man nichts Gleichwertiges zu erkennen glaubte, war vor allem Sache der Katholiken. So legten sie sich einen wirksamen Schutzmantel gegen jede Art von Kritik um, denn die quasi-religiöse Verklärung des eigenen Berufs und der eigenen Ansichten implizierte die Abwertung abweichender oder gegenteiliger Standpunkte. Bis zu einem gewissen Grade war die Bildungsdebatte im Sinne einer berufsständischen Interessenvertretung funktionalisiert. Wenn die höheren Lehrer an den katholischen Gymnasien auf ihre Berufstätigkeit zu sprechen kamen, war

³⁵⁹ Der Blaubeurer Ephorus Dr. Planck ging anlässlich des 100-jährigen Jubiläum des Seminars im Jahre 1917 auf einen „Universalgelehrten“ ein, dessen pädagogische Kunst nicht auf ein Studium dieser Wissenschaft, sondern implizit auf eine entsprechende Naturbegabung zurückgeführt wurde: „Ein unerreichtes Muster dieser Vielseitigkeit und geistigen Beweglichkeit war Sigwart, der als Professor in den Jahren 1859/61 je nach Bedarf im Griechischen, Lateinischen, in Mathematik, Geographie, Geschichte, Physik, Logik, Anthropologie, sogar im Englischen und Freihandzeichnen Unterricht erteilte!“ (PLANCK, Zur Jahrhundertfeier des Seminars Blaubeuren, S. 6).

³⁶⁰ HEHLE: Nachruf Kerker.

³⁶¹ FUHRMANN: Latein und Europa, S. 204.

³⁶² So schreibt der Argen-Bote Wangen am 3. April 1922 (Exemplar: StAL, E 203 I, 636) zum 80. Geburtstag des alten Gymnasialrektors Hehle: „Selbst für alles Schöne und Hohe begeistert, ein Freund von Kunst und Wissenschaft, war er allzeit ein abgesagter Feind des Philistertums und hat immer gern die Lauge seines Spottes darüber ausgegossen.“

³⁶³ Vgl. MOOSER, S. 132 ff.

häufig von den Mühen und Widrigkeiten einer gesellschaftlich wenig honorierten Arbeit die Rede, was jedoch den wahren Pädagogen in seiner festen Überzeugung vom hohen Sinn seines Berufs nicht erschüttern könne: Sein „Feuereifer“ bleibe ungebrochen. Die von den Ehinger und Rottweiler Rednern betriebene Verklärung des Lehramts stand im Gegensatz zum Bild, das man sich von den „Philistern“ machte: Wie könnte die gegenwärtige Gesellschaft, verroht und materialistisch, das idealistische Tun der Altphilologen je zu würdigen verstehen? Das Berufsethos des katholischen Altphilologen, im selbstlosen Einsatz als Erzieher der Jugend dem Allgemeinwohl zu dienen, ließ vor dem Hintergrund der damit verbundenen Entbehrungen beinahe Märtyrerfiguren erstehen. Wenn über den Sinn und Wert des humanistischen Unterrichtsprinzips räsoniert wurde, bemühte man gerne das Bild von einem langen, beschwerlichen Weg, der sehr viel Zucht und Disziplin, Selbstbeschränkung und die Absage an jeglichen äußeren Schein erfordere. Schließlich ernte man jedoch die „köstlichen“ Früchte seiner Arbeit. Allenthalben – selbst in der Ernte-Metaphorik – scheint Askese als oberstes Prinzip durch, denn die „Ernte“ ist geistiger Natur.

Wer vom Gymnasium die Vermittlung praktischer, direkt verwertbarer Kenntnisse verlange, der nehme diesem – dies liegt in der Logik der Argumentation – seine Heiligkeit, werde zum blasphemischen „Tempelschänder“. So meinte der Ehinger Rektor Ott 1875, wenn das Gymnasium einmal zur „Dressuranstalt“ verkommen sei, gehe jeder Gymnasiallehrer, der etwas auf sich halte, lieber Steine klopfen, als dass er weiterhin beim Lehramt bleibe. Dass sich die Demuts- und Bescheidenheitstopoi der Pädagogen schlecht mit ihrem Ständedünkel und ihren Eitelkeiten vertrugen, die in zahlreichen Reden auftauchen, schien den Rednern selbst nicht aufgefallen zu sein. Hans-Ulrich Wehler spricht in diesem Zusammenhang von einem „dünnkelhaften Vulgäridealismus, dessen Einseitigkeit sich in nichts von dem heftig kritisierten Materialismus unterschied“ und gegenüber den nicht-akademischen Schichten „zu einer sozialdefensiven Abwehrhaltung [erstarre], die bewußt die Barrieren hochhielt und die Vorzüge höherer Bildung, die hier als Summe erweiterter materieller und ideeller Lebenschancen verstanden werden können, für eine relativ schmale Schicht reservierte“³⁶⁴.

Das berufliche Selbstverständnis der evangelischen Lehrer an den Seminaren war noch stärker von einem asketischen Lebensideal umweht, in welchem die wissenschaftliche Arbeit weniger dem „Produzieren“ von Erkenntnissen als vielmehr einem eher kontemplativen Erkenntnisideal diene. Auch wenn die realen Lebensverläufe der Seminarlehrer weltlich und bürgerlich waren, auch wenn sie am politischen Leben teilgenommen und im Weltkrieg Meinungs- und Stimmungsmache betrieben haben – in ihren Nachrufen werden sie geschildert als Personen, die sich irgendwo zwischen den Polen innerweltlicher Heilsverwirklichung und asketischer Weltverneinung bewegt haben, jedenfalls frei von jeglichen machtpolitischen

³⁶⁴ WEHLER, S. 126 f.

Ambitionen waren³⁶⁵. Der Konnex zwischen Beruf und christlicher Lebensführung scheint bei den Seminarlehrern stärker ausgeprägt gewesen zu sein als bei ihren katholischen Kollegen, deren berufliches Selbstverständnis sich zu einem guten Teil aus der Abgrenzung vom „banausischen Jagen nach Broderwerb und Geldgewinn“³⁶⁶ speiste.

Zusammenfassend ist der humanistischen Lehrerschaft beider Konfessionen in hohem Maße „zeitgenössische[s] Krisenbewußtsein“ zu bescheinigen, das „zentral zur diskursiven Selbstvergewisserung von Bildungsbürgern, die des Wortes mächtig sind und gern von ihm Gebrauch machen“³⁶⁷, gehört. Bei aller Ähnlichkeit, mit der katholische und evangelische Lehrer ihre Arbeit als hohen Dienst an Jugend und wahrer Bildung feierten, besteht ein markanter konfessionsspezifischer Unterschied also darin, dass die katholischen Gymnasiallehrer an der aristotelischen Opposition zwischen einer freien, kontemplativen Tätigkeit des „Geistesarbeiters“ und dem banausischen, an Nützlichkeitswerten orientierten „Gelderwerb“ festhielten, während die evangelischen Seminarlehrer unter dem Einfluss Hegels die soziale Dichotomie des Bildungsbegriffes weitgehend aufgegeben zu haben scheinen. Letztere unterschieden nicht explizit zwischen Hand- und Kopfarbeit, sondern sprachen, wie Hegel in seiner philosophischen Propädeutik, von „Pflichten gegen sich“, von Selbstbeschränkung – und damit vom Beruf als Schnittstelle zwischen besonderen Fähigkeiten und Aufgaben auf der einen und den Anforderungen der Allgemeinheit auf der anderen Seite³⁶⁸. Der Bildungsbegriff der Seminarlehrer war gegenüber dem der Gymnasiallehrer in Ehingen und Rottweil also weniger stark schichtenspezifischem Standesdenken verpflichtet, und auch hierfür kann Hegel als Impulsgeber angeführt werden.

³⁶⁵ Aufschlussreich in diesem Zusammenhang: HARDTWIG: Wissenschaft als Macht oder Askese, S. 181–188.

³⁶⁶ OTT, S. 55.

³⁶⁷ LUNDGREEN: Bildung und Bürgertum, S. 191. – Lundgreen attestiert diesen Selbstzeugnissen hohen Quellenwert für die Mentalitäts-, weniger für die Sozialgeschichte.

³⁶⁸ Vgl. KOSELLECK: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 32f. – Hegels Leistung bestand gerade darin, „Bildung aus Arbeit und Arbeit aus Bildung hervorgehen zu sehen; hier lag das Potential, jene Zustände zu kritisieren, die Bildung auf Kosten der Fabrikarbeit honorierten, das Marx so gut ausschöpfte wie Virchow, der (mit Hegel) eine Entlastung der Arbeiter durch die Maschine erwartete. Die Technik wurde ihm zum Symbol – oder zum Vehikel – des Ausgleichs, weil hier theoretische und praktische Arbeit allemal konvergieren, die ohne gemeinsame wissenschaftliche Leistung nicht zu leisten sind. Hegel hatte, indem er Bildung und Arbeit zusammenführte, erkannt, daß Spezialisierung und übergreifende Kompetenz einander bedingen“ (ebd., S. 33).

Das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft

Der Begriff der katholischen „Inferiorität“³⁶⁹ tauchte parallel zu den Paritätsdebatten der 1890er-Jahre als polemisches Schlagwort zur Bezeichnung katholischer „Rückständigkeit“, aber auch als Terminus in der innerkatholischen Auseinandersetzung auf – etwa im „Literaturstreit“, in Debatten des „Reformkatholizismus“ oder in Fragen des Bildungswesens. Vom „katholischen Bildungsdefizit“, wie es Georg von Hertling formulierte, sprachen nicht nur liberale „Kulturkämpfer“, sondern auch selbstkritische Katholiken, denen klargeworden war, dass man in Wissenschaft, Universität und höherer Schule unterrepräsentiert war³⁷⁰. Die Bemühungen etwa der Görres-Gesellschaft um wissenschaftliche Gleichrangigkeit des Katholizismus zeigten um die Jahrhundertwende ersten Erfolg. Nachdem der Inferioritätsmakel abgelegt war, sollte gar „die Überlegenheit des Katholizismus als Hort höchster und letzter Wahrheit“³⁷¹ bewiesen werden. Lehrer wie Schüler an den Gymnasien in Ehingen und Rottweil verkörperten soziologisch zwar typische Katholiken – sie entstammten lokal, sozial, ökonomisch und mental Milieus relativ großer Schul- und Bildungsferne –, dennoch waren sie zu keiner Zeit und in keiner Form vom katholischen „Aschenbrödel-Komplex“³⁷² geplagt. Im Gegenteil: Im Mikrokosmos „Kleinstadt“ agierten sie höchst status- und selbstbewusst. Die Quellen enthalten keine Anzeichen dafür, dass gegenüber dem protestantischen Bildungsbürgertum subjektiv ein Rückstand empfunden wurde, den es erst noch abzubauen gelte.

War das Gymnasium des 19. und frühen 20. Jahrhunderts „Barriere oder Schleuse“ des gesellschaftlichen Aufstiegs? Wenn man Max Webers Formelkategorien der „sozialen Öffnung“ und „Schließung“ zugrundelegt, so wird man den untersuchten humanistischen Lehranstalten beides – sowohl bürgerliche Exklusion als auch Inklusion – bescheinigen müssen: Obwohl es im bildungsbürgerlichen Milieu ein breites Spektrum von Schließungsmechanismen gab, war das Gymnasium für viele begabte Söhne eine bedeutende Aufstiegsschleuse. Für das neuhumanis-

³⁶⁹ Vgl. KLÖCKER, S. 119: Zur statistisch höchst signifikanten Unterlegenheit der katholischen gegenüber der nichtkatholischen Bevölkerung im Bildungsbereich führt Klöckler als Gründe, aber auch als „korrelierende Faktoren“ Folgendes an: den durch die Aufhebung des Jesuitenordens und die Säkularisation bedingten Rückgang des katholischen Bildungswesens, die überproportionale Herkunft der Katholiken aus kleinbäuerlichem, kleinbürgerlichem und Handwerkermilieu (Fortwirken der Sozialsperren gegen gehobene Schulbildung), den unterproportionalen katholischen Anteil an der von der Industrialisierung ausgelösten Landflucht, den Zölibat und damit den Wegfall einer dem protestantischen Pfarrhaus vergleichbaren „Keimzelle“ für Kultur und Bildung, den Kulturkampf und andere katolikenfeindliche politische Maßnahmen vor allem in Preußen, schließlich die amtskirchliche Frontstellung gegen aufgeklärtes Denken (so der Antirationalismus im Vormärz und der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, um 1900 der „Rom gemäße“ Antimodernismus).

³⁷⁰ Vgl. BAUMEISTER, S. 40f.

³⁷¹ RAAB, S. 90.

³⁷² BAUMEISTER, S. 39.

tische Gymnasium galt ebenso wie für die reformierte Universität, dass sie trotz einer hohen Selbstrekrutierungsrate des Bildungsbürgertums auch eine „nach unten geöffnete Förderanlage“ darstellte³⁷³. Die höhere Schule war also Barriere und Schleuse zugleich³⁷⁴, denn „es beruhte auf Leistung; es zielte auf Bildung; es stand allen offen, die sich diese Ideale des gehobenen Bürgertums zu Eigen zu machen vermochten – sowohl ökonomisch als auch intellektuell. [...] Das Spektrum derer, die ins Gymnasium eintraten, war breit; Kinder von Handwerkern befanden sich darunter, und die aus der Oberschicht machten nur einen Bruchteil aus. Man hat ermittelt, dass knapp die Hälfte der Schüler aus bildungsfernen Milieus stammte“³⁷⁵.

Peter Lundgreen bezeichnet „die meritokratische Verknüpfung von ‚Bildung‘ und ‚Beruf‘ im ‚Berechtigungswesen‘“ anerkennend „als soziale Innovation von großer Tragweite“, denn: „Hier wurde ein Meßproblem gelöst, das sich ergab, wenn, wie die Reformen 1808 formulierten, ‚dem ausgezeichneten Talent in jedem Stand und Verhältnis‘ der Zugang offenstehen sollte zu den verschiedenen Berufslaufbahnen im Staats-, Kirchen- und Militärdienst: ‚Bildung‘ wird der Parameter, um ‚Berechtigung‘ überprüfbar zu machen; Prüfungen operationalisieren ‚Bildung‘ nach Inhalten und deren Quantum – das Bildungspatent attestiert den Erfolg. Der grundsätzlich offene Zugang zum Erwerb der Bildungspatente steht für das liberale Modell der neuen bürgerlichen Leistungsgesellschaft, in der Erfolg oder Scheitern individuell zurechenbar und damit legitimiert ist“³⁷⁶. Für Württembergs evangelische Seminare und katholischen Konvikte galt diese „Schleusenfunktion“ im Rahmen eines meritokratischen Rekrutierungsmodus auf formal egalitärer Grundlage in besonderem Maße, denn diese Anstalten leiteten ihr Selbstverständnis unter anderem daraus ab, begabten Bauern- und Handwerkersöhnen den kostenfreien Start in eine akademische, in der Regel theologische, Karriere zu ermöglichen.

Dass insbesondere die katholischen Lehrer innerhalb des eigenen Berufs- und Bildungsmilieus ein sich „nach unten“ abgrenzendes Klassenbewusstsein an den Tag legten, steht dazu nicht im Widerspruch, denn im Kaiserreich war ein „eigentümlicher Doppelcharakter“ kennzeichnend für das Prinzip „Bildung“: „Zum einen signalisierte es Exklusivität eines Anspruchs und einer Lebensform, verbunden mit besonderem gesellschaftlichen Status und Prestige, was wiederum gekoppelt war an das Absolvieren exklusiver ‚Bildungsgänge‘ in ‚Bildungsanstalten‘. Zum anderen entwickelte ‚Bildung‘ eine Dynamik in Richtung auf Expansion und Universalisierung als Vergesellschaftungsprinzip und gesellschaftlich-kultureller Norm über das Bildungsbürgertum hinaus, wodurch mit dem Ausbau der Bildungsanstalten der Wert der Zertifikate für und der Berechtigung durch ‚Bildung‘ nach und nach geringer wurde. Bildung für alle konnte dann nicht mehr an der Exklusivi-

³⁷³ LUNDGREEN: Einführung, S. 28 f.

³⁷⁴ Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1800–1866, S. 460.

³⁷⁵ FUHRMANN: Latein und Europa, S. 185.

³⁷⁶ LUNDGREEN: Bildung und Bürgertum, S. 176.

tät esoterischer Bildung der Wenigen gemessen werden. Die hohe Zielsetzung des Prinzips ‚Bildung‘ hob sich durch die realgeschichtlichen Möglichkeiten und Formen ihrer (annäherungsweisen) Verwirklichung selber auf³⁷⁷.

Wenn die Altphilologen ihre Reden mit griechischen und vor allem lateinischen Zitaten würzten, Bilder aus der antiken Mythenwelt und Geschichte wachriefen oder sich am Fundus der deutschen Nationalliteratur bedienten, sollte die humanistische Schule und die eigene Lehrtätigkeit geadelt werden – das altsprachliche Gymnasium verstand sich als ideelle Fortführung des antiken *gymnasion*. Ein beziehungsreicher Zusammenhang wurde auch zwischen der antiken Literatur und der jüngeren deutschen Klassik gesehen. Letztere könne nur verstehen, wer die Werke der antiken Klassiker kenne. Die Begeisterung für das humanistische Bildungsprogramm war echt und wurde tief empfunden, und doch ist eine bildungsbedingte soziale Exklusivität als erwünschter und bewusst genutzter Begleiteffekt des antikisierenden Stils nicht zu verkennen³⁷⁸. Für den Germanisten Wolfgang Frühwald wird der seit der Romantik auftretende Bildungsdialekt des deutschen Bürgertums am deutlichsten durch nachweisbare Zitate angezeigt, wie sie 1864 zum ersten Mal von Georg Büchmann im „Citatenschatz des Deutschen Volks“ als „landläufige“ Zitate gesammelt und inventarisiert wurden. Diese vornehmlich dem Lied und dem Drama entnommenen Zitate wurden zu einem Charakteristikum insbesondere der gebildeten Konversation, dem humanistisch geprägten deutschen Bildungsdialekt³⁷⁹.

Die höhere Schule war nicht nur Teil einer Gesellschaft, in der sie bestimmte Funktionen ausübte, sondern besaß zudem dezidierte Vorstellungen davon, wie die Gesellschaft *idealiter* auszusehen habe. So wurde seitens der katholischen Lehrerschaft in Rottweil und Ehingen der humanistische Idealismus mit seiner Ausrichtung auf „wahre“ geistige Werte, Sittlichkeit, Uneigennützigkeit und Religion scharf mit dem angeblichen Materialismus der übrigen Welt kontrastiert: Während das Tun der Humanisten selbstlos und „gut“ sei, gehe es den Nicht-Humanisten in ihrer geschäftigen Betriebsamkeit bloß um platten Genuss und materiellen Gewinn. Allzu leichtfertig reduzierte man dabei Errungenschaften der westeuropäischen Aufklärung auf Materialismus und Utilitarismus. Die antimetaphysische Haltung eines (meist nicht näher bestimmten) Materialismus war für die katholische Philologenschaft in zweierlei Hinsicht eine Provokation: Zum einen ist der

³⁷⁷ BERG/HERRMANN, S. 17.

³⁷⁸ Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 383. – Bezogen auf die im bildungsbürgerlichen Milieu verlangte „erhöhte sprachliche Ausdrucks- oder mindestens Verstehensfähigkeit“ meint Nipperdey: „Ja, man lebt in einer Welt der unreflektierten und auch lautlosen Symbole und Signale.“ – Wollte man sich also in der bürgerlichen Welt bewegen, musste man mit ihrem „Code“ vertraut sein, doch diese Kompetenz war prinzipiell erwerbbar. Bildung war zwar sehr wohl ein Kriterium sozialer Abgrenzung, doch die Grenze war nicht hermetisch abgeriegelt, sondern bis zu einem gewissen Grade durchlässig.

³⁷⁹ Vgl. FRÜHWALD, S. 217 f.

Materialismus atheistisch, zum anderen negiert bzw. relativiert er den Wert immaterieller Güter – wie etwa „wahre und echte Bildung“ –, für die man als Lehrer an einem humanistischen Gymnasium Schule explizite Zuständigkeit beanspruchte. In der Art, wie in Reden und Schriften der industriell-gewerbliche und der humanistische Lebensbereich einander gegenübergestellt wurden, erfuhr die „entzauberte“ moderne Welt zwar immer wieder eine an Feindseligkeit grenzende Geringschätzung, doch nur auf den ersten Blick haben die zitierten Redner eine ausschließlich antimoderne Programmatik vertreten. Zugeständnisse an die Prinzipien und Werte der modernen Welt waren im Laufe der Jahre und Jahrzehnte immer deutlicher zu vernehmen.

Ein Blick auf das Gesellschaftsbild der damaligen katholischen Kirche erleichtert die Einordnung und Bewertung der an den Gymnasien in Ehingen und Rottweil gemachten Befunde: Auch wenn die katholische Kirche mit den „Ideen von 1789“ einen Angriff auf das eigene Weltdeutungsmonopol verband, wäre es doch ganz falsch, dem Katholizismus pauschal Antimodernität zu unterstellen. Wilfried Loth versucht mit der Etikettierung des Katholizismus als „moderne Bewegung gegen die Moderne sozusagen“³⁸⁰ der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich im kaiserzeitlichen Katholizismus durchaus Elemente der Moderne finden: So habe man „sich selbst der Mittel des modernen Rechtsstaates bedient[e], um die Stellung der Kirche zu befestigen, [...] Meinungs- und Pressefreiheit, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, die Parlamente und ihre Mitspracherechte wurden von den Anwälten der katholischen Bewegung dazu genutzt, das katholische Volk für die Anliegen der Kirche und des Papstes zu mobilisieren und die Kirche als gesellschaftliche Kraft in der nachrevolutionären Ordnung zu verankern“³⁸¹. Allein aus Eigeninteresse habe der Katholizismus einen Totalangriff gegen die Moderne also nicht führen können. Ferner habe er im Bemühen, die Kirche vor staatlicher Bevormundung zu schützen, aber auch aus der Überzeugung, dass es vorstaatliche Rechte gibt, die unveräußerlich sind, bisweilen *nolens volens* als liberales Korrektiv gegen einen tendenziell omnipotenten Staat gewirkt. Außerdem habe der Katholizismus bestimmte Gruppeninteressen in Staat und Gesellschaft befördert – das wichtigste Beispiel hierfür ist der (latente) Protest gegen die protestantisch dominierten Führungsschichten in Verwaltung, Kultur und Wirtschaft, und in Süddeutschland nicht zuletzt die Aversion gegen die preußische Hegemonie. Spätestens die Reichsgründung hat manches von dem, wofür der Katholizismus zuvor gekämpft hatte, obsolet werden lassen: So hatte man sich beispielsweise mit der Realität nationalstaatlicher Ordnungsprinzipien abzufinden, und man arrangierte sich – wie die untersuchten Quellen zeigen – recht problemlos damit³⁸².

Als idealtypische Träger der preußisch-kleindeutschen Nationalstaatsidee samt ihren Implikationen gelten protestantische Bildungsbürger mit ihrer im Liberalis-

³⁸⁰ Loth: Einleitung, S. 11.

³⁸¹ Ebd., S. 10.

³⁸² Vgl. ebd., S. 11.

mus bzw. Konservatismus verankerten politischen Grundhaltung. Doch auch die katholischen Redner nannten das protestantisch dominierte Bismarckreich von 1871 mit großer Selbstverständlichkeit „Vaterland“ und sprachen von „hoher Mission“, die man als erziehende Institution gegenüber diesem empfinde. In Anbetracht der Quellenbefunde lassen sich simple Schematisierungen in konfessionelle „Lager“ nicht aufrecht erhalten.

Humanistische Bildung und deutsche Nation

Dass nach dem Zusammenhang von Bildung und Nation gefragt wird, ergibt sich aus der Tatsache, dass der humanistische Bildungsauftrag nach 1870 eine deutlich nationale Komponente aufwies. Zwar wurde den Altphilologen immer wieder – auch von Kaiser Wilhelm II. – Kosmopolitismus vorgeworfen, doch die Altphilologen ihrerseits sahen im „Weltbürgertum“ feindliches Gedankengut.

Das Gymnasium des 19. und frühen 20. Jahrhunderts war bemüht, den Griechenglauben der deutschen Klassiker zu bewahren und zu tradieren – „eine glückliche Weltstunde wurde arretiert und künftigen Geschlechtern als eine Art Andachtsbild dargeboten“³⁸³. Aus Sicht insbesondere der katholischen Philologen bestand eine Art griechisch-deutscher Wahlverwandschaft. Sie betonten die Korrelation nicht nur zwischen humanistischer Schulung in den klassischen Sprachen und Charakterbildung, sondern auch die zwischen den antiken Bildungsinhalten und dem Geist der deutschen Kultur und dem Wesen der deutschen Nation. Die Vorstellung einer Schicksalsidentität von klassischem Gymnasium und deutscher Nation und die daraus abgeleitete Notwendigkeit, am humanistischen Bildungsgut festzuhalten, speisten sich aus dem historischen Faktum einer Beeinflussung des deutschen Geisteslebens und der deutschen Kultur durch die Antike, wobei sich über Art, Umfang und Bedeutung dieses Einflusses trefflich streiten lässt. Elitäres Standesbewusstsein, wie es vor allem in den Ehinger und Rottweiler Quellen zutage tritt, war einer gesellschaftlichen Integration nicht eben förderlich, denn wenn das Verständnis für das Wesen und die Kultur einer Nation von exklusiven Voraussetzungen wie dem humanistischen Gymnasialunterricht anhängig gemacht wird, bleibt die Idee der Nation ein inkomplettes Konstrukt.

Deutlicher als ihre protestantischen Kollegen zeigten die katholischen Gymnasiallehrer, dass sie mit ihrer *ganzen* Existenz – nicht nur als Vertreter eines Berufsstandes – hinter der humanistischen Bildungsidee standen. Im Humanismus sahen sie ein probates Mittel, ältere nationale und kulturelle Werte gegenüber dem sogenannten Materialismus und anderen sozialen, politischen und moralischen Folgen des modernen Industriezeitalters – etwa der Sozialdemokratie – zu stärken.

³⁸³ FUHRMANN: Latein und Europa, S. 9.

Werteordnung

Mit seinen spezifischen Wertvorstellungen schuf sich das Bildungsbürgertum eine eigene Welt. Dass man minder begütert war als das Besitzbürgertum, machte einen umso stolzer auf seinen geistigen und sozialen Rang, und man hütete sich, die „Geldmacher“ als seinesgleichen zu betrachten³⁸⁴. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich das erzieherische Wirken der Katholiken stark auf die Abgrenzung von unerwünschten gesellschaftlichen Tendenzen wie Materialismus, Oberflächlichkeit und moralischer Orientierungslosigkeit bezog. Erziehung trat somit häufig im Gewande von Gesellschaftskritik auf, wobei humanistischer Bildung eine wichtige charakterbildende Funktion zugeschrieben wurde. Vor diesem Hintergrund bekam der humanistische Lehrer die Verantwortung übertragen, gegen eine angeblich wachsende moralische Verkommenheit der Gesellschaft anzutreten. Dabei hielt man am Primat des Glaubens gegenüber „gottlosem“ Wissen fest; wahrer Bildung wurden gleichsam kathartische Effekte zugeschrieben.

Im Bereich expliziter Wertevermittlung spielten die Protestanten eine offensivere Rolle, während die Katholiken ihre diesbezüglichen Gedanken mit eher geringem argumentativen und intellektuellen Aufwand vortrugen. So traten in vielen Reden die katholischen Lehrer weniger als reflektierende Individuen denn als respektable Vertreter einer Institution – als amtliche Autoritäten – in Erscheinung. Bewahren und Verteidigen war das zentrale Anliegen der Ehinger und Rottweiler Lehrer. Ein wichtiges Thema fanden sie im Idealismus, ferner in Gottesfurcht und Frömmigkeit. Erst an nachgeordneter Stelle spielte der Begriff der Wahrheit in den wertevermittelnden Reden eine Rolle.

An den Seminaren wurde demgegenüber der Persönlichkeitsbildung eine besondere Bedeutung zuerkannt; die dort gepflegte Werteordnung war in hohem Maße theologisch geprägt. In einigen von Seminarlehrern gehaltenen Reden spielten die Begriffe Wahrheit bzw. Wahrhaftigkeit und Freiheit eine wichtige Rolle. In letzter Konsequenz beinhalten diese urprotestantischen Werte jedoch gewisse Risiken, denn sie können zu Prinzipienlosigkeit und Beliebigkeit führen. Heilloser Zersplitterung glaubte man in Württemberg durch die einheitliche schulische Prägung an den Seminaren wirksam entgegenzutreten zu können. Im katholischen Milieu war diese Gefahr weitaus niedriger zu veranschlagen bzw. überhaupt nicht vorhanden, denn die Bindung an Tradition, Autorität, Instanzen und Institutionen schränkte die Freiheit von vornherein ein, verhinderte ausufernden Subjektivismus bereits im Ansatz. Von protestantischer Seite wurde dem aristokratischen Erkenntnisstreben der heidnischen Antike der christlich begründete Vorrang der Liebe – samt ihren letztlich demokratischen Momenten – gegenübergestellt. Den „Bann der Antike“ und seine Annahme, das höchste Ideal liege im Wissen begründet, habe das Evangelium mit seiner Lehre von der Gotteskindschaft und der Liebe aufgehoben³⁸⁵.

³⁸⁴ Vgl. VONDUNG: Zur Lage der Gebildeten in der wilhelminischen Zeit, S. 25.

³⁸⁵ Vgl. TRAUB: Beim Eintritt der Promotion 1904/06, S. 44.

Darüber darf nicht vergessen werden, dass auch von Protestanten recht platte Appelle an Patriotismus und „deutsche Gesinnung“ an die Schülerschaft gerichtet wurden.

Am verschiedenartigen Umgang mit dem bekannten, auf Seneca zurückgehenden Sprichwort *Non scholae, sed vitae discimus* mag am Ende dieses Kapitels die Quintessenz der unterschiedlichen Mentalitätsstruktur zwischen katholischen und protestantischen Philologen gut zu veranschaulichen sein. Es ist symptomatisch für das Ganze, wenn der Ehinger Rektor Ott im Jahre 1875 konstatierte, dass dieser Spruch falsch sei, sofern er der Schule die Aufgabe überantworte, bereits das zu lehren, was im Leben vorkomme. Dem Seneca-Wort sei hingegen beizupflichten, wenn es besagen wolle, dass das am Gymnasium Gelernte „von selbst, ohne Weiteres und unfehlbar“ dem Leben zugute kommt. Apodiktisch wurde klargestellt: „Der junge Mensch hat für die Schule zu lernen; und je mehr er für sie und nur für sie lernt, ein umso tüchtigerer Mensch wird er einst für das Leben werden“³⁸⁶. Es führt *inhaltlich* gar nicht weit von Otts Gedanken weg, wenn der Schöntaler Ephorus Lang in einer Abschiedsrede an die Promotion 1898/1900 umgekehrt beteuerte, am Seminar lerne man *non scholae, sed vitae*³⁸⁷. Die Einsicht, keine nutzlosen Schulweisheiten mit sich herumzuschleppen, sondern die Befähigung zu einer anspruchsvollen Geistesarbeit erworben zu haben, werde sich laut Lang bei den Schülern allerdings erst später einstellen. Doch ganz anders ist das *Wie* seiner Aussage: Während Ott in prinzipienverhafteter Kompromisslosigkeit bildungspolitische Positionen markiert, ohne potenziell veränderte Erwartungshaltungen der Gesellschaft einzukalkulieren, war Ephorus Langs Wortwahl „geschmeidiger“ und „anschlussfähiger“ – und zwar weniger aufgrund ihres Inhalts als vielmehr aufgrund ihrer diskursiven Nahbarkeit.

³⁸⁶ OTT, S. 46.

³⁸⁷ LANG, Eduard: Rede beim Austritt der Promotion 1898–1900.

III. „Staatsbewusstsein“ und Geschichtsbild

Die Idee der Nation war zentraler Bezugspunkt der politischen Kultur, ja einflussreichste politische Ideologie im kaiserlichen Deutschland. Seit der Französischen Revolution – mit welcher der „moderne“ Nationalismus in Abgrenzung zum mittelalterlichen und frühneuzeitlichen beginnt – hat sich Nation als „Letztwert“ konstituiert, „der alle Forderungen rechtfertigt, die man an die politische Obrigkeit stellt, für den man in den Krieg zieht und zu sterben bereit und verpflichtet ist“¹. Im 19. Jahrhundert konnten Nation und Nationalstaat die Religion als obersten handlungsleitenden Wert in der Gesellschaft zumindest teilweise ersetzen. Dies gelang nur unter der Voraussetzung, dass „die Kirchen als die institutionellen Gehäuse religiöser Letztwerte sich auf die Nation als oberster Richtschnur allen Handelns einzustellen begannen“². Wo die Kirche dieser der Nation dienenden Funktion nicht nachkam oder nicht nachzukommen schien, wurde ihr nationale Unzuverlässigkeit vorgeworfen – der Kulturkampf ist beredter Ausdruck dieser Spannungen zwischen Kirche und säkularem Nationalstaat. Einen Kulminationspunkt dürfte die Nationalisierung der Kirche im Ersten Weltkrieg erreicht haben, „als der Papst nicht verhindern konnte, daß sich der deutsche und der französische katholische Klerus im Namen ihrer Nation erbittert bekämpften“³. Dass sich die moderne Gesellschaft in einem tiefgreifenden Säkularisierungsprozess befand, bedeutet nicht, dass das Bedürfnis nach Weltdeutung und Sinngebung verschwunden war. Es suchte sich vielmehr einen Ausweg in säkularen Sinnstiftungsangeboten, und dafür kam außer Arbeit und Familie, Bildung und Kunst vor allem die Nation bzw. Revolution in Frage. Thomas Nipperdey spricht in diesem Zusammenhang von „säkularen Transzendenzen und Quasi-Religionen“⁴.

¹ LANGEWIESCHE, Dieter: „Nation“, „Nationalismus“, „Nationalstaat“, S. 17.

² Ebd., S. 33. – Vgl. WALKENHORST, S. 503 ff. – Walkenhorst betont, dass „die religiösen Strukturmerkmale und Erscheinungsformen des Nationalismus und nicht zuletzt die Adaption traditioneller religiöser Ausgangsformen [...] die Anknüpfung an überlieferte religiöse Mentalitäten [erleichterten] [...] und eine Einbindung der Nation in bestehende christliche Deutungsmuster [begünstigten]. Die Integration der Nation in die christliche Religion wiederum verliert deren Sakralisierung jene Plausibilität und Legitimation, ohne die ihr gewaltiger Erfolg nicht zu erklären ist. Die Sakralisierung der Nation und die Nationalisierung christlicher Glaubensinhalte stellen deshalb zwei Seiten derselben Medaille dar und müssen in ihrem komplementären Wechselverhältnis analysiert werden“ (ebd., S. 527 f.). – Walkenhorst lehnt es ab, Nationalismus als „Ersatzreligion“ (bzw. als „politische Religion“) zu betrachten, „denn dieser Begriff suggeriert einen Antagonismus von Nationalismus und traditioneller Religion, der das sukzessive Vordringen nationalistischer Vorstellungen innerhalb überlieferter Religionen ausblendet“ (ebd., S. 528).

³ LANGEWIESCHE: „Nation“, „Nationalismus“, „Nationalstaat“, S. 33 f.

⁴ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1866–1918, Bd. 1, S. 521.

Ursprünglich gehörten Nationalismus und Moderne zusammen, glaubte man doch im „Gehäuse der eigenen Nation“⁵ die Ideale der großen europäischen Revolutionen am ehesten verwirklichen zu können. Allerdings kam es im 19. Jahrhundert zu einer gegenseitigen Annäherung von Nationalismus und Konservatismus: „Indem der Konservatismus nationalistisch wurde, konnte er sich populistisch erneuern und eine Massenresonanz finden, die er zuvor als Traditionsideologie nie besessen hatte. [...] Der Nationalismus, diese in ihren Ursprüngen und in ihrem Veränderungswillen revolutionäre Ideologie, modernisierte seit dem späten 19. Jahrhundert den Konservatismus und wurde zugleich von diesem usurpiert. Das ist der oft beschworene Wandel vom linken zum rechten Nationalismus“⁶.

Als 1871 der formelle Reichsgründungsakt vollzogen war, hatte sich – unter gewandeltem Vorzeichen – ein Jahrzehnte altes Ziel der Nationalbewegung verwirklicht. Doch als reale Gegebenheit ging von der Nation viel stärker als zuvor im Stadium des utopischen Entwurfs Zwang zur Stellungnahme und Auseinandersetzung auf Politik und Gesellschaft aus. Das auch außerhalb des Kulturkampfes nicht immer unproblematische und sich erst im Laufe der Zeit klärende Verhältnis zwischen säkularem Staat und den Kirchen mündete in einen Zustand, in welchem die kirchlichen Befugnisse der staatlichen Hoheit klar unterstellt waren. Die beiden großen christlichen Konfessionen mussten sich in den neuen Gegebenheiten einrichten – auch hinsichtlich ihres Verhältnisses *zueinander*⁷.

Den politischen und gesellschaftlichen Hauptrahmen bildete jetzt an Stelle verschiedener Einzelstaaten ein deutscher Gesamtstaat. Wie kamen die Württemberger mit dem neuen Vaterland zurecht? War man jetzt „nur noch“ Deutscher? Inwiefern unterschieden sich Protestanten und Katholiken in ihren Reaktionen auf die Reichsgründung? – Antworten auf diese Fragen findet man oft nur „zwischen den Zeilen“, denn wenn sich Lehrer oder Schüler der untersuchten humanistischen Schulen zum württembergischen Herrscherhaus, zum Kaisertum der Hohenzollern, zur deutschen Nation oder zur deutschen Geschichte äußerten, taten sie dies öffentlich und in ihrer Eigenschaft als Angehörige der lokalen Oberschicht. Als Bildungsbürger fühlten sie sich eng mit den traditionellen Eliten aus Besitzbürgertum und Verwaltung verbunden, deren politische Haltung aufgrund ihrer „Nähe zur Macht“ *per se* staatstragend war. In ihren Reden artikulierte sich also nicht die Masse der Bevölkerung, sondern eine zahlenmäßig überschaubare funktionale Elite. Das heißt allerdings nicht, dass sich Angehörige anderer Sozialmilieus darin

⁵ LANGEWIESCHE: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, S. 35. – Langewiesche macht auf einen bemerkenswerten Sachverhalt aufmerksam: „Die revolutionären Ideale forderten zwar universelle Geltung, doch ihr zentraler Handlungsraum war und blieb die einzelne Nation. Hoffnungen auf internationale Solidarität gab es zwar immer wieder, doch stets zerstob die Sehnsucht nach einem ‚Völkerfrühling‘ angesichts der überlegenen Kraft, die von den nationalen Leitbildern ausging.“

⁶ Ebd., S. 43.

⁷ Vgl. BECKER, Frank, S. 389.

nicht wiederfinden konnten⁸. Die meisten, die zu Wort kamen, waren protestantische bzw. katholische Geistliche im höheren Lehramt, vereinigten also in sich die berufliche Identität des Philologen mit der des Theologen. Redeanlässe waren zu meist Festveranstaltungen zu Ehren des Monarchen; ein kleinerer Teil der Reden bezog sich auf wichtige Gründungsakte der deutschen Geschichte.

Mit dem Staatsbewusstsein der humanistischen Lehrer untrennbar verbunden ist ihr Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbild. Die konstruktiven Aspekte nationaler Identität betonen die kommemorative Dimension nationaler Selbstfindung, wobei den Gebildeten beim gemeinsamen Erinnern eine zentrale Funktion zukommt⁹. Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bediente die Geschichtswissenschaft mit ihren zentralen Kategorien „Individualität“, „Entwicklung“, „Nation“ und „Staat“ wie keine andere Disziplin das ausgeprägte gesellschaftliche Bedürfnis nach Selbstverständigung und Orientierung. Seit Anbruch des Revolutionszeitalters haben Geschichte und Geschichtswissenschaft im diskursiven Zusammenhang der Nation, des Staates bzw. der Gesellschaft einen erhöhten Rang zugewiesen bekommen: „Man hatte die Wandelbarkeit aller Zustände erlebt; Verlaufsprozesse darzustellen wurde daher zum entscheidenden Element der Identitätsbildung – Identität hier als gesichertes Bewußtsein von sich selbst verstanden“¹⁰.

1. Bindung an Land und Landesherrn

Die Gründung eines deutschen Nationalstaates war weder die Erfüllung eines vorgegebenen nationalgeschichtlichen „Sinnes“, noch wurde sie von allen gleichermaßen akzeptiert. Ebenso wenig ist der Wunsch nach nationaler Einheit *vor* der Reichsgründung mit der Forderung nach einem Nationalstaat gleichzusetzen: Man forderte zwar eine „Einheit der Nation“, doch damit war nicht gemeint, „aus der staatlichen Vielfalt, in der die deutsche Nation im Unterschied etwa zur französischen oder zur spanischen seit ihren Anfängen bis 1871 existierte, einen Nationalstaat zu formen, der alle deutschen Staaten zusammenfaßt, nach außen scharf abgrenzt und nach innen kulturell homogenisiert“¹¹. Der von Dieter Langewische geprägte Begriff „föderativer Nationalismus“ zeigt an, dass der „übermächtige Einheitsmythos“ zwar schon Ende des 19. Jahrhunderts „die föderativen Wurzeln der Idee einer deutschen Nation verdrängt“, doch nicht gänzlich unwirksam gemacht hat: „Im Föderalismus des Kaiserreichs, der Politik, Gesellschaft und Kultur gleichermaßen durchdrang, lebte die Vorstellung einer Reichsnation fort, deren Beson-

⁸ Vgl. HARDTWIG: Nationsbildung und politische Mentalität, S. 266 f. – Hardtwig hält es für ein methodisches Desiderat, den Grad der Übereinstimmung zwischen *opinion leaders* und Rezipienten nach Inhalt und Ausmaß noch präziser zu bestimmen.

⁹ Vgl. LAUBE, S. 294.

¹⁰ HARDTWIG: Geschichtsstudium, Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie, S. 32 f. – Vgl. ILG, S. 346–353.

¹¹ LANGEWIESCHE: Föderativer Nationalismus, S. 55.

derheit darin lag, nie staatlich geeint gewesen zu sein. Diese Vergangenheit einer Vielzahl von Staaten unter dem Dach des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation schuf einen föderativen Nationalismus, den selbst der Zentralisierungsschub in Gestalt des Deutschen Reiches von 1871 nicht gänzlich brechen konnte¹². Auch der schulischen Festkultur war diese „föderative Doppelbödigkeit“ eingeschrieben. Selbst in Territorien, die erst in napoleonischer Zeit zu Württemberg gekommen waren – für den Bereich der untersuchten Schulen trifft dies außer auf Rottweil und Ehingen auf das evangelische Schöntal zu – blickten die landesherrlichen Festtage auf eine immerhin einige Jahrzehnte länger währende Tradition zurück als die nach der Reichsgründung eingeführten nationalen Feiern. Man hielt in den Einzelstaaten an der eigenen monarchisch-dynastischen Festkultur bewusst fest, obwohl und vielleicht gerade *weil* man Konkurrenz auf Reichsebene erhalten hatte¹³.

Trotz der großen Popularität, die das württembergische Königshaus und insbesondere der volksnahe Wilhelm II. genossen, wurden den Schulen klare behördliche Anweisungen erteilt, dass und in welcher Form sie die Jubeltage der Monarchie zu begehen hatten. So versuchte beispielsweise ein an die Vorstände der höheren Schulen und die Studienkommission gerichtetes Schreiben der K. Ministerialabteilung für die höheren Schulen bereits im Vorfeld des Festereignisses zu regeln, wie anlässlich des 25-jährigen Regierungsjubiläums König Wilhelms II. am 6. Oktober 1916 zu verfahren sei: „Am 6. Oktober ist der Unterricht vollständig einzustellen. Die Schulfeier hat in einer Festrede über einen der Bedeutung des Tages entsprechenden Gegenstand und dem Vortrag vaterländischer Gedichte und Gesänge oder sonstigen musikalischen Darbietungen zu bestehen. An der Feier haben sämtliche Lehrer (Lehrerinnen) und soweit der Raum reicht, sämtliche Schüler (und Schülerinnen) teilzunehmen“¹⁴. Nach weiteren Instruktionen, die den Umgang mit eventuellen räumlichen Beschränkungen betrafen, wurde abschließend auf anlässlich des Regierungsjubiläums erschienene volkstümliche Festschriften hingewiesen. Man empfahl, diese für die Schul- und Lehrerbüchereien bzw. zur Verteilung an die Schüler anzuschaffen. Deutlich wird, wie engmaschig das Lehrpersonal von der Aufsichtsbehörde betreut, ja bevormundet wurde, um einen reibungslosen Verlauf der Monarchenfeierlichkeiten sicherzustellen. Aus offenbar gegebenem Anlass heißt es in einem an das Ehinger Rektorat adressierten

¹² Ebd., S. 55 f.

¹³ Vgl. SCHELLACK, S. 12–14: Vor 1871 wurden Forderungen des oppositionellen Bürgertums, einen Nationalfeiertag als Symbol für die deutsche Einheit einzuführen, in den Einzelstaaten abgelehnt, weil man dadurch die monarchisch-dynastische Eigenständigkeit bedroht sah. Nach Gründung des Deutschen Reiches hatten sich die Bedingungen hierfür geändert.

¹⁴ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191 und LKAS, C9/237: K. Ministerialabteilung für die höheren Schulen an die Vorstände der höheren Schulen und die Studienkommissionen, Betreff: Schulfeiern am 6. Oktober, Stuttgart, den 13. September 1916, masch.

Schreiben der Königlichen Ministerialabteilung für die höheren Schulen vom 7. März 1907:

„Die Beteiligung eines Lehrers an den von der Schule veranstalteten Feierlichkeiten gehört zur Amtsverpflichtung eines Lehrers und auch die Teilnahme an dem feierlichen Kirchgang bei der Geburtstagsfeier Seiner Majestät des Königs muss von einem Lehrer des Gymnasiums erwartet werden. Was den vorliegenden besonderen Fall betrifft, so scheint dieser der Ministerialabteilung angesichts der von den beiden Lehrern vorgebrachten Gründe nicht schlüssig zu sein, weil ihnen ihr Vorbringen betreffend ihr Ausbleiben nicht widerlegt werden kann“¹⁵.

Dokumente wie diese konterkarieren zwar nicht die These, dass der württembergische Monarch auch bei den Katholiken des Landes sehr beliebt war, nähren aber berechtigte Zweifel am offiziell suggerierten Bild einer unermüdlichen und ausnahmslos empfundenen Begeisterung für die regelmäßige wiederkehrenden Monarchenfeiern.

1.1 Die Seminare und ihr Verhältnis zum Haus Württemberg

In historisch geweiteter Perspektive stellt sich das Verhältnis zwischen evangelischer Kirche und protestantischem Staat keineswegs als monolithisch oder gar statisch dar. So endete mit der Säkularisation von 1803/06 „die in Württemberg seit 1565 geltende Hegemonie der evangelischen Konfession und die seit jener Zeit ungebrochene Tradition des evangelischen Staatskirchensystems. Erst jetzt gab es offiziell eine katholische Kirche in Württemberg“. Für die evangelische Kirche Württembergs bedeutete dies den Verlust ihrer Monopolstellung, denn die Staatlichkeit verstand sich von nun an überkonfessionell¹⁶. Dass die Reformen Friedrichs II./I. die evangelische Kirche in den Status einer staatlichen Behörde „herabwürdigten“, wurde vom Kirchenvolk nicht ohne Entrüstung wahrgenommen¹⁷. Unter dem liberal denkenden König Karl wurde eine bereits zuvor angebahnte Neuregelung des Staat-Kirche-Verhältnisses geschaffen: Indem Synodus und Konsistorium als selbstständige Oberkirchenbehörden mit Recht auf unmittelbarem Vortrag beim König als evangelischem Landesbischof wieder eingesetzt wurden, waren sie nicht mehr dem Ministerium für das Kirchen- und Schulwesen unterstellt. Darin zeigte sich, dass die innere Selbstverwaltung der Kirche Anerkennung gefunden hatte¹⁸. Auch nach Umwandlung der evangelischen Klosterschulen in niedere evangelisch-theologische Seminare bestand das traditionell enge Verhältnis zwischen diesen ehrwürdigen Bildungseinrichtungen und dem württembergischen Staat weiter fort.

¹⁵ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: K. Ministerialabteilung für die höheren Schulen an das K. Rektorat des Gymnasiums Ehingen, Stuttgart, den 7. März 1907, masch.

¹⁶ PAHL, S. 26.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 34 f.

¹⁸ Vgl. ebd., S. 37.

Die Seminare unter göttlichem und landesväterlichem Schutz

Im Jahre 1868, noch vor der Reichsgründung, fand die 50-Jahr-Feier des Uracher Seminars statt. Aus diesem Anlass hielt Ephorus Kapff eine lange Festrede¹⁹. Gegen Ende seiner Ausführungen entrichtete er Dank- und Grußadressen an die versammelten Behördenvertreter²⁰, würdigte aber vor allem das Wohlwollen des Königs gegenüber den Seminaren. Dankbarkeit erwies Kapff neben dem Landesvater auch dessen „hoherlauchten Ahnen“, vor allem Herzog Christoph als dem Gründer der Klosterschulen:

„Seine Majestät der König Karl hat als Kronprinz unser Seminar besucht und in huldreicher Weise die Bestrebungen seiner Lehrer anerkannt und damit seinen kräftigen Schutz und seine nachhaltige Unterstützung zugesagt. Der König, der es jederzeit versichert und durch die That beweist, daß er im Geiste seiner hoherlauchten Ahnen, des Herzog Eberhard im Bart und Christophs, der großen Söhne Urachs, des unvergeßlichen Christophs zumal, welcher die Seminaristen so theuer an seinem Herzen hielt, für Wissenschaft und Bildung, für Kirche und Schule, für Cultus und Glaube eintreten wolle, wird sich gewiß unserer Seminaristen nachdrücklich annehmen und seinen landesväterlichen Schutz ihnen angedeihen lassen.“

Implizit beinhaltete die zum Ausdruck gebrachte Dankbarkeit einen an die königliche Regierung gerichteten Appell, den Seminaren auch in Zukunft dieselbe Förderung zuteil werden zu lassen wie bisher. Dabei trat Ephorus Kapff nicht als Bittsteller auf, sondern mit dem Selbstbewusstsein eines honorigen Vertreters einer traditionsreichen württembergischen Bildungsanstalt. In fast familiärer Nähe zum König konstruierte Kapff eine Schicksalsgemeinschaft zwischen den Seminaren und dem württembergischen Staat, um schließlich für beide gleichermaßen göttliche Hilfe zu erbitten:

„Ja wir hoffen unter dem gnädigen Beistande des allmächtigen und barmherzigen Gottes, der sich Württembergs zu allen Zeiten und in allen Nöthen, die im Laufe derselben über unser Land gekommen sind, angenommen hat, es zu einem Bollwerke deutscher Freiheit unter Gefahren religiöser und politischer Art gemacht, der seine evangelische Kirche nachdrücklich geschützt, der auch über unseren Seminaristen gewacht und aus ihnen eine Wolke von Zeugen berufen hat zu seines Namens Preise und vieler Seelen Heile, daß er auch ferner über unsern Seminaristen walten, sein Vaterauge über ihnen geöffnet halten und sein Ohr gnädiglich neigen werde zu allem Bitten und Flehen, das für der Seminaristen Bestand und Gedeihen und für ihrer Zöglinge leibliche und geistige Gesundheit und inneres Wachstum zu seinem Gnadenthron aufsteigt. Ihm, dem Herrn Zebaoth, dem großen Jehovah, der zu der Zeiten Erfüllung der Menschheit nahe gekommen ist in seinem Sohne Jesu Christo, und die Welt also geliebet hat, daß er seinen eingebornen Sohn gab, befehlen wir alle Anliegen und so auch unsere Sache, so weit sie mit seines Reiches Sache und seiner Gläubigen Wohlfahrt zusammenfällt. Ja, er, der Herr, der große und gnadenreiche Gott,

¹⁹ KAPFF, Teil 2, S. 401–403.

²⁰ „Es ist diese ganze Zeit über fortwährendes Bemühen der Aufsichts-Behörden gewesen, die ein besonders wachsames Auge auf unsere Seminaristen richten, den Flor derselben auf alle Weise zu erheben und zu erhöhen“ (ebd., S. 403). – Dort auch die beiden folgenden Zitate.

möge wachen über den Seelen unserer Zöglinge und alle Gefahr und Noth des Leibes und der Seelen von ihnen abwehren, den König schützen und bewahren, sein Leben lange erhalten zum Wohle unseres Vaterlandes, unserem Vaterland seine Selbstständigkeit erhalten, mit der nach dem alten Spruche: *Clastrum hoc cum patria statque cadit que sua* das Bestehen unserer Seminarien nahe zusammen hängt, seiner evangelischen Kirche Schutzherr und Helfer sein und Alle aus der Noth der Zeit in das selige Wesen der Ewigkeit hinüberleiten und tragen. – Ja, also geschehe.“

Es ist der alttestamentarische „Herr Zebaoth“, der „große Jehova“, dessen Unterstützung „für unsere Sache, so weit sie mit seines Reiches Sache und seiner Gläubigen Wohlfahrt zusammenfällt“, erbeten wurde. Der göttliche Beistand für Vaterland, evangelische Kirche und die Seminare konkretisierte sich demnach in der Patronatsfunktion des Königs als Landesvater und *summus episcopus*. Die Schlussformel „Ja, also geschehe“ verlieh dem Gesagten Gebetscharakter und hob die Zukunftshoffnungen des Ephorus weit über die profan-weltliche Sphäre hinaus.

„*Echt württembergische Einrichtungen*“ danken ihrem „*königlichen Beschützer*“

Im Blaubeurer Jahresschlussprogramm 1889 wurde im Namen aller evangelischen Seminare auf das 25-jährige Regierungsjubiläum König Karls Bezug genommen, und zwar im Vorwort zur wissenschaftlichen Abhandlung von Ephorus Karl Kraut:

„Mit innigem Danke für all das Große, Gute und Segensreiche, das während der fünfundzwanzigjährigen Regierung seines väterlich gesinnten, volksfreundlichen Fürsten für das Württemberger Volk erblühte und geschaffen wurde, in inniger, aufrichtiger Liebe, unter den heißesten Wünschen und Gebeten für Fürst und Land werden sich in den festlichen Junitagen die treuen Württemberger um den Thron scharen und dem erhabenen Königspaar ihre jubelnde, freudige Huldigung entgegenbringen. – Ehrfurchtsvoll mischt sich in diesen Jubel der Dank, die Liebe und die Freude derjenigen Anstalten, welche, eine echt württembergische Einrichtung, mit dem Wohl und Gedeihen unserer evangelischen Landeskirche aufs innigste verwachsen und ein teures Vermächtnis Seiner erlauchten Ahnen, der väterlichen Huld und Fürsorge ihres königlichen Beschützers froh und gewiß sind“²¹.

Selbst in offiziellen Formulierungen teilte sich die große Vertrautheit zwischen Volk und Herrscherhaus mit: Die „aufrichtige Liebe“ des Volkes zum Herrscher fand ihr Echo in dessen „väterliche[r] Huld und Fürsorge“. Nicht als Kriegsheld – der er schon aus verfassungsrechtlichen Gründen nicht mehr sein konnte –, sondern als treusorgender Vater erfuhr der König Ehrung. Dass die evangelischen Seminare ein besonderes Nahverhältnis zum Königshaus verspürten, mag auch darauf zurückzuführen sein, dass sie ihre Existenz der Gründung von Klosterschulen durch Herzog Ulrich bzw. Herzog Christoph nach zuvor erfolgter Einführung der

²¹ Vorwort zur „Uebersetzung der ersten und zweiten olynthischen Rede des Demosthenes mit vergleichenden Proben und einigen Bemerkungen über die Art des Übersetzens“, in: Programm des kgl. württ. ev.-theol. Seminars Blaubeuren. Schulnachrichten über den zweijährigen Kurs von 1887–89, S.3 (UBTü, L XIII/80.4).

Reformation in Württemberg zu verdanken hatten. Jedenfalls war man eifrig bemüht, die Erinnerung daran wach zu halten. In die dem König untertänig mitgeteilte Loyalität mischte sich ein von langer Tradition genährtes Selbstbewusstsein: Mit der Selbstetikettierung als „echt württembergische Einrichtung“ sprach man sich ein gleichsam „natürliches“ Existenzrecht zu – dem der Landeskirche vergleichbar, mit der sich die Seminare „aufs innigste verwachsen“ sahen.

Eine lateinische Grußadresse aus Maulbronn

Ebenfalls aus Anlass des 25-jährigen Regierungsjubiläums König Karls enthält das Schlussprogramm des Seminars Maulbronn Glückwünsche der Lehrerschaft, und zwar in lateinischer Sprache²². Im Rahmen der üblichen Konventionen wurde zunächst der Anlass der Feier benannt, und in Anbetracht der Verehrungswürdigkeit des Königs und der großen Gnade Gottes knüpfte man daran die entsprechenden Dankbarkeitsbekundungen:

„Imperii viginti quinque annis abhinc a rege clementissimo suscepti memoria nunc sollemniter redintegrata et celebrata laetantur omnes huius terrae incolae quod Dei omnium rerum praepotentis singulari gratia per tam longum temporis spatium magnis sane fortunae casibus memorabile tanta humanitate tanta liberalitate tanta sanctitate princeps servatus et sospitatus est“²³.

Indem das Verhältnis zwischen dem Seminar Maulbronn als einer der Traditionsanstalten höherer Schulbildung Württembergs und dem Herrscherhaus als *special relationship* charakterisiert wurde, entsprach man viel geübter rhetorischer Praxis:

„Laetantium vocibus acclamationibusque nobis quoque liceat nostram immiscere gratulationem piam et sinceram. Et profecto praeter ceteras patriae scholas quae principum Virtembergiae auspicii et praesertim CAROLI regis insigni liberalitate [sic!] mirum quantum effloruerunt, nostram decet atque iuvat collata in se ab augustissima gente regia beneficia cum grata praedicatione memorare“²⁴.

²² Programm des königlich württembergischen evangelisch-theologischen Seminars Maulbronn. Darin: Glückwunsch des Lehrercollegiums zum XXV-jährigen Regierungsjubiläum Seiner Majestät des Königs Karl, Tübingen 1889 (UBTü, L XIII/79.4).

²³ Ebd. – Die deutsche Übersetzung lautet: „Nachdem die Erinnerung an die Herrschaftsübernahme durch den gnädigsten König vor genau 25 Jahren jetzt festlich wieder aufgefrischt und gefeiert worden ist, freuen sich alle Einwohner dieses Landes, dass der Herrscher durch die einzigartige Gnade des allmächtigen Gottes über einen so langen Zeitraum hinweg, der denkwürdig ist durch überaus große Wechselfälle des Schicksals, mit so großer Menschenfreundlichkeit, so großer Güte, so großer Ehrwürdigkeit gerettet und bewahrt worden ist.“

²⁴ Ebd. – Die deutsche Übersetzung lautet: „Es mag auch uns erlaubt sein, unseren pflichtmäßigen und aufrichtigen Glückwunsch den Stimmen und Beifallsrufen der sich Freudenbeizumischen. Und in der Tat ziemt es sich für unsere (Schule) mehr als für die übrigen Schulen des Vaterlandes, die unter der Leitung der Herrscher Württembergs und zumal durch die außerordentliche Güte des Königs Karl in erstaunlichem Maß aufgeblüht sind, und es bereitet Freude, dass sie mit dankbarem Rühmen an die Wohltaten erinnert, die ihr das erlauchteste königliche Geschlecht hat zukommen lassen.“

Das Maulbronner Kollegium erwies dem Gründer des württembergischen Seminarschulwesens ebenso seine Dankbarkeit wie dem jetzigen König Karl – letzterem nicht zuletzt aufgrund seiner Bemühungen um die materielle Ausstattung der Schule:

„Conditum enim est et institutum hoc seminarium ab illo religiosissimo illustrissimoque principe cuius memoria ut post tot saecula etiam nunc civium gratorum in animis viget et in omnem posteritatem integra servabitur ita nunc maxime CAROLI regis pietate splendidissimo ante ipsam regiam monumento consecratur. Quod ille bonis omnibus incohavit, id volventibus saeculis Dei gratia et principum sapientium cura cum salute reipublicae et ecclesiae nostrae laetissimis auctum est incrementis. Nec sane haec schola magnis iis quae nostra aetas desiderat muneribus explendis par fuisset, nisi his praesertim xxv annis regis sapientissimi imperio felicibus omni apparatu liberaliter esset instructa“²⁵.

Es wurde angedeutet, dass man dem Engagement Karls eine Reihe baulicher und konservatorischer Maßnahmen zuzuschreiben habe. Mit der üblichen Verbindung aus Herrscherpreis und Treueversprechen schloss die Grußadresse an den König:

„Pro tantis his totque beneficiis cum grates summas regi clementissimo agimus et habemus tum ut in futurum eandem servet et monasterio et seminario benevolentiam submissee rogamus et oramus. – Deum denique summum praesidem custodemque rerum humanarum precamur uti quae ab universo Sueviae populo vota rite ac sollemniter festis hisce diebus suscipiuntur rata faciat, quaeque reipublicae ecclesiae scholis CAROLO feliciter regnante adhuc fortunavit bona iis addat perpetuitatem“²⁶.

Solcherart konventionalisierten Mitteilungen fehlte zwar jede individuelle Note, doch wird an ihnen das Verhältnis zwischen über- und untergeordneter Institution erkennbar, zeigt sich, wie man zueinander stand. Bei der Grußadresse an den König

²⁵ Ebd. – Die deutsche Übersetzung lautet: „Gegründet nämlich und eingesetzt wurde dieses Seminar von jenem gottesfürchtigen und erlauchtesten Herrscher, dessen Angedenken, wie es nach so vielen Jahrhunderten auch jetzt (noch) im Innern der dankbaren Bürger stark ist und für alle kommende Zeit aufgefrischt bewahrt werden soll, so jetzt besonders durch die dankbare Erinnerung König Karls mit einem sehr glänzenden Denkmal vor der Königsburg selbst verewigt wird. Was jener unter guten Vorzeichen begonnen hat, dies wurde im Lauf der Jahrhunderte durch die Gnade Gottes und die Sorgfalt weiser Herrscher unter dem Wohlergehen unseres Staates und unserer Kirche für die äußerst glücklichen Nachkommen vermehrt. Und freilich wäre diese Schule dem nicht gewachsen gewesen, diejenigen bedeutenden Aufgaben zu erfüllen, die unsere Zeit verlangt, wenn sie nicht in diesen zumal 25 glücklichen Jahren unter der Regierung des weisesten Königs großzügig mit jeder Ausstattung ausgerüstet worden wäre.“

²⁶ Ebd. – Die deutsche Übersetzung lautet: „Angesichts dieser so großen und so zahlreichen Wohltaten sagen und wissen wir zum einen dem mildesten König größten Dank, zum anderen bitten und beten wir demütigst ganz besonders, dass er [auch] in Zukunft dasselbe Wohlwollen sowohl dem Kloster als auch dem Seminar gegenüber bewahre. Schließlich richten wir unsere Bitte an den höchsten Gott, Beschützer und Wächter der menschlichen Angelegenheiten, dass er alle Gelöbnisse, die von der gesamten Bevölkerung Schwabens während dieser Festtage feierlich und festlich abgelegt werden, wohlmeinend annehmen möge und dass er denjenigen guten Gaben, die er für Staat, Kirche und Schulen unter der glücklichen Herrschaft Karls bisher gesegnet hat, ewigen Bestand hinzufügen möge.“

handelte es sich um eine Pflichtübung, der man jedoch bereitwillig, ja freudig nachkam. Schließlich bot sich über den eigentlichen Zweck des Glückwunsches hinaus eine Gelegenheit, professionelle Kompetenz und gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu dokumentieren.

Festspiel im Seminar Schöntal

Das Festspiel aus der Feder des damaligen Repetenten und späteren Tübinger Universitätsprofessors für Philosophie, Dr. Theodor Haering (1884–1964), welches am 18. Mai 1910 zum 100-jährigen Bestehen des Seminars Schöntal von der Jubiläumspromotion 1908/10 aufgeführt wurde, war bereits im vorigen Kapitel²⁷ Gegenstand der Untersuchung. Ein dem II. Bild vorangestelltes Intermezzo kündigt von der Gründung des Seminars im Jahre 1810.

„Ein neu Jahrhundert soll sich euch enthüllen.
Längst sank ins Grab Abt Benediktus schon.
Und Krieg auf Krieg hört man die Lande füllen –
Die Welt erzittert vor Napoleon. –
Und sang- und klanglos stieg durch seinen Willen
Der letzte Abt herab von Schöntals Thron
Und legte scheidend um des Saeclums Wende
Das Kloster in des Württembergers Hände.
Ein neu Geschlecht zog ein in diese Hallen.
In diesem Herbst werden's 100 Jahr' –
Des strengen König Friederichs Gefallen
Erkor es plötzlich aus zum Seminar:
Blaubeuren, Denkendorf – sie mußten fallen
Und Schöntal füllen mit der Schüler Schar.
Und kaum ein Monat war ins Land gegangen
Seit jenem Schluß, – so ward schon angefangen.
So steigt herauf denn wieder, herbe Tage,
Allwo des Königs strenger Wunsch und Wort
Die Professoren trieb mit einem Schläge
Aus ihrer liebgewordenen Heimat fort, –
Du Zeit voll Härten, Eile, Angst und Plage,
Du erster Tag am neuen Heimatort –
Und fülle uns mit Dankbarkeit und Freude
An unsrer Zeit und unsrem König heute!“²⁸

Dem Autor gelang es, „seinem“ König dankbare Loyalität mitzuteilen, indem er diesen implizit – und in den beiden letzten Verszeilen sogar explizit – mit dem jähzornigen und gewalttätigen König Friedrich kontrastierte. Dadurch dass der

²⁷ Siehe S. 61 f.

²⁸ LKAS, C9/498: Festspiel zur 100-Jahrfeier des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 von Theodor Häring, dargeboten von der Jubiläumspromotion 1908/10, masch., 26 S., Intermezzo zwischen dem I. und II. Bild. – Alle folgenden Szenen des Theaterspiels sind dieser Quelle entnommen.

Absolutismus vornehmlich unter dem Gesichtspunkt des ihm innewohnenden Willkürpotenzials präsentiert wurde, lässt sich die folgende Szene („II. Bild“) *auch* als eine in Szene gesetzte Fürsprache für den monarchischen Konstitutionalismus deuten.

Die Handlung spielt im Oktober 1810 und heißt „Die Eröffnung des Seminars“. Ort des dramatischen Geschehens ist das Wohnzimmer des Ephorus von Pfeleiderer (bisher in Denkendorf). Neben diesem treten die Professoren Hutten und Hauber (ebenfalls bisher in Denkendorf) und Fischer und Herrmann (bisher in Blaubeuren) auf, außerdem zwei Seminaristen, die „Frau Ephorus Pfeleiderer“, die „Frau Professor Fischer“, Marie („Dienstmädchen bei Ephorussens“) und zwei Packträger. Geschildert werden in humoristischer Überzeichnung die Strapazen des Umzugs, hatte doch das hier versammelte Lehrpersonal aufgrund der königlich angeordneten Seminarschließung in Blaubeuren bzw. Denkendorf seine Lehrtätigkeit in Schöntal fortzusetzen. Die Ehefrauen scheinen von der erzwungenen Veränderung ihrer Lebensgewohnheiten wenig angetan zu sein:

„Frau Ephorus: Ach meine arme liebe Frau Professor!

Frau Professor Fischer: Ach meine arme liebe Frau Ephorus (fallen sich weinend in die Arme).

Frau Ephorus: Und wie haben Sie denn nun aber geschlafen nach Ihrer schrecklichen Reise von Blaubeuren her in Ihren leeren Zimmern und ohne alle Möbel?

Frau Professor: Ach, von einem rechten Schlaf war ja natürlich kaum die Rede. –

Frau Ephorus: Oh, ich weiß, ich weiß, meine arme liebe Frau Professor, von den beiden letzten Nächten her! – aus eigener Erfahrung. Aber warten Sie nur! Bald wird's ja hier anders werden. Denken Sie sich: Gestern abend, ganz spät, als Sie wieder fort waren – Gott sei Dank sind nun endlich unsre Möbel angekommen, wenn auch noch nicht ausgepackt, wie Sie sehen. – Trösten Sie sich nur. Bald kommen die Ihrigen auch. Es ist eben ein weiter Weg von Blaubeuren her.

Frau Professor: Ach ja! Wenn nur die Eisenbahn schon erfunden wäre! Aber mit diesen langsamen Wagen – ach, bei uns wird's noch mindestens zwei Tage dauern von Blaubeuren her. (Zornig stampfend): Daß man sich auch so was gefallen lassen muß! Im 19. Jahrhundert! Wie im 30jährigen Krieg muß man über Nacht alles verlassen, was man lange Jahre hindurch liebgewonnen hat.

Frau Ephorus: Ganz meine Ansicht! Mein Mann sagt zwar immer: Unser König Friedrich ist zwar manchmal schwer zu berechnen, aber schließlich hat er doch immer das Rechte getan. Aber was sollen unsre armen Männer auch andres sagen, wo ihnen durch königliche Kabinettsordre bei Verlust ihres Amtes geboten worden ist, nicht zu räsonnieren?! Aber ich sag meine Meinung – wir Frauen wollen's wenigstens tun: Es ist unerhört, so etwas, sag ich: Einen erst im selben Monat von einem derartigen Umzug zu benachrichtigen!

Frau Professor: Im selben Monat nur?! Bei uns war's noch kürzer! Am 9. Oktober erhielten wir die Weisung, daß am 31. das Seminar zu eröffnen sei, und am 10., sage und schreibe am 10. Oktober, einen Tag nachher, kam schon ein entrüstetes Schreiben aus dem Königlichen Kabinett, daß wir immer noch da seien, nebst Immediatbefehl, sofort abzureisen und am 18. schon in Schöntal den Unterricht zu eröffnen.

Frau Ephorus (sich entrüstet von ihrer Kiste erhebend): Und das heißt man freie Staatsbürger, die sich so herumschicken lassen müssen! – Und dann diese Reise! Ich kriege schon sowieso das Kopfweh von dem ewigen Geschottel in den Wagen auf den holprigen Straßen, und dann hat auch mein kleiner Emil den Krampfhusten, daß ich aus der Angst nicht herauskam.“

Die beiden Lehrerinnen ereifern sich zunächst über den als Zumutung empfundenen Umzug nach Schöntal samt Begleiterscheinungen und geben sich dem Publikum somit als Damen der „besseren Gesellschaft“ zu erkennen, denen die relative Nichtigkeit ihrer Sorgen selbst gar nicht bewusst ist. Die Szene ist nach Komödienart verfasst, der Humor volkstümlich. Dabei enthält sie Anspielungen, die durchaus politische Substanz aufweisen: In Kombination mit den bereits erwähnten beiden letzten Verszeilen des vorangestellten Intermezzos, in der in Dankbarkeit der *jetzigen* Zeit und des *jetzigen* Königs gedacht wird, ergibt sich eine auf die Gründungsphase des Seminars bezogene Kritik am Regierungsstil des als cholerisch geltenden König Friedrichs I., dessen Auftreten und fürstliches Selbstverständnis absolutistisch waren und der dem monarchischen Konstitutionalismus nur wenig abgewinnen konnte. In der 7. Szene des II. Bildes taucht völlig unerwartet König Friedrich persönlich in Schöntal auf, um sich vom ordnungsgemäßen Betrieb des neu eingerichteten Seminars zu überzeugen:

„(Frau Ephorus und Frau Prof. Fischer stürzen herein)
 Beide (wie aus einem Munde): Der König ist da! Der König ist da!
 Ephorus (seine Frau am Arm packend): Ruhig, meine Liebe! Woher weißt du das ...?
 Fischer (ebenso zu seiner Frau): Hast du ihn selbst gesehen?
 Beide (Frau Ephorus): Ganz gewiß! ganz gewiß! Zum Kameralamtsdiener ist er gegangen und läßt sich jetzt von ihm das ganze Gebäude zeigen.
 (Frau Fischer): Sie werden bald hierherkommen! O Gott, o Gott!
 Ephorus: Das muß ein Versehen sein. Majestät müssen sich im Datum getäuscht haben. Wie könnte er sonst jetzt schon sehen wollen, was doch noch gar nicht da sein kann.
 Frau Ephorus: Ach Gott! Mann – und König Friedrich soll ja so jähzornig und so streng sein! Wenn's dich nun dein Amt kostet!?
 Hauber: Und es sind doch erst (14) Tage!“

Diese Befürchtungen scheinen nicht unbegründet zu sein, denn in der 8. und letzten Szene berichten die beiden Seminaristen Mayer und Müller sowie das Dienstmädchen, der für seine beachtliche Größe und Leibesfülle bekannte König habe den Herrn Kameralverwalter „geschlagen, verhauen, geprügelt“, weil er, wie das Dienstmädchen stockend vorträgt, „in der evangelischen Kirche – das Gemälde hat – zustreichen lassen“. Die Meldung, dass der Mann auf der Stelle entlassen worden sei, führt zu weiterer Aufregung:

„Frau Ephorus (ihrem Mann um den Hals fallend): Ach Mann! Mann! Was wird er dann mit dir tun?
 (allgemeine Aufregung – Rufe – alles drängt zu den Türen hinan, die Möbel und Kisten werden weggeschoben und umgeworfen)
 Fischer (gerungene Hände): Ach meine Predigt!
 Frau Ephorus: Ach meine Möbel!

Ephorus: Mein Plato! Mein Amt!

Marie: Ach Gott! Ach Gott! Was soll's da werden!?

(man hört draußen eine Stimme laut rufen: Der König!) (alle ab – der Vorhang fällt)“

Über die unverkennbare Absicht hinaus, die Zuschauer auf harmlose Weise zu amüsieren, lässt sich in der vorliegenden Szene inhaltlich eine doppelte Stoßrichtung erkennen: Zum einen wird vom Repetenten Haering das behäbig-geruhsame Amtsverständnis der etablierten Lehrer und die Zimperlichkeit ihrer Frauen ins Visier genommen, zum anderen aber artikuliert sich Kritik an der Willkür des württembergischen Herrschers. Aus dem impliziten Vergleich mit der Gegenwart ergibt sich ein ästhetisch sublimiertes Kompliment an den volksnahen, „bürgerlichen“ König Wilhelm II. und ein Bekenntnis zur bestehenden Staatsform.

1.2 Die Konviktschulen und ihr Verhältnis zum Haus Württemberg

Auch das Verhältnis zwischen den Katholiken am Ehinger und am Rottweiler Gymnasium und dem protestantischen Haus Württemberg stellt sich in den Quellen als harmonisch dar. Dass es in Württemberg – sieht man von den entsprechenden Gesetzen mit reichsweiter Geltung einmal ab – anders als etwa in Baden keinen Kulturkampf gab, hat entscheidend mit Bischof Hefele (1809–1893), von 1869 bis 1893 Bischof der Diözese Rottenburg, zu tun²⁹. Hefele, vor Übernahme seines Episkopats Professor der Kirchengeschichte in Tübingen (1840–1869), stand dem Ultramontanismus kritisch gegenüber und äußerte sich vor seiner Wahl zum Bischof mehrfach gegen das Infallibilitätsdogma – das er freilich als Bischof am 10. April 1871 in seiner Diözese verkünden musste, um die Einheit der Kirche nicht zu gefährden. Entscheidend aber war, dass er von seinem Klerus nicht verlangte, sich diesem Dogma ausdrücklich zu unterwerfen. Die Tübinger Professoren blieben von Hefele unbehelligt, selbst wenn sie das neue Dogma offen ablehnten³⁰. Dass altkatholische Gemeindebildungen in Württemberg weitgehend ausblieben, mag damit zusammenhängen. Ein bemerkenswertes Faktum ist überdies, dass die Zentrumsparterie – laut Hefele eine Hauptursache für den Kulturkampf in Preußen – bis 1894/95 im württembergischen Landtag nicht vertreten war³¹. Ferner wird das Ausbleiben eines Kulturkampfes in Württemberg gerne mit dem guten Einvernehmen zwischen Bischof Hefele und König Karl (1823–1891), seit 1864 auf dem württembergischen Thron, begründet³².

²⁹ Vgl. LÖNNE: Politischer Katholizismus, S. 172 f.

³⁰ Vgl. PAHL, S. 34: Zu einer „ultramontanen Wende“ kam es in Württemberg erst 1893, als Bischof Wilhelm von Reiser (1835–1898) Hefeles Nachfolge antrat.

³¹ Vgl. ebd., S. 33.

³² Näheres zum Verhältnis von Staat und Kirche im Württemberg des 19. Jahrhunderts bei: FENKE, S. 133 f. und S. 166.

„Dem König sei mein erstes Lied“

Nach diversen Ansprachen und Grußworten, die bei der Einweihung des neuen Ehinger Gymnasiumsgebäudes am 14. Oktober 1885 zum Teil in fließender lateinischer Rede vorgetragen wurden, endete der Festakt mit dem Chor „Dem König sei mein erstes Lied.“ Laut Festschrift wurde der Gesang „mit Begeisterung von den Schülern vorgetragen [...] und [verlieh] der gehobenen Stimmung der Festversammlung einen prächtigen Ausdruck“³³. Anschließend fand die Besichtigung der neuen Räumlichkeiten statt. Nach einer Mittagspause fanden sich 112 Gäste zum Festmahl in der Straub'schen Bierhalle ein. Beim Toast, den Rektor Dr. Schneiderhahn beim Festmahl auf den König ausgab, wurde die besondere Königstreue der Deutschen hervorgehoben. Diese sei schon dem Römer Tacitus aufgefallen und habe sich bis heute erhalten:

„Am heutigen Freudenfeste geziemt es sich wohl, daß wir Sr Majestät unseres allverehrten Königs Karl in erster Linie gedenken. – Es ist ein Vorzug, welcher die Deutschen auszeichnet vor allen Völkern der Erde, die Königstreue d. h. die Treue gegen ihr angestammtes Fürstenhaus. Tacitus spricht von den Deutschen als einem Barbaren-Volk, aber er rühmt von diesen die Treue gegen ihre Fürsten. Diese Treue war es, durch welche der Deutsche für das Leben seines Fürsten unbedingt in den Tod ging und es war die größte Schande, wenn einer lebend aus der Schlacht zurückkehrte, in welcher sein König sterbend fiel. Kämpfen für das Leben des Königs, das sei die erste Pflicht; der König kämpft für den Sieg und die Mannen kämpfen für das Leben ihres Königs. Diese Königstreue ist ein Vorzug der Deutschen auch in diesen unseren Tagen“³⁴.

Der Vergleich von Antike und Moderne nach dem Muster „schon die Griechen und die Römer“ bzw. vor allem „schon die Germanen“ wurde in zahlreichen Reden bemüht. In einer gleichsam genetisch verankerten Königstreue sah der Redner den Zusammenhalt der deutschen Nation begründet:

„Meine Herren! schauen wir nach Osten und Westen (nach Spanien)[,] überall schwanken die Throne. Das feste Zusammenstehen der Deutschen mit ihren Fürsten[,], das ist das Geheimnis der deutschen Nation und bewirkt, daß Deutschland immer wieder sich enger schmiegt. Die Treue gegen ihre angestammten Fürsten macht, daß das deutsche Volk, trotz der vielfachen Gliederung der Staaten, doch innerlich gesund und im stande ist, alle äußeren Gefahren zu bestehen.“

³³ StAS Wü 90/2 T 1 Nr.191: Festschrift des königlichen Gymnasiums in Ehingen über die Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes mit den Schulnachrichten über das Schuljahr 1884/85 von Rektor Dr. Schneiderhahn. Stuttgart 1885, S. 16.

³⁴ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191: Schneiderhahn, [Vinzenz]: Toast beim Festmahl zur Einweihung des neuen Gymnasiums am 14. Oktober 1885, hs., 5 S. – Am Ende des Textes findet sich folgendes von Rektor Schneiderhahn unterzeichnete Postskript: „Da der Redner ziemlich rasch sprach, kam der Stenograph nicht immer nach, hat derselbe manche Sätze nach eigenem Ermessen ergänzt, andere auch ausgelassen.“ – Die Abweichungen vom realisierten Wortlaut dürften jedoch unerheblich sein. – Aus dieser Quelle sind die folgenden drei Zitate entnommen.

Obwohl sich die Treue zum König und die Huldigung seiner Person ohne weiteres auch aus christlicher Weltsicht hätten begründen lassen, denn die Monarchie wurde noch immer als Teil einer göttlichen Weltordnung verstanden, argumentierte Schneiderhahn zumindest vordergründig weltlich: Anhand einer langen Reihe fürstlicher Wohltaten zugunsten der Stadt und ihrer Bildungsanstalten wurde verdeutlicht, dass die Stadt Ehingen besondere Ursache habe, dem württembergischen Königshaus treu und gehorsam zu sein. Am Ende dieser Reihe sah er „das glorreiche Ereignis, welches mit dem heutigen Fest seinen Abschluß findet, die Herstellung eines neuen schönen Gymnasiums“. Ebenso wie König Wilhelms wurden König Karls Leistungen für die Stadt aufgezählt, und der Toast schloss mit den Worten:

„Im Hinblick auf diese großen Verdienste sind wir nicht bloß durch ideelle Motive verbunden dem Könige treu und gehorsam zu sein, sondern wir sind durch die Pflicht der Dankbarkeit gezwungen, unseren König dankbarst zu verehren. – Ich bitte Sie meine Herren den Gefühlen der Verehrung und Dankbarkeit, welche uns gegen seine Majestät den König Karl beselen, durch ein donnerndes dreifaches Hoch Ausdruck zu verleihen: ‚Seine Majestät der König Karl lebe hoch‘.“

Die Versammlung stimmte in das dreimalige Hoch auf Seine Königliche Majestät ein und hörte die von der Musik gespielte Königshymne stehend an. Selbstverständlich und erwartungsgemäß richtete der Leiter des Ehinger Gymnasiums seinen Dank an jene Stelle, die innerhalb des föderalen Staatsaufbaues tatsächlich von entscheidender Bedeutung für die institutionelle und materielle Ausstattung seiner Anstalt war³⁵. Doch Schneiderhahn beließ es nicht bei einer bloßen Dankbekundung. Indem er deutsche Königstreue zum Fundament nationaler Einheit, zum Elixier ihrer Vitalität erklärte, geriet sein Dank zur veritablen Monarchenhuldigung. Woraus der Ehinger Rektor schöpfte, ist der „Fundus einer selbstverständlichen, ererbten, unreflektierten Anhänglichkeit an den Monarchen und die von den Kirchen getragene Obrigkeitslehre“; zu einem gewissen Teil handelt es sich dabei um „Reste sakraler Vorstellungen, bei denen freilich schwer festzustellen ist, wie weit sie aus einer echten Tradition oder einem romantisierenden Rückgriff stammen“³⁶. Reden wie diese zeigen, dass bürgerliches Selbstbewusstsein und nationales Denken mit monarchisch-dynastischer Loyalität recht problemlos zu vereinbaren waren.

³⁵ Auch im Jahre 1909, bei der Einweihung des Neubaus für das Mittel- und Untergymnasium und die Realschule, verband der amtierende Ehinger Rektor – es war Bernhard Krieg – die wichtigsten Daten aus der Entwicklungsgeschichte des Gymnasiums seit 1823 mit einem dankbaren Hoch auf den König von Württemberg, „in das die Versammlung begeistert einstimmte“. Die Wohltaten des Königs habe Ehingen mit stets königstreuem Geist zu würdigen gewusst, und es sei Aufgabe der Schule, diesen Geist zu erhalten und auf die künftigen Generationen fortzupflanzen (KRIEG: Festrede [zur Einweihung des Neubaus]).

³⁶ BRUNNER, S. 183 f.

„Heil unserm König“

Im Jahresschlussprogramm 1889 entrichteten Rektor und Lehrerkollegium des Königlichen Gymnasiums Rottweil anlässlich des 25-jährigen Regierungsjubiläums König Karls eine Gruß- und Dankadresse an das Haus Württemberg:

„In dankbarem Rückblick auf die fünfundzwanzigjährige Regierungszeit seines Königs, reich an großen, weltgeschichtlichen Ereignissen, besonders aber an Segnungen für unser engeres Vaterland begeht das württembergische Volk die hohe und innige Feier dieses Tages mit herzlicher und ehrfurchtsvoller Teilnahme. Und wenn das ganze Volk in diesen Tagen seinem erhabenen geliebten Landsvater, dem Beschützer und Förderer aller materiellen Interessen in Gewerbe und Industrie, Handel und Verkehr und nicht minder aller geistigen und idealen Bestrebungen auf den Gebieten der Schule, der Wissenschaft und Kunst voll freudigen Dankes in treuer Anhänglichkeit entgegenjubelt, so möge es auch dem Lehrerkollegium des Gymnasiums gestattet sein, von diesen Gesinnungen erfüllt und zum Ausdruck derselben diese Festschrift an den Stufen des Königlichen Thrones in tiefster Verehrung niederzulegen mit dem Wunsche: Gott erhalte uns noch lange, schütze und segne unsern in Ehrfurcht geliebten König Karl und mit Ihm die Königin, Seine Gemahlin, und das ganze Königliche Haus!³⁷

Das Regierungsjubiläum, das der „geliebte Landesvater“ beging, wurde als „vaterländisches Fest“ bezeichnet, es war vom „engeren Vaterland“ und vom „württembergischen Volk“ die Rede. Noch immer wurde im Sinne des bereits erwähnten „föderativen Nationalismus“ dem Einzelstaat terminologisch die faktisch verloren gegangene Qualität eines Staates, ja einer Nation zuerkannt. Die auf die napoleonische Zeit zurückgehenden Bemühungen, aus dem vergrößerten Württemberg mit seinen nicht nur konfessionell heterogenen Territorien ein geschlossenes Staatsgebiet zu machen, hatten ihr Ziel offenbar erreicht. Auch das katholische „Neuwürttemberg“ begriff sich als integralen Bestandteil des Landes. Mit großer Emphase kommt dieses württembergische *Zusammengehörigkeits-* bzw. *neuwürttembergische Zugehörigkeitsgefühl* auch in dem vom langjährigen Ehinger Rektor Hehle verfassten und von Musikdirektor Georg Zoller komponierten Preisgedicht auf den König zum Ausdruck („Heil unserm König!“), das vermutlich zu dessen 25-jährigem Regierungsjubiläum im Jahre 1889 vorgetragen wurde:

„Es klingt ein Ruf durch unser Schwabenland
 Vom Alpensaume bis zum Tauberstrand,
 Als unsrer Königstreue Unterpfand:
 Heil unserm König!
 Zum Tempel ruft uns heller Glockenklang,
 Dort schallt ein tausendstimmiger Gesang,
 Und tausend Herzen fleh'n mit heißem Drang
 Heil unserm König!
 Voll Huld und Güte ist des Königs Herz,
 Zu lindern sucht er jeden Druck und Schmerz,

³⁷ Programm des Königl. Gymnasiums in Rottweil zum Schlusse des Schuljahres 1889, o.S. (UBTü, LXIII/78.4).

D'rum tönt's in Schwabens Gauen allerwärts:
 Heil unserm König!
 Den holden Frieden schirmet sein Panier,
 Ein friedlich Volk ist seiner Krone Zier;
 O glücklich Land, gut Württemberg allhier!
 Heil unserm König!
 Des Volkes Treue ist sein starker Turm,
 Der niemals wankt im wilden Wettersturm,
 Den nie zernagt des Haders böser Wurm –
 Heil unserm König!
 Begleit ihn stets mit deinem Gnadenblick,
 Hilf lenken ihn des Schwabenvolks Geschick,
 Erhalt ihn lange noch zu unserm Glück!
 Heil unserm König!³⁸

Unberührt von zeitgenössischen Impulsen der literarischen Moderne entwarf der hochgebildete Leiter eines Gymnasiums, der nicht bloß eine ehrenvolle Rolle im öffentlichen Leben seiner Stadt spielte, sondern auch als Wissenschaftler landesweit Renommee erworben hatte, in epigonenhafter Biederkeit ein idyllisches Gemälde aus Herrscherpreis und Königstreue, das im Grunde nur abgegriffene sprachliche Bilder und Wendungen reproduzierte. Hehles „Heil unserm König“ macht den Anachronismus deutlich, der sich aus dem höfisch-ständischen Kunst- und Gesellschaftsverständnis des kleinstädtischen Bildungsbürgertums einerseits und der Tatsache andererseits ergab, in einem hoch technisierten Staat zu leben, dessen industrielle Produktion an zweiter Weltstelle nach den USA lag.

Zur Routine der Königsfeiern

Der „Volksfreund für Oberschwaben“ gibt zum Königsgeburtstag 1904 den Inhalt der beim offiziellen Festessen in der Ehinger Lindenbierhalle von Konviktsvorsteher Rief gehaltenen Rede sinngemäß wieder:

„Es sei eine Pflicht eines jeden braven Sohnes des Vaterlandes, sich gerade in dieser Zeit, wo die Mächte des Umsturzes sich breiter machen, mit lebendiger und freudiger Begeisterung sich zu scharen um unsern König und sein Haus, bei dem Fürstentugend, Fürstentreue und Fürsteneintracht geradezu sprichwörtlich seien, um unsern König, der ein Herz für sein Volk hat und bei aller Bundestreue seine besonderen Bedürfnisse und Wünsche kennt und achtet, dessen Staatsverwaltung Handel, Gewerbe u. Industrie, Wissenschaft u. Religion schützt und pflegt. Darum, so schloß der Redner, legen wir am heutigen Tage das erneute Gelöbnis tiefster Ehrfurcht, unverbrüchlicher Treue, Anhänglichkeit und Liebe an den Stufen des Thrones nieder [...]“³⁹.

³⁸ „Heil unserm König!“ Gedicht von Rektor Dr. J. Hehle. Für Chor, Solo und Klavier komponiert von Georg Zoller. Ehingen [1889?] (Exemplar: StadtAE, Nachlass Dr. Joseph Hehle, „Varia“).

³⁹ Volksfreund für Oberschwaben, 27. Februar 1904.

Indem man seine Königstreue zum Ausdruck brachte, lobte man nicht nur den Monarchen, sondern auch sich selbst: Besteht die Tugend des Herrschers im Pflichtgefühl gegenüber seinem Volk, so zeichnet sich das Volk seinerseits durch die Tugend der Königstreue aus. In der Beschwörung des aus der römischen Antike ebenso wie aus dem Mittelalter bekannten Patronatsverhältnisses – hier Schutz und Fürsorge, dort treue Gefolgschaft – offenbart sich ein weiteres Mal die antimoderne Grundhaltung der Redner.

Der Festverlauf am Geburtstag des Königs war über Jahrzehnte hinweg derselbe geblieben. Die Selbstverständlichkeit der Königsfeiern drückte sich nicht nur in der routinierten Art und Weise aus, wie das Geburtsfest des württembergischen Königs begangen wurde, sondern auch darin, wie man darüber berichtete. So heißt es in den Schlussprogrammen des Gymnasiums Ehingen unter der Überschrift „Feierlichkeiten und Ferien“ stets lapidar, das hohe Geburtsfest Sr. Majestät sei „in herkömmlicher Weise“ oder „durch den üblichen Festakt“ begangen worden. Ebenso ähneln sich die jährlichen Berichte im „Volksfreund für Oberschwaben“.

Auch die Persönlichkeit der jeweiligen Herrscherfigur beeinflusste den monarchischen Kult so gut wie gar nicht, was sich u. a. in der Tatsache zeigt, dass der Wechsel von Karl zu Wilhelm keinerlei Zäsur in der Festgestaltung mit sich brachte. Dass von „unserm König“ die Rede war, kaum aber dessen Name genannt wurde, beweist, in welchem hohem Maße monarchische Jubelveranstaltungen „entindividualisiert“ waren. Am Ehinger Beispiel des Jahres 1911 soll das übliche Schema des Festherganges deutlich gemacht werden:

„Das hohe Geburtsfest S. M. des Königs wurde auch heuer wieder in festlicher Weise begangen. Am frühen Morgen verkündeten Böllersalven den Anbruch des Festes. Die Stadt hatte reichen Flaggenschmuck angelegt. Um 8 1/4 Uhr bewegte sich unter den Klängen der Bürgerwach-Kapelle der imposante Festzug, an welchem sich die HH. Offiziere, die Staats- und städtischen Beamten, sämtliche hiesigen Vereine, sowie die Schulen beteiligten, zur kath. Stadtpfarrkirche. Das levitierte Hochamt zelebrierte hochw. Herr Stadtpfarrer Zimmermann. Mit dem Te Deum fand die kirchliche Feier ihren Abschluß. Von hier begab sich der Festzug zur evangel. Kirche, wo Stadtpfarrer Zürn die gehaltvolle Festpredigt über den von S. M. gewählten Text hielt. Nach der kirchlichen Feier begaben sich die einzelnen Vereine zum Frührschoppen in die von ihnen bestimmten Lokale. [...] Der Festakt im Gymnasium begann kurz nach 10 Uhr. Zu demselben hatten sich zahlreiche Festgäste, Damen und Herrn, sowie die Lehrer und Schüler der beiden Anstalten eingefunden. Eröffnet wurde die Feier mit dem mehrstimmigen Festhymnus: ‚König Wilhelm sei begrüßt‘ von G. Zoller, worauf der hochw. H. Konviktsvorsteher Prof. Dr. Kolb die Rednertribüne betrat [...]. Mit dem vierstimmigen Männerchor: Festgruß an das Vaterland v. Lachner schloß die schöne Feier“⁴⁰.

Während an Festtagen zu Ehren des Kaisers neben einer panegyrisch getönten Rede evtl. noch ein Vortrag zur nationalen Geschichte gehalten wurde, war die Festrede anlässlich des Königsgeburtstages in der Regel einem Thema aus dem Fachgebiet des Vortragenden Lehrers gewidmet.

⁴⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 27. Februar 1911.

2. Kleindeutsche Nation und Geschichtsbild

Für ganz Deutschland brachte die Reichsgründung erhebliche Veränderungen im öffentlichen Festkalender mit sich. Als jährlich wiederkehrende „Nationalfeiertage“ etablierten sich – mit ungleichem Erfolg – der Kaisergeburtstag und die Sedanfeier⁴¹. Zentrale inhaltliche Funktion der Kaisergeburtstagsfeier war der Loyalitätsappell für die Monarchie, und entsprechend hoch wurde seine Bedeutung von den staatlichen Stellen eingeschätzt. Dass die Kaiserfeiern insbesondere unter Kaiser Wilhelm II. nicht nur in der Reichshauptstadt, sondern auch auf lokaler Ebene aufwändig und mit zahlreichen Elementen sinnlicher Wahrnehmung inszeniert wurden, erklärt sich in erster Linie aus dem Bedürfnis, die Macht des Reiches darzustellen und sich der Loyalität seiner Bürger zu vergewissern⁴². Bereits 1888, im Jahr der Thronübernahme Wilhelms II., wurde mit einem Erlass der rein dynastische Hohenzollernkult für sämtliche Schulen eingeführt. Danach hatten diese die sogenannten „Kaisertage“ – also den Geburtstag Wilhelms II. und die Geburts- und Todestage seiner Vorgänger – als Gedenk- und Erinnerungstage zu begehen. Ziel war, wie es in einer ministeriellen Verordnung aus dem Jahre 1888 hieß, die Weckung „heilige[r] Begeisterung für Kaiser und Reich“⁴³.

Das Staats- und Nationalbewusstsein von Protestanten und Katholiken schlug sich nicht zuletzt in ihrer Haltung zum Sedantag nieder⁴⁴. Das einigende Deutschland war das Ergebnis von Kriegen, und insbesondere der deutsch-französische Krieg von 1870/71 bot einen reichen Fundus zur Verhärtung und „Schärfung“ des wichtigsten externen Feindbildes: Frankreich und die Franzosen. Eine aggressiv formulierte Abgrenzung vom großen westlichen Nachbarn sollte helfen, die eigene nationale Identität zu festigen⁴⁵. Vor allem aber sollten an diesem „Volksfest“ Kaiser und Reich von „unten“ gefeiert werden, doch schon Zeitgenossen wandten ein, dabei werde vor allem die Gespaltenheit der Nation sichtbar gemacht: „Sedantag war Volksfest – doch stets nur eines Teils des Volkes. Denn am Sedantage wurde auch gegen alle jene zum gnadenlosen Kampf geblasen, die sich nicht bedingungslos in die herrschende politisch-soziale Ordnung des Kaiserreichs einfügen wollten“ – während des Kulturkampfes die Katholiken, ansonsten die nationalen Minoritäten und vor allem die Sozialdemokraten⁴⁶. Theodor Schieder nennt die Sedanfeier eine „Kraftprobe zwischen ‚Reichsfreunden‘ und ‚Reichsfeinden‘“⁴⁷; katholische Geistliche hätten vom Sedantag als „Satanfest“ gesprochen⁴⁸.

⁴¹ Vgl. SCHELLACK, S. 15 f.

⁴² Vgl. HARDTWIG: Nationsbildung und politische Mentalität, S. 276 f.

⁴³ Zit. nach FEHRENBACH, S. 100.

⁴⁴ Ausführliche Informationen zur weitgehend aufgehellten Geschichte des Sedantages mit Hinweisen zur Forschungsliteratur bei: SCHELLACK, S. 67–132.

⁴⁵ Vgl. LANGEWIESCHE: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, S. 53.

⁴⁶ WITT, S. 315 f.

⁴⁷ SCHIEDER, S. 85.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 129.

Am Beispiel des Sedantages lässt sich verdeutlichen, dass das offizielle politische Fest im Kaiserreich nicht frei von Zwiespältigkeit war: Der vom Vorstand des liberalen deutschen Protestantenvereins ausgelöste Impuls zur Feier des Sieges über Frankreich und der endlich errungenen nationalen Einheit wurde von Pastor Friedrich von Bodelschwingh aufgegriffen, und tatsächlich setzte sich das Fest bis 1873 durch, wenngleich seine Akzeptanz von Anfang an unsicher war. Bodelschwinghs pietistisch inspirierte Hoffnung, das Fest werde der moralischen und sozialen Wiedergeburt, der religiösen Erneuerung dienen, blieb jedoch unerfüllt: Von den Kriegervereinen organisiert, war es im Wesentlichen ein „Kinderfest“, als patriotische Veranstaltung verlor es rasch an Attraktivität und Stellenwert.

2.1 Die Wahrnehmung von kleindeutscher Nation, Hohenzollernmonarchie und nationaler Geschichte an den Seminaren

Die Quellen bezeugen den ebenso reichspatriotischen wie preußenfreundlichen – und markant frankophoben – Geist, der an den Seminaren herrschte. Dass sich gegenüber dem alten Gegner Preußen so rasch Sympathien einstellten, war keineswegs selbstverständlich. Das opportunistisch motivierte Bedürfnis, auf der Seite der Sieger zu stehen, mag diesen Stimmungsumschwung mitbegründet und beschleunigt haben. Das Nationale genoss in protestantischen Kreisen hohes Ansehen. Im Zuge einer fortschreitenden Säkularisierung und eines damit einhergehenden Bedeutungsschwundes von Religion, Kirche und geistlichem Amt bot sich in der Nation bzw. im Nationalismus zwar kein billiger „Religionsersatz“, aber doch eine Möglichkeit, kulturelle Inhalte zu vermitteln, die sich dann mit Religion ideell verknüpfen ließen⁴⁹.

Aus Bismarckhassern werden „Preußen“

Ein Blick auf die Vorgeschichte der Reichsgründung zeigt, welch uneinheitliches und uneindeutiges Bild die württembergischen Seminaristen in ihrer Haltung zur deutschen Nationalidee anfänglich boten. Der Uracher Ephorus Dr. Eitle erbrachte 1920 in seiner ausführlichen Darstellung des Uracher Seminars und seiner Geschichte klare Beweise dafür, dass Preußen die Herzen der Württemberger im 19. Jahrhundert erst noch erobern musste. Seine Ausführungen im Kapitel „Zeitgeschichtliches“ machen deutlich, dass nicht nur die napoleonischen Befreiungskriege, sondern auch die nationalen Regungen des europäischen Auslandes im vor-märzlichen Bewusstsein der Seminaristen höchst präsent waren. Aus dem Kalender eines Uracher Seminaristen vom 18. Juni 1821 zitierte Eitle Folgendes:

„Abends waren beinah alle auf der Burg; dort machten sie ein großes Feuer zur Erinnerung an die Schlacht bei Waterloo, und Bruckmann hielt eine Rede. Am 5. Dezember: Abends kam Professor Finkh mit seinem Bruder und zwei andern Offizieren in den Speisesaal, um

⁴⁹ Vgl. KUHLEMANN: Pastorenationalismus, S. 551 f.

von den Repetenten Abschied zu nehmen; sie werden in einigen Tagen nach Griechenland abreisen als Freiwillige gegen die Türken. Schon am 28. September fand eine ‚Griechenfeier‘ statt, wobei Beck die Festrede hielt über ‚die Griechen unter fremder Herrschaft‘; er zeigte, welche Fülle jahrhundertelanger, harter Unterdrückungen die jetzige begeisterte Erhebung bei der ihrer einstigen Größe sich bewußten Nation hervorgerufen habe⁵⁰.

Die Anfälligkeit der Seminaristen für schwärmerisches Griechentum vermag kaum zu überraschen, fand doch die an humanistischen Schulen traditionell gepflegte Griechenverehrung angesichts des griechischen Unabhängigkeitskrieges (1821–1829) und der sich abzeichnenden Entstehung eines griechischen Nationalstaats endlich einen realen politischen Anknüpfungspunkt. In der Bereitschaft, der griechischen Nation bei ihrem Kampf gegen die osmanische Fremdherrschaft beizustehen, hatte sich die Begeisterung für den nationalen Gedanken, wie er für Deutschland selbst erst später konkrete Formen annahm, präfiguriert. In dieses Bild passt, dass sich die Seminaristen in der Revolution von 1848/49 auch gegenüber dem Hecker-Kult empfänglich zeigten:

„[...] die Seminaristen tragen mit Genehmigung des Ephorus Heckerhüte mit Hahnenfedern[,] ‚brüllen‘ im Hörsaal die Marseillaise, helfen am ‚Franzosenamstag‘, dem 25. März 1848, Urach gegen den vermeintlichen Feind verteidigen, üben sich in den Waffen (Erlaß vom 18. April 48); der politische Parteihader (hie Groß- hie Kleindeutsche) spaltete die Promotion, doch der Ausflug auf Staufen und Rechberg und ein anderer ins Lautertal, die Liebe zu den alten Klassikern und vollends der Abschied von Urach vereinigte wieder die Promotion. Und beide Parteien sammelten eifrig für den Bau einer deutschen Flotte“⁵¹.

Mit Blick auf den preußisch-österreichischen Krieg von 1866 zitierte Eitle wieder einen Schüler:

„Unsre politische Zuneigung gehörte natürlich, auch soweit Deutschland und Preußen in Betracht kam, wie die unsrer Lehrer Oesterreich⁵², und unsre Enttäuschung über Verlauf

⁵⁰ Zit. nach EITLE: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S. 74 f.

⁵¹ Zit. nach ebd., S. 75. – Man wird sich die revolutionären Regungen in der humanistischen Lehrerschaft nicht allzu vital vorstellen dürfen. So zitiert Manfred Fuhrmann die Erinnerungen des in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts maßgeblichen Didaktikers des humanistischen Gymnasiums, Oskar Jäger (1830–1910), an seine Schulzeit im Seminar Schöntal: „In meiner Jugendzeit war von einer Beziehung des Gymnasiums zum Staate überhaupt kaum jemals die Rede. Wir Schüler hatten vor der großen Krisis des Jahrhunderts, 1848, das Gefühl, dass Politisieren ungefähr ebenso sündhaft sei, wie ins Wirtshaus gehen. Man hörte wohl von Vaterlandsliebe im allgemeinen und vernahm oder sprach wohl selbst dann und wann einige echauffierte Phrasen darüber: dass man aber dereinst in einem solchen wirklichen Vaterlande Wahlrechte oder Wahlpflichten im Tumulte aufgeregten Parteilebens werde auszuüben haben, politische Reden hören oder gar selbst werde halten müssen – davon war keine Ahnung“ (Jäger, Oskar: Pro domo. Reden und Aufsätze. Berlin 1894, zit. nach FUHRMANN: Latein und Europa, S. 163). – Vgl. GUTEKUNST: Die Uracher Professoren, S. 128: Immerhin wurden die Uracher Professoren Heinrich Kraz (1846–1850) und Gottlieb Friedrich Strodtbeck (1836–1850) aufgrund ihres politischen Engagements während der Revolution strafversetzt.

⁵² Vgl. demgegenüber: Schwäbische Kronik, des Schwäbischen Merkurs zweite Abteilung, Sonntagsbeilage, 16. April 1910, wo es anlässlich des hundertjährigen Schöntaler Seminar-

und Ausgang des Kriegs war nicht gering. Immerhin wirkte dieser Hauch der Weltgeschichte auch weiterhin erfrischend in unser Stilleben hinein und machte uns auch auf den weiteren Gang der weltgeschichtlichen Ereignisse aufmerksam⁵³.

Ebenfalls auf die Phase der so genannten Einigungskriege bezieht sich das Zitat aus der nächsten Promotion (Jahrgang 1862/66):

„Schleswig-Holstein meerumschlungen – erlebten wir in stürmischer Begeisterung; aber wie unpolitisch waren wir! Das zeigte sich vollends im Jahr 1866, als die ganze Promotion von wütendem Haß gegen Bismarck erfüllt war außer Egelhaaf, unsrem Historiker.“

Genannter Egelhaaf wurde später tatsächlich Historiker: Es handelt sich um den 1848 in Gerabronn geborenen Albert Friedrich Gottlob Egelhaaf, der von 1862 bis 1866 das Seminar in Urach besuchte⁵⁴. – Der jugendliche Egelhaaf im Wortlaut:

„Die politische Ereignisse der Jahre 1862 bis 66 waren bekanntlich sehr wichtig und folgenschwer. Wir sammelten, um die dänische Blokade [sic!] zu brechen, für die deutsche Flotte und wollten gern auf eine Schlittenfahrt nach Münsingen verzichten, um den dadurch ersparten Betrag auf den gleichen Zweck zu verwenden. Im Jahr 1866 war ich der einzige ‚Preuße‘, in Urach selbst waren noch zwei, der Gerichtsnotar Seeger und der Repe- tent Straub, und als ungleiches Trio gingen wir auch wohl mit einander spazieren, um uns an einander aufzurichten. Ich bekam auch bei lebhafter Erörterung Prügel und habe welche ausgeteilt. Als die Schlacht bei Königgrätz geschlagen war und ich in der Freizeit an meinem Pult in der vierten Stube arbeitete, ging die Tür auf, und fast die ganze Promotion kam in Prozessionsordnung auf mich zu, und der spätere Dr. med. Mögling sagte: ‚Möpsle (das war mein Spitzname), nun hast du recht gehabt; nun sind auch wir preußisch‘. Worauf ich mit blitzenden Augen antwortete: ‚Packt euch; jetzt machen wir’s allein‘⁵⁵.

jubiläums heißt: „In der Promotion waren die österreichischen Sympathien vorherrschend, während im Lehrerkollegium eine weitersehende Sympathie für Preußen vorhanden war. Von Königgrätz wurden jedoch alle überrascht. Die auf Königgrätz folgenden Ereignisse spielten sich zum Teil in räumlicher Nähe von Schöntal ab. Als die Preußen Würzburg beschossen, wurde der Kanonendonner auch in Schöntal gehört. [...] Die Stimmung war inzwischen rasch zugunsten des Siegers umgeschlagen und als der Einmarsch der Preußen heranrückte, hielt man es für angezeigt, den Zöglingen eine geziemende Zurückhaltung zu empfehlen. Die Einquartierung dauerte mehrere Wochen lang und brachte auch in das Seminarleben willkommene Abwechslung.“

⁵³ Zit. nach EITL: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S.75. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

⁵⁴ Vgl. RABERG, S.159f. – Nach einem Studium der Geschichte und klassischen Philologie in Tübingen mit Promotion zum Dr. phil. wurde Gottlob Egelhaaf Gymnasiallehrer und schließlich Rektor des Stuttgarter Karls gymnasiums. An der TH Stuttgart hatte er von 1900 bis 1925 einen Lehrauftrag für Geschichte und Kulturgeschichte, von 1921 bis 1923 zusätzlich einen Lehrauftrag für Geschichte an der Landwirtschaftlichen Hochschule Hohenheim. Neben seinem Engagement für die evangelische Kirche, unter anderem als Abgeordneter in der Landessynode und Landeskirchenversammlung, war Egelhaaf Mitglied der Deutschen Partei, 1917 Gründungsmitglied der Vaterlandspartei. 1918 trat er der württembergischen Bürgerpartei bei, um schon 1919 Mitglied und (bis 1920) Vorsitzender der württembergischen DVP zu werden. Von 1920 bis 1926 saß Egelhaaf im württembergischen Landtag.

⁵⁵ Zit. nach EITL: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S.75f.

Königgrätz wurde am Seminar weder als Sieg protestantischer Kultur und Staatlichkeit noch als Revision des Dreißigjährigen Krieges gedeutet. „Kulturprotestantische Überdeutungen“ dieser Art finden sich in den Quellen nicht. Vor der Reichsgründung waren die meisten protestantischen Amtskirchen „partikularistisch auf Dynastien und Territorialstaaten bezogen oder auf den großdeutschen Föderalismus des Deutschen Bundes, [...] gegen die Vergötzung der deutschen Einheit“⁵⁶. 1871 war die national-liberale Interpretation der Reichsgründung – also ein geeintes Deutschland ohne Österreich – Realität geworden. Dass jetzt, mit Jacob Burckhardt gesprochen, „die ganze Weltgeschichte von Adam an siegesdeutsch angestrichen und auf 1870 bis 71 orientiert sein wird“⁵⁷, wurde allgemein als wenig anstößig empfunden. Im Milieu der evangelischen Seminare neigte man nach der Reichsgründung offenbar der Auffassung zu, „Preußens Beruf“ habe von Anfang an darin bestanden, Deutschland zu einigen⁵⁸.

Egelhaaf blieb seiner vergleichsweise früh eingeschlagenen preußen- und bismarckfreundlichen Linie ein Leben lang treu: In der von ihm verfassten Bismarck-Biographie von 1911 bezeichnete er den Reichsgründer als „Riesen“ der deutschen Nationalgeschichte – „reckenhaft, fast übermenschlich, unerschütterlich“ – und rechnete diesen neben Arminius, Karl dem Großen, Luther, Friedrich dem Großen und Goethe „zu den sechs Größten, welche unsere Geschicke vornehmlich bestimmt haben“. Er habe der Nation „die granitne Grundlage der staatlichen nationalen Einheit gegeben“⁵⁹.

Der Siebzigerkrieg in Aufzeichnungen von Schöntaler Seminaristen

An den Erfolgen im Kriegsjahr 1870 nahmen die Seminarschüler begeisterten Anteil, einige wurden auch Soldaten. Der Schöntaler Ephorus Friedrich Traub ließ im Schlussprogramm des Jahrganges 1908/10 einen Seminaristen zu Wort kommen, der am „Siebzigerkrieg“ teilgenommen hatte:

„Neben der Begeisterung für den beginnenden Krieg erfüllte uns anfangs die bange Befürchtung, wir möchten durch die über den Rhein vordringenden Franzosen – man hielt ja wohl allgemein den anfänglichen Sieg derselben für so gut wie sicher – von der Heimat abgeschnitten werden. Um so grösser war die Freude bei den ersten Siegesnachrichten. Ich erinnere mich noch besonders lebhaft daran, wie beim Eintreffen der Nachricht von Weisenburg Herr Ephorus Mezger auf die Repetentenstuben kam, die beiden Türen öffnen liess, mit bewegter Stimme uns zurief: ‚alle daher, alle daher‘ und uns dann die Siegesnachricht vorlas, oder wie ein anderes Mal, während wir in der Lektion im Hörsaal sassen, auf

⁵⁶ NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 92 f.

⁵⁷ BURCKHARDT, S. 184.

⁵⁸ Eine engagierte Position hierzu vertrat Karl Christian Planck (1819–1880), Seminarprofessor in Blaubeuren und Ephorus in Maulbronn. Seine weit gespannten Überlegungen finden sich zusammengefasst bei: HIRZEL, S. 12 ff.

⁵⁹ EGELHAAF, S. 431 f.

einmal die Glocke auf dem Dorment ertönte; wie ein elektrischer Schlag durchzuckte es uns alle: das bedeutet wieder einen neuen grossen Sieg“⁶⁰.

Die Erinnerungen des Seminaristen gingen bis in die Zeit der ersten erfolgreichen Grenzschlachten zurück; konkret erwähnt wurde die Schlacht bei Weißenburg vom 4. August 1870. Neben „bängen Befürchtungen“ war vor allem von „Begeisterung“ die Rede. Tatsächlich scheint die Seminarjugend schon im Juli 1870 in den Sog nationaler Hochstimmung geraten zu sein. Noch deutlicher geht dies aus Briefen hervor, die der Schöntaler Seminarist an seine in Stuttgart lebenden Eltern gerichtet hat.

Am 17. Juli 1870: „Es gehen hier verschiedene Gerüchte von preussischer Einquartierung in Stuttgart. Wie steht es damit? Es herrscht im Seminar, wie wohl überall, große Aufregung und Entrüstung über die schändlichen Forderungen Frankreichs; allgemein ist man sehr für Preussen eingenommen. Abends steht schon das halbe Seminar an der Post, um den Merkur zu empfangen.“

Am 18. Juli 1870: „Soeben erfahren wir, dass von Stuttgart ein Telegramm gekommen sei, der französische Gesandte habe den Auftrag erhalten, von Württemberg binnen 24 Stunden eine Erklärung zu verlangen, ob es sich neutral verhalten wolle. Grosse Aufregung herrscht überall; voraussichtlich werden die Feinde also in wenig Tagen in unserer Nähe stehen. O, wenn nur alle Deutschen gut für unser aller Vaterland gesinnt sind, wie ich, dann steht es noch nicht schlimm um uns. Ich glaube, wenn ich ein paar Jahre älter wäre, würde ich mit Freuden in den Krieg ziehen gegen die, welche Deutschlands Ehre angegriffen haben. – Sind wirklich die Preussen in Stuttgart? Wenn es der Fall ist, so werden sie hoffentlich als deutsche Brüder behandelt.“

Der „sozialpsychologische Mechanismus der Gruppenbildung durch Abgrenzung“⁶¹ lässt sich am württembergischen Beispiel gut ablesen. Schon vor 1870 schuf „die Identifikation gemeinsamer Feinde und die damit verbundene Bedrohungswahrnehmung“ geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten, um ein Wir-Gefühl zu erzeugen bzw. zu propagieren, doch „den Höhepunkt dieser Form der nationalen Euphorisierung bildete ohne Zweifel der deutsch-französische Waffengang von 1870/71“⁶². Am 30. Juli 1870 notierte der Seminarist:

„Wir sind ganz isoliert in unserem Nest von der übrigen so bewegten Welt. In Stuttgart ist es gewiss immer sehr lebhaft. Habt ihr den Kronprinzen von Preussen auch gesehen? Die Soldaten werden jetzt insgesamt fort sein und hoffentlich bald siegreich heimkehren, ohne dass ihre Reihen gar zu sehr gelichtet sind. – Für die Verwundeten wird hier auch gesammelt und wir Seminaristen haben bereits 25 fl.⁶³ zusammengebracht, ich steuerte 1 fl. 45 auf einmal bei, andere zahlen wöchentlich kleinere Beiträge. Zum Besten solcher Sammlungen

⁶⁰ Zit. nach TRAUB: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars, S. 21. – Ebd. und S. 22 sind auch die folgenden Briefzitate entnommen.

⁶¹ BUSCHMANN, S. 349.

⁶² Ebd., S. 353.

⁶³ Die Abkürzungen fl. und kr. stehen für Gulden (florin) und Kreuzer, die in Süddeutschland als Währung im Umlauf waren. Ab 1871 wurde im Deutschen Kaiserreich einheitlich die Mark eingeführt.

haben wir auch auf unsere nächste verbesserte Kost verzichtet, was ungefähr 10fl. abwirft“⁶⁴.

Eindeutig preußenfreundlich („deutsche Brüder“⁶⁵), zutiefst frankophob und in jugendlichem Überschwang kompromisslos bereit, für „Deutschlands Ehre“ in den Krieg zu ziehen – das waren die Hauptmerkmale der hier erkennbaren Haltung, und fast möchte man von einer Vorwegnahme der differenziert zu betrachtenden Augustbegeisterung von 1914 sprechen. – Der Brief vom 14. August war im herausfordernden Tonfall nationaler Überheblichkeit formuliert:

„Zur Orientierung haben wir uns für unsere Stube zu acht die Karte von Westdeutschland von Kiepert um 1fl. 24 kr. gekauft: sie ist sehr gut für diesen Zwecke, nur reicht sie, zu unserer grossen Freude gewissermassen, wahrscheinlich nicht weit genug nach Frankreich hinein, nur ein wenig über Metz hinaus. Wir waren eben auch der Meinung, der Kriegsschauplatz werde sich in Deutschland befinden. Habt ihr vielleicht schon einige Turkobestien gesehen? Es müssen wahre Wilde sein. Dass den erbärmlichen Bauern ihre Scheusslichkeiten gut bezahlt werden mit Kugel und Strick, freut uns in gewisser Hinsicht, wenn es auch traurig ist.“

Mit „Turkobestien“ meinte man die farbigen Soldaten in der französischen Armee. Diese waren „willkommener“ Anlass für eine diskriminierende Propaganda, die diesen nicht nur wildtierartige Roheit zuschrieb, sondern gar ihr Menschsein in Zweifel zog⁶⁶. Im Ersten Weltkrieg sollten sich derartige rassistische Diffamierungskampagnen in deutlich gesteigerter Form wiederholen. Am 4. September 1870 – die Schlacht bei Sedan war schon geschlagen – ließ sich die nationale Begeisterung am Schöntaler Seminar nicht mehr bremsen. Die Vorfreude auf ein unter einem preußisch-deutschen Kaisertum geeintes Reich führte Seminarangehörige und Schöntaler Bürgerschaft zu spontanen Feiern mit Gesang, Schüssen und Feuerwerk zusammen:

„Die neuesten Nachrichten versetzten auch uns natürlich in den grössten Jubel, um 9 Uhr erfuhren wir es; sogleich wurden einige Böller auf den Kreuzberg gefahren und bis 3/4 11 Uhr kolossal geschossen. [...] Im gleichen Zimmer, in dem wir sassen, war auch die Schöntaler Bürgerschaft versammelt und wir sangen all zusammen Lützows wilde Jagd, was ist des Deutschen Vaterland, Deutschland über alles etc. Die beiden Repetenten brachten Hochs aus auf die deutsche Einigkeit, ein zukünftiges deutsches Kaisertum etc. Um 1/2 7 Uhr zogen wir, mit Pistolen, Gewehren, Raketen und bengalischem Feuer bewaffnet, auf den Storchenberg, wo trotz des Regens geschossen wurde, dass einem die Ohren gellten. Um 7 Uhr wurde ein ungeheurer Haufen Reisig angezündet und weithin leuchtete die

⁶⁴ Zit. nach TRAUB: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars, S.21. – Alle weiteren eingerückten Zitate sind dieser Quelle entnommen.

⁶⁵ Vgl. hierzu RAK, S.325 ff. – Rak hat „die föderative Nation im Feld“ untersucht und anhand von Predigten der Feldgeistlichen Details über „die Bildung von Identitäten und Alteritäten“ in nationalen, regionalen und konfessionellen Gruppen (ebd., S.334) herausgearbeitet. Abweichend von den Schöntaler Quellen konstatiert er allerdings eine distanzierte Haltung zu den Preußen, denen man „Überheblichkeit und Rücksichtslosigkeit im Umgang mit den Württembergern“ (ebd., S.336) angelastet habe.

⁶⁶ Vgl. KRÜGER, S.331–337.

mächtige Flamme. Zum Beschluss stiegen noch einige Raketen empor und der alte Götzenturm wurde von herrlichem bengalischem Feuer erleuchtet.“

Bereits am 18. Januar 1871 – zehn Tage vor der Kapitulation des belagerten Paris – war im Spiegelsaal des Schlosses zu Versailles der preußische König zum deutschen Kaiser proklamiert, die Gründung des Deutschen Reiches feierlich vollzogen worden. Rückblickend schrieb der Seminarist am 29. Juni 1871:

„Nicht wahr, das war ein Jubel und eine Überraschung, wenn man auch schon lange darauf gewartet hatte. Um 1/2 10 Uhr kam das Telegramm: die Verhandlungen seien im Gange, die Kapitulation werde heute noch erfolgen. Als wir um 1/2 12 im Kollegsaal waren, ertönte auf einmal die Glocke im Dorment und im nämlichen Augenblick stürzte Herr Repetent Ziegler herein: ‚-ris kapituliert‘, ‚Pa‘ hatte er schon vor der Türe gerufen. Der Kollegsaal erbebte vor solchem Geschrei, dass der Kalk von den Wänden fiel – wenn er nämlich nicht vorher schon auf dem Boden gelegen ist. Wir wollten alle sogleich zur Türe hinausstürzen; doch Herr Professor Binder hielt uns noch einige Augenblicke, um den Satz vollends zu Ende zu diktieren. Aber bald entliess er uns und nun eilten wir sogleich auf den Kreuzberg, wo bald eine ordentliche Kanonade von Böllern und Pistolen losging.“

Integration nach innen wurde durch Abgrenzung nach außen zu erreichen versucht, und Frankreich stand in der insgesamt durchaus variantenreichen Besetzung der Rolle des Fremden zweifellos im Mittelpunkt⁶⁷. „Schändliche Forderungen“ Frankreichs an die deutsche Seite, Furcht vor einem zunächst für sicher gehaltenen französischen Sieg, Empörung über eine angebliche Ehrverletzung der Deutschen durch die Franzosen und schließlich die Übersteigerung des Feindbildes zur chauvinistischen Diffamierung entwickelten sich in den Erinnerungen des Seminaristen zu einem Bedrohungsszenario, das die bislang wenig geliebten Preußen zu dringend herbeigesehnten „deutschen Brüdern“ werden ließ. Dieter Langewiesche stellt als konstitutives Merkmal von Nationalismus die Dichotomie von „Partizipation“ und „Aggression“ heraus. Nationsbildung ist demnach stets als „doppelseitiger Prozeß“ zu verstehen: „[...] nach innen Integration, nach außen Abgrenzung. Beides ist doppelbödig. Auch die Außenabgrenzung hat eine Innenseite. Sie besteht darin, die Nation als Partizipationsgemeinschaft zusammenzuschweißen und handlungsfähig zu machen. Im Gegenbild erkennt sich die Nation, entwirft sie eine Vorstellung von sich selbst. Selbstbild durch Gegenbild, nicht selten gesteigert zum Feindbild“⁶⁸.

⁶⁷ Vgl. LANGEWIESCHE: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, S. 52.

⁶⁸ Ebd., S. 40f. – Langewiesche grenzt sich damit von einfachen Gut-Böse-Schematisierungen ab, die die Nation in unzulässiger Simplifizierung als „gut“, Nationalismus hingegen als potenziell aggressive Ideologie betrachteten (ebd., S. 40). – Ebenso führe es „in die Irre, eine ausschließlich emanzipatorische, noch unschuldige nationale Gesinnung der Frühzeit scharf abzugrenzen von einem entarteten Nationalismus späterer Zeiten. Es ist wichtig die Veränderungen herauszuarbeiten, den zeitweisen Wandel etwa von einer linken zu einer rechten Kampf Bewegung. Doch ein spezifisches Gemisch von Partizipation und Aggression kennzeichnet die Berufung auf die Nation als Letztwert gesellschaftlicher Legitimität zu allen Zeiten“ (ebd., S. 41).

Der deutsch-französische Krieg von 1870/71, vor allem aus dynastischen Prestige Gründen geführt, mag der letzte „Kabinettskrieg“ gewesen sein, und doch hat er das Volk auch emotional erreicht: „Der entfesselte Krieg diente bei den Deutschen ebenso zur Abreagierung aufgestaunter Revanchegelüste gegenüber Frankreich wegen des unter Napoleon I. Erlittenen wie als Mittel zu der eigenen Einigung [...]“⁶⁹. Die Erinnerung an den „Siebzigerkrieg“ war noch Jahrzehnte später – bis zum Vorabend des Ersten Weltkrieges – so präsent, weil sich an seinem Beispiel die nationale Einigkeit als nacheiferswertes Ideal darstellen ließ⁷⁰.

Ein Schöntaler Lehrer erinnert sich an 1870

Erinnerungen an den deutsch-französischen Krieg liegen auch auf Lehrerseite vor. Im Oktober 1930 wurden die Kriegserinnerungen des Schöntaler Seminarlehrers und Ephorus Eduard Lang in den Roigel-Blättern abgedruckt⁷¹. Nach Auskunft des Bearbeiters beginnen Langs Aufzeichnungen mit „Hurra Germania!“ Knapp wird die diplomatische Krise um die spanische Thronfrage und die nach der Emser Depesche erfolgte Mobilmachung erwähnt. Lang, damals Amtsverweser an der provisorischen Oberlyzealklasse der Lateinschule in Hall, die erst 1877 zum Gymnasium ausgebaut werden sollte, erzählte von seinen damaligen Empfindungen und Überlegungen:

„Mir brannte das Herz; ich sollte den Kampf um Deutschlands Freiheit und Größe erleben und mitkämpfen. Aber ob Württemberg auch mittun würde? Ich erwog den Gedanken nach Preußen durchzugehen und mich dort einreihen zu lassen. Doch rasch kam die glückliche Entscheidung. Nun war es in der Schule kaum noch auszuhalten.“

Mit Ungeduld erwartete der junge Lehrer seinen Kriegseinsatz; er hätte wohl auch dann für „Deutschlands Freiheit und Größe“ gekämpft, wenn sich Württemberg zu einem gemeinsamen Waffengang mit Preußen nicht hätte entschließen wollen. Es folgen detaillierte Schilderungen vom Abschiednehmen und vom Eintritt als Freiwilliger in das erste Regiment in Stuttgart. Stolz erzählte Lang:

„Auch als wir später vor Paris in das Regiment einrückten, wurde ich der ersten Kompanie zugeteilt und im ganzen Krieg war ich stolz darauf, der ersten Kompanie des ersten Regiments ‚Königin Olga‘ anzugehören; [...] es klang anders als Bruder Ernsts 3. Reg., 7. Komp.“

Diese wie viele andere Äußerungen⁷² zeigen, dass Lang sich in höchstem Maße mit seinem Soldatsein identifizierte; an keiner Stelle werden Brüche in dieser Identität

⁶⁹ HAMMER, S. 15.

⁷⁰ Vgl. RAK, S. 342 f.

⁷¹ LANG, Eduard: Kriegserinnerungen. – Der Bearbeiter („G.F.“) gibt einleitend Auskunft über Entstehungsumstände der Aufzeichnungen und über die „Überlieferungssituation“ (S. 287 f.). – Alle Zitate dieses Unterkapitels finden sich dort auf den Seiten 288–301.

⁷² Vgl. TEUFEL, Eduard Lang. Zum Gedächtnis.



Abb.13: Dr. phil. Eduard Lang (geb. 1847 in Göppingen, gest. 1920 in Cannstatt) war von 1877 bis 1903 Professor am Seminar Schöntal, seit 1895 als Ephorus. Zuvor hatte er krankheitsbedingt den Lehrberuf vorübergehend aufgegeben, um als zweiter Redakteur des Staatsanzeigers zu arbeiten (1875 bis 1877). Aus seiner Teilnahme als Freiwilliger am deutsch-französischen Krieg von 1870/71 behielt er die Verletzung seiner Hand (Lit.: TEUFEL: Eduard Lang).

erkennbar. Dazu passt, dass Langs Aufzeichnungen zahlreiche Kriegslieder und Kriegersprüche enthalten⁷³. Über Urach und Blaubeuren marschierte man nach Ulm, immer wieder unterbrochen durch Quartiernahme, was reichlich Stoff für Anekdoten im Tonfall biedersinniger Kriegerromantik bot, aber auch die Distanz vieler Württemberger zu diesem Krieg erkennen lässt⁷⁴. In Ulm – ehemals Bundesfestung –, wo die Rekruten zu Soldaten ausgebildet wurden, war das Regiment im Fort Eselsberg untergebracht. Auch hier schilderte Lang, durchsetzt mit lateinischen Sprüchen, in unverkennbarer Begeisterung für das Soldatenleben die Unbehaglichkeiten desselben⁷⁵. Selbstironisch brachte er seine besondere Verbundenheit zum württembergischen Königshaus zum Ausdruck:

„[...] leider blieb ich im Gewehrputzen immer hinter dem Ideal zurück, doch der Soldat ist ja ‚nicht bloß das dazu gehörige Lederwerk, sondern auch die Liebe zum angestammten Herrscherhaus nebst den nötigen Griffen‘, und da stand es besser mit mir. Was speziell das Herrscherhaus betrifft, so war ich immer stolz auf die weißen Vorstöße, welche ich als

⁷³ Z.B.: „Am besten ist’s ich werd’ Soldat / Und zieh’ hinaus ins Felde. / Da finden keine Sorgen statt / Und mangelt’s nicht an Gelde“ (ebd.).

⁷⁴ Ein Beispiel dafür s. ebd., S.290f.: In Sontheim habe die quartierbietende Frau geklagt, „daß ihr Sohn beim 6. Regiment nicht genug zu essen bekomme, und auf unsere Erwiderung, daß wir es ja auch aushalten müssen, entgegnete sie: ‚Dös isch ganz was anders, meine Söh sind Baurasöh, die send’s Hongera net gwöhnt‘ und als wir ihr sagten, daß wir Freiwillige seien, meinte sie: ‚bei uich wird halt ’s Geschäft nemme ganga sei“.

⁷⁵ „Glücklich wer Geld hatte, um mit einem Käs oder einer Knackwurst nachhelfen zu können (Contenti estote, begnügt Euch mit Eurem Kommißbrote)“ (ebd., S.291).

Angehöriger des Regiments ‚Königin Olga‘ am Kragen trug, wie ich auch in das Gebetsbuch, das ich mit den anderen Regimentsangehörigen von der erlauchten Regimentsinhaberin erhielt, gerührt die Widmung einschrieb: ‚Olga ihrem Lang‘. Als uns der König einmal im Hof der Wilhelmsburg musterte, präsentierte ich das Gewehr in gehobener Stellung und blickte nach der Vorschrift der Majestät direkt ins Auge.“

Trotz der großen Anhänglichkeit gegenüber dem Hause Württemberg ging der Blick für das erhoffte Ziel einer nationalen Einigung unter preußischer Führung nicht verloren („Auch für den künftigen deutschen Kaiser begannen die Herzen immer wärmer zu schlagen“). Unter dem Eindruck seiner militärischen Dienstverpflichtung scheint Lang – 1870 immerhin schon wohlbestallter Lehrer an der Haller Lateinschule – in den Status eines eifrigen Schülers regrediert zu sein:

„Der ganze Mensch ging auf im Exerzieren und das verständnisvolle Zusammenarbeiten von Lernenden und Lehrenden zeitigte so schöne Früchte, daß schon vier Wochen nach unserem Eintritt bei einer Vorstellung des Bataillons General Zimmerle uns das Lob spendete, er habe keine Rekruten[,] sondern ausgebildete, feldtüchtige Soldaten in uns gefunden.“

Nach eigenem Bekunden muss Lang anfangs ein schlechter Schütze gewesen sein, dem es, wie er schrieb, „ein beschämender Trost“ war, „daß der nächstschlechte Schütze nach mir ebenfalls ein Gymnasiallehrer war“⁷⁶. Ausgerechnet am 2. September 1870, dem Tag der Schlacht bei Sedan, weckte die Trompete zum Abmarsch nach Frankreich. Lang notierte:

„Rasch traten wir an ohne Ahnung von dem gewaltigen Ereignis, das sich bei Sedan vollzogen hatte. Unser Hauptmann hielt eine kurze, wohlthuende Ansprache, die mit einem Hoch auf den König schloß, wir zogen in der Dunkelheit den Berg hinab und als im Grau der beginnenden Dämmerung die erste rötliche Farbe sichtbar wurde, da klang es unwillkürlich von den Lippen: ‚Morgenrot, Morgenrot, leuchtet mir zum frühen Tod‘. Auf dem Bahnhof angekommen, wo wir Suppe und Kalbsbraten erhielten, bestiegen wir die Wagen. Der unsere erhielt mit Kreide die Aufschrift: ‚Laufschritt nach Paris‘. Ein frisches Gaudemus igitur erschallte bei der Abfahrt.“

Wieder lässt die geschilderte Atmosphäre an Stimmungsbilder vom August 1914 denken⁷⁷. Einige Tage später war man in der Nähe von Nancy. Lang schwärmte von der Aufhebung der Klassenschranken und der Bedeutungslosigkeit zivilberuflicher Identität:

„Am nächsten Tag fiel uns Eselsbergern die Aufgabe zu einer riesigen bayerischen Proviantkolonne als Arrieregarde zu dienen, und da wurde aus dem Professor zur Abwechslung ein Viehtreiber, der wiederholt ausreißenden Kühen querfeldein nachzusetzen oder störrische Ochsen mit dem Bajonett zu kitzeln hatte.“

⁷⁶ Ebd., S. 292f.

⁷⁷ „Mit Hurra und der Wacht am Rhein fuhren wir bei Maxau über den deutschen Strom“ (ebd.).

Über das angestrebte Ziel, das westlich von Nancy gelegene Vaucouleurs und sein dortiges Quartier, schrieb Lang:

„Da der Ort für perfides Benehmen bei dem jüngsten Überfall bestraft werden sollte, wurden wir ermächtigt, in Abteilungen von 6–10 Mann selbst uns zusagende Quartiere aufzusuchen. Ich dünkte mich ein Wallensteiner und wählte mir mit 9 Kameraden einen dicken, frechen Metzger zum Opfer. Die Erklärung der Frau, sie wolle den Wein zur *soupe* bringen, wurde mit dem großen Wort niedergeschlagen: *Nous buvon du vin avant la soupe, avec la soupe et après la soupe*. [...] Ich war jedoch ein zu weichherziges Schwabenkind, als daß es mir bei so wüsten Leuten wohl gewesen wäre, als wir daher am andern Morgen gefragt wurden, ob wir mit unseren Quartieren zufrieden seien, meldete ich mich sofort als unzufrieden und bezog mit zwei Kameraden Quartier bei einer gutmütigen und gefälligen Glaswarenhändlersfamilie.“

Im letzten Abschnitt seiner Kriegserinnerungen schilderte Lang das unmittelbare Erlebnis der Schlacht bei Coeuilly (29. November 1870). Dass er selbst dabei eine Verwundung am Arm erlitt, wurde merkwürdig beiläufig erwähnt; das Schlachtgeschehen stellt sich als berechenbares Indianerspiel, nicht als grausamer und lebensgefährlicher Vorgang dar:

„Der Donner der Geschütze war allmählich rasend geworden. Elektrisiert durch die aufgeregte Spannung, was der nächste Augenblick bringen werde, begrüßte ich das Zeichen zum Angriff freudig. Wie ich nun zum Tor hinausstürmte, am Oberst vorbei, [...] der, eine gewaltige Gestalt, hoch zu Roß am Ausgang hielt, und nun plötzlich zahllose Chassepotkugeln mir um die Ohren pfffen, da durchdrang mich der Gedanke: ‚Wie schön wäre es, wenn du unversehrt zurückkämeſt‘. So sprang ich im Kugelregen vorwärts, weder rechts noch links blickend; am jenseitigen Rand der Mulde, wo wir ohne alle Deckung einem unsichtbaren Feind entgegenliefen, fühlte ich einen zuckenden Schmerz am rechten Ellenbogen; Rock und Hemd waren zerrissen, aber kaum blutig. [...] Endlich kam der Tag, die Granatenspuren wurden seltener, dann hörten sie ganz auf, wir fuhrten aus dem Krieg weg, wir fuhrten der Heimat zu. ‚Und setzt ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein.‘“

Den Krieg in Frankreich schilderte Lang wie eine touristische Unternehmung, eine empfehlenswerte Auslandsreise. Sein Bericht ist von einer diffus romantischen Stimmung getragen, die sich aus Burschenherrlichkeit, klassenübergreifender Männerfreundschaft, einer verklärten Sicht auf den Kriegsalltag („Ich dünkte mich ein Wallensteiner“) und vor allem aus nationaler Überheblichkeit speiste, letztere durchwirkt mit schwäbischem Lokalpatriotismus. Die Bagatellisierung des Krieges geht mit seiner Glorifizierung einher; auch die zitierten Schlussverse aus Schillers Reiterlied⁷⁸ ordnen sich in diesen Zusammenhang ein.

Die Kriegserinnerungen des Lehrers machen deutlich, dass Abgrenzung nach außen – mit dem gleichzeitigen Effekt einer Integrationswirkung nach innen – nicht immer über den Weg einer emphatischen Verteufelung des Gegners zustande gebracht wurde. Hier kam sie im Gewande klischeehafter Vorurteilsbeladenheit daher. So finden sich in Langs Erinnerungen keine Hasstiraden gegen Frankreich;

⁷⁸ Friedrich Schiller: Wallensteins Lager, 11. Auftritt.

die Franzosen wurden nicht als Inbegriff des Bösen und Schlechten dargestellt, sondern mit Adjektiven wie „perfide“ und „frech“ belegt. Augenzwinkernd sollte den Lesern dieses Berichts begreiflich gemacht werden, dass sich die Deutschen von den Franzosen durchaus nichts gefallen lassen müssten⁷⁹.

Sein ganzes Berufsleben hindurch gerierte sich der kriegsversehrte Lang als Veteran⁸⁰; auf manchen seiner Schüler mag er dabei den Eindruck eines Helden gemacht haben. Seine Erinnerungen sind zwar nicht ausdrücklich aus der Perspektive eines evangelischen Geistlichen verfasst, doch war die von ihm vermittelte Sicht auf den Krieg für viele evangelische Pfarrer insofern symptomatisch, als in Mode stehende nationale und militante Töne ohne weiteres gebilligt, ja verstärkt wurden⁸¹. Lang bewegt sich mit seinen Kriegserinnerungen innerhalb des damals weit verbreiteten Musters, den „Siebzigerkrieg“ als „sauberen Krieg“ zu deuten⁸².

Schöntaler Seminaristen begegnen Wilhelm I. in Ems

Was Bismarck aus dem telegraphierten Wortwechsel bezüglich der spanischen Thronfrage zwischen dem zur Kur in Ems weilenden preußischen König Wilhelm I. und dem französischen Botschafter Benedetti gemacht hat – eine aufgrund ihrer Verkürzung die französische Ehre verletzende Düpierung –, gilt gemeinhin als das auslösende Moment der Kriegserklärung Frankreichs an Preußen. Noch als Kaiser hielt sich Wilhelm I. immer wieder in Ems auf, wohin der jährliche Ausflug auch die Schöntaler Seminarpromotionen führte. Die arrangierten Begegnungen zwischen dem Kaiser und den Seminaristen sind in Form wörtlicher Protokolle überliefert. Wenngleich die inhaltliche Substanz der Gespräche mit dem Kaiser eher gering ist, handelt es sich doch um Quellen von außergewöhnlichem Rang. Der Eifer, mit dem sie aufgezeichnet und die Sorgfalt, mit der sie wie Trophäen am Seminar gehütet wurden, zeigt, dass der Begegnung mit dem Kaiser größte Bedeutung beigemessen wurde. Mit dem Maßstab der Habermas’schen Diskursethik untersucht, kann die Sprechsituation zwischen Kaiser auf der einen, den Seminaristen und ihren Lehrern auf der anderen Seite nur als in höchstem Maße „asymmetrisch“ bezeichnet werden⁸³. Allen Gesprächsteilnehmern dürfte von vornherein klar gewesen sein, dass es nicht um eine „chancengleiche“ Kommunikationsstruktur oder gar um einen echten gedanklichen „Austausch“ ging, sondern um eine weitgehend

⁷⁹ Vgl. hierzu RAK, S. 274–290. – Raks Untersuchung zeigt am Beispiel der Feldgeistlichen, dass der Selbst- bzw. Feindbildentwurf durchaus schärfer akzentuiert und somit aggressiver sein konnte, als dies bei Lang der Fall war.

⁸⁰ Vgl. TEUFEL, S. 197. – Im Nachruf auf den 1920 verstorbenen ehemaligen Ephorus wird geäußert, dass dessen Teilnahme am Krieg von 1870/71 „als blutjunger Freiwilliger“ – Lang war damals 23 Jahre alt – „für die soldatisch straffe Ausprägung seiner Persönlichkeit von entscheidender Bedeutung“ geworden sei.

⁸¹ Vgl. HAMMER, S. 16.

⁸² Vgl. KRÜGER, S. 328 f.

⁸³ Vgl. HABERMAS, S. 136 ff.

formalisierte gegenseitige Höflichkeitsbezeugung. Am 18. Juni 1884 begegnete Kaiser Wilhelm I. der Promotion 1882–84. Seine Fragen richtete der Kaiser im Wesentlichen an das begleitende Lehrpersonal:

„Kaiser (aus dem Kurhaus heraus auf die am rechten Flügel der in zwei Gliedern aufgestellten Seminaristen befindlichen Repetenten Kalchreuter⁸⁴ und Stapf zu gehend): Wo kommen Sie her?

Rep. K.: Von Schönthal in Württemberg.

Kaiser: Wo ist das?

Rep. K.: Im Norden Württembergs in der Nähe von Heilbronn und Hall.

Kaiser: Wie viel Zöglinge sind es?

Rep. K.: 36, Majestät.

Kaiser: Sind das alle?

Rep. K.: Nein, Maj., es sind im ganzen 46.

Kaiser: Was wollen diese Leute werden?

Rep. K.: Theologen zum größten Teil.

Kaiser: So ist es also eine theologische Anstalt?

K.: Ja, Majestät, eine Anstalt zur Vorbereitung auf das Studium der Theologie und Philologie.

Kaiser: Wie lange bleiben sie dann in Schönthal?

K.: Zwei Jahre, Maj.

Kaiser: Wo kommen sie dann hin?

Rep. K.: In ein anderes Seminar, nach Urach, Maj.

Kaiser: So ist das also ein höheres Seminar?

K.: Ja, Maj., und von da kommen sie auf die Hochschule.

Kaiser: Welche Hochschule ist das?

K.: Die Universität Tübingen. [...]

Kaiser: Wie lange besteht Ihre Anstalt schon?

K.: Seit dem Jahre 1810, in jener Zeit wurde Schönthal erst württembergisch.

Kaiser: Aha, in jener napoleonischen Zeit. – Woher kommen Sie heute?

K.: Von Mainz, Maj.

Kaiser: Wie lange sind Sie unterwegs?

Rep. K.: Gestern sind wir aufgebrochen.

Kaiser: Wohin wollen Sie noch reisen?

K.: Wir wollen den Rhein hinauffahren und das Niederwalddenkmal besichtigen.

Kaiser: Wie?

K.: Wir wollen das Denkmal auf dem Niederwald besuchen.

Kaiser: Ja, thun Sie das nur! Das wird sehr großen Wert für Sie haben. Es ist sehr eindrucksvoll; es ist ein Denkmal der Nation, das hoffentlich viele Jahrhunderte vorhalten wird. – Und wohin wollen Sie dann?⁸⁵

Die Absicht der Seminaristen, das zur Erinnerung an die Reichsgründung errichtete Niederwalddenkmals zu besuchen, stieß beim Kaiser erwartungsgemäß auf

⁸⁴ Julius Kalchreuter war von 1882 bis 1885, Wilhelm Stapf von 1883 bis 1885 Repetent am Seminar Schöntal (vgl. TRAUB: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars, S.24).

⁸⁵ LKAS C9/497: Gespräch zwischen Kaiser Wilhelm I. und der Promotion 1882–84, den 18. Juni 1884 in Ems, hs. – Das von Repetent Kalchreuter angefertigte Protokoll weist im Original einige formale Unregelmäßigkeiten auf. Hier wurde die Interpunktion dem heutigem Gebrauch angeglichen.

Befürwortung. Er erkundigte sich nach weiteren Einzelheiten der Exkursion, um schließlich erneut auf das Seminar selbst zu sprechen zu kommen:

„Kaiser: Werden diese alle Theologen?

K.: Nein, nicht alle, Maj., mancher ergreift später einen anderen Beruf.

Kaiser: Aha, wie sichs eben nachher so macht.

K.: Ja, Maj.⁸⁶.

Es folgten Nachfragen zu Details des Seminarbetriebs („Wann stehen die jungen Leute auf?“ / „Wann haben sie Arbeitsstunde?“ usw.), dann kam man über das Turnen auf das Militär zu sprechen – ein Thema, das den Kaiser offenbar stärker interessierte:

„Kaiser: [...] Setzen sie das Turnen auch in der höheren Anstalt⁸⁷ fort?

K.: Ja, Maj., sie turnen bis ins 18. Jahr, bis sie auf die Hochschule kommen.

Kaiser: Da hört dann das Turnen auf?

K.: Hier ist es freiwillig, Maj., doch kommt ja die Mehrzahl zum Militär.

Kaiser: Ja, wenn sie wollen. Bleiben dann einige beim Militär? Will einer von diesen jungen Leuten Offizier werden?

K.: Nein, Maj., sie treten eben in die Anstalt ein mit der Bestimmung, Theologen zu werden.

Kaiser: Ja, ich begreife wohl.

K.: Aber es sind auch schon Offiziere aus unserer Anstalt hervorgegangen⁸⁸.

Anschließend wandte sich Wilhelm I. direkt an einzelne Seminaristen und fragte sie nach ihrem Heimatort und dem Beruf des Vaters. Besonders scheint ihm ein Brillenträger aufgefallen zu sein:

„Kaiser: So, Sie haben eine Brille? Haben Sie von Kindheit an schlechte Augen gehabt?

Kohler: Nein, Maj., ich habe in meinem 8. Jahr eine Augenkrankheit gehabt.

Kaiser: Ja, dann nehmen Sie sich nur in acht und arbeiten Sie möglichst wenig bei Luft.

(an alle) Arbeiten Sie nur fleißig. Auf die Religion kommt alles an, sie ist das Fundament von allem. Werden Sie ernste Theologen. Wenn man so erzogen wird, kann man etwas werden. Es hat mir Vergnügen gemacht, daß Sie sich mir vorgestellt haben; ich danke Ihnen. Leben Sie wohl, meine Herren! (Kaiser verbeugt sich und ist im Begriff, abzugehen)

Rep. K.: Wir bitten Eure Majestät, unseren ehrfurchtvollsten Dank entgegennehmen zu wollen. (Kaiser verbeugt sich zum zweitenmal und grüßt)

Rep. K.: Seine Majestät Kaiser Wilhelm lebe hoch!

(3maliges Hoch, in welches das zahlreich versammelte Emser Publikum begeistert einstimmt)

(Kaiser wendet sich nochmals um und dankt grüßend und sich verbeugend.)⁸⁹

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Der Kaiser meinte das Seminar Urach, in das die Schöntaler Promotion nach zwei Jahren überwechselte.

⁸⁸ LKAS C9/497: Gespräch zwischen Kaiser Wilhelm I. und der Promotion 1882–84, den 18. Juni 1884 in Ems, hs.

⁸⁹ Ebd.

Konsequent hakte der Kaiser bei den Themen nach, die gerade „Konjunktur“ hatten bzw. aus seiner Perspektive von besonderer Bedeutung waren: beim Turnen (als paramilitärischer Ertüchtigung), beim Militär, bei der jugendlichen Sehschwäche – und bei der Religion. Anders als bei den Routinefragen nach belanglosen Äußerlichkeiten offenbarte sich hier eine innere Beteiligung des Kaisers, unverkennbar motiviert von der Hoffnung, die Monarchie möge sich auch künftig auf die akademische Elite verlassen können. Auch die Exkursion des Jahres 1886 führte in Ems zu einer Begegnung mit dem Kaiser. In ihrer äußeren Form erinnert die Begegnung des Jahres 1886 wie die von 1884 in mancher Hinsicht an einen militärischen Appell:

„Die Promotion in zwei Gliedern vor dem Kurhaus aufgestellt. Nach einer Viertelstunde gespannten Wartens tritt S. Maj. aus dem Portal heraus, in dunklem Zivil, läuft auf seinem Spazierstock gestützt und geht raschen und leichten Schritts auf die beiden zunächststehenden Lehrer zu. Bei S. M. sichtbar werden sofort Abnehmen der Mützen und ‚Stillgestanden‘.

Majestät: Sie sind aus Württemberg?

Ephorus Schmid: Ja, Maj.

Maj.: Aber bitte bedecken Sie sich! (Geschieht zunächst nicht. Dann nochmals gleich darauf): Bedecken Sie sich! (Geschieht)

Aus welchem Ort? Aus Stuttgart selbst?

Eph. Sch.: Nein, Maj., aus Schönthal an der Jaxt [sic!] im Norden von Württemberg, im Hohenlohischen.“

Maj.: „In der Nähe von welcher größeren Stadt?

Eph.: Künzelsau ist Oberamtsstadt, auch Heilbronn ist in der Nähe.

Maj.: Dann ist es also in der Nähe vom Hohenzollerschen? Wie lange besteht denn die Anstalt?“⁹⁰

Wie zwei Jahre zuvor erkundigte sich der Kaiser auch 1886 nach der Geschichte des Seminars, nach Eintrittsalter und schulischer Laufbahn der Seminaristen, und wieder zeigte er Interesse an ihrer beruflichen Orientierung („Studieren sie alle Theologie?“). Erneut wandte er sich an einen brillentragenden Schüler:

„Während dessen ist der Kaiser, begleitet von den beiden Lehrern[,] die Front hinabgeschritten, ab und zu die Zöglinge fixierend. Unten angekommen, dreht er sich um u. wendet sich an [unleserlich] Klein (Brille)

Maj.: Diese kurzen Schilde sind aber kein Schutz für Ihre Augen. Da werden sie nur noch schlechter.

Eph.: Ich bin Eur. Maj. sehr dankbar für diese Beihilfe zu einer richtigen Augenpflege.“

Wilhelm I. scheint die Sorge vieler seiner Zeitgenossen geteilt zu haben, dass eine durch Überanstrengung in Schule und Studium verweichlichte, untüchtige Generation heranwachsen, deren Militärtauglichkeit z. B. wegen Sehschwäche – verursacht

⁹⁰ LKAS C9/497: Exkursion 1886, Begegnung mit Kaiser Wilhelm in Ems am 1. Juli, hs., 4 S. – Das Protokoll wurde von Repetent Böckheler angefertigt. Die unregelmäßige Interpunktion im Original wird in den folgenden Auszügen nicht wiedergegeben.

durch übermäßiges Lesen – in Frage gestellt sei. Der greise Kaiser, zum Zeitpunkt der Begegnung immerhin schon 89-jährig, wiederholte sich:

„Maj.: [...] Also sie studieren alle Theologie?

Eph.: Ja, außer einigen Ausnahmen.

Maj.: Springen da nicht einige ab? (lächelt dabei).

Eph.: Selten, nur daß einige das höhere Lehramt ergreifen, was ebenso legal ist.“

Geringe Mobilitätsradien, verbunden mit einer hohen Selbstrekrutierungsrate, waren zwar aus Sicht der Seminarlehrer und des württembergischen Pfarrstandes etwas Selbstverständliches, doch dem Kaiser entlockte dies im Gespräch mit dem Junglehrer Böckheler⁹¹ wohlwollende Heiterkeit:

„Maj.: (wendet sich an Rep. Böckheler): Sind Sie auch Lehrer?

Rep. Böckheler: „Ja, Majestät“

Maj.: Seit wie lange?

Rep. B.: Seit einem Jahr.

Maj.: Waren Sie in derselben Anstalt?

Rep. B.: Ja, Maj, ich war selbst einst Seminarist in Schönthäl.

Maj.: Ja, eben das meine ich. Also in derselben Anstalt?

Rep. B.: Ja, Majestät.

Maj.: Und wo haben Sie studiert?

Rep. B.: In Tübingen

Maj. (freundlich lächelnd): Da bleibt also scheint alles in der Heimat?

Rep. B.: Ja, Maj.“ [...]

Der Ephorus schaltete sich fast entschuldigend mit einer Erklärung ins Gespräch ein:

„Eph.: Weil für diese Studien eben auch Stipendien gewährt werden.

Maj.: Ja, da kann ich mir wohl denken.

Eph.: Nach dem Studium werden dann noch häufig andere Universitäten aufgesucht.“

Gegen Ende des Gesprächs richtete der Kaiser einen Appell an den Repetenten:

„Maj. (laut und eindringlich): Sorgen Sie, daß die jungen Leute tüchtige Geistliche werden!

Rep. Böckh.: Ja, Maj., mit Gottes Hilfe!

Maj.: Die Religion, die muß vor allem feststehen. Das ist die Grundlage von allem⁹². – Ich freue mich, daß der Boden wieder fest ist. Aber die Umsturzpartei und alle die „bösen Menschen“ (hierbei wird Maj. immer erregter), die sich vom Glauben losgesagt haben – –, da wird alles vertuscht und ... wenn ... (bebt) [spricht das Wort nicht ganz aus, weil es ihm wohl etwas zu gewagt erscheint]. Diese Partei, die nicht bloß bei uns, sondern in allen Staaten Europas geschäftig ist, die unterminiert alle Verhältnisse, da wird

⁹¹ Nathanael Böckheler war von 1885 bis 1887 Repetent am Seminar Schöntal (vgl. TRAUB: Aus der Geschichte des Schöntaler Seminars, S.24).

⁹² LKAS C9/497: Gespräch zwischen Kaiser Wilhelm I. und der Promotion 1882–84, den 18. Juni 1884 in Ems. Bei dieser Begegnung zwischen Kaiser und Seminaristen im Jahre 1884 äußerte sich Wilhelm I. fast gleichlautend: „Auf die Religion kommt alles an, sie ist das Fundament von allem.“

zuerst am Glauben gerüttelt und an den Sitten und dann fällt auch das übrige. – (Immer wärmer und bewegter werdend): „Sorgen Sie nur, daß die Grundlage feststeht, die Religion. Das ist Ihre Aufgabe und da hoffe ich vor allem auf die Jugend (den Zöglingen einen freundlich-ernsten Blick zuwerfend). Und gewiß, das werden Sie schon, ich hoffe es, ich verlasse mich auf Sie! – (längere Pause) – Es hat mich gefreut und ich danke Ihnen sehr, daß Sie sich mir vorgestellt haben. Leben Sie wohl!“

Während der Kaiser nun freundl. grüßend auf seinen bereitstehenden Wagen zugeht, tritt Rep. B. vor und ruft begeistert: Seine Majestät, unser vielgeliebter Kaiser lebe hoch! hoch! hoch!

Die umstehende Menge stimmt jubelnd mit ein, der Kaiser selbst dankt freundl. lächelnd. Hierauf tritt die Promotion zurück, um dem vorfahrenden Wagen Platz zu machen. Der Kaiser grüßt noch einmal aus dem Wagen heraus und sagt: Ich danke Ihnen! Dann fährt er ab unter nochmaligem „Hoch!“

Beide Gesprächsaufzeichnungen machen deutlich, dass theologische Lehranstalten wie die württembergischen Seminare vom Kaiser als systemstabilisierende Einrichtungen wahrgenommen wurden: Religion und Theologie sollten taugliche Waffen im Kampf gegen die „Umsturzpartei“ stellen, um die Unterminierung der bestehenden Ordnung zu verhindern. Wilhelms tief empfundenes Ressentiment gegen den Sozialismus fand in Bismarcks „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“, dem sogenannten Sozialistengesetz (1878–1890), seine politische Konkretisierung.

Kaisers Geburtstag in Urach

Mit der Übertragung der Kaiserwürde auf den preußischen König wurde dessen Geburtstag zu einer Angelegenheit der ganzen Nation. Auch wenn die Einführung der Kaisergeburtstagsfeier Sache der jeweiligen Einzelstaaten blieb und für gesetzliche oder amtliche Vorschriften keine verfassungsmäßige Grundlage vorhanden war, bestand doch erheblicher Druck zur Beteiligung⁹³. Was der „Ermsthalbote“ von der Uracher Feier zum 90. Geburtstag Kaiser Wilhelms I. im Jahre 1887 berichtete, wurde in unzähligen anderen Städten des Reiches auf ähnliche Weise vollzogen. Der lokalen Bedeutung der Seminare wie auch der Gymnasien entsprach es, dass entweder die gesamte Einrichtung oder einzelne Lehrer und Schüler im Zusammenspiel mit Vertretern von Stadt und Vereinen eine prominente Rolle bei der Festgestaltung spielten:

„Der Vorabend des Geburtsfestes Sr. Majestät des Kaisers wurde hier in großer Festlichkeit begangen und dadurch die Feier des hohen Festtages recht würdig eingeleitet. Von den Seminaristen wurde ein prächtiger Fackelzug ausgeführt. Abends 7 Uhr, nachdem die Dunkelheit eingetreten war, verließen sie mit ihren brennenden Fackeln den Klosterhof und durchzogen, unter Vorantritt der hiesigen Stadtmusik, fast sämtliche Straßen der Stadt. Bei der Einwohnerschaft, bei Groß und Klein, erregten sie durch ihren Umzug die größte Aufmerksamkeit, da ein Fackelzug hier zu den größten Seltenheiten gehört. Am Schluß des Umzugs stellten sie sich in einem Kreise auf dem Marktplatz auf und sangen sodann

⁹³ Näheres hierzu bei SCHELLACK, S. 23–26.

folgende Lieder mit kräftigen Stimmen: ‚Heil Dir im Siegeskranz‘ und ‚Gaudeamus igitur‘. Hierauf hielt Herr Repetet Wiest eine kurze Ansprache und brachte ein dreifaches ‚Hoch‘ auf den Kaiser aus, das brausenden Wiederhall fand. Hiemit war der Fackelzug zu Ende“⁹⁴.

Auf einer Vorfeier der Museumsgesellschaft sprach der pensionierte Seminarlehrer und Ehrenvorstand des nationalen Vereins⁹⁵, Professor Adam, im Uracher Postsaal, der laut Zeitungsbericht „mit der Kaiserbüste, die ein sinniger Spruch umgab, geschmückt war“. Vom Inhalt der Rede erfährt man aus dem Bericht des „Ermsthalboten“ nur sinngemäß, Adam habe „in begeisterten Worten [...] die ebenso ehrfurchtgebietende als herzugewinnende Gestalt des Kaisers, seine seltene, hohe Geistesthätigkeit trotz des hohen Alters“ geschildert und dabei betont, „daß dieses Heldenbild in späteren Jahrhunderten noch glänzender erscheinen werde als jetzt“. Anschließend hielt ein aktiver Lehrer des Seminars, Professor Hölder, „in gewandter Rede“ einen Vortrag, der „von den wichtigsten geschichtlichen Ereignissen in Preußen, im Deutschen Reich, in der preußischen Königsfamilie von der Zeit der Geburt unseres Kaisers an bis heute“ handelte, „wobei der Lebensgang des Kaisers und seine Thaten eingehende Berücksichtigung fanden“⁹⁶.

Hinter dem iterativen Vollzug derartiger Feiern bleiben offene Fragen, denn es ist nur schwer zu ermitteln, inwieweit es sich um ritualisierte Pflichterfüllung oder um wahrhaft anteilnehmendes, intrinsisch motiviertes Herrscherlob handelte. Ganz offensichtlich wurden Monarchenfeste wie diese regelmäßig zum Anlass genommen, um im Sinne eines retrospektiven Determinismus bzw. eines retrospektiven Voluntarismus geschichtliche Abläufe „einzuhämmern“, welche die Sinnhaftigkeit, ja die Zwangsläufigkeit des nationalen Einigungsprozesses betonten.

Der 25. Jahrestag der Reichsgründung in Urach

Allenthalben wurde der 25. Jahrestag der Reichsgründung begangen. Dass meist sämtliche Schulen eines Ortes in die Feier eingebunden waren, weist auf den erzieherischen Charakter hin, der nationalen Feiern stets anhaftete. Der „Ermsthalbote“ berichtete über das Jubiläum in Urach:

„Die 25jährige Wiederkehr des Tages der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches wurde hier in glänzender Weise gefeiert. Am Vormittag fanden in sämtlichen Schulen, sowie im evangel. theologischen Seminar Festfeiern statt, abends fanden sich auf ergangene Einladung des Festkomites, bestehend aus den bürgerlichen Collegien und den Vorständen der hiesigen Vereine, im schön decorierten Saale auf dem Berg die Einwohnerschaft und die Zöglinge des Seminars außerordentlich zahlreich zusammen. [...] Es ist uns hier nicht möglich, auf alle die trefflichen Reden und Vorträge, deren es gegen 20 waren, näher einzugehen [...]. Herr Ephorus Dr. Jetter, welcher die nach Form und Inhalt ausgezeichnete Festrede hielt, widmete sein Hoch dem deutschen Reich [...]“⁹⁷.

⁹⁴ Ermsthalbote, 24. März 1887.

⁹⁵ Ebd., 23. März 1886.

⁹⁶ Ebd., 24. März 1887.

⁹⁷ Ebd., 22. Januar 1896

Die Formulierung „Wiederaufrichtung des deutschen Reiches“ war allgemein üblich und findet sich bei Katholiken ebenso wie bei Protestanten. Sie suggeriert, dass 1871 nichts Neues entstanden war, sondern etwas Verlorengegangenes wiederhergestellt wurde. Diese Legendenbildung hat einen ihrer volkstümlichen Ursprünge in der Kyffhäusersage, nach der – vielleicht genährt vom außergewöhnlichen Tod Barbarossas fernab vom Reichsgebiet – der Herrscher in Wahrheit nicht gestorben sei, sondern in einem geheimnisvollen Berg darauf warte, Recht und Ordnung im Reiche wiederherzustellen⁹⁸. Wohl bekanntester Ausdruck einer Renaissance dieser Legenden im 19. Jahrhundert ist das 1817 verfasste Barbarossa-Gedicht Friedrich Rückerts, das dem Kyffhäuser-Sagenkreis literarische Form gibt: „Er hat hinabgenommen / Des Reiches Herrlichkeit, / Und wird einst wiederkommen / Mit ihr zu seiner Zeit.“ Auf diese hinabgesunkene Kaiserherrlichkeit wurde im nationalen Hochgefühl der Reichsgründung, aber auch dann, wenn dieses Hochgefühl zu schwinden drohte, gern zurückgegriffen⁹⁹. Für den Barbarossa-Biographen Ferdinand Oppl wies das preußisch-kleindeutsche Reich „eine ganz wesentlich an der staufischen Kaiserherrlichkeit des hohen Mittelalters orientierte Staatsideologie“ auf: Das Nationaldenkmal auf dem Kyffhäuser (1896), aber auch die Reiterstandbilder Wilhelms I. und Friedrich Barbarossas vor der wiedererrichteten Pfalz in Goslar seien dafür deutliche Hinweise. Nicht umsonst, so Oppl, habe Felix Dahn Wilhelm I. in Anspielung auf den Stauferkaiser Friedrich I. „Barbablanca“ genannt¹⁰⁰. Indem die borussische Geschichtsschreibung der 1830er- und 1840er-Jahre die wichtigste Parallele zwischen dem Hohenzollernkaisertum und Barbarossa im kaiserlichen Kampf gegen den Papst sah, stilisierte sie den Staufer zum Vorläufer Luthers – „die Erfüllung der Kyffhäusersage in der Reformation ließ sich daraus ebenso ableiten wie das Programm des evangelischen Kaisertums, allein Preußen könne den ‚Kampf gegen das usurpatorische Rom‘ wiederaufnehmen“¹⁰¹.

Ein Bismarckdenkmal für Urach

Dieter Langewiesche zeigt am Beispiel nationaler Feiern in Tübingen, dass die Kernidee eines am Alten Reich orientierten föderativen Nationalismus als politische Option zwar 1871 verloren gegangen war, aber teilweise in kulturellen

⁹⁸ Vgl. OPPL, S. 299. – Als Wohnort des geheimnisvollen Kaisers wurden neben dem Kyffhäuser in der Goldenen Aue über Tilleda auch der Untersberg bei Salzburg bzw. eine bei Kaiserslautern gelegene Felshöhle genannt (vgl. ebd., S. 299f.).

⁹⁹ Vgl. DOWE, S. 213. – Dowe mutmaßt, dass die häufige Verwendung der Formulierung „Wiedererrichtung des deutschen Reiches“ auch durch katholische Studenten vor dem Hintergrund der Tatsache, dass diese im Unterschied zu anderen studentischen Gruppen nur selten auf den Kyffhäusermythos zurückgriffen, wohl als rein äußerliche Übernahme eines Begriffes zu verstehen ist, dass sich darin also nicht die Übernahme des entsprechenden Geschichtsbildes mitteilt.

¹⁰⁰ OPPL, S. 300. – Nähere Informationen zur „Barbarossa-Barbablanca“-Analogie mit weiteren Literaturhinweisen bei VOGEL, S. 222–224.

¹⁰¹ FEHRENBACH, S. 33f.

Ausdrucksformen überleben konnte. Man versuchte, etwa zur Feier des Königsgeburtstages, „die Stadt mit dem Land und dem Reich zu einer symbolischen Einheit zu verbinden, die nicht zentralistisch und unitarisch war“¹⁰². Erst der Bismarck-Kult, der nach dem Tod des Reichsgründers einsetzte und eine beispiellose Zahl von Denkmälern hervorbrachte, habe Württemberg aus dem Blick geraten lassen¹⁰³. Die „Denkmalswut“, die Deutschland seit der Reichsgründung erfasst hatte, schuf nicht nur „Ziele des Sonntagsausflugs und damit Teile des Alltags, der Lebenswelt“¹⁰⁴, sondern war immer wieder auch Anlass und Kristallisationspunkt entsprechender Feierlichkeiten. Als Redner empfahlen sich hier mit großer Selbstverständlichkeit die Leiter der örtlichen „Gelehrtschulen“. In Urach wurde am 30. Juli 1899 – ein Jahr nach dem Ableben des „eisernen Kanzlers“ – ein Bismarckdenkmal enthüllt, und die Festrede hielt Professor Eitle, Lehrer am dortigen Seminar. Zu Beginn seiner Ausführungen erinnerte der Redner an Bismarcks überragende nationale und internationale Bedeutung:

„Groß und tief war die Trauer aller Deutschen auf dem weiten Erdenrund um den geliebten Helden der Nation. Nord und Süd eins im Schmerz, das ganze Volk in Trauer um den Mann, durch den es erst zum Volke geworden. Ja, fast durch die ganze Welt, ihre Herrscher und Völker ging ein Gefühl der Bewegung, daß die gewaltige Eiche, deren Krone alles überragte, nun auch gestürzt sei; jeder, ob Freund oder Feind, beugte sich unwillkürlich vor der Geistesgröße des Heimgegangenen. Bismarck, unser Bismarck tot!“¹⁰⁵

Laut Eitle war Bismarcks Größe so überwältigend, dass sich vor ihr Gegensätze innerhalb Deutschlands („Nord und Süd“) und gesellschaftliche Feindseligkeiten aufhoben. Dass dem formalen Akt der Reichsgründung vom 18. Januar 1871 noch ein langwieriger Prozess folgte, durch den sich die vorhandenen Spannungen und Widersprüche innerhalb der sich formierenden nationalen Gesellschaft erst schrittweise abbauten, wurde von Eitle geflissentlich übergangen. Die Größe des deutschen Helden Bismarck verglich er mit der fragwürdigen Größe des verhassten Napoleon:

„Der Anfang des Jahrhunderts steht unter dem Zeichen des aufgehenden Sternes Napoleon, das Ende unter dem des Hingangs von Bismarck. Aber welch ein Unterschied! Dort der unheimliche Riese, der sein eignes Land zu Grunde gerichtet: sein Weltreich zerfallen, er selber gestorben auf einsamer Felseninsel! Hier der größte, beste Deutsche, der sein Volk ins gelobte Land der nationalen Einheit geführt, ein treuer Diener seines Vaterlandes und seines Kaisers: sein Werk, so hoffen wir, für alle Zukunft festgegründet, er selber zu Grabe geleitet von der Liebe der Nation.“

In diesen Worten klingen noch Reste vom napoleonischen Trauma an, es teilt sich aber vor allem tiefe Genugtuung darüber mit, die nationale Demütigung durch den

¹⁰² LANGEWIESCHE: Föderativer Nationalismus, S. 71.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 73.

¹⁰⁴ NIPPERDEY: Wie das Bürgertum die Moderne fand, S. 17.

¹⁰⁵ EITLE: Rede, gehalten bei der Enthüllung des Bismarckdenkmals, S. 3. Auf diese Quelle (S. 3–7) wird im Folgenden weiterhin Bezug genommen.

„unheimlichen Riesen“ überwunden zu haben. Unter dem Vorzeichen derzeitiger deutscher Überlegenheit wurde fast genüsslich an die „Erbfeindschaft“ zwischen Deutschen und Franzosen erinnert. Dass sich das nationale Schicksal so positiv gewendet habe, führte der Redner auf Gottes Hilfe zurück:

„Wohl trauern wir, daß mit dem zur Rüste gehenden Jahrhundert das Heldenzeitalter, da Gott durch auserwählte Männer, Wilhelm I., Moltke und Bismarck, der Weltgeschichte eine Wendung gab zu Deutschlands Heil, im letzten Abendrot verglommen ist, nun da der alte, große Kanzler heimgegangen zu seinem alten, großen Kaiser. Aber die Hoffnung blickt milde in unser Abschiedsweh, daß Gott unser Volk, das so um seine Helden trauerte, nicht verlassen werde.“

In der damaligen Gesellschaft nahm man die Jahrhundertwende sehr bewusst wahr – von progressiven Kreisen häufig mit viel Fortschrittseuphorie, von traditionell Eingestellten, denen auch der Uracher Seminarlehrer zuzurechnen ist, eher mit Wehmut. So sah Eitle das „Heldenzeitalter“ an sein Ende gekommen. Eine Art Zukunftsverunsicherung ist nicht zu verkennen, obwohl der Redner mit fortbestehendem göttlichen Beistand für das deutsche Volk rechnete und selbstgewiss konstatierte:

„Mächtiger als unsere Trauer ist der unauslöschliche Dank gegen den Verewigten, ist der edle, zu freudigem Wirken erhebende Stolz, daß der größte Mann dieses Jahrhunderts unser gewesen. Gewiß, er ist deutsch durch und durch; sein Geist hat die besten Gaben deutscher Art in sich verkörpert. Bismarck ist groß als Charakter, groß als Staatsmann.“

Im Wesentlichen bestand die Festrede aus einer Würdigung der Person Bismarcks und seines politischen Wirkens: Die „alles beseelende Kraft in Bismarcks Wesen“ sei sein „mannhafte[r] Christenglaube“ gewesen, außerdem habe er „ein reiches Gemüt, das schönste Kleinod in der deutschen Geisteskrone“ besessen. Es sei „etwas Urdeutsches und echt Christliches in Bismarcks Gemüt und in seiner Treue, in dem Gefühl ungeheurer Verantwortung [...] vor der Nation und vor Gott“, so Eitle. „Kampf war die Losung seines Lebens“, und zwar „nach allen Seiten, mit dem Hofe, mit den Parteien, mit der öffentlichen Meinung, mit den auswärtigen Feinden, Kampf im zündenden Wort, Kampf in zermalmender That“. Bismarck selbst habe einmal zum Kaiser gesagt, das Beste in ihm und seiner Lebensbetätigung sei immer der preußische Offizier gewesen. Nach diesem ganz den inhaltlichen und sprachlichen Konventionen der Zeit verpflichteten Loblied auf die Person des verstorbenen Kanzlers kam Eitle auf die „geniale Staatskunst“ desselben zu sprechen:

„Preußen, Deutschland, Europa weisen die unvergänglichen Spuren von seinen Erdentagen auf. Die höchste Kunst des Staatsmanns ist aufzubauen, Neues schöpferisch zu gestalten; keiner kam Bismarck darin gleich. Was die Besten seit Jahrhunderten ersehnten, was auch die mächtige, begeisterungsvolle Bewegung des Jahres 48 vergeblich erstrebte, er hat's erreicht. Die Einigung der Bruderstämme aus Zerrissenheit, Ohnmacht und Schmach zu Macht und Größe, Glanz und Ruhm, das ist Bismarcks herrlichstes Werk; das macht ihn zum größten Staatsmann dieses Jahrhunderts.“

Bemerkenswert ist, dass die Revolution von 1848 vom Redner positiv bewertet und gleichzeitig der politische Bruch zwischen den Zielvorstellungen der „Achtundvierziger“ und der Bismarck'schen Reichseinigung „von oben“ völlig außer Acht gelassen wurde. Das Genie des Bismarck'schen Regierungshandelns erkannte Eitle in seinem pragmatischen Duktus¹⁰⁶, wobei weniger langfristige Planung als vielmehr politischer Instinkt die Triebfeder seines Handelns gewesen sei:

„Er selbst aber bekämpft in seinen ‚Gedanken und Erinnerungen‘ den Wahn, als hätte er alle Züge seiner Politik mit einemmal im Voraus festgestellt. Immer das Nächste hat er im Auge gehabt, ohne freilich das Endziel aus dem Blick zu verlieren: wie er den Kampf mit Oesterreich plant, verbindet er sich mit Rußland; wie dieses gefährlich wird, verbindet er sich mit Oesterreich.“

Die Haltung eines Mannes, nach dessen Überzeugung nicht Ideen, sondern Interessen die Politik bestimmen, wurde nicht als grundsatzloser machtpolitischer Opportunismus verworfen, sondern – im Gegenteil – als Prinzipienfestigkeit gewürdigt: „Immer wußte Bismarck genau, was er wollte; immer war er sicher bei seiner Entscheidung, nie schwankend im Verfolgen seiner Ziele. Immer wollte er das Höchste, und immer begnügte er sich mit dem Erreichbaren.“ Hoch angerechnet wurde ihm sein moderates Auftreten gegenüber Österreich, der alten deutschen Kaisermacht, und allgemein seine Verdienste als Außenpolitiker:

„Seine Hauptgröße ist, daß er trotz aller Leidenschaftlichkeit, trotz den beispiellosen Erfolgen doch außerordentlich maßvoll zu handeln verstand. Gerade dadurch, daß er dem besiegten Oesterreich gegenüber besonnene Mäßigung bewahrte, hat er sich als wahrhaft genialen [sic!] Staatsmann erwiesen. – In der auswärtigen Politik ist Bismarck der unübertroffene Meister, der Deutschlands Stimme im Rate der Völker zur entscheidenden erhob. Nachdem er einmal die nationale Einheit und Macht geschaffen, sah er im Frieden das Heil seines Volkes; deshalb hat er das auf Rache sinnende Frankreich isoliert, mit Rußland, später mit Oesterreich und Italien Freundschaft gehalten. Daß er in Europa den Frieden bewahrt hat, dafür darf ihm alle Welt dankbar sein.“

Überschwänglich wurde sogar Bismarcks Innenpolitik gelobt, die in der Reichsverfassung ideale Rahmenbedingungen und Voraussetzungen vorgefunden habe:

„Auch in der inneren Politik, welche Weisheit schon in der Verfassung des Reichs, da jeder der deutschen Staaten seine Selbständigkeit behält und alle in ihrer Eigenart fürs Ganze zusammenwirken, da der Reichstag die Stimme des Volkes ist und der Bundesrat das Recht der Regierungen wahrt und Preußens Beruf wirklich der deutsche geworden! Wie viel hat der Meister der Staatskunst für den Ausbau des einheitlichen Rechtes geleistet, wie viel für die Förderung der Landwirtschaft, für den Aufschwung der deutschen Industrie! Den blühenden Wohlstand verdankt die Nation ihrer Einigkeit, also der schöpferischen Staatskunst von Bismarck. Wie genial war seine Zoll- und Kolonialpolitik, wie groß gedacht seine Sozialpolitik!“

¹⁰⁶ Ebd., S. 5 f.: „Seine Politik ist die Staatskunst der That und der Thatsachen; man nennt ihn mit Recht den größten Realisten.“



Abb. 14: Dr. phil. Johannes Eitle (geb. 1855 in Göppingen, gest. 1932 in Tübingen) war ab 1889 Professor am Seminar Urach, von 1892 bis 1893 in der Funktion eines kommissarischen Leiters, von 1910 bis 1922 als Ephorus.

In der Verfassung von 1871 sah der Redner die Verwirklichung der spezifisch deutschen Bedürfnisse optimal gewährleistet, und geradezu hymnisch pries er, wie Bismarcks Genie diese Idealkonstitution in nicht zu überbietender Staatskunst mit Leben erfüllt habe. Weder in der außerordentlich schwachen Position des Reichstags als einzigem vom Wähler legitimierten Verfassungsorgan noch im Übergewicht Preußens – das über immerhin 17 von 58 Stimmen im Bundesrat verfügte, wobei die Sperrminorität bei 14 Stimmen lag – sah Eitle ein Problem. Statt „Verpreußung“ zu beklagen, rühmte der württembergische Seminarlehrer die Vereinheitlichung des Rechts und die wirtschaftliche Prosperität des unter Preußen geeinten Reiches; Preußens Beruf sei wirklich der deutsche geworden. In Anbetracht dieser in *jeder* Hinsicht als erfolgreich wahrgenommenen Politik – ohne Vertiefung wurde auch des Sozialpolitikers Bismarck gedacht – stand für den Redner fest: „Bismarcks Name wird nie aus der Weltgeschichte verschwinden.“ Der Reichskanzler selbst habe sich wunderbare geistige und politische Monumente geschaffen: zum einen habe er sich in seinen „Gedanken und Erinnerungen“ als „der große Meister der deutschen Sprache“ erwiesen, vor allem aber habe er „in der Macht und dem Ruhm des Deutschen Reiches“ sich selbst „ein unvergängliches Denkmal“ gesetzt:

„Die Dome und Münster des Mittelalters zeugen noch heute von der Geistesmacht ihrer Baumeister; größer und erhabener, mächtiger und dauernder ist der Bau, den Bismarck errichtet hat. Von dem wird man immer mit Jubel und Stolz im deutschen Reich singen und sagen“¹⁰⁷.

Das „herrlichste Denkmal“ für Bismarck aber sei „der ewige Dank des Deutschen Volkes“: „Schon die letzten Jahre seines Erdenlebens waren durch die Liebe des Volkes verklärt. [...] In der Liebe, die nimmer aufhört, werden die kommenden Geschlechter Bismarcks Namen ehren; auch in späten Tagen wird dieser Name ein Zauber bleiben, die Feiglinge zu beschämen, die Schwachen zu ermutigen, die Starken zu entflammen zu manneskühner That.“ Langewiesche erkennt in der Zelebrierung Bismarcks als Nationalheros und zeitloses Symbol nationaler Eigenart eine zunehmende Entfernung vom föderativen Denken¹⁰⁸, das jedoch nie ganz verloren ging. Gerade weil man sich als Föderalist oder Regionalist in den zu Ländern mediatisierten Einzelstaaten weiterhin behaupten konnte, arrangierte man sich vergleichsweise schnell und problemlos mit dem neuen Nationalstaat¹⁰⁹. Auch Eitle hatte trotz der Überhöhung Bismarcks zum Nationalhelden die Verankerung seines Nationalismus im Regionalen nicht aufgegeben: Dass nun in Urach eigens ein Bismarckdenkmal enthüllt werde, liege „tief im Wesen des Menschen begründet, der Verehrung, Liebe und Dankbarkeit sichtbaren Ausdruck zu verleihen“. Mit lokalpatriotischem Stolz erinnerte der Redner an die besondere Eignung Urachs, „geweiht durch Natur und Geschichte“, für ein Bismarckdenkmal:

„Drüben im Schloß wohnte Graf Eberhard im Bart, wie Fürst Bismarck durch die Liebe seines Volkes der reichste Fürst, wie Bismarck ein treuer Diener seines Kaisers, Maximilians I., bei dessen gutgemeinten Reformen der Reichsverfassung; hier die Amanduskirche als ein Denkmal Eberhards und seines himmelanstrebenden Sinnes. Und wenn droben die Trümmer der Burg Hohenurach herniedergrüßen als ergreifendes Zeichen von des alten Reiches Zerrissenheit, so mag mit dem neuen, schlanken Turm und mit der bald zu neuer Schönheit erstehenden Kirche das Bismarckdenkmal künden von der Macht und dem Wohlstand und dem jugendfrischen Aufstreben des neuen Reichs, von der Liebe und Dankbarkeit unserer Stadt.“

¹⁰⁷ Ebd., S.7. – Die Formulierung „singen und sagen“ dürfte eine Anspielung auf Walther von der Vogelweide sein, der von sich selbst im sogenannten „Unmuts- oder Zweiten Ottenton“ sagte: „ze Österriche lernst ich singen unde sagen“. – Näheres zum „Bildungszitat“: FRÜHWALD, S.217–219.

¹⁰⁸ Vgl. LANGEWIESCHE: Föderativer Nationalismus, S.73.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S.78f. – Langewiesche vermutet hierin einen zentralen Unterschied zu der Entwicklung Italiens zum Nationalstaat. „Der deutsche [Nationalstaat] wurde schneller in der breiten Bevölkerung anerkannt als der italienische, und auch die Verlierer der nationalen Einigung fanden sich rascher mit ihm ab und lernten schließlich, ihn zu schätzen. An den kirchentreuen Katholiken ist dieser Unterschied am besten zu erkennen. Den ‚Raub des Patrimonium Petri‘ durch den italienischen Nationalstaat beklagten auch deutsche Katholiken, doch die Faszination des eigenen, so überaus dynamischen Nationalstaates wirkte. Es gelang ihm jedoch nicht, das historisch eingeschliffene und alltäglich erlebte föderative Grundmuster der deutschen Staats- und Gesellschaftsordnung auszulöschen“ (ebd., S.79).

Wie die architektonischen Merkmale des Uracher Schlosses und der Amandus-Kirche lasse sich auch das Bismarckdenkmal aufgrund seiner hohen Symbolkraft in politische Aussagen übersetzen. In seinen pädagogisch intendierten Schlussformulierungen beschrieb der Redner die von diesem erhofften Wirkungen:

„Die Kinder erinnere das markige Antlitz immer wieder daran, daß Bismarck nie, auch im Alter nicht, aufgehört hat zu lernen! Die Jünglinge begeistere sein leuchtendes Vorbild deutscher Treue und Pflichterfüllung zur Hingebung für das Vaterland! Uns Männer alle, mag unser Beruf groß oder klein, mag unsere Partei diese oder jene sein, die Frauen, die Bismarck stets als Hüterinnen deutscher Zucht und Sitte gepriesen, mahne dieses Denkmal Gott zu fürchten und sonst nichts in der Welt, das Vaterland, Kaiser und Reich, über alles zu lieben! Deutsch, thatenmächtig, besonnen, treu, aufopfernd laßt uns sein wie Bismarck! Gott, der Allmächtige, aber schütze und segne auch ferner unsere Nation, daß christliche Frömmigkeit, aufopfernde Vaterlandsliebe, Treue gegen Kaiser und Reich, wie sie Bismarck bewährt hat, aller Deutschen Zierde bleiben möge! So lange Bismarcks Geist in uns lebt, so lange wird auch sein Werk leben; was er uns ließ, das wollen wir erhalten: „Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt!“

Diese Worte drücken aus, wie groß das Bedürfnis nach „innerer Einheit“ war: Im gemeinsamen christlichen Glauben, in der gemeinsamen Verehrung Bismarcks und der gemeinsamen Liebe zu Kaiser und Vaterland sollten politische und soziale Gegensätze ihre Bedeutung verlieren. Das Bedürfnis nach stabiler nationaler Identität, nach klassenübergreifendem nationalen Gemeinschaftsgefühl teilte sich nicht nur im gesprochenen Wort, sondern auch im Festablauf mit. Laut Festprogramm sammelte man sich vormittags auf dem Marktplatz und holte „die Behörden“ auf dem Rathaus ab. Der Festzug bewegte sich dann vom Marktplatz zum Denkmal und stellte sich dort auf. Eitles Rede gingen Darbietungen der Musikkapelle („Die Himmel rühmen“) und der beiden Gesangvereine („Deutsche Völker allesamt“) voraus. Nach der Rede fand die „Uebergabe des Denkmals von Seiten des Komites an die Stadt und Uebernahme durch den Stadtvorstand“ statt. Während „Deutschland, Deutschland über alles“ gesungen wurde, erfolgte die Niederlegung der Kränze. Im Festverlauf bestätigt sich: „Politisches, Vaterländisches, Historisches verflucht sich mit der Kunst. Das öffentlich sichtbare Symbol ist [...] eine Sache, die alle angeht“¹¹⁰.

Blaubeuren feiert 40 Jahre Reichsgründung

Im Jahre 1911, 40 Jahre nach der Proklamation eines deutschen Kaisertums im Spiegelsaal von Versailles, „wurden überall im deutschen Lande Festversammlungen veranstaltet“, schrieb der in Blaubeuren erscheinende „Blaumann“ und stellte lapidar fest: „So auch hier“¹¹¹. Die Feier in Blaubeuren wurde in den Sälen des Gasthofes zur Post abgehalten. Mit dem Blaubeurer Repetenten Ganß wurde

¹¹⁰ NIPPERDEY: Wie das Bürgertum die Moderne fand, S. 17.

¹¹¹ Der Blaumann. Amtsblatt für den Bezirk Blaubeuren, 20. Januar 1911. – Die folgenden Zitate sind dieser Quelle entnommen.

die Festrede ein weiteres Mal von einem Lehrer des Seminars gehalten. Im „Blaumann“ steht darüber Folgendes zu lesen:

„Er behandelte die politische Lage des deutschen Volkes nach dem Kriege von 1866, und führte die aufmerksamen Zuhörer durch die Ereignisse vom Jahre 1866 an bis zum 18. Januar 1871. Mit historischer Treue und unter Anführung damaliger Preßstimmen aus den verschiedensten Lagern und von Aussprüchen hervorragender Politiker und Staatsmänner zeichnete er ein Bild der Entwicklung, wobei er dem Königreich Württemberg und seinem Parlament besonders eingehend gerecht wurde. Es war interessant und lehrreich, wieder einmal an die Vorgänge kurz vor dem großen Kriege in Preußen und Württemberg, an die Stellung der damaligen Kammer erinnert zu werden und wieder einmal zu hören, daß diese Kammer, vorwiegend demokratisch gesinnt, die Mittel zur Kriegsführung gegen eine einzige Stimme bewilligt hat.“

Die Art und Weise, wie die Rede im „Blaumann“ paraphrasiert wurde, legt die Einschätzung nahe, dass Ganß die Waffenbrüderschaft zwischen Preußen und Württemberg, dem einstigen Vasallenen Napoleons, als Indiz für einen sich in aller Natürlichkeit und Harmonie vollendenden „großpreußischen“ Einigungsprozess darstellen wollte:

„Vollzog sich schon durch diese Haltung der Kammer der Anschluß an das viel geschmähte Preußen bei Ausbruch des Krieges, so war dies noch mehr und mit wachsender Begeisterung der Fall im Laufe des Krieges, in welchem die vereinigten Armeen den übermütigen Feind zu demütigen verstanden. Heiß war das Ringen und groß die Zahl der Opfer, aber herrlich war der Lohn und der Höhepunkt wurde erreicht, als König Wilhelm von Preußen in Versailles die deutsche Kaiserkrone aus der Hand der deutschen Fürsten entgegennahm.“

Demnach war die Aussicht auf ein geeintes Deutschland, dessen Größe und Macht in der Welt wahrgenommen und respektiert würde, offenbar von so großer Anziehung- und Überzeugungskraft, dass etwaige Zweifel an einer nationalstaatlichen Einigung davor verstummen mussten.

Die Lehren von 1813

Mit großem Aufwand wurde in Urach das 100-jährige Jubiläum der Völkerschlacht bei Leipzig begangen. Über die Gestaltung der dreitägigen Feier informiert die von Stadtschultheiß Eberle und Freiherr von Seckendorff als Vertretern des Festausschusses unterzeichnete „Fest-Ordnung zur Jahrhundert-Feier der Befreiung Deutschlands von der Fremdherrschaft“ im Anzeigenteil des „Ermstalboten“ vom 17. Oktober 1913:

„Freitag den 17. Oktober
abends 6 Uhr Einläuten des Festes. Höhenfeuer auf dem dritten (unteren) Hannerfelsen.
6 3/4 Uhr Beleuchtung der Burg.

7 1/2 Uhr Zug der Schuljugend, der Turner, Jungmänner und Pfadfinder mit Lichtern und Fackeln, von der Burgstraße aus durch die Altstadt, Chorstraße, Bismarck-Denkmal, Kirchstraße, Neue Straße, Ulmerstraße, Wilhelmstraße und Marktplatz. Dasselbst Ansprache, allgemeiner Gesang und Abwerfen der Fackeln.

Samstag den 18. Oktober
morgens von 8 1/2 Uhr an Schulfeier der Latein- und Realschule Urach. [...]

Sonntag den 19. Oktober
vorm. 8 3/4 Uhr Aufstellung der Schulklassen und Vereine auf dem Marktplatz.

9 Uhr Festzug zur Amanduskirche und zum Festgottesdienst.

9 Uhr Festgottesdienst in der Kathol. Stadtpfarrkirche.

10 1/2 Uhr Festfeier in der Tyrnitz mit Festrede des Herrn Ephorus Dr. Eitle, Vorträge der Gesangsvereine und des Seminars und Festspiel 1813 von August Reiff.

Es wird gebeten, die Häuser zu beflaggen¹¹².

Allein der zeitliche Umfang der Feier samt Gottesdienst weist auf den hohen Stellenwert hin, den die Völkerschlacht bei Leipzig im kollektiven Gedächtnis der Nation einnahm. Der Festverlauf mit seinen nicht zuletzt an den Bedürfnissen der Jugend orientierten säkularen, ja „sinnlichen“ Bestandteilen, wie etwa dem Abwerfen der Fackeln, zeigt, dass das Erinnern an die – wie es in der Festanzeige heißt – „Befreiung Deutschlands von der Fremdherrschaft“ zu einer Sache der gesamten kommunalen Öffentlichkeit gemacht wurde. Den Angehörigen des Seminars als Teil der lokalen intellektuellen Elite kam die ehrenvolle Aufgabe zu, den Höhepunkt der Feierlichkeiten zu gestalten.

Im „Ermstalboten“ wurde die Festansprache des Uracher Ephorus Dr. Eitle paraphrasiert, zum Teil fast wörtlich protokolliert. „Gleich vollendet in Form und Inhalt“ habe Eitle die Zuhörer „zu flammender Begeisterung“ hingerissen, indem er deutlich gemacht habe, dass man heute in Erinnerung an den Kampf gegen Napoleon „in stolzer Freude ein deutsches Fest“ feiere¹¹³. Es folgten die üblichen Bemühungen, einen Zusammenhang zwischen deutscher Einheit bzw. Einigkeit und dem Wiedererlangen der Freiheit zu konstruieren – ein Konnex, der bei derartigen Anlässen regelmäßig als fundamentale historische Lehre vorgetragen wurde:

„Preußen erhob sich mit wunderbarer Kraft zum Befreiungskampf; das Volk war es, das sich ermannte; die Führer hätten ohne das Volk nichts vermocht: einer für alle, alle für einen! Männer, wie Stein und Hardenberg, die aus dem geknechteten Bauern einen freien Bürger geschaffen, weckten einen starken Gemeingeist; Scharnhorst, Gneisenau und Blücher schufen das Volksheer; Schleiermacher u. a. lehrten Vaterlandsliebe, Opfermut, Todesfreudigkeit, wie Kant und seine Schüler und Jünger[,] unser Schiller und Fichte sittliche Tatkraft und herbes Pflichtgefühl weckten. [...] Und bald sollte die Stunde schlagen, wo die geweckten Eigenschaften sich bewähren sollten!“

Ein Stereotyp ist die in vielen Reden formelhaft vorgenommene Bewertung Napoleons als „der große Schlachtenlenker“, dem aber jegliche Moralität fehle. In der erlösenden Wende von Moskau wurde „das furchtbare Gottesgericht“ gesehen. Endlich, so der Gedankengang der Rede, konnten sich die erwähnten guten Eigen-

¹¹² Ermstalbote, 17. Oktober 1913.

¹¹³ Ebd., 21. Oktober 1913. – Dort auch die folgenden Zitate.

schaften der Deutschen entfalten, wobei besonders Preußens Rolle gewürdigt wurde. In der rückwärtigen Perspektive gewann dessen Idealisierung einen deterministischen und voluntaristischen Sinn:

„Die Ereignisse vom März 1813 zeigten, daß die Saat aufging; die Volkstreue zu König und Vaterland leuchtete hell empor. Luise, die edle Dulderin, war gramverzehrt gestorben; auf ihr Vorbild schauten die Frauen; an Opfersinn hat das preußische Volk in diesen Tagen Unglaubliches geleistet. Alle Männer eilten zu den Waffen, darunter Schill, der Herrlichsten einer, neben ihm Jahn, der, nach dem Zeugnis Gneisenaus, seine Turner zu Edelmüt, deutschem Sinn und Gehorsam erzog. Es waren herrliche Tage in Preußen damals, als sich alle zusammenscharten, als die Freiwilligen vor dem Auszug zum Kampf eingesegnet wurden! Und nun folgten die Heldentaten des Heeres im Sommer und Herbst 1813, die Tage von Katzbach und Leipzig. Und auch die folgenden Jahre mußte noch gekämpft werden, bis nach Waterloo die Sonne der Freiheit leuchtete; auch die Württemberger unter Führung vom Kronprinzen Wilhelm haben mitgestritten.“

In Eitles Rede fand nur das Erwähnung, was der Vermittlung eines sinnerfüllten Weges der Deutschen aus Uneinigkeit, Zersplitterung und Fremdbestimmung hin zu Einigkeit, Einheit und Reichsgründung dienlich war. Was nicht in dieses Geschichtsbild hineinpasste, wurde einfach weggelassen. Aus diesem Grunde spielte wohl auch Österreich in Eitles Darstellung keine Rolle.

Tatsächlich war das Preußenbild in Württemberg keineswegs so geschlossen harmonisch, wie es hier dargestellt wurde – man denke nur an die Rolle der preußischen Armee bei der Niederschlagung der Revolution von 1848/49. Auch danach hatten die bürgerlichen Demokraten gerade im Süden und Südwesten ihren Schwerpunkt, „wo sie sich in den sechziger Jahren als unerbittliche Gegner einer ‚Verpreußung‘ Deutschlands profilierten“. Allerdings habe man, so Dieter Lange-wiesche, „der emotionalen Überwältigung durch den Einigungskrieg gegen Frankreich [...] nichts entgegenzusetzen“ gehabt¹¹⁴. Von all diesen Brüchen vernahmten die Uracher Festgäste kein Wort – auch nicht davon, dass Württembergs Fürst lange auf Seiten Napoleons stand und diesem die Standeserhöhung zum König zu verdanken hatte. Kampf und Krieg wurden vom Redner als probate Mittel gepriesen, politische Zustände zu verändern und zu gestalten. Insbesondere konstatierte er eine verstärkende Wirkung des Krieges auf die kohäsiven Kräfte innerhalb der Gesellschaft. Am Schluss dieser hoch funktionalisierten Rede stand ein feierlicher Aufruf zu Vaterlandsliebe, Opferbereitschaft und Monarchentreue:

„Sind wir es wert, das Fest zu feiern? Wir danken Gott, danken den Männern u. Frauen für die gebrachten Opfer. Möge eine solche Feier uns alle zu einem einzigen Volke vereinen, daß wir das Vaterland über alles stellen. Wir wollen weiterhin einen starken Gemeingeist bewahren, für wehrhafte Kraft alle alles opfern, Vaterlandsliebe und Opfermut und sittliche Tatkraft üben! Unser deutsches Vaterland, Kaiser, Fürsten und Volk sie leben hoch!“¹¹⁵

¹¹⁴ LANGEWIESCHE: War da was vor 1871?, S. 54.

¹¹⁵ Ermstalbote, 21. Oktober 1913.

Ebenso knapp wie pathetisch schilderte der „Ermstalbote“ die Reaktion auf die Rede („Jubelnd durchbrausen die Rufe das weite Gewölbe des alten Schlosses“), und anerkennend wurden die weiteren Programmpunkte der Feier erwähnt, u. a. die Darbietung des Seminarchors, am Klavier Repetent Sauter, und das unter Leitung von Repetent Weitbrecht aufgeführte Festspiel „1813“¹¹⁶.

Lust und Unlust um den Sedantag

Schon im März 1871 ging vom Vorstand des liberalen deutschen Protestantenvereins die Initiative zur Einführung eines Nationalfeiertags aus, doch fand man beim Kaiser nicht die erhoffte Unterstützung. Dieser war zwar nicht gegen ein vom Volk gestiftetes nationales Fest, hatte aber Bedenken, ein solches obrigkeitlich anzuordnen. Weitere Bemühungen, vor allem des evangelischen Pastors Friedrich von Bodelschwingh, nicht den Tag der Reichsgründung, sondern die Kriegsentscheidung in der Festung Sedan am 2. September zu feiern, stießen beim deutschen Protestantismus auf Zustimmung. Schon 1873 hatte das Fest, wenngleich nie zum offiziellen Nationalfest erklärt, allgemeine Anerkennung gefunden. Der Sedantag war in erster Linie eine Feier der Schulen, Behörden und Vereine, aber auch des Militärs¹¹⁷.

Der Lokalpresse ist zu entnehmen, dass die Sedanfeier am 6. September 1883 am Seminar Urach „durch Musik und Rede“ begangen wurde¹¹⁸. Professor Adam als Ehrenvorstand des hiesigen nationalen Vereins¹¹⁹ schürte bei dieser Gelegenheit alten und neuen Hass auf Frankreich: Die vielfach vernehmbare Drohung, „es werde über die Deutschen der Tag der Gerechtigkeit kommen, habe keinen rechten Sinn“. Denn, so wird Adam vom Ermsthalboten wiedergegeben, „der Tag der Gerechtigkeit brauche nicht erst zu kommen, er sei schon gekommen, es sei eben der Tag von Sedan, an welchem 5 Jahrhunderte altes Unrecht gesühnt worden sei“¹²⁰. Weiter heißt es in der Paraphrase der Rede:

„Nur dann werde ein Tag des Gerichts auch über die Deutschen kommen, wenn dieselben nachlassen in der Wachsamkeit, der Tapferkeit vergessen, abfallen von der Gerechtigkeit. Daß dieser Tag nicht komme, das hänge von dem Verhalten unserer Jugend ab, hauptsächlich derjenigen, welcher die Pflege der geistigen Güter anvertraut sei. Vor 13 Jahren seien auch aus den Räumen des Seminars manche Zöglinge in den heiligen Krieg mitgezogen; nicht alle seien wieder gekehrt, einer derselben, in diesem Jahre auf einem anderen Kampfesfeld gefallen, ruhe in Afrika's Erde.“

Das nationale Selbstgefühl, das sich hier mitteilt, rechnete durchaus mit neuen militärischen Ereignissen („Ehre allen, die für das Vaterland gekämpft und geblutet haben, kämpfen und bluten werden!“) – nicht nur, weil Deutschland 1883 in den

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Vgl. HATTENHAUER, S. 107–110.

¹¹⁸ Vgl. Ermsthalbote, 6. September 1883.

¹¹⁹ Vgl. Ermsthalbote, 23. März 1886.

¹²⁰ Ermsthalbote, 6. September 1883. – Dort auch nachfolgendes Zitat.

Kreis der Kolonialmächte eingetreten war. Vielmehr sei generell Wachsamkeit geboten, und besondere Verantwortung falle dabei der gebildeten Jugend zu. Der 1870/71 gegen Frankreich geführte Krieg wurde vom Redner „heilig“ genannt. In den Jahren ab 1914 sollte eine derartige sakrale Überhöhung des Krieges zu einem weit verbreiteten Topos werden. Die Akzeptanz des Sedantages jedoch scheint selbst im protestantischen Altwürttemberg nicht ungebrochen gewesen zu sein. Ohne unmittelbaren Bezug zum Uracher Seminar thematisierte der „Ermsthalbote“ 1887 Fragen, die sich im Laufe der Jahre um dieses nationale Fest ergeben haben:

„Schon oft und vielmal ist in gewissen Kreisen des deutschen Volkes die Frage aufgeworfen worden, ob es denn bei der zahllosen Reihe deutscher Feste nötig sei, den Siegestag von Sedan, den 2. Sept., zu feiern, ja in manchen Gauen des deutschen Vaterlandes kam es gerade heuer in den bürgerlichen Kollegien anlässlich der Erörterung dieser Frage zu Auftritten, die das patriotische Gefühl deutscher Männer tief verletzen mußten. Es sind das bedauerliche Vorgänge, bedauerlich schon deshalb, weil das deutsche Volk in seiner überwiegenden Mehrheit den Nationalfeiertag beibehalten will für alle Zeiten als ein allgemeines deutsches Fest“¹²¹.

Diese Ausführungen enthalten außer moralischer Entrüstung über diejenigen, die den Sinn des Sedanfestes in Frage stellen, den fast beschwörenden Appell an eine unterstellte „überwiegende Mehrheit“, diesen Feiertag nicht sterben zu lassen. Neben die Behauptung, es handle sich doch um ein „allgemeines deutsches Fest“, trat der Hinweis auf das französische Revanchebedürfnis:

„Es mag ja zugegeben werden, daß die Feier des 2. September im Laufe der Jahre eine etwas ruhigere geworden ist, daß die Erinnerung an den denkwürdigen Tag deutscher Geschichte im Strudel der Ereignisse etwas verblaßt ist, allein das französische Volk hat es glücklich verstanden, durch sein Revanchegeschrei die Erinnerung an den Tag von Sedan gerade in der letzten Zeit wieder in hellstem Licht erscheinen zu lassen, so daß die Begeisterung kaum kleiner ist, als in den ersten Jahren nach den bedeutungsvollen Kriegs- und Siegesjahren 1870/71. Was ist, selbst in den Reihen des deutschen Volkes, der Feier des Nationaltages nicht alles entgegengesetzt worden. Die einen wollten keinen Schlachtentag, die anderen keine Vermehrung der Feiertage, die dritten noch besser hielten gar dafür, daß die Sedanfeier eine Verbitterung mit dem französischen Nachbar [sic!] hervorrufe u. s. f. [Dennoch soll an der Sedansfeier festgehalten werden], weil an diesem Tage der Jubel über die deutschen Siege über alle Maßen rein und lebhaft hervorbrach, weil er die Deutschen lehrte, was Einigkeit vermag, weil er ihnen Gelegenheit gab, sich kennen zu lernen, weil er ihnen zeigte, welch hoher Wert in nationaler Eintracht und Opferwilligkeit liegt, und weil ganz Deutschland empfindet, welch reelle und wirksame Kraft die Stärkung des nationalen Gedenkens in sich trägt. – [...] Erhalten wir uns deshalb die Sedanfeier als ein im Herzen des Volkes ruhendes Denkmal, als ein leuchtendes Beispiel der Tapferkeit, der Treue und Vaterlandsliebe für uns und unsere Nachkommen. Lassen wir die lodernde Flamme nicht erlöschen und halten wir unsern Gegnern in Ost wie West den brausenden Ruf entgegen: Deutschland, Deutschland über Alles!“¹²²

¹²¹ Ermsthalbote, 3. September 1887.

¹²² Ebd.

Die Widersprüchlichkeit zwischen einer dem ganzen Volk zugeschriebenen positiven Einstellung zur Sedanfeier und dem argumentativen Aufwand, der betrieben wurde, um dieses Fest nicht verschwinden zu lassen, ist evident. Tatsächlich bestand an nationalen Jubelveranstaltungen kein Mangel, und so machte sich quer durch die konfessionellen und politischen Lager das Gefühl einer gewissen Übersättigung breit, das den Sedantag unter allen nationalen Festen am entbehrlichsten erscheinen ließ.

Nur knapp berichtete der „Ermsthalbote“ im darauffolgenden Jahr über den Sedantag, „der mit vollem Recht in ganz Deutschland gefeiert wird“, wie fast trotzig festgestellt wurde¹²³. Der Blick auf das katholische Ehingen belehrt, dass auch dort im Jahr 1888 beschlossen wurde, das Sedanfest künftig nur noch alle zehn Jahre offiziell zu begehen, und zwar in den Jahren, welche mit „0“ enden¹²⁴. Es mag ein Indiz für den unaufhaltsamen Bedeutungsverlust des Sedanfestes auch in Urach gewesen sein, dass 1888 zwar noch die Volksschulklassen beteiligt waren, jedoch nicht mehr das evangelisch-theologische Seminar¹²⁵.

Schillerfeiern 1905 in Urach

Im ganzen Reich wurden 1905 Schillerfeiern abgehalten. In Württemberg geschah dies mit besonderer Motivation: „Ja, Schiller und Uhland[,] die Lieblingsdichter unserer Nation und beide Schwaben! [...] Schiller, Schwabens größter Sohn; denn er war *unser*“ – mit diesen Worten betonte der Uracher Festredner, Ephorus Prof. Dr. Eitle, die besondere Verbundenheit der Schwaben zum „Deutschesten der Deutschen“, wie er Schiller im Verlauf seiner Rede nannte. Eitle hatte das Manuskript seiner Festrede der Redaktion des Ermsthalboten überlassen, sein Vortrag wurde wörtlich zum Abdruck gebracht. Ausdrücklich wurden von Eitle die positiven Effekte einer Sozialisierung im Schwabenland gepriesen:

„Entsprossen aus altschwäbischem Bürgerblut, in einem Elternhaus mit schwäbischer Gottesfurcht und Ehrenhaftigkeit und Strenge aufgewachsen zu Marbach, Lorch und Ludwigsburg, gebildet in der Karlsschule auf der Solitude und in Stuttgart mit militärischem Drill, aber wahrhaft geistbefreiendem Unterricht offenbart er sein schwäbisches Selbstgefühl im Gedicht ‚Graf Eberhard der Greiner‘ [...]“¹²⁶.

Obwohl die Bedeutung Schillers als Dichter der Deutschen den Hauptgesichtspunkt der Rede bildete, wurde immer wieder sein Schwabentum stolz herausgestellt („Die Mischung von Eigensinn und Weichheit, Stolz und Schüchternheit, die mehr sein als scheinen will, diese Mischung in unserem Stammescharakter finden wir auch bei dem jugendlichen Dichter“). Immerhin konzedierte man, dass „es für

¹²³ Ermsthalbote, 4. September 1888.

¹²⁴ Volksfreund für Oberschwaben, 4. September 1888.

¹²⁵ Ermsthalbote, 4. September 1888.

¹²⁶ Ermsthalbote, 11. Mai 1905. – Daraus sind alle weiteren Zitate dieses Unterkapitels entnommen.

die Größe des genialen Dichters nötig [war], daß er über die engen Schranken des Schwabenlandes hinauskam“. Ausgehend von den schwäbischen Wurzeln des Dichters gelangte der Redner in einer Art Klimax zur Bedeutung Schillers für die Deutschen und schließlich für die gesamte Menschheit, stets in Anbindung an dessen literarisches Werk. Den „Don Carlos“ etwa interpretierte Ephorus Eitle als Plädoyer für Reformen – um Revolutionen vorzubeugen:

„[...] solange die Gesinnung eines Philipp, des spanischen Tyrannen, von der Erde nicht verschwunden ist, so lange wird auch der Geist des Posa oder Schillers eigener Geist dem Gewissenszwang die erhabenen Ideen der Freiheit, Wahrheit, der Gedankenfreiheit, des Menschenwohls trotzig entgegenrufen. Und auch hier wieder neben allem Ueberschwenglichen ein Maßhalten in dem Grundgedanken: Die Reform, zu rechter Zeit von oben eingeführt, verhütet jede Revolution.“

Der deutsche Weg wurde zunächst andeutungsweise, im weiteren Verlauf der Rede ausdrücklich vom französischen unterschieden. Schiller verkünde, so Eitle, „in dem unvergleichlichen Lied von der Glocke mit seinen tiefen Gedanken über Menschenleben und Menschenlos [...] gegenüber dem französischen Umsturz den deutschen Glauben an das Recht als Hüterin der Freiheit“. Es gelte blutige Revolutionen zu verhindern, und auch „Wilhelm Tell“, den Eitle „das Lieblingsdrama des deutschen Volkes“ nannte (und das am Mittag die Seminarzöglinge aufführten), wurde in diesem Sinne gedeutet:

„[...] ein deutsches Drama durch und durch, wie Alpenluft erquickend, schon in der Sprache und den Bildern, die das Schweizervolk von der Heimat mit ihren silbernen Gletschern und grünen Seen, von dem Beruf und dem Ringen mit der Natur hernehmen; deutsch in der urgesunden Mäßigung, womit die Hirten und Bauern bei gerechter Notwehr keinen Tropfen Blutes mehr vergießen, als nötig ist, um Freiheit, Recht und Ordnung zu schaffen, ein ergreifendes Bild patriotischer Gesinnung und Taten.“

Das abschreckende französische Beispiel vor Augen, wurde Schiller eine wichtige volkserzieherische Rolle zugeschrieben:

„Aber diese innerlich gemäßigte und doch unwiderstehliche Kraft, die den Sieg und die Freiheit verbürgt, eignet unserem Dichter selber, und darum ist er mit seinen Werken für die Gegenwart und Zukunft der große Erzieher. Und er will es auch sein; gegenüber der französischen Revolution stellt er das Ideal einer neuen, besseren Erziehung auf. Als Priester der Kunst, als Verkündiger der sittlichen Freiheit verlangt er gegenüber dem sinnlichen Genießen Entsagung, Selbstverleugnung, Selbstbeherrschung, um dafür das Reich der Ideale zu erlangen, wie es am Schlusse des schneidigen Reiterliedes heißt: ‚Und setzet ihr nicht das Leben ein, / Nie wird das Leben gewonnen sein.‘“

Eitle pries Schiller, weil dieser der Revolution eine Absage erteilt und stattdessen eine Erziehung hin zum Idealen – genauer: „zur Anmut und Würde“ und „zum freien Bürger im freien Staat“ – postuliert hatte¹²⁷. Die Botschaft des Dichters sei,

¹²⁷ Zentrale Gedanken Schillers zur Französischen Revolution, aber auch zur Charakterbildung als Grundlage wahrer politischer und bürgerlicher Freiheit finden sich etwa in seinem Brief an Herzog Friedrich Christian von Augustenburg vom 13.7.1793 (Schiller,

so der Festredner, an die gesamte Menschheit gerichtet¹²⁸. Nur kurz berührte der Uracher Ephorus die übernationale Bedeutung Schillers – zu dem einzigen Zweck, so den sich davon herleitenden *nationalen* Ruhm zu verdeutlichen. Dabei wurde implizit ein deutscher Nationalcharakter postuliert, zu dem der schwäbische Dichter Wesentliches beigetragen habe. Eitle machte aus Schiller einen nationalen Propheten. Den Deutschen falle die Verantwortung zu, den Auftrag „ihres“ Dichters auszuführen:

„Und doch war Schiller der Deutsche der Deutschen. Seit den 90er Jahren tritt in ihm das Weltbürgertum allmählich zurück, schlägt sein Herz die Saiten an, die am sichersten und tiefsten in deutschen Gemütern erklingen, als Dichter der Vaterlandsliebe. Schiller ist wie kein anderer noch heute der nationale Dichterprophet. Die Deutschen sind nach ihm berufen die menschliche Bildung, die Humanität zu vollenden. ‚Die Poesie, sagt er einmal, kann den Menschen zum Helden erziehen, zu Taten ihn rufen und mit Stärke ausrüsten.‘ So hat er vor allem der deutschen Jugend, daß sie es wie ein heiliges Feuer im Herzen bewahre, Begeisterung für Freiheit, Mannessinn und Heldentum verkündet; aber was die Gegenwart bewegt, das zeigt er, echt poetisch, im Bilde der Vergangenheit: Wallenstein ist Napoleon, ‚des Lagers Abgott und der Länder Geißel‘, ein Emporkömmling, der nach dem Höchsten greift im Vertrauen auf das Heer, das ihn doch verrät. Ein Volk, dem dieser Wallenstein vor Augen schwebte, konnte nimmer glauben, daß die Herrschaft des Soldatenkaisers Napoleon dauern werde. Und als es zum Krieg der Rache und der Befreiung ging, da wurden für die deutsche Jugend aus der ‚Jungfrau von Orleans‘ und aus dem ‚Tell‘, diesen Propheten, in denen Schiller wie ein Seher zu seinem Volke sprach, die Gestalten lebendig. Die Macht der Vaterlandsliebe, die Unbesiegbare der Begeisterung brennt und glüht in dem Wahlspruch: ‚Nichtswürdig ist die Nation, die nicht / Ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre.‘“

Dichtung wurde wie ein „Rezeptbuch“ gelesen, in welchem sich nationale Vergangenheit und Zukunft „nachschielen“ lassen. Mit großer Unbefangenheit schrieb man der Literatur eine politische Kompassfunktion zu, stets breiteste Rezeption und Kenntnis des literarischen Werkes voraussetzend: „In den Freiheitskriegen, im Donner der Schlachten, im Jubel der Siege des großen 70er Krieges – Schillers Lieder, sein Reiterlied, sein Geist waren dabei; und wenn wir wieder um Vaterland und Freiheit ringen sollen, sein Lied wird auf unsern Lippen schweben, seine flammenden Worte werden der Schlachtruf sein“¹²⁹. Nach Eitles fester Überzeugung werde Schiller als der „nationale Prophet, der Priester im Heiligtum der Kunst“ und als „der feurige Dichter der sittlichen, politischen und sozialen Freiheit und der Menschenwürde“ auch in Zukunft der Nation eine wichtige Orientierung bieten:

Friedrich: Kritische Gesamtausgabe, hrsg. von Fritz Jonas, 3. Bd., Stuttgart 1893 [1945], S. 327–340). Schillers Kritik am Epikureismus, seine Distanz zum sinnlichen Genuss, lässt an die von Max Weber als spezifisch protestantische Haltung beschriebene „innerweltliche Askese“ denken.

¹²⁸ „Mit seinem festen Glauben an die freie, große, schöne Menschlichkeit wollte er nicht bloß für eine einzelne Nation, sondern für die ganze Welt schaffen; er gehört für alle Zeiten in die Weltliteratur“ (Ermsthalbote, 11. Mai 1905).

¹²⁹ Ebd.

„Möchte von der Schillerfeier das die bleibende Frucht sein, daß wir mit den Werken des unsterblichen Sängers traute Freundschaft pflegen und daraus das Licht der Wahrheit und Weisheit, die Liebe zu den höchsten Gütern der Menschheit, zu den ewigen Idealen des Schönen und Guten und Heiligen, die Liebe zum Vaterland, die allen Parteihader überwindet, das Leben der Freude, der Freiheit, des Seelenadels und der Herzengüte in vollen Zügen trinken!“

Die Kulturnation übte sich an ihrem berühmten Exponenten Schiller in nationaler Selbstvergewisserung; vom Bildungsbürgertum wurde er als „kulturelles Kapital“ (Pierre Bourdieu) begriffen. Mit der Kenntnis seiner Werke und insbesondere mit der Fähigkeit, aus diesen zu zitieren, ließen sich die „feinen Unterschiede“ zu weniger gebildeten Bevölkerungsschichten markieren.

Haltung zu Parlamentarismus und Sozialdemokratie

Die SPD – seit 1890 immerhin stärkste Reichstagsfraktion – wurde jahrzehntelang als staatsgefährdende Partei verunglimpft. Kaiser Wilhelm I. hatte 1886 bei seiner Begegnung mit Schöntaler Seminaristen in Ems in spontanem Affekt seine Ressentiments gegenüber der Sozialdemokratie mitgeteilt und erkennen lassen, wie sehr er diese als „Umsturzpartei“ verabscheute und fürchtete¹³⁰. Das stärkste Aufgebot gegen die SPD war zweifellos Bismarcks – letztlich gescheitertes – Sozialistengesetz (1878–1890), doch insbesondere unter „Schulkaiser“ Wilhelm II. versuchte man auch, sich die Schulen im Kampf gegen die Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Vorstellungen systematisch zunutze zu machen. Ein Beispiel dafür, wie der Sozialismus an den evangelischen Seminaren verfehmt wurde, bietet das bereits an anderen Stellen zitierte Festspiel, das Theodor Häring zum 100-jährigen Bestehen des Seminars Schöntal verfasst hat.

Das III. Bild des *am 18. Mai 1910* von der Jubiläumspromotion 1908/10 aufgeführten Theaterstücks¹³¹ zeigt das Durcheinander einer Internatsstube („Einer streicht Gesälzbröter, Zeitungsleser, Briefschreiber, 2 Geiger, 1 Cello-, 1 Kontrabaß-, 1 Zitherspieler. Einer turnt mit Hanteln. Einer arbeitet. Schachspieler. Lanzenwerfer. Andere stehen so herum. Lampenputzen etc. Immer Lärm, Gespräch, Musik etc. während der Handlung“). Dem Gespräch der Seminaristen lassen sich wertende Aussagen über Politik, modernen Parlamentarismus und nicht zuletzt über die Sozialdemokratie entnehmen:

„1. Seminarist (der Brief schreibt, zu dem Kontrabaßspieler): Quousque tandem abutere, Cat[il]ina[.] patientia nostra? quam diu furor iste tuus non [sic!] eludet? – Meinst du, ein vernünftiger Mensch könne einen Brief schreiben, während du auf deinem Kontrabaß winselst?!

¹³⁰ LKAS C9/497: Exkursion 1886, Begegnung mit Kaiser Wilhelm in Ems am 1. Juli, hs.

¹³¹ LKAS, C9/498: Festspiel zur 100-Jahrfeier des Seminars Schöntal am 18. Mai 1910 von Theodor Häring, dargeboten von der Jubiläumspromotion 1908/10, masch., 26 S., III. Bild. – Daraus wird weiterhin zitiert.

2. Seminarist: Meinst du, ich tu's aus Vergnügen? Sei froh, daß einer sich die Finger verschindet, damit überhaupt ein Orchester zustandekommt!
3. Seminarist: Da hört einmal die Annonce! (die Geiger etc. hören einen Augenblick auf) „Ein kräftiges Mädchen gesucht als Stütze in einer Wassermühl“ – (Gelächter)
4. Seminarist: Ich glaub, der liest nur die Annoncen in der Zeitung und sonst nichts.
3. Seminarist: Da läßt sich die Volksseele am besten studieren – was soll uns die Politik?! Wir haben haben ja doch keinen Einfluß drauf und können nicht mitmachen –
4. Seminarist (verächtlich): Das käm nur auf euch an! Im Jahr 48 haben die Seminaristen auch mitgemacht und sich mit Heugabeln bewaffnet! Aber ihr Waschlappen!!
1. Seminarist: Ruhe! (andere): Ruhe! (Das Geigen etc. wird teilweise wieder aufgenommen. Einige aber scharen sich um den 4., um ihn weiter zu hören)
5. Seminarist (zum 4.): Willst du etwa auch eine Revolution inszenieren?
4. Seminarist (überlegen): Du Balla! – Wer macht heut eine Revolution? Heute leben wir im Zeitalter des Konstitutionalismus!
5. Seminarist und andere: Ja, aber was dann?“

Dass man sich unter Gebildeten befindet, teilt sich gleich zu Beginn unmissverständlich mit, denn es wird die zum Sprichwort geronnene Einleitung der Ersten Catilinarischen Rede Ciceros zitiert¹³². Anschließend erfährt man etwas über das Verständnis der Seminaristen von politischer Partizipation. Trotz gewisser Resignation wird an das „Mitmachen“ der Seminaristen bei der Revolution von 1848 erinnert, wengleich dieses Engagement vom Autor in die Nähe des Lächerlichen gerückt wird. Politische Partizipation, so die Quintessenz des Bühnendialogs, vollziehe sich heute, „im Zeitalter des Konstitutionalismus“, nicht mehr auf dem Wege revolutionärer Empörung („Wer macht heut eine Revolution?“), sondern indem man sich beispielsweise an einen Abgeordneten des Landtags wendet und diesem seine Vorstellungen und Wünsche vorträgt:

„4. Seminarist (großartig): An den Landtag könnten wir gehen, und sollten wir gehen – wenn ihr keine solchen Waschlappen wäret!

Viele: An den Landtag!

5. Seminarist: Und was für einen Antrag sollten wir da stellen?

4. Seminarist: O viele! Zunächst würden wir einen Antrag stellen, daß wir morgens zum Frühstück 3 Wecken statt 2 bekommen.

Die andern: Bravo! Bravo!

¹³² Die deutsche Übersetzung lautet: „Wie lange noch wirst du unsere Geduld missbrauchen, Catilina? Wie lange noch wird dein Terror uns verspotten?“ (M. Tulli Ciceronis oratio in L. Sergium Catilinam prima).

4. Seminarist: Ich hab mir's schon überlegt, welche Summe der Landtag dazu auswerfen müßte. Wir müßten natürlich zugleich auch für die andern Seminare bitten: 4 Seminare mit je etwa 40 Seminaristen macht 160 Seminaristen. Wir leben etwa 290 Tage jährlich im Seminar, macht pro Mann jährlich ein Mehr von 290 Wecken à 3 Pfg., also pro Kopf ein Mehr von 8,70 Mark, für 160 Seminaristen also etwa 1400 Mark mehr im Jahr.

6. Seminarist (enttäuscht): Huh! Das ist aber eine Masse!

5. Seminarist: Und bei der gegenwärtigen Finanzlage!

7. Seminarist: Du, das glaub ich nicht, daß der Landtag das bewilligt!

4. Seminarist: Balla! Es kommt eben drauf an, an was für einen Abgeordneten man sich wendet!

5. Seminarist und andere: An was für einen?

4. Seminarist: Einen sozialdemokratischen natürlich!

Die andern: Hm!

4. Seminarist: Ich kenne einen persönlich, der wird's gewiß tun. – Da haben sie im Staate Beutelsbach schon ganz andere Forderungen bewilligt, die nicht den 10. Teil so wichtig und nötig gewesen sind als der [sic!] vorliegende – man denke an all die unnötigen Kleinbahnen in unserem Land, die nicht rentieren!

6. Seminarist und andere: Bravo!

4. Seminarist (der auf den Tisch gestiegen ist): Und die Hauptpunkte der Begründung unseres Antrags habe ich mir auch schon ausgedacht. Ich muß für euch denken, da ihr alle schlaft. 1. Wir haben zu wenig zu essen (Tür geht auf, einer streckt den Kopf und einen Keidel herein und ruft:)

Laurösch: Wer will Brot? Wer will mein Brot? Keiner? Jetzt hab ich's schon auf allen Stuben angeboten und keiner wills. Da leg ich's auf den Tisch. Wer's will, soll's holen.

Ein paar Seminaristen der Stube (auf ihn los): Raus! Raus! Keiner von Germania darf herein! (er wird hinausgeschlagen)

4. Seminarist (wiederholend): Also: 1. Wir haben zu wenig zu essen.

8. Seminarist (Gesälz streichend): Bravo! [...]

1. Seminarist (eintretend) (viele ihm entgegen): Hast du Schokolade?

Keller (wehmütig): Nein – 's war drüben alles zu bei der Frau Köhnlein.

4. Seminarist: So geht's immer, sag ich – ich werd' Sozialdemokrat!“

Der Wunsch, einen weiteren Wecken zum Frühstück zu erhalten, gerät zum Politikum, als eine entsprechende Bittschrift an einen sozialdemokratischen Abgeordneten aufgesetzt wird. Dieses Anliegen wird dadurch vollends *ad absurdum* geführt, dass das von einem Seminaristen der Stube „Germania“ angebotene Brot im Eifer des Petitionenverfassens gar nicht bemerkt wird. Als Komödie wollte das Stück vor allem unterhalten, doch lassen sich deutlich politische Einstellungen erkennen: Es wird beklagt, dass der moderne Parlamentarismus marginalen Fragen und egoistischen Einzelinteressen ein unverhältnismäßig großes Forum biete. Dass große, „echte“ Themen allzu oft von Nichtigem erdrückt würden, ist in dieser Kritik mit

enthalten. Anspruchsdenken, Realitätsblindheit und Anmaßung auf Seiten des „Volkes“ korrespondieren in dieser Szene mit unangebrachtem Verständnis für diese Verirrungen seitens sozialdemokratischer Abgeordneter, die – so der Tenor – sich als anmaßende Volksbeglucker und inkompetente Geldverschwender gerieren. Theodor Haerings Desavouierung des vielgescholtenen Materialismus, wie er Kommunisten und Sozialdemokraten regelmäßig zugeschrieben wurde, erinnert an Bismarcks Wort vom „sozialistischen Wunderdoktor“, zu dem der Arbeiter eilen werde, „solange er zu dem Entgegenkommen des Staates kein Vertrauen hat“¹³³. Insofern lässt sich das III. Bild des Theaterstückes als humoristisch verbrämtes, doch sehr ernstgemeintes Plädoyer für den Fortbestand der bestehenden politischen und gesellschaftlichen Ordnung deuten¹³⁴.

Historische Bildung aus Sicht eines Schöntaler Lehrers

Basierend auf der Rede, die Wilhelm Nestle 1907 als Lehrer in Schöntal zum Königsgeburtstag gehalten hatte, wurde im selben Jahr ein Aufsatz unter dem Titel „Ueber historische Bildung“ publiziert. Darin sind Überlegungen zu Gegenstand und Methode historischer Betrachtung in so großer Ausführlichkeit und wissenschaftlicher Differenziertheit ausgebreitet, dass sie hier nicht *en détail*, sondern nur unter Beschränkung auf zentrale Aspekte gewürdigt werden können.

Anknüpfend an das zuvor über intellektuelle Bildung Gesagte¹³⁵ definierte Nestle historische Bildung als „Urteilsfähigkeit über die Erscheinungen der menschlichen Kultur auf Grund geschichtlicher Kenntnisse“. Historische Bildung ermögliche somit, Ereignisse, Zustände und Personen nicht in ihrer Vereinzelung, sondern im geschichtlichen Zusammenhang zu sehen. Den Hauptunterschied zwischen historischer Forschung und historischer Bildung erkannte Nestle darin,

„daß jene keinem außerhalb der Sache liegenden Interesse zu dienen braucht, daß diese dagegen die Vergangenheit betrachtet unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zur Gegenwart: sie hat das Recht, aus der Fülle nicht nur des Geschehenen, sondern auch des historisch Wirksamen das auszuwählen, was für das Verständnis der Gegenwart das Wertvollste ist. [...] Das Material, aus dem historische Bildung gewonnen wird, kann, ja muß demnach wechseln entsprechend dem Charakter der Zeit und – so dürfen wir hinzufügen – des Volkes, dem der historische Bildung suchende Mensch angehört. [...] Also nicht nur

¹³³ BISMARCK, S. 438.

¹³⁴ Später, in Haerings Haltung zur Weimarer Demokratie, sollte sich dieser Eindruck bestätigen: „Anders als der Krieg konnte die Weimarer Republik nicht einmal anfangs die Begeisterung Haerings wecken. Er [...] beklagte Uneinigkeit, Individualismus, das Fehlen gemeinsamer Ideale – und war angewidert. Haering war entschieden gegen die Weimarer Republik, und so wählte er auch: Seine Stimme gab er der konservativen Deutschen Volkspartei (DVP) und der rechtsradikalen Deutschnationalen Volkspartei (DNVP)“ (GEBHART, S. 18).

¹³⁵ NESTLE, Teil 1, S. 151: „Intellektuelle Bildung ist Urteilsfähigkeit beruhend auf wissenschaftlichen Kenntnissen.“ – Der 1. Teil von Nestles Arbeit (ebd., S. 151–160) erschien in der Beilage des „Staats-Anzeigers für Württemberg“ vom 27. Juli 1907. – Darauf beziehen sich nachfolgender Text und die daraus entnommenen Zitate.

infolge des Stoffzuwachses wird die historische Bildung für den Menschen des 20. Jahrhunderts anders aussehen als für den des 18. oder des 16. und sie wird sich, wenigstens teilweise, anders gestalten für den Deutschen als für den Franzosen, für den Russen als für den Engländer oder Amerikaner und ganz anders vollends für den Chinesen oder Japanesen. Denn die historische Bildung soll uns orientieren über den Punkt in der Geschichte des Völkerlebens, an dem wir selber uns befinden.“

Nestle reflektierte die Standortgebundenheit aller historischer Aussagen und nahm dabei eine „modern“ anmutende multiperspektivische Haltung ein. Undeutlich bleibt, ob Nestle die Historiker als Mitglieder der forschenden Kommunität dem Prinzip wertfreier Objektivität verpflichtet sah¹³⁶, oder ob er – umgekehrt – die von seinen Standeskollegen und anderen allenthalben geübte Praxis eines subjektiv-teleologischen, höchst selektiven Umgangs mit Geschichte wissenschaftsmoralisch legitimieren wollte. Nestle fragte nach dem „Material“ für die historische Bildung. So unzweifelhaft richtig es sei, der Geschichte des eigenen Volkes sein hauptsächliches Interesse zu widmen, so unumgänglich sei es, die Geschichte anderer Länder wenigstens teilweise mit einzubeziehen. Denn, so Nestle, „ein Volk entwickelt sich nie isoliert“, und dafür gab er einige Beispiele:

„[...] können wir z. B. die Erwerbung Elsaß-Lothringens im Frankfurter Frieden von 1871 in ihrer vollen Bedeutung würdigen, wenn wir nichts wissen von den zahlreichen heißen Kämpfen und den mancherlei Verträgen zwischen Deutschland und Frankreich, die dieses Grenzland zum Gegenstand hatten und die uns bis in die Karolingerzeit zurückführen? Können wir das Wesen und die Bedeutung der konstitutionellen Regierungsform, deren sich heute die meisten Kulturstaaten der Welt erfreuen, richtig beurteilen ohne eine Vorstellung von dem Wege zu haben, der von der englischen Magna charta, dem Keimblatt des Parlamentarismus, über die französische Revolution und die Freiheitskriege zu unsern deutschen Verfassungen führte? erinnert uns nicht jede gotische Kirche, daß die Wiege diese Baustils unser westliches Nachbarland ist und ist, in den Tälern der Provence nicht ‚der Minnesang entsprossen‘, der wie das französische Epos und das ganze französische Ritterideal den tiefsten Einfluß auf unsere gleichzeitige deutsche Kultur ausübte?“

Letzter Bezugspunkt jeder geschichtlichen Betrachtung bleibt demnach weiterhin die eigene Nation, doch in der Erweiterung der Perspektive über das Nationale hinaus ist ein Kontrapunkt zur nationalen „Verengung“ und Überheblichkeit immerhin angedeutet. Der Antike wurde von Nestle eine Schlüsselrolle für die Entwicklung der deutschen National- und Kulturgeschichte zugesprochen. So sei beim Zusammentreffen der Germanen mit der antiken Kultur zu beobachten, wie diese „die ungefüge Kraft der Barbaren in ihre überlegene Bildungs- und Erziehungsschule nimmt, indem sie sie der Autorität der Kirche unterwirft, so übernimmt sie in der zweiten Epoche ihrer Einwirkung auf das germanische und europäische Geistesleben, in der Zeit der Renaissance, des Humanismus und der Reformation, die Rolle der Befreierin von eben dieser Autorität, der die mündig gewordenen Nationen zu entwachsen begannen“.

¹³⁶ Vgl. NIPPERDEY: Kann Geschichte objektiv sein?, S.341.



Abb. 15: Dr. phil. Wilhelm Nestle (geb. 1865 und gest. 1959 in Stuttgart) kam 1902 für sechs Jahre als Professor ans Seminar Schöntal. Ab 1913 war er Rektor am Heilbronner Karls gymnasium, von 1919 bis zu seiner Pensionierung 1932 am Stuttgarter Karls gymnasium. Im Ruhestand erfolgte seine Ernennung zum Honorarprofessor an der Universität Tübingen, wo der herausragende Pädagoge und Gelehrte Vorlesungen über griechische Literatur und Geistesgeschichte hielt (Lit.: SCHNECK). Die Zeichnung zeigt ihn in seinem letzten Lebensjahrzehnt, nahezu erblindet.

Nestle erwähnte nicht nur die befruchtende Wirkung, die von der Wiederentdeckung der Antike auf das deutsche Geistes- und Kulturleben der nächsten Jahrzehnte und Jahrhunderte ausgegangen sei, sondern fügte hinzu, dass „der Begriff des klassischen Altertums [...] in Folge seiner immer intensiveren Erforschung in den letzten Jahrzehnten eine Wandlung erfahren“ habe: Während dem 18. Jahrhundert die Antike noch als eine Einheit gegolten habe – was insofern eine gewisse Berechtigung habe, als „das Vorhandensein beharrender Züge [...] nicht zu verkennen“ sei –, habe die Einsicht in „gewaltigste[n] Veränderungen auf politischem und geistigem Gebiet [...], die sich in dem zweitausendjährigen Zeitraum von der ägäischen und mykenischen Kultur an bis zum Ende des römischen Reichs vollzogen haben“, gelehrt, „daß es ein Unding ist, das ganze Altertum in Bausch und Bogen für ‚klassisch‘ zu erklären“. Die neuere Forschung habe außerdem gezeigt, „daß es ebenso ein Unding ist, die Geschichte der gesamten antiken Kultur als ‚Altertum‘ zu bezeichnen. Der neue große Dienst, den uns heute dieses sog. Altertum leistet, besteht darin, daß es uns die Möglichkeit gibt, eine Weltperiode in ihrer ganzen auf- und absteigenden Entwicklung zu verfolgen.“ Nestle versagte es sich, die Folgen dieser neuen Erkenntnisse für das Gesamtverständnis der antiken Kultur ausführlich zu erörtern, doch er versuchte, diese an einigen Beispielen wenigstens zu skizzieren:

„Vor allem: das süßliche Bild von den ewig heiteren Griechen unter ihrem stets lachenden blauen Himmel ist für immer zerstört. Statt dessen sehen wir ein in ernster Arbeit um die materiellen und geistigen Güter der Kultur leidenschaftlich ringendes Volk, das die Not und die Härte des Lebens so stark empfindet, daß es schon sehr früh zu der pessimistischen Weisheit gelangte: nicht geboren sein sei das Beste und das Nächste, in der Jugend zu sterben.“

Mit Nestle artikulierte sich eine Stimme, die das unkritische Bild eines idealisierten Griechentums, wie es gerade an humanistischen Lehranstalten gepflegt wurde, auf unsentimentale Weise hinterfragte, ohne dem Zuhörer bzw. Leser das Gefühl zu vermitteln, damit etwas Unersetzliches preiszugeben. Auch im Bereich der Kunst müsse man sich von alten Vorstellungen lösen: „Man spricht so viel von dem Idealismus der griechischen Kunst und gewiß mit Recht, wenn man die Meisterwerke des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. vor Augen hat. Heute aber kennen wir nicht nur ihre rohen und kindlichen Anfänge, sondern auch ihre Ausartung in einen dem heutigen Tage ebenbürtigen Realismus, wie er z.B. in der trunkenen Alten der Münchener Glyptothek und in dem Faustkämpfer des Thermenmuseums in Rom uns entgegentritt.“ Vergleichbare Beispiele gab Nestle aus der Poesie und der Politik, so dass der paradoxe Satz „Die Geschichte des Altertums enthält ein Stück moderner Geschichte; die Geschichte des Mittelalters allein ist alt“ für ihn durchaus Wahrheit besaß.

Mit Blick auf seine These, wonach geschichtliche Bildung mehr sei als eine Anhäufung von Wissen, sondern in Urteilsfähigkeit aufgrund von Kenntnissen bestehe, fragte Nestle in einem zweiten Schritt, „ob wir es nicht zu einer Art ‚historischer Begriffsbildung‘ bringen können“, suchte also nach formalen Maßstäben geschichtlicher Betrachtung. Nach Nestles Dafürhalten lässt sich „die viel erörterte Frage, ob es geschichtliche Gesetze gebe, in deren Beantwortung sich die Meinungen immer noch unversöhnt gegenüberstehen“, im Kern auf ein unterschiedliches Verständnis des Begriffs „Gesetz“ zurückführen: Der Unterschied zwischen Natur- und Geschichtsverlauf bzw. zwischen Natur- und Geschichtswissenschaft bestehe darin, dass erstere zumindest im Falle des die Wirklichkeit reduzierenden Experiments ein „Naturgesetz“, d. h. „die auf eine Formel gebrachte Beobachtung eines unter den gleichen Bedingungen mit Notwendigkeit sich stets wiederholenden Vorgangs“ generieren könne, wohingegen das der menschlichen Natur entspringende Handeln „in weitaus den meisten Fällen unberechenbar bleibt“. Man dürfe, so Nestle, Gesetzmäßigkeit nicht mit Kausalität gleichsetzen, „denn die letztere für die Geschichte leugnen würde nicht mehr und nicht weniger als deren Auflösung in eine Unmenge unzusammenhängender Wunder bedeuten“. In engstem Zusammenhang mit der Frage nach den Gesetzen stehe diejenige nach der Wirkung des Zufalls. Es gebe zwar zahlreiche Zufälle in der Geschichte, doch stelle sich die Frage,

„inwieweit solche ‚Zufälle‘ auf den Gang der Geschichte bestimmend einwirken, und hier wird meines Erachtens die Herrschaft des Zufalls vielfach übertrieben. Hat Schweden nicht trotz Gustav Adolfs Tod im Westfälischen Frieden ‚das schöne Grenzland‘ an der Ostsee erhalten? Und umgekehrt, wäre Gustav Adolf am Leben geblieben und hätte eine umfangreichere schwedische Herrschaft auf deutschem Boden errichtet, hätte diese wohl Deutsch-

land auf die Dauer ertragen? [...] Sollen wir wirklich glauben, was ein angesehenes Historiker der Gegenwart allen Ernstes behauptet: ‚Bismarcks gesamte politische Laufbahn sei nur durch den Zufall möglich gewesen, daß er als Stellvertreter eines erkrankten Deputierten in den Vereinigten Landtag kam?‘ Lassen sich nicht noch hundert andere Anlässe denken, die zur Entdeckung dieses politischen Genies hätten führen können, wenn auch dieser Fall gerade nicht eingetreten wäre? Solche Zufälle, scheint mir, können den Gang der geschichtlichen Entwicklung wohl vorübergehend hemmen oder auch beschleunigen. Sie gänzlich aufhalten oder ihren Strom in ein ganz anderes Bette lenken können sie nicht.“

Gerade das Beispiel Bismarcks lege die dritte Frage nahe, ob nicht „die großen (und manchmal auch die kleinen) Männer¹³⁷ [...] eine völlig irrationale Größe in der Geschichte“ seien. Bei der alten, auf das 5. vorchristliche Jahrhundert zurückgehenden Frage „Hat Themistokles Athen oder Athen den Themistokles groß gemacht?“ stünden sich die Heldenverehrung eines Carlyle und der Geniekult eines Nietzsche auf der einen Seite und die materialistische Geschichtsschreibung der Sozialdemokratie auf der anderen Seite konträr gegenüber:

„Für die erstere Anschauung ‚ist die Geschichte der Welt die Lebensgeschichte großer Menschen‘, für die letztere ist es die Masse, und zwar speziell deren wirtschaftliche Bedürfnisse, wodurch alle geschichtlichen Veränderungen bewirkt werden. [...] Nun wird gewiß die Entstehung der großen Persönlichkeit immer ein Geheimnis bleiben; aber man darf doch nicht übersehen, daß auch die führenden Geister ebenso sehr Produkte wie Produzenten sind. Es besteht zwischen ihnen und ihrer Zeit eine Wechselwirkung und auch, wo sie gegen den Strom schwimmen und mit ‚dem Widerstand der stumpfen Welt‘ zu ringen haben, da ist es doch nur die eine Hälfte der geschichtlichen Verhältnisse, die sie zu überwinden haben, nämlich die Kräfte der Beharrung, der Trägheit, während die andere, das Streben nach Veränderung und Fortschritt sie unterstützt. Ja, wie mannigfache Zeugnisse gerade der Größten beweisen, handeln sie vielfach unter der zwingenden Kraft einer sie oft fast wider ihren Willen vorwärts treibenden Macht. Bismarck hat das in dem Satze formuliert: ‚Unda fert nec regitur‘. (Nicht wir lenken die Welle, sondern sie trägt uns). Mag man das Schicksal, Beruf, Inspiration, meinetwegen auch ‚Willen zur Macht‘ nennen: es ist das Gefühl, Träger der Verwirklichung von Ideen zu sein, die sich unter schweren Kämpfen ans Licht ringen. Wir können also freilich nicht voraussagen: jetzt muß in dem und dem Volk ein großer Mann erstehen; aber wo einer auftritt, da erscheint er nicht als ein vom Himmel gefallener Fremdling, sondern als der Vollender einer lange angebahnten Entwicklung. Um jedoch überhaupt geschichtlich wirken zu können, brauchen auch diese führenden Geister die Masse, von der mindestens ein beträchtlicher Bruchteil sie muß verstehen können. Ohne sie wären sie Offiziere ohne Soldaten. Der beste Beweis dafür ist die Tatsache, daß Ideen, die in einzelnen prophetischen genialen Geistern aufblitzen, ehe die Welt für sie reif ist, zunächst wirkungslos bleiben.“

Nestles Nachdenken über die Geschichte ging über den inhaltlich und methodisch ganz dem Individualitätsprinzip verschriebenen traditionellen Historismus deutlich hinaus. Zwar räumte auch Nestle dem autonom handelnden Individuum eine zentrale Bedeutung im geschichtlichen Prozess ein, doch gleichzeitig wurde einer einseitigen Betonung der ingeniosen Einzelperson eine klare Absage erteilt: Die

¹³⁷ Nestle dürfte mit dieser Bemerkung Napoleon gemeint haben, dem eine unterdurchschnittliche Körpergröße nachgesagt wird.

„großen Männer“ machten eben nur einen Teil der Geschichte aus, weshalb seiner Meinung nach auch die „gesellschaftlichen Verhältnisse“ berücksichtigt werden müssten. Nestle zeigte Aufgeschlossenheit gegenüber methodischen Ansätzen, wie sie sich später in der Strukturgeschichte durchsetzen konnten, die ihrerseits auf Max Weber und dessen Konzept einer vergleichenden, auf Typologien und Verallgemeinerungen ausgerichteten Universalgeschichte zurückgeht.

Die „Gebrochenheit der modernen Vollkultur“ ist ein wichtiger Gesichtspunkt im zweiten Teil der Rede¹³⁸. Goethe, Kant, Schiller, Ranke und Nietzsche als Gewährsleute anrufend – diese seien „vom Verdacht materialistischer Gesinnung ebenso frei [...] wie von dem der Verständnislosigkeit für bedeutende Persönlichkeiten, weil sie selbst solche sind“ – konstatierte Nestle:

„Bei aller Anerkennung der Bedeutung der Individuen, zumal der schöpferischen Persönlichkeiten, in der Geschichte darf also doch die Wichtigkeit der Masse nicht übersehen werden; und gerade, weil das Individuelle unberechenbar ist, so können wir historische Begriffe und Typen nur in der Gesamtentwicklung eines Volkes finden und hier haben Ethnologie, Völkerpsychologie und Soziologie, die an Stelle der transzendentalen Ideen Hegels die sozialpsychologische Betrachtung gesetzt haben, ihr gutes Recht. Dieser Betrachtungsweise erscheint das Volk nicht als eine Summe von Einzelexistenzen, sondern als ein selbständiges Ganzes und als Subjekt einer eigentümlichen Entwicklung.“

Obwohl sich Nestles Hinwendung zur Masse an fortschrittlichen Strömungen in der Geschichtswissenschaft orientiert zu haben scheint, bewegte er sich doch in einer gewissen Nähe zum hergebrachten völkerpsychologischen Chauvinismus, etwa wenn er von „Volksindividualitäten“ sprach oder eine Unterscheidung zwischen Natur- und Kulturvölkern traf:

„Ist es auch keine Frage, daß die Menschheit nicht, wie die Sagen von Paradiesen und goldenen Zeitaltern meinen, mit einem glückseligen Zustand begonnen hat, um dann allmählich zu degenerieren, sondern aus dem Tiere nahestehenden Lebensformen sich in aufsteigender Linie entwickelt hat, so haben doch keineswegs alle Völker die Bahn zur Kultur in gleichem Tempo zurückgelegt; ja zahlreiche unter ihnen scheinen trotz einer Jahrtausende langen Vergangenheit nur die allerersten Stationen auf diesem Weg erreicht zu haben und also gar nicht imstande zu sein, aus eigener Kraft heraus eine Kultur im vollen Sinne dieses Wortes sich zu schaffen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Unterscheidung von Naturvölkern und Kulturvölkern durchaus berechtigt, wobei man nur nicht vergessen darf, daß auch jedes Kulturvolk von der Stufe des Naturvolks ausgegangen ist. Und die noch heute vorhandenen Naturvölker setzen uns, wie Schiller treffend bemerkt hat, in den Stand ‚den verlorenen Anfang unseres Geschlechts aus diesem Spiegel wiederherzustellen‘.“

Nestles Ausführungen zu den nicht näher definierten Naturvölkern enthalten – wenngleich im abgesicherten Modus einer wissenschaftlichen Sprache vorgetragen – typische Anzeichen eines eurozentristischen Superioritätsgefühls, denn der Weg der „Kulturvölker“ wurde als normative Prämisse einer Entwicklung hin zur

¹³⁸ NESTLE, Teil 2, S. 161–169. – Dieser 2. Teil erschien in der Beilage des Staats-Anzeigers für Württemberg am 24. August 1907. – Die nachfolgenden Zitate sind diesen Seiten entnommen.

„Vollkultur“ gesetzt. Das freundliche Wohlwollen, das sich in das Gefühl der Überlegenheit einschließt, erinnert an Tacitus, der in seiner ethnographischen Schrift „Germania“ (98 n. Chr.) das Leben der barbarischen Germanen im Kontrast zum dekadenten „Kulturvolk“ der Römer als ehrenhaft und unverdorben gewürdigt hatte. In den Epochenbegriffen der Geschichtswissenschaft – Altertum, Mittelalter und Neuzeit – spiegeln sich für Nestle nicht einfach chronologische Abschnitte der Weltgeschichte, sondern typische Kulturstufen der Völker: Das *Altertum* sei wirtschaftlich durch den Beginn des Ackerbaus und der Sesshaftigkeit gekennzeichnet, „wobei die Formen der Bebauung häufig noch kommunistischen Charakter tragen“, politisch „durch die Ausbildung eines monarchischen Despotismus“. Auf geistigem Gebiet hob Nestle „die noch völlige Gebundenheit der Einzelnen, ihr Aufgehen in der Stammessitte“ hervor. Das *Mittelalter*, das sich vom Altertum vor allem durch eine „ausgesprochene Adelskultur“ unterscheidet, weise in seiner früheren Epoche „auch noch eine gewisse Gebundenheit des Individuums auf“, doch „für das spätere Mittelalter ist nun freilich das Erwachen des Individuums bezeichnend“. Obwohl in der Dichtung und der religiösen Mystik eine gewisse Emanzipation des Individuums zu erkennen sei, gehe diese noch nicht so weit,

„daß die Gesamtkultur des Volkes in ihrer Einheitlichkeit gestört würde. Die mittelalterliche Kultur bildet daher noch ein in sich harmonisches Bild, namentlich im geistigen Leben, dessen Horizont noch für alle Kreise des Volkes, von ganz vereinzelt Ausnahmen abgesehen, im Wesentlichen derselbe ist. Zahlreiche Kulturvölker, wie die Chinesen, die Inder, die Araber, die Juden, sind über diese Stufe der mittelalterlichen oder Halbkultur überhaupt nicht hinausgekommen, indem sie in einseitiger Weise teils für wirtschaftlichen Utilitarismus, teils für passive Kontemplation, teils für einen scholastischen Ausbau der Religion ihre geistigen Kräfte verbrauchten, den für das eigene Volk in eine ethische Religiosität zu verwandeln auch die gewaltigen Gestalten der jüdischen Propheten nicht vermochten und der bei ihren Volksgenossen bekanntlich heute noch fortbesteht.“

Wo Gesellschaft und Weltbild ihre Geschlossenheit beibehielten, so Nestles These, fehlte eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung zur „Vollkultur“ – und damit für die Entstehung der Moderne, als deren Wesensmerkmale er Demokratie, Kapitalismus und zweifelnden „Intellektualismus“ anführte:

„Nur die begabtesten unter den indogermanischen Völkern, in der antiken Welt bloß die Griechen und mit ihrer Hilfe die Römer, in der jetzigen Weltperiode die germanischen und romanischen Völker, sehen wir zu einer *Neuzeit* und damit zur Stufe der Vollkultur gelangen. Diese führt die Emanzipation des Individuums im politischen, wirtschaftlichen und geistigen Leben zu Ende. Auf ersterem Gebiet bringt sie die Demokratie, sei in der Form der Republik oder der konstitutionellen Monarchie, des Parlamentarismus, hervor. Wirtschaftlich ist ihr Kennzeichen der Kapitalismus und sein trauriges Gegenstück[,] der Pauperismus, die große Kluft zwischen Reich und Arm und das Zurückgehen des Mittelstandes. Am stärksten aber unterscheidet sich die Periode neuzeitlicher Vollkultur von der mittelalterlichen Halbkultur durch den zur Herrschaft gelangenden Intellektualismus auf geistigem Gebiet. [...] Die bewußte Verstandestätigkeit erobert alle Bezirke des geistigen Lebens. Die bisher naiv als selbstverständlich hingegenommene Ueberlieferung in Politik, Recht und Religion wird kritisch betrachtet und auf ihre Berechtigung geprüft. Wo man früher einfach Tatsachen sah, sieht man jetzt Fragen, Probleme.“

Klassische Wesensmerkmale der modernen Welt beschrieb Nestle, indem er „in skizzenhafter Andeutung die typischen Entwicklungsstadien, die [...] jedes Kulturvolk im vollen Sinne dieses Wortes durchzumachen hat“, darstellte:

„Im staatlichen Leben fallen die Privilegien der durch Geburt bevorzugten Stände, die Autorität der Religion gerät ins Wanken; denn die Wissenschaft sucht selbständig den Zusammenhang des Weltgeschehens zu ergründen und setzt an die Stelle des Wunders die natürliche Ursache. Selbst die Poesie kann sich der eindringenden Reflexion nicht mehr erwehren: an die Stelle des naiven tritt der ‚sentimentalische‘ Dichter (in Schillers Sinn) und die ursprünglich auf dem Boden der Religion erwachsene Kunst beginnt nach Form und Inhalt zu verweltlichen. Da aber diese Emanzipation des Verstandes von der Autorität der Ueberlieferung selbstverständlich nicht bei allen Individuen und in allen Schichten des Volkes gleichmäßig eintritt, so bleiben zahlreiche Rückständigkeiten. Es geht ein Riß durch die Nation, die sich nun in eine Minorität von ‚Gebildeten‘ und eine Majorität von ‚Ungebildeten‘ spaltet, wobei natürlich innerhalb dieser Gruppen wieder unzählige Schattierungen vorhanden sind. Man hat diesen Zustand die ‚Gebrochenheit‘ der Vollkultur genannt im Gegensatz zu der harmonischen geistigen Einheit des Mittelalters.“

Nestles Analyse und Kritik der Moderne fiel nicht abfällig oder polemisch aus, sondern war nach allen Seiten um wissenschaftliche Fundierung bemüht. Er verurteilte die Entwicklungen nicht pauschal, sondern beschrieb sie wie ein Soziologe – freilich mit erkennbarem Bedauern, dass die Moderne einen „Bruch“ verursacht habe, durch den Authentizität in der Kultur verloren gegangen sei. Hier klingt etwas von dem an, was Jahrzehnte später in der „Dialektik der Aufklärung“ als triviale und oberflächliche „Kulturindustrie“ kritisiert werden sollte. Nach Horkheimers und Adornos Analyse lebt diese vom ökonomischen Kalkül und ist nicht mehr – wie das „authentische Kunstwerk“ – autonom¹³⁹. Auch mit dem Privilegienverlust der oberen Stände gehe eine „gewisse Nivellierung“ einher, „namentlich in der äußeren Erscheinung, der viele charakteristische Schönheiten zum Opfer fallen“. Nestle erwähnte als Beispiele „das Verschwinden der Volkstrachten, überhaupt [...] die einreißende Stillosigkeit in der äußeren Lebenshaltung vom Kirchenbau bis zum Bauernhof und zur bürgerlichen Zimmereinrichtung“. Folge dieser Stilunsicherheit sei eine „Neigung zu Archaismus“, in der Nachahmung vergangener Stilgattungen versuche man die mangelnde Fähigkeit zu überdecken, etwas Neues zu schaffen. Die Frage, ob und inwieweit ein Fortschritt in der Geschichte zu erkennen sei, lasse sich nicht klar beantworten, denn Fortschritt finde oftmals nicht auf allen Gebieten des Lebens gleichzeitig statt. Für Nestle zeigte sich dies vor allem im Antagonismus zwischen politisch-intellektueller Kraft einerseits und künstlerischer Ingeniosität andererseits:

„[...] die ästhetischen und religiösen Interessen leiden unter der Vorherrschaft des Intellektualismus und umgekehrt; starke politische Tätigkeit eines Volkes absorbiert viele geistige Kräfte, so daß leicht die künstlerische Produktion zurücktritt. Die weltüberwindende Kraft des Hellenentums wurde eigentlich erst entbunden, als seine alte politische Form, der Stadtstaat, zertrümmert war. Wir Deutschen haben in der Zeit unserer tiefsten politischen

¹³⁹ Vgl. HORKHEIMER/ADORNO, S. 128–176.

Ohnmacht, an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert uns ohne Frage einer höheren geistigen Kultur erfreut als heute im Besitz unserer politischen Macht: damals war das Erscheinen eines Werkes von Goethe oder Schiller ein Ereignis, heute ist es eine Reichstagswahl.“ Der Strom der Geschichte verlaufe keineswegs immer glatt, denn es gebe „Stromschnellen und Wasserfälle und wo das beharrende Prinzip dem lebendigen Bedürfnis nach Veränderung sich zu starr entgegenstellt, da kommt es zu Revolutionen, seien es nun Umwälzungen geistiger Art wie die Reformation oder politischer, wie die große französische Revolution des 18. Jahrhunderts. Auswüchse, die solche Bewegungen unausweichlich mit sich bringen, wie die Täuferbewegung und der Bauernkrieg des 16., die Pariser Schreckensherrschaft des 18. Jahrhunderts, dürfen an der Berechtigung solcher Bewegungen im Ganzen nicht irre machen, und ebensowenig an ihrem Erfolg vorübergehende Reaktionen wie politischer Cäsarismus und engherziger kirchlicher Dogmatismus.“

Veränderung – sogar der Begriff Revolution – war für Wilhelm Nestle nicht *per se* negativ besetzt; er zeichnete ein moderat-positives Bild davon. Mit dieser Haltung fiel der Schöntaler Lehrer aus dem Rahmen des Üblichen heraus, war doch für die meisten seiner Kollegen – insbesondere für die katholischen Gymnasiallehrer – ein derart unbefangener Umgang mit potenziell systemgefährdenden Phänomenen kaum denkbar. Auffallend ist Nestles Bemühen um eine vorurteilsfreie Analyse: So verurteilte er beispielsweise trotz der von ihm diagnostizierten negativen Begleit- und Folgeerscheinungen der Französischen Revolution diese nicht *in toto*, sondern zog eine differenzierte, insgesamt sogar positive Bilanz. Über die Frage, ob sich ein Fortschritt in der Geschichte der *gesamten* Menschheit erkennen lasse, sei aufgrund der getrennten Entwicklungen in Europa und Westasien noch nicht entschieden.

Geradezu sensationell sind Nestles Aussagen zu Rationalismus und Aufklärung, ist seine Rede doch der einzige Quellenfund, in welchem diesen „linken“ Geistesströmungen in einer prononciert positiven Haltung begegnet wird. Dies ist umso bemerkenswerter, als darin Kritik an der Kirche – auch der evangelischen – eingeschlossen war:

„Am ehesten könnte man mit Herder und Lessing eine sich immer verstärkende Richtung auf Humanität in unserer Geschichte zu erkennen glauben, als deren Hauptträgerin die christliche Religion, wenn auch keineswegs ausschließlich, zu gelten hätte. Denn um sich allein dies Verdienst zuzuschreiben, dazu hat die christliche Kirche ihre Geschichte, die ihr, wie Kant meint, ‚keineswegs zur Empfehlung gereicht‘, zu sehr befleckt einmal durch den Jahrhunderte langen systematischen Ausschluß der Laien von jeder höheren Bildung, noch viel mehr aber durch Inquisition und Hexenwahn, welch letzterem bekanntlich auch die evangelische Kirche als solche keineswegs eine Ende machte, sondern erst der so gerne als ‚seicht und platt‘ verschriene Rationalismus der Aufklärungsperiode.“

Jenseits der nach Nestles Dafürhalten letztlich nicht zu beantwortenden Frage, ob es einen Fortschritt in der Menschheitsgeschichte gebe, glaubte er, dass die Geschichte der einzelnen Völker sich „als Verlauf einer notwendigen Entwicklung, d.h. der allmählichen Entfaltung der in ihnen ruhenden guten und schlimmen, künstlerischen, intellektuellen und sittlichen Eigenschaften, die, geweckt durch Land und Klima, friedlichen und kriegerischen Verkehr mit den Nachbarn, in

Wechselwirkung zwischen den Ideen schöpferischer Persönlichkeiten und den Bedürfnissen und Leistungen der Masse, eine politische und geistige Kultur hervorbringen“. Der Nutzen der historischen Bildung – Ermöglichung eines Gegenwartsverständnisses durch Kenntnis der Vergangenheit – liege nicht allein im Theoretischen, sondern auch im Praktischen:

„Ein Polybios und Livius schrieben mit der ausgesprochenen Absicht, den praktischen Staatsmännern durch ihre Geschichtsschreibung einen Dienst zu leisten, Thukydides bezeichnet sein Werk als einen ‚Besitz für alle Zeiten‘. Aber nicht nur wer auf den Höhen der Menschheit lebt und arbeitet, auch wer in bescheidener Stellung seine Pflicht zu erfüllen sucht, ja wer überhaupt staatsbürgerliche Rechte ausübt, sollte eigentlich eine Vorstellung von dem Werden unserer Kultur haben. Jedenfalls kann und wird eine gründliche historische Bildung mit dazu beitragen, die verschiedenen Berufe, Stände, Konfessionen und Parteien zu einander in die richtige Stellung zu bringen, obwohl dazu außerdem noch vieles andere erforderlich ist.“

Vergangenheit wurde in der Optik der Gegenwart betrachtet. Von der Beschäftigung mit Geschichte versprach man sich richtungsweisende Impulse im Sinne eines Zuwachses an Erkenntnisfähigkeit, ohne jedoch dem bisweilen naiven Fortschrittsoptimismus der Aufklärung aufzusitzen. Nestles Formulierungen enthalten das Eingeständnis, dass im Kaiserreich die Integration aller gesellschaftlichen Schichten nicht ausreichend gelungen war. Ob Bildung für ihn eine potenziell sozialintegrative Funktion erfüllte, lässt sich daraus nicht eindeutig ableiten. Als mittelbaren Vorteil, der sich aus der Beschäftigung mit Geschichte ziehen lasse, erwähnte Nestle in Anlehnung an Goethe den Enthusiasmus:

„[...] wer wollte es leugnen, daß die Geschichte des Erhebenden und Begeisternden in der Tat viel bietet, sei es, daß ein ganzes Volk mit mutiger Opferfreudigkeit in den Kampf gegen seinen Unterdrücker zieht, sei es, daß ein Einzelner, wie Luther in Worms, mit bergeversetzendem Glauben eine Welt in die Schranken fordert oder daß ein Märtyrer der Wahrheit wie Sokrates mit der Ruhe des guten Gewissens dem Tod ins Auge schaut.“

Dennoch, so Nestle, sei „der ganze harmonische Optimismus Goethes“ erforderlich, um im Enthusiasmus die Hauptfrucht des Geschichtsstudiums zu erkennen. Schopenhauer etwa sei nur wenig später zu gegenteiligen Ansichten gelangt, „und in der Tat, wenn man an die Unsumme von Jammer denkt, der allein in den beiden Worten Sklaverei und Krieg liegt, so ist es wohl begreiflich, wie die Betrachtung des scheinbar ziellosen Geschichtsverlaufs auch zu völligem Pessimismus führen kann, [...]“. Nestle plädierte für eine *wissenschaftliche* Betrachtung der Geschichte, denn „richtig erworbene historische Bildung“ vermöge vor solchen Gefühlsschwankungen zu bewahren, „indem sie uns vor allem den Sinn für Wahrheit und Wirklichkeit öffnet“. Daraus leitete er einen Bildungsauftrag an das humanistische Gymnasium ab:

„Wer in rechter Weise historische Bildung gewinnen will, muß wenigstens einen wichtigen Ausschnitt aus der Geschichte an den Quellen selbst kennen lernen, wie dies im humanistischen Gymnasium hauptsächlich an den Werken der antiken Welt geschieht. Dadurch soll

der Blick für geschichtliches Werden geübt und geschärft und zugleich die Fähigkeit, die Ueberlieferung auch kritisch zu betrachten, erworben werden. Man muß es lernen, den wirklichen Vorgang aus der umhüllenden Legende zu befreien, manchen Nimbus zu entfernen, manches lieb gewordene Vorurteil für oder gegen bestimmte Personen, Parteien und Völker aufzugeben.“

Neben dem taciteischen *sine ira et studio* als Arbeitsprämisse des Historikers klang in Nestles Worten das moderne Postulat einer „ideologiekritischen“ Distanz des Historikers zu den tradierten Quellen an. Freilich: Vieles von dem, was in Schulreden verschiedenster Art zur historischen Wahrheit erhoben wurde, würde vor Nestles hohem (Selbst-) Anspruch als unhaltbares Konstrukt entlarvt werden.

Der historischen Bildung schrieb der Redner eine moralische Funktion zu, denn über die Schulung des Wahrheitssinnes lasse sich die Gerechtigkeit befördern. Nestle grenzte seine eigenen Positionen ausdrücklich von „verblendetem Patriotismus“ und „fanatischem Chauvinismus“ ab; seine Reflexionen bewegten sich weit oberhalb der Sphäre patriotischer Stimmungsreden, wie sie von vielen seiner Standeskollegen beider Konfessionen allenthalben gehalten wurden. Anders als der historischen Bildung vielfach zum Vorwurf gemacht, gerate man mit dieser Haltung keineswegs „in jenen Positivismus und Relativismus, [...] der einfach alles als gleichberechtigt anerkennt und damit jeden Wertmaßstab verliert“ – im Gegenteil:

„[...] die richtige Geschichtsbetrachtung gibt uns eben Wertmaßstäbe in die Hand, indem sie uns die Höhen- und die Tiefpunkte der Entwicklung zeigt und uns den Blick auf das Große und Monumentale in der Geschichte öffnet und an seinen Wirkungen zeigt, was stark und lebenskräftig war. In diesem Sinne ist in der Tat die Weltgeschichte das Weltgericht.“

In gönnerhaftem Tonfall erklärte Nestle „Lokalgeschichte“ zur Angelegenheit des Dilettanten, des „Liebhabers“ im ursprünglichen und besten Sinne des Wortes; wissenschaftlicher Eigenwert könne dieser Form der Geschichtsbetrachtung nicht zugesprochen werden. Die Geschichte – um welchen Gegenstand sie sich auch immer drehen mag – führe uns endlich dorthin,

„wo wir selber stehen und ruft uns ihr: γνῶθι σεαυτόν! (Erkenne dich selbst!) zu. Sie veranlaßt uns, unsere eigene Stellung zu der uns umgebenden Kultur zu überlegen, sie gibt uns eine ‚Anregung zur Vertiefung in uns selbst‘. Die Wirkung mag zunächst eine demütigende sein, indem wir entdecken, wie wir fast alles, was wir an Kultur besitzen, der Vergangenheit, also andern verdanken, uns selbst nur, insofern wir das von den Vätern Ererbte mit Fleiß erworben haben.“

Die Beschäftigung mit Geschichte habe persönlichkeitsbildenden Wert; jedenfalls führe sie zur bescheiden machenden Einsicht, dass das, worauf wir vielleicht stolz sind, weniger mit unseren eigenen Leistungen als vielmehr mit denen unserer Vorfahren zu tun habe. Schließlich kam Nestle auf die von einigen Kritikern potenziell als „Nachteile“ historischer Bildung wahrgenommenen Aspekte zu sprechen. Die sogenannte „Krise des Historismus“ als eines der großen Themen des intellektuellen Diskurses bis in die 1930er-Jahre wurde 1874 von Nietzsches Schrift „Vom

Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ ausgelöst¹⁴⁰. Anders als viele seiner Berufskollegen begab sich Nestle mutig in die Arena der zeitgenössischen Debatten, indem er sich der Frage nach Sinn und Funktion des geschichtlichen Wissens in der modernen Welt ausführlich und differenziert stellte, statt an unhinterfragten Konstrukten festzuhalten. Der Historismus¹⁴¹, so Nestle, „schaue immer rückwärts statt vorwärts, führe zur Passivität und lähme die Tatkraft. Nietzsche spricht geradezu von einem ‚Götzendienst des Tatsächlichen‘ und es ist nach meiner Ueberzeugung nicht zu leugnen, daß wir im Kielwasser der Romantik und der Hegelschen Philosophie wirklich zu einem übertriebenen Kultus des ‚Geschichtlich Gewordenen‘ gelangt sind.“ Nestle zeigte sich zwar überzeugt, dass „gewiß niemand unabhängig vom geschichtlichen Leben“ sei, doch wehrte er sich gegen die Auffassung, dass aus der Negierung des Geschichtlichen heraus unweigerlich ein anstößiger Rationalismus und „Unbotmäßigkeit und Opposition gegen die notwendigen Autoritäten des inneren Lebens“ hervorgehe:

„[...] ein Rationalismus, der lediglich auf dem Weg der Deduktion und Spekulation etwa einen Idealstaat konstruieren wollte, wäre gewiß zu verwerfen. Dagegen ein Rationalismus, der überlieferte Einrichtungen an den Bedürfnissen der Gegenwart mißt und auf die Berechtigung ihres Fortbestandes prüft, ist durchaus im Recht und, wo er auftritt, selbst ein Produkt der Geschichte. Auch im Unkraut auf dem Acker ist ‚schöpferisches Werden‘ und doch wird es der sorgsame Landmann ausjäten. ‚Man kann, sagt Goethe, jede Institution verteidigen, wenn man auf ihre Anfänge zurückgeht.‘ Aber dazu gehört das andere Wort: ‚Alles was entsteht, ist wert, daß es zu Grunde geht‘, und die Verse aus dem ‚Faust‘: ‚Es erben sich Gesetz‘ und Rechte, / Wie eine ew’ge Krankheit fort, / Sie schleppen von Geschlecht sich zu Geschlechtern / Und rücken sacht von Ort zu Ort. / Vernunft wird

¹⁴⁰ Vgl. HARDTWIG: Geschichtsstudium, Geschichtswissenschaft und Geschichtstheorie, S.37. – Nietzsche polemisierte nicht grundsätzlich gegen jedes Geschichtsinteresse. Seine Typologie von Grundformen des historischen Interesses – er unterscheidet das antiquarische, das monumentalische und das kritische Interesse – erlaubt eine differenziertere Betrachtung. – Zu Nietzsches Historismus-Kritik vgl. MUHLACK, S.82 ff. – „Wenn Nietzsche die Herrschaft des ‚Lebens‘ über die Geschichte proklamiert, dann verlangt er von der Geschichte, daß sie direkt zur Tat erziehe. Monumentalische, antiquarische, kritische Geschichte: Sie alle nehmen ihren Maßstab von dem gegenwärtigen Handeln und sollen das gegenwärtige Handeln legitimieren“ (ebd., S.88).

¹⁴¹ Der Begriff Historismus fungiert bei Nestle als Sammelbezeichnung für historische Bildung überhaupt, es geht ihm hier nicht speziell um die von Leopold von Ranke vervollkommnete historisch-kritische Methode. – Generell ist der Historismus-Begriff schwer zu fassen. In gegebenem Zusammenhang empfiehlt sich Ulrich Muhlacks knappe Definition, wonach Historismus „jenen neuen Typ historischer Wissenschaft bedeutet, der, nach Vorbereitung durch Humanismus und Aufklärung, unter dem Eindruck der Französischen Revolution und der ihr nachfolgenden politisch-sozialen Kämpfe seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zuerst in Deutschland aufkommt, sich in verschiedenen Disziplinen, Richtungen, Schulen entfaltet, die vielfach nebeneinander herlaufen, oft auch einander entgegengesetzt sind, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts endgültig formiert erscheint und sich seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einer unablässigen und sich verschärfenden Kritik ausgesetzt sieht. [...] Humboldt steht am Anfang, Droysen am Ende dieses Prozesses [der Konstituierung und Formierung dieses Wissenschaftstyps]“ (MUHLACK, S.81).

Unsinn, Wohltat Plage; / Weh dir, daß du ein Enkel bist! / Vom Rechte, das mit uns geboren ist, / Von dem ist – leider! – nie die Frage.“

Kritik am Historismus wies Nestle zurück, sofern diese einen deduktiv hergeleiteten Idealstaat erstrebe, wie das etwa bei dem von Karl Marx und Friedrich Engels begründeten Historischen Materialismus der Fall war. Andererseits zeigte er sich tolerant gegenüber einer Kritik, die sich gegen unreflektiertes Festhalten am Überlieferten richtete. Ob Nestle allerdings den Spott eines Johann Gustav Droysen über die „eunuchenhafte Objektivität“ des Ranke’schen Neutralitätsgebotes mitgetragen hätte, lässt sich daraus nicht zwingend schließen. Trotz aller „Imperative, Aufforderungen, ein Seinsollendes herbeizuführen“, welche die Geschichte enthalte, seien „gerade die geschichtlichen Persönlichkeiten [...] immer sehr unhistorisch verfahren“, indem sie „frei vom Kultus des historisch Gewordenen, mit einer goldenen Rücksichtslosigkeit dem Veralteten den Krieg erklärten“. Der Autor veranschaulichte dies an prominenten Figuren:

„Hat etwa Luther gegen das Papsttum, die Messe, den Heiligenkult, gewiß lauter ‚historisch gewordene‘ Einrichtungen, Pietät geübt? Oder hat Bismarck, der überzeugte Monarchist, gezögert, ‚geschichtlich gewordene‘ Fürstentümer zu stürzen, wo sie der deutschen Einheitsbewegung hindernd im Wege standen? Es ist aber schief, wie Nietzsche tut, die großen Genien rundweg ‚Kämpfer gegen ihre Zeit‘ zu nennen: sie verhelfen nur den vorwärts drängenden Richtungen der Zeit zum Durchbruch ohne Rücksicht auf das rückständige Alte. Die Gefahr der allzu großen Pietät gegen die Vergangenheit muß – das lehrt uns eben auch die Geschichte – paralytisch werden durch den Grundsatz ‚der Lebende hat recht‘.“

Seine Unvoreingenommenheit erlaubte Nestle eine echte Auseinandersetzung mit dem geschichtswissenschaftlichen Diskurs seiner Zeit. Anders als etwa der Katholik Hehle agierte Nestle nicht in strenger weltanschaulicher bzw. institutioneller Gebundenheit, sondern in genuin wissenschaftlicher Offenheit. So stellte er sich auch dem der historischen Bildung gemachten Vorwurf, diese sei nur ein „Wissen um Bildung“, wohingegen Kunst und Religion wahrhaft bildende Mächte seien. Ohne Geschichte in den Status einer – freilich hochgeschätzten – Hilfswissenschaft herabzudrücken, machte er den Kritikern doch „Zugeständnisse“ und räumte ein,

„daß man die Schönheit einer Dichtung oder eines Werkes der bildenden Kunst unmittelbar, ohne jede geschichtliche Belehrung, empfinden und genießen kann und daß man ein wahrhaft frommer und religiöser Mensch sein kann auch bei der irrthümlichen Meinung, Luther habe die Bibel geschrieben. Aber immerhin kann auch die historische Bildung uns dazu behilflich sein, ein Werk der dichtenden oder bildenden Kunst in seiner vollen Bedeutung zu würdigen, indem sie den Zusammenhang mit seiner Zeit aufzeigt, inwiefern es in ihr wurzelt und inwiefern es sie überragt. Und in der Religion kann uns die Kenntnis ihrer Geschichte den unschätzbaren Dienst leisten, die Schale der zeitlichen Bedingtheit von dem Kern der bleibenden Ideen zu unterscheiden, einen Dienst, auf den namentlich der Protestantismus in heutiger Zeit nicht leicht wird verzichten können. Im Uebrigen soll aber gar nicht geleugnet werden, daß die historische Bildung ebenso wie die naturwissenschaftliche einer Ergänzung durch die ästhetische und sittlich religiöse Erziehung bedarf.“

Für Nestle führte die historische Bildung trotz aller Verdienste „nicht zu den letzten Ursachen alles Werdens“, denn: „Welche Macht hinter der Geschichte steht, was der weitere Verlauf und der Zweck des weltgeschichtlichen Dramas sei, kann unsere Forschung nicht ergründen.“ Spätere Generationen würden, so mutmaßte er, „vielleicht die dritte Hauptepoche der Weltgeschichte erst mit dem 19. Jahrhundert oder doch mit der französischen Revolution beginnen lassen“. Man könne durchaus das Gefühl bekommen, „als sei der ganze bisherige Gang der Geschichte nur ein Vorspiel gewesen und begänne jetzt erst das Hauptstück“. Nestle jedenfalls war überzeugt, „in einer Uebergangszeit, einer jener interessanten Perioden der Geschichte, da Neues sich gestalten will und an's Licht strebt“, zu leben. Indizien dafür erkannte er im Zusammenschrumpfen der Entfernungen „infolge der Triumphe der Technik“, im Bestreben der Europäer und Amerikaner, „die Erde unter sich zu teilen“, darin, dass „im sozialen Leben starke Kräfte sich regen“, dass „das Vertrauen des Menschen zu seinem Vermögen Lebenswerte zu schaffen entschieden im Steigen begriffen ist“, dass außerdem „ein starker Diesseitigkeitssinn die Lebensenergie stärkt“, „der Kampf zwischen Glauben und Wissen in ein neues, vielleicht versöhnliches Stadium zu treten scheint“, darin dass „Poesie und Kunst tastend nach neuen Formen suchen und Völker des fernen Ostens wie die Japaner mit in das Ringen um die Weltherrschaft eintreten“¹⁴². Als ein vom neuhumanistischen Bildungsverständnis geprägter Lehrer vertrat Nestle eine den Historismus zwar kritisch reflektierende, ihm aber doch nahestehende Position. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als der Neuhumanismus – verstanden als die seit Ende des 18. Jahrhunderts erneuerte Klassische Philologie oder Altertumswissenschaft – den neuen Typ historischer Wissenschaft, als dessen Inbegriff der Historismus gilt, zuerst und beispielhaft vertrat. Auch Humboldt und Droysen kommen von der neuhumanistischen Altertumswissenschaft her¹⁴³.

In ihrer Gesamtheit betrachtet ergeben Nestles Ausführungen im Verhältnis zu den „üblichen“ Verlautbarungen seiner Berufskollegen zwar kein „Korrektiv“, aber doch ein relativierendes Moment. Sie zeigen, dass die bestimmenden und das öffentliche Bild prägenden Haltungen der humanistischen Lehrerschaft keinen hermetisch abgeschlossenen Meinungstotalitarismus generierten. Vielmehr bestanden innerhalb des vorhandenen diskursiven Raumes durchaus Spielräume für Abweichungen von den gängigen trivialpatriotischen Meinungsstereotypen – jedenfalls wenn diese von einem überaus angesehenen Standesgenossen und im Tonfall wissenschaftlicher Abgeklärtheit vorgetragen wurden.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Vgl. MUHLACK, S. 81.

2.2 Die Wahrnehmung von kleindeutscher Nation, Hohenzollernmonarchie und nationaler Geschichte an den Konviktschulgymnasien

Aus dem weltumspannenden Geltungsanspruch der katholischen Kirche ergab sich naturgemäß ein gewisses Spannungsverhältnis zur Kategorie des Nationalen. In Deutschland gipfelte der Wettstreit zwischen katholischen und nationalen Ansprüchen im Kulturkampf, den Bismarck in absichtsvoller Erinnerung an den mittelalterlichen Investiturstreit pathetisch zum „uralten Machtstreit zwischen Königtum und Priestertum“¹⁴⁴ stilisiert hatte. Dabei kann den Katholiken im deutschen Kaiserreich ein substantielles Verhältnis zur Nation keineswegs abgesprochen werden: Sie „waren durchaus noch vom romantischen Nationalismus ergriffen, sie fühlten sich in der Tradition des alten Reiches, national und universalistisch zugleich, und sie hatten an der Einheitsbewegung von 1848 durchaus teilgenommen“¹⁴⁵. 1866 markierte das für viele Katholiken schmerzliche Ausscheiden Österreichs, wenngleich sie darin mehrheitlich kein *casca il mondo* erblickt haben, wie man ihnen lange nachsagte. Nipperdey begründet den unerwartet nüchternen Blick der Katholiken auf die kleindeutsche Reichsgründung damit, dass „die nationale Frage im politischen Bewußtsein der Katholiken nicht so dominant [...] wie bei den Protestanten [war]“. Bei aller Kritik am „Borussismus“ plädierte der politisch bewusste Katholizismus dafür, den preußisch dominierten kleindeutschen Nationalstaat anzunehmen¹⁴⁶.

90 Jahre Wilhelm I.

Als es im Jahre 1887 den 90. Geburtstag Kaiser Wilhelms I. zu feiern galt, war die Popularität des greisen Monarchen auf ihrem Höhepunkt angelangt. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ stellte mit Genugtuung fest, dass Ehingen bei der Feier des kaiserlichen Geburtsfestes im Vergleich mit anderen Städten in nichts zurückgeblieben sei:

„Das am Vorabend programmgemäß entzündete Freudenfeuer gewährte einen imposanten Anblick und wurde von einem zahlreichen Publikum in Augenschein genommen. Den eigentlichen Festtag führte das Dröhnen der Böllersalven ein. Reiche Beflagung der Häuser zeugte, wie sehr die Bedeutung der Feier in die Herzen der Einwohner hinabgestiegen. Morgens 8 Uhr war Kirchgang sämtlicher Volksschüler. Um 9 1/2 Uhr nahm der Festakt seinen Anfang in der Realschule [...] Wenige Minuten nach halb 11 Uhr begann die Feier im Festsaal des Gymnasiums und war derselbe bis auf den letzten Platz besetzt. Die Zöglinge trugen einleitend Ludwig Liebes Festchor: Für Kaiser und Reich vor. Hierauf bekamen die Festgäste von seiten des Hrn. Gymnasialrektors Dr. Hehle eine Ansprache zu hören, die hinsichtlich ihres Sprachkolorits und reichen Inhaltes ungeteilten Beifall fand. Der Herr Festredner betonte, wie das Fest nicht nur in ganz Deutschland, sondern sogar in

¹⁴⁴ BISMARCK, S. 298.

¹⁴⁵ NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 46.

¹⁴⁶ Ebd., S. 46 f. – Grundlegende Informationen zum politischen Katholizismus von 1870 bis 1918 bei LÖNNE: Politischer Katholizismus im 19. und 20. Jahrhundert, S. 151–192.

Europa als einziges in seiner Art dastehe, wie über 80 fürstliche Personen an diesem Tage Wilhelm dem Siegreichen, in aufrichtiger Liebe und Verehrung zugethan, ihre Glückwünsche darbrächten. Andere deutsche Kaiser, wie Karl der Große und Friedrich Barbarossa, seien wohl auch hoher Verehrung würdig gewesen, aber das, worin sie einen Vergleich mit dem rumgekrönten Heldenkaiser nicht aushalten, sei die hohe Zahl der Jahre, die 4 Generationen an dessen Haupte habe vorüberziehen lassen. Der Ruhm des Soldatenkaisers Napoleon, der Völker und Regenten nur Furcht einflößte, könne vor den Sympathien, deren sich der moderne Arminius zu erfreuen habe, nicht bestehen, nun des letztern Trachten nur auf die Segnungen des Friedens, auf das Glück und die Wohlfahrt Deutschlands gerichtet sei. Mit Stolz dürfe man daher auf den Retter des Vaterlandes blicken, der seit 16jähriger Regierung seinem Programme stets treu geblieben sei. Was wir aber alle für ihn fühlen, müsse auch auf die Jugend, in spezie auf die studierende Jugend übertragen werden, damit dieselbe einst die Begeisterung für Patriotismus in ihrem Wirkungskreise geltend machen könne¹⁴⁷.

Wilhelm I. wurde im Vergleich mit den großen Figuren der Geschichte eine bisher nicht erreichte Sonderstellung zugesprochen, das neugegründete Kaiserreich als Höhepunkt der nationalen Entwicklung interpretiert. Erst nach dem Tod des Kaisers, zur Feier seines 100. Geburtstags im Jahre 1897, erschien die Festschrift des populären Historikers Wilhelm Oncken mit dem Titel „Unser Heldenkaiser“. Dass Kaiser Wilhelm von Hehle schon zehn Jahre früher so bezeichnet wurde, ist symptomatisch für das zeittypische Bedürfnis nach Individualisierung und Personalisierung historischer Entwicklungen, nach Mythos und Personenkult¹⁴⁸. Hohes Alter mit Weisheit gleichzusetzen, ist ein traditioneller Topos in der Verehrung geistiger Führungspersönlichkeiten. Die Überzeugungskraft, die solche Formulierungen auf die Zeitgenossen ausübte, resultierte nicht aus ihrer argumentativen Kraft, sondern aus ihrer suggestiven Wucht und ihrem Pathos.

Die Identifikation mit Arminius (dt. Hermann), dem Sieger über Varus im Jahre 9 n. Chr., war ein weiterer fester Bestandteil nationalbewussten Denkens im Kaiserreich. Die Feiern am Hermannsdenkmal 1841, 1875 und dann 1909 anlässlich der 1900-Jahrfeier der Schlacht im Teutoburger Wald sind Ausdruck eines Germanenmythos', einer Flucht in die verklärte Vergangenheit, die konkrete politische Aussagen weitgehend verdrängte¹⁴⁹. Auch Hehle apostrophierte den alten Kaiser als „modernen Arminius“, und dabei scheint es für ihn keine Rolle gespielt zu haben, dass die antirömische Symbolkraft des Hermannsdenkmals im Kulturkampf auch gegen den ultramontanen Katholizismus eingesetzt worden war.

Nachdem einige Anstaltszöglinge poetische Stücke deklamiert hatten, entrollte Hehle ein Lebensbild des gefeierten Kaisers, „worin namentlich der edeln Denkungsart, der hohen Regententugenden, aber auch der erfolgreichen und glückbringenden Thätigkeit desselben Ausdruck verliehen wurde. Die Rede schloß mit dem Hinweis auf den vielverdienten Dank, den die deutsche Nation ihrem Kaiser

¹⁴⁷ Volksfreund für Oberschwaben, 24. März 1887.

¹⁴⁸ Vgl. LAUBE, S. 316.

¹⁴⁹ Vgl. TACKE, S. 192.

für so viele Beweise einer glücklich geführten Regierung schuldet“¹⁵⁰. Bevor das übliche Festbankett in der Straubschen Bierhalle abgehalten wurde, zu dem sich ungefähr fünfhundert Gäste – Honoratioren, Repräsentanten von Vereinen, Militär und Bürgerschaft – einfanden, trugen Schüler des Obergymnasiums den Chor „Macte imperator“ vor.

Man bewegte sich also in Ehingen innerhalb des allgemein Üblichen: Generell war der Geburtstag des Kaisers außerhalb der Hofgesellschaft vor allem Angelegenheit des kaisertreuen Bürgertums, und offiziellen Charakter erhielten die jeweiligen Veranstaltungen durch die Anwesenheit lokaler Amtspersonen oder Vertreter des Militärs¹⁵¹. Neben Behörden, Militär und Vereinen wurden vor allem Schulen mit Lehrern und Schülern in die offizielle Festgestaltung einbezogen. Wenn Hehle die Verehrung des Kaisers als ein Gefühl bezeichnete, das „auch auf die Jugend, in specie auf die studierende Jugend übertrage werden [müsse], damit diese einst die Begeisterung für Patriotismus in ihrem Wirkungskreise geltend machen könne“¹⁵², unterstrich er ein weiteres Mal die pädagogische Dimension nationaler Feiern.

Der 25. Jahrestag der Kaiserproklamation in Ehingen

In den Nachrichten des Rektors Dr. Hehle über das abgelaufene Schuljahr 1885/86 findet sich unter der Überschrift „Feierlichkeiten und Ferien“ ein knapper Überblick darüber, wie der 25. Jahrestag der Reichsgründung begangen wurde:

„Am 18. Januar wurde auf Grund höherer Anordnung anlässlich des 25. Jahrestages der Kaiserproklamation zu Versailles der Unterricht ausgesetzt und eine Feierlichkeit in dem mit patriotischen Emblemen gezierten Festsaal veranstaltet, bestehend aus einer einleitenden Ansprache des Rektors und einer Festrede des Prof. Dreher über den geschichtlichen Verlauf und Abschluß der deutschen Einheitsbestrebungen, sowie aus patriotischen Gesängen und Gedichtvorträgen der Schüler“¹⁵³.

Der Bericht in der lokalen Presse¹⁵⁴ erlaubt es, der Ansprache des Rektors Hehle und der Festrede Professor Drehers sinngemäß zu folgen: Von keinem anderen Ereignis der deutschen Geschichte werde der 18. Januar 1871 an Bedeutung übertroffen und nur von wenigen werde er erreicht. Allenfalls dem Sieg Hermanns im Teutoburger Wald, dem Sieg Karl Martells über die Araber, der Kaiserkrönung Karls des Großen und der Gründung des heiligen römischen Reiches deutscher Nation durch die Krönung Ottos I. zum römischen Kaiser wollte Hehle einen vergleichbaren Stellenwert zuerkennen. Obwohl der Redner vielzitierte „Sternstunden“ nationaler Selbstbehauptung und Gründungsakte im Blick hatte, erkannte er

¹⁵⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 24. März 1887.

¹⁵¹ Vgl. SCHELLACK, S. 27.

¹⁵² Volksfreund für Oberschwaben, 24. März 1887.

¹⁵³ Programm des Königlichen Gymnasiums in Ehingen zum Schlusse des Schuljahres 1895/96, S. 46 (UBTü, L XIII/57.4).

¹⁵⁴ Volksfreund für Oberschwaben, 21. Januar 1896.

den Höhepunkt nationaler Geschichte in der Gegenwart. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ referierte Hehles Gedanken, wonach „das neue Kaisertum [...] mächtiger [sei] als das alte, da es auf einer Grundlage ruhe, welche den Zwiespalt der Fürsten unmöglich mache und auch dem Volke durch den Reichstag Anteil an der Regierung gewähre“. Deutlich wird die Auffassung, dass sich der Anspruch der Fürsten auf Teilhabe an der Macht dem Gedanken der Reichseinheit, verkörpert in der Idee des deutschen Kaisertums, unterzuordnen habe. Das Parlament gewährte politische Partizipation des Volkes im richtigen Maße – aus allem klingt eine uneingeschränkt befürwortende Haltung zur Verfassungsordnung des Kaiserreiches¹⁵⁵.

Die von Kritikern immer wieder als Geschmacklosigkeit empfundene Wahl des Ortes, an dem die Kaiserproklamation stattgefunden hatte, erfüllte Hehle mit Genugtuung. Als „merkwürdige Fügung“ bezeichnete er es, „daß der Ring der deutschen Einheit geschlossen wurde in dem Schloß, von welchem aus der roi soleil den Befehl gegeben, den Deutschen Straßburg zu entreißen und die fruchtbaren Gauen des Mittelrheines in eine Wüste zu verwandeln.“ Laut Presse entwarf Hehle „ein farbenreiches Bild des hochfestlichen Aktes im Versailler Spiegelsaale“. Einige „wirksam vorgetragene Gedichte“ und der Männerchor „Mein Kaiser hoch“ stimmten auf die eigentliche Festrede ein, die von Prof. Dreher im Anschluss an die Ansprache des Rektors gehalten wurde¹⁵⁶.

Der Historiker Dreher stellte die Einigungsbestrebungen von Anfang der deutschen Geschichte bis 1870 dar. Die Anfänge bewertete er überwiegend negativ: Das Reich Karls des Großen sei nur zu einem kleinen Teile deutsch und die späteren Kaiser seien alle viel zu sehr von den kleineren Fürsten abhängig gewesen. Im Westfälischen Frieden schließlich habe der Kaiser fast alle Bedeutung eingebüßt. In diese Zeit falle der Aufstieg Brandenburgs, beginne der Weg Preußens in die Großmachtstellung. Mit dem glänzenden Sieg über Napoleon sei allerdings die politische Zweiheit in Deutschland hervorgerufen worden, denn von nun an habe es mit Preußen und Österreich zwei deutsche Großmächte gegeben. Aufgrund des Metternich'schen Einflusses seien die Einheitsbestrebungen von 1815 bis 1848 ganz zum Stillstand gekommen. Im Zollverein habe Preußen Österreich überholt, noch aber sei das Angebot der Kaiserkrone an den Preußenkönig durch das Frankfurter

¹⁵⁵ In der historischen Forschung erfährt Bismarcks Reichsverfassung eine kontroverse Einschätzung, deren Spannweite sich an zwei „klassischen“ Positionen der modernen Geschichtswissenschaft – Thomas Nipperdey (vgl. NIPPERDEY: *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 2, S. 99 ff.) und Hans-Ulrich Wehler (vgl. WEHLER, S. 62 f.) – aufzeigen lässt: Während Nipperdey den konstitutionellen Charakter der Monarchie, ihre Rechtsstaatlichkeit und die (mittelbare) Mitwirkung des Parlaments hervorhebt, sieht Wehler neben der preußischen Hegemonie vor allem die (konstitutionell verschleierte) Macht des absolutistischen Staates, die das traditionelle Herrschaftsgefüge des Obrigkeitsstaates unberührt gelassen habe: „Es handelte sich um einen autokratischen, halbabsolutistischen Scheinkonstitutionalismus, da die realen Machtverhältnisse nicht entscheidend verändert worden waren“ (ebd., S. 63). – Zur heutigen Sicht vgl. MÜLLER/TORP, S. 9–27.

¹⁵⁶ *Volksfreund für Oberschwaben*, 21. Januar 1896.

Parlament ein vergebliches Unterfangen gewesen. Die schleswig-holsteinische Frage habe Österreich aus Deutschland hinausgedrückt und damit die preußische Oberhoheit geschaffen. Mit dem Sieg über Napoleon III. sei endlich die deutsche Einheit herbeigeführt worden¹⁵⁷.

Dreher's Gedankengang zeigt die Grundfigur des wilhelminischen Geschichtsverständnisses, das die Vergangenheit aus der eigenen Gegenwart heraus beurteilt. Zwar bezog sich der Redner auf unbestreitbar wichtige Marksteine der politischen Entwicklung Deutschlands, doch in der Retrospektive geraten diese zu bloßen Etappen auf dem Weg zum nunmehr erreichten Ideal eines starken und national geeinten Staates. So nimmt es nicht Wunder, dass das jetzige Reich als „Hort des Friedens“ bezeichnet wurde. Alles Friedliche – als Beispiele wurde die Vereinheitlichung der Münz- und Maßeinheiten und der Gesetze aufgeführt – erfahre Förderung durch den Staat. Selbst Unerfreuliches wie innerer Hader wurde in diskreter Andeutung dessen, was die moderne Geschichtswissenschaft „zerrissene Gesellschaft“ oder „mangelnde gesellschaftliche Integration“ nennt, positiv gedeutet: Reges Parteileben sei besser als Versumpfung, und religiöse Gesinnung und gegenseitige Duldung das beste Mittel, die noch bestehenden Mängel zu beseitigen. Offenbar machte der „affirmative Reichspatriotismus“¹⁵⁸ vor einem Gymnasium im katholischen Oberschwaben nicht Halt. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ berichtete weiter, dass sich Dreher „mit warmen Worten“ an die älteren Schüler gewandt habe – „mit idealen Gedanken sollten sie ihre Seele erfüllen, das sei die sichere Bürgschaft dafür, daß auch das fünfzigjährige Reichsjubiläum freudigst begangen werden könne“¹⁵⁹. Dass an den „Idealismus“ appelliert wurde, erinnert an Argumente, die auch in der Bildungsdebatte bemüht wurden, sah doch die humanistische Schule in der Heranbildung desselben – auch im Sinne einer staatsbürgerlichen Tugend – eine ihrer vornehmlichen Aufgaben.

Die gleiche Deutung wie in Ehingen erfuhr die deutsche Geschichte bei den Feierlichkeiten in Rottweil. Der „Schwarzwälder Volksfreund“ beschrieb den Hergang des „silberne[n] Jubiläum[s] der Kaiserproklamation und Errichtung des deutschen Reiches“¹⁶⁰, das Gymnasium und Realschule gemeinschaftlich begingen. „Den Glanz- und Höhepunkt der Festfeier“, so die Zeitung, habe die Rede des Rektors Dr. Eble gebildet. In dieser Rede seien zunächst „geschichts-philosophische Betrachtungen über die Idee eines Weltreiches, wie sie im römischen Reiche Gestalt angenommen“, angestellt worden. Der Weltreich-Gedanke sei, so Eble, „von den germanischen Völkern aufgenommen [worden] und [habe] in dem heiligen römischen Reiche deutscher Nation Ausdruck gefunden“, sei jedoch „nach und nach“ mit dem nationalen Prinzip „in Kampf“ getreten. Ähnlich wie in Ehingen

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ DANN, S. 175.

¹⁵⁹ Volksfreund für Oberschwaben, 21. Januar 1896.

¹⁶⁰ Schwarzwälder Volksfreund, 20. Januar 1896. – Daraus sind die weiteren Zitate dieses Abschnitts entnommen.

gen wurden auch in Rottweil diejenigen Phasen der Geschichte negativ beurteilt, die nicht „zielführend“ im Sinne der nationalen Einigung waren: „Mit dem Hinweis auf den alten deutschen Reichstag, der ‚ein europäischer Gesandtenkongreß‘ war und auf die deutsche Bundesakte, ‚die unwürdigste Verfassung, die je einem großen Kulturvolk gegeben wurde‘, leitete die Rede auf die neueste Entwicklung des deutschen Einheitsgedanken über. In kurzen, markigen Worten wurde dieselbe vorgeführt.“ Wie die beiden Ehinger thematisierte auch der Rottweiler Redner die Tradition des Heiligen Römischen Reiches, doch wurde dabei vor allem auf dessen defizienten Charakter im Vergleich zum national begründeten Kaiserreich der Hohenzollern hingewiesen¹⁶¹: Solange der Nation die Verwirklichung des nationalen Prinzips nicht gelungen war, habe sie im Status der Würdelosigkeit existiert. Erst jetzt sei die deutsche Nation zu ihrer Vollendung gekommen, weshalb die Rede, so der „Schwarzwälder Volksfreund“, am Schluss „zu einem schwungvollen, von tiefpatriotischem Hauche durchwehten Panegyrikus auf die neuerrungene Einheit“ geriet. Der Rektor habe „auch des höhern Eingreifens gedacht“, welches dabei eine Rolle gespielt habe:

„Die von dem Rationalismus und Radikalismus verspottete Wahrheit, betonte der Redner, bestätigte sich auch in jenen großen Tagen, daß nur ein frommes Volk so Großes und Heldenmütiges leisten könne. ‚Nur in Glauben und Gottesfurcht konnten jene Männer so streiten, wie sie gestritten, konnten sie so leiden, wie sie gelitten, so sterben, wie sie gestorben. Mit dem Herzen, nicht mit dem Schwerte werden große Schlachten geschlagen‘“¹⁶².

Der *Theologe* Eble war sich des göttlichen Beistandes auf dem Weg zur nationalen Vollendung Deutschlands gewiss, und diese Gewissheit ermutigte den *Pädagogen* Eble zu „einer packenden Apostrophe an die Schüler, das von den Vätern Ererbte durch Herzenstugend, Geistesstärke, Gottesfurcht und Männertreue zu erhalten“.

Der 100. Geburtstag des alten Kaisers

Die Zentenarfeier zur Erinnerung an Kaiser Wilhelm I. galt einem Verstorbenen. Hinter den mit hohem organisatorischen Aufwand betriebenen Vorbereitungen stand vor allem Wilhelm II., der eine Gelegenheit gekommen sah, Kaisertreue und Reichspatriotismus auch in denjenigen Bevölkerungskreisen zu wecken, die in dieser Hinsicht bisher abseits standen¹⁶³. Eine kaiserliche Anordnung sah vor, eine dreitägige Feier, darunter auch Schulfeiern, abzuhalten¹⁶⁴. Laut „Volksfreund für

¹⁶¹ Vgl. erneut DOWE, S. 213. – Doves These – für die vergleichbare Sozialgruppe der katholischen Studenten im Kaiserreich aufgestellt –, dass die Formulierung „Wiedererrichtung des Deutschen Reiches“ rein äußerlich war und nicht bedeutet, dass das damit verbundene Geschichtsbild geteilt wurde, lässt sich für die Lehrer- und Schülerschaft der untersuchten humanistischen Gymnasien ebenso schwer widerlegen wie bestätigen.

¹⁶² Schwarzwälder Volksfreund, 20. Januar 1896.

¹⁶³ Vgl. SCHELLACK, S. 33–43.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 34.

Oberschwaben“ verkündeten am 21. März 1897 Kanonendonner und wehende Flaggen den Beginn der Festlichkeiten in Ehingen. Bei Festgottesdiensten in der katholischen Stadtpfarrkirche und in der Gymnasiumskirche wurden ebenso wie in der evangelischen Stadtpfarrkirche „Gefühle freudiger Dankbarkeit“ gegenüber dem „Lenker der Völker und König der Könige“ bekundet. Vom Marktplatz zogen Festzüge zum Wolfert, einem hochgelegenen Grünviertel der Stadt. Dort wurden Reden gehalten und Kränze vor der Büste des Gefeierten niedergelegt. Beteiligt war auch das Gymnasium: Sämtliche Schüler des Obergymnasiums und das Lehrerkollegium versammelten sich zu einem Festkommers im Gasthaus Hirsch, wo Lieder vorgetragen und weitere musikalische Darbietungen gegeben wurden. Festreden, die von der Person des Gefeierten handelten, wurden von einem „Studiosus der X. Klasse“ und dem Lehrer Dr. Meltzer gehalten. Rektor Dr. Hehle forderte seine Schüler auf, „ebenso rastlos zu arbeiten, wie Wilhelm I. es gethan, der ein ideales Vorbild unermüdlicher Thätigkeit gewesen sei“¹⁶⁵.

Am 23. März 1897 fand der eigentliche Kaisertag statt: Frühmorgens leiteten Kanonendonner und der Stadtumzug der Ehinger Stadtkapelle mit ihrer „strammen Tagwache“ die Feierlichkeiten ein. „Um 1/2 10 Uhr strömte die Elite der Gesellschaft der Gymnasiumsaula zu, die ihren vollen Festschmuck angelegt hatte zu Ehren des alten Kaisers, dessen Bild gar freundlich die Festversammlung begrüßte.“ Von Schülern wurden Gedichte und eine Rede zur Jugend Wilhelms I. vorgetragen, bevor Anstaltsvorstand Dr. Hehle „mit hoher Begeisterung und in glänzender Sprache“ von der Regierungstätigkeit des „Neubegründers deutscher Größe“ sprach: „Ueberall eintretend für die Interessen seines Reiches war er ein Vater seiner Unterthanen, das Ideal seines Heeres, der Hort des europäischen Friedens, der Kaiser der Armen. Ihm [sic!] in der Pflichttreue nachzuahmen, werde einem jeden reichsten Segen bringen“¹⁶⁶.

Mit der Würdigung des verblichenen Kaisers verbanden sich erzieherische Absichten: Indem man den jungen Zuhörern die Tugenden Wilhelms I. als nachahmenswert vor Augen stellte, erhoffte man sich, in Verbindung mit traditionellen gesellschaftlichen und politischen Wertvorstellungen einen kaisertreuen Patriotismus heranzuzüchten. Die Monarchie sollte dem jugendlichen Orientierungsbedürfnis Halt bieten, wobei das Vertrauen in die Führungsfähigkeit des politischen Systems und seiner Repräsentanten nicht allein durch das gesprochene Wort, sondern überdies durch die optische Vergegenwärtigung des monarchisch-dynastischen Staatsgedankens ausgedrückt wurde: Die „Anwesenheit“ des Herrschers in Form eines Bildes baute auf dessen identifikationsstiftende Wirkung. Die Ikonographie der Feierlichkeit ermöglichte es, den Kaiser ohne Beschädigung seiner Autorität als ebenso tugendhaft wie volksnah darzustellen. Der Einzelne trat auf diese Weise in ein beinahe persönliches Verhältnis zu „seinem“ Monarchen.

¹⁶⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 23. März 1897.

¹⁶⁶ Ebd.

Ein „markiger Lachner’scher Männerchor“ schloss die Veranstaltung im Festsaal, und nun begab man sich vor das Gymnasiumsgebäude, wo „Frei-Stub-, Fecht- und Marschübungen der Schüler“ stattfanden¹⁶⁷. Vorführungen dieser Art zeigen – auch wenn es sich nur um kleinere Episoden innerhalb des aufwändigen Festgeschehens handelte –, welch hohen Stellenwert das Militär in der kaiserzeitlichen Gesellschaft einnahm. Der Zusammenhang zwischen quasi-militärischen Ritualen und einer Disziplinierung der Schüler ist evident: Das Bild von der Schule als Kasernenhof mag in seiner Pauschalität unzutreffend sein, doch eine militaristische Ausrichtung der schulischen Erziehung ist unverkennbar¹⁶⁸. Das abendliche Festbankett in der Straubschen Bierhalle bildete den Schlussakt der Kaiserfeiern. Was oben bezüglich der bildhaften Vergegenwärtigung der Kaiserfigur gesagt wurde, zeigte sich auch hier:

„Der schöne weite Raum erstrahlte in patriotischem Festgewande. Ins liebliche Grün der Tanne gekleidet, zeigten die geschmackvoll dekorierten Wandflächen sinnig gewählte Draperien in den deutschen und den württemb. Landesfarben. Von der Mitte der Vorderfront grüßte wehmutsvoll ernst die eigens für die Feier bestellte Kaiser-Wilhelms-Büste, das Bild des großen Heldenkaisers, harmonisch flankiert von den Büsten unseres in Ehrfurcht geliebten Königspaares“¹⁶⁹.

Sinnfällig wurde im Arrangement der Flaggen und vor allem der Büsten ein harmonisches Zusammenwirken von Kaiser und Landesfürst zum Ausdruck gebracht, galt es doch, das Ideal einer *einheitlichen* Führung mit dem Fortbestand der Fürstentümer in Einklang zu bringen. Indem man die Übereinstimmung von Kaiser und Landesherr in Denken und Handeln betonte, vermittelte man die Überzeugung, dass die verschiedenen Dynastien in ihrem gemeinsamen Ziel, dem Wohl der Länder und des Deutschen Reiches zu dienen, zu einer Ganzheit verschmelzen¹⁷⁰. Am Bankett beteiligten sich außer der Bevölkerung die Staats- und Gemeindebeamten, die Veteranen, die zusammen mit den Offizieren des Bezirkskommandos und den Reserve- und Landwehroffizieren der Feier ein militärisches Gepräge gaben. Unter den zahlreichen Rednern befand sich auch Gymnasialrektor Dr. Hehle. Die Rede, in der ein weiteres Mal ein Lebensbild Wilhelms I. entworfen wurde, hatte, so der „Volksfreund für Oberschwaben“ in überschwänglichem Tonfall, alle Teilnehmer tief ergriffen:

„Ja, das ist unser hochseliger Kaiser, das ist Wilhelm I. der Große, mußte sich jeder sagen, der der geistreichen Festrede lauschte; vor dem geistigen Auge des Auditoriums hob sich da in gewaltigen charaktervollen Umrissen die edle Gestalt des Heldenkaisers ab. Das Hoch aufs liebe deutsche Vaterland wurde stürmisch applaudiert und dem hochgeschätzten Redner reichster Beifall für die unvergeßlich schöne Schilderung gezollt“¹⁷¹.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl. LERCH/MÜHLBAUER-HÜLSHOFF, S. 166–169.

¹⁶⁹ Volksfreund für Oberschwaben, 25. März 1897.

¹⁷⁰ Vgl. ROHKRÄMER, S. 196.

¹⁷¹ Volksfreund für Oberschwaben, 25. März 1897.

Wie schon zu Lebzeiten des alten Kaisers anlässlich seines 90. Geburtstages im Jahre 1887 schrieb Hehle diesem erneut das Attribut „groß“ zu. Damit machte er sich eine letztlich erfolglos gebliebene Idee Wilhelms II. zu eigen, seinem Großvater zum Ruhme des ganzen Hauses den Beinamen „der Große“ anzuheften. Auch beim Bildungsmenschen der Moderne, dem naive und ungebrochene Identifikation mit Autoritäten und Heldenfiguren durch Aufklärung und Historismus zumindest erschwert worden war, existierte offensichtlich ein Bedürfnis nach charismatischen, möglicherweise sogar Heilsvorstellungen bedienenden Einzelpersonlichkeiten fort¹⁷².

Das Ehinger Kaiserbankett von 1910

Das Amtsverständnis Wilhelms II. war grundsätzlich anders als das seines Großvaters, was auch in den Geburtstagsfeiern seinen Niederschlag fand: Während sich bei Wilhelm I. die Huldigung des Herrschers am Festtag in altpreußischer Schlichtheit vollzog, verband Wilhelm II. die Glorifizierung seiner Vorfahren mit der prononciert theatralisch, ja luxuriös gehaltenen Feier seiner Person. Die Einbeziehung von Vereinen und Schulen in die lokale Festgestaltung hatte weiter zugenommen¹⁷³. In seiner Rede beim Kaiserbankett 1910 beschäftigte sich der Ehinger Rektor Dr. Krieg zunächst mit der national-integrativen Funktion des Kaisertums. Die periodische Wiederkehr von Feiern dieser Art stabilisiere die gesellschaftliche Einigkeit und die nationale Einheit:

„Festliche Versammlung! Ein Hochgefühl ist es, welches das Herz erfüllt beim Anblick der Scharen von deutschen Männern, die heute in diesen Räumen so überraschend zahlreich zusammengeströmt sind und die eine vollgültige allseitige Vertretung unserer Stadt Ehingen und ihres Bezirks bilden. Denn allen Altersstufen, allen Berufen und Ständen, allen Parteirichtungen gehören sie an. Ja, wie erhebend ist der Anblick einer solchen Versammlung, wie hinreißend die Einheit, die sie bekundet, wie segensreich die Wirkungen, die sie übt, wie notwendig auch die periodische Wiederkehr solcher Gelegenheiten! Das war ja in mehr als einer Beziehung kein erfreuliches Jahr, und Gottlob, daß wir es hinter uns haben mit seinen Kämpfen und Fehden, deren Verbissenheit die Befürchtung nahe hätte legen können, als ob ein gegenseitiges Verstehen oder gar Verständigen nicht mehr möglich wäre. Und nun kommt der Januar ins Land und allum in der deutschen Heimat treten Festversammlungen zusammen, die gleich der unsrigen vom heutigen Abend getragen und durchdrungen sind von einer herrlichen Harmonie aller Parteien. Welches ist die geheimnisvolle Macht, die solche Wunder der Versöhnung wirkt? Nichts anderes als das deutsche Kaiser-

¹⁷² Vgl. HARDTWIG: Die Sehnsucht nach Größe, S. 304. – In Anlehnung an Jacob Burckhardts berühmten Vortrag über die „Historische Größe“ (1868) stellt Hardtwig fest, dass sich „Größe“ nicht „machen“ lasse – sie entstehe vielmehr aus einer „stillschweigenden Übereinkunft vieler Zeitgenossen“ über die Bedeutung einer historischen Figur. Burckhardts Befund, von Hardtwig wörtlich wiedergegeben, ist nicht frei von Ideologiekritik: „Wir entdecken in uns ein Gefühl der unechtsten Art: ein Bedürfnis der Unterwürfigkeit und des Staunens, ein Verlangen, uns an einem für groß gehaltenen Eindruck zu berauschen und darüber zu phantasieren“ (Jacob Burckhardt, zit. nach ebd., S. 304).

¹⁷³ Vgl. SCHELLACK, S. 44.

tum, die deutsche Kaiseridee, wie sie durch das hohe Geburtsfest unseres erhabenen Kaisers Wilhelm II. uns wieder vor die Seele tritt“¹⁷⁴.

An dieser Stelle sei an den Toast des Ehinger Rektors Schneiderhahn anlässlich der 1885 stattgefundenen Einweihung des neuen Gymnasiumsgebäudes erinnert, als „das feste Zusammenstehen der Deutschen mit ihren Fürsten“ als das „Geheimnis der deutschen Nation“ bezeichnet worden war¹⁷⁵. Bernhard Krieg sprach ein Vierteljahrhundert später erneut von einer „geheimnisvollen Macht“, von „Wunder“ – und hob so das deutsche Kaisertum in fast unwirkliche Höhen. Wenn es genuine Aufgabe nationaler Mythen ist, Gruppenidentitäten zu begründen oder zu bewahren, indem Selbst- und Fremdbilder mithilfe einschließender und ausschließender Faktoren begründet werden, dann haben Schneiderhahn und Krieg mit ihren Reden gleichermaßen Musterbeispiele für die Generierung eines nationalen Einheitsmythos’ geliefert¹⁷⁶.

So sehr sich Krieg darüber freute, unter den Festgästen alle Gesellschaftsschichten und Parteien vertreten zu sehen, so wenig darf dies darüber hinwegtäuschen, dass die gesellschaftliche Segmentierung trotz einer gelungenen Integration weiter Bevölkerungsteile noch keineswegs aufgehoben war¹⁷⁷. Das Ideal einer harmonischen nationalen Gemeinschaft ohne zentrifugale Tendenzen und eines die Staatsspitze unangefochten verkörpernden Monarchen war ein Wunsch- und Trugbild. In zeittypischer Ausführlichkeit bemühte sich der Redner um eine historische Fundierung der deutschen Kaiseridee, wobei er bis ins Zweistromland zur Zeit der Wende vom 5. zum 4. Jahrtausend v. Chr. zurückblickte. Nachdem Kaiser Franz 1806 „die erhabenste Krone der Welt, die Krone des hl. römischen Reichs“, niedergelegt hatte, sei die Kaiseridee keineswegs obsolet geworden:

„[...] durch das ganze Land ging von Jahrzehnten zu Jahrzehnten mächtiger anschwellend die Klage, seine Patrioten knirschten, seine Dichter sangen das Sturmlied wider die Vernichtung und Erniedrigung, und was schier unmöglich erschienen war, das gelang dem einmütigen Willen des deutschen Volkes. Als im 19. Jahrhundert unserem Volk sein Waffenschmied erstanden war u. der deutschen Nation ihr stählernes Schwert gehämmert hatte, da war das erste, was sie damit sich erstritt, die Kaiserkrone“¹⁷⁸.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl. S. 200.

¹⁷⁶ Vgl. hierzu LANGEWIESCHE: Krieg im Mythenarsenal europäischer Nationen und der USA, S. 18f.: Langewiesche plädiert dafür, Mythos „nicht als eine vorrationale, defizitäre Form von Wirklichkeitserfahrung“ zu betrachten: „Mythisches Denken ist nicht zu verstehen als ein Denken, das *noch* nicht rational aufgeklärt ist und deshalb Wirklichkeit verzerrt wahrnehme und die Vergangenheit legendenhaft zurechtbiege. Mythos und Wirklichkeit würden dann als Gegensatz begriffen.“ Stattdessen schlägt Langewiesche vor, „Mythos als eine spezifische Art von Wirklichkeitserfahrung – anders als die wissenschaftliche, aber nicht weniger geeignet, die eigene Lebenswelt zu beobachten und zu ordnen“ zu verstehen. „Typisch für diese Art von Wirklichkeitserfahrung ist das Denken in der Kategorie der Einheit“ – so erklärt sich leicht die Affinität zwischen mythischem Denkstil und nationalem Denken.

¹⁷⁷ Vgl. WIENFORT, S. 176 f.

¹⁷⁸ KRIEG: Festrede [...] am Kaiserbankett.

Ohne den Prozess und das Ergebnis der nationalen Einigung kritisch zu analysieren, erklärte Rektor Krieg den Nationalstaat pauschal zum dringenden Bedürfnis des gesamten deutschen Volkes. Elegant umging er die Erwähnung Bismarcks, von dem lediglich in chiffrierter Form als „Waffenschmied unseres Volkes“ zu hören war. Auffällig ist die Neigung zu martialischer Wortwahl. Norbert Elias hat in dem Begriff „eisern“ – Rektor Krieg sagte „stählern“ – ein Schlüsselwort der wilhelminischen Periode gesehen: „Und schwach zu sein oder auch nur Schwäche zu zeigen, ist [...] etwas ganz Schlimmes. Die Erinnerung an die Zeit der Schwäche hängt dem Bürgertum dieser Epoche nach und fordert so gewissermaßen die Überhöhung der gegenteiligen Haltung heraus. Man begegnet deren Zeugnissen allenthalben in den Dokumenten der Zeit: Deutschland war schwach. Nun ist es stark, und wir müssen alles daransetzen, damit wir stärker und stärker werden, militärisch wie wirtschaftlich“¹⁷⁹. In dieselbe Richtung wiesen die Überlegungen des Rektors: Stärke wurde als herausragendes Merkmal des neuen Kaisertums gefeiert, und aufgrund dieser Stärke unterscheidet sich das jetzige Reich von seinen historischen Vorläufern:

„Zwar ist dieses neue Kaisertum ein anderes als dasjenige Karls und Ottos. Von einem universalen Kaisertum, von einem Weltreich, von einem Ueberspringen der nationalen Grenzen ist nicht mehr die Rede. Aber dieses neue Kaisertum ist so gestaltet, wie es den Forderungen, den Bedürfnissen einer neuen Zeit entspricht und gerecht ist. Dieses neue Kaisertum ist das Symbol der Einigkeit der deutschen Stämme. Nein es ist mehr als ein Symbol, mehr als ein bloßes Zeichen; es ist Wirklichkeit, es ist Leben, es ist Macht, Weltmacht sogar, es ist Segen, Gedeihen, Garantie des Glückes für unser Volk u. darum soll diese Kaisertum, zumal es umschimmert und umglüht ist von den erhabensten Erinnerungen aus Jahrtausenden, geweiht durch namenlose Opfer unserer Vorfahren, darum soll es uns hoch und heilig sein für immerdar und aller Opfer wert“¹⁸⁰.

Der Redner erwähnte zwar nicht, dass „das neue Reich [...] gegen die Tradition des alten gegründet [wurde]“¹⁸¹, aber immerhin leugnete er die prinzipielle Verschiedenheit beider staatlichen Gebilde nicht. Gerade als Katholik konnte Krieg kaum ignorieren, dass die neue Kaiseridee nicht universal, sondern national begründet war. Entscheidend sei jedoch, dass der Kaisergedanke den Weg vom Zeichenhaften zur greifbaren Verwirklichung gefunden habe, wobei seine Konkretisierung im Hier und Jetzt vom Glanz der „erhabensten Erinnerungen“ profitiere. Dass sich Wilhelm II. zu dieser Zeit etwa mit der Daily-Telegraph-Affäre schon gründlich blamiert hatte, vermochte den Enthusiasmus des Redners gegenüber dem Kaiser

¹⁷⁹ ELIAS, S. 273.

¹⁸⁰ KRIEG: Festrede [...] am Kaiserbankett.

¹⁸¹ LANGEWIESCHE: Was heißt „Erfindung der Nation“?, S. 29. – Laut Langewiesche waren die Gründungsmythen vom Bestreben getragen, „den jungen Nationalstaat durch ein hohes Alter zu adeln“. Diese „Kontinuitätskonstruktionen“ hätten zwei wirkungsmächtige Hauptlinien ausgebildet: „eine preußische, die schon im Alten Reich Preußen als staatlichen Kristallisationskern der deutschen Nation erkennt, und eine ‚völkische‘, die bis zu den Germanen zurückführt. Eine Zentralisierung herrschaftlicher Macht, wie sie der Nationalstaat seit 1871 ermöglichte, hatte es jedoch allen Kontinuitäts- und Ursprungsmythen zum Trotz in der deutschen Geschichte nie zuvor gegeben“ (ebd., S. 29f.).

kaum zu bremsen. Der Monarchenkult existierte unabhängig von den individuellen Eigenschaften des jeweiligen Herrschers. Für die „kleinen Leute“ war es wichtig, die Nation personifiziert vor Augen geführt zu bekommen, und das nationalistische Denken der städtischen Bildungsbürger suchte eine höchste weltliche Autorität, auf die es sich berufen konnte. Diese Bedürfnisse konnten umso leichter gestillt werden, je populärer der Herrscher war, doch notwendige Voraussetzung für die Existenz des Kultes war diese Popularität nicht¹⁸².

Der 40. Jahrestag der Reichsgründung 1911

Den 40. Jahrestag der Reichsgründung beging das Gymnasium Ehingen gemeinsam mit der Realschule. Laut „Volksfreund für Oberschwaben“ wurden am Abend zuvor im Hirschaal Lichtbilder aus dem Leben der Königin Louise vorgeführt – eine damals höchst populäre Möglichkeit, die kaiserliche Familie „aus der Nähe“ kennen zu lernen. Die Schulfeier selbst begann am 18. Januar 1911 mit einem Gottesdienst in der Konviktskirche. Im Anschluss an diesen zogen Schüler und Lehrer beider Anstalten durch die Hauptstraße der oberen Stadt über den Marktplatz ins Gymnasium, wo im Festsaal unter Beteiligung schulexterner Gäste gefeiert wurde. Musikdirektor Zoller dirigierte einen aus den Schülern der oberen Abteilung bestehenden vielstimmigen Chor. Nach drei Gedichtvorträgen ergriff schließlich Anstaltsvorstand Dr. Krieg das Wort¹⁸³. Hauptthema seiner Rede im Festsaal des Gymnasiums war die Liebe zum Vaterland; sie bildete das Zentrum der weit gespannten Gedanken- und Argumentationsgänge:

„Festliche Versammlung! Meine hochverehrten Damen und Herrn! Meine lieben Schüler! Die Liebe zu unserem gemeinsamen deutschen Vaterland ist es, welche uns alle, jung und alt, zu dieser Feierstunde in den Festsaal unserer Anstalt zusammengeführt hat, und eben diese Liebe ist es, von der ich einige Worte zu Ihnen reden möchte“¹⁸⁴.

Wie jedes menschliche Denken und Tun sei auch die Beziehung des Einzelnen zum heimischen Boden und zur bürgerlichen Gesamtheit zu allen Zeiten Wandlungen und Schwankungen unterstellt gewesen. Um ein Beispiel für diesen Wandel zu geben, stellte Krieg das „herrliche Wort“ Homers, wonach die trefflichste Losung von allen „Schutz und Schirm dem Vaterland“ sei, dem stoischen Gedanken vom Weltbürgertum gegenüber. Denselben Wandel erkannte er auch in Rom, wo sich eine große Veränderung von dem selbstlosen Staatsbegriff der alten Republik zum Menschlichkeitsideal eines Seneca vollzogen habe. Vergleichbares habe sich wiederum vom endenden 18. Jahrhundert bis zur Mitte des 2. Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts abgespielt: Von einer indifferenten Haltung zur nationalen Idee habe eine Ent-

¹⁸² Vgl. ROHKRÄMER, S. 202.

¹⁸³ Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 19. Januar 1911.

¹⁸⁴ KRIEG: Festrede [zum] 40. Jahrestag der Annahme der Kaiserwürde. Darauf bezieht sich der weitere Text und daraus sind auch die nachfolgenden Zitate dieses Unterkapitels entnommen.

wicklung hin zu „jener unbeschreiblichen, elementaren Begeisterung“ stattgefunden, die das deutsche Volk schließlich „zu heiligem Opfermut und zu ewig nicht ersterbenden Heldentaten entflamte“. Heute stünden dem nationalen Denken aufgrund der Entwicklung der sozialen Verhältnisse zwei Richtungen gegenüber, „welche den nationalen Bedürfnissen prinzipiell oder praktisch – bei manchen trifft auch beides zu – sich ablehnend gegenüber stellen“. Neben den „politisch-sozialen Internationalismus“ trete ein zweiter, „der wissenschaftlichen Charakter für sich beansprucht und in den Schranken der Nationalität und völkischen Wesens eine Beengung finden will, die man je eher desto besser überwinde. Genau betrachtet steht da ein alter Bekannter vor uns, der antike Kosmopolitismus, das Weltbürgertum in neuer Frisur“. Rektor Kriegs Mahnung, weder den „politisch-sozialen Internationalismus“ noch den Kosmopolitismus von vornherein in Bausch und Bogen zu verurteilen, überrascht insofern, als sie sich mit dem Eingeständnis verbindet, dass es auch bei national denkenden Menschen zu bedenklichen Extrempositionen kommen könne: „Mit dem Stabbrechen ist es hier nicht getan, so wenig wie anderswo. Es handelt sich um ruhiges, objektives Verstehenlernen, und da können wir nicht umhin, daß die Angehörigen jener beiden Richtungen mit einem gewissen Rechte auf Uebertreibungen und Ueberspannungen der nationalen Bestrebungen hinweisen, wie sie leider *Iliacos intra muros et extra*, also außerhalb, aber auch innerhalb der deutschen Grenzen einzelnen Heißspornen zur Last fallen.“ Doch könne dieser Vorwurf niemals der Gesamtheit des deutschen Volkes gelten, denn dieses sei „weit entfernt, Fremde in Nachteil bringen zu wollen [...]“. Rückblickend erweist sich Kriegs Prognose zur künftigen Haltung des deutschen Volkes gegenüber „Fremden“ bzw. demagogischen Verheißungen als eklatante Fehleinschätzung: „Nein, das deutsche Volk mit seiner Arbeitsamkeit und seinem Fleiß, mit seinem klaren Bewußtsein, welche Güter und Segnungen es dem Frieden danke, dieses Volk wird niemals gewissen modernen Rattenfängern von Hammeln [sic!] mit ihrer überhitzten Phantasie nachlaufen und niemals sich zu einer Politik der Vergewaltigung anderer Völker und Staaten verstehen.“

Mit *welchem* Extrem man im Zweifelsfalle sympathisiere, machte Krieg unmissverständlich deutlich: „So weit unser Volk nun von einem Zuviel an Nationalismus und Patriotismus entfernt ist, hundertfach will es dann erst nichts wissen von einem Zuwenig in diesem Stücke.“ Für den Rektor des Ehinger Gymnasiums gab es im Grunde nur *eine* Opposition, der er allerdings keine Chance einräumte. Es seien „jene Trugpropheten, welche ihm [d. h. dem deutschen Volk] die Liebe zum Vaterland aus dem Herzen rauben wollen, alles Große in unserer Geschichte begeifern, die Freude an der Größe des neuen Reiches uns vereckeln, die Helden unserer Nation verdächtigen und verleumden [...]“. Ausgehend vom zentralen Axiom nationalistischen Denkens, wonach menschliche Existenz nie isoliert, sondern nur in Gemeinschaft denkbar ist, gewinnen nationale Gefühle und Liebe zum Vaterland den Status eines anthropologischen Grundbedürfnisses¹⁸⁵:

¹⁸⁵ Vgl. ROHKRÄMER, S. 189.

„Was ist denn ein Volk anders denn eine Familie, ein Haushalt im großen? Wem fiel es nun ein, den Gliedern einer Familie aus ihrer gegenseitigen Liebe, aus ihrem Zusammenhalt, aus ihrem Streben, gemeinsam vorwärts zu kommen, äußere Eingriffe abzuwehren, ein Verbrechen zu machen? Was wäre denn eine Familie ohne solche Liebe? ohne solchen Zusammenhalt? Ein Phantom, reif zum Zusammenbruch. [...] Wir können die Vaterlandsiebe geradezu den Gradmesser des nationalen Wohlergehens nach allen Beziehungen nennen.“

Das Gemeinsame zwischen Familie und Nation bestand für den Ehinger Schulleiter nicht bloß in der Interessensidentität ihrer jeweiligen Gemeinschaftsmitglieder und dem Gefühl gegenseitiger Verbundenheit, sondern auch in der unterstellten Naturgegebenheit beider Lebens- und Organisationsformen. In deutlichem Unterschied zum Nationsverständnis der Französischen Revolution, das von einer voluntaristisch begründeten nationalen Identität ausgeht, und den Vertragstheorien der neuzeitlichen Staatsphilosophie, denen zufolge sich die Bürger aus Opportunitätsabwägungen zum Staat zusammenschließen bzw. sich staatlicher Herrschaft unterwerfen, teilte sich in Kriegs Äußerungen die Idee einer „objektiven“ bzw. schicksalhaften Nationalzugehörigkeit mit, verbunden mit der „romantischen“ Vorstellung von den Völkern als „Kollektivindividualitäten“. Im zweiten Abschnitt seiner Rede thematisierte er die gegenwärtige Situation Deutschlands in Europa, die unter anderem aufgrund der geographischen Lage nicht unproblematisch sei:

„Gewiß, es ist das Herz Europas, aber von allen Seiten laufen die Wege zum Herzen, und alle Bewegungen und Erschütterungen im Organismus wirken zurück auf das Herz, wie allerdings umgekehrt jede Erkrankung des Herzens sofort den ganzen Körper in Mitleidenschaft zieht. Das sind im Bilde die Beziehungen, die zwischen Europa und unserem deutschen Vaterlande obwalten. Oesterreich allein ausgenommen, wo die Millionen der dortigen Deutschen treu die Vorwacht des deutschen Stammes nach Osten bilden, können wir frank sagen: Feinde ringsum.“

Es klangen Elemente der Einkreisungstheorie an¹⁸⁶, mit der man wenige Jahre später den Krieg als Notwehr zu rechtfertigen versuchte. Die ausgeprägte Tendenz, politische Interessen und politisches Handeln geopolitisch zu begründen, verstärkte sich, weil man in allen Teilen der Welt zunehmende Germanophobie registrierte:

„Und wie lauert aller Ecken und Enden die Eifersucht auf jeden unserer Schritte, sei es am Bosphorus oder am Euphrat, sei es in Brasilien oder in Südafrika oder im fernen China. Wo die Mißgunst, der Neid, der Haß einer Welt so am Tage liegen, wäre es da nicht frevelnder Leichtsinns, ja Selbstmord, an einer Verringerung oder gar an der Ausrottung der nationalen Instinkte arbeiten zu wollen? Viel Feind, viel Ehr! sagt ein altes Sprichwort, das hier gewiß auch gut zutrifft, vielleicht aber eine Ergänzung erfahren könnte durch die Beifügung: Viel Feind, drum erst recht viel Liebe, Liebe zu dem gemeinsamen Herd und Haus, die wir alle unser eigen nennen, Liebe zum deutschen Vaterland.“

¹⁸⁶ „Noch ist es ja hoffentlich unvergessen, daß man den jungen Riesen einkreisen und durch die Ueberzahl zur Strecke bringen wollte.“

Aus dieser Perspektive war der Satz, „daß unser Vaterland, wenn irgend eines, unsere Liebe braucht“, nur folgerichtig. „Doppelt und dreifach willkommen“ nannte Krieg die Anlässe, „die geeignet sind, in dieser Hinsicht uns zu festigen und zu stärken.“ Am heutigen Tag sei diese Gelegenheit da, wie sie sich schöner und begeisterungsfähiger kaum denken lasse:

„Eine Krone steigt da vor unsern Augen auf, der an Würde keine gleichkommt, selbst die der alten römischen Imperatoren nicht, weil sie durch gar so viele Schauerlichkeiten befleckt ist, und ein Volk, unsere eigene Ahnenschaft, tritt da vor unsere Erinnerung hin, das Jahrhunderte lang all sein Gut und Blut an den Schimmer dieser Krone gewagt. Kein Wunder, daß wir gern bei diesem Gedanken weilen, und so wollen wir bloß 3 Momentbilder aus der Geschichte dieser Krone herausgreifen, Bilder, die heute ohnehin sich nahe genug legen.“

Bei der Auswahl dieser „Momentbilder“ zeichnete der Redner keine ungebrochen in der Kaiserproklamation kulminierende Kontinuitätslinie des deutschen Einigungsprozesses, sondern bezog Phasen nationaler Demütigung in die Betrachtung ein. So konnte die Reichsgründung in umso hellerem Licht erstrahlen.

Kriegs erstes Momentbild erinnerte an die Kaiserkrönung Karls des Großen am Weihnachtstag des Jahres 800. Die Worte, mit denen die Ereignisse geschildert wurden, sind an Schwülstigkeit kaum zu übertreffen¹⁸⁷. Damals sei der zentrale Ausgangs- und Bezugspunkt des Mittelalters gesetzt worden: „Dieser Vorgang [d.h. die Krönung] bedeutet nichts Geringeres als die Urständ des römischen Cäsarentums und römischer Weltherrschaftsgedanken in christlichem Gewand, das Ende der Völkerwanderung, die Anerkennung des Germanentums, nicht mehr als eines Eindringlings und Reichszertrümmerers, sondern als eines Weltverjüngers und Neubegründers, endlich die Schaffung der Angeln, in denen im wesentlichen die ganze Welt des Mittelalters sich drehen und bewegen sollte.“ Zweitens erwähnte Krieg die Unterzeichnung des Preßburger Friedensvertrages am 2. Weihnachtstag 1805, zu dem Napoleon Österreich zwang. Schmerzlicher als das Ende des Alten Reichs 1806 in Konsequenz des Preßburger Friedens sei die Tatsache, „daß unser Volk dies Ereignis hinnahm mit einer grandiosen Gleichgültigkeit, tränenlos, ohne mit einer Wimper zu zucken [...] Armes Deutschland!“ Von diesem Tiefpunkt nationaler Befindlichkeit gelangte Krieg im dritten Momentbild zur Kaiserproklamation, die rund 65 Jahre später, nach dem Sieg über Frankreich und Verhandlungen zwischen Preußen und den Vertretern der deutschen Mittel- und Kleinstaaten über die Wiedererrichtung des Reiches, am 18. Januar 1871 stattfinden konnte. Die Bedeutung dieses weltgeschichtlichen Vorgangs könne, so der Ehinger Schulleiter, heute noch gar nicht abgesehen werden:

¹⁸⁷ „Es war der sieg- und ruhmgekrönte Volkskönig des edlen Germanenstammes der Franken, der nach einer unerhörten Kette glänzender Waffentaten [...] über die Alpen hergekommen war in die alte Welthauptstadt am Tiber.“

„Jetzt war sie aus, die kaiserlose, die schreckliche Zeit, jetzt war Jahrhunderte alte Schmach gesühnt, das Unrecht gerochen, des deutschen Volkes Ehre blank gefegt, der Stämme Einheit hergestellt und goldene Hoffnung winkte aus der Zukunft.“

Die Verszeilen aus Schillers Ballade „Der Graf von Habsburg“ aus dem Jahre 1803 (*„Denn geendigt nach langem verderblichen Streit / War die kaiserlose, die schreckliche Zeit“*) wurden in diesem Zusammenhang gerne zitiert. Mit der Anspielung auf das Interregnum nach dem Ende des Stauferkaisers Friedrich II. (1250) artikulierte sich die weit verbreitete Auffassung, die Phase zwischen der verherrlichten Stauferzeit und dem Regierungsantritt des Habsburgers Rudolf I. (1273) seien ungute Jahre voller Schwäche, Zwietracht und egoistischer Machtambitionen gewesen. Das Ende der Rede markierte der Dank an die Helden, „die mit Einsetzung von Gut und Blut unser herrlich Haus uns bauten, [...]“. Deshalb wolle man „geloben, daß kein Opfer uns jemals zu groß sein soll, um das zu schirmen und zu wahren, was jene uns errungen haben“. Dank und Gelöbnis mündeten in ein vaterländisches Gedicht aus der Feder Emanuel Geibels (1815–1884), der im Kaiserreich größte Popularität genoss:

„Blühe du deutsches Reich! / Wachse der Eiche gleich / Markig und hehr.
Friede beglücke dich, / Freiheit erquickte dich, / Herrlichkeit schmücke dich,
Vom Fels zum Meer!“

Der Rückgriff auf Geibel ist symptomatisch für den Kunstgeschmack des gebildeten Bürgertums im Kaiserreich. In einer Zeit, in der die literarische Moderne, von Frankreich in Form des Symbolismus seit den 1880er-Jahren ausgehend, längst neue Impulse nach Deutschland getragen hatte, zitierten die humanistischen Lehrer mit Vorliebe die klischeehaften Bilder der phrasenhaft und brav reimenden sogenannten Epigonen.

Das harmonische Bild ungeteilter Akzeptanz der Festveranstaltung und ihres Anlasses, das Rektor Krieg zu vermitteln bemüht war, wird durch ein an das Rektorat gerichtetes Schreiben der Königlichen Ministerialabteilung für die höheren Schulen vom 20. Juli 1911 relativiert. Zwar heißt es in diesem Schreiben, dass weder Lehrer noch Schüler zum Besuch der mit Schulfeiern verbundenen Gottesdienste gezwungen werden könnten; dasselbe gelte auch für den Zug von der Kirche zum Gymnasium, sofern dieser Zug Teil der kirchlichen Feier sei. Nachdem der Behörde jedoch – wahrscheinlich aus dem Kreis des Kollegiums bzw. von der Schulleitung – zugetragen worden war, nicht alle Lehrer hätten am Festzug teilgenommen, sprach sie eine deutliche Rüge aus: „Was den Festzug aus Anlaß der Kaiserproklamationsfeier betrifft, so muß es die Ministerialabteilung entschieden mißbilligen, wenn vier Lehrer ohne Begründung sich dem damals in der Konventssitzung ohne Widerspruch als offiziell bezeichneten Festzuge fernhielten“¹⁸⁸. Offenbar war der 40. Jahrestag der Reichsgründung auch in Ehingen nicht allen Lehrern gleich

¹⁸⁸ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: K. Ministerialabteilung für die höheren Schulen an das K. Rektorat des Gymnasiums Ehingen, Stuttgart, den 20. Juli 1911, masch.

wichtig. Dieser Vorgang steht in auffallendem Kontrast zur Berichterstattung der Lokalpresse, in der für kritische Töne oder das Bild allseitiger Harmonie beschädigenden Missklang nicht der geringste Raum war.

Rede zur Feier der Reichsgründung in Rottweil

Am Königlichen Gymnasium Rottweil fand zum 40-jährigen Jubiläum des Deutschen Kaiserreiches ebenfalls ein Festakt statt. Die Festrede „im tannen- und lorbeergrünen Saale der Liederhalle“, wo zuvor, wie es im „Schwarzwälder Volksfreund“ heißt, „Sängerchor und Orchester musikkundiger Zöglinge“ ihre Darbietungen gegeben hatten, hielt Prof. Dr. Karl Funk. Seine Rede eröffnete er mit dem Ausruf „Kaiser und Reich!“ und gab damit zu erkennen, Kaisertum und Reich in natürlicher Symbiose zu sehen. Dabei wurde völlig ignoriert, dass die Staatsidee des wilhelminischen Kaisertums sich von der des Alten Reichs prinzipiell unterschied:

„Die Verbindung dieser beiden Worte klingt dem deutschen Ohr seit mehr als 11 Jahrhunderten in Harmonie zusammen. Die Verbindung dieser beiden Tatsachen ist stets der Stolz der deutschen Nationalseele gewesen, die große Sehnsucht in Zeiten des Zerfalls – immer ist die kaiserlose Zeit dem Deutschen auch die schreckliche Zeit gewesen und immer hat das Herz ihm höher geschlagen, wenn er diese Worte hörte, wenn er dieser Tatsachen sich erfreuen durfte“¹⁸⁹.

Wie sein Kollege in Ehingen sprach auch Funk in Anspielung auf Schillers Ballade „Der Graf von Habsburg“ von der „kaiserlosen, der schrecklichen Zeit“ und verglich das Interregnum im 13. Jahrhundert in derselben Absicht wie dieser mit der Zeit zwischen 1806 und 1871. Wieder schweifte der Blick weiter zurück als ins Mittelalter: Unter Berufung auf Tacitus zeichnete Funk das Bild eines eigenwilligen Germanentums, das die Ausgangsbasis für den germanisch-deutschen Nationalcharakter darstelle. Obwohl der Rottweiler Lehrer zahlreiche Rückschläge und Phasen der Stagnation registrierte, erfuhr die deutsche Geschichte in seiner Retrospektive eine positive Gesamtdeutung:

„Es war nichts Geringfügiges, was am 18. Januar 1871 zu neu verjüngtem Leben erstanden ist. Man muß die Natur der Germanen, wie sie die Geschichte uns zeigt, kennen, um die Bedeutung dieses Tages zu verstehen. Die Germanen sind starke, eigenwillige Naturen, sie sind Partikularisten von Geburt, dem Fremden gegenüber äußerst zugänglich, haben für die Stammesunterschiede des eigenen Volkes ein bis zur Unverträglichkeit scharfes Urteil. Darum hat der Römer Tacitus, wie alle späteren Gegner von ihnen sagen können: Ein Glück, daß sie miteinander hadern.“

Die Geschichte lehre, so die Intention der Rede, dass ein uneiniges Deutschland stets den Feinden Deutschlands zum Vorteil gereicht habe, doch nur „recht langsam entwickelte sich in dem germanischen Volke der Gedanke der Zusammenge-

¹⁸⁹ FUNK: Festrede [zum Festakt des Kgl. Gymnasiums Rottweil am 18. Januar 1911]. – Alle Zitate dieses Unterkapitels sind dieser Quelle entnommen

hörigkeit, das nationale Bewusstsein“. Wieder spannte der Redner einen weiten Bogen:

„Es bedurfte dazu einer mehrere Jahrhunderte langen Erziehung, einer Ueberfülle von bitteren, schmerzlichen Erfahrungen, bis endlich die Bildung eines deutschen Nationalstaates gelang. Das hl. römische Reich deutscher Nation, die Universalmonarchie Karls des Großen, der an Weihnachten 800 als der von Gott gekrönte, große und friedliebende Kaiser der Römer begrüßt wurde, war ein erster Anfang; aber auch nur ein Anfang; denn inmitten einer Herrschaft, welche das ganze Abendland zu umspannen suchte, gedieh das alte germanische Sondernum wieder zu voller, lebenskräftiger Entfaltung. Die ungeheuren Aufgaben einer christlichen Weltmonarchie entfremdeten die deutschen Kaiser den elementaren Aufgaben der Politik. Die wichtigsten Pflichten des Staates, seine Tätigkeit in der Rechtspflege, der Verwaltung und dem Heerwesen mußten sie in wachsendem Maße lokalen Machthabern oder Gemeinden übertragen, um deren Dienstwilligkeit zu erhöhen, Rechte um Rechte an sie abtreten. So erschöpfte sich die Kraft und der Eifer der Nation in der Gründung und Erweiterung der kleineren und größeren Herrschaften und Gemeinden, in die gegen Ende des Mittelalters, mehr als 300 an der Zahl, allmählich der deutsche Boden zerfiel.“

Hier greifen zwei Erklärungsmodelle für den deutschen Partikularismus ineinander: Erstens der angeblich von den Germanen ererbte Nationalcharakter mit seiner Neigung zu innerer Uneinigkeit, und zweitens die sich aus der Funktion des deutschen Kaisers als *defensor ecclesiae* ergebenden Pflichten, welche einer staatlichen Einheit stets hemmend entgegengestanden hätten. Zwar habe Napoleon dem Alten Reich („dem großen Sterbenden“) schließlich den „Todesstoß“ gegeben, „aber der Kaiser- und Reichsgedanke saß zu tief in der deutschen Seele und die Not der Zeit ließ ihn nicht in Vergessenheit geraten. Wie flammte er auf nach der Völkerschlacht bei Leipzig im Jahre 1813! Wie einmütig riefen die Führer nach Kaiser und Reich! Wie unbefriedigt waren sie mit dem Deutschen Bund!“ Immerhin wurde vom Rottweiler Festredner auch im Jahre 1849 nationale Gesinnung erkannt, „als das deutsche Parlament in Frankfurt dem preußischen König die erbliche Kaiserkrone anbot, die allerdings Friedrich Wilhelm ablehnte, namentlich – bemerken wir es wohl – weil er ein Kaisertum von Volkes Gnaden verschmähte und weil er nur mit Zustimmung der Fürsten und freien Städte an die Spitze Deutschlands treten wollte“. Doch erst über 20 Jahre später, „als Napoleons III. frecher Uebermut am 19. Juli 1870 in Berlin den Krieg erklären ließ“, habe sich dieser nationale Geist in einem konstruktiven Sinne Bahn gebrochen:

„Jetzt trat mit seltener Einmütigkeit das deutsche Volk unter die Waffen, nicht bloß der norddeutsche Bund, sondern auch die süddeutschen Fürsten [...]; und da auf den Schlachtfeldern Frankreichs, unter Blut und Eisen, vom Blut getränkt, gedieh die hehre Saat und fiel dem deutschen Volk als schönste Frucht in den Schoß: die deutsche Einheit, Kaiser und Reich.“

Aus den martialischen Ursprüngen des Reiches wurde kein Hehl gemacht, der Krieg gegen Frankreich – „der erste Krieg, den Deutsche ohne Bruderzwist beginnen“ – vielmehr als einheits- und sinnstiftend gepriesen, denn – so Professor Funk – „das auf dem Schlachtfeld gegen den gemeinsamen Feind vergossene Blut

wird der festeste Kitt sein für Deutschlands Einheit“. Ausführlich wurde geschildert, wie – nachdem das Volk für die Einheit gewonnen war – namentlich bei süddeutschen Fürsten Widerstände überwunden werden mussten und überwunden werden konnten. Für den Redner zeigten sich jedoch grundlegende Unterschiede zwischen dem Antrag der Kaiserkrone im Jahre 1849 und demselben Ansinnen am Jahresende 1870, als die Deputation des Reichstags zum preußischen König nach Versailles vorgelassen wurde,

„geführt von dem Präsidenten Simson¹⁹⁰, demselben, der einst in gleicher Stellung Friedr. Wilhelm IV. die Kaiserkrone angeboten hatte. Aber wie verschieden waren die Verhältnisse zwischen damals u. jetzt! Im Jahre 1849 reichte eine kleine Mehrheit des Frankfurter Parlaments dem preußischen König die Krone dar, die nur durch schwere innere Kämpfe gegen die widerstrebenden Fürsten und Staaten hätte behauptet werden können, jetzt wurde sie dem König Wilhelm aus freien Stücken und vom ganzen deutschen Volk und seinen Fürsten entgegengebracht. Auf dem Schlachtfeld, wie Fried. Wilhelm IV. prophetisch gesagt hatte, war das Kaisertum errungen worden; es war der Preis nicht parlamentarischer Parteikämpfe, sondern des edelsten und herrlichsten aller Kämpfe, die je ein Volk um seine Macht und Einheit geführt hat!“

An Funks Interpretation, dass nicht 1849, sondern 1870 das ganze Volk hinter dem Antrag der Kaiserkrone an den preußischen König gestanden habe, lässt sich ablesen, wie distanziert er dem Frankfurter Parlament gegenüberstand. Noch deutlicher artikuliert sich die kritisch-ablehnende Haltung gegenüber der Paulskirche, als er den deutsch-französischen Krieg im Kontrast zu den „parlamentarischen Parteikämpfen“ in Frankfurt als „edelsten und herrlichsten aller Kämpfe“ rühmte. Unbestritten bildete sich im Paulskirchenparlament die soziale Zusammensetzung der deutschen Bevölkerung nur höchst unvollkommen ab, waren doch über die Hälfte der Abgeordneten Staatsdiener, z.B. höhere Beamte, Richter, Gymnasial- und Hochschullehrer. Neben dem Bildungsbürgertum waren auch die freien Berufe stark vertreten, wohingegen das Wirtschaftsbürgertum und selbstständige Landwirte kaum mehr als 10 % der Gewählten stellten und Arbeiter überhaupt nicht repräsentiert waren¹⁹¹. Die soziale Schiefelage des Paulskirchenparlaments wurde von der des Geschehens im Versailler Spiegelsaal freilich weit überboten:

¹⁹⁰ Trotz seiner herausragenden Bedeutung für die deutsche Parlamentsgeschichte ist Eduard von Simson (1810–1899), Sohn eines jüdischen Kaufmanns, anders als Heinrich von Gagern, der sein Vorgänger im Amt des Paulskirchenpräsidenten war, fast völlig in Vergessenheit geraten (vgl. MEINHARDT, S. 11 f.). Als Simson 1849 dem preußischen König Friedrich Wilhelm IV. die deutsche Kaiserwürde antrug, blickte er bereits auf eine beachtliche Karriere als Jurist zurück, war er doch mit 23 Jahren Professor für Rechtswissenschaften in seiner Heimatstadt Königsberg geworden (vgl. ebd., S. 21 ff.). Außer Simsons Frankfurter Mandat (vgl. ebd., S. 29 ff.) sind die Präsidentschaft des Preußischen Abgeordnetenhauses (vgl. ebd., S. 95 ff.), des Norddeutschen Reichstages (vgl. ebd., S. 109 ff.) und des Zollparlaments (vgl. ebd., S. 119 ff.) wichtige Stationen seiner Laufbahn, bevor er 1871 Präsident des ersten Deutschen Reichstags (vgl. ebd., S. S. 135 ff.) und 1879 erster Präsident des Reichsgerichts in Leipzig (vgl. ebd., S. 143 ff.) wurde.

¹⁹¹ Vgl. SIEMANN: Die deutsche Revolution von 1848/49, S. 126 und 130.

Was dort stattgefunden hatte, war ausschließlich Angelegenheit der politischen und militärischen Eliten. Den Redner hinderte dies nicht daran, in der Staatsgründung des „weißen Revolutionärs“ (Lothar Gall) den höchsten Ausdruck des Volkswillens zu erkennen.

Detailversessen schilderte Karl Funk die Irritationen, die sich im Vorfeld der Kaiserproklamation um die Titelfrage ergeben hatten. Wilhelm, für den der preußische Königstitel der „ehrwürdigste in der Welt“ gewesen sei, und der „für den äußeren Glanz des Kaisertums [...] keinen Sinn“ gehabt habe, sei „zu stolz und zu bescheiden für den Kaisertitel“ gewesen:

„Wie Gewitterschwüle lag es auf den Stunden, die einem der größten Tage deutscher Geschichte vorangingen. Unwillkürlich erinnert man sich an die erste Kaiserkrönung an Weihnachten 800, wo Einhard in der Lebensbeschreibung Karls des Großen erzählt: Der Name Kaiser und Augustus war ihm so zuwider, daß er versicherte, er würde an jenem Tag trotz des hohen Festes die Kirche nicht betreten haben, wenn er des Papstes Absicht hätte vorher wissen können. Eine ähnliche Stimmung bestand auch hier. Noch waren der König und sein Kanzler nicht einig über den Namen, mit dem die neue Würde vor die Welt treten sollte¹⁹² und es wurde erzählt, der König habe deshalb die ganze Feier der Proklamation wieder absagen wollen. Jedenfalls schrieb er an seine Gemahlin: Ich war drauf und dran zurückzutreten und Fritz alles zu übertragen. Erst im Gebet zu Gott habe ich die Fassung und Kraft gefunden.“

Wilhelm wusste um die Gefahren, die vom deutschen Nationalstaat auf das alte Preußen ausgingen, und bei der Versailler Kaiserproklamation rang er sich tatsächlich erst im letzten Moment dazu durch, gute Miene zu machen¹⁹³. Sein Weltbild blieb stets borussozentrisch, zeitlebens fasste er seine Reichsfunktion als faktisches Bundespräsidium auf und vermied konsequent, sich als Reinkarnation Barbarossas zu gerieren. Er blieb dabei, vor allem preußischer König und nur „im Nebenamte deutscher Kaiser“¹⁹⁴ zu sein.

Ausdrücklich verglich Professor Funk Wilhelms Zögern mit der in Einharts bekanntem Kapitel 28 der *Vita Karoli Magni* überlieferten Haltung Karls des Großen, die Kaiserkrone zunächst nicht annehmen zu wollen. Funks in antiker Geschichte bewanderte Zuhörerschaft mag überdies an ein seit Tiberius (14–37 n. Chr.) üblich gewordenes Ritual der römischen Kaiserzeit gedacht haben: die so genannte *recusatio imperii*, also die scheinbare Zurückweisung der Macht durch den designierten Nachfolger des *princeps*¹⁹⁵. Dass die Kaiserproklamation ausgerechnet in Versailles stattgefunden hatte, nahm Funk ebenso wenig wie sein Ehinger Kollege beim

¹⁹² Funk führte hierzu aus: „Wilhelm wünschte den Titel ‚Kaiser von Deutschland‘, er wolle lieber Land als Leute, während die Frage in den Verhandlungen Bismarcks bereits auf den Titel ‚Deutscher Kaiser‘ entschieden war. Er verbat sich die Zumutung, statt von einem preußischen Heer, von einem kaiserlichen zu sprechen“ (FUNK: Festrede [zum Festakt des Kgl. Gymnasiums Rottweil am 18. Januar 1911]).

¹⁹³ Vgl. SEIER, S. 400.

¹⁹⁴ Friedrich Naumann zit. nach SEIER, S. 407.

¹⁹⁵ Vgl. BLEICKEN, S. 114f.

25. Jahrestag der Kaiserproklamation (1896) als politische Taktlosigkeit, sondern vielmehr als historische Genugtuung wahr:

„Im Schlosse zu Versailles, in der Hochburg französischen Uebermuts, über dessen Mittelbau die Worte standen *A toutes les gloires de la France*, in dessen Hallen seit den Tagen Richelieus so viele Pläne gefaßt worden waren zur Erniederung Deutschlands, von dessen Wänden so viele bildliche Darstellungen schauten, die erinnern an die Zeiten der Schmach und Zerrissenheit der deutschen Nation und der glorreichen Tage, da sollte das Große geschehen.“

Der Sieg über Frankreich und die Angliederung Elsass-Lothringens an das deutsche Kaiserreich wurden als überfällige Zurückweisung jahrhundertalter französischer Anmaßung und Impertinenz interpretiert. In hyperbolischem Metaphernreichtum schilderte der Redner den Vorgang der Kaiserproklamation. Nachdem Bismarck „in tonloser, ja geschäftlicher Art [...] die wundervolle Proklamation an das deutsche Volk“ verlesen habe, sei durch den Großherzog von Baden „sein Hoch [...] auf seine kaiserliche und königliche Majestät Kaiser Wilhelm I.“ ausgebracht worden:

„Dreimal fiel die Versammlung jubelnd in den Zuruf ein. Die Helme wurden geschwenkt, die Arme wie zum Schwur erhoben, die Tränen der Rührung und der Freude glänzten in den Augen. Die Fahnen senkten sich dem Kaiser zu Häupten, Heil dir im Siegerkranz schmetterte die Musik entgegen und von fernher dröhnte der Donner der feindlichen Kanonen vom Mont Valérien in den Jubel hinein. Nun war der lastende Alpdruck gelöst, der Bann gebrochen, und wie als äußeres Zeichen brach nach den letzten 3 Tagen trüben, regnerischen Wetters auf einmal die Sonne durch die Wolken. Nun war der deutsche Kaiseraar von der Habsburg zur Hohenzollernburg geflogen, um da zu horsten, das deutsche Volk wieder zum Leben erweckt, die seit 60 Jahren ruhende Kaiserwürde erneuert, die alte Sage vom Barbarossa im Kyffhäuser in Erfüllung gegangen, des Reiches Sonnenherrlichkeit nach langer, langer Trübung in neuem Glanze aufgegangen; der Traum, dem die deutsche Jugend nachgejagt, das Ideal, dem einst auch die Männer der Paulskirche treu geblieben, jetzt war alles zur Wahrheit und Wirklichkeit geworden. Kaiser und Reich; das war der gewaltige und überwältigende Schlußakkord, der sein Echo fand in allen deutschen Landen.“

Was im Versailler Spiegelsaal vor sich gegangen war, wurde wie die sehnlichst erwartete Erfüllung eines heilsgeschichtlichen Planes beschrieben und erfuhr daher überschwängliche Würdigung. Die pathosbeladene Metapher vom „deutsche(n) Kaiseraar“, der nun „von der Habsburg zur Hohenzollernburg geflogen [sei], um da zu horsten“, steht sinnbildlich für die der gesamten Rede innewohnende Tendenz, eine organisch-naturhafte Kontinuität zwischen dem Alten Reich und dem preußisch-kleindeutschen Nationalstaat zu konstruieren. In Funks Äußerungen teilt sich uneingeschränkte Akzeptanz des kleindeutschen Reiches auf katholischer Seite mit; ihnen ist nicht der leiseste Vorbehalt gegenüber dem protestantisch dominierten Preußen-Deutschland zu entnehmen. Außer der an die katholisch-habsburgische Reichstradition anknüpfenden Kaiseridee könnte das explizit militärische und somit religiös unverfängliche Krönungszeremoniell in Versailles als versöhnliches und die Kooperationswilligkeit der preußisch-protestantischen Ak-

teure indizierendes Signal interpretiert werden¹⁹⁶. Auch den Kyffhäusermythos, auf den katholische *Studenten* nur selten rekurrierten¹⁹⁷, thematisierte Funk mit großer Selbstverständlichkeit.

Wie in Ehingen fand Bismarck auch in Rottweil nur beiläufig Erwähnung, was der prominenten Rolle des Kanzlers bei der Reichsgründung kaum gerecht zu werden vermag. Schließlich zog der Funk Bilanz aus 40 Jahren Kaisertum:

„40 Jahre sind seit jenem welthistorischen Tage vergangen. Was der neue Kaiser in seiner Proklamation zum Schlusse aussprach: Uns aber und unsern Nachfolgern an der Kaiserkrone wolle Gott verleihen allzeit Mehrer des Reiches zu sein, nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an den Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung, das hat sich erfüllt. Wir blicken auf eine Friedensära von 40 Jahren zurück, und das Reich hat sich gemehrt durch friedliche Eroberungen in unseren Kolonien in Asien, Australien und Afrika. Der Friede ist gefestigt nach außen und nach innen: denn was durch Aufgeben des großdeutschen Gedankens, durch die Errichtung eines einigen Deutschland ohne Oestreich verloren gegangen ist, das ist eingeholt worden durch das Schutz- und Trutzbündnis mit dem österreichischen Kaiserstaat; was die Fürsten und die Souveränität eingebüßt haben, das haben sie wiedergefunden in der Aufrichtung des Bundesrates. Deutschland ist gewaltig gewachsen an Gütern und Gaben des Friedens. Wie groß sind seine Leistungen auf dem Gebiete der Gesetzgebung, der Verwaltung, der Volkswohlfahrt! Welch wundervollen Aufschwung haben Industrie, Handel und Gewerbe, Marine und Heerwesen genommen!“

Der Großteil der Rede war der Geschichte gewidmet, und die Gegenwart wurde als deren sinnträchtige Erfüllung interpretiert. Folgerichtig fiel die Analyse der gegenwärtigen Politik in Deutschland uneingeschränkt positiv aus. Funk sah Erfreuliches auch dort, wo ursprüngliche Ideale unverwirklicht geblieben waren, denn stets sei doch wenigstens ein vernünftiger Ausgleich geschaffen worden. Mit pauschalem Euphemismus wurde ferner die deutsche Kolonialpolitik („friedliche Eroberungen“) bedacht; den brutal niedergeschlagenen Boxeraufstand oder den Genozid an den Hereros erwähnte Funk mit keiner Silbe. Eine Haltung des Ignorierens nahm der Rottweiler Lehrer auch gegenüber den zahlreichen Vorkriegskrisen auf dem Balkan und im Maghreb ein. Dass der Redner dem modernen Industriestaat ausdrücklich seine Reverenz erwies, überrascht insofern, als im Bildungsstreit gerade von katholischen Philologen stereotyp der „krasse Materialismus“ der Moderne beklagt worden war.

Gegen Ende seiner Ausführungen wandte sich Professor Funk an die Jugend, denn dieser Gedenktag sei „nicht bloß ein Gedächtnisakt für etwas längst Gewesenes“, sondern müsse vielmehr „lebendige Tat sein“, und jeder – „die studierende Jugend zumal“ – müsse „des Reiches und seiner Güter würdig [...] werden und würdig [...] sein“. Deutlich wurde das Risiko eines militärischen Konflikts ange-

¹⁹⁶ Vgl. BECKER, Frank, S. 396 f. – Daneben gab es auf protestantischer Seite die bisweilen aggressiv antikatholische Deutung der Reichsgründung als eine durch den Frankreichfeldzug möglich gewordene Vollendung der Reformation.

¹⁹⁷ Vgl. DOWE, S. 213.

sprochen, denn „wenn dieses Reich, das auf dem Felde der Gefahr gegründet worden ist unter Blut und Eisen, von feindlichen Neidern angegriffen“ werde, so sei es auch „mit Blut und Eisen zu verteidigen“. Obwohl Funk mit der Möglichkeit eines Krieges kalkulierte, wurde angesichts des freudigen Redeanlasses ein problembeladener Schluss vermieden, und mit einem Appell an die junge Generation weiterhin am unauflöslichen Zusammenhang von Kaiser- und Reichsidee festzuhalten, schloss er seine Rede in zuversichtlichem Geiste:

„Zu Kaiser und Reich! Das muß die Parole auch der heutigen Generation sein; denn Kaiser und Reich gehören zusammen, und wer diese Verbindung lösen will, der muß ein Feind des Reiches sein. Nur bei solcher Gesinnung dürfen wir, wie die Proklamation sagt, mit Recht zu Gott hoffen, daß es der deutschen Nation gegeben sein werde, unter dem Wahrzeichen ihrer alten Kaiserherrlichkeit das Vaterland einer segensreichen Zukunft entgegenzuführen. Das gebe Gott! Gott segne, Gott schütze, Gott erhalte Kaiser und Reich!“

Die ausführliche Betrachtung sowohl der Ehinger als auch der Rottweiler Rede zum 40-jährigen Gründungsjubiläum des Kaiserreichs hat gezeigt, dass Reden dieser Art bei aller Unterschiedlichkeit im Detail doch dieselben Grundlinien aufweisen: Obschon Kaiser und Reich in beiden katholischen Schulstädten populär waren, wahrte man gegenüber dem Reichsgründer Bismarck gewisse Distanz.

Ehinger Schulfeier zum 25. Regierungsjubiläum Wilhelms II.

Aus Anlass des 25-jährigen Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelms II. am 16. Juni 1913 „erinnerten an den Schulen festliche Akte an die Bedeutung des Tages“, und der „Volksfreund für Oberschwaben“ schilderte im Detail deren Verlauf:

„Gestern früh wurde zu Ehren des 25jährigen Regierungsjubiläums unseres Kaisers im Festsale des Gymnasiums eine wohlgelungene Schulfeier unter Leitung des H. Rektor Dr. Krieg abgehalten. Außer den Lehrern und Schülern des Gymnasiums und der Realschule war eine stattliche Anzahl von Gästen, Damen und Herrn zum Festakt erschienen. Der Festsaal mit seinem Schmuck, der festliche Ornat der Herrn Professoren, der jugendfrische Gesang der Schüler, und nicht zuletzt das Blau des Himmels weckte bald in allen Herzen eine solch gehobene Stimmung, daß die patriotische Begeisterung allen aus den Augen strahlte“¹⁹⁸.

Ein weiteres Mal begegneten Presse und Bürgerschaft dem Gymnasium und seinen Lehrern mit großer Anerkennung; gerade in Ehingen scheint die Lehrerschaft einen außerordentlich hohen gesellschaftlichen Status genossen zu haben. Insofern verwundert es nicht, dass auf der einen Seite städtische Festereignisse häufig unter prominenter Beteiligung der Gymnasiallehrer begangen wurden, und dass sich auf der anderen Seite schulische Veranstaltungen stets der regen Anteilnahme städtischer Honoratioren und bürgerlicher Gäste erfreuen konnten. Nach dem Vortrag patriotischer Lieder („Die Zollerneiche“, „Ich bin ein Deutscher“) und einiger Ge-

¹⁹⁸ Volksfreund für Oberschwaben, 17. Juni 1913.

dichte hielt Professor Dr. Benedikt Sporer¹⁹⁹ seine laut Zeitungsbericht „in allen Punkten ausgezeichnete Festrede“ mit dem Titel „Wilhelm II. als Friedenskaiser“²⁰⁰. Dass Wilhelms außenpolitischer Risiko- und Konfrontationskurs als Friedenswerk gepriesen wurde, entsprach den üblichen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Zeitgenossen. Mit Sporer – weder Philologe noch Theologe noch Historiker, sondern Mathematiker – stand der Bezirksvorsitzende der Zentrumspartei²⁰¹ am Rednerpult. Jahrzehnte nach der unter Bismarck am Ende der 1870er-Jahre vollzogenen „konservativen Wende“, die bereits gewisse Unterstützung durch das Zentrum gefunden hatte, kann Sporers Versicherung, vorbehaltlos hinter der Politik des Hohenzollernkaisers zu stehen, längst nicht mehr als abwegig bezeichnet werden. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ gab den Gedankengang der Rede lediglich sinngemäß wieder:

„Am 15. Juni 1888 bestieg unser jetziger Kaiser Wilhelm II. den Thron im Alter von nicht ganz 30 Jahren. Von ihm stand fest, daß er mit Leib und Seele Soldat war; und daher ergriff alle ein Gefühl der Unsicherheit, die noch dadurch verstärkt wurde, daß der junge Kaiser mit dem Kanzler Fürst Bismarck nicht zusammenarbeiten konnte. Doch diese Sorge war grundlos. Nicht kriegerischer Ruhm[,] sondern die Erhaltung des Weltfriedens waren die Ziele, nach denen er strebte in den 25 Jahren seiner Regierung trotz drohender Wolken. In diesem Frieden ist Deutschlands Wohlstand gewaltig gestiegen u. mit der Zunahme der Bevölkerung hat namentlich der Handel und die Industrie einen ungeahnten Aufschwung genommen“²⁰².

Der Konflikt zwischen dem jungen Kaiser und dem alten Reichskanzler wurde zwar ebenso wenig verschwiegen wie die anfängliche Sorge darüber, dass die deutsche Außenpolitik unter dem „persönliches Regiment“ des unerfahrenen Kaisers eine aggressive Ausrichtung annehmen könnte. Doch was unter Wilhelm II. außenpolitisch unternommen bzw. unterlassen wurde, scheint der Redner nur selektiv wahrgenommen zu haben, und so bescheinigte er dem Kaiser große Verdienste um den Frieden:

„Daß Deutschland in den 25 Jahren der Regierung Wilhelms II. groß geworden ist, das verdankt es eben vor allem der Erhaltung des Friedens. Unser Kaiser hat festgehalten am Dreibund und an der Pflege der guten Beziehungen zu Rußland; ganz besonders ist es ihm gelungen, die Beziehungen zu Dänemark zu bessern.“

¹⁹⁹ Benedikt Sporer (1860–1918) wurde in Weingarten geboren und besuchte die Realschule in Ravensburg und Ulm, er studierte am Polytechnikum in Stuttgart und an der Universität Tübingen. 1886 legte er die Professoratsprüfung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung ab und promovierte 1896 zum Dr. rer. nat. an der Universität Tübingen. Nach wechselnden Anstellungen war er ab 1887 Hauptlehrer für Mathematik und Naturwissenschaften am Gymnasium Ehingen. (National-Liste des Dr. Benedikt Sporer nebst Deckblatt derselben: StAS, Wü 90/2 T1 E203 I, 1569).

²⁰⁰ Der „Volksfreund für Oberschwaben“ teilt keinen Redetitel mit. Dieser ist entnommen: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191: Programm des heute gefeierten 25jährigen Regierungsjubiläums Kaiser Wilhelms II., Ehingen, 16. Juni 1913, hs.

²⁰¹ Volksfreund für Oberschwaben, 24. Juni 1915.

²⁰² Volksfreund für Oberschwaben, 17. Juni 1913. – Aus dieser Quelle stammen die weiteren Zitate in diesem Unterkapitel.

Unerwähnt blieb, dass sich Deutschland unter Wilhelm II. mutwillig in eine verhängnisvolle Selbstisolierung begeben hatte: Kein Wort davon, dass der Rückversicherungsvertrag mit Russland nicht verlängert und einer Annäherung Russlands an Frankreich nichts entgegengesetzt wurde. Kein Wort auch davon, dass die angestrebte Verbindung zu Großbritannien nicht zustande kam, während die deutsche Risikoflotte allenthalben Misstrauen erweckte. Vielmehr zollte der Redner dem forcierten außereuropäischen Engagement des Reiches Lob und Anerkennung:

„[...] gerade Wilhelm hatte den Wert und die Bedeutung überseeischer Kolonien erkannt und bemühte sich fortwährend um die Erschließung derselben. Die Kolonialpolitik des Kaisers ist ein wichtiger Teil der Weltpolitik des deutschen Reiches geworden. [...] Unser Kaiser hat unentwegt an dem Ausbau des Heeres und der Flotte gearbeitet. [...] Besonders liegt ihm die Fürsorge für die deutsche Flotte am Herzen. [...] Heute steht dank seiner Bemühungen die deutsche Flotte achtungsgebietend da.“

Die Friedenspolitik des Kaisers erstreckte sich, so Sporer, auch auf den Bereich der Innenpolitik – genannt wurden beispielsweise die „Schutz Zollpolitik für die Landwirtschaft“, die „Fürsorge für die Arbeiter“ und die Religionspolitik: „Außerdem war es immer das Bestreben unseres Kaisers, auf religiösem Gebiete mildernd und versöhnend einzugreifen. Selbst überzeugter Protestant[,] benützt er jede Gelegenheit, auf seine religiöse Überzeugung hinzuweisen. Aber auch den Katholiken wird er gerecht, was er bei verschiedenen Anlässen ausgesprochen und auch durch die Tat bewiesen hat.“ Das Lob an den Religionspolitiker Wilhelm II. stand in einem impliziten Kontrastverhältnis zum Kulturkampf der Bismarckzeit, auf den Sporer jedoch nicht eigens einging. Seinen „herrlichen Vortrag“ schloss der Redner mit einem Wunsch ab: „So steht das Bild des Kaisers vor uns, wenn auch noch nicht abgeschlossen, als das eines Friedensfürsten. Möge der Friede dem deutschen Volke erhalten bleiben.“ Hier klang die Sorge an, dass ein großer Krieg ausbrechen könne. In Anbetracht dieser zwischen den Zeilen herauslesbaren Befürchtung gewann die Rede vom „Friedenskaiser“ fast beschwörenden Sinn. Vor allem aber hatte der Zentrumsolitiker Benedikt Sporer die Zustimmung des politischen Katholizismus zur kaiserlichen Innen- und Außenpolitik zum Ausdruck gebracht; auch in konfessionellen Fragen zeichnete er ein Bild von Wilhelm II. als großem Versöhner. Der letzte Rest von katholischem Misstrauen gegenüber dem protestantischen Hohenzollernkaisertum scheint sich verflüchtigt zu haben.

1813 und die „Lehrmeisterin Geschichte“

Hinsichtlich der Ausbildung von Kriegserwartung und -mentalität komme, so Wolfram Siemann, dem Jahr 1913 eine „Schwellenfunktion“ zu²⁰³. Die Säkularfeiern des Jahres 1913, die an die Befreiungskriege gegen Napoleon erinnerten, waren von dieser „Vorkriegsstimmung“ spürbar geprägt. Sie waren noch in anderer Hinsicht ein Sonderfall: Einerseits wurden sie als Nationalfeste im Geiste des Wil-

²⁰³ SIEMANN: Krieg und Frieden in historischen Gedenkfeiern des Jahres 1913, S.316.

helminismus begangen, andererseits standen sie in der Traditionslinie einer politisch aufgewachten, sich gegen die monarchische Obrigkeit formierenden bürgerlichen Opposition. Schon bald machte die bei der ersten Befreiungsfeier noch im Vordergrund stehende Abschüttelung der französischen Herrschaft der politischen Forderung Platz, das Fürstenversprechen auf Freiheit und Einheit für Deutschland einzulösen²⁰⁴.

Die in Verbindung mit dem Gymnasium abgehaltenen Feierlichkeiten in Ehingen wollten nicht nur die Erinnerung an 1813 wach halten, sondern hatten außerdem zum Ziel, mithilfe der Darstellung und Kommentierung der historischen Ereignisse Lehren für die Gegenwart zu vermitteln: „Historia magistra. Die Geschichte ist eine Lehrmeisterin“, hatte Rektor Krieg in Anspielung auf Cicero bei seiner Festrede auf dem Festbankett im Gasthaus Hirsch gesagt, zu dem neben den Bezirksoffizieren, Beamten und Geistlichen auch zahlreiche Stadtbürger und Vertreter der Vereine erschienen waren²⁰⁵. Ein Höhepunkt unter den Festveranstaltungen in Ehingen war die von Gymnasium und Realschule gemeinsam begangene Schulfeier am 18. Oktober 1913. Wie die lokale Presse berichtete, wurden die Feierlichkeiten am Vorabend durch ein Höhenfeuer, patriotische Reden, Glockengeläut in der Frühe und Kanonenschüsse atmosphärisch vorbereitet; sie „weckten in jedem deutschgesinnten Manne Gefühle heiliger Begeisterung“. Sämtliche Schüler und Schülerinnen der Mittel- und Oberklassen erhielten zur Erinnerung eine Broschüre mit dem Titel „Das große Jahr 1813“ zum Geschenk²⁰⁶. Zur Schulfeier versammelte man sich morgens um 9 Uhr im Festsaal des Gymnasiums. Der Rektor hatte folgendes Festprogramm²⁰⁷ zusammengestellt:

- 1.) „1813“. Gedicht von J. Huggenberger. Ein Volkschor komponiert von Simon Breu (mit angehängtem 5stimm. Schluß von G. Zoller).
- 2.) Festrede von H. Konviktsvorsteher Dr. Kolb.
- 3.) „Theodor Körner“. Gedicht von Fr. Förster. Für vierst. gemischten Chor komp. von G. Zoller.
- 4.) Deklamationen: a) Th. Körner, „Aufruf 1813“ [...] b) E. M. Arndt, „Die Leipziger Schlacht“ [...] c) M. von Schenkendorf, „Frühlingsgruß an das Vaterland“ [...]
- 5.) „Siegesbotschaft“. Gedicht von L. Uhland. Komp. für Männerchor v. L. Kreutzer.

Die genannten Dichter der Freiheitskriege eigneten sich durchweg als „Vermittler eines romantisch gefühlten Nationalgeistes, der auch den Tod fürs Vaterland einschloß“²⁰⁸; ihre Aufnahme ins Festprogramm war eine Selbstverständlichkeit. In seiner in der Aula des Gymnasiums gehaltenen Rede erinnerte Konviktsvorsteher

²⁰⁴ Vgl. SCHELLACK, S. 11.

²⁰⁵ KRIEG: Was bedeutet für uns das Jahr 1813?

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Programm der Jahrhundertfeier der Schlacht von Leipzig am 18. Oktober 1913, K. Gymnasium und Realschule Ehingen, hs.

²⁰⁸ WIENFORT, S. 179.

Prof. Dr. Kolb²⁰⁹ an den Widerstand der europäischen Völker gegen ihren Peiniger Napoleon:

„Es war der Grimm, der sich in den Herzen der Völker gesammelt, die der unersättlichen Eroberungsgier des gekrönten Sohnes der blutigen französischen Revolution ihr Kostbarstes, ihre politische Freiheit, zu Opfer bringen, mit Blutopfern an Landeskindern, mit Blutopfern an Hab und Gut frohnden mußten. [...]; jetzt erhob sich riesenhaft, was er so tief verachtete, die alte Gewohnheit, das Volkstum, die Volkskraft.“

Die Urwüchsigkeit der sich empörenden „Volkskraft“, welche vor dem Hintergrund des einigenden Aufbegehrens Klassengegensätze förmlich dahinschmelzen ließ, malte Kolb in besonders kräftigen Farben:

„Es steht auf, das Volk in Ketten, nun ein Volk in Waffen. Dort die Landwehr, der Professor neben dem Bauern, der Dichter neben dem Bürger, dort den Schulbänken Entflohene, noch kaum den ersten Flaum um die Wangen. Und dort? Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein? Hörs näher und näher brausen. Das ist Lützows wilde, verwegene Jagd.“

Indem auf die Lützow'schen Jäger aus Theodor Körners Gedicht angespielt wurde, nahm man bewusst die Perspektive breiter Volksschichten ein: Im Kampf gegen Napoleon hätten die Zeitgenossen weit mehr gesehen als die Niederschlagung eines Fremdherrschers – nämlich einen nationalen Kampf für das deutsche Volk –, während die gegen Frankreich verbündeten Monarchen noch einen Kabinettskrieg alten Stils zu führen geglaubt hätten. Tatsächlich fungierte das von Freiherr von Lützow als unabhängige militärische Einheit aufgestellte „Freikorps“ als ein Sammelbecken nationaler Begeisterung und wurde zu einem Sinnbild patriotischer Gesinnung²¹⁰. Die weltgeschichtliche Bedeutung der Völkerschlacht stand für den Redner außer Frage, ebenso dass sie für die Deutschen von besonderer Wichtigkeit gewesen sei:

„Die Leipziger Schlacht ist eine der Entscheidungsschlachten der Weltgeschichte, vergleichbar der Hunnenschlacht auf den katalanischen Feldern, der Ungarnschlacht auf dem Lechfeld. Noch nach Jahrtausenden wird sie so ein Datum der großen Menschheitschronik sein, auch wenn alle anderen Waffengänge jener kampfesfrohen Zeit langsam ins Wesenlose zurückgetreten sind. [...] Die Deutschen aber gewannen mehr als die andern Völker auf diesem Schlachtfeld; sie gewannen die Rückkehr zu ihrer geschichtlichen Größe. Sie sahen, daß ihrer zur Einheit zusammengesetzten Kraft kein Gegner gewachsen sei.“

In dieser Erkenntnis habe die Sehnsucht nach der alten Reichsherrlichkeit ihren Ursprung, wohingegen die Uneinigkeit der deutschen Stämme sich „wie ein Fluch durch die deutsche Geschichte“ ziehe; sie sei das „Nationallaster der Deutschen“. Diese Uneinigkeit sei stets der Grund für Fremdherrschaft gewesen. Schon die Römer hätten die Streitigkeiten unter den Germanen auszunutzen verstanden. Auch die furchtbare Hunnenplage und die entsetzlichen Ungarneinfälle seien darauf zurückzuführen, und es „mußte immer einer kommen, der mit starkem Arm

²⁰⁹ KOLB: Festrede. – Daraus sind die nachfolgenden Zitate entnommen.

²¹⁰ Vgl. HATTENHAUER, S.11.

dem inneren Zwiste ein Ende bereitete und die deutsche Kraft gegen den auswärtigen Feind frei machte, und dann folgte auch jeweils eine Periode des großartigsten Aufschwungs unserer Nation, wie diese an die Namen: Karl der Große, Otto der Große, die Frankenkaiser und die Hohenstaufen geknüpft ist“. Später hätten besonders die süddeutschen Staaten unter dem Anprall der Franzosen zu leiden und 1805 keine andere Wahl gehabt, als „sich vor den Triumphwagen des Korsen spannen [zu lassen]“. Der Rheinbund verkörperte für Kolb „das letzte Kapitel jener Abhängigkeit vom Auslande, die wie ein düsteres Verhängnis durch die Leidensgeschichte des alten hl. Röm. Reiches seit dem [Aus]gang des Mittelalters schleicht. [...] Deutschland war tot. [...] Alle drei, Süddeutschland, Preußen und Österreich hatten so den Leidensbecher bis zur Neige getrunken. Woher sollte da noch die Rettung kommen? –“ Man vergesse fast „daß noch im Frühjahr 1813, ja noch in den berühmten Oktoberkämpfen Rheinbundtruppen, württembergische, badische, hessische, westfälische, sächsische in den Reihen Napoleons, gegen ihre Brüder kämpfen. Und doch wir dürfen nicht zu hart urteilen. Es war nicht das Volk dieser Staaten, das dem Kampfe gegen Napoleon fern blieb, es waren politische Erwägungen, die dessen Anschluß auf Napoleon diktierten, und sie waren von der bitteren Not diktiert.“ Schließlich habe sich das Volk aber doch besonnen und zu nationaler Geschlossenheit gefunden, was umso schwieriger gewesen sei, als die Großmächte Preußen und Österreich einander entfremdet waren:

„Nie zeigt sich so wie damals, wie schwer es ist, nationale Stämme, die durch Uneinigkeit u. Eifersucht und Untreue entzweit wurden[,] wieder in Eins zusammenzubringen. Wenn wir nur diese Lehre aus den Tagen vor Leipzig zögen, es wäre überreicher Gewinn. – Aber Gott lob! Das Volksgewissen hatte damals bereits so laut gesprochen, daß sich ihm selbst die bedächtige Diplomatie nicht mehr entziehen konnte. Es hatte sich allgemach der weitesten Volkskreise eine Erregung bemächtigt, die sich bis zur Schwarmgeisterei steigerte. Die Vernichtung der Waffenmacht des Weltbezwingers durch die Naturgewalten, durch das Feuer von Moskau und durch den Schnee u. die Kälte von Rußland waren als ein Gottesgericht erschienen. Dort vor allem geschah das, wo der Eindruck vom Untergang überwältigend war, wie nirgends sonst, wo man es selbst miterlebte, im Gebiet zwischen Weichsel und Elbe. Dort begann das Volk zu singen und zu sagen: So hat sie Gott geschlagen. Und in diese stille Glut hinein bliesen dann die stürmischen Weisen der Freiheitssänger.“

Kolb zitierte Ernst Moritz Arndt, Theodor Körner²¹¹, Max von Schenkendorf und Heinrich Kleist, um schließlich unter der Devise „Jetzt oder nie“ Österreich, Preußen und Russland im Kampf gegen Napoleon und für die Freiheit des Volkes und die Einheit der Nation miteinander verbunden zu sehen:

²¹¹ Vgl. SIEMANN: Krieg und Frieden in historischen Gedenkfeiern des Jahres 1913, S.307: Gerade Theodor Körner wurde mit Vorliebe in den Schulen der Jugend als Ideal vorgestellt als jemand, „der mit vaterländischen Gesängen seinen Kampfgenossen begeisternd vorausleitete“.



Abb.16: Dr. phil. Joseph Kolb (geb. 1874 in Gmünd, gest. 1936 in Mergentheim) war von 1910 bis 1935 Konviktsvorsteher in Ehingen und damit länger als jeder andere in diesem Amt (Lit.: WIELAND, „Gymnasium für Oberschwaben“.

„Zum erstenmal wieder seit 20 Jahren standen die beiden führenden Mächte Schulter an Schulter gegen den Reichsfeind. Aber wie anders diesmal als vor 20 Jahren! Damals war es reine Kabinet[t]spolitik, die zur Koalition führte, das Volk hatte nichts gemein mit jenen Abmachungen. Söldnerheere fochten den Kampf. – Wohl spielten auch diesmal die Diplomatenkünste, aber der ganze Kampf war aus der Volksseele herausgeboren und das Volk selber führte das Schwert. So wurde Leipzig eine Völkerschlacht im wahrsten Sinn des Wortes, eine Schlacht geschlagen nicht von Regierung gegen Regierung um dieser oder jener dynastischen Interessen, sondern eine Schlacht geschlagen von den Völkern gegen ihren Peiniger und geschlagen um des Volkes heiligste Güter, seine Freiheit, seine nationale, politische und ökonomische Freiheit.“

Hier meldete sich der *citoyen* gleichermaßen als selbstbewusster Staatsbürger wie als loyaler Monarchist zu Wort. Als Staatsbürger übte man Kritik – nicht am monarchischen Prinzip als solchem, sondern am (überwundenen) Absolutismus. Und so wurden anlässlich der Zentenarfeiern Dinge gesagt, die bei Monarchenfeiern – Geburtsfesten oder Regierungsjubiläen etwa – nie geäußert worden wären. Die historische Erhebung „von unten“ wurde als vitaler Ausdruck existenzieller Nationalinteressen gedeutet. Elemente des modernen Volkskrieges, wie sie im Ersten Weltkrieg in Form des totalen Krieges schreckliche Realität werden sollten, sind trotz romantischer Verbrämung deutlich erkennbar. Auch wenn den Freiheitskämpfern von Leipzig der Erfolg ihrer Taten vorenthalten geblieben sei, hätten sie, so der Tenor der Rede, dennoch nicht umsonst gekämpft:

„Unsere Vorfahren, die Freiheitskämpfer, wurden dereinst um den blutigen Lohn zunächst betrogen. Sie kämpften für die Freiheit und Einigkeit ihres Vaterlandes; aber der Erfolg war dank dem Diplomatenenspiel des Wiener Kongresses zunächst noch größere Uneinigkeit und Unfreiheit. Sie kämpften für politische Freiheit des Einzelnen; aber der Erfolg war zunächst nur noch größere Unfreiheit. Und doch das Opfer war nicht vergebens gebracht. Es war eine blutige Saat, aber erst Saat, gesät dem Tage der Garben zu reifen. Was blieb, war groß; der ideale Gewinn.“

Das „Ideale“, dieser im Rahmen der humanistischen Bildungsauffassung so häufig verwendete Begriff, wurde auch in diesem Kontext als hohes Gut gepriesen, dessen Lohn man erst spät oder nur in mittelbarer Form erhalte, weshalb das Streben danach von besonderem sittlichen Wert sei. In gegebenem Zusammenhang bestehe der „ideale Gewinn“ darin, dass „die Deutschen [...] sich als ein Volk der Tat bewährt, sich ihre Selbstachtung wieder erstritten [hatten]. Ein kraftfrohes Volk aber darf nach den höchsten Gütern seinen Arm ausstrecken, nach nationaler Einigkeit und staatlicher Freiheit.“ In diesem letzten Abschnitt der Rede wurde dem Zuhörer ein über den Einzelereignissen stehendes Prinzip vor Augen geführt: Dass es sich lohne, für ein zunächst aussichtslos erscheinendes Ziel zu streiten. Auch wenn die Festrede des Konviktsvorstehers keine unmittelbar kriegstreiberischen Momente enthielt, vermittelte sie doch qua Befreiungskrieg-Mythos eine verklarte Vorstellung vom Krieg. Wie bei so vielen Feiern des Jahres 1913 wurde auch in der Ehinger Rede durch emotionale und ideologische Mobilisierung breiter Bevölkerungskreise der Grundstock zur Kriegsbereitschaft und -begeisterung im darauffolgenden Jahr gelegt.

Die Rede, die der Ehinger Rektor Krieg²¹² beim Festbankett im „Hirschaal“ hielt, erinnert in Aufbau und Gedanke stark an die des Konviktsvorstehers. Auch Bernhard Krieg sah in Napoleon den „korsischen Gewaltmenschen“ und skizzierte den Weg zur Befreiung Europas auf ähnliche Weise, und zwar vom „märchenhaften Erfolg“, dem Aufstieg Napoleons als „unheimlichem Zauber“, bis hin zum „Zusammenbruch einer Riesenmacht, wie die Weltgeschichte keinen zweiten kennt: Moskaus Brand, die Schrecken des russischen Winters, das Grauen der Verfolgung, und dann die 3 Tage von Leipzig: Europa ward wieder frei.“ Rektor Krieg sah ebenso wie Konviktsvorsteher Kolb die Entwicklung durch anfängliche Lethargie („Der deutsche Michel schwieg“) gekennzeichnet, die schließlich doch zur vereinten Erhebung geführt habe („Aber stille Wasser gründen tief“) und so der Nation nicht nur Einigkeit²¹³, sondern auch die Ehre zurückgegeben habe, wobei Letzteres besonders wichtig sei, denn:

²¹² KRIEG: Was bedeutet für uns das Jahr 1813? – Auf diese Rede beziehen sich auch die nachfolgenden Zitate.

²¹³ „War es ja doch seit Jahrhunderten zum 1. Mal der Fall, daß ein Krieg beendet wurde, wo nicht Deutsche von Deutschen geschlagen worden waren, und nicht Deutsche über Deutsche Sieger blieben. Drum konnte diesem Siege das ganze Deutschland mit einer einzigen, gemeinsamen Freude entgegenjuchzen.“

„Liebe zu seiner nationalen Ehre ist aber auch für jedes Volk Voraussetzung und Grundlage und Bürgschaft seiner Freiheit, und indem die Kämpfer von 1813 Deutschland seine Ehre zurückeroberten, wurden sie auch die Neubegründer der deutschen Freiheit, und wir, ihre Nachfahren, haben vollgültigen Anlaß, ihnen auch hiefür ewig dankbar zu sein.“

Die Liebe zur Freiheit machte der Ehinger Rektor zum Indikator für das Entwicklungsniveau der Völker: „Je höher unter diesen wiederum eines steht, desto zäher hängt es an diesem Gut, desto tiefer wird es von dem Tage verwundet, da es unfrei wird.“ – Ein weiteres Mal wurde die eigene Gegenwartsdeutung abzusichern versucht, indem man auf die Geschichte zurückgriff:

„So ist schon bei dem alten griechischen Dichter Homer der Tag der Versklavung der Tag schlimmsten Unheils. Und heute noch ist das nicht anders. [...] Wahrhaft edle Völker haben denn auch für ihre Freiheit keinen Einsatz zu hoch gefunden. [...] Wenige Völker aber dürften so zäh an ihrer nationalen Freiheit hängen wie das unsrige.“

Um diese chauvinistische Behauptung zu untermauern, bezog sich der Redner auf Tacitus' „Germania“: „Ein Römer mit weltoffenem Sinn hat den Deutschen das erste literarische Denkmal gesetzt, und darin hebt er nicht bloß einmal ihren Freiheitssinn hervor. So schrankenlos war dieser, daß er für unser Volk zur größten Gefahr und in der Hand Roms eine furchtbare Waffe wurde.“ Dass Rektor Krieg eine ungebrochene Identität zwischen den Germanen der Antike und dem deutschen Volk der Jetztzeit unterstellte, lässt an die „Tacitushypothese“ denken – eine Wortschöpfung, die Ralf Dahrendorf in anderem Zusammenhang (ihm ging es um gewagte Konstruktionen, welche die Ursprünge des Nationalsozialismus weit in die deutsche Geschichte zurückverlegen) geprägt hatte²¹⁴. Insgesamt wurde dem Verlauf der deutschen Geschichte im Rückblick größte Sinnhaftigkeit bescheinigt:

²¹⁴ Vgl. hierzu Volksfreund für Oberschwaben, 29. Juli 1914: Auch bei der Fahnenweihe der beiden höheren Lehranstalten in Ehingen – Gymnasium und Realschule – thematisierte der Rektor der Doppelanstalt, Prof. Dr. Bernhard Krieg, in seiner Festrede („Mitteilungen aus den neuesten Forschungen der deutschen Urgeschichte – verglichen mit den Nachrichten von Cäsar und Tacitus über Germanien“) am Schlusse des Schuljahres im Sommer 1914 das Verhältnis zu den germanischen Stämmen. Krieg ging es offenbar um eine „Ehrenrettung“ der Germanen, und die Lokalpresse gab die Hauptgedanken seiner Rede nahezu wörtlich wieder („Unsere Heimat war damals keineswegs nur mit Sumpf und Wald bedeckt. Das Landschaftsbild dürfte mit Ausnahme eines größeren Waldbestandes so ziemlich das gleiche wie heute gewesen sein. Das Charakteristische der Besiedelung war das Haufendorf mit Flurzwang. Die Felshöh[.]en und Erdlöcher waren längst verlassen und an ihre Stelle das hochragende Haus mit dem Steildach als Wohnung getreten, so wie wir es heute noch in den niedersächsischen Landen treffen“). Es folgten Ausführungen zu Bekleidung, Ackerbau, Tierzucht und Ernährung. Dadurch sollte nachgewiesen werden, dass auch in diesen Bereichen schon früh ein hoher, in mancher Hinsicht dem heutigen Zustand vergleichbarer Entwicklungsstand erreicht worden war („Industrie in unserem Sinne gab es nicht, dagegen ein reiches Hausgewerbe. Besonderes angesehen war das Schmiedhandwerk. Handel gab es schon mit Rücksicht auf das vorhandene Gewerbe. Schon vor Tacitus durchzog eine große Völkerstraße von Norden nach Süden Germanien, auf der Waren, besonders Bernstein, nach dem Süden gebracht wurden“). Eifrig bemühte sich der Ehinger Schulleiter, die vielzitierte kulturelle Unterlegenheit der Germanen ge-

„[...] die Tatsache, daß die Deutschen Jahrhunderte lang dem Fürstenabsolutismus im Innern sich beugen mußten, ist vielleicht eine Fügung Gottes gewesen, der diese deutsche Ungebundenheit und Zügellosigkeit in eine straffe Schule nehmen wollte, um sie zu größeren Aufgaben vorzubereiten.“

Indem Professor Krieg den Absolutismus als notwendige, letztlich segensreiche Phase der Disziplinierung interpretierte, wagte er sich zwar auf höchst ungesichertes Terrain, bewegte sich mit dieser spekulativen Inanspruchnahme der Geschichte jedoch im Rahmen zeitüblicher Gepflogenheiten. Napoleon habe die Chance genutzt, „diesem unter den Fürstenabsolutismus gebeugten Volke sich als eine Art Heiland und als Befreier auf[zuspielen, und Millionen unseres Volkes, zumal des süddeutschen, jubelten ihm Jahre lang zu“. Als er sich aber zunehmend als „Tyranne und Blutmensch und Massenmörder“ erwies, „da war es in Deutschland mit der Napoleonsschwärmerei aus, und in den Schriften eines Arndt, Kleist, Jahn läßt sich der Uebergang zu glühendem Haß gar wohl verfolgen, der entweder rückhaltlos in Wort und Tat aufloderte oder im tiefen Herzen verbissen wurde, dafür aber nur um so gefährlicher war.“

Den Deutschen wurde ein unbestechlicher Instinkt zugeschrieben, der sie letztlich aus der Unterdrückung in die ihnen gemäße Freiheit geführt habe. Dafür, dass die Freiheitskämpfer „auf Leipzigs Blutfeld“ die deutsche Einheit *ideell* erstritten hätten, gebühre ihnen „unsterblicher Dank“. Die inzwischen *tatsächlich* errungene Einheit sei keineswegs eine Selbstverständlichkeit, habe doch schon Kaiser Tiberius bemerkt, man könne „die Deutschen ihrem Hader überlassen“, und „dieses Wort möchte man als Motto schreiben über unsere Geschichte in den langen Jahrhunderten vor 1813“. Für den Redner stellten die Befreiungskriege *den* entscheidenden Wendepunkt deutscher Geschichte dar. Auch wenn die Erfolgsaussichten anfangs gering schienen – wie Konviktsvorsteher Dr. Kolb zitierte auch Rektor Krieg das „schreckliche Wort“ Goethes („*Zerrt nur an ewen [sic!] Sklavenkette; ihr werdet sie nicht brechen, der Mann ist euch zu groß*“) –, habe sich schließlich der Freiheitsdrang des Volkes als ausreichend stark erwiesen:

„Ueber Deutschland rauchten die Flammenzeichen, und binnen weniger Monate stand das ganze deutsche Volk geeinigt da, [...] Man greift sich an die Stirn und fragt: Ist dies noch das Deutschland von 1806, wo Palm erschossen werden konnte, weil er eine Schrift drucken ließ, die von Deutschland in seiner tiefsten Erniedrigung handelte. Und nun ist

genüber den Römern zu relativieren, z. B. indem er einen von Nord nach Süd verlaufenden Warenhandel erwähnte. Unverkennbar ist das Ziel, mit den aus römischen Zeugnissen gewonnenen Klischees über Lebensweise und Kulturstand der Germanen aufzuräumen („Selbst die Kunst wurde gepflegt. Ihre Erzeugnisse zeichnen sich durch Klarheit der Zeichnung, Reichtum der Form und Feinheit der Ausführung aus. Unsere Vorfahren waren also zu Cäsars und Tacituszeiten [sic!] nicht jene unsteten Nomaden, als die sie uns die ebengenannten Schriftsteller darstellen“). Inmitten der Julikrise, unmittelbar vor Ausbruch des Krieges, ließ der Ehinger Rektor deutlich werden, wie weit die Selbstidentifikation der Deutschen mit den germanischen Stämmen der Antike ging. Die unterstellte Stammesidentität zwischen Germanen und Deutschen war weit mehr als eine folkloristische Attitüde; sie war fest verankerter Teil des nationalen Selbstbildes.

1813 gekommen, siehe, ein Mann steht für den andern, ein Stamm für den andern, u. zwar allenthalben regt sich dieses Gefühl der Zusammengehörigkeit, auch bei den Teilen unseres Volkes, deren Fürsten noch nicht von Napoleon sich losgesagt hatten.“

Dass 1813 Einheit und Freiheit noch nicht realisiert werden konnten, sei für die Zeitgenossen eine Enttäuschung gewesen. Doch mit dem Zustand nationaler Nichterfüllung hätten sie sich jetzt nicht mehr abfinden können, nachdem ihre nationale Gesinnung einmal erwacht gewesen war. Im Rückblick ergab sich eine überaus sinnvolle Verbindung der Ereignisse von 1813, 1848 und 1870, wobei Rektor Krieg trotz des günstigen Verlaufs der Geschichte seine Rede mit nachdenklichen Worten schloss:

„Denn wie sollte es möglich sein, einem Volke die Einheit und innere Freiheit zu verwehren, das so Wunderbares gegen den Erbfeind vollbracht hatte? Und so war das, was das Jahr 1848 und 1870 uns brachten, bloß ein ganz unanfechtbarer und folgerichtiger Schluß aus dem, was die Freiheitskämpfer von 1813 uns vorgearbeitet hatten. [...] Und wir heute? Ist denn unsere Festesfreude eine so reine, daß wir nach keiner Seite Besorgnisse zu haben brauchen? [...] Macht denn das ganze Deutschland auch bei unserer Jubelfeier mit? Stehen nicht vielmehr ganze Millionen mit finsternem Trotz abseits? Als ob sie gesonnen wären, den Fundamentalbau, welcher 1813 begründet ward, zu zerstören. [...] Ist denn nicht im ganzen deutschen Volk so manche Spur von Niedergang, daß einem Angst werden möchte, weil die Richtlinien derer von 1813 uns verloren zu gehen scheinen? – Bange Fragen! Aber Fragen, diktiert von lauterer heißer Vaterlandsliebe. Doch Ein Erfreuliches haben diese Tage der Gedächtnisfeier uns gebracht: die beglückende Erkenntnis, daß noch die erdrückende Mehrheit des Volkes festhält an den Idealen von 1813. Und da der Gedächtnisturm von Leipzig steht, möge er hinleuchten als ein Fanal über das ganze Vaterland und Kunde geben aller Welt, daß wir die Helden von 1813 wohl verstanden haben, und daß wir ihre Bahnen nicht verlassen werden. Das deutsche Volk hat nur Ein Völkerschlachtdenkmal gebaut, es hat nur Eine Ehre, nur Eine Freiheit, nur Eine Einheit und nur ein einzig Vaterland, und daß wir für all dies einen Opferwillen haben, so stark wie unsere Eichen, so ewig wie unsere Berge, so unerschöpflich wie die deutschen Ströme und das deutsche Meer, das wollen wir bekunden mit dem gemeinsamen Ruf: ‚Alles für des deutschen Volkes Ehre, des deutschen Volkes Freiheit, des deutschen Volkes Einheit und gar alles fürs deutsche Vaterland!‘“

Mit suggestiven Phrasen wurde versucht, doch noch ein Gefühl überwältigender Einigkeit zu vermitteln. Empört reagierte man auf die Tatsache, dass offenbar nicht alle Deutschen gleichermaßen hinter der Gedächtnisfeier standen. Einig und stark zu sein war das Ideal nationalen Denkens, oppositionelle oder auch nur abweichende Haltungen wurden in die Nähe von Verrat gerückt.

Auch in Rottweil wurde der Völkerschlacht gedacht. Die im „Schwarzwälder Volksfreund“ überlieferte Rede, die Professor Dr. Karl Funk im Liederhallensaal „in vollständig freiem Vortrag“ hielt, enthält dieselben Grundgedanken wie die beiden Ehinger Reden. Plastischer noch als in diesen wurde von Funk die Situation in der (vor-) napoleonischen Zeit dargestellt:

„Der heroenhafte Genius Napoleons war ins Riesenhafte gewachsen über dem klein gewordenen Geschlechte seiner Zeit. Während drüben über dem Rhein und den Vogesen sich die große Emanzipation der französischen Revolution vollzog, hatte man in Deutschland wenig gelernt und viel vergessen. Der Kaiser war ein Schatten und die einzelnen Stände

überboten sich in Bedeutungslosigkeit. Welch anderen Beruf hätte das lose Aggregat von 200 kleinen und kleinsten Völkern haben sollen? Kosmopolitische Ideen vertragen sich nicht mit nationalem Sinn, der tötende Geist der Aufklärung drohte das heilige Feuer der Religion in den oberen Schichten auszulöschen, Schöngesteuer wurde als höchste Menschenwürde gepriesen u. Bürgertugend um Wert und Leben gebracht. Mit vollendeter Apathie stand Deutschland am Grabe seiner Ehre und war stummer Zuschauer, als der Uebermensch von Korsika das einst so herrliche Gebäude deutscher Freiheit in Trümmer schlug²¹⁵.

Das Heilige Römische Reich deutscher Nation erscheint hier als ein altersschwaches, seiner früheren Herrlichkeit verlustig gegangenes Splittergebilde, das der subversiven Kraft aufklärerischer Ideen ebenso wie dem militärischen bzw. politischen Zugriff Napoleons ausgesetzt gewesen sei. Der „Uebermensch von Korsika“ wurde in einer nicht unüblichen Mischung aus dämonischer Überzeichnung und ironischer Abwertung dargestellt. In hellstem Licht schilderte der Katholik Funk die Rolle Preußens im Kampf gegen Napoleon, wobei die Zuhörer über das ambivalente Verhältnis der Württemberger zu Preußen nichts erfuhren: „Preußen feierte aber damals nicht nur den Auferstehungsmorgen politischer, sondern auch religiöser Erneuerung, und die Tage der Kreuzzüge schienen wiedergekehrt zu sein. Kein Opfer irgendwelcher Art war zu groß, und eine dunkle Ahnung dämmerte in Napoleon auf, daß sein Stern im Sinken begriffen sei.“

Die Überwindung der Fremdherrschaft bewertete Funk noch höher als den letzten der Bismarck'schen Einigungskriege – obwohl er selbst anlässlich des 40-jährigen Reichsjubiläums im Januar 1911 den deutsch-französischen Krieg als „edelsten und herrlichsten aller Kämpfe, die je ein Volk um seine Macht und Einheit geführt hat“²¹⁶, bezeichnet hatte:

„Die Leipziger Schlacht war eine große Tat, noch größer als der Krieg von 1870 und 1871, eine deutsche Schlacht gegen Fremdherrschaft, von weltgeschichtlicher Bedeutung. Auf der Leipziger Ebene haben sich die neuen Gedanken bewährt, der Deutschen Herzensglaube, Nationalsinn, Bürgertugend; das Volk war mündig geworden und reif für die Verfassungsidee, und damals schon war es, wo die Wurzeln des neuen deutschen Kaisertums sich tief im Grunde verankerten“²¹⁷.

Trotz der fast 60 wechselhaften Jahre, die zwischen den Befreiungskriegen und der Bismarck'schen Reichsgründung lagen, konstruierte der Redner einen engen Zusammenhang zwischen beiden Ereignissen. Über alle Widersprüche der eigenen – je nach Anlass unterschiedlich akzentuierten – Bewertung der historischen Ereignisse hinweg erhoffte man sich vom Gedenktag positive erzieherische Effekte:

²¹⁵ FUNK: Festrede [zur Jahrhundertfeier der Leipziger Völkerschlacht]. – Daraus auch das folgende Zitat.

²¹⁶ DERS.: Festrede [zum Festakt des Kgl. Gymnasiums Rottweil am 18. Januar 1911].

²¹⁷ DERS.: Festrede [zur Jahrhundertfeier der Leipziger Völkerschlacht]. – Daraus auch das folgende Zitat.

„An der Aschenurne der gefallenen Helden wollen wir einen Ehren- und Dankeskranz niederlegen mit dem feierlichen Schwur, das zu bewahren, was mit solchen Opfern, heilig großen, von unsern Ahnen errungen und erstritten wurde. Unsere Jünglinge besonders sollen in die geweihten Spuren der Jugend von 1813 treten.“

Die emphatisch gepriesene Vorbildfunktion der „1813er“ für die gegenwärtige Jugend machte die Zentenarfeier von 1913 zu einem wichtigen Datum der mentalen Kriegsvorbereitung. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs zeigte sich, wie empfänglich sich Gymnasiasten und Studenten für den Gedanken einer ideellen Nachfolge der „Generation von 1813“ erwiesen.

Der Sedanstag und die Katholiken

Der Widerstand der katholischen Kirche gegen die Sedanfeier erreichte seinen Höhepunkt im Jahre 1874: Der Mainzer Bischof Wilhelm Emanuel Ketteler verbot den Geistlichen seiner Diözese, am 2. September die Glocken zu läuten und Gottesdienste abzuhalten, die den „Charakter eines Freudenfestes an sich tragen würden“²¹⁸. Der Jahrestag der Sedanschlacht sei nicht ein nationales Dankfest des gesamten deutschen Volkes, sondern vor allem ein Fest einer Partei, die sich gegen Christentum und katholische Kirche stelle; der national-liberale Protestantismus feiere weniger den Sieg über Frankreich als den Sieg über die katholische Kirche. Zwei Momente hemmten allerdings den Erfolg dieses katholischen Widerstandes: Zum einen die Tatsache, dass der politisch bewusste Katholizismus im Wesentlichen nur in der Hauptphase des Kulturkampfes opponierte, und zum anderen eine Entwicklung, welche auch die katholische Bevölkerung, vor allem auf dem Land, zusammen mit den zunehmend aktiven Kriegervereinen so etwas wie „Sedan-Geist“ empfinden ließ.

Ein ablehnendes oder wenigstens distanzierendes Verhältnis zum Sedanfest wird im katholischen Ehingen und seinem räumlich, organisatorisch und personell mit dem „halb-bischöflichen“ Konvikt in enger Verbindung stehenden Gymnasium nirgendwo greifbar. Im Gegenteil: Das Kultusministerium in Stuttgart konnte 1873 auf Anfrage der bürgerlichen Kollegien mitteilen, dass gegen eine Beteiligung der Schulen an der Feier des 2. September nichts einzuwenden sei. Zunehmend, so der „Volksfreund für Oberschwaben“, schließe man sich in Württemberg wie auch in ganz Deutschland der Ansicht an, den 2. September als Nationalfeiertag zu begehnen:

„Gleich wie in anderen Städten unsers geliebten deutschen Vaterlandes soll auch hier am 2. September an die große siegreiche Schlacht bei Sedan, – den glorreichen Erinnerungstag des deutschen Volkes – durch Festzug vom Rathaus aus in die Pfarrkirche, unter Beteiligung von Jung und Alt, namentlich der Schuljugend, und Festgottesdienst sowie Abends durch Illumination und Feuerwerk im Sprißler’schen Garten, und Musik und Gesang, feierlich begangen werden. Der hiesige Veteranenverein hat sich zur Aufgabe gemacht, die

²¹⁸ Zit. nach SCHELLACK, S. 88.

Leitung dieser Feierlichkeiten zu übernehmen. Die Einwohner hiesiger Stadt werden gewiß nicht zurückbleiben, zur Erhöhung dieses nationalen Festes, insbesondere durch allgemeine Beflagung und zahlreiche Betheiligung am Festzuge, ihr möglichstes beizutragen; namentlich auch dem verehrl. Veteranenverein die gebührende Anerkennung und Unterstützung zu Theil werden zu lassen²¹⁹.

Deutlicher als in der Berichterstattung zeigte sich im Kommentar, der jährlich zur Bedeutung der Gedächtnisfeier am 2. September gegeben wurde, dass der „Volksfreund für Oberschwaben“ im Zusammenspiel mit dem Veteranenverein Wegbereiter und Fürsprecher der Ehinger Sedanfeier war²²⁰. Wenngleich sich Ehingen 1873 der Reihe derjenigen Städte angeschlossen hatte, die den Sedantag feierten, nahmen doch erst im darauffolgenden Jahr an dem im Mittelpunkt der Feier stehenden Schuljugendfest neben den Volksschulklassen auch die Realschule und das Unter-gymnasium teil: „So steht zu erwarten, daß fernerhin sämmtliche Unterrichts-anstalten am ‚Schülerfest‘ sich betheiligen werden“²²¹. 1875 hielt Joseph Hehle als Leiter des Gymnasiums auf der Abendfeier die Festrede, deren Hauptgedanke – „Aufhören des Parteihaders und Duldung Andersmeinender“²²² – wohl darauf abzielte, in der Phase des Kulturkampfes auf die bedrängte Situation des Katholizismus hinzuweisen. Dass Hehle sich an der Feier beteiligte, zeugt von einem unbelasteten Verhältnis zum Sedantag.

Schon im Laufe der 1870er-Jahre apostrophierte die Ehinger Lokalpresse den Sedantag nur noch als Kinderfest²²³, wobei Jahr für Jahr besondere Aufmerksamkeit dem Wetter galt²²⁴. Der politische Aussagegehalt hatte sich rasch verflüchtigt, von einer festen Verankerung des Sedantages in Ehingen kann kaum die Rede sein. Wäre er als selbstverständliches Datum im Festkalender der Stadt etabliert gewesen, hätte man sein Begehen wohl nicht in dieser eigentümlichen, fast trotzigen Weise betonen müssen:

„Zehn schwere Jahre sind ins Land gegangen seit den großen Thaten der deutschen Armee, der Patriotismus ist nächstens nur noch ein leeres Wort, überall ist ein Abnehmen desselben zu bemerken, um so mehr ist es anzuerkennen, wenn in einer kleinen Stadt wie Ehingen derselbe solch feste Wurzeln geschlagen hat, daß ein in der Geschichte einzig dastehender Tag auf solch hervorragende Weise gefeiert werden kann“²²⁵.

²¹⁹ Volksfreund für Oberschwaben, 29. August 1873.

²²⁰ So liest man im „Volksfreund für Oberschwaben“ vom 3. September 1880 über die Abendfeier: „Die lieblichen Klänge der Musik, die patriotischen Lieder und die Worte, das farbenprächtige Feuerwerk und die feenhaftige Beleuchtung des Gartens rief eine mächtige Begeisterung für das Fest und seine hohe Bedeutung für Alldeutschland hervor und das muthige Blitzen aus den Augen unserer Veteranen verrieth, daß es uns, wenn der welsche Hahn abermals seine Flügel erhebt, um ein zweites Sedan nicht bange sein darf.“

²²¹ Volksfreund für Oberschwaben, 4. September 1874.

²²² Volksfreund für Oberschwaben, 7. September 1875.

²²³ Hierzu beispielhaft: Volksfreund für Oberschwaben, 6. September 1879.

²²⁴ „Ein wolkenlos heiterer Himmel lachte gestern auf das fröhliche Treiben unserer Kleinen herab“ (Volksfreund für Oberschwaben, 4. September 1880).

²²⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 7. September 1880.

1888 erging die Nachricht, man wolle gemäß einem früheren Beschluss des Veteranenvereins von nun an nur noch alle zehn Jahre das Sedanfest *offiziell* begehen, und zwar „in den Jahren, welche mit 0 endigen“. Im „Dreikaiserjahr“ war es – neben anderen Rednern – wieder Rektor Hehle, der in der Sprißler’schen Bierhalle vom Beitrag Württembergs zum Sieg über Frankreich sprach²²⁶. Gemäß Ankündigung hielt der Ehinger Veteranenverein 1889 inoffiziell eine Sedanfeier ab, von einem Kinderfest stand nichts in der Zeitung²²⁷. 1891 wurde über das Kinderfest und die Feier des Veteranenvereins als zwei getrennte Veranstaltungen berichtet²²⁸. Die Lust am Sedantag scheint selbst den Aktivisten des Veteranenvereins abhanden gekommen zu sein, erklärte der „Volksfreund für Oberschwaben“ doch 1892: „Der Veteranen-Verein Ehingen will heuer von der Abhaltung der Sedanfeier aus dem Grunde Umgang nehmen, weil die Einweihung des Kaiser-Wilhelm-Turms auf dem Wolfert und damit jedenfalls auch eine umfassendere patriotische Feierlichkeit in nächster Zeit bevorsteht“²²⁹. 1901 fand nach zweijähriger Pause wieder ein „Kinderfest“ statt²³⁰, doch die Abwärtsentwicklung war nicht mehr aufzuhalten: 1904 stellte der „Volksfreund für Oberschwaben“ fest, dass der Sieg bei Sedan zwar inzwischen an vielen Orten nicht mehr als „rauschendes Fest“ gefeiert werde, für die Deutschen aber trotzdem „ein Tag der Freude“ bleibe²³¹. Fast resigniert hieß es 1905: „Es soll ein nationaler Gedenktag bleiben“²³². 1910 war der übliche Pressebericht auf einen einzigen Satz zusammengeschrumpft: „Zur Feier des Sedanfestes hatten die staatlichen u. städtischen Gebäude Flaggenschmuck angelegt“²³³. Ab 1911 findet sich überhaupt kein Hinweis mehr auf ein Sedanfest in Ehingen.

Schillerfeiern 1905 in Ehingen und Rottweil

Friedrich Schiller galt als der deutsche Dichter schlechthin. Sein 100. Todestag wurde im Jahre 1905 an allen Schulen feierlich begangen – mit zahlreichen Reden und häufig auch mit der Aufführung eines Schiller-Dramas. Christopher Dowe weist darauf hin, dass sich katholische Akademiker ungeachtet „deutungsmächtige[r] Versuche, Schiller ausschließlich für ein protestantisch geprägtes und antikatholisch aufgeladenes Bildungs- und Nationsverständnis zu reklamieren“, in ihrer Verehrung des großen deutschen Dichters gerade in dessen Todesjahr 1905 nicht beirren ließen²³⁴.

²²⁶ Volksfreund für Oberschwaben, 4. September 1888.

²²⁷ Volksfreund für Oberschwaben, 5. September 1889.

²²⁸ Volksfreund für Oberschwaben, 5. September 1891.

²²⁹ Volksfreund für Oberschwaben, 1. September 1892.

²³⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 5. September 1901.

²³¹ Volksfreund für Oberschwaben, 3. September 1904.

²³² Volksfreund für Oberschwaben, 2. September 1905.

²³³ Volksfreund für Oberschwaben, 3. September 1910.

²³⁴ DOWE, S. 11.

Beim Festakt der städtischen Schillerfeier in Ehingen wurde unter Leitung des Lehrers Prof. Dr. Greiner „Wallensteins Lager“ aufgeführt. Der „Volksfreund für Oberschwaben“ erwähnte, dass nicht nur „die Stadt selbst in ein Festgewand gekleidet“ war, sondern auch die Festhalle: „Inmitten einer schmucken Pflanzengruppe stand auf hohem Postamente Schillers Büste mit dem Lorbeerkranz geziert.“ Nach Darbietungen des Männerchors hielt Prof. Dr. Hehle als Rektor des Gymnasiums eine Rede über „die Bedeutung der Feier und des Gefeierten im allgemeinen“. Hehle erinnerte an das Jahr 1859, als das deutsche Volk den 100. Geburtstag des Dichters begangen hatte. An der damaligen Feier, „bei welcher insbesondere die Sehnsucht nach der Einigung der deutschen Nation zum Ausdruck kam“, habe er selbst als Ehinger Obergymnasist teilgenommen. Hehle zitierte die bekannte Formel des Rütli-Schwurs aus dem Tell („Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern“), um zu belegen, wie treffsicher Schiller die Befindlichkeit der Deutschen im Status nationaler Nichterfüllung wiedergegeben habe – „gleichsam im Voraus ahnend, die Einigkeit Deutschlands werde zur Wirklichkeit“. Der deutschen Gymnasialjugend habe Schiller „vorausgeleuchtet, besonders auch durch das Studium der alten Klassiker“, von deren Geist seine Dichtung „durchdrungen“ sei²³⁵.

Joseph Hehle trug seine Ansichten gerne in dezidierter, ja kämpferischer Form vor. Gleichgültig, ob es um Bildungsfragen, nationale Standpunkte oder religiöse Anschauungen ging – stets neigen seine Formulierungen zu Kompromisslosigkeit und „Orthodoxie“. So berührte Hehle trotz höchsten Lobes für den Dichter mit schulmeisterlicher Kleinlichkeit noch „einen heiklen Punkt in Schillers Leben“, nämlich „dessen Stellung zur christlichen Offenbarung und zur Religion“, wobei er entschuldigend die „Sturm- und Drangperiode wie auch seine Erziehung und Ausbildung in der Militärakademie“ als Ursache für diese Haltung mit einbezog. Andererseits ließen „aber auch eine Reihe von Aeußerungen von ihm“ darauf schließen, „daß gewisse religiöse Fundamentalwahrheiten bei ihm vorhanden waren“. Als „wohltuend“ bezeichnete es Hehle, „daß der kath. Glaube und Gottesdienst in seinen Dichtungen oft berührt werden“²³⁶. Hehles Spagat zwischen Verehrung und feiner Kritik lässt erahnen, wie verkrampft sich der Katholizismus außer zu modernen Bildungsinhalten auch zu säkularer Dichtung verhielt. Gleichwohl bleibt Hehle weit hinter dem zurück, was Koselleck in pauschaler Zuspitzung über das anti-moderne Ressentiment katholischer Gebildeter sagt: „Die protestantische Selbstzensur weit überbietend, lautete das klerikale Tabu im katholischen Volksmund: ‚Die Goethe, Schiller, Heine – das sind die größten Schweine!‘ Auch wenn die modernen Bildungsinhalte in der katholischen Welt der Gebildeten nicht unbekannt waren und gelesen wurden [...], – es fehlte ihr jenes Ferment der säkularen Frömmigkeit, wie es von den Jüngern der Bildung gepflegt wurde“²³⁷.

²³⁵ Volksfreund für Oberschwaben, 11. Mai 1905.

²³⁶ Ebd.

²³⁷ KOSELLECK: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, S. 25.

Bei der 1905 in Rottweil gehaltenen Schillerfeier sprach Konviktsvorsteher Prof. Dr. Kottmann über „Schillers Bedeutung für das deutsche Volk“:

„Stumm schläft der Sänger nun seit 100 Jahren den ewigen Schlaf, und dennoch lebt er unsterblich fort in seines Geistes unvergänglichen Werken, in seinem Lied, und zwar nicht bloß in einzelnen Verehrern, sondern in der Dankbarkeit und Liebe des ganzen deutschen Volkes. Alle Stände sind hier in dieser Festeshalle vertreten, alle wollen den großen Dichter feiern. Jeder Beruf erkennt in ihm einen der Seinigen: der Handwerker freut sich, wie er die Arbeit des Bürgers rühmt, der Soldat, der Landmann, der Gelehrte, die Frauen: alle sehen ihn mit seinen poetischen Gedanken u. Gestalten in ihre Kreise treten. Aber Schiller gehört nicht nur dem Einzelnen, er gehört mit noch viel größerem Rechte der Gesamtheit an. [...] Der Dichter ist der Repräsentant des deutschen Geistes in seiner Vollendung“²³⁸.

In der vom „Schwarzwälder Volksfreund“ lediglich paraphrasierten Rede wird deutlich, dass Schiller eine nationalintegrative Wirkung zugesprochen wurde: Über alle sozialen Unterschiede hinweg habe die Gesellschaft des Kaiserreichs in der Verehrung Schillers einen identitätsstiftenden gemeinsamen Bezugspunkt gefunden, wobei die spezifische Beziehung zwischen Schiller und den Deutschen an dem vielstrapazierten Begriff des „Idealismus“ nachzuweisen versucht wurde:

„Schiller ist ein Mann der Gedanken, mit ihnen strebt er in das Gebiet des Ewigen, des Idealen. Manche Völker gehen den Spuren der sichtbaren, materiellen Welt nach, andere geben sich einer höheren Welt hin und unter ihnen nicht zuletzt das deutsche Volk, das dem Idealismus lebt.“

Schillers Gedanken seien „gleichsam der nationale Weckruf zu den weltgeschichtlichen Taten von 1813 und 1870 gewesen“, denn „der Dichter der Freiheit hat die Deutschen zum nationalen Freiheitskampfe vorbereitet und seine herrliche, klangvolle, wunderbare Sprache ist nicht unerhört und eindrucklos am deutschen Ohr verhallt“. Schiller wurde nicht nur als geistiger Impulsgeber des deutschen Freiheits- und Einigungsbestrebens gesehen, sondern auch als Vollender der „Ebenbürtigkeit unserer Literatur mit der des Auslandes und des klassischen Altertums“. Laut Festredner verdanken ihm die Deutschen ihren „hochgeachteten Platz in der Weltliteratur“. So lautete denn auch das Fazit des Rottweiler Festvortrags: „Unabsehbar groß ist also Schillers Bedeutung für unser Volk.“ An Reden wie diesen wird ersichtlich, wie Autoritäten des deutschen Kultur- und Geisteslebens – allen voran Schiller – unter weitgehender Auslassung konfessioneller Gesichtspunkte zu Leitfiguren für *alle* Deutschen stilisiert wurden²³⁹.

²³⁸ Schwarzwälder Volksfreund, 10. Mai 1905. Daraus sind auch die beiden nächsten Zitate entnommen.

²³⁹ Vgl. BECKER, Frank, S. 412f. – Carl Muths 1903 gegründete Zeitschrift „Hochland“ steht beispielhaft für das Bemühen gebildeter katholischer Kreise, Anschluss an die künstlerischen Tendenzen der Gegenwart zu finden.

3. Zwischenresümee

Nationalgefühl und Nationalbewusstsein

Mit der Reichsgründung hatte sich die Staatsnation mit ihrer wuchtigen politischen Symbolik über die regionalen und einzelstaatlichen Autoritäten geschoben, die sich jedoch eine gewisse Bedeutsamkeit erhalten konnten. Der egalisierende Prozess der Nationalstaatsbildung ließ „gleichsam unterhalb der Gräben, die zwischen Konfessionen, Regionen und sozialmoralischen Milieus fortbestanden, sich aber abflachten“²⁴⁰, eine nationale Gesellschaft zusammenwachsen. Dominierender Gedanke war die Genugtuung über die vollzogene nationale Einheit und die „wiedererlangte“ Größe Deutschlands. Jenseits etwaiger konfessioneller oder landsmannschaftlicher Vorbehalte gegenüber dem protestantischen Hohenzollernkaiserum war diese Einstellung gerade für Lehrer an humanistischen Schulen nicht selbstverständlich, denn „das Streben nach dem Nationalstaat, nach dessen ‚kleindeutscher‘, Österreich ausschließender Variante, machte ein fundamentales Denkbild unbrauchbar, das den Neuhumanismus humboldtscher Prägung bestimmte: die Vorstellung, dass die Deutschen als die Griechen der Neuzeit wie jene berufen seien, in einem Ensemble miteinander wetteifernder Kleinstaaten herausragende kulturelle Leistungen zu vollbringen“²⁴¹. Dass sich die Verfechter der humanistischen Bildung von der nationalen Begeisterung anstecken ließen und sich sogar als deren wortgewaltige Multiplikatoren gerierten, mag teils auf das Faszinosum des neuen Kaiserreiches, teils auf die traditionell staatstragende Haltung beamteter Schulmänner zurückzuführen sein.

Eine nach konfessionellen Gesichtspunkten differenzierende Betrachtung von Staatsbewusstsein und Nationalgefühl im Umfeld der humanistischen Lehrerschaft wird die Besonderheit zur Kenntnis zu nehmen haben, dass in Württemberg großdeutsche Vorstellungen bis zur Reichsgründung selbst im protestantischen Bildungsbürgertum verbreitet waren. Auch die evangelischen Seminaristen und ihre Lehrer mussten sich an Preußen und an Bismarck erst gewöhnen, was ihnen jedoch rasch – den meisten spätestens 1871 – gelang. Die hohe Affinität von evangelischer und nationaler Gesinnung erfährt mit dem Schlagwort vom „Pastorennationalismus“ eine begriffliche Zuspitzung. Unter dem Vorzeichen des Liberalismus wird die „Verbindung von deutsch und protestantisch, von deutscher Kultur und Reformation [...] zur nationalprotestantischen Geschichtstheologie, im spätidealistischen Kulturprotestantismus gewinnt nun die Nation – mehr als der Staat – Heiligkeitscharakter“. Eine zweite Wurzel dieser Haltung gründet im protestantischem Konservativismus, der sich entgegen seinen älteren Traditionen nationalisierte und

²⁴⁰ HARDTWIG: Nationsbildung und politische Mentalität, S. 300.

²⁴¹ FUHRMANN, Latein und Europa, S. 168.

in der Nation jetzt „die ‚sittliche Macht‘, die wirkliche Geschichts- und Handlungsgemeinschaft, in der die Menschen lebten“, erkannte²⁴².

Wenngleich sich die moderne Nationalstaatsidee in Deutschland also vor allem aus dem Protestantismus speiste, war die Loyalität der Katholiken gegenüber dem kleindeutschen Reich doch größer, als manche protestantische Liberale wahrhaben wollten. So ließen die Lehrer und Schüler an den Gymnasien in Ehingen und Rottweil nichts verlauten, was den im Kulturkampf erhobenen Vorwurf rechtfertigen könnte, der Katholizismus vertrete eine übernationale, eine universale Reichsidee. Mittels eines prononcierten Reichspatriotismus konnten die Katholiken die ihnen von protestantischer Seite bisweilen zugeschriebene staatsbürgerliche Inferiorität kompensieren und die vorhandene Skepsis schrittweise abbauen: „Gerade um sich an Loyalität nicht überbieten zu lassen, wurde der Katholik ein ebenso gefügiger, vorsichtiger Untertan der monarchischen Staatsgewalt wie sein lutherischer Nachbar“²⁴³. Nicht einmal Verzögerungen sind an den untersuchten katholischen Gymnasien hinsichtlich der Bereitschaft zu registrieren, den „protestantischen“ Nationalstaat kleindeutschen Formats zu akzeptieren, nachdem dieser einmal erfahrbare Realität geworden war. Ebenso wenig wie ihre Kollegen an den Seminaren unterzogen die Ehinger und Rottweiler Gymnasiallehrer das Bismarck'sche Staatsgebilde und die diesem zugrunde liegende Idee öffentlich einer kritischen Analyse. Die Quellen belegen über die Konfessionsgrenzen hinweg, dass die humanistischen Lehrer die staatliche Einheit emphatisch begrüßten, das Gründungsdatum des Nationalstaats begeistert feierten und die Ehrentage der Monarchen regelmäßig und in aller Form begingen. Auch das Jubiläumsjahr 1913 fand an den katholischen Gymnasien in derselben Weise feierliche Beachtung wie an den evangelischen Seminaren. Gemeinsam deutete man die Völkerschlacht als „Zeitenwende“ der deutschen Geschichte und sah in den Kämpfern von einst Vorbilder von nachahmenswerter patriotischer Gesinnung und militärischer Tüchtigkeit.

Ob die Schulleiter und Lehrer an den Konvikts-gymnasien als katholische Bildungsbürger hinsichtlich der Befürwortung des kleindeutschen Nationalstaats ihren protestantischen Standesgenossen näher standen als den Katholiken der unteren Schichten²⁴⁴, lässt sich nur schwer einschätzen. Zahllose Kommentierungen der lokalen Presse dokumentieren jedoch, dass es ihnen als sozialer Prominenz und Deutungselite immerhin gelang, der Erwartungshaltung auch ihres außerschulischen, nichtakademischen Publikums zu entsprechen und an diesem jedenfalls nicht „vorbeizureden“. Die ungebrochene Bejahung von Reich und Kaiser durch die Gymnasiallehrer in Ehingen und Rottweil schloss nicht aus, dass diese der Moderne, ihrem „gespreizten Subjektivismus“ und „Materialismus“, mit größter Skepsis begegneten.

²⁴² NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 94 f.

²⁴³ WEHLER, S. 122.

²⁴⁴ Vgl. BECKER, Frank, S. 400.

Nach innen blickten die Lehrer beider Konfessionen mit Sorge, kollidierte doch ihr Idealbild eines einigen Volkes, einer einheitlich kaisertreuen und reichspatriotischen Bevölkerung, immer wieder mit der Realität. Wo sie Einigkeit zumindest ansatzweise verwirklicht sahen, führten sie dies auf die „wundersame“ Kraft des Kaisertums zurück. Im Ordnungsrahmen der Nation zu leben, wurde von ihnen als primäres menschliches Bedürfnis interpretiert, wobei die Vorstellungen von nationaler Einheit und gesellschaftlicher Einigkeit Vergleiche mit dem Zusammenleben innerhalb einer Familie, eines Haushalts, nahe legten: Von allen „Familienmitgliedern“ wurde Zusammenhalt erwartet, Haltungen abseits des *main stream* wurden als Nestbeschmutzung diffamiert oder gar in die Nähe von Verrat gerückt. Sowohl den evangelischen als auch den katholischen Rednern boten Nationalismus und Militarismus integrationsideologische Orientierungshilfen²⁴⁵, um die Sinndefizite einer veränderten und sich weiter – mit bisher unbekannter Schnelligkeit – verändernden Welt aufzufangen.

Gegenüber Bismarck nahm man an den Konviktschulen eine ebenso nüchterne wie loyale Haltung ein. Bismarck wurde weder explizit mit dem Kulturkampf in Verbindung gebracht oder als Gegenspieler Windthorst dargestellt, noch wurde er hymnisch gefeiert wie von den Protestanten. Eine vergleichbare Rede, wie sie Ephorus Eitle 1899 in Urach bei der Enthüllung des Bismarck-Denkmal gehalten hatte²⁴⁶, liegt auf katholischer Seite nicht vor²⁴⁷. Im Unterschied zu den evangelisch-theologischen Seminaren tauchte Bismarcks Name im Umfeld der Konviktschulen selbst bei Gedenkveranstaltungen zur Reichsgründung nur beiläufig auf²⁴⁸, und bei der 1895 am Gymnasium Ehingen zu Bismarcks 80. Geburtstag abgehaltenen Feier soll sich Rektor Hehle heftigen Widerständen ausgesetzt gesehen

²⁴⁵ Zum Nationalismus als Integrationsideologie vgl. ALTER, S. 14.

²⁴⁶ Siehe S. 225–230.

²⁴⁷ Die Katholiken in Ehingen und Rottweil gedachten ebenfalls des Ablebens Bismarcks, wenn auch in verhaltenerem Ton und in schlichterem Rahmen. Dabei galt es, jeglichen Zweifel an der eigenen nationalen Gesinnung zu zerstreuen: „Auch unsere Stadt Ehingen, die sich in dem kürzlich wiederum verschönerten Kaiser-Wilhelmsturm und in den Anlagen auf dem Wolfert ein erhebendes Zeichen treuen Gedenkens an die große Zeit von 1870 gesetzt hat, will nicht zurückbleiben, wenn es sich darum handelt, dem letzten und größten in dem Dreigestirn, das dem Anfang des Reiches geleuchtet, Bismarck, einen bescheidenen Eichenzweig dankbarer Erinnerung auf das Grab zu legen. Eine Auswahl unserer Mitbürger hat den Gedanken angeregt, zu Ehren des gewaltigen Toten eine einfache, aber würdige Gedächtnisfeier zu veranstalten“ (Volksfreund für Oberschwaben, 9. August 1898). – Im Tage später erschienenen Bericht über diese Gedenkfeier am Gymnasium wurde betont, dass Rektor Dr. Hehle in seiner Rede „auf das durchaus nationale und in keiner Weise politische oder gar parteipolitische Gepräge der Feier“ hingewiesen habe. Weiter heißt es im „Volksfreund für Oberschwaben“ vom 16. August 1898: „Die ganze Feier hinterließ in ihrer knappen Sachlichkeit und ihrer weihvollen Wärme einen wohlthuenden Eindruck und bewies, daß auch in Ehingen unbefangene national empfindende Elemente in erfreulicher Stärke vorhanden sind.“

²⁴⁸ Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 20. Januar 1911 und 22. Januar 1911, bzw. Schwarzwälder Volksfreund, 19. Januar 1911.

haben²⁴⁹. Viel lieber als auf den Reichskanzler bezog man sich auf den Kaiser. Im Kriegsjahr 1915, als anlässlich des 100. Geburtstags des Reichskanzlers Gedenkfeiern abgehalten wurden, scheint sich im Umgang mit Bismarck jedoch etwas verändert zu haben: Ihm wurde nun auch an den katholischen Schulen ausführlich Würdigung zuteil²⁵⁰. Mit dem Sedantag verband sich für die Lehrerschaft an den Konviktygymnasien offenbar kein politisch oder konfessionell konflikträchtiges Potenzial, zumindest sagen die Quellen über derartige Spannungen um die Sedanfeier nichts aus. Dass sich die Begeisterung für diese Veranstaltung bei *beiden* Konfessionen so rasch erschöpft hatte, dürfte schlichtweg auf eine konfessionsunabhängige Übersättigung an nationalen Feiern zurückzuführen sein.

Zum nationalen Selbstbild gehörten ferner die großen Figuren des kulturellen Lebens, vor allem aus dem Bereich der Dichtkunst. Den Rang eines deutschen „Nationaldichters“ genoss im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zweifellos Friedrich Schiller, weshalb einige exemplarische Quellen um seine Person bzw. sein literarisches Werk Bestandteil dieser Studie sind. Die Schiller-Rezeption an den untersuchten humanistischen Lehranstalten weist feine, doch bemerkenswerte Unterschiede zwischen Protestanten und Katholiken auf. Gemeinsam war den Vertretern beider Konfessionen die von nationalem Stolz begleitete Wertschätzung Schillers als deutscher Dichter schlechthin, ja Prophet und ideeller Wegbereiter der deutschen Einheit. An den evangelischen Seminaren wurde er zudem emphatisch als Sohn Schwabens vereinnahmt – eine Dimension, die in den katholischen Quellen weitgehend unbeachtet bleibt. Abweichungen zwischen Protestanten und Katholiken ergeben sich überdies auf Schillers dritter Wirkungsebene: seiner Bedeutung für die gesamte Menschheit. Als Weltbürger und „Zeitgenossen aller Zeiten“, dem es selbst unerträglich erschienen war, nur für *eine* Nation zu schreiben, wurde Schiller nur von den Protestanten wahrgenommen. Diese scheuten sich nicht, den Dichter explizit auch im übernationalen Kontext zu verorten. Die katholischen Redner hingegen beanspruchten „ihren“ Schiller unter exklusiv nationalem Blickwinkel. Dass Schillers kosmopolitisch geweiteter Horizont auf katholischer Seite unthematisiert blieb, zeigt, wie befangen die Katholiken dieser Facette Schillers gegenüberstanden. Die Protestanten konnten sich in dieser Hinsicht offenbar mehr Generosität erlauben.

Haltung zur Monarchie

In Deutschland war die Monarchie – anders als etwa in Frankreich – *das* Symbol der Nation, und der Kaiser war ihr höchster Repräsentant: „Nach Bismarcks klassischer Definition war das Kaisertum von 1871 ein ,werbendes Element für Einheit

²⁴⁹ Vgl. WEISSENBACHER, S. 26.

²⁵⁰ Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 1. April 1915: „Wahrlich, welcher Tag verdient mehr durch eine Schulfeier begangen zu werden in dieser ersten Kriegszeit, in der wie noch nie gehämmert wird um das Schicksal des deutschen Volkes, wie des deutschen Reiches Schmieds Geburtstag.“

und Zentralisation⁴, mithin ein Lösungswort, das die partikularistischen Interessen mit der preußischen Staatsüberlieferung und dem Einheitsstreben der Paulskirche verband. Die Kaiserproklamation von Versailles ließ den Appell an das historische Empfinden anklingen, der diesem Lösungswort seinen romantischen Zauber verlieh: sie sprach von der Herstellung des Deutschen Reiches und der erneuerten, seit sechzig Jahren ruhenden Deutschen Kaiserwürde²⁵¹.

Der Treue zur monarchischen Staatsform konnten die unterschiedlichsten äußeren Entwicklungen von der vornapoleonischen Zeit bis hin zum neuen Deutschen Reich nichts anhaben. Das Bildungsbürgertum sah konfessionsübergreifend im Monarchen „das sicherste Bollwerk für Freiheit und Recht; durch ihn glaubte es sich am besten gegen Exzesse demokratischer und sozialistischer Bewegungen geschützt“²⁵². Vielfach bezeugen die Quellen, dass auch die Redner an den Seminaren und Konviktschulen von einer geheimnisvollen, wunderwirkenden Kraft der Monarchie ausgingen. Man wollte nicht rational begründen und sachlich darlegen, weshalb der Monarch verehrungswürdig, die Monarchie erhaltenswert und die Treue zum Monarchen eine patriotische Pflicht sei. Es ging vielmehr darum, die zumeist jugendlichen Zuhörer für die eigenen Wertvorstellungen zu gewinnen, und dabei setzte man weitaus stärker auf die Überzeugungskraft des Gefühls und der Suggestion als auf objektiv nachvollziehbare Argumentationsgänge. So war die angeblich besonders ausgeprägte Königstreue der Deutschen 1885 für den Ehinger Rektor Schneiderhahn das „Geheimnis der deutschen Nation“²⁵³ von der Antike bis in die Gegenwart hinein, und Rektor Krieg sprach 1910 von der deutschen Kaiseridee als einer „Wunder der Versöhnung“ bewirkenden „geheimnisvollen Macht“²⁵⁴.

Unter Bezugnahme auf einen Aufsatz Jacob Burckhardts von 1868 (Das Individuum und das Allgemeine. Die historische Größe) stellt Wolfgang Hardtwig als allgemeine Verhaltenskonstante fest, „sich aus der nüchternen und selbstbewußten Prüfung von Objekten der individuellen und kollektiven Identifikation flüchten zu wollen. [...] Burckhardt spricht von der ‚magischen Wirkung‘ der historischen Individuen und bringt damit die Bedeutung archaischer Vorstellungen von Kraftübertragung und *participation mystique* ins Spiel“²⁵⁵. Schon bei Burckhardt falle auf, „daß er die schöpferische Kraft, die Leistung und die Wirkung des

²⁵¹ FEHRENBACH, S. 14.

²⁵² FUHRMANN: Latein und Europa, S. 166. – Fuhrmann unterstellt den damaligen Altertumsgelehrten, die Demokratie habe bei ihnen im Vergleich zur Restaurationszeit noch weiter an Reputation verloren, „und mit dem berühmtesten Anschauungsfall ihres Faches, mit der klassischen Blüte Athens, wussten sie sich in der Weise zu arrangieren, dass sie deren erste Phase, das Zeitalter des Perikles, als verschleierte Monarchie ausgaben – die Tyrannei des Pöbels, die nicht mehr durch einen Monarchen gezügelte Demokratie habe sich erst während des Peloponnesischen Krieges durchgesetzt. Die antiken Formen der Alleinherrschaft rangierten demgegenüber in der Werteskala der Experten obenan“.

²⁵³ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Toast beim Festmahl zur Einweihung des neuen Gymnasiums am 14. Oktober 1885, hs., 5 S. von [Vinzenz] Schneiderhahn.

²⁵⁴ KRIEG: Festrede [...] am Kaiserbankett.

²⁵⁵ HARDTWIG: Die Sehnsucht nach Größe, S. 304.

bedeutenden Individuums unter der Formel des ‚Geheimnisses‘ zusammenfaßt. Als geheimnisvoll aber erscheint uns, was mit den jeweils zu Gebote stehenden Erklärungen nicht mehr erfaßt werden kann. Es steht im Widerspruch zu dem, was aus bekannten Voraussetzungen mehr oder weniger zwingend abgeleitet werden kann“²⁵⁶.

Die Beziehung zum württembergischen Königshaus war zweifellos unmittelbarer als die zum preußisch-deutschen Kaisertum, wobei das Verhältnis zwischen Reichsoberhaupt und Landesherr von den schulischen Rednern stets als einvernehmlich beschrieben wurde. Was die altwürttembergischen Schulorte Blaubeuren, Urach und Maulbronn betrifft, erklärt sich diese Nähe zur landesherrlichen Monarchie zu einem guten Teil mit der geschichtlichen Gewachsenheit der Beziehung. Die landesherrlichen Festtage etwa blickten hier auf eine erheblich längere Tradition zurück als die Feiern auf Reichsebene²⁵⁷.

Wenngleich die persönlichen Jubiläen der Monarchen auf Reichs- und auf Landesebene gleichermaßen in panegyrischem Grundton gehalten waren, bot sich den Schulleuten gegenüber Angehörigen des Königshauses auch in praktisch-profanen Zusammenhängen Gelegenheit, Grußadressen zu entsenden: Da die Einzelstaaten im föderalen Staatsaufbau Kulturhoheit besaßen²⁵⁸, wurde angesichts baulicher oder anderer materieller Investitionen für die Schule regelmäßig dem König gedankt – freilich in der Hoffnung, dieselbe wohlwollende Förderung auch in Zukunft zu erfahren. Der König seinerseits ließ sich nur allzu gern als Förderer von Kunst, Kultur, Wissenschaft und Bildung im Lande feiern. An den Reden, die im Umfeld der evangelischen Seminare gehalten wurden, lässt sich die Vertrautheit mit dem Hause Württemberg erwartungsgemäß noch deutlicher ablesen als an denen der katholischen Gymnasiallehrer. Diese Vertrautheit verband sich mit dem höchst präsenten Bewusstsein, eine ebenso unverzichtbare wie urwürttembergische Bildungseinrichtung zu sein. Die fast familiäre Nähe zwischen den Seminaren und dem Landesherrn kompensierten die Konviktschulen in gewisser Weise dadurch, dass sie sich explizit auf ihre unverbrüchliche „Königstreue“ beriefen.

Am Kaiser entzündete sich der Stolz der Nation: „Staatsrecht wie das Bedürfnis nach einer nationalen Identifikations- und Integrationsfigur gleichermaßen sprachen [...] dafür, Reichsidee und Kaisermythos zu verschmelzen und in der Person

²⁵⁶ Ebd., S. 307.

²⁵⁷ Die „Standortfrage“ Altwürttemberg – Neuwürttemberg dürfte in Anbetracht der großen Einzugsgebiete der Seminare und Konviktschulen und aufgrund der Tatsache, dass sich das Lehrpersonal ohnehin aus den unterschiedlichsten Regionen des Königreiches rekrutierte, nur von marginaler Bedeutung gewesen sein.

²⁵⁸ Vgl. LANGEWIESCHE: Föderativer Nationalismus, S. 73 f. – Den innerhalb der föderalistischen Grundstruktur des Reiches fortbestehenden Einzelstaaten war nach 1871 eine Umorientierung abverlangt worden. Einerseits waren zentrale Zuständigkeiten eines souveränen Staates verloren gegangen, andererseits öffneten sich neue Spielräume, vor allem in der Kultur- und Schulpolitik. Diesbezügliches Engagement stellte eine Möglichkeit dar, über den Verlust von politischem Einfluss hinwegzuhelfen.

des Kaisers das neu- oder – wie manche meinten – wiedererstandene Reich zu feiern“²⁵⁹. Obwohl der Monarchenkult vom jeweiligen Amtsinhaber weitgehend losgelöst war, wurde bisweilen auf die monarchische Einzelpersonlichkeit Bezug genommen. Vor allem die Person des greisen Wilhelms I. besaß hohen Orientierungs- und Identifikationswert, der sich *post mortem* noch verstärkte. Die Jubeltage des Kaisers schufen Anlässe, über die deutsche Geschichte bzw. die Rolle Deutschlands in der Welt zu rasonieren.

Im Unterschied zur Sedanfeier, die der Würdigung eines relativ jungen militärischen Sieges galt und dabei die Rolle des kämpfenden Volkes besonders betonte, stand der Geburtstag des Herrschers in der langen Tradition monarchisch-dynastischer Huldigungsfeiern²⁶⁰, wengleich er auf lokaler Ebene oft Volksfestcharakter annahm und nicht zuletzt der Belustigung bürgerlicher wie nichtbürgerlicher Schichten diene. Kritische Töne gegenüber dem Monarchen, dem Herrscherhaus oder gar der Monarchie als Staatsform wären bei Monarchenfeiern undenkbar gewesen, und auch beim Sedanfest waren sie nicht gefragt. Etwas anders verhielt es sich bei der Hundertjahrfeier der Leipziger Völkerschlacht: Zwar war 1813 gegen einen *fremden* Herrscher und nicht gegen die Monarchie als Regierungsprinzip gekämpft worden, doch die Redner identifizierten sich zum Teil mit monarchiekritischen Traditionen, etwa wenn sie sich auf die Dichter der Befreiungskriege beriefen. Obwohl man sich bei der Schilderung von historischen Ereignissen meist auf bedeutende Persönlichkeiten konzentrierte und ökonomische, soziale und kulturelle Konstellationen weitgehend ausblendete, wurden 1913 die Leistungen, die „das Volk“ hundert Jahre zuvor erbracht hatte, emphatisch gewürdigt²⁶¹. Von „Volkskraft“ und einem Schwinden der Klassegegensätze im Kampf gegen die napoleonische Gewaltherrschaft war da ebenso die Rede wie von „Kabinettpolitik“ und „träger Diplomatie“. Mit negativ konnotierten Begriffen wie letzteren artikuliert die Bürgertum Kritik am Absolutismus, wie man sie sonst nicht zu äußern gewagt hätte. Die Hundertjahrfeier der Völkerschlacht bot also den exzeptionellen Rahmen, in welchem sich gegen die *absolutistische* Monarchie gerichtete Gedanken – maßvoll – äußern ließen. Dieses Bedürfnis vertrug sich problemlos mit der Tatsache, dass die Monarchie in ihrer *konstitutionellen* Form für die höhere Lehrerschaft eine wertvolle gesellschaftliche Orientierungsfunktion besaß, verkörperte sie doch im Rahmen der vielgeübten Praxis „bedarfsorientierter“ Geschichtskonstruktion die „gute alte Zeit“ und begünstigte geschlossenes Vorgehen gegen gefürchtete Bewegungen der Gegenwart: den Sozialismus und den Internationalismus. Festredner beider Konfessionen waren sich der hohen gesellschaftlichen Integrationskraft der monarchischen Staatsform umso bewusster, als Meinungs- und Interessensplurali-

²⁵⁹ WITT, S. 311.

²⁶⁰ Vgl. SCHELLACK, S. 15.

²⁶¹ Vgl. ROHKRÄMER, S. 183.

tät für sie ein Anzeichen moralischen und kulturellen Niedergangs, ein Indiz gesellschaftlicher Schwäche war²⁶².

Als Pädagogen nutzten etliche Redner die Möglichkeit, den Schülern in der Person des Monarchen und seiner Familie ein moralisches Vorbild vor Augen zu stellen. Die wissenschaftlich vielfach erörterte Frage nach der Vereinbarkeit von Loyalität gegenüber der Monarchie („Königstreue“) und bürgerlichem Selbstverständnis bzw. Wertvorstellungen ist den Zeitgenossen selbst wohl kaum als Problem bewusst geworden. Tatsächlich nahm man es mit der Herleitung monarchischer Traditionen nicht so genau und hantierte unbeschwert mit zweierlei Maß: Je nach Festanlass und Redeabsicht wurde die Wende vom absolutistischen zum konstitutionellen Monarchenstaat entweder hervorgehoben oder ignoriert. Wenn es um die Treue der Deutschen zum „angestammten Fürstenhaus“ ging, sah man ungebrochene Traditionslinien bis in die Antike zurückreichen. Andererseits registrierte man – wie vor allem 1913 deutlich wurde – durchaus den Wesensunterschied zwischen absolutistischem Regiment und konstitutioneller Monarchie. Dass die Monarchenfeiern behördlich angeordnet waren und die Schulen bezüglich der Festgestaltung klare Rahmenanweisungen erhielten, indiziert einen gewissen Kontroll- und Lenkungsbedarf, zeigt aber auch, dass man in der Einbeziehung der Schule in den Monarchenkult die hochwillkommene Gelegenheit erkannte, eine kaisertreue und patriotische Jugend heranzuziehen.

Geschichtsbild

Die Lehrer der humanistischen Lehranstalten benutzten Geschichte als Steinbruch für Legitimationsbedürfnisse der Gegenwart, aber auch als Reservoir für opportun erscheinende Identitätsmuster. Mit Blick auf die jüngere nationale Geschichte war das historische Geschehen somit erstens Etappe auf dem Weg zum Ziel nationaler Vollendung und zweitens Versatzstück im Bemühen, eine möglichst geschlossene, auf langen Traditionen beruhende nationale Identität zu stiften. Selbst die gründlichsten Philologen, Historiker und Theologen unter den zu Wort gekommenen Lehrern unterlagen dabei regelmäßig der Versuchung, Rationalität, Objektivität und andere Prinzipien, die sie im Rahmen ihres wissenschaftlichen Arbeitens sicher gewissenhaft berücksichtigten, zugunsten suggestiver Stimmungsbilder außer Acht zu lassen: „Wissenschaftliche Haltbarkeit und politisch-kulturelle Wirksamkeit bedingen sich nicht notwendig, im Gegenteil, die Rezeption und Umsetzung historischer Erzählungen und Theorien innerhalb einer Gesellschaft ist vielfach von ganz anderen Bedürfnissen und Interessen abhängig als von ihrem wissenschaftlichen Erklärungs- und Wahrheitsgehalt [...]“²⁶³. Wesentliche Bestandteile des Ge-

²⁶² Vgl. WEHLER, S. 134: Unter der Überschrift „Konfliktlosigkeit als Ideal“ spricht Wehler in diesem Zusammenhang von der „Utopie der konfliktlosen Gesellschaft“, wobei er als Folge der „Verleugnung strukturbedingter Konflikte“ eine antiparlamentarische Tendenz konstatiert.

²⁶³ HARDTWIG: Erinnerung, Wissenschaft, Mythos, S. 224.

schichtsbildes, dem der untersuchte Personenkreis anhängig war, lassen sich anhand der favorisierten Redehalte ermitteln. Dass immer wieder an dieselben historischen Ereignisse und Persönlichkeiten erinnert wurde, ist ein Indiz für die hochgradige Konventionalität im Umgang mit Geschichte; Mystifizierung und Stereotypisierung scheute man dabei ebenso wenig wie die sich aus dem iterativen Vollzug bestimmter Fest- und Redeanlässe ergebenden Redundanzen.

Der Befund Doves, wonach „in den Geschichtsbildern katholischer Studenten und Akademiker [...] Antike sowie Vor- und Frühgeschichte keine zentrale Rolle“ einnahmen, kann für die Gymnasiallehrerschaft in Rottweil und Ehingen nur für die Vor- und Frühgeschichte, nicht jedoch für die Antike bestätigt werden. Im Gegenteil: Alle drei von Dove unterschiedenen Deutungsformen der Antike finden sich in den Quellen: Erstens das in humanistischer Tradition stehende Positivbild der heidnischen – vor allem der klassisch-griechischen – Antike, zweitens das stark religiös aufgeladene Negativbild der heidnischen und dekadenten – vor allem römischen – Antike, und drittens die „nationale Imprägnierung“ von Elementen der Antike, etwa durch die nationale Vereinnahmung Arminius’ des Cheruskers²⁶⁴. Den katholischen Lehrern bot die römische Antike eine ideale Kulisse, um germanisches Heldentum zu veranschaulichen. Weil bei der Hermannschlacht der Sieg über Rom auch im antikatholischen Sinne als symbolischer Sieg über den Papst und die katholische Kirche verstanden werden konnte, wurde, so Dove, Bonifatius gegenüber Arminius bevorzugt. Bezüglich Arminius’ konzediert Dove, dass diesem „trotz antikatholischer Aufladung“ auch von Katholiken Heldenverehrung entgegengebracht wurde, weil die Figur des katholischen Missionars eben zugleich katholisch *und* national deutbar gewesen sei²⁶⁵. Bemerkenswert ist, dass Bonifatius in den Ehinger und Rottweiler Reden nicht auftaucht, während der Mythos germanischer (bzw. deutscher) Überlegenheit bedenkenlos an der Schlacht im Teutoburger Wald als ruhmreichem Beispiel für den germanischen Freiheitskampf gegen die Römer festgemacht wurde. Für ein unbefangenes positives Arminiusbild *ohne* die von Dove vermuteten Relativierungen spricht ferner, dass der Ehinger Rektor Hehle aus Anlass des 90. Geburtstages Wilhelms I. (1887) diesen einen „modernen Arminius“ nannte²⁶⁶.

An den untersuchten Schulen war die Tendenz, mit geschichtlichen Vergleichen und Analogieschlüssen weit in die Antike zurückzugreifen, eindeutig Sache der Katholiken. Inwieweit dabei das vielleicht kaum ins eigene Bewusstsein vorge-drungene Bedürfnis eine Rolle gespielt hat, Sachverhalte der jüngeren Nationalgeschichte, die als spezifisch protestantische Leistungen deutbar waren, zu relativieren, ist schwer zu ermessen. Feststeht, dass sich die Rolle Preußens und Bismarcks mit deren Einordnung in eine Reihe anderer Faktoren wie „germanisch-deutscher Königstreue“ zu einem zwar unbestritten wichtigen, aber nicht mehr alles entschei-

²⁶⁴ DOWE, S.204 f.

²⁶⁵ Vgl. ebd., S.205.

²⁶⁶ Volksfreund für Oberschwaben, 24. März 1887.

denden Beitrag zur nationalen Einigung verkleinert. Indem der deutsche Nationalcharakter mit antiken Stoffen historisch ausstaffiert wurde, erfuhr der nationale Einigungsprozess paradoxerweise eine eigentümliche „Enthistorisierung“: Der protestantische Faktor bei der Nationswerdung schrumpft zu einem folgerichtigen letzten Schritt, dessen Voraussetzungen bereits lange Zeit zurückliegen. Dass in den protestantischen Reden derartige Bezugnahmen auf die Antike fehlen, stützt diese Deutung.

Vor allem die katholischen Quellen tragen Züge einer Verherrlichung des Mittelalters, doch mit Sehnsucht nach vornationalen Zeiten hat das nichts zu tun: In Karl dem Großen, Friedrich Barbarossa und Otto dem Großen bewunderte man als Glanzpunkten deutscher Vergangenheit zwar die alte Reichsherrlichkeit, doch wurde diese aus Sicht der Redner vom nationalen Kaisertum der Hohenzollern weit überstrahlt. Erst in letzterem sah man die deutsche Geschichte zur Erfüllung gekommen; das Mittelalter selbst wurde als ehrwürdige Vorgeschichte des modernen Nationalstaats interpretiert. Damit bewegten sich die Ehinger und Rottweiler Katholiken ebenso wie die Protestanten in Urach, Schöntal, Maulbronn und Blaubeyren auf Linie der borussianischen Geschichtsschreibung, wonach „Preußen und den Hohenzollern mit dem ghibellinischen Erbe nicht nur das Vermächtnis nationaler Größe anvertraut [ist], sondern auch das, worauf diese Größe allein beruhen kann: die Realisierung der ‚wahren Herrschaft‘, der bürgerlichen Freiheit und Selbstbestimmtheit“, die man in einer starken konstitutionellen Monarchie am besten verwirklicht sah²⁶⁷.

Im Vergleich zu den Lehrern bzw. Schülern der evangelischen Seminare rekurrierten die Katholiken an den humanistischen Gymnasien in Ehingen und Rottweil mit ihren geschichtlichen Bezügen in signifikant höherem Maße auf die alten katholischen Leitbilder „christliches Mittelalter“ und „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation“²⁶⁸. So gern man seine historischen Orientierungswerte aus dem Früh- und Hochmittelalter bezog, so bereitwillig unterstellte man sich gegenüber der jüngeren nationalen Einigungsgeschichte der protestantischen Deutungshoheit. Ein zentraler Grund „für den geringen Ausstoß an nationalen Identitätskonzepten bzw. an Gegenentwürfen zu den protestantischen Deutungsmustern“ mag an der Neigung der gebildeten Katholiken gelegen haben, sich umso eher protestantischen Positionen anzunähern, je nationaler sie eingestellt waren²⁶⁹. Am beliebtesten war die Bezugnahme auf die *jüngere deutsche Geschichte*, besonders auf die des frühen 19. Jahrhunderts. Das historische Lehrbeispiel schlechthin verkörperte Napoleon: Wie die napoleonische Fremdherrschaft ihre Vorbedingung in der Uneinigkeit der Deutschen gefunden habe, so sei durch die Besinnung auf die Kraft der Einigkeit der Aufstieg Deutschlands und schließlich dessen nationale „Wiedergeburt“ mög-

²⁶⁷ HARDTWIG: Von Preußens Aufgabe in Deutschland zu Deutschlands Aufgabe in der Welt, S. 134 f.

²⁶⁸ Vgl. demgegenüber FUCHS, S. 154 f.

²⁶⁹ BECKER, Frank, S. 416 f.

lich geworden. Von 1813/1913 ging für Viele eine gewisse Inspiration für die Kriegsbegeisterung von 1914 aus. Während die Revolution von 1848/49 keine oder allenfalls eine marginale Rolle im Geschichtsbild der untersuchten Personengruppe spielte, hielt die Erinnerung an 1870/71 starke nationale Identifikationsangebote bereit. Dass selbst diese nicht immer mühelos zu vermitteln waren, zeigen die Verkrampfungen um die Sedanfeier.

Auffallend unterschiedlich wurde die Kontinuität bzw. Diskontinuität zwischen 1848 und 1871 beurteilt: Gemeinsam ist Rednern beider Konfessionen, dass die Reichsgründung als Erfüllung der deutschen Geschichte und überwältigender Ausdruck des Volkswillens gedeutet wurde. Die „mächtige, begeisterungsvolle Bewegung“ von 1848 habe, so der Uracher Ephorus Eitle im Jahre 1899²⁷⁰, vergeblich erstrebt, was Bismarck 1871 gelungen sei. Die elementaren Unterschiede, ja die Brüche und Gegensätzlichkeiten zwischen der gescheiterten und der vollzogenen nationalen Einigung wurden auf evangelischer Seite weitgehend ignoriert. Die Revolution fand zwar distanzierte, aber durchaus würdigende Beachtung, während die Reichsgründung – *cum grano salis* – auf größte Zustimmung stieß. Anders die Katholiken: Sie benannten sehr wohl die grundsätzlichen Unterschiede dieser beiden nationalen Bestrebungen – freilich in einem dem heutigen Verständnis diametral zuwiderlaufenden Sinne: Die Revolution erfuhr prononcierte Geringschätzung; erwähnt wurde sie in erster Linie, um den Gründungsakt von 1871 umso glänzender darzustellen.

Die hohe Akzeptanz des deutschen Nationalstaats auch bei denen, die ihn zunächst als Bruch mit der Haupttradition deutscher Geschichte empfunden hatten, erklärt Langewiesche nicht nur mit den Erfolgen, die der geeinte Staat etwa in wirtschaftlicher und technologischer Hinsicht zu verbuchen hatte, sondern auch damit, „daß das Neue als Erfüllung der Geschichte gedeutet wurde. Daß die Geschichte im ersten deutschen Nationalstaat zu einer nationalen Leitwissenschaft wurde, liegt nicht zuletzt daran, daß sie die Vergangenheit radikal umschreiben mußte, um die Deutschen mit ihrer gebrochenen Geschichte zu versöhnen. Österreich, die alte Kaisermacht, mußte als Hindernis und Preußen als Vollstrecker im Heilsplan deutscher Nationalgeschichte nachgewiesen und den Deutschen nahegebracht werden. Dazu wurde eine gigantische Maschinerie zur Erzeugung eines neuen Geschichtsbildes geschaffen [...]. Die deutsche Nation erfand sich, als sie staatlich geeint war, eine neue Geschichte, um diesen Geschichtsbruch als sinnvolles Ergebnis der Geschichte verstehen und rechtfertigen zu können. Möglich war das aber nur, weil man in der Vergangenheit Entwicklungsstränge erkennen konnte, die sich mit der Gegenwart verbinden ließen. Auch hier hieß also erfinden nicht völlige Neuschöpfung. Das hätte dem Neuen keine historische Weihe gespendet. Das Neue, die staatliche Einheit der deutschen Nation, mußte im Geschichtskostüm daherkommen. Das meint Erfindung der Nation: Die Geschichte wird neu eingekleidet, aber aus dem Fundus der Vergangenheit. Die neuen Geschichtskleider umhüllten

²⁷⁰ EITLE: Rede, gehalten bei der Enthüllung des Bismarckdenkmals, S. 5.

den alten Kern so überzeugend, daß die meisten, die heute von deutscher Nation sprechen, den deutschen Nationalstaat meinen [...] Erfindung von Tradition [...] ist kein Spiel von Intellektuellen und keine Berufsaufgabe von Historikern. Es ist ein Machtkampf, der über die Zukunft entscheiden will, indem er Vergangenheitsbilder durchsetzt“²⁷¹.

Gedenken und Erinnern

Luther genoss an den evangelisch-theologischen Seminaren eine eminent bedeutende Rolle. Bei den am 10. und 11. November 1883 in Urach begangenen Lutherfesttagen wurde laut Lokalpresse von Seminarlehrer Prof. Hölder

„das Zusammentreffen des Geburtsjahres Luthers mit dem des großen Malers Rafael, und seines Geburtstages mit dem des größten deutschen Dichters Schiller erwähnt und in einer kurzen Vergleichung gezeigt, daß Luther, dieser religiöse und nationale Genius des deutschen Volkes, doch unendlich höher stehe, als diese beiden großen Männer. Nunmehr beleuchtete der Redner in klarem, fesselndem Vortrag die Bedeutung Luthers für Schule und Unterricht und zeigte, daß derselbe schon dadurch, weil er Reformator gewesen, auch der Begründer des deutschen Schulwesens geworden, daß er aber namentlich durch seine herrliche Bibelübersetzung, durch seinen trefflichen kleinen Katechismus und durch seine geistlichen Lieder auch den Grundstein zur deutschen Volksschule gelegt habe“²⁷².

Zwar fügte der Festredner den Reformator als „religiöse[n] und nationale[n] Genius des deutschen Volkes“ in die Ahnenreihe großer nationaler Identitätsstifter, doch einer ausdrücklichen Deutung Luthers nach protestantisch-nationalistischem Muster, wonach sich mit der Gründung des deutschen Nationalstaats die staatliche Vollendung der Reformation vollzogen hatte, enthielt er sich²⁷³. Von einer „Spur Gottes von 1517 bis 1871“ vernahmten die Zuhörer ebenso wenig wie von einem letztlich auf Luther zurückzuführenden „Heiligen Evangelischen Reich deutscher Nation“²⁷⁴.

In den Reden, die an den evangelisch-theologischen Seminaren Württembergs gehalten wurden, spiegelte sich exklusiv protestantisches Reichsbewusstsein also kaum wider. Dass im borussianischen, aber auch im neorankeanischen Geschichtsbild Johann Gustav Droysen, Heinrich von Treitschke, Max Lenz, Erich Marcks und viele weitere, weniger prominente Festredner „die Linien mehr oder weniger aufdringlich von Luther über Friedrich den Großen bis zu den protestantischen

²⁷¹ LANGEWIESCHE: Was heißt „Erfindung der Nation“?, S. 33 f.

²⁷² Ermsthalbote, 13. November 1883.

²⁷³ Vgl. LANGEWIESCHE: War da was vor 1871?, S. 54.

²⁷⁴ Zitate von Adolf Stoecker bei NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 94. – Vgl. LAUBE, S. 317 f.: Laube weist auf die enorme Wirkungsgeschichte hin, die Heinrich Treitschkes am 7. November 1883 in Darmstadt gehaltener Vortrag im Kaiserreich und darüber hinaus fand: „Erst durch Luther sei der Staat als ‚Ordnung Gottes‘ mündig geworden. [...] Gegen jede historische Relativierung und Einordnung immun verwandelte sich Luther in den Reden zu ‚dem größten Deutschen, einem der größten Geister aller Zeiten‘.“

Reichsgründern aus der Hohenzollernndynastie und zu Bismarck, Roon und Moltke durch[zogen]²⁷⁵, fand hier wenig Widerhall. Noch viel weniger konnte sich ein Katholik auf eine solche Geschichtsdeutung einlassen – die Ehinger und Rottweiler Gymnasiallehrer taten dies auch nicht. Der Kult um den Kaiser setzte die Akzeptanz einer protestantischen „Ahnengalerie“ in keiner Weise voraus, denn dieser schwebte in der Wahrnehmung der Zeitgenossen *über* den gesellschaftlichen Grabenkämpfen. Die Reformation und ihre Exponenten, allen voran Luther und Melancthon, kamen im Festkalender der Ehinger bzw. Rottweiler Gymnasien erwartungsgemäß nicht vor. Explizite Abgrenzungen zum Protestantismus hielt man des weiteren für nicht erforderlich; vielmehr ist insgesamt eine Annäherung des katholischen Gesellschafts- und Geschichtsbildes an das der Protestanten festzustellen.

Auch die katholische Seite konnte und wollte sich der integrativen Kraft des Kaisers als zentraler Identifikationsfigur der Nation nicht entziehen. Obschon mit dem Ausscheiden Österreichs – 1866 militärisch erzwungen und 1871 durch die kleindeutsche Reichsgründung bestätigt – Deutschland „protestantischer [wurde] als es je gewesen war“, und obschon viele Protestanten die Gründung des deutschen Nationalstaats als die staatliche Vollendung der Reformation feierten, während dasselbe Ereignis für viele Katholiken das Ende einer vertrauten Welt bedeutete²⁷⁶, bestanden an den Seminaren und Konviktschulen keine konfessionell getrennten Erinnerungsgemeinschaften. Sieht man von den genuin konfessionellen Erinnerungsbezügen und -figuren ab, war das kollektive Gedächtnis von denselben historischen Ereignissen und Figuren bestimmt. Die Ehinger und Rottweiler Quellen bezeugen in ihrem Verständnis von Nation und Geschichte große Überschneidungen mit dem der Protestanten. Die Bestrebungen des Akademischen Bonifatius-Vereins, eine genuin katholische Haltung zu Nation und Nationalismus zu fördern bzw. zu entwickeln und sich dabei gerade auch hinsichtlich des Gedenkens an nationale Gründergestalten und Helden in schroffen Gegensatz zur protestantisch-preußischen Interpretation der deutschen Nationalgeschichte zu begeben, fand an den Konviktschulen offensichtlich keinen Widerhall²⁷⁷. So sind sich evangelische und katholische Positionen z. B. weitgehend darin ähnlich, das preußisch-deutsche Kaisertum von der historischen Kaiseridee herzuleiten²⁷⁸: „Das Bemühen um geschichtliche Legitimierung des Kaiserreichs von 1871 erwuchs aus dem eigentümlichen Historismus des 19. Jahrhunderts, der in einer Epoche sozialer, wirtschaftlicher und geistiger Revolutionen den Bruch mit der Vergangenheit

²⁷⁵ HARDTWIG: Nationsbildung und politische Mentalität, S. 280. – Wilhelm II. sprach selbst wiederholt vom protestantischen Kaisertum (vgl. FEHRENBACH, S. 109f.).

²⁷⁶ Vgl. LANGEWIESCHE: Was heißt „Erfindung der Nation“?, S. 31.

²⁷⁷ Vgl. DERS.: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger?, S. 194f. – Zu Bonifatius als Alternativangebot eines katholischen und romtreuen Geschichtsbilds vgl. LAUBE, S. 307 ff.

²⁷⁸ Vgl. FEHRENBACH, S. 221–230: Fehrenbach unterscheidet 1. die historische Kaiseridee, 2. die preußisch-konservative Kaiseridee, 3. die föderalistisch-partikularistische Kaiseridee, 4. die unitarisch-nationalstaatliche Kaiseridee, 5. die imperiale Kaiseridee und 6. das Volkskaisertum.

durch einen bewußten Rückgriff in ferner gelegene, von der Gegenwartskritik unberührte Zeiten zu überbrücken suchte. Die nationaldeutsche Kaiseridee entstand so aus der doppelten Konfrontation mit dem modernen, aus der Revolution geborenen Kaisertum Napoleons I. einerseits, das unter dem dritten Bonaparte das traditionelle Gewand der Universalmonarchie abstreifte und die persönliche Herrschaft auf das Plebiszit des Volkes gründete, und dem mittelalterlich-theokratischen Kaisertum andererseits, dessen universaler Charakter mehr und mehr zugunsten einer nationalen Umdeutung verblaßte²⁷⁹.

²⁷⁹ Ebd., S.221.

IV. Unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs

Thomas Mann lässt den Leser seines 1924 erschienenen Romans „Der Zauberberg“ wissen, dass die Geschichte, die erzählt wird, „sozusagen schon ganz mit historischem Edelrost überzogen und unbedingt in der Zeitform der tiefsten Vergangenheit vorzutragen“ sei. Ihre „hochgradige Verflossenheit“, ihr tiefer „Vergangenheitscharakter“ rühre daher, „daß sie vor einer gewissen, Leben und Bewußtsein tief zerklüftenden Wende und Grenze spielt“, nämlich „in den alten Tagen, der Welt vor dem großen Kriege“¹. Unstrittig stellt der Erste Weltkrieg, der sich wie nur wenige Ereignisse in das kollektive Gedächtnis der Menschen eingegraben hat, eine tiefe Zäsur dar: Die USA betraten die weltpolitische Bühne, Europa hingegen begann seine Vormachtstellung in der Welt zu verlieren; das alte Österreich und das Osmanische Reich – beides Vielvölkerstaaten – zerfielen, und auch die konservative Monarchie des Deutschen Reiches verschwand aus der Weltgeschichte. Im Jahrhundert lang vom Zaren regierten Russland als dem weitaus größten Staat der Erde etablierte sich ein Herrschaftssystem, das sich auf Marx und Lenin berief, und nicht zuletzt verursachte die Entwicklung von Technik und Wissenschaft politische und soziale Brüche mit starken Rückwirkungen auf die Mentalität der Menschen. Das Diktum des US-amerikanischen Diplomaten und Historikers George F. Kennan vom Ersten Weltkrieg als der „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ mag zum Klischee geronnen sein, doch im Kern bleibt diese Einschätzung weiterhin gültig. Auch die soziale Ordnung wurde durch den Ersten Weltkrieg erschüttert: Das Bürgertum büßte seine gesellschaftliche Führungsrolle ein und neue politische Kräfte traten auf den Plan. Aus mentalitätsgeschichtlichem Blickwinkel stellen sich weitere Fragen: Wie haben die Menschen diese Zeit und ihre Herausforderungen erlebt und empfunden? Wie sind sie mit Krisensituationen umgegangen, wie haben sie den Geschehnissen und ihrem eigenen Handeln Sinn zu geben versucht? Gab es Brüche in Meinung, Haltung, Habitus, die auf den Krieg zurückzuführen sind? Und umgekehrt: Wurden vorhandene mentale Dispositionen durch den Krieg stabilisiert, vielleicht sogar verstärkt?

Auch an den Schulen veränderte der Krieg das Leben. Es gab im August 1914 zwar spontane Kundgebungen von Kriegsbegeisterung seitens der Lehrer- und Schülerschaft, doch im Laufe der langen Kriegsjahre wandelte sich die Stimmung. Öffentliche Feiern gestalteten sich nicht mehr so unbefangen wie in Friedenszeiten bzw. bei Kriegsbeginn. Ein Beispiel für diese Veränderung sind die einschränkenden Anordnungen bezüglich der Feiern zum Geburtstag Wilhelms II. am 27. Januar 1915. Um dem Ernst der Zeit Rechnung zu tragen, wurde vom Innenministerium bestimmt, dass „offizielle oder öffentliche Feste, die den Charakter von Vergnügungen haben, wie z. B. Festessen, Theatervorstellungen, Tanzbelustigungen“, aus-

¹ Thomas Mann: Der Zauberberg, Frankfurt a.M. 1924, S.9f.

nahmslos zu unterbleiben hätten². Die üblichen Monarchenfeste fanden in der Regel weiterhin statt, doch zum aktuellen Kriegsgeschehen wurde dabei kaum Bezug genommen. Aufgrund des Öffentlichkeitscharakters dieser Veranstaltungen artikuliert sich hier vor allem die offizielle, weniger die persönliche Meinung der Redner und Akteure. Überdies dürfte die Diskrepanz zwischen tatsächlicher und veröffentlichter Meinung noch durch die Tatsache vergrößert worden sein, dass Lehrer an öffentlichen Schulen staatlicher Aufsicht unterstanden. Symptomatisch für die daraus resultierende Einschränkung der freien Meinungsäußerung ist ein in den letzten Kriegswochen an die Schulvorstände ergangenes vertrauliches Schreiben der Ministerialabteilung für die höheren Schulen:

„In kritischen Zeitabschnitten, wie wir sie schon wiederholt im Verlaufe des Weltkriegs erlebt haben und auch jetzt wieder durchleben, wo die Stimmung im Innern flau und gedrückt zu werden droht, ist es Aufgabe derjenigen Kreise, die die Gesamtlage ruhig zu übersehen vermögen, mit allen Mitteln darauf hinzuwirken, daß die entschlossene Haltung unseres Volkes, der feste Wille, jetzt erst recht mit Ruhe und Besonnenheit in den Entbehrungen des Krieges auszuhalten, gestählt und wo nötig wieder aufgerichtet, daß in Heer und Heimat der Siegeswille und die Zuversicht zu einem endgültigen Erfolg aufrecht erhalten und gestärkt werden. – Hierzu sind vor allem die im öffentlichen Dienst stehenden Staatsbürger, und insbesondere auch die Lehrer, die durch ihre Arbeit in der Schule zu den Schülern und damit zu den breiten Kreisen ihrer Angehörigen engere Fühlung und Beziehung haben, berufen. Von ihnen darf das Vaterland erwarten, daß sie bei jeder sich bietenden Gelegenheit durch persönliches Vorbild, durch persönliche Einwirkung oder in sonstiger geeigneter Weise mit Wort und Schrift auf eine Stimmung hinwirken, die ohne Ueberhebung und Maßlosigkeit der Kraft und der Würde unseres Volkes entspricht, und daß sie die auf das gleiche Ziel gerichtete Arbeit anderer Stellen verständnisvoll unterstützen. Die Kundgebungen des Kaisers, des Feldmarschalls Hindenburg, des preußischen Kriegsministers vom Stein und anderer, die Leistungen unseres Frontheeres, das Vorbild anderer Länder und Gebiete, die unter dem Krieg erheblich stärker zu leiden haben als unsere engere Heimat, werden ihnen bei dieser Arbeit gute Anhaltspunkte bieten. Wo besondere Wahrnehmungen gemacht werden, Gerüchte auftauchen usw., ist zu berichten“³.

Was öffentlich bzw. in schulischem Kontext geäußert wurde, unterlag also dem reglementierenden Zugriff der Behörden. Im Bewusstsein um die Multiplikatorenfunktion der Lehrerschaft achteten diese penibel darauf, keine falsche „Stimmung“ entstehen zu lassen – dieser Begriff taucht im Text gleich zweimal auf. Das Schreiben zeigt, dass man offiziell bis zuletzt an der Illusion eines Sieges festgehalten hatte. In diesem sich als unerwartet langwierig und unübersichtlich erweisenden Krieg war die Parole des Durchhaltens – sowohl für die Frontsoldaten als auch für die Heimatfront – ein häufiges Leitmotiv.

An den Lehrern und Schülern der evangelischen Seminare und der katholischen Konvikts- und Gymnasien lässt sich das Kriegserlebnis „von unten“, aber auch die „von oben“ erwünschte Meinungsgenerierung und -multiplizierung untersuchen, denn

² SCHELLACK, S. 59.

³ LKAS, C9/237: K. Ministerialabteilung für die höheren Schulen an die Schulvorstände und Vorsteherämter der höheren Schulen, Stuttgart, den 27. September 1918, masch.

sie waren sowohl Opfer – daran erinnern nicht zuletzt die Gefallenen unter ihnen – als auch Transmissionsriemen der staatlichen Meinungsmaschinerie, Multiplikatoren einer verhängnisvollen Ästhetisierung und Bagatellisierung des Krieges. In dieser eigentümlichen Doppelrolle verkörpern sie „Volk“ und „Elite“ gleichermaßen⁴.

Sowohl die evangelischen Seminare als auch die Gymnasien mit katholischem Konvikt befanden sich in einem Nahverhältnis zu ihrer Kirche, sodass sie deren Haltungen zum Krieg nicht unbeeinflusst lassen konnten. Zunächst schienen die Kirchen vom Krieg zumindest insofern zu profitieren, als die Gottesdienste ab August 1914 wieder gut besucht waren. Ähnlich wie 1870/71 hofften viele Menschen in Frömmigkeit und Gebet ihre vom Krieg ausgelösten Ängste überwinden zu können. Die religiöse Überhöhung des Krieges und speziell die Propagierung einer Vorstellung, derzufolge die Deutschen ein von Gott auserwähltes Volk seien – berufen, das heilsgeschichtliche Werk auf Erden voranzutreiben –, steigerten die Religiosität weiter. Im Verlauf des Krieges und danach zeigte sich, dass große Anstrengungen unternommen wurden, um Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Krieges zu geben. Diese Sinngebungs- und Deutungsversuche waren häufig religiös konnotiert⁵. Dabei hatte mit der Industrialisierung, insbesondere mit der zweiten Industrialisierungsphase nach der Reichsgründung, längst ein Säkularisierungsprozess eingesetzt, der sogar explizit kirchenfeindliche Haltungen hervorbringen konnte. Andererseits waren auch die etablierten Kirchen nicht unbeeindruckt vom Zeitgeist geblieben: Auf Nationalismus und Sozialdarwinismus reagierten sie, indem sie sich selbst dem nationalistischen Trend anpassten. Stig Förster, dem sich der politische Katholizismus nach Beendigung des Kulturkampfes als zunehmend staatsreu, ja aggressiv nationalistisch darstellt, unterscheidet: Während der Katholizismus einigermaßen geschlossen auftrat, spaltete sich der politische Protestantismus in verschiedene Strömungen, wobei die Nationalkonservativen sowie vor allem die imperialistisch ausgerichteten Nationalprotestanten deutlich überwogen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung waren beide Kirchen, vornehmlich aber die Protestanten, nur allzu bereit, nationalistische Kriegsbegeisterung zu fördern und damit die herrschenden Eliten zu stützen⁶.

Für die Kriegsjahre selbst konstatiert Wolfgang J. Mommsen, dass „die religiöse Verklärung des Ersten Weltkriegs und die damit verbundene indirekte Rechtfertigung des ungeheuren Leidens, welches dieser über die europäischen Völker

⁴ Vgl. KRUMEICH, S. 273: Die Weltkriegsforschung hat nach den bis vor kurzem noch schwerpunktmäßig betriebenen Volkskultur-Fragestellungen in letzter Zeit wieder verstärkt die Eliten-Kultur in den Blick genommen. Gerd Krumeich spricht in diesem Zusammenhang von einer „vielversprechende[n] Re-Balancierung“, weil „dem eher passiven Kriegserlebnis ‚von unten‘ nun wieder auf neue Weise die Ebene der kulturellen und ideologischen Formierung zur Seite gestellt werden kann, d.h. insbesondere der Prozeß der ideologischen Ausrichtung der ‚Heimatfront‘“.

⁵ Vgl. FÖRSTER, S. 193 f. – Vgl. hierzu auch VONDUNG: Deutsche Apokalypse 1914, S. 153 f.

⁶ FÖRSTER, S. 195.

gebracht hat, durch die Kirchen aller Konfessionen [...] dazu beigetragen [hat], die seit 1916 ins Wanken geratene Stimmung im Innern immer wieder aufzurichten“⁷. Im Jahre 1917 schließlich, „als es im Rahmen des selbstverständlichen Nationalinteresses Alternativen gab“⁸, sortierten sich Mehrheit und Minderheit: Wer sich jetzt – wie die meisten der evangelischen Pastoren im Reich, aber auch der katholische Rektor des Gymnasiums Ehingen – zur rechtsnationalistischen Vaterlandspartei bekannte, signalisierte klar und deutlich, dass er einen alldeutsch-expansiven Siegfrieden wünschte, nicht aber eine Friedensresolution oder eine Parlamentarisierung der Reichsverfassung. Insgesamt muss dem Weltkrieg eine widersprüchliche Rolle in Bezug auf die Religion bescheinigt werden: Einerseits verstärkte er das Bedürfnis nach religiösen Gewissheiten, andererseits wirkte er säkularisierend, offenbarte er doch die Unplausibilität zentraler religiöser Argumente⁹.

In diesem Rahmen historischer, politischer, institutioneller und mentalitätsbedingter Voraussetzungen und Strukturen bewegen sich die im Folgenden analysierten Quellen. Im Zentrum steht die Frage, welche gruppen- und gesellschaftsspezifischen Handlungs- und Deutungsdispositionen sich im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg im Umfeld humanistischer Schulen in Württemberg feststellen lassen: Wie begegnete man der Realität des Krieges, wie wurde mit Kriegserfahrung umgegangen und welche Sinnstiftungs- und Deutungsmuster schlugen sich im gesellschaftlichen Diskurs, aber auch in symbolischen und ästhetischen Repräsentationen nieder¹⁰? Der dieser Studie im Rahmen des erfahrungsgeschichtlichen Modells zugrunde gelegte konstruktivistische Begriff von Kriegserfahrung entlarvt die Unterscheidung von „authentischer“ Erfahrung und deren „absichtsvoller“ Umdeutung als unzulässig. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Erfahrung Prozesscharakter aufweist, also nicht „unmittelbar“ im Sinne einer „einmaligen“ Beeindruckung vorzustellen ist: Je nach Kontext aktualisiert sich Erfahrung in immer neuer Weise und unterliegt somit einem Wandel. Hinzu kommt, dass Erfahrungen generell „immer schon in Wissensbestände eingebettet sind, die der individuellen Wahrnehmung und Deutung vorauslaufen. Anstatt von einer Verfälschung ‚authentischer‘ Erfahrungsbestände läßt sich von einer Rekombination vorhandener Deutungsemantiken sprechen, die nicht vergangene Erfahrungen abbildet, sondern auf der Grundlage tradierter Wissensbestände neue Erfahrungen hervorbringt“¹¹.

⁷ MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 258.

⁸ NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 100.

⁹ Vgl. HOLZEM/HOLZAPFEL, S. 289f.

¹⁰ Zum sogenannten Paradigmenwechsel in der geschichtswissenschaftlichen Forschung – von der politischen Geschichtswissenschaft und deren Elitenbezogenheit über die historische Sozialwissenschaft und ihrem Interesse an abstrakten Strukturen hin zu einer „näher am einzelnen Menschen orientierte[n] Forschungsrichtung“ – vgl. GEINITZ, S. 11. – Näheres bei THOSS, S. 1012–1043. – Vgl. ILG, S. 353–364.

¹¹ BUSCHMANN/REIMANN, S. 262.

1. Julikrise und Augustbegeisterung

1.1 Die Seminare bei Kriegsbeginn

Für die Zeit unmittelbar vor bzw. nach Ausbruch des Ersten Weltkriegs liegen nur wenig Quellen vor, die einen Eindruck von der Stimmung an den vier evangelischen Seminaren vermitteln könnten. Insbesondere sind keine Reden zum Schuljahresende 1914 und damit zur Julikrise überliefert. Ein Artikel, der Anfang August 1914 in der Blaubeurer Lokalpresse erschien, steht beispielhaft für die schlechte Überlieferungssituation. Darin wird an den 44 Jahre zurückliegenden Krieg erinnert, den „die deutschen Stämme“ gegen Frankreich führten. Anders als damals lasse sich der Gegner heute in Anbetracht der Vielzahl von Feinden mit *einem* Worte nicht mehr benennen. Deutschland stehe daher vor einem harten Kampf, heißt es mit spürbarer Sorge. Von der Beteiligung des Seminars an der Abschiedsfeier der ins Feld ziehenden Soldaten ist nur am Rande die Rede: „Eine erhebende und eindrucksvolle Abschiedsfeier auf dem Marktplatz war es, als sich gestern Abend die zum Heeresdienst Einberufenen von ihrer Vaterstadt verabschiedeten. Herr Ephorus Dr. Plank [sic!] fand die Worte, welche in diesem Augenblick am Platze waren, wir dankens ihm von Herzen“¹². Die Rede selbst wird nicht wiedergegeben, und jeder diesbezügliche Erklärungsversuch bleibt spekulativ: Vielleicht entfiel bei den Protestanten im Unterschied zu den Katholiken das Motiv, den Krieg als Bewährungsprobe der eigenen nationalen Zuverlässigkeit zu begreifen¹³ und diese öffentlichkeitswirksam kundzutun. Dennoch will der ausgesprochen magere Quellenbefund nicht recht zur Tatsache passen, dass sich gerade protestantische Theologen von Beginn des Krieges an reichsweit in den Dienst nationaler und kriegerischer Propaganda gestellt haben¹⁴. Als Beleg dafür, dass auch die evangelischen Seminare von Kriegsbegeisterung ergriffen waren und somit auf einer Linie mit dem lagen, was für die damalige akademische Jugend gemeinhin als typisch gilt, belegen Quellen, die aus späteren Phasen des Krieges stammen: Nachdem der Krieg sein wahres Gesicht zu erkennen gegeben hatte, erinnerte man sich fast wehmütig an die in den

¹² Der Blaumann. Amtsblatt für den Bezirk Blaubeuren, 3. August 1914 (Exemplar: StadtAB).

¹³ Vgl. FUCHS, S. 71 ff.

¹⁴ Vgl. NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 98 f.: „Höhepunkt und Vollendung dieses [protestantischen] Nationalismus zeigen sich im Ersten Weltkrieg. Der Krieg beginnt in Berlin mit einem Feldgottesdienst und vor der Reichstagssitzung vom 4. August mit einer Predigt des Hofpredigers Ernst Dryander über ‚Ist Gott für uns, wer mag wider uns sein‘. Der Kriegsausbruch ist Gottes Stunde, die Kirche steht auf der Seite des kämpfenden Volkes. Harnack hat den Kriegsausbruch des Kaisers mitentworfen. Rudolf Alexander Schröder dichtete: ‚Heilig Vaterland in Gefahren‘, und: ‚Der die Sterne lenkt, wird uns hören‘; und eine der Symbolfiguren der Kriegs- und Nachkriegsgeneration wird der Kriegsfreiwillige, der liberale, jugendbewegte Theologiestudent Ernst Wurche – Walter Flex ‚Wanderer zwischen beiden Welten‘. Viele Theologieprofessoren verteidigten mit Reinhold Seeberg die Einheit von deutscher Wissenschaft und preußischem Militarismus gegen feindliche Propagandaangriffe.“

Augusttagen 1914 empfundene Begeisterung, wobei man gleichzeitig geneigt war, diese als jugendliche Naivität abzutun.

1.2 Die Konviktschulen bei Kriegsbeginn

An den katholischen Schulen stellt sich die Quellenlage für die Anfangsphase des Krieges zwar besser dar als an den evangelischen, doch reichhaltig ist die Überlieferung auch hier nicht. Die Ansprachen des Ehinger Rektors Professor Dr. Krieg anlässlich der Jahresschlussfeiern sind neben einer 1917 erfolgten Abschrift von Tagebuchaufzeichnungen des Ehinger Oberprimaners Sebastian Köninger vom Juli und August 1914 fast die einzigen Quellen, die nennenswerte Informationen enthalten. Der Krieg selbst ist die Hauptursache für die schlechte Überlieferungssituation, denn in den Jahren 1914 bis 1918 wurde nicht nur weniger gefeiert und weniger öffentlich gesprochen, sondern auch – zum Teil aus Kostengründen – nur eingeschränkt publiziert. An den Gymnasien in Ehingen und Rottweil begrüßte man den Krieg lautstark und euphorisch. Nicht erst die jüngere Forschung hat gezeigt, dass dieser Reflex auf den Kriegsbeginn bei Katholiken nicht ungewöhnlich war¹⁵. Viele erkannten im Krieg die notwendige Gegenkraft zum weltlichen Materialismus und gingen überdies fest von Gottes Einwirken zugunsten der eigenen, „gerechten“ Sache aus.

Die Ehinger Jahresschlussfeier im Zeichen der Julikrise

Auch im Juli des Jahres 1914 war die Ansprache des Rektors ein zentraler Programmpunkt der sogenannten Jahresschlussfeier¹⁶. Oberstudiendirektor Krieg hatte seinen Schülern schon „recht glückliche, sonnen- und freudenverklärte Erholung“ gewünscht, als er noch einige Bemerkungen zur aktuellen politischen Lage machte. Es ging um den Krieg, der aus Sicht der meisten Zeitgenossen Ende Juli 1914 nicht mehr zu verhindern war:

„[...] wenn wir den Blick aus diesem Saale hinauslenken, so trifft er auf einen gewitterverhangenen Horizont u. schwere Sorgen füllen das Herz. Nicht die Gewittermacht der Elemente ist es, die in diesem Falle wie so manches mal in diesem Sommer ausschreitet. Mörderhand u. Verbrechergeist haben sich frech erhoben und bieten allen Grundsätzen

¹⁵ Vgl. KRUMEICH, S. 280. – Bereits zu Beginn der 1970er-Jahre stellt Karl Hammer fest: „Der römisch-katholische Klerus und Episkopat, die Universitätstheologen und die Zeitschriften nahmen gegenüber den Problemen des Ersten Weltkriegs Stellungen ein, die im ganzen den protestantischen weit näher lagen als noch 1870/71. [...] Als der Krieg ausbrach, empfand man ihn im katholischen Lager [...] überwiegend als patriotische Bewährungsprobe, welche Gelegenheit bot, die bislang nur verbal geübte Loyalität unter Beweis zu stellen, [...]“ (HAMMER, S. 73).

¹⁶ Die Ansprachen des Schulleiters wurden oft um einen Vortrag erweitert, den ein Kollege der Schule zu einem bestimmten Fachgebiet hielt. Während des Krieges entfielen die Fachvorträge.

christlichen Geistes u. politischen Rechtes verwegen die Stirn. Tief beklagenswert wäre es, wenn derj. Kaiser, der den Ehrennamen eines Hortes des Friedens sich zu erwerben träumte, nun zum Anwalt des serbischen Verbrecher- u. Mördertums sich aufwürfe u. den bereits erhobenen Arm der gerechten Vergeltung parieren wollte. Es würde so nur Unglück von nie gesehener Größe über die Völker Europas hereinbrechen. Und wie und wann werden wir uns dann wiedersehen? Bange Frage! Aber keine mutlose Frage. Denn mit uns steht das Recht u. mit dem Recht hält's Gott, und so tritt, wenna nötig würde, das deutsche Heer in schimmernder Wehr ein für Gottes Sohn. Und dann würde es nach dem Worte des teuren Sohnes von Wöbelin¹⁷ [sic!] wieder heißen: ‚Es ist kein Krieg, von dem die Kronen wissen. Es ist ein Kreuzzug, es ist ein heiliger Krieg.‘ Kein Opfer wäre für solchen Kampf uns zu schwer, nicht an Gut, nicht an Blut. Und nicht auseinandergehen möchten wir, ohne dem Vaterland ein großes Gelöbniß dargebracht u. in opferwilliger Begeisterung gerufen zu haben: Das hl. Recht, das stehen bleiben muß, und das deutsche Volk u. Vaterland u. sein herrlicher Kaiser, stets allem Unwetter Widerpart, sie leben hoch!¹⁸

Die Worte des Schulleiters bedienten den weitverbreiteten Notwehr- bzw. Abwehrtopos als kriegslegitimierendes Deutungsmuster¹⁹. Seinen Ausführungen lag ein starres Freund-Feind-Schema zugrunde, in welchem sich die Charakterisierung der gegenwärtigen politischen Lage mit einer unmissverständlich negativen Einschätzung des Gegners verband, dem man Attribute wie „Mörderhand“ und „Verbrechergeist“ zuschrieb und Verstöße gegen Grundsätze christlichen Geistes und politischen Rechts vorwarf. Das Recht – und damit Gott – stehe eindeutig auf der eigenen Seite. Somit sei die zu erwartende militärische Auseinandersetzung ein heiliger, ein gerechter Krieg – ein „Kreuzzug“. Unbedingte Opferbereitschaft, die in Form eines Gelöbnisses angekündigt wurde, ergab sich aus dem Ziel, das heilige Recht, das Vaterland und das Kaisertum zu erhalten. Sprachlich fällt der hyperbolische Metaphernreichtum auf, der ebenso suggestiv wie simplifizierend wirkte.

Die Überzeugung von der Gerechtigkeit der eigenen und vom Unrecht der anderen Sache ist ein durchgängiges Stereotyp in Reden, die den Krieg thematisierten. Die Frage nach der Kriegsmentalität der deutschen Katholiken im Juli und August 1914 kann nur im Zusammenhang mit der Lehre vom gerechten Krieg, wie sie von den katholischen Moraltheologen um die Jahrhundertwende vertreten wurde, richtig eingeordnet werden²⁰. Indem diese Lehre die Frage, unter welchen Bedingungen

¹⁷ Anspielung auf den in den Befreiungskriegen gefallenen patriotischen Dichter Karl Theodor Körner, der 1813 im mecklenburgischen Wöbbelin bestattet wurde.

¹⁸ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191: Jahresschlußfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 25. Juli 1914, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁹ Vgl. GEINITZ, S.413f. – Geinitz schließt aus der Massenwirksamkeit des Abwehr- oder Notwehrtopos auf ein „tieferliegendes kollektives Reservoir von Deutungsmustern“, die „kurzfristig anzuzapfen“ waren: „Die große Bereitschaft, mit der die Vorstellung nicht nur der akuten, sondern auch der existentiellen Gefährdung des Vaterlandes von der Bevölkerung aufgenommen wurde, weist auf eine tiefverwurzelte Mentalität der Bedrohung in der Vorkriegszeit hin.“

²⁰ Eine knappe Darstellung der katholischen Vorstellung vom gerechten Krieg mit weiterführenden Literaturhinweisen bei FUCHS, S.245f.: „Der ‚gerechte Krieg‘ ist der Terminus technicus für einen Krieg, der nach Auffassung der katholischen Moraltheologie ethisch ge-



Abb. 17: Dr. phil. Bernhard Krieg (geb. 1868 in Weiler bei Gmünd, gest. 1943 in Ehingen) wurde 1907 Vorstand des Konvikts in Rottweil, wo er seit 1903 lehrte. 1908 kam er als Rektor und erster Hauptlehrer ans Gymnasium Ehingen. Nach seiner Pensionierung 1934 leitete er für zwei weitere Jahre das Kirchenrektorat der Kollegienkirche. Krieg war erster Vorsitzender der Deutschen Vaterlandspartei im Bezirksverein Ehingen (Lit.: NEHER; WIELAND, „Gymnasium für Oberschwaben“).

ein Krieg sittlich erlaubt wäre, zu ihrem Ausgangspunkt machte, war sie stärker auf die Rechtfertigung von Kriegen als auf deren Verhinderung ausgerichtet²¹. Die Lehre vom gerechten Krieg – von der mittelalterlichen Scholastik entwickelt und in ihrer säkularisierten völkerrechtlichen Form von nachhaltiger Wirkung auf das zeitgenössische Denken über Krieg und Frieden²² – brachte die Katholiken keines-

rechtfertigt ist. In der moraltheologischen Diskussion wurden Anfang des 20. Jahrhunderts verschiedene Kriterien entwickelt, nach denen ein Krieg sittlich erlaubt sein konnte. Basierend auf Augustinus und Thomas von Aquin galt ein Krieg dann als sittlich gerechtfertigt, wenn 1. die oberste staatliche Autorität ihn erkläre, 2. ein gerechter Kriegsgrund vorliege und 3. er in der rechten Art und Weise geführt werde. Während über das erste Kriterium relativ leicht zu entscheiden war und bezüglich des dritten Kriteriums in den einschlägigen Artikeln auf das allgemeine Sittengesetz und das Völkerrecht verwiesen wurde, tat man sich mit dem zweiten Kriterium am schwersten. Der Würzburger Moraltheologe Göpfert zählte in einem Artikel eine Reihe gerechter Kriegsgründe auf. Solche konkreten Kriegsgründe wurden aber in keinem offiziellen kirchlichen Lehrschreiben benannt. In jedem Fall wurde aber in der katholischen Theologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts – nicht zuletzt vor dem Hintergrund verschiedener europäischer Krisen – über das Thema ‚gerechter Krieg‘ diskutiert. Im Ersten Weltkrieg intensivierte sich diese Diskussion.“

²¹ Vgl. LEUGERS, S. 57.

²² Vgl. HOLZEM/HOLZAPFEL, S. 286 f.

wegs zu einer kritikstischen Haltung, sondern veranlasste sie vielmehr – so auf der General-Versammlung der Katholiken Deutschlands in Aachen 1912 geschehen – auszurufen: „Wir sind bereit, wenn der Kaiser uns ruft, Gut und Blut zu opfern für unser Vaterland“²³. Eine ähnliche Formulierung wählte der Ehinger Rektor: „Kein Opfer wäre für solchen Kampf uns zu schwer, nicht an Gut, nicht an Blut“²⁴.

Im Laufe der Jahre verstärkte sich die Tendenz zur Sakralisierung des Kriegereignisses, die sich durch Worte wie „Gott“, „heilig“, „Kreuzzug“, „Opfer“, „Gelöbnis“ mitteilte²⁵. Der Topos vom „heiligen Krieg“, in welchem sich christliche Vorstellungen mit machtpolitischen Bedürfnissen verbinden, war eine vielgenutzte propagandistische Möglichkeit, den Krieg zu erklären und gleichzeitig die Trennlinie zwischen „gut“ und „böse“ hervorzuheben. Auch der geistliche Stand, dem die Vorstände des Gymnasiums Ehingen bis 1934 durchweg angehörten, sprach dem Krieg religiöse Weihe zu und versuchte, ihn auf diese Weise zu sanktionieren. Wie viele katholische Geistliche unmittelbar nach Kriegsausbruch setzte auch der Ehinger Rektor die Interessen der eigenen Nation implizit mit dem Schicksal der christlichen Kultur gleich. Insofern kann von einer Inbesitznahme Gottes durch den Nationalismus gesprochen werden²⁶.

Aus der dargestellten Situation resultierte die Entschlossenheit, für die genannten Ziele – den Erhalt des heiligen Rechts, die Rettung von Volk, Vaterland und Kaisertum – einzustehen und sich den Herausforderungen „in opferwilliger Begeisterung“ zu stellen. In der Rede klang die Überzeugung an, dass der bevorstehende Krieg ein Verteidigungskrieg sei. Die Vorstellung vom „aufgezwungenen Krieg“ war in allen kriegsbeteiligten Nationen vorhanden – jede Seite betrachtete sich als „angegriffen“. Reinhard Rürup vermutet hierin eine der wichtigsten Wurzeln der Kriegsbegeisterung von 1914²⁷, wenngleich in dieser unverkennbar auch Verunsicherung mitschwang²⁸. Mit dem Zitat aus Theodor Körners pathetisch-patriotischem Gedicht „Aufruf“ von 1813 („Es ist kein Krieg, von dem die Kronen wissen. Es ist ein Kreuzzug, es ist ein heiliger Krieg“) erinnerte der Ehinger Redner an die Zeit der napoleonischen Befreiungskriege, die zu „heiligen Kriegen“ stilisiert werden konnten, weil man sich mit Napoleon der antichristlichen Macht schlechthin ausgesetzt sah.

²³ Zit. nach LEUGERS, S. 63.

²⁴ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 25. Juli 1914, hs. [Krieg, Bernhard].

²⁵ Vgl. VONDUNG: Geschichte als Weltgericht, S. 64–67, vor allem S. 64: Charakteristisch und bedeutsam an den gesellschaftlich repräsentativen Sinndeutungen des Ersten Weltkriegs in Deutschland ist laut Vondung ihre starke religiöse Prägung. „Durch spezifisches Vokabular wird eine sakrale Atmosphäre erzeugt, z. B. durch das Epitheton ‚heilig‘, mit dem vor allem in der Kriegsliteratur großzügig umgegangen wird: [...]“.

²⁶ Vgl. BAADTE, S. 91 f.

²⁷ Vgl. RÜRUP, S. 4 f.

²⁸ Vgl. KRUSE, S. 75: „Es handelte sich tatsächlich zuerst weniger um Kriegsbegeisterung als vielmehr um eine wachsende Erregung, die die verunsicherten Menschen ergriff.“

Abschiedskneipe der Ehinger Oberprimaner im Juli 1914

Von einer nicht-offiziellen Feierlichkeit berichtet der „Volksfreund für Oberschwaben“ am 28. Juli 1914. Die Abschiedskneipe der Schüler des Obergymnasiums bzw. der Oberprimaner fand zwar im öffentlichen Raum einer Gastwirtschaft statt, war aber – trotz der Anwesenheit eines Lehrers und der Presse – privater Natur. Sie ist ein Beispiel dafür, wie leicht sich die Schuljugend in den angespannten Julitagen des Jahres 1914 euphorisieren ließ:

„Gestern abend versammelten sich die Schüler des Obergymnasiums im Hirschaal, um zum letztenmal mit ihren scheidenden Kameraden der Oberprima gemütliche Stunden einer Kneipe zu verleben. Doch nicht Abschiedsgedanken waren es, die die Anwesenden bewegten. Der große Beifallssturm, der bei Ankünden des ‚Prinz Eugenliedes‘ sich kund tat, zeigte bald die wirkliche Stimmung, die die Versammelten beseelte, nämlich hohe patriotische Begeisterung im Anblicke der historischen Situation. Nach Absingen der österreichischen Nationalhymne erhob sich Herr Oberpräzeptor Kopp²⁹ zu einer zündenden Ansprache. Am Schlusse derselben forderte er die Anwesenden auf zu einem begeisterten Hurra auf das Glück der österreichischen Waffen. Nicht enden wollender Beifallssturm folgte den trefflichen Worten. Im weiteren Verlauf der Kneipe drängte ein patriotisches Lied das andere. Aus voller Kehle und mit flammender Begeisterung klang es einem Schwure gleich in die dunkle Nacht hinaus: Lieb Vaterland magst ruhig sein, fest steht und treu die Wacht am Rhein!“³⁰

Die Ehinger Abschiedskneipe war nichts Ungewöhnliches. Aus etlichen deutschen Städten wird von derartigen Ausbrüchen vaterländischer Begeisterung berichtet. Vielerorts artikulierte sich die Zustimmung zur österreichischen Straffaktion gegen Serbien in Form von Massenparaden, Jubelzügen und Veranstaltungen in Kaffeehäusern und Lokalen³¹. Unklar ist, ob in Ehingen sämtliche Schüler des Obergymnasiums mit den Oberprimanern feierten, oder ob sich nur ein besonders patriotisch gesonnener Teil der Schülerschaft versammelt hatte. In Anbetracht der eindeutigen politischen Orientierung der Lokalzeitung, die als zuverlässiges Sprachrohr des patriotischen Katholizismus agierte, ist anzunehmen, dass die Stimmungsschilderung – vom zeitüblichen Pathos einmal abgesehen – eher überzeichnet wurde³².

²⁹ Oberpräzeptor Kopp wird im Ehinger Schlussprogramm von 1919 als „seit langem vermisst“ aufgeführt, in: Gymnasium Ehingen/Donau. Jahresbericht über das Schuljahr 1918/19. Erstattet von Rektor Dr. B. Krieg. Ehingen 1919, S. 10 (UBTü, L XIII/57.4).

³⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 28. Juli 1914. – Der Artikel datiert vom 27. Juli, es muss sich also um den Abend des 26. Juli gehandelt haben.

³¹ Vgl. GEINITZ, S. 63.

³² Vgl. DÜLFER, S. 12. – Christian Geinitz bezeichnet in seiner Studie über das „Augusterlebnis“ in Freiburg die lokale Tagespresse als Hauptträger einer einseitigen Stimmungsmache; „den Journalisten [sei es] offensichtlich nicht so sehr um die nachrichtliche Wahrheit als um politische Absichten [gegangen]“ (GEINITZ, S. 69). – Umfang und Qualität der „Juli-Begeisterung“ dürften laut Geinitz geringer gewesen sein, als es die Zeitungsquellen suggerieren (vgl. ebd., S. 95).

Dass sich das Verhalten des Einzelnen in der Masse verändert und dass Emotionalität und Denkfähigkeit im antagonistischen Sinne miteinander korrelieren, sind unbestrittene sozialpsychologische Befunde. Stimulantia wie imposante Symbole und wiederkehrende – oftmals exaltierte – Redewendungen wurden gezielt eingesetzt, um kollektive patriotische Gefühlswallungen auszulösen³³. In ihrer psychologischen Motivierung lässt sich die Stimmung der im Hirschaal versammelten Jugendlichen unschwer erklären: Für die Schüler des Obergymnasiums begann die Ferienzeit, für die Oberprimaner gar ein neuer Lebensabschnitt – sie alle dürften das Ende des Schuljahres als ein „befreiendes“ Ereignis empfunden haben. Euphorisierend wirkten außer dem Beginn der schulfreien Zeit das Gemeinschaftsgefühl der Kneipe, die patriotischen Lieder³⁴, der Alkohol und der Krieg selbst, der – obwohl schon unmittelbar bevorstehend – scheinbar in weiter Ferne lag. Noch gab es kein konkretes Ereignis, keine reale Erfahrung, welche die Begeisterung zu hemmen vermocht hätte. Der Gedanke an den Krieg war ein „Spiel“; die Anwesenheit eines Lehrers, der sogar eine „zündende Ansprache“ hielt, legitimierte den patriotischen Übermut nicht nur, sondern forderte ihn weiter heraus.

Aus dem Tagebuch des Oberprimaners Sebastian Köninger

Obwohl sich das geistige Klima an den württembergischen Gelehrtenschulen im Kaiserreich anhand der Quellen recht gut rekonstruieren lässt, ist die Frage, wie die Schüler ihre Sozialisation verarbeitet, wie sie implizite und explizite Sozialisationsziele aufgenommen haben, nicht leicht zu beantworten³⁵. Insbesondere im Bereich der katholischen Gymnasien spiegelt der weitaus größte Teil des Quellenmaterials den Blickwinkel der Lehrerschaft wider, deren Äußerungen fast ausnahmslos öffentlicher, nicht privater Natur waren.

Vor dem Hintergrund des spezifischen Quellenwertes von Schüleräußerungen, in denen sich bisweilen eine Art Echo auf die im Bewusstsein um ihre erzieherische Wirkung gehaltenen Lehrerreden findet, scheint es gerechtfertigt, die Aufzeichnungen des Oberprimaners Köninger, die Repetent Pius Roth 1917 auf Anregung des Ehinger Rektors abgeschrieben hatte³⁶, trotz ihrer Ausführlichkeit in die Unter-

³³ Vgl. LERCH/MÜHLBAUER-HÜLSHOFF: Aufwachsen zwischen Sedantag und 1. Mai, S. 168. – Vgl. demgegenüber den einschränkenden Hinweis bei KRUSE, S. 77: Auch Kruse warnt vor einer „Überbetonung der Kriegsbegeisterung“, zurückzuführen u. a. auf die „Vorstellung vom Irrationalismus und Fanatismus der Massen“ als einem „Topos, den gerade die Intellektuellen, die in der Regel die Geschichte schreiben, oft verinnerlicht haben“.

³⁴ Vgl. hierzu LEMMERMANN, Bd. 1, S. 262–264. – Zur Rolle der Musik in der Kriegserziehung sind Lemmermanns Darstellungsband (Bd. 1) und Dokumentationsband (Bd. 2) nicht zuletzt aufgrund ihres Materialreichtums und der umfangreichen bibliographischen Hinweise von grundlegender Bedeutung.

³⁵ Vgl. KRAUL: Bildung und Bürgerlichkeit, S. 69.

³⁶ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 139: Erlebnisse und Eindrücke eines Oberprimaners in den Juli- und Augusttagen vom Jahre 1914 von Sebastian Köninger, ges[ammelt] von Pius Roth“, hs. – Aus einem Brief (ebd.), den Pius Roth am 27. November 1917 an den Ehinger Rektor

suchung einzubeziehen. Königers Tagebuch enthält ein breites Spektrum von Gefühlen und Stimmungen aus den Juli- und Augusttagen 1914. Sein Schicksal steht beispielhaft für den letzten Lebensabschnitt vieler junger Gymnasial- und Hochschüler, die starke Prägungen durch ihre schulische Lebenswelt erfahren haben.

Sebastian Köninger aus Unterschneidheim bei Ellwangen besuchte die Oberprima des Ehinger Gymnasiums im Jahre 1913/14. Nach Bestehen des Konkursexamens zog er Anfang Oktober als Student der Theologie nach Tübingen. Im Nachwort, das Pius Roth seiner Abschrift angehängt hat, wird auf den wiederholten Versuch des jungen Mannes hingewiesen, von seinen Eltern die Erlaubnis zu erhalten, als Freiwilliger ins Feld zu ziehen. Wie sehr ihn die abschlägigen Bescheide seiner Eltern deprimierten, geht aus einem Brief vom 8. September 1914 hervor, den Köninger an einen Freund schrieb, der sich gleich zu Beginn des Krieges als Freiwilliger gemeldet hatte und als Erster der Ehinger Oberprima von 1913/14 gefallen war: „All mein Bitten war vergebens; so ergab ich mich in mein Schicksal, u. wenn einst die Nachwelt von diesen großen Tagen unseres Volkstums singen wird, so kann ich nur halbwegs sagen, ich bin dabei gewesen. Es geht ein eigenartiger Sturm durch das deutsche Volk, das nun wirklich als Volk bezeichnet werden kann, weil es im Vollbesitz seines Nationalbewußtseins sich befindet“³⁷. Köninger nahm hier Bezug auf Goethe, der laut seiner autobiographischen Prosaschrift „Kampagne in Frankreich 1792“ nach der Kanonade von Valmy gesagt haben soll: „Von hier und heute geht eine neue Epoche der Weltgeschichte aus, und ihr könnt sagen, ihr seid dabei gewesen.“

Im Frühjahr 1915 wurde Sebastian Köninger schließlich zur Infanterie eingezogen, woraufhin er in sein Tagebuch notiert: „So ist er denn gekommen[,] der Tag, nach dem ich mich solange geseht habe. So habe ich's gewollt. Es beginnt ein neues Leben, wo des Schicksals Flügel rascher schlagen, u. wo die Menschen werden u. vergehen, wie die Sterne in der Nacht verschwinden.“ Die Absicht, die mit der Tagebuch-Abschrift verfolgt wurde, liegt auf der Hand: Über den Weg einer positiven Sinndeutung des Krieges sollten Durchhaltewillen und Opferbereitschaft bei der Schülerschaft gefördert bzw. erhalten werden. Ihr Zweck war also erzieherischer, ja propagandistischer Natur. Königers Persönlichkeit wurde überaus wohlwollend

Krieg richtete, wird ersichtlich, dass Roth die Abschrift des Köninger-Tagebuchs auf Veranlassung des Ehinger Schulleiters vorgenommen hatte: „Ich habe mir Mühe gegeben, das mir überlassene Material etwas geordnet zusammenzuschreiben. Es war mir ein Genuß, die schönen Erinnerungen abzuschreiben; denn so konnte ich jene erhebenden Tage wiederum ein wenig miterleben, da sich in mir nach den vielen Mühen und Leiden, wie sie ein Soldat auszuhalten hat, das Erhebende etwas verwischt hat. Des Krieges Antlitz kam mir, von der Nähe betrachtet, nicht sehr schön vor.“ – Die Abschrift umfasst mit Einleitungs- und Schlussteil 19 handgeschriebene Seiten in Großformat. – Nicht weiter gekennzeichnete Zitate in diesem Unterkapitel schöpfen aus dieser Quelle.

³⁷ Dass es viele katholische Bildungsbürger als „schmerzhaft“ empfanden, wenn ihnen eine aktive Teilnahme am Krieg verwehrt blieb, führt Stephan Fuchs auf „eine intensive persönliche Identifikation mit dem Krieg in den Reihen katholischer Akademiker“ zurück (FUCHS, S. 97, vgl. ebd., S. 95 f.).

beschrieben³⁸ und als vorbildlich gewürdigt. Nirgendwo findet sich ein Kommentar, der seinen Tod bedauert. Stattdessen heißt es: „Die Flammen der vaterländischen Begeisterung in den Augusttagen 1914 haben in seinem Herzen mächtiger vielleicht als in dem seiner Freunde gelodert. So entsprach es auch ganz seinem Wesen, daß er sich mit Ungestüm auf das Schlachtfeld hinaussehnte, um seines Ideales willen.“

Königers Tagebuch besteht nicht aus täglich vorgenommenen Eintragungen, sondern aus rückblickenden Niederschriften, in denen längere Zeiträume und größere Zusammenhänge behandelt werden. Möglicherweise entstanden sie während des Wartens auf die Einberufung. Über das Ausmaß redigierender Eingriffe durch Pius Roth können nur Vermutungen angestellt werden. Seine Intention, die Stimmung vom August 1914 zu vergegenwärtigen, dürfte jedoch am ehesten zu verwirklichen gewesen sein, wenn Roth den vorgefundenen Tagebuchtext möglichst unverändert überlieferte³⁹.

Kennzeichnend für Königers Erzählstil ist die Verknüpfung der politischen Ereignisse mit zwei unterschiedliche Aspekten seiner persönlichen Erfahrungswelt: Erstens mit der Natur und dem Lauf der Jahreszeiten: „Die Sonne sandte ihre wärmenden Strahlen ebenso freundlich herab wie in sonstigen Jahren. Sie schien sich nicht darum zu kümmern, daß hier unten auf der Erde ein gewaltiger Orkan im Entstehen war“, zweitens mit seiner Lebenssituation als Schüler, der kurz vor bzw. mitten im Examen steht, was zu einer Art Parallelisierung beider Erzählstränge führt: „Den meisten von uns wäre es das Liebste gewesen, wenn es gleich losgegangen wäre, bevor das Examen zu Ende war.“ / „Aber jetzt war mir das ganze Examen gleichgültig.“ / „Denn was will man in solcher Zeit noch vom Examen!“ Schon im Frühling 1914 dokumentierte Königer eine gewisse Erwartungshaltung gegenüber einem Krieg:

Stilles Leid

- | | |
|---|--|
| <p>1) Es rauschen die Tannen, es murmelt der Quell,
Es ziehet der Frühling ins Tal;
die singenden Vögel, sie kehren schnell
bei milderndem Sonnenstrahl.</p> <p>2) Es war einst blumig und duftig,
Es zog der Frühling ins Land,
der Abend war kühl und luftig,
Ein Mägdlein saß am Strand.</p> <p>3) Sie sah hinab in die Wogen,
Und sah dann ängstlich sich um;
die Krieger, sie kamen gezogen,
mit Beute beladen und Ruhm.</p> | <p>4) Sie wartet in Sorge hangend,
Sie blicket suchend umher,
Sie folget den Kriegern bangend,
bald sieht sie Krieger nicht mehr.</p> <p>5) Ihr Liebster war fortgezogen,
hinaus in den mordenden Krieg.
Ihr Wellen, ihr schäumenden Wogen,
Wann kehret wieder mein Lieb?</p> <p>6) Die Lieb, es kehret nicht wieder,
du wartest umsonst an dem Strand,
Es streckte die Lanze ihn nieder,
Er schlummert in feindlichem Land.</p> |
|---|--|

³⁸ „Man sah’s ihm von von außen nicht an, daß in seiner Seele ein tiefes, recht deutsches Gemüt thronte.“

³⁹ Vgl. hierzu den quellenkritischen Exkurs zur Problematik von nachträglich geführten Tagebüchern bei GEINITZ, S. 67–69.

<p>7) Rauschet ihr Tannen im heiligen Haine, Für mich ist die Welt nun tot, Um meinen Liebsten ich nun weine, Im sinkenden Abendrot.</p>	<p>8) Dann schaut sie ins Wasser hinunter, Und Tränen benetzen die Wang. Sie schauet des Frühlings Wunder, Und weinet noch lange, noch lang.</p>
--	--

Nicht Begeisterung für den Krieg mit seinen schrecklichen Konsequenzen kommt in diesem Gedicht zum Ausdruck, sondern das Bedürfnis nach Berausung an der eigenen Bedeutsamkeit angesichts großer Herausforderungen. Als Held von einem Mädchen beweint zu werden und sich aus der Perspektive des Jenseits an diesem Bild zu ergötzen, ist Ausdruck eines jugendlichen Narzissmus, der auf überindividueller Ebene wiederum zu dem Befund führt, dass nicht der Krieg selbst das Ziel war, sondern die vermeintliche Chance, vom Objekt der gesellschaftlichen Verhältnisse endlich zu deren Gestalter, zum handelnden Subjekt zu werden – und sei es durch den Heldentod⁴⁰.

Einige Monate später, bei der Nachricht von der Ermordung des österreichischen Thronfolgerpaares Ende Juni 1914 in Sarajewo, wurde der drohende Krieg von Königer als großer Einiger und Versöhner dargestellt, der alle Patrioten näher zusammenrücken und Differenzen dahinschwinden lasse. Mit dieser Einschätzung lag Königer auf einer Linie mit seinen Erziehern:

„Eine ungeheure Bewegung ging durch alle unsere Gymnasisten. Gerade diejenigen, die sich sonst sehr wenig oder gar nicht um die Politik kümmerten, sprachen lebhaft von Franz Ferdinand, von Sarajewo u. der Bluttat. Eine dumpfe Vorahnung von dem, was kommen sollte, beeinflusste alle Gemüter. Es war ein Geist eingezogen, wie ich es noch nie in meinem Leben gesehen, noch nie bei mir selbst empfunden hatte. Ich hatte sonst eine gewisse Verachtung vor den vielen politischen Dickhäutern bei mir herumgetragen; aber damals sah ich, daß es viele, rechte Patrioten gibt, nur daß viele ruhiger u. abgeschlossener sind als andere. – Am Abend stieg der erste patriotische Gesang zum Himmel, ein heiliges Gelöbnis für die Gegenwart u. für die Zukunft. Als andern Tages die Nachrichten aus Österreich reichlicher flossen, erhob sich ein gewaltiger Streit, ob die Tat Principis, rein patriotisch betrachtet, zu verdammen sei. Wenn ich heute über die Nichtigkeit einer solchen Streiterei nachdenke, schäme ich mich, mich daran beteiligt zu haben; denn solche Stunden erfordern Entschlüsse, heilige, patriotische Entschlüsse u. nicht hirnverrücktes Philosophieren.“

Hier wiederholte sich, was jahrzehntelang – nicht zuletzt in den Reden der Rektoren – als Ideal vorgestellt worden war: Geschlossenes Zusammenstehen der Nation statt Parteigezänk, Homogenität statt Meinungspluralismus. Entschlüsse nannte man „heilig“, Philosophieren „hirnverrückt“. Wenngleich sich die verinnerlichten Normen kaum mit Eindeutigkeit einer bestimmten Sozialisationsinstanz zuordnen lassen, können immerhin sprachliche Übereinstimmungen zwischen dem, was von den Lehrern vermittelt wurde, und dem, was sich in Schüleräußerungen wiederholte, festgestellt werden. So berichtete Königer von den folgenden Tagen:

„Tage vergingen. Österreich trauerte, Österreich grollte. Die Feuerflamme der Begeisterung stieg in helles Lodern auf u. wälzte sich von den Ländern der schwarzen Berge bis an die deutschen Eichenwälder. Was sollte daraus werden? Die Nachricht von den näheren

⁴⁰ Vgl. LINDEN/MERGNER, S.20.

Umständen des Unheils von Sarajewo fuhr wie ein brausender Sturm über die österreichischen u. deutschen Lande. Serbien ist der Missetäter; Rache an Serbien! Wie oft haben wir in nachsichtiger Zurückhaltung dieses Volk geduldet u. nun – Österreich mußte einschreiten; denn: „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.“

In diesen Worten teilt sich erneut das Gut-Böse-Schema mit, das schon die Rede des Rektors zur Schlussfeier 1914 dominiert hatte: Serbien als „Missetäter“ wurde mit Österreich kontrastiert, dem – seiner Ehre wegen – nichts anderes übrig geblieben sei als „einzuschreiten“. Auch das Semantik- und Assoziationspotenzial des Begriffs „Feuer“, der die Metaphorik vieler Lehrerreden prägte, wurde von Köninger genutzt. Das Schiller-Zitat aus der „Jungfrau von Orléans“ („Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles freudig setzt an ihre Ehre“) war zwar längst zu einem den nationalen Ehrbegriff und die eigene Todesbereitschaft verknüpfenden Klischee erstarrt, doch die Vertrautheit älterer Gymnasiasten mit vielen gängigen Topoi nationalen und bellizistischen Denkens lässt erahnen, wie massiv und wirkungsmächtig die Indoktrinierung der Schüler durch die erziehenden Autoritäten war. In den Wochen der Vorbereitung auf das Konkursexamen musste die Beschäftigung mit der politischen Situation zurücktreten, doch die Zeit verging laut Köninger rasch und bald stand die Prüfung unmittelbar bevor. Auch der Krieg rückte näher:

„In den letzten Tagen der scheidenden Gymnasialzeit, da schien es, als ob das dumpfe Ahnen, das schon lange über uns lag, in ernste Furcht vor der Wirklichkeit umschlagen wollte. Österreichs Ultimatum wühlte die Flammen wieder hell auf, die nur stiller geglimmt hatten. Was wird Serbien tun? Für uns gab es natürlich nur eine Möglichkeit, weil der Wunsch Vater des Gedankens war, u. diese Möglichkeit war nur die Ablehnung des Ultimatums durch Serbien. – An dem Abend, an dem die serbische Antwort erfolgen mußte, begaben wir uns deshalb an den Aushängezettel der Redaktion. Hier lasen wir erstaunt u. enttäuscht zugleich, daß Serbien nachgegeben habe. Mein Freund Seehofer, der bei mir war, konnte die Nachricht so wenig glauben als die meisten unserer Studenten. Wir besannen uns hin u. her, was der Grund dieses unerwarteten Nachgebens sein könnte. Zu einem richtigen Resultat konnten wir jedoch nicht kommen. Wir waren zu sehr enttäuscht, u. hätten am liebsten über Österreich losgeschimpft, hätten wir nicht gewußt, daß die Forderungen Österreichs ebenso streng, wie gerecht waren. Entrüstet u. in den schönsten Hoffnungen auf eine baldige Explosion unserer energielosen Zeit betrogen, gingen [wir] nach Hause.“

Gefühle des Überdresses einerseits und Sehnsucht nach Bewährung andererseits sind häufig belegte Elemente in Tagebucheinträgen vor 1914. Auch in Königingers Aufzeichnungen teilt sich diese Stimmung mit, etwa wenn man von „den schönsten Hoffnungen auf eine baldige Explosion unserer energielosen Zeit“ liest. Viele erhofften den Krieg, weil dieser Abwechslung, Ereignisfülle und Bedeutungszuwachs der eigenen Person versprach. Von seinem völlig neu dimensionierten Vernichtungspotenzial, den Materialschlachten und dem Massensterben hatte nicht nur die Jugend kaum eine Vorstellung; auch die Älteren waren von der langen Friedenszeit geprägt, die hinter ihnen lag. Der letzte Krieg, an den man sich vielleicht erinnern konnte, war kurz und siegreich gewesen und hatte zur Gründung eines großen und starken Reiches geführt. In diesen erfahrungsgeschichtlichen Zusam-

menhang muss die Genugtuung der Ehinger Schüler über die Nachricht, dass Serbien doch unnachgiebig geblieben war, eingeordnet werden:

„Als am andern Tag die Nachricht eintraf, Serbien habe nicht nachgegeben, da herrschte wieder Freude in Trojas Hallen. Nun konnten wir, Söhne des 20. Jahrhunderts, an denen unsere Alten schon verzweifeln wollten, noch Söhne einer großen Zeit werden. Sonnenklar lag vor uns die düstere Zukunft. Wir fühlten, wir waren an einem Markstein der Geschichte angelangt. War das eine Freude, die politisch u. moralisch unreife Menschen über ein solches Weltenunglück empfanden? Nein, das war es nicht; es war eigentlich gar keine Freude, sondern es war das selbstbewusste Empfinden der Notwendigkeit, das uns den Krieg ershnen ließ. Es war ein furchtbar gerechter Schmerz, der uns zur Tat, zur furchtbaren Tat des Krieges trieb. Rußland stand hinter Serbien u. steifte ihm den Nacken. Das wußten wir. Sonst hätte Serbien nachgegeben. Ernst waren die Tage u. wir empfanden ihren Ernst.“

Königers Tagebuch berichtet davon, wie zwiespältig diese anfänglichen Gefühle waren: Zwar sei man begeistert und opferbereit gewesen, aber man habe auch Schmerz empfunden, wusste man doch immerhin, dass Krieg mit Leid und Tod verbunden ist. Hier patriotische Begeisterung, Berauschung an der eigenen Rolle, die man nun im Zeitgeschehen zu spielen glaubte, dort „dumpfe Vorahnung“ von den Gräueln des Krieges, Verunsicherung. Die ambivalenten Gefühle ließen aus Einsicht in die Unabänderlichkeit der Situation „Ernst“ entstehen – ein Begriff, der die vorherrschende Stimmungslage dieser Tage vielleicht am besten zu fassen vermag⁴¹.

Dass man in der Gegenwart die große Zeit von 1813 wiedererkannte, wirft ein bezeichnendes Licht auf die erziehenden Instanzen und das sozialisierende Milieu: Bei den erst ein Jahr zurückliegenden Hundertjahrfeiern der Befreiungskriege waren die antinapoleonischen Kämpfer in zahllosen Schulreden als große Vorbilder dargestellt worden. Jetzt sahen viele junge Männer die Chance gekommen, es den verkärten Vorkämpfern deutscher Einigkeit gleichzutun oder diese sogar zu über treffen. Im bevorstehenden Krieg fand man die adäquate Herausforderung der eigenen Zeit, der man sich selbstverständlich stellen wollte⁴². Jeismann nennt den dabei empfundenen Enthusiasmus „eine Art nationaler Selbstbegeisterung [...], deren Anlaß, nicht aber deren Grund der bevorstehende Krieg war“⁴³. Der Jubel im August sei durch ein zweifaches Wiedererkennen motiviert gewesen: erstens historisch, indem man sich in der Tradition nationaler Erhebung sah, und zweitens, weil man den wiedererstandenen nationalen Enthusiasmus für den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Gesundung hielt: „Einen Augenblick lang glaubte die Nation sich

⁴¹ Vgl. GEINITZ, S. 129–139.

⁴² Vgl. MOSSE, S. 77: „Es ist bezeichnend, daß die Suche nach einem ‚neuen Mann‘, die vor dem Krieg aufkam, sich an einer kämpferischen Männlichkeit orientierte. Der Krieg verstärkte diese Tendenz noch. So wie die Dichter der Befreiungskriege ihre Heimkehr aus blutigen Schlachten zwischen Männern besungen hatten, so wurde jetzt das Wort ‚männlich‘ von zahllosen Kriegsschriftstellern betont. Der Krieg war eine Gelegenheit, die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen. Die Jugend war seit langem darauf eingestellt, sich dieser Bewährungsprobe auszusetzen [...]“.

⁴³ JEISMANN, Michael, S. 301.

im Einklang mit dem idealen Bild ihrer selbst⁴⁴. Ute Planert zeigt mithilfe des erfahrungsgeschichtlichen Ansatzes, wie im Vorfeld und nach Beginn des Ersten Weltkriegs eine „nationalistisch-kriegstreiberische Umdeutung der Befreiungskriege“⁴⁵ bewerkstelligt wurde. Hatte man sich bisher auf der Schulbank weitab von der Möglichkeit tätigen Eingreifens in die Weltgeschichte gesehen und unter dem Vorwurf gelitten, einer verweichlichten Generation anzugehören, so war jetzt die Chance gekommen, dies alles wettzumachen bzw. zu widerlegen:

„Heute merkte man es dem jungen Deutschen an, daß er von Herzen sang, heute trat er ganz anders auf, heute widerspiegelte sich in ihm die Kraft u. der Glanz vergangener Geschlechter, deren Nachkommen zu sein er sich rühmt. Die Schlußfeier nahm ihren gewöhnlichen Verlauf. Als dann am Schlusse seiner Rede der Hochw. Herr Rektor darauf hinwies, daß wir uns vielleicht nicht mehr alle zum neuen Schuljahr wiedersehen werden, als er über den blutigen Ernst der Zeiten sprach u. dem teuren deutschen Vaterland seine innigsten Segenswünsche entbot, da schwebte über der jungen Schar ein heiliger Schwur u. die Worte des Rektors sprachen ihn hinein in hunderte von flammenden Jünglingsherzen u. stürmend erhob sich die Hand in einem dreifach donnernden Hoch auf Kaiser u. Vaterland. Ja, deutsches Vaterland u. deutsches Volk, heute wo dunkle Wetterwolken deine heiligen Grenzmarken umdräuen, heute wollen wir jenen Sängern von 1813 ins heilige Grab schwören, daß wir treu deutsch und einig bleiben wollen für ewige Zeiten. Wie oft hat man uns, der Jugend von heutzutage, Überkultur u. Verweichlichung vorgeworfen, heute soll man sehen, daß wir Männer sind, daß wir deutsche Männer sind. Ja, mögen die verrauschten Geschlechter unter der Bearbeitung der Scholle kräftigere Arme geschwungen haben, der über die Welt dominierende Wille ist bei uns stärker u. unsere Ideale sind greifbarer u. der Wirklichkeit näher gerückt als die der Helden von 1813. Lieb Vaterland magst ruhig sein, fest steht u. treu die Wacht am Rhein u. an der Weichsel.“

Mit gewisser Distanz beschrieb Königer die Stimmung, in der man nach der Schlussfeier an den Bahnhof gezogen sei, um die Konkurrenten vom Rottweiler Konvikt zu empfangen: „Unsere Abiturienten machten einen Heidenspektakel. Sie zogen unter Absingung der Wacht am Rhein zum Bahnhof, wobei bei manchem diesmal wenigstens wohl mehr die Schreilust den Ausschlag gab als das in innerster Seele empfundene Gefühl von der Größe u. Schwere der bevorstehenden Tage.“ Königers Mutmaßung, die lautstarke Veranstaltung sei bei einigen Teilnehmern mehr auf „Schreilust“ als auf innerste Empfindungen zurückzuführen, findet im erfahrungsgeschichtlichen Interpretationsansatz ihre wissenschaftliche Bestätigung: Wer singen wollte, sang die „Wacht am Rhein“, aber mit Patriotismus hing das nicht zwingend zusammen. Der jugendliche Übermut suchte nach Möglichkeiten und Anlässen, sich Ausdrucksmöglichkeiten zu verschaffen, und dabei bediente man sich eben des zur Verfügung stehenden Reservoirs an Artikulationsmustern, nahm von dem, was „in der Luft lag“. Deutlicher als die Verlautbarungen

⁴⁴ Ebd., S. 301 f.

⁴⁵ PLANERT, S. 64: „Die Instrumentalisierung der antinapoleonischen Kriege im Vorfeld des Ersten Weltkriegs“, so Planert, basiere auf „vorausgegangenen Umdeutungen, welche peu à peu die Vielfalt der Erfahrungswelten zum massenwirksamen Mythos vom Befreiungskrieg einschmolzen“.

des Ehinger Rektors zeigt Königers Tagebuch, wie stark der Alltag von der Ausnahmesituation des bevorstehenden Krieges überlagert wurde:

„Tag für Tag des Konkurexamens ging herum. Manchmal hatte die Freude, dann wieder das bange Gefühl ungueter Erwartungen die Oberhand. Dem politischen Gang der Ereignisse wurde meistens nur noch ein kurzer Blick in die Zeitung gewidmet. Abends, wenn die Examensarbeiten zu Ende waren, gingen wir regelmäßig auf die Redaktion, wo immer das Neueste angeschlagen war. Dann besprachen wir uns auf dem Spaziergang über die neuesten Nachrichten u. bei der immer mehr sich zuspitzenden Lage war uns der Ausbruch des Krieges ganz selbstverständlich. Den meisten von uns wäre es das Liebste gewesen, wenn es gleich losgegangen wäre, bevor das Examen zu Ende war. Mir wäre es lieber gewesen, wenn wir das Examen in Ruhe hätten vollenden können.“

Erkennbar wird überdies, dass in den kritischen Julitagen ein erhöhtes Informationsbedürfnis bestand. Insgesamt kennzeichnete emotionale Zwiespältigkeit die Reaktionen der Bevölkerung in den Juli- und Augusttagen; symptomatisch war ein Wechselbad der Gefühle. Die Oberprimaner wünschten das Ende des Examens bzw. eine Verkürzung desselben, und ebenso sehnten sie den Kriegsausbruch herbei, den sie zugleich fürchteten:

„Es war inzwischen Freitag geworden. Im ganzen deutschen Reich war der Kriegszustand erklärt worden. Noch ahnten wir nicht, daß unsere Wünsche so schnell in Erfüllung gehen sollten. Noch war das Examen nicht zu Ende. Der Freitag Vormittag verging sehr schnell mit Abhaltung der mündlichen Prüfung. Als ich abends gegen 1/2 6 h aus dem Examen kam, rief mir Freund Stütz freudestrahlend zu, daß das Examen jetzt wahrscheinlich zu Ende sei. Es sei ein Extrablatt gekommen, wornach der Mobilmachungsbefehl stündlich zu erwarten sei.“ Dennoch wollte Königer sich noch auf die mündliche Prüfung in Geschichte vorbereiten: „Ich begann mit der Repetition der französischen Revolution. Dabei erfaßte mich eine eigentümliche Stimmung. Es war mir, als ob die Aufregung des revolutionären Paris mir in die Glieder gefahren wäre. Ich konnte nicht mehr weiter repetieren. Ich klappte das Buch zu u. rief laut in den Wolfert⁴⁶ hinein: Was schert mich Frankreichs Ruhm u. Geschichte, jetzt sind wir daran, in die Weltgeschichte einzugreifen, Hurra, hoch, das deutsche Vaterland, es lebe hoch!“

Im Krieg wurde der Beginn einer neuen Epoche der Weltgeschichte gesehen, in der Deutschland den Ton angeben sollte, und Königer war von dieser Aussicht so ergriffen, dass er vor Nervosität keine Konzentration mehr für die Prüfungsvorbereitung aufbringen konnte. Der Lehrerkonvent beschloss tatsächlich eine Verkürzung der Prüfung, und schon wähnte sich der Abiturient in unmittelbarer Nähe zu den größten Momenten der Weltgeschichte:

„Aber jetzt war mir das ganze Examen gleichgültig. Ein seltsames Gefühl beseelte mich. Es war das Gefühl der gewaltigen Aufregung, wie es eben nur eine der größten Stunden der Weltgeschichte auslösen konnte. Dieses Gefühl mochte wohl mit Göthe sprechen: Von hier u. heute geht eine neue Epoche in der Weltgeschichte, u. ihr könnt sagen, ihr seid dabei

⁴⁶ Der Wolfert ist eine Grünanlage in Ehinger Höhenlage; seit 1891 steht dort als eines der frühesten Beton-Bauwerke Süddeutschlands der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnisturm („Wolferturm“).

gewesen. – Die Seltsamkeit jener einzigartigen Stunde, die nüchterne Sorge um das [unleserlich] in der Nacht, der Gedanke an das morgige Examen steigerten die Aufregung. Freund Stütz sang ganz begeistert von Krieg u. Heldentod. Ich war an diesem Tage so ernst wie noch nie in meinem Leben u. doch war's mir so unendlich wohl ums Herz u. meine Gefühle waren so hoch u. erhaben, wie die Stunde selbst, der sie entsprangen.“

Ein weiteres Mal waren Königer die Worte Goethes nach Valmy in den Sinn gekommen. Um „dabei gewesen“ zu sein, wollte auch er sich wie so viele seiner Altersgenossen als Freiwilliger melden. Berauscht von den Bewährungsmöglichkeiten, die er vor sich liegen sah, fühlte er sich zugleich ohnmächtig dem elterlichen Willen ausgeliefert: „Ich hätte mich ihm [einem Mitschüler, der sich als Freiwilliger gemeldet hatte] nur zu gern angeschlossen, aber meine Eltern!“ Situation und Bedeutung der Mobilmachung⁴⁷ versuchte Königer am historischen Vergleich klarzumachen, indem er erneut an die Leipziger Völkerschlacht – Paradebeispiel einer positiven Kriegsdeutung – erinnerte:

„So war es also zur unbarmherzigen Wirklichkeit geworden, was manche so sehr gefürchtet u. was andere als pflichtmäßige Notwendigkeit nach den Vorgängen der letzten Tage ersehnten. Nun auf, deutsche Jünglinge, deutsche Männer, die Zeiten von 1813 kehren wieder. Diesmal gilt es nicht den Sturz eines gewaltigen Tyrannen, nein, diesmal gilt es alles, diesmal gilt's die Rettung des Deutschtums u. die Rettung des deutschen Volkes gegen eine erdrückende Übermacht.“

Es wäre zu kurz gegriffen, wollte man die positive Haltung gegenüber dem Krieg vor allem auf die Nachwirkung der sogenannten Zentenarfeiern von 1913 zurückführen, beruhte die Bismarck'sche Reichsgründung doch *insgesamt* auf militärischen Voraussetzungen: „[...] zu eng waren hier das Werden des Nationalstaats und das nationale Erleben des Volkes mit erfolgreichen Kriegen verknüpft – das Reich galt als die ‚Frucht dreier siegreicher Kriege‘“⁴⁸. Die politische Kultur des Kaiserreichs war nachhaltig militaristisch überprägt, und dies bestimmte mehrheitlich das Alltagsbewusstsein seiner Bürger. Indem das Gedenken an 1813 dem jugendlichen Ja zum Krieg eindeutige „pädagogische“ Rückendeckung verschaffte, trug es jedoch wesentlich zur weiteren Militarisierung des Denkens bei. Aus der fiktiven Perspektive späterer Generationen imaginierte Königer ein ebenso pathetisches wie triviales Bild deutschen Heldentums:

„Deine Felder rauschten Frieden in wogendem Erntesegen. Aber deine Jünglinge nahmen das Schwert zur Hand. Ja, wir werden eintreten, heiliges Vaterland, für deine gerechte Sache, für deine Existenz, für deine Freiheit. Der Kaiser ruft, und Gott will es. Wir scharen uns um unsern Kaiser, wie edle Deutsche tun, u. wollen kämpfen um die Freiheit, des Volkes höchstes Gut. Das ist unser Schwur.“

⁴⁷ Zur Stimmung bei der Mobilmachung vgl. die Dokumente bei LEMMERMANN, Bd.2, S.827–830.

⁴⁸ RÜRUP, S.7.

Ständiger Perspektivenwechsel kennzeichnet die Gedanken des Oberprimaners. Während er im Zug durch die vertraute Landschaft heimreiste, nahm er den Blickwinkel der einfachen Bevölkerung ein:

„Sie [d. h. die reifenden Kornfelder] rauschten wie sonst in den scheidenden Tag hinein. Aber in den Herzen der deutschen Bauern sah es dieses Jahr anders aus als sonst, wenn der Erntesegen um die friedlichen Dörfer wogte. In Lauchheim verließ eine Gruppe junger Arbeiter den Zug, die singend u. hurra rufend die Straße zum Städtchen dahinzogen. In Röttingen fanden wir das Tunnel auf beiden Seiten von Soldaten mit aufgefanztem Bajonett bewacht. In Bopfingen standen die Leute auf den Bürgersteigen beisammen. Sie verrieten tiefersten Gesichter, den Ernst der Zeit. Ich sah im Geiste hinaus in die deutschen Lande u. sah die Kundgebungen, die in dieser hochernsten, aber auch feierlichen Stunde stattfanden.“

Die Ereignisse empfand Königer als so überwältigend, die Welt dabei in vieler Hinsicht so vertraut und gewohnt, dass alles wie ein Zauber auf ihn wirken musste. Wieder erweist sich Ernst – weniger Begeisterung – als der zentrale Begriff, der die Empfindungen am ehesten zu fassen vermag, wobei sich beide Haltungen gegenseitig nicht völlig ausschließen: Ernst lässt stärker als Begeisterung die hohe Bedeutung anklingen, die den Vorgängen von den Beteiligten beigemessen wurde. Welch tiefen Eindruck die Reden von 1913 hinterlassen hatten, wie gerne man die damals vorgetragenen Gedanken nachformulierte, zeigt sich ein weiteres Mal, als Königer beim Anblick des Schlosses von Baldern einfiel, dass heute – anders als früher – der Bauer im Ries frei hinter seinem Pfluge hergehe: „[...] frei trägt er die Waffe u. verteidigt seine goldenen Fluren u. seine gesegneten Auen, wenn der Feind an des deutschen Reiches Marken pocht. Heute wird er zur Waffe gerufen u. zwar für seine Heimat, u. nicht für die Gelüste adliger Burgherrn“. In kitschigen Metaphern wurden archaische Bilder eines idealisierten Wehrbauerntums heraufbeschworen; der antimoderne Affekt dieser Agrar- und Kriegsromantik ist nicht zu übersehen. Den Schmerz, den der Kriegsausbruch vielen Menschen bereitete, übersah Königer über all dem nicht. Dennoch löste diese Wahrnehmung bei ihm nicht Zweifel am Krieg aus; vielmehr ließ sie ihm die Zeit besonders erhaben erscheinen:

„Manche Frau, manche Mutter weinte wie von rasendem Schmerze ergriffen. Selbst die Männer ließen sich zum Teil von dem Jammer anstecken; sie blieben jedoch Männer, die den Zwang der Not u. den vollen Ernst der Lage erkannt hatten.“

Die subjektiven, triebhaften Aspekte der eigenen Erregung versuchte man zu rationalisieren, ja zu adeln, indem immer wieder der „Ernst“ der Lage und die „Notwendigkeit“ des Krieges betont wurden. Wie so viele seiner Zeitgenossen besang auch Königer den gedanklich antizipierten eigenen Heldentod⁴⁹. Hierbei ging es weniger um dichterische Originalität als vielmehr darum, konventionelle Sprachformeln innerhalb eines limitierten inhaltlichen Spektrums zu reproduzieren:

⁴⁹ Vgl. ADAMS, S. 221–228.

Meine Zukunft

- | | |
|---|---|
| <p>1) Soll ich warten, soll ich zögern,
wenn mein wildes Herz sich regt,
in das Weltrad einzugreifen,
das des Volkes Schicksal trägt?</p> <p>2) Nein, ich will hinaus zum Streite,
in der Heimat bleib ich nicht,
draußen will ich tapfer kämpfen,
wie ein rechter Deutscher ficht.</p> <p>3) Stürz mich in den Strom der Zeiten,
wo die Welle donnernd rollt,
wo im Sturm die Wasserwege,
zürnend gegen Himmel grollt.</p> <p>4) Wenn mich dann im Zeitenstrome,
Einst der Strudel wild umbebt,
und in grauem Wirbelspiele,
In dem tiefen Schlund begräbt.</p> <p>5) Dann will ich nicht mit dir hadern
herbe, bittere Schicksalsmacht,
wenn du auch dein Spinnewebe
Flochtest mir in dunkler Nacht.</p> | <p>6) Ist es doch das Allerhöchste,
das dem Jüngling wird zuteil,
wenn er kämpfen darf und streiten,
Für des Vaterlandes Heil.</p> <p>7) Stürz mich in das Schlachtentoben,
wo der hohle Donner dröhnt,
durch den Tod des freien Mannes,
wird das Leben erst gekrönt.</p> <p>8) Windeswehen, Sturmesheulen,
Schwertgeklirr u. Waffenklang,
Sollen in dem Schlachtgewühle,
läuten mir zum Grabgesang.</p> <p>9) Lebet wohl, ihr deutschen Fluren,
Ich zieh fort in Feindesland,
Um zu kämpfen, um zu streiten,
Lebe wohl, mein Heimatland.</p> |
|---|---|

Im Gedicht verbindet sich die Idealisierung von Opferbereitschaft mit der Überhöhung des Schicksals als einer dunklen Macht, der man sich zu fügen habe (Strophe 5). Das individuelle Leben wird dem Interesse des „Heimatlandes“ untergeordnet und somit negiert; gleichzeitig erwächst dem Einzelnen eben dadurch hohe Bedeutung, denn wen das Schicksal so herausfordert, der ist unbestreitbar wichtig. Diese paradoxe Verbindung drückt sich vor allem in Strophe 7 aus. Der Tod war der Preis, den man zu zahlen bereit war, um als Held zu gelten, wenngleich die Hoffnung, durch den Tod fürs Vaterland sein Leben bedeutungsvoll zu machen, angesichts des Massensterbens in diesem Krieg zusätzliche Absurdität gewann⁵⁰.

2. Die Kriegsjahre

2.1 Die Seminare während des Krieges

Tod fürs Vaterland

Ergiebiger als für die Phase unmittelbar vor bzw. bei Kriegsbeginn ist die Quellenlage der Seminare für die Zeit danach. Lehrer- und Schülerschaft gleichermaßen erkannten im Krieg eine moralisch-sittliche Macht, die eine Chance zu zivilisato-

⁵⁰ Hierzu grundsätzlich: HÜPPAUF, S. 55–91. – Typische Metaphernkreise einer unkritischen und verharmlosenden Kriegsliteratur bei ADAMS, S. 222: „Das bejahende Kriegsgedicht wirkt nicht nur durch direkte Mahnungen, sondern auch durch die Suggestion einer Bildersprache, die den Krieg mit bekannten Aspekten des Lebens assimiliert.“

rischer Erneuerung und Aufbruch bot. Tatsächlich beeinflusste der Krieg das Seminarleben tiefgreifend. Ephorus Dr. Eitle berichtete in der „2. Kriegs-Nummer des Uracher Ermstalboten“ im April 1915, wie jetzt „das Seminarleben durch den Ernst und die Größe der Gegenwart bestimmt“ werde:

„Am schwarzen Brett werden die Berichte aus dem großen Hauptquartier angebracht. Hie und da an den Sonntagabenden spreche ich über die Kriegsergebnisse, lese die neuesten Gedichte vor oder Briefe und Karten aus dem Feld, in denen die früheren Zöglinge bald jugendlichen Frohsinn bald reifen Ernst, auch eine rührende Anhänglichkeit an Urach und das Seminar äußern. [...] Wir haben eine eigene Seminarzeitung, ‚Von drinnen und draußen‘ betitelt, deren Ertrag den Hinterbliebenen der Ausmarschierten zugute kommt; [...] Im Unterricht wird, wo irgend in einem Fach, besonders in der Geschichte sich eine Gelegenheit bietet, auf die bedrückende und doch so erhebende, auf die furchtbar ernste und doch so herrliche Zeit hingewiesen. Jeden Mittwochmittag sind unsre jungen Freunde mit großem Eifer bei den Jugendwehrlübungen, die von kundigen Führern geleitet und am Samstagabend durch den gediegenen militärischen Unterricht in ihrem Wert noch erhöht werden. [...] Und wie auch die Seminarlehrer bei den Versammlungen im Christophsaal an den Sonntagnachmittagen Kriegsberichte erstatten, so beteiligen sich Lehrer und Schüler an den mancherlei Beiträgen für Kriegszwecke und beziehen den ‚Weltkrieg‘ oder die ‚Kriegs- und Ruhmesblätter‘ des Hilfsvereins Deutscher Frauen. Ebenso sind unsere Leute zu allen Diensten für die gute Sache stets bereit“⁵¹.

Vordergründig vermittelte Eitle ein Bild von den kriegsbedingten Veränderungen im Alltag. Zwischen den Zeilen aber teilte sich mit, dass auch die „Heimatfront“ nichts anderes als den Sieg zu erringen bestrebt und jederzeit bereit war, das ihr Mögliche dazu beizutragen. Der moralische Druck war groß, galt es doch, den leisen Verdacht zu zerstreuen, man selbst weile teilnahmslos zu Hause, während die Kameraden im Felde ihr Leben riskierten⁵². Pauschal schrieb Eitle der gesamten

⁵¹ EITLE: Das Seminar Urach im Krieg. – Daraus auch nachfolgende Zitate.

⁵² Ein Blick in die Schulnachrichten etwa des Seminars Maulbronn zeigt, dass der Schulbetrieb hier in vergleichbarer Weise vom Krieg berührt war. Auch die Maulbronner Lehrer waren zu zusätzlichen Verpflichtungen angehalten, zum Beispiel als Seelsorger am örtlichen Lazarett, als Aufklärungsoffizier oder als Vorstand der Jugendwehr, in welche die Seminarzöglinge geschlossen eingetreten waren. Die Seminarjugend widmete sich dem landwirtschaftlichen Hilfsdienst, beteiligte sich an Kriegssammlungen und verschiedenen Veranstaltungen wie Trauergottesdiensten, Lichtbildervorträgen und anderem mehr. Siehe dazu: Evangelisch-theologisches Seminar Maulbronn. Schulnachrichten über den zweijährigen Kurs 1917–19. Mit Nachträgen aus den Jahren 1915–17 und einer Kriegs-Chronik der Anstalt. Von Ephorus Dr. Gustav Lang. Maulbronn 1919, S. 8–10 (UBTü, L XIII/79.4). – Ein weiterer Beleg für die erwartungsgemäß große Übereinstimmung in den Erfahrungen der Seminaristen und Lehrer ist folgender Auszug aus dem Schlussprogramm Blaubeuren: „So wenig wir in Blaubeuren unmittelbar vom Krieg und seinen Schrecken heimgesucht wurden, so stand doch das ganze Leben unserer Schule seit den Augusttagen 1914 unter dem Zeichen des Krieges. Die Zöglinge, soweit sie nicht dem Vaterland mit der Waffe dienten, betätigten sich durch allerlei Sammlungen, durch Bücherstiftungen, musikalische Darbietungen im Seminar, in den Lazaretten, bei Wohltätigkeitskonzerten, durch Werbearbeit bei den Kriegsanzuleihen und im landwirtschaftlichen Hilfsdienst; die Lehrer beteiligten sich ausserdem durch Vorträge an der Aufklärungsarbeit in Stadt und Bezirk und stellten

Seminarjugend unbedingte Opferbereitschaft zu, die jedem an seinem Platze das Richtige und Notwendige tun lasse⁵³, und ebenso glaubte er, dass sich ein deutscher Sieg auch für die unterliegenden Völker segensreich auswirken werde:

„Aber wenn diese [d. h. die ausgerückten Kameraden] dereinst vom Feld der Ehre als Helden heimkehren, dann sollen sie in unsern Zöglingen junge Männer finden, ihrer wert und tüchtig, daran zu bauen, daß Deutschland nach einem ehrenvollen Frieden den andern Völkern ein starker Hort für Wahrheit und Recht, Freiheit und Kunst und Wissenschaft und fromme, edle Sitte werde.“

Dem Deutschen Reich wurde ein kulturmissionarischer Auftrag zugewiesen, den es nur erfüllen könne, wenn es seine Führungsrolle weiter ausbaue. Dass Ephorus Eitle seinen eigenen Sohn im Krieg bereits verloren hatte⁵⁴, thematisierte er nur indirekt, als er aus dem Brief eines ehemaligen Seminaristen vom 12. Januar 1915 aus Courcelette zitierte, in welchem dieser seine Gedanken im gotischen Dom von St. Quentin mitgeteilt hatte:

„In der Morgenstunde stand ich im Dom: himmelanstrebende Gotik, die mich wunderbar über alle Zeit hinaushob, ließ mich vergessen, daß die stummen Andächtigen Franzosen waren... Geradezu wundersam tröstete mich die göttliche Art der trauten, erhabenen Gotik; unwillkürlich mußte ich Ihrer und Ihres gefallenen Sohnes gedenken, als ich durch das Hauptschiff zu dem hohen Chor hinaufblickte“⁵⁵.

Auch Eitle mag vor allem des eigenen Sohnes gedacht haben, als er den Kriegstoten größte Dankbarkeit für ihre Opferbereitschaft zollte, wobei die Worte Hölderlins aus dessen 1799 entstandenem Gedicht „Der Tod fürs Vaterland“ wie eine Bestätigung dafür zitiert wurden, dass das Sterben doch nicht sinnlos gewesen sei. Weiterhin wurde unbeirrt in öffentlichen Äußerungen am Ideal des Heldentods festgehalten, selbst wenn nahe oder nächste Angehörige gefallen waren:

„Im ganzen sind von denen, die seit 1890 im hiesigen Seminar gewesen, bisher 34 [...] als die Tapfersten der Tapfern gefallen. Wie es Hölderlin, selber einst im Seminar, sich wünscht: ‚Umsonst zu sterben, lieb’ ich nicht, doch lieb’ ich, zu fallen am Opferhügel fürs Vaterland, zu bluten des Herzens Blut fürs Vaterland.‘ Darum Dank, unauslöschlichen Dank allen

sich den städtischen Schulen als Stellvertreter für die ausmarschierten Amtsgenossen zur Verfügung.“ – Zum Schulalltag in Blaubeuren gehörten selbstverständlich auch die wöchentlichen Übungen der Jugendwehr (Evangelisch-Theologisches Seminar in Blaubeuren. Bericht über den zweijährigen Kurs 1917–1919. Von Ephorus Dr. Planck. Blaubeuren 1919, S. 7 f.) (UBTü, L XIII/80.4).

⁵³ „Am liebsten möchte unsre Jugendwehr ausrücken und auf den Feind dreinschlagen; sie beneidet die Kameraden, daß die fürs Vaterland streiten dürfen.“

⁵⁴ Der Sohn des Ephorus, Dr. Hermann Eitle, war Repetent am Seminar in Maulbronn. Als Kriegsfreiwilliger zog er mit dem Reserve-Infanterieregiment Nr. 247 ins Feld, wurde aber am 29. Oktober 1914 bei Ypern tödlich verwundet (Evangelisch-theologisches Seminar Maulbronn: Schulnachrichten über den zweijährigen Kurs 1917–19. Mit Nachträgen aus den Jahren 1915–17 und einer Kriegs-Chronik der Anstalt. Von Ephorus Dr. Gustav Lang. Maulbronn 1919, S. 8) (UBTü, L XIII/79.4).

⁵⁵ EITLE: Das Seminar Urach im Krieg. – Daraus sind auch die beiden weiteren Zitate entnommen.

den Edlen, die sich für die Heimat geopfert haben, unsern innigen Dank und unser tiefstes Mitgefühl den Müttern und Vätern, die um ihr Liebstes trauern und weinen! Wohl standen die Herrlichen noch in der Jugendblüte oder wandten sich kaum erst zur Höhe des Lebens; doch ‚wieget eines viele Taten auf (sie achten drauf), das ist um Deines Vaterlandes Not der Heldentod.‘ Und der gibt dem Leben den tiefsten Inhalt. Wohl sind mit den Dahingerafften für uns hohe Werte an Geist und Gemüt verloren gegangen, aber wir vertrauen felsenfest auf Gottes Gnade und Güte: Er wird in der himmlischen Heimat des ewigen Lichtes die Geistesgaben unserer Helden sich weiter entfalten und fortwirken lassen.“

Der Krieg als politisch-gesellschaftliche Extremsituation führte zu einem erhöhten Bedarf an religiösen Deutungen, ließen sich doch Ängste, Leid- und Verlust-erlebnisse durch Transzendenzerfahrungen und Jenseitshoffnungen am ehesten bewältigen. Seminarlehrer und Seminaristen verfügten über einen weit überdurchschnittlichen biblisch-theologischen Wissensvorrat, der während des Krieges eine Aktualisierung in Symbolik, Metaphorik und Allegorik insbesondere sprachlicher Äußerungen erfuhr⁵⁶, denn „wo kulturelle Normalität keine Evidenz mehr beanspruchen kann, sind Rückgriffe auf transzendente Interpretationen der Welt, auf religiöse Verhaltensmuster, Rituale und Symbole unverzichtbar“⁵⁷. Kriegserfahrung wurde mithin zu religiöser Erfahrung. Dass ein weiteres Mal ein Dichter zitiert wurde, um den eigenen Worten Würde und Nachdruck zu verleihen, entsprang in erster Linie kriegslegitimatorischen Bedürfnissen: Ludwig Uhlands „Sterbende Helden“ (1804) sollte den Tod junger Menschen auf dem Schlachtfeld rechtfertigen.

Feldpost als Beispielfundus vorbildlicher Pflichterfüllung

In der zum Uracher Seminarjubiläum erschienenen Festschrift von 1920 zitierte Ephorus Eitle im Kapitel „Zeitgeschichtliches“ aus Feldpostbriefen ehemaliger Seminaristen, z. B. von Karl Lang, Leutnant der Reserve und Kompanieführer im Infanterie-Regiment Nr. 125. Lang war Angehöriger der Uracher Seminarpromotion 1908/10. Als er im Frühjahr 1916 zur zweiten theologischen Dienstprüfung aufgefordert worden war, schrieb er an seinen Vater, Pfarrer in Sulzgries bei Esslingen:

„Ich bin jeden Tag von neuem dankbar, daß ich mit der Tat zeigen darf, wie lieb mir mein deutsches Vaterland ist, daß ich auf einem Posten stehe, wie ich mir keinen besseren wünschen könnte. Einen verantwortlichen Posten zu haben, ist etwas Herrliches; da wächst der Mensch mit seinem größeren Zwecke. Ich bin jetzt Soldat mit Leib und Seele. Meine Aufgabe ist, als Soldat meine Pflicht zu tun, mich körperlich und geistig auf Kriegsstärke zu erhalten; das füllt mich und meine Zeit völlig aus. Wolte ich nebenher noch theologische Arbeit tun, so geschähe es auf Kosten des Dienstes. Es sind jetzt 20 Monate her, daß ich von Tübingen weg in den Krieg gezogen bin. Was ich seitdem erlebt, kommt mir so lang vor als alle Friedensjahre zusammen. Aber doch blicke ich mit Freude und Stolz auf meine Seminar- und Stiftserziehung zurück; ihr verdanke ich die großen Gesichtspunkte, die man bei den nüchternen Kleinigkeiten, aus denen sich der militärische Dienst zusam-

⁵⁶ Vgl. HOLZEM/HOLZAPFEL, S. 284.

⁵⁷ Ebd., S. 285.

mensetzt, so leicht verliert, die man aber nie verlieren darf. Wenn ich an meine Promotion denke – daß das Kantische ‚Du sollst‘ in ihnen lebte, haben viele, viele darunter durch die Treue bis in den Tod bewiesen“⁵⁸.

Das völlige Aufgehen im Dienst als Soldat, hingebungsvolle Vaterlandsliebe und ein strenger Pflichtbegriff sind übliche Selbstcharakterisierungen. Bemerkenswert ist jedoch, dass diese Eigenschaften ausdrücklich auf die Bildungs- und Sozialisationsinstanzen Seminar und Tübinger Stift zurückgeführt wurden. Nach eigener Einschätzung verdankte der Soldat Lang ebenso wie viele seiner ehemaligen Mitseninaristen und Kommilitonen diesen Institutionen die rechte Werteordnung und Lebenseinstellung. Die Seminare waren offensichtlich von noch stärkerer Prägekraft, als es die Konviktschulen, die ja ebenfalls Internate waren, je sein konnten. Eitle zitierte aus einem weiteren Brief, den Lang am 2. Juni 1916 an seinen Vater gerichtet hatte, „zwei Stunden, ehe er beim Sturm auf die Höhe 60 vor Ypern fiel“. Den wahrscheinlichen Tod unmittelbar vor Augen, fantasierte Lang vom eigenen Sterben, das er bewusst in unübersehbare Nähe zum Golgatha-Geschehen rückte:

„Um 3 Uhr 7 Minuten nachmittags stürmen wir⁵⁹. Mit einem ‚Dein Wille geschehe!‘ im Gedenken an euch und das teure Vaterland werde ich aus dem Graben springen; ’s war mir dabei immer eigenartig feierlich zu Mute: alles Schöne, was ich gehabt, zieht an mir vorüber, und das Leben erscheint einem als etwas Herrliches; und doch hat der Gedanke an den Tod nichts Schreckhaftes. Eben daß man, dieses Leben wegzugeben, jeden Augenblick bereit ist, das ist es, was einem Menschen seinen inneren Wert gibt. Stolz, aber kein Hochmut, mit dem sich das ‚Herr, in Deine Hände befehle ich mich‘ wohl vereinigen läßt. Für eine große Sache fallen, ist ein schöner Tod, und Gott wird mich, wenn ich so falle – bitte ich ihn – in Gnaden annehmen ... Und ich bitte ihn, daß er mir heute Kraft schenkt, daß ich nicht versage und das Vertrauen meiner Leute nicht täusche. Ums Leben bitte ich nicht; nur einen menschlichen Wunsch habe ich: den Kelch des zum Krüppel Geschossenwerdens laß an mir vorübergehen! Doch nicht, wie ich will, sondern wie Du willst! ... Ich habe ein schönes Leben gehabt, sorgenlos und mit viel Sonne darin. Noch unenttäuscht und noch wenig angekränkt vom Dasein gehe ich aus meinem schönen Leben von seiner Höhe herab ... Grüßt alle meine Freunde und Verwandten! Und dann auf Wiedersehen in einem andern Leben! Gott schütze unser teures Vaterland!“⁶⁰

Der Theologiestudent Lang bediente sich der letzten Worte Jesu, mit denen dieser am Kreuz in Zwiesprache mit dem Vater seinen Tod annimmt und somit nach christlicher Vorstellung zum Erlöser der Menschheit wird. Dies zeigt, wie sehr man die eigene Situation mit der Passionsgeschichte in Verbindung brachte. Die überlieferten Briefstellen belegen eindrucksvoll, wie in den bangeren Momenten vor dem Sturm die tödlichen Gefahren des Krieges nicht bloß – wie so oft – im Lichte einer

⁵⁸ EITL: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S.77f.

⁵⁹ Drei Uhr nachmittags gilt als die Todesstunde Jesu. – Vgl. BECKER, Annette, S. 195: „Der Krieg wurde zu einem großen Karfreitag, die Front zum Berg Golgatha.“

⁶⁰ EITL: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S.78.

pauschal-religiösen, sondern einer ausdrücklich heilsgeschichtlich gestützten Sinngebung zu bewältigen versucht wurden⁶¹. Heilsgeschichtlich inspirierte Sinngebungsversuche bezogen sich also nicht nur auf den „Weltenbrand“ als überpersönliches Ereignis, das die christliche Botschaft mit dem Schicksal der deutschen Nation verknüpfte, sondern auch auf das individuelle Schicksal des einzelnen Soldaten, sein Leiden und Sterben. Mit der Parallelsetzung von Kreuzestod und Tod auf dem Schlachtfeld vollzog der Soldat in seinem Sterben fürs Vaterland in gewissem Sinne den Erlösertod Christi nach⁶².

Obwohl Ephorus Eitle, wie oben erwähnt, seinen eigenen Sohn im Krieg verloren hatte, hielt er – fast zwei Jahre nach der Kriegsniederlage – unbeirrt am selben Deutungsmuster fest wie der Soldat zwei Stunden vor seinem geahnten Tod. Religiös verbrämte Kriegsdeutung war offenbar von ungeheurer Beharrungskraft und erfüllte ihre entlastende Funktion im *dramatisch*-feierlichen Moment der bevorstehenden Schlacht ebenso wie im *verklärend*-feierlichen Rückblick. Nachdem Eitle „Dank, unauslöschlichen Dank all den Edlen, die sich für die Heimat geopfert haben“, entrichtet hatte, beschwor er erneut das Vertrauen auf Gott, der den Gefallenen gewiss die verdiente Gnade des ewigen Lebens zukommen lasse: „Wohl sind mit den Dahingerafftten für uns hohe Werte an Geist und Gemüt verloren gegangen, aber wir vertrauen felsenfest auf Gottes Gnade und Güte: Er wird in der himmlischen Heimat des ewigen Lichtes die Geistesgaben unsrer Helden sich weiter entfalten und fortwirken lassen“⁶³.

Zwischen Selbstüberschätzung und Schicksalsergebenheit

Die an allen Seminaren während des Krieges erscheinenden Kriegszeitungen boten ein Forum, um Nachrichten zwischen Front und Heimat auszutauschen⁶⁴. Die Zeitung der Kriegspromotion Schöntal/Urach 1914/1918 vom November 1918 ist ganz dem Gedenken an einen gefallenen Mitschüler, August Braun, gewidmet. Sie enthält Gedichte – die meisten aus der Feder Brauns –, Erinnerungen, Auszüge aus Briefen und vor allem eine Abschiedsrede, die Braun, nachdem er zusammen mit sieben weiteren Seminaristen eingerückt war, am 17. Juli 1917 hielt – also genau ein Jahr vor seinem Tod, sofern die Übereinstimmung im Datum keine von der Zeitungsredaktion bewusst arrangierte Zahlensymbolik war⁶⁵:

⁶¹ Vgl. relativierend MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 254 f.

⁶² Vgl. das Zitat aus der Predigt des Neutestamentlers Hans Windisch bei PRESSEL, S. 166 f.: „Wer im Kampf stirbt, der stirbt in dem Herrn; denn er hat sein leiblich Wohl unter das Wohl des Volkes untergeordnet und hat sein Leben für die Seinen hingeopfert.“

⁶³ EITLE: Das Evangelisch-theologische Seminar in Urach, S. 78 f.

⁶⁴ Zur Problematik der Zensur bzw. der Auswahl des Materials: ULRICH, S. 40–83.

⁶⁵ LKAS C9/337: Zeitung der Kriegspromotion Schöntal/Urach 1914/1918, Nr. 3, November 1918, hs., darin: Braun, August: Rede beim Abschied der acht eingerückenden Seminaristen des Jahrgangs 1899, S. 6–12. – Daraus sind alle weiteren Zitate dieses Unterkapitels entnommen.

„Noch kein Jahr ist verflossen, seit Urachs grüne Wälder, diese stolzen Berge und sonnbe-glänzten Felsen und dieses Hauses alte, vom Hauch der Zeit geschwärzte Mauern mit ihren lieben, freundlich-hellen Blumen uns zum ersten Mal begrüßt. So still und friedlich lag damals unser Tal im Glanze der Septembersonne da – und fern im Westen und im Osten und im Süden, da standen unsere Brüder und rangen und bluteten und starben... Es war trotz all des friedvollen Sonnenscheins Krieg – Krieg. Und noch ist Krieg. – Er ist unserer Jugend Begleiter geworden. Im Krieg verließen wir zum ersten Mal das Elternhaus und zogen hinaus in die Fremde, im Krieg verlebten wir unsere zwei Jahre im stillen, trauten Schöntal, im Krieg kamen wir nach Urach und im Krieg scheiden wir von hier.“

August Braun beschwor in seiner Rede die Heimat als heile Gegenwelt, sah jedoch auf der anderen Seite davon ab, die Realität des Krieges näher zu schildern. In der Gegenüberstellung von heimatlichem Idyll und unspezifischem Kriegserlebnis erfuhren Opferbereitschaft und Todesverachtung eine pathetische Stilisierung, ja Ästhetisierung. Braun differenzierte zwischen der Augustbegeisterung, die er als jugenhafte Naivität belächelte, und der jetzigen Haltung zum Krieg, die von Erfahrung und Realitätskenntnis geprägt sei:

„Ach! wie gerne wären wir schon damals, in jenen herrlich-großen Augusttagen, mit hinausgeeilt in den Kampf; aber damals waren wir noch so jung! Ja, wir waren so jung, daß unsere stürmischen, wilden Herzen wünschten, der Krieg solle doch auch uns noch mitnehmen, er solle doch warten, bis auch wir ihm in die erschnten Arme eilen könnten. – Und wir träumten und träumten... und dachten es uns so herrlich schön... Aber dann erwachten wir wieder und sagten zu uns selber: ‚Ach! Das ist doch alles Unsinn!‘ – Und wir schickten uns drein und saßen auf unseren Schulbänken und lernten... – Die Zeit verrann... Doch der Krieg ging fort und fort; und aus den jugendlichen Träumen stieg allmählich die Wirklichkeit empor. Jetzt packt uns der Krieg mit seiner gewaltigen Faust. – Jetzt sind wir älter und tiefer geworden. Jetzt schauen unsere Augen anders. Wir haben so vieles gehört, gesehen, erlebt! – Aber noch brennt in unseren Herzen ein glühendes Feuer; doch dieses Feuer ist gereinigt, veredelt. – Damals hätten wir uns nicht nur für Heimat und Vaterland, sondern auch für den Krieg selber in den Krieg gestürzt. – Das tun wir heute nicht mehr. Mit zu erschreckender Furchtbarkeit haben wir es erlebt, was der Krieg für ein Ungeheuer ist. Nein, ein heiliges Feuer ist er, das uns durchglüht!“

Aufgrund der mittel- und unmittelbaren Konfrontation mit dem Krieg war die anfängliche Begeisterung einem pragmatisch kalkulierenden Utilitarismus gewichen: Jetzt wurde der Krieg nicht mehr seiner selbst wegen bejubelt, sondern allenfalls als notwendiges Mittel zum Zweck gebilligt:

„Für unsere goldenen Fluren und lachenden Felder, für diese grünen Wälder und lieblichen Täler, für diese stolzen Berge und mächtigen Felsen, wie sie hier uns umgeben, und für diese lieben Menschen, deren Liebe und Treue wir täglich verspüren, für unsere Heimat, für unsere Schwestern und Brüder, für unser großes Vaterland geben wir unsere blühende Jugend dem Krieg in die Hand.“

Die Bezeichnung des Krieges als „heiliges Feuer, das uns durchglüht“, relativiert sich dadurch, dass Braun ihn im Satz zuvor ein „Ungeheuer“ nannte. Es muss offen bleiben, ob der 18-jährige Redner sich der Wirkungsmöglichkeit dieser rhetorisch verpackten Selbstverbesserung (sinngemäß: *Der Krieg ist ein Ungeheuer – nein, ein*

heiliges Feuer) bewusst war. Unverkennbar ist, dass Äußerungen wie diese immer mehr zu Pflichtübungen geworden waren, die sich als kaum entwirrbares Knäuel aus offiziöser Opferrhetorik und Beteuerung ungebrochener Vaterlandsliebe, verzweifelt wirkender Selbstermutigung und mal pathetischer, mal resignierter Schicksalsergebenheit darstellen. Typisch für solche Reden ist ihr altkluger Grundton:

„An einem großen, einschneidenden Punkt unseres Lebens sind wir angelangt. Ein neues Leben mit neuen, ungewohnten Sitten und mit neuen schwersten Aufgaben liegt vor uns. Mit kaum 18 Jahren, noch in der Entfaltung unserer jugendlichen Kräfte, treten wir ein in die Reihen der Kämpfer. – Tief traurig, tief ernst ist diese Tatsache, und groß und erhebend ist dieses Gefühl, seinem schwer bedrängten, hart ringenden Vaterlande helfen zu dürfen. – Ein neues Leben winkt! und das alte wird uns in der Erinnerung noch schön und zart und ferne glänzen. – Wundersame Gefühle – Gefühle stolzer Freude und jugendlicher Hoffnungen und Gefühle schmerzlicher Wehmut wogen in unseren Herzen. – Welch eine schöne Zeit haben wir in unserem Urach gehabt! und ach! wie schnell ist sie nun zu Ende gegangen! – [...] Nun scheiden wir von alledem. Und damit scheiden wir von einem Stück unseres Lebens. Die Jahre unserer Seminarzeit liegen schon dahinten und kehren niemals wieder. Manches haben wir zum letzten Mal genossen, manches zum letzten Mal mit unsern jetzigen Augen geschaut. Wenn wir einst zurückkommen vom Dienst mit der Waffe, dann wird unser Herz in manchem anders fühlen, und unser Auge anders schauen. – Jetzt tritt der Ernst des Lebens im Waffenkleid des Krieges an uns heran. Früh müssen wir reif werden, und früh sind wir auch schon reif geworden“⁶⁶.

Dass junge Männer wie Braun als Multiplikatoren ihres eigenen Verhängnisses fungierten, indem sie Jüngere zum selben Opfergang ermutigten, den sie selbst mit angstvollen Gefühlen zu gehen im Begriff waren, macht ihr kurzes Leben doppelt tragisch:

„Und nun Ihr, unsere lieben Kameraden! Ach! Ihr ginget so gerne mit uns fort! Aber Ihr müßt noch bleiben und warten, und wenn der Krieg im nächsten Frühjahr immer noch tobt und unzählige Leben verschlingt..., dann dürft Ihr uns folgen. Wir wollen es lieber nicht wünschen; aber freilich, da sind die Gefühle eben immer etwas gespalten. – Drei Jahre lebten und freuten wir uns mit einander, und nun trennt uns der Krieg, vielleicht für lange Zeit... vielleicht für immer... – Doch im Geiste wollen wir fernerhin manchmal bei einander weilen! Wenn wir abends nach dem Dienste Ruhe haben, dann werden unsere Gedanken auch zu Euch hinfliegen, und dann werden tausend Erinnerungen in uns erwachen... Und wenn Ihr an langen Winterabenden in warmer Stube um den Ofen sitzt – wie wir so manchmal getan – und wenn die Lampen gelöscht sind, und nur die rote Glut des Ofenfeuers das Dunkel träumerisch erhellt... und wenn Ihr dann die Lieder singt, wie voriges Jahr, und sinnend in die roten Gluten schaut..., dann denkt Ihr auch an uns! – Und Ihr schreibt uns manchmal ein Brieflein, und wir schreiben auch eins. Es kostet bei der Feldpost gar nichts! – Und Ihr erzählt uns vom Seminar, von den Gänschen und Entchen und Hühnchen, von unsern Wäldern und Bergen, von unseren Bächlein und Tälchen, von der Burg und vom Wasserfall – nur recht viel, es darf auch ein Brief werden – und der wird uns so wohl, unendlich wohl tun. – Gelt, Ihr lieben Kameraden, so wollen wir einander treu verbunden bleiben. – – Mit schmerzdem, aber mutigem, glühendem Herzen, mit tausend schönen Erinnerungen und mit jugendlichen Hoffnungen, das Herz voll Liebe

⁶⁶ Ebd., S. 8–10. – Das nächste Zitat S. 11.

und voll Dankbarkeit, so scheiden wir von Urach. – Wir sind so jung! Wir haben Mut und Glut und tiefste Vaterlandsliebe: Wir wissen: es gilt! und wir fürchten uns nicht! – Nicht aus schwachem und klagendem, aber aus warmem Herzen kommt unser Lebewohl.“

Seit den verlustreichen Kämpfen im Jahre 1916 war es zunehmend schwierig geworden, den Krieg als Teil eines göttlichen Heilsplanes zu deuten, an dessen Ende eine bessere Gesellschaft und eine große politische Zukunft für Deutschland steht. Umso mehr war eine Rhetorik des Durchhaltens gefragt⁶⁷. In Brauns Äußerungen verband sich das Motiv des Durchhaltens jedoch mit – kaum ausgesprochenen – Elementen der Verzagtheit.

Sinngabungsversuche zwischen Heilsgewissheit und Selbstverleugnung

Ein Seminarist namens Zinßer verfasste für die Kriegszeitung einen dem gefallenem Freund August Braun gewidmetem Aufsatz. In diesem finden sich die üblichen Topoi des Gefallenengedenkens – etwa der, wonach es vor allem die Besten und Liebenswertesten seien, die ihr Leben fürs Vaterland lassen müssten:

„Die Nachricht von dem Heldentode unseres lieben Freundes August Braun hat uns alle tief erschüttert. Ich sehe ihn immer vor mir mit seinem offenen, treuherzigen Blick, mit seinem ruhigen, bescheidenen, charaktervollen Wesen! Er war mir stets einer der Liebsten! – Und nun ist er uns entrissen! – Noch in seinem letzten Brief schreibt er: ‚Wir wollen einst, wenn Gott es will, ein dankbares Wiedersehen feiern in unserer lieben, schönen Heimat.‘ Und nun sollen wir ihn nimmer sehen! Nie wieder!? Liebe Freunde, jedesmal, wenn eine neue Todesnachricht von solch tüchtigen, guten Menschen zu uns dringt, dann muß uns doch unser Glauben an ein Leben nach dem Tod und an ein Wiedersehen zur unbedingten Gewißheit werden. Denn das können wir doch niemals annehmen und glauben, daß unser Gott gerade die Besten aus diesem Leben abrufte, um sie zu vertilgen, sie einem ewigen Tode preiszugeben. Nein! Vielmehr sind sie es, die vor uns gewürdigt werden, in ein neues, besseres Leben einzutreten. Und das ist unser starker Trost: Unser gefallener Freund ist nicht tot, sondern er lebt. Er war zu gut für diese Welt. Hier hat er seine Lebensaufgabe erfüllt und sie besiegelt mit dem schönsten Tod, dem Tod für's Vaterland. Dort wird er ein neues, herrliches Wirkungsfeld erhalten haben als Lohn für seine Treue“⁶⁸.

Sinngabungsversuche wie diese bewegen sich in den gängigen sprachlichen und gedanklichen Bahnen. Bei aller Klischee- und Formelhaftigkeit darf nicht übersehen werden, dass sie doch Ausdruck wahrhaft empfundener Trauer und individueller Bewältigungsversuche sind. Kriegskritische Äußerungen kommen darin freilich nicht vor. Im Gegenteil: *Offiziell* wurden Kriegserleben und Heldentod auch nahestehender Kameraden stets als vorbildlich dargestellt, so auch von Zinßer:

„Er [d. h. Braun] hat viel Schweres durchgemacht, und wenn ihn dann das Heimweh überfiel und ihn mutlos und kraftlos machen wollte, dann hat er mit allen Kräften dagegen an-

⁶⁷ Vgl. LIPP, S. 150–156.

⁶⁸ LKAS C9/337: Zeitung der Kriegspromotion Schöntal/Urach 1914/1918, Nr. 3, November 1918, hs., darin: Zinßer: Unserem lieben Freunde Braun zum Gedächtnis!, S. 2–4. – Dort auch das folgende Zitat.

gekämpft, hat sich gesagt: man muß Mann sein, muß Soldat sein! Und dieses „muß“ ist es, das ihn in meinen Augen zum Helden gemacht hat. Das ist kein Zwang von außen, das war sein tiefstes, innerstes Pflichtgefühl. So wurde sein Tod ein wahrer Opfertod. Er ist gestorben für uns! Und ihm treu verbunden sein heißt: wie er unsere Pflicht tun, dem Mißmut, der Verzagtheit und der Gleichgültigkeit unserer Zeit keinen Raum in unserem Herzen gönnen, unser Vaterland lieben, wie er, und wenn es sein muß, mutig für dasselbe in den Tod gehen. Wenn wir so treu bleiben, dann erfüllen wir auch seinen letzten Wunsch, dann gibt es einst ein dankbares Wiedersehen in unserer besseren Heimat.“

Die kriegslegitimatorischen Phrasen der Lehrer, Politiker und Militärs wurden mit einer an kollektive Autosuggestion grenzenden Beharrlichkeit wiederholt. Aus psychoanalytischer Perspektive wird dabei ein die Grenze der Selbstverleugnung weit überschreitendes Über-Ich erkennbar. Ein weiterer Seminarist, Brecht mit Namen, veröffentlichte in der Kriegszeitung einen „Dem Freunde!“ gewidmeten Beitrag⁶⁹. Auch er würdigte das Wesen des gefallenen August Braun im üblichen Tonfall:

„[...] er ist immer ein freundlich stiller Kamerad gewesen, der nicht viel aus sich gemacht hat. Und doch, wer ihn näher kennen lernen durfte, konnte in ihm eine Fülle edelsten, reinsten Wesens entdecken, einen jugendlichen feuertrunkenen Idealismus, mit dem er sehenden Auges nach den hohen, heiligen Zielen eines Jünglingsherzen jagte.“

Brecht wies darauf hin, zu August Braun eine besondere Beziehung unterhalten zu haben („Euch allen ist ein lieber Kamerad, mir aber der Freund genommen worden“), schilderte die Umstände seines Todes, die ihm der Vater des Gefallenen mitgeteilt hatte – Braun war an der Westfront von einem Blindgänger der eigenen Flugabwehrgeschütze in den Rücken getroffen worden –, und war vor allem bemüht, den Verlust des Freundes zu „verarbeiten“:

„Mit ihm ist unserem Kreise wieder einer der Besten entrissen worden. Das schmerzt. Jetzt erst, da wir auseinandergerissen sind, merken wir’s so recht, daß wir zusammengehören, und daß ein enges Band sich um uns geschlungen hat. [...] Wie schön haben wir beide uns die Zukunft ausgemalt, die Zeit auf der Hochschule, die Jahre des Lebensfrühlings und die Zeit der Arbeit im gemeinsamen Berufe. Das wird nun alles ganz anders. Doch wir dürfen nicht zusehr klagen; in diesen so schweren und traurigen Tagen ist man geneigt, die Toten glücklich zu preisen. Den schwer gebeugten Eltern unseres Freundes gebe Gott Trost und Kraft!“

Trotz der Verwendung stereotyper Formulierungen – sei es, um die Person des Toten zu ehren, sei es, um dem Sterben im Krieg einen Sinn zu geben – wird in diesen Zeilen deutlich, dass Brecht an den mehrfachen Verlusterfahrungen schwer litt, hatte er doch mit dem Freund auch die gemeinsam entwickelten Vorstellungen von seiner zivilen Zukunft aufzugeben.

⁶⁹ Ebd., darin: Brecht: Dem Freunde!, S. 17f. – Dort auch das folgende Zitat.

Die Kriegszeitung als Kommunikationsforum

In der Schöntaler Kriegszeitung „Fata Morgana!“ richtete am 14. März 1918 Ephorus Frasch einen schriftlichen Gruß an die „Krieger draußen“:

„Liebe Freunde! – Ich darf Euch wieder einmal einen kurzen Gruß senden und der Freude Ausdruck geben, daß die Fata Morgana trotz des Abrückens von Lang und Maier ins Feld doch weiterblüht. Es ist fein, daß die verständnisvolle Heeresleitung die Ulmer Kolonie immer wieder passend ergänzt. – [...] – Was Ihr über die uns entrissenen Freunde und Kameraden in der F.M. schreibt, hat mich zum Teil tief bewegt. – Wie ungenügend haben doch wir Lehrer oft die Einzelnen gekannt, kennen lernen können! Wie manchen, der sich freilich erst später entwickelt hat, auch wohl unterschätzt, falsch beurteilt, mißverstanden; wie manchmal hat auch der Schüler dem Lehrer eine stacheligere Seite zugekehrt, als es seinem Innern eigentlich entsprach – so brings oft dieses Alter mit sich, oder sich fast absichtlich verschlossen. – Aber schön wars im Grunde eben doch. Nach eurem Singen an den warmen Sommerabenden draußen habe ich oft Heimweh gehabt. – Im nächsten Gemeindeblatt bekommt Ihr dann als Soldaten einen Gruß von mir. – Wißt Ihr, daß ich bei dieser Promotion das Turnen und die Jugendwehr habe? – In herzlicher Verbundenheit und mit besonderem Gruß an Euch Krieger draußen in entscheidungsschwerer Zeit – Euer getreuer K. Frasch“⁷⁰.

In diesen Zeilen erscheint der Krieg als ein solidarischer Zustand, der die alten Hierarchien des Zivillebens und die damit verbundene Entfremdung voneinander aufzuheben vermag. Wie ein väterlicher Freund wandte sich der Lehrer in unpräziser Sprache an die ehemaligen Seminaristen; die gemeinsame Vergangenheit wurde dabei pauschal verklärt. Mit den realen Gegebenheiten hatte die rhetorische Einebnung der gesellschaftlichen Verhältnisse wenig zu tun. Dass Frasch seine alten Schüler beglückt über die Beobachtung unterrichtete, sie erst unter den veränderten Umständen des Krieges richtig kennen gelernt zu haben, läuft den Befunden der kommunikationswissenschaftlichen Forschung diametral entgegen, wonach während des Krieges, als insbesondere die Soldaten einer massiven Meinungslenkung unterstanden, ein zwangloser Diskurs gerade *nicht* möglich war.

In derselben Zeitung äußerte sich Grenadier Pfahler im Geleitwort mit religiös konnotierter Nachdenklichkeit zum Osterfest 1918:

„Ostern wird ein stilles Fest werden in diesem Jahr. Nicht das Frühlingsfest wie einst. Ihr draußen werdet zum größten Teil überhaupt nichts davon merken. Und doch soll das Bild des Gewaltigen, der sein Werk mit dem Tod besiegelte und krönte, in unseren Herzen geschrieben stehen und uns hinüberhelfen über die schwerste Zeit, soll uns lehren, den Blick auf das Große nicht zu verlieren über dem täglichen Erschauen des Fürchterlichen“⁷¹.

Der Tod Jesu Christi erfuhr hier in zweifachem Sinne eine Instrumentalisierung: Erstens sollte im Vertrauen auf die dem Kreuzestod folgende Auferstehung Heilsgewissheit vermittelt werden, und zweitens wurde Jesu Tod implizit als beispielhaft

⁷⁰ LKAS, C9/337: Fata Morgana! Kriegszeitung der Seminarpromotion [Schöntal] 1912/1916, V. Ausgabe, Ostern 1918, masch., S. 60f.

⁷¹ Ebd., S. 58f.

dargestellt. Der Gedanke, das Leben werde durch den Tod fürs Vaterland geadelt, diene regelmäßig vorausblickenden wie nachträglichen Sinngebungsversuchen des Soldatentodes. Wie viele protestantische Theologen setzte auch der ehemalige Seminarist den Tod im Felde mit dem Opfertod Christi parallel. Diese auch noch in den späten Kriegsjahren geübte Vermischung religiöser mit nationalpolitischen Idealen war theologisch höchst problematisch. Karl Barth hatte bereits bei Kriegsbeginn festgestellt, dass „Vaterlandsliebe, Kriegslust und christlicher Glaube in ein hoffnungsloses Durcheinander“⁷² gefallen seien, blieb aber eine von wenigen Stimmen, die vernehmbar in diese Richtung sprachen⁷³.

Eigentümlich widersprüchlich liest sich der ebenfalls in der Schöntaler Kriegszeitung abgedruckte Brief des jetzt als Offizier an der Front dienenden Seminaristen Walter Wenk an seine Mitschüler (1918)⁷⁴. Anders als so viele in den Augusttagen des Jahres 1914 scheint dieser im Jahre 1918 dem Abitur gegenüber dem Dienst fürs Vaterland den Vorrang eingeräumt zu haben:

„Wenn Ihr einen Rat hören wollt, will ich Euch nicht besonders dazu überreden, jetzt schon Soldat zu werden. Denn so gut es mir selber beim Kommis gefällt, so habe ich doch immer die ewige Sorge wegen des Abiturs. – Ich muß es haben um jeden Preis. Und wenn ich nach dem Krieg vom Regiment keinen genügenden Urlaub bekomme, dann reiche ich meinen Abschied ein! Aber das Abitur muß her. Und bei Euch ist das natürlich ebenso. Also überlegt Euch nocheinmal, ob Ihr nicht noch warten wollt, bis man Euch das Notabitur gibt.“

Wenks Empfehlung an die Zurückgebliebenen, den eigenen Schulabschluss nicht unnötig den Erfordernissen des Krieges unterzuordnen, mag ehrlicher Ausdruck seiner persönlichen Prioritätenskala gewesen sein, doch kaum waren diese Gedanken mitgeteilt, wurden sie relativiert, fast zurückgenommen: „Freilich, ein Opfer bringt Ihr dann nicht mehr, sondern Ihr habt einfach bis zu einem gewissen Grad den Vorteil benützt, den euch der Staat geboten hat. Und ich meine, das ist das Schönste an dieser großen Zeit, daß wir gelernt haben, Opfer zu bringen, und was für Opfer!“ Die während der gesamten Kriegszeit beharrlich artikulierte Opferbereitschaft wirkt angelernt und bemüht. Dass sie das Ergebnis einer enormen Verdrängungsleistung war, zeigt sich auch darin, wie Wenk den soldatischen Kampf im Felde mit den relativ bescheidenen Beiträgen der zivilen Welt kontrastierte:

⁷² Zit. nach MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 253.

⁷³ Beistand erhielt Karl Barth von Ernst Troeltsch, der darauf verwies, dass hier „eine Spaltung und Spannung innerhalb des Göttlichen selbst“ erkennbar werde: „ein Göttliches im Geistesgehalte der Nation, für das wir kämpfen, töten und sterben, und ein Göttliches in der aller Welt überlegenen Gottgeborgenheit der Seele und in der Zusammenschmelzung aller Seelen zum Gottesreich des Friedens und der Liebe“, wobei das erstere an dem zweiten seine Grenze finde (zit. nach MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 253).

⁷⁴ LKAS, C9/337: Fata Morgana! Kriegszeitung der Seminarpromotion [Schöntal] 1912/1916, V. Ausgabe, Ostern 1918, masch., S. 63. – Daraus sind alle weiteren Zitate dieses Unterkapitels entnommen. – Walter Wenk aus Blaubeuren fiel beim Sturm auf Prasnitz (ebd., S. 66).

„Das bischen Patriotismus, das man in Zivil treibt, ist ja auch ganz schöne und wenn einer den Krieg mit Stecknadeln an der Karte nachfährt, so sieht das im Anfang auch ganz interessant aus, aber im allgemeinen haben Eure Jugendwehübungen oder das bischen Geld, das Ihr vielleicht zu irgend einem Zweck stiftet, keinen Wert. Der Staat hat auch nicht viel davon, wenn Ihr Euere ‚Germania‘, was doch auch angeht, in ‚Hindenburg‘ umtauft. Uebrigens können wir die Geldopfer, einen Teil der Krankenpflege u.s.w. ganz ruhig den Frauen und älteren Männern überlassen. Für junge Leute gibt es in erster Linie etwas anderes. Und der Staat braucht und sucht Leute, trotz aller Versicherungen, man wolle und brauche gar keine Freiwilligen mehr. Ich habe vor 4 Wochen zusehen müssen, wie man eines Tages drei Stromer direkt von der Landstraße aufgelesen hat, und in die Kompanie steckte. Zerrissen, verkommen, die Schuhsohlen mit Schnur am Schuh befestigt, ohne Hemd, kamen sie mittags an und abends waren sie eingekleidet. Es ist eine Schande für die ganze Armee, daß man von solchen Leuten das Vaterland verteidigen läßt. Eine noch größere Schande ist es allerdings, daß eben diese drei Landstraßenbürger zu den anständigsten gehören!“

Im Tonfall eines vordergründigen Moralismus konstatierte Wenk einen prinzipiellen sittlichen Vorsprung des Soldaten gegenüber dem Zivilisten⁷⁵. Erst im Dienst an der Waffe finde ein junger Mann die angemessene Form, seinem Vaterland zu dienen. Von der alten Sozialromantik ist hier nichts mehr zu spüren: Es wurde nicht mehr davon geschwärmt, dass der Bauer neben dem Professor steht, dass der Schüler Seite an Seite mit seinem früheren Lehrer kämpft, sondern es wurde beklagt, dass man mangels einer ausreichenden Zahl Freiwilliger jetzt sogar aus deklassierten Bevölkerungsschichten Soldaten rekrutieren müsse. Der zu Beginn des Briefes angedeutete Vorrang des Abiturs gegenüber dem Kriegsdienst verflüchtigte sich innerhalb weniger Zeilen und verkehrte sich schließlich ins Gegenteil. Dies ist ein sinnfälliges Beispiel dafür, dass der kriegführende Staat seinen Anspruch auf den Einzelnen auch im erheblichen Widerspruch zu dessen persönlichen Interessen selbstverständlich und „lautlos“ durchzusetzen imstande war.

⁷⁵ Grundsätzliches zum Verhältnis zwischen „Front“ und „Heimat“, zwischen Kriegsteilnehmern und Zivilisten bei LIPP, S. 239–306. – Die Feststellung, dass „Heimat“ als das „zivile Referenzsystem“ für die Soldaten von zentraler Bedeutung war, wird von Lipp ergänzt: „Neben die positive Konnotation trat im Laufe des Krieges eine kritische Wahrnehmung der gesellschaftlichen, später auch der wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen in Deutschland“ (S. 240). Diese Differenzierung – Heimat nicht nur als heile Gegenwelt, sondern zunehmend als Gegen- und Feindbild – bestätigt sich in den Briefen der Seminaristen zumindest ansatzweise.

2.2 Die Konviktschulen während des Krieges

Die Ehinger Jahresschlussfeier 1915

Wie zu Friedenszeiten fand auch 1915 am Schuljahresende in der Ehinger Kollegiumskirche frühmorgens ein Dankgottesdienst statt. Anschließend wurde im Festsaal des Gymnasiums die übliche weltliche Schlussfeier mit Lehrern, Schülern und einer größeren Anzahl von Gästen abgehalten, über die der „Volksfreund für Oberschwaben“ berichtete⁷⁶. Demnach bot das von Gymnasium und Realschule gemeinsam bestrittene Festprogramm viel patriotisches Pathos:

„Wollten wir dieser Feier ein Motto begeben, so könnten wir sie überschreiben: ‚Dem Vaterland!‘ Dies war der Grundton, der sich in seiner Gliederung durch den ganzen Schlußakt hinzog und ihm ein harmonisch geschlossenes Gepräge verlieh. Das frische Lied aus dem Munde der Jüngsten: ‚Stillgestanden Grenadiere‘ gab den Auftakt zum Ganzen. In vollen Akkorden erklang dann das Thema im wehevollen, fein abgetönten Chor: ‚Dem Vaterland, das ist ein hohes heiliges Wort, das hallt in unsern Herzen fort wie Waldesrauschen, Glockenklang, Trompetenschmettern, und Lerchensang ... Heil Dir, du deutsches Land! Und heil Dir, Du deutsches Land, so mußte man immer wieder denken bei den folgenden Gedichtsvorträgen, die Deutschlands Ruhm und Größe besangen, wie sie aufs neue der Weltkrieg offenbarte. Fast wie ein Lied von längst vergangener Zeit mutete uns ‚der 1. August‘ an. Und doch ist erst ein Jahr dahin seit dem Tage, da es hieß: ‚Die Wehr zur Hand und schützt das Vaterland!‘ Der Ereignisse in diesem Jahr waren es eben gar gewaltige und gar viele. Wie gut, daß all das Große, was uns der Krieg gebracht, in der Schlußfeier wieder einmal vor die Seele trat! Wie dann die Schüler geendet, die uns so viel erzählten von Deutschlands neuen Heldentaten, von kühnem Wagemut zu Land und See und stillem Opfergeist zu Hause, da lag es auch uns auf den Lippen, was im niederländischen Dankgebet mit guter Dynamik der Gymnasistenchor sang: ‚Nun danket alle Gott!‘ Jetzt ergriff der Rektor beider Anstalten das Wort.“

Der Kriegsausbruch lag nun ein Jahr zurück, die Augusttage des Vorjahres begannen in der Erinnerung bereits zu verschwimmen. Erstarrung der Front im Westen und erfolgreiche Offensiven im Osten bestimmten jetzt den Kriegsverlauf. Dabei scheint die Euphorie, die bei Kriegsbeginn so viele Gemüter erfasst hatte, noch nicht ganz verflogen gewesen zu sein, zumal die Erfahrung militärischer Erfolge die der Niederlagen noch überwog. Der Krieg trat weiterhin als Kulturfaktor in Erscheinung, der „Großes“ hervorbringe und neue, positive Kräfte („kühner Wagemut“ draußen und zu Hause „stiller Opfergeist“) zur Entfaltung bringe. Musik spielte sowohl in der militärischen Erziehung als auch im unmittelbaren Kontext des Krieges eine wichtige Rolle. Man glaubte, wer singe, werde auch siegen⁷⁷. „Nun danket alle Gott“ hatte auch die am 1. August 1914 vor dem Schloss in Berlin versammelte Menschenmenge gesungen, als die deutsche Mobilmachung bekannt gegeben worden war⁷⁸.

⁷⁶ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1915.

⁷⁷ Vgl. LEMMERMANN, Bd. 1, S. 295.

⁷⁸ Vgl. RÜRUP, S. 2.

Die Ansprache des Rektors Bernhard Krieg an die Festversammlung liegt als stellenweise konzeptartig verkürztes Manuskript in handschriftlicher Form vor. Wie so viele in dieser Zeit sah der Redner in der Gegenwart einen Extrempunkt historischer Erfahrungsmöglichkeit:

„Festliche Versammlung! Verehrte Herren Kollegen! Liebe Schüler! – Neunzig Jahre besteht unser Gymnasium. Aber unter diesen neunzig war keines, das dem Schuljahr 1914/15 an die Seite gesetzt werden könnte. Gewiß Kriegsjahre waren auch unter ihnen, u. darunter wiederum hat manches das deutsche Volk bis in seine Tiefen aufgewühlt. Aber was bedeutet selbst ein 1870/71 gegen 1914/15, gegen dieses Ringen wider eine Welt von Feinden um das Sein, das Leben unseres ganzen Volkes. Wie schrecklich schnell ist dieses schreckliche Jahr an uns vorbeigeflogen. Die Reihe von Gedichten, die Sie eben hörten, hat ja versucht, die Stimmungen des Kriegsausbruches und etliche Bilder aus dem bisherigen Kriegsverlauf Ihnen vor Augen zu führen. Mancher Ton, der darin klingt, scheint uns bezeichnender Weise bereits aus weiter Ferne zu kommen, z. B. die Erinnerung an den Sturm, der bei der Mobilmachung Deutschland durchbrauste; an das Feuer, das in uns loderte, als die ersten Heereszüge am selben Tage und in tiefer lauer Augustnacht durch unseren Bahnhof führen. Dann kam der gewaltige Heldenlauf durch Belgien u. Frankreich! In Ostpreußen sausten Hindenburgs erste Hiebe nieder. Wie haben da unsere Glocken geläutet u. die Fahnen geflattert. Und über die Meere flogen unsere Kriegsschiffe, die von der Kriegserklärung draußen überrascht wurden, u. erkämpften, wengleich von vornherein des schrecklichen Unterganges sicher, unserer jungen Flotte unsterblichen Ruhm. Mit einem Male aber schien sich das Blatt zu wenden. Unsere westlichen Armeen gingen von der Marne an die Aisne zurück, während im Osten mehr und mehr das Pusten der Dampfwalze sich vernehmlich machte. Welche genauen inneren Zusammenhänge zwischen diesen Ereignissen obwalteten, wissen wir heute noch nicht sicher, das übrige desto sicherer: Hindenburgs kühnen Flankenstoß, durch den er ein für alle mal den russischen Angriff in der Richtung Berlin lahm legte; jene den ganzen Winter ausfüllenden furchtbaren Karpatenkämpfe, die der Dampfwalze zuletzt gründlich den Dampf benommen haben und der Angriff auf die Dardanellen“⁷⁹.

Der Erste Weltkrieg hatte den Zeitgenossen nie Dagewesenes vor Augen gestellt. Die beschleunigte Zeiterfahrung ist ein Indiz für die auch subjektiv wahrgenommene Fülle von Veränderungen und Ereignissen seit Kriegsausbruch. Mit seinen wuchtigen, bilderreichen Formulierungen unterstrich der Redner seine kriegsbefürwortende Einstellung, wobei nicht zu verkennen ist, dass er als militärfreier katholischer Geistlicher den Krieg aus der distanzierten Perspektive eines Zuschauers oder allenfalls eines gelegentlich in die „Handlung“ eingreifenden Registrars wahrnahm:

„Da geschah in diesem einzigartigen Schauspiel wieder eine Überraschung, derer der russische Botschafter in Paris bei der ersten Nachricht gespottet hatte: Der Durchbruch am Dunajek, hierauf Przemysl, Lemberg, Bukowina, Liebau, [unleserlich], Übergang über den Narew, Gefahr für das polnische Festungsviereck. Und gleichzeitig opfern am Isonzo die italienischen Verräter Hekatomben von Menschen. Sie wollten ja die auf dem Teller dargebotenen Gaben des guten Oesterreiches nicht umsonst. Und jetzt eben in den Tagen, da das

⁷⁹ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlußfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1915, hs. [Krieg, Bernhard]. – Daraus wird im Folgenden weiterhin zitiert.

Schuljahr sich feierlich zu Ende neigt, im Osten Ereignisse von einer weltgeschichtlichen Größe ohne gleichen. An unseren Schulen sind gewaltige Ereignisse nicht spurlos vorübergegangen.“

In den Vorgängen im Osten sah der Ehinger Schulleiter „Ereignisse von einer weltgeschichtlichen Größe ohne gleichen“, während die Gräuel des Krieges ignoriert, Negativauswirkungen auf den Schulbetrieb als unumgänglich hingenommen wurden. Zwar verschwieg der Redner die äußeren Auswirkungen des Krieges auf die Schule nicht, erwähnte Notprüfungen, Notzeugnisse ohne Prüfung und Versetzungen ohne Prüfung. 67 Schüler, darunter 24 Abiturienten des letzten Jahrgangs, seien zum Heer eingerückt, drei leisteten freiwillig Sanitätsdienst, vier seien gefallen, fünf verwundet. Auch über Sammelaktionen, Erntehilfe u. a. m. wurde informiert⁸⁰. Dennoch ordnete man mit großer Bereitwilligkeit schulische Belange den Erfordernissen des Krieges unter. Nachdem Rektor Krieg aus einigen Briefen – z. T. von gefallenen Schülern – vorgelesen hatte, leitete er zum nächsten Programmpunkt über („Lehren für uns“):

„Als Gaukel [Josef Gaukel aus Obernheim war einer der vier gefallenen Ehinger Schüler] sich als Kriegsfreiwilliger beim Rektor meldete, wies ihn dieser auf die nahe Möglichkeit hin, eine Notreifeproofung mitzumachen, ehe er gehe, u. dadurch für seine Zukunft so weit möglich zu sorgen. Auf meine Frage, warum er denn so eile, schaute er mich offen u. voll an u. sagte: ‚Herr Rektor, ich bin begeistert.‘ Ein Wort, so überraschend, daß ich zunächst herzlich lachen mußte, u. ich denke, anderen geht es geradeso. Schau einer diesem Jüngling aber nochmals ins Auge u. ins Herz, so gewinnt das Wort eine so großartige Bedeutung, daß Staunen uns erfüllt. ‚Ich bin begeistert.‘ Das war ja die Seele des deutschen Volkes selber in jenen unvergeßlichen August- und Septembertagen. Hl. Begeisterung war es, welche die Ausziehenden mit sich riß; hl. Begeisterung gab den Zurückbleibenden den Opfermut; Begeisterung schlug unsere Schlachten u. erfocht unsere Siege. Begeisterung im Bunde mit deutscher Kriegskunst und deutscher Technik wirft jetzt, so hoffen u. beten wir, auf Polens Feldern die asiatischen Horden nieder, und sie wiederum wird wie die Karpaten so die Alpen gegen Geierklauen sichern und die englische Hyäne ins Meer peitschen. – Dieses hl. Feuer zu hüten und zu nähren, so zu sagen Flamme an diesem Herd zu sein, u. alle Tugenden, die allein eine sichere Grundlage für jene restlose Hingabe ans Vaterland abgeben, fest einzupflanzen in die jungen Herzen, das wird auch im künftigen Jahr u. immerdar unsere hohe Aufgabe sein zu Nutz und Frommen des teuren Vaterlandes, das Gott schütze u. siegreich mache.“

Bewusst wurde die Begeisterung instrumentalisiert: Indem man die Haltung der jungen Freiwilligen als Ausdruck genuin deutscher Verfasstheit, als „Feuer“ stilisierte, entfiel jedweder Ansatz für einen rationalen Diskurs. Auf diese Weise nahm Kriegs Rede vor den jugendlichen Zuhörern appellativen, ja propagandistischen Charakter an. Lehrer und andere Autoritäten verstanden sich nicht als Korrektiv der Irrationalität, sondern taktierten mit der Ahnungslosigkeit der ihnen anvertrauten Jugend. Dass Rektor Krieg aufgrund der Begeisterung „im Bunde mit deutscher Kriegskunst und deutscher Technik“ allen Anlass sah, optimistisch in die Zu-

⁸⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 2. August 1915.

kunft zu blicken, war symptomatisch für die anfangs weit verbreitete Zuversicht. Durch die „heilige Begeisterung“ gebe sich die „Seele des deutschen Volkes selbst“ zu erkennen; in ihr vermutete Rektor Krieg den Ausgangspunkt des Opferwillens. Während die feindlichen Nationen in kulturchauvinistischer Überheblichkeit bestialisiert und dämonisiert wurden, glorifizierte der Redner die deutsche Haltung als gottgefällig und rechtmäßig. Dabei wechselte er in einen milden Ton, dessen hexametrischer Charakter (trotz Unterbrechung) an die Taktfüllung der epischen Gedichte lateinischer Klassiker, an den *versus heroicus*, erinnert. Formulierungen wie „Dieses heilige Feuer zu hüten“ evozieren Vorstellungen von Harmonie und Tugendhaftigkeit. Indem Assoziationen zwischen dem Bemühen, das „Feuer“ für den Krieg zu erhalten, und dem Dienst der Vestalinnen geweckt wurden, erfuhr das eigene Handeln eine Sakralisierung, deren rhetorische Mechanismen an die binären Argumentationsstrategien der Bildungsdebatte denken lassen.

Die Ehinger Jahresschlussfeiern 1916 und 1917

Wenn sich schon 1915 Euphorie nicht mehr ungebrochen verkünden ließ, so galt dies im Jahre 1916 erst recht. Der Dankgottesdienst in der Kollegiumskirche und der Schlussakt im Festsaal des Gymnasiums bildeten wieder die Eckpunkte der Feier, deren weltlicher Teil „besonders den lebenden und toten Helden“ gewidmet war. Entsprechend gestaltete sich das künstlerische Programm: Vorgetragen wurden „Als die Trommel klang“, „Steh ich im Feld“, Herolds „Totenwurm“ und „Jungmannschaft“ und H. Lerschs „Die Muttergottes im Schützengraben“; außerdem gedachte man der deutschen Mütter. Das Lied „Auf zum Kampf“ bildete die Überleitung zur Rede des Rektors Krieg, über die in der Zeitung⁸¹ Folgendes zu lesen stand:

„In kurzen kräftigen Strichen zeichnete der Redner ein Bild der großen Erfolge unserer Heere und unserer Flotte im vergangenen Jahre, die in uns die Ueberzeugung festigen müssen: Soviel es auch unserer Feinde sein mögen, sie werden uns nicht niederringen, der Tag wird kommen, wo die ganze Welt Zeuge sein wird vom endgültigen Siege des deutschen Volkes. Dann gedachte der Rektor der rührigen Anteilnahme der Gymnasisten und Real-schüler an den Kriegsereignissen und Kriegsaufgaben und wies den Schülern die Wege, auf denen sie auch während der kommenden Ferien ihre Vaterlandsliebe durch die Tat bekunden können und sollen. Nach dem melodisch ansprechenden, gemühtiefen Liede: ‚Wohl sehr glücklich ist, wer zu sterben weiß für Gott und das teure Vaterland‘ wurden die Prüfungserfolge bekannt gegeben. [...] Den ergreifenden Schluß der schönen Feier bildete das Gedenken an den erst kürzlich im Felde gefallenen Schüler des Gymnasiums: Peter Härle aus Dürnau, dem gar sinnig Attenhofers Gesang sich anfügte: ‚Wir liebten uns wie Brüder, der Tod hat uns getrennt ... So treuen Kameraden find ich wohl nimmer mehr.‘“

⁸¹ Ebd., 31. Juli 1916. – Die handschriftliche Vorlage des Rektors zur Schlussfeier 1916 ist ebenso wie die zur Schlussfeier 1917 (beide StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191) über weite Teile mit nicht mehr gebräuchlichen stenographischen Kürzeln durchsetzt, was ihre Lesbarkeit nahezu unmöglich macht. Für die Jahre 1916 und 1917 wurde daher auf Berichte im „Volksfreund für Oberschwaben“ zurückgegriffen.

Das todbringende Wesen des Krieges war inzwischen auch in der Heimat deutlich ins Bewusstsein vorgedrungen, was sich beim Festprogramm in einer Akzentverschiebung niederschlug: Zunehmend wurden solche Lieder und Gedichte aufgeführt, in denen bedingungslose Todesbereitschaft verlangt und das Sterben fürs Vaterland besungen wurde („Auf in den Kampf“, „Wohl sehr glücklich ist, wer zu sterben weiß für Gott und das teure Vaterland“). Man stärkte also diejenigen psychischen Dispositionen, die man für erforderlich hielt, um den Krieg und seine enormen Belastungen zu bewältigen. Im vierten Kriegsjahr 1917 berichtete der „Volksfreund für Oberschwaben“, dem Festakt sei „der ganze Ernst des Weltkrieges [...] aufgeprägt“ gewesen. Auch die vorgetragenen Gesänge und Gedichte hätten „die erschütternden Erlebnisse des Weltkrieges zum Gegenstand“⁸² gehabt. Dr. Krieg schilderte demnach in seiner Rede,

„wie tief der Krieg auch in das Gymnasialleben eingreife und welch schöne Leistungen an Kriegshilfe das hiesige Gymnasium zu verzeichnen habe: im abgelaufenen Studienjahr haben 367 Schüler das Gymnasium bzw. die Realschule besucht; von diesen sind nicht weniger als 41 Schüler bereits unter die Fahnen gerufen worden. Seit Kriegsbeginn sind 170 Schüler der Anstalt einberufen worden; ein Beweis, wie falsch und unberechtigt der auch in hiesiger Stadt schon öfters gehörte Vorwurf ist, die Studentenschaft werde zu wenig zum Kriegsdienst herangezogen.“

Anschließend sprach der Rektor von den Ergebnissen der Sammlungen, von der Unterbrechung des Schulbetriebs durch „Kohlen-Vakanz“ und weitgehende Ernteurlaubungen. Wenn er bemerkte, dass trotz dieser Widrigkeiten gute Schulleistungen erbracht worden seien, belegt dies ein weiteres Mal die große Bereitschaft, in früheren Jahren so kompromisslos verteidigte Bildungsbedürfnisse den Erfordernissen des Krieges unterzuordnen. Der Redner übermittelte „die herzlichsten Grüße und Glückwünsche an die im Felde stehenden Lehrer (H. Oberpröz. Kopp) und Schüler“ und gedachte der 16 gefallenen und der vier vermissten „Heldensöhne des Gymnasiums mit einem warmherzigen Aufruf an die anwesenden Schüler, sich der gefallenen Brüder durch sittlichen Wandel, durch Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit würdig zu zeigen“⁸³. Dadurch sollte – paradoxerweise – die Opferbereitschaft gesteigert werden. Die gefallenen Brüder wurden nicht nur als zu weiteren Heldentaten anspornende Vorbilder gefeiert, sondern sollten aufgrund ihres Sterbens für das Vaterland auch Mahnung zu „sittlichem Wandel“, „Pflichttreue“ und „Gewissenhaftigkeit“ sein. Noch immer war der Krieg eine Gelegenheit, traditionelle Wertvorstellungen des gebildeten Bürgertums zu vermitteln bzw. zu bewahren.

Rektor Krieg war Mitglied der Deutschen Vaterlandspartei⁸⁴, die trotz der immer aussichtsloser werdenden Kriegslage und der zunehmenden Not in der Zivilbevöl-

⁸² Volksfreund für Oberschwaben, 26. Juli 1917. – Daraus auch nachfolgendes Zitat.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Bernhard Krieg fungierte als Erster Vorsitzender des Bezirksvereins Ehingen dieser Partei (vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 22. Januar 1918). – Vgl. DANN, S. 223 f.: Zur Gründung der Deutschen Vaterlandspartei kam es im September 1917 als Folge einer innenpolitischen Auseinandersetzung um den Weg zum Frieden. Für die Rechte war nur

kerung bis zum Schluss am Krieg und dessen national modifizierter heilsgeschichtlichen Deutung festhielt. Dabei waren auch auf katholischer Seite längst Stimmen laut geworden, die eine „Selbsteinkehr“ der katholischen Geistlichkeit forderten. Ein Ausweg aus dem langen Krieg lasse sich, so der Tenor, möglicherweise finden, wenn die europäische und universalistische Ausrichtung des Katholizismus wiederbelebt werde⁸⁵. Von derartigen Überlegungen scheint die Ehinger Schulleitung völlig unberührt geblieben zu sein.

Die Ehinger Jahresschlussfeier 1918: Friedenssehnsucht?

Die kriegsbedingten Belastungen auf den Schulbetrieb nahmen von Jahr zu Jahr zu. Waren 1917 zum Schuljahresende 16 gefallene Schüler zu beklagen, so hatte sich die Zahl der Gefallenen inzwischen auf 34 erhöht; drei Schüler wurden vermisst. Insgesamt waren knapp 250 Schüler zum Heer eingerückt⁸⁶. Dementsprechend zurückhaltend äußerte sich der Ehinger Anstaltsvorstand bei der Jahresschlussfeier 1918:

„Verehrte Versammlung! Wie sehne ich mich nach dem Tag, da anlässlich der ersten Schlußfeier im neu hergestellten Frieden unsere blühenden Jünglinge ohne Lücken an dieser Stelle wieder vorüberziehen werden, um die Urkunde in Empfang zu nehmen, die ihnen den Eintritt in die Bürgerschaft der Hochschule gewährleistet. Und was für hoffnungsfrohe Jahrgänge wären gerade in dieser Kriegszeit uns beschieden gewesen. So aber müssen wir bei dem Gedanken uns trösten: Gott Dank, noch keiner ist in diesem Reifejahrgang gefallen. Mußten sie noch so viel dulden; bei keinem haben wir seinem Namen das schwarze Kreuz beigegeben müssen. Möge Gottes Schutz auch ferner über ihnen allen walten, namentlich in den Tagen des furchtbaren Ringens, die noch bevorstehen. Unsere innigen Wünsche u. gläubigen Gebete fliegen ihnen allen heute zu. – Der Opfer wären ja wahrlich nachgerade genug. Mit wahren Herzen sagen wir das. Denn das Schuljahr 1917/18 war eines, über dessen Eingang wir im Erinnerungskalender die Worte setzen werden müssen: Ver sacrum – heiliger Opferfrühling. In meinem Bericht zu der Schlußfeier des letzten Jahres konnte ich sagen: ‚Unserer Gefallenen sind jetzt 16, wozu 4 kommen, die seit Monaten, teilweise seit Jahresfrist als vermißt bezeichnet werden.‘ Von letzteren 4 ist der Tod eines nunmehr amtlich festgestellt. Doch was sind diese Opfer im Vergleich zu den Blutspenden, die von uns im letzten Schuljahr für das Vaterland dargebracht werden mußten. Sie hören gewiß mit dankbarem, wenn schon trauerndem Herzen die Namen der toten Jünglinge,

ein „Siegfrieden“ denkbar; den von der Reichsregierung angebotenen „Verständigungsfrieden“ lehnte sie als „Verzichtfrieden“ kategorisch ab. Die am 19. Juli 1917 von der Mehrheit des Reichstages verabschiedete Friedensresolution veranlasste das nationalistische Lager, sich zu organisieren. Außer mit „Vaterland“ und „vaterländisch“ wurde verstärkt rassistisch argumentiert: Im Oktober 1917 verkündete die Partei im Reichstag „die rassische Ertüchtigung des deutschen Volkes“ als ihr Ziel. Mit über einer Million Mitgliedern gelang es der Deutschen Vaterlandspartei, „im Soge des Kriegspatriotismus zu einer Massenpartei zu werden“.

⁸⁵ Vgl. MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 257.

⁸⁶ Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 25. Juli 1918.

die ihrem Vaterland ohne Überlegen u. Deuteln das sicherste Erdengut hingaben, das sie hatten, ihr Leben“⁸⁷.

Hatte der Rektor den Krieg im Jahre 1915 noch ein „einzigartiges Schauspiel“ genannt, so sprach er jetzt von „Tagen des furchtbaren Ringens“. Statt den Opferwillen zu betonen, sagte er: „Der Opfer wären ja wahrlich nachgerade genug.“ Erstmals erklärte man die Folgen des Krieges öffentlich als nachteilig für die Schule, das vergangene Schuljahr wurde als „Ver sacrum – heiliger Opferfrühling“ bezeichnet. Dass gerade die Besten dem Krieg zum Opfer gefallen seien, ist ein Topos⁸⁸, der sowohl auf protestantischer als auch auf katholischer Seite gepflegt wurde. In einem gewissen Kontrastverhältnis zur Standhaftigkeit, mit der vier Jahre lang Leiden und Entbehrungen rhetorisch gebilligt und real erduldet wurden⁸⁹, stehen die Anzeichen von Kriegsmüdigkeit, wie sie jetzt selbst beim Vaterlandspartei-Mitglied Bernhard Krieg nicht mehr zu überhören waren.

3. Kriegsende und Nachkriegszeit

Die Kriegsniederlage erschütterte das Vertrauen in die politische und militärische Führung, hatten sich doch deren Versicherungen und Ankündigungen als trügerisch und unzutreffend herausgestellt. Betroffen von diesem Vertrauensverlust war auch die Autorität von Schule und Lehrern. Sebastian Haffner beschreibt, wie er als Kind auf die erbarmungslose Nachricht von der Niederlage reagiert hat: „Womit soll ich meine Empfindungen vergleichen – die Empfindungen eines elfjährigen Jungen, dem eine ganze Phantasiewelt zusammenbricht? [...] Wenn jemand, der jahrelang große Summen zur Bank getragen hat, eines Tages seinen Kontoauszug anfordert und erfährt, daß er statt eines Vermögens eine erdrückende Schuldenlast besitzt, mag ihm ähnlich zumute sein. [...] Wo aber war ein Halt, wo Sicherheit, Glauben und Vertrauen, wenn das Weltgeschehen so hinterhältig war, wenn Siege und Siege zu endgültiger Niederlage führten und die wahren Regeln des Geschehens nicht verlautbart wurden, sondern sich erst nachträglich enthüllten, im niederschmetternden Ergebnis?“⁹⁰

⁸⁷ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191: Jahresschlußfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 23. Juli 1918, hs. [Krieg, Bernhard]. – Es folgt eine Aufzählung der Gefallenen in alphabetischer Reihenfolge.

⁸⁸ Vgl. BEHRENBECK, S. 147.

⁸⁹ Vgl. VONDUNG: Propaganda oder Sinndeutung?, S. 12.

⁹⁰ HAFFNER, S. 31 f.

3.1 Die Seminare nach Kriegsende

„*Ein' feste Burg ist unser Gott*“

Beim Uracher Seminarjubiläum, das wegen des Krieges nicht 1918, sondern erst 1920 begangen wurde, hielt Ephorus Dr. Eitle eine Festrede, in der nicht nur das Selbstverständnis einer traditionsreichen Bildungsanstalt reflektiert wurde, sondern auch die Haltung gegenüber Nation und Krieg eine gewisse Modifizierung erfuhr⁹¹:

„Was ist vom ersten Kriegstag an neben dem nationalen Hochgesang ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ das sieghafte Lied, der wuchtige Choral des Gottvertrauens gewesen? Ein' feste Burg ist unser Gott. Und nun, da des Deutschen Reiches Macht und Herrlichkeit in Trümmern liegt wie droben die Grafen- und Herzogsburg? Nun erst recht sei neben Luthers Bußlied ‚Aus tiefer Not schrei ich zu Dir‘ sein Heldengesang unser Wahl-spruch: Ein' feste Burg ist unser Gott! Denn ‚Er ist unsre Zuversicht und Stärke, eine Hilfe in den großen Nöten, die uns getroffen haben. Darum fürchten wir uns nicht, wenn gleich das Meer wütete und wallte und von seinem Ungestüm die Berge einfielen[‘]. Dennoch – das kühne Wort des Glaubens – ‚dennoch soll die Stadt Gottes fein lustig bleiben‘ (Psalm 46, 2–5); dennoch sollen die Jungen und wollen wir Alten vom Grund und von innen heraus, wirtschaftlich und religiös-sittlich Deutschland wiederaufbauen!“

Eitle sprach jetzt anders als während des Krieges: Nach militärischer Niederlage und politischer Desillusionierung blies er zum Rückzug in die „feste Burg“ des Gottesglaubens, hatte sich doch der „nationale Hochgesang“ als allzu unbeständig erwiesen. Es gab jetzt kein *Nebeneinander* mehr von „Deutschland, Deutschland über alles“ und „Ein' feste Burg ist unser Gott“, sondern eine klare *Überordnung* des christlichen gegenüber dem nationalen Gedanken. Letzterer blieb als Auftrag erhalten, am Wiederaufbau eines auf den sittlichen Werten des christlichen Glaubens gegründeten nationalen Gemeinwesens mitzuwirken. Nach demselben Muster aktualisierte Eitle das Selbstverständnis des Seminars in dreifacher Ausrichtung – jeweils die Anfangsstrophe aus Luthers berühmtem Liedtext voranstellend, das die gesamte Rede refrainartig durchzieht.

Erstens: „Ein' feste Burg ist unser Gott – das bekennt heute unser Seminar bei seinem mehr denn hundertjährigen Bestehen als ein *H o r t d e s L e b e n s*. Im Frühjahr geht geheimnisvoll durch die Natur ein Weben und Sichregen; es ist der Herr, unser Gott, der neues Leben schafft, und die Knospen brechen auf, und die Erde legt ihren Blütenschmuck an. Ja, überall, wo Leben waltet, auch im Geistesreich ist ein Blühen und Wachsen, Gedeihen und Reifen. Hegel, der erste schwäbische Philosoph, erklärt als Zweck und Ziel der Geschichte die Entwicklung des Geistes zur Freiheit. Das gilt – in aller Bescheidenheit sei es gesagt! – auch von unsern evangelisch-theologischen Seminaren. Sie haben solch eine kerngesunde Lebenskraft erwiesen, daß sie trotz allen Stockungen von Stufe zu Stufe sich zum Höheren, zur Freiheit erheben konnten.“

⁹¹ EITLE: Festrede beim Uracher Seminarjubiläum, S.326–331. – Daraus sind die Zitate in diesem Unterkapitel entnommen.

Indem der Ephorus die Natur mit organisch sich entwickelnden geistigen, persönlichen und institutionellen Reifungsprozessen verglich, postulierte er eine Besinnung auf das Elementare.

Zweitens: „Ein’ feste Burg ist unser Gott – das bekennt heute unser Seminar als ein Hort des Lebens, als ein Hort des Lichtes. Wenn nach der für Urach sonnenarmen Zeit von November bis Februar über dessen Landschaft Gott ein Meer von Licht, Farben- und Luftstimmungen ausgießt: wie schön sind gerade hier die Wälder mit ihrer Farbenfrische im Frühling, mit ihrer Farbenfülle im Herbst! Auf dem Sonnenfelsen, den Rutschenfelsen, der weiten Albfläche, auf der „Burg“, dem Hohenneuffen, da wird das Auge nimmer satt, da möchte man in die Lüfte hinausjubeln: O Welt, du bist so wunderschön! Oder in des Herzens Stille beten: ‚Herr, mein Gott, du bist sehr herrlich; du bist schön und prächtig geschmückt. Licht ist dein Kleid, das du anhast‘ (Psalm 104,1f.). Aber höher steht uns das Licht des Geistes. Das Seminar ein Hort des Lichtes. Wie viele Früchte der Wahrheit werden hier geboten! Im Alten und Neuen Testament, in der Glaubens- und Sittenlehre, in den Werken der Griechen und Römer, vor allem des göttlichen Plato, der deutschen Dichter und Denker – welch ein Reichtum großer Gedanken und tiefer Lebensweisheit; in den Naturwissenschaften [...]; in der Seelenlehre [...] bis hinan zu den höchsten und letzten Fragen der Philosophie. Aber auch die Sonne des Schönen leuchtet im Seminar: die herrlichen Werke der Tonkunst, die am stärksten zu Herzen dringt, die Schriften der Dichter von den Propheten, von Vater Homer und Sophokles bis zu Goethe und Schiller und den neueren deutschen Meistern – ein riesiger Wald mit unendlich vielerlei Stimmen und doch so erquickend, daß einem das Herz im Leibe lacht, so erhebend, daß man von den Hochstämmen den Blick nach oben richtet zu dem blauen, ewig reinen Himmel Gottes.“

Die Lichtmetaphorik erschöpft sich nicht in religiöser Verklärung von Natur und Heimat, thematisiert sie doch vor allem den aufklärerischen Selbstanspruch des Seminars: Licht symbolisiert das Bemühen um Wahrheit in Fragen des Glaubens, der Moral, der Wissenschaft und der Kunst.

Drittens: „Ein’ feste Burg ist unser Gott – das bekennt heute unser Seminar als ein Hort des Lebens, des Lichtes, als ein Hort der Liebe. [...] Ein unermeßlicher Segen der Liebe ist daraus [d.h. aus der 1565 erfolgten Erhebung der Klosterschulen und Seminare zur ewigen Landesordnung] für unsere Landeskirche, für den Staat und die einzelnen Gemeinden, fürs ganze Volk erwachsen. Liebe, tatkräftige, christliche Liebe ist der wahre Sozialismus; praktisches Christentum nennt es Bismarck. [...] ‚Freie Bahn dem Tüchtigen‘ – das Wort hat für sie [d.h. die Klosterschulen und Seminare] schon 364 Jahre lang gegolten. [...] – Unser Heim ein Hort der Liebe. Freilich sind die 14–18jährigen am schwersten zu erziehen. [...] Darum ist es dringend nötig, bei ihnen die Selbsterziehung und die gegenseitige Erziehung zu fördern, und diese geschieht seit 1911 durch die Stubenältesten und den Schülerrat und deren Selbstregierung. Darum sollen Ephorus und Professoren als die väterlichen Erzieher, die Repetenten oder Aufsichtslehrer als ältere, reifere Freunde den Zöglingen unermüdliches Vertrauen, nimmerruhende Liebe erweisen, ihre Jugend- und Schuljahre vergolden; damit ist alles gesagt.“

Den Begriff „Liebe“ verstand Eitle im umfassenden Sinne als segensreiches Wirken des Seminars auf persönlicher, gesellschaftlicher und pädagogischer Ebene. Wenn gleich von einem *insgesamt* eher geringen Einfluss des Pietismus auf die Seminare ausgegangen werden muss, betonte Ephorus Eitle in seiner Festrede, dass deren Ziel von Unterricht und Erziehung weiterhin darin bestehe,

„was Bengel beim Anfang und beim Abschied in der Denkendorfer Klosterschule betont hat: erudita pietas, von Bildung durchleuchtete Frömmigkeit, und pia eruditio, vom Christenglauben beseelte Bildung. Zusammen mit den Idealen des Wahren und Schönen wird durch die biblischen Schriften, durch die alten und neuen Klassiker, durch die Geschichte, die von Helden und großen Männern kündigt, das Ideal des Guten und der sittlichen Willenskraft gepflegt. Und in der Tiefe des Geistes haben wir die Einheit unsres Wesens, wie Eduard Paulus im Sonett vom Uracher Wasserfall dichtet: ‚Und wie der Sturzbach ewig rauscht und rauscht, mein stilles Herz der eignen Tiefe lauscht.‘ Eben im Gemüt erleben wir das Allerwirklichste, die Berührung mit dem himmlischen Vater, mit Jesus, unsrem Herrn und Führer. Und darum ist die Krone der Bildung die freie, sich selber beherrschende, sittlich starke christliche Persönlichkeit und zugleich mit ihr die tatkräftige, freudig dienende Liebe zum deutschen Volkstum, zu Heimat und Vaterland, Familie, Gemeinde, Staat und Kirche, zu den Schwachen und Armen. Die 4 Lehrer, voran Professor Beckh, und die 131 Schüler unseres Seminars, von 1914/19 gefallen, sind ein erschütterndes Zeugnis dafür. Wie Leben und Arbeit so steht Persönlichkeit und Liebesdienst in Wechselwirkung; je tiefer die Persönlichkeit, desto reicher der Liebesdienst und umgekehrt.“

Selbst in der mahnenden Erinnerung an Johann Albrecht Bengel (1687–1752) als Hauptfigur des schwäbischen Pietismus blieb Eitle in seinem Verhältnis zu Krieg und national ambitionierter Politik eigentümlich ambivalent: Die Hinwendung zur „von Bildung durchleuchteten Frömmigkeit“ bedeutete eben nicht den totalen Rückzug aus der Parteinahme für den Krieg um Deutschlands Recht und Ehre; vielmehr wurde die „freudig dienende Liebe zum deutschen Volkstum, zu Heimat und Vaterland“ weiterhin befeuert. Doch die Festigkeit und Kraft, die erforderlich seien, um eine erkennbar schwierige Zukunft zu meistern, finde man allein im Glauben, so Eitle am Schluss seiner Rede:

„Ein letztes Wort an euch, meine lieben Freunde: wollt ihr die kommenden Stürme als Männer bestehen, im Kampfe mit euch selbst und mit dem Gemeinen ringsum siegen, dann muß euer Charakter in Gott, dem Urquell alles Wahren, Schönen und Guten, fest gegründet sein. Das erst gibt unsrer Bildung die unerschütterliche Einheit, unsrem Arbeiten und Ringen die liebevolle Freudigkeit, wie Jesus, unser Herr und Meister, der Held mannhaften Kämpfens und Liebens gewesen ist. – Ein’ feste Burg ist unser Gott – das bekennt heute unser Seminar als ein Hort des Lebens, des Lichtes, der Liebe. [...] – So lang die Seminare bestehen und blühen, kann’s auch mit unsrem Volk und der Kirche nicht aus sein. Jetzt schmachtet Deutschland im tiefsten Dunkel von Gethsemane und Golgatha; getrost, dennoch werden und müssen wir uns mit christlicher Innerlichkeit, mit deutscher Pflichttreue, mit immer frischer Tatkraft durchringen zu einem hellen, leuchtenden Ostermorgen für unser heißgeliebtes Vaterland. Laßt uns Schillers Rütlichswur erneuern: ‚Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern, [...]‘ Denn ein’ feste Burg ist unser Gott; mit unsrer Macht ist nichts getan; und wenn die Welt voll Teufel wär’ – das Reich muß uns doch bleiben, das Deutsche Reich, das Gottesreich.“

Künftige Kämpfe seien nur zu bestehen, wenn die Jugend – insbesondere die an den Seminaren studierende – wie die Gesellschaft insgesamt „mit christlicher Innerlichkeit, mit deutscher Pflichttreue, mit immer frischer Tatkraft“ die Verhältnisse zu gestalten bereit sei. Dabei ist die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte des „urprotestantischen“ Liedes „Ein’ feste Burg ist unser Gott“ durchaus nicht unpolitisch. Vielmehr machte ihre kämpferische Sprache – den eigenen Entstehungsumständen,

wahrscheinlich vor 1529, geschuldet – die „Marseillaise der Reformation“⁹² seit jeher für politische Instrumentalisierung, ja Missbrauch anfällig⁹³. Schon in der Romantik sprach man vom „Kriegslied des Glaubens“, doch „militärische Karriere“ machte es erst in der Epoche des Wilhelminismus, als es in Militärgesangs- und Kommersbüchern auftauchte⁹⁴. Im Kontext von Kriegsniederlage und Versailler Vertrag gewann Luthers Text als nationaler Selbstbehauptungsversuch erneut politische Virulenz, er wurde zum „Inbegriff des deutschnationalen Luthertums“⁹⁵.

So zitierte auch der Uracher Ephorus am Schluss seiner Rede die jeweils erste Verszeile der Strophe 1 („Ein’ feste Burg ist unser Gott“), der Strophe 2 („Mit unserer Macht ist nichts getan“) und der Strophe 3 („Und wenn die Welt voll Teufel wär“), was genügt haben dürfte, um bei seinen kundigen Zuhörern die Inhalte der jeweiligen Strophe gedanklich zu evozieren. Luthers Text enthält Formulierungen, welche die Stimmungslage vieler Deutscher nach dem verlorenen Krieg zu beschreiben vermögen: Da ist vom „altböse[n] Feind“ die Rede, der neben Grausamkeit „groß Macht und viel List“ besitze, doch mit Gottes Hilfe könne man sich der feindlichen Übermacht, von der man sich umgeben wähnte, doch erwehren. So war der Stimmungsumschlag – weg von der Kriegs- und Durchhaltepropaganda, hin zu einer apolitischen Religiosität – bei näherer Betrachtung nur ein scheinbarer: „Nimmt man seine biblisch-eschatologische Bestimmtheit nicht mehr wahr, dann werden viele Wendungen des Liedes zu Leerstellen, in die die verschiedensten Aktualisierungen eindringen können“⁹⁶. Dass Eitle den Typus des Kriegsapologeten verkörpert, der erst unter dem Eindruck der Niederlage eine halbherzige, wohl nur scheinbare Akzentverschiebung ins Unpolitisch-Theologische vorgenommen hat, zeigt er deutlich, indem er die Schlusszeile der 4., letzten Strophe („Das Reich muß uns doch bleiben“) um „das Deutsche Reich, das Gottesreich“ erweitert. Seine Rede fügt sich also in den Zusammenhang, dass „ungeachtet der Veränderungen der Kriegslage und der ständig steigenden Not in der Heimat und an den Fronten [...] die große Mehrheit der Pfarrer und Theologen beider christlichen Religionsgemeinschaften mit nur geringen Ausnahmen bis zum Ende des Krieges an ihren national eingefärbten heilsgeschichtlichen Vorstellungen festgehalten [hat]“⁹⁷.

⁹² KURZKE, S. 185.

⁹³ Vgl. MAGER, S. 95. – Die Apostrophierung des Lutherliedes als „Marseillaise der Reformation“ geht auf Heinrich Heine zurück, der in seinem Werk „Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland“ (1834) schrieb: „Ein Schlachtlied war jener trotzige Gesang, womit er (scil. Luther) und seine Begleiter in Worms einzogen. Der alte Dom zitterte bei diesen neuen Klängen, und die Raben erschrakten in ihren obskuren Turmnestern. Jenes Lied, die marseiller Hymne der Reformation, hat bis auf unsere Tage seine begeisternde Kraft bewahrt“ (zit. nach MAGER, S. 95). – Vgl. KURZKE, S. 185: Hier wird die Formulierung „Marseillaise des 16. Jahrhunderts“ Friedrich Engels zugeschrieben.

⁹⁴ Vgl. KURZKE, S. 190 ff.

⁹⁵ Ebd., S. 195.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ MOMMSEN: Die nationalgeschichtliche Umdeutung der christlichen Botschaft im Ersten Weltkrieg, S. 259.

Die Schöntaler Gefallenenerfeier 1922

Im Frühjahr 1922 fand im Seminar Schöntal eine dem Gedächtnis der Toten gewidmete Feier statt, an der „wegen der Ungunst der Zeit von den Angehörigen der Gefallenen und von früheren Lehrern und Schülern des Seminars nur ganz wenige“ teilnahmen, doch „um so zahlreicher hatte sich die Schöntaler Gemeinde beider Konfessionen eingefunden“⁹⁸. Ob Gedächtnisveranstaltungen dieser Art mit ihrem durchsichtigen Bemühen, den Tod in überindividuell-offiziösen Erklärungs- und Sinngebungsmustern nachträglich zu funktionalisieren, den Angehörigen in ihrem tiefen Schmerz überhaupt erträglich waren, lässt sich schwer ermesen.

Im großen Hörsaal des Seminars wurde eine Gedenktafel mit Theodor Körners Wort „Vergeßt die treuen Toten nicht!“ angebracht, und auch die von Ephorus Frasch nach einigen Gedicht- und Liedvorträgen gehaltene „Gedächtnis- und Weiherede“ stand unter diesem Motto („Reminiscere – Gedenke!“). Frasch, so liest man, „leitete von den hohen Gedanken der Passionszeit über zu der Erinnerung an die deutsche Passion des Weltkriegs“. Die Analogisierung des Leidens Jesu Christi mit dem kriegsbedingten Leiden des deutschen Volkes fügte sich in die in radikaler Einseitigkeit vorgenommene religiöse Interpretation des Krieges als unausweichlicher Kampf zwischen Gut und Böse. Dabei gehe es ihm, so der Redner, nicht um „unfruchtbares Wühlen im Schmerz“, nicht um „Haß- und Rachegeanken“, sondern um „das dankbare Gedenken der Treue und der Liebe“. Nach Gruß- und Dankesworten an die Schulbehörde, an die Gäste und an diejenigen, die sich um das Zustandekommen der Gedenktafel verdient gemacht hatten, wurde schließlich der Gefallenen gedacht. Jede Promotion hatte erhebliche Verluste zu beklagen; am meisten die von 1910/12 mit 20 Gefallenen, was 44 Prozent des Jahrgangs entsprach. Über die Rede berichtete die Gemeindeblatt-Beilage Folgendes:

„Besonders warm wurde des Idealismus unserer Kriegsfreiwilligen gedacht, die wir nicht nachträglich als törichte und unreife ‚Idealisten‘ schelten oder verkleinern wollen: sie haben das große Wort als etwas Selbstverständliches betätigt: ‚das Leben ist der Güter höchstes nicht‘ und haben bewiesen durch das Opfer dieses Lebens, was es heißt, das Letzte einsetzen für die Sache – bloß um der Sache willen. Als Beispiel (statt vieler) wurden aus den letzten Feldpostbriefen des früheren Seminaristen L. an seine Eltern bezeichnende und tiefergreifende Stellen als Proben dafür vorgelesen, bis zu welcher Höhe innerlicher Reife manche der jungen Kämpfer unter der Wucht ihres Erlebens emporwuchsen – eine Höhe, vor der der Redner bekannte, oft mit einem Gefühl der Ehrfurcht gestanden zu haben. Unsere Schüler haben dem Seminar, aber auch der vielgeschmähten klassischen Bildung alle Ehre gemacht.“

Jetzt musste sich das bildungsbürgerliche Establishment von der politischen Linken und all denen, die gegen den Krieg gewesen waren, die eigenen Parolen vorhalten lassen, denn der vielzitierte „Idealismus“ einer am klassischen Stoff geschulten

⁹⁸ „Beilage zum Schöntaler Gemeindeblatt April 1922: Zum Gedächtnis der im Weltkrieg gefallenen früheren Lehrer und Schüler des Seminars Schöntal“ (Exemplar: LKAS, C9/315). – Alle Zitate in diesem Unterkapitel sind daraus entnommen.

Bildungselite war in Misskredit geraten. Mit einem Zitat aus Schillers „Braut von Messina“ aus dem Jahre 1803, wonach das Leben nicht das höchste Gut sei (4. Akt, letzter Auftritt), entgegnete Ephorus Frasch etwaigem Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Heldentods. Im Heroismus der Jugend fand er das klassische Bildungskonzept bestätigt. Der jugendlichen Opferbereitschaft sei nicht Unreife, sondern – wie Feldpost-Zitate belegen sollten – genau das Gegenteil, nämlich hohe „innerliche Reife“ zu bescheinigen. Die fast trotzig vorgetragene Behauptung, das Sterben sei nicht umsonst gewesen, wurde an die Bedingung geknüpft, dass sich die Lebenden an den Toten ein Beispiel nehmen:

„Ist aber all dieses kostbare Blut nicht umsonst geflossen? Nein und abermal nein! Dann nicht, wenn ihre Treue, ihr Opfersinn in uns eingeht und in uns der Same einer neuen deutschen Zukunft wird. So wurde das ‚Reminisce‘, das Gedenken an die Toten, von selbst zu einem Appell an die Lebenden, an die jungen Schüलगeschlechter: Vergeßt die treuen Toten nicht! Vergeßt sie nicht in eurer Arbeit, in euren Versuchungen, in den Entbehrungen der Gegenwart und der Zukunft, in der niedrigen Stickluft des Alltäglichen und Gemeinen, die uns heute oft umgibt, in der Luft des Undanks und der feilen Gesinnung der Gegenwart. Das heilige Feuer des Erinnerns in der Brust hütend, gilt's von niemand sich den klaren Blick dafür verwirren zu lassen, was groß und echt ist, was es ist um Freiheit und Männerwürde.“

Frasch nahm implizit auf die junge Weimarer Demokratie Bezug: Da war von „Stickluft des Alltäglichen und Gemeinen“, von „Versuchungen“ und „Undank“ die Rede. Der Redner bediente sich eines Vokabulars, das ihn in geistige Nähe zur „konservativen Revolution“ und deren elitär-bildungsbürgerlichen Attitüde rückte. Der Schlussteil der Rede findet sich wörtlich in der Gemeindeblatt-Beilage:

„Euch aber, euch Getreuen, flechten wir um die Stirn den Kranz in unverwelklicher Dankbarkeit. Ihr habt einst uns gehört und ihr gehört noch zu uns. Begleitet uns in den Kampf unseres Alltags, den Geistern der Helden gleich, die in den Tagen der Vorzeit über den irdischen Kämpfern in den Lüften mitstritten; leuchtet uns voran auf dem Weg der Pflicht, der Hingabe, des deutschen Gemeinsinns und helft uns so den Weg weisen zu einer neuen glücklichen Zukunft unseres deutschen Volkes!“

Die Würdigung, die der Ephorus den Gefallenen in pathetischer und angestrengt um Adel bemühter Sprache zukommen ließ, trug beinahe apotheotische Züge. Zu Beginn der Gefallenenfeier in Schöntal wurde Lyrik vorgetragen. Das von der schwäbischen Schriftstellerin Auguste Supper – kaisertreue Nationalistin und später überzeugte Nationalsozialistin – eigens für die Gefallenenfeier verfasste Gedicht wurde, wie Ephorus Frasch dem Manuskript hinzugefügt hatte, von einem Seminaristen rezitiert; mit seinem reichen Fundus an Formulierungen, die vom Sinngebungs-, aber auch Rechtfertigungsbedürfnis dieser Zeit zeugen, ist der Text symptomatischer Ausdruck der Befindlichkeit nach dem verlorenen Krieg. Er wird im Folgenden ungekürzt wiedergegeben:

„Allmählich geht des Lenzes Flügelrauschen
 Nun übers Land, der Bach im Tale schwillt.
 Die Sonne steigt, die braunen Matten tauschen
 Schon ihr Gewand, bald leuchtet das Gefild.
 Zur Erde senkt sich nun ein mächtig Hoffen,
 Das kühn die Lanze kreuzt mit Nacht und Tod.
 Und alle Tore stehen wieder offen
 Und jede Flamme neu entzündet loht.
 Doch ob der Lenz uns vorwärts lockt ins Leben
 Wir schau'n zurück, Euch innig zugewandt.
 Wir sehen um die fernen Hügel schweben
 Den Rauch von Eures heiligen Opfers Brand.
 Auch Ihr, Ihr lachtet nicht im jungen Lenze,
 Ihr Brüder, die nun lang der Rasen deckt.
 Ihr flochtet Euch in Frühlingstagen Kränze
 Und habt sie dann so bald vom Haupt gelegt.
 Was sollten Euch die blühenden Gewinde!
 Der Himmel brannte auf in grellem Rot
 Der fernen Schlacht Getöse kam im Winde
 Und durch die Nächte brauste Not und Tod.
 Da stand der Sinn nicht mehr nach Frühlingblüten,
 Wenn blut'ger Lorbeer wuchs auf jedem Pfad.
 Deutschland, die heilige Heimat galts zu hüten,
 aus lichten Träumen wurde harte Tat.
 Bald leuchteten wie Rosen Eure Wunden.
 Das war der Sommer, der Euch aufgeblüht.
 Ein rauher Herbst hat dann in dunklen Stunden
 Viel junges Blut wie roten Wein versprüht.
 Und Winter wurde es zu früh im Jahre,
 Jäh brach er über Nacht für Euch herein.
 Noch deckte Euch kein erster Schnee die Haare
 Ihr glaubtet noch an langer Tage Schein.
 Was Wunder, wenn uns nun beim Lenzesahnen
 Nicht jubelhaftige Freude nahen will!
 In Ehrfurcht grüßen wir heut Eure Namen
 Die stolze Trauer macht uns vor Euch still.
 Ihr habt vollendet, habt den Preis entrichtet!
 Wir scharren noch die Groschen aus dem Sand.
 Euch wird kein Glaube mehr im Keim vernichtet!
 Wir zittern noch um Volk und Vaterland.
 Was Ihr getan, was Ihr für uns erlitten,
 Für ew'ge Zeiten ragt es groß und klar!
 Wir aber schleppen noch mit müden Schritten
 Armselge Opfer nutzlos zum Altar.
 Heil Euch und Gruß und Dank, der niemals endet!
 Wenn nicht der Frühling unsrem Deutschland,
 Der unser schweres Winterelend wendet –
 Ihr, unsre Toten weiset ihm den Pfad.
 O seid nicht laß⁹⁹! Legt nocheinmal die Hände

⁹⁹ „Laß“ bedeutet nachlässig, fahrlässig.

Mit uns ans Werk! Wir dürsten nach der Zeit,
 Da unser Volk sich nach der Sonne wende,
 nach starken Helfern aus der Ewigkeit.
 Dann ist das Blut zur heiligen Saat geworden,
 Die machtvoll aus den dunklen Schollen bricht,
 Und im geliebten Land dringt allerorten
 Der Geist der Besten, Euer Geist, ans Licht“¹⁰⁰.

Den gesamten Text durchzieht eine mit dem kurzen Leben der Kriegsgefallenen korrespondierende Jahreszeitenmetaphorik. Inhaltlich steht das Bedürfnis im Vordergrund, den Tod so vieler junger Menschen durch nachträgliche Sinngebungsversuche vor sich und der Geschichte zu rechtfertigen, was angesichts der Niederlage besonders schwierig war. Mittels Poetisierung und damit Ästhetisierung des Kriegsgeschehens verstellte man den kritisch-reflektierenden Blick auf Sterben, Gräueltat und Leid. Dazu gehört auch, dass eine Schicksals- und sogar Handlungsgemeinschaft von Lebenden und Toten suggeriert wurde: „Legt noch einmal die Hände mit ans Werk!“ Suppers Gedicht und seine Funktionalisierung im Kontext der Gefallenenfeier enthält nichts von dem, was Wilhelm Nestle als Schöntaler Lehrer 1907 in seiner Rede „Ueber historische Bildung“ zum Lernen aus der Geschichte in akademisch-abstrakten Wendungen postuliert hatte¹⁰¹.

Mit Blick auf die „Sinnstiftungshoheit“ bei der Einweihung von Kriegerdenkmälern stellt Reinhart Koselleck fest, es werde „nicht nur gestorben, sondern ebenso gestorben für etwas. Dabei mag zunächst offenbleiben, wer darüber befindet, wofür gestorben wird: der Tötende oder der Sterbende, oder die Handlungsgemeinschaft, innerhalb derer die Beteiligten oder Betroffenen agieren, oder alle zugleich, wenn auch auf verschiedene Weise. [...] Sicher ist, daß der Sinn des Sterbens für ..., wie er auf Denkmälern festgehalten wird, von den Überlebenden gestiftet wird, und nicht von den Toten. Denn die Sinnleistung, die die Verstorbenen ihrem Sterben abgewonnen haben mögen, entzieht sich unserer Erfahrung. Der früher gemeinte Sinn kann mit der Sinnstiftung der Überlebenden zusammentreffen: dann wird eine gemeinsame Identität der Toten und der Lebenden beschworen.“ Insofern handele es sich um einen „doppelten Identifikationsvorgang“, der sich aus der „Differenz zwischen dem vergangenen Tod, der erinnert wird, und dem optischen Deutungsangebot, das ein Kriegerdenkmal leistet“, ergebe: „Die Toten sollen für dieselbe Sache eingestanden sein, wofür die überlebenden Denkmalsstifter eintreten wollen. Ob es dieselbe Sache ist oder nicht, ist der Verfügungsgewalt der Toten entzogen“¹⁰².

¹⁰⁰ LKAS C9/315: Dem Gedächtnis der Gefallenen von Auguste Supper. Von der Dichterin eigens für die Gefallenenfeier des Seminars Schöntal [am 12.3.1922] geschaffen, vorgetragen von Seminarist Schmahl, hs.

¹⁰¹ Vgl. NESTLE, Teil 1, S. 151–160, und Teil 2, S. 161–169.

¹⁰² KOSELLECK: Kriegerdenkmale, S. 257.

3.2 Die Konviktsghymnasien nach Kriegsende

Vom Heldengedenken als heiliger Pflicht und der Einsicht ins Unabänderliche

Auch Rektor Krieg in Ehingen – bis zuletzt bemüht, Siegesgewissheit oder doch wenigstens Durchhaltewillen zu verbreiten – musste die Niederlage als ein unumstößliches Faktum anerkennen. Im April 1919 trat er mit einem zweiseitigen Faltblatt an die Elternschaft, um Spenden für die Errichtung eines Denkmals auf dem Boden des Gymnasiums zu erbitten:

„Der Krieg ist zu Ende und – verloren[.] Im Schmerz darüber soll uns aber nicht verloren sein das Andenken an unsere Gefallenen (3 Lehrer und 44 Schüler). Auch unsere Doppelanstalt betrachtet es als ihre heilige Pflicht, die Erinnerung an unsere Helden zu bewahren und durch ein wenn auch bescheidenes Denkmal zu ehren. [...] Wohl ist nämlich in früheren Kriegen schon die deutsche Jugend in hellen Haufen für das Vaterland auf die blutige Walstatt geeilt, aber das waren die Studenten der Hochschulen. Daß der Waffenruf auch die obersten Jahrgänge der Gymnasien und Realschulen entvölkerte, daß Hunderte von Lateinern und Realisten auf diesen Ruf Grammatik und Uebungsheft mit dem Gewehr vertauschten, das ist vor dem Weltkrieg nie dagewesen, und diese einzige Tatsache sollte unvergessen bleiben. – Der Heldenmut aber und die hl. Begeisterung, womit sie ihre schwere Pflicht taten, macht sie erst recht eines eigenen Schülerdenkzeichens wert. [...] – Wo aber hat dieses naturgemäßer seinen Platz als an der Stätte, wo sie in stiller friedlicher Arbeit zu einem schönen Beruf sich hatten bereiten wollen, wo sie die Funken in sich aufgenommen hatten, die angesichts der Not des Vaterlandes zu heiliger Lohe aufschlugen, wo auch in Zukunft in langen Reihen die Geschlechter der Schüler sich ablösen werden, die alle an dem großen Beispiel ihrer gefallenen Genossen lernen und sich begeistern werden, – wo anders wird dieses Denkmal besseren Standplatz haben als bei ihrer einstigen Schule? Und wird es nicht einen besonders ergreifenden Charakter dadurch erhalten, daß es auch 3 gefallenen ehemaligen Lehrern dieser jungen Helden gewidmet sein wird, die im gleichen feldgrauen Gewand mit ihren Schülern ausgerückt waren und ein leuchtendes Beispiel von Pflichttreue und Opfermut gegeben hatten! Lehrer und Schüler treu vereint im Tode für das Vaterland! Wie eindringlich wird diese Tatsache kommenden Geschlechtern in die Seele sprechen! [...]“¹⁰³

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden in fast jeder Gemeinde Denkmäler errichtet, welche an die Gefallenen erinnern sollten. Krieg und Kriegserlebnis fanden in den um die Denkmäler veranstalteten Feiern eine vorbehaltlose Bejahung, die ikonographisch perpetuiert wurde. Der in verschiedenen Varianten wiederkehrende Topos lautete: *Mortui viventes obligant* („Die Lebenden sind den Toten verpflichtet“). Die Diskrepanz, die sich bereits während des Krieges zwischen der unmittelbaren Erfahrung der Todesnähe und der politisch-rhetorischen Überhöhung des Heldentodes aufgetan hatte, wiederholte sich in der nationalistischen Rhetorik der Nachkriegszeit¹⁰⁴: Dass Bernhard Krieg Heldengedenken eine „heilige Pflicht“ nannte, zeigt, dass die Sakralisierung des Krieges in nur leicht modifizierter Form fortlebte. In positiver Deutung gestand der Ehinger Anstaltsvorstand einen we-

¹⁰³ Faltblatt „Gymnasium und Realschule Ehingen“, 5. April 1919, von Rektor Dr. Krieg (Exemplar: StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 139).

¹⁰⁴ HARDTWIG: Geschichtskultur, S.312.

sentlichen Beitrag der Sozialisationsinstanz Schule zur Kriegserziehung ein. Die Schule sei der rechte Ort für ein Denkmal zu Ehren der gefallenen Schüler, weil diese dort „die Funken in sich aufgenommen hatten, die angesichts der Not des Vaterlandes zu heiliger Lohe aufschlugen“.

Im Sinne der griffigen Formel, die der Altphilologe August Boeckh im Auftrag des Preußenkönigs Friedrich Wilhelm III. verfasst hatte („Den Gefallenen zum Gedächtnis, den Lebenden zur Anerkennung, den künftigen Geschlechtern zur Nacheiferung“¹⁰⁵), kam Heldengedenken nicht nur erinnernde Funktion zu, sondern sollte auch Orientierung für die Zukunft geben¹⁰⁶. Wenn Rektor Krieg die Hoffnung äußerte, dass künftige Schülergenerationen vom „großen Beispiel ihrer gefallenen Genossen lernen und sich begeistern werden“, ließ er erkennen, dass der Krieg und sein Ergebnis nicht den geringsten Wandel in seinen Ansichten bewirkt hatten: Einsicht in die eigene Fehleinschätzung, ein Eingeständnis der Sinnlosigkeit des Sterbens hätte „den Umsturz aller gesellschaftstragenden Werte und Tugenden (Gehorsam, Opferbereitschaft, Selbstlosigkeit, Bescheidenheit, Disziplin usw.)“¹⁰⁷ bedeutet und war somit nicht einen Augenblick lang einer Überlegung wert. Weder erfuhr der Krieg eine Ächtung, noch wurden seine Ursachen bzw. seine Folgen kritisch analysiert. So leistete man der Mythenbildung der Nachkriegszeit – ob Langemarck-Mythos oder Dolchstoßlegende – kräftigen Vorschub¹⁰⁸. Hatte man früher zum Krieg ermutigt, so verweigerte man nach Eintritt der Katastrophe jegliche offene Auseinandersetzung und verdrängte die damit verbundenen Unannehmlichkeiten. Am Beispiel des Spendenaufrufs für ein Kriegerdenkmal durch den Ehinger Schulleiter, insbesondere an dessen Genugtuung über das *gemeinsame* Gedenken an Lehrer und Schüler, die „treu vereint im Tode für das Vaterland“ seien, zeigt sich, dass die diffuse Sozialromantik, die schon in den Reden zur Zentenarfeier 1913 beschworen worden war, den Krieg überlebt hatte.

Im Jahresbericht über das Schuljahr 1918/19 räumte der Ehinger Rektor ein, dass sich im Laufe der Jahre bei der Lehrer- und Schülerschaft zwiespältige Gefühle gegenüber dem Krieg eingestellt hatten:

„Aus der Schülerschaft strömten im ersten Kriegsjahr Dutzende als Freiwillige mit heiliger Begeisterung zu den Fahnen, späterhin folgte Jahrgang um Jahrgang in klarer Erkenntnis der heiligen Not des Vaterlandes und in gleichbleibendem Opfermut dem Waffenrufe, und mit dem letzten Aufgebot (1. Juli 1918) erreichte die Gesamtheit der eingerückten Schüler die Zahl 217. [...] Dass der Verlauf des gewaltigen Ringens von Lehrern und Schülern mit erregtester Spannung begleitet wurde, bedarf keiner besonderen Erwähnung. Die kriegerrische Lage wurde in allen Klassen durch regelmässige Besprechung seitens der Klassenlehrer den Schülern zum Verständnis gebracht, die grossen Siege wurden durch eigene Schulfeiern begangen“¹⁰⁹.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Vgl. hierzu erneut KOSELLECK: Kriegerdenkmale, S. 257.

¹⁰⁷ BEHRENBECK, S. 149.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 145.

¹⁰⁹ Gymnasium Ehingen/Donau. Jahresbericht über das Schuljahr 1918/19. Erstattet von Rektor Dr. B. Krieg, Ehingen 1919, S. 19 f. (UBTü, L XIII/57.4).

Obwohl der Schulleiter keinen Hehl daraus machte, dass die Kriegsbegeisterung längst einer Einsicht ins Unabänderliche gewichen war, konnte er mit Stolz darauf hinweisen, dass die Solidarität und Hilfsbereitschaft der Heimat nicht nachgelassen habe. Exemplarisch nannte er die Zusammenlegung von Klassen, die Verminderung von Stundenzahlen, die Einführung von Kurzstunden, Ansetzung von „Kohlenferien“, Notprüfungen und das ausgeprägte Sammelwesen. Doch das angestrengteste Bemühen um Gefasstheit konnte nicht verbergen, dass sich die Stimmung insgesamt abwärts entwickelte.

Die Ehinger Jahresschlussfeier 1920: Germanische Mythologie als Kraftquell?

Die Jahresschlussfeier am 30. Juli 1920 war am Gymnasium Ehingen die erste Veranstaltung dieser Art seit Ende des Krieges. Im Jahre 1919 hatte man auf eine Feier zum Ferienbeginn verzichtet. Die „Kriegslyrik“, die in den vorausgegangenen Jahren den Festakt gerahmt hatte, war Liedern wie „Die Allmacht“, „Im schönsten Wiesengrunde“ und „Wenig begehrt ich im Leben“ gewichen. Bevor der Schulleiter seine Ansprache hielt, so der „Volksfreund für Oberschwaben“,

„ergriff zuerst Herr stud. Wenger als Vertreter der abgehenden Oberprima, dem ersten Friedensjahrgang, das Wort, um zunächst den Lehrern der Anstalt seinen und seiner Kameraden Dank auszusprechen. In längeren Ausführungen erging er sich dann über Ziele und Aufgaben, die der heutigen studierenden Jugend beim Wiederaufbau des Vaterlandes harren. Dem derzeitigen allherrschenden und allverderbenden Materialismus stellte er den Idealismus, der heutigen Genußsucht aller die Pflicht, namentlich die Pflicht des Opfers, das jeder bringen müsse, dem nationalen Chauvinismus, der seiner Ansicht nach bei uns kaum zu fürchten ist, als eher zu fürchtende Gefahr den Kosmopolitismus gegenüber und stellte für sich und seine Kameraden als Forderung heraus: zu sorgen für einen gesunden Körper, für sittliche Läuterung und Festigung des Charakters und zu arbeiten für das Wohl aller, für das Wohl des Vaterlandes“¹¹⁰.

Die im Zeitungsartikel wiedergegebenen Kerngedanken der Schülerrede lassen erkennen, wie schablonenhaft gesprochen und wohl auch gedacht wurde: Hier wiederholte jemand das, was ihm seine geistigen Ziehväter jahrelang vorgesagt hatten. Die bekannten Gegenüberstellungen von gut und böse wurden hartnäckig und unbeirrbar weitergepflegt, obwohl gerade „Idealismus“ längst zu einer Worthülse verkommen war. In der Behauptung, nationaler Chauvinismus sei im Gegensatz zum Kosmopolitismus hiezulande nicht zu fürchten, teilt sich ein eklatanter Mangel an Kritikfähigkeit mit: Nicht die durch nationale Leidenschaft hervorgerufenen und fortgesetzten Schrecken des Krieges trieben den Redner um, sondern die Befürchtung, dass sich die gesellschaftlichen und politischen Lebensverhältnisse revolutionieren könnten. Während man den Krieg trotz Niederlage verklärte, rief der Gedanke an Revolution bei Vielen „statt Reflexionen eine Trothaltung zur Absicherung ihrer unveränderten Bewußtseinslage“¹¹¹ hervor. Eine kritische Aus-

¹¹⁰ Volksfreund für Oberschwaben, 31. Juli 1920.

¹¹¹ LEMMERMANN, Bd. 1, S. 287.

einandersetzung mit Krieg und Militarismus fand in der Breite der Bevölkerung auch nach dem Krieg nicht statt. Ohne den Versailler Vertrag ausdrücklich zu erwähnen, stand die im Anschluss gehaltene Rede des Schulleiters Bernhard Krieg unverkennbar unter dem Eindruck des in Deutschland einhellig abgelehnten „Diktatfriedens“ von 1919:

„Letztes Jahr haben wir auf Grund einstimmig[en] Beschlusses des Lehrerrats angesichts der furchtbaren Lage unseres Vaterlandes von einem feierlichen Jahresschlusse Abstand genommen. Wenn wir nun heuer zu einer Schlußfeier uns wieder versammelt haben, folgt daraus etwa, daß unsere Zustände wieder rosiger geworden sind? Nein! Mit tiefen Sorgen nur treten wir die Reise in die Ferien an. Was werden die nächsten Wochen, vielleicht die nächsten Tage uns bringen? Wie werden wir uns wiedersehen? Ist überhaupt noch auf Grund menschlicher Dinge und Kräfte für uns Rettung zu erhoffen? – Was hat man uns nicht alles vorgeredet an Trostgründen u. wie sind sie alle, alle so jammervoll zu Sande geworden. – Ein 60 Millionenvolk kann man nicht umbringen? Aber was haben die 2 letzt[en] Jahre den 60 Mill nur genützt? Und wie werden diese Millionen wohl unter der Not so rasch zusammenschmelzen! – Deutschland ist das Herz Europas, geographisch und kulturgeschichtlich, u. so kann Europa uns nicht umbringen, nicht erwürgen. Gewiß, so sagt man u. auch deutsche Dichter haben beweglich davon gesungen. Aber nur schade, daß unsere Feinde hierüber eben ganz anders denken!“¹¹²

Interessanterweise stellte der Redner 1920 dieselbe Frage wie 1914, unmittelbar vor Kriegsbeginn: „Wie werden wir uns wiedersehen?“ Indem er über die historische Mission eines Volkes räsonierte, welches das „Herz Europas“ sei, ließ er alte Deutschtumsmetaphysik aufleben, doch anders als vor und während des Krieges waren diese Überlegungen nicht von Selbstgewissheit und Optimismus getragen, sondern standen unter dem Vorzeichen von Pessimismus und Resignation. Alle Zuversicht hatte sich verflüchtigt, nirgendwo scheint sich Anlass zu Trost geboten haben. Die Rede Kriegs ist die eines Trauernden. Norbert Elias bezeichnet die Niederlage von 1918 als eine „für viele Deutsche [...] unerwartete, höchst traumatische Erfahrung. Sie traf einen neuralgischen Punkt im nationalen Habitus, wurde als Rückkehr in die Zeit der deutschen Schwäche, der fremden Heere im eigenen Land, des Lebens im Schatten der größeren Vergangenheit empfunden. Der ganze Prozeß des deutschen Aufholens stand auf dem Spiel. Viele Angehörige der deutschen Mittel- und Oberklassen – vielleicht die große Mehrheit – fühlten, daß man mit dieser Demütigung nicht leben könne. Man müsse sich auf den nächsten Krieg vorbereiten, mit größerer Aussicht auf einen deutschen Sieg, auch wenn zunächst unklar blieb, wie das zu bewerkstelligen sei“¹¹³.

In einer eigentümlichen Mischung aus Selbstmitleid und Selbstüberhöhung suchte der Ehinger Schulleiter in der germanischen Geschichte bzw. in der germa-

¹¹² StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlußfeier des Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1920, hs. [Krieg, Bernhard]. – Die handschriftlich vorliegende Fassung weist an einigen Stellen konzeptartige Verkürzungen auf.

¹¹³ ELIAS, S. 14.

nischen Mythologie nach Anknüpfungspunkten zur Beschreibung und vor allem zur Überwindung der demütigenden nationalen Situation:

„Aber noch birgt dieses Volkstum in seinen Tiefen eine ungeheure Kraft. Denn kein zerschlagen u. kein zerschmettert Volk sind wir. Immerhin! Aber wie lange wird es währen, daß durch innere Fehden u. Zügellosigkeit u. Entartung dieser Nibelungenhort verschleudert ist. – Andere wieder meinen: Des deutschen Volkes Aufgaben in der Welt sind noch lange nicht gelöst u. diese ungelösten Aufgaben bürgten uns für seinen ferneren Bestand. Doch frage nur die Geschichte u. sie wird dir künden, daß gerade die herrlichsten deutschen Stämme wie übermütig zerschlagen[es] Töpfergeschirr vorzeitig untergegangen sind. Denke an Ostgoten, Westgoten, Bastarnen, Burgunden. – Wieder andere berufen sich auf die Tatsache, daß Deutschland noch nie dauernd unfrei ward u. in grauer Vorzeit schon sieht nach dem Bericht des Tac. (ann. I, 59) Arminius eine besondere Schmach darin, daß römische Hoheitszeichen zwischen Rhein u. Elbe sich überhaupt zeigen konnten. Ja allerdings: wäre das Gefühl solcher Schmach nur recht lebendig in unserem Volk u. sein Gemeingut. Aber wie viele haben das Empfinden für solche Dinge verloren. – Tatsächlich sind wir in der Lage Wielands des Schmiedes, in dem das deutsche Volk sein treffend Bild von sich selber entworfen hat. Ihm, dem kunstvollen Meister, durchschnitt der böse König die Sehnen, damit er gelähmt als Sklave an Werkstatt u. Esse gebannt sei. So gedenken unsere Feinde mit uns zu tun. – Lassen wir alte Träume, mit denen wir, ewig unbelehrt, noch nach Spaa gegangen sind. – Es bleibt als einziger Trost nur der Glaube an unser Recht u. die Hoffnung auf unseren Gott u. der Entschluß, alles bis zur letzten Muskel u. Fiber für unser Volk zu tun. So im übernatürlichen Grunde verankert, wird unser Mut u. unsere Kraft unbezwingbar sein“¹¹⁴.

Als letzter Halt, so der Redner, sei neben der Entschlossenheit, sich bis zum äußersten für das deutsche Volk einzusetzen, „der Glaube an unser Recht und die Hoffnung auf unseren Gott“ geblieben. Die „Gott-mit-uns-Theologie“ – ein wichtiger Wirkungsfaktor schon bei der Kriegserziehung¹¹⁵ – lebte in der Bewältigung der Niederlage fort, denn die Sinnlosigkeit des Krieges einzugestehen hätte für die Lehrer bedeutet, die eigene Deutungskompetenz und somit auch die eigene moralische Autorität nachträglich in Frage zu stellen. Anders als in der vom Uracher Ephorus Eitle ebenfalls im Jahre 1920 gehaltenen Rede zum Seminarjubiläum bedeutete die Bezugnahme auf Gott bei Rektor Krieg nicht, dass der Gottesglaube nun gegenüber dem Nationalismus stärker betont wurde. Vielmehr wurde auf ein Eingreifen Gottes vertraut, um die verloren geglaubte politische Gerechtigkeit wiederherzustellen. Dass Bernhard Krieg den letzten Rest seiner Zukunftshoffnung aus „übernatürlichen“ Kräften bezog, zeigt, wie weit man von einer ehrlichen Bestandsaufnahme und realistischen Einschätzung der Situation entfernt war.

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass Problemverdrängung statt nüchterner Analyse charakteristisch für die Bewusstseinslage nach 1918 war. Man nahm eine Trozhaltung ein und hoffte auf eine zeitlich und praktisch ins Unbestimmte verlegte Kompensation – die erbrachten Opfer durften schließlich nicht umsonst

¹¹⁴ StAS, Wü 90/2 T 1 Nr.191: Jahresschlußfeier des Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 30. Juli 1920, hs. [Krieg, Bernhard].

¹¹⁵ Vgl. LEMMERMANN, Bd. 1, S.267.

gewesen sein. Mindestens ebenso erstaunlich wie die Kriegseuphorie im August 1914 waren „die Mechanismen ihrer Konservierung als vorbildliche Haltung“¹¹⁶.

4. Zwischenresümee

Als Ausnahmesituation und Extremerfahrung ist der Erste Weltkrieg ein ergiebiges Forschungsterrain für die Mentalitätsgeschichte. In der vergleichsweise kurzen Zeitspanne von 1914 bis 1918, um die es dabei im Kern geht, artikulierten sich mentale Dispositionen und Reflexe in großer Zahl und Verschiedenheit. Immer wieder zeigt sich, wie eng der Konnex von Kriegserfahrung einerseits und Aktualisierung des religiösen Wissens- und Deutungsvorrats andererseits war.

Kriegsbegeisterung

Obwohl auch Katholiken, Sozialdemokraten und linksliberale Intelligenz von Begeisterung nicht unberührt geblieben waren, ist die Vorstellung von einer kollektiven Jubelstimmung aller Deutschen im Jahre 1914 von der Forschung längst zurückgewiesen worden¹¹⁷. Auch in der vorliegenden Studie mit ihrem eng gefassten und sozial vergleichsweise homogenen Untersuchungsmilieu lässt sich das oberflächliche Bild einer allseits und gleichermaßen vorhandenen patriotischen Begeisterung bei Kriegsausbruch nicht aufrechterhalten. Die Tatsache, dass sich 1914

¹¹⁶ BEHRENBECK, S. 143.

¹¹⁷ Vgl. LIPP, S. 11 f.: Auf neuere Forschungsergebnisse Bezug nehmend, empfiehlt Lipp, statt von euphorischer Kriegsbegeisterung von „selbstverständliche[r] Kriegs- und Verteidigungsbereitschaft“ zu sprechen. – Vgl. VERHEY, S. 106 ff. – Verheys Studie, bereits 1991 als amerikanische Dissertation veröffentlicht, hat sich geradezu als „Standardwerk“ für eine differenzierte Betrachtung des sogenannten „Augusterlebnisses“ etabliert. Verhey konstatiert eine hochgradige Gefühlsaufwallung bereits in den Julitagen. Diese in Bildern und Presseberichten eingefangenen Stimmungen seien zusammen mit den öffentlichen Bekundungen bei Kriegsbeginn einseitig als Kriegsbegeisterung interpretiert worden – eine Deutung, die während des Krieges zunehmend zu Propagandazwecken eingesetzt worden sei. Tatsächlich, so Verhey, seien die Gefühle höchst unterschiedlicher Natur gewesen: Mit Blick auf die Juli- und Augusttage spricht er von Neugier (S. 130 ff.) bis hin zu Anspannung (S. 107 f.), Trauer (S. 137 f.), Niedergeschlagenheit (S. 107 f.) und Panik bzw. Depression (S. 155 ff.). Einen eindrucksvollen Beleg für die Verhey'sche These von einer Instrumentalisierung der „Begeisterung“ im Zusammenhang mit der Beschwörung des „Geistes von 1914“ (S. 227 ff.) liefert die 1915 gehaltene Jahresschlussrede des Ehinger Rektors Krieg ebenso wie die auf ihn zurückgehende Abschrift des Königer-Tagebuchs. – Eine Abgrenzung von der klischeehaften „Beschreibung des Augusterlebnisses als gesamtgesellschaftliche kriegsbegeisterte Gefühlsaufwallung“ nimmt in Anlehnung an Verhey auch Christian Geinitz vor. Die Geschichtswissenschaft habe lange Zeit „weitgehend ungeprüft die Begrifflichkeiten und Vorstellungen von Kriegsbefürwortern aus der Zeit selbst und der wenig distanzierten Darstellungen der Nachkriegszeit [übernommen]“ (GEINITZ, S. 13).

auch der Katholizismus von nationaler Aufbruchstimmung ergriffen zeigte¹¹⁸, wird gemeinhin als Indiz dafür gewertet, dass dieser spätestens jetzt nationalisiert und national integriert war¹¹⁹. Dabei unterstellt man den Katholiken gerne „Nachhol- und Kompensationsbedarf, endlich den Makel der ‚Reichsfeindlichkeit‘ abzuschütteln“. Ferner wird immer wieder an katholische Vorstellungen vom gerechten Krieg, an die Funktion des Krieges als Erzieher, an den Krieg als Buße, an anti-slawische und antifranzösische Gefühlslagen erinnert¹²⁰. Jüngere Untersuchungen bestätigen zwar den positiven Reflex vieler Katholiken auf den Krieg, sehen die Anfänge dieses Wandels aber weiter zurückliegen: „Besonders seit dem akademischen Kulturkampf wurde vom akademischen Katholizismus keine Gelegenheit ausgelassen, die nationale Zuverlässigkeit zu beteuern. Entsprechend sah man im Krieg die Möglichkeit, die beschworene nationale Zuverlässigkeit ein für allemal unter Beweis zu stellen“¹²¹.

Auch in den Ehinger und Rottweiler Quellen finden sich *expressis verbis* keine konkreten Hinweise darauf, dass sich das katholische Bedürfnis nach vollständiger nationaler Integration erst jetzt artikulierte bzw. dass es erst jetzt erfüllt werden konnte. Lange vor dem Krieg sind im Zusammenhang mit patriotischen Feiern Formulierungen zu finden, die betonen, dass man den Vergleich mit anderen Städten nicht zu scheuen brauche¹²². Dass Kriegsbegeisterung sowohl Instrument der Propaganda und Indoktrination als auch deren Produkt sein konnte, wurde im Perspektivenwechsel zwischen den Reden des Ehinger Schulleiters Dr. Krieg und den Tagebuchaufzeichnungen des Oberprimaners Köninger besonders deutlich. Ähnliche Korrelationen sind auch zwischen Äußerungen der evangelischen Seminaristen und denen ihrer Lehrer auszumachen.

Es wäre zwar falsch, die Kriegsbegeisterung der Seminar- und Gymnasialschüler allein auf die Einflüsse der Schule zurückzuführen, doch unbestreitbar verwandten die Lehrer erhebliche Mühen darauf, ihren Zöglingen klarzumachen, dass der Krieg gutzuheißen sei – „vor allem durch die Erzeugung einer inneren Zwangslage, die über kurz oder länger, auf die eine oder andere Weise nach Entlastung und Entladung drängt: ständig Vorbildern und ihren Heldentaten nacheifern zu sollen und sich selber bewähren zu sollen, ohne doch die reale Möglichkeit in der Schule oder später dafür zu sehen“¹²³. Beeinflusst von langfristig wirkenden schulischen und

¹¹⁸ Zur Haltung des politischen Katholizismus im Ersten Weltkrieg: LOTH: Katholiken im Kaiserreich, S. 278 ff.

¹¹⁹ Vgl. HOLZEM/HOLZAPFEL, S. 279: „Es gehört mittlerweile zu den relativen Gewissheiten der Katholizismusforschung, dass der Ausbruch des Ersten Weltkriegs die Sonderstellung der deutschen Katholiken in der Gesellschaft des Kaiserreichs für die ersten Kriegsjahre tendenziell beendete [...]“

¹²⁰ NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 50.

¹²¹ FUCHS, S. 71.

¹²² Diese „Ebenbürtigkeit“ wird etwa in Ehingen bei der Feier des 90. Geburtstags Wilhelms I. hervorgehoben (vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 24. März 1887).

¹²³ HERRMANN: Über „Bildung“ im Gymnasium des wilhelminischen Kaiserreichs, S. 360. – Ergänzend hierzu: LINDEN/MERGNER, S. 11: „Was als allgemeine Kriegsbegeisterung iden-

außerschulischen Sozialisationsfaktoren der wilhelminischen Ära, begab man sich in ein Kräftemessen mit der Generation von 1813. Dem Jubiläumsjahr 1913 kam dabei eine herausragende Rolle zu, denn bei den Zentenarfeiern der Völkerschlacht bei Leipzig wurde der Jugend ein solcherart verklärtes Bild des antinapoleonischen Befreiungskampfes vor Augen gestellt, dass ihnen ihr eigenes Leben langweilig und sinnentleert vorkommen musste. Im August 1914 sah man endlich die Möglichkeit in greifbare Nähe gerückt, diese Minderwertigkeitsgefühle loszuwerden. Viele höhere Schüler begeisterten sich ungeachtet ihrer konfessionellen Zugehörigkeit an der Vorstellung, eine den Kämpfern von 1813 ebenbürtige geschichtliche Bedeutung erlangen zu können. Wenn sich der Ehinger Oberprimaner Köninger über die Chance freute, endlich das Vorurteil widerlegen zu können, die heutige Generation sei verweichlicht und untüchtig, bestätigt dies die Einschätzung, dass jugendliche Kriegsbefürwortung *auch* ein selbstverteidigender Reflex auf eine verbreitete Vorwurfshaltung der Erwachsenenwelt war. Darüber hinaus versprach der Krieg Befreiung von der faden Alltäglichkeit, der Normalität und Monotonie der Friedenszeit. Nicht nur Vertretern des „soldatischen Nationalismus“, sondern auch Intellektuellen galt er als ein sittliches Heilmittel¹²⁴.

Ein Beispiel dafür, wie Kriegsbegeisterung als Mittel der Beeinflussung instrumentalisiert wurde, lieferte der Ehinger Rektor Krieg 1915 mit der Schilderung eines Dialogs, den er im Vorjahr mit dem Kriegsfreiwilligen Gaukel geführt hatte. Dessen Kriegsbegeisterung würdigte der Schulleiter als vorbildliche Haltung, der es nachzueifern gelte. In ihr erkannte das national und traditionell eingestellte Bürgertum vieles von dem, was es für tugendhaft hielt, z.B. Opferwille, Hingabe für Heimat, Vaterland und Kaiser, Erfüllung des göttlichen Willens unter Gebrauch männlicher Tugenden wie Heldenmut, Tapferkeit und Selbstlosigkeit. Indem an diese Tugenden appelliert wurde, bot man den jugendlichen Zuhörern eine Stütze für ihre Wünsche nach männlicher Bewährung im Kampf. Wenn die Lehrer – Männer in Amt und Würden, Geistliche sogar – diese emotionsgeladenen Träume legitimierten, indem sie die Kriegsteilnahme als hohe und objektiv „vernünftige“ Aufgabe darstellten, schien alles aufs Beste eingerichtet: Das neue, irrationale, vielleicht „triebhaft“ Gefühl der Begeisterung ließ sich leicht an die alten, „vernünftigen“ Werte wie Konservatismus und Patriotismus anbinden. Die Verankerung des Irrationalen im vorgeblich Rationalen war eine wesentliche Funktion von Schulreden, die während des Krieges gehalten wurden, und „eine fast ausnahmslos kriegstreibende bürgerliche Presse“¹²⁵ tat ein Übriges, um die vorhandene Neigung zur Kriegsbejahung zu stabilisieren. Militärisches war in Alltagsleben und Erziehung ohnehin seit langem hoch geschätzt; vor dem Hintergrund einer über 40-jährigen Friedenszeit, in der das kollektive Gedächtnis an die Schrecken des Krieges bereits

tifiziert worden ist, war oft nur das Produkt der Propaganda kleiner, wenn auch einflussreicher Eliten oder das Ergebnis des Wunschenkens der Kriegspropagandisten.“

¹²⁴ Vgl. MAI, S. 14–17.

¹²⁵ KRUSE, S. 75.

nachgelassen hatte, entstand bei vielen Jugendlichen ein hoch attraktives Bild vom Krieg. Die Instrumentalisierung der Kriegsbegeisterung hatte sich schon bei Kriegsbeginn gezeigt. Sie war nur der letzte Akt eines langfristigen Prozesses der Beeinflussung im erzieherischen und kulturellen Bereich, deren Rückwirkungen auf die politische Kultur nicht gering veranschlagt werden dürfen, „denn sie fanden einen indirekten Niederschlag in der steten Steigerung der nationalistischen Einstellungen großer Teile der Bevölkerung, insbesondere aber der aufsteigenden Mittelschichten und der Intelligenz. Insoweit läßt sich der Weltkrieg als gewaltsame Entladung der in den Tiefen der europäischen Gesellschaften existierenden Spannungsmomente deuten“¹²⁶.

Kriegsbegeisterung als spontane Gefühlsäußerung scheint vor allem Sache der Schülerschaft gewesen zu sein. Sieht man von der Beteiligung des Ehinger Oberpräzeptors Kopp am patriotischen Abschiedsabend im Juli 1914 und den euphemistischen Wendungen in den Jahresschlussreden des Ehinger Rektors einmal ab, informieren die Quellen so gut wie gar nicht über unmittelbar zum Ausdruck gebrachte Begeisterung auf Lehrerseite. Aus kaum einer Quelle spricht *reine* Begeisterung; meist mischte sich Nachdenklichkeit unter die euphorischen Gefühle. Die Haltung der Schüler ist mit dem Wort „Berauschung“ – Berauschung am Ernst der Lage, an der Größe der Zeit, an der subjektiv empfundenen Bedeutung der eigenen Person – wohl am treffendsten beschrieben. Ihre Gedanken waren zwiespältig; trotz Ahnung der Kriegsschrecken empfanden sie gleichzeitig Beglückung angesichts der in Aussicht stehenden Bewährungschancen.

Deutungsmuster und Sinnstiftungen

„Deutungsmuster und Sinnstiftungen“ sind in mentalitätsgeschichtlichen Untersuchungen gern verwendete Begriffe, um die Verarbeitung des mittelbaren und unmittelbaren Kriegserlebnisses wissenschaftlich zu fassen. Die z.T. extremen emotionalen Herausforderungen, insbesondere durch die Erfahrung von Gewalt und Verlust verursacht, verlangten nach Erklärung und Orientierung, vielleicht auch nach Halt und Trost. Häufig wurden auf die vom Krieg aufgeworfenen Fragen religiös begründete Antworten gegeben, bisweilen mit konfessionell unterschiedlichen Akzentuierungen. So wurde das Kriegsgeschehen von den evangelischen Seminarlehrern und ihren Schülern immer wieder *explizit* heilsgeschichtlich im Sinne übergeordneter, sinnerfüllter Einbettung des „Völkerringens“ in einen göttlichen Plan interpretiert. Im Krieg sah man folgerichtig die Möglichkeit, dass Deutschland seine „Mission“ in der Welt entfalte, um andere Völker von der eigenen kulturellen und sittlichen Überlegenheit profitieren zu lassen. Der Dienst am Vaterland wurde als heilige Pflicht gedeutet, die – zumindest auf der Ebene des offiziellen Diskurses – eine erhöhte Opfer- und Todesbereitschaft einschloss. Erst die Erfahrung der unwiderrufflichen Niederlage führte in die „feste Burg“ des Gottes-

¹²⁶ MOMMSEN: Der Erste Weltkrieg und die Krise Europas, S. 29f.

glaubens zurück, dem man nationale Ambitionen nun wieder unterordnen wollte. Klaus Vondung führt die katholische Zurückhaltung gegenüber geschichtstheologischen Spekulationen und apokalyptischen Deutungen des Krieges darauf zurück, dass die katholische Kirche apokalyptischen Entwürfen „und ähnliche[n], der Häresie verdächtigen[n] Spekulationen“ traditionell misstrauete¹²⁷. Umgekehrt ließen sich vor allem in zwei Bereichen Erklärungen dafür finden, weshalb das protestantische und „etablierte“ Bildungsbürgertum geneigt war, im Weltkrieg ein apokalyptisches Drama zu erkennen:

Zum einen seien für den Protestantismus geschichtsspekulative, apokalyptische Interpretationsschemata schon vor 1914, das heißt während des gesamten 19. Jahrhunderts geläufig gewesen, was am Beispiel prominenter Figuren des deutschen Bildungsbürgertums, die sämtlich „nicht nur der Konfession nach Protestanten“, sondern darüber hinaus „auch im geistigen Milieu des Protestantismus zuhause“ waren, leicht zu zeigen sei. So hätten etwa Schiller, Hegel, Fichte und Schelling, Friedrich Schlegel, Arndt und Jahn apokalyptische Deutungsschemata und Symbole bereitgestellt¹²⁸, wobei das machtsstaatliche Geschichtskonzept Heinrich von Treitschkes auf Hegel und Fichte aufbaue, und bei Theologen wie Friedrich Schleiermacher und Albrecht Ritschl sich Verständnis von Offenbarung mit den Geschichtsspekulationen vermenge. Die spirituellen Wurzeln für die protestantische Geschichtsspekulation sieht Vondung in den gnostischen und apokalyptischen Unterströmungen des Protestantismus und in den nach der Reformation Jahrhunderte hindurch unter dem Druck der Orthodoxie niedergehaltenen Sektiererbewegungen. Erst unter dem Einfluss von Aufklärung und Französischer Revolution sei aus dem Streben nach religiöser Selbsterlösung ein Programm der Selbstbefreiung durch individuelle Bildung geworden. Aus der religiösen Apokalypse wurde laut Vondung immanentistische Geschichtsspekulation¹²⁹. Apokalyptische Interpretationsschemata und Symbole – etwa das „Weltgericht“-Symbol¹³⁰ – lagen als Sinnstiftungsangebote insofern nahe, als man sich 1914 längst in einer lebendigen Kontinuität solcher Deutungsmuster befand.

Zum anderen ergab sich laut Vondung die Tendenz zur heilsgeschichtlichen Deutung des Krieges aus der psychosozialen Situation, in der sich das gebildete – also überwiegend protestantische – Bürgertum dieser Zeit befand¹³¹: Vom Krieg habe sich das Bildungsbürgertum gesellschaftliche Integrationswirkung verspro-

¹²⁷ VONDUNG: Deutsche Apokalypse 1914, S. 157.

¹²⁸ Ebd., S. 159.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 160f.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 159f.: Vondung vermutet, dass Ernst Moritz Arndt der Erste war, der das Weltgericht-Symbol auf ein konkretes kriegerisches Ereignis – die Befreiungskriege gegen Napoleon – bezog. Zuvor hatte Schiller mit seinem berühmten Satz „Die Geschichte ist das Weltgericht“ die Bedeutung des christlichen Symbols immanentisiert. Hegel leitete wenige Jahre später in der *Rechtsphilosophie* seine Ausführungen über die Weltgeschichte ebenfalls mit dem Weltgericht-Symbol ein.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 161–168.

chen, doch mehr noch als das Gesamtwohl der Nation habe man ureigene schichtenspezifische Interessen im Auge gehabt. Die Krise des Bildungsbürgertums der wilhelminischen Zeit bestand demnach in der Sorge, der eigene soziale Stand könne absinken und man verliere dadurch politische Wirkungsmöglichkeiten – kurz: man gerate gegenüber der aufsteigenden industriellen Bourgeoisie ins Hintertreffen. Humanistisch-akademische Bildung erlitt tatsächlich einen von Technisierung und Industrialisierung verursachten Substanz- und Prestigeverlust, und aus Sicht des klassischen Bildungsbürgertums waren an seine Stelle Materialismus und Flachheit getreten. Der Krieg wurde als Chance begrüßt, alte Werte und geistige Güter zu restituieren: „Die deutsche Apokalypse von 1914 war einer der letzten großen Versuche der spirituell und sozial verunsicherten Kreise des etablierten Bildungsbürgertums, Zielvorstellungen über eine Rekonstitution des bürgerlichen Geistes in einem visionären Entwurf mit programmatischem Charakter zum Ausdruck zu bringen“¹³². Hingegen lag ein Hauptakzent in den Quellen der katholischen Konviktschulen auf dem Gedanken, dass der Krieg nicht nur in der Weltordnung Gottes selbstverständlich vorgesehen sei, sondern dass Gott dabei klar für die deutsche Seite, die angeblich das „heilige Recht“ vertritt, Position ergreife¹³³. Die von den katholischen Schullehrern bzw. ihren Schülern in Ehingen und Rottweil gemachten Äußerungen zum Krieg waren daher oft schärfer und dezidierter formuliert als die ihrer evangelischen Kollegen.

Sinngebungs- und Deutungsmuster teilen sich nicht nur in der Vermittlung von Inhalten, sondern auch in der Art und Weise mit, wie mit Sprache umgegangen wurde. Der offizielle Kriegsdiskurs bediente sich sprachlicher Formeln und Schablonen, mit deren Hilfe die öffentliche Verständigung über Kriegserfahrungen bewerkstelligt wurde. Die Interpretations- und Identifikationsangebote waren eindeutig und wurden zumindest *coram publico* nicht hinterfragt¹³⁴. Deutlich tritt dieser weitgehend entindividualisierte und entpersonalisierte Sprachgebrauch etwa in den Reden zum Schuljahresschluss am Gymnasium Ehingen, aber auch in Königingers Tagebuch und den Briefen der evangelischen Seminaristen zutage. Man befand sich in einem „Räderwerk der Meinungslenkung“¹³⁵, das Äußerungen abseits der vorgezeichneten Linie kaum eine Chance ließ. Dass in Schüleräußerungen eine hohe Quote sprachlicher und inhaltstragender Elemente festzustellen ist, die bereits in den Reden der Lehrer vorgekommen waren, weist auf eine intensive Rezeption von Grundauffassungen, Wertemustern, Argumentationsstrukturen und Assoziationsräumen hin. Im Wechsel zwischen der Schüler- und der Lehrerperspektive manifestiert sich die erfahrungsgeschichtlich fundierte These, wonach das soziokulturelle Milieu ein bestimmtes Arsenal sprachlicher und gedanklicher

¹³² Ebd., S. 168 f.

¹³³ Vgl. bestätigend hierzu FUCHS, S. 229–238.

¹³⁴ Zur Macht des offiziellen Kriegsdiskurses bzw. zur Ohnmacht der potenziellen „Gegenöffentlichkeit“ vgl. LIPP, S. 17 ff.

¹³⁵ Ebd., S. 15.

Muster bereitstellte, das sich bei Bedarf aktualisieren ließ. Deutlich wird das beispielsweise, wenn man die Lehrerreden von 1913 mit den Aufzeichnungen des ehemaligen Oberprimaners Köninger vom Juli und August 1914 vergleicht.

Mythisierung und Feindbilder

Die Mythisierung von Krieg und Kriegserfahrung speiste sich aus dem Bedürfnis, den Schrecken umzudeuten, zu irrationalisieren, zu ignorieren. Der Krieg wurde mythisiert – und schuf selbst neue Mythen. Da die Macht des rationalen Diskurses im Krieg gebrochen war, kam der Fähigkeit, Einfluss auf die *Gefühle* der Menschen zu gewinnen, entscheidende Bedeutung zu. Außer dem „heldenhaften Charakter der Deutschen“, dem „erhebenden Ereignis des Krieges“ und dem „hohen Sinn des Todes fürs Vaterland“ wurde die Kriegsbegeisterung selbst mythisiert. Der Mythos der Begeisterung war politisch funktionalisiert, denn damit sollte die Lücke im gesellschaftlichen Sinn- u. Wertegerüst geschlossen werden, die sich aus der Befürwortung des Krieges in Anbetracht seiner Schrecken ergab. Metaphern aus dem Bedeutungsfeld „Feuer“ spielten dabei eine wichtige Rolle; sie stehen nicht nur für Urgewalt und Begeisterung, sondern sind – zum Teil als christliche Symbole – von hoher suggestiver und assoziativer Kraft. Ihr Gebrauch ist ein deutlicher Hinweis für die fortgeschrittene Entfernung vom Rationalen bzw. für die Annäherung an die Sphäre des Irrationalen und Mythischen.

Im August 1914 hatte man auf politischer Ebene vom „Burgfrieden“ gesprochen – er war bis 1916 wieder zerfallen –, im Umfeld der Soldaten war von „Schützengrabengemeinschaft“ geschwärmt worden. Wehler spricht von „einer beispiellosen Perversion der Hoffnungen“, denn „die abnormen Sozialbeziehungen, die in der Allgegenwart des Todes an der Front entstehen können“, seien „als Modell für eine heile Gesellschaft hingestellt“ worden¹³⁶. Die Vorstellung von der Einheit der „kämpfenden Nation“ fand im Vorkriegsideal des mittelständischen Bürgertums von der konfliktlosen Gesellschaft ihre Entsprechung¹³⁷. Diese Sozialromantik findet sich auch in den „Ideen von 1914“, die „den besonderen Charakter des deutschen Staates, sein Wesen und die Vorstellung von einer spezifisch deutschen Form von Freiheit“ darzustellen versuchten. Im Zentrum dieser von deutschen Professoren entwickelten und artikulierten Gedanken „stand das Erlebnis der nationalen Integration, des ‚Einschmelzungsprozesses‘, der die inneren Spannungen aufhob und alle gesellschaftlichen Kräfte zusammenfaßte“¹³⁸. Es wurde bereits dargelegt, dass das Bildungsbürgertum die „Technisierung und Materialismus, Bindungs-

¹³⁶ WEHLER, S. 211 f.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 211.

¹³⁸ BÖHME, S. 11 f. – Vgl. RÜRUP, S. 13 f.: „Sie [d. h. die „Ideen von 1914“] waren Ausdruck des Versuches, das Kriegserlebnis ideengeschichtlich zu deuten und zugleich der westlichen Kriegspropaganda so etwas wie einen epochalen politischen Auftrag Deutschlands entgegenzustellen.“

losigkeit und Wertezersfall, Interessenherrschaft und gesellschaftliche Oberflächlichkeit“ längst beklagt hatte und daher im Krieg die große Chance erkannte, „dem westlichen, individualistisch-demokratischen Freiheitsbegriff“ die „Idee einer spezifisch deutschen, volksgemeinschaftlich eingebundenen Freiheit“ entgegenzuhalten, die letztlich auf die Unterdrückung tatsächlich vorhandener gesellschaftlicher Konflikte hinauslief¹³⁹.

Feindbildkonstruktionen boten mithilfe alter und neuer Klischees Projektionsflächen für Ängste, Bedrohungsgefühle und Angriffslust. Bei den in den Quellen vorgefundenen Feindbildern handelt es sich im Wesentlichen um *nationale* Feindbilder. Auf Seite der evangelischen Seminare lassen sich weder bei Kriegsausbruch noch während des Krieges oder danach nationale Feindbilder nachweisen. Dass sie existierten, steht dennoch außer Frage¹⁴⁰. Ein anschauliches Beispiel dafür ist der tollpatschige Chauvinismus, mit dem der Schöntaler Ephorus Lang seine Erinnerungen an den Siebzigerkrieg zum Besten gab¹⁴¹. Eher indirekt lassen sich *innergesellschaftliche* Feindbilder nachweisen, denn es handelt sich dabei weniger um Feindbilder als um Projektionsflächen von Kritik, z. B. an der Haltung der Daheimgebliebenen. Innergesellschaftliche Kritik wurde sowohl von Katholiken als auch von Protestanten geübt – von Letztgenannten in etwas deutlicherer Form. Zahlreiche Kommentierungen des Kriegsereignisses gerieten dabei zu schemenhaften Schwarz-Weiß-Bildern, deren Aussageabsicht durch den pathetischen Sprachduktus zusätzlich unterstrichen wurde: Hier gut, da böse, hier Freund, da Feind, hier Tugend, da Verbrechen, hier Recht, da Unrecht – und Gott stets auf der eigenen Seite.

Die Beschäftigung mit dem Thema Krieg und insbesondere die Verarbeitung des Kriegserlebnisses scheinen bei den Seminaristen und ihren Lehrern stärker als bei den Katholiken an den Gymnasien auf die *eigene* Rolle im Kriegsgeschehen, auf subjektive und individuelle Wahrnehmungen bezogen gewesen zu sein. Aufgrund der schmalen empirischen Basis ist schwer zu entscheiden, ob dies der Grund dafür ist, dass von den evangelischen Seminaren zum Weltkrieg kaum Reden und Ansprachen, sondern vor allem Briefe und (Kriegs-) Tagebücher vorliegen, oder ob eine auf externe Faktoren zurückzuführende überlieferungsgeschichtliche Ungunst die historische Realität in dieser Hinsicht nur unvollständig abbildet.

Sakralisierung des Krieges

Eng verbunden mit dem Denken und Reden in Gut-Böse-Mustern war die Sakralisierung des Krieges, z. B. als „Kreuzzug“. Die Berufung auf Gott als legitimierende, hilfreich eingreifende bzw. Hoffnung spendende Instanz zieht sich durch Jahrhunderte der abendländischen Geschichte und kann als höchster Ausdruck des

¹³⁹ KRUSE: Kriegsbegeisterung, S. 83 f.

¹⁴⁰ Vgl. hierzu ferner TRAUTHIG, S. 371–387.

¹⁴¹ Vgl. LANG, Eduard: Kriegserinnerungen.

Gut-Böse-Schemas gelten. Indem man Gott für seine Kriegsziele beanspruchte, glaubte man, den letzten Zweifel an der Berechtigung und der Gerechtigkeit der eigenen Ziele ausräumen zu können. Das Phänomen eines „Synkretismus von religiösen und patriotischen Gefühlen“¹⁴² findet sich in allen kriegführenden Völkern; oftmals glaubte man an Gott *und* das Vaterland in unauflöslicher Verbindung¹⁴³.

„In den abendländischen Gesellschaften der Neuzeit ist die Frage nach der Erfahrung des Krieges von der Frage nach Erfahrung von Transzendenz nicht zu trennen. Kriegserfahrung wird über weite Strecken als religiöse Erfahrung formuliert [...] Semantik und Symbolsprache des Krieges bleiben bis in die jüngste Zeit hinein, trotz aller Säkularisierung, intensiv mit religiösen Metaphern durchsetzt. Die Bandbreite der Symbole und Praktiken, Bilder und Texte, in denen Erfahrungen religiös kodiert werden, ist im Krieg als einer Verdichtungszeit existenzieller Grenzsituationen ungleich größer als im Frieden“¹⁴⁴. – Diese Feststellung von Andreas Holzem und Christoph Holzapfel lässt sich mit Blick auf die untersuchten Schulen zwar für beide Konfessionen bestätigen, dennoch divergieren die Befunde zwischen den katholischen und den evangelischen Lehranstalten: Die Bezugnahme auf Gott, die Bibel oder allgemein auf die Religion war bei den Katholiken stärker legitimatorisch, bei den Protestanten stärker konsolatorisch motiviert. Während die Katholiken eine Sieghelferschaft Gottes figurierten¹⁴⁵, wurde von den Protestanten der Zusammenhang zwischen Krieg und persönlicher Bewährung als Christ wesentlich deutlicher akzentuiert. So flochten die Seminaristen z. B. in ihre Kriegskorrespondenz häufig biblische Rechtfertigungsmuster oder Zitate ein, wohingegen die Katholiken im Zusammenhang mit dem Weltkrieg nicht stärker als sonst auf die Heilige Schrift rekurrierten. Worte wie „Feuer“ und „Opfer“ bzw. „Opfertod“ und „Blutopfer“ bis hin zu „heiliger Pflicht“, „heiligem Krieg“ und „Kreuzzug“ treten verstärkt in den katholischen Quellen auf. Kriegerischen Handlungen sollte so eine religiöse Weihe verschafft werden¹⁴⁶. Benjamin Ziemann weist darauf hin, dass sich nicht allein religiös verwurzelte Menschen der „religiösen Sprache“ bedienten, stellte die christliche Erlöserreligion doch generell „für das drängende Problem, die Allgegenwärtigkeit und Zufälligkeit des Kriegstodes zu bewältigen, eine lang tradierte und vielfältig differenzierte Sprache zur Verfügung“¹⁴⁷. Über die Konfessionsgrenzen hinweg geübte Praxis war es überdies, Krieg und Kriegstod mithilfe von Zitaten renommierter Dichterautoritäten zu rechtfertigen. Langewiesches Postulat eines erweiterten, vom ausschließlichen Bezug auf den Protestantismus gelösten Bildungsbürgerbegriffs¹⁴⁸ wird durch diesen Befund weiter untermauert.

¹⁴² BECKER, Annette, S. 194.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 192.

¹⁴⁴ HOLZEM/HOLZAPFEL, S. 283.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 286. – Umgekehrt wurde der *verlorene* Krieg *nicht* als göttliches Strafgericht interpretiert!

¹⁴⁶ Vgl. HÜPPAUF, S. 68. – Vgl. auch FUCHS, Stephan, S. 305 f.

¹⁴⁷ ZIEMANN, S. 163.

¹⁴⁸ Vgl. LANGEWIESCHE: Vom Gebildeten zum Bildungsbürger?, S. 177–179.

Todesbilder und Heldengedenken

Was Stephan Fuchs für die katholischen Gebildeten feststellt – dass vom Wunsch, am Krieg aktiv teilzunehmen, vor allem aus Nachrufen etwas zu erfahren sei –, gilt ebenso für die protestantischen Bildungsbürger an den Seminaren: „Der Kriegstod forderte Sinnstiftung, zu deren Stereotypen das freiwillige Opfer gehörte. Deshalb betonten Nachrufe, daß die Gefallenen sich freiwillig zum Dienst an der Waffe gemeldet hatten“¹⁴⁹. So fand die persönliche Todesbereitschaft der Freiwilligen ihre Fortsetzung im Heldengedenken. Beide Haltungen waren hinsichtlich ihrer Sinndeutungsversuche wesensverwandt; hier wie dort ging es um eine Mythisierung des Todes. Aufgrund der Erfahrung des massenhaften Sterbens in einem Krieg, der Deutschland nicht die angestrebte Weltmachtrolle, sondern eine erniedrigende Niederlage einbrachte, war dieses Bedürfnis besonders ausgeprägt. In den untersuchten Quellen wurde der Heldentod als heiliger Dienst am Vaterland verklärt und als Krönung eines sinnerfüllten Lebens bezeichnet. Die durchaus unzutreffenden archaischen Vorstellungen, die man sich vom Krieg – diesen etwa als „Schwertgeklirr“ zu bezeichnen¹⁵⁰ – und vom Sterben auf dem Felde machte¹⁵¹, fanden ihre konsequente Fortsetzung in der Art und Weise, wie man der Gefallenen gedachte. So hoffte der Ehinger Anstaltsleiter Bernhard Krieg im Kriegsjahr 1918 zwar, dass sich die Zahl der gefallenen Schüler nicht weiter erhöhen möge, doch im Gedenken an diejenigen, deren „Opferdienst“ bereits vollzogen war, drückte sich die Überzeugung aus, dass in ihrem Sterben hoher Sinn liege. Nie fiel ein Wort, das die Tragik eines kurzen, von Illusionen bestimmten Lebensweges bekannt hätte.

Dass man nach 1918 zu einer nüchternen Analyse der Katastrophe nicht imstande war, wurde bereits angesprochen. Der Gefallenenkult der Nachkriegszeit war vom Bedürfnis bestimmt, dem millionenfachen Sterben sinnstiftende Bedeutung abzugewinnen. An der Art und Weise, wie der Gefallenen auch nach der Kriegsniederlage gedacht wurde, lässt sich die Beharrungskraft nationalistischer und militaristischer Wertvorstellungen ablesen. Sowohl bei den Katholiken als auch bei den Protestanten hatten Erinnerungsveranstaltungen und Erinnerungsstätten im Wesentlichen *einen* Zweck: Darzutun, dass das Sterben sich gelohnt habe, und dass der uneigennützig Dienst der Gefallenen heute und in Zukunft zur Nacheiferung verpflichte. Die Botschaft der nach 1918 gestifteten Denkmale – seien sie aus Stein gehauen oder in Gedichtform verfasst – lautete: Die von den Toten verkörperte vorbildliche Haltung verlöre ihren Sinn, würden sich die Über-

¹⁴⁹ FUCHS, Stephan, S. 89f.

¹⁵⁰ Vgl. S. 329.

¹⁵¹ ZIEMANN, S. 156f.: Eine Aufschlüsselung der Waffen, die Verwundungen bzw. Todesfälle verursachten, zeigt, dass lediglich 0,1 Prozent aller Wunden durch blanke Waffen (Säbel, Dolch, Seitengewehr) beigefügt wurden. Die weitaus größte Verwundungsrate verbuchten mit ca. drei Vierteln die Artilleriegeschosse.

lebenden nicht mit ihnen in Einklang befinden¹⁵². Die Indienstnahme des Krieges für die Stärkung der eigenen Moral- und Gesellschaftsvorstellungen pflanzte sich unter dem Eindruck der Niederlage in Form einer nachdrücklichen Absage an den „Materialismus“ einer angeblich idealarmen Zeit fort.

Verdrängung und Negativwahrnehmung des Krieges, Friedenssehnsucht

Die Rhetorik der Begeisterung und des unbedingten Opferwillens ließ für skeptische oder gar kritische Äußerungen keinen Raum. Mit Blick auf das Augusterlebnis in Freiburg diagnostiziert Geinitz eine „große psychische Verdrängungsleistung der Betroffenen“; angesichts der zu erwartenden materiellen und mentalen Belastungen des Krieges sei es „absurd zu glauben, daß der einzelne den Krieg nicht fürchtete [...] Die Ängste und Zweifel mußten – wie in jedem Fall von psychischer Unsicherheit, wie in jedem Krieg – vom einzelnen bekämpft, ja ausgeschaltet werden“¹⁵³. Zwar verstand man es, den Krieg als *Idee* zu glorifizieren – die Erinnerung an die Befreiungskriege gegen Napoleon und an die der Reichsgründung vorausgegangenen Einigungskriege bot hierfür unproblematische Muster –, doch Schwierigkeiten ergaben sich daraus, mit den persönlichen Leiderfahrungen zurechtzukommen. Zwei Strategien boten sich hierbei an: Entweder man akzeptierte den Tod, „weil er scheinbar Zugang zu einem ‚höheren‘ Leben verschafft“ – eine Art „Umdeutung“ also –, oder man verdrängte und tabuisierte ihn¹⁵⁴. Die Verklärung des Heldentodes war ein Derivat des Ignorierens diesseitiger Realität. Von einer kritischen oder gar gegnerischen Einstellung zum Krieg kann innerhalb des untersuchten Personenkreises zwar keine Rede sein, doch gibt es einige diskrete Belege für Negativwahrnehmungen des Krieges, die Beachtung verdienen. Sowohl in katholischen als auch in protestantischen Äußerungen kam die Apostrophierung des Krieges als „furchtbar“ und „schrecklich“ vor. Da diese Bezeichnung stets in steriler Formelhaftigkeit verwendet wurde, bot sie freilich kaum Ansätze zu einer kriegskritischen Reflexion¹⁵⁵.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich positive und negative Kriegsdeutungen keineswegs widersprechen mussten, sondern einander oft ergänzten: Wäre der Krieg nicht als „furchtbar“ und „schrecklich“ empfunden und bezeichnet worden, hätte man ihm auch keine einigende, erhebende oder gar karthartische Wirkung zuschreiben können. Den Lehrern, die zum größten Teil katholische bzw. evangelische Geistliche waren, dürften die Möglichkeiten eines aus theologischem bzw. kirchlichem Interesse ertragreichen Sinngebungsmusters des Krieges sehr wohl

¹⁵² Vgl. KOSELLECK: Kriegerdenkmale, S. 262.

¹⁵³ GEINITZ, S. 410 f. – Geinitz plädiert dafür, *Kriegsbegeisterung* von *Kriegsbereitschaft* zu unterscheiden.

¹⁵⁴ Vgl. LINDEN/MERGNER, S. 20 f.

¹⁵⁵ Vgl. FUCHS, Stephan, S. 265 ff. – Ähnliches stellt Fuchs für katholische Akademiker fest, wemgleich er in den Publikationen der katholischen Akademikerverbände durchaus auch leise Kritik am Krieg und am Nationalismus nachweisen konnte.

bewusst gewesen sein¹⁵⁶. Die untersuchten Quellen zeigen, dass die Sehnsucht nach Frieden zunächst überhaupt kein Thema war. Siegesgewissheit und Siegeshoffnung zu äußern war unproblematisch, denn beides gründete auf einer erwünschten kämpferischen Haltung. Friedenssehnsucht hingegen klang nach Verweichlichung und Resignation, war unvereinbar mit dem Werte- und Tugendkatalog des patriotischen Bildungsbürgertums. Erst im Laufe der Jahre, als die Konfrontation mit der desillusionierenden Realität des Krieges die anfängliche Begeisterung mehr und mehr durch eine nüchterne Lageeinschätzung ersetzte, häuften sich Äußerungen der Friedenssehnsucht. Sie indizieren einen allgemeinen Erschöpfungszustand, für den sogar der Ehinger Rektor Krieg im Jahre 1918 ein Beispiel lieferte¹⁵⁷. Nach dem Krieg hatte der in den Kriegsjahren bei öffentlichen Anlässen hartnäckig betriebene „Paneuphemismus“¹⁵⁸ ausgedient, der Tonfall wurde nachdenklicher und bescheidener.

Umgang mit der Niederlage

„Niederlagen – Erklärungsnot und Erkenntnisgewinn“ – so überschreiben die Herausgeber Horst Carl, Hans-Henning Kortüm, Dieter Langewiesche und Friedrich Lenger den ersten Abschnitt der Einleitung zu ihrem Sammelband „Kriegsniederlagen“¹⁵⁹. Sie erinnern dabei an die These Reinhart Kosellecks, wonach sich weiterreichende Einsichten in die Geschichte nicht den Siegern, sondern den Besiegten auftun: „Mag die Geschichte kurzfristig von Siegern gemacht werden, die historischen Erfahrungsgewinne stammen – langfristig – von den Besiegten“¹⁶⁰. Dass „Erfahrung“ und „Erinnerung“ keineswegs stabile und schon gar nicht statische Größen sind, macht die Sache nicht einfacher, zumal man zwischen individueller und kollektiver Deutungsebene zu unterscheiden hat¹⁶¹.

Dass sich historische Erfahrung konstituiert, indem auf kulturelle Wissensbestände zurückgegriffen wird, gilt im Hinblick auf Krieg in besonderem Maße. In der jeweiligen Erfahrungssituation aktualisieren sich überlieferte Inhalte des kulturellen Gedächtnisses¹⁶², wobei sowohl schichten- als auch konfessionsspezifische Vorstrukturierungen eine wichtige Rolle spielen. In der Einschätzung des Krieges und der Niederlage, in den Verarbeitungsformen und Deutungsmustern bestehen zwischen den evangelischen Seminaren und den Gymnasien mit katholischem Konvikt große Übereinstimmungen, doch scheint die Sinnstiftungsnot angesichts der Niederlage bei den Lehrern der katholischen Anstalten noch größer gewesen

¹⁵⁶ Vgl. GEINITZ, S. 235–238.

¹⁵⁷ Vgl. StAS, Wü 90/2 T 1 Nr. 191: Jahresschlussfeier des K. Gymnasiums und der Realschule Ehingen, 23. Juli 1918, hs. [Krieg, Bernhard].

¹⁵⁸ LEMMERMANN, Bd. 1, S. 276.

¹⁵⁹ Vgl. CARL/KORTÜM/LANGEWIESCHE/LENGER, S. 1.

¹⁶⁰ Zit. nach ebd., S. 1 f.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 5 f.

¹⁶² Vgl. BUSCHMANN/REIMANN, S. 263–265.

zu sein. Trotz ihres Vertrauens auf ein die Gerechtigkeit wieder herstellendes Eingreifen Gottes wirkten die katholischen Lehrer hilfloser als ihre protestantischen Kollegen, die mit ihrem eigentümlichen Changieren zwischen Trotz und Rückzug ins vermeintlich Apolitische einen etwas „eleganteren“ Umgang mit der Katastrophe zeigten.

V. Thesen und Erklärungsansätze

Waren Bildung und Nation im Kaiserreich bedroht? Im Titel der vorliegenden Studie klingt an, dass sich die humanistische Lehrerschaft Württembergs als sozial und habituell außerordentlich homogene gesellschaftliche Formation während der Kaiserzeit in einem Zustand relativer Unsicherheit wähnte. Diese Unsicherheit bezog sich sowohl auf berufliche Statusfragen als auch auf das Zukunftspotenzial humanistischer Bildungseinrichtungen. Sie erstreckte sich ferner auf Probleme der einzelstaatlichen bzw. nationalen Identität und Selbstbehauptung bis hin zur Sorge, der zutiefst bejahte monarchische Konstitutionalismus sei von innen heraus Gefährdungen ausgesetzt. Hinzu kamen insbesondere vor und während des Weltkriegs Befürchtungen, das Deutsche Reich könne durch Angriffe von außen territoriale und politische Versehrungen erleiden.

Ob diese Einschätzungen in der Sache zutreffend waren oder nicht, ist dabei von nachgeordneter Bedeutung. Tatsache ist, dass sich in zahllosen Schulreden und anderen öffentlichen Äußerungen die aufgrund von Einflussmomenten der modernen Welt real bestehenden bzw. bloß empfundenen Bedrohungen in unterschiedlichen thematischen Kontexten widerspiegeln. So hatten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildungspolitische und bildungstheoretische Themen Konjunktur; es war die Zeit grundsätzlicher Neuorientierung im gymnasialen Lehrplan und heftiger Auseinandersetzungen zwischen Humanisten und Realisten. Nach 1870 wurde – unter dem geänderten Vorzeichen der vollzogenen Reichsgründung – die Beziehung zu Preußen, zur Hohenzollernmonarchie und zur geeinten Nation reflektiert, und mit der Thronbesteigung Wilhelms II. geriet die deutsche „Weltgeltung“ auf die Agenda des öffentlichen Diskurses. Zeitlich am klarsten umrissen ist die Phase des Ersten Weltkriegs, wenngleich vieles von dem, was während des Krieges geäußert wurde, längst vorher „in der Luft lag“. Die Vorbedingtheit und Vorstrukturiertheit dessen, was man gemeinhin als „authentische“ Kriegserlebnisse und -erfahrungen bezeichnet, treten durch den erfahrungsgeschichtlichen Blickwinkel besonders plastisch hervor. Zwar ist die konfessionelle Disparität, welche die hochkomplexe und krisenhafte Gesellschaft des Kaiserreichs kennzeichnete, stets mitzubedenken, doch die Vorstellung von einem Ungleichgewicht zwischen den Konfessionen, wie es in den pauschalen Schlagworten vom katholischen „Bildungsdefizit“ bzw. von der katholischen „Inferiorität“ zum Ausdruck kommt, vermag den lokalen und regionalen Verhältnissen kaum gerecht zu werden.

Die Bestimmung konfessionsspezifischer mentaler Dispositionen von Lehrern und Schülern an den niederen evangelisch-theologischen Seminaren und den katholischen Konviktschulgymnasien basiert auf der quer durch alle drei Untersuchungsgebiete gelegten Frage nach dem *Wie*:

- *Wie* sprachen die höheren Lehrer evangelischer bzw. katholischer Konfession über Themen, die sie mit Blick auf ihr berufliches, gesellschaftliches, politisches oder persönliches „Schicksal“ für existenziell hielten?
- *Wie* stellten sie ihre Meinung, *wie* sich selbst dar? Welche Haltungen werden dabei erkennbar?
- Und nicht zuletzt: Welche Erklärungen gibt es, wenn die im Mikro- und Mesomilieu gemachten Befunde von gängigen Einschätzungen der konfessionsgeschichtlichen Forschung abweichen?

1. Konfessionsspezifische Unterschiede

Die im Folgenden in Form von Thesen getroffenen Aussagen fassen zentrale Ergebnisse der Untersuchung zusammen. Aufgrund ihrer thematischen Nähe zueinander kommt es dabei bisweilen zu inhaltlichen Berührungen und wechselseitigen Überschneidungen. Die überwiegend komparativische Formulierung der konfessionsvergleichenden Thesen weist darauf hin, dass Haltungen von Katholiken und Protestanten in vieler Hinsicht eher graduell als grundsätzlich unterscheidbar sind.

These 1

Die katholischen Lehrer an den Konviktschulen identifizierten sich stärker mit ihren jeweiligen äußeren Rollen als die evangelischen Seminarlehrer.

Innerhalb ihres konfessionellen Milieus bewegten sich die württembergischen Philologen beider Konfessionen in höchst stabilen und übersichtlichen, ja „berechenbaren“ Strukturen, garantierten doch die katholischen Konvikte ebenso wie die evangelisch-theologischen Seminare in wesentlichen Punkten vorgezeichnete Bildungs- und Berufswege. Obwohl die lebensbegleitende Bindung der Protestanten an Seminar und Tübinger Stift enger als die der Katholiken an Konvikt und Wilhelmsstift war¹, orientierten sich letztere insgesamt stärker an internalisierten und institutionalisierten Lebens- und Deutungsmustern. Dementsprechend lassen die katholischen Lehrer eine weiterreichende Identifikation mit den von ihnen eingenommenen Rollen, Funktionen und Ämtern z. B. als Philologen, als Angehörige einer Konfession, als Bildungsbürger, als Deutsche erkennen: Man war humanistischer Lehrer – und war es mit Leib und Seele; man war Deutscher – und war es ganz und gar². Die in den 1980er-Jahren von Gerhard Schmidtchen aus religionssoziologischem Blickwinkel getroffene Aussage: „Katholiken haben eine deutlichere

¹ Dies mag u. a. darauf zurückzuführen sein, dass die Seminare „echte“ Internate waren, während bei den Konviktschulen das Internat ein „Anhängsel“ an eine „normale“ Schule in staatlicher Trägerschaft darstellte. Die Gymnasiasten, die nicht im Internat lebten, nannte man „Oppidani“ (vgl. WIELAND: „Gymnasium für Oberschwaben“, S. 21).

² Vgl. ILG, S. 365.

konfessionelle Identität, sind überzeugtere Katholiken als die Protestanten überzeugte Protestanten sind“³, findet sich in den untersuchten Quellen auch in Bezug auf außerkonfessionelle Identitäten weitgehend bestätigt⁴. Allenfalls hinsichtlich ihres „Schwabentums“ überboten die Protestanten die Katholiken an „Identitätsdichte“, wie z. B. im Umfeld der Schillerfeiern deutlich wurde. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Protestanten ein ungebrocheneres, weil in der Regel *altwürttembergisches Selbstverständnis* pflegten.

Die starke Adaption der jeweiligen äußeren Rolle korrelierte – bei den Katholiken graduell stärker als bei den institutionell weniger gebundenen Protestanten – mit einem tiefen Durchdrungensein von Überzeugungen. Humanistische Bildung, Kirche, Nation, Monarchie und Familie bedeuteten ihnen unverbrüchlich gültige, nicht hinterfragbare Ordnungs- und Wertesysteme. Innerhalb des sicheren Rahmens dieser Institutionen konnten die katholischen Lehrer mit größter Unbefangenheit den altsprachlichen Unterricht als „reichste und kostbarste Aussaat der edelsten Kenntnisse“, den Kaiser als glänzendsten Herrscher der deutschen Geschichte und den Krieg als „einzigartiges Schauspiel“ bezeichnen.

These 2

Die Lehrer an den Konviktschulen empfanden in höherem Maße als ihre Kollegen an den evangelischen Seminaren ein umfassendes Gefühl der Bedrohung.

Objektiv befanden sich die Lehrer beider Konfessionen in einer ähnlichen Situation: Die humanistischen Gymnasien waren nicht weniger als die evangelischen Seminare einem starken Modernisierungsdruck ausgesetzt, der von der öffentlichen Meinung, von Staat und Behörden bis hinauf zum Kaiser, aber auch von konkurrierenden Bildungsgängen ausging. Verunsichernde Effekte geringeren Ausmaßes erreichten die Philologen in ihrer Gesamtheit überdies durch die Bismarck'sche Reichsgründung, waren doch in Württemberg vor 1870 selbst die Protestanten mehrheitlich großdeutschen Ideen anhängig. Vor allem aber war es der Krieg, der ungeachtet konfessioneller Bindung und Identität den Schulbetrieb, das Familienleben und die zivile Normalität insgesamt erschütterte. Er gefährdete die Fortexistenz von Staat und Nation, sowie – mit nachhaltigen Auswirkungen auf das individuelle und das kollektive psychische Befinden – Leben und Gesundheit des Einzelnen.

Nicht auf die akute Krise des Weltkriegs, doch auf die mit dem allgemeinen Wandel einhergehenden Herausforderungen reagierten die katholischen Lehrer trotz stärkerer institutioneller „Behaustheit“ nervöser als ihre protestantischen Kollegen. Offenbar fühlten sie sich durch den Rationalisierungs- und Differenzierungsprozess der modernen Welt unmittelbarer in Frage gestellt als diese. Indem die

³ SCHMIDTCHEN, S. 14.

⁴ Beispielhaft für die katholische Lehrerschaft sei hier erinnert an Ott, S. 69, und Hehle S. 74–76. – Vgl. demgegenüber auf protestantischer Seite die hinterlassenen Reden und Schriften von Nestle, S. 243, und Planck, S. 87.

Katholiken emphatisch an hergebrachten Vorstellungen festhielten, brachten sie sich in Frontstellung zu innovativen Ideen, die in der kaiserzeitlichen Gesellschaft aufgekommen waren. Kategorisch verteidigten sie den altsprachlichen Unterricht und versuchten, realistische Einflüsse auf den Lehrplan abzuwehren, im kulturellen Bereich verfochten sie das „Klassische“ und verwarfen alles Neue und Experimentelle, sie glaubten an die Familie als anthropologische Grundkonstellation und erhoben sie zum Muster einer einigen Gesellschaft. In diesen Zusammenhang gehört die verbreitete Unfähigkeit zur Selbstanalyse, die sich etwa in der schroffen und überheblichen Zurückweisung jedweder von Eltern oder Presse erhobener Kritik an Schule und Lehrern manifestierte⁵. Die Vehemenz dieser Abwehrbewegungen lässt auf latente Ängste vor einem Zuständigkeits- und Privilegienverlust schließen. Nur der Erhalt des politischen und gesellschaftlichen Status quo gewährleistete den Fortbestand der eigenen Sonderstellung, die man sich, wie Erhebungen zur sozialen Herkunft zeigten, individuell meist hart erarbeitet hatte.

These 3

Das Kritikpotenzial der Katholiken fokussierte sich stark auf „äußere Gegner“, bei den Protestanten war der Anteil selbstreflexiver und selbstkritischer Momente signifikant höher.

Oft ist vom protestantischen als dem kritischen Prinzip die Rede. Bei Schleiermacher heißt es: „Gern stünde ich auf den Ruinen der Religion, die ich verehere“, und in Zuspitzung bei Friedrich Schlegel: „Der wahre Protestant kommt nicht umhin, auch gegen den Protestantismus selbst zu protestieren“⁶.

Wie aktiv bzw. virulent war das (Selbst-) Kritikpotenzial der Lehrer und Schüler an den evangelisch-theologischen Seminaren? Inwieweit unterschieden sie sich in dieser Hinsicht von ihren Kollegen an den Konviktschulen? – Tatsächlich war die Rhetorik der katholischen Lehrer tiefer als die der protestantischen von einer Diktion des Zurückweisens, Abgrenzens und Klarstellens geprägt; sie vertraten ihre Interessen offensiver und „ihre“ Institution (Schule bzw. Kirche) vorbehaltloser als die Protestanten.

Konstitutiv für das Denken und Argumentieren vieler katholischer Lehrer war, dass sie ihre Anschauungen mit größter Deziertheit vortrugen. Sprachlich kam dieser „Meinungsabsolutismus“ außer in der Vorliebe für superlativische Wendungen z. B. in der häufigen Verwendung antithetischer Begriffspaare zum Ausdruck: Humanismus versus Materialismus (bzw. „Antihumanismus“!), Klassik versus platte Sinnlichkeit, hingebende Liebe zur Wissenschaft versus banausischer Broterwerb, gottbegeisterte Kunst versus auf Geldgewinn ausgehendes Handwerk,

⁵ So sprach etwa der Ehinger Rektor Hehle den Eltern die Fähigkeit zu einem kompetenten Urteil in Schulangelegenheiten rundweg ab (vgl. S. 125).

⁶ Zit. nach TIMM, S. 75.

Patriotismus versus Kosmopolitismus und Internationalismus, christlicher Geist versus Verbrechen usw.⁷

Stärker als im Protestantismus tendierte man im Katholizismus dazu, „die Welt“ zu einem binären System zu machen, in welchem zwischen gut und böse, richtig und falsch scharfe vertikale Trennlinien verliefen. Es bestanden nicht nur klare positive Identifikationswerte, sondern auch feste Feindbilder, die sich auf äußere ebenso wie auf innere Gegner bezogen⁸. Mit diesem Dualismus, den Blaschke und Kuhlemann als „entscheidendes Paradigma religiöser Mentalität“ bezeichnen, „konnte die Moderne umstandslos interpretiert werden, man brauchte nur die Richtung in die Horizontale zu wenden. Jedes ungeliebte Element der Moderne ließ sich in dieses Denkschema integrieren“⁹.

Das Festhalten an einem unverbrüchlichen Gefüge von Werten ging mit einer gewissen Unduldsamkeit gegenüber Andersdenkenden einher, die man abwertete oder gar verteufelte. Indem gesellschaftliche und weltanschaulich-politische Gegensätze gerade auch in öffentlichen Reden fortwährende Wiederholung erfuhren, verfestigten sich bestehende Frontstellungen. Gleichzeitig vertrat man *konfessionsübergreifend* das Ideal einer starken und einigen nationalen Gemeinschaft, die man in verschiedenen Zusammenhängen sozialromantisch herbeizureden versuchte. So betonte man anlässlich der Hundertjahrfeier der Völkerschlacht, dass der Bauer und der Professor Seite an Seite für Freiheit und Einheit gekämpft hätten, und im Gedenken an die Gefallenen des Weltkriegs wurde darauf hingewiesen, dass Lehrer und Schüler gleichermaßen ihr Leben für Kaiser und Vaterland geopfert hätten. Dies steht nur scheinbar im Widerspruch zum unversöhnlichen Freund-Feind-Denken, denn die „Utopie der konfliktlosen Gesellschaft“ war eine Idylle, die sich mit der Realität von „Antagonismen und Klassenspannungen“ einfach nicht vertrug, und deshalb mussten „Störenfriede [...] bekämpft, vertrieben, notfalls ausgemerzt werden“¹⁰.

Nun waren die evangelischen Ephoren und Seminarlehrer keineswegs liberäre Freigeister, sondern in der engen Welt des württembergischen Bildungs- und Sozialisationsprogramms aufgewachsene, dem protestantischen Pflichtethos verschriebene, national gesonnene Unterrichtsbeamte. Auch sie zeigten Tendenzen zu dualistischen Positionen und waren hierin ihren katholischen Kollegen nicht unähnlich. Dennoch bewiesen sie gegenüber modernen Entwicklungen – etwa im Bildungsbereich – größere Aufgeschlossenheit¹¹. Diese Haltung ist mit dem von Blaschke und Kuhlemann als Variante zum Realitätsmuster des Dualismus vorgeschlagenen

⁷ Besonders deutlich etwa bei Ott, Kap. II, S. 162 f., und Schneiderhahn, Kap. II, S. 166 f.

⁸ Vgl. ILG, S. 366 f.

⁹ BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 18.

¹⁰ WEHLER, S. 134.

¹¹ Die lässt sich beispielhaft an zwei zeitlich weit auseinanderliegenden Quellen belegen. Aus dem Jahre 1868: KAPFF, insbesondere S. 79; aus dem Jahre 1917: PLANCK, insbesondere S. 84 f.

Begriff des synthetischen Paradigmas wohl treffender bezeichnet, das als Disposition zur versöhnlichen „Verschmelzung von Religion und Welt, Frömmigkeit und Bildung oder auch Fortschritt und Erlösung“¹² zu verstehen ist.

These 4

Die evangelischen Seminarlehrer begegneten Herausforderungen der Moderne mit prinzipieller Bereitschaft zur inhaltlichen Auseinandersetzung bis hin zur „Aneignung“ – dem steht auf katholischer Seite die Grundhaltung der „Abwehr“ gegenüber.

Aus Sicht eines Intellektuellen im 19. Jahrhundert war modern, wer nicht nur verstanden hatte, in einer sich wandelnden Welt zu leben, sondern darüber hinaus bereit war, sich den Veränderungen der Zeit anzupassen. Das konnte z. B. bedeuten, eigene Positionen aufzugeben, weil sie vor den Erkenntnissen der Wissenschaft nicht mehr zu halten waren. Analog zu Marx' „wissenschaftlichem“ Sozialismus versuchten zahlreiche protestantische Theologen, ein „wissenschaftliches Christentum“ zu erarbeiten – ohne freilich diese Formulierung zu verwenden. So kann die klassische Formel der Reformationszeit – *ecclesia reformata semper reformanda* – mit Blick auf die Mitte des 19. Jahrhunderts auf die protestantische Theologie selbst übertragen werden: Wollte diese „modern“ im Sinne von „ihrer Zeit angepasst“ sein, konnte sie auch sich selbst nicht auf ewige Gültigkeit berufen. Schleiermachers Schrift „*Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*“ (1799) war der Versuch, modernen Einwänden entgegenzutreten, indem er das unwandelbare Fundament der christlichen Lehre so darstellte, dass es dem modernen Menschen vermittelbar blieb¹³.

Im Geiste dieser von Schleiermacher vorexerzierten Mittlerrolle redeten und handelten vielfach auch die Lehrer der evangelisch-theologischen Seminare, sodass sich dem „*ecclesia reformata semper reformanda*“ ein vorsichtiges „*et item schola*“ hinzufügen lässt. Obwohl die Seminarlehrer als Vertreter altehrwürdiger, elitärer Bildungsanstalten traditions- und statusbewusst dachten, waren sie bemüht, sich weder gegenüber modernen Ideen noch gegenüber schwächeren sozialen Schichten völlig zu verschließen. Während die katholischen Lehrer auf Neuerungsbestrebungen meist abwehrend reagierten, zeigten viele Seminarlehrer eine vergleichsweise hohe Anpassungsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft gegenüber Modernisierungstendenzen in Schule und Gesellschaft. Wo es ihnen möglich schien, adaptierten sie innovative Konzepte und modernes Gedankengut zumindest partiell, oder aber sie bemühten sich darzutun, dass man in Wahrheit viel moderner und fortschrittlicher sei, als es von außen betrachtet erscheine.

¹² BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 18 f.

¹³ Vgl. ENCREVÉ: Das protestantische Denken, Erster Teil: Die Zeit des Liberalismus (1830–1860), S. 40. – Encrevé zitiert den Pastor Samuel Vincent, der 1829 den Protestantismus als „das bedeutendste, [...] das fruchtbarste Werk der modernen Zeit“ bezeichnete.

Max Webers von Anfang an umstrittene These einer besonderen Affinität zwischen Protestantismus und Kapitalismus spielt im Milieu der humanistischen Schulen allenfalls insofern eine Rolle, als in Schulreden nicht selten auf die moderne Welt des Produzierens, Wirtschaftens und Geldverdienens Bezug genommen wurde. Tatsächlich urteilten die katholischen Lehrer darüber strenger und weniger verständnisvoll als ihre evangelischen Kollegen¹⁴, zumal die meisten von ihnen als zölibatär lebende Geistliche ihrer weltlichen Umgebung ohnehin weiter entrückt gewesen sein dürften. Ihre nachdrücklich erteilte Absage an „Weltbürgertum“, Rationalismus, Materialismus und „übersteigerten“ Kapitalismus war von einem ökonomischen Romantizismus¹⁵ getragen, der nicht verbergen konnte, dass die ihm innewohnende Verachtung „krämerischen“ und utilitaristischen Handelns keine realisierbare Alternative bereithielt, sondern sich in bildungsbürgerlich verbrämter Polemik erschöpfte. Besonders anschaulich teilte sich die – zumindest in Teilen – anachronistische, „vorindustrielle“ Haltung der katholischen Lehrer dadurch mit, dass sie in öffentlichen Äußerungen gerne archaische Vorstellungen wachriefen, die den Realitäten einer Industriegesellschaft in keiner Weise entsprachen – etwa wenn sie die humanistische Bildungsidee in diffuse, der griechischen Mythenwelt entnommene Bilder fassten oder Kampfhandlungen eines hochtechnisierten Krieges mit Begriffen beschrieben, die an ritterliche Zweikämpfe des Mittelalters denken ließen.

These 5

Während die Lehrer an den evangelischen Seminaren starkes Engagement im Bereich pädagogisch motivierter Wertevermittlung zeigten, appellierten die katholischen Gymnasiallehrer eher an einen abstrakt-universellen „Idealismus“.

Die protestantischen Philologen haben sich in höherem Maße als die katholischen nicht nur als Fachgelehrte, sondern auch als Pädagogen verstanden. Eine äußere Bestätigung dafür findet sich im etwas größeren Anteil pädagogisch-didaktischer Themen bei den wissenschaftlichen Abhandlungen, die regelmäßig in den sogenannten Jahresschlussprogrammen veröffentlicht wurden.

Vergleichsweise stark betonten die protestantischen Erziehungs- und Sozialisationspraktiken Fragen des Gewissens und der Wahrheit, denen sich das autonome Ich zu stellen hat. Dies zeigt sich unter anderem in unmittelbar an die Schüler gerichteten Reden, in denen man sich auf altersgemäßem Niveau mit Wertefragen

¹⁴ Dies offenbart sich dadurch, dass katholischerseits hierzu dezidierte Aussagen vorliegen (z. B. Ott, S. 162 f., Schneiderhahn, S. 165 f., und Eble, S. 260 f.), wie sie auf protestantischer Seite nicht zu vernehmen sind.

¹⁵ Vgl. WEBER: Ultramontanismus als katholischer Fundamentalismus, S. 29. – Weber verwendet den Begriff „ökonomischer Romantizismus“ zur Kennzeichnung eines wesentlichen Aspekts fundamentalistischen Denkens im Ultramontanismus.

und -begriffen wie „Pflicht“ und „Freiheit“ beschäftigte und dabei auch das eigene pädagogische Handeln reflektierte¹⁶.

Demgegenüber wurde auf katholischer Seite häufig auf den Begriff des „Idealismus“ rekurriert¹⁷. Zum einen war dieser das Etikett des humanistischen Bildungsgedankens, mit dem man gegen die Vorstellungen der Realisten zu Felde zog, zum anderen wurde er im Kampf gegen einen angeblich überhandnehmenden Materialismus instrumentalisiert: Wo die katholischen Philologen soziale Anerkennung vermissten oder nur unzureichend verspürten, beriefen sie sich trotzig darauf, für „erhabene Ideen“ statt für den Materialismus und die Sinnengier der banausischen Welt zu arbeiten – der konventionellen Gratifizierungssysteme also gar nicht zu bedürfen. Auf „das Ideale“ zu verweisen, bot willkommene Rückzugsmöglichkeiten, wenn echte oder vermeintliche Schwächen auf andere Weise nicht kompensiert werden konnten. Im Bereich des Bildungs- und Berufsverständnisses war dieser Idealismus insofern glaubwürdig, als er tatsächlich von einer gewissen Weltabgewandtheit und Bereitschaft zur Askese getragen war. Dies schloss nicht aus, dass man im Widerspruch zum selbstauferlegten Gebot der Demut und Bescheidenheit konsequent Standesinteressen verfocht und großen Wert auf soziale Abgrenzung nach unten legte.

Neben den festgestellten Unterschieden in der Mentalität der evangelischen und katholischen Lehrerschaft gibt es einen breiten Bestand an Gemeinsamem und Verbindendem.

2. Konfessionsübergreifende Gemeinsamkeiten

These 1

Hinsichtlich ihrer Staatsnähe und monarchischen Loyalität standen die Lehrer der katholischen Konviktschulen denen der evangelischen Seminare in nichts nach.

Als „verstaatlichte Intelligenz“ waren die höheren Lehrer im Allgemeinen von einer „etatistische[n] Sozialmentalität“¹⁸ geprägt. Auch wenn sich ihre Staatsnähe konfessionsspezifisch unterschiedlich herleitete, waren die Übereinstimmungen im Ergebnis groß. Dass man gegenüber Monarchie, Regierung und Verwaltung eine überaus loyale Haltung einnahm, ergab sich zum einen aus der Tatsache, in staatlichem Sold zu stehen, zum anderen aus der tiefen Überzeugung, dass Gehorsam gegenüber den staatlichen Institutionen eine selbstverständliche bürgerliche Pflicht darstelle. Der Vorwurf nationaler Unzuverlässigkeit oder gar feindlicher Einstellung gegenüber dem preußisch-kleindeutschen Nationalstaat, wie er insbesondere im Kontext des Kulturkampfes gegenüber dem Katholizismus erhoben wurde,

¹⁶ Vgl. Lang, S. 149–152, und Traub, S. 152–162.

¹⁷ Vgl. ILG, S. 364 f.

¹⁸ LUNDGREEN: Einführung, S. 26.

läuft mit Blick auf die Lehrerschaft in Ehingen und Rottweil völlig ins Leere; deren „staatstragende“ Haltung findet sich in den Quellen unzweifelhaft belegt. Gemeinhin wird der katholischen Affinität zu Ritual, Institution und Tradition die „protestantische Freiheit“ und ihre Verpflichtung auf das eigene Gewissen gegenübergestellt. Letztere muss freilich mit dem „noch immer absolutistische Züge tragende[n] Staatsdenken der protestantischen Geistlichkeit und [der] Tradition in der Auslegung von Röm 13“¹⁹ zusammengedacht werden: „Man hatte in dem von einer monarchischen Obrigkeit geführten Vaterland und Staat einen Mythos gefunden, der alle Schichten zu innerer Einigkeit und einer geschlossenen Front gegen ein Heer von Feinden zusammenschweißen sollte. Treue und Pflichterfüllung dem Vaterland gegenüber waren die besten Waffen in Friedens- und Kriegszeiten. Haus- und Staatsordnung, das Verhältnis des ‚Untertans‘ zu Vater und Vaterland waren schon zu Rudolf Kögels Zeiten durch das vierte Gebot geregelt“²⁰. Was die Haltung zu Obrigkeit und Monarchie betrifft, war von kritischer Distanz bei den Protestanten ebenso wenig zu verspüren wie bei den Katholiken.

Vor dem Hintergrund einer idealistischen Weltauffassung für egoistische staatliche Ziele einzutreten und dabei individuelle Bedürfnisse zurückzustellen, war nicht frei von Widersprüchlichkeit, und diese wurde im Krieg – unabhängig von der Konfession – auf eine groteske Spitze getrieben. Den fehlgeleiteten, im Massensterben auf den Schlachtfeldern endenden Idealismus umweht eine tiefe Tragik, und erst die Konfrontation mit dem realen Kriegsereignis brachte die eine oder andere nachdenkliche Stimme zu Gehör: Retrospektiv wurde dann – von den Älteren mit Anerkennung, von den Jüngeren oft mit einer feinen inneren Distanzierung – von einer genuin jugendlichen Kriegsbegeisterung und Opferbereitschaft gesprochen.

Auch von der Weber’schen „Berufspflicht“ waren die katholischen Lehrer genauso beseelt wie die evangelischen. Die den ganzen Menschen erfüllende Tätigkeit als Lehrer der Jugend ließ ihnen den Beruf zur Berufung werden, wobei katholischerseits vor allem das Ideal des weltabgewandten Gelehrten gepflegt wurde, während viele evangelische Seminarlehrer ein von theologisch fundierter Gewissenhaftigkeit und Menschenfreundlichkeit getragenes Bild von sich entwarfen²¹.

These 2

Auf Ebene des Mikro- und Mesomilieus agierten die Ehinger und Rottweiler Lehrer ebenso selbstsicher wie ihre protestantischen Standesgenossen.

Vieles von dem, was in der konfessionsgeschichtlichen Forschung über den katholischen Inferioritätskomplex gesagt wurde und gesagt wird, trifft auf die Leh-

¹⁹ HAMMER, S. 153.

²⁰ Ebd., S. 152.

²¹ In hoher Verdichtung findet sich dies katholischerseits im Nachruf auf den verstorbenen Lehrer Kerker (S. 125–127), evangelischerseits im Nachruf auf Ephorus Mezger (S. 112–115).

erschaft an den Konviktschulen nur mit Einschränkung bzw. gar nicht zu. So zeigten die Rottweiler und Ehinger Philologen innerhalb ihres hauptsächlichen Handlungs- und Wirkungskreises von Schule und Kleinstadt keinerlei konfessionsspezifische Inferioritätssymptomatik. Vielmehr befanden sie sich hier in einer unangefochtenen gesellschaftlichen Eliteposition, die zusätzlich durch den Umstand abgesichert war, dass man auch in konfessioneller Hinsicht einer selbstbewusst agierenden „Mehrheitskultur“ angehörte. Im Übrigen waren sämtliche Lehrer in ihrem „Vor-Ort-Schaffen“ in ein Korsett von administrativen Abläufen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gestellt, das ihnen im öffentlichen Raum ohnehin nur eingeschränkte Spielräume ließ.

These 3

Konfessionsübergreifend war die Rhetorik der humanistischen Lehrer von einer Neigung zu Emotionalisierung, Pathetisierung, Mythisierung und Sakralisierung geprägt.

Trotz ihrer wissenschaftlichen Ausbildung und ihrer strengen, in mancher Hinsicht geradezu asketischen Grundeinstellung tendierten die humanistischen Lehrer in öffentlichen Äußerungen dazu, mehr an die sinnliche Wahrnehmung und an die Gefühlsebene als an die Ratio zu appellieren. Scheinbeweise und pseudo-logische Schlussfolgerungen, die den Argumentationsstil vieler Reden kennzeichneten, realisierten sich sprachlich in einem pathetischen, metaphernreichen Stil voller suggestiver Phrasen und abgegriffener Leerformeln. Tatsächlich bestand bei vielen Lehrern ein widersprüchliches Verhältnis zwischen ihrem Anspruch auf Gründlichkeit, Sachorientierung und formaler Korrektheit, den sie in wissenschaftlichen Arbeiten erkennbar einlösten, und dem polemisch-populistischen Impetus, der viele ihrer Reden prägte, vor allem wenn nationale Themen auf der Agenda standen.

Auch beim konfessionsübergreifend feststellbaren Bemühen, der Vergangenheit sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft Sinn abzurufen, ging es weniger um die kritische Analyse von Geschichte²² als vielmehr darum, im selektiven Rückgriff auf historische Figuren und Vorgänge Gemeinschaftsgefühl, Identität und „Sinn“ zu stiften. Mithilfe wiederkehrender historischer Exempel wurden Deutungsstereotypen und somit opportune historische Mythen generiert. Wenn schon Tacitus die Königstreue der *Germanen* aufgefallen sei, so bestärkte einen dies in der Überzeugung von der unverbrüchlichen Anhänglichkeit der *Deutschen* zur Monarchie. In dieselbe Richtung zielt etwa die pauschale Verknüpfung von Tugenden wie Biederkeit, Treue und Schlichtheit mit „wahrem Deutschsein“. Hinzu kam, dass man sich selbst in außerreligiösen Kontexten einer religiösen Begrifflichkeit bediente²³. Die Bezugnahme auf Gott bzw. das Religiöse sollte nicht nur die eigenen Positionen „höchstinstanzlich“ absichern, sondern darüber hinaus

²² Als Ausnahme hierzu Nestle, S. 242 ff.

²³ Vgl. ILG, S. 367 f.

einer Nobilitierung des Profanen – auch der Nation – dienen: „Das Religiöse wird im Nationalen säkularisiert, das Säkulare sakralisiert“²⁴. Für das Vaterland zu kämpfen galt an den evangelischen Seminaren wie an den katholischen Konvikts-gymnasien als „heilige Pflicht“, dafür zu sterben als „Opferdienst“, und die Bereitschaft zum Krieg deutete man als „heilige Begeisterung“. Das sakrale Pathos, ja die bombastische Kühnheit einer katholischen Bildungsmetaphorik, wie sie in Ehingen und Rottweil gepflegt wurde – dort nannte man das Gymnasium „Musentempel“, humanistische Bildung „heiliges Feuer der echten und wahren Humanität“ und die Lehrtätigkeit „heiligen Dienst“ bzw. „Priestertum“ –, wurde von den evangelischen Seminarlehrern freilich nicht erreicht.

Anknüpfung ans Religiöse suchte man auch in der Gestaltung der Festabläufe. Im Kontext größerer schulischer Festveranstaltungen war das Abhalten eines Gottesdienstes üblich, darüber hinaus waren die eigentlichen Schulfeiern häufig mit sakralen Elementen wie Gebeten und Liedvorträgen religiösen Inhalts durchdrungen. Den Feiern der wilhelminischen Epoche haftete insofern etwas Anachronistisches an, als man sich inmitten einer rationalisierten Umwelt vornehmlich an Vergangenem orientierte – eine Regression, aus der sich nicht nur Gegenwarts kritik, sondern auch ein Zukunftsentwurf herauslesen lässt. „In der Fiktion des Festes wird das Fehlende ersetzt, wird das zu leuchtendem Glanz gebracht, was in der Wirklichkeit verdunkelt ist: Der Kosmos einer organisch gewachsenen und einsichtig gegliederten Sozietät, in der jeder und jedes seinen richtigen Platz hat, und die damit Sicherheit verheißt“²⁵. Wie resistent und überlebensfähig mentale Dispositionen trotz größter politischer und gesellschaftlicher Einschnitte sein können, erweist sich in der Art und Weise, wie nach dem Krieg Reden gehalten und Feiern begangen wurden. Die Überlagerung politischer und gesellschaftlicher Diskontinuitäten durch mentale Kontinuitäten bestätigt – bei aller berechtigten Kritik im Einzelnen – eindrucksvoll Fernand Braudels Mentalitätskonzept der *longue durée*.

3. Erklärungsansätze

Trotz der relativ großen lebensweltlichen Homogenität der untersuchten Sozialgruppe ist es nicht einfach, die zwischen den Konfessionen bestehende Mentalitätsdifferenz bzw. -kongruenz in ihrer Komplexität und ihrem Facettenreichtum zu erfassen. Noch größere Schwierigkeiten bereitet es, die gemachten Befunde vollständig oder gar „abschließend“ zu *erklären*. Um den essayistischen Charakter der folgenden Thesen anzuzeigen, firmieren sie ausdrücklich unter der Überschrift „Erklärungsansätze“.

Das „traditionelle“ mentalitätsgeschichtliche Konzept bezieht sich vornehmlich auf das unbewusste, habituelle und nichtreflektierte Handeln. Weil aber das „be-

²⁴ NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat, S. 300.

²⁵ GLASER, S. 117.

wusste Denken“ in der Lebenswelt des Bildungsbürgertums mit seinem relativ weiten Wissens- und Reflexionshorizont eine zentrale Rolle spielte – eine ungleich wichtigere jedenfalls als bei Angehörigen bildungsferner Milieus –, ist der von Blaschke und Kuhlemann postulierten Einbeziehung des „bewussten Denkens“ und „bewussten Handelns“ in die Analyse insbesondere von Elitenmentalitäten im Hinblick auf die württembergischen „Gelehrtenschulen“ nachdrücklich beizupflichten: „In jedem Fall ist nicht einzusehen, weshalb das ‚bewusste Denken‘, mithin auch Ideen, Ideologien und Theorien, von vornherein mit der Mentalität nichts zu tun haben sollen. Sofern sie zur ‚Lebenswelt‘ der zu untersuchenden Gruppe gehören, können sie als handlungsleitende Maximen die Mentalität durchaus beeinflussen, ohne selber Mentalität zu sein“²⁶. Sieht man die bewussten und unbewussten Vorprägungen wie Sprache und Religion, Weltanschauung und Politik, Generation und Geschlecht, Familie, Schicht und Klasse „den Erfahrungsprozessen [...] gewissermaßen als Filter und Prägeraster vorgelagert“²⁷, wird man insbesondere an der Theologie als maßgeblicher Einfluss- und Sozialisationsgröße an den evangelisch-theologischen Seminaren und den katholischen Konviktschulen nicht vorbeikommen. Der Lehrkörper und in mittelbarem Sinne auch die Schülerschaft konnten von den theologischen Diskursen und Strömungen innerhalb ihrer Kirchen kaum unberührt geblieben sein, zumal das Kaiserreich insgesamt eine Phase der Renaissance religiöser Orientierungen und Auseinandersetzungen war²⁸. Den beiden folgenden Thesen liegt die Annahme zugrunde, dass Theologie einerseits Ausdruck von Mentalität ist, andererseits Interpretationshorizonte vorgibt, denen sich die historischen Akteure in ihrer religiösen, beruflichen, sozialen oder politischen Praxis mehr oder minder bewusst verbunden oder gar verpflichtet fühlen.

These 1

Die vielgestaltigen kritischen Ansätze und die angeregte Diskursivität in der protestantischen Theologie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ermutigten die Lehrer an den niederen evangelisch-theologischen Seminaren zu einer vergleichsweise großen Aufgeschlossenheit gegenüber Phänomenen der modernen Welt.

Ohne einer allzu pauschalen Unterscheidung zwischen einer protestantischen Kirche des Wortes und einer katholischen Kirche des Sakraments²⁹ das Wort zu reden, gilt es das Bemühen der protestantischen Theologie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hervorzuheben, ein Verhältnis zur Moderne zu finden. Die in dieser Zeit entstandenen kirchlichen und theologischen Neuerungsgedanken blieben auch für die Phase von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1914 bestimmend. Dabei

²⁶ BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 16.

²⁷ FUCHS, Stephan, S. 11.

²⁸ Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S. 8. – Blaschke und Kuhlemann warnen davor, Säkularisierung mit Entchristlichung gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 9).

²⁹ Vgl. TIMM, S. 74.

wurde das protestantische Denken im Wesentlichen von zwei theologischen Richtungen geprägt: einer, die sich an Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) orientierte, und einer weiteren, die Ferdinand Christian Baur (1792–1860) – als Begründer der „Tübinger Schule“³⁰ einer der bedeutendsten Theologen des 19. Jahrhunderts – und dessen historisierender Methode folgte³¹.

Schleiermacher, zu dessen „Erben“ auch die Biblizisten zu rechnen sind³², hatte immensen Einfluss auf die protestantische Theologie des 19. Jahrhunderts. Indem er den traditionellen Lehren in großer Freiheit begegnet, ohne sie ausdrücklich zu bestreiten, trug er wesentlich zur Erneuerung des protestantischen Denkens bei. So ist die Methode des christlichen Individualismus’ theologiegeschichtlich auf Schleiermacher zurückzuführen³³. – An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die vom Uracher Ephorus Eitle im Jahre 1902 verfasste wissenschaftliche Abhandlung „Schleiermacher als Erzieher“ zum Thema hatte³⁴.

Zu denjenigen Theologen des 19. Jahrhunderts, die Baur und der Tübinger Schule nahe standen, sich aber schrittweise von ihr distanzieren, gehört z. B. der Göttinger systematische Theologe Albrecht Benjamin Ritschl (1822–1889)³⁵. Neben dem Kirchenhistoriker Adolf von Harnack war Ernst Troeltsch (1865–1923) ein bedeutender Vertreter der Ritschl’schen Schule³⁶. Als einem der Begründer der in Göttingen entstandenen Religionsgeschichtlichen Schule war Troeltsch – wie zuvor Schleiermacher und Ritschl – an einer Klärung des Verhältnisses von Christentum und Moderne gelegen, um die Zukunft des christlichen Glaubens zu sichern. In Abgrenzung zum Autoritätsprinzip der dogmatischen Methode verwarf Troeltsch deren Ansatz, für das Christentum von vornherein einen außerhalb der geschichtlichen Kontingenz liegenden Charakter zu beanspruchen. Die Anhänger der historischen Schule und damit auch die der Religionsgeschichtlichen Schule hingegen forderten, die biblischen Texte genau wie andere antike Texte zu behandeln³⁷.

³⁰ Vgl. ENCREVÉ: Das protestantische Denken, Erster Teil: Die Zeit des Liberalismus (1830–1860), S. 99–105. – Die „Tübinger Schule“ entstand um 1842 und löste sich, noch zu Baur’s Lebzeiten, Ende der 1850er-Jahre wieder auf.

³¹ Vgl. ebd., Dritter Teil: Die Zeit der Demokratie und der europäischen Expansion (1860–1914), S. 353–356.

³² Vgl. ebd., S. 360 f. – Vgl. WALLMANN, S. 224: Ein markanter Vertreter des Biblizismus, der den chiliastischen Traditionen des Bengelschen Pietismus verpflichtete Tübinger Theologe Johann Tobias Beck (1804–1878), kümmerte sich freilich um Idealismus und Schleiermacher ebenso wenig wie um die missionarischen und sozialen Bestrebungen seiner pietistischen Zeitgenossen.

³³ Vgl. ebd., Erster Teil: Die Zeit des Liberalismus (1830–1860), S. 61 f.

³⁴ Vgl. EITLE: Schleiermacher als Erzieher.

³⁵ Vgl. ENCREVÉ: Das protestantische Denken, Dritter Teil: Die Zeit der Demokratie und der europäischen Expansion (1860–1914), S. 371 f.

³⁶ Vgl. GRESCHAT, S. 678.

³⁷ Vgl. ENCREVÉ: Das protestantische Denken, Dritter Teil: Die Zeit der Demokratie und der europäischen Expansion (1860–1914), S. 401 ff. – Der Streit über die historische oder dogmatische Methode in der Theologie war ein heftig umkämpfter Schauplatz der Auseinandersetzungen innerhalb des Protestantismus. – Vgl. NOWAK, S. 162: „Die ‚Krisenherde‘ des

Im Unterschied zur Leben-Jesu-Forschung waren für den berühmten Hegelianer David Friedrich Strauß (1808–1874) als Autor des kühnen, ja skandalösen Buches *„Das Leben Jesu, kritisch bearbeitet“* (1835) die vier Evangelien nicht historischer, sondern mythischer Qualität. Eine historische Erkenntnis Jesu erforderte nach seiner Überzeugung eine im Prinzip nicht aprioristische Methode der Betrachtung. Weil für Strauß das, was wir glauben, in der Geschichte nicht auffindbar ist, könne ein Christ das Leben Jesu nicht so betrachten wie etwa das Leben Cäsars. Strauß fand also die in der Menschwerdung Gottes enthaltene philosophische Wahrheit im historischen Stoff der Evangelien nicht bestätigt; jedenfalls war er der Überzeugung, dass es nicht um die in den Evangelien berichteten historischen Fakten, sondern um die Christusidee gehe, also um die Idee einer spirituellen Einheit von Gott und Mensch³⁸.

Ferdinand Christian Baur stimmte mit seinem Schüler Strauß darin überein, dass die Bibel von Menschen abgefasst worden und durch Ort und Zeit ihrer Entstehung geprägt sei. Damit stellte er sich gegen den Supranaturalismus, der Widersprüche in den Texten der heiligen Schrift leugnete. In der Konsequenz aber bedeutete dies für Baur, dass die Texte der Bibel ebenso wie andere historische Texte zu untersuchen seien. Sein einziges Ziel sah Baur – ganz „Historiker“ – in der Suche nach der „objektiven“ historischen Wahrheit³⁹.

Die protestantische Theologie in Württemberg wäre ohne ein Wort zum Pietismus nur unvollständig beschrieben. Diese Bewegung hatte sich Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts in nahezu allen deutschen Ländern ausgebreitet, doch „kein Territorium [...] ist so umfassend vom Pietismus durchdrungen und so dauerhaft von ihm geprägt worden wie Württemberg“⁴⁰. Die württembergischen Klosterschulen waren „durch den Pietismus in erstaunlicher Breite erfasst worden“, und tatsächlich zeigte sich, „dass Pietismus und Klosterschule mit ihren monastischen Elementen in mancher Hinsicht spirituell kongruent waren“⁴¹. Anhänger fand Bengel mit seiner den württembergischen Pietismus zutiefst prägenden Theologie auch unter Lehrern und Schülern der niederen Seminare als Nachfolgeeinrichtungen der Klosterschulen – freilich in unterschiedlichem und insgesamt nur unscharf zu bestimmenden Ausmaß⁴².

Kaiserreichs bildeten sich in verkleinerter Form und in entsprechender Spezifik auch in den protestantischen Milieus ab. [...] Pointiert gesprochen stand die dogmatische Methode für Autorität und für intersubjektive Normativität, während die historische Methode der individuellen Mündigkeit und Emanzipation zuarbeitete. Dabei handelten die Streitparteien, auch wenn sie es mitunter nicht wahrhaben wollten, im Medium der Theologie stets auch über Grundfragen der Kultur und Gesellschaftspolitik.“

³⁸ Vgl. ENCREVÉ: *Das protestantische Denken, Erster Teil: Die Zeit des Liberalismus (1830–1860)*, S. 97 f.

³⁹ Vgl. ebd., S. 56 f.

⁴⁰ WALLMANN, S. 147.

⁴¹ BRECHT, Martin, S. 78.

⁴² Vgl. ebd., S. 79–82.

These 2

Katholisches Dogma und zentralistische Kirchenleitung scheinen die Lehrer an den Konviktschulen in ihrem Verhältnis zur Moderne stärker geprägt zu haben als die beachtlichen wissenschaftlichen Leistungen der katholischen Theologie und das durchaus vernehmbare Kritikpotenzial im württembergischen Katholizismus.

Aus nichtkatholischer Perspektive begann sich mit dem „Syllabus errorum“ von 1864 und dem Unfehlbarkeitsdogma von 1870 ein religiöser Absolutismus zu etablieren, der mit den Grundsätzen eines säkularen Nationalstaats kollidieren musste und den Katholizismus in Verdacht brachte, eine „klerikale Gegenkultur“⁴³ errichten zu wollen. Tatsächlich tat sich die katholische Theologie sowohl mit der Nationalidee als auch mit der modernen Welt insgesamt ungleich schwerer als die protestantische. So hielt der Gedanke, geringwertiges oder gar sündhaftes „Welt-Wissen“ un- oder schwachgläubiger „Bildungspharisäer“ abwehren zu müssen, selbst gebildete Katholiken auf Distanz zur neuzeitlichen Wissenschaft.

Dabei spielte Deutschland im 19. Jahrhundert nicht nur für die protestantische Theologie eine wichtige Rolle, sondern war auch für die römisch-katholische Theologie „Hauptland“. Dass bedeutsame theologische Leistungen im 19. Jahrhundert fast ausschließlich auf den *deutschen* Katholizismus zurückgehen, hängt wohl mit der Existenz katholischer theologischer Fakultäten an den Universitäten und dem sich daraus ergebenden Konkurrenzverhältnis zwischen protestantischer und katholischer Theologie zusammen⁴⁴ – die deutsche katholische Theologie erreichte Mitte des 19. Jahrhunderts einen der protestantischen Theologie vergleichbaren Stand. Von den katholischen theologischen Schulen, die sich an mehreren deutschen Universitäten bildeten, spielte neben der Münchner Schule mit ihrem bekanntesten Vertreter Joseph Ignaz von Döllinger (1799–1890) die Tübinger Schule eine bedeutsame Rolle. Als die 1812 gegründete katholische Lehranstalt in Ellwangen nach Tübingen verlegt und dort als katholisch-theologische Fakultät in die Universität integriert wurde, sah man sich in besonderer Weise von der evangelischen historischen Forschung herausgefordert und arbeitete nun daran, das katholische Dogma in seinen weiteren und engeren Bezügen darzustellen. Johann Adam Möhlers (1796–1838) patristische Studien zeigen von Ultramontanismus keine Spur, sondern verweisen auf den späteren Modernismus, und sein ebenfalls unter dem Einfluss protestantischer Theologie verfasstes Hauptwerk „Symbolik“ von 1832 markiert den katholischerseits erstmalig unternommenen Versuch, katholische und protestantische Lehrunterschiede vergleichend darzustellen⁴⁵.

⁴³ NOWAK, S. 152.

⁴⁴ Vgl. GRANE, S. 179. – Weiter heißt es: „In den romanischen Ländern, sogar in Frankreich, war es um die höhere theologische Ausbildung schlecht bestellt, und in Rom mußte ein österreichischer Besucher noch 1854 verblüfft feststellen, daß man hier überhaupt nichts von dem zu wissen schien, was man in Deutschland ‚Wissenschaft‘ nannte.“

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 180f.

In der Kirchenkrise um das Erste Vatikanum stand Möhlers Schüler, der Tübinger Konzilshistoriker und spätere Rottenburger Bischof Karl Joseph von Hefele (1809–1893), an zentraler Stelle, gehörte er doch zu den wenigen wirklichen Gegnern des Infallibilitätsdogmas. Dass die Tübinger theologische Fakultät keinen Aderlass an die Altkatholiken leisten musste, wird allgemein auf Hefele zurückgeführt, der den Professoren in puncto Infallibilität unangenehme Fragen erspart hatte. Die Konzilsbeschlüsse wurden hier formell nicht anerkannt. Dennoch warf die Kirchenkrise um das Erste Vatikanische Konzil das theologische Denken im Katholizismus weit zurück⁴⁶.

Die katholische Theologie konnte auch im Raum der Diözese Rottenburg – identisch mit dem Königreich Württemberg – nicht umhin, zu Modernismus und Reformkatholizismus, die sich unter dem Eindruck gewaltiger sozioökonomischer Entwicklungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formiert hatten, Stellung zu nehmen. Dass Dr. Paul Wilhelm Keppler (1852–1926), Rottenburger Bischof von 1898 bis 1926, in diesem Zusammenhang eine ebenso zentrale wie unglückliche Rolle spielte, wird an seiner am 1. Dezember 1902 im Rottenburger Priesterseminar gehaltenen Rede über „Wahre und falsche Reform“ besonders deutlich, die aufgrund ihrer Schroffheit allenthalben Aufsehen erregte und ihn in eine gewisse Nähe zum Integralismus brachte. Die harsche und polemische Verurteilung derer, die eine Vereinbarkeit von Leben und Lehre der Kirche mit dem kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritt anstrebten – Keppler sprach von „Reformsimpeln“ und „Margarinekatholizismus“ –, waren wenig geeignet, den Herausforderungen der Zeit gerecht zu werden⁴⁷. Obwohl es Bischof Keppler weder den Reformkatholiken noch den Integralen recht machen konnte, hielt sich die innere Krise um den Reformkatholizismus in der Diözese insgesamt auf überschaubarem Niveau⁴⁸.

Mit dem Syllabus vom 3. Juli 1907 (Dekret Lamentabili) und dem Rundschreiben Pascendi vom 8. September 1907 hatte Papst Pius X. den „modernen Irrlehren“ den Kampf angesagt⁴⁹, und 1910 musste von sämtlichen Klerikern der katholischen

⁴⁶ Vgl. CONZEMIUS, S. 644 f.

⁴⁷ Vgl. HAGEN, S. 26 f. – Keplers disziplinarisches Vorgehen gegen reformerische Theologen gipfelte in der Entfernung des Tübinger Theologieprofessors Wilhelm Koch aus seinem Lehramt (vgl. ebd., S. 129–152, v.a. S. 147). – Auch seitens der Reformkatholiken schreckte man vor verbaler Kraftmeierei nicht zurück. Um das Jahr 1909 erschienen nicht nur in den liberalen Blättern Württembergs, sondern auch in der auswärtigen Presse fast wöchentlich Artikel gegen den Rottenburger Bischof und die Zustände in der Diözese, nicht selten aus der Feder katholischer Geistlicher. Die „Ära Keppler“ wurde als finster und reaktionär gedeutet. So heißt es in einer Zuschrift aus Württemberg, die in den „Münchener Neuesten Nachrichten“ veröffentlicht wurde: „Wohin der Türke seinen Fuß setzt, da wächst kein Gras mehr – das ist Sage; wohin Keppler seinen Krummstab setzt, da gedeiht kein wissenschaftliches Leben mehr – das ist Tatsache“ (ebd., S. 170 f.).

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 163. – Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs und dem Tod Papst Pius X. kam der Integralismus zum Erliegen, zumal Papst Benedikt XV. für diese Extremposition keine Sympathie hegte (vgl. ebd., S. 165).

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 62.

Kirche – gemäß päpstlichem Dispens jedoch *nicht* von den deutschen Staatsbeamten, die Theologieprofessoren eingeschlossen⁵⁰ – der sogenannter Antimodernisteneid⁵¹ geleistet werden. Für die Hüter wissenschaftlicher Freiheit innerhalb und außerhalb der katholischen Theologie bedeutete der Eid eine Provokation, er wurde aber vom Klerus der Diözese Rottenburg geschlossen geleistet. Die beiden verweigernden Gymnasialprofessoren – Dr. Trunk in Ehingen und Dr. Fürst in Rottweil – waren als Staatsbeamte zu seiner Ableistung nicht verpflichtet⁵².

Für die monolithisch agierende römisch-katholische Kirche gestaltete sich die Auseinandersetzung mit der modernen Welt im Zeitraum von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg im Großen und Ganzen übersichtlich: Indem sich die überwiegende Mehrheit der zentralistischen Kirchenleitung unterordnete und sich nicht in inneren Kämpfen aufrieb, gewann man an innerer Stärke. Auch theologisch und gesellschaftspolitisch wurde „Selbstschonung“ geübt. Die Aufarbeitung des Problemzusammenhangs zwischen Bibelfrage und moderner Geschichtswissenschaft z. B. überließ man zunächst den protestantischen Theologen. Erst als sich abzeichnete, dass sich die Situation klären würde, beteiligte sich auch die katholische Theologie an dieser Arbeit⁵³.

These 3

Kongruenzen zwischen Protestanten und Katholiken hinsichtlich der Haltung zu Nation und Monarchie wurden sowohl durch die Opportunität der Situation als auch durch den Opportunismus der Akteure erzeugt.

Der kleindeutsche Nationalstaat von 1870/71 mag ein historischer Bruch gewesen sein, und doch boten zahlreiche, nicht zuletzt terminologische Kontinuitäten mit dem Alten Reich die Möglichkeit, von dessen „Wiedererrichtung“ zu sprechen. Neben der imposanten Symbolik des zweiten deutschen Kaiserreichs sprachen nüchterne Daten wie die durch französische Reparationszahlungen zusätzlich gestärkte Wirtschaftskraft und die gesteigerte politische Bedeutung der geeinten europäischen Mitte allgemein dafür, sich mit den neuen Verhältnissen zu arrangieren. Dafür mussten in Württemberg nicht nur die Katholiken, sondern auch viele Protestanten ihr großdeutsches Reichsbewusstsein und ihre Preußenfeindlichkeit aufgeben. Vor allem dem Katholizismus sind dabei enorme Anpassungsleistungen

⁵⁰ Vgl. ebd., S.72. – Inhaltlich war der Eid für die Gruppe der staatlichen Professoren dennoch verbindlich.

⁵¹ Vgl. ebd., S.69ff.

⁵² Vgl. ebd., S.77f.

⁵³ Vgl. GRANE, S.199. – Vgl. WEBER: Der deutsche Katholizismus und die Herausforderung des protestantischen Bildungsanspruchs, S.153: Der romtreue Katholizismus stand dem Wissenschaftsprinzip, das dem Historismus zugrunde liegt – nämlich die quellengestützte, philologisch-historische Beweisführung –, äußerst skeptisch gegenüber, denn eine rein empirisch-genetische Erklärung der Geschichte schloss göttliche Einwirkung oder gar Lenkung von vornherein aus.

zu bescheinigen. Seine erstaunlich rasche Nationalisierung erklärt sich teils aus der politischen, wirtschaftlichen und psychologischen Gunst der neuen Situation, teils aus einem bewussten oder unbewussten Opportunismus der katholischen Akteure heraus: Selbst wenn die Katholiken der „charismatischen Herrschaft“ (Max Weber), wie sie Bismarck gemeinhin zugeschrieben wird, kaum erlagen – auffallend marginal ist die Rolle, die der Reichsgründer in den Quellen der Konviktschulgymnasien spielt –, konnte und wollte man sich auch in Rottweil und Ehingen dem Faszinum des Kaiserreichs nicht entziehen. Von getrennten Erinnerungsgemeinschaften kann, wie bereits festgestellt, keine Rede sein⁵⁴. Allenfalls in Nuancen unterschied man sich hinsichtlich der Haltung gegenüber kleindeutschem Nationalstaat, Hohenzollerndynastie, wilhelminischem Imperialismus und Krieg von den Kollegen in Schöntal, Urach, Maulbronn und Blaubeuren. Dieser Befund fügt sich insofern harmonisch in das Gesamtbild, als in Kreisen katholischer Gebildeter generell wenig Interesse bestand, Gegenentwürfe zu dem vor allem von protestantischer Seite aktiv formulierten nationalen Selbstverständnis zu entwickeln.

Für die Konviktschulgymnasien ist im Übrigen Nipperdeys Aussage, dass die Katholiken den Sedantag nicht feierten und keine nationalen Denkmäler bauten⁵⁵, klar zu widersprechen⁵⁶. Vielmehr bestätigt sich Wilfried Loths zu Beginn der 1990er-Jahre formulierte Kritik an der älteren Katholizismusforschung, man dürfe sich den Katholizismus „weder so homogen noch so unwandelbar, wie es die landläufige Redeweise vom ‚katholischen Deutschland‘ suggeriert“⁵⁷, vorstellen.

These 4

Bis zu einem gewissen Grad überlagerte die gemeinsame „Sozialmentalität“ der humanistischen Lehrerschaft ihre konfessionell geprägte „Milieumentalität“.

Dass sich der Protestantismus als Sozial- und Religionssystem „bürgerlicher“ als der Katholizismus darstellte, liegt zum einen an seinem stärker an moderner Bildung und Wissenschaft orientierten Wertekanon, zum anderen an dem im Protestantismus vorherrschenden Selbstverständnis, wonach „von seinem Ursprung her der evangelische Protestantismus und die bürgerliche Ordnung der Gesellschaft zusammengehören“ (Adolf Harnack, 1897)⁵⁸.

Dennoch lässt sich das Bild von einem rein protestantisch geprägten Bildungsbürgertum nicht aufrechterhalten. Vor dem Hintergrund starker geistiger und habitueller Gemeinsamkeiten der untersuchten Berufsgruppe erfuhr die mentalitätsprägende Kraft konfessionsspezifischer Deutungspraktiken eine gewisse

⁵⁴ Vgl. S. 307.

⁵⁵ Vgl. NIPPERDEY: Religion im Umbruch, S. 49.

⁵⁶ Vgl. Volksfreund für Oberschwaben, 1. September 1892: Im katholischen Ehingen etwa wurde nicht nur der Sedantag gefeiert, sondern auch ein Kaiser-Wilhelm-Turm errichtet und 1892 eingeweiht.

⁵⁷ LOTH: Einleitung, S. 18.

⁵⁸ Zitiert bei KUHLEMANN: Bürgertum und Religion, S. 305 f.

Schwächung. Obwohl es sich also empfiehlt, von einer konfessionsübergreifenden bildungsbürgerlichen Identität zu sprechen⁵⁹, gilt es die Vorstellung von katholischer Bürgerlichkeit da zu relativieren, wo Besonderheiten des katholischen Klerus – hinsichtlich seiner Milieuprägung und seiner besonderen Lebensumstände wie dem Zölibat – zum Tragen kamen. Auch in ihrem sich erst allmählich abschwächenden bildungspolitischen Rigorismus offenbarten viele Katholiken eine Modernitätsfeindlichkeit, die sie vom „klassischen“ Bürgertum zumindest unterscheidbar machte⁶⁰. Tatsächlich bestand ein Spannungsverhältnis zwischen der „Unbürgerlichkeit“ katholischer Geistlicher und deren „Bürgerlichkeit“, wie sie etwa in ihrem staatsbürgerlichem Engagement bzw. in ihrer Funktion als „Milieumanager“ innerhalb des katholischen Milieus⁶¹ zum Ausdruck kommt. Prototypisch verkörpern sich Phänomene sowohl der Verbürgerlichung als auch der Entbürgerlichung in dem irritierenden Faktum, dass Joseph Hehle als Ehinger Philologen-Urgestein parteipolitisches Engagement für die Nationalliberalen mit seinen ansonsten eher „vor-modern“ anmutenden Überzeugungen vereinbaren konnte⁶².

Dass die konfessionsspezifischen Unterschiede im Bereich des Berufs- und Bildungsverständnisses signifikanter waren als hinsichtlich des Nationalgedankens, der Kaiseridee und des Verhältnisses zum Staat – den Krieg eingeschlossen –, stellt die These von der gemeinsamen bildungsbürgerlichen Identität nicht in Frage, sondern zeigt, dass das gleichartige soziale Milieu große Strahlkraft auf außerhalb des Beruflichen liegende Belange ausübte. Dabei konnte der Umgang mit genuin beruflichen (z. B. bildungspolitischen) Fragestellungen durchaus differieren bzw. anders akzentuiert sein.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Es ist die bestimmende Zielsetzung dieser Studie, Phänomene des Denkens und sozialen Handelns humanistischer Lehrer, zum Teil auch ihrer Schüler, in drei aussagekräftigen thematischen Bereichen zu analysieren: erstens der Bildungs- und Berufsidee, zweitens der Staatsauffassung einschließlich des Geschichtsbilds und drittens der Wahrnehmung und Deutung des Ersten Weltkriegs. Um dies zu erreichen, wurden zum einen Interdependenzen sichtbar gemacht, die zwischen diesen

⁵⁹ Vgl. BLASCHKE/KUHLEMANN, S.20f.: Als Ausweg aus der Gefahr, in Anbetracht der „osmotische[n] Struktur von Mentalitäten“ begriffliche und inhaltliche Unschärfen zu erzeugen, sei an dieser Stelle an das von Blaschke und Kuhlemann empfohlene „Modell konzentrischer, zugleich aber durchlässiger Kreise“ erinnert. Demnach befinden sich neben dem im innersten Kreis untergebrachten Kernbestand einer bestimmten Mentalität andere Mentalitätsinhalte in tangierendem, überschneidendem oder peripherem Verhältnis zu diesem Kern.

⁶⁰ Vgl. KUHLEMANN: Bürgertum und Religion, S. 307 f.

⁶¹ Ebd., S. 316.

⁶² Vgl. WEISENBACHER, S. 26.

Bereichen bestehen oder von den Zeitgenossen konstruiert wurden – zum Beispiel der behauptete Zusammenhang zwischen humanistischer Bildung und nationaler Geisteskraft –, zum anderen wurden Schnittmengen hinsichtlich mentaler Dispositionen bestimmt, die sich in allen drei oder doch wenigstens in zwei der genannten Bereiche zeigten. Die genuin mentalitätsgeschichtliche Frage nach dem „Wie“ gewinnt bei diesem Verfahren besondere Dringlichkeit, etwa wenn wiederkehrende Argumentationsstrategien oder sprachliche Topoi untersucht, wenn Techniken der Selbst- und Fremddeutung oder Formen der Kritikverarbeitung analysiert werden.

Darüber wölbt sich der konfessionelle Vergleich, dessen zentraler Befund darin besteht, dass sowohl bei den evangelischen als auch bei den katholischen Philologen Symptome der „Unruhe“ festzustellen sind, die einer mehr oder minder konkreten Bedrohungswahrnehmung entstammen. Die verursachenden Momente dieser Unruhe sind bei den Angehörigen beider Konfessionen dieselben – es handelt sich im Wesentlichen um Einflussfaktoren der modernen Welt auf Schule und Bildung, Staat und Gesellschaft. Indes differieren die Ausdrucksformen, in denen sich diese Beunruhigung mitteilt, zum Teil erheblich. Trennendes und Gemeinsames wurde im Untersuchungsteil ausführlich dokumentiert und interpretiert. Das Ergebnis lautet in formelhafter Verkürzung: Die Protestanten haben ihren Mangel an institutionellen Außenhalten in Form einer „gewissenhaften Neugier“ kompensiert, was ihnen einen *Habitus des Suchens*⁶³ verlieh. Bis ins traditionsbewusste Milieu der württembergischen Seminare hinein verband sich mit diesem Suchen nicht nur eine Kultur der (Selbst-) Kritik, sondern auch eine prinzipielle Bereitschaft zu Innovation, Diskussion und Kooperation. Die Katholiken hingegen hatten größere Schwierigkeiten, Diskursivität und Kontroversität in ihr soziales und institutionelles Ordnungsgefüge zu integrieren. Von Haus aus einem *Habitus des Festhaltens* zugeneigt, bestand die „katholische Unruhe“ in mitunter rigorosen Abwehrbewegungen gegenüber den Einflüssen der Moderne. Je riesenhafter die Bedrohung wahrgenommen wurde, desto „hermetischer“ war die Abschottung bzw. desto offensiver fiel der Angriff aus.

Wenn man in einem begriffsgeneralisierenden Sinne „katholisch“ mit Tradition, Ritual, Institution und Bindung assoziiert, wird man „Katholisches“ auch im Umfeld der niederen evangelisch-theologischen Seminare entdecken. Umgekehrt zeigt sich das „evangelische“ Bemühen um Wahrheit und Selbstbehauptung sowie die Auseinandersetzung mit dem Gewissen auch in den Quellen der katholischen Konviktschulen⁶⁴.

Der interkonfessionelle Vergleich ist für die Geschichtswissenschaft ein ebenso reizvolles wie kompliziertes Unterfangen. Es bleibt weiteren, zweckmäßigerweise thematisch enger gefassten Untersuchungen vorbehalten, konkrete, gegebenenfalls

⁶³ Diese Formulierung findet sich bei: SCHMIDTCHEN, S. 20.

⁶⁴ Vgl. hierzu RÖSSLER, S. 27–32, wo die Begriffe „katholisch“ und „evangelisch“ allerdings nicht hinsichtlich ihrer mentalitätspregenden, sondern ihrer kirchengeschichtlichen und theologischen Bedeutung aufeinander bezogen werden.

einzelfallbezogene Zusammenhänge aufzuzeigen, die zwischen der geäußerten Mentalität und ihren sozialen, ideologischen und geistesgeschichtlichen Bedingungsfeldern bestehen. Im Falle der württembergischen Seminare und Konviktschulen sind wertvolle Ergebnisse insbesondere dann zu erwarten, wenn neben theologischen Einflussmomenten als wichtigen Parametern auch Frömmigkeitspraktiken und Dimensionen der Spiritualität in einem ihrer Bedeutung entsprechenden Maße berücksichtigt werden.

Personenregister

- Adorno, Theodor W. 108, 128, 142, 249
Alexander der Große 160
Aristoteles 153, 165
Arminius (bzw. Hermann) 209, 257 f., 303, 361
Arndt, Ernst Moritz 147, 281, 283, 287, 366
Augustinus 155, 361
- Barbarossa s. Friedrich I.
Barth, Karl 340
Baur, Ferdinand (1825–1889) 86, 130
– Ferdinand Christian (1792–1860) 17, 387 f.
Beck, Johann Tobias 387
Benedetti, Vincent 217
Benedikt XV. 390
Bengel, Albrecht 351, 387, 388
Bismarck, Otto von 42, 148, 151, 157 f., 160, 184, 206, 208, 217, 222, 224–230, 231, 239, 242, 246, 254, 256, 256, 259, 266, 275, 276–280, 289, 295, 296–298, 303, 305, 307, 327, 350, 377, 392
Blaschke, Olaf 379, 386, 393
Bloch, Marc 3, 12
Blücher, Gebhard Leberecht von 232
Bodenschwingh, Friedrich von 206, 234
Boeckh, August 358
Böckheler, Nathanael 220, 221
Bonifatius 9, 303, 307
Bourdieu, Pierre 11, 239
Braudel, Fernand 4, 385
Brant, Sebastian 97
Braun, August (Seminarist) 334–338
Brecht (Seminarist) 338
Breu, Simon 281
Büchmann, Georg 182
Burckhardt, Jakob 209, 264, 299
Buschmann, Nikolaus 5
- Cäsar, Gaius Iulius 134, 151, 160, 286, 287, 388
Carl, Horst 373
Carlyle, Thomas 246
Catilina, Lucius Sergius 240
Conze, Werner 37
Cyrus 86
- Dahn, Felix 224
Dahrendorf, Ralf 286
Dientzenhofer, Leonhard 24
Dillmann, August 158
Döllinger, Joseph Ignaz von 389
Dorn, Gottfried von 72 f., 124, 127
Dowe, Christopher 8, 224, 261, 292, 303
Dreher, Johannes 133, 258–260
Droysen, Johann Gustav 253, 254 f., 306
Dryander, Ernst 313
Durkheim, Emile 3
- Eble, Gustav 96, 260 f.
Egelhaaf, Albert Friedrich Gottlob 208 f.
Ehmer, Hermann 17, 19, 57
Einhard 275
Eitle, Johannes 16, 62 f., 136, 138, 206 f., 225–230, 232 f., 236–238, 297, 305, 330–334, 349–352, 361, 381, 387
Elias, Norbert 266, 360
Engels, Friedrich 254, 352
Eyth, Eduard 52, 132
– Max 52
- Febvre, Lucien 3, 12
Fehrenbach, Elisabeth 307
Fichte, Johann Gottlieb 232, 366
Fleischhauer, Karl von 44
Flex, Walter 313
Förster, Stig 311
Franz II./I. (1768–1835), Kaiser 265
Franz Ferdinand von Österreich-Este (1863–1914) 322
Frasch, Karl 339, 353 f.
Friedrich I. Barbarossa, Kaiser 160, 224, 257, 275 f., 304
Friedrich II., Kaiser 271
Frühwald, Wolfgang 182
Fuchs, Karl Eberhard 115, 116 f., 132, 142
Fuchs, Stephan 320, 371 f.
Fuhrmann, Manfred 130, 141, 207, 299
Funk, Karl 272–278, 288 f.
- Gagern, Heinrich von 274
Gaukel, Josef (Konviktor) 344, 364
Gawatz, Andreas 27
Geibel, Emanuel 271
Geintz, Christian 315, 318, 362, 372

- Gneisenau, August Neidhardt von 232f.
 Goethe, Johann Wolfgang von 86, 93, 98,
 157–161, 166, 209, 247, 250–253, 287,
 293, 320, 327, 350
 Goßler, Gustav von 40
 Graf, Friedrich Wilhelm 155
 Grimm, Jakob und Wilhelm 90, 94, 166,
 384
 Gustav II. Adolf, König von Schweden 245
- Habermas, Jürgen 217
 Haering (Håring), Theodor 61, 120–122,
 196, 199, 239, 242
 Haffner, Sebastian 348
 Hammer, Karl 314
 Hardenberg, Karl August von 232
 Hardtwig, Wolfgang 189, 264, 299
 Harnack, Adolf (von) 313, 387, 392
 Hauff, Wilhelm 22
 Hebbel, Friedrich 101
 Hecker, Friedrich 207
 Hefele, Carl Josef von (Bischof von
 Rottenburg) 15, 199, 390
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 144, 179,
 247, 253, 349, 366
 Hehle, Joseph 7, 14, 72, 73–78, 95, 97f.,
 100–102, 125–128, 129, 131f., 135, 145,
 173f., 176f., 202f., 254, 257–259, 264,
 291–293, 297, 303, 377, 378, 393
 Heine, Heinrich 293, 352
 Herder, Johann Gottfried (von) 93, 98, 250
 Herrmann, Ulrich 36, 168
 Hertling, Georg von 180
 Hesse, Hermann 52–54, 56–58
 Hindenburg, Paul von 310, 341, 343
 Hirzel, Paul 136, 139, 143–145
 Hölderlin, Friedrich 331
 Holzapfel, Christoph 370
 Holzem, Andreas 5, 370
 Homer 95, 120, 160, 267, 286, 350
 Horaz (Quintus Horatius Flaccus) 95, 119,
 133
 Horkheimer, Max 249
 Humboldt, Wilhelm von 98, 142, 175, 253,
 255, 295
 Husserl, Edmund 5
- Jäger, Oskar 207
 Jahn, Friedrich Ludwig 233, 287, 366
 Kalchreuter, Julius 218
 Kant, Immanuel 6, 119, 159, 165, 232, 247,
 250
 Karl der Große 74, 97, 160, 209, 257–259,
 266, 270, 273, 275, 283, 304
 Karl Martell 258
 Kapff, Ludwig Heinrich 46–50, 52f., 56,
 60, 79f., 129, 173, 192
 Kennan, George F. 309
 Keppler, Paul Wilhelm von (Bischof von
 Rottenburg) 129, 390
 Kerker, Moriz 125f., 128, 383
 Ketteler, Wilhelm Emanuel Freiherr von
 (Bischof von Mainz) 290
 Kleist, Heinrich von 283, 287
 Knittel, Benedikt 24
 Koch, Wilhelm 390
 Kögel, Rudolf 383
 Köninger, Sebastian 314, 319–328,
 362–364, 367f.
 Kortüm, Hans-Henning 373
 Koessler, Franz 141
 Körner, Karl (Carl) Theodor 281–283, 315,
 317, 353
 Kolb, Joseph 204, 281–285, 287
 Kopp (Oberpräzeptor) 318, 346, 365
 Koselleck, Reinhart 10, 293, 356, 373
 Kottmann, Maximilian 138, 294
 Kraut, Karl Benjamin 131, 133, 135, 193
 Kraz, Heinrich 207
 Krieg, Bernhard 77f., 101, 174, 201,
 264–271, 278, 281, 285–299, 314, 316,
 320, 343–346, 348, 357f., 360f., 362,
 363f., 371, 373
 Krumeich, Gerd 311
 Kruse, Wolfgang 319
 Kübel, Robert 158
 Kuhlemann, Frank-Michael 379, 386, 393
 Kuhn, Johannes Evangelist von 15
- Lang, Eduard 112f., 115, 134, 146–152,
 156, 186, 213–217, 369
 Lang, Karl 332f.
 Langewiesche, Dieter 2, 7, 9, 49, 188, 212,
 224, 229, 233, 265f., 305, 370, 373
 Le Goff, Jacques 4
 Lemmermann, Heinz 319
 Lenger, Friedrich 373
 Lenin, Wladimir Iljitsch 309
 Lenz, Max 306
 Lepsius, M. Rainer 6–8

- Lersch, Heinrich 345
 Lessing, Gotthold Ephraim 166, 250
 Lipp, Anne 341, 362
 Livius (Titus Livius Patavinus) 251
 Locher, Jakob(us) Philomusus 97, 98, 131 f.
 Loth, Wilfried 7 f., 183, 392
 Lotze, Hermann 84
 Lütcke, Alf 5
 Lützow, Ludwig Adolf Wilhelm von 211, 282
 Lundgreen, Peter 179, 181
 Luther, Martin 16, 56, 79, 114 f., 152, 155–158, 164, 209, 224, 251, 254, 296, 306 f., 349, 352

 Mann, Thomas 309
 Marcks, Erich 179, 254, 309, 380
 Marx, Karl 179, 254, 309, 380
 Maximilian I., Kaiser
 Mayer, Robert 158
 Mergenthaler, Christian 21
 Merz, Prälat D. 51
 Metternich, Klemens Wenzel Lothar von 259
 Mezger, Ludwig 20, 112–115, 132, 209
 Möhler, Johann, Adam 389 f.
 Moltke, Helmuth von 226, 307
 Muth, Karl (Carl) 92, 294
 Mommsen, Wolfgang 311

 Napoleon I. 151, 190, 196, 206, 213, 218, 225, 231–233, 238, 246, 257, 259 f., 270, 273, 280, 282 f., 285, 287–289, 301, 304, 308, 317, 325, 364, 366, 372
 Napoleon III. 273
 Nestle, Wilhelm 81 f., 138–140, 242–256, 377, 384
 Nietzsche, Friedrich 139, 155, 246 f., 252–254
 Nipperdey, Thomas 1, 26, 37, 73, 92, 114, 170, 176, 182, 187, 256, 259, 392

 Oncken, Wilhelm 257
 Oppl, Ferdinand 224
 Oswald, Konrad 27
 Ott, Meinrad 65–69, 80, 89–94, 122, 162–166, 174, 178, 186, 377, 379, 381
 Otto I. der Große 258, 266, 283, 304

 Palm, Johann Philipp 287
 Palmer, Christian 158

 Perikles 299
 Pestalozzi, Johann Heinrich 47, 117, 158
 Paulsen, Friedrich 84
 Paulus, Eduard 351
 Pfeleiderer, Edmund 158
 Phidias 160
 Pius X. 390
 Planck, Hermann 57–60, 84 f., 87 f., 119, 177, 377, 379
 – Karl Christian 136, 143 f., 158, 209
 Planert, Ute 4, 11, 325,
 Platen, August von 94, 166
 Plato(n) 72, 138, 153, 160, 164 f., 198, 350
 Polybios 251
 Preußen, Könige von
 – Friedrich II. / der Große 209, 306
 – Friedrich Wilhelm III. 358
 – Friedrich Wilhelm IV. 273 f.
 – Luise (auch Louise) 233, 267
 Princip, Gavriolo 322

 Quintilian 118, 132

 Raffael da Urbino 306
 Ranke, Leopold von 247, 253, 254
 Reimann, Aribert 5
 Reiser, Wilhelm von (Bischof von Rottenburg) 199
 Reuß, Jeremias Friedrich 86 f.
 Richelieu, Armand-Jean du Plessis, Premier Duc de 276
 Ritschl, Albrecht Benjamin 154, 366, 387
 Röttlin, Michael (Rubellus) 31
 Roth, Pius 319–321
 Roon, Albrecht von 307
 Rubellus s. Röttlin, Michael
 Rückert, Friedrich 224
 Rümelin, Johann Ulrich 158
 Rürup, Reinhard 317
 Rudolf I., König 271

 Sachsen, Herzog von – Moritz 16, 58
 Schäffle, Albert 19, 158
 Scharnhorst, Gerhard von 232
 Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph 366
 Schenkendorf, Max von 149, 281, 283
 Schieder, Theodor 205
 Schill, Ferdinand von 233
 Schiller, Friedrich von 90, 94, 98, 101, 149 f., 160, 166, 216, 232, 236–239, 247,

- 249 f., 271 f., 292–294, 298, 306, 323, 350 f., 354, 366
- Schlegel, Friedrich 366, 378
- Schleiermacher, Friedrich 138, 232, 366, 378, 380, 387
- Schmahl (Seminarist) 356
- Schmidtchen, Gerhard 376
- Schneckenburger, Max 146, 147
- Schneiderhahn, Vinzenz 64, 71, 93 f., 100, 162, 164–170, 174, 200, 201, 265, 299, 377, 379, 381
- Schopenhauer, Arthur 251
- Schröder, Rudolf Alexander 313
- Seeberg, Reinhold 313
- Sellin, Volker 3, 13
- Seneca, Lucius Annaeus 93, 186, 267
- Siemann, Wolfram 280
- Sigwart, Christoph von 177
- Simson, Eduard von 274
- Sokrates 138, 160, 251
- Sophokles 72, 100, 350
- Sporer, Benedikt 138, 279 f.
- Stapf, Wilhelm 218
- Stein, Heinrich Friedrich Karl Freiherr vom und zum (1757–1831) 232
- Hermann Freiherr von (1854–1927) 310
- Stoecker, Adolf 306
- Strauß, David Friedrich 22, 155, 171, 388
- Strodtbeck, Gottlieb, Friedrich 207
- Supper, Auguste 354, 356
- Tacitus, Publius Cornelius 134, 200, 248, 272, 286, 287, 384
- Teufel, Eberhard 117 f., 151
- Themistokles 246
- Thomas von Aquin 316
- Thukydides 251
- Tiberius, Iulius Caesar Augustus 275, 287
- Tillich, Paul 155
- Traub, Friedrich 47, 52–57, 117 f., 138 f., 142, 144, 152–154, 156–160, 209, 382
- Treitschke, Heinrich von 306, 366
- Troeltsch, Ernst 340, 387
- Trunk, Josef 140, 391
- Uhland, Ludwig 236, 281, 332
- Verhey, Jeffrey 362
- Vincent, Samuel 380
- Virchow, Rudolf 179
- Vischer, Friedrich Theodor 22
- Vondung, Klaus 317, 366
- Vovelle, Michel 4
- Walkenhorst, Peter 187
- Wallenstein = Waldstein, Albrecht Wenzel 216, 238, 293
- Walter von der Vogelweide 229
- Warburg, Aby 12
- Weber, Max 1, 119, 180, 238, 247, 381, 383, 392
- Wehler, Hans-Ulrich 36 f., 126, 178, 259, 302, 368
- Weizsäcker, Karl 158
- Wenk, Walter (Seminarist) 340 f.
- Wieland, Christoph Martin 98
- Wilhelm I., Kaiser 217–222, 224, 226, 231, 233, 239, 256 f., 261–276, 301, 303, 363
- Wilhelm II., Kaiser 1, 40–43, 67, 86, 150, 184, 205, 239, 261, 264–266, 278–280, 307, 309, 375
- Winckelmann, Johann Joachim 98
- Windthorst, Ludwig 297
- Windisch, Hans 334
- Wolf, Hubert 15
- Württemberg, Grafen, Herzöge, Könige von
- Christoph 25, 59, 192 f.
- Eberhard II. („der Greiner“) 236
- Eberhard V./ I. („im Bart“) 192, 229
- Friedrich II./ I. 15, 18, 25, 158, 191, 196–198
- Karl 191–195, 199–202, 204
- Ulrich 16 f., 193
- Wilhelm I. 26, 201
- Wilhelm II. 190, 199, 204
- Wundt, Wilhelm 84
- Wurche, Ernst (Student) 313
- Ziemann, Benjamin 370
- Zimmermann, Wilhelm 22
- Zimmermann (kath. Stadtpfarrer in Ehingen) 204
- Zoller, Matthäus 103–107, 139, 175
- Zoller, Georg 70, 202, 204, 267, 281
- Zürn (ev. Stadtpfarrer in Ehingen) 204

Das humanistische Schulwesen befand sich am Ende des 19. Jahrhunderts in einer schweren, existenzbedrohenden Krise. Inmitten großer technischer, wirtschaftlicher und sozialer Umbrüche hatten sich die Erwartungen der Gesellschaft an ihre vornehmsten schulischen Bildungseinrichtungen deutlich verändert. Man fragte sich, ob die Beschäftigung mit Griechisch, Latein und Hebräisch bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen der gewandelten Lebenswirklichkeit noch gerecht zu werden vermochte. Von Kaiser Wilhelm II. ist das Diktum überliefert, dass an den höheren Schulen nicht junge Griechen und Römer, sondern nationale junge Deutsche zu erziehen seien.

Die Spannungen zwischen den Anforderungen einer sich zunehmend naturwissenschaftlich-technisch modernisierenden Wirtschaft und Gesellschaft einerseits und traditionellen Bildungsidealen andererseits wirkten sich auch auf die vier niederen evangelisch-theologischen Seminare sowie die beiden katholischen Konviktschulen aus, die in Württemberg als herausragende humanistische Lehranstalten ursprünglich für den theologischen Nachwuchs eingerichtet worden waren. Wie deren Schulleiter und Lehrer auf diese Herausforderungen reagierten, inwiefern Anpassungsleistungen an die Moderne erbracht oder verweigert wurden, untersucht der Autor unter konfessionsvergleichender Perspektive mit Blick auf die Bildungs- und Berufsauffassung der Lehrerschaft sowie mit Blick auf das von den Lehrkräften vertretene Staats- und Geschichtsbild zwischen Reichsgründung und dem Ende des Ersten Weltkriegs.

Eine Veröffentlichung
der Kommission
für geschichtliche Landeskunde
in Baden-Württemberg

ISBN 978-3-17-028867-6