

**Klambauer Karl**

*„(...) ein in begeisterter Verehrung ergebener Unterthan!“<sup>1</sup>*

**Das Gymnasium Rosasgasse im Spiegel seiner Jahresberichte 1884–1917.  
Versuch einer zeitgeschichtlichen Deutung.**

*Veröffentlicht in: Krammer Reinhard, Kühberger Christoph, Schausberger Franz (Hg.), Der forschende Blick. Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag, Wien 2010, S. 61-92*

Das Wiener Gymnasium Rosasgasse im 12. Gemeindebezirk hat seit seiner Gründung im Jahre 1883 als eine Kommunalschule der damaligen Vorortegemeinde Unter-Meidling durchgehend bis zum Jahr 1917 Jahresberichte herausgegeben. Dann endet diese Serie und setzt erst wieder im Jahr 1946 ein, fortlaufend bis heute. Die massiven, zum Teil auch gewaltvollen politischen Systembrüche der Zeit 1918 bis 1945 brachten die Schule zum Schweigen. Dies zeigt, dass Schule generell ein Bereich ist, der eng und sensibel mit dem jeweiligen politischen und gesellschaftlichen System eines Staates verflochten ist. Das macht den besonderen heuristischen Wert von Jahresberichten als historische Quelle aus. Aber folgende Fragen öffnen sich dabei: Wie geht man an diese Quelle heran? Wie sind diese Berichte zu lesen und als historische Spur zu dekodieren? Der einfachste, vordergründigste Blick ist der auf die Rohdaten. Jahresberichte zeigen die Eckpunkte einer spezifischen Schulbiographie. Die äußere Schulentwicklung ist darin abzulesen: 1889 - das „öffentliche Communal-Gymnasium“ der Gemeinde Unter-Meidling wird in die Staatsverwaltung übernommen, die Schule ist nun ein „k.k. Staats-Gymnasium“; 1890 – nach der Eingemeindung des Vorortes Meidling in die Residenzstadt Wien ist es das Gymnasium im 12. Wiener Bezirk; 1891/92 – Schulneubau; Mit Beginn des Schuljahres 1892 übersiedelt die Schule an die heutige Adresse, Einweihungsfeier am 19.9.1892; 1897 - auf Initiative der Direktion darf sich die Schule offiziell „k. k. Carl Ludwig-Gymnasium“ nennen, nach Erzherzog Carl Ludwig, dem 1896 verstorbenen Bruder des Kaisers und Vater des Thronfolgers Franz Ferdinand; Das innere Schulleben ist in den Texten dokumentiert: Lehrer- und

Schülerstand, Statistiken, Erlässe, Schulfeiern, Veranstaltungen, Exkursionen, Bibliotheksbestände, Schularbeitsthemen, Angaben der Maturaarbeiten, usw.

Jahresberichte sind grundsätzlich Selbstrepräsentationen einer Schule nach innen und vor allem nach außen. Das bestimmt diese Texte in Inhalt, Form und Sprache. Dazu gehörte damals auch, dass Gymnasiallehrer in den Jahresberichten aus ihren Fachgebieten Aufsätze und Texte publizierten, die um wissenschaftliche Qualität bemüht waren. Damit machten die Autoren für sich selbst als Lehrer, aber auch für den Schultyp des humanistischen Gymnasiums den Anspruch deutlich, als Bestandteil der bildungsbürgerlichen und akademischen Elite akzeptiert zu werden.<sup>2</sup> Doch grundsätzlich gilt für schulische Jahresberichte damals wie heute, dass Kritik und schon gar Selbstkritik ihre Sache nicht ist. Sie präsentieren sich zumeist stark formalisiert, standardisiert, bis hin zum Floskelhaften. Primär sind sie Rechtfertigungstexte, und das umso mehr und offensichtlicher, je stärker die Schule einem dirigistischen politischen System unterworfen ist. Für die Zeit von 1883 bis 1917 war genau dies der Fall. Die hoch komplexe Habsburgermonarchie war damals und bis zu ihrem Ende nur ein halbdemokratischer, halbparlamentarischer Staat – für die Zeit des Krieges ab 1914 nicht einmal das -, das obrigkeitsstaatliche, autoritäre Prinzip und ein allumfassender Paternalismus blieben bestimmend. Eine liberale, offene Zivilgesellschaft konnte sich in Österreich nur sehr verspätet, erst weit in der Zweiten Republik entwickeln.<sup>3</sup> Die Jahresberichte des Gymnasiums Rosasgasse von 1884-1917 halten somit nicht allein eine spezifische Schulgeschichte fest, sondern in ihnen manifestieren sich zugleich Eckpunkte der Geschichte der späten Habsburgermonarchie. Darin vor allem besteht ihr wichtigerer Quellenwert.

Das liegt auch daran, dass Schulen generell ein Instrument des Staates sind. Die jeweils hegemonialen gesellschaftlichen und politischen Kräfte definieren die formalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen, innerhalb derer an Schulen die Vermittlung von Kenntnissen und Werten an die jungen Generationen erfolgen soll. In den Schulen geschieht somit staatlich reglementierte Sozialisation.<sup>4</sup> Dementsprechend erscheinen umgekehrt schulische Jahresberichte als Repräsentationen herrschender gesellschaftlicher und politischer Systeme und sind darum mitunter Gegenstand gesellschaftswissenschaftlicher Untersuchungen.

Ein historisches Interesse aber, das allein auf das Vergangene gerichtet wäre, müsste sich unweigerlich die kritische Frage nach seiner Erkenntnisrelevanz gefallen lassen. Es hätte zweifellos ein Rechtfertigungsproblem. Der historische Blick, der auf geschichtliches Verstehen aus ist, hat den Kontext von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Auge. Er verfolgt Kontinuitäten und Brüche, sucht Zusammenhänge, zielt auf eine interpretierende Synthese, schließlich auf eine Vergegenwärtigung. Davon soll auch die folgende Betrachtung der Jahresberichte der Rosasagasse aus den Jahren 1884-1917 geleitet sein.

Obwohl aus einem weiten Blickwinkel 1914 bzw. 1917/18 jene weltgeschichtlichen Zäsuren sind, die das „lange 19. Jahrhundert“ enden und das „kurze 20. Jahrhundert“ beginnen lassen<sup>5</sup>, und dies auch grundsätzlich für Österreich zutrifft, zeigt doch ein fokussierter Blick auf dieses Österreich, dass dessen spezifisches 20. Jahrhundert seine Anfänge schon in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten der Habsburgermonarchie hat, in den 1880er und 1890er Jahren. Neben anderen Faktoren sind hier zu nennen: die Formierung der politischen Lager und Ideologien, darunter des Politischen Katholizismus, der nationalen Massenbewegungen und die Auseinandersetzung zwischen einer deutschen oder österreichischen Identitätsbildung.<sup>6</sup> In einer größeren Perspektive schreibt Karl Dietrich Bracher zur formierenden Bedeutung der Zeit um 1900: „Die Jahrhundertwende bildet den Kristallisationspunkt einer Zeit der Gärung, die von den achtziger Jahren bis 1914 reicht. Es ist gleichsam die *Bereitstellung* der Ideen und Weltanschauungen, der politischen Heilslehren wie des technisch-ökonomischen Potentials, das die Mobilisierung der Massen für absolut gesetzte Ziele und die Bereitstellung oder Anfälligkeit nicht zuletzt auch von Bürgern und Intellektuellen für den Prozess der totalitären Verführung überhaupt ermöglicht.“<sup>7</sup>

Es war vor allem der „Kampf um die österreichische Identität“<sup>8</sup>, der die österreichische Geschichte im 20. Jahrhundert so folgenreich und letztlich weltgeschichtlich bedeutsam bestimmt hat. Denn der auch wesentlich aus diesen Identitätsproblemen resultierende „Anschluss“ 1938 und dann Österreich im NS-Staat sind mit der Herrschaftsgeschichte des Nationalsozialismus, der Geschichte des Zweiten Weltkrieges und insbesondere mit der des Holocaust engstens, ja zum Teil konstitutiv verbunden. Aber auch der Erste Weltkrieg und seine Vorgeschichte waren mit den Konflikten österreichischer Identitätsfragen behaftet. Die beiden Weltkriege und der

Zivilisationsbruch der Shoah sind die überragenden Katastrophen des 20. Jahrhunderts. Sie sind die Schlüsselereignisse dieses Zeitalters und bilden heute – vor allem der Holocaust - die zentralen Inhalte europäischer Gedächtniskultur.<sup>9</sup> Österreich und seine Gesellschaft standen im Epizentrum dieser Megakatastrophen - aber nicht bloß als ein mitbetroffener Weltteil, sondern auch als ein Hauptakteur und Mitverursacher.

Da nun die Jahresberichte 1884/1917 genau jenen Zeitraum umfassen, der die historischen Wurzeln dieser Katastrophen enthält, bietet sich der Versuch an, diese Berichte auch mit dieser Perspektive zu lesen: Mit dem Blick auf den Ereignishorizont österreichischer Zeitgeschichte von 1914/18–1938/45.

Allein schon äußere Gedenkmarken im Schulgebäude indizieren die gedächtniskulturelle Dominanz dieser beiden Eckdaten. Während die Gründungsgeschichte des Gymnasiums Rosasgasse in der Habsburgermonarchie heute nur mehr versteckt angedeutet ist an Wandstuckaturen mit Kroneninsignien und Kaiser-Initialen FJI unterhalb der Decke des Treppenhauses, erinnern auffälliger zwei große schwarze Marmortafeln gleich im Schuleingang an Angehörige der Schule, die als Soldaten in den beiden Weltkriegen gefallen sind. Dass hier eine ganz wesentliche dritte Gedenktafel noch fehlt, die an ganz andere Opfer erinnern sollte, nämlich an einstige jüdische Schüler, die nach dem „Anschluss“ von der Schule verwiesen wurden und dann der NS-Verfolgung ausgeliefert waren, widerspiegelt nur die allgemeinen Signaturen österreichischer Gedenkpolitik nach 1945. Man konzentrierte sich hier bald auf ein überwiegend exkulpierendes Gefallenengedenken, drängte dabei die Opfer des antinazistischen Widerstandes an den Rand des öffentlichen Gedenkens. Die österreichischen Opfer der Shoah wurden überhaupt aktiv beschwiegen, denn sie widersprachen zu offenkundig der österreichischen Opfererzählung, erinnerten zu sehr an die eigene Mitverantwortung an der NS-Herrschaft, zu sehr an die österreichische Tätergeschichte.<sup>10</sup>

Der evidenteste sachliche Deutungskontext der Jahresberichte 1884/1917 mit der Zeit zwischen 1918 und 1945 liegt in der generationellen Verschränkung. Denn so groß ist die generationelle Distanz zwischen diesen beiden Zeitabschnitten nicht, die in der Geschichte zumeist als getrennte Kapitel und mit dem Vorzeichen von Bruch und Zäsur gehandelt werden. Die Gymnasiasten aus der späten Habsburgermonarchie waren schließlich dann die politisch Handelnden in den zahlreichen Krisen- und

Entscheidungsjahren der Ersten Republik und bis in die NS-Zeit hinein. Und sie waren meistens auch Handelnde als Teil der gesellschaftlichen Elite, als Entscheidungsträger und Meinungsbildner. Die Jahresberichte gaben auch immer die geplante Berufs- und Studienwahl der Maturanten an. Von 1891 bis 1917 dominieren bei weitem die Angaben Jus und Beamtenlaufbahn, dann folgen Medizin und Theologie. Häufig sind auch die Angaben Philologie (klassische, moderne) und Philosophie. Der Jubiläumsbericht von 1908 enthält ein Verzeichnis der Berufe und Studienrichtungen aller Maturanten seit dem Jahr 1891. Hier wimmelt es von k. k. Ministerialbeamten und anderen k. k. Beamtentiteln, von Juristen, Ärzten, (Gymnasial)Professoren, cand. jur., cand. med., cand. phil... Alle diese Akademiker und Absolventen haben wesentliche Phasen ihrer Sozialisation und Bildung im Gymnasium erfahren. Daraus ergibt sich die Leitfrage für die folgende Deutung der Jahresberichte: Lassen sich in den Bildungs- und Schulstrukturen jener Periode Inhalte finden, die formierend und mitentscheidend sein konnten für die gesellschaftliche und politische Entwicklung Österreichs bis 1945?

Repräsentativ für das Klima und geistige Milieu im gymnasialen Bildungssystem der späten Habsburgermonarchie erscheinen die schulischen Festveranstaltungen, die an der Rosasgasse gefeiert und in den Jahresberichten genau dokumentiert wurden. Zu einem großen Teil waren es Festzeremonien zu Ehren des Monarchen und der kaiserlichen Dynastie, aber auch verschiedene schulinterne Anlässe. So wurde die Einweihung des neu errichteten Schulgebäudes in der Rosasgasse im September 1892 mit einem großen Fest begangen. Jede Menge k. k. Ehrengäste, Blumen- und Flaggenschmuck, Hymnen, Chöre, Segnungen, Festmesse und viele Ansprachen. Auch Johann de Matha Wastl, der Gründungsdirektor des Gymnasiums Rosasgasse und dann sein langjähriger Leiter (bis 1911), hielt eine ausgedehnte Rede. Darin findet sich eine Passage, in der Direktor Wastl verdichtet die Bildungsziele an seiner Schule formuliert und dies gleich in Form eines Gelöbnisses. Wastl sieht den Festakt als Gelegenheit, *„(...) in dieser weihevollen Stunde es neuerlich und öffentlich zu geloben, dass wir die Schüler, die in diesem Hause erzogen und unterrichtet werden sollen, zu wahrer Religiosität und Gottesfurcht, zu geistig und körperlich gesunden, redlichen und charakterfesten Männern, zu braven und tüchtigen Bürgern unseres theuren Vaterlandes, zu treuen Unterthanen unseres heißgeliebten Monarchen, und so zu innerlich zufriedenen Menschen heranbilden wollen, die ihre Kräfte nicht in der Jagd nach äußerem Genusse und nach äußeren*

*Ehren verzehren, sondern in felsenfestem Gottvertrauen ihr inneres Glück suchen und in gewissenhafter Erfüllung ihrer Pflichten ihre Befriedigung finden.*“ (1893/75f) Nach dem Direktor ergriff der k. k. Statthalter Erich Graf Kielmansegg das Wort. Die programmatische Bildungserklärung des Pädagogen fasste der Politiker zu einer Trias zusammen: *„Der Geist, der von den Lehrern in Wirklichkeit gepflegt und gefördert werden soll, das ist der Geist wahrer Religiosität, der Geist eines treuen Patriotismus, der Geist echt sittlicher Bildung!“* (1893/83) Diese drei Einheiten bilden drei Bezugsebenen, die als die Säulen des damaligen gymnasialen Schulsystems erscheinen und sich so auch in den Jahresberichten der Rosasgasse darstellen: Schule und Monarchie, Schule und Religion, Schule und Humanismus. Sie sollen daher hier die Hauptlinien der Untersuchung der vorliegenden Jahresberichte ergeben. Der zentralen Bedeutung des Ersten Weltkrieges entsprechend wird sich außerdem ein Kapitel eigens mit der Schule im Krieg befassen.

### **Schule und Monarchie**

Nach dieser Rede des Statthalters sangen die Schüler eine Hymne, deren Text von Direktor Wastl verfertigt wurde: Die Schüler schworen darin unter anderem, *„Getreu und wahr / So recht vom Herzen gern / Zu dienen unserm Herrn / Dem Kaiser und dem Land.“* (1893/84) Der Direktor selbst präsentierte sich in dieser Gesinnung den Schülern als Vorbild. Schon in seiner Rede hatte er bekannt, was er neben anderem mit göttlicher Hilfe auch sein wolle: *„(...) meinem Vaterlande ein dankbarer Sohn, meinem erhabenen Kaiser ein in begeisterter Verehrung ergebener Unterthan!“* (1893/77) In diesen Zielen scheint die Schulerziehung in der Monarchie langfristig nicht unerfolgreich gewesen zu sein. Abgesehen von den bekannten autoritären Gesellschaftsentwicklungen 1918 bis 1945, mehrere Umfragen in der Zweiten Republik zur Politischen Kultur zeigen noch bis Ende der 1980er Jahre für Österreich eine ausgeprägte Untertanen- und Gehorsamsmentalität und ein relativ hohes autoritäres Potential.<sup>11</sup> In der Habsburgermonarchie zur Zeit des Schuldirektors Wastl war der Begriff des Untertans in erster Linie an den schon jahrzehntelang im Amt stehenden, „guten, lieben Kaiser“ gebunden und dann erst an den Staat. So schließt Wastl auch seine Rede in der Schuleinweihungsfeier mit einer expliziten Verehrungsbezeugung an Kaiser Franz Joseph I.: *„Wo auf der weiten Welt regiert ein Monarch, welcher seine*

*Völker inniger liebte, welcher für das Wohl seiner Unterthanen treuer besorgt wäre, welcher der Jugend mehr Huld schenken könnte als unser erhabener, gütiger Landesvater! Wie wir deshalb immerdar mit schwärmerischer Liebe an unserem guten, lieben Kaiser hängen (...)*“ (1893/81) Aus der Festmenge folgten nun „*brausende Hoch-Rufe*“ mit „*echt patriotischer Begeisterung*“, und die Schule sandte ein Huldigungstelegramm an den Herrscher: „*Seiner Majestät dem Allergnädigsten Kaiser Franz Joseph I., Lustschloss Schönbrunn. Die zur Eröffnungsfeier vereinigte Festversammlung huldigt Eurer Majestät Allerunterthänigst in einem begeisterten dreimaligen Hoch. Die Allergehorsamste Direction des k.k. Staats-Gymnasiums im XII. Bezirke von Wien.*“ (ebda) Diese Zitate sind nur einige Beispiele von vielen einer an den Kaiser gerichteten demonstrativen Huldigungs- und Patriotismusrhetorik in Festreden und Artikeln, die in den Jahresberichten veröffentlicht wurden. Kultische Verehrung der habsburgischen Herrscherdynastie war ritualisierter Bestandteil im jährlichen religiösen Festprogramm der Schule. Zu den festen Daten in den alljährlichen Schulchroniken der Jahresberichte gehörten der 4. Oktober und der 19. November. Diese Tage waren die „*Allerhöchsten Namensfeste*“ (1884/18) des Kaiserpaares Franz Joseph und Elisabeth und wurden stets mit einem Festgottesdienst unter Anwesenheit der Schüler und des Lehrkörpers begangen. Auch nach dem Tod Elisabeths wurde an jedem 19. November ein schulischer Gedächtnisgottesdienst abgehalten. An den Begräbnistagen des Kronprinzen Rudolf und der Kaiserin Elisabeth fanden schulische Trauergottesdienste statt, und auf ministerielle Anordnung hin war an diesen Tagen gänzlich unterrichtsfrei. Über die ermordete Kaiserin bringt der Jahresbericht 1899 erwartungsgemäß einen langen, verehrungsvollen Trauerartikel (1899/3ff), aber auch zum Tod Rudolfs verhält sich die Schule sichtlich linienkonform. Dem Skandalon des Selbstmordes des Kronprinzen wie auch der bekannten Distanz des Monarchen zu seinem liberalen Thronfolger entsprechend gibt es im Jahresbericht außer einer lapidaren Chroniknotiz, dass am Begräbnistag unterrichtsfrei war und die Schüler und Lehrer einem Trauergottesdienst beiwohnten, keine weitere Zeile zur Person des unglücklichen Kaisersohnes. (1889/26f) Die häufige Beflaggung des Schulgebäudes zu den verschiedensten Anlässen mit dem kaiserlich-habsburgischen Schwarzgelb könnte auch nur als formelle sichtbare Loyalitätsbekundung gegenüber Staat und Monarchie gesehen werden. Mit dem erfolgreichen Majestätsgesuch der Direktion der Rosasgasse

im Jahr 1896, sich nach einem Mitglied des Kaiserhauses „k.k. Carl Ludwig-Gymnasium“ nennen zu dürfen, gab die Schule schon ein kräftigeres äußeres Zeichen ihrer Dynastietreue. In der halböffentlichen Sphäre von Festveranstaltungen im Festsaal demonstrierte die Rosasgasse dann am eindringlichsten ihre Bereitschaft, sich in den allgegenwärtigen kaiserlichen Personenkult einzuordnen. Denn bei allen feierlichen Zeremonien gab es immer wieder die gleiche unumstößlich festgefügte Regie: Frontal im Festsaal der geschmückte Hausaltar, daneben die ebenfalls geschmückte Kaiserbüste, der obligatorische katholische Festgottesdienst, Ansprachen mit Huldigungen und Hochrufen an den Kaiser, Absingen der Hymne. Diese Inszenierungen demonstrierten vor allem, dass Dynastie und katholische Kirche, das Bündnis von Thron und Altar eine zentrale Herrschaftsachse der Monarchie bildeten. Und in diese Achse waren die Schulen als Medium zur Herrschaftsstabilisierung miteingebunden. Vor besonderen kaiserlichen Memorialdaten kamen ministerielle Anweisungen an die Schulen zur Gestaltung diesbezüglicher Festveranstaltungen. Diese Anordnungen enthielten zum Teil detaillierte Angaben, immer war die Forderung darunter, den Schülern die besondere patriotische Bedeutung der Feier klarzulegen.<sup>12</sup> Die Regierungsjubiläen Kaiser Franz Josephs im Jahr 1898 und 1908 sind die akzentuiertesten Repräsentationen des Kaiserkults der späten Habsburgermonarchie. Generell waren die Schulen in diese beiden staatlich organisierten Festereignisse eingespannt, es war ganztägig unterrichtsfrei. 1898 wurden Zehntausende Schulkinder in einen Umzug über den Ring geschickt, 1908 jubelten wiederum Massen von Schülern dem alten Kaiser in Schönbrunn zu.<sup>13</sup> In der Nachbarschaft dieses Schlosses huldigte auch das Gymnasium Rosasgasse gemäß den amtlichen Weisungen im Festsaal dem Herrscher, und die Jahresberichte hielten dies penibel fest. Um sich einen Eindruck vom Pathos dieser Kaiserhuldigungen machen zu können, seien einige Passagen aus Ansprachen zitiert. 1898 hielt Direktor Wastl die Festrede, deren durchgehende hymnische Würdigung und Idealisierung des Kaisers und seiner 50jährigen Regierung er mit einer Anrede an die Schüler abschloss: *„Ich bin überzeugt, dass auch Ihr (...) mit glühendem Herzen an unserem geheiligten Monarchen hängt, mit Begeisterung Seine Tugenden preist, Seinen Edelsinn bewundert und dankbar die Gaben genießt, die Seine Gnade Euch in so reichem Maße verlieh: und darum bin ich auch sicher, dass Ihr durch Wort und That mitbeweisen werdet, dass es keinen geliebteren Herrscher auf dem*



*weiten Erdenrunde gibt als den mächtigen Regenten unseres herrlichen Vaterlandes.*“ (1899/19) Nach der Rede wurde *„mit echt patriotischer Begeisterung“* (ebda) die Hymne gesungen. 1908 sprach ein Lehrer aus dem Kollegium zu den Schülern im Festsaal. Auch hier ruft der Redner alle Pathosformeln ab, die in der Rhetorik des Herrscherlobes vorhanden sind. Zugleich zeigen sich aber gerade in der überbordenden Dynastie- und Österreichschwärmerei dieser Rede die Realitäten des Nationalitätenkampfes, in dem die Monarchie zu dieser Zeit tief steckte. Österreich hat kurz davor Bosnien/Herzegowina annektiert und damit eine europäische Krisensituation ausgelöst, und am Tag dieser Jubiläumsfeiern gab es schwere nationalistische Krawalle in Prag zwischen Tschechen und Deutschen, das Standrecht wurde verhängt. Der Lehrer in der Rosasgasse spricht zwar in seiner Festrede diese politische Krisenlage kurz an (*„...dass schon seit Jahren über die lachend-schönen Gefilde unseres lieben Vaterlandes ein wilder, hässlicher Orkan streicht“* (1909/33)), setzt dem dann aber ein idealisiertes, harmonisierendes, utopisches und universelles Österreichbild entgegen: *„(...) überbrückt unser freudetrunkenes Herz am heutigen Tage Zeit und Raum und fühlt trotz alledem und alledem dereinst die Stunde nahen, wo die ganze Menschheit ein großes glückliches Österreich sein wird, da der Kampf der Zungen zur Gruft gesunken, Babels Fluch hinweggenommen (...)“* (ebda) Der oberste Garant einer solchen Zukunft ist der Kaiser. Der Direktor in seiner Rede: *„Die ganze Welt aber durchstrahlt die überwältigende Offenbarung, wie tief im Herzen der Völker Österreichs der dynastische Gedanke wurzelt, welch starkes Band hier Herrscher und Volk umschlingt und wie die ererbte Treue für das Habsburgische Erzhaus vertieft und gefestigt wird durch die hingebungsvollste Verehrung für den allgeliebten Kaiser.“* (1909/33f)

Die schulischen Feiern der Rosasgasse zu den Kaiserjubiläen widerspiegeln zwei Eckpunkte der späten Habsburgermonarchie. Erstens: Kaiserkult und Kaisermythos, Formen symbolischer Politik, waren von einer religiösen Aura umgeben. Der Kaiser war eine Instanz von sakraler Zentralität. Schon allein in der langen Titelkette des Kaisers *„von Gottes Gnaden“* wird das sichtbar. Franz Joseph I. nannte sich *„Apostolische Majestät“* und symbolisch auch *„König von Jerusalem“*. Mit der Sakralisierung des Monarchen geschah zugleich auch jene der Monarchie im Gesamten. Kaiser und Reich erschienen als Teil und Ausdruck eines göttlichen Ordo. Jede Gegnerschaft zu dieser Habsburgermonarchie wurde damit in die Nähe eines Angriffs

auf eine gottgewollte Ordnung gerückt.<sup>14</sup> Nicht zuletzt daraus erwuchs eines der Hauptprobleme der nachfolgenden Ersten Republik, nämlich der fehlende breite gesellschaftliche Konsens zu ihrer neuen säkularen Ordnung. Der massive staatlich organisierte und kirchlich unterstützte Kaiserkult der späten Habsburgermonarchie war einer der Faktoren, warum der viel zitierte „Transfer des Sakralen“ auf die Republik nach 1918 nicht wirklich erfolgte.<sup>15</sup> Und zu diesen Faktoren sind auch die Gymnasien in der Monarchie zu zählen, die ihre heranwachsenden Staatsbürger zum Teil nachhaltig mit diesem sakralen Bild von Kaiser und Monarchie indoktriniert hatten.

Zweitens: Obwohl die Schulen und Gymnasien sichtlich staatliche Untertanen- und Patriotismus-Anstalten ersten Ranges waren, verhielt es sich unter dieser Oberfläche widersprüchlicher und komplexer. Die offiziell forcierten Bekenntnisse zu Dynastie und Monarchie, der in den Schulen verordnete Österreich-Patriotismus gemeinsam mit einem hymnischen schwarz-gelben Kaiserkult erscheinen in diesen Jahren eher schon als Symptome ihrer Bedrängnis.<sup>16</sup> Die Vielvölkermonarchie der Habsburger war in ihren letzten Jahrzehnten nicht nur national, sondern auch gesellschaftlich und politisch ein tief fragmentiertes Gebilde. Neben den nationalen Trennlinien verschärfen sich insbesondere die politischen und ideologischen Gegensätze zwischen Liberalismus und Antiliberalismus, vorrangig dem katholischen Konservativismus. Als zentrale integrative Gegenkraft zu diesen vielen auseinanderstrebenden Kräften fungierte der Kaiser und der dynastische Kult um seine Herrscherperson. Seine Bündnispartner und wichtigsten Stützen der Gesamtmonarchie waren die katholische Kirche, die Armee und die Bürokratie, darunter auch die Schulbürokratie.<sup>17</sup> Kaiser Franz Joseph hat sich zwar immer als ein deutscher Fürst gesehen, zugleich aber repräsentierte er das ideelle Prinzip einer supranationalen Habsburgermonarchie, in der jedoch den deutschsprachigen Österreichern eine hegemoniale Rolle zukommen sollte. Eine Reihe von Widersprüchen steckt in dieser Konzeption. Dazu gehörte auch ein vielschichtiger Deutschnationalismus vieler deutschsprachiger Staatsbürger der Donaumonarchie, der ab den 1870er Jahren deutlich zugelegt hatte. Mit den wachsenden slawischen Nationalbewegungen und vor allem mit der forcierten deutschen – und antiösterreichischen - Einigungspolitik Bismarcks verstärkte sich bei den österreichischen Deutschsprachigen ein nationaler und kontroverser Identitätsdiskurs, der grundsätzlich zwischen zwei Polen schwankte: einem radikalen, separatistischen,

preußisch orientierten und antiklerikalen Deutschnationalismus, der die multinationale, dominant römisch-katholische Habsburgermonarchie verachtete, und einem beharrenden, von der katholischen Kirche gestützten österreichisch-habsburgischen Staats- und Reichspatriotismus. Die meisten Deutschsprachigen der Monarchie verorteten ihre nationale Identität irgendwo dazwischen, als ein Gemenge aus Deutschtum und Österreichertum. Sie fühlten sich kulturell als Deutsche und bekannten sich zugleich politisch loyal zum habsburgischen Staat. Ihr nationales Bekenntnis war eine Mischung daraus in unterschiedlichen Anteilen, formierte sich überwiegend als eine Doppelidentität.<sup>18</sup>

Dieses Oszillieren zwischen (kulturell, ethnisch) deutscher und (politisch, geschichtlich) österreichischer Identität ist auch aus den Jahresberichten der Rosasgasse herauszulesen, und zwar am besten aus den Themenstellungen der schriftlichen Haus- und Schularbeiten des Deutschunterrichts der Oberstufe. Daraus hier nur eine kleine Auswahl: Einerseits gab man betont österreichpatriotische Themen, wobei sich vor allem die habsburgischen Türkenkriege als ein wichtiges Element der Bildung einer österreichischen Staatsidentität zeigen. *„Warum lieben wir Österreicher unser Vaterland?“* (1897/42), *„Die geschichtliche Bedeutung des Kampfes Österreichs gegen die Türken“* (1907/33), *„Die Bedeutung der Türkenkriege für den österreichischen Staat“* (1910/28), usw. Daneben aber gab es jede Menge Themenstellungen, die ein kulturelles, mentales Deutschtum und altes deutsches Kulturerbe hervorhoben. *„Welche von Tacitus gerühmten Charakterzüge des deutschen Volkes haben sich weiterentwickelt und dessen welthistorische Bedeutung mit herbeigeführt?“* (1899/47), *„Die Bedeutung der Kreuzzüge für die Entwicklung der deutschen Kultur“* (1903/24), *„Grundzüge des deutschen Nationalcharakters im Nibelungenlied“* (1910/28), usw.

Die Schulen waren aber keinesfalls, wie es in dieser Themenauswahl erscheint, ein Ort einer ausgewogenen deutsch-österreichischen Doppelidentität. Das galt zwar auf der Ebene der Schulbehörde und der Direktionen, aber nicht mehr für das Gros der Lehrer und Schüler. Ganz im Gegenteil. Gerade an den Gymnasien, in den zahlreichen Mittelschüler-Vereinigungen, den Pennalien, grassierte in den letzten Jahrzehnten der Donaumonarchie ein emphatischer, jugendlich aufgeheizter Deutschland-Glaube, eine Heilserwartung an eine Erlösung der Deutschösterreicher im Nationalitätenkampf durch die große Mutter Germania. Schwärmerische Wotan-Verehrung und Walhalla-

Phantasien, ein ausufernder Bismarck-Kult und eine begeisterte Anhängerschaft des rabiatischen Alldeutschen Georg von Schönerer herrschten hier in immer steigendem Ausmaß vor allem seit der deutschen Reichsgründung 1871, die in der Schülerschaft, in der studentischen Jugend, aber auch bei Lehrern und Professoren der Gymnasien und Hochschulen begeistert gefeiert worden war. Nicht im habsburgischen Völkergemisch, sondern in der rassistischen Reinheit und Einheit Deutschlands sahen diese bildungselitären, akademischen Kreise ihre Zukunft. Deutschnationalismus und ein völkischer Rassismus, gipfelnd in einem aggressiven Antisemitismus, gingen hier eine enge Symbiose ein. Die habsburgische Schulverwaltung und die Politik reagierten auf diese Entwicklung mit Erlässen, Weisungen, oktroyiertem Patriotismus und Kaiserkult sowie mit Verboten, die wenig erreichten oder sogar kontraproduktiv waren.<sup>19</sup> Vom christlichsozialen Wiener Bürgermeister Karl Lueger ist die Aussage überliefert, dass Lehrer keine Republikaner (= Sozialdemokraten) und Schönerianer sein dürften und aus den Schulen verjagt werden müssten.<sup>20</sup> Es half wenig. Die Deutschnationale Partei blieb vor allem auch die Partei der Lehrer und Professoren.

Die Entwicklung dieses mehrdimensionalen österreichischen Deutschnationalismus pflanzte sich in die Erste Republik fort und belastete diese schwer. Die mit idealisiertem deutschen Bildungsgut imprägnierten Maturanten der Gymnasien – die Themenangaben der Deutscharbeiten in den Jahresberichten der Rosasgasse zeigen dies deutlich - kamen an die Universitäten und setzten dort ihren Deutschtumsglauben noch lauter fort. Die Geschichte der österreichischen Universitäten und Hochschulen zwischen 1918 und 1938/45 ist bestimmt von der Hegemonie eines radikalen, völkisch-rassistischen, scharf antisemitischen Deutschnationalismus.<sup>21</sup> An den Universitäten geschah die ideologische Zurüstung für den Aufstieg des Faschismus. Die deutschnationale junge österreichische Akademikerschicht war ein ergiebiges Rekrutierungsfeld des Nationalsozialismus in Österreich vor allem schon vor 1934, aber auch danach.<sup>22</sup> Viele davon hatten noch ihre Matura an k. k. Gymnasien abgelegt und waren dort sozialisiert worden.

Deutschnationalismus und Deutschtumsglaube behielten auch im christlichsozialen Ständestaat ihre gesellschaftliche Kraft. Selbst die gegen den deutschen Nationalsozialismus gerichtete austrofaschistische Österreich-Ideologie beruhte auf der tradierten deutsch-österreichischen Doppelidentität, was ihre Effizienz in der Abwehr der NS-Anschlusspolitik grundlegend schwächte.<sup>23</sup> Der österreichische

Nationalbildungsprozess fand letztlich sehr spät statt, Österreich gilt als „verspätete Nation“. Deutschumsorientierung zum einen und innere Distanz zum republikanisch-parlamentarischen System zum anderen, die sich in der österreichischen Gesellschaft über die Monarchie und die Zäsur von 1918 hinweg konservierten, tragen eine Hauptverantwortung an dieser spezifischen Entwicklung. Und die Jahresberichte 1884-1917 der Rosasgasse verdeutlichen im Detail den entsprechenden Anteil der k. k. Gymnasien daran.

### **Die Schule im Krieg**

Auch anlässlich des 70. Geburtstages des Kaisers wies das Ministerium die Schulen an, zu Beginn des Schuljahres im Herbst 1900 eine „*würdige patriotische Schulfeier*“ (1901/3) abzuhalten. Das tat auch die Rosasgasse in der üblichen Inszenierung mit Hausaltar, Kaiserbüste, Messe, Reden. Wieder hielt Direktor Wastl eine Ansprache, die er mit dem Appell schloss: „*Geloben wir aufs neue dem Kaiser und dem Vaterlande unverbrüchliche Treue und Ergebenheit bis in den Tod – ein Gelöbnis, das wir halten wollen immerdar und allezeit!*“ (1901/8) Im Herbst 1914 war es dann so weit. Diese häufigen Treueschwüre „bis in den Tod“ - was bisher patriotische Rhetorik war, wurde für die k.u.k. Untertanen nun zur Realität. Aber die ideologische und mentale Einschwörung auf das militärische Treue- und Pflichterfüllungsgebot hatte schon lange vor dem Ersten Weltkrieg im Bildungskanon der Schulen ihren festen Platz.<sup>24</sup> Wieder zeigen dies die in den Jahresberichten der Rosasgasse angegebenen Themen zu den schriftlichen Deutscharbeiten. Beispielhaft etwa aus den Jahren 1892, 1894: „*Wer muthig für sein Vaterland gefallen, der baut sich selbst ein ewig Monument (...)*“ (1892/45,1894/41) Den Lehrern erschienen diese soldatischen Tugenden von bedingungsloser Gefolgschaft, Treue und Kampf bis zum Sieg oder Tod ihren idealtypischen Ausdruck in den germanischen und mittelalterlichen deutschen Heldenliedern zu besitzen. Durchgehend seit Beginn der Berichte 1884 finden sich unzählige Themenstellungen zu den deutschen Heldendichtungen. Daneben stehen auch die griechischen Heroen als Verteidiger des Abendlandes gegen die barbarischen Perser wiederkehrend auf der Themenliste. Spitzenreiter in den schulischen Thematisierungen der Prinzipien von Treue, Heldenehre, Kampf und Heldentod ist neben dem Hildebrandslied jedoch das Nibelungenlied.

Die Nibelungendichtung wurde im 19. Jahrhundert als deutsches Gegenstück zur griechischen Ilias gehandelt, nicht selten sprach man auch von der „deutschen Ilias“, in der man deutsche Nationaltugenden, vor allem die der Treue und des soldatischen Gehorsams, am reinsten ausgedrückt glaubte. Schon seit den deutschen Befreiungskriegen gegen Napoleon wurde das Nibelungenlied zur Konstruktion deutscher nationaler Identitätsbilder verwendet. Vor allem über die Schiene nationalistischer Propaganda und Erziehung gelangte es zu seinem Ruf einer deutschen Nationaldichtung. Das Schlagwort der „Nibelungentreue“ gehört zur Geschichte des deutsch-österreichischen Bündnisses im Ersten Weltkrieg wie auch der Begriff der „Siegfried-Linie“, einer Abwehrstellung deutscher Truppen in diesem Krieg. Über die nationalistische Rezeption des Nibelungenliedes und des Siegfried-Mythos hat sich auch die verhängnisvolle „Dolchstoßlegende“ in die politische Mythologie des rechten nationalen Lagers in Deutschland nach 1918 eingebettet und zum Aufstieg des Nationalsozialismus beigetragen. Der NS-Herrschaft diente dann das Nibelungen-Motiv im Zweiten Weltkrieg wieder für militärische Durchhalteparolen.<sup>25</sup>

1912, am Vorabend des Weltkrieges, als es schon Krieg am Balkan gab, lautete ein Schularbeitsthema an der Rosasgasse: *„Die Treue sei des deutschen Volkes Ruhm (...) So hört' ich sagen und ich glaub' es fest. (Zu beweisen aus dem Nibelungenlied).“* (1912/23) Als dann die Monarchie im „Großen Krieg“ stand, waren das Nibelungenthema und sein zentrales Treue-Motiv selbstverständlich wieder Inhalt von Deutschaufsätzen. 1915 und 1916 galt es zu erörtern: *„Das Nibelungenlied, ein Lied der Treue.“* (1915/15,1916/11) Vorzeichen des Krieges und die Verschärfungen der außenpolitischen Lage widerspiegeln sich auch in der Einrichtung vormilitärischer Übungen an den Schulen schon vor 1914.<sup>26</sup> Seit dem Schuljahr 1910/11 bot die Rosasgasse Fechtunterricht an, 1911/12 kamen schon Schießübungen dazu, die von Militärs geleitet wurden. Die Teilnahme an diesen Übungen war freiwillig. Die Schulbehörde propagierte sie allerdings und legte deren außerschulische Ziele offen dar. Bei einem Schaufechten von Schülern der Rosasgasse, wo auch Schülereltern anwesend waren, erklärte der Landesschulrat-Vizepräsident den Hintergrund dieser Übungen. Diese sollten *„nicht bloß der Stählung des Körpers“*, sondern in ihrem *„letzten und höchsten Zwecke auf die Erstarkung der nationalen Idee, der Heimat- und Reichsliebe hinarbeiten.“* (1913/42) In den Kriegsjahren standen weitere Übungen am Plan, die nun

eindeutig den Titel „Militärische Jugendvorbereitung“ trugen. 1916 gab es für die Schüler der 7./8. Klassen der Rosasgasse einen Bajonettfechtkurs, damit - wie es im Jahresbericht heißt - *„diese Schüler für den Nahkampf für Bajonett und Säbel vorbereitet“* (1916/22) seien. Hier wird eine der Signaturen des Ersten Weltkrieges sichtbar, nämlich die Differenz zwischen den Vorbereitungen, Erwartungen, mit denen die Soldaten in diesen Krieg zogen, und der dann völlig unbekanntem Realität des ersten technisierten, totalen Krieges der Geschichte. Wie die Säbel- und Bajonettübungen an der Rosasgasse zeigen, stellte man die jungen Burschen zum Teil noch wie auf einen vormodernen, fast ritterlichen Krieg mit Zweikampf ein. In Feldpostbriefen aus dem Ersten Weltkrieg ist aber dann zu lesen, wie traumatisiert die Soldaten von der unerwarteten Entgrenzung des Tötens durch die neuen Massenvernichtungswaffen waren und mit welcher Ohnmacht sie diesem Massensterben ausgeliefert waren.<sup>27</sup> Ende April 1917 jedoch empfand es die Rosasgasse als *„hohe Ehre“*, dass Kaiser Karl selbst die militärischen Übungen an der Schule inspizierte und Schüler und Übungsleiter *„mit überaus huldvollen Ansprachen auszuzeichnen geruhte.“* (1917/10)

Der Krieg beherrschte zunehmend das Schulleben an der Rosasgasse. Häufige Wechsel der Lehrer gab es, weil sie an die Front eingezogen wurden. Da das Gymnasium am Henriettenplatz im 15. Bezirk als Lazarett verwendet wurde, musste sich die Rosasgasse 1915-1918 ihr Gebäude mit dieser Schule für den Unterricht teilen, was nur Wechselunterricht ermöglichte. Dem Kriegsdienst junger Soldaten wurden alle Maturastandards untergeordnet. Es gab viele Genehmigungen für Freiwillige und Einberufene zur vorzeitigen Reifeprüfung, viele außerordentliche Prüfungstermine, etliche Schüler wurden *„unter Verzicht auf jede schriftliche und mündliche Prüfung für reif erklärt“*. (1916/14)

Trotz der Katastrophenerfahrungen dieses Weltkrieges, die Schule blieb bis zum Schluss ein Ort und Instrument der Kriegsbejahung, Kriegsmobilisierung und Herrschaftsstabilisierung.<sup>28</sup> Auf der Welle öffentlicher patriotischer Begeisterung zu Kriegsbeginn 1914 war auch die Rosasgasse geritten. Gleich zu Schulbeginn im Herbst 1914 wurden die Oberstufenschüler in den schriftlichen Deutschaufgaben auf den Krieg positiv eingeschworen. *„O, welche Lust, Soldat zu sein!“* (1915/15) hieß euphorisch das erste Schularbeitsthema in einer 5. Klasse. Weitere ähnliche Themen gab es in den anderen Klassen. *„Krieges Anfang“*, *„Der Krieg erweist der Völker Eigenart“*,

„Einigkeit macht stark“, „Mutter der Helden, Austria, im Freiheitskampf unbezungen! Du Hort des Glaubens, der Freiheit, des Rechts.“ (1915/16) Zwei der drei schriftlichen Maturathemen aus Deutsch im Sommer 1915 hatten den Krieg zum Inhalt. Das eine suggerierte ihn als positiven Wert: „Der Krieg als staatsbürgerlicher Erzieher“, das andere rekurrierte auf das Narrativ einer historisch abendländischen Identität Österreichs, offensichtlich gerichtet gegen die slawischen Kriegsgegner: „Die Ostmark – Österreich-Ungarn. Zwei Bollwerke“ (1915/20) Noch eine weitere Auswahl kriegsorientierter Deutschthemen aus dem Jahr 1916: „Auf welche Taten unseres Heeres dürfen wir besonders stolz sein“, „Die erziehliche Wirkung des Krieges“ (1916/11f); Auch die deutschen Klassiker müssen zur Kriegslegitimierung antreten, und so wird aus Schillers „Jungfrau von Orleans“ zitiert: „Was ist unschuldig, heilig, menschlich gut / Wenn es der Kampf nicht ist ums Vaterland.“ (1916/12)

Gewalt in der Sprache und durch die Sprache war ein Zentralthema im essayistischen und literarischen Werk des österreichischen Schriftstellers Karl Kraus während dieses Weltkrieges. Er erkannte in diesem Krieg die zur Phrase deformierte Sprache als eine todbringende Macht.<sup>29</sup> Hätte er diese Aufsatzthemen mit ihrer Kriegs-Phraseologie zu lesen bekommen, sie hätten gute Chancen gehabt, in der „Fackel“ satirisch zitiert oder in seine „Letzten Tage der Menschheit“ wörtlich hineinmontiert zu werden. In diesem großen (Anti-)Kriegsdrama lässt er den kritischen „Nörgler“ an einer Stelle sagen: „Jetzt geb’ ich sogar der Phrase die Blutschuld“, und im Vorwort zu diesem Drama schreibt Kraus: „Phrasen stehen auf zwei Beinen – Menschen behielten nur eines.“<sup>30</sup> Viele ehemalige Schüler der Rosasgasse verloren als Soldaten an den Fronten ihr Leben. Der Jahresbericht 1915 enthält schon einen Nekrolog („*In piam memoriam*“) auf 14 ehemalige Schüler und einen Lehrer, die nach 11 Monaten Krieg gefallen sind. (1915/9ff) Der pensionierte ehemalige Direktor Johann Wastl griff zur Feder und vergrößerte die Unzahl heroisierender patriotischer Kriegsgedichte um ein weiteres. Opferbereitschaft, Heldentum der Gefallenen – das sind die zentralen Motive seines bemühten Sonetts. Auch von einer Opferrolle Österreichs spricht er darin („*Zahllose Feinde standen auf der Lauer / Um Österreich von Grund aus zu verderben*“ (1915/8)) und baute so an der letztlich bis in die Zweite Republik hinein fortwirkenden Geschichte der verschiedenen österreichischen Opferthesen mit, die allesamt Österreich und seine Bevölkerung aus der Verantwortung an der Katastrophengeschichte von



1914-1945 herauslösen wollten und zu einer Opfergemeinschaft stilisierten. Im kollektiven österreichischen Gedächtnis, vor allem in dem des katholisch-konservativen Lagers, konnten sich diese österreichischen Opfer-Erzählungen sehr lange bewahren. Jene von Österreich und seiner Gesellschaft als ausschließliche Opfer des Nationalsozialismus ist davon die bedeutendste Version, und diese erfuhr erst nach 1986 in der Folge der Waldheim-Debatte ihre weitgehende Dekonstruktion und Erosion.<sup>31</sup> 1916 nennt der Jahresbericht 9 ehemalige Schüler und 1 früheren Lehrer, die „den Tod für Kaiser und Vaterland auf dem Felde der Ehre starben“ (1916/4), Wastl widmet wieder ein Gedicht den „Heldensöhnen“ („All diesen Opfern haßentflammter Horden!“ (1916/3)). 1917 zählt der Jahresbericht 11 einstige Schüler, „die in Erfüllung ihrer vaterländischen Pflicht den Tod gefunden haben“ (1917/3), der Lyriker Wastl verstummt nun. Insgesamt spricht die Schulchronik der Rosasgasse von 74 ehemaligen Schülern und zwei Lehrern, die im Ersten Weltkrieg als Soldaten ums Leben kamen. Die Hälfte dieser Toten ist demnach im letzten Kriegsjahr gefallen.

Ebenso in diesem letzten Kriegsjahr 1918 feiert eine eigens herausgegebene Broschüre das vierjährige Bestehen einer besonderen schulinternen Institution der Rosasgasse, die anhaltend einen affirmativen Umgang mit dem Krieg demonstriert hat. Ende Oktober 1914 richtete die Schule einen Raum als „Studier- und Erholungsraum“ ein (als „ersten und bisher einzigen dieser Art an einer Mittelschule in Österreich“<sup>32</sup>), der von Schülern unter der Leitung eines Schülersausschusses mit Obmann grundsätzlich selbst verwaltet wurde und für den sich die Bezeichnung „Lesesaal“ eingebürgert hat. Gemäß der offiziellen Gründungserklärung sollte dieser Raum den Schülern eine Rückzugsmöglichkeit bieten zum Lernen, für Vorbereitungen, zur Lektüre, aber auch zum sozialen Kontakt, zur Kommunikation und für Spiele. Bücher und Zeitschriften lagen auf, und an den Nachmittagen war für einige Stunden dieser Raum geöffnet. Veranstaltungen, Lesungen und Vorträge sollten hier stattfinden. Die Festbroschüre von 1918 mit dem Titel „Der Lesesaal. Ein Stück junges Österreich“ nennt das „elementare Dürsten nach dem Schönen, nach dem Balsam der Kunst und Poesie“<sup>33</sup> als eine Motivation für diesen Raum, in dem der „Kultus der ewigen Ideale des Guten und Schönen“<sup>34</sup> gepflegt werde.

Doch dieser „Lesesaal“ erwies sich von Anbeginn an als ein Ort und Instrument der Kriegsunterstützung und Kriegsmobilisierung. Ein Ort der „Kriegsjugendgeneration“.

Karten der aktuellen Kriegsschauplätze lagen auf, es gab regelmäßig, fast wöchentlich Berichte über das Frontgeschehen („*Der Rückzug der Russen aus Galizien*“, „*Vier Monate im Schützengraben*“ (1916/19)), Referate über neue Waffensysteme (Unterseeboote, Flugzeuge, „*Über Kriegstechnik*“ (ebda)), andere kriegsbezogene Vorträge („*Sport und seine Bedeutung für den Krieg*“, „*Kriegsseuchen und ihre Bekämpfung*“ (1915/4,26)), Spendenaktionen für die Kriegsfürsorge und vor allem immer wieder Lesungen von Kriegsgedichten und Kriegsliteratur („*Ernstes und Heiteres aus dem Weltkrieg*“, „*Heitere Kriegsdichtungen*“ (1916/19)). Für den Jahresbericht 1915 standen alle diese Kriegsaktivitäten des „Lesesaals“ „*im Zeichen der großen Zeit*“. (1915/4) Über dieses intensive Kriegsengagement ist der „Lesesaal“ der Rosasgasse schließlich in Berührung mit einem Stück österreichischer Literaturgeschichte aus der Zeit des Ersten Weltkrieges gekommen. In dieser Geschichte stand Karl Kraus mit seiner Kritik am Krieg und dessen Sprache auf der einen Seite, auf der anderen Seite befanden sich sehr viele Dichternamen, zu deren Werkgeschichte auch ihre unrühmliche Involvierung in die Kriegsbegeisterung und offizielle Kriegspropaganda gehört. Kraus polemisierte in seiner „Fackel“ scharf gegen die Kriegsdichtung und Kriegspublizistik, besonders gegen die „Reimbereitschaft“ der unzähligen Dichter, der guten wie der dilettantischen, für den Krieg, schimpfte die schreibenden Kriegspatrioten „Sprachgesindel“ und empörte sich über die „Blutbereitschaft des Wortes“.<sup>35</sup> Der „Lesesaal“ der Rosasgasse lud sich nun großteils jene ein, die auf der Seite der Kriegsbejahung und eines martialischen, mythisierenden Patriotismus standen, die diesen „Großen Krieg“ apologetisch als Klärung, als reinigende, zukunftsweisende Kraft, als eine Katharsis sahen, eben als eine „große Zeit“. Stolz präsentierte die Festbroschüre von 1918 die Reihe von prominenten Namen der damaligen österreichischen Literatur- und Kulturszene, die, vor allem 1917 und 1918, im „Lesesaal“ Vorträge und Lesungen hielten. Die bekanntesten darunter sind: Hugo von Hofmannsthal, Anton Wildgans, Stefan Zweig (er wandelte sich nach anfänglicher Kriegsbegeisterung dann zum akzentuierten Pazifisten), Franz Karl Ginzkey und Richard von Kralik.<sup>36</sup> Den Anfang der Serie der Dichterlesungen machte im Dezember 1914 Richard von Schaukal, der als Ministerialrat auch zur Beamtenelite der Monarchie gehörte. Er las aus seinen „Ehernen Sonetten“ (1915/5,26), einer Sammlung von Kriegsgedichten, von denen er über hundert verfasste. Schaukals

Kriegslyrik ist gekennzeichnet von scharfer Aggressivität, einer verhöhrenden und rassistischen Rhetorik gegen die Kriegsgegner der Monarchie. Anfang 1918 wurde er für seinen literarischen Kriegseinsatz mit einem Orden belohnt. Nach 1918 wies er sich dann vor allem als scharfer Antisemit aus. Begleitet wurde Schaukal bei seiner Lesung in der Rosasgasse vom Landesschulrats-Vizepräsidenten Khoss von Sternegg. Dieser hohe Schulbeamte – er verfasste für die „Lesesaal“-Broschüre von 1918 dann auch einen Beitrag - hielt die „Ehernen Sonette“ Schaukals bestens geeignet zur patriotischen Aufrüstung in den Schulen und unterstützte den Autor in dem Bemühen, seine Kriegsgedichte in die Schulen zu bringen.<sup>37</sup> An der Rosasgasse hatten beide darin einen frühen Erfolg.

In der Jubiläumsschrift der Rosasgasse des Jahres 1958 widmete sich ein Artikel wiederum diesem einstigen „Lesesaal“. Sein Autor war eine prominente Person des österreichischen Kulturbetriebs - Friedrich Schreyvogel, ein damals bekannter Schriftsteller, der 1958 als Vizedirektor des Wiener Burgtheaters fungierte. Er hatte 1918 an der Rosasgasse maturiert und war 1916-1918 Schülerobmann des „Lesesaals“ gewesen. In dieser Funktion war er Mitherausgeber der Festbroschüre von 1918 und verfasste auch selbst einen Beitrag über die Aktivitäten des „Lesesaals“. Darin zeigte der Maturant Schreyvogel ziemlich deutlich an, dass die patriotische Mobilisierung zu Kriegsbeginn eine Gründungsintention des „Lesesaals“ gewesen ist: *„Die schwere Kriegszeit, die das Wort vom ‚jungen Österreich‘ wieder stolz und verheißend auferstehen ließ, ist ihm [dem „Lesesaal“] gleichsam Pate gestanden“*.<sup>38</sup> Die Broschüre von 1918 sollte zudem eine Anthologie dichterischer Texte jener Personen sein, die Vortragende im „Lesesaal“ gewesen sind. Viele der prominenten Dichter schickten dazu Gedichte, darunter Hofmannsthal, Wildgans, Kralik und Schaukal. Nun jedoch, 1918, wurde eher nicht mehr von Kriegsbegeisterung und Siegesgewissheit gedichtet, es überwiegt ein resignativer Ton. Auch der Schüler Schreyvogel hat ein Gedicht verfasst, das die Leiden des Krieges anspricht (*„Auferstehung“*<sup>39</sup>), und in der Jubiläumsschrift von 1958 nimmt dies der hohe Kulturfunktionär Schreyvogel nun als Beweis seiner jugendlichen Kriegsgegnerschaft. Auch sonst tilgt er in seinem Beitrag zur Festschrift 1958 – in dem er Khoss von Sternegg als Initiator des „Lesesaals“ nennt – jeden Hinweis auf die kriegspropagandistischen Tätigkeiten des Rosasgasse-„Lesesaals“ während des Ersten Weltkrieges.<sup>40</sup> Ein Musterbeispiel eines selektiven,

legitimatorischen historischen Erinnerns, in dem schließlich auch das schon Jahre vor dem „Anschluss“ sehr engagierte Bekenntnis des Schriftstellers Schreyvogel zum Nationalsozialismus verdeckt blieb.<sup>41</sup> Der österreichisch-sudetendeutsche Dichter und Gymnasiallehrer Emil Hadina richtet in der „Lesesaal“-Broschüre 1918 sein Gedicht „*Ver sacrum*“<sup>42</sup> an die gefallenen jungen Soldaten des Weltkrieges. Antikisierend in Inhalt und Sprache stellt er diese Soldatentoten in eine mythische himmlische Gemeinschaft mit den todesmutigen Helden der griechischen Sagen. Das massenhafte Soldatensterben in diesem Weltkrieg wird so zum glanzvollen Heldentod überhöht, erfährt eine sakralisierende Sinnstiftung, und die militärische heroische Pflichterfüllung erscheint als eine überzeitlich gültige Tugend.

Diese verklärende, legitimierende Botschaft evoziert letztlich auch die Gedenktafel für die gefallenen Lehrer und Schüler der Rosasgasse, die am 28. Juni 1925 in der Eingangshalle der Schule enthüllt worden ist und seitdem dort hängt. Schon allein das Enthüllungsdatum, der Jahrestag des Attentats von Sarajewo, deutet eine Rechtfertigung der Kriegsentscheidung der Habsburgermonarchie an. Die lateinische Textierung der Gedenktafel - „*Huius scholae / magistris et discipulis / pro patria / 1914–1918 / occisis / posteri grati*“ – aber rückt den Gefallenentod in eine ewig gültige, ahistorische Sphäre. Die unmittelbar daneben angebrachte, in Material, Größe und Form gleiche Gedenktafel für die im Zweiten Weltkrieg gefallenen Schüler der Rosasgasse wiederholt dieses Gedenkmuster. Auch hier wieder die Sakralisierung, die überzeitliche Sinngebung des jugendlichen Heldentodes in der Textur „*1939 1945 / immatura morte immortales / Den Gefallenen ihre Mitschüler*“. Gerade diese formale und sprachliche Analogisierung der beiden Gedenktafeln verwischt aber die essentiellen Unterschiede zwischen den beiden Weltkriegen, tabuisiert im Kern den untrennbaren Nexus von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg. Bis heute ist es ein Versäumnis der Schule, bei diesen beiden Gedenktafeln nicht eine angemessene historische Konnotation sichtbar hinzuzufügen.

Es gibt einen Kontext zwischen den endlosen Thematisierungen der archaischen Todesbereitschaft germanischer, deutscher Heldenfiguren im schulischen Unterricht und der Bereitschaft der Schule zur Kriegsmobilisierung im Ersten Weltkrieg sowie einem tendenziell affirmativen Gefallenengedenken, wie es sich in den beiden Weltkriegs-Gedenktafeln in der Eingangshalle der Rosasgasse manifestiert. Der Historiker Thomas Kühne schreibt in einem Aufsatz zum Soldaten als Sozialfigur im 20. Jahrhundert: „Die

Vorstellung, dass die Tötungs- und Todesbereitschaft den Soldaten nicht diskriminiere, sondern im Gegenteil geradezu adale (...), war die kulturelle Grundlage der europäischen Kriege des 19. und erst recht des 20. Jahrhunderts.“<sup>43</sup> Und zu dieser kulturellen Basis gehörte ebenso die zeitenthobene, mythisch-sakrale Sinnstiftung des Soldatentodes.<sup>44</sup>

Zuletzt noch ein weiterer Kontext. Der Lehrkörper der Rosasgasse hat seinem Direktor Wastl zum 25-Jahrjubiläum der Schule 1908 ein Ölgemälde geschenkt. Es zeigt den Gymnasialdirektor Wastl stramm in Uniform der k.u.k. Armee, im Rock des Kaisers, mit Orden geschmückt und die Hand am Säbel. Wastl hatte sich in dieser Haltung fotografieren lassen, das Ölbild wurde nach diesem Foto gearbeitet.<sup>45</sup> Dieses Bild des Schulmannes in Uniform steht nicht nur für die Einheit zwischen Schule und Armee in der Monarchie, es steht auch für das Hineinreichen des Militärischen und seines Wertesystems in das Zivile. Die Habsburgermonarchie war von dieser Überlappung geprägt, der Staatsbürger in Uniform galt als Vorbild. Noch wusste man nichts vom Massensterben im kommenden Weltkrieg. Jedoch nicht zuletzt die Heroisierungen im militärischen Totenkult nach 1918 begünstigten den Fortbestand militarisierten Gesellschaften in der so genannten Zwischenkriegszeit. Der Aufstieg des Faschismus hat einen seiner Gründe darin.<sup>46</sup> Erst die ultimative Gewalterfahrung des Zweiten Weltkrieges und seiner Massenverbrechen, in die auch massiv die Wehrmacht verstrickt war, hat hier nach 1945 einen Wandel bewirkt. Es hat sich gesamtgesellschaftlich - und somit auch in den Bildungsnormen der Schulen - die Auffassung durchsetzen können, dass Militär und Zivilgesellschaft grundsätzlich diskrepante Wertesysteme darstellen.

### **Schule und Religion**

Das alte Bündnis von Thron und Altar, von Dynastie und katholischer Kirche hielt eisern bis zum Kriegsende. Die Kirche hat den Krieg der Habsburgermonarchie 1914-1918 stets als einen vor Gott gerechten legitimiert und bis zum Schluss zur Geschlossenheit der Schlachtreihen aufgerufen. „Für Gott, Kaiser und Reich!“ lautete einer dieser vielen Appelle. Ende August 1918 propagierte der österreichische Episkopat in einem Hirtenbrief die unbedingte Treue zum Kaiser, und noch kurz vor der militärischen Kapitulation predigte im Oktober 1918 der Wiener Kardinal Piffl „Gut

und Blut für unseren Kaiser, Gut und Blut für unser Vaterland.“<sup>47</sup> Das war die konsequente Weiterführung der patriotischen Treueschwüre „bis in den Tod“, die schon Jahre vor dem Weltkrieg auch an den Schulen zu hören waren, wie das Beispiel eines solchen Treue-Aufrufs des Direktors Wastl an seine Schüler in einer Festansprache zum Kaiser-Geburtstag 1900 demonstriert. Die Kirche fürchtete den Fall der Habsburgermonarchie, denn die Dynastie war ihre zuverlässigste und mächtigste Stütze wie auch umgekehrt.

Seinen Ort und seine politische Artikulation fand diese enge Allianz von Herrscherhaus und Kirche schließlich in der antiliberalen, konservativen, habsburg- und monarchietreuen Christlichsozialen Partei. Aus dieser Konstellation heraus erwuchs der österreichische Politische Katholizismus, der über die Monarchie hinaus bis zum Ende der Ersten Republik eine mächtige politische Kraft blieb. Rechtlich gestützt auf das Konkordat 1855, war die schulische Jugenderziehung eines der zentralen Wirkungsfelder des Politischen Katholizismus. Die Schule betrachtete er als seine Domäne, als seine Hausmacht. Als dann der Liberalismus diese kirchliche Schulbastion angriff und gesetzlich – mit den „Maigesetzen“ 1868/69/74 – eine stärkere Trennung von Schule und Kirche bewirkte und den kirchlichen Einfluss auf die Schulen abschwächte, bedeutete das Kulturkampf mit der Kirche. Verbissen kämpfte der Politische Katholizismus um die Rekonfessionalisierung der Schulen.<sup>48</sup> Diese scharfe Auseinandersetzung um die Position von Kirche und Religion in der Schule dauerte auch in der Ersten Republik an, bis sich schließlich die katholische Linie mit der Diktatur des christlichsozialen Ständestaates durchsetzen konnte.<sup>49</sup>

Der Politische Katholizismus verstand sich als eine gegenreformatorische Bewegung, als ein Bollwerk gegen die aufbrechende Moderne, gegen die „verjudete“ liberale Kultur und Presse und ging dabei mit aggressiver Kreuzzugsrhetorik vor. Eine seiner Speerspitzen im Kampf um seine gesellschaftliche Hegemonie war der „Katholische Schulverein“, der sich 1886 konstituierte und zu einer mitgliederstarken, einflussreichen Organisation anwuchs. Ein integraler, romtreuer Katholizismus, Schutz der katholischen Familie, Pflege der Vaterlandsliebe und vor allem die konfessionelle Schule, das waren Eckpfeiler seines Programms. Mit einem Zitat Papst Leo XIII. verdeutlichte der „Katholische Schulverein“ Anfang 1888 seine Strategie: „Die Schulstube ist der

Kampfplatz, auf dem entschieden werden muss, ob die Gesellschaft ihren christlichen Charakter beibehält.“<sup>50</sup>

Nur in diesem Gesamtkontext des Politischen Katholizismus in der späten Habsburgermonarchie ist das religiöse, katholische Erscheinungsbild des Gymnasiums Rosasgasse zu verstehen. Denn eine der Besonderheiten der Rosasgasse in diesen Jahren erscheint geradezu als prototypisch für den österreichischen Politischen Katholizismus: Das ist der eigene Hausaltar im Festsaal der Schule. Im Zuge des Schulneubaus 1891/92 ließ Direktor Johann Wastl auf seine Kosten einen Altar für den neuen Festsaal der Schule errichten. Bei der Einweihungsfeier der Schule im September 1892 empfing dann der Hausaltar, der ordnungsgemäß Reliquien enthielt, seine kirchliche Segnung. Dieser Altar in Symbiose mit der Kaiserbüste bildete schließlich das zeremonielle Zentrum aller schulischen Festveranstaltungen im Haus. Damit präsentierte die Schule ihre Integration in die sakrale Einheit von Kirche und Kaiser und somit auch in die sakrale Ordnung der Monarchie.

Das fürsterzbischöfliche Ordinariat hatte diese Altarerrichtung zur Kenntnis genommen und bewilligt, *„dass die Familie [Wastls] sowie das Lehrer- und Dienerpersonale des Gymnasiums an Sonn- und Feiertagen dem für die Gymnasialschüler abzuhaltenden Gottesdienste anwohnen, womit zugleich dem Kirchengebote entsprochen wird.“* (1893/26) Hier wurde ein Zentralnerv im Konflikt zwischen konfessioneller und säkularer Schulpolitik berührt: die Praxis der so genannten „religiösen Übungen“, die nach den Vorstellungen des Politischen Katholizismus für die Schüler obligatorisch sein sollten. „Religiöse Übungen“ – das hieß: Gottesdienstbesuche und Sakramentempfang. Sie waren ein Angelpunkt im Kulturkampf um die Schule. Im April 1919 hat schließlich der Reformpädagoge und sozialdemokratische Leiter des Unterrichtsministeriums Otto Glöckel im bekannten „Glöckel-Erlass“ die verpflichtende Teilnahme von Schülern an diesen „religiösen Übungen“ aufgehoben, im Sinne einer Befreiung von klerikaler Bevormundung.<sup>51</sup> Der Politische Katholizismus bekämpfte diesen Erlass als „Schulbolschewismus“, und nach der christlichsozialen Diktaturerrichtung im März 1933 galt eine der frühen gesetzlichen Maßnahmen der Aufhebung dieses „Glöckel-Erlasses“. Die Teilnahme an „religiösen Übungen“ war für Schüler nun wieder vorgeschrieben, und der Lehrkörper wurde zur

Aufsicht verpflichtet. Im austrofaschistischen Ständestaat hat die katholische Kirche ihre staatskirchenartig hegemoniale Position in der Schule wieder zurückerhalten.<sup>52</sup>

Für den Politischen Katholizismus der Habsburgermonarchie war das Gymnasium Rosasgasse ein guter Platz, denn genau dieses Programm der „religiösen Übungen“ wurde hier kontinuierlich befolgt. Als die Schule im Schuljahr 1892/93 das neue Gebäude bezog, feierte sie zugleich ihr zehnjähriges Jubiläum. Der chronikale Rückblick Direktor Wastls enthält als einen Unterpunkt das Kapitel „*Religiöse Übungen*“. Gleich einleitend heißt es: „*An jedem Sonn- und Feiertage wohnten die katholischen Schüler der heiligen Messe und Exhorte in der Meidlinger Pfarrkirche, seit 1892/93 in dem Gymnasialgebäude selbst bei; (...) Dreimal in jedem Jahre empfangen die katholischen Schüler die heiligen Sakramente der Buße und des Altares in der Meidlinger Pfarrkirche.*“ (1893/42) Regelmäßig beinhaltet der Chronikteil aller Jahresberichte von 1884 bis 1910 diese Mitteilung. Dazu kamen dann noch „*geistliche Osterexerzitien für die Schüler*“ (1900/72), die wie die anderen religiösen Zeremonien beim Hausaltar im Festsaal abgehalten wurden. Die Lehrer überwachten dabei die Schüler, Direktor Wastl lobte seine Schule dafür: „*Die Kircheninspektion wurde ebenso gewissenhaft wie die Ganginspektion nach einer förmlichen internen Instruction versehen.*“ (1893/43) Die Berichte führen einen heute veralteten Begriff aus dem katholischen Sprachgebrauch an: zusammen mit der Messe ist stets von der „*Exhorte*“ die Rede, zu der die Schüler geführt werden. Die „*Exhortatio*“, lat. „*Ermunterung*“, wurde als eine religiös erzieherische Handlung verstanden, als Belehrung, Ermahnung. Schon von Beginn an ist der neue Schulfestsaal mit Hausaltar auch als „*Exhortensaal*“ (1893/26) bezeichnet worden. Gerade daraus wird ersichtlich, wie über die Schiene der „religiösen Übungen“ der Politische Katholizismus die Schule als ein Instrument sozialer Kontrolle und Disziplinierung einsetzte. „*Bete und arbeite*“, das sei die „*unvergängliche Lebensweisheit*“ (1908/84), die Schüler an der Rosasgasse gelernt hätten, sagt Wastl in einer Rede zum Schuljubiläum 1908.

Der Erfolg katholischer Schulpolitik war allerdings gemischt. Zum einen war sie kontraproduktiv. Denn die omnipräsente katholische Zuchtrute mit ihrem verzopften moralischen Rigorismus, fixiert auf die Kontrolle jugendlicher Sexualität, trieb viele Gymnasiasten und Studenten in einen Antiklerikalismus, den sie – in ihrer schulischen Bildung ohnehin erzogen zu einem Bewusstsein ihres „Kulturdeutschtums“ - in der



deutschnationalen Bewegung fanden. Ein radikaler Deutschnationalismus sah in Habsburg-Rom jene übernational orientierte, altvordere, finstere Allianz, die einer so genannten modernen, dynamischen, von (römisch-)klerikalen Fesseln befreiten (rassisch-)deutschen Einheit entgegenstand. Auch der österreichische Nationalsozialismus wird später von diesem jugendlichen Protest gegen die restriktiven klerikalkatholischen Autoritäten profitieren. Allerdings operierte man auch innerhalb des katholisch-konservativen Lagers und des österreichischen Politischen Katholizismus in der Habsburgermonarchie bis zum Ende des Ständestaates mit einer österreichisch-deutschen Doppelidentität. Der k.k. Schuldirektor, Katholik und Schulaltar-Errichter Johann de Matha Wastl ist hier ein Beispiel. In seiner Jubiläumsrede 1908 lobte er die Rosasgasse nicht nur dafür, dass hier die Lebensmaxime „Bete und arbeite“ gelehrt werde, sondern dass sie auch das Haus sei, *„in dem (...) die wundervolle Pflanze wienerisch-deutschen Fühlens (...) gepflegt und betreut werde.“* (1908/84) Zum anderen konnte die katholische Kirche mit ihrer schulischen Präsenz zumindest am Gymnasium Rosasgasse sichtbaren Erfolg verbuchen. Die Schule war ein fruchtbares Rekrutierungsfeld für den Klerikernachwuchs. Die Schulfestschrift zum 50jährigen Jubiläum 1933 gibt einen statistischen Überblick zu den gewählten Berufen von über 2200 bisherigen Maturanten der Rosasgasse. Davon ergriffen 102 ehemalige Schüler den Priesterberuf.<sup>53</sup> Einer davon ist der bis heute prominenteste ehemalige Schüler der Rosasgasse - Ignaz Seipel.

1895 hat Seipel an der Schule maturiert. Bis zu seinem Tod 1932 blieb er mit der Schule in Kontakt, war Ehrenmitglied des „Vereins ehemaliger Meidlinger Gymnasiasten“, des Absolventenvereins der Rosasgasse. 1923 hält er – Seipel ist damals Bundeskanzler der Republik – als Priester zum 40jährigen Jubiläum der Schule einen Gottesdienst im Festsaal. In naiver Verkennung der verfeindeten Lage zwischen Christlichsozialen und Sozialdemokraten will der Absolventenverein Ende 1932 beim „Roten Wien“ erreichen, die Rosasgasse in „Dr. Ignaz Seipel-Gasse“ umzubenennen. Der Antrag bleibt erfolglos. Inoffiziell soll aber die Schule mit seinem Namen genannt worden sein. 1934 wurde im Schulgebäude ein Seipel-Relief als Denkmal enthüllt, das 1938 wieder entfernt wurde.<sup>54</sup> Zweifellos war Seipel eine der intellektuellsten und maßgeblichsten Personen der Christlichsozialen der Ersten Republik und ein herausragender Repräsentant des österreichischen Politischen Katholizismus. Aber

ebenso zweifellos war er nicht unwesentlich mitverantwortlich an der Zerstörung der demokratischen Ersten Republik und ihrem Weg in Diktatur und Faschismus und damit in ihren Untergang. Was die Ideologie des österreichischen Politischen Katholizismus bestimmt, findet sich ausgeprägt bei Seipel. Dessen zwischen gesamtdeutscher Kulturzugehörigkeit und österreichischer Staatsidentität changierende Staats- und Nationentheorie zeichnete die Grundlinie der späteren ständestaatlichen Österreich-Ideologie. Der parlamentarischen Parteiendemokratie und dem republikanischen System blieb er immer skeptisch bis ablehnend gegenüber. Nach dem Juli 1927 wandte sich Seipel eindeutig der faschistischen Heimwehrebewegung zu und trat offen für eine autoritäre Staatskonzeption ein.<sup>55</sup>

Der restaurative Politische Katholizismus nach 1918 wurde schließlich zu einer ideologischen Säule des Austrofaschismus. Der Linzer Bischof Gföllner feierte nach 1933 den Jahrestag der Ausschaltung des Parlamentes mit einem Festgottesdienst, andere österreichische Bischöfe polemisierten zum Teil mit antisemitischer Rhetorik gegen den Republikanismus. Die Monarchie wäre die Repräsentation des Himmels und der Gottesherrschaft, die Republik dagegen die der Hölle und der Satansherrschaft. Der Katholizismus war in Summe wesentlich beteiligt an der Verhinderung jenes schon genannten „Transfers des Sakralen“ von der Monarchie auf die Republik.<sup>56</sup>

Als Resümee ist festzuhalten: Der österreichische Politische Katholizismus in der späten Habsburgermonarchie und in der Ersten Republik trug eine Hauptverantwortung an der Aushöhlung und Zerstörung der Demokratie in Österreich. Darüber hinaus hat er nachhaltig – und insbesondere in den Schulen - mitgewirkt, das Prinzip des Autoritären in der Gesellschaft und Politischen Kultur Österreichs tief zu verankern.

### **Schule und Humanismus**

Mit diesem Blick auf den Kult des Autoritären, der nach 1918 im Aufstieg und in der Herrschaft des Faschismus und Nationalsozialismus seinen katastrophalen Höhepunkt erreicht hat, stellt sich auch wieder die einleitende Frage nach Strukturen und Inhalten eines öffentlichen Bildungssystems, das eine solche negative gesellschaftliche Entwicklung nicht verhindern konnte, wenn nicht sogar begünstigt hat. Hiermit ist ein archimedischer Punkt für das Verstehen der Geschichte des 20. Jahrhunderts angesprochen. Wie konnte es geschehen, dass die hoch aggressive Ideologie des

Nationalsozialismus in der Mitte Europas an die Macht gelangte? Wie konnte eine zivilisierte europäische Gesellschaft mit ihren humanistischen Gymnasien, wie es Österreich und Deutschland vor und nach 1918 waren, zu einem Kollektiv werden, aus deren Mitte – nicht aus deren Rändern - die Täter, (Mit-)Verantwortlichen und Bystander des Zivilisationsbruchs des Holocaust kamen? Um es noch einmal zu betonen, ohne dabei generalisieren zu wollen oder eine simple biographische Linearität zu meinen: die zeitliche Distanz zwischen der späten Habsburgermonarchie, dem *Fin de siècle* und der Zeit des Nationalsozialismus war nicht so groß, dass hier nicht generationelle und personelle Kontinuitäten und Kontexte wirksam gewesen wären.<sup>57</sup> Von weiteren strukturellen und anderen historischen Zusammenhängen leitet sich dann schließlich die Erkenntnis ab, dass der Nationalsozialismus auch wesentlich „ein Produkt des alten Österreich“<sup>58</sup> ist.

Das Gymnasium Rosasgasse pflegte den neuhumanistischen Bildungskanon. Latein (ab 1. Klasse) und Griechisch (ab 3. Klasse) wurden intensiv unterrichtet, mit einer hohen Anzahl an Wochenstunden. Im Deutschunterricht dominierte die Lektüre der so genannten „deutschen Klassik“, vor allem der Weimarer Klassik. Die Jahresberichte 1884/1917 ermöglichen mit den Themenlisten zu den schriftlichen Deutscharbeiten einen Einblick in Unterrichtsinhalte der sogenannten neuhumanistischen Bildung. Goethe, Schiller, Lessing, Klopstock, Herder - sie sind die Spitzenreiter der Themenstellungen in der gesamten Oberstufe. Daneben gab es eine intensive Antikenrezeption, vor allem der griechischen Klassik. Zahlreiche Zitate aus der griechischen und römischen Antike: Homer, Ovid, Cicero; immer wieder auch Themen zur Geschichte der Griechen. Nicht nur im österreichischen Bildungsmilieu, auch im Deutschen Kaiserreich entwickelte sich eine deutliche Gräkophilie. Griechentum stand für ausgebildetes Menschentum, im besonderen aber wurde es in Analogie gesetzt zum Wesen abendländischer und deutscher Kultur.<sup>59</sup>

In den Festreden betonte man stets den pädagogischen Wert dieser klassischen Bildung, indem man deren Ziele formulierte. Dabei tat sich vor allem Direktor Wastl hervor, nicht allein in seiner Funktion als Schulleiter, sondern auch in seinem Selbstverständnis als Altphilologe. In seinen Reden, gespickt mit lateinischen und griechischen Zitaten, verteidigte er immer wieder die klassisch-humanistische Schulbildung gegenüber den aufstrebenden Naturwissenschaften. Er plädierte für eine

ausgewogene Gymnasialbildung, die aber letztlich im Gesamten und mit Einsatz „*guter Disciplin*“ zu den „*Ideen der Religion und der Sittlichkeit*“ (1893/76) führen müsse. „*Sichere Grundsätze und ein klarer Sinn und eine helle Begeisterung für alles Edle und Gute, Große und Erhabene*“ (1908/83), „*der Geist des Abscheus vor allem Niedrigen und Schlechten*“ seien „*das letzte Ziel aller Jugendbildung.*“ (1893/76) Diese Erklärungen sind ziemlich allgemein gehalten, haben eine große Bandbreite möglicher Inhalte. Daher stellt sich die Frage, welche konkreteren Werteakzente und Wertehierarchien hinter diesen phrasenhaft verallgemeinerten humanistischen Bildungsansagen stecken. Das von Direktor Wastl bei der Schuleinweihung 1892 formulierte gymnasiale Bildungsprogramm macht doch ziemlich klar, worauf die Bildung der Schüler hinführen sollte – zur Treue zu Gott, Kaiser und Vaterland.<sup>60</sup> Die aufklärerisch-humanistischen Ideale sind in der Schule gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer stärker autoritären und nationalistischen Tendenzen untergeordnet worden.<sup>61</sup> Die Jahresberichte überliefern auch Reden ehemaliger Schüler bei diversen Schulfeiern. Diese einstigen Maturanten der Rosasgasse und nun arrivierten Akademiker präsentieren sich in den Berichten gleichsam als Zeugen und Ausweise richtiger und effizienter Bildungsarbeit ihrer ehemaligen Schule. Auch hier findet man Hinweise, was damals im bildungsbürgerlichen Milieu mit humanistischer Bildung noch assoziiert wurde. Bei einer abendlichen Feier zum Schuljubiläum 1908 hält Dr. med. Hans Lenz (Matura 1894) eine Festrede und kommt dabei auf die grundsätzlichen schulischen Aufgaben zu sprechen. Idealismus fürs gesamte Leben müsse die Schule mitgeben, besonders auch „*brennende Liebe zu unserem Volke, für unser eigen Volkstum muß erweckt werden. Und da ist es vor allem das humanistische Studium, das national denken und fühlen lehrt. Ein Zufall ist es nicht, dass nationaler Sinn vor allem in Kreisen der Intelligenz Verständnis und Pflege findet.*“ Doch um diesem Idealismus rationale Grenzen zu setzen, müsse er von „*Manneszucht*“ (1908/94) begleitet sein. In der Festschrift zur 50-Jahr-Feier der Rosasgasse im Mai 1933 hören sich diese Bekenntnisse schon zeitgeistig schärfer an. Dr. Julius Lasnicek, Maturajahrgang 1896 und ehemaliger Bundesbahnpräsident, verkündet, dass die Rosasgasse ihre erzieherische Bestimmung erfüllt habe. Die Schule habe die Jugendlichen „*in besonderem Maße für den Lebenskampf*“ gerüstet, befähigt, „*den Kampf ums Dasein in Ehren zu bestehen.*“ Dazu hätten die Lehrer an den Schülern jene alte Weisheit täglich erprobt: „*Wer nicht*

geschunden wird, wird nicht erzogen.“ Dr. Lasnicek spricht weiters noch von „Heldenwillen“, „Kampfesfreude und dem eisernen Willen“. Zum Schluss wünscht er sich noch, dass der Geist seiner einstigen Lehrer auch weiterhin an der Rosasgasse herrsche – „der Geist idealen Fühlens und Denkens, gepaart mit einem unbeugsamen Willen (...) und der Geist der Liebe und Treue zu unserem deutschen Volke.“<sup>62</sup> Ähnlich tönt es auch beim ehemaligen Obmann des Absolventenvereins der Rosasgasse, dem Primararzt Dr. Hugo Zeller-Zellenberg (Matura 1891), in dessen Beitrag zur Festschrift 1933. Für die Jugend sei wichtig im „gesunden Körper die gesunde Seele“. Dazu bedürfe es der „Körperstählung“ und der „Reinheit“. „Nur junge, reine und gesunde Menschen sollten eine Ehe eingehen.“ Und zur Reinheit gehöre die Treue „als festeste Grundlage der Familie und damit jeder wahren Volksgemeinschaft.“ Weiters auch die „Treue der Gesinnung. Unentwegtes Festhalten an Grundsätzen, die man als recht erkannt hat. Dazu gehört in hohem Grade die nationale Einstellung (...) die Liebe zu seiner engeren Heimat, zum Ort, dem Tal (...) Sie führt dazu, den körperlich und geistig bestentwickelten Teil eines Volkes hoch zu bringen, fremde Volkseinflüsse kräftig abzuwehren. Diese nationale Auffassung, die jedem Volke die Erhaltung seiner Eigenart sichert, muß jeder wahren Internationalität zugrunde liegen. Sie führt zwangsläufig zu Rassenduldsamkeit und Menschenliebe.“<sup>63</sup>

So lässt sich aus der genaueren Lektüre der Jahresberichte und Festschriften der Rosasgasse ein Bündel von Begriffen herausdestillieren, die in den Gymnasien der späten Habsburgermonarchie als eigentliche Zentralwerte klassisch-humanistischer Bildung wahrgenommen und gelehrt wurden: Sekundärtugenden wie (Deutsch)Nationalismus, Patriotismus, Gottesfurcht, Treue, Gehorsam, Disziplin, Reinheit, Pflichterfüllung - zusammengefasst: das Prinzip des Autoritären.

Die Jahresberichte 1884/1917 umfassen einen Zeitraum, in dem der Anbruch der Moderne stattgefunden hat, vor allem in Wien, einem Zentrum der österreichischen und zentraleuropäischen Moderne. „Moderne“, „Wiener Moderne“ – das hieß damals Thematisierung und Kritik des Scheins tradiertter Sicherheiten, deren Verlust und Aufbrechen, Auflösung kategorialen und normativen Denkens, Betonung des Pluralen, Relativen, Fragmentarischen, Subjektiven und Ambivalenten.<sup>64</sup> Das alles ist, wie es sich darstellt, im Bildungs- und Humanismusverständnis der Schule Rosasgasse eher nicht vorgekommen. Der damalige geistige Stand des Gymnasiums Rosasgasse, wie er uns

aus den Jahresberichten entgegentritt, war überwiegend jener der Vormoderne, der vorliberalen Zeit, bis hin zu einer Antimoderne mit ihren holistischen Gegenentwürfen.<sup>65</sup> Ein autoritäres Beharren auf absolut gesetzte Wahrheiten, das sich als idealistische Gesinnung ausgibt – wie das in den Gymnasien der späten Habsburgermonarchie und des wilhelminischen Deutschland der Fall war – trägt jedoch in sich die Signatur eines „gnadenlosen Humanismus“<sup>66</sup>. Der Ethnologe Claude Lévy-Strauss hat einmal gemeint, dass ein solcher absolutistischer Humanismus, wie er in Europa seit der Renaissance dominiert habe, zu kriegerischen Katastrophen, Genoziden und Konzentrationslagern geführt habe.<sup>67</sup> Ähnlich sah das auch der 1922 geborene und im Freisinger Dom-Gymnasium schulisch erzogene deutsche Schriftsteller Carl Amery, wenn er im Versagen des katholischen Milieus in Deutschland, das seit dem 19. Jahrhundert Sekundärtugenden wie Sauberkeit, Obrigkeitsgehorsam, Pünktlichkeit, Disziplin, Ordnung, Patriotismus usw. als oberste Erziehungsmaximen gepredigt und sich scharf gegen die Moderne gestellt hat, eine Ursache für den Aufstieg des Nationalsozialismus erkannte: „Ich kann pünktlich zum Dienst im Pfarramt oder im Gestapokeller erscheinen“, meinte er zur problematischen Instrumentalisierbarkeit des kleinbürgerlichen und besonders von den christlichen Kirchen seit dem 19. Jahrhundert gestützten sekundären Tugendkatalogs.<sup>68</sup> Dazu an dieser Stelle ein anderes Zitat: „Es gibt einen Weg zur Freiheit. Seine Meilensteine heißen: Gehorsam, Ehrlichkeit, Sauberkeit, Nüchternheit, Fleiß, Ordnung, Opfersinn, Wahrhaftigkeit, Liebe zum Vaterland“ Dieser Spruch könnte sehr ähnlich auch in den schulischen Festreden am Gymnasium Rosasgasse gesagt worden sein, wie sie in den Jahresberichten und Festschriften der Schule nachzulesen sind und wo diese genannten Sekundärtugenden häufig aufgerufen wurden.<sup>69</sup> Aber dort ist er nicht zu finden. Dieser Spruch stand in einigen NS-Konzentrationslagern, auch in Mauthausen, zynisch gut sichtbar angebracht für alle Häftlinge, und er stammt von Heinrich Himmler.<sup>70</sup> Der deutsche Schriftsteller Alfred Andersch hat 1979/80 mit einer Erzählung einen literarischen Versuch unternommen, aus der Herkunft Himmlers dessen Entwicklung zu einem führenden NS-Verbrecher zu ergründen. Andersch beschreibt aus autobiographischem Hintergrund heraus eine Griechischstunde in einem Münchner humanistischen Gymnasium im Jahre 1928. Diese Stunde hält der Schulleiter, der Altphilologe und Oberstudiendirektor „Rex“ Himmler, der Vater Heinrich Himmlers, der „Vater eines Mörders“, so der Titel

der Erzählung. Der alte Himmler, ein erkonservativer bayrischer Katholik, tritt in dieser Unterrichtsstunde als ein autoritärer Schulherrscher auf, der seine Stehsätze vom hohen Wert der Sprache und Kultur des Homer, Sokrates und Sophokles doziert. In seinem Nachwort verweist Andersch nun darauf, dass der SS-Mann Heinrich Himmler eben nicht „im Lumpenproletariat aufgewachsen ist, sondern in einer Familie aus altem, humanistisch fein gebildetem Bürgertum“, und stellt dann die Frage: „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“<sup>71</sup> Es geht in Anderschs Schulgeschichte – so der Germanist Gunter Grimm – vor allem „um den autoritären Charakter, und dass dieser im humanistischen Gymnasium besonders gut gedieh“, um die „Diskrepanz von autoritärem Verhalten und humaner Maskierung“ und schließlich darum, dass „die dort eingebleute blinde Autoritätsgläubigkeit [den] Boden für den NS-Totalitarismus bereitet“ hat.<sup>72</sup>

Die Erzählung von Alfred Andersch steht in einer längeren Reihe literarischer Thematisierungen des geistigen Milieus an den Gymnasien Deutschlands vor 1933, vor allem des wilhelminischen Kaiserreichs.<sup>73</sup> Bekannte Beispiele dafür sind Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“ (1891), Hermann Hesses „Unterm Rad“ (1906), Heinrich Manns „Professor Unrat“ (1905); zur späten Habsburgermonarchie Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törless“ (1906), die autobiographischen Texte Arthur Schnitzlers „Jugend in Wien“ (1915/1920; erschienen 1968) und Stefan Zweigs „Die Welt von gestern“ (1942). Diese Texte zeigen tendenziell einen gemeinsamen Befund: Die Gymnasialprofessoren als Repräsentanten des autoritären Charakters, die Gymnasien des Deutschen Kaiserreichs und der Habsburgermonarchie um die Jahrhundertwende als Kadernschulen des autoritären Prinzips und militaristischer Gehorsams- und Untertanenmentalität.<sup>74</sup> Auch Thomas Mann schildert in seinen „Buddenbrooks“ (1901), wie zu dieser Zeit an den Gymnasien primäre humanistische Bildungswerte durch autoritaristische Sekundärtugenden überlagert wurden: „Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte (...), da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Carrière zu höchster Würde gelangt (...).“<sup>75</sup> Zum literarischen Paradigma einer so autoritären wie armseligen Gymnasiallehrerfigur um die Jahrhundertwende wurde Heinrich Manns „Professor Unrat“. An einer Stelle des Romans wird dieser Professor für Griechisch so geschildert: „Er ereiferte sich für alle Autoritäten (...) Er wollte sie stark: eine einflußreiche Kirche,

einen handfesten Säbel, strikten Gehorsam und starre Sitten.“<sup>76</sup> Unweigerlich erinnert dieses Bild des wilhelminischen Lehrers „Unrat“ an den k.k. Gymnasialdirektor Wastl der Rosasgasse, der den Schulaltar aufstellen und sich abbilden ließ in militärischer Haltung in Uniform und die Hand am Säbel. Die Literatur zeigt aber auch, wie diese jahrzehntelang in den Schulen internalisierten Werte in die Zeit nach 1918 weiterwirkten. Alfred Döblin beschreibt in seinem Romanzyklus „November 1918. Eine deutsche Revolution“, wie ein echt humanistisch und demokratisch gesinnter Altphilologe und Lehrer an einem Berliner Gymnasium nach dem Ersten Weltkrieg in seinem Unterricht scheitert, da die Schüler nur auf Gehorsam und das Autoritäre fixiert sind und einen reflexiven Humanismus aggressiv verachten.<sup>77</sup> Einen Zusammenhang der Situationen an Schulen der Weimarer Republik, die weiterhin von wilhelminisch-autoritärem und nationalem Denken beherrscht waren, mit der folgenden Katastrophe des Nationalsozialismus formuliert zugespitzt der 1917 geborene deutsche Schriftsteller Heinrich Böll. Mit dem Hinweis auf die „Hindenburgblindheit“ der Lehrer im katholischen Köln schrieb Böll: „Die verhängnisvolle Rolle dieser hochgebildeten, ohne jede Einschränkung anständigen deutschen Studienräte machte letzten Endes Stalingrad und Auschwitz möglich.“<sup>78</sup> Unter einer österreichischen Perspektive führt dieser Kontext zurück zur „Törless“-Erzählung Musils. Die darin beschriebenen Autoritäts-, Gehorsams- und Gefolgschaftspraktiken innerhalb eines Schul- und Schülmilieus der späten Habsburgermonarchie sind in einer Lesart nach 1945 auch als modellhafte Vorläufer faschistischer Radikalisierung gedeutet worden. Ernst Hanisch weist auf diese spezifische „Törless“-Rezeption hin: „So gelesen, bietet der ‚Törless‘ einen unheimlichen Einblick in die Machtmechanismen und Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts. Sie geschahen nicht ad hoc, sie sind eingebettet in die alte Welt. Die Monarchie selbst bot das Sprungbrett.“<sup>79</sup>

Das Werk des deutschen Soziologen und Philosophen Theodor W. Adorno war von der Erfahrung des Nationalsozialismus und des Holocaust wesentlich mitgeprägt. So haben Adorno auch die Bedingungen beschäftigt, die diese Katastrophe ermöglicht haben bzw. sie künftig verunmöglichen sollten. Mehrmals hat er sich in diesem Kontext auch zu Fragen der schulischen Bildung und Erziehung in Vorträgen und Aufsätzen geäußert. Bekannt davon ist sein 1966/67 entstandener Text zur „Erziehung nach Auschwitz“, der mit folgendem markanten Satz eingeleitet ist: „Die Forderung, dass



Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“<sup>80</sup> Und in dieser Abhandlung steht dann auch der Satz: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie (...); die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“<sup>81</sup> Heute, vier Jahrzehnte nach diesem Adorno-Text, haben Fragen zur Bedeutung und Vermittlung der Thematik des Holocaust im schulischen Unterricht mehr als zuvor einen zentralen Stellenwert innerhalb des gesamten Gedächtnis- und Geschichtsdiskurses eingenommen. Dabei hat sich der spezifische Begriff der „Holocaust Education“ etabliert. Die Diskussionen und Erörterungen zur „Erziehung nach Auschwitz“ machen aber auch die Frage auf nach der Erziehung vor Auschwitz. Dazu darf der historische Blick nicht nur auf die Schulen in den Jahren vor 1933/38 zurückreichen, sondern er muss sich weiter zurückwenden bis in die Zeit vor 1918, in die Schulen und Gymnasien der späten Habsburgermonarchie und des wilhelminischen Deutschland. Die Jahresberichte des Gymnasiums Rosasgasse aus den Jahren 1884-1917 bieten diesem erweiterten zeitgeschichtlich forschenden Blick ein reiches Feld.

### **Anmerkungen**

<sup>1</sup> Zehnter Jahresbericht des k.k. Staats-Gymnasiums im 12. Bezirke von Wien. Wien 1893. S. 77. Soweit nicht anders angegeben ist, stammen alle kursiv gesetzten Zitate aus den Jahresberichten 1884-1917 des Gymnasiums Rosasgasse; im Weiteren zitiert mit Jahresangabe und Seite in Klammer.

<sup>2</sup> Reinhard Krammer: Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849-1914. Innsbruck 2008. S. 261f.

<sup>3</sup> Ernst Hanisch: Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. (Österreichische Geschichte 1890-1990). Wien 1994. S. 209-212. Vgl.: Helmut Rumpler: Grenzen der Demokratie im Vielvölkerstaat. – In: Helmut Rumpler, Peter Urbanitsch (Hg.): Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. 7/1. Wien 2000. S. 1-10. Anton Pelinka: Zur österreichischen Identität. Zwischen deutscher Vereinigung und Mitteleuropa. Wien 1990. S. 24-32.

<sup>4</sup> Peter Gstettner: Schule: Ein staatlich regulierter Sozialisationsbereich. – In: Herbert Dachs, u.a., (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Wien 1991. S.433-440.

<sup>5</sup> Franz J. Bauer: Das >lange< 19. Jahrhundert. Profil einer Epoche. Stuttgart 2004. S.7-16. Eric Hobsbawm: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München 2002. S. 16-26.

<sup>6</sup> Hanisch: Der lange Schatten des Staates. S. 9-17.

- <sup>7</sup> Karl Dietrich Bracher: *Zeiten der Verführung: Die Ausbreitung des Totalitarismus im 20. Jahrhundert.* – In: Norbert Leser (Hg.): *Macht und Gewalt in der Politik und Literatur des 20. Jahrhunderts.* Wien 1985. S. 11-28. Hier S. 14.
- <sup>8</sup> Friedrich Heer: *Der Kampf um die österreichische Identität,* Wien 1981 (3. Aufl. 2001).
- <sup>9</sup> Tony Judt: *Geschichte Europas von 1945 bis zur Gegenwart.* München 2006. S. 933-966. Dan Diner: *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust.* Göttingen 2007.
- <sup>10</sup> Siegfried Mattl, Karl Stuhlpfarrer: *Abwehr und Inszenierung im Labyrinth der Zweiten Republik.* – In: Emmerich Tálos, u.a. (Hg.): *NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch.* Wien 2000. S. 902-934.
- <sup>11</sup> Hanisch: *Der lange Schatten des Staates.* S. 24. Oliver Rathkolb: *Die paradoxe Republik. Österreich 1945 bis 2005.* Wien 2005. S. 64-67, 411-413. Pelinka: *Zur österreichischen Identität.* S. 29f.
- <sup>12</sup> Krammer: *Intention und Prozess.* S. 107, 165.
- <sup>13</sup> Daniel Unowsky: *Creating Patriotism. Imperial Celebrations and the Cult of Franz Joeph.* – In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 9 (1998) 2, S. 280-293. Hier S. 287. Ernst Hanisch, Peter Urbanitsch: *Die Prägung der politischen Öffentlichkeit durch die politischen Strömungen.* – In: Helmut Rumppler, Peter Urbanitsch (Hg.): *Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. 8/1.* Wien 2006. S. 15-111. Hier: S. 107. Ernst Bruckmüller: *Österreichbegriff und Österreichbewußtsein in der franzisko-josephinischen Epoche.* – In: Richard G. Plaschka, u.a. (Hg.): *Was heißt Österreich? Inhalt und Umfang des Österreichbegriffs vom 10. Jahrhundert bis heute. (Archiv für österreichische Geschichte 136).* Wien 1995. S. 255-288. Hier S. 271f.
- <sup>14</sup> Heer: *Der Kampf um die österreichische Identität.* S. 258-260. Hanisch: *Der lange Schatten des Staates.* S. 31, 155, 212-214.
- <sup>15</sup> Ernst Hanisch: *Kontinuitäten und Brüche: Die innere Geschichte.* - In: Dachs, u.a. (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs.* S. 11-19, 18. Ernst Hanisch: *Politische Symbole und Gedächtnisorte.* - In: Tálos, u.a. (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933.* Wien 1995. S. 421-430, 423, 430.
- <sup>16</sup> Krammer: *Intention und Prozess.* S. 160-172.
- <sup>17</sup> Hanisch: *Der lange Schatten des Staates.* 209-225. Hanisch, Urbanitsch: *Die Prägung der politischen Öffentlichkeit durch die politischen Strömungen.* S. 73, 98-110.
- <sup>18</sup> Hanns Haas: *Staats- und Landesbewusstsein in der Ersten Republik.* – In: Tálos, u.a. (Hg.): *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik.* S. 472-487. Hier S. 472-477. Ernst Bruckmüller: *Nation Österreich. Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse. (Schriften zu Politik und Verwaltung Bd.4).* Wien 1996. S. 291-298. Hanisch: *Der lange Schatten des Staates.* S. 154-157.
- <sup>19</sup> Krammer: *Intention und Prozess.* S. 187. Heer: *Der Kampf um die österreichische Identität.* S. 262-277, 287-298, 308-310. Bruckmüller: *Nation Österreich.* S. 298-303.
- <sup>20</sup> Richard Olechowski: *Schulpolitik.* – In: Erika Weinzierl, Kurt Skalnik (Hg.): *Österreich 1918-1938. Geschichte der Ersten Republik.* Graz 1983. Bd.2. S. 589-607. Hier S. 590. Zur Ausgrenzung sozialdemokratisch eingestellter Lehrer siehe: Krammer: *Intention und Prozess.* S. 114, 264.

- <sup>21</sup> Brigitte Lichtenberger-Fenz: „Ein Hort deutschen Geistes, deutscher Wissenschaft und deutschen Wesens.“ Schritt für Schritt auf dem Weg in die Barbarei. Österreichs Hochschulen zwischen 1918 und 1945. – In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, 9 (1985) 3/4, S. 429-444.
- <sup>22</sup> Gerhard Botz: Nationalsozialismus in Wien. Machtübernahme und Herrschaftssicherung. Wien 1988. S. 213-220, 237-242.
- <sup>23</sup> Anton Staudinger: Austrofaschistische „Österreich“-Ideologie. – In: Emmerich Tálos, Wolfgang Neugebauer (Hg.): Austrofaschismus. Politik – Ökonomie – Kultur 1933-1938. (Politik und Zeitgeschichte 1). Wien 2005. S. 28-52.
- <sup>24</sup> Thomas Winkelbauer: Krieg in Deutsch-Lesebüchern der Habsburgermonarchie (1880-1918). – In: Klaus Amann, Hubert Lengauer (Hg.): Österreich und der Große Krieg 1914-1918. Die andere Seite der Geschichte. Wien 1989. S. 37-47. Hier S. 38f.
- <sup>25</sup> Ursula Schulze: Das Nibelungenlied. Stuttgart 2006. S. 108, 275, 278-298. Peter Wapnewski: Das Nibelungenlied. – In: Etienne Francois, Hagen Schulze (Hg.): Deutsche Erinnerungsorte, Bd.1. München 2001. S. 159-169.
- <sup>26</sup> Ralph Großmann, Rudolf Wimmer: Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. (Klagenfurter Beiträge zur Bildungswissenschaftlichen Forschung 6). Klagenfurt 1979. S. 45-47.
- <sup>27</sup> Thomas Kühne: Der Soldat. – In: Ute Frevert, Heinz-Gerhard Haupt (Hg.): Der Mensch des 20. Jahrhunderts. Essen 2004. S. 344-372. Hier S. 359. Volker Berghahn: Europa im Zeitalter der Weltkriege. Die Entfesselung und Entgrenzung der Gewalt. Frankfurt/M. 2002. S. 60-69. David Stevenson: Der Erste Weltkrieg. Düsseldorf 2006. S. 219-242.
- <sup>28</sup> Barbara Holzer: Die politische Erziehung und der vaterländische Unterricht in Österreich zur Zeit des Ersten Weltkrieges. Wien 1987. Winkelbauer: Krieg in Deutsch-Lesebüchern. S. 42-44.
- <sup>29</sup> Eberhard Saueremann: Literarische Kriegsfürsorge. Österreichische Dichter und Publizisten im Ersten Weltkrieg. (Literaturgeschichte in Studien und Quellen 4). Wien 2000. S. 75-82.
- <sup>30</sup> Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit. Tragödie in fünf Akten mit Vorspiel und Epilog. Frankfurt/M. 1986. S. 255, 9.
- <sup>31</sup> Klambauer Karl: Österreichische Gedächtniskultur zu Widerstand und Krieg. Denkmäler und Gedächtnisorte in Wien 1945-1986. Innsbruck 2006. Heidemarie Uhl: Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der Zweiten Republik. – In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 30 (2001) 1, S. 19-34.
- <sup>32</sup> Friedl Schreyvogel (Hg.): Der Lesesaal. Ein Stück junges Österreich. Wien 1918. S. 3.
- <sup>33</sup> ebda.
- <sup>34</sup> ebda. S. 4.
- <sup>35</sup> Zit. in: Saueremann: Literarische Kriegsfürsorge. S.79, 81, 94.
- <sup>36</sup> Zur Involvierung der hier genannten Autoren in die literarische Kriegspropaganda siehe: Peter Broucek: Das Kriegspressequartier und die literarischen Gruppen im Kriegsarchiv 1914-1918. – In:

Amann, Lengauer (Hg.): Österreich und der Große Krieg. S. 132-139. Albert Berger: Lyrische Zurüstung der „Österreich“-Idee: Anton Wildgans und Hugo von Hofmannsthal. – In: ebda. S. 144-152. Bernhard Doppler: „Ich habe diesen Krieg immer sozusagen als meinen Krieg angesehen“. Der katholische Kulturkritiker Richard von Kralik (1852-1934). – In: ebda. S. 95-104. Ulrich Weinzierl: Hofmannsthal. Frankfurt/M. 2007. S. 61-69.

<sup>37</sup> Johann Sonnleitner: Eherne Sonette 1914. Richard von Schaukal und der Erste Weltkrieg. – In: Amann, Lengauer (Hg.): Österreich und der Große Krieg. S. 152-158.

<sup>38</sup> Schreyvogel (Hg.): Der Lesesaal. S. 10.

<sup>39</sup> ebda. S. 23.

<sup>40</sup> Friedrich Schreyvogel: Unser Lesesaal. – In: Jahresbericht und Festschrift zum 75-jährigen Jubiläum des Realgymnasiums in Meidling und zum 50-jährigen Jubiläum des Vereines ehemaliger Meidlinger Gymnasiasten, hg. vom Verein ehemaliger Meidlinger Gymnasiasten. Wien 1958. S. 38-41. Hier S. 41.

<sup>41</sup> Klaus Amann: P.E.N. Politik Emigration Nationalsozialismus. Ein österreichischer Schriftstellerklub. Wien 1984. S. 30, 58, 101f. Klaus Amann: Der österreichische NS-Parnass. Literaturbetrieb in der „Ostmark“. – In: Tálos, u.a. (Hg.): NS-Herrschaft in Österreich. S. 570-596. Hier S. 572-576, 590f. Zur NS-Vergangenheit Friedrich Schreyvogels siehe auch passim: Gerhard Renner: Österreichische Schriftsteller und der Nationalsozialismus (1933-1940). Der „Bund der deutschen Schriftsteller Österreichs“ und der Aufbau der Reichsschrifttumskammer in der „Ostmark“. Frankfurt/M. 1986. Klaus Amann: Zahltag. Der Anschluß österreichischer Schriftsteller an das Dritte Reich. Bodenheim 1996.

<sup>42</sup> Schreyvogel (Hg.): Der Lesesaal. S. 21.

<sup>43</sup> Kühne: Der Soldat. S. 346f.

<sup>44</sup> Reinhart Koselleck: Kriegerdenkmale als Identitätsstiftungen der Überlebenden. – In: Odo Marquard, Karlheinz Stierle (Hg.): Identität. (Poetik und Hermeneutik 8). München 1979. S. 255-276. Reinhart Koselleck, Michael Jeismann (Hg.): Der politische Totenkult. Kriegerdenkmäler in der Moderne. München 1994.

<sup>45</sup> Es gab eine gesetzliche Auflage für Professoren, bei offiziellen Anlässen, wie etwa bei Feiern, in Uniform mit umgehängtem Säbel aufzutreten: Krammer: Intention und Prozess. S. 183.

<sup>46</sup> George L. Mosse: Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart 1993. S. 133, 195, 223-244. Stevenson: Der Erste Weltkrieg. S. 644-653, 660-664.

<sup>47</sup> Maximilian Liebmann: Die Entscheidung der katholischen Kirche für die Republik. – In: Christliche Demokratie, 8 (1990) 3, S. 189-195. Hier S. 190.

<sup>48</sup> Peter Leisching: Die römisch-katholische Kirche in Cisleithanien. – In: Adam Wandruszka, Peter Urbanitsch (Hg.): Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd.4. Wien 1985. S. 1-247. Hier S. 25-63.

<sup>49</sup> Herbert Dachs: Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien 1982. S. 39-44, 267-270. Herbert Dachs: „Austrofaschismus“ und Schule. Ein Instrumentalisierungsversuch. – In: Tálos, Neugebauer (Hg.): Austrofaschismus. S. 282-296.

<sup>50</sup> Die christliche Familie. Mit Beilage „Das gute Kind“. Organ des katholischen Schul-Vereines für Nieder-Österreich. 3 (März 1888), S.29. Vgl. Anton Staudinger: *Die christliche Familie* im Krieg. – In: Amann, Lengauer (Hg.): Österreich und der Große Krieg. S. 113-121.

<sup>51</sup> Dachs: Schule und Politik. S.40-44.

<sup>52</sup> Dachs: „Austrofaschismus“ und Schule. S. 283, 287.

<sup>53</sup> Festschrift anlässlich des 50jährigen Bestandes des Bundesgymnasiums in Wien XII. Rosasgasse 1-3, hgg. vom Verein ehemaliger Meidlinger Gymnasiasten im Mai 1933. S.22.

<sup>54</sup> Festschrift 1958. S. 28f. Festschrift 1933. S. 70.

<sup>55</sup> Klemens von Klemperer: Ignaz Seipel. Staatsmann einer Krisenzeit. Graz 1976. S. 222-233; 298-309. Ernst Hanisch: Die Ideologie des Politischen Katholizismus in Österreich 1918-1938. Wien 1977. S. 11, 20. Anton Staudinger: Christlichsoziale Partei. - In: Weinzierl, Skalnik (Hg.): Österreich 1918-1938. Bd.1. S. 249-276. Heer: Der Kampf um die österreichische Identität. S. 361ff.

<sup>56</sup> Hanisch: Ideologie des Politischen Katholizismus. S. 9f, 14. Ernst Hanisch: Der Politische Katholizismus als ideologischer Träger des „Austrofaschismus“. – In: Tálos, Neugebauer (Hg.), Austrofaschismus. S. 68-86. Ernst Hanisch: Das System und die Lebenswelt des Katholizismus. - In: Tálos u.a. (Hg.): Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik . S. 444-453.

<sup>57</sup> Zum Begriff der Generation als heuristischer Ansatz zur Erforschung der Gruppe der (Mit)Täter und (Mit)Verantwortlichen in der NS-Geschichte vgl: Michael Wildt: Blick in den Spiegel. Überlegungen zur Täterforschung. – In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 19 (2008) 2, S. 13-37. Hier S. 29-33.

<sup>58</sup> Gerhard Botz: Österreich und die NS-Vergangenheit. Verdrängung, Pflichterfüllung, Geschichtsklitterung. - In: Dan Diner (Hg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt/M. 1987. S. 141-152. Hier S. 146.

<sup>59</sup> Krammer: Intention und Prozess. S. 25. Margret Kraul: Das deutsche Gymnasium 1780-1980. (edition suhrkamp. Neue Folge 251). Frankfurt/M. 1984. S. 32, 67-70, 120f. Zur intensiven Antikenrezeption in den österreichischen Gymnasien der späten Habsburgermonarchie siehe auch: Rainer Leitner: Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne und seine autobiographische Rekonstruktion: „Kreatives Milieu“ oder „Büchse der Pandora“? Eine kultursemiotisch-mnemistische Betrachtung autobiographischer Schulerinnerungen. (Phil. Diss.) Graz 2004. S. 80-88. Wendelin Schmidt-Dengler. Das Fin de Siècle – Ende eines Bildungsideals? Zur Antiken-Rezeption im Kreis des ‚Jung Wien‘. – In: Neohelicon IX (1982) 2, S. 61-85.

<sup>60</sup> Ganz ähnlich bis in den Wortlaut hinein und ähnlich in ihren Zielen, die Schüler zu Patriotismus, Gehorsam, Gottesfurcht und Dynastietreue zu erziehen, zeigen sich beispielhafte Reden der Direktoren eines Gymnasiums im Deutschen Kaiserreich sowohl vor als auch in der wilhelminischen Zeit: Kraul: Das deutsche Gymnasium. S. 70, 98f, 124.

<sup>61</sup> Leitner: Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne. S. 83. Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich in Deutschland. Norbert Elias konstatiert für das deutsche Bürgertum nach 1871 eine Verschiebung in der Wertehierarchie von Humanismus und Aufklärung hin zu autoritären

Begriffen und Moralvorstellungen wie Stärke, Härte, Disziplin, Gehorsam: Norbert Elias: Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1008). Frankfurt/M. 1992. S. 151-158, 235-237, 271-273.

<sup>62</sup> Festschrift 1933. S. 43f.

<sup>63</sup> ebda. S. 34f.

<sup>64</sup> Klaus Peter Müller: Moderne. – In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart 2008. S. 508-511. Dagmar Lorenz: Wiener Moderne. (Sammlung Metzler 209). Stuttgart 2007. Jacques Le Rider: Das Ende der Illusion. Die Wiener Moderne und die Krisen der Identität. Wien 1990. Rudolf Haller (Hg.): nach kakanien. Annäherung an die Moderne. (Studien zur Moderne 1). Wien 1996.

<sup>65</sup> Rainer Leitner ist der Frage nachgegangen, ob die (humanistischen) Gymnasien der späten Habsburgermonarchie, vor allem jene im urban-kreativen Milieu Wiens, zur Genese der „Wiener Moderne“ signifikant beigetragen hätten. Dazu untersuchte er autobiographische Schulerinnerungen von Repräsentanten der Wiener Moderne, von denen viele an humanistischen Gymnasien maturierten. Das Resümee seiner Arbeit ergab einen differenzierten, aber überwiegend negativen Befund. In vielen dieser autobiographischen Rekonstruktionen gab es äußerst ablehnende Erinnerungen an das autoritäre System und Schulleben in diesen Gymnasien: Leitner: Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne. S. 173-226, 255-257.

<sup>66</sup> Michael W. Fischer: Völkermord und Massenvernichtung im 20. Jahrhundert. Anmerkungen zu einer politischen Theorie des Todes. – In: Norbert Leser (Hg.): Macht und Gewalt in der Politik und Literatur des 20. Jahrhunderts. Wien 1985. S. 29-49. Hier S. 39.

<sup>67</sup> Zit. in: ebda.

<sup>68</sup> Zit. in: Hermann Glaser: Spießler-Ideologie. Von der Zerstörung des deutschen Geistes im 19. und 20. Jahrhundert und dem Aufstieg des Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1895. S.198. Siehe auch: S. 60, 83f., 184ff.

<sup>69</sup> Vgl: Großmann, Wimmer: Schule und Politische Bildung. S. 54.

<sup>70</sup> Dirk Riedel: „Arbeit macht frei“. Leitsprüche und Metaphern aus der Welt des Konzentrationslagers. – In: Wolfgang Benz, Barbara Distel (Hg.): Realität – Metapher – Symbol. Auseinandersetzungen mit dem Konzentrationslager. (Dachauer Hefte 22, 2006). S. 11-29. Hans Marsalek: Die Geschichte des Konzentrationslagers Mauthausen. Wien 1980. S. 74.

<sup>71</sup> Alfred Andersch: Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte. Zürich 1982. S. 136.

<sup>72</sup> Gunter E. Grimm: Alfred Andersch: Der Vater eines Mörders. Die Maske des Bösen (oder die Kunst des „corrigere la fortune“. – In: Erzählungen des 20. Jahrhunderts. Bd.2 (Reclam Interpretationen). Stuttgart 1996. S. 224-251. Hier S. 231, 234, 236.

<sup>73</sup> Siehe dazu: Holger Rudloff: Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur. – In: Traugott Kruschke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt/M. 1984. S. 180-197.

<sup>74</sup> Vgl: Kraul: Das deutsche Gymnasium. S. 100-126. Großmann, Wimmer: Schule und Politische Bildung. S. 40-55. Vgl. dazu: Leitner: Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne. S. 177-208, 222-226, 255-257.

<sup>75</sup> Thomas Mann: Buddenbrooks. Verfall einer Familie. (Fischer Taschenbuch) Frankfurt/M. 2008. S. 722.

<sup>76</sup> Heinrich Mann: Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen. (Fischer Taschenbuch) Frankfurt/M. 2003. S. 45.

<sup>77</sup> Rudloff: Schule und Faschismus in der deutschen Literatur. S. 190f. Vgl. dazu: Kraul: Das deutsche Gymnasium. S. 142, 151-156.

<sup>78</sup> Zit. in: ebda. S. 184.

<sup>79</sup> Hanisch: Der lange Schatten des Staates. S. 255. Siehe auch: Harald Welzer: Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/M. 2008. S. 70.

<sup>80</sup> Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz. - In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1977. S. 88-104. Hier S. 88.

<sup>81</sup> ebda. S. 93.