

**An der „Schulfront“ – Kindheit und Schule im
Ersten Weltkrieg**

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Monika NIKIC

am Institut für Geschichte

Begutachter: O.Univ.-Prof. Dr.phil. Dr.h.c. Helmut Konrad

Graz, Februar 2017

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen inländischen oder ausländischen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Graz, am

.....

(Unterschrift)

Gleichheitsgrundsatz

Aus Gründen der Lesbarkeit habe ich in dieser Diplomarbeit teilweise darauf verzichtet, geschlechterspezifische Formulierungen anzuwenden. Ich möchte allerdings ausdrücklich darauf hinweisen, dass die maskuline Form für beide Geschlechter zu verstehen ist.

Abstract

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die Geschichte der Kinder während des Ersten Weltkrieges. Diese blieben zwar von direkten Kampfhandlungen verschont, nichtsdestotrotz veränderte der Krieg ihr Leben jedoch enorm. Der Wert der Jüngsten der Gesellschaft wurde dabei sehr früh entdeckt und von den Kriegstreibenden zu ihren Zwecken eingesetzt. So wurden sie zu verschiedensten Sammlungen, wie etwa Geld- und Naturaliensammlungen, ange-regt. Eine wichtige Rolle der Kinder war zudem, als Vermittler zwischen dem Staat und dem Elternhaus zu fungieren. Die Schulen übten dabei die tragende Rolle aus, den Kindern die Dringlichkeit der allgemeinen Teilnahme und Mobilisierung klarzumachen. Um sie bestmög-lich für die eigene Sache zu begeistern, wurden eigens Kinderbücher und Spiele dafür adap-tiert sowie imposante Ausstellungen, wie etwa im Wiener Prater, eröffnet.

Mädchen und Buben wurden zwar gleichermaßen für den Krieg eingesetzt, dennoch unter-schieden sich ihre Aufgabenbereiche. Das Nähen und Stricken sowie Herstellen anderer „Lie-besgaben“ waren typische Tätigkeitsfelder für Mädchen, wohingegen Buben bei Möglichkeit für Geldsammlungen eingesetzt wurden. Im Laufe des Krieges verschlechterten sich die Rah-menbedingungen zusehends, Kinder mussten stundenlang vor Lebensmittelgeschäften anste-hen, Felder nach Essbarem absuchen und die Hausarbeit erledigen. Der stockende Kriegsfort-schritt bewirkte zudem, dass die anfängliche Begeisterung sehr schnell abflaute und die Men-schen auf den harten Boden der Tatsachen zurückgeholt wurden.

The following paper focuses on the role of children during World War I. Although they were not directly affected by the fighting, the war still changed their lives significantly. The value of the youngest members of society was discovered at a rather early stage of the war and thus, they were used by the warmongering powers for their purposes, which included collecting re-sources such as money and natural produce. The children also played an essential role as me-diators between the nation and the parents. Another important function during the war was as-signed to the schools, which were supposed to inform the children about the urgency of gen-eral attendance. In order to motivate them, special children's books as well as games were adapted and impressive exhibitions, for example at the Prater in Vienna, were presented to the public. Even though both boys and girls had to participate in the war, their fields of work dif-fered from each other. Sewing, knitting and the production of care packages, which were sent to the soldiers, were typical activities for girls, whereas the boy's job was to collect money. In

the course of the war, the circumstances got worse and children were forced to queue in front of grocery stores, search the fields for something to eat and do the entire housework. Additionally, the slowly proceeding war caused a decline in the initial enthusiasm among the population and the people started to come down to earth.

Vorwort

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all jenen Personen bedanken, welche mich während meiner gesamten Studienzeit sowie dem Verfassen meiner Diplomarbeit tatkräftig unterstützt haben. Dabei gilt mein Dank vor allem meinem Betreuer, Herrn Dr. Helmut Konrad, welcher mich mit zahlreichen Informationen und Tipps versorgt und mir meine Unsicherheiten und Ängste genommen hat. Weiters möchte ich mich bei Frau Dr. Melanie Goll bedanken, die mich durch ihr profundes Wissen auf dem Fachgebiet meiner Diplomarbeit auf viele neue Ansätze und Ideen gebracht hat.

Meiner Familie wie auch meinen Freunden gilt zudem mein tiefster Dank – ohne euch wäre ich heute nicht da, wo ich jetzt bin. Schlussendlich möchte ich noch meiner Tochter Elena danken – für die beste Ablenkung und Quelle an Lebenskraft, die man sich nur vorstellen kann.

Inhaltsverzeichnis

Ehrenwörtliche Erklärung	3
Gleichheitsgrundsatz	4
Abstract	5
Vorwort	7
1 Einleitung	10
1.1 Forschungsstand.....	12
1.2 Aufbau der Arbeit	13
2 Die Heimatfront während des Ersten Weltkrieges	16
2.1 Umstellung von der Friedens- auf die Kriegswirtschaft	17
2.2 Knappheit der Ressourcen	19
2.3 Kriegsausstellungen	21
2.4 Kriegsnagelungen	24
3 Kindheit im Ersten Weltkrieg	28
3.1 Mobilisierung für den Krieg	30
3.1.1 Kinderbücher.....	30
3.1.2 Spiele.....	32
3.1.3 Schulbücher und Kriegslektionen	34
3.2 Verelendung der Kinder als Folge des Krieges	35
3.3 Neue Freiräume.....	37
3.4 Und nach dem Krieg?	38
4 Schulische Rahmenbedingungen zur Zeit des Ersten Weltkrieges	41
4.1 Die „Theresianische Schulreform“ als Grundstein der staatlichen Bildungsinitiative	42
4.2 Das „Reichsvolksschulgesetz“ 1869.....	45
4.3 Ungleiche Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Buben	48
4.4 Der Schulstandort Graz um die Jahrhundertwende.....	50
5 Die „Schulfront“ als Teil der Heimatfront	52
5.1 Die Mobilisierung in Schulen	55
5.2 Geschlechtsneutrale Tätigkeiten der Kinder	56
5.3 Tätigkeiten der Mädchen	61
5.4 Tätigkeiten der Buben.....	66

6	„... bis wir den Feind besiegt haben.“ Schulaufsätze als Zeugnisse der Kriegswirkung	69
6.1	Franz Joseph-Bürgerschule	70
6.2	Verwendete Quellen.....	71
6.3	Aufsätze von Buben	72
6.3.1	Thema: Helden während des Krieges	72
6.3.2	Thema: Spezielle Kriegsschauplätze.....	73
6.3.3	Thema: Persönliches Eingreifen in das Kriegsgeschehen.....	75
6.3.4	Thema: Neue Technik	76
6.3.5	Thema: Familienangehörige im Krieg	79
6.3.6	Sonstige Themen	80
6.4	Aufsätze von Mädchen	80
6.4.1	Thema: Geschehnisse zu Hause	80
6.4.2	Thema: Tätigkeitsfelder für Mädchen/Frauen	83
6.4.3	Thema: Familienangehörige/Bekannte im Krieg	85
6.4.4	Thema: Verschiedene Aspekte des Krieges	87
6.4.5	Sonstige Themen	89
6.5	Zusammenfassung der Aufsätze	90
7	Resümee.....	93
	Abbildungsverzeichnis	96
	Quellenverzeichnis.....	96
	Literaturverzeichnis	99
	Anhang.....	109

1 Einleitung

Ich möchte in meiner hier vorliegenden Diplomarbeit ein von der Geschichtsschreibung lange vernachlässigtes, jedoch zentrales Thema des Ersten Weltkrieges aufgreifen, nämlich die Einbeziehung von Kindern (und Schulen) in den Krieg. Diese „Urkatastrophe“¹ des 20. Jahrhunderts hatte nicht nur verheerende Auswirkungen auf die unmittelbar Betroffenen, wie etwa Soldaten an den Kriegsschauplätzen, sondern stellte das Leben aller Menschen an der Heimatfront vor besondere Herausforderungen. Die Bevölkerung im Hinterland blieb vor direkten Kampfhandlungen zwar verschont, jedoch machte sich, bedingt durch eine schlechte Organisation und Prioritätensetzung, auch dort der Krieg bemerkbar. So blieben Heizmaterialien und Lebensmittel oftmals Mangelware, was die Menschen dazu veranlasste, die Kälte und den Hunger auf unkonventionelle Arten zu bekämpfen.

Besonders Kinder waren (und sind es leider noch immer) ein beliebter Adressat der Propaganda und Mobilisierung, da über die Kleinsten der Gesellschaft einerseits deren Eltern am besten erreicht werden können, andererseits sind sie auch die zukünftigen Träger der Gesellschaft. Bei der Beschäftigung mit dieser Thematik kam für mich die zentrale Frage auf, auf welche Art und Weise Kinder in den Ersten Weltkrieg miteinbezogen wurden. Es zeigte sich sehr rasch, dass die Mitarbeit der Kinder während der Kriegsjahre ein wichtiges Instrument der Kriegstreibenden war. Die Inklusion umfasste dabei mehrere Bereiche und wurde über private Organisationen und Vereine, Elternhäuser und staatliche Institutionen organisiert. Der Krieg mit all seinen Grauen wurde dabei kindgerecht aufgearbeitet und mithilfe von Büchern und Spielen bereits für die Kleinsten verständlich dargestellt.

Besonders die Rolle der Schule, als die den Kindern am nächsten stehende öffentliche Instanz, steht in dieser Arbeit im Fokus. Deshalb gehe ich auch der Frage nach, welche konkrete Rolle diese bei der Einbeziehung der (Schul-)Kinder spielte und in welchen Aktivitäten und Handlungen seitens der Schüler sich dies zeigte. In diesem Zusammenhang ist es mir ein besonderes Anliegen, die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen der Einbeziehung der Mädchen und derjenigen der Buben aufzuzeigen. In einigen Elementen überschneiden sich die Aufgabenbereiche beider Geschlechter, andere Arbeiten wurden

¹ Die Bezeichnung geht zurück auf Kennan, der den Ersten Weltkrieg 1979 als Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts bezeichnet hat. Vgl. Kennan, George F.: *The Decline of Bismarck's European Order. Franco-Russian Relations, 1875-1890*. S. 3.

wiederrum bevorzugt von einem Geschlecht erledigt. Mädchen fanden sich dabei sehr häufig in typisch „weiblichen“ Betätigungsfeldern, wie etwa dem „vaterländischen“ Stricken und Nähen für Soldaten im Einsatz. Buben hingegen wurden besonders zu Beginn des Krieges für verschiedenste Sammlungen (zum Beispiel Spendensammlungen) eingesetzt. Je jünger die Kinder dabei waren, desto konsequenter wurde diese Geschlechtertrennung forciert. Um diese Tatsachen in den Kontext der damaligen Zeit zu setzen, ist es für mich unerlässlich, die großen Meilensteine der Schulentwicklung bis zum Ersten Weltkrieg zu skizzieren. Dabei gehe ich der Frage nach den großen Entwicklungsschüben ab Kaiserin Maria Theresia nach. Es stellt sich dabei heraus, dass die unterschiedliche Rolle von Mädchen und Buben bereits Jahrhunderte vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges betont und gefestigt wurde.

Diese Rollenaufteilung machte sich natürlich auch im konkreten Handeln und Denken der Kinder bemerkbar. Anhand von Schulaufsätzen, verfasst von Grazer Schülern, möchte ich diese Thematik aufgreifen und unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte von Mädchen und Buben aufzeigen. Der mir zur Verfügung stehende Quellenkorpus besteht aus handschriftlichen Aufsätzen von Mädchen und Buben aus Graz. Die insgesamt 239 Werke stammen dabei aus der Kaiser Franz Joseph-Bürgerschule in Graz. Die Schule war eine Doppelbürgerschule, das heißt es wurden Mädchen und Buben getrennt unterrichtet. Die gesamte Sammlung wird in der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien verwahrt, es besteht jedoch die Möglichkeit, die Werke über die Homepage der Bibliothek abzurufen.

Die Arbeiten der Kinder sind teils fiktive Erlebnisaufsätze über verschiedene Themenbereiche des Krieges, teilweise lässt sich aber ein realer Hintergrund vermuten. Darüber hinaus existieren neben den Aufsätzen auch Gedichte der Schüler.

Die der Arbeit zugrundeliegende These geht davon aus, dass Kinder bereits in jungen Jahren als ein wesentlicher Teil der Heimatfront gesehen wurden. Ihr unerlässlicher Beitrag wurde daher früh eingefordert und auf viele Aufgabenbereiche ausgedehnt. Durch das Fehlen von Männern und Vätern wurden die Kinder zu wichtigen Stützen der eigenen Familien wie auch der gesamten Gesellschaft. Es galt daher, das Bild des aufopfernden und arbeitseifrigen Kindes im öffentlichen Raum (Schulen) zu vermitteln. Dabei wurden Mädchen und Buben unterschiedliche Aufgaben und Eigenschaften zugewiesen.

1.1 Forschungsstand

Besonders in der jüngeren Vergangenheit hat eine Reihe von Veröffentlichungen Kinder und ihre Lebenswelten während des Ersten Weltkrieges analysiert. Im österreichischen Raum sind hier vor allem die Arbeiten von Christa Hämmerle² zu nennen. Mit ihren Werken hat sie sicherlich die Standardliteratur zur Thematik (in Österreich) geschaffen. Ein Vorreiter bei der Beschäftigung mit Kindern während des Ersten Weltkrieges ist zudem Stephane Audoin-Rouzeau³, welcher sich in seinen Forschungen speziell auf den französischen Raum spezialisiert hat.

Im Begleitband zur Ausstellung „Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg“ widmet Oskar Achs⁴ den Kindern und dem Schulwesen Österreichs ein sehr ausführliches Kapitel, welches aufgrund seines regionalen Bezuges von großem Wert für mich war. Auch in der „Cambridge History of the First World War“ lautet bereits die Überschrift eines Kapitels „Children“⁵.

Zudem wurde bereits auf der Universität Innsbruck durch Verena Gruber⁶ die Mobilisierung von Kindern und Jugendlichen im Vorfeld und im Ersten Weltkrieg mit Schwerpunkt Südtirol im Jahr 2001 analysiert. Melanie Huemer⁷ hat im Jahr 2006 ihre Diplomarbeit auf

² Unter anderem: Bruckmüller, Hämmerle, Stekl (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. / Hämmerle, Christa: Kindheit im Krieg. In: Gigler (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Die große Erschütterung und der Keim des Neuen. 12 Vorlesungen. Graz 2013. S. 129-150.

³ Unter anderem: Audoin-Rouzeau, Stephane: Kinder und Jugendliche. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2004. S. 135-141.

⁴ Siehe Achs, Oskar: Von der Feder zum Säbel. Das Wiener Schulwesen im Ersten Weltkrieg. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 540-555.

⁵ Siehe Pignot, Manon: Children. In: Winter (Hg.): The Cambridge History of the First World War. Volume III. Civil Society. Cambridge 2014. S. 29-45.

⁶ Siehe Gruber, Verena: Mobilisierung von Kindern und Jugendlichen im Vorfeld und im Ersten Weltkrieg. Schulische Kriegserziehung in der Donaumonarchie unter besonderer Berücksichtigung von Quellen aus dem Gebiet des heutigen Südtirol. Eine Untersuchung im Spiegel von Schulbüchern, Aufsätzen und Zeitzeugenberichten (Diplomarbeit). Innsbruck 2001.

⁷ Siehe Huemer, Melanie: Propaganda im Dienst der Erziehung – Die Mobilisierung des Kindes im Ersten Weltkrieg (Diplomarbeit). Salzburg 2006.

der Universität Salzburg auch der Mobilisierung des Kindes im Ersten Weltkrieg gewidmet. Neben diesen beiden neueren Diplomarbeiten an den österreichischen Universitäten existieren noch einige ältere Arbeiten (wie etwa von Ostler/1991⁸ und Holzer/1987⁹). Ergänzend zu den genannten Quellen finden sich zudem immer wieder sehr aufschlussreiche Beiträge in diversen Sammelbänden, Ausstellungskatalogen und Enzyklopädien. Besonders im Zusammenhang mit der Geschichte der Frauen während des Krieges lassen sich einige Beiträge über Kinder finden. Aber auch in sehr speziellen Werken, wie etwa der Medizin während des Krieges¹⁰, wird den Kindern Raum gegeben. Sehr viele Beiträge zur Thematik kommen dabei aus Deutschland und Frankreich, jedoch finden sich auch genügend Werke mit österreichischem Kontext.

1.2 Aufbau der Arbeit

Ich habe meine Arbeit insgesamt in sieben Kapitel unterteilt. Nachdem der erste Teil, die Einleitung, als Fundament der Arbeit grundsätzliche Fragen klären und den aktuellen Forschungsstand erläutern soll, werden in den folgenden Kapiteln inhaltliche Schwerpunkte gesetzt.

Der zweite Punkt geht hierbei auf den Begriff der Heimatfront während des Ersten Weltkrieges ein. Dieser war, neben der eigentlichen Front an sich, ein ebenso wichtiger Kriegsschauplatz und hatte daher eigene, kriegsbezogene Aufgaben und Tätigkeitsfelder zur Unterstützung der Kriegsmaschinerie. Einerseits galt es, die Wirtschaft des Landes von einer Friedens- auf eine Kriegswirtschaft umzustellen, um so die Bedürfnisse während des Krieges bestmöglich stillen zu können. Dies wurde durch das Fehlen wichtiger Ressourcen, sei es nun die menschliche Arbeitskraft oder Lebensmittel und Rohstoffe, im Laufe der Auseinandersetzungen immer schwieriger. Die Heimatfront war zusätzlich durch eine spezielle Einbindung der Zivilbevölkerung gekennzeichnet. Einerseits wurde versucht, den Menschen in Kriegsausstellungen die Lebensbedingungen an der Front zu zeigen, wobei

⁸ Siehe Ostler, Hans J.: „Soldatenspielerlei“?: vormilitärische Ausbildung bei Jugendlichen in der österreichischen Reichshälfte der Donaumonarchie 1914-1918 (Diplomarbeit). Wien 1991.

⁹ Siehe Holzer, Barbara: Die politische Erziehung und der vaterländische Unterricht in Österreich zur Zeit des Ersten Weltkrieges (Diplomarbeit). Wien 1987.

¹⁰ Siehe Eckart, Wolfgang U.: Medizin und Krieg. Deutschland 1914-1924. Paderborn 2014.

schmerzhaft Realitäten bewusst beschönigt und ausgeblendet wurden. Andererseits sollten sich die Menschen an patriotischen Aktionen, wie den Kriegsnagelungen, beteiligen und somit die Soldaten an der Front moralisch wie auch finanziell unterstützen.

Das dritte Kapitel meiner Arbeit behandelt den Themenkomplex der Kindheit im Ersten Weltkrieg. Diese wurde, trotz der gleichen Rahmenbedingungen, auf vielfältige Weise erlebt und war von einer Vielzahl an Faktoren (wie etwa dem Alter, Stadt-Land-Gefälle und sozialem Milieu) abhängig. Um alle Kinder bestmöglich für den Krieg begeistern zu können waren daher ausgeprägte Mobilisierungsmaßnahmen erforderlich, wobei ein Teil der Vermittlung über Kinderbücher, Spiele und Schulbücher lief.

Eine Folge des Ersten Weltkrieges war die teilweise Verelendung und Vernachlässigung der Kinder. Das Fehlen der männlichen Familienangehörigen zwang viele Mütter dazu, eine Beschäftigung zum Verdienst des Lebensunterhaltes anzunehmen. Ihre Kinder mussten daher unbeaufsichtigt bzw. fremdbeaufsichtigt (zum Beispiel durch ältere Geschwister) zu Hause lassen. Neben dem Aspekt der Vernachlässigung eröffneten die neuen Lebensumstände auch ungewohnte Freiräume für die Kinder. Sie konnten (mussten) nun schneller erwachsen werden und auf eigenen Beinen stehen, was sich beispielsweise darin zeigte, dass Buben den Platz der abwesenden Väter als Familienoberhäupter einnahmen. Im folgenden vierten Kapitel werden die schulischen Rahmenbedingungen zur Zeit des Ersten Weltkrieges erläutert. Dabei wird der Bogen von der „Theresianischen Schulreform“ über das „Reichsvolksschulgesetz“ und ungleiche Bildungsmöglichkeiten von Mädchen und Buben gespannt. Aufgrund der Tatsache, dass die in der Arbeit verwendeten Quellen aus Graz stammen, werden am Ende des vierten Kapitels die Schulen der steirischen Landeshauptstadt um die Jahrhundertwende analysiert.

Da die Schule einen wesentlichen Teil der Lebenswelt von Kindern einnimmt, beleuchtet das fünfte Kapitel die Rolle dieser im Ersten Weltkrieg. Besonders die Tatsache, dass die Schule als öffentliche Institution die Interessen des Staates vertritt, hatte immense Folgen für den schulischen Alltag. Neben Unterrichtsausfällen, Umquartierungen und fehlenden Lehrern galt die Schule als Mobilisierungsinstanz für Kinder, da im Rahmen des Unterrichts Dienste am Vaterland verrichtet werden mussten. Einerseits waren diese Tätigkeiten, wie etwa das Sammeln von Ersatzstoffen, für beide Geschlechter gleichermaßen vorgesehen, andererseits gab es in gewissen Bereichen auch geschlechtliche Differenzierungen. Das sechste Kapitel der Arbeit befasst sich mit Aufsätzen als Analysemedium zur Kriegswirkung. Eingangs wird der dafür verwendete Quellenkorpus, Aufsätze der Kaiser Franz

Joseph-Bürgerschule in Graz, näher vorgestellt. Da die Werke von männlichen und weiblichen Autoren stammen, steht eine Analyse der Themenwahl bei beiden Geschlechtern im Vordergrund. Buben und Mädchen haben, trotz scheinbar gleicher Rahmenbedingungen, ihre thematischen Schwerpunkte in jeweils anderen Bereichen gesetzt. So schrieben Buben öfter über verschiedene Facetten des Krieges (wie etwa spezielle Kriegsschauplätze, neue Technik und Helden), wohingegen Mädchenaufsätze häufiger über das Geschehen zu Hause (festliche Umzüge anlässlich kriegerischer Erfolge) und das Schicksal eigene Familienangehöriger oder Bekannter im Krieg berichteten. Den Abschluss dieses Kapitels bildet eine Zusammenfassung der Aufsätze, in welcher die statistische Aufschlüsselung der Aufsätze erfolgt.

Den letzten Punkt meiner Arbeit bildet das Resümee in Kapitel sieben, wo die Schlussfolgerungen und zentralen Fragestellungen nochmals konkret dargestellt werden.

2 Die Heimatfront während des Ersten Weltkrieges

„Zu Weihnachten sind wir wieder daheim“, diese Aussage hörte man bei Ausbruch des Krieges im Sommer des Jahres 1914 allzu oft. Politiker, Militärs und das einfache Volk glaubten an diese Vision, hatten doch die Kriege der jüngeren Vergangenheit auch vergleichsweise schnell geendet.¹¹ Bei diesen Überlegungen wurde jedoch ein sehr wichtiger Aspekt außer Acht gelassen: die enorme technische Weiterentwicklung. Maschinen- und Magazingewehre sowie eine verbesserte Feuerkraft der Artillerie waren nur einige der Verbesserungen im militärischen Bereich. Darüber hinaus experimentierten die großen europäischen Armeen mit den verschiedenen Formen des Luft- und Seekampfes. Zusätzlich spielte die neue Mobilität eine entscheidende Rolle, wobei vor allem die Eisenbahn als das zentrale Verkehrsmittel angesehen werden kann.¹² Ohne die Solidarität und Unterstützung der breiten Öffentlichkeit hätte die Kriegsführung jedoch bei weitem nicht so produktiv arbeiten können. Das gesamte Land hatte sich in den Dienst des Krieges zu stellen, galt es doch die Soldaten an der Front bestmöglich zu versorgen, Kriegsmaterial herzustellen und die Arbeitskraft der abgängigen Soldaten zu ersetzen.¹³

Um diesen Bereich der Kriegsführung zu benennen, etablierte sich der Begriff „Heimatfront“ als gängige Bezeichnung der historischen Weltkriegsforschung. Bereits in den Jahren des Krieges wurde dabei auf die zwei wichtigsten Teile der Front verwiesen. Analogien zwischen „Front“ und „Heimat“ waren oftmals solche zwischen Soldaten an der Front und Frauen und Kindern in der Heimat. Somit galten auch beide Zonen, die Front und das Hinterland, als „Kriegszonen“, weshalb die Mobilisierung auch im Hinterland voranzutreiben war.¹⁴ Dies bedeutete aber auch, dass die Zivilbevölkerung in ihrer Gesamtheit, wenn schon nicht zum Opfer, so doch zu Marionetten und Leidtragenden dieses Krieges wurde.¹⁵

¹¹ Vgl. Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914-1918. In aller Kürze. Wien [u.a.] 2015. S. 53.

¹² Vgl. Beckett, Ian F.W.: The Great War 1914-1918. Second Edition. Harlow [u.a.] 2007. S. 55.

¹³ Vgl. Stevenson, David: Cataclysm. The First World War as political tragedy. New York 2005. S. 215.

¹⁴ Vgl. Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit gelegen...“ – Historische Anmerkungen zu einem unerforschten Thema. In: Hämmerle (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. Wien [u.a.] 1993. S. 268.

¹⁵ Vgl. Moll, Martin: Mobilisierung für den totalen Krieg. „Heimatfront“ Österreich-Ungarn im Ersten Weltkrieg am Beispiel der Steiermark. In: Dornik, Gießauf, Iber (Hg.): Krieg und Wirtschaft. Von der Antike bis ins 21. Jahrhundert. Innsbruck [u.a.] 2010. S. 445.

Speziell die Habsburger hatten in ihrer Monarchie mit besonderen Problemen zu kämpfen. Einerseits unterschieden sich die beiden Hälften der Monarchie in ihren Strukturen grundlegend, andererseits hatte vor allem die österreichische Hälfte aufgrund der vielfältigen ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung Probleme in der Stabilisierung und Einheit. Je länger der Krieg dauerte, desto schwieriger wurde es auch, die Bevölkerung für diesen zu mobilisieren. In den deutschsprachigen Landesteilen gelang dies naturgemäß am einfachsten, die Unterstützung anderer Volksgruppen (wie beispielsweise der Slowenen und Italiener) war hingegen nicht in Stein gemeißelt.¹⁶

2.1 Umstellung von der Friedens- auf die Kriegswirtschaft

Eine der ersten Auswirkungen des Krieges auf die Bevölkerung zu Hause war die rasant steigende Arbeitslosigkeit zu Kriegsbeginn. Durch die Mobilisierung für verschiedenste Kriegszwecke kam es zu wirtschaftlichen Turbulenzen, so gingen beispielsweise im August und September 1914 bis zu 40% der Arbeitskräfte abhanden.¹⁷ Die Wirtschaft stellte sich nach diesem ersten kurzen Schock schnell auf die Bedingungen ein und neue Arbeitskräfte, welche die eingerückten Soldaten ersetzen sollten, wurden für die Fabriken und Industrieanlagen angeworben. Dabei konnte die zurück gebliebene Bevölkerung den Bedarf nicht decken, ein Arbeitskräftemangel war die logische Konsequenz dieser Entwicklung.¹⁸ Eine der Folgen dieses Arbeitskräftemangels war die signifikante Steigerung von erwerbstätigen Frauen. Zwar war der Anteil der arbeitenden Frauen, zumindest in West- und Mitteleuropa, schon vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges relativ hoch¹⁹, doch stieg dieser im Hinblick auf den Mangel während des Krieges nochmals.²⁰

¹⁶ Vgl. Stevenson, David: 1914-1918: der Erste Weltkrieg. Düsseldorf 2006. S. 341f.

¹⁷ Vgl. Segesser, Marc Daniel: Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive. Wiesbaden 2012. S. 156.

¹⁸ Vgl. Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914-1918. S. 54.

¹⁹ Vor dem Ersten Weltkrieg betrug der Anteil der erwerbstätigen Frauen in Deutschland 30%, in England arbeiteten rund 3,3 Millionen Frauen in der Industrie und dem Handel und weitere 1,6 Millionen als Hausangestellte. Bis 1918 steigerte sich hierbei der Anteil der englischen Frauen in der Industrie und dem Handel auf 4,8 Millionen. In Frankreich stieg der Anteil arbeitender Frauen auf 33%, in Russland sogar auf 43,2%. Vgl. Berghahn, Volker: Der Erste Weltkrieg. S. 77.

²⁰ Vgl. Berghahn, Volker: Der Erste Weltkrieg. München 2009. S. 77.

Neben dem Aspekt der fehlenden Arbeitskräfte hatte der Anstieg der Frauenarbeit auch einen ganz praktischen Grund: Je länger der Krieg dauerte, desto stärker machte sich die Inflation bemerkbar und viele Frauen hatten, um irgendwie über die Runden zu kommen, gar keine andere Wahl als arbeiten zu gehen.²¹

Dies hatte auch zur Folge, dass viele Kinder erwerbstätiger Frauen alleine zu Hause bleiben mussten. Da oftmals staatliche Institutionen, wie etwa Kindergärten, fehlten, waren die Kleinen, teilweise den ganzen Tag, auf sich alleine gestellt.²²

Trotz der Anstrengungen die Wirtschaft am Leben zu erhalten, sank das Produktionsniveau aufgrund von Handelsstörungen, dem Mangel an Ressourcen und dem Fehlen von Arbeitskräften in ganz Europa.²³ Dabei hatte Österreich-Ungarn zusätzlich noch mehr unter der alliierten Blockade zu leiden als seine deutschen Verbündeten, was aber teilweise auch auf das Verhalten der agrarisch dominierten ungarischen Hälfte der Doppelmonarchie zurückzuführen war, denn diese hielt Lebensmittellieferungen für die Städte der österreichischen Hälfte in einigen Fällen zurück.²⁴

Insgesamt sank im Laufe des Krieges die Produktion in der österreichisch-ungarischen Monarchie um bis zu 65%, in Deutschland um 25% und der Türkei um 30% bis 50%. Auch die Alliierten mussten Produktionsrückgänge verkraften, wie etwa England mit einem Rückgang von 10% bis zum Jahr 1917 und Frankreich mit einem Rückgang von bis zu 30%.²⁵

²¹ Vgl. ebenda.

²² Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg: Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge. In: Militärgeschichtliche Zeitschrift 60 (2001). Potsdam 2001. S. 74.

²³ Vgl. Beckett, Ian F. W.: The Great War 1914-1918. S. 361.

²⁴ Vgl. Stevenson, David: 1914-1918: der Erste Weltkrieg. S. 301f.

²⁵ Vgl. Beckett, Ian F.W.: The Great War 1914-1918. S. 361f.

2.2 Knappheit der Ressourcen

Im Laufe des Krieges wurden immer mehr Ressourcen und Rohstoffe knapp, wobei besonders die Lebensmittelknappheit gefährliche Züge annahm. So wurden in der zweiten Kriegshälfte allen Normalverbrauchern²⁶ tägliche Essensrationen mit einem Nährwert von rund 900 Kilokalorien zugeteilt²⁷. Dies war aber nur die theoretische Zuteilung, in der Praxis fehlte es oftmals auch an diesen zugesicherten Lebensmittelmengen.²⁸

Der Staat versuchte dabei halbherzig dem allgemeinen Mangel entgegenzuwirken, sei es etwa durch Wärmestuben im Winter (weil etwa zu Hause das Heizmaterial fehlte) oder Suppen- bzw. Kriegsküchen. Speziell in Schulen wurden Essensausgaben eingerichtet, wobei zu diesem Zweck einerseits brachliegende Flächen rund um die Schulen kultiviert wurden und andererseits Mädchen in der richtigen Haushaltsführung und dem sparsamen Kochen unterrichtet wurden.²⁹ Das Kultivieren der Flächen war dadurch notwendig geworden, weil wichtige Regionen der landwirtschaftlichen Produktion, vor allem in Galizien, aufgrund der dortigen Kampfhandlungen brach lagen.³⁰ Abbildung 1 zeigt den landwirtschaftlichen Anbau vor der Grazer Universität.

²⁶ Säuglinge und Kleinkinder erhielten unter anderem Sonderrationen an Grieß und Zucker. Vgl. Stambolis, Barbara: Aufgewachsen in „eiserner Zeit“. S. 40.

²⁷ Heute variiert die optimale tägliche Nährwertzufuhr zwischen 1.800 und 3.100 Kilokalorien, wobei der Wert von verschiedenen Faktoren wie Geschlecht, Alter, Tätigkeit, etc. abhängig ist. Vgl. Deutsches Ernährungsberatungs- und informationsnetz. Online abrufbar.

²⁸ Vgl. Moll, Martin: Mobilisierung für den totalen Krieg. S. 445.

²⁹ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. In: Riegler (Hg.): „Ihr lebt in einer großen Zeit...“ Propaganda und Wirklichkeit im Ersten Weltkrieg. Graz 2014. S. 157f.

³⁰ Vgl. Berghahn, Volker: Der Erste Weltkrieg. S. 85.



Abbildung 1: Anbau vor der Universität Graz.

Da bekannte und vor dem Krieg verbreitete Nahrungsmittel nur unzureichend zur Verfügung standen, waren die Menschen gezwungen, neue, unbekannte Pflanzen, Früchte etc. zu essen. Dazu musste der Bevölkerung in erster Linie vermittelt werden, welche Pflanzen überhaupt zur Nahrungsaufnahme geeignet waren. Dies wird durch die geradezu aus dem Boden schießenden Pilzberatungsstellen sehr deutlich, wobei oftmals der Hunger die Vorsicht besiegte und die Zahl der Pilzvergiftungen rapide anstieg.³¹ Dabei war nicht nur der Mangel an sich schuld an den Engpässen, vielmehr verschlechterte das nicht funktionierende Verteilungssystem die Situation noch mehr. So übererfüllte die Stadt Graz im November 1916 den Mehlbedarf mit 133%, der Bezirk Murau musste sich jedoch mit 20% der erforderlichen Menge begnügen.³²

Entgegen dieser Zahlen nahm mit dem fortschreitenden Kriegsverlauf vor allem in den Städten der Mangel an Nahrungsmitteln zu, was zum Beispiel in Wien zu Hungertoten führte. Das geographisch nahe liegende Burgenland, wie allgemein auch die Landbevölkerung, überstand die Hungermonate hingegen durch die hohe Rate von Selbstversorgern

³¹ Vgl. Moll, Martin: Mobilisierung für den totalen Krieg. S. 446.

³² Vgl. ebenda. S. 445.

vergleichsweise glimpflich.³³ Andererseits hatte der ländliche Raum selbst mit speziellen Problemen zu kämpfen, wie etwa der Beschlagnahmung von Arbeitstieren wie Pferden.³⁴ Unter den zahlreichen Engpässen erwies sich besonders die Versorgung mit Fleisch innerhalb der Monarchie als problematisch. Das vorhandene Schlachtvieh wurde in erster Linie zur Versorgung der Armee gebraucht, die Zivilbevölkerung ging dabei häufig leer aus.³⁵ Das Phänomen der knappen Ressourcen war dabei aber kein rein mitteleuropäisches Problem, sondern vielmehr ein Charakteristikum vieler Kriegsteilnehmer. Neben Österreich-Ungarn und Deutschland war auch das Russische Reich mit der Versorgung der Zivilbevölkerung und der Frontsoldaten überfordert, was zu zahlreichen Hungeraufständen, Diebstählen und Plünderungen führte.³⁶ In Russland mündete die Not und soziale Unruhe schließlich in der Russischen Revolution³⁷ und dem Ende der Zarenherrschaft.³⁸

2.3 Kriegsausstellungen

Bereits zu Beginn des Krieges wurde das Potential der Musealisierung und Inszenierung der Auseinandersetzung in den kriegsführenden Ländern, wie etwa Österreich-Ungarn, Deutschland, Großbritannien und Frankreich, erkannt. Dies führte zu einer enormen Sammel­tätigkeit und Ausstellungswut quer durch Europa.³⁹ Die Ausstellungen wurden dabei

³³ Vgl. Szorger, Dieter: Am Vorabend des großen Krieges. In: Landesmuseum Burgenland (Hg.): Land im Krieg. Zwischen Schützengraben und Heimatfront. Burgenland 1914-1918. Begleitband zur Ausstellung. Eisenstadt 2014. S. 104.

³⁴ Vgl. Julien, Elise: Der Erste Weltkrieg. Darmstadt 2014. S. 61.

³⁵ Vgl. Moll, Martin: Mobilisierung für den totalen Krieg. S. 446.

³⁶ Vgl. Segesser, Daniel Marc: Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive. S. 161.

³⁷ Revolution des Jahres 1917 in Russland, Folge des Versagens der Armee, der Wirtschaft und des politischen Systems im Ersten Weltkrieg. Nach dem Sturz der Romanov-Dynastie übernahmen die Sowjets unter Lenin die Macht. Vgl. Kochanek, Hildegard: Russische Revolution. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. S. 807f.

³⁸ Vgl. Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914-1918. S. 159f.

³⁹ Vgl. Beil, Christine: Kriegsausstellungen. Präsentationsformen des Weltkriegs für die „Heimatfront“. In: Groß (Hg.): Die vergessene Front. Der Osten 1914/1915. Ereignis, Wirkung, Nachwirkung. Paderborn [u.a.] 2006. S. 317.

meistens von Museen, den Kriegsministerien sowie dem Roten Kreuz organisiert und getragen zu einer kontrollierten und sterilen Nähe zur Front bei.⁴⁰

Einerseits wurden diese Ausstellungen inszeniert, um Kriegsdeutungsmuster, Selbst- und Feindbilder zu inszenieren, andererseits sollten die aus der Presse vertrauten Selbstversicherungs-, Beruhigungs- und Mobilisierungsstrategien nochmals visualisiert und gefestigt werden. Dabei nutzten die Kuratoren eine Vielzahl an Nachbildungen (wie etwa nachgebaute Schützengräben) sowie Beutestücke, um somit die eigene Überlegenheit und Siegesgewissheit hervorzuheben.⁴¹

Eine außergewöhnliche Kriegsausstellung im österreichischen Raum fand im Jahr 1916 im Wiener Prater statt. Im Zuge dieses regelrechten Großprojektes wurden Massen an Trophäen, Kampfmittel der Artillerie, Infanterie und Marine zur Schau gestellt. Weiters sollten detailgetreue Schützengrabensysteme, wie auf Abbildung 2 ersichtlich, und außergewöhnliche Kriegsverhältnisse (wie etwa jene im Karst) veranschaulicht werden.



Abbildung 2: Schützengraben im Wiener Prater.

⁴⁰ Vgl. Brandt, Susanne: Kriegssammlungen im Ersten Weltkrieg. Denkmäler oder Laboratoires d'histoire?

In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch...“ Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Frankfurt am Main 1996. S. 290f.

⁴¹ Vgl. Beil, Christine: Kriegsausstellungen. S. 332.

Daneben wurden die Bereiche Kunst, Literatur und Fotografie im Krieg mit speziellen Abteilungen bedacht, eigens errichtete, künstliche Kriegsgräber sollten den Menschen an der Heimatfront die Sorge um die Gefallenen nehmen. Neben diesen Bereichen gab es ein zentral gelegenes Kino (mit 760 Sitzplätzen), ein Theater für 1.360 Zuschauer sowie gastronomische Angebote.⁴²



Abbildung 3: Werbung für die Kriegsausstellung im Wiener Prater.

Für das Demontieren der, von der Scheinwelt „Venedig in Wien“ übrig gebliebenen, alten Kulissen waren 250 russische Kriegsgefangene verantwortlich. Diese bauten schließlich auch die Kriegsausstellung auf einer Fläche von 50.000 Quadratmetern auf. Die Ausstellung selbst wurde in 25 Abteilungen⁴³ gegliedert und teils im Freien, teils in Ausstellungshallen gezeigt.⁴⁴

⁴² Vgl. Sommer, Monika: Zur Kriegsausstellung 1916 im Wiener Prater „als mächtige Antwort der Monarchie an das feindliche Ausland“. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 505.

⁴³ Die 25 Abteilungen beschrieben verschiedene Aspekte des Krieges, wie etwa die Abteilung „im Felde“, und die „Trophäenhalle“. Vgl. Sommer, Monika: Zur Kriegsausstellung 1916 im Wiener Prater. S. 505ff.

⁴⁴ Vgl. Sommer, Monika: Zur Kriegsausstellung 1916 im Wiener Prater. S. 505, 509.

2.4 Kriegsnagelungen

Am 6. März 1915 wurde in Wien mit der Aufstellung des „Wehrmanns im Eisen“ der Beginn der Kriegsnagelungen im Ersten Weltkrieg eingeläutet. Obwohl es bereits einige Vorgänger der Aktion gab, löste diese Initialzündung eine regelrechte Massenbewegung der Nagelungen in Österreich-Ungarn aus. Dabei wurden einfache Holzfiguren oder Holzbilder aufgestellt, in welche Nägel, gegen eine entsprechende Spende⁴⁵, eingeschlagen werden konnten.⁴⁶



Abbildung 4: „Wehrmann im Eisen“ in Wien.

Neben den Holzfiguren und dem Verkauf der Nägel waren auch die Eintragung der Spender in ein Buch sowie die Ausfertigung einer Spendenbescheinigung für den „Nagler“ wichtige Elemente dieser Aktionen.⁴⁷

Ein Hauptzweck der Nagelungen bestand darin, die Zivilbevölkerung zum Spenden zu animieren. Der Krieg verschlang täglich enorme Summen Geld, wobei die Kriegskosten durch

⁴⁵ Je nach Material der Nägel (Kupfer, Messing, Eisen) musste eine bestimmte Geldsumme gezahlt werden.

Vgl. Schneider, Gerhard: Nagelungen. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2014. S. 729.

⁴⁶ Vgl. Pust, Hans-Christian: Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn, dem Deutschen Reich und darüber hinaus. In: Karner, Lesiak (Hg.): Erster Weltkrieg. Globaler Konflikt – lokale Folgen. Neue Perspektiven. Innsbruck 2014. S. 211.

⁴⁷ Vgl. ebenda. S. 212.

Steuergelder, Kriegskredite und –anleihen nicht vollständig gedeckt werden konnten, weshalb die Verantwortlichen auf Geldleistungen aus der Bevölkerung angewiesen waren.⁴⁸

Die Einnahmen der Nagelungen kamen, neben der finanziellen Unterstützung der verschiedenen Kriegszwecke, auch Kriegshinterbliebenen aus den jeweiligen Gemeinden zugute.⁴⁹ Indem das gemeinsame Nageln als ein Zeichen des Durchhaltens in einer „eisernen Zeit“ angesehen wurde, erfüllte es auch eine soziale Funktion. Die Kriegsnagelungen kamen daher nicht zufällig erst im Jahr 1915 auf, als die erste euphorische Stimmung, angesichts fehlender Erfolge, bereits getrübt war.⁵⁰

Das beliebteste Motiv der Nagelungen in der österreichisch-ungarischen Monarchie war zweifelsfrei der „Wehrschild“. Die Schilder waren dabei im ganzen Land relativ einheitlich gestaltet und bestanden aus einem weißen Untergrund mit einem schwarzen Kreuz, dessen Schnittpunkte das betreffende Stadtwappen zeigten. Die meisten Städte und Orte hielten sich an diese Vorgaben, wobei es Abweichungen hinsichtlich der genauen Form sowie der Verwendung von Wehrmännern und anderen Motiven⁵¹ gab.⁵²

⁴⁸ Vgl. Diers, Michael: Nagelmänner. Propaganda mit ephemeren Denkmälern im Ersten Weltkrieg. In: Diers (Hg.): Mo(nu)mente. Formen und Funktionen ephemerer Denkmäler. Berlin 1993. S. 116.

⁴⁹ Vgl. Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. Die 101 wichtigsten Fragen. München 2014. S. 106.

⁵⁰ Vgl. Pust, Hans-Christian: Vergessenes Phänomen. Kriegsnagelungen in Österreich, Deutschland und darüber hinaus. In: Fritz (Red.): Jubel & Elend. Leben mit dem Großen Krieg 1914-1918. [Ausstellung Schallaburg]. Schallaburg 2014. S. 298.

⁵¹ Andere Nagelungsobjekte waren beispielsweise Kreuze, Ritter, Tische, Baumstämme und Abbilder von Personen. Vgl. Schneider, Gerhard: Nagelungen. S. 729.

⁵² Vgl. Pust, Hans-Christian: Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn, dem Deutschen Reich und darüber hinaus. S. 213.



Abbildung 5: Wehrschild aus Poysdorf, Niederösterreich.

Der Höhepunkt der Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn fand im August 1915 statt. Am 18. August wurde, zu Ehren des Geburtstages des österreichischen Kaisers Franz Joseph I., in der Monarchie mit 29 Nagelungen begonnen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die meisten Aktionen im Zeitraum zwischen Juli 1915 und Mai 1916 stattfanden. Bereits nach wenigen Monaten sank das Interesse der Öffentlichkeit an den Nagelungen und die Anzahl ging drastisch zurück. Das Phänomen tauchte zudem nur in Österreich-Ungarn und Deutschland⁵³ auf und wurde von den Ländern der Entente mit Spott und Hohn belächelt.⁵⁴

Im Rahmen dieser Nagelungen wurden auch Schulen massiv in den Aktionismus eingebunden. Für den österreichischen Raum lässt sich eine große Anzahl von Schulen eruieren, in welchen Wehrschilder ausgestellt waren, darunter beispielsweise Schulen in Linz (Oberösterreich), Algund (Tirol), Sankt Paul (Kärnten) und Wien. Neben der Mitarbeit an den Nagelungen waren einige Schulen auch Initiatoren eigener Aktionen, wie etwa das

⁵³ Nagelungsaktionen wurden darüber hinaus in einigen besetzten Gebieten organisiert, wobei vor allem Fronttruppen Nagelungen durchführten. In ganz vereinzelt Fällen, wie etwa in Bulgarien und der Türkei, wurden Aktionen auch in verbündeten Staaten gestartet, wobei sich meistens die dortige österreichisch-ungarische Bevölkerung daran beteiligte. Vgl. Pust, Hans-Christian: Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn, Deutschland und darüber hinaus. S. 216ff.

⁵⁴ Vgl. Pust, Hans-Christian: Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn, Deutschland und darüber hinaus. S. 214, 215, 223.

Beispiel einer Schule in Altenburg (Niederösterreich) zeigt. Bei dem Nagelungsobjekt handelte es sich um einen Eichenstamm, der zu Gunsten der Kriegswaisen der Schulgemeinde benagelt wurde.⁵⁵

⁵⁵ Vgl. Kronenberg, Martin: Kriegsnagelungen im Ersten Weltkrieg und zur Zeit des Nationalsozialismus. Online abrufbar.

3 Kindheit im Ersten Weltkrieg

Die Frage nach der altersmäßigen Eingrenzung der Kindheit wurde in fast allen kriegsführenden Staaten sehr ähnlich beantwortet. Sie betrug meist die Zeit zwischen der Einschulung (in der Regel mit sechs Jahren) und dem Mindestarbeitsalter (meistens 13 bis 14 Jahre). Ist die Abgrenzung der Kindheit vergleichsweise noch einfach, folgt auf diese bereits eine Zeitspanne, welche durch den Begriff „Jugend“ eine dehnbare Phase in der Entwicklung beschreibt.⁵⁶ Im Allgemeinen beginnt die Jugend im Anschluss an die Kindheit, das Ende dieser wurde im Laufe des Krieges jedoch immer wieder verändert. Hatte das offizielle Rekrutierungsalter in den meisten Armeen im Jahr 1914 noch 21 Jahre betragen, wurde dieses im Laufe des Krieges, angesichts der hohen Verluste, rasch auf 19 bzw. 18 Jahre gesenkt.⁵⁷ Zum Ende des Krieges hin wurden von der deutschen Armee zum Teil sogar noch jüngere Soldaten für den Kampf mobilisiert, wobei einzelne Jahrgänge⁵⁸ wegen der hohen Verluste fast vollständig mobilisiert wurden.⁵⁹

In einigen Ländern war die Teilnahme am Krieg auch jüngeren Buben möglich, die einzige Voraussetzung dafür war eine Unterschrift der Eltern. In Frankreich war dieses freiwillige Eintreten in den Krieg auch deshalb so verlockend, weil die Jugendlichen sich dann ihre Waffengattung selber aussuchen konnten. Dies bot die Möglichkeit, der so ungeliebten Infanterie aus dem Weg zu gehen.⁶⁰

Doch nicht nur junge Männer waren durch die Einberufung vom Krieg betroffen, auch jüngere Kinder, und hier sind ausdrücklich Mädchen und Buben gemeint, wurden vom Kriegsgeschehen beeinflusst und ihr Leben veränderte sich zwangsläufig.

Dabei ist zu beachten, dass die Kindheit im Ersten Weltkrieg von verschiedenen Faktoren beeinflusst wurde. So wurde diese Zeitspanne in den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen sowie im städtischen und ländlichen Raum auf vielfältige Weise erlebt. Es gab erhebliche Unterschiede zwischen den sozialen Milieus, den Geschlechtern, dem Wohnort

⁵⁶ Vgl. Pignot, Manon: Children. S. 29.

⁵⁷ Vgl. Segesser, Daniel Marc: Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive. S. 159.

⁵⁸ In Frankreich wurde der Rekrutenjahrgang 1917 zu 95% mobilisiert. Vgl. Audoin-Rouzeau, Stephane: Kinder und Jugendliche. 135.

⁵⁹ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stephane: Kinder und Jugendliche. S. 135.

⁶⁰ Vgl. Segesser, Daniel Marc: Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive. S. 159.

und der Nähe zur Front.⁶¹ Zudem gab es bei der Integration der Kinder in den Krieg Abweichungen zwischen den verschiedenen kriegsführenden Staaten. Teilweise wurden die Kinder, beispielsweise in Frankreich, bereits zu Beginn der Auseinandersetzungen systematisch für die eigene Sache indoktriniert.⁶² Dabei wurde vonseiten des Staates darauf hingearbeitet, bereits die Kleinsten umfassend ideologisch in die Kriegskultur zu integrieren.⁶³ Dies bedingt auch die Tatsache, dass es keine allgemein gültige Aussage über die typische Kindheit im Ersten Weltkrieg geben kann. Nichtsdestotrotz waren einige Punkte für sehr viele Kinder von Bedeutung.

So zeigte das wachsende Leid der Kinder viele Gesichter. Das Bild von jubelnden Menschenmassen mag zwar weit verbreitet gewesen sein, jedoch verhallte die allgemeine Begeisterung im Laufe des Krieges immer mehr und wich oftmals einer gedrückten und ängstlichen Stimmung. Die Einberufung von Familienmitgliedern war dabei oftmals der erste sichtbare Wandel im Leben der Kinder. Unterernährung, Vernachlässigung und Verwahrlosung waren weitere Folgen des Krieges. Die Kindersterblichkeit und Mangelkrankheiten nahmen, vor allem in den letzten Kriegsjahren, in Mittel- und Osteuropa deutlich zu. Untersuchungen aus Deutschland zeigen, dass die überlebenden Kinder nach Kriegsende im Schnitt deutlich kleiner und leichter waren als ihre Altersgenossen vor dem Krieg.⁶⁴

Wie viele Kinder an den Folgen der Unterernährung schlussendlich sogar starben, bleibt heute leider im Dunkeln. Ebenso lässt sich nur abschätzen, wie viele Kinder an körperlichen und vor allem seelischen Spätfolgen zu leiden hatten.⁶⁵

Die Zahl der Kriegswaisen lässt sich zudem auch nicht genau eruieren. Audoin-Rouzeau geht (nach Berechnungen von Winter) von einer Gesamtzahl von ca. sechs Millionen Kriegswaisen in Europa aus.⁶⁶

⁶¹ Vgl. Hämmerle; Stekl: Kindheit/en im Ersten Weltkrieg – eine Annäherung. In: Stekl, Hämmerle, Bruckmüller (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. S. 15f.

⁶² Vgl. Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. S. 93f.

⁶³ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. 139.

⁶⁴ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. Darmstadt 2009. S. 112f.

⁶⁵ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 170.

⁶⁶ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. S. 140.

Neben der meist sehr prägenden Erfahrung des Hungers zeigten sich auch Einschnitte in der Ausbildung. Dies offenbarte sich darin, dass die Jugendlichen nach der Schule keine Lehre mehr absolvierten, sondern Tätigkeiten als ungelernete Arbeiter aufnahmen, um möglichst früh eigenes Geld verdienen zu können. Auch die mit der sozialen Not verbundene Kriminalität (zum Beispiel offener Felddiebstahl) stellte eine wesentliche Erfahrung von Kriegskindern dar.⁶⁷

3.1 Mobilisierung für den Krieg

Die Mobilisierung der Kinder für die Zwecke des Krieges hatte mehrere wichtige Träger, wobei all diese gemeinsame Werte und Moralvorstellungen, abgestimmt auf die Kleinsten der Gesellschaft, vermittelten.⁶⁸

3.1.1 Kinderbücher

Um auch die aller kleinsten Kinder für den Krieg mobilisieren zu können, griff man sogar auf eigene Bilderbücher zurück. Ein besonders gutes Beispiel dafür ist das Bilderbuch „Wir spielen Weltkrieg“, welches vom Kriegshilfsbüro in Wien herausgegeben wurde.⁶⁹

⁶⁷ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 112f.

⁶⁸ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Die mobilisierten Kinder. Die Erziehung zum Krieg an französischen Schulen. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch...“ Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Frankfurt am Main 1996. S. 178.

⁶⁹ Vgl. Zollinger, Manfred: Krieg der Spiele. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. S. 437.



Abbildung 6: Bilderbuch „Wir spielen Weltkrieg“.

Bei den meisten Bilderbüchern, welche neben dem propagandistischen Aspekt auch die kommerziellen Interessen der Verlage abdeckten, wurden die eigenen Verbündeten entweder als niedliche Minisoldaten in ihren typischen Uniformen oder als fröhliche, pausbäckige und siegessichere Buben dargestellt. Die Gegner⁷⁰ wurden meistens als feige, heimtückische und böse Buben charakterisiert. Dabei achtete man strikt darauf, den Krieg als niedliches Spiel darzustellen, weshalb Abenteuer und Heldentum auch kindlich verharmlost wurden.⁷¹ Weitere Charakteristika der Bilderbücher (und Bildpostkarten) waren die Darstellung von Kindern mit vorbildhaften Soldaten oder Vätern und die Darstellung des Krieges als legitimen Kampf zur Verteidigung der schutzlosen Bevölkerung.⁷²

Einige Bücher wurden dabei extra für den Krieg geschrieben, andere wiederum nur an die aktuellen Geschehnisse angepasst. Ein besonders herausragendes Beispiel hierfür ist der „Kriegs-Struwelpeter“ von Karl E. Olszewski aus dem Jahr 1915, wo einige Neuerungen

⁷⁰ Die Gegner wurden in den Bilderbüchern oftmals mit typischen gegnerischen Namen versehen, wie etwa „John“ und „Nikolaus“. Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 169.

⁷¹ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 169.

⁷² Vgl. ebenda.

zum Original vorgenommen wurden. So wurde etwa der Struwwelpeter zum „Bombenpeter“.⁷³ Weiters ersetzten der englische Außenminister Sir Edward Grey, der französische Staatspräsident Raymond Poincaré und Zar Nikolaus II ursprüngliche Charaktere. Doch nicht nur Personen wurden in der Kriegsversion ersetzt, auch andere aktuelle Themen fanden Anklang, wie etwa der Suppenkasper, welcher zum Blockade-John wurde.⁷⁴



Abbildung 7: „Bombenpeter“ König Peter I. von Serbien.

3.1.2 Spiele

Bereits das Weihnachtsgeschäft des ersten Kriegswinters 1914/1915 war vom Thema Krieg dominiert. Dabei reichte das Angebot über Soldatenpuppen, Bleisoldaten mit Schüt-

⁷³ König Peter I. von Serbien wurde als „Bombenpeter“ dargestellt, ein Verschwörer und Verräter mit blutigen Händen. Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 56.

⁷⁴ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 56.

zengräben und Kanonen bis hin zu Gefangenentransporten und Lazaretten, womit alle Aspekte des kriegerischen Spiels abgedeckt wurden. Für die Allerkleinsten wurden sogar spezielle Kriegspuzzle angeboten.⁷⁵ Die Thematisierung des Krieges in Spielen war dabei keine Erfindung des Ersten Weltkrieges⁷⁶, jedoch ließ der Krieg mit seiner enormen Propagandamaschinerie neue Marktchancen und Absatzmärkte für die Spielwarenindustrie entstehen.⁷⁷ In den Verkaufskatalogen zu Beginn des Krieges weist in etwa ein Fünftel der Gesellschaftsspiele einen eindeutigen Kriegsbezug auf, 1915/1916 hatten bereits elf von 15 Neuerscheinungen des Otto Maier Verlags einen unverkennbaren Kriegsbezug.⁷⁸

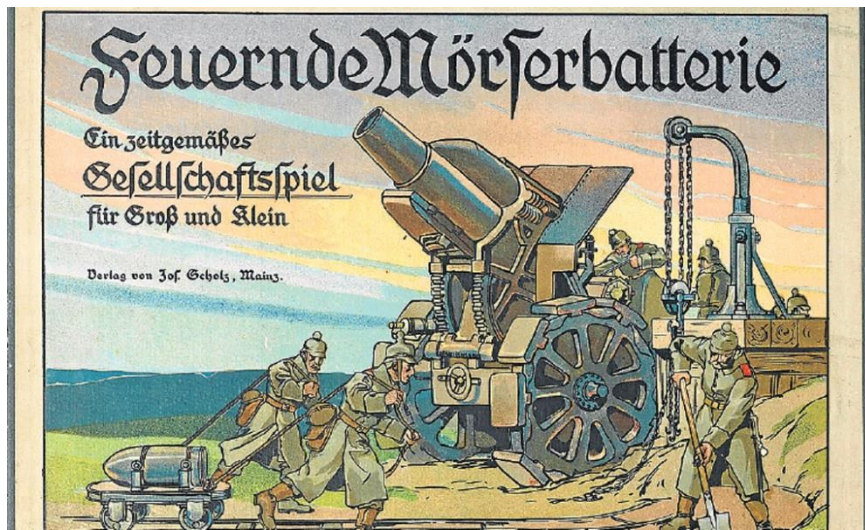


Abbildung 8: Kriegsspiel im Ersten Weltkrieg

Wie viele Kinder aber tatsächlich mit solchen Kriegsspielen ausgestattet wurden, bleibt heute im Dunkeln. Allein aufgrund der finanziellen Hürde der Anschaffung ist davon auszugehen, dass bei Arbeiter- und Bauernkindern diese nicht so sehr verbreitet waren wie

⁷⁵ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 86.

⁷⁶ Kriegerische und militärische Aspekte fanden bereits lange vor dem 20. Jahrhundert in Spielen und Spielzeug Eingang, wobei vor allem das Manifestieren des Bellizistischen, der Bezug auf konkrete Ereignisse und das Spiel als Vehikel der Politik und Propaganda im Mittelpunkt stand. Vgl. Zollinger, Manfred: Spiele mit Kriegssignatur. S. 231.

⁷⁷ Vgl. Zollinger, Manfred: Krieg der Spiele. S. 430.

⁷⁸ Vgl. Strouhal, Ernst: Spiel und Propaganda. Antisemitismus, Krieg und Ideologie in Gesellschaftsspielen 1900 bis 1945. In: Strouhal, Zollinger, Felderer (Hg.): Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien 2012. S. 139.

etwa bei den Kindern des städtischen Bürgertums.⁷⁹ Ähnlich wie die Kinderbücher war der größte Teil der Kriegsspiele durch Weiterentwicklungen und Adaptierungen von traditionellen Spielen entstanden. Beispiele hierfür sind die Kriegsversionen von traditionellen Lege- und Brettspielen, Puzzles, ein Kriegslotto, „Schnipp-Schnapp“-Karten, Quartettspiele und „Mensch ärgere dich nicht“.⁸⁰

3.1.3 Schulbücher und Kriegslektionen

Ein weiterer Teilbereich der Mobilisierung von Kindern deckt den Bereich der Schulbücher und Kriegslektionen ab. Dabei eignen sich Schulbücher aus mehreren Gründen für die Indoktrinierung. Einerseits sind Schulbücher ein offizielles Medium des Staates und vermitteln somit auch die explizit gewünschten Inhalte. Andererseits waren Schulbücher in der Zeit des Ersten Weltkrieges oftmals das einzige Medium zur Wissensvermittlung, was sie zu einer Grundlage des Unterrichts machte.⁸¹ Dabei fanden bereits während des Krieges die aktuellen Ereignisse (bis zum Datum der Drucklegung) Einklang in den Büchern. Die Vorgeschichte des Krieges wurde jedoch erst nach dem Kriegsausbruch thematisch behandelt, wobei dessen Ausbruch stets mit „tief eingewurzelter Rachgier der Franzosen“, „maßloser Eroberungssucht der Russen“ und „kühl berechnendem Krämergeist der Engländer“ begründet wurde.⁸²

Oftmals reichten die traditionellen Schulbücher für eine umfassende Beschäftigung mit der Thematik des Krieges nicht aus. Daher wurden auch spezielle Kriegslektionen und ähnliches Zusatzmaterial für den Unterricht zur Verfügung gestellt.⁸³

⁷⁹ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 86.

⁸⁰ Vgl. Zollinger, Manfred: Spiele mit Kriegssignatur. In: Stekl, Hämmerle, Bruckmüller (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 237.

⁸¹ Vgl. Gruber, Verena: Mobilisierung von Kindern und Jugendlichen im Vorfeld und im Ersten Weltkrieg. S. 36.

⁸² Vgl. Bendick, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen: Die Darstellung des Ersten Weltkrieges in deutschen und französischen Schulbüchern. In: Hirschfeld, Krumeich, Langewiesche, Ullmann (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkrieges. Essen 1997. S. 411f.

⁸³ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 54.

3.2 Verelendung der Kinder als Folge des Krieges

Mit der sozialen Not während des Krieges ging oft auch eine vermehrte Verelendung und Verwahrlosung der Kinder vonstatten.⁸⁴ Durch den Umstand, dass die Väter an der Front waren und die Mütter den Lebensunterhalt verdienten, blieb oftmals keine andere Wahl, als die Kinder sich selbst zu überlassen.⁸⁵ Zusätzlich war besonders das Anstellen um Lebensmittel⁸⁶ oft eine Aufgabe der Kleinen. So wurden die Kinder, die sich die halbe Nacht draußen anstellen mussten, sehr schnell zum Symbol für den Zusammenbruch der sozialen Ordnung. Der Chefredakteur der „AZ am Abend“, Max Winter, war einer der schärfsten Kritiker dieses nächtlichen Anstellens. Er richtete bereits 1915 einen eindringlichen Appell an Ministerpräsident Stürgkh:⁸⁷

„Kindsmord! Eine aufregende Sache, die uns alle angeht, die Väter und Mütter, die Behörden und alle Bürger, ist gegenwärtig in Wien zu beobachten. Der Unfug mit dem Anstellen vor den Mehlgeschäften der Firma Mendl hat Formen angenommen, die unerträglich geworden sind. Der Unfug muss also augenblicklich abgestellt werden. In den Proletarierbezirken und insbesondere wird uns dies in Favoriten und Simmering gemeldet, stellen sich die Kinder schon kurz nach 10 Uhr abends vor den Mendlgeschäften an, um um 7 Uhr früh bei der Öffnung der Geschäfte Mehl zu bekommen.“⁸⁸

⁸⁴ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 113.

⁸⁵ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 73.

⁸⁶ Bedarfsgüter wurden je nach Lebensumständen, wie etwa dem Alter, Einkommen, Art der Arbeit etc., mithilfe von Karten bezogen. Es gab hierfür beispielsweise Brotkarten, Zuckerkarten, Schuhkarten und Kleidungskarten. Zusätzlich wurde 1916 auch noch die Rayonierung eingeführt, was bedeutet, dass die Bedarfsgüter nur noch von einer bestimmten Stelle, vornehmlich im eigenen Bezirk, bezogen werden durften. Vgl. Hämmerle, Christa: Kindheit im Krieg. In: Gigler (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Die große Erschütterung und der Keim des Neuen. 12 Vorlesungen. Kleine Zeitung Akademie, Graz 2013. S. 141.

⁸⁷ Vgl. Healy, Maureen: Eine Stadt, in der sich täglich hunderttausende anstellen. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 151.

⁸⁸ Amtsblatt der k.k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien 4 (14. Jänner 1916), S. 56-59. Protokoll der 29. Obmännerkonferenz vom 14. Jänner 1916. Zitiert nach: Healy Maureen: Eine Stadt, in der sich täglich hunderttausende anstellen. S. 151.



Abbildung 9: Kinder vor einer Kriegsküche im 14. Wiener Bezirk.

Sowohl die Kinder als auch die Polizisten, welche die Menschenmengen überwachen sollten, wussten dabei sehr genau, weshalb das nächtliche Anstellen lebensnotwendig geworden war. Es war ein offenes Geheimnis, dass diejenigen, welche sich nach 3 Uhr nachts anstellten, in der Früh wahrscheinlich nichts mehr bekommen würden. Die städtischen Behörden hatten jedoch eine andere Erklärung für das nächtliche Anstellen: In ihren Augen lag dieses in den Tiefen der menschlichen Psyche⁸⁹, welche rational nicht zu erklären war.⁹⁰

Das öffentliche Interesse an den „verwahrlosten Kindern“ galt dabei zunächst jenen Buben, deren Väter einberufen worden waren und deren Mütter für den Lebensunterhalt aufkommen mussten. Bereits zeitgenössische Autoren diskutierten die Ursachen dieser Entwicklung, wobei zumeist die kriegsbedingte Abwesenheit der Väter, und das damit einhergehende Fehlen väterlicher Autorität, als Grund für die Verwahrlosung genannt wurde. Den

⁸⁹ Den sich Anstellenden wurde eine Art „Kriegspsychose“, die aus Angst vor drohendem! (und nicht jetzigem) Hunger hervorgerufen wurde, unterstellt. Vgl. Healy Maureen: Eine Stadt, in der sich täglich tausende anstellen. S. 152.

⁹⁰ Vgl. Healy Maureen: Eine Stadt, in der sich täglich hunderttausende anstellen. S. 152.

Schwierigkeiten von Müttern, Erwerbsarbeit, Kinderbetreuung und Hausarbeit zu koordinieren, wurde dabei bei Weitem kein so großes öffentliches Interesse zuteil.⁹¹

Eine weitere kriegsspezifische Erfahrung vieler Heranwachsender war die Kriminalisierung großer Bereiche des Alltagslebens.⁹² So führten das „Nachernten“ von Getreide und Kartoffeln auf den Feldern und die Suche nach Nahrungsmitteln und Holz in Wäldern die Kinder sehr oft an den Rand der Legalität.⁹³

In Deutschland nahm dadurch die Kinderkriminalität während des Krieges überdurchschnittlich zu, wobei vor allem Eigentumsdelikte in den Großstädten und deren unmittelbarer Umgebung dafür verantwortlich waren. Ein Großteil der Delikte entfiel auf Lebensmitteldiebstähle (als Folge des Hungers) und Kohlendiebstahl, sie waren also direkte Folgen des allgemeinen Mangels.⁹⁴

Durch die Zunahme der Kinderarbeit entglitten die Kinder auch durch die Ausübung verschiedenster Tätigkeiten in die Kriminalität. Wurden Kinderschutzgesetzte (wie etwa bezüglich des Arbeitsalters) verletzt, mussten die Kinder mit strengen Strafen rechnen, wohingegen der Arbeitgeber meist mit Milde verwarnt wurde.⁹⁵

3.3 Neue Freiräume

Nichtsdestotrotz eröffneten die Wirren des Krieges den Kindern auch ungewohnte Freiräume und Möglichkeiten der frühen Selbstständigkeit. Buben aus bäuerlichen Landwirtschaften mussten häufig den zum Kriegsdienst eingerückten Vater ersetzen und konnten damit eine größere Bedeutung auf den Höfen gewinnen.⁹⁶ Aber auch Buben aus bürgerli-

⁹¹ Vgl. Sieder, Reinhard: Wiener Arbeiterkinder. Praktiken des Alltagslebens und die Anfänge der eugenischen Fürsorgepolitik. In: Stekl, Hämmerle, Bruckmüller (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. S. 269, 272.

⁹² Kriminelles Verhalten aufgrund der gravierenden Mangelsituation war vor allem in den Staaten Mittel- und Osteuropas ein großes Problem. Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 113.

⁹³ Vgl. Stekl, Hämmerle: Kindheit/en im Ersten Weltkrieg – eine Annäherung. S. 23.

⁹⁴ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 70.

⁹⁵ Vgl. ebenda. S. 71.

⁹⁶ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 113.

chen Milieus (und hier vornehmlich aus gebildeten Schichten in den Städten) konnten mithilfe der freiwilligen Meldung zum Kriegsdienst der elterlichen Obsorge entfliehen und auf selbstständigen Beinen stehen. Für die Mädchen waren die neuen Freiräume in der Regel schwieriger auszukosten, wobei es unter dem Druck der öffentlichen Instanzen, Kirchen und Familien auch hier zu neuen Lebenswelten kam.⁹⁷ So konnten junge Frauen aus bürgerlichen Milieus sich beispielsweise als Kranken- und Hilfsschwester zur Verfügung stellen.⁹⁸ In den meisten Fällen blieben ihre Möglichkeiten, im Gegensatz zu denen der jungen Männer, jedoch beschränkt und fokussierten sich hauptsächlich auf gemeinnützige Tätigkeiten.⁹⁹

Besonders für den französischen Raum ist das Phänomen der neuen Freiräume für Kinder und Jugendliche sehr gut dokumentiert. Das „heldenhafte Ausreißen“ von zu Hause lässt sich anhand von Suchanzeigen in den Zeitungen rekonstruieren, zeigt aber auch die öffentliche Missgunst über solche Praktiken.¹⁰⁰

3.4 Und nach dem Krieg?

Die zahlreichen Kriegstoten der Fronten¹⁰¹ sowie die „indirekten Toten“¹⁰² an der Heimatfront (oftmals durch Krankheit und Unterernährung) zeigten den Menschen auch nach dem Ende des Krieges das grausame Ergebnis der Kampfhandlungen. So hinterließ der Krieg

⁹⁷ Vgl. Segesser, Marc: Der Erste Weltkrieg. S. 160.

⁹⁸ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 113.

⁹⁹ Vgl. Segesser, Marc: Der Ersten Weltkrieg. S. 160.

¹⁰⁰ Vgl. Audoin-Rouzeau: Kinder und Jugendliche. S. 139.

¹⁰¹ In der Literatur herrscht große Uneinigkeit über die tatsächliche Zahl der Gefallenen. Das größte Problem liegt hierbei in der Definition von direkten und indirekten Kriegstoten. Ausschließlich auf die Zahl der getöteten Soldaten (während des Krieges oder in Gefangenschaft) bezieht sich die Zahl von neun Millionen Gefallenen. Vgl. Overmans, Rüdiger: Kriegsverluste. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. S. 663ff.

¹⁰² Ein Annäherungswert an den Verlusten der Heimatfront beträgt rund sechs Millionen. Für eine Reihe von Ländern liegen hierzu jedoch nur unzureichende Daten vor, weiters ist die Grenze zwischen den Toten aufgrund der Kriegssituation sowie den natürlich Verstorbenen nicht klar zu ziehen. Vgl. Overmans, Rüdiger: Kriegsverluste. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. S. 663ff.

neben den tausenden Gefallenen und Vermissten eine Vielzahl an Waisen, wobei europaweit von ca. 6 Millionen Vollwaisen ausgegangen werden muss.¹⁰³ Zusammen mit der sinkenden Geburtenrate, den Wanderungsbewegungen (Beamte, Offiziere und galizische Juden strömten in das kleine Österreich; sehr viele Tschechen verließen das Land und besonders die Auswanderung nach Amerika war im Steigen) und dem regionalen Ungleichgewicht („Wasserkopf Wien“ mit 25% der gesamten Bevölkerung) war Österreich durch große gesellschaftliche Veränderungen gefordert.¹⁰⁴

Trotz der Freude über die heimgekehrten Soldaten, stellten diese den neuen Staat vor gewaltige Herausforderungen, galt es doch die Masse an Heimkehrern und Kriegsversehrten wieder bestmöglich in die Gesellschaft zu integrieren. Bereits im Jahr 1919 wurden erste Sozialgesetze, wie etwa der Achtsturentag, Urlaubsgesetze, Lehrlingsschutz sowie das Verbot von Nachtarbeit von Frauen und Jugendlichen umgesetzt.¹⁰⁵ All dies konnte jedoch nicht über ein gewaltiges Problem hinwegtäuschen, nämlich der dringend notwendigen wirtschaftlichen Neustrukturierung des neuen Kleinstaates. Dabei war die Disproportionalität der österreichischen Wirtschaft nach dem Krieg besonders auffällig. Hatte man in der Vergangenheit großräumige Ziele der gesamten Monarchie verfolgt, machten sich diese Entwicklungen nun bemerkbar. In gewissen Branchen war der österreichische Staat überproportional gut aufgestellt (wie etwa der Eisen- und Stahlindustrie, wo etwa 40% der Kapazitäten der Monarchie in Österreich verblieben), in anderen Bereichen, wie etwa bei chemischen Industrieanlagen, musste man von Null beginnen.¹⁰⁶ Besonders der Nahrungsmittel- und Energiesektor stellte den neuen Staat vor gewaltige Herausforderungen. So blieb Österreich, bei 12% der Bevölkerung der Monarchie, lediglich 0,5 % der Kohlenförderung. Die Hungerwinter der Jahre 1918/19 und 1919/20 sowie die horrende Inflation begleiteten die junge Republik daher in ihren ersten Jahren.¹⁰⁷

¹⁰³ Vgl. Stambolis, Barbara: Aufgewachsen in „eiserner Zeit“.

¹⁰⁴ Vgl. Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5; Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988. S. 23f.

¹⁰⁵ Vgl. Zöllner; Schlüssel: Das Werden Österreichs. Ein Arbeitsbuch für österreichische Geschichte. Wien 1995. S. 239.

¹⁰⁶ Vgl. Karner, Stefan: Problemfelder des wirtschaftlichen Aufbaus in Österreich 1918/19. In: Karner, Schöpfer (Hg.): Als Mitteleuropa zerbrach. Zu den Folgen des Umbruchs in Österreich und Jugoslawien nach dem Ersten Weltkrieg. Graz 1990. S. 68.

¹⁰⁷ Vgl. Vocelka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. Graz [u.a.] 2000. S. 276.

Im schulischen Bereich blieben die Folgen des Krieges auch nach der Einstellung der Kampfhandlungen groß. So zeigen statistische Auswertungen, dass die Schüleranzahl nicht nur während der Kriegsjahre kontinuierlich sank. Im Schuljahr 1920/21 (entspricht dem Geburtenjahrgang 1913/14) besuchten noch 13.325 Schüler städtische Schulen in Graz, der Wert sank im Schuljahr 1921/22 (Jahrgang 1914/15) auf 13.279 Schüler und im Schuljahr 1924/25 (Jahrgang 1917/18) auf 11.293 Schüler. Besonders ersichtlich wird der Rückgang der Schülerzahlen bei den Grazer Erstklässlern. Gab es im Schuljahr 1920/21 noch 2011 Schüler, sank der Wert bis zum Schuljahr 1924/25 auf 1110 Schüler drastisch.¹⁰⁸

Der aktuelle Wert der Grazer Erstklässler im Schuljahr 2015/16 beträgt 9.188 Schüler bei insgesamt 46.406 Schülern aller Schultypen.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Vgl. Graz: Die Stadt Graz: ihre kulturelle, bauliche, soziale und wirtschaftliche Entwicklung in den letzten sechzig Jahren nebst kurzen geschichtlichen Rückblicken; herausgegeben aus Anlaß der Achthundertjahrfeier 1128-1928. Graz 1928. S. 204.

¹⁰⁹ Vgl. Statistik Austria – Statistik zum Schulbesuch in Österreich. Online abrufbar.

4 Schulische Rahmenbedingungen zur Zeit des Ersten Weltkrieges

Bis zu den Kriegswirren der Jahre 1914 bis 1918 blickte das österreichische Schulsystem bereits auf einige wichtige Reformen zurück. Die Entwicklung reichte hierbei über die Anfänge in den Pfarrschulen, die „Allgemeine Schulordnung“ unter Maria Theresia bis hin zur Errichtung verschiedenster Schultypen (wie etwa Bürgerschulen, Realschulen und Fabriksschulen).¹¹⁰ Besonders das Verhältnis der katholischen Kirche zur Schule war ein jahrelang umkämpftes Feld. Schlussendlich gipfelte der Machtkampf zwischen Kirche und Staat im „Schule-Kirche-Gesetz“ des Jahres 1868. Öffentliche Schulen wurden dabei interkonfessionell und die Schulaufsicht ging an staatliche (statt kirchliche) Organe über.¹¹¹ Darüber hinaus spielte auch die Mädchenbildung eine wichtige Rolle in der schulischen Entwicklung. Zwar galt das Prinzip der gleichen Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Buben theoretisch bereits seit der Allgemeinen Schulordnung unter Maria Theresia, in der Praxis bezog sich diese nur auf den Pflichtschulbereich. Höhere Bildungswege blieben Mädchen (und das besonders aus den niederen Schichten) noch eine sehr lange Zeit verwehrt.¹¹²

¹¹⁰ Vgl. Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Wien 1990. S. 25ff.

¹¹¹ Vgl. Seel, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck 2010. S. 46f.

¹¹² Vgl. Scheipl, Josef; Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz 1987. S. 70.

4.1 Die „Theresianische Schulreform“ als Grundstein der staatlichen Bildungsinitiative

Kaiserin Maria Theresia¹¹³ reformierte das österreichische Bildungswesen von Grund auf und schuf dabei wichtige Eckpfeiler, welche auch heute noch eine große Bedeutung haben. Unter ihrer Herrschaft wurden zunächst Universitäten, Akademien und Gymnasien reformiert, das niedere Schulwesen hingegen blieb noch einige Zeit lang die Angelegenheit der Kirche, der Grundobrigkeiten und Gemeinden. Erst durch die fortwährende Verbreitung des Gedankengutes der Aufklärung, den schmerzhaften Niederlagen bei wichtigen Schlachten und dem Vergleich mit anderen innereuropäischen Vorbildern¹¹⁴ nahm Maria Theresia in ihrem letzten Regierungsjahrzehnt die Reform des niederen Schulwesens in Angriff.¹¹⁵

Die Anforderungen an das Bildungssystem waren dabei geprägt von den unterschiedlichsten Interessensparteien. Das Heer benötigte beispielsweise besser ausgebildete Soldaten, welche über gewisse Grundkenntnisse verfügen und in einem abgesteckten Rahmen selbstständig handeln sollten. Weiters wurden Forderungen nach speziell ausgebildeten Beamten, die kaiserliche Anordnungen besser erfassen und ökonomisch durchsetzen sollten, laut. Aber auch die Industrie, welche zu einem großen Teil auf unqualifizierte Arbeitskräfte (häufig Frauen und Kinder) zurückgriff, benötigte zumindest Arbeiter mit gewissen Elementarkenntnissen.¹¹⁶

¹¹³ Kaiserin Maria Theresia, Erzherzogin von Österreich, Königin von Böhmen und Ungarn; geb. 1717, gest. 1780; Erbtochter Kaiser Karls VI.; verheiratet mit Herzog Franz Stephan von Lothringen, nach seiner Wahl zum Kaiser wurde sie als Kaiserin bezeichnet, der Ehe entstammten 16 Kinder (darunter die späteren Kaiser Joseph II. und Leopold II.). Vgl. Lexikonred. d. Verl. [Projektleitung Hotz] (Hg.): Der Brockhaus Geschichte. Personen, Daten, Hintergründe, 2. Auflage, Stichwort Maria Theresia, S. 549f.

¹¹⁴ Das niedere Schulwesen wurde beispielsweise in Bayern 1770/71 reformiert, in Russland gab es unter Katharina II. schon ab 1764 Versuche, das Schulwesen neu aufzubauen. Vgl. Boyer, Ludwig: Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. S. 81.

¹¹⁵ Vgl. Boyer, Ludwig: Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Graz 2012. S. 81.

¹¹⁶ Vgl. Mende, Staritz, Tomschitz: Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des österreichischen Bildungssystems. Wien 1980. S. 72f.

Aus diesen Überlegungen heraus beschrieb Maria Theresia bereits zwei Jahre vor der Schulreform in einem Hofdekret ihr eigentliches Bildungsziel. Dieses lautete, neben dem unantastbaren Dogma der Erziehung zu „guten Christen“, die Schule als Mittel zur Heranbildung von „nützlichen Bürgern“ zu gestalten.¹¹⁷ Zur Erreichung dieses Bildungszieles wurden mehrere Pläne ausgearbeitet, welche teils aus finanziellen Gründen, teils auf Grund von unterschiedlichen Visionen abgelehnt wurden.¹¹⁸ Den Durchbruch brachte schließlich die Berufung von Abt Johann Ignaz von Felbiger¹¹⁹ aus Sagan, welcher Dank der Zustimmung König Friedrichs II. von Preußen im Jahre 1774 nach Wien kam.¹²⁰

Der Abt zeichnete sich bereits durch die Reform des schlesischen Schulwesens aus und stützte sich bei der Arbeit auf eine Reihe von Erfahrungen¹²¹, welche er bei der Beschäftigung mit protestantischen Erziehungseinrichtungen, dem Studium einschlägiger Literatur sowie der Diskussion mit anderen „Reformern“ gewinnen konnte.¹²² Die intensive Auseinandersetzung mit protestantischen Bildungseinrichtungen beruhte auf der Tatsache, dass Felbiger als Ober-Schulaufseher von Sagan feststellte, dass selbst katholische Eltern ihre Kinder lieber in protestantische Schulen schickten, da diese besser eingerichtet waren und der Unterricht von besser ausgebildeteren Lehrkräften abgehalten wurde.¹²³

¹¹⁷ Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. Gesetze für das niedere Schulwesen 1774-1905. Nachdrucke mit einer Einleitung. Köln [u.a.] 1993. S. XI.

¹¹⁸ Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 15.

¹¹⁹ Johann Ignaz von Felbiger, geb. 1724, gest. 1788; Schulreformer, Stiftsabt und Schulherr in Sagan; gestaltete auf Geheiß von Maria Theresia das österreichische Schulsystem organisatorisch sowie didaktisch tiefgreifend um. Vgl. Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 19. Auflage, 7. Band EX-FRT. Stichwort Felbiger. S. 170.

¹²⁰ Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. XIII.

¹²¹ Felbiger veröffentlichte bis zu seinem Tode über 70 didaktische Schriften, wobei „Der Kern des Methodenbuches“ als einheitliche Grundlage für das gesamte Unterrichtswesen die größte Verbreitung fand. Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. XIII.

¹²² Vgl. Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. S. 39.

¹²³ Vgl. Pinloche, Auguste: Geschichte des Philanthropismus. 2. Auflage. Leipzig 1914. S. 52ff.

Felbiger schuf bereits im Jahr seiner Ankunft in Wien die „Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern¹²⁴“ welche am 6. Dezember 1774 von der Kaiserin unterzeichnet wurde.¹²⁵ Die Bezeichnung „deutsch“ verwies darauf, dass die Schulordnung in allen Schulen, in denen nicht Latein unterrichtet wurde, galt.¹²⁶ Das Gesetz bezog sich im Ganzen jedoch nicht nur auf die österreichischen Länder, sondern galt für das gesamte Habsburgische Reich.¹²⁷

In der Einleitung der Schulordnung werden zunächst die Beweggründe für diese erläutert. Hierbei heißt es:

„Da Uns nichts so sehr, als das wahre Wohl der von Gott Unserer Verwaltung anvertrauten Länder am Herzen liegt, und Wir auf dessen möglichste Beförderung ein beständiges Augenmerk zu richten gewohnt sind, so haben Wir wahrgenommen, daß die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere. Dieser Gegenstand hat Unsere Aufmerksamkeit um desto mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen, und die Bildung des Genies und der Denkensart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird.“¹²⁸

In diesen ersten Zeilen wird bereits deutlich, dass die Aufklärung, als eine wichtige Stütze des damaligen Gedankengutes, nicht bloß als Stärkung des Individuums angesehen wurde. Der Gesetzestext hebt vielmehr die kollektive Ebene der Bildung, als einen Beitrag für die Schaffung eines modernen Zentralstaates, hervor.¹²⁹

¹²⁴ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal= Haupt= und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d.d. Wien den 6ten December 1774, Wien, gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Trattnern. (Österreichisches Staatsarchiv, Abt. Haus-, Hof- und Staatsarchiv. Wien). Zitiert nach: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 1.

¹²⁵ Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. XII.

¹²⁶ Vgl. Mende, Staritz, Tomschitz: Schule und Gesellschaft. S. 78.

¹²⁷ Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. XIVf.

¹²⁸ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal= Haupt= und Trivialschulen. Zitiert nach: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 4.

¹²⁹ Vgl. Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. XIV.

In insgesamt 24 Punkten wird schließlich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Themenbereichen abgedeckt. Diese reichen über die allgemeine Schulorganisation¹³⁰, die Lehrgegenstände¹³¹, die Unterrichtszeit¹³² bis hin zur allgemeinen Schulpflicht¹³³.¹³⁴

In der Realität zeigten sich jedoch sehr bald einige Probleme bei der Umsetzung der Schulordnung. So war die Finanzierung des Elementarschulwesens, dessen Hauptlast auch weiterhin die Gemeinden selbst tragen mussten, besonders bei den Trivialschulen der armen ländlichen Regionen nicht immer gesichert. Zudem gab es eine große Diskrepanz zwischen der allgemeinen Schulpflicht und der tatsächlichen Anwesenheit der Schüler. Vor allem in den armen ländlichen Regionen war der Schulbesuch nicht selbstverständlich, wurden die Kinder doch als Arbeitskräfte gebraucht. Zudem waren das zu entrichtende Schulgeld sowie weite Schulwege weitere Hindernisse.¹³⁵

4.2 Das „Reichsvolksschulgesetz“ 1869

Nachdem Österreich die Schlacht bei Königgrätz gegen die Preußen verloren hatte, wurde, wie oft nach Niederlagen üblich, nach einem Schuldigen für diese gesucht. Das österreichische Schulwesen rückte schnell in den Fokus, denn der Anteil der Analphabeten im österreichischen Heer war, im Gegensatz zu dem der Preußen, relativ hoch.¹³⁶

¹³⁰ Mit der Normalschule, der Hauptschule und der Trivialschule wurden drei Schultypen eingeführt. Vgl. Allgemeine Schulordnung – Punkt 2.

¹³¹ Der zu vermittelnde Lehrinhalt variierte zwischen den Schultypen, wobei die Normalschulen das breiteste Wissen vermitteln sollten. Vgl. Allgemeine Schulordnung – Punkt 5.

¹³² Im Winter dauerte der Unterricht von 8 bis 11 Uhr, im Sommer von 7 bis 10 Uhr. Der Nachmittagsunterricht fand das ganze Jahr über von 14 bis 16 Uhr statt. Vgl. Allgemeine Schulordnung – Punkt 10.

¹³³ Mit Beginn des sechsten Lebensjahres waren alle Kinder schulpflichtig, wobei die Schule bis zum 12. Lebensjahr besucht werden musste. Diese Regelung galt dabei für beide Geschlechter! Vgl. Allgemeine Schulordnung – Punkt 12.

¹³⁴ Vgl. Mende, Staritz, Tomschitz: Schule und Gesellschaft. S. 78f.

¹³⁵ Vgl. Grimm, Gerald: Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In: Schmale, Dodde (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum 1991. S. 238f.

¹³⁶ Vgl. Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien 1986. S. 111f.

Der Weg zu einer umfassenden Neuerung im Pflichtschulbereich wurde schließlich durch das Staatsgrundgesetz aus dem Jahr 1867¹³⁷ und dem Gesetz über das Verhältnis der Kirche und Schule geebnet. Den Höhepunkt der Bildungspolitik bildete schließlich das „Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden“ (Reichsvolksschulgesetz).¹³⁸ Dieses Gesetz trat im Allgemeinen ab dem Schuljahr 1869/79 in Kraft und hatte in Österreich bis zum Schulorganisationsgesetz des Jahres 1962 Gültigkeit.¹³⁹

Trotz anhaltendem Protest seitens der katholischen Kirche, konservativer Kreise, Konfessioneller sowie Föderalisten wurden einige Neuerungen im Schulsystem durchgeführt.¹⁴⁰

Die wichtigsten Veränderungen waren hierbei:

- Die Schule ist eine öffentliche und interkonfessionelle Anstalt

„Jede Volksschule, zu deren Gründung oder Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder theilweise beiträgt, ist eine öffentliche Anstalt und als solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich.“ (§ 2)¹⁴¹

¹³⁷ Österreich erhielt mit dem Staatsgrundgesetz (1867) eine Verfassung, in welcher die staatliche Aufsicht und Leitung des Schulwesens festgehalten wurde (Artikel 17). Vgl. Seel: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. S. 105.

¹³⁸ Vgl. Battista, Ludwig: Die pädagogische Entwicklung des Pflichtschulwesens und der Lehrerbildung von 1848-1948. In: Loebenstein (Hg.): 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948. S. 146.

¹³⁹ Vgl. Boyer, Ludwig: Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. S. 272ff.

¹⁴⁰ Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 57.

¹⁴¹ Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. Zitiert nach: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 443.

- Allgemeine achtjährige Schulpflicht

„Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten, und dauert bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre. Der Austritt aus der Schule darf aber nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen nothwendigsten Kenntnisse, als: Lesen, Schreiben und Rechnen, besitzen.“ (§ 21)¹⁴²

Diese allgemeine achtjährige Schulpflicht wurde durch Abweichungen der Landesgesetze teilweise in eine sechsjährige, beziehungsweise in Görz und Gradiska sogar in eine fünfjährige Schulpflicht umgewandelt.¹⁴³

- Schaffung der achtjährigen Volksschule und der dreijährigen Bürgerschule

Die Volksschule ersetzte durch das Reichsvolksschulgesetz die Trivial- und Hauptschulen. Zusätzlich wurden in größeren Orten auch Bürgerschulen eingerichtet, welche *„eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung [...] gewähren“* (§ 17)¹⁴⁴ sollten. Diese Schulen konnten einerseits parallel zu den Volksschulen, oder aber dreijährig (im Anschluss an den fünften Jahrgang der Volksschule) geführt werden. Da die Gefahr eines zweigleisigen Schulsystems gegeben war, entschied man sich 1883 die achtjährige Bürgerschule wieder abzuschaffen und nur mehr die dreijährige zu belassen.¹⁴⁵

Die Bürgerschule war an den Mittelschulen (Sekundarschulbereich) orientiert, der Unterricht wurde durch eigene Fachlehrer erteilt und es gab die Option des Fremdsprachenunterrichts sowie eines freiwilligen vierten Schuljahres. Die Bürgerschule entwickelte sich dadurch sehr schnell zu einer Art Zubringerschule der berufsbildenden Fachmittelschulen, wie etwa der Lehrerbildungsanstalten und Gewerbeschulen. An diesen musste, im Gegensatz zu den Mittelschulen, auch kein Schulgeld bezahlt werden.¹⁴⁶ Trotz des massiven Ausbaus der Bürgerschulen besuchten

¹⁴² Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. In: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 446

¹⁴³ Vgl. Seebauer, Renate: Kein Jahrhundert des Kindes. Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung. Wien 2010. S. 45.

¹⁴⁴ Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. In: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 445.

¹⁴⁵ Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 58f.

¹⁴⁶ Vgl. Seel, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. S. 140.

im Schuljahr 1912/13 nur ca. 5% der Schulkinder Bürgerschulen (davon am meisten in Wien). Weitere 2% wurden in höheren Schulen und 93% in der achtjährigen Volksschule unterrichtet.¹⁴⁷ Weiters erfüllte sich das Ziel, die Bürgerschule zu einer berufsvorbildenden gewerblichen Schule zu entwickeln, nicht. Trotz der theoretischen Rücksicht auf die Bedürfnisse von Gewerbetreibenden und Landwirten, blieben die Unterrichtsgegenstände in hohem Grad allgemeinbildend und nahmen gewerbliche Bildungsinhalte nur unzureichend auf.¹⁴⁸

- Verbesserung des Lehrerdienstrechtes

Durch die Einführung vierjähriger Lehrerbildungsanstalten wurde sowohl der Ausbildungsgrad wie auch das Ansehen der Lehrer gesteigert. Zudem wurden die Bezüge so erhöht, dass die Lehrer ohne weitere Nebenverdienste in ihrem Stande gemäÙes Leben führen konnten. Weiters waren Lehrer und deren Angehörige nun auch pensionsberechtigt.¹⁴⁹

4.3 Ungleiche Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Buben

Seit Maria Theresia (Allgemeine Schulordnung) galt die Schulpflicht zwar für beide Geschlechter, die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen beschränkten sich jedoch lange Zeit nur auf Volks- beziehungsweise Bürgerschulen.¹⁵⁰ So hatten Buben die Möglichkeit, aufbauend auf der Elementarbildung, höhere Schulen, wie etwa Gymnasien¹⁵¹ und Realschulen,¹⁵² sowie Universitäten zu besuchen.

¹⁴⁷ Vgl. Mende, Staritz, Tomschitz: Schule und Gesellschaft. S. 112.

¹⁴⁸ Vgl. Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4. S. 194.

¹⁴⁹ Vgl. Mende, Staritz, Tomschitz: Schule und Gesellschaft. S. 100.

¹⁵⁰ Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 70.

¹⁵¹ Gymnasien entwickelten sich aus den mittelalterlichen Lateinschulen, wurden ab 1600 hauptsächlich von den Jesuiten geführt und waren der männlichen Elite vorbehalten. Vgl. Springer, Ernst: Das Mittelschulwesen. In: Loebenstein (Hg.): 100 Jahre Unterrichtsministerium. 1848-1948. Festschrift des Unterrichtsministeriums in Wien. S. 114.

¹⁵² Realschulen bildeten das Gegengewicht zu den Gymnasien, wobei der Fokus auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern lag. Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 66.

Für eine über die Elementarbildung hinausreichende Bildung der Mädchen sorgten in erster Linie katholische Orden (Ursulinen, Schulschwestern, etc.), das staatliche Offiziers-töchter-Erziehungsinstitut und das Zivilmädchenpensionat in Wien. Diese Schulen wurden normalerweise nur von den Töchtern des Adels und des gehobenen Mittelstandes besucht und blieben somit für die Mehrzahl der Mädchen keine realistische Ausbildungsstätte. Durch die potenzielle Gefahr der existenziellen Notlage unverheirateter oder verwitweter bürgerlicher Frauen (Mitte des 19. Jahrhunderts nahm die Anzahl der Trauungen ab und veränderte wirtschaftliche Rahmenbedingungen sicherten das Überleben unverheirateter „Tanten“ im Haushalt nicht mehr ab) nahm schließlich der Gedanke an die Erschließung neuer Ausbildungs- und Berufswege für Frauen und Mädchen Fahrt auf.¹⁵³

Durch die Initiative des Wiener Frauen-Erwerbs-Vereins, und im Speziellen von Marianne Hainisch¹⁵⁴, wurde, nachdem die Gemeinde Wien und die Regierung die Einrichtung von Parallelklassen oder Realgymnasien für Mädchen ablehnte, im Herbst 1871 eine eigene vierklassige „höhere Bildungsschule“ für Mädchen eingerichtet.¹⁵⁵ Nicht entschieden war dadurch jedoch die Frage, ob man für Mädchen die gleichen Bildungseinrichtungen wie für Buben, was zu gleichen Abschlüssen und in der Folge auch Berufsmöglichkeiten geführt hätte, forcieren sollte.¹⁵⁶ Statt vollwertiger Gymnasien und Mittelschulen wurde die Schule nur auf sechs Jahre erweitert und unter dem Namen Lyzeum, welcher vom Vorbild des Grazer Mädchenlyzeums (einer sechsklassigen höheren Mädchenschule) übernommen wurde, geführt. Das Grazer Mädchenlyzeum wurde, als erstes Mädchenlyzeum der Donaumonarchie im Jahre 1873 gegründet, schnell zum Prototyp aller sechsklassigen Mädchenmittelschulen.¹⁵⁷

Nach dem Staatsgrundgesetz des Jahres 1867 hatten Frauen zwar die volle Gleichberechtigung vor dem Gesetz und alle öffentlichen Ämter mussten für alle Staatsbürger gleich zugänglich sein, doch nachdem man am Grundsatz der geschlechtlichen Trennung, zumindest im höheren Bildungswesen, festhielt, wäre der Ausbau des Mädchenschulwesens zwingend

¹⁵³ Vgl. Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4. S. 278f.

¹⁵⁴ Marianne Hainisch, geb. 1839, gest. 1936; Gründerin des Bundes Österreichischer Frauenvereine, engagierte sich für die Bildung von Frauen und Mädchen. Vgl. Schinnerl: Marianne Hainisch. In: Austria-Forum. Online abrufbar.

¹⁵⁵ Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich - Anfänge und Entwicklungen. Wien 1993. S. 129.

¹⁵⁶ Vgl. Scheipl, Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. S. 71.

¹⁵⁷ Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. S. 130ff.

notwendig gewesen. Dies geschah jedoch nur sehr langsam und schrittweise und zunächst nur in berufsbildenden Schulen.¹⁵⁸ Da es für die Mädchen-Mittelschule anfangs auch keine Organisationsvorschriften gab, waren die Schulen sehr unterschiedlich aufgebaut. Neben den Lyzeen (diese wurden vier- oder sechsklassig geführt) gab es noch Mädchen-Fortbildungsschulen¹⁵⁹ und ein humanistisches Mädchengymnasium, welches 1892 in Wien errichtet wurde. Noch bis zum Jahr 1906 mussten die Absolventinnen jedoch die Reifeprüfung an einer Knabenmittelschule ablegen.¹⁶⁰ Zusätzlich gab es um die Jahrhundertwende für Mädchen noch die Möglichkeit, sogenannte Fachschulen, wie etwa Frauenarbeitsschulen und Hebammenlehranstalten, zu besuchen.¹⁶¹

Die weitere Entwicklung wurde schließlich von der Schaffung eines einheitlichen Lyzeen-Lehrplans (1900) und dem schrittweisen Ausbau einiger Lyzeen zu Reform-Realgymnasien beeinflusst, was schließlich ab dem Schuljahr 1910/11 auch zu Neugründungen von achtjährigen Realgymnasien für Mädchen führte.¹⁶²

4.4 Der Schulstandort Graz um die Jahrhundertwende

Bereits vor der maria-theresianischen Schulreform gab es in Graz Schulen, in welchen den Kindern das „Trivium“ (also neben der Religion auch Lesen, Rechnen und Schreiben) beigebracht wurde. Die erste Schule auf Grazer Boden war dabei die des Deutschen Ordens am Leech, welche bereits im Jahre 1278 gegründet wurde.¹⁶³

Zur Jahrhundertwende, also im Schuljahr 1900/01 gab es in Graz bereits 23 öffentliche Volksschulen, wovon zwölf für Buben und elf für Mädchen waren. Darüber hinaus gab es

¹⁵⁸ Vgl. Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4. S. 279f.

¹⁵⁹ Fortbildungsschulen waren einerseits „höhere Töchterschulen“ oder spezielle Fortbildungskurse die oftmals in Verbindung mit Koch-, Haushalts- oder Sprachschulen geführt wurden. Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. S. 178f.

¹⁶⁰ Vgl. Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. S. 262.

¹⁶¹ Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. S. 179.

¹⁶² Vgl. Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich. S. 263ff.

¹⁶³ Vgl. Klamminger, Karl: Die Trivialschulen in Graz. In: Steinböck (Hg.): 850 Jahre Graz 1128-1978. Festschrift im Auftrag der Stadt Graz. Graz [u.a.] 1987. S. 271.

noch vier Buben-, sieben Mädchen- und eine gemischte Privatvolksschule. In den nächsten zehn Jahren ging die Anzahl der privaten Volksschulen zurück, die Zahl der öffentlichen Volksschulen wurde gleichzeitig auf insgesamt 27 erhöht.¹⁶⁴

Die erste Bürgerschule wurde im Jahre 1870 als Privat-Landesbürgerschule im Ferdinandeum errichtet. Bis zum Schuljahr 1900/01 steigerte sich auch die Anzahl der Bürgerschulen innerhalb der Stadtgrenzen auf insgesamt neun, wobei die Schulen in zwölf Volksschulsprengel¹⁶⁵ und sieben Bürgerschulsprengel unterteilt wurden.¹⁶⁶

Als richtige Pflichtschule kann die Bürgerschule jedoch nicht verstanden werden. Schüler, welche die fünfte Volksschulklasse erst so spät absolvierten, sodass sie die Bürgerschule nicht bis zum Ende des schulpflichtigen Alters (14 Jahre) abschließen konnten, wurden in diese nicht aufgenommen. Für diese Kinder wurden stattdessen eigene Abschlussklassen in den Volksschulen errichtet.¹⁶⁷

Staatlich höhere Schulen waren nach wie vor den Buben vorbehalten, Mädchen bot sich lediglich der Besuch der Lehrerinnen-Bildungsanstalt (Normalschulgasse 2), der Steiermärkischen Landes-Zeichen-Akademie (Hamerlinggasse 3) oder gesonderter Damenkurse an der Grazer Handelsakademie an. Darüber hinaus standen Mädchen und Frauen noch private Institute zur Weiterbildung offen.¹⁶⁸

Seit dem Jahr 1585 war Graz zudem ein Universitätsstandort, wobei die Studierenden bis zum Ende des 19. Jahrhunderts fast ausnahmslos männlich waren. Ab den späten 1860er Jahren bemühten sich zwar vereinzelt Frauen um die Erlaubnis, als außerordentliche Hörerinnen an den Lehrveranstaltungen teilnehmen zu dürfen, dies war jedoch von dem Wohlwollen der einzelnen Vortragenden abhängig. Es dauerte bis zum Jahr 1918 bis auch die letzte Fakultät (Rechts- und Staatswissenschaften) ihre Pforten für weibliche Studentinnen öffnete. Der Erste Weltkrieg wirkte, durch das veränderte Verhältnis zwischen den Geschlechtern wie auch der Öffnung von typischen Männerdomänen, natürlich als ein sehr wichtiger Katalysator in der weiblichen Emanzipation an der Universität.¹⁶⁹

¹⁶⁴ Vgl. Göri, Josef: Die Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Hauptstadt Graz mit besonderer Berücksichtigung der Zeit vom Jahre 1869 an. Graz 1913. S. 280.

¹⁶⁵ Vgl. ebenda. S. 276f.

¹⁶⁶ Vgl. Graz: Die Stadt Graz. S. 202.

¹⁶⁷ Vgl. ebenda.

¹⁶⁸ Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. S. 190.

¹⁶⁹ Vgl. Höflechner, Walter: Geschichte der Karl-Franzens-Universität Graz. Von den Anfängen bis in das Jahr 2005. Graz 2006. S. 45.

5 Die „Schulfront“ als Teil der Heimatfront

Der Krieg verschonte die Zivilbevölkerung zwar meistens vor direkten Kampfhandlungen, trotzdem war das Hinterland im Rahmen der Heimatfront sehr stark in die Maschinerie des Krieges eingebunden. In diesem Sinn war auch die „Schulfront“ ein wichtiger Teil der Heimatfront, galt es nämlich nicht nur die zu Hause gebliebenen Männer und Frauen für den Krieg zu gewinnen, sondern auch Kinder für die Unterstützung des Krieges zu mobilisieren.¹⁷⁰ Dabei übte der Krieg eine unbändige Anziehungskraft auf die Kinder aus. Die Grenze zwischen der Welt der Erwachsenen (eine Welt der Gewaltausübung) und der Welt der Kinder (welche eigentlich von der Gewalt verschont werden sollte), begann sich immer mehr aufzulösen.¹⁷¹ Vor allem in Frankreich herrschte bereits unter den Kindern ein „Drang zum Heldentum“, welcher sich im freiwilligen Kriegseintritt¹⁷² der jungen Erwachsenen zeigte.¹⁷³ Im Gegenzug dazu scheint dies, durch das Fehlen einer Besetzung des heimischen Bodens, im österreichischen Raum kaum von Bedeutung gewesen zu sein. Trotzdem minderte es nicht die Attraktivität des Krieges und die Mobilisierung dafür.¹⁷⁴

¹⁷⁰ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. In: Bruckmüller, Hämmerle, Stekl (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 114.

¹⁷¹ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 160.

¹⁷² Der Rekrutierungsdruck in den kriegsteilnehmenden Ländern war derart hoch, dass sich vor allem sehr junge Leute, welche das Rekrutierungsalter noch nicht erreicht hatten, für den freiwilligen Dienst meldeten. In Frankreich wurden beispielsweise zwischen 1914 und 1918 130.000 Freiwillige verzeichnet. Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. S. 137.

¹⁷³ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. S. 137.

¹⁷⁴ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 160f.



Abbildung 10: Propagandapostkarte „Am Donaukanal: Gefangennahme eines Feindes.“
Aus der Serie: „Unsere Kinder in großer Zeit“.

Anders als etwa später im Dritten Reich stützte sich die Politisierung und Mobilisierung der Kinder sehr stark auf bereits bestehende Einrichtungen. Eine besondere Funktion kam dabei den Schulen als öffentliche Instanzen zu. Als der Erste Weltkrieg ausbrach, wurden die den Kindern zu vermittelnden Inhalte direkt von den Bezirks- und Landesschulbehörden bzw. dem Unterrichtsministerium vorgegeben.¹⁷⁵

Bereits seit Beginn der Auseinandersetzungen stand die Schule ganz im Zeichen des Krieges. Dieser wurde inhaltlich zum festen, alle Schulformen und Schulfächer umfassenden, Bestandteil des Unterrichts, dem sich kein Schüler entziehen konnte. Ziel dieser inhaltlichen Auseinandersetzung war zweifelsfrei die Rechtfertigung des Krieges, die Vermittlung von Feindbildern und der Gewissheit des eigenen Sieges, die Heroisierung von Soldaten und Gefallenen sowie die akribische Verfolgung des Kriegsgeschehens.¹⁷⁶

Ein Beispiel für die inhaltliche Fokussierung auf den Krieg war, dass in einigen Klassenzimmern Landkarten, an denen kleine Fähnchen den aktuellen Kriegsverlauf darstellen sollten, angebracht wurden. Gab es einen Sieg, wie etwa die Rückeroberung Lembergs,

¹⁷⁵ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche S. 148.

¹⁷⁶ Vgl. Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. S. 111.

läuteten die Kirchenglocken, die Schulgebäude wurden beflaggt und die Kinder erhielten schulfrei.¹⁷⁷

Ein wichtiger Zweck der Auseinandersetzung mit dem Krieg war auch die Rolle der Kinder als Träger und Mittler bei Eltern und Verwandten, wobei die Schule natürlich eine wichtige Rolle als Multiplikator innehatte.¹⁷⁸

Kinder wurden zudem vom Lehrpersonal angehalten, Tagebücher zu führen, um somit den Krieg ihres „Vaterlandes“ und ihrer eigenen, „heroischen Väter“ zu dokumentieren. Mithilfe dieser Maschinerie wurden die Kinder Schritt für Schritt in die Militarisierung der Gesellschaft eingebunden.¹⁷⁹

Dass nun Krieg herrschte, wurde den Schulkindern auch im Rahmen anderer Ereignisse bewusst. So wurden viele Lehrer und Schulleiter zum Kriegsdienst einberufen und von Frauen und pensioniertem Lehrpersonal ersetzt. Nicht selten wurden diese Ersatzlehrer aber im Laufe des Krieges für andere Kriegszwecke gebraucht, was dazu führte, dass der Unterricht reduziert werden musste. Hinzu kam, dass die Schulgebäude immer wieder vom Militär beschlagnahmt wurden, was in den extremsten Fällen sogar dazu führte, dass die Schulen komplett geschlossen und der Unterricht eingestellt werden musste (wie etwa in Feistritz bei Knittelfeld).¹⁸⁰

Vor allem in ländlichen Gebieten lernten die Schulkinder ihre Lehrer noch in einer völlig neuen Rolle kennen. So wurde nach Beschlüssen zur Beschlagnahme von landwirtschaftlichen Vorräten oftmals das Lehrpersonal als Vollstrecker herangezogen. In ihrer neuen Funktion besuchten sie dann die Elternhäuser ihrer Schulkinder, was wiederum das tagesweise Schließen der Schulen bedingte. Die Lehrerschaft wurde somit auch verstärkt eine soziale Kontrollinstanz und ein Träger staatlicher Agitation in Sachen Mobilisierung.¹⁸¹

¹⁷⁷ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 152f.

¹⁷⁸ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 66.

¹⁷⁹ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 148f.

¹⁸⁰ Vgl. ebenda, S. 154f.

¹⁸¹ Vgl. ebenda. S. 149.

5.1 Die Mobilisierung in Schulen

Die Tatsache, dass vor allem Schulen als zentrale, und auch äußerst wirksame Hebel der Mobilisierung der Kinder funktionieren, zeigte sich bereits wenige Tage nach dem Ausbruch des Krieges. So stand neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Krieg auch die praktische Nutzung der Schulkinder im Vordergrund. Diesbezüglich ordnete das Ministerium für Kultus und Unterricht bereits am 7. August 1914 verschiedene „Maßnahmen wegen Heranziehen der Schuljugend zu gemeinnütziger Tätigkeit während des Krieges“ an.¹⁸²

Dass diese Maßnahmen auf fruchtbaren Boden fielen, zeigen die zum 22. September 1915 eingegangenen Berichte einiger Landesschulräte. Darin wird das Ausmaß dieser „gemeinnützigen Tätigkeit“ der Schulkinder beschrieben, wobei in einigen Fällen auffällt, dass diese bereits vor der offiziellen Weisung vorangetrieben wurden.¹⁸³

Der Einsatz der Kinder für die Kriegswirtschaft spielte sich vor allem in drei Bereichen ab, nämlich dem Sammeln, dem Anfertigen von „Liebesgaben“ und der Landarbeit. Unter Anleitung der Lehrer sammelten die Kinder zum Beispiel Schrott, Altmaterial und alle möglichen Ersatzstoffe, die für die Waffenproduktion und die Herstellung von Kleidung und Nahrungsmitteln benötigt wurden.¹⁸⁴ Die schulische Verwaltung sorgte dafür, dass die Aktivitäten der Kinder genauestens koordiniert und aufgezeichnet wurden. Auch wurde die theoretisch mögliche Arbeitsleistung der Kinder berechnet, welche angeblich bei ein bis zwei Zentner Brennesseln pro Kind und Tag liegen sollte (was aus heutiger Sicht natürlich einer Ruinierung der Gesundheit des Kindes gleichkommt!).¹⁸⁵

Die Mobilisierung an Schulen wurde auch deshalb forciert, da durch die Kinder ein direkter Zugriff des Staates auf die Eltern und die gesamten Familien der Schulkinder (was also einem Großteil der Gesellschaft entsprach) gegeben war. Dabei diente die Beschäftigung mit dem Krieg nicht nur der Identifikation mit der Staatsidee und Kriegszielen, sondern

¹⁸² Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 117.

¹⁸³ Vgl. ebenda.

¹⁸⁴ Gesammelt wurden unter anderem Gummi, Kaffeegrund, Knochen, Kastanien, Eicheln, Pilze, Brennesseln und Obstkerne. Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 64.

¹⁸⁵ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 64.

sollte zudem auch zeitgenössische Tugenden wie Wehaftigkeit, Patriotismus, Pflichttreue, Opferbereitschaft und Verzicht bei den Schülern und deren Familien stärken.¹⁸⁶

Bereits während der Kriegsjahre mehrte sich jedoch die Kritik an der zu starken Vernetzung von Schule und Krieg. Der wichtigste Befürworter der Demobilisierung an den Schulen war dabei der Reichsratsabgeordnete und spätere Unterstaatssekretär für Unterricht Otto Glöckel.¹⁸⁷ Glöckel prangerte die Verwendung der Schulkinder für die verschiedensten Sammeltätigkeiten wie auch die zweckfremden Tätigkeiten der Lehrer (Ausgabe der verschiedensten Lebensmittelkarten, Sammlungen, Schriftführung, Erntekontrollen, etc.) an. Er kritisierte die Tatsache, dass auch die Schulen den Kindern keine warmen Klassen und Mahlzeiten anbieten konnten und appellierte ausgiebig an die verspielte Zukunft dieser Generation.¹⁸⁸

5.2 Geschlechtsneutrale Tätigkeiten der Kinder

Der Einsatz der Kinder variierte in erster Linie nach Alter und Geschlecht. Einige Arbeiten wurden aber von Mädchen und Buben gleichermaßen erledigt.¹⁸⁹ So ist in den Berichten der Schulen über die „gemeinnützige Arbeit“ der Kinder oftmals von „der Jugend“ oder „den Schulkindern“ die Rede, was in diesen Fällen auf keine Aufteilung zwischen den Geschlechtern schließen lässt. Bei einigen Arbeitsfeldern findet sich hingegen sehr wohl die Bezeichnung Schülerin oder Schüler, was wiederum die geschlechtliche Differenzierung in einigen Bereichen zeigt.¹⁹⁰

¹⁸⁶ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 151.

¹⁸⁷ Otto Glöckel; geb. 1874, gest. 1935; österreichischer Schulpolitiker und Unterrichtsminister, Präsident des Wiener Stadtschulrates, führte wichtige Schulreformen aus. Vgl. Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 19. Auflage, 8. Band FRAU-GOS. Stichwort Glöckel, Otto. S. 599f.

¹⁸⁸ Vgl. Glöckel, Otto: Vorbericht an den Unterrichtsausschuß des Abgeordnetenhauses, erstattet am 8. November 1917. In: Achs (Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Wien 1985. S. 82ff.

¹⁸⁹ Vgl. Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit gelegen...“. S. 272.

¹⁹⁰ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 22.

Eine geschlechtsneutrale Aufgabe der Kinder war die der Propagandaträger in die Familien.¹⁹¹ Hier wurden sowohl Mädchen als auch Buben angehalten, das in der Schule propagierte in die eigenen Familien zu tragen. Besonders bei großen Kampagnen, wie etwa für Kriegsanleihen, wurde die Mithilfe der Kinder gebraucht, denn diese sollten zu Hause die Erwachsenen von der Notwendigkeit überzeugen, Anleihen zu kaufen (welche nach dem Krieg durch die gewaltige Inflation vollkommen entwertet werden sollten).¹⁹²



Abbildung 11: Werbeplakat zur Unterzeichnung der 7. Kriegsanleihe.

Insgesamt wurden in der österreichischen Reichshälfte der Monarchie acht Kriegsanleihen, welche zusammen mehr als 35 Milliarden Kronen einbrachten, durchgeführt.¹⁹³ Die Anleihen waren zu 5,5%, später zu 6,25%, verzinsten Schatzscheine, welche zwischen den Jahren

¹⁹¹ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. S. 139.

¹⁹² Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 161. und Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. S. 126.

¹⁹³ Vgl. Rauchenstein, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. S. 125.

1920 und 1930 zurückgezahlt werden sollten.¹⁹⁴ Für Ungarn sind 17 Anleihen mit einem Erlös von fast 19 Milliarden Kronen dokumentiert.¹⁹⁵

Auch bei den „patriotischen Sammlungen“ von Buntmetall oder Wolle sollten die Kinder die Überzeugungsarbeit dafür leisten. Damit waren die Kinder jedoch nicht nur das Sprachrohr der Öffentlichkeit, sondern geradezu ein Druckmittel, da insbesondere kleine soziale Gruppierungen wie Familien der wichtigste Faktor für die Meinungsbildung waren.¹⁹⁶ So schreibt beispielsweise Rudolf Peerz¹⁹⁷ im Jahr 1917 über

„des Kaisers kleine Soldaten: Hört! Das Fräulein Lehrerin hat in der Schule erzählt, wie es den Kriegern draußen an den Grenzen des Vaterlandes ergeht; wie manche Kälte leiden, weil nicht genug Geld da ist, warme Kleider zu kaufen, wie oft Schmalhans der Koch ist, wie schrecklich der Feind wütet, wenn er merkt, dass wir zu wenig Kanonen und Pulver haben. Da haben die Kinder in G. gerufen: ‚Wir leeren unsere Sparbüchse aus und geben das Geld für die Soldaten und die Kanonen!‘ – Das Fräulein hat daraufhin gesagt: ‚Seid ihr aber tapfere Kinder! Wie wird es den Kaiser freuen, wenn er von euch hört, dass ihr ihm helfen wollt, den Krieg zu gewinnen! Fragt aber zuerst einmal eure lieben Eltern, ob sie einverstanden sind, dass ihr eure Sparbüchse entleert, ob ihr nicht auch das, was in der Sparkasse liegt, dem Kaiser aufzuheben geben sollt! Da ist es am sichersten und besten aufgehoben und obendrein hilft es, den Krieg glücklich und bald zu beenden.‘“¹⁹⁸

Neben der Verbreitung der Kriegspropaganda wurden die Kinder auch zu praktischen Diensten für den Krieg eingeteilt. So ist in den Berichten und Briefen der Schulen, die regelmäßig Auskunft über die Sammlungen geben mussten, von der Mithilfe bei der Ernte,

¹⁹⁴ Vgl. Karner, Stefan: Die Steiermark im 20. Jahrhundert. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Graz [u.a.] 2000. S. 117.

¹⁹⁵ Vgl. Rauchenstein, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. S. 125.

¹⁹⁶ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 161f.

¹⁹⁷ Im Jahr 1917 erschien ein Propagandabuch von Rudolf Peerz mit dem Titel „Alles fürs kämpfende Vaterland! Erlebnisse eines Kriegswanderers im Hinterland“. Dieses Buch stellte Peerz mithilfe von zahlreichen Referaten, Lesungen und Lichtbildvorträgen in der gesamten Monarchie vor. Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 152.

¹⁹⁸ StLA, ZGS WKI K. 2, H. 9, Rudolf Peerz: Alles fürs kämpfende Vaterland! Erlebnisse eines Kriegswanderers im Hinterland, Wien 1917, S. 73-75. Zitiert nach: Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 152.

Aufforstungsarbeiten und der Schädlingsbekämpfung zu lesen. Weitere Tätigkeitsfelder waren unter anderem das Sammeln von Beeren, Brombeerblättern und Fallobst, Hilfe beim Verwundetentransport, Krankenpflege, Kanzleidienste, Feuerwehr- und Wachdienste, das Betreuen der Labestationen an den Bahnhöfen und Sammlungen für das Rote Kreuz.¹⁹⁹ Zusätzlich wurden die Kinder eingesetzt, Flechten, Lindenblüten, Baumlaub und Schwämme zu sammeln. Dazu kam noch das Unkraut jäten, Wein einbinden, die Ernte von Kartoffeln, Getreide und Obst und die Weinlese. In den Sammlungen wurden außerdem noch Flaschen, Briefumschläge, Haselstöcke, Knochen, Altpapier und Zigaretten gesammelt. An zahlreichen Schulen zupften die Kinder aus Leinen das sogenannte Scharpie²⁰⁰ (Verbandsmaterial-Ersatz) oder führten eine Kriegssparkasse.²⁰¹

Festzuhalten ist demnach, dass die Vielfalt bei den Sammlungen und Einsätzen der Kinder sehr groß war.

So berichtete unter anderem der k.k. Stadtschulrat Klagenfurt von der Sammeltätigkeit: *„Rührend ist auch die Sammeltätigkeit der Schulkinder auf anderen Gebieten; so lieferte eine Mädchenklasse kürzlich 7 ¼ kg Würfelzucker ab, welchen sich die Kinder nach und nach von ihrem Jausenkaffee erspart hatten, eine andere Klasse wieder brachte 1100 Stück Zigaretten, ein Glas eingesottene Johannesbeeren, Honig u.s.f, oft auch mit Grüßen von ihren Eltern.“*²⁰²

Auch aus den anderen Kronländern kamen ähnliche Meldungen, wobei es nur in Gebieten mit intensiver Landwirtschaft (und auch nur zu Beginn des Krieges) Ausnahmen gab, da hier die Arbeitskraft der Kinder ein selbstverständlicher und wichtiger Teil der bäuerlichen Ökonomie war. Nachdem die erwachsenen Männer in den Wehrdienst einberufen worden

¹⁹⁹ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 117.

²⁰⁰ Bis etwa zum Jahr 1870 war Scharpie das gängige Verbandsmaterial. Dieses wurde aus altem, sauberem Leinen, welches zuerst in kleine Stücke geschnitten und dann sorgfältig zerrupft wurde, hergestellt. Ursprünglich gehörte das Scharpie-Zupfen zu den Beschäftigungstherapien für psychisch Kranke, im Laufe des Ersten Weltkrieges war es jedoch eine Aufgabe von Frauen und Kindern an der Heimatfront. Vgl. Auer, Werner: Kriegskinder. Schule und Bildung in Tirol im Ersten Weltkrieg. Innsbruck 2008. S. 102.

²⁰¹ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 167.

²⁰² ÖStA, AVA, Ministerium für Kultus und Unterricht (MfKuU), Z. 43217/1914, Brief des k.k. Stadtschulrates in Klagenfurt an den k.k. Landesschulrat in Klagenfurt, datiert 31. Oktober 1914. Zitiert nach: Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit gelegen...“. S. 273

waren, war die Arbeitsleistung der Kinder in diesem Bereich so unentbehrlich, dass sie für die „gemeinnützigen Sammlungen“ nicht herangezogen werden konnten.²⁰³ Dabei war bereits vor Kriegsbeginn die Arbeit der Kinder auf den Höfen unentbehrlich, in den Kriegsjahren steigerte sich der Bedarf jedoch enorm und so fehlte zum Beispiel in Schardorf (Steiermark) durchschnittlich die Hälfte der Kinder in der Schule (an manchen Tagen kamen sogar nur rund 30% der Schüler in die Schule). Entsprechend groß waren daher auch die Wissenslücken. Dies führte im Fall der Volksschule Schardorf sogar dazu, dass die Kinder der ersten Klasse diese kollektiv wiederholen mussten.²⁰⁴

Ein weiterer Tätigkeitsbereich beider Geschlechter umfasste die Teilnahme an der Sammelaktion „Weihnachten im Felde“. Das Kriegsfürsorgeamt warb auf Plakaten für das Sammeln und Versenden von Paketen an die Soldaten an der Front. Hier waren neben Mädchen sicherlich auch Buben, zum Beispiel durch die Fertigung selbst gestopfter Zigaretten für die Soldaten, beteiligt. Ungeachtet dessen, hielten diesbezügliche Erinnerungen später nur Frauen in ihren Biographien fest, was die Geschlechtszugehörigkeit des eigenen Subjekts sowie die geschlechtsspezifischen Leitbilder zeigt.²⁰⁵ Es ist im Allgemeinen anzunehmen, dass die Aufgabenteilung unter den Geschlechtern nach Faktoren wie der Art und dem Ausmaß der Sammlung, örtlichen Verhältnissen, Alter oder Schultypen variieren konnte.²⁰⁶

Zum Teil nahmen die Sammlungen in den Schulen auch kuriose Formen an. So erging an die Schulleitungen etwa die Verordnung, Maikäfer zu sammeln. Diese sollten von den Laubbäumen abgeschüttelt, mit siedendem Wasser überbrüht und im Ofen getrocknet werden, um dann als Schweine- oder Hühnerfutter verwendet werden zu können.²⁰⁷

Neben der Sammeltätigkeit wurden die Kinder auch als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft gebraucht. Für die Kinder auf dem Lande mag dies zwar nichts Außergewöhnliches gewesen sein, neu war jedoch die Übernahme von schweren Arbeiten, welche in der Vorkriegszeit von Männern erledigt worden waren. Doch nicht nur Kinder aus ländlichen Gebieten,

²⁰³ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 119.

²⁰⁴ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 166.

²⁰⁵ Vgl. Hämmerle, Christa: Von ‚patriotischen‘ Sammelaktionen, ‚Kälteschutz‘ und ‚Liebesgaben‘ – Die ‚Schulfront‘ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 26.

²⁰⁶ Vgl. ebenda. S. 28.

²⁰⁷ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 167.

auch Stadtkinder wurden für die landwirtschaftliche Arbeit herangezogen. Diese sollten, entsprechend ihrer Kräfte und Fähigkeiten, landwirtschaftlichen Betrieben zugeteilt werden, wo sie beispielsweise bei der Feldarbeit und Ernte behilflich sein sollten. Die Schulen spielten in diesem Zusammenhang eine große Rolle, da sie bei der Einteilung und Beaufsichtigung der Schüler federführend waren.²⁰⁸

5.3 Tätigkeiten der Mädchen

Zu Beginn des Krieges bestand die häufig erwähnte „Kriegsbegeisterung“ zumeist darin, dass die einrückenden Soldaten mit Blumen und Kränzen verabschiedet wurden und ihnen Wein oder Selbstgebackenes zugesteckt wurde. Aus diesen, zunächst spontanen, Gesten der Dankbarkeit entwickelte sich innerhalb kurzer Zeit eine regelrechte Maschinerie der Liebesgaben für Frontsoldaten.²⁰⁹ Aus diesem Grund standen Mädchen, vor allem in der ersten Zeit des Krieges, für viele geschlechtsneutrale „gemeinnützige Tätigkeiten“ nicht zur Verfügung. Sie waren hauptsächlich damit beschäftigt, Strick- und Näharbeiten zu verrichten.²¹⁰

In eindringlichen Appellen, welche manchmal sogar die 10-Gebote Vorlage übernahmen, wurden die Mädchen aufgefordert, Wäsche, Socken, etc. für die Soldaten an der Front herzustellen. Dabei scheint das Herstellen kriegsbezogener Handarbeiten als ein sehr wichtiger Punkt im Kontext der „Schulfront“ gewesen zu sein.²¹¹ Der Direktor der k.k. Lehrerinnenbildungsanstalt in Görz übermittelte dem dortigen Landesschulrat im September 1914 dazu ein Schreiben mit folgendem Inhalt:

„[...] regen sich in den Unterrichtsstunden für weibl. Handarbeit hunderte von fleißigen Händen, um den wackeren, im Felde stehenden österreichischen Kriegern Kappen, Strümpfe, Leibchen und dergl. anzufertigen. In den wenigen Tagen seit dem Schulbeginne

²⁰⁸ Vgl. Auer, Werner: Kriegskinder. S. 123f.

²⁰⁹ Vgl. Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. S. 88.

²¹⁰ Vgl. Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit gelegen...“. S. 275.

²¹¹ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 23.

*ergaben diese Sammlungen über 120 Kronen, welche für den genannten Zweck verwendet werden.*²¹²

Solche Berichte über viele fleißig arbeitende Mädchen sind dabei bei Weitem kein Einzelfall. Eine Masse von Lehrern, Erziehern, Pädagogen, Vertretern der Frauenbewegungen, Schriftstellern, etc. schrieb über ähnliche Dinge. Dabei vermitteln all diese Berichte ein überaus positives Bild mit eifrig arbeitenden Mädchen, welche von der Vorstellung, dem Krieg zu dienen, überaus erfüllt zu sein scheinen.²¹³ Marie Schwarz, Präsidentin der Vereinigung der Lehrerinnen und Erzieherinnen Wiens, berichtete hierzu:

*„An einem schulfreien Nachmittag im November [...] leuchteten die Gasflammen und ringsum an den Wänden und an den Tischen saßen die freiwilligen Hilfskräfte, siebzig bis achtzig, im Alter von acht bis zwölf Jahren. [...]“*²¹⁴

Um die rege, und schnell wachsende Menge an Arbeiten zu kontrollieren und in gelenkte Bahnen zu leiten, ordnete das Ministerium für Kultus und Unterricht überregionale Vereinheitlichungen und Koordinierungen an. Zudem wurden die Mädchen angehalten, auch in ihrer Freizeit Handarbeiten für die Soldaten anzufertigen.²¹⁵

²¹² MfKuU, 17 D2 in genere, Z. 43217/1914. Zitiert nach: Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 23.

²¹³ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 120.

²¹⁴ Almanach S. 143f. Zitiert nach: Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 121.

²¹⁵ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 122.



Abbildung 12: Propagandapostkarte „Lieb Vaterland magst ruhig sein“.

Die Liebesgaben der Mädchen umspannten dabei einerseits den sogenannten „Kälteschutz“ (so der zeitgenössische Begriff – also warme Wäsche, Socken, Unterwäsche, Fäustlinge, Schneehauben, etc.) wie auch verschiedene andere Strick- und Häkelarbeiten sowie das Herstellen von Schuheinlagen aus Papier und Hasenfell.²¹⁶

Die Zeitzeugin Margarete Domonkos berichtete unter anderem über die Herstellung von Socken und Schals:

„Wir strickten fleißig Schals und Socken im Handarbeitsunterricht, mit dicker, feldgrauer Wolle, und ich durfte meine Erzeugnisse meinem Lehrer zu Weihnachten ins Feld schicken. [Anmerkung d. A.: Der Hauslehrer war einberufen worden]“²¹⁷

Das Material für die Herstellung der Liebesgaben der Mädchen sollte nach Möglichkeit durch Spenden, die Eltern oder Sammeltätigkeit aufgetrieben werden und war nur im Sonderfalle vom Kriegsfürsorgeamt zu beziehen, an welches die fertigen Stücke auch geschickt werden mussten.²¹⁸ Trotz dieser Tatsache, erfreute sich das „vaterländische“ Handarbeiten bei den Schulmädchen großer Beliebtheit. Dabei darf die erzieherische Zielsetzung dieser Aktion nicht außer Acht gelassen werden, diente sie doch der Identifizierung

²¹⁶ Vgl. Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. S. 162.

²¹⁷ Domonkos, Margarete: „Wir strickten fleißig Schals und Socken...“. In: Hämmerle, Christa (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. S. 83.

²¹⁸ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 23.

der Mädchen mit dem „Volke“, ihrer Einbindung in nationale Interessen und der Sozialisation zur helfenden, karitativen und dabei dulddenden und passiven Frau.²¹⁹ Dies wird am Beispiel Prive Friedjung, eines jüdischen Mädchens, anhand ihrer Wortwahl sehr deutlich: *„Der Patriotismus in uns blühte. Ja, er blühte bei mir sogar insoweit, dass ich, mit meinen sehr ungeschickten Handarbeitshänden, in der Lage war, für die kämpfenden Soldaten Wollstutzen zu stricken, sogar einen ganzen Stutzen an einem Tag, wozu ich früher, unter normalen Bedingungen, unendlich lange brauchte.“*²²⁰

Für die überaus erfolgreiche Beteiligung am Handarbeiten für die Soldaten sind sicherlich mehrere Faktoren ausschlaggebend. Die Basis bildete sicherlich die Darlegung des Krieges als Verteidigungskrieg, die massiv propagierte Ideologie der Verantwortlichkeit des Hinterlandes²²¹ (Heimatfront, Frauenfront, Schulfront, etc.) und die ständig präsente Kriegspropaganda. Im Zusammenhang mit dem „vaterländischen“ Stricken scheint zudem zentral, dass die Kälte und Härte des Winters, dem die Frontsoldaten ausgesetzt waren, immer wieder hervorgehoben wurde. Damit einhergehend wurde die Notwendigkeit unterstrichen, die Soldaten gegen diese enormen Witterungsverhältnisse zu schützen. Dieser Aufruf galt dabei in erster Linie den Frauen, denen die „Fürsorge“ als Charakteristik ihres Geschlechts zugesprochen wurde.²²² Innerhalb dieses Diskurses wurde ein Thema jedoch bewusst außen vorgelassen: die Tatsache, dass die Armeeführung die Soldaten bewusst in die Kälte des osteuropäischen Winters schickte. Besonders einprägsam sollte, für die österreichisch-ungarische Monarchie, der Krieg in den Karpaten sein. Bei bis zu minus 25 Grad mussten die Soldaten durch tief verschneite und vereiste Gebiete marschieren, wobei sie teilweise tagelang keine warmen Mahlzeiten und Unterkünfte erhielten. Die Ergebnisse dieses Karpatenfeldzuges waren katastrophal, wie die k. u. k. 2. Armee am 14. März 1915 meldete:

²¹⁹ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 123.

²²⁰ Friedjung, Prive: „Nach einiger Zeit hatte die Front auch unser Dorf erreicht“. In: Hämmerle, Christa (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. S. 155.

²²¹ Das gemeinsam Herstellen und Packen von Liebesgaben in Vereinen, Büros und Schulen umfasste alle Altersgruppe und erfreute sich besonders in den ersten Kriegsjahren einer sehr hohen Popularität. Vgl. Latzel, Klaus: Liebesgaben. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2014. S. 679.

²²² Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 124f.

Von 95.000 Mann hatte man rund 40.000 verloren, wovon lediglich 6.000 Gefechtsverluste, der Rest Verluste durch Krankheiten und Erfrierungen²²³ waren.²²⁴



Abbildung 13: Winterschlacht in den Karpaten.

Der zweite zentrale Punkt der erfolgreichen Handarbeit war die Aufwertung der Arbeiten der Mädchen als „Liebesgaben“. Indem ihre Strick- und Häkelarbeiten so bezeichnet wurden, konnte die mädchenhafte Liebe zum Vater, dem unbekanntem Soldaten, etc. aktiviert und für die Kriegsproduktion genutzt werden.²²⁵

Dieser „propagandistische Liebesdiskurs“ wurde nicht nur im österreichischen Raum geführt, sondern lässt sich zum Beispiel auch in Deutschland nachweisen. So verfügte auch das preußische Kultusministerium, dass die Mädchen im Handarbeitsunterricht in den Schulen nur noch Wäsche und Wollsachen für Soldaten herstellen sollten. Die Kinder sollten zudem auch andere Liebesgaben, wie etwa Bücher, Zigaretten, Feuerzeuge, Schokolade und Zeitungen für die Frontsoldaten sammeln und verschicken.²²⁶

Ein weiterer Punkt, welcher für den Erfolg dieses „Liebesdiskurses“ sprach, war die Tatsache, dass die Mädchen den Liebesgaben Korrespondenzen beilegen durften. Sie konnten

²²³ Durchschnittlich leistete ein Soldat an der Karpatenfront nur fünf bis sechs Wochen Frontdienst. Statistisch gesehen wurde er dann verwundet oder krank ins Hinterland transportiert oder war tot beziehungsweise gefangen. Vgl. Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. S. 70.

²²⁴ Vgl. Rauchensteiner, Broukal: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. S. 69f.

²²⁵ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 124f.

²²⁶ Vgl. Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 64.

somit in direkten Briefkontakt mit den Frontsoldaten oder Verwundeten treten und der abstrakte, fremde Soldat wurde zu einem realen Menschen. Die Beziehung zu diesem „eigenen Soldaten“ war in einigen Fällen natürlich stark emotional besetzt, was die Mädchen dazu veranlasste, den Soldaten auch weiterhin zu unterstützen.²²⁷ Aufgrund des Erfolgs der Aktionen dauerte es nicht lange, bis die Liebestätigkeit der Mädchen kommerzialisiert wurde und spezielle Firmen ihre Dienste, wie etwa das Sammeln und Verschicken der Pakete und Briefe, anboten.²²⁸

5.4 Tätigkeiten der Buben

In den lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen von Buben finden sich hingegen häufiger Anmerkungen über Sammlungen im Rahmen der Schuljugend. Diese nahmen mit den Sammlungen von Tee und Beeren kurz nach Kriegsbeginn ihren Anfang und wurden im Laufe des Krieges immer weiter ausgedehnt. Besonders dringend benötigte Materialien und „Ersatzstoffe“ waren dabei im späteren Kriegsverlauf sehr gefragt.²²⁹

Das Ministerium für Kultus und Unterricht hatte im März 1917 eine Auflistung über die Sammlungen der Kinder veröffentlicht:

*„die Kriegsmetallsammlung, die Aktion ‚Gold gab ich für Eisen‘, die Geldsammlungen für das Rote Kreuz und andere Kriegsfürsorgezwecke, die Nesselsammlung, die Sammlung von Altpapier, von Zinn- und Bleiabfällen, die Sammlung von Brombeer- und Erdbeerblättern, endlich die Sammlung zahlreicher als Futtermittel verwendbarer wildwachsender Bodenprodukte [...]“*²³⁰

²²⁷ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 26.

²²⁸ Vgl. Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. S. 89.

²²⁹ Vgl. Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit gelegen...“. S. 287.

²³⁰ ÖStA, AVA, MKU, 17 D2 in genere, Zl. 4201/1917, Protokoll betr. der „Organisation der Sammelaktionen im Jahre 1917“, Eingabe des Amtes für Volksernährung. Zitiert nach: Hämmerle, Christa: An der „Schulfront“. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 127.

Eine besondere Sammlung in diesem Rahmen war sicherlich die „Gold gab ich für Eisen“ Aktion. Diese erfolgte im Jahr 1915 an vielen Orten, hauptsächlich jedoch in Niederösterreich.²³¹ Die Spender bekamen für ihre Gold- und Silberspenden einen eisernen Ring zur Erinnerung, wobei bis zum Ende des Jahres 1915 bereits 700.000 Eisenringe, im Austausch für mehr als 1000 Kg Gold und 2000 Kg Silber, ausgegeben worden waren.²³²

Die „Gold gab ich für Eisen“ Aktion war keine rein private Sammeltätigkeit, auch Schulen beteiligten sich in großem Umfang an dieser. Bis zum Februar 1916 waren bereits mehr als 200 Schulen an der Aktion beteiligt, wovon 70 Schulen Gold und Silber im Wert von mindestens 20.000 Kronen erbracht hatten.²³³

Durch das Heranziehen der Schulkinder zur Gewinnung der Goldvorräte in der Bevölkerung konnte man das Nützliche mit dem Praktischen verbinden. Die Kinder waren nämlich einerseits als Sammler unterwegs, sollten andererseits natürlich auch als Spender fungieren bzw. die Eltern zum Spenden animieren.²³⁴



Abbildung 14: Erinnerungsrings der Aktion „Gold gab ich für Eisen“.

²³¹ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 28.

²³² Vgl. Denscher, Bernhard: Gold gab ich für Eisen. Österreichische Kriegsplakate 1914-1918. Wien 1987. S. 6.

²³³ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 28.

²³⁴ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 131.

Diese Sammlungen wurden, wie bereits erwähnt, teilweise von Mädchen und Buben erledigt, jedoch finden sich immer wieder Einschränkungen, laut denen zu gewissen Sammlungen nur sich freiwillig meldende Buben höherer Altersstufen herangezogen werden sollten.²³⁵

Zudem wurde der Erfolg der Aktion dadurch vergrößert, dass die Konkurrenz unter den Schülern forciert wurde. Deswegen wurden alle Ergebnisse penibel eingetragen, besonders fleißige Sammler erhielten zudem eine kleine Belohnung.²³⁶

Der Ablauf dieser Sammlungen verlief dabei meistens so: An den (zumeist zwei) „Hauptsammeltagen“ erhielten die Kinder schulfrei, was besonders in der ersten Zeit die Motivation enorm hob. Diese beiden schulfreien Tage waren, falls es sich um mehrtätige Unternehmungen handelte, meist der erste und letzte Tag der Aktion. Dabei wurde den Klassen zunächst Informationsmaterial zur Verteilung an die Bevölkerung zur Verfügung gestellt. Dieses bestand aus genauen Anweisungen und Informationen bezüglich der in Frage kommenden Materialien sowie auszustellenden Spendenbestätigungen. Weiters sollten die Schulleiter die Organisation erleichtern, indem die Gebiete unter den Klassen oder Kindern aufgeteilt wurden. Das gesammelte Material wurde schließlich in der Schule gelagert und im Anschluss der Gemeinde oder dem Kriegsfürsorgeamt übergeben.²³⁷

Ein, vor allem im französischen Raum, sehr konkretes Problem war auch der Umgang mit den sich freiwillig zum Kriegsdienst meldenden minderjährigen Buben. Der „Drang nach Heldentum“ und der Wunsch, es dem Vater oder Bruder gleichzutun, führte in einigen Fällen dazu, dass Buben von ihrem Zuhause weggingen, um sich den jeweiligen Armeen anzuschließen. Dies war natürlich dem massiven Einsatz der Kriegspropaganda geschuldet, der die Kinder in den Krieg miteinbezog. Trotzdem war diese Art der freiwilligen Meldung (manche Buben waren erst 15 Jahre alt!) öffentlich nicht erwünscht und so wurden auch Suchanzeigen in den Zeitungen veröffentlicht.²³⁸

²³⁵ Vgl. Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. S. 28.

²³⁶ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 131.

²³⁷ Vgl. Hämmerle, Christa: An der ‚Schulfront‘. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 129f.

²³⁸ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stephane: Kinder und Jugendliche. S. 139.

6 „... bis wir den Feind besiegt haben.“ Schulaufsätze als Zeugnisse der Kriegswirkung

Im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert lief der Aufsatzunterricht nach einem strengen Schema ab. Im Gegensatz zu heute, war das Schreiben eines Aufsatzes kein rein kreativer und eigenständiger Vorgang, sondern folgte inhaltlich den zuvor mit dem Lehrer im Unterricht besprochenen Themen. Von den Schülern wurde somit kein eigenes Reflektieren der Thematik verlangt, vielmehr ging es um eine schriftliche Aufarbeitung der Unterrichtszeit.²³⁹ Das Schreiben der Aufsätze sollte nicht zu individuellen Erkenntnissen führen, sondern war vielmehr ein Mittel zur Indoktrination. In dessen Rahmen sollten nach Möglichkeit nationalistische und militaristische Inhalte verpackt werden, um die Schüler so auf den Weltkrieg einzustimmen. Der Deutschunterricht (als Unterrichtsfach mit dem größten Anteil am Aufsatzunterricht) wurde so zum festen Bestandteil der, speziell auf Kinder ausgerichteten, Kriegspropaganda.²⁴⁰

²³⁹ Vgl. Gruber, Verena: Versuche ideologischer Beeinflussung – Aufsatzthemen und Maturaarbeiten an Tiroler Gymnasien. S. 183.

²⁴⁰ Vgl. Conrad, Claus: Krieg und Aufsatzunterricht: eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkrieges. Frankfurt am Main [u.a.] 1986. S. 189f.

6.1 Franz Joseph-Bürgerschule

Da die von mir verwendeten Quellen aus der Grazer Franz Joseph-Bürgerschule stammen, möchte ich im Folgenden noch einige Erläuterungen zu dieser anführen.

Die Schule wurde, als Neubau in der Wielandgasse 9²⁴¹ errichtet, im Jahr 1876 dem Volksschulbetrieb übergeben und erhielt als Dank für die unter Kaiser Franz Joseph I. beschlossenen Schulgesetze den Namen Franz Joseph-Schule.²⁴² Das Gebäude beherbergte dabei eine sechsklassigen Buben- und eine sechsklassigen²⁴³ Mädchenvolksschule.²⁴⁴

1887 zog auch eine Knabenbürgerschule in das Gebäude ein, zwei Jahre später wurde diese zur Doppel-Bürgerschule umgewandelt und damit auch für Mädchen geöffnet.²⁴⁵

Zusätzlich zur Volks- und Bürgerschule war in dem Gebäude auch die Mädchen-Arbeits- und Fortbildungsschule des steiermärkischen Gewerbevereins untergebracht.²⁴⁶

Abbildung 15 zeigt das Schulgebäude in der Wielandgasse.



Abbildung 15: Das Schulgebäude der Franz Joseph Volks- und Bürgerschule.

²⁴¹ Vgl. Grazer Adressenbuch: nach amtlichen Quellen, 1902, Jg. 26. Graz 1902. S. 142.

²⁴² Vgl. Göri, Josef: Die Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Hauptstadt. S. 296.

²⁴³ Die Buben- wie auch die Mädchenvolksschule bestand aus einer fünfklassigen Volksschule und einer anschließenden sechsten Abschlussklasse. Vgl. Graz: Die Stadt Graz. S. 202.

²⁴⁴ Vgl. Schillinger, Christa: Niederes und mittleres Schulwesen. In: Brunner (Hg.): Geschichte der Stadt Graz. Band 3: Kirche-Bildung-Kultur. Graz 2003. S. 285.

²⁴⁵ Vgl. Göri, Josef: Die Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Hauptstadt. S. 332.

²⁴⁶ Vgl. Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. S. 190.

Heute befindet sich das Gebäude (aktuelle Adresse: Wielandgasse 7 bzw. Keesgasse 6) in öffentlichem Besitz und wird von der Stadt Graz als Standort der Abteilung für Bildung und Integration und des Parkgebührenreferates genutzt.

6.2 Verwendete Quellen

Der Quellenkorpus, welcher in dieser Arbeit näher beleuchtet wird, umfasst Schulaufsätze (und einige Gedichte) der Kaiser Franz Joseph-Bürgerschule in Graz. Dieser wurde bewusst aus dem Grund gewählt, da er bis jetzt noch nicht wissenschaftlich aufgearbeitet wurde. Die Zugänglichkeit des Bestandes (dieser wird in der Nationalbibliothek in Wien verwahrt, ist jedoch auch online zugänglich²⁴⁷) spielt selbstverständlich auch eine wesentliche Rolle.

Die, aus der Zeit des Ersten Weltkrieges stammenden, Mädchen- und Bubenaufsätze sind in den meisten Fällen mit dem Namen des Autors beziehungsweise der Autorin gekennzeichnet.²⁴⁸ Insgesamt stehen 239 Aufsätze aus unterschiedlichen Schulstufen zur Verfügung, wobei die durchschnittliche Länge ein bis zwei Seiten beträgt. Einige Arbeiten sind zusätzlich noch mit Zeichnungen (passend zur Thematik) versehen. Die meisten Aufsätze verfügen über einen Vermerk der Klasse des Autors/der Autorin und sind datiert, wobei der überwiegende Teil der Arbeiten im Kriegsjahr 1915 entstanden ist. Einige Aufsätze gleichen sich in der Überschrift wie auch der Klasse, was darauf schließen lässt, dass das Thema der Arbeit entweder von der Lehrperson vorgegeben wurde oder die Schüler sich

²⁴⁷ Die Schulaufsätze wurden im Rahmen des Projektes Europeana Collections 1914-1918 vollständig erschlossen und digitalisiert. Sie finden sich unter dem 7.869 Werke umfassenden Punkt der Kleinschriften. Vgl. Brunner, Szuzanna; Tremml, Susanne: Die historische Kriegssammlung online. Die Digitalisierung zum Ersten Weltkrieg an der österreichischen Nationalbibliothek im Rahmen von Europeana Collections 1914-1918. In: Rachinger (Hg.): Erster Weltkrieg. Die bewahrte Erinnerung. S. 91.

²⁴⁸ Alle verwendeten Quellen stellen einen gemeinsamen Bestand dar und sind online bei der Österreichischen Nationalbibliothek abrufbar. Die Aufsätze sind in ihrer dortigen Fassung in Gruppen (zu durchschnittlich zehn Werken) zusammengefasst, wobei diese weder nach Geschlecht, Datum oder Inhalt gegliedert sind. Für die hier vorliegende Arbeit hat die Autorin die Aufsätze nach bestimmten Punkten systematisiert, wobei sich die Nummerierung der Aufsätze nach der Reihenfolge der abrufbaren Werke auf der Homepage der Nationalbibliothek richtet (Beispiel: Aufsatz 1/1-2 = Erster verfügbarer Ordner/Seiten eins bis zwei). In den Zitaten wurde zudem die ursprüngliche Orthographie beibehalten.

selbstständig zu Arbeitsgruppen zusammengefunden haben. Die Texte sind handschriftlich und in kurrent verfasst, wobei einige davon Verbesserungen in roter Farbe beinhalten.

Einige Gemeinsamkeiten lassen sich bei Verfassern beider Geschlechter erkennen: Zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Wiedereroberung Lembergs. Die signifikant hohe Anzahl an Texten zu dieser Thematik hat sicherlich auch einen zeitlichen Faktor, da die Arbeiten kurz nach dem Ereignis niedergeschrieben wurden. Andere Themen wiederum, wie etwa der Einsatz neuer Kriegstechnik und das Leben an der Heimatfront, lassen konkrete geschlechtsspezifische Schwerpunkte erkennen.

6.3 Aufsätze von Buben

Insgesamt sind 122 Aufsätze von Buben geschrieben worden, wobei einige Autoren für mehrere Werke verantwortlich waren. Manche Themen zeigen anhand ihrer Häufigkeit, dass sie für die Buben von großer Bedeutung waren und daher vermehrt Einfluss in die Schreibarbeit gefunden haben.

6.3.1 Thema: Helden während des Krieges

Buben schrieben ihre Aufsätze und Gedichte sehr häufig über unterschiedliche Facetten des Krieges. Die Themen variierten dabei sehr stark, wobei ein beliebtes Thema sich mit dem Heldentum im Krieg auseinandersetzt. Michael Semlitsch (Schüler der 1. Klasse) schrieb hierzu:

„Der tapfere Junge. Wie so viele andere junge Burschen, mußte auch ein Sohn von seinem alten Vater scheiden. Sie alle zogen in den Krieg um das teure Vaterland zu beschützen. Schwer nahm der Alte von seinem Jungen Abschied. [...] Obwohl dem Sohn es schwer war ums Herz so ermutigte er doch den Alten auf und sprach zu ihm: ‚Lieber Vater, wir scheiden ja nur auf ein paar Wochen, bis wir den Feind besiegt haben; dann gibt es ein fröhliches Wiedersehen.‘“²⁴⁹

²⁴⁹ Semlitsch, Michael: Der tapfere Junge. (11/1-2)

Neben vorbildhaftem Verhalten der eigenen Bevölkerung ist in einigen Aufsätzen auch von Helden der österreichischen Verbündeten zu lesen.

*„Held Hindenburg. Hindenburg, du deutscher Held, dich greift wohl jetzt die ganze Welt. Deutscher Mann du bist es wert daß man dich als Kühnster ehrt. Hindenburg, du tapfrer Leue gibst den Russen deutsche Bläue. [...]"*²⁵⁰

Die beiden Beispiele zeigen, dass die Schüler das Bild des Helden in ihren kreativen Werken verarbeitet haben. Dies ist kein willkürlicher Zufall, sondern vielmehr das Ergebnis der staatlichen Propaganda, welche bewusst Helden stilisiert und der Zivilbevölkerung mithilfe der Medien näher gebracht hat. Die Helden des Krieges waren in den überwiegenden Fällen militärische Personen,²⁵¹ welche verschiedene Werte, wie etwa die selbstlose Opferung, Loyalität und Liebe zum Vaterland, vertraten.²⁵²

6.3.2 Thema: Spezielle Kriegsschauplätze

Ein weiteres, sehr beliebtes Thema der Aufsätze und Gedichte von Buben umfasst den Bereich der speziellen Kriegsschauplätze. Natürlich spielten hier vor allem zeitlich nahe Ereignisse eine große Rolle in der Wahrnehmung und Berichterstattung der Kinder. So ist zum Beispiel der Kriegseintritt Italiens im Jahr 1915 häufig in den Werken behandelt worden. Siegfried Luigi (Schüler der 2. Klasse) schrieb in seinem Aufsatz darüber:

*„[...] Es war vor einigen Monaten, als unsere Stellungen in den Karpaten nicht der, der Besten waren, da wollte der falsche Italiener uns in den Rücken fallen. Als wir dies sahen, waren wir zu großen schmerzlichen Opfern bereit. Aber Italiens Herrschsucht, das den Moment ausnützen wollte, war nicht zu stillen. Endlich war Italien gezwungen, da er mit den unsrigen Feinden einen Vertrag abschloß uns den Dreibund zu kündigen, und den Krieg zu erklären, der bei den jetzigen guten Stellungen nichts ins mindeste erschüttern könnte. [...]"*²⁵³

²⁵⁰ Reisinger, Anton: Held Hindenburg. (22/17-18)

²⁵¹ An der Heimatfront war ein „stilles Heldentum“ zwar erkennbar, die großen Helden des Ersten Weltkrieges blieben aber Angehörige des Militärs. Vgl. Goll, Nicole-Melanie: ‚Our Weddigen.‘ S. 215.

²⁵² Vgl. Goll, Nicole-Melanie: ‚Our Weddigen.‘ On the Construction of the War Hero in the k.u.k. Army. The ‘Naval Hero’ Egon Lerch as an Example. In: Bischof (Hg.): 1914: Austria-Hungary, the origins, and the first year of World War I. New Orleans [u.a.] 2014. S. 215f.

²⁵³ Luigi, Siegfried: Der Krieg mit Italien. (6/21)

Die Wiedereroberung Lembergs²⁵⁴ schien für die Schüler beim Verfassen ihrer Arbeiten ein weiterer zentraler Punkt gewesen zu sein. Die ganze Monarchie feierte dabei den Sieg, in den Theatern wurden Vorstellungen unterbrochen, es gab stehende Ovationen für die Armee, man intonierte die Volkshymne und Häuser wurden beflaggt.²⁵⁵ In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass eine große Anzahl²⁵⁶ an Werken über dieses Ereignis berichtet.

Erich Romé, ein Schüler der 1. Klasse, schrieb am 10. Juli 1915 über die Wiedereroberung Lembergs:

„Lemberg erobert. Nachdem die Russen Lemberg erobert haben, ist es unseren braven Truppen gelungen am 23. Juni Lemberg wieder zu erobern. Die Schloßberg Liesl und die anderen Glocken haben eine Stunde geläutet. Wir dachten was könnte das sein. Auf einmal hörten wir ein Sonder=Ausgabe darin ist gestanden das Lemberg unsere Truppen erobert haben. Über diese freudige Überraschung gingen die Leute in die Stadt und sangen Lieder. Am nächsten Tage um 8 Uhr wurde es gefeiert. Ich ging mit meiner Mutter in die Stadt da waren die Häuser beleuchtet und patriotische Bilder wurden aufgestellt. [...]“²⁵⁷

Auch Eduard Göll beschrieb in seinem Aufsatz die Feierlichkeiten in Graz:

„Die Feier Lembergs. Als wir erfuhren, daß Lemberg wieder unser ist, war ein Jubel im ganzen Lande. Es wurden Sonder Ausgaben verkauft. Hier in Graz läutete die Lisl, dann stimmten die anderen Glocken ein. Um 9 Uhr fanden sich Fackelzüge statt, die sich am Hauptplatze vereinigten. Die Soldaten sangen patriotische Lieder. In der Früh wurden 21 Kanonenschüsse abgefeuert. Wir die Franz Joseph=Bürgerschule marschierten singend durch die Straßen. Es war jede Gasse und Straße beflaggt. Wir hoffen einen langen und baldigen Frieden für unsere braven Soldaten.“²⁵⁸

²⁵⁴ Am 22. Juni 1915 musste sich die russische Armee wieder aus Lemberg zurückziehen. Vgl. Pfoser, Alfred: Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. S. 610.

²⁵⁵ Vgl. Pfoser, Alfred: Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 610.

²⁵⁶ 18 Bubenaufsätze befassen sich explizit mit der Wiedereroberung Lembergs, darüber hinaus schreiben viele Buben die Ereignisse innerhalb anderer Kontexte, wie etwa dem allgemeinen Kriegsgeschehen oder der Kriegslage in Galizien, nieder.

²⁵⁷ Romé, Erich: Lemberg erobert. (15/1-2)

²⁵⁸ Göll, Eduard: Die Feier Lembergs. (11/21)

Anhand dieser beiden Aufsätze lässt sich die Stimmung anlässlich der Wiedereroberung Lembergs innerhalb der Bevölkerung sehr gut nachvollziehen. Nach vielen schlechten Nachrichten war die Botschaft über den Sieg der österreichisch-ungarischen Monarchie ein wichtiges Ereignis, welches von den Menschen auch ausgiebig gefeiert wurde.

6.3.3 Thema: Persönliches Eingreifen in das Kriegsgeschehen

Die Vorstellung, selbst in das Kriegsgeschehen eingreifen zu können, faszinierte viele junge Buben.²⁵⁹ Innerhalb ihrer kreativen Werke haben viele daher ihrer Phantasie freien Lauf gelassen und sich vorgestellt, selbst in das Kriegsgeschehen einzugreifen. Friedrich Rauch hat dabei ein ganz spezielles Vorurteil (in diesem Fall eines über die Engländer) mit dem Krieg in Verbindung gebracht:

„Auf welche Weise ich die Engländer besiegen würde. Wenn ich gegen die Engländer kämpfen dürfte so würde ich sie auf folgende Weise besiegen. Ich würde mir einen Fußball kaufen und ihn mit ins Feld nehmen. Wie die Engländer anmarschieren würde ich den Fußball mitten in das Engländische Heer hinein werfen. Da würden sie die Gewehre wegwerfen und sich um den Fußball raufen. Da würde ich sie nach einander erschießen. Auf diese Weise würde ich die Engländer besiegen.“²⁶⁰

Neben dem Aspekt der kriegerischen Auseinandersetzung ist in dem Aufsatz die Welt des (kindlichen) Spiels von zentraler Bedeutung. Friedrich Rauch unterstellte den Engländern dabei eine Vorliebe für das Fußballspielen, wobei diese Liebe sogar noch weiter als diejenige zum Vaterland (der Kampf gerät wegen dem Fußball in Vergessenheit) ging. Der Hass gegenüber den Engländern muss beim Autor jedoch so gefestigt gewesen sein, dass er diese schwache Position der Feinde kalt ausnützen würde, indem er sie nacheinander erschießen würde. Die Arbeit zeugt auch von jener kindlichen Naivität, mit welcher das Kriegsgeschehen betrachtet wurde.

Nicht nur das Eingreifen in das Kriegsgeschehen an der Westfront übte für die Buben eine große Anziehung aus, auch die Kämpfe an der Ostfront beflügelten die Phantasie der Kinder. Alfred Mucher (Schüler der 2. Klasse) stellte sich sein persönliches Kriegserlebnis in Galizien folgendermaßen vor:

²⁵⁹ Vgl. Audoin-Rouzeau, Stéphane: Kinder und Jugendliche. S. 135-141.

²⁶⁰ Rauch, Friedrich: Auf welche Weise ich die Engländer besiegen würde. (7/1)

„Meine Erlebnisse auf dem Kriegsschauplatz. Nach einem Gefechte in einen galizischen Dorf, welches für uns günstig verlief wurden wir von unseren Hauptman wegen unseren tüchtigen Vorgehen belobt. Bei dieser Gelegenheit fragte er auch wer freiwillig sich zu einem gefährlichen Unternehmen meldet. Ich und noch ein Kamerad übernahmen diesen Auftrag. Wir sollten den Feind beschleichen und Stellung Stärke und Lage feststellen. Wir gingen sofort zur Ausführung. Es ging über Gerölle, dann durch einen Wald wo wir Deckung suchten, weiters bei der Lichtung sah man einige 100 Schritte entfernt einen russischen Vorposten da mußten wir kriechend und schußbereit vorgehen. Wir kamen glücklich bei den Vorposten vorüber informierten uns genau über alles. [...]”²⁶¹

Nach diesem ersten, erfolgreich absolvierten Teil der Aufgabe, beschrieb der Schüler, wie er und sein Kamerad von den Russen entdeckt wurden. Sein Kamerad wurde verwundet und gefangen genommen, er selbst konnte, zwar auch verwundet, fliehen und sich verstecken. Nach seiner Rettung konnten die eigenen Truppen (dank der gesammelten Informationen) den Feind angreifen, wichtige Beutestücke erobern und den gefangen genommenen Kameraden befreien.

6.3.4 Thema: Neue Technik

Der Erste Weltkrieg brachte eine regelrechte Revolution in der Waffentechnik. Waren zu Beginn der Auseinandersetzung vor allem Gewehre und Geschütze gefragt, steigerte sich die Weiterentwicklung der Waffen im Laufe des Krieges enorm. So wurden nicht nur neuartige Kampfmittel (wie etwa Gas), sondern auch Panzer, Flugzeuge und U-Boote im Kampf eingesetzt.²⁶² Die Aufsätze der Kinder der Kaiser Franz Joseph-Bürgerschule thematisierten dabei vor allem den Einsatz von Flugzeugen und U-Booten, was auf eine große Faszination für die neuen Kriegsmaschinen schließen lässt.

Das bekannteste Werk aus diesem Konvolut stammt dabei zweifelsfrei von J. Kiberl²⁶³, Schüler der 2. Klasse²⁶⁴, welcher darüber schrieb, wie er mit seinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte:

²⁶¹ Mucher, Alfred: Meine Erlebnisse auf dem Kriegsschauplatz. (21/29-30)

²⁶² Vgl. Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. S. 118.

²⁶³ In den Erörterungen der Nationalbibliothek wird der Autor mit I. Biberl angegeben. Nach eingehender Schriftanalyse kommt die Autorin jedoch zum Ergebnis, dass der Schüler den Namen J. Kiberl hatte.

²⁶⁴ In einigen Beiträgen zu diesem Aufsatz wird der Bub als Schüler der 3. Klasse bezeichnet, vielmehr war er jedoch in der 2a Klasse.

„Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte. Ich war in Antwerpen mit meiner Mannschaft in einen Wehrhaus welches leer war untergebracht. Mein Luftschiff ruhte in einem profisorisch erbauten Hanger vor der Stadt.

Es kam die Meldung, dass die gesamte Luftflotte einen Angriff auf London machen soll. Ich gab meiner Mannschaft den Befehl, daß das Luftschiff um 9 Uhr abends flugbereit sein muß. Um halb 10 Uhr stiegen 3 Zeppeline und 6 Aeroglane auf. Wir fuhren über die Straße von ‚Calais‘ direkt London zu. Dort wurden wir von den Strandbatterien heftig beschossen doch viele Kugeln verfehlten ihr Ziel und durch unsere Bombenwürfe wurden die Kanonen zum Schweigen gebracht. Auf London warfen wir 39 Bomben welche viele Brände und Explosionen verursachten. Es wurden 30 Personen getötet und 89 schwer verwundet auch wurden viele Fenster zertrümmert. Eine Bombe flog auf einen Gasometer welche eine schreckliche Explosion verursachte. Nun fuhren wir über die Themsemündung London zu. Die Stadt war menschenleer und kein Licht brannte. Wir beschienen die Stadt aber mit unseren Scheinwerfern und warfen über einen Waffenfabrick drei Bomben ab welche große Brände verursachten es wurden auch Leute getötet und verwundet. Ein feindlicher Aeroglan welcher aufgestiegen war überholte ich mit meinen Zeppelin beschoß ihn mit einen Maschinengewehr bis er abstürzte. Da wir aber von Scheinwerfern verfolgt und heftig beschossen wurden zogen wir ab und landeten um $\frac{3}{4}$ 8 Uhr früh in Antwerpen wo wir dann gefrühstückt haben. Von uns wurde ein Aeroglan beschädigt sonst geschah nichts. Wir wurden von den Soldaten jubelnd empfangen. Ich und meine Mannschaft wurden zur Auszeichnung vorgeschlagen.“²⁶⁵

²⁶⁵ Kiberl, J.: Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte. (21/9-11)

Folgende Zeichnung (Abbildung 16) ist im Anschluss dem Aufsatz angefügt:

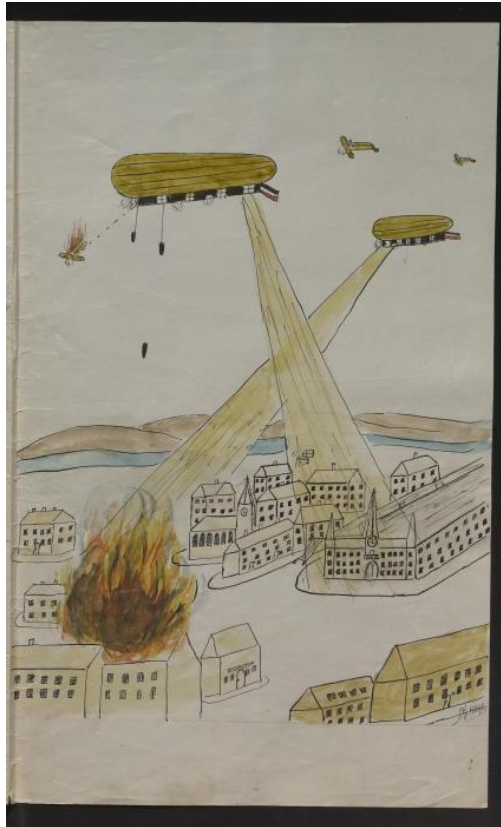


Abbildung 16: Kiberl, J.: Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte.

Neben dem Luftkrieg schrieben viele Buben auch über U-Boote,²⁶⁶ wie etwa Karl Weiß, Schüler der 2.a Klasse:

„Im Unterseeboot. In Kostantinopel liegt mein Unterseeboot zur Abfahrt bereit. Ich besichtige noch alles und gib dann den Befehl zur Fahrt, das Boot beginnt sich zu bewegen und nicht lange da befindet es sich im offenen Meer. Ich lasse Volldampf geben und nach einigen Stunden sehe ich durch das Periskop ein englisches Kriegsschiff. Da laß ich mein U-Boot auftauchen und nähere mich dem Kriegsschiffe ohne Flagge von rückwärts. [...]”²⁶⁷

²⁶⁶ 16 Aufsätze von Buben handeln hauptsächlich von U-Booten und dem U-Boot-Krieg (darüber hinaus finden die Unterseeboote auch in anderen Aufsätzen Erwähnung).

²⁶⁷ Weiß, Karl: Im Unterseeboot. (23/23)

6.3.5 Thema: Familienangehörige im Krieg

Das Thema der Familienangehörigen (und Bekannten) im Krieg nahm in den Werken der Buben einen vergleichsweise niedrigen Stellenwert ein. Lediglich sechs Buben beschäftigten sich mit diesem Thema, wobei 4 Aufsätze die Erlebnisse der Väter aufarbeiteten. So berichtete unter anderem ein Schüler der 1. Klasse, Gustav Frauenhof, über die Erlebnisse seines Vaters an der Front:

„Was mein Vater erzählte, als er von Kriege zurückkam. Als mein Vater zurückkam so wußte er manches zu erzählen. Die Sonne steht hoch am Himmel, und sendet ihre warmen Strahlen hernieder. Unten im Schützengraben geht es lebhaft zu, den es ist Ablösung, die einen gehen zur dampfenden Gulaschkanone und die anderen um zu kämpfen, unter diesen ist auch mein Vater. Ein paar Stunden geht die Schießerei sofort die Sonne steht schon gegen Westen, da aufeinmal hört das Schießen von russischer Seite auf, auch unsere stellen das Gewehrfeuer ein, denn sie wissen das jetzt Feuerpause ist. Zuerst werden die Verwundeten hinter die Front getragen und die Toten begraben, dann wird entweder Karten gespielt oder sie setzen sich zusammen und singen ein Heimatlied. Plötzlich fällt etwas in Schützengraben es ist aber keine Granate, sondern ein ‚fauler Erdäpfel‘. Die anderen springen auf und werfen den Erdäpfel wieder hinüber und es dauert nicht lange, so fliegen die Erdäpfel so zahlreich wie früher die blauen Bohnen. Aufeinmal fällt ein Schuß, nun ist wieder der Spaß zu Ende und es geht wieder auf Leben und Tod. Wenn auch die Geschichte unglaublich klingt, so ist sie doch wahr.“²⁶⁸

Die beiden anderen Aufsätze (Kohler Albert [14/5] und Dietrich Gustav [15/13-15]) beschrieben noch die Erlebnisse von anderen Verwandten (Neffe und Onkel). Im Vergleich zur Fülle an Aufsätzen zu Kriegsschauplätzen und dergleichen waren die Werke zu Familienangehörigen im Krieg bei Buben nicht sehr umfangreich.

²⁶⁸ Frauenhof, Gustav: Was mein Vater erzählte, als er von Kriege zurückkam. (11/19)

6.3.6 Sonstige Themen

Drei Bubenaufsätze lassen sich unter dem Schwerpunkt „Rückblick auf das vergangene Jahr“²⁶⁹ zusammenfassen. So schrieb beispielsweise Karl Walther über seine Eindrücke aus dem vergangenen Schuljahr:

„[...] Doch im heurigen Schuljahr führten wir ein wahres Wanderleben, denn wir mußten auch gleich unseren Angehörigen im Felde, Gewaltmärsche und sonderbare Einquartierungen vohrnehmen. Wir wurden für die Strapazen geeignet erklärt und in einer Schule untergebracht, und mußten strenge, militärische Gesetze beachten, da wir für Strapazen geeignet befunden worden waren, mußten wir in einer wahren Kaserne Quartier nehmen. Es gehörte wirklich militärische Zucht dazu, dies zu ertragen. [...]“²⁷⁰

Über sonstige andere Folgen des Krieges, wie etwa was man an der Heimatfront alles vom Krieg sah, schrieben 3 Buben.²⁷¹

6.4 Aufsätze von Mädchen

89 Aufsätze und Gedichte aus dem Konvolut der Kaiser Franz Joseph-Bürgerschule in Graz lassen sich weiblichen Autorinnen zuordnen. Im Gegensatz zu den Aufsätzen der Buben waren bei den Mädchenaufsätzen jedoch andere Themen vorherrschend.

6.4.1 Thema: Geschehnisse zu Hause

Viele Mädchen berichteten in ihren Werken über ihre Erlebnisse und Erfahrungen, welche sie zur Zeit des Krieges zu Hause gemacht haben. So schrieb eine Schülerin der 1. Klasse, Ruth Bonjean, über einen Fackelzug in der Stadt Graz. Anhand ihrer Schilderungen lässt sich der Verlauf dieses sehr gut rekonstruieren:

²⁶⁹ Es sind dies die Aufsätze von Bauer Franz (1/5-8), Karl Walther (1/9-12) und Wilhelm Lutz (22/11-16).

²⁷⁰ Karl, Walther: Rückblick auf das vergangene Schuljahr. (1/9-12)

²⁷¹ Die Aufsätze von Karl Walther (1/13), Zelbacher Franz (7/7) und K. Absenger (7/11) beschäftigen sich mit den Kriegsfolgen zu Hause.

„Der Fackelzug. Am Abend des 23.6.1915 gingen wir um 8 Uhr uns den Fackelzug ansehen. Wir gingen durch die Herrengasse auf den Hauptplatz. Auch sahen wir in den Herrengasse, die Krone auf dem Bankhause. Da noch kein Fackelzug kam, so gingen wir wieder nach Hause. Als wir in der Brockmangasse waren kam der Fackelzug gerade an uns vorbei. Wir gingen mit dem Fackelzug mit bis zur Münzgrabenstraße Ecke Brockmangasse Steyrergasse. Dort blieben wir stehen und sahen den Zug nach, bis er die Jakominigasse einbog. Die zwei Häuser Stremayrgasse 4 und 2 gefielen mir sehr gut.“²⁷²

Neben solchen festlichen Umzügen waren auch negative Begleiterscheinungen des Krieges in der Stadt sichtbar. Unger Marie (Schülerin der 2. Klasse) schrieb in ihrem Aufsatz über die Teuerung in Graz:

„Kein Jahr brachte so viel Teuerung und Trauer ins Land. Man bekommt um das teure Geld fast nichts, denn es dürfen keine Waren nach Österreich und Deutschland geschickt werden, da die Engländer und die Franzosen uns aushungern wollen und alle Handelsschiffe überfallen. [...]“²⁷³

Doch nicht nur die Teuerung war eine Folge des Krieges, auch die Auslagen der Grazer Geschäfte waren durchwegs auf den Krieg eingestellt. Das Stimmungsbild eines abendlichen Spaziergangs mit vom Krieg dominierten Auslagen hat eine Schülerin in ihrem Aufsatz „Unsere Auslagen im Zeichen des Krieges“ festgehalten:

„[...] Vor allem erregen die Auslagen unsere Aufmerksamkeit, denn auch sie zeigen, daß ein Weltkrieg, wie er noch nie dagewesen, entbrannt ist. In den Papierhandlungen finden wir nicht wie früher nur Landschafts- und Künstlerkarten sondern auch durchwegs Kriegs-

²⁷² Bonjean, Ruth: Der Fackelzug. (13/29)

²⁷³ Unger, Marie: Die Teuerung in Graz im Jahre 1915. (4/1)

bilder. [...] In einer anderen Auslage erblicken wir den deutschen Kaiser zu Pferd und die vielen tapferen Generäle, so: Auffenberg²⁷⁴, Dankl²⁷⁵ und Hindenburg²⁷⁶. Wenden wir unsere Blicke dem Ausstattungshaus zu, so ergreift uns ein leiser Schauer. Diese ‚Moden!‘ Man sieht Kriegsblusen, Kriegshüte u.s.w. Am liebsten besichtige ich das Schaufenster der Buchhandlung Lislar. Hier sind die neuesten Tagesereignisse im Bilde dargestellt. [...] ²⁷⁷

Nichtsdestotrotz waren in erster Linie Zeitungen die wichtigste Informationsquelle für die Menschen. Eine namentlich unbekannte Schülerin schrieb dazu in ihrem Aufsatz:

„Durch den Krieg, durch den so vieles verändert wurde, haben auch unsere Zeitungen ein ganz anderes Aussehen bekommen. Ich nehme die Münchner Zeitung zur Hand, um die neuesten Kriegsereignisse zu erfahren. Da steht gleich auf der 1. Seite in großen Lettern gedruckt: ‚Die russischen Niederlagen in Ostpreußen und in der Bukowina.‘ Wieder etwas Erfreuliches für uns! Ich beginne nun mit Eifer den Leitartikel zu lesen: ‚Die Allgemeine Kriegslage.‘ Da sind unsere Stellungen im Osten, im Westen und im Süden genau aufgezeichnet. Seit neuester Zeit können wir auch die Ereignisse am türkischen Kriegsschauplatz lesen, der ja jetzt auch eine große Rolle spielt. [...] ²⁷⁸

Auch die Mobilität der Menschen wurde durch den Krieg eingeschränkt, was sich besonders im Eisenbahnverkehr zeigte. Die Schülerin Wartecker A. berichtete darüber, dass

²⁷⁴ Moritz von Auffenberg, Freiherr von Kamarow; geboren 1852, verstorben 1928; war ein General der österreichisch-ungarischen Armee und befehligte zu Kriegsbeginn die 4. Armee, mit welcher er die Russen in der Schlacht von Kamarow besiegte. Vgl. R. D. Zehnder: Auffenberg von Kamarow, Moritz, Baron (1852-1928). In: Tucker (Hg.): World War I Encyclopedia; Volume I: A – D. Santa Barbara 2005. S. 149.

²⁷⁵ Viktor Julius Ignaz Ferdinand Dankl, Freiherr von Krasnik; geboren 1854, verstorben 1941; kaiserlich und königlicher Generaloberst der österreichisch-ungarischen Armee, anfangs Kommando über die 1. Armee (Sieg bei Krasnik), später Befehlshaber über die 11. Armee am Kriegsschauplatz gegen Italien. Vgl. Gschließer, Oswald von: Dankl, Viktor Julius Ignaz Ferdinand, Freiherr von Krasnik, Graf. In: Neue Deutsche Biographie 3 (1957). S. 508. [Onlinefassung]

²⁷⁶ Paul Ludwig Hans Anton von Beneckendorff und von Hindenburg; geboren 1847, verstorben 1934; deutscher Generalfeldmarschall und Oberbefehlshaber der 8. Armee; zweiter Reichspräsident während der Weimarer Republik. Vgl. Dorpalen, Andreas: Paul von Hindenburg. In: Encyclopaedia Britannica. Online abrufbar.

²⁷⁷ Unbekannte Autorin: Unsere Auslagen im Zeichen des Krieges. (2/8-10)

²⁷⁸ Unbekannte Autorin: Unsere Zeitungen während des Krieges. (Freier Aufsatz) (2/38-40)

viele Menschen nach der Kriegserklärung ihre Sommerfrische beendeten und in die Städte zurückkehrten. Die Ereignisse beschrieb sie folgendermaßen:

„Daher wurden die Bahnhöfe förmlich gestürmt. Kopf an Kopf standen die Leute in den Gängen und Abteilungen. Nachdem der erste Rummel vorüber war, wurde der Personenverkehr ganz abgestellt. Während dieser Zeit fuhren nur Militärzüge, die unter dem Jubel und der Begeisterung des Volkes nach dem nördlichen und südlichen Kriegsschauplatze abfuhren. Der Verkehr wurde später zwar wieder aufgenommen, aber nur in beschränktem Maß. [...] Zu dieser Zeit kamen auch auf der Post größte Unregelmäßigkeiten vor. Pakete wurden nicht angenommen, Telegramme nur im dringenden Falle. [...]”²⁷⁹

6.4.2 Thema: Tätigkeitsfelder für Mädchen/Frauen

Im Rahmen der „patriotischen Arbeiten“ der Mädchen ist besonders das Anfertigen und Verteilen der Liebesgaben ein zentraler Aspekt (siehe Ausführungen in Kapitel 5.3). In diesem Zusammenhang ist es auch nicht verwunderlich, dass die Schülerinnen der Mädchenklassen der Grazer Bürgerschule diese „Liebestätigkeit“ in ihren Aufsätzen aufarbeiteten. So schrieb beispielsweise die Schülerin Moretti Elsa (Schülerin der 2. Klasse) über das Verteilen der Liebesgaben:

„Wie wir den Soldaten Liebesgaben austeilten. Wir waren in Laßnitztal auf Sommerfrische. Am Anfang des Krieges, fuhren fast 5 bis 6 Militärzüge jeden Tag. Wenn wir das Signal eines Zuges hörten, dann holten wir schnell die Liebesgaben, die aus Zigaretten, Obst und Blumen bestanden und eilten mit Laufschritten zum Bahnhof. Die Soldaten hatten mit den Sachen immer eine große Freude. 10 Minuten blieb der Zug fast immer stehen; bei der Abfahrt sangen und jauchzten die Soldaten, viele schrieben auf Karten noch der Heimat und warfen sie bei den Türen und Fenstern hinaus. Einmal war ein Zug mit Kärntnern; uns allen gefiel dieser am besten. Die sangen so schöne Lieder, auch erzählten sie viel von ihrer Heimat. Die Sanitätszüge und die Züge vom Roten Kreuz waren auch sehr interessant. Man sah zum Beispiel Öfen, Drähte, allerlei Werkzeug und Erfrischungsmittel; so zum Beispiel Flaschen mit Cognak, Adria-Perle²⁸⁰ und

²⁷⁹ Wartecker, A.: Post- und Eisenbahnverkehr seit Ende Juli – Herbst. (8/13-15)

²⁸⁰ Adria-Perle war die Bezeichnung für einen süßen dalmatinischen Wein. Vgl. Werfring, Johann: Das Meer der Wiener am Rande des Praters. S. 7.

anderen Weinen. Anfang September kamen schon Züge mit Verwundeten. Die leicht verwundeten Soldaten waren in den gewöhnlichen Waggons und die schwer verwundeten Soldaten waren in den Schlafwaggons. Einmal hatten wir ein Signal eines Zuges gehört und wir glaubten, es sei ein Militärzug; denn der Stationsvorstand sagte es uns nicht, wann der nächste Militärzug kommt; wenn wir ihn fragten, dann erwiderte er: „Das darf man nicht sagen, das ist Dienstgeheimnis.“ So gingen wir auch diesmal zum Bahnhof und statt eines Militärzuges stand ein Schotterzug da.“²⁸¹

Darüber hinaus konnten sich Mädchen und Frauen auch in anderen Bereichen dem Vaterland gnädig erweisen, worüber eine unbekannte Schülerin (3. oder 4. Klasse) in ihrem Aufsatz „Betätigung der Frauen im Dienste des Krieges“ berichtete:

„[...] Auch die Frauen und Mädchen sollen in dieser großen Zeit nicht müßig sein, sondern sollen ihre Putzsucht vergessen, die Vergnügungen meiden und statt dessen dem Vaterlande kleine Dienste erweisen. Wir können auch mit Stolz sagen: ‚Sie erfüllen treu ihre Pflicht.‘ Schon bei Beginn der Mobilisierung meldeten sich hunderte von edlen Frauen als Krankenpflegerinnen. Viele Damen verrichteten auf den Bahnhöfen Labe-dienst. Von früh bis spät waren sie beschäftigt die Krieger bei ihrer Durchfahrt zu erquicken. Es bildete sich ein Frauenhilfsausschuß, der die Reservistenkinder verköstigte und sie in eigene Lokale unterbrachte, wo sie während des Tages beschäftigt werden. Ferner entstanden Vereine, die Sammlungen für das Rote Kreuz veranstalteten, Abzeichen verkauften und für die Armen in liebevoller Weise sorgten. – Aber nicht nur außer Feld, sondern auch im Felde stehen die Frauen den Soldaten tatkräftig bei. Der Ruf ‚Krieg!‘ ging in die engste Klosterzelle und zahlreiche Krankenschwestern fuhren mit ins Feindesland. [...] Wohl sausen die Kugeln durch die Lüfte, aber die barmherzigen Schwestern verlassen ihren Posten nicht. Manchmal wird wohl solch ‘edle Seele getroffen und sie sieht die irdische Heimat nie wieder, aber die himmlische. [...] Aber nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die Mädchen suchen Liebesdienste zu erweisen. Da werden in der Schule Pulswärmer, Socken, Bauchbinden und Schneehauben gestrickt, Hemden und Hausschuhe genäht.“²⁸²

Die Autorin greift in ihrem Aufsatz einerseits Arbeitsfelder der Frauen, andererseits auch solche der Mädchen auf. Dabei wird sehr deutlich klar, dass zwar nur erwachsene Frauen

²⁸¹ Moretti, Elsa: Wie wir den Soldaten Liebesgaben austeilten. (4/21-22)

²⁸² Unbekannte Autorin: Betätigung der Frauen im Dienste des Krieges. (2/1-4)

sich aktiv an der Front (zum Beispiel als Krankenschwestern) beweisen durften, jedoch auch Mädchen im Rahmen der Heimatfront aktiv am Krieg beteiligt waren (wie etwa durch das Herstellen der Liebesgaben und des Kälteschutzes).

6.4.3 Thema: Familienangehörige/Bekannte im Krieg

Ein oftmals wiederkehrendes Thema bei den Aufsätzen der Mädchen war auch die Abwesenheit von Vätern oder anderen männlichen Bezugspersonen²⁸³. Eine Schülerin der 1.

Klasse, Bonjean Ruth, schrieb dazu in ihrem Aufsatz „Etwas vom Krieg“:

„[...] Ein anderer Onkel von mir ist in Sibirien Kriegsgefangener. Er hat auch eine Tochter die elf Jahre alt ist, für sie ist es noch trauriger, weil vor einem Jahre ihre Mutter starb. Wir bekamen erst drei Nachrichten von ihm. In der letzten Karte schrieb er ‚Noch bin ich am Leben!‘ Wir schicken ihm alle Wochen eine Karte, aber wir erhalten keine Antwort.

[...]“²⁸⁴

Der Aufsatz der Schülerin Bonjean Ruth beschreibt die Sorgen über die eigenen Familienmitglieder sehr einfühlsam. Besonders die Ungewissheit über das Schicksal des Onkels an der Front scheint hierbei von zentraler Bedeutung zu sein.

Auch die Schülerin Emma Schmiermanl berichtete in ihrem Aufsatz über ihren Onkel, welcher sich in russischer Kriegsgefangenschaft befand:

„Am 17. Juni hatten wir eine Karte von meinem Onkel erhalten. Er schrieb viele tausend Grüße an alle und daß es ihm bis jetzt ganz gut geht; auch ist er gesund. Er befindet sich in Mittel-Asien. Er schrieb uns, daß es dort sehr heiß ist; bei Nacht müssen sie auf nacktem Boden schlafen und haben nichts zum Zudecken. Er muss Gartenarbeiten machen und Straßen ausbessern. Er brauchte sehr notwendig ein paar Rubel. Wir schickten ihm durch das Rote Kreuz 10 K. Die Gefangenen bekommen nicht genügend zu essen und daher muß er sich öfters etwas kaufen. Sie werden von Schwarzen bewacht und wenn sie nicht gleich verstehen, was diese sagen, so versetzen sie ihnen einen ein paar Stöße.“²⁸⁵

²⁸³ Insgesamt handeln 14 Mädchenaufsätze explizit von Familienangehörigen und Bekannten, wobei dieses Thema auch in anderen Aufsätzen gestreift wird.

²⁸⁴ Bonjean, Ruth: Etwas vom Krieg. (13/30-31)

²⁸⁵ Schmiermanl, Emma: Wie es meinem Onkel in russischer Gefangenschaft ergeht. (1/27)

Eine aufregende Geschichte eines Familienangehörigen schrieb hingegen die Schülerin Hannemann in ihrem Aufsatz „Großes Erlebnis meines Veters und Onkels.“ nieder:
„Mein Vetter Erich, ein geborener Preuße, war Matrose am Schiff ‚Roon‘²⁸⁶. Einmal, gerade im Winter bei eisiger Kälte, kam ein Zeppelin geflogen; der warf eine wichtige Nachricht herunter. Sie fiel anstatt aufs Schiff, weit daneben ins Wasser. Die Kundmachung war sehr wichtig. Da mein Vetter sehr beherzt ist und nicht gerne etwas im Stiche läßt, so überlegte er nicht lange und sprang vom hohen Schiffe ins eisige Wasser herunter, daß es nur so in die Höhe spritzte. Dann schwamm er dem wichtigen Papiere nach, erfaßte es, kehrte zurück erkletterte den Kreuzer und überreichte die Nachricht dem Befehlshaber. Dafür wurde er Obermatrose, bekam eine Auszeichnung und eine Belobung. [...]”²⁸⁷

Die Werke der Mädchen über ihre Familienangehörigen und Bekannten im Krieg schwankten zwischen Sorge und Stolz. Einerseits war das Schicksal der Soldaten an der Front oftmals ungewiss, denn Nachrichten über deren Schicksal konnten meist nur über Feldpostbriefe übermittelt werden. Während der insgesamt 50 Kriegsmonate wurden etwa 1,5 Milliarden Feldpostsendungen befördert, was ca. 30 Millionen Sendungen pro Monat entsprach. Für die Erfüllung dieser Herkulesaufgabe standen bei Kriegsbeginn lediglich 620 Angestellte zur Verfügung, wobei sich die Zahl bis zum Kriegsende auf etwa 2.800 erhöhte.²⁸⁸ Für die heutigen Historiker stellen diese Feldpostbriefe eine bedeutende Quelle für die historische Mentalitätenforschung dar. Die Briefe sind vor allem als Informationsquelle von alltäglichen Banalitäten (wie dem Wetter, der Nahrung und finanziellen Belangen) eine wahre Goldgrube, heben sie sich doch deutlich von den konventionellen Kriegsthemen (wie etwa der Materialschlachten) ab.²⁸⁹

²⁸⁶ Die „S.M.S. Roon“ war ein deutscher Kreuzer, benannt nach dem preußischen General Albrecht Graf von Roon. Das Schiff hatte eine Besatzung von rund 633 Mann und war während des Ersten Weltkrieges in der Ostsee im Einsatz. Vgl. Deutsche Schutzgebiete: S.M.S. Roon: Großer Kreuzer-Panzerkreuzer. Online abrufbar.

²⁸⁷ Hannemann: Großes Erlebnis meines Veters und Onkels. (20/29-30)

²⁸⁸ Vgl. Rainer, Herwig: Stempel – Handbuch der K.u.k. Feldpost in Österreich-Ungarn 1914 – 1918. Graz 2003. S. 40.

²⁸⁹ Vgl. Reimann, Aribert: Die heile Welt im Stahlgewitter: Deutsche und englische Feldpost aus dem Ersten Weltkrieg. In: Hirschfeld, Krumeich, Langewiesche, Ullmann (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs. Essen 1997. S. 130f.

Neben der Feldpost war auch der zivile Postverkehr massiv vom Kriegsgeschehen beeinflusst. Besonders der körperlich schlechte Zustand der Transportpferde und deren unzureichende Ernährung und Versorgung sorgten immer wieder für Ausfälle beim Zivilpostverkehr. Dabei waren die für diese Dienste genutzten Pferde oftmals nur die zweite Wahl, wurden die leistungsstarken unter ihnen bereits zu Beginn des Krieges²⁹⁰ für militärische Zwecke beschlagnahmt.²⁹¹

Andererseits waren die Mädchen auch stolz auf Heldentaten ihrer eigenen Verwandten (siehe Aufsatz Hannemann). Der vorbildliche Dienst am Vaterland wird in den Aufsätzen betont und das heldenhafte Verhalten stolz gewürdigt.

6.4.4 Thema: Verschiedene Aspekte des Krieges

Ein wichtiger Themenbereich der Aufsätze und Gedichte der Mädchen umfasst verschiedene Aspekte des Krieges. Quantitativ gesehen sind diese Werke jedoch nicht so stark vertreten wie bei den Buben. Die inhaltliche Bandbreite reicht dabei von einzelnen Ereignissen (wie der Wiedereroberung Lembergs²⁹²) bis hin zu allgemeinen Berichten über den Krieg (wie etwa die Beschreibung eines Schützengrabens). Die Vorstellungskraft der Schülerinnen war dabei sehr konkret und zeugt von einem sehr düsteren Bild der Kriegsschauplätze:

*„Schrecklich muß es auf einem Schlachtfeld aussehen! Ich will kurz schildern, wie ich es mir vorstelle. Vor meinen Augen breitet sich eine unübersehbare Ebene aus. Die wogenden Felder sind zerstampft, das zarte Grün verschwunden und der Boden ist mit Blut getränkt. Zu beiden Seiten befinden sich Schützengräben, vor denen man noch Überreste der Stahl-
drähte erblickt. Das ganze Feld ist mit Toten und Verwundeten bedeckt. Ein Wimmern und*

²⁹⁰ Im Jahre 1912 wurde das „Kriegsleistungsgesetz“ verabschiedet, wonach es dem Staat, im Falle eines Krieges, erlaubt war, direkt auf den Bürger zuzugreifen und konkrete Leistungen einzufordern. Die in der Bevölkerung vorhandenen „Reserven“ (Menschen, Tiere, Nahrungsmittel, etc.) sollten dadurch möglichst effizient genutzt werden. Vgl. Moser, Maria: Malade Pferde, schlechte Wägen, einrückende Postboten und eine rührige Fahrtunternehmerin. S. 153.

²⁹¹ Vgl. Moser, Maria: Malade Pferde, schlechte Wägen, einrückende Postboten und eine rührige Fahrtunternehmerin. Der zivile Postverkehr im Ersten Weltkrieg. In: Meighörner, Tiroler Landesmuseen-Betriebsgesellschaft m.b.H. (Hg.): Front – Heimat: Tirol im Ersten Weltkrieg. Buch zur Ausstellung. Innsbruck 2015. S. 153f.

²⁹² Sieben Mädchen betiteln ihren Aufsatz mit Aspekten der Wiedereroberung Lembergs.

*Stöhnen ist hörbar. [...] Dort hält ein Toter ein Blatt Papier in der Hand, auf welchem zu lesen ist: ‚Liebe Eltern! Mir geht es sehr gut und bin gesund und wohlauf ...‘. Bei diesen Worten hat ihn der Tod ereilt. [...]*²⁹³

Einen ähnlich ausdrucksstarken Aufsatz schrieb auch Wartecker A., Schülerin der 3. Klasse, nieder:

*„[...] Vor mir dehnt sich eine weite, mehrere km lange Ebene aus. Schaudernd wende ich meinen Blick von dem Bilde ab, das sich meinen Augen hier bietet. Wohin man blickt, sieht man Blut, Tote und Verwundete. Die saftigen Wiesen, die wogenden Getreidefelder sind von den Hufen der Pferde zertrampelt und vom Blute der Gefallenen gerötet. Der Himmel ist blutrot von den brennenden Dörfern, die den Weg zeigen, den die Feinde genommen haben. [...]*²⁹⁴

Neben diesen sehr ernsten Aufsätzen finden sich auch Werke von Mädchen, welche die freudige Kriegsstimmung in ihren Arbeiten festgehalten haben. So beschrieb Rainer Maria die enthusiastische Aufbruchsstimmung zu Beginn des Krieges folgend:

*„Am 28. Juni 1914 erscholl die traurige Runde in ganz Österreich-Ungarn, daß der Thronfolger in Sarajewo ermordet sei. Jedes Herz war von Trauer erfüllt und am 25. Juli erscholl auch die Kriegserklärung mit Serbien. Alle Herzen waren bewegt und zum Kampfe bereit, alles schwur dem Kaiser Treue. Immer mehr stieg der Mut, als die Runde kam, daß Deutschland mit Österreich gemeinsam kämpfe. Tief von den Tälern, auch hoch von den Bergen kamen die Soldaten, um ihr Vaterland zu verteidigen. Aus allen Richtungen kamen sie zusammen; gar mancher alte ausgearbeitete Bauer meldete sich freiwillig, um sein Heimatland zu verteidigen. [...]*²⁹⁵

Die Bezeichnung des Krieges als Akt der heimatlichen Verteidigung kam nicht zufällig in dem Aufsatz zur Sprache. Österreich-Ungarn bereitete den Krieg akribisch vor, unter ande-

²⁹³ Kolmayr, Adelheid: Wie ich mir ein Schlachtfeld vorstelle. (8/29-31)

²⁹⁴ Wartecker, A.: Wie ich mir ein Schlachtfeld vorstellt. (8/9-11)

²⁹⁵ Rainer, Maria: Der Kaiser rief und alle alle kamen. (20/9-12)

rem wurden Gerüchte gestreut (wie etwa ein angeblicher serbischer Überfall auf den österreichischen Grenzort Temes Kubin) und die Bevölkerung auf einen „Verteidigungskrieg“ eingeschworen.²⁹⁶

6.4.5 Sonstige Themen

Ein besonderer Aufsatz ist sicherlich jener von Pöll Margarethe. In diesem beschrieb sie zwar, wie so viele, einen Aspekt des Krieges (im Fokus stand der Kriegsschauplatz mit Italien), jedoch ist besonders jener darin übermittelte Wunsch, selbst ein Soldat zu sein, sehr spannend.

*„Tobt auch an allen Seiten der Kampf, so werden wir auch noch dem südlichen Gegner unsere Macht zeigen. Ach, könnte ich nur selbst ein Soldat sein, diese Kerls wollte ich am meisten verhauen! [...]“*²⁹⁷

Der Aufsatz zeigt die Grenzen der weiblichen Anteilnahme am Krieg, da das Mädchen nur als (männlicher!) Soldat die Konfrontation mit den Feinden (in diesem Fall mit den Italienern) suchen konnte. Als Mädchen beziehungsweise Frau blieb ihr hingegen nur die aktive und passive Unterstützung des Krieges übrig.

Der Aufsatz von Bratke Ernesta zeigt einen anderen Aspekt des Krieges, nämlich das Versagen der staatlichen Institutionen. Die Schülerin kritisierte die Verhältnisse an der Heimatfront zwar nur indirekt (indem sie selbst für die Armen, Verwundeten etc. sorgen würde), jedoch zeichnete sie das Bild eines Staates, welcher seine Bevölkerung nicht mehr mit dem Notwendigsten versorgen konnte.

„[...] Da in der ganzen Industrie eine gewisse Stockung eingetreten ist, verloren viele Arbeiter, die sich mühselig ihr Brot erwarben, die Arbeit und sie müssen nun hungern und darben. Es kommen auch viele Verwundete zurück, die tapfer das Vaterland verteidigt ha-

²⁹⁶ Vgl. Pfoser, Alfred: Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. Chronik 1914 – Die serbische Schmach. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 582.

²⁹⁷ Pöll, Margarethe. (10/11)

*ben und nun vielleicht lebenslang Krüppel bleiben und so ihren Verwandten zur Last fallen. Ach, wie schön wäre es, wenn ich jetzt sehr viel Geld hätte, um all das Elend nach besten Kräften zu lindern! [...]*²⁹⁸

Neben diesen beiden Aufsätzen existieren noch einige weitere Werke, die sich ganz speziellen Themen widmeten. So schrieben zum Beispiel zehn Mädchen einen Aufsatz mit dem Titel „Was ich während des Krieges erlebte“.²⁹⁹ Die Häufigkeit lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen eine Vorgabe seitens der Lehrperson erhalten haben und unter diesem Titel einen Aufsatz schreiben mussten.

6.5 Zusammenfassung der Aufsätze

Insgesamt bestehen die 239 Aufsätze aus 122 Bubenaufsätzen, 89 Mädchenaufsätzen und 28 Aufsätzen, welche nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können. Die quantitative Fokussierung auf bestimmte Themen zeigt ein unterschiedliches Bild bei Buben und Mädchen. Zusätzlich tauchen einige Themen nur bei einem Geschlecht auf. Nachfolgende Tabelle zeigt die genaue Aufschlüsselung der Aufsätze nach Geschlechtern und Themen:

Thema	Buben	Mädchen
Familienangehörige/Bekannte	6 Aufsätze	14 Aufsätze
Vergangenes Jahr/Schuljahr	3 Aufsätze	7 Aufsätze
Geschehnisse zu Hause	3 Aufsätze	38 Aufsätze
Facetten des Krieges	71 Aufsätze	30 Aufsätze
Neue Kriegstechnik	39 Aufsätze	-
Insgesamt	122 Aufsätze	89 Aufsätze

²⁹⁸ Bratke, Ernesta: Warum es gerade jetzt schön sein muß, reich zu sein. (24/25-26)

²⁹⁹ Es sind dies die Aufsätze von Pöhler (5/1-2), Rühn (5/5), Greiner (5/9), Fritz (5/13), Dinkel (5/17-18), Brückner (5/21), Gaar (5/25), Ederer Klementine (5/27), Kaiser (5/31-32) und Kerth (5/35-36).

Der Vergleich der Schwerpunktthemen bei Buben und Mädchen zeigt einige Auffälligkeiten. So ist zwar die Gesamtzahl der Mädchenaufsätze deutlich geringer als die der Buben, trotzdem sind mehr Werke von Mädchen über Familienangehörige und Bekannte erhalten. Dies zeigt den höheren Stellenwert dieser Thematik bei dem weiblichen Geschlecht sehr gut. Die Mädchen berichten in ihren Aufsätzen über die Sorgen, welche ihnen die verschollenen, verwundeten oder heimgekehrten Väter, Onkel, Brüder etc. machen. Diese Gefühle gegenüber Familienangehörigen oder Bekannten wurden seitens des Staates mittels „Liebesgaben“ und Briefen befriedigt, was wiederum der Öffentlichkeit zugutekam. Fokussierten sich die Sorgen jedoch um einen unbekanntem Soldaten, wurde das Ganze sehr schnell von den Eltern oder sonstigen Autoritätspersonen als unpassend deklariert und verboten.³⁰⁰

Besonders auffällig ist der quantitative Unterschied über die verschiedensten Geschehnisse von zu Hause (wie etwa Feiern anlässlich von Siegen, das Verteilen von Gaben an Verwundete und Soldaten und die Stadt im Zeichen des Krieges). Zu beachten ist, dass dieser Themenbereich bei Buben einige Male im Kontext der unterschiedlichen kriegerischen Facetten zum Ausdruck kommt, jedoch bei Weitem nicht so dominant ist wie bei Mädchen. Diese schreiben in ihren Arbeiten sehr häufig über die Auswirkungen des Krieges an der Heimatfront, wobei klar festzustellen ist, dass viele Folgen für die Mädchen etwas Neues in ihrem Leben darstellten. Teilweise werden die neuen Umstände dabei positiv, teilweise hingegen auch negativ bewertet. So geht weder die allgemeine Abnahme des Geldwertes noch die verstörende Ankunft von Verwundeten spurlos an den Mädchen vorbei. Durchwegs positiv und aufregend werden andererseits die Umzüge und Feste (beispielsweise zum Gedenken an den Fall Lembergs) von den Autorinnen geschildert.

Ein Thema, welches im Gegenzug Buben zu ihren Aufsätzen inspiriert hat, ist das allgemeine Kriegsgeschehen. Machen Aufsätze über den Krieg und seine Facetten (ohne die neue Technik) bei ihnen schon mehr als die Hälfte der verfügbaren Werke aus, so ist es bei den Mädchen nur rund ein Drittel. Besonders oft berichten die Buben dabei über konkrete Kriegsschauplätze, Eroberungen der eigenen Armee und den allgemeinen Fortschritt des Krieges. Darüber hinaus wird die eigene Person oftmals in das Kriegsgeschehen hineingesetzt, wobei sich die Buben durchwegs als Kriegshelden und mutige Retter darstellen.

³⁰⁰ Vgl. Hämmerle, Christa: Heimat / Front. Geschlechtergeschichte/n des Ersten Weltkriegs in Österreich-Ungarn. S. 121.

Zusätzlich ist mit dem Bereich der neuen Kriegstechniken ein besonderer Schwerpunkt der Arbeiten beim männlichen Geschlecht zu erkennen, denn auf diesen alleine entfällt rund ein weiteres Drittel der Arbeiten. Besonders U-Boote, Zeppeline und Flugzeuge beflügelten die Fantasie der Buben, wobei das Projizieren des eigenen Ichs in die kriegerische Auseinandersetzung auch hierbei von großer Bedeutung ist.

7 Resümee

Die Auseinandersetzung mit der Thematik der (Schul-)kinder während des Ersten Weltkrieges hat in der jüngeren Vergangenheit immer größere Aufmerksamkeit erfahren. Dabei sind die bis jetzt geleisteten Arbeiten als eine Basis zu verstehen, in vielen Bereichen fehlen leider die notwendigen Forschungen für weitreichendere Erkenntnisse. Besonders regionale Fragestellungen sowie konkret abgesteckte Themen, wie etwa die Kinderprostitution während des Ersten Weltkrieges, sind nach wie vor in unzureichendem Maße beachtet worden. Diese Defizite bestehen europaweit nicht überall, besonders in Frankreich, wo, aufbauend auf den Arbeiten von Audoin-Rouzeau, die Forschungstradition konsequent weiterverfolgt wurde, ist die Lage positiver zu beurteilen.³⁰¹

Die hier vorliegende Diplomarbeit ist als ein weiteres Mosaikstück zur Vervollständigung dieses Themenbereiches zu verstehen. Aufbauend auf den eingangs aufgezählten Forschungsfragen, sollen diese nun nochmals aufgegriffen und zusammengefasst werden.

Die Frage nach der Art und Weise der Einbeziehung der Kinder in das Geschehen des Ersten Weltkrieges lässt sich nicht mit einer einzigen Aussage beantworten. Die Indoktrinierung wurde über verschiedenste Trägerorganisationen und Institutionen vorangetrieben. Im Mittelpunkt standen dabei die aktuellen Interessen und Probleme der Kriegstreibenden. Zur besseren Vermittlung griff man dabei auf spezielle Kindermedien, wie etwa Bücher und Spiele, zurück. Aber auch Kriegsausstellungen und Nagelungen dienten der Mobilisierung ganzer Familien.

Die Schule spielte in dieser gesamten Maschinerie eine immens wichtige Rolle. Mit ihrem direkten Zugriff auf eine große Zahl von Kindern, konnte sie die staatlichen Interessen am besten durchsetzen. Wurden gerade Naturalien gebraucht, schickte man die Kinder zum Sammeln dieser in die Wälder und Wiesen. Wurde Geld gebraucht, sollten sie ihre Eltern mit ihrem kindlichen Charme und einstudierten Floskeln zum Spenden animieren. Die Schüler wurden dabei zusehends zu einem Spielball der Politik, wobei das kindliche Wohl nicht immer oberste Priorität hatte. Der Krieg bedeutete für viele den Verlust von geliebten Personen und die schmerzhafteste Erfahrung von Hunger und Kälte. Die Vernachlässigung der Kinder steigerte sich mit zunehmendem Kriegsverlauf immer mehr. Arbeitende oder

³⁰¹ Vgl. Stekl, Hämmerle: Kindheit/en im Ersten Weltkrieg – eine Annäherung. S. 7ff.

sich selbst überlassene Kinder (beispielsweise beim Anstellen um Lebensmittel) wurden in der Stadt wie auch dem Land zu Zeugnissen des staatlichen Versagens.

Die Frage nach den geschlechtsspezifischen Unterschieden lässt sich zusammenfassend als Abbild der vorherrschenden Stereotype beantworten. Die Mobilisierung der Kinder war, neben sozialen und geographischen Faktoren³⁰², maßgeblich vom Geschlecht abhängig. So wurden Mädchen zur Herstellung von Socken, Unterwäsche, Fäustlingen etc. angehalten, was besonders zu Beginn des Krieges auf offene Ohren stieß und einen regelrechten Strick- und Häkelboom unter den Frauen und Mädchen auslöste. Für die überaus erfolgreiche Beteiligung am Handarbeiten für die Soldaten waren mehrere Faktoren ausschlaggebend. Neben der allgegenwärtigen Propaganda spielte die Aktivierung der weiblichen „Fürsorge“ eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus führte die eingeführte Bezeichnung der „Liebesgaben“ zu einer positiven Aufwertung für die Mädchen.³⁰³

Da die Fürsorge kein Charakteristikum des männlichen Geschlechts war, musste die Arbeitsleistung der Buben auf einem anderen Gebiet erfolgen. Sie wurden daher bei Möglichkeit für Sammlungen jeglicher Art eingesetzt. Die unterschiedliche Aufgabenteilung ist dabei im Zusammenhang der damaligen Zeit zu sehen, denn die Differenzierung zwischen den Geschlechtern war im gesamten gesellschaftlichen System gang und gäbe. Die Schule bildete dabei keine Ausnahme, vielmehr war die Trennung von Mädchen und Buben bereits seit dem Beginn der staatlichen Bildungsinitiativen selbstverständlich. Die großen bildungspolitischen Meilensteine zeigen, dass, trotz der allmählichen gesetzlichen Anpassungen, Mädchen zur Zeit des Ersten Weltkrieges bei Weitem nicht die Bildungsmöglichkeiten der Buben hatten. Vielmehr sollte es noch bis zum Jahr 1962 dauern, bis Mädchen formell Zugang zu allen Bildungseinrichtungen bekamen.³⁰⁴

³⁰² In den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten sowie dem städtischen und ländlichen Raum wurde die Kindheit auf unterschiedliche Art erlebt. So hatte die Nähe zur Front, das Aufwachsen in Städten und Dörfern sowie die Zugehörigkeit zu einzelnen Gesellschaftsschichten einen maßgeblichen Einfluss auf die Kriegserfahrungen der Kinder. Vgl. Stekl, Hämmerle: Kindheit/en im Ersten Weltkrieg – eine Annäherung. S. 15f.

³⁰³ Vgl. Hämmerle, Christa: An der „Schulfront“. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. S. 124f.

³⁰⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung: Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen. Online abrufbar.

Die Analyse der Schulaufsätze bestätigte das Bild der geschlechtsspezifischen Differenzierung. Die signifikanten Unterschiede in der Themenauswahl zeugen von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Schwerpunkten. Sind die Bereiche „Familienangehörige/Bekannte“ und „Geschehnisse zu Hause“ eine wichtige Inspirationsquelle für Mädchen, befassen sich Buben hauptsächlich mit den verschiedensten kriegerischen Facetten. Der Schwerpunkt der männlichen Autoren liegt hierbei eindeutig bei den neuen Kriegstechniken, wie etwa U-Booten und Flugzeugen. Interessanterweise schreibt jedoch kein einziges Mädchen ihren Aufsatz über dieses Thema. Die klassische Rollenaufteilung, welche die Schüler durch die unterschiedliche Mobilisierung ganz konkret wahrgenommen haben, fand also nicht nur Einklang im realen Leben, sondern beeinflusste sie auch in ihren kreativen Arbeiten. Das Ende des Krieges und die Einstellung der Kampfhandlungen bewirkten für die Kinder keineswegs eine Rückkehr zur Normalität. Die erste Phase der jungen Republik blieb auch weiterhin durch Turbulenzen gekennzeichnet. Viele zurück gekehrte Soldaten hatten zwar ihr Leben gerettet, Verletzungen, Amputationen und seelische Probleme machten jedoch vielen zu schaffen. Der neue Staat war mit der Versorgung der Kriegsinvaliden (wie auch der übrigen Bevölkerung) überfordert, die Inflation nahm erschreckende Formen an und Wanderungsbewegungen setzten ein.³⁰⁵

Schlussendlich möchte ich noch die der Arbeit zugrundeliegende These, nämlich die Einbindung von Kindern als wesentlichen Teil der Heimatfront, verifizieren. Alle in der Arbeit erwähnten Punkte führen darauf hinaus, dass die Arbeitsleistung der Kinder ein immens wichtiger Beitrag zum Erhalt des Krieges war. Ohne die Geldspenden, Sammlungen von Naturalien und Herstellung von Kleidungsstücken wären die Anforderungen der Zeit kaum zu schaffen gewesen. Erst durch diesen Beitrag gelang es, wenn auch nur unzureichend, die Kriegsmaschinerie am Leben zu halten. Um diese wichtige Quelle nicht zum Versiegen zu bringen, wurden alle Hebel in Bewegung gesetzt, um die Kinder für die eigene Sache zu begeistern. Neben dem familiären Raum waren hierbei besonders die Schulen gefordert. Im Rückblick hinterlässt der Erste Weltkrieg, trotz der gemeinschaftlichen Anstrengungen, auch 100 Jahre nach seinem Ende vor allem ein prägendes Bild in den Köpfen der Menschen – jenes der Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts.

³⁰⁵ Vocelka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. S. 276.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anbau vor der Universität Graz	20
Abbildung 2: Schützengraben im Wiener Prater	22
Abbildung 3: Werbung für die Kriegsausstellung im Wiener Prater.....	23
Abbildung 4: „Wehrmann im Eisen“ in Wien.....	24
Abbildung 5: Wehrschild aus Poysdorf, Niederösterreich.....	26
Abbildung 6: Bilderbuch „Wir spielen Weltkrieg“.....	31
Abbildung 7: „Bombenpeter“ König Peter I. von Serbien.....	32
Abbildung 8: Kriegsspiel im Ersten Weltkrieg.....	33
Abbildung 9: Kinder vor einer Kriegsküche im 14. Wiener Bezirk.....	36
Abbildung 10: Propagandapostkarte „Am Donaukanal: Gefangennahme eines Feindes.“ Aus der Serie: „Unsere Kinder in großer Zeit“.....	53
Abbildung 11: Werbeplakat zur Unterzeichnung der 7. Kriegsanleihe.....	57
Abbildung 12: Propagandapostkarte „Lieb Vaterland magst ruhig sein“.....	63
Abbildung 13: Winterschlacht in den Karpaten.....	65
Abbildung 14: Erinnerungsring der Aktion „Gold gab ich für Eisen“.....	67
Abbildung 15: Das Schulgebäude der Franz Joseph Volks- und Bürgerschule.....	70
Abbildung 16: Kiberl, J.: Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte.....	78

Quellenverzeichnis

Allgemeine Quellen

Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal= Haupt= und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d.d. Wien den 6ten December 1774, Wien, gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Trattnern. In: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 1-58.

Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden. In: Gernert, Dörte (Hg.): Österreichische Volksschulgesetzgebung. S. 443-454.

Grazer Adressenbuch: nach amtlichen Quellen, K. k. Universitäts-Buchdruckerei und Verlagsbuchhandlung Styria, Graz. 1902, 26. Jg.

Österreichische Nationalbibliothek – Schulaufsätze der Grazer Bürgerschule. URL: http://search.obvsg.at/primolibweb/action/search.do?ct=facet&fctN=facet_rtype&fctV=Handschrift&rftGrp=1&rftGrpCounter=1&fribg=&indx=11&fn=search&vl%281UI0%29=contains&dscnt=0&scp.scps=scope%3A%28ONB%29&tb=t&mode=Basic&vid=ONB&ct=Next%20Page&srt=rank&tab=default_tab&dum=true&vl%28freeText0%29=b%2C3%2BCrgerschule%20graz&dstmp=1459236383812, zuletzt aufgerufen am 29.03.2016.

Statistik Austria – Statistik zum Schulbesuch in Österreich. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, zuletzt aufgerufen am 18.01.2017.

Schulaufsätze

- Bonjean, Ruth: Der Fackelzug. (13/29)
- Bonjean, Ruth: Etwas vom Krieg. (13/30-31)
- Bratke, Ernesta: Warum es gerade jetzt schön sein muß, reich zu sein. (24/25-26)
- Frauenhof, Gustav: Was mein Vater erzählte, als er von Kriege zurückkam. (11/19)
- Göll, Eduard: Die Feier Lembergs. (11/21)
- Hannemann: Großes Erlebnis meines Veters und Onkels. (20/29-30)
- Karl, Walther: Rückblick auf das vergangene Schuljahr. (1/9-12)
- Kiberl, J.: Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte. (21/9-11)
- Kolmayr, Adelheid: Wie ich mir ein Schlachtfeld vorstelle. (8/29-31)
- Luigi, Siegfried: Der Krieg mit Italien. (6/21)
- Moretti, Elsa: Wie wir den Soldaten Liebesgaben austeilten. (4/21-22)
- Mucher, Alfred: Meine Erlebnisse auf dem Kriegsschauplatz. (21/29-30)
- Pöll, Margarethe. (10/11)
- Rainer, Maria: Der Kaiser rief und alle alle kamen. (20/9-12)
- Rauch, Friedrich: Auf welche Weise ich die Engländer besiegen würde. (7/1)
- Reisinger, Anton: Held Hindenburg. (22/17-18)
- Romé, Erich: Lemberg erobert. (15/1-2)
- Schmiermanl, Emma: Wie es meinem Onkel in russischer Gefangenschaft ergeht. (1/27)
- Semlitsch, Michael: Der tapfere Junge. (11/1-2)
- Unbekannte Autorin: Betätigung der Frauen im Dienste des Krieges. (2/1-4)
- Unbekannte Autorin: Unsere Auslagen im Zeichen des Krieges. (2/8-10)
- Unbekannte Autorin: Unsere Zeitungen während des Krieges. (Freier Aufsatz) (2/38-40)
- Unger, Marie: Die Teuerung in Graz im Jahre 1915. (4/1)
- Wartecker, A.: Post- und Eisenbahnverkehr seit Ende Juli – Herbst. (8/13-15)
- Wartecker, A.: Wie ich mir ein Schlachtfeld vorstellt. (8/9-11)
- Weiß, Karl: Im Unterseeboot. (23/23)

Literaturverzeichnis

Achs, Oskar: Von der Feder zum Säbel. Das Wiener Schulwesen im Ersten Weltkrieg. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 540-555.

Auer, Werner: Kriegskinder. Schule und Bildung in Tirol im Ersten Weltkrieg. Innsbruck 2008.

Audoin-Rouzeau, Stephane: Die mobilisierten Kinder. Die Erziehung zum Krieg an französischen Schulen. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch...“ Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Frankfurt am Main 1996. S. 178-204.

Audoin-Rouzeau, Stephane: Kinder und Jugendliche. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2004. S. 135-141.

Battista, Ludwig: Die pädagogische Entwicklung des Pflichtschulwesens und der Lehrerbildung von 1848-1948. In: Loebenstein (Hg.): 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948. S. 139-167.

Beckett, Ian F.W.: The Great War 1914-1918. Second Edition. Harlow [u.a.] 2007.

Beil, Christine: Kriegsausstellungen. Präsentationsformen des Weltkriegs für die „Heimatfront“. In: Groß (Hg.): Die vergessene Front. Der Osten 1914/1915. Ereignis, Wirkung, Nachwirkung. Paderborn [u.a.] 2006. S. 317-334.

Bendick, Rainer: Zur Wirkung und Verarbeitung nationaler Kriegskulturen: Die Darstellung des Ersten Weltkriegs in deutschen und französischen Schulbüchern. In: Hirschfeld, Krumeich, Langewiesche, Ullmann (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs. Essen 1997. S. 403-423.

Berghahn, Volker: Der Erste Weltkrieg. München 2009.

Boyer, Ludwig: Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Graz 2012.

Brandt, Susanne: Kriegssammlungen im Ersten Weltkrieg. Denkmäler oder Laboratoires d'histoire? In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): „Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch...“ Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs. Frankfurt am Main 1996. S. 283-302.

Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 19. Auflage, 7. Band EX-FRT. Mannheim 1988.

Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden, 19. Auflage, 8. Band FRAU-GOS. Mannheim 1989.

Brunner, Szuszanna; Tremml, Susanne: Die historische Kriegssammlung online. Die Digitalisierung zum Ersten Weltkrieg an der österreichischen Nationalbibliothek im Rahmen von Europeana Collections 1914-1918. In: Rachinger (Hg.): Erster Weltkrieg. Die bewahrte Erinnerung. S. 87-96. Online abrufbar unter: https://www.onb.ac.at/fileadmin/user_upload/1_Sitemap/Forschung/Ariadne/PDF_Publikationen/Biblos_2014_63_a.pdf, zuletzt aufgerufen am 21.12.2016.

Bundesministerium für Bildung: Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen. Online abrufbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zeittafel_frauen.html, zuletzt aufgerufen am 26.01.2017.

Conrad, Claus: Krieg und Aufsatzunterricht: eine Untersuchung von Abituraufsätzen vor und während des Ersten Weltkrieges. Frankfurt am Main [u.a.] 1986.

Demm, Eberhardt: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg: Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge. In: Militärgeschichtliche Zeitschrift 60 (2001). S. 51-98.

Denscher, Bernhard: Gold gab ich für Eisen. Österreichische Kriegsplakate 1914-1918. Wien [u.a.] 1987.

Deutsches Ernährungsberatungs- und informationsnetz. Online abrufbar unter: http://www.ernaehrung.de/tipps/allgemeine_infos/ernaehr10.php, zuletzt aufgerufen am 18.04.2016.

Deutsche Schutzgebiete: S.M.S. Roon: Großer Kreuzer-Panzerkreuzer. Online abrufbar unter: http://www.deutsche-schutzgebiete.de/sms_roon.htm, zuletzt aufgerufen am 10.05.2016.

Diers, Michael: Nagelmänner. Propaganda mit ephemeren Denkmälern im Ersten Weltkrieg. In: Diers (Hg.): Mo(nu)mente. Formen und Funktionen ephemerer Denkmäler. Berlin 1993. S. 113-135.

Domonkos, Margarete: „Wir strickten fleißig Schals und Socken...“. In: Hämmerle, Christa (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. Wien 1993. S. 78-84.

Dorpalen, Andreas: Paul von Hindenburg. In: Encyclopaedia Britannica. Online abrufbar unter: <http://www.britannica.com/biography/Paul-von-Hindenburg>, zuletzt aufgerufen am 12.05.2016.

Eckart, Wolfgang U.: Medizin und Krieg. Deutschland 1914-1924. Paderborn 2014.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien 1986.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988.

Friedjung, Prive: „Nach einiger Zeit hatte die Front auch unser Dorf erreicht“. In: Hämmerle, Christa (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. Wien 1993. S. 150-163.

Gernert, Dörte: Österreichische Volksschulgesetzgebung. Gesetze für das niedere Schulwesen 1774-1905. Nachdrucke mit einer Einleitung. Köln [u.a.] 1993.

Glöckel, Otto: Vorbericht an den Unterrichtsausschuß des Abgeordnetenhauses, erstattet am 8. November 1917. In: Achs (Hg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Wien 1985. S. 82-85.

Goll, Nicole-Melanie: ‚Our Weddigen.‘ On the Construction of the War Hero in the k.u.k. Army. The ‚Naval Hero‘ Egon Lerch as an Example. In: Bischof (Hg.): 1914: Austria-Hungary, the origins, and the first year of World War I. New Orleans, Innsbruck 2014. S. 213-232.

Göri, Josef: Die Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Hauptstadt Graz mit besonderer Berücksichtigung der Zeit vom Jahre 1869 an. Graz 1913.

Graz: Die Stadt Graz: ihre kulturelle, bauliche, soziale und wirtschaftliche Entwicklung in den letzten sechzig Jahren nebst kurzen geschichtlichen Rückblicken; herausgegeben aus Anlaß der Achthundertjahrfeier 1128-1928. Graz 1928.

Grimm, Gerald: Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In: Schmale, Dodde (Hgg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Bochum 1991.

Gruber, Verena: Mobilisierung von Kindern und Jugendlichen im Vorfeld und im Ersten Weltkrieg. Schulische Kriegserziehung in der Donaumonarchie unter besonderer Berücksichtigung von Quellen aus dem Gebiet des heutigen Südtirol. Eine Untersuchung im Spiegel von Schulbüchern, Aufsätzen und Zeitzeugenberichten (Diplomarbeit). Innsbruck 2001

Gruber, Verena: Versuche ideologischer Beeinflussung – Aufsatzthemen und Maturaarbeiten an Tiroler Gymnasien. In: Bruckmüller, Hämmerle, Stekl (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 180-204.

Gschließer, Oswald von: Dankl, Viktor Julius Ignaz Ferdinand, Freiherr von Krasnik, Graf. In: Neue Deutsche Biographie 3 (1957). S. 508. Online abrufbar unter: <http://www.deutsche-biographie.de/sfz9287.html#autor>, zuletzt aufgerufen am 12.05.2016.

Hämmerle, Christa: An der „Schulfront“. Kindheit – staatlich instrumentalisiert. In: Bruckmüller, Hämmerle, Stekl (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 112-136.

Hämmerle, Christa: „Diese Schatten über unserer Kindheit...“ – Historische Anmerkungen zu einem unerforschten Thema. In: Hämmerle (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. Wien 1993. S. 265-335.

Hämmerle, Christa: Heimat / Front. Geschlechtergeschichte/n des Ersten Weltkriegs in Österreich-Ungarn. Wien [u.a.] 2014.

Hämmerle, Christa: Kindheit im Krieg. In: Gigler (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Die große Erschütterung und der Keim des Neuen. 12 Vorlesungen. Kleine Zeitung Akademie, Graz 2013. S. 129-150.

Hämmerle, Christa; Stekl, Hannes: Kindheit/en im Ersten Weltkrieg - eine Annäherung. In: Bruckmüller, Hämmerle, Stekl (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 7-44.

Hämmerle, Christa: Von „patriotischen“ Sammelaktionen, „Kälteschutz“ und „Liebesgaben“ – Die „Schulfront“ der Kinder im Ersten Weltkrieg. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 1/94. Wien 1994. S. 21 – 29.

Healy, Maureen: Eine Stadt, in der sich täglich hunderttausende anstellen. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 150-161.

Höflehner, Walter: Geschichte der Karl-Franzens-Universität Graz. Von den Anfängen bis in das Jahr 2005. Graz 2006.

Holzer, Barbara: Die politische Erziehung und der vaterländische Unterricht in Österreich zur Zeit des Ersten Weltkrieges (Diplomarbeit). Wien 1987.

Huemer, Melanie: Propaganda im Dienst der Erziehung – Die Mobilisierung des Kindes im Ersten Weltkrieg (Diplomarbeit). Salzburg 2006.

Julien, Elise: Der Erste Weltkrieg. Darmstadt 2014.

Karner, Stefan: Die Steiermark im 20. Jahrhundert. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur. Graz, Wien, Köln 2000.

Karner, Stefan: Problemfelder des wirtschaftlichen Aufbaus in Österreich 1918/19. In: Karner, Schöpfer (Hg.): Als Mitteleuropa zerbrach. Zu den Folgen des Umbruchs in Österreich und Jugoslawien nach dem Ersten Weltkrieg. Graz 1990. S. 67-78.

Klamminger, Karl: Die Trivialschulen in Graz. In: Steinböck (Hg.): 850 Jahre Graz 1128-1978. Festschrift im Auftrag der Stadt Graz. Graz [u.a.] 1987. S. 271-300.

Kochanek, Hildegard: Russische Revolution. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2004. S. 807-808.

Kronenberg, Martin: Kriegsnagelungen im Ersten Weltkrieg und zur Zeit des Nationalsozialismus. online abrufbar unter: <http://www.kriegsnagelungen.de/>, zuletzt aufgerufen am 28.04.2016.

Krumeich, Gerd: Der Erste Weltkrieg. Die 101 wichtigsten Fragen. München 2014.

Kruse, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg. Darmstadt 2009.

Latzel, Klaus: Liebesgaben. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2014. S. 679-680.

Lexikonredaktion des Verlags Brockhaus [Projektleitung Hotz] (Hg.): Der Brockhaus Geschichte. Personen, Daten, Hintergründe, 2. Auflage. Mannheim 2006.

Mende, Julius; Staritz, Eva; Tomschitz, Ingrid: Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des österreichischen Bildungssystems. Wien 1980.

Mittermüller, Franz: Kinder, Kindheit und Propaganda im Ersten Weltkrieg – eine Spurensuche. In: Riegler (Hg.): „Ihr lebt in einer großen Zeit...“ Propaganda und Wirklichkeit im Ersten Weltkrieg. Graz 2014. S. 145-170.

Moll, Martin: Mobilisierung für den totalen Krieg. „Heimatfront“ Österreich-Ungarn im Ersten Weltkrieg am Beispiel der Steiermark. In: Dornik, Gießauf, Iber (Hg.): Krieg und Wirtschaft. Von der Antike bis ins 21. Jahrhundert. Innsbruck, Wien [u.a.] 2010. S. 443-460.

Moser, Maria: Malade Pferde, schlechte Wägen, einrückende Postboten und eine rührige Fahrtunternehmerin. Der zivile Postverkehr im Ersten Weltkrieg. In: Meighörner, Tiroler Landesmuseen-Betriebsgesellschaft m.b.H. (Hg.): Front – Heimat: Tirol im Ersten Weltkrieg. Buch zur Ausstellung. Innsbruck 2015. S. 152-161.

Ostler, Hans J.: „Soldatenspielerei“? : vormilitärische Ausbildung bei Jugendlichen in der österreichischen Reichshälfte der Donaumonarchie 1914-1918 (Diplomarbeit). Wien 1991.

Overmans, Rüdiger: Kriegsverluste. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2004. S. 663-666.

Pfoser, Alfred: Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. Chronik 1914 – Die serbische Schmach. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 581-582.

Pfoser, Alfred: Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. Chronik 1915 – Wien in Hochstimmung. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 610-611.

Pignot, Manon: Children. In: Winter (Hg.): The Cambridge History of the First World War. Volume III. Civil Society. Cambridge 2014. S. 29 – 45.

Pinloche, Auguste: Geschichte des Philanthropinismus. 2. Auflage. Leipzig 1914.

Pust, Hans-Christian: Kriegsnagelungen in Österreich-Ungarn, dem Deutschen Reich und darüber hinaus. In: Karner, Lesiak (Hg.): Erster Weltkrieg. Globaler Konflikt – lokale Folgen. Neue Perspektiven. Innsbruck 2014. S. 211-224.

Pust, Hans-Christian: Vergessenes Phänomen. Kriegsnagelungen in Österreich, Deutschland und darüber hinaus. In: Fritz (Red.): Jubel & Elend. Leben mit dem Großen Krieg 1914-1918. [Ausstellung Schallaburg, Katalog]. Schallaburg 2014. S. 298-301.

Rainer, Herwig: Stempel – Handbuch der K.u.k. Feldpost in Österreich-Ungarn 1914 – 1918. Graz 2003.

Rauchensteiner, Manfred; Broukal, Josef: Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914-1918. In aller Kürze. Wien, Köln, Weimar 2015.

R. D. Zehnder: Auffenberg von Kamarow, Moritz, Baron (1852-1928). In: Tucker (Hg.): World War I Encyclopedia; Volume I: A – D. Santa Barbara 2005. S. 149.

Reimann, Aribert: Die heile Welt im Stahlgewitter: Deutsche und englische Feldpost aus dem Ersten Weltkrieg. In: Hirschfeld, Krumeich, Langewiesche, Ullmann (Hg.): Kriegserfahrungen. Studien zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte des Ersten Weltkriegs. Essen 1997. S. 129-145.

Scheipl, Josef; Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz 1987.

Schermaier, Josef: Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Wien 1990.

Schillinger, Christa: Niederes und mittleres Schulwesen. In: Brunner (Hg.): Geschichte der Stadt Graz. Band 3: Kirche-Bildung-Kultur. Graz 2003. S. 253-326.

Schinnerl, Marianne Hainisch. In: Austria-Forum. Online abrufbar unter: http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Biographien/Hainisch,_Marianne, zuletzt aufgerufen am 19.01.2017.

Schneider, Gerhard: Nagelungen. In: Hirschfeld, Krumeich, Renz (Hg.): Enzyklopädie Erster Weltkrieg. Paderborn 2014. S. 729-730.

Seebauer, Renate: Kein Jahrhundert des Kindes. Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung. Wien 2010.

Seel, Helmut: Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck 2010.

Segesser, Daniel Marc: Der Erste Weltkrieg in globaler Perspektive. Wiesbaden 2012.

Sieder, Reinhard: Wiener Arbeiterkinder. Praktiken des Alltagslebens und die Anfänge der eugenischen Fürsorgepolitik. In: Stekl, Hämmerle, Bruckmüller (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 260-285.

Simon, Gertrud: Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich - Anfänge und Entwicklungen. Ein Beitrag zur Historiographie und Systematik der Erziehungswissenschaften. Wien 1993.

Springer, Ernst: Das Mittelschulwesen. In: Loebenstein (Hg.): 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948. S. 114-138.

Stambolis, Barbara: Aufgewachsen in „eiserner Zeit“. Kriegskinder zwischen Erstem Weltkrieg und Weltwirtschaftskrise. Gießen 2014.

Stevenson, David: Cataclysm. The First World War as political tragedy. New York 2015.

Stevenson, David: 1914-1918: der Erste Weltkrieg. Düsseldorf 2006.

Strouhal, Ernst: Spiel und Propaganda. Antisemitismus, Krieg und Ideologie in Gesellschaftsspielen 1900 bis 1945. In: Strouhal, Zollinger, Felderer (Hg.): Spiele der Stadt. Glück, Gewinn und Zeitvertreib. Wien 2012. S. 136-145.

Szorger, Dieter: Am Vorabend des großen Krieges. In: Landesmuseum Burgenland (Hg.): Land im Krieg. Zwischen Schützengraben und Heimatfront. Burgenland 1914-1918. Begleitband zur Ausstellung. Eisenstadt 2014. S. 104-109.

Werfring, Johann: Das Meer der Wiener am Rande des Praters. In: Wiener Zeitung, Beilage „ProgrammPunkte“ in der Kolumne „Museumsstücke“, S. 7. Print-Ausgabe vom 28. November 2013. Online abrufbar unter: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/museum/589808_Das-Meer-der-Wiener-am-Rande-des-Praters.html, zuletzt aufgerufen am 09.05.2016.

Vocelka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. Graz [u.a.] 2000.

Zollinger, Manfred: Krieg der Spiele. In: Pfoser, Weigl (Hg.): Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg. Wien 2013. S. 430-439.

Zollinger, Manfred: Spiele mit Kriegssignatur. In: Stekl, Hämmerle, Bruckmüller (Hg.): Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg. Wien 2015. S. 231-259.

Zöllner, Erich; Schüssel, Therese: Das Werden Österreichs. Ein Arbeitsbuch für österreichische Geschichte. Wien 1995

Anhang

Abbildungsquellen

Abbildung 1: Anbau vor der Universität Graz. Quelle: <https://www.museum-joanneum.at/blog/zur-erinnerung-an-schwere-zeiten/>, zuletzt aufgerufen am 25.01.2017.

Abbildung 2: Schützengraben im Wiener Prater. Quelle: <http://www.prater.at/Berichte/Ansicht.php?Id=1734510>, zuletzt aufgerufen am 25.01.2017.

Abbildung 3: Werbung für die Kriegsausstellung im Wiener Prater. Quelle: <http://www.stadtbekannt.at/erste-weltkrieg-pr-event/>, zuletzt aufgerufen am 26.04.2016.

Abbildung 4: „Wehrmann im Eisen“ in Wien. Quelle: http://www.viennatourist-guide.at/Ring/Denkmal_Bild/z_wehrmann.htm, zuletzt aufgerufen am 26.04.2016.

Abbildung 5: Wehrschild aus Poysdorf, Niederösterreich. Quelle: <http://www.kriegsnagelungen.de/donaumonarchie/>, zuletzt aufgerufen am 28.04.2016.

Abbildung 6: Bilderbuch „Wir spielen Weltkrieg“. Quelle: <http://www.wienbibliothek.at/bestaende-sammlungen/objekte-monats/objekte-monats-2014/objekt-monats-maerz-2014-spielen-weltkrieg>, zuletzt aufgerufen am 20.04.2016.

Abbildung 7: „Bombenpeter“ König Peter I. von Serbien. Quelle: <http://www.ubs.sbg.ac.at/sosa/bdm/bdm0314.htm>, zuletzt aufgerufen am 20.04.2016.

Abbildung 8: Kriegsspiel im Ersten Weltkrieg. Quelle: http://diepresse.com/home/zeitgeschichte/1512988/Spielwarenindustrie_Kriegsspiele-fur-die-ganze-Familie, zuletzt aufgerufen am 20.04.2016.

Abbildung 9: Kinder vor einer Kriegsküche im 14. Wiener Bezirk. Quelle: <http://kurier.at/thema/1914/erster-weltkrieg-leben-der-zivilbevoelkerung-im-krieg/32.740.643/slideshow>, zuletzt aufgerufen am 04.05.2016.

Abbildung 10: Propagandapostkarte „Am Donaukanal: Gefangennahme eines Feindes“. Aus der Serie: „Unsere Kinder in großer Zeit“. Quelle: <http://ww1.habsburger.net/de/kapitel/kinder-als-zielscheibe-der-kriegspropaganda>, zuletzt aufgerufen am 30.3.2016.

Abbildung 11: Werbeplakat zur Unterzeichnung der 7. Kriegsanleihe. Quelle: <http://literaturblog-duftender-doppelpunkt.at/2014/02/19/der-erste-weltkrieg-im-internet/>, zuletzt aufgerufen am 02.05.2016.

Abbildung 12: Propagandapostkarte „Lieb Vaterland magst ruhig sein“. Quelle: <http://ww1.habsburger.net/de/kapitel/arbeit-aus-liebe>, zuletzt aufgerufen am 30.03.2016.

Abbildung 13: Winterschlacht in den Karpaten. Quelle: <http://www.welt.de/geschichte/article138629978/Nachts-frassen-Woelfe-die-Toten-der-Winterschlacht.html>, zuletzt aufgerufen am 02.05.2016.

Abbildung 14: Erinnerungsring der Aktion „Gold gab ich für Eisen“. URL: <http://ww1.habsburger.net/en/memories/gold-gab-ich-fur-eisen-i-gave-gold-iron-ring>, zuletzt aufgerufen am 30.03.2016.

Abbildung 15: Das Schulgebäude der Franz Joseph-Volks- und Bürgerschule. Quelle: Göri, Josef: Die Entwicklung des Volksschulwesens in der landesfürstlichen Hauptstadt Graz. Graz 1913. S. 208.

Abbildung 16: Wie ich mit meinem Zeppelin einen nächtlichen Angriff auf London machte. URL: http://archiv.onb.ac.at:1801/view/action/nmets.do?DOC-CHOICE=4531261.xml&dvs=1459242256155~230&locale=de&search_terms=&adjacency=&VIEWER_URL=/view/action/nmets.do?&DELIVERY_RULE_ID=1&divType=&usePid1=true&usePid2=true, zuletzt aufgerufen am 29.03.2016.