

Helga und Manfred Neumann

Vom Pauker zum Pädagogen

Ein literarischer Streifzug durch die Schule
im Jahrhundert des Kindes



Kröner

K

KRÖNERS TASCHENAUSGABE BAND 408

Helga Neumann
Manfred Neumann

Vom Pauker zum Pädagogen

Ein literarischer Streifzug durch die Schule
im ›Jahrhundert des Kindes‹

Mit 7 Abbildungen

ALFRED KRÖNER VERLAG STUTTGART

Helga und Manfred Neumann

Vom Pauker zum Pädagogen

Ein literarischer Streifzug durch die Schule
im 19. Jahrhundert des Kindes

Stuttgart: Kröner 2011

(Kröners Taschenausgabe; Band 408)

ISBN Druck: 978-3-520-40801-3

ISBN E-Book: 978-3-520-40891-4

Unser gesamtes lieferbares Programm sowie viele weitere
Informationen finden Sie unter www.kroener-verlag.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlages. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 by Alfred Kröner Verlag, Stuttgart

Datenkonvertierung E-Book: Alfred Kröner Verlag, Stuttgart

Inhalt

Vorwort	IX
Ausgangspunkte – schulpolitische Vorgaben im 19. Jahrhundert	1
Preußen	3
Hannover	5
Bayern	6
I. Die Kaiserzeit	9
1. Reformbewegungen	9
›Die Zukunft‹ als Bühne der Reformkräfte . . .	10
Schulpädagogische Verkrustungen.	12
Reformpädagogische Bilanz vor 1914.	14
2. Schulliteratur.	18
Frank Wedekind: <i>Frühlings Erwachen</i> (1891) . . .	18
Thomas Mann: <i>Buddenbrooks</i> . <i>Verfall einer Familie</i> (1901)	33
Emil Strauß: <i>Freund Hein – Eine Lebensgeschichte</i> (1902)	55
Arno Holz/Oskar Jerschke: <i>Traumulus</i> (1904) . .	71
Heinrich Mann: <i>Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen</i> (1905)	81
Hermann Hesse: <i>Unterm Rad</i> (1906).	96
II. Die Weimarer Zeit	113
1. Die Reichsschulkonferenz 1920.	113
Vorbemerkung	113
Schulpflicht und Einheitsschule	114
Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht	116
Trennung von Kirche und Schule	117

Reform der Lehrerbildung	119
Zum Scheitern der Schulreform	124
2. Schulliteratur	129
Alfred Döblin: <i>November 1918</i> ,	
Teil 3: <i>Karl und Rosa</i> (1950)	129
Wilhelm E. Süskind: <i>Jugend</i> (1930)	141
Ernst Erich Noth [d. i. Paul Krantz]:	
<i>Die Mietskaserne</i> (1931)	157
Elisabeth Langgässer: <i>Grenze: Besetztes Gebiet –</i>	
<i>Ballade eines Landes</i> (1932)	178
Alfred Andersch: <i>Der Vater eines Mörders</i> (1980).	189
III. Das Dritte Reich	209
1. NS-Schulpolitik	209
2. Schulliteratur	215
Lion Feuchtwanger:	
<i>Die Geschwister Oppermann</i> (1933)	215
Valentin Senger: <i>Kaiserhofstraße 12</i> (1978)	236
Hans Müncheberg: <i>Gelobt sei, was hart macht. Aus</i>	
<i>dem Leben eines Zöglings der Nationalpolitischen</i>	
<i>Erziehungsanstalt Potsdam</i> (1991).	249
Eva Zeller: <i>Solange ich denken kann –</i>	
<i>Roman einer Jugend</i> (1981).	269
IV. Die Nachkriegszeit bis zur Wende	284
1. Schulpolitische Entwicklungen in Ost und West	284
Die DDR	284
Die BRD	292
2. Schulliteratur in der DDR	296
Uwe Johnson: <i>Ingrid Babendererde:</i>	
<i>Reifeprüfung 1953</i> (1985)	298
Alfred Wellm: <i>Pause für Wanzka</i>	
<i>oder Die Reise nach Descansar</i> (1968)	314
Günter Görlich:	
<i>Eine Anzeige in der Zeitung</i> (1978)	331

Jurek Becker: <i>Schlaflose Tage</i> (1978)	345
Erich Loest: <i>Eine Falte, spinnwebfein</i> (1977)	355
Erik Neutsch: <i>Zwei leere Stühle</i> (1979)	360
Uwe Tellkamp: <i>Der Turm</i> (2008)	369
3. Schulliteratur in der BRD	378
Gerd Gaiser: <i>Schlußball. Aus den schönen Tagen der Stadt Neu-Spuhl</i> (1958)	378
Thomas Valentin: <i>Die Unberatenen</i> (1963)	387
Gisela Elsner: <i>Der Knopf</i> (1964)	401
Siegfried Lenz: <i>Deutschstunde</i> (1968)	408
Günter Grass: <i>Örtlich betäubt</i> (1969)	417
 V. Die gesamtdeutschen Dekaden	 425
1. Schulpolitik	425
2. Schulliteratur	428
Norbert Niemann: <i>Schule der Gewalt</i> (2001)	428
 Zusammenfassung	 445
Ausblick.	450
Literatur.	455

Vorwort

Die in diesem Buch vorgestellte Literatúrauswahl spiegelt die Entwicklung im allgemeinbildenden Schulwesen der letzten 100 Jahre wider. Zu Beginn dieser Zeitspanne, in der Kaiserzeit, überwiegt die Sicht vom Schüler als Opfer eines autoritären Schulsystems; gegenwärtig rückt mit Stichworten wie »Burnout-Syndrom« eher die Opferrolle von Lehrern und Lehrerinnen in den Mittelpunkt. Die Eckdaten des 20. Jahrhunderts (1900 und 2000) stecken dabei nur den Rahmen ab, der im Einzelfall unter- oder überschritten werden kann. So geht Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* mit der ersten Buchausgabe bereits auf das Jahr 1891 zurück und war bei seiner Uraufführung (1906) nur in Fachkreisen bekannt; die Auswahl endet mit Niemanns Roman *Schule der Gewalt*, der 2001 erschien und das Jahr 1999 zum Inhalt hat. Zeitströmungen lassen sich von Jahreszahlen ohnehin nicht beeindrucken und schon gar nicht aufhalten.

Unser Band soll das von Rektor Dr. Wilhelm Wohlrabe 1898 herausgegebene Buch *Der Lehrer in der Literatur* – mit nahezu 100 Textproben von über 50 Dichtern und Schriftstellern – fortsetzen und auf diese Weise herausarbeiten, welches Maß an Kenntnis oder Verständnis, Zuneigung oder Abneigung, Wert- oder Geringschätzung die Autoren des 20. Jahrhunderts der Schule entgegenbringen. In diesem Zusammenhang muss die pädagogische Kompetenz der literarisch verarbeiteten Lehrerschaft ebenso von Interesse sein wie die Frage, inwieweit die Schule gesellschaftlichen oder politischen Zwängen ausgesetzt ist. Diese Ziele verfehlen sowohl Karl Lehmann mit seinem erstmals 1941 herausgegebenen schmalen Band *Die Gestalt des Lehrers in der deutschen Literatur* als auch Martin Gregor-Dellin mit seiner Sammlung *Deutsche Schulzeit* (1979), die Kurzgeschichten, Textproben und Porträts aus drei Jahrhunderten enthält – Lehmann, weil die

knappen Anmerkungen und Textauszüge nur oberflächlich problemorientiert ausfallen konnten, Gregor-Dellin, weil die notwendigen Hintergrundinformationen ausbleiben. Beide Editionen dokumentieren aber die unerschöpfliche Breite schriftstellerischer Produktionen zum Thema Schule – auf allen Niveaustufen.

Um 1900 begann in Europa die reformpädagogische Epoche:¹ Das aufsehenerregende Buch der schwedischen Volksschullehrerin und Frauenrechtskämpferin Ellen Key *Das Jahrhundert des Kindes* war 1900 in Stockholm erschienen, lag 1902 in deutscher Übersetzung vor, erreichte in sechs Jahren 14 Auflagen und lieferte der Pädagogik einer ganzen Epoche ein gewichtiges Schlagwort. Die deutschen Schulreformer bekämpften damals die kaiserliche ›Lernschule‹ als bloßes ›Stoffmagazin‹, als ›Drill- und Dressuranstalt‹. Prominente Wortführer der deutschen Reformpädagogik waren Hamburger und Bremer Volksschullehrer, aber auch Gymnasiallehrer wie Ludwig Gurlitt, Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner, die die veralteten Schulorganisationen, Lehrpläne und Lehrmethoden anprangerten. Zur Verbreitung ihrer Vorstellungen bedienten sich die Schulreformer auch literarischer Mittel: Die Literatur, nicht selten ein Seismograph für gesellschaftliche Fehlentwicklungen, reagierte mit dem Genre der Schülertragödie, die in öffentlichen Schulen, Internaten und Kadettenanstalten spielt, so Frank Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen* (s. S. 18–33); auch das *Hanno*-Kapitel der *Buddenbrooks* von Thomas Mann (s. S. 39–54), Emil Strauß' Roman *Freund Hein* (s. S. 55–71), die Kadettenhauserzählung von Rainer Maria Rilke *Die Turnstunde* (1902) oder Hermann Hesses *Unterm Rad* (s. S. 96–112) gehören in diesen Kontext. Der Hamburger Volksschullehrer und Schriftsteller Otto Ernst stellte in seinem am 1. Dezember 1900 in Dresden uraufgeführten Theaterstück *Flachsmann als Erzieher*, einer überaus erfolgreichen und sogar verfilmten Komödie, dem

1 Vgl. dazu umfassend: Oelkers: *Reformpädagogik*.

pedantischen, autoritären Oberlehrer Flachsmann den jungen, idealistischen Lehrer Flemming gegenüber, der seinen Unterricht »mit frohem Vertrauen zum Individuum und seiner Freiheit«¹ betreibt.

Der stürmische Beginn, den das 20. Jahrhundert im Bereich des Schulwesens nahm, findet sein Pendant im dramatischen Schlussakkord: Die Schulleistungsstudie der ›Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung‹ (OECD), *PISA 2000*,² bescheinigt den deutschen Schülern im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittliche Leistungen – für die deutsche Bildungspolitik ein Fiasko. Heute sieht die belletristische Literatur die Schüler dabei nicht mehr primär als Opfer einer verfehlten Pädagogik; vielmehr wird nun der Lehrer als Opfer eines veränderten Berufsfeldes betrachtet, was Psychiater und Psychotherapeuten längst ernsthaft beschäftigt³ – hohe Berufsbelastung, elterliches Erziehungsversagen, Gewalt an Schulen, Wertewandel, Verlust der Autoritäten, ausbleibende Anerkennung und Kompetenzmängel der Führungspersonen werden als aufzuarbeitende Ursachenfelder genannt.⁴ Hinzu kommt: »Die Schulen sind fast vollständig zur Beute der politischen Parteien geworden.«⁵ Dass dieses Urteil des Gelehrten und Schriftstellers Dietrich Schwanitz keineswegs übertrieben ist, lässt sich an der schulpolitischen Gesetzgebungshektik und der administrativen Erlassflut nach Landtagswahlen ablesen. Die jeweils regierende Partei als Verantwortliche für die Schulpolitik des Landes will im nächsten Wahlkampf etwas vorweisen können, meint Schwanitz: »eine neue Maßnahme, eine aufregende neue Konzeption, ein interessantes neues Etikett« – die Schule werde, obgleich sie langfristige Planungssicherheit brauche, »durch ständige

1 Ernst: *Flachsmann als Erzieher*, S. 128.

2 ›Programme for International Student Assessment‹.

3 Vgl. dazu Hagemann: *Burnout bei Lehrern*.

4 Vgl. dazu die Situationsberichte in Bayerwaltes *Große Pause!* und Kämpers *Pisa von unten*.

5 Ernst: *Flachsmann als Erzieher*, S. 128.

Phantomerfindungen in Unruhe gehalten«: fächerübergreifenden Unterricht, Projekte, neue Schulverfassungen, Mitbestimmungsmodelle, Elternbeteiligungen.¹ Die Medien bestätigen diese Erkenntnisse: Spätestens seit dem Schock der PISA-Studie vor zehn Jahren sind Deutschlands Lehranstalten schulpolitische Dauerbaustellen.²

Die mit dieser Auswahl angebotene Gattungsvielfalt von Romanen, Novellen, Erzählungen und Bühnenstücken zeugt von der literarischen Vielfalt der Schulkritik. Um den Rahmen nicht zu sprengen, vor allem hinsichtlich der schulpolitischen Hintergründe, sind in der vorliegenden Auswahl nur Autoren aus Deutschland berücksichtigt – nicht erfasst ist also der gesamte vormalige oder derzeitige deutschsprachige Raum (z. B. Prag, Wien, Zürich/Bern) –; weiterhin wurden Biographien sowie Jugend- und Kinderbuch-Literatur³ bewusst ausgeklammert. Bei der engeren Auswahlentscheidung stand die atmosphärische Nähe der Werke zur Wirklichkeit in den jeweiligen Epochen und Übergangsphasen im Mittelpunkt. Jeweils mehrere Titel entfallen auf die Kaiserliche Epoche, die Weimarer Jahre, die Zeit des Nationalsozialismus sowie die Nachkriegszeit in West- und Ostdeutschland: Da es auch in der ehemaligen DDR das Genre Schulkritik gab,⁴ ist die Darstellung hier zweigeteilt, zumal jetzt eine Untersuchung von Hans-Joachim Hausten zum Persönlichkeitsbild des Lehrers und zu seinen Herausforderungen in der DDR vorliegt.⁵ Den Abschluss bildet schließlich Niemanns Roman *Schule der Gewalt*, der mit seinen vielfältigen Gegenwartsbezüge auch den Bogen zum Ausgangspunkt, zu Wedekinds *Frühlings Erwachen*, schlägt. Sämtliche der aufgenommenen Titel werden mit Kurzporträts der eingeführten Autoren, mit

1 Vgl. ebenda.

2 Vgl. die Dokumentation: Wiarda u. a.: »Klassenreise durch Deutschland [...]«.

3 Vgl. dazu: Zabka (Hg.): *Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*.

4 Vgl. Emmerich: *Kleine Literaturgeschichte der DDR* sowie Schmitt: *Die Literatur der DDR*.

5 Hausten: *Der Lehrer und sein Image*.

Inhaltsskizzen und Hinweisen zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte präsentiert.¹ Obwohl die gesellschaftlichen und politischen Übergänge zwischen den einzelnen Phasen bekanntlich fließend sind, ist jedem Zeitabschnitt zudem ein schulpolitischer Überblick vorangestellt, der den Leser in den Stand versetzen soll, die Realitäten mit den fiktionalen Aussagen zu vergleichen; für vertiefende schulpolitische Studien bietet sich das von Christa Berg (u. a.) herausgegebene *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* an.

Wir dürfen an dieser Stelle nicht versäumen, Frau Dr. Julia Aparicio Vogl und Herrn Alfred Klemm vom Alfred Kröner Verlag für die außerordentlich hilfreiche Lektorierung des Manuskripts sehr herzlich zu danken. Dieses Buch wäre wahrscheinlich nicht zustande gekommen, wenn die Herausgeber nicht auf die Erfahrungen an der Integrierten Gesamtschule in Geesthacht bei Hamburg hätten zurückgreifen können.

Bad Nenndorf, im Dezember 2010
Helga und Manfred Neumann

1 Bei wörtlichen Zitaten erscheinen in Klammern die Seitenzahlen der jeweils im Literaturverzeichnis angegebenen, verwendeten Ausgabe des Werkes.

Ausgangspunkte – schulpolitische Vorgaben im 19. Jahrhundert

Die kommentierten epischen und dramatischen Texte dieser Auswahl wollen dem Leser das Erscheinungsbild der Schule in der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts näherbringen. Zuvor sollen aber die Entwicklung der Lehrerausbildung und die materielle Ausstattung des Lehrerstandes im vorangegangenen 19. Jahrhundert skizziert werden – hängen doch Ansehen, Autorität und pädagogische Kompetenz der Lehrerschaft ganz entscheidend vom Niveau dieser beiden Faktoren ab. Da es für Deutschland im 19. Jahrhundert kein einheitliches Bild gibt, wird die Situation exemplarisch an den Entwicklungen in Preußen, Hannover und Bayern veranschaulicht.

Zwischen 1800 und 1914 stieg die Bevölkerung Deutschlands von 24 Millionen auf 60 Millionen Seelen an. Das 19. Jahrhundert erlebte dabei nicht nur den Ruhm Goethes und Schillers, sondern auch das Erstarren der Manufaktur- und Fabrikkinderarbeit, ohne dass auf die psychischen und physischen Folgen der damit verbundenen Belastungen Rücksicht genommen worden wäre.¹ Auch auf die revolutionären Unruhen in Paris, Wien, Berlin und München der Jahre 1848/49 fand das 19. Jahrhundert in Deutschland keine befriedigenden Antworten. Klasseninteressen und Herrschaftsbedingungen begünstigten eine restriktive Schulpolitik, weil man fürchtete, eine bessere Bildung des Volkes könne der Verehrung von Thron und Altar Abbruch tun.² Immerhin war schon 1751 mit einer Stiftungsinitiative des Kaufmanns Ernst Christoph Böttcher in Hannover das erste Lehrersemi-

1 Vgl. dazu: Mühlbauer: *Zur Lage des Arbeiterkindes im 19. Jahrhundert*; weiterführend auch: Boenfert: *Kinderarbeit im Kaiserreich 1871–1914*.

2 Vgl. Sandfuchs: »Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland«.

nar Norddeutschlands entstanden;¹ für Lehrer an Gelehrten-
schulen hatte der Altphilologe Friedrich August Wolf, der
die Trennung von geistlichem Amt und Lehramt anstrebte,
1787 in Halle ein philologisches Seminar gegründet. Diese
Gründungen waren jedoch noch Einzelfälle – bis weit in das
19. Jahrhundert hinein entsprach die Vor- und Ausbildung
der ›niedereren‹ Lehrer im Volks- und Bürgerschulwesen dem
kläglichen Zustand des Elementarschulwesens: Lehrer wa-
ren nebenher Kirchendiener (Küster), sitzende Handwerker
(Schneider, Schuhmacher u. a.) oder Gastwirte; sie ergriffen
den Lehrerberuf als ehemalige Soldaten oder verkrachte Stu-
denten. Noch gegen Ende des 18. Jahrhunderts gab es auch
kein eigenständiges höheres Lehramt: In den Latein- und Ge-
lehrtenschulen unterrichteten katholische oder protestanti-
sche Geistliche, der Schuldienst war Zwischenstation oder
Rückzugsort abgefallener oder gescheiterter Theologen.

Eine Schulpflicht für alle 6- bis 14-Jährigen, auch für Mäd-
chen, setzte sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts einigermä-
ßen flächendeckend auf dem bescheidenen Niveau einer Ele-
mentarerziehung durch: 1816 waren von den ca. 2,2 Millio-
nen schulpflichtigen Kindern etwa in Preußen nicht mehr als
1,3 Millionen auf öffentlichen Schulen registriert, wobei die
Schulbesuchsquote zwischen den einzelnen Provinzen er-
heblich schwankte.² Da die Latein- und Gelehrtenschulen als
reine Knabenanstalten den Mädchen verschlossen blieben,
kam es ab der Mitte des 18. Jahrhunderts in allen deutschen
Staaten außerdem zu einer Gründungswelle von ›höheren
Mädchenschulen‹, die überwiegend privat betrieben, oft erst
Mitte des 19. Jahrhunderts kommunalisiert und vom Staat im
letzten Drittel des Jahrhunderts finanziell mit geringen Haus-
haltungsmitteln gefördert wurden. Den Unterrichtsanstalten war

1 Vgl. Keck: »Das Lehrerseminar zu Hannover im Rahmen historischer
Konzepte zur Lehrerbildung in Deutschland«, in: Schmid (Hg.): *Beiträge
zur Geschichte der Lehrerbildung*, S. 12.

2 Vgl. Herrlitz/Hopf u. a. (Hg.): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Ge-
genwart*, S. 50, S. 86ff.

dabei fast immer ein Pensionat angeschlossen, das besonders ›höheren Töchtern‹ aus ländlichen Gegenden zur Verfügung stand. Ein hohes Schulgeld sorgte für eine soziale Exklusivität der Anstalten.

Preußen

Als der ›Minister der geistlichen Angelegenheiten‹ unter dem Eindruck der revolutionären Bewegungen von 1848 Kreis- und Provinzial-Lehrerkonferenzen einberief, um Vorschläge zur Umgestaltung des Unterrichts- und Schulwesens entgegenzunehmen, forderten die Konferenzen u. a. eine Verstaatlichung des Schulwesens mit einer staatlichen Schulaufsicht, die Einrichtung eines besonderen ›Unterrichts-Ministeriums‹, Maßnahmen gegen die Überfüllung der Schulklassen und eine Festlegung der Höchstzahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Schüler auf 80, die Anordnung wenigstens eines Grundstocks für Besoldung und Pension der Volksschullehrer in den preußischen Provinzen sowie die Einführung von Lehrer-Witwen-Kassen.¹

Was die Volksschullehrer betrifft, so begann sich erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts deren Ausbildung in Präparandenanstalten und Lehrerseminaren durchzusetzen. In Preußen wurden talentierte Volksschulabsolventen ursprünglich von Ortsgeistlichen in die Familie aufgenommen, um am Unterricht, insbesondere am Konfirmandenunterricht, teilzunehmen und so in einer zwei- bis dreijährigen Lehrzeit für die Aufgaben im Lehrerseminar ›präpariert‹ zu werden; eine geistige ›Überlastung‹ der Elementarlehrer wollte man unbedingt vermeiden. Die *Allgemeinen Bestimmungen* des liberalen Kultusministers Adalbert Falk vom 15. Oktober 1872 führten dann allmählich zur Entstehung eigener staatlicher Präparandenanstalten mit einer nachfolgenden seminaristischen Aus-

1 *Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen*, S. 126–134.

bildung des Volksschullehrers in einem dreijährigen Kurs.¹ Die Bestimmungen erklärten im Übrigen die mehrklassige Volksschule zur Standardeinrichtung und legten die Größe der Klassenräume auf mindestens 48qm fest; für einklassige Schulen mit einem gemeinsamen Lehrer verfügten sie entsprechend den Forderungen von 1848, dass die Zahl der Kinder nicht über 80 ansteigen dürfe.²

Die materielle Lage des Volksschullehrerstandes war desolat, weil in dem halben Jahrhundert vor der Reichsgründung die Lebensmittelpreise überproportional angestiegen waren. Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen verdiente ein Lehrer zwar mehr als ein durchschnittlicher Arbeiter, das Einkommen eines untergeordneten Beamten lag aber deutlich höher. 1820/21 bewegte sich das durchschnittliche Jahresgehalt eines preußischen Landlehrers um die 86 Taler und reichte nur deshalb zur dürftigen Unterhaltung einer mehrköpfigen Familie aus, weil der Landlehrer, der gleichzeitig Organist und Kirchendiener war, auf diese Weise noch über geringe Nebeneinnahmen verfügte.³ Der preußische Stadtschullehrer hatte dagegen mit durchschnittlich 200 Talern jährlich ein gesichertes Existenzminimum.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnte die preußische Volksschullehrerschaft erst mit einer fühlbaren Steigerung des Realeinkommens, den gesetzlichen Regelungen der Altersversorgung (1885) sowie der Witwen- und Waisenversorgung (1890) als eine konsolidierte Schicht kleiner Beamter gelten.⁴ 1886 verdiente ein Stadtschullehrer 1635 Mark,⁵ ein

1 Vgl. Sauer: »Die staatliche Steuerung der preußischen Lehrerbildung im Kaiserreich«, in: Schmid (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung*, S. 72.

2 Vgl. Herrlitz/Hopf u. a. (Hg.): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, S. 104.

3 Vgl. ebenda, S. 54f. und S. 106f.

4 Vgl. ebenda, S. 107.

5 1838 wurde der preußische Reichstaler Vereinsmünze im Deutschen Zollverein, 1857–71 als Vereins-Taler im Deutschen Bund (= 3 Mark) letzte deutsche Taler-Münze.

Landschullehrer aber nur 1133 Mark. Die Spitzengehälter für Oberlehrer erreichten dagegen ein auskömmliches, aber nicht üppiges Jahresniveau von über 2000 Mark.¹ Für die wissenschaftliche Laufbahn des höheren Lehramts hatte sich bereits in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ein mindestens dreijähriges Universitätsstudium durchgesetzt, wobei sich dieses zunehmend ›verfachlicht‹ hatte – Pädagogik war in der Regel kein Pflichtfach. Die Überzeugung, ein guter Wissenschaftler sei immer auch ein guter Lehrer, war freilich schon im 19. Jahrhundert umstritten.

Hannover

Im Königreich Hannover traten im Revolutionsjahr 1848 mehrere Hundert Volksschullehrer zusammen und forderten »statt der jetzigen Seminare eine pädagogische Academie ähnlich den Universitäten« für die Lehrerausbildung, die Schule solle »Staatsanstalt« werden, unabhängig von der Kirche wie von der Gemeinde. Weitere Forderungen bezogen sich auf eine angemessene Besoldung, Pensionen und die Hinterbliebenenversorgung.² Sämtliche Forderungen wurden zu einer Petition zusammengefasst, deren Kurzfassung der Frankfurter Nationalversammlung zugeleitet wurde. Nachfolgende Denkschriften forderten für das Königreich Hannover die Unterhaltung von fünf bis sechs Seminaren – jedes für etwa 60 Zöglinge, die alle einen dreijährigen »Cursus« zu absolvieren hätten; der Seminardirektor müsse ein ausgewiesener Pädagoge sein. In der Monatsschrift *Die Volksschule*, die sich an Volksschullehrer richtete, war im Revolutionsjahr 1848 schon im ersten Heft die Trennung von Kirche und Schule

1 Herrlitz/Hopf u. a. (Hg.): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, S. 41.

2 Vgl. Schmid: »Das Lehrerseminar in Hannover, die Reform der Lehrerbildung und die Lehrerbewegung in der Revolution von 1848«, in: Ders. (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung*, S. 30–71.

sowie eine durchgreifende Umgestaltung der Seminare gegen und ohne die Geistlichen verlangt worden:

Seminare dürfen nicht wie bislang Zwangshäusern ähnlich sein. Wer freie Wesen bilden will, muß selbst ohne despotische Disciplin, muß frei gebildet werden. Die Knechtung erzieht Heuchler [...]. Die Geistlichen haben gezeigt, daß sie keine Freiheit in die Seminare bringen wollen und können; sie wollen Sklaven haben ...

Damals gab es im Königreich Hannover das Hauptseminar und Präparanden-Institute: Die Präparanden waren meistens Söhne unbemittelter Eltern, die Lehrgänge in den Instituten waren mit Stoff überladen, in einer Petition der Lehrer aus der Inspektion Burgdorf bei Hannover wurde die Kasernierung von über 20 jungen Leuten in einem Raum als unerträglich beschrieben. Die schulpraktische Ausbildung in dem Hauptseminar galt als äußerst mangelhaft; alles drehe sich um Religionsunterricht und Bibelkunde, denn an der Spitze des Seminars ständen keine ausgebildeten Pädagogen, sondern Theologen.

Bayern

Auf Druck des am 27. Dezember 1861 auch förmlich in Regensburg gegründeten Lehrervereins ›Zum Gedeihen der Schule und zur geistigen und materiellen Hebung des Lehrerstandes¹ hatte das *Schulbedarfsgesetz* vom 10. November 1861 den Gemeinden in Bayern neben der Gewährung einer freien Wohnung die Zahlung eines Minimalgehaltes für Lehrer auferlegt, mit der Verpflichtung, dieses Gehalt notfalls durch Umlagen aufzubringen. Dies war freilich nur ein erster Schritt zur Reform des bayerischen Volksschulwesens. So legte der Lehrerverein dem bayerischen Kultusminister von Zwehl schon am 24. Oktober 1864 eine Denkschrift vor, die

1 Zur Situation in Bayern vgl. Nissl: *Die Schulpolitik in Bayern [...]*, S. 12–30.

Vorschläge zur Organisation, Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule sowie zur Ausbildung, Besoldung und Pensionierung der Lehrerschaft enthielt. Die Denkschrift erfuhr indes eine ungeheure Gegnerschaft. Am 29. September 1866 wurde dann lediglich eine Verordnung zur Lehrerbildung erlassen, die mit einer Präparandenschulung verbessert werden sollte. Erst 40 Jahre nach dem Inkrafttreten des *Schulbedarfsgesetzes* von 1861 erging schließlich das *Schuldotationsgesetz* vom 28. Juli 1902, das auch eine den Zeitverhältnissen entsprechende Verbesserung der materiellen Lage des Lehrerstandes, des Einkommens und der Pensionen, vorsah, nachdem die Staatsregierung Erhebungen über die Dienst-, Besoldungs- und Pensionsregelungen in anderen Staaten angestellt hatte. Die Fixierung des Jahresgehalts auf 1200 Mark bezeichnet Josef Nissl in einer 1919 vorgelegten Studie als »guten Schritt vorwärts«.¹

Zusammenfassend ist für das deutsche Schulwesen im 19. Jahrhundert dreierlei festzustellen:

1. In den deutschen Ländern waren die Schulverwaltungen und die Lehrerbildung außerordentlich buntscheckig, obwohl sich in Preußen, im Königreich Hannover und in Bayern bei der Lehrerbildung schon Grundmuster abzeichneten, die auch heute noch erkennbar sind.
2. Der Staat überließ das Schulwesen zunächst weitgehend dem freien Spiel der Kräfte, insbesondere den Kirchen. Diese Zurückhaltung dürfte sich auch mit der Absicht erklären, die mit der Übernahme schulpolitischer Kompetenzen verbundenen Kosten von sich fernzuhalten. Hinzu kam die Sorge, eine staatliche Förderung der Volks- und Lehrerbildung könne Thron und Altar in Frage stellen. Die Schulpolitik pendelte also noch im aufkommenden Industriezeitalter zwischen Modernisierungszwang und Herrschaftssicherung.

1 Ebenda, S. 30.

3. Die schulpolitischen Defizite des 19. Jahrhunderts wurden in vollem Umfang in das 20. Jahrhundert übernommen und belasteten die Politik sowohl im Kaiserreich als auch in der Weimarer Republik, zumal die Reichsverfassung von 1871 die überlieferte Schulhoheit der Länder uneingeschränkt respektiert hatte.

Nachdem der Leser solchermaßen mit dem Schulwesen des 19. Jahrhunderts vertraut ist, mag er in das 20. Jahrhundert eintreten.

I.

Die Kaiserzeit

1. Reformbewegungen

Der Ausbruch des längst schwelenden Protestes gegen die Schule des 19. Jahrhunderts lässt sich auf die Zeit um 1890 datieren.¹ Nach den revolutionären Umsturzbestrebungen der Jahre 1848/49 war von konservativer Seite tatsächlich die angeblich zu hoch getriebene Bildung des Volkes und besonders die neue Lehrerbildung für die politische Unruhe verantwortlich gemacht worden. Preußen und Bayern hatten deshalb Mitte des 19. Jahrhunderts die Volksschulen auf Lese-, Schreib-, Rechen-, Gesangs- und Religionsunterricht beschränkt;² um 1890 wurde die Schulpolitik – als Teil einer innenpolitischen Gesamtstrategie zur Bewahrung traditioneller Werte – in ein obrigkeitlich-autoritäres System eingeschmolzen und Erziehung entsprechend als Indoktrination begriffen.³ Die zur selben Zeit einsetzende reformpädagogische Bewegung war eine Auflehnung gegen die ›Lehrer- und Stoffschule‹, also gegen ein autoritäres Schulsystem, dessen Ziele Wissensvermittlung und die Brechung der Persönlichkeit des Schülers waren. Aus der Vielzahl der Kritikpunkte leiteten sich dabei zwangsläufig höchst vielgestaltige, allerdings miteinander verwobene Strömungen ab, die sich keinesfalls auf Deutschland beschränkten; in Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* (s. S. 18–33), Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906), Hermann Hesses *Unterm Rad* (s. S. 96–112), Robert Walsers *Jakob von Gunten* (1909) und später auch in Friedrich Torbergs *Der Schüler Gerber*

1 Vgl. Potthoff: *Einführung in die Reformpädagogik*, S. 7.

2 Vgl. Böhm: »Das deutsche Bildungswesen in den Jahren um 1900«, S. 271.

3 Vgl. Tenorth: »Bildung als Besitz«, S. 159.

(s. S. 39f., Anm.) fanden sie höchst wirkungsvolle literarische Unterstützung – da die vorliegende Auswahl bewusst nur deutsche Autoren präsentieren will, seien die bekannten Österreicher Robert Musil und Friedrich Torberg sowie der Schweizer Robert Walser zumindest nachrichtlich genannt.

›Die Zukunft‹ als Bühne der Reformkräfte

In der legendären politisch-literarischen Wochenzeitschrift *Die Zukunft* vom 27. April 1907 erschien unter der Überschrift »Schulreform im Elternhaus« ein vielbeachteter Appell des ehemaligen Hauslehrers und Redakteurs Berthold Otto, dem 1908 in den Ausgaben der *Zukunft* vom 4. Juli (»Für die Ferien«), vom 18. Juli (»Die Mütter«) und vom 7. November (»Die Unverbesserlichen«) drei Essays des Gymnasialprofessors Ludwig Gurlitt folgten.

Herausgeber des Wochenblattes war der Berliner Maximilian Harden, zuvor Schauspieler und Journalist, der regelmäßig für das *Berliner Tageblatt* kompetente Theater- und Literaturkritiken geschrieben, aber auch für ausländische Zeitungen gearbeitet sowie in den literarisch-politischen Zeitschriften *Die Nation*, *Der Kunstwart* und *Die Gegenwart* satirisch-spritzig formulierte Feuilletons veröffentlicht hatte. Zu Hardens Gesprächspartnern, Bekannten oder Freunden gehörten neben Bismarck der spätere Reichsaußenminister Walther Rathenau, Theodor Herzl, Friedrich von Holstein, die Graue Eminenz im Auswärtigen Amt nach Bismarcks Sturz, Thomas und Heinrich Mann, Frank Wedekind, Hugo Stinnes, Albert Ballin – kurzum Politiker, Wissenschaftler, Literaten, Künstler und Bankiers, über die Harden ein stets vorzügliches Hintergrundwissen erhielt. Der alsbald schärfste Kritiker Kaiser Wilhelms II. hatte *Die Zukunft* 1892 begründet; nach zehn Jahren erreichte die Zeitschrift eine Auflage von 12.000 Exemplaren, zumal sie sich als eine freie Bühne der Zeit verstand, die gerne auch Beiträge noch unbekannter Autoren und Fachleute aufnahm. Berthold Otto und Ludwig Gurlitt waren allerdings längst keine unbekanntenen Persönlichkeiten

mehr, als ihre Beiträge veröffentlicht wurden, sondern zwei der renommiertesten Reformpädagogen der Zeit: Berthold Otto hatte schon 1901 die Zeitschrift *Der Hauslehrer – Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern* gegründet, und sein Konzept des »Gesamtunterrichts« war einer der Kristallisationspunkte der deutschen Reformpädagogik. Gurlitt, ein früher Anhänger der als Alternative zur »Lern- und Buchschule« konzipierten »Laborschule von Chicago« des Amerikaners John Dewey war bereits 1902 in seiner Schrift *Der Deutsche und sein Vaterland* mit scharfer Schulkritik an die Öffentlichkeit getreten – nach Julius Langbehn's *Rembrandt als Erzieher* (1890) ein weiterer Bestseller des Kaiserreichs, der ein Jahr nach Erscheinen schon in der achten Auflage stand. Allerdings hatte Gurlitt 1907 den Schuldienst am Gymnasium in Berlin-Steglitz aus gesundheitlichen Gründen quittieren müssen, weil er die Auseinandersetzungen mit der Schulaufsicht und der Kollegenschaft nicht mehr ertragen konnte.

Otto und Gurlitt gehörten zu einer großen Gruppe von Pädagogen, die mit Maria Montessori, der Schwedin Ellen Key und den Bremer Volksschullehrern Heinrich Scharrelmann und Fritz Gansberg Kritik an der zu einseitig am Lernstoff orientierten Pädagogik äußerten.¹ Insbesondere beanstandeten sie, dass der Erziehungs- und Bildungsprozess als ein von außen nach innen führender Vorgang gesehen, also die Erziehung aufgedrängt und Erziehen ausdrücklich als ein Führen verstanden wurde. Die Gruppe setzte sich dem gegenüber für eine Erziehung »vom Kinde aus« ein, also für ein »Wachsenlassen«, für das der Erzieher nur Freiräume bereitstellen und Hindernisse aus dem Weg räumen müsse. Es überrascht daher nicht, wenn Berthold Otto in dem genannten

1 Maria Montessori (1870–1952), ital. Ärztin und Pädagogin, befasste sich mit der kindlichen Entwicklung und Erziehung und forderte die Unterstützung des von innen heraus erfolgenden Antriebs des Kindes zur Selbstbildung und Selbsttätigkeit. Fritz Gansberg (1871–1950) und Heinrich Scharrelmann (1871–1940) beschreiben methodische Revisionen des Unterrichts, die sich mit dem Schlagwort »selbsttätiges Lernen« bezeichnen lassen. Zu Ellen Key vgl. S. 10.

Beitrag für *Die Zukunft* die »Anklagen gegen die Schule zum großen Teil« für berechtigt erklärt, die Eltern an die eigene Verantwortung erinnert und ihnen zuruft, er kenne eigentlich nur zwei Erziehungsgrundsätze: »Haltet gutes Regiment und: Gebt gutes Beispiel« – Otto fügt hinzu: »Sucht nicht, den Kindern irgendwelche Eigenschaften einzupflanzen, wenn sie die nicht von Euch ererbt und nach Eurem Vorbild entwickelt haben, ist alles Einpflanzen vergebliche Arbeit«.

Schulpädagogische Verkrustungen

Die Abhandlung »Die Unverbesserlichen« leitet Ludwig Gurlitt mit dem Satz ein: »Man mag heute aufschlagen, was man will: eine Tageszeitung, eine Monatsschrift, eine Roman-sammlung, Biographisches oder Theoretisches. Stets dieselbe Klage über unsere Schulen«. Gurlitt verweist also auf »den be-trübenden Zustand der Schulverdrossenheit im Publikum und bei den Schülern« (»Für die Ferien«), besonders aber äußert er Empörung darüber, dass man es fertiggebracht habe, die Schule vom Leben zu trennen, so dass sie den Schülern nicht mehr als notwendige Durchgangsstufe und Vorbereitung auf Letz-teres erscheine, sondern als traurige Zwangs- und Dressur-anstalt, die zum Leben nur noch in lockerer Beziehung stehe (»Die Unverbesserlichen«), um schließlich auszurufen:

Veraltet ist das Wortwissen, der Gedächtnißdrill, der ganze Formalismus; veraltet der ganze Bildungsbegriff mit seiner Hochachtung vor der Vergangenheit; veraltet die Schuldiszi-plin und Schulmoral, der unerbittliche Lehrplan mit seiner strengen Pensenvertheilung, die paragraphenreiche Schulord-nung, der Rohrstock und Arrestzettel.¹

Es folgt ein Zitat des kurz zuvor verstorbenen Gymnasialpro-fessors L. Bräutigam aus Bremen, der einen Aufsatz mit dem Titel »Die Regi[e]rungsform in den höheren Lehranstalten« hinterlassen und dort geschrieben hatte, insbesondere die hö-here Schule habe heutzutage in Wahrheit in einzelnen ihrer

1 Gurlitt: »Die Unverbesserlichen«.

Lebensregungen eine große Ähnlichkeit mit dem Zuchthaus. Dazu bemerkt Gurlitt in einem kommentierenden Klammerzusatz: »In einzelnen ihrer Lebensregungen? Einige Ähnlichkeit? Ich finde den Ausdruck gemäßigt« – nicht ohne vorausgeschickt zu haben, L. Bräutigam müsse nach allem, was er, Gurlitt, von ihm und über ihn gelesen habe, »eine prächtige, hingebend treue Lehrpersönlichkeit gewesen sein«.¹

Besonders zwei Schülerselbstmorde beunruhigten zu jener Zeit die Öffentlichkeit: der Tod des Untersekundaners Walter Matheus (1907) vom Sophien-Realgymnasium in Berlin und der Freitod des Berliner Oberprimaners Günter Stender (1908). Beide Fälle beschäftigten die großen Berliner Zeitungen, aber auch die Berliner Stadtverordnetenversammlung und das Preußische Herrenhaus. Die Politik konnte diese beiden spektakulären Fälle schon deshalb nicht mit Schweigen übergehen, weil in den zurückliegenden Jahren das Thema der Schülerselbstmorde immer wieder die Elternschaft und die Schulen aufgeschreckt hatte: Schon 1896 hatte der Arzt Albert Eulenburg öffentlich »eine zunehmende Häufung von Selbstmorden im kindlich-jugendlichen schulpflichtigen Alter« beklagt;² 1903 hatte er das vom Preußischen Kultusministerium für den Zeitraum ab 1883 registrierte und zum Teil dokumentierte Zahlenmaterial analysiert: 245 von insgesamt 1017 Fällen waren durch Aussagen und Bekundungen von Lehrern, Direktoren und Angehörigen genauer belegt. 1910 sollte sich der von Sigmund Freud einberufene ›Wiener Selbstmordkongress‹ mit der Zunahme von Selbsttötungen junger Menschen auseinandersetzen.³

In den Fällen Walter Matheus und Günter Stender traten Ludwig Gurlitt und Otto Ernst als Ankläger auf: Gurlitt mit einer Schrift über *Schülerselbstmorde* (1908), Ernst als Gutachter des Berliner *Lokal-Anzeigers*; Gymnasialdirektor Eduard Goldbeck, Reformpädagoge wie Gurlitt und Ernst, war der

1 Zit. nach: Ebenda.

2 Schiller: *Schülerselbstmorde in Preußen*, S. 35.

3 Vgl. ebenda, S. 140f.

Verfasser einer Stellungnahme in der *Zukunft* vom 4. Juli 1908 mit dem Titel »Schülerselbstmord«. In beiden Fällen hatte die Schule auf unbedeutende Vorfälle (Vergessen einer Lektüre, Abschreibenlassen) mit unverhältnismäßiger Härte reagiert. In den von Werner Kindt herausgegebenen *Quellschriften zur deutschen Jugendbewegung 1896 bis 1919* fällt der bekannte Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner ein vernichtendes Urteil über die höheren Schulen der Wilhelminischen Zeit:

Vor allem war der Stil der Schule veraltet: es herrschte eine mechanische Disziplin, es gab keinen natürlichen Umgangston zwischen Lehrern und Schülern; die »Pauker« wurden von den Schülern in den Reifungsjahren mißdeutet, verachtet, heuchlerisch behandelt; [...] Die Bildungspläne des humanistischen Gymnasiums stammten aus dem ersten Jahrhundertdrittel und waren veraltet; die neuentstandenen Realanstalten hafteten an den Methoden, die im Gymnasium üblich geworden waren, obgleich sie ganz andere Ziele hatten. Moderne Fremdsprachen wurden gelehrt, als wenn sie tote Sprachen wären; die Realien – Geographie, Biologie, Physik, Chemie – als handle es sich um Sprachen: meist ohne Experimente und Werkträchtigkeit [...] als ob es auch dort auf Memorieren und Auswendiglernen ankäme. [...] Die in ihrem Bildungsplan sehr reichhaltigen Schulen waren in ihrem psychologischen und methodischen Stil völlig rückständig. Sie spiegelten den Geist eines autoritären Beamtengeistes, enthielten veraltete Auffassungen von Lohn und Strafe, eine mechanistische Beurteilung der Schülerbeurteilung. Die Lernmotivation wurde anbefohlen, nicht erst erweckt. [...] So läßt sich der Durchschnitt charakterisieren; zahlreiche Ausnahmen und traditionell gute Schulen gab es selbstverständlich auch.¹

Reformpädagogische Bilanz vor 1914

Die verschiedenen Ausformungen der Reformbewegung richteten sich gegen die Schule des 19. Jahrhunderts, also gegen die autoritäre Organisation der Wissensvermittlung, des

1 Flitner: »Ideengeschichtliche Einführung in die Dokumentation der Jugendbewegung«, S. 13f.

Lehrplans sowie der inneren und äußeren Hierarchie. Diese ›Lern- und Buchschule‹ wollte man durch eine kindgemäße Schule ersetzen. Die markantesten Erneuerungsströmungen lassen sich mit bestimmten thematischen Schlagworten etikettieren, die zugleich programmatische Signale sind:¹

- Landerziehungsheimbewegung
- Jugendbewegung/Wandervogelbewegung
- Kunsterziehungsbewegung
- Pädagogik ›vom Kinde aus‹
- Arbeitsschulbewegung

Alle diese Bewegungen haben natürlich Schul-, Unterrichts- oder Erziehungsmodelle entwickelt, wobei die jeweiligen Schwerpunkte kaum voneinander abgrenzbar, sondern vielmehr miteinander verwoben sind. So ist Georg Kerschensteiners ›Arbeitsschule‹ letztlich kein eigenes Schulmodell, denn im Kern geht es um ›Arbeitsunterricht‹ und damit um ein Erziehungsideal;² bei den Landerziehungsheimen ist das Ineinandergreifen von Schul-, Unterrichts- und Erziehungsmodell besonders augenfällig. Dabei legten alle fünf Richtungen bis zum Jahr 1908 Konzepte vor, die entweder als Entwürfe in die Öffentlichkeit getragen, teilweise sogar schon umgesetzt oder für die bereits die organisatorischen Rahmenbedingungen geschaffen wurden:

1. Carl Götze, einer der führenden Vertreter der Hamburger Reformpädagogik, Volksschullehrer, später Oberschulrat, war schon 1896 Mitbegründer der Hamburger ›Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung‹.
2. Nach dem Vorbild von Abbotsholme, dessen Gründer Cecil Reddie war, gründete Hermann Lietz 1898 im Harz bei Ilsenburg das erste deutsche ›Landerziehungsheim‹.
3. Aus dem Gymnasium Berlin-Steglitz heraus organisierte sich 1901 die Jugendbewegung des ›Wandervogel‹, der als-

1 Vgl. dazu: Potthoff: *Einführung in die Reformpädagogik*, S. 10ff.; Reble: *Geschichte der Pädagogik*, S. 283ff.

2 Vgl. Kerschensteiner: *Begriff der Arbeitsschule*, S. 96ff.

bald Sezessionen und weitere Bünde folgten – eine heterogene Protestbewegung gegen die gängelnde Schulerziehung, die entpersönlichende Großstadt und die nicht mehr ›natürliche‹ Lebensweise ihrer Bewohner sowie gegen die Dominanz der industriellen Entwicklung.

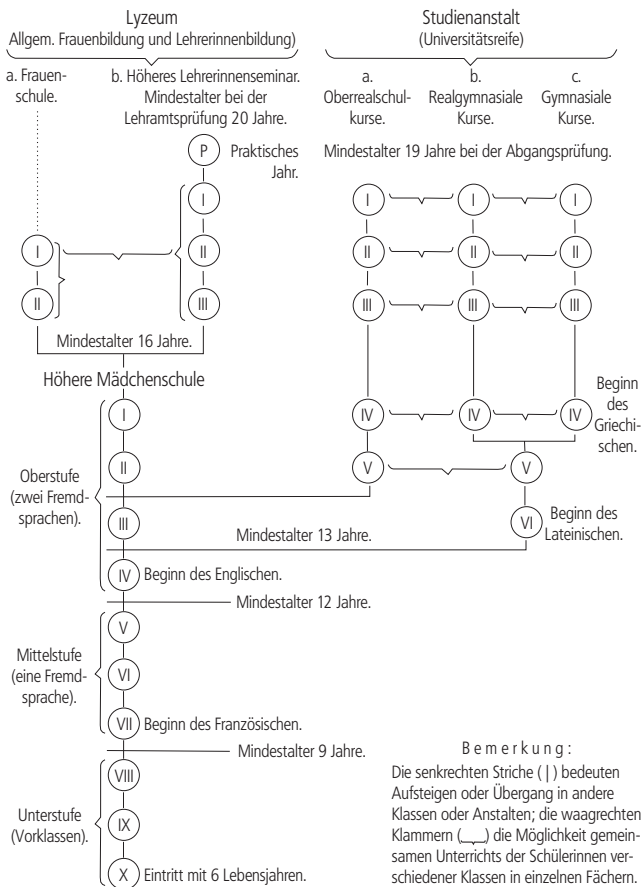
4. Die beiden Bremer Volksschullehrer Fritz Gansberg (*Schaffensfreude*) und Heinrich Scharrelmann (*Herzhafter Unterricht*) beschrieben in ihren Schriften schon 1902 methodische Revisionen des Unterrichts.
5. 1901, 1903 und 1905 fanden die ersten Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg statt, mit den Schwerpunkten Zeichenunterricht (1901), Sprache und Dichtung (1903) sowie Musik und Gymnastik (1905).
6. Berthold Otto gründete 1906 in Berlin-Lichterfelde eine ›Hauslehrerschule‹, die als freier Unterrichtszirkel aufgebaut war.
7. 1908 wurde im Umkreis der reformpädagogischen Zeitschrift *Der Säemann* der ›Bund für Schulreform‹ gegründet, der vor allem die Hamburger und Bremer Schulreformer repräsentierte.
8. Am 12. Januar 1908 hielt der Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner auf Einladung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich zur Feier des 162. Geburtstages Heinrich Pestalozzis in der Peterskirche zu Zürich seinen berühmten Vortrag »Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule«.¹
9. In Preußen musste die Schulverwaltung letztlich dem Schulkampf der bürgerlichen Frauenbewegung mit Gertrud Bäumer und Helene Lange an der Spitze Tribut zollen:² Der Ministerialerlass vom 18. August 1908 zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens brachte mit der Einbeziehung der Lyzeen und Oberlyzeen in die Zuständigkeit der Provinzialkollegien (Schulaufsicht)

1 Vgl. ebenda, S. III.

2 Vgl. Herrlitz/Hopf u. a. (Hg.): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, S. 90–96.

ihre Anerkennung als höhere Lehranstalten und erweiterte ganz entscheidend den Zugang der Frauen zum Abitur und zum Studium.

Übersichtsplan zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens 1908



Nach: Herrlitz/Hopf u. a. (Hg.): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart.

2. Schulliteratur

Frank Wedekind: *Frühlings Erwachen* (1891)

Man darf wohl sagen: als Wedekind seine Kindertragödie schrieb, war die Zeit für die hier aufgegriffenen Probleme noch nicht gekommen. Seither hat vor allem die erzählende Literatur den Boden für deren Verständnis geebnet. Eine Anzahl ausgezeichneter Dichter haben es unternommen, das Verhältnis von Kindespsyche zum Schulbetrieb scharf unter die Lupe zu nehmen, und haben das tragische Leiden, das hier unter Umständen resultiert, ergreifend vor uns hingestellt. Emil Strauß und Hermann Hesse dürfen da mit besonderer Auszeichnung genannt werden. Daß das Thema übrigens schon von unserm C. F. Meyer meisterlich angefaßt worden ist, weiß jedermann; was den Dichtungen der Heutigen die stärkere Resonanz geschaffen hat, ist, daß sie unsere bestehenden Verhältnisse zur Folie ihrer Knabenmartyrien gemacht haben. Und hier eben geht Frank Wedekind voraus. (Aus: Hans Trog: »Theater«, in: *Neue Zürcher Zeitung* v. 30.5.1909)

*Kurzbiographie*¹

Benjamin Franklin (Frank) Wedekind wurde am 24. Juli 1864 in Hannover als zweites von sechs Kindern geboren. Sein Vater, ein angesehenener, begüterter Arzt, war nach Amerika ausgewandert und hatte in San Francisco 1862 Emilie Kammerer, die Tochter eines Erfinders und Fabrikanten, geheiratet, um anschließend nach Deutschland zurückzukehren. Beide Elternteile besaßen die amerikanische Staatsbürgerschaft, desgleichen ihr Sohn Frank. 1872 beschloss der Familienvater, ein feuriger Demokrat und Gegner Bismarcks, mit der Familie in die Schweiz zu übersiedeln; im Kanton Aargau erwarb er die Lenzburg.

Sohn Frank besuchte zunächst die örtlichen Schulen und trat dann in die Kantonsschule ein. Er galt als schlechter Schü-

1 Vgl. dazu ausführlich: Regnier: *Frank Wedekind*.

ler, weil er sich vorrangig auf seine literarischen Interessen konzentrierte. Bereits 1879 hatte Frank Wedekind für seine jüngste Schwester das Kinderepos *Hänseken* geschrieben, das 1896 im Verlag von Albert Langen in München erscheinen sollte. 1881 wurde der Schüler nicht versetzt – wegen Faulheit und Gleichgültigkeit. Frank erhielt nicht selten Arrest, der ihn persönlich nicht besonders zu beeindrucken schien, wie ein Gedicht vom Dezember 1883 verrät.¹ In den letzten Schuljahren war der spätere Literaturhistoriker Adolf Frey² sein Deutschlehrer, der dem bereits literarisch tätigen Gymnasiasten viel Verständnis entgegenbrachte. Wie bedrückend aber die letzten Monate vor der Maturitätsprüfung für den Schüler gewesen sein müssen, geht aus einem Brief an die Freundin Anny Barte hervor:

Doch nun habe ich Ihren Brief schon geraume Zeit unvollendet liegen lassen. Aber die bevorstehende Maturitätsprüfung, die mich Tag und Nacht dämonisch verfolgt und mich ängstigt, wie Bankos Geist, muß alles entschuldigen. O wäre diese schreckliche Passionszeit schon vorüber, dann will ich ebenfalls aufstehen und aufatmen wie neugeboren. Doch der Kelch muß geleert sein!³

Im Frühjahr 1884 bestand Wedekind das Maturitäts-Examen: In deutscher Sprache, Literatur und Geschichte war er gut, die Leistungen in Mathematik, Chemie und Hebräisch wurden als ungenügend bewertet. Nach einem einsemestrigen Orientierungsstudium im Wintersemester 1884/85 begann er auf Wunsch des Vaters mit dem Jura-Studium, das er jedoch nach vier Semestern abbrach. In dieser Zeit entstand das Bühnenepos *Der Schnellmaler*. Der Studienabbruch führte zu heftigen Auseinandersetzungen und schließlich zum Bruch mit

- 1 Vgl. dazu: Bertschinger: *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur [...]*, S. 52.
- 2 Adolf Frey (1855–1920), Schweizer Schriftsteller, ab 1898 Professor für deutsche Literatur an der Universität Zürich.
- 3 Zit. nach: Bertschinger: *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur [...]*, S. 52.

dem Vater. Um auf eigenen Füßen zu stehen, trat Wedekind in das Reklame- und Pressbureau von Julius Maggi in Kempthal bei Zürich ein. Im September 1887 kam es zur Aussöhnung mit dem Vater, der ein Jahr später starb. Das väterlichen Erbe ermöglichte Frank die langersehnte Existenz als freier Schriftsteller. Nach Abschluss von *Frühlings Erwachen* verließ er München, wo er von 1889 bis 1895 gelebt hatte, und siedelte nach Paris um. In den folgenden Jahren wechselte er häufig den Wohnort (Paris, London, Lenzburg, Berlin); erst ab 1908 war er bis zu seinem Tod 1918 dauerhaft in München ansässig.

Inhaltlicher Rahmen

In seinem ersten großen Bühnenwerk *Frühlings Erwachen* schildert Wedekind die Situation von Jugendlichen um 1890. In lockerer epischer Szenenfolge, in der »mit psychologischem Scharfblick kindlich-jugendliche Gefühlslagen und -verwirrungen erfaßt werden«,¹ führt er die Schicksale der 14-jährigen Wendla Bergmann, die von ihrer Mutter nicht aufgeklärt wurde, sowie der beiden Schulfreunde Moritz Stiefel und Melchior Gabor vor. Während Melchior von seinen Eltern vergleichsweise tolerant erzogen wird und er selbst die bei ihm einsetzende Pubertät als unproblematisch einschätzt, wird sein selbstquälerisch veranlagter Freund Moritz von seinen Eltern zu strenger schulischer Pflichterfüllung angehalten, die sein Leistungsvermögen überfordert: Moritz, der das christliche Moralgebot verinnerlicht hat, Vater und Mutter zu ehren, möchte seinen Eltern die Schande einer von ihm befürchteten Nichtversetzung ersparen und arbeitet deshalb übermäßig; mit seinen Pubertätsproblemen fühlt er sich allein gelassen. Melchior will seinem Freund helfen und steckt ihm eine selbstverfasste Aufklärungsschrift zu, deren Lektüre Moritz jedoch verstört und beunruhigt, so dass seine schulischen Leistungen noch weiter abfallen. Aus Angst, nicht versetzt zu wer-

1 Kiermeier-Debre: »Nachwort«, in: Wedekind: *Frühlings Erwachen*, S. 161.

den, dringt er in das Konferenzzimmer ein, um seine Zensuren herauszufinden. Als er erfährt, dass er vorläufig versetzt werden soll, nimmt er sich vor, mit aller Kraft die endgültige Versetzung zu erreichen. Seine Hoffnungen erfüllen sich jedoch nicht – in seiner Verzweiflung denkt Moritz zunächst an eine Flucht nach Amerika; weil er das nötige Geld nicht aufbringen kann, entscheidet er sich zum Selbstmord.

Verschränkt in die Handlung um Melchior und Moritz ist die Beziehung zwischen Wendla und Melchior, die sich bei einer halb zufälligen, halb wissentlichen Begegnung gegenseitig verführen. Wendlas Mutter lässt an dem Mädchen daraufhin eine zum Tode führende Abtreibung vornehmen. Melchior wird vom Gymnasium verwiesen, weil er als Urheber der bei Moritz gefundenen Aufklärungsschrift identifiziert wird; als ihm die Hintergründe von Wendlas Tod bekannt werden, gibt Melchiors Vater seinen Sohn in eine Besserungsanstalt.

Der persönliche und familiäre Hintergrund

Moritz und Melchior sind auf der Suche nach ihrer Identität, wobei letzterer dem Freund zu einer unbefangeneren Einstellung zum tabuisierten Thema der Sexualität zu verhelfen versucht: Er selbst habe sich anhand von Büchern und Illustrationen selbst aufgeklärt; im Übrigen schütze er sich vor der Gesellschaft, indem er sein Verhalten maskiere und sich in sich selbst zurückziehe.¹ Moritz hingegen gesteht Melchior, dass er seine erwachende Pubertät als unheilbare Krankheit empfindet und beklagt, dass er keine erwachsene Person kenne, die erklärend auf seine Körpervorgänge eingehen könne. Auf diesen Zustand führt Moritz selbst sein Minderwertigkeitsgefühl zurück, das mit Tagträumen und schulischem Leistungsabfall verbunden ist. Seine bittere Erkenntnis zur Vermeidung von Gewissenskonflikten lautet, dass es besser wäre, gar nicht erst geboren worden zu sein; seine eigene Geburt betrachtet er lediglich als »Zufall«: Die Entscheidung, ein Kind zu

1 Vgl. Gallati: *Individuum und Gesellschaft in Frank Wedekinds Drama*, S. 15.

zeugen, bewertet Moritz als egoistisches Verhalten, das zugleich Besitzansprüche der Eltern auslöse und ein permanentes Abhängigkeitsverhältnis begründe; für dieses Leben fühlt er sich nicht verantwortlich und will es deshalb zurückgeben. Dennoch hat Moritz das Gefühl einer eigenen Schuld seinen »lieben Eltern« gegenüber, die »hundert bessere Kinder« (22) als ausgerechnet ihn hätten haben können. Insbesondere quält ihn dabei die gesellschaftliche Konsequenz seines Versagens, »denn so was [solche Schande, d. Verf.] erlebt man nicht!« (52) Wegen seines ausgeprägten Verantwortungsbewusstseins den Eltern gegenüber bemüht sich Moritz auch, sein erwachtes Interesse an der Sexualität weitestgehend zu unterdrücken, was ihm nur schlecht gelingt.

Vater Stiefel selbst ist ein im Ruhestand lebender biederer Handwerker, dessen persönlicher Ehrgeiz der gesellschaftliche Aufstieg seines Sohnes ist, denn auf diese Weise »käme ein großer Teil der daraus resultierenden öffentlichen Achtung auch dem Vater zugute«;¹ er erkennt nicht, dass Moritz den geistigen und psychischen Anforderungen des Lebens nicht gewachsen ist. Gefangen in dieser Erwartung sorgt sich Moritz noch im Moment des Selbstmords, dass dieser unaussprechliche Schande über seine Familie bringen werde. Diese Prognose aus dem Munde des Selbstmörders bestätigt der Ausspruch seines Onkels Probst in der Bestattungsszene: Angesichts der versammelten Trauergemeinde wird der Onkel beklagen, er habe nicht glauben können, »daß ein Kind so niederträchtig an seinen Eltern zu handeln vermöchte!« (99) Die Sorge um den guten Ruf und das soziale Ansehen der eigenen Familie ist das Wichtigste im Leben des Ehepaars Stiefel.

Im Gegensatz zu seinem Klassenkameraden Moritz ist Melchior ein begabter, leistungsstarker und selbstbewusster Schüler, der auch innerhalb der Klassengemeinschaft respektiert

1 Noob: *Der Schülerelbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*, S. 140. Diese Analyse Noobs bestätigt Moritz' Geständnis: »Wenn ich durchfalle, rührt meinen Vater der Schlag und Mama kommt in's Irrenhaus« (141).

wird. Er kämpft nicht gegen Missstände, sondern ist zufrieden, wenn man ihn in Ruhe lässt. Während Moritz mit einem Hang zum Selbstquälerischen stets an die Reaktionen anderer denkt, ist Melchior egozentrisch und in der Regel nur auf den eigenen Vorteil bedacht. Trotzdem erkennt er, dass Moritz mit erheblichen Problemen zu kämpfen hat – dem Freund gegenüber verhält sich Melchior selbstlos und hilfsbereit.

Frau Gabor vermittelt gegenüber der Familie Stiefel zunächst den Eindruck einer gesellschaftskritischeren und liberaleren Einstellung. Diese Liberalität erfährt ihre erste Prüfung bei der Bewirtung der beiden Freunde Melchior und Moritz in ihrem Hause: Verbal vertritt sie durchaus modern anmutende Erziehungsmethoden und lässt ihren Sohn glauben, er sei alt genug, »um wissen zu können, was dir zuträglich und was dir schädlich ist« – um dieses Zugeständnis im gleichen Atemzug mit dem floskelhaften Zusatz einzuschränken: »sofern du mir niemals Grund gibst, dir etwas vorenthalten zu müssen« (57). Dieser Vorbehalt entlarvt ihre Toleranz als scheinheiliges Gebaren: In Wahrheit gewährt Frau Gabors Haltung ihrem Sohn gegenüber Freiheit und Vertrauen durch Kontrolle. Nach dieser Maxime wird Frau Gabor auch gegenüber Moritz Stiefel verfahren, der sich in seiner großen Not vertrauensvoll an sie wendet und sie um Geld für eine Flucht nach Amerika bittet: In dieser Situation erweist sich Melchiors Mutter geradezu als Karikatur einer »mütterlichen Freundin«, für die sie sich hält; mit schalen rhetorischen Floskeln schlägt sie seine Bitte brieflich ab und erschöpft sich in nichtssagenden Aufmunterungen, die in der abschließenden Bemerkung gipfeln, Moritz' Nichtversetzung werde den Umgang mit ihrem Sohn Melchior nicht im Geringsten belasten (74). Diese Erfahrung lässt Moritz ahnen, über welches Ausmaß an Sanktionen eine Gesellschaft verfügt, wenn der Einzelne den bürgerlichen Normen nicht entspricht. Tatsächlich lässt Frau Gabor Moritz' Selbstmorddrohung im Grunde ungerührt; sie interpretiert seine Ankündigung als Erpressungsversuch: Um auf keinen Fall selbst eine Mitschuld wegen versagter Hilfe tragen zu müssen,

schiebt sie die Selbstmorddrohung geschickt auf die situativ-emotionale Verfassung des Heranwachsenden.

Als das Ehepaar Gabor nach Moritz' Selbstmord erfährt, dass bei diesem eine von ihrem Sohn Melchior verfasste Aufklärungsschrift gefunden wurde, die im polizeilichen Ermittlungsverfahren großes Aufsehen erregt, zeigt sich Frau Gabor in der ehelichen Auseinandersetzung über die Zukunft des eigenen Sohnes anfänglich als engagiert-aufopferungsvolle Mutter, die jede Mitverantwortung ihres Sohnes am tragischen Tod seines Freundes zurückweist: Vehement wehrt sie sich gegen den Vorwurf ihres Ehemannes, der Inhalt der Aufklärungsschrift belege unbestreitbar, wie sehr der Sohn »im innersten Kern seines Wesens angefault« sei; für sich reklamiert sie ein »fleckeloses Gewissen« (108). Wie ein Kartenhaus bricht ihre Argumentation allerdings zusammen, als Gabor gleichsam seine Trumpfkarte zieht und ihr den Beweis dafür liefert, dass ihr Sohn das Mädchen Wendla Bergmann verführt hat: Frau Gabor beugt sich der Argumentation ihres Ehemannes und erkennt ihr erzieherisches Versagen an – die Verweisung des Sohnes in eine »Correcturanstalt« steht unumstößlich fest.

Ebenso wie in der Familie Stiefel repräsentiert auch Herr Gabor seine Familie nach außen: Zwar wird sein Beruf nicht genauer definiert, doch findet sich die Andeutung, er sei als Jurist in der Verbrechensbekämpfung tätig. Gabor vertritt ein starres Erziehungsprinzip, in dem das Kind nicht ernst genommen wird; im Übrigen vertraut er seiner juristischen Rhetorik. Insgesamt geht es ihm um gesellschaftliche Grundsätze, gegenüber den individuellen Problemen seines Sohnes zeigt sich Gabor gefühllos: Aus seiner Sicht ist der Sohn mitschuldig am Tod von Moritz und Wendla, und dabei betrachtet er weder Umstände noch Beweggründe; für ihn zählt allein der Nachweis der Schuld. Auf diese Weise braucht Gabor sich auch nicht mit der Frage auseinanderzusetzen, ob er möglicherweise selbst für das Verhalten seines Sohnes (mit-) verantwortlich ist. Als Jurist ist er davon überzeugt, dass der Gerechtigkeit Genüge getan werden muss: Erst mit der

Einsicht in sein Fehlverhalten dürfe der Sohn später als geläuterter Mensch wieder am Leben teilhaben. Mit der Einweisung in die Besserungsanstalt glaubt der Vater also, Melchior gegenüber seine Pflicht getan und sich überdies sein »fleckeloses Gewissen« bewahrt zu haben. Nach der Entfernung seines Sohnes kann Gabor nach alledem problemlos in die alte und starre Normalität zurückkehren;¹ seine Ehefrau muss sich der männlichen Entscheidung fügen.

Die Schule als Sozialisationsinstanz

Die erklärte Zielrichtung des bekannten römischen Grundsatzes *non scholae sed vitae discimus*, wonach das heranreifende Individuum durch die Schule in die Lage versetzt werden soll, sich im Leben zu behaupten, wird in der von Wedekind vorgestellten Schulanstalt ad absurdum geführt: Die Weigerung der Lehrkräfte, Pubertätsprobleme der schulischen Jugend zur Kenntnis zu nehmen, ist eine Missachtung des pädagogischen Auftrags, in staatlicher Verantwortung die Erziehung der Familie zu komplettieren. In *Frühlings Erwachen* prangert Wedekind also das erzieherische Versagen von Elternhaus und Schule gleichermaßen an. Dafür karikiert er nicht, wie Thomas Mann (s. S. 33–54), die Unterrichtsabläufe, sondern er bedient sich des Stilmittels der Überzeichnung, um die Lehrerpersönlichkeiten zu entlarven, was bereits in der Namensgebung zum Ausdruck kommt: Rektor Sonnenstich, die Professoren Affenschmalz, Knüppeldick, Hungergurt, Knochenbruch, Zungenschlag, Fliegendod – allesamt Namen, die an abfällige Spitznamen erinnern, mit denen Schüler ihre Lehrer zu bezeichnen pflegen. Ebenso grotesk wie die Namen sind auch die Verhaltensweisen der Lehrer, so dass das Stück in dieser Hinsicht immer wieder in die Nähe der Satire gerät. In einer Rezension vom 28. Februar 1917 aus den *Neuesten Dresdner Nachrichten* widerspricht Camilla Hoffmann einem Litera-

1 Vgl. Noob: *Der Schülerelbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*, S. 139.

turkritiker, der behauptet hatte, es gerate dem Stück zum Nachteil, dass der Autor in seiner dritten Auflage in der Konferenzszene einige menschliche Züge ausgemerzt habe. De facto erkennt Hoffmann, dass die Szene durch diese Aussparung »eine kompromißlosere satirische Spannkraft erhält, von der schon früh bemerkt wird, daß hier wesentliche Züge des Expressionismus vorweggenommen scheinen (anders hätte die Zensur völlig recht, die Namen der Lehrerrollen zu beanstanden)«, denn bei Wedekind erschienen die Lehrer »nicht wie sie sind, sondern wie [...] sie [...] alle, die unter ihnen leiden, sehen«, wofür Hoffmann das treffliche Beispiel anführt, wie die Jungen in den Pausen ihre Lehrer an der Wandtafel zeichnen: bizarr und grausam.¹

Moritz' Schulerfahrungen

Die Realitätsferne eines Schulsystems, welches das Individuum ignoriert, offenbart sich frühzeitig in der Gestalt des labilen Moritz Stiefel. Schon in der zweiten Szene des ersten Aktes gesteht dieser dem Freund Melchior seine kritische Einstellung gegenüber der Schule:

Wozu gehen wir in die Schule? – Wir gehen in die Schule, damit man uns examinieren kann! – Und wozu examinirt man uns? – Damit wir durchfallen. – Sieben müssen ja durchfallen, schon weil das Klassenzimmer oben nur sechzig faßt. (14)

Moritz leidet unter der Fülle des zu bewältigenden Unterrichtsstoffes und dem ausgeübten Drill: »Um mit Erfolg büffeln zu können, muß ich stumpfsinnig wie ein Ochse sein« (23). Die erschlichene Kenntnis von seiner »provisorischen« Versetzung kann ihm nur kurzfristig eine gewisse Erleichterung verschaffen, denn er steht jetzt unter dem Druck, innerhalb eines Quartals durch Leistungssteigerung die endgültige Versetzungsentscheidung zu erreichen. Eine groteske Episode steht für die schulischen Qualen des Moritz: Als der Mitschüler

1 Zit. nach: Seehaus: *Frank Wedekind und das Theater*, S. 332.

Hänschen Rilow dem Rektor die erschütternde Nachricht vom Tod des kranken Schülers Max von Trenk überbringt, nimmt Sonnenstich dies emotionslos zur Kenntnis, erinnert Hänschen aber an die ausstehenden Nachsitzstunden.

Die Schulkonferenz

Die erste Szene des dritten Aktes wird beherrscht von einer Lehrerkonferenz des Gymnasiums unter dem Vorsitz des Rektors Sonnenstich (87–98). Das Gremium soll den Selbstmord des Moritz Stiefel untersuchen und in einer persönlichen Anhörung auch über die Schuld des Freundes Melchior Gabor befinden, wobei der Rektor vor allem darum bemüht ist, Fragen der Schulaufsicht und der Ministerialbürokratie abzuwehren, die auf eine Mitschuld des Gymnasiums und damit auf die Kernfrage hinauslaufen könnten, ob die Schule ihrer Aufgabe gerecht geworden ist, die Schüler auf das Leben vorzubereiten. Zu diesem Zweck lenkt Sonnenstich die schulinternen Untersuchungen auf die von Melchior für Moritz verfasste sexuelle Aufklärungsschrift, um die Konferenz zum Beschluss von Melchiors Relegation zu führen.

Die Wände des Konferenzraumes schmücken paradoxerweise Porträts von Rousseau und Pestalozzi,¹ Begründern der modernen Pädagogik und des schülerzentrierten Erziehungsauftrags. In komödienhaftem Kontrast zu diesem steht

1 Jean-Jacques Rousseau (1712–78), frz.-schweizer. Philosoph und Schriftsteller, der in seinem *Gesellschaftsvertrag* (1762) eine grundsätzliche Zivilisationskritik formuliert und in dem Erziehungsroman *Émile, oder Über die Erziehung* (1762) die Forderung nach freier Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes stellt. Seine Thesen beeinflussten nachhaltig die Reformpädagogik sowie nachfolgende Erziehungstheorien bis in die Gegenwart. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), schweizer. Pädagoge und Sozialreformer, errichtete mit seiner Frau 1774 bei Birr im Aargau eine Erziehungsanstalt für arme Kinder. Pestalozzi gilt als Schöpfer der modernen Volksschule. Seine Methode der Erziehung beruhte auf ›Anschauung‹ im Gegensatz zum ›Buchwissen‹; er betonte die Einheit von geistiger, sittlicher und körperlicher Entwicklung (›Kopf, Herz und Hand‹). Leitbild aller Erziehung war für ihn die Familie.

die Selbstgefälligkeit der an der Konferenz beteiligten Lehrerschaft, die sich mit Indifferenz und verlogenen Moralvorstellungen schuldig macht. Das Gezänk der Teilnehmer, ob denn nun ein Fenster zu öffnen sei, durch das die Konferenz immer wieder unterbrochen wird, nimmt in diesem Rahmen eine geradezu symbolhafte Bedeutung ein, weil damit die Entscheidung der Schule, »sich der Zeit anzupassen«, frische Luft und damit neues Leben in ihre Räume zu lassen, augenfällig herausgefordert wird.¹

Die Anhörung des Schülers Melchior wird mit dieser Doppeldeutigkeit der Fensteröffnung regelrecht ins »Fratzenhafte verzerrt«:² Rektor Sonnenstich in seiner Eigenschaft als Ankläger und Untersuchungsführer sieht in der Relegation »unseres schuldbeladenen Schülers« mit seinem »demoralisierenden Einfluß« auf den toten Kameraden den einzigen Weg, um für die Zukunft den »flecklosen Ruf« der Anstalt zu wahren und eine Schließung der Schule abzuwenden. In gestelzten, umständlichen Formulierungen, »die sich in syntaktischen Kapriolen ergötz[en]«,³ weist er auf die Gefahren von »Verheerungen einer Selbstmordepidemie« hin, wie sie sich bereits in anderen Gymnasien manifestiert hätten, und zitiert einen früheren Konferenzbeschluss, wonach »schuldbeladene Schüler« umgehend von der Schule zu verweisen seien. Die Sorge um das Schicksal der übrigen Schüler ist dabei lediglich eine rhetorische Floskel.

Melchior erhält im Rahmen der Anhörung keine Gelegenheit zur Stellungnahme, weil der Rektor die Relegation als schon beschlossene Maßnahme ansieht; die Konferenzteilnehmer erschöpfen sich in moralischen Entrüstungen: »verworfenen Lüstling«, »schuldbeladener Schüler« (87ff.) oder sprechen von »moralische[r] Zerrüttung des Unthäters« (93) – die Schule erweist sich als geistiges Gefäng-

1 Vgl. Gallati: *Individuum und Gesellschaft in Frank Wedekinds Drama*, S. 27.

2 Bertschinger: *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur [...]*, S. 58.

3 Noob: *Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*, S. 145.

nis.¹ Siebenmal setzt der Beschuldigte zu einer Wortmeldung an: »ich habe«, um von Sonnenstich jedes Mal barsch unterbrochen und aufgefordert zu werden, sich auf Befragen hin nur bejahend oder verneinend zu äußern. Alle Einwendungsversuche Melchiors, man möge ihm eine »Unflätigkeit« oder einen »Verstoß gegen die Sittlichkeit« in besagtem Schriftstück nachweisen, werden sofort mit der wiederholten Aufforderung abgeblockt, sich »ruhig zu verhalten«. Die Szene wird ihre groteske Fortsetzung am Grabe des Freundes finden.

Die Friedhofsszene

Die Bestattung von Moritz Stiefel auf dem Stadtfriedhof ist eine makabre Veranstaltung, bei der Pastor Kahlbauch nachzuweisen versucht, warum Moritz eines »dreifachen Todes starb« (98–106): Alle Anschuldigungen des vorgeblichen Mittlers zwischen Gott und den Menschen sind selbstgerecht und haben nicht das Ziel, Trost zu spenden, sondern den unglücklichen Selbstmörder in die ewige Verdammnis zu stürzen. Auch die Lehrer, in diesem Drama durchgängig Exponenten einer verlogenen bürgerlichen Moral, distanzieren sich von dem Selbstmörder und wiegen sich in Selbstgerechtigkeit:

Der Selbstmord als der denkbar bedenklichste Verstoß gegen die sittliche Weltordnung ist der denkbar bedenklichste Beweis für die sittliche Weltordnung, indem der Selbstmörder der sittlichen Weltordnung den Urteilsspruch zu sprechen erspart und ihr Bestehen bestätigt,

ruff Rektor Sonnenstich seinem verstorbenen Schüler nach, während er eine Schaufel voll Erde in die Gruft wirft. Auch zwei Vertreter der Schulbehörde sind erschienen, die erwartungsgemäß in ihrer unerbittlichen Haltung gegenüber dem Schulversager und Selbstmörder geläufige moralische Positionen beziehen; Professor Knochenbruch ruff dem Toten die

1 Gallati: *Individuum und Gesellschaft in Frank Wedekinds Drama*, S. 28.

dürren, hasserfüllten Worte nach: »Verbummelt – versumpft – verhurt – verlumpt – und verludert!«

Angesichts der auch von ihm empfundenen gesellschaftlichen Schmach beteuert Herr Stiefel »mit thränenersstickter Stimme«: »Der Junge war nicht von mir! – Der Junge war nicht von mir! – Der Junge hat mir von kleinauf nicht gefallen!« Der Vater verleugnet also seinen Sohn, um sich öffentlich von jeder Mitschuld freizusprechen. Bei der Verabschiedung von Herrn Stiefel kann es sich der Rektor schließlich nicht versagen zu versichern, man hätte den Sohn »wahrscheinlich doch nicht promovieren können«, und unterstreicht damit den Unwert des Schülers. Ein Lehrerkollege flicht geflissentlich ein: »Und wenn wir ihn promovirt hätten, im nächsten Frühling wäre er des allerbestimmtesten durchgefallen!« Diese Bemerkungen, die vermeintlich zum Trost des Vaters fallen, treiben die Aussage auf die Spitze, dass der gesellschaftliche Ruf alles, das Individuum aber nichts ist: Der Tod des Versagers erscheint gegenüber dem gesellschaftlichen Schaden, den das Sitzenbleiben angerichtet hätte, als die bessere Alternative.

Entstehungs- und Wirkungsgeschichte

In den Jahren 1889 bis 1891 entstand zunächst das Lustspiel *Kinder und Narren*, das unter dem Titel *Die junge Welt* 1908 seine Uraufführung erleben sollte. Zeitlich parallel arbeitete der Autor von Oktober 1890 bis Ostern 1891 an der Tragödie *Frühlings Erwachen*, die er selbst unpräzise als *Eine Kindertragödie* bezeichnete; tatsächlich handelt es sich um eine Tragödie Heranwachsender. Die Buchausgabe erschien 1891 bei Jean Groß in Zürich.¹

1 Noch vor der Erstausgabe veröffentlichte Wedekind die 2. Szene des II. Aktes auszugsweise in einem Privatdruck bei Poeßl in München. Sowohl die von Mathias Baum und Rolf Kieser herausgegebene *Kritische Studienausgabe* zu Wedekinds Werken als auch die theatergeschichtliche Untersuchung von Günter Seehaus *Frank Wedekind und das Theater* liefern ausführliche Informationen zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte von *Frühlings Erwachen*.

Das später so hoch geschätzte Werk war vor seiner Uraufführung nur in Fachkreisen bekannt; die erste Buchausgabe, die von der Zensur als »unerhörte Unflätigkeit«¹ verworfen worden war, blieb fast völlig unbeachtet, ebenso die zweite Auflage von 1894. Erst die dritte, überarbeitete Auflage, die 1906 bei Albert Langen in München erschien und für die Wedekind die Lehrerprofile und -namen in der Konferenzszene entschärft hatte², konnte am 20. November 1906 als abgemilderte Bühnenfassung³ das strikte Zensurverbot überwinden: Die Uraufführung fand in den Berliner Kammerspielen unter der Regie des in Berlin zum Intendanten aufgestiegenen Max Reinhardt statt, der sich in Besetzungsfragen, in der Programmgestaltung und bei Proben gerne von dem bekannten Berliner Publizisten und Theaterkritiker Maximilian Harden beraten ließ – in den Wochen vor der Premiere hatte Wedekind Harden häufig getroffen oder besucht.⁴ Am 1. Dezember 1906 beglückwünschte der Publizist seinen Freund Wedekind brieflich »zum großen Erfolg«⁵: Tatsächlich waren glänzende Kritiken im *Berliner Tageblatt*, in den *Münchener Neuesten Nachrichten*, im *Literarischen Echo*, im *Tag* und in der *Schaubühne* erschienen; in der von Harden herausgegebenen literarisch-politischen Zeitschrift *Die Zukunft* veröffentlichte die bekannte Schriftstellerin Lou Andreas-

1 Zit. in: Jens (Hg.): *Kindlers Neues Literatur-Lexikon*. Bd. 17, S. 464.

2 Vgl. dazu ausführlich: Bertschinger: *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur [...]*, S. 58.

3 Auf Druck der Zensurbehörden hatte Wedekind Umarbeitungen, Namensauswechslungen und bei brisanten Dialogabschnitten textliche Änderungen vornehmen müssen (vgl. dazu ausführlich: Wedekind: *Werke. Kritische Studienausgabe*. Bd. 2, S. 764).

4 Diese Kontakte waren für das Schicksal des Dramas offensichtlich schon deshalb bedeutsam, weil Reinhardt das Stück zunächst als nicht für die Bühne geeignet beurteilt hatte. Tatsächlich war das Drama schon wegen bühnentechnischer Probleme, der häufigen Ortswechsel und der großen Zahl jugendlicher Rollen schwer aufführbar. (Vgl. dazu ausführlich: Seehaus: *Frank Wedekind und das Theater*, S. 299.)

5 Martin (Hg.): *Frank Wedekind/Thomas Mann/Heinrich Mann: Briefwechsel mit Maximilian Harden*, S. 62.

Salomé am 19. Januar 1907 eine sehr positive Besprechung des Dramas.

Die Gastspiele, die das Deutsche Theater dann ab 1907 in vielen Großstädten mit *Frühlings Erwachen* gab – 20 Spielzeiten auf Berliner Bühnen, 16 in München, 15 in Hamburg, 12 in Wien und 6 in Prag¹ – ein Erfolg, der von keinem anderen seit 1900 uraufgeführten Drama in Deutschland erreicht wurde –, trafen auf ein ungeheures Publikumsinteresse, zumal wiederholte Zensurverbote, vom Autor eingearbeitete Feinheiten im Aufbau und Änderungen der Dialogführung sich als vorzügliche Werbeaktionen erwiesen. Als das Stück schließlich im Februar 1912 durch einen mutigen Entscheid des Oberverwaltungsgerichts in Berlin endgültig zur öffentlichen Aufführung freigegeben wurde, durfte sich Wedekind rühmen, mit *Frühlings Erwachen* das erfolgreichste und volkstümlichste neuere Drama deutscher Sprache seiner Zeit geschaffen zu haben. Dabei sorgte nicht zuletzt die schrille Präsentation für eine außerordentlich hohe Aufmerksamkeit: Das Theaterpublikum polarisierte sich in begeisterte Befürworter und radikale Gegner.

Nach 1918 konnte *Frühlings Erwachen* mit dem Wegfall der Zensur erneut einen starken Aufschwung nehmen, der dann zwischen 1945 und 1953 nur vom Erfolg des *Kammersängers* (1897) überboten wurde; danach aber muss sich das Interesse an dem Stück zunächst erschöpft haben. Erst die gründliche Aktualisierung, die Peter Zadek 1965 in Bremen leistete, hat dem Jugenddrama die Bühne zurückerobert.² Im Jahre 2008 sollte Thomas Karlauf anlässlich der Veröffentlichung der Biographie Frank Wedekinds aus der Feder seines Enkels Anatol Regnier das Drama in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* als »die reife Frucht dieser Jahre« preisen.³

1 Nach Seehaus: *Frank Wedekind und das Theater*, S. 301.

2 Vgl. Kiermeier-Debré: »Nachwort«, in: Wedekind: *Frühlings Erwachen*, S. 162.

3 Karlauf: »Hier schrieb kein erdenferner Dichtergeist. [...]«. Gemeint sind die Jahre 1891ff.

Schlussbetrachtung

Als im Jahre 1891 Wedekinds *Frühlings Erwachen* als Buchausgabe erschien, hatten bereits C.F. Meyer mit der Novelle *Julian Boufflers. Das Leiden eines Knaben* (1883), Marie von Ebner-Eschenbach mit dem Roman *Das Gemeindekind* (1887) sowie Arno Holz und Johannes Schlaf mit der Erzählung *Der erste Schultag* (1889) tragische Schülerschicksale thematisiert. Doch erst Wedekinds Frühwerk, in der Bühnenfassung, leitete eine unerhörte Erfolgsgeschichte ein, die schließlich zur Thematisierung der bis dahin von Schule und Elternhaus tabuisierten Pubertätsprobleme der heranwachsenden Jugend auf breiter Basis führte. Auch in anderer Hinsicht ist das Erscheinen des Dramas ein Meilenstein in der Schulgeschichte, weil in der Folge – neben der Diskussion um eine Sexualaufklärung – das reformpädagogische Gedankengut aus der Fachdiskussion in die Öffentlichkeit hineingetragen und von bekannten oder weniger bekannten Autoren bereitwillig aufgegriffen wurde. Dabei thematisierten diese Autoren fast alle eigene leidvolle Erfahrungen sowie diejenigen ihrer Klassenkameraden, wie dies ihre autobiographisch orientierten Romane und Erzählungen belegen. Auch Heinrich Mann wird für seinen populären Roman *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* (s. S. 81–96) Anregungen von Wedekind erhalten haben, zumal die beiden Autoren ab den 1890er Jahren befreundet waren.

Thomas Mann: *Buddenbrooks.* *Verfall einer Familie* (1901)

Kurzbiographie¹

Der Lebenslauf des späteren Nobelpreisträgers Thomas Mann darf als bekannt vorausgesetzt werden, ebenso der grundsätz-

1 Vgl. dazu ausführlich: Mendelssohn: *Der Zauberer*; Harpprecht: *Thomas Mann*; Kurzke: *Thomas Mann*.

liche Inhalt des Romans *Buddenbrooks*, der längst die Auflage von vier Millionen überschritten hat, in zahlreichen Übersetzungen vorliegt und mittlerweile mehrfach verfilmt wurde. Die folgende Kurzbiographie beschränkt sich deshalb auf einige wichtige Ereignisse und Daten im Leben des Dichters, die in dem Schulkapitel des Romans literarisch verarbeitet werden.

Thomas Mann wurde am 6. Juni 1875 in Kilchberg bei Zürich geboren; sein Vater, ein wohlhabender Getreidegroßhändler und Senator, entstammte einer alteingesessenen Lübecker Patrizierfamilie. Die Brüder Heinrich und Thomas besuchten in Lübeck das Realgymnasium, das auf eine im 16. Jahrhundert gegründete Bildungsanstalt zurückgeht. Während Heinrich das Gymnasium ohne besondere Schwierigkeiten bis zur Obersekunda durchlief, ging Thomas bereits in der Schulzeit seinen künstlerischen Neigungen nach, musste zweimal eine Klasse wiederholen und schloss mit der Untersekunda ab. Rückblickend-verklärend erinnerte sich der ehemalige Zögling des Lübecker Katharineums in seiner Festansprache anlässlich des 700-jährigen Jubiläums der Stadt Lübeck an seinen Deutsch-, Latein- und Klassenlehrer Dr. Baethge:

Dem schlohweißen Emeritus sagte ich, natürlich hätte ich immer den Eindruck eines vollendeten Tunichtgutes gemacht, hätte aber im stillen von seinen Stunden sehr viel gehabt. Zum Beweise wiederholte ich ihm die stehende Redensart, mit der er uns Schillers Balladen als unvergleichliche Lektüre anzu-preisen pflegte: »Das ist nicht das erste-beste, was Sie lesen, es ist das Beste, was Sie lesen können!« »Habe ich das gesagt?« rief er und freute sich sehr.¹

Thomas Manns Zeugnisse und Selbstaussagen belegen, dass er ein schlechter Schüler war.² Nach dem Tode des Vaters im Jahre 1891 siedelte die Mutter nach München um;

1 Zit. nach: Thomas Mann: »Lebensabriß«, in: Ders.: *Über mich selbst*, S. 102.

2 Vgl. dazu: Mendelssohn: *Der Zauberer. Teil 1*, S. 167: »Er [Thomas Mann] erzählte gern von seinen Lehrern, notierte seine Tochter Erika, und machte sie sehr komisch nach. [...]«.