universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title oft he Diploma Thesis

„Zwischen Dressur und Opportunismus.
Das Leiden junger Menschen unter autoritären Systemen an Beispielen erzählender deutscher Literatur.“

verfasst von / submitted by
Anna Prenner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt/ degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 482
Studienrichtung lt. Studienblatt/ degree programme as it appears on the student record sheet:	UF Deutsch UF Bewegung und Sport
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Johann Sonnleitner

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet beziehungsweise mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Datum Unterschrift der Studierenden

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich im Laufe meines Studiums und beim Schreiben der Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben.

Besonderer Dank gebührt vor allem meiner Mutter, die mir mit ihrer Zeit und ihrem Wissen immer tatkräftig zur Seite stand und mich nie die Motivation und Kraft verlieren ließ.
Ebenso gilt ein großer Dank meinem Vater, der schier ausweglose Momente durch seinen Humor erträglicher machte.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinem geduldigen Freund bedanken, der mich in meinem Tun immer bekräftigte.

Ich danke auch meinem Betreuer Dr. Johann Sonnleitner für die großzügige Unterstützung bei der Konkretisierung des Themas und der Erstellung der Diplomarbeit. Zudem möchte ich mich für die zahlreichen anregenden Gespräche bedanken.

Abschließend möchte ich mich bei all meinen Freunden bedanken. Ganz spezieller Dank gilt meiner Nachbarin, die immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und Fragen hatte.

Das Kind hat von tausend Waffen, die wir Erwachsenen in Kunst,
Wissenschaft, Erfahrung finden, keine einzige.
Es hat nichts als sein kleines, unbeschütztes nacktes Herz,
das wir ebenso leicht erheben als zu Boden schlagen können.

(Franz Horn)

Inhaltsverzeichnis

1. Hinführende Worte 1
   1.1. Vorgangsweise und Methodik 2
2. Historische Einordnung 3
   2.1. Die Wilhelminische Epoche 3
   2.2. Die Erste Republik Österreich 5
   2.3. Die Weimarer Republik 7
   2.4. Die Literatur um die Jahrhundertwende und des Ersten Weltkriegs 9
      2.4.1. Der Symbolismus 9
      2.4.2. Der Impressionismus 10
      2.4.3. Der Jugendstil 10
      2.4.4. Die Heimatkunst und die Trivialliteratur 10
      2.4.5. Der Expressionismus 11
   2.5. Die Gesellschaft im Wandel 12
      2.5.1. Literaturbetrieb in der Weimarer Republik 13
      2.5.2. Literaturbetrieb in der 1. Republik 14
   2.6. Geschichte und Literatur als ein dynamisches Gefüge 15
3. Bildungssysteme im Umbruch 16
   3.1. Das deutsche Bildungssystem im gesellschaftspolitischen Spannungsfeld 16
      3.1.1. Familie und Kindheit 17
      3.1.2. Die Schule in der Kaiserzeit 18
      3.1.3. Die niederen Schulen 18
      3.1.4. Die höheren Schulen 20
      3.1.5. Hochschulen und Universitäten 22
   3.2. Entwicklung des österreichischen Bildungssystems nach preußischem Vorbild 23
      3.2.1. Die Kindheit in der Donaumonarchie 23
      3.2.2. Die niederen Schulen 23
      3.2.3. Die höheren Schulen 24
      3.2.4. Hochschulen und Universitäten 27
   3.3. Kindheit und Schulalltag im Schatten des Ersten Weltkrieges 28
   3.4. Die Neugestaltung des Bildungswesens in der Weimarer Republik 29
      3.4.1. Bildungswesen nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland 33

3.5. Die Reformierung des österreichischen Bildungswesens in der Ersten Republik ... 33
3.5.1. Das Wirken Otto Glöckels ... 34
3.5.2. Die „Wiener Schulreform“ ... 35
3.5.3. Die Frage nach dem „Warum“ ... 40

4. Das Schulwesen und die Schulpädagogik in der Literatur ... 42
4.1. Die Entwicklung der Rolle der Lehrperson im Spiegel der Zeit ... 43
4.1.1. Der Lehrer in der Literatur ... 44

5. Der autoritäre Charakter – Versuch einer Abgrenzung ... 45
5.1. Eine theoretische Annäherung an den Begriff des autoritären Charakters ... 45
5.2. Wilhelm Reich „Die Massenpsychologie des Faschismus“ ... 47
5.3. Erich Fromm „Die Furcht vor der Freiheit“ ... 48
5.3.1. Die dynamische Charakterstruktur des Menschen ... 49
5.3.2. Fluchtmechanismen ... 50
5.3.2.1. Die Flucht ins Autoritäre ... 51
5.3.2.2. Die Flucht ins Destruktive und die Flucht ins Konformistische ... 52
5.4. Theodor W. Adorno „Studien zum Autoritären Charakter“ ... 52

6. Junge Menschen gefangen zwischen Dressur und Opportunismus ... 58
6.1. Einem autoritären System und Umfeld gerecht werden ... 60
6.1.1. Schule als Autorität ... 60
6.1.2. Das Versagen der Eltern ... 70
6.1.3. Die Beziehung zu Gleichaltrigen ... 75
6.2. Die Primärliteratur in Anbetracht der Werke von Theodor W. Adorno, Erich Fromm und Wilhelm Reich ... 78
6.2.1. Heinrich Manns „Der Untertan“ als Schlüsselwerk ... 78
6.2.2. Heinrich Manns „Professor Unrat“ – Der Tyrann wird gestürzt ... 80
6.2.3. Der sadistische Mathematiklehrer Artur Kupfer ... 81
6.2.4. Emotionen und Sinnlichkeit als Eckpfeiler ... 82
6.2.5. Fürsorge unter dem Deckmantel der Herrschsucht ... 85
6.2.6. Schule als Instrument des Nationalsozialismus ... 85

7. Abschließende Zusammenschau ... 88

8. Literaturverzeichnis ... 93
8.1. Primärliteratur ... 93
8.2. Sekundärliteratur ... 93

8.3. Internetquellen 97

9. Abstract 98

1. Hinführende Worte

Dem Begriff des Autoritären wurde in der Zwischenkriegszeit und der darauffolgenden Zeit immer mehr Aufmerksamkeit und wissenschaftliches Interesse beigemessen. Man begann zu hinterfragen, wie es möglich sei, dass diktatorische Regierungssysteme überhandgenommen hatten. Dem Begriff des Autoritären widmete sich erstmalig die Frankfurter Schule. Dieser gehörten unter anderem Theodor W. Adorno und Erich Fromm an. Für diese Arbeit wird unter anderem Theodor W. Adornos Werk „Studien zum autoritären Charakter" eine tragende Rolle einnehmen. Die Studie mit dem Originaltitel „Authoritarian Personality" ist Adornos Beitrag zu einer fünfbändigen Studie mit dem Titel „Studies in Prejudice". Das Sammelwerk erschien 1949/50 in New York. In der Studie behandelte man eine „Untersuchung über die Frage, welche menschlichen Kräfte und Gegenkräfte mobilisiert werden, wenn faschistische Bewegungen und ihre Propaganda erheblichen Umfang annehmen." (s.p., Adorno, 2017) Im Wesentlichen sollen noch zwei weitere Werke, die selbige Thematik behandeln, als Analyseinstrumente der Primärtexte in Betracht gezogen werden, nämlich Erich Fromms Schrift „Die Flucht vor der Freiheit" und Wilhelm Reichs Publikation „Die Massenpsychologie des Faschismus".

Diese Arbeit wird sich vor allem mit jungen Individuen beschäftigen, welche in einem autoritären System gefangen sind. Als Primärtexte werden folgende herangezogen: Heinrich Mann „Professor Unrat" (1905), Hermann Hesse „Unterm Rad" (1906), Robert Musil „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß" (1906), Heinrich Mann „Der Untertan" (1914), Friedrich Torberg „Der Schüler Gerber" (1930) und Ödön von Horváth „Jugend ohne Gott" (1937). Die Datierungen beziehen sich auf das Erscheinungsdatum der Werke. Im Rahmen dieser Arbeit werden aktuellere Auflagen verwendet. Die Arbeit begrenzt sich, wie bereits angesprochen und auch aus den Primärtexten ersichtlich, nur auf eine speziell ausgewählte Zielgruppe. Es werden sowohl Erzählungen als auch Erfahrungsberichte von Kindern und Jugendlichen, die ihr Leben unter autoritären Systemen oder auch unter autoritär handelnden Personen aus ihrem unmittelbaren Umfeld meistern können oder daran zerbrechen, geschildert. Besonders tragisch ist die Tatsache, dass Kindern und Jugendlichen, durch das Gefangensein in autoritären Systemen, ein wichtiger Abschnitt ihres Lebens genommen wird beziehungsweise dies das weiterführende Leben maßgeblich beeinträchtigt. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Texte die Umstände und Verhältnisse realitätsgetreu abbilden beziehungsweise nachzeichnen. Es handelt sich vorwiegend um satirische Erzählungen, welche das Stilmittel der Übertreibung gezielt einsetzen.

Um ein Verständnis der Texte in Bezug auf die Themenstellung zu sichern, wird einführend in die Arbeit eine Darstellung der historischen Gegebenheiten im Zeitfenster von 1880 bis 1938 erfolgen. Eine Gegenüberstellung Deutschlands und Österreichs ist auf Grund der örtlichen Szenerie der Texte ebenso gefordert. Zudem wird anschließend versucht, eine Skizzierung der historischen Entwicklung beider Bildungssysteme anzureißen.

1.1. Vorgangsweise und Methodik

Die Diplomarbeit lässt sich anhand der ausgewählten deutschsprachigen Literatur als ein Längsschnitt der Schulliteratur des 20. Jahrhunderts lesen. Die Werke äußern sich allesamt kritisch gegenüber den vorherrschenden Bildungssystemen, welche von den Protagonisten als autoritäres Machtgefüge wahrgenommen werden. Einige der Texte lassen sich auch als Verarbeitung persönlicher Kämpfe mit und gegen das System lesen. Von vielen wird nicht nur die Zeit in den Bildungsanstalten zur Zerreißprobe, auch das familiäre Umfeld stellt keine Unterstützung dar. Sie sind gefangen in einem System, aus welchem es ihnen nicht möglich ist auszubrechen.

Eine Analyse der Primärtexte soll vor allem anhand der Texte Adornos, Reichs und Fromms geschehen. Mittels dieser soll versucht werden, die Verhaltens- und Denkmuster der einzelnen Protagonisten besser nachvollziehen zu können.

Bei der Diplomarbeit wird es sich um eine Deskription handeln. Diese wird hermeneutisch erarbeitet. Durch eingehende Recherche der Primärliteratur und deren Auswertung sowie der Sekundärliteratur sollen die folgenden Fragestellungen untersucht und erläutert werden. Für das Ziel dieser Arbeit ist die Formulierung einer konkreten Forschungsfrage nicht ausreichend. Es wird angestrebt, die zusammenfassende Forschungsfrage in mehrere kleinere Themenbereiche aufzuteilen, die schlussendlich zufriedenstellende Ergebnisse hervorbringen. Folgende Fragestellungen sollen kritisch betrachtet und diskutier werden:

Was kann Literatur als ‚sensibles Printmedium' bewirken? Welche Rolle nimmt Literatur ein? Inwiefern kann ein Bruch im Bildungssystem bezüglich der Theorie und der Praxis verzeichnet werden?

Des Weiteren soll geklärt werden, inwiefern zur Analyse der autoritären vorkommenden Systeme die Werke von Theodor W. Adorno „Studien zum autoritären Charakter" (2017), Erich Fromm „Die Furcht vor der Freiheit" (1983) und Wilhelm Reich „Die Massenpsychologie des Faschismus" (1997) herangezogen werden können.

2. Historische Einordnung

Wie bereits angesprochen wurde, ist eine Darstellung der historischen Entwicklungen in Österreich und Deutschland unumgänglich. Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die jeweiligen gesellschaftspolitischen Entwicklungen gegeben werden, um danach eine Einordnung der Primärtexte zu erleichtern. Des Weiteren soll abschließend in diesem Kapitel eine Schilderung der Entwicklung beider Bildungssysteme erfolgen.

2.1. Die Wilhelminische Epoche

Als die Wilhelminische Epoche bezeichnet man die Regierungszeit Kaiser Wilhelms II in Deutschland. Im Jahre 1888 kam der Kaiser an die Macht und herrschte bis zum Ende des Erstem Weltkrieges. Im Zuge dieser Arbeit sind die Amtshandlungen beziehungsweise seine Machenschaften in den Bereichen Staat und Kultur von immenser Bedeutung. Hinsichtlich dieser Diplomarbeit nehmen die Entwicklungen und Änderungen im Bildungswesen und in der Schulpolitik zentrale Rollen ein. Auf jene wird im folgenden Kapitel näher eingegangen werden, vorerst soll eine Darstellung der politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geboten werden.

In der Regierungszeit von Kaiser Wilhelm II konnte enorme Aufschwünge sowohl in wirtschaftlichen als auch in technischen Bereichen verzeichnet werden. Besonders in der chemischen (Farb-)Industrie und in der Stahlindustrie erfolgten Expansionen. Durch diese Fortschritte und deren Wachstum entstand ein regelrechter Konkurrenzkampf am Arbeitsmarkt. Dieser kam in sozialen gesellschaftlichen Spannungen zum Ausdruck.

Ganz im Sinne des Kaisers sollte Deutschland neben den Großmächten England, Frankreich und Russland zu einer Großmacht anwachsen. Die leichtsinnige und durchwegs fragwürdige Haltung, mit der Deutschland dieses Vorhaben umsetzen wollte, blieb nicht frei von Kritik. (vgl. Leiß u. Stalder, 1997, S.13) Der Kaiser wurde generell als beeinflussbar, impulsiv und höchst wankelmütig beschrieben. Diese Eigenschaften spielgelten sich wiederum in seiner Unfähigkeit mit der Auseinandersetzung politisch komplexer Themen wieder. (vgl. Eley, 1991, S.59)

So äußerte sich beispielsweise der Geschichtswissenschaftler Thomas Nipperdey folgendermaßen zur Situation gegenüber der Großmächte: „Das „Reich“ [...] praktiziert eine wenig substanzielle Politik des Überall-dabeisein-Wollens und der Hyperaktivität, es trat in den Augen der anderen permanent als auf- und zudringlicher Parvenu auf, als Störenfried, mit Forderungen, mit Drohungen.“ (Leiß u. Stadler, 1997, S. 13)

Ein weiteres Beispiel, das als vages Vorhaben des Kaisers beschrieben werden könnte, stellte seine risikofreudige und aufmüpfige Flottenpolitik dar. Er hatte im Sinn, eine nahezu unbesiegbare Flotte zusammenstellen. Dieser Hochmut währte jedoch nicht lange und die damit einhergehenden Aufrüstungspläne wurden kurzerhand wieder verworfen. Das ständige Schwanken der kaiserlichen Gemütszustände und seiner Beschlüsse, ließ die Skepsis der Großmächte gegenüber Deutschland immer größer werden. Aufgrund deren Misstrauen, beschloss der Kaiser eine enge Bindung zur Monarchie Österreich-Ungarn aufzubauen. Diese „Freundschaft“ erwies sich jedoch als ein schwerwiegender Fehler und mündete im Ersten Weltkrieg.

Im Kaiserreich ließen sich jedoch nicht nur Außenpolitische Spannungen verzeichnen, sondern auch die Innenpolitik war davon betroffen. Der industrielle Aufschwung bedeutete in erster Linie eine Modernisierung des politischen Staates. Dies erfolgte vor allem durch die Ausdehnung des staatlichen Handels. Im Zeitraum von 1876 bis 1914 verdreifachte sich die Zahl der Angestellten in der öffentlichen Verwaltung.

Änderungen und Erweiterungen wurden vor allem auf den Sektoren Reichsbürokratie, Militär und Industrie vorgenommen. Die Reichsbürokratie unterlag freilich kaiserlicher Einschränkungen. Worte wie: „Einer nur ist Herr im Reich, keine anderen dulde ich“, lassen durchaus Rückschlüsse auf die Haltung und Gesinnung des Kaisers zu. (Stadler u. Leiß, 1997, S. 15)

Entgegen seinem vorgegebenen aktiven Herrscherdasein wurde der Kaiser jedoch als nicht sehr engagiert und arbeitswillig beschrieben. So ließ er seine Macht über Zweite, die er ernannte, walten. Er nahm daher nicht die Rolle der obersten Staatsgewalt ein, sondern sprach sich selbst die Kontrolle der Ernennung der Ausführenden zu. Salopp gesagt, er ließ andere seine Arbeit verrichten. Der direkte Einfluss des Kaisers ist daher mit Vorsicht zu beachten. (vgl. Eley, 1991, S.62-73)

Rückblickend wurde die Kaiserzeit oftmals als eine durchwegs stabile und ruhige Ära betrachtet. Diese Zuschreibungen müssten jedoch, im Anbetracht der vorher geschilderten Geschehnisse, verworfen werden. Die gesellschaftlichen Umstände in jener Zeit können keineswegs als etwas Statisches bezeichnet werden. Leiß und Stadler bezeichnen das Deutschland unter dem Kaiser als ein gänzlich dynamisches Konstrukt, als eine „Nation im Aufbruch“. (Leiß u. Stadler, 1997, S.16)

Das rasende Bevölkerungswachstum, die zunehmende Verstädterung und die Beschleunigung des allgemeinen Lebensrhythmus der Gesellschaft waren prägend für das Leben des Einzelnen.

Zudem erfolgte, ganz im Sinne der Reichsbürokratie, eine Bürokratisierung aller Lebensbereich. Das Leben der Bevölkerung war auf allen Bereichen von staatlichem Kontrolle durchdrungen. Die Gesellschaft hatte immer mehr das Gefühl, in einem System gefangen zu sein. Dieses entfachte in den Individuen die Überzeugung, eine starke Armee zu brauchen. Auf diesen Gedanken aufbauend, konnte eine Bürokratisierung und Militarisierung aller Lebensbereich erfolgen beziehungsweise umgesetzt werden. Stramme Körperhaltung und Uniform wurden zum Ausdruck der männlichen Autorität in der Gesellschaft.
Die Gesellschaft im Kaiserreich konnte durchaus als eine Klassengesellschaft angesehen werden. Das Proletariat wurde immer mehr in die Verelendung gedrängt. Man vermutete, dass sich Angehöriger dieser Gesellschaftsschicht in geheimen Organisationen gegen die Staatsgewalt auflehnen könnte. Dieses Denken hatte die Einführung des Dreiklassenwahlrechts zur Folge. Somit konnte die befürchtete Bedrohung der Regierung durch das Proletariat ausgeschaltet werden. Erst mit dem Aufschwung der SPD konnte eine Entschärfung und Verbesserung dieser Umstände erreicht werden. (vgl. Leiß u. Stadler, 1997, S.16ff.)

2.2. Die Erste Republik Österreich

1918, mit dem Ende des Ersten Weltkrieges, zerfiel zugleich die Doppelmonarchie Österreich-Ungarn. Mit dem Tod des Kaisers Franz Joseph I 1916 war die letzte noch zusammenhaltende Kraft der Monarchie gefallen. Sein Nachfolger Karl I konnte den bereits laufenden Zerfall der Dynastie, die über 700 Jahre in Europa geherrscht hatte, nicht mehr abwenden und dankte 1918 ab.
Nachdem der Kaiser sein Amt niedergelegt hatte, wurde am darauffolgenden Tag die Republik Deutsch-Österreich im Rahmen einer provisorischen Nationalversammlung unter Karl Renner ausgerufen. Eine Verbindung mit Deutschland war der 1. Republik laut dem Abkommen von Saint Germain (1919) aber untersagt. Vom einst mächtigen Habsburgerreich blieb ein kleiner Staat, dessen Bewohner dies nicht so akzeptieren wollten. Dies zeigte sich auch vor allem darin, dass die Bevölkerung nicht nur den Anschluss an Deutschland suchte, sondern auch an die Schweiz. Tirol wollte sich sogar gänzlich als eigener Staat etablieren. An der Gespaltenheit lässt sich erkennen, dass sich in der jungen Republik noch kein Nationalbewusstsein entwickeln konnte. (vgl. Wald et al, 2006, S.45) In Österreich folgte eine unruhige und instabile Zeit in vielen Bereichen, welche bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges angehalten hatte.

> „Die Jahre von 1918 bis 1938 waren für Österreich eine Zeit der Krisen und der wirtschaftlichen Stagnation. Österreich erlebte eine verheerende Inflation, auf die eine längere Stabilisierungs- und Umstellungskrise folgte, fand für kurze Zeit den Anschluss an die internationale Hochkonjunktur und wurde nach 1929 von einer tiefen Depression ergriffen, von der es sich infolge einer verfehlten Wirtschaftspolitik bis 1938 nicht mehr erholte.“ (Weber, 1981, S.593)

Österreich wurde demnach als lebensunfähiger Staat betitelt. Die negative Stimmung der Bürgerinnen und Bürger blieb vor allem durch die soziale und wirtschaftliche Lage des Staates erhalten. Zudem kam, dass selbige sich seitens des Regimes im Stich gelassen fühlten. (vgl. Weber, 1981, S.601f.)

Die beiden Großparteien der Zwischenkriegszeit in Österreich, die Sozialdemokratische Arbeiterpartei und die Christlichsoziale Partei, waren trotz der misslichen Lage nicht gewillt zusammenzuarbeiten. Das Bundes-Verfassungsgesetz, welches 1920 von Hans Kelsen aufgesetzt worden und in Kraft getreten war, galt eher als Kompromiss zwischen den beiden Parteien. Dieses wurde 1929 novelliert und blieb bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges aufrecht. Pelinka und Rosenberger beschreiben dies wie folgt: „Mit der Verabschiedung des B-VG war die ‚große Koalition’ am Ende. Von 1920 bis 1933 regierten die Christlichsozialen in verschiedenen Koalitionsvarianten mit den beiden kleinen Parteien, die sich aus den Deutschnationalen entwickelt hatten. (vgl. Pelinka u. Rosenberger, 2007, S.29)

Die Gier nach Macht wurde allmählich bei beiden Parteien größer. Es erfolgte eine Radikalisierung der Innenpolitik. Zahlreiche heftige Ausschreitungen waren die Konsequenzen. Ihren Höhepunkt erreichten die Ausschreitungen am 30. Jänner 1927 und am 15. Juli 1927. Ende Jänner kam es in einem kleinen burgenländischen Dorf namens Schattendorf zu einem Zusammenstoß zwischen Angehörigen des Republikanischen Schutzbundes (sozialdemokratisch) und der Frontkämpfervereinigung (rechtsgerichtet). Das Ereignis forderte auf Seiten des Schutzbundes zwei Todesopfer. Eines der Todesopfer war ein achtjähriges Kind. Mitte Juli eskalierte die Demonstration, da die Beschuldigten von Schattendorf freigesprochen worden waren. Dies ging so weit, dass der Justizpalast in Wien in Flammen aufging. (vgl. Wald et al, 2006, S.51)

In Zeiten hoher Inflation, Arbeitslosigkeit und allgemeiner Unzufriedenheit seitens der Bevölkerung fanden am 9. November 1930 die Nationalratswahlen statt. Auch diese Regierung war zum baldigen Scheitern verurteilt. Bereits im Mai 1931 wurde Engelbert Dollfuß zum Bundeskanzler gewählt. Am 7. März 1933 setzte Engelbert Dollfuß das Ermächtigungsgesetz[1] unter folgendem Vorwand wieder in Kraft:

> „Um in dieser aufgeregten Zeit die Ruhe und Ordnung zu sicher, hat die Bundesregierung bis auf weiteres alle Aufmärsche und Versammlungen verboten und durch eine Verordnung aufgrund des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetz zum Pressegesetz die Möglichkeit geschaffen, staats- und volksschädliche Missbräuche der Pressefreiheit [...] zu verhindern und zu bestrafen." (Massiczek u. Sagl, 1967, S.90)

Damit war das Parlament ausgeschaltet. Die Regierung unter Dollfuß und dessen Nachfolger Schuschnigg, welche im Sinne des Austrofaschismus regierten, ging immer gezielter gegen die Sozialdemokraten vor. Im März 1936 unterzeichnete Schuschnigg das sogenannte „Juliabkommen" in Rom. Damit verpflichtete sich Schuschnigg nichts ahnend, Personen der NSDAP in die österreichische Regierung aufzunehmen. Österreich wurde von Hitler und dessen Anhängern regelrecht gestürmt. Schuschnigg wurde letztendlich gewaltsam zum Rücktritt gezwungen. Seyß-Inquart, ein Nationalist, wurde in Österreich zum Bundeskanzler ernannt. Somit war der Weg Hitlers nach Österreich geebnet und frei. (vgl. Wald et al, 2006, S.52-57)

2.3. Die Weimarer Republik

Auf die Wilhelminische Epoche folgte in Deutschland von 1918-1933 die Weimarer Republik. Ähnlich wie die 1. Republik Österreich, galt diese als eine ungeliebte. Von Österreich spricht man in dieser Zeit von dem Staat, den keiner wollte. (vgl. Leiß u. Stadler, 2007, S.11)
Deutschland war nahezu gleichermaßen vom Ersten Weltkrieg gezeichnet wie Österreich. Der Krieg hinterließ ein Trümmerfeld, welches von politischer und wirtschaftlicher Labilität geprägt war. (vgl. Kluge, 2006, S.28) Die parteipolitischen Strömungen wurden nach dem Krieg in Deutschland fortgeführt. Sozialdemokraten, Konfessionelle, Liberale und Konservative bildeten weiterhin den Reichstag, die sogenannte „Weimarer Koalition". (vgl. Kluge, 2006, S.36) Diese hatte im Jänner 1919 die Aufgabe, eine neue Verfassung zu beschließen.
Die Bezeichnung „Weimarer Republik" hat vor allem etwas damit zu tun, dass man sich eine positive Assoziation aus früheren und besseren Zeiten von der Bevölkerung erhoffte. Man wollte die Bürgerinnen und Bürger, die dem Kaiser nachtrauerten, von der neuen Regierungsform überzeugen. Ähnlich wie in Österreich konnte die Weimarer Reichsverfassung, welche am 11. August 1919 beschlossen worden war, als Kompromiss gesehen werden. Die starke Vormachtstellung des Reichspräsidenten ähnelte jener eines Kaisers. Ein Jahr danach erfolgte der sogenannte Knapp-Putsch durch das Militär, das sich durch Dezimierung in seiner Existenz bedroht fühlte. Ebenso konnten die Rechtsradikalen durch die Verbreitung der „Dolchstoßlegende" wieder mehr Anhänger gewinnen. In selbiger werden Sozialdemokraten und Kommunisten für die Niederlage des Krieges verantwortlich gemacht.

Im Jahr 1923 erfolgte die Besetzung des Ruhrgebietes durch französische und belgische Truppen. Die Situation schien schier unausweichlich, aber dennoch konnte sich Deutschland von der miserablen wirtschaftlichen Situation erholen. Zwischen 1924 und 1929 erlebte die Weimarer Republik einen Aufschwung, der auch als die „Goldenen Zwanzigerjahre" bezeichnet wurde.

> „Bei nüchterner Betrachtung waren aber die Schattenseiten nicht zu leugnen: Allzu viele waren in eine unversöhnliche Opposition zum Weimarer Staat getrieben worden. Die Geldentwicklung hatte weite Teile des Mittelstandes verarmen lassen [...]. In den vom sozialen Abstieg bedrohten Schichten breitet sich ein radikaler Antisemitismus aus [...]." (Leiß u. Stadler, 2007, S.14)

Dies ging sogar so weit, dass eine Ausrufung gegen die „Judenrepublik" erfolgte. Einen weiteren Rechtsruck erfuhr die Weimarer Republik durch die Stellung Hindenburgs als neuen Reichspräsidenten.

Mit dem Ausbruch der Weltwirtschaftskrise 1929 war auch der Untergang der Weimarer Republik besiegelt. Es konnte keine stabile Regierung mehr gebildet werden. Die Bevölkerung sehnte sich in dieser Zeit, geprägt durch Labilität und Unsicherheit, nach einem, der ihnen das wiedergebe, was sie durch den Ersten Weltkrieg und der darauffolgenden Staatsform längst verloren hatten. Am 30. Jänner 1933 übergab Hindenburg sein Amt an Hitler. Ebenso wie in Österreich erfolgte die Ausrufung des Ermächtigungsgesetzes. Somit war die unerwünschte Demokratie in Deutschland beendet und der Nährboden für Hitlers Aufstieg geschaffen. (vgl. Leiß u. Stadler, 2007, S.11-16)

2.4. Die Literatur um die Jahrhundertwende und des Ersten Weltkriegs

Die Epoche des Naturalismus (1880-1900) galt eigentlich als fortschrittlich, jung und modern. Naturwissenschaftler, Künstler und Literaten zweifelten eine realistische Abbildung der Wirklichkeit, so wie diese im Realismus vollzogen worden war, an. Die naturalistischen Schriftsteller wandten sich gegen die gesellschaftliche Ordnung und beschäftigten sich vor allem mit der Darstellung von Armut, Verwahrlosung oder der Ausbeutung von Arbeitern. Natürlich waren einige mit ihrer Weltanschauung nicht einverstanden und bezeichneten ihre Werke als „Asphaltliteratur", „reinsten Schmutz" oder auch „Rinnsteinkunst". (vgl. Rainer et al, 2010, S.263)

„In der Literatur verbindet sich das Problem der Abbildbarkeit der Welt mit dem grundlegenden Zweifel an der Erkennbarkeit der Wirklichkeit." (Leiß u. Stadler, 1997, S.52)

Die Vorstellung und Theorie des Naturalismus ließ sich eher in epischen oder dramatischen Texten umsetzen.

Der Naturalismus an sich fand bald sein Ende, da man keine Wege fand, deren Ansprüche in zufriedenstellender Weise praktisch umzusetzen. Hierauf entwickelten sich mehrere Parallel- beziehungsweise Gegenströmungen zum Naturalismus. Man könnte daher auch sagen, dass der wirkliche Aufbruch in die Moderne hier seinen Beginn gefunden hat. (vgl. Leiß u. Stadler, 1997, S.54)

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts prallten schließlich unüberschaubar viele Strömungen (Symbolismus, Neuromantik, Jung-Wien, Fin de Siecle, Jugendstil, Impressionismus ...) aufeinander. (vgl. Rainer et al, 2006, S.265f.) Diese verliefen ineinander und konnten kaum noch klar, bis auf wenige, voneinander getrennt werden. Um einen kurzen Überblick über die wichtigsten Strömungen und deren Merkmale zu geben, soll eine Einteilung dieser versucht werden:

2.4.1. Der Symbolismus

Der Symbolismus ging von Frankreich aus. Charles Baudelaires (1821-1867) Gedicht „Correspondances" (Entsprechungen) gilt als Schlüsselwerk für den Symbolismus. Dieser kann als einzig wahrer Gegenspieler des Naturalismus gesehen werden. (vgl. Leiß u Stadler, 1997, S.64)

Ganz im Gegensatz zu diesem strebt man im Symbolismus nach der Darstellung einer schönen Welt. Die Autoren und Schriftsteller ziehen sich bewusst von der Wirklichkeit zurück. Im deutschsprachigen Raum gelten Hugo von Hofmannsthal (1874-1929) und Rainer Maria Rilke (1875-1926) als dessen wichtigsten Vertreter. (vgl. Rainer et al, 2010, S.275f)

2.4.2. Der Impressionismus

„Als Epochenbegriff eignet sich der literarische Impressionismus, in seiner Bedeutung nicht vergleichbar mit dem der Malerei, sicher nicht“. (Leiß u. Stadler, 1997, S.56) Literaten können mittels Sprache anders an die Leserschaft herantreten als die Rezipienten eines Bildes. Ein Wort in diesem Sinne könne niemals dieselbe Emotion in einer Leserin/ einem Leser erzeugen wie dies ein malerisches Kunstwerk tun würde. In den beiden großen vorherrschenden literarischen Genres (Roman und Drama) konnte man den damaligen Vorstellungen nicht gerecht werden. Man wollte ganz im Sinne des Sekundenstiles, wie er auch im Naturalismus verwendet wurde, einen sich im ersten Augenblick einbrennenden Gedanken vermitteln. Der Inhalt sollte nicht reflektiert werden. Zur Vermittlung epischer und dramatischer Kurztexte wurde häufig das Partizip Präsens aktiv eingesetzt, um einen nahtlosen Transfer der Botschaft zu ermöglichen.

Häufig wurden in dieser Strömung zwei konträre Motive behandelt. Während sich das eine Motiv mit der polarisierenden Stadt auseinandersetzte, widmete sich das andere der idyllischen Natur. (vgl. Leiß u. Stadler, 1997, S.55ff.)

Eines der bekanntesten literarisch impressionistischen Werke ist Arthur Schnitzlers (1862-1931) innerer Monolog „Leutnant Gustl“. (vgl. Rainer et al, 2010, S.281f.)

2.4.3. Der Jugendstil

Wie die meisten Begriffe ist auch der Begriff des Jugendstils aus der Kunst entlehnt. In dieser Strömung greifen Autoren aktiv in das Geschehen ein, zusätzlich formt dieser Stil eine eigene „Natur“ mit vielen Ornamenten. Als Künstler und Literat wollte man das Leben in vollen Zügen auskosten und sich selbiges selbst gestalten. Jedoch waren weite Teile der Gesellschaft für diese Neuerungen noch nicht bereit und reagierten darauf mit Resignation und Rückzug. (vgl. Leiß u Stadler, 1997, S.57f.)

2.4.4. Die Heimatkunst und die Trivialliteratur

Eine weitere Strömung, welche sich gegen die Moderne und den Fortschritt sträubte, ist die sogenannte Heimatkunst. Man könnte sie auch als eine zivilkritische Literatur bezeichnen.

> „Der ländlich bestimmten Gesellschaft entsprechend ging es dabei vorwiegend um Geschichten und Erzählungen mit bäuerlichem oder kleinbürgerlichem Hintergrund. Probleme der Industrie oder der sich entwickelnden Großstädte blieben (außerhalb des Naturalismus) weitgehend ausgespart. Im ganzen deutschen Sprachraum entstand so eine Literatur mit breiter Publikumswirkung.“ (Leiß u. Stadler, 1997, S.67)

Im deutschen Kaiserreich nutzte Kaiser Wilhelm II die Heimatkunstbewegung als idyllischen Zufluchtsort, im Gegensatz zur prekären Situation der Großstadt. Er meinte in einer Rede, dass die Realität in der Literatur nicht noch schlimmer dargestellt werden müsste, als sie es ohnehin schon sei. „Wenn nun die Kunst, wie es jetzt vielfach geschieht, weiter nichts tut, als das Elend noch scheußlicher hinzustellen, als es ohne ist, dann versündigt sie sich damit am deutschen Volk." (zitiert nach Rainer et al, 2010, S.305) Der deutsche Dichter Ludwig Ganghofer (1855-1920) schrieb im Sinne des regierenden Kaisers. In Österreich schrieb beispielsweise Peter Rosegger (1843-1918) Werke über das Leben am Land und in den Bergen.
In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten beinahe 90% der Bevölkerung lesen. Es entstand eine Literatur, die oft, ähnlich wie die der Heimatkunst, im Sinne des Regierenden unter dem Volk verbreitet wurde. Die Werke der Schriftstellerinnen und Schriftsteller können auf Grund der industriellen Voraussetzungen schnell und in millionenfacher Auflage unter die Bevölkerung gebracht werden. Der Inhalt jener Schriften ist ebenso verklärt dargestellt wie in der Heimatkunst. (vgl. Rainer et al, 2010, S.305-315)
Thomas und Heinrich Mann geben sich dem Genre nicht hin und lassen sich keiner Strömung zuordnen. Thomas Mann (1875-1955) schreibt kaum etwas über die politische und gesellschaftlich heikle Situation. Heinrich Mann (1871-1950) verarbeitet in seinen Werken sehr wohl politische Brennpunkte. Heinrich Manns Werke „Der Untertan" (1914) und „Professor Unrat" (1905) bilden unter anderem einen Teil der Primärliteratur dieser Arbeit.

2.4.5. Der Expressionismus

Der Zeitraum von 1910 bis 1920 wird in der Literatur oft als das „expressionistische Jahrzehnt" bezeichnet. Im Expressionismus lehnte man alle rationalen Denkweisen ab. In der Malerei konzentrierte man sich auf den Versuch eine gänzliche/vollständige Lösung vom Objekt zu erzielen. Dies erreicht im Kubismus seinen Höhepunkt. Auch in Sprache und Syntax fand man daraufhin Deformationen wieder. (vgl. Leiß u. Stadler, 1997, S.309-314) Das wichtigste historische Ereignis in diesem Zeitraum war der Erste Weltkrieg, der die Motive der Autorinnen und Autoren maßgeblich beeinflusste. Sie beschäftigten sich vor allem mit den aktuellen Problemen, wie z. B. dem Leid und Elend, dem Krieg als Weltende. Sie drückten ihre Gefühle expressiv aus. (vgl. Rainer et al, 2010, S.294)

2.5. Die Gesellschaft im Wandel

Bereits mit dem Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert spaltete sich die Gesellschaft. Die Krisen, die der Krieg mit sich brachte, schufen noch größere Kluften und trieben den Vorgang voran.

Nach dem Ersten Weltkrieg hatten sowohl Deutschland als auch Österreich enorme Verluste zu beklagen. In beiden Staaten klagte die Bevölkerung über die Situation. „Deren Wertfundament, konkretisiert in Tugenden wie Anstand, Ehrlichkeit, Pflichtbewußtsein, Fleiß, Treue usw., hatte sich im Bewusstßein vieler – wie das Geld in der Inflation – in nichts aufgelöst, sich zumindest als untauglich erwiesen, um damit den Daseinskampf zu bestehen.“ (Leiß u. Stadler, 2007, S.19) Vor allem die Mittelschicht hatte durch die Inflation Verluste einzubüßen. Ihnen drohte ein Abstieg ins Proletariat.

Die Industriearbeiter erlebten dank der Stellung der SPD in der Regierung einen Aufschwung. Die SPD setzte sich sehr für die Arbeiterinnen und Arbeiter ein. Sie konnte auch zahlreiche soziale Errungenschaften einführen. Es wurden beispielsweise der Achtstundentag, die Kollektivverträge und eine Arbeitslosenversicherung gesetzlich verankert. Die Weltwirtschaftskrise setzte dem Höhenflug jedoch sehr bald wieder ein Ende. Es folgte Massenarbeitslosigkeit. Viele Familien wurden dadurch in den finanziellen Ruin getrieben.

Die vielen Kriegstoten, aber auch eine niedrige Geburtenrate durch das veränderte Fortpflanzungsverhalten seit der Industrialisierung führten außerdem zu einem Rückgang der Bevölkerungsanzahl.

Die vor dem Krieg geborenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen waren vom Erlebten gezeichnet. Sie suchten Zuflucht und verbündeten sich mit Gleichgesinnten.

> „Die Bereitschaft, unbürgerliche Lebensformen zu erproben, die Lust daran, die Vätergeneration zu provozieren, »radikal«, »unbedingt«, zu sein, aber auch die Bedenkenlosigkeit, Ohnmachtserfahrungen durch öffentlich zur Schau gestellte Gewaltbereitschaft zu kompensieren, gehörten zum Lebensgefühl vieler Jugendlicher.“ (Leiß u. Stadler, 2007, S.22)

Diese Einstellung verschaffte der „Hitlerjugend“, die 1926 gegründet worden war, enorme Popularität. Ein Jahr vor der Machtergreifung hatte selbige bereits nahezu 100.000 Mitglieder für sich gewinnen können.

Auch die Aufteilung der Geschlechterrollen machte einen rasanten Wandel durch. Die Frau erhielt mit einem Schlag mehr Autonomie. Aufgrund dessen, dass viele Männer im Krieg gefallen waren, mussten die Frauen teilweise die Aufgaben der Männer übernehmen. (vgl. Leiß u. Stadler, 2007, S. 19-25)

Sowohl die schwerwiegenden Rückschläge als auch die rasanten Fortschritte ließen Stimmen laut werden, die sich mit allen Mitteln dagegen wehrten.

2.5.1. Literaturbetrieb in der Weimarer Republik

Auf Grund der historischen Ereignisse der Weimarer Republik war ein freier Literaturbetrieb in diesem Sinne nicht mehr möglich. In der Verfassung war zwar keine Zensur der Literatur vorgesehen, doch es wurden von der Regierung zwei zusätzliche Gesetze diesbezüglich erlassen. Das „Gesetz zum Schutz der Republik“ (1922) und das „Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften“ (1924). Des Weiteren wurden sogenannte Notverordnungen verfasst, die es ermöglichten, jegliche Autorinnen und Autoren, die nicht im Sinne der Regierung handelten, anzuklagen.
Literatur bekam im weiteren Verlauf dennoch einen immer stärker werdenden Appellcharakter. Sie wurde politisiert und zu einem Propagandamedium der NSDAP. Diese literarischen Werke lassen sich in zwei große Gruppen unterteilen: In der sogenannten völkischen Literatur werden Themen wie Kriegsverherrlichung und Demokratieverweigerung dem Volk unterschwellig nähergebracht.
In der Weimarer Republik erlangten vor allem drei Gattungen des Romans immense Wichtigkeit:

- Der Zeitroman der Neuen Sachlichkeit erlangte gegen Ende der Weimarer Republik größte Bedeutung. Im selbigen Roman ging es vor allem darum, die Wirklichkeit sachlich „objektiv“ darzustellen.

- Eine weitere wichtige Romangattung stellte der experimentelle Großstadtroman dar. Ein nennenswertes Werk wäre beispielsweise „Berlin Alexanderplatz“ von Alfred Döblin (1878-1957).

- Der Kriegsroman ist auf Grund der Geschehnisse des Ersten Weltkrieges eine die am häufigsten verwendete Textsorte der Schriftstellerinnen und Schriftsteller. (vgl. Rainer et al, 2010, S.316-324)

2.5.2. Literaturbetrieb in der 1. Republik

In der Ersten Republik gibt es nur wenige Autorinnen und Autoren, die sich politisch engagieren. Die geringe Zahl der österreichischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller hatte auch damit zu tun, dass in dieser Zeit viele nach Deutschland übersiedelt waren. Jene, die sich jedoch in ihren Werken dem Ständestaat Österreich widmeten, machten es sich zur Aufgabe, eine neue Identität im ungeliebten Staat zu finden.

Andere wiederum verherrlichten die vergangene Monarchie. Anhänger, die das Kaiserreich beschönigt darstellten, gehörten dem sogenannten „habsburgischen Mythos“ an. (vgl. Leiß u. Stadler, 2007, S.75) Zusammenfassend umschreibt Achberger im Sammelband „Aufbruch und Untergang“ aus dem Jahr 1981 die Literatur der Ersten Republik wie folgt:

> „Neben der objektiv-distanzierten Darstellung der Inflationszeit, die die Gesellschaftsentwicklungen an sich problematisiert, sind Klagen über die verlorene Wertwelt anzutreffen, aber auch Tendenzen, die Sensationen jener Zeit um ihrer selbst willen in literarischen Erfolg umzumünzen; schließlich aber die Instrumentalisierung zeitgenössischer Probleme für antidemokratische Zwecke.“ (Achberger, 1981, S.37)

2.6. Geschichte und Literatur als ein dynamisches Gefüge

Um das Kapitel 2 abzurunden, soll ein kurzes Resümee darüber erfolgen. Zudem wird versucht, Aspekte, die sich für diese Arbeit besonders wichtig erweisen, hervorzuheben.
Das Zeitfenster, in dem Primärliteratur erschienen ist, bildet somit die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg und die Zwischenkriegszeit.
Vor dem Ersten Weltkrieg herrschte im mitteleuropäischen Raum eine Stimmung der Zufriedenheit innerhalb der Bevölkerungsschichten. Die beiden Kaiser gaben dem Volk Sicherheit. Im Zentrum Berlin änderte sich dies bald. Aufgrund der enorm wachsenden Bevölkerungszahl wurde der Wohnraum immer enger und die Lebenssituation immer miserabler. Die Naturalisten wählten diese Umstände erstmals zu ihren Motiven.
Die österreichische Bevölkerung lebte zu dieser Zeit in ausgelassener Stimmung und genoss das Leben. Dies ist unter anderem ein Grund, warum sich der Naturalismus in Österreich nicht durchsetzen konnte. In Wien entstand die Vereinigung „Jung-Wien“, welche eine gesellige Kaffeehauskultur pflegte. (vgl. Leiß u. Stadler, 1997, 38-42)
Die Literatur nach dem Ersten Weltkrieg beziehungsweise in der Zwischenkriegszeit war von starker Politisierung geprägt. Zudem wurde das Schreiben als Mittel genutzt, das Erlebte zu verarbeiten. In diesem Zusammenhang soll auf Wendelin Schmidt-Dengler eingegangen werden. Er beschreibt, dass besonders die Gattung des historischen Romans im Zusammenhang mit Ereignissen der Geschichte nicht außer Acht gelassen werden dürfte. Gerade in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich eine regelrechtes „Bedürfnis nach Geschichte“.
Der historische Roman, in dem Kulturgeschichte als ein wesentliches Element einfließt, versucht man der Leserschaft das Gefühl zu vermitteln, Teil der Geschichte zu werden. Dies soll zugleich einen Trost für die Ohnmacht darstellen, die Gesichte wirklich beeinflussen zu können. Historischen Ereignissen und der Geschichte wird in dieser literarischen Gattung die Rolle als „Lehrerin für das Leben“ zu teil. (vgl. Schmidt-Dengler, 1981, S.393-402)
Zusammenfassend kann man festhalten, [...] daß Probleme unmittelbarer gesellschaftlicher Relevanz sofort literarischen Ausdruck finden.“ (Achberger, 1981, S.29)

3. Bildungssysteme im Umbruch

Im folgenden Abschnitt soll eine Beleuchtung sowohl des deutschen als auch des österreichischen Bildungssystems von der Kaiserzeit bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs vorgenommen werden. Vor allem soll dadurch ein besseres Textverständnis der Primärliteratur gewährleistet werden.

3.1. Das deutsche Bildungssystem im gesellschaftspolitischen Spannungsfeld

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren, wie schon des Öfteren erwähnt, die politische und gesellschaftliche Lage prekär. Trotz alledem strebte die Bevölkerung nach Wissen. Man wollte den gesamten Umbruch besser verstehen und beurteilen können. „In ganz Deutschland ist um 1890 nicht nur politisch, sondern auch geistig etwas Neues zu spüren, und zwar beides zueinander in umgekehrter Kurve. Politisch ging es abwärts, geistig wieder aufwärts.“ (Berg u. Herrmann, 1991, S.3)
Sprach man im 18. Jahrhundert noch vom „pädagogischen Jahrhundert“, erfolgte im 19. ebenso hier eine Änderung. Bildung wurde zu Besitz. In der Zeit zwischen der Wilhelminischen Epoche und Erstem Weltkrieg konnte sich dieser Gedanke fest im Bewusstsein der Menschen verankern. Das Aufblühen der Bildung im Rahmen eines neuhumanistischen Konzeptes bedeutete zugleich ihre Entwertung beziehungsweise ihren Untergang in diesem Sinne. Durch die schnelle Verbreitung und Banalisierung verlor die Bildung ihren Wert und es etablierte sich der Begriff der „Halbbildung“. Unterläge man der Halbbildung, würde man rein auf das Oberflächliche und vor allem auf die Anerkennung bedacht sein. Man würde sich selbst in eine besseres Licht rücken und seine Mitmenschen verachten. Halbbildung erzöge Menschen außerdem zu Gewaltbereitschaft. Das Bildungswesen erreichte einen Aufschwung, welcher nicht mehr zu bremsen war. Der Aufschwung erfolgte jedoch nur quantitativ, auf qualitativer Ebene konnte man keine Verbesserung erzielen. Es standen sich zwei konträre Bildungssektoren gegenüber. Einerseits strebte man nach Exklusivität, andererseits nach Universalität. Das Bürgertum und die Bürgerlichkeit, welche sich vor allem durch das Prinzip „Ordnung durch Bildung“ auszeichnete, musste weichen, da es nun anderen Schichten auch möglich war, sich weiterzubilden. „Übrig bleibt das Konglomerat »Mittelstand«.“ (Berg u. Herrmann, 1991, S.18) Diese Veränderung wurde vom Bürgertum als Verunsicherung wahrgenommen. Soziale und gesellschaftliche Umwälzungen ließen zudem eine Entwicklung einer neuen inneren Hal-

tung zu. Selbige war geprägt von Militarismus, Nationalismus, Imperialismus und unüberwindbaren Gegenpositionen.

> „In der wilhelminischen Ära stehen nebeneinander der Antimodernismus und die Hinwendung zur Moderne, kaiserliche Kunstpolitik und Secessionen, Militarismus und Friedensbewegung, Technikbegeisterung und Wissenschaftskritik, Weltläufigkeit und bornierter Nationalismus, volkstümelige Sehnsucht in die Vergangenheit und Avantgarde, Frauenemanzipation und Minderheitsdiskriminierung, Faszination der Großstadt und Sehnsucht nach <Natur>, ästhetisches Raffinement und Sehnsucht nach dem <Echten>, nihilistischer Relativismus und Sehnsucht nach dem <Wahren>, Irreligiosität und Suche nach <letzten Wahrheiten>, Spießbürgerlichkeit und Libertinage, Autoritätsfixierung und Anarchismus.“ (Berg u. Herrmann, 1991, S.22)

Bildungsgeschichtliche Reform- oder Alternativbewegungen vertraten alle zumindest eine dieser Radikalisierungen. (Berg u. Herrmann, 1991, S.3-22)

3.1.1. Familie und Kindheit

Für die Familienverhältnisse gab es starre Normen und feste Regelungen. In Preußen galt ab dem Jahr 1794 das allgemeine Landrecht (ALR). Für das Deutsche Reich galt ab 1900 das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB).
Nach dem ALR war die Ehe ein freiwilliges Verhältnis zwischen zwei Personen, welches man auch willkürlich wieder auflösen konnte. Der Hauptzweck der Ehe war jedoch stets die Erzeugung und Erziehung von Nachkommen. Zudem war die Ehe ein patriarchalisches Konstrukt.
„Der Mann ist das Haupt der ehelichen Gesellschaft; und sein Entschluß gibt in gemeinschaftlichen Angelegenheiten den Ausschlag.“ (Berg, 1991, S.93)
Mit dem BGB wurde die Eheschließung und Ehe als heiliger und unüberwindbarer Prozess gesehen und hatte somit ihren alleinigen zweckhaften Charakter verloren. Der Mann behielt seinen festen Platz in der Familie bei.

> „Die Familie und das nach außen abgeschirmte Heim sind ein Refugium, das von der Frau gestaltet wird. Der Mann lebt vor allem in seiner beruflichen Welt. Er erwirtschaftet den Lebensunterhalt, er verwaltet das Vermögen, er repräsentiert den sozialen und materiellen Status der Familie, er allein ist der Mittler zur politischen, sozialen und kulturellen Umwelt.“ (Berg, 1991, S.96f.)

Ebenso fand das Leben der Kinder und Jugendlichen in einem gesetzlich genormten Rahmen statt. Je nachdem, ob sie Angehöriger einer proletarischen oder bürgerlichen Familie waren, war ihnen bereits eine Laufbahn vorbestimmt. Die Erziehung mittels Züchtigung zu einem

gehorsamen und folgsamen Individuum stand dennoch für alle an oberster Stelle. Rousseau schien in dieser Zeit längst vergessen.
Gleich welcher Schicht sie angehörten, war in ihrer Jugendzeit kein Platz zur Selbstfindung. Im proletarischen Milieu mussten die Kinder nach der Schulzeit in die Arbeitswelt eintreten und der Gymnasiast war im Bildungskäfig gefangen. Viele Jugendliche suchten Zuflucht bei Gleichgesinnten in Organisationen und Vereinen. Eine Politisierung beziehungsweise Militarisierung dieser ließ nicht lange auf sich warten. Da die jungen Menschen von klein auf an das militante und autoritäre Leben gewohnt waren, wurden sie erwartungsgemäß von der Kriegseuphorie angesteckt. (vgl. Berg, 1991, S.110-137)

3.1.2. Die Schule in der Kaiserzeit

Das Bildungssystem der Kaiserzeit Deutschlands beziehungsweise der Wilhelminischen Epoche ließ sich grob in das niedere, das höhere und das Hoch- und Universitätsschulwesen gliedern. Das gesamte Bildungswesen war von einer zunehmenden Durchdringung des Staates in sämtlichen Bereichen geprägt, jedoch konnte der Staat, vor allem wegen der selbstständigen Finanzierung, nicht im gewünschten Ausmaß eingreifen. Viele verschiedene Vorstellungen, gegensätzliche Positionen in der Regierung und Schulverwaltung, Geschlechterdifferenzen oder auch unterschiedliche Wertschätzung der Gesellschaftsschichten bildeten ein instabiles und nicht zufriedenstellendes System für die Bevölkerung. Das Ungleichgewicht und die Uneinigkeiten ließen gesellschaftliche Probleme immer größer werden und brachten die Regierung oft an ihre Grenzen.
Trotz der zahlreichen Rückschläge dürfen die positiven Errungenschaften des Bildungswesens jener Zeit nicht außer Acht gelassen werden.

3.1.3. Die niederen Schulen

Die niederen Schulen setzten sich aus Volks-, Mittel- aber auch Privatschulen zusammen. Im Gegensatz zu Österreich wurde in Deutschland beziehungsweise in Preußen die allgemeine Schulpflicht bereits 1763 eingeführt. Ebenso wie in Österreich ließ sich im preußischen Raum eine zunehmende Verstaatlichung des Schulwesens erkennen. Die Kirche wurde immer mehr aus ihrer Vormachtstellung verdrängt. Das Schulaufsichtsgesetz aus dem Jahre 1871 entfachte geradezu einen Kulturkampf zwischen Kirche und Staat. Die Schulen waren vorwiegend eigenfinanziert, deshalb konnte keineswegs von Staatsschulen in dem Sinne gesprochen werden. Bis in die frühen 80’er Jahre konnte man sich im preußischen Raum auf kein einheitli-

ches Unterrichtsgesetz einigen. Jedoch sollte festgehalten werden, dass das konservative Unterrichtssystem der Kirche vom nachfolgenden keineswegs im Volks- und Mittelschulbereich negiert wurde. Im Jahre 1889 spitzte sich dieser Umstand durch den Kaisererlass noch weiter zu. Vor allem die Volksschule sollte sozusagen als Kampfinstrument vom Regime genutzt werden. Auf Grund der Finanzierung konnte dies jedoch nicht im Sinne der Regierung durchgesetzt werden. Der Staat setzte sich vorwiegend für eine Förderung der konfessionellen Schulen ein. Kritik am konservativen Schulsystem übten vor allem Reformpädagogen. Der Etablierung anders gesinnter Bildungsstränge wurde vonseiten des Staates jedoch heftig entgegengewirkt. Ebenso wurden politische Ereignisse, wie zum Beispiel die „Polenfrage" (1872) dazu genutzt, um nationalistische Tendenzen in der Schule durchzusetzen. Durch die „Polengesetze", welche im Jahr 1886 veranlasst wurden, erreichte man die vollkommene Unterdrückung der *anderen* Volksgruppe. (vgl. Kuhlemann, 1991, S.179-188)

> „Zusammengefasst kann gesagt werden, daß eine einseitige Interpretation der preußischen Volksschulpolitik als Herrschaftsinstrument zur Durchsetzung der staatlichen Interessen die vielfältigen Brüche innerhalb der Schulpolitik mißachtet, die sich durch die innere und äußere Struktur der Volksschule als konfessionell geprägter »Geimeindeanstalt« ergaben." (Kuhlemann, 1991, S.188)

Volks- und Mittelschulen gehörten während der Kaiserzeit bis zum Ersten Weltkrieg den niederen Schulen an, welche vorwiegend seitens der Mittelschicht besucht wurde. Bislang hatte man in der Mittelschule nicht die Möglichkeit, eine Abschlussprüfung abzulegen. Erst im Jahr 1911 war dies den Schülerinnen und Schülern ermöglicht worden. Durch diese waren sie berechtigt, eher minder angesehene Berufe auszuüben oder weiterführende höhere Berufsschulen, wie zum Beispiel Gärtnereischulen, zu besuchen. Mit einem Abschluss der Mittelschule war es zwar nun auch möglich, eine Realschule, eine Oberrealschule, eine höhere Mädchenschule sowie in weiterer Folge ein Gymnasium zu absolvieren. Nichtsdestotrotz wurde vonseiten der Regierung vor allem eine berufspraktische Ausbildung gefördert und war erwünscht. Gewerbenovellen, wie das Handwerkerschutzgesetz (1897) und die Einführung des kleinen Befähigungsnachweises (1908), ermöglichten diese grundlegenden Änderungen im Mittelschulbereich. (vgl. Kuhlemann, 1991, S. 188-190) Während man im Mittelschulbereich nur kleine Fortschritte erreichen konnte, verzeichnete man im Volksschulbereich enorme Sprünge. Hierzu leistete der Unterrichtsminister Falk einen bedeutenden Beitrag. Sprach man im Jahr 1816 noch von einem Alphabetisierungsgrad von 60%, konnte im Jahr 1870 einer von 90% gemessen werden. Dies konnte vor allem durch einen Modernisierungsschub im Volksschulwesen erreicht werden. Jedoch sollte hier festgehalten werden, dass es eine schier unüberwindbare Kluft zwischen den Entwicklungen am Land und jener in der Stadt gab. In den

80’er Jahren konnte man hier durch eine sogenannte Ausgleichsstrategie nahezu eine Angleichung erreichen, was wiederum zu einem besseren Alphabetisierungsgrad führte. (vgl. Kuhlemann, 1991, S.192-198)

„Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß der schulisch vermittelte Aufstieg von der Volks- zur höheren Schule weitgehend als ein mittelständisches Phänomen anzusehen ist, während die Unterschichten davon fast vollständig ausgeschlossen blieben.“ (Kuhlemann, 1991, S.199)

Gehobene Volksschulen, die sich vor allem in städtischem Umfeld befanden und die Voraussetzungen einer Mittelschule erfüllten, wurden 1872 auch als solche anerkannt. Die Voraussetzungen waren wie folgt:

- mindestens fünf aufsteigende Klassen
- eine maximale Schülerinnen- und Schüleranzahl von 50 Kindern pro Klasse
- eine obligatorische Fremdsprache (vgl. Kuhlemann, 1991, S.199-200)

Diese Maßnahmen stellten eine hohe Entlastung des enorm gewachsenen Volksschulbereichs dar.

Auch im Rahmen des Unterrichtsettings und der Lehr- beziehungsweise Lerninhalte veränderte sich einiges. Fand man im Jahr 1854 noch vorwiegend einklassige Volksschulen vor, waren im Jahr 1872 mehrklassige Volksschulen als Regelschulen anerkannt worden. Ebenso ließ sich hier eine Verdrängung der religiösen Inhalte erkennen. Es wurde zusehends mehr Wert auf eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung der Mittel- und Oberschicht gelegt. Geschichte und Sprachunterricht ersetzten Religion im Unterrichtsalltag. Mittels dieser Maßnahme konnte man identitätsstiftend agieren.

Abschließend darf trotzdem nicht vergessen werden, dass die Interessen der Bevölkerung und ebenso die Positionen in der Schulverwaltung sehr differenzierte waren. Es kann daher, wie zuvor erwähnt, von keinem einheitlich etablierten System gesprochen werden. Es handelt sich hierbei vielmehr um ein instabiles Gefüge, welches viele verschiedene Schultypen hervorbrachte. Zudem waren die Lehr- und Lerninhalte von höchster Flexibilität gekennzeichnet. (vgl. Kuhlemann, 1991, S.203-210)

3.1.4. Die höheren Schulen

Im Bereich der höheren Schulen erfolgte eine strikte Geschlechtertrennung. Eine durchdringliche Allgemeinbildung oblag lange dem dominierenden männlichen Geschlecht.

Die ersten höheren Knabenschulen entstanden in den ersten zwei Dritteln des 19. Jahrhunderts. Bezüglich der Reformierungen im Bereich der höheren Schulen für Knaben ließen sich vor allem zwei große Entwicklungsbereiche erkennen. Während man sich in den ersten drei Jahrzehnten sich vor allem organisatorischen Diskussionen, wie zum Beispiel den Aufstiegsmöglichkeiten widmete, beschäftigte man sich nach der Jahrhundertwende insbesondere mit Fragen bezüglich des viel kritisierten Unterrichtsstils und der Gestaltung des Schulalltags an höheren Schulen.

Im Rahmen drei großer Schulkonferenzen in den Jahren 1873, 1890 und 1900 war den Gymnasien ihre Monopolstellung hinsichtlich der Aufstiegsberechtigung zu Universitäten entzogen worden. Zudem wurden 1882, 1892 und 1901 neue Lehrpläne aufgesetzt und freigegeben. Dadurch erhielten nun auch Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschulen Zutritt zu den Universitäten. Gegen Ende des Kaiserreichs konnte nahezu von einer Ausgeglichenheit der Besuchszahlen an höheren Schulen gesprochen werden.

Nachdem im Jahr 1900 die Gleichstellung im Bereich der höheren Schulen erreicht worden war, wandte man sich vor allem reformpädagogischen Fragen zu. Das Gymnasium geriet immer mehr durch die horrende Belastung der Schüler in ein dunkleres Licht. In den 80’er Jahren wurde dem Lehrkörper dringend empfohlen, mehr Rücksicht auf die Schüler zu nehmen und einfühlsamer zu sein. Die Anweisungen von der obersten Instanz lösten jedoch regelrecht ein auflehnendes Verhalten der Lehrerschaft aus. Die Situation der Schüler verschlimmerte sich markant. Nervenzusammenbrüche und ein Anstieg der Selbstmordrate waren die Folge.

Auch im Bereich der höheren Mädchenbildung konnten keine großen Erfolge verzeichnet werden. Nachdem Mitte der 90’er Jahre Gymnasialkurse für Mädchen und Frauen angeboten worden waren und sie seit 1895 auch die Möglichkeit zur Absolvierung des Abiturs hatten, erhielten sie 1908 dennoch eine Sonderstellung und wurden separat unterrichtet. Bis zum Erstem Weltkrieg blieb Mädchen und Frauen der Zutritt an Knabenschulen untersagt. (vgl. Albisetti u. Lundgreen, 1991, S.228-266) Im Bereich der höheren Bildung für Mädchen und Frauen setzten sich Innovationen nur zaghaft durch.

Nach wie vor war die Gesellschaft von zwei gegensätzlichen Frauenbildern geprägt. Auf der einen Seite sehen sich Frauen in der Rolle der Hausfrau und als unterstützende Kraft des Mannes, auf der anderen Seite streben Frauen immer mehr nach Selbstständigkeit und nach Emanzipation. Frauen als Lehrerinnen fanden nur auf Grund ihrer Rolle in der Gesellschaft Berechtigung zum Unterrichten. Sie waren geradezu prädestiniert, das konservative Frauenbild der Hausfrau und Mutter in den Bildungsanstalten zu wahren, zu verbreiten und zu festi-

gen. Somit wurde der vorgelebte Familienalltag im schulischen Umfeld nochmals untermauert.

Obwohl seit 1873 eine Etablierung der höheren Mädchenschule immer mehr erwünscht war, blieb diese bis ins Jahr 1908 nur eine Illusion. Mädchenschulen konnten bis dato nur den Mittelschulstatus erreichen. Erst 1908 wurden höhere Mädchenschulen auch vonseiten des Staates als solche anerkannt. Ab 1912 nannte man Gymnasien für Mädchen, durch die sie Zugang zur Hochschulbildung erhielten, Lyzeen.

Im Jahr 1908 erfolgte ebenso eine Angleichung des Lehrplans. Zuvor stand die Vermittlung der Rolle der Frau, welche als Unterstützung des Mannes agieren sollte, im Vordergrund. Nun erlangte die Allgemeinbildung der Frau immer mehr Zuspruch und Aufmerksamkeit. (vgl. Kraul, 1991, S.279-292)

> „Die Zeitspanne von 1870 bis 1914 umfaßt einen Prozeß in der Geschichte der Mädchenbildung, in dem zunächst unter Gesichtspunkten der Geschlechterdifferenz eine besondere weibliche Bildung vertreten wird. Die geforderte Gleichheit der Bildungschancen für Frauen und Männer läßt diese Orientierung jedoch etwas in den Hintergrund treten und befördert eine Angleichung weiblicher an männliche Bildung. Dieses Wechselspiel von Gleichheit und Differenz der Geschlechter bestimmt – unabhängig von Systemzwängen – bis zum heutigen Tage Konzeptionen weiblicher Bildung.“ (Kraul, 1991, S.292f)

3.1.5. Hochschulen und Universitäten

Das Hochschul- und Universitätswesen schien in der Kaiserzeit aus allen Fugen zu geraten. Nachdem der Zugang zu den Universitäten erleichtert worden war, wurden diese regelrecht überrannt. Zudem trug das elitäre Image des Weiteren am Ansturm bei. Das hohe Ansehen der Universitäten blieb folge dessen nicht frei von Kritik.

> „[...] die Überfüllung der akademischen Berufe, die Nichtzulassung von Abiturienten der Realgymnasien oder Oberrealschulen und von Frauen zum Studium, die Aussperrung gewisser sozialer Klassen, die Aushöhlung des neuhumanistischen Bildungsideals und das Überhandnehmen des studentischen Korporatismus [...] drohten, den Rahmen des überkommenen Humboldtschen Systems zu sprengen.“ (Jarausch, 1991, S.314)

Die Regierung beschloss diesbezüglich einige Sanktionierungen und Einschränkungen. (Gebühren, verschärfte Prüfungsordnungen...) Die Gesellschaft stieß im Rahmen dieser Entwicklungen an ihre sozialen und politischen Grenzen. (vgl. Jarausch, 1991, S.313-219)

Letztendlich ging aus dem Hochschul- und Universitätswesen eine Elite hervor, die sich durch eigene radikalisierte Gemütshaltungen auszeichnete. „Im Kaiserreich erreichte das so geprägte Bildungsbürgertum den Höhepunkt seines sozialen Prestiges und politischen Ein-

flusses und trug nicht unwesentlich zur Blockierung der inneren Reformen und zur in den Weltkrieg mündenden Risikopolitik bei.“ (Jarausch, 1991, S.339)

3.2. Entwicklung des österreichischen Bildungssystems nach preußischem Vorbild

Ebenso, wie in Deutschland, war das Bildungswesen in Österreich einem andauernden Rechtsstreit zwischen Staat und Kirche ausgesetzt. Vorweg kann gesagt werden, dass sich Österreich das preußische Schulwesen oft als Vorbild nahm.

3.2.1. Die Kindheit in der Donaumonarchie

Im bäuerlichen Milieu wuchsen Kinder als Teil einer Produktionsgemeinschaft auf. Sie waren fester Bestandteil der Familie und hatten Arbeiten zu verrichten. Auch in dieser Familienstruktur finden wir den Vater als alleinigen Herrscher und Patriarchen wieder. Kindern und Jugendlichen aus dieser Schicht war es nur sehr schwer möglich aus ihren Verhältnissen auszubrechen. Die Kinder hatten aber dennoch Zeit für sich. Sie durften, im Gegensatz zum Bürgertum, frei und ohne Aufsicht auf den Straßen spielen und ihre Kindheit zum Großteil ausleben und genießen. (vgl. Pleticha, 1995, S.13-19)
Im Bürgertum und in den adeligen Schichten herrschten Kontrolle und Disziplin. „[...] in seinen Familien stellt das österreichische Bürgertum eine unerschütterliche Basis des Staates, an der sich vom Grundschüler bis zum ältesten Onkel alle Mitglieder beteiligten als Ferment, als Publikum, als Staatsvolk.“ (Schreiber, 1995, S.81)

3.2.2. Die niederen Schulen

Das niedere Schulwesen setzte sich aus den Volks- und Bürgerschulen zusammen. Die Bürgerschulen waren die Vorläufer der Hauptschulen. In den frühen 80’er Jahren wurde die Kirche zusehends aus der Schulleitung und –verwaltung gedrängt. Den Grundstein der kirchlichen Entmachtung legte Kaiserin Maria Theresia mit den Worten: „Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein Politikum“ im Jahre 1770. (Frankfurter, 1920, S.16)
Mit der Auflösung des Jesuitenordens 1773 und dem Erlass der „Allgemeinen Schulverfassung für die deutschen Normal-, Haupt-, und Trivialschulen in sämtlichen k. u. k. Erbländern“ oblag das Schulwesen der staatlichen Aufsicht. (vgl. Frankfurter, 1920, S.17)
Mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Theresianische Schulreform größtenteils aufgelassen und das Schulwesen erlitt einen Rückschritt. Im Jahre 1805 wurde die Schulaufsicht wie-

der der geistlichen Instanz und an Private übergeben. Bildung war zudem vom Beruf und Stand der Einzelnen/des Einzelnen beziehungsweise dem der Eltern abhängig. Es kam regelrecht zu einem Stillstand im Schulwesen in Österreich. Die Volksschule blieb von den vergangenen Ereignissen weitestgehend unberührt. Auch die Reformen, welche der französischen Revolution folgten, ließen sich im Volksschulbereich nicht umsetzen. Eine konservative Periode im Bildungswesen hielt bis 1867 an. Das Scheitern Österreichs gegen Italien wurde vorwiegend auf die miserable Volksbildung zurückgeführt. Ein Ruf nach einer Anhebung des Bildungsniveaus wurde immer lauter. Eine liberale Ära bahnte sich an. (vgl. Frankfurter, 1902, S.16-29)

1868 konnte sich ein liberales Bürgerministerium etablieren, welches noch im selben Jahr das „Schule-Kirche-Gesetz“ erließ und damit der Kirch die Schulleitung und –aufsicht entzogen beziehungsweise eingeschränkt hatte. 1869 konnten erstmals große Reformen im Volksschulwesen umgesetzt werden. Die Volksschulen wurden zu Einheitsschulen. Nun konnten alle Kinder, gleich welchen Standes, die Schule besuchen. Zudem entstanden die Bürgerschulen, aus denen sich später die Hauptschulen entwickelten. Man konnte dadurch einen enormen Aufschwung des Bildungsniveaus verzeichnen. (vgl. Burger, 1993, S.42-52)

3.2.3. Die höheren Schulen

Die Mittelschulen dienten, ebenso wie im deutschen Bildungswesen, als Bindeglied zwischen Volks- und Hochschulwesen. Dieser Bereich setzte sich aus den Gymnasien, den Realschulen und den Realgymnasien zusammen. (vgl. Frankfurter, 1920, S.48)

Das Mittelschulwesen war in der Monarchie von Umbrüchen gezeichnet und konnte sich nie wirklich stabilisieren, d.h. es konnte keine einheitlich zufriedenstellende Lösung gefunden und beschlossen werden. Die wichtigsten Ereignisse sollen in einer kurzen Übersicht anschaulich dargestellt werden: 1864 schuf man das Realgymnasium als Vorbereitung für das Gymnasium und die Realschule. Dieser Beschluss in seiner Form konnte jedoch nicht lange standhalten. In der Realschule strebte man immer mehr danach, auch humanistische Lehrinhalte zu vermitteln, anstatt lediglich der berufspraktischen Ausbildung zu dienen. Der Grundstein einer Anstalt zur Allgemeinbildung wurde gelegt und immer weiter ausgebaut. Aufgrund dessen wurde die Frage nach der Studienberechtigung immer dringlicher. Jedoch konnte dieser nicht sattgegeben werden, da die Schuldauer nur sieben Jahre betrug. Nach einer Verlängerung dieser auf acht Jahre wurde gepocht. Als wesentlichen Schwachpunkt im Schulwesen sah man das Fehlen eines dritten Schultyps an. Die große Schulreform in Deutschland, welche

Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts stattgefunden hatte, schlug auch in Österreich große Wellen.

1908 wurde in Österreich eine fünftägige Versammlung einberufen, die das Mittelschulwesen deutlich verändern sollte. (vgl. Frankfurter, 1920, S.78-83) Verhandelt wurden folgende Themen:

> „1. Inwiefern sind unsere Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) einer Besserung bedürftig? (Allgemeine Erörterung) 2. Empfiehlt es sich, daß ein neuer Mittelschultypus geschaffen werde? Im Zusammenhang damit: vom Übergang der Realschulabsolventen zu den Universitätsstudien. 3. Über die Frage der Zweistufigkeit. 4. Maturitätsprüfungsordnung. 5. Verminderung des Zuganges zu den Mittelschulen. Berechtigungsfrage. 6. Übergang von der Volksschule zur Mittelschule, von dieser zur Hochschule. Im Zusammenhang damit: das Prüfungs- und Klassifikationsverfahren, die in der Disziplinarvorschriften festgelegte Erziehungspraxis. 7. Körperliche Erziehung.“ (Frankfurter, 1920, S.83f.)

An der Organisation des Gymnasiums veränderte sich nicht wirklich etwas. Anstelle der siebenjährigen Realschule kamen ein achtjähriges Realgymnasium und ein Reformgymnasium. Das Reformgymnasium wurde nochmals in eine Unter- und Oberstufe gegliedert. Zudem etablierte sich eine Gesamtschule, welche eine Mischform aus allen Schultypen darstellte. Des Weiteren konnte man die Reifeprüfung ab 1908 auch an den Realschulen ablegen. Es folgten zudem Veränderungen im Berechtigungswesen des Mittelschulwesens. Ebenso rückte 1910 die körperliche Erziehung immer mehr in den Mittelpunkt. Ab diesem Zeitpunkt war auch das Unterrichtsfach „Schießen“ beschlossen und in den Schulalltag eingeführt worden. (vgl. Frankfurter, 1920, S. 84ff.)

Über das Mädchenschulwesen schrieb Frankfurter, dass es „völlig der neueren Zeit“ angehöre. (Frankfurter, 1920, S.86) Höhere Schulen für Mädchen, die Lyzeen, gab es überhaupt nur in einigen Hauptstädten, wie zum Beispiel Wien oder Graz. Einen einheitlichen Lehrplan für selbige gab es nicht. 1890 forderte die Frauenbewegung, dass das höhere Bildungswesen und das Studium für Frauen mehr Aufmerksamkeit bekommen müsste und gefördert werden sollte. 1892 wurde das erste Privatgymnasium für Mädchen in Wien errichtet. Die Zulassung zu einem Studium war möglich, aber trotz alledem sehr schwierig.

Im Jahr 1900 erfolgte ein wesentlicher Fortschritt. Die Form des sechsklassigen Mädchenlyzeums konnte sich durchsetzen, das im Anschluss auf die Bürgerschule aufbaute. 1908 wurde es Mädchen möglich gemacht, eine „fakultative Maturitätsprüfung“ abzulegen. (Frankfurter, 1920, S.90) Die Zahl der Mädchenlyzeen stieg rasant an. Die bestehende Organisation konnte unter diesen Umständen nicht beibehalten werden, sodass 1910 ein neuer Lehrplan ausgearbeitet werden musste. Das Lyzeum wurde in zwei große Stufen gegliedert. Die erste, welche vier Klassen umfasste, entsprach der Unterrealschule. In der oberen, welche sich ebenso aus vier Klassen zusammensetzte, konnten die Mädchen Gymnasial- oder Realgymnasialkurse besuchen. Hatten die Mädchen das Mädchenlyzeum absolviert, konnten sie als außerordentliche Hörerinnen, die Universität besuchen. (vgl. Frankfurter, 1920, S.86-91)

3.2.4. Hochschulen und Universitäten

Im 17. und 18. Jahrhundert gab es auf heutigem österreichischen Gebiet vier Universitäten. Die älteste war die Universität Wien, welche 1365 von Herzog Rudolf IV gegründet worden war. Weitere befanden sich in Graz (1585), Innsbruck (1669) und Salzburg (1622). Diese standen dazumal unter kirchlichem Einfluss und hatten sowohl organisatorisch als auch inhaltlich keine Autonomie. Neuzeitliche Wissenschaften waren daher weitestgehend ausgeschlossen. Der Adel und die Privilegierten, denen der Zugang zur Universität möglich war, führten eine Militarisierung selbiger herbei. Erst unter Maria Theresia und Joseph II erfolgte eine Umgestaltung dieser von Grund auf. Die Universitäten wurden in öffentliche Anstalten umgewandelt und oblagen nun staatlicher Führung.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ergaben sich bezüglich des Universitätswesens viele Veränderungen durch Reformen. Maßnahmen, die noch aus mittelalterlichen Zeiten stammten, wurden erneuert. Philosophische Studien wurden fakultativ zusammengefasst und die Studiendauer auf vier Jahre fixiert. Der Zugang zu Universitäten wurde mittels der Maturitätsprüfung an Gymnasien neu geregelt. Zudem erfolgte ein genereller Ausbau auf allen Sektoren. (vgl. Wadsack u. Kasparovsky, 2007, S5f.)

3.3. Kindheit und Schulalltag im Schatten des Ersten Weltkrieges

Christa Hämmerle veröffentlichte 1993 ein Sammelwerk über die Kinder und deren Erlebnisse im Ersten Weltkrieg. Das Werk setzt sich vor allem aus Berichten der damaligen Kinder, welche den Krieg miterleben mussten, zusammen.
Karl Zalesky beschrieb beispielsweise, dass er den Kaiser als eine Vaterfigur angesehen habe. Ferner meinte er, dass die Kinder während des Ersten Weltkrieges, im Gegensatz zum Zweiten Weltkrieg, größtenteils verschont geblieben seien. (vgl. Hämmerle, 1993, S.249) Über den Schulunterricht schrieb er Folgendes:

> „Der Schulunterricht ging weiter, doch die männlichen Lehrer mußten einrücken. An ihrer Stelle kamen Lehrerinnen und auch alte Pensionisten. Schreibpapiere und Hefte waren Mangelware, und wir mußten zurück zur Schiefertafel und zu einem Papierdeckel, der mit rauhem, schwarzen Papier überzogen war, das man abwaschen konnte. Darauf schrieb man mit bleistiftähnlichen, weichen Griffeln. Wer in seiner Wohnung kein elektrisches Licht hatte, mußte sich mit einer Petroleumlampe begnügen. Da Petroleum auch rationiert war, mußte ich öfters bei Kerzenlicht meine Aufgaben machen.“ (Hämmerle, 1993, S.251)

Nicht nur Männer und Frauen sahen den Krieg regelrecht fortschrittsgläubig entgegen, sondern auch Kinder und Jugendliche. Die gesamte Gesellschaft war geradezu „militarisiert“. (vgl. Hämmerle, 1993, S267f.)
Nachdem die Kinder von der Schule nachhause gekommen waren, mussten sie Arbeiten verrichten, um das Kriegsgeschehen zu unterstützen. Die Kinder führten die Aufgaben, welche man ihnen auftrug, meist freiwillig und gern durch. Wollten Kinder die Arbeiten nicht verrichten, wurden sie von Eltern, Schulen oder anderen Erziehungsinstanzen dazu gedrängt. Die Buben wurden vor allem zur Suche für Lebensmittel in den Wäldern oder auch für den Verkauf von Edelmetallen eingesetzt. Die Mädchen strickten und nähten vor allem warme Kleidung für die Soldaten an der Front. Durch das Vorleben des Patriotismus sowohl in der Schule als auch in der Familie wurden die Kinder zum Krieg motiviert. (vgl. Hämmerle, 1993, S.271-295)
Den Kindern und Jugendlichen, die im Ersten Weltkrieg aufwuchsen, wurde die Kindheit genommen. Mit dem Kriegsende war das Schlimmste zwar überstanden, doch die wertvolle Lebenszeit war unwiederbringlich vorüber. „Es war uns eben nicht beschieden, richtige Kinder zu sein.“ (Hämmerle, 1993, S.335)

3.4. Die Neugestaltung des Bildungswesens in der Weimarer Republik

Der immer lauter werdende Ruf von Reformpädagogen löste eine Strukturdiskussion und eine Infragestellung des Schulwesens aus. Besondere Kritik wurde an der Spaltung des Bildungswesens nach Konfession, Stand und Geschlecht geäußert. Die Organisation, wie sie dem Gedankengut der Monarchie entsprach, konnte der neuen demokratischen Ideologie, die mit der Reichsverfassung 1919 beschlossen worden war, nicht gerecht werden. Eine Schulreform war daher gehend unmittelbar mit gesellschaftlichen Veränderungen verwoben. (vgl. Friedeburg, 1989, S. 203-205)

Eine Reformierung des Bildungswesens gestaltete sich auf Grund der Unstimmigkeiten der neu geformten Regierung äußerst schwierig. Die Sozialdemokraten, welche eine Mehrheitspartei stellten, pochten für einen „Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von jeglicher kirchlicher Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche“. (zit. nach Friedeburg, 1989, S.213) Soziale und linksliberale Demokraten, welche das sogenannte katholische Zentrum beziehungsweise die Zentrumspartei bildeten, schlossen sich im Grunde der Entwürfe der Sozialdemokraten an, jedoch wollte man die Trennung der Glaubensrichtungen beibehalten. Sie traten für Bekenntnisschulen unter geistlicher Schulaufsicht ein. Konservative Oppositionsparteien lehnten die Vorschläge allesamt ab, da sie ein Hinauslaufen in eine sozialistische Einheitsschule befürchteten.

Eine Einigung konnte man im Zuge zweier Weimarer Schulkompromisse erreichen, wobei der Erste Weimarer Schulkompromiss nur nach einer Überarbeitung in Kraft treten konnte. Im Rahmen des zweiten und adaptierten Weimarer Schulkompromisses einigte man sich auf eine Gemeinschaftsschule mit Religion als ordentlichem Fach. Neben dieser sollten auch bekenntnis- und religionsfreie Weltanschauungsschulen geführt werden. Im Artikel 146 des Grundgesetzes fasste man dies wie folgt zusammen:

> „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.“ (Friedeburg, 1989, S.216f.)

Die Erschaffung der gemeinsamen Grundschule bedeutete den Wegfall der bisherigen Vorschule, welche einen Zugang zu den Gymnasien ermöglichte. Vorschulen waren meist private

Einrichtungen, die sich nur die oberen Schichten leisten konnten. Die Grundschule war im Gegensatz zu selbiger kostenlos.
Es entbrannte ein Kulturkampf um das öffentliche niedere Schulwesen. Geistliche Instanzen standen den geplanten Neuerungen mit heftigem Widerstand entgegen. (vgl. Friedeburg, 1989, S.217ff.)

> „Keine Verfassung, kein Gesetz, keine Verordnung kann die Eltern im Gewissen verpflichten, ihre Kinder zum Besuch der Staatsschule anzuhalten, wenn diese Schule einen Gottesraub an diesen Kindern begeht und niederreißt, was Väter und Mütter bis zum schulpflichtigen Alter in den Kindern aufgebaut haben." (Friedeburg, 1989, S.219)

Mit der Verlautbarung des Grundschulgesetzes 1920 begann ein anhaltender Diskurs über die Grundschule, welche sich noch nicht einmal etablieren konnte. Es konnte lediglich als ein Provisorium angesehen werden, da man sich in vielen Punkten bezüglich Dauer und Inhalte nicht einig werden konnte. Konservative vermuteten einen Qualitätsverlust des Bildungsniveaus und es wurden Auswege und Schlupflöcher gesucht, um einen Besuch der Grundschule zu umgehen. So konnte man beispielsweise durch ein ärztliches Attest, welches einen öffentlichen Schulbesuch nicht ermöglichte, häuslichen Privatunterricht in Anspruch nehmen.
Im Rahmen der Reichstagswahlen 1920 verloren die Sozialdemokraten ihre Mehrheit und verließen die Regierung.
Mit der Übernahme der Deutschnationalen Volkspartei, die fortan für das Bildungswesen zuständig war, wurde der Gedanke der Sozialdemokraten an eine allgemeine Grundschule endgültig verworfen. Man änderte das Grundschulgesetz, sodass es besseren Schülern möglich war, die Grundschule in drei Jahren zu absolvieren. Diese konnten nach der Absolvierung der drei Jahre in eine höhere Schule aufsteigen. Eine gemeinsame Schule wurde demnach weiterverfolgt und ließ keine Auswege mehr für angehende Gymnasiasten zu. Mehr als eine gemeinsame Grundschule konnte nach dem Prinzip der Gleichberechtigung in der Weimarer Republik nicht geschaffen werden. (vgl. Friedeburg, 1989, S.219-231)
Die Schulformen des mittleren und höheren Bildungswesens entwickelten sich getrennt und eigenständig. Die Einheit, die in der Reichsverfassung angestrebt worden war, blieb eine Illusion. Auch den reformpädagogischen Tendenzen maß man keinerlei Bedeutung zu. Man trachtete vor allem nach dem Ausbau des Gymnasiums und der Etablierung einer neuen selbstständigen Mittelschule. Der soziale und gesellschaftliche Status spielte nach wie vor eine große Rolle. Die Volksschule erfuhr eine immer stärker werdende Ablehnung. Auch der kleinbürgerliche Mittelstand wandte sich von selbiger ab. Die Volksschule wurde regelrecht

zu einer Schule der benachteiligten und ärmeren Gesellschaftsschichten, von denen man sich abzusondern versuchte. (vgl. Friedeburg, 1989, S.232)

Im Gymnasium verstand man unter dem Begriff der Einheit, das Schulwesen mit deutscher Nationalerziehung zu verknüpfen. Man lehnte die Reichsverfassung ab und begründete eine neue Schulorganisation, die an traditionellen Werten festhielt. (vgl. Friedeburg, 1989, S.232f.)

Die Deutschen Ober- und Aufbauschulen blieben gegenüber dem Gymnasium in der Minderheit. Das Gymnasium wurde immer mehr zu einer Bildungsanstalt für die gesellschaftliche Elite. Jedoch konnte man nun auch durch die Absolvierung eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule die Hochschulreife erlangen. Durch die Separation des Schulwesens konnte die gesellschaftliche Hierarchie bewahrt, weitergeführt und gefestigt werden.

Aufgrund dessen, dass die Weimarer Verfassung auf den Menschenrechten basierte, war eine Schaffung des höheren Bildungswesens für Mädchen verankert. Den Mädchen wurde selbige zwar zugesprochen, jedoch erfolgte die höhere Bildung getrennt von den Knaben. Mädchen konnten nach der Grundschule durch den Besuch des Lyzeums die mittlere Reife erlangen. Danach konnten sie ein- bis dreijährige Frauen- und Frauenoberschulen besuchen. In selbigen wurde vor allem eine geschlechterspezifische Allgemeinbildung vermittelt. Sie dienten speziell der Vorbereitung auf das Leben der Rolle der Frau in Familie und Gesellschaft. Es erfolgte demnach keineswegs eine Entwicklung nach dem Vorbild der Knabenschulen.

Man erschuf durch die Neugründung der Mittelschule ein dreigliedriges Schulsystem. Bisher sprach man von einem zweigliedrigen System. Die Mittelschule war im Gegensatz zur Volksschule kostenlos. So konnte man eine klare Abgrenzung zur Arbeiterschaft erreichen. (vgl. Friedeburg, 1989, S.235-238)

> „Die wirtschaftliche Struktur unseres Volkes erfordert die Dreiteilung des Schulwesens in Volks-, mittlere-, höhere Schulen. Die Vorbereitung auf eine gewisse Schicht von Lebensberufen verlangt eine Schulgattung zwischen Volks- und höheren Schule, die ihren Bildungsbedürfnissen dienen und genügen soll.“ (Friedeburg, 1989, S.241)

Die Mittelschule wurde zu einem Vorbereitungsinstitut der mittleren Gesellschaftsschicht. In selbiger legte man großen Wert auf Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht.

Ebenso hielt man am traditionellen dualen System der Berufsbildung fest, welches sich in der Kaiserzeit etablierte. Im Rahmen dieses Schultyps trug vor allem das Deutsche Institut für technische Arbeitsschulung für dessen weitere historische Entwicklung bei. Man verfolgte bereits Maxime unter dem Führungsprinzip, welche schließlich einen nahtlosen Übergang zu der Ideologie des Nationalsozialismus ermöglichten.

Aufgrund einer enormen Bildungsexpansion wurde eine Zusammenlegung der Hochschulen und Universitäten durchgeführt.

Die Wirtschaftskrise 1929 brachte sowohl das politische als auch das Bildungswesen, welche sich mehr oder minder stabilisieren konnten, zum Einsturz. Vor allem die horrende Arbeitslosigkeit forderte Änderungen und Umschichtungen im Bildungswesen. Durch eine einjährige Verlängerung der Volksschule und eine Aufwertung des Mittelschulwesens versuchte man den Arbeitsmarkt zu entlasten. Man verfolgte einen späteren Einstieg ins Berufsleben. Benachteiligung an jenem System erfuhren vor allem jene aus unteren Bevölkerungsschichten. Zudem wurde die Kluft zwischen Land und Stadt immer größer. Man versuchte durch Auslese verfahren den Zugang an höheren und Mittelschulen zu drosseln. Betroffen waren hierbei, wie bereits erwähnt, vorwiegend die ärmeren Schichten. Das Hochschulwesen blieb aufgrund der Unabhängigkeit von diesen Eingriffen weitestgehend unberührt. (vgl. Friedeburg, 1989, 238-268)

3.4.1. Bildungswesen nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten in Deutschland

Nachdem die Nationalsozialisten an die Macht gekommen waren, hatten sie auch die Entscheidungsmacht im Bildungswesen inne. Es konnte größtenteils an das bestehende System angeknüpft werden. Jedoch erfolgten sofort Sanktionen und Beschränkungen, was die Besucherzahl im Mittelschulbereich betraf. „Bei allen Schulen außer den Pflichtschulen und bei den Hochschulen ist die Zahl der Schüler und Studenten so weit zu beschränken, daß die gründliche Ausbildung gesichert und dem Bedarf der Berufe genügt ist“. (Friedburg, 1989, S.268)

Die Volksschulen wurden zur Schulen der Nation. Es sollte ein dementsprechendes Gedankengut vermittelt und gelehrt werden. Man legte großen Wert auf die Ausbildung der Generation im Hier und Jetzt. Ein Blick in die Zukunft war nicht von Wichtigkeit. Besondere Sympathie erlangte die Regierungsform bei den konservativen und elitären Hochschulen.

Eine fundierte Allgemeinbildung wurde vom Regime jedoch nicht verfolgt. Diese wurde sogar begrenzt. Man förderte vor allem die berufliche Ausbildung von Facharbeiten, die man in der Kriegsindustrie brauchte. Neben den Beschränkungen und neuen Spezialisierungen des Bildungswesens wurde die Bildung der Frauen zurückgedrängt und maßgeblich eingeschränkt.

Außerhalb der Bildungseinrichtungen erfolgte ebenso eine Verbreitung und Festigung dessen, worauf das Regime aufbauen konnte. Die allgemeine Jugenderziehung wurde beispielsweise von der Hitlerjugend übernommen. (vgl. Friedeburg, 1989, S.268-280)

3.5. Die Reformierung des österreichischen Bildungswesens in der Ersten Republik

Die Beschränkungen des Bildungswesens im Zuge des Ersten Weltkriegs hatten ihre Spuren hinterlassen. Anstatt schulischem Lernen stand militärische Erziehung an oberster Stelle. (vgl. Sreßler, 2008, S.38)

Die Konfliktsituation beziehungsweise der Schulkampf, der in der Ersten Republik seinen Höhepunkt erlangt hatte, wurzelte bereits im 19. Jahrhundert. Diese Auseinandersetzungen spiegelten sich besonders in der politischen Situation nach dem Ersten Weltkrieg wider. Es kam zu einer durchwegs unstabilen Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen.

Die Uneinigkeit fand sowohl in Politik als auch Gesellschaft ebenso Ausdruck wie im Bildungswesen. Die Sozialdemokraten strebten diesbezüglich vor allem Liberalisierung und Mo-

dernisierung, die Zurückdrängung der Kirche und die Verbesserung der Ausbildungsmöglichkeiten und der sozialen Stellung der Lehrerschaft an. Das Festhalten an den traditionellen Formen aus der Monarchie wurde von ihnen strikt abgelehnt. (vgl. Adam, 1983, S.276f.) Bis ins Jahr 1920 entstand ein regelrechter Schulkampf zwischen den beiden Großparteien.
Otto Glöckel, welcher untrennbar mit der Schulpolitik und der Entwicklung des Bildungssystems nach dem Ersten Weltkrieg verbunden ist, veröffentlichte 1917 seine Gedanken zur Schulreform. Diese wurde am 10. April 1919 freigegeben. Diesem Erlass leisteten die Christlichsozialen erheblichen Widerstand, da selbiger unter anderem konfessionslose öffentliche Schulen vorsah. (vgl. Streßler, 2008, S.44-46) Auf Otto Glöckel und sein Wirken soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden. Hier soll vorerst eine Skizzierung der politischen, gesellschaftlichen und besonders schulpolitischen Lage geschehen.
Im Zuge der Wahlen 1920 gingen die Christlichsozialen als Sieger hervor und bildeten 1922 eine Koalition mit den Großdeutschen, und die Sozialdemokraten begaben sich in die Opposition. (vgl. Streßler, 2008, S.46)

3.5.1. Das Wirken Otto Glöckels

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, ist der sozialdemokratische Schulpolitiker Otto Glöckel untrennbar mit den Entwicklungen des Bildungswesens in der Ersten Republik Österreichs verbunden.
Otto Glöckel wurde 1874 in einer Zeit, welche von politischen Konflikten geprägt war, geboren. Seine Erlebnisse in der Kindheit und Jugend prägten sein späteres Handeln ebenso wie seine Dienstzeit als Lehrer. Aus seiner Schulzeit zog er die Bilanz, dass der Individualität der zu Erziehenden keinerlei Aufmerksamkeit geschenkt wurde. 1892 erlebte er die Klassengegensätze und die Struktur der Gesellschaft im Klassenzimmer. Von der unvertretbaren Situation seiner Schüler stark betroffen, welche im Gegensatz zu höheren Gesellschaftsschichten in überfüllten Klassenräumen unterrichtet wurden, suchte er Halt und Erfahrungsaustausch bei einer zunächst informellen Organisation, welche aus dem Pädagogium (Lehrerfortbildungsinstitut) hervorging. Bald bildete sich aus jener eine öffentliche Lehrerorganisation namens „Die Jungen“. Diese publizierte ihre Kritik am Schulwesen im Rahmen ihrer Zeitschrift der „Freien Lehrerstimme“. 1898 erschien in selbiger bereits Otto Glöckels erster Entwurf zu seiner Schulreform. Diese entwickelte er weiter und trug sein Werk „Tor der Zukunft“ 1917 bei einer Veranstaltung, welche von der „Freien Schule“ abgehalten wurde, vor. Das Schulprogramm wurde in Zusammenarbeit mit dem Verein der „Freien Schule“ erarbeitet.

„Die Jungen“ wuchsen zu einer starken Organisation heran, die von den Christlichsozialen als eine Bedrohung angesehen wurde. Diese entließen infolge dessen fünf Unterlehrer aus dem Schuldienst. Otto Glöckel gehörte zu diesen fünf.
Aus dem Schuldienst verwiesen, widmete er sich nun der Politik und wollte auf diesem Wege etwas verändern. Er war bereits seit 1894 Mitglied der sozialdemokratischen Partei. Von 1907 bis 1918 hatte er das Amt des Referenten für Schulfragen inne. Nach dem Ersten Weltkrieg übte er das Amt des Unterstaatssekretärs für Unterricht aus. Dieses Amt entsprach weitestgehend dem heutigen Amt des Unterrichtsministers. Ebenso war er bis 1933 Abgeordneter im Nationalrat. In dem kurzen Zeitraum, in dem die Sozialdemokraten und die Christlichsozialen eine Koalition bildeten, war er Entscheidungsträger auf Ebene der Schulpolitik beziehungsweise des Schulwesens. Seine Dienstzeit, in der jener er etwas zu bewegen vermochte, beschränkte sich also nur auf März 1919 bis Oktober 1920. Seine Vorhaben konnten daher nur teilweise realisiert werden. Nichtsdestotrotz setzte er in dieser kurzen Zeit eine folgenreiche Umwälzung des Bildungswesens in Bewegung. (vgl. Adam, 1983, S.267-279)

3.5.2. Die „Wiener Schulreform“

Die „Wiener Schulreform“ bildete einen Schwerpunkt der Aufbauarbeiten der Sozialdemokraten im „Roten Wien“. Sie wollten mit Wien eine Musterschulstadt als Vorbild schaffen, nach der man im sich im Ausland orientieren sollte. Da Otto Glöckel und seine Unterstützer maßgeblich zur Schulreform und deren Entwicklung beitrugen, konnte deren Programm „als das eigentliche bildungspolitische Programm der österreichischen Sozialdemokratie“ angesehen werden. (Adam, 1983, S.281)
Otto Glöckel wollte ein Bildungssystem entwerfen, das den demokratischen Anforderungen gerecht werde. Demnach sollte eine Entwicklung weg von der Erziehung zu gehorsamen Untertanen und hin zu freien Staatsbürgern erfolgen. Zudem sollte Bildung nicht mehr als Privileg der Oberschicht gelten. Jeder, egal ob arm oder reich, sollte die Möglichkeit erhalten, sich zu bilden.
Um seine Vorstellungen verwirklichen zu können, musste vorweg eine Adaption der Rahmenbedingungen vorweggenommen werden. In seinem Amt als wesentlicher Entscheidungsträger schuf Glöckel aus diesem Grund folgende Voraussetzungen:

- Entbürokratisierung und Verfachlichung der Unterrichtsbehörden. Als organisatorischer Rahmen wurde die „Abteilung für Schulreformen“ gegründet. Vormals oblag

die Abfassung von Gesetzestexten Juristen. Diese Posten besetzten nun Sozialdemokraten beziehungsweise nahestehende Personen Otto Glöckels.

- Die Errichtung von „Lehrerkammern". Die Lehrerschaft erhielt somit die Möglichkeit, Ideen vorzubringen und Entwicklungen mitzubestimmen.

- Die Etablierung von Elternvertretern.
  Ebenso, wie mit der Lehrerschaft, drängt Glöckel zu einer Einbindung und zu einer aktiven Zusammenarbeit mit den Eltern.

Vor allem durch diese wesentlichen Innovationen wurde der Weg der Schulreform geebnet und vorbereitet. Auf diese Weise versuchte man einen möglichst breiten Einflussbereich zu konstruieren und eine vertretende Stimme für eine Masse zu sein. (vgl. Adam, 1983, S.279; vgl. Streßler, 2008, S.45)
Glöckel strebte mit seiner Schulreform niemals eine Revolution an. Der Schulaufbauplan sollte im Rahmen des „bürgerlich-parlamentarischen Demokratieverständnisses" eingebettet werden. (Adam,1983, S.284) Dennoch bemerkte Hans Fischl, dass der Sozialismus als oberstes Ziel im Hintergrund verfolgt wurde:

> „Diese Taktik entsprach ja auch der Gesamtgestaltung der österreichischen Sozialdemokratie, die – entgegen der maximalistischen Losung „Alles oder nichts" – die in jedem Augenblick durchsetzbaren Reformen mit Energie verwirklichte, dabei aber – zum Unterschied von anderen sozialdemokratischen Parteien – doch nicht vergaß, daß der Sozialismus das letzte Ziel blieb." (Adam, 1983, S.384)

Einen weiten Überblick über die Umstrukturierung des äußeren Schulaufbaus schrieb man in den „Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule" nieder. Besonders betont wurden Vereinheitlichung, Zusammenhalt aller und die Abschaffung des Bildungsprivilegs. (vgl. Adam, 1983, S.284)
Im Grundschulbereich existierte bereits seit dem Reichsvolksschulgesetz aus dem Jahr 1869 eine Einheitsschule. Da auf diesem Sektor die äußeren Rahmenbedingungen bereits gegeben waren, nahm man vor allem inhaltliche Änderungen vor. Die Grundschule, welche den Ruf einer „Drillschule" innehatte, sollte nun zu einer „Arbeiterschule" werden. Jener Begriff mag zwar einen negativen Anschein erwecken, so ist dieser jedoch keineswegs zu sehen. Denn unter „Arbeitsunterricht" verstand man vor allem, dass sich die Schüler selbsttätig am Unter-

richt beteiligen sollten. Ebenso sollte Raum für lebensnahe Erfahrungen geschaffen werden. (vgl. Streßler, 2008, S.48)
Jedoch war nur der sogenannte Unterbau der Grundschule zu einer Einheitsschule geworden. So wurde nun die anschließende Mittelstufe zum Mittelpunkt der Schulreform. Es sollte eine einheitliche Mittelschule mit inhaltlichen Unterschieden geschaffen werden, worauf dann die weiterführenden Schultypen aufbauen und anschließen konnten. In den Ober- und Fachschulen sollten die unterschiedlichen Arten beibehalten werden. Trotz alledem sollte stets folgendes Prinzip beachtet werden: „Einheitlichkeit so weit wie möglich, Differenzierung so weit als notwendig." (Streßler, 2008, S.49)

In einem engen Zusammenhang mit der Ausweitung einer differenzierten Einheitsschule sollten die Kinder und Jugendlichen, welche zuvor mit einem gravierenden Entscheidungsdruck belastet wurden, bewahrt werden. Dies betraf vor allem die unteren Gesellschaftsschichten. Ebenso sollte durch die Vereinheitlichung die Aufhebung der Klassengegensätze erfolgen:

> „Die ganze bisherige Schulorganisation ist auf dem Gedanken aufgebaut, möglichst früh die proletarische Jugend von den Kindern der Besitzenden zu trennen. Schon im zehnten Lebensjahr tritt eine Sonderung ein. Die Volks- und Bürgersschule wird zur Armenschule, nur wer die Mittel- oder Hochschule besucht, erhält besondere Berechtigung, nur diesen jungen Leuten ist die Möglichkeit gegeben, an einflußreichen Stellen der Bürokratie zu gelangen. Das Bildungsprivileg ist eine wesentliche Stütze, ja das Bollwerk des Absolutismus." (Adam, 1983, S.285)

1919 wurden Versuche im Rahmen der inneren Neuorganisation der Volksschule durchgeführt. Ein Jahr später erließ man einen provisorischen Volksschullehrplan. Dieser Lehrplan konnte jedoch keine Anwendung finden, da mit den Neuwahlen 1920 Walter Breisky, ein Christlichsozialer, das Amt Glöckels übernahm. 1926 wurde der provisorische Lehrplan durch einen definitiven Lehrplan der Christlichsozialen ersetzt.

> „Unter wohlbedachter Leitung des Lehrers sollen die Kinder soweit als möglich das Lehrgut selbsttätig erarbeiten, wobei auch der geistige und sittliche Bildungswert der Arbeit zum Ausdruck kommen soll. Im Gange des Unterrichts sollen Erarbeitung, Darbietung, sowie ausreichende und planvolle Übung so zusammenwirken, daß der jeweilige Bildungsgewinn den Weg rechtfertigt. Die Unterrichts- und Erziehungsarbeit hat entsprechend der Eigenart und der Altersstufe auf die Entwicklung aller geistigen Anlagen, insbesondere auf die Übung der Sinne, auf die Schulung der Aufmerksamkeit und Beobachtungsfähigkeit, auf die Entwicklung des Gedächtnisses, der Phantasie und des Denkens, sowie auf die Entfaltung des Gemüts- und Willenslebens Bedacht zu nehmen." (Adam, 1983, S.297f.)

Somit wurde das Gedankengut des provisorischen Lehrplans im Sinne Otto Glöckels nahezu restlos zunichtegemacht. Lediglich die Selbsttätigkeit blieb erwähnt. Diese sollte aber auch nur beschränkt Anwendung finden.

Wie bereits kurz erwähnt, wurden vor allem die Entwicklungen und Änderungen, die im Mittelschulwesen erfolgen sollten, zum eigentlichen Schwerpunkt der Schulreform.

Der Grundstein der erwünschten Neuerungen wurde mit der Bildung der sogenannten „Staatserziehungsanstalten" gelegt. Diese wurde 1920 in „Bundeserziehungsanstalten" umbenannt. Die Unterstufe dieser konnte durch die positive Ablegung einer Aufnahmeprüfung besucht werden. Aufgrund dessen, dass in selbiger besonderer Wert auf die Muttersprache und nationale Erziehung gelegt wurde, trug diese den Namen „Deutsche Mittelschule". Die Oberstufe sollte sich vor allem durch eine fundierte Allgemeinbildung auszeichnen.

Ein Jahr später kam auch zu einem weiteren Kompromiss, der die Allgemeine Mittelschule betraf. Da die Christlichsozialen die Allgemeine Mittelschule, so wie sie vorgesehen war, komplett ablehnten, nahm man auch hier Änderungen vor.

> „Das Modell der Allgemeinen Mittelschule wurde mit Abstrichen auf den bisher dreijährigen Typ der Bürgerschule verpflanzt, welcher seither als vierjähriger Schultyp den Namen der Hauptschule führt und als Ausleseschule vor allem für begabte schulpflichtige Stadtkinder ausgebaut werden sollte... Die vorhergesehenen Übertritssmöglichkeiten befähigter Hauptschüler in die Mittelschule und die zunächst versuchsweise Errichtung von Aufbauschulen, von Arbeitermittelschulen und von Überleitungskursen sollten für die „Durchlässigkeit" des Bildungswesens sorgen. Der Struktur nach waren dies aber bereits zu schwache organisatorische Maßnahmen, um die zunehmende „Versäulung" des Bildungssystems praktisch verhindern zu können". (Adam, 1983, S.304)

Der christlichsoziale Unterrichtsminister rückte die neue Hauptschule in ein negatives Licht. So wurden letztlich Umstände geschaffen, die einem Rückschritt weit hinter dem Zustand des Bildungssystems des 19. Jahrhunderts glichen. Die Kirche erlangt wieder ihre ehemalige Machtposition. Weiters standen die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden wieder im Zeichen der Militarisierung. (vgl. Adam, 1983, S.303-305)

Neben den großen Anliegen Otto Glöckels und dessen Anhänger gab es noch kleinere Ziele, welche umgesetzt werden sollten. Die Schulbücher der alten Monarchie waren nicht mehr zeitgemäß und sollten durch neue ersetzt werden. Die ersten neuen Lesebücher wurden 1919 in Umlauf gebracht. 1921 wurde der „Wiener Verlag für Jugend und Volk" gegründet. Durch diesen war es möglich, Schulbücher billig herzustellen. Diese wurden Wiener Volksschulen und den Versuchsschulen kostenlos zur Verfügung gestellt.

Neben der Einbindung der Lehrer und Eltern, was zuvor schon erwähnt wurde, sollten auch die Schüler die Möglichkeit einer aktiven Mitsprache und Mitgestaltung erhalten. Im Zuge

dessen wurden sogenannte „Schulgemeinden“ gegründet, aus welchen später, durch die Aufhebung des Vereinsverbotes 1919, Schülerverbände hervorgingen. (vgl. Streßler, 2008, S.49-53)
Jedoch konnte nie eine zufriedenstellende Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schüler im Sinne der Schulreform beziehungsweise Glöckels erreicht werden. Denn für eine solche war eine vorwiegend noch konservativ gestimmte Gesellschaft nicht bereit und gewillt.

> „Der Versuch, durch den Aufbau äußerer demokratischer Strukturen im Schulbereich die Demokratie zu festigen, blieb ohne Erfolg, weil die dazu nötige demokratische Gesinnung fehlte. Sie zu wecken wäre daher Hauptaufgabe gewesen. Das hätte Erziehung zur Toleranz und zum verständnisvollen Gespräch mit Andersdenkenden erfordert. Dazu waren die Erwachsenen, Vorbilder und Lehrer der Jugend, nicht fähig. Ihnen fehlte nämlich eine Grundvoraussetzung dafür: das Vertrauen zueinander und das Vertrauen zur Obrigkeit.“ (Engelbrecht, 1988, S.13)

Dies führte unter anderem auch dazu, dass die „Bundeserziehungsanstalten“ sich nicht wirklich etablieren konnten. (vgl. Streßler, 2008, S.52f.)
Vorwiegend durch das weitgehende Scheitern der Schulreform wird man vermutlich dazu angehalten, diese als weniger wertvoll für die Geschichte des österreichischen Bildungswesens anzusehen. Der Werdegang bedeutet, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, etwas Geschichtsträchtiges.
Adam nennt verschiede Dimensionen. Hier sollen lediglich ein paar angeführt werden:

- Die Schulreform mit ihren Inhalten und ihrem Programm stellt, im Gegensatz zu jenem der Donaumonarchie, einen wesentlichen Fortschritt dar. Besonders zu beachten sind in diesem Punkt die Verwirklichungsversuche und Modelle.

- Wien hatte in der Zeit der Reform den Ruf einer Musterschulstadt und nahm eine Vorbildrolle ein.

- Das Scheitern der Reform, das vor allem auf den Druck der gesellschaftlichen und politischen Gegebenheit zurückzuführen ist, fand in den Schulkompromissen Ausdruck. Dies kann auch als Warnung gesehen werden. Auf dieses sollte man sich zukünftig besonders zurückbesinnen.

- Eine Schulreform ist ohne die Verflechtung beziehungsweise die Einbettung in ein politisches System nicht möglich. (vgl. Adam, 1983, S.305f.)

Im folgenden Abschnitt soll die Haltung gegenüber der Bildungsreform im Austromarxismus dargestellt werden. Dadurch soll der Frage nach dem „Warum“ des Scheiterns nochmals auf den Grund gegangen werden.

3.5.3. Die Frage nach dem „Warum“

Die Reformierung des österreichischen Bildungswesens gestaltete sich aufgrund der politisch instabilen Lage besonders schwierig. Dies hatte vor allem mit der Einbettung beziehungsweise dessen Stellung im Austromarxismus zu tun. Vorweg sollen Haltungen einzelner wichtiger Persönlichkeiten dargestellt werden, um die Lage und den Bezug zum Schulwesen in dieser Zeit aufzuzeigen. Neben Otto Bauer, welcher als Begründer des Austromarxismus gilt, sind Max Adler und Otto Felix Kanitz zu nennen.
Als eines der wichtigsten Werke in diesem Zusammenhang ist die Schrift „Klassenkampf und Erziehung“ von Max Adler zu nennen. In diesem erläutert er seine Sicht und nimmt Stellung zur Schulreform. Zudem spricht er vom Begriff der „umwälzenden Praxis“. Damit versucht er, die Stellung des Menschen im System zu skizzieren.
Der Mensch wandelte sich vom passiven Objekt, welches durch die Umstände erzeugt wurde, zu einem aktiven beziehungsweise der Mensch selbst wurde zum Verursacher der Umstände. Dies spiegle sich nicht zuletzt auch im Erziehungswesen.

> „[...] so müsse sie nun zu einem Klassenmittel der Selbsthilfe des Proletariats werden. Erziehung, die sich in den Dienst der gesellschaftlichen Entwicklung stellt, müsse sich mit proletarischem Geist erfüllen und ein Kampfmittel des revolutionären Klassenkampfes werden: dies sei die wesentliche Bestimmung einer „sozialistischen Erziehung“. (Adam, 1983, S.272)

Unter anderem setzt er sich mit dem Begriff der „neutralen Erziehung“ kritisch auseinander, denn es gebe keine Erziehung ohne parteilichen Gedanken, auch wenn diese nur im Hintergrund präsent sind. Trotz alledem spricht er sich für die Ziele der klassischen Pädagogik aus, welche die Lebensentfaltung des Menschen und deren Solidarisierung anstrebe.
Adler trennt Schule und sozialistische Erziehungsarbeit voneinander. Er zieht sich aus diesem Grund aus dem Kampf, der um das Bildungswesen tobt, zurück.
Auch Otto Felix Kanitz vermutete aufgrund der vermeidlichen Parteilichkeit, die hinter der Schulreform stecke, Abstoßung und Gegenwehr der Bürgerlichen. In diesem Sinne wich auch er dem Diskurs.
Otto Bauer äußerte sich gegenüber der Schulreform mit weniger Kritik und bezeichnete sie als eine große soziale Errungenschaft. Er sprach sich für eine klassenneutrale Pädagogik aus.

Fasst man diese Standpunkte nun zusammen, ergibt sich, dass die Schulreform nicht als diese angenommen wurde, wie sie es zu sein vorgab. Sie wurde auf eine Methodenreform reduziert, die unter dem Deckmantel klassenneutraler Pädagogik stand. (vgl. Adam, 1983, S. 272-276)

> „Durch die Ausklammerung der Schulreform aus dem Aufgabenbereich einer sozialistischen Pädagogik bzw. durch ihre Reduktion auf eine „Vorbedingung“, die aber an den bürgerlichen-liberalen Rahmen fixiert blieb, entstand ein ideologisches Vakuum, das es der sozialdemokratischen Schulpolitik erlaubte, ohne größere theoretische Widerstände und Reibungen Formen und Inhalte der bürgerlichen Pädagogik, insbesondere in ihrer reformpädagogischen Ausprägung, zu rezipieren.“ (Adam, 1983, S.276)

4. Das Schulwesen und die Schulpädagogik in der Literatur

Durch die gesellschaftspolitischen Veränderungen, welche sich auch im Bildungswesen niederschlugen, sahen sich immer mehr Schriftsteller dazu veranlasst, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Ihren Höhepunkt erreicht die Debatte im Ausgang des 19. Jahrhunderts. Im Mittelpunkt selbiger standen die beträchtlichen Einflüsse unter Kaiser Wilhelm II. Kritik wurde sowohl am gesamten Schulwesen als auch am Lehrkörper geübt. Der Wilhelminismus war nicht nur für Deutschland immens prägend, sondern für viele europäische Länder, unter anderem auch Österreich.

Um die Jahrhundertwende schien die Macht und Autorität der Lehrpersonen nahezu grenzenlos zu sein. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass sie sich mit der obersten politischen Instanz arrangieren mussten, um ihren Beruf weiterausüben zu dürfen. Solange sie sich anpassten, fühlten sie sich ihrer beruflichen und sozialen Stellung sicher und traten daher gehend auch nicht für Veränderungen dieses Systems ein. Unter diesen Gegebenheiten hatten die Schüler zu leiden. (vgl. Noob, 1998, S.95-119)

> „Für sie war der tägliche Gang zur Schule bestimmt von der Erwartung, im Lateinischen, Griechischen, in der Mathematik oder Religion aufgerufen zu werden, und wehe demjenigen, der es versäumt hatte, sich genügend vorzubereiten. Ihm drohte nicht nur die Verachtung seines Lehrers, sondern auch die der gesamten Klasse, und sobald er nach Hause kam, mußte er sich zudem vor seinen Eltern rechtfertige, welche in dem „Versagen“ ihres Kindes eine persönliche Niederlage zu erkennen glaubten. [...] Es verwundert somit wenig, wenn der auf den Schüler ausgeübte Druck über dessen Widerstandvermögen geht und zu jenem letzten Befreiungsversuch führt, bei dem es keine Rückkehr mehr gibt.“ (Noob, 1998, S. 118f.)

Die resultierende Selbstmordwelle von Schülern und Studenten, die hier am Ende beschrieben wird, war unter anderem ein Punkt, warum es erforderlich war sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Für die Gattung des Schülerromans war dies jedoch keineswegs ein Muss.

Es geht öfter vielmehr darum, die prägenden Erlebnisse zu schildern. Denn „[d]as Reich der Kindheit, eine bunte Spielwiese mit dunklen, noch unerforschten Zonen und geheimnisvollen Rändern, wird von einem zeitlichen Einschnitt scharf begrenzt: es ist der Eintritt in die Schule.“ (Gregor-Dellin, 1979, S.7) Es werden mehrere Gesichtspunkte betrachtet: das Schüler-Schüler-Verhältnis, das Schüler-Lehrer-Verhältnis, das soziale Umfeld, dem der Schüler entstammt und die Unterrichtsmethoden des Lehrers. Schriftsteller packen dies meist in eine abscheuliche Hülle, die dem Diktat des Hasses unterliegt.

Weiters lässt die Schulliteratur einen Blick in die Zukunft zu. Untrennbar mit den Schulgeschichten ist der spätere Erwachsenentypus verwoben. (vgl. Gregor-Dellin, 1979, S.9-29)

„Damit spiegelt diese Literatur auch die Krise der Erziehung wieder, unter der Generationen – Lehrer und Schüler gleichermaßen – gelitten haben. Immer aber zeigt sie den Schüler als das hilfloseste und verlassenste Glied der Gesellschaft.“ (Gregor-Dellin, 1979, S.29)

4.1. Die Entwicklung der Rolle der Lehrperson im Spiegel der Zeit

Der Beruf des Lehrers, so wie wir ihn heute kennen, ist relativ jung. Erziehungsmethoden beschäftigen die Menschheit dagegen schon Jahrtausende lang.

In der Antike gab es nur wenige Personen, die man heute als Lehrer bezeichnen würde. Dazu zählen große Persönlichkeiten, wie Sokrates, Platon, Seneca und Cicero. Im Mittelalter übernahmen die Geistlichen die „Bildung“. Der Klerus setzte vorwiegend auf Memorieren religiöser Lerninhalte.

Der Beruf des Lehrers entstand im Zuge der Industrialisierung und des wirtschaftlichen Fortschrittes Ende des 18. Jahrhunderts. Durch den Aufschwung wurde Bildung und Erziehung eine notwendige Voraussetzung für die Gesellschaft. Das Leitbild, das man zu jener Zeit vertrat, finden wir bis heute vor: „Die Notwendigkeit, viele Schüler zur gleichen Zeit mit dem gleichen Stoff mit möglichst gleichen Lernergebnissen zu unterrichten.“ (Gudjons, 2006, S.160) Um diese Bild zu verwirklichen etablierte sich die Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts. Selbige Art des Unterrichtens wird auch heute nahezu durchwegs angewandt.

An dem Leitbild, das im Ausgang des 18. Jahrhunderts gedieh, konnten auch Kritiker bis in die 1950’er Jahr keine schwerwiegenden Änderungen in Bewegung setzen. (vgl. Gudjons, 2006, S.159f.)

In jenem Zeitrahmen, in welchem sich die Primärwerke einordnen lassen, fungiert die Lehrperson hauptsächlich als Wissensvermittler. Eine Erziehungsfunktion, als eine solche, wie man sie heute beschreiben würde, übernahm die Schule keineswegs. Man könnte eher von einer Disziplinierungsfunktion sprechen. Neben der Wissensvermittlung hatten die Lehrer vor allem die Aufgabe die Schüler zu gehorsamen und sittsamen Bürgern heranzubilden. (vgl. Streßler, 2008, S.320)

Die Funktion, die Lehrpersonen einnahmen, blieben freilich nicht verschont von Kritik. Die Missbilligung der Schulpädagogik und Kritik an deren ausführenden Instanzen nehmen sich viele Schreiber zum Thema.

4.1.1. Der Lehrer in der Literatur

Der Lehrer wird meist sowohl von einer Außen- und Innenperspektive dargestellt. Die äußerliche Betrachtung geschieht eher distanziert, während die Schilderung des Inneren oftmals durch die Lehrperson selbst geschieht sowie wie bei Heinrich Manns „Professor Unrat".
Hanna Kiper bildet verschiedene Kategorien von Lehrpersonen, wie sie in literarischen Beiträgen zu finden sind:

1. Der fromme Lehrer: Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er einen Staatsdiener verkörpert, wie er im Buche steht. Er ist Verfechter alter Traditionen und will diese in den Köpfen seiner Schüler wahren und festigen.

2. Der Vertreter des Fortschrittes: Der Lehrer, der den Fortschritt willkommen heißt und noch durch sein autoritäres Auftreten glänzt, hat oft mit einer gebrochenen und zerrissenen Persönlichkeit, die oftmals an alten Gewohnheiten hängt, zu kämpfen. Die Ausübung seines Berufes ist verknüpft mit einer Entwicklung seiner Persönlichkeit. Diese kann sich erst entfalten, wenn sich die Fesseln der alten Traditionen lösen.

3. Der Tyrann: Dieser Typus muss sich im Gegensatz zu Vertreter des Fortschrittes seinen autoritären Status erst verdienen. Das seither unerschütterliche Bild des Lehrers entspricht nicht mehr demselben wie es einmal war. Die Schüler nehmen der Lehrer nun auch anders wahr. Oftmals sehen sich Schüler als Gleichgestellte oder sogar als Überlegene der Lehrperson an. Es entsteht ein regelrechter Kampf um die Autorität. (vgl. Kiper, 1998, S.12-40)

5. Der autoritäre Charakter – Versuch einer Abgrenzung

Spricht man von Autorität, meint man zugleich ein sehr komplexes und vielschichtiges Phänomen. Im aktuellen Diskurs trägt der Begriff nicht mehr den massiv negativen Beigeschmack, wie im vergangenen. In der vorliegenden Arbeit wird der moderne Begriff nicht behandelt, sondern hauptsächlich der ältere, welcher negativ konnotiert ist.
Autorität leitet sich vom Lateinischen auctoritas ab und bedeutet Würde, Ansehen aber auch Einfluss. Auctoritas geht wiederum auf das Lateinische auctor zurück und heißt Schöpfer oder Urheber. Im Römischen Reich hatte der Senat (auctoritas senatus) die Vollmacht beziehungsweise die Amtsgewalt (potestas) über politische Entscheidungen inne. Man könnte also auch hier von einer Autokratie sprechen.
Der Begriff des Autoritären ist auch heute noch ein sehr emotional beladener. Dies gründet vor allem darin, dass wir mit selbigen Begriff Macht und Gewalt assoziieren. Hannah Arendt begründet dies vor allem damit, dass die Begriffe Macht, Stärke, Kraft, Autorität und Gewalt als Synonyme verwendet werden. Diese würden vor allem dann Gebrauch finden, wenn es gilt, Herrschaft über andere zu gewinnen beziehungsweise auszuüben. (vgl. Baumann-Habersack, 2015, S.35-38)
Im Sinne Max Webers verleiht Autorität zwar Macht, umgekehrt sei dies jedoch per se nicht übertragbar. Eine Autorität müsse als solche anerkannt werden, um Macht ausüben zu können. (Weber, 1972, S.28) Erfolgt eine Machtausübung, ohne Zustimmung, so spricht man von der zuvor erwähnten potestas. Es wird demnach aus einer Funktion, die man innehat, agiert. (vgl. Baumann-Habersack, 2015, S.42)

5.1. Eine theoretische Annäherung an den Begriff des autoritären Charakters

Das Konzept der autoritären Persönlichkeit erlangte vor allem in der Zeit vor und während des Zweiten Weltkrieges großes wissenschaftliches Interesse. Es wurde versucht, eine Erklärung des Faschismus zu finden. Man beschäftigte sich demnach mit der freiwilligen Unterordnung der Gesellschaft. Denn auch schon Kant vertrat in seinem Werk „Was ist Aufklärung“ (1784) die Meinung, wie Weber, dass eine Machtausübung ohne Zustimmung des Volkes nicht möglich sei. Daher gehend müssten also bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit sich autoritäre Systeme überhaupt etablieren und entfalten könnten.

Karl Marx benannte in seiner „Deutschen Ideologie“, die 1932 veröffentlicht wurde, vor allem den Kapitalismus und den Materialismus als wesentliche Faktoren. Oesterreich teilte Marx Theorie des Autoritätsverhältnisses grob in zwei Schritte auf:

> „Erstens: Weil der Kapitalist die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel hat, wird er zum Produktionsleiter und damit zur Autorität. Zweitens: diese Autorität, die ursprünglich nur auf dem äußerlichen Attribut seiner Macht, nämlich der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel, basiert, entwickelt sich in der Wahrnehmung der abhängig Arbeitenden zu einem persönlichen Charaktermerkmal, zu einer Eigenschaft die ihm per se zukommt.“ (Oesterreich, 1996, S.19)

Marx suchte die Gründe der Voraussetzung vor allem auf der materiellen Ebene. Die psychologische Komponente blieb von ihm unbeachtet. Selbiger widmete sich erstmals Gustave Le Bon in seiner Schrift „Psychologie der Massen“ (1895). Er wollte darlegen, warum sich Individuen in Gruppen zusammenfinden und sich dann darin unterordnen. Er beschäftigte sich also vor allem mit einem in sich abgeschlossenen Gruppenphänomen. Untersuchungsgegenstand war somit die Masse und deren Beziehung zu einem charismatischen Führer. Mit individuellen Bedingungen setzte er sich nicht auseinander. In der Gruppe sah er jedoch die Erzeugung eines Gemeinschaftsgefühls und die Vertretung scheinbar gleicher Interessen als Motive, die Individuen zur freiwilligen Unterordnung veranlassen. (vgl. Benicke, 2016, S.6f.) Sigmund Freud knüpfte mit seiner psychoanalytischen Theorie daran an beziehungsweise erweiterte diese. Freud kritisierte die fehlende Berücksichtigung eines grundlegenden Verhältnisses von einer Führerpersönlichkeit, von dem die Gruppe sich führen „ließe“. Außerdem wurde näher auf das Innere der einzelnen Individuen eingegangen. Nach Freud gaben Individuen ihre Ich-Ideale auf und wurden somit zu einem Objekt des Herrschers beziehungsweise eines Anführers. Und sie fanden sich in diesem wieder. (vgl. Benicke, 2016, S.7) Oesterreich beschreibt dies folgendermaßen:

> „Mit diesem Ansatz wird erstmals eine individualpsychologische Theorie des Autoritätsverhältnisses geliefert. Autorität ist nicht mehr ein soziales Phänomen außerhalb des Individuums, sondern entsteht im Individuum als Ausdruck seiner Befindlichkeit, seiner Bedürfnisse und Gefühle. Autorität wird damit zu einem Attributionsphänomen.“ (Oesterreich, 1996, S.26)

Es erfolgte dementsprechend eine regelrechte Verschmelzung mit einer anderen Persönlichkeit. Die eigene wurde zusehends unterdrückt und in den Hintergrund gedrängt. All die genannten theoretischen Ansätze wurden als unzulänglich empfunden und beispielsweise in den Werken von Wilhelm Reich, Erich Fromm, und Theodor W. Adorno verknüpft und weiterentwickelt.

5.2. Wilhelm Reich „Die Massenpsychologie des Faschismus“

Wilhelm Reichs Werk „Die Massenpsychologie des Faschismus“ erschien 1933 in seiner ersten Auflage. Die marxistischen Ideologien des Kapitalismus und des Materialismus lehnte Reich ab. Vielmehr schloss er sich der Freud’schen Theorie an. Er fasse als Faschismus den „Ausdruck der irrationalen Charakterstruktur des Durchschnittsmenschen, dessen primäre, biologische Bedürfnisse und Antriebe seit Jahrtausenden unterdrückt werden“ zusammen. (Reich, 1997, S.10)

Marx vernachlässige in seinen Gedankengängen die Frage danach, was in den Individuen vorgehe, um eine Verinnerlichung eines vorgelebten Bewusstseins überhaupt erst zu ermöglichen. (vgl. Reich, 1997, S.37) Freuds tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Unbewussten und der Verdrängung dienten Reich unter anderem als Nährboden. Er versuchte, eine Verbindung beider theoretischer Ansätze mittels der Sexualökonomie herzustellen.

> „[...] die Wissenschaft der sozialen Sexualökonomie, die sich auf dem soziologischen Fundament von Marx und dem psychologischen von Freud aufbaut, eine im wesentlichen massenpsychologische und sexualsoziologische zugleich ist. Sie beginnt dort, wo, nach Ablehnung der Kulturphilosophie Freuds, die klinisch-psychologische Fragestellung der Psychoanalyse endet.“ (Reich, 1997, S.47)

Reichs Gedanken bezogen sich vor allem auf die Gesellschaftsschicht des Kleinbürgertums. Noch wichtiger war deren Familienstruktur, die autoritär geprägt war. „In dieser familiären Lage haben wir den Schlüssel zum emotionalen Unterbau ...“ (Reich, 1997, S.63) In der beschriebenen Familienstruktur finden wir eine patriarchale Alleinherrschaft. Mutter und Kinder sind dem Vater stets untergeordnet und haben zu gehorchen. Die autoritären Regierungsverhältnisse werden sozusagen in der Familie reproduziert und gespiegelt. Ein weiterer wesentlicher Faktor ist, dass die kleinbürgerlichen Familien meist einen Betrieb geführt haben. Arbeit und Familie sind verbunden worden. Mit dieser engen Verbindung gehe die Unterdrückung beziehungsweise Ausschaltung der sexuellen Komponente einher. (vgl. Reich, 1997, S.63f)

Hier kommt die Sexualökonomie zu tragen. Denn erfahren Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, eine autoritäre Erziehung, in welcher ihre sexuellen Bedürfnisse unterdrückt werden, präge dies die Charakterstruktur maßgeblich. In der Sexualökonomie geht man davon aus, dass jedes Wesen nach Entfaltung strebe, unter anderem nach jener der sexuellen Bedürfnisse. Werden diese unterdrückt, hätten sie ein anderes emotionales Empfinden. Sie bauten regelrecht einen Schutz auf, um sich später vor solchen Emotionen zu bewahren. (vgl. http://www.berndsenf.de/pdf/Die%20Massenpsychologie%20des%20Faschismus.pdf) Die

Familienstruktur beziehungsweise vor allem die Vormachtstellung des Vaters diene als Vorbereitung, um die Ideologie des Staates in, aber auch durch die Menschen zu verwirklichen. Für Frauen, Kinder und Männer stelle die strikte Struktur paradoxerweise auch eine Art Sicherheit her. Jedem sei seine Rolle beziehungsweise Funktion in der Gesellschaft zugeschrieben. Eine Herstellung der ökonomischen Freiheit würde zugleich den Untergang bedeuten. Die Gesellschaft hätte „Angst vor der »sexuellen Freiheit«". (Reich, 1997, S.73)
Dieser Aspekt schafft eine Schnittstelle zu Erich Fromms Werk „Die Furcht vor der Freiheit". Seine Sichtweisen und Ansätze sollen folglich erläutert werden.

5.3. Erich Fromm „Die Furcht vor der Freiheit"

Um einen Einstieg in selbiges Werk und die Erläuterung der Furcht vor der Freiheit, die sich in den Köpfen der Menschen verbreitete, leichter verständlich zu machen, muss man bis ins Mittelalter zurückblicken.
Der Begriff des Individuums, so wie er heute gebräuchlich ist, etablierte sich nämlich erst im Ausgang des Mittelalters. Der Mensch im Mittelalter sah sich keineswegs als freies Individuum. Er war vielmehr ein Akteur beziehungsweise ein Ausführer einer Rolle, die bereits von Geburt an für ihn festgeschrieben war. Gegen Ende des Mittelalters, mit dem Aufkommen des Kapitalismus, erfolgte eine Umstrukturierung aller Gesellschaftsschichten.

> „Jetzt, mit dem Beginn des Kapitalismus, gerieten alle Gesellschaftsschichten in Bewegung. Es gab in der Wirtschaftsordnung keinen festen Platz mehr, den man als naturgegeben und unantastbar ansehen konnte. Der einzelne war sich selbst überlassen; alles hing nur mehr von seinen eigenen Anstrengungen ab, nicht von der Sicherheit seines traditionellen Standes." (Fromm, 1983, S.58)

Die Menschen waren nicht darauf vorbereitet gewesen und waren der neuen Struktur nicht gewachsen. Sie konnten der *gewonnenen Freiheit,* die für sie eine schiere Überforderung darstellte, nichts Positives abgewinnen und keine Sympathien entgegenbringen. Sie waren daher auf der Suche nach Schutz und Halt. Diese glaubten sie in den Glaubenslehren des Calvinismus und des Lutherismus gefunden zu haben. (vgl. Fromm, 1983, S.42-94)
Jedoch schlummerte das Streben nach Freiheit tief in den Menschen. Jene, die vielleicht zu abrupt gekommen war, näherte sich sukzessive an. „In den Grundsätzen des ökonomischen Liberalismus, der politischen Demokratie, der religiösen Autonomie und des Individualismus im persönlichen Leben kam die Sehnsucht nach Freiheit zum Ausdruck." (Fromm, 1983, S.11)

Nachdem der Erste Weltkrieg vorüber gewesen war, glaubte man endlich die Freiheit erreicht zu haben. Jedoch tauchten bereits wenige Jahre später Systeme auf, die völlige Unterwerfung der Gesellschaft forderten. Selbige erweckten Triebe im Menschen, die schon als längst vergangen angesehen wurden. Fromm stellte sich nun die Fragen, wie es möglich sei, dass Menschen ihre hart erkämpfte Freiheit wieder leichtsinnig aufgaben.

5.3.1. Die dynamische Charakterstruktur des Menschen

Wie auch schon in den Kapiteln zuvor beschrieben wurde, muss sich im Charakter eines Menschen etwas verändern, um ein Aufkommen autoritärer Systeme erst zu ermöglichen. So dringt auch Fromm in diese Materie ein und versucht eine Abgrenzung seinerseits von Freud und anderen.
Freud vertrat die Meinung, dass sich die Gesellschaft und der Mensch in einer statischen Beziehung gegenüberstünden. „Der Mensch bleibt sich praktisch immer gleich und ändert sich nur insoweit, als die Gesellschaft einen größeren Druck auf seine natürlichen Triebe ausübt [...] oder ihm mehr Befriedigung erlaubt [...].“ (Fromm, 1983, S.17) Der Mensch trat in eine Zweckbeziehung zur Umwelt und das Resultat war ein gesellschaftlicher Prozess, der den Menschen forme und bilde.
Fromm ging hierbei weiter und behauptete, dass diese Resultate wiederum „zu Produktivkräften werden, welche den gesellschaftlichen Prozeß formen.“ (Fromm, 1983, S.20) Folglich konnte nur eine dynamische Psychologie dem Menschen gerecht werden. Es gebe keine festgelegte Natur des Menschen, jedoch sei diese auch nicht unbegrenzt wandelbar. Fromm unterschied diesbezüglich zwischen zwei verschieden Anpassungsformen:

1. Die statische Anpassung: In den Bereich der statischen Anpassung fallen all jene Vorgänge, welche wir als Gewohnheiten bezeichnen würden. Diese haben keinen prägenden Einfluss auf die Struktur des Charakters.

2. Die dynamische Anpassung: Schwerwiegender wirken sich dynamische Anpassungsvorgänge aus. Hier sei zum Beispiel die autoritäre Erziehung eines strengen Vaters zu nennen. Ein Kind, das Angst habe, entwickle hierauf neue Triebe, die ein Anpassungsverhalten zur Folge hätten. Jede Art der Neurose sei Konsequenz einer dynamischen Anpassung.

Es waren sowohl körperliche als auch seelische Bedürfnisse, die einer Anpassung unterlagen. Einige waren zwingendermaßen im Rahmen der Selbsterhaltung zu befriedigen. Blieb eine Befriedigung dieser aus, könne dies zum Tod führen. (vgl. Fromm, 1983, S. 17-27) Fromm fasste dies wie folgt zusammen:

> „Es gibt in der menschlichen Natur gewisse Faktoren, die festgelegt und unveränderlich sind: die Notwendigkeit, die physiologisch bedingten Triebe zu befriedigen, und die Notwendigkeit, Isolierung und seelische Vereinsamung zu vermeiden. [...] Der Mensch hat – je mehr aus seinem ursprünglichen Einssein mit seinen Mitmenschen und der Natur heraustritt und „Individuum“ wird – keine Wahl, als sich entweder mit der Welt in spontaner Lieben und produktiver Arbeit zu vereinen oder aber auf irgendeine Weise dadurch Sicherheit zu finden, daß er Bindungen an die Welt eingeht, die seine Freiheit und die Integrität seines individuellen Selbst zerstören “ (Fromm, 1983, S.27)

Für Fromm hatte daher gehend der Begriff der Freiheit zwei konträre Positionen inne. (Fromm, 1983, S.38f.) Das Individuum erlange mit der Entfesselung von äußeren Machtinstanzen zwar Freiheit, aber zugleich entfache dies in ihm ein Gefühl der Unsicherheit, vor dem es zu flüchten vermöge.
Die Freiheit wird für den Menschen sozusagen zu einer Last. Fromm beschrieb, dass sich Unterwerfung als entgegenkommender Fluchtweg für die Meisten anbiete. Man konnte die Last der Freiheit somit an jemand andern übertragen beziehungsweise dies auf jemand andern abwälzen und man konnte somit wieder das Gefühl der Sicherheit erlangen. (vgl. Fromm, 1983, S. 120)

5.3.2. Fluchtmechanismen

Fromm erläuterte weiterführend verschiedene Fluchtmechanismen, die in Betracht gezogen werden könnten. Als erste Form wurde die Flucht ins Autoritäre behandelt. Selbige zeichnete sich dadurch aus, dass man sich mit etwas oder jemanden außerhalb verschmelzen zu versuchte. Merkmale von diesem Mechanismus bildeten die Gegenpole Unterwerfung und Beherrschung, dich sich durch masochistische beziehungsweise sadistische Prägungen äußerten. (vgl. Fromm, 1938, S.125f.)

5.3.2.1. Die Flucht ins Autoritäre

Beide Formen strebten eine Vereinigung des Selbst mit einem anderen Individuum an. Sowohl der Sadist als auch der Masochist benötigten ein abhängiges Objekt. Sie befanden sich sozusagen in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Fromm beschrieb dies als Symbiose, wobei in jener der Masochist eine passive und der Sadist eine aktive Rolle einnahmen. (vgl. Fromm, 1983, S.139f.)

5.3.2.1.1. Masochistische Charakterzüge

Der Masochist nahm, wie bereits erwähnt, einen passiven Standpunkt ein. Im Zuge masochistischer Tendenzen bezeichnete man sich selbst als minderwertig und würdigte sich in seiner Person herab. Der Masochismus war sozusagen ein Weg zum Ziel. Dieses sei „*das individuelle Selbst loszuwerden*, *sich selbst zu verlieren*; oder anders gesagt: *die Last der Freiheit loszuwerden*." (Fromm, 1938, S.134) Der Masochismus war im Gegensatz zum folgenden Sadismus weniger nachvollziehbar. Denn das Streben nach Macht sei zwar nicht gerade akkurat, aber dennoch naturgemäß. (vgl. Fromm, 1983, S.130)

5.3.2.1.2. Sadistische Charakterzüge

Fromm unterschied drei Arten der sadistischen Charaktermerkmale:

1. Durch das Handeln würde Macht und Gewalt über ein anders Objekt ausgeübt werden. Das Objekt nahm regelrecht die Rolle eines Werkzeuges ein.
2. Eine andere Art sei durch Ausbeutung gekennzeichnet. Der Masochist wollte alles Gute, das das Objekt innehatte, in sich aufnehmen, um seine Triebe und Bedürfnisse zu befriedigen.
3. Die dritte und letzte Art sei, dass man sein Gegenüber leiden sehen wollte. Dem Objekt könnten sowohl seelische als auch körperliche Schmerzen zugefügt werden. Das Objekt wurde genüsslich gequält.

Oft verstecke sich hinter jeglicher Form des Sadismus eine übertrieben gutmütige und fürsorgliche Beschaffenheit. Man gebe vor, seinem Objekt alles zu gewähren, außer eben der Freiheit. (vgl. Fromm, 1983, S.126-130)

5.3.2.2. Die Flucht ins Destruktive und die Flucht ins Konformistische

Die beiden weiteren angeführten Fluchtmechanismen sollen folglich nur kurz thematisiert werden.

Bei der Flucht ins Destruktive erfolgte keine Symbiose, sondern eine Vernichtung dessen, was das Selbst umgibt. Die Zerstörung selbiger war der letzte Ausweg, um nicht von ihr zunichte gemacht zu werden. (vgl. Fromm, 1983, S.157)

Bei der Flucht ins Konformistische isolierte man sich gänzlich vom Bedrohenden. „Dieser Mechanismus stellt die Lösung dar, für die sich die meisten normalen Menschen in unserer heutigen Gesellschaft entscheiden. Er besteht kurz gesagt darin, daß der einzelne aufhört, er selbst zu sein [...]." (Fromm, 1983, S.162)

Die sexuelle Komponente, auf welche sich Wilhelm Reichs Publikation stützt, ließ Erich Fromm unbehandelt. Um eine eindringliche Analyse der Primärliteratur vorzunehmen, muss eine Verflechtung selbiger Werke erfolgen. Denn sowohl Wilhelm Reich als auch Erich Fromm bieten Ansätze zur Charakterisierung der Protagonisten. Einen weiteren Ansatz zu Analyse soll Theodor W. Adornos Werk „Studien zum Autoritären Charakter" darlegen.

5.4. Theodor W. Adorno „Studien zum Autoritären Charakter"

Das folgende Werk, welches behandelt werden soll, wurde in den 40'er Jahren in den USA vom Institut für Sozialforschung in Zusammenarbeit mit amerikanischen Forschungsinstituten verfasst. Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson und R. Nevitt Sanford, welche in die USA emigrierten, widmeten sich im Rahmen ihrer Forschung der Frage, was den Menschen für faschistische Ideologien empfänglich mache. Die Ergebnisse der fünfbändigen Sammelstudie mit dem Originaltitel „Studies in Prejudice" wurden erstmals 1950 in New York veröffentlicht. Derjenige Band, welcher für diese Arbeit als Grundlage dienen soll, umfasst im Wesentlichen die Beiträge von Adorno und den oben genannten Autoren und Autorinnen. Selbiger trägt den Originaltitel „The Authoritairan Personality". Bis heute erfolgte keine vollständige Übersetzung in die deutsche Sprache der Sammelstudie. (s.p., Adorno, 2017)

Die beiden zuvor analysierten Arbeiten erwiesen sich als maßgebliche Grundlage für das nun behandelte Werk. Wilhelm Reich und Erich Fromm leisteten durch ihre psychoanalytisch-sozialpsychologische Betrachtung des autoritären Charakters wichtige Vorarbeiten. Selbige

Form der Betrachtung ging wiederum auf Sigmund Freud zurück. (vgl. Fahrenberg u. Steiner, 2004, S.4)

Die Hypothese, an der sich die Forschung orientierte, war folgende:

> „[...] daß die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Überzeugungen eines Individuums häufig ein umfassendes und kohärentes, gleichsam durch eine „Mentalität" oder einen „Geist" zusammengehaltenes Denkmuster bilden, und daß dieses Denkmuster Ausdruck verbogener Züge der individuellen Charakterstruktur ist." (Adorno, 2017, S.1)

Als Probandinnen und Probanden wählten sie bewusst keine Personen aus, die sich zum Faschismus bekannten, da sich diesbezüglich keiner offiziell darüber geäußert hätte. Man widmete sich also solchen Personen, die als potentielle Faschisten bezeichnet werden konnten. Man kam zu dem Schluss, dass Personen, die dem Faschismus solidarisch gegenüberstanden, viele Gemeinsamkeiten aufweisen müssten. Im Gegensatz dazu würden sich nicht anfällige Personen deutlich voneinander unterscheiden.

Die Aufgabe, den potentiellen Faschismus zu erforschen, gestaltete sich schwierig und komplex, da dessen Ermittlung spezielle Methoden verlangte. (vgl. Adorno, 2017, S.1f.) Auf diese wird später noch tiefer eingegangen werden. Vorerst sollen jedoch noch wichtige allgemeine Details zur Untersuchung dargelegt werden.

Die Fragen der Studie, die aus der Hypothese abgeleitet wurden, lauteten wie folgt:

> „Wenn es ein potentiell faschistisches Individuum gibt, wie sieht es, genau betrachtet, aus? Wie kommt antidemokratisches Denken zustande? Welche Kräfte im Individuum sind es, die sein Denken strukturieren? Wenn es solche Individuen gibt, sind sie in unserer Gesellschaft weit verbreitet? Und welches sind ihre Determinanten, wie der Gang zu ihrer Entwicklung?" (Adorno, 2017, S.2)

Am Beginn der Untersuchung bildete der Antisemitismus den wesentlichen Bezugspunkt bezüglich potentiell faschistischer Personen beziehungsweise deren Neigungen. Diesbezüglich ging man davon aus, dass der Antisemitismus nur in Form einer breiten ideologischen Erscheinung auftreten könne. Des Weiteren ging man davon aus, dass die Annahme faschistischer Ideologien von den Individuen tief in deren psychologischen Bedürfnissen verwurzelt sei. (vgl. Adorno, 2017, S.3)

Die Theorie lehnte sich eng an Sigmund Freuds an, dass die Charakterformung maßgeblich über die Bedürfnisse der Menschen erfolge. Demnach erfolgte die Entwicklung und Entfaltung des Charakters eines Menschen durch dessen Erziehung und dessen Interaktion mit der Umwelt beziehungsweise mit der Gesellschaft. Daher war es besonders wichtig, auch auf so-

zioökonomische Faktoren in Bezug auf die Empfänglichkeit faschistischer Ideologien einzugehen. (vgl. Adorno, 2017, S.4-10)
Indes galt es auch das Individuum nicht nur oberflächlich zu betrachten, sondern tief in die Schichten seines Unbewussten einzudringen. Denn

> [...] das Individuum kann „geheime" Gedanken haben, die es, wenn möglich, unter keinen Umständen offenbaren wird; es kann Gedanken haben, die es sich selbst nicht eingestehen mag, und es kann Gedanken haben, die es nicht ausspricht, weil sie so vag und ungeordnet sind, daß es sie nicht in Worte zu kleiden vermag." (Adorno, 2017, S.5)

Dies war unter anderem die Begründung, warum die Anwendung spezieller Methoden unabdingbar gewesen war. Denn das, was der Mensch sagt beziehungsweise äußert, ist oft nicht ident mit den Gedanken. Es galt also vor allem der Frage nachzugehen, was der Mensch wirklich denke. (vgl. Adorno, 2017, S.5-10)
Man versuchte dies umzusetzen, indem man Fragebögen und Interviews durchführte. Um die Resultate einschätzen zu können, wurden die Ergebnisse anhand mehrerer Skalen miteinander verglichen. Vorerst verwendete man drei verschiedene Skalen zur Einordnung und Beurteilung.

1. Die Antisemitismus-Skala (AS-Skala)
2. Die Ethnozentrismus-Skala (E-Skala)
3. Die Skala für politisch-ökonomischen Konservatismus (PEC)

Die hier gelisteten Skalen brauchte man vor allem „zur Messung ideologischer Oberflächentrends [...] der üblichen soziopsychologischen Forschungspraxis". (Adorno, 2017, S.20)
Da diese den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie nicht ausreichend beschreiben konnten, galt es „eine Skala mit Sätzen zusammenzustellen, die, gemäß Hypothesen und klinischen Erfahrungen, als „Enthüllungen" verhältnismäßig verborgener Züge in der Charakterstruktur betrachtet werden konnten, und die eine Disposition bezeichneten, faschistische Ideen – bei entsprechender Gelegenheit – spontan zu äußern oder sich von ihnen beeinflussen zu lassen", zu erstellen. (Adorno, 2017, S.20)
Die Fragen der tiefgründigen Analyse legte man vor allem auf der emotionalen Ebene an. Auch wenn manche Fragen auf den ersten Blick oberflächlich erschienen, lag in der Antwort, die eine durchdringliche Interpretation verlangte, die Wertvorstellungen des Individuums verborgen. Gerade im Anfangsstadium der Untersuchung war es wichtig, das Individuum möglichst auf seine Vielfältigkeit zu erforschen. Es sollte ein möglichst breites Spektrum geschaf-

fen werden. Eingegrenzte beziehungsweise spezialisierte Fragen wurden dann mit selbigen in Beziehung gesetzt, um eine engere Charakteranalyse zu erreichen. (vgl. Adorno, 2017, S.22)
Nachdem diese Forschung schon weit vorangeschritten war, entschloss man sich dazu, eine neue Skala zu generieren. Diese sollte die bisherigen keineswegs ersetzen, sie sollte eher eine Ergänzung darstellen. Man erhoffte sich, dass die Ergebnisse auf den verschiedenen Skalen miteinander korrelieren würden.
Die neue F-Skala sollte als Messinstrument für potentiell faschistische und antidemokratische Charakterphänomene dienen. Im Zuge der Resultate, die man bisher erforscht hatte, versuchte man diese durch die Konstruktion von Variablen in ein geordnetes System zu bringen. (vgl. Adorno, 2017, S.37-40)
Die folgenden Variablen definierten sozusagen den Inhalt der F-Skala:

a. *Konventionalismus*. Starre Bindung an die konventionellen Werte des Mittelstandes.
b. *Autoritäre Unterwürfigkeit.* Unkritische Unterwerfung unter idealisierte Autoritäten der Eigengruppe.
c. *Autoritäre Aggression.* Tendenz, nach Menschen Ausschau zu halten, die konventionelle Werte mißachten, um sie zu verurteilen, ablehnen und bestrafen können.
d. *Anti-Intrazeption*. Abwehr des Subjektiven, des Phantasievollen, Sensiblen.
e. *Aberglaube und Stereotypie*. Glaube an die mystische Bestimmung des eigenen Schicksals; die Disposition, in rigiden Kategorien zu denken.
f. *Machtdenken und „Kraftmeierei*. Denken in Dimensionen wie Herrschaft-Unterwerfung, stark-schwach Führer-Gefolgschaft; Identifizierung mit Machtgestalten; Überbetonung der konventionalisierten Attribute des Ich; übertriebene Zurschaustellung von Stärke und Robustheit.
g. *Destruktivität und Zynismus*. Allgemeine Feindseligkeit, Diffamierung des Menschlichen
h. *Projektivität*. Disposition, an wüste und gefährliche Vorgänge in der Welt zu glauben; die Projektion unbewußter Triebimpulse auf die Außenwelt.
i. *Sexualität*. Übertriebene Beschäftigung mit sexuellen „Vorgängen“. (Adorno, 2017, S.45)

Nach mehreren Adaptionen konnte sich schlussendlich die angestrebte F-Skala etablieren. (vgl. Adorno, 2017, S.101)

Mit der Entwicklung der F-Skala und der intensiveren Beschäftigung der Resultate verlagerte sich allmählich auch der Schwerpunkt der Untersuchung. Bildeten zu Beginn noch „spezifische Untersuchungen über den Antisemitismus“ den Schwerpunkt, verlagerte sich dieser zu dem „die Beziehungen minoritätenfeindlicher Vorurteile zu umfassenderen ideologischen und charakterologischen Konfigurationen zu untersuchen“. (Adorno, 2017, S.105) Der anfängliche Schwerpunkt verschwand nahezu ganz aus den Untersuchungen.

Abschließend soll noch auf die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung eingegangen werden. Adorno musste feststellen, dass im Bereich Wirtschaft und Politik nicht von einer Meinung der Individuen in dem Sinn gesprochen werden kann, da deren *Meinung* sich vor allem auf Unwissenheit und Verwirrung stütze. Bei der Interpretation der Resultate ist diesem Aspekt große Aufmerksamkeit beizumessen, da sich aus dem Mangel an politischer Kenntnisse eine Unsicherheit in den Individuen verbreitet hatte. Diese Unsicherheit stellte den idealen Nährboden für radikalisierte Massenbewegungen dar. Die Ideologie entsprach dem, was sie glaubten, denken zu müssen. Salopp gesagt, lebten die Menschen das Leben, das ihnen als lebenswert und qualitätsvoll vorgegaukelt wurde. Ein kritisches Hinterfragen dessen blieb aus, man nahm es einfach so hin. Diese formale Struktur politischen Denkens war als ein Schlüsselphänomen der Empfänglichkeit für den Faschismus anzusehen. (vgl. Adorno, 2017, S.187-199)

Zudem ging aus den Resultaten hervor, dass sich die Menschen in labilen und unsicheren Zeiten, staatliche Kontrolle sogar erhoffen beziehungsweise wünschen und erwarten würden. Es erfolgte eine regelrechte Unterwerfung der Gesellschaft betreffend die Staatsgewalt.

Jedoch konnte das Phänomen der Unterwürfigkeit nicht nur auf wirtschaftlicher und politischer Ebene erkannt werden, sondern auch bei Fragen bezüglich der Religion. Die Religion wurde als Mittel ihres Nutzens gebilligt, nicht wegen ihres Selbstzweckes. (vgl. Adorno, 2017, S.256-287) Auch hier findet man eine

> „Tendenz zur Unterordnung und zum Verzicht auf ein eigenes Urteil, die so charakteristisch für die Mentalität der Anhänger faschistischer Bewegungen ist. Sie akzeptieren eine Ideologie, nicht weil sie sie verstehen oder weil sie an ihren Inhalt glauben, sondern wegen ihrer unmittelbaren Brauchbarkeit oder aufgrund willkürlicher Beschlüsse.“ (Adorno, 2017, S.287f.)

Adorno führte am Ende eine Kategorisierung im Rahmen von Typen und Syndromen an. Diese sollte ein Verständnis des sehr vielfältigen, menschlichen Charakters ermöglichen. Die zuvor angeführten Variablen der F-Skala könnten unter einem Syndrom zusammengefasst

werden. Man kam zu dem Schluss, dass der potentiell faschistische Charakter in sich selbst eine strukturelle Einheit bilde.

Autoritäre Unterwürfigkeit, Konventionalismus, Aggressivität, Manipulation und ähnliche Tendenzen traten im Normalfall gemeinsam auf. Die vorherigen Subsyndrome fanden sich allesamt in der dynamischen faschistischen Charakterstruktur wieder. (vgl. Adorno, 2017, S.307-312)

6. Junge Menschen gefangen zwischen Dressur und Opportunismus

Im Kapitel 6 folgt eine Auseinandersetzung mit den Primärtexten. Diese sollen, wo es möglich ist, anhand der drei vorhergegangenen Texte und weiterer Sekundärliteratur analysiert und damit die Fragestellung der Diplomarbeit beantwortet werden. Zunächst, sozusagen als Hinführung, wird nochmals spezifischer auf die Genres der Primärtexte, die herangezogen werden, eingegangen.

Die literarische Beschäftigung mit Erziehung und Schule ist keineswegs eine Erscheinung, die im Ausgang des 19. Jahrhunderts wurzelt. Seit der frühen Neuzeit ist sie wesentlicher Bestandteil der Literaturwissenschaft. Jedoch erfolgte an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein literarischer Höhepunkt der Behandlung dieser Topoi. Diese vermehrte Auseinandersetzung ist vor allem auf die flächendeckende Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Deutschen Reich und die Publikation der Monographie „Das Jahrhundert des Kindes“ von Ellen Key zurückzuführen. Das Werk wurde im Original 1900 publiziert und zwei Jahre später erschien es auch in deutscher Übersetzung. Diese Publikation gilt als Auslöser des Emporkommens diverser pädagogischer Reformströmungen. Aus den beiden vorangestellten Ereignissen resultierte die vermehrte Bearbeitung des Themenkomplexes und der somit einhergehende Aufschwung am Literaturmarkt. (vgl. Glasenapp, 2016, S.231)

Durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema werden jene Genrebezeichnungen als epochentypische Genres benannt. Dieses wird, je nach Schwerpunktsetzung der Texte, mit den Gattungsbezeichnungen „Schul- oder Erziehungsroman, Schulgeschichte, Schülerroman oder auch Desillusions- und Degenerationsroman“ versehen. (Mix, 1995, S.13)

Wie im Kapitel 2.6 Geschichte und Literatur bereits als ein dynamisches Gefüge beschrieben wurden, ist jene Abhängigkeit auch in diesen Genres nicht zu verneinen.

> „Im Mittelpunkt soll [...] die Frage stehen und geprüft werden, inwieweit die sozialen, institutionellen und individuellen Verhaltensstandards und Bewußtseinsformen von Macht die Darstellung der Schule in der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts prägen.“ (Luserke, 1999, S.7)

Bevor nun auf die einzelnen Primärtexte näher eingegangen wird, soll eine Gattungszuordnung selbiger versucht werden. Damit möge vor allem die Berechtigung jener Texte, die eindeutig zu einem Genre zuordenbar sind, erläutert werden.

Von den gewählten Primärwerken, sechs an der Zahl, repräsentieren nur zwei einen typischen Schulroman. Diese sind:

- Hermann Hesse „Unterm Rad“ (1906)
- Friedrich Torberg „Der Schüler Gerber“ (1930)

Als Internatsroman, in welchem die Schule eine divergente Rolle im Gegensatz zu anderen vorliegenden Texten einnimmt, kann Robert Musils Werk „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ genannt werden. Dieses wurde 1906 erstmals veröffentlicht.
Das erste Werk von Heinrich Mann „Professor Unrat“ (1905), das in vorliegender Diplomarbeit behandelt wird, wird der Gattung des „sozialen Zeitromans“ zugewiesen. (vgl. Seedorf, 2014, S.87) Der Roman kann aber dennoch als ein untypischer Schulroman gelesen werden. Anders ist es bei Heinrich Manns weiterem Werk „Der Untertan“ (1914), das in dieser Arbeit Anwendung findet. Selbiges wird vorwiegend als kritisch historischer Gesellschaftsroman betitelt. (vgl. Schlewitt, 2015, S.23) Trotz alledem darf dieses Werk in dieser Arbeit nicht unbearbeitet bleiben, da die Schule dennoch eine prägende Rolle des Protagonisten einnimmt und die Unterwerfung unter autoritäre Systeme durchgängig präsent ist und das Leben der Hauptfigur bestimmt und deren Charakter und Eigenschaften beeinflusst und formt.
Auch der letzte Roman „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth aus dem Jahr 1937 wird vor allem als zeitkritisch-historischer Roman gelesen. (vgl. Krischel, 2016, S.92f.) Jener nimmt im Rahmen dieser Arbeit aber einen besonderen Stellwert ein, da hier die Schule als Erziehungsinstanz unter Hitler beschrieben wird. Es erfolgt demnach eine vollständige Unterwerfung der Gesellschaft. In jenem Werk wird sowohl die freiwillige als auch gezwungene Unterwerfung von Kindern- und Jugendlichen an die Spitze getrieben.

In dem Kapitel 6.1. wird es vor allem darum gehen, inhaltliche Vorgänge und Handlungen der Primärliteratur konkret zu beschreiben. Im folgenden Kapitel soll dann eine Analyse dieser Vorgänge anhand der Werke von Theodor W. Adorno, Erich Fromm und Wilhelm Reich geschehen.

6.1. Einem autoritären System und Umfeld gerecht werden

Autoritäten beziehungsweise autoritäre Systeme wirken und walten in allen sechs Werken der verwendeten Primärliteratur. Diese kommen jedoch sehr unterschiedlich zu Geltung. Wie bereits im Kapitel 5 erwähnt wurde, wird in dieser Arbeit vor allem mit einem Begriff des Autoritären operiert, der einen massiv negativen Beigeschmack hat. Vor allem die Institution Schule wird in den Werken in ein dunkles Licht gerückt. Gerade die Entwicklungen im Kindes- und Jugendalter sind relevant, da sich die Fragestellung auf die genannte Altersgruppe begrenzt. Aus diesem Aspekt resultieren diverse Eingrenzungen, die an den Werken vorgenommen werden müssen. So ist zum Beispiel bei Heinrich Manns „Der Untertan“ (1914) nur ein kleiner Textausschnitt interessant und notwendig für die Analyse hinsichtlich der Fragestellung und deren Beantwortung.
Die Analyse soll anhand einzelner Ebenen beziehungsweise Kategorien durchgeführt werden. Es lassen sich „vier große autoritäre Systeme“ erkennen:

1. Die Institution Schule
2. Das Elternhaus
3. Die vorherrschende politische Ideologie
4. Die Gleichaltrigen

Es muss noch angemerkt werden, dass bei jeglichem System das Umfeld nicht außer Acht gelassen werden darf. So zählen zur Institution Schule ebenso der Lehrkörper und das Leben im Internat.

6.1.1. Schule als Autorität

Die Institution Schule nimmt in allen Werken eine wichtige Rolle ein und ist für den Handlungsverlauf maßgebend. In einigen Werken wird sie offen als Machtinstrument präsentiert, in anderen nimmt sie eine verdeckte Position ein, der es einer eindringlicheren Analyse bedarf.

6.1.1.1. Hermann Hesse als Kritiker des Bildungswesens

In seinem Werk „Unterm Rad“, das 1905 erschienen ist, übt Hermann Hesse heftige Kritik am Bildungswesen der Wilhelminischen Ära. Er selbst wurde beinahe zum „Opfer“ von selbigem, konnte sich jedoch von dessen Fängen im letzten Moment entreißen. Seinem jüngeren Bruder gelang dies leider nicht. Durch diverse Briefwechsel, die Hesse pflegte, wissen wir heute über den autobiografisch gefärbten Hintergrund Bescheid. (vgl. Herforth, 2016, S.12f.) In einem Brief an Karl Isenberg schreibt er beispielsweise vor Erscheinung seines Buches im November 1904:

> „Die Schule ist die einzige moderne Kulturfrage, die ich ernst nehme und die mich gelegentlich aufregt. An mir hat die Schule viel kaputtgemacht, und ich kenne wenig bedeutendere Persönlichkeiten, denen es nicht ähnlich erging. Gelernt habe ich dort nur Latein und Lügen, denn ungelogen kam man in Calw und im Gymnasium nicht durch – wie unser Hans beweist, den sie ja in Calw und im Gymnasium, weil er ehrlich war fast umbrachten. Der ist auch, seit sie ihm in der Schule das Rückgrat gebrochen haben, immer unterm Rad geblieben.“ (Unseld, 1986, S.24)

Sein Bruder Hans nimmt sich 1935 das Leben. Die Erinnerung an jene schwere Zeit, aber auch an seine Schulzeit, versucht Hermann Hesse in seinen Werken zu verarbeiten. So absolvierte auch er selbst das Landesexamen und besuchte anschließend das Klosterseminar Maulbronn. Hesse selbst unternahm einen Fluchtversuch aus jenem im Jahre 1892 und musste daher unverzüglich das Seminar verlassen. Auch sein Zustand wurde mit einer Nervenkrankheit abgestempelt. Der Schriftsteller wurde darauf in eine Nervenheilanstalt eingewiesen und nach einem Selbstmordversuch in eine Irrenanstalt eingeliefert. Aus dieser Anstalt wurde er als *geheilt* entlassen und besuchte anschließend nochmals das Gymnasium. (vgl. Herforth, 2016, S.15-18) In seinem Werk „Unterm Rad“ wird er nun zum Kläger und Kritiker des Systems:

> „In der Geschichte und Gestalt des kleinen Hans Giebenrath, zu dem als Mit- und Gegenspieler sein Freund Hermann Heilner gehört, wollte ich die Krise jener Entwicklungsjahre darstellen und mich von der Erinnerung an sie befreien, und um bei diesem Versuch das, was mir an Überlegenheit und Reife fehlte, zu ersetzen, spiele ich ein wenig den Ankläger und Kritiker jenen gegenüber, denen Giebenrath erliegt und denen ich selber beinahe erlegen wäre: der Schule, der Theologie, der Tradition und Autorität.“ (Unseld, 1986, S.26)

Hermann Hesse entwirft mit seinem Protagonisten Hans Giebenrath den Prototypen eines Schülers, wie er dem Bild der Obrigkeiten entsprach: „Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse, und genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es

nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner.“ (Hesse, 1981, S.90) Er passt sich dieser Ordnung an. Er hinterfragt das System nicht und macht sich keine Gedanken darüber, ob dies alles einen Sinn habe. Er unterwirft sich dem System bereitwillig. Er ist eine Marionette der Erwachsenenwelt. „Hans Giebenrath ein Mensch der Mitte, ohne jedoch sein eigener Mittelpunkt zu sein.“ (Noob, 1998, S.165)
Der begabte Hans wird für jeden als Mittel zu persönlichen Zwecken *missbraucht*. Er gilt in seinem kleinen Dorf, in seiner Familie und auch in der Schule als Aushängeschild.

Ganz im Sinne der „Integration der Schüler in die bestehende Ordnung, das Festhalten am Status quo sowie die Wahrung der Traditionen ist für den Lehrapparat demnach oberstes Gebot.“ (Noob, 1998, S.173)

> „Es war etwas in ihm (dem Menschen), etwas Wildes, Regelloses, Kulturloses, das mußte erst zerbrochen werden, eine gefährliche Flamme, die mußte erst gelöscht und ausgetreten werden. Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berge herbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam, eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitslicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen [...].“ (Hesse, 1981, S.46f.)

Die gesellschaftlichen Anforderungen und die Anpassungswilligkeit von Hans greifen wie ein Zahnrad ineinander. So sieht auch der Rektor einen persönlichen Nutzen im außerordentlich begabten Hans. Nicht nur sein Ansehen, sondern das Image der ganzen Schule könnte dadurch aufpoliert werden. So war es Ziel des Rektors den Jungen von allen äußeren Einflüssen fernzuhalten. (vgl. Noob, 1998, S. 173ff.)

> „Wie schön hatte sich der kleine Giebenrath entwickelt! Das Strolchen und Spielen hatte er fast von selber abgelegt, das dumme Lachen in den Lektionen kam bei ihm längst nimmer vor, auch die Gärtnerei, das Kaninchenhalten und das leidige Angeln hatte er sich abgewöhnen lassen“ (Hesse, 1981, S.47)

Hans werden die Freuden der Kindheit genommen. Er steht den Verboten der Erwachsenen nicht nur gleichgültig gegenüber, nein, ihn plagt sogar das schlechte Gewissen, wenn er eine Runde durch den Wald spaziert oder angelt. Insbesondere in jener Zeit, in der sich schon auf das Leben und Lernen im Seminar Maulbronn vorbereitet. Das Landesexamen besteht Hans ganz im Sinne seines Vaters, seiner Schulmeister und des Pfarrers. Nun ist der Weg ins be-

gehrte Seminar geebnet und seine „Förderer und Gönner“ können bereits die ersten Früchte ernten. Jedoch kommt im Seminar alles anders als von jenen erwartet.

Im Kloster geschehen zwei prägnante Schlüsselerlebnisse, die Hans wesentliche innerlich verändern:

- Die Freundschaft zu Hermann Heilner
- Der Tod des Mitschülers Hindinger

Hans werden nach und nach die wirklichen Freuden des Lebens bewusst. So sehen seine Schulmeister die Freundschaft zu Heilner als Last und Verderbnis, im Gegensatz dazu sieht Hans darin „[...] vielmehr einen Schatz, der alles Versäumte aufwog – ein erhöhtes wärmeres Leben, mit dem das frühere nüchterne Pflichtdasein sich nicht vergleichen ließ.“ (Hesse, 1981, S.94) Durch jene Freundschaft verschlechterten sich sowohl die schulischen Leistungen von Hans als auch das Ansehen bei den Lehrern rapide. Das Nichtbeachten und Ignorieren seiner Lehrer stürzt den ehemaligen Musterschüler völlig in den Abgrund. Hans wird letztlich mit der Diagnose einer Nervenkrankheit aus dem Seminar entlassen. „Und keiner dacht etwa daran, daß die Schule und der barbarische Ehrgeiz eines Vaters und einiger Lehrer dieses gebrechliche Wesen so weit gebracht hatten.“ (Hesse, 1981, S.109)
Als Hans nach Hause kommt, beachten ihn auch jene nicht, die ihn zuvor mit ihrer Aufmerksamkeit überschüttet haben. Er ist verbraucht und ausgebrannt, sie sehen in Hans kein für sich gewinnbringendes Objekt mehr. „Er war kein Gefäß mehr, in das man allerlei hineinstopfen konnte, kein Acker für vielerlei Samen mehr; es lohnte sich nicht mehr, Zeit und Sorgfalt an ihn zu wenden.“ (Hesse, 1981, S.114)

6.1.1.2. Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“ als Reaktion schulischer Vorkommnisse

Der Schülerroman von Friedrich Torberg kann ebenso als harte Kritik am Schulsystem, insbesondere dessen Ausführern, verstanden werden. Auf Grund zehn Schülerselbstmorde innerhalb von nur einer Woche im Jahre 1929 sieht sich Torberg zu diesem Werk veranlasst. (vgl. Torberg, 2009, S.8)
Ähnlich wie bei Heinrich Manns „Professor Unrat“ subsumiert er seine Kritik in einer repräsentativen Lehrperson. Der restliche Lehrkörper wird als machtlos gegenüber dieser einen Person geschildert. Artur Kupfer, der den Spitznamen Kupfer Gott trägt, ist sich seiner Macht

durchaus bewusst und lässt diese in seinem begrenzten Machtfeld ohne Rücksicht auf Verluste walten. Er ist sich nämlich, im Gegensatz zum Gymnasialprofessor bei Heinrich Mann, durchaus im Klaren, dass er nur in der Schule beziehungsweise in seinem Klassenzimmer das Sagen hat. Außerhalb der Schule hat er keinerlei Macht über die heranwachsenden Zöglinge.

> „Er wußte, daß er, sowie er aus dem Machtbereich der Schule draußen war, niemanden und mit nichts imponieren konnte. [...] Und weil er mit nichts anderem aufwarten konnte, mußte er seine Persönlichkeit als gefürchteter Professor so gewaltig ausbilden, daß sie seine Persönlichkeit als Privatmensch überschattend bestimmt. Nicht umgekehrt. Er war nicht die Person Artur Kupfer, die sich in den Beruf Mathematikprofessor stellte, sondern er war der Mathematikprofessor, der Mathematikprofessor, der sich in die Person des Artur Kupfer stellte Er wurde von seiner Tätigkeit ausgeübt.“ (Torberg, 2009, S.31)

Ebenso, wie Professor Raat, interessieren ihn nicht die leistungsschwachen Schüler. Er will den starken Gegner unschädlich machen und seine Macht demonstrieren.

> „Er wählte seine Opfer wie ein Gourmet [...]. Ganz Leistungsunfähige, ganz Dumme verschluckte er als Beilage, nahm sie eben mit, weil sie just zu Hand waren. [...] Ihn verlangte nach solchen, die innen faist waren. Eine besondere Pikanterie ergab sich, wenn so ein Schüler obendrein aus wohlhabende Familie stammte oder den Ruf besonderer Intelligenz genoß.“ (Torberg, 2009, S.23)

Der wahre Inhalt seines Berufes wird zur Nebensache. Das Ringen seiner Schüler nach dem Bestehen, das Kupfer durch seine Machtausübung unmöglich macht, stellt seine Erfüllung dar. Jeder Kampf, der einmal von Kupfer begonnen wurde, wurde auch von ihm siegreich beendet.

Für das kommende Schuljahr bemüht er sich um einen besonderen Unterlegenen. Er selbst setzt alle Hebel in Bewegung, um der Klassenvorstand jener Klasse zu werden, in der Kurt Gerber sitzt. Es steht von vornherein fest, dass Kurt Gerber kein leichtes Jahr bevorsteht. Das Scheitern ist bereits vorprogrammiert. Er besucht die achte Klasse und wird dieses Schuljahr maturieren. Kupfer sieht nun die letzte Chance, ihm seinen Weg zu verbauen und gibt dies bereits in den Sommerferien gegenüber Kurts Vater durch folgende Worte preis: „Ah...Gerber? Der Vater des Oktavaners? Nun, Ihr Sohn würde bei mir nichts zu lachen haben. Solche Früchtchen kriege ich auch noch klein.“ (Torberg, 2009, S.10)
Das Schicksal Gerbers scheint bereits besiegelt. Der Schüler Kurt Gerber selbst betrachtet die Umstände eher nüchtern. Obwohl ihm sein Vater und auch einige Lehrer raten, die Schule zu wechseln, will er nicht aufgeben und sich seinem Widersacher stellen.

6.1.1.3. Die Schule am Rande bei Heinrich Mann

Auch Heinrich Mann übt mit seinen beiden Werken Kritik am autoritären Schulsystem des Wilhelminischen Kaiserreichs. In seinem Werk „Professor Unrat“ (1905) äußert er diese jedoch nicht direkt anhand der Institution, sondern über den Gymnasialprofessor Raat. Ihering äußert sich diesbezüglich zum Werk wie folgt: „„Professor Unrat“ ist das erste Werk Heinrich Manns, das an einem der Machtpfeiler des wilhelminischen Deutschlands rüttelt: an der Schule.“ (Ihering, 1951, S.33)
Er versucht in jener Figur ebenso das vorherrschende Bild des typischen Bildungsbürgers zum Ausdruck zu bringen. Somit kritisiert Mann nicht nur die Institution Schule, sondern auch das vorherrschende Bild der Gesellschaft.
Für Unrat ist es nicht der Beruf als Lehrer, der ihm Freude und Genugtuung bereitet, sondern das Quälen seiner Schüler. Am örtlichen Gymnasium quält er bereits Generationen und will davon auch nicht ablassen:

> „[...] Und Sie, von Erztum, merken Sie sich, daß Sie nicht der erste Ihres Namens sind, den ich in seiner Laufbahn – gewiß nun freilich – beträchtlich aufgehalten habe, und daß ich Ihnen auch ferner Ihr Fortkommen, wenn nicht gar unmöglich machen, so doch, wie seinerzeit Ihrem Onkel, wesentlich erschweren werde. ... Mein Urteil über Ihre Familie, von Erztum, steht seit fünfzehn Jahren fest [...].“ (Mann, 2008, S.12)

„Unreflektiertes Auswendiglernen, geistige Bevormundung und Unterdrückung jeglicher Individualität des Schülers“ sind wesentliche Schwerpunkte seiner didaktischen und methodischen Maßnahmen. (Seedorf, 2014, S.89) Im Vordergrund steht immer die Heranbildung gehorsamer Untertanen. So verkörpert Professor Unrat damit:

> „ein(en) Lehrer, der das Wohlgefallen Kaiser Wilhelms erregen müsste [...]. Er fühlt sich als Teil des Herrschaftsapparates und genießt diese Rolle. Damit wird aber die Schule zugleich zu einem Mikrokosmos des Staates, der Schüler zum Untertanen und der Lehrer zum Herrscher, zum Tyrannen im Klassenzimmer.“ (Eppel, 1998, S.25)

Ein wesentlicher Unterschied zum typischen Schulroman ist, dass letzten Endes der Tyrann selbst seiner Herrschsucht unterliegt.

In Heinrich Manns nächstfolgendem Werk, das als Grundlage dieser Diplomarbeit dient, nimmt die Schule nur sehr wenig Raum ein. Die Erzählung und Schilderung der Kindheit und Schulzeit des Protagonisten wird schneller vermittelt als die restliche Lebenszeit, wie etwa jener Abschnitt seiner politischen Karriere. Im Rahmen dieser Arbeit ist aber vor allem die

Zeit wichtig, die Diederich Heßling vor Eintritt in die Schule, im Beisein seiner Familie und dann jene, die er in der Schule zubringt. Da diese Zeitspanne enorm prägend für seine späteren Charaktermerkmale ist.

Heinrich Mann

> „unternimmt den – zu seiner Zeit einzigartigen – Versuch, die fixierte psychologische, chrakterologische Gestalt eines Menschen aus einen Lebensbedingungen von frühster Kindheit an als prozeßhaft entstandene anschaubar zu machen. [...] Dieser gesellschaftliche Typus (des Untertanen) wird [...] genetisch, mit der Dimension seiner lebensgeschichtlichen Tiefe versehen, entwickelt.“ (Emrich, 1981, S. 44)

„Diederich ist ein eigenartiges Kind“. (Schlewitt, 2015, S.33) Er ist in diesem Sinne eigenartig, da er die Strenge seines Vaters rühmend schätzt und die warmherzige Erziehung seiner Mutter verachtet.

So sagt er stolz zu den Fabrikarbeitern, die ihn verspotten, wenn er wieder einmal Prügel bekommt: „Ich habe Prügel bekommen, aber von meinem Papa. Ihr wäret froh, wenn ihr auch Prügel von ihm bekommen könntet. Aber dafür seid ihr zu wenig.“ (Mann, 2015, S.9)

Auch als er in die Schule eintritt, erzählt er jedes Mal selbstbewusst und prahlerisch darüber am Mittagstisch, wenn er wieder einmal von den Lehrern Prügel bekommen hat. Es dauert nicht lange, bis auch er zum „siegestrunkenen Unterdrücker“ wird. (Mann, 2015, S.15)

> „Er hatte, wie es üblich und geboten war, den einzigen Juden seiner Klasse gehänselt, nun aber schritt er zu einer ungewöhnlichen Kundgebung. Aus Klötzen, die zum Zeichnen dienten, erbaute er auf dem Katheder ein Kreuz und drückte den Juden davor in die Knie.“ (Mann, 2015, S.15)

Die autoritären Gegebenheiten lassen den zu Beginn ängstlichen und unterlegenen selbst zum autoritären Machthaber heranwachsen.

6.1.1.4. Präsenz durch Abwesenheit

Die Schule nimmt im Internatsroman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von Robert Musil aus dem Jahr 1906 eine brisante Rolle ein. Denn obwohl die Schule von Musil selbst als „das A-loch des Teufels“ bezeichnet wird, spiegelt sich dieses Bild keineswegs im vorliegenden Werk wider. (vgl. Smerilli, 2016, S.273) Diese Worte bezieht Musil auf seine Schuljahre, die er selbst in der Militär-Oberrealschule im Mährisch-Weißenkirchen verbringt. Hier sind erste Parallelen zu Musils persönlichen Erfahrungen zu erkennen.
Bei genauerer Betrachtung wird man jedoch erkennen, dass Schule an sich nur sehr begrenzt im Werk vorkommt. Ebenso treten Lehrpersonen nur selten in der Handlung auf. Doch gerade deren Abwesenheit macht sie für diese Arbeit so bedeutsam.

Törleß beginnt, ganz im Gegensatz zu Hans Giebenrath, das schulische System zu hinterfragen. Er stellt schnell fest, dass die Schule für ihn nicht zielführend sein könne.

> „Von alledem, was wir den ganzen Tag lang in der Schule tun, - was davon hat eigentlich einen Zweck? Wovon hat man etwas? Ich meine etwas für sich zu haben, - du verstehst? Man weiß am Abend, daß man wieder einen Tag gelebt hat, daß man so und so viel gelernt hat, man hat den Stundenplan genügt, aber man ist dabei leer geblieben, - innerlich meine ich, man hat sozusagen einen ganz innerlichen Hunger. [...] Es ist so: Ein ewiges Warten auf etwas, von dem man nichts anderes weiß, als daß man drauf wartet...Das ist so langweilig. (Musil, 2012, S.31)

Törleß erlebt im Internat zwei Situationen, die seine Neugier entfachen:

1. Während eines Spazierganges durch den Park bemerkt Törleß eines Tages, wie hoch der Himmel denn eigentlich sei. Er kommt zu dem Schluss, dass dieser unendlich sein müsse. Den Begriff des Unendlichen verbindet er sogleich mit der Mathematik. (vgl. Musil, 2012, S. 87f.)

2. Die Beschäftigung mit den irrationalen Zahlen in der Mathematik beziehungsweise das daraus resultierende Gespräch mit seinem Mathematikprofessor. (vgl. Musil, 2012, 109f.)

Insbesondere das Gespräch mit dem Mathematikprofessor lässt Törleß’ Zweifel an der Schule noch weiterwachsen. Auch Beineberg bekräftigt dessen Glauben noch weiter: „Die lernen ihre

Sachen gerade so auswendig wie der Pfaffe seinen Katechismus, und wenn man sie ein wenig außer der Reihe fragt, kommen sie immer in Verlegenheit.“ (Musil, 2012, S.114)
Die Institution Schule versagt hier gänzlich und vollkommen sowohl auf didaktischer als auch menschlicher Ebene. Das Versagen der Schule und ihrer Vertreter kann keineswegs mit dem Versagen in den anderen Werken gleichgesetzt werden. Es ist nicht das Versagen durch das Unterdrücken des einzelnen, sondern die Abwesenheit dieser.

Diesbezüglich verweist Smerille auf die Sinnlichkeit, die den Protagonisten des Romans auszeichnet. Sinnlichkeit kommt auf zweierlei Ebenen zu tragen:

- Törleß’ Sinneswahrnehmungen sind einzigartig sinnlich und tiefgründig
- erotische und sexuelle Reize werden ausgelöst

Törleß ist mit der Vielzahl an Reizen überfordert und erhofft sich Unterstützung von seinen Lehrern. Diese sind für ihn jedoch keine Hilfe und so versucht er selbst seinen *Verwirrungen* auf den Grund zu gehen. (vgl. Smerilli, 2016, S.273-283)

6.1.1.5. Schule als Instrument

Schule wurde auch in vorher geschilderten Texten als Instrument zur Verfolgung und Durchsetzung politischer Ideologien genutzt. Keines der Werke übt diesbezüglich so heftige Kritik wie Ödön von Horváth in „Jugend ohne Gott“, das im Jahr 1937 erschienen ist. Es soll zeigen, wie leicht Menschen in einem faschistischen Staat beeinflusst und gelenkt werden können. Insbesondere versucht dies Horváth anhand einer Schulklasse darzulegen. Horváth bezieht sich in seinem Werk vor allem auf die unmittelbare Zeit nach der Machtergreifung Hitlers 1933 in Deutschland. Hitler war es gelungen, innerhalb von nur zwei Jahren aus einem demokratischen Staat eine Diktatur werden zu lassen. Besonders an den Jugendorganisationen, die er ins Leben gerufen hat, und den damit verbundenen Erziehungszielen, die auch in der Schule Einzug gefunden haben, bilden zentrale Punkte bei „Jugend ohne Gott“.

Hitler hatte ein konkretes Bild, wie *seine* Jugend zu sein hatte:

> „[...] eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich [...] es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend.“ (Homeier, 1991, S.20)

Dieses Bild beläuft sich auf die Knaben der Gesellschaft. Für die Mädchen hatte er eigene Vorstellungen.

> „Analog der Erziehung des Knaben kann der völkische Staat auch die Erziehung des Mädchens von den gleichen Gesichtspunkten aus leiten. Auch dort ist das Hauptgewicht vor allem auf die körperliche Ausbildung zu legen, erst dann auf die Förderung der seelischen und zuletzt der geistigen Werte. Das Ziel der weilblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein.“ (Honekamp,1991, S.47; zitiert nach Krischel, 2016, S.19)

Das vorherrschende Bild des Lehrers kam eher jenes eines Soldaten gleich:

> „Wir deutschen Lehrer müssen uns ganz allgemein freimachen von der Vorstellung, als seien wir in erster Linie Wissenschaftsübermittler. [...] Ein kommender Waffengang des deutschen Volkes wird die Probe darauf sein, ob der deutsche Lehrerstand ein brauchbares Glied des deutschen Volkes im Dritten Reich geworden ist.“ (Gruenberg, 1934, S.5; zitiert nach Krischel, 2016, S.17)

Als Protagonisten zieht er einen vierunddreißig-jährigen Geographie- und Geschichtelehrer heran. Dieser verkörpert sozusagen den Anti-Prototypen des Lehrers, im Gegensatz zu jenen aus vorangegangenen Werken. Er agiert nicht im Sinne der vorher geschilderten Ideale des Regimes. Der Lehrer tritt als passiver Verächter der politischen Ideologie auf. Sich aktiv dagegen aufzulehnen kann er nicht wagen, da er sonst seinen Beruf beziehungsweise seine finanzielle Existenz verlieren würde. Er passt sich demnach also an. Sein Gedankengut will er auch seinen Schülern vermitteln. Bei ihnen stößt er jedoch auf akute Ablehnung.

In einem Aufsatz, in dem sich der Schüler N abfällig gegenüber der schwarzen Bevölkerung äußert, wird dies dem Lehrer beinahe zum Verhängnis, als er diesen von seiner Haltung überzeugen will. Der Vater des Schülers N zögert nicht und schwärzt den Lehrer an.

> „Sie sind sich wohl noch nicht im klaren darüber, was eine derartige Äußerung über die Neger bedeutet?! Das ist Sabotage am Vaterland! Oh, mir machen Sie nichts vor! Ich weiß es nur zu gut, auf welch heimlichen Wegen und mit welch perfiden Schlichen das

> Gift Ihrer Humanitätsduselei unschuldige Kinderseelen zu unterhöhlen trachtet“. (Horváth, 2008, S.14)

Der Lehrer erhält nach dem Gespräch mit dem Vater des Schüler N eine Vorladung zum Direktor. Dieser hat insgeheim zwar Verständnis für den Lehrer, weist ihn aber eindringlich auf seine Pflicht als Lehrer hin:

> „Nun ich kenne das und weiß, wie solche Beschwerden zustande kommen, mir müssen Sie nichts erklären! Doch, lieber Kollege, ist es meine Pflicht, Sie darauf aufmerksam zu machen, daß sich derlei nicht wiederholt. Sie vergessen das geheime Rundschreiben 5679/u33! Wir müssen von der Jugend alles fernhalten, war nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigten könnte – das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen. Punkt!“ (Horváth, 2008, S.15)

6.1.2. Das Versagen der Eltern

Nicht nur an sekundären Erziehungsinstanzen wird von den Autoren Kritik geübt, sondern auch primäre werden hart ins Gericht genommen. Oftmals bedienen sie sich elterlicher Figuren, um die Gesellschaft zu skizzieren und überspitzt darzustellen. So geschieht dies vor allem in den Werken Heinrich Manns. Kollektiv erheben die Autoren in ihren Büchern ihre Stimmen gegen das in der Gesellschaft vorherrschende patriarchalische Familiengefüge. (vgl. Kap. 3.1.1.) Während die Mutter oftmals nur eine kümmerliche Rolle im Hintergrund einnimmt, tritt der Vater als Herrscher beziehungswiese Autorität der Familie hervor. Musil unterscheidet sich in diesem Punkt von den anderen Autoren, indem er der Mutter eine zentrale Rolle zukommen lässt.

6.1.2.1. Der Vater, der Patriarch

Während Heinrich Mann in seinem Werk „Professor Unrat“ die Eltern nahezu ausspart, werden sie in seinem „Der Untertan“ handlungsbestimmend.
Wie bereits im Kapitel 6.1.1.3. erwähnt wurde, ist die Institution Schule in Heinrich Manns „Der Untertan“ nur ein peripherer Teil. Als bedeutsamer zeigt sich die Beziehung zwischen Diederich und seinem Vater. Diederich hatte Angst und zugleich unerschütterlichen Respekt vor seinem Vater. „Diederich liebte ihn.“ (Mann, 2015, S.9)

> „Diederich entwickelte einen regelrechten Drang nach „Abstrafung“ durch den Vater [...]. Das vom Vater nicht wirklich erwiderte Liebesbedürfnis wandelte sich in Aggression um,

> die, da sie sich gegen ihren Erzeuger nicht wenden dürfen, folgerichtig gegenüber anderen, Schwächeren ausgelebt werden.“ (Emmerich, 1980, S.45)

Wie bereits im Kapitel 6.1.1.1. geschildert, lässt er seinen Drang nach Autorität an schwächeren Mitschülern, aber auch an seinen beiden Schwestern aus, die ihm als Mann unterlegen sind. Der Werdegang Diederichs ist vor allem in der vorherrschenden Familienstruktur begründet. Es ist selbige, die bereits von Wilhelm Reich beschrieben wurde:

> „Zur Erhaltung der autoritären Familieninstitution gehört nicht nur die wirtschaftliche Abhängigkeit der Frau und der Kinder vom Mann und Vater. Die Abhängigkeit ist für die Unterdrückten nur unter der Bedingung erträglich, daß das Bewußtsein, ein geschlechtliches Wesen zu sein, bei Frauen und Kinder so gründlich wie möglich ausgeschaltet wird.“ (Reich, 1997, S.109)

Frau Heßling scheint genau dies widerfahren zu sein. Sie ist ihrem Mann vollkommen unterwürfig. Sie wird als naive, beinahe zurückgeblieben Persönlichkeit geschildert. (vgl. Emmerich, 1980, S. 46) Zudem wird sie nicht als Ehefrau wahrgenommen, sondern mit den Kindern auf eine Ebene gestellt.

6.1.2.2. Der Vater und dessen Ansehen

Hermann Hesse lässt seinen Hans Giebenrath ohne Mutter aufwachsen. Er ist der gefühlskalten Erziehung des Vaters ausgeliefert.

> „Ihm (Hans) war in seinen strengen, mutterlosen Knabenjahren die Gabe des Anschmiegens verkümmert, und vor allem äußerlich Enthusiastischen hatte er ein Grauen. Dazu kam der Knabenstolz und schließlich der leidige Ehrgeiz.“ (Hesse, 1981, S.66)

Sein Vater Joseph Giebenrath verkörpert das Bild eines einfachen bürgerlichen Durchschnittsmenschen.

> „Herr Giebenrath ist ein Mensch, der nicht zu Extremen neigt, der nach oben hin buckelt und Kratzfüße macht, nach unten jedoch Fußtritte austeilt, der austauschbar ist und sich in der Rolle des behäbigen und selbstgerechten Bürgers gefällt.“ (Noob, 1998, S.166)

In der Begabung seines Sohnes sieht er das Sprungbrett aus dem sozialen Milieu. Durch seinen Sohn will er all dies erreichen, was er in seiner Kindheit und Jugend nicht erlangen konnte. Der Ehrgeiz des Vaters und der Ehrgeiz des Sohnes widersprechen sich anfänglich jedoch deutlich. Hans, ein gehorsamer Bub, will seinen Vater trotz alledem nicht enttäuschen und verfolgt dessen Ziele kritiklos und mit Fleiß. Die Überheblichkeit des Vaters, der in seinem

Sohn etwas Besseres sieht, färbt allerdings allmählich auf den jungen Hans ab. Als dieser das Examen besteht, verhöhnt er seine ehemaligen Mitschüler.

> „Er hatte sie überholt, sie standen jetzt unter ihm. Sie hatten ihn genug geplagt, weil er außer August keine Freundschaften und an ihren Raufereien und Spielen keine rechte Freude gehabt hatte. So, nun konnten sie ihm nachsehen, die Dackel, die Dickköpfe. Er verachtete sie so sehr [...]." (Hesse, 1981, S.36)

In Hans dringt zaghaft ein Charakterzug durch, der eigentlich gar nicht seinem Gemüt entspricht.

Herr Joseph Giebenrath, der natürlich sehr stolz auf seinen Sohn ist, trachtet nach dem bestandenen Landesexamen zukünftig nach mehr. Für lobende Worte nimmt sich dieser gegenüber seinem Sohn keine Zeit.

Sobald Hans ins Seminar eintreten würde, sei er seiner Verantwortung entledigt und habe seine Arbeit verrichtet. Denn für anderes hätte das Geld nicht gereicht. Man übergab seine Kinder in die Obhut des Staates. „Der Staat – so ihre Überzeugung (die der Eltern) – werde sich schon um ihren Nachwuchs kümmern, werde ihre Söhne kultivieren und brauchbare Bürger aus ihnen machen." (Noob, 1998, S.170)

Der Plan des Vaters geht jedoch nicht auf und Hans wird mit der Diagnose einer Nervenkrankheit nach Hause geschickt. Seinen Vater quält vor allem die Angst vor dem Spott der Leute, der einem Nervenkranken für gewöhnlich entgegengebracht wird. Einfühlungsvermögen besitzt Joseph Giebenrath in keinerlei Weise.

> „Am ersten Tag war der Junge froh, nicht mit Vorwürfen empfangen zu werden. Dann fiel ihm jedoch die scheue, ängstliche Schonung auf, mit der ihn sein Vater behandelte und zu der er sich sichtlich gewaltsam zwingen mußte. Gelegentlich bemerkte er nun auch, daß er ihn mit sonderbar prüfenden Blicken, mit einer unheimlichen Neugierde anschaute, in einem gedämpften und verlogenen Ton mit ihm redete und ihn, ohne daß er es merken sollte, beobachtete. Er wurde nur noch scheuer, und eine unbestimmte Angst vor seinem eigenen Zustand begann ihn zu quälen." (Hesse, 1981, S.112)

Von allen alleine gelassen gibt sich der erschöpfte und ausgelaugte Hans seinem Schicksal hin. Joseph Giebenrath vergießt nicht eine Träne beim Anblick seines toten Sohnes.

> „So haben sich die Hoffnungen des Herrn Gibenrath nicht erfüllt. Vorbei ist die Aussicht auf den sozialen Aufstieg, vorbei der Traum vom öffentlichen Ansehen, das er sich durch Hans' Leistung versprochen hat, vorbei auch die Gewißheit, daß nach seinem Tode der Familiennamen weiterbestehen und die Linie der Giebenraths fortsetzen wird. Was zurückbleibt, ist ein aller, gebrochener Mann, der den eigenen Anteil an all dem, was er an diesem Tag zu Grabe getragen hat, nie begreifen wird." (Noob, 1998, S.172)

Um das Ansehen der Familie zu wahren, schicken auch Törleß' Eltern ihn in ein angesehenes Konvikt. Vom Vater des Zöglings erfährt der Leser jedoch nur sehr wenig, bis gar keine Informationen. In diesem Werk nimmt die Mutter die tragende Rolle ein. Durch die Mutterfigur wird die Handlung der Erzählung umrahmt, d.h. durch sie wird die Rahmenhandlung gebildet. Der Roman beginn mit dem Abschied von der Mutter am Bahnhof und endet mit dem Empfang des Sohnes ihrerseits am selben Ort, der aus dem Internat entlassen wird.
Der Abschied von der Mutter wird als ein düsteres und trauriges Erlebnis geschildert:

> „Frau Hofrat Törleß, dies war die Dame von vielleicht vierzig Jahren, verbarg hinter ihrem dichten Schleier traurige, vom Weinen ein wenig gerötete Augen. Es galt Abschied zu nehmen. Und es fiel ihr schwer, ihr einziges Kind nun wieder auf so lange Zeit unter fremden Leuten lassen zu müssen, ohne Möglichkeit, selbst schützend über ihren Liebling zu wachen. [...] Der Grund, dessentwegen Frau Törleß es dulden mußte, ihren Jungen in so ferner, unwirtlicher Fremde zu wissen, war daß sich in dieser Stadt so ein berühmtes Konvikt befand. Welches man schon seit dem vorigen Jahrhundert, wo es auf dem Boden einer frommen Stiftung errichtet worden war, da draußen beließ, wohl um die aufwachsende Jugend vor den verderblichen Einflüssen einer Großstadt zu bewahren. Denn hier erhielten die Söhne der besten Familien des Landes ihre Ausbildung [...]." (Musil, 2012, S.8f.)

Für Törleß selbst hat die Lösung von seiner Mutter schwerwiegende Folgen. Ihm wurde seine tragende Stütze entrissen. Die Leiden des Jungen, die er versucht sich in zahlreichen Briefen an seine Mutter und seinen Vater von der Seele zu schreiben, bleiben von diesen missverstanden. Dieser Umstand lässt innere Konflikt im Zögling heranwachsen.

> „Weder in dem einen noch in dem anderen erkannten sie das Symptom einer bestimmten seelischen Entwicklung, vielmehr hatten sie Schmerz und Beruhigung gleichermaßen als natürliche Folge der gegebenen Verhältnisse hingenommen. Daß er der erste, mißglückte Versuch des jungen, auf sich selbst gestellten Menschen gewesen war, die Kräfte des Inneren zu entfalten, entging ihnen." (Musil, 2012, S.12)

Törleß' Krise findet erst ihr Ende, nachdem ihm die Mutter am Bahnhof erwartet und abgeholt hat.

6.1.2.3. Der vermeintlich wohlwollende Vater

Eine derart fordernde Vaterfigur lässt sich in keinem der anderen Werke wiederfinden.
In „Der Schüler Gerber" finden wir einen kränklichen Vater. Unbewusst leidet auch Kurt unter dem gesundheitlichen Zustand seines Vaters. Vor allem aber kämpft Kurt damit, dass sein Vater an seinem Können und seinen Leistungen zweifelt. Der Vater will, nachdem er erfahren

hat, dass Artur Kupfer nun der Klassenvorstand seines Sohnes ist, dass Kurt die Schule wechsele oder privat unterrichtet werde. Ob dieser Rat dem Wohlwollen für seinen Sohn entspringt, bleibt ungewiss. Feststeht jedoch, dass Kurt seinem Vater beweisen will, dass er es trotz alledem schaffen kann – dass er den Kampf gegen Kupfer für sich entscheiden kann.

> „Ich mache dich aufmerksam [...], daß nur du die Verantwortung zu tragen hast. Ich habe dich gewarnt. Mehr kann ich nicht tun. Wenn du allen Vernunftgründen unzugänglich bist, dann mußt du selber sehen, wie du fertig wirst. Es ist ja nicht unmöglich, gewiß nicht, aber ohne Kupfer wäre es leichter. Er wird dich quälen, er wird auf dir herumreiten, er wird – na, ich will dir nicht den Mut rauben.“ (Torberg, 2009, S.57)

Die Angst vor dem Durchfallen und die Angst davor, den Ansprüchen des Vaters nicht gerecht werden zu können, ist letzten Endes mitunter eine wesentliche Last, die Kurt dazu bewegt, aus dem Fenster zu springen.

6.1.2.4. Die Eltern als Vorbilder ihrer Nachkommen und Stereotype der Gesellschaft

In Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“ nimmt die Schule die Rolle der Vermittlerin der vorherrschenden nationalsozialistischen Ideologie ein. Ebenso nehmen diesbezüglich die Eltern einen festen Platz im selbigen Werk ein.
Bereits im vorigen Kapitel wurde der Vater vom Schüler N kurz angesprochen. Jener ist Verfechter des Nationalsozialismus und vermittelt dieses Gedankengut radikal und umfassend an seinen Sohn. Der Schüler N wird dadurch maßgeblich in seinem Wesen beeinflusst und verkörpert die „neue Generation der Jugendlichen, die ganz der Ideologie des neuen Regimes hörig ist.“ (Schlemmer, 1993, S.53; zitiert nach Krischel, 2016, S.75) Durch die Einflussnahme seines Vaters sieht er die Ansprüche des Lehrers als Bedrohung und meint diese boykottieren zu müssen.

Im Laufe der Gerichtsverhandlung erfährt man Details über das schwierige Verhältnis des Schülers Z zu seiner Mutter. Er fühlt sich von ihr vernachlässigt. Sie nimmt sich seiner nicht genügend an und bringt ihm nicht die Liebe und Fürsorge entgegen, nach denen er sich sehnt und die er braucht. So schreibt er all seine Gedanken und Emotionen in seinem Tagebuch nieder.

> „»Das ist doch keine Mutter [...]. Nie kümmert sie sich um mich, immer nur um ihre Dienstboten! Seit ich lebe, höre ich ihre ekelhafte Stimme, wie sie in der Küche Mädchen beschimpft!« »Er hat immer zu den Mädeln gehalten, Herr Präsident! Genau wie mein

> Mann«!“ (Horváth, 2008, S.91) Das Gespräch endet mit den Worten „Nein, Mutter, ich mag dich nicht mehr.“ (Horváth, 2008, S.92)

Auch das Verhältnis des Schülers T zu seinen Eltern, besonders zu seiner Mutter, ist gestört. Auch sie hat für ihren Sohn keine Zeit. Als der Lehrer das Gespräch mit seiner Mutter sucht, wird der Pädagoge vom Dienstmädchen jener mit folgenden Worten abgewimmelt: „Auch für ihren Sohn haben gnädige Frau häufig keine Zeit. Auch der junge Herr muß sich meist anmelden lassen“. (Horváth, 2008, S.120)
Auf Grund dieser Vernachlässigung des Schülers T entwickelt sich eine krankhaft übersteigerte Wissbegierde. Er wirkt zurückhaltend und emotionslos, jedoch entgeht ihm kein Ereignis. Seine wachsamen Fischaugen scheinen immer und überall zu sein. (vgl. Krischel, 2016, S.74) Die Mitschüler von T verraten dem Lehrer, dass der Schüler T immer alles genau wissen wolle, „er möchte gern sehen, wie einer stirbt.“ (Horváth, 2008, S.108)
Sein Durst nach Wissen lässt ihm schließlich den Stein nach dem Schüler N werfen, um eben genau dies miterleben zu *dürfen*.
Aus jenem Werk geht klar hervor, dass hier die Eltern auf allen Ebenen der Erziehung ihrer Kinder versagt haben.

6.1.3. Die Beziehung zu Gleichaltrigen

Die Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen in den Werken nehmen neben denen in den Familien und denen zwischen den Lehrpersonen eine weitere wesentliche Rolle ein.

Bei Hermann Hesse erfährt man, dass Hans Giebenrath in seiner Kindheit lediglich einen wirklichen Freund gehabt habe. Sein Name war August. Hans, der auf Grund des Lernens keine Zeit mehr für ihn hat, erinnert sich nur noch manchmal an ihn und ihre Freundschaft. Mit ihm verbindet er unbeschwerte Kindheitserinnerungen. Als prägende Freundschaft erweist sich jene, die Hans im Internat mit Hermann Heilner pflegt.

> „Für das ungleichste (Paar) galten Hermann Heilner und Hans Giebenrath, der Leichtsinnige und der Gewissenhafte, der Dichter und der Streber. Man zählte zwar beide zu den Gescheiten und Begabtesten, aber Heilner genoß den halb spöttisch gemeinten Ruf eines Genies, während der andere im Geruch des Musterknaben stand.“ (Hesse, 1981, S.72)

Oftmals wird der Name Heilners mit dem Adjektiv *heilen* in Verbindung gebracht. (vgl. Noob, 1998, S.186) So könnte die Freundschaft gewissermaßen als Rettung von Hans gesehen werden. Dies tritt jedoch nicht ein, sondern verschlimmert seine Situation noch weiter.
Es scheint beinahe so, als würde Heilner die Gutmütigkeit von Hans ausnutzen. Heilner braucht jemanden zum Reden.

> „Es konnte scheinen, als wäre der gute Giebenrath für seinen Freund lediglich ein angenehmes Spielzeug sagen wir eine Art Hauskatze, und Hans fand das selber zuweilen. Aber Heilner hing doch an ihm, weil er ihn brauchte. Er mußte jemanden haben, dem er sich anvertrauen konnte, der ihm zuhörte, der ihn bewunderte. Er brauchte einen, der still und lüstern zuhörte, wenn er seine revolutionären Reden über Schule und Leben hielt. Und er brauchte einen, der ihn tröstete und dem er den Kopf in den Schoß legen durfte, wenn er melancholische Stunden hatte.“ (Hesse, 1981, S.75)

Mit dem Verlassen Heilners bleibt in Hans eine Leere zurück. Ihm alleine fehlt es an Mut und Stärke, sich aus seiner wiederkehrenden Isolation zu befreien.

> „Der Held bleibt konsequent das, was er ist, während sein Freund lediglich das ist, was er selbst gern wäre, oder er wird, was sein Freund darstellt, wenn diese Veränderung für seine Selbstverwirklichung notwendig ist.“ (Herforth, 2016, S.52)

Das Verhältnis der beiden kann man demnach eher als eine Zweckbeziehung, von der nur einer profitiert, beschreiben.

Als eine Zweckbeziehung kann man auch die Beziehung zwischen Lohmann, Kieselack und von Erztum in Heinrich Manns „Professor Unrat“ beschreiben. Lohmann nimmt in dieser Beziehung die neutralste Stellung ein. Er verkörpert den gelassenen Intellektuellen und wird somit auch zum Feindbild des Professors. (vgl. Seedorf, 2014, S.66f.) In Erztum charakterisiert Henrich Mann das schwächste Glied der Dreiergruppe. Sein Körper ist wesentlich besser entwickelt als sein Geist. Er versucht alles mit Muskelkraft zu lösen. Stellt dies keine Alternative dar, ist er ohnmächtig. Er wird von den anderen beiden vor allem des Geldes wegen geduldet aber auch gerade deswegen gebraucht. Kieselack benötigt das Dreiergespann vor allem wegen seiner rebellischen Art. (vgl. Epple, 1998, 53f.)

> „Er ist der gerissene, feige und verlogene Opportunist, der seine Ziele mit List und Erpressung zu erreichen versucht und dabei weder moralischen Skrupel noch engere persönliche Bindungen kennet und auch keinen Wert auf Selbstachtung legt. [...]Kieselack ist damit das typische Produkt einer Erziehung im Stile Unrats. “ (Epple, 1998, S.54f)

Die Werke „Der Schüler Gerber“ und „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ nehmen in diesem Kontext eine besondere Rolle ein.
Bei Torberg finden wir zu Beginn des Schuljahres eine relativ durchwachsene Klassengemeinschaft wieder, die zusammenhält, wenn es darauf ankommt. An diesem stabilen Konstrukt beginnt nun Kupfer mittels gezielter Intrigen zu rütteln und bringt es schließlich zum Einsturz.

> „So säte er tändelnd Neid und Mißgunst zwischen die Schüler, verhinderte, daß sie sich wider ihn zu einer Einheit verbanden, spielte sie gegeneinander aus und berechnete mit kalter Freude seine Gewinnpunkte. Noch weit über seine Unterrichtsstunde hinaus dienten seine Absichten.“ (Torberg, 2009, S.24)

Am Anfang tritt die Klasse noch als starke Gemeinschaft auf. Die Matura bestreiten die Schüler schließlich alle im Alleingang, so als hätten sie jegliche Sozialkompetenz verlernt beziehungsweise abgelegt. (vgl. Vogt, 2010, S.43)

Die Beziehung zwischen Törleß, Reiting und Beineberg erscheint dem Leser besonders besorgniserregend. Törleß, dem seine bisherige Stütze (die Mutter) entrissen wird, sucht im Konvikt bei den beiden Halt und Anschluss. Die drei haben eigentlich gar nichts gemeinsam (vgl. Giebenrath und Heilner). Beineberg und Reitig verbindet jedoch, die Lust über andere Menschen zu herrschen und diese zu demütigen. Sie nehmen den klugen und zurückhaltenden Törleß in ihre Gruppe auf. Beide wittern auf Grund der Fähigkeit Törleß’, Menschen zu durchschauen, einen persönlichen Gewinn.
Das Schlüsselereignis des Werks, der Diebstahl Basinis, lässt die drei immer stärker zusammenwachsen. Durch Basini haben sie etwas gefunden, dass sie nun fester als je zuvor miteinander verbindet. Sobald Basini der Konstellation entflieht, zerbricht auch die Beziehung zwischen Törleß, Reiting und Beineberg. (vgl. Grobe, 2009, S.54ff.)

6.2. Die Primärliteratur in Anbetracht der Werke von Theodor W. Adorno, Erich Fromm und Wilhelm Reich

Im folgenden Abschnitt soll nun eine Erläuterung der Primärliteratur anhand der Werke erfolgen, die im Kapitel 5 ausführlich behandelt wurden. Vorweg soll erwähnt werden, dass sich nicht für jedes Werk der Primärliteratur, die Werke Adornos, Fromms und Reichs gleichermaßen eignen.

6.2.1. Heinrich Manns „Der Untertan“ als Schlüsselwerk

Heinrich Manns „Der Untertan“ kann vor allem darum als Schlüsselwerk bezeichnet werden, da im Protagonisten Diederich Heßling sowohl der Untertan als auch der Autoritäre vereint werden. (vgl. Wollner, 2010, S.35)
Es wurde bereits unter dem Punkt 6.1.1.3. darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Diplomarbeit besonders die ersten beiden Kapitel bedeutsam sind. Diese beiden werden in der Sekundärliteratur auch als Teil 1 des Werkes betrachtet. In selbigem erfolgt die Formung und die Entwicklung maßgeblicher Grundlagen für spätere Charakter- und Wesenszüge von Diederich. Die Entwicklung, die im Teil 2 seine Fortsetzung findet, endet damit, dass Diederichs Persönlichkeit voll und ganz dem Zeitgeist der Wilhelminischen Ära entspricht.
Jochen Vogt misst in seiner Ausarbeitung ebenso den Entwicklungsphasen der Kindheit und Jugend Diederichs immense Wichtigkeit bei. Auch die Struktur der Familie spielt bei ihm eine wesentliche Rolle. Er geht überdies über die Bestimmung und Analyse des autoritären Charakters von Diederich Heßling mittels Reich, Horkheimer und Adorno, noch weiter und sieht in dem Protagonisten einen Vorläufer des potentiell faschistischen Charakters. (vgl. Vogt, 1971, S.58-69)

6.2.1.1. Der Verlauf der Bildung des Charakters von Diederich Heßling unter Berücksichtigung von Wilhelm Reich, Erich Fromm und Theodor W. Adorno

Die Sexualökonomie, die bei Reich erheblichen Einzug fand beziehungsweise von ihm begründet wurde, kommt in Diederichs autoritären väterlichen Erziehung schwer zu tragen. Die Liebe und Zuneigung, die Diederich verdient hätte, erhält er von seinem Vater nicht. Diederich kann oftmals nur durch „hündischer Unterwürfigkeit“ die Aufmerksamkeit des Vaters erhaschen. (Jarmatz, 1995, S.29) Er macht Verbotenes teilweise nur, um die Strafe und dadurch die Aufmerksamkeit des Vaters zu erlangen.

Des Weiteren wirkt sich diese Unterdrückung ganz im Sinne Reichs auf den späteren emotionslosen Diederich aus. Diederich kann keine Emotionen zulassen. Liebe ist für ihn etwas beinahe Ekelhaftes. Es wirkt generell so, als schütze er sich durch einen Panzer vor Gefühlen und Emotionen.
Auch Fromm kann zur weiteren Analyse der Charakterstruktur von Diederich herangezogen werden. Aufbauend auf Reichs Unterdrückung der sexuellen Triebe und allgemeinen Bedürfnissen unterliegt die Entwicklung seines Charakters der dynamischen Anpassung im Sinne Fromms. Ebenso kann der Protagonist als einer bezeichnet werden, der sich vor der Freiheit fürchtet. Er flüchtet von einer Autorität zur anderen. Er benötigt fortwährend eine stärkere Macht über ihm. So unterwirft er sich in der Kindheit seinem Vater und seinen Lehrern, im Studium schließt er sich eine Studentenvereinigung an, wo er Diener eines Höhergestellten wird und als allerletztes unterwirft er sich ganz und gar dem Kaiser. Sein Fluchtverhalten könnte als eines masochistischer Art und Weise beschrieben werden.
Um die Behauptung von Jochen Vogt zu untersuchen, eignet sich die Faschismus-Skala von Adorno. Es tritt durchaus hervor, dass mehr als die Hälfte der determinierten Variablen in Diederich Heßlings Charakterstruktur wiedergefunden werden können.

- Konventionalismus: Das Festhalten an den konventionellen Werten finden wir in der Figur zur Gänze wieder.
- Autoritäre Unterwürfigkeit und Autoritäre Aggression: Auch diese beiden Wesenszüge finden wir in Diederich wieder. Er unterwirft sich stets den Mächtigeren und Stärkeren und will selbst über die Schwächeren herrschen und diese unterdrücken.
- Anti-Intrazeption: Auch eine Ablehnung jeglicher Sensibilität weist die Figur auf.
- Aberglaube und Stereotypie: Von Aberglaube kann hierbei direkt nicht die Rede sein, jedoch urteilt er über Personen auf Grund derer Stereotype, wie dies zum Beispiel beim alten Herrn Buck und dessen Sohn der Fall ist.
- Machtdenken und „Kraftmeierei“: Diese beiden Merkmale, die eng mit dem Punkt b in Verbindung stehen, gehen stark aus dem Wesen von Diederich hervor und bestimmen ihn.
- Destruktivität und Zynismus: Diese beiden hängen wiederum mit Punkt d näher zusammen und seine Urteilsbildung über seine Mitmenschen.
- Projektivität: Dies ist neben dem Aberglauben der am wenigsten vorkommende Charakterzug, der in Diederich zum Vorschein kommt.

- Sexualität: Dieser Punkt wird in der Figur umgekehrt. Statt übertriebener Beschäftigung erfährt diese eine strikte Unterdrückung und Ablehnung. (vgl. Wollner, 2010, S.40f.)

Blickt man nun auf die Hypothese von Jochen Vogt zurück, kann diese als durchaus bestätigt angesehen werden. Heinrich Mann hat in seiner Figur eine durchaus unterwürfige, aber auch autoritäre Persönlichkeit heranwachsen lassen.

6.2.2. Heinrich Manns „Professor Unrat" – Der Tyrann wird gestürzt

Ebenso, wie in seinem zuvor behandelten Werk, finden wir in der Person des Professor Raats sowohl den Herrscher als auch den Untertanen wieder. Jedoch verläuft die Geschichte in die entgegengesetzte Richtung. Sie endet nämlich mit dessen Untergang, der durch jene ausgelöst wird, über die er eigentlich zu herrschen vermochte. Von seinen Schülern wird er als fanatischer Zucht- und Drillmeister beschrieben. (vgl. Seedorf, 2014, S.60)
In seinem Innersten verbergen sich in Unrat indes Unfähigkeit und Unsicherheit. Diese werden von seinen Schülern durchaus wahrgenommen und zum Beispiel von Lohmann schließlich gegen Unrat verwendet. Dieses Durchschauen Lohmanns wird Unrat letztendlich zum Verhängnis. Unrats Macht ist lediglich auf die Schule beschränkt. Sobald er den Entschluss fasst, diesen Bereich zu überschreiten, ist er machtlos.
Die weitere Ausdehnung seines Machtbereichs auf den „Blauen Engel" ist zugleich ein weiterer Schritt, der seinen Untergang heraufbeschwört. Er will selbst auch dort herrschen und seine Macht über andere demonstrieren. Dies missling ihm allerdings. Vor allem die Bekanntschaft mit Rosa Fröhlich kann diesbezüglich als das Schlüsselmoment im Roman bezeichnet werden. Durch diese Frau verschränken sich Liebe und Macht. Rosa, die er eigentlich nur als Machtinstrument gegen seine Schüler einsetzen will, wird letztlich zu derjenigen, der sich Unrat schließlich selbst gänzlich unterwirft. (vgl. Seedorf, 2014, S.55ff.) Hier lässt sich eine deutliche Parallele zu Diederich erkennen. Diederich wehrt sich jedoch gegen jegliche Emotionen und kann so seinem autoritären Charakterwesen treu bleiben.

> „So führt der Roman (Professor Unrat) vor Augen, dass in der wilhelminischen Gesellschaft die Trennlinie zwischen Ordnung und Chaos, Sittlichkeit und Amoral äußerst dünn ist. Der autoritär gemaßregelte Untertan ist in seiner unterdrückten Triebhaftigkeit und latenten Subversivität hochgefährlich, da er nicht von inneren Überzeugungen gehalten wird, sondern ihm der Gehorsam von außen aufoktroyiert wird." (Seedorf, 2014, S.62)

6.2.2.1. Die Rache der unterdrückten Triebe

Am Beginn der Handlung hat es den Anschein, als wäre der Protagonist frei von Emotionen und dessen Wesen von Hassgefühlen geprägt. Hier finden wir eine deutliche Parallel zu Diederich, der gleichermaßen einen emotionalen Panzer um sich herum als Schutz erschaffen hat. Wie bereits erwähnt, setzt sich Diederich allen äußeren Lüsten zu wehr. Er bleibt immer standhaft, auch wenn er diesbezüglich mit sich selbst ringt.
Anders ist dies bei Professor Unrat. Dieser pflegt keinen Kontakt zu Frauen und wird beim ersten Zusammentreffen mit Rosa Fröhlich förmlich von ihrem Charme überwältigt. „Sie war eine fremde Macht und augenscheinlich fast gleichberechtigt." (Mann, 1905, S.59) Dies gründet vor allem auf der Tatsache, dass ihr die Männer im Publikum zu Füßen lagen. Sie war in den Augen Unrats die Herrscherin über das Publikum.

> „Die Begegnung mit Rosa Fröhlich entfesselt Unrats lange rigoros unterdrückte Triebe. Das asketisch-intellektuelle Einsiedlerleben wird von anarchistischem Sich-Verausgabens, von verbotenen Lüsten und sittlicher Entfesselung abgelöst." (Seedorf, 2014, S.61)

Die Autorität, Unrat, wird demnach gewissermaßen von ihren Trieben gestürzt. Ausgang findet dies bei denjenigen, über die er eigentlich herrscht und dominiert.

6.2.3. Der sadistische Mathematiklehrer Artur Kupfer

Eine ähnlich herrschsüchtige Lehrperson finden wir in Torbergs „Der Schüler Gerber" wieder. Kupfer bezeichnet sich selbst als „Gott mit beschränkter Haftung". (Torberg, 2009, S.32) Im Gegensatz zu Professor Raat ist sich dieser jedoch seinem begrenzten Machtbereich durchaus bewusst und wagt es nicht diesen zu verlassen, da er genau weiß, dass er außerhalb ohnmächtig ist. Er versucht vielmehr aus diesem begrenzten Bereich, Einfluss auf das zukünftige Leben seiner Zöglinge zu nehmen. Die Eingrenzung seiner Macht wird am Ende mit dem Bestehen der Matura von Kurt Gerber wegen seines Könnens nochmals eindringlich demonstriert. Seine Macht wird daher auch durch andere Lehrer begrenzt. Er kann nur herrschen, solange er alleine und ohne Beisein anderer ist. Im Klassenzimmer indes, wo er abgeschottet von der Außenwelt das „lebensfeindliche Fach" Mathematik unterrichtet, kann er unbegrenzt herrschen. (Ehlenberger, 2006, S.252)

> „Die Mathematik fordert einseitig die abstrakte Verstandestätigkeit heraus, gewährt der emotionsbetonten bzw. affektiven Sozialisation keinen Raum und ist auf die mechanische Anwendung starrer Schemata hin ausgerichtet.“ (Ehlenberger, 2006, S.253)

Allein durch sein Fach und dessen „Zerstörungsmechanismus“ wütet der Tyrann im Klassenzimmer. (Ehlenberger, S. 253)
Eine emotionale Panzerung, wie selbige bei den vorangegangenen Protagonisten zu finden ist, entdecken wir auch bei der Figur des Artur Kupfers wieder. Eine besondere Härte und Verständnislosigkeit gegenüber dem Leid spiegelt sich im Gespräch zwischen Kupfer und Kurts Mutter wider.

> „»Ich zweifle, daß Ihre Vorschriften die Gesundheit und vielleicht das Leben eines Menschen gefährden dürfen. Das können Sie nicht verantworten.«
> »Was ich verantworten kann oder nicht, überlassen Sie ruhig mir. [...] Morgen will ich die Bestätigung mit der Unterschrift des Vaters haben. « Kupfer drehte sich scharf auf den Absätzen um und verließ den Saal. Die Mutter drohte umzusinken.“ (Torberg, 2009, S.223f.)

Kupfer nimmt den kurz darauffolgenden Herzanfall seines Vaters achselzuckend in Kauf. Aus dem Verhalten Kupfers geht ein stark sadistisches Gemüt im Sinne Fromms hervor. Er verkörpert vor allem die dritte und letzte Art des sadistischen Charakters. Er genießt es in vollen Zügen, seinen Mitmenschen beziehungsweise vor allem den Unterlegenen sowohl seelische als auch körperliche Schmerzen zufügen zu können.

6.2.4. Emotionen und Sinnlichkeit als Eckpfeiler

Basiert der autoritäre Charakter, der vorher beschriebenen Personen vor allem auf der Unterdrückung der Emotionen, Triebe und Bedürfnisse, so stellt diese Robert Musil in seinem Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ in den Mittelpunkt.

> „Ihn interessiert, was hinter dem Beobachtbaren liegt, welche Emotion die Wirklichkeit weckt. Ihn interessiert, was geschieht, wenn sich Gedanken und Ideen entwickeln.“ (Grobe, 2009, S.30)

Um dies zu erreichen, stattet er seinen Protagonisten mit besonders sensiblen und emotionalen Charaktermerkmalen aus. Aus diesen ausgeprägten Sinneswahrnehmungen resultieren letzten Endes auch die Verwirrungen von Törleß, auf diese bereits im Titel des Romans verwiesen wird. Weil er im Unterricht bei seinen Lehrern und Mitschülern keine Antworten findet, die ihn befriedigen, begibt er sich alleine auf die Suche nach der Lösung seiner inneren Konflikte.

6.2.4.1. Die Schule als fehlende Autorität

Dass die Institution Schule im vorliegenden Roman von Robert Musil gerade wegen ihrer Abwesenheit Wichtigkeit erlangt, wurde bereits im Kapitel 6.1.1.4. ausführlich behandelt. Hier soll nur nochmals eindringlich darauf hingewiesen werden, dass vor allem durch das Wegschauen der Institution und ihrer Vertreter das exzessive Ausleben der sadistischen Vorstellungen der Schüler untereinander zustande kommt beziehungsweise geradewegs gefördert wird. So schreibt Smerilli:

> „Die Geschlossenheit und die »lähmende Gewalt der Enge« [...] des Internats, die Isoliertheit der bewusst abgelegenen von einer Großstadt angesiedelten Institution [...] fördern als tabuisierte homoerotische Phantasien und Erfahrungen. Aber auch die Lehrer als die maßgeblichen Vertreter der Institution versagen, weil sie ausdrücklich keine Vorbilder der »Moral« darstellen. Von großer Bedeutung für Törleß ist das wiederum deshalb, weil er sich in einer Lebensphase befindet, in der er in besonderer Dringlichkeit moralischer Maßstäbe des Guten und Bösen bedarf. [...] Die Institution bietet ihm keine Hilfe. Sie fördert vielmehr das moralisch problematische Verhalten ebenso wie die dieses provozierenden Verhältnisse der Isolation und >Stauung<. (Smerilli, 2016, S.282f.)

Die Schüler sind also gänzlich sich selbst überlassen und ihren Trieben und Bedürfnissen ausgeliefert.
Besonders fruchtend erscheint bezüglich der Analyse der einzelnen Charaktere die Ansichten der masochistischen und sadistischen Charakterzüge von Erich Fromm.
Wie bereits zuvor erwähnt, verbindet Reiting und Beineberg die Lust, andere Menschen zu quälen beziehungsweise Macht über schwächere Menschen auszuüben.

- Reiting: Er ist vermutlich der gefährlichere von diesen beiden. In ihm lassen sich alle drei Arten der sadistischen Charaktermerkmale Fromms wiederfinden. Für ihn werden andere schwächere Mitschüler, aber vor allem Basini, zu Objekten, über die er lustvoll Macht ausübt. Es erscheint so, als würde er durch die Ausbeutung anderer seine Bedürfnisse und Triebe stillen.
  An erster Stelle stehen bei Reiting körperliche Qualen, aber auch vor dem seelischen Quälen anderer schreckt er nicht zurück.

- Beineberg: Wegen seines Vaters entwickelt er eine Vorliebe für Esoterik und Mystik. Ihn interessieren vor allem die Vorgänge im Menschen. Er versucht mittels skurriler Praktiken, die seelischen Vorgänge in Basini zu verstehen.

- Törleß: Er nimmt in Bezug auf das nächtliche Quälen von Basini einen besonderen Stellenwert ein. Gerade deshalb, weil er Basini größtenteils unbewusst Qualen zufügt, wird zu dem, vor dem sich Basini am meisten fürchtet.

Törleß nimmt vorerst bei den Quälereien nicht aktiv teil. Er wird sozusagen zum stillen Beobachter. Die Problematik, welche sich hierbei für den pubertierenden Knaben auftut, ist, dass „(d)er geschlechtlich neutral Wahrnehmungsaspekt und das erotisch-sexuelle Moment seiner Sinnlichkeit“ ineinanderzugreifen beginnen. (Smerille, 2016, S.281) Dies verstärkt seine Verwirrungen um ein Vielfaches und er will durch Basini die Antwort darauf finden. Die stellt für Basini eine größere Demütigung dar, als es jegliche körperliche Züchtigung von Beineberg und Reiting je getan haben.

> „«Was Beineberg und Reiting? Was taten sie? Du mußt mir alle erzählen! Ich will es so; verstehst du? Obwohl ich es schon von den anderen gehört habe.» Törleß wurde bei dieser unbeholfenen Lüge rot. Basini biß sich die Lippen. [...] «Nein, verlange nicht, daß ich erzähle! Bitte, verlange es nicht! Ich will ja alles tun, was du willst. Aber laß mich nicht erzählen ... Oh, du hast solch eine besondere Art mich zu quälen ..!» [...]«Ich will dich gar nicht quälen. Ich will dich nur zwingen, selbst die volle Wahrheit zu sagen. Vielleicht in deinem Interesse.»“ (Musil, 2012, S.141)

Basini unterwirft sich allen dreien Mitschülern, jedoch aufgrund dessen, dass ihn Törleß auf solch andere Art zu quälen imstande ist, bewegt ihn zu einer masochistischen Persönlichkeit zu werden. Sado-Masochistische Züge fanden wir bereits bei Heinrich Manns Diederich, doch in der Figur des Basinis erschafft Musil einen, der sich freiwillig als Sklave anbietet.

> „«[...] So wie du ist keiner. Sie verachten mich nicht so wie du; sie tun dies nur scheinbar, damit sie dann desto anders sein können. Ab du? Gerade du ...?! ... Du bist sogar jünger als ich, wenn du auch stärker bist; ... wir sind beide jünger als die anderen; ... du bist nicht so roh und prahlerisch wie sie; ... du bist sanft; ... ich liebe dich ... !»
> «[...]es wäre mir ein Genuß, dir zu dienen. »“ (Musil, 2012, S.152)

In diesem Absatz, stammend aus einem nächtlichen Gespräch zwischen Basini und Törleß, finden sich die von Fromm beschriebenen masochistischen Charakterzüge wieder.
Fromm bezeichnet das Verhältnis zwischen Sadisten und Masochisten als eine Art Symbiose. Dieses wurde im Punkt 5.3.2.1. näher erläutert. Hier lässt sich nur so viel sagen, dass diese Abhängigkeit zwischen den drei *Sadisten* und *ihrem Masochisten* auch gegeben ist. Alle drei machen Basini auf verschiedene Art und Weise zum Objekt ihrer Begierde. Basini unterwirft sich diesen völlig und zieht den Weg zum Direktor nicht in Betracht. Sobald das Interesse verloren geht, bricht die Symbiose auseinander.

6.2.5. Fürsorge unter dem Deckmantel der Herrschsucht

Während Robert Musil das Versagen der Institution Schule vor allem durch deren Abwesenheit kritisiert, entwirft Hermann Hesse in „Unterm Rad“ das Gegenbild dazu. Wo Schule Schüler bei Musil alleine mit ihren Problemen lässt, schränkt sie bei Hermann Hesse diese vollkommen ein und behindert ihre persönliche Entwicklung auf diesem Weg.

> „Hesse klagte sowohl seine eigene als auch die zeitgenössische Erziehung in den Schulen an, da sie die Individuation, das Werden der Persönlichkeit verhinderte. [...] Hesse setzte [...] genau an dem Punkt eine Kritik an, von dem die Jugend ebenfalls ausgegangen war: dem Erziehungsprozess in den Schulen, der keinen Raum für eine seelische Entwicklung der Zöglinge ließ. [...] So lernt Hans Giebenrath bereits in der Schule den Kampf ums Dasein kennen. Die Schule tritt ihm als autonome Macht entgegen, die ihn völlig übergeht, ihn in seiner Person verunsichert und schließlich in Hilflosigkeit zurücklässt, sodass er dieser Art von Autorität nicht zu wiederstehen vermag. Die Folge ist, dass er dadurch schließlich erdrückt wird und ‚unters Rad’ gerät. Die Schule, die eigentlich nur eine Station in der Entwicklung darstellt, wird für Giebenrath von vornherein zum Ziel dieser Entwicklung, da sie ihn in ihrem Bann hält, seinen Willen und sein Denken bezwingt und schließlich zum Verlust der Persönlichkeit führt.“ (Völpel, 1977, S.204f.)

Der Vater und alle Vertreter der Schule geben stets vor, zum Wohle Hans’ zu handeln. Allerdings bemerkt man von diesem Verhalten nichts mehr, als er aus dem Internat verwiesen wird. Er verliert für sie an persönlichem Wert.
Hinter dem vorgegebenen Wohlwollen für Hans verbirgt schon immer das persönliche Interesse des Einzelnen. Sie erhoffen sich für ihre Person durch den talentierten Hans, Ruhm und gesellschaftliches Ansehen zu erlangen. Ihr übertriebenes Wohlwollen und ihre überspannte Fürsorge nehmen sadistischen Charakter an, da sie vorgeben Hans alles zu gewähren, doch dies letzten Endes doch nicht tun.

6.2.6. Schule als Instrument des Nationalsozialismus

Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“ hat auf inhaltlicher Ebene mit den anderen Werken wenig gemein. Wie bereits erwähnt wurde, wird in diesem Werk Schule zum Instrument der Ideologie des nationalsozialistischen Regimes. Horváth beschreibt indes auch das Verhalten der vermeintlichen Vorbilder von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule. Er führt in seinem Werk drei wesentliche Gruppierungen der Bevölkerung an:

1. Diejenigen, die die Ideologie kritiklos annehmen, verinnerlichen oder sogar verteidigen. Zu dieser Gruppe zählen der Vater des Schülers N und schließlich auch dieser selbst.

2. Als größte Gruppe beschreibt er diejenigen, die sich aus Angst oder auch Bequemlichkeit mit der Ideologie abfinden. Dieser Gruppe gehören der Lehrer und der Direktor an.

3. Als kleinste Gruppe führt er im Gegensatz dazu jene an, die das Gedankengut strikt ablehnen, aber dennoch im besten Fall nur passiven Widerstand leisten, weil es einfach zu gefährlich sei. Die kleinste Gruppe bilden Julius Caesar, der Pfarrer, der Klub und später auch der Lehrer. (vgl. Krischel, 2016, S.92f.)

So entwirft Horváth ein Bild der Gesellschaft, in dem es scheint, als hätte die Jugend keine Alternative. Sie ist den Einflüssen des Regimes hilflos ausgesetzt.

> „So hat die Jugend kaum eine Chance, etwas anderes kennen zu lernen. Weil ihr Alternative fehlen, die Elterngeneration die neue Ideologie begrüßt, ihr gleichgültig gegenübersteht bzw. dazu schweigt und passiv verharrt, bleibt der Faschismus ohne erkennbaren wirksamen Gegner schließlich erfolgreich.“ (Schlemmer, 1993, S.60)

Wilhelm Reich geht in seinem Werk „Die Massenpsychologie des Faschismus“ von einer Bewegung aus, die, wie es der Titel besagt, nur von einer Menschenmasse ausgelöst werden kann. Von einem stillen Hinnehmen der Ideologie kann auch in Horváths Werk gesprochen werden, da er diese unkritische und bequeme Haltung selbst der Gesellschaft vorwirft. Dass das Gedankengut und die Wertvorstellungen des Einzelnen vor allem in der familiären Struktur wurzeln, zeigt sich in der Beziehung zwischen dem Schüler N und seinem Vater. Allerdings findet die Sexualökonomie, die Reichs eigentliche Begründung ist, keinen Eingang.
Eher kann man hier im Sinne Fromms von einer Furcht vor der Freiheit beziehungsweise einer Flucht ins Autoritäre sprechen. Die Gesellschaft flüchtet sich sozusagen in die Autorität, um sich der Eigenverantwortung zu entziehen. Sowie wie der Vater des N ist auch dieser in der Menge stark, doch sobald er alleine ist, zählt er zu den Schwächsten.
Im Zuge der Analyse der Figur des Vaters des Schülers N lassen sich diverse definierte Variablen der Faschismus-Skala von Adorno erkennen:

- Autoritäre Unterwürfigkeit und Autoritäre Aggression: Beide Wesenszüge lassen sich im Vater wiedererkennen. Er schließt sich willkürlich der Ideologie an und tritt für diese ein. Die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft beziehungsweise diejenigen, die sich der Ideologie des Regimes nicht anschließen, verurteilt und verachtet er.
- Machtdenken und „Kraftmeierei“: Die Tatsache, dass diejenigen, die sich dem Regime anschließen als stärker bezeichnet werden, belegt diese Punkte.
- Destruktivität und Zynismus: Dies wird im Gespräch mit dem Lehrer deutlich. Er reduziert ihn auf seine Aussage bezüglich der schwarzen Bevölkerung.
- Projektivität: Auch diese kann durch die bereitwillige Aufnahme und dem Glauben der Propaganda des Regimes bestätigt werden.

Anhand dieser Analyse gilt der Vater des Schüler N als potentiell faschistischer Charakter.

7. Abschließende Zusammenschau

In folgender abschließender Zusammenschau soll versucht werden, einzelne Parallelen, welche zwischen den Werken bestehen, zuerst auf inhaltlicher Ebene zu analysieren. Anschließend soll ein Gesamtbild über die Untersuchung der spezifischen autoritären Systeme der Primärliteratur anhand der Theorien von Adorno, Fromm und Reich zusammengefasst dargestellt werden. Außerdem soll die Validierung dieser in Bezug auf die Beantwortung der Fragestellung gewährleistet werden. Die Beantwortung der Forschungsfragen soll unter dem Strich in Verbindung sozialwissenschaftlicher, psychologischer und literaturwissenschaftlicher Theorien und Methoden erfolgen.

In Heinrich Manns „Professor Unrat“ aus dem Jahr 1905 wird hauptsächlich der Zeitgeist der Wilhelminischen Epoche kritisiert. Im Protagonisten Professor Raat, der den Ekelnamen Unrat nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb trägt, entwirft er den Prototypen des Kleinbürgers der Wilhelminischen Ära. Zudem betrachtet der Autor dessen Verhalten in der Schule, d.h. seine Methodik und Didaktik, despektierlich. In der Person des Professors erreicht Heinrich Mann eine Verkoppelung zwischen einer Gesellschaftskritik und einer Kritik am Bildungswesen unter Kaiser Wilhelm II.
Charakteristisch für selbiges Werk ist dessen Ende. Die Handlung erzählt langsam den schleichend annähernden Untergang des Tyrannen. Es wird gezeigt, wie der Gymnasialprofessor von seinen jahrelangen unterdrückten Trieben und Bedürfnissen schließlich kampfunfähig gemacht wird. Durch das Ausbrechen jener wird er ins Verderben gestürzt. Daher kann, wie im Sinne von Nietzsche, von einer „Superiorität des ‚Geistes’“ gesprochen werden. (Werner, 1972, S.253)
Heinrich Mann erstes Werk, das in dieser Diplomarbeit analysiert wird, kann als ein gesellschaftskritischer Roman betrachtet werden, der auf realen Tatsachen basiert. Die Erzählung ist aber dennoch eine fiktionale.
Als oberste autoritäre Macht gilt in diesem Werk der Staat und dessen Politik. Die Schule und deren Vertreter verkörpern die ausübende Kräfte.

Hermann Hesses „Unterm Rad“ repräsentiert einen typischen Schulroman. Hesse schreibt sein Werk, um persönliche Erlebnisse zu verarbeiten.
Ganz dem Schulroman entsprechend, wird ein junger begabter Knabe zum Protagonisten. Der junge Hans Giebenrath hadert sowohl mit primären als auch sekundären Erziehungsinstanzen. Ebenso wie der Inhalt ist auch dessen Ausgang ein wesentliches Merkmal für die Gattung, die

um 1900 einen immensen Aufschwung erreicht. Hans hält dem Druck der Autoritäten nicht stand und kommt schließlich „unters Rad“. Als autoritäre Systeme finden wir hier neben der Institution Schule und deren Vertreter (Direktor und Lehrer) auch den Vater und den Pfarrer.
Ebenso, wie Hermann Hesse, verarbeitet auch Robert Musil in seinem Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“, der im selben Jahr wie „Unterm Rad“ erscheint, persönliche Erinnerungen an seine Schulzeit. Auch er stellt einen jungen Knaben in den Mittelpunkt, der neben vielen inneren Konflikten auch unter den Herausforderungen des Schulalltages leidet. Musil klagt die Schule und ihre Vertreter, aber vor allem wegen deren Abwesenheit an. Sie nehmen ihre Rolle als Stütze in einer Zeit, in der sie die Zöglinge am meisten brauchen würden, nicht ernst und schenken den hilflos Fragenden keinerlei Beachtung. Das Versagen sekundärer Erziehungsinstanzen erfolgt demnach sowohl auf didaktischer als auch auf menschlicher Ebene.
Neben der Schule fühlt sich der Protagonist auch von seinen Eltern missverstanden und kann mit seinen Problemen und Konflikten nicht an sie herantreten. Somit versagt auch die primäre Erziehungsinstanz.
In Robert Musils Roman finden wir eine Umkehrung der Autoritätsverhältnisse wieder. Wo jegliche Instanzen durch Macht und Herrschsucht in den Vordergrund treten, *glänzen* sie hier vor allem durch ihre Abwesenheit, was mit deren Versagen einhergeht.

Heinrich Manns zweiter Roman „Der Untertan“ (1914), der in dieser Arbeit behandelt wird, kann als Schlüsselwerk des Prototyps des gesellschaftlichen Untertanen gesehen werden. In diesem Werk ist vor allem der erste Teil für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung. In diesem erfolgt die Entwicklung und die Formung des Charakters des Diederich Heßlings. Dieser erfährt eine außerordentlich autoritäre und kaltherzige Erziehung von seinem Vater, die Diederich schließlich selbst zu einer autoritären Persönlichkeit heranwachsen lassen. In Diederich verschmelzen der Untertan und der autoritär Gesinnte zu einer Einheit.
Das oberste und mächtigste autoritäre System in diesem Roman ist zweifelsohne die Familie, die aber wiederum dem Wesen des Staates unterliegt. Neben diesen gilt auch hier wieder die Schule als eine formende Macht.

Ähnlich, wie in Hermann Hesses „Unterm Rad“, erscheint 1930 ein ebenso tragischer Roman, der einen begabten Schüler und dessen schulischen Werdegang in den Mittelpunkt stellt. In „Der Schüler Gerber“ von Friederich Torberg unterliegt der Protagonist Kurt Gerber auch dem System Schule ähnlich wie Hans Giebenrath. Im Gegensatz zu Hans’ umstrittenen Frei-

tod, ist dieser von Kurt vollends selbstbestimmt. Obwohl die meisten Lehrer der Schule als sehr wohlwollend gegenüber den Schülern dargestellt werden, leidet Kurt unter dem Verhalten seines Klassenvorstands, der ähnlich, wie Professor Raat, als Tyrann in der Schule wütet. Für Kurt wird vor allem das erniedrigende Verhalten von Kupfer Gott zur Last. Zudem wird Kurt von seinen Eltern mit einer unbewussten Qual beladen.

Im chronologisch letzten behandelten Werk, das sich von der anderen Primärliteratur beträchtlich unterscheidet, werden vor allem die politischen Veränderungen im Staat beleuchtet und kritisiert. Die Weimarer Republik hat nämlich bereits ihr Ende gefunden und Hitlers Emporkommen schreitet unaufhaltsam voran. Ödön von Horváth schreibt sein Werk „Jugend ohne Gott" als Reaktion der Machtergreifung Hitlers 1933 in Deutschland. Eine Veröffentlichung des Werks kann erst 1937 erfolgen, da Horváth selbst als Feind des Staates betrachtet wird und nach Österreich flieht.
Er äußert heftige Kritik am Regime des Nationalsozialismus, das aktiv in Erziehung und Schule gravierend eingreift. Der Einfluss führt schließlich zu einer neuen veränderten Generation der Jugend, die durchaus als gefährlich betrachtet werden kann. Der Lehrer verkörpert am Anfang den passiven Mitläufer, der eigentlich gegen die Ideologie eintritt. Erst mit seinem Geständnis vor Gericht wird er zu einem aktiven Gegner und somit zu einem Vorbild der Jugend im Sinne Horváths.
Dieses blinde in Kauf nehmen ist unter anderem ein Punkt, den Horváth der Gesellschaft vorwirft. Die Erwachsenen versagen als Vorbilder der Jugend. Den Kindern und Jugendlichen bleibt keine andere Alternative als die Ideologie willkommen zu heißen, da ihnen andere mutige Vorbilder fehlen. Die Jugend ist dem System willkürlich ausgeliefert.

Der Sprung der staatlichen Ideologie und dessen Verarbeitung in der Literatur zeigt unter anderem das historische Ereignisse als Grundlage und Ausgangspunkt gesehen werden können. Deshalb war eine eingehende, ausführliche Darstellung der historischen Ereignisse am Beginne dieser Arbeit als Einstieg unumgänglich. Historische Ereignisse werden oftmals zum Auslöser beziehungsweise zum Anstoß literarischer Texte. Im Laufe der Arbeit wurde bereits darauf hingewiesen, dass Literatur und Gesellschaft in einem untrennbaren Verhältnis zueinanderstehen. In den behandelten sechs Werken lässt sich dieses Zusammen- beziehungsweise Ineinanderwirken durchaus bestätigen. Es werden Ereignisse, ausgehend von der Wilhelminischen Ära bis hin zur Machtübernahme der Nationalsozialisten, thematisiert und bearbeitet. Wie zuvor erläutert, weisen die Werke neben vielen Gemeinsamkeiten auch diverse Un-

terschiede auf, sie widersprechen sich jedoch nie. Sie können gleichsam als ein Längsschnitt durch die Geschichte deutscher erzählender Literatur des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Die für diese Diplomarbeit wichtigste Gemeinsamkeit der Primärliteratur ist folgende: In allen behandelten Erzählungen waltet mindestens ein autoritäres System beziehungsweise herrscht eine autoritäre Macht. Es lassen sich also in jedem Werk gewisse Formen der autoritären Machtausübung erkennen.
Diese wurden im vorherigen Abschnitt nochmals zusammenfassend erläutert. Hier soll nochmals kurz festgehalten werden, dass in den Schriften vor allem zwei große autoritäre Mächte prädominieren:

- Die Familie (primäre Erziehungsinstanz)
- Die Schule (sekundäre Erziehungsinstanz)

Betrachtet man diese beiden als Kategorien, darf nicht vergessen werden, dass selbige immer dem Staat unterliegen. Sie werden durch den Staat und dessen Politik beeinflusst und gelenkt. In den Werken verkörpern die einzelnen Protagonisten, aber auch die Nebendarsteller, Marionetten des Staates. Sie werden zu den Ausführenden ihrer von vornherein festgeschriebenen Rollen. Es stellte sich heraus, dass die Theorien von Theodor W. Adorno, Erich Fromm und Wilhelm Reich als Analyseinstrument der Charakterstrukturen der Figuren durchaus geeignet waren, obwohl sich diese vor allem mit dem Faschismus und Nationalsozialismus beschäftigt hatten.

Wilhelm Reichs Charakterisierung der Wilhelminischen Kleinbürgerfamilie erwies sich oftmals als wichtiger Ausgangspunkt der späteren autoritären Charaktere. Wird Familie als ein Ort der Unterdrückung der Triebe und Bedürfnisse, ist dies hiernach ausschlaggebend.
So finden wir das von Reich beschriebene Patriarchat, zum Beispiel in Heinrich Manns „Der Untertan“. Der Vater wird darüber hinaus auch in Hermann Hesses „Unterm Rad“ oder in Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“ als mächtige Figur dargestellt.
Erich Fromms Bestimmungen der sadistischen und masochistischen Charakterzüge lassen sich in vielen Figuren wiederfinden, und somit kann seine Theorie zur „Furcht vor der Freiheit“ als zutreffendes Analyseinstrument gelten. Auch dieses kann in der Unterwürfigkeit des Untertanen Diederichs und dessen späteren Herrschsucht Anwendung finden. Ebenfalls entdecken wir in Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ in der Person Basinis einen ähnlichen Drang zur masochistischen Unterwürfigkeit. Die Lehrperson Artur Kupfer

stellt in Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“ dahingehend den sadistischen Mathematikprofessor, der im Quälen ausgewählter Schüler vollkommen aufgeht, dar. Ähnlich sadistische Züge sind auch in der Person des Professor Unrats zu erkennen. Bei Horváth wurzelt diese vor allem in der unterwürfigen Haltung bezüglich der vorherrschenden Ideologie. Diese könnte auch im Sinne Fromms als Flucht ins Autoritäre bezeichnet werden.
Theodor W. Adornos Faschismus-Skala erwies sich durchaus als Schablone für eine systematische Analyse der Charaktermerkmale der Personen in den behandelten Werken. Die wurde beispielhaft an der Person Diederich Heßling in „Der Untertan“ und der Figur des Vaters des Schülers N in „Jugend ohne Gott“ angewandt.

Eine Verbindung sozialwissenschaftlicher, psychologischer und literaturwissenschaftlicher Methoden hat sich in Bezug der Analyse dieser Werke mit dem Schwerpunkt auf den vorkommenden autoritären Systemen, in denen Kinder und Jugendliche gefangen sind, als nützlich erwiesen. Darüber hinaus lassen sich gesellschaftliche Zusammenhänge, auf denen diese gründen, in einem breiten Spektrum zusammenführen.

8. Literaturverzeichnis

8.1. Primärliteratur

Hesse, Hermann: Unterm Rad. Frankfurt am Main: Suhrkamp[16] 1981.

Mann, Heinrich: Der Untertan. Frankfurt am Main: Fischer Verlag[18] 2015.

Mann, Heinrich: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Mit einem Nachwort von Rudolf Wolff und einem Materialeinanhang, zusammengestellt von Peter-Paul Schneider. Frankfurt am Main: Fischer Verlag[14] 2008.

Musil, Robert: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Hamburg: Rowolt Verlag[67] 2012.

Torberg, Friedrich: Der Schüler Gerber. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.[37] 2009.

Horváth, Ödön v.: Jugend ohne Gott. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008.

8.2. Sekundärliteratur

Achberger, Friedrich: Die Inflation und die zeitgenössische Literatur. In: Kadrnoska, Franz (Hg.): Aufbruch und Untergang. Österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938. Mit einem Vorwort von Bundesminister Dr. Hertha Firnberg. Wien: Europa Verlag 1981.

Adam, Erik/ Kucher, Primus-Heinz/ Reitmann, Eva/ Weidenholzer, Josef: Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik. In: Heintel, Peter/ Leser, Robert/ Stourzh, Gerald/ Wandruszka, Adam (Hg.): Quellen und Studien zur österreichischen Geistesgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3. Wien: Österreichisches Bundesverlag 1983.

Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter. Übersetzt von Milli Weinbrenner. Vorrede von Ludwig von Friedeburg. Frankfurt am Main: Suhrkamp[10] 2017.

Albisetti, James C. und Peter Lundgreen: Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Baumann-Habersack, Frank: Mit neuer Autorität in Führung. Warum wir heute präsenter, beharrlicher und vernetzter führen müssen. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2015.

Benicke, Jens: Autorität und Charakter. Wiesbaden: Springer Fachmedien[2] 2016.

Berg, Christa: Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Berg, Christa und Ulrich Herrmann: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Burger, Hannelore: Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867 bis 1918. Dissertation. Universität Wien 1993.

Ehlenberger, Jan: Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauss, Hermann Hesse, Bruni Wille und Friederich Torberg. Frankfurt am Main: Perter Lang 2006.

Eley, Geoff: Wilhelminismus, Nationalismus, Faschismus. Zur historischen Kontinuität in Deutschland. Aus dem Englischen übersetzt von Reinhart Kößler. In: Gertenberger, Heide und Hans-Günter Thien (Hg.): Theorie und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Bd. 3. Münster: Westfälisches Dampfboot 1991.

Emmerich, Wolfgang: Heinrich Mann: ‚Der Untertan'. München: Wilhelm Fink Verlag 1980.

Emrich, Elke: Macht und Geist im Werk Heinrich Manns. Berlin; New York: Walter de Gruyter 1981.

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

Eppel, Thomas: Heinrich Mann. Professor Unrat. München: Oldenbourg 1998. (Oldenbourg Interpretationen 86)

Fahrenberg, Jochen und John M. Steiner: Adorno und die autoritäre Persönlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (2004), S.127-152.

Frankfurter, Salomon: Österreichs Bildungswesen. Die Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Wien/Leipzig: Fromme 1920. (Österreichische Bücherei 15)

Friedeburg, Ludwig v.: Bildungsreform in Deutschland. Gesichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989.

Fromm, Erich: Die Furch vor der Freiheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt GmbH 1983.

Glasenapp, Gabriele v.: Non vitae, sed scholae discimus. Zur literarischen Repräsentation in der Kinder- und Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Genç, Metin und Christof Hamann (Hg.): Institutionen der Pädagogischen Studien zur Kultur- und Literaturgeschichte ihrer ästhetischen Formierungen. In: Bartl, Andrea (Hg.): Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur. Würzburg: Königshausen und Neumann 2016. (Konnex 14)

Gregor-Dellin, Martin (Hg.): Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus der Jahrhunderten. Mit einem Vorwort von Martin Georg-Dellin. München: Nymphenburger Verlagshandlung 1979.

Grobe, Horst: Erläuterungen zu Robert Musil Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. Hollfeld: Bange Verlag^{3} 2009. (Königserläuterungen 444)

Gruenberg, Leo: Wehrgedanke und Schule. Leipzig: Armanen 1934.

Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006.

Hämmerle, Christa (Hg.): Kindheit im Ersten Weltkrieg. Mit einem Vor- und Nachwort versehen von Christa Hämmerle. In: Mitterauer, Michael und Peter Paul Kloß (Hg.): Damit es nicht verlorengeht ... . Bd.24. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag 1993.

Herforth, Maria-Felicitas: Textanalyse und Interpretation zu Hermann Hesse Unterm Rad. Hollfeld: Bang Verlag^3 2016. (Königserläuterungen 17)

Homeier, Jobst-H.: Hitler über Erziehung. In: Geschichte lernen 4/24 1991, S.20-22.

Honekamp, Gerhard: „Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb." Erziehung zur deutschen Frau durch den Bund Deutscher Mädel (BDM). In: Geschichte lernen 24 1991, S.44-47.

Ihering, Herbert: Heinrich Mann. Berlin: Aufbau 1951.

Jarausch, Konrad H.: Universität und Hochschule. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Jarmatz, Klaus: Heinrich Mann. Der Untertan. – Frankfurt: Moritz Diesterweg 1995. (Grundlagen und Gedanken zum Verständnis erzählender Literatur)

Kiper, Hanna: Vom „Blauen Engel" zum „Club der Toten Dichter"- Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag 1998.

Kluge, Ulrich: Die Weimarer Republik. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schönigh 2006.

Kadrnoska, Franz: Auf Schleichwegen der Karikatur. Streiflichter zur österreichischen Innenpolitik der Ersten Republik zwischen Ideologie, Politik und sozialem Empfinden. In: Kadrnoska, Franz (Hg.): Aufbruch und Untergang. Österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938. Mit einem Vorwort von Bundesminister Dr. Hertha Firnberg. Wien: Europa Verlag 1981.

Kuhlemann, Frank-Michael: Schule, Hochschulen, Lehrer. Niedere Schulen. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg. Bd. 4. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) 1991.

Krischel, Volker: Textanalyse und Interpretation zu Ödön von Horváth Jugend ohne Gott. Hollfeld: Bange Verlag^3 2016. (Königserläuterungen 400)

Leiß, Ingo und Hermann Stadler: Wege in die Moderne 1890-1918. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG. 1997. (Deutsche Literaturgeschichte 8)

Leiß, Ingo und Hermann Stadler: Weimarer Republik 1918-1933. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.[2] 2007. (Deutsche Literaturgeschichte 9)

Luserke, Matthias: Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19.und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1999.

Massiczek, Albert und Hermann Sagl: Zeit an der Wand-Österreichs Vergangenheit 1848-1965 in den wichtigsten Anschlägen und Plakaten. Wien: Europa Verlag 1967.

Mix, York-Gothart: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler 1995.

Noob, Joachim: Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende. Non Vitae sed Scholae discimus. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 1998. (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte 158)

Oesterreich, Detlef: Flucht in die Sicherheit. Zur Theorie des Autoritarismus und der autoritären Reaktion. Opladen: Leske und Budrich 1996.

Pelinka, Anton und Siglinde Rosenberger: Österreichische Politik. Grundlagen. Strukturen. Trends. Wien: Facultas[3] 2007.

Pleticha, Heinrich: Bauernland. In: Pleticha, Heinrich (Hg.): Die Kinderwelt der Donaumonarchie. Wien: Überreuter 1995.

Rainer, Gerald/Kern, Norbert/Rainer, Eva: Stichwort Literatur. Geschichte der deutschsprachigen Literatur. Linz: Veritas-Verlag[2] 2010.

Reich, Wilhelm: Die Massenpsychologie des Faschismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch[5] 1997.

Schreiber, Hermann: Bürgertum. In: Pleticha, Heinrich (Hg.): Die Kinderwelt der Donaumonarchie. Wien: Überreuter 1995.

Schmidt-Dengler, Wendelin: Bedürfnis nach Geschichte. In: Kadrnoska, Franz (Hg.): Aufbruch und Untergang. Österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938. Mit einem Vorwort von Bundesminister Dr. Hertha Firnberg. Wien: Europa Verlag 1981.

Schlemmer, Ulrich: Ödön von Horváth: „Jugend ohne Gott“. München: Oldenbourg 1993. (Oldenbourg Interpretationen 65)

Schlewitt, Jörg: Textanalyse und Interpretation zu Heinrich Mann Der Untertan. Hollfeld: Bange Verlag[3] 2015. (Königs Erläuterungen 348)

Seedorf, Karla: Textanalyse und Interpretation zu Heinrich Mann Professor Unrat. Hollfeld: Bange Verlag 2014. (Königserläuterungen 454)

Smerilli, Filippo: Wider eine Schule ohne Autorität. Von der Bildung der Sprache in Robert Musils Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. In: In: Genç, Metin und Christof Hamann (Hg.): Institutionen der Pädagogischen Studien zur Kultur- und Literaturgeschichte ihrer ästhetischen Formierungen. In: Bartl, Andrea (Hg.): Studien im Schnittbereich von Literatur, Kultur und Natur. Würzburg: Königshausen und Neumann 2016. (Konnex 14)

Streßler, Maria: Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich. Erste und Zweite Republik im Vergleich. In: Ehalt, Hubert Christian: Historisch-anthropologische Studien. Schriftreihe des Instituts für Historische Anthropologie in Wien. Bd. 21. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2008.

Unseld, Siegfried (Hg.): Hermann Hesse. Werk- und Wirkungsgeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.

Vogt, Daniela: Die Schule an sich ist ein reiner Psychokrieg. Der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20. Jahrhunderts. Diplomarbeit. Universität Wien 2010.

Vogt, Jochen: Diederich Heßlings autoritärer Charakter. Marginalien zum „Untertan“. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Heinrich Mann. München: Richard Boorberg Verlag 1971.

Völpel, Christiane: Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung. Eine literarische Untersuchung über die Beziehung zwischen dem Wandervogel und Hermann Hesses Frühwerk. Bonn: Bouvier 1977.

Wadsack, Ingrid und Heinz Kasparovsky: Das österreichische Hochschulsystem. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung[3] 2007.

Wald, Anton und Eduard Staudinger u.a.: Zeitbilder 7&8. Geschichte und Sozialkunde. Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2006.

Weber, Fritz: Hauptprobleme der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Österreichs in der Zwischenkriegszeit. In: Kadrnoska, Franz (Hg.): Aufbruch und Untergang. Österreichische Kultur zwischen 1918 und 1938. Mit einem Vorwort von Bundesminister Dr. Hertha Firnberg. Wien: Europa Verlag 1981.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck[5] 1972.

Werner, Renate: Skeptizismus, Ästhetizismus, Aktivismus. Der frühe Heinrich Mann. Düsseldorf: Bertelsmann 1972.

Wollner, Sophie-Marie: Der autoritäre Charakter in der österreichischen Literatur der Zwischenkriegszeit. Diplomarbeit. Universität Wien 2010.

8.3. Internetquellen

http://www.berndsenf.de/pdf/Die%20Massenpsychologie%20des%20Faschismus.pdf, Zugriff am 16.05.2018

9. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Darstellung und Wirkung autoritärer Systeme in ausgewählter deutscher erzählender Literatur des 20. Jahrhunderts. Besondere Beachtung finden dabei Kinder und Jugendliche, die maßgeblich unter dem von „oben“ ausgeübten Druck massiv leiden. Sie werden zum zentralen Beobachtungsgegenstand dieser Arbeit.

In einem ersten einleitenden Schritt wird versucht, eine Wissensgrundlage über jeweilig vorherrschende historische Gegebenheiten zu skizzieren. Hierbei nehmen gesellschaftspolitische Änderungen einen wesentlichen Punkt ein. In diesem Zusammenhang müssen auch Veränderungen im Schul- und Bildungswesen näher erläutert werden.

Als Primärliteratur dienen Heinrich Manns „Professor Unrat“ (1904), Hermann Hesses „Unterm Rad“ (1906), Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ (1906), Heinrich Manns „Der Untertan“ (1914), Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“ (1930) und Ödön von Horváths „Jugend ohne Gott“ (1937).

Selbige Werke werden anhand der Theorien von Theodor W. Adorno, Erich Fromm und Wilhelm Reich untersucht und die jeweils vorherrschenden autoritären Systeme und Mächte, denen Kinder und Jugendliche wehrlos ausgesetzt sind, näher bestimmt und charakterisiert.

Eine Verbindung sozialwissenschaftlicher, psychologischer und literaturwissenschaftlicher Methoden hat sich in Bezug der Analyse dieser Werke mit dem Schwerpunkt autoritärer Systeme, in denen Kinder und Jugendliche gefangen sind, als nützlich erwiesen. Darüber hinaus lassen sich gesellschaftliche Zusammenhänge, auf welchen diese basieren, in einem breiten Spektrum zusammenführen.