

V&R unipress

Literatur- und Mediengeschichte der Moderne

Band 2

Herausgegeben von
Hermann Korte und Ingo Stöckmann

Gwendolyn Whittaker

Überbürdung – Subversion – Ermächtigung

Die Schule und die literarische Moderne 1880 – 1918

Mit 2 Abbildungen

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0095-9

ISBN 978-3-8470-0095-2 (E-Book)

Gefördert mit Mitteln des im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder eingerichteten Exzellenzclusters der Universität Konstanz *Kulturelle Grundlagen von Integration*.

Zugl.: Diss., Universität Konstanz 2012.

© 2013, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: »Schreibmaschine«, owik2/photocase

Druck und Bindung: CPI Buch Bücher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Für Julian und Valentin

Inhalt

Danksagung	11
I. In der Schule der Jahrhundertwende	13
1. Der Streit um die Schule als Streit um die ›Bildung‹	17
a. ›Bildung‹ (1): Die Offensive aus der Kulturkritik (Nietzsche)	17
b. ›Bildung‹ (2): Das Ringen der Schulpolitik	24
2. Die Schulliteratur zwischen 1880 und 1918	31
a. Das Phänomen	31
b. Zum Stand der Forschung	34
c. Anlage der Arbeit	38
II. Überbürdungsgeschichten	43
1. Anatomien der Überbürdeten: wissenschaftliche und literarische Untersuchungen von Sorgenkindern der Jahrhundertwende	43
a. Die Vermessung der Schüler	43
b. Die unhintergehbare Rede: Überbürdung als Spracheffekt in Conrad Ferdinand Meyers ›Das Leiden eines Knaben‹ (1883)	62
2. Die Erziehung des Willens und ihre Verweigerung: Abgebrochene Lebensläufe, unvollendete Genealogien (M. v. Ebner-Eschenbach, Th. Mann, E. Strauß)	78
a. Pädagogik der Aufmerksamkeit und der Willenserziehung	78
b. Diffuse Gedanken, unterbrochene Genealogien: Gescheiterte Erziehung bei Marie von Ebner-Eschenbach, Thomas Mann und Emil Strauß	89
3. Leistungsparadigmen: Körperliche Verausgabung als ästhetische Artistik in Rilkes Erzählung ›Die Turnstunde‹ (1902)	114

III. Spiele mit der Norm	127
1. Zwischen Groteske und Zirkuspädagogik: Wedekinds Körper-Lehren in ›Frühlings Erwachen‹ (1890) und ›Mine-Haha‹ (1901)	127
a. ›Geistesgymnastik‹: Die Poetologie der Pubertät als heitere Groteske in ›Frühlings Erwachen‹	128
b. Über die ästhetische Erziehung der Mädchen: Körperartistik als Lebenskunst in ›Mine-Haha‹	146
2. Am Rande der Institution: Selbsterziehungsprojekte und Genre-Reflektion bei Georg Kaiser und Robert Musil	161
a. Burleske Zersetzung des Kanons: Georg Kaisers Schuldramen	161
b. Ästhetische Transzendierung des Überbürdungsnarrativs: ›Die Verwirrungen des Zöglings Törleß‹ (1906)	173
3. Programme der Stilbildung und ihre Subversion in Robert Walsers Schulprosa	192
a. Stilistisches »Irrlichtelieren«: ›Fritz Kochers Aufsätze‹ (1904)	194
b. Intermezzo: ›Tagebuch eines Schülers‹ (1908)	206
c. Die Zersetzung der Institution im Zeichenspiel: ›Jakob von Gunten‹ (1909)	208
IV. Politische Transformationen	225
1. Gymnasiallehrer auf Abwegen: Die Figur des Lehrers im Schuldrama und ihre Radikalisierung in Heinrich Manns ›Professor Unrat‹ (1905)	231
a. Wider den Philister: Bilder des Gymnasiallehrers um 1900	231
b. Der Philister als Musteranarchist: Heinrich Manns ›Professor Unrat‹ (1905)	242
2. Gescheiterte Gemeinschaften. Misslungene Reformprojekte und der Weg zu einer politischen Pädagogik bei Robert Saudek und Wilhelm Lehmann	252
a. Selbstmord als Opfer für die höhere Idee: Robert Saudeks ›Gymnasiastentragödie‹ (1907)	254
b. Reformpädagogik als rhetorisches Unternehmen: Wilhelm Lehmans Bearbeitungen der Konflikte um Gustav Wyneken in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf	265
3. Auf dem Weg in eine neue Gesellschaft: Die Überwindung der Schule bei Leonhard Frank und Arnolt Bronnen	285
a. Das Plädoyer des Lehrermörders für eine gerechte ökonomische Ordnung: Leonhard Franks Erzählung ›Die Ursache‹ (1916)	287

b. Die Gründung des Jugendreichs auf der Sprengung der Form: Arnolt Bronnens ›Geburt der Jugend‹ (1914)	296
V. Jenseits der Schulliteratur	319
Siglenverzeichnis	333
Literaturverzeichnis	335
1. Schulliterarische Quellentexte	335
a. Korpustexte	335
b. Weitere schulliterarische Quellentexte	336
2. Quellen	338
3. Forschung	344
Namensregister	361

Danksagung

An erster Stelle möchte ich meinen akademischen Lehrern Prof. Dr. Albrecht Koschorke und Prof. Dr. Ingo Stöckmann für die produktiven Rahmenbedingungen und für ihre Betreuung dieser Arbeit sehr herzlich danken.

Mein Dank gilt dem Konstanzer Exzellenzcluster *Kulturelle Grundlagen von Integration* für die Möglichkeit, im Rahmen dieses Forschungsverbundes zu promovieren und für die finanzielle Unterstützung der Drucklegung der Arbeit, ebenso wie der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die Finanzierung der Doktorandenstelle. Prof. Dr. Hermann Korte und Prof. Dr. Ingo Stöckmann sei herzlich für ihre Bereitschaft gedankt, die Studie in die Reihe *Literatur- und Mediengeschichte der Moderne* aufzunehmen. Simone Warta und Roland Tremmel gebührt ein großer Dank für ihre umsichtige Redaktion des Manuskriptes. Für die Gelegenheit, die Arbeit in ihren verschiedenen Stadien zur Diskussion zu stellen, danke ich Prof. Dr. Jürgen Osterhammel, PD Dr. Michael Kempe und den Mitgliedern des Doktorandenkollegs *Zeitkulturen*.

Meiner Familie möchte ich von Herzen für ihren Rückhalt danken, an dem sie es nicht nur während der Promotionsphase nie hat mangeln lassen.

Konstanz, im Dezember 2012

I. In der Schule der Jahrhundertwende

Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenen Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahr ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Esslöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat. Und nach der Schule kommt oft eine weitere Studienzeit, in der der einzige Unterschied in der ›Methode‹ darin besteht, dass die Mixtur jetzt mit dem Schöpflöffel zugemessen wird. Wenn die Jugend diesem Regime entrinnt, ist die geistige Esslust und Verdauungsfähigkeit bei einigen so zerstört worden, dass ihnen für immer die Fähigkeit fehlt, wirkliche Nahrung aufzunehmen.¹

Pünktlich zum Jahrhundertwechsel ruft die schwedische Schriftstellerin und Reformpädagogin Ellen Key mit ihrer gleichnamigen Programmschrift das »Jahrhundert des Kindes« aus. In ihrem Manifest geißelt Key, was sie als Verfehlungen zeitgenössischer Erziehung in Familie und Schule begreift. Demgegenüber beschwört sie in pathetischer Rhetorik eine neue gesellschaftliche Ordnung, die – ausgerichtet an den Bedürfnissen der Kinder – zu einer

1 Ellen Key: Das Jahrhundert des Kindes. Hg. mit einem Nachw. von Ulrich Herrmann; autoris. Übers. von Francis Marco. Berlin 1902. ND Weinheim / Basel 1992 (Pädagogische Bibliothek Beltz, Bd. 7), 144. – Nachweise aus der Primär- und der Forschungsliteratur werden bei der Erstnennung mit vollständigen bibliographischen Referenzen angegeben, bei wiederholter Zitation unter Nennung von Autorname, Kurztitel und Seitenzahl. Mit jedem neuen Kapitel (nicht Teilkapitel) wird der Titel wieder vollständig genannt. Texte aus dem Korpus der Schulliteratur werden nach einmaliger Nennung der bibliographischen Angaben als Siglen zitiert, die im Literaturverzeichnis unter der Rubrik »Korpustexte« aufgelöst werden. Wird ein Werk mehrfach fortlaufend hintereinander zitiert, erfolgt der Nachweis mit ›Ebd.‹ und unter Angabe der Seitenzahl. Eigene Hervorhebungen werden mit ›m. Hvbg.‹ markiert, Hervorhebungen im Original mit ›Hvbg. i. O.‹.

›Selbsterlösung‹ der sich in den modernen Lebensverhältnissen entfremdeten Menschheit führen soll. So entwirft sie als diätetisches Gegenprogramm zu dem oben geschilderten Missstand im Kapitel *Die Seelenmorde an den Schulen* eine »Schule der Zukunft«:

Die Schule wird dann ganz einfach das geistige Speisehaus, in dem die Eltern und Lehrer den für jedes Kind geeigneten Speisezettel entwerfen. Die Schule muß das Recht haben zu bestimmen, was sie in ihr Menu aufnehmen kann, aber die Eltern haben das Recht, für ihre Kinder unter den von der Schule aufgenommenen geistigen Nahrungsstoffen zu wählen.²

Keys Schrift zeichnet sich durch eine mythologisierende Erhöhung des Kindes und seiner Entwicklung aus und trägt deutlich utopische Züge. Es ist ihr nicht um wissenschaftliche Beweisführung zu tun. Die Anleihen etwa bei Charles Darwin, Francis Galton und vor allem Friedrich Nietzsche³ sind selektiv, ihr Ergebnis ist ein suggestives Amalgam eugenischer, soziologischer, pädagogischer und ästhetischer Wissensbestände. Dies ist – um in Keys Metapher zu bleiben – eine Rezeptur, die in ihrem Aussagegehalt wie in ihrem rhetorischen Gestus für die Reformpädagogik der Jahrhundertwende als repräsentativ gelten kann.⁴ Sie stößt insbesondere im Deutschen Reich auf fruchtbaren Boden: Im Jahr 1902 erscheint der Text in deutscher Sprache und erreicht bereits drei Jahre später die 12. Auflage, als einer ihrer prominentesten Leser kann der junge Rainer Maria Rilke gelten.

Das *Jahrhundert des Kindes* ruft nicht ohne Grund insbesondere im Zweiten Kaiserreich eine solche Resonanz hervor. Die Wahrnehmung einer kulturellen Krise,⁵ welche die Moderne um 1900⁶ und die Mentalitätslage der wilhelmini-

2 Ebd., 146.

3 Vgl. Ulrich Herrmann: »Die ›Majestät des Kindes‹ – Ellen Keys polemische Provokationen. Nachwort«, in: Key: Jahrhundert des Kindes, 253–64, hier 260.

4 Zur Rhetorik der Reformpädagogik vgl. Jürgen Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 3., vollst. bearb. und erw. Aufl., Weinheim / München 1996.

5 Vgl. aus kultursoziologischer Perspektive Klaus Lichtblau: Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende: zur Genealogie der Kultursoziologie in Deutschland. Frankfurt am Main 1996, insbes. 13–76. Mit Blick auf Westeuropa vgl. jüngst Philipp Blom: *The Vertigo Years. Change and Culture in the West, 1900–1914*. London 2008. Dass und inwiefern diese Krise nicht zuletzt als eine Krise von Männlichkeitskonzepten zu verstehen ist, hat Albrecht Koschorke ausgeführt: Albrecht Koschorke: »Die Männer und die Moderne«, in: Wolfgang Asholt, Walter Fähnders (Hg.): *Der Blick vom Wolkenkratzer. Avantgarde – Avantgardekritik – Avantgardeforschung*. Amsterdam, Atlanta 2000 (*Avantgarde Critical Studies*, Bd. 14), 141–62.

6 Diese und die folgenden Verwendungen des Moderne-Begriffes orientieren sich an Hans Ulrich Gumbrechts Begriffsbestimmung, welche die Epoche um 1900 in Hinblick auf ihre Zeitstruktur sowie den daraus abgeleiteten programmatischen Anspruch wie folgt definiert: »Die Gegenwart war aber nicht allein in ihrer Dauer auf einen Punkt des zeitlichen Ablaufs reduziert, sondern auch als Vergangenheit der Zukunft, damit als Chance der Gestaltung

schen Gesellschaft kennzeichnet, hat nicht zuletzt eine pädagogische Signatur: *Einerseits* verzeichnet die Sozialgeschichte eine Emanzipation der Heranwachsenden. Diese verschafft sich in Jugendbewegungen wie dem ›Wandervogel‹ Ausdruck,⁷ die als Teil lebensreformerischer Gegenentwürfe zur bürgerlichen Ordnung der wilhelminischen Gesellschaft zu begreifen sind. Dazu gehört selbstverständlich die reformpädagogische Bewegung.⁸ Ferner drückt sich das Emanzipationsbestreben der Jugend in dem für die Epoche charakteristischen Generationenkonflikt aus.⁹ Diese Phänomene eint die Skepsis gegenüber erzieherischen Ansprüchen – eine Skepsis, die nicht zuletzt ästhetizistische Autoren deutlich artikulieren. So heißt es etwa bei Karl Kraus in einem Aphorismus: »Jede Art von Erziehung hat es darauf abgesehen, das Leben reizlos zu machen, indem sie entweder sagt, wie es ist, oder dass es nichts ist. Man verwirrt uns in einem fortwährenden Wechsel, man klärt uns auf und ab.«¹⁰ Gegenüber solchen Diagnosen, die der Erziehung nicht nur ihre Zuständigkeit, sondern darüber hinaus jegliche Wirkung absprechen, ist *andererseits* eine massive Anstrengung zu beobachten, Erziehungshandlungen zu verstärken. Darauf deutet nicht nur

dieser Zukunft erlebt worden. So wurde sie jetzt als nach vorne offener Raum der Handlungsplanung, die sich in Programmen formulieren ließ, verstanden.« Hans Ulrich Gumbrecht, »Modern, Modernität, Moderne«, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Hg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Bd. 4, Stuttgart 1978. 93 – 131, hier 120. Entsprechend changiert der Modernebegriff in diesem Verständnis zwischen den Wortbedeutungen »neu« und »vorübergehend«, die Gumbrecht zu Beginn seines Artikels gegenüberstellt, vgl. ebd., 96 sowie 121.

- 7 Vgl. noch immer Thomas Koebner, Rolf-Peter Janz, Frank Trommler (Hg.): ›Mit uns zieht die neue Zeit‹. Der Mythos Jugend. Frankfurt am Main 1985. Zur Genese des ›Jugendlichen‹ vgl. Lutz Roth: *Die Erfindung des Jugendlichen*. München 1983; Peter Dudek: *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890 – 1933*. Opladen 1990, sowie Johann-Christoph von Böhler: *Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts*. Weinheim 1990. Zum Wandervogel vgl. Ulrich Herrmann (Hg.): ›Mit uns zieht die neue Zeit...‹: der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. Weinheim / München 2006.
- 8 Einen Überblick bietet Corona Hepp: *Avantgarde. Moderne Kunst, Kulturkritik und Reformbewegungen nach der Jahrhundertwende*. München 1987 (*Deutsche Geschichte der neuesten Zeit*, Bd. 4514).
- 9 Vgl. anstelle vieler York-Gothart Mix: »Generations- und Schulkonflikte in der Literatur des Fin de siècle und des Expressionismus«, in: Ders. (Hg.): *Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Band 7: Naturalismus, Fin de siècle, Expressionismus, 1890 – 1918*. München / Wien 2000. 314 – 22.
- 10 Karl Kraus: »Aphorismen«, in: *Die Fackel* 290 (1909). 12 – 13, hier 12. Ähnlich schreibt Oscar Wilde: »Education is an admirable thing. But it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught.« Oscar Wilde: *The Critic as Artist*, in: Ders.: *Complete Works*. Hg. von J.B. Foreman. London / Glasgow 1973. 1009 – 59, hier 1016. Jürgen Oelkers hat das Verhältnis von pädagogischen und ästhetischen Moderne-Diskursen in einem aufschlussreichen Aufsatz untersucht: Jürgen Oelkers: »Pädagogik in der Krise der Moderne«, in: Klaus Harney, Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit*. 3., erw. u. akt. Aufl., Opladen / Bloomfield Hills 2006 (*Einführungskurs Erziehungswissenschaft*, Bd. 3), 71 – 115.

eine neuartige Flut an Erziehungsratgebern hin,¹¹ sondern auch der Ausbau und die Differenzierung des Schulsystems und die damit zusammenhängende Klage über eine zunehmende Überforderung der Schüler, mit der auch die vermeintlich steigende Selbstmordrate im Kindes- und Jugendalter in Verbindung gebracht wird.

Die Jahrhundertwende, soviel kann also zunächst festgehalten werden, ist gleichermaßen geprägt von der Kritik an als überkommen wahrgenommenen Konzepten von Bildung und Erziehung wie von Anstrengungen ihrer institutionell-organisatorischen und rhetorischen Verbreitung.¹² Zugleich wird zwischen den Jahren 1880 und 1918 eine auffällige Häufung solcher literarischer Texte erkennbar, welche die Institution der Schule zum Gegenstand haben. Ihnen gilt das Interesse dieser Arbeit. Diese schulliterarischen Texte und die außerliterarischen Diskussionen pädagogischer Fragen durchdringen einander wechselseitig. Wenn im Folgenden also den Ausführungen zur Schulliteratur zunächst eine problemorientierte Darstellung der bildungspolitischen Situation um 1900 vorangestellt wird, ist diese Rahmung nicht als ›Kontextualisierung‹ eines Textkorpus zu verstehen, das diesen Rahmen lediglich reflektieren oder spiegeln würde. Vielmehr muss diese Komplementarität stets mitgedacht werden – nicht selten sind, wie im Verlauf der Arbeit deutlich werden soll, auch außerliterarische Argumente häufig schon von literarischen angeleitet und bestimmt. Was diese gesellschaftspolitischen Diskussionen betrifft, hat man es mit einer Gleichzeitigkeit von Monita aus dem Lager der Reformpädagogik und Kulturkritik, von schulpolitischen Veränderungsversuchen und von einer nicht nur daraus resultierenden Veränderung des Bildungsbegriffs zu tun, die einander nicht chronologisch folgen, sondern sich ebenfalls ständig gegenseitig reflektieren. Diese drei Hauptstränge – Kulturkritik, Begriffsumbildung und (politischer) Reformwille – können als repräsentativ für die ›Großwetterlage‹ des pädagogischen Diskurses um 1900 gelten.

11 Vgl. Ulrich Herrmann: »Pädagogisches Denken und die Anfänge der Reformpädagogik«, in: Christa Berg (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. 1870 – 1918: von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991. 147 – 78, hier 156 – 59.

12 Eva Geulen hat diesen Befund prägnant gefasst: »Die Reaktion auf die Krise der Erziehung lautet: mehr Erziehung, ihre systematische Entgrenzung und Universalisierung.« Eva Geulen: »Erziehungsakte«, in: Jürgen Fohrmann (Hg.): Rhetorik. Figuration und Performanz. Stuttgart / Weimar 2004. 628 – 52, hier 646.

1. Der Streit um die Schule als Streit um die ›Bildung‹

Der Begriff der Bildung muss als Schlüsselbegriff im Schuldiskurs um 1900 verstanden werden. Dabei wird er selten trennscharf von dem der Erziehung abgegrenzt – gerade Nietzsche etwa trennt die Konzepte kaum eindeutig.¹³ Die Beispiele der Kulturkritik vor allem Nietzsches (1.a) und der Schulpolitik des Wilhelminischen Reiches (1.b) sollen verdeutlichen, in welchem Verhältnis der Schuldiskurs des frühen Wilhelminischen Reiches zu dem Begriff der Bildung steht, der zur gleichen Zeit einen signifikanten semantischen Wandel erfährt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Zeitraum zwischen 1870 und 1900, weil dieser den Kontext für den Beginn der Konjunktur schulliterarischer Texte darstellt.

a. ›Bildung‹ (1): Die Offensive aus der Kulturkritik (Nietzsche)

Friedrich Nietzsche ist zwar nicht der Erste, der Kritik an einer Bildung übt, die – institutionalisiert und auf ihre Relevanz für Karrierefragen reduziert – zum bloßen Besitz verkommen sei.¹⁴ Er formuliert seine Kritik jedoch auf unvergleichlich fulminante Weise, gemäß dem Motto, »einmal recht böse werden« zu müssen, »damit es besser wird.«¹⁵ Der erste überlieferte Ausdruck seiner Bildungskritik ist in seinen Basler Vorlesungen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (Anfang 1872 gehalten) aus dem Nachlass zu finden, in der er sich vor allem auf das deutsche Bildungssystem bezieht. Nietzsche stellt darin die

13 Vgl. auch den Eintrag »Pädagogik« im Nietzsche-Handbuch, das im Übrigen keine Ausführungen zu Nietzsches Verwendungen der Begriffe ›Bildung‹ und ›Erziehung‹ enthält: Christian Niemeyer: »Pädagogik«, in: Henning Ottmann (Hg.): Nietzsche-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart / Weimar 2000. 486–89. Im Folgenden wird, wo dies erforderlich scheint, die je spezifische Konnotation am Textmaterial erläutert. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Schuldiskurs dieser Zeit (wenn nicht einer *jeden* Epoche) beide Begriffe umfasst beziehungsweise von der Institution Schule in beiden Hinsichten Leistungen erwartet. Für einen Überblick über die Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. die Einträge in den einschlägigen Lexika: Ernst Lichtenstein, »Bildung«, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hg. von Joachim Ritter. Bd. 1, Basel / Stuttgart 1971. Sp. 921–37, Rudolf Vierhaus, »Bildung«, in: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hg. von Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck. Bd. 1, Stuttgart 1992. 508–51 sowie Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main 1996, für die Jahrhundertwende insbes. 225–88.

14 Diese Kritik äußerten deutlich früher etwa Goethe, Hegel und Jakob Burckhardt, vgl. Lichtenstein: Bildung, 927 f. und Vierhaus: Bildung, 547 f.

15 Friedrich Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen, in: Ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1, München 1980. 316.

Kultur der Antike als Bildungsideal der Art und Weise gegenüber, wie die moderne Schule diese Kultur instrumentalisiere. Die Vorträge sind dialogisch verfasst, wenn Nietzsche darin in Anlehnung an Platon sein Argument in Form eines Gespräches des vortragenden Ich mit einem Philosophen und dessen Begleiter entwickelt, wobei der rhetorisch eingeführte Gesprächspartner erkennbare Züge Schopenhauers trägt.¹⁶

Nietzsche stellt den Vorträgen mit einer ›Vorrede‹ eine Art Leseanweisung voran, die drei Forderungen an seinen idealen Leser formuliert: Er dürfe keine Tabellen erwarten; er möge während der Lektüre nicht »seine Bildung unausgesetzt dazwischen bringen«,¹⁷ und schließlich möge er sich für die Lektüre Zeit nehmen:

Diese [die in diesem Sinn idealen Leser, G.W.] aber können sich nicht daran gewöhnen, den Werth jedes Dinges nach der Zeitersparniß oder Zeitvergeudung abzuschätzen, diese ›haben noch Zeit‹; ihnen ist es noch erlaubt, ohne vor sich selbst Vorwürfe zu empfinden, die guten Stunden des Tages und ihre fruchtbaren und kräftigen Momente auszuwählen und zusammenzusuchen, um über die Zukunft unserer Bildungsanstalten nachzudenken [...]. Ein solcher Mensch hat noch nicht verlernt zu denken, während er liest, [...], ja er ist so verschwenderisch geartet, daß er gar noch über das Gelesene nachdenkt, vielleicht lange nachdem er das Buch aus den Händen gelegt hat.¹⁸

Diese Anweisung macht einen charakteristischen Grundzug von Nietzsches bildungskritischen Schriften kenntlich: Er inszeniert darin eine *Gegenpädagogik*, deren Verhaltensvorgaben – die Muße – und Sprachordnung – der Dialog – denen der staatlichen Schule diametral gegenüberstehen. Auf diese Weise funktionieren die Texte selbst didaktisch und führen performativ eine alternative Erziehungskultur vor. Ohne an dieser Stelle bereits einen ausdrücklichen Bezug zum Gegenstand der Vorträge herzustellen, markiert Nietzsche also mit der Ironisierung der Hast und der Unfähigkeit zur Versenkung bereits Aspekte, an denen sich sein kultur- und bildungskritischer Impuls entzündet. Denn nicht zuletzt kultiviere eben die Schule diese beiden Laster. Ihre beiden grundlegenden Probleme seien in der Popularisierung und der staatlichen Institutionalisierung der Bildung zu suchen:

Zwei scheinbar entgegengesetzte, in ihrem Wirken gleich verderbliche <und> in ihren Resultaten endlich zusammenfließende Strömungen <beher>rchen in der Gegenwart unsere ursprünglich auf ganz anderen Fundamenten gegründeten Bildungsanstalten:

16 Vgl. Giorgio Colli: »Nachwort«, in: Friedrich Nietzsche. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1, München 1980. 899 – 919, hier 915.

17 Friedrich Nietzsche: Nachgelassene Schriften 1870 – 1873, in: Ders.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1, München 1980. 511 – 897, hier 650.

18 Ebd., 649.

einmal der Trieb nach möglichster Erweiterung der Bildung, andererseits der Trieb nach Verminderung und Abschwächung derselben. Dem ersten Triebe gemäß soll die Bildung in immer weitere Kreise getragen werden, im Sinne der anderen Tendenz wird der Bildung zugemuthet, ihre höchsten selbstherrlichen Ansprüche aufzugeben und sich dienend einer anderen Lebensform, nämlich der des Staates unterzuordnen.¹⁹

Diesen Tendenzen stellt Nietzsche zwei andere gegenüber, welche die Bildung wiederbeleben sollen: den »Triebe nach Verengerung [sic!] und Koncentration der Bildung [...] und de[n] Triebe nach Stärkung und Selbstgenugsamkeit [sic!] der Bildung [...]«. ²⁰ Diese Wiederbelebung könne allerdings nur durch »[e]ine wahre Erneuerung und Reinigung des Gymnasiums« zustande kommen, welche wiederum zuvor »einer tiefen und gewaltigen Erneuerung und Reinigung des deutschen Geistes« ²¹ bedürfe. Dabei unterscheidet Nietzsches Philosoph zwei Bildungsbegriffe:

Also, meine Freunde, verwechselt mir diese Bildung, diese zartfüßige, verwöhnte, aetherische Göttin nicht mit jener nutzbaren Magd, die sich mitunter auch ›die Bildung‹ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beratherin der Lebensnot, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist. Jede Erziehung aber, welche an das Ende ihrer Laufbahn ein Amt oder einen Brodgewinn [sic!] in Aussicht stellt, ist keine Erziehung zur Bildung, wie wir sie verstehen, sondern nur eine Anweisung, auf welchem Wege man im Kampfe um das Dasein sein Subjekt rette und schütze.²²

Die ›wahre‹ Bildung bestimmt der philosophische Gesprächspartner hier nur *ex negativo*, indem ihre zentrale Charakteristik die ist, nicht instrumentalisierbar zu sein in ihrem »erleuchtete[n] Aetherraum subjektfreie[r] Contemplation [...]«. ²³ Entsprechend unterscheidet er auch »Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.« ²⁴

In der zweiten und dritten *Unzeitgemäßen Betrachtung* entwickelt Nietzsche diese aus der Bildungskritik gewonnene Alternativpädagogik weiter. Im Vorwort zum *Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben* begründet er den unzeitgemäßen Charakter der zweiten Abhandlung mit seiner Kritik an der historischen Bildung, »[...] weil ich etwas, worauf die Zeit mit Recht stolz ist, ihre historische Bildung, hier einmal als Schaden, Gebreite und Mangel der Zeit zu

19 Ebd., 647, Hvb. i. O. Die Lösung der sozialen Frage durch das Bildungssystem schätzt Nietzsche entsprechend als Trugschluss ein, vgl. ebd., 668.

20 Ebd., 647, Hvb. i. O.

21 Ebd., 691.

22 Ebd., 715.

23 Ebd., 714.

24 Ebd., 717, Hvb. i. O.

verstehen versuche [...].«²⁵ Er überträgt das Argument der Lebensferne, ja Lebensfeindlichkeit des Historismus²⁶ auf das zeitgenössische Bildungswesen, insofern dieses ein historisches Wissen vermittele, das den Organismus gleichsam überfordere: »Der moderne Mensch schleppt zuletzt eine ungeheure Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum, die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln [...].«²⁷

Um sich diesem nur vermeintlich ›zeitgemäßen‹ Bildungsanspruch zu widersetzen, bleibe der »jugendlichen Seele« ein »vorsätzliche[r] Stumpfsinn«²⁸. Nietzsche konfrontiert diese historische Tendenz mit einem »memento vivere!«²⁹ und ruft das Recht der Jugend aus, in der man den »Aberglauben« an die »Nothwendigkeit jener Erziehungsoperation«³⁰ zerstören und an seine Stelle eine Auseinandersetzung mit dem Leben selbst setzen müsse: »Ja als ob das Leben selbst nicht ein Handwerk wäre, das aus dem Grunde und stätig [sic!] gelernt und ohne Schonung geübt werden muss, wenn es nicht Stümper und Schwätzer auskriechen lassen soll.«³¹ Dergestalt wird das emphatisch verstandene Leben zur Bedingung der Möglichkeit jeglicher Bildung und Kultur, wie Nietzsche am Ende der zweiten Betrachtung mit Bezug auf die griechische Kultur proklamiert: »Schenkt mir erst Leben, dann will ich euch auch eine Cultur daraus schaffen!«³²

Die dritte Betrachtung mit dem Titel *Schopenhauer als Erzieher* schließlich entwickelt eine Reihe von Forderungen aus den Basler Vorlesungen und der zweiten Betrachtung weiter. Nietzsche fasst Erziehung erneut als Befreiung und begründet das Wesen der Bildung als ein Szenario der *tabula rasa*: »[...] Befreiung ist sie, Wegräumung alles Unkrauts, Schuttwerks, Gewürms, das die zarten Keime der Pflanzen antasten will [...].«³³ Er macht dann in der Erziehung der Gegenwart zwei nur scheinbar widersprüchliche Maximen aus: einerseits die Unterstützung bei der Ausbildung einer bestimmten Veranlagung, andererseits die dem neuhumanistischen Bildungsideal verpflichtete harmonisch-ganzheitliche Ausbildung aller Anlagen. Nietzsche plädiert für eine Verbindung beider Maximen:

25 Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen, 246.

26 Vgl. ebd., 252.

27 Ebd., 272. Die diätetische Semantik, die Nietzsche hier wählt, wird von der Reformpädagogik – wie etwa im obigen Zitat bei Ellen Key – immer wieder übernommen werden.

28 Ebd., 299.

29 Ebd., 304.

30 Ebd., 326.

31 Ebd., 327.

32 Ebd., 329. Zur Lebensphilosophie der Jahrhundertwende vgl. Herbert Schnädelbach: Philosophie in Deutschland 1831 – 1933. Frankfurt am Main 1983. 172 – 96.

33 Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen, 335 – 427, hier 341.

Jener erziehende Philosoph, den ich mir träumte, würde wohl nicht nur die Centralkraft entdecken, sondern auch zu verhüten wissen, dass sie gegen die andern Kräfte zerstörend wirke: vielmehr wäre die Aufgabe seiner Erziehung, [...] den ganzen Menschen zu einem lebendig bewegten Sonnen- und Planetensysteme umzubilden und das Gesetz seiner höheren Mechanik zu erkennen.³⁴

Die Orientierung an Schopenhauer eröffne die Möglichkeit einer solchen, eben gerade nicht zeitgemäßen, sondern einer Erziehung »gegen unsre Zeit«³⁵, die Nietzsche als Zeit einer kulturellen Krise identifiziert.³⁶ Die Anleitung durch solche »Nicht-Mehr-Tiere, die Philosophen, Künstler und Heiligen«³⁷, soll als Auftrag der »Kultur« an den Einzelnen die »Erzeugung des Philosophen, des Künstlers und des Heiligen in uns und außer uns [...] fördern [...]«³⁸. Die Aufgabe der Menschheit ist in diesem Sinne die, »einzelne grosse Menschen zu erzeugen«³⁹, woran nicht zuletzt die Bildungseinrichtungen ihren Anteil haben. Ein letztes Mal unternimmt Nietzsche hier einen Angriff auf die als zeittypisch diagnostizierte Auffassung von Bildung als Kapital, wenn es heißt:

[...] möglichst viel Erkenntnis und Bildung, daher möglichst viel Bedürfniss, daher möglichst viel Produktion, daher möglichst viel Gewinn und Glück – so klingt die verführerische Formel. Bildung würde von den Anhängern derselben als die Einsicht definiert werden, mit der man [...] durch und durch zeitgemäss wird, um so leicht wie möglich Geld zu gewinnen. Möglichst viele courante Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze courant nennt, das wäre also das Ziel; und ein Volk wird, nach dieser Auffassung, um so glücklicher sein, je mehr es solche courante Menschen besitzt.⁴⁰

Demgegenüber entwirft er die Fiktion einer alternativen Bildungsinstitution, die eben nicht am utilitaristischen Wohl der Vielen, sondern an der Ausbildung des Genius in sich beziehungsweise – wo das eigene Potential mangelt – am Dienst dieser Ausbildung in einem Anderen teilhaben:

Dieser anderen kleineren Schaar würde eine Institution freilich einen ganz anderen Zweck zu erfüllen haben; sie selber will, an der Schutzwehr einer festen Institution, verhüten, daß sie durch jenen Schwarm [den der Anhänger der staatlich organisierten Bildung, G.W.] weggeschwemmt und auseinandergetrieben werden, daß ihre Einzelnen in allzufrüher Erschöpfung dahinschwänden oder gar von ihrer grossen Aufgabe abgespänstig [sic!] gemacht werden. Diese Einzelnen sollen ihr Werk vollenden – das ist der

34 Ebd., 343.

35 Ebd., 363, Hvb. i. O.

36 Vgl. ebd. 363–75.

37 Ebd., 380, Hvb. i. O.

38 Ebd., 382, Hvb. i. O.

39 Vgl. Nietzsche: Unzeitgemäße Betrachtungen, 384.

40 Ebd., 387 f.

Sinn ihres Zusammenhaltens; und alle, die an der Institution theilnehmen, sollen bemüht sein, durch eine fortgesetzte Läuterung und gegenseitige Fürsorge, die Geburt des Genius und das Reifwerden seines Werkes in sich und um sich vorzubereiten. Nicht Wenige, auch aus der Reihe der zweiten und dritten Begabungen, sind zu diesem Mithelfen bestimmt und kommen nur in der Unterwerfung unter eine solche Bestimmung zu dem Gefühl, einer Pflicht zu leben und mit Ziel und Bedeutung zu leben.⁴¹

In diesen Texten äußert Nietzsche sich systematischer zu Fragen der Bildung und Erziehung als an anderen Stellen in seinem späteren Werk, wengleich er auch in späteren Texten immer wieder darauf zurückkommen wird.⁴² Auch die einschlägigen kulturkritischen Texte etwa von Julius Langbehn⁴³ und Paul de Lagarde⁴⁴ üben Kritik an dem Ideal allgemeiner Bildung. Nietzsches Bildungskritik ist an dieser Stelle aber deshalb von so großer Bedeutung, weil sie – wie seine Philosophie insgesamt – im Schuldiskurs um 1900 als die wohl einschlägigste Referenz schulreformerisch orientierter Gruppierungen sämtlicher Couleur gelten kann und sich nicht zuletzt in schulliterarischen Texten sedimentiert hat. Es ist der lebensphilosophische und – an Schopenhauer entwickelte – voluntaristische Impuls dieser Bildungskritik, der immer wieder begegnen wird.

Die kulturkritische Diskussion macht einen Wandel kenntlich, den der Bildungsbegriff um 1900 erfährt. Denn die Debatte steht nicht zuletzt im Kontext der Aufwertung der Naturwissenschaften und, damit zusammenhängend, im Kontext einer neuartigen Reflexion über das Verhältnis von naturwissenschaftlicher, sogenannter ›realistischer‹, und klassisch-humanistischer Bildung: »Der Kaiser, hohe Ministerialbeamte und Universitätsprofessoren betreiben, nicht ohne Widersprüche und Widerstände, eine Umschichtung innerhalb des Bildungssystems zugunsten des ›Realismus‹.«⁴⁵ Diese Umschichtung zeitigt nicht zuletzt eine Reihe von schulpolitischen Konsequenzen, auf die gleich eingegangen wird. Worauf es hier zunächst ankommt, ist die Beobachtung, dass der Bildungsbegriff – changierend zwischen Naturwissenschaft und Technik einerseits, dem Geist des Humanismus andererseits, zwischen wie auch immer

41 Ebd., 402 f.

42 Vgl. die Übersicht bei Herrmann: Pädagogisches Denken, 149, sowie Eva Geulen: »Der Erziehungswahn und sein Sinn (Nietzsche)«, in: Dies., Nicolas Pethes (Hg.): Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne. Freiburg / Berlin / Wien 2007. 221 – 37.

43 Julius Langbehn: Rembrandt als Erzieher. 4. Aufl., Leipzig 1890. Der Text erschien anonym (versehen mit dem Hinweis »von einem Deutschen«), relevant sind hier besonders die Seiten 37, 45 und 286.

44 Lagarde etwa macht in seinen *Deutschen Schriften* den Schulen den Vorwurf: »Sie überziehen die Nation mit dem zähen Schleime der Bildungsbarbarei.« Paul de Lagarde: »Diagnose«, in: Ders.: *Deutsche Schriften*. 4. Aufl., Göttingen 1903. 88 – 98, hier 94.

45 Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, 227.

begriffener ›wahrer‹ Bildung und bloß instrumenteller Ausbildung – zu zerfasern beginnt und, wie es Georg Bollenbeck treffend formuliert hat, »eine neue gesellschaftliche Situation mit alten Begriffen«⁴⁶ bearbeitet wird. Die semantische Lage wird unübersichtlich: Die diskursiven Turbulenzen verweisen auf »Versuche, die wachsende Diskrepanz zwischen neuen Verhältnissen und alten Begriffen im Medium der Begriffe und durch Reformulierungsversuche zu überwinden.«⁴⁷

Das Bewusstsein eines derart gewandelten Bildungsbegriffs, verbunden mit einem Impuls zu seiner Reanimierung prägt in der einen oder anderen Weise jede schul- und bildungskritische Äußerung um 1900 – seien es die namhafter Reformpädagogen⁴⁸ oder biographischer Zeugnisse⁴⁹. Insbesondere gilt dieser Befund aber für die diversen reformpädagogischen Projekte.⁵⁰ Die Skepsis gegenüber der gesellschaftlichen Entwicklung, insbesondere gegenüber der Entwicklung des Bildungssystems, zeitigt also die bereits erwähnte Reaktion: Auf die Kritik an der als verfehlt wahrgenommenen Bildung und Erziehung wird mit *gesteigerter Bildungs- und Erziehungsanstrengung* reagiert – die falsche Erziehung ruft *mehr* Erziehung auf den Plan. Das gilt einerseits rhetorisch im Sinne der permanenten Rede über sie, andererseits aber auch in Bezug auf Organisation und Institutionalisierung.

46 Ebd., 229.

47 Ebd., 231. So auch Vierhaus: *Bildung*, 550.

48 Vgl. etwa Ludwig Gurlitt: *Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers*. Berlin 1905; Ders.: *Die Schule*. Frankfurt am Main 1907 (Die Gesellschaft. Sammlung sozialpsychologischer Monographien, Bd. 16), hier insbes. 34 – 44; Friedrich Paulsen: »Schuljammer und Jugend von heute (Vossische Zeitung, 1. Juni 1906)«, in: Ders.: *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*. Hg. von Eduard Spranger. Stuttgart / Berlin 1912. 471 – 79, hier 474, sowie Jens Lauris Christensen: *Der moderne Bildungsschwindel in Schule und Familie, sowie im täglichen Verkehr*. Leipzig 1884.

49 Vgl. anstelle vieler Wilhelm Heinrich Riehl: »Idylle eines Gymnasiums«, in: Ders.: *Kulturgeschichtliche Charakterköpfe*. Stuttgart 1891. 1 – 56 und die lesenswerten Schulerinnerungen des Österreicher Stefan Zweig: »Die Schule im vorigen Jahrhundert«, in: Ders.: *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Berlin / Frankfurt am Main 1965. 37 – 69.

50 Für einen Überblick vgl. Herrmann: *Pädagogisches Denken*, sowie Ullrich Amlung (Hg.): »Die alte Schule überwinden«. *Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main 1993 (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 15). Für Quellentexte: Dietrich Benner, Herwart Kemper (Hg.): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Bd. 2: *Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Hg. von dens.. Weinheim / Basel 2003. Ideologiekritisch: Oelkers: *Reformpädagogik*, sowie aus systemtheoretischer Perspektive: Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr: »Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), 463 – 80. Zum größeren Horizont der Lebensreform ist noch immer instruktiv: Hepp: *Avantgarde*. Auf konkrete reformpädagogische Projekte und die literarische Bearbeitung reformpädagogischer Ideen wird im Rahmen der Textanalysen zurückzukommen sein.

b. ›Bildung‹ (2): Das Ringen der Schulpolitik

Im Gegensatz zu der konzeptionellen Diskussion in Philosophie und Kulturkritik ist die wilhelminische Schulpolitik mit einer wahren Flut sehr pragmatischer Probleme konfrontiert, von denen hier die wichtigsten diskutiert werden sollen.⁵¹ Die Schulpolitik der wilhelminischen Ära steht im Zeichen der *Systembildung*: »Bis in die 20er Jahre des 19. Jahrhunderts kann man nur mit großen Einschränkungen von dem ›Preußischen Gymnasium‹ oder dem ›Preußischen Bildungswesen‹ sprechen; erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand das ›Deutsche Gymnasium‹ und das ›Deutsche Bildungssystem‹.«⁵²

Hinsichtlich *organisatorischer Fragen der Differenzierung (1)* des Bildungssystems sind insbesondere die ersten drei Jahrzehnte des Kaiserreichs von der Debatte um eine ›zeitgemäße‹ Reform des höheren Schulsystems geprägt.⁵³ Vor allem zwei Motive können als Ursachen der ausgeprägten Differenzierung des Systems höherer Schulen gelten, die insbesondere zwischen den Jahren 1860 und 1900 vor sich geht: die Debatte um ein Curriculum, das dem neu vereinigten Reich gemäß sein soll, sowie, damit zusammenhängend, die Kontroversen um die Ausweitung der militärischen und zivilen Berechtigungen zumal für Schüler der Realanstalten.⁵⁴

Die erste Debatte steht im Zusammenhang mit der Kritik vor allem von

51 Der folgende Überblick orientiert sich an der Schulpolitik Preußens, die als Richtlinie für die der anderen Staaten des Deutschen Reiches gelten kann, vgl. James C. Albisetti, Peter Lundgreen: »Höhere Knabenschulen«, in: Christa Berg (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991. 228–313, hier 251. Außerdem konzentriert sich die Zusammenfassung auf die Maßnahmen an den höheren Knabenschulen, denn es sind fast ohne Ausnahme diese Institutionen, die Gegenstand der Literatur werden. Zur institutionellen Struktur dieser Schulen zu Beginn des wilhelminischen Reichs vgl. ebd., 229.

52 Detlef K. Müller: »Methodische Voraussetzungen zur Analyse der Entwicklung des Bildungssystems im 19. und 20. Jahrhundert«, in: Ders., Bernd Zymek (Hg.): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Göttingen 1987. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, Teil 1), 11–20, hier 19. Müller macht den Begriff des »Bildungssystems« an dem »historischen Zeitpunkt« fest, »in dem die Vielzahl der verschiedenen Schulformen oder Bildungseinrichtungen einen inneren Zusammenhang erhielten, in dem die verschiedenen Teile aufeinander bezogen und in ihren spezifischen Funktionen miteinander verbunden waren [...]«. Ebd., 18.

53 Für einen Überblick vgl. Herrmann: Pädagogisches Denken, detaillierter Peter Lundgreen: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen 1980 sowie Christoph Führ: »Bildungsgesamtplanung und Schulreform in Preußen. Zur Bilanz der Planungsstrategien für den Strukturwandel des höheren Bildungssystems 1890–1914«, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1995), 289–335.

54 Vgl. zum zweiten Aspekt Detlef K. Müller: »Rahmenbedingungen der Entwicklung des Bildungssystems im 19. Jahrhundert: Die Einjährigen-Freiwilligen-Berechtigung«, in: Ders., Bernd Zymek (Hg.): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems, 21–34.

Naturwissenschaftlern und Ingenieuren, der traditionell an humanistischem Bildungswissen orientierte gymnasiale Lehrplan vernachlässige ohne angemessene Berücksichtigung der naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung die Anforderungen der Gegenwart. Mit diesem Plädoyer für einen ergänzten Lehrplan einerseits und dem von Philologen und Politikern unterstützten Beharren auf Gegenständen der humanistischen Bildung andererseits verschärfte sich allerdings auch die Diskussion um die Überforderung der Schüler, die unter dem Schlagwort der ›Überbürdung‹ in die Bildungsgeschichte eingegangen ist und im Folgenden noch näher erläutert wird. Die zweite Kontroverse leitete sich aus einer Verfügung von 1870 her, mit der die preußische Unterrichtsverwaltung wegen Oberlehrermangels in naturwissenschaftlichen Fächern den Abiturienten der Realgymnasien die Studienberechtigung für diese Fächer gewährt hatte. Gut zehn Jahre später hatte dies einen großen Andrang auf Universitäten und eine breite Diskussion ihrer Überfüllung mit solchen Studenten zur Folge, die Konservative in der Zeit des Sozialistengesetzes als »akademisches Proletariat« bezeichneten.⁵⁵

Der Lehrplan und das Problem der Überbürdung einerseits, das Berechtigungswesen und das Problem der Überfüllung andererseits waren die Hauptthemen vor allem der letzten beiden der drei großen Schulkonferenzen der Jahre 1873, 1890 und 1900. Besonders virulent waren die Fragen während der 1880er Jahre. Der preußische Kultusminister Gustav von Goßler berief auf Druck des Kaisers für das Jahr 1890 eine Schulkonferenz ein, in deren Rahmen nicht zuletzt durch die persönliche Anwesenheit Wilhelms II. und dessen konkreter schulpolitischer Vorgaben auch die *politische Inanspruchnahme* (2) des Bildungswesens zum Ausdruck kam. Dies verdeutlichen der *Allerhöchster Erlass* Wilhelms II. vom Oktober 1890, »betreffend die weitere Ausgestaltung des Schulwesens in Preußen«⁵⁶ sowie die einführende Rede, die der Kaiser im Rahmen der Konferenz hielt.

Im Erlass äußert der Kaiser die Absicht, »die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.«⁵⁷ Die Konsequenzen, die er daraus ableitet, konkretisiert er in der einführenden Rede auf der Konferenz. Dass seiner Ansprache politische Ambitionen zugrunde lägen, bestreitet er jedoch zu Beginn:

Zunächst möchte Ich bemerken, dass es sich hier vor allen Dingen nicht um eine politische Schulfrage handelt, sondern lediglich um technische und pädagogische

55 Vgl. Albisetti, Lundgreen: Höhere Knabenschulen, 231.

56 Anonym: Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Berlin 1891, Inhaltsverzeichnis.

57 Anonym: Verhandlungen, 3.

Maßnahmen, die wir zu ergreifen haben, um unsere heranwachsende Jugend den jetzigen Anforderungen, der Weltstellung unseres Vaterlandes und auch unseres Lebens entsprechend heranzubilden.⁵⁸

Der Kaiser erweitert zunächst die ohnehin umfangreiche Agenda um eine Reihe von Gesichtspunkten, deren Lösung er sich von der Konferenz erwartet,⁵⁹ um dann im Widerspruch zu seinen einführenden Worten die politische Absicht zu betonen, die in einer fehlgeleiteten Schulpraxis die Ursache der sozialdemokratischen Bewegung begründet sieht:

Die Lehrerkollegien hätten [...] die Sache fest ergreifen und die heranwachsende Generation so instruieren [sic!] müssen, daß diejenigen jungen Leute [...] von etwa 30 Jahren, von selbst bereits das Material bilden würden, mit dem Ich im Staate arbeiten könnte, um der Bewegung schneller Herr zu werden.⁶⁰

Mit anderen Worten: Vor allem dem Gymnasium mangle es »an nationaler Basis«. ⁶¹ Als Konsequenz fordert Wilhelm II. eine stärkere Konzentration insbesondere auf die Fächer Deutsch⁶² und Geschichte für die politische Bildung der jungen Generation sowie eine deutliche Reduktion der Unterrichtsstunden: »Das sind doch immerhin Leistungen, die man jungen Leuten auf Dauer nicht aufbürden kann. [...] man darf diesen Bogen nicht so weit spannen und nicht so gespannt lassen.«⁶³ Nicht zuletzt beklagt auch der Kaiser das Problem der Überfüllung und dringt auf eine klare Trennung zwischen Anstalten mit humanistischer und solcher mit realistischer Bildung. Insbesondere verlangt er die Abschaffung der Realgymnasien: Sie »sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung, und das ganze gibt Halbheit für das Leben nachher.«⁶⁴ Und er fordert abschließend: »Ich suche nach Soldaten, wir wollen eine kräftige Generation haben, die auch als geistige Führer und Beamte dem Vaterland dienen.«⁶⁵

58 Ebd., 70.

59 Vgl. im Einzelnen ebd., 71.

60 Ebd.

61 Ebd., 72.

62 Dies auf Kosten der Altphilologie: »Wir sollen nationale junge Deutsche erziehen, und nicht junge Griechen und Römer.« Ebd., 73.

63 Ebd., 73 f.

64 Ebd., 74. Diese Forderung war ein Schock für das Militär, denn die Kadettenanstalten waren am Lehrplan der Realgymnasien ausgerichtet. Eine Mehrheit der Konferenz schloss sich der Forderung des Kaisers zwar an, allerdings ließ sie sich wegen zu großen Widerstands der Öffentlichkeit nicht durchsetzen. Vgl. Albisetti, Lundgreen: Höhere Knabenschulen, 236.

65 Anonym: Verhandlungen, 75. Dieser Punkt berührt den bildungspolitisch zentralen Aspekt der Militarisierung der höheren Schulen, der an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden kann. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass dem Kaiser die Überbürdung insbesondere vor diesem Hintergrund ein Dorn im Auge war, bedrohte sie doch die körperliche Tauglichkeit der Jugend als seiner potentiellen Soldaten. Vgl. Christa Berg: »Militär und Militarisierung«,

Die Konferenz folgte nicht allen Forderungen des Kaisers, wohl aber denen nach der Lösung des Überbürdungsproblems und dem der nationalen Bildung: »[...] weniger Wochenstunden auf Kosten der Fremdsprachen an allen Schultypen, also auch Latein und Griechisch am Gymnasium; mehr Turnunterricht; mehr Aufmerksamkeit für deutsche Literatur und Geschichte.«⁶⁶ Insbesondere der Stellenwert, den alle Beteiligten dem Problem der *Überbürdung* (3) zu-messen, ist hier von Bedeutung, weil an diesem Beispiel neben strukturell-organisatorischen und politischen Problemlagen ein Phänomen zum Ausdruck kommt, welches das Feld der Schule überschreitet. Der Überbürdungsdiskurs, mit dem die Schulliteratur einsetzt und den sie mitprägt, kann als Ausdruck des gesellschaftlichen Nervositätsdiskurses um 1900 auf der Ebene der Jugend betrachtet werden.⁶⁷ Dabei war die Klage nicht neu: Bereits 1836 war nach der Einführung der umstrittenen Schulreformen durch Johannes Schulze mit Ignaz Loriners Schrift *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen* die vermutlich erste kritische Schrift eines Mediziners zur Überbürdungsfrage erschienen, die eine Reihe von schulpolitischen Maßnahmen nach sich zog.⁶⁸ Mit dem Humanismus/Realismus-Streit des zweiten Kaiserreichs lebte die Kritik an der Überforderung der Schüler wieder auf, wobei wohl unklar bleiben muss, wie dramatisch die reale Entsprechung des diskursiven Affektes tatsächlich anzusehen ist und inwiefern die vermeintliche Sorge um die Schüler nicht auch als Strategie diente. Die Erziehungswissenschaftlerin Annette M. Stross etwa stellt

in: Dies. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4. 1870–1918: von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991. 501–27.

66 Albisetti, Lundgreen: Höhere Knabenschulen, 236.

67 In seiner einschlägigen Studie zum Phänomen der Nervosität geht Joachim Radkau auch auf die Überbürdung an Schulen ein, vgl. Joachim Radkau: Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München / Wien 1998. 315–21. Im engen Zusammenhang mit dem Überbürdungsdiskurs steht der mit Sorge beobachtete vermeintliche Anstieg der Schülerselbstmorde, der um 1900 verzeichnet wird. Darauf wird noch zurückzukommen sein. Vgl. zur Übersicht Joachim Schiller: Schülerselbstmorde in Preußen: Spiegelungen des Schulsystems? Frankfurt am Main / Berlin u.a. 1992. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 505) und Werner Helsper, Wilfried Breyvogel: »Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz«, in: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 23–43 sowie als Auswahl von Quellentexten: Abraham Baer: Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter. Eine social-hygienische Studie. Leipzig 1901; Albert Eulenburg: Kinder- und Jugendselbstmorde. Halle a. d. S. 1914; Franz Pfemfert: »Im Zeichen der Schülerselbstmorde«, in: Die Aktion 9 (1911), o.S.

68 Vgl. Annette M. Stross: Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in ›Gesundheitserziehung‹ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933. Weinheim 2000 (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 17), 109. Die Maßnahmen betrafen etwa die Räumlichkeiten, Klassengrößen und Architektur der Schulbänke, vgl. Jürgen Oelkers: »Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert«, in: Philipp Sarasin, Jakob Tanner (Hg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1998. 245–85, hier 249.

die These auf: »Realistische und humanistische Bildung wurden also [...] unter dem Deckmantel der Sorge um die Gesundheit der Schüler gegeneinander auszuspielen versucht.«⁶⁹

Der Referenzhorizont des Überbürdungsdiskurses ist im Phänomen der Thermodynamik zu suchen.⁷⁰ Der zunächst physikalische Gegenstand entfaltete gesellschaftliche Breitenwirkung, nachdem der preußische Physiker Rudolf Clausius 1865 seine Abhandlung zur Verteilung von Wärme mit der Formulierung abgeschlossen hatte, die als zweiter Hauptsatz der Thermodynamik (Entropiesatz) in die Wissenschaftsgeschichte eingehen sollte: »Die Entropie der Welt strebt einem Maximum zu.«⁷¹ Clausius stellt das Phänomen der Entropie als eine Gleichung dar, die das Verhalten und die Verteilungstendenz von Wärme auf molekularer Ebene beschreibt. Die Relevanz, die dieses physikalische Gesetz für die industrialisierte Gesellschaft entfaltet, besteht in seiner Übertragbarkeit auf Arbeitsprozesse: Für diese bedeutete es, dass »nur ein Teil der Wärme in mechanische Arbeit verwandelt w[i]rd[], ein anderer Teil aber durch Wärmeleitung und -strahlung verlorengeh[t]«⁷². Die Folge dieser Dissipation von Wärme sind

69 Annette M. Stross: »Überbürdung als Nebeneffekt der neuhumanistischen Bildungsreform. Zur Kontinuität von Schulkritik und zur reformpädagogischen Argumentation von Medizinern nach 1819«, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie (2002), 28–33, hier 32. Vgl. auch Stross: Pädagogik und Medizin, 115. Das Phänomen der Überbürdung ist mit Ausnahme von diesen Arbeiten und der Dissertation von Bernward Fröhlingdorf (Bernward Fröhlingdorf: Die Entwicklung der Diskussion um die Überbürdung der Kinder. Universität Freiburg 1973, maschin. Typoskript) noch nicht eingehender behandelt worden.

70 In seiner Einführung in die pädagogische Anthropologie entwickelt der Erziehungswissenschaftler Rudolf Lassahn die These, im Verlauf des 19. Jahrhunderts richte sich die pädagogische Theoriebildung nicht mehr am Weltbild der Dynamik aus, sondern zunehmend an dem der Thermodynamik: Rudolf Lassahn: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Heidelberg 1983. 145 f. Wenngleich Lassahn diese These nur anhand theoretischer Texte und nicht an alltäglichem Quellenmaterial wie Didaktiken oder Lehrplänen belegt, scheint die Beobachtung insbesondere in Hinblick auf den Überbürdungsdiskurs plausibel zu sein und für den Zeitraum der Jahrhundertwende noch verstärkt zu gelten.

71 Rudolf Clausius: »Ueber verschiedene für die Anwendung bequeme Formen der Hauptgleichungen der mechanischen Wärmetheorie«, in: Annalen der Physik und Chemie 75 (1865); zitiert nach: Elizabeth R. Newwald: Thermodynamik als kultureller Kampfplatz. Zur Faszinationsgeschichte der Entropie, 1850–1915. Freiburg / Berlin 2006 (Berliner Kulturwissenschaft, Bd. 2), 9. Verkürzt gesagt, bezeichnet die Entropie eine differentielle Größe, die nicht direkt messbar ist, sondern Änderungen innerhalb des Zustands eines Systems beschreibt. Auf das Phänomen der Wärme, und damit auch auf die ökonomische Nutzbarkeit der Transformation von Wärme- in mechanische Energie übertragen, bedeutet das, dass Wärme immer von heißeren zu kälteren Körpern fließt. Für die Analysen wird die Entropie weniger in ihrer exakten physikalischen Bedeutung relevant sein, als im metaphorischen Verständnis als einer Größe, die eine irreversible Energietransformation im Rahmen von Arbeitsprozessen beschreibt.

72 Maria Osietzki: »Körpermaschinen und Dampfmaschinen. Vom Wandel der Physiologie und des Körpers unter dem Einfluss von Industrialisierung und Thermodynamik«, in:

Wirkungsgradverluste: »Spannkräfte ließen sich [...] nur sehr unvollkommen in Arbeit überführen.«⁷³ Im Gegensatz zu dem knapp zwanzig Jahre früher von Hermann von Helmholtz formulierten Energieerhaltungssatz, dessen optimistischer Logik zufolge Energie nicht verbraucht, sondern in Form eines *perpetuum mobile* stets neu transformiert werden konnte, bedeutete Clausius' zweiter Hauptsatz eine negative Wendung. Elizabeth Neswald hat in ihrer Studie zur *Faszinationsgeschichte der Entropie* herausgearbeitet, wie die ursprünglich physikalische Entdeckung im ausgehenden 19. Jahrhundert so wirkmächtig werden konnte:

Die Tatsache, dass heiße Gegenstände abkühlen, ist eine allgemeine menschliche Erfahrung und musste nicht eigens entdeckt werden. Ins Zentrum des Interesses rückte dieser Prozess erst in einer Gesellschaft, die auf der gezielten praktischen Manipulation dieses Phänomens beruhte. In der industriellen [...] Gesellschaft wurde Wärme zu einem ökonomischen Faktor, der untrennbar mit der Frage des gesellschaftlichen Fortschritts verknüpft war. Da Produktionsprozesse wie die Ökonomie insgesamt zunehmend von der Effizienz der Arbeitsmaschinen abhingen, gewann das Problem der entweichenden Wärme eine Bedeutung, die es zum [...] prestigeträchtigen Untersuchungsgegenstand machte.⁷⁴

Auf der Ebene des individuellen – körperlich und geistig aktiven – Arbeiters äußert sich das Phänomen der Entropie in Form der Ermüdung: »Fatigue represented the corporal analogue of the second law of thermodynamics, diminishing the intensity of energy converted in the working body, tending toward decline and eventually, inertia.«⁷⁵ Im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bildete sich in der Folge dieser Erkenntnisse aus Physik und Physiologie die Arbeitswissenschaft heraus.⁷⁶ Der italienische Physiologe und Reformpädagoge Angelo Mosso widmete sich der Erforschung der thermodynamischen Gesetze hinter dem Phänomen der Ermüdung und entwickelte mit dem Ergographen 1884 das erste effiziente und akkurate Messinstrument. Mossos Ziel war es, alle subjektiven Aspekte der Ermüdung zu eliminieren und »to find its discrete and

Philipp Sarasin, Jakob Tanner (Hg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert.* Frankfurt am Main 1998. 313 – 46, hier 337 f.

73 Ebd., 338.

74 Neswald: *Thermodynamik*, 11 f.

75 Anson Rabinbach: *The Human Motor. Energy, fatigue and the origins of modernity.* Berkeley / Los Angeles 1992. 133.

76 Diese hatte ihren Ursprung in Frankreich und war in Deutschland in Form der physiologischen (Fischer, Braune, Zuntz, Rubner) und der psychophysikalischen Schule (Kraepelin, Münsterberg) vertreten. Vgl. dazu Rabinbach: *The Human Motor*, insbes. Kapitel 7, 179 – 205, hier 189. Insbesondere Emil Kraepelin spielte in der Überbürdungsdiskussion eine maßgebliche Rolle.

therefore unchanging laws of motion.«⁷⁷ Nach intensiven Laborstudien konnte Mosso schließlich folgern:

that each person fatigues differently, but that each person's individual fatigue curve displays the same regularity, and the same pattern, regardless of the causes of fatigue, and independent of the kind of work performed. Even intellectual fatigue, Mosso asserted, displayed the same regularities as physical fatigue. Those who fatigue gradually in physical labor, fatigue gradually in mental work; those who fatigue rapidly in mental work, fall prey to its effects more quickly in physical labor. Ergographic tracings during arduous intellectual exertion showed that mental fatigue visibly diminished the efficacy of muscular contraction.⁷⁸

Damit war die Grundlage für eine Vergleichbarkeit von mechanisch-physiologischen mit mentalen Ermüdungsprozessen gegeben. Und Mosso machte eine weitere Entdeckung: Ermüdung, so folgerte er aus den Experimenten, hat eine *prophylaktische* Dimension, denn sie steigert sich nicht proportional zu dem Maß der Arbeit, das geleistet wird. »Fatigue often begins to show its effects before the *potential* for work has ended.«⁷⁹

Auf die Zusammenhänge zwischen diesen Entdeckungen und dem Phänomen der Überbürdung sowie seiner Darstellung in der Schulliteratur wird das zweite Kapitel dieser Arbeit noch genauer eingehen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass die Entropie – wenn man sie als den »physikalische[n] Begriff für Entdifferenzierung«⁸⁰ begreift – ein Beschreibungsparadigma nicht zuletzt für bildungspolitische Fragen bereitstellt. Es sei etwa an Nietzsches Diagnose der Verbreitung und resultierenden Schwächung der Bildung einerseits und seinen Appell an ihre »Konzentration« andererseits erinnert, das vor diesem Hintergrund in thermodynamische Kategorien übersetzbar wird. Insofern ist es wichtig, diese Überlegungen als Horizont des Überbürdungsdiskurses in Erinnerung zu behalten. Denn dieser integriert thermodynamisches und arbeitswissenschaftliches, schulpolitisches und medizinisches sowie – mit der Debatte um den Bildungsbegriff – philosophisch-ästhetisches Wissen, das im Namen der Gesundheit der Schulkinder entsprechend popularisiert, nicht selten wohl auch dramatisiert wird und auf diese Weise ein zunächst genuin *schulisches* Problem auf grundlegendere kulturelle Problemlagen hin erkennbar macht. An dieser Stelle und in diesem schulpolitischen Zusammenhang ist der Einsatz der Schulliteratur zu verorten.

77 Ebd., 135.

78 Ebd.. Mossos Abhandlung *Die Ermüdung* erschien 1891 im italienischen Original als *La Fatica*. Vgl. Angelo Mosso: *Die Ermüdung*. Übers. von J. Glinzer. Leipzig 1892.

79 Rabinbach: *The Human Motor*, 136, Hvb. i. O.

80 Koschorke, *Die Männer und die Moderne*, 152.

2. Die Schulliteratur zwischen 1880 und 1918

a. Das Phänomen

Indem die deutschsprachige Schulliteratur um 1880 zusammen mit dem Überbürdungsdiskurs einsetzt, entwickelt sich das Genre im Rahmen einer bestimmten gesellschaftspolitischen Debatte und wird um 1918 auch wieder in eine solche münden. Der plötzliche Beginn des schulliterarischen Diskurses und seine Nähe zum Überbürdungsdiskurs ist so augenfällig, dass Texte dieses Korpus in schulpolitischen Zusammenhängen nicht selten als empirische Belegstellen zitiert werden. So heißt es etwa bei dem Reformpädagogen Ludwig Gurlitt unter Bezugnahme auf einen Roman von Emil Strauß: »Es ist eine bittere, aber manchmal die einzig wirksame Lehre, wenn solche Erzieher dann an den faulen Früchten ihrer Arbeit ihren groben Mißgriff büßen lernen. Das Lebensschicksal ›Freund Heins‹ ist hier fast typisch für unzählige deutsche Kinder.«⁸¹ Und ein Königsberger Oberlehrer befindet, Strauß' Roman oder auch die *Buddenbrooks* regten »den Schulmann zu ernster Selbstprüfung an.«⁸² Dieser Reflex, der literarischen Geschichte unmittelbare lebensweltliche Relevanz zuzugestehen, findet sich noch in der gegenwärtigen pädagogischen und literaturwissenschaftlichen Forschungsliteratur.⁸³ In jedem Fall ist es bemerkenswert, wie zügig die Zeitgenossen – nicht nur die Literaturwissenschaftler unter ihnen – die Konjunktur schulliterarischer Texte zur Kenntnis nehmen und kommentieren.⁸⁴ Die Implikationen solcher Lektüren hat Rainer Kolk treffend analysiert:

81 Gurlitt: *Der Deutsche und seine Schule*, 133.

82 August Rosikat: *Der Oberlehrer im Spiegel der Dichtung*. Sonderabdruck aus: *Zeitschrift für den deutschen Unterricht* 18 (1904), 687 – 703, hier 699.

83 Zur literaturwissenschaftlichen Forschung vgl. unten. Zur Pädagogik vgl. etwa Helsper, Breyvogel: *Selbstkrise, Suizidmotive und Schule*, hier 26, sowie eine Anthologie literarischer Schultexte, die bezeichnender Weise in der Reihe *Klinkhardts Pädagogische Quellentexte* erschienen ist: Karl Ernst Maier (Hg.): *Die Schule in der Literatur*. Bad Heilbrunn 1972 (*Klinkhardts Pädagogische Quellentexte*). Dieser Umgang mit literarischen Quellen wurde in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Kenntnis genommen, vgl. Heinz-Elmar Tenorth: »Wem gehört der Text, was sagt die Literatur? Literatur als Argument in der historischen Bildungsforschung«, in: Martin Huber, Gerhard Lauer (Hg.): *Nach der Sozialgeschichte: Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie*. Tübingen 2000. 409 – 22, hier 413.

84 Vgl. neben Rosikat etwa Friedrich Wilhelm Kitzing: *Das moderne deutsche Schul- und Erziehungsdrama mit besonderer Berücksichtigung der neueren literarischen Erscheinungen*. Leipzig 1908 (Veröffentlichungen des Allgemeinen Deutschen Elternbundes für Schulreform) sowie Leo Ehlen: »Die Schule in der modernen Literatur«, in: *Mitteilungen der literarhistorischen Gesellschaft Bonn* 5 (1910), 229 – 53. Vgl. außerdem die Quellen bei Rainer Kolk: »Zucht und Hoffnung. Pädagogische Akzente bei George und Rilke«, in: Andreas Beyer, Dieter Burdorf (Hg.): *Jugendstil und Kulturkritik: zur Literatur und Kunst um 1900*. Heidelberg 1999. 139 – 56, hier Anm. 18, S. 144.

Zum einen reklamieren sie Aufmerksamkeit für eigene Beobachtungen zu strukturellen Defiziten des Bildungssystems. Literarische Texte gelten als besonders präzise und überzeugende Darstellungen empirisch überprüfbarer Zustände auch in der Gegenwart. Pädagogische Intervention soll den notwendig allgemeinen Appell der Literatur in praktische Erziehungsarbeit umsetzen [...]. Zum anderen lesen diese Kommentare literarische Texte in Hinsicht auf deren [...] symbolisches Kapital. Der immer mitgedachte Dichter-Mythos legitimiert die eigenen pädagogischen Konzepte [...].⁸⁵

An Kolks Beobachtung anschließend, lässt sich ein erster Befund in Hinblick auf die Schulliteratur formulieren: Nahezu ohne Ausnahme legen die literarischen Quellen entweder selbst ihre Verbindung mit einem schulpolitischen Zusammenhang nahe oder werden durch öffentliche Interpretationen in einen solchen gestellt. Die Schulliteratur lässt sich ohne diesen Bezug kaum analysieren, er ist gleichsam Teil des Phänomens.

Die Schulliteratur soll hier als Genre bestimmt werden, um die Ausschließlichkeiten des Gattungsbegriffs einerseits und des Begriffs der Textsorte andererseits zu vermeiden. Das Konzept des Genres, verstanden als »Gruppe von Texten mit ähnlichen Eigenschaften«⁸⁶ gestattet es, die literarischen Quellen anhand solcher inhaltlicher wie struktureller Vorgaben zu bündeln, die das Sujet der Schule macht. In diesem Sinne umfasst das Korpus Dramen und Prosatexte deutscher, österreichischer und Schweizer AutorInnen, in deren Zentrum die Schule steht und die sich in nicht-humoristischer Weise mit ihr auseinandersetzen.⁸⁷ Dieser Ausschluss deutet bereits bestimmte Exklusionsregeln an, welche die Auswahl des Korpus angeleitet haben und zu begründen sind: Der Ausschluss erstens komischer Behandlungen des Gegenstandes ist deshalb sinnvoll, weil diese sich primär für systematische Gesichtspunkte der Institution interessieren, für anthropologische Konstanten und figurale Stereotypen, die hier bevorzugt zum Ausdruck kommen.⁸⁸ Demgegenüber eint die hier be-

85 Kolk: Zucht und Hoffnung, 144.

86 Dieter Burdorf, »Genre«, in: Metzler Lexikon Literatur. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff. 3., völlig neu bearb. Aufl., Stuttgart / Weimar 2007. 275. In diesem Sinne auch York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der Moderne. Stuttgart / Weimar 1995. 32.

87 Eine Abgrenzung von Entwicklungs-, Erziehungs- oder gar Bildungsromanen, wie sie mitunter vorgenommen wird, ist dann überflüssig, weil die Rahmung durch die Schule eine hinreichende Unterscheidung von der vergleichsweise offenen Anlage solcher Gattungen darstellt. In diesem Zusammenhang sei auf das Konzept des Institutionenromans hingewiesen, das Rüdiger Campe angeregt hat, vgl. Ders.: »Robert Walsers Institutionenroman ›Jakob von Gunten‹«, in: Rudolf Behrens, Jörn Steigerwald (Hg.): Die Macht und das Imaginäre. Eine kulturelle Verwandtschaft in der Literatur zwischen Früher Neuzeit und Moderne. Würzburg 2005. Das Konzept ist für die Schulliteratur allerdings nur bedingt weiterführend (vgl. Kapitel III.2), weil die Handlung häufig nicht nur in der Institution verläuft.

88 Man denke etwa an Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel oder Ludwig Thoma: Lausbubengeschichten. Aus meiner Jugendzeit. München 1905. Georg Kaisers Komödie *Der Fall des*

trachteten Texte zwischen 1880 und 1918 eine problematisierende Haltung gegenüber der Institution, die mit zeitgenössischen politischen, pädagogischen, medizinischen, philosophischen und ästhetischen Diskursen im Austausch steht. Ob in diesem Zeitraum eine vergleichbare Konjunktur solcher Literatur in anderen Philologien existiert, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht ermittelt werden. Die Tatsache, dass solche Texte nur sporadische Erwähnung finden,⁸⁹ deutet allerdings darauf hin, dass man es bei der schulliterarischen Konjunktur um 1900 mit einem deutschsprachigen Phänomen zu tun hat. Dieser Umstand soll gleichwohl nicht den Blick darauf verstellen, dass es etwa mit dem Roman *Gift* des norwegischen Schriftstellers Alexander Lange Kielland einen prominenten Referenztext gibt.⁹⁰

Diese Entscheidung schließt zweitens auch literarische Quellen aus, in denen die Schule nur eine periphere Rolle spielt oder in der drittens die Zugehörigkeit der Figuren zu der Schule evident, aber sehr nebensächlicher Art ist. Diese vom Material her geleitete Selektion hat zur Folge, dass die behandelten Texte mit wenigen Ausnahmen im bürgerlichen Milieu und entsprechend in Gymnasien oder Realgymnasien angesiedelt sind⁹¹ und ausschließlich die Bildungsgänge männlicher Schüler schildern.⁹² So kommt ein Korpus von 30 Texten zustande, die der Schulliteratur in diesem engeren Sinne zuzurechnen sind. Darüber hinaus haben mindestens 33 weitere Texte die Schule in einem weiteren Sinn zu ihrem Gegenstand. Alle Texte werden im Anhang nach dieser Unterscheidung aufgelistet.

Schülers Vehgesack, die in der Arbeit analysiert wird, stellt insofern eine Ausnahme dar, als sie diese Stereotypie überschreitet.

89 Vgl. Mix: Die Schulen der Nation, 23 f.

90 Vgl. Alexander L. Kielland: Abraham Lovdahl. Die Romantrilogie: Gift – Fortuna – Johannisfest. Hg., bearb. und mit einer biographischen Skizze versehen von Rudolf Wolff. Übers. von Marie Leskien-Lie, Friedrich Leskien. Berlin 1986. (= Werke, Bd. 2). Der Text, den etwa Thomas Mann nachweislich gelesen hatte, schilderte bereits 1883 den Tod eines Schülers.

91 Die Situierung in diesen Anstalten ist nicht immer explizit, lässt sich aber häufig aus dem Geschilderten ableiten. Eine Ausnahme von dieser Tendenz ist die Novelle *Publius* aus Hans Hoffmanns Novellenzyklus *Das Gymnasium zu Stolpenburg*. Dort soll der Sohn eines besessenen Philologen und Lehrers ebenfalls Philologe werden. Dieser scheitert auf dem Gymnasium aber am Lateinunterricht, wechselt daher zum Entsetzen des Vaters auf eine Realschule und stirbt schließlich als Soldat im deutsch-französischen Krieg. Vgl. Hans Hoffmann: *Publius*, in: Ders.: *Das Gymnasium zu Stolpenburg*. Berlin 1891.

92 Die Untersuchung weiblicher Bildungsgänge um 1900 bleibt ein Desiderat. Dabei ist festzuhalten, dass diese Bildungsgänge selten vollständig in Schulen verlaufen, sondern diese eher eine kurze Station darstellen. Genauer zu untersuchen wären etwa Texte wie Lou Andreas-Salomé: *Ruth*. Erzählung. Stuttgart 1897; Franziska zu Reventlow: *Ellen Olestjerne*. Eine Lebensgeschichte. Hamburg 2009 [1903], sowie – später – Christa Winsloe: *Mädchen in Uniform*. Göttingen 1999 [1931].

b. Zum Stand der Forschung

Die Konjunktur des Genres um 1900 wurde sehr zügig erkannt und reflektiert. Neben Friedrich Kitzings Studie, die als erste monographische Veröffentlichung zu diesem Gegenstand gelten kann,⁹³ widmete sich mit Julius Bachs Dissertation im Jahr 1922 erstmals eine wissenschaftliche Qualifikationsschrift dem Thema.⁹⁴ Retrospektiv ist der Schuldiskurs so prominent, dass mitunter Literaturgeschichten zur Jahrhundertwende mit dem Phänomen des Schülerelbstmords einsetzen.⁹⁵ Im Folgenden sollen die einschlägigen Forschungsarbeiten zur Schulliteratur um 1900 diskutiert werden, um dann einige Tendenzen in der Forschung zu benennen, von denen sich der Ansatz dieser Arbeit unterscheidet.

Als einschlägige und noch immer relevante Arbeit ist ein Essay Robert Minders von 1962 anzusehen, der zeitgenössische literarische Bearbeitungen und soziologische Analysen der Militärschulinstitution der Kadettenanstalt untersucht und dabei den interpretatorischen Kurzschluss zwischen Verfasserbiographie und Werk umgeht.⁹⁶ Erst zu Beginn der 1990er Jahre lässt sich dann wieder eine intensivere Auseinandersetzung der Forschung mit dem Gegenstand verzeichnen.⁹⁷ Hier ist insbesondere auf die Habilitationsschrift von York-Gotthard Mix hinzuweisen, die schulliterarische Texte erstmals systematisch sozialgeschichtlich kontextualisiert und sie dabei auf einer sehr breiten Materialbasis mit nicht-literarischen Texten in Zusammenhang bringt.⁹⁸ Mix' Arbeit und

93 Kitzing: Das moderne deutsche Schul- und Erziehungsdrama.

94 Julius Bach: Der deutsche Schülerroman und seine Entwicklung. Münster 1922. Bach geht davon aus, dass das Genre nach Ende des Ersten Weltkriegs verkümmert sei und von ihm keine anspruchsvollen Texte mehr zu erwarten seien. Vgl. dazu auch Matthias Luserke: Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1999 (Kleine Reihe Vandenhoeck und Ruprecht), 9.

95 Vgl. Peter Sprengel: Geschichte der deutschsprachigen Literatur 1900 – 1918: von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 2004 (Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. IX, 2), 3 f.

96 Robert Minder: »Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil«, in: Ders.: Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Fünf Essays. Frankfurt am Main 1962. 73 – 93. Zur Kadettenliteratur vgl. in der vorliegenden Arbeit Kapitel III.2.

97 In den dazwischenliegenden Jahren erscheinen drei Dissertationen, die der Vollständigkeit halber erwähnt werden sollen. Sie konzentrieren sich jedoch eher auf einzelne kanonische Romane, anstatt das Phänomen der Schulliteratur in seiner ganzen Breite zu untersuchen. Vgl. Thomas Bertschinger: Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1870 und 1914. Zürich 1969 (Zürcher Beiträge zur Pädagogik, Bd. 9); Heidi Ries: Vor der Sezession. Untersuchungen zur Schul- und Kadettengeschichte um die Jahrhundertwende. Privatdruck 1970; Irene Schlör: Pubertät und Poesie. Das Problem der Erziehung in literarischen Beispielen von Wedekind, Musil und Siegfried Lenz. Konstanz 1992.

98 Vgl. Mix: Die Schulen der Nation.

seine weiteren Veröffentlichungen zu diesem Gegenstand⁹⁹ haben der schulliterarischen Forschung dadurch großen Vorschub geleistet. Gleichwohl sind sowohl seine Auswahl der Texte als auch sein methodisches Vorgehen problematisch. Wenn Mix das Verdienst zukommt, konsequent auch Texte von weniger kanonischen Autoren zu berücksichtigen, ist dies dennoch verbunden mit einer gewissen Geringschätzung von Autoren wie etwa Robert Saudek, die dadurch die Aussagekraft auch und gerade von Texten ›zweiter Reihe‹ unterschätzt und in dieser Hinsicht Interpretationschancen vergibt.¹⁰⁰ Zweitens bleiben die Interpretationen der literarischen Texte im Zusammenhang mit dem nicht-literarischen Quellenmaterial häufig an der Textoberfläche. Dieses Vorgehen verstellt nicht zuletzt den Blick auf die wichtigen diachronen Veränderungen innerhalb des Korpus selbst. Drittens schließlich führt der Schluss von Mix' Arbeit zu einer nachträglichen Trübung des Gegenstandes, wenn er Texte von Robert Musil, Johannes Becher, Arno Holz und Heinrich Mann mit antisemitischen Tendenzen in Verbindung bringt. Der Hinweis auf diese Tendenzen selbst ist für das Korpus wichtig. Die angedeutete Schlussfolgerung dagegen, Teile der Schulliteratur hätten den Nationalsozialismus antizipiert,¹⁰¹ lässt nicht nur die deutliche Konjunktur verschwimmen, deren Ende Mix ja selbst mit Recht auf das Jahr 1918 datiert. Sie behauptet darüber hinaus eine problematische Kontinuität, die den Blick auf ein weniger historisch als *systematisch* interessantes Verhältnis von Pädagogik und Politik verstellt, das die Texte um 1918 erkennen lassen und das die vorliegende Arbeit zum Ende hin verdeutlichen will.

Auf Mix' einschlägige Arbeit folgen eine Reihe von Dissertationen zu diesem Thema,¹⁰² von denen hier vor allem auf die literatursoziologische Arbeit von

99 Vgl. insbes. Mix: Generations- und Schulkonflikte, sowie ders.: »Selbstmord der Jugend. H. Falladas ›Der junge Goedeschal‹, J. R. Bechers ›Abschied‹, H. Hesses ›Unterm Rad‹ und der Erziehungsalltag im Kaiserreich«, in: Germanisch-romanische Monatsschrift 4 (1994), 63–76; ders.: »Der Auftakt zur Fibel des Entsetzens. R.M. Rilkes Erzählung ›Die Turnstunde‹ und die pädagogische Reformbewegung der Jahrhundertwende«, in: Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte 88 (1994), 437–47; ders.: »Männliche Sensibilität oder die Modernität der Empfindsamkeit: zu den ›Leiden des jungen Werther‹, ›Anton Reiser‹, ›Buddenbrooks‹ und den ›Verwirrungen des Zöglings Törleß‹«, in: Karl Eibl (Hg.): Empfindsamkeit. Hamburg 2001. 191–208.

100 Vgl. Mix: Die Schulen der Nation, 21 f. Zu den Einsichten, die die Saudeks Text anbietet, vgl. das Kapitel IV.2 der vorliegenden Arbeit.

101 Vgl. das Schlusskapitel: Mix: Die Schulen der Nation, 244–55.

102 Vgl. im Einzelnen: Claudia Solzbacher: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts und ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt am Main 1993 (Erziehungsphilosophie, Bd. 11); Joachim Noob: Der Schülerelbstmord in der deutschen Literatur der Jahrhundertwende. Heidelberg 1998. Die Studie bietet zwar einen hilfreichen Überblick über das Motiv des (Schüler-)Selbstmordes um 1900 (vgl. ebd., 58–76), zeichnet sich allerdings durch einen problematischen Umgang mit der Primärliteratur aus, indem sie die wechselseitige Abhängigkeit des literarischen und des außerliterarischen Schul- und Selbstmorddiskurses ignoriert und die Literatur als »Stellungnahme zur

Karin Marquardt hingewiesen werden soll.¹⁰³ Sie untersucht die Konjunktur schulliterarischer Texte am Beispiel von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse mit Pierre Bourdieu unter dem Gesichtspunkt der Situierung von Autoren im literarischen Feld. Wenngleich die literarischen Analysen sich insofern eher für die dahinterstehenden Produktionsstrategien und weniger für die ästhetische Eigenart der Texte selbst interessieren und die Zuordnung der Autoren zu bestimmten literarischen Strömungen mindestens fragwürdig erscheint,¹⁰⁴ ist Marquardts Untersuchung aufschlussreich, weil sie mit dem Distinktionsgedanken¹⁰⁵ eine Antwort auf die Frage nach der Konjunktur schulliterarischer Texte um 1900 anzubieten vermag. Demnach eignet sich das Sujet der Schule um 1900 besonders gut, um sich vor dem Hintergrund des oben umrissenen Bildungsdiskurses im »intellektuellen Legitimationskampf«¹⁰⁶ zwischen den kulturschaffenden Intellektuellen und den in der Schule repräsentierten kulturbewahrenden Vertretern des Staates zu positionieren.

Ferner soll der Band *Schule erzählt* von Matthias Luserke erwähnt werden.¹⁰⁷ Er untersucht darin Schultexte um 1900 und seit 1968 unter dem Gesichtspunkt der Darstellung von Machtverhältnissen und verbindet dies mit einer lesenswerten Skizze zu »Aspekte[n] einer Kulturgeschichte der Schule«¹⁰⁸. Hinsichtlich der Aufsätze zur Schulliteratur um 1900 sei schließlich insbesondere auf die

Schulproblematik« (ebd., 103) begreift. Zudem interpretiert Noob insbesondere Hesses Roman hinsichtlich der Biographie seines Autors und leitet aus den literarischen Analysen wiederholt lebensweltliche Kurzschlüsse und Handlungsempfehlungen ab (dazu insbes. ebd., 238 f.). Vgl. außerdem Klaus Johann: Der Einzelne im ›Haus der Regeln‹. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg 2003 (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Bd. 201) und Jan Ehlenberger: Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauss, Hermann Hesse, Bruno Wille und Friedrich Torberg. Frankfurt am Main u. a. 2006 (Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft, Bd. 28). Den Arbeiten ist eine Konzentration auf kanonische Autoren gemeinsam.

103 Karin Marquardt: Zur sozialen Logik literarischer Produktion. Die Bildungskritik im Frühwerk von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse als Kampf um symbolische Macht. Würzburg 1997 (Epistemata – Würzburger wissenschaftliche Schriften, Bd. 205).

104 Sie ordnet Thomas Mann der *l'art bourgeois*, Heinrich Mann der *l'art social* und Hermann Hesse dem *l'art pour l'art* zu, vgl. ebd., 12.

105 »Dagegen wird behauptet, daß literarische Werke ästhetische Stellungnahmen darstellen, denen es im literarischen Feld um die symbolische ›Benennungsmacht‹ von Kultur und Ästhetik geht.« Ebd., 10.

106 Ebd., 10.

107 Luserke: *Schule erzählt*. Vgl. außerdem seine Aufsätze zur Schulliteratur: Matthias Luserke-Jacqui: »Literatur- und kulturgeschichtliche Aspekte einer Abwehr der Moderne am Beispiel von Heinrich Manns Roman Professor Unrat«, in: Heinrich-Mann-Jahrbuch 23 (2005), 65–77, sowie ders.: »Die Verwirrungen des Zöglings Törleß: Adolescent Sexuality, the Authoritarian Mindset and the Limits of Language«, in: Philip Payne (Hg.): *A Companion to the Works of Robert Musil*. Rochester 2007. 151–73.

108 Luserke: *Schule erzählt*, 13–23.