



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Motiv des Lehrers und seines Schülers in der
Kinder- und Jugendliteratur. Wer lernt von wem?“

verfasst von / submitted by

Teodora Matic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch und UF Geschichte,
Sozialkunde, Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof., Univ.-Doz. Dr. Murray G. Hall

Danksagung

Diese Diplomarbeit widme ich meinen ganz persönlichen „Lehrern“, meinen Eltern. Sie haben mir gezeigt, welche Werte und Ziele im Leben wichtig sind. Ohne ihr Vertrauen in mich und ihrer Liebe wäre ich nicht der Mensch, der ich heute bin.

Als erstes möchte ich mich hiermit bei meinen Diplomarbeitsbetreuer Ao. Univ.-Prof., Univ.-Doz. Dr. Murray G. Hall bedanken. Ich hätte mir keinen besseren Betreuer wünschen können! Von Anbeginn wurde das Thema positiv angenommen und im weiteren Verlauf durch seine hilfreichen Anmerkungen fertig gestellt.

Bei meinen Eltern möchte ich mich ebenso herzlich bedanken. Sie haben meine Entscheidungen und meinen Bildungsweg stets gefördert und unterstützt.

Ein großes Dankeschön geht an alle Freunde und meine Familie, welche meinen Sorgen und Ängsten zu gehört und meine Momente des Hochs und Tiefs während des Studiums miterlebt haben.

In den letzten Monaten und vor allem während des gesamten Schreibprozesses stand mir meine Schwester Tijana zur Seite. Ich bin ihr ungemein dankbar für ihre Zeit, ihre Hilfestellungen und ihre Geduld mit mir!

Der letzte und innigste Dank gebührt meinem Freund Alex. Dieser hat mich im gesamten Verlauf meines Studiums mit seinem Wissen, seiner Mühe und seiner Liebe unterstützt, immer dann als ich seine Hilfe am dringendsten brauchte. Durch seine konstruktive Kritik, sein unermüdliches Engagement und seinem Vertrauen in meine Fähigkeiten konnte ich schließlich diese Diplomarbeit fertig gestellt.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde. Ich habe alle direkten und indirekten Zitate deutlich gekennzeichnet und die Quellen im Literaturverzeichnis korrekt angegeben.

Gender Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
A Grundlagenforschung zur Geschichte, Schulentwicklung, Bildungs-/ Erziehungstheorien	11
1 Historische Veränderungen: 1850-1900.....	13
1.1 Das Schul- und Bildungswesen im 19. Jahrhundert.....	14
1.2 Die Kinder- und Jugendliteratur des Bürgertums	17
2 Historische Veränderung: Wien nach der Jahrhundertwende 1900-1930.....	19
2.1 Schulreform in der Ersten Republik.....	20
2.2 Erziehung durch Schwarze Pädagogik.....	23
2.3 Neue Gattungen: Adoleszenz- und Schulroman	27
3 Historische Veränderung: 1930-1938	29
3.1 Vorstellung einer demokratischen Erziehung	30
3.2 Kontrolle der Literatur durch „schwarze Listen“	34
4 Historische Veränderung: ab 1960	35
4.1 Schule ab den 60ern und Antiautoritärer Erziehungsstil.....	36
4.2 Realistische und Phantastische Kinder- und Jugendliteratur	40
5 Gegenwärtige Erwartungshaltung des Unterrichts und des Lehrers	42
5.1 Bedeutung von Unterricht im Allgemeinen.....	43
5.2 Guter Unterricht nach Meyer	46
5.3 Unterricht als Erziehung.....	49
5.4 Selbstreflexion des Lehrers	51
B Werkanalyse: Lehrerrolle in der Literatur	53
1 Wilhelm Busch: „Max und Moritz“ (1865)	54
1.1 Entstehungshintergrund.....	56
1.2 Max und Moritz und ihr Lehrer.....	61
1.3 Rezeptionsgeschichte	71
2 Friedrich Torberg: „Der Schüler Gerber“ (1930).....	74

2.1 Entstehungshintergrund.....	75
2.2 Kurt Gerber und sein Lehrer	80
2.3 Rezeptionsgeschichte	88
3 Ödön von Horváth: „Jugend ohne Gott“ (1937)	91
3.1 Entstehungshintergrund.....	92
3.2 Die Jugend und ihr Lehrer.....	94
3.3 Rezeptionsgeschichte	101
4 Christine Nöstlinger: „Schulgeschichten vom Franz“ (1987).....	103
4.1 Entstehungshintergrund.....	105
4.2 Franz und sein Lehrer.....	106
4.3 Rezeptionsgeschichte	108
5 Joanne K. Rowling: „Harry Potter“ (1990er).....	110
5.1 Entstehungshintergrund.....	110
5.2 Harry und sein Lehrer	114
5.3 Rezeptionsgeschichte	119
6 Gemeinsamkeiten der Werke	122
6.1 Die unterschiedlichen Lehrertypen	122
6.2 Identifikation mit den Protagonisten	125
6.3 Entwicklungsphase der Adoleszenz	128
7 Conclusio.....	129
Literaturverzeichnis.....	133
Abstract	142

Einleitung

Die folgende Diplomarbeit befasst sich sowohl mit dem literarischen Motiv als auch der pädagogischen Rolle des Lehrers in der Kinder- und Jugendliteratur. „*Der Lehrer und der Schüler*“ werden häufig als Thema von Schriftstellern gewählt, welche einst selbst „unkonventionelle Jugendliche gewesen [sind], die sich in institutionalisiertes Lernen und hierarchischen Erziehungsstrukturen nicht einfügen mochten“¹. Vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart wurde das Motiv des Lehrers in der Literatur in unterschiedlichen Versionen für junge Heranwachsende dargestellt. Innerhalb der Jugendliteraturforschung beschäftigten sich namenhafte Autoren, wie Kaspar H. Spinner, Bettina Hurrelmann und Heinz-Heino Ewers und weitere mit diesem Thema. Jedoch erläutert kaum jemand die persönlichen Schul- oder Erziehungserfahrungen der Autoren als möglichen Hintergrund der entstandenen Werke. Ebenfalls fehlt der alltagsgeschichtliche Bezug zu den Werken, das heißt, wie die Schulentwicklung zum Zeitpunkt des Entstehens der Literatur aussieht, wird häufig außer Acht gelassen. Schilcher und Knott sind sich indessen einig, dass „nicht selten eher Zerrbilder und Klischees des Berufsstandes“² in der Kinder- und Jugendliteratur vorherrschen, „anstatt alltagsnaher Darstellungen“³. Dieser Annahme soll in weiterer Folge auf den Grund gegangen werden. Sind es denn nicht gerade gesellschaftliche Geschehnisse und autobiographische Erfahrungen im Bereich der Schule, welche sich in den literarischen Werken widerspiegeln? In dieser Arbeit soll anhand fünf literarischer Werke gezeigt werden, wie der Lehrkörper in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Jahrzehnten in der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt wurde und ob die Intentionen der Autoren mit der eigenen Lehrer-Schüler-Erfahrung zusammenhängen.

Der gewählte Titel *"Das Motiv des Lehrers und seines Schülers in der Kinder- und Jugendliteratur. Wer lernt von wem?"* fasst die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit zusammen. Die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Diplomarbeit liegen auf den Entwicklungen der alltagsgeschichtlichen Forschungen, den unterschiedlichen Unterrichts- und Lehrtheorien aus der Bildungswissenschaft sowie den Erkenntnissen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Jedoch rückten im Laufe der Analysearbeit weiterführende

¹ Spinner, Kaspar H: Verachte Lehrer – unbotmäßige Schüler. Sechs Beispiele von Lehrer Lämpel bis heute. In: Thomas Zabkas (Hg): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 5.

² Schilcher, Anita und Christina Knott: Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss! In: JuLit 3/2010, S. 20.

³ Ebd.

Fragestellungen in den Mittelpunkt, welche anhand der Sekundärliteratur beantwortet werden sollten. Diese weiteren Fragen sollen ebenfalls vorangestellt und beantwortet werden:

- *Wie werden „gute“ bzw. „schlechte“ Lehrer- und Schülerrollen in der Literatur dargestellt?*
- *Welche Erwartungen stellt die Gesellschaft damals und heute an den Lehrkörper? Welche Rolle spielt dabei die Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur?*
- *Wie machtlos, unterlegen und manipulierbar ist ein Schüler von seinem Lehrer? Ist eine Abhängigkeit beider Rollen sichtbar?*
- *Wie relevant sind politische, zeitgeschichtliche Aspekte, sowie pädagogische Ansätze innerhalb der Jahrzehnte auf die Kinder- und Jugendliteratur und somit auf dessen wiedergegebenen literarischen Inhalt?*

Mit Hilfe hermeneutischer Methoden wurde versucht in der vorliegenden Arbeit die formulierten Fragen zu beantworten, um im Anschluss die differenzierten Lehrerfiguren einander gegenüberzustellen und Verknüpfungen darzulegen. Die Diplomarbeit wurde in zwei Abschnitte gegliedert: *Abschnitt A* ist der theoretischen Grundlagenforschung gewidmet, wohingegen *Abschnitt B* eine literarische Werkanalyse voranstellt. Jedes der gewählten Primärwerke hängt mit einer zeitgeschichtlichen Periode zusammen. Aus den bestimmten zeitlichen Phasen Österreichs heraus, unterteilt in die Veränderungen von 1850-1900, 1900-1930, 1930-1938 und ab 1960, sollen die Entwicklungen des Schulwesens, der politischen Gegebenheiten und pädagogischen Tendenzen erläutert werden. Dieser *Abschnitt A* beinhaltet einen periodischen Querschnitt der Literatur-, sowie Bildungsgeschichte im Hinblick auf die Veränderungen, welche das Schulwesen, die Lehrtätigkeit und die heranwachsenden Schüler tangierten. Dieser theoretische Teil, welcher einen zeitlichen Überblick der gesellschaftlichen Gegebenheiten, wie auch der pädagogischen Ansätze im Bildungsbereich schaffen soll, basiert auf ausgewählter Forschungsliteratur der deutschen bzw. österreichischen Kinder- und Jugendliteraturforschung. Zudem wurden wichtige Theorien aus der Bildungswissenschaft zu den jeweiligen historischen Zeitabschnitten betrachtet. Hinzukommt ebenso die Durchleuchtung der kulturwissenschaftlichen bzw. anthropologischen Forschungsliteratur, welche zentral ist für die erkenntnisreiche Dokumentation zur Entwicklungen der Lehrpersonen und zum zeitgeschichtlichen Wandel der Institution Schule. Dieser Versuch soll es ermöglichen die gesellschaftlichen bzw. historischen Wendungen nachzuvollziehen und eine Rekonstruktion der damaligen literaturgeschichtlichen und schulpädagogischen Entwicklungen darzustellen.

Wichtige Werke für die Bearbeitung der oben gestellten Fragen zur allgemeinen Schul- und Lehrergeschichte sind die Sekundärwerke von J. Scheipl und H. Seel, sowie M. Streßler. Diese beschäftigten sich mit den chronologischen Gesetzesänderungen in Österreich. Maria Streßler geht jedoch über die reine geschichtliche Ausarbeitung der österreichischen Schulentwicklung hinaus und untersuchte schließlich die österreichische Schulpolitik und -geschichte auf der Mikroebene. Auf ihren zweiten Teil der Arbeit soll lediglich verwiesen werden, in diesem stellt Streßler anhand Interviews mit ausgewählten Lehrpersonen eine Statistik vor, wie Lehrpersonen ihr Verhältnis zu den Schülern betrachten. Dieser historisch-anthropologische Teil ist jedoch für diese literaturanalytische Arbeit von geringer Bedeutung.

Die Analyse im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen dieser Diplomarbeit wurde chronologisch angelegt. Den Anfang macht der Bilderbuchautor Wilhelm Busch mit *Max und Moritz*⁴ (1865). Gefolgt von Friedrich Torbergs Schulroman „*Der Schüler Gerber*“ nach der Jahrhundertwende (1930). Vor dem Anschluss Österreichs an Deutschland 1938 veröffentlichte Ödön von Horváth das Prosawerk *Jugend ohne Gott* (1937), welches als ein „antifaschistischer Roman“ verstanden wurde. Schließlich als positive Darstellungen der Lehrpersonen in der Zweiten Republik sollen *Die Schulgeschichten des Franz* von Christine Nöstlinger (1987) und die international erfolgreiche *Harry Potter*-Saga von Joanne K. Rowling aus den 90er bis 2000er Jahren durchleuchtet werden.

Der zweite Abschnitt ist der literaturwissenschaftlichen Schwerpunktanalyse gewidmet. Mit den jeweiligen Unterkapiteln zum *Entstehungshintergrund* soll deutlich gemacht werden, welcher gesellschaftliche und autobiographische Rahmen die Werke während ihrer Entstehung ausmachten. Das Unterkapitel der *Rezeptionsgeschichte* dient der Wirkungsweise der ausgewählten Primärliteratur auf die vorrangig kindliche bzw. jugendliche Leserschaft. Abschließend folgt eine Zusammenfassung gemeinsamer bzw. unterschiedlicher Aspekte der analysierten Werke, sowie die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Lehrertypen.

⁴ In dieser Diplomarbeit sollen die Primärwerke kursiv dargestellt werden.

A Grundlagenforschung zur Geschichte, Schulentwicklung, Bildungs-/ Erziehungstheorien

Der Titel der Diplomarbeit gibt bereits den örtlichen Rahmen, in welchem Lehrer seit Jahrhunderten tätig sind und die Schüler seit Generationen lernen: die Institution Schule. Das Schulwesen wird in dieser vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der gesellschaftlichen, geschichtsabhängigen Gegebenheiten betrachtet, denn schließlich war „Schule [...] nicht notwendig so, wie wir sie hier und heute vorfinden“⁵. Mit dem bildungswissenschaftlichen Bereich der Schule geht ebenfalls die Veränderungen der Erziehungswissenschaft in den bestimmten zeitlichen Jahrzehnten einher. Es soll zum Beginn erläutert werden, was Schule tatsächlich ausmachte, wie Lehrer vorgestellt wurden und wie Schüler in diesem Umfeld lernen sollten.

Der *Abschnitt A* befasst sich vordergründig mit den Veränderungen des Schulwesens in Österreich und mit der Entwicklung bestimmter Erziehungstheorien im Allgemeinen. Bildung und Erziehung wurden während der Entstehungszeiten der vorliegenden Primärwerke und im Leben der jeweiligen Autoren unterschiedlich wahrgenommen – diese Wahrnehmungen sollen im Laufe der Diplomarbeit im *Abschnitt B* berücksichtigt werden. Daher scheint es als notwendige Aufgabe, der Entwicklung des Schul- und Bildungswesens im Laufe der historischen Veränderungen einen bedeutenden Platz einzuräumen.

Im Hinblick auf die Definition von Schule gibt es eine Unmenge an unterschiedlichen Ansichten, wobei hierfür die des Arztes und Pädagogen Janusz Korczak berücksichtigt wurde:

Die Schule bestimmt den Rhythmus der Stunden, Tage und Jahre. Die Schulbeamten [die Lehrer] sind verpflichtet, auf die jeweiligen Probleme der jungen Staatsbürger einzugehen. Das Kind ist verständig, es weiß, was es braucht, es kennt die Schwierigkeiten und Hemmnisse seines Lebens genau.⁶

Schule bestimmt seit jeher den Alltag jedes Kindes und jeder Schüler sollte fähig sein, „Schwierigkeiten und Hemmnisse“ zu erkennen und diese zu benennen. Vom Lehrer bzw. Erzieher sollte schließlich erwartet werden, „das Kind leben zu lassen und ihm zu dem Recht zu verhelfen, Kind zu sein“⁷. Eine Definition eines Lehrers darf vorab nicht fehlen:

⁵ Scheipl, Josef und Helmut Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938. Graz: Leykam Verlag 1985, S. 7.

⁶ Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Hg. v. Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Übersetzt von Armin Dross. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1973, S. 25.

⁷ Ebd., S. 35.

Lehrer sind „Lehrende aller Schularten, die Befähigung und Berechtigung zur Lehrtätigkeit haben. [...] Der Lehrer erhielt im 19. Jahrhundert immer mehr die Aufgabe des Erziehers. Seine Tätigkeit setzt neben der Beherrschung des Lehrstoffs und der Lernmethode pädagogische Fähigkeiten voraus sowie Verständnis für die Führung der ihm anvertrauten Jugendlichen. Je nach Ausbildung unterscheidet man nach z. B. Realschul-, Sonderschul-, Berufsschullehrer und weiteren.⁸

Was nach einem machbaren Tätigkeitsfeld eines jeden Lehrkörpers klingt, konnte erst an später Stelle, in etwa ab der Zweiten Republik, in der Praxis des österreichischen Schulwesens beobachtet werden. Durch voranschreitende politische Neuerungen und gesellschaftliche Erwartungen musste die Schule mit ihren Gesetzen, Lehrplänen und dem Lehrkörper bestimmte Entwicklungsprozesse durchlaufen. Folgende Phasen der österreichischen Schulentwicklung erscheinen für die nachkommenden Kapitel nach Scheipl und Seel von Bedeutung und sollen im späteren Verlauf genauer ins Auge gefasst werden⁹:

- die Weiterentwicklung des Schulsystems im Geist des Liberalismus des 19. Jahrhunderts, der zur Staatsform der konstitutionellen Monarchie führte;
- die Schulreformbestrebungen in der Zeit der 1. Republik;
- die Erneuerung des österreichischen Schulsystems nach dem 2. Weltkrieg und die damit einhergehende Bildungsexplosion;

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit dem gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandel des vergangenen 19. und 20. Jahrhunderts und den damit einhergehenden Veränderungen im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Neben den gesellschaftlichen Hürden musste sich der Lehrkörper laufend verändern. Betrachtet man biografische Auszüge der gewählten Autoren, so lässt sich festhalten, dass Schule und die Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen wurden. Diese Wahrnehmungen spielten zum Teil eine wesentliche Rolle beim Entstehungsprozess der jeweiligen Werke. An einer späteren Stelle, welche als „*Entstehungshintergrund*“ der entstandenen Werke betitelt wurde, wird in der Arbeit auf den Aspekt der persönlichen Kindheits- und Schulzeiterinnerungen der Schaffenden verwiesen werden.

Weiters ist es äußerst wichtig, die angeführte Grundlagenforschung als Einführung für den nachfolgenden *Abschnitt B*, die literaturwissenschaftliche Analyse der ausgewählten Werke, zu

⁸ Begriffsdefinition „Lehrer“. In: Bertelsmann Lexikon in zehn Bänden, Hg. v. Gütersloh Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH, Bd. 6 Kred-Mit, Gütersloh 1981, S. 137.

⁹ Scheipl/Seel (1985), S. 8.

betrachten. Ohne des Verständnisses der soziokulturellen Entwicklungen der jeweiligen Jahrzehnte wird es kaum möglich sein, die Veränderungen und Erwartungen von Lehrpersonen in der Realität und in der literarischen Wirklichkeit der ausgewählten Werke nachzuvollziehen.

Um einen gewisse Ordnung in der Darstellung von Schule und der Lehrerfiguren zu ermöglichen, erfolgt in den nachstehenden Kapiteln zuerst die geschichtliche Ausgangslage, daran anschließend die spezifischen pädagogischen Tendenzen im Schulwesen. Hinzu kommt ausgehend von einer Gattungsbestimmung, in einem diachronen Überblick gezeigt, zu welcher Zeit in welcher Form Lehrer in der deutschen Literatur thematisiert wurden.

1 Historische Veränderungen: 1850-1900

Das 19. Jahrhundert ist eines der wohl prägendsten Jahrhunderte der Neuzeit. Josef Scheipl und Helmut Seel konnten in ihrer Forschungsarbeit zum Thema der österreichischen Schulentwicklung im 18. und 19. Jahrhundert festhalten, wie sich die wirtschaftliche Struktur vom ständisch-feudalen agrarischen System zum Merkantilismus verändert hatte, „welches das Zunftwesen zugunsten des freien Gewerbes zunehmend in Frage stellte“¹⁰. Der Wunsch nach Veränderung durch die Arbeiter wurde immer stärker, das Proletariat entwickelte sich zu einer treibenden Kraft, welche die Menschen zu einem Freiheits- und Gerechtigkeitsdrang führte und dieser Drang wiederum zu Revolutionen, gegen die Politik der Restauration, in ganz Europa mündete.¹¹ In Österreich setzte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts die Industrialisierung durch, mit dieser entwickelte sich wiederum der handelstreibende Erwerb. Jedoch betrachtete die Forschung diese Entwicklung kritisch:

Österreich hinkte den westeuropäischen Ländern hinsichtlich dieser Umstrukturierungsprozesse bedeutend nach, weshalb es einen gewaltigen Nachholbedarf an Produktionskapazitäten aufwies.¹²

Mit den Revolutionen von 1848/49 wurden jedoch die führenden Mächte der Oberschicht, der Bourgeoisie, dazu animiert die alte Ordnung vor dem Jahr 1830 wiederherzustellen. Die vorherrschende Politik führte wieder Zensuren ein und die zuerst für fortschrittlich und modern gehaltene industrielle Revolution wurde als gefährliche Entwicklung für die bildungsferne Bevölkerung betrachtet. Durch die ablehnende Haltung der Oberschicht zur industriellen Revolution hatte sich die Arbeiterbewegung erst recht gebildet und damit auch die Urbanisierung vorangetrieben. Politische Strukturen wurden zunehmend angezweifelt, die

¹⁰ Scheipl/Seel (1985), S. 35.

¹¹ Vgl. Schikorsky, Isa: Kinder- und Jugendliteratur. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag 2003, S. 64.

¹² Scheipl/Seel (1985), S. 35.

arbeitende Bevölkerung wollte Stillstand und Konservatismus nicht mehr einfach hinnehmen.¹³ Dies bestätigt Daniel Ruby (1998) mit der Bemühung „um gesellschaftspolitische Abgrenzung gegen Adel und Proletariat“ und dem aufkommenden Glauben des Bürgertums „durch Besitz, Arbeit und Bildung das Human-Zivilisatorische zu repräsentieren“¹⁴. Im Zuge der Forschungsarbeit konnte bei Gert Ueding eine ähnliche Darstellung der gesellschaftlichen Umstände erkannt werden:

Die Bedrohung von unten durch ein erstarkendes Proletariat und die Einschränkung politischer Handlungsmöglichkeiten durch die staatliche Gewalt, die vornehmlich in den Händen des Adels und der ihm ergebenen Beamtenschaft lag, führte nach 1848 zu jener „Selbsterniedrigung der Bourgeoisie“, die besonders für das Kleinbürgertum sozialpsychologisch folgenreich wurde.¹⁵

Durch die Kräftigung des Kleinbürgertums sollte im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend die Ebene des Bildungswesens in den österreichischen Ländern reformiert werden. Aufstände im bildungspolitischen Bereich konnten auf Grund der unruhigen innenpolitischen Lage in Österreich nicht verhindert werden. Bei Scheipl und Seel wird dieser politische Umstand wie folgt beschrieben und leitet zudem einen Übergang zum nächsten Abschnitt ein:

Liberal-demokratische Ideen, nationale Bewegungen und auch die Arbeiterfrage machten dem reaktionären Habsburgerstaat zu schaffen. Während in Ungarn, Italien und Böhmen vorwiegend nationale Erhebungen ausbrachen, kam es in Wien zu Aufständen mit liberal-demokratischen Zielstellungen. Eine der vorrangigen betraf die Bildungspolitik.¹⁶

1.1 Das Schul- und Bildungswesen im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert wächst der Schule die Selektionsfunktion zu. Voraussetzung dafür war die Entwicklung eines differenzierten Beschäftigungssystems [...]. Die Vergabe dieser Positionen soll auf Grund nachgewiesener Leistung erfolgen, nicht auf Grund von Kriterien wie Abstammung, Besitz oder Geschlecht. Das Leistungsprinzip wird das Instrument der Emanzipation des Bürgertums aus der Feudalstruktur der Gesellschaft.¹⁷

Die eingangs zitierte Textstelle verdeutlicht die Veränderung der Industrialisierung im Schul- und Bildungswesen im 19. Jahrhundert. Durch die neuen Entwicklungen der Technik wurden zunehmend spezifische Kenntnisse in bestimmten Arbeitsbereichen gefragt, so dass ein

¹³ Vgl. Schikorsky (2003), S. 64.

¹⁴ Ruby, Daniel: Schema und Variation. Untersuchungen zum Bildergeschichtswerk Wilhelm Buschs. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang 1998, S. 18.

¹⁵ Ueding Gert: Wilhelm Busch. Das 19. Jahrhundert en miniature. erw. und rev. Neuausg. Frankfurt am Main, Leipzig: Insel Verlag 2007, S. 99.

¹⁶ Scheipl/Seel (1985), S. 39.

¹⁷ Ebd., S. 8.

Gymnasialabschluss oder der familiäre Stand nun nicht mehr ausreichen konnten, um in die modernisierte, technische Arbeitswelt einzusteigen. Erst ab den bedeutungsvollen Jahren der Revolutionen 1848/49 konnte im österreichischen Schulsystem eine Veränderung beobachtet werden, welche durch den Bereich des Handels und der Industrie gefördert wurde. Durch staatliche Förderungen wurden neue Fachausbildungen ermöglicht.¹⁸

Die neuen Schul- und Hochschulreformen dienten dem strebsamen Bürgertum als Grundlage zur Weiter- bzw. Ausbildung, um in den zahlreichen, ausgebauten Berufsmöglichkeiten der Sektoren Wirtschaft und Politik einzusteigen und dadurch die eigene soziale Stellung zu verbessern.¹⁹ Die liberale Vorstellung in den österreichischen Schulen wurde durch den Neoabsolutismus in zwei Phasen unterteilt. Aus dem Stand der Forschung von Scheipl und Seel ging hervor, dass die liberale Ära gefördert wurde durch den „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ vom Juli 1848, sowie den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ vom Herbst 1849. Die Regierungsform des Neoabsolutismus machte die konkrete Umsetzung der beiden liberalen Bildungsentwürfe schwierig, erst ab dem Jahr 1851/1854 konnte der zweite Entwurf („Organisationsentwurf“) im Bereich des mittleren Schulwesens umgesetzt werden. Der Staat war demnach nicht abgeneigt dem mittleren und höheren Bildungsbürgertum den Wunsch nach Bildung zu ermöglichen. Das Staatswesen selbst zielte auf eine aufblühende Wirtschaftslage und ein arbeitsfähiges Beamtentum „mit [...] sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegswünschen“²⁰ ab. Um die Wirtschaft zu verbessern mussten Bildungsmöglichkeiten für das Bürgertum eingeräumt werden.²¹

Für die Schulentwicklung bedeuteten die Entwurfspläne eine Umstrukturierung des Gymnasiums in eine achtjährige Lehranstalt mit zunehmend „realistischen Bildungsmoment“²². Dieses Moment legte den Fokus nicht mehr auf die Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Wissen theoretischer Grundlagen, sondern es sollten ebenso praktische Kenntnisse gefördert werden. Die Neuordnung des Gymnasialwesens und die Einführung von „Realien“²³, wie die Fremdsprachen Französisch und Englisch, die Mathematik und die Wissenschaft der Technik, veränderten den Lehr- und Unterrichtsplan in Österreich. In der Forschungsliteratur verdeutlichen die beiden Autoren Scheipl und Seel den daraus resultierenden Fächerkanon:

¹⁸ Vgl. ebd., S. 38.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 39.

²⁰ Ebd., S. 40.

²¹ Vgl. ebd., S. 39-40.

²² Ebd., S. 46.

²³ Schikorsky (2003), S. 66.

Entsprechend der lebenspraktischen Orientierung vor allem des Untergymnasiums²⁴ war das Gymnasium nicht rein humanistisch, sondern utraquistisch konzipiert. Das heißt, sowohl realistische als auch humanistische Fächer wurden [...] in den Fächerkanon aufgenommen.²⁵

So wie das Gymnasium auf die Universität vorbereiten sollte, sollten dagegen die Realschule als Grundlage für eine gewerbliche oder technische Tätigkeit dienen.²⁶ Realschulen dauerten in der Regel sechs Jahre und wurden nicht mit dem Gymnasium gleichgestellt, wobei beide Institutionen die humane Allgemeinbildung in den Vordergrund stellten.²⁷ Dementsprechend wurden polytechnische und technische Hochschulen gegründet, welche künftige Ingenieure, Techniker und Naturwissenschaftler ausbildeten. Ein Gewinn für das mittlere Bürgertum, denn diese Entwicklung im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts, ermöglichte jungen Erwachsenen ihren beruflichen Werdegang, wenn man so will, ‚selbst‘ zu bestimmen.²⁸ Die Forschungserkenntnisse zeigen auf, dass die Kindererziehung aus bürgerlichem Haus

sehr viel radikaler mit Unterdrückung, Triebverzicht, Schwächung des Ichs verbunden ist als für die Kinder der sozialen Schichten, die auf ihre spätere herrschende Wirksamkeit im gesellschaftlichen Prozeß [sic!] hin erzogen werden müssen, also zur Autonomie, Selbstbewußtsein [sic!] [und] Entscheidungsstärke.²⁹

Auch wenn sich etliche Bildungsmöglichkeiten entwickeln konnten, schien sich die erzieherische Ausrichtung des Bürgertums damals noch nicht definiert zu haben:

Es gehörte zu den schwierigsten Aufgaben der bürgerlichen Pädagogik der Frühzeit, für die bürgerlichen Kinder Erziehungsmöglichkeiten zu schaffen, die der augenblicklichen historischen Situation noch nicht entsprachen, sie aber auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereiten sollten.³⁰

Die Umgestaltung des mittleren Schulwesens, wie Gymnasien und Realschulen, hatte ein weiteres Problem zu tragen: durch den Lehrermangel schien die Durchführung der Reformen unmöglich, vor allem in den naturwissenschaftlichen und technischen Fächern. Zu wenig Lehrpersonal wurde nach den neuen Richtlinien, des neu eingerichteten Schulwesens, an den Universitäten bzw. Hochschulen ausgebildet, was gleichsam negative Konsequenzen für den Unterricht mit sich brachte. Durch den „einheitlichen Typus des Mittelschullehrers“, welcher

²⁴ Vergleichbar mit dem heutigen Begriff der „Unterstufe“.

²⁵ Scheipl/Seel (1985), S. 49.

²⁶ Vgl. ebd., S. 37.

²⁷ Vgl. ebd., S. 47.

²⁸ Schikorsky (2003), S. 66.

²⁹ Ueding (2007), S. 105.

³⁰ Ebd., S. 105.

aus der vereinheitlichten „Gymnasial- und Realschullehrerausbildung“ seit dem Jahr 1884 entstanden war, konnte der Lehrermangel in Österreich zum Ende des 19. Jahrhunderts nicht verhindert werden.³¹

Den schulpolitischen Erkenntnissen von Scheipl und Seel zu urteilen, folgte nach dem Neoabsolutismus bis zur konstitutionellen Monarchie eine Zeit der Stagnation und minimalen Veränderungen im Schulwesen. Bis zur Errichtung der Ersten Republik konnte sich im Schulwesen kaum eine tiefgreifende Reformtätigkeit im Mittelschulbereich durchsetzen.³² Der Schulentwicklung gegenüber stand auf gleicher Höhe die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur entgegen, welche in weiterer Folge ausführlich betrachtet werden soll.

Mit der voranschreitenden Schulentwicklung und neuen Ausbildungsmöglichkeiten erfolgte zeitgleich die Alphabetisierung nicht nur der älteren Generation, sondern auch der jungen Bevölkerung. Jene Entwicklung förderte und veränderte die Literaturlandschaft durch ein zunehmend lesefreudiges Publikum, wie in weiterer Folge erläutert werden soll.

1.2 Die Kinder- und Jugendliteratur des Bürgertums

Die aufklärerischen Impulse wurden zurückgedrängt von dem Aspekt der Wirklichkeit. Dem Lesepublikum wurden keine Utopien vorgelegt, sondern die Hinwendung an literarische Vorbilder galt als vorherrschend. Dadurch sollten Kinder von klein auf spezifische Werte des „Verhaltens-, Werte- und Bildungsrepertoires“³³ nahegebracht werden. Die Funktion der Kinder- und Jugendliteratur wurde dadurch geprägt, dass das Lesepublikum zur Bildung ermutigt werden sollte. Es wurde eine Intention verfolgt, vor allem Kinder aus fernerer Bildungsschichten zu sozialisieren. Dies sollte durch Bildung vorangetrieben werden, damit diese Kinder in Zukunft in der Gesellschaft des Bürgertums aufsteigen konnten.³⁴

Ein weiterer wesentlicher soziokultureller Prozess sollte in diesem Abschnitt genannt werden: die Alphabetisierung der Bevölkerung. Um Fortschritte in der Industriegesellschaft zu fördern galt es, den Menschen Kulturtheorien näher zu bringen. So sollten elementare Kenntnisse, wie lesen und schreiben, für alle Kinder und Jugendliche erlernbar gemacht werden. Die Zahl des Lesepublikums „jenseits der bildungsbürgerlichen Elite“³⁵ stieg stetig ab Ende des 19. Jahrhunderts an. Diesen Zuwachs förderten verbesserte Techniken des Drucks und der Ausbau

³¹ Vgl. Scheipl/Seel (1985), S. 51.

³² Ebd., S. 70.

³³ Schikorsky (2003), S. 65.

³⁴ Vgl. ebd., S. 65.

³⁵ Ebd., S. 84.

des Verlagswesens, denn diese „ermöglichten, auf die Lesebedürfnisse und finanziellen Möglichkeiten der einzelnen Zielgruppen exakt zugeschnittene Angebote herzustellen“³⁶.

Verlage publizierten in Rekordhöhe Unterhaltungsliteratur für Kinder und Jugendliche, welche einen großen Teil der jungen Leserschaft ansprechen sollten. Dieser positive Wandel blieb jedoch nicht lange ohne Kritik. Kritische Stimmen, welche den Zweck verfolgten durch Literatur zu bilden und „die literarische Kompetenz von Heranwachsenden aus den unteren Bevölkerungsschichten zu fördern“³⁷, wurden hörbar. Auf die arbeitende Bevölkerung sollte das Augenmerk gerückt werden. In der arbeitsfreien Zeit sollte den trüben Alltagssituationen, den schlechten Arbeitsbedingungen, der monotonen Arbeitsschritte, sowie der „Fremdbestimmtheit“ der Industriearbeit durch die Förderung des Kulturinteresses und des Wissenserwerbs in ausgebauten Bibliotheken, sowie neu eingerichteten Volkshochschulen und Lesevereinen entgegengewirkt werden.³⁸ Es wurde das Ziel verfolgt, vor allem Bildung für alle Gesellschaftsschichten durch Literatur zu ermöglichen. Jedoch wurde der Unterhaltungsaspekt deutlich kritisch betrachtet.

Die damalige Kinder- und Jugendliteratur wurde geprägt durch das Motiv der „unangepassten Kinder“³⁹, so wie es Isa Schikorsky in ihrem Überblickswerk zur Kinder- und Jugendliteratur formuliert. In der konservativgeprägten, lehrreichen Literatur des 19. Jahrhundert agierten ungehorsame Protagonisten zum Schluss hin doch so, wie es von der gesellschaftlichen Norm und Moral zu erwarten war.⁴⁰ Zwei der wohl bekanntesten und frechsten Jungen waren *Max und Moritz* von Wilhelm Busch (1832-1908). Busch wollte Kritik an der gesellschaftlichen Norm und an dem, eingangs erwähnten, Konservatismus der Monarchie im Deutschen Kaiserreich üben.⁴¹

So entstand zeitschriftenartige Literatur, in Form von Bilderbogen, mit der es möglich schien die Zensur der restaurativen Regierungsmächte in den deutschen sowie österreichischen Länder zu umgehen. Diese Form galt als „illustriertes Massenmedium des 19. Jahrhunderts“⁴², welches den jungen Zeichner und Autor Wilhelm Busch die Methode lehrte,

³⁶ Ebd., S. 84.

³⁷ Ebd., S. 84.

³⁸ Ebd., S. 85.

³⁹ Ebd., S. 81.

⁴⁰ Vgl. ebd., S. 81.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 82.

⁴² Ueding (2007), S. 85.

durch das willkürliche Spiel von Zitaten und Mustern das Zitierte dem Gelächter des Publikums preiszugeben, es damit in seiner ganzen Vergänglichkeit, seiner möglicherweise obsoleten Gestalt zeigen zu können.⁴³

Durch die anfänglichen Bilderbogen von Busch entwickelten sich mit der Zeit die Bildergeschichten von „Max und Moritz“, welche mit ihren Streichen den gutbürgerlichen Mitmenschen, wie der Witwe Bolte, Schneider Böck und dem Lehrer Lämpel, das Leben schwermachten und diese mit viel Spaß ärgerten.⁴⁴ Gert Ueding stellt in dem nachfolgenden zitierten Abschnitt fest, warum diese ungehorsamen Protagonisten schließlich für die Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts wichtig waren:

Die Konsequenz, mit der in den Bildergeschichten Wilhelm Buschs mißratene [sic!] Kinder zu den Protagonisten des Ungehorsams, des Aufbegehrens, schließlich der Drangsalierten und Unterlegenen werden, deutet schon selber offen auf die politische Fundierung dieser unheilen [sic!] Kinderwelt.⁴⁵

Die Bildergeschichte von den zwei unangepassten Kindern wurde als die erste Primärliteratur der vorliegenden Diplomarbeit gewählt. Mit wie viel Portion Humor, Gewalt, und erziehungskritischen Aspekten Busch spielt und wie er den konservativen Lehrer seinen rotzfrechen Schülern gegenübergestellt, soll im Verlauf des Kapitels *Wilhelm Busch: „Max und Moritz“ (1865)* erarbeitet werden.

2 Historische Veränderung: Wien nach der Jahrhundertwende 1900-1930

Die voranschreitende Industrialisierung dominierte zum einen das auslaufende 19. Jahrhundert und zum anderen standen diesen Modernisierungsprozessen die veralteten Weltanschauungen und Denkweisen des Bildungsbürgertums gegenüber. Die Jahrhundertwende war geprägt von einer herannahenden gesellschaftlichen Krise und immer deutlicher spürten die jungen Heranwachsenden diesen kulturellen Unterschied.⁴⁶ Die industrielle Revolution wurde als bedrohlich angesehen, Angst und Unsicherheit machten sich breit. Der „Untergang der bürgerlichen Lebens- und Bildungswelt“⁴⁷ schien durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs 1914 nun endgültig erreicht. Die Zukunft wirkte durch die kriegerischen Auseinandersetzungen, vor allem für viele Künstler und Autoren als gefährdet und düster.

⁴³ Ebd., S. 85.

⁴⁴ Vgl. Schikorsky (2003), S. 82.

⁴⁵ Ueding (2007), S. 105.

⁴⁶ Vgl. Schikorsky (2003), S. 95.

⁴⁷ Ebd., S. 100.

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges 1918 zerbrach die Habsburger Monarchie endgültig zusammen. Eine „Provisorische Nationalversammlung“ aus den politischen Parteien der Christlichsozialen und der Sozialdemokraten erfolgte im Anschluss und sollte die Gründung der Ersten Republik einleiten. Die gesetzlichen Voraussetzungen der Ersten Republik bildeten „alle Gesetze der Monarchie, soweit sie nicht im Widerspruch zu den neuen politischen Verhältnissen standen“⁴⁸. Erst ab dem Jahr 1920 konnte die Verfassung der Republik aufgesetzt werden, föderalistische Ansprüche und der Wiener Zentralismus waren die Folge. Die junge Republik hatte mit großen Hindernissen zu kämpfen, vor allem konnte dies in Wien beobachtet werden:

In Wien, der einstigen Hauptstadt eines Großreiches, bestand nun ein extremes Überangebot an Dienstleistungen, etwa im Bereich des Bankenwesens oder der Zentralverwaltung.⁴⁹

Änderungen wurden von den politischen Parteien versprochen und sollten sich in jedem Lebensbereich des Volkes widerspiegeln. Um die demokratischen Forderungen einzuhalten, sollte folglich, neben dem Wirtschaftswesen und der Regierungsform, das Schulwesen und zudem die Lehrerbildung reformiert werden.

2.1 Schulreform in der Ersten Republik

Wie im voranstehenden Kapitel 1 soll ebenso an diesem Punkt die Schulreform nach der Jahrhundertwende bzw. in der Ersten Republik thematisiert werden. Zunächst jedoch soll auf die Schulreformbestrebungen der Ersten Republik eingegangen werden, um im Anschluss die Erziehungstheorie der Schwarzen Pädagogik näher zu durchleuchten.

Die theoretischen Belege dieser Zeit in dieser Forschungsarbeit bilden die historischen Erkenntnisse von Scheipl und Seel (1985) von 1750 weg bis hin zum Jahr 1938. Nachdem die Monarchie zerschlagen wurde, hatte die junge Republik Österreich mit verfassungsrechtlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die wirtschaftliche Lage forderte Lehrerentlassungen und Gehaltskürzungen, Tatsachen, welchen den Lehrberuf zur damaligen Zeit weder einfacher noch attraktiver machten.⁵⁰ Um sich den Alltagszustand in österreichischen Schulen damals vorzustellen, soll eine statistische Hervorhebung des Jahres 1923 vorangestellt werden. Als Norm wurde festgehalten, dass „von 3851 Pflichtschulklassen 1229 mehr als 50 Schüler“⁵¹ unterbringen mussten. Die Klassenschülerzahl stieg bis zum Jahr 1933 auf fast 80 pro Klasse

⁴⁸ Scheipl/Seel (1985), S. 82.

⁴⁹ Streßler, Maria: Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich. Erste und Zweite Republik im Vergleich, Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang 2008, S. 32.

⁵⁰ Vgl. Scheipl/Seel (1985), S. 83.

⁵¹ Ebd., S. 83.

in vor allem ländlichen Bezirken in Österreich.⁵² Die Lage des Schulwesens schien ausweglos, der Unterricht schrie förmlich nach nötigen Veränderungen.

Selbst die Bildungs- und Erziehungswissenschaft blieb von der Unsicherheit der damaligen Zeit nicht verschont. Irene Dyhrenfurth führt in ihrem Werk „Geschichte des deutschen Jugendbuchs“ einen schulischen Missstand noch vor der Jahrhundertwende an, welcher noch in späterer Folge sichtbar wurde, und meint damit, dass „[...] in Wirklichkeit das Schulwesen des 19. Jahrhunderts auf Überbetonung des Intellekts und auf einen Wissensdrill [sic!] ausging, um nach strenger Schulzucht schließlich den guten Beamten, den gehorsamen Untertan und guten Christen zu liefern“⁵³.

Bildung und das umstrukturierte, liberal gehaltene Schulwesen bildeten nicht wie einst gewünscht, die Hoffnungsträger der Zukunft auf eine gebildete Gesellschaft aus, sondern blieben verankert in einem konservativen, auf angstbasierenden Erziehungszustand. Dieser Zustand wirkte sich folgenswer für das Schulwesen und die Erziehungspraktiken sowie die Lehrer- und Schülerfiguren rund um die Jahrhundertwende, den Ersten Weltkrieg und die Erste Republik aus.

Nachdem das Schule-Kirche-Gesetz, der Organisationsentwurf und das Reichsvolksschulgesetz⁵⁴ aus der Zeit der konstitutionellen Monarchie aufrechterhalten wurden, sich jedoch durch die Entstehung der Sozialdemokraten und der Christlichsozialen die politische Landschaft in Österreich veränderte, sollten ab dem Jahr 1920 Schulreformen die österreichische Schulentwicklung erneuern.⁵⁵ Mit den ins Detail gehenden Gesetzesänderungen der Ersten Republik beschäftigte sich, in Anlehnung an Scheipl und Seel, Maria Streßler (2008). Sie bietet mit ihrer historisch-anthropologischen Forschungsarbeit, ebenso wie Scheipl und Seel in den 80er Jahren, eine ausführliche, kritische Darstellung der Institution Schule und den Gesetzesänderungen der vorherrschenden Politik. Die Autorin geht einen Schritt darüber hinaus, indem sie die Schulentwicklung der Ersten und Zweiten Republik miteinander vergleicht. Ihr zweiter Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Geschehnissen im Klassenzimmer, in Bezug auf das Lehrerbild, die Schulkultur und das Verhältnis von Lehrer-

⁵² Ebd., S. 83.

⁵³ Dyhrenfurth, Irene: Geschichte des deutschen Jugendbuches. Mit einem Beitrag über die Entwicklung nach 1945 von Magarete Diers. Zürich, Freiburg: Atlantis Verlag ³1967, S. 144.

⁵⁴ Siehe, Streßler (2008), S. 40: Dieses Gesetz galt seit 1869 und forderte die sittlich-religiöse Erziehung in den Schulen. Zudem bestimmte dieses über die Unterrichtsinhalte, den Fächerkanon, die Lehrerbildung, das Lehrerdienstrecht, sowie die Organisation von dreijährigen Bürgerschulen nach der Volksschule und der Errichtung von neuen Volksschulen.

⁵⁵ Vgl. Streßler (2008), S. 39.

Schüler-Eltern im Schulwesen des 21. Jahrhunderts. Diese Erkenntnisse konnte sie anhand von Erfahrungsberichten von ausgewählten Lehrpersonen, Statistiken und Zeitungsberichten der 90er und 2000er Jahre festhalten.

Der Sozialdemokrat und in weiterer Folge Wiener Stadtschulrat Otto Glöckel spielte im österreichischen Schulwesen in der Zeit von 1919/20 bis 1934 eine wesentliche Rolle. Glöckel verfolgte das Ziel einer „Demokratisierung des Schulwesens“, diese Vorstellung wurde von der demokratisch-republikanischen Staatsform getragen.⁵⁶ Demnach sollte Schule für das ganze Volk ermöglicht werden:

Konkret wurde darunter die Verbreiterung des Zugangs zu den Mittelschulen [insbesondere zu den Gymnasien], die als Instrument der Regeneration einer privilegierten gebildeten Oberschicht der Wirtschaftstreibenden, Beamten und freiberuflich Tätigen gesehen wurden, für Kinder aus der Arbeiter- und Bauernschicht verstanden.⁵⁷

Der voranschreitende Demokratisierungsprozess der Schulen „zielte aber auch auf mehr Mitbestimmung der in der Schule Tätigen [Lehrer] und von ihr Betroffenen [Schüler, Eltern] in allen Schulangelegenheiten“⁵⁸ ab.

Das Gymnasium und die Realschule bildeten in der Ersten Republik ebenfalls wie im 19. Jahrhundert das Mittelfeld zwischen Volksschule und Hochschule, jedoch sollten diese Schulformen anhand des „Einheitsschulgedanken“ reformiert werden. Mit diesem Gedanken wurde eine „schulorganisatorische Zusammenfassung, sowie umfassende Regelung des Volksschul- und Mittelschulbereichs angestrebt“⁵⁹. Bereits 1919 hielt Otto Glöckel seine Vorstellung fest, wonach dem Kind ein einheitliches Schulsystem bis zum 14. Lebensjahr angeboten werden sollte, damit die späteren Heranwachsenden ‚selbst‘ einer bestimmten Berufsrichtung oder Weiterbildung folgen konnten.⁶⁰ Diese Forderung nach Vereinheitlichung Glöckels wurde im Salzburger Programm der Großdeutschen Volkspartei von 1920 zusammengefasst. In jenem Programm sollte das Schulwesen, in „eine 4jährige [sic!] Grund(Volks)Schule in eine 4jährige [sic!], die Begabung berücksichtigende Einheitsmittelschule überleite[n], die ihrerseits den Eintritt in sämtliche allgemeinbildende und fachliche Obermittelschulen“⁶¹ ermöglichen sollte, gegliedert werden. Scheipl und Seel fassen diese umfangreiche Einheitsvorstellung im modernen schultheoretischen Vokabular

⁵⁶ Vgl. Scheipl/Seel (1985), S. 83.

⁵⁷ Ebd., S. 83.

⁵⁸ Ebd., S. 83.

⁵⁹ Ebd., S. 86.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 87.

⁶¹ Ebd., S. 88.

zusammen, so dass die „Allgemeine Mittelschule“ als integrierte und differenzierte Gesamtschule“⁶² zu verstehen gewesen sein musste.⁶³

Ab 1927 änderte sich die Lage der Allgemeinen Mittelschule rasch durch politische Gegebenheiten, wie dem Schattendorf-Prozess und dem Justizpalast-Brand. Durch den christsozialen Unterrichtsminister Richard Schmitz und den sozialdemokratischen Wiener Stadtschulrat Otto Glöckel folgte die Einführung einer neuen Kompromissform: der vierklassigen Mittelschule, mit der Bezeichnung „Hauptschule“. Die Lehrpläne der vierjährigen Hauptschule verliefen parallel zur Untermittelschule.⁶⁴ Ein Augenmerk liegt zudem auf die Reform der Reifeprüfung. Ziel der Reifeprüfung sollte sein „die Reife und geistige Selbstständigkeit des Schülers“⁶⁵ zu ergründen, anstatt Einzelkenntnisse abzufragen. Bei der schriftlichen Reifeprüfung wurden ab dem Jahr 1924 Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik abgeprüft, zudem musste eine Hausarbeit vorgelegt werden und zwei mündliche Prüfungen.⁶⁶

Selbst der Aspekt der Lehrerbildung wurde von Scheipl und Seel, wenn auch nur sehr oberflächlich in ihrem Werk, berücksichtigen. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung, sowie das fachlich-wissenschaftliche Wissen wurden den Universitäten aufgetragen. Ein pädagogisches Einführungsjahr wurde von allen künftigen Lehrern vorausgesetzt. Die Schulpraxis, in Form eines Probejahres nachdem absolvierten Studienabschluss, wurde von der Schule übernommen.⁶⁷ Eine „Lehramtsprüfung“ („Staatsprüfung“) vor einer Kommission wurde ab dem Jahr 1937/38 eingeführt und anstatt des Probejahres konnte ein Lehramtsabsolvent ebenso eine Lehrstelle, mit entsprechender Betreuung, als Hilfslehrer übernehmen. Diese Prüfungsvorschrift wurde nach 1945 bis 1971 in der Zweiten Republik weitergeführt.⁶⁸

2.2 Erziehung durch Schwarze Pädagogik

Diese veraltete Denkweise im Hinblick auf die Funktion von Schule, wie sie Dyhrenfurth als „Überbetonung des Intellekts und auf einen Wissensdrill“⁶⁹ beschreibt, konnte sich mit der Jahrhundertwende hin zum 20. Jahrhundert in den Köpfen der Menschen nicht abrupt ändern. Wie man sich den damaligen Alltagszustand im Gymnasium vorstellen konnte, zeigt die

⁶² Ebd., S. 90.

⁶³ Vgl. ebd., S. 90.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 96.

⁶⁵ Ebd., S. 99.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 99.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 99-101.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 103-104.

⁶⁹ Dyhrenfurth (1967), S. 144.

Darstellung Stefan Zweigs in seinem 1944 erschienen Werk „Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers“, welcher selbst im Jahr 1928 eine Schule in Wien besucht hatte:

Dieser Weg bis zur Universität war nun ziemlich lang und keineswegs rosig. Fünf Jahre Volksschule und acht Jahre Gymnasium mußten [sic!] auf hölzernen Bank durchgesessen werden, täglich fünf bis sechs Stunden, und in der freien Zeit die Schulaufgaben bewältigt und überdies noch, was die „allgemeine Bildung“ forderte neben der Schule, Französisch, Englisch, Italienisch, die „lebendigen“ Sprachen neben den klassischen Griechisch und Latein – also fünf Sprachen zu Geometrie und Physik und den übrigen Schulgegenständen. Es war mehr als zuviel [sic!] und ließ für die körperliche Entwicklung, für Sport und Spaziergänge fast keinen Raum und vor allem nicht für Frohsinn und Vergnügen.⁷⁰

Maßtragend für diese Art an konservativen Unterrichtsformen, wie sie Zweig schilderte, war eine Theorie der Erziehungswissenschaft bekannt als die *Schwarzen Pädagogik*. Auf jene Theorie soll im weiteren Verlauf des Kapitels eingegangen werden. Wichtig an dieser Stelle erscheint die Beschreibung der Institution Schule Zweigs:

Schule war für uns Zwang, Öde, Langeweile, eine Stätte, in der man die „Wissenschaft des nicht Wissenswerten“ in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte, scholastische oder scholastisch gemachte Materien, von denen wir fühlten, daß [sic!] sie auf das reale und auf unser persönliches Interesse keinerlei Bezug haben konnte. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang.⁷¹

Doch der Autor Stefan Zweig stand nicht alleine da mit seinen Gedanken zur damaligen Schulzeit. Sein Kollege Friedrich Torberg, fast zur gleichen Zeit besucht er ebenfalls ein Gymnasium in Wien, war gleichfalls enttäuscht vom österreichischen Schulwesen und den Lehrpersonen, die wenig Interesse an den Jugendlichen und deren Lebensform aufwiesen. Hierzu folgt wiederum Zweigs Kritik an der Lehrperson:

Wir hatten unser Pensum zu lernen und wurden geprüft, was wir gelernt hatten; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in den acht Jahren, was wir persönlich zu lernen begehrten, und just jener fördernde Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus.⁷²

⁷⁰ Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2016, S. 45.

⁷¹ Ebd., S. 46.

⁷² Ebd., 2016, S. 47.

Eben erwähnte, kritische Aspekte zum Schulwesen und den Lehrpersonen der Ersten Republik und wie diese Friedrich Torberg in seinem erfolgreichen Roman *Der Schüler Gerber* literarisch verarbeitete, soll im Kapitel zur Werkanalyse im Detail fokussiert und erläutert werden.

Diese schulische, auf Tristes, Langweilige und Drill basierende Darstellung Stefan Zweigs und in weiterer Folge auch von Torberg, konnte durchaus mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie der Schwarzen Pädagogik begründet werden. Mit der Theorie der Schwarzen Pädagogik befasste sich Natascha Orthofer in ihrer Diplomarbeit zum Thema „Die (unbewussten) Probleme der Lehrer. Oder von den Schwierigkeiten ein guter Lehrer zu sein“ (1993). Durch Orthofers Forschungsarbeit konnte weiterführende Literatur für die vorliegende Arbeit recherchiert und wissenschaftlich verarbeitet werden. Orthofer beschäftigt sich mit der „Feministin, 68erin und Essayistin“⁷³ Katharina Rutschky und ihrem Werk aus dem Jahr 1977 mit dem Titel „Schwarze Pädagogik“⁷⁴. Dieses verwies als eines der wenigen der damaligen Zeit auf die dunkle Seite der Erziehungswissenschaft über Generationen hinweg.

Rutschky setzte sich in den 90er Jahren mit dem Thema des Kindesmissbrauchs auseinander und den Gefahren, „vor dem gesellschaftlichen Missbrauch des Missbrauchsvorwurfs“⁷⁵. Grundlage für diese Auseinandersetzung wiederum bildete Rutschkys „Schwarze Pädagogik“ Ende der 70er Jahre, in welchem die Autorin erläutert, was die Theorie der Schwarzen Pädagogik als Quelle der Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert ausmachte:

Schwarze Pädagogik, so Rutschkys zentrale Überlegung, zielt auf die Installation eines gesellschaftlichen Über-Ichs im Kind, in deren Namen über Jahrhunderte Züchtigungspraktiken aller Art gegen die „böse Kindsnatur“ gerichtet wurden.⁷⁶

Schwarze Pädagogik zielt darauf ab Kindern böswillige Taten zu unterstellen, welche durch die Hand des Erwachsenen gezähmt bzw. unterdrückt werden sollen. Rutschkys Werk stellt eine Sammlung aus Textausschnitten dar, welche ein jahrzehntelang tabuisiertes, gesellschaftliches Phänomen darstellen. Um die Erziehungstheorie der Schwarzen Pädagogik im Werk *Der Schüler Gerber* (1930) vom österreichischen Autor Friedrich Torberg zu belegen, werden bestimmte Textausschnitte aus Rutschkys Werk hervorgehoben und für diese Arbeit verwendet.

⁷³ Vgl. Jähner, Harald und Sabine Vogel: Zum Tod der Publizistin Katharina Rutschky: Und kochen konnte sie auch noch. In: Berliner Zeitung, Online aufrufbar unter: <https://www.berliner-zeitung.de/zum-tod-der-publizistin-katharina-rutschky-und-kochen-konnte-sie-auch-noch-15012918> (letzter Zugriff 13.11.2017).

⁷⁴ Orthofer beschäftigte sich mit der neuen Ausgabe des Werkes aus dem Jahr 1988.

⁷⁵ Jähner/Vogel.

⁷⁶ Nutt, Harry: Die Aufklärerin. In: Frankfurter Rundschau, Online aufrufbar unter: <http://www.fr.de/kultur/nachruf-katharina-rutschky-die-aufklaererin-a-1057285> (letzter Zugriff 13.11.2017).

Weitere wichtige Werke zur Thematik der Schwarzen Pädagogik des 19. und dem beginnenden 20. Jahrhunderts aus der Perspektive der Psychoanalyse stellen Alice Millers „Das Drama des begabten Kindes“⁷⁷, „Am Anfang war Erziehung“⁷⁸ und „Du sollst nicht merken“⁷⁹ aus den 1980er Jahren dar. Miller befasste sich aus psychoanalytischer Sicht mit dem Thema der (frühkindlichen) Erziehung und den Folgen der Erziehungsmethode der Schwarzen Pädagogik auf junge Heranwachsende. Sie verweist auf das Werk Katharina Rutschkys aus dem Jahr 1977 und widmet sich der Frage nach der „Entstehungsgeschichte der menschlichen Destruktivität und Selbstdestruktivität“⁸⁰. Miller konnte festhalten, dass die Lektüre von Rutschky das Gefühl gibt, „hinter ein Geheimnis gekommen zu sein, hinter etwas Neues, aber auch Altbekanntes, das bisher sein (dem Mensch der heutigen Generation) Leben verschleierte und gleichzeitig bestimmte.“⁸¹ Sie vertritt die Meinung, dass es erst anhand Rutschkys Textsammlung möglich wäre, dem Leser die Augen zu öffnen, indem man zu der Erkenntnis gelangt, wie negativ die Erziehung der älteren Generation, d. h. die der Eltern und der Lehrer in der Vergangenheit zum Teil sein musste, und warum sich manche Aspekte der Schwarzen Pädagogik auch bei den Erwachsenen wiederholen konnten.⁸² Millers Werke sind gekennzeichnet durch praktische Erkenntnisse der Psychoanalyse, wohingegen das Werk Rutschkys nur einen Überblick über zwei Jahrhunderte gesammelte, alte Literaturpassagen von namentlich bekannten Pädagogen und Theoretikern umfasst, wie zum Beispiel Bernhard H. Blasche, Joachim H. Campe oder Johann B. Basedow.

Millers Arbeiten aus den 80er Jahren blieben ebenfalls nicht unbemerkt bei österreichischen Kinder- und Jugendbuchautoren, wie zum Beispiel Christine Nöstlinger. Miller gilt für Nöstlinger Ende der 80er zur „geistigen Mentorin ihres neuen Lernprozesses“⁸³, durch welche sie ihre eigene Kindheit reflektieren und begreifen konnte.⁸⁴ Wie sich diese Art der Pädagogik

⁷⁷ Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1979.

⁷⁸ Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1980.

⁷⁹ Miller, Alice: Du sollst nicht merken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981.

⁸⁰ Miller (1981), S. 9.

⁸¹ Miller (1980), S. 25. Siehe Ewers (2003), S. 21: Die Erwachsenen seien zu einer Annahme dieser Botschaft (Kinder als autonome Individuen zu betrachten) nicht in der Lage, weil sie durch die eigene Kindheit traumatisiert seien und diese seelische Beschädigung zwanghaft an den eigenen Kindern ausagierten.

⁸² Vgl. Miller (1980), S. 25.

⁸³ Ewers, Hans-Heino: Von der Weltveränderung zum Handel mit Trostpflaster. Christine Nöstlingers kinderliterarische Position im Wandel. In: Sabina Fuchs und Ernst Seibert (Hg.): ... weil die Kinder ernst genommen werden. Zum Werk von Christine Nöstlinger. Wien: Edition Praesens 2003, S. 21.

⁸⁴ Siehe Nöstlinger (1996), S. 118: „[...] so möchte ich doch einmal laut sagen, daß [sic!] fast alles, was ich von meiner Kindheit und von Kindern begriffen habe, ihr [Miller] zu verdanken ist. Ohne die Bücher dieser Frau [...] wäre ich wohl noch lange ziemlich kindheitstaub und kindheitsblind geblieben [...]“.

in dem Werk von Torberg widerspiegelt und ob der dargestellte Lehrkörper Arthur Kupfer sich dieser bedient, soll in der Schwerpunktanalyse zum *Der Schüler Gerber* erfolgen.

2.3 Neue Gattungen: Adoleszenz- und Schulroman

Die sich immer stärker häufenden Klagen über die seelenlose Institution Schule zum Beginn des 20. Jahrhunderts spiegelten den Zeitgeist wider, welcher darüber hinaus in verschiedenen literarischen Werken vorgefunden werden konnte. Immer deutlicher formte sich eine „Jugendbewegung, die sich gegen starre und alte Lebensmuster des Bürgertums auflehnte“⁸⁵. Durch die Entdeckung des Kindes in der Pädagogik, der Soziologie und der Psychologie⁸⁶ etablierte sich zeitgleich die Betonung der Kind- und Jugendzeit in der Literatur.⁸⁷ Die positive Kehrtwende hin zu den Themen der Jugend und Kindheit ermöglichte eine Reflektion der Institution Schule. So stellt Karl E. Meier im Nachwort seines Werks „Schule in der Literatur“ fest,

[d]aß [sic!] gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts die Schuldichtung in der erzählenden Literatur einen breiten Platz einzunehmen begann [...]. Das Unbehagen an der stagnierenden, selbstzufriedenen bürgerlichen Kultur, die scharfe Kritik am Erziehung- und Bildungswesen der Zeit, die emanzipatorischen Kräfte der Jugendbewegung und der „Pädagogik vom Kinde aus“, die zunehmende Bedeutung der Kinder- und Jugendpsychologie, der Einfluß [sic!] realistischer und naturalistischer Welt- und Kunstauffassung trugen wesentlich dazu bei, Kindheit, Jugend und Schule zu einem zentralen Thema der dichterischen Literatur zu machen.⁸⁸

Es folgte merklich eine Zeit der Ungewissheit und der Furcht. Deutlich wurden die Entwicklungen der unterschiedlichen Kunst- und Literaturstile, die auf Grund der differenzierten Lebensformen und Gesellschaftsordnungen entstanden und nebeneinander herliefen. Auf die Kinder- und Jugendliteratur hatte vor allem „die zivilisationskritische Haltung des Bürgertums“⁸⁹ großen Einfluss. Aus den bereits bestehenden Gattungen des Bildungs-⁹⁰, Erziehungs-⁹¹ und Entwicklungsromans der allgemeinen Literatur konnte sich um

⁸⁵ Erhardt, Matthias, und Frank Hörner u. a (Hg.): Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 259.

⁸⁶ Als eines der ersten „Initialwerke“ wird Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ (1900) angesehen. Eine Art Grundlagenbuch der reformpädagogischen Bewegung.

⁸⁷ Vgl. Erhardt/Hörner (2011), S. 259.

⁸⁸ Meier, Karl Ernst: Die Schule in der Literatur. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt 1972, S. 185.

⁸⁹ Schikorsky (2003), S. 100.

⁹⁰ Siehe Gansel (2005), S. 366: Beim Bildungsroman liegt der Fokus auf dem Leitmotiv der Bildung.

⁹¹ Siehe Gansel (2005), S. 367: Bei dieser Gattung steht der Erziehungsprozess im Vordergrund sowie die Ausführung der Erziehung.

die Zeit der Jahrhundertwende eine weitere Romangattung – der *Adoleszenzroman*⁹² – für die Kinder- und Jugendliteratur weiterentwickeln.

Adoleszenzromane haben sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Österreich manifestiert und prägten Generationen von jungen Lesern. Demnach gilt es diese Gattung genauer zu betrachten und im Ansatz soll folglich eine Gattungsdefinition des *Adoleszenzromans* konturiert werden. Wichtig ist es im Anschluss die Frage zu klären, wie das Motiv des Lehrers und des Schülers in der besagten Gattung dargestellt wurde. Ist es vorstellbar, dass in diesen Romanen Unterricht, Schule und die Lehrerpersönlichkeiten in einer anderen Form thematisiert wurden als in der Literatur für Kinder und Jugendliche des Jahrhunderts davor?

Die Jugend fühlte sich missverstanden, die eigenen Sorgen sollten in den Hintergrund gerückt werden, ihr Leben durften sie nicht selbst in die Hand nehmen, lediglich die Erwartungen der Eltern und Familien sollten sie erfüllen. Wenn der Weg zu einem besonderen Beruf oder einem bestimmten gesellschaftlichen Status geebnet wurde, galt es, diesem zu folgen ohne auf die eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzugehen. So wurde nach und nach gegen das Elternhaus, gegen die Institution Schule und gegen gesellschaftliche Konventionen rebelliert. Eine neue literarische Entwicklung der Jugend thematisierte genau diese Erwartungen, Ängste und Irritationen der Adoleszenz rund um das *Fin de Siècle* und darüber hinaus in den nachkommenden Jahrzehnten. Wichtige Vertreter der Thematik der Adoleszenten nach Schikorskys Einschätzung sind unter anderem Frank Wedekind mit dem Drama *Frühlingserwachen*, Robert Musil mit dem Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* und Hermann Hesse mit seiner Erzählung *Unterm Rad*.⁹³

Um einen solchen Roman dieser Gattung handelt es sich, wenn man folgende wichtige Merkmale der Adoleszenzliteratur erkennt, wie folgt:

die Ablösung von den Eltern, die Ausbildung eigener Wertevorstellungen, erste sexuelle Kontakte, der Aufbau von Sozialbeziehungen und das Hineinwachsen oder die Ablehnung einer eigenen sozialen Rolle.⁹⁴

Eine weitere bedeutende Unterscheidung gilt es im Bezug zum bestehenden Entwicklungsroman, wie einst *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) von Goethe, zu machen.

⁹² Thesing, Theodor: Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg: Lambertus-Verlag 2014, S. 95.

⁹³ Vgl. Schikorsky (2003), S. 95-96.

⁹⁴ Ebd., S. 96.

In der Forschung der Kinder- und Jugendliteratur verweist Ernst Seibert auf die Erkenntnisse von Anneliese von Hermann (1984):

Während im Entwicklungsroman die endgültige und erfolgreiche Integration des Helden in die bürgerliche Gesellschaft noch für erstrebenswert und möglich gehalten werde, breche im Adoleszenzroman die Lebensgeschichte ab, noch bevor die Zielvorstellung Gestalt annehme.⁹⁵

Nimmt man schließlich diese genannten inhaltlichen Aspekte des Adoleszenzromanes her, so lässt sich unschwer erkennen, dass auch das Buch der „Schüler Gerber“ von Friedrich Torberg dazu gezählt werden kann. Mit diesem Roman verarbeitete Torberg selbst „den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter“ und die „Sinn- und Identitätssuche“⁹⁶ der damaligen Jugend. Im Bezug zu Torbergs Roman fällt auch eine weitere literarische Gattung auf: der *Schulroman*. Welchen Romantypus man sich darunter vorstellen kann und weshalb dieser von Wichtigkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist, soll ab dem Kapitel *Friedrich Torberg: „Der Schüler Gerber“ (1930)* näher ausgeführt werden.

3 Historische Veränderung: 1930-1938

Österreich war nicht nur durch die vorherrschenden Parteien gespalten. Die politischen Lager der Sozialdemokraten, der Christlichsozialen, sowie die Deutschnationalen hatten die Bevölkerung auf Grund politischer Unstimmigkeiten vernachlässigt:

Die zunehmende Verarmung der Bevölkerung, deren Zahl in der Zwischenkriegszeit so gut wie stagnierte, führte zur Entstehung einer extrem breiten Grundsicht, die Mittelschicht nahm durch Kriegsanleihen und Inflation immer mehr ab und umfasste 1938 nur mehr zwölf Prozent der Österreicher, die Oberschicht schließlich wurde von nicht einmal zwei Prozent der Bevölkerung gebildet.⁹⁷

In der „Sozialgeschichte“ (2001) von Bruckmüller lässt sich nachweisen, dass ein „demokratischer Grundkonsens“⁹⁸ in der Ersten Republik und zwischen den Parteien fehlte. In weiterer Ausführung wurden die differenten Staatsformen der politischen Lager genannt. Demnach sollte die Republik nach den Vorstellungen von den Sozialdemokraten in eine „klassenlose Gesellschaft“ umgewandelt werden, die Christlichsozialen wollten „eine ständische Gesellschaft auf der Basis christlicher Ordnungsvorstellungen“⁹⁹ und die

⁹⁵ Hermann, Anneliese von: Adoleszenz und Identität als Romanthemen. Ein Beitrag zum besseren Verständnis eines jugendliterarischen Typus. In: Fundevogel 4/5 (1984), S. 33.

⁹⁶ Ebd. Schikorsky (2003), S. 96.

⁹⁷ Streßler (2008), S. 34.

⁹⁸ Bruckmüller, Sozialgeschichte Österreichs. Wien, Oldenbourg, München: Verlag für Geschichte und Politik 2001, S. 372.

⁹⁹ Vgl. Bruckmüller, S. 372.

Deutschnationalen verfolgten das Ziel eines „ständisch organisierten Volksstaat der gesamten deutschen Nation“¹⁰⁰. Die Wunschvorstellung führten zu immer mehr Spannungen und schließlich zu blutigen Auseinandersetzungen bis zum März 1934 und der Selbstausschaltung des Parlaments. Die christlich-soziale Regierung führte zur autoritären Führung, welche mit der Verfassung 1934 „Österreich auf die Basis eines Ständestaates“ brachte. Die „Bindung an die Kirche“, die „Pflege österreichischer Gesinnung“ konnten die hohe Arbeitslosigkeit des Staats nicht überwinden.¹⁰¹ Der „Ständestaat“ galt als technikfeindlich, so dass der Arbeitsmarkt darunter zu leiden hatte. Anders verhielt sich dies in Deutschland, in dem Hitler bereits seit 1933 für einen wirtschaftlichen Aufschwung gesorgt hatte. Zur weiteren Folge hatte dies für Österreich:

Viele Arbeitslose schielten neidisch zum deutschen Nachbarn (...).¹⁰²

Nach der Ermordung Dollfuß im Juli 1934 von den Nationalsozialisten geriet sein Nachfolger und vorheriger Unterrichtsminister Kurt Schuschnigg unter Druck von Seiten des faschistischen Italiens und des nationalsozialistischen Deutschland. Die Republik zerfiel, Hitler hatte sein Ziel erreicht, Österreich wurde an Deutschland 1938 angeschlossen.¹⁰³

3.1 Vorstellung einer demokratischen Erziehung

Noch während des „Ständestaates“ von 1934 bis zum Anschluss an Deutschland 1938 wurde das Bildungswesen ‚erneuert‘. Durch die Einführung des Unterrichtsfaches „Vaterlandskunde“ in der achten Klasse der Mittelschule, sowie die vormilitärische Jugenderziehung im Turnunterricht oder bei Exkursionen sollte das österreichisch-vaterländische Bewusstsein in den Köpfen der jüngeren Generation gefördert werden. Seit 1934 wurde vom Schulunterricht erwartet sittliche, christliche sowie parteifreundliche Inhalte und Werte den Schülern näher zu bringen. Lehrer gerieten immer mehr unter Druck durch die autoritäre Regierung¹⁰⁴:

Die Hoffnung, bei einer Partei Schutz und Hilfe zu finden, führte somit zu einer starken Politisierung der Lehrerschaft.¹⁰⁵

Lehrer hatten sich politisch gesehen zu entscheiden, je nachdem welcher Partei sie angehörten, durften sie hoffen ihre Anstellung nicht zu verlieren. Zudem sollten Lehrpersonen auf ihre politische Gesinnung ihrer Kollegen und Angehörigen achten, die totale Kontrolle wurde mit

¹⁰⁰ Vgl. Bruckmüller, S. 372.

¹⁰¹ Vgl. Streßler (2008), S. 38.

¹⁰² Ebd., S. 38.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 38.

¹⁰⁴ Vgl. Streßler (2008), 68-70.

¹⁰⁵ Ebd., S. 70.

leiser Kontinuität eingeführt. Lehrer sollten jedoch von der staatlichen Überwachung nicht verschont bleiben, wer sich kritisch dem Regime gegenüber äußerte, musste mit Konsequenzen rechnen. So wie bei der folgenden Aussage nach Maria Streßler belegt:

1933 und 1934 kam es zu Massenentlassungen jener Lehrer, die auf Grund ihrer politischen Zugehörigkeit bzw. des – oft auch nur passiven – Widerstandes, den sie dem autoritären Kurs in der Schulpolitik entgegensetzten, der Regierung nicht ins Konzept passten. Davon waren auch Lehrer betroffen, die noch nicht verbotenen Vereinigungen angehörten.¹⁰⁶

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde das Bildungswesen noch intensiver kontrolliert und der nationalsozialistischen Ideologie angepasst. Das Augenmerk der Nationalsozialisten lag auf einer „deutsch-arischen“ Ausbildung und der totalen Wiedergabe und Denkweise dieser Werte. Die ‚Idealvorstellung‘, „dass die völkische Gemeinschaft nur durch Einordnung, Unterordnung und absoluten Gehorsam des Einzelnen funktioniere“¹⁰⁷ sollte als Grundsatz in der Gesellschaft verankert werden.¹⁰⁸ Die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Schulwesens im Dritten Reich und nach dem Anschluss 1938 Österreichs an Deutschland wurden für diese Diplomarbeit ausgeklammert. Auf Grund der beschränkten Möglichkeiten wurde im Folgenden eine weitere erziehungswissenschaftliche Theorie vorangestellt, welche durchwegs positiv das Bildungs- und Erziehungswesen nach 1945 beeinflusst hatte.

Durch Hitler und die NS-Propaganda wurde die Institution Schule im gesamten Dritten Reich maßgeblich kontrolliert. Der Lehrplan und die pädagogische Ausbildung wurden dementsprechend geformt und umstrukturiert. Neben der schwarzen Pädagogik, wie bereits im Kapitel 2.2 erläutert, und dem totalitären Regime gab es durchaus, wenn auch nur vereinzelt, die Hoffnung in das Gute im Kinde. Der polnische Mediziner, Autor und Pädagoge Janusz Korczak aus Warschau forderte mit seiner pädagogischen Theorie die „Grundrechte der Kinder“ seit der Jahrhundertwende bis hin zu seinem tragischen Tod 1942 mit 200 Waisenkindern in der Gaskammer vom KZ Treblinka.¹⁰⁹ Er war ein Vordenker seiner Zeit und sah sich bemüht in der liebevollen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus ärmlichen Verhältnissen in einer antisemitischen, hassgeprägten und grausamen Zeit.

Doch warum gilt es diesen Pädagogen an dieser Stelle zu nennen? Zum einen gelten seine Aufzeichnung, zu den Lebensumständen um die Jahrhundertwende und die der jüdischen

¹⁰⁶ Streßler (2008), S. 71.

¹⁰⁷ Schikorsky (2003), S. 127.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 128.

¹⁰⁹ Vgl. Thesing (2014), S. 94-96.

Bevölkerung im Warschauer Ghetto zur Zeit des Nationalsozialismus, als wichtige historischen Dokumente. Zum anderen wurden seine erziehungswissenschaftlichen Forderungen posthum in den 60er und 70er Jahren populär und gewannen an Bedeutung für die pädagogische, antiautoritäre Denkweise nach dem Zweiten Weltkrieg.¹¹⁰ Wenn seine pädagogischen Vorstellungen schon damals erhört gewesen wären, dann hätten viele Kinder ein glückliches Schulwesen erlebt, doch dazu mehr im folgenden Abschnitt.

Janusz Korczak forderte demokratische Handlungsweisen von Erzieher und Pädagogen in einer Zeit, in der Kindern und Jugendlichen keine Freiheiten erlaubt waren. Er erinnert sich daran wie es war als kleiner Junge und Schüler in die Schule gegangen zu sein und was von Schülern erwartet wurde:

Unsere Schule ist eine Kaserne. Die Kinder machen wir mit Uhren in der Hand zu Mannequins, wir gleichen ihre Charaktere an, ordnen ihre Initiative aus. Wir haben die Kinder nummeriert, haben eine mit Tausenden von Gesetzen, Verordnungen und Anordnungen dem Gefängnis ähnliche Disziplin eingeführt. Wir führen mit ihnen kluge Reden, die zum sophistischen Verständnis beitragen. Die Kinder bekommen keine Luft in diesem brutalen, kalten, künstlichen Leben, das ohne jegliche Illusion und Poesie ist.¹¹¹

Bei Korczak konnte eine pessimistische Einstellung zur Institution Schule erkannt werden. Der Arzt wünschte sich mehr Rechte für die Kinder und postulierte dafür bereits im Jahr 1919 rechtliche Grundsätze in dem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“. Drei Grundrechte erachtet er als besonders wichtig¹¹²:

- 1) Das Recht des Kindes auf den eigenen Tod.
- 2) Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
- 3) Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

Zum ersten Recht sollte klargemacht werden, dass nicht der Tod eines Kindes gewünscht wird, sondern dass dieses ein Recht auf sein Leben hat. Damit richtet sich Korczak „gegen eine Erziehungsatmosphäre, die nur schützen will und dadurch vom Leben abhält, bis das Kind sich nicht mehr traut, selbstständige Schritte zu tun“.¹¹³ Man sollte dem Kind erlauben Fehler zu machen und ihm dadurch die Möglichkeit bieten Kämpfe und Enttäuschungen selbst

¹¹⁰ Vgl. ebd., S. 94-96, 107.

¹¹¹ Korczak, Janusz: *Verteidigt die Kinder!* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1978, S. 51.

¹¹² Vgl. Thesing (2014), S. 98-100.

¹¹³ Ebd., S. 99.

auszutragen. Die Angst vor dem Verlust des Kindes führt Eltern dazu das Kind vor allen Gefahren des Alltags schützen zu wollen und es dadurch zu „überbehüten“. ¹¹⁴

Der zweite Grundsatz sollte bedeuten, dass Kinder ihre Kindheit, Pubertät und somit alle Phasen des Erwachsenwerdens durchleben sollen in allen Zügen die möglich sind. Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sollten nicht zu kurz kommen. Vom Erziehungs- und Lehrbeauftragten verlangt Korczak folgendes:

Der Erzieher ist nicht verpflichtet, Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen, aber er ist verantwortlich für den heutigen Tag. ¹¹⁵

Was den Punkt 3) betrifft, so verlangt Korczak vom Erzieher „einen langen Atem, ein geduldiges Beobachten des Wachsens und Reifens“. ¹¹⁶ Im Vordergrund eines Unterrichts oder Erziehungsstils sollte nicht stehen den kindlichen, jugendlichen Willen zu brechen oder mittels Strafmaßnahmen zu erziehen, so wie es die Schwarze Pädagogik fordert, man sollte lediglich das Kind, Kind sein lassen, wie es ist und es nicht in etwas umformen, was es nicht sein will.

Es lässt sich deutlich festhalten, dass Korczak um ein gemeinsames, respektvolles Miteinander von Kindern und Erwachsenen bemüht war. So fasst Theodor Thesing die Bestrebungen Korczaks mit dem folgenden Abschnitt zusammen:

Nicht eine Erziehung zu hehren Zielen fordert er, sondern eine fröhliche, humorvolle Pädagogik, die das Leben heute bejaht. Er plädiert für ein Hinschauen und Beobachten, um Kinder zu verstehen und sich von ihrer faszinierenden Welt selbst faszinieren zu lassen. [...] Seine Bemühungen um das Kind sind immer schon Bemühungen um den Menschen. ¹¹⁷

Leider konnte sich diese Art des demokratischen Erziehungsstils in einem diktatorischen und autoritäreren Staat nicht durchsetzen. Korczaks pädagogischen Wünsche und Vorstellungen wurden erst lange nach seinem Tod in den 60er und 70er Jahre in der Forschung berücksichtigt und geehrt.

Nicht nur der pädagogische Stil und die Erziehungsmethoden wurden durch die Ansprüche des Diktators für Kriegspropaganda und antisemitische Denkweisen verunglimpft und missbraucht, sondern auch die Allgemein-, sowie Kinder- und Jugendliteratur mussten darunter leiden.

¹¹⁴ Ebd., S. 99.

¹¹⁵ Korczak, Janusz (1978), S. 17.

¹¹⁶ Thesing (2014), S. 100.

¹¹⁷ Ebd., S. 107.

3.2 Kontrolle der Literatur durch „schwarze Listen“

Noch während der Kaiserzeit und den imperialistischen Machtspielen der Kolonialstaaten vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland, konnte zunehmend in der Literatur eine Hinwendung zu „Kolonialromanen“¹¹⁸, sowie zu Kriegspropaganda hingewandten Romanen beobachtet werden. Krieg wurde in der Jugendliteratur verherrlicht und als spannendes Abenteuer dargestellt. Die Siegeszüge des 19. Jahrhunderts galten als Vorbilder für Geschichten und Erzählungen. Bis 1914 und somit bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde dieser Umstand hochgelobt und in der Kinder- und Jugendliteratur als Patriotismus verkauft. Während diese Art von Literatur damals dazu diente Jugendliche und Kinder für den Krieg und dessen Geschehnisse zu begeistern, folgte nachdem Krieg auch eine gegenteilige Entwicklung. Gerade in den 20er Jahren nach dem Ende des Ersten Weltkrieges kritisierten junge Schriftsteller, wie zum Beispiel Erich Maria Remarque und Ludwig Renn, den Chauvinismus, welcher in der Schule und im Militär verkörpert wurde und den Zynismus, durch welchen junge Männer naiv und gewissenlos agierten und dadurch im Krieg ihr Leben opferten.¹¹⁹ Nach dem Grauen und Schrecken des Ersten Weltkrieges, dauerte es fast keine 20 Jahre und der Zweite Weltkrieg, der wohl folgenschwerste und totalitärster Krieg der Menschheitsgeschichte, folgte – und mit diesem Ereignis zeichnete sich auch ein dunkles Zeitalter für die gesamte Literaturwelt ab.

Als Hitler 1933 mit der NSDAP an die Macht kam wurden sämtliche Romane, Erzählungen und Bände von bestimmten Autoren auf „schwarze“ Listen gesetzt und galten als verboten. Hier zu nennen sind die bekannten Listen, wie die „Liste I des schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ von 1936 oder die ein Jahr später entstandene „Wir lehnen ab“.¹²⁰ Erlaubt wurden parteikonforme, ideologische und deutsch-völkische Inhalte und Themen, Autoren wie Erich Kästner, Frank Wedekind und Erich Maria Remarque und noch viele mehr sollten verbannt und verbrannt werden. 1938 erfolgte der Anschluss Österreichs und mit diesem eine noch größere Machtausübung der Nationalsozialisten. Dadurch wurden weitere österreichische bzw. jüdische Autoren und deren bedeutenden Romane auf die „schwarzen“ Listen gesetzt, sowie Friedrich Torberg, Franz Werfel oder auch Franz Kafka.¹²¹

Etliche Schriftsteller und Autoren mussten emigrieren oder fliehen, weil sie entweder verfolgt wurden oder weil sie nicht publizieren durften, so wie Stefan Zweig oder Ödön von Horváth. So

¹¹⁸ Ebd. Schikorsky (2003), S. 110.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 110-113.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 126.

¹²¹ Vgl. ebd.

wurde die stärkste Waffe der Kritik und des Missstandes der Intellektuellen das literarischen Schaffen. Die Autoren, die publizieren werden durften, passten sich an oder wurden getötet, falls sie Kritik am Regime äußerten. Der restliche Teil, welcher in die Schweiz, in die USA oder in einen anderen Staat fliehen mussten, konnten zwar außerhalb Deutschlands und Österreichs publizieren, doch erlangten deren Werke erst späte Bekanntheit in den Nachkriegsjahren. Und dann gäbe es da noch Kinderbuchautoren, welche erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieg ihre Kriegsgeschehnisse, Traumata, Kindheitserinnerungen und Flüchtlingssituation verarbeiteten, wie zum Beispiel Christine Nöstlinger mit ihrem Werk *Maikäfer flieg!* oder Judith Kerr mit dem Kinder- und Jugendbuch *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*.¹²² Für diesen zeitlichen Abschnitt wurde eines der wenigen Prosawerke von Ödön von Horváth *Jugend ohne Gott* (1937/38) für die Analyse auserwählt. Der Entstehungshintergrund, sowie die Rezeption des Werkes sollen im *Abschnitt B* Kapitel 3 detaillierter berücksichtigt werden.

4 Historische Veränderung: ab 1960

Um den inhaltlichen und formalen Rahmen der Diplomarbeit zu berücksichtigen, beschäftigt sich das nachkommende Kapitel ausschließlich mit dem Zeitraum ab dem Ende der 60er bzw. der fortlaufenden 1970er Jahren bis 1990. Aus Gründen der Formalität wird der Zeitraum unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg ausgelassen, dies betrifft den Zeitpunkt des Wiederaufbaues (1945-1955/60). Es soll angemerkt werden, dass diese Zeitspanne zwar eine äußerst wichtige für die Geschichte Österreichs ist, jedoch ist diese nicht unmittelbar relevant für die Werkanalyse der ausgewählten Primärliteratur.

Wichtig für die österreichische Bildungspolitik erscheint das Jahr von 1962. Für die österreichische Sozialgeschichte und den weiteren Verlauf der Politik erscheint das Jahr 1970 und die Alleinregierung der SPÖ unter Bruno Kreisky. Die Bereiche der Wissenschaft und Forschung konnte unter der Regierung der SPÖ zu einem eigenen Ministerium zusammengefasst werden und bildeten eine wichtige Erneuerung für die Bildungspolitik.¹²³

Die Lebensformen wandelten sich ebenfalls erheblich, die bürgerliche Familie stellte bei weitem nicht mehr das einzige Ideal für junge Menschen dar.¹²⁴

¹²² Vgl. ebd., S. 126.

¹²³ Vgl. Streßler (2008), S. 76.

¹²⁴ Vöclka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. München: Wilhelm Heyne Verlag 2000, S. 331.

Wichtig wurde für die 60er und 70er Jahre die Bildungspolitik und der Wunsch nach neuen Lebensformen abseits der konservativen Familienstrukturen, wie sie Ende des 19. Jahrhundert bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts dargestellt wurden. Das Universitätssystem wurde reformiert, Stipendien wurden eingeführt und vergeben, neue Studienzweige wurden für die breite Bevölkerung eingeführt.¹²⁵ In der geschichtswissenschaftlichen Forschung wird jedoch der Zuwachs an Akademikern seither negativ betrachtet¹²⁶. In Österreich konnte ab den 60ern zunehmend eine „Globalisierung“¹²⁷ sowie „eine Internationalisierung, vielfach eine Amerikanisierung des Lebensstils der Menschen in Österreich“¹²⁸ beobachtet werden.

4.1 Schule ab den 60ern und Antiautoritärer Erziehungsstil

Erst im Jahr 1962, fast 20 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, wurden im Bereich der Schulgesetzentwicklung neue Regelungen geschaffen. Eine Art „Bildungspartnerschaft“ musste eingegangen werden, um überhaupt Änderungen beschließen zu können. Seit diesem Zeitpunkt ist es die Kernaufgabe der jeweiligen Regierungen Kompromisslösungen zu finden. In der Forschung als „institutionalisierter Konsenszwang“ bezeichnet, welcher prinzipiell als typisch-österreichische Haltung im Politikbereich betrachtet wird. Zu diesen Erneuerungen der Schulgesetze werden das Schulorganisationsgesetz (SchOG), das Schulaufsichtsgesetz, das Schulpflichtgesetz, das Privatschulgesetz und die Religionsunterrichtsgesetz-Novelle gezählt.¹²⁹ Nach dem §2 des SchOG von 1962 sollte folgende Aufgabe dem österreichischen Schulwesen zu kommen:

[...] Sie [die österreichische Schule] hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderliche Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten [sic!] Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herausgebildet werden.¹³⁰

Die Schulformen hatten sich ab 1945 bis zum angegebenen Zeitpunkt des Jahres 1962 kaum verändert. Der Wiederaufbau des Staatswesens stand im Vordergrund der Regierungsbestrebungen. So wurde erst ab 1962 auf Grund einer Novellierungswelle der

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Siehe Vocolka (2000), S. 331: Trotz mehrerer Studienreformen seit den 70er-Jahren, durch die versucht wurde, das Studium kürzer und praxisorientierter zu gestalten [...], ist die Studiendauer noch immer zu lang, und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt werden [...] immer schlechter. Die Jugend- und speziell die Jungakademiker-Arbeitslosigkeit [...] programmiert auch große Generationskonflikte vor.

¹²⁷ Vocolka (2000), S. 332.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Vgl. Streßler (2008), S. 90-100.

¹³⁰ Ebd., S. 92.

Pflichtschulbereich zusammengefasst in Volks-, Haupt und Sonderschule, sowie der neu geschaffene Polytechnische Lehrgang eingeführt. Die allgemeinbildenden Mittelschulen erhielten die fortan verwendete Bezeichnung der „allgemeinbildenden höheren Schule“ (AHS), welche wiederum in Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftkundliches Gymnasium für Mädchen unterteilt wurden. Die Oberstufen wurden stärker abgegrenzt durch die Unterscheidung zwischen realistischem, humanistischem und neusprachlichen Gymnasium sowie dem „Wirtschaftkundlichen Gymnasium für Mädchen“. Die Erneuerung des Schulsystems führt zu einer Abstimmung aller Schultypen aufeinander, welche einen möglichen Übertritt von einer Schulart in eine andere gestatten sollte. „Weiters wird festgesetzt, dass der Zugang zu öffentlichen Schule jedem ohne Unterschied des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Sprache oder des religiösen Bekenntnisses freisteht und das Schulgeldfreiheit besteht“¹³¹, heißt es zusammenfassend bei M. Streßler.

Die Studentenbewegung der 68er-Generation soll an dieser Stelle konturiert werden. Diese Generation bewegte nicht nur die politische Landschaft Österreichs, sondern auch die Bildungspolitik wie auch den Erziehungsstil. Jene Gruppierung von Studenten wird in der Dissertation nach Claudia I. Köhne wie folgt definiert:

Die nachwachsende Generation, die den Zweiten Weltkrieg nicht und die Nachkriegszeit gegebenenfalls in frühester Kindheit erlebt hatte, sah für sich nicht im Wiederaufbau – anders als ihre Eltern – der Sinn der eigenen gesellschaftlichen Existenz, sondern suchte sie zu verändern, zu modifizieren.¹³²

Die 68er traten für mehr Freiheiten, Menschenrechte und die Umwelt ein. Im Vordergrund standen pazifistische Revolution gegen die konservativen Denkweisen und veralteten Rollenbilder in der Gesellschaft.¹³³ Für den damaligen Lehrberuf war es keine leichte Zeit, denn dieser wurde zunehmend in einen Rollenkonflikt durch die 68er-Generation gedrängt. Erhardt und Hörner erläutern diesen Umstand mit den nachfolgenden Worten:

Lehrer wurden mehr als andere Erwachsene in dieser Zeit in die Unruhen verwickelt und waren dadurch „in ihrer Selbst- wie auch in ihrer Fremdeinschätzung gefährdet“. Der Lehrer steckte in seiner Rolle in einem Dilemma: Für die Schüler vertritt er die Erwachsenenwelt, er kann allerdings aufgrund der raschen wirtschaftlichen und technischen Entwicklung nicht stets auf dem neuesten Stand sein und hat damit seine Überlegenheit, das „Monopol der Weltdeutung“

¹³¹ Streßler (2008), S. 93.

¹³² Köhne, Claudia Isabelle: Familiäre Strukturen und Erziehungsstile zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Eine internet-basierte Befragung von Müttern. Dissertation Univ. Duisburg-Essen 2003, S. 291.

¹³³ Vöckel (2000), S. 332-336.

verloren, andererseits ist der Lehrer durch seine Schularbeit von der Erwachsenenwelt weitgehend isoliert, die Mehrheit der Erwachsenen rechnen ihn der Kinderwelt zu. [...] Der Rollenkonflikt des liberalen, progressiven Lehrers ist dabei besonders ausgeprägt: Er versteht die Probleme der Schüler und solidarisiert sich mit ihnen, muss aber in seiner Rolle als Lehrer über die Erhaltung von Autorität und schulische Anforderungen wachen.¹³⁴

Die Studentenbewegung der 68er Jahre forderte immer lauter „freiheitliche Formen der Kindererziehung“. Ein wesentlicher Wegbereiter war zu diesem Zeitpunkt Alexander S. Neill mit seinem Werk „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill“ (1969). In seiner Schrift fasste Neill seine Erkenntnisse aus der Internatsschule Summerhill, welche er mit seiner Ehefrau 1921 eröffnete, zusammen.¹³⁵ Die damaligen „traditionellen autoritären Strukturen in Familie, Schule, Arbeitsleben und Politik“¹³⁶ standen in der Kritik. Die Gesellschaft in den 20er Jahren war geprägt durch veraltete Muster, wie zum Beispiel „Unterordnung am Arbeitsplatz“ und „bedingungsloser Gehorsam beim Militär“.¹³⁷ Neu war bei Neill sein Konzept der antiautoritären Erziehung. Das Motto „*Die Schule sollte kindergeeignet gemacht werden und nicht die Kinder schulgeeignet*“¹³⁸ stand im Fokus des Erziehungs- und Unterrichtsstils. Schüler sollten „in völliger Freiheit und ohne disziplinarischen Zwang aufwachsen, nur sie selbst sein dürfen, ohne Lenkung durch Erwachsene, ohne Beeinflussung durch ethische und religiöse Unterweisung“¹³⁹ Die Forschung verweist jedoch auf das Missverständnis der 68er-Generation, welche Neills Grundlagen als „den revolutionären Wandel der Gesellschaft“¹⁴⁰ betrachten:

Ihm ging es keineswegs um die Abschaffung gesellschaftlicher Autoritäten, sein Konzept beinhaltete keine Vorbereitung eines Umsturzes politischer Macht, sondern die Schaffung einer pädagogischen Insel für Kinder [...].¹⁴¹

Nach dem Abklingen der Studentenrevolte folgten ab den 70er Jahren Versuche neuer Schul- bzw. Unterrichtsreformen in der Republik Österreich. Im Februar 1974 wurde das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) vom Parlament beschlossen. Dieses Gesetz forderte eine „Demokratisierung des inneren Schullebens“¹⁴² und beinhaltete die Rechte und Pflichten von Schülern, sowie die Gründung des Schulgemeinschaftsausschusses bestehend aus je drei

¹³⁴ Erhardt/Körner (2011), S. 260-261.

¹³⁵ Vgl. Thesing (2014), S. 111.

¹³⁶ Ebd., S. 114.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 111.

¹³⁸ Ebd., S. 114.

¹³⁹ Ebd., S. 115.

¹⁴⁰ Ebd., S. 121.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Streßler (2008), S. 101.

Lehrer-, Eltern- und Schülervvertreter. Wesentliche Fragen der Administration der Schulen wurden ebenso im SchUG verankert, wie zum Beispiel die Aufnahme von Schülern, die Unterrichtsordnung, das Aufsteigen und Wiederholen von Schulstufen, die Höchstdauer und Beendigung des Schulbesuchs.¹⁴³ Seit den 70iger Jahren erfolgen zahlreiche SchOG-Novellen durchgeführt, bis 1987 wurden alleine zehn beschlossene Novellen durchgesetzt, 1990 folgt schließlich die vierzehnte Gesetzneuerung. Dies soll verdeutlichen, dass seit den frühen 80er Jahren Jahr für Jahr, je nach regierender Partei oder führenden Unterrichtsministers, neue Novellen beschlossen wurden, um die „ständige Anpassung der schulpolitischen Organisation an sich ändernde Gegebenheiten“¹⁴⁴ zu ermöglichen.

Schule hat über die Jahrhunderte hinweg einige Funktion für sich entwickelt, manche Funktionen scheinen in bestimmten Zeiten ausgeprägter gewesen zu sein als in anderen. Maria Streßler befasste sich 2008 in ihrer historisch-anthropologischen Studie mit dem Wandel des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler in Österreich. Ihrem Anschein nach konnten folgende „Aufgaben im Hinblick auf Disziplinierung, Ökonomie und Kompensation“ seit den 60er Jahren konsequent in den österreichischen Schulen vorherrschen. Dazu gezählt wird ebenso die Selektionsfunktion (bereits seit den 19. Jahrhundert eingeführt) und die Allokationsfunktion. Letztere bedeutet, dass der Schulabschluss bestimmt, welche zukünftige Laufbahn eingeschlagen werden kann, ob niedriger oder höherer Berufsstand. Schule dient seit je her der „Vermittlung von Qualifikationen“. Allerdings gilt es diesen Aspekt kritisch zu durchleuchten, denn in der schnelllebigen Gesellschaft scheint es unmöglich diese Vermittlung aufrecht zu erhalten, schließlich verändern sich Qualifikationen mit der Zeit. Zum anderen wird die erzieherische Aufgabe der Schule immer deutlicher verlangt, da anderer „Sozialisationsinstanzen“, wie die Familie, nicht mehr ausreichen.¹⁴⁵ Somit werden nicht nur der Institution Schule, sondern auch dem Unterricht fortlaufend neue Ansprüche zugeschrieben:

Unterricht muss dazu beitragen, Vorbilder und Ideale zu kreieren, denen nachzueifern sich für die Kinder und Jugendlichen lohnt. In diesem Sinne sollte auch die Lehrperson ein Vorbild sein.¹⁴⁶

Mit den Veränderungen im Bildungswesen in Zweiten Republik erfolgte gleichfalls eine Entwicklung in der kinder- und jugendliterarischen Welt mit dem Schwerpunkt der Phantastik.

¹⁴³ Vgl. ebd., S. 101.

¹⁴⁴ Ebd., S. 105.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 13.

¹⁴⁶ Kliebisch, Udo und Roland Meloefski: LehrerSein. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S. 65.

4.2 Realistische und Phantastische Kinder- und Jugendliteratur

Ab den 1950er Jahren konnte sich langsam die Gattung der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur durchsetzen. Immer größer wurde das Interesse an einer fantasievollen und -anregenden Literatur für Kinder und Jugendliche. In Österreich konnte eine „Dominanz der phantastischen Erzählung bzw. des Adoleszenzromans“¹⁴⁷ (wieder) festgehalten werden. Die literarische Thematik der „Kindheit“, in der Kinder- und Jugendliteratur, nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgt erst ab den 60er Jahren in Österreich und lässt sich in den Erkenntnissen der Forschungsliteratur festhalten:

Erst in den frühen 1960er Jahren [...] entwickelte sich hierzulande eine eigene Tendenz, die als autobiographisch bezeichnet werden kann. Auch lassen sich zu dieser Zeit die literarischen Anfänge des Antiheimatromans festmachen.¹⁴⁸

Ein tragender Name lautet hierbei Ilse Aichinger mit ihrem Werk *Die größere Hoffnung* (1948) und wird eher zur Kindheitsliteratur gezählt anstatt zur Trümmerliteratur, genauso wie Werke von Ingeborg Bachmann und Marlen Haushofer. Zu dieser Form der Literatur mit dem Fokus auf „(Kriegs-) Kindheit“ wird auch Christine Nöstlingers *Hugo, das Kind in den besten Jahren* (1983) assoziiert. In der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur kommt man schließlich um die Autorin Christine Nöstlinger nicht herum. Für die vorliegende Diplomarbeit wurde jedoch ein realistisches Kinderbuch Nöstlingers ausgewählt, welches sich im speziellen im literarischen Rahmen der Schule befindet. Folgende Fragenstellungen sollen im Kapitel *Christine Nöstlinger: Schulgeschichten vom Franz* näher erläutert werden: wie Nöstlinger ihre realistischen Werke konstruiert und was die realistischen Aspekte in den Geschichten ausmachen. Die Kinderbuchreihe um den Buben Franz beinhaltet die wohl bekanntesten Schulgeschichten der 80er Jahre in Österreich. Das Thema der „Kindheit“ wird auch in diesem Werk auf eine amüsante, heitere Art und Weise dargestellt und regt zum Schmunzeln an, so wie einst auch Wilhelm Busch darum mit seinen Bildergeschichten um *Max und Moritz* bemüht war.

Um in der Literatur des 21. Jahrhunderts ebenso die Rolle des Lehrers und seines Schülers zu thematisieren, muss auf ein phantastisches Werk zurückgegriffen werden. Es handelt sich hierbei um den internationalen Bestseller *Harry Potter* von J. K. Rowling. Auch hier soll, wie

¹⁴⁷ Seibert, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas 2008, S. 157.

¹⁴⁸ Ebd., S. 173.

bereits in den vorangehenden Kapiteln, eine knappe Gattungsdefinition zur Phantastik- und Fantasyliteratur für Kinder und Jugendliche konturiert werden.

Hierfür gilt es das Werk Nils Kulik zu berücksichtigen, welcher wiederum zu seinen Erkenntnissen erlangte durch die Ausarbeitung bereits bestehenden Definitionsversuche aus den 70er Jahren von Gerhard Haas und Tzvetan Todorov. Todorov stellt damals fest:

Das Fantastische ist die Unschlüssigkeit, die ein Mensch empfindet, der nur die natürlichen Gesetze kennt und sich einem Ereignis übersieht, das den Anschein des Übernatürlichen hat.¹⁴⁹

Nach der Gegenüberstellung der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen geht Kulik überwiegend auf Haas Folgerungen ein. Kulik zitiert Haas und seinen Aufsatz „Phantasie und Phantastik“ aus dem Jahr 1982 in dem es heißt, dass der Phantastikbegriff ein weitläufiger ist, der es erlauben würde¹⁵⁰ „Märchen, Mythen, viele Volkssagen, phantastische Erzählungen im engeren Sinne und Sciencefiction sowie die meisten Utopien unter das Signat [sic!] des Phantastischen zu stellen“¹⁵¹.

Anhand unterschiedlicher theoretischer Grundlagen aus drei Jahrzehnten versucht Kulik phantastische Kinder- und Jugendliteratur in Hinblick auf den thematischen Schwerpunkt des Guten und des Bösen zu analysieren. Auf Kuliks Forschungserkenntnisse in Hinblick auf das Gute und Böse in der phantastischen Literatur, im Speziellen auf das Verhältnis zwischen dem Schüler Harry Potter und Schuldirektor Albus Dumbledore, soll an späterer Stelle zurückgegriffen werden. An diesem Punkt soll schließlich nach Maren Bonacker vorangestellt werden, wie 1990 Fantasy Fiction neu entdeckt wurde und durch Rowlings Harry Potter-Bänder eine neue Dimension der phantastischen Welt der Zauberei und Magie eröffnet wurde. Bei Harry Potter handelt es sich um ein „Zweiwelten-Modell“, denn es ist dem Protagonisten möglich von der realfiktiven Welt in die magische überzutreten. Dieses zauberhafte Portal wird durch den Gleis 9 $\frac{3}{4}$ dargestellt.¹⁵²

Um zum Schwerpunkt und Kern der Diplomarbeit zu gelangen, soll abschließend erfasst werden, dass sich das Schulwesen und mit diesem die Rolle des Lehrers durch die Jahrhunderte verändern musste. Die Gesellschaft forderte von Lehrkörpern in verschiedenen zeitlichen und geschichtlichen Abschnitten unterschiedliches Können und Ansehen. Der Lehrerberuf hat sich

¹⁴⁹ Todorov, Tzvetan: Einführung in die fantastische Literatur. Frankfurt 1992, S. 26.

¹⁵⁰ Kulik, Nils: Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005, S. 22-31.

¹⁵¹ Ebd., S.31.

¹⁵² Vgl. Bonacker, Marion: Die 1990er-Jahre: Ein neues Image für die Fantasy Fiction. In: *kjl & m. forschung. schule. bibliothek* 68/3 (2016), S. 26.

mit den gesellschaftlichen und industriellen Fortschritten stetig weiterentwickelt. Zu den Veränderungen des Berufsstandes der Lehrer, setzte sich auch mit der Zeit neue Schulreformen durch. Zeitgleich bildete sich ebenfalls die Kinder- und Jugendliteratur mit jedem ereignisreichen Jahrzehnt fort. Es lässt sich klar festhalten, dass sich gesellschaftliche Veränderungen stark auf die Kinder- und Jugendliteratur auswirken, zudem führt politischer Wandel oft zu Reformen im Schulwesen und dies wiederum verlangt von jungen und alten Lehrern zur Folge bestimmte Verhaltensweisen und fachliche Kompetenzen. Wie tatsächlich das Motiv des Lehrers in der ausgewählten Primärliteratur verarbeitet wurde und wie sich die unterschiedlichen Rollen der Lehrpersonen zu den dargestellten Protagonisten verhalten, wird auf den kommenden Seiten näher erläutert werden. Es folgt im nächsten Kapitel ein Abriss der gegenwärtigen Erwartungen und Vorstellungen von Unterricht und den darin agierenden Lehrkörper.

5 Gegenwärtige Erwartungshaltung des Unterrichts und des Lehrers

Georg Kerschensteiner (1961) beantwortet einst die Frage, wer Lehrer werden sollte, mit der Antwort:

Nur derjenige, der stets Seligkeit im Wirken am geistigen und seelischen Wachstum anderer empfindet, der in unerschütterlichem Glauben an die Sieghaftigkeit der zeitlosen Werte im Menschengeschlecht leben kann, der an sich erfahren hat, daß [sic!] er, indem er lehrt, eine Schar junger Geister nicht bloß durch die Sachlichkeit seines Unterrichts, [...] der endlich so viel reine Jugend in sich trägt, daß [sic!] alle Last der Jahre und alle Reife des Lebens den sprudelnden Quell nicht zu verschütten vermag.¹⁵³

Dieser Abschnitt der Diplomarbeit widmet sich der neuzeitlichen, gegenwärtigen Unterrichtsführung und im Allgemeinen der Rolle des Lehrers im Alltag eines Schülers. Während der literaturanalytischen Vorgehensweise konnte erkannt werden, dass es unterschiedliche Arten von Lehrern in der Kinder- und Jugendliteratur gab und gegenwärtig noch immer gibt. Es lässt sich vorab ebenso festhalten, dass es den idealen Lehrertypus nicht wirklich gibt. Es gibt jedoch Erwartungen, wie dieser aussehen könnte, so wie es einst Kerschensteiner formuliert hatte. Gegenwärtig bleibt es dem jungen aber auch dem erfahrenen Lehrer selbst überlassen, von der Fülle an dargestellten Lehrerfiguren aus der literarischen Welt positive sowie negative Eigenschaften für sich und den realen Schulalltag herauszunehmen und Schlüsse für die eigene Unterrichtsführung herauszuziehen. Da dies jedoch einen enormen

¹⁵³ Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers. München: R. Oldenbourg Verlag ⁸1961, S. 111-112.

Zeitaufwand bedeutend würde, gibt es zahlreiche durch Studien erforschte, bildungswissenschaftliche Theorien, welche sich mit dem Thema des guten Lehrers und des guten Unterrichts im Detail auseinandersetzen. Dank der Bildungswissenschaft ist Unterricht ein eigenes Forschungsfeld mit interessanten und bedeutenden Erkenntnissen geworden. Mittlerweile ist man sich dessen bewusst, dass guter Unterricht ausschließlich abhängig ist von gut ausgebildeten, sozialkompetenten Lehrern. Demnach werden im 21. Jahrhundert vom Lehrkörper spezifische Kenntnisse und differente Werte erwartet als im 19. oder 20. Jahrhundert.

5.1 Bedeutung von Unterricht im Allgemeinen

In der pädagogischen Ausbildung wird häufig von der Rolle des Lehrers gesprochen. Damit soll eine Differenzierung zwischen dem Berufsfeld und der Privatperson gemacht werden. Es gilt im Unterricht tatsächlich, die Rolle des Lehrers anzunehmen, in dem man die eigene Persönlichkeit soweit in den Hintergrund drängt oder diese mit der Rolle des Lehrers verbindet, damit folgende Eigenschaften an Schüler vermittelt werden können: „Gerechtigkeitssinn, Leistungsbereitschaft [und] Wertebewusstsein“¹⁵⁴.

Demzufolge sollten im Unterricht bestimmte Ziele verfolgt werden, um die Schüler zu selbständigen, erwachsenen Wesen zu formen. Folgende Punkte sollten vordergründig während einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden¹⁵⁵:

- Selbstverwirklichung bzw. Persönlichkeitsmerkmale erkennen und entwickeln;
- Soziale Verantwortung übernehmen;
- Selbstständiges Arbeiten fördern;
- Kritisches Denken ermöglichen;

Das bedeutungsschwerste Ziel, „mündige Schüler-Persönlichkeiten“¹⁵⁶ zu entwickeln, sollte laufend im Schulgeschehen verfolgt werden. Durch die gewählte Art des Unterrichts und der verwendeten Unterrichtsmodelle und -methoden soll die Erreichung bestimmter Kompetenzen gefördert werden. So liegt es an der Lehrperson in welche Richtung und wie sich die Persönlichkeit eines jeden Schülers (weiter-) entwickelt.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Vgl. Kliebisch/ Meloefski (2006), S. 65.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 65-66.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 66.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

Ein weiterer Aspekt nach Koch soll hierbei angemerkt werden, dieser stellte fest, dass Schüler, welche *nicht* lernen, damit auch *nichts* (er-)lernen, auch wenn sich der „Lehrer mit allem Wissen und Engagement, mit seiner Erfahrung, seinem Takt und seinen didaktischen Techniken bemüht“¹⁵⁸ hat. Hinsichtlich dessen lässt sich festhalten, dass „erfolgreiches Lehren und Unterrichten nicht nur von der Intention und dem Können des Lehrers, sondern ebenso sehr vom Lernen des Schülers“¹⁵⁹ abhängt:

Man kann deshalb sagen, dass das Lehren nichts anderes bedeute als Lernenlassen [sic!].¹⁶⁰

Einen gegenwärtig modernen Unterrichtsstil beschreiben Kliebisch und Meloefski (2006) mit einem interessanten, pädagogischen Ansatz. Beide sind als Studiendirektoren für Pädagogik und Erziehungswissenschaften Experten auf dem Gebiet der Unterrichtsführung, sowie den Kompetenzerwartungen von Lehrpersonen. Die Autoren bieten mit ihrer Analyse zu neuartigen Unterrichtsmodellen einen gelungenen Einblick in die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Unterricht von Lehrpersonen in der Schule gestaltet werden kann. Unterricht verfolgt das Ziel der Aneignung von Eigenschaften, welche für die gegenwärtige pluralistische Gesellschaft von Nöten sind. Somit sollen Unterrichtseinheiten an die zeit- und gesellschaftlichen Ansprüche geformt werden, dies wird als die grundlegende Aufgabe einer Lehrperson angesehen.¹⁶¹

In der pädagogischen Praxis wird vermehrt das Augenmerk auf die „Schülerorientierung“¹⁶² gelegt und soll im engeren Sinne bedeuten, dass der Schüler selbstständig auf den Unterricht und dessen Inhalt eingehen kann und zum anderen, dass dieser bewusst das Lernen steuern kann. Je nach vorherrschender Lernbedingungen soll der Schüler sein eigener Förderer der Lerntätigkeit werden. Unterstützung und Hilfe darf erfahren und herausgefordert werden. Bei dem schülerorientierten Unterricht stehen sich immer zwei Arten von Momenten gegenüber:

Selbststeuerung und Anleitung, Spontaneität und Stimulierung sowie Selbstbestimmung und Vorgaben.¹⁶³

Durch das Lernen werden neue Lernprozesse entwickelt, welche vom Schüler subjektiv wahrgenommen werden und selbstständig geleistet werden müssen. Dem Schüler werden Hindernisse und Probleme in dem Lernweg gestellt und durch „Ungleichgewichte“¹⁶⁴ wird sein Denken über den Maßen gefordert, damit sich dieser mit dem Inhalt des Lernens

¹⁵⁸ Koch, Lutz: Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 75.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ Kliebisch/Meloefski (2006), S. 52.

¹⁶² Ebd.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd.

auseinandersetzen kann. Der „Lehr- bzw. Lernprozess“¹⁶⁵ ist der Mittelpunkt des schülerorientierten Unterrichts. Des Weiteren formulieren Kliebisch und Meloefski den geforderten Prozess mit den Worten:

Dieser Prozess wird so ausgerichtet, dass die Schüler die Möglichkeit haben, sich ihrem eigenen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und dem Leitbild des aktiven und selbstständigen Arbeitens zu folgen.¹⁶⁶

Im Zuge des Unterrichts sind bestimmte Faktoren von Bedeutung, wie zum einen das „Lernarrangement“¹⁶⁷ und zum anderen die bereits erwähnte „Lehrerrolle“¹⁶⁸. Lernarrangements sollen Schüler ermutigen sich Wissen selbstständig anzueignen, zu strukturieren und anzuwenden. Um dem Lernbedürfnis von Schülern gerecht zu werden, gilt es an dieser Stelle die „Lerninhalte, Arbeitsformen und Anforderungen“¹⁶⁹ konstruktiv zu wählen, um sie nicht verzweifeln zu lassen oder zu verwirren. Irritationen sind gewünscht, doch lediglich in einem angebrachten Rahmen, um damit Verknüpfungen von Wissen zu fördern und um bekannte Strukturen zu aktivieren. Der Schüler sollte in den Unterricht eingebunden werden, um ihm ebenfalls die Möglichkeit der Mitwirkung zu bieten. Neue Erkenntnisse und Erfahrungen sollen durch diese Art von Unterricht ermöglicht werden.¹⁷⁰

Im schülerorientierten Unterricht erfährt die Rolle des Lehrers eine Veränderung. Dieser sollte nun darauf bedacht sein, seinen Schützlingen nicht nur den Schutz zu bieten, sondern auch Hilfestellungen zu leisten, wenn diese Unterstützung benötigen. Der Schüler soll sein eigenes Lernprogramm entwickeln und zugleich zur Selbstständigkeit angeleitet werden.¹⁷¹

Der Lehrer ist im 21. Jahrhundert aufgefordert bestimmte „Funktionen“¹⁷² im Unterricht zu gewährleisten und konsequent zu fördern. War diese Funktion einst nur das stumpfe Auswendiglernen durch eintönigen Frontalunterricht, so wird jetzt darauf geachtet, Interessen zu fördern, Lernhilfen zu ermöglichen, Maßnahmen zur Förderung rechtzeitig zu erkennen und vorzustellen. Zudem folgt der Aspekt der Rücksprache mit den Schülern und dem Lehrer. Unterricht wird als gemeinsame ‚Sache‘ angesehen. Ziele für den Unterricht werden mit der Klasse besprochen und klar definiert. ‚Fair Play‘ und Transparenz stehen mittlerweile im

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Vgl. Ebd.

¹⁷¹ Vgl. Ebd., S. 53.

¹⁷² Ebd.

Vordergrund. Der Schüler soll sich selbst als Subjekt seines Lernprozesses erkennen, eine Vorstellung, welche im 19. und 20. Jahrhundert undenkbar erschien. Der Schüler im Vordergrund und nicht mehr die Autoritätsperson ‚Lehrer‘, wie soll das funktionieren?

Hierfür sollte garantiert werden, dass unterschiedlichste Methoden und Sozialformen angewendet werden, welche das schülerorientierte Handeln im Unterricht gewährleisten. Vieles liegt gegenwärtig auf der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Der Lehrer ist folglich Unterstützer und Beobachter der Lernprozesse und der Erkenntnisgewinnung der jeweiligen Individuen. Irritationen, wie zum Beispiel Störungen und Äußerungen der Schüler, sollen von der Lehrperson wahrgenommen werden und anschließend gilt es darauf gekonnt zu reagieren. Daher geht dem Lehrer und seinem Unterricht etwas voraus – die notwendige Planung der Lerninhalte und die nötige Berücksichtigung der möglichen Lernschwierigkeiten seitens der Heranwachsenden.¹⁷³

Man könnte hier anknüpfen an Wilhelm Humboldt und seiner pädagogischen Leitideen des 19. Jahrhunderts. Er fordert von Unterricht die Berücksichtigung und Bezugnahme zur „Freiheit des Menschen“, der „Bildung der Persönlichkeit“ und der „Bildung als umfassendes Geschehen“.¹⁷⁴ Nach theoretischen Grundlagen Hilbert Meyers folgt die These:

Kein Lehrer kann Lernen machen. Lehrer nehmen auf das Lernen nur einen indirekten, wenn auch wichtigen Einfluss, indem sie die Gestaltung der Unterrichtsstrukturen an den vermuteten Lernstrukturen orientieren.¹⁷⁵

So führt er diesbezüglich aus, dass „guter Unterricht [...] auf eine geschickte Art und Weise zwischen den Ansprüchen der Aufgabenstellung und den vorhandenen Kompetenzen und Motivationslagen der Schülerinnen und Schüler“¹⁷⁶ ausgeglichen werden muss. Der Wandel vom inhaltlich geprägten, konservativen auf Bestrafung basierenden Unterricht, sowie dem dominanten, respekt einflößenden Lehrertyp hat im 21. Jahrhundert einen neuen Höhepunkt erreicht. Unterricht beeinflusst das Leben der Schüler wie einst auch heute noch, der Fokus liegt jedoch deutlich auf den Wünschen und Begabungen der Schüler.

5.2 Guter Unterricht nach Meyer

Von einem gut ausgebildeten und engagierten Lehrkörper sollte auch ein guter Unterricht erwartet werden. Hilbert Meyer ist der wohl bedeutendste Bildungswissenschaftler des 21.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Thesing (2014), S. 234.

¹⁷⁵ Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag ¹¹2016, S. 168.

¹⁷⁶ Ebd.

Jahrhunderts. Mit seinem Werk „Was ist guter Unterricht?“ (2016) bemüht sich der Autor eine praxisorientierte Antwort auf die betitelte Frage zu finden. Dies gelingt ihm, wie es scheint, mit den „Zehn Merkmalen guten Unterrichts“¹⁷⁷ – einem von ihm zusammengeführten „Kriterienmix“¹⁷⁸. Dieser beinhaltet¹⁷⁹:

(1) die klare Strukturierung des Unterrichts, (2) den hohen Anteil echter Lernzeit, (3) ein lernförderndes Klima, (4) die inhaltliche Klarheit, (5) das sinnstiftende Kommunizieren, sowie eine (6) Methodenvielfalt. Zudem folgen (7) die individuelle Förderung, (8) das intelligente Üben, (9) die transparenten Leistungserwartungen und (10) eine vorbereitete Umgebung.

Meyer verlangt nicht, dass Lehrer all diese Punkte im Unterricht abarbeiten, er verweist lediglich darauf, dass man sich daran orientieren kann. Er konzipierte diese Merkmale für alle Schulformen und jede Art von Unterricht. Zudem ist es wichtig, dass jeder Lehrer sich der Punkte bedient, welche für seinen Unterricht von Bedeutung sind. Jedes Merkmal kann und soll für den Lehrer und seine Schüler umgeformt und adaptiert werden, wie es für den Moment gebraucht wird.¹⁸⁰

Des Weiteren nennt Meyer Gütekriterien eines erfolgreichen Unterrichts nach Jacob Kounin, welche eine effiziente Klassenführung ermöglichen sollen. Nach Kounin lauten diese:

Allgegenwärtigkeit des Lehrers, Reibungslosigkeit und Schwung, Geschmeidigkeit des Ablaufs, Störungsprävention, der Blick auf die ganze Lerngruppe, geschicktes Management der Übergänge, abwechslungsreiche und anspruchsvolle Einzelarbeit, sowie das Erkennen und Vermeiden vorgetäuschter Schüleraufmerksamkeit.¹⁸¹

Meyer merkt lediglich an, dass diese Kriterien 35 Jahre alt sind und auf einen „stark lehrerzentrierten, aus unterrichtsmethodischer Sicht konventionellen Unterricht“¹⁸² angepasst wurden. Er erweiterte diese Merkmale mit einem weiteren Kriterium nach Gert Lohmann aus, dem „kooperativen Management, in dem die Schülerinnen und Schüler schrittweise Verantwortung für die Unterrichtsführung übernehmen“¹⁸³.

¹⁷⁷ Ebd., S. 17.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., 17-18.

¹⁸¹ Ebd., S. 32-33.

¹⁸² Ebd., S. 33.

¹⁸³ Ebd., S. 35.

Der interessante Aspekt bei Meyer ist die Tatsache, dass er selbst das Güte Merkmal der „fachlichen Korrektheit“¹⁸⁴ nicht in seinen „Kriterienmix“ aufnimmt. So heißt es in seinem Werk:

Dort, wo die fachliche Korrektheit anfängt, hört das Verständnis der Schüler oft schon auf. Das heißt, sie haben nur geringe Chance, selbst zu erleben und zu überprüfen, ob die Informationen und Erklärungen des Lehrers fachlich richtig sind oder nicht.¹⁸⁵

Meyer hält fest, was im 19. und 20. Jahrhundert unmöglich gewesen wäre – der Lehrer braucht und soll gar nicht das Fachliche in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, sondern es sollte ausreichen, „wenn sich der Lehrer darum bemüht, die in den Lehrplänen, Fachdidaktiken und Schulbüchern von kompetenten Fachleuten getroffenen Klärungen zu übernehmen, um sie möglichst korrekt in den Unterricht einzubringen.“¹⁸⁶ Konnte man noch deutlich erkennen, dass in den vorangehenden Jahrhunderten, ausschließlich Fachwissen im Vordergrund eines ausgebildeten Lehrers stand, so ist nun ein Wechsel von Statten gegangen, welcher den Lehrberuf und seine Ausbildung schülerzentriert gestaltet. Selbstverständlich ist ein Fachwissen erforderlich und „schafft Beweglichkeit im Eingehen auf Schülervorstellungen“¹⁸⁷. Jedoch ist die „Orientierung am Lehrplan“¹⁸⁸ wichtiger geworden. „Fachliche Fehler“¹⁸⁹ sollten vermieden werden und gar nicht erst neu produziert werden. Schließlich soll der Lehrer sich auf die fachwissenschaftliche Korrektheit der Lehrpläne und Schulbücher verlassen können. Diese Korrektheit obliegt bei dem Verfasser oder dem Ministerium, welches sich um die Lehrpläne kümmert.¹⁹⁰

Meyer befasste sich zudem mit dem Verhältnis von Unterricht und Lernerfolg und stellt anhand empirisch belegten Studien der Unterrichtsforschung nach Christopher Jencks (1972), Michael Rutter (1980) und Wolfgang Einsiedler (1997) fest, dass nicht ausschließlich der Lehrer für den Lernerfolg seiner Schüler verantwortlich ist. Berücksichtigt werden sollten schließlich auch das „familiäre und soziale Umfeld“, die „Begabung“ und die „Unterrichtsqualität“.¹⁹¹ Im Bezug zu den vorangestellten zehn Merkmalen guten Unterrichts, fasst Meyer abschließend zusammen,

¹⁸⁴ Ebd., S. 65.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd. 66.

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 155.

dass eine starke Ausprägung dieser dazu führt, dass ein höherer Lernerfolg bei Schülern ermöglicht werden kann.¹⁹²

5.3 Unterricht als Erziehung

Unterricht, wie in den vorangestellten Kapiteln beschrieben wurde, hat sich deutlich in den letzten Jahrzehnten verändert. Mittlerweile ist der Lehrberuf vielschichtiger geworden. Es gilt neben dem Unterrichten, auch die jungen Generationen zu erziehen. Doch was bedeutet der Begriff der Erziehung in der globalisierten, fortschrittlichen Welt? Was bezweckt das „Erziehen“¹⁹³ im Unterricht?

Eine globale Welt braucht umfassend gebildete Menschen, Menschen, deren Kompetenz sich auf das gesamte Spektrum sozialer Interaktion beziehen.¹⁹⁴

„Gebildete Menschen“ sind das Ziel der Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Durch Bildung zur Erziehung und durch Erziehung zur Bildung. Damit Schüler erfolgreich erzogen werden können, sollen Kompetenzbereiche als Orientierungshilfen für den Lehrer und die jeweilige Bildungsanstalt dienen. Vier Kompetenzbereiche werden schließlich unterschieden und im Unterricht verknüpft: die „personale Kompetenz“, die „Aktions- und Handlungskompetenz“, die „Fach- und Methodenkompetenz“ und die „sozial-kommunikative Kompetenz“¹⁹⁵. Um den Hintergrund von Kompetenzen zu verstehen, sollte eine Begriffsbestimmung nach Kliebisch und Meloefski erfolgen:

Strukturell basiert jede Kompetenz auf Wissen und wird durch Überzeugung, so genannten Glaubenssätze, definiert und stabilisiert. Kompetenzen drücken sich in Verhaltensdispositionen aus, also letztlich in den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Mensch hat.¹⁹⁶

Somit lassen sich, zusätzlich zu den erzieherischen und lehrreichen Tätigkeiten, folgende Handlungsweisen anhand der Forschungserkenntnisse bei Lehrpersonen erkennen¹⁹⁷:

Diagnostizieren und Fördern; Beurteilen; Beraten; Organisieren und Verwalten; Evaluieren, Innovieren und Kooperieren;

Maria Streßler befasste sich in ihrer historisch-anthropologischen Studie mit dem Wandel des Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler in Österreich. Ihrem Anschein nach konnten folgende „Aufgaben im Hinblick auf Disziplinierung, Ökonomie und Kompensation“ seit den

¹⁹² Vgl. ebd., S. 156.

¹⁹³ Ebd., S. 61.

¹⁹⁴ ebd., S. 61.

¹⁹⁵ Kliebisch/Meloefski (2006), S. 62-63.

¹⁹⁶ Ebd., S. 62.

¹⁹⁷ Ebd., S. 68-94.

60er Jahren konsequent in den österreichischen Schulen vorherrschen. Dazu gezählt wird ebenso die Selektionsfunktion (bereits seit den 19. Jahrhundert eingeführt) und die Allokationsfunktion. Letztere bedeutet, dass der Schulabschluss bestimmt, welche zukünftige Laufbahn eingeschlagen werden kann, ob niedriger oder höherer Berufsstand. Schule dient seit je her der „Vermittlung von Qualifikationen“. Allerdings gilt es diesen Aspekt kritisch zu durchleuchten, denn in der schnelllebigen Gesellschaft scheint es unmöglich diese Vermittlung aufrecht zu erhalten, schließlich verändern sich Qualifikationen mit der Zeit. Zum anderen wird die erzieherische Aufgabe der Schule immer deutlicher verlangt, da anderer „Sozialisationsinstanzen“, wie die Familie, nicht mehr ausreichen.¹⁹⁸

Der zunehmende Wertepluralismus unserer Gesellschaft sowie die Schnelllebigkeit der Zeit erfordern eine Schulbildung und -erziehung, die von der reinen Wissensvermittlung abrückt und den Schülern dafür Handlungsmuster und Fähigkeiten zu Verfügung stellt, mit denen sie sich in der Gesellschaft und im späteren Beruf zurechtfinden und neuen Situationen flexibel gegenüber treten können.¹⁹⁹

Es ist von größter Bedeutung zu verstehen, dass den Kompetenzen gegenwärtig das „ganzheitliche Menschenbild“²⁰⁰ zu Grunde liegt. Dies bedeutet für den Unterricht folgendes:

Unterricht darf nicht im Vermitteln von Fakten aufgehen, er muss auch weitere Strukturen menschlichen Seins berücksichtigen. [...] Unstrittig ist: Unterricht muss didaktisch reduziert das Wissen vermitteln; er sollte problemorientiert angelegt sein und den Schülern helfen, Problemstellungen fakten- und sachbezogen zu durchschauen, zu bearbeiten und im Rahmen des Möglichen zu lösen.²⁰¹

Unterricht bedeutet kritisch zu handeln und zu denken, Verknüpfungen von Wissen und Erkenntnissen zu fördern und Kontexte zu erschließen, welche im späteren Berufsleben und Alltag anwendbar und nützlich sein könnten. Kliebisch und Meloefski merken zudem an, dass die Vermittlung von Werten eine weitere wichtige Rolle für den Unterricht spielen muss. Da die Schüler zu zukünftigen vernunfttagierenden Mitmenschen werden sollen, vor allem im Hinblick auf die Mitbestimmung in der demokratischen Gesellschaft und deren weiteren Fortbestand, muss stets hervorgehen, wie wichtig Wertevermittlung im Klassenzimmer ist.²⁰²

¹⁹⁸ Vgl. Streßler (2008), S. 13.

¹⁹⁹ Ebd., S. 105-106.

²⁰⁰ Kliebisch/Meloefski (2006), S. 64.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 64-65.

²⁰² Vgl. ebd.; S. 65.

5.4 Selbstreflexion des Lehrers

Die Selbsteinschätzung der eigenen Lehrtätigkeit und die Bereitschaft, Konsequenzen aus dem Feststellungen zu ziehen und umzusetzen, stellen wichtige Gesichtspunkte der Selbstreflexion des Lehrers dar. Ein anderer Gesichtspunkt ist der, Dritten (z. B. Eltern) gegenüber Rechenschaft über die eigene Tätigkeit ablegen zu können.²⁰³

Das Modell der Selbstreflexion klingt wie die Lösung des ‚schlechten Lehrer‘-Problems. Der Lehrer soll über sein Denken und sein Handeln, im Hinblick auf „die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht“²⁰⁴ nachdenken. Um seinen Schülern die nötige Förderung zu gewährleisten sollte der Lehrer seine Unterrichtspraxis reflektieren können, in Form eines schriftlichen Dokuments. In diesem soll das eigene „Lehrerbild“²⁰⁵ genauer durchleuchtet werden, um Entwicklungsprozesse an der eigenen Person festzuhalten und damit Rückschlüsse für einen gelungenen Unterricht ziehen zu können. Die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und selbst Fehlentscheidungen gilt es zu hinterfragen und die eigene Persönlichkeit sollte zudem kritisch betrachtet werden. Hilbert Meyer hingegen weitet die Selbstreflexion aus und stellt ebenso die „Balancierungsaufgaben der Lehrer“²⁰⁶ in den Vordergrund, in dem er sagt:

Professionelle Lehrerinnen und Lehrer sind Meister im Ausbalancieren konkurrierender Ansprüche an Unterricht und Erziehung.²⁰⁷

In der didaktischen Theoriebildung wurden bestimmte Aufgaben bereits verfasst, wie

- (1) die Ausbalancierung von Führung und Selbsttätigkeit;
- (2) die Balancierung des Lernens in der Gemeinschaft mit dem Lernen für sich;
- (3) die Aufgabe, zwischen den je individuellen Lernvoraussetzungen und Interessen einerseits, den Lehrplanvorgaben und Bildungsansprüchen andererseits zu vermitteln;
- (4) die Ausbalancierung von fachlichen und überfachlichen Lernzielen;
- (5) die Ausbalancierung von eher lehrgangsförmigem mit eher projektförmigem und eher individualisiertem Unterricht.²⁰⁸

Meyer legt in seiner Forschung den Fokus auf die Struktur und Organisation von Unterricht und auf bestimmte Faktoren, welche der Lehrer berücksichtigen muss, wie bereits auf den

²⁰³ Ebd., S. 101.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Ebd., S. 102.

²⁰⁶ Meyer (2016), S. 166.

²⁰⁷ Ebd., S. 167.

²⁰⁸ Ebd., S. 166.

zurückliegenden Seiten erläutert. Ein weiterer Bildungsforscher soll an dieser Stelle nicht außer Acht gelassen werden. Der international renommierte Neuseeländer John Hattie mit seiner Metaanalyse und Studienzusammenfassung in seinem 2008 erschienen Buch „*Visible learning*“. Hattie konnte anhand seiner gewonnenen Erkenntnis festhalten, dass guter Unterricht und der damit einhergehende Lernerfolg bei Schülern, ausschließlich von der Kompetenz des Lehrers abhängig ist:

Für Hattie darf ein Lehrer kein bloßer Lernbegleiter sein, kein Architekt von Lernumgebungen („*faciliator*“). Will er etwas erreichen, muss ein Lehrer sich vielmehr als Regisseur verstehen, als „*activator*“, der seine Klasse im Griff und jeden Einzelnen stets im Blick hat.²⁰⁹

In seinem zweiten Buch 2011 „*Visible Learning for Teachers*“ erläutert Hattie die „Pädagogik der permanenten Selbstreflexion“. „Ein guter Lehrer sieht den eigenen Unterricht mit den Augen seiner Schüler“ lautet die Devise bei Hattie. Nicht die Schwächen der Schüler seien das Problem eines schlechten Lernerfolgs, „stattdessen müsse der Lehrer sich fragen, was er falsch macht, wenn seine Klasse beim Lernen nicht vorankommt“.²¹⁰ Ein guter Lehrer verfügt laut Hatties Erkenntnissen über „ein breites Repertoire von Unterrichtsstilen“, die je nach Unterricht und Klasse ausprobiert werden sollen und wenn nötig verworfen werden können. Wichtig erscheint in der Forschung zudem die emotionale Ebene im Unterricht:

Ohne Respekt und Wertschätzung, Fürsorge und Vertrauen könne Unterricht nicht gelingen [...].²¹¹

Ein „pädagogisches Patentrezept“²¹² für Unterricht und Lehrer konnte innerhalb der vorangestellten Theorien nicht erwartet werden. Schule, Unterricht, demnach Bildung sowie Erziehung hängen stets mit gesellschaftlichen Erwartungen, politischen Umbrüchen und soziokulturellen Bedingungen ab. Wie sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Kinder- und Jugendliteratur widerspiegelt soll im nachfolgenden *Abschnitt B* der Diplomarbeit analysiert werden.

²⁰⁹ Spiewak, Martin: Hattie Studie. Ich bin superwichtig! In: Die Zeit 2/2013. Online aufrufbar unter: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (letzter Zugriff 12.11.2017).

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Ebd.

²¹² Ebd.

B Werkanalyse: Lehrerrolle in der Literatur

Der Fokus dieser Diplomarbeit liegt auf dem Forschungsschwerpunkt der Schüler- und Lehrerrollen und deren Wechselwirkung aufeinander in den ausgewählten Werken von Wilhelm Busch, Friedrich Torberg, Ödön von Horváth, Christine Nöstlinger und zu guter Letzt J. K. Rowling. In diesem Kapitel folgt die Analyse dieser spezifischen Thematik in der chronologischen Reihenfolge, so wie sie bereits in der Einleitung erwähnt wurden.

Um die Forschungsfragen²¹³, wie sie bereits in der Einleitung der vorliegenden Arbeit festgehalten wurden, beantworten zu können, soll hier die Anmerkung aus bildungswissenschaftlicher Sicht, nach den Erkenntnissen von Lutz Koch, zum Thema Unterricht vorangestellt werden, welcher meint, dass „Unterricht [...] eine Tätigkeit mit ungewissem Ausgang“²¹⁴ sein kann. Diese Behauptung ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, denn sie lässt den Pädagogen nachdenken. Der besagte „*ungewisse Ausgang*“ wirkt doppeldeutig, es verleitet dazu anzunehmen, dass Unterricht nicht immer einen „*guten Ausgang*“ haben muss, sondern auch in die gegenteilige Richtung umschlagen kann. Es ist stets ungewiss in welche Richtung sich Unterricht bewegt. Unterricht kann, so nimmt es den Anschein, Gutes bedeuten oder die endgültige Katastrophe herbeiführen. Welchen der beiden „*Ausgänge*“ Unterricht nimmt und welche Rolle dabei das Motiv des Lehrers in den zu analysierenden Werken spielt, soll in den nachfolgenden Seiten gezeigt werden.

Voran gestellt werden soll die kritische Betrachtungsweise von Professor Ernst Seibert auf die Begrifflichkeiten der Kinder- und Jugendliteratur. Dieser verweist auf eine unumgängliche Neureflexion auf die genealogischen Strukturen, welche das Verhältnis von Kindheit, Jugend und der Erwachsenenwelt sowie die bislang gültigen Konzepte der Lebensphasen der Kindheit und Jugend ausmachen. Die Konzepte von Kindheit oder Jugend sind gegenwärtig gefüllt mit einer „Abwesenheit jeglichen altersrelevanten Diskurses in einer technischen und sozialen Realität“²¹⁵. Wichtig für den weiteren Verlauf dieses Kapitels und des Verständnisses der unterschiedlichen Definition der vorkommenden literarischen Gattungen, welche bereits im *Abschnitt A* genannt wurden und des Weiteren folgen werden, gilt es Professors Seiberts Erklärung zu berücksichtigen:

Gattungsbegriffe haben allerdings a priori diachronen Charakter. Gattungen sind nicht zuletzt als jene Großform zu verstehen, die zumindest zwei, meist auch mehrere Epochen miteinander

²¹³ Siehe in der Diplomarbeit, S. 9.

²¹⁴ Koch (2015), S. 27.

²¹⁵ Seibert (2008), S. 21.

verbinden. Sie sind durchaus als Tertium Comparationis aufzufassen, als abstrakte literarische Modelle, die in zwei oder mehr Epochen unterschiedliche Realisierungen erfahren, wobei sich aus der Summe der Realisierungen von Gattungen bestimmte Epochenbegriffe herleiten.²¹⁶

Da sich diese Arbeit auch mit den unterschiedlichen Gattungsformen der Literatur für Kinder und Jugendliche auseinandersetzt, gilt es einer außerordentlichen Berücksichtigung des vorangestellten geschichtlichen Verlaufs der Gattungen nach Professor Seibert. Zur Veranschaulichung führt Seibert an diesem Punkt das bürgerliche Trauerspiel an und dessen Entwicklung von der Aufklärung bis zum bürgerlichen Realismus. Und zudem meint er, gilt dies auch für die Gattungen des Entwicklungs-, des Bildungs- und des Erziehungsromans „– Gattungen, [mit] denen die Jugendliteratur verwandt ist“²¹⁷.

In Folge dieser Arbeit wird von Kinder- und Jugendliteratur gesprochen, die mit weiteren literarischen Modellen verwandt sein können. Hierbei gilt es festzuhalten, dass in der genealogischen Poetik von der „Auseinandersetzung mit Kindheitsbildern“ gesprochen wird, „für die sich traditionelle literarische Formen früher oder später als obsolet erweisen und deren Neudefinition ein Maß an literarischen Modernität erfordert“²¹⁸. Diesbezüglich führt er die – auch für diese Arbeit – relevanten Gattungen an: die *Phantastische Erzählung* und der *Adoleszenzroman*. Auf diese wird an späterer Stelle zu den einzelnen Primärwerken näheres folgen, hierzu soll jedoch diese Argumentation vorweg berücksichtigt werden:

Diese beiden Gattungen weisen insofern eine formale Gemeinsamkeit auf, als sie Formen des genealogischen Übergangs sind: die Phantastische Erzählung als retardierender Abschied von Kindheit und der Adoleszenzroman als retardierender Abschied der Jugendzeit.²¹⁹

Deutlich gemacht werden soll, dass Kinder- und Jugendliteratur „grundsätzlich als integrative Literatursysteme zu betrachten“ sind, d. h. es ist durchaus möglich Literatur von erwachsenen Lesern für das junge Lesepublikum umzuwandeln und ihnen dieses näher zu bringen.²²⁰

1 Wilhelm Busch: „Max und Moritz“ (1865)

Die geschichtlichen Gegebenheiten des 19. Jahrhunderts lösten eine Welle von Revolten, Zensuren und imperialistischen Machtkämpfen in Europa und in der Neuen Welt aus²²¹. Viele Autoren in Deutschland und Österreich passten sich den Vorgaben der Monarchen an, um die

²¹⁶ Ebd., S. 20-21.

²¹⁷ Ebd., S. 21.

²¹⁸ Ebd., S. 21.

²¹⁹ Ebd., S. 21.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 22.

²²¹ Siehe in der Diplomarbeit, S. 13-17.

Zensur ihrer Beiträge und Werke zu vermeiden. Um sich jedoch trotzdem kritisch zu Alltagsgeschehnissen und Missständen in der Gesellschaft zu äußern, entwickelten sich in Deutschland - und in Österreich mit etwas Verspätung - zunehmend Bilderbogen und -serien in Form von Flugblättern. Daraufhin folgte ein Interesse an Bilderbüchern und illustrierte Büchern, welche ebenso kritische Äußerungen im Deckmantel des künstlerischen Schaffens ermöglichten.²²²

Bildergeschichten galten in der Mitte des 19. Jahrhunderts vorerst als eine wertvolle Arbeit von zeichnerisch und malerisch talentierten Künstlern, welche mit viel Kunstverständnis und Liebe die Geschichten schmückten. Die damalige Zeit der Bilder- und Jugendbuchillustrationen war geprägt durch die Namen deutscher Künstler, wie Ludwig Richter, Otto Speckter und Franz Graf Pocci.²²³ In Deutschland boomte das Geschäft mit illustrierten Büchern und phantastischen Märchen und Tiergeschichten, allen voran geprägt durch das Schaffen des vorbildhaften Bilderbuchautors Ludwig Richter. Doch nicht alle Autoren wollten sich den harmonievollen, wenn man so will biederer und konservativen Geschichten widmen. So sollte auch Unterhaltung und Kritik an das Lesepublikum herangeführt werden. An dieser Stelle ergibt sich der Verweis auf die bereits erwähnten Bilderbogen.

Als die bedeutendsten der damaligen Zeit galten die „Münchner Bilderbogen“ und die „Fliegenden Blätter“. Wichtige Vertreter der Bilderbogen waren unter anderem Moritz von Schwind, Piloty, sein Schüler Wilhelm Diez und Adolf Oberländer.²²⁴ Diese Bogen waren für die junge und alte Leserschaft gedacht, denn

[...] sie boten Lektüre und vergnügte Anschauung für die ganze Familie, kommentierten die Tagesgeschichte, berichteten von kulturellen und politischen Ereignissen, und das häufig in der Weise der Bänkelsänger, ohne Rücksicht auf die Realität, auf das tatsächliche Geschehen, in bunter marktschreierischer Verkleidung.²²⁵

So hält neben Gert Ueding auch Friedrich Bohne den Tonfall des Humors der Blätter bzw. Zeitschriften fest, in dem „Schnuppigkeit [sic!] und Schadenfreude, burschikoser Ton und platte Erhabenheit [...] die Kennzeichen dieses Humors“²²⁶ gewesen sind.

²²² Vgl. Dyhrenfurth, Irene: Geschichte des deutschen Jugendbuches. Zürich, Freiburg: Atlantis Verlag 1967, S. 129-130.

²²³ Vgl. Ebd.

²²⁴ Vgl. Bohne, Friedrich: Wilhelm Busch und der Geist seiner Zeit. München: Bassermann 1931, S. 14.

²²⁵ Ueding, Gert: Wilhelm Busch. Das 19. Jahrhundert en miniature. Frankfurt am Main, Leipzig: Insel Verlag 2007, S. 85.

²²⁶ Bohne (1931), S. 21.

Im Jahr 1859 war der österreichische Verlag Benedikt bemüht die „Wiener Bilderbogen“ zu etablieren und diese in der österreichischen Medienlandschaft einzuführen. Themen der österreichischen Bilderbogen waren vorrangig von historischer und geografischer Natur, sowie von märchenhaften Stoffen geprägt. Im Gegensatz zum österreichischen Bücher- und Zeitschriftenmarkt waren die Deutschen im Hinblick auf die Produktion effizienter und im Bereich der Vermarktung stärker, wie die Beispiel der beiden Flugblätter der „Deutsche Bilderbogen“ oder die „Münchener Bilderbogen“ im 19. Jahrhundert beweisen konnten. Durch die geringe Wertschätzung der Bilderbogen konnte sich diese spezielle Form des Flugblatts, in der Kombination aus Text und Bild, zunächst im Kaisertum Österreichs nicht durchsetzen.²²⁷

Für diese Diplomarbeit wurde daher ein namhafter Autor des deutschen Kaiserreiches ausgewählt, welcher zunächst selbst nicht an seinen Erfolg glauben konnte - Wilhelm Busch. Durch zunächst unbeachtetes Talent und durch etwas Glück wurde er mit der Zeit zu einem der bedeutendsten Illustratoren satirischer Bilderbogen und folglich auch zum erfolgreichsten Kinderbuchautoren im deutschsprachigen Raum. Er vermochte es wie kein anderer seiner Zeit mit seinem poetischen, malerischen Werken, die politische Unterdrückung durch die Obrigkeit und der Spießbürger, öffentlich zu kritisieren.

1.1 Entstehungshintergrund

In diesem Kapitel soll vorangestellt werden, wie es zu den berühmten Bildergeschichten von Busch kommen konnte. Es gilt der Forschung nach, so wie es Wilhelm Pape als einer der wenigen Autoren mit detaillierten Blick durchführte, zu definieren, wie von Flugblättern schlussendlich Bilderbücher entstehen konnten. So erläutert Pape, hängt diese Entwicklung mit dem Verlag Braun & Schneider aus München zusammen. Die Verleger machten aus Beiträgen zu den „Fliegenden Blättern“ und den „Münchener Bilderbogen“ die „Münchener Bilderbücher“. Anhand dieser Erkenntnis ist es vollends nachvollziehbar, weshalb Buchs Bilderbücher häufig Züge der Bilderbogen aufweisen konnten.²²⁸

Somit lässt sich auch der Weg zu den erfolgreichen Bildergeschichten Buschs ab dem Jahr 1865 rekonstruieren. Wilhelm Buschs Anfangszeit beginnt in der Münchner Künstlergesellschaft „Jung-München“ und führte ihn danach zu seinem neuen Verleger und Holzschnitzer Kaspar Braun und dessen Witzblatt der „Fliegenden Blätter“²²⁹ in München:

²²⁷ Vgl. Dyhrenfurth, (1967), S. 134.

²²⁸ Vgl. Pape, Wilhelm: Wilhelm Busch. Stuttgart: Metzler 1977, S. 32.

²²⁹ Vgl. Ueding, (2007), S. 69-70.

Die „Fliegenden Blätter“ kultivierten jedenfalls einen Humor, der auf Verspottung und Entlastung aus war.²³⁰

Der Gattung der „Kneipzeitungen“, wie die „Fliegenden“ bezeichnet wurden, wurde mit der Zeit verändert und zu „Bildergeschichten“ umgewandelt. Diese Veränderung erfolgte durch die Verbindung von Bildern:

Am Anfang war das Bild; [...] Dann genügte das Momentbild [...] nicht mehr und aus einer Reihe von Momentbildern wird die Bildergeschichte, in der [...] jede Zeichnung, mit der vorhergehenden und mit der folgenden organisch zusammenwächst.²³¹

Erst in einem nächsten Schritt folgte die Einführung der Worte und der Verse zu den Bildergeschichten. Buschs Zeilen zu den entstandenen Bildern galten als revolutionär und machten die Geschichten zu etwas Einzigartigem:

Dem Wort kommt in der Bildergeschichte Buschs lediglich die Aufgabe zu, den Stimmungsgehalt des Bildes oder einer bestimmten Handlung zu vertiefen, indem der dargestellte Sonderfall ins Typische erhoben wird durch die Allgemeingültig des Satzes [sic!] [...].²³²

Bettina Hurrelmann ist in ihrem Beitrag „Die lustige Geschichte von den bösen Kindern. Wilhelm Buschs „Max und Moritz““ (1995) der Entstehungszeit der Lausbuben auf den Grund gegangen. So konnte sie festhalten, dass bevor Max und Moritz publiziert wurden, „Käufer der Kinderliteratur der Zeit [...] wohlmeinende und bildungsbeflissene bürgerliche Eltern“²³³ waren. Diese wollten Kinderbücher, wie zum Beispiel *Für's Haus* von Ludwig Richter kaufen, wo Jahreszeiten künstlerisch im Vordergrund standen.²³⁴ Wilhelm Pape definierte die Differenz zwischen Ludwig Richter und Wilhelm Buschs Werken ebenfalls mit den unterschiedlichen Publikumsansprüchen. Buschs Bilderbogen zählen laut W. Pape zur „erzählenden Gattung“²³⁵. Pape verdeutlicht weiters, warum die Zusammenarbeit Buschs mit Heinrich Richter, dem Sohn Ludwig Richters, nicht möglich erschien:

Sie [die Bilderbogen von Busch] sind gleichsam eine Verbindung von Moritätenparodie und Bilderbogentradition und zielen in dieser Mischung auf ein gebildetes erwachsenes Publikum.²³⁶

²³⁰ Ueding (2007), S. 71.

²³¹ Bohne (1931), S. 24.

²³² Ebd., S. 25.

²³³ Hurrelmann, Bettina: Die lustige Geschichte von den bösen Kindern. Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: S. Fischer 1995, S. 49.

²³⁴ Hurrelmann, S. 49.

²³⁵ Pape (1977), S. 28.

²³⁶ Ebd.

Dahingegen stellten Heinrich und Ludwig Richter die Unterhaltung und den Erziehungscharakter der Bilderbücher für Kinder in den Vordergrund. Gut verkaufen ließen sich „unschuldige Kinderszenen“, in welchen das Kindheitsideal der Zeit dargestellt werden sollte.²³⁷ Das Ideal eines Kindes definiert Hurrelmann als „unschuldig und anmutig, gutherzig und frei von häßlichen [sic!] Leidenschaften, gesellig, naiv und zutraulich“²³⁸. Und weiter führt sie im Hinblick der Vorstellungen der Erwachsenen aus:

Die von der Erwachsenensehnsucht geprägte Vorstellung des verbürgerlichten 19. Jahrhunderts ist ein Kindheitsparadies. [...] Der Erwachsene neigt sich zur Kinderwelt im Bewußtsein [sic!] des Verlorenen, aber neigt sich doch auch herab im Bewußtsein [sic!] seiner zivilisatorischen Überlegenheit.²³⁹

Trotzdem sah Busch Max und Moritz als eine Art der kindlichen Dichtung an, auch wenn seine ersten Bilderposen bei Richter zum Misserfolg geführt hatten.²⁴⁰ Wilhelm Busch schrieb selbst im Jahr 1865 mit Vorsicht an seinen neuen Verleger Kaspar Braun einen Brief, in welchem er bittet sein Werk behutsam entgegen zu nehmen und sich hin und wieder zu amüsieren und darüber zu lächeln²⁴¹:

Ich habe mir gedacht, es ließe sich eine Art kleiner Kinder-Epopöe vielleicht für einige Nummern der „Fliegenden Blätter“ und mit entsprechender Textveränderung auch für die Bilderbögen verwenden.²⁴²

Wilhelm Busch selbst erlebte im eigenen Elternhaus eine „restriktive Erziehung“²⁴³. In seinen weiteren jugendlichen Jahren zeigte sich eine „Melancholie“, der „Hang zur Einsamkeit“ und eine „schmerzliche Verstimmung“.²⁴⁴

Der Knabe beginnt zu grübeln und damit zu zweifeln. Erstes Gefühl des Stolzes und der Trauer zugleich, wenn der junge Mensch sehen muß [sic!], wie er für die Welt heranwächst und sein beseligender Kinderglaube zerfließt. Der in unverbrüchlichen Normen und festgefügtten Vorurteilen Erzogene empfindet die Bitterkeit des Wissens umso härter.²⁴⁵

²³⁷ Hurrelmann (1995), S. 49.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd., S. 49-50.

²⁴⁰ Vgl. Pape (1977), S. 34.

²⁴¹ Vgl. Dyhrenfurth, (1967), S. 136.

²⁴² Busch zit. n. ebd.

²⁴³ Ueding (2007), S. 99.

²⁴⁴ Ebd.

²⁴⁵ Bohne (1931), S. 17.

Kurz vor der Fertigstellung der Geschichten von Max und Moritz setzte sich Busch mit der philosophischen Theorie aus dem Werk „Die Welt als Wille und Vorstellung“ (1819)²⁴⁶ von Schopenhauer auseinander. In dessen Philosophie fand der Autor für sich „die Begründung und gültige philosophische Form eigener Überzeugungen“²⁴⁷. Daraus resultierte bei Busch später „ein tiefes Mißtrauen [sic!] gegen alle Pädagogik“²⁴⁸. In der Forschungsliteratur heißt es zudem bei Pape, dass bestimmte Vorstellungen des Philosophen Schopenhauer beim Autor Busch in der folgenden Form auftauchen:

[...] der Wille als das schlechthin Böse, die Unveränderbarkeit des Charakters und somit die natürliche Bosheit des Menschen – womit auch Buschs Zweifel an der Möglichkeit einer echten Erziehung zusammenhängen [...].²⁴⁹

Und Bohne führt diesbezüglich in seiner Forschung aus, dass die „Philosophie Schopenhauers [...] für Busch nur Anstoß, nicht treibende Kraft gewesen“²⁵⁰ sein musste.

Busch besaß die Fähigkeit seine Protagonisten „aus der Sphäre des Wirklichen ins Irreale“²⁵¹ zu ziehen und diese Neuheit wurde auf den bildungs- und erziehungsorientierten Büchermarkt oftmals kritisch betrachtet.

Wilhelm Busch ist der Gestalter zweier Welten. Die eine [...], ist die Welt des niedersächsischen Bauern. Die andere [...] die Welt des Münchener Spießers.²⁵²

Vorab soll festgehalten werden, dass Gert Ueding in seinem Buch über Wilhelm Busch (2007) ein für die Forschung gelungenes Überblickswerk geschaffen hat, mit welchem die damaligen gesellschaftlichen Gegebenheiten und literarischen Erwartungen um Buschs Schaffenszeit veranschaulicht werden. Dieser führt in dem Kapitel „Vom Bilderbuch zur Bildergeschichte“²⁵³ an, warum das Bilderbuch bereits zur Zeit der Aufklärung wichtig war. Dem damaligen Literaturmarkt war es ein äußerst wichtiges Vorhaben, diese Art von Literatur als „illustriertes Fabel- und moralisches Geschichtenbuch“²⁵⁴ zu verkaufen, um den Kindern zu helfen „die Grundmuster der bürgerlichen Lebensauffassung“²⁵⁵ zu verstehen und zusätzlich dazu mit dem

²⁴⁶ Vgl. Hurrelmann (1995), S. 61.

²⁴⁷ Ueding (2007), S. 86.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Pape (1977), S. 84.

²⁵⁰ Bohne (1931), S. 45.

²⁵¹ Dyhrenfurth, (1967), S. 137.

²⁵² Bohne (1931), S. 26.

²⁵³ Ueding, (2007,) S. 67-86.

²⁵⁴ Ebd., S. 81.

²⁵⁵ Ebd.

Kind „einen Lebensstil einzuüben, der es in den Stand versetzte, Berufs- und Privatleben mit ihren jeweils unterschiedlichen Anforderungen optimal zu meistern“²⁵⁶.

Zudem fasst Ueding zusammen, was für die aufklärerische Zeit vor Buschs Werken ausschlaggebend war:

die guten Eigenschaften wie Aufmerksamkeit, Mäßigkeit, Fleiß, Bescheidenheit zu fördern, die schlechten wie Unbotmäßigkeit, Faulheit, Eigensinn und Ungehorsam zu bekämpfen [...].²⁵⁷

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war es üblich für Schulen der „Zucht- und Prügelpädagogik“²⁵⁸ nachzugehen, auch wenn manche „bürgerliche Erziehungstheoretiker der Aufklärung“²⁵⁹ gegen diese Art von Erziehung und Unterricht vorgehen wollten. Friedrich Schleiermacher äußerte schon wesentlich früher Kritik an dem Zuchtgedanken durch Bestrafung als Busch:

Strafen sind durch alle [Schul-] Stufen bedenklich.²⁶⁰

Doch trotz Buschs kritischen Betrachtung auf die „Zucht- und Prügelpädagogik“, welcher er in seinem Werken mit „Freude am Übermut“ und „Frechheit und Angriffslust“ entgegenwirken möchte, „ist doch auch die Überzeugung Buschs von der Boshaftigkeit der Kinder erkennbar“²⁶¹, welche in ebenfalls in Zaum gehalten werden sollten:

Erziehung selbst ist bei Busch nichts moralisch Überlegenes – aber sie ist Notwendigkeit.²⁶²

„In Buschs satirischem Sittenbild überdeckt vordergründige Komik die pessimistische Weltsicht eines Autors (...)“²⁶³, heißt es in Isa Schikorskys Überblickswerk „Kinder- und Jugendliteratur“. Nach der Forschungsliteratur zu urteilen, gilt der Humor Buschs den Kindern und die satirischen Angriffe den Erwachsenen²⁶⁴ und so heißt es:

Die Satire zeichnet ihren Gegenstand negativ, der Humor den seinen positiv.²⁶⁵

Nun gilt es in dem nächsten Abschnitt zu klären, was denn nun als das Humorvolle bzw. das Böse bei Max und Moritz genau bedeutet. Zeichnet sich in dem Motiv des Lehrers oder der

²⁵⁶ Ebd.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd., S. 98.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Schleiermacher zit. n. ebd., S. 98.

²⁶¹ Hurrelmann (1995), S. 48.

²⁶² Ebd., S. 61.

²⁶³ Ebd. Schikorsky (2003), S. 83.

²⁶⁴ Vgl. Hurrelmann (1995), S. 55.

²⁶⁵ Ebd.

Schüler Boshaftigkeit ab? Wie geht Busch mit den Vorstellungen der Kinder und der Erwachsenen in seiner Bildergeschichte um?

1.2 Max und Moritz und ihr Lehrer

Max und Moritz sind Lausbuben, wie sie im Buche stehen und so beginnt auch die Geschichte der beiden mit den warnenden Worten:

Ach, was muß [sic!] man oft von bösen
Kindern hören oder lesen!!
Wie zum Beispiel hier von diesen,
Welche Max und Moritz hießen;
Die, anstatt durch weise Lehren
Sich zum Guten zu bekehren,
Oftmals noch darüber lachten
Und sich heimlich lustig machten. —²⁶⁶

Dem Lesepublikum wird eingangs vor Augen geführt, wie die Protagonisten ihren Alltag in der „Erwachsenenwelt“ meistern und wie sie der konservativen, von Zensur geprägten und restaurativen Gesellschaft den Rücken kehren und dieser gekonnt, auf eine böse Art und Weise, Streiche spielen. In der Forschungsliteratur werden Max und Moritz nicht als „starre, gliederpuppenartig verspannte, isolierte und neurotische Kinder“²⁶⁷ behandelt, sondern als ein „Lausbubenpaar, das vor Gesundheit und Wohlgefühl nur so strotzt“²⁶⁸ begutachtet.

Still in der Schule oder in der Kirche zu sitzen zählen nicht zu den Aufgaben, die Max und Moritz für lustig und bequem erachten, lieber machen sie ihren biedereren Mitmenschen das Leben schwer. Max und Moritz sind stets gut gelaunt und unternehmungsfreudig, zudem gehören sie durch die bewusste Namensgebung ihres Schöpfers zusammen. Oberflächlich betrachtet stehen Spaß und Humor bei den Buben an erster Stelle – „Bosheit ist Lebensfreude“²⁶⁹. Unterstrichen wird das Ganze zusätzlich mit dem dargestellten Aussehen der beiden. Hans Ries, welcher sich mit dem Motiv der Komik in Buschs Werk auseinandersetzt, gibt einen bedeutenden Einblick in das Verhältnis zwischen den Äußerlichkeiten der beiden

²⁶⁶ Busch, Wilhelm: Das große Lesebuch. Frankfurt am Main: S. Fischer 2008, S. 25.

²⁶⁷ Hurrelmann (1995), S. 52.

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Ries, Hans: Die Stellung von „Max und Moritz“ im deutschen Bilderbuch des 19. Jahrhunderts nebst einem Ausblick in die Gegenwart. Hg. v. Wilhelm-Busch-Gesellschaft. Stuttgart 1990, S. 16.

Täter und deren Charakterzüge.²⁷⁰ So stellt Hurrelmann, welche die Analyse von Ries kannte und beachtet hatte, eine knappe Darstellung des Aussehens der Buben dar:

Max, dunkelhaarig und struppig, mit rundem, vollen Mondgesicht und breitem Lächeln, schaut dem Betrachter offen und herausfordernd entgegen – er sieht aus wie ein Bauernbursche. Moritz, mit rötlichem Haar, das in einer Tolle frech nach oben steht, erscheint eher spitz, verschmitzt, verschlagen als das intellektuelle Element des Gespanns – aber keineswegs von minderer Angriffslust und Tatkraft.²⁷¹

Hans Ries hingegen vertiefte sich in der Analyse mehr in die Charaktereigenschaften der beiden Übeltäter. Zudem betont der Autor, dass die meisten Handlungen auf das Konto von Max gehen und nicht auf Moritz. Im Fall des vierten Streiches an dem Lehrer Lämpel lässt sich festhalten:

Moritz dagegen geht handelnd in Führung, wenn es gilt die Pfeife mit Pulver zu versehen, eine im Augenblick des Vollzugs geräuschlose, dafür in den Folgen um so [sic!] geräuschvollere Handlung und übrigens die kriminellste, die sich in den Aktivitäten der beiden findet. Der scheinbar zurückhaltende Typ brütet tatsächlich das Schlimmere aus [...].²⁷²

Ries fasst in seinem Beitrag zusammen, was der Unterschied im Wesen der beiden Kindsköpfe ist und unterstellt den Protagonisten folgendes:

Max blickt uns offen und lustig an. Er zeigt den größeren Tatendrang, aber nicht den klügeren Kopf. Der gehört dem verschmitzteren Moritz, der wohl anstelle der Taten die Pläne schmiedet. Der zweite kann sich verstellen, der erste nicht. Der ist nur fröhlicher Lausbub, der andere schon auch ein wenig Schurke.²⁷³

Der Schauplatz der Streiche ist ein Dorf mit seinen „kleinen Leuten“. Busch möchte aus diesem Milieu heraus zeigen, „wie kleinkariert und zwanghaft die bürgerlichen Erziehungsprinzipien in Wahrheit sind und wie scheinheilig sie die Erwachsenen gegen die Kinder durchsetzen.“²⁷⁴

Wichtig für diese Diplomarbeit ist der vierte Streich von Max und Moritz an ihrem Lehrer. Dieser Textabschnitt beginnt mit einer doppeldeutigen Aussage Buschs:

Also lautet ein Beschluß [sic!]:

Daß [sic!] der Mensch was lernen muß [sic!]. —

— Nicht allein das A-B-C

²⁷⁰ Ries, Hans: Zum Aspekt des Komischen in Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.). Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim, München: Juventa Verlag 1992, S. 93.

²⁷¹ Hurrelmann (1995), S. 52-53.

²⁷² Ries (1992), S. 93.

²⁷³ Ebd., S. 94.

²⁷⁴ Hurrelmann (1995), S. 53.

Bringt den Menschen in die Höh;
Nicht alleine im Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig [sic!] Wesen;

und:

Sondern auch der Weisheit Lehren
Muß [sic!] man mit Vergnügen hören. -
Daß [sic!] dies mit Verstand geschah,
War Herr Lehrer Lämpel da. —²⁷⁵

Hurrelmann nennt diesen Beginn, welcher auch bei Witwe Bolte und dem Schneider Böck vorangeht, als eine „Art Prolog“, durch welchen der „pedantische Lehrer“ als einer der „Anführer der Reihe von dörflichen „Autoritätspersonen““ dargestellt wird. Wie in einem „Puppentheater“ würden diese einfältigen Protagonisten präsentiert werden.²⁷⁶

Um gebildet zu sein, reicht die Fähigkeit zu Schreiben und Lesen nicht mehr aus, es müsse „Weisheit“ gelehrt werden. Erst mit Einsatz des Verstandes könnte dies geschehen. Zum Glück müssten Max und Moritz sich dies nicht selber beibringen, dafür haben sie ja den Herr Lehrer zur Seite. Zu dem vorangestellten Textabschnitt heißt es im Kindlers Literatur Lexikon des Weiteren:

Das Vergnügen, das die Kinder sich nicht selbst bereiten dürfen, wird ihnen anbefohlen – [...].²⁷⁷

An dieser Stelle soll angeführt werden, dass Busch in den Geschichten der Lausbuben die Frage nach der „Erziehbarkeit des Menschen“²⁷⁸ auf eine surreale Art und Weise verarbeitet, wie es noch kein Dichter oder Autor zuvortat. Anhand der Forschungsliteratur lässt sich festhalten, dass Busch „lange vor Freud das Kind als umfängliches Triebwesen erkennt, das hemmungslos nach Lust strebt und sich von keinen Rücksichten leiten läßt [sic!]“²⁷⁹.

Kritik übte Busch mit seinen literarischen Streichen vor allem an „der Zuchttheorie Herbarts und einer Erziehungspraxis, die ein einförmiges, gehorsames und störungsfreies Wohlverhalten forderte und jede Abweichung hart bestrafte“²⁸⁰.

²⁷⁵ Busch (2008), S. 45.

²⁷⁶ Vgl. Hurrelmann (1995), S. 53.

²⁷⁷ Sautermeister, Gert: Busch, Wilhelm. Max und Moritz. Eine Bubengeschichte in sieben Streichen. In: Kindlers Literatur Lexikon, Online aufrufbar unter: <http://kll-aktuell.cedion.de.uaccess.univie.ac.at/nxt/gateway.dll/kll/b/k0109600.xml/> (letzter Zugriff 18.10.2017).

²⁷⁸ Ebd. Schikorsky (2003), S. 83.

²⁷⁹ Ueding (2007), S. 96.

²⁸⁰ Ebd., S. 87.

Buschs drastische „Bestrafungsphantasien“²⁸¹ und die grausamen Disziplinierungsmethoden seiner Protagonisten, wie Max und Moritz, basieren auf den „Erziehungsmitteln des 19. Jahrhunderts“²⁸², so schildert es Ueding in seiner Forschung. 1887 erfolgte ein Handbuch „Zur Metaphysik von Zucht und Strafe“ in welchem verlautbart wurde, warum Zucht im Unterricht willkommen sein musste, ganz nach dem Motto „in der Schule geht Zucht vor Unterricht“²⁸³:

Der Gegenstand der Zucht ist der sittliche Wille in der Ungleichmäßigkeit, Schwäche und Verkehrtheit seiner Lebensäußerungen. Der Wille des Kindes muß [sic!] gebrochen werden, d.h. es muß [sic!] lernen, nicht sich selbst, sondern einem andern zu folgen. Daß [sic!] eine solche Notwendigkeit vorliegt, ist ein Beweis von der angeborenen Verderbnis des menschlichen Wesens. [...] Wäre keine Sünde, so bedürfte es keiner Zucht.²⁸⁴

Es handelt sich hierbei um einen Akt des Sadismus und des Aggressionsausbruchs der Lehrperson. Die Befriedigung durch körperliche Strafen stand im Vordergrund, so lässt sich in der Forschungsliteratur festhalten:

Wer gesetzmäßig und affektlos straft, erspart sich die Schuldgefühle wegen der Triebbefriedigung [...].²⁸⁵

Nach Erkenntnissen von Dyhrenfurth nannte Busch selbst seine gezeichneten Protagonisten als „Conturwesen“ [sic!], die man herrichten kann, wie man will, und die auch viel aushalten können, ehe es uns [den Lesern] weh tut“²⁸⁶. Dadurch wirkt der Lehrer als konservativer, strenger Besserwisser, dem Max und Moritz nur allzu gerne einen boshaften Streich spielen:

— Max und Moritz, diese beiden,
Mochten ihn darum nicht leiden;
Denn wer böse Streiche macht,
Gibt nicht auf den Lehrer acht. —²⁸⁷

Mit dem vierten Streich erschuf Wilhelm Busch neben der Witwe Bolte und dem Schneider Böck einen neuen Charakter, über welchen man sich als Leser lustig machen konnte. Die dargestellten Gegenspieler von Max und Moritz galten als die Vorzeigebürger einer konfliktreichen und instabilen Gesellschaft, die Busch gerne belächelte. Die „Friedenstörung

²⁸¹ Ebd., S. 97.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Orthofer Natascha: Die (unbewussten) Probleme der Lehrer. Oder von den Schwierigkeiten ein guter Lehrer zu sein. Diplomarbeit Univ. Wien 1993, S. 43.

²⁸⁴ (Handbuch): Zur Metaphysik von Zucht und Strafe (1887). In: Rutschky 1997, S. 377-378.

²⁸⁵ Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main: Ullstein 1997, S. 376.

²⁸⁶ Dyhrenfurth (1967), S. 137.

²⁸⁷ Busch (2008), S. 45.

im geregelten bürgerlichen Alltagstreiben“²⁸⁸ wurde als humorvolles Moment von Busch in den Vordergrund gestellt. Um der Zensur, durch welche die Thematik der Friedenstörung in der Literatur für Kinder und Jugendliche verboten gewesen wäre, zu entgehen, musste der Autor und zugleich Zeichner der sieben Streiche auf eine neue Art und Weise seine hintergründige Kritik äußern:

Der Erzähler entrüstet sich in der Art eines Bänkelsängers mit lakonischen, ruppigen Knittelversen und pointierten Zeichnungen über das „Lumpenpack“ Max und Moritz, doch seine geheime Verachtung gilt den dörflichen Spießern [...].²⁸⁹

Des Weiteren meint Dyhrenfurth würde die Zeichnung das Tempo der Geschichte angeben und „ihr fügt sich der Vers, dieser unnachahmlich knappe Vers mit seinen eigenwilligen Wortprägungen, erst ein“²⁹⁰.

Eine Art „Erziehungskomödie“²⁹¹, so definiert es Ueding in seiner Forschungsliteratur, hat Busch mit Max und Moritz folglich erschaffen. Im Vordergrund stand, geht man von der Forschungsliteratur aus, die Kritik an der „guten Kinderstube“²⁹² des 19. Jahrhunderts, zu welcher die Merkmale der „Reinlichkeit, Ordnung und Schonung der Sachen [...],“²⁹³ gezählt wurden. Es lässt sich in der Forschung zu Busch Kinderbücher eine „moralische Struktur der Gesellschaft“²⁹⁴ erkennen. Busch teilt damit „die Menschen in „Gute und Böse“, in solche, die gestraft werden, und solche, die ungeschoren bleiben [...].“²⁹⁵

Selbstverständlich wurden die Erwachsene, die Eltern und die Lehrer zur „Klasse der Guten und Braven“²⁹⁶ gezählt und „eben daraus ziehen sie auch ihre Legitimation, die anderen, die bösen Kinder und unfolgsamen Jugendlichen für ihre Abweichung zu bestrafen.“²⁹⁷

Doch Bettina Hurrelmann, wie es bereits Walter Pape in seinem Beitrag (1990) tat, kritisiert nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen der Geschichte. Demnach sind sich beide Autoren einige, im Hinblick auf die erzieherische Anforderung in Buschs Geschichte, welche im Deckmantel „der häuslichen Ungestörtheit (Witwe Bolte), der beruflichen Ehre (Schneider

²⁸⁸ Kotz, Volker: Was gibts bei Wilhelm Busch zu lachen? In: Michael Vogt (Hg.): Die boshafte Heiterkeit des Wilhelm Busch. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1988; S. 22.

²⁸⁹ Ebd. Schikorsky (2003), S. 82.

²⁹⁰ Dyhrenfurth (1967), S. 137.

²⁹¹ Ueding (2007), S. 87.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Ebd., S. 87-88.

²⁹⁴ Ebd., S. 93.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Ebd.

²⁹⁷ Ebd.

Böck), des Verstandes und der Weisheit (Lehrer Lämpel), des familiären Friedens (Onkel Fritz), der Verbindung von Handel und Religion (die fromme Bäckersleut)²⁹⁸ die egoistische Grundhaltung der Erwachsenen überschattet.

Wie zu erwarten stellt dies auch Busch dementsprechend dar: Der Lehrer Lämpel als Vorzeigebürger, welcher sonntags in der Kirche sitzt und die bösen Kinder, welche nur Flausen im Kopf haben:

— Einstens, als es Sonntag wieder
Und Herr Lämpel, brav und bieder,
In der Kirche mit Gefühl
Saß vor seinem Orgelspiele [sic!],
Schlichen sich die bösen Buben
In sein Haus und seine Stuben, (...) ²⁹⁹

Auf der einen Seite ist der sitzende Lehrer in der Kirche „brav und bieder“ und auf der anderen befürwortet er das Ende seiner Schüler „voller Befriedigung“³⁰⁰, wie abschließend am Ende dieses Kapitels nachgelesen werden kann.

An dieser Stelle soll die Textstruktur der Streiche analysiert werden. Diese Struktur wird durch einen „dramatischen Ablauf“³⁰¹ gekennzeichnet. Diesen Aspekt hält Gert Ueding in seinem Werk fest:

Die Geschichte von Max und Moritz [...] entwickelt sich doch mit einer deutlichen Steigerung auf das Ende hin, von dem aus sich dann auch die vorhergehenden Szenen als Teile eines schon mit schicksalhafter Notwendigkeit abrollenden Geschehens darstelle, zu dem die beiden Knaben zwar Anlaß [sic!] geben, dessen Ablauf sie aber schon bald nicht mehr beeinflussen können.³⁰²

Zur Veranschaulichung der Argumentation von Dyhrenfurth und Ueding bietet sich die Textstelle des vierten Streiches an, in der Max und Moritz die Pfeife des Lehrers präparieren:

(...) Wo die Meerschaumpfeife stand;
Max hält sie in seiner Hand;
Aber Moritz aus der Tasche
Zieht die Flintenpulvertasche,

²⁹⁸ Pape, Walter: Einst von den äußerst gefährlichen Giften. Die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts und Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Wilhelm-Busch-Jahrbuch 1990, S. 16.

²⁹⁹ Busch (2008), S. 46.

³⁰⁰ Ueding (2007), S. 93.

³⁰¹ Dyhrenfurth (1967), S. 137.

³⁰² Ueding (2007), S. 90.

Und geschwinde, stopf, stopf, stopf!
Pulver in den Pfeifenkopf. —³⁰³

Hat man als Leser, die vorangehenden Streiche gelesen, so lässt sich erahnen, dass nach dieser umschriebenen Szene kein gutes Ende für den Lehrer folgen kann. Die Tatsache, dass die einzige Last bzw. das einzige Vergnügen, das Rauchen der Pfeife am Sonntag nach dem Kirchenbesuch, von den Schülern ausgenutzt und manipuliert wird, um es dem Lehrer zum Verhängnis zu machen, ist eine gelungene Tat vom Autor selbst. Nicht einmal das Rauchen der Pfeife, welche der Lehrer aus Dankbarkeit anzuzünden vermocht hatte, wird dem Lehrer vergönnt.³⁰⁴ Busch setzt noch gekonnt ein trotziges, einfältiges Zitat vor der herannahenden Katastrophe ein, in dem er den Lehrer selbst sprechen lässt in seiner vermeintlich sorglosen Stube:

„Ach! [...] die größte Freud
Ist doch die Zufriedenheit!!!“³⁰⁵

Der Lehrer gibt sich in diesem Moment als „Heuchler“³⁰⁶ aus, so die Argumentation nach Gert Ueding. Dieser erscheint „brav, fromm und bieder“³⁰⁷, aber in Wahrheit eignet er sich „Autorität nur durch Usurpation“³⁰⁸ an. Um zum Aspekt des dramatischen Ablaufs zurückzukehren, führt Irene Dyhrenfurth an, dass jede gezeichnete Seite geprägt ist, durch Geschehen und durch unerwartete Ereignisse, und dass wiederum jede dieser Gestalten in ihrer einmalig geprägten Form bleibt, auch wenn sie noch so viele grausame Verrenkungen über sich ergehen lassen musste³⁰⁹, so wie der Herr Lehrer Lämpel:

Rums!! – da geht die Pfeife los
Mit Getöse, schrecklich groß.
Kaffeetopf und Wasserglas,
Tobaksdose, Tintenfaß [sic!],
Ofen, Tisch und Sorgensitz –
Alles fliegt im Pulverblitz. –

Als der Dampf sich nun erhob,
Sieht man Lämpel, der gottlob!

³⁰³ Busch (2008), S. 46-47.

³⁰⁴ Vgl. ebd., S. 48.

³⁰⁵ Ebd., S. 48.

³⁰⁶ Ueding (2007), S. 93.

³⁰⁷ Ebd.

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Vgl. Dyhrenfurth, (1967), S. 137.

Lebend auf dem Rücken liegt;
Doch er hat was abgekriegt.³¹⁰

Selbst als der Lehrer ganz schwarz vom Pfeifenknall blieb und sogar sein letztes Haar vom Kopf abgebrannt war, heißt es in Angst um die Wissenschaft und die geregelte Ordnung in Busch` Manier:

Wer soll nun die Kinder lehren
Und die Wissenschaft vermehren?
Wer soll nun für Lämpel leiten
Seine Amtstätigkeiten.
Woraus soll der Lehrer rauchen,
Wenn die Pfeife nicht zu brauchen??³¹¹

Ein überdies wichtiger Aspekt erscheint die ‚märchenhafte‘ Wirkungsweise der Max und Moritz-Geschichten. Die Figuren kann Busch nach seinem Belieben formen, gestalten und alles durchleben lassen, was unrealistisch ist, wie zum Beispiel das Gebacken werden im Ofen und danach die quiek, lebendige Wiederkehr am Ende des sechsten Streiches, um den allerletzten und siebten Streich noch einmal frohsinnig und kindlich spielen zu können.³¹² Eine neu entwickelte Möglichkeit, die eigenen Protagonisten zum Leben zu erwecken, fast märchenhaft, unrealistisch, in doch so realen dörflichen Gegebenheiten. Den vierten Streich beendet Busch humorvollerweise mit den Worten, dass nur die Pfeife leiden musste:

Mit der Zeit wird alles heil,
Nur die Pfeife hat ihr Teil.³¹³

Ein weiterer bedeutender Gesichtspunkt für die Taten und Streiche der beiden Buben ist der „Bosheitstrieb“³¹⁴ den Dyhrenfurth klar in der gesamten Geschichte erkennt. Jede einzelne boshafte Handlung bringt Max und Moritz letztlich auch die Folge mit sich, wie zu Beispiel das Zermahlen werden in der Mühle als allerletzten und folgenschwerste Konsequenz. Trotzdem sind die zwei Buben unzerstörbar, auch zum Schluss lassen sich ihre Umrisse exakt auf dem Boden wiedererkennen.³¹⁵ Das „Prinzip der Mühle“ ist ein wesentlicher Aspekt bei Buschs pessimistischer Weltanschauung. Diese wurde durch Schopenhauers philosophischen Theorien bestätigt und mündet in der Aussage, dass der „natürlich-böse Mensch [...] zerkleinert und

³¹⁰ Busch (2008), S. 49.

³¹¹ Ebd.

³¹² Vgl. Dyhrenfurth (1967), S. 137.

³¹³ Busch (2008), S. 50.

³¹⁴ Dyhrenfurth (1967), S. 137.

³¹⁵ Vgl. ebd.

zerrieben werden [muss], um in der Sozialität zu funktionieren.³¹⁶ Erziehung mündet bei Busch in „Gewalt, Dressur und Verwertung“³¹⁷. Auf den Aspekt des Bösen im Handlungsakt der Jungen geht Bettina Hurrelmann ein:

Immer vollzieht sich die Tätigkeit als Angriff, Max und Moritz sind fast nur zu sehen, solange sie Böses tun. Das ändert sich erst am Schluß [sic!], wo sie selbst Opfer werden.³¹⁸

Hurrelmann spricht nicht von einem „Bosheitsrieb“, so wie die Kollegin Dyhrenfurth, sondern sie vertritt die Ansicht, dass Max und Moritz ihre Streiche mit „schlauer Vorbereitung“³¹⁹ und mit einem entschlossenen Plan verfolgen:

An der verschmitzten Miene, am frechen Grinsen zeigt Busch physiognomisch das Bewußtsein [sic!] der zielstrebig vorbereiteten aggressiven Tat.³²⁰

Hurrelmann erläutert in ihrem Werk weiters das Ziel der boshaften Streiche als bloße „Schädigung der Opfer“³²¹. Diese Schädigung geht primär physisch von Statten:

Die Angegriffenen werden in ihrem Besitz oder in ihrem körperlichen Wohlbefinden beeinträchtigt.³²²

Wie auch beim Lehrer Lämpel beobachtet werden konnte widerfährt im die Übeltat der Lausbuben am feierlichsten Tag der Woche nach dem Kirchengang in seiner ruhigen, gemütlichen Stube als er einer der wenigsten Vergnügungen nachgehen wollte, dem Pfeifenrauchen. Die Bildergeschichte offenbart den Ausgang des Angriffs mit dem verkohlten, schwarzen Kopf des Lehrers.

Im Kindlers Literatur Lexikon kann gelesen werden, warum das „Kleinbürgertum“, zu welchem der Lehrer Lämpel gezählt wurde, bei Busch nicht verschont bleiben kann:

Er [Wilhelm Busch] fuhr ihm [dem Kleinbürgertum] in die Parade durch die Bosheiten von Max und Moritz, Bosheiten, die nur die aggressive – satirische überzogene – Reaktion auf Beschränktheit und tristes Reglement der Älteren sind.³²³

Beide Buben wollen nichts aus den Streichen lernen, sondern spielen das böse Spiel munter weiter bis sie ihr Leben lassen. Demnach hält sich die Trauer der angepassten Spießbürger über

³¹⁶ Hurrelmann (1995) S. 61.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Ebd., S 57.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Ebd., S. 58.

³²¹ Ebd.

³²² Ebd.

³²³ Kindler Literatur Lexikon: Online aufrufbar unter: <http://kll-aktuell.cedion.de.uaccess.univie.ac.at/nxt/gateway.dll/kll/b/k0109600.xml/> (letzter Zugriff 18.10.2017).

das tödliche Ende der Lausbuben in Grenzen. Denn wie es scheint, konnten die Erwachsenen ihre Freude über die Bestrafung der Buben nicht länger verheimlichen:

– „Ja ja ja“ rief Meister Böck –
„Bosheit ist kein Lebenszweck!“ –
– Drauf so sprach Herr Lehrer Lämpel:
„Dies ist wieder ein Exempel!“ –

Selbst die Autorin Bettina Hurrelmann geht auf den humoristischen Aspekt bei Buschs ein, in dem sie seine Aussage „Lachen ist ein Ausdruck relativer Behaglichkeit“ mit dem Begriff der Schadenfreude gleichsetzt.³²⁴ Auch Böhne geht auf die Schadenfreude beim Busch bewusst ein:

Wohin man blickt: Quälereien, Rüpeleien, Prügelszenen, Mitleidlosigkeit und Grausamkeit. Und hinter alledem steht die – Schadenfreude! Daraus erklärt sich auch der große Erfolg der Bildergeschichten beim Publikum.³²⁵

Erwachsene würde nach ihren Erkenntnissen bestimmt „behaglich“ lachen können, doch ist sie sich nicht sicher, ob auch Kinder diese Form des Humors besitzen bzw. überhaupt verstehen.³²⁶ So belegt diesen Aspekt der Schadenfreude Bettina Hurrelmann in ihrem Beitrag mit den Worten:

Erwachsene stehen den Kindern in ihrer durch Konvention und Scheinmoral gebremsten Bosheit im Grunde nichts nach, sie lassen sich nur, solange es geht, „nichts merken“.³²⁷

Abschließend fasst Pape die offenkundige Freude der Dorfgemeinschaft über den Tod der Lausbuben „als natürlich-böse Freude im Sinne Buschs“³²⁸ zusammen. Zugleich betont er, dass die Mühle auf die bürgerliche Gesellschaft zu beziehen sei und als „Symbol für den Verlust der Kindheit in der Gesellschaft“³²⁹ zu betrachten sei. Die Kindheit scheint als „idyllischer Mythos“³³⁰ in den Kinderstuben gehandelt zu werden:

Das aufklärerische Nützlichkeitsdenken, einst Ausdruck der Hoffnung auf eine bessere Gesellschaft vernünftiger Bürger wird als das entlarvt, wozu es im 19. Jahrhundert und der Folgezeit verkehrt wurde: zum Prinzip der Zerstörung des Menschen zugunsten des nützlichen Bürgers.³³¹

³²⁴ Vgl. Hurrelmann (1995), S. 62-63-

³²⁵ Böhne (1931), S. 30.

³²⁶ Vgl. Hurrelmann (1995), S. 63.

³²⁷ Ebd., S. 60.

³²⁸ Pape (1990), S. 16.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Ebd.

Wie bereits im Kapitel zum Bildungswesen im 19. Jahrhundert aufgezeigt wurde, werden anhand der Lausbuben Max und Moritz, zwei Kinder gezeigt, welche ihrem Schicksal nicht entfliehen können, wenn sie sich nicht der gesellschaftlichen Norm der ‚idealen Kindern‘ unterordnen. Wenn die Heranwachsenden nichts lernen wollen, dann kann aus ihnen auch nichts werden. Wie es Busch humorvoll und grausam beweist, müssen vor allem bürgerliche Kinder, aus niederem Stand bestraft werden, wenn sie ihren Platz in der Gesellschaft, im Alltag und in der Erwachsenenwelt nicht frühzeitig manifestieren. Die Moral der Geschichte lautet demnach, wer der kleinbürgerlichen Pflicht des Gehorsams und der Bildung nicht fügt, muss leiden oder schließlich ‚entfernt‘ werden.

Buschs Schaffen weist eine tiefbegründete Enttäuschung der gesellschaftlichen Normen und bürgerlichen Erwartungen auf. Er hat als einer der wenigen Autoren seiner Zeit das Bürgertum, welches ausschließlich die Moral und die Tugend in den Vordergrund zu stellen vermochte, kritisiert und die damaligen Erziehungsstile der Erwachsenen gegenüber den Jüngsten in der Gesellschaft in Frage gestellt. Seine größten Kritiker waren schließlich die Erwachsenen selbst, welche ihm nicht das Recht zu sprechen wollten, dass Kinder auch ohne Strafe und Kontrolle erzogen werden konnten. Hierzu soll im nachstehenden Kapitel die Rezeptionsweise von Max und Moritz erläutert werden.

1.3 Rezeptionsgeschichte

Wilhelm Buschs Erfolgswelle war nicht von kurzer Dauer. Er gilt als einer der wichtigsten Autoren des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum. Nach dem Erfolg von Max und Moritz konnte Busch noch weitere Bildergeschichten für sein junges Publikum publizieren. Erfolgreich war der Autor mit den Werken *Hans Hucklebein*, *der Unglücksrabe* (um 1870), sowie *Fipps der Affe* (1879) und der Hundegeschichte von *Plisch und Plum* (1882).³³² Irene Dyhrenfurth merkt wiederum kritisch zum Erfolg von Buschs Bildergeschichten in ihrem Werk „Geschichte des deutschen Jugendbuches“ (1967) an, dass

vorsichtige [sic!] Gemüter glaubten, daß [sic!] Karikaturen nicht die rechte Kost für Kinder seien oder daß [sic!] die Streiche der bösen Buben wie ein schlechtes Beispiel wirken könnten.³³³

Gert Ueding jedoch lobt die „genaue Wiedergabe des bürgerlichen Erziehungsmechanismus der Zeit und seines Produkts: des autoritären Charakters“³³⁴, welcher Buschs Umwelt prägte und ihm als weitere Inspiration diente. Mit pessimistischen Haltungen wurde Busch in weiterer

³³² Vgl. Dyhrenfurth (1967), S. 138.

³³³ Dyhrenfurth, (1967), S. 136.

³³⁴ Ueding (2007), S. 100.

Folge nach seinem Erfolg konfrontiert, wie aus dem Jahr 1883 und einem Textabschnitt zum Werk der Fröbelschen „Mutter- und Koselieder“ sichtbar gemacht werden kann:

Die für den ersten Anblick ganz harmlos und belustigend erscheinenden Caricaturen [sic!] auf manchen „Münchener Bilderbogen“, in „Max und Moritz“ und anderen Büchern von Wilhelm Busch und dergleichen sind eins von den äußerst gefährlichen Giften, welche die heutige Jugend, wie man überall klagt, so naseweis, unbotmäßig und frivol machen.³³⁵

Wie man unschwer erkennen kann, empfanden nicht alle Bürger Buschs Witze und Sticheleien für lustig und heiter. Isa Schikorsky geht auf den Schreibstil jedes einzelnen Textes in den Bildergeschichten von Busch ein und stellt diesen als „vermeintlich harmlosen, so ungemein einprägsamen“³³⁶ vor. Im weiteren Verlauf lobt Schikorsky die Kombination von „einer sprachlichen Mischung aus Alltagsfloskeln und manieriertem Bildungsjargon“³³⁷. Busch erhielt, trotz kritischer Stimmen, fortan den „Ruf eines humoristischen Dichters für die ganze Familie“³³⁸. In der Forschungsliteratur weist Dyhrenfurth die Wirkung von *Max und Moritz* auf die jungen Rezipienten hin und erklärt dies mit den folgenden Worten:

Das Kind nimmt diese Geschichte begierig und mit der ganzen kindlichen Freude an einem tollen Spaß auf, ohne in die Tiefe des Werkes eindringen zu können. Es genießt in kindlicher Naivität, was sich ihm als erwachsenem Menschen noch einmal mit Bewußtsein [sic!] als eine köstliche Gabe offenbaren wird.³³⁹

Ein gegensätzlicher Aspekt, zu der hochgelobten, humorvollen Intention Buschs Werke, ist der des „antipädagogischen Elements“³⁴⁰:

Busch illusionslose Erziehungskomödien und Verse machen unbeirrbar die pädagogischen Götzen der Zeit lächerlich, seine Auffassung von der Unveränderbarkeit der menschlichen Natur entzieht der Autorität, ob in Familie, Staat und Gesellschaft, ihre Legitimation. Nicht Kinder werden als böse denunziert, denn sie sind nun mal *von Natur* keine Engel, sondern Eltern und Erzieher als Heuchler und selbstsüchtige Narren, die an ihre eignen Maximen nicht glauben.³⁴¹

³³⁵ Dyhrenfurth, (1967), S. 136-137.

³³⁶ Ebd. Schikorsky (2003), S. 83.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Dyhrenfurth, (1967) S. 137.

³⁴⁰ Ebd. Schikorsky (2003), S. 83.

³⁴¹ Ueding (2007), S. 103.

Hierzu lässt sich bei Gert Ueding festhalten, dass *Max und Moritz* „ein höchst bedenkliches Eigenleben“³⁴² entwickelt hatten – selbst die Landesregierung der Steiermark von 1929 verhängte ein Verkaufsverbot an Jugendliche unter 18 Jahren – und so folgten auch Leseverbote der Geschichten von Eltern. Zu groß war die Angst vor der rezipierten Wirkung auf die Leser, denn Max und Moritz wurden als die „Bösen“ betrachtet,

welche die tabuierten, unterdrückten Trieb- und Willensregungen der Eltern und Erzieher zum Vorschein bringen – ihre Vernichtung symbolisiert den autoritären Akt, mit denen jene ihre Versuchung, dasselbe wie das Kind zu tun, niederkämpfen müssen.³⁴³

Dazu nannte Ueding als Beispiel Paul Ernst Erinnerung an seine Mutter, welche Angst hatte, der eigene Sohn würde motiviert werden auch solche Streiche zu spielen, wenn er die Geschichten lesen würde. So entschloss sie kurzerhand dem Sohn die Bildergeschichten von Busch zu verbieten.³⁴⁴ Wie eingangs bei dem Kapitel zum Hintergrund des Werkes erwähnt, gilt es zu berücksichtigen, dass nicht jeder Bürger von Buschs überspitzen Humor ergriffen war. In der Forschungsliteratur lässt sich klar festhalten, welche Intentionen Busch mit seinem literarischen Schaffen verfolgte. Was als spaßige Streiche verstanden werden konnte, hatte doch eine tiefere Bedeutung, denn der Autor selbst, wie auch seine Charaktere, spielte „ein „böses Spiel“ (...) mit den Grundsätzen bürgerlicher Moral“³⁴⁵. Er machte sich einen Spaß daraus die Gesellschaft seiner Zeit zu parodieren und ihnen den eigenen Spiegel vorzuhalten:

Max und Moritz [...] denunzieren die idyllische Ordnung um sich herum als unnatürlich, als fragile, gefährdete Szenerie und Pappfassade, die jeden Augenblick zusammenbrechen kann. Sie bringen derart die Gewalt an den Tag, die in der Idylle als Lebensform verborgen ist [...].³⁴⁶

Trotz aller Kritik und pessimistischer Kommentare zu Buschs Bildergeschichten im 19. Jahrhundert wurde sein Schaffen im 20. Jahrhundert deutlich mehr geschätzt, wie folgende Stückzahlen aus dem Jahr 1925 beweisen:

Ein Erfolg wie der Buschs steht in der deutschen Literatur fast ohne Beispiel da. „Max und Moritz“ lag bereits 1925 in mehr als 1 ½ Millionen Exemplaren auf.³⁴⁷

Von großem Erfolg war auch der nachkommende Adoleszenzroman von Friedrich Torberg etliche Jahre nach den Bildergeschichten von Wilhelm Busch. Kurt Gerber überkam ebenfalls

³⁴² Vgl. ebd., S. 89.

³⁴³ Ebd., S. 94.

³⁴⁴ Vgl. ebd., S. 89.

³⁴⁵ Ebd. Schikorsky (2003), S. 83.

³⁴⁶ Ueding (2007), S. 335.

³⁴⁷ Bohne, (1931), S. 74.

ein grausames Schicksal, ähnlich wie Max und Moritz. Doch im Gegensatz zu Buschs Lehrer Lämpel, welcher sich schließlich durch seine Hinterhältigkeit und Schadenfreude auszeichnete, ist Kurts Gegenspieler ein viel mächtigerer, angsteinflößender ‚Bösewicht‘.

2 Friedrich Torberg: „Der Schüler Gerber“ (1930)

Um zu verstehen, wer Friedrich Torberg war soll zu Beginn dieses Kapitels geklärt werden, wie es zu seinem Erfolg als Literat kommen konnte. Nachdem die Habsburgermonarchie zerfiel, entwickelte sich aus dem österreichischen Teil des ehemaligen Reiches ein Zentrum der Kunst und Wissenschaft. Diese Entwicklung wird in der Forschung als kulturhistorisches Phänomen, die „Wiener Moderne“³⁴⁸, bezeichnet. Im Zentrum dieser Entwicklung standen weitere gesellschaftliche Aspekte wie „der Nationalstolz, der Wissenschaftsbetrieb, der Kunstmarkt, der Buchhandel und der Fremdenverkehrsverband“³⁴⁹. Tatsächlich machte die Phase der „Wiener Moderne“ die Hauptstadt Wien damals zu einem beeindruckenden Kulturzentrum, welches bis in die Gegenwart spürbar erhalten blieb. Die Zahl der Einwohner der ehemaligen Reichshauptstadt der Donaumonarchie stieg auf fast zwei Millionen, dies forderte einen „kräftigen Wirtschafts- und Industrieaufschwung“ und damit eine „sehr gute Voraussetzungen für die sogenannte Gründerzeit“³⁵⁰. Die inneren Viertel der Stadt florierten durch „kulturelle, politische und kommerzielle Prunkbauten“³⁵¹, wohingegen „in den Arbeiterbezirken am Stadtrand Not und Armut“³⁵² herrschten. Zu dieser turbulenten Zeit wurde Friedrich ‚Fritz‘ Ephraim Kantor 1908 zur Welt gebracht.³⁵³ Dieser sollte zwanzig Jahre später seinen bürgerlichen Namen in einen einprägsameren Neuen umwandeln, um mit diesem seine Karriere und sein literarisches Schaffen zu kennzeichnen. Friedrich Torberg, entstand durch die zweite Silbe des Vaternamens (A. Kantor) und dem Mädchennamen der Mutter (T. Berg). Der Name sollte mehr sein als ein einfaches Pseudonym, er sollte einen neuen Menschen, einen Schriftsteller, charakterisieren.³⁵⁴

Friedrich Torberg verfolgte stets bestimmte Motive, welche schließlich konsequent sein Sprechen und sein Schreiben, wie ein roter Faden durch die Jahrzehnte, kennzeichneten. Langzeit Literaturfreund, Wiener Kaffeehausbesucher und Publizist Milan Dubrović resümiert in seinem Beitrag „Vom Schüler Gerber zur Tante Jolesch“ die Charakterzüge seines Kollegen

³⁴⁸ Axmann, David: Friedrich Torberg. München: LangenMüller 2008, S. 13.

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

³⁵² Ebd.

³⁵³ Vgl. Ebd., S. 15.

³⁵⁴ Vgl. Ebd., S. 39.

F. Torberg und dessen Schreibintention zum Literaturklassiker mit dem originalen Titel *Der Schüler Gerber hat absolviert* aus dem Jahr 1930:

Friedrich Torberg ist ein Moralist. [...] Pflicht, Verantwortung, Verantwortung, Verlässlichkeit [sic!], Gerechtigkeit sind immer schon die Antriebskräfte seines Tuns gewesen, das gegen die Anti-Welt der Verwaschenheit [sic!], Verlogenheit, des Machtmißbrauchs [sic!] und der Intoleranz gerichtet ist.³⁵⁵

Die Tatsache, dass gebildete Menschen oft überlegener und mächtiger wirken, ist kein Phänomen der Neuzeit. Diesen Machtmissbrauch aufzudecken und im entgegentreten galt als eines der Ziele mit dem Erstlingsroman. Wie man jedoch diese Macht der Bildung und des Wissens in der Schule anwendet bzw. missbraucht, hängt stets von der Persönlichkeitsentwicklung jedes individuellen Lehrkörpers ab. Betrachtet man die Forschung im Bereich der Lehrerbildung und der Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit, so kann man davon ausgehen, dass jeder „Lehrer [...] auf Grund seiner Persönlichkeitsstruktur, seiner Ausbildung und Erfahrung und seines persönlichen Umfeldes eine ausgeprägte Vorstellung von seiner Person überhaupt und von seiner Person als Lehrer“³⁵⁶ hat. Diese Darstellung der Machtposition liegt im Mittelpunkt der folgenden Analyse. Zudem soll auf den Wunsch der Lehrperson, „wie er sich sein Selbst“³⁵⁷ vorstellt eingegangen werden. Dieser äußerst interessanten Argumentation der Lehrervorstellung, nach Kliebisch und Meloefski (2006), soll im nachfolgende Abschnitt ein wesentlicher Platz eingeräumt werden. Denn vorweg kann man bereits festhalten, dass die eigene Wahrnehmung einer Lehrperson maßgeblich zur Unterrichts- und Klassenführung beitragen kann. Wie sich dieser Umstand in der Literatur Torbergs widerspiegelt, soll in den folgenden Seiten behandelt werden.

2.1 Entstehungshintergrund

Als ein wichtiger Aspekt in der Biographie Torbergs von David Axmann gilt der Schulwechsel von Österreich weg nach Prag. Das neu reformierte Schulsystem in Österreich durch den Sozialdemokraten Otto Glöckel forderte die Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder, sowie die Kritikfähigkeit und selbstständiges Handeln. Damit die fortschrittliche Schulreform glücken konnte, sollten gewählte „Schulräte“ für Gerechtigkeit in den Klassenzimmern sorgen. Es sollte den Schülern mehr Mitspracherecht in Bezug zum Unterrichtsstoff gewährt werden.³⁵⁸ Die Umsetzung der Schulreform in der Wirklichkeit schien jedoch gar nicht so einfach, wie Torberg

³⁵⁵ Dubrovic, Milan: Vom Schüler Gerber zur Tante Jolesch. In: Strelka, Josef (Hg.): Der Weg war schon das Ziel. Festschrift für Friedrich Torberg zum 70. Geburtstag. München, Wien: Georg Müller Verlag 1978, S. 23-24.

³⁵⁶ Kliebisch/Meloefski (2006), S. 102.

³⁵⁷ Ebd.

³⁵⁸ Vgl. Axmann (2008), S 29-30.

einst selbst beschrieb.³⁵⁹ Aus diesen Schulerfahrungen entwickelte sich ein „bildungshungriger“ junger F. Torberg, welcher, wie eingangs bei Dubrović angemerkt wurde, stets für die Gerechtigkeit einstand und seine Rechte selbst in der Schule einforderte. Nachdem er das humanistische, sprachenorientierte Gymnasium in Wien gegen ein Realgymnasium in Prag tauschen musste, war der spätere „Durchfall“ bei der Matura fast vorsehbar:

Andererseits war des Knaben mathematische Unbegabtheit damals schon offensichtlich – und die sogenannten Realfächer [wie Mathematik und Darstellende Geometrie] spielten in einem Realgymnasium eben eine zentrale Rolle.³⁶⁰

Zunehmend mochte der junge Fritz damals, vor allem wegen den autoritären Professoren, die Schule in Prag noch weniger als die alte in Wien:

Die Professoren waren [von wenigen Ausnahmen abgesehen] Männer alten Schlags, hart, streng unnahbar und nur auf Disziplin und korrekte Prüfungsergebnisse erpicht. [...] Er [Fritz] hatte kein Interesse an diesem verzopften System, das in erster Linie sich selbst wichtig nahm.³⁶¹

Der Autor Stefan Zweig wiederum gab nicht den Lehrern die Schuld am Versagen des damaligen Schulsystems. Er selbst nimmt diese förmlich in Schutz in seiner Erinnerung:

Auch unsere Lehrer hatten an der Trostlosigkeit jenes Betriebes kein Schuld. Sie waren weder gut noch böse, keine Tyrannen und andererseits keine hilfreichen Kameraden, sondern arme Teufel, die sklavisch an das Schema, an den behördlich vorgeschriebenen Lehrplan gebunden, ihr „Pensum“ zu erledigen hatten wie wir das unsere und – das fühlten wir deutlich – ebenso glücklich waren wie wir selbst, wenn mittags die Schulglocke scholl, die ihnen und uns die Freiheit gab.³⁶²

Zum strengen Schulsystem verweist Ferber ebenfalls kritisch die „Verwechslung von Kasernenhof und Schule“ als „internationales Pädagogen-Leiden“³⁶³ und stellt fest:

Noch während des Zweiten Weltkrieges ging in allen Heeren Europas das Umkehrungswort um, ein Ende der Feindseligkeiten werde es erst geben, wenn der letzte Lehrer zum Leutnant befördert worden sein.³⁶⁴

³⁵⁹ Siehe Axmann (2008), S. 30: „Die Vorzugsschüler waren, wie Torberg fast ein halbes Jahrhundert später [...] bemerkt, „an einer Störung ihres friedlichen Einvernehmens mit den Professoren in keiner Weise interessiert, und die schlechten Schüler wollten sich auf Auseinandersetzungen und damit auf weitere Gefährdungen ihrer ohnehin schwachen Position erst recht nicht einlassen. Ich stand ungefähr in der Mitte zwischen den beiden Lagern [...]“

³⁶⁰ Axmann (2008), S. 32.

³⁶¹ Ebd. S. 33-34.

³⁶² Zweig (2016), S. 48

³⁶³ Vgl. Felber Christian: Schule oder Kasernenhof? In: Reich-Ranicki, Marcel: Romane von gestern – heute gelesen, 1918-1933. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1989, S. 271.

³⁶⁴ Ebd.

Nach dem „Durchfall“ im Jahr 1927 soll Torberg aus Wut, Frust und Enttäuschung an seinem Werk „Der Schüler Gerber hat absolviert“ im Sommer stückweise zu schreiben begonnen haben. Als Wegbereiter für seine damals noch junge Karriere als 20-jähriger galten der Prager Schriftsteller Max Brod und das Wiener Café „Herrenhof“, welches erfüllt wurde durch etablierten Literaten und gebildeten Menschen.³⁶⁵ So wurde 1928 auf Drängen des Vaters die Matura wiederholt und Torberg bestand „mit knapper Stimmenmehrheit, die Reifeprüfung“³⁶⁶.

Betrachtet man die geschichtlichen Hintergründe³⁶⁷ und die Erkenntnisse nach Irene Dyhrenfurth um die Jahrhundertwende, so kann man festhalten, dass eine tüchtige Familie mit guten Werten für das Bürgertum, so wie es auch Torbergs Familie war und vom einzigen Sohn erwartet hatte³⁶⁸, von großer Bedeutung erschien:

Wenn die Familie in geordneten und gesicherten Verhältnissen lebt, dann besteht in ihr gegenseitige Sorge der Angehörigen füreinander. Als Grundbedingung aber für die Sicherheit des äußeren Lebens gelten Lebensklugheit, wirtschaftliche Tüchtigkeit, ehrliche Arbeit und eine gewisse Bildungsgrundlage.³⁶⁹

Im Laufe der ausgewählten Jugendlektüre von Torberg wird dem Leser bewusst, zu welcher ausweglosen Tat der bürgerliche Stand der Familie und die Angst vor dem „Durchfall“ den jungen Protagonisten verleiten konnten. Doch der Hass galt nicht ausschließlich dem Wertesystem und der gesellschaftlichen Erwartungshaltung der damaligen Zeit, sondern auch gegen das Schulsystem selbst, wie Torberg einst beschrieb:

Ich haßte [sic!] die Schule, ich haßte [sic!] ihren Zwang, ich haßte [sic!] das ganze System, und ich wollte ihm zu Leibe rücken, solange mein Haß [sic!] noch lebendig war. Er steigerte sich sogar, als während der Niederschrift des Romans [...] durch Wiener und Prager Zeitungsnotizen nicht weniger als zehn Schülerselbstmorde zu meiner Kenntnis gelangten. Schülerselbstmorde aus Prüfungsangst oder aus Angst vor den Folgen einer nicht bestandenen Prüfung im Elternhaus waren damals eine viel häufigere Erscheinung [...].³⁷⁰

Betrachtet man im Hinblick auf den Hintergrund des Romans die gattungsspezifischen Forschungserkenntnisse, so würde das Werk *Der Schüler Gerber* sowohl als Adoleszenz- als auch ein Schulroman gewertet werden. Wie sich die vielseitigen gattungsspezifischen Aspekte im Roman aufweisen, soll im nachfolgenden Abschnitt betrachtet werden. Im Kapitel 2.3

³⁶⁵ Vgl. Axmann (2008), S. 38-40.

³⁶⁶ Ebd., S. 41.

³⁶⁷ Siehe in der Diplomarbeit Abschnitt A Kapitel 2., S. 19.

³⁶⁸ Siehe Axmann (2008), S. 20: Die Familie Kantor war eine durchaus bürgerliche, eine gutbürgerliche sogar.

³⁶⁹ Dyhrenfurth, (1967), S. 145.

³⁷⁰ Axmann (2008), S. 59.

Abschnitt A wurde bereits auf die Entwicklung der Adoleszenzromane verwiesen. Diese Romane mit Fokus auf die Adoleszenz und den jugendlichen Herausforderungen prägten die Kinder- und Jugendliteraturbranche merklich. Neben den thematischen Aspekten der Jugendlichkeit und deren Hindernisse konnte man auf Grund von neueren Forschungserkenntnissen neue Motive in der Literatur vermerken. Zum populären Topos ‚Lehrer und Schüler‘ wurde zunehmend auch die ‚Schule‘ als eigenes Motiv in der Kinder- und Jugendliteratur behandelt. So konnte sich mit der Zeit die spezifische Romangattung des *Schulromans* etablieren. Dieser Trendwendung widmete sich ausführlich Franz-Josef Payrhuber bereits 1996 in seinem Artikel „Schulgeschichten“ in der Zeitschrift „Lehren und Lernen“³⁷¹ und in einem Beitrag zum „Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur“ (2000), welches von Günter Lange herausgegeben wurde. Payrhuber beschäftigt sich mit der Begrifflichkeit der Schule als alltäglichen „Lebensraum“ der Kinder und Jugendlichen. Er verweist darauf, so wie einst J. Korczak, dass Schüler ein beachtliches, tägliches Zeitpensum in der Schule verbringen mussten. Demnach wandelte sich die Institution Schule zum wichtigsten Lebensraum von Kindern und Jugendlichen. Auf Grund des Bewusstseins dieser soziokulturellen Veränderung des Lebensraums konnte die Thematik der Schule in der Literatur zunehmend Platz finden.³⁷² Auch Carsten Gansel merkt in seinem Aufsatz zur Gattung des Adoleszenz- bzw. Schulromans an:

Eine historische Umakzentuierung [sic!] erfährt die Gattung des Adoleszenzromans mit dem Schulroman [...] der Jahrhundertwende [...].³⁷³

In der Kinder- und Jugendliteratur konnte sich nach Payrhubers Auffassung der Schulroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigenes neues Genre etablieren. Dieses Genre setzte sich vor allem mit dem Aspekt des Gegensatzes „zwischen dem verknöcherten Schulsystem und dem Recht auf Verwirklichung der individuellen Persönlichkeit“³⁷⁴ der damaligen Zeit auseinander. Betrachtet man nun den inhaltlichen Aspekt des Schulromans, so lässt sich unschwer erkennen, wie gekonnt der damalige Abiturient Friedrich Torbergs diese Gegensätze in seinem Erstlingsroman *Der Schüler Gerber* verarbeitet. Damit könnte man dieses Werk zur Gattung des Schulromans, so wie es Payrhuber postuliert, werten. Matthias Erhardt widerspricht jedoch

³⁷¹ Vgl. Payrhuber, Franz-Josef: Schulgeschichten. In: Lehren und Lernen 22/5 (1996), S. 16-21.

³⁷² Vgl. Payrhuber, Franz-Josef: Schule als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, ausgewählter poetologischer Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht. 2., korr. Aufl. 2000, S. 706.

³⁷³ Gansel Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Gattungen Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, S. 368.

³⁷⁴ Payrhuber (2000), S. 706.

Payrhubers Theorie, indem er den Begriff des *Schul-* oder *Erziehungsromans*, als ein problematisches Genre der Literatur bezeichnet:

Es wird in der Literaturwissenschaft nicht als eigene Gattung gesehen, sondern als spezielle Spielart dem Bildungs- beziehungsweise Entwicklungsroman zugeordnet [...].³⁷⁵

Kritisch berücksichtigt werden etliche bekannte Schul- oder Erziehungsromane, welche häufig an erster Stelle für Erwachsene geschrieben und erst ab einem späteren Zeitpunkt als Jugendlektüre betrachtet wurden. So zählen heute einige Schul- oder Erziehungsromane mittlerweile nicht nur zur schulbezogenen Unterrichtslektüre, sondern auch zur schulunabhängigen Freizeitlektüre.³⁷⁶ Der Schulroman, so wie in Payrhuber in seinem Beitrag formulierte, hat vor allem ein gattungsspezifisches Problem und wird kaum in der Literaturforschung thematisiert, anders als die vordergründigen Gattungen des Bildungs- bzw. Erziehungsromans. Gansel erläutert die Unterscheidung in seinem gattungsorientierten Aufsatz mit der differenten, „literarischen Darstellung von Adoleszenz“:

Noch im klassischen Bildungs- bzw. Entwicklungsroman werden Kindheit und Jugend als die Vorstufe für eine geglückte Integration interpretiert. Der literarische Held macht einen Entwicklungsprozess durch, der letztlich zur Annäherung seiner hochgesteckten Ansprüche mit jenen der gesellschaftlichen Wirklichkeit führt. In den Schülerromanen der Jahrhundertwende funktioniert das Muster der Einpassung nicht mehr, vielmehr kommt es zum Bruch mit der bürgerlichen Gesellschaft.³⁷⁷

Diesen gesellschaftlichen Bruch mit den vorherrschenden, bürgerlichen Werte erlitt Torberg schließlich selbst als er die Matura wiederholen musste und spiegelt sich in dem Protagonisten Kurt Gerber wieder. Carsten Gansel konnte in seiner Forschungsarbeit (1993) einige weitere „prototypische Merkmale“³⁷⁸, welche einen „klassischen“ Schulroman ausmachen, festhalten. Diese sollen hier vollständigshalber noch aufgezählt werden und anschließend während der Analyse berücksichtigt werden³⁷⁹:

- Die Protagonisten, im speziellen am Beginn des 20. Jahrhunderts, ausschließlich nur männliche Adoleszente.
- Die Schule als Instanz funktioniert als Zwangsanstalt, die die Schüler peinigt, schikaniert, diszipliniert und mitunter bis zum Tod führen kann.

³⁷⁵ Erhardt (2011), S. 256.

³⁷⁶ Vgl. Payrhuber (2000), S. 706.

³⁷⁷ Gansel (2005), S. 373.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 374.

³⁷⁹ Vgl. ebd.

- Die Atmosphäre in den Schulen wird als eine Mischung von Angst, Schrecken und konsequenter Langeweile dargestellt.
- Die Lehrer werden von den Schülern als Feinde empfunden. Sie sind unmenschlich, autoritär, brutal und halten sich an festgefahrene Rituale. Die Schüler werden als Erziehungsobjekte angesehen.
- Gewalt, Brutalität und Gefühlslosigkeit steht bei den Lehrerfiguren an vorderster Stelle.
- Erzählt wird über die Leiden in der Schule und durch die Lehrer zumeist aus dem Blickwinkel der gequälten, misshandelten Schüler.

In den Wintermonaten des Jahres 1929 wurde schließlich der erste Roman Friedrich Torbergs fertiggestellt. 1930 nach der Begutachtung des Manuskripts von Max Brod wurde *Der Schüler Gerber hat absolviert* von dem Paul Zsolnay Verlag herausgegeben.³⁸⁰

Als Anmerkung soll abschließend auf die Titeländerung des Romans verwiesen werden, um Klarheit vor der Werkanalyse zu schaffen. Im Jahr 1954 wurde der „entdonaumonarchisierte“³⁸¹ Titel *Der Schüler Gerber hat absolviert* in den verkürzten *Der Schüler Gerber* abgeändert. Der Inhalt des Romans blieb aber unverfälscht und befasst sich mit der „Position der Macht, die die Lehrer innehaben und die sie in Form psychischer oder physischer Gewalt anwenden“³⁸².

2.2 Kurt Gerber und sein Lehrer

Friedrich Torberg summiert die Handlung des Romans bewusst auf das letzte Mittelschuljahr und die abschließende Reifeprüfung³⁸³:

[...] Kurt Gerber sollte in seinem Verhältnis zu Professoren und Klassenkameraden, zu seinen Eltern und zu einer früheren Mitschülerin gezeigt werden [...].³⁸⁴

Der Oktavaner Kurt Gerber wird beschrieben als „nicht dumm, sondern der weitaus intelligenteste seiner Klasse, wenn nicht der ganzen Anstalt“³⁸⁵. Er gilt als redegewandt, gerechtigkeitsreu und schlagfertig. Diese Art von Schüler wählte der Mathematikprofessor Kupfer am liebsten als sein nächstes Opfer aus. Wichtig für die Charakterisierung der Lehrperson Artur Kupfer sollen in diesem Kapitel die zwei Persönlichkeitsmerkmale betrachtet werden, das Monster Kupfer und der Gott Kupfer.

³⁸⁰ Vgl. Axmann (2008), S. 57.

³⁸¹ Ferber (1989), S. 270.

³⁸² Payrhuber (2000), S. 707.

³⁸³ Vgl. Axmann (2008), S. 59.

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ Torberg (2015), S. 28.

Kupfer wird in der Forschung zum einen als „scheußlicher Despot und ein despotisches Scheusal“³⁸⁶ kennzeichnet und zum anderen als „vehementes Monstrum abgemalt, das zum eigenen Wohlbefinden alljährlich einen Schüler fressen muß [sic!]“³⁸⁷. Dieses Opfer trifft offensichtlich einen begabten Schüler, wie folgt im Roman erläutert:

Ihn verlangte nach solchen, die innen feist waren. Eine besondere Pikanterie ergab sich, wenn so ein Schüler obendrein aus wohlhabender Familie stammte oder den Ruf besonderer Intelligenz genoß [sic!].

Professor Kupfer gilt nicht als der zentrale Held der Geschichte, vielmehr wird er als „Teil [...] des Verhängnisses, das über Gerber kommt“³⁸⁸ angesehen, wie zu Beginn des Romans beschrieben wird:

Es war bekannt, daß [sic!] Professor Kupfer auf Kurt Gerber, obwohl er ihn noch nie unterrichtet hatte, nicht gut zu sprechen war [...].³⁸⁹

Für Gerber scheint es hiermit keinen Ausweg aus der Opferrolle. Kupfer macht bereits in seiner ersten Einheit als Klassenvorstand deutlich, dass er selbst entscheidet, welche Schüler, wie zu leiden haben werden. Er warnt vorab die dummen Schüler, welche auf die Idee kommen könnten in seinen Unterrichtseinheiten zu schummeln dies nicht zu tun, denn die „Masse tut immer das Dumme und bedauert es später. So ist es im Leben. Die Dummen weinen nachher, und die Gescheiten lachen“³⁹⁰. Dem Schüler K. Gerber macht er überdies mit einer Drohung deutlich:

„Gerber!“ sagte Kupfer langsam. „Sie werden vielleicht zu denen gehören, die nachher weinen.“³⁹¹

Folgt man den Erkenntnissen Alice Millers aus dem Werk „Du sollst nicht merken“, in welchem sich die Autorin mit dem psychoanalytischen Moment der „infantilen Sexualität“³⁹² beschäftigt, so lässt sich der Aspekt der Sexualität bei Gott Kupfer ebenfalls festhalten. Anhand der psychoanalytischen Forschung konnte nachgewiesen werden, dass über die Jahrzehnte hinweg, „insbesondere in der puritanischen Zeit der Jahrhundertwende“³⁹³, die eigenen aggressiven, sexuellen und regressiven Wünsche der Erwachsenen auf Kinder projiziert wurden. Dies

³⁸⁶ Axmann (2008), S. 60.

³⁸⁷ Ferber (1989), S. 270.

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Torberg (2015), S. 9-10.

³⁹⁰ Ebd., S. 17.

³⁹¹ Ebd., S. 18.

³⁹² Miller (1981), S. 9.

³⁹³ Vgl. ebd., S. 201.

spiegelt die überkommenen Machtverhältnisse der Erwachsenen wieder, in dem die jungen Menschen zu Trägern der eigenen gefürchteten und unerwünschten Seelenanteile gemacht wurden. So galt das Recht des Erwachsenen „das Kind beliebig für seine Bedürfnisse zu verwenden, es als Ventil zum Abreagieren seiner einst erlittenen Demütigung zu gebrauchen.“³⁹⁴

Genau diese theoretische Auslegung lässt sich in Torbergs Roman bei Arthur Kupfer widererkennen. Er ist kein Frauenheld und auch kein Gentleman:

Das Mädchen, das sich wohligh in einen der tiefen Fauteuils sinken ließ [...] – sie wurde von Kupfer schroff aufgefordert, sich zu entkleiden, um auf allen möglichen Wegen, die ihm halbkranke Gelüste eingaben, zum immergleichen Ende zu gelangen: daß [sic!], sündig geworden, vor ihm niederkniete und ihn anflehte, als Buße ihren Leib zu nehmen.³⁹⁵

An dieser Stelle wird auf die grundlegenden Aspekte der Schwarzen Pädagogik nach Millers Analyse (1980) verwiesen, diese schildert sie zusammenfassend wie folgt:

1. Die Erwachsenen sind Herrscher des abhängigen Kindes;
2. Sie bestimmen über Recht und Unrecht wie Götter;
3. Ihr Zorn stammt aus ihren eigenen Konflikten;
4. Sie machen das Kind dafür verantwortlich;
5. Die Eltern müssen immer geschützt werden;
6. Die lebendigen Gefühle des Kindes bedeuten für den Herrscher Gefahr;
7. Dem Kind muß [sic!] man so früh wie möglich seinen Willen nehmen;³⁹⁶

Erzieher, Eltern oder Lehrer, welche sich auf die Schwarze Pädagogik stützen, unterdrücken Kinder oder Schüler durch bestimmten Praktiken, wie zum Beispiel:

Fallen stellen, Lügen, Listanwendung, Verschleierung, Manipulation, Ängstigung, Liebesentzug, Isolierung, Mißtrauen [sic!], Demütigung, Verachtung, Spott, Beschämung, Gewaltanwendung bis zur Folter.³⁹⁷

Der Bildungswissenschaftler Thomas Gordon hält in seinem Werk „Lehrer-Schüler-Konferenz“ fest, wie autoritäre Lehrerpersonen im Allgemeinen, wie der Professor A. Kupfer einer ist, mit Warnungen, Drohungen, Moralisierungversuchen und Predigten die Schüler in Zaum halten und damit ihre Macht im Unterricht demonstrieren, wie zum Beispiel:

³⁹⁴ Vgl. Miller (1981), S. 201.

³⁹⁵ Torberg (2015), S. 34.

³⁹⁶ Miller (1980), S. 77.

³⁹⁷ Ebd.

Moralisierende Botschaften vermitteln dem Schüler, dass der Lehrer seinem Urteilsvermögen nicht traut, dass er besser daran täte, das zu akzeptieren, was andere für richtig halten.³⁹⁸

Und so nähert sich der Unterricht Kupfers von Beginn des Schuljahres mit Warnungen, wie folgende:

[...] „Und ich mache aufmerksam, daß [sic!] mir nicht die geringste Ausdrucksform eurer Dummheit entgeht!“³⁹⁹

Besonders häufig warnt Kupfer den Schüler Gerber, wie zum Beispiel als er diesen nicht wie erwartet in der Schule vorfindet, sondern davor, rauchend: „Sie können sich auf etwas gefaßt [sic!] machen, Gerber. Und schauen Sie, daß [sic!] Sie in die Schule kommen. Das Weitere wird sich finden.“⁴⁰⁰ Wie sehr Kupfer Gerber zur Strecke bringen will zeigt sich beispielhaft im vierten Kapitel „Blicke um X“ und der ersten Mathematikschularbeit. Obwohl Kurt verletzt und tagelang mit Fieber im Bett lag und somit nicht für die herannahende Schularbeit bei Kupfer lernen konnte, entschließt er sich auf das Drängen seines Freundes Weinberg hin, doch zur Schule zu gehen und die Schularbeit zu schreiben. Kupfer hat es nicht nötig für jeden Schüler einzeln ein Prüfungsblatt vorzubereiten, um damit das Abschreiben der Kameraden zu verhindern:

Kupfer braucht keine derartigen Vorbeugungsmaßnahmen. Das sähe ja nach Schwäche aus. Nach Furcht, hintergangen zu werden. Kupfer und Furcht? Ihn beschwindelt man nicht. Ihn nicht. Gott Kupfer -. ⁴⁰¹

Gott Kupfer, kein menschliches Wesen, sondern ein gottgleiches, grausames Machtwesen. Zum Aspekt der Gottheit der Lehrperson wird in weiterer Folge näher eingegangen werden. Im Fokus dieses Abschnittes steht die hinterlistige Vorgehensweise des Lehrers. Kupfer gibt sich zu Beginn der Schularbeit als Moralapostel und dudelt, wie erwähnt, keine Aktionen des Abschreibens oder Schummelns der Klasse. Nachdem er sämtliche Versuche der gegenseitigen Hilfe der Schüler unterbindet, beginnt er demonstrativ eine Zeitung zu lesen und hat somit die Klasse nicht mehr im Blickfeld. Kurt beobachtet die verstohlenen Blicke der Kollegen und die gegenseitigen Hilfeleistungen. Gerber fühlt sich dementsprechend sicher und unbeobachtet, um selbst eine Schwindelaktion mit Weinberg, seinem treuen Kameraden, durchzuführen. Kurt hat den Schummelzettel bereits in der Hand als Kupfer plötzlich ausruft: „So, lieber Gerber. Darf

³⁹⁸ Gorden, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag ³2012, S. 102.

³⁹⁹ Torberg (2015), S. 17.

⁴⁰⁰ Ebd., S. 83.

⁴⁰¹ Ebd., S. 101.

ich Sie bitten, in dieser Stellung zu verbleiben?“⁴⁰² Kurt Gerbers Ende, obwohl es erst Anfang des Schuljahres ist, wurde damit besiegelt, er kann einen Gott wie Kupfer nicht besiegen:

„Daß [sic!] Sie mich für so dumm halten! Ich habe Ihnen doch gesagt, daß [sic!] ich alles sehe.“⁴⁰³

In der Tat konnte Kupfer alles sehen, was die Klasse veranstaltete, doch nicht anhand göttlicher Kräfte, sondern mit betrügerischer Hinterlist. „War es Absicht oder Zufall, daß [sic!] er die Zeitung auf dem Katheder liegengelassen hat? [...]“⁴⁰⁴, fragt sich Gerber. Dem Leser offenbart sich die schreckliche Tat des Lehrers, dieser hatte in die Zeitung hinein „mit der Schere drei kleine kreisrunde Löcher geschnitten“⁴⁰⁵. Diesem diabolischen Handeln des Professors steht die gegenteilige, als ‚gut‘ konnotierte, Bezeichnung seiner Person als „Gott“ gegenüber. Gott Kupfer wird er genannt, jedoch nicht, weil ihn alle lobpriesen und anbeten, sondern weil die Schüler ihn fürchteten wie einen ungnädigen Gott:

Gott Kupfer. Was wird? Wie soll er ihm begegnen? Unterwürfig? Sich gleich von vornherein geschlagen geben [...]“⁴⁰⁶

„Er spricht also, spricht wie ein Mensch, der Gott Kupfer.“⁴⁰⁷, stellt Gerber in der ersten Einheit Kupfers mit Erstaunen fest. In der bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen Theorie konnte festgehalten werden, dass bereits im 19. Jahrhundert eine ähnliche gottgleiche Lehrervorstellung vorherrschte. Anhand der theoretischen Ausführungen von K. Rutschky konnte ein wichtiger Textausschnitt nach Bernhard H. Blasche „Der Erzieher ist ein Organ der Gottheit“ (1828) mit Hinblick auf Gott Kupfer untersucht werden. Die Textpassage besagt:

Je mehr Bildung eines Volkes [oder Menschen] im Steigen ist, desto mächtiger wirkt bei ihm die entwickelnde Erziehung, desto lebendiger ist seine Geschichte.⁴⁰⁸

Kupfer hält sich selbst durch seine Bildung und sein Wissen als etwas Besseres, was Torberg mit der zitierten Textstelle aus dem Roman darstellt:

Nach den leeren zwei Sommermonaten – leer, weil er als Mensch unter Menschen gewandelt war und nicht als Gott unter Schülern, weil er keinen vor seiner Allgewalt erbeben machen

⁴⁰² Ebd., S. 106.

⁴⁰³ Ebd.

⁴⁰⁴ Ebd., S. 107.

⁴⁰⁵ Ebd., S. 108.

⁴⁰⁶ Ebd., S. 11.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 13.

⁴⁰⁸ Blasche, Bernhard Heinrich: Der Erzieher als ein Organ der Gottheit (1828). In: Rutschky (1997), S. 65.

konnte, weil das viele das er sah, sich nicht in die Norm seiner Herrschbedürfnisse zwingen ließ – nach dieser Verbannung stürzte er sich mit allen Sinnen in sein wiedererstandenes Reich.⁴⁰⁹

Wie bei Blasche des Weiteren erläutert wurde, kann ein „Erzieher von wahrer Bildung [...] sich mit Recht seiner hohen Bestimmung erfreuen, ein unmittelbares Organ der Gottheit, als der höchsten erziehenden Kraft, zu sein. Er kann gewiß [sic!] sein, des Guten viel zu wirken, ob auch der Anschein damit nicht immer übereinstimme wolle“⁴¹⁰. Auf Grund Rutschkys Sammlung an theoretischen Texten zur Schwarzen Pädagogik, wie der von Blasche, schien die Darstellung Kupfers als gottgeleitetes Wesen der Mathematik als begründet und erklärbar. Er selbst betrachtet seine Macht als unantastbarer und dadurch in seiner Autorität bestärkt:

Er hat die Namen dieser Menschenwesen gesprochen, und jedes ist aufgestanden und hat sein „Hier“ gemeldet. So war die Gesamtheit und der einzelne wieder erfaßt [sic!] und ihm zu Gebot. [...] Er befahl, und es wurde gehorcht. Er rief, und es wurde geantwortet. Er sprach: „Es werde Ruhe!“, und es ward Ruhe. Er sprach – und es ward Licht um ihn von gleißender Machtbefugnis und strahlender Vollkommenheit. Gott Kupfer.⁴¹¹

In der Theorie des 19. Jahrhunderts wurde jedoch jede Lehrperson gewarnt die Macht- und Bildungsposition als gottgleiches Wesen den Menschen gegenüber einzusetzen, anstatt diese zu missbrauchen, denn

er sei versichert, daß [sic!] das von ihm ausgehende Feuer der Mitteilung, seine Begeisterung für Religion, Wissenschaft und Kunst, gemäß höheren Naturgesetzen des Geistes, in menschlichen Gemütern verwandten Stoff entzünden, und so eine Entwicklung sich ins Unendliche durch die Menschheit fortleiten werde.⁴¹²

Das Ziel aller Schüler, wie auch Kurt Gerbers, war demnach das gleiche: „Gott Kupfers Vernichtungsfeldzug zu überleben und zur Matura zugelassen zu werden.“⁴¹³ Kurt Gerber hat Angst vor seinem Lehrer, vor der höheren Macht, Gott, persönlich. Angst, welche etliche Schüler außerhalb der literarischen Wirklichkeit in der Tat selbst in der eigenen Schulkarriere erfahren haben. Mit der Angst vor der Lehrperson geht auch die Angst vor dem Scheitern einher. Daraufhin folgt die Angst vor Enttäuschung: enttäuscht man den Professor, die Eltern und schließlich sich selbst. Maria Streßler beschreibt die immer wiederkehrende Angst vor Misserfolg als, wenn man so will, ein natürliches, an der Leistung gebundenes, Merkmal:

⁴⁰⁹ Torberg (2015), S. 20.

⁴¹⁰ Blasche, Bernhard Heinrich: Der Erzieher als ein Organ der Gottheit (1828). In: Rutschky (1997), S. 66.

⁴¹¹ Torberg (2015), S. 22. Siehe dazu Buch Genesis, 1. Kapitel: Die Erschaffung der Welt. Gen 1,3: Gott sprach: Es werde Licht. Und es wurde Licht. <https://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/gen1.html> (06.11.2017)

⁴¹² Blasche, Bernhard Heinrich: Der Erzieher als ein Organ der Gottheit (1828). In: Rutschky (1997), S. 66.

⁴¹³ Axmann (2008), S. 61.

Durch die – zumindest theoretisch existierende – Abhängigkeit des sozialen Status eines Individuums von selbst erbrachter Leistung und der persönlichen Motivation, die durch das Bildungssystem geschaffen wird, werden Unzufriedenheit und Misserfolge des Einzelnen auf selbstverschuldete Mängel zurückgeführt.⁴¹⁴

Der Schüler selbst kann der Erkenntnis Streßlers zu urteilen, gar nicht der Angst des Misserfolgs in der Schule entfliehen. Doch aus Angst folgen weitere Reaktionen, wie uns die Forschung zeigt. Ein zweites Mal soll auf die Erkenntnisse von Thomas Gordon nun im Hinblick auf die erforschten Reaktionen von Schülern auf direkte Machtausübung der Lehrpersonen im Unterricht verwiesen werden. Diese bestehen wie folgt aus „Rebellion, Widerstand, Trotz, Vergeltungsmaßnahmen, Rache, Lügen, Heimlichtuerei, Verbergen von Gefühlen, Schummeln, Abschreiben, Siegen müssen, ungern verlieren, sich organisieren und Bündnisse schließen.“⁴¹⁵ Auf die genannten Reaktionen folgen meist die Fügsamkeit, der Gehorsam und die Unterwerfung, sowie das Vermeiden von Risiken. Als letzte Option verbleiben dem Schüler nach Gordon der Rückzug, die Phantasie und die Regression.⁴¹⁶ Der Charakter Gerber zeigt dem Leser fast jede dieser Reaktionen. Zu Beginn des Schuljahres denkt Gerber gar nicht an einen Verlust⁴¹⁷. Auch auf Bitten und Drängen des schwerkranken Vaters, die Schule rechtzeitig zu wechseln oder einen Hauslehrer aufzusuchen entgegnet Kurt: „Du glaubst doch nicht, daß [sic!] ein Kretin wie Herr Kupfer auf meine Zukunft oder gar auf mein Leben irgendeinen Einfluß [sic!] nehmen wird.“ Die Warnungen seines Vaters⁴¹⁸ und des Physiklehrers Hussak⁴¹⁹ versteht Kurt trotz seiner Notlage nicht. Schließlich wandelt sich der Wunsch nach einer bestandenen Matura Ende des Schuljahres in Selbstzweifel⁴²⁰, den Rückzug in das „Einzelgängertum“⁴²¹ und eine „Todessehnsucht“⁴²². Den Weg in den Suizid wählt der Schüler Gerber als letzten Ausweg, um der Angst des „Durchfalls“ zuvorzukommen. An diesem Punkt soll auf die Dissertation von Arnold Herberth (2014) verwiesen werden. Herberths Interdiskursanalyse beschäftigt sich mit den suizidalen Handlungen ausgewählter Werke der

⁴¹⁴ Streßler (2008), S. 13.

⁴¹⁵ Gordon, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag ³2012, S. 235-243.

⁴¹⁶ Vgl. ebd., S. 244.

⁴¹⁷ Siehe Torberg (2015), S. 12: Abwarten, das ist das beste. Vielleicht ist er wirklich nicht so arg, und man kann, ohne sich etwas zu vergeben, mit ihm auskommen.

⁴¹⁸ Siehe Torberg, (2015), S. 180: „[...] wenn Du glaubst, daß [sic!] das Leben mit der Schule nicht gemein hat, dann bist Du im Irrtum.“

⁴¹⁹ Siehe Torberg, (2015), S. 86: „Es sieht nicht gut aus – aber wenn ich Ihnen einen Rat geben soll, dann treten Sie schleunigst in eine andere Anstalt über.“

⁴²⁰ Siehe, Torberg, (2015), S. 212: Du verachtest die Schule? Dich selbst solltest du verachten ... Und Kurt begann an sich zu verzweifeln.

⁴²¹ Herberth, Arnold: Der Jugendsuizid in der Moderne. Wissenschaftliche Vermessung und literarischer Diskurs. Dissertation. Univ. Wien 2014, S. 155.

⁴²² Ebd., S. 162.

Moderne und behandelt demnach ausführlich Gerbers Weg in den Selbstmord. Wie die Forschung zeigt, wird im Roman detailliert sprachlich verwiesen auf einen möglichen Tod, wie zum Beispiel durch Erschießen⁴²³, Erhängen⁴²⁴ oder Vergiften⁴²⁵.⁴²⁶ Der Aspekt des Machtmissbrauch Kupfers steht im Fokus Herberths Ausführungen. Jener Autor erkennt die „Infamie des Lehrers“, welcher „nur mit einem defensiven, verängstigten Sich-Fügen (der Schüler) begegnet werden kann“⁴²⁷, und welchem sich Gerber schlussendlich nicht fügen kann und in weiterer Folge immer tiefere Verzweiflung versinkt. Das „Angstregime Kupfers“ hat sich in den Gedanken Gerbers verankert und zeigt sich im Roman explizit nach der Klassenbucheintragung Kupfers, obwohl Kurt gar nicht der Störenfried des Unterrichts war:

Kurt selbst vermochte nicht zu fassen, was im Wirrwarr der Gedanken auf ihn eindrang und wieder verströmte [...] – plötzlich flammte ein Signal auf, grell: Kupfer wird mich jetzt noch prüfen, jetzt gleich, in dieser Verfassung!⁴²⁸

Kurt Gerber sieht sich selbst in metaphorischer Weise als gepeitschtes Pferd gegen Ende des Romans, er kann den Peitschenhieben seines Peinigers nicht entfliehen. Das Pferd fügt sich seinem Gebieter und folgt seinen Anweisungen.⁴²⁹ Der Schüler Gerber möchte jedoch, vermeintlich geglaubt, sein Leben selbst in die Hand nehmen, um nicht wie das beobachtete Pferd behandelt zu werden. Er erkennt leider nicht, wie ihn der Mathematiklehrer seit Anbeginn gekonnt ausmanövriert und konsequent seine Psyche manipuliert hat. „Der Schüler wird durch den Professor gebrochen. [...] Warum? Weil der Professor größer ist als der Schüler.“⁴³⁰, phantasiert Gerber kurz vor der Verkündung der Maturaergebnisse. Der Abiturient Leben, welchen Gerber vermeintlich in seinem Fantasieschub erkennt und welchen er in sich selbst widererkennt, fällt bei der Matura durch. Gerber wählt, wie bereits darauf verwiesen wurde, schließlich den Selbstmord als Freitod. Christian Ferber merkt diesbezüglich in seiner Forschung an:

⁴²³ Siehe Torberg (2015), S. 103: Dann ... ja, dann können sie noch immer hingehen und aus einem kleinen schwarzen Gegenstand, der aussieht wie ein Trapez mit einer halben Ellipse daran, eine Patrone in ihre Schläfe schießen [...].

⁴²⁴ Siehe, Torberg, (2015), S. 103: einen Strick [...] an einem rechtwinkligen Fensterkreuz befestigen [...].

⁴²⁵ Siehe, Torberg, (2015), S. 103: [...] aus einem zylinderförmigen Gefäß irgendeine raschwirkende Flüssigkeit trinken [...].

⁴²⁶ Vgl. Herberth, (2014), S. 154.

⁴²⁷ Ebd., S. 170.

⁴²⁸ Torberg (2015), S. 255.

⁴²⁹ Ebd., S. 288-289.

⁴³⁰ Ebd., S. 342.

Friedrich Torberg durchaus gekühlter Zorn in Romanform war die erste epische Teenager-Tragödie im Stil des Jahrhunderts. Hier wurde individuell gestorben [...].⁴³¹

Mit dem Motiv des Suizids in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt sich Angela Bajorek in ihrem Aufsatz (2013). In sehr knapper Ausführung schildert die Autorin das lange Zeit tabuisierte Motiv des Selbstmordes und warum dieser als letzter Ausweg eines längeren Prozesses der jugendlichen Protagonisten gewählt wird. Bajorek stellt suizidale Handlungen mit der Pubertät der jungen Menschen in Verbindung. Die Pubertät, als Phase der Adoleszenzentwicklung⁴³² ist eine „typische Suche nach Identität, um das Bestreben nach Autonomie, um die Auseinandersetzung mit soziokulturellen Normen, um das Entstehen und Durchstehen von Ablösungsprozessen und um die Integration sexueller Triebimpulse“⁴³³. Es ist daher nicht zu übersehen, wie sich die Aspekte der Pubertät gleichfalls mit denen des Adoleszenzromans in der Forschung, wie sie in dieser Arbeit nach Isa Schikorsky angeführt wurden⁴³⁴, angleichen.

Um in die Rezeptionsgeschichte einzuleiten, soll Robert Musils Lob in Bezug auf die „Begabung der Darstellung“ des Romans aus der Frankfurter Zeitung vom 11. Mai 1930 vorangestellt werden:

Am stärksten tritt diese aber nicht in den Figuren hervor, sondern in der Gestaltung der Schul- und Prüfungsatmosphäre, die alle umfängt. Man bekommt die Qual der geistigen Belastung zu spüren, der kein Lebenszweck entspricht [...]. Wenn die Maturapsychose Lehrer wie Schüler ergreift, wird das Ganze, über die Schule hinausgreifend, beinahe zum Bild aller auf Zwang gegründeten Verhältnisse.⁴³⁵

2.3 Rezeptionsgeschichte

Zur Rezeptionsgeschichte des Werkes soll nach Axmann eine kuriose Folge nach dem Erfolg des Romans vorangestellt werden, welche dem Leser den wahren, lebhaften Gott Kupfer vorstellt:

Am 8. April 1930 teilte der Zsolnay Verlag Torberg mit, daß [sic!] ein Professor Arnold Schwefel aus Prag um ein Widmungsexemplar des Romans angesucht habe und lege dessen

⁴³¹ Ferber (1989), S. 273.

⁴³² Siehe in der Diplomarbeit Kapitel 6.3, S.128.

⁴³³ Bajorek, Angela: Suizid als Motiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. v. Nowakowska, Katarzyna: Didaktische Potenziale erproben. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik sowie Interviews mit Janosch, Karl-Markus Gauß und Therese Chromik. In: Edward Bialek und Eugeniusz Tomiczek (Hg.): Orbis Linguarum 106 (2013), S. 198.

⁴³⁴ Siehe in der Diplomarbeit: Kapitel 2.3, S. 27.

⁴³⁵ Musil, Robert: Der Schüler Gerber hat absolviert. [11.5.1930]. In: Adolf Frisé (Hg.): Robert Musil. Gesammelte Werke. Bd. 9. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1978, S. 1685.

Postkarte bei. Sechs Tage danach antwortete Torberg: „ich kenne die Handschrift des Herrn genauer als mir lieb ist; er bildet sich auch durchaus zu Recht ein, etwas mit meinem Roman zu tun zu haben: Professor Schwefel ist nämlich Gott Kupfer so gut wie identisch.“⁴³⁶

Die hohe Verkaufszahl und die Popularität des Werkes machten beim ehemaligen Mathematikprofessor nicht halt und dadurch offenbarte sich der Öffentlichkeit der Menschen, welcher indirekt Torbergs Ruhm und literarisches Debüt förderte.

Zu einem der wohl bedeutendsten Schulromanen wird Torbergs „Der Schüler Gerber hat absolviert“ (1930) gezählt, welcher nicht tragischer hätte enden können und wie so oft sind es die Erwachsenen, die Lehrer, welche „versagen, sei es aus überängstlicher Korrektheit, sei es aus Resignation, vor allem aber, weil es ihnen an Menschlichkeit fehlt und sie ihren Beruf aufblähen zum allbeherrschenden Popanz ihres Ichs“⁴³⁷.

Im gleichen Atemzug mit Torbergs Schulroman werden auch häufig folgende Werke genannt, welche durch ihren damaligen Erfolg bedeutsam wurden und auch heute noch in Schulen im Literaturunterricht berücksichtigen werden: *Professor Unrat* (1905) von Heinrich Mann, Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906), *Die Klasse* (1927) von Hermann Ungar und der Roman *Der Abituriententag* (1928) von Franz Werfel. Nicht zu vergessen gilt ebenso Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906).⁴³⁸

Milan Dubrovic erinnert sich zu gut, wie der Erfolg des durchgefallenen Maturanten Torberg in der heimischen Presse gefeiert wurde:

Gewaltig rauschte in den Zeitungen der Beifall um den „Schüler Gerber“ auf. Der Erstlingsroman wurde zum Welterfolg, der jugendliche Autor zum bewunderten Objekt enthusiastischer Literaturkritiker und Feuilletonisten.⁴³⁹

Hinsichtlich des Erfolgs des damals relativ jungen Schriftstellers Torberg stellt David Axmann in seinem Werk zum Besagten fest:

Die flammende Empörung über das durch die Schulordnung sanktionierte Unrecht, die den Roman durchzieht, die feurige Sympathie für den unglückseligen Gerber, die sein Autor offen zur Schau trägt, die bedrohliche Verdichtung der Unheilstimmung [sic!], die gefährliche Eskalation der Untergangssymptome – all dies sind deutliche Anzeichen eines stürmischen, in

⁴³⁶ Axmann (2008), S. 63.

⁴³⁷ Payrhuber (2000), S. 707.

⁴³⁸ Vgl. ebd.

⁴³⁹ Dubrovic, Milan: Vom Schüler Gerber zur Tante Jolesch, In: Strelka, Josef (Hg.): Der Weg war schon das Ziel. Festschrift für Friedrich Torberg zum 70. Geburtstag. München, Wien: Georg Müller Verlag 1978, S. 22.

der Literatur drängenden Talents und hat zum frühen Ruhm Torbergs entscheidend beigetragen.⁴⁴⁰

Christian Ferber erläutert in seinem Aufsatz im Sammelband von Marcel Reich-Ranicki den Erfolg des Erstlingsromans von Torberg genauer und nennt konkrete Verkaufszahlen des „Schul-Thriller“, wie Max Brod oder Jean Améry diesen gerne nannten⁴⁴¹. 50 000 Exemplare des Romans wurden bis zum Ende der Ersten Republik Österreich verkauft werden, um die 20 000 mehr nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Zudem wurde das Buch verfilmt. Bis in die 30er Jahren folgten fünf Auflagen von Torbergs Werk⁴⁴² und schließlich wurde es in die englische, französische Sprache, sowie in fast allen Sprachen der ehemaligen Donaumonarchie übersetzt.⁴⁴³ Ferber erläutert des Weiteren in dem kurzen Aufsatz, weshalb Torbergs „Schüler Gerber“ auch heute noch für das jugendliche Publikum bedeutsam ist und hält fest:

Des jungen Friedrich Torbergs Beitrag zum Thema, sein erstes episches Unternehmen, geschrieben in einer Zeit mit heftigem Juckreiz für eine Gegenwart, die sich gefälligst kratzen möge: er hat als Roman mit all seinen ärgerlichen und gelegentlich liebenswerten Schwächen bis in unsere Tage erstaunlich jugendkräftig überlebt.⁴⁴⁴

Diese jugendkräftige Wirkung machte das Primärwerk Torbergs zu einem Adoleszenzroman und wurde daher als jugendliterarisches Werk sowohl für Jugendliche als auch Erwachsene betrachtet.⁴⁴⁵ Bei dem nachfolgenden Roman *Jugend ohne Gott* handelt es sich ebenso um eine Lektüre für junge Heranwachsende, welche jedoch nicht explizit für diese verfasst wurde. Denn Horváth ist gewiss Dramatiker und wird von der Forschung eher kritisch betrachtet⁴⁴⁶ ein Prosaist. Sein folgendes Werk basierend auf der Grundlage der Thematisierung der bereits erläuterten jugendlichen Schwierigkeiten der Heranwachsende und ihrer Lehrperson zur Zeit des nationalsozialistischen Regimes. Weder Torberg noch Horváth gelten als Jugendbuchautoren, sie sind jedoch die wohl wichtigsten österreichischen Autoren des 20. Jahrhunderts mit jugendliterarischen Erfolgsromanen, welche durchaus bei den jugendlichen Rezipienten auch heute noch Gefallen finden.

⁴⁴⁰ Axmann (2008), S. 61.

⁴⁴¹ Ferber (1989), S. 270.

⁴⁴² Vgl. Axmann (2008), S. 63.

⁴⁴³ Vgl. Felber (1989), S: 271.

⁴⁴⁴ Ebd., S. 275-276.

⁴⁴⁵ Siehe in der Diplomarbeit, S. 79.

⁴⁴⁶ Siehe Schober, Wolfgang Heinz: Die Jugendproblematik in Horváths Romanen. In: Kurt Bartsch (Hg): Horváth-Diskussion. Kronberg, Taunus: Scriptor-Verlag 1979, S. 124: Selbst Horváth-Kenner meinen in Bezug auf die Prosawerke des Dichters: „Horváth war und ist Dramatiker und wird als Dramatiker, als Verfasser seiner Volksstücke [...] bedeutend blieben.“ Und weiter konstatiert er, „daß [sic!] die Prosa, daß [sic!] das Erzählen für Horváth nur eine Nebenarbeit war.“

3 Ödön von Horváth: „Jugend ohne Gott“ (1937)

Als Hitler mit der NSDAP die Macht in Deutschland übernahm, wurde die Hitlerjugend ins Leben gerufen. Mit der Einführung der Hitlerjugend und der regimefreundlichen, damaligen Lehrerschaft sollte ab 1933 zunehmend die literarische Gattung des Jugendbuches hinterfragt werden. Der Nationalsozialistische Lehrerbund und die Reichsjugendführung waren darauf bedacht das Jugendbuch und das Schulwesen nach den Werten der Nationalsozialisten zu gestalten. Man wollte die Jugend nach germanischem und arischem Glauben erziehen – so lässt sich hier mit einem Artikel der „Jugendschriften-Warte“ von 1938 erkennen, wie die Jugend vorgestellt wurde⁴⁴⁷:

Die Jugend ist durch die neue Schule und die Hitlerjugend zu einer Lebenshaltung gelangt, die im Gegensatz zu der Jugend der Systemjahre ihren beredtesten [sic!] Ausdruck in einer gewissen Selbstständigkeit, in Mut, Härte, Zucht und dem Glauben an das ewig Deutsche findet. Nun hat die Jugend ein Recht, anerkannt zu werden, da sie einstens Träger des nationalsozialistischen Staates sein wird [...].⁴⁴⁸

Es soll jedoch angemerkt werden, dass nicht das ganze Schulsystem der Weimarer Republik in Deutschland und der Ersten Republik in Österreich grundlegend umgestaltet wurden, „doch sollte das Schulwesen durch eine Reihe von Maßnahmen in den Dienst der Legitimationsbeschaffung gestellt werden.“⁴⁴⁹ Ziel der Schule war es nach Reichsinnenminister Frick „die Erziehung der Jugend zum Dienst am Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist“⁴⁵⁰ zu fördern. Durch den Eingriff und die Veränderung in der Lehrerausbildung sollte der Rassegedanke gelehrt werden und als Grundlage für die Ausbildung auf den reicheinheitlichen Hochschulen für Lehrerbildung⁴⁵¹ vorherrschen.

Im Gespräch mit Hitler bezüglich seiner Vorstellung von der Jugend des Dritten Reiches erzählte er dem Senatspräsidenten von Danzig Hermann Rauschning: „Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß [sic!] weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß [sic!] das alles sein. Schmerzen muß [sic!] sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche

⁴⁴⁷ Vgl. Dyhrenfurth (1967), S. 212.

⁴⁴⁸ Vgl. ebd., S. 213.

⁴⁴⁹ Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber 1991 (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne 2), S. 127.

⁴⁵⁰ Ebd.

⁴⁵¹ Ebd., S. 129.

Raubtier muß [sic!] erst wieder aus ihrem Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich will sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste.“⁴⁵²

Für Horváth war die nationalsozialistische Umstrukturierung der Jugend eine Grundlage für einen Roman, in dem er eine faschistisch geprägte, für ihn demnach ‚gottlose‘ Jugend darstellen wollte, mit welcher ein junger Lehrer zu kämpfen hatte. 1937 verlegte den Roman der deutsche Exilverlag Allert de Lange und kurze Zeit später zu Beginn des Jahres 1938 wurde der Roman von der Geheimen Berliner Staatspolizei „wegen seiner pazifistischen Tendenzen auf die Liste des schädlichen und unerwünschten Schrifttums“⁴⁵³ gesetzt.⁴⁵⁴ Bereits verkaufte und verlegte Exemplare sollten wieder zusammengesucht und verboten werden. Mit dem erwünschten Erfolg des Buches hat sich der Autor damals selbst erhofft, einen Weg der Emigration in die Vereinigten Staaten zu finden, um dem faschistischen Regime und der bevorstehenden Verfolgung zu entfliehen.⁴⁵⁵

3.1 Entstehungshintergrund

In den späteren Werken Horváth, zu denen der Roman *Jugend ohne Gott* gezählt wird, steht immer mehr ein „humanistisch, orientierter [...] christlich gefärbter Moralismus“. Diese Moral erläutert Axel Fritz in „Ödön von Horváth als Kritiker seiner Zeit“ (1972) definiert sich als die „Moral der Verantwortlichkeit für individuelle Schuld“⁴⁵⁶. Die persönliche Moral jedes einzelnen und dem Bezug zu moralisch bewerteten Verhältnissen äußert sich in den Werken Horváths nach 1933 durch die Einführung poetischen Darstellungsmitteln in seinen Romanen, wie „die Bildsprachlichkeit von Symbolen, Allegorien und parabolischen Vorgängen“.⁴⁵⁷ Zu den Motiven in den Spätwerken fügt Jürgen Schröder (1981) von Horváth folgende hinzu: die Heimsuchung, den Schuldkomplex und das Strafbedürfnis. Zudem merkt Schröder an, dass der Autor Ende der 30er Jahre nicht mehr nur klassische Tendenzen der damaligen Exilliteraten behandelte, sondern dass bei Horváth deutlich eine „erschütterte Autoren-Psyche“ erkannt werden konnte. Zu den Motiven der Exilliteratur werden im Allgemeinen gezählt: Menschlichkeit, Schuldkomplex, Verantwortungsgefühl, wie auch die Verteidigung der

⁴⁵² Kritschke, Traugott: Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1989, S. 245.

⁴⁵³ Kastberger, Klaus und Evelyn Polt-Heinzl: Erläuterungen und Dokumente. Ödön von Horváth. *Jugend ohne Gott*. Stuttgart: Reclam 2010, S. 52.

⁴⁵⁴ Vgl. ebd., S. 70.

⁴⁵⁵ Vgl. ebd., S. 52.

⁴⁵⁶ Vgl. Fritz, Axel: Ödön von Horváth als Kritiker seiner Zeit. In: Dieter Hildebrandt und Traugott Krischke (Hg.): *Über Ödön von Horváth*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1972, S. 47.

⁴⁵⁷ Vgl. ebd., S. 48.

humanen Werte, Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Liebe und Menschenwürde. Sowie der Kampf gegen Lüge, Dummheit, Kollektivismus und Barbarei als auch die Gottessuche.⁴⁵⁸

Jene Motive konnten auch in dem 1937 erschienenen Roman *Jugend ohne Gott* erkannt werden. Eingegangen werden soll jedoch in dieser Diplomarbeit ausschließlich auf die Jugendproblematik und auf die moralische Kehrtwendung des Lehrers. Da es sich bei diesem Roman eher um einen Kriminalroman handelt, soll trotzdem versucht werden die Lehrerrolle in den Vordergrund zu rücken. Für die Entstehungsgeschichte ist es ein interessantes Faktum, wie die bereits bei Torberg ebenfalls erläutert wurde, dass der dargestellte Lehrer des Autors ein reales Vorbild hatte. Der Volksschullehrer Leopold Huber aus Murnau sollte Horváths Figurenvorlage darstellen. Dieser wurde „nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten aus dem Gemeinderat entlassen und in der Folge wegen seiner demokratischen Haltung wiederholt attackiert wurde“⁴⁵⁹.

Durch die Recherche zur angehenden Analyse konnte anhand der persönlichen Nachlassschriften von Horváth bei Kastberger und Polt-Heinzl die Intention für die damalige Entstehung und Publikation des Werks erkannt werden. Die merklich pathetische Erläuterung soll demnach in dieser Arbeit zitiert werden:

„Ich übergebe dieses Buch der Öffentlichkeit unserer Zeit. Ich weiss [sic!], es wird viel verboten werden, denn es handelt von den Idealen der Menschheit. Ein Lehrer, der lesen und schreiben lehrt, von dem handelt es. Es ist ein Buch gegen die geistigen Analphabeten, gegen die, die wohl lesen und schreiben können, aber nicht wissen, was sie schreiben, und nicht verstehen, was sie lesen. Und ich habe ein Buch für die Jugend geschrieben, die heute bereits wieder ganz anders aussieht [...]. Aus dem Schlamm und Dreck verkommener Generationen steigt eine neue Jugend empor. Der sei mein Buch geweiht! Sie mögen lernen aus unseren Fehlern und Zweifeln! [...]"⁴⁶⁰

Als das Interesse an dem Roman geweckt wurde, sollte eine Verfilmung und damit der große Durchbruch für Horváth ermöglicht werden. Dieser Wunsch blieb ihm jedoch durch einen tragischen Unfalltod in Paris am 1. Juni 1938 verwehrt.

Zur gleichen Zeit als Horváths Werk erschien ahnte auch der, bereits vorgestellte, Pädagoge J. Korczak davor, wie problematisch die Jugendentwicklung unter der Massenpropaganda, den Vorurteilen und den Abgrenzungen anderer sein würde:

⁴⁵⁸ Vgl. Schröder, Jürgen: Das Spätwerk Ödön von Horváths. In: Traugott Krichke (Hg.): Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1981, S. 131.

⁴⁵⁹ Kastberger/Polt-Heinzl (2010), S. 9.

⁴⁶⁰ Horváth zit. n. Kastberger/Polt-Heinzl (2010), S. 51-52.

Eine neue Generation wächst heran, eine neue Welle erhebt sich. Sie kommt mit Fehlern und Vorzügen; laßt [sic!] uns die Voraussetzungen schaffen, daß [sic!] sie bessere Menschen werden können.⁴⁶¹

Da das Werk zwar nicht explizit zur Kinder- und Jugendliteratur gewertet wird, jedoch die Pubertät und Jugendlichkeit im Roman behandelt werden, gilt es diese in weiterer Folge bei der Analyse hervorzuheben. Bei der Forschung zur Rezeptionsgeschichte wurde versucht, die Wirkung des Werkes auf die junge, heranwachsende Leserschaft zu reflektieren.

3.2 Die Jugend und ihr Lehrer

Ödon von Horváth beschäftigt sich in seinem Roman *Jugend ohne Gott*, aus dem Jahr 1937, mit der Institution Schule und der darin sowohl heranwachsenden als auch veralteten Generation. Horváths Werk gilt als „Exilliteratur“⁴⁶², welche sich mit der Zuneigung und dem Fanatismus einzelner Mitmenschen und Bevölkerungsgruppen in der nationalsozialistischen Ära befasst⁴⁶³:

Horváth zeigt am Beispiel einer Schulklasse den psychosozialen Hintergrund der Anfälligkeit Jugendlicher für faschistisches Gedankengut und das Versagen der älteren Generation.⁴⁶⁴

Der Inhalt des Romans ist wie die Handlung eines Kriminalromans aufgebaut: „Ein Totschlag vollzieht sich unter Jugendlichen. Nacheinander kommen Falsche in Verdacht, bis schliesslich [sic!] der wirkliche Täter, in die Enge getrieben, Selbstmord verübt.“⁴⁶⁵ Im Zentrum des Geschehens steht ein junger 30jähriger Junggeselle und zugleich Lehrer für Geographie und Geschichte. Nach Kipers Feststellung steht der Lehrer „für Bildung und humanes Denken; die neue Generation, seine Schüler, für Rohheit, Ignoranz, Ablehnung des Denkens und eine Angleichung an Maschinen“⁴⁶⁶. Im Roman selbst spricht der Lehrer diesen Umstand selbst aus und charakterisiert damit seine Schüler: „Alles Denken ist ihnen verhaßt [sic!]. Sie pfeifen auf den Menschen! Sie wollen Maschinen sein [...]. Wie gerne würden sie krepieren auf irgendeinem Feld! Der Name auf einem Kriegerdenkmal ist der Traum ihrer Pubertät.“⁴⁶⁷

⁴⁶¹ Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970, S. 36.

⁴⁶² Kiper, Hanna: Vom „Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998, S. 78.

⁴⁶³ Vgl. ebd., S. 78.

⁴⁶⁴ Sorensen, Bengt Algot: Geschichte der deutschen Literatur. Band II. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: Beck 1997, S. 256.

⁴⁶⁵ Kastberger/Polt-Heinzl (2010), S.72.

⁴⁶⁶ Kiper (1998), S. 79.

⁴⁶⁷ Horváth (2016), S. 19.

Matthias Erhardt geht darüber hinaus und thematisiert nicht das „Leiden der Schüler unter autoritär-repressiven Lehrern“⁴⁶⁸, sondern den „Lehrer als Opfer“⁴⁶⁹ in dem Werk Horváths. Bei der Korrektur der Schüleraufsätze mit dem Titel „Warum müssen wir Kolonien haben?“ wird dem Lehrer schauerhaft klar, wie die Jugendlichen darüber denken: „Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.“⁴⁷⁰ Der Lehrer erinnert sich diesen Satz bereits im Radio gehört zu haben und streicht den Satz nicht durch, „denn was einer im Radio redet, darf kein Lehrer im Schulheft anstreichen“⁴⁷¹. Das Massenmedium des Radios verbreitet die Ideologie und manipuliert dadurch das Denken und die Verhaltensweise der Jugendlichen: „Durch die gleichgeschaltete Presse, den gleichgeschalteten Rundfunk, Aufmärsche, Massenveranstaltungen usw. erfolgte einerseits eine verherrlichende, jegliche Kritik ausblendende Darstellung der Realität und zum anderen eine massenhafte Verbreitung nationalsozialistischer Ideologie und Symbolik.“⁴⁷² Jede Art des Widerspruchs und des Widerstands soll unterdrückt und vernichtet werden.⁴⁷³

Wichtig für diesen Roman gilt es anzumerken, wie Horváth durch keine Namens- oder Ortnennungen, sondern durch simple Anfangsbuchstaben der Schüler, wie zum Beispiel N, T oder Z, dem Leser keinen konkreten Schauplatz anbietet. Im Vordergrund steht die Modellierung des Lehrers als „Repräsentanten von Wahrheitsliebe und Wahrhaftigkeit“, welcher sich „stellvertretend für den Menschen im faschistischen Staat – mit Widersprüchen, inneren Konflikten und Zweifeln auseinandersetzt.“⁴⁷⁴ Der Lehrer versteht die heranwachsende Generation einfach nicht und stellt sich die Frage: „Was wird das für eine Generation? Eine harte oder nur eine rohe?“⁴⁷⁵ Nachdem verhängnisvollen Satz des Lehrers zum Schüler N - welcher die ‚Neger‘ in seinem Aufsatz für schlecht hält -: „Auch die Neger sind doch Menschen“⁴⁷⁶ wird der Lehrer vom Vater, dem kleinbürgerlichen Bäckermeister, des N bedroht und gewarnt, solche Aussagen zu unterlassen, sonst drohe im der Gang zum Direktor. Peter Baumann hält konkret an der Theorie fest, „[d]ass die Buchstaben [durchaus] eine Rolle spielen“: „Bäckermeister N verkörpert den schon alle Parolen der Propaganda übernommen habenden Nationalsozialisten, und der junge N steht für den nationalsozialistischen

⁴⁶⁸ Erhardt (2011), S. 260.

⁴⁶⁹ Ebd.

⁴⁷⁰ Horváth (2016), S. 9.

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Fend (1991), S. 125.

⁴⁷³ Vgl. Kaiser, Wolf: Jugend ohne Gott“ – ein antifaschistischer Roman. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1984, S. 55.

⁴⁷⁴ Kiper (1998), S. 80.

⁴⁷⁵ Horváth (2016), S. 12.

⁴⁷⁶ Ebd., S. 13.

Nachwuchs.“⁴⁷⁷ Wie bereits bei der Grundlagenforschung im *Abschnitt A* erläutert, kann hier beispielhaft vorgeführt werden, wie sich der Lehrer dem System und der nationalsozialistischer Werte entweder still und schweigsam musste oder er müsse mit Konsequenzen rechnen. Zu allem Überfluss wird der Lehrer bei Horváth, wie im Kapitel „Das Brot“ verdeutlicht wird, von seinen Schülern gehasst und bespitzt, jedes seiner gesprochenen Worte wird von den Schülern im Unterricht notiert. Er bangt um seine Existenz:

Da sitzen sie nun vor mir. Sie hassen mich. Sie möchten mich ruinieren, meine Existenz und alles, nur weil sie es nicht vertragen können, daß [sic!] ein Neger auch ein Mensch ist. Ihr seid keine Menschen, nein!⁴⁷⁸

Im Kapitel „Das Zeitalter der Fische“ begegnet der Lehrer seinem alten Kollegen Julius Caesar. Dieser offenbart dem recht angetrunkenen Lehrer, warum dieser mit der neuen Generation nicht zurechtkommt. Der Umstand wird durch die Pubertät und durch das ‚Weib‘ verursacht, denn für die Vierzehnjährige, „für die ist das Weib überhaupt kein Problem mehr, denn es gibt keine wahrhaftigen Frauen mehr, es gibt nur lernende, rudernde, gymnastiktreibende, marschierende Ungeheuer!“⁴⁷⁹ Und Julius Caesar geht darüber hinaus und kritisiert den Verlust der Individualität der Jugend: „[...] das Unglück der heutigen Jugend ist, daß [sic!] sie keine korrekte Pubertät mehr hat – erotisch, politisch, moralisch etcetera [sic!], alles wurde vermanscht, verpantscht [sic!], alles in einem Topf!“⁴⁸⁰ Das Zeitalter der Fische sei gekommen, prophezeit Caesar dem Lehrer: „Da wird die Seele des Menschen unbeweglich wie das Antlitz eines Fisches.“⁴⁸¹ Und er stellt klar: „Ihr Ideal ist der Hohn.“⁴⁸² Dies bedeutet ein kaltes, herzloses, rassistisches Zeitalter steht bevor, so wie es sich der Führer Hitler in seiner Vorstellung zur Jugend wünschte⁴⁸³. In der Forschung wird auf die „christliche Tradition, in der der Fisch ein Symbol für den Erlöser“ verwiesen, jedoch „fungiert ‚Fisch‘ hier als Chiffre für Indolenz und Zynismus. [...] Die emotionale Kälte der Jugend macht sie unfähig zu humanen Empfinden und Handeln.“⁴⁸⁴

⁴⁷⁷ Baumann Peter: Ödön von Horváth. „Jugend ohne Gott“ – Autor ohne Gott. Analyse der Religionsthematik anhand ausgewählter Werke. Bern: Peter Lang AG 2003, S. 272.

⁴⁷⁸ Horváth (2016), S. 18.

⁴⁷⁹ Ebd., S. 24.

⁴⁸⁰ Ebd.

⁴⁸¹ Ebd., S. 25.

⁴⁸² Ebd., S. 109.

⁴⁸³ Siehe in der Diplomarbeit, S. 91.

⁴⁸⁴ Kaiser (1984), S. 57.

Der Autor stellt zudem präzise dar, „wie der Faschismus die Erziehung der Jugend zu Rassismus und Kriegsbegeisterung“⁴⁸⁵ manipuliert, und zudem zeigt dieser „die Methoden [...], durch [welche] die Jugend auf den Krieg“⁴⁸⁶ vorbereitet werden sollen.

Wie zum Beispiel wird die Kriegslust als Abenteuer durch die Verordnung zum „Zeltlager“⁴⁸⁷ propagiert. Als sich die Klasse auf dem Zeltlager befindet geschieht das Unerwartet, der Schüler Z verliebt sich in Eva, ein Mädchen aus dem Wald und Anführerin einer Räuberbande. Z hält die Geschehnisse der Tage in seinem Tagebuch fest, welches fest verschlossen und sicher in einem Kästchen untergebracht ist. Durch die Neugier getrieben, bricht der Lehrer das Kästchen auf und erfährt von der Liebesgeschichte der Jugendlichen. Da jedoch in dem besagten Zelt nur die Schüler Z, N und R übernachteten und der Z das aufgebrochene Kästchen findet, vermutet er nicht den Lehrer als Übeltäter, sondern einen seiner Kameraden. Als die Situation zwischen den Schülern eskaliert, ist der Lehrer nicht in der Lage die Wahrheit zu sagen, um seine Anstellung in der Schule nicht zu verlieren. N verschwindet und wird nach kurzer Zeit tot im Wald gefunden, er wurde mit einem Stein erschlagen. Z wird verdächtig und gesteht die vermeintliche Tat, um seine geliebte Eva zu schützen, welche nun verdächtig wird. Als sich die Lage um die Jugendlichen zuspitzt, kann der Lehrer, welcher als vernünftiger Erwachsener gelten sollte, nicht die Wahrheit sagen, um den Schülern zu helfen. Erst nach einer göttlichen Vision während des Prozesses hört er die Stimme Gottes, welche ihm rät lieber alles zu verlieren (sein Brot, seine Stellung), „damit kein neues Unrecht entsteht“⁴⁸⁸. Der Lehrer entschließt sich die Wahrheit über seine Untat zu gestehen⁴⁸⁹ und hat nun keine Angst mehr vor Gott⁴⁹⁰. Der Lehrer wird zum Opfer, er wird erst dann „zum Vorbild, wo er den Weg eines inneren Wandels wählt. Dabei werden Opportunismus, Resignation und Menschenverachtung überwunden, Ich-Stärke gewonnen und die Verstrickung in einen Schuldzusammenhang reflektiert“⁴⁹¹. Dies lässt sich bei dem Lehrer im Roman, an folgender Stelle beobachten: „Man wird mich vom Lehramt suspendieren. Ich verliere mein Brot. Aber es schmerzt mich nicht. Was werde ich fressen? Komisch, ich hab [sic!] keine Sorgen.“⁴⁹² Kaiser definiert dies ähnlich, wie Kiper: „Während er anfangs isoliert in Resignation und Menschenhaß [sic!] verharrt und jede Kritik des herrschenden Regimes und seiner Propaganda aus dem Wege zu gehen sucht, findet er

⁴⁸⁵ Ebd., S. 54-55.

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ Horváth (2016), S. 29.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 89.

⁴⁸⁹ Siehe Horváth (2016), S. 93: „(...) Ich war es, der das Kästchen mit einem Draht öffnete.“

⁴⁹⁰ Siehe Horváth (2016), S. 94: Nein, ich fürchte mich nicht mehr vor Gott.

⁴⁹¹ Kiper (1998), S. 80.

⁴⁹² Horváth (2016), S. 99.

schließlich [...] zu den Entschluß [sic!], die Wahrheit zu sagen ohne Rücksicht auf Nachteile für sich.“⁴⁹³ Der Lehrer, wie so oft bei Horváths Figuren, wendet sich an Gott, um Gerechtigkeit einzufordern. Er beklagt sich bei ihm, hadert mit ihm und macht ihn für seine Notlage verantwortlich.⁴⁹⁴ Die Frage nach Gott ist bei Horváth stets eine metaphysische und zeigt sich beim Autor durch die eigene Sprachlosigkeit „mit seiner eigenen Sprachsituation“. Dieses Verhältnis zu Gott und die Sprachlosigkeit spiegeln sich bei der zentralen Figur des Lehrers wider.⁴⁹⁵ Peter Baumann ist sich indes sicher: „Der Lehrer hat durch das Verkünden der Wahrheit während des Prozesses mit Gott seinen Frieden geschlossen [...]“.“⁴⁹⁶ In der Forschung zur Thematik der Religiosität in Horváths Roman stellt Baumann zusammenfassend fest, wie das Streben nach Wahrheit und Gerechtigkeit sich bei dem Lehrer als auch bei Horváth erkennen lässt: „Der Lehrer, und auch Horváth, findet Gott im menschlichen Gewissen, welches einem keine Ruhe lässt, denn früher oder später fordert es ein Bekenntnis zur Wahrheit von jedem Menschen; es kann nie endgültig zum Schweigen gebracht werden [...]“.“⁴⁹⁷

Der Täter des Mordes wird jedoch erst entlarvt als das Mädchen gesteht, dass weder sie noch der Z den N getötet hätten, sondern ein für sie fremder Junge mit hellen, runden Augen, „[w]ie ein Fisch“⁴⁹⁸. Der Schüler B⁴⁹⁹ erzählt kurze Zeit dem Lehrer, er glaube der T hat den Mord begangen. Auf die Frage des Lehrers warum er dies glaubt, antwortet der Junge: „Aber wissen Sie, Herr Lehrer, der T ist entsetzlich wißbegierig [sic!], immer möchte er alles wissen, wie es wirklich ist und er hat mir mal gesagt, er möchte es gern sehen, wie einer stirbt.“⁵⁰⁰ In der Analyse Peter Baumanns wird der Schüler T als „der Techniker, der Theoretiker (Darum T?) als der Romantiker“⁵⁰¹ beschrieben, „denn sein Blick ist doch ein Zeichen für seine Empfindungslosigkeit, für seine seelische Kälte, für sein Maschinen-Sein.“⁵⁰² Dem T gegenüberstellt Baumann den Schüler Z, welcher für die zukünftige Generation steht: „Der Z kann als Individualist betrachtet werden, der nicht mit der Masse der Fische mitschwimmt. Er will nachdenken, weshalb er seine Gedanken auch einem Tagebuch anvertraut.“⁵⁰³

⁴⁹³ Kaiser (1984), S. 52.

⁴⁹⁴ Vgl. Reich-Ranicki Marcel: Horváth, Gott und die Frauen. Die Etablierung eines neuen Klassikers der Moderne. In: Dieter Hildebrandt und Traugott Kruschke (Hg.): Über Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1972, S. 88.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd.

⁴⁹⁶ Horváth (2016), S. 260.

⁴⁹⁷ Baumann (2003), S. 262.

⁴⁹⁸ Horváth (2016), S. 98.

⁴⁹⁹ Siehe Baumann (2003) S. 272: Dieser nimmt an, dass der Buchstabe B für „Bekennende oder ‚Brüder‘ im christlichen Sinne“ gedeutet werden kann.

⁵⁰⁰ Horváth (2016), S. 99.

⁵⁰¹ Baumann (2003), S. 272.

⁵⁰² Ebd.

⁵⁰³ Ebd., S. 274.

Dem Lehrer wird die grauenvolle Wahrheit über den T immer deutlicher klar. Der T ist einer der zwar gerne alles wissen möchte, doch er spottet und verhöhnt lediglich das Gesehene, Erlebte oder Gelesene, wie Schüler B abschließend festhält.⁵⁰⁴ Spott und Hohn verdeutlichen lediglich den Missstand der damaligen Jugendlichen und deren pubertären Entwicklung. Schuld dabei tragen, nach Baumann, vor allem die Eltern: „Die Kälte ihres Herzens haben sie von ihren Eltern geerbt, eine Kälte, die sich in einem feigen und tatenlosen Schweigen und Zusehen äussert [sic!], wodurch das Unrecht natürlich wunderbar gedeihen kann.“⁵⁰⁵

Die Forschung zu Horváths Roman betrachtet den Lehrer durchaus kritisch im Bezug zu den fehlenden „Gegenstrategien“:

Weder versucht er, die Schüler über ihre langfristigen Interessen am Frieden, an Solidarität usw. aufzuklären, noch ihrem Ideal des gedankenlos gehorchenden Soldaten, der sich sinnlos opfert, alternative Identifikationsmöglichkeiten entgegenzusetzen.⁵⁰⁶

Doch als sich die Handlung des Romans dem Ende nähert und der moralische Wandel des Lehrers erkennbar wurde, entschließt er sich mit dem Klub der Schüler⁵⁰⁷ rund um den B den ‚kalten Fisch‘ T mit dem Leitsatz „Für Wahrheit und Gerechtigkeit!“⁵⁰⁸ zu fangen. Der Lehrer entflieht der Tatenlosigkeit und besinnt sich zur Wahrheit.⁵⁰⁹ In Baumanns Forschung konnte diese Auflehnung ebenfalls festgestellt werden, aber der Lehrer wehre sich „gegen anonyme Mächte“⁵¹⁰ und „nicht gegen das Regime“⁵¹¹. Im Roman wird diese These mit folgender Textstelle belegt:

Wie ein Raubvogel zieht die Schuld ihre Kreise. Sie packt uns rasch. Aber ich werde den N freisprechen. Er hat ja nichts getan. Und ich werde den Z begnadigen. Und auch das Mädels. Ich lasse mich nicht unschuldig verurteilen! Ja, Gott ist schrecklich, aber ich will ihm einen Strich durch die Rechnung machen. Mit meinem freien Willen. Einen dicken Strich. Ich werde uns alle retten.⁵¹²

⁵⁰⁴ Siehe Horváth (2016), S. 99: „[...] Es gibt solche, die immer nur alles verhöhnen, zum Beispiel der T [...]“.

⁵⁰⁵ Baumann (2003), S. 268.

⁵⁰⁶ Kaiser (1984), S. 56.

⁵⁰⁷ Siehe Baumann (2003), S. 278: Diese Jugendlichen wollen nicht mitmarschieren und schon gar nicht herumkommandiert werden, sie wollen über das Zeitgeschehen nachdenken und kritisch darüber diskutieren.

⁵⁰⁸ Horváth (2016), S. 112.

⁵⁰⁹ Siehe Rudloff Holger: Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1984, S. 185: Die subjektive Antwort [des Autors] auf die Barbarei wird künstlerisch weder als innere Immigration noch als organisierter Widerstand gestaltet. Sie führt zur Darstellung eines Konfliktes im einzelnen [sic!], der sich im Verlauf der Handlung dafür entscheidet, Moralbegriffe (Schuld, Gerechtigkeit, [Wahrheit]) in sein praktisches Leben zu re-integrieren, auch wenn es der persönlichen Karriere schadet.

⁵¹⁰ Baumann (2003), S. 248.

⁵¹¹ Ebd.

⁵¹² Horváth (2016), S. 65.

Der T erkennt, dass der Lehrer die Wahrheit über seine Grausamkeit erfahren haben musste und sein kalter, starrer, fischartiger Blick wandelt sich: „Seine Augen haben plötzlich Glanz. Die Schimmer des Entsetzens.“⁵¹³

Neben der Kritik an den Heranwachsenden steht im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit die Lehrer-Schüler-Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler T. In der Forschung wird diese, wie folgt, nach Jürgen Schröder beschrieben: „die seltsam eindimensionale Figur des T ist nichts anderes als ein Doppelgänger des Lehrers, eine Projektion seiner bösen, zu bestrafenden Ich-Anteile, während der Lehrer und T zusammen auch eine Projektion ihres Autors Horváth bilden.“⁵¹⁴ Im Roman äußert sich diese theoretische Auslegung an einer speziellen Stelle im Kapitel „Das Gespenst“⁵¹⁵ als der Lehrer den toten N sprechen hört: „Sie denken immer nur an den Fisch. Aber der Fisch, Herr Lehrer, und Sie, das ist jetzt ein und dasselbe.“⁵¹⁶ Als der Lehrer das Gespenst des N nicht versteht, erklärt ihm dieser weiter: „Sie vergessen den Henker, Herr Lehrer – den Henker, der den Mörder um Verzeihung bittet. In jeder geheimnisvollen Stunde, da eine Schuld durch eine andere Schuld getilgt wird, verschmilzt der Henker mit dem Mörder zu einem Wesen, der Mörder geht gewissermaßen im Henker auf [...].“⁵¹⁷ Hierbei steht der N für „die personifizierte Selbstanklage des Lehrers“⁵¹⁸, denn „Gott hat den N als Medium verwendet, um beim Lehrer nochmals die Stimme des Gewissens“⁵¹⁹ aufhören zu lassen.

Das Verhalten der Mutter von T. als seine Erziehungsberechtigte, welche ihren Sohn zwar schützen möchte, jedoch nie Zeit für den Sohn hat, genau ein solches Verhalten konnte Korczak bei seinen Untersuchungen der damaligen Zeit beobachten und stellt, fast ironisch, in seinen Aufzeichnungen fest, wie Eltern in ihrer Rolle als Erzieher in der Gesellschaft der 30er Jahre versagt haben:

Als ob alle Erwachsenen gelehrte Professoren wären. Das ist die Wirrnis der Erwachsenen – hinterwäldlerische Ansichten und Überlegungen, Herdenpsychologie, die Vorurteile und Gewohnheiten, leichtfertige Taten der Väter und Mütter, dieses ganz und gar unverantwortliche Leben der Erwachsenen.⁵²⁰

⁵¹³ Ebd., S. 122.

⁵¹⁴ Jürgen Schröder zit. n. Kastberger/Polt-Heinzl (2010), S. 104.

⁵¹⁵ Baumann (2003), S. 275: Baumann vertritt die Meinung, dieses Kapitel hätte auch den Titel „Das Gewissen“ lauten können.

⁵¹⁶ Horváth (2016), S. 132.

⁵¹⁷ Ebd.

⁵¹⁸ Baumann (2003), S. 275.

⁵¹⁹ Ebd.

⁵²⁰ Korczak, Janusz (1970), S. 36.

Die Eltern des T, der Vater ein Leiter eines Konzerns und die Mutter Schauspielerin⁵²¹, sie zählen zu dem „Großbürgertum“⁵²² im Roman. Doch sie erkennen den Zustand ihres Sohnes T nicht, denn sie haben selbst kaum Zeit für jenen. Hierzu merkt Peter Baumann in seiner Analyse an, dass dem Lehrer bereits von Beginn der Geschichte an auffällt, dass den Jugendlichen „die Liebe und das Verständnis ihrer Mitmenschen, insbesondere der Eltern, fehlt“⁵²³. Sie beschuldigt ihn am Selbstmord des Sohnes und erkennt dabei nicht ihr Fehlverhalten als Erzieherin und die damit einhergehende misslungene Erziehung. Auf einem abgerissenen Stück Papier wurde die Schrift „Der Lehrer trieb mich ihn den Tod“⁵²⁴, vom Mörder T aufgeschrieben, im Elternhaus gefunden. Durch die Hysterie der Mutter wurde schließlich der zweite abgetrennte Teil des Zettels gefunden, auf dem der Grund des Selbstmordes erläutert wurde: „Denn der Lehrer weiß es, daß [sic!] ich den N erschlagen habe. Mit dem Stein –“⁵²⁵. Anders als bei Torberg ist bei Horváth der Schülerselbstmord nicht eine Tat aus Angst vor dem Versagen in der Gesellschaft, sondern durch die hassgeprägte Gesellschaft hervorgerufen.

So wie Korczak die Erwachsene, Eltern, Erzieher und Lehrer ermahnt zukünftig die Kinder zu besseren, kritisch-denkenden und demokratieliebenden Mitmenschen zu erziehen, so verweist auch Marcel Reich-Ranicki in seinem Essay (1972) „Horváth, Gott und die Frauen“ auf das Fazit des Buches und die von Horváth kritisierte Mentalität der Gesellschaft unter dem Einfluss des Faschismus:

Zusammen mit dem Verlust ihrer Religiosität seien der Jugend auch alle ihre moralischen Prinzipien abhanden gekommen [sic!]. [...] Nicht der Faschismus habe die Mentalität der Vierzehnjährigen verschuldet, vielmehr sei es die Mentalität, die den Sieg des Faschismus ermöglicht.⁵²⁶

3.3 Rezeptionsgeschichte

Ödön von Horváths Werk *Jugend ohne Gott* (1937) wird in der Forschung zur allgemeinen Literatur gewertet, jedoch mit dem Fokus auf die „Thematisierung von Kindheit und Jugend“. Dieses Werk sei geprägt mit Kinder- und Jugendfiguren, diese werden allerdings häufig in der Interpretation nicht als solche betrachtet.⁵²⁷ In der *Pariser Tageszeitung* vom 12. November 1937 erschien ein Textauszug mit dem Titel „Ewige Opposition der Jugend. Ödön von Horváths

⁵²¹ Vgl. Horváth (2016), S. 120-122.

⁵²² Kaiser (1984), S. 59.

⁵²³ Baumann (2003), S. 246.

⁵²⁴ Horváth (2016), S. 136.

⁵²⁵ Ebd., S. 139.

⁵²⁶ Reich-Ranicki (1972), S. 86.

⁵²⁷ Vgl. Seibert (2008), S. 154.

Schüler-Roman“, welcher den Roman als ein Buch mit dem Thema der damaligen Jugend klassifiziert: „Es heisst [sic!] *Jugend ohne Gott* und nennt sich Roman. Aber es könnte auch heissen [sic!] ‚Jugend im Diktaturstaat‘, und dann wäre es eine Reportage. Man könnte es auch ‚Frühlingserwachen im Schülerlager‘ nennen, und dann wäre es das, was bei den Engländern und Amerikanern ‚thriller‘ heisst [sic!], ein Sensationsbuch.“⁵²⁸

Auch der Autor Max Brod lobte in einem Zeitungsartikel für das *Prager Tagblatt* am 11. Dezember 1937 die literarische Darstellung des Generationszwists im Schüler-Roman von Horváth: „Die Kluft zwischen einer Generation von Erwachsenen, die noch an Ideale der Menschheit glaubt, und den Jungen, die nur auf Macht, Kampf, Disziplin und Haßinstinkte [sic!] gedrillt werden, konnte nicht erschütternder Gestalt gewinnen als in Horváths mit dem Ingrimmt bitterster Ironie geschriebenen Werk.“⁵²⁹

Reich-Ranicki betrachtet in seiner Forschung Horváth nicht als „klassenkämpferischen Autor der letzten Weimarer Jahre“, so wie die von ihm kritisierten „Horváth-Enthusiasten“, sondern als „naiven und im Grunde unpolitischen Autor“.⁵³⁰ Die „Religiosität und Naivität die Genauigkeit und Zuverlässigkeit seiner sozialen Wahrnehmungen“⁵³¹ machten Horváth zu einem Zeitzeugen seiner Zeit:

Weil er den politischen Strömungen und Parteien gegenüber Distanz bewahrte und auf der Position des skeptischen und kritischen Zeugen beharrte, eben deshalb konnte er in einigen Stücken⁵³² wichtige Zeitphänomene am Rande des Politischen [...] bemerken und zeigen.⁵³³

Zudem wird in der Forschung der Roman als durchaus „pädagogisch verwendbar“ erachtet, „nicht zuletzt, weil der Roman durch seine Erzählweise ein emotionales Engagement des Lesers herausfordert und ihn durch geschickt aufgebaute Spannung mitreißt“⁵³⁴. Juliane Eckhardt hält jedoch fest, dass im Unterricht (hier: im Hinblick auf die deutsche Bundesrepublik) eher andere Werke Horváth berücksichtigt werden, wie zum Beispiel *Geschichten aus dem Wiener Wald* oder *Kasimir und Karoline* und der Roman *Jugend ohne Gott* kaum Verwendung findet.⁵³⁵ Sie

⁵²⁸ Kastberger/Polt-Heinzl (2010), S.71.

⁵²⁹ Ebd., S. 78.

⁵³⁰ Reich-Ranicki 1972, S. 88.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² Gemeint sind damit die Werke *Ein Kind unserer Zeit* (1938) und *Pompeji* (1938).

⁵³³ Reich-Ranicki 1972, S. 88.

⁵³⁴ Kaiser (1984), S. 63.

⁵³⁵ Eckhardt, Juliane: „Jugend ohne Gott“ im Literaturunterricht. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1984, S. 198.

findet die geringe Beachtung als ungerechtfertigt, da der Fokus des Werkes sichtlich auf den Problemen der Jugendlichen gelegt ist.⁵³⁶

Die nachfolgenden Werke von C. Nöstlinger und J. K. Rowling wurden für die positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen ab der zweiten Hälfte des 21. Jahrhunderts in der Kinder- und Jugendliteratur ausgewählt. Wie sich dieses Verhältnis widerspiegelt soll des Weiteren auf den nächsten Seiten besprochen werden.

4 Christine Nöstlinger: „Schulgeschichten vom Franz“ (1987)

Christine Nöstlinger wurde 1936 in Wien geboren, in der österreichischen Hauptstadt hat sie studiert und geheiratet. Folglich lebt die Autorin auch heute noch in Wien und „betont selbst immer wieder ihre Herkunft aus dem Arbeitermilieu der Wiener Vorstadt“⁵³⁷. Mit ihrem ersten Kinderbuch *Die feuerrote Friederike* (1970), welches noch zur phantastischen Erzählung gezählt werden kann, macht sich Nöstlinger, in Österreich als auch international, einen Namen als Kinderbuchillustratorin und -autorin. Nöstlinger ist berühmt für, dass durchbrechen pädagogischer Tabus „und findet dafür eine individuelle Kunstsprache“, welche „vordergründig als Alltagssprache identifiziert werden kann“⁵³⁸ und bei jüngeren und älteren Generationen Gefallen findet. Nöstlingers Engagement für die Rechte der Kinder gelten zudem in der Forschung als positive Intention ihres literarischen Schaffens. Hans-Heino Ewers argumentiert diesen Einsatz deutlich mit der Tatsache (2003), dass „Kinder für sie in erster Linie nicht als Kinder, sondern als menschliche Individuen“⁵³⁹ betrachtet wurden:

Sie setzte sich für die Gleichberechtigung der Kinder als Menschen, für die Gewährung der Menschenrechte auch für Kinder ein. Sie glaubte, dass bereits Kinder freie Menschen, autonome Individuen sein könnten.⁵⁴⁰

Nöstlinger schreibt sowohl realistische als auch phantastische Kinder- und Jugendliteratur, „für Kinder im Vorschulalter, wie für Schulkinder und Jugendliche“⁵⁴¹. Die *Schulgeschichten vom Franz* zählen zu den „einfachen, humorvoll-unterhaltenden, die Realität widerspiegelnden

⁵³⁶ Vgl. Eckhardt (1984), S. 198.

⁵³⁷ Seibert (2008), S. 166.

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Ewers, Hans-Heino: Von der Weltveränderung zum Handel mit Trostpflaster. Christine Nöstlingers kinderliterarische Position im Wandel. In: Sabina Fuchs und Ernst Seibert (Hg.): ... weil die Kinder ernst genommen werden. Zum Werk von Christine Nöstlinger. Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich Bd. 4. Wien: Edition Praesens 2003, S. 20.

⁵⁴⁰ Ewers (2003), S. 20.

⁵⁴¹ Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Autoren, Illustratoren, Verlage, Begriffe. Hg. v. Institut für Jugendliteratur, Wien 1996, S. 3.

Kinderbüchern, die vor allem für das erste Lesealter geschrieben worden sind [...]“⁵⁴². Zu ihrem zweiten inhaltlichen Aspekt der KJL zählt die Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen Erfahrung und Kindheit während des Nationalsozialismus, sowie der Nachkriegszeit, wie zum Beispiel *Maikäfer, flieg!* (1981).

Für diese Diplomarbeit wurde das Augenmerk auf Nöstlingers realistische Kinderbücher des kleinen Franz gelegt, welche ab 1984 bis 1992 in chronologischer Reihenfolge beim Oetinger Verlag erschienen.⁵⁴³ Der Forschung nach gilt es diese Kinderbücher der Autorin „unter dem Aspekt der realistischen Tendenz in der KJL um 1970“⁵⁴⁴ zu betrachten. Ab den frühen 80er Jahren konnte eine zunehmende Hinwendung zu sozialkritischen und teilweise antiautoritären Motiven in der Kinderliteratur Nöstlingers beobachtet werden.⁵⁴⁵

Ziel dieser realistischen Kinderbücher ist es, den Kindern Orientierungshilfe zu geben, Handlungsalternativen aufzuzeigen und eventuelle Lösungsmöglichkeiten anzubieten.⁵⁴⁶

Wie es bereits Neill mit seinem Konzept der antiautoritären Erziehung vorgemacht hatte, verfolgt Nöstlinger die Hervorhebung und Unterstützung der „Schwächeren, der Unverstandenen, der Unterdrückten“ mit ihren Alltagsgeschichten.⁵⁴⁷ Jedoch möchte sie nicht, wie von der 68er-Generation erwartet, die ganze Welt verbessern, sondern lediglich die kleine Welt im Hinterhof abbilden und dort die Verbesserung fördern.⁵⁴⁸ Häufig werden Christine Nöstlingers Werke als antiautoritäre KJL klassifiziert. Dies verdankt sie vordergründig ihrem Einsatz „für das Recht des Kindes auf freie Entfaltung, für Toleranz gegenüber Kindern, für selbstbewußte [sic!] Kinder, die gelernt haben, ihren Mund aufzumachen und sich gegen Unterdrückung zu wehren“⁵⁴⁹. Die *Schulgeschichten vom Franz* wurden 1987 und beschreiben einen kleinen Jungen, welcher den Mund aufmacht und damit seinen Lehrer kritisiert.

⁵⁴² Ebd., S. 3.

⁵⁴³ Vgl. ebd., S. 7.

⁵⁴⁴ Ebd.

⁵⁴⁵ Ebd.

⁵⁴⁶ Vgl. ebd., S. 8.

⁵⁴⁷ Vgl. Schmutzer Dieter: Sein statt Schein – Literatur als Abbild der Realität. Ein Exkurs über Dialekt und Umgangssprache bei Christine Nöstlinger. In: Sabina Fuchs und Ernst Seibert (Hg.): ... weil die Kinder ernst genommen werden. Zum Werk von Christine Nöstlinger. Wien: Edition Praesens 2003. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 4), S. 32.

⁵⁴⁸ Vgl. ebd.

⁵⁴⁹ Dahrenhof, Malte: Verschiedene Wahrheiten für Kinder und Erwachsene? Perspektiven und Beispiele. Untersuchungen an ausgewählten Prosatexten von Peter Härtling, Günter Herburger und Christine Nöstlinger. In: Freundeskreis des Instituts für Jugendforschung Frankfurt (Hg.): Kinderwelten. Kinder und Kindheit in der neuen Literatur. Festschrift für Klaus Doderer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1985, S. 37.

4.1 Entstehungshintergrund

In Hinblick auf die Entstehungsgeschichte soll die eigene Wahrnehmung der Autorin vorangestellt werden. Sie selbst formulierte ihre Schulzeit als gar nicht heiter bzw. unbeschwert:

In der Schule hatte ich darunter zu leiden, daß [sic!] meine große Schwester Schulbester war und die Lehrer deshalb von mir ähnliche Leistungen erwarteten. Im Laufe von acht Gymnasialjahren sahen sie aber doch ein, daß [sic!] sie mit dieser Erwartung einem großen Irrtum unterlegen waren. Aber sitzengeblieben bin ich nie. Damals war das nämlich noch eine Schande. Und außerdem hätte ich dann ein Jahr länger in die Schule gehen müssen, und davor hat mir so geграust, daß [sic!] ich lieber ein bißchen [sic!] gelernt habe.⁵⁵⁰

Die junge Christine wollte schon früh die Schule zu einem besseren Ort gestalten und gründete im Gymnasium mit weiteren Kollegen eine Schülerzeitung, die *Kritik*. Die Zeitung beinhaltet Themen wie zum Beispiel, „an welcher Schule sich welcher Professor wieder einmal unmöglich [...] verhalten hatte“⁵⁵¹.

Ab den 70er Jahre wurde in der österreichischen Kinder- und Jugendliteraturlandschaft zunehmend unterschiedliche Schulromane von Nöstlinger geschrieben und veröffentlicht, wie „Stundenplan“ (1975), in dem „die Gesellschafts- und Erwachsenenkritik sehr drastisch dargestellt wird“⁵⁵². Das Interesse an den psychischen Befindlichkeiten der Kinder und Jugendlichen sowie an Fantasie und Wunschvorstellungen wurde deutlicher⁵⁵³:

Die Texte, die im Umfeld dieser allgemeinen Entwicklung seither über die Schule, die Schüler, die Lehrer und das Lernen geschrieben wurden, ergeben dementsprechend ein facettenreiches Bild mit realistischen, fantasievollen und vereinzelt sogar fantastischen Elementen.⁵⁵⁴

Um festzuhalten, warum es sich bei dem gewählten Werk Nöstlingers, um eine realistische Geschichte handelt, soll der Verweis auf die Anwendung des Dialekts vorangestellt werden. Dieter Schmutzer beschreibt die Sprache Nöslingers als eine alte Wiener traditionelle Sprache, so wie sie aus dem Volkstheater oder dem Kabarett bekannt ist. Jene dialektal-gefärbte Literatur „nimmt sich realer Inhalte an, des Alltags, nicht einer geschönten und geglätteten Version des

⁵⁵⁰ Nöstlinger, Christine: Statt eines Vorwortes: Ein wildes wütendes Kind. Ich über mich. In: Oetinger Lesebuch, Jg. 21 1984/85, S. 210-213. In: Nöstlinger, Christine: Geplant habe ich gar nichts. Wien: Dachs-Verlag, S. 5.

⁵⁵¹ Nöstlinger, Christine: Glück ist was für Augenblicke. Erinnerungen. St. Pölten, Salzburg, Wien: Residenz Verlag 2013, S. 185.

⁵⁵² Payrhuber (2000), S. 709.

⁵⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁵⁴ Ebd.

Alltags.“⁵⁵⁵ Zudem merkt Schmutzer an, „dass auch die Sprache eine reale ist, keine geschönte und geglättete, die verbirgt und versteckt“.⁵⁵⁶

Die Franz-Geschichten sind gekennzeichnet durch ihre Kürze, jedoch ist es ausgerechnet diese Knappheit, welche die Geschichten lebendig macht:

In kurzen Episoden werden hier Erlebnisse des kindlichen Alltags liebevoll und meist auf die Pointe hin erzählt.⁵⁵⁷

In den Schulgeschichten des kleinen Jungen Franz geht es vor allem, um den Eintritt in die Volksschule und den ersten Hindernissen, welche Kinder bei der elementaren Grundausbildung der Lese- und Schreibfertigkeiten erleben. In der Kinderliteraturforschung wird der Schulanfang als literarisches Motiv häufig verwendet – „verständlicherweise, denn der Eintritt in die Schule stellt für das Kind wie für seine Eltern einen bedeutsamen Einschnitt dar. Er bringt nicht nur für beide tief greifende [sic!] Veränderungen im gewohnten Tagesablauf und in der äußeren Lebensgestaltung mit sich, sondern kann das gesamte Erleben und Verhalten nachhaltig beeinflussen“⁵⁵⁸.

4.2 Franz und sein Lehrer

Bevor auf das Volksschulkind Franz und seinen Lehrer näher eingegangen werden soll, soll ein Augenmerk auf die Erzählperspektive in der folgenden schulgeschichtlichen Episode *Wie der Franz Angst-Bauchweh hatte* gelegt werden. Das personale bzw. auktoriale Erzählen ermöglicht, sich in die Personen, vor allem sich in die Protagonisten hineinzuversetzen, „ihre Gefühle, Empfindungen und Gedanken zu erfassen, sie nachzuvollziehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.“⁵⁵⁹ Das personale Erzählmuster ist Markenzeichen Nöstlingers Erstlesetexte:

Das Bekannte schafft Vertrautheit, bietet Sicherheit, auch die Sicherheit, sich auf neue Themen, neue literarische Verfahrensweisen einzulassen.⁵⁶⁰

Ina Nefzer hingegen betont die Neutralität der Erzählfigur und die damit einhergehende Identifikation des Lesepublikums mit der Autorin, welche selbst als Erzählerin wahrgenommen wird.⁵⁶¹ In diesem Fall ist das neue Thema bei Nöstlinger der Schulbeginn in der Volksschule.

⁵⁵⁵ Vgl. Schmutzer (2003), S. 35.

⁵⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁵⁷ Vgl. Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. (1996), S. 8.

⁵⁵⁸ Payrhuber, S. 710.

⁵⁵⁹ Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. (1996), S. 8.

⁵⁶⁰ Tresch, Christine: Zum Lesen verführen. Aber wie? In: Buch und Maus 2 (2008), S. 16.

⁵⁶¹ Vgl. Nefzer Ina: Franz ist ein echtes Nöstlingerkind. Von der Kunst, einfach anschaulich zu erzählen. In: libri liberorum 12/Sonderheft (2011), S. 20.

Franz Fröstl kommt in die erste Klasse, er gilt nun schon als großer Bub und wird in die 1b Klasse eingeteilt. Wie sich zeigt, hat der Junge die Schule nicht so gerne:

Den Franz stört an der Schule auch sonst noch allerhand. Das Lernen geht ihm zu langsam. Vier Wochen sitzt er jetzt schon in der Schule herum, aber schreiben kann er noch immer nicht richtig.⁵⁶²

Hier erkennt man die kindliche Auffassung sehr gut. Der kleine Junge versteht den Lernprozess noch nicht. Es dauert einfach Zeit und bedeutet viel Arbeit, wie Franz schnell bewusst wird. Spannend findet er den Unterricht zudem überhaupt nicht:

Dauernd muss er zeilenlang große und kleine Kugeln malen und lange und kurze Striche und hohe und niedrige Welle. Das findet der Franz langweilig.⁵⁶³

Der Rückgriff auf die ersten „frühkindlich erworbenen Erfahrungen“ im literarischen Bereich, wie das Vorlesen und das freie Erzählen gelingt Nöstlinger. Es entsteht beim (Erst-)Leser „die Illusion einer mündlichen Erzählsituation mit literarischen Mitteln“.⁵⁶⁴ „Am meisten stört den kleinen Franz der Herr Lehrer, wie er seinem Vater berichtet kann dieser nicht richtig sprechen. Sehr abgehakt, knapp und im militärischen Tonfall gibt der Lehrer den Schülern die Anweisungen. Seine Aufforderungen bestehen lediglich aus Verben: „Hinsetzen“, „Aufstehen“, „Mund zu“, „Hefte aufschlagen“ oder „Bücher raus“.⁵⁶⁵ Wie so oft in Nöstlingers Büchern verweist der noch relativ junge Protagonist sprachlich auf den Missstand in der Schule im Gespräch mit einer erwachsenen Person auf.⁵⁶⁶ Franz weiß nämlich, anders wie echte Schulkinder, ganz genau, wie er vom Lehrer angesprochen werden möchte:

„Jetzt wollen wir ein bisschen in die Hefte hineinschreiben“ fände der Franz anregender. Und „Habt ihr Lust, ein wenig zu lesen?“ fände der Franz höflicher.⁵⁶⁷

Aus der erzählten Darstellung des Sohnes heraus benennt der Vater den Herr Lehrer einen „Zickzack-Typ“ und kurzerhand nennt Franz seinen Lehrer fortan „der Zickzack“.⁵⁶⁸ Sein Lehrer-Dilemma erzählt der kleine Bub auch seiner alten Oma im Altenheim⁵⁶⁹. Just in dem Moment als Franz sich über seinen Lehrer lustig machen wollte, geschieht das Unverhoffte, der

⁵⁶² Nöstlinger (2016), S. 10.

⁵⁶³ Ebd.

⁵⁶⁴ Vgl. Nefzer (2011), S. 20.

⁵⁶⁵ Vgl. ebd., S. 11.

⁵⁶⁶ Siehe Schmutzer (2003), S. 31: Dieses Sich-besser-ausdrücken-Können der Buchfiguren hat damit aber einen ganz wesentlichen Effekt: stellvertretend für die realen Menschen [...] können Dinge formuliert und ausgesprochen werden, können vielleicht sogar als Vorbild dienen, um aus der Sprachlosigkeit herauszufinden.

⁵⁶⁷ Nöstlinger (2016), S. 12.

⁵⁶⁸ Vgl. ebd., S. 13.

⁵⁶⁹ Vgl. ebd., S. 15.

Lehrer Zickzack steht hinter Franz. Nachdem die liebevolle Oma nicht wissen konnte, wie der Lehrer tatsächlich heißt, redet sie ihn mit Herr Zickzack an.⁵⁷⁰ Franz möchte am liebsten im Erdboden versinken, denn „[e]r sah, dass die Oma unentwegt redete“⁵⁷¹. Der Enkel kannte die unhöfliche Art der Oma und befürchtete eine Beleidigung ihrerseits dem Lehrer gegenüber. Der kleine Franz sieht keinen Ausweg mehr und beschließt Gottes Hilfe herbei zu beschwören und betet, „dass die Oma keinen Quatsch redet“ und „dass die Oma nicht frech wird!“⁵⁷². Als die Oma Franz gesteht dem Lehrer lediglich die Wahrheit gesagt zu haben und „dass kleine Kinder keine Soldaten sind. Und dass der Lehrer kein Fünf-Sterne-General ist“⁵⁷³, bekommt es Franz am Montagmorgen mit der Angst vor dem bevorstehenden Unterricht zu tun. Die Angst saß tief in seiner Magengrube: „Echtes Bauchweh mit Leibschneiden und Darmbrummen.“⁵⁷⁴ Die Panik vor möglichen Konsequenzen verursachte sein Leiden. Doch was sich dem Leser danach offenbart, ist nach dem deutschen Pädagogen Georg Kerschensteiner (1961) als „die soziale Natur, das Grundgesetz der Liebe [...], nicht das theoretische Verhalten“⁵⁷⁵ beim Lehrer beobachtbar. Zickzack hat das Kind, den kleinen Franz, ernstgenommen und versucht seinen Unterrichtsstil, damit seinen Tonfall und seine Verhalten den Schüler gegenüber zu verbessern. Er zieht die höfliche Rede dem militärisch-abgehackten Tonfall vor, so wie es sich Franz von Beginn an gewünscht hatte:

Er schaute den Franz an und sagte: „Setzt euch wieder hin, liebe Kinder.“⁵⁷⁶

Und die Kinder wundern sich über seine freundliche Art. „Wieso ist er heute so freundlich?“⁵⁷⁷, wundert sich die Schüler im Klassenzimmer. Zickzack hat nach der Liebe zu den Kindern gehandelt und seinen Ton der Klasse gegenüber verbessert, anstatt sich den theoretischen Vorgaben der Strenge hinzugeben. Somit hatte sich der kleine Franz umsonst Sorgen gemacht, wegen der Oma und ihrem Benehmen gegenüber dem Lehrer – der Lehrer ist schließlich selbst nur ein Mensch mit Fehlern. Wie aus dem Nichts ist am Ende der Geschichte das Bauchweh besiegt und die Ängste, im Hinblick auf die Reaktionen des Lehrers, verflogen.

4.3 Rezeptionsgeschichte

Christine Nöstlinger verfasste ihr erstes Bann zum Franz 1984 bis 2011 wurden 19. Bänder der Franzserie publiziert. „27 Jahre gibt es ihn nun schon, den Franz, wahrlich ein langes Leben für

⁵⁷⁰ Vgl. Nöstlinger (2016), S. 16-17.

⁵⁷¹ Ebd., S. 17.

⁵⁷² Ebd., S. 18.

⁵⁷³ Ebd., S. 21.

⁵⁷⁴ Ebd., S. 22.

⁵⁷⁵ Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers. München: R. Oldenbourg Verlag ⁸1961, S. 110.

⁵⁷⁶ Nöstlinger (2016), S. 28.

⁵⁷⁷ Ebd.

ein Erstlesekind, dessen gesammelte Geschichten stolze 30 Regal-Zentimeter füllen [...]“⁵⁷⁸ resümiert Ina Nefzer in ihrem Beitrag in der Zeitschrift *libri liberorum* von 2011.

Nöstlingers literarisches Schaffen wurde vor allem häufig für „die Sozial- und Gesellschaftskritik, [die] Emanzipationsbestrebungen und [die] Veränderung von Kindheit“ gelobt und geschätzt worden, „sie und ihre Bücher galten als ein Paradebeispiel für den Paradigmenwechsel in der KJL am Anfang der siebziger Jahre“.⁵⁷⁹ Die Autorin verfolgt mit ihrer Literatur stets das Ziel „die jungen Leser zum Nachdenken anzuhalten, für die Probleme anderer zu sensibilisieren und zur Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufzufordern.“⁵⁸⁰ Es gilt in den Vordergrund zu stellen, weshalb die Nöstlinger Kinderbücher enorme Erfolge über die Jahrzehnte hinweg feiern konnten:

[...] [S]ie schreibt in einer Sprache, die ihre LeserInnen nicht nur verstehen, sondern auch selbst sprechen; die genauso wirklich ist, in der man sich genauso wiederfinden kann, wie in den Geschichten selbst.⁵⁸¹

Der gekonnte Umgang mit Sprache und der Ausformulierung von Missständen im Alltag der Kinder und Jugendlichen sind selbst für Nöstlinger die Gründe, weshalb ihre KJL gerne gelesen wird: „Das sind dann so Aha-Erlebnisse, wenn der Autor ausformuliert, was ein Kind irgendwo vage denkt, aber nicht richtig formulieren kann [...]“.⁵⁸² Selbst das Gespräch mit ihren Rezipienten suchte Nöstlinger, welche ihr pointierte Sprachverwendung lobten. Die Autorin galt als eine Erzählerin, welche „etwas schlüssig formuliert, was man selber spürt, aber nicht so recht in Wörter packen kann“⁵⁸³, von dem Lesepublikum betrachtet.

Jedoch wurden auch negative Stimmen laut, welche die Darstellungen der Erwachsenen als bloße Karikaturen kritisierten. Zumal würde Nöstlinger häufig die „herkömmlichen Familien- und Schulstrukturen“ überziehen und dadurch den lesenden Kindern keine Hilfe anbieten sondern lediglich verunsichern. Unter anderem wurde auch Kritik an der Sprachverwendung bzw. -darstellung geübt und als „Gossensprache“⁵⁸⁴ bezeichnet.⁵⁸⁵ Christine Nöstlinger eine Art ‚Wilhelm Busch 2.0‘ der österreichischen KJL? So einfach lässt sich diese Frage nicht beantworten. Ja, Nöstlinger versprüht Humor und pointierten Witz, doch die satirische

⁵⁷⁸ Nefzer (2011), S. 18.

⁵⁷⁹ Vgl. Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. (1996), S. 8.

⁵⁸⁰ Vgl. ebd.

⁵⁸¹ Schmutzer, Dieter (2003), S. 32.

⁵⁸² Nöstlinger, Geplant habe ich gar nichts. Wien: Dachs-Verlag 1996, S. 31.

⁵⁸³ Ebd., S. 122.

⁵⁸⁴ Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. (1996), S. 17.

⁵⁸⁵ Vgl. ebd.

Gesellschaftskritik ab Mitte der 80er Jahre ebnete langsam ab. Der Mut und die Hoffnung Kindern und Jugendlichen in ihrer gesellschaftlichen Lage zu helfen schwendeten allmählich mit den Weltgeschichtlichen Geschehnissen und politischen Ereignissen:

Ich gab den Versuch, an einem Heilungsprozeß [sic!] teilzunehmen, auf und legte mir einen Handel mit Heilpflastern zu. Das Gewerbe des Heftpflasters soll man nicht verachten! Trostpflaster [...] haben ihren guten Sinn. Und Trostpflaster gegen die herrschende Kälte im zwischenmenschlichen Bereich tun wohl.⁵⁸⁶

5 Joanne K. Rowling: „Harry Potter“ (1990er)

Um nun das letzte Werk auf das Verhältnis der Schüler-Lehrerrolle zu analysieren, soll einleitend ein Zitat von Lutz Koch angeführt werden, in dem schon vorweg erläutert wird, wie der Lehrer seinem Schüler am besten beim Lernen helfen kann:

Wer wirklich lernt, der sucht, und was er sucht, ist das Verständnis von etwas noch Unverstandenem. Sein Lehrer steht ihm zur Seite, sogar dann, wenn er, der Lehrer, die hilfreichen Fragen stellt [...]. Doch würde er seine Aufgabe besser gerecht, wenn er den Lernenden dazu veranlasste, die weiterführenden Fragen, vielleicht sogar die Ausgangsfrage *selbst* zu stellen.⁵⁸⁷

In der Geschichte um den jungen Zauberschüler Harry geht es genau darum, selbst Fragen zu stellen und selbst nach dessen Antworten zu suchen. Harry ist jedoch nie alleine auf sich gestellt, sondern hat stets Hilfe von seinen Freunden. Zu diesen zählen, Hermine Granger, Ron Weasley oder der Wildtierhüter und Lehrer Hagrid. Zusätzlich folgen ihm treuen Bekannten seiner verstorbenen Eltern, wie zum Beispiel Sirius Black oder Mr. Weasley. Eine Figur ist in der siebenbändigen Geschichte an Harrys Seite von geraumer Bedeutung: der Schulleiter und Zaubermeister Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore.

5.1 Entstehungshintergrund

Joanne K. Rowling, geboren 1965, hatte sich, bevor sie in den 90er Jahre begonnen hatte an dem *Harry Potter*-Stoff zu schreiben, durch unterschiedliche literarische Gattungen gearbeitet. Die *Harry Potter* Bänder sind geprägt durch die Kombination der unterschiedlichen Gattungen. Inspiriert wurde Rowling durch die Werke der englischen Kinderliteratur, wie *Alice im*

⁵⁸⁶ Nöstlinger, Christine: Die Richtung der Hoffnung. In: Fundevogel 9-10/1985, S. 12.

⁵⁸⁷ Koch (2015), S. 83.

Wunderland oder *Der Zauberer von Oz*, sowie sagen- und märchenhafte Erzählungen, „Fantasy-, Detektiv, Schul- und Entwicklungsgeschichten“⁵⁸⁸.

In einem Interview mit Lindsey Fraser und die Frage „Mochten Sie Ihre Lehrer?“ antwortete J. K. Rowling mit ‚Nein‘:

Ich habe [...] mit einer ganzen Menge von Lehrern zu tun gehabt [...], doch am meisten aufgefallen sind mir immer die Tyrannen. Vom Lehrerstandpunkt aus verstehe ich durchaus, dass es das Einfachste sein kann, nur zu kommandieren – aber es ist auch das Schlimmste, Schädigste, was man als Lehrer tun kann. [...]⁵⁸⁹

Mit der folgenden Analyse soll kein „schlechter Lehrer“, wie Rowling jene im wahren Schulalltag erlebt hatte, in den Vordergrund gestellt werden, sondern ausschließlich die positive Lehr-Schüler-Beziehung zwischen Harry und Albus betrachtet werden. Nach den bereits vorangestellten Werken der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und den negativen Beispielen an Lehrpersonen, gilt es als Notwendigkeit nun eine positive Kehrtwendung in der KJL ab den 1990er Jahren darzustellen.

An dieser Stelle soll erläutert werden, auf welches Genre J. K. Rowlings *Harry Potter* basiert und warum es wichtig ist, diesen Aspekt in der Arbeit einzugliedern. Es handelt sich hier um eine Schulgeschichte der etwas anderen Art. Eine Geschichte, welche nicht nur die reale Welt der Menschen abbildet, sondern eine neu, phantastische Welt rund um die Zauberschule Hogwarts darstellt. Zu diesem Thema wurde ein ausführlicher Beitrag von Emer O’Sullivan im Jahr 2002 beim ersten Wiener Harry-Potter-Symposium verfasst. Auch auf Maxi Steinbrücks Beitrag „Hogwarts & Co. Die Renaissance des Schulromans“ in der Zeitschrift *interjuli* von 2015 soll verwiesen werden. Steinbrück definiert die Art der Schulform, welche Hogwarts darstellt als „autonome Schule, deren Sicherheit und Existenz [...] maßgeblich von der globalen politischen Situation abhängig ist“⁵⁹⁰. Dies sei dem Schulleiter Dumbledore zu verdanken, weil er „sich in eine Doppelrolle begibt, in der er neben seinem Schulleiterdasein sowohl für das Zaubereiministerium als auch für Voldemort ein mächtiger politischer Kontrahent ist.“⁵⁹¹

Zur Schule selbst klärt der Artikel von Steinbrück auf, welches Ziel in Hogwarts verfolgt wird. Der Kampf gegen das Böse steht im Vordergrund der schulischen Leitidee, sowohl im Fächerkanon des Unterrichts als auch im Bildungsideal wird dies gefordert. Paradoxerweise ist

⁵⁸⁸ Schikorsky (2003), S. 185.

⁵⁸⁹ Fraser, Lindsey: Viel Zauber um Harry. Die Welt der Joanne K. Rowling. Übersetzt von Till Martin. Hamburg: Carlsen 2001, S. 19.

⁵⁹⁰ Steinbrück, Maxi: Hogwarts & Co. Die Renaissance des Schulromans im Genre der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: *interjuli* 02/2015, S. 67.

⁵⁹¹ Steinbrück (2015) S. 67.

das Schulhaus Slytherin der „Nährboden für das Böse“ im Gegenteil zu dem überwiegend gut gesinnten Rest des Internats. Die Schüler werden „im Unterricht und in den Arbeitsgemeinschaften für den gesellschaftlichen Kampf gegen das Böse geschult [...]“.⁵⁹² Rowling selbst hingegen beschrieb die Intention der Darstellung von Hogwarts als Schule der Hexerei und Zauberei als „einen sehr geordneten, aber auch sehr gefährlichen Ort, an dem Kinder lebten, die über Fähigkeiten verfügten, mit denen sie über diejenigen der Lehrer hinauswuchsen“.⁵⁹³

Emer O’Sullivan’s Aufsatz im zweiten Band, herausgegeben von Heidi Lexe, zum ersten Wiener Harry-Potter-Symposium setzt sich mit der literarischen Gattung der „Internatsgeschichte“⁵⁹⁴, welche merklich Rowlings Harry Potter-Werke ausmacht, auseinander. Internatsgeschichten waren zwischen den 1880er und 1930er Jahren populär beim Lesepublikum in Großbritannien, jedoch verloren solchen Geschichten mit den voranschreitenden Modernisierungs- und Demokratisierungsprozessen an Aktualität und das Interesse daran sank. O’Sullivan weist in seinem Text darauf hin, dass in den klassischen Internatsgeschichten stets eigene Rituale und Traditionen thematisiert werden, und dass im Vordergrund das Zusammenleben von unterschiedlichen Charakteren stünde. Dazu zählen „bestimmte Typen“⁵⁹⁵, wie zum Beispiel „der gute Schüler, der Tyrann, der Feigling, der Sensible, der Tolpatsch [sic!], der Streber, das Ekel, der treue Gefährte, der weise Direktor, die mütterliche Krankenschwester usw. [...]“⁵⁹⁶.

Ebenso thematisiert werden bestimmte Situationen, welche für die Schüler neu sind, wie in etwa „die erste Anfahrt mit der Bahn, [...] miternächtliche Gelage, Ausgang zum Besuch des nächstliegenden Dorfes, Bestrafung für Individuen oder Gruppen [...]“.⁵⁹⁷

Schließlich werden auch spezielle „Tugenden“⁵⁹⁸ von den Hauptprotagonisten in einer Internatsgeschichte erwartet, wie zum Beispiel „Offenheit, Nationalgefühl, Aufrichtigkeit, Tapferkeit, Loyalität, Aufopferungsbereitschaft, Fairness und [...] Teamgeist“⁵⁹⁹.

Anhand der literaturwissenschaftlichen Forschung lässt sich die beträchtliche Leistung Rowlings erkennen, mit der sie es geschafft hatte,

⁵⁹² Steinbrück (2015), S. 68-69.

⁵⁹³ Fraser (2001), S. 34

⁵⁹⁴ Vgl. O’Sullivan, Emer: Der Zauberlehrling im Internat: Harry Potter im Kontext der britischen Literaturtradition. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 19.

⁵⁹⁵ Ebd.

⁵⁹⁶ Ebd.

⁵⁹⁷ Ebd., S. 19-20.

⁵⁹⁸ Ebd., S. 20.

⁵⁹⁹ Ebd.

diese halbtote und ins Klischeehafte abgesunkene Gattung durch die phantastische Verfremdung wiederzubeleben und zu einem neuen Höhepunkt zu führen.⁶⁰⁰

Zusätzlich lobt Emer O'Sullivan die geschaffenen „Originalität“⁶⁰¹ mit der Rowling der veralteten Form der Schulgeschichte neues Leben mit spannenden Inhalten einhaucht. So schreibt der Autor an einer Stelle seines Aufsatzes:

Harry Potter ist meines Wissens der erste Zyklus, bei dem der Verlauf der Schuljahre die Anzahl der Bände vorgibt, ein Band für jedes Jahr, das Harry in Hogwarts verbringt. Schule ist nicht nur Thema und Schauplatz sondern [sic!] auch Strukturprinzip, wir haben es mit einem Entwicklungsroman über sieben Jahre in sieben Folgen zu tun.

Zum Thema des Internatsraums definiert Ina Brendel-Perpina mit ihrem Beitrag „Faszinosum Internat“ diesen als „doppelperspektivisch“. Denn dieser geschaffene Raum bildet zum einen „Zufluchtsort und „zugleich aber auch Ort der äußersten Gefährdung seiner selbst“⁶⁰²

Ein weiterer durchaus interessanter Aspekt einer traditionellen Internatsgeschichte wurde von Rowling beachtet und neu interpretiert, auf den es noch zurückzukommen gilt: Die Einteilung in Häuser oder Gruppen. In Hogwarts erfolgt die Zuteilung auf eine ganz spezielle Art und Weise und ist ausschlaggebend für die weitere Zukunft jedes Schülers. Jedes einzelne Kind wird zu Beginn des ersten Schuljahres vom sprechenden Hut zu einem bestimmten Haus zugewiesen. Diese Häuser bilden, nach den gattungsorientierten Aspekten einer traditionellen Internatsgeschichte,

eine Gemeinschaft von Schülern aller Jahrgangsstufen, in der das soziale Miteinander und Verantwortung für einander über diese identitätsstiftende Einrichtung gefördert wird. [...] Hogwarts hat vier solcher Häuser: Gryffindor, Slytherin, Hufflepuff und Ravenclaw.⁶⁰³

Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist ausschließlich das Haus Gryffindor. Dieses Haus ist insofern wichtig, da seine symbolträchtige Darstellung in Verbindung steht mit den zwei hier ausgewählten Protagonisten und deren Persönlichkeiten. Gryffindor trägt den Löwen als Repräsentationszeichen und lässt hiermit auf die Eigenschaften eines echten Gryffindors schließen, welche wiederum durch „Kühnheit, Mut und Ritterlichkeit“⁶⁰⁴ gekennzeichnet werden. Für den verwaisten jungen Schüler Harry Potter ist es von Anbeginn klar, dass er sich

⁶⁰⁰ Ebd.

⁶⁰¹ Ebd., S. 25.

⁶⁰² Brendel-Perpina, Ina: Faszinosum Internat. Internatsromane haben eine lange Tradition. Zur Entwicklung eines besonderen Handlungsortes, seiner Regeln und Figuren. In: JuLit 3/2010, S. 31.

⁶⁰³ O'Sullivan (2002), S. 22.

⁶⁰⁴ Ebd., S. 23.

zu diesem Haus zugehörig fühlt - sowie einst sein Schulleiter und Lehrer Albus Dumbledore diesem angehörte. Den jungen Harry und den alten Dumbledore verbindet mehr als in dem ersten Buch von der Leserschaft vermutet wurde.

Demnach soll die Wichtigkeit der Schule Hogwarts in Harrys Leben berücksichtigt werden. Heidi Lexe definiert diesen als zwar elternfernen Raum, da Harry seine Eltern als Baby verlor, welcher sich jedoch zu einem elternnahen umwandelt: „Er erfährt, wer seine Eltern waren und wie sie ums Leben gekommen sind.“⁶⁰⁵ Zum ersten Mal erkennt Harry seine Herkunft und die Gaben, welche er von seinen Eltern vererbt bekommen hat: „Dann lächelte sie [Professor McGonagall] plötzlich. „Ihr Vater wäre stolz auf Sie. Er war selbst ein hervorragender Quidditch-Spieler.“ (HP 1, S. 168)⁶⁰⁶

Wie sich das komplexe Netz an Verbindungen, Beziehungen und Geheimnissen zwischen dem unerfahrenen, jungen Schüler und dem weisen, alten Zauberer entwickeln konnte und wie die zwei Persönlichkeiten auf einander einwirken, soll im nächsten Abschnitt genauer erläutert werden.

5.2 Harry und sein Lehrer

Es gilt gleich zu Beginn festzuhalten, dass Rowling bewusst mit „Kontrastkonzepten“⁶⁰⁷ in ihren Harry-Potter-Bänden arbeitet, wie sie Reinhard Ehgartner in seinem Aufsatz „J.K. Rowling *Harry Potter*-Romane in literarischen Koordinaten“⁶⁰⁸ beschreibt. Demnach verwendet die Autorin konsequent Gegensätze, wie das Gute und das Böse und setzt diese Konzepte immer gegenüber. Um es zu verdeutlichen, sind damit gemeint die Figurenkonstellationen von Dumbledore und Voldemort, Snape und Hagrid sowie das Dreiergespann Harry-Ron-Hermine und Malfoy-Grabe-Goyle gemeint.⁶⁰⁹ Dies ist ein äußerst wichtiger und grundlegender Aspekt der Harry-Potter-Saga. Umso interessanter ist es für diese Arbeit zwei gleichgesinnte, gute Charaktere gegenüber bzw. nebeneinander zu stellen und zu

⁶⁰⁵ Lexe, Heidi: Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderliteratur. In: Ernst Seibert und Peter Malina: Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich. Bd. 5. Wien: Edition Praesens 2003, S. 178.

⁶⁰⁶ Diese Zitierweise der Primärliteratur wurde ausschließlich für dieses Kapitel in dieser Weise gewählt. Jedes Harry Potter Band wird demnach in weiterer Folge mit ‚HP‘ und der dazugehörigen Bandnummer (1,2, 3, 4, 5, 6, 7) und der Seitenangabe zitiert. Auf Grund der hohen Anzahl an Textstellen erleichtert dieser Vorgang die Lesbarkeit des Kapitels.

⁶⁰⁷ Ehgartner, Reinhard: J.K. Rowling *Harry Potter*-Romane in literarischen Koordinaten. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 72.

⁶⁰⁸ Ebd., S. 61-82.

⁶⁰⁹ Ebd., S. 72.

beobachten, auf welcher Ebene sie zu einander stehen bzw. wie die Interaktion zwischen den beiden verläuft.

Zunächst soll auf die Wirkung Dumbledores eingegangen werden, um zu verstehen, welche tragende Bedeutung er für die magische Welt rund um die Schule Hogwarts und Harrys Leben hat. Anschließend daran soll ebenfalls der Charakter Harry Potter und sein Verhältnis zum Schulleiter genauer durchleuchtet werden.

Allen voran wird Albus Dumbledore, sowohl in der Forschungsliteratur von Nils Kulik und Maxi Steinbrück positiv konnotiert. Nach Steinbrück verkörpert und vermittelt er „wichtige traditionelle Werte wie Freundschaft, Liebe, Mut zu schweren Entscheidungen, das Eingestehen von Fehlern, Loyalität, Toleranz und Vertrauen.“⁶¹⁰ Wie auch in der Bücherreihe selbst wird Dumbledore des Öfteren als größter Zauberer seiner Zeit betrachtet und als bester Schulleiter von allen Schülern respektiert und geschätzt⁶¹¹: „Albus Dumbledore, gegenwärtiger Schulleiter von Hogwarts. Gilt bei vielen als der größte Zauberer der jüngeren Geschichte.“ (HP1, S. 114)⁶¹²

Da Dumbledore immer an das Gute seiner Schüler, egal welcher Abstammung sie sind⁶¹³, glaubt, wird er von Voldemort und Lucius Malfoy als „Liebhaber von Schlammblütern“ (HP4 S. 174) und „Fürsprecher der Gewöhnlichen, der Schlammblüter und Muggel“ (HP4 S. 677) abgewertet. Zu den negativen Eigenschaften Dumbledores wird in der Forschung wiederum die Distanziertheit zu restlichen Schülerschaft Hogwarts betont. Dies führe dazu, „dass die Schüler in ihm allenfalls ein unerreichbares Idol sehen, und seine pädagogischen Ziele und Ideale ordnet er grundsätzlich dem Kampf gegen Voldemort unter.“⁶¹⁴

Als der sprechende Hut im ersten Band erkennt, dass Harry Potter kein gewöhnlicher Junge ist und er entscheiden muss, zu welchem Haus Harry fortan zugehörig sein wird, hofft Harry es ist nicht Slytherin. Denn dort herrscht die dunkle Magie vor und selbst Voldemort gehörte diesem Haus zu. Da Harry auch Elemente von Slytherin in sich trägt, befürchtet ihr dort hingeschickt zu werden.⁶¹⁵ Der Hut entscheidet sich nach reiflicher Überlegung und Harrys inständigen

⁶¹⁰ Steinbrück (2015), S. 68.

⁶¹¹ Kulik, Nils: Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005 (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 33), S. 305.

⁶¹² Siehe HP2, S. 323 und HP5, S. 580.

⁶¹³ Siehe HP4, S. 740: „[...] Wie immer legen Sie [Zaubereiminister C. Fudge] zu viel Wert auf die so genannte Reinheit des Blutes! Sie sehen einfach nicht, dass es nicht darauf ankommt, als was jemand geboren ist, sondern darauf, was aus ihm wird!

⁶¹⁴ Steinbrück (2015), S. 68.

⁶¹⁵ O’Sullivan, Emer (2002), S. 24.

Wunsch für Gryffindor. Folglich wird Harry im Band 2 bewusst, dass er mehr mit Voldemort gemeinsam hat als zuvor gedacht. Als er die Sprache der Schlangen beherrscht, kämpft er mit der Angst doch ein dunkler Magier zu werden, wie einst Tom Riddle alias Voldemort und wendet sich mit seinen verzweifelten Gedanken an seinen Schulleiter. Dumbledore ist der Auffassung, dass das Handeln eines jeden Menschen bestimmt, wer er ist und nicht eine bestimmte Begabung oder seine Herkunft, wie folgt sagt er zu Harry:

Viel mehr als unsere Fähigkeiten sind es unsere Entscheidungen, Harry, die zeigen, wer wir wirklich sind. (HP2, S. 343)

Nach Kuliks Analyse lässt sich bei Dumbledore ein Zeichen des Guten, in Form des Verzichts „auf Macht und Herrschaft“⁶¹⁶, beobachten, wohingegen Voldemort mit allen möglichen, auch tödlichen, Mitteln zum mächtigsten Zauberer anerkannt werden möchten. Dumbledore besitzt jedoch eine „Aura der Macht“ (HP4, S. 737, 740), welche nur dieser besitzt. Dies erweckt den Eindruck „ungeheurer Kraft“⁶¹⁷ und dem Schulleiter ist es durchaus gestattet durch seine Machtposition gegenüber den anderen Lehrern Verbote und Weisungen auszusprechen.⁶¹⁸ Harry ist genau durch diese Ausstrahlung an Dumbledore gebunden: „Man konnte einfach nicht umhin, Albus Dumbledore zu vertrauen [...]“. (HP 3, S. 98)

Eine weitere positive Eigenschaft Dumbledores ist die „soziale Wärme“, die er ausstrahlt. Diese Wärme wird zur väterlichen Liebe, welche an einer Stelle im Buch nachgelesen werden kann, in der Dumbledore Harry den Grund nennt, warum er Harry die Prophezeiung lange Zeit vorenthalten hatte⁶¹⁹:

„Ich sorgte mich zu sehr um dich“, sagte Dumbledore schlicht. „Ich sorgte mich mehr um dein Glück als darum, dass du die Wahrheit erfährst, mehr um deinen Seelenfrieden als um meinen Plan, mehr um dein Leben als um die Leben, die vielleicht verloren gehen würden, wenn der Plan scheiterte. Mit anderen Worten, ich handelte genau so [sic!], wie Voldemort es von uns Narren, die lieben, erwartet.“ (HP5, S. 984)

Zudem ist Dumbledore derjenige, der Harry erklärt, wie die Macht der Liebe ihn retten konnte und warum ihn diese Macht vor Voldemort schützt, der dieses Gefühl nicht kennt:

[...] diese Macht hat dich heute Nacht zu Sirius‘ Rettung gebracht. Diese Macht hat dich auch davor bewahrt, dass Voldemort von dir Besitz ergriff, weil er es nicht ertragen konnte, in einem

⁶¹⁶ Kulik (2005), S. 307.

⁶¹⁷ Siehe HP 3 (1999), S. 97: Professor Dumbledore, obwohl sehr alt, erweckte immer den Eindruck von ungeheurer Kraft.

⁶¹⁸ Vgl. Kulik (2005), S. 307.

⁶¹⁹ Ebd., S. 308.

Körper zu wohnen, der so erfüllt ist mit der Kraft, die er verachtet. Am Ende spielt es keine Rolle, dass du deinen Geist nicht verschließen konntest. Es war dein Herz, das dich gerettet hat. (HP5, S. 990-991)

Schon im ersten Buch der Reihe, wusste Dumbeldore von der Kraft der Liebe, die Harry seit dem Tod seiner Mutter umgibt:

Wenn es etwas gibt, was Voldemort nicht versteht, dann ist es Liebe. Er wusste nicht, dass eine Liebe, die so mächtig ist wie die deiner Mutter zu dir, ihren Stempel hinterlässt. [...] Quirrell, voll Hass, Gier und Ehrgeiz, der seine Seele mit der Voldemorts teilt, konnte dich aus diesem Grund nicht anrühren. Für ihn war es eine tödliche Qual, jemanden zu berühren, dem etwas so Wunderbares widerfahren ist. (HP1, S. 324)

Demnach steht Dumbeldore für die Liebe statt für den Hass, die Gier und die Boshaftigkeit. Zusätzlich soll auf den Gerechtigkeitsgedanken des Schulleiters verwiesen werden. Dies zeigt sich vor allem durch die Szenen, in denen er sich für seine Mitmenschen einsetzt. Wie sich des Öfters bei dem Beispiel des Wildtierhüters Hagrid (HP1, S. 69/ HP2, S. 321)⁶²⁰. Oder auch durch sein Lob an Harrys Gerechtigkeitswillen als er Sirius Blacks Unschuld bewiesen hatte (HP3, S. 438) und selbst bei der von Harry vermuteten Intervention Dumbledores bei Snape bezüglich seiner Prüfungsnote (HP3, S. 442).⁶²¹ Der Analyse Kuliks zufolge lässt sich bei dem Schulleiter die Wahrheit als Voraussetzung für Gerechtigkeit erkennen, wie unschwer in der Szene erkannt wird, als Dumbeldore entgegen des Wunsches des Zauberministers die genaue Todesursache Cedrics erläutert und meint, dass „[...] die Wahrheit immer der Lüge vorzuziehen ist“ (HP4, S. 754).⁶²²

Dumbledores Rolle, als Zauberer und Lehrer, steht auch für Einigkeit und Freundschaft unter Magiern und Freunden als die von Voldemort geschürte Zwietracht und Feindseligkeit unter den Menschen (HP5, S. 263).⁶²³ So beschreibt Dumbeldore den dunklen Lord wie folgt:

Lord Voldemort besitzt ein großes Talent, Zwietracht und Feindseligkeit zu verbreiten. Dem können wir nur entgegentreten, wenn wir ein nicht minder starkes Band der Freundschaft und des Vertrauens knüpfen. Unterschiede in Lebensweise und Sprache werden uns nicht im Geringsten stören, wenn unsere Ziele die gleichen sind und wir den anderen mit offenen Herzen begegnen. (HP4, S. 755-756)

⁶²⁰ Siehe HP 4 (2000), S. 476: Dumbeldore war der Einzige, der sich nach dem Tod von meinem Dad für mich eingesetzt hat. [...] Gibt ihnen (den Menschen allgemein) noch 'ne zweite Schangse [sic!] ... ganz anders als die anderen Schulleiter [...].

⁶²¹ Vgl. Kulik (2005), S. 309.

⁶²² Ebd.

⁶²³ Vgl. ebd., S. 309-310.

Durch die Figurenanalyse in der Literatur von Kulik lässt sich unschwer erkennen, dass auch die Rolle des Schülers Harry das Gute und somit den Gegensatz zum dunklen Magier Voldemort bildet.⁶²⁴ Isa Schikorsky beschreibt die Figur des Harry in ihrem allgemeingehaltenen Werk als

Held mit Schwächen, schüchtern und unauffällig lebt er in der Welt der Muggels, wo ihn seine Verwandten drangsalierten. In der Wunderwelt jedoch ist er eine bewunderte Gestalt mit legendärem Ruf [...].⁶²⁵

In der Zauberwelt gelingt dem Schüler der Ausbruch aus seinem tristen Alltag bei der ungeliebten Tante und ihrer Familie. Laut der Prophezeiung ist es nur dem Jungen Harry Potter möglich, den bösen Zauberer zu besiegen, es sei denn dieser tötet Harry (Vgl. HP5, S. 987-989, 991, 1004).⁶²⁶

Eine Eigenschaft die Harry seinem Schulleiter gleich hat ist das Gerechtigkeitsgefühl und der Drang dieses für seine Mitmenschen einzusetzen. Wie in etwa, als Harry den am Boden liegenden Malfoy nicht verhexen möchte (Vgl. HP2, S. 200). Ebenfalls von seinem Wunsch nach Gerechtigkeit profitiert der Schulkollege Cedric Diggory beim Trimagischen Turnier im vierten Band, als Harry ihn über die erste Aufgabe informiert (Vgl. HP4, S. 356-358), genauso wie er ihn während der dritten Aufgabe aus den Fängen Krums rettet (Vgl. HP4, S. 655-656.) und selbst zum Schluss den Turniersieg mit ihm gerecht teilt (Vgl. HP4, S. 660-664). Dazu zeigt sich auch sein Harrys Verständnis der Freundschaft und seine Fähigkeit der Empathie und des Mitleides, gegenüber verhassten Charakteren, wie Snape oder dem Hausmeister Filch.⁶²⁷

Kulik stellt den Schüler und seinen Schulleiter auf den gleich hohen Rang in Bezug auf die Personifikation des Guten in der Geschichte. Somit wären beide Charaktere auf Grund ihrer Gutherzigkeit, Güte und Wärme einander, unabhängig ihrer Rollen als Schüler und als Lehrer, ebenbürtig.⁶²⁸

Folgende Schlussfolgerung von Janusz Korczak betonen, dass es tausendmal mehr Gutes als Böses auf der Welt gibt und des Weiteren definiert er das Gute als kraftvoll und andauernd. Er ist der Auffassung, dass es möglich ist jemanden zu bessern als ihn zu verderben.⁶²⁹

⁶²⁴ Vgl. Kulik (2005), S. 311.

⁶²⁵ Schikorsky (2003), S. 185.

⁶²⁶ Vgl. Kulik (2005), S. 311.

⁶²⁷ Vgl. ebd., S. 315-316.

⁶²⁸ Vgl. ebd., S. 311.

⁶²⁹ Vgl. Korczak (1970), S. 30.

Ein Mensch kann nur menschlich, human aufwachsen, wenn ihm Liebe und Sorge, Bejahung und Schutz, Vertrauen und Teilnahme entgegengebracht werden und umgekehrt, wenn er selbst lieben, bejahen, Vertrauen entgegenbringen kann.⁶³⁰

Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore verkörpert wahrhaftig das Gute in Form eines hilfsbereiten, liebevollen und weisen Schulleiters, welchen sich wohl jeder Schüler wünschen würde. Es ist etwas ironisch, dass ausgerechnet, dieser Lehrer, auch wenn er in der Bücherreihe nicht aktiv beim Unterricht dargestellt wurde, nur in einer phantastischen Welt existiert. Harry hätte wohl nie die Macht und das Selbstbewusstsein entwickelt, hätte er nicht den besten Erzieher gegen das Böse und für das Leben in Dumbledore gefunden. In den vorangestellten Werkanalysen wurde eine realistische Darstellung der Lehrer in der Kinder- und Jugendliteratur beobachtet, welche durchwegs negativ konnotiert ist. Bei Harry Potter agiert der Schulleiter hingegen in einer magischen Dimension und in einem Zauberinternat. In Wirklichkeit gibt es solch eine magische Welt nicht und so bleibt dem Leser ausschließlich der Wunsch und die Hoffnung auf ein Lehrerideal, wie es Dumbledore verkörpert. Zur Lesewirkung und Rezeptionsgeschichte soll hiermit eingeleitet werden.

5.3 Rezeptionsgeschichte

Lindsey Fraser betont in einem Abschnitt ihres Buches über die magische Welt rund um J. K. Rowling die gelungene Darstellung der Figuren und hält fest auf Grund des Verkaufserfolgs der Harry Potter-Bänder, „dass Kinder auch in komplexen Handlungen und Szenen schwelgen können, solange sie von der Geschichte gefesselt sind“⁶³¹. Emer O’Sullivan klärt im Weiteren in seinem Aufsatz im zweiten Band von Heidi Lexe zum ersten Wiener Harry-Potter-Symposium auf, welche Themen die britische Kinder- und Jugendliteratur, sowie die Harry Potter Bänder geprägt haben und wie diese das Interesse junger Leser wecken konnten⁶³²:

Parallelwelten, ausgelieferte, machtlose und misshandelte Waisenkinder, verkannte Auserwählte, phantastische Schwellen, über die man allem entkommen kann. Internate für Hexen, magische Fächer, Kampf zwischen Gut und Böse, Protagonisten als Helden, die schließlich die Schule retten und dafür entsprechend Anerkennung und Zuwendung erfahren [...].⁶³³

O’Sullivan ordnet Rowlings Harry Potter Werke in die „angelsächsische Phantastik des 19. Jahrhunderts, in die *Victorian fantasy*“⁶³⁴ ein, welche „phantastische Elemente in die moderne

⁶³⁰ Thesing (2014), S. 55.

⁶³¹ Fraser (2001), S. 95.

⁶³² Vgl. O’Sullivan, (2002), S. 15.

⁶³³ Ebd.

⁶³⁴ O’Sullivan (2002), S. 25.

Alltagswelt“⁶³⁵ einfügt. Abschließend fasst O’Sullivan in seinem Text, über die wiederbelebte Gattung der Internatsgeschichte von Hogwarts, dessen gelungenen Erzählstil, welcher bei dem Leserpublikum Begeisterung auslöste:

Traditionell erzählt, das heißt chronologisch und von einem des öfteren [sic!] kommentierenden und immer stark lenkenden auktorialen Erzähler, stellen sie für den Leser nicht die Herausforderung dar, die etwa der moderne psychologische Kinderroman bietet. Der Leser wird mit gekonnt abwechselnden Erzähltempi durch eine mit gut dosierter Spannung bereicherte Handlung voller Witze, komischer Einfälle und Beängstigendem geführt.⁶³⁶

Schikorsky lobt ebenfalls wie ihr Kollege O’Sullivan die erschaffene Magier-Welt mit ihren unterschiedlichen, facettenreichen Figuren, welche von Rowling erschaffen wurden. Die Autorin führt das „Aschenputtel-Motiv“, welches durch die Märchenerzählungen der Brüder Grimm Bekanntheit erlangte, an und meint, dass sich dadurch viele, junge und alte Leser, mit dem Stoff der Harry Potter-Bände identifizieren können. R. Ehgartner, welcher in späterer Folge noch genauer genannt wird, greift auf das genannte Motiv zurück und erläutert diesbezüglich in seinem Beitrag aus dem Jahr 2002 zum ersten Wiener Harry-Potter-Symposium:

Alleinstehendes, armes und vernachlässigtes Wesen entdeckt plötzlich seine literarischen Zauberkräfte und gelangt urplötzlich aus dieser stiefmütterlichen Lebenswelt heraus in die Welt von Ruhm und Ehre.⁶³⁷

Durch das angeführte märchenhafte Motiv und die spannungsgeladene Handlung konnten Millionen von Erwachsenen und Jugendlichen zum Lesen animiert werden. Zudem, so fasst dies Schikorsky knapp zusammen, weckt Harry Potter die „Sehnsucht nach persönlicher Großartigkeit“ und die „Rückkehr in kindliche Erlebniswelten“, nach denen sich viele Menschen im Alltag sehnen.⁶³⁸

Claus Philipp, ein bedeutender, österreichischer Journalist der Tageszeitung *Der Standard* trug ebenfalls, wie Herr O’Sullivan, einen Vortrag beim Wiener Harry-Potter-Symposium 2002 vor. Philipp setzte sich im Jahr 2001 ausführlich mit dem Harry-Potter-Hype auseinander. Er behandelte in seinen Artikeln vor allem die rasche Vermarktung der damals erst vier erschienenen Potter-Bänder und den dazu anlaufenden ersten Film *Harry Potter und der Stein*

⁶³⁵ O’Sullivan (2002), S. 25.

⁶³⁶ Ebd., S. 33.

⁶³⁷ Ehgartner, Reinhard: J. K. Rowling *Harry Potter*-Romane in literarischen Koordinaten. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 71.

⁶³⁸ Schikorsky (2003), S. 185.

der Weisen. Seine Erkenntnisse vor über 15 Jahren zeigen, wie groß der Erfolg schon damals war, und wie ungeahnt der anstehende Welterfolg der „Literaturverfilmung“ noch sein würde. Philipp zitierte Zahlen nach Friedhelm Schneidewind, die verdeutlichen sollen, wie in nur drei Jahren die Zahlen der gedruckten Exemplare explodierte, demnach schrieb er, dass die Erstauflagen der ersten Bänder noch bescheiden waren. Der erste Harry Potter Band mit einer Hardcover-Auflage wurde ausschließlich 500 Mal gedruckt, der zweite Teil 10.150 Mal und der dritte Band umfasste 10.000 Exemplare. Wohingegen der vierte Band *Harry Potter und der Feuerkelch* in Großbritannien mit 1 Million und in den USA mit 3, 8 Millionen Exemplaren die höchste Erstauflage aller Zeiten erreichte.⁶³⁹ In diesem Beitrag kritisiert Philipp jedoch auch den „Merchandising-Aufwand“⁶⁴⁰ den die Filmindustrie mit Harry Potter betrieb, in dem er behauptet, dass es nun am wichtigsten sei,

Charaktere, die man auch als Spielzeugfiguren wiedererkennen kann [...] ⁶⁴¹, herzustellen und zu verkaufen. Zurücktreten würden dafür der inhaltliche Kern und die phantastische Authentizität der Harry-Potter-Saga. Zudem wurde Rowling unterstellt, sie würde die restlichen Bücher bedacht so erstellen, dass sie nun gut umsetzbar auf der Kinoleinwand sein würden:

Das alles schreit nach Industrial Light and Magic.⁶⁴²

Der Beitrag „J.K. Rowling *Harry Potter*-Romane in literarischen Koordinaten“ (2002) von Reinhard Ehgartner darf an diesem Punkt nicht außer Acht gelassen werden, welcher auf die enorme Lesebereitschaft der Kinder und Jugendlichen eingeht. Er klärt auf, wie es Rowling schaffen konnte, ihre Leserschaft in Spannung zu halten:

Und am Ende der meisten Kapitel, in den letzten Zeilen, taucht zumeist eine überraschende Wendung auf, eröffnet sich eine neue Perspektive, kommt ein neuer Aspekt hinzu. Übersetzt in die heutige Mediensprache heißt dieser lesepsychologische Appell soviel [sic!] wie: „Bleiben sie dran!“⁶⁴³

Ehgartner sieht in dem Leser-Appell den Grund, warum es anscheinend kein Problem ist für Kinder und Jugendliche, „denen bereits die Ausdauer zum Lesen längerer Texte abgesprochen

⁶³⁹ Philipp, Claus: Hogwarts™ Die Potterisierung der Welt oder Wie überrumpelt man Fans? In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 42-43.

⁶⁴⁰ Ebd., S. 43.

⁶⁴¹ Ebd.

⁶⁴² Ebd., S. 45.

⁶⁴³ Ehgartner (2002), S. 70.

wurde“⁶⁴⁴, die umfangreichen Bücher willentlich zulesen. Des Weiteren lobt er die detailreiche Vernetzung in allen, bis dahin erschienenen, Werken mit den Worten:

Fast jeder Faden, den sie [J. K. Rowling] im Lauf der Geschichte einfädelt, wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen und konsequent weitergesponnen, und am Ende sehen wir sie mit zwölf Fäden in der Hand, die wie selbstverständlich ein klares Muster ergeben.⁶⁴⁵

J. K. Rowling ist in dieser Hinsicht einzigartig und beweist Fingerspitzengefühl.

6 Gemeinsamkeiten der Werke

Dieses Kapitel dient dem Vergleich des Motivs der Lehrpersonen, welche anhand der ausgewählten Primärwerken detailliert analysiert wurden. Allen voran sollen die dargestellten Lehrerrollen einander gegenübergestellt werden.

6.1 Die unterschiedlichen Lehrertypen

Lehrer fungieren in der Kinder- und Jugendliteratur häufig als Katalysatoren, die Entwicklungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen anregen oder verhindern, und sie werden deshalb meist nur in dieser Funktion dargestellt.⁶⁴⁶

So stellen es Schilcher und Knott in ihrem Beitrag zur Darstellung des Lehrers in der Kinder- und Jugendliteratur fest. Nach der vorangestellten Analysearbeit kann dieser Aussage lediglich zugestimmt werden. Es konnten wie von Schilcher und Knott erwartet tatsächliche Klischees der Lehrerfiguren erkannt werden. Da wäre der gequälte, konservativ agierende und schadenfrohe Lehrer Lämpel oder der strenge, machtmisbrauchende Mathematiklehrer Kupfer. Die Forschung begründet die Notwendigkeit von sadistischen und pedantischen Lehrkräfte in der Kinder- und Jugendliteratur, wie folgt: „Der sadistische Lehrer nimmt schon deshalb eine zentrale Rolle in der Kinder- und Jugendliteratur ein, weil die jugendlichen Protagonisten im Kampf gegen ihn das, was wirklich wichtig ist, entdecken können. Die Überwindung des sadistischen Lehrers symbolisiert das Recht auf eine autonome Entwicklung ohne einengende Zwänge.“⁶⁴⁷ Dass jedoch bei Gerber der letzte Ausweg der Autonomie der Selbstmord ist, ist ein trauriger Sieg für den boshafte Lehrer.

Kupfers Ziel war es Gerber von Beginn an zu ruinieren, was ihm schließlich gelingt. Der Schüler kann den sadistischen Lehrer nicht bekämpfen. Dies begründet Karl E. Meier mit der

⁶⁴⁴ Ebd.

⁶⁴⁵ Ebd.

⁶⁴⁶ Schilcher, Anita und Christina Knott: Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss! In: JuLit 3/2010, S. 19.

⁶⁴⁷ Ebd., S. 21.

gekonnten Hinterlist des Lehrers und der verborgenen „Tyrannis hinter fachlichen Können und unterrichtlichem Leistungswillen“⁶⁴⁸. Holger Rudloffs Zusammenfassung nach steht bei Torberg sichtlich das Brechen des Willens und des Selbstbewusstseins des Schüler Gerbers durch Kupfer im Vordergrund.⁶⁴⁹ Zudem stellt Rudloff hinsichtlich seiner Forschung fest: „Das Prinzip des Guten und Menschenfreundlichen, gestaltet in der Figur des in den Ruhestand tretenden Professor Anton Prohaska, nimmt schon vor 1933 Abschied von der deutschsprachigen Schulbühne.“⁶⁵⁰ Im Vergleich zum 1937 erschienen Roman von Horváth kann deutlich gemacht werden, dass dem Gott Kupfer von Torberg der ‚gottlose‘ Lehrer gegenübersteht.

In der Sekundärliteratur werden diese zwei Lehrertypen einander gegenübergestellt: „Waren die damaligen Lehrer also eher Täter, weil sie mit Repression und Willkür strenge Erziehungsprinzipien durchzusetzen hatten oder sich in ihrer gottgefälligen Rolle ausleben wollten, wie bei Torberg, sind sie mittlerweile [wie bei Horváth] zum ohnmächtigen Beobachter geworden. Sie erscheinen oftmals als überforderte und [...] ermüdete Menschen, die den ihnen gegenüberstehenden Schülern nicht mehr gewachsen sind. Ihre Möglichkeit, sich gegen Provokationen durchzusetzen, sind eingeschränkt. Was sie tun, wenn sie etwas tun, erweist sich oftmals als kontraproduktiv.“⁶⁵¹ Der junge Lehrer Horváths wird deswegen zum Opfer durch die heranwachsende, kalte Generation und zum anderen wandelt er sich zum Schluss zu einem gottesgläubigen Menschen, welcher „gegen den barbarischen Machtapparat“⁶⁵² ankämpft: „Offensichtlich repräsentiert für Horváth der Lehrer eine Möglichkeit, humanistische Gedanken zu reflektieren und zu vermitteln und so zu einer Zukunft des sozialen Fortschritts und des Friedens beizutragen.“⁶⁵³

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Autorität in den Werken soll an dieser Stelle betrachtet werden.

Sie saßen oben auf dem Katheder und wir unten, sie fragten, und wir mußten [sic!] antworten, sonst gab es zwischen uns keinen Zusammenhand. Denn zwischen Lehrer und Schüler,

⁶⁴⁸ Meier, Karl Ernst: Die Schule in der Literatur. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt 1972, S. 191.

⁶⁴⁹ Vgl. Rudloff, Holger: Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1984, S. 182.

⁶⁵⁰ Rudloff (1984), S. 182.

⁶⁵¹ Schweikart, Ralf: Von Menschen, die große Pausen brauchen. Über Lehrer in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 26.

⁶⁵² Rudloff (1984), S. 184.

⁶⁵³ Ebd., S. 185.

zwischen Katheder und Schulbank, dem sichtbaren Oben und sichtbaren Unten stand die unsichtbare Barriere der „Autorität“, die jeden Kontakt verhinderte.⁶⁵⁴

So wie Stefan Zweig die Autoritätsebene zwischen Schüler und Lehrer beschreibt, so kann diese auch bei Gott Kupfer (1930) und dem Lehrer Zickzack (1987) beobachtet werden. Sie stehen ausschließlich vor der Klasse, die Autoritätspersonen haben ihren feststehenden Platz vor den Schülern, von welchem aus sie autoritär die Arbeitsaufgaben vorgeben. Während der Analysearbeit konnte festgestellt werden, dass ausschließlich bei diesen beiden Lehrpersonen konkret die Unterrichtsführung von den Autoren beschrieben wurde. Bei Max und Moritz wird der Lehrer in seinem privaten Umfeld dargestellt, bei Horváth ist die Handlung eines Krimis vorherrschend. Bei Zickzack kann sich jedoch eine deutliche Verbesserung weg vom ‚antiautoritären Unterrichtsstil‘ zu einem höflichen, kinderliebenden Umgangston beobachtet werden. Die Umkehr zum netten Lehrer führt auch zu einem besseren Unterrichtsklima, so erfasste diese Theorie bereits der Pädagoge Korczak. Demnach sollte „[n]icht despotischer Befehl, erzwungene Disziplin und mißtrauische [sic!] Kontrollen, sondern Einfühlungsvermögen im Gespräch, Vertrauen in die Erfahrung, Zusammenarbeit und Zusammenleben“⁶⁵⁵ im Vordergrund jedes Unterrichts stehen.

Es soll folglich auf die guten Lehrkräfte hingewiesen werden. Bei Rowlings Schulleiter Dumbledore erkennt man durchwegs positive, pädagogische Züge, jedoch unterrichtet dieser die Schüler während Harrys Aufenthalt in Hogwarts nicht aktiv. Albus erfüllt die erzieherischen Tendenzen eines Lehrers, jedoch nicht die praktische Ausübung. Steinbrück kritisiert den dargestellten Lehrkörper maßtragend und hält fest:

Während die Lehrer-Schüler-Beziehungen vor allem durch gestärkte Nähe/Distanz- und Autoritätsverhältnisse auszeichnen, findet nur eine Handvoll Lehrer das richtige Maß zwischen schüler- und lehrerzentrierten Unterricht.⁶⁵⁶

Die Mischung aus selbstständiger und lehrerzentrierter Unterrichtsführung gelingt, laut Steinbrücks Erkenntnissen, nicht Dumbledore, sondern lediglich Professor Remus Lupin.⁶⁵⁷ Schilcher und Knott dagegen loben die „Coach-Funktion“ Dumbledores, welche ihn schließlich zu Harrys „Elternersatz“ werden lassen.⁶⁵⁸ So halten die Autorinnen abschließend in ihrem Beitrag fest: „In modernen Texten formulieren Lehrer keine expliziten Vorgaben, die guten

⁶⁵⁴ Zweig (2016), S. 49.

⁶⁵⁵ Korczak (1970), S. 25.

⁶⁵⁶ Steinbrück (2015), S. 69.

⁶⁵⁷ Vgl. ebd., S. 70.

⁶⁵⁸ Vgl. Schilcher/Knott (2010), S. 23.

Lehrer leben jedoch bestimmte Werte wie Wahrhaftigkeit, Altruismus, Aufopferungsbereitschaft und Solidarität als gereifte Persönlichkeiten vor.“⁶⁵⁹

Matthias Erhart merkt in seinem Beitrag zum Thema „Lehrerfiguren der deutschen Literatur in ihrer Bedeutung für die Schulpädagogik“ an, dass auch durchaus reale Lehrer sich beispielhaft an den dargestellten Lehrpersonen in der deutschen und österreichischen Literatur Eigenschaften abschauen können, um sich selbst als Lehrpersonen besser reflektieren zu können: „Nicht nur die Auseinandersetzung mit dem Lehrerhandeln in einer bestimmten, fiktiven Situation, sondern auch die Unterrichtsgegenstände [...] sollten Anlass sein, über Handlungsoptionen nachzudenken und zur Selbstreflexion anzuregen. [...] Und es sollte gerade Pädagogen ein Anliegen sein, bei der Beförderung der Bildung anderer sich selbst zu bilden [...]. Denn alle Pädagogen sind in ihrem Tun immer zuerst der Humanität verpflichtet.“⁶⁶⁰

6.2 Identifikation mit den Protagonisten

Ein äußerst wichtiges Merkmal prägt die Primärwerke – die Möglichkeit der Identifikation der Rezipienten mit den kindlichen bzw. jugendlichen Hauptrollen, sozusagen den Schülern. Jeder Leser war oder ist Schüler und hat womöglich ähnliches erlebt, gefühlt und getan, wie es die literarischen Figuren durchleben mussten. Vereinfacht gesagt: jedes Kind hat einst Streiche gespielt wie Max und Moritz und sich einen Spaß daraus gemacht sich über andere lustig zu machen. Jeder Heranwachsende hat womöglich einen Lehrer, mit dem er zu kämpfen hatte und welcher den Schüler an den Rand des Wahnsinns trieb, wie Gott Kupfer den Schüler Gerber. Des Weiteren wird es auch der eine oder der andere erlebt haben, wie es ist getragen zu werden von der Masse ohne Nachzudenken bzw. in der Masse unterzugehen und man das Gefühl hat, der Lehrer sei keine große Hilfe, sowie der dargestellte Junglehrer bei Horváth. Oder man gab dem gemeinen Lehrer mit dem besten Freund fiese Spitznamen, so wie es Franz in seiner Schulgeschichte tat. Und dann wäre da noch der Wunsch nach etwas Zaubenhaften, Phantastischen was in jedem Leser steckt und man sich als Schüler vielleicht gewünscht hätte, um in eine andere Welt einzutauchen, wo das Gute immer gegen das Böse siegt, wie zum Beispiel bei Harry Potter. Es soll im weiteren Kontext im Detail auf die Identifikationsprozesse von *Harry Potter* und *Max und Moritz* eingegangen werden und warum sich ausgerechnet junge Leser mit diesen Werken besonders gut identifizieren können.

⁶⁵⁹ Schilcher/Knott (2010), S. 25.

⁶⁶⁰ Erhart (2011), S. 273.

Kasper H. Spinner nennt in seinem Text „Harry Potter: Held ohne Eltern“ lesepsychologische Gründe, weshalb ausgerechnet die *Harry Potter*-Romane das Lesepublikum über fast drei Jahrzehnte faszinieren. Diese sollen an dieser Stelle konstruiert werden⁶⁶¹:

- Die Bücher bieten Spannung, wie klassische Krimis oder Abenteuerromane:

Harry Potter, der Protagonist, begibt sich in Gefahr, man zittert mit ihm, man hofft für ihn und es tritt am Schluss ein, was man ersehnt und eigentlich auch erwartet hat: Harry Potter wird gerettet.⁶⁶²

- Zudem ist die magische Welt so vielseitig gestaltet, so dass das Interesse an der Zauberwelt und der unerklärlichen Ereignisse stets neu geweckt wird:

Erzählte Geschichten sind für die Menschen schon immer eine Möglichkeit gewesen, sich dem Spiel der Phantasie hinzugeben.⁶⁶³

- Der Humor spielt außerdem eine bedeutende Rolle in den Romanen von Rowling:

Der Humor bewirkt Distanzierung zum Erzählten, schafft eine Reflexionsebene und befriedigt intellektuelle Ansprüche.⁶⁶⁴

- Der letzte Punkt Spinners ist die „Moral der Geschichte“. Harry ist schließlich der Gute in der Geschichte und damit können sich einige Leser identifizieren

Sylvia Zwettler-Otte beschreibt den Grundstein des Welterfolgs Harry Potters mit der These der Wahl als Leser zwischen Gut und Böse. Entweder die Leser stehen auf der Seite der „kleinbürgerlichen, dümmlichen, stinknormalen Muggel“ oder auf der anderen, der „merkwürdigen und geheimnisvollen“ Auserwählten, wie Harry, Ron, Hermine oder Dumbledore. „Es ist das Angebot einer Identifizierung mit den Auserwählten, das dem Selbstbewußtsein [sic!] wohl tut und die Leser besticht.“⁶⁶⁵ Zudem stellt Kaspar H. Spinner dar, wie Harry Potter zur „Identifikationsfigur“ werden konnte und begründet dies mit dem Aspekt: „Man möchte ein anderer sein als der, der man in der alltäglichen Wirklichkeit ist, und man möchte von anderen erkannt und anerkannt sein.“ Dadurch, dass Harry im ‚realen‘ Leben nicht beachtet und mittellos ist, jedoch in der magischen Welt eine tragende Rolle spielt im

⁶⁶¹ Vgl. Spinner, Kasper H.: Harry Potter: Held ohne Eltern. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 83.

⁶⁶² Ebd.

⁶⁶³ Ebd.

⁶⁶⁴ Ebd.

⁶⁶⁵ Zwettler-Otte, Sylvia: *Harry Potter* und die Bausteine eines Welterfolgs. In: Sylvia Zwettler-Otte (Hg.): Von Robinson bis Harry Potter. Kinderbuch-Klassiker psychoanalytisch. München: dtv 2002, S. 158.

Kampf gegen das Böse, ermöglicht ihm diese Bezeichnung der „Identifikationsfigur“ in der Forschung.⁶⁶⁶

Zur Identifikation von Max und Moritz zum Beispiel, heißt es in der Forschung: “Die „große Industrie, die großen sozialen Umwälzungen des 19. Jahrhunderts werden in den Bildergeschichten nicht sichtbar – wohl aber ihre sozialpsychologischen Auswirkungen.“⁶⁶⁷ Die sozialpsychologischen Auswirkungen des 19. Jahrhundert spielten damals eine wesentliche Rolle auf das Verständnis des kindlichen, spielerischen Handelns und der Lust an Streichen und Spaß. Es darf angenommen werden, dass Streiche damals und heute noch von Kindern oder Jugendlichen an Erwachsenen gespielt werden, um den „Großen“ mal den Spiegel vorzuhalten oder einfach nur, weil es Spaß macht. Dies ist der Grund weshalb auch gegenwärtig Kleinkinder und Jugendliche die Streiche der beiden Buben auswendig rezitieren können.

Die Identifikation des jugendlichen Publikums mit jedem einzelnen Protagonisten bzw. den dargestellten Schülern sind deshalb nötig und möglich, da die Lehrer-Schüler-Beziehungen erkennbar und erfahrbar gemacht werden. Die jungen Leser können in dem einen oder anderen Werk bereits bekannte Lehrer-Schüler-Situationen aus der eigenen Schulerfahrung erkennen, die wiederum selbst durch vertrauliche oder auch schmerzvolle Erfahrungen gekennzeichnet sein können. Die Beziehung von Lehrer-Schüler ist demnach in der bildungswissenschaftlichen Forschung „gekennzeichnet durch positive und/oder negative Rückkoppelungsschleifen, d.h. beide Beteiligten beeinflussen einander wechselseitig in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten zueinander.“⁶⁶⁸

Schülerinnen und Schüler spüren es, wenn sie vom Lehrer abgelehnt werden. Sie sind Seismographen der Stimmungen ihrer Lehrer. Sie spüren Abneigung, Sympathie und Antipathie. Sie geben dieselben Gefühle an ihre Lehrer zurück, die sie von ihnen empfinden.⁶⁶⁹

Nichts anderes als emotionale Rückkopplungen lassen sich auch bei Max und Moritz, Kurt Gerber, den Schülern N, T und Z von Horváth, dem kleinen Franz und Harry selbst am deutlichsten beobachten.

⁶⁶⁶ Spinner, Kaspar H. Spinner: Im Bann des Zauberlehrlings. Tiefenpsychologische und lesepsychologische Gründe für die Faszination von Harry Potter. In: Ders. (Hg.): Im Bann des Zauberlehrlings? Zur Faszination von Harry Potter. Regensburg, Verlag Friedrich Pustet 2001, S. 11.

⁶⁶⁷ Hurrelmann (1995), S. 66.

⁶⁶⁸ Bründel, Heidrun: Schülersein heute. Herausforderungen für Lehrer und Eltern. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014, S. 42.

⁶⁶⁹ Ebd.

6.3 Entwicklungsphase der Adoleszenz

Unter Bedingungen eines Strukturwandels der Jugendphase ist Adoleszenz als eigenständiger Lebensabschnitt anzusehen.⁶⁷⁰

Eine der wohl prägendsten Phasen eines jeden jungen heranwachsenden Menschen, sowohl eines Jungens als auch eines Mädchens, ist die Adoleszenz. In diesem Lebensabschnitt, in welchem die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen stattfindet, befinden sich die jungen Protagonisten von Horváth, Torberg und Rowling. Wilhelm Buschs Max und Moritz, sowie der Franz von Christine Nöstlinger zählen wohl eher zu den Jugendlichen bzw. Kindern in der Vorpubertät⁶⁷¹, sprich vor dem dreizehnten Lebensjahr oder auch noch im Volksschulalter. Hierfür gilt es lediglich die „jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ zu beachten, wie es Gansel anmerkt, „also die Frage danach, ob der bzw. die Adoleszente sich im Absolutismus, einer Monarchie, einer Diktatur oder einer demokratischen Gesellschaft“⁶⁷² aufzufinden ist.

Im realen Leben abseits der literarischen Wirklichkeit entwickeln junge Heranwachsende ein neues Körpergefühl, gleichzeitig befinden sich die Emotionen über den Wolken oder aber in Tiefsturz. In der Literatur wird die Phase der Pubertät, als ein Teil der Adoleszenzentwicklung, nicht explizit definiert bzw. erörtert, jedoch merkt man im Laufe der Handlungen, dass die jugendlichen Protagonisten mit den herkömmlichen Sorgen, wie Liebeskummer und Widerstand gegenüber Autoritätspersonen ebenfalls zu kämpfen haben, wie auch die pubertierende Leserschaft der Jugendbücher. Normalität kann von Pubertierenden in dieser Lebenszeit wenig erwartet werden, denn die Jugendlichen sind auf der Suche nach sich selbst, neben den alltäglichen, familiären sowie schulischen Ereignissen und Schwierigkeiten. Ihr körperliches und seelisches Empfinden steht im Vordergrund, diesbezüglich beginnt sich zunehmend die Fähigkeit des abstrakten Denkens zu formen und diese führt dazu, dass die Jugendlichen mit der Zeit ebenso anders denken.⁶⁷³ Die Pubertät wird definiert in der Forschungsliteratur als eine „Reise in Richtung Erwachsensein von einer chamäleonartigen [sic!] Gabe zur Veränderung und einer Sehnsucht nach den Rechten und Freiheiten eines

⁶⁷⁰ Gansel (2005), S. 360.

⁶⁷¹ Orvin, George H.: So richtig in der Pubertät. Was Eltern lassen sollten und was sie tun können. Übersetzt von Peter Brandenburg. Freiburg: Herder 1997, S. 105.

⁶⁷² Gansel (2005), S. 362.

⁶⁷³ Vgl. Orvin (1997), S. 107.

Erwachsenen wie auch nach dem Komfort und dem Schutz der Jugendzeit gekennzeichnet ist.“⁶⁷⁴

Nach Studien, welche von George H. Orvin aus den 1980ern und 1990er Jahren gesammelt, durchgeführt und bearbeitet wurden, konnte ermittelt werden, dass bestimmte Gesichtspunkte im Leben von Schülern in der Pubertät behandelt werden. Zu diesen gelten, wie folgt die Verantwortung für Schularbeiten, die Geschlechtsidentifikation, das aus Fehlern lernen, auf Regeln reagieren, Rücksicht nehmen, sowie Bindungen an die Familien lösen, Reue zeigen und empfinden, Emotionen zeigen, Ordnungsliebe entwickeln, wie ein Jugendlicher aussehen [sic!], sich geliebt fühlen und der älteren Generation Sorgen bereiten.⁶⁷⁵ Diese Aspekte spielen ebenso vielfach wesentliche Rollen in *Der Schüler Gerber*, *Jugend ohne Gott* und *Harry Potter*.

Zwettler-Otte resümiert bei Harry Potter zum Beispiel die zentralen Themen der Pubertät: „Harry ist der unsterbliche Held, der über böse Vätergestalten triumphiert und seinen wahren Eltern, die er als Kleinkind verloren hat, wiederfindet“⁶⁷⁶. Und Spinner dagegen ist der Meinung Harrys Elternlosigkeit sei ein „Symbol für die Notwendigkeit von Ablösung.“ Des Weiteren postuliert jener Autor in seiner tiefenpsychologischen Analyse die „Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen als ein Prozess der Ablösung, des Weggehens, des Verlustes der Aufgehobenheit [sic!] in der Familie“ und sieht dies als „Gewinn von Autonomie“.⁶⁷⁷

7 Conclusio

Die Literatur hat uns gezeigt, wie weiter oben gezeigt wurde, wie differenziert die einzelnen Lehrercharaktere in der Kinder- und Jugendliteratur charakterisiert werden können. Die eigene Erziehung, die unterrichtenden Lehrer und die erfahrene Schulzeit spielen bei allen fünf auserwählten Schriftstellern eine bedeutende Rolle, allenfalls hätten diese Autoren diese Motive nicht in ihren literarischen Werken bearbeitet.

Dahingehend gilt es deutlich festzuhalten, dass es auch in der realen Welt der Schulpraxis unterschiedliche Lehrer- und Schülertypen gab und geben muss. Lehrer müssen gegenwärtig mehr Kompetenzen aufweisen als vor hundert Jahren. Diesem werden in dem heutigen Schulwesen die Pflichten zuteil „soziale Normen und Umgangsweisen zu vermitteln und zu automatisieren, seinen Unterricht auf die Schüler abzustimmen, Rücksicht zu nehmen, sich

⁶⁷⁴ Ebd., S. 108.

⁶⁷⁵ Ebd., S. 108-115.

⁶⁷⁶ Zwettler-Otte (2002), S. 167.

⁶⁷⁷ Vgl. Spinner (2001), S. 16.

gegebenenfalls dem Einzelnen zu widmen [...] flexibel zu reagieren und nebenbei außerdem noch den gesteigerten Schulstoff zu vermitteln.“⁶⁷⁸ Ein Lehrer sollte selbst ein eigenständiges Individuum sein, lehren vermag etwas Objektives und Erlernbares zu sein, doch verlangt es von der Lehrerrolle viel mehr als bloßes Handeln, auch subjektive Gefühlsregungen und die Entfaltung der Subjektivität sollte nicht außer Acht gelassen werden.

Die heutige Schule ist einem konsequenten, zeitlichen Wandel unterlaufen. Wie bereits im ersten *Abschnitt A* der Diplomarbeit ersichtlich gemacht wurde, mussten nicht nur die Grundstrukturen und die Organisation der Institution Schule mit der Zeit reformieren, sondern „Schule muss[te] auch mit der sich rasch ändernden Gesellschaft mithalten und sich immer neuen Aufgaben stellen“⁶⁷⁹, wenn sie die Herausbildung von jungen Erwachsenen für das spätere Leben und Berufswelt erfüllen möchte. Diese Fort- und Weiterbildung der zukünftigen Generationen ist demnach die grundlegende Arbeit einer jeden Lehrperson in der literarischen, wie auch realen Welt. Wie jedoch ein Lehrkörper dargestellt wird oder sich selbst sieht, hängt stets von der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ab und der Funktion, welche man seinem Lehrberuf zu schreibt. Möchte man die Schüler verspotten und auslachen, dann sollte man Lehrer Lämpels Scheinheiligkeit als Beispiel nehmen. Will man Macht missbrauchen und den Schüler brechen, so würde sich Gott Kupfer als Vorbild anbieten. Stellt man seine eigenen Prinzipien in Frage und steht man für die Gerechtigkeit und die Wahrheit ein, so hilft der Weg zu Gott, wie der Junglehrer in *Jugend ohne Gott* dies widerspiegelt. Und ist man schließlich bereit Schüler freundlich zu behandeln und eigenverantwortlich agieren zu lassen, damit sie sich entfalten und den Respekt vor der Lehrperson bewahren, dann sollte man die Ratschläge seiner Schüler, wie es Herr Zickzack bei Franz getan hatte, ernst nehmen und sein Lehrerverhalten überdenken. Adolf Diesterweg beschreibt im Jahr 1850 den idealen Lehrer als eine Mischung aller bedeutenden Psychologen, Erziehungswissenschaftler und Schriftsteller charakterisiert:

Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und die Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.⁶⁸⁰

⁶⁷⁸ Fremdling, Julia Christiane: Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Hg. v. Werner Keil: Sammlung pädagogischer Beiträge Bd. 9. Regensburg: S. Roderer Verlag 2008, S. 35.

⁶⁷⁹ Streßler, S. 14.

⁶⁸⁰ Orthofer (1993), S. 180.

Nach den analytischen Erkenntnissen würde diese Charakterisierung lediglich auf den phantastischen Lehrer Albus Dumbledore zutreffen, doch wie wir wissen ist dieser lediglich eine fiktive Romanfigur. Erkannt wurde jedoch, dass die Erfahrungen der jeweiligen Autoren ihr literarisches Schaffen deutlich prägten und sich in mancher Lehrerfigur widerspiegeln konnte, betrachtet man zum Beispiel Professor Schwefel alias Gott Kupfer bei Torberg oder Leopold Huber alias den Junglehrer von Horváth.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Kinder- und Jugendliteratur durchaus genügend andere Lehrer-Schüler-Konstellationen aufweist, als hier in diesem Abriss in der Diplomarbeit zur Jugendliteraturforschung aufgezeigt werden konnte. Wichtig erscheinen hierbei die Beiträge der Autoren, welche sich speziell auf die Lehrerbilder und -rollen in mehreren Kinder- und Jugendbüchern auseinandersetzen zu verweisen. Diese ermöglichten für die vorliegende Arbeit die Brandbreite des Themas zu realisieren und auf die fünf auserwählten Werke einzugrenzen. Dazu zählen Beiträge von Ralf Schweikart und Kaspar H. Spinner in Thomas Zabkas Sammelband „Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur“ (2008). Kaspar H. Spinners Kommentare, Theorien und Aufsätze sind im Allgemeinen zu vielen unterschiedlichen Thematiken der Kinder- und Jugendliteratur erschienen und bieten neue Blickwinkel auf ausgewählte Werke. Seine Beiträge erscheinen in allen denkbaren Zeitschriften betreffend Kinder- und Jugendliteratur. Auf einige dieser wurde auch in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen, wie zum Beispiel JuLit, interjuli (Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung), kjl & m, 1001 und 1 Buch und libri liberorum. All jene sind gekennzeichnet durch namenhafte Autoren und deren Beiträge rund um die Entwicklungen der Kinder- und Jugendliteratur.⁶⁸¹ Hilfreich war insbesondere der Beitrag von Schilcher und Knott in JuLit (2010), welche auf die vielseitigen Darstellungen der Lehrpersonen in zahlreichen Romanen verweisen. Außer Acht gelassen dürfen nicht die Forschungsarbeiten von Professor Ernst Seibert, Frau Professor Heidi Lexe und des Germanisten Hans-Heino Ewers (2003). Die drei genannten sind bedeutende Experten auf dem Gebiet der Kinder- und Jugendbuchforschung. Vor allem Frau Professor Lexes herausgegebenen Werke „Alohamora!“ (2002) und „Pippi, Pan und Potter“ (2003) bieten nicht nur hervorragende Erkenntnisse zu Harry Potter, sondern auch eine Bandbreite an weiterführender Sekundärliteratur. Vergessen werden sollte nicht das Nachwort von Karl E. Meier in seinem Werk „Schule in der Literatur“ (1972), welches einen grundlegenden Überblick über das Motiv der Schule in unterschiedlichen literarischen Werken bietet. Durch die Werke von Professor Seibert (2008) und Isa Schikorsky

⁶⁸¹ Es soll an dieser Stelle einer der Sammelort in Wien für solche Zeitschriften und Sammelbänder verwiesen werden: das Institut für Jugendliteratur im 4. Wiener Gemeindebezirk.

(2003) konnte ein Überblick über die Jugendliteratur in Österreich und Deutschland vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart ermöglicht werden. Das Sammelwerk „Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen“ von Theodor Thesings (2014) bildete den nötigen pädagogischen Blick auf die unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Epochen und half damit die Erziehungs- und Unterrichtstile besser zu verstehen. Die psychoanalytischen Auslegungen von Alice Miller und die erziehungspraktischen Erkenntnisse von Janusz Korczak ermöglichten ein Verständnis für die theoretischen Grundlagen der Schwarzen Pädagogik, sowie eines demokratischen Erziehungsstiles.

Literaturverzeichnis

Allgemeine Nachschlagewerke

Bertelsmann Lexikon in zehn Bänden. Hg. v. Gütersloh Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH, Bd. 6 Kred-Mit, Gütersloh 1981.

Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Autoren, Illustratoren, Verlage, Begriffe. Hg. v. Institut für Jugendliteratur, Wien 1996.

Kindlers Literatur Lexikon.

Primärwerke

Busch, Wilhelm: Das große Lesebuch. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2008.

Horváth, Ödön von: Jugend ohne Gott. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2016.

Nöstlinger, Christine: Schulgeschichte vom Franz. überarb. Neuausg. Hamburg: Friedrich Oetinger 2016.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Stein der Weisen. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 1997.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und die Kammer des Schreckens. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 1999.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Gefangene von Askaban. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 1999.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Feuerkelch. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 2000.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Orden des Phönix. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 2003.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Halbblutprinz. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 2005.

Rowling, Joanne K.: Harry Potter und die Heiligtümer des Todes. Aus dem Englischen von Klaus Fritz Hamburg: Carlsen 2007.

Torberg, Friedrich: Der Schüler Gerber. Roman. München: dtv ⁴²2015.

Sekundärliteratur

Axmann, David: Friedrich Torberg. München: LangenMüller 2008.

Bajorek, Angela: Suizid als Motiv in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. v. Nowakowska, Katarzyna: Didaktische Potenziale erproben. Aufsätze zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik sowie Interviews mit Janosch, Karl-Markus Gauß und Therese Chromik. In: Edward Bialek und Eugeniusz Tomiczek (Hg.): Orbis Linguarum 106 (2013), S. 197-204.

Baumann, Peter: Ödön von Horváth. „Jugend ohne Gott“ – Autor ohne Gott. Analyse der Religionsthematik anhand ausgewählter Werke. Bern: Peter Lang 2003.

Bohne, Friedrich: Wilhelm Busch und der Geist seiner Zeit. München: Bassermann 1931.

Bonacker, Marion: Die 1990er-Jahre: Ein neues Image für die Fantasy Fiction. In: kjl & m. forschung. schule. bibliothek 68/3 (2016), S. 24-30.

Brendel-Perpina, Ina: Faszinosum Internat. Internatsromane haben eine lange Tradition. Zur Entwicklung eines besonderen Handlungsortes, seiner Regeln und Figuren. In: JuLit 3/2010, S. 27-33.

Bruckmüller, Ernst: Sozialgeschichte Österreichs. Wien, Oldenbourg, München: Verlag für Geschichte und Politik 2001.

Bründel, Heidrun: Schülersein heute. Herausforderungen für Lehrer und Eltern. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2014.

Dahrenhof, Malte: Verschiedene Wahrheiten für Kinder und Erwachsene? Perspektiven und Beispiele. Untersuchungen an ausgewählten Prosatexten von Peter Härtling, Günter Herburger und Christine Nöstlinger. In: Freundeskreis des Instituts für Jugendforschung Frankfurt (Hg.): Kinderwelten. Kinder und Kindheit in der neuen Literatur. Festschrift für Klaus Doderer. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1985, S. 21-41.

Dubrovic, Milan: Vom Schüler Gerber zur Tante Jolesch. In: Strelka, Josef (Hg.): Der Weg war schon das Ziel. Festschrift für Friedrich Torberg zum 70. Geburtstag. München, Wien: Georg Müller Verlag 1978, S. 20-26.

Dyhrenfurth, Irene: Geschichte des deutschen Jugendbuches. Mit einem Beitrag über die Entwicklung nach 1945 von Magarete Diers. Zürich, Freiburg: Atlantis Verlag ³1967.

Eckhardt, Juliane: „Jugend ohne Gott“ im Literaturunterricht. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1984, S. 198-218.

Ehgartner, Reinhard: J.K. Rowling *Harry Potter*-Romane in literarischen Koordinaten. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 61-81.

Erhardt, Matthias, und Frank Hörner u. a. (Hg.): Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011.

Ewers, Hans-Heino: Von der Weltveränderung zum Handel mit Trostpflaster. Christine Nöstlingers kinderliterarische Position im Wandel. In: Sabina Fuchs und Ernst Seibert (Hg.): ... weil die Kinder ernst genommen werden. Zum Werk von Christine Nöstlinger. Wien: Edition Praesens 2003. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 4)

Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber 1991. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne 2)

Ferber, Christian: Schule oder Kasernenhof? In: Reich-Ranicki, Marcel: Romane von gestern – heute gelesen, 1918-1933. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1989, S. 269-276.

Fraser, Lindsey: Viel Zauber um Harry. Die Welt der Joanne K. Rowling. Übersetzt von Till Martin. Hamburg: Carlsen 2001.

Fremdling, Julia Christiane: Das Selbstverständnis des Lehrers. Ein Berufsstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Hg. v. Werner Keil: Sammlung pädagogischer Beiträge Bd. 9. Regensburg: S. Roderer Verlag 2008.

Fritz, Axel: Ödön von Horváth als Kritiker seiner Zeit. In: Dieter Hildebrandt und Traugott Krischke (Hg.): Über Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1972, S. 46-58.

Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Gattungen Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, S. 359-398.

Gorden, Thomas: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag ³2012.

Herberth, Arnold: Der Jugendsuizid in der Moderne. Wissenschaftliche Vermessung und literarischer Diskurs. Dissertation. Univ. Wien 2014.

Hermanni, Anneliese von: Adoleszenz und Identität als Romanthemen. Ein Beitrag zum besseren Verständnis eines jugendliterarischen Typus. In: Fundevogel 4/5 (1984), S. 33-36.

Hurrelmann, Bettina: Die lustige Geschichte von den bösen Kindern. Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Hurrelmann, Bettina (Hg.): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Fischer 1995, S. 46-68.

Kaiser, Wolf: „Jugend ohne Gott“ – ein antifaschistischer Roman. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1984, S. 48-70.

Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers. München: R. Oldenbourg Verlag ⁸1961.

Kiper, Hanna: Vom „Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998.

Kliebisch, Udo und Roland Meloefski: LehrerSein. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.

Koch, Lutz: Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015.

Kotz, Volker: Was gibts bei Wilhelm Busch zu lachen? In: Michael Vogt (Hg.): Die boshafte Heiterkeit des Wilhelm Busch. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1988, S. 11-49.

Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1970.

Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Vandenhoeck & Rupert: Göttingen ⁴1973.

Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder! Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus ⁶1978.

Köhne, Claudia Isabelle: Familiäre Strukturen und Erziehungsstile zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Eine internet-basierte Befragung von Müttern. Dissertation Univ. Duisburg-Essen 2003.

Krischke, Traugott: Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1989.

Kulik, Nils: Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang 2005. (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 33)

Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 2)

Lexe, Heidi: Pippi, Pan und Potter. Zur Motivkonstellation in den Klassikern der Kinderlliteratur. Wien: Edition Praesens 2003. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 5)

Meier, Karl Ernst: Die Schule in der Literatur. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt 1972.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag ¹¹2016.

Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1980.

Miller, Alice: Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1979.

Miller, Alice: Du sollst nicht merken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981.

Musil, Robert: Der Schüler Gerber hat absolviert. [11.5.1930]. In: Adolf Frisé (Hg.): Robert Musil. Gesammelte Werke. Bd. 9. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1978, S. 1683-1685.

Nefzer, Ina: Franz ist ein echtes Nöslingerkind. Von der Kunst, einfach anschaulich zu erzählen. In: libri liberorum 12 (2011), S. 18-25.

Nöstlinger, Christine: Die Richtung der Hoffnung. In: Fundevogel 9-10/1985.

Nöstlinger, Chistine: Geplant habe ich gar nichts. Wien: Dachs-Verlag 1996.

Nöstlinger, Christine: Glück ist was für Augenblicke. Erinnerungen. St. Pölten, Salzburg, Wien: Residenz Verlag 2013.

Orthofer, Natascha: Die (unbewussten) Probleme der Lehrer. Oder von den Schwierigkeiten ein guter Lehrer zu sein. Diplomarbeit Univ. Wien 1993.

Orvin, George H.: So richtig in der Pubertät. Was Eltern lassen sollten und was sie tun können. Übersetzt von Peter Brandenburg. Freiburg: Herder 1997.

O’Sullivan, Emer: Der Zauberlehrling im Internat. Harry Potter im Kontext der britischen Literaturtradition. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 15-40.

Pape, Walter: Einst von den äußerst gefährlichen Giften. Die Kinderliteratur des 19. Jahrhunderts und Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Wilhelm-Busch-Jahrbuch 1990, S. 7-19.

Pape, Walter: „Zwar man zeugt viele Kinder“. Das Vaterbild bei Wilhelm Busch. In: Vogt, Michael (Hg.): Die boshafte Heiterkeit des Wilhelm Busch. Bielefeld: Aisthesis Verlag 1988, S. 153-184.

Pape, Wilhelm: Wilhelm Busch. Stuttgart: Metzler 1977.

Payrhuber, Franz-Josef: Schule als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lange Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. 2000. (Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, ausgewählter poetologischer Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL im Unterricht 2)

Reich-Ranicki, Marcel: Horváth, Gott und die Frauen. Die Etablierung eines neuen Klassikers der Moderne. In: Dieter Hildebrandt und Traugott Krischke (Hg.): Über Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1972, S. 83-90.

Philipp, Claus: Hogwarts™ Die Potterisierung der Welt oder Wie überrumpelt man Fans? In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 41-60.

Ries, Hans: Die Stellung von „Max und Moritz“ im deutschen Bilderbuch des 19. Jahrhunderts nebst einem Ausblick in die Gegenwart. Hg. v. Wilhelm-Busch-Gesellschaft. Stuttgart 1990.

Ries, Hans: Zum Aspekt des Komischen in Wilhelm Buschs „Max und Moritz“. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.). Komik im Kinderbuch. Erscheinungsformen des Komischen in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim, München: Juventa Verlag 1992, S. 87-104.

Ruby, Daniel: Schema und Variation. Untersuchungen zum Bildergeschichtewerk Wilhelm Buschs. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang 1998.

Rudloff, Holger: Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur. In: Traugott Krischke (Hg.): Horváths „Jugend ohne Gott“. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1984, S. 180-197.

Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main: Ullstein 1997.

Scheipl, Josef und Helmut Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938. Graz: Leykam Verlag 1985.

Schikorsky, Isa: Kinder- und Jugendliteratur. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag 2003.

Schilcher, Anita/ Knott, Christina: Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss! In: JuLit 3/2010, S. 19-26.

Schmutzer, Dieter: Sein statt Schein – Literatur als Abbild der Realität. Ein Exkurs über Dialekt und Umgangssprache bei Christine Nöstlinger. In: Sabina Fuchs und Ernst Seibert (Hg.): ... weil die Kinder ernst genommen werden. Zum Werk von Christine Nöstlinger. Wien: Edition Praesens 2003. (Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich 4)

Schober, Wolfgang Heinz: Die Jugendproblematik in Horváths Romanen. In: Kurt Bartsch (Hg.): Horváth-Diskussion. Kronberg, Taunus: Scriptor-Verlag 1979, S. 124-137.

Schröder, Jürgen: Das Spätwerk Ödön von Horváths. In: Traugott Kritschke (Hg.): Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981, S. 125-155.

Schweikart, Ralf: Von Menschen, die große Pausen brauchen. Über Lehrer in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 17-30.

Seibert, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. Wien: Facultas 2008.

Sorensen, Bengt Algot: Geschichte der deutschen Literatur. Band II. Vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: Beck 1997.

Spinner, Kasper H.: Harry Potter: Held ohne Eltern. In: Lexe, Heidi: „Alohamora!“ Ergebnisse des ersten Wiener Harry-Potter-Symposium. Wien: Edition Praesens 2002, S. 83-96.

Spinner, Kaspar H: Verachte Lehrer – unbotmäßige Schüler. Sechs Beispiele von Lehrer Lämpel bis heute. In: Thomas Zabkas (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 5-16.

Steinbrück, Maxi: Hogwarts & Co. Die Renaissance des Schulromans im Genre der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. In: interjuli 2/2015, S. 63-84.

Streßler, Maria: Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich. Erste und Zweite Republik im Vergleich. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang 2008.

Thesing, Theodor: Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg: Lambertus-Verlag 2014.

Todorov, Tzvetan: Einführung in die fantastische Literatur. Frankfurt am Main 1992.

Tresch, Christine: Zum Lesen verführen. Aber wie? In: Buch und Maus 2 (2008), S. 16-17.

Ueding, Gert: Wilhelm Busch. Das 19. Jahrhundert en miniature. erw. und rev. Neuausg. Frankfurt am Main, Leipzig: Insel Verlag 2007.

Vocelka, Karl: Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik. München: Wilhelm Heyne Verlag 2000.

Zabkas, Thomas (Hg): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Zweig, Stefan: Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2016.

Zwettler-Otte, Sylvia: Harry Potter und die Bausteine eines Welterfolgs. In: Sylvia Zwettler-Otte (Hg.): Von Robinson bis Harry Potter. Kinderbuch-Klassiker psychoanalytisch. München: dtv 2002, S. 155-168.

Internetquellen

Jähner, Harald und Sabine Vogel: Zum Tod der Publizistin Katharina Rutschky: Und kochen konnte sie auch noch. In: Berliner Zeitung 1/2010, Online aufrufbar unter: <https://www.berliner-zeitung.de/zum-tod-der-publizistin-katharina-rutschky-und-kochen-konnte-sie-auch-noch-15012918> (letzter Zugriff 13.11.2017).

Kindlers Literatur Lexikon, online auf

Nutt, Harry: Die Aufklärerin. In: Frankfurter Rundschau 1/2010, Online auf: <http://www.fr.de/kultur/nachruf-katharina-rutschky-die-aufklaererin-a-1057285> (letzter Zugriff 13.11.2017).

Spiewak, Martin: Hattie Studie. Ich bin superwichtig! In: Die Zeit 2/2013. Online aufrufbar unter: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (letzter Zugriff 13.11.2017).

Abstract

Das Motiv des Lehrers wurde seit dem 19. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert in verschiedenen kinder- und jugendliterarischen Gattungen dargestellt. In diversen Beiträgen zur Kinder- und Jugendliteraturforschung werden ausschließlich die Lehrerrollen analysiert ohne Rücksicht auf die schulgeschichtlichen Erfahrungen der Autoren näher einzugehen. Mit der Diplomarbeit soll das Motiv des Lehrers und seines Schülers in fünf ausgewählten Werken innerhalb zweier Jahrhunderte analysiert und weiterführende Fragen, wie „Wer lernt von wem?“ und „Welche Erwartungen stellt die Gesellschaft damals und heute an den Lehrkörper?“ beantwortet werden. Durchgeführt wurde die Motivanalyse mit Blick auf den Entstehungshintergrund und in weiterer Folge durch die Erkenntnisse der Rezeptionsgeschichte zu Wilhelm Buschs *Max und Moritz* (1865), Friedrich Torbergs *Der Schüler Gerber* (1930), Ödön von Horváths *Jugend ohne Gott* (1937), sowie Christine Nöstlingers *Schulgeschichten vom Franz* (1987) und Joanne K. Rowlings *Harry Potter* (ab 1997). Unter der hermeneutischen Vorgehensweise soll ein Verständnis für die zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Veränderungen ab dem 19. Jahrhundert im Bereich der Schulpolitik, Unterrichtsführungen und Erziehungstendenzen in Bezug zu den gewählten Primärwerken ermöglicht werden. Die theoretischen Ansätze und Analyseergebnisse dieser Diplomarbeit sollen einen erweiterten kulturhistorischen, sowie bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Kinder- und Jugendliteraturforschung mit Schwerpunkt auf Lehrer-Schüler-Konstellationen leisten. Die Forschungsfragen widmeten sich den Lehrer-Schüler-Rollen innerhalb der Jahrzehnte, dahingehend wurden Entwicklungen dieser Rollenverhältnisse in der Gesellschaft und Literatur analysiert. Hierbei stellte sich anhand der diversen Diskussionen und der vielseitigen Beiträge die Erkenntnis heraus, dass sich Lehrer-Schüler-Verhältnisse im geschichtlichen Verlauf zunehmend verändern. Diese wechselseitigen Beziehungen spiegeln dementsprechend gesellschaftspolitische Themen wieder.