

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Machtstrukturen zwischen Demokratie und Totalitarismus im Schulroman nach
1918

verfasst von | submitted by

Lara Geyer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Französisch

Betreut von | Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Johann Sonnleitner

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Macht	5
1.1 Zum Terminus Macht	5
1.2 Begriffsdefinitionen: Macht, Demokratie, Totalitarismus.....	5
1.3 Theorien der Macht	7
1.4 Macht und Gewaltausübung.....	8
1.5 Michel Foucault und die Technologien von Macht.....	13
1.6 Die Arten der Macht nach Heinrich Popitz	15
1.7 Machtausübung und Institution Schule	19
1.8 Autorität und Disziplin	23
2. Historischer Abriss.....	25
2.1 Schulpolitik ab 1918.....	25
2.1.1 Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für die Schulpolitik in der ersten Republik.....	26
2.1.2 Die Schulreform in den ersten Jahren der Republik.....	27
2.1.3 Schwarze Pädagogik.....	31
2.2 Schulpolitik ab 1930.....	35
2.2.1 Politische Veränderungen ab 1930.....	35
2.2.2 Vorstellung einer demokratischen Erziehung	36
3. Schule und Literatur.....	41
3.1 Der Adoleszenzroman	41
3.2 Der Schulroman.....	44
4. Literarische Werkanalyse.....	46
4.1 Machtausübung und Gewalt.....	46
4.1.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber.....	47
4.1.2 Ödön von Horvarth: Jugend ohne Gott.....	52
4.1.3 Juli Zeh: Spieltrieb.....	56
4.1.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter	60
4.2 Drohungen und Versprechungen	63
4.2.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber.....	64
4.2.2 Ödön von Horvath: Jugend ohne Gott.....	67
4.2.3 Juli Zeh: Spieltrieb.....	69
4.2.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter	73
4.3 Lehrkraft und autoritative Macht	76

4.3.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber	77
4.3.2 Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott	80
4.3.3 Juli Zeh: Spieltrieb 4.....	82
4.3.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter	85
5. Conclusio	87
6. Abstract.....	90
7. Bibliografie	91

Einleitung

Schule ist ein präsenes Thema in der Literatur, das einige Autor*innen in ihren Werken darlegen, sei es das Werk „Unterm Rad“ von Hermann Hesse oder auch „Die Klosterschule“ von Barbara Frischmuth. Meist wird die Darstellung von Lehrpersonen oder Internaten thematisiert. Wenige Texte befassen sich mit Macht in der Literatur wie beispielsweise die Werke „Macht und Gewalt in der Politik und Literatur des 20. Jahrhunderts“¹ und „Macht und Gewalt im deutschsprachigen Alexanderroman.“²

Im Zuge dieser Arbeit sollen Machtstrukturen im Handlungsort Schule in Bezug auf die Kommunikation und die soziale Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, und Schüler*innen untereinander analysiert werden. Ziel ist es folgende Forschungsfrage zu beantworten:

„Wie werden Machtverhältnisse zwischen Demokratie und Totalitarismus im Schulroman ab 1918 dargestellt?“

Anfangs wird ein gesellschaftliches Phänomen, jenes der Macht, dargelegt, was anschließend in die literarische Werkanalyse übertragen wird. Deswegen wird im theoretischen Teil erstmals auf die Frage eingegangen, was Macht ist, wobei ebenso auf die Definition von Demokratie und Totalitarismus Bezug genommen wird, da diese einander beeinflussen. Danach folgt eine Erläuterung der Machttheorien, wobei auf die Macht in Verbindung mit Gewalt verwiesen wird. Anschließend werden die Technologien der Macht nach Michel Foucault beschrieben, um schließlich die Arten der Macht nach Heinrich Popitz darzulegen. Dabei wird die Entstehung der Macht aus soziologischer Sicht konkretisiert. Die Äußerungen von Heinrich Popitz bieten die Grundlage für die Analyse der ausgewählten Werke.

Im zweiten Abschnitt wird ein historischer Hintergrund beschrieben, wobei darauf eingegangen wird, wie die Schulgeschichte beziehungsweise -entstehung zum Zeitpunkt des Entstehens der analysierten Werke aussieht. Dieser Teil der Arbeit beinhaltet die Schulreformen und Veränderungen im Schulwesen.

Anschließend soll das Thema Schule auch mit Literatur in Zusammenhang gebracht werden, wonach eine Erläuterung der Gattungen des Adoleszenz- und des Schulromans folgt.

Den Kern der Arbeit stellt aber die Analyse der vier Romane „Der Schüler Gerber“, „Jugend ohne Gott“, „Echtzeitalter“ und „Spieltrieb“ dar. Obwohl Machtkonstellationen aus verschiedensten Perspektiven wie der psychologischen, politischen etc., betrachtet werden

¹ Norbert Leser: Macht und Gewalt in der Politik und Literatur des 20. Jahrhunderts. Wien/Köln/Graz: Böhlau 1985.

² Ralf Schlechtweg-Jahn: Macht und Gewalt im deutschsprachigen Alexanderroman. Trier: WVT 2006.

können, wird hierbei nur auf einen Aspekt, jenen der sozialen Interaktion, Bezug genommen. Die Auswahl fällt auf die genannten Werke, da in diesen Romanen der Handlungsort Schule eine große Bedeutung hat. Die Interaktion der jeweils handelnden Personen im Umfeld Schule stellt die zentrale Thematik dar. Der Zeitraum, in dem die analysierten Werke spielen, nimmt eine Spannweite von 1918 bis ins 21. Jahrhundert ein, wobei die Romane des 20. Jahrhunderts mit jenen des 21. Jahrhunderts verglichen werden.

1. Macht

1.1 Zum Terminus Macht

Um Machtkonstellationen analysieren zu können und somit auf die These der „Gestaltung der Machtstrukturen im deutschen Schulroman ab 1918“ eingehen zu können, muss zuerst dargelegt werden, was man unter Macht versteht.

In der Literatur wird beschrieben, dass der Machtbegriff ein komplexer Terminus sei. Der Soziologe Niklas Luhmann meint, die „Macht der Macht“ beruhe auf der Tatsache, dass man nicht genau weiß, wovon jenes Phänomen handelt.³ Ebenso bemerkt der Sozialwissenschaftler Wilhelm Berger eine „Tendenz zur Verallgemeinerung“⁴. Oft wird Macht mit dem Begriff Gesellschaft gleichgestellt. Diese Annahme verkompliziert Verknüpfung von Literatur- und Kulturtheorie, wie sie hier bei der Literaturanalyse eines gesellschaftlichen Problems durchgeführt werden soll. Deswegen soll nun Einblick in die soziologische Betrachtung des Machtbegriffs und dessen Modelle gegeben werden.

Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist es nicht nur von Bedeutung den Begriff der Macht zu definieren, sondern auch jenen des Totalitarismus und der Demokratie darzulegen, der nach der Begriffsdefinition der Macht erklärt wird.

1.2 Begriffsdefinitionen: Macht, Demokratie, Totalitarismus

Der Begriff der Macht kann in die Phänomene der Demokratie oder auch des Totalitarismus eingebettet werden. Vorerst muss man jedoch verstehen, was Macht bedeutet:

„Allgemein lässt sich unter dem Begriff von Macht das Einflussnehmen auf Denk- und Verhaltenswahrscheinlichkeiten verstehen. Etymologisch ist Macht auf das indogermanische „magh“ (können, vermögen, fähig sein) bzw. das gotische Verb „magan“ (machen, können, vermögen) zurückzuführen“.⁵

Nach der Machtdefinition von Steven Lukas sei Macht bzw. „Power“, wenn Person A die Macht über Person B hat etwas zu tun, das Person B sonst nicht tun würde.⁶

³ Niklas Luhmann: Klassische Theorie der Macht. Kritik ihrer Prämissen. In: Zeitschrift für Politik (1969/16), S. 149.

⁴ Wilhelm Berger: Macht. Wien: Facultas 2009, S. 17.

⁵ Karl Georg Faber, Karl-Heinz Ilting, Christian Meier: Macht, Gewalt. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hgg.). Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett Cotta³ 1982, S. 836.

⁶ Steven Lukes: Power : a radical view. London: Bloomsbury Academic³, S. 21.

In der vorliegenden Arbeit werden Machtstrukturen in Zusammenhang mit politischen Systemen erläutert, die sich im Unterrichtsstil der Lehrpersonen widerspiegeln. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, die Begriffe Demokratie und Totalitarismus zu klären, wobei beide Begrifflichkeiten politischen Systemen angehören.

Unter Demokratie versteht Aristoteles die Herrschaft der Menge.⁷ In demokratischen Systemen werden die Regierenden durch freie als auch faire Wahlen festgelegt. In einer Demokratie ist die Herrschaft auf eine Zeitspanne ausgelegt, die an den Willen der Wähler*innen rückgebunden ist. Das Volk hat also Einfluss und kann bei wichtigen Entscheidungen mitwirken, indem sie die Regierenden wählt.⁸

Demokratie in einer komplexen Gesellschaft kann definiert werden als ein politisches System, das regelmäßige verfassungsmäßige Möglichkeiten zum Wechsel der Regierenden bietet, und als ein sozialer Mechanismus, der es dem größtmöglichen Teil der Bevölkerung erlaubt, wichtige Entscheidungen durch die Wahl zwischen den Bewerbern um politische Ämter zu beeinflussen.⁹

Abgrenzen lässt sich der demokratische Begriff von dem „nicht-demokratischen“, dem totalitären System, auf das nun eingegangen wird. Der Begriff entstand zu Beginn des Kalten Kriegs und ist als politischer Kampfbegriff bekannt, was bis heute nachwirkt. Gesellschafter unter der Bezeichnung eines totalitären Regimes nehmen die Wortherkunft und deren Diskurs als Belastung wahr.

Carl Joachim nennt sechs Merkmale, die mit totalitären Systemen in Verbindung gebracht werden können:

- 1) eine legitimitätsstiftende Ideologie
- 2) eine Partei, die allein regiert und nicht abgewählt werden kann
- 3) die Beherrschung des Informationssystems der Gesellschaft
- 4) die Entscheidungsmacht über Waffen
- 5) Zentralisierte Verwaltung der Wirtschaft
- 6) terroristische Geheimpolizei¹⁰

⁷ Petra Stykov: Vergleich politischer Systeme. Paderborn: Fink 2007, S. 46.

⁸ Vgl. Stykov 2007, S. 47.

⁹ Seymour M. Lipset: Political Man. The Social Basis of Politics. Garden City, NY: Doubleday 1960, S. 45.

¹⁰ Vgl. Stykov 2007, S. 61-62.

1.3 Theorien der Macht

Nachdem nun die Begriffe Macht, Demokratie und Totalitarismus erklärt wurden, ist es von Bedeutung genauer auf den Machtbegriff einzugehen. Denn die Macht beziehungsweise Machtstrukturen sind der zentrale Fokus der Arbeit.

Einige Sozialwissenschaftler*innen und Philosophen stellen sich die Frage, wodurch Macht entsteht, damit der Verallgemeinerung des Begriffs der Macht entgegengewirkt wird. Die Autoren jener Arbeit sehen die Macht aus einem soziologischen Blickwinkel, denn es werden die Machtbeziehungen untersucht. Sie stellen sich nun konkret die Frage, wodurch Macht aus der Sicht der Soziologie entsteht.

Luhmann beschäftigt sich mit der Theorie der Macht und betrachtet Unsicherheit als einen Schlüsselbegriff der Machtdefinition. Seinen Studien zufolge ist der/die Machthaber*in unsicher bezüglich der Selektion, was wiederum eine Voraussetzung für Machtverhältnisse ist. Derjenige/Diejenige kann sich an einigen Handlungsalternativen bedienen und verspürt beziehungsweise beseitigt Unsicherheit bei der Auswahl derer.¹¹ Daraus lässt sich erkennen, dass die Unsicherheit als Bedingung, aber auch als Begleiter der Macht betrachtet werden kann.

Hierbei ist es oftmals der Fall, dass der/die Machthaber*in zugunsten der Wünsche oder des Willens der Machtunterworfenen entscheidet. Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein eines Willens der Unterworfenen, obwohl dieser in manchen Situationen gar nicht notwendig ist. Denn die Verantwortung über eine Entscheidung liegt meistens in der Hand des/der Machthaber*in. Nehmen die Unterworfenen den Willen der machthaberischen Person als den eigenen wahr und folgen diesem, ist eine bereits hohe Stufe der Macht erkennbar.¹² Daraus lässt sich erkennen, dass der Wille einen weiteren Schlüsselbegriff darstellt.

Dabei verweist Weber auf folgendes: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“.¹³ Einige Autoren differenzieren jenen Begriff in der soziologischen und sozialpsychologischen Theoriebildung und die Definition gilt somit als Basis.

Wie weit der Handlungswille der Machtunterworfenen ausgeprägt ist, beeinflusst die Stufe der Macht.¹⁴ Laut dem Sozialwissenschaftler Byung-Chul Han bedeutet Macht der Zusammenfall von Freiheit und Unterwerfung. Gewalt und Zwang sind oft Instrumente, damit Macht und gleichzeitig Unterdrückung gegeben sind. Eine besonders hohe Macht kann verzeichnet werden, wenn die Handlung freiwillig nach dem Willen der Handelnden vollzogen

¹¹ Vgl. Niklas Luhmann: Macht. Konstanz/München: UVK⁴ 2012, S.16.

¹² Vgl. Byung-Chul Han: Was ist Macht? Stuttgart: Reclam 2005, S. 9-10.

¹³ Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Tübingen: Mohr⁵ 1972, S. 28.

¹⁴ Vgl. Han 2005, S. 10.

wird. Macht kann auf positive, aber auch in Form von negativer Art und Weise eingesetzt werden. Dabei vermag sie entweder etwas zu zerstören oder hervorzubringen.¹⁵ Damit der Machtbegriff erfasst werden kann, muss eine Abgrenzung von den Termen „Gewalt“ und „Zwang“ stattfinden.

1.4 Macht und Gewaltausübung

Setzt man Macht mit Zwang gleich, werden fortlaufend Entscheidungen gegen den Willen des anderen getroffen. Dabei kann nicht zwischen Machthaber*in und Unterworfenen vermittelt werden. Die Person, auf die Macht ausgeübt wird, ist dem/der Machtausübende*n ausgeliefert und es herrscht keine gleichberechtigte Beziehung.¹⁶ Der Unterricht, wie er in den zu analysierenden Romanen dargestellt wird, kann in einem Spannungsverhältnis zwischen Machtausübung und Zwangsverhältnissen gesehen werden.

Zwang entsteht da, wo keine Macht mehr vorhanden ist. Hierbei sind keine Handlungsmöglichkeiten zur Wahl, die selektiert werden können, sondern es besteht nur mehr der Entscheidungszwang. Betrachtet man hingegen die Begrifflichkeit der Macht, lässt sich feststellen, dass es hierbei mehr Spielraum auf beiden Seiten gibt. Die Person, die Macht ausübt, hat die Verantwortung zu entscheiden, wie sie handelt unter Einbeziehung der Möglichkeiten. Je mehr Entscheidungsmöglichkeiten der/die Machtausübende hat, um seine Überlegungen durchzusetzen, desto größer ist die Macht.¹⁷ Darüber hinaus erscheint die Macht ebenso größer, wenn der/die Partner*in über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten verfügt.¹⁸ Die Unterworfenen hingegen verfügen über die Entscheidungsmacht den Handlungen des/der Machthaber*in Folge oder Widerstand zu leisten. Falls sie zwischen diesen beiden Komponenten nicht wählen können, besteht ein reiner Zwang, was wiederum die negative Erscheinung von Macht unterstreicht. Tritt Macht nicht als Zwang auf, wird sie oft nicht als solche empfunden und geht mit dem Gefühl der Zustimmung einher.¹⁹

Macht und Zwang unterscheiden sich bezüglich einer grundlegenden Komponente: der Selektivität. Spricht man von Zwang, kann der Machthaber die Wahl der Handlungen seines Gegenübers nicht steuern. Die Person, die Zwang ausübt, trägt alleinig die Entscheidungs- und Selektionslast. Die Komplexität der Situation wird nicht auf mehrere Beteiligte verteilt, sondern geht auf den/die Zwangsausübende*n über. In einfachen Systemen lässt sie die Art und Weise

¹⁵ Vgl. ebd., S. 14.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁸ Vgl. Luhmann 2012, S. 17.

¹⁹ Vgl. Han 2005, S. 17.

der Anwendung des Zwangs verallgemeinern, während in komplexen Systemen nur die Entscheidungen über die Anwendung von Zwang zentralisierbar sind. Das bedeutet, es müsse Macht gebildet werden, um Zwang zu ermöglichen. Max Weber führt hierbei den Begriff des „Erzwingungsstabes“ an.²⁰ Dabei kann die meist negative Konnotation des Begriffs der Macht erklärt werden.

Grundsätzlich entsteht der Eindruck, dass Machtkonstellationen im schulischen Bereich bereichernd für die Lehrpersonen sein können. Dies ist der Fall, wenn Macht als eine Art Rahmen für die Handlungsmöglichkeiten der Machtunterworfenen dient oder die Entscheidungen dem Willen der Schüler*innen entsprechen. Folgt der/die Unterworfene dem/der Machtausübenden freiwillig, spricht man von einer sogenannten freien Macht.²¹ Als eine Bedingung, aber auch als eine Voraussetzung von Macht kann Freiheit betrachtet werden.

Nun stellt sich die Frage, ob Macht über Zwang oder Befehle wirkt, was das Phänomen in zwei unterschiedliche Erscheinungen teilen lässt. In beiden Situationen werden die Entscheidungen des/der Machthaber*in durch die Machtunterworfenen realisiert. Somit ist es möglich neue Handlungsräume zu schaffen, die im Falle einer freiwilligen Erlangung vermittelt gestaltet sein können.²²

Ist eine Machtkonstruktion durch Befehle aufgebaut, wirkt sie zerbrechlich. Erfolgt die Ausübung der Macht durch reine Gewalt, wird der/die Unterworfene seiner/ihrer Freiheit beraubt. Die Person, auf die Macht ausgeübt wird, verhält sich in dieser Situation völlig passiv. Jedoch kann gegenüber einer passiven Persönlichkeit keine Macht angewandt werden. Bei diesem Punkt verkörpern die Komponenten vollkommene Freiheit und reine Gewalt die Endpunkte der Macht. Dabei entsteht die Freiheit ohne Einwirkung einer Machthaber*in.²³

Luhmann hat sich ebenfalls mit der Rolle der Gewalt bezüglich Macht auseinandergesetzt. Der Autor betrachtet es als Bedingung, dass Macht nicht in physischer Gewalt ausartet. Darin sieht er einen Art Engpass. In Bezug darauf, wie man Gewalt wahrnimmt, meint er, dass diese nicht als letztes Mittel einer Skala von zunehmenden Pressionen und Aggressionen dargestellt werden soll. Laut des Autors könne Macht symbolisch generiert werden und Gewalt diene dazu, jene symbolische Ebene mit der organischen zu verknüpfen. Jener Zusammenhang bezüglich des Machtbegriffs ermöglicht eine Abgrenzung politischer Macht, wobei ebenso unpolitische Funktionskreise wie Wirtschaft und Familie nicht mit einbezogen werden.²⁴

²⁰ Vgl. Luhmann 2012, S. 16-17.

²¹ Vgl. Han 2005, S. 14.

²² Vgl. ebd., S. 14.

²³ Vgl. ebd., S. 16.

²⁴ Vgl. Luhmann 2012, S. 71.

Nun stellt sich die Frage, wie Macht zwischen „Freiheit“ und „Gewalt“ wirken kann. Laut Han ist Macht konstruktiv, wird sie als Kommunikationsmedium genutzt.²⁵ Luhmann stellt die Macht des/der Machthaber*in ebenso als einen Katalysator dar, der Handlungen oder Ereignisse beschleunigen oder verlangsamen kann. Jene Katalysatoren verändern sich dabei selbst nicht, was bei Beziehungen zwischen Umwelt und System zu erwarten wäre.²⁶

Macht wird durch kontrollierte Selektionszusammenhänge seitens des/der Machthaber*in nicht als eine Abhängigkeit betrachtet, wenn eine Handlung zwischen Machthaber*in und Machtunterworfenen stattfindet. Der/Die Handelnde stellt hierbei der/die Machtausübende dar, dessen Entscheidung auf den/die Unterworfene*n einwirkt. Kommunikation ist hierbei Voraussetzung, sodass der/die Machtunterworfene von der Selektivität der Machtentscheidungen des/der Machtausübenden erfährt. Dabei lässt sich Macht als generalisiertes Kommunikationsmedium verstehen.²⁷

In spezifischen Problemstellungen, die nun aber nicht genauer erläutert werden, kann Kommunikation in Situationen der Machtanwendung auch ausdifferenziert werden.²⁸ Grundsätzlich ist anhand der Ansichten beider Autoren erkennbar, dass Kommunikation in Bezug auf Macht äußerst essenziell und ein Mittel für eine konstruktive Machtbezeichnung ist.²⁹ Kommt man auf die These von Luhmann zurück, der Macht als Mittel der Beschleunigung und Verlangsamung von Geschehnissen wahrnimmt, basiert darauf jene Definition: „Macht [ist] eine Chance [...], die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens unwahrscheinlicher Selektionszusammenhänge zu steigern.“³⁰

In anderen Worten spricht der Autor von der Tatsache, dass Schüler*innen nicht dasselbe anstreben wie Lehrer*innen, was anhand der dargestellten Unterrichtsszenen in den Werken „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ ersichtlich wird. Kreieren Lehrpersonen jedoch einen Raum für konstruktive Machtbeziehungen, ist die Wahrscheinlichkeit desselben Strebens seitens Schüler*innen und Lehrer*innen möglich. Lehrkräfte halten sich nun innerhalb der Grenzziehung „Freiheit“, da das Schulsystem Handlungsspielräume zulässt, und innerhalb der Grenzziehung „Gewalt“ auf, falls nicht passive, sondern konstruktive Machtverhältnisse herrschen.

Jene positive Definition stimmt mit der Begrifflichkeit, die Hannah Arendt formuliert, überein. Die Theoretikerin meint: „Macht entspricht der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu

²⁵ Vgl. Han 2005, S. 16.

²⁶ Vgl. Luhmann 2012, S. 19.

²⁷ Vgl. ebd., S. 20.

²⁸ Vgl. ebd., S. 21.

²⁹ Vgl. Han 2005, S. 16.

³⁰ Luhmann 2012, S. 20.

handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln. Über Macht verfügt niemals ein Einzelner [...]“.³¹ In ihrem Werk „Macht und Gewalt“ setzt sich die Autorin spezifisch mit der Frage nach der Unterscheidung zwischen Macht und Gewalt auseinander. Damit ein Machtverhältnis entsteht, ist, laut Arendt, Handlungsmöglichkeit notwendig. Darüber hinaus wird Macht als eine Fähigkeit bezeichnet, die von einem einzelnen Menschen ausgeht, jedoch nur durch mehrere Menschen realisierbar wird. Dabei handeln mehrere Personen gemeinsam, indem sie Entscheidungen treffen.³² Im Gegensatz dazu erzwingt Gewalt die Reaktion einer einzelnen Person. Erfolgt eine Handlung, benötigt man ein Kollektiv, die Macht zielt dabei auf die Relation zwischen zwei Individuen ab.³³ Geht die Gruppe, die dem/der Machthaber*in Macht verliehen hat, auseinander, geht hierbei auch seine/ihre Macht verloren.³⁴ Beispielsweise verfügt eine Lehrperson über Absolventen keine Macht mehr, wenn diese die Reifeprüfung bereits vollzogen haben und nicht mehr zur Schule gehen.

Die Autorin hat als eine der ersten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Macht und Gewalt untersucht und befürwortet hierbei eine konkrete Abgrenzung beider Phänomene. Sie geht davon aus, dass Macht ein soziales Gebilde benötigt, Gewalt aber durch ihren instrumentellen Charakter gekennzeichnet ist. „Sie steht dem Phänomen der Stärke am nächsten, da die Gewaltmittel, wie alle Werkzeuge, dazu dienen, menschliche Stärke bzw. die der organischen ‚Werkzeuge‘ zu vervielfachen.“³⁵

Werkzeuge sind nicht nur ein Mittel um zeigen, wie stark ein Individuum ist, sondern auch ein Merkmal instrumenteller Gewalt. Da sich Gewalt auf Werkzeuge verlässt, ist sie nur zu einem gewissen Grad von Zahlen abhängig. Macht hingegen ist immer von Zahlen abhängig. Die instrumentelle Gewalt realisiert durch Werkzeuge wie beispielsweise Waffen, bedarf für deren Rechtfertigung immer einen Zweck, so Arendt. Somit ist es möglich Krieg durch den Zweck der Herstellung von Frieden zu rechtfertigen. Doch es stellt sich die Frage, wie sich diese Annahme bei Macht verhält? Arendt beschreibt, Macht müsse nicht gerechtfertigt werden, da sie allen menschlichen Gemeinschaften immer schon inbegriffen sei.³⁶

Der Sozialwissenschaftler Wilhelm Berger erläutert die Abgrenzung der Macht von Gewalt folgendermaßen:

³¹ Hannah Arendt: Macht und Gewalt. München: Piper 1970, S.45.

³² Georg Zenkert: Das Ende der Gewalt? Fragen und Konjekturen zu Hannah Arendts Essay über Macht. In: Mirko Wischke u. Georg Zenkert (Hg.): Macht und Gewalt. Hannah Arendts „On Violence“. Wiesbaden: Springer 2019, S. 9.

³³ Vgl. Berger 2009, S. 11.

³⁴ Vgl. Arendt 1970, S. 45.

³⁵ Arendt 1970, S. 45.

³⁶ Vgl. ebd., S. 53.

Erstens: Das Nein der Gewalt ist entweder ein definitiver Akt oder erzwingt ein bestimmtes Verhalten, bedingungslosen Gehorsam und Flucht. Macht dagegen scheint auf so etwas wie Zustimmung zu beruhen. Und zweitens: Gewalt erschöpft sich im negativen Akt ihrer Ausübung, in einem gewalttätigen Nein, mag dieses Nein auch dauerhaft wirken, etwa in Gestalt einer Mauer. Macht dagegen bringt das Verhalten hervor, um das es ihr geht; sie ist in diesem schöpferisch.³⁷

Hierbei ist noch die strikte Abgrenzung von Arendt zu nennen:

„Zwischen Macht und Gewalt“ [so Arendt], „gibt es keine quantitativen oder qualitativen Übergänge; man kann weder die Macht aus der Gewalt noch die Gewalt aus der Macht ableiten, weder die Macht als den sanften Modus der Gewalt noch die Gewalt als die eklatanteste Manifestation der Macht verstehen.“³⁸

Ptassek spricht jedoch gegen eine Trennung von Macht und Gewalt und meint, Gewalt könne Macht begleiten. Als eine zivilisatorische Errungenschaft bezeichnet er das Institut des staatlichen Gewaltmonopols, das einen gewaltfreien Raum zum Ziel hat. Die Zusammenhänge zwischen Macht und Staat sind äußerst bedeutsam, jedoch wird in der Arbeit darauf nicht genauer eingegangen.³⁹

Gewalt als Grenze der Macht und Zwang als Mittel der Macht sind bedeutsame Aspekte, die Bestandteil der Analyse dieser Arbeit sind. Macht kann in den Romanen durch den Einsatz von Gewalt gesehen werden, die in Unterrichtsszenarien angewandt wird. Denn Arendt schreibt: „Obwohl Macht und Gewalt ganz verschiedenartige Phänomene sind, treten sie zumeist zusammen auf.“⁴⁰

Macht soll hierbei nicht aus einer neuen Perspektive betrachtet werden, sondern es soll verstanden werden, wie Macht in all ihren Konstellationen und Strukturen herrscht und angewandt wird. Schlüsselwörter wie „Unsicherheit“, „Freiheit“, „Wille“, „Gewalt“ und „Zwang“ sind in Bezug auf den Machtbegriff äußerst bedeutsam. Denn Macht wird in Zusammenhang mit jenen Begrifflichkeiten und auch zwischenmenschlichen Kontakten realisiert. Schlusspunkte der Machtstrukturen stellten totale Freiheit und Gewalt dar.

Damit nun auf die These der Machtstrukturen zwischen Totalitarismus und Demokratie eingegangen werden kann, müssen Machtstrukturen im Fokus soziologischer Forschung betrachtet werden, bevor ein Einblick in die unterschiedlichen Staatsysteme gegeben wird. In Bezug auf die Machttheorien erweisen sich die Technologien der Macht nach Michel Foucault besonders passend, da diese gut auf das Schulsystem übertragbar sind.

³⁷ Berger 2009, S. 10.

³⁸ Arendt 1970, S. 58.

³⁹ vgl. Ptassek, Peter, Birgit Sandkaulen und Rüdiger Bubner: Macht und Meinung. Die rhetorische Konstitution der politischen Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992, S. 181.

⁴⁰ Arendt 1970, S. 53.

1.5 Michel Foucault und die Technologien von Macht

Nicht nur Hannah Arendt, sondern auch Michel Foucault verwendet in seinen Studien einen Begriff der positiven Macht. Laut Foucault bringt Macht Wissen hervor und Macht und Wissen würden sich gegenseitig erschaffen. Darauf basiert die Theorie, dass die Komplexität von Macht und Wissen sowie die Prozesse und Kämpfe, die damit in Verbindung gebracht werden, die Formen der Erkenntnis des Subjekts bestimmen.⁴¹

Obgleich Foucault hierbei auf die Gesellschaft und deren Bild Bezug nimmt, sind seine Theorien auf den Schauplatz Schule anwendbar. Ebenso wie Politiker*innen über das Volk und die Institutionen Entscheidungen treffen und somit Macht über unseren Wissenserwerb durch Mediennutzung verfügen, entscheiden Lehrende darüber, welcher Lehrstoff während der Unterrichtszeit behandelt wird. Der Handlungsort Schule stellt hierbei ein Portrait der Gesellschaft dar. Lehrpersonen haben hierbei die Macht über die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten und Politiker*innen über die Führung des Staates.

Foucault nennt in Bezug auf den Machtbegriff drei Technologien der Macht und interpretiert diesen, indem er den Terminus als Basis der Wissensvermittlung betrachtet⁴². Die positive Konnotation der Macht erscheint in Hinblick auf die erste Theorie Foucaults jedoch nicht gegeben. Denn zuerst nennt er die Technologie der Souveränitätsmacht, welche die Merkmale der Gewalt, der Folter, des Kriegs sowie der Bestrafung hat:⁴³

Vereinfachend könnte man sagen, dass im monarchischen Recht die Bestrafung ein Zeremoniell der Souveränität ist, sie brandmarkt den Körper des Verurteilten mit Malen der Rache; und sie entfaltet vor den Augen der Zuschauer einen Teroeffekt, der umso stärker ist, als die physische Gegenwart des Souveräns und seiner Macht unvorhersehbar, unregelmäßig ist und über ihren eigenen Gesetzen steht.⁴⁴

Gewalt als auch Macht formen, laut Foucault, keinen Gegensatz wie dies Hannah Arendt in ihren Theorien beschreibt. Die beiden Komponenten stellen eine Bedingung füreinander in der Souveränitätsmacht dar. Gewalt einzusetzen sei eine Möglichkeit der Macht, durch die Handlungsräume erschaffen oder beschränkt werden können. Wie es sich aufgrund seiner widersprüchlichen Ausführungen zur Thematik der Macht ableiten lässt, denkt Foucault, Macht müsse auf Handlungen anderer Individuen Einfluss haben, statt auf die Person an sich. Beziehungen der Gewalt können aber auf Dinge und Körper einwirken.⁴⁵ Im analytischen Teil

⁴¹vgl. Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp⁸ 1989, S. 39-40.

⁴²vgl. Foucault 1989, S. 170.

⁴³ Vgl. ebd., S. 175.

⁴⁴ Ebd., S. 169.

⁴⁵ Michel Foucault nach Anter: Theorien der Macht zur Einführung. Hamburg: Junius 2012, S. 105-106.

wird auf den Einfluss von Macht und Gewalt in Bezug auf Foucaults Theorien genauer Bezug genommen.

Als die zweite Technologie beschreibt Foucault die Macht des Bürgerlichen Gesetzbuchs. Diese kann als Abkehr der körperlichen Strafe bezeichnet werden und legt den Fokus auf die Formung des Geistes, der als Vernunft interpretiert werden kann.⁴⁶ Hierbei dient das Gesetzbuch als transparente Regelung in Bezug auf Strafen und Verbrecher. Die Leitlinien für Konsequenzen vermitteln, da sie als sichtbare Strafen sowohl erklären als auch überzeugen und rechtfertigen.⁴⁷

In dieser Arbeit steht jedoch nicht das Wirken des Gesetzes durch Intuitionen und Staat im Vordergrund, wie dies bei der zweiten Form, der Macht des Bürgerlichen Gesetzbuchs, gegeben ist. Von Bedeutung sind eher die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen.

Nun wird die dritte Technologie der Macht nach Foucault, die Disziplinarmacht, genannt, welche in Verbindung mit Machtstrukturen im Handlungsraum Schule bedeutsam wird. Die Instrumente der Disziplinarmacht lassen an Merkmale des Alltags in der Schule erinnern. Foucault nennt hierbei „Stundenpläne, Zeiteinteilungen, vorgeschriebene Bewegungen, regelmäßige Tätigkeiten, einsame Meditation, gemeinsame Arbeit, Schweigen, Aufmerksamkeit, Respekt und gute Gewohnheiten“.⁴⁸ Jene Form der Macht zielt darauf ab ein „Gehorsamssubjekt“ zu formieren. Dabei kann Schule als Spiegel jener Beziehungen betrachtet werden, da Komponenten wie Gehorsam und Disziplin womöglich Teil eines effizienten, guten Unterrichts seien.

Haben Begriffe wie „Gehorsam“ und „Disziplin“ oft eine negative Konnotation, kann jene Auffassung Foucaults auch kritisch betrachtet werden. So nimmt der Philosoph Macht in Bezug auf Disziplin so wahr, dass durch diese die Möglichkeit geschaffen wird ein Individuum als jenes zu realisieren.⁴⁹ Dem zufolge schreibt dieser: „In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“⁵⁰ Das bedeutet, dass Macht nicht nur den Menschen, das Individuum produziert, sondern auch Wissen. Die Phänomene Wissen und Macht entstehen ebenso durch Beziehungen.⁵¹

Dabei sind auch die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen gemeint. Es besteht ein Machtverhältnis, durch welches Wissen erzeugt wird. Der/die Lehrer*in trifft die

⁴⁶ Vgl. Foucault nach Anter 2012, S. 129.

⁴⁷ Vgl. Foucault 1989, S. 145.

⁴⁸ Ebd., S. 145.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 249-250.

⁵⁰ Ebd., S. 250.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 39-40.

Entscheidung über die Auswahl der Wissensreproduktion, deren Umsetzung auf einem System der Disziplin und des Gehorsams beruht. Die Lehrkraft wendet eine Methode der Macht an, welche für Schüler*innen im Spannungsfeld zwischen Macht und Freiheit ist. Die Lernenden entscheiden, wie sie auf die Umsetzung jener Macht reagieren.

1.6 Die Arten der Macht nach Heinrich Popitz

Nun soll eine weitere Machttheorie, die nach Heinrich Popitz, erläutert werden. Auf seine Auffassungen wird sich dann auch die literarische Analyse stützen. Popitz befürwortet die „Unvermeidbarkeit von Macht“⁵², wobei er in Bezug auf diese Theorie die Begründung der „Unverzichtbarkeit der beschützenden und erzieherischen Macht über Kinder“⁵³ anführt. Das heißt, dass Macht überall ist und man nicht darauf verzichten könne. Je nach begrifflicher Darstellung der Macht stehe ein Problem oder eine hinzunehmende Tatsache im Vordergrund. Die Gefahr sei, so Popitz, dass die Selbstbestimmung gefährdet wird. Aus diesem Grund müsse Macht immer eine Begründung zugrunde liegen.⁵⁴ Diese Forderung wirkt logisch, lege man ein Augenmerk auf seine Definition der Macht: „[...] das Vermögen, sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen.“⁵⁵

In Popitz Werk „Phänomene der Macht“ stellt der Soziologe vier Grundformen der Macht vor:

- die Aktionsmacht
- die instrumentelle Macht
- die autoritative Macht
- die datensetzende Macht

Diese Formen der Macht können einzeln oder in Kombination auftreten. Weiters prägen sie etliche Interaktionsprozesse einer Gesellschaft.⁵⁶

Die erste Form ist die verletzende Aktionsmacht, die als direkteste und einfachste Form der Macht bezeichnet werden kann. Sie hat nicht nur das Potential einen physischen Körper zu verletzen, sondern verweist auch auf die soziale und ökonomische Verletzbarkeit.⁵⁷ Daraus lässt sich ebenso ableiten, dass durch die Verletzbarkeit des Menschen Macht entsteht. Sobald der/die Machtausübende das Ziel der Aktionsmacht erreicht hat, wird sein Opfer uninteressant. Somit handelt es sich um eine einzelne Aktion, bei der Macht angewandt wird. Als Mittel wird

⁵² Heinrich Popitz: Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck 1992, S. 19.

⁵³ Vgl. Popitz 1992, S.19-20.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 20-21.

⁵⁵ Ebd., S. 22.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 15.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 23.

physischer oder psychischer Schmerz zugefügt, um andere zu unterdrücken. Dabei wird auf eine organisierte oder dauerhafte Kontrolle verzichtet.⁵⁸ Anders als bei Hannah Arendt wird Macht und Gewalt bei Popitz nicht strikt getrennt bzw. unterschieden, denn bei ihm stellt Gewalt ein Instrument der Durchsetzung der Aktionsmacht dar.

Laut Popitz Theorie gibt es Machtausprägungen

- der körperlichen Verletzung
- zur Minderung sozialer Teilhabe (gesellschaftlicher Integrität)
- der materiellen Schädigung⁵⁹

Die Aktionsmacht dient als theoretische Grundlage für eine Analyse der Schulromane unter Berücksichtigung der Gesichtspunkte Macht und Gewalt.

Nun wird auf die zweite Form der Macht, die instrumentelle Macht verwiesen, unter der man die Macht des Drohens und Versprechens versteht. Dabei kommt es ebenso zu einem Rivalisieren der Machtverhältnisse, das länger anhält.⁶⁰ Bei diesem Konzept von Macht werden Menschen „dauerhaft zum Werkzeug fremden Willens“.⁶¹ Hierbei kann Hoffnung als auch Ungewissheit aufkommen, indem unmittelbare und langfristige Machtmittel eingesetzt werden. Unter ersterem versteht man die Anwendung von Bestrafung und Belohnung, während unter zweiterem die langfristigen Mittel, Drohungen und Versprechungen gemeint sind. Dadurch fühlt sich der/die Unterworfenen unsicher darüber, wie es mit seiner/ihrer Zukunft weitergeht. Durch menschliche Handlungsfähigkeiten wie das Sprechen und Denken werden die Machtunterworfenen zu Opfer der Ausbeutung.⁶² Denn somit können sie die Macht verbreiten, sie sind sogenannte „Multiplikatoren der Macht“.⁶³

Als Merkmal jedes langfristigen Machtverhältnisses lässt sich die instrumentelle Macht auch in der Machtbeziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auffinden. Popitz Begriff der typischen Alltagsmacht lässt sich für jene Situation anwenden.⁶⁴ Diese Form der Macht, dessen Mittel ebenfalls Drohungen und Versprechen sind, kann im Unterricht angewandt werden. Vergibt man als Lehrkraft eine positive Note, kann dies als unausgesprochenes Versprechen im Gegenzug zu einer erbrachten Leistung gesehen werden. Zu Drohungen kann es bei Störungen im Unterricht, bei Einträgen ins Klassenbuch oder bei der Benotung kommen.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 25.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 44.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 26-27.

⁶¹ Ebd., S. 27.

⁶² Vgl. ebd., S. 27.

⁶³ Ebd., S.27.

⁶⁴ Vgl. ebd., S. 27.

Deshalb werden die ausgewählten Romane in Bezug auf die instrumentelle Macht, auf ihre Machtmittel, Drohungen und Versprechen, analysiert.

Popitz hat genauso wie Han Differenzierungen bei der Ausübung der Macht im Zusammenhang mit dem Willen der Machtunterworfenen festgestellt. Während Han von der „freien Macht“⁶⁵ spricht, nennt Popitz die „innere Macht“⁶⁶. Die beiden Begriffe haben dieselbe Bedeutung, wobei Drohungen und Versprechen nicht mehr notwendig sind, denn der Wille des/der Machtunterworfenen gleicht jenem des/der Machthaber*in. Ebenso wird den Handlungen des/der Machtausübenden willentlich gefolgt.⁶⁷

Die dritte Form der Macht, die autoritative Macht nach Popitz basiert auf dem Prinzip der Autorität, wonach dem/der Machthaber*in Anerkennung, Respekt, Wertschätzung und Bewunderung entgegengebracht wird. Gleichzeitig möchte aber der/die Unterworfene dieselbe Anerkennung und Wertschätzung von der Macht ausübenden Person erlangen, wodurch die autoritative Macht entsteht. Der/die Machthaber*in profitiert von dieser Form der Macht, da auch auf die Einstellungen, Normen und Perspektiven des/der Machtunterworfenen Einfluss genommen wird. Dadurch ist es möglich, das Verhalten und die Wahrnehmung des/der Ohnmächtigen zu steuern.⁶⁸ Hierbei lassen sich Parallelen zu Foucaults Theorie der wissensbildenden Macht ziehen, denn das aktuelle Wissen beeinflusst und formt ebenso die Meinungsbildung und Werte derer, die das Wissen konsumieren.

Kontrolle ist hierbei von außen nicht notwendig, da bereits eine Verinnerlichung der autoritativen Macht beim Beherrschten stattgefunden hat. Der Unterworfene gehorcht freiwillig und die Autoritätsperson muss nicht körperlich anwesend sein. Deshalb kann jene Machtform als Weiterführung der instrumentellen Macht betrachtet werden. Beide Formen bedienen sich diverser Handlungsalternativen, wobei die instrumentelle Macht entweder die Belohnung oder die Bestrafung zur Verfügung hat und die autoritative Macht die Alternativen der Anerkennung oder des Entzugs derer. Als Symbole der autoritativen Macht bezeichnet man Individuen, von denen man sich Anerkennung wünscht. Die Erfahrung von Wertschätzung kann hierbei als Belohnung wahrgenommen werden, im Falle des Entzugs derselben jedoch als Strafe.⁶⁹

Die Entstehung der autoritativen Macht hat sehr viel mit uns selbst zu tun, wobei jene Form der Macht auf der menschlichen Maßstabs-Bedürftigkeit basiert.⁷⁰ Personen, die Normen vermitteln, haben die maßgebende Macht. Diese entsteht durch Bestätigungen in Bezug auf

⁶⁵ Han 2005, S. 14.

⁶⁶ Popitz 1992, S. 27.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 28.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 28.

⁶⁹ Vgl. ebd., S. 28 ff.

⁷⁰ Ebd., S. 28.

unsere „Maßstabs-Gerechtigkeit“.⁷¹ Der/die Unterworfenen sucht nach Zustimmung beziehungsweise Anerkennung von einer maßgebenden Person, um sein/ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Dabei hat die maßgebende Person die Macht Zeichen der Anerkennung zu geben oder diese zu entziehen. Voraussetzung für die Anerkennung ist das Streben der Machtunterworfenen nach derselben.⁷²

Die Lehrperson kann ebenso autoritative Macht besitzen, indem sie als Vermittler*in von normativen Ordnungen betrachtet wird. Denn in der Klasse sorgt die Lehrperson für Recht und Ordnung, da sie beispielsweise die Beurteilungsgrundlagen bestimmt. Ebenso kann eine Lehrkraft Zeichen der Anerkennung geben, indem sie Lob ausspricht oder eine Leistung mit einer guten Note beurteilt.

Popitz erläutert, dass Autorität ein Phänomen sei, das von Institutionen geregelt ist und in diesen eine bestimmte gesellschaftliche Position hat. Somit ist Autorität kein Angebot, sondern eine Verpflichtung. Lehrpersonen sind durch ihre Stellung in der Gesellschaft dazu verpflichtet autoritär zu handeln. Laut Popitz ist hierbei die Setzung von eigenen Maßstäben und der Glaube an diese besonders von Bedeutung. Ist sich die Lehrperson ihrer Leitlinien besonders sicher, werden diese eher übernommen. Die Lehrkräfte und ihre Handlungen werden in den Werken im Hinblick auf jene Aspekte der autoritativen Macht untersucht.⁷³

Nun wird die vierte Form der Macht dargelegt, die datensetzende Macht. Diese entsteht, indem der Mensch durch technisches Handeln in der Natur nicht nur Einfluss auf die direkte Umwelt nimmt, sondern auch aus der Natur neue Artefakte herstellt. Somit werden neue Lebensbedingungen geschaffen, wobei jene technischen Veränderungen oder sogenannte „Macht-Minen“ zur Lebenserhaltung und Steigerung des Wohlstands notwendig sind. Von „Macht-Minen“ spricht man, wenn Macht in einen Gegenstand oder ein technisches Artefakt eingebaut wird, aber erst nach einiger Zeit sichtbar wird.⁷⁴

Betrachtet man die vier Formen im Überblick, lässt sich zusammenfassend sagen, dass die instrumentelle und die autoritative Macht das Verhalten der Machtunterworfenen steuern, wobei die autoritative Machtform ebenso die Einstellung beeinflusst. Im Gegensatz dazu bewirkt die Aktions- und datensetzende Macht eine Veränderung der Situation der Betroffenen. Dabei trifft erstere den Unterworfenen unmittelbar und zweite entscheidet über die Lebensbedingungen der Ohnmächtigen.⁷⁵

⁷¹ Ebd., S. 29.

⁷² Vgl. ebd., S. 28-29.

⁷³ Vgl. ebd., S. 119-122.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 31 ff.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 36.

Trotz der Tatsache, dass laut Popitz die datensetzende Macht auch bei der Kindererziehung eingesetzt wird, spielt sie bei der Untersuchung der Entwicklungsromane keine bedeutende Rolle und wird nicht zur Darlegung der These herangezogen. Es soll nicht auf die Verarbeitung der Natur eingegangen werden, sondern auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler*innen. Vordergründig sollen bei der Analyse der Werke die Aktionsmacht in Bezug auf Macht und Gewalt, die instrumentelle Macht in Bezug auf Drohungen und Versprechungen und die autoritative Macht in Bezug auf die Lehrperson erläutert werden.

Die Wurzeln sozialer Macht sind laut Popitz die vitalen Abhängigkeiten des Menschen. Darunter versteht man „seine Verletzbarkeit, seine Sorge um die Zukunft, seine Maßstabs- und Anerkennungsbedürftigkeit, seine Angewiesenheit auf Artefakte“.⁷⁶ Darunter fallen ebenso unterschiedliche Fähigkeiten wie jene andere zu verletzen, jene Angst und Hoffnung auszulösen, jene Maßstäbe festzulegen und jene technisch zu handeln.⁷⁷

Popitz verbindet in seinen Theorien soziologische Ausführungen mit einer bildungswissenschaftlichen Perspektive von Machtverhältnissen im schulischen Bereich. Er meint: „Wo Menschen Kinder pflegen und heranziehen, üben sie intentional und mit hoher Überlegenheit Macht aus [...]“.⁷⁸ Deswegen soll sich die Analyse der Romane auf seine Machttheorien, speziell auf die Aktionsmacht, die autoritative und die instrumentelle Form der Macht beziehen.

1.7 Machtausübung und Institution Schule

Nachdem nun Machtkonstellationen mit einem soziologischen Bezug dargelegt worden sind, wird in diesem Kapitel das Phänomen der Macht in der Schule genauer beleuchtet werden. Denn im Rahmen dieser Institution oder dieses Raums sollen die Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in den Schulromanen später untersucht werden.

Luhman stellt Macht als „lebensweltliche Universale gesellschaftlicher Existenz“ dar.⁷⁹ Karl Peterlini stellt Schule auch als einen Ort dar, indem Macht bestehen kann: „Schule ist, als sozialer Raum, fraglos auch ein Raum der Macht“.⁸⁰ Macht entsteht in der Schule durch die Möglichkeit der Selektion. Denn Schule gehört dem Bildungssystem an und ist somit auch Teil eines Systems, das Menschen in ihrem weiteren Berufsleben, also in ihrer beruflichen und schulischen Karrierelaufbahn, Möglichkeiten bieten als auch verwehren kann. Luhmann spricht

⁷⁶ Ebd., S. 32-33.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 33.

⁷⁸ Ebd., S. 35.

⁷⁹ Niklas Luhmann: Macht. Konstanz/München: UVK⁴ 2012, S. 101.

⁸⁰ Hans Karl Peterlini: Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Innsbruck: Studienverlag 2016, S. 32.

hierbei von der Macht des Erziehungssystems. Jenes Machtgefühl bekommt derjenige, der sie ausübt durch die „Entscheidung über Statuszuweisungen“. Denn wer Zugang zu Bildung bekommt, ist immer auch eine politische Entscheidung, die in Zusammenhang mit einem strategischen Ziel steht.⁸¹

Helmut Fend, der Bildungswissenschaftler unterteilt Macht in drei verschiedene Ebenen, die er in seinem Akteur-Modell erläutert. Dabei spricht er von der Makro-, der Meso- und der Mikroebene. Bezüglich der Makroebene lässt sich sagen, dass diese die Bildungspolitik und die damit verbundenen Entscheidungen darstellt. In anderen Worten sind hierbei die Bildungs-, Schul-, und Lehrplanung gemeint. Die Mesoebene besteht aus der Umsetzung jener Aufgaben.⁸² Beispielsweise kann man den Lehrplan als ein Instrument der Macht betrachtet werden. Durch das Erstellen der Lehrpläne hat die Bildungspolitik Macht über diese. Dennoch können die Lehrpersonen als Machtunterworfenen sich dazu entscheiden den Lehrplan im Rahmen ihres Unterrichts nicht umzusetzen.⁸³

In Bezug auf die Mikroebene lässt sich anmerken, dass sich darauf die Begegnungen zwischen den Akteuren, den Lehrkräften und den Schüler*innen befinden. ⁸⁴An dieser Stelle ist die soziale Interaktion, die zwischen den beiden Akteuren stattfindet, zu nennen. Im Zuge dieser Arbeit, insbesondere der Werkanalyse wird auf die Mikroebene verwiesen. Es wird untersucht, wie sich das Zusammentreffen der Lehrkräfte und Schüler*innen und deren Beziehungen gestalten.

Es ist notwendig Machtverhältnisse differenzierter zu betrachten, da diese auch im Zusammenwirken von Schulsystem und Lebenswelt wahrzunehmen sind, was im Modell von Jürgen Habermas der Fall ist. Peterlini bezieht sich in seinem Modell auf Habermas und versucht dieses mit dem Akteur-Modell von Fend in Zusammenhang zu setzen. Demnach ist es nicht eindeutig, wie die einzelnen Akteure einzuordnen sind. Denn sie wechseln immer ihre Rollen und Dimensionen. Eine Lehrperson ist somit einerseits Gehaltsempfänger*in der Institution Schule und andererseits Teil der Lebenswelt, in der sie Beziehung zu den Kindern als auch den Eltern aufbaut. Möglicherweise hat sie selbst Kinder und kann deshalb Geschehnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Wie Akteure zu handeln haben bestimmt die Institution, ihre praktische Umsetzung wird aber auch von anderen Umständen und der privaten Lebenswelt gelenkt.⁸⁵

⁸¹ Vgl. Peterlini 2016, S. 32.

⁸² Vgl. Helmut Fend: Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S.166-167.

⁸³ Vgl. Peterlini 2016, S.30.

⁸⁴ Vgl. Fend 2006, S. 166-167.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 31.

Der/Die Schüler*in hat nun die Möglichkeit sich zu emanzipieren oder sich anzupassen. Laut Peterlini stellt Bildung beide Komponenten dar. Je nach Akteur*in kann der/die Handelnde innerhalb der Schule, der Kultur oder der Politik differenziert wahrgenommen werden, entweder autonom oder nicht-autonom. Ausgehend von diesen beiden Perspektiven ist hier einerseits Bildung basierend auf Zwang und Disziplinierung und andererseits Bildung als Training für selbstständige Individuen. In beiden Situationen stehen Schüler*innen gesellschaftspolitischen Erwartungen gegenüber, die sie zu erfüllen haben.⁸⁶

Peterlini bezieht sich in seinen Äußerungen auf Pierre Bourdieu, nach welchem die Schule eine Formationsmacht habe. Dabei werden die Schüler*innen zu einem Produkt eines Unterrichtsystems, das sie homogen wahrnehmen, denken und handeln lässt.⁸⁷ Peterlini meint, Schule stehe in einem engen Zusammenhang mit Macht. Ziel sei es Kenntnisse zu lehren, die eine Vermittlung von Macht nach Foucault darstellen. Durch jenes Wissen haben die Schüler*innen die Chance ihr Leben auf produktive und kreative Art und Weise zu führen. Mit dem Erwerb von Wissen und von Kompetenzen, als auch dem Kompetenzbegriff geht ein enormer Druck einher. Denn das Lernen soll wirksam sein und man muss ein Output sehen können.⁸⁸

Kompetenzorientiertes Lernen bezieht sich auf das gesamte lernende Subjekt und damit auf seine Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte. Es stellt sich hierbei die Frage, wer denn die Macht besitzt, eine solche umfangreiche Bildung den Schüler*innen an der Schule zu vermitteln. Dabei steht das Lernen im Spannungsfeld zwischen einem Lernprozess, der die Selbstverwirklichung und jenem, der die Anpassung eines Kindes zum Ziel hat.⁸⁹

Laut Peterlini erlangen Lernende durch Bildung entweder Abhängigkeit oder Freiheit. Dies bedeutet, dass der Erwerb von Wissen auf der einen Seite Selbstaufgabe oder Selbstständigkeit bedeutet und auf der anderen Seite Revolution darstellt.⁹⁰ Besteht der Fall, dass beide Komponenten gleichzeitig bestehen, führe dies nach Peterlini „zur Freiheit durch Abhängigkeit, zur Abhängigkeit durch Freiheit.“⁹¹ Menschen entscheiden sich oftmals nicht zwischen zwei Extremen, eher reagieren sie individuell in unterschiedlichsten Fällen. Die eigene Freiheit liegt daran als Akteur*innen, als Schüler*innen und Lehrer*innen, zu wählen wie sie mit Situationen, mit denen sie konfrontiert sind, umgehen. Denn beide Seiten sind, ob sie sich jetzt als frei oder abhängige Beteiligten der Institution Schule sehen, Teil des

⁸⁶ Vgl. ebd., S 281-282.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 32.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 39.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 39.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 41.

⁹¹ Ebd., S. 41.

Bildungssystems. Selektion und Handlungsfähigkeit sind also auch in Bezug auf Machtkonstellationen wichtige Voraussetzungen. Macht kann jedoch, auch ohne direktes Handeln in der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, mit Lernen in Verbindung gebracht werden. Denn Allgemeinbildung steht in einem Spannungsfeld zwischen Macht und Ohnmacht. Viele empfinden es als Ohnmacht etwas nicht gut zu können oder in gewissen Bereichen Schwächen zu haben.⁹² Es lässt sich somit feststellen, dass Ohnmacht auch ohne den Einsatz von Strafen und Drohungen in der Schule erfahren wird. Die Selektionsmacht bezieht sich meist auf den/die Lehrer*in, denn diese haben die Möglichkeit zu bestimmen, welcher Lehrstoff vermittelt wird. Weiters besteht die Selektionsmacht ebenso in der Bildungspolitik, da hier bedeutsame Entscheidungen bzgl. des Schulwesens getroffen werden. Als Beispiel kann hier die Entwicklung des Lehrplans genannt werden. Wie die Macht angewandt wird, steht in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit des/der Machthaber*in und dessen/deren guten Willen.

Der Autor kommt nach langer Beschäftigung mit Bildung und Macht zu dem Entschluss, dass Lernen als Erfahrung betrachtet werden soll. Peterlini hat ein ähnliches Verständnis von Macht wie Foucault. Er betrachtet Macht nicht als eine Aufforderung oder die Kunst andere zu manipulieren. Eher stellen Machtverhältnisse für ihn einen Teil der gesellschaftlichen zwischenmenschlichen Beziehungen da, die man individuell mitgestalten kann.⁹³

Nach bildungswissenschaftlichen Überlegungen entsteht Macht in der Institution Schule durch die Selektionsmacht der Lehrpersonen. Denn sie können wählen, welches Wissen sie den Schüler*innen vermitteln und ihnen wird ein Status zugewiesen. Dabei verfügen Lehrer*innen ebenso eine gewisse Handlungsfreiheit, wobei die Begrifflichkeit der Ohnmacht ebenso von Bedeutung ist. Beispielsweise können sich Schüler*innen ohnmächtig fühlen, scheitern sie beim Erwerb des von der Lehrperson vermittelten Wissen. Eine enorme Position wird hierbei der Lehrkraft zugeschrieben, da diese über Autorität verfügen kann. Somit ist sie Ausführender*in der autoritativen Macht, die bereits bei Popitz beschreiben wurde. Sie trägt die Verantwortung für eine ganze Klasse sowie dafür, dass sich Schüler*innen während des Unterrichts diszipliniert verhalten. Infolge werden nun jene beiden Komponenten, Autorität und Disziplin genauer beleuchtet.

⁹² Vgl. ebd., S. 185

⁹³ Vgl. ebd., S. 43.

1.8 Autorität und Disziplin

Schule sei ein gesonderter Raum von Machtverhältnissen, meint Bildungswissenschaftlerin Eveline Christof.⁹⁴ Dabei stellt sie fest: „Schule ist ein Feld, das durch genau vorgegebene Rollen und ihre jeweiligen Verhaltensmuster bestimmt ist“.⁹⁵ In diesem Fall sind sich die Akteure der Rollen bewusst, wobei hierbei von Regeln beziehungsweise Pflichten derer gesprochen wird. Akteure können Eltern, Jugendliche als auch Lehrer*innen sein. Die Tätigkeit der Lehrperson ist es, in den eigenen Klassen Raum für Handlungsmöglichkeiten zu schaffen beziehungsweise diese abzugrenzen. Schüler*innen wird ebenso die Möglichkeit zu einem Handlungsspielraum gegeben. Laut Christof sei das Abstecken dieses Rahmens für Handlungen beider Seiten eine Form der Macht der Lehrer*innen.⁹⁶

Jene Art der Macht wird ausgeübt, wenn die Selektionsfunktion der Schule angewandt wird. Dies kann unter anderem durch Notengebung vollzogen werden. Durch diese wird unterschieden, wer die geforderten Ansprüche erfüllt und wer nicht. Lehrpersonen haben somit die Verantwortung darüber, wichtige Entscheidungen bezüglich des Bildungsweges von Jugendlichen zu treffen. Sie können beispielsweise ihre Meinung bezüglich der höheren Schule in der Neuen Mittelschule kundtun. Dabei handelt es sich um die schulische Karriere von Schüler*innen, die von Lehrpersonen beeinflusst werden kann. Werden Noten vergeben als auch Lernende in unterschiedliche Leistungsgruppen eingestuft, entsteht ein Konkurrenzkampf. Hierbei darf der Leistungsdruck, dem die Schüler*innen ausgesetzt sind, nicht außer Acht gelassen werden. Viele Lehrpersonen sind sich ihrer Macht, über die sie verfügen, gar nicht bewusst. Sie sprechen von einer vermeintlichen objektiven Leistungsbeurteilung, die anhand von Kriterien getätigt werden soll.⁹⁷

Neben der Beurteilung ist es ebenso von Bedeutung, dass lebenswichtige Inhalte im Unterricht gelehrt werden. Dies zählt zu der Aufgabe einer Lehrperson, die sie zu erfüllen hat, und trägt zur Anerkennung der Lehrperson als Autorität bei. Nur wenn Lehrende respektiert werden und als autoritative Personen wahrgenommen werden, ist das Schulsystem und die darin Mitwirkenden funktionsfähig.⁹⁸

In den meisten Fällen stellt die Lehrperson eine Figur dar, die Macht ausüben kann, was in Form von unterschiedlichsten Methoden geschieht. In Form von Drohungen und

⁹⁴ Vgl. Eveline Christof: Macht als unliebsamer und tabuisierter Aspekt der Rolle von Lehrer/innen. In: Christof, Eveline, Christof, Roblits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker 2015, S. 39.

⁹⁵ Christof 2015, S. 39.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 40.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 40-41.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 42.

Versprechungen kann Macht ausgeübt werden, was bei Popitz die instrumentelle Macht darstellt. Bei Foucault ist hierbei die Disziplinarmacht gemeint. Jene Form der Macht stellt auch die Hauptfigur der autoritativen Macht nach Popitz dar. Jedoch bedingen sich Autorität und Disziplin, was bei Foucaults Disziplinarmacht genauer zu untersuchen ist.

Die Bildungswissenschaftler Walter Horney und H. A. Müller erklären in ihrem Buch Schule und Disziplin, dass Autorität und Disziplin miteinander verbunden sind⁹⁹: „Ein Merkmal der aktiven Disziplin ist [...] Gehorsam. Er gründet, wenn er nicht erzwungen werden muss, auf Autorität. Damit wird Autorität zu einem tragenden Begriff der Disziplin.“¹⁰⁰ Genau wie Macht muss auch Autorität von anderen anerkannt und zugeschrieben werden.¹⁰¹ Laut Popitz erfolgt diese Anerkennung institutionell und ist eine Verpflichtung.¹⁰² Wie Horney und Müller es beschreiben, braucht man bestimmte Eigenschaften, um Autorität zu bekommen: „innere Überlegenheit, Wissen und Können, Selbstbeherrschung, Bestimmtheit, Charakterstärke und Sicherheit des Auftretens.“¹⁰³ Auch die Person, die die Autorität anerkennt, muss bestimmte Bedingungen erfüllen. An diesem Punkt nennt der Autor die Fähigkeit soziale Gefühle entwickeln zu können, die Befriedigung sozialer Triebe als auch das Erleben von Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit. Es lässt sich nun feststellen, dass zwei verschiedene Ansätze bezüglich Autorität vertreten sind. Die Theorie von Horney und Müller stützt sich darauf, dass nur ein Teil der Klasse die Autorität anerkennen muss.¹⁰⁴ Ist die Autorität jedoch an die Institution gebunden, gilt sie für alle in der Schule.

Wolfgang Sofsky und Rainer Paris unterscheiden ebenfalls verschiedene Arten von Autorität und nennen zwei Typen: formale Autorität (Amtsautorität) und personale Autorität (Sachautorität).¹⁰⁵ Die Amtsautorität ist an ein bestimmtes Amt gebunden, das heißt, es wird dem Amtsinhaber gehorcht und nicht der Person selbst.¹⁰⁶ Dies entspricht Popitz' Verständnis von Autorität. Die Sachautorität basiert auf den Fähigkeiten einer Person, wie zum Beispiel ihrem Fachwissen und entspricht damit der Auffassung von Horney und Müller.¹⁰⁷

Horney und Müller differenzieren bei der Disziplin, ähnlich wie bei der Macht, zwischen Zwang und Freiheit. Zwangsdisziplin verwendet nach Popitz Drohungen und Bestrafungen, also Mittel der instrumentellen Macht. Sie wird auch durch Gewalt aufrechterhalten, was sie

⁹⁹ Vgl. Walter, Horney, H.A., Müller: Schule und Disziplin. Gütersloh: C. Bertelsmann 1964, S. 26.

¹⁰⁰ Horney, Müller 1964, S. 26.

¹⁰¹ Vgl. Horney, Müller 1964, S. 7.

¹⁰² Vgl. Popitz 1992, S.119.

¹⁰³ Vgl. Horney, Müller 1964, S. 27.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 27.

¹⁰⁵ Vgl. Wolfgang, Sofsky, Rainer, Paris: Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994, S. 42.

¹⁰⁶ Vgl. Sofsky, Paris 1994, S. 43.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 51.

der Aktions- und Souveränitätsmacht ähnlich macht.¹⁰⁸ Da es hier um ein dauerhaftes Machtverhältnis geht, steht die instrumentelle Macht im Vordergrund. Freiwillige Disziplin hingegen entsteht durch innere Zustimmung, was Popitz' innerer Macht entspricht, bei der der eigene Wille mit dem des/der Machthaber*in übereinstimmt.¹⁰⁹ Han beschreibt ebenfalls, dass Untergebene dem/der Machthaber*in freiwillig folgen können.¹¹⁰

Zusammengefasst ergeben sich nicht nur Parallelen zwischen Disziplin und Macht, sondern auch zwischen Disziplin, Macht, Autorität und Schule. Die Frage „Welche Machtkonstellationen gibt es in der Schule?“ lässt sich mit diesen Begrifflichkeiten beantworten. Die Lehrkraft stellt eine Autoritätsfigur dar, die für ein diszipliniertes Verhalten sorgt, was auch mittels Gewalt erfolgen kann. Daher gibt es in der Schule Merkmale der Aktionsmacht beziehungsweise der Souveränitätsmacht, wenn Gewalt angewandt wird, Elemente der instrumentellen Macht, wenn Befehle gegeben werden und Akteure der autoritativen Macht, wenn der Einsatz von Disziplin durch die Lehrperson erfolgt.

2. Historischer Abriss

2.1 Schulpolitik ab 1918

Nachdem nun das demokratische/ totalitäre System als auch der Machtbegriff und die zugehörigen Theorien erläutert wurden, werden nun demokratische als auch totalitäre Systeme aufgezeigt. Dafür ist es notwendig, einen Blick in die österreichische Geschichte zu werfen, indem der Fokus auf die Bildungspolitik beziehungsweise Schulpolitik ab 1918 gelegt wird. Die Thematisierung der politischen Situation ab 1918 ist von Bedeutung, da der geschichtliche Hintergrund zur Zeit der Entstehung der analysierten Werke gesellschaftspolitisch relevant ist. Zum besseren Verständnis der bildungspolitischen Entscheidungen wird Einblick in die ersten Jahre der Republik gegeben. Danach werden schulpolitische Ansätze wie beispielsweise die Schulreform zu jener Zeit dargelegt.

¹⁰⁸ Vgl. Horney, Müller 1964, S. 17.

¹⁰⁹ Vgl. Popitz 1992, S. 28.

¹¹⁰ Vgl. Han 2005, S. 14.

2.1.1 Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen für die Schulpolitik in der ersten Republik

Als 1918 der erste Weltkrieg endete, ist die Habsburger Monarchie endgültig zusammengebrochen. Obwohl Kaiser Karl, der Nachfolger Franz Josephs, vergeblich versuchte die Monarchie zu retten, gelang dieser Versuch nicht. Am 21. Oktober 1918 versammelten sich die politischen Parteien der Sozialdemokraten und der Christlichsozialen im Zuge einer Provisorischen Nationalversammlung des selbstständigen deutschösterreichischen Staates. Jene Nationalversammlung hatte es zum Ziel, Richtlinien für die Zusammensetzung eines neuen Staates zu erstellen. Die gesetzlichen Voraussetzungen der Ersten Republik bildeten „alle Gesetze der Monarchie, soweit sie nicht im Widerspruch zu den neuen politischen Verhältnissen standen“.¹¹¹ Jedoch waren sich die beiden Parteien, die Christlichsozialen und die Sozialdemokraten anfangs nicht sofort einig. Während die Christlichsoziale Partei auf das Fortbestehen der Monarchie plädierte, setzte sich die Sozialdemokratische Partei schon früh für die Entstehung einer Republik ein.

Am 11. November 1918 traf Kaiser Karl die Entscheidung für die Republik und einige Tage später wurde die demokratische Republik Deutsch-Österreich ausgerufen. 1919 bestand die Regierung aus einer Koalition der Christlichsozialen und der Sozialdemokraten. Ein Jahr später wurde diese von einer Proporzregierung abgelöst. Nachdem man bei den Christlichsozialen einen Stimmenzuwachs verzeichnen konnte, erhielten diese die alleinige Regierungsmacht.¹¹² Ab 1920 konnte erst die Verfassung der Republik aufgesetzt werden, der Wiener Zentralismus und föderalistisches Streben folgten daraus.¹¹³

Zu diesem Zeitpunkt war die Republik von wirtschaftlichen Problemen geprägt. Einige Arbeitnehmer*innen mussten im Bereich der Industrie und des Handwerks um ihre Anstellung bangen. Im Gegensatz dazu gab es ein Überangebot, was die Dienstleistungen, besonders das Bankwesen oder die Zentralverwaltung betraf. Aufgrund von materieller Not kam es zu einer zunehmenden Verarmung der Bevölkerung. Die Gegensätze zwischen den Armen und Reichen wurden größer und konnten auch durch eine fortschrittliche Sozialgesetzgebung nicht vermindert werden. Es gab eine breite Grundschicht, eine Mittelschicht von 12 % und eine Oberschicht von 2%.¹¹⁴

¹¹¹ Vgl. Josef Scheipl und Helmut Seel: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938. Graz: Leykam 1985, S. 82.

¹¹² Vgl. Maria Streßler: Im Klassenzimmer. Der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich. Erste und Zweite Republik im Vergleich. Frankfurt am Main, Wien: Peter Lang 2008, S. 31 ff.

¹¹³ Vgl. Streßler 2008, S. 32.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 34.

Aber nicht nur wirtschaftliche Probleme traten auf, sondern auch in der Schule wurden die Folgen des Ersten Weltkrieges sichtbar. Schon während des Krieges kam es zu Kürzungen oder Störungen des Unterrichtsbetriebes. Auch in Bezug auf die Interessen der Jugend hatte der Krieg negative Folgen. Durch die starke militärische Erziehungsweise war kaum Raum für schulisches Lernen und die Schüler*innen verbanden den Krieg mit Lehrinhalten. Aufgrund der materiellen Mängel war es in den Klassenzimmern kalt und den Schüler*innen fehlte es an ausreichender Kleidung. Auch die Lehrer*innen spürten die Auswirkungen des Krieges in Form von Armut und Not im Klassenzimmer.¹¹⁵

Um den Problemen entgegenzuwirken, machten die politischen Parteien Versprechungen, indem sie, neben dem Wirtschaftswesen und der Regierungsform, das Schulwesen reformierten.

2.1.2 Die Schulreform in den ersten Jahren der Republik

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, wird nun die Schulreform in der Ersten Republik erläutert. Vorerst wird auf die Bemühungen einer schulischen Reform eingegangen, um danach die Konsequenzen jener und anschließend die Erziehungstheorie der Schwarzen Pädagogik näher zu durchleuchten.

Die theoretische Grundlage bezieht sich auf die historischen Theorien von Scheipl und Seel (1985), die sich mit dem österreichischen Schulwesen von 1750 bis 1938 auseinandersetzten. Nachdem die junge Republik ausgerufen wurde und die Monarchie endete, kam es zu verfassungsrechtlichen Problemen. Aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage sahen sich Schulen gezwungen Lehrpersonen zu entlassen als auch Gehälter zu kürzen. Es handelte sich um Fakten, die den Lehrberuf nicht gerade attraktiver dastehen ließen und den Job härter machten. Folgende statistische Erhebung des Jahres 1923 erläutert die Situation der österreichischen Schulen zu jener Zeit: Von 3851 Pflichtschulklassen mussten 1229 mehr als 50 Schüler*innen unterbringen, was als die Norm galt. Bis zum Jahr 1933 gab es einen Anstieg von fast 80 Lernenden pro Klasse, wobei sich diese Statistik auf die ländlichen Bezirke Österreichs bezieht.¹¹⁶ Hierbei lässt sich hinzufügen, dass der Unterrichtsstil autoritärer war als heute, da eine Unterrichtsführung mit 80 Schüler*innen sonst kaum möglich gewesen wäre. Nichtsdestotrotz schien die Situation in den Schulen hoffnungslos, der Unterricht brauchte dringend Änderungen.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 38.

¹¹⁶ Vgl. Scheipl, Seel 1985, S. 83.

Auch einige Autor*innen beziehungsweise Künstler*innen betraf die Unsicherheit zur Zeit der ersten Republik, unter anderem die deutsche Literaturwissenschaftlerin Irene Dyhrenfurth. Laut der Autorin war die schlechte Lage in den Schulen schon vor der Jahrhundertwende erkennbar und dabei stellte sie fest, dass: „[...] in Wirklichkeit das Schulwesen des 19. Jahrhunderts auf Überbetonung des Intellekts und auf Wissensdrill ausgelegt war, um nach strenger Schulzucht schließlich den guten Beamten, den gehorsamen Untertanen und guten Christen zu liefern“.¹¹⁷

Das Schulwesen zu jener Zeit zielte nicht darauf ab, die Hoffnungsträger der Zukunft auf einen gebildete*n Bürger*in auszubilden. Bildung blieb eng verbunden mit einer Erziehung, die auf Angst und Konservatismus basierte. Jener Erziehungszustand beeinflusste das Schulsystem, und somit die Praktiken, die Lehrer*innen- und Schüler*innen zur Zeit der Jahrhundertwende, des Ersten Weltkriegs und der Ersten Republik.¹¹⁸

Weiters wird nun ein kurzer Exkurs bezüglich der Gesetzeslage dargestellt, um die Schulgesetze zu Beginn der Ersten Republik zu veranschaulichen. Das Schule-Kirche-Gesetz und manche weiteren Gesetze der konstitutionellen Monarchie wurden übernommen. Darunter befand sich der Organisationsentwurf und das Reichsvolksschulgesetz. Nach diesem Gesetz sollte eine sittlich-religiöse Erziehung nicht fehlen, wobei es ebenso über die Unterrichtsinhalte, den Fächerkanon und das Dienstrecht bestimmte.¹¹⁹ Nach der Veränderung der politischen Landschaft durch das Entstehen der Sozialdemokraten und der Christlichsozialen plante man ab 1920 eine Erneuerung der österreichischen Schulentwicklung durch Schulreformen.¹²⁰ Maria Streßler (2008) thematisierte die detaillierten Gesetzesänderungen der Ersten Republik. Die Autorin setzte sich in ihrer Forschungsarbeit kritisch mit der Institution Schule und den Änderungen der Gesetze auseinander.

Otto Glöckel, Vertreter der sozialdemokratischen Bildungspolitik, setzte die Schulreform in den ersten Jahren der Republik durch. Glöckel wollte das Schulwesen demokratisieren, wobei seine Ideen von einer demokratisch-republikanischen Staatsform getragen wurden.¹²¹ Somit sollte Bildung und Schule für das gesamte Volk zugänglich gemacht werden:

„Konkret wurde darunter die Verbreitung des Zugangs zu den Mittelschulen [insbesondere zu den Gymnasien], die als Instrument der Regeneration einer privilegierten gebildeten

¹¹⁷ Irene Dyhrenfurth: Geschichte des deutschen Jugendbuches. Mit einem Beitrag über die Entwicklung nach 1945 von Magarete Diers. Zürich, Freiburg: Atlantis³ 1951, S. 144.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 144.

¹¹⁹ Vgl. Streßler 2008, S.40.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 39.

¹²¹ Vgl. Scheipl, Seel 1985, S. 83.

Oberschicht der Wirtschaftstreibenden, Beamten und freiberuflich Tätigen gesehen wurden, für Kinder aus der Arbeiter- und Bauernschicht verstanden“.¹²²

Der Prozess der Demokratisierung nach Glöckel hatte zum Ziel, die Schüler*innen und Eltern in die Schulangelegenheiten mehr miteinzubeziehen.¹²³ Dabei war es nicht von Bedeutung mehr Vertrauen zu den Eltern aufzubauen, sondern die Sprechstunden der Lehrpersonen zu erweitern. Weiters wurden Elternabende und Elternkonferenzen eingeführt, damit die Eltern in dem Bereich der Erziehung der Kinder mehr mitwirken konnten. Tatsächlich wurden Elternvereine und -räte gegründet. Dabei waren die Elternräte für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen verantwortlich. Die Aufgaben der Elterngemeinschaften bezogen sich aber ausschließlich auf den sozialen Bereich wie beispielsweise der Organisation von Schulausflügen und Sportveranstaltungen.¹²⁴

Das Mittelfeld zwischen Volksschule und Hochschule formten in der Ersten Republik das Gymnasium und die Realschule. Jedoch sollten jene Schulformen durch die Forderung nach der Einheitsschule reformiert werden. Man wollte eine Regelung des Volksschul- und Mittelschulbereichs vollziehen. Schon im Jahr 1919 formulierte Otto Glöckel seine Ideen, wonach jedes Kind einen einheitlichen Bildungsweg, statt bis zum 10., bis zum 14. Lebensjahr anstreben sollte. Somit konnten die Jugendlichen selbst einen bestimmten Berufsweg einschlagen oder sich weiterbilden. Jene genannten Änderungen wurden unter dem Gesichtspunkt der „Vereinheitlichung“ im Salzburger Programm der Großdeutschen Partei zusammengefasst. Nach einer 4-jährigen Volksschule könnte man eine 4-jährige Einheitsmittelschule besuchen, die die Begabung der Schüler*innen berücksichtigen sollte. Jene Schulform sollte ermöglichen, dass die Lernenden nach Absolvierung der Mittelschule in eine allgemeinbildende Obermittelschule gehen konnten. Scheipl und Seel meinten, die „Allgemeine Mittelschule“ sei als differenzierte „Gesamtschule“ zu verstehen.¹²⁵

Ziel des Salzburger Programms war es die Chancengleichheit zu fördern und Schule für alle gesellschaftliche Schichten zugänglich zu machen. Wie bereits erwähnt, sollten auch Kinder aus dem Arbeitermilieu/der Landwirtschaft Zugang zu höherer Bildung haben. Somit wurden Bildungsbarrieren abgebaut, wodurch man auch das Problem der fehlenden Ausbildungsplätze in der Wirtschaft lösen wollte.¹²⁶

¹²² Ebd., S. 83.

¹²³ Vgl. ebd., S. 83.

¹²⁴ Vgl. Streßler 2008, S. 51.

¹²⁵ Vgl. Scheipl, Seel 1985, S. 86-87.

¹²⁶ Vgl. Streßler 2008, S. 47.

Im Zuge der Schulreform in der Ersten Republik setzte nicht nur Otto Glöckel seine Vorstellungen und Ideen um, auch die Sozialdemokraten, die Christlichsozialen und die Großdeutsche Volkspartei stellten Forderungen an das Bildungs- und Schulwesen. In vielen Gesichtspunkten glichen sich die Gedanken mit jenen von Otto Glöckel, wie beispielsweise der Einheitsschule. Außerdem sollte die Klassenzahl eine Grenze von 30 Schüler*innen haben, denn die Anzahl von 80 Schüler*innen in manchen Klassen war eindeutig zu hoch.¹²⁷ Die Sozialdemokraten meinten, das Erziehungskonzept sollte „als zentrale Inhalte die Erziehung zur Demokratisierung, zu nationalem Denken und Fühlen und zu Bodenständigkeit und Pflichterfüllung haben“.¹²⁸

Im Jahr 1927 entschieden sich der christlich-soziale Unterrichtsminister Richard Schmitz und Otto Glöckel, der zu diesem Zeitpunkt sozialdemokratischer Wiener Stadtschulrat war, für eine neue Bezeichnung der Allgemeinen Mittelschule: die vierklassige „Hauptschule“. Hierbei ähneln sich die Lehrpläne der Hauptschule denen der Untermittelschule.¹²⁹

Die Schulreform nach Glöckel bezog sich ebenso auf die Reifeprüfung. Diese zielte auf die „Reife und geistige Selbstständigkeit des Schülers“¹³⁰ anstatt auf das Prüfen von Einzelkenntnissen ab. 1924 prüfte man bei der schriftlichen Reifeprüfung die Fächer Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik. Zusätzlich war es Pflicht eine Hausarbeit vorzulegen und zwei mündliche Prüfungen zu absolvieren.¹³¹ Die Reifeprüfung spielt im literarischen Teil, besonders im Werk „Der Schüler Gerber“ eine große Rolle und bereitet dem Protagonisten Kurt große Sorgen. Da der Roman von zahlreichen Zeitungsberichten über Schülerelbstmorde im Jahr 1929 inspiriert ist, lässt sich schlussfolgern, dass die Reifeprüfung beziehungsweise Schule für Schüler*innen nicht nur im Roman als große Belastung wahrgenommen wird.

Ein weiterer Aspekt der Schulreform wurde ebenfalls berücksichtigt, jener der Lehrer*innenbildung. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung sowie der Erwerb von Fachwissen für das jeweilige Unterrichtsfach fand an Universitäten statt. Voraussetzung für alle Lehrer*innen war ein Einführungsjahr an einer Schule. Die Studierenden mussten Praxis absolvieren, die in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Schulen vollzogen wurde.¹³² Ab dem Jahr 1937/38 entschied man sich dazu eine „Lehramtsprüfung“, eine sogenannte Staatsprüfung“ vor einer Prüfungskommission einzuführen. Statt des Probejahrs konnte ein*e ausgebildete*r

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 42.

¹²⁸ Ebd. S. 42.

¹²⁹ Vgl. Scheipl, Seel 1985, S. 96.

¹³⁰ Ebd., S. 99.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 99.

¹³² Vgl. ebd., S. 99-101.

Lehrer*in mit eine*r Mentor*in als Hilfslehrer*in eingesetzt werden. Die Vorschrift eine Prüfung abzulegen wurde 1945 bis 1971 während der Zweiten Republik fortgesetzt.¹³³

2.1.3 Schwarze Pädagogik

Ab der Jahrhundertwende bis hin zum 20. Jahrhundert hielten die Menschen an der Einstellung fest, dass der Drill von Wissen eine gute Unterrichtsmethode sei. Gerade Stefan Zweig beschrieb den Alltagszustand des Gymnasiums, da der Schriftsteller selbst 1928 eine Schule besuchte. Dabei sprach er von einer Schulbildung, die fünf Jahre Volksschule und acht Jahre Gymnasium beinhaltete. Er berichtete, dass die Schüler*innen fünf bis sechs Stunden auf einer hölzernen Bank sitzen mussten, wobei man in der Freizeit die Schulaufgaben durchführte. Zu der Allgemeinbildung gehörte neben den naturwissenschaftlichen Fächern fünf Sprachen zu lernen, wie Französisch, Englisch, Griechisch und Latein.¹³⁴ Zweig schrieb: „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“.¹³⁵

Jenen Erziehungsstil, der die genannten Unterrichtsmerkmale hatte und eher konservativ geprägt war, nennt sich „Schwarze Pädagogik“. Auf diese Theorie soll infolge genauer eingegangen werden. Zweig beschrieb auf authentische Weise, wie er Schule zu jener Zeit wahrgenommen hat:

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 konnten. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang.¹³⁶

Aber nicht nur Stefan Zweig, sondern auch Friedrich Torberg stellte die Schule als eine Anstalt dar, in die die Schüler*innen es verabscheuten zu gehen. Torberg besuchte zur selben Zeit ein Gymnasium in Wien und zeigte sich enttäuscht darüber, dass die Lehrpersonen nicht interessiert an der Lebenswelt der Jugendlichen waren. Der Autor äußerte Kritik an den Lehrkräften und dem damaligen Schulsystem¹³⁷:

„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

¹³³ Vgl. Dyhrenfurth 1967, S. 144.

¹³⁴ Vgl. Stefan Zweig: Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2016, S. 45.

¹³⁵ Zweig 2016, S. 45.

¹³⁶ Ebd., S. 46.

¹³⁷ Vgl. Zweig 2016, S. 46-47.

jener fördernde Aufschwung, nach dem jeder junge Mensch sich doch heimlich sehnt, blieb vollkommen aus“.¹³⁸

Jene Aussagen der Autoren können mit der Theorie der „Schwarzen Pädagogik“ begründet werden. Ein kritischer Blick auf das Schulwesen und auf die Lehrperson soll in der literarischen Analyse anhand des Werkes „Der Schüler Gerber“ näher erläutert werden.

Katharina Rutschky setzt sich in ihrem Werk „Schwarze Pädagogik“ mit den dunklen Seiten der Erziehungswissenschaft auseinander. Jene Theorie wird als Quelle der Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert betrachtet. Rutschkys zentrale Überlegung sei es, ein gesellschaftliches Über-Ich zu kreieren. In deren Namen sollen über Jahrhunderte Erziehungspraktiken gegen die Natur eines „bösen Kindes“ gerichtet werden.¹³⁹

In anderen Worten ist hierbei gemeint, dass die „schwarze Pädagogik“ abzielt Kinder böse Taten zu unterstellen, die von den Eltern bestraft werden sollen. Im Vordergrund steht hierbei die Unterdrückung der Triebe des Kindes, und die Selbstbeherrschung. Es galt sich Autoritäten beziehungsweise den Eltern unterzuordnen. Jene Erziehungsmethode wurde als Praktik des Bürgertums betrachtet, die im 19. Jahrhundert verankert war. Pflichtbewusst, ordnungsliebend, pünktlich, fleißig und gehorsam gegenüber Vorgesetzten sollten Kinder nach jener Erziehungsform sein. Die emotionalen Bedürfnisse des Kindes wurden ignoriert. Erzog man sein Kind nach jenen Werten, setzte man sich von der Unterschicht ab. Dabei war es von Bedeutung, dass die Kinder es nicht merkten, wie ihnen der Wille genommen wurde. Die Eltern mussten trotz der strengen Methoden geliebt und wertgeschätzt werden.¹⁴⁰

Wichtig war es, dass die Kinder die Gewalt hinter den Erziehungsmethoden nicht mitbekamen. Wurden Kinder aufgrund von „schlechtem Verhalten“ von ihren Eltern geschlagen, dann sollten die Erziehenden verstehen, warum sie es getan haben. In anderen Worten, die Kinder sollten die Taten der Erwachsenen befürworten. Sie sollten denken, dass sie die Strafe verdient hätten und alles zu ihrem Besten geschehen würde. Laut der Schwarzen Pädagogik litt der/die Erzieher*in auch darunter, wobei er sein Kind erst bestrafen durfte, wenn er/sie nicht mehr wütend war. Die Beweggründe als Erziehungsberechtigte*r gewalttätig zu werden waren die reine Verantwortung. Gefühle wie Mitleid mussten dabei verdrängt werden. Jedoch wurden Mütter, denen es oft schwer fiel ihr Kind zu schlagen, im 19. Jahrhundert von der Gesellschaft verurteilt.¹⁴¹

¹³⁸ Ebd., S. 47.

¹³⁹ Nutt, Harry: Die Aufklärerin. In: Frankfurter Rundschau, <http://www.fr.de/kultur/nachruf-katharina-rutschky-die-aufklaererin-a-1057285> (Zugriff 5.5.2024).

¹⁴⁰ Vgl. Carola, Kuhlmann: Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer 2013, S. 81-82.

¹⁴¹ Vgl. Kuhlmann 2013, S.83.

Hierbei lässt sich anmerken, dass die Methoden der „schwarzen Pädagogik“ bis ins 20. Jahrhundert reichten, wobei sie zur Zeit des Nationalsozialismus ihren Höhepunkt erreichten. Erst 1970 wurden die erniedrigenden erzieherischen Maßnahmen in der Forschungsliteratur reflektiert und kritisch betrachtet.¹⁴²

Rutschky kritisiert in ihrem Werk den liebevollen Umgang als Elternteil mit Kindern. Ihre Äußerungen zur Pädagogik zu jener Zeit stammen aus Erziehungsratgebern oder auch Zeitschriften. Oft klingen ihre Behauptungen wie Anklagen¹⁴³:

Ist die Mutter nun stets bemüht, das Weinen zu stillen, so kommt dem kleinen Weltbürger allmählich zum Bewusstsein, dass er durch seinen Stimmapparat gewisse äußere Veränderungen hervorzurufen vermag und wird darum oft davon Gebrauch machen. Das Kind wird größer; andere Begehrungen treten auf. Findet das Kind nun stets Befriedigung seiner Wünsche...(beginnt das Kind)...die Erfüllung seines Wunsches kategorisch vorauszusetzen. Sollte man sich nun verwundern, wenn das in die Schule eintretende Kind sich als ein kleiner eigensinniger Tyrann offenbart.¹⁴⁴

Miller befasste sich ebenso mit der Thematik der frühkindlichen Erziehung als auch mit den Folgen der Erziehungsmethode der Schwarzen Pädagogik. Durchgeführte bibliografische Studien zeigen, dass Kindern, denen Gehorsam eingetrichtert worden ist, im erwachsenen Alter die erlebten Gewalttaten beschönigen. Denn sie sind nicht in der Lage dazu ihre Eltern zu hassen, was wegen der emotionalen Abhängigkeit oft nicht möglich ist. Verdrängen sie dann die negativen Emotionen, geben sie die Erziehungsmethode oft an die nächste Generation weiter und misshandeln ihre eigenen Kinder. Damit möchten sie beweisen, dass sie nicht unter den harten erzieherischen Maßnahmen gelitten haben und diese keine Folgen haben.¹⁴⁵

Die Autorin verweist auf das Werk von Katharina Rutschky, indem sie ihre Gedanken zu der erzieherischen Methode äußert. Dabei bezieht sie sich auf die Methodik der Psychoanalyse. Sie hat den Eindruck, Rutschkys Lektüre vermittle „hinter ein Geheimnis gekommen zu sein, hinter etwas Neues, aber auch Altbekanntes, das bisher sein (dem Menschen der heutigen Generation) Leben verschleierte und gleichzeitig bestimmte.“¹⁴⁶ Miller ist der Meinung, dass es Rutschkys Intention ist ihren Leser*innen die Augen zu öffnen. Man solle beim Lesen feststellen, dass die milde Erziehung der vorherigen Generation schlecht war und wieso sich die Praktiken der „schwarzen Pädagogik“ auch bei erwachsenen Personen wiederholen konnten.¹⁴⁷

¹⁴² Vgl. Kuhlmann 2013, S.82.

¹⁴³ Vgl. Katharina Rutschky: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein 2001, S.424.

¹⁴⁴ Rutschky 2001, S. 424.

¹⁴⁵ Vgl. Alice Miller: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S. 24.

¹⁴⁶ Ebd., S. 25.

¹⁴⁷ Vgl. Miller 1980, S. 25.

Angewandt wurde die „schwarze Pädagogik“ nicht nur bei der Erziehung von Kindern durch ihre Eltern, sondern auch von den Lehrpersonen in der Schule im 19. Jahrhundert. Man sprach von einer Strafpädagogik, bei der die Bestrafung als wichtiges pädagogisches Mittel wahrgenommen und eingesetzt wurde. Die Strafe wurde regelrecht inszeniert und galt als erzieherisches Exempel. Rutschky beschreibt in ihrem Werk der schwarzen Pädagogik, wie diese Strafe vollzogen werden sollte. Man riet dazu diese hinauszuzögern, damit man dem Kind noch mehr Angst einjagte. Danach sollte die Züchtigung passieren und der Erziehende musste seine „unangenehme Pflicht“ tun.¹⁴⁸

Besonders hervorzuheben ist:

„Hier wird nicht nur ein Mangel an Kenntnis über psychische Prozesse der Übertragung deutlich (wie sie dann das 20. Jahrhundert entdeckte), sondern vor allem wie der Glaube, dass kindliches Fehlverhalten immer als ein Mangel an erzieherischer „Zucht“ zu verstehen sei, nicht als Ausdruck normaler Entwicklungsprozesse.“¹⁴⁹

Weiters versuchte man die Kinder durch einfaches Essen, körperliche Anstrengung und Gewöhnung an kaltes Wetter „abzuhärten“. Jene Methoden sind als Aggression zu verstehen, die Pädagog*innen angewandt haben. Auch können diese Körperstrafen als „Rationalisierung des Sadismus“ ausgedrückt werden.¹⁵⁰

Alice Miller ist überzeugt, dass die „schwarze Pädagogik“ einen autoritären Charakterzug hat, was sie anhand eines Beispiels belegt. Sie verweist auf die Kindheit Adolf Hitlers und erkennt, dass hier der Selbsthass, der in der Kindheit eingetrichtert wurde, auf gesellschaftliche Minderheiten übertragen wird. So entsteht die Neigung zum antisemitischen Denken. Es handelt sich hierbei um eine Erziehungsform, die den Wunsch eines Kindes nach Liebe, Anerkennung und Zärtlichkeit verwehrt und leugnet. Dadurch erzieht man einen Menschen groß, der den Faschismus braucht, um seine menschenfeindliche Politik umzusetzen.¹⁵¹

Die „schwarze Pädagogik“ findet auch in dem Werk „Der Schüler Gerber“ und in „Echtzeitalter“ seine Anwendung. Inwiefern sich diese Form der Pädagogik im Klassenzimmer und im Unterrichtsstil der Lehrperson widerspiegelt, wird im literarischen Teil erläutert.

¹⁴⁸ Vgl. Kuhlmann 2013, S. 84.

¹⁴⁹ Kuhlmann 2013, S. 84.

¹⁵⁰ Vgl. Rutschky 2001, S. 376 ff.

¹⁵¹ Vgl. Alice Miller: Du sollst nicht merken. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981, S. 81.

2.2 Schulpolitik ab 1930

2.2.1 Politische Veränderungen ab 1930

In diesem Kapitel wird auf die Veränderungen in der Politik Österreichs eingegangen und deren Auswirkungen auf das Schulwesen. Während man in den ersten Jahren der Republik demokratische Ansätze verfolgte, zeigten sich nun Konflikte unter den Parteien. Diese schlugen eine andere Richtung ein, nämlich hin zum Ständestaat.

Die österreichische Bevölkerung schien zu jener Zeit gespalten. Dies lässt sich nicht nur aufgrund der vorherrschenden Parteien feststellen, sondern auch durch die Vernachlässigung durch die Politik. Besonders in den gesellschaftlichen Schichten spiegelte sich wider, dass man sich nicht um sein Volk gekümmert hatte. Wie bereits in vorherigen Kapiteln erwähnt, entstand eine breite Grundsicht, wobei die Mittelschicht aufgrund der Kriegsanleihen und der Inflation immer weniger wurde.¹⁵²

Bruckmüller spricht in seinem Werk „Sozialgeschichte Österreichs“ von der Unzufriedenheit der Menschen, besonders jener aus der mittleren Schicht. Sie waren frustriert davon ihre Lebensentwürfe nicht verwirklichen zu können.¹⁵³

Auf politischer Ebene beschreibt der Autor den Mangel eines „demokratischen Grundkonsens“ zwischen den Sozialdemokraten, den Christlichsozialen und den Deutschnationalen in der Ersten Republik.¹⁵⁴ Weiters hatte jede Partei eine andere Vorstellung einer Staatsführung. Während die Sozialdemokraten für eine „klassenlose Gesellschaft“ plädierten, sprachen sich die Christlichsozialen für „eine ständische Gesellschaft auf der Basis christlicher Ordnungsvorstellungen“ aus.¹⁵⁵ Die Deutschnationalen wünschten sich einen „ständisch organisierten Volksstaat der gesamten deutschen Nation“.¹⁵⁶

Die Vorstellungen der Parteien führten zu immer mehr Spannungen, wobei es schlussendlich zu blutigen Auseinandersetzungen und zur Selbstausschaltung des Parlaments am 4. März 1933 kam. Davon profitierte die Christlichsoziale Partei, die eine autoritäre Führung einschlug. Die Regierung versuchte eine ökonomische Krisenbekämpfung zu vollziehen, da Österreich unter einer hohen Arbeitslosigkeit litt. Weiters schränkte man die liberalen Freiheitsrechte ein durch eine Vorzensur, ein Versammlungs- und ein Aufmarschverbot.¹⁵⁷

¹⁵² Vgl. Streßler 2008, S. 34.

¹⁵³ Ernst Bruckmüller, Sozialgeschichte Österreichs. Wien, Oldenbourg, München: Verlag für Geschichte und Politik 2001, S. 372.

¹⁵⁴ Bruckmüller 2001, S. 372.

¹⁵⁵ Vgl. Bruckmüller, S. 372.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 372.

¹⁵⁷ Vgl. Streßler 2008, S. 37.

Im Frühjahr 1933 hat man die Nationalsozialistische Partei in Österreich verboten. Nachdem es jedoch zu Konflikten zwischen der Regierung und den Sozialdemokraten kam, beschloss man ebenso die Sozialdemokratische Partei zu verbieten. Die demokratische Staatsführung wurde im Mai 1934 von einem Ständestaat abgelöst, was erhebliche Auswirkungen mit sich brachte. Der Fokus galt der „Pflege österreichischer Gesinnung“ und der „Bindung an die Kirche“, was die hohe Arbeitslosigkeit nicht verringern konnte.¹⁵⁸ Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass der Ständestaat als technikfeindlich wahrgenommen wurde. In der Zwischenzeit schaffte es Hitler, der in Deutschland 1933 an der Macht war, der Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken und einen Wirtschaftsaufschwung hervorzurufen. Dies wirkte sich negativ auf Österreich aus:

„Viele Arbeitslose schielten neidisch zum deutschen Nachbarn (...)“.¹⁵⁹

Im Rahmen des Juliputsches 1934 wurde Dollfuß von den Nationalsozialisten ermordet. Sein Nachfolger Kurt Schuschnigg, der ehemalige Unterrichtsminister, fühlte sich von Seiten des faschistischen Italiens und des nationalsozialistischen Deutschlands unter Druck gesetzt. Schließlich zerfiel die Republik und Hitler gelang der Anschluss Österreichs an Deutschland im Jahre 1938.

2.2.2 Vorstellung einer demokratischen Erziehung

Von 1934 bis zum Anschluss Österreich – Deutschland 1938, während des „Ständestaats“, tätigte man Versuche das Bildungssystem zu ‚erneuern‘. Der Glöckel-Erlass wurde aufgehoben, wodurch der Religionsunterricht und das Ausüben religiöser Übungen wieder verbindlich wurde. Ziel war es ein „österreich-vaterländisches Bewusstsein“ zu schaffen, indem der Aspekt der „vaterländischen Erziehung“ Teil der neuen Lehrpläne wurde. Um dies umzusetzen, führte man in der Mittelschule den Gegenstand „Vaterlandskunde“ ein, die vormilitärische Jugenderziehung im Turnunterricht oder bei Exkursionen. Die Benutzung von alten Schulbüchern wurde vorgeschrieben.¹⁶⁰

Hierbei lässt sich anmerken, dass die neuen Werte auch die Ziele der österreichischen Schulen beeinflussten:

„Forderte man 1927 die jungen Menschen in sozialem, staatsbürgerlichem, nationalem und sittlich-religiösem Geiste (zu) erziehen“, wurde seit 1934 die Aufgabe gestellt, sie ‚zu sittlich-

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 38 f.

¹⁵⁹ Ebd., S. 38.

¹⁶⁰ Vgl. Streßler 2008, S. 67-68.

religiösem, vaterländischem und sozial-volkstreuem Fühlen, Denken und Handeln (zu) erziehen‘, wobei [...] der Begriff ‚sozial‘ im ursprünglichen Entwurf noch fehlte“.¹⁶¹

Jenes sittliche und parteienfreundliche Gedankengut sollte Teil der Ziele des Unterrichts sein, wodurch die Lehrer*innen immer mehr unter Druck gerieten. Aufgrund des Wunsches von einer Partei unterstützt zu werden als auch Schutz zu finden, kam es zu einer Politisierung der Lehrer*innen. Hierbei mussten sich die Lehrpersonen entscheiden zu welcher Partei sie gehörten, wobei es im Grundschulbereich drei Lehrverbände gab: „den Österreichischen Lehrerbund“ der Großdeutschen Partei, den „Katholischen Lehrerbund für Österreich“ und den „Sozialistischen Lehrerverband“. Die meisten Mitglieder gab es im Lehrverband der Großdeutschen Partei. Es war von Bedeutung, ein Augenmerk auf die politische Gesinnung seiner Kolleg*innen zu legen. Denn Angestellte, die politisch anders dachten, durften nicht mehr Teil des Schulsystems sein. Von 1933 bis 1934 wurden massenhaft Lehrpersonen entlassen, deren politisches Denken sich gegen die autoritäre Richtung in der Schulpolitik richtete. Ebenso betraf dies Lehrer*innen, die Mitglied verbotener Vereinigungen waren. Der „Ständestaat“ hatte es zum Ziel Lehrpersonen für seine Zwecke zu gebrauchen. Zudem verabschiedete man 1934 den Erlass, der das gesamte Lehrpersonal aufforderte, der Vaterländischen Front beizutreten.¹⁶²

Als die Nationalsozialisten die Macht übernahmen, kam es zu einer zunehmenden Kontrolle des Bildungswesens. Ebenso passte man das Schulwesen an die Werte und Ideologien des Nationalsozialismus an. Es wurde auf eine „deutsch-arische“ Ausbildung geachtet, die jene Denkweise beinhalten sollte. Der Grundsatz, der in der Gesellschaft verankert werden sollte, war eine ideale Wunschvorstellung. Diese besagte, „dass die völkische Gemeinschaft nur durch Einordnung, Unterordnung und absoluten Gehorsam des Einzelnen funktioniere“.¹⁶³ Inwiefern sich das totalitäre nationalsozialistische Gedankengut auch in dem Roman „Jugend ohne Gott“ widerspiegelt, wird neben der Analyse der Machtformen und -konstellationen beleuchtet.¹⁶⁴

Die Institution Schule wurde von Hitler und der NS-Propaganda im gesamten Dritten Reich kontrolliert. Demnach wurden der Lehrplan und die pädagogische Ausbildung umgeändert. Trotz der Tendenzen der schwarzen Pädagogik, die bereits im Kapitel 2.1.3 erläutert wurden, und des totalitären Regimes gab es, wenn auch nur vereinzelt, den Glauben bzw. die Hoffnung auf das Gute im Wesen eines Kindes.

¹⁶¹ Helmut Engelbrecht: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Band 5 (Von 1918 bis zur Gegenwart). Wien 1988, S. 283.

¹⁶² Vgl. Streßler 2008, S. 70-71.

¹⁶³ Vgl. Isa Schikorsky: Kinder – und Jugendliteratur. Köln: DuMont 2003, S. 127.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 128.

Janusz Korczak, der polnische Mediziner, Autor und Pädagoge aus Warschau, setzte sich für die „Grundrechte der Kinder“ ein, indem er seine pädagogische Theorie vertrat.¹⁶⁵ Der Arzt glaubte fest daran, dass Kinder als vollwertige Menschen mit eigenen Rechten und Bedürfnissen anerkannt werden sollten. Zu seinen Kernprinzipien gehörte das Recht der Kinder auf Respekt, Liebe, Bildung und eine Stimme in Angelegenheiten, die sie betrafen. Korczak betonte die Bedeutung der kindlichen Autonomie und forderte eine Erziehungsmethode, die auf Empathie, Verständnis und der Förderung der individuellen Stärken jedes Kindes basierte.¹⁶⁶

In der Zeit vor dem Anschluss 1938 leitete er ein Waisenhaus für jüdische Kinder namens Dom Sierot. In diesem Heim war es sein Ziel eine Kinderrepublik umzusetzen. Diese beinhaltete ein eigenes Parlament, ein Kameradschaftsgericht und eine eigene Zeitung. Als die Nationalsozialisten Polen besetzten und die Judenverfolgung begann, musste das Waisenhaus in das Warschauer Ghetto übersiedeln, bis Korczak gemeinsam mit seinen 200 Waisenkindern im KZ Treblinka 1942 seinen tragischen Tod fand.¹⁶⁷

Doch warum ist es von Bedeutung an dieser Stelle diesen Pädagogen zu nennen? Einerseits gelten seine Aufzeichnungen zu den Lebensbedingungen der Juden um die Jahrhundertwende bis zur Zeit des Nationalsozialismus als bedeutungsvolle historische Dokumente. Andererseits gewannen seine erziehungswissenschaftlichen Forderungen in den 60er und 70er Jahren an Popularität. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde seine pädagogische antiautoritäre Denkweise immer wichtiger. Hätte man zur Zeit des Zweiten Weltkriegs seinen Ideen Gehör geschenkt, dann wäre die Schulzeit einiger Kinder eine glücklichere gewesen. Aber zu jenem Aspekt folgt mehr im nächsten Abschnitt.

Janusz Korczak stellte die Forderung, dass Erzieher*innen und Pädagog*innen demokratisch handeln, denn zu jener Zeit hatten Kinder und Jugendliche keine Freiheiten. Das Wohl des Kindes war nicht von Bedeutung. Kinder mussten ihre Pflichten erfüllen und gehorchen, wie es schon in den Werken zur „schwarzen Pädagogik“ stand. Doch der Autor und Pädagoge richtete sich gegen die Tendenzen jener Erziehungsform. Er erinnerte sich an seine Schulzeit als kleiner Junge und äußerte die Erwartungen an die Schüler*innen damals:

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

¹⁶⁵ Vgl. Theodor Thesing: Leidideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg: Lambertus⁴ 2014, S. 94.

¹⁶⁶ The Janusz Korczak Association of Canada: Our Vision <https://januszkorczak.ca/about-us/> [Zugriff: 29.5.2024].

¹⁶⁷ Vgl. Thesing 2014, S. 94-96.

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.¹⁶⁸

Es lässt sich feststellen, dass Korczak zu jener Zeit eine negative Haltung gegenüber dem Schulsystem hatte. Der Mediziner hegte den Wunsch mehr Rechte für Kinder und Jugendliche einzuräumen, was er in seinem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ beschrieb. Dabei nannte er drei Grundrechte, die laut des Pädagogen besonders von Bedeutung waren:¹⁶⁹

- 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.¹⁷⁰

Bezüglich des ersten Rechts muss klargestellt werden, dass hierbei nicht der Tod eines Kindes wünschenswert war. Im Gegenteil, das Kind hatte ein Recht auf Leben.¹⁷¹ Damit äußerte 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“.¹⁷² Der Autor sprach sich gegen eine „Überbehütung“ aus, wobei die Eltern nicht wollen würden, dass das Kind schlechte Erfahrungen im Leben selbst austragen sollte. Er meinte, viele Erziehungsberechtigte würden mit dem möglichen Schmerz der Kinder nicht umgehen können: „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen [sic!], entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben (...)“.¹⁷³ Laut Korczak sollen Kinder Fehler machen, Angst und auch Not erfahren. Dadurch könne es selbstständig handeln, langsam erwachsen werden und sich vom Elternhaus entfernen.¹⁷⁴

Der zweite Aspekt bedeutet, dass das Kind als fertiger Mensch betrachtet wird. Dabei ist es nicht Ziel, die Kinder zu erziehen Aufgaben zu erfüllen und zu „funktionieren“, sondern ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen zu beachten. Intensiv soll jede Lebensphase, die Kindheit, die Pubertät und die des Erwachsenseins durchlebt werden. Der Fokus der Erziehung der Kinder wird daraufgelegt, dass diese kindlich sein dürfen und nicht zukünftig dieselben Aufgaben wie die Erwachsenen übernehmen müssen:¹⁷⁵ „Der Erzieher ist nicht verpflichtet,

¹⁶⁸ Janus Korczak: *Verteidigt die Kinder!* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus⁶ 1978, S. 51.

¹⁶⁹ Vgl. Thesing 2014, S. 98-100.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 98-100.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 99.

¹⁷² Ebd., S. 99.

¹⁷³ Ebd., S. 99 f.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 99.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 100.

Verantwortung für die entfernte Zukunft auf sich zu nehmen, aber er ist verantwortlich für den heutigen Tag.“¹⁷⁶

Oft dürfen Kinder nicht lange „Kind sein“ und müssen bald den Erwartungen der Eltern gerecht werden. Jene Perspektive ist bei Punkt 2) nicht vertreten. Die Rechte des Kindes sollen altersadäquat sein, was dem Kind auch zugesteht spielen zu dürfen und nicht schon früh im Haushalt helfen zu müssen. Darüber hinaus möchte Korczak eine Gleichberechtigung des Stadiums der Kindheit gegenüber jenem des Erwachsenseins. In anderen Worten meint man damit eine große Wertschätzung gegenüber dem Kind und seinem Entwicklungsstadium, in dem es sich gerade befindet.¹⁷⁷

In Bezug auf Punkt 3) lässt sich feststellen, dass Korczak von Erzieher*innen viel Geduld erwartet sowie, dass sie Kindern beim Reifen und Entwickeln ihrer Persönlichkeit zusehen und sie beobachten sollen. Vordergründig ist bei einem Erziehungsstil oder Unterricht nicht das Brechen des kindlichen oder jugendlichen Willens sowie eine Erziehung nach der „schwarzen Pädagogik“, die von Strafen und gewaltvollen Methoden geprägt ist. Der Schwerpunkt liegt eher auf den Bedürfnissen des Kindes und darauf, das Kind so sein zu lassen, wie es ist und es nicht verändern zu wollen.¹⁷⁸ Demnach solle man ein lebendiges, energiegeladenes oder auch aggressives Kind nicht dazu zwingen ruhig und bedacht zu sein, gleichzeitig wird ein verschlossenes Wesen nicht offen und redselig sein können.¹⁷⁹ Korczak widerspricht den Prinzipien von Kant, der davon ausgeht, dass, „der Mensch nur Mensch werden [kann] durch Erziehung“. Jedoch meint Korczak: „Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer“.¹⁸⁰

Korczak ist um ein gemeinsames und respektvolles Miteinander von Kindern und Erwachsenen bemüht. Thesing schreibt in seinem Werk ein Resümee über das Gedankengut Korczaks:

„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.“¹⁸¹

¹⁷⁶ Korczak 1978, S. 17.

¹⁷⁷ Vgl. Thesing 2014, S. 101.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 100.

¹⁷⁹ Vgl. Janus Korczak: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967, S. 157.

¹⁸⁰ Thesing 2014, S. 100.

¹⁸¹ Ebd., S.107.

3. Schule und Literatur

3.1 Der Adoleszenzroman

In diesem Kapitel wird auf die Gattungen des Adoleszenz- sowie Schulromans eingegangen, da einige Romane, die im literarischen Teil untersucht werden, diesen angehören. Bis auf das Werk „Jugend ohne Gott“, das als Schulroman, aber nur bedingt als Adoleszenzroman eingeordnet werden kann, weisen alle zu analysierenden Romane Merkmale des Adoleszenz- und Schulromans auf. Gerade weil diese Gattungen vor allem junge Leser*innen prägen, ist es von Bedeutung diese zu erläutern. Danach wird beschrieben, wie das Motiv der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in den Romanen dargestellt wird.

Vorerst wird die Gattung des Adoleszenzromans dargelegt. Er hat sich aus den bereits bestehenden Gattungen wie dem Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt.¹⁸² Zentrales Thema ist bei jener Gattung das Gefühl der Jugendlichen, sich von der älteren Generation missverstanden zu fühlen als auch deren Erwartungen erfüllen zu müssen. Dabei dürfen sie ihre eigenen Probleme und Sorgen nicht zu sehr thematisieren und ihnen ist es nicht erlaubt eigenständig über ihren Werdegang zu entscheiden. Wird es ihnen in die Wiege gelegt einen Beruf der Eltern zu übernehmen, wie beispielsweise einen Familienbetrieb weiterhin zu leiten, muss dieser Weg gegangen werden. Auf die Bedürfnisse und Wünsche der Jugendlichen wird hierbei nicht Rücksicht genommen. Daraus resultiert, dass die Jugend beginnen gegen das Elternhaus oder auch gegen die Schule zu rebellieren. Man will sich gegen gesellschaftliche Vorgaben und Traditionen aussprechen. Jene Gattung stellt eine neue literarische Entwicklung dar, die die Ängste, Wünsche und Irritationen in Bezug auf die Adoleszenz thematisiert. Entwickelt hat sie sich zur Zeit des Fin de siècle und besteht ebenso in den nachfolgenden Jahrzehnten. Bedeutsame Vertreter*innen der Adoleszenzliteratur sind laut Schikorsky Frank Wedekind mit dem Drama „Frühlingserwachen“, Robert Musil mit dem Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ und Hermann Hesse mit seiner Erzählung „Unterm Rad“.¹⁸³

Damit die Gattung „Adoleszenzroman“ gegeben ist, müssen folgende Merkmale erfüllt sein:

- die Ablösung von den Eltern
- die Ausbildung eigener Wertevorstellungen
- erste sexuelle Kontakte

¹⁸² Vgl. Thesing 2014, S. 95.

¹⁸³ Vgl. Schikorsky 2003, S. 95-96.

- der Aufbau von Sozialbeziehungen und das Hineinwachsen oder die Ablehnung einer eigenen sozialen Rolle¹⁸⁴

In der Forschungsliteratur tätigt Anneliese von Hermann folgende Äußerung:

„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.“¹⁸⁵

Bezüglich der Figurenkonstellation lässt sich sagen, dass hierbei nicht nur der/die Protagonist*in im Vordergrund steht, sondern das Zusammenwirken zwischen Erzieher*in und Protagonist*in. Im Adoleszenzroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts beziehungsweise rund um die Jahrhundertwende wird vor allem die männliche Adoleszenz thematisiert und ergründet. Zu nennen sind hierbei folgende Romane: Emil Strauss „Freund Hein“ (1902), Rainer Maria Rilke „Die Turnstunde“ (1904), Hermann Hesse „Unterm Rad“ (1906) und Robert Musil „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ (1906).¹⁸⁶

Der Adoleszenzroman entstand aus dem Entwicklungs- und Bildungsroman. Während früher eine glückliche und problemfreie Kindheit und Jugend in den Werken dargestellt wurde, enden die Romane rund um 1900 in Verzweiflung.¹⁸⁷ „In den Schulromanen der Jahrhundertwende funktioniert das Muster der Einpassung nicht mehr, vielmehr kommt es zum Bruch der bürgerlichen Gesellschaft. Die Helden bei Rilke, Hesse oder Musil scheitern, Identitätsbildung und Sinnfindung sind unter den gegebenen Umständen nicht mehr möglich.“¹⁸⁸

Im Bildungsroman erfolgt am Ende der Einklang zwischen Individuum und Gesellschaft, beim Adoleszenzroman erfolgt ein tragischer Ausgang. Eine Katastrophe steht im Raum, die nicht gelöst werden kann.¹⁸⁹

Insofern lässt sich mit Berechtigung von Adoleszenzerzählungen bzw. -romanen sprechen, in denen sich gleichsam die Krise der zeitgenössischen bürgerlichen Gesellschaft ausdrückt, die eine Identitätsfindung im klassischen Sinne ausschließt [...]. Der junge Mensch steht gewissermaßen als Repräsentant gegenwärtigen Lebens und Leidens, womit sich sagen lässt, dass die Krise der Adoleszenz zumindest für einen kulturhistorischen genau zu erfassenden Zeitraum zum Paradigma für das Scheitern in der Gesellschaft wird.¹⁹⁰

¹⁸⁴ Ebd., S. 96.

¹⁸⁵ Anneliese von Hermann: Adoleszenz und Identität als Romanthemen. Ein Beitrag zum besseren Verständnis eines jugendliterarischen Typus. In: Fundevogel 4/5 (1984), S. 33.

¹⁸⁶ Vgl. Carsten Gansel: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In Günther Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1, Hohengehren: Schneider 2000, S. 367.

¹⁸⁷ Vgl. Gansel 2000, S. 373.

¹⁸⁸ Ebd., S. 373.

¹⁸⁹ Vgl. ebd., S. 373.

¹⁹⁰ Ebd., S. 373.

Meistens sieht der/die Jugendliche keinen Ausweg und der Tod ist die einzige Möglichkeit den Problemen zu entkommen. Der dargestellte Suizid wird auch in den Romanen rund um die Jahrhundertwende im Zuge der Reformpädagogik kritisiert. Das Schulwesen werde tragisch präsentiert, wobei Alkoholmissbrauch und sexuelle Freizügigkeit verherrlicht werden.¹⁹¹ In den zu analysierenden Romanen „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ wird zwar Alkohol und freie Sexualität nicht beschönigt, jedoch wird das Schulwesen und die damit einhergehenden Erfahrungen ebenso negativ dargestellt. Ebenso ist bei „Der Schüler Gerber“ das Motiv des Suizids am Ende des Romans präsent.

Es wurde bereits auf Merkmale des Adoleszenzromans eingegangen, Gansel äußert jedoch einige Aspekte, die es zu ergänzen gilt:

- Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind ausschließlich Burschen Protagonisten der Handlung.
- Mittelpunkt und zentraler Ort der Handlung ist die Schule: sie kann mit einer Zwangsanstalt gleichgesetzt werden, in der Hierarchie und Disziplin herrschen. Die Lehrkraft steht dem/der Schüler*in feindlich gegenüber, ist unmenschlich und brutal. Darüber hinaus steht die Lehrperson an höchster Stelle der Hierarchie.
- Schwache junge Helden haben meist Freunde, die gegensätzliche Züge zum Helden aufzeigen und diesen so ergänzen.¹⁹²

Infolge wird auf eine Bestandsaufnahme der Forschung des Adoleszenzromans dargelegt. Der Adoleszenzroman gehört der Kinder- und Jugendliteratur an. Als Strafecke wird Jugendliteratur im literarischen Betrieb oft wahrgenommen. Einige Autor*innen wollen nicht mit jener Gattung in Verbindung gebracht werden, obwohl der Adoleszenzroman einen systemübergreifenden Übergang zwischen Jugend- und Erwachsenenliteratur markiert. Als Beispiel wird hierbei der deutsche Schriftsteller Plenzdorf genannt, anhand welchem deutlich wird, dass nicht jeder jugendliterarische Roman als Adoleszenzroman zu definieren ist. Oftmals wird der Begriff Adoleszenzroman und Jugendliteratur auf homogene Art und Weise verwendet, was nicht überraschend ist. Denn der Gattungsbegriff ist etwas ungenau. Trotzdem spricht sich die Jugendliteraturforschung gegen eine derartige Gleichschaltung aus:¹⁹³

¹⁹¹ Heinrich Kaulen: Welcher Jüngling kann eine solche verfluchungswürdige Schrift lesen? Zur Rezeption des Adoleszenzromans in der Literaturkritik und Literaturdidaktik von Goethes „Werther“ bis zur Postmoderne. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folgen XIV,1/2004. Bern: Lang 2004, S. 106.

¹⁹² Gansel 2000, S. 374.

¹⁹³ Ernst Seibert: Kindheitsmuster in der österreichischen Gegenwartsliteratur. Zur Genealogie von Kindheit – ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. Wien: Lang 2003, S. 139.

Nicht alle Jugendromane sind Adoleszenzromane, und Adoleszenzromane sind nicht einfach identisch mit einer die Jugendphase und ihre Probleme thematisierenden Literatur. Wenn der Begriff einen theoretischen Sinn haben soll, muss er präziser gefasst werden, als es bei der etwas lax und beliebig wirkenden Verwendung als Oberbegriff für alle möglichen Romane zu Jugendproblemen bisweilen der Fall ist.¹⁹⁴

Heinrich Kaulen untermauert, dass sich der Adoleszenzroman als ein Genre etablieren konnte, das über die Grenzen der Kinder- und Jugendliteratur hinausreicht. Er meint, jener Romantypus würde seine Leserschaft im Bereich „young adults“ finden.¹⁹⁵ Themen wie Identitätsfindung kann nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene ansprechen. Weiters haben Romane jener Gattung eine narrative Tiefe, wodurch sie ebenso für Erwachsene geeignet sind. Jedoch muss hier angemerkt werden, dass es erstmals gelungen ist Texte des jugendliterarischen Feldes auch für erwachsene Leser*innen interessant zu gestalten.¹⁹⁶

Gansel stellt fest, dass bei der Thematisierung von Problemstellungen und Bedürfnissen der Jugendlichen in jenem Romangenre eine authentische Darstellung von Bedeutung ist. Dabei soll das jugendliche Leben, unterschiedliche Lebensformen sowie eine jugendkulturelle Wirklichkeit abgebildet werden.¹⁹⁷

Betrachtet man die inhaltlichen Merkmale des Adoleszenzromans, fällt auf, dass „Der Schüler Gerber“ ebenfalls jener Gattung zugeordnet werden kann. Die Thematiken „des Übergangs vom Jugend- ins Erwachsenenalter“ als auch „die Identitäts- und Sinnsuche“ der damaligen Jugend werden in diesem Werk dargestellt.¹⁹⁸ „Der Schüler Gerber“ kann ebenso dem Genre „Schulroman“ zugeordnet werden. Welche Gattung man sich darunter vorstellen kann und weshalb diese zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Bedeutung ist, wird im nächsten Kapitel genauer erklärt.

3.2 Der Schulroman

Mit der Thematik Schule als alltäglicher Lebensraum der Kinder und Jugendlichen beschäftigt sich Payrhuber in seinem Artikel „Schulgeschichten“ in der Zeitschrift „Lehren und Lernen.“ Der Autor merkt wie einst Janus Korczak an, dass Schüler*innen sehr viel Zeit während ihres Lebens in der Schule verbringen. Demnach wird die Institution Schule zu einem der wichtigsten Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. Man hat ein Bewusstsein geschaffen für jenen

¹⁹⁴ Heinrich Kaulen: Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Moderne. In: Der Deutschunterricht Jg. 52/5. Berlin: Friedrich 1999, S. 327.

¹⁹⁵ Kaulen 2004, S. 102.

¹⁹⁶ Vgl. Hans-Heino Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink 2000, S. 16.

¹⁹⁷ Vgl. Carsten Gansel: Moderne Literatur für junge LeserInnen. Grenzüberschreitung, Wirklichkeitserkundung, Sinnsuche. In: Eselssohr 5/1999, S. 5.

¹⁹⁸ Vgl. Schikorsky 2003, S. 96.

soziokulturellen Wandel, somit hat das Thema Schule an Bedeutung gewonnen und seinen Platz in der Literatur gefunden.¹⁹⁹ Darüber hinaus schreibt Carsten Gansel:

„Eine historische Umakzentuierung [sic!] erfährt die Gattung des Adoleszenzromans mit dem Schulroman [...] der Jahrhundertwende.“²⁰⁰

Laut Payrhuber begann sich der Schulroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eigene neue Gattung zu etablieren. Der Aspekt des Gegensatzes „zwischen dem verknöcherten Schulsystem und dem Recht auf Verwirklichung der individuellen Persönlichkeit“ spielt bei jenem Genre eine zentrale Rolle. Gegen jene Äußerung spricht Matthias Erhardt, der den Begriff des Schul- oder Erziehungsromans als ein problematisches Genre beschreibt²⁰¹:

„Es wird in der Literaturwissenschaft nicht als eigene Gattung gesehen, sondern als spezielle Spielart dem Bildungs- beziehungsweise Entwicklungsroman zugeordnet [...]“.²⁰²

Dabei werden einige bekannte Schul- oder Erziehungsromane kritisch berücksichtigt, die oftmals vorrangig für erwachsene Personen verfasst und erst später als Jugendlektüre gesehen wurden. Deshalb kann man bei vielen Schul- und Erziehungsromanen nicht nur von schulbezogener Klassenlektüre, sondern auch von schulunabhängiger Freizeitlektüre sprechen. Der von Payrhuber bezeichnete Schulroman hat ein gattungsspezifisches Problem, da er selten in der Literaturforschung behandelt wird, im Gegensatz zum Bildungs- und Erziehungsroman.²⁰³ Denn wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, wird Adoleszenz im Bildungsroman auf andere Art und Weise literarisch dargestellt als im Schulroman. Nochmals gilt zu erwähnen, dass die Jugend eine glückliche ist, während sie im Schulroman in einem tragischen Konflikt endet, was bei „Der Schüler Gerber“ und „Jugend ohne Gott“ der Fall ist.²⁰⁴

¹⁹⁹ Vgl. Franz-Josef Payrhuber: 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., korrigierte Aufl. Frankfurt am Main: Lang 2000, S. 706.

²⁰⁰ Gansel 2000, S. 368.

²⁰¹ Vgl. Matthias Erhardt, Frank Hörner (Hg.): Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 256.

²⁰² Erhardt 2011, S. 256.

²⁰³ Vgl. Payrhuber 2000, S. 706.

²⁰⁴ Vgl. Gansel 2000, S. 373.

4. Literarische Werkanalyse

4.1 Machtausübung und Gewalt

Machtverhältnisse sind Gegebenheiten, die sowohl in den ausgewählten Romanen als auch in der Realität existieren. In den Schulroman „Der Schüler Gerber“, „Jugend ohne Gott“, „Echtzeitalter“ und „Spieltrieb“ werden gesellschaftliche Verhältnisse mit Bezug auf den Raum Schule untersucht, wobei ein Augenmerk auf reale Bedingungen und deren literarischen Widerspiegelungen gelegt wird. Dabei sollen Machtkonstellationen nicht bewertet werden, sondern die Verhältnisse von Macht im schulischen Rahmen für Literatur analysiert werden. Die literarische Analyse basiert dabei auf drei Aspekten:

- Macht und Gewalt, wobei hier die Aktionsmacht nach Popitz und die Soveränitätsmacht nach Foucault die Basis ausmacht.
- Drohungen und Versprechungen, basierend auf der instrumentellen Macht nach Popitz und der Disziplinarmacht nach Foucault.
- Autorität und Lehrperson, wobei die autoritative Macht nach Popitz die Grundlage bildet.

Besonderer Fokus wird auf tyrannische Professor*innen gelegt, die sich selbst als Götter wahrnehmen. Lehrpersonen besitzen Instrumente der Macht, wobei „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ Beispiele für eine ungleiche Machtkonstellation zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen darstellen. Obwohl „Echtzeitalter“ dem 21. Jahrhundert angehört, gleicht es den Schulromanen des 20. Jahrhunderts, in denen despotische Lehrmethoden und Gewalt eine große Rolle spielen. Doch einige Autor*innen kritisieren die kaiserliche Lernschule, was ebenfalls im Genre der Schülertragödie thematisiert wird. In den Romanen „Frühlings Erwachen“ von Frank Wedekind und „Unterm Rad“ von Hermann Hesse, sowie im „Hanno-Kapitel“ der „Buddenbrooks“ von Thomas Mann wird die Sichtweise von Schüler*innen als Opfer des autoritären Schulsystems gezeigt.²⁰⁵ Das autoritäre Schulsystem rund um 1938 wurde bereits im Kapitel „Historischer Abriss“ dargelegt, wobei einzelne Theoretiker*innen wie Janus Korczak bereits demokratische Perspektiven bezüglich Erziehung hatten. Aber nicht nur die Institution Schule war autoritär, sondern auch einige Professor*innen tyrannisch, worauf in der folgenden Werkanalyse der Fokus gelegt wird.

²⁰⁵ Gabriele von Glasenapp: Gewalt in der Schule und ihre Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Überblick. In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Ina Cappelmann. Hohengehren: Schneider 2008, S. 96.

4.1.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber

In dem Roman „Der Schüler Gerber“ von Friedrich Torberg wird die Lehrperson als autoritär, als Täter dargestellt. Weiters kann man erkennen, dass der Autor eine Kritik am Staat und dem Leistungsdruck, der in der Schule herrscht, ausüben möchte.²⁰⁶

Der/Die Machthaber*in, in diesem Fall Professor Kupfer, hat die Entscheidungsmacht über verschiedene Handlungsmöglichkeiten, so Luhmann.²⁰⁷ Denn Kupfer hat die Wahl Kurt Gerber bei der Reifeprüfung durchfallen zu lassen oder nicht. Somit verfügt er über eine gewisse Handlungsmacht gegenüber seinem Schüler. Als Kurt Gerber erfährt, dass Professor Kupfer der neue Mathelehrer beziehungsweise Klassenvorstand ist, macht er sich bereits Gedanken:

„Aber um Himmels Willen – es war ja das letzte Jahr, das entscheidende, die Matura mußte bestanden werden, *mußte!* [sic!] Was war zu tun?“²⁰⁸

Anfangs handelt es sich nur um Sorgen, die sich der Schüler Gerber macht, bis schließlich die Frage, ob er die Matura schafft oder nicht, negative Auswirkungen auf seine Psyche hat. Bei der Reifeprüfung selbst bricht er völlig zusammen: „Das erste Beispiel lautet anders. Haben Sie? Also: gegeben ist ein Professor und ein Schüler, nicht wahr. Der Schüler wird durch den Professor gebrochen.“²⁰⁹ Ein anderes Beispiel macht ebenso die Angst Kurt Gerbers vor Professor Kupfer deutlich: „Und ich unter euch. Sie nun Gott sei Dank nicht mehr. Aber ich. Ich in der Schule. Ich vor Gott Kupfer, genau wie ihr alle. Nein, noch ärger. Es haben wenige so viel zu fürchten wie ich. Keiner. Mich wird er quälen, auf mir wird er herumreiten.“²¹⁰

Aber nicht nur auf Kurt wird Macht ausgeübt, sondern auch die Eltern des Schülers lassen sich von den despotischen Unterrichtsmethoden und der tyrannischen Persönlichkeit des Lehrers einschüchtern. Noch mehr als Kurt haben sie Angst davor, wozu Professor Kupfer fähig ist:

» Wen habt ihr denn als Klassenvorstand?«. »Das ist wenigstens eine Frage. Kupfer« Kurt hat das in einem gleichgültigen Ton gesagt und betrachtet weiter die Muster des Tischtuchs. Aber als lange keine Entgegnung kommt, sieht er doch nach dem Vater hin. Der sitzt mit vorgeneigtem Kopf da, die Augen hinter der goldenen Brille sind halb geschlossen, sein Atem geht unregelmäßig, wie immer, wenn er sehr erregt ist. Nun treten langsam Schweißperlen in die scharfen Stirnfurchen. [Dann] holt der Vater mit tiefem Vibrieren Atem und spricht entschieden [...]: »Dann musst du eben aus der Schule raus.«²¹¹

Das Ausüben der Macht reicht so weit hinaus, dass der Vater am Ende vor lauter Aufregung darüber, sein Sohn könne bei der Matura durchfallen, stirbt.

²⁰⁶ Vgl. Atsushi Imai: Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen. Deutsche Schul- und Adoleszenzromane zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: DUV 2001, S. 2f.

²⁰⁷ Vgl. Luhmann 2012, S. 16.

²⁰⁸ Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber. München: Deutscher Taschenbuch Verlag²⁴ 1995, S. 11.

²⁰⁹ Torberg 1995, S. 290.

²¹⁰ Ebd., S. 60.

²¹¹ Ebd., S. 53.

Eine Art Zwangsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler Gerber zieht sich durch den gesamten Roman. Denn dem Schüler wird so wenig Freiheit wie möglich zugeschrieben, was sich schon zu Beginn des Romans zeigt:

„Ich ersuche mir nicht übel zu nehmen, daß [sic!] ihr dumm seid. Sollte aber dennoch einer wagen, seine Minderwertigkeit nicht unter stillergebener Scham zu verbergen, sondern sie in welcher Form immer ausdrücken und mir so zu Bewußtsein [sic!] bringen, daß [sic!] ich mich ja unter vollkommenen Idioten befinde, dann wehe ihm!“²¹²

Es stellt sich schon bald heraus, dass es sich hierbei um keine konstruktive Machtkonstellation handelt, sondern um ein Herrschaftsverhältnis. Dabei wird eigenes Vokabular verwendet, was die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler in ein militärisches Licht rücken lässt. Denn Professor Kupfer stellt sich als „Hauptmann Kupfer“²¹³ vor.

Der Lehrer wird in dem Werk als Gott beschrieben, nicht aber als Tyrann. Denn gegen einen Tyrannen kann man sich wehren, ein Gott besitzt jedoch eine Übermacht, gegen die man sich nicht stellen kann.

Professor Kupfer lebt dafür, das Gefühl der Macht zu spüren und sich als Gott zu fühlen. Die Schule ist sein Reich und er ähnelt einem Herrscher, wobei die Sommerferien für ihn leere Monate sind:

„[L]eer, weil er als Mensch unter Menschen gewandelt war und nicht als Gott unter Schülern, weil er keinen von seiner Allgewalt erbeben machen 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.“²¹⁴

Anhand der Zeilen „und daß [sic!] die Untertanen, denen er es befahl, etwa stehenbleiben möchten oder umhergehen“²¹⁵ wird deutlich, dass Professor Kupfer seine Schüler*innen als Untertanen bezeichnet. Er sieht sich selbst als eine Art König, der auf einem Thron sitzt und Befehle erteilt, die Schüler*innen ausführen müssen. Gehorchen sie nicht, kommt es zu Drohungen, was aber in einem anderen Kapitel näher ausgeführt wird.

Als „Gott Kupfer“ wird der Lehrer von seinen Schüler*innen bezeichnet. Die Schüler*innen haben Angst vor ihm, was der Situation in „Echtzeitalter“ gleicht, denn hier haben die Lernenden ebenso großen Respekt vor dem Lehrer, dem Dolinar. In „Der Schüler Gerber“ versucht Gott Kupfer, durch seine strengen Unterrichtsmethoden „seinem Namen eine Ehre zu

²¹² Ebd., S. 15.

²¹³ Ebd., S. 15.

²¹⁴ Ebd., S. 19.

²¹⁵ Ebd., S. 19.

machen“.²¹⁶ Jene Praktiken gleichen den Methoden der „Schwarzen Pädagogik“, die im theoretischen Teil ausführlicher beschrieben wurden. Professor Kupfer selbst nennt eine „Machtvollkommenheit“, die er besitzt, wobei er sich ihrer Zerbrechlichkeit und Ironie bewusst ist - anders als der Schüler Gerber, der zu Beginn des Romans noch den Versuch tätigt, sich gegen die Allmächtigkeit des Lehrers Kupfer zu widersetzen. Es besteht also noch eine gewisse Freiheit in der Machtkonstellation zwischen Kurt Gerber und Professor Kupfer. Jene Freiheit wird jedoch im Lauf des Schulromans minimiert: „Und seine Herrlichkeit hing nur an einem Faden, hing nur von einer einzigen, winzigen Entscheidung ab: ob man sie glauben wollte oder nicht.“²¹⁷ Und Kurt Gerber glaubt am Ende auch daran, denn nach einigen Handlungen sich gegen Gott Kupfer zu stellen, unterwirft sich der Schüler schlussendlich.

Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mit der Macht des Erziehungssystems nach Luhmann gleichzusetzen, ist hierbei sehr treffend. Denn um Macht entstehen lassen zu können sind Instrumente der Entscheidung über Statuszuweisungen notwendig.²¹⁸ Für Kurt Gerber handelt es sich um die Entscheidung, ob er die Möglichkeit bekommt ein Doktorat in Jus oder Philosophie zu machen, wie er es sich wünscht.²¹⁹

Der Fokus des Werks liegt auf der Kritik des Schulsystems der 1930er Jahre: Die Lehrpersonen haben hierbei die Macht über den Lebensweg der Schüler*innen zu bestimmen. Das Bestehen der Matura spielt hierbei eine enorme Rolle. Der Schüler Gerber spinnt Gedankenetze über jene Ungerechtigkeit:

„Wer hat diesem »Lehrkörper« und jedem seiner »Mitglieder« das Recht verbrieft, Jahrzehnte hindurch Existenzen zu bestimmen, einmalig und unantastbar die Entscheidung zu fällen darüber, daß [sic!] dieser nun mit satten Pranken nach der Zukunft griff [...]?“²²⁰

Trotz der Entscheidungsmacht Kupfers über die berufliche Laufbahn der Schüler*innen und somit deren Zukunft, stellt es für ihn keinen Triumph dar, im Falle einer negativen Beurteilung:

„Kupfer hatte bis jetzt immer so gesiegt, wie er wollte. Das war ihm zur Selbstverständlichkeit geworden, deren Eintreffen er kühl zur Kenntnis nahm. Er kannte keinen Triumph, weder lautdröhnenden noch versteckt hämischen, wenn er das Opfer zwischen den Mühlsteinen seines Vorsatzes mit Bedacht zermalmt hat.“²²¹

Erwähnenswert ist in diesem Verweis, die Schüler*innen als Opfer zu bezeichnen. Somit ergibt sich die Position Kupfers als Täter. Weiters werden die Lernenden im Roman auch als

²¹⁶ Ebd., S. 19.

²¹⁷ Ebd., S. 20.

²¹⁸ Vgl. Luhmann 2012, S. 103.

²¹⁹ Vgl. Torberg 1995, S. 53.

²²⁰ Ebd., S. 171.

²²¹ Ebd., S. 22.

Marionetten bezeichnet: „[...] und da Nichtgenügend, ohne eine Bemerkung daran zu knüpfen, danke, setzen, ein anderer... Und der eine setzte sich und der andere kam, Marionetten in der Hand eines Drahtziehers, dem alles schon längst geläufig war.“²²²

Szenen der Gewalt gibt es in diesem Werk einige, jedoch handelt es sich hierbei nicht um physische, sondern um psychische Gewalt. Schon am ersten Tag, an dem die Schüler*innen Professor Kupfer als neuen Klassenvorstand kennenlernen, sagt Kupfer zu Gerber: „Sie werden vielleicht zu jenen gehören, die nachher weinen.“²²³ Da aber keine physische Gewalt angewandt wird, lässt sich die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nicht der Souveränitätsmacht zuordnen. Denn diese beruht auf der körperlichen Bestrafung und dem Anwenden von Gewalt.²²⁴ Ein Beispiel von physischer Gewalt zwischen Lehrperson und Schüler*in lässt sich in dem Roman finden, jedoch bezieht sich dieses nicht auf Gott Kupfer, sondern auf Professor Borchert. In jener Szene wird die körperliche Verletzung als letzte Möglichkeit wahrgenommen, um der Situation zu entkommen. Die Lehrperson agiert hierbei nervös und hysterisch, als ein Streit zwischen Professor Borchert und dem Schüler Schleich entsteht. Dieser artet aus und endet mit einem Schlag im Gesicht, der verhindern soll, dass der Schüler zum Direktor geht.²²⁵

Trotz der Tatsache, dass Professor Kupfer keine körperliche Gewalt anwendet, kommt die verletzende Aktionsmacht im Roman vor. Das Ziel Kupfers ist es, die Schüler*innen innerlich zu brechen, was er durch seine Unterrichtsmethoden und verbalen Drohungen erreicht. Besonders an der persönlichen Entwicklung des Schülers Gerbers wird deutlich, wie sich der Leistungsdruck negativ auf das Wohlbefinden des Schülers auswirkt. Man könne davon sprechen, dass er in den Wahnsinn getrieben wird, was besonders bei der Matura zum Ausdruck kommt. Hierbei kämpft Kurt immer mehr mit psychischen Problemen und dem Druck, der angesichts der Matura auf ihm lastet.

In einem Monolog lässt sich erkennen, dass seine Gedanken ein Wirrwarr sind. Er kann nicht mehr klar denken, gibt Antworten, die keinen Sinn ergeben, bis ihm schließlich schwarz vor Augen wird: „Von nun an kam er mit seinen Gedanken nicht mehr zurecht. Sie wurden fast körperlich, und stärker als er, entschwanden ihm in Nebelhaftes, manchmal sah er sie entfernt wieder auftauchen und gespensterhaft übergleiten.“²²⁶ Schließlich sieht Gerber keinen Ausweg und nimmt sich das Leben. Dies könne man auch als Widersetzen gegenüber der Macht des

²²² Ebd., S. 215.

²²³ Ebd., S. 16.

²²⁴ Vgl. Foucault 1989, S. 169 f.

²²⁵ Vgl. Torberg 1995, S. 182.

²²⁶ Ebd., S. 282.

tyrannischen Lehrers interpretieren. Gott Kupfer möchte den Schüler Gerber bei der Matura durchfallen lassen, was diesem nicht gelingt. Denn Kurt Gerber nimmt sich selbst das Leben und lehnt sich gegen die Erziehungsmethode des Lehrers auf: „Ich danke, es genügt. Wir sind fertig, Kandidat Leben.“²²⁷ Der Freitod Gerbers kann ebenso als ein Akt der Gewalt betrachtet werden.

Als Methoden zur Machtdemonstration können auch die Handlungen zur Verringerung der sozialen Partizipation genannt werden. Diese berufen sich ebenso auf die verletzende Aktionsmacht nach Popitz. Als Beispiel wird hierbei das Nachsitzen genannt, das der Schüler Gerber vollziehen muss. Dabei wird dem Schüler ebenfalls nicht die Möglichkeit gegeben in Interaktion mit dem Professor zu treten, was an folgender Situation deutlich wird: Kupfer meinte, Gerber solle nicht stören. Daraufhin möchte sich Gerber verteidigen und meinen, dass er nichts getan hat. Er wird jedoch von Gott Kupfer unterbrochen mit den Worten „Werden Sie sofort ruhig sein? Sie haben nicht zu reden, wenn Sie nicht gefragt sind! Verstanden?“²²⁸ Als sich Kurt nochmal zu Wort meldet, bekommt dieser einen Klassenbucheintrag, was äußerst ungerechtfertigt ist. Am Ende der Stunde kommuniziert der Lehrer auch nicht mit Kurt Gerber und meint: „Ich bin für Sie nicht zu sprechen.“²²⁹

Darüber hinaus lässt sich anmerken, dass in den letzten Gedanken Gerbers am Ende des Romans die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler deutlich wird. Die Lehrperson steht über dem Schüler, welcher sich dieser unterordnen muss: „Warum? Weil der Professor größer ist als der Schüler. P > Sch.“²³⁰

In diesem System der Erziehung entscheidet Professor Kupfer sorgfältig darüber, wer seine Opfer sind. Er bevorzugt es begabte Schüler*innen zu wählen oder jene, die aus einem wohlhabenden Elternhaus stammen. Gott Kupfer hat bereits ein Auge auf Kurt Gerber geworfen. Denn Kurt ist ein Schüler, der es bevorzugt, sich Lehrpersonen zu widersetzen. Dementsprechend wäre es einfacher gewesen einen Schüler ins Visier zu nehmen, der grundsätzlich gehorsam ist. Dies stellt für Gott Kupfer jedoch keine Herausforderung dar. Er fühlt sich von Gerber provoziert, den rebellischen Charakterzug des Schülers nimmt er als Bedrohung seiner Autorität wahr. Somit wählt er Kurt Gerber als sein Opfer aus und nimmt sich sogar Vorsätze in Bezug auf seinen Schüler: „Kupfer freute sich auf ihn wie ein Kind auf ein neues Spielzeug: er wollte ihn ruinieren.“²³¹

²²⁷ Ebd., S. 291.

²²⁸ Ebd., S. 215.

²²⁹ Ebd., S. 218.

²³⁰ Ebd., S. 290.

²³¹ Ebd., S. 25.

Die Tatsache Kurt Gerber als Opfer, als Marionette Kupfers zu wählen, gleicht dem Handlungsmuster älterer Schulliteratur. Diese besagt, dass Schüler*innen mit individuellen Begabungen und mit Freigeist gemieden werden sollen. Das Schulsystem zu jener Zeit zieht es vor Kreativität und Individualität zu unterdrücken, wie es ebenfalls in den älteren Schulromanen der Fall ist.²³²

Die Macht Kupfers und seine willkürliche Art Entscheidungen zu treffen kann an der Art und Weise, wie Kupfer prüft, festgemacht werden. Im theoretischen Teil wurde der Begriff Unsicherheit hervorgehoben, der im Werk seine Verwendung findet. Denn die mündlichen Prüfungen von Professor Kupfer lassen die Schüler*innen unsicher werden. Er macht von seiner Selektionsmacht bezüglich Handlungsalternativen Gebrauch, um bei Schüler*innen Unsicherheit hervorzurufen. Dadurch wird sein eigenes Machtgefühl immer stärker. Die Schüler*innen wissen, dass jeder* Schüler*in negativ geprüft werden kann: „Keiner kann so viel, dass er gegen Durchfall gefeit wäre.“²³³ Jene Aussage wird ebenso anhand der Prüfungssituation mit dem Schüler Zache deutlich gemacht. Dieser verbessert sich, wird dann aber auch so lange geprüft, bis er ein „Nicht genügend“ erhält.

4.1.2 Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott

In der Folge wird der Roman „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth untersucht. Die Lehrperson in dem Werk ist sich ihrer Macht bewusst, kann sich jedoch nicht so wie Professor Kupfer in „Der Schüler Gerber“ als autoritärer Herrscher präsentieren. Gleich am Anfang widersetzt sich ein Schüler dem Lehrer, indem er seinen Vater zum Direktor schickt. Denn der Schüler wurde ermahnt das N-Wort verwendet zu haben, dabei habe der Lehrer gemeint, „Auch die Neger sind doch Menschen.“²³⁴ Dies nimmt der Vater zum Anlass sich über den Lehrer zu beschweren. Der Lehrer selbst steht unter Druck den faschistischen Ideologien zu folgen, wobei seine eigenen Werte und Einstellungen mit diesen nicht im Einklang sind. Dieser befindet sich in einem Dilemma zwischen den eigenen moralischen Vorstellungen und der totalitären Ideologie des Staates. Die faschistischen Ansichten, die der Lehrer nicht teilt, werden durch das Massenmedium Radio verbreitet. Anhand des folgenden Zitats wird die Denkweise des Lehrers ersichtlich:

Was schreibt denn da der N? » Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul.« Zu dumm! Also das streich ich durch! Und ich will schon mit roter Tinte an den Rand schreiben: »Sinnlose Verallgemeinerung!« - da

²³² Vgl. York-Gothart Mix: Die Schulgeschichten und die Schulgeschichte. Literarizität im bildungs- und erziehungskritischen Diskurs der frühen Moderne. In: Der Deutschunterricht (2014/66), S. 23.

²³³ Torberg 1995, S. 49.

²³⁴ Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott. Berlin: Holzinger⁵ 2020, S. 9.

stocke ich. Aufgepasst, habe ich denn diesen Satz über die Neger nicht schon mal gehört? Wo denn nur? Richtig: Er tönte aus dem Lautsprecher im Restaurant [...].²³⁵

Er versucht den Schüler*innen seine Werte zu vermitteln, wobei er aber scheitert. Denn die Jugendlichen teilen das damals vorherrschende faschistische Gedankengut, wobei es so weit kommt, dass sie einen Brief gegen die Lehrperson verfassen. In diesem Text steht, dass die Schüler*innen wünschen nicht mehr von dem Professor unterrichtet zu werden, da er positiv über „Neger“ gesprochen hat.²³⁶

Die Schüler*innen verlieren das Vertrauen in die Lehrperson und lehnen sich gegen diese auf, indem sie an ihren faschistischen Ideologien festhalten: „Sie möchten mich ruinieren, meine Existenz und alle, nur weil sie es nicht vertragen können, dass ein Neger auch ein Mensch ist.“²³⁷ Trotz des Widerstands gegen die Lehrkraft kann man in dem Machtverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen anfangs nicht von einer vollkommenen Freiheit sprechen. Freiheit markiert den Endpunkt eines Machtverhältnisses, so Luhmann.²³⁸ Zu Beginn ist der Lehrer noch Autoritätsperson, anders als bei „Der Schüler Gerber“ oder „Echtzeitalter“ kommt es im Laufe des Romans zu einer Machtverschiebung seitens der Jugendlichen. Am Ende des Romans steht wieder die symbolische Macht des Lehrers, die in seiner moralischen Standhaftigkeit und seinem Versuch, die Wahrheit zu verteidigen, liegt. Trotz seiner scheinbaren Ohnmacht gegenüber der physischen und ideologischen Gewalt der Jugend und des Staates, bewahrt er eine innere Integrität.²³⁹

Der Lehrer nennt seine Schüler*innen nicht Opfer, wie es bei „Der Schüler Gerber“ der Fall ist, dennoch zeigen sich Parallelen. Denn die Individualität wird in „Jugend ohne Gott“ ebenso nicht zugelassen. Anders als bei „Der Schüler Gerber“ handelt es sich hier nicht um individuelle Fähigkeiten oder Talente, die untergraben werden. Die Schüler*innen werden eher als homogene Masse betrachtet. Denn der Lehrer nennt die Schüler*innen nicht bei ihrem Namen, sondern nur bei ihrem Anfangsbuchstaben. Dies entspricht wiederum den älteren Schulromanen, in denen ein Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen besteht, das von Distanz geprägt ist.²⁴⁰

Wie bereits erwähnt, ist die verletzende Aktionsmacht durch das Anwenden von physischer oder psychischer Gewaltaktionen gekennzeichnet.²⁴¹ Die Aktionsmacht manifestiert sich in „Jugend ohne Gott“ auf mehreren Ebenen. Während eine faschistische Ideologie verbreitet

²³⁵ Von Horváth 2020, S. 6.

²³⁶ Vgl. Von Horváth 2020, S. 12.

²³⁷ Ebd., S. 11.

²³⁸ Vgl. Luhmann 2012, S. 16.

²³⁹ Vgl. Von Horváth 2020, S. 100.

²⁴⁰ Vgl. Mix 2014, S. 23.

²⁴¹ Vgl. Popitz 1992, S. 23.

wird, werden die Jugendlichen auf den Krieg vorbereitet. Der Unterricht zielt darauf ab ein positives Bild des Kriegs zu vermitteln, damit möglichst viele junge Männer einberufen werden können. Somit ist die Schule eine Vorbereitung auf den Krieg. Da die Jugendlichen darauf trainiert werden Gewalt auszuüben und zu akzeptieren, kann man hier auch von einer verletzenden Aktionsmacht sprechen. In einem Gespräch zwischen dem Direktor und dem Lehrer, das aufgrund der Beschwerde des Vaters geführt wird, meint dieser: „Wir müssen von der Jugend alles fernhalten, was nur in irgendeiner Weise ihre zukünftigen militärischen Fähigkeiten beeinträchtigen könnte – das heißt: wir müssen sie moralisch zum Krieg erziehen.“²⁴²

Die verletzende Aktionsmacht und auch die Souveränitätsmacht zeigen sich ebenso anhand der Konflikte zwischen den Jugendlichen. Anhand folgenden Beispiels wird dies deutlich: Der Schüler Z besitzt ein Kästchen, in dem sich ein Tagebuch befindet. In dieses schreibt er die Begegnung mit Eva, eine Anführerin einer Räuberbande. Mit dem Mädchen beginnt Z ein Verhältnis, das er verheimlichen möchte. Als er sein Kästchen eines Morgens aufgebrochen vorfindet, ist er außer sich. Der Z hat Angst, dass sein Tagebuch gelesen wurde, da er seine Beziehung zu Eva geheim halten möchte. Er beschuldigt den N, da dieser angekündigt hat das Kästchen zu zertrümmern. Daraufhin beginnen die beiden zu raufen: „» Der N hat das Kästchen erbrochen!«, ruft mir der Feldwebel zu. »Nein!«, schreit der N. »Ich hab's nicht getan, ich nicht!«.²⁴³ Der N meint also, dass er das Kästchen nicht aufgebrochen hat. Die beiden schlagen sich so weit, dass der N aus dem Mund blutet. Es lässt sich eine enorme Gewaltbereitschaft feststellen, zumal auch der Lehrer bemerkt: „Ich fühle, der Z könnte den N umbringen. Auch der N scheint es zu spüren. Er wendet sich kleinlaut an mich. » Herr Lehrer, ich möchte in einem anderen Zelt schlafen.«“²⁴⁴

In dieser Situation spielt auch die Frage nach der Schuld eine große Rolle, denn der Lehrer war es, der das Kästchen aufgebrochen hat. Jedoch schafft er es nicht zuzugeben, dass er es aufgebrochen und das Tagebuch gelesen hat. Dabei hadert die Lehrperson sehr: „Warum sag ich's nur nicht, dass ich es bin, der das Tagebuch las? Nein, nicht jetzt! Nicht vor allen! Aber ich werde es sagen. Sicher! Nur nicht vor allen, ich schäme mich! Allein werd ich's ihm sagen. Von Mann zu Mann!“²⁴⁵

Aber nicht nur in diesem Fall zeigt sich der Einsatz von Gewalt, sondern auch anhand des Mords an N. Die Waldarbeiter haben bemerkt, dass ein Junge erschlagen wurde. Ein paar

²⁴² Von Horváth 2020, S. 11.

²⁴³ Ebd., S. 48.

²⁴⁴ Ebd., S. 48.

²⁴⁵ Ebd., S. 49.

Jugendliche haben heftig gerausht, bis jemand einen Stein genommen hat und den N damit auf den Kopf getroffen hat. Weil der Z seine Geliebte Eva schützen möchte, gesteht er die Tat, obwohl er unschuldig ist. Seine Unschuld stellt sich am Ende des Romans jedoch heraus, was jedoch hier nicht beschrieben wird.²⁴⁶ Diese Tat zeigt, wie tief die Jugend bereits die Ideologien der Gewalt verinnerlicht hat, und wie junge Menschen bereit sind, die verletzendende Aktionsmacht nicht nur zu akzeptieren, sondern auch selbst auszuüben.

Nachdem die verletzendende Aktionsmacht und die Gewalttaten in Bezug auf die Beziehung zwischen den Schüler*innen beleuchtet wurden, wird nun das Augenmerk auf die Lehrperson gelegt.

Die Lehrperson erfährt keine physische Gewalt, sondern psychische. Sie ist mit einigen Problemen konfrontiert, da ihre moralische Überzeugung und ihre Autorität auf die Probe gestellt werden und sie in eine tiefe Krise stürzen. Beispielsweise wird die Lehrkraft von einigen Schüler*innen überwacht. Hierbei kann auch erwähnt werden, dass die Schüler*innen dem Lehrer misstrauen und seine geteilten Ansichten nicht annehmen. Damit ist die Situation bezüglich des N-Wortes gemeint. Weiters bespitzelt der T den Lehrer. In der Nacht, in der die Lehrperson Eva und den Z beobachtet, steht auf einmal der T hinter dem Lehrer: „Und wie ich so überlege, fühle ich, dass mich wer anstarrt. Es ist der T. Zwei helle runde Augen schauen mich an. Ohne Schimmer, ohne Glanz.“²⁴⁷

Der T beobachtet den Lehrer immer wieder und teilt dann auch seine Überlegungen mit diesem:

»Wissen Sie denn nicht, Herr Lehrer, was Sie in der Schule für einen Spitznamen haben? Haben Sie ihn nie gehört? Sie heißen der Fisch.« [...] »Ja, Herr Lehrer, weil Sie nämlich immer so ein unbewegliches Gesicht haben. Man weiß nie, was Sie denken und ob Sie sich überhaupt um einen kümmern. Wir sagen immer, der Herr Lehrer beobachtet nur, da könnt zum Beispiel jemand auf der Straße überfahren worden sein, er würde nur beobachten, wie der Überfahrene daliegt, nur damit er's genau weiß, und er tat nichts dabei empfinden, auch wenn er draufging.«²⁴⁸

Aber die Lehrperson hadert nicht nur mit dem Misstrauen der Jugendlichen, sondern auch mit den staatlichen Institutionen. Diese verlangen von ihm die ideologischen Vorgaben des Regimes zu erfüllen, wodurch er sich unter Druck gesetzt fühlt. Besonders nach dem Mord an N. wird der Lehrer im Zuge eines Prozesses verhört und unter Druck gesetzt, Informationen preiszugeben und sich ideologisch zu bekennen. Diese Verhöre sind nicht nur physisch, sondern vor allem psychisch belastend, da sie seine moralische Integrität in Frage stellen. Darüber hinaus erlebt der Lehrer eine tiefe innere Zerrissenheit und auch Unsicherheit, da er einerseits seine

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 56.

²⁴⁷ Ebd., S. 49.

²⁴⁸ Ebd., S. 78.

moralischen und pädagogischen Prinzipien bewahren will, andererseits aber den Erwartungen und dem Druck des Regimes ausgesetzt ist.

Die psychische Gewalt zwischen dem Schüler T und dem Lehrer beruht ebenso auf Wechselwirkung, zumal der T am Ende des Romans auf einen Zettel schreibt: „Der Lehrer trieb mich in den Tod.“²⁴⁹ Denn der Lehrer wusste, dass T der Mörder von Z war.

Jürgen Schröder stellt bezüglich der Beziehung zwischen dem T und dem Lehrer folgendes fest: „[...] 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.“²⁵⁰ Jene theoretische Ansicht zeigt sich im Roman an der Stelle, an der 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.“²⁵¹ Danach erklärt der N seine Überlegungen 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 [...].“²⁵² Dabei stellt der N die „personifizierte Selbstanklage des Lehrers“ dar,²⁵³ denn „Gott hat den N als Medium verwendet, um beim Lehrer nochmals die Stimme des Gewissens“²⁵⁴ sprechen zu lassen.

4.1.3 Juli Zeh: Spieltrieb

Die Machtkonstellation im Roman „Spieltrieb“ weist Parallelen zu „Jugend ohne Gott“ auf, stellt aber einen Kontrast zu „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ dar. Denn die Macht verschiebt sich auf die Seite der Schüler*innen und auch die Erscheinung des Phänomens Macht ist eine andere. In der Analyse der vorherigen Werke wurde beschrieben, dass das Machtverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*innen entweder von Freiheit oder von Zwang geprägt ist. Hierbei steht ein Machtspiel im Vordergrund, ausgehend von dem Schüler Alev gemeinsam mit Ada. Ob Zwang oder Freiheit mitwirken, lässt sich aufgrund des komplexen Verfahrens schwer sagen.

²⁴⁹ Ebd., S. 104.

²⁵⁰ Jürgen Schröder: Das Spätwerk Ödön von Horváths. In: Traugott Krichke (Hg.): Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981, S. 104.

²⁵¹ Von Horvath 1937, S. 101.

²⁵² Ebd., S. 101.

²⁵³ Peter Bauman: Ödön von Horváth. „Jugend ohne Gott“ – Autor ohne Gott. Analyse der Religionsthematik anhand ausgewählter Werke. Bern: Peter Lang 2003, S. 275.

²⁵⁴ Bauman 2003, S. 275.

Die Spielfigur des Romans wird durch den Deutsch- und Sportlehrer Smutek dargestellt. Das Konzept des „Spieltriebs“ ist folgendes: „»Du vögelst Smutek«, sagte er, » ich mach Photos, und dann haben wir ihn in der Hand.«“²⁵⁵ Alev speichert die Bilder in einem Ordner der Schulhomepage, der passwortgeschützt ist, wobei er Smutek durch die Option der Veröffentlichung zu einem wöchentlichen Ritual zwingt. Dabei filmt Alev seine Komplizin Ada und den Lehrer jeden Freitag beim Geschlechtsverkehr. Die Schüler*innen zielen dabei auf: „Macht. Neue Entfaltungsmöglichkeiten für alle Beteiligten. Teuflisches Vergnügen. Vielleicht Geld. Vor allem aber: Befriedigung des Spieltriebs.“²⁵⁶ Macht kann hier als wichtiges Motiv als auch als Antrieb der Handlung des Romans betrachtet werden. Grundsätzlich besitzt die Lehrperson die Macht aufgrund ihrer beruflichen Position, wird jedoch von Ada und Alev erpresst. Sie wendet sich gegen die beiden Schüler*innen, befindet sich dann aber vor Gericht wieder in Abhängigkeit vor Adas Aussage. Ada ist wiederum abhängig von der Zuneigung Alevs. Die instrumentelle Macht steht eindeutig im Fokus, die durch die Verwendung unterschiedlicher Methoden Abhängigkeiten erzeugt. Alev schafft es Gebrauch von der „schulischen Macht“ zu machen, was eine neue Sichtweise zeigt, die in den anderen Werken fehlt. Die Macht geht hierbei vorrangig von dem/der Schüler*in aus und es werden nicht, wie in den anderen Romanen, die Gedanken und Gefühle der Schüler*innen als auch Lehrpersonen beschrieben.

Alev stellt ein Alphetier dar, zwei Mitschüler zeigen sich als Mitläufer, die ihm folgen: „sobald sie bemerkten, dass er im Begriff stand, sich zum König ihrer Könige aufzuschwingen.“²⁵⁷ In Bezug auf seine Mitschüler*innen hat er noch „leichteres Spiel“, da er ihnen seine Zuneigung zeigt. Zwang und Freiheit sind Teil des Machtspiels zwischen Lehrperson und Schüler*innen, denn auf der einen Seite sind die beiden Schüler*innen fähig Smutek zu erpressen und ihn somit zu dem Spiel zu bewegen, auf der anderen Seite meint Alev, dass „[...] nur durch eine drohende Sanktion echte Entscheidungsmöglichkeiten eröffnet werden [können]“²⁵⁸. Sie würden in der Lage sein Smutek zu einer „persönlichen Freiheit [zu] verhelfen“.²⁵⁹

Alev und Ada haben die Macht Smutek ein Verhältnis aufzuzwingen, welches durch Erpressung entstanden ist. Smutek hat also nicht die Möglichkeit zu vermitteln und ist den Jugendlichen ausgeliefert. Ebenso muss er sich strafbar machen, damit seine Beziehung zu Ada nicht öffentlich gemacht wird. Besonders bedeutsam ist hier ebenso der freie Wille, den der Lehrer dennoch haben soll. Als die drei Protagonisten zum ersten Mal aufeinandertreffen, teilt Alev

²⁵⁵ Juli Zeh: Spieltrieb. München: btb 2006, S. 282.

²⁵⁶ Zeh 2006, S. 284.

²⁵⁷ Ebd., S. 169.

²⁵⁸ Ebd., S. 343.

²⁵⁹ Ebd., S. 343.

seine Überlegungen: „Wie Sie bestimmt wissen, sind die meisten Dinge im Leben eine Frage des Willens. Des Willens zur Macht.“²⁶⁰

Zu Beginn des „Spiels“ zeigt sich der Lehrer noch gehorsam. Aufgrund der Gefühle, die er für Ada hegt, versucht der Lehrer schlussendlich durch Gewalt aus seiner misslichen Lage herauszukommen. In dieser Situation lässt sich die verletzende Aktionsmacht nach Popitz erkennen, denn der Lehrer schlägt den Schüler Alev zusammen, woraufhin er aufgrund schwerer Körperverletzung sowie Verführung eines minderjährigen Mädchens angeklagt wird.

Als Auslöser beziehungsweise Ursache für Gewalt kann hier die Liebe betrachtet werden. Die Lehrperson und die Schülerin befinden sich in einem ungleichen Machtverhältnis, einer ungleichen Beziehung. Die Macht der Erziehung des Lehrers zeigt sich in den Statuszuweisungen der Schüler*innen.

Mittels eines Gewaltakts setzt sich die Erpressung Smuteks fort. Das von Gewalt geprägte Verführen des Lehrers setzt die Richterin in ihrer Schlussrede mit der „dominante[n] Rolle der Schutzbefohlenen“²⁶¹ gleich: „ebenso heftig, wie er nach ihr gegriffen hatte, wollte er sie von sich stoßen, aber sie hielt ihn fest und ihre erstaunliche Kraft war das erste Detail der ganzen Szene, das ihn nicht überraschte.“²⁶²

Hierbei wird Smutek nicht als tyrannischer Herrscher wie Gott Kupfer abgebildet. Als einzige Lehrperson der analysierten Romane achtet diese auf eine respektvolle humane Umgangsweise mit den Jugendlichen, wobei die Lehrkraft als selbstreflektiert beschrieben werden kann.

Er hatte den pädagogischen Auftrag, sofern er als Entwicklungshilfe verstanden wurde, immer als grotesken, ja lächerlichen Windmühlenkampf empfunden. Er glaubte nicht daran, einem anderen Menschen beibringen zu können, wie er sein Leben zu führen hatte. Smutek konnte nur da sein. Manchmal zuhören. Alle Kraft in das Aussenden einer stummen Botschaft legen, die davon handelte, dass das Glück des Menschen vor allem in der Abwesenheit von Elend bestand und es darüber hinaus nur wenig gab, dem man nachjagen konnte.²⁶³

Der Lehrer wird in dem Roman „Spieltrieb“ als Opfer dargestellt, im Gegensatz zu „Der Schüler Gerber“, indem der Schüler die Opferrolle einnimmt. Obwohl Smutek kräftig gebaut ist, ist sein Charakter von Gutmütigkeit gekennzeichnet, wodurch er ein gutes Bild für einen Machtunterworfenen abgibt. Er wird Teil eines Machtspiels und wird in ein Gefühl der Unsicherheit gebracht, da er stets in Gefahr ist und schließlich angeklagt wird. Die Selektionsmacht befindet sich hier auf der Seite der Schüler*innen, die Macht ausüben.

In Bezug auf die anderen Lehrpersonen lässt sich im Werk „Spieltrieb“ feststellen, dass das Verhältnis zwischen Lehrer*in und Schüler*in selten von Zwang oder Gewalt geprägt ist. Als

²⁶⁰ Ebd., S. 122.

²⁶¹ Ebd., S. 55.

²⁶² Ebd., S. 325.

²⁶³ Ebd., S. 42.

Beispiel wird Lehrer Höfi genannt, der „tyrannische Geschichtslehrer“²⁶⁴, welcher „Meinungsstärke schätzt.“²⁶⁵ Die Schülerin Ada nutzt seine Ansicht der Dinge aus, indem sie meint, der Lehrer würde seine Frau lieben und gleichzeitig hassen.²⁶⁶ Trotzdem beginnt Ada sich mit dem Lehrer Höfi und dem Lehrer Smutek anzufreunden. Aufgrund des Bilds der Lehrpersonen als Opfer entsteht ein neues Abbild in Bezug auf die literarische Thematisierung der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Anstatt einer ungleichen Konstellation und einem Kampf zeigt sich die Möglichkeit der Freundschaft. Jedoch wird diese dann von den beiden Schüler*innen Ada und Alev durch das Erpressen Smuteks ausgenutzt.

Ada weist eine hohe Gewaltbereitschaft auf, was sich anhand mancher Situationen äußert und in den Bereich der verletzenden Aktionsmacht eingeordnet werden kann. Besonders auffällig ist, dass sie ihre Zukunft und ihre Ziele als unbedeutend wahrnimmt: „Als man dem Menschen verbot, in die Zukunft zu blicken, hatte man nur sein Bestes im Sinn. Da ich durch die Gegenwart nach vorne sehen kann wie durch ein feines Moskitonetz, werde ich mein Leben lang nichts von Bedeutung tun.“²⁶⁷ Somit ist es nicht verwunderlich, dass sie Gewalt nutzt, um auf sich aufmerksam zu machen. Beispielsweise erteilt Ada einem Burschen aufgrund eines Streits auf dem Schulhof „eine leichte Nierenquetschung wegen eines Stiefeltritts.“²⁶⁸

Physische Gewalt wird nun nicht nur zwischen Lehrperson und Schüler*innen angewandt, sondern auch innerhalb einer Gruppe von Jugendlichen. Denn Ada wird während ihres ersten Schuljahrs an dem Ernst-Bloch-Gymnasium von drei Schülern überfallen. Sie schleppen das Mädchen aufs Jungenklo, drücken sie in ein Pissoir, reißen ihr Haare aus und begrapschen sie.²⁶⁹

Adas Rolle wandelt sich vom Opfer zur Täterin, als sie gemeinsam mit Alev das Konzept der Spieltheorie beginnen, wobei sie sich nicht an der verletzenden Aktionsmacht bedienen. Deren Macht geht von einem Kollektiv aus, die der Definition von Hannah Arendt entspricht²⁷⁰: „Ada hatte begriffen, dass jenes höchste Stockwerk der Macht, in das er sie gebracht hatte, um ihr mit großer Geste das umliegende Land zu zeigen, für ihn allein ebenso unzugänglich war wie für sie. Zu zweit hingegen spazierten sie ohne Mühen hinauf.“²⁷¹

²⁶⁴ Ebd., S. 13

²⁶⁵ Ebd., S. 14.

²⁶⁶ Ebd., S. 14-15.

²⁶⁷ Ebd., S. 22.

²⁶⁸ Ebd., S. 15.

²⁶⁹ Ebd., S. 58-63.

²⁷⁰ Vgl. Arendt 1970, S. 45.

²⁷¹ Zeh 2006, S. 165.

4.1.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter

Die Machtkonstellation zwischen Lehrperson und Schüler*in in dem Roman „Echtzeitalter“ kann mit jener in „Der Schüler Gerber“ gleichgesetzt werden. Die Machtbeziehung ist wie ein Zwangsverhältnis, in dem die Lehrperson höhergestellt ist als die Schüler*innen. Diese bilden die Machtunterworfenen ab in einer Schule namens Marianum, die von strengen Regeln und Vorschriften geprägt ist. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in ist von Angst geprägt: „Sie müssten wissen, wie falsch es ist, in einem Zustand permanenter Angst aufzuwachsen, unfreier als alle anderen um einen herum, unfähig, die Situation irgendetwas begreiflich zu machen [...]“.²⁷² Daran wird ersichtlich, dass Freiheit in jener Machtkonstellation keinen Platz hat. Im Unterricht jener Lehrkraft sind die Schüler*innen äußerst gehorsam: „[n]irgendwo sonst kann sie sich zahmer Schüler so sicher sein.“²⁷³ Die Schüler*innen müssen Regeln befolgen, die der Lehrer, der Dolinar, nach persönlichen Vorlieben bricht, wenn es ihm passt: „Den Dolinar-Schüler*innn ist klar, dass die Regeln, nach denen sie sprechen und schreiben müssen, willkürlich sind, aber sie wehren sich nicht, so wie sie sich auch sonst nicht wehren, weil sie keine Möglichkeit sehen, mit ihrem Widerstand erfolgreich zu sein.“ Selbst wenn der Lehrer Wörter falsch ausspricht, wie beispielsweise „Egypten, weil der Dolinar überzeugt ist, dass «Ägypten» falsch sei“, lehnen sich die Schüler*innen nicht gegen die Lehrperson auf.²⁷⁴ Damit unterscheidet sich der Roman von „Jugend ohne Gott“, in dem die Schüler*innen die Überzeugungen des Lehrers nicht annehmen.

Die Lehrperson gleicht einem Tyrannen, einem despotischen Herrscher, der Gefallen daran hat andere zu demütigen. Beispielsweise bezeichnet er Schüler*innen als dumm, ähnlich wie bei „Der Schüler Gerber“: „Korkoda, du solltest deine Sachen beisammen haben! Das gilt auch für euch Palffy, Steiner [etc.], Ihr könnt mir gleich beweisen, dass ihr gelesen habt, wenn ihr schon zu blöd seid, um es auch mitzubringen.“²⁷⁵ Die Schule selbst wird mit einem Gefängnis gleichgesetzt, wobei die Mauer vor dem Schulgebäude eine große Rolle spielt: „[...] was den anderen erst mit 14 oder 15 wirklich ins Auge stechen wird, nämlich, dass sie anders als andere Jugendliche hier eingesperrt sind und dass die Mauer dabei eine sehr pragmatische Rolle spielt.“²⁷⁶ Besonders ist an jenem Deutschlehrer, dass er keine Werke aus dem 20. Jahrhundert wählt, keine Übersetzungen und nichts, was nicht als Reclamheft erhältlich ist:

²⁷² Tonio Schachinger: Echtzeitalter. Hamburg: Rowohlt 2023, S. 21.

²⁷³ Schachinger 2023, S. 13.

²⁷⁴ Ebd., S. 41.

²⁷⁵ Ebd., S.66.

²⁷⁶ Ebd., S. 7.

Der Dolinar gehört zu der Minderheit von Deutschlehrern, die überhaupt noch Zeit für Literatur aufwenden und mit ihren Schülern mehr als die kurzen Textausschnitte im Deutschbuch und den *Faust* lesen, sondern innerhalb dieser Minderheit zur noch kleineren Gruppe derjenigen, die sich eher ein Bein abhacken würden, als in ihrer Klasse Hermann Hesse oder Daniel Glattauer durchzunehmen. Einige zeitgenössische Autoren mögen einen Wert haben, Handke, Jelinek, sind aber, laut Dolinar, gerade deshalb für Schüler zu kompliziert.²⁷⁷

Gleichgesetzt wird er in dem Roman mit einem Bösewicht, wobei Schachinger auf Harry Potter verweist: „der Dolinar, Tills Klassenvorstand, dessen Aussehen seine Schüler wie das von Lord Voldemort beschreiben würden, [...], der Dolinar, der immer Schwarz trägt und im Winter weite Lodenmäntel, die ihn wie eine Fledermaus wirken lassen.“²⁷⁸ Besonders die schwachen Schüler*innen fallen ihm zum Opfer, die dann Beleidigungen vom Dolinar erfahren müssen:

»Und du glaubst, dir was erlauben zu können?«, fragt der Dolinar, als die Glocke zur nächsten Stunde läutet. «Du? Bringst keinen gerade Satz auf Französisch raus, aber glaubst, du kannst mit irgendwelchen A-Klasslern die ganze Nacht aufbleiben? Das war's jetzt mit deinen Spompanadeln, Kokorda. Du kannst deine Freund am Obend treffen, aber sicher nicht in der Schulzeit und sicher ned am Skikurs!»²⁷⁹

Die Schüler*innen, die es beim Dolinar schwer haben, sind meist klug oder rebellisch oder sie verbringen Zeit mit Kindern, deren Umgang der Lehrer als schlecht erachtet. Hierbei kann eine Parallele zu „Der Schüler Gerber“ gezogen werden, da sich Professor Kupfer ebenso schlaue Schüler*innen aussucht, die er sozusagen quält.

Anfangs verhält sich der Dolinar zu Till noch neutral, er ist weder Opfer des tyrannischen Lehrers, noch ist er besonders beliebt oder hat gute Noten. Till wird als eine Person beschrieben, die es vermag „kein Talent zu besitzen“²⁸⁰. Dennoch zeigt sich im Laufe des Romans, dass Till gut Videospiele spielen kann. Dies führt so weit, dass der Junge weltweit einen hohen Platz beim Spielen des Videospiels „Age of Empires 2“ erlangt. Anfangs wird er noch von der Lehrperson verschont, mit zunehmender Verschlechterung seiner Leistung und durch sein Zuspätkommen wird er zur Zielscheibe der erniedrigenden Äußerungen des Dolinars.

Nicht nur verbal gedemütigt werden die Schüler*innen, sondern auch bestraft, beziehungsweise werden Verbote aufgezwungen. Die Schüler*innen dürfen keine Freifächer wählen, einzig und allein die Fächer des Dolinars zählen. Erst später im Roman erhalten die Schüler*innen die Erlaubnis sich für eine unverbindliche Übung zu entscheiden, worüber sich die Lernenden sehr freuen.²⁸¹ An einem Beispiel zeigt sich, dass der Dolinar zu Methoden neigt, die nicht respektvoll sind. Denn bei einer Überprüfung „zerreißt [er] Tills Konjugationstabelle, weil Till das zweite u von *conjuguer* vergessen hat, und sagt: «Na, dann weißt du ja

²⁷⁷ Ebd., S. 17.

²⁷⁸ Ebd., S. 13.

²⁷⁹ Ebd., S. 31-32.

²⁸⁰ Ebd., S. 22.

²⁸¹ Ebd., S. 54.

schon, was du morgen machen wirst»²⁸² Till ist einer der schwächeren in Französisch und muss samstags nachsitzen, was als Strafe betitelt werden kann. Der Unterrichtsstil des Dolinars gleicht den Mitteln der „schwarzen Pädagogik“, die im theoretischen Teil erläutert wurden. Diese sind gekennzeichnet durch Strafen, Drohungen und auch Gewalt gegenüber Kindern im Zuge der Erziehung.²⁸³

Der Protagonist namens Till selbst wird zwar nicht in den Wahnsinn getrieben, wie es bei „Der Schüler Gerber“ der Fall ist, jedoch leidet er sehr unter den Methoden des Lehrers: „[...] und er läuft in die Klasse mit dem Gefühl in einer ewigen Abwärtsspirale gefangen zu sein.“²⁸⁴ Ersichtlich wird dies anhand einer Situation, in der Till das Reclam „Brigitta“ von seinem Klassenkollegen weggenommen wird. Er ist vollkommen verzweifelt: „Aber Till weint nicht. Er schluckt die Verzweiflung und die Wut herunter und holt seine Lateinsachen heraus. Er starrt sein Lateinheft an.“²⁸⁵ Daraufhin versucht er in der Pause die Klassenlektüre in einem Buchladen zu kaufen. Dabei ist die Zeit knapp und die Situation stresst Till und seinen Klassenkameraden, der ihn begleitet, sehr. Sie schaffen es beide gerade noch rechtzeitig ins Schulgebäude, jedoch stürzt sein Freund Palffy, als er über das Gitter klettert. Die anderen Mitschüler*innen verpetzen die beiden und Till bekommt Angst, obwohl er es rechtzeitig in die Klasse geschafft hat. Hierbei kann auch auf die verletzende Aktionsmacht verwiesen werden.

Der Dolinar verfügt in dem Roman ebenso über die Selektionsmacht, da er über die Macht verfügt Schüler*innen eine Klasse wiederholen zu lassen: „Till soll die Frühwarnung so bald wie möglich unterschrieben mitnehmen, sagt er und lässt ihn außerdem wissen, dass er auch in Deutsch noch eine Frühwarnung bekommen wird, sollte die nächste Schularbeit negativ sein.“²⁸⁶

Obgleich der Dolinar Schüler*innen einschüchtern will, gelingt es ihm nicht die Persönlichkeit von schwachen Lernenden zu brechen, wie es bei „Der Schüler Gerber“ der Fall ist. Trotz der Furcht, die die Schüler*innen bezüglich des Dolinars haben, schaffen es die Schüler*innen ihre Leistung zu bringen. Till gelingt es ebenso einen Zweier auf eine Schularbeit zu schreiben, er lässt sich nicht aus der Ruhe bringen: „»Der Dolinar sagt:» Wieso nicht immer so?« Und nicht: «Das hast du gut gemacht.»“²⁸⁷

²⁸² Ebd., S. 114-115.

²⁸³ Kuhmann 2013, S. 81.

²⁸⁴ Schachinger 2023, S. 116.

²⁸⁵ Ebd., S. 117.

²⁸⁶ Ebd., S. 203.

²⁸⁷ Ebd., S. 215.

Die Hauptperson in dem Roman ist männlich, wie in fast allen analysierten Werken. Damit ähnelt der Roman den älteren Schulromanen, in denen die Hauptpersonen immer nur männlich waren.²⁸⁸

Die Schüler*innen, die es nicht leicht mit der Lehrperson haben, stammen meist aus einem wohlhabenden Elternhaus und zeichnen sich ebenso durch ihre Individualität aus. Denn Till zieht sich in die Welt des Zivilisationsspiels zurück und wird immer besessener von dem Spiel „Age of Empires 2“. Mit zunehmender Erfahrung und Spielpraxis wird er einer der besten „Online-Spieler“. Durch seine besondere Fähigkeit, dem Gaming, ist er als Protagonist und „Opfer“ des Dolinars einzigartig. Das Spielen kann hierbei als eine Flucht vor dem Schulalltag betrachtet werden, vor den Methoden des despotischen Lehrers und davor, nicht viele Freunde zu haben.

Dem Dolinar missfällt es, dass Till öfters spielt und ebenso einige Tage vom Unterricht für eine Reise nach China freigestellt werden muss, um dort seine Karriere als Gamer voranzutreiben. Daraufhin ruft der Lehrer die Mitschüler*innen auf, Till auszuschließen. Damit ist eine Handlung gemeint, die die soziale Teilhabe verringern soll, wobei hier auf Popitz verwiesen werden kann: „«Till Kokorda ist nicht länger Schüler dieser Klasse », sagt der Dolinar, nachdem Till und er vom Besprechungszimmer zurückgekommen sind [...]. «Mit ihm wird nicht geredet, ihm wird nicht geholfen. Nach ihm wird sich nicht umgedreht.»“²⁸⁹

4.2 Drohungen und Versprechungen

Drohungen und Versprechen sind Teil des Unterrichts, dem die Schüler*innen folgen müssen. Drohungen gehören ebenso den Theorien der „schwarzen Pädagogik“ an, sind jedoch nicht zentraler Bestandteil der Analyse. Es stellt sich die Frage, wie sich Drohungen und Versprechen durch Lehrpersonen äußern. Diese haben die Macht den Lernenden einen positiven Abschluss zu verwehren oder zu ermöglichen. Die Lehrpersonen, wie Gott Kupfer und der Dolinar, würden sich ein absolutes Zwangsverhältnis zu den Schüler*innen wünschen, während der Lehrer in „Jugend ohne Gott“ und Smutek nicht so viel Einfluss auf die Lernenden haben.

In diesem Kapitel soll der Gesichtspunkt der instrumentellen Macht und die dadurch aufkommende Disziplin durch Drohungen und Versprechen analysiert werden. Durch Zwang und Freiheit kann es zur Entstehung von Disziplin kommen. Die instrumentelle Macht bildet hier die Grundlage, die in den Romanen „Der Schüler Gerber“, „Jugend ohne Gott“, „Echtzeitalter“, und „Spieltrieb“ untersucht wird.

²⁸⁸ Gansel 2000, S. 367.

²⁸⁹ Schachinger 2023, S. 347.

4.2.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber

Bereits zu Beginn des Romans droht Professor Kupfer dem Vater des Schülers Gerber, als er ihn während der Ferien zufällig trifft. Dies kann bereits als Machtdemonstration betrachtet werden: „Ah... Gerber? Der Vater des Oktavaners? Nun, Ihr Sohn würde bei mir nichts zu lachen haben. Solche Früchtchen kriege ich noch klein!“²⁹⁰ Dies ist nur der Beginn, denn darauf folgt eine Serie von Drohungen, die während des Unterrichts oder außerhalb des Schulgebäudes stattfinden. Ein weiteres Beispiel wird angeführt, als der Schüler Gerber eine Zigarette raucht und die Schule schwänzt. Gott Kupfer läuft ihm über den Weg und die Situation missfällt ihm, was sich durch folgende Äußerungen zeigt: „Mögen Sie gefälligst zu rauchen aufhören, wenn ich mit Ihnen rede?“²⁹¹, „Sie können sich auf etwas gefasst machen, Gerber. Und jetzt schauen sie, daß [sic!] sie in die Schule kommen.“²⁹²

Professor Kupfer wird eine enorme instrumentelle Macht zugeschrieben, die dieser auch vehement nutzt. Besonders deutlich wird dies an der Beziehung zwischen Schüler Gerber und ihm. Gerber war ein schlimmer Schüler und Professor Kupfer macht aus diesem einen zahmen. Weiters hat er die Macht darüber zu entscheiden, ob Schüler*innen die Reifeprüfung bestehen oder nicht.

Ein positiver Abschluss im Gegenzug zu einer guten Leistung kann als Versprechen betrachtet werden. Dieses Versprechen zu erbringen ist jedoch subjektiv und liegt in der Hand der Lehrperson. Denn mündliche Prüfungen können oft von der Lehrperson gelenkt werden. Denn ob ein*e Schüler*in das Examen besteht, hängt nicht immer von der Leistung des/der Schüler*in ab. Beispielsweise sagt Gott Kupfer das Ergebnis bei der Mathematik-Matura immer zu früh, obwohl Gerber es weiß. Somit lässt er ihm keinen Spielraum und keine Zeit zum Überlegen: „warum schreiben denn Sie das auf, ich könnte es ja auch, warum sagen Sie mir denn immer, ich soll ruhig sein, ich bin ja ganz ruhig.“²⁹³

Professor Kupfer wendet selten unmittelbare Machtmittel an, nämlich Belohnung oder Bestrafung. Er verwendet eher längerfristige Mittel wie Drohungen und Versprechen, womit er die Abhängigkeit der Schüler*innen von der Lehrkraft bestärkt.²⁹⁴ Indem Kupfer diese Mittel immer wieder anwendet, verstärkt er die Angst der Schüler*innen in Bezug auf ihre schulische Zukunft und ihre Erfolgchancen. Die Lehrperson möchte ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das Bestehen der Matura ungewiss ist. Die Schüler*innen leben mit dieser Unsicherheit, was

²⁹⁰ Torberg 1995, S. 10.

²⁹¹ Ebd., S. 72.

²⁹² Ebd., S. 72.

²⁹³ Ebd., S. 274.

²⁹⁴ Vgl. ebd., S. 27.

der Lehrperson Macht verschafft und sich negativ auf die Psyche der Jugendlichen auswirkt. Er hat sich eine Position verschafft, in der er Drohungen gar nicht mehr aussprechen muss, da das Klassenklima von Grund auf von Angst geprägt ist. Denn die Schüler*innen haben Ungewissheit über ihre eigene Zukunft und ihre berufliche Laufbahn, worüber sich Professor Kupfer im Klaren ist: „Kupfer sprach selten Drohungen aus. Meist ließ ein Blick, eine Geste, ein Tonfall, ein Prüfungsablauf ahnen, was bevorstünde. Dies kam einer terminierten Diagnose des Arztes auf unheilbare Krankheit gleich. Man war todgeweiht.“²⁹⁵

Anders als die Lehrperson in „Jugend ohne Gott“, die Schüler*innen nachspioniert, agiert Gott Kupfer vorsichtig: „Er hütete sich auch sorgsam, allzu grobe Schliche anzuwenden, Dinge zu tun, an denen man ihm größere Unkorrektheit hätte nachweisen können, als ihm, denn nun einmal Mächtigeren, schweigend zugestanden werden mußte [sic!].“²⁹⁶

Professor Kupfer denkt nicht, er wäre der Machtunterworfene des intentionell höher gestellten Direktors. Im Gegenteil, es wirkt, als würde er sogar den gesamten Lehrkörper beherrschen. Folgendes Beispiel zeigt dies: Der Schüler Gerber hat einen unberechtigten Klassenbucheintrag bekommen und sucht Hilfe bei Professor Husak, der daraufhin antwortet: „Mit Kupfer sprechen – ich nein, nein Voglerl. Mit dem will ich nichts zu tun haben!“²⁹⁷

Friedrich Torberg hat die instrumentelle Macht in seinem Werk gut eingesetzt, wobei anhand der weiteren Lehrpersonen ersichtlich wird, wie konstruktive Machtausübung funktioniert. Bauen die Lehrer*innen Nähe zu den Schüler*innen auf und verkörpern trotzdem eine Führungsperson, werden sie in dem Roman als positiv dargestellt. Beispielsweise folgen die Schüler*innen dem Lehrer Hussak, welcher Kurt zu unterstützen scheint: „Vor diesem Mann fühlte er sich ganz als Schüler, oder vielmehr: er fühlte ihn ganz als Lehrer. Als Freund beinahe, dem man es wohl sagen kann [...]“²⁹⁸ Lehrer*innen, die nicht sehr streng sind, gelten als die Lieblinge der Schüler*innen: „Soweit die Erinnerung reichte, gab es keinen Schüler, der über ihn ein böses Wort gesagt hätte.“²⁹⁹

Einige Schüler*innen sind es jedoch von Professor Kupfer so gewohnt zu gehorchen, dass sie freiwillig der Disziplin folgen. Dies ist beispielsweise der Fall, als der Schüler Gerber bei Professor Ruprecht Nachhilfestunden nimmt. Auf den Mangel von Drohungen und Machtausübungen reagiert Kurt schockiert. Ihm erschienen die Strafen und die schroffe Unterrichtshaltung des Professor Kupfers als Gewohnheit: „Das hieß – einen Augenblick: hier wurde

²⁹⁵ Ebd., S. 21.

²⁹⁶ Ebd., S. 22.

²⁹⁷ Ebd., S. 219.

²⁹⁸ Ebd., S. 74.

²⁹⁹ Ebd., S. 40.

jemandem Adolf gesagt, und dieser Adolf aß ein Schinkenbrot – das hieß: Mathematikprofessoren sind ganz gewöhnliche Menschen. Neinnein. Um Gottes willen. Das darf nicht sein.“³⁰⁰

Professor Kupfer nimmt Gebrauch von Disziplin und Gehorsam, um seine Schüler*innen zum Gehorchen zu bewegen. Damit seine Klasse kontrolliert wird und Zwangsdisziplin hergestellt wird, verwendet er Disziplinarmacht. Seine Machtmittel wendet er ganz offen an: „Ihre schriftlichen Arbeiten wurden ohne Mühe mit Nichtgenügend klassifiziert, und um ganz sicher zu gehen schoß [sic!] er nach ihnen mit seinem gefürchteten Giftpfeil: den Bankfragen, die nichtbeantwortet (und nur dann!) als Prüfung galten.“³⁰¹

Darüber hinaus benutzt er die instrumentelle Macht mehr denn je, da er nicht nur Mittel der Macht verwendet, sondern auch die Schüler*innen zu Instrumenten der Macht werden lässt: „Und in seiner Stunde hatten die ob ihrer Minderwertigkeit verächtlichen Geschöpfe ‚Schüler‘ vollends nichts andres zu sein als Werkzeuge, vermittels derer er seine Machtvollkommenheit betätigen konnte. Mit ihnen an ihnen. Denn für welches Werk sie das Zeug sein sollten, das wurde ihm nie klar.“³⁰²

Kupfer selbst sieht keine Sinnhaftigkeit hinter Handlungen, die von Macht beeinflusst waren. Dennoch braucht er die Anerkennung der Schüler*innen, die nicht nur das Ego des Professors stärken, sondern seine Macht auch noch multiplizieren und seine Position festigen: „Er hatte sich den Ruf Unüberwindlichkeit zu schaffen vermocht, und nun lief ihm dieser Ruf in jede neue Klasse voran, öffnete ihm die Tür, hockte aufs Katheder und verbreitete Schrecken ringsum.“³⁰³

Aber auch Kupfers Macht steht in Abhängigkeit, nämlich von den Reaktionen seiner Schüler*innen. Sein größtes Machtmittel ist es, die schulische Zukunft seiner Schüler*innen zu lenken und ihnen Furcht einzuflößen. Doch ist den Jugendlichen ihr Werdegang egal, dann hat jenes Instrument keine Wirkung mehr. Den meisten Schüler*innen ist es hingegen sehr wichtig das Schuljahr zu bestehen, auch wenn es noch so aussichtslos scheint. Anders jedoch der Schüler Levy, er bemüht sich kaum mehr das Schuljahr nicht zu wiederholen. Die Prüfungen von Kupfer sind für ihn wie Sport, „er sammelte schlechte Noten, wie ein Athlet Siegesmedaillen sammelt. Eines Tages verfiel er darauf, die paarweisen Prüfungen bei Kupfer mit Tennismatchen zu vergleichen.“ Somit verliert Kupfer seine Macht über ihn.³⁰⁴

³⁰⁰ Ebd., S. 23.

³⁰¹ Ebd., S. 20-21.

³⁰² Ebd., S. 24.

³⁰³ Ebd., S. 21.

³⁰⁴ Ebd., S. 175.

Der anfangs auffällige Schüler Gerber verhält sich schlussendlich gehorsam, weil das Versprechen studieren zu dürfen sein Antrieb ist. Dies geht damit einher, dass er seinen Vater verliert, falls er die Matura nicht besteht. Dieser leidet sehr unter dem Leistungsdruck seines Sohnes und der Angst, dass Kurt die Reifeprüfung nicht schaffen könnte. Aber nicht nur Kurt, sondern auch die anderen Schüler*innen sind von jenem Gedanken die Matura zu bestehen angetrieben: „Man wußte [sic!] nicht recht, wovor man bangte. Aber man tat es. Man bangte sein tägliches Pensum herunter.“³⁰⁵

Mittel zur Bestrafung nutzt Kupfer ebenso nach Belieben trotz vorbildlichen Verhaltens. Hierbei handelt es sich um Nachsitzen sowie um Einträge ins Klassenbuch. Die Tatsache, dass sich Gerber ihm nicht widersetzt, macht ihn wütend: „Er wagt es, sich nicht zu wehren [...] Unerhört.“³⁰⁶ Danach ermahnt er ihn, er solle nicht stören und trägt ihn ins Klassenbuch ein. Das Instrument der Bestrafung wird hierbei als willkürliches Ausüben von Macht angewandt, und nicht als Konsequenz für ein schlechtes Verhalten. Jenes willkürliche Handeln erzeugt bei Schüler*innen wiederum Angst. Gott Kupfer beherrscht es sehr gut, Mittel der instrumentellen Macht anzuwenden und Hoffnung wie auch Ungewissheit in Schüler*innen hervorzurufen.

4.2.2 Ödön von Horvath: Jugend ohne Gott

Anders als in „Der Schüler Gerber“ nimmt die Lehrperson eher eine zurückhaltendere Position ein. Drohungen seitens des Lehrers kommen hierbei eher vereinzelt vor. Er beobachtet, bespitzelt die Schüler*innen und kritisiert sie innerlich, zeigt ihnen dies aber sehr wenig. Auch seine anti-nationalsozialistischen Ansichten drängt er ihnen nicht auf. Er versucht nicht seine Moral den Schüler*innen weiterzugeben und sie zu kritischem Denken zu bewegen. Seine Tatenlosigkeit ist ein Aspekt, den man in dem Roman kritisieren könnte. Nur am Anfang zeigt sich eine Szene, in der die Lehrperson in eine Schlägerei zwischen Jugendlichen eingreift und ihnen droht: „»Was fällt euch denn ein?«, schrie ich sie an. »Wenn ihr schon glaubt, noch raufen zu müssen wie die Volksschüler, dann rauft doch gefälligst einen gegen einen, aber fünf gegen einen, also das ist eine Feigheit!«“³⁰⁷ Die Lehrperson betrachtet die Jugend in dem Roman sehr kritisch. Er spricht über eine „verrohte Gesellschaft“³⁰⁸ und verachtet die Schüler*innen anfangs, als sie sich gegen ihn stellen. Das böse Gedankengut der Schüler*innen, das vom Nationalsozialismus und von der Propaganda geprägt ist, heißt er ebenfalls nicht gut. Jedoch besitzt er nicht genügend Autorität und Mut, um die Schüler*innen für ihre Denkweise oder ihr

³⁰⁵ Ebd., S. 61.

³⁰⁶ Ebd., S. 215.

³⁰⁷ Von Horváth 2020, S. 7.

³⁰⁸ Ebd., S. 28.

Verhalten zu bestrafen. Dies zu tun stellt sich auch als schwierig dar, da der Staat eine nationalsozialistische Weltansicht vorschreibt.

Es lässt sich anmerken, dass die Drohungen eher zwischen den Schüler*innen vollzogen werden. Der Z schreibt beispielsweise in sein Tagebuch: „Der N schreit schon wieder wegen dem Licht. Ich werde ihn noch erschlagen.“³⁰⁹ Eine andere Passage macht eine weitere Drohung deutlich, die noch etwas gewaltvoller klingt: „Jeder, der mein Kästchen anrührt, stirbt!“³¹⁰ Jene Drohungen lassen sich ebenso auf die Tatsache zurückführen, dass die Schüler*innen Angst haben ihren sozialen Status zu verlieren und sind ein Mittel, um Macht über den Gegner auszuüben. Die Jugendlichen befinden sich in einer wettbewerbsorientierten Umgebung der Schule.

Der Staat gibt auch ein Versprechen, dass die Jugendlichen einzuhalten haben. Sie müssen die nationalsozialistischen Ansichten teilen, sonst kann es passieren, dass sie bestraft werden. Vollzogen kann dies werden, wenn es sich öffentlich zeigt, dass die Schüler*innen anders denken als der Staat es vorschreibt. Deswegen trauen sich die Jugendlichen möglicherweise nicht die Meinung des Lehrers zu unterschreiben und ihn dazu bestärken, dass dunkelhäutige Menschen auch Menschen sind. Die Jugendlichen sind unter Druck dem faschistischen Regime zu folgen und nehmen dessen Glaubenssätze und Denkweise an. Sie folgen einem Vorbild, meistens handelt es sich um ein Alphetier in einer Gruppe, das dann einige Anhänger hat. Taten werden oft nachgeahmt: „Damals haben wir doch alle unterschrieben, dass wir Sie nicht mehr haben wollen – aber ich tat’s unter Druck, denn Sie haben natürlich sehr recht gehabt mit den Negern. Und dann allmählich fand ich noch drei, die auch so dachten.“³¹¹ Die Personen, die dieselbe Denkweise haben, beginnen einen Club zu gründen, in dem sie alles lesen, was verboten ist. Sie kritisieren ebenso das Camp, auf dem sie sich befinden: „Ich mag nicht mehr marschieren und das Herumkommandiertwerden kann ich auch nicht mehr ausstehen, da schreit dich ein jeder an, nur weil er zwei Jahre älter ist!“³¹² Die Drohungen gehen ebenso vom nationalsozialistischen Regime aus, da es hierbei Verbote gibt. Diese beziehen sich auf Literatur, Redeweisen und vieles mehr. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen Angst haben ihre moralischen Prinzipien offenzulegen, weswegen sie sich heimlich treffen.

Ein weiteres Beispiel für Drohungen findet sich in der Stimmung der Furcht und Bedrohung, die während des rechtswidrigen Gerichtsverfahrens gegen einen unschuldigen Schüler aufkommt. Das Gericht droht ihm mit ernsthaften Konsequenzen, wenn er seine Unschuld nicht

³⁰⁹ Ebd., S. 47.

³¹⁰ Ebd., S. 47.

³¹¹ Ebd., S. 82.

³¹² Ebd., S. 82.

gesteht. Diese Situation zeigt, wie Machtmissbrauch und das Zurückdrängen individueller Werte und Prinzipien in einer autoritären Gesellschaft stattfinden. Drohungen können als Instrument der Manipulation verwendet werden. Der Schüler Z möchte mit seiner Handlung nur seine Geliebte Eva schützen, die ansonsten in eine Anstalt eingewiesen werden könnte. Deswegen lügt er und gibt vor einen Mord begangen zu haben, obwohl dies nicht der Fall ist.³¹³

Weiters ist eine Drohung zwischen Lehrperson und Schüler*in erkennbar. Denn der Lehrer wird auf drohende Art und Weise beschuldigt den Mord am Schüler N begangen zu haben. Der Schüler T, mit dem der Lehrer grundsätzlich einiges gemeinsam hat, nennt die Lehrperson einen Fisch. Dabei hat die Angeklagte Eva behauptet, der Mörder hätte Fischaugen:

»Wissen Sie denn nicht, Herr Lehrer, was Sie in der Schule für einen Spitznamen haben? Haben Sie ihn nie gehört? Sie heißen der Fisch.« Er nickt mir lächelnd zu. »Ja, Herr Lehrer, weil sie nämlich immer so ein unbewegliches Gesicht haben. Man weiß nie, was Sie denken und ob Sie sich überhaupt um einen kümmern. Wir sagen immer, der Herr Lehrer beobachtet nur, da könnt zum Beispiel jemand auf der Straße überfahren worden sein, er würde nur beobachten, wie der Überfahrene daliegt, nur damit er's genau weiß, und er tat nichts dabei empfinden, auch wenn der draufging-«³¹⁴

4.2.3 Juli Zeh: Spieltrieb

Ersichtlich ist, dass in „Spieltrieb“ die Erpressung des Lehrers durch die Protagonisten Ada und Alev wohl nicht ohne instrumentelle Macht funktioniert. Sie ist das zentrale Thema, das sich durch den gesamten Roman zieht. Versprechen und Drohungen sind Mittel, um der machtunterworfenen Person Hoffnung zu machen. Der Betroffene befindet sich somit in ständiger Unsicherheit, wie es weitergeht.

Die Macht hat in diesem Roman nicht die Lehrperson, sondern die Jugendlichen. Damit findet ein Perspektivenwechsel in Bezug auf die vorigen Schulromane statt, da das Werk aus der Sicht der Schüler*innen verfasst ist. Die Persönlichkeit von Alev wird wie folgt beschrieben: „Nach wenigen Minuten bestand kein Zweifel mehr daran, dass er zu jenen Wesen gehörte, denen die Menschen gehorchen wie das Wasser den Worten des Hexenmeisters.“³¹⁵ Jener intertextuelle Verweis bezieht sich auf Goethes Ballade „Der Zauberlehrling“. Man kann Smutek als Lehrling des Hexenmeisters Alev bezeichnen.³¹⁶ Als Ada Alev kennenlernt und die beiden auf Smutek treffen, hat sie schon ein schlechtes Bauchgefühl: „In ihrem Kopf warf eine American Air Force Bomben auf staubige Städte, in ihrem Kopf nahmen Army und Navy verwaiste Gebiete ein, in ihrem Kopf wurde gerannt, geschrien und gestorben.“³¹⁷

³¹³ Ebd., S. 62.

³¹⁴ Ebd., S. 78.

³¹⁵ Ebd., S. 414.

³¹⁶ Walter Flemmer: Deutsche Balladen von Bürger bis Miegel. München: Goldmann 1961, S. 25.

³¹⁷ Zeh 2006, S. 124.

Alev zeichnet sich als Machthaber aus, der sich ebenso den Instrumenten der Macht bedient. Während die Lehrpersonen in den anderen Romanen auf bereits gegebene Machtmittel wie verbale Drohungen und Konsequenzen zurückgreifen, nutzt Alev unübliche Methoden. Er ladet pornografisches Bildmaterial von Ada und Smutek verschlüsselt auf die Schulhomepage: „Dieser Code ist Zepter und Reichsapfel im Minikönigreich der Internetseite.“³¹⁸ Alev verwendet hierbei nicht nur ein Druckmittel, sondern bestraft die Lehrperson auch: „Es kann als Strafe für Fehlverhalten jederzeit eingesetzt werden.“³¹⁹

Jene Beschreibung der Beziehung zwischen Ada, Alev und Smutek entspricht lange den Tatsachen. Denn Ada und Alev erteilen Befehle, die die Lehrperson gehorsam befolgt. Gleichzeitig ist es Alev, der Ada ebenso Befehle gibt. Doch letztendlich gerät das Unterfangen, nämlich Alevs Spiel, außer Kontrolle. Zwangsdisziplin berücksichtigt den Willen der Unterworfenen nicht; letztlich ist es jedoch die freie Entscheidungskraft, die Ada und Smutek zum Widerstand gegen Alev bewegt. Dabei macht Alev eine Vorhersage bezüglich des Ausgangs seines Vorhabens: „Es war nicht dumm von Gott, sich als rachsüchtiges Wesen zu konzipieren. So erschuf er den menschlichen Willen, an dem die Philosophen sich die Zähne ausgebissen haben, bis sie schließlich die Lust verloren haben. Smutek wird das Aufkeimen dieses Willens erleben, er wird wachsen und sich dem Druck entgegenstemmen.“³²⁰

Bevor er sich gegen Alev auflehnt und sich durch Gewalt befreit, wird Smutek Teil des Machtspiels von Alev: „Er bereitete sich darauf vor zu gehorchen.“³²¹ Als Smutek versucht sich zu verteidigen, demonstriert Alev seine Macht: „Der Fall ist so gelagert, dass du schlicht zu tun hast, was wir von dir verlangen. Ende des Diskurses.“³²² Anfangs sind die Machthaber Ada und Alev, wobei sich die Machtposition verschiebt und schließlich Alev als Hauptverantwortlicher des Spiels betrachtet werden kann. Die beiden Jugendlichen agieren aufgrund unterschiedlicher Motivation. Dabei muss Ada ebenso Alev gehorchen, der sie von sich überzeugen will. Nachdem Ada gemeinsam mit ihm die Fotos online hochgeladen hat, „schlug [Alev] ihr auf die Schulter, als hätte sie an diesem Nachmittag ein Tor geschossen [...]“.³²³

Zu Beginn interessiert sich Smutek nicht für die Gründe, die Ada und Alev dazu bewegen ihn zu erpressen. Jedoch setzt er die Drohungen, die die beiden gegen ihn anwenden in Bezug zu Handlungen im Krieg, wobei der Autor Metaphern nutzt:

³¹⁸ Ebd., S. 338-339.

³¹⁹ Ebd., S. 342.

³²⁰ Ebd., S. 343.

³²¹ Ebd., S. 350.

³²² Ebd., S. 353.

³²³ Ebd., S. 344.

Er war lang genug Lehrer und Kind des Kalten Kriegs gewesen, um zu wissen, welche komplizierte Übung das Drohen mit gegenseitiger Auslöschung darstellte. Die Mechanismen der Abschreckung mussten in ein empfindliches Gleichgewicht aus Einschüchterung und Einlenkung gelagert werden. Das war etwas für Fortgeschrittene, während Ada und Alev draufgängerisch auf die Macht ihrer Waffen und auf Smuteks Gefügigkeit vertrauten. Sie waren unerfahren. Oder bedingungslos radikal.³²⁴

Dabei gelingt es dem Lehrer nicht, seine Schüler*innen oder Machthaber*innen einzuschätzen. Er gehorcht ihnen und reagiert gehorsam auf ihre Befehle, welche er in Form von Zetteln mitgeteilt bekommt. Ada, die anfangs noch begeistert von Alevs Idee war, ändert ihre Meinung bezüglich des Machtspiels im Laufe des Romans. Obwohl sie als pragmatisch und gefühllos beschrieben werden kann, beginnt sie das Konzept anzuzweifeln. Zurückzuführen lässt sich ihr Wandel darauf, dass sie beginnt, Gefühle für Smutek zu entwickeln. Die beiden verbringen viel Zeit miteinander, wie beispielsweise das Lauftraining oder die Freitagsstunden. Deutlich wird ihre Verliebtheit in der Situation, in der sie Alev von Smutek erzählt. Alev beginnt Zweifel zu hegen und fragt sich, warum sie ihm das erzählt: „Weil ich es weiß«, sagte Ada. »es ist die erbärmliche Geschichte von einem, der gern gehorcht. Hat sie ein Ende?« »Das Ende, mein Lieber, liegt derzeit in deinen Händen.«³²⁵

Smutek ergeht es ähnlich, seine anfängliche Anziehung bezüglich Ada wird zu romantischen Gefühlen. Von Zeit zu Zeit wird er sich bewusst, dass er nicht nur Machtunterworfenener ist, sondern auch die Möglichkeit hat sich zu widersetzen. Hierbei kann auf Byung-Chul Hans Theorie verwiesen werden, der meint, in Machtkonstellationen gäbe es immer auch Freiheit. Dabei nennt er das Beispiel der Sklaverei, „er [habe] nämlich immer noch die Wahl zwischen dem Tod und dem Gehorsam.“³²⁶ Jedoch würde die Macht steigen, je mehr Handlungsalternativen der/die Machthaber*in hat.³²⁷ Obwohl sich Smutek seiner Freiheit bewusst wird, hat er nicht genügend Mut und lässt sich von Alev einschüchtern. Ada spielt dabei auch eine große Rolle: „Seit er am vergangenen Freitag darauf verzichtet hatte, seinen jäh überkochenden Zorn freien Lauf zu lassen und ihn auf Alev zu hetzen, haderte er mit der Idee, dass er das Ganze möglicherweise nur Ada zuliebe ertrage, nicht unter dem Druck der Erpressung.“³²⁸

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Smutek von Ada abhängig ist. Sie ist der Grund, warum er das Verhältnis weiterführt, und nicht die Angst vor Alev oder die, seinen Job zu verlieren. Ada äußert jedoch keine Drohungen, sondern teilt Smutek Versprechen mit wie „[halte] durch. Überlass alles mir. Ich hau dich da raus.“³²⁹ Gerade beim Warten auf das gerichtliche Urteil, das in ihm ein Gefühl der Unsicherheit auslöst, hegt Smutek den Wunsch danach, jene Worte zu

³²⁴ Ebd., S. 357.

³²⁵ Ebd., S. 399.

³²⁶ Han 2005, S. 25.

³²⁷ Zeh 2006, S. 125.

³²⁸ Ebd., S. 419.

³²⁹ Ebd., S. 533.

vernehmen. Er verbringt sehr viel Zeit allein und versucht positiv zu denken: „[Er] hatte [...] mehr als genug Zeit das Hoffen zu lernen. Er begann zu hoffen, dass Ada, auf welche Weise auch immer, ihr Versprechen einlösen würde.“³³⁰ Ada hält Wort und spricht vor Gericht über das Machtspiel und darüber, mit welchen Instrumenten sie fähig waren es zu vollziehen:

Auch unseren höchsten Herrn hätten wir Menschen guten Gewissens ein Herrchen taufen können. Religion ist nichts anderes als die Lehre davon, wie man frei von Erkenntnis gehorcht, und in Herrn Smuteks zu mir aufgehobenen Augen erkannte ich, dass er sich fürs Gehorchen entschieden hatte. Für ein gespieltes Gehorchen, das versteht sich von selbst. Seit dieser Erkenntnis kennt Smutek sich selbst.³³¹

Es stellt sich hierbei die Frage, ob hier von einem gespielten Gehorchen die Rede ist, weil das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in ein Spiel ist, oder weil er in Ada verliebt ist.

Weiters lässt sich beobachten, dass das Individuum eine Entscheidungsfreiheit hat, nämlich jene seinen Job zu kündigen oder die Schule zu verlassen. Hierbei handelt es sich um ein Szenario des Zweck-Nutzens. Im Zuge der Erpressung profitiert Smutek in keiner Weise, wenn er Alev nicht gehorcht:

Alevs Erklärung für Smuteks Gehorchen klang etwas sachlicher: Der moralische Wert einer Weigerung wäre mit zehn von zehn Punkten, der praktische Nutzen aber höchstens mit einem Punkt zu bewerten gewesen, denn es bestand kein Anlass zur Hoffnung, dass im Fall eines Ungehorsams die kleine Privatsammlung an pornographischem Bildmaterial nicht an die Öffentlichkeit gelangt wäre.³³²

Geht man davon aus, dass der/die Machterhabene Handlungsalternativen bezüglich der Machtausübung hat, kann die Rolle des Direktors näher beleuchtet werden. Er möchte eine Atmosphäre schaffen, in der zwar Disziplin herrscht, aber keine Zwangsdisziplin. Dabei gibt es die sogenannte freie Disziplin, bei der der/die Machtunterworfenen noch Freiheiten hat: „Solange Regeln wünschenswert sind, ist ihre Überschreitung unerwünscht.“³³³ Dennoch ist hierbei von subjektiven Regeln die Rede, was sich im Schulalltag zeigt.

Ebenso wird in jenem Roman das Siesen thematisiert. Die Lehrperson Smutek betrachtet es als Vorschrift der Institution den Schüler*innen das „Sie“ anzubieten. Einige Schüler*innen möchten gesiezt werden, obwohl es hierbei zu einem Rollentausch des Machthabers kommt. Die Lehrperson besitzt nun nicht mehr die Machtposition. Alev befürwortet ebenfalls die Lehrperson zu siezen: „Auf die Frage, wer auf dem förmlichen >Sie< besteht, herrschte ein paar Sekunden Schweigen, dann ging Alevs Finger im dramaturgisch perfekten Augenblick in die Höhe.“³³⁴

Ada zeigt sich während des Unterrichts unauffällig. Es ist eher der Direktor, mit dem sie Probleme zu haben scheint. Er unterrichtet als Vertretung, wobei Ada ein Buch liest, welches

³³⁰ Ebd., S. 533.

³³¹ Ebd., S. 548.

³³² Ebd., S. 548.

³³³ Ebd., S. 20.

³³⁴ Ebd., S. 121.

er beschlagnahmen möchte. Ada reagiert auf folgende Weise: „Wären Sie ein Staat, würde man Sie wegen solcher Methoden nicht als beitriffsfähig zur Europäischen Union betrachten.“³³⁵ Teuters Antwort ist eine Drohung: „Dafür werden Sie gehen“³³⁶, wobei er sich ebenso an die Regeln der Institution Schule halten muss. In diesem Fall ist er nicht die letzte Person in der Rangliste des schulischen Machtsystems, wobei er schon Entscheidungsmacht hat. Beispielsweise braucht Smutek sein Einverständnis bei der Umsetzung eines Leistungssportkurses.

4.2.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter

Drohungen in Form von Befehlen sind Teil des Schulalltags der Jugendlichen des Romans am „Marianum“ in Wien. Bezüglich der Drohungen lässt sich anmerken, dass diese in „Echtzeitalter“ meist sehr persönlich sind und beispielsweise auf den Leistungsstand der Schüler*innen verweisen, während diese in „Der Schüler Gerber“ eher unpersönlich sind. Die Aussagen in „Der Schüler Gerber“ zielen darauf ab Schüler*innen instabil zu machen, in „Echtzeitalter“ werden die Lernenden grundlos beleidigt.

Der Dolinar maßregelt Kurt, als er zu spät kommt, und fragt ihn, wo er war. Weiters demütigt er Schüler*innen auf persönliche Art und Weise: „«Ja, das ist schlimm, Steiner, wenn man nicht nur in Deutsch eine Null ist, sondern auch in Mathematik. Kein Wunder, dass der Gruber immer sagt, mit dir sei nichts anzufangen, wenn du es nicht einmal schaffst, ein paar Tage zusammenzuzählen. Ja?»“³³⁷ Dabei merkt er ebenso, dass die Schüler*innen schummeln und Antworten bei mündlichen Prüfungen zuflüstern: „«Fünf?»« «Na bitte, wenn sogar die Skrbensky des weiß, dann kann es wirklich so schwer nicht sein. Nächste Frage, Steiner».“³³⁸ Hierbei wird ebenso ersichtlich, dass der Dolinar die Prüfung sehr leicht darstellt und sich über den Schüler Steiner lustig macht. An jenem Beispiel kann man ebenfalls erkennen, dass die Schüler*innen mit dem Nachnamen angesprochen werden, wodurch die Ansprache unpersönlich wird. Dadurch wird eine gewisse Distanz zwischen Lehrperson und Schüler*innen geschaffen. Distanz und Strenge sind ebenso Komponenten, die Teil der „schwarzen Pädagogik“ sind. Das Kind muss gehorchen und alle Fehler werden bei diesem selbst gesucht. Anwendung findet jene Erziehungsmethode in diesem Roman, da der Dolinar Befehle erteilt und den Kindern droht. Dabei bezieht er sich ebenso auf die Konsequenzen, die passieren könnten, falls die Schüler*innen ihm nicht

³³⁵ Ebd., S. 269.

³³⁶ Ebd., S. 270.

³³⁷ Schachinger 2023, S. 66.

³³⁸ Ebd., S. 67.

gehören: „Und wenn ihr morgen nicht eure Brigittas auf den Tischen liegen habt, dann gnade [sic!] euch Gott.“³³⁹

Ähnlich wie beim „Schüler Gerber“ folgen auf die Drohungen der Lehrperson ebenso Strafen. Es wird nicht nur Fehlverhalten, sondern jede Kleinigkeit von dem Dolinar bestraft: „Jedes ausgebliebene Grüßen auf dem Gang, jedes zu langsame Aufstehen, jedes zu rasche Gehen wird bestraft.“³⁴⁰ Als Beispiel für eine Strafe kann das Nachsitzen Tills genannt werden. Die Wut des Dolinars auf Till und seine Drohungen werden ebenso durch Tills Faszination für Gaming verstärkt. Als Till für die Aufsicht im Informatiksaal zuständig ist und währenddessen ein Videospiel spielt, begegnet ihm der Dolinar: „«Und sonst geht’s uns noch gut?» Till zuckt zusammen und wirft dabei seinen Eistee vom Tisch. Der Dolinar war noch nie im Informatiksaal. Er wirkt dort noch mehr wie ein Fremdkörper als überall sonst. «Wisch das auf! Geh sofort zurück in die Klasse und schreib deinen Aufsatz, verdammt noch einmal!» «Aber...» «Kein Aber, Kokorda! Gehma, sofort!»“³⁴¹

Gekennzeichnet sind die Drohungen des Dolinars oft von einer gewissen Ironie. Er lobt die Schüler*innen, meint es aber sarkastisch: „»Bravo«, sagt der Dolinar ironisch, weil ihm, wie allen anderen, völlig klar ist, dass der Palffy nicht von alleine darauf gekommen sein kann.“³⁴² Somit sind die Drohungen des Dolinars nicht nur eine Machtdemonstration, sondern auch Mittel um Schüler*innen zu beleidigen und zu kränken. Hierbei kann eine Parallele zu „Der Schüler Gerber“ gezogen werden. Durch die immer wieder vorkommenden Drohungen schwächt die Lehrperson das Selbstbewusstsein der Schüler*innen. Die Lernenden haben das Gefühl nicht zu entsprechen und nicht gut genug in einem Fach zu sein. Jedoch entsteht jene Einstellung durch die Äußerungen und Prüfungen der Lehrperson und entspricht nicht immer der Wahrheit, da es sich um intelligente Schüler*innen handelt. Das Verhalten der Lehrperson, hat negative Auswirkungen auf die Psyche der Jugendlichen: „Tills Leben ist so schlimm geworden, dass er nicht mehr von schönen Dingen träumt, sondern von Dingen, die nicht vollständig schlecht sind.“³⁴³

Der Dolinar droht oft mit dem Schulverweis, nimmt jene Äußerungen aber oft nicht ernst: „Es entgeht ihm, ebenso wie allen anderen, dass der Dolinar im Grunde gar nicht daran interessiert ist, jemanden rauszuwerfen.“³⁴⁴ Denn fliegt jemand von der Schule, hat der Lehrer keine Handhabe mehr über den Schüler: „Denn der Schulverweis ist die *ultima ratio*, die letzte

³³⁹ Ebd., S. 66.

³⁴⁰ Ebd., S. 14

³⁴¹ Ebd., S. 100.

³⁴² Ebd., S.68.

³⁴³ Ebd., S. 298.

³⁴⁴ Ebd., S. 125.

Konsequenz, etwas, was der Dolinar als Drohung aufrechterhalten, aber in der Praxis vermeiden möchte, weil es ihn die Kontrolle über das Leben der Kinder kosten und damit das Ende seiner Erziehung bedeuten würde.“³⁴⁵

Missfällt der Lehrperson das Verhalten eines Jugendlichen, droht sie dem/der Schüler*in auf eine Art und Weise, die das Abgrenzen von anderen Jugendlichen bewirken soll. Dass Till vom Unterricht freigestellt werden soll, um in China gegen andere Gamer aller Welt anzutreten, deutet der Dolinar als Widerstand seiner Macht. Daraufhin möchte der Dolinar, dass Till das Marianum verlässt, was als äußerst übertriebene Reaktion betrachtet werden kann. Schließlich meint er zu den anderen Schüler*innen: „Mit ihm wird nicht geredet [...]. Deine Freizeit wird gestrichen. So wie jede Freizeit von jedem anderen, der mit Kokorda redet oder ihn anschaut, in der Stunde, in der Pause, wenn ihr eure grauslichen Semmeln fressst. Verstanden?“³⁴⁶

Versprechen spielen in diesem Roman ebenso eine große Rolle. Denn schreibt der/die Schüler*in eine gute Note, muss die Lehrperson im Gegenzug eine gute Note vergeben. Anders als bei „der Schüler Gerber“ verschlechtert sich die Leistung des Hauptprotagonisten nicht. Einige Szenen gibt es in „der Schüler Gerber“ jedoch auch, in denen Kurt Nachhilfe bekommt und plötzlich in den Prüfungen besser abschneidet. Bezieht man sich nun wieder auf „Echtzeitalter“, lässt sich bemerken, dass Till bei einer Schularbeit gut abschneidet. Er hat sich ein YouTube-Video angesehen zu Marie von Ebner Eschenbach, dessen Inhalt er in seinen Text einbaut. Aber nach der Abgabe von Tills Schularbeit droht die Lehrperson dem Schüler ebenso: „Setz dich hin, Kokorda. Deine Arbeit verbessere ich jetzt, dann kannst du die Frühwarnung gleich mitnehmen.“³⁴⁷ Beim Korrigieren des Textes zeigt sich wiederum die Wut des Dolinars. Er schreibt den Schüler*innen vor, Begriffe nicht mit einem Bindestrich unterteilen zu dürfen: „Besonders wütend wird der Dolinar, als er sieht, dass Till das Wort Metaebene mit einem Bindestrich unterteilt hat. Er möchte nicht, dass seine Schüler solche Modebegriffe verwenden, und er kriegt jedes Mal eine Wutattacke, wenn sich seine Schüler zu Schreibweisen wie Lampen-Schirm hinreißen [sic!] lassen.“³⁴⁸ Nachdem der Dolinar den Text durchgelesen und beurteilt hat, erfährt Till seine Note: „Der Dolinar sagt, er erwarte sich von der nächsten Schularbeit mindestens einen Einser, und erst da versteht Till, dass er einen Zweier geschrieben hat und endlich gehen darf.“³⁴⁹ Aber selbst in dem Augenblick, indem Till eine gute Note bekommt, spricht der Lehrer wieder eine Drohung aus: „Der Dolinar legt die schon ausgefüllte

³⁴⁵ Ebd., S. 125.

³⁴⁶ Ebd., S. 347.

³⁴⁷ Ebd., S. 213.

³⁴⁸ Ebd., S. 215.

³⁴⁹ Ebd., S. 215.

Frühwarnung in seine Lade. «Dann hab ich sie gleich bei der Hand, wenn die nächste wieder ein Vierer ist.»³⁵⁰

Bei der Matura zeigt Till, dass er sich gegen die Drohungen des Dolinars wehren möchte. Er macht eine Trotzreaktion:

Till sieht aus dem Fenster, in einen blauen noch immer von keinem Kondensstreifen durchschnittenen Himmel. Er steht auf und gibt als einziger Schüler des Marianums, als einer von nur wenigen Hundert Schülern in Österreich, ein leeres Blatt ab. Er wird böse angesehen und geht. Er spuckt bei der letzten Gelegenheit, die er in seinem Leben haben wird, nicht auf den Löwen, der ihm leidtut, weil er hierbleiben und sich bis zum Ende aller Tage bespucken lassen muss.³⁵¹

Die Drohungen und Demütigungen des Dolinars wirken sich ebenso negativ auf die Psyche der Jugendlichen aus. Die Schüler*innen leiden unter den Erniedrigungen des Lehrers und dem strengen Erziehungsstil beziehungsweise unter der zwanghaften Notwendigkeit die Matura bestehen zu müssen: „So schlimm ein Mittwoch auch sein mag, und dieser ist einer der schlimmsten in Tills Schulzeit, er kann nie so schlimm sein wie ein Dienstag oder ein Donnerstag oder ein Freitag. Denn mittwochs endet die Schule eine Stunde früher [...]“.³⁵² Die Schule wird in diesem Roman als ein Ort beschrieben, an dem Disziplin, Zwang und Langeweile herrscht. Es handelt sich um eine Institution, in der veraltete Lehrpläne vorgeschrieben werden und strenges Auswendiglernen gepredigt wird.

Mangelndes Wissen erzeugt in der Lehrperson nahezu eine Wut, die er wieder mit Demütigungen zum Ausdruck bringen lässt: „«Bist du vollkommen wahnsinnig?», schreit der Dolinar. «Willst du mir sagen, dass du nicht weißt, wann unsere Stifterin verstorben ist? Wie ihre Kinder heißen [...]?»“³⁵³

4.3 Lehrkraft und autoritative Macht

Lehrpersonen wird eine gewisse Amtsautorität zugeschrieben. Dennoch kann man nicht unter dem Deckmantel der Pädagogik Macht ausüben. Die Erziehungsmethoden der Lehrer*innen heutzutage sind nicht von der „schwarzen Pädagogik“ geprägt. Mittel wie Befehle, Strafen oder Erzwingen von Handlungen sind nicht mehr Teil der heutigen Pädagogik. Man spricht eher von Begrifflichkeiten wie Beraten, Betreuen oder Bildung. Auf Körperstrafen beziehungsweise

³⁵⁰ Ebd., S. 216.

³⁵¹ Ebd., S. 362.

³⁵² Ebd., S. 99.

³⁵³ Ebd., S. 99.

physische Gewalt während des Unterrichts wird seit 1970 verzichtet, denn in diesem Jahr wurde die Prügelstrafe abgeschafft.³⁵⁴

Im vorigen Kapitel wurden die Mittel der Macht untersucht, die durch Drohungen und Versprechen zum Einsatz gekommen sind. Betrachtet man die autoritative Macht, ist es charakteristisch das Verhalten der Machtunterworfenen mit anderen Methoden zu beeinflussen. Dabei werden nicht Befehle oder Versprechen ausgesprochen, da der Wunsch der Lehrpersonen mit dem der Schüler*innen übereinstimmt.³⁵⁵ Die Lernenden geben der Lehrkraft Anerkennung und Bewunderung, die die Schüler*innen ebenso erhalten wollen.³⁵⁶

Spricht man von autoritativ ist von einer Anerkennung die Rede, die keinen Zwang beinhaltet. Autorität bedeutet im Gegenzug, dass man Dinge mit einem hohen Maß an Kontrolle durchsetzt. Trotz der Amtsautorität, die eine Lehrperson hat, kann Anerkennung auf Gegenseitigkeit zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen bestehen, die aber auch zu Unterwerfung führen kann.³⁵⁷

Personale Autorität kann auch durch fachliche Kompetenz erlangt werden, was in der folgenden Analyse überprüft werden soll. Dazu gehört „innere Überlegenheit, Wissen und Können, Selbstbeherrschung, Bestimmtheit, Charakterstärke und Sicherheit des Auftretens.“³⁵⁸

Hinsichtlich der autoritativen Macht werden die analysierten Werke untersucht, wobei auf verschiedene Formen von Autorität eingegangen wird.

4.3.1 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber

Über Professor Kupfer lässt sich sagen, dass er nicht nur eine Autorität ist, sondern Gott. Er ist Gott Kupfer. Sein Verhalten kann auch daraus resultieren, dass er diesen Namen trägt:

„daß [sic!] man merken sollte, wie tief er sich von den Höhen, auf denen er zu thronen gewohnt war, herabschauben mußte [sic!], um den Schülern halbwegs als ihresgleichen, als homo sapiens, zu erscheinen. ‚Seht‘, wollten Tonfall und Inhalt seiner Rede bedeuten ‚ich gebe mir ja die größte Mühe, mich verständlich zu machen. Gott sei Dank kann ich bedauern, daß [sic!] es nicht geht.“³⁵⁹

³⁵⁴ Vgl. Albert Scherr: Macht, Herrschaft und Gewalt. In: Albert, Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer³ 2016, S. 193.

³⁵⁵ Vgl. Roland Roth: Autorität und Unterwerfung. In: Albert Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer³ 2016, S.28.

³⁵⁶ Vgl. Popitz 1992, S. 28-29.

³⁵⁷ Roth 2016, S. 26-29.

³⁵⁸ Horney, Müller 1964, S. 27.

³⁵⁹ Torberg 1995, S. 15.

Kupfer verkörpert eine Amtsautorität, die über jedem/jeder Lehrer*in und auch über dem Direktor steht. Er verfügt aber nicht nur über jene Art von Autorität, sondern auch über die personale Autorität, denn er betrachtet sich selbst als einer der kompetentesten Deutschlehrer*innen: „Sein Lehr- und Aufgabenbuch der Darstellenden Geometrie [...] war fast an allen Mittelschulen vorgeschrieben und hatte seinen Namen als Fachmann für die Schüler anzweifelbar gemacht.“³⁶⁰

Hierbei gilt es zu hinterfragen, ob die Kompetenz eines/einer Lehrer*in nur auf dem Wissen in einem Schulfach basiert. Denn der Lehrer Kupfer kann als schulischer Tyrann betrachtet werden. Nur zu oft verwendet er Strafen anstelle von Lob oder Anerkennung gegenüber den/der Schüler*innen. Aus diesem Grund hat Professor Kupfer eine Autorität, jedoch keine autoritative Macht.

Der Lehrer in „Der Schüler Gerber“ erfüllt nach Horney und Müller jedoch die meisten Kriterien, um autoritär zu sein. Er ist innerlich überlegen, weiß sehr viel, beherrscht sich selbst, tritt selbstsicher auf und zeigt Charakterstärke und Bestimmtheit.³⁶¹

Aufgrund des sicheren Auftretens und der bestimmten Parolen der Lehrperson leisten die Schüler*innen keinen Widerstand. Professor Kupfer zeigt sich souverän und fachkompetent. Es wirkt, als würde ihm nie ein Fehler passieren. Er besitzt Amtsautorität trotz des Klimas der Unsicherheit in der Klasse. Denn Geborgenheit ist grundsätzlich eine Bedingung für die freiwillige Zuschreibung der Autorität durch die Lernenden, die hier nicht gegeben ist. Auch wenn Professor Kupfer den Schüler*innen keine Anerkennung gibt und sie nicht wertschätzt, kreiert er ein Unterwerfungssystem.

Die Schüler*innen bekommen nicht die Chance Unsicherheit bei der Lehrperson zu bemerken und diese auszunutzen. Gott Kupfer zeigt sich immer selbstsicher, souveräner als er eigentlich ist. Denn in den Sommerferien hat er Angst, dass er seine Machtposition verlieren könnte:

Während des Sommerexils peinigte ihn, Jahr um Jahr, die gleiche dunkle Furcht: daß [sic!] sich, während er nicht da war, alles geändert haben könnte, daß nach seiner Rückkehr auf den Thron plötzlich, unerforschbar wie, Setzen nicht mehr Setzen bedeuten würde und daß die Untertanen, denen er es befahl, etwa stehenbleiben möchten oder umhergehen. Peinvoll war diese Angst, der er nicht auf den Grund kommen konnte, die er als unsinnig empfand und die sich dennoch in mancher schlaflosen Nacht zu schrecklichen Visionen auswuchs.³⁶²

Ähnlich wie beim Dolinar in „Echtzeitalter“ weiß Professor Kupfer um seine Grenzen Bescheid und um seinen Machtverlust, sobald die Schüler*innen die Matura bestanden haben: „Er wußte [sic!], daß er, sowie er aus dem Machtbereich der Schule draußen war, niemandem und mit

³⁶⁰ Ebd., S. 21.

³⁶¹ Horney, Müller 1964, S. 27.

³⁶² Torberg 1995, S. 19.

nichts imponieren konnte.“³⁶³ Darüber hinaus möchte er seine Grenzen ausweiten: „Und weil er mit nichts anderem aufwarten konnte, mußte er seine Persönlichkeit als gefürchteter Professor so gewaltig ausbilden, daß sie seine Persönlichkeit als Privatmensch überschattend bestimmte.“³⁶⁴ Denn als Privatperson zeigt sich Herr Kupfer anders als in seiner Rolle als Lehrperson, was in dem Roman jedoch nur vereinzelt gezeigt wird. Er ist von seinen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden grundsätzlich nicht überzeugt. Es scheint, als würde Professor Kupfer eine Rolle spielen: Denn Arthur Kupfer hatte eines Tages beschlossen, Bohemien zu sein. Er nahm sich vor jeden Tag dieses für sich zu sprechen: »Wie wohl tut es doch, nach der starren, langweiligen Schulordnung in den unregelmäßigen Wasserflächen der Saloppheit zu baden. Es entspricht meiner eigentlichen Natur viel besser!«³⁶⁵

Nur Kurt Gerber bemerkt, dass Gott Kupfer nicht gänzlich authentisch ist, womit ein gewisser Machtverlust gegenüber der Lehrperson entsteht. Kurt äußert sich diesbezüglich und bezieht sich auf die Matura: „Sie haben das papierene Recht, Professor zu sein, nach ungefähr dem gleichen Schema erworben, nach welchem Sie jetzt ande das papierene Recht erwerben lassen, Abiturienten zu sein.“³⁶⁶ Mit jener Aussage meint Gerber, dass der Professor ebenso früher Schüler war und dieselben Aufgaben wie die Schüler*innen jetzt absolvieren musste. Dabei zeigt sich, dass Kurt Gerber Kupfer nicht fürchtet, was sich jedoch im Laufe des Romans ändert. Angst die Matura nicht zu bestehen hat Gerber durchaus, was er anschließend äußert. Dabei bezieht er sich auf das Leben und den Tod: „Es gäbe da nur einen Ausweg: daß [sic!] sich das Embryo erkundigt, ob es auf die Welt kommen soll. Absurd, nicht wahr.“³⁶⁷

Im Gegenzug zu der tyrannischen Figur des Gottes Kupfer, gibt es aber auch mildere Lehrpersonen. Hierbei ist Professor Prochaska zu nennen, der sich nicht so verhält, als wäre er ein König. Er bekommt von seinen Schüler*innen nicht nur Anerkennung und Wertschätzung, sondern wird auch von diesen gemocht. Obwohl der Unterricht der Lehrperson nicht von Strafen und Angst geprägt ist, gelingt es diesem, dass die Klasse ihm gehorcht. Der Schüler Gerber möchte dies auch in Form jener Worte festmachen: „Herr Professor, ich verspreche Ihnen im Namen der Klasse, daß [sic!] Ihr letztes Jahr an dieser Anstalt auch Ihr schönstes sein wird!“³⁶⁸ Jedoch hat die zuvorkommende Art des Lehrers Prochaska auch negative Folgen, denn der Schüler Weinberg schwänzt die Schule.³⁶⁹ Dennoch wird nicht beschrieben, dass die

³⁶³ Ebd., S. 31.

³⁶⁴ Ebd., S. 31.

³⁶⁵ Ebd., S. 29.

³⁶⁶ Ebd., S. 172.

³⁶⁷ Ebd., S. 172.

³⁶⁸ Ebd., S. 40.

³⁶⁹ Vgl. ebd., S. 41.

Lehrperson gemeint hat, dies wäre nicht erlaubt. Gleich wie der Lehrer Smutek ist Professor Prochaskas Persönlichkeit von einer Gelassenheit gekennzeichnet und er reagiert gleichgültig auf derartige Situationen.

Professor Filip erreicht ebenso nicht eine autoritäre Lehrperson zu sein. Wegen seines Berufs als Lehrer*in wird ihm Amtsautorität zugeschrieben. Dennoch verfügt er über keine personale Autorität, obwohl er ein „reiche[s] Allgemeinwissen“³⁷⁰ besitzt. Der Chemie- und Logiklehrer verfügt jedoch nicht über genügend Fachwissen, wodurch ihm die personale Autorität nicht zugesprochen werden kann.³⁷¹ In ihm sehen die Schüler*innen eher den „guten Freund“, als den autoritativen Lehrer.

In jenem Roman finden sich unterschiedliche Formen der Amtsautorität vor, die den Schulromanen um 1900 entsprechen. Autoritative Macht lässt sich nicht vorfinden, da die Anerkennung zwischen Lehrperson und Schüler*innen fehlt. In dem folgenden Roman werden die Autoritätsformen in einem Roman untersucht, der 30 Jahre später entstand. Betrachtet man alle Romane von 1900 bis ins 21. Jahrhundert lässt sich ein Perspektivenwechsel, eine Änderung der Machtkonstellation, festmachen.

4.3.2 Ödön von Horváth: Jugend ohne Gott

Der Lehrer in „Jugend ohne Gott“ zeigt sich anfangs autoritär und verfügt über die Amtsautorität. Besonders ersichtlich wird dies an der Situation, in der er einen Schüler maßregelt: „»Du schreibst«, sagte ich, »dass wir Weißen kulturell und zivilisatorisch über den Negern stehen, und das dürfte auch stimmen. Aber du darfst doch nicht schreiben, dass es auf die Neger nicht ankommt, ob sie nämlich leben könnten oder nicht. Auch die Neger sind doch Menschen.«“³⁷² Damit schreibt die Lehrperson dem/der Schüler*in vor, was er/sie tun darf und was er/sie nicht machen darf. Er tritt sicher und bestimmt auf, was laut Horney und Müller ein Kriterium ist, um Autorität zu erlangen.³⁷³ Zu Beginn des Romans verfügt die Lehrperson noch über Autorität, wobei sich die Schüler*innen im Laufe des Romans gegen den Lehrer stellen und ihm nicht mehr gehorchen: „»Ach, ihr wollt mich bespitzeln?« Sie grinsen.“³⁷⁴ Obwohl einige Schüler*innen bezüglich moralischer Vorstellungen ähnlich denken wie die Lehrperson, trauen sie sich nicht zu melden und dies der Lehrperson mitzuteilen. Sie werden Teil der Gruppe, die sich gegen die Lehrperson auflehnt, und schweigen. Denn sie sind manipuliert von

³⁷⁰ Ebd., S. 41.

³⁷¹ Vgl. ebd., S. 41.

³⁷² Von Horváth 2020, S. 9.

³⁷³ Horney, Müller 1964, S. 27.

³⁷⁴ Von Horváth 2020, S. 13.

dem faschistischen Regime, das zu jener Zeit herrscht, und haben Angst. Dies ist für den Lehrer jedoch nicht sichtbar und er hat eine sehr kritische Haltung gegenüber den Schüler*innen und der Jugend.³⁷⁵ Die anfängliche Autorität kann die Lehrperson jedoch nicht halten, denn die Schüler*innen wollen nicht mehr von ihm unterrichtet werden, was sie auch äußern: „»Wir wünschen nicht mehr«, steht in dem Brief, »von ihnen unterrichtet zu werden, denn nach dem Vorgefallenen haben wir Endesunterzeichneten kein Vertrauen mehr zu Ihnen und bitten um eine andere Lehrkraft.«“³⁷⁶ Die Lehrperson ist eher ein Begleiter der Jugendlichen, wobei sie sehr viel beobachtet und eher passiv auftritt. Aktiv wird sie erst, als sie zugibt das Kästchen des Z aufgebrochen zu haben, wobei sie sich damit auch von den eigenen Schuldgefühlen befreit. Somit wird die anfängliche Autorität auch von einem kriminellen Akt der Lehrperson begleitet.³⁷⁷

In Bezug auf die „Charakterstärke“³⁷⁸ lässt sich anmerken, dass die Lehrperson hierbei Mängel aufweist. Sie vertritt ihre Ansichten bezüglich menschlicher Werte und Moral, wobei es ihr nicht gelingt die Schüler*innen von ihren Einstellungen zu überzeugen. Dabei fühlt sie sich auch schuldig ihre Meinung nicht mehr in die Welt zu tragen und wie alle anderen Mitläufer*innen des Faschismus zu sein. Die Lehrperson verkörpert eine Person, die das Potential zu Autorität hat, jedoch zu wenig Selbstbewusstsein hat, die gegen den Faschismus stehenden Werte zu äußern. Zu sehr hat er Angst sich dem faschistischen Staat zu widersetzen. Charakterstark zeigt sich der Lehrer ebenso nicht, als er am Ende des Romans in ein anderes Land geht: „»Ich hätte eine Stellung für Sie.« »Was?! Eine Stellung?!« »Ja, aber in einem anderen Land.« »Wo?« »In Afrika.«“³⁷⁹ Er sieht, dass er sich selbst zwar verändern kann, um mit sich im Reinen zu sein, jedoch auf das ganze System keinen Einfluss hat. Deswegen sieht er in der „Emigration ins Exil“ seinen einzigen Ausweg. Man könnte es als Schwäche betrachten, dass die Lehrperson ins Ausland geht, und als feige Flucht.

Anders als in „Der Schüler Gerber“ wird die Lehrperson in diesem Roman als ein Mensch beschrieben, der mit sich hadert. Es handelt sich nicht um den Lehrertypen eines Tyrannen, sondern um eine Person, der Moral und Gerechtigkeit wichtig sind. Während der Lehrer in „Der Schüler Gerber“ furchtlos und kalt dargestellt wird, scheint die Lehrperson hier Angst davor zu haben die Wahrheit zu sagen. Denn der Lehrer verschweigt es das Kästchen aufgebrochen zu haben.³⁸⁰

³⁷⁵ Vgl. ebd., S. 14.

³⁷⁶ Ebd., S. 12.

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 57.

³⁷⁸ Horney, Müller 1963, S. 27.

³⁷⁹ Ebd., S. 89.

³⁸⁰ Vgl. ebd., S. 57.

Autorität ist nicht nur anhand der Amtsautorität messbar, sondern auch anhand der fachlichen Kompetenz. Die personale Autorität, die sich durch Fachkompetenz zeigt, wird in diesem Roman nicht dargestellt. Die Lehrperson wird eher in dem militärischen Camp gezeigt. Nur am Anfang wird eine Situation geschildert, bei der sie Arbeiten korrigiert. Ob die Lehrperson nun kompetent ist und, inwiefern sie sich dessen bewusst ist, findet in diesem Roman keinen Platz.

Die autoritative Macht lässt sich in „Jugend ohne Gott“ nicht vorfinden, da die Schüler*innen keine Anerkennung von der Lehrperson erfahren und auch umgekehrt, die Lehrperson von den Lernenden nicht wertgeschätzt wird. Nach dem Vorfall bezüglich des Aufsatzes, indem das N-Wort verwendet wurde, zeigen sich die Schüler*innen der Lehrperson misstrauisch gegenüber. In der Szene, in der das Kästchen aufgebrochen wurde, wendet sich der Schüler Z auch nicht an den Lehrer, sondern an den Offizier.³⁸¹ Er stellt für die Schüler*innen keine Vertrauensperson dar, zu der Schüler*innen gehen, um ihr persönlichen Probleme zu erzählen. Aufgrund der Kritik, die die Lehrkraft an der Jugend ausübt, zeigt sich auch die mangelnde Anerkennung bezüglich der Schüler*innen. Dabei äußert sich die Lehrperson auch negativ gegenüber der faschistischen Einstellung, die die Schüler*innen haben und von dem Regime annehmen:

Jaja, das Unglück der heutigen Jugend ist, dass sie keine korrekte Pubertät mehr hat erotisch, politisch, moralisch etcetera, alles wurde vermantscht, verpantscht, alles in einen Topf! Und außerdem wurden zu viele Niederlagen als Siege gefeiert, zu oft wurden die innigsten Gefühle der Jugend in Anspruch genommen für irgendeinen Poptanz, während sie es auf einer anderen Seite wieder bequem hat: Sie müssen nur abschreiben, was das Radio zusammenblödeln, und schon bekommen sie die besten Noten.³⁸²

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Lehrer in diesem Roman nicht einem Tyrannen, sondern einem angepassten Lehrertyp zugeordnet werden kann. Er ist moralisch zerrissen, hat einen inneren Konflikt und ist gleichzeitig skeptisch gegenüber dem faschistischen Regime. Aufgrund seiner Denkweise gerät er in Konflikt mit den Schüler*innen. Der Lehrer ist ein Zeuge und zugleich ein Mitspieler in einer Welt, die von nationalistischer Propaganda und einer entmenslichenden Erziehung geprägt ist. Er kann seine Werte nicht offen darlegen und fühlt sich gefangen wegen seiner Schuldgefühle. Dabei wirkt er nicht makellos und ebenso nicht unnahbar, wie es in „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ der Fall ist.

4.3.3 Juli Zeh: Spieltrieb 4

In diesem Roman wird eine Lehrkraft dargestellt, die keinem Lehrertyp zugeordnet werden kann. Auf der einen Seite ist Smutek kein Lehrer, der traditionell unterrichtet, denn er möchte Nähe mit den Schüler*innen herstellen. Auf der anderen Seite ist sein Unterricht sehr vielfältig,

³⁸¹ Vgl. ebd., S.48.

³⁸² Ebd., S. 18.

da „Referate, Diskussionen, Kreatives Schreiben, Exkursionen“³⁸³ Teil davon sind. Ebenso stellt Smutek nicht den Tyrannen dar, und ihn plagen auch keine Schuldgefühle oder Konflikte mit sich selbst, wie es in den anderen beiden Werken der Fall ist.

Die Lehrperson schließt es nicht aus mit Schüler*innen ein freundschaftliches Verhältnis zu haben: „Drei Jahre war eine lange Zeit. Sie würden sich kennen lernen, vielleicht irgendwie anfreunden.“³⁸⁴ Sein Bedürfnis nach Freundschaft geht darüber hinaus, er hat Sehnsucht danach mehr als nur eine funktionierende Lehrperson für Schüler*innen zu sein: „Smutek litt darunter, immer nur eine Funktion sein zu müssen, die umschmeichelt oder betrogen, belagert, ausgenutzt oder bestochen wurde. Er wollte menschlichen Kontakt.“³⁸⁵ Man könnte schlussfolgern, dass Smutek einsam ist. In seiner Rolle als Lehrperson fühlt er sich wie eine Maschine, die arbeiten muss. Smutek geht diesem Willen nach und beginnt eine Freundschaft mit Ada.

Die Rolle der Lehrperson in „Spieltrieb“ ist eine andere als in „Der Schüler Gerber“ oder in „Echtzeitalter“. Während in diesen beiden Werken der/die Lehrer*in nahezu gefühllos dargestellt wird, beschreibt die Autorin Smutek als einen Menschen mit Gefühlen und Bedürfnissen. Weiters ist die Lehrperson nicht unbesiegbar sowie unnahbar, sondern man kann sich mit ihr identifizieren. Sie wird als bodenständiger Mensch beschrieben, der sich an gewisse Regeln halten muss.

Der/Die Leser*in macht sich ein Bild von einer Lehrperson, die nicht makellos sein muss. Sie darf Fehler begehen und Emotionen zeigen. Dabei wird an früheren Kriterien, wie eine gute Lehrkraft sein soll, Kritik ausgeübt. Man spricht von „PH-neutrale[n] Pädagogen, die selbst keinen Wert in sich bewahrten, die zu vermitteln einst ihr Auftrag gewesen war [...]“.³⁸⁶

Adas Intention sich mit Lehrpersonen anzufreunden, wird als eher außergewöhnlich betrachtet. Höfi stellt klar und deutlich dar, wie Schüler*innen Lehrpersonen wahrnehmen sollen: „»Wir sind Lehrer«, sagte er. »Aus deiner Perspektive gesichtslos und so gut wie tot.«“³⁸⁷ Für ihn sind Lehrpersonen Menschen, die Schüler*innen als unnahbar und distanziert wahrnehmen. Dennoch beginnt er ebenso eine Freundschaft mit Ada.

Höfi gilt es als Lehrperson ebenso zu beleuchten. Er wird in dem Werk als „tyrannischer Geschichtslehrer“³⁸⁸ betitelt und entspricht dem Lehrertyp des Schultyrannen. Ada findet hier ihresgleichen und zwischen den beiden entwickelt sich eine freundschaftliche Beziehung. Aufgrund der unterschiedlichen Betrachtungsweise kann Höfi als Lehrperson, die autoritative

³⁸³ Zeh 2006, S. 38.

³⁸⁴ Ebd., S. 38.

³⁸⁵ Ebd., S. 38.

³⁸⁶ Ebd., S. 199.

³⁸⁷ Ebd., S.202-203.

³⁸⁸ Ebd., S. 15.

Macht ausstrahlt, bezeichnet werden. Denn es besteht Anerkennung zwischen der Schülerin Ada und dem Lehrer Höfi. Jenes Verhältnis ist von einer autoritativen Macht geprägt, die zwischen den beiden besteht. Das junge Mädchen bewundert den Lehrer und respektiert ihn, obwohl er sie für ihr Verhalten während des Unterrichts bestraft. Würde Ada ihre Gedanken nicht mit dem Lehrer Höfi teilen, könne man den Lehrer nicht als autoritativ einordnen. Denn er bedient sich an Bestrafungen und Belohnungen. Als Beispiel wird die Szene angeführt, in der Höfi Ada wegen eines Fehlverhaltens vor die Tür schickt: „»Liebe Ada«, sagte Höfi, »du kannst deinen Sehnerv dazu verwenden, dir ein bisschen die Klassentür anzusehen. Und zwar von außen. Alles klar?«“³⁸⁹ Ada geht jedoch auf positive Art und Weise mit seinen Bestrafungen um. Für das Mädchen ist es ein Akt der Anerkennung.

Geht man von einer Freundschaft zwischen Ada und Höfi, als auch Ada und Smutek, aus, die dann in einem sexuellen Verhältnis endet, stellt sich die Frage, ob Freundschaft zwischen Lehrperson und Schüler*in möglich ist. Denn in „Spieltrieb“ nutzen die Schüler*innen die freundschaftliche Beziehung zu den Lehrkräften nicht aus. Bei Professor Fillip in „Der Schüler Gerber“ jedoch scheint das Naheverhältnis zu den Schüler*innen nicht zu funktionieren, denn die Lernenden verhalten sich ungehorsam.

Smutek besitzt eine Amtsautorität, wobei dessen Pflichten offen beschrieben werden. Durch jene Art der Autorität findet sich Smutek in Verzweiflung wieder: „Er fühlte sich wie ein Vater, der vom eigenen Sohn mit dem Küchenmesser bedroht wird und erleben muss, dass gutes Zureden keine Wirkung mehr zeigt.“³⁹⁰

Die Beziehung zu Ada entsteht nur, weil Smutek ein großes Bedürfnis nach Nähe zu seinen Schüler*innen hat. Er überschreitet eine Grenze, als er Ada entkleidet und in seine Badewanne legt, damit ihr nicht mehr so kalt ist. Durch jene Situation gelingt es Ada und Alev erst den Lehrer zu erpressen. Obwohl die Lehrperson gezwungen wird Geschlechtsverkehr mit einer Schülerin zu haben, bleibt er trotzdem der Lehrer der beiden Schüler*innen und hat eine gewisse Autorität. Da er eine Amtsautorität als Lehrperson hat, gibt er Alev die Möglichkeit ein Spiel mit ihm zu treiben. Jedoch nützt Smutek seine Autorität in seinem Beruf nicht viel. Er kann nicht Gebrauch von ihr machen. Diesbezüglich teilt Ada vor Gericht mit: „Damit Sie das Folgende verstehen können, muss ich Ihnen mitteilen, dass Herr Smutek niemals eine Respektperson für mich gewesen ist. In Geistesfragen fühlte ich mich ihm gegenüber immer schon weit überlegen, und als ich merkte, dass er Trost bei mir suchte, vollzog sich ein

³⁸⁹ Ebd., S. 48.

³⁹⁰ Ebd., S. 357.

endgültiger Rollentausch.“³⁹¹ Somit verschiebt sich die Autorität, die zuerst Smutek verkörpert, und die sich dann auf Ada überlagert. Sie ist sehr intelligent und ihr Wissen geht oft über das der Lehrpersonen hinaus, was es diesen erschwert eine personale Autorität zu erlangen. Höfi ist der einzige Lehrer, dem dies gelingt.

In den neueren Schulromanen zeigt sich eine liberalere Erziehungsmethode, wobei die traditionellen Hierarchien nicht mehr gegeben sind.³⁹² Es entstehen Autoritätskonflikte, was sich an Adas und Alevs Verhalten gegenüber den Lehrkräften zeigt.

Smutek wird nicht als autoritative Lehrperson betrachtet, da die Schüler*innen ihn nicht wertschätzen. In der Rolle des Liebhabers kann er autoritativ sein, weil aufgrund der emotionalen Nähe eine gewisse gegenseitige Anziehung und auch Wertschätzung entsteht.

4.3.4 Tonio Schachinger: Echtzeitalter

Der Dolinar kann dem Lehrertyp des Tyrannen zugeordnet werden, wie es ebenso bei „Der Schüler Gerber“ der Fall ist. Er demütigt Schüler*innen und seine Unterrichtsmethoden sind von Strenge, Kälte und Strafen geprägt. Ähnlich wie bei „Der Schüler Gerber“ ist die autoritative Macht hier nicht gegeben, da das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrperson nicht auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung beruht: „und dass sie das nicht in erster Linie aus Respekt vor ihr, sondern aus Angst vor ihrem Klassenvorstand machen, ist der Direktorin, so wie allen anderen Lehrern, egal.“³⁹³ Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in ist geprägt von Angst und dem Gefühl gehorchen zu müssen, folglich wird die Lehrperson als gefühlskalt dargestellt. Es scheint, als befände sie sich auf einem Thron, der es ihr erlaubt andere zu erniedrigen und ihre Macht zu demonstrieren, indem sie Dinge vorschreibt: „abends unterwegs zu sein gilt als Kirtag, als Ablenkung von der Schule, als Zeichen, dass man glaubt, man habe schon genug gelernt, eine Verfehlung, die nicht toleriert werden darf.“³⁹⁴ Der Dolinar verfügt über eine Amtsautorität, von der er Gebrauch macht. Die Schüler*innen dienen dazu sein Selbstwertgefühl zu stärken: „Der Dolinar braucht die volle Aufmerksamkeit, deshalb, so meint er, muss er das Leben seiner Schüler einschränken, und er braucht sie nicht nur für Grammatik und Orthografie, die in sein Aufgabengebiet gehören, oder für all die anderen Themen, die er unterrichtet.“³⁹⁵

³⁹¹ Ebd., S. 538.

³⁹² Vgl. Annette Wagner: Schule – (kein) Thema! Gibt es noch Autoritätskonflikte in aktueller Adoleszenzliteratur? In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider 2008, S. 151.

³⁹³ Schachinger 2023, S. 13.

³⁹⁴ Ebd., S. 15.

³⁹⁵ Ebd., S. 15.

Die Lehrperson zeichnet sich in diesem Roman durch personale Autorität aus. Sie erlangt jenes Machtgefühl in der Klasse, weil sie denkt äußerst kompetent zu sein. Darüber hinaus hat sie auch den Drang den Schüler*innen sehr viel Informationen bezüglich Literatur zu vermitteln. Der Dolinar besitzt sehr viel Wissen über literarische Werke, weswegen es ihm auch ein Anliegen ist den Schüler*innen dieses Know-how mitzugeben. Ziel ist es in seinem Unterricht Werke zu lesen, die über den Literaturkanon in der Schule hinausgehen:

Mit jedem dieser Texte möchte der Dolinar seinen Schülern etwas sagen, und je mehr seiner Regeln er zu brechen bereit ist, desto wichtiger ist es ihm. Mit Innerhofer und Mitterer möchte der Sohn Kärntner Bauern seinen verwöhnten Wiener Schülern zeigen, welcher Brutalität er selbst als Kind am Land ausgesetzt war, aber auch den Stolz, den er spürt, dass die tiefste und grausamste Provinz in Österreich die größte Literatur hervorgebracht hat. Hochwälder soll sie lehren, dass es noch ein zweites Österreich im Verborgenen gibt, einen Kanon der Unmodernen, Konservativen, und Bernhard, das man auf Hass und Verachtung mit Hass und Verachtung antworten muss.³⁹⁶

Horizontenerweiterung ist dem Dolinar wichtig, wobei vorrangig ist, „dass sie sagen können, ja, *Kabale und Liebe* hab ich gelesen.“³⁹⁷ Bildung ist für den Dolinar ein gesellschaftliches Prestige sowie ein Mittel einer sozialen Schicht anzugehören. Jedoch kennt er den Stellenwert von Literatur bei der wohlhabenden Oberschicht:

Er will höhere Söhne für die Salons ausbilden, in denen Kapital und Kultur aufeinandertreffen, um über Kleist oder E.T.A. Hoffmann zu debattieren, und weiß in Wahrheit selbst, dass die vermögende Klasse sich noch sehr marginal für Kunst interessiert, und wenn, dann für Malerei oder Film oder Architektur, für Kunsteinrichtungen, bei denen Geld einen Vorteil verschafft, aber niemals für Literatur.³⁹⁸

Beschreibt man den Dolinar, geht man von einer Person aus, die in Kärnten aufgewachsen ist und einen gewissen Nationalstolz hat. Er spricht im kärntnerischen Dialekt gemischt mit Hochdeutsch. Über die Freizeit des Lehrers erfährt man nichts. Es scheint, sein größter Lebensinhalt sei es eine Autoritätsperson zu sein sowie andere Menschen zu kontrollieren. Man könnte meinen, der Dolinar habe eine Kontrollsucht. Er zeigt sich den Schüler*innen gegenüber sehr dominant, was einen Kontrast zu der Lehrerrolle in „Jugend ohne Gott“ darstellt, wo der Lehrer eher angepasst und passiv wirkt. Geprägt ist die Beziehung zu den Schüler*innen in „Echtzeitalter“ von Demütigungen und Distanz. Nähe versucht die Lehrperson nicht aufzubauen, wobei das Verhältnis nicht auf Augenhöhe basiert.

Der Lehrer Gruber zeigt sich als eine mildere und tolerantere Lehrperson als der Dolinar: „[...] und führt bei alldem eine Mauerblümchenexistenz.“³⁹⁹ Obwohl Professor Gruber über eine Amtsautorität verfügt, erlaubt er Tätigkeiten, die der Dolinar verabscheuen würde: „Sie haben zwei gemeinsame Orte: den Informatiksaal, wo der Mathematiklehrer Gruber ihnen erlaubt, Age of Empires 2 zu spielen, obwohl die Installation von Programmen generell und

³⁹⁶ Ebd., S. 18.

³⁹⁷ Ebd., S. 19.

³⁹⁸ Ebd., S. 19.

³⁹⁹ Ebd., S. 23.

Spiele, die das wiederholte Drücken bestimmter Tasten erfordern, verboten sind.“⁴⁰⁰ Ob die Schüler*innen die Lehrperson ebenso schätzen, wird nicht dargestellt, da er nur für den Informatiksaal zuständig ist.

Ein weiteres Beispiel für eine Lehrperson, die ihre Amtsautorität nicht ausnutzt, um über Drohungen und Bestrafungen zu verfügen, ist Professor Betsch. Der Turnlehrer ist sehr tolerant den Schüler*innen gegenüber, denn diese dürfen Gänseblümchen pflücken, während die anderen Fußball oder Basketball spielen. In dieser Situation zeigt sich Professor Betsch gleichgültig, wobei er ebenso faul wirkt: „Professor Betsch sitzt währenddessen auf seiner Bank und sieht sich auf dem Handy ein Video an, in dem Toni Polster zu mehr Toleranz aufruft [...]“.⁴⁰¹ In Bezug auf seine Unterrichtsmethoden gehört er der alten Schule an, es werden die Turnübungen, die es immer schon gegeben hat, geturnt, es wird viel abgeprüft und es bleibt wenig Raum für Alternativen.⁴⁰² Grundsätzlich schätzen die Schüler*innen die Lehrperson, da sie sich im Grunde verhalten können, wie sie möchten.

5. Conclusio

Die Literatur hat uns gezeigt, dass Machtkonstellationen differenziert auftreten können. Einerseits kann die Macht und deren Ausübung bei der Lehrperson liegen, andererseits können Schüler*innen ebenso Macht besitzen, wie es bei „Spieltrieb“ der Fall ist. Somit findet ein Rollentausch statt und das System Schule ist ständig im Wandel, was auch im theoretischen Teil erkennbar ist. Bereits in jungen Jahren hatte man das Bestreben Schule zu reformieren.

Schule ist ein Bereich, in dem Macht wirken kann, was zentraler Fokus meiner Arbeit war. Unterschiedliche Machtverhältnisse wurden im literarischen Teil betrachtet mit der Eingrenzung auf drei Themen, die auf Heinrich Popitz beruhen: Machtausübung und Gewalt, Drohungen und Versprechungen sowie Lehrkraft und autoritative Macht.

Bei der Betrachtung der Aspekte Machtausübung und Gewaltbereitschaft hat sich herausgestellt, dass sich die Ausübung der Gewalt verschoben hat. Während in „Der Schüler Gerber“ Lehrpersonen gewalttätig gegenüber Schüler*innen werden, sind es in „Spieltrieb“ die Schüler*innen, die Gewalt gegen eine Lehrkraft ausüben. In „Jugend ohne Gott“ wiederum findet Gewalt unter Schüler*innen statt, da die Jugend in diesem Werk von einem faschistischen Gedankengut beeinflusst ist.

⁴⁰⁰ Ebd., S. 26.

⁴⁰¹ Ebd., S. 28.

⁴⁰² Vgl. ebd., S. 27.

Ein komplettes Zwangsverhältnis besteht in den analysierten Romanen nicht, da die Schüler*innen die Möglichkeit haben die Schule zu wechseln oder zu verlassen. In „Echtzeitalter“ und „Der Schüler Gerber“ wird deutlich, dass die Lehrpersonen den Wunsch nach einem engerem Zwangsverhältnis hegen. Der Dolinar als auch Professor Kupfer sind sich jedoch ihrer Grenzen bewusst. Denn absolvieren die Schüler*innen die Reifeprüfung und befinden sich somit nicht mehr in der Schule, hat der Lehrer keine Macht mehr über die Schüler*innen. Zwangsdisziplin wird in „Spieltrieb“ gefordert, da der Lehrer Smutek von zwei Schüler*innen erpresst wird. Möglich ist jene Erpressung durch das Bedürfnis der Nähe zu Schüler*innen, durch das eine sexuelle Beziehung mit einer Schüler*in entsteht. Anschließend wird die Lehrperson mit pornographischen Fotos der beiden erpresst. Der Schüler Alev ist Drahtzieher jenes Machtspiels, wobei er die instrumentelle Macht anwendet, um Macht über die Lehrperson zu verfügen.

Über die Selektionsmacht verfügen einige Lehrpersonen, denn in „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ hat der Lehrer die Macht darüber, den Schüler durchfallen zu lassen oder das Bestehen der Reifeprüfung zu verhindern. Drohungen und Versprechen, die Teil der instrumentellen Macht sind, kommen vor allem in „Der Schüler Gerber“ und „Echtzeitalter“ zum Einsatz, da der Unterricht in jenen beiden Werken von Bestrafungen und Beleidigungen gegenüber den Schüler*innen geprägt ist. Die Lernenden haben vom Dolinar als auch von Professor Kupfer Angst. Die Macht, über die Gott Kupfer verfügt, geht so weit, dass er sich nicht nur durch seine Strafen und sein strenges Auftreten einen Namen macht, sondern er beeinflusst Entscheidungen zwischen Leben und Tod. Durch den Leistungsdruck, den er auf die Kinder in seiner Klasse ausübt, bewegt er den Schüler Gerber schließlich zu einem Freitod. Kupfer gelingt es nicht nur zu beeinflussen, wie sich Schüler*innen verhalten, sondern auch wie diese denken und handeln.

In „Jugend ohne Gott“ bestrafen sich die Schüler*innen eher gegenseitig, was an dem Jungen Z ersichtlich wird. Dieser schreibt in sein Tagebuch, dass jeder, der es lesen würde, sterben müsse. Versprechen werden in diesem Werk vom Staat gegeben, denn es gilt eine faschistische antisemitische Denkweise zu haben.

In Bezug auf die autoritative Macht hat sich durch die Analyse der ausgewählten Werke herausgestellt, dass alle vier Lehrpersonen über eine Amtsautorität verfügen. Diese wird ihnen aufgrund ihres Berufs zugesprochen. Weiters besitzt jede der vier Lehrkräfte eine personale Autorität, da alle Lehrer*innen über Fachwissen verfügen. Von den strengen Methoden sind einige Lehrkräfte, wie der Dolinar oder Professor Kupfer, selbst nicht überzeugt. Deshalb ist keine freiwillige Disziplin gegeben, die grundsätzlich Teil der autoritativen Macht wäre.

Professor Kupfer als auch der Dolinar können nicht als autoritative Lehrpersonen betrachtet werden, da sie keine Atmosphäre von Sicherheit kreieren.

Darüber hinaus gibt es Machtkonstellationen, die autoritative Elemente enthalten. Denn zwischen Ada und Smutek kann Anerkennung festgestellt werden. Lässt man den Aspekt der Erpressung beiseite, erkennt man eine Zuneigung und eine Vertrauensbasis zwischen Ada und Smutek. Betrachtet man jene Beziehung als autoritativ, würde es bedeuten, Smutek wäre kein autoritärer Lehrer. Denn Voraussetzung dafür wäre die Unterdrückung anderer ohne sich gegenseitig wertzuschätzen.

Die Forschungsfrage „Welche Machtstrukturen treten in Schulromanen ab 1918 auf?“ lässt sich dahingehend beantworten, dass sowohl die Aktionsmacht, die instrumentelle Macht als auch die autoritative Macht in den ausgewählten Romanen auftritt.

Gewalt kann von der Lehrperson angewandt werden oder sich auf die Seite der Schüler*innen verschieben, wie bei „Spieltrieb“.

Gebrauch von instrumenteller Macht machen alle Lehrpersonen, da sie Bestrafungen und Drohungen anwenden. Sie verunsichern Schüler*innen durch strikte Unterrichtsmethoden, die der „schwarzen Pädagogik“ angehören. Besonders in „Der Schüler Gerber“ und in „Echtzeitalter“ wird das strenge Einfordern von Disziplin ersichtlich.

Autoritative Verhältnisse können in den Werken nicht festgestellt werden, bis auf die Beziehung zwischen Smutek und Ada, die auf Anerkennung basiert. Bei „Der Schüler Gerber“ kann man von einer Lehrperson sprechen, die wertschätzend mit den Schüler*innen umgeht. Hierbei handelt es sich um Professor Hussak.

Im Rahmen der literarischen Analyse hat sich herausgestellt, dass Machtstrukturen im System Schule ein aktuelles Thema in Schulromanen sind. Macht kann hierbei in verschiedenen Formen auftreten, seitens der Lehrpersonen oder auch seitens der Schüler*innen. Spannend zu betrachten ist ebenso die Machtverschiebung auf Seiten der Schüler*innen. Somit bleiben Machtstrukturen ein Thema, das es in Zukunft weiter zu betrachten gilt.

6. Abstract

In dieser Arbeit wird das Thema Machtstrukturen im schulischen Umfeld untersucht, wie sie in der Literatur dargestellt werden, insbesondere im Kontext von Demokratie und Totalitarismus. Während viele literarische Werke sich mit der Darstellung von Lehrpersonen und Internaten befassen, stehen hier die sozialen Interaktionen und kommunikativen Dynamiken zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen sowie unter den Schüler*innen im Vordergrund. Die Forschungsfrage lautet: „Wie werden Machtverhältnisse zwischen Demokratie und Totalitarismus im Schulroman ab 1918 dargestellt?“

Der wichtigste Aspekt meiner Arbeit ist die Analyse der Romane „Der Schüler Gerber“, „Jugend ohne Gott“, „Echtzeitalter“ und „Spieltrieb“, die das schulische Umfeld und die darin verankerten Machtstrukturen beleuchten. Die Werke decken einen Zeitraum von 1918 bis ins 21. Jahrhundert ab, was Vergleiche zwischen verschiedenen Epochen ermöglicht. Ziel dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie sich die Machtverhältnisse im Handlungsort Schule literarisch widerspiegeln und wie diese Repräsentationen von sozialen und politischen Strukturen beeinflusst sind.

7. Bibliografie

Primärliteratur

Schachinger, Tonio: Echtzeitalter. Hamburg: Rowohlt 2023.

Torberg, Friedrich: Der Schüler Gerber. München: Deutscher Taschenbuch Verlag²⁴ 1995.

Von Horváth, Ödön: Jugend ohne Gott. Berlin: Holzinger⁵ 2020.

Zeh, Juli: Spieltrieb. München: btb 2006.

Sekundärliteratur

Anter, Andreas: Theorien der Macht zur Einführung. Hamburg: Junius 2012, S. 105-106.

Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. München: Piper 1970.

Bauman, Peter: Ödön von Horváth. „Jugend ohne Gott“ – Autor ohne Gott. Analyse der Religionsthematik anhand ausgewählter Werke. Bern: Peter Lang 2003.

Berger, Wilhelm: Macht. Wien: Facultas 2009.

Bruckmüller, Ernst: Sozialgeschichte Österreichs. Wien, Oldenbourg, München: Verlag für Geschichte und Politik 2001.

Christof, Eveline: Macht als unliebsamer und tabuisierter Aspekt der Rolle von Lehrer/innen. In: Christof, Eveline, Christof, Roblits, Erich (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker 2015.

Dyhrenfurth, Irene: Geschichte des deutschen Jugendbuches. Mit einem Beitrag über die Entwicklung nach 1945 von Magarete Diers. Zürich, Freiburg: Atlantis³¹⁹⁵¹.

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

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

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink 2000.

Faber, Karl Georg, Karl-Heinz Ilting, Christian Meier: Macht, Gewalt. In: Otto Brunner, Werner Conze u. Reinhart Koselleck (Hgg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett Cotta³ 1982, S. 836.

Fend, Helmut: Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Flemmer, Walter: Deutsche Balladen von Bürger bis Miegel. München: Goldmann 1961.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp⁸ 1989, S. 39-170.

Gansel, Carsten: Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In Günther Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1, Hohengehren: Schneider 2000.

Gansel, Carsten: Moderne Literatur für junge LeserInnen. Grenzüberschreitung, Wirklichkeitserkundung, Sinnsuche. In: Eselsohr 5/1999.

Glasenapp, Gabriele von: Gewalt in der Schule und ihre Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Überblick. In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Unter Mitarbeit von Ina Cappelmann. Hohengehren: Schneider 2008.

Han, Byung-Chul: Was ist Macht? Stuttgart: Reclam 2005.

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

Horney, Walter, H.A. Müller: Schule und Disziplin. Gütersloh: C. Bertelsmann 1964.

Imai, Atsushi: Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen. Deutsche Schul- und Adoleszenzromane zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: DUV 2001.

Kaulen, Heinrich: Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Moderne. In: Der Deutschunterricht Jg. 52/5. Berlin: Friedrich 1999.

Korczak, Janus: Verteidigt die Kinder! Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus⁶ 1978.

Korczak, Janus: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967.

Kuhlmann, Carola: Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer 2013.

Leser, Norbert: Macht und Gewalt in der Politik und Literatur des 20. Jahrhunderts. Wien/Köln/Graz: Böhlau 1985.

Lipset, Seymour M.: Political Man. The Social Basis of Politics. Garden City, NY: Doubleday 1960.

Lukes, Steven: Power: a radical view. London: Bloomsbury Academic.

Luhmann, Niklas: Klassische Theorie der Macht. Kritik ihrer Prämissen. In: Zeitschrift für Politik (1969/16), S. 149.

Luhmann, Niklas: Macht. Konstanz/München: UVK⁴ 2012.

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

Mix, York-Gothart: Die Schulgeschichten und die Schulgeschichte. Literarizität im bildungs- und erziehungskritischen Diskurs der frühen Moderne. In: Der Deutschunterricht (2014/66).

Nutt, Harry: Die Aufklärerin. In: Frankfurter Rundschau, <http://www.fr.de/kultur/nachruf-katharina-rutschky-die-aufklaererin-a-1057285> (Zugriff 5.5.2024).

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. Frankfurt am Main: Lang 2000.

Peterlini, Hans Karl: Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Innsbruck: Studienverlag 2016, S. 30-32.

Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr Siebeck 1992, S. 19-29.

Ptassek, Peter, Birgit Sandkaulen und Rüdiger Bubner.: Macht und Meinung. Die rhetorische Konstitution der politischen Welt. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht 1992, S. 181.

Roth, Roland: Autorität und Unterwerfung. In: Albert Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer³ 2016, S.28.

Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein 2001.

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

Scherr, Albert: Macht, Herrschaft und Gewalt. In: Albert, Scherr (Hg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. Wiesbaden: Springer³ 2016, 193.

Schikorsky, Isa: Kinder – und Jugendliteratur. Köln: DuMont 2003.

Schlechtweg-Jahn, Ralf: Macht und Gewalt im deutschsprachigen Alexanderroman. Trier: WVT 2006.

Schröder, Jürgen: Das Spätwerk Ödön von Horváths. In: Traugott Kraitschke (Hg.): Ödön von Horváth. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981.

Seibert, Ernst: Kindheitsmuster in der österreichischen Gegenwartsliteratur. Zur Genealogie von Kindheit – ein mentalitätsgeschichtlicher Diskurs im Umfeld von Kindheits- und Kinderliteratur. Wien: Lang 2003.

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.

Stykov, Petra: Vergleich politischer Systeme. Paderborn: Fink 2007.

Sofsky, Wolfgang, Rainer Paris: Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

The Janusz Korczak Association of Canada: Our Vision <https://januszkorczak.ca/about-us/> [Zugriff: 29.5.2024].

Thesing, Theodor: Leidideen und Konzepte bedeutender Pädagogen. Ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg: Lambertus⁴ 2014.

Wagner, Annette: Schule – (kein) Thema! Gibt es noch Autoritätskonflikte in aktueller Adoleszenzliteratur? In: Thomas Zabka (Hg.): Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider 2008, S.151.

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe. Tübingen: Mohr⁵ 1972.

Zenkert, Georg: Das Ende der Gewalt? Fragen und Konjekturen zu Hannah Arendts Essay über Macht. In: Mirko Wischke u. Georg Zenkert (Hg.): Macht und Gewalt. Hannah Arendts „On Violence“. Wiesbaden: Springer 2019, S.9.

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