

Erziehung zur Feindschaft?

Schulische Autorität im Österreich der späten Habsburger Monarchie und der Ersten Republik

Abstract: Education for Enmity? School Authority in Austria During Late Habsburg Monarchy and the First Republic. In 1933 and 1934, Austrian democracy was destroyed. The contribution asks whether the shaping of male youth by the school system of the late Habsburg monarchy formed authoritarian characters, neglected forms of democratic compromise and, as a consequence, favoured the coup d'état and establishment of the Austro-fascist regime. Autobiographies serve as the main sources, although their narrative should not be confused with historical reality. The aim of the article is to examine their stylisations of the self, their secret wishes and sometimes justifications, with all their distortions. When viewed as a collective corpus, these texts reveal patterns that are worth analysing. School turned out to be a regime of boredom and testing; the teachers were helpless subjects who passed on their own adaptation to the regime to pupils through distance, dressage, beating, correction, and control. Schools, especially secondary schools, were identified as a danger to the reorganisation of the state in 1933. There was a fear of an overproduction of educated people, especially educated women, for whom the new state had no use.

Key Words: autobiography, education, education policy, pedagogy, authority, dictatorship, Austro-Fascism, democracy, subjugator mentality

Hypothesen, Theorien und Forschungsfragen

Der Staatsstreich der Regierung Dollfuß von 1933/34 hatte zahlreiche Voraussetzungen. In dem komplexen Bedingungsgefüge für die Zerstörung der Demokratie

DOI: <https://doi.org/10.25365/oezg-2022-33-2-8>



Accepted for publication after external peer review (double blind)

Peter Melichar, vorarlberg museum (vormals Vorarlberger Landesmuseum), Kornmarktplatz 1, 6890 Bregenz, Österreich; p.melichar@vorarlbergmuseum.at

spielte – neben vielen anderen Faktoren – die schulische Erziehung mehrerer Generationen von Schüler*innen eine wichtige Rolle. Es herrscht ein weit verbreiteter Konsens darüber, dass Schule und Erziehung einen wesentlichen Beitrag zu einer demokratischen Haltung leisten,¹ doch lässt sich nicht auch umgekehrt formulieren, dass schulische Praktiken antidemokratisches und autoritäres Verhalten zu fördern vermögen? Wie aber kann dieser Zusammenhang rekonstruiert und erklärt werden? Die Geschichte der staatlichen Institution Schule zwischen 1870 und 1930 ist gut erforscht;² zur Formung jener Dispositive, die die Gemüter oder Mentalitäten einrahmten, wurden allerdings bislang nur einzelne Bruchstücke erschlossen und untersucht, zumeist im Rahmen der biografischen Forschung.³

Im Folgenden werden Mechanismen, Bilder, Topoi und Figuren beleuchtet, welche die schulischen Erfahrungen politischer, wirtschaftlicher, kultureller und wissenschaftlicher Funktionseliten prägten. Die Mitglieder dieser Eliten hatten größten-

- 1 Ein Klassiker der Reformpädagogik ist das zuerst 1915, 1930 erstmals in deutscher Übersetzung erschienene Werk von John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Breslau 1930; vgl. den Überblick von Fritz Osterwalder, *Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*, Bern/Stuttgart/Wien 2011.
- 2 Einen knappen, dennoch informativen Überblick leistet im Kapitel „Jugend in der Schule“ Michael Mitterauer, *Sozialgeschichte der Jugend*, Frankfurt am Main 1986, 142–161; zu den pädagogischen Konzepten und Theorien vgl. Wolfgang Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, 4 Bde., Wien 2000–2014; zur Geschichte des Schulwesens: Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, Bd. 4.: *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*, Wien 1986; ders., *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, Bd. 5.: *Von 1918 bis zur Gegenwart*, Wien 1988; ders., *Relikt oder Zukunftsmodell? Zur Geschichte der katholischen Privatschulen in Österreich*, Wien 2000; ders., *Unendlicher Streit durch die Jahrhunderte – Vereinheitlichung oder Differenzierung in der Organisation österreichischer Schulen*, Wien 2014; ders., *Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Wien 2015; Michael J. Zeps, *Education and the Crisis of the First Republic*, New York 1987; Elmar Lechner, *Schule*, in: Emmerich Tálos u.a. (Hg.), *Handbuch des politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918–1933*, Wien 1995, 504–515; Scott O. Moore, *Teaching the Empire. Education and State Loyalty in Late Habsburg Austria*, West Lafayette 2020. Vergleichbare Problemkonstellationen, die auch in Österreich-Ungarn bzw. in Österreich während der Ersten Republik wirksam waren, finden sich bei Margret Kaul, *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, Frankfurt am Main 1984.
- 3 Diese biografische Forschung zielt zumeist nur auf politische oder kulturelle Prominenz und untersucht die prägende Schulzeit oft nur cursorisch. Eine interessante mikrohistorische Studie zu einer einzelnen Schule und ihren Ritualen wurde 2010 publiziert: Karl Klambauer, „(...) ein in begeisterter Verehrung ergebener Unterthan!“ *Das Gymnasium Rosasgasse im Spiegel seiner Jahresberichte 1884–1917. Versuch einer zeitgeschichtlichen Deutung*, in: Reinhard Krammer/Christoph Kühberger/Franz Schausberger (Hg.), *Der forschende Blick: Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert. Festschrift für Ernst Hanisch zum 70. Geburtstag*, Wien 2010, 61–92; vgl. auch die auf Ego-Dokumenten basierende Arbeit von Rainer Leitner, *Das Gymnasium der österreichischen (zentraleuropäischen) Moderne und seine autobiographische Rekonstruktion: „Kreatives Milieu“ oder „Büchse der Pandora“? Eine kultursemiotisch-mnemistische Betrachtung*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Graz 2004.

teils die Schulen Österreich-Ungarns vor dem Ersten Weltkrieg besucht.⁴ In wenigen Fällen wird zu Vergleichszwecken auch auf Erinnerungen an Schulerfahrungen in der Ersten Republik Bezug genommen. Die Grundfrage lautet: Wie wurde die Haltung der Schüler*innen zu Kommunikation, Konflikt und Konfliktregelung durch die Schule und den Schulunterricht geprägt? Während die einen Anhänger*innen diktatorischer oder faschistischer Regime wurden, opponierten die anderen entschlossen gegen den autoritären Staat und gegen autoritäre Politik. Dennoch hatten die langjährige Erfahrung eines repressiven Schulsystems sowie der Mangel an Alternativen zum kommunikativen Austausch nachhaltige Wirkungen auf die Erste Republik und die folgenden Regime. Insbesondere dürfte die Bereitschaft oder die Fähigkeit, in Konflikten Kompromisse auszuhandeln, durch die Schule nicht gerade gefördert worden sein. Robert Musil (1880–1942) bezeichnete 1937 die von ihm in *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906) beschriebenen Schüler als die „heutigen Diktatoren in nucleo“ und spielte darauf an,⁵ dass der autoritären Entwicklung in Staat und Gesellschaft eine jahrzehntelange Einverleibung von Praktiken vorausgegangen waren, die Gehorsam und Anpassung förderten. „In meiner Jugend“, berichtete Rudolf Kassner (1873–1959) in seinem *Buch der Erinnerung*, „war Erziehung zunächst und zuoberst Ausstrahlen der Autorität des Lehrers“.⁶ Diese schulische Strenge wurde bei Männern ergänzt und komplettiert durch das Absolvieren des Militärdienstes vor und während des Ersten Weltkriegs, eine Einübung in andauernde „Verachtung demokratischer, republikanischer Prinzipien“.⁷ Die Schulen selbst gerieten in das Visier militärischer Interessen, die vor allem die Schüler der Oberstufe ihren Zwecken gemäß geistig und körperlich formen wollten.⁸

Der Faschismus – auch in der Variante des Austrofaschismus – hatte seine Bedingungen und benötigte das entsprechend erzogene Personal auf allen Ebenen.

4 Vgl. zu den Rekrutierungsmechanismen der Funktionseliten in der Monarchie und der Ersten Republik Gernot Stimmer, *Eliten in Österreich 1848–1970*, 2 Bde., Wien/Köln/Graz 1997.

5 Robert Musil, *Tagebücher*, Bd. I, Reinbek bei Hamburg 1983, 914.

6 Rudolf Kassner, *Buch der Erinnerung* (1938), 3. Aufl., Erlenbach/Zürich 1954, 20.

7 Peter Melichar, *Die Kämpfe merkwürdig Untoter. K. u. k. Offiziere in der Ersten Republik*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 9/1 (1998), 51–84, 84; ders., *Verletzte Männlichkeit bei Offizieren nach 1918? Unfertige Überlegungen zur möglichen Verbindung zwischen einer kritischen Militärgeschichte und der Geschlechtergeschichte*, in: Manfred Lechner/Dietmar Seiler (Hg.), *zeitgeschichte.at. 4. österreichischer Zeitgeschichtetag '99*, Innsbruck 1999, 307–319; vgl. zur pädagogischen Funktion des Militärs Peter Melichar/Alexander Mejstrik, *Die bewaffnete Macht*, in: Helmut Rumpler/Peter Urbanitsch (Hg.), *Die Habsburgermonarchie 1948–1918*, Bd. IX: *Soziale Strukturen*, Teilbd. 1/2: *Von der Stände- zur Klassengesellschaft*, Wien 2010, 1263–1326, 1294–1303.

8 Vgl. Jürgen H. Ostler, *Soldatenspieler. Vormilitärische Ausbildung bei Jugendlichen in der österreichischen Reichshälfte der Donaumonarchie 1914–1918*, Wien 1991; für das wilhelminische Deutschland vgl. Otto May, *Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich*, in: Sabine Kirk (Hg.), *Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart*. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag, Bad Heilbrunn 2000, 148–165.

Begünstigte das Schulsystem der späten Habsburger Monarchie die Prägung „autoritärer Persönlichkeiten“? Theodor W. Adorno bezeichnete damit einen Typus, der durch antidemokratische Einstellungen und Verhaltensweisen auffiel und als „potentiell faschistisches Individuum“ geprägt war.⁹ Doch nicht aus allen Schüler*innen wurden „autoritäre Persönlichkeiten“. Einige fanden schon während ihrer Schulzeit zu einer kritischen Haltung gegenüber Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung, der körperlichen Disziplinierung wie auch den religiösen und politischen Normen. Andere entwickelten erst später und oft im Rückblick auf ihre Schulzeit eine kritische Sichtweise. Es gibt eben kein einheitliches Modell bei der Herstellung antidemokratischer oder liberal-demokratischer Gesinnung. Die Komplexität der institutionellen Bedingungen und der subjektiven Dispositionen je nach Schulmilieu entzieht sich jedenfalls dem Verständnis einer simplen Kausalität.

Die Schulabsolvent*innen der späten Habsburger Monarchie waren an den Gymnasien und Realschulen wie ihre Lehrer zumeist Männer. Ungeachtet der zahlreichen Versuche, den Frauen pädagogische Kompetenz abzusprechen, wurden in der Lehrerschaft die Lehrerinnen an Zahl und Bedeutung immer wichtiger, das galt jedoch nur für Pflichtschulen; hier stieg in Wien und Niederösterreich der Anteil der Lehrerinnen unter den Lehrkräften von 20,8 Prozent im Jahr 1871 auf 46 Prozent im Jahr 1930.¹⁰ Solange aber Frauen zu Universitätsstudien nicht zugelassen waren, konnten sie nicht an Mittelschulen unterrichten.¹¹ Das änderte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur sehr langsam: Noch in der Zwischenkriegszeit unterrichteten Frauen meist nur an privaten Mädchenmittelschulen. In Vorarlberg konnten etwa Mädchen nur die Realschule in Dornbirn besuchen, die Gymnasien in Feldkirch und Bregenz lehnten die Koedukation ab.¹² Als die ehemaligen Schülerinnen und Schüler in den Feldern von Politik, Verwaltung und Kultur in der Ersten Republik Ämter und Funktionen übernahmen, zeigten sich Effekte der Schule im Habsburgerstaat unter anderem in einer leidenschaftlich geführten Auseinandersetzung um die Frage der Schulreform. Die in ganz Österreich vergleichbare geschlech-

9 Theodor W. Adorno, Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt am Main 1973, 2.

10 Statistisches Jahrbuch für das Jahr 1870, hg v. d. k.k. statistischen Central-Commission, Wien 1872; Statistisches Handbuch für die Republik Österreich, hg. v. Bundesamt f. Statistik, XII. Jahrgang, Wien 1931, 195.

11 Gunda Barth-Scalmani, Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf: Lehrerin. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufes in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg, in: Brigitte Mazohl-Wallnig (Hg.), Bürgerliche Frauenkultur in Österreich, Wien/Köln/Weimar 1995, 343–400; Eva Tesar, „... wie ganz besonders sich ein Krokodil zur Erziehung einer Eidechse eignet“. Professionalisierung, Selbstverständnis und Kämpfe der ersten Lehrerinnengeneration in Österreich, in: Birgit Bolognese-Leuchtenmüller/Michael Mitterauer (Hg.), Frauen-Arbeitswelten. Zur historischen Genese gegenwärtiger Probleme, Wien 1993, 149–167.

12 Die Frage der Zulassung der Mädchen zum Mittelschulstudium, in: Vorarlberger Tagblatt, 12.5.1925, 6. Vgl. Paul Pirker, Erinnerungen eines Schulmannes, Bregenz 1947, 139.

terspezifische Konstellation hatte zur Folge, dass die gegen Widerstände ankämpfenden Lehrerinnen tendenziell reformorientiert waren, die männlichen Kollegen dagegen – von Ausnahmen abgesehen – ihre Position verteidigten und sowohl der Koedukation als auch den Frauen als Mittelschullehrerinnen ablehnend gegenüberstanden.¹³ War die Auseinandersetzung um die Reform als Fortführung des Konfliktes zwischen den vom Schulsystem geprägten autoritären und autoritätskritischen Persönlichkeiten zu verstehen? Musste sich ihr Konflikt nicht zwangsläufig an der Frage der Schulreform entzünden? Diese Untersuchung zielt also auf den Nachweis unterschiedlichster Auswirkungen autoritärer Schul- und Unterrichtsformen.

Wie erforscht man das?

Im Folgenden wird unter Berücksichtigung autobiografischer Texte untersucht, welche Erfahrungen Kinder und Jugendliche im Schulsystem der späten Habsburger Monarchie verarbeiten mussten. Welche Praktiken, sozialen Figurationen der Macht und Routinen der Prüfung und des Strafens im Schulunterricht prägten und formten jene Menschen, die später als politische Amtsträger*innen und vielseitige Funktionsinhaber*innen als „autoritäre Persönlichkeiten“ handelten? Die im Folgenden zitierten Absolvent*innen von Volksschulen, Mittelschulen und Gymnasien der späten Habsburger Monarchie waren überwiegend Angehörige der gebildeten Mittel- oder Oberschicht und häufig jüdischer Herkunft. Die meisten von ihnen unterstützten demokratische und antifaschistische Positionen, Gruppen und Bewegungen. Nur einige wurden Teil jener Funktionseleiten, die den antidemokratischen ‚Putsch‘ gegen die parlamentarische Demokratie und den „Beamtenfaschismus“¹⁴

13 Vgl. zur Situation von Frauen im Lehrberuf Ilse Brehmer (Hg.), *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick*, Graz 1997; zur österreichischen Schulreform in der Zwischenkriegszeit ist nach wie vor der über vierzig Jahre alte Sammelband als Überblick und Einstieg empfehlenswert: Erik Adam (Hg.), *Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938. Symposiumsdokumentation*, Wien/Graz 1981. An neueren Arbeiten sind jedenfalls empfehlenswert: Andreas Weigl, *Schul-(Alltags-)Geschichte*, in: Oliver Kühschelm/Ernst Langthaler/Stefan Eminger (Hg.), *Niederösterreich im 20. Jahrhundert*, Bd. 3: Kultur, Wien/Köln/Weimar 2008, 39–71; Wilfried G. Göttlicher/Reinhold Stipsits, *Schulreform als „Tor der Zukunft“*. Otto Glöckels Schulreform, 1919–1934, in: Lothar Böhnisch/Leonhard Plakolm/Natalia Waechter (Hg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien*, Wien 2015, 78–100; Alfred Pfoser, *Die österreichische Schulreform. Tafelkratzer, Tintenpatzer*, in: *Tafelkratzer, Tintenpatzer. Schulgeschichten aus Wien. Begleitbuch zur gleichnamigen Ausstellung im Ausstellungskabinett der Wienbibliothek im Rathaus*, Wien 2016, 202–207; Oskar Achs, *Zwischen Gestern und Morgen. Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform*, 2. Aufl., Wien 2017; Wilfried G. Göttlicher, *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*, unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 2018.

14 Ewald Wiederin, *Christliche Bundesstaatlichkeit auf ständischer Grundlage. Eine Strukturanalyse der Verfassung 1934*, in: Ilse Reiter-Zatloukal/Christiane Rothländer/Pia Schölnberger (Hg.), *Öster-*

des folgenden autoritären Regime mittrugen bzw. den Nationalsozialismus schon vor dem ‚Anschluss‘ im März 1938 oder danach unterstützten. Und fast alle waren Männer: Die wenigsten Frauen konnten ein Gymnasium besuchen, die meisten wurden privat unterrichtet, erst im letzten Jahrzehnt vor 1900 lockerte sich schrittweise der Ausschluss von Frauen, ihr Zugang zu höherer Schulbildung und zum Studium blieb aber, wie schon oben bei der Lehrerinnenausbildung erwähnt, erschwert.¹⁵

Die autobiografischen Erinnerungen an die Schule waren (und sind) stets standpunkt-, milieu- und deutungsabhängig. Sie sind jeweils individuelle Ausformungen der Verarbeitung durch ihre Autorinnen und Autoren und gewährleiten keine sichere Überlieferung allgemein geltender historischer Wahrheiten.¹⁶ Sie sind keinesfalls als Belege einer vergangenen Schulwirklichkeit zu verstehen: Sie enthalten nachträgliche Stilisierungen des Selbst, sind insgeheime Wunscherfüllungen und mitunter Rechtfertigungen. Sie sind wie alle Erinnerungen verzerrt und brüchig. Dennoch lassen sie – wenn man diese Texte als kollektiven Korpus betrachtet – Muster erkennen, deren Analyse lohnt. Die Auswahl der Texte basiert jedoch nicht auf einer repräsentativen Zusammenstellung, sondern auf einem Fundus an Erinnerungsschriften,¹⁷ die im Rahmen einer Studie zum österreichischen Bürgertum gesammelt und von Personen verfasst wurden, die in der Ersten Republik als

reich 1933–1938. Interdisziplinäre Annäherungen an das Dollfuß-/Schuschnigg-Regime, Wien/Köln/Weimar 2012, 31–42, 42.

- 15 Vgl. exemplarisch die Biografien von Marianne Hainisch (1839–1936), Rosa Mayreder (1858–1938), Elise Richter (1865–1943), Eugenie Schwarzwald (1872–1940), Helene Deutsch (1884–1982) und Marianne Beth (1890–1984). Frauen konnten ab 1878 als „Externistinnen“ an einem öffentlichen Gymnasium die Matura ablegen, ab 1892 gab es in Wien eine Mädchenschule und erst ab 1904 waren Frauen beim Ablegen der Reifeprüfung den Männern gleichgestellt. Ab 1897 wurden Frauen an der philosophischen Fakultät zugelassen, ab 1900 konnten Frauen Medizin und Pharmazie studieren, ab 1919 Rechtswissenschaften. Sie wurden ab diesem Jahr auch an technischen Hochschulen sowie an den Hochschulen für Welthandel und Bodenkultur zugelassen. Theologie konnten Frauen schließlich zunächst ab 1922 an der evangelisch-theologischen Fakultät studieren, ab 1945 an der katholisch-theologischen Fakultät. Vgl. Margret Friedrich, „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert, Wien/Köln 1999; Waltraud Heindl/Marina Tichy (Hg.), „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück...“. Frauen an der Universität Wien (ab 1897), Wien 1990; zur Situation in Deutschland: Claudia Huerkamp, Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und in akademischen Berufen 1900–1945, Göttingen 1996; zu Marianne Hainisch vgl. Michaela Königshofer, „Ein Mädchen sein wird nicht mehr bedeuten ausgeschlossen sein...“. Mädchenbildung in den Tagebüchern und Publikationen von Marianne Hainisch (1839–1836), unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien 2015.
- 16 Die Literatur zu Autobiografien, den sogenannten Ego-Dokumenten insgesamt und den methodisch richtigen Umgang mit ihnen ist in den letzten Jahrzehnten zu einem beinahe unüberschaubaren Korpus angewachsen; hilfreiche Orientierung bieten allerdings nur wenige Texte. Einen guten Überblick über die Problematik bieten zwei Themenhefte: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 19/2 (2008): Auto/Biographie, Gewalt und Geschlecht, hg. von Johanna Gehmacher/Gabriella Hauch, und L’Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft 24/2 (2013): Auto/Biographie, hg. von Claudia Ulbrich/Gabriele Jancke/Mineke Bosch.
- 17 Die Recherchen wurden von mir im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zum österreichischen Bürgertum vor mehr als zwanzig Jahren begonnen; die Sammlung hat sich seither stetig erweitert.

Beamtinnen und Beamte, Unternehmerinnen und Unternehmer, Schriftstellerinnen und Schriftsteller, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder Politikerinnen und Politiker aktiv waren.¹⁸ Zusätzlich belegen Berichte von Mittelschulen und andere Dokumente, dass die Schule und insbesondere die Mittelschule in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg nicht nur ein immer wichtigeres Thema in der Öffentlichkeit wurde, sondern auch in hohem Maße als reformbedürftig galt. Schon 1870 war von der „lange und vielfach besprochenen Gymnasialfrage“ die Rede und der damalige Unterrichtsminister Karl von Stremayr nahm eine „Gymnasialreform“ in Angriff, für die eine „Professoren-Enquete“ einberufen wurde.¹⁹ Ungeachtet der Ergebnisse dieser Kommission blieb die Reform des Gymnasiums und der Mittelschulen ein permanentes Thema.²⁰ 1898 tagte eine Mittelschul-Enquete, die vom Journalisten und Schriftsteller Robert Scheu im Auftrag der Zeitschrift *Wage*²¹ initiiert und 1906/1907 wiederholt worden war.²² Im Jänner 1908 fand schließlich eine vom Ministerium für Kultus und Unterricht veranstaltete Mittelschul-Enquete statt.²³

18 Mag sein, dass die Verwendung der weiblichen Form hier irritiert, zumal meine Arbeit bedauerlicherweise meist Männer zitiert. Dieses Manko auszugleichen, ist künftigen Arbeiten vorbehalten. Tatsächlich waren in all den erwähnten Berufen Frauen tätig, allerdings gibt es noch immer viel zu wenige edierte Ego-Dokumente oder Biografien.

19 Vgl. Salzburger Zeitung, 18.10.1870, 1 und den dazu veröffentlichten Bericht: [k.k. Ministerium für Kultus und Unterricht], Verhandlungen der Gymnasial-Enquete-Commission im Herbst 1870, Wien 1871.

20 Einige Schriften zur Reformbedürftigkeit seien hervorgehoben: Die Gymnasialreform in Österreich, Leipzig 1858; Václav Křížek, Das Real-Gymnasium, erörtert vom Standpunkte einer Reform des österreichischen Mittelschulwesens, Prag 1864; Glossen zur Reform des Gymnasialwesens mit Andeutungen über die Methodik des Geschichtsunterrichtes am Gymnasium, Prag 1869; Die Reform der Gymnasien, Graz 1882; Unsere Gymnasialreform. Kritische Bemerkungen, Erwägungen und Vorschläge zum revidierten Lehrplane vom Jahre 1884 nebst den dazu gehörigen „Instructionen“ und zu den „Weisungen“ vom Jahre 1885, Wien 1886; Einheits-Mittelschule und Gymnasial-Reform, Wien 1888; Zur Gymnasialreform, Wien 1890; Zur Reform der österreichischen Gymnasien, Krakau 1892; Die Reform unserer Gymnasien beleuchtet vom christlich socialen Standpunkt, Graz 1892; Unsere Gymnasien. Ein freies Wort zur Erziehung unserer Jugend an Mittelschulen und ein Vorschlag zur Reform unseres gesammten Studienwesens mit besonderer Berücksichtigung der Bürgerschulen, Wien 1893; Jacob Schipper, Alte Bildung und moderne Cultur. Ein Beitrag zur Frage der Gymnasialreform. Inaugurationsrede, Wien 1901; Gedanken und Vorschläge zu einer zeitgemäßen Reform des humanistischen Gymnasiums, Brünn 1906; Joseph Fuchs, Die staatliche Bedeutung der Gymnasien. Ein Beitrag zu ihrer Reform, Wien 1907; Menschen, nicht Lexica! Zur Reform des Gymnasiums, Wien 1908; Robert Pattai, Das klassische Gymnasium und die Vorbereitung zu unseren Hochschulen. Reden und Gedanken, 2. Aufl. mit Anhang: Unsere neuen Mittelschultypen, die österreichische Reform im Vergleich zur preussischen, Wien 1909.

21 Vgl. Wiener Zeitung, 4.3.1898, 4; zu dieser Enquete Robert Scheu (Hg.), Was leistet die Mittelschule? [...], Wien 1898 und ders. (Hg.), Mittelschul-Enquete der „Wage“, Wien 1898.

22 Robert Scheu (Hg.), Die Mittelschulenquète der Kulturpolitischen Gesellschaft. Erster Teil. Schülerbriefe über die Mittelschule (1906/1907), Wien 1907; ders. (Hg.), Protokolle der Mittelschulenquète der Kulturpolitischen Gesellschaft (vom 13. November 1906 bis zum 18. Jänner 1907), Wien 1908.

23 Die Mittelschul-Enquete im k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht, Wien, 21.–25. Jänner 1908. Stenographisches Protokoll, Referate und Koreferate, Statistik der mit dem Öffentlichkeitsrechte

Ein Regime der Langeweile und der Prüfung

In den „Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich“ aus dem Jahr 1885 wurde verlangt, dass die Führung „nicht bloß durch Förderung des Wissens und durch eine vielseitige Cultur des Verstandes, sondern auch durch entsprechende Mittel der Zucht [...] starke und echt sittliche Charaktere heranzubilden strebe“.²⁴ Eines der wichtigsten Zuchtmittel der Schule war die Prüfung. Schon in den Volksschulen wurde ein „stetes Frage und Antwortspiel“ praktiziert.²⁵ Auffallend gleichlautend äußerten sich ehemalige Schüler*innen über Lehrer, die den Lehrstoff monoton vortrugen und bei den Schüler*innen Langeweile erzeugten.²⁶ Lakonisch fasste es der spätere Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Paul Feyerabend (1924–1994), der in den 1930er-Jahren das Realgymnasium im 8. Wiener Gemeindebezirk (Albertgasse) besuchte, zusammen: „Zum Unterricht gehörten Wiederholungen und Prüfungen.“²⁷ Die Langeweile wurde auch durch die lange beibehaltene Methode des Auswendiglernens miterzeugt.²⁸ Georg Günther (1869–

beliehenen Gymnasien und Realschulen in Betreff ihres Umfanges, ihrer Erhalter und in Betreff der Unterrichtssprache im Schuljahre 1907/08, Wien 1908 und Salomon Frankfurter, Verlauf und Ergebnisse der Mittelschulenquôte des Unterrichtsministeriums 21.–25. Jänner 1908 und andere Beiträge zur Geschichte der österreichischen Mittelschulreform, Wien 1908.

- 24 Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den „Instructionen für den Unterricht“. Wien 1885, 38.
- 25 Vgl. den Jahresbericht des k. k. niederöstrerr. Landesschulrates über den Zustand des Volksschulwesens im Erzherzogthume Österreich unter der Enns für das Schuljahr 1908, Wien 1909, 59.
- 26 Friedrich Eckstein (1861–1939) berichtet, dass er gerade den naturwissenschaftlichen Unterricht, den er ab 1870 am Akademischen Gymnasium in Wien erlebte, als langweilig und monoton empfand, obwohl er „für diese Fächer eine besondere Vorliebe, vielleicht auch Begabung hatte“. Friedrich Eckstein, *Alte unennbare Tage! Erinnerungen aus siebenzig Lehr- und Wanderjahren*, Wien/Leipzig/Zürich 1936, 34. Etwa zur selben Zeit ertrug Arthur Schnitzler (1862–1931) die „langweilige Manier“, in der der Lateinlehrer Professor Meister und „die Mehrzahl seiner philologischen Kollegen die Klassiker tradierten“. Arthur Schnitzler, *Jugend in Wien. Eine Autobiographie*, Frankfurt am Main 1992, 78. Nicht viel anders erlebte zwanzig Jahre später Stefan Zweig (1881–1942) die Schulzeit am Gymnasium Wasagasse, wo er dann 1899 maturierte, als „ständig gelangweilter Überdruß, von Jahr zu Jahr gesteigert“. Stefan Zweig, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*, 33. Aufl., Frankfurt am Main 2002, 46. Wiederum etwa dreißig Jahre später beschrieb Karl Popper (1902–1994) den Unterricht in den letzten Jahren des Ersten Weltkriegs ebenfalls als Zeitverschwendung: „Es war mir natürlich nicht neu, daß vieles, was uns beigebracht wurde, unendlich langweilig war – Stunden und Stunden hoffnungsloser Qual.“ Karl R. Popper, *Ausgangspunkte. Meine intellektuelle Entwicklung*, 2. Aufl., Hamburg 1994, 38; Popper verließ als 16-Jähriger die Mittelschule und wurde Gasthörer an der Universität Wien, maturierte als Externist, beteiligte sich an der Schulreformbewegung Glöckels und war von 1930 bis 1935 Hauptschullehrer für Mathematik und Physik.
- 27 Paul Feyerabend, *Zeitverschwendung*, Frankfurt am Main 1995, 35; Feyerabend besuchte ab 1934 ein Realgymnasium in Wien.
- 28 Hans Heinz Weber, der 1937 die Matura in Wien ablegte, berichtet von einem altmodischen Deutschlehrer, der „seine Sprüche immer im Chor wiederholen und alle Regeln der kunstvollen deutschen Sprache vor sich leiern“ ließ, „wie ein Rosenkranzgebet“. Vgl. Tesar, *Erziehung einer Eidechse*, 1993, 149–167, 210f.

1945), einer der prominentesten Generaldirektoren der Zwischenkriegszeit (ab 1898 leitete er die Böhmisches Montangesellschaft, 1904 bis 1909 die Pilsener Škodawerke, dann die Österreichische Berg- und Hüttenwerksgesellschaft, 1923 bis 1930 war er Vorsitzender des Verwaltungsrats der Bundesbahnen Österreichs), resümierte in seinen *Lebenserinnerungen*, es sei doch „unfaßbar, daß ein achtjähriger Unterricht selbst bei den hervorragenden Mitschülern nicht jenen Grad von Beherrschung der lateinischen Sprache erzielte, daß die Betreffenden imstande gewesen wären; aus dem Stegreif eine lateinische Rede zu halten oder einen lateinischen Dialog zu führen“, und bezeichnete das als „Folge der mangelhaften Lehrmethode“.²⁹ Der Zwang zum Auswendiglernen und „papageienhaften Nachplappern“³⁰ wurde kombiniert mit strengen Prüfungen. Diese hatten nicht nur die Funktion, die Schüler*innen zu kontrollieren, sie wurde auch zu einer die Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin prägenden Methode. „Wenn wir ihn (den Naturgeschichtelehrer) ärgerten“, berichtet Anton Neumayer, Professor für Innere Medizin, der in der Zwischenkriegszeit eine Mittelschule in Salzburg besuchte,

„zückte er ohne viele Worte seinen Prüfungskatalog und rief von einem bestimmten Buchstaben des Alphabets an einen unvorbereiteten Kandidaten nach dem anderen auf. In einem solchen Fall genügte ihm eine einzige unbeantwortete Frage, um ein ‚Nicht genügend‘ in sein Buch einzutragen. Wie zur Bekräftigung, daß er mit einer einzigen gezielten Frage ausreichend über das Wissen oder besser Unwissen des Prüflings orientiert sei, verwendete er stereotyp die gleiche Redewendung nach gestellter, jedoch unbeantworteter Frage: Etwa: ‚Von was nähren sich die Amöben? Da wissen S’ nix? Da bin ich schon orientiert!‘“³¹

Auch der Schriftsteller sowie Film- und Theaterregisseur Berthold Viertel (1885–1953), der 1894 bis 1903 das Mariahilfer Gymnasium in Wien besuchte, beschreibt ein solches Verfahren eines Lateinlehrers:

„Er liebte Prüfungen, die rapide Kreuzverhöre waren. Er rief die Schüler blitzartig auf, so daß, binnen kurzem, die ganze Klasse drankam. Fragen und Antworten taten es nur nicht immer. Blitzartig, auf einen der Schüler deutend, oder seinen Namen rufend: ‚Der Aorist von – ‘ Verbum. Keine Antwort. Nächster Takt: der Lehrer, der sein Notizbuch in der Hand hielt, zückte den Bleistift, um ein Nichtgenügend einzukritzeln. Setzte aber, über das Büchlein gebeugt, zwei oder drei Takte aus, bis dem Schüler das Wort eingesagt wor-

29 Georg Günther, *Lebenserinnerungen*, Wien 1936, 15.

30 Albert Janetschek, *Die Spuren der Herkunft. Jugenderinnerungen 1925–1943*, Wiener Neustadt 1992, 97.

31 Anton Neumayer, *Wenn der Jodbaum wieder blüht. Erinnerungen eines Arztes*, Wien 1995, 45; Neumayer (1920–2017) war später Universitätsprofessor für Innere Medizin.

den war, dann mit Härte: „Na, wissen Sie es *jetzt*?“ Jetzt wußte es der Schüler. Nächste Frage!³²

Dass ehemalige Schüler*innen zwar Monotonie und Langeweile beklagten, aber nur selten die Prüfungen kritisierten, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass das Geprüftwerden im Verlauf der Schulkarriere als Normalität akzeptiert wurde. Mit den Begleiterscheinungen von Lob und Demütigung erzeugte eine Prüfung die Haltung von Konformität. Wirksam war auch das Gefühl der Angst und der Erlösung. Hermann Broch (1886–1951) erinnert daran in einem Gedicht: „Hast die Schule du erlitten/ und im Herz die Prüfungsangst? Hörst im Traum du Zwei in Sitten,/ da du nach dem Zeugnis langst?“³³ Aber auch zwischen den Prüfungen konnten sich viele nicht aus dem Gefühl der Bedrohung und Unsicherheit lösen: Angst wurde zum bestimmenden Lebensgefühl der Jugend.³⁴ Ein Nebeneffekt war, dass Schüler*innen ganze Wissensgebiete unsympathisch oder verhasst werden konnten. Der Schriftsteller Franz Nabl (1883–1974) berichtet, dass ihm „die Freude am Geschichtsunterricht und damit die Freude an der Geschichte überhaupt vergällt“ worden sei.³⁵ Doch war auch die Erlangung einer gewissen Souveränität vorstellbar, wie sie in einer Szene des Romans *Die Strudlhofstiege* von Heimito Doderer (1896–1966) geschildert wird, die den als *homo gymnasiasticus* bezeichneten Sohn des Hauses vor einigen Gästen eine Prüfung durch den Vater mit Bravour bestehen lässt.³⁶

Graduierung, Degradierung, Ausschluss

Was die Lehrer*innen als Prüfer*innen mit nachhaltiger Wirkung vollzogen, war ihnen im vollen Umfang wohl gar nicht klar: Graduierung, Degradierung und Ausschluss. Dabei waren sie der Prüfung, die sie als Organe des Staates ausübten, ebenso unterworfen wie ihre Schüler*innen. Es stand ihnen lediglich frei, ihre „persönlichen“

32 Berthold Viertel, *Kindheit eines Cherub*. Autobiographische Fragmente, in: ders., Studienausgabe, Bd. 2, Wien 1991, 99.

33 Hermann Broch, *Die Prüfung*, in: ders., *Kommentierte Werkausgabe*, Bd. 8: *Gedichte*, Frankfurt am Main 1980, 147. Die „Sittennote“, später auch *Betragensnote* genannt, hatte und hat im österreichischen Schulsystem eine lange Tradition.

34 Kaum eine Autobiografie kommt ohne die Schilderung von Angsterlebnissen aus, selbst die Erzählung einer glücklichen Jugend wie jene von Albert Fuchs berichtet von angstbedingten „Zwangsvorstellungen“, die ihn ab dem sechsten Lebensjahr zum „Beteten“ brachten. Albert Fuchs, *Erinnerungen und Essays*, Wien 2004, 43f.

35 Franz Nabl, *Der erloschene Stern*. Kindheit und Jugend um die Jahrhundertwende, Salzburg 1962, 174.

36 Heimito von Doderer, *Die Strudlhofstiege oder Melzer und die Tiefe der Jahre*, München 1951, 140–145.

Unterrichts- und Prüfungsstile zu entwickeln, die die Chancen der Schüler*innen verbessern oder verschlechtern mochten. Nur selten wurde bedacht, dass der Lehrer in der Prüfungssituation zwar in einer Machtposition war, die manch einer wohl auch genoss, doch bei einer allzu auffallenden Disqualifikationsquote fiel das negative Urteil auf ihn zurück. Selbst der strenge Lehrer sah sich gezwungen, Abstriche von seinen Anforderungen zu machen und mit dem Ergebnis einer Klasse möglichst im Durchschnitt zu bleiben. Die endgültige Disqualifikation von Schüler*innen, die einen Schulwechsel oder den Schulabbruch bedeutete, verfiel hingegen einer kollektiven Verdrängung. In den durchgesehenen autobiografischen Berichten finden sich kaum Aussagen dazu, dass viele Mitschüler*innen die Schule hatten verlassen müssen. Sigmund Freud hatte dazu bemerkt: Wohl werde nach bestandenen Prüfungen geträumt, dass man sie nicht bestanden habe, aber das Versagen und Scheitern kehre in den Träumen nicht wieder. So bemerkte Freud,

„Der ängstliche Prüfungstraum, der [...] dann auftritt, wenn man vom nächsten Tage eine verantwortliche Leistung und die Möglichkeit einer Blamage erwartet, würde also eine Gelegenheit aus der Vergangenheit herausgesucht haben, bei welcher sich die große Angst als unberechtigt erwies und durch den Ausgang widerlegt wurde“.³⁷

Manche Schüler*innen hielten es vor lauter Langeweile nicht mehr aus oder wollten sich dem Zwangs- und Kontrollapparat der Schule nicht länger unterwerfen. Nicht wenige verließen die Schule vor der Reifeprüfung. Noch größer war die Zahl derer, die entweder die Klasse wiederholen mussten oder aufgrund ihrer Leistungsschwäche ausgeschlossen wurden. Aus den Schularchivalien geht nicht hervor, wie viele der „reprobieren“ Schülerinnen und Schüler schließlich endgültig an der Reifeprüfung scheiterten.³⁸

Doch die Matura war nur die letzte Hürde. Quantitativ noch bedeutsamer waren die negativen Beurteilungen, die Jahr für Jahr den Aufstieg von Schüler*innen in die nächste Klasse verhinderten. Wie die Durchsicht von Jahresberichten einiger Schulen ergibt, wurden die Klassen bis zur Matura hin immer kleiner. Zwar wiederholten viele eine Klasse oder wechselten an andere Schulen, aber nur ein Teil derer, die in einer ersten Klasse begonnen hatten, beendeten ihre Schulzeit mit der Reifeprüfung. Franz Kafka begann seine Gymnasialzeit in Prag 1893 mit 86 Schulkollegen in zwei ersten Klassen; in der vierten Klasse hatten sich die Schüler auf 50 reduziert, in der

³⁷ Sigmund Freud, *Die Traumdeutung* (1900), Frankfurt am Main 1961, 232.

³⁸ Zur Misserfolgsquote beim Erreichen des Klassenzieles und bei Reifeprüfungen vgl. Joseph Hain (Hg.), *Handbuch der Statistik des Österreichischen Kaiserstaates*, Wien 1852, 673; Ernst Pliwa, *Österreichs Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen) 1865/6 bis 1905/6*, Wien 1910, 29. *Statistisches Handbuch für den Bundesstaat Österreich*, hg. v. Bundesamt f. Statistik, Wien 1937, 186.

fünften waren es noch 28. Die Abbrecher*innenquote in Gymnasien wurde mit etwa 70 Prozent beziffert.³⁹ Man sprach ungern über das, wovon man auch selbst bedroht war. Absolvent*innen wurden – wie etwa von Kafkas Schuldirektor Johann Konrad Hagspiel (1830–1901) – als „Auslese des Jahrgangs“ dargestellt.⁴⁰ Die Selektion galt bei der Herstellung einer Bildungselite als unumgänglich, auch wenn sie wiederholt „Schülertragödien“ auslöste.⁴¹ Nur wenn bekannt gewordenen Künstlerinnen oder Künstlern oder auch Gelehrten beiderlei Geschlechts zufällig dieses Missgeschick widerfahren war, wurde es mit Staunen wahrgenommen. Die „Karriere“ oder der „Erfolg“ trotz des Versagens in der Schule wurde geradezu zum Topos bei zumindest einem Teil der Prominenz.⁴²

Der Lehrer als Untertan

Es gibt wohl nur wenige Felder menschlichen Handelns, in denen so vieles – oft in bester Absicht – misslingt und schlimme, nachhaltige Folgen hat.⁴³ Offenkundig ist, dass Lehrkräfte als Schüler*innen selbst schulische Demütigungsrituale erlebt hatten und im Lauf ihrer Ausbildung wie auch nach ihrer Aufnahme in den Staatsapparat bürokratisch diszipliniert worden waren. Sie waren Machthaber in der Schulklasse und machtlose Akteure im Schulsystem. Ihre Untertanenmentalität war sprichwörtlich. Durch Jahrhunderte wurden die Beamten geregelt und ihre Servilität wurde belohnt. Neben dem Militär war die Schule wohl die wichtigste Produktionsstätte der Untertänigkeit. Für viele entwickelte sie sich aber auch zu einer Schule des Widerstands oder der Resistenz. „Eine Classe“, so wurde 1898 anlässlich einer Diskussion über die Mittelschule kritisch festgestellt, „in der glänzende Zucht ist, in der Niemand muckst, in der die Ruhe eines Kirchhofs herrscht, gilt immer als Musterklasse – während sie dem eigenen Professor

39 Meinrad Pichler, Kafkas Helfer aus Bregenz, in: Jahrbuch Franz Michael Felder Archiv 18 (2017), 158–171, 161.

40 So äußerte sich Kafkas Direktor Johann Konrad Hagspiel 1897 in einem Telegramm an ehemalige Schüler. Vgl. Pichler, Kafkas Helfer, 2017, 161, zur Person des Direktors Hagspiel: ebd., 163–168.

41 Die Schülertragödie am Akademischen Gymnasium, in: Arbeiter-Zeitung, 4.11.1924, 13.

42 Ein prominentes Opfer schulischer Selektion war der Dichter Josef Weinheber (1892–1945), der 1908 in der fünften Klasse wegen eines „Nicht Genügend“ in einer Mathematikschularbeit seinen Freiplatz am Gymnasium Mödling verlor und Pferdemetzgerlehrling, später Postbeamter wurde. Vgl. Josef Nadler, Josef Weinheber, in: Neue österreichische Biographie ab 1815. Große Österreicher, Bd. XV, Wien 1963, 190. Weinheber war kein Einzelfall. Im Schuljahr 1901/02 erreichten nur 80 Prozent der Gymnasiasten das Lehrziel, von den Realschülern nur 71 Prozent. Vgl. Gustav Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, Wien 1905, 327.

43 Vgl. Katharina Rutschky (Hg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1977.

verächtlich sein sollte“.⁴⁴ Für die Mentalität der Lehrerschaft bezeichnend ist die Lehrerdienstpragmatik von 1917. Paragraf 22 verpflichtete alle Lehrer*innen,

„dem Kaiser [nach einer Novellierung hieß es nach 1918 ‚der Republik Österreich, PM] treu und gehorsam zu sein und die Staatsgrundgesetze sowie die anderen Gesetze unverbrüchlich zu beobachten. Er hat sich mit voller Kraft und allem Eifer dem Amt und Beruf zu widmen [...], insbesondere jederzeit auf die Wahrung der öffentlichen Interessen bedacht zu sein“.

Und Paragraf 25 wies die Lehrer*innen an,

„in und außer der Schule oder dem Amt das Standesansehen zu wahren, sich stets im Einklang mit den Anforderungen der Disziplin zu verhalten und alles zu vermeiden, was die Achtung und das Vertrauen, die seine Stellung erfordert, schmälern oder die Interessen der Schule, der Erziehung und des Unterrichtes gefährden könnte“.⁴⁵

Die Disziplinierung der Lehrer*innen, die Erpressung von Loyalität unter Berufung auf das Standesansehen wirkte auch auf die Schüler*innen. Wie der Pädagoge Wilhelm Jerusalem erkannt hatte, war ‚der Lehrer‘ geradezu der Paradetyt des Untertanen, der gleichzeitig Macht auf noch Schwächere ausübt. Die Lehrtätigkeit sei so geartet, dass sie zu der dem Beamten auferlegten Pflicht zur Unterordnung in Widerspruch stünde und den Lehrer somit einer empfindlichen Zerreißprobe aussetze:

„Der Lehrer ist in seiner Klasse der Erste, der Tonangebende. Die Funktion des Lehrers besteht im Leiten, im Führen, er hat anzuordnen und zu befehlen. Im Interesse des Unterrichts und der Zucht, also im Interesse der Sache[,] der wir dienen, müssen wir darauf dringen, daß die Schüler sich unseren Anordnungen fügen. Wir haben zu bestimmen, wie und womit sich die Schüler jetzt zu beschäftigen haben [...]. Wenn nun der Lehrer in seinen Lehrstunden gewöhnt ist, frei und selbständig vorzugeben, wenn er sich in die verantwortliche Führerstellung ganz hineingelebt hat, dann muß es ihm schwerfallen, außerhalb der Schule, besonders den Vorgesetzten gegenüber auf einmal ganz der unterwürfige Beamte mit beschränktem Untertanenverstand zu werden. Dieser innere Widerspruch, der unserem Berufe anhaftet, ist oft die Quelle der starken Unzufriedenheit, die bei Mittelschullehrern leider nicht selten zu finden ist.“⁴⁶

44 Karl Federn, in: Scheu, Mittelschul-Enquête, 1898, 112. Zur österreichischen Untertanenmentalität vgl. Alfons Lhotsky, Das Problem des österreichischen Menschen (1967), in: ders., Aufsätze und Vorträge, Bd. IV, Wien 1974, 308–331, 320f.

45 Vgl. Gesetz vom 28. Juli 1917, betreffend das Dienstverhältnis der Lehrerschaft an staatlichen mittleren und niederen Unterrichtsanstalten (Lehrer-Dienstpragmatik), RGBl. Nr. 319/1917, 767f.

46 Wilhelm Jerusalem, Die Aufgaben des Lehrers an Höheren Schulen. Erfahrungen und Wünsche, 2. Aufl., Wien/Leipzig 1912, 13f.

Verschärfte der Staat seine autoritären Strukturen, erhöhte sich der Anpassungsdruck für die Lehrer*innen wie auch ihre Rolle als ‚Aufpasser*innen‘. Über die Situation ab 1933/34 sagte eine Lehrerin: „Das war ein unerhörter Druck mit kirchlichen Übungen, [...] der Religionslehrer hat auf Ordnung geschaut und welche Gespräche geführt wurden.“⁴⁷ Der Zwangsbeitritt zur Vaterländischen Front und das erzwungene Bekenntnis zum Katholizismus führten dazu, dass Lehrer*innen ihren Beruf wechselten.⁴⁸ Andere versuchten die ihnen mangelnde Autorität mit autoritären Machtmitteln zu ersetzen. „Die lächerlichsten Disziplinarmittel waren an der Tagesordnung“, berichtete die Sozialforscherin Käthe Leichter (1895–1942).⁴⁹ Dagegen positionierte sich die Schulpolitik des Roten Wien, deren prominenter Initiator Otto Glöckel auch deswegen zur großen Reizfigur in der Zwischenkriegszeit wurde.⁵⁰

Überträgt man rezente sozialwissenschaftliche Theorien der sozialen Macht auf die autoritäre Schule der späten Monarchie, lassen sich einige Erklärungen finden: Die deutlich erhöhte Sitzposition des Lehrers (und wohl ebenso der Lehrerin) auf dem Katheder verlieh ihm (oder ihr) einen ‚machtvollen‘ Blick in den Klassenraum. Im Gegensatz zu Schüler*innen, denen Stillsitzen geboten war, bewegte sich der Lehrer aber auch von seinem Katheder weg und gänzlich frei im Klassenraum. Er erteilte die Erlaubnis zur Rede und gebot Schüler*innen das Schweigen. Die Befugnis, ein Fehlverhalten streng oder mild zu bestrafen oder es ‚gnädig‘ zu übersehen, waren weitere Figurationen der sozialen Macht von Lehrer*innen.⁵¹ Unmittelbar nach den bestandenen Lehramtsprüfungen begannen Junglehrer*innen zu unterrichten. Mit Ausnahme der Militärdienstzeit für männliche Lehrer gehörten sie der Institution Schule bis zum Übertritt in den Ruhestand an. Die Schule wurde für sie zur nahezu „totalen Institution“.⁵² Die nie beendete Arbeit gegen das Desinte-

47 Vgl. Gerhard Rabensteiner, Zwischen Unterwerfung und Durchmogeln. Zum Verhalten von Lehrern unter wechselnden politischen Systemen, unveröffentlichte Dissertation, Universität Klagenfurt 1991, 113.

48 Ebd., 120, 143, 227–231.

49 Käthe Leichter, Lebenserinnerungen, in: Herbert Steiner (Hg.), Käthe Leichter. Leben und Werk, Wien 1973, 235–518, 310.

50 Vgl. Otto Glöckel, Drillschule – Lernschule – Arbeitsschule (1928), in: Rob Mc Farland/Georg Spitaler/Ingo Zechner (Hg.), Das Rote Wien. Schlüsseltexte der Zweiten Wiener Moderne 1919–1934, Berlin/Boston 2020, 410–412.

51 Vgl. Wolfgang Sofsky/Rainer Paris, Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition, Frankfurt am Main 1994, 34.

52 Vgl. Erving Goffman, Über die Merkmale totaler Institutionen, in: ders., Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt am Main 1973, 13–125. Goffman bezeichnete Fürsorgeeinrichtungen (Altersheime, Armenasyle, Sanatorien, Irrenhäuser), Gefangenenanstalten (Zuchthäuser, Kriegsgefangenenlager, Konzentrationslager), besondere Arbeits- und Ausbildungsstätten (Kasernen, Schiffe, Internate) und auch religiöse Lebensgemeinschaften (Klöster aller Art) als „totale Institutionen“. Selbstverständlich bestanden zwischen einem Gymnasium einerseits und einem Kloster oder einer Strafanstalt andererseits vielfältige Unterschiede, die Anwendung

resse, die Trägheit und andere Eigenarten von Schüler*innen hatte stets auch den Zweck, die Integrität des Lehrer*innen-Ichs vor Angriffen zu schützen. In der täglichen Konfrontation mit Schüler*innen wurden der Lehrer bzw. die Lehrerin durch ‚Infantilisierung‘ bedroht. Ein Professor für Psychiatrie, den es erstaunte, wie viele Lehrer*innen unter neurasthenischen Beschwerden litten, erklärte die Nervenbelastung des Unterrichts:

„Da heißt es, Affekte zurückzudrängen, Tag für Tag, Stunde für Stunde Hemmungen aufbringen, Ärger und Groll hinunterwürgen, der nirgends abregiert werden darf. In der ständigen Beaufsichtigung des eigenen Ichs, der Obsorge für den Unterrichtsplan, zu den Anstrengungen um Aufrechterhaltung der Disziplin gesellt sich nur allzu oft die Furcht und das immerwährende Auf der Hut sein müssen vor jenen kleinen, an sich mehr oder minder harmlosen, durch die Lächerlichkeit aber tödlich wirkenden Attentaten seitens der kindlichen Possen.“⁵³

Zwar standen Lehrer*innen institutionell unterlegenen Schüler*innen gegenüber, doch deren lärmende Überzahl konnte dennoch leicht bedrohlich werden. Viele sahen sich gezwungen, ihre Machtausübung zu dosieren. Sie selbst aber wurden von der Schulbehörde nicht selten gedemütigt und schikaniert. In einer Enquete berichteten Lehrer*innen unter anderem über das „Nachkorrigieren“ durch den Direktor, über die „Aufstellung von Spionen im Lehrkörper“, ein „Überwachungssystem“ und über Vorschriften zu einer „besonderen Methodik“.⁵⁴ Auch Wilhelm Jerusalem schrieb über die Autorität der Schul-Inspektoren, die vornehmlich junge Lehrer*innen ins Visier nahmen. Landesschulinspektoren neigten dazu, „arbeitsfreudigen und selbständigen denkenden Lehrern es besonders deutlich zu Ausdruck zu bringen, daß sie auf einer tieferen Rangstufe stehen und zu gehorchen haben“. Er selbst, so Jerusalem, habe „in der ersten Zeit meines Lehramtes nicht wenige schwere Kränkungen dieser Art erfahren“. Einmal sei er durch eine „als entschiedene Ungerechtigkeit empfundene Beurteilung so erregt und so tief in meinem innersten Innern gekränkt“ gewesen, dass er sich „mit der ernstesten Absicht trug“, um seine Entlassung anzusuchen.⁵⁵ Die Schulinspektoren waren ehemalige Lehrer. Für diese Kontrolltätigkeit wurden jene Lehrer (Inspektorinnen gab es kaum bzw. nur für die Mädchenschulen) ausgewählt, die ihre Loyalität gegenüber dem Staat bewiesen hat-

des Begriffes soll aber auf bestimmte Tendenzen und Strukturelemente hinweisen, die bei allen graduellen Differenzen diese Institutionen vergleichbar macht.

53 Alexander Pilcz, Über Nervosität bei Lehrern, in: Mitteilungen der österr. Gesellschaft für Schulhygiene Nr. III u. IV/1913, 14.

54 Scheu, Mittelschulenquète I, 1907, 209–211.

55 Jerusalem, Aufgaben des Lehrers, 1912, 16.

ten. Als Inspektoren gaben sie zwar die Anweisung, „die Selbständigkeit des Lehrers nicht [zu] unterdrücken“, gleichzeitig waren sie aber selbst angewiesen, eine penible Kontrolle der Lehrer*innen auszuüben. Vor allem bei Volksschullehrer*innen schien es der Schulbehörde wichtig, alles über ihre ‚Haltung‘ zu wissen:

„Seine Haltung in der Schule und außerhalb derselben, sein Thun und Wandel, kurz sein Leben nach allen Seiten übt auf die Jugend, ja auf die ganze Gemeinde entweder einen segensreichen oder einen schädlichen oder sogar einen verderblichen Einfluß. Religiosität, Moralität, gewissenhafte Pflichterfüllung, Bescheidenheit, Friedfertigkeit und Verträglichkeit sind die unentbehrlichsten Lehrertugenden.“⁵⁶

Justierung und Anpassung

Vorgesetzte Behörden, Schuldirektoren und Inspektoren griffen immer wieder korrigierend ein. Das Unterrichtsministerium ordnete 1886 an, dass „schädliche Bücher, welche ihrem Inhalt nach in patriotischer, religiöser oder sittlicher Richtung irgendwie Bedenken erregen“, aus den Schulbibliotheken zu beseitigen seien.⁵⁷ Im Unterricht durften nur Lehrbücher verwendet werden, die vom Unterrichtsministerium zugelassen waren. Wie aus Inspektionsberichten hervorgeht, wurden den Lehrer*innen permanent Belehrungen und Instruktionen zuteil. In kaum einer Hinsicht durften sich Lehrer*innen, zumal junge Kräfte, Selbständigkeit erlauben.⁵⁸ Ein typischer Fall war die Versetzung des jungen Lehrers Carl Furtmüller (1880–1951), später ein Mitarbeiter des sozialdemokratischen Schulreformers Otto Glöckel (1874–1935).⁵⁹ Wegen seines politischen Engagements wurde er von 1904 bis 1909 in das böhmische Kaaßen (heute: Kadaň) strafversetzt.⁶⁰ Die Pedanterie, die der Lehrerschaft nachgesagt wurde, war auch eine Folge der Disziplinierung und Justierung durch Vorgesetzte. Der spätere Berufsoffizier Carl Bardolf (1865–1953) berichtet von einem Religionslehrer, der seine Wächterfunktion in den 1880er-Jahren liberal ausübte: „Er überwachte uns im vorgeschriebenen Kirchenbesuch und Emp-

56 Verordnung des Ministeriums f. Cultus und Unterricht, Verordnungsblatt Nr. 82/1872.

57 Verordnung des Ministeriums f. Cultus und Unterricht, Verordnungsblatt Nr. 4/1886.

58 Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 1905, 326.

59 Wilfried Göttlicher, Wiener Schulreform? Österreichische Schulreform? Die Schulreform Otto Glöckels, das Rote Wien und der schulpolitische Dualismus, in: Österreich in Geschichte und Literatur (mit Geographie) 65/3 (2021), 310–324.

60 Vgl. Lux Furtmüller, Carl Furtmüller. Ein Lebenslauf, in: ders. (Hg.), Denken und Handeln. Schriften zur Psychologie 1905–1950. Von den Anfängen der Psychoanalyse zur Anwendung der Individualpsychologie, Basel 1983, 15; Bernhard Handlbauer, Die Adler-Freud-Kontroverse, Frankfurt am Main 1990, 196.

fang der Sakramente in milder Würde.⁶¹ Während die einen mit Überangepasstheit reagierten, kultivierten andere eine liberale Haltung; wieder andere wehrten sich mit Ironie und Zynismus gegen den Anpassungsdruck.⁶²

Distanz, Dressur, Prügel, Korrektur, Kontrolle

An ein und derselben Schule wurden unterschiedliche Erziehungsmethoden praktiziert, und schon dies weist auf die relative Gestaltungsmacht von Lehrer*innen hin. Die autoritäre Schule war nicht uniform. Trotz aller Verregelung war der praktizierte Unterricht sozial kontingent, oder anders gesagt: Lehrer*innen reagierten auf den sie disziplinierenden Druck des Schulsystems nach ihren eigenen Möglichkeiten.

Hierarchie und Distanz machten es den Jugendlichen unmöglich, sich über von ihnen als maßlos autoritär oder als ungerecht erlebte Lehrer*innen zu beschweren.⁶³ Arthur Schnitzler berichtet von Lehrern (von einer Frau unter seinen Professoren ist nicht die Rede), die nicht nur ungerecht, sondern auch bestechlich und erpresserisch waren.⁶⁴ Wenn es einem Lehrer nicht gelang, unbändige oder eigensinnige Schüler zu dressieren, entstand eine paradoxe Situation: Auch nach seinem eigenen Ermessen hatte der Lehrer versagt. Erschwerend wirkte, dass Schüler*innen keine gleichwertigen Rechtssubjekte darstellten. Der Gymnasiallehrer Robert Hamerling empfand seine Lehrtätigkeit als „qualvoll und aufreibend“, da ihm „die wichtige pädagogische Gabe, die Disziplin, genauer gesagt, die Ruhe während der Unterrichtsstunden immer aufrecht zu erhalten“, fehlte. Zwar ließen es seine Schüler nicht an „persönlichem Respekt“ fehlen, aber „sie fürchteten mich zu wenig“. Deprimiert und resigniert ließ sich Hamerling frühzeitig pensionieren.⁶⁵

Vielen Lehrer*innen dürfte ihr dringender Wunsch nach Distanzierung von den Schüler*innen nicht bewusst gewesen sein. In dem Gedicht von Karl Kraus „An

61 Carl von Bardolff, Soldat im alten Österreich. Erinnerungen aus meinem Leben, Jena 1938, 26.

62 Ein 43-jähriger Lehrer und k. k. Hauptmann einer Militär-Realschule aus der Provinz duldet „nicht die geringste Störung“, „nicht [den] geringsten Widerspruch“. Ein 30-jähriger Gymnasiallehrer aus Wien meinte, man dürfe „die Schüler nicht zur Ruhe kommen lassen – durch Katechetik – somit haben sie keine Zeit für Allotria“, vgl. Scheu, Mittelschulenquôte I, 1907, 207.

63 Ein 31-jähriger Kaufmann berichtete von einem Lehrer, der ihn „beim Direktor, bei den anderen Lehrern sowie bei meinen Eltern verleumdete, auch peinigete“ und dem Schüler dabei immer Unrecht tat. Auf die Frage 10 a), ob Beschwerden über Lehrer sinnvoll wären bzw. an wen sie Beschwerden richten könnten, antworteten 27 Schüler: „Nein, weil erfolglos, 19 sagten: An den Direktor, ohne Erfolg. Zehn Schüler sagten: An den Direktor oder Ordinarius, ohne Erfolg.“ Vgl. Scheu, Mittelschulenquôte I, 1907, 54.

64 Schnitzler, Jugend in Wien, 1992, 75.

65 Robert Hamerling, Stationen meiner Lebenspilgerschaft, Hamburg 1889, 319.

einen alten Lehrer“ heißt es: „Du guter Lehrer hattest den Schüler gern./ Doch näher deinem reinen Herzen/ Lag wohl das Wohl eines armen Wortes.“⁶⁶ Stefan Zweig deutete das Bestreben der Lehrer, Distanz zu den Schülern zu halten, um sich selbst zu schützen und die Autorität zu wahren, als Misstrauen gegen die Jugend.⁶⁷ Nach einigen Dienstjahren stellten sich Enttäuschung, Resignation und Fatalismus ein. Berthold Viertel berichtet von einem liberalen und toleranten Lehrer, der aber dennoch repressive Methoden anwendet, als seine Werte in Gefahr geraten. Als es in einer Diskussion jedoch um den weinenden Achilles ging, dessen Emotionen vom Schüler Viertel gegen den peinlich berührten Lehrer verteidigt wurden, stellte sich heraus, dass der Altphilologe die gesamte moderne Literatur (Balzac, Dehmel, Hamsun, Hauptmann etc.), die den Schüler Viertel geprägt hatte, gar nicht kannte. Der Lehrer fand, dass der Schüler unter krankhaft-dekadenten Einflüssen leide und empfahl den Eltern eine stärkere Kontrolle und die Beobachtung durch einen Arzt.⁶⁸

Das Machtfeld der Schule war durch Macht-Techniken für Lehrer bestimmt: Dressur, Korrektur, Kontrolle und Distanzierung. Je nachdem, ob Lehrer von traditionellen, konservativen oder modernen Erziehungsstilen geprägt waren, tendierten sie stärker zu einer dieser Normen, doch keine von ihnen war gänzlich negierbar. Die verfügbaren Methoden und Normen wurden in einem pädagogischen Diskurs bezeichnet und unterschieden. Die unterschiedlichen pädagogischen Stile drückten sich schon in den Anredeformen aus, die demonstrierten, welches Maß an Nähe oder Distanz vom jeweiligen Lehrer für angemessen gehalten wurde. War es etwa am Wiener Schottengymnasium üblich, die Lehrer mit „Herr Professor wollen“ oder „Herr Professor haben“ anzusprechen, genügte am Gymnasium Wasagasse – einer Schule mit mehrheitlich sozialdemokratischen Lehrern – ein einfaches „Sie“.⁶⁹

Vor allem aber war es das Strafsystem, das den Schüler*innen *Feindschaft* signalisierte.⁷⁰ In der Pflichtschule war es noch lange nach 1945 üblich, körperlich zu strafen. Die Züchtigung oder Prügelstrafe wurde als strafrechtliches Mittel 1848 abgeschafft, 1852 neuerlich eingeführt und 1867 endgültig abgeschafft. Auch an den Schulen war dann die körperliche Züchtigung „unter allen Umständen“ verboten,

66 Karl Kraus, An einen alten Lehrer (Henricus Stephanus Sedlmayr), in: Die Fackel, Nr. 423–425, Mai 1916, 39f.

67 Zweig, Welt von Gestern, 2002, 48–53.

68 Berthold Viertel, Autobiographische Fragmente, in: ders., Dichtungen und Dokumente, München 1956, 365–376.

69 Albert Fuchs, Ein Lebensbild, in: ders., Geistige Strömungen in Österreich 1867–1918, Wien 1984, XVII.

70 Strafen signalisieren die Aufhebung der Gemeinschaft mit dem Bestrafen. Ist, so bemerkt Friedrich Schleiermacher, „der Zusammenhang aufgehoben, auf den die Strafe sich gründet“, so wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Schüler zerstört, mit der Folge, dass „sich der so Gestrafte in einem Zustande des Krieges“ fühlt. Friedrich Schleiermacher, Über Gegenwirkung, Strafe und Zucht (1820/21), in: ders., Pädagogische Schriften, Bd. 2, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1984, 186.

wurde aber noch lange – eben auch nach 1945 – ganz selbstverständlich praktiziert.⁷¹ Nur sehr langsam setzte sich der Verzicht auf körperliche Züchtigung durch, da „eine große Zahl der Lehrer in der weisen Benützung des Stockes das Universalmittel aller Disciplin“ sehe und nach seiner Abschaffung den „Verfall der sittlichen Verhältnisse, das Schwinden von Zucht und Ordnung“ befürchte.⁷²

Es ist nicht mehr festzustellen, wie viele Lehrer*innen schlugen. Vor allem in den Pflichtschulen blieb die körperliche Züchtigung leider eine übliche Praxis. Kaum ein autobiografisches Dokument berichtet nicht von Schlägen und anderen Misshandlungen,⁷³ aber auch offizielle Statistiken bezeugen Prügelrituale.⁷⁴ Einen typischen Fall, der sich um 1912 zutrug, schildert ein ehemaliger Schüler. Ein Lehrer verspottete einen neunjährigen Knaben wegen seiner jüdischen Herkunft:

„Mir kamen keine Tränen angesichts der Erniedrigung vor meinen neuen Kameraden, aber eine namenlose Wut packte mich, und ohne es zu wollen, stampfte ich mit dem rechten Fuß so auf, daß die Fensterscheiben klirrten. Darauf trat eisige Ruhe ein. Mühlleitner [...] drehte sich um und ging wortlos zur Tagesordnung über, stetig mit dem Rohrstaberl spielend, das er immer bei sich trug, um renitente Schüler zu züchtigen, mit Schlägen entweder auf die ausgestreckte Hand oder auf das Hinterteil.“⁷⁵

Selbst in Gymnasien und Realschulen waren Schüler*innen bis zur Reifeprüfung nicht vor Strafritualen geschützt. Ein Lateinlehrer stellte noch knapp vor der Matura Schüler „an den Pranger“: „Man stand also die ganze Stunde draußen am Katheder und mußte mit dem Bleistift mitschreiben. Oft standen zehn Sünder rings um

71 Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. August 1870, Zl. 7648, Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht 1870, Nr. 119 [§ 24].

72 Eduard Jordan, Die körperliche Züchtigung. Ein Wort zur Zeit gegen ein Zuchtmittel, das nicht mehr in die Zeit paßt, Wien 1881, 6; vgl. auch Franz Jaeger, Mittel zur Erreichung einer guten Schulzucht. Erfahrungen, Rathschläge und Bedingnisse für Schule und Familie zur richtigen Kindererziehung, Wien 1882.

73 Vgl. die Erinnerungen von Carl Bardolff, dessen Volksschullehrer mit einem „spanischen Rohr [...] mindestens einmal am Tag eine fürchterliche Tracht Prügel austeilte, die ihn und sein Opfer derart erregte, daß es dann mit dem Unterricht zu Ende war“. Bardolff, Soldat, 1938, 18; vgl. auch Eva Tesar (Hg.), Hände auf die Bank... Erinnerungen an den Schulalltag, Wien/Köln/Graz 1985, 57f., 122, 131, 138, 176, 180; vgl. die Aussagen des Jakob Regner, in: Roland Girtler, Wanderer zwischen den Welten. Die Abenteuer des Koberl Regner. In Zusammenarbeit mit Jakob („Koberl“) Regner, Wien 1988, 16; vgl. weiters Janetschek, Spuren der Herkunft, 1992, 64, 82–84; Helene Grün, Mein Lebensweg, Wien 1995, 15.

74 Im Jahresbericht des Niederösterreichischen Landesschulrates von 1902/1903 heißt es, dass zumeist die „Überschreitung des Züchtigungsverbotes“ behördliche Maßnahmen notwendig gemacht hätte, vgl. Jahresbericht des k.k. niederösterreich. Landesschulrates über den Zustand des Volksschulwesens im Erzherzogthume Österreich unter der Enns für das Schuljahr 1902–1903, Wien 1904, 19; Jahresbericht des k.k. niederösterreich. Landesschulrates 1903/1904, Wien 1905, 22.

75 Theo Waldinger, Zwischen Ottakring und Chicago. Stationen, hg. v. Karl-Markus Gauß, Salzburg 1993, 24.

das Katheder aufgereiht und sahen aus wie die hölzernen Apostel, denn im Verlauf der Stunde wurden sie steif.⁷⁶ Auf die Frage, mit welchen Strafen sie sich konfrontiert sähen, gaben Schüler*innen anlässlich der Mittelschul-Enquete 1906/1907 zu Protokoll: „Ein Herr wendet beschämende Strafen an. Sextaner ließ er hinausstellen, nannte sie Rotzbub, Lausbub, Tölpel.“ Ein anderer Schüler gab an: „Die hier angewendeten Strafmittel haben bereits das äußerste erreicht. Über Mittag in der Schule bleiben; Hausarrest, Zimmerarrest; dies ist eine Strafe, die sofort ohne weitere Untersuchung gehandhabt wird.“⁷⁷ Die meisten Schüler*innen fühlten sich ungerecht behandelt, viele beklagten auch die klerikal, nationalistischen und antisemitischen Vorurteile von Professoren. Kein Schüler hatte das Gefühl, sich wegen ungerechter Behandlungen an jemanden wenden zu können.⁷⁸ Mit ihrer Hierarchie und ihren Kontrollmechanismen und Strafritualen erzeugte die Schule ein Denk- und Praxismodell, das weit über sie hinauswirkte und die Gesellschaft nachhaltig prägte.

Die Schule als Kampfplatz

Rudolf Wacker (1893–1939), ein bildender Künstler, der Anfang des 20. Jahrhunderts in Bregenz das Gymnasium besuchte, schrieb 1934, als man ihm vorschlug, er möge doch in einem Gymnasium als Zeichenlehrer unterrichten:

„Mir wird heute noch übel, wenn ich ein Gymnasium betrete – ich spüre den alten Geruch und bin wieder der gequälte Knabe von damals. [...] Noch hab ich den Hass u. die Verachtung gegen fast alle meine Lehrer von damals in mir [...] das Gymnasium ist noch heute die schlechteste Erinnerung meines Lebens, viel abscheulicher als alles Grauen des Krieges und der Gefangenschaft.“⁷⁹

Den Lehrern blieb nicht verborgen, dass zwischen ihnen und den Schülern eine Art von *Feindschaft* bestand.⁸⁰ Wilhelm Jerusalem formulierte: „Es gibt viele Eltern und Schüler, die in dem Mittelschullehrer einen Feind sehen, dem gegenüber jede Täu-

76 Viertel, *Kindheit eines Cherub*, 1991, 100.

77 Scheu, *Mittelschulenuquete I*, 1907, 50.

78 Ebd., 46, 54f.

79 Franz-Michael-Felder-Archiv, Bregenz, Nachlass Rudolf Wacker, Rudolf Wacker an Anton Reichel (Kustos und späterer Direktor der Albertina in Wien), 6.10.1934.

80 Ein Lehrer gab bei der Mittelschulenuquete 1906/1907 zu Protokoll: „Der Schüler sieht im Lehrer den natürlichen Feind. Da nämlich nicht das Verhalten des Schülers zum Lehrer, sondern sein Verhalten zu dem zwischen beiden liegenden Stoffe die Grundlage der Bewertung bildet, so kommen beide nie aneinander heran. Ein persönlicher Verkehr ist ausgeschlossen. Daher die tragische Feindschaft...“ Scheu, *Mittelschulenuquete I*, 1907, 210.

sung, jede List und jeder Betrug als erlaubte Waffe gilt.“⁸¹ Mangelnde pädagogische Ausbildung führe zu Unsicherheit, Angst und zur Wahrnehmung von Feindschaft:

„Es kommt aber auch nicht selten vor, daß der junge Lehrer die leise Furcht, die er im Herzen empfindet, gleichsam überschreien will. Er bedient sich der ihm zustehenden Machtmittel mit übermäßiger Strenge, weil er den Jungen beweisen will, daß er ihnen über ist. Das macht nun auf die Schüler den Eindruck, daß er ihnen gerne etwas antun möchte, und so entsteht in ihnen das Gefühl, daß der Lehrer ihr Gegner, ja ihr Feind ist. Die Schule, welche die Stätte des ruhigen Zusammenarbeitens sein soll, wird zum Kampfplatz und das ist gewiß das allerungesundeste Verhältnis, das sich denken läßt.“⁸²

Ist Jerusalem's Bemerkung vom „Kampfplatz“ nur eine Metapher? Ist die Rede von „Feindschaft“ übertrieben? Wie zahlreiche Autobiograf*innen zeigen, wurde aus dem quasi Kriegszustand zuweilen auch Ernst und der metaphorische Kampf real. Vor dem Hintergrund politischer Auseinandersetzungen, die durch Burschenschaften, Schülerverbindungen und politisierte Jugendvereine in die Schule transportiert wurden, brachen an den Schulen ideologische Fronten auf.⁸³ Ödön von Horváth (1901–1938) beschrieb dies in seinem Roman *Jugend ohne Gott*. Eine Klasse fordert in einem Schreiben an den Lehrer dessen Auswechslung, weil sie seinen Antirassismus nicht akzeptiert. In einem inneren Monolog des Lehrers heißt es: „Da sitzen sie nun vor mir. Sie hassen mich. Sie möchten mich ruinieren, meine Existenz und alles, nur weil sie es nicht vertragen können, daß ein Neger auch ein Mensch ist. Ihr seid keine Menschen, nein!“⁸⁴ Auch jenseits des Politischen deutet einiges darauf hin, dass die latente Feindschaft jederzeit manifest werden konnte. Immer wieder wurden „Selbstmordepidemien“ an Mittelschulen kommentiert. Um 1909/1910 veranlassten zahlreiche Suizidfälle unter Schülern das Unterrichtsministerium zu dem Kommuniqué, dass sich auch Lehrlinge und Handlungsgehilfen töteten und also die Mittelschule nicht unmittelbar dafür verantwortlich zu machen sei.⁸⁵ Um 1900 gab es innerhalb eines kurzen Zeitraumes vier Schülerelbstmorde an der Wiener Handelsakademie.⁸⁶ Selbst in der Zwischenkriegszeit blieb das Thema virulent, wie Zeitungsmeldungen belegen. Vielfach geht aus den Berichten hervor, dass die Verantwortung

81 Jerusalem, Aufgaben des Lehrers, 1912, 251.

82 Ebd., 252.

83 Interessant sind die Erinnerungen des ehemaligen nationalsozialistischen Schülers Anton Hadwiger, Was von der Liebe bleibt, Wien 1993.

84 Ödön von Horváth, *Jugend ohne Gott* (1938), Frankfurt am Main 1977, 20.

85 Wiener psychoanalytischer Verein (Hg.), Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord, Wiesbaden 1910, 6.

86 Vgl. folgende Ausgaben der Fackel: Nr. 36/1900, 7f.; Nr. 37/1900, 31f.; Nr. 38/1900, 14–18; Nr. 40/1900, 9–15.

nicht allein bei den Schulen lag, sondern noch mehr die Angst vor dem Elternhaus eine Rolle spielte. Dennoch waren sowohl die Fälle als auch die Berichterstattung Symptom dafür, dass zwischen Lehrerschaft, Schüler*innen und Eltern Konflikte ausgetragen wurden, die Teil tiefgreifender sozialer Auseinandersetzungen waren. Wilhelm Stekel versuchte 1910 folgende psychoanalytische Interpretation:

„Bedenken wir [...], dass die an den Kindern vollzogenen Strafen Hass und Rachegefühle wecken, die nicht abregiert werden können und einer Abfuhr zustreben. Diese Hassgedanken gipfeln häufig genug in Todeswünschen, die anfangs offen, später jedoch heimlich und versteckt auftreten, verdrängt und zu Bildnern neurotischer Symptome werden. Dass Kinder dem verhassten Lehrer den Tod wünschen, ist eine alltägliche Erscheinung; – zumindest gönnen sie ihm eine Krankheit. Und wie häufig verbirgt sich hinter der drohenden Gestalt des Lehrers eine für das Leben des Kindes viel wichtigere Figur –: Der Vater!!“⁸⁷

In auswegloser und verzweifelter Situation richte sich die den Lehrer-Vater betreffende Aggression gegen den eigenen Körper. Der männliche Lehrer war damit als Urbild negativer Autorität erkannt. Man konnte von ihm weder Liebe erwarten noch Vertrauen zu ihm entwickeln. „Wie hätte ich ihnen auch vertrauen sollen?“, fragte ein Schüler: „Sie waren, von wenigen Ausnahmen abgesehen, gefürchtete Despoten mit oft bizarren Allüren, selbstherrliche Götter.“⁸⁸ Damit war zumal der männliche Lehrer – man erinnere sich an die Figur des *Gott Kupfer*⁸⁹ – endgültig Opfer einer Dämonisierung durch die Schülerinnen und Schüler, deren Erinnerungen zwar wichtig sind, aber auch in die Irre führen können. Wie hätten Lehrer den vielseitigen Ansprüchen gerecht werden können? Verbargte sich hinter den verschiedenen Masken des Lehrers (seltener: der Lehrerin) nicht das Elend aufgrund mangelnder Anerkennung? Waren die einzelnen Lehrer*innen nicht gleichsam Marionetten, gefangen in den Strukturen der Institution? Waren sie nicht im Sinne Goffmanns lebenslängliche Insassen einer halb-totalen Einrichtung, der sie nicht entkommen konnten und deren vermeintliche Sicherheit sie mit Hospitalisierung und Infantilisierung bezahlten? War es daher nicht verständlich, dass ihre Schüler*innen darauf ambivalent reagierten? „Sie riefen unsere stärksten Auflehnungen hervor“, erinnerte sich Sigmund Freud in seiner *Psychologie des Gymnasiasten*, „und zwangen uns zur vollständigen Unterwerfung; wir spähten nach ihren kleinen Schwächen und waren stolz auf ihre großen Vorzüge, ihr Wissen und Gerechtigkeit. Im Grunde liebten

87 Wiener psychoanalytischer Verein, Über den Selbstmord, 1910, 33.

88 Janetschek, Spuren der Herkunft, 1992, 97.

89 Artur Kupfer ist der Mathematiklehrer in Friedrich Torbergs Roman *Der Schüler Gerber hat absolviert*, der bei seinem Erscheinen 1930 sofort ein großer Erfolg wurde.

wir sie sehr, wenn sie uns irgendeine Begründung dazu gaben; ich weiß nicht, ob alle unsere Lehrer dies bemerkt haben“.⁹⁰ Die Beobachtung Freuds zielt auch auf die Tendenz bei Lehrer*innen zur Abkapselung und zum Eskapismus ab. Doch die Flucht in außerschulische Aktivitäten, in die „Vereinsmeierei“, in die Politik oder in die Schriftstellerei konnte den notorischen Mangel an Selbstbewusstsein nur lindern, kaum aber beheben. Für die meisten Lehrer*innen und Schüler*innen blieb die Schule eine Theaterbühne, auf der sie ihr Ich nur hinter strengen oder zuweilen auch komischen Masken zu retten hofften.

Umkehrung der Verhältnisse

War die Feindseligkeit der politischen Lager der Ersten Republik eine Fortsetzung der Feindschaft in der Schule des Habsburgerstaates mit anderen Mitteln? Setzten die autoritären Gegner der Demokratie ab 1933 ihre Vorstellungen von einer autoritären Bildungspolitik um, weil sie vor allem ihre alten Gegner treffen wollten? Käthe Leichter, ab 1906 Schülerin des Lyzeums des Beamtenöchtersvereins, bezeichnete dieses Institut später als „Vorschule für mein späteres Leben in der sozialen Organisation“, in der sie gefunden habe, was ihr im bürgerlichen Haushalt der Eltern versagt gewesen war: „Ausleben, Gemeinschaft, Solidarität, Aktionen, Proteste, soziale Geltung, Erprobung von Mut und Gemeinschaftsgefühl.“⁹¹ Die Schüler*innen machten in der Schule Erfahrungen und eigneten sich praktische Fähigkeiten an; doch inwiefern wurden die angeeigneten und einverlebten Kompetenzen durch Denkstile, Argumentationsweisen und soziale Strategien ergänzt, die junge Männer und Frauen in den Jahren des Weltkriegs im System des Militärs an der Front oder in der Kriegswirtschaft des Hinterlandes erworben hatten? Gewiss erfuhren das Wahrnehmen, Denken und Handeln im Freund-Feind-Schema nach 1918 in der jungen Republik neue Zuspitzungen. Als der christlichsoziale Unterrichtsminister Emil Schneider (1883–1961), selbst ein Gymnasiallehrer, der von Ignaz Seipel 1922 in sein Kabinett berufen worden war, sich 1926 in der Schulpolitik mit dem sozialdemokratischen Gegner zu arrangieren drohte, wurde er vom konservativen Parteiflügel heftig attackiert: „Es sind dunkle Mächte am Werke, um unser gläubiges Volk von seiner Kirche zu trennen.“ So leitete der Nationalrat Richard Schmitz, Direktor der Zentralstelle des *Volksbundes der Katholiken Österreichs*, seinen Angriff auf Schneider ein und fuhr fort, man versuche,

90 Sigmund Freud, Zur Psychologie des Gymnasiasten (1914), in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 10, 204–207, 205f.

91 Leichter, Lebenserinnerungen, 1973, 311.

„dem Schlagwort ‚Religion sei Privatsache‘ neuen Glanz und neue Zugkraft zu geben. [...] Darum hat auch die Wendung, die in den letzten Tagen im Kampfe um den definitiven Lehrplan der Volksschulen und um die Reform der Mittelschulen durch Verlautbarungen des Unterrichtsministeriums veröffentlicht wurde, eine so starke Bewegung im katholischen Volke ausgelöst.“⁹²

Unterrichtsminister Schneider musste, da er gemeinsam mit seinen christlichsozialen Parteikollegen Leopold Kunschak und Richard Wollek ein Übereinkommen mit den Sozialdemokraten ausgehandelt hatte, unter etwas unwürdigen Umständen demissionieren, nachdem es sogar in der Nationalratssitzung vom 17. Juni 1926 zu wüsten Streitereien und sogar Raufereien gekommen war.⁹³ Die Annäherung an die „rote“ Schulreformbewegung war zu weit gegangen. Nach wenigen Jahren der in der Schulpraxis erfolgreichen Reformpolitik, die allerdings nur in Wien konsequent umgesetzt wurde, geriet diese Politik ab 1927 und vollends in der Weltwirtschaftskrise zum Stillstand; sie wurde außerdem konterkariert durch maßlos übertriebenen Proporz. Der großdeutsche Nationalratsabgeordnete Rudolf Zarboch, selbst ein Hauptschuldirektor in Niederösterreich, sprach im Parlament ganz offen von einem „korrupten System bei den Lehrerbesetzungen“, das eine „Schande für Österreich“ sei: „Ich möchte fast sagen, das österreichische Backschisch, die Bestechungssumme für Gesinnungslumpen, das ist die Verleihung von Lehrerstellen. Die politischen Parteien machen aus den Lehrern, die Diener des Staates sein sollen, Parteiknechte.“⁹⁴

Die Ereignisse von 1933/34 markierten die Niederlage der Schulreformpolitik und die antidemokratische Wende. Marie Jahoda (1907–2001) hob in einem 1936 für das *Institut für Sozialforschung* geschriebenen Forschungsbericht die Aufhebung des berühmten Erlasses aus der Ära Glöckel hervor, der den schulischen Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen untersagt hatte. Die Beseitigung dieses Erlasses war bezeichnenderweise eine der ersten Maßnahmen, die das gerade etablierte autoritäre Regime umsetzte. Der neue Staat sollte auf einer christlichen Grundlage geschaffen werden.⁹⁵ Die begonnene Entflechtung von Staat und Kirche wurde

92 [Richard Schmitz], Gegen die Preisgabe der Schulen Wiens und in den größeren Städten. Die katholischen Organisationen im Kampf, in: Reichspost, 14.6.1926, 1.

93 Schneiders Demission, in: Arbeiter-Zeitung, 17.6.1926, 3f.; zu den genauen Umständen vgl. Erwin Bader, Der verhängnisvolle Kulturkampf in der Zwischenkriegszeit, in: Klaus Pitzner/Wolfgang Scheffknecht (Hg.), Minister Dr. Emil Schneider. Ein Unterrichtsminister aus dem „schwärzesten Oesterreich“, Schwarzach 2001, 143–196, 181–188; zu Schneiders unfreiwilligem Rücktritt vgl. Gertrude Brinek/Helmut Wohnout, Emil Schneider – Zwischen pädagogischer Profession und politischem Augenmaß, in: Pitzner/Scheffknecht, Minister Dr. Emil Schneider, 2001, 197–230, 229.

94 77. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, III. Gesetzgebungsperiode, 22.1.1929, 2228.

95 Marie Jahoda-Lazarsfeld, Autorität und Erziehung in der Familie, Schule und Jugendbewegung Oesterreichs, in: Studien über Autorität und Familie, Paris 1936, 706–725, 716.

rückgängig gemacht, der Katholizismus wurde zur „Staatsreligion“.⁹⁶ Vaterländische Schulabzeichen wurden eingeführt, es wurde zur Pflicht, täglich die Bundeshymne zu singen. Nur vaterländische und sittlich-religiöse Vereine waren zugelassen. Die Mitgliedschaft in einer der Unterorganisationen der *Vaterländischen Front* – der neuen Einheitspartei – wurde allen Schüler*innen und Lehrer*innen dringend nahegelegt. Lehrbücher wurden umgeschrieben, nicht wenige Lehrkräfte wurden entlassen oder frühzeitig pensioniert. In der Schulorganisation und den dazu gehörigen Verbänden wurde das „Soldatentum“ und „Führertum“ propagiert, unbedingter Gehorsam wurde die höchste Pflicht.⁹⁷ Unterrichtsminister Kurt Schuschnigg formulierte im Oktober 1933:

„Der Ruf nach starker autoritärer Führung ist vorhanden. Es ist schon so, es muß einer die Verantwortung tragen, die anderen aber müssen bereit sein, ihm zu folgen, vorausgesetzt, daß sie in ihrem Führer den rein ideellen Willen verkörpert sehen, nicht sich selbst, sondern der Gemeinschaft zu dienen.“⁹⁸

Im August 1933, als mit der Ausschaltung des Verfassungsgerichtshofes ein entscheidender Schritt zur Zerstörung der Demokratie gesetzt und mit Otto Ender, dem ehemaligen Bundeskanzler und langjährigen Landeshauptmann von Vorarlberg,⁹⁹ der künftige Autor der „ständestaatlichen“ Verfassung als Minister berufen worden war, diskutierten die Mitglieder der neuen Regierung Sparmaßnahmen „auf dem Gebiet des Mittelschulwesens und der Lehrerbildung“. Ihre Debatte lässt erkennen, dass das bestehende Schulwesen der Republik zum Feindbild der Regierenden geworden war. Minister Ender begrüßte erste „Abbaumaßnahmen“, meinte aber, „daß der Zudrang zu den Hochschulen und den Mittelschulen noch weitergehend eingeschränkt werden müsse, um dem beängstigenden Anschwellen des gebildeten Proletariates zu begegnen“.¹⁰⁰ Minister Kurt Schuschnigg versprach sich von der „rigorosen Handhabung“ der nunmehr „verschärften Prüfungsvorschriften“ eine „wesentliche Einschränkung des Zustroms zu den Hochschulen“.¹⁰¹ Heeresminister Carl Vaugoin erwo, „ob man nicht die Bundeserziehungsanstalten, von denen

96 Lechner, Schule, 1995, 512.

97 Jahoda-Lazarsfeld, Autorität und Erziehung, 1936, 716f.

98 Dr. Schuschnigg über die Schule, in: Salzburger Volksblatt, 10.10.1933, 1.

99 Zu Ender vgl. Peter Melichar, Otto Ender 1875–1960. Landeshauptmann, Bundeskanzler, Minister. Untersuchungen zum Innenleben eines Politikers, Wien/Köln/Weimar 2018 und ders., War Otto Ender ein (Austro-)Faschist? Zur politischen Haltung eines österreichischen Politikers der Zwischenkriegszeit, in: Montfort 1/2021, 49–64.

100 Stellungnahme Minister Ender, 16.8.1933, in: Rudolf Neck/Adam Wandruszka (Hg.), Protokolle des Ministerrates der Ersten Republik, Kabinett Dr. Engelbert Dollfuß, Abteilung VIII, Bd. 4 (16.6.1933–27.10.1933), Wien 1984, 282.

101 Stellungnahme Minister Schuschnigg, 16.8.1933, in: ebd., 282.

eine in letzter Zeit ein Herd der Unruhe gewesen sei, auflassen sollte“.¹⁰² Bundeskanzler Engelbert Dollfuß betonte, „das geistige Proletariat“ bilde sich vor allem in den Städten, „weil dort jeder, der nichts anderes zu tun habe, studieren wolle“. Eine „wirkliche Erneuerung“ könne „nur vom Land erwartet werden“.¹⁰³ Minister Vinzenz Schumy sah in der „Überproduktion an schulmäßig gebildeter Intelligenz“ eine „Begleiterscheinung der Zivilisation“, unter der ganz Europa leide. Aufgrund der (Weltwirtschafts-)Krise sei es nicht möglich, „das ausgebildete Material [sic!] entsprechend zu verwenden“. Zudem erwog der Minister,

„ob man nicht hinsichtlich des Frauenstudiums *besonders rigoros* vorgehen sollte; es sei wohl nichts dagegen einzuwenden, daß Mädchen die *Untermittelschulen* absolvierten; ein weiteres Aufsteigen wäre jedoch in der Regel zu verhindern, weil Maturantinnen gewöhnlich für einen praktischen Beruf, der der Frau im allgemeinen eigne, nicht mehr *brauchbar* seien“.¹⁰⁴

Die gespenstisch anmutende Debatte zeigt, warum die Schule der demokratischen Ersten Republik zum Feindbild wurde: Sie wurde für eine (Über-)Produktion an Intelligenz verantwortlich gemacht, insbesondere des „intellektuellen Proletariats“ und der gebildeten Frauen.¹⁰⁵

Resümee

Warum muss uns diese Geschichte des fragilen und umkämpften Verhältnisses von Schule, Staat und Wirtschaft heute interessieren? Wenn man die „gesellschaftliche Bedingtheit des Schulwesens“ verstehen wolle, so Otto Bauer 1921, gehe man am besten von der Maxime Maria Theresias aus, die Schule sei ein Politikum, was nichts Anderes bedeute, als dass sie „ein Herrschaftsmittel der jeweils herrschenden Klasse“ sei. „So war die Schule der Monarchie selbstverständlich eine monarchische Schule, eine Schule, die die besondere Aufgabe hatte, die Kinder des Volkes zum Glauben an die Monarchie oder, wie man zu nennen pflegte, ‚zur Liebe zum angestammten Herrscherhause‘ zu erziehen.“ Auch die Schule der Republik könne keine

102 Stellungnahme Minister Vaugoin, 16.8.1933, in: ebd., 283.

103 Stellungnahme Bundeskanzler Dollfuß, 16.8.1933, in: ebd., 283f.

104 Stellungnahme Minister Schumy, 16.8.1933, in: ebd., 284, Hervorhebung PM.

105 Stellungnahme Minister Neustädter-Stürmer, 24.11.1933, in: Rudolf Neck/Adam Wandruszka (Hg.), Protokolle des Ministerrates der Ersten Republik, Kabinett Dr. Engelbert Dollfuß, Abteilung VIII, Bd. 5 (3.11.1933–16.2.1934), Wien 1984, 102.

„neutrale Schule“ sein, „sie kann sich nur ebenso zur Aufgabe setzen, Republikaner zu erziehen, wie die Schule der Monarchie Monarchisten erzogen hat“.¹⁰⁶

Der Linzer Bischof Johannes Gföllner hielt dem entgegen, keineswegs dürfe die Schule ein Politikum sein, sie müsse „in erster Linie ein Ecclesiastikum“ sein, um die Gottesfurcht zu erhalten.¹⁰⁷ Wie die Autoritäten der späten Habsburger Monarchie darauf Wert legten, den unteren Schichten nicht „zu viel“ Wissen zukommen zu lassen, weil es sie rebellisch oder unzufrieden machen könnte, wie die Autoritäten des Austrofaschismus die von der Sozialdemokratie der Ersten Republik forcierte Bildungsexpansion stoppen und Mädchen und Frauen von höherer Bildung wieder ausschließen wollten, da das sozial-moralische Gleichgewicht einer „berufsständischen“ Gesellschaft vermeintlich bedroht war, so sind es heute vor allem „fremde“ Zuwanderer*innen und Geflüchtete und deren Kinder, die für viele eine Bedrohung darstellen, weil sie nicht nur nach Österreich, sondern auch in die Systeme der sozialen Sicherheit, der Schule, des Wohnungsmarktes ‚einwandern‘. Die weit verbreitete Angst davor erweckt Abwehrfantasien oder verstärkt autoritäre Neigungen und Praktiken. In der aktuellen Lage wird die Frage nach dem Verhältnis von schulischer Bildung und politischer Ordnung erneut relevant. Ist es sinnvoll, ältere Überlegungen über Bedingungen, Ursachen und Auswirkungen der „autoritären Persönlichkeit“ in Erinnerung zu rufen? Oder ist die Suche nach Faktoren, Ursachen und Bedingungen der Entstehung einer politischen und sozialen Konstellation, in der die parlamentarische Demokratie zerstört werden konnte, um ein „christliches Vaterland“ zu retten, stets nur dem Traum geschuldet, die Schuld irgendwem anlasten zu können, und sei es den Lehrer*innen und den Schulen, in denen sie unterrichteten, und damit ein Holzweg? Jedenfalls sollte eine Gesellschaft sich immerfort fragen, welche Werte sie in ihrem Schulsystem gegen die fantasierten wie die realen Gegner*innen einer freien und demokratischen Gesellschaft verteidigen will, und mit welchem Einsatz.

106 Otto Bauer, Schulreform und Klassenkampf. Ein Vortrag über die Funktionen der Schule in der Gesellschaft (1921), in: ders., Werkausgabe, Bd. 2, Wien 1976, 409–425, 410.

107 Zeps, Education, 1987, 202.