



universität
wien

MAGISTERARBEIT

Titel der Magisterarbeit

Die Entstehung der Schulhygiene im höheren
Bildungswesen Österreichs von 1873 bis 1933

Verfasserin:

Michaela Schretzmayer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung – Kommentierung der Forschungsfrage	5
1.1 Forschungsmethodik und Quellenmaterial.....	6
2. Der zeitgeschichtliche Hintergrund: Krankheit und Selbstmord im Zusammenhang mit dem höheren Bildungswesen	9
2.1 Institutionalisation des österreichischen Bildungswesens im 19. Jahrhundert.....	10
2.2 Krankheit, Selbstmord und höhere Schule in der öffentlichen Diskussion ..	21
2.3 Krankheit, Selbstmord und höhere Schule im Spiegel der österreichischen Literatur.....	24
1.3.1 Marie von Ebner-Eschenbach: Der Vorzugsschüler.....	26
1.3.2 Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß.....	30
1.3.3 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber.....	33
3. Die Entstehung der Schulhygiene als eigenständige Disziplin	36
3.1 Das Verständnis des menschlichen Körpers.....	36
3.2 Der Zusammenhang von Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert.....	40
3.3 Schule und Gesundheitswesen in Österreich im 19. und 20. Jahrhundert..	42
3.4 Aufgabenfelder der Schulhygiene	48
3.5 Das Schularztwesen in Österreich	52
3.5.1 Schulärztliche Tätigkeit als Aufgabenbereich der Schulhygiene	53
3.5.2 Die Entstehung eines schulärztlichen Dienstes	55
3.5.3 Die schulärztliche Statistik	58
4. Der Schülerelbstmord als schulhygienisches Spezialproblem	61
4.1 Die schulhygienische Auseinandersetzung mit dem Schülerelbstmord.....	61
4.2 Das Phänomen des Schülerelbstmords in Österreich	68
4.3 Der Beitrag des psychoanalytischen Vereins in Wien	76
4.3.1 Der Wiener Selbstmordkongress im Jahre 1910.....	78

5. Kritische Analyse	100
6. Ausblick	108
6.1 Die Steglitzer Schülertragödie.....	109
6.2 Kai Hensel: Klamms Krieg.....	119
7. Schlussbemerkung	125
Literaturverzeichnis	128
Andere Quellen	134
Anhang	135
Abstract – deutsche Version:	135
Abstract – englische Version:.....	136
Lebenslauf	137

1. Einleitung – Kommentierung der Forschungsfrage

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Entstehung der Schulhygiene im veranschlagten Zeitraum von 1873 bis 1933 nachgezeichnet und als spezielles schulhygienisches Problem der Schülerelbstmord thematisiert. Die Fragestellung entwickelte sich aus der Feststellung, dass in der Literatur zu den Themen Schulhygiene und Schülerelbstmord häufig Bezug auf die deutsche, vor allem aber die preußische Entwicklung genommen wird, und es scheint, als sei eine spezifisch österreichische Forschungsarbeit über weite Strecken ausgeblieben. Die Untersuchung setzt im Jahr 1873 ein, da am 9. Juni dieses Jahres die erste staatliche Bestimmung vom Ministerium für Kultus und Unterricht in Österreich erlassen wurde, welche schulhygienische Aspekte ansprach und beinhaltete (vgl. Gamper 2002, S. 6). Mit den Anfängen Österreichs als „Ständestaat“ und der „autoritären Gestaltung des Bildungswesens“ (Engelbrecht 1988, S. 262) wird das Ende des zu behandelnden Zeitraums mit dem Jahr 1933 festgesetzt, wobei auch die späte Zwischenkriegszeit und der bald darauf folgende Zweite Weltkrieg Veränderungen im bildungspolitischen Bereich und im höheren Schulwesen zur Folge hatten und der Entwicklungsprozess noch nicht abgeschlossen war. Von besonderem Interesse sind jedoch Neuerungen und Veränderungen im Bereich des höheren Schulwesens, wobei eine Wechselwirkung zwischen schulhygienischer Forschungsarbeit und neuen Beschlüssen aufgezeigt wird. Welches Verständnis des Menschen diesen Entwicklungen zugrunde liegt und welcher Aufgaben sich die Schulhygiene annimmt, wird in weiterer Folge hinterfragt. Der Bedeutung des Schularztwesens - nicht nur für die Schüler, sondern auch für wissenschaftliche Forschungsarbeit - soll nachvollzogen und die den staatlichen Bestimmungen zugrundeliegenden Absichten sollen untersucht werden. Nicht allein die Analyse des historischen Hintergrunds und des Entwicklungsprozesses der schulhygienischen Disziplin mit ihren unterschiedlichen Facetten sind Anliegen der Arbeit, vielmehr wird auch der Frage nach dem Schülerelbstmord in Österreich als spezifisches Aufgabengebiet der Schulhygiene nachgegangen. Welchen Beitrag leistete der psychoanalytische Verein in Wien und warum wurde gerade in der Hauptstadt Österreichs ein Selbstmordkongress abgehalten? Eine kritische Analyse der Schulhygiene wird ebenfalls angestrebt, da die Anlässe und Ursachen für Neuerungen im Schul- und

Bildungswesen analysiert werden sollen. Erklärt sich das plötzliche Interesse des Staates an der Schülersgesundheit wirklich nur durch wohlwollende Fürsorge oder können auch andere leitende Motive erkannt werden? Wird im 21. Jahrhundert, außer auf der Ebene der Wissenschaft, noch über Schulhygiene, Schülerelbstmord und Überbürdung der Schuljugend nachgedacht? Auch diesen Fragen wird im Rahmen der Arbeit Raum gewährt und die Bedeutung der Schulhygiene für die Gegenwart belegen.

1.1 Forschungsmethodik und Quellenmaterial

Bei der Aufgabenstellung handelt es sich um eine historische Arbeit. Als Methode der Bearbeitung wurde die Hermeneutik im Sinne einer Textanalyse und Interpretation gewählt. Damit wird die Intention verfolgt, die unterschiedlichen Ebenen der Schriften zu trennen und analysierend festzustellen, welche Aussagen deskriptiver oder programmatischer Art sind und welche wiederum einen expliziten, aber auch impliziten normativen Charakter aufweisen. Bei der Auslegung der verschiedenen Texte wird der hermeneutischen Ausarbeitung große Bedeutung zugemessen, weshalb die verwendeten Texte hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Motivationen hinterfragt werden. Von welcher Perspektive und Position aus die Autoren argumentieren, wird aus diesem Grund untersucht und die Bedeutung für den Inhalt der Aussagen ausgewiesen. Um die einzelnen Beiträge historisch einzuordnen, wird der geschichtliche Hintergrund nachvollzogen. Dadurch wird gewährleistet, dass die Texte im Entstehungskontext und nicht von heutiger Sicht aus betrachtet werden. Von Interesse sind auch die von einzelnen Autoren gewählten Begrifflichkeiten und ihr Gebrauch beziehungsweise die dahinterliegende Absicht. Ob die Forderungen und Aussagen begründet werden und worauf sich ihre Anliegen beziehen, gilt es zu hinterfragen. Über weite Strecken kommt es auch zu komparativen Interpretationen einzelner Aspekte.

Um den zeitgeschichtlichen Hintergrund darzustellen und die Institutionalisierung des österreichischen Bildungswesens im 19. Jahrhundert aufzuarbeiten, wird Literatur zur Schulgeschichte herangezogen; vorwiegend werden dafür die Werke von Helmut Engelbrecht verwendet (vgl. Engelbrecht 1978, 1986 und 1988). Im Rahmen dieser Ausarbeitung soll ergänzend an einigen Stellen ein Bezug zur

preußischen Entwicklung hergestellt werden, um die wechselseitigen Vorbildwirkungen nachzuzeichnen, weshalb teilweise auch deutsche Literatur eingearbeitet wird (vgl. Paulsen 1921 und Bennack 1990). Dieser Vergleich soll auch dazu beitragen, die Hintergründe der Entwicklungen zu verstehen und einen Überblick über wirkende Einflüsse zu erlangen.

Die öffentliche Diskussion wird anhand von Sekundärliteratur dargestellt. Um die literarische Verarbeitung von Krankheit, Selbstmord und höherer Schule mit der schulhygienischen Disziplin zu verknüpfen und um das sich entwickelnde schulkritische Literaturgenre einzuarbeiten, werden drei österreichische Romane herangezogen und hermeneutisch aufgearbeitet. Ausgewählt wurden folgende, im Rahmen des Untersuchungszeitraums entstandene Werke: Marie von Ebner-Eschenbachs „Der Vorzugsschüler“, Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ und Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“. Diese exemplarischen Titel werden interpretiert und anhand einer kurzen inhaltlichen Darstellung in den Kontext der Fragestellung eingebunden. Einzelne Textpassagen sollen einen Einblick in diese Literaturgattung geben und dem Leser ihr kritisches Potenzial vor Augen führen, wobei dazu auch Sekundärliteratur herangezogen wird (vgl. u.a. Bertschinger 1969, Kayser 1969, Noob 1998, Schiller 1992 und Schneider 1993).

Um die Entstehungsgeschichte der schulhygienischen Disziplin nachzuzeichnen und deren Aufgabenfelder darzustellen, wird nicht nur zur damaligen Zeit entstandene Literatur herangezogen (vgl. u.a. Burgerstein 1921, Burgerstein/Netolitzky 1912 und Lämél 1929), sondern auch Texte zur Schulgeschichte und aktuelle Berichte zur Schulhygiene (vgl. Schulz 2004). Das sich verändernde Verständnis des menschlichen Körpers und bedeutungsvolle Forschungsbeiträge der Physiologie und der Reformpädagogik werden angeführt, um so einen weiteren Aspekt des Entstehungskontexts der schulhygienischen Disziplin aufzuarbeiten (vgl. Oelkers 1998 und Osietzki 1998). Als wichtiges und bedeutungsvolles Anliegen der Schulhygiene wird die Entwicklung des Schularztwesens in Österreich im angeführten Zeitraum dargestellt und dessen Bezug zur Schulhygiene hergestellt.

Der Schülerselbstmord wird im Rahmen der Arbeit als schulhygienisches „Spezialproblem“ thematisiert, weshalb zunächst Belege erbracht werden, warum Suizide der Schuljugend einen Teil des Aufgabenbereichs der Schulhygiene

darstellen. Dazu werden einzelne Handbücher und Beiträge zur Schulhygiene herangezogen (vgl. u.a. Burgerstein/Netolitzky 1912 und Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft der Schulhygiene 1913 - 1925). Um das Phänomen des Schülerelbstmords in Österreich zu charakterisieren, werden sowohl schulhygienische Auseinandersetzungen als auch Sekundärliteratur und statistische Mitteilungen der Stadt Wien verwendet. Die Bedeutung und Problematik der statistischen Aufzeichnungen über Schülerelbstmorde wird ebenfalls thematisiert. Die Beiträge des psychoanalytischen Vereins und der Wiener Selbstmordkongress (vgl. u.a. Diskussion des Wiener psychoanalytischen Vereins über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord 1910), die sich auch über die österreichischen Grenzen hinaus großer Resonanz erfreuten (vgl. Schiller 1992), werden ebenfalls ein Anliegen der Arbeit sein. Es gilt jedoch vorwegzunehmen, dass die Aufarbeitung vonseiten der Psychoanalytiker ein österreichisches Phänomen ist und daher auch in dieser Arbeit, die sich ja speziell auf den Raum Österreichs bezieht, von großer Bedeutung ist.

Eine kritische Analyse der Schulhygiene und der diesbezüglichen staatlichen Initiativen soll die Motive, welche zu Neuerungen führten, ausloten und so die Möglichkeit eröffnen, die auf den ersten Blick wohlwollend wirkenden Fürsorgemaßnahmen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Die Anführung und Auseinandersetzung mit denkbaren, impliziten Absichten und Anliegen sollen dem Leser zu einem kritischen Bewusstsein verhelfen. Um dies leisten zu können, werden Beispiele und Sachverhalte aus den vorangegangenen Kapiteln der angestrebten Arbeit aufgegriffen und von der Autorin analysiert und interpretiert.

2. Der zeitgeschichtliche Hintergrund: Krankheit und Selbstmord im Zusammenhang mit dem höheren Bildungswesen

Bereits im 18. Jahrhundert, geprägt durch die Aufklärung, erfährt die Stellung des Kindes eine Aufwertung und es rückt zunehmend ins gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und auch wissenschaftliche Interesse. Diese Entwicklung setzt sich im 19. Jahrhundert noch verstärkt fort, sodass Bildung und Erziehung sowohl vom Staat als auch von der breiten Öffentlichkeit als vordringliche Themen anerkannt werden. Durch die Industrialisierung wächst auch das Interesse des Bürgertums an schulischer Ausbildung, da es sich dadurch bessere Zukunftschancen erhofft. Das Schulwesen erfährt einen Aufschwung, der nicht ausschließlich durch das rasche Anwachsen der Bevölkerung im 19. Jahrhundert bedingt ist, sondern eben auch durch den Industrialisierungsprozess und die sich wandelnde Einstellung der Bevölkerung zur Schule, und gewinnt so an allgemeiner Bedeutung. Ein Leistungsdenken und Streben nach Qualifikationen beginnt, das nicht nur positive Auswirkungen auf die Situation des Kindes hat. Bereits 1836 wird in Preußen durch den Beitrag des Medizinalrates Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ eine große Zahl an Überbürdungsklagen laut, von denen auch das österreichische höhere Schulwesen betroffen ist. Die zunehmende Kritik trug auch wesentlich zu Veränderungen und bildungspolitischen Maßnahmen bei, worauf noch im Einzelnen einzugehen sein wird.

Im Folgenden wird zu Beginn die Entwicklung des österreichischen Bildungswesens unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet und die Institutionalisierung der höheren Schulen Österreichs nachgezeichnet. Es handelt sich hierbei um eine chronologische Aufarbeitung mit der Absicht, den Gesamtkontext vorweg darzulegen und ein Verständnis für die Entstehung zu vermitteln. Im Rahmen der Darstellung wird jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, da lediglich ein Vorverständnis für die in den weiteren Kapiteln behandelten Schwerpunkte vermittelt werden soll. Einzelne Aspekte werden daher an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen und genauer erläutert. Im Anschluss daran wird die öffentliche Diskussion - die Stimmungslage in der

Gesellschaft – exemplarisch aufgezeigt, um nicht nur eine Erklärung für die im ersten Punkt ausgeführten Entwicklungen und Maßnahmen zu bieten, sondern auch um einen Eindruck zu vermitteln, auf welchen Zeitgeist die drei exemplarisch herangezogenen literarischen Werke des letzten Abschnitts bei ihrer Publikation trafen. Im Rahmen dieses Kapitels werden bereits die im schulhygienischen Zusammenhang stehenden Neuordnungen, Klagen und Anregungen angeführt, wobei die Entstehung der Schulhygiene als eigenständige Disziplin in einem separaten Kapitel genauer thematisiert und aufgearbeitet wird. Preußen soll in vielerlei Hinsicht nicht nur einen Vergleich, sondern auch eine Erklärung zu den österreichischen Verhältnissen bieten und wird daher über weite Strecken auch Gegenstand der Darstellung sein.

2.1 Institutionalisierung des österreichischen Bildungswesens im 19. Jahrhundert

Das österreichische Bildungssystem blickt im 19. Jahrhundert bereits auf eine lange Entwicklungsgeschichte zurück.¹ Der Veränderungsprozess im Schulwesen soll in weiterer Folge in deskriptiver Form nachvollzogen werden. Im Jahre 1774 wurde unter der Herrschaft Maria Theresias die „Allgemeine Schulordnung“ erlassen, welche alle 6- bis 12-Jährigen Kinder zum Schulbesuch verpflichtete, wobei die Unterrichtung auch privat erfolgen konnte. Die Schulreform Maria Theresias stellte in gewisser Weise den Anfang des staatlichen Schulwesens dar, da sie bereits 1752 alle „Gymnasien unter Staatsaufsicht stellt“ (Paulsen 1921, S. 114). Das Zeitalter Franz Josephs I. war prägend für die österreichische Bildungsgeschichte, da viele Neuerungen veranlasst und bildungspolitische Grundlagen erarbeitet wurden, die auch nach dem Ende der Monarchie nicht gänzlich verworfen, sondern größtenteils nur modifiziert wurden, was sich anhand des Beispiels des Organisationsentwurfs für Gymnasien und Realschulen aus

¹ Die gesamte Entwicklung des österreichischen Schulwesens wird in genauer Aufarbeitung in Helmut Engelbrechts „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ in fünf Bänden beschrieben, welche als weiterführende Literatur und Nachschlagewerk zu empfehlen sind. Band 1 „Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus“ (1982), Band 2 „Das 16. Jahrhundert und 17. Jahrhundert“ (1983), Band 3 „Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz“ (1984), Band 4 „Von 1848 bis zum Ende der Monarchie“ (1986) und der 5. und gleichzeitig letzte Band: „Von 1918 bis zur Gegenwart“ (1988). Alle fünf Bände zur „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ sind erschienen in Wien: Österreichischer Bundesverlag. Band 4 und 5 werden auch im Rahmen dieser Arbeit herangezogen, die weiteren Bände sind als ergänzender Hinweis an dieser Stelle angeführt.

dem Jahre 1849 bestätigen lässt. Die Jahre 1848 und 1849 waren von einem revolutionären Charakter geprägt; das Interesse richtete sich zunehmend auf Fragen der Bildungspolitik, was anhand der vielen beschlossenen Erlässe und Neuordnungen sichtbar wird. Mittels kaiserlicher EntschlieÙung wurde am 23. März 1848 das „Ministerium des öffentlichen Unterrichts“ ins Leben gerufen, das bereits ein Jahr später, nach der Eingliederung der Kultusangelegenheiten, als „Ministerium für Cultus und Unterricht“ bezeichnet wurde. Leo Graf von Thun-Hohenstein leitete zwischen 1849 und 1860 das Ministerium für Kultus und Unterricht. Im ersten Jahr seiner Amtsperiode wurde in der „Reichsverfassung für das Kaiserthum Österreich“ die staatliche Oberaufsicht über Schul- und Erziehungswesen festgehalten. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 7ff)

Eine der wirkungsmächtigsten Persönlichkeiten dieser Zeit war Franz Exner, welcher im April 1848 in das Unterrichtsministerium berufen und mit der Neuordnung des Bildungswesens betraut wurde. Gemeinsam mit Hermann Bonitz, der versuchte, „das humanistisch-philologische Studium in Österreich anzupflanzen und einen wissenschaftlich gebildeten Lehrerstand für die Gymnasien heranzuziehen“ (Paulsen 1921, S. 481), erarbeitete Exner den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“. Dieser Organisationsentwurf wurde bereits am 15. September 1849 nach der Prüfung des Unterrichtsministers von Kaiser Franz Joseph I. genehmigt. Aufgrund dieser gesetzlichen Regelungen, wurde das Gymnasium um eine Klasse aufgestockt und war nun achtklassig zu führen. Ursachen für diese Verlängerung waren vor allem die Auflösung der beiden philosophischen Jahrgänge und der daraus resultierende Auftrag an die Gymnasien, diese der Vorbereitung auf die Universität dienenden Aufgaben zu übernehmen. Neue Unterrichtsfächer kamen infolge des „Organisationsentwurfs“ hinzu und eine Umstrukturierung des Lehrplans wurde durchgeführt. Auch im humanistischen Gymnasium sollte Raum für Realien geschaffen werden, um dem Zeitgeist zu entsprechen. Eine Teilung in Unter- und Obergymnasium war vorgesehen, was in folgendem Zitat illustriert wird:

„An vielen Orten wurde nur ein vierklassiges Untergymnasium geführt, das für sich allein bestehen durfte, weil es nicht nur auf das Obergymnasium vorbereitete, sondern jeden seiner Gegenstände so weit abschloÙ, daÙ eine ausreichende Allgemeinbildung für eine Reihe von Berufen vermittelt wurde“ (Engelbrecht 1976, S. 1).

Auch die Realschule war zweistufig eingeteilt, was in beiden Bildungsanstalten umstritten war und viele Kontroversen auslöste. Der körperlichen Ertüchtigung wurde im Curriculum Raum gegeben, wobei Gymnastik als freier Gegenstand angeführt war. Hier ist zu erwähnen, dass in Preußen bereits 1828 von Otto Schulz die Implementierung von Leibesübungen als Gegengewicht zu den geistigen (Über-) Anstrengungen gefordert worden war und auch die Neuregelungen für die Lehrerprüfungen (1831) und die Abiturientenprüfung (1834), unter Minister Altenstein und Johannes Schulze, bereits früher erfolgt waren (vgl. Paulsen 1921, S. 340). Eine weitere Neuerung in der österreichisch-ungarischen Monarchie war die Einführung der „Maturitätsprüfung“, welche nach erfolgreicher Vollendung des Gymnasiums zum Hochschulbesuch berechtigte. Es ist anzumerken, dass die der Maturitätsprüfung entsprechende Abiturientenprüfung in Preußen bereits 1812 angeordnet worden war (vgl. Engelbrecht 1976, S. 3). Nach Abschluss der Realschule war dem Absolventen lediglich der Zugang zur technischen Hochschule gestattet. Auf diese Entwicklung folgte der Vorwurf der „Verpreußung“, den Helmut Engelbrecht entkräftet, indem er darauf verweist, dass

„[...] die Leitgedanken der Neuordnung die Kontinuität und Eigenständigkeit deutlich merkbar machten. [...] Noch überzeugender dafür, daß der Vorwurf einer einseitigen Orientierung nicht zutrifft, erweist sich die von H. Bonitz im Jahre 1882 durchgeführte Reform des preußischen höheren Schulwesens. Der einstige Mitarbeiter F. Exners, der 1867 nach Berlin zurückgekehrt war, hat nämlich dabei das österreichische Beispiel als Leitbild genommen“ (Engelbrecht 1886, S. 148).

Der Vorwurf zeigt, dass sowohl von österreichischer Sicht als auch von Seiten Preußens die jeweils anderen Entwicklungen und Neuerungen beobachtet wurden, was sich auch noch anhand mehrerer Beispiele bestätigen lassen wird. Anzuführen ist jedoch ebenfalls die teils gegensätzliche Sichtweise Paulsens, wenn er schreibt:

„In derselben Zeit, da Österreich die neue rationale Pädagogik in seinen Gymnasien einzuführen bemüht war, suchte Preußen seinen Schulen wieder einen kleinen Zusatz von alter Klosterpädagogik zu geben. Vielleicht taten beide wohl daran, denn die rechte Mischung beider Verfahrensarten ist doch wohl das Geheimnis der Kunst“ (Paulsen 1921, S. 483).

Die Darstellung Paulsens würde eher eine Nachahmung der preußischen Entwicklungen in Österreich andeuten und nicht, wie Engelbrecht nahe legt, den gegenteiligen Verlauf. Es zeigt sich im Vergleich der Aussagen, dass die beiden

Autoren unterschiedliche Sichtweisen vertreten. An einer späteren Stelle, bezogen auf die neue Lehrverfassung Österreichs, formuliert Paulsen es noch deutlicher: „Es ist im wesentlichen dieselbe Reform, welche die preußischen Schulen ein Menschenalter vorher erfahren hatten; allerdings nicht ohne erhebliche Besonderheiten“ (Paulsen 1921, S. 486). Vielleicht sind es diese „Besonderheiten“, auf die sich Engelbrecht hauptsächlich bezog. Die Nähe und Bezogenheit der Entwicklungen in beiden Ländern ist jedoch in jedem Fall zu beachten. Im Rahmen des Organisationsentwurfs etablierte sich auch ein Fachlehrersystem, da an den Gymnasien nur noch akademisch ausgebildete Fachlehrer nach Ablegung einer Lehrbefähigungsprüfung unterrichten sollten. Das Realschulwesen wurde ebenfalls einer Neuerung unterzogen und sollte auch höhere Allgemeinbildung vermitteln, wobei der Unterschied zum Gymnasium vor allem in dem eher mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt und der Bevorzugung moderner Fremdsprachen lag. Dieser Schultyp war ebenfalls in Unter- und Oberrealschule geteilt, wobei er insgesamt nur siebenklassig zu führen war. Die versuchte Annäherung an das Gymnasium wurde hinterfragt und setzte sich auch im Organisationsentwurf nicht gänzlich durch. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 147ff)

Gegner der gymnasialen Reform richteten ihre Kritik auf das eingeführte Fachlehrersystem, den möglichen Rückgang der lateinischen Kenntnisse, die Härte der Maturitätsprüfung, den utraquistischen Lehrplan; darüber hinaus wurde vor allem die Überbürdung der Schüler beklagt. Der Kaiser stellte sich jedoch hinter den Organisationsentwurf, wie es auch Schulze in Preußen tat, und erklärte ihn am 9. Dezember 1854 als definitiv, wobei einige Zugeständnisse zu Änderungen der Stundenpläne im Jahre 1855 führten. Diese hatten eine Aufwertung des Lateinischen zur Folge, jedoch wurden die Klagen über zunehmende Überbürdung der Schüler durch die Erhöhung der Wochenstundenzahl noch vorantrieben. Im Realschulbereich wurde ebenfalls die Überlastung der Schüler Ende der 50er Jahre des 19. Jahrhunderts beklagt. Auch in Preußen fand eine ähnliche Entwicklung statt und sowohl die Lehrpläne als auch die Organisation der höheren Schulen sorgten für öffentliche Kritik und Überbürdungsklagen. Dies führte im Jahre 1854 zu einer Verfügung, welche die genaue Rücksichtnahme auf Überlastung durch häusliche Arbeiten forderte und zwei Jahre später zu einer Revision des Lehrplans führte, die zwar nur

geringfügige Änderungen hervorbrachte, aber dennoch als Folge der Überbürdungsklagen gesehen werden kann (vgl. Paulsen 1921, S. 512ff). Der öffentlichen Diskussion in beiden Ländern, vorwiegend aber der österreichischen, wird der nächste Abschnitt gewidmet, der diesen Kritiken noch zusätzlich Raum gewährt und eine genauere Darstellung ermöglicht. Auch für die im zweiten Kapitel nachgezeichnete Entstehung der Schulhygiene bereitete eben dieses schulkritische Potenzial den Boden zur Entfaltung. Der Versuch einer restaurativen Modifikation des Organisationsentwurfs im Jahre 1857, als erstmalig das in ihm festgelegte achtklassige Gymnasium von Schülern absolviert worden war, wurde wieder fallengelassen, da er in der breiten und kontroversen öffentlichen Diskussion zu keinem Ergebnis führte und außerdem vom Kaiser persönlich geschätzt wurde. Auch der Einfluss der katholischen Kirche erstarkte erneut mit dem Konkordat 1855, sollte jedoch mit dem „Schule-Kirche-Gesetz“ 1868 wieder zurückgewiesen werden, welches sich aber, aufgrund der häufig in leitenden Positionen vertretenen Ordensangehörigen, nicht vehement durchsetzte. Mit einem Erlass am 1. August 1870 wurden letztlich aber viele Ordensgymnasien in die staatliche Obhut übernommen. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 150ff)

Zu beachten sind die beiden Niederlagen Österreichs in Kriegen gegen Italien im Jahre 1859 und gegen Preußen im Jahre 1866, da beide Einfluss auf die Entwicklung des Bildungswesens hatten. Eine Folge des ersten Krieges war die Auflösung des Unterrichtsministeriums am 20. Oktober 1860 und dadurch der Verlust einer zentralen Regelung und Verwaltung des Bildungswesens. Auch die zweite Niederlage hatte bedeutende Folgen für das österreichische Bildungswesen:

„Der Sieg Preußens über Österreich im Jahre 1866 hatte nicht nur das Ausscheiden des Habsburgerreiches aus dem deutschen Bund und damit den Verlust des Rückhalts der deutschsprachigen Bevölkerung Österreichs im nationalen Hinterland und einen tiefgreifenden Umbau des Staates zur Folge, sondern trieb die in den Revolutionsjahren begonnenen Schulreformen von neuem voran. Die Niederlage wurde nämlich auf die schlechtere schulische Ausbildung der österreichischen Soldaten zurückgeführt“ (Engelbrecht 1986, S. 13).

Nach dem Ausgleich mit Preußen 1866 wendete sich die Habsburgermonarchie wieder verstärkt dem Schulwesen zu und aufgrund dessen wurde am 2. März 1867 das „Ministerium für Kultus und Unterricht“ wieder ins Leben gerufen. Mittels des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember desselben Jahres wurde die oberste

Leitung und Aufsicht des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens dem Staat übertragen. Lediglich die Organisation des Religionsunterrichts verblieb bei den Religionsgemeinschaften. Die Verstaatlichung und Institutionalisierung des Bildungswesens wurde im 19. Jahrhundert schrittweise vollzogen. Einen maßgeblichen Schritt in der Entstehung des österreichischen Bildungswesens markierte das Reichsvolksschulgesetz aus dem Jahre 1869, das die Schulbesuchspflicht bis zum 14. Lebensjahr vorschrieb und somit die Schuldauer auf acht statt bisher sechs Jahren erhöhte. Eine Ursache für die Verlängerung der Unterrichtspflicht dürfte unter anderem die von schulhygienischer Seite beklagte Gesundheitsgefährdung durch Kinderarbeit gewesen sein. Die Heranziehung der Kinder zu körperlicher Arbeit und Mithilfe bei der Bewirtschaftung des Landgutes sowie der Pflege des Haushaltes war auch im 19. Jahrhundert durchaus noch üblich. Ebenfalls waren im Reichsvolksschulgesetz bereits erste Bestimmungen aus dem schulhygienischen Kontext enthalten, wie zum Beispiel die Frage nach den Schulräumlichkeiten und nach der Errichtung eines Turnsaals, wofür am 9. Juni 1873 vom Ministerium für Kultus und Unterricht noch genauere Instruktionen folgten (vgl. Engelbrecht 1986, S. 54) und weshalb der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit in diesem Jahr einsetzt. Die Habsburgermonarchie gehörte somit zu den führenden Ländern in Europa und nahm bei der Entwicklung der wissenschaftlichen Schulhygiene eine bedeutende Rolle ein. Auch die Medizin befasste sich im 19. Jahrhundert zunehmend mit der kindlichen Entwicklung und der Gesundheit der Heranwachsenden. Wien eröffnete im Jahre 1837 bereits das erste Kinderspital und bald darauf wurde die Pädiatrie (Kinderheilkunde) als eigenes Lehrfach an der Universität institutionalisiert (1855 als Ordinariat und 1899 wird sie zu einem verpflichtenden Prüfungsfach). (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 31ff) Eine genauere Aufarbeitung der Entstehung der Schulhygiene, wofür auch die zunehmende wissenschaftliche Erforschung des Kindes im Bereich anderer Disziplinen, wie beispielsweise der Medizin oder der Entwicklungspsychologie, ausschlaggebend ist, erfolgt im nächsten Kapitel, jedoch soll deren parallele Entwicklung und Einflussnahme auch hier schon hervorgehoben werden.

1868 wurde eine Regierungsvorlage zur Organisation der Realschule ausgegeben, welche sie zu einer dem Gymnasium beinahe gleichgestellten Sekundarschule machte. Die Maturitätsprüfung ohne entsprechende Ergänzungsprüfungen an den Realschulen berechtigte jedoch nicht zu allen

Studien. 1879 wurde von Karl Stremayr, zum damaligen Zeitpunkt Unterrichtsminister, ein „Normallehrplan“ für die Realschule veröffentlicht, jedoch blieb diese stets im Schatten des Gymnasiums zurück und erreichte nur an wenigen Orten gleichwertige Anerkennung der Bevölkerung, welche überwiegend die Gymnasialschülerschaft als Elite ansah und die bloße Berechtigung für die technische Hochschule nach Abschluss der Realschule immer mit den erweiterten Zugangsmöglichkeiten des humanistischen Gymnasiums verglich. In manchen Gebieten waren jedoch Realschulen durch die Industrialisierung von großer Notwendigkeit und so zogen sie eine breite Masse an. In der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Gymnasium wurde der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ im Jahre 1870 erneut hinterfragt. Karl Stremayr berief eine Enquête ein, um den Vorschlag einer Annäherung der Gymnasien an die Realschulen nach dem Vorschlag von Adolf Ficker zu diskutieren. Auch dieser Modifikationsentwurf hatte nur geringfügigen Erfolg und lediglich einzelne Teilbereiche konnten sich durchsetzen. Im selben Jahr wurde aber sowohl für die Realschule als auch für das Gymnasium eine Aufnahmeprüfung verpflichtend eingeführt. Dies spiegelt das aufkommende Leistungsdenken des 19. Jahrhunderts wider, da man sich so von den leistungsschwächeren und dadurch den Unterricht behindernden Schülern zu befreien versuchte. Der Organisationsentwurf behauptete sich gegen jeden Modifikationsversuch, sicherte immer wieder sein Bestehen und wurde auch durch die neuen Lehrpläne 1884 nicht wesentlich verändert, die letztlich aber wieder eine höhere Gewichtung des Lateinischen zur Folge hatten. So konnte bis zum Ende der Monarchie und auch in der ersten Republik die Grundlagenfunktion des Entwurfs nicht geleugnet werden. (Vgl. ebd., S. 153ff)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die Vorrangstellung des Gymnasiums immer mehr angezweifelt und hinterfragt, wozu auch die Diskussionen um eine Einheitsmittelschule oder eine gemeinsame Unterstufe beitrugen. Durch die Fortschritte in der Technik und den Naturwissenschaften bestand immer mehr Bedarf an in Realien (aus-)gebildeten Schülern. 1890 fand unter Kaiser Wilhelm II. in Berlin eine Schulreform-Konferenz statt, welche erneut von der österreichischen Bevölkerung verfolgt wurde und auch hierzulande eine große Diskussion über die Struktur und Organisation der Sekundarschulen auslöste. Trotz einiger Verschiedenheit erreichte die Debatte auch in Österreich

einen Höhepunkt und das preußische Realgymnasium wurde diskutiert. Der Streit zwischen den humanistischen Fächern auf der einen Seite und den realistischen auf der anderen prägte das ganze 19. Jahrhundert. Gemein hatte das humanistische Gymnasium mit der Realschule wohl nur die Abneigung gegen die Einführung eines Realgymnasiums, worunter man „[...] im 19. Jahrhundert bloß eine Unterstufenform mit einem modifizierten Lehrplan des Untergymnasiums“ (Engelbrecht 1976, S. 2) verstand. Die Überbürdungsklagen der Schüler, Eltern, Lehrer, Ärzte, Entwicklungspsychologen, Journalisten und vielen mehr, die zu zahlreichen Auseinandersetzungen mit den Lehrplänen und der Maturitätsprüfung führten, sorgten häufig für Missstimmung. Von der „Mittelschul-Reformbewegung“ wird im nächsten Teil noch genauer die Rede sein.

Zur Zeit der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert bleibt festzuhalten, dass die Pädagogik und mit ihr die Schulhygiene, die Entwicklungspsychologie und die Ärzteschaft immer mehr die Gesundheitsgefährdung der Schüler beklagten und mögliche Ursachen zu bekämpfen versuchten. Dies wirkte sich auch auf die Entwicklungen im Schulwesen aus und so wurde 1895 eine Verordnung zur Schulgesundheitspflege in den Mittelschulen erlassen, welche eine Aufklärung der Lehrer und Lehrerinnen bestimmte und Anordnungen zur guten Beleuchtung und der richtigen Körperhaltung enthielt, sowie den möglichen Rückgriff auf ärztliche Beratung in Aussicht stellte (vgl. Gamper 2002, S. 7). Bei der im nächsten Kapitel nachgezeichneten Entstehung des Schularztwesens in Österreich wird auf die einzelnen Verordnungen noch genauer eingegangen. Die Bedeutung der Darstellungen in der Tagespresse und den unterschiedlichen, neu erschienenen Zeitschriften wird im Rahmen der Aufarbeitung der öffentlichen Diskussion noch genauer aufgezeigt. In Preußen war um die Jahrhundertwende bereits die gymnasiale Vormacht durch die Gleichstellung der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen aufgehoben, was erneut auch in Österreich eine Diskussion auslöste. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 170ff)

1908, ein durch viele Neuerungen geprägtes Jahr, wurde letztlich das achtklassige Realgymnasium in Österreich verwirklicht und nach preußischem Vorbild gestaltet. Auch andere Reformversuche wurden durch eine Verordnung im August 1908 gestattet. „So stand im Herbst 1908 statt eines vereinfachten ein stark differenziertes, weitgehend gleichberechtigtes ‚mittleres‘ Schulwesen der Öffentlichkeit zur Verfügung; [...]. Das humanistische Gymnasium hatte allerdings

seine Vorrangstellung endgültig eingebüßt“ (Engelbrecht 1986, S. 186). Weitere Verordnungen seit 1908 und in den folgenden Jahren führten sowohl zu neuen Prüfungsordnungen als auch zur Revision der Lehrpläne für Gymnasien und Realschulen. Die Notwendigkeit der körperlichen Ertüchtigung war zu dieser Zeit noch stärker ins Bewusstsein gedrungen und führte zu einer vom Unterrichtsminister Karl Graf Stürgkh 1910 einberufenen Enquête über Fragen der „körperlichen Erziehung“, die dem Turnunterricht in weiterer Folge einen höheren Stellenwert verschaffte. 1909 wird erstmals von staatlicher Seite, davor fiel dies in den Aufgabenbereich der Gemeinden und Städte, provisorischer schulärztlicher Dienst an einigen österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten und den dazugehörigen Übungsschulen und Kindergärten angeordnet, woraufhin 1911 die ersten Schulärzte beschäftigt wurden (vgl. Gamper 2002, S. 11ff). Dies war der erste Schritt einer Etablierung des Schularztwesens in Österreich, auf den noch viele weitere folgten, die im dritten Kapitel aufgearbeitet werden. Noch in den Jahren des Ersten Weltkrieges wurde das Gymnasium erneut reformiert und 1916 einem neuen Lehrplan unterstellt, der eine höhere Allgemeinbildung mit sittlich-religiöser und patriotischer Grundlagen bezweckte. Diese Absichten, sowie die Erweiterung des Turnunterrichts durch militärische Übungen können mit den Kriegserfahrungen und –Bedürfnissen erklärt werden. Die bevorstehende und bereits merklich spürbare Auflösung der österreichisch-ungarischen Monarchie trug das ihre dazu bei, um das Unterrichtsministerium zum Handeln zu bewegen. Die Möglichkeit einer Einheitsschule wurde sowohl von der Reformpädagogik in dieser Zeit erneut aufgegriffen als auch Gegenstand der bildungspolitischen Diskussion. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 185ff)

Nach dem Ersten Weltkrieg wurde am 12. November die Republik Deutsch-Österreich als Bestandteil der Deutschen Republik ausgerufen. Diese „namentliche“ Verbindung wirkte sich auch auf die Entwicklungen im Bildungs- und Schulwesen aus. Bereits seit der Jahrhundertwende wurde Österreich stark von der deutschen Reformpädagogik beeinflusst (vor allem durch das Wirken von Otto Glöckel) und orientiert sich an der deutschen Entwicklung. Einmal mehr waren die Schulreformen zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Blick auf Deutschland gestaltet worden, wobei zu beachten ist, dass im Bereich der Schulverwaltung und Schulaufsicht keine wesentlichen Veränderungen zu Beginn der Republik durchgesetzt wurden, sondern im Wesentlichen an den Gegebenheiten der

Monarchie angeknüpft wurde. 1918 bis 1923 agierte das Unterrichtsamt als Bestandteil des Staatsamtes beziehungsweise ab 1920 Bundesministerium für Inneres und Unterricht und ab 1923 das Bundesministerium für Unterricht. 1920 bekannte sich Österreich mit dem Bundes-Verfassungsgesetz zur demokratischen Republik, sowie zum bundesstaatlichen Prinzip. Schulgemeinden wurden gegründet, die den Schülern die Demokratie näher bringen und sie dieser Staatsform entsprechend erziehen sollten, wobei letztlich sowohl die Mitbestimmung der Schüler als auch der Lehrer verwehrt wurde, was Engelbrecht deskriptiv darstellt. Demokratische Strukturen konnten zu dieser Zeit nicht im Bildungsbereich durchgesetzt werden. So schreibt der Autor: „Die Demokratisierung des Schullebens erschöpfte sich häufig im Formalen; die erste Begeisterung der Schüler verflachte deshalb bald“ (Engelbrecht 1988, S. 12). Die Zwischenkriegszeit wurde wesentlich auch von Otto Glöckel beeinflusst, der am 15. März 1919 Unterstaatssekretär für Unterricht wurde und dieses Amt bis zum 22. Oktober 1920 innehatte. Trotz dieser relativ kurzen Tätigkeit fanden seine Reformbestrebungen, wie zum Beispiel sein Kampf für Chancengleichheit im Bildungswesen und die Umformung der Sekundarstufe I in eine Einheitsschule, großes Gehör, wenngleich ihre Umsetzung nicht eintrat. In den Jahren danach verfolgte er seine Ideen in Wien, die in der Wiener Schulreform teilweise verwirklicht wurden. Der Mangel an demokratischer Gesinnung wurde schlussendlich auch Otto Glöckel zum Verhängnis. Der 1922 gegründete Wiener Stadtschulrat stellte ein starkes und handlungsfähiges Instrument dar und konnte dem Unterrichtsministerium gegenüberreten. Der Sozialdemokrat Otto Glöckel, der die oberste Schulaufsichtsbehörde Wiens leitete, war ein häufiger Gegner dieses Ministeriums, das in einer Novellierung der Verfassung 1929 alle Schulaufsichtsbehörden der einzelnen Länder ihnen (dem Unterrichtsministerium) unterstellen wollte, es jedoch nicht durchsetzen konnte. Politische und wirtschaftliche Krisen, den Höhepunkt markiert sicherlich die Weltwirtschaftskrise 1929, prägten die Zwischenkriegszeit und sorgten ebenfalls für Unsicherheit. Der Streit und Kampf der beiden Großparteien wurde auf dem Rücken aller Bestrebungen ausgetragen und war somit auch im Bildungsbereich merkbar. Dies ist nicht untypisch, da häufig Schule als politisches Instrumentarium verwendet und für die Interessen des Staates oder der jeweiligen Partei instrumentalisiert wird (vgl. Schneider 2000, S. 41ff). Ein weiterer Aspekt, der für die hier bearbeitete

Thematik von großer Bedeutung ist und ebenfalls den zwanziger Jahren zuzuordnen ist, ist die Tatsache, dass der Turnunterricht, wie schon zuvor in Preußen, „[...] als Bildungsmittel für den ganzen Menschen [...]“ (Engelbrecht 1988, S. 52) angesehen wurde und somit einen wachsenden Stellenwert genoss. Welche Interessen und Motive noch hinter der Aufwertung der Leibesübungen stecken könnten und inwiefern die Verknüpfung und teilweise Gleichsetzung mit militärischer Tüchtigkeit dafür ausschlaggebend sein könnte, soll im Rahmen der kritischen Analyse, im fünften Kapitel der Arbeit, genauer erläutert werden. Pädagogische Veröffentlichungen, nicht nur im Bereich der Gesundheitserziehung, häuften sich und prägten diese Zeit. Vereine, Gemeinschaften und Organisationen, teils mit politischem oder auch ideologischem Hintergrund, erlebten in der Zwischenkriegszeit einen Aufschwung. Auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wurde großer Wert gelegt. Neben dem Aufschwung der pädagogischen Disziplin wuchs auch der Einfluss der Psychologie, Philosophie und Medizin auf Themen des Bildungs- und Schulwesens stetig an. (Vgl. Engelbrecht 1988, S. 9 - 63)

Mit dem „Mittelschulgesetz“ 1927 änderte sich die Organisation im Bildungswesen. Die Hauptschule, die in etwa der allgemeinen Mittelschule entsprach und auch ein Behelf gegen die Überlastung der Schüler in der Bürgerschule darstellte, wurde eingeführt. Neben der Volksschuloberstufe und der „Mittelschule“ bildete sie mit den sie unterteilenden zwei Zügen einen neuen Schultypus für die 10 bis 14 Jährigen. Dies repräsentiert gleichzeitig eine erste Einigung der Christlichsozialen und der Sozialdemokraten dar. (Vgl. Engelbrecht 1988, S.99ff)

Der Untersuchungszeitraum endet im Jahr 1933, wobei auch die „Vorkriegszeit“ und der bald darauf folgende zweite Weltkrieg Veränderungen im bildungspolitischen Bereich und im Schulwesen zur Folge hatten. Mit den Anfängen Österreichs als „Ständestaat“ und der „autoritären Gestaltung des Bildungswesens“ (Engelbrecht 1988, S. 262) schließt die hier aufzuzeigende Entwicklung ab. Zusammenfassend und gleichzeitig vorwegnehmend gilt es anzumerken, dass durch die Überbürdungsdiskussion und die wachsende Verknüpfung von Schule und Gesundheit nicht nur im Bereich des Bildungs- und Schulwesens Veränderungen vorgenommen wurden, sondern dass dies auch zur Institutionalisierung der Schulhygiene beitrug (vgl. Schneider 2000, S. 59ff).

2.2 Krankheit, Selbstmord und höhere Schule in der öffentlichen Diskussion

Ende der zwanziger Jahre des 19. Jahrhunderts häufte sich in Preußen die Kritik an den höheren Schulen und allen voran wurde das Gymnasium und der gymnasiale Lehrplan angeprangert. Den zweiten Höhepunkt dieser Anklagen löste der 1836 in einer medizinischen Zeitung erschienene Aufsatz des Medizinalrates Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit an den Schulen“ aus, der eine unaufhörliche Diskussion über die Belastung der Schüler zur Folge hatte. Nach Paulsen erkannte Lorinser „[...] drei Übel am preußischen Gymnasium [...]“, welche er wie folgt titulierte: „Irreligiosität“, „Enzyklopädismus“ und ein „Übermaß an Unterrichtsgegenständen“ (Paulsen 1921, S. 351). Die gleichmäßige Steigerung des klassischen und des realistischen Unterrichts löste nicht nur aufseiten der Schüler, Eltern und Lehrer Vorwürfe gegen die Schulorganisation aus, sondern auch von Medizinern und im schulhygienischen Bereich tätigen Personen. Nach der Anordnung einer großräumigen Untersuchung der Sachlage von Minister Altenstein erschien 1837 das Zirkularreskript, das so genannte „blaue Buch“, in welchem Johannes Schulze die Lehrverfassung gegen Loriners Angriffe verteidigte und den Lehrern sowie auch Eltern und Schülern die Schuld an möglichen Missständen zuschrieb. Einige Zugeständnisse und Verfügungen folgten dennoch. Beispielsweise wurde auf die Notwendigkeit der Einräumung von Erholungszeiten und körperlicher Ertüchtigung hingewiesen. (Vgl. Paulsen 1921, S. 335ff) Die Debatten über die Gesundheitsgefährdung der Schüler und deren Überbeanspruchung durch die Lehrverfassung fanden in der Bevölkerung viel Gehör und wurden mit großem Interesse verfolgt. Bevor sich die weitere Darstellung auf den österreichischen Raum konzentriert, gilt es festzuhalten, dass in Preußen die zunehmende Kritik, wie auch in Österreich, sich immer mehr verbreitete. So schreibt Barbara Schneider, dass die – vermeintliche – Verantwortlichkeit Preußens für die Missstände des höheren Bildungswesens zum festen Bestandteil des populären Meinungsbildes geworden sei (vgl. Schneider 2000, S. 60).

In Österreich wurden die Überbürdungsklagen nach den Revolutionsjahren und dem daraus resultierenden Organisationsentwurf 1849 laut. Deren Berechtigung hebt Paulsen hervor, indem er schreibt:

„Denn das wird nicht zweifelhaft sein: hatten irgendwo die Klagen über Überbürdung Grund, so mußte es in den österreichischen Gymnasien nach der Lehrverfassung der Fall sein; mit Schwierigkeiten aller Art, [...] sollten sie in kürzerem Kursus, als die preußischen, mehr in Mathematik und Naturwissenschaft und im Grunde nicht weniger in den alten Sprachen leisten“ (Paulsen 1921, S. 488).

Berechtigt waren die Klagen wohl in beiden Ländern und auch der Autor beurteilt die Situation als bedenklich und bedauernswert. Der Kampf gegen die Ausdehnung der Anforderungen und das Anwachsen des Lehrstoffes prägte das 19. und beginnende 20. Jahrhundert. Es ist anzumerken, dass die Kürzung eines Unterrichtsgegenstandes stets zwei Seiten hat und so war es auch zu dieser Zeit. Es gab immer Fürsprecher der einen Seite und Vertreter der Gegenansicht, sei es bei den alten Sprachen oder bei den so genannten realistischen Fächern. 1882 waren die Vorwürfe nicht verstummt und wurden nun auch verstärkt von medizinischer Seite aufgegriffen und behandelt. Die Verbreitung der Handbücher für Schulhygiene stellt nur einen Aspekt dieser Einflussnahme der Mediziner dar. Auch die Entstehung des Schularztwesens, die im nächsten Kapitel nachgezeichnet wird, deutet auf die Präsenz ihrer disziplinären Vertreter in dieser Debatte hin.

Auch die Tagespresse erkannte die gesellschaftliche Bedeutung und enorme Wirkung dieser Vorwürfe, befasste sich mit Überbürdungsklagen und berichtete beispielsweise von Schülerselbstmorden. Joachim Schiller arbeitet in seinem Buch „Schülerselbstmorde in Preußen – Spiegelungen des Schulsystems?“ exemplarisch an einzelnen Fällen die unterschiedlichen Stellungnahmen und Verarbeitungen verschiedener Zeitschriften und Zeitungen heraus und bindet diese Geschehnisse in die bildungspolitischen Entwicklungen und den historischen Kontext ein. Während einige Zeitungen der Schule den Rücken stärkten, richteten andere scharfe Vorwürfe und Anschuldigungen gegen diese. Die Diskussion spaltete nicht nur Politiker, Eltern und Lehrer, sondern über die mediale Verbreitung auch die ganze Gesellschaft. Preußen hat in der Veröffentlichung von Schülerselbstmordstatistiken eine führende Rolle, was häufig dazu beiträgt, dass ihnen eine Höchstzahl an Suiziden unterstellt wird. (Vgl. Schiller 1992) Dies ist jedoch nicht der Fall, da Wien zum Beispiel in einer für die Jahre 1907 bis 1911 erstellten Statistik doppelt so viele Suizide in der Altersgruppe der 15 – 20 Jährigen zu verzeichnen hatte und somit in dieser Rangordnung eine führende Rolle einnahm (vgl. ebd., S. 70). In einem späteren

Kapitel wird auf den Schülerselbstmord als schulhygienisches Spezialproblem noch genauer eingegangen und erneut auf dieses Missverständnis und den Mangel an aussagekräftigen Statistiken in Österreich Bezug genommen.

Auch in Österreich erhielt die Überbürdungsklage große öffentliche Resonanz und spaltete die Gesellschaft. Mehrere Vereine wurden gegründet, manche auf Seiten der Schulreformer, andere als Vertreter der seinerzeitigen Bildungspolitik. Lehrer und Eltern organisierten sich, schlossen sich vielerorts zusammen und versuchten gemeinsam Lösungen zu erarbeiten und ihre Interessen zu vertreten. (Vgl. dazu Engelbrecht 1986 und 1988) Die Beteiligung ist groß und es bewahrheitet sich die allgemein formulierte Annahme, dass Schule in gewissem Sinne jeden beschäftigt und betrifft. Die „Österreichische Gesellschaft zur Schulhygiene“, die 1911 gegründet wurde, ist hier besonders hervorzuheben. „Sie befasste sich sehr ausführlich mit dem Thema Schulgesundheit. Für diesen Verein zählte die Frage der körperlichen Übungen genauso zur Schulhygiene wie Schülerselbstmorde und die Gestaltung des Stundenplans“ (Gamper 2002, S. 28). Gründungsmitglied des Vereins war Leo Burgerstein, der in Österreich und über die Grenzen hinaus eine bedeutende Persönlichkeit im Bereich der Schulhygiene war. Auf seine Werke und deren Bedeutung für die Entstehung und Institutionalisierung der schulhygienischen Disziplin wird im dritten Kapitel näher eingegangen, wozu auch einige Beiträge der „Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene“ herangezogen werden.

Als „Mittelschul-Reformbewegung“ bezeichnet Engelbrecht die schulkritische Stimmung im 19. Jahrhundert. Kennzeichen dieser „Bewegung“ ist deren Vielstimmigkeit. Sie setzte sich aus verschiedenen Positionen, aus den unterschiedlichsten Parteien und Bevölkerungsgruppen zusammen. Der Begriff der Überbürdung war jener, der in der Öffentlichkeit den anderen Vorwürfen und Forderungen vorstand. Jedoch richtete sich die Kritik nicht ausschließlich auf diesen Aspekt, sondern beinhaltete auch andere Fragen der Gesundheit. Im Zusammenhang mit den aus der Schulhygiene resultierenden Forderungen und Anregungen ist erneut Leo Burgerstein zu nennen, der als Mitglied der „Mittelschul-Reformbewegung“ angesehen werden kann, da er Wesentliches zur Ideengestaltung beitrug. Robert Scheu regte 1898 eine mehrere Monate andauernde Enquête zur Reform der Mittelschule in der Wiener Wochenschrift „Die Waage“ an. Diese erfreute sich großer Resonanz und regte wachsende eine

Misstimmung gegenüber dem Gymnasium an. Dies kann als erster Höhepunkt der „Mittelschul-Reformbewegung“ angesehen werden. Eine stark vertretene Position in diesem Kreis waren die Befürworter einer Einheitsmittelschule. Mehrere Vereine entstanden aus dem Bereich dieser Bewegung, die sich auch mit der inneren Reform der Mittelschule auseinandersetzten. Zu nennen ist hier beispielsweise der „Verein für Schulreform“, der dem „Verein der Freunde des humanistischen Gymnasium“ feindselig gegenüberstand. Robert Scheu lud 1906 als Präsident der „Kulturpolitischen Gesellschaft“ zu einer neuerlichen „Mittelschulenquête“, welche erneut großes Aufsehen erregt. In den folgenden Jahren wurde die Öffentlichkeit mit den unterschiedlichsten Plänen und Entwürfen überhäuft, wie zum Beispiel mit einem Vorschlag für eine „Allgemeine Mittelschule“, orientiert am preußischen Realgymnasium, im Jahre 1908. (Vgl. Engelbrecht 1986, S. 172ff)

Schule und Bildung waren im Interesse der Öffentlichkeit stark vertreten, wodurch Handlungsbedarf und -not im Unterrichtsministerium hervorgerufen wurde. Wenngleich nicht alle Forderungen erfüllt wurden, so kann doch festgehalten werden, dass durch die große Resonanz der breiten Masse Druck auf die Bildungspolitik ausgeübt wurde, der nur bedingt ignoriert werden konnte.

2.3 Krankheit, Selbstmord und höhere Schule im Spiegel der österreichischen Literatur

Nicht nur die Tagespresse, Fachzeitschriften und Wochenblätter widmeten sich der Schule und ihren Problemen in der Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts. Im Rahmen einer sich entwickelnden schulkritischen Literatur, die ebenfalls ein öffentlich wirksames Medium darstellt, wurde von vielen Autoren das dem Zeitgeist entsprechende Thema aufgegriffen. Beispielsweise in Romanen, Erzählungen oder Theaterstücken wurden diese Aspekte verarbeitet und von der für diese Kritik am Schulsystem sensiblen Bevölkerung aufgenommen, weshalb diese Werke sich erfolgreich verbreiteten. So meint Hans Christoph Kayser prägnant:

„Gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts zieht die Welt der institutionalisierten Erziehung die Aufmerksamkeit vieler junger Schriftsteller auf sich. Die Folge davon ist eine Flutwelle von Schuldarstellungen, die alle literarischen Gattungen erfasst und erst mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges abebbt“ (Kayser 1969, S. 1f).

Der Schülerroman erlebt zu dieser Zeit seinen Höhepunkt nicht nur in seiner Verbreitung, sondern auch in seiner Publikation. Nicht immer endet ein solcher Roman mit dem Selbstmord des Protagonisten, jedoch ist seine Schulzeit meist von Qualen und Klagen unterschiedlichster Art gekennzeichnet. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Besucher einer höheren Schule, welche im Mittelpunkt der öffentlichen Kritik stand. Das sich entwickelnde Genre wird als „J'accuse“-Literatur bezeichnet, was zu Deutsch so viel wie „ich klage an“ bedeutet (vgl. dazu beispielsweise Schiller 1992, Schneider 1993) und wurde verständlicherweise von der Regierung nicht sehr geschätzt. Exemplarisch soll dies anhand von Joachim Noobs Aussage belegt werden: „Festzuhalten ist [...] vor allem die Feindseligkeit, welche von der wilhelminischen Regierung gegenüber literarischen Innovationen bekundet wurde, die das moderne Zeitalter nicht kritiklos hinnahmen, sondern es vielmehr problematisierten [...]“ (Noob 1998, S. 99).

Es ist anzumerken, dass zum Zeitpunkt des Besuchs der höheren Schulen die Kinder schon ins Jugendalter hineinwachsen und somit auch außerhalb der Schule durch ihre fortschreitende Persönlichkeitsentfaltung einige Veränderungen und Wirrungen ertragen müssen. Vor allem die sexuelle Entwicklung wird in vielen Romanen aufgegriffen und war damals auch ein bedeutungsvolles Thema der Schulhygiene. Im späten 19. Jahrhundert versuchte man, überall wo es möglich war, die sexuellen Bedürfnisse der Jugend zurückzudrängen und sie vor allem von der Schule fernzuhalten. Masturbation galt als Ursache mehrerer Krankheiten, wie zum Beispiel Nervenkrankheiten und vieles mehr (vgl. Engelbrecht 1986, S. 36). Die Vertreter der Schulhygiene – beispielhaft sei hier neuerlich Leo Burgerstein angeführt – sprechen sich aus diesem Grund gegen eine Koedukation aus und betonen in ihren programmatischen Schriften besondere Vorsicht beim Turnunterricht, sowie keine zu großen Schülerzahlen pro Klasse, damit keine Reizung der Geschlechtsorgane durch bestimmte Übungen hervorgerufen, oder durch zu nahen Körperkontakt provoziert wird (vgl. exemplarisch Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 255ff und Burgerstein 1921).

Der Kampf mit der geschlechtlichen Entwicklung und der wachsenden Neugier wird zum Beispiel im 1891 veröffentlichten Drama „Frühlings Erwachen“ von Frank Wedekind dargestellt. Die konservative Mutter verweigert es, ihre gerade vierzehnjährigen Tochter Wendla über den Zeugungsvorgang aufzuklären,

woraufhin diese bald darauf schwanger wird, ohne sich über Ursache und Wirkung bewusst zu sein, und an den Folgen der Abtreibung stirbt. Ihre Erziehung wurde ihr zum Todesurteil. Doch nicht nur dies macht Wedekinds Werk zu einem der bedeutendsten Werke dieses Literaturgenres, auch der Kampf des unter Schuldruck leidenden und versetzungsgefährdeten Moritz zeugt von anklagendem Charakter. Die Furcht, durch sein Versagen Schande über seine Eltern zu bringen, treibt diesen letztlich zum Suizid. (Vgl. Wedekind 2006) Das Drama spiegelt, wie anhand der knappen Darstellung bereits erkennbar, in vielerlei Hinsicht den damaligen Kampf der Jugend gegen die vorherrschende Gesellschaft und ihre Institutionen wider. Wedekind regt mit seinem Werk in verschiedenster Weise zur Diskussion an. Ausdruck seiner Vielseitigkeit ist, dass „[...] dessen Inhalt sich nicht nur auf den der Schule zum Vorwurf gemachten Selbstmord des Moritz Stiefel beschränkt, sondern auch den durch einen missverstandenen Moral- und Ehebegriff verschuldeten Tod der Wendla Bergmann anklagt [...]“ (Schneider 1993, S. 230). Wedekinds Drama gilt als herausragendes Werk und erfreut sich noch heute der Aufführung in manchen Theatern. Seine Zugehörigkeit zur so genannten „Anklageliteratur“ betont Schiller, indem er feststellt: „Spätestens seit Wedekinds ‚Frühlings Erwachen‘ wurde der ‚J’accuse‘-Charakter dieser Literatursorte das entscheidende Merkmal“ (Schiller 1992, S. 31). Eine nähere Erläuterung zu Wedekinds „Kindertragödie“, wie sie im Untertitel bezeichnet wird, kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Zur genaueren Ausarbeitung und Veranschaulichung dieser Literaturgattung und deren impliziten Charakteristika sollen aufgrund der auf Österreich ausgerichteten Fragestellung drei literarische Beispiele österreichischer Autoren herangezogen werden, um so die örtlichen Verhältnisse zu behandeln, gleichwohl es im gesamten deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Romanen, Dramen und Tragödien² zu dieser Thematik gibt.

1.3.1 Marie von Ebner-Eschenbach: Der Vorzugsschüler

Zu Beginn soll die Novelle von Marie von Ebner-Eschenbach (1830 – 1916), entstanden 1898, als exemplarische Aufarbeitung der Zeit kurz vor der

² Exemplarisch seien hier nur einige wenige Werke angeführt, die keinesfalls das gesamte Spektrum widerspiegeln, jedoch zur ergänzenden Literatur empfehlenswert scheinen: Conrad Ferdinand Meyer „Die Leiden eines Knaben“; Emil Strauß „Freund Hein“; Hermann Hesse „Unterm Rad“ oder Heinrich Mann „Professor Unrat“, welcher auch unter dem Titel „Der blaue Engel“ verfilmt wurde.

Jahrhundertwende dienen. Die Autorin war eine geborene Gräfin Dubsky und stammte aus böhmischem Adel, wuchs teils in Wien, teils auf dem Gut Zdislavice auf und kannte daher die zeitgeschichtlichen Verhältnisse in Wien und deren Probleme (vgl. Klein 1984, S. 955ff). In „Der Vorzugsschüler“ spielen die Eltern, vor allem der Ehrgeiz des Vaters, eine wesentliche Rolle und tragen zum Verfall des Sohnes bei. Vorweg ist jedoch zu betonen, dass die Mutter nicht weniger Anteil an diesem traurigen Höhepunkt hat, da sie dem Verfall des Jungen beiwohnt und weit reflektierter als der Vater um dessen Gefährdung Bescheid weiß. Die Autorin schildert gleich zu Beginn die Sachlage wie folgt:

„Es war Ende März, und in wenigen Monaten mußte Georg Pfanner aus der dritten Klasse, wie aus jeder früheren Vorbereitungs- und Gymnasialklasse, als Vorzugsschüler hervorgegangen sein. Mußte! Wohl und Weh des Hauses hing davon ab, der – wenigstens relative – Frieden seiner Mutter, der Schlaf ihrer Nächte...“ (ebd., S. 515).

Die Situationsschilderung gibt wesentlichen Aufschluss über Georgs Leben. Er ist Schüler im Gymnasium, wohl begabt, da er bisher immer Vorzugsschüler war, und der Druck des Elternhauses war groß. Die Autorin übt damit auch am Erziehungsstil der Eltern Kritik und problematisiert die Auswirkungen auf den Sohn. Druck lastet auch auf seiner Mutter, für die sich der Junge verantwortlich fühlt und die mit ihm ein stilles Bündnis gegen den Vater verbindet. Schließlich würde Herr Pfanner ihr im Falle Georgs Versagens einen Teil der Schuld auferlegen. Der Sohn ist des Vaters großer „Lebenszweck“ (ebd., S. 516), dies teilt er ihm aber nicht durch überaus große Zuneigung im Sinne von Liebkosung mit, sondern durch Strenge und überdurchschnittliches Interesse an Georgs Ausbildung. Er selbst hatte nur geringe schulische Bildung genossen, in seinem Sohn wollte er sich selbst verwirklichen und alle Ziele erreichen. „Als kleiner Beamter lebte er und würde er sterben. Aber der Sohn: Das Gymnasium als Primus absolvieren, den Doktorhut *summa cum laude* erwerben [...]“ (ebd., S. 527). Der Aspekt der elterlichen Traumverwirklichung im Leben der eigenen Kinder wird an späterer Stelle bei der Diskussion der Beiträge des Wiener Psychoanalytischen Vereins nochmals aufgegriffen. Für Herrn Pfanners Ziel sollen alle Unannehmlichkeiten in Kauf genommen werden, der Sohn lernt häufig bis spät in die Nacht und plagt sich mit seinen Hausübungen. Schlafen, spielen oder gar Ferien – solche Dinge sind für Herrn Pfanner bloß Dummheiten und sollen seinem „Lebenszweck“ nicht wichtige Zeit stehlen. Zeit für Erholung, wie sie zu

dieser Zeit schon von den Schulhygienikern gefordert wurde, gibt es für Georg nicht. Auch der Konkurrenzkampf mit Herrn Obernberger, dessen Sohn Pepi ebenfalls mit Georg zur Schule geht und in diesem Jahr wohl Primus werden würde, spornt den Vater zu zusätzlicher Strenge an. (Vgl. ebd., S. 526ff)

Ein weiterer Aspekt, der im Kontext der Fragestellung Beachtung verdient, ist die Situation von Frau Pfanner, die mit ihrem Haushaltsgeld nicht auskommt und entgegen dem Verbot des Mannes kleine Hilfsarbeiten verrichtet und häufig Schmuck versetzt, um ihren Sohn dennoch gut zu ernähren. Bereits durch Hinweise einer Bekannten wurde sie darauf aufmerksam gemacht, dass Georg farblos aussieht und wohl etwas reichhaltigere Kost bräuchte (vgl. ebd. S. 526). Nicht grundlos scheint daher die Forderung von Leo Burgerstein sowie von vielen anderen Medizinerinnen und Schulhygienikern, die Schulkinder ausreichend und ausgewogen zu ernähren, wie es auch in vielen Handbüchern häufig betont wird (vgl. zum Beispiel Burgerstein/Netolitzky 1912).

Die musikalische Entfaltung des Sohnes wurde vom Vater unterdrückt und so kauft Georg heimlich von seinem ersparten Essensgeld eine „Nachtigall“, auf der er in Abwesenheit der Eltern musiziert. Doch es kommt, wie es kommen muss: Herr Pfanner entdeckt den vermeintlichen Betrug und trennt Georg von seinem Instrument, indem er es in einem Wutanfall aus dem Fenster wirft, woraufhin der in Tränen aufgelöste Georg schreit „Vater, mein einziger Freund!“ (Ebner-Eschenbach 1984, S. 534) und die darauf folgenden Schläge schluchzend über sich ergehen lässt. Sofort erregen die Hausaufgaben des Jungen jedoch wieder die Aufmerksamkeit des Vaters, und als der aufgelöste Georg über seinem Buch sitzt, kreisen seine Gedanken um Selbstmord, was die Autorin wie folgt beschreibt:

„Der Knabe tat, wie ihm geheißen worden. Gut also, gut, so setzt er sich denn hin und lernt. Daß er müd und schläfrig ist, was liegt daran, ihm ist alles recht, er lernt. Wenn er sich nur zu Tod lernen könnte, das wäre ihm das allerliebste. Wenn er tot wäre, hätte er Ruhe, und seine Mutter hätte Ruhe, brauchte sich seinetwegen nicht beschimpfen lassen“ (ebd., S. 535).

Die Verzweiflung des Jungen treibt diesen bereits zu Selbstmordgedanken. Die Schule ist nicht in erster Linie sein Untergang, vielmehr übt der Ehrgeiz seines Vaters Druck auf ihn aus, sodass er sich schon zu diesem Zeitpunkt nicht mehr zu helfen weiß. Die Fülle an Unterrichtsstoff und Hausaufgaben scheinen für den Knaben nicht zu bewältigen zu sein und so bleibt er, trotz seiner anfangs

angeführten Begabung, zurück, was wiederum den Leistungsdruck noch mehr erhöht und ihn zunehmend belastet. Die Zukunftsaussichten des Vaters, die er Georg an seinem vierzehnten Geburtstag genau ausmalt, beeindrucken und reizen den Jungen. Eine „Führungsrolle“ konnte er sich doch gut vorstellen und schien ihm auch erstrebenswert. Er möchte dies nun verwirklichen und sein Fleiß nimmt immer mehr überhand und treibt ihn schließlich an den Rand der Erschöpfung: „Das Lernen hat alles aufgefressen und es muß jetzt auch aufhören, weil es nichts mehr zu fressen findet“ (ebd., S. 539). Eine Nachtigall und ähnliches, so etwas kommt für Georg nicht mehr in Frage – Schule hat nun auch für ihn oberste Priorität. Ein Rückschlag im Griechischen sorgt für eine neuerliche Diskussion zwischen Vater und Sohn. „Du bleibst Vorzugsschüler, oder ich geb dich zu einem Schuster in die Lehr“ (ebd., S. 546), richtet dieser im Zorn gegen Georg. Der weitere Verfall, sowohl psychisch als auch physisch, wird in genauer Form von der Autorin geschildert, der 14-Jährige unterliegt immer mehr der Verzweiflung. Der Erschöpfungsgrad und seine Sehnsucht nach Erlösung nehmen bedenkliche Ausmaße an.

Am Ende nimmt Georg beherzt Abschied von seiner Mutter, geht zur Schule und es wird klar, dass er wohl nicht mehr nach Hause kommt. Sein körperlicher Zustand ist schlecht und als er in Geschichte geprüft wird, wirkt sich seine Verfassung auf seine Leistungen aus. Georg verlässt noch vor der dritten Stunde die Schule und geht verloren die Straßen entlang. Die Worte seines Vaters dröhnen in seinem Kopf „Komm mir nicht nach Hause mit einer schlechten Note“ (ebd. S. 550) und daran hielt er sich. Und so heißt es: „[...] er geht, wohin schon mancher unglücklicher Schüler gegangen ist: in die Donau“ (ebd.), was auch darauf hindeutet, dass die Autorin von Schülerselbstmorden in Wien wusste und nahelegt, dass manche von ihnen den Freitod in der Donau suchten. Georg ersucht den Herrgott noch darum seinen Selbstmord nicht als Sünde, sondern als Opfer anzuerkennen, springt kurz darauf in den Fluss und ertrinkt. Der unwissende Vater bittet zu dieser Zeit den Direktor um Nachsicht, welcher Herrn Pfanner ermahnt und ihn darauf hinweist: „Ich fürchte, daß Sie zu viel von ihm verlangen, ihm eine größere Leistungsfähigkeit zutrauen, als er besitzt. Wenn sie ihn zwingen, seine Kräfte zu überspannen, ruinieren Sie ihn“ (ebd., S. 552). Der Schulleiter ist sich der Gefahren bewusst und es entspricht der damaligen Zeit, dass alle Bevölkerungsschichten nach höhere Bildung strebten – wohl auch auf

Kosten ihrer Kinder, indem sie diese in Anstalten schickten, deren Anforderungen sie nicht entsprachen oder sie durch die immer wachsenden Ansprüche plötzlich nicht mehr erfüllen konnten. Im Sinne einer Anklage wendet sich die Autorin gegen die Eltern und den damaligen Erziehungsstil. Nicht die Lehrer oder der Direktor bürden Georg große Last auf sondern hauptsächlich sein Vater, der sogar am Ende der Novelle vom Direktor auf sein Fehlverhalten und die Überforderung des Sohnes aufmerksam gemacht wird.

1.3.2 Robert Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törleß

„Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ ist Robert Musils (1880 – 1942) erster Roman, welcher im Jahre 1906 erscheint. Die Hauptfigur Törleß stammt aus einer Hofratsfamilie und besucht seit vier Jahren eine als Internat geführte Militärschule in der österreichisch-ungarischen Monarchie. In diesem Fall ist also kein Gymnasium der Schauplatz. Der Junge wollte unbedingt in diese Schule gehen und so gaben die Eltern seinem Drängen nach und ließen ihn das Institut besuchen (vgl. Musil 2001, S. 9). Mit der beginnenden Geschlechtsreife knüpft der junge Törleß Freundschaft mit zwei Mitschülern, Beineberg und Reiting, welche „[...] die übelsten seines Jahrganges, zwar talentiert und selbstverständlich guter Herkunft, aber bisweilen bis zur Rohheit wild und ungebärdig“ (ebd., S. 15) sind. Dem Einfluss seiner beiden Freunde erliegt Törleß und gemeinsam mit ihnen – so unterschiedlich sein Charakter auch ist – durchlebt er sämtliche Wirrungen, denen sich ein in der Pubertät befindender Schüler stellen muss. „Der Schüler steht in einer Gruppe, durch die er mitbestimmt wird, deren Dynamik ihm ebensoviel zu schaffen macht wie die Schule als Repräsentant der Tradition und Autorität“ (Bertschinger 1969, S. 152). Er ist sowohl den äußeren Umständen, als auch seinen inneren Ängsten und Unsicherheiten ausgeliefert und versucht diese im Verlauf des Romans näher zu beleuchten und zu erkennen. Um die Charaktere der beiden Schulkollegen genauer darzustellen, wird auf die Interpretation Kaysers zurückgegriffen: „Reiting wird als Tyrann und Machtmensch beschrieben, Beineberg als Schwärmer und Sadist“ (Kayser 1969, S. 165). Musil schildert beeindruckend, wie der junge Törleß versucht sich selbst zu finden, wobei er einerseits der Gruppe angehören möchte und andererseits doch schon eine eigene Persönlichkeit hat, die in vielerlei Hinsicht einen Widerpart zu den

Freunden darstellt. Die psychische und physische Entwicklung des Protagonisten steht im Vordergrund und so schreibt Kayser über Robert Musils Roman:

„Er [der Autor, Anm. d. Verf.] klagt weder die Schule im allgemeinen, noch die Militärschule im besonderen an. Vielmehr bedient er sich ihrer als Kulisse, als eines angemessenen Hintergrundes für die seelischen Verwirrungen seines Helden. Der Umstand, daß Törleß kein Opfer seiner Erziehung wird, verdeutlicht, daß die Schule hier nicht im Mittelpunkt seines Geschehen steht“ (ebd., S. 161).

Dieser „angemessene Hintergrund“ weist darauf hin, dass diese Verwirrungen eben in Schulen, Internaten und ähnlichen Institutionen auftreten und dort auch als solche anzuerkennen sind. Törleß geht nicht ohne Grund in eine solche Anstalt, wobei hier darauf hingewiesen wird, dass der Autor selbst eine solche Institution besucht hat und daher der autobiographische Charakter naheliegt (vgl. exemplarisch Bertschinger 1969). Inwiefern dies zutreffend ist soll hier nicht näher erläutert werden, da es für den Gegenstand der Untersuchung keine bedeutende Rolle spielt. Zu beachten ist aber, dass, auch wenn die Schule hier keine primäre Rolle spielt, deren Kritiker, Leiter, Vertreter und Teilnehmer dennoch als Ansprechpartner gesehen werden können, da sich diese Verwirrungen eben nicht nur außerhalb der Anstalten ereignen, sondern das Leben in ihnen prägen und Einfluss auf Verhalten, Leistung und Aufmerksamkeit haben. Die Militärschule engt Törleß zwar von Zeit zu Zeit ein, aber er steht ihr im Ganzen eher distanziert gegenüber, wobei er deren Charakter streckenweise hinterfragt. So fragt er sich zum Beispiel nach der Zweckmäßigkeit des Unterrichts für sein weiteres Leben (vgl. Musil 2001, S. 30), was ebenfalls seine psychische Entwicklung charakterisiert und dem Zeitgeist entspricht. Dennoch glaubt Törleß an die Überlegenheit der Professoren, die hierarchischen Strukturen sind ihm bewusst und er bewundert den Lehrer, weil er bei ihm ein Exemplar von Kants Schriften findet. Aus diesem Grund erhofft er sich vom Mathematiklehrer Hilfe, als er gänzlich verwirrt eine Lösung für seine Gedankengänge und seine Ratlosigkeit sucht, diese aber letztlich nicht bekommt, da der Lehrer ihn mit Ausflüchten immer wieder vertröstet und keine Antworten geben kann. (Vgl. ebd., S. 105ff) Ein enges Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern wird in dem Roman nicht geschildert, sondern eher das Gegenteil ist der Fall und Kommunikationsschwierigkeiten treten auf. Beide gehören unterschiedlichen Gruppen an, was auch für die damaligen Verhältnisse typisch ist. Erst nach der Jahrhundertwende wurde immer mehr ein auch auf persönlicher Ebene gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern

gefordert. Diese Anregung und deren Wert wurden vor allem von Vertretern der Schulhygiene propagiert (vgl. dazu exemplarisch die Ausführungen bei Burgerstein/Netolitzky 1912 und Burgerstein 1921). Ob sich letztlich ein wohlwollendes Lehrer-Schüler-Verhältnis entwickeln und in allen Schulen durchsetzen konnte, ist jedoch nicht Gegenstand der Untersuchung.

Setzt man die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Roman fort, so ist die Folter eines Mitschülers der negative Höhepunkt der Geschichte. Beineberg und Reiting finden im Mitschüler Basini ein geeignetes Versuchsobjekt für ihre sadistischen Experimente, wobei jeder von ihnen eigene, teils gänzlich verschiedene Motive verfolgt. Dieser fügt sich ihnen, da er wegen seines Diebstahls nicht verraten werden möchte und erduldet die Qualen. Törleß distanziert sich immer wieder von den Misshandlungen, fühlt sich aber gleichermaßen von ihnen angezogen. Trotz des Zwiespaltes strebt er danach, seine eigene Weiterentwicklung besser zu verstehen, und erhofft, dabei Erkenntnisse über seine Persönlichkeitsentfaltung zu gewinnen. Auch ihre erwachte sexuelle Neugier erproben die drei Knaben zunehmend an dem ihnen ausgelieferten Mitschüler. Törleß kämpft mit seinen Gefühlen und weiß nicht, ob es Liebe oder etwas Anderes ist - er kann es nicht ausdeuten und differenzieren. Als er alleine mit Basini ist, lässt er seinen Wirrungen freien Lauf und gibt am Ende doch immer dem Gequälten die Schuld, obwohl er in gewisser Weise auch selbst Opfer seiner unaufgeklärten, alleingelassenen Persönlichkeit wird. Als er feststellt, selbst nichts mehr aus den Quälereien und Misshandlungen lernen zu können, möchte er sich distanzieren und aus dem Kreis der Freunde austreten. Diese empfinden dies als Kränkung und es kommt zum Streit und zum Bruch mit den einstigen Kameraden. Am Ende möchte er Basini noch die Schande ersparen und warnt ihn vor dem Auslieferungsplan der beiden anderen, woraufhin das Opfer selbst gesteht. Törleß muss aussagen und in der Nacht davor quälen ihn noch die letzten Ängste und doch weiß er um seine Weiterentwicklung:

„Wenn sie ihn fragen würden: warum hast du Basini mißhandelt? – so könnte er ihnen doch nicht antworten: weil mich dabei einen Vorgang in meinem Gehirn interessierte, ein Etwas, von dem ich heute trotz allem noch wenig weiß und vor dem alles, was ich darüber denke, mir belanglos erscheint“ (Musil 2001, S. 188).

Am nächsten Tag vor der Verhandlung ist Törleß verschwunden. Der Fortgelaufene wird gesucht. Als sie ihn finden und zurück ins Institut bringen,

muss er ängstlich und aufgeregt seine Aussage machen. Trotz aller Versuche, sich verständlich zu machen, wird immer mehr deutlich, dass ihm dies wohl nicht gelingen werde. Er findet sich schließlich damit ab und belässt es dabei, selbst diese Unstimmigkeiten erkannt zu haben, und verlässt daraufhin die Anstalt mit den Worten:

„...Jetzt ist das vorüber. Ich weiß, daß ich mich doch geirrt habe. Ich fürchte nichts mehr. Ich weiß: die Dinge sind die Dinge und werden es wohl immer bleiben; und ich werde sie wohl immer bald so, bald so ansehen. Bald mit den Augen des Verstandes, bald mit den anderen... Und ich werde nicht mehr versuchen, dies miteinander zu vergleichen...“ (ebd., S. 196).

Törleß wird von seinen Lehrern und dem Direktor nicht verstanden, diese halten ihn vielmehr für einen Jungen mit der „Anlage zum Hysteriker“ (ebd.), der im Institut wohl nicht mehr sehr gut aufgehoben ist und vielleicht vom Internat entfernt werden sollte. Diese Entscheidung nimmt ihnen der Junge ab, indem er seine Eltern um die Abmeldung von dem Institut bittet.

Beim Zöglings Törleß spielt die psychische Entwicklung des Schülers eine vordergründige Rolle, doch ist auch die von ihm besuchte Militäranstalt maßgeblich an seiner Entfaltung beteiligt. Die Darstellung bekräftigt die – wie im ersten Teil des Kapitels bereits angeführt – die Bedeutung der Entwicklungspsychologie im Rahmen des Bildungs- und Schulwesens und hebt die Notwendigkeit ihrer Kenntnis und Anerkennung hervor. Sowohl im Schulalltag, als auch im Internatsleben spielen die Personagenese der Schüler und die dadurch hervorgerufenen Verwirrungen eine große Rolle. Erneut ist darauf hinzuweisen, dass sich die Schulhygiene dieses Problems annahm und versuchte das Bewusstsein dafür zu verbreiten.

1.3.3 Friedrich Torberg: Der Schüler Gerber

Mit dem Roman „Der Schüler Gerber“ gelang dem Autor im Jahre 1930 sein erster großer Erfolg. Friedrich Torberg (1908 – 1979) legt vor dem ersten Kapitel seines Werkes nahe, dass dieses aus aktuellem Anlass erschienen sei, indem er schreibt:

„Mit der Niederschrift des Buches wurde (nach einem seit Jahresfrist bestehenden Entwurf) im Winter 1929 begonnen. In einer einzigen Woche dieses Winters, vom 27. Januar bis zum 3. Februar 1929, gelangten durch Zeitungsnotizen zehn Schülerselbstmorde zur Kenntnis des Schreibenden“ (Torberg 1999, S. 6).

Inwiefern dies der Realität entspricht, bleibt fraglich, so weist Joachim Schiller darauf hin, dass Torberg zwar aus Wien kam, zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber in Prag studierte, keine Angaben zu den Suizidfällen machte und es sich möglicherweise um eine erfundene (vgl. Schiller 1992, S. 296), deshalb aber nicht weniger bedeutungsvolle Anmerkung handeln könnte. Es zeugt wohl davon, dass Schülerelbstmorde zu dieser Zeit nicht nur passierten, sondern darüber auch häufig in den Medien berichtet wurde, was die das Buch abschließende, in diesem Fall definitiv fiktive Zeitungsnotiz über den Selbstmord des Schülers Gerber noch untermauert, die mit den Worten „*Wieder ein Schülerelbstmord* [kursiv im Originaltext]“ (Torberg 1999, S. 292) beginnt. Eine kritische Haltung zur Schule und ihre Auswirkung auf die Berichterstattung in der Tagespresse wurden schon angedeutet und werden in gewisser Weise durch diesen Roman bestätigt. Torberg übt in diesem Sinne ebenfalls Kritik am Schulsystem. Schiller drückt dies prägnant und zusammenfassend aus, indem er formuliert:

„Friedrich Torberg wollte am Beispiel des Schülers Kurt Gerber den inhumanen Mechanismus des Schulsystems bloßstellen. Aufgrund der Organisationsstruktur, der Vermittlungsmethoden, insbesondere aber wegen des pädagogischen Unvermögens der Lehrer ließe die Schule, so lautete die Botschaft des 22jährigen, viele Schüler verzweifeln, ja triebe sie in einzelnen Fällen geradezu zwangsläufig in den Tod. Weil Lehrer selten ein persönliches, also mitmenschliches Verhältnis zu ihren Schülern entwickeln, blieben sie herzlose Schulbeamte, dünnhäutige, weltfremde, oft genug sogar seelisch abnorme Persönlichkeiten“ (Schiller 1992, S. 296).

Diese Zusammenfassung spiegelt die ebenso einseitige wie radikale Darstellung Torbergs wider. Obwohl im Roman ausschließlich die negativen Seiten der Lehrer aufgezeigt werden, allen voran natürlich der als besonders unmenschlich illustrierte Mathematikprofessor, „Gott“ Kupfer, sei es auch nur durch die Duldung der Schandtaten des Artur Kupfer, konnte wohl beinahe jeder Leser in der immer noch herrschenden schulkritischen Stimmung zur Zeit der Publikation das Gelesene auf eigene oder zumindest bekannte Erfahrungen beziehen. Eine solche Darbietung schürte in diesem Sinne den Hass auf Schule, löste weitere Vorwürfe aus und macht verständlich, warum Regierung, Bildungsinstitution und deren Vertreter häufig dieses literarische Genre verachteten.

Kurt Gerber, der als begabter Schüler gilt und auch von den anderen Lehrern anerkannt, und durchwegs als „reif“ betrachtet wird, trifft in seinem letzten Schuljahr in einem Wiener Realgymnasium auf den ihm verhassten Professor

Kupfer, der seine Klasse als Klassenvorstand zur Matura führen soll. Eine Rivalität zwischen den beiden zeichnet sich während des ganzen Romans ab und der Lehrer versucht bei jeder Gelegenheit, seine Überlegenheit auszuspielen. Kurt ist zwar ein guter Schüler, aber in beiden Unterrichtsgegenständen Kupfers, Mathematik und darstellende Geometrie, steht es schlecht um seine Leistungen. Trotz aller Bemühungen schafft er es nicht, ein gutes Halbjahreszeugnis zu erreichen. Wie die Familie Pfanner in Ebner-Eschenbachs Novelle „Der Vorzugsschüler“ legen auch die Eltern Gerber großen Wert auf die Matura. Gegensätzlich ist jedoch ihre wohlwollende Fürsorge, mit der sie ihrem Sohn beistehen und ihn sogar zum Schulwechsel ermutigen. Dieser nimmt jedoch den Kampf mit dem verhassten Professor auf, den er letztlich nicht gewinnen kann. Die Herzkrankheit des Vaters und die unerfüllte Liebe zu einer ehemaligen Mitschülerin verwirren Kurt zunehmend und setzen ihn zusätzlich unter Druck. Am Ende besteht er zwar die achte Klasse, die Furcht vor der Matura, welche die Schullaufbahn abschließt und von allen so viel beachtet wird, nimmt jedoch nicht ab. Bei der Prüfung selbst wird der junge Gerber von seinen Gefühlen und Ängsten übermannt, gibt sich den Wirrungen hin und springt aus dem Fenster des dritten Stockwerks. In der zu Beginn schon erwähnten Zeitungsnotiz ist noch vermerkt, dass der Schüler Gerber „[...] von der Prüfungskommission für *reif* [kursiv im Originaltext] erklärt worden war“ (Torberg 1999, S. 292). Dass der Autor Kurt im fiktiven Roman die Reifeprüfung bestehen lässt, ist ein weiterer Ausdruck und eine Bestätigung der Ungerechtigkeit, die er darzustellen versucht. Gleichzeitig bedeutet es aber auch, dass der Schüler letztlich doch gesiegt hätte, wenn er die Grausamkeiten, Versagensängste und Verwirrungen noch länger hätte ertragen können.

Dem Roman „Der Schüler Gerber“ wird im österreichischen Raum, aber auch über die Grenzen Österreichs hinaus, große Bedeutung zugemessen und wird neben Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ in höheren Schulen gelesen. Haben die Bemühungen der Autoren, Ärzte, Schulhygieniker, Schulkritiker und vielen mehr letztlich doch bewirkt, dass der Schüler auch als Mensch in den Mittelpunkt rückt und man versucht, ihn über seine Verwirrungen aufzuklären? Dieses umfassendere und einfühlsame Verständnis des Kindes konnte sich schließlich, zumindest teilweise, im Schul- wie auch im Erziehungswesen durchsetzen.

3. Die Entstehung der Schulhygiene als eigenständige Disziplin

Basierend auf dem dargelegten historischen Hintergrund entwickelt sich im 19. und 20. Jahrhundert die Schulhygiene als eigenständige Disziplin. Nicht nur die ministeriellen Änderungen und Erlässe sollen als maßgebend dargestellt werden, sondern vor allem das für die Entwicklung bedeutungsvolle, sich ändernde Verständnis des menschlichen Körpers, welches gleich zu Beginn thematisiert wird, sowie der Einfluss der Reformpädagogik und der Physiologie. Im Anschluss daran wird die Entstehung der schulhygienischen Disziplin nachgezeichnet, die im nächsten Punkt durch die Anführung ihrer Aufgabenbereiche genauer definiert wird. Die Bestellung von Schulärzten und die zunehmende Einrichtung eines schulärztlichen Dienstes an österreichischen Schulen sind von besonderer Bedeutung und ein wichtiges Themenfeld der Schulhygiene, weshalb dieser Aspekt separat beleuchtet wird. Erneut wird die Entwicklung Preußens unterstützend herangezogen und in vielen Fällen die Zusammenhänge klären und teilweise auch als Vorbote der österreichischen Verordnungen ausgewiesen.

3.1 Das Verständnis des menschlichen Körpers

Nicht nur Veränderungen des Schul- und Bildungswesens waren geprägt durch den Industrialisierungsprozess, der in etwa in der Zeit der Erfindung der Dampfmaschine von James Watt (1765) einsetzt, auch das Verständnis des menschlichen Körpers wandelte sich. Die Physiologie, die sich wissenschaftlich mit den Vorgängen des menschlichen Organismus befasst, gewann aus diesem Grund zunehmend an Bedeutung. Der Körper wurde nun aufgrund von Kenntnissen über Maschinen erforscht und auf verschiedene Weise mit diesen verglichen. Maria Osietzki beschreibt dies wie folgt:

„Wie diese [die Wärmekraftmaschinen, Anm. d. Verf.] erschien auch der Körper durch die Produktion von Wärme und mechanischer Arbeit beschreibbar. [...] Bei der Begründung dieser für die Physik wie angrenzende Disziplinen neuen Epistemologie kam es zu einer kognitiven ‚Amalgamierung‘ zwischen Dampfmaschinen und Körpermaschinen“ (Osietzki 1998, S. 313).

Mithilfe der Thermodynamik und der Physiologie wurde festgestellt, dass der Körper ebenso Wärme produziert wie Maschinen und man ihn in seinen Funktionen mit solchen vergleichen könnte. Eine Verbindung zwischen Maschine und Mensch wurde erkannt und angenommen, welche als Grundlage weiterer Forschungen diente und den Zeitgeist widerspiegelt. „In unseren Körper und das Verständnis von seinen Funktionen wurden die thermodynamischen Axiome eingeschrieben. [...] Damals war es ein Zeichen von Wissenschaftlichkeit, wenn Analogien zwischen Mensch und Maschine gefunden wurden“ (ebd., S. 314). Die wissenschaftliche Charakterisierung durch Vergleiche mit Maschinen unterstreicht nochmals die herausragende Bedeutung, welche die Maschinen für das Verständnis des menschlichen Körpers hatten und in weiterer Folge behalten sollten. Auch beim Menschen wurde fortan hinterfragt, wie viel „Treibstoff“ nötig ist und wie die zugeführten Stoffe umgewandelt werden. Eine Maschine soll nicht zu viel von der ihr zugeführten Energie verbrauchen und gleiches kann auch auf den Menschen umgelegt werden. Die bis in die Gegenwart andauernde Verbindung wird klar, folgt man Osietzkis Ausführungen, da Nährwerttabellen und Kalorienangaben heutzutage für die Gesellschaft von großer Wichtigkeit sind (vgl. ebd., S. 314 und S. 342ff). Damals ging es nicht um Gewichtsreduktion, aber die ausreichende Versorgung des menschlichen Körpers wurde wissenschaftlich ermittelt und basierte auf einer Berechnung des Energieverbrauchs der Maschinen. Auch im 20. und beginnenden 21. Jahrhundert spielen Diäten eine große Rolle, die auf dem Wunsch beruhen, das eigene Körpergewicht durch kalorienärmere Lebensmittel zu reduzieren. Die Schulhygiene befasste sich ausführlich mit der Ernährung der Schuljugend, wobei vordergründig der gesundheitliche Aspekt von Interesse war und in keinem Fall der Wunsch nach Gewichtsreduktion der Schülerschaft. Ausschlaggebend dürfte aber auch der Gedanke gewesen sein, welche Art und Menge von Nahrung notwendig ist, um die bessere Leistungsfähigkeit der Schülerschaft zu erhalten. Die Wichtigkeit der körperlichen Verfassung für die schulischen Leistungen kann aus folgendem Satz geschlossen werden, in welchem sich Burgerstein auf unterschiedliche Studien und Untersuchungen bezieht und zu dem Ergebnis kommt, dass „durchschnittlich die körperlich besser gestellten (schwereren und größeren) Schulbesucher bessere Schulfortschritte machen als die körperlich schwächer gestellten, eine Tatsache, welche dem Satze vom gesunden Geist im gesunden Körper erhöhte

Bedeutung gibt“ (Burgerstein 1921, S. 9). Der hohe Stellenwert der Ernährung und des körperlichen Zustandes der Schüler in Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit wird anhand dieser Aussage hervorgehoben. Auch in der Auseinandersetzung mit Unterrichtseinheiten am Nachmittag weist Burgerstein darauf hin, dass die Tagesplanung mit der dazwischen liegenden Hauptmahlzeit für den Schulunterricht nicht förderlich sei, da der Körper nach der ausgiebigen Nahrungsaufnahme eine starke physiologische Arbeitsleistung bei der Verdauung erbringt und das direkt anschließende Lernen dadurch erschwert. Er spricht sich deshalb für ein kräftigeres, späteres Frühstück, ein schwaches Mittagessen in der großen Pause und eine gemeinsame Hauptmahlzeit im Kreis der Familie nach dem Ende der Schule aus. (Vgl. ebd., S. 21f) Nahrung kann den Körper sowohl kräftigen und ihm so zu besseren Leistungen verhelfen als auch den Lernprozess und die notwendige Aufmerksamkeitsfähigkeit erheblich schwächen, indem das Hauptaugenmerk auf den Verdauungsprozess gelegt wird. All diese Erkenntnisse entstammen der Physiologie und sind zum damaligen Zeitpunkt von größter Wichtigkeit. Nicht nur von Personen aus dem Kreis der Schulhygiene, sondern auch vonseiten der Bildungspolitik und der Wirtschaft werden physiologische Forschungsergebnisse aufgegriffen und für den jeweiligen Zweck verwendet.

Nachgewiesen wurde vor allem der Aspekt der Wärme, deren Wirkung sowohl im Körper als auch in der Maschine im 19. Jahrhundert von großer wissenschaftlicher Bedeutung war (vgl. Osietzki 1998, S. 317). Dieses Interesse legt wieder den Vergleich mit der Dampfmaschine und anderen Wärmekraftmaschinen nahe. In weiterer Folge kam es auch zu einer anderen Entwicklung, denn „[...] unter dem Einfluß der Industrialisierung und mit der technischen Verfeinerung experimenteller Praktiken rückten die Arbeitsfähigkeit des Organismus, die Tätigkeit des Muskels und seine Leistungsfähigkeit ins Zentrum des Interesses“ (ebd., S. 318). Die Folgen eines derartigen Denkens lassen sich erahnen, denn nicht nur im Sinne wohlwollender Fürsorge, wie sie im Kreise der Schulhygiene angestrebt wurde, können solche Erkenntnisse verwendet werden. Forschungen, welche die möglichst hohe Leistungsfähigkeit und die Verringerung von Ermüdungserscheinungen begünstigten, resultierten daraus, da sie der Industrialisierungstendenz und dem Konzept der Leiblichkeit entsprechen. „Der Gedanke, höchstmögliche Leistung und den dafür erbrachten Aufwand in eine ökonomische Beziehung zu setzen, lag auch dem Denkmuster der Maximierung

des Wirkungsgrades zugrunde, das in der Technik beheimatet war“ (ebd., S. 320). Es ging darum, das bestmögliche Ergebnis mit dem geringsten Aufwand zu erreichen – maximale Leistung mit minimalem Aufwand. Dies prägte jedoch nicht nur die Technik, sondern auch das gesamte Verständnis des Menschen und der Gesellschaft in allen Lebenslagen, was wiederum auch den schulischen Bildungsweg einschließt. Dem Effizienzgedanken wird deshalb große Bedeutung zugemessen. Um eine solche Leistungssteigerung zu erreichen, muss die physische Funktionalität nicht nur geprüft, sondern auch verbessert erhalten werden. In diesem Sinne werden durch diese leitenden Gedanken, die von Industrialisierung und Effizienz geprägt sind, die Entwicklung der schulhygienischen Disziplin und die Entstehung eines Schularztwesens begünstigt. Die Aufgabenfelder der Schulhygiene, die an späterer Stelle noch gesondert angeführt und erläutert werden, entsprechen diesen Maßnahmen, da sie sich mit der Gesundheitsförderung und nicht nur der Analyse der möglichen Schädigungen beschäftigen. Der Körper als Leistungsträger bekommt einen neuen Stellenwert, und die Leistung, die ein Prinzip der modernen Gesellschaft darstellt, wird von der Schule institutionell umgesetzt. Wie weit dieser Gedanke um sich griff, soll folgendes Zitat belegen: „Unter dem Einfluß der Thermodynamik hatten sich die Grenzen zwischen Körpermaschine und Arbeitsmaschine so weit verwischt, daß erstere nur mehr als solche angesehen werden“ (ebd., S. 334). Umgelegt auf die Schule sind der Leistungsgedanke und die Klassifizierung des Erfolges oder Nichterfolges anhand von Noten ein Abbild dieser Aussage. Nicht der Mensch mit seinen Eigenarten und individuellen Fortschritten steht im Rahmen eines solchen Systems im Vordergrund, sondern dessen Produktionsfähigkeit, wobei im schulischen Zusammenhang immer auch Reproduzieren, also beispielsweise das Wiedergeben von vorgetragenen oder gelesenen Sachverhalten, von Bedeutung sein wird. Dies spiegelt sich in den Entwicklungen des Schul- und Bildungswesens – exemplarisch seien die neuen Prüfungsverordnungen oder die andersartige Lehrplangestaltung erwähnt - zur damaligen Zeit wider, welche im ersten Kapitel angeführt wurden.

3.2 Der Zusammenhang von Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert

Im Anschluss daran und gleichzeitig vorbereitend auf den folgenden Punkt ist dem Artikel von Jürgen Oelkers „Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert“ besondere Bedeutung zuzumessen. Einführend ist anzumerken, dass die Verstaatlichung der öffentlichen Schulen und die rasche Zunahme von Schulen- und Schülerdichte für massive Probleme im Hygiene- und Gesundheitsbereich sorgten (vgl. Oelkers 1998, S. 246), wie es im ersten Kapitel schon für Österreich angedeutet wurde. Auch die Einflussnahme der deutschen Reformpädagogik auf die österreichischen Entwicklungen wurde schon betont und soll hier nochmals in Erinnerung gerufen werden. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts erreichte die Kritik an der Schule einen Höhepunkt, wozu unter anderem der 1836 erschienene Artikel des schlesischen Medizinalrates Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ beigetragen und wesentlich die Überbürdungsklagen in Deutschland und Österreich vorangetrieben hatte. Nach der Erhebung von Gutachten sollte die Einführung des Turnunterrichts der einseitigen „Vergeistigung“ in der Schule entgegenreten (vgl. ebd., S. 248). Die schulhygienischen Bemühungen, die körperliche und geistige Gesundheit der Schülerschaft zu fördern, waren sowohl im österreichischen als auch im deutschen Raum die Folge der Überbürdungsklagen, der Reformdiskurse und der physiologischen Forschungen. Basis der Kritik ist nach Oelkers immer ein reformpädagogisches Argument, nämlich die Forderung der erzieherischen Tätigkeit an der Schule (vgl. ebd., S. 249). In dem er diese Voraussetzung klärt, führt er die Grundbedingungen und das zugrundeliegende Vorverständnis der Kritik an. Schulhygienische Anliegen waren stets von unterschiedlichen Aspekten geprägt. Sowohl der medizinische Standpunkt, wie zum Beispiel die richtige Sitzposition zur Vorbeugung von Haltungsschäden, als auch physiologische Überlegungen, unter anderem die richtige Einteilung der Pausen zur Mahlzeit, beeinflussten die Ausgestaltung der schulhygienischen Disziplin. Letztlich wurde sie vom reformpädagogischen Diskurs geformt, wofür beispielhaft die erziehende Tätigkeit des Lehrers und der Wunsch nach einem besseren, persönlicheren Verhältnis zwischen diesem und seiner Schülerschaft angeführt werden. (Vgl. Burgerstein/Netolitzky 1912). Ein positiver Effekt der physiologischen Einflussnahme auf die Entwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert wird von Oelkers

hervorgehoben, indem er meint: „Die Physiologie machte fehlersensibel und erlaubte korrigierende Standards, aber sie hatte noch einen Vorteil, sie ließ andere als pädagogische Erklärungen zu“ (Oelkers 1998, S. 251).

Die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen der Schule und der Schülersgesundheit kennzeichnet ebenfalls diese Zeit und bietet so einige Vorteile. Wurden auch Veränderungen in der räumlichen Gestaltung der Schule und deren Subsellen vorgenommen, verlagerte sich die Kritik gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer mehr auf die geistige Überanstrengung der Schüler, wofür Oelkers das Beispiel des Medizinalrates Hasse aus dem Jahre 1880 anführt, welcher der Schule die Schuld an Geistesstörungen der Schülerschaft infolge von Überbürdung, hervorgerufen durch überfüllte Lehrpläne, nachzuweisen versuchte (vgl. ebd., S. 252). Diese Klagen und Forderungen der unterschiedlichsten Disziplinen trieben auch die Entstehung des Schularztwesens immer weiter voran, wofür Oelkers den 1877 abgehaltenen Hygienischen Kongress in Nürnberg anführt, an welchem die Einrichtung eines Schularztwesens an allen deutschen Schulbehörden gefordert wurde (vgl. ebd., S. 253). Dieser Kongress wurde auch von österreichischer Seite verfolgt und war daher ebenfalls für dessen Entwicklung von Bedeutung. Eine zeitgleiche intensive Diskussion ist für beide Länder anzunehmen, worauf die beschlossenen Neuordnungen und Erlässe hindeuten, sowie die später geschilderte tatsächliche Entstehung des österreichischen Schularztwesens. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit Schule bekräftigt der Autor noch an späterer Stelle: „Schulentwicklung im 19. Jahrhundert ist staatlich organisierter Wettbewerb, der ohne Expertenunterstützung aus Medizin und Naturforschung (einschließlich Statistik) gar nicht hätte geführt werden können“ (ebd., S. 254). Hygieniker und Physiologen trugen maßgeblich zur inneren Rationalisierung der Schule bei, die Oelkers wie folgt definiert: „[...] *Effektivierung* [kursiv im Originaltext], Eliminierung störender Einflüsse wie solche der Gesundheitsschädigung, aber zugleich Verbesserung der Lehrmittel und Unterrichtsformen“ (ebd.). Der Rationalisierungsprozess war ebenfalls prägend für das 19. Jahrhundert und Ausdruck seines Zeitgeistes.

In weiterer Folge befasst sich der Autor mit dem Ernährungsaspekt und der im Aufschwung begriffenen Diätetik, was bedeutet, dass „[...] Daten und Theorien der Ernährungslehre aufgegriffen und daraus umfangreiche Programme der Erziehungsreform abgeleitet“ (ebd., S. 256) wurden. Auf diesen Aspekt soll hier

nicht erneut genauer eingegangen werden, jedoch gilt es darauf hinzuweisen, dass der Einfluss der Physiologie und die Überlegungen zu einer „physiologischen Pädagogik“ ein wichtiger Bestandteil des 19. Jahrhunderts waren (vgl. ebd., S. 258ff). Hervorgehoben werden sollen aber die Erkenntnisse eines Stockholmer Physiologen, Alex Key, aus dem Jahre 1889, der über 11000 Schüler befragte und mit seinem Ergebnis die Befürchtungen Lorinsers bestätigte, da nur etwas mehr als die Hälfte der Schülerschaft als „gesund“ im medizinischen Sinne bezeichnet werden konnte (vgl. ebd., S. 270). Überlegungen zur Effektivitätssteigerung und zur Bekämpfung der Ermüdung der Schüler folgten und wurden von verschiedenen Seiten vorangetrieben. Doch erwies sich, so die Schlussfolgerung des Autors, „[...] die Verbindung von Physiologie und Psychologie als unattraktiv und theoretisch kaum brauchbar für Fragen der Pädagogik“ (ebd., S. 275), woraufhin sich der allgemeine reformpädagogische Diskurs von den physiologischen Konzepten abspaltete (vgl. ebd., S. 276). Die Überbürdungsklagen nahmen im 20. Jahrhundert wieder ab und durch die sich allmählich durchsetzende Einrichtung eines schulärztlichen Dienstes, sowohl an deutschen als auch an österreichischen Schulen, wurde der medizinische Aspekt in die Hände der Schulärzte gelegt. Der Einfluss der Physiologie ist dennoch nicht zu bestreiten und drückt sich in manchen beibehaltenen Begrifflichkeiten aus, wofür Oelkers zum Beispiel die rhythmische Gymnastik anführt (vgl. ebd.).

In vielerlei Hinsicht ist die Darstellung des Autors bereichernd und erklärend für die weitere Auseinandersetzung, obwohl sie sich auf den deutschen Raum beschränkt. Das zeitgenössische Gedankengut war jedoch auch in Österreich von Bedeutung, auf dessen Entwicklung im nächsten Punkt noch genauer eingegangen wird. Festgehalten werden soll abschließend nochmals die Einflussnahme der physiologischen Forschung und der deutschen Reformpädagogik auf die Veränderungen im Schul- und Bildungswesen.

3.3 Schule und Gesundheitswesen in Österreich im 19. und 20. Jahrhundert

Umriss und Hintergründe der Entstehung der schulhygienischen Disziplin sowie begünstigende Aspekte wurden bereits an verschiedenen Stellen angesprochen, exemplarisch sei hier nochmals die allmähliche Verstaatlichung des Schulwesens,

welche sich auch auf die Schulhygiene auswirkt, angeführt. So schreibt zum Beispiel Bennack:

„Die Schule wird damit [durch die Verstaatlichung, Anm. d. Verf.] gleichzeitig zu einer öffentlichen Angelegenheit, insbesondere, da sie sich an alle Kinder wendet. Sie unterliegt folglich stärker, als wenn sie nur auf eine kleinere Gruppe zielen würde, allgemeinen gesellschaftlichen Auffassungen und Zwängen“ (Bennack 1990, S. 179).

Dieses Zitat bekräftigt nochmals die Annahme, dass das Schul- und Bildungswesen im 19. Jahrhundert mehr als je zuvor für die gesamte Bevölkerung und auch für den Staat von Interesse war. Bezieht sich Bennacks Buch auch auf das preußische Volksschulwesen, so kann diese Beobachtung dennoch im selben Sinne auf die österreichischen Verhältnisse umgelegt werden. Die Zunahme an Schülern in allen Schultypen hat also weitreichende Folgen und begünstigt nicht nur Schulneubauten, die jedoch ebenfalls einen Aufgabenbereich der Schulhygiene charakterisieren, sondern auch die vermehrte Auseinandersetzung mit Themen des schulischen Bereichs.

In weiterer Folge soll in diesem Abschnitt die österreichische Entwicklung nachgezeichnet und so die Grundlage für die nähere Auseinandersetzung mit den Aufgabenbereichen der Schulhygiene und der Einrichtung eines Schularztwesens dargestellt werden. Betreffend der Entstehung der schulhygienischen Disziplin schreibt Leo Burgerstein, dass sich

„[...] dieses Wissensfach [die Schulhygiene, Anm. d. Verf.] erst seit etwa einem halben Jahrhundert kräftig erweitert und gefüllt [hat, Anm. d. Verf.], vor allem wesentlich so, daß ärztliche Spezialisten aus wissenschaftlichem Interesse größere Schülermassen untersuchten und derart auch Gesundheitsstörungen feststellten, für welche die Art der Schulung und Schuleinrichtung als Ursache oder Mitursache angesehen werden mußte; in der Folge sind eine Unmasse Untersuchungen des körperlichen Zustandes der Schulbesucher sowie auch Aufnahmen sehr zahlreicher Schulhäuser vorgenommen worden [...]“ (Burgerstein 1921, S. 5).

Diese zeitliche Bestimmung, ausgehend von der Veröffentlichung des Beitrags im Jahre 1921, die dann in etwa die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts markiert, entspricht und legitimiert auch den ausgewählten Untersuchungszeitraum und deutet auf den hohen Stellenwert des Schularztwesens und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit schulhygienischen Themen hin. In erster Linie soll an dieser Stelle jedoch (noch) nicht die Errichtung eines schulärztlichen Dienstes an österreichischen Schulen hervorgehoben werden, sondern eine entscheidende Neuerung, die sich daraus ergibt, nämlich das

Anlegen einer Statistik über den Gesundheitszustand der gesamten Schülerzahl. Diese gewinnt zunehmend an Bedeutung und ist nicht nur tragend für die weiteren schulhygienischen Auseinandersetzungen, sondern auch für bildungspolitische Verordnungen und Neuerungen. Burgerstein betont schon im angeführten Zitat die „Unmasse“ an Untersuchungen. Das Wiegen und Messen der Schüler war für das Zeitalter charakteristisch und sowohl von gesundheitlichen als auch von wirtschaftlichen und politischen Anliegen geprägt. Die vorliegende Arbeit setzt im Jahre 1873 ein, als am 9. Juni die erste staatliche Bestimmung, die schulhygienische Inhalte berücksichtigte, vom Ministerium für Kultus und Unterricht erlassen wurde. „Darin setzte man sich u.a. mit der Anlage und dem Bau der Schulhäuser, der Beleuchtung, den Toilettenanlagen oder der Wasserversorgung in den Schulen auseinander“ (Gamper 2002, S. 6). Der Bau von Schulhäusern war ein wesentliches Anliegen der Schulhygiene und sollte zur Gesundheitserhaltung und deren Förderung dienen. Mehrere Forderungen waren damit verknüpft, da durch unzulässige Lehr- und Aufenthaltsräume die Gesundheit der Schülerschaft in Mitleidenschaft gezogen werden könnte. Auch implizite, aber sehr bedeutende Ansprüche sollten durch die neuen Schulbauten verwirklicht werden, wie zum Beispiel die Erweiterung der körperlichen Betätigung durch Errichtung eines Sport- und Spielplatzes, den die Schüler in den Pausen nutzen konnten. (Vgl. Burgerstein 1921 oder Burgerstein/Netolitzky 1912)

Die Schulhygiene verfolgte sowohl pädagogische als auch physiologische und medizinische Anliegen und berücksichtigte auch die entwicklungspsychologische Eigenart des Kindes. „Sie war von großer Vielseitigkeit und versuchte eine Unzahl von Fragen zu beantworten“ (Engelbrecht 1986, S. 54). Dieses Merkmal war auch für eine große Bevölkerungsgruppe interessant und begünstigte ihre Entwicklung zur eigenständigen Disziplin und ihre Einflussnahme auf staatliche Bestimmungen. 1895 wurde eine neue Verordnung zur Schulgesundheitspflege in den Mittelschulen erlassen. „Man verlangte eine Aufklärung der Lehrerinnen und Lehrer in gesundheitlichen Belangen und wies außerdem auf die Bedeutung von guter Beleuchtung und der richtigen Körperhaltung der Schülerinnen und Schüler hin“ (Gamper 2002, S. 7). Gerade in diesem Bereich war die Schulhygiene sehr erfolgreich. Die „Schulbankfrage“ wurde allgemein als sehr bedeutend anerkannt und so gab es, neben Modellschulbauten zur Orientierung, eine Ausstellung für Schul- und Unterrichtsgegenstände, was auch von wirtschaftlichem Interesse

zeugt (vgl. Engelbrecht 1986, S. 56). Dies bekräftigt wiederum die vorher aufgestellte These, welche hohen Stellenwert die angestellten Untersuchungen der Schüler, sowie deren Abwiegen und Abmessen, für die Neuerungen hatten. Passende, der Körpergröße und der physiologischen Eigenart des Schülers entsprechende Schulbänke werden entwickelt und vermarktet. So betont Burgerstein: „Vor allem soll das Subsell zum Körper des Benutzers passen [...]“ (Burgerstein 1921, S. 85). Subsellien bezeichnen die Schulbänke und an mehreren Stellen werden Beispiele für Abmessungen der Schüler gegeben und betont, dass diese halbjährlich kontrolliert werden sollten, um dem Körperwachstum entsprechend eine größere Bank zu veranschlagen (vgl. dazu beispielsweise ebd., S. 85ff, oder Burgerstein/Netzolithzky 1912, S. 84ff). Auf die Bedeutung und auch die Problematik der schulärztlichen Statistik wird im Abschnitt über das Schularztwesen nochmals hingewiesen, ein erster Eindruck kann aber anhand des Beispiels „Subsellien“ gewonnen werden.

Ebenso von großer Wichtigkeit ist der Umstand, dass Ende des 19. Jahrhunderts die Überbürdungsklagen erneut einen Höhepunkt in Österreich erreichten und dass die Beteiligung von schulhygienischer Seite, welche eben diesen Klagen auch ihren Aufschwung und das wachsende gesellschaftliche Interesse verdankte, sehr groß war. Eine tragende Rolle im österreichischen Raum und darüber hinaus hatte auch hier Leo Burgerstein inne, der sich vielseitig auch in Vereinen engagierte und stets an den veranstalteten Kongressen zur Gesundheitspflege und an den so genannten „Hygienischen Kongressen“, die ebenfalls das Ende des 19. und den Anfang des 20. Jahrhunderts prägten, teilnahm und sie mitgestaltete. „Überbürdung bedeutet derartige Ermüdung, daß mangels rechtzeitigen Ausgleiches eine Schädigung der Entwicklung eintritt“ (Burgerstein 1921, S. 7). Die Definition des Autors zeigt, welchen hohen Stellenwert die Überlastung der Schüler für die Schulhygiene hatte und welche schädigenden Folgen deren Nichtberücksichtigung auslösen könnte. In seinem mit Netzolithzky veröffentlichten Handbuch zur Schulhygiene beklagten die beiden Schulhygieniker die Überbürdung und versuchten Lösungsansätze zu bieten, die einen Ausgleich schaffen und der einseitigen Beanspruchung der Schülerschaft entgegensteuern könnten. So heißt es:

„Die besten Mittel gegen die Überbürdung sind neben einem verständigen Einschränken der Hausaufgaben die Förderung der ebenmäßigen Ausbildung des Körpers und Geistes durch Spiele, Schwimmen,

Schlittschuhlaufen, hygienisch gute Unterrichtsmethoden, entsprechender Wechsel von Arbeit und Ruhe und verständige Überwachung der Gesundheit in der Schuljugend durch einen hygienisch gebildeten Schularzt“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 480).

Dieses Zitat beinhaltet mehrere programmatische Anliegen der Schulhygiene und weist darauf hin, wie vielschichtig die Überbürdungsklagen die schulhygienische Disziplin herausforderte und gleichzeitig auch die öffentliche Aufmerksamkeit auf sie lenkte. Es sollte von einer „Vergeistigung“ abgesehen werden und die Notwendigkeit der verschiedenartigen körperlichen Betätigung wurde betont. Auch die schulärztliche Kontrolle war in dieser Hinsicht ein wichtiger Bestandteil, um eine gesundheitliche Schädigung der Schuljugend, sowohl physisch als auch psychisch, zu verhindern. Die körperliche Erziehung hatte bereits einen hohen Stellenwert und die im ersten Kapitel angeführte Enquête im Jahre 1910 bekräftigte nochmals die Bedeutung der Leibesübungen. Auch Engelbrecht stellt fest: „Die Aufwertung des Faches Turnen vor dem Ersten Weltkrieg kann jedenfalls nicht übersehen werden“ (Engelbrecht 1986, S. 189).

Ein letzter wesentlicher Aspekt zur disziplinären Entstehung der Schulhygiene verdient noch Beachtung. 1911 gründete Leo Burgerstein die „Österreichische Gesellschaft für Schulhygiene“, welche, dem interdisziplinären Charakter entsprechend, Mitglieder aus der Lehrerschaft, dem Kreis der Ärzte und viele mehr versammelte und sich ausführlich mit dem Thema Schulgesundheit befasste. 1927 wurde die Gesellschaft von der „Österreichischen Gesellschaft für Volksgesundheit“ übernommen und dort weitergeführt (vgl. Lämle 1929, S. 12). Der Aufschwung machte sich in ganz Europa bemerkbar, wo die bereits vorher veranstalteten hygienischen Kongresse ab 1904 beinahe jährlich stattfanden und an welchen Österreich immer stark vertreten war (vgl. Gamper 2002, S. 28). Durch die Vielseitigkeit der Schulhygiene und das große Spektrum an Aufgabenbereichen, so bemerkt Burgerstein, „[...] war es auch ein zweckvolles Unternehmen, die Österreichische Gesellschaft für Schulhygiene zu gründen“ (Burgerstein 1913, S. 70). In dem Beitrag über die Arbeitsfelder und Ziele der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene nennt Burgerstein die Aufgabengebiete, die, der schulhygienischen Disziplin entsprechend, folgende Themenbereiche enthält: Schulhaus (Bau, Grundstück, Räume, Anlagen), Hygiene des Unterrichts (Schülerindividualitäten, Stundenplan, Pausenregelung und -gestaltung), Freiluftunterricht, schädliche Einflüsse auf die Gesundheit

(Schlaf, Esslust, Blutumlauf, uvm.), Belastung mit Erwerbsarbeit, körperliche Übungen (Art und Dosierung, geschlechts- und altersspezifisch, der Veranlagung entsprechend und entwicklungsgemäß), Regelungen der Mahlzeiten, Fragen der Hausarbeiten und der Prüfungsanforderungen, Schulstrafen, Schülerelbstmorde, Ferien (Länge, Lage und Verteilung), Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft, hygienische Erziehung im Rahmen der Schule, Auseinandersetzung mit gefährlichen Genussmitteln (Tabak und Alkohol), Kontaktaufnahme mit dem Elternhaus anstreben, ein Verständnis für Wohlfahrtseinrichtungen schaffen, Begünstigung und Durchführung der Schularzteinrichtungen an österreichischen Schulen, wissenschaftliche Forschungsarbeit und auch die ausländischen Entwicklungen im schulhygienischen Bereich im Auge zu behalten (vgl. Burgerstein 1913, S. 70ff). Vorwegnehmend ist zu sagen, dass das geschilderte Arbeitsprogramm den Aufgabenfeldern der Schulhygiene entsprechen und die Bedeutung und Funktion der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene untermauern. Die unterschiedlichen, vielseitigen Tätigkeiten machen deutlich, warum gerade diese Disziplin als besonders ausgedehntes und verzweigtes Feld angesehen werden kann. Auch der den Beitrag abschließende Satz verdient Beachtung, in dem es heißt: „Vor allem das hohe Ziel der gesunden Erziehung der aufwachsenden Generation [...] im Auge zu behalten, als eine Frage des Gedeihens nicht nur des Einzelnen, sondern des Staates“ (Burgerstein 1913, S. 76). Obwohl der Autor hier vermutlich eher die Notwendigkeit und die Bedeutung für die gesamte Bevölkerung hervorheben wollte, wird anhand des Zitates auch deutlich, dass mit der Gesundheitspflege und –Förderung der Jugend nicht nur individuelle Fürsorge verknüpft ist, sondern auch ein staatliches Interesse damit in Verbindung gebracht werden kann. Ob dies in jeder Hinsicht als wohlwollend zu charakterisieren ist, wird im fünften Kapitel, welches eine kritische Analyse der Schulhygiene anstrebt, noch genauer erläutert und hinterfragt werden. Die zu diesem Zeitpunkt offen gehaltene Annahme soll den Leser jedoch zur eigenen kritischen Reflexion anregen und darauf hinweisen, dass die staatliche Indienstnahme des Schul- und Bildungswesens immer unterschiedliche Interessen verfolgen kann.

3.4 Aufgabenfelder der Schulhygiene

Im Anschluss an die Erläuterungen zu Österreichischen Gesellschaft der Schulhygiene soll nun eine kurze Darstellung der Aufgabenbereiche dieser Disziplin erfolgen, die deren Notwendigkeit bekräftigen und auch deren Erfolge charakterisieren soll. Eine zusammenfassende Aussage Bennacks, betreffend die Schulhygiene in Preußen zwischen 1871 und 1918, soll die Kerngebiete, die in gleicher Weise auch vorrangig im österreichischen Raum waren, darstellen:

„Wie in der vorangegangenen Epoche [Bennack bezieht sich damit auf die Zeit zwischen 1794 und 1870, Anm. d. Verf.] bildete die spezielle *Krankheitsprophylaxe* [kursiv im Originaltext] mit der besonderen Berücksichtigung von *Haltung, Reinlichkeit, Sittlichkeit* und *Ansteckungsverhütung* einen gewichtigen *Schwerpunkt* der Schulhygiene. Sie wird ergänzt durch *Erholungs-* und *Ernährungsfürsorge* und die meist von den Schulärzten vorgenommenen *Reihenuntersuchungen*“ (Bennack 1990, S. 284).

Der Autor spricht damit die wichtigsten Kerngebiete und vorherrschenden, thematischen Schwerpunkte dieser Zeit an und bietet dadurch eine gelungene Einleitung in den Aufgabenbereich der Schulhygiene. Die Abfolge der weiteren Ausführungen wird die Reihenfolge des von Leo Burgerstein und August Netolitzky herausgegebenen Handbuches für Schulhygiene beibehalten, was auch für eine genauere Auseinandersetzung der Leser bessere Nachschlagemöglichkeit bietet. Das herangezogene Handbuch ist nicht das einzige erschienene Werk, wurde aber aufgrund seiner breiten Resonanz in der Sekundärliteratur und die bereits angeführte tragende Rolle des Herausgebers Leo Burgerstein als einzige Referenz für diesen Teil der Arbeit ausgewiesen. Die erläuterten Aufgabengebiete charakterisieren die wesentlichen Merkmale des schulhygienischen Programms und sind von den Autoren auch in diesem Sinne dargestellt. Ihre Forderungen entsprechen durchwegs den Erkenntnissen der Schulhygiene.

A) Das Gebäude, seine Einrichtung und Erhaltung

Dies ist ein wesentlicher Bestandteil der Schulhygiene und charakterisiert vor allem die anfänglichen Bestrebungen. Entscheidend ist die Lage des Schulgebäudes, um den Schülern frische Luft, Ruhe, einen gefahrlosen Schulweg und Helligkeit im Klassenzimmer zu ermöglichen. Auch sollten in unmittelbarer Nähe keine Bars oder Tanzlokale sein, welche die Schüler zu unsittlichem

Verhalten ermutigen könnten.³ Die Wasserversorgung spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle und muss bei Schulbauten berücksichtigt werden. Die Bauart selbst ist von großer Bedeutung und es sollen keine Gefahr hinsichtlich Einsturzgefährdung oder leichter Verunreinigung und Abnutzung von ihr ausgehen. Die Aufteilung der Klassen-, Erholungs- und Nebenräume sowie deren Gestaltung beinhalten eine Reihe von schulhygienische Anliegen. Exemplarisch seien hier die Möbel und deren Verteilung, die Beleuchtung des Klassenzimmers, die möglichst gute Frischluftzufuhr, eine konstante und leichte Beheizbarkeit und die Planung der Toilettenanlagen angeführt. Eine gründliche und kontinuierliche Reinigung des gesamten Schulhauses stellt ebenfalls eine wichtige schulhygienische Forderung dar. (Vgl. Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 1- 222)

B) Internate und deren Betrieb. Verwandte Einrichtungen (Schülerherbergen, Landerziehungsheime, Waldschule, Horte)

Schulhygiene befasst sich nicht nur mit Anliegen innerhalb der Schule, sondern auch mit ergänzenden und umliegenden Anstalten, welche ebenfalls die Schuljugend ansprechen und im schulhygienischen Sinne gesundheitsfördernd einwirken könnten, wohl aber auch bei Nichtberücksichtigung Schäden an der Schülersundheit hervorrufen könnten. Auch Freiluftschulen, meist karitative Einrichtungen, sind hier zu nennen, die sich um die Förderung der Entwicklung und der Gesundheit bedürftiger Schüler sorgen. (Vgl. ebd., S. 222 – 230)

C) Hygiene des Unterrichts

Dieser Aspekt spricht auch die Fragen der Überbürdung und Belastung der Schüler an und weist auf den Ermüdungsfaktor nach jeder geistigen und körperlichen Arbeit hin. Diesem Bereich wurden viele Forschungsarbeiten gewidmet, für die im Handbuch einige Untersuchungsmethoden angeführt werden. Schulhygiene befasst sich mit der individuellen Veranlagung und Entwicklung der einzelnen Schüler und versucht diese in ihren Forderungen und Anliegen zu berücksichtigen. Auch die Organisation des Kindergartenwesens, das

³ An dieser Stelle wird auf den Roman von Heinrich Mann „Professor Unrat“, erstmals erschienen im Jahre 1905, verwiesen, der zur Gattung der Schülerromane und der „J'accuse“-Literatur zählt und die Geschichte eines tyrannischen Gymnasialprofessors im wilhelminischen Zeitalter erzählt, der einige seiner Schüler in einem zwielfichtigen Lokal beobachtet und sie für ihr unsittliches Verhalten verdammt und jeden Misserfolg auf diesen vermeintlichen moralischen Defekt zurückführt, mit der Zeit aber selbst den Reizen der schönen Tänzerin erliegt. Der Roman wurde unter dem Titel „Der blaue Engel“ mit Emil Jannings und Marlene Dietrich verfilmt. Als Literaturverweis soll die der Autorin vorliegende Ausgabe angeführt werden, obwohl der Roman bei mehreren Verlagen erschien. MANN, Heinrich (2005). Professor Unrat. Der blaue Engel. 58. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Einschulungsalter und die Frage nach einer Koedukation werden vom schulhygienischen Standpunkt beleuchtet und als Aufgabenbereich anerkannt. Überlegungen zur Klassenschülerzahl, zur Reinlichkeitspflege der Schuljugend und deren körperlicher Belastung werden ebenfalls vonseiten der Schulhygiene angestellt und auf deren Gesundheitsförderung hin gestaltet. Auch zur Organisation und Gestaltung des Stundenplans und der Pausen sowie zu formalen Kriterien der Schulbücher und Unterrichtsmittel wird Stellung genommen. Im Bereich der Belastung spielen auch Prüfungen, Hausaufgaben, Strafen, Erholungszeiten (vor allem die Länge und Lage der Ferien) eine große Rolle. Zu beachten sind auch Fragen die Ernährung und gesunde Schlafdauer der Schülerschaft betreffend. (Vgl. ebd., S. 230 – 374)

D) Hygiene des Lehrberufs

Von schulhygienischer Seite wird die Gesundheit der Lehrer untersucht und deren Überbürdung beklagt. Nicht nur die Schüler leiden unter dem Druck und der Überfüllung des Lehrplans, sondern auch die Unterrichtenden werden dadurch in ihrer Tätigkeit beeinträchtigt. Eine zu hohe Klassenschülerzahl, die auch die Stimme und Geduld des Lehrers überbeansprucht, stellen weitere Überlastungspotenziale für die Lehrerschaft dar. Von Interesse sind in diesem Sinne die Arbeitsbedingungen, welchen das Lehrpersonal täglich ausgesetzt wird und deren Auswirkung auf den Gesundheitszustand. (Vgl. ebd., S. 374 – 385)

E) Der Hygieneunterricht

Die Unterweisung und Belehrung der Schülerschaft wird von der Schulhygiene geschlechts- und altersspezifisch getrennt. Durch eine Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen wird einer Verbreitung der Kenntnisse auf das Elternhaus und daraus resultierend auf einen Großteil der Bevölkerung erhofft und angestrebt. Sittliches, moralisches und reinliches Bewusstsein beziehungsweise Verhalten stehen im Vordergrund und sollen der Schülerschaft vermittelt werden. Die Einführung eines eigenen hygienischen Unterrichtsgegenstandes ist jedoch nicht im Sinne der Schulhygiene, da die Aufstockung des Lehrplans notwendigerweise eine neuerliche Belastung der Schüler zur Folge hätte. Eine systematische Darstellung, eine Verankerung in den Lese- und Schulbüchern verschiedener Unterrichtsgegenstände, wird angestrebt, welche immer dem Entwicklungsstand der jeweiligen Schülerschaft zu entsprechen haben. Auch Bereiche der sexuellen Aufklärung und der Unterrichtung über die negativen Folgen von Genussmitteln

sind zu berücksichtigen. Von Bedeutung ist auch die Belehrung der angehenden Lehrerschaft in Lehrerbildungsanstalten durch einen Arzt, der damit beauftragt ist den Lehramtskandidaten einen Überblick über mögliche Krankheiten der zu unterrichtenden Schüler gibt und ihnen dadurch hilft, erste Anzeichen zu erkennen und die Ansteckungsgefahr zu verringern. (Vgl. ebd., S. 386 – 401)

F) Die körperliche Erziehung der Schuljugend

Die Notwendigkeit der körperlichen Ertüchtigung in der Schule und deren Bedeutung für die Gesundheitsförderung der Schüler wurde schon mehrmals hervorgehoben. Der das Kapitel im Handbuch einleitende Satz soll den Kampf gegen eine einseitige Gestaltung des Schulwesens bekräftigen: „Die geistige Ausbildung ist wohl die erste, aber nicht die einzige Aufgabe der Schule“ (ebd., S. 402). Durch körperliche Übungen soll nicht nur ein Ausgleich geboten werden, sondern auch die Widerstandsfähigkeit des Individuums und Kräftigung des Körpers vorangetrieben werden. Auch hier gilt es den jeweiligen physiologischen, genetischen und geschlechtsspezifischen Entwicklungsstand und die gesundheitliche Verfassung einzelner Schüler bei Art und Dauer der Übungen zu berücksichtigen, da eine körperliche Überanstrengung ebenso die Gesundheit des Schülers gefährdet wie eine geistige. Die Unterrichtung soll auch hier nicht einseitig erfolgen und eine Fülle von unterschiedlichen Übungen zulassen, die nicht nur in Turnhallen, sondern auch im Freien zu absolvieren sind. Schwimmen und Eislaufen zählen ebenso dazu wie Radfahren, Geräteturnen, spielerische Bewegung und vieles mehr. Von großer Bedeutung ist eine ärztliche Kontrolle, um keine erhöhte Gefährdung der Schulkinder zu verursachen. (Vgl. ebd., S. 402 – 420)

G) Krankheitszustände in ihren Beziehungen zur Schule

Im Zuge dieses Kapitels werden eine Reihe von in der Schule auftretenden Infektionskrankheiten angeführt und deren Charakteristika beschrieben. Dies dient nicht der umfassenden Erklärung von einzelnen Krankheiten wie etwa Röteln oder Tuberkulose, sondern soll auch den Lehrern einen Überblick über erste Anzeichen, Ablauf und Übertragung der Krankheit geben, damit eine Früherkennung und die eventuelle Vermeidung von Ansteckungen möglich ist. Häufig in der Schule auftretende Krankheiten, die durch schlechte Zustände dieser begünstigt und sogar verursacht werden, sind Sehstörungen. Vor allem die Kurzsichtigkeit wurde von vielen Wissenschaftlern untersucht und ist ein wichtiges

Forschungsfeld im Rahmen der Schulhygiene. Die bereits angesprochene Überbürdung der Schüler gehört ebenfalls zu diesem Kapitel, wie auch Nerven- und Geisteserkrankungen, worunter in diesem Handbuch auch der Schülerelbstmord angeführt ist, der aber gesondert im nächsten Kapitel betrachtet wird. Die weiteren angesprochenen Krankheiten umfassen zum Beispiel Hysterie, Epilepsie, Zahnerkrankungen, Sprachstörungen und geschlechtliche Verirrungen, sollen hier aber nicht weiter thematisiert werden. (Vgl. ebd., S. 421 – 509)

H) Der ärztliche Dienst in der Schule

Die Entstehung des Schularztwesens in Österreich soll an dieser Stelle nicht angeführt werden, wird aber, um der vollständigen Darstellung des vorliegenden Handbuches zu entsprechen, erwähnt. (Vgl. ebd., S. 509 – 525) Die Notwendigkeit und Aufgabenbereiche des Schularztes werden im nächsten Abschnitt des Kapitels gesondert dargestellt und anhand unterschiedlicher Quellen aufgearbeitet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Schulhygiene sich vor eine umfassende Auswahl von Aufgaben stellt, deren Relevanz für die Gesundheitsförderung der Schülerschaft nicht zu bestreiten ist. Vergleicht man die angesprochenen Aspekte und Anliegen mit den Entwicklungen im österreichischen Bildungs- und Schulwesen, so unterstreicht dies neuerlich die Bedeutung der Schulhygiene und deren breite Resonanz sowohl in der Bevölkerung als auch auf Seiten der Bildungspolitik und ihren Vertretern. Die Überlegungen der schulhygienischen Disziplin konnten positive Veränderungen bewirken und die Rücksichtnahme auf die Schülersgesundheit in das Bildungswesen integrieren.

3.5 Das Schularztwesen in Österreich

In diesem Abschnitt des Kapitels soll die Entstehung des Schularztwesens im österreichischen Raum nachgezeichnet werden und sowohl dessen Bedeutung, als auch die Aufgabenbereiche charakterisiert werden. Zunächst, im Anschluss an den letzten Punkt, wird die schulärztliche Tätigkeit als ein Bestandteil des Aufgabengebietes der Schulhygiene betrachtet. Nach der anschließenden chronologischen Aufarbeitung der Entstehungsgeschichte soll im letzten Teil noch

auf die Problematik der Statistik im schulärztlichen Dienst eingegangen und dazu mehrere schulhygienische Quellen herangezogen werden.

3.5.1 Schulärztliche Tätigkeit als Aufgabenbereich der Schulhygiene

Um diesen das letzte Kapitel abrundenden und überleitenden Aspekt auszuarbeiten, wird analog zu den anderen Aufgabengebieten das „Handbuch für Schulhygiene“ von Leo Burgerstein und August Netolitzky herangezogen.

H) Der ärztliche Dienst in der Schule

Im ersten Teil dieses Kapitels wird zunächst die Notwendigkeit einer schulärztlichen Betreuung an den Schulen thematisiert. Eine aussagekräftige, bewertende Begründung dafür liefert folgender den Abschnitt einleitender Satz:

„Der Organismus der Kinder ist während der Schulzeit noch in der vollsten Entwicklung begriffen, und es werden demnach die Organe das Gepräge der aufgenommenen geistigen und körperlichen Eindrücke um so leichter behalten, je zarter sie sind. Wird der Einfluß dieser Eindrücke nicht überwacht und geregelt, so können leicht dauernde Schädigungen zurückbleiben. Es handelt sich hierbei nicht allein um körperliche Gesundheitsstörungen, sondern auch um die Entstehung oder Weiterentwicklung von üblen Charaktereigenschaften und krankhaften Geisteszuständen“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 509).

Die Überwachung der Schüler und des Schulgebäudes soll von einem Arzt übernommen werden, der somit Verantwortung für die gesundheitsgemäße Entwicklung der Schuljugend trägt. Nicht jeder, auch nicht ein Lehrer, kann Gesundheitsstörungen leicht und mit Sicherheit erkennen. „Nur der Arzt, welcher allein die volle fachmännische Ausbildung besitzt, ist in der Lage und berufen, die körperlichen Verhältnisse der die Schule besuchenden Kinder sowie die hygienischen Fragen der Schuleinrichtung zu beurteilen“ (ebd., S. 511). In seinen Tätigkeiten ist der Arzt nicht von anderem Personal zu ersetzen. In weiterer Folge werden Befürchtungen und Ängste der Gemeinden, der Eltern und Lehrer angeführt, welche sich gegen die Entwicklung des Schularztwesens sträuben, da sie finanzielle oder autoritäre Einbüssungen fürchten. Eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schulärzten ist von schulhygienischer Seite aber unbedingt anzustreben, da die gegenseitige Hilfestellung Voraussetzung für gutes Gelingen ist. Die Autoren sprechen sich auch für einen Arzt ohne Privatpraxis, also für einen Schularzt im Hauptamt aus und plädieren für eine dauernde und unabhängige Anstellung. Für Fragen der Ohren, Augen und Zähne sind jedoch gesonderte

Spezialisten zu kontaktieren und anzustellen. Einer staatlichen Oberaufsicht durch die Amtsärzte wird ebenfalls zugestimmt, sie sollte aber die Entwicklung des Schularztwesens nicht hemmen oder sogar verhindern.

Im zweiten Teil dieses Kapitels des Handbuchs werden die Aufgaben des Schularztes thematisiert und mit folgendem Zitat kann festgehalten werden, dass diese nicht einheitlich zu beschreiben sind: „Die Tätigkeit des Arztes darf auch keine schablonenhafte sein, sondern sie muß individualisieren und vor allem die lokalen Verhältnisse berücksichtigen“ (ebd., S. 518). Die einzelnen Aufgaben sollen an dieser Stelle nicht angeführt werden, jedoch gilt es anzumerken, dass

„[...] die fachliche Tätigkeit des Schularztes in drei Richtungen sich geltend machen wird und zwar in der Beaufsichtigung der sanitären Verhältnisse des Schulgebäudes, in der zulässigen Einflussnahme auf den Unterricht und in der Überwachung des Gesundheitszustandes der Schüler. *Die Tätigkeit der Schulärzte wird ferner hauptsächlich in eine beratende und vorbeugende, zum geringsten Teile in einer kurative zerfallen* [kursiv im Originaltext]“ (ebd., S. 519f).

Man kann an diesem Zitat erkennen, dass die Aufgaben des Schularztes sehr vielseitig sind, jedoch keine Behandlung einschließt. Nicht nur der Schüler, sondern auch Schulgebäude und Unterricht sind für diesen von Interesse und bedürfen der Aufmerksamkeit des Schularztes. In dieser Hinsicht soll er auch präventiv wirken, worauf die bereits angeführte Belehrung in Hygienefragen hindeutet, die durchaus vom Arzt persönlich durchgeführt wurde. Am Ende des Kapitels hinterfragen Burgerstein und Netolitzky die Problematik der Stellung des Schularztes, da in diesem Punkt die Meinungen sehr differieren und das Ansehen des Berufs sehr unterschiedlich ist. Mit folgendem Satz, der auch das Anliegen des Handbuchs ausdrückt, schließt letztlich die Ausarbeitung der beiden Autoren: „Die Anstellung eines Schularztes obliegt zweifellos der lokalen Schulbehörde, doch muß diese Belastung nicht eine fakultative, sondern eine obligate sein“ (ebd., S. 525). Mit der Forderung, den schulärztlichen Dienst verpflichtend in den Bildungsinstitutionen einzuführen, wird die Bedeutung einer ärztlichen Betreuung und Kontrolle der Schulen unterstrichen. Dieser Aspekt kann als ein wichtiges Anliegen der Schulhygiene gesehen werden. (Vgl. ebd., S. 509 – 525) Im Anschluss an die Auseinandersetzung Burgersteins und Netolitzkys soll nun die Entwicklung des Schularztwesens im angeführten Untersuchungszeitraum aufgearbeitet werden.

3.5.2 Die Entstehung eines schulärztlichen Dienstes

Eine erste ärztliche Beteiligung im Schulwesen wurde in einer Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht am 9. Juni 1873 festgelegt und auch in einer Bestimmung des Jahres 1895 wurden Ärzte als Berater in Fragen der Schulgesundheitspflege empfohlen. (Vgl. Gamper 2002, S. 6f) Anhand dieser beiden Verordnungen kann man erkennen, dass noch kein Schularztwesen im eigentlichen Sinne entwickelt war und auch noch keine festen und einheitlichen Grundstrukturen eines solchen bestanden. So beschreibt auch Engelbrecht die Einführung des Schularztwesens als zögernd und führt dafür finanzielle Gründe an (vgl. Engelbrecht 1986, S. 32). Grob kann man den Entwicklungsbeginn um die Wende zum 20. Jahrhundert angeben, wobei sich dies auf die Entstehung eines Schularztwesens, das auch die Schüler und deren Gesundheit berücksichtigt, bezieht, da bereits früher Amts- und Gemeindeärzte die Schulen in Hinblick auf ihre hygienischen Missstände untersuchten, sich jedoch nicht mit der Schuljugend befassten (vgl. Lämel 1929, S. 8). Die zeitliche Markierung kann beispielsweise dadurch bekräftigt werden, dass Carl Lämel, einer der ersten Schulärzte Österreichs, im Jahre 1929 feststellt, dass die Problematik der Entwicklung des Schularztwesens hierzulande seit rund 30 Jahren bestehe, während der Entstehungsprozess in Deutschland bereits etwa 100 Jahre andauere (vgl. ebd., S. 7). Im Bereich der Einführung des schulärztlichen Dienstes an den österreichischen Schulen wurde erneut auf Deutschland geblickt und Impulse sind nicht zu leugnen. Richtungweisend war das Wiesbadener Modell, das in beiden Ländern häufig als Gründungsmuster verwendet wurde und maßgeblich zur Ausweitung beitrug (vgl. ebd., S. 8). Die Intensität und der Charakter der schulärztlichen Tätigkeit hängen zu einem großen Teil davon ab, ob ein Schularzt im Nebenamt oder im Hauptamt beschäftigt wurde. Dies scheint nachvollziehbar, da eine genaue Auseinandersetzung mit allen die Schule betreffenden Faktoren sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und so sicherlich einer Vollzeitbeschäftigung bedarf. Am Beginn des Entstehungsprozesses wurden dennoch viele Ärzte nebenberuflich für die Betreuung von Schulen eingesetzt und konnten so ihren Pflichten nur vereinfacht und verkürzt nachkommen. Vor Beginn des ersten Weltkrieges, als das heutige Österreich noch eine österreichisch-ungarische Monarchie war, untersuchte Leo Burgerstein die Verbreitung des Schularztwesens an den Wiener Mittelschulen und stellte folgendes fest:

„Der Beginn schulärztlicher Einrichtungen an Wiener Mittelschulexternaten liegt mehr als zehn Jahre zurück, in raschen Fluß kam aber die Angelegenheit erst, als von der zuständigen obersten Schulbehörde des Landes die Schuldirektoren auf ein bestimmtes Arrangement aufmerksam gemacht wurden; dementsprechend sind im Schuljahre 1913/14 die meisten der nun bestehenden Schularzteinrichtungen an Mittelschulen Wiens, beziehungsweise Niederösterreichs aktiviert worden“ (Burgerstein 1914, S. 145).

Erst kurz vor dem Ersten Weltkrieg konnte das Schularztwesen einen Aufschwung erleben, der nur durch die Schulbehörde erreicht werden konnte. Ausschlaggebend hierfür war ein Erlass des niederösterreichischen Landesschulrates am 24. Februar 1913, in dem den Mittelschulen nahegelegt wurde, einen schulärztlichen Dienst einzuführen (vgl. Zappert 1917, S. 285). Diese zögernde Entwicklung, die gerade erst ihren eigentlichen Anfang genommen hatte, wurde durch den beginnenden Krieg erneut gehemmt und auch die bestehenden Institutionen konnten wohl nur schwer ihren Dienst weiterführen. Gamper führt an, dass seit 1895 in Wien Bezirks- und Stadtärzte mit schulhygienischen Aufgaben betraut wurden und im Jahre 1905 der erste Schularzt in Wien bestellt wurde (vgl. Gamper 2002, S. 23). Wie weit jedoch hatte sich das Schularztwesen in den Mittelschulen Wiens schon verbreitet? „Im Schuljahr 1913/14 mögen an Wiener Mittelschulen rund gegen 14.000 Knaben und Mädchen der Vorteile der Schularzteinrichtung teilhaftig geworden sein [...]“ (Burgerstein 1914, S. 145). Ein Jahr später, im Rahmen eines Vortrags bei einer Versammlung der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene, dokumentiert Burgerstein seine Erhebungen nicht nur Wien, sondern ganz Österreich betreffend und hält fest:

„Eine so vollkommene Schularzteinrichtung, daß jeder Schüler jährlich einmal untersucht wird, daß dabei noch Spezialisten verschiedener Richtungen mitwirken, daß alle Behandlungsbedürftigen zur Behandlung gelangen [...], sind wahrscheinlich noch nirgends vorhanden, wenn auch vereinzelt weit entwickelte Ansätze bestehen (Berndorf, Brünn), welche sich diesem Ideal nähern“ (Burgerstein 1915, S. 214).

Der Autor deutet damit die Mängel des österreichischen Schularztwesens an, lediglich von Grundstrukturen kann also in weiten Teilen die Rede sein. Zwei Anstalten hebt er heraus, wobei eine davon die von Carl Lämél betreute Anstalt in Berndorf ist. Erwähnenswert scheint, dass diese Anstalt nicht staatlich, sondern privat von dem Großindustriellen Arthur Krupp ins Leben gerufen und finanziert wurde. Welche Motive privat initiierten Errichtungen zugrunde lagen, scheint wohl

nur individuell hinterfragbar, eine Gesamtaussage ist nicht möglich. Dennoch gilt es anzumerken, dass wohl auch ein persönliches Interesse ausschlaggebend gewesen sein dürfte. Martina Gamper hält fest, dass viele Eltern der Schüler von Berndorf in der Fabrik des Geldgebers Krupp arbeiteten, seine genaue Motivation war aber auch der Autorin nicht bekannt. (Vgl. Gamper 2002, S. 17) Initiativen von Einzelpersonlichkeiten waren damals durchaus nicht ungewöhnlich. Deren Charakter und Anliegen sollen im fünften Kapitel der Arbeit erläutert und analysiert werden. Die Unterschiede in Finanzierung, Dienstinstruktion, Anstellung und Beschäftigungsausmaß machten sich in vielerlei Hinsicht bemerkbar und sorgten so für uneinheitliche Entwicklungen und Bestände. Im Jahre 1923 wurde durch einen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht der schulärztliche Dienst an den Gymnasien einheitlich geregelt (vgl. ebd., S. 21). Auch über die Ausbildung der angehenden Schulärzte wurde kontrovers diskutiert: Waren Allgemeinmediziner ausreichend ausgebildet, um alle schulhygienischen Anliegen zu bedenken? Von der Gemeinde Wien beispielsweise wurde ab etwa 1921 ein eigener Kursbesuch für Schulärzte und eine mehrjährige ärztliche Praxis als Voraussetzung für die Tätigkeit an Schulen verlangt (vgl. ebd., S. 65). Eine genaue Erhebung der Fortschritte in der Entwicklung des Schularztwesens in Österreich vollzog Lämlel 1928 und publizierte seine Ergebnisse ein Jahr später. Zusammenfassend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass:

„1. von den rund 5200 öffentlichen Schulen Österreichs sind über 1600 mit Schulärzten versorgt. Es hat also ungefähr jede dritte bis vierte Schule in Österreich einen Schularzt. 2. Die Zahl der Schulärzte in Österreich an den öffentlichen Schulen beträgt gegen 800. 3. Es bleiben immerhin noch rund 3500 öffentliche Schulen, an welchen der schulärztliche Dienst fehlt“ (Lämlel 1929, S. 19).

Verglichen mit den Erhebungen Burgersteins 1915 stellt Lämlel fest, dass „[...] in der Nachkriegszeit die schulärztliche Einrichtung etwa an viermal so viel Schulen besteht als vor dem Kriege“ (ebd.). Dennoch gab es immer noch genügend Schulen, die ohne ärztliche Betreuung und gesundheitliche Fürsorge auskommen mussten. Als Befürworter der schulärztlichen Untersuchungen prangert der Autor diese Misstände an. In weiterer Folge befasste sich der Autor mit den Bedingungen und Voraussetzungen einer erfolgreichen Einrichtung eines schulärztlichen Dienstes und klärte über Anschaffungen, Arbeitsintensität und Beschäftigung einer Schulschwester zur Unterstützung des Schularztes sowie Untersuchungsablauf und Verwendung der Formulare auf. Aufgrund seiner

eigenen Erfahrungen in Berndorf gelingt ihm eine praxisnahe und umfassende Darstellung, welche erkennen lässt, welch großes persönliches Interesse er an der Verbreitung und Weiterentwicklung des Schularztwesens in Österreich hat. (Vgl. ebd., S. 20ff)

Auch im Jahre 1929 entspricht das österreichische Schularztwesen noch lange nicht der Idealvorstellung. Zu viele Schulen waren zu diesem Zeitpunkt noch ohne ärztliche Betreuung und dies erweckte erst langsam und teilweise unter falschen Motiven das Interesse des Staates. Die darauf folgenden politischen, gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen, die in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg eintraten, stellten erneut ein Hemmnis und Hindernis für die Weiterentwicklung des Schularztwesens dar, jedoch kann darauf aufgrund der für die vorliegende Arbeit festgesetzten Zeitspanne an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

3.5.3 Die schulärztliche Statistik

Auf eine bedeutende Problematik soll an dieser Stelle noch genauer eingegangen werden, da sie auch in der Zwischenkriegszeit noch große Probleme bereitete: die Statistiken der Schulärzte. Aussagen über große Schülergruppen, Erkenntnisse über entwicklungspsychologisch oder von der Schule bedingte Einflüsse auf die Schülersgesundheit können anhand von Statistiken genau aufgezeigt und im Anschluss daran weiterverarbeitet werden und so zu Neuerungen und Verbesserungen führen. Bereits 1914 äußert Burgerstein den Wunsch nach einer einheitlichen Statistik, wenn er schreibt: „Es will aber doch scheinen, daß [...] bei einer wohlwogenen Einheitlichkeit der öffentlich zugänglichen Statistik an unseren Mittelschulen recht wertvolles Material angesammelt werden könnte und sollte“ (Burgerstein 1914, S. 170). Auch in einem späteren Artikel beklagt Burgerstein das Problem uneinheitlicher Formulare und Untersuchungsabläufe und konstatiert, dass auch in Deutschland verschiedene Formulare verwendet werden, die ebenfalls die Erfolge der schulärztlichen Einrichtungen schmälern und verhindern (vgl. Burgerstein 1915, S. 246). Die Österreichische Gesellschaft für Schulhygiene hatte ein eigenes Schularztkomitee errichtet, das Analysen und Erhebungen betreffend die Verbreitung und erfolgreiche Errichtung des Schularztwesens durchführte, aber sich auch Gedanken über die Besserung der Missstände machte (vgl. ebd., S. 210 und S. 246). Hieran kann man erkennen, von welch großem Interesse der schulärztliche Dienst für die schulhygienische

Disziplin war und welchen enormen Beitrag ein engagierter und bemühter Schularzt zur Verbesserung der schulischen „Hygiene“ in ihren vielen Facetten leisten konnte. So befasste sich das neu gegründete Komitee mit der Problematik der uneinheitlichen Statistik, da „[...] trotz der besten Absichten wenig Klarheit über den Gesundheitszustand eines großen Schülermaterials gewonnen werden kann, solange ein einheitliches Vorgehen der Schulärzte bei der Untersuchung und bei der Berichterstattung fehlt“ (ebd., S. 246) und setzte es sich zur Aufgabe einheitliche Formulare durchzusetzen. Julius Zappert stellt in seinem programmatischen Beitrag Vorschläge für einen Gesundheitsbogen zur Eintragung der schulärztlichen Befunde, eine statistische Tabelle und einen Elternfragebogen vor, um die Einheitlichkeit der Statistik voranzutreiben. Er geht von folgenden zwei Aspekten aus:

„Die Wirksamkeit des Schularztes soll, soweit sie sich auf den Schüler bezieht, zweierlei bezwecken: 1. die gesundheitliche Überwachung jedes einzelnen Schülers, einschließlich etwa notwendiger Äußerung betreffend Berücksichtigung bei körperlichen Übungen, 2. die Erkennung des Gesundheitszustandes des gesamten Schülermaterials und die Anbahnung eines großzügigen Gesundheitsschutzes der heranwachsenden Jugend“ (Zappert 1917, S. 285).

Beide Anliegen sind von großer Bedeutung und charakterisieren die Notwendigkeit eines Schularztes. Der erste Aspekt dürfte sowohl die Eltern als auch Außenstehende ansprechen, aber auch einen wichtigen Dienst für die Lehrer erfüllen. Wesentlich ist auch, dass „[...] gerade er [der erste Punkt, Anm. d. Verf.] zur Popularisierung des Schularztsystems beiträgt [...]“ (ebd.). Der Gesundheitsschutz der gesamten Schülerjugend ist jedoch ebenfalls von großer Wichtigkeit. „Der Staat hat aus sozialen und militärischen Gründen ein starkes Interesse an der gesunden Entwicklung des Nachwuchses [...]“ (ebd.). In diesem Sinne kann das Vortreiben eines schulärztlichen Dienstes nicht nur als uneigennützig und wohlwollend interpretiert werden, sondern legt die Vermutung nahe, dass der Staat damit sehr wohl eigene Interessen verfolgt, indem er eine gesunde und körperlich tüchtige Jugend zum Schutze der Bevölkerung in Kriegszeiten verpflichten möchte. Diesen hinterfragenswürdigen Gesichtspunkt gilt es bewusst zu halten, eine kritische Analyse der einzelnen Aspekte wird jedoch erst im fünften Kapitel erfolgen. Verbleibt man bei der statistischen Problematik, so plädiert der Autor am Ende seines Artikels für eine amtliche Regelung bezüglich der Formulare und deren Ausarbeitung.

„Durch die Vorschrift, sich bei der ärztlichen Untersuchung der Schüler und bei der Berichterstattung ausschließlich bestimmter, einheitlicher Formulare zu bedienen, wird ein großes Material zur Verfügung gestellt, das eine gleichmäßige raschere Bearbeitung wichtiger schulhygienischer Fragen ermöglicht“ (ebd., S. 309).

Eine einheitliche Statistik, die notwendigerweise aus homogenen Formularen und Untersuchungen hervorgeht, ist nicht nur für die Ärzte, Lehrer, Eltern und Schuldirektoren von Bedeutung, sondern auch für die schulhygienische Disziplin, die anhand des erarbeiteten Materials weitere Forschungen und Überlegungen anstellen könnte.

4. Der Schülerelbstmord als schulhygienisches Spezialproblem

In diesem Kapitel der Arbeit wird einleitend erläutert und begründet, warum es sich bei den beklagten Schülerelbstmorden um ein Aufgaben- und Forschungsfeld der Schulhygiene handelt. Dieser Standpunkt scheint in den Darstellungen bisher tendenziell vernachlässigt worden zu sein, da der Suizid von Schülern in der aufgefundenen Literatur selten in direkten Zusammenhang mit dem Wirken der schulhygienischen Disziplin gebracht wurde – außer von ihren Vertretern selbst. Gleichzeitig soll damit legitimiert werden, warum diesen Ereignissen ein eigenes Kapitel gewidmet wird und sie dadurch explizit als Bestandteil des Arbeitsgebiets der Schulhygiene angesehen werden. Welche Maßnahmen und Überlegungen die neu entstandene und damals immer noch in Entwicklung begriffene Wissenschaft zur Thematik beigetragen hat, wird aufgezeigt werden, wodurch die disziplinäre Zugehörigkeit erneut unterstrichen werden soll. Nach diesem einführenden Teil, wird in weiterer Folge der Schwerpunkt auf das Phänomen des Schülerelbstmordes in Österreich gelegt, wobei hier auf die lokale Aufarbeitung und Thematisierung, sowie auf die Problematik der statistischen Aufzeichnung eingegangen werden soll. Das Wirken und der Beitrag des psychoanalytischen Vereins in Wien, der sich – ausgehend von der psychoanalytischen Methode – mit der Suizidalität von Jugendlichen beschäftigte, stellt eine für den österreichischen Raum repräsentative Art der Auseinandersetzung dar und wird daher genauer beleuchtet. Der vom Verein abgehaltene „Wiener Selbstmordkongress“ 1910 bildet den Höhepunkt, weshalb mehrere Beiträge der Vortragenden herangezogen werden, um einen Eindruck von dieser Form der Analyse zu gewinnen.

4.1 Die schulhygienische Auseinandersetzung mit dem Schülerelbstmord

Dass der Schülerelbstmord in den Forschungs- und Arbeitsbereich der Schulhygiene fällt, kann schon durch folgendes Zitat bestätigt werden, das sich auf die Österreichische Gesellschaft für Schulhygiene bezieht. „Für diesen Verein zählte die Frage der körperlichen Übungen genauso zur Schulhygiene wie Schülerelbstmord und die Gestaltung des Stundenplans“ (Gamper 2002, S. 28).

Martina Gamper beschränkt die Feststellung zwar nur auf die Ansicht des Vereins, der die Schülerselbstmorde als disziplinäres Forschungsfeld anerkennt, jedoch soll dies in weiterer Folge auch für die gesamte schulhygienische Disziplin dokumentiert werden. In dem Zitat wird der Suizid von Schülern in einem Atemzug mit zwei anderen, für die Wissenschaft charakteristischen Anliegen genannt, denn sowohl die Förderung der Schülersgesundheit, die aus Sicht der Hygieniker sehr stark mit der körperlichen Ertüchtigung zusammenhängt, als auch die Gestaltung des Stundenplans, der Rücksicht auf die körperliche und geistige Entwicklung der Schuljugend nehmen und genügend Zeit zur Erholung bieten soll, kennzeichnen Aufgabengebiete und Hauptforderungen der Vertreter. So kann man annehmen, dass die Autorin mit der getätigten Aussage nicht nur die Vielseitigkeit hervorhebt, sondern ihr Augenmerk auf bedeutende und repräsentative Forschungs- und Tätigkeitsfelder legt. Darüber hinaus kann die disziplinäre Zugehörigkeit der Schülerselbstmorde auch durch folgendes Zitat legitimiert werden, welches aus einem Vortrag über die Arbeitsfelder und Ziele der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene stammt:

„Hinsichtlich der sogenannten ‚Schülerselbstmorde‘ wäre es wichtig, wenn Vorkommnisse dieser Art längere Zeit nach dem Geschehen mit diskreter Behandlung hinsichtlich Ort und Familie in unserer Gesellschaft derart vorgetragen würden, daß nicht bloß das unmittelbar veranlassende Moment, sondern der ganze eruierbar gewesene Komplex der Ursachen aus dem Vorleben des unglücklichen Individuums zur Darstellung käme: das ist der Weg, auf dem wir uns einer wirksamen Prophylaxe in der Zukunft nähern können“ (Burgerstein 1913, S. 73).

Allein durch das Aufgreifen der Thematik wird deutlich, dass der Autor, der als Gründer und wirkmächtigster Repräsentant der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene gilt, sich dem Problem der Schülerselbstmorde annimmt und sie als Aufgabengebiet anerkennt. Burgerstein strebt eine bestimmte Form der Aufarbeitung der Schülerselbstmorde innerhalb des Vereins an und erklärt seine Absichten in diesem Zitat. Seine Bedenken, die Auseinandersetzung könne zu einseitig erfolgen, werden auch von vielen anderen Diskussionspartnern geteilt. Vor allem die verzerrte Darstellung in der Presse und die ausschließliche Anklage der Schule wird von vielen Seiten, unter anderem von Lehrern und Schulhygienikern, hinterfragt und kritisiert. Burgerstein fordert eine diskrete und umfassende Erläuterung der Ursachen und erhofft sich auf diese Weise zu vorbeugenden Maßnahmen und Erkenntnissen zu gelangen. Der Begriff

„Schülerselbstmorde“ wird in seinem Beitrag unter Anführungszeichen gesetzt und sein Missfallen drückt er auch dadurch aus, dass er von den „sogenannten“ Schülerselbstmorden spricht. Die Untauglichkeit und suggestive Wirkung dieser Bezeichnung wurde vielerorts kritisiert. Durch eine derartige Darstellung entsteht der Anschein, nur die Schülerjugend begehe Selbstmord und der Eindruck, die Schule stehe in unmittelbarem Zusammenhang mit der Tat wird erweckt. Sie sei vermutlich die Ursache und zwar nicht neben anderen Institutionen und Faktoren, sondern – folgt man dem Begriff – alleine. So heißt es auch bei Eulenburg:

„Bei der modernen Verstaatlichung des gesamten Erziehungswesens und dem damit zusammenfallenden allgemeinen Schulzwang kann es nicht fehlen, daß die Selbstmorde kindlich-jugendlicher, vor oder in den Entwicklungsjahren stehender oder wenig über diese hinausgegangener Individuen sich, wenn nicht durchweg, doch zu einem sehr ansehnlichen Teil als von schulpflichtigen und schulbesuchenden jungen Leuten verübt darstellen [...]. So sind wir zu dem an sich, wegen der so naheliegenden Ideen-Assoziation, nicht ganz unbedenklichen Schlagwort der Schülerselbstmorde gelangt“ (Eulenburg 1909, S. 4).

Eulenburg, der in seinem Beitrag den Zusammenhang mit der Schule immer wieder aufwirft, spricht sich auch gegen diesen Begriff aus, bezeichnet ihn als „bedenklich“ und macht es sich zur Aufgabe, die ursächlichen Momente und Motive zu erforschen. Die allgemeine Schulpflicht stellt eine äußere Notwendigkeit dar, sodass in einem gewissen Alter alle Kinder in die Schule gehen und somit keine anderen Vergleichszahlen zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund können nur Schüler einen Suizid verüben, da es sich bei diesen Altersgruppen ausnahmslos um solche handelt. Der Selbstmord ist aber kein reines Problem der Schulen, sondern findet in der gesamten Bevölkerung statt.

„Alle Altersstufen, Berufe und Stände entrichten der Zahl der Selbstmörder ihren Tribut. Meist kräht den gescheiterten Unglücklichen kein Hahn nach; wenn aber die Presse ihrer gedenkt, dann wird das soziale Elend, der Kampf ums Dasein, die Nervosität und Kraftlosigkeit unserer Zeit nur in ganz allgemeinen Phrasen gestreift, spezielle Motivierung, z.B. bei einem unglücklichen Lehrmädchen unwürdige Erscheinungen des Geschäftslebens aufzudecken, wird gewöhnlich vermieden. Nur bei Soldaten und Schülern pflegt man den Grund genau zu kennen und zu nennen: da sind die Vorgesetzten verantwortlich“ (Groeper/Uhlig 1910, S. 98).

Die Autoren weisen nicht nur darauf hin, dass keineswegs nur Schüler Suizid verüben, sondern, kritisieren ebenfalls die einseitige Darstellung in der Presse, die ausschließlich den schulischen Verhältnissen Schuld zuspricht. Der Verweis auf

die Selbstmorde von Soldaten kann an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt werden, es ist jedoch auffallend, dass dieser Vergleich in der vorgefundenen Literatur häufiger getroffen wird und somit auch ein zeitgenössisches, präsent Thema gewesen sein dürfte. Das Zitat zeigt auf, dass nur bei Schulen und Kasernen die Vorgesetzten öffentlich angeklagt wurden und jede andere Schuldzuweisung in der Regel nicht erfolgt ist. Die Wirksamkeit der Medien auf die öffentliche Meinung scheint auch aus heutiger Sicht unumstritten und es kann davon ausgegangen werden, dass um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert die Presse Einfluss auf die gesellschaftliche Stimmungslage ausüben konnte und eine konzentrierte, verzerrte Darstellung die Schulkritik vorantrieb. „Wie Eisenbahnunfälle und Abstürze von Touristen, so scheinen auch die Schülerelbstmorde zu einer stehenden Zeitungsrubrik zu werden“ (Gurlitt o.J., S. 5). Dieser einleitende Satz eines Beitrags über Schülerelbstmorde verweist auf die häufige Illustration in der Presse und bestärkt die Vermutung, dass sich die Zeitungen dieser Problematik in großem Ausmaß, wenn auch nicht in einer komplexen und umfassenden Art und Weise, widmeten. Es scheint notwendig, zum besseren Verständnis und zur Differenzierung der Aussagen einen kurzen Einblick in die Ansichten des Autors zu gewähren. Ludwig Gurlitt war ein radikaler Schulkritiker, wobei er nicht den jeweiligen Lehrern und Direktoren die Verantwortung für die Schülerelbstmorde zuschreibt, sondern die Schuld der Institution Schule sucht, und so schreibt er:

„Die Schuld liegt nicht bei den einzelnen Menschen: sie liegt im ganzen Schul- und Erziehungssystem. Deshalb wird es schwer halten, das Übel so bald auszurotten. Es sei denn, daß man die Schule von Grund auf umgestalte, wie wir Reformer seit Jahren fordern“ (ebd., S. 10).

Er selbst zählt sich ausdrücklich zu den Schulkritikern und möchte, wie er schreibt, seit Jahren eine Reform der Schule bewirken. Eine Reform wird auch von der schulhygienischen Disziplin und ihren Vertretern angestrebt, wobei diese besonders danach trachteten keiner einseitigen Argumentation zu folgen. Aus diesem Grund wollten die Schulhygieniker keiner verzerrten Aufarbeitung Raum gewähren, sondern alle möglichen Ursachen und Faktoren in Betracht ziehen, um zu wertvollen Erkenntnissen zu gelangen und den Begriff des „sogenannten Schülerelbstmordes“ zu relativieren. Im Handbuch für Schulhygiene heißt es: „Der Schule wird auch eine gewisse Mitschuld an den Selbstmorden im jugendlichen Alter zugeschrieben“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 485). Die Rede

ist von einer „Mitschuld“, was somit die Schule als alleinige Ursache ausschließt. Häufig wird in der Literatur auch zwischen Ursache und veranlassendem Moment unterschieden und so kann festgehalten werden, dass es sich bei den schulischen Verhältnissen lediglich um Anlässe hält, der wahre Grund aber wesentlich tiefer liegt. Dieser Aspekt der Differenzierung zwischen Anlass und Ursache wird in komplexer und ausführlicher Weise auch von dem Wiener Psychoanalytischen Verein thematisiert, worauf an späterer Stelle erneut eingegangen werden soll. In einem deutschen Handbuch für Schulhygiene wird ebenfalls die Suizidalität der Schuljugend als Aufgabengebiet angesprochen und so heißt es: „Der Schülerselbstmord hat in den letzten Jahren gewaltiges Aufsehen erregt, und die Erscheinung ist leider nicht so selten, daß der Hygieniker an ihr vorübergehen darf“ (Selter 1914, S. 487). Nicht nur von der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene wird der Schülerselbstmord thematisiert: sowohl in einem deutschen, als auch in einem österreichischen Handbuch ist er ebenfalls von Interesse, was dessen disziplinäre Anbindung bekräftigt. Selter betont ausdrücklich die Notwendigkeit der hygienischen Bearbeitung in seiner Aussage. In weiterer Folge soll nun erläutert werden, in welcher Art und Weise sich die schulhygienische Disziplin dem Problem des Schülerselbstmordes widmet und welche Maßnahmen von ihr ergriffen werden.

„[...] hygienisch bedenklich können dort [in den höheren Schulen, Anm. d. Verf.], besonders in der Zeit des Eintritts der Pubertät, entehrende Strafen, ja selbst Androhungen solcher oder übertriebene Drohungen überhaupt werden; unterwertige auslösende Ursachen für den Schülerselbstmord sind wiederholt dagewesen; mögen gekränkter Ehrgeiz oder Furcht vor Strafe bzw. vor Prüfungen, oder unglückliche Liebe usw. die nächsten Ursachen sein, diese letzteren dürften nur Gelegenheitsanlässe bilden, während der tiefere Grund in erblicher Belastung oder erworbenen krankhaften Anlagen zu suchen sein wird. [...] Die Schule wird, soweit es in ihrer Macht liegt, alles zu vermeiden suchen, was solche unselige Vorkommnisse auslösen könnte, und falls sich eines ereignet, möglichst genaues, völlig objektives Material über Wesen und Leben des Unglücklichen aktenmäßig zu sammeln gut tun“ (Burgerstein 1921, S. 47).

Auch wenn der Autor den wahren, tieferen Grund in erblicher Disposition oder im Erwerb krankhafter Anlagen sieht, so erkennt er dennoch an, dass die möglichen Anlässe, welche die Umsetzung der Tat auslösen können, von der Schule zu berücksichtigen und zu vermeiden sind. Er nennt folgende, mit dem schulischen Leben im Zusammenhang stehende Beispiele: entehrende Strafen, sowie die Furcht vor diesen und vor Prüfungen. erinnert man sich zurück an die im zweiten

Kapitel präsentierten Aufgabengebiete der Schulhygiene, so wird klar, dass sich die Forschungsarbeit der Disziplin genau diesen Bereichen widmet. Es kann festgehalten werden, dass – auch wenn in der Schilderung nicht direkt darauf eingegangen wird und nicht explizit auf die Verhütung von Schülerelbstmorden durch zum Beispiel ein anderes Prüfungs- und Berechtigungswesen, ein besseres Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern sowie Lehrern und Eltern hingewiesen wird – sich die schulhygienische Disziplin in ihrem Wirken auf die Prophylaxe der jugendlichen Suizide konzentriert und auf veranlassende Momente Rücksicht nimmt. Die Zeit der Pubertät wird als besonders anfällig und kritisch angesprochen und erfordert vom Umfeld außerordentliche Vorsicht. So heißt es an späterer Stelle: „[...] Selbstmord, dessen Häufigkeit in der Pubertätszeit verhältnismäßig groß ist“ (ebd., S. 55) und es wird vermehrt auf die notwendige Rücksichtnahme der Lehrer und Eltern hingewiesen. Die Überbürdungsklagen, welche immer im Zusammenhang mit den Schülerelbstmorden auftraten, wurden ebenfalls von den Schulhygienikern aufgegriffen und untersucht. So strebten sie einen Ausgleich durch körperliche Ertüchtigung und regelmäßige Erholungspausen an, sowie einen auf die Bedürfnisse der Schüler abgestimmten Lehrplan und entsprechende Lehrmethoden, was jedoch ebenfalls bereits im Rahmen der Darstellung der Aufgabenfelder der Schulhygiene erläutert wurde. Auch die Errichtung eines Schularztwesens, welche von der schulhygienischen Disziplin forciert wurde, stellt einen weiteren Teil der Vorbeugungsmaßnahmen gegen Suizide der Schüler dar. So hält auch Burgerstein bewertend fest: „[...] die Mitwirkung sachverständiger Schulärzte (bzw. Ärztinnen) ist von besonderem Wert“ (ebd.). Der Schularzt allein vermag solche Fälle nicht zu vermeiden, Voraussetzung ist jedoch in jedem Fall der Kontakt zu den Lehrern und Eltern, da der Schularzt nur zu einem geringen Teil die Kinder beobachten kann. „Es liegt hier der Gedanke nahe, daß solche Fälle bei geschärfterer Beobachtung in Schule und Haus, und namentlich bei durchgreifender schulärztlicher Wirksamkeit [...] wohl zum großen Teil vermeidbar oder doch auf ein weit geringeres Maß reduzierbar gewesen sein würden“ (Eulenburg 1909, S. 11). Nicht jeder Schülerelbstmord kann auf diese Art und Weise verhindert werden, denn auch unter vom hygienischen Standpunkt aus vorbildlichen Verhältnissen kann es zu Suiziden kommen, es wird jedoch davon ausgegangen, dass zumindest eine Reduktion erreicht werden kann, indem mehr Rücksicht auf die Erkenntnisse und Forderungen der Schulhygiene genommen

wird. An späterer Stelle kritisiert der Autor die Verhältnisse in Preußen und weist neuerlich auf die Bedeutung einer schulärztlichen Mithilfe hin:

„Eine kontrollierende Mitwirkung und rechtzeitiges Eingreifen von schulärztlicher Seite, wofür an den höheren Schulen in Preußen einstweilen noch keine geeigneten Vorbedingungen gegeben sind, erscheint gerade in dieser Beziehung, zur Ermittlung und Ausscheidung der so häufig in Frage kommenden Formen von Minderwertigkeit und nervös-seelischer Anomalie oder Erkrankung, dringend geboten und würde manchen traurigen Endkatastrophen des Schullebens wohl am sichersten vorbeugen“ (ebd., S. 29).

Der Autor spricht hier von der sichersten Verhütung durch ärztliche Kontrolle und Mithilfe, merkt aber an, dass das Schularztwesen in den höheren Schulen Preußens noch keineswegs weit genug etabliert ist, um dieser Anforderung Folge zu leisten. Ähnliches kann auch für die österreichischen Verhältnisse angenommen werden, da auch hier der Entstehungsprozess eines schulärztlichen Dienstes ein langwieriges Prozedere war. Durch die unterschiedlichen Auseinandersetzungen entsteht der Eindruck, dass die Untersuchung der physischen Funktionalität vielerorts durchgeführt wurde, jene der psychischen aber ausbliebt. Das jugendliche Gefühl der Minderwertigkeit wird an späterer Stelle, bei der Aufarbeitung der Beiträge des psychoanalytischen Vereins, aufgegriffen und aus diesem Grund zum jetzigen Zeitpunkt nicht näher erläutert. Betrachtet man also die Aufgaben- und Forschungsfelder der Schulhygiene und assoziiert diese mit den möglicherweise einen Selbstmord begünstigenden Verhältnissen, ist eine deutliche Verbindung zu erkennen. Eine systematische Auflistung von Vorbeugungsmaßnahmen ist jedoch auch von der schulhygienischen Disziplin nicht erarbeitet worden und es ist fraglich, ob dies bei einem so komplexen und vielschichtigen Problem überhaupt möglich ist. Dennoch gilt es die Bemühungen und Überlegungen zu schätzen, welche maßgeblichen Beitrag zum Versuch einer Verminderung der Selbstmordrate leisteten. „Die Schulhygiene entwickelte sich zu einem zentralen Wissenschaftsbereich, von dem die meisten reformerischen Impulse ausgingen“ (Schiller 1992, S. 30). Dieses Zitat unterstreicht nochmals die tonangebende Forschungsarbeit der schulhygienischen Disziplin und weist auf deren vielseitigen und umfassenden Bemühungen hin. Neuerlich wird der reformpädagogische Bezug der schulhygienischen Forderungen hinsichtlich des Schul- und Bildungswesens verdeutlicht.

4.2 Das Phänomen des Schülerelbstmords in Österreich

In diesem Teil der Arbeit soll die Situation betreffend die Schülerelbstmorde in Österreich um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert dargelegt werden, wobei auch auf preußische Aufarbeitungen und Angaben Bezug genommen wird. Da sich Beiträge und Mitteilungen der Vertreter der schulhygienischen Disziplin mit der Problematik der Schülerelbstmorde beschäftigten, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese tragischen Ereignisse auch im österreichischen Raum ereigneten. Dies bestätigt sich auch durch die drei bereits präsentierten literarischen Werke, die von den örtlichen Verhältnissen berichteten. Dieser bisher gewonnene Eindruck soll nun mithilfe von spezifischen Daten und Fakten legitimiert werden und so ein Verständnis für die damalige Situation vermitteln. Vorwegnehmend muss festgehalten werden, dass die Abhaltung eines Selbstmordkongresses in Wien ebenfalls auf eine Präsenz dieser Thematik hindeutet. Auf die Überbürdungsklagen im deutschsprachigen Raum und die sich häufende Schulkritik sowie auf den historischen Hintergrund und die Veränderungen im Schul- und Bildungswesen wurde bereits hinreichend eingegangen. Aus diesem Grund kann die gesamte Diskussion nicht neuerlich aufgearbeitet werden und wird in weiterer Folge vorausgesetzt. Zunächst soll das Problem der statistischen Aufzeichnungen dargelegt werden, das eine umfassende Beschreibung der österreichischen Verhältnisse erheblich erschwert. Den ersten Impuls soll ein Zitat von Joachim Schiller geben, das die unterschiedlichen Verfahrensweisen in Preußen und Österreich thematisiert und damit das Problem direkt anspricht:

„Im Auftrag des preußischen Kultusministers stellte das ‚Königlich statistische Bureau‘ ab 1883 gesonderte Erhebungen für Schüler an. Die Daten wurden dann veröffentlicht. Der Minister wandte sich mehrere Male an die Lehrer. So ergab es sich, daß in Preußen der Tatbestand offengelegt wurde, während andere Länder mit nicht geringerer, ja sogar höherer Suizidhäufigkeit darüber keine Angaben machten. Daran änderte sich auch in den Folgejahren nichts, so dass man sich sogar noch im Jahre 1910 auf dem Wiener Kongreß über den ‚Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord‘ genötigt sah, auf das statistische Material Preußens zurückzugreifen. Für Österreich gab es nichts Entsprechendes“ (Schiller 1992, S. 32f).

Preußen war bei den statistischen Aufzeichnungen tonangebend und hatte auf diesem Bereich eine Führungsrolle inne. Schon 1883 wurde begonnen, die Selbstmorde an Schulen gesondert zu dokumentieren. 27 Jahre später gab es

noch immer keine statistischen Erhebungen die sich spezifisch auf die österreichischen Verhältnisse bezogen und dies, obwohl, vermutlich nicht ohne Grund, vom Psychoanalytischen Verein ein Selbstmordkongress in Wien abgehalten wurde. Einen wesentlichen Beitrag dürfte in Preußen das Kultusministerium geleistet haben, da nicht nur der Auftrag für die künftigen Untersuchungen gegeben wurde, sondern auch der Kontakt zu den Lehrern gesucht wurde. Es scheint, als hätte man sich dem Problem der Schülersuizide ernsthaft angenommen und deren weit reichende Bedeutung erkannt. Aus welchem Grund wurde dies in Österreich versäumt? Schiller merkt an, dass Länder „mit höherer Suizidhäufigkeit darüber keine Angaben machten“ und es liegt der Verdacht nahe, dass er sich auch hier auf die österreichischen Verhältnisse bezieht. Inwiefern dieser Eindruck der Wahrheit entspricht wird an den – wenn auch spärlich – vorhandenen Daten an späterer Stelle untersucht. Preußen erntete für seine genauen Aufzeichnungen jedoch keine wirkliche Anerkennung, sondern stand häufig im Zentrum der Kritik und galt als das Land mit den meisten Selbstmördern. Obwohl dies nicht der Fall war, konnte dieser negative Ruf nicht abgelegt werden; andere Städte und Länder wurden vergessen und nicht in den Blick genommen. Die öffentliche Kritik richtete sich fast ausschließlich auf den preußischen Staat mit all seinen Institutionen. (Vgl. ebd., S. 66). Die fortschrittliche und vorbildliche Bearbeitung verhalf Preußen zwar zu einer führenden Position und heute verdankt man den Aufzeichnungen wertvolle Erkenntnisse, aber zur Jahrhundertwende wurde das Positive, die Anerkennung des Problems, nicht geschätzt. Dass in Österreich die Aufzeichnungen mangelhaft waren lässt sich auch dadurch bestätigen, dass Burgerstein in seiner Auseinandersetzung mit dem Schülerelbstmord sich ausschließlich auf die Angaben anderer Länder bezieht wenn er schreibt: „Jedenfalls gehören auch die Schülerelbstmorde leider nicht zu den seltensten Vorkommnissen, besonders unter der männlichen Schülerschaft der höheren Schulen, wie Eulenburg für Preußen sowie Chlopin für Rußland nachgewiesen haben“ (Burgerstein 1921, S. 47). Sein Buch über Schulhygiene entstand erst elf Jahre nach der Abhaltung des Wiener Selbstmordkongresses und trotzdem, obwohl das Fehlen statistischer Angaben bereits im Jahre 1910 erkannt wurde, bezieht sich der Autor auf keine Zahlen aus dem österreichischen Raum. Dies erweckt die Vermutung, dass der Missstand in der Zwischenkriegszeit noch nicht behoben wurde, worauf an späterer Stelle nochmals einzugehen ist.

Wie war es nun um die Selbstmordhäufigkeit in Österreich bestellt? Kann man, wie es im ersten Impulszitat nahe gelegt wurde, wirklich von einem Land mit hoher Suizidrate sprechen? In Joachim Schillers Aufarbeitung zu den Schülerelbstmorden in Preußen wird eine Tabelle über Suizide in ausgewählten Regionen abgedruckt, die nun näher erläutert und interpretiert werden soll. Eine der angeführten Städte ist Wien, gegenübergestellt werden die Zahlen Preußens, Berlins, Hamburgs und Budapests. Dargestellt werden Durchschnittswerte je 100.000 Einwohner und der Untersuchungszeitraum ist begrenzt durch die Jahre 1907 bis 1911. Drei Altersgruppen werden unterschieden, die 15 bis 20jährigen, die 20 bis 25jährigen und die 25 bis 30jährigen, welche wiederum geschlechtsspezifisch getrennt sind. Die meisten Suizide in allen Altersgruppen hatte Budapest zu verzeichnen und die wenigsten das Königreich Preußen. Man kann also erkennen, dass durch die öffentliche Darlegung der Zahlen ein falscher Eindruck bei der Bevölkerung und auch bei den anderen Ländern, die sich auf die Aufzeichnungen beriefen und immer mit einem bemitleidenden Blick auf Preußen sahen, um von den eigenen Verhältnissen abzulenken, erweckt worden war. Aufgrund der bisherigen Darstellung sollen nun die genauen Daten für Wien und Preußen angeführt und auf die restlichen Städte verzichtet werden. Bei den 15- bis 20-Jährigen hat Preußen 20 männliche und 12 weibliche Selbstmörder pro 100.000 Einwohner zu verzeichnen, während hingegen in Wien sich 42 Jungen und 31 Mädchen das Leben nahmen. In dieser Altersgruppe sind die Schülersuizide verzeichnet, weshalb sie von besonderem Interesse ist. Sie bekräftigt jedoch Schillers Aussage, dass in Österreich eine höhere Suizidhäufigkeit zu verzeichnen war. Bei der zweiten Gruppe ist der Unterschied ähnlich. In Preußen wurde der Selbstmord von 31 Männern und 14 Frauen verzeichnet, in Wien waren es 57 männliche und 31 weibliche Suizidenten. In der letzten Gruppe werden 31 Suizide von Männern und 10 von Frauen aus der preußischen Region verübt, wohingegen in der österreichischen Stadt 48 Männer und 25 Frauen Hand an sich legen. (Vgl. Schiller 1992, S. 70) Österreich hatte nicht nur bei der die Schüler beinhaltenden Altergruppe, sondern auch bei den älteren Bevölkerungsteilen eine doch deutlich höhere Anzahl von Selbstmorden zu verzeichnen als Preußen. Bleibt man bei den Angaben betreffend die 15- bis 20-Jährigen so nahmen sich in Wien 22 junge Männer und 19 Frauen mehr das

Leben als im Königreich Preußen. Die Zahl ist dementsprechend mehr als doppelt so hoch.

Konzentriert man sich nun auf die Frage, ob die wachsende Aufmerksamkeit und Berichterstattung auf ein Ansteigen der Suizidrate in den Schülerkreisen hinweist, wird zunächst auf Aufzeichnungen und Belege aus Preußen zurückgegriffen. Eulenburg, welcher das gesamte Aktenmaterial des Königlichen Preußischen Ministeriums heranzog, konnte feststellen, dass:

„[...] von keinem stetigen Anschwellen die Rede sein [kann; Anm. d. Verf.]; bemerkenswert und relativ erfreulich erscheint im Gegenteil die Tatsache, daß die Gesamtzahl der Schülerelbstmorde im Endjahre 1905, trotz der inzwischen dem Bevölkerungszuwachs entsprechend vermehrten Schülerzahl, nicht höher ist als im Anfangsjahr 1883 (in beiden = 58)“ (Eulenburg 1909, S. 5f).

Es konnte weder von einer massiven, noch von überhaupt einer Zunahme an Schülerelbstmorden gesprochen werden, da sowohl 1883 als auch 1905 jeweils 58 Schüler aus dem Leben schieden. Der Autor weist darauf hin, dass dies eigentlich sogar eine Abnahme bedeutet, da die Schülerzahlen sehr wohl angestiegen waren. Betrachtet man alle Aufzeichnungen so kann festgehalten werden, dass es sich eher um schwankende Zahlen handelt und von keiner stetigen Abnahme noch Zunahme gesprochen werden kann. Der Eindruck, die Schülerelbstmorde häuften sich, wurde vermutlich wesentlich von der ausführlichen Illustration in der Presse erweckt, die wiederum die öffentliche Meinung stark beeinflusste. So scheint aber nicht nur die Bevölkerung mit wachsendem Interesse und zunehmender Schulkritik reagiert zu haben, sondern auch das preußische Kultusministerium fühlte sich zum Handeln veranlasst, indem es eine Untersuchung in Auftrag gab und in Kontakt mit Lehrern trat. Auch in Österreich wurde eine ansteigende Zahl von Schülerelbstmorden vermutet, denn Schiller stellt fest: „Angesichts der verbreiteten Überzeugung ständig steigender Suizidhäufigkeit berief Sigmund Freud für das Jahr 1910 einen Kongreß ‚Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord‘ nach Wien ein“ (Schiller 1992, S. 140). Es scheint als wäre auch Freud, angeregt durch die sich häufenden Klagen und Berichte, zur Einberufung des Wiener Selbstmordkongresses veranlasst worden.

Im Jahre 1927 erschien in Wien ein Sonderheft der Statistischen Mitteilungen der Stadt Wien unter dem Titel „Selbstmorde und Selbstmordversuche in Wien im Jahre 1926“ (vgl. Delannoy 1927). Leider wurde ausschließlich dieses eine Werk

aufgefunden, wobei anzumerken ist, dass Tabellen enthalten sind, welche die Selbstmorde von den Jahren 1905 bis 1926 aufzeichnen. Der genaue Untersuchungszeitraum beginnt also im Jahre 1905 und kann daher nicht den Angaben Eulenburgs gegenübergestellt werden und die von ihm konstatierte schwankende, aber trotzdem gleich bleibende Suizidhäufigkeit weder bestätigen noch widerlegen. Es kann festgehalten werden, dass es also durchaus ab diesem Zeitpunkt Dokumentationen über die Selbstmordhäufigkeit in Wien gab. Spärliche Angaben gibt es auch für die Jahre 1901 bis 1908. Warum auf diese Aufzeichnungen nicht Bezug genommen wurde, konnte leider nicht in Erfahrung gebracht werden; möglicherweise waren sie zum damaligen Zeitpunkt weder veröffentlicht worden noch für die Allgemeinheit zugänglich. Kann nun anhand dieser Angaben, die sich ausschließlich auf Wien beziehen, eine Zunahme oder Abnahme von Selbstmorden verzeichnet werden? Näher interpretiert und analysiert wird nun eine Tabelle, die sich mit den Selbsttötungen in den Jahren 1905 bis 1926 befasst (vgl. ebd., S. 13). Die Darstellung erfolgt nun in 5-Jahresschritten. Für das Jahr 1905 werden gesamt 526 Suizide verzeichnet, von 388 Männern und 138 Frauen. 1910 nehmen sich 456 Männer und 212 Frauen das Leben, was eine Gesamtanzahl von 668 ergibt und damit deutlich über den Ergebnissen der fünf Jahre früher angestellten Untersuchung liegt. 1915 liegt der Anteil der männlichen Bevölkerung bei 392 und jener der weiblichen bei 243. Das bedeutet, dass in diesem Jahr 635 Menschen Hand an sich legten und die Zahl somit um 33 gesunken ist. Fünf Jahre später (1920) waren es 348 Männer und 284 Frauen, gesamt betrachtet ergibt das einen leichten Rückgang auf 632 Selbsttötungen. Im Jahre 1925 gehen 499 Männer und 329 Frauen in den Tod. Das bedeutet, dass 828 Leute ihrem Leben ein Ende bereiteten und zu dieser Zeit ein massiver Anstieg der Suizide zu verzeichnen ist. Im letzten Untersuchungsjahr wächst die Anzahl noch auf 875 Menschen an, 502 Männer und 373 Frauen. Vergleicht man den Beginn des Untersuchungszeitraums mit den letzten Angaben, so verübten 21 Jahre später 349 Leute mehr einen Suizid. Um das Anwachsen der Bevölkerung mit einzubeziehen wird die Suizidrate der begrenzenden beiden Jahre aufgerechnet auf 1,000.000 Einwohner angegeben. 1905 liegt die Gesamtzahl bei 281 und im Jahre 1926 stieg die Anzahl auf 468 Menschen. (vgl. ebd.) Für den Raum Wiens kann also eine anwachsende Selbstmordhäufigkeit

durchaus festgestellt werden. Diesen Angaben folgend sollen nun zusammenfassende Feststellungen des Autors angeführt werden:

- „1. Die Neigung zum Selbstmord oder die Gefährdung durch den Selbstmord (Selbstmordziffer, Selbstmordlichkeit) ist beim weiblichen Geschlechte geringer als beim männlichen.
2. Bei beiden Geschlechtern ist allgemein die Selbstmordziffer im Ansteigen.
3. Die Selbstmordziffer beim weiblichen Geschlechte hat heute fast die Höhe erreicht, die die männliche vor zwanzig Jahren hatte. Es ist also bei den Frauen eine Vermännlichung eingetreten, und zwar im ungünstigen Sinne.
4. In der Vorkriegszeit steigt die Not für beide Geschlechter.
5. In der Kriegszeit sinkt für beide Geschlechter die ‚Not‘“ (ebd., S. 15ff).

Beide Geschlechter begehen mit zunehmender Häufigkeit Selbstmord, wobei Männer öfter freiwillig aus dem Leben scheiden als Frauen. Die äußeren Verhältnisse scheinen ebenfalls Einfluss auf die Suizidalität der Menschen zu haben, da sich die Fälle vor dem ersten Weltkriege häuften und während des Krieges abnahmen.

In einer anderen Auflistung wird zwischen den Altersgruppen unterschieden, wobei für die vorliegende Arbeit nur die erste Gruppe wirklich von Interesse ist und aus diesem Grund auch die vollständige Darstellung ausgespart wird. Wie verhält es sich in Österreich mit den 15- bis 20-Jährigen? Drei unterschiedliche Spalten, welche wiederum jeweils zwischen den beiden Geschlechtern unterscheiden, werden zur Illustration herangezogen. Zunächst werden die Durchschnittszahlen der Jahre 1907 bis 1913 betrachtet, wo sich für die männlichen Jugendlichen eine Zahl von 55 für die weiblichen eine von 36 ergibt, was insgesamt bedeutet, dass 91 Jugendliche freiwillig aus dem Leben schieden. Für die Jahre 1920 bis 1926 begehen durchschnittlich 33 Jungen und 33 Mädchen einen Suizid, zusammen betrachtet 66 Jugendliche. Das Jahr 1926 wurde auch separat betrachtet, wofür sich folgende Werte ergeben: 12 männliche und 27 weibliche Jugendliche legten in diesem Jahr Hand an sich, was damit ergibt, dass 39 junge Menschen durch eigenen Wunsch starben. (Vgl. ebd., S. 20) Für diese Altersgruppe kann also eine zunehmende Dominanz des weiblichen Geschlechts festgestellt werden, was bisher in der Literatur noch wenig aufgegriffen wurde. Vor allem in der Zwischenkriegszeit nehmen die Selbstmorde des jungen, weiblichen Geschlechts zu und im Jahre 1926 liegt die Suizidhäufigkeit bei den Mädchen höher als bei den jugendlichen Männern.

Eine weitere, vom Autor angeführte Statistik ist für diese Arbeit von Interesse, wobei auch hier nur die Gruppe der 15- bis 20-Jährigen herangezogen wird. Delannoy fertigte aus den Erhebungen des Jahres 1926 eine Tabelle über die Motive, so weit diese bekannt waren, an und führte hier Selbstmorde und Selbstmordversuche an. Für die spezifische Altersgruppe konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden: Eine unglückliche Liebe führte bei 8 Jugendlichen zum Tod, wobei 25 weitere Selbstmordversuche gezählt wurden. Aufgrund von Familienzweist nahmen sich 7 das Leben und 36 begingen einen Suizidversuch. Kränkung kostete einem jungen Menschen das Leben und 28 weiter wollten es ihm gleich tun. Aus Furcht vor Strafe ermordeten sich drei und auch drei weitere Jugendliche wollten aus diesem Grund einen Suizid verüben. Krankheiten, angeführt sind in der Tabelle Nerven- und Geisteskrankheiten, führten bei 4 Mädchen und Jungen zum Tod, zehn weitere wollten aus dem Leben scheiden. Wirtschaftsnot veranlasste zwar 18 junge Menschen zu einem Suizidversuch, aber kein Jugendlicher kam dadurch ums Leben. (Vgl., ebd. S. 43)

Für die weiteren erfassten Fälle sind keine Motive angegeben. Die Aufzeichnungen belegen, dass zwar die meisten Selbstmordversuche aufgrund von Familienzweist verübt wurden, gefolgt von Kränkung, aber am häufigsten Jugendliche nach einer unglücklichen Liebe „erfolgreich“ aus dem Leben schieden, wobei auch bei Streitigkeiten mit der Familie nur ein junger Mensch weniger seinem Dasein ein Ende bereitete. Ein Bezug zur Schule wurde in der Tabelle nicht hergestellt und deshalb können keine Aussagen darüber getroffen werden. Lediglich unter dem Faktor „Furcht vor Strafe“ könnte die Schule eingeordnet werden, wobei dies nur eine Vermutung ist und daher nicht gewichtig diskutiert werden kann. Um aber auch einen Überblick über die ganze Bevölkerung zu gewinnen, soll eine Aussage des Autors angeführt werden, wenn auch auf die genauen Zahlen und Angaben der anderen Altersgruppen verzichtet wird. „Zusammenfassend kann man sagen, daß unglückliche Liebe das Motiv der Jugend, Familienzweist das der mittleren Altersstufen, Krankheit und Wirtschaftsnot das der mittleren und älteren ist“ (ebd.). Wirklich bestätigt wird diese Analyse durch die Tabelle aber nicht und um keinen falschen Eindruck zu erwecken, sollen nun doch kurz einige Angaben erfolgen. So sind bei der Gruppe zwischen 21 und 30 Jahren 35 verübte Selbstmorde durch unglückliche Liebe und nur 12 durch Familienzweist verzeichnet. Erst zwischen 31 und 50 Jahren überwiegt deutlich der

Familienzwist gegenüber der Liebe, wenn auch Krankheit und Wirtschaftsnot noch weit über diesem Faktor liegen. (Vgl. ebd.) Dies zeigt, dass es oft schwierig ist eine zusammenfassende und prägnante Aussage zu treffen, die dann nicht das Bild verzerrt.

Um die Altersgruppe der 15- bis 20-Jährigen zumindest in geringem Maße auf die Schüler zu reduzieren, soll abschließend die Angabe der Zahlen für die Gruppe der „In Berufsvorbereitung Befindlichen“ dargelegt werden. Es gilt aber zu bedenken, dass diese Aufzeichnungen alle Schulformen, alle Lehrstellen und sonstige in Ausbildung sich befindenden jungen Menschen umfassen; andere Selbstmörder in diesem Alter sind nur noch in folgenden Gruppen verzeichnet: Hilfsarbeiter, Angestellte, häusliche Dienste und Hausfrauen. Von den 39 verübten Suiziden befanden sich 11 Jugendliche in einer Berufsvorbereitung. Von 205 Selbstmordversuchen der 15- bis 20-Jährigen, wollten 34 aus dieser Gruppe ihr Leben beenden. (Vgl. ebd., S. 61) Es kann somit festgehalten werden, dass 28,2 Prozent der jungen Menschen, welche ihrem Leben ein Ende bereiteten, in Berufsvorbereitung standen und diese auch 16,6 Prozent der Selbstmordversuche der Altersgruppe vertreten. Insgesamt kann nicht von einer überdurchschnittlich hohen Anzahl an Schülerselbstmorden gesprochen werden, erst recht nicht, wenn man bedenkt, dass es sich bei den in dieser Gruppe zusammengefassten jungen Menschen keineswegs nur um Besucher einer Schule handelt. Leider konnten keine Aufzeichnungen über dieses spezifische Problem gefunden werden, was vielleicht auch der Grund ist, warum sich die Literatur auf die umfassenden und detaillierten Angaben des preußischen Ministeriums stützt, wie es bei den Diskussionsbeiträgen des von Sigmund Freud initiierten „Selbstmordkongresses“ der Fall war. Delannoy konnte mit seinen Angaben zwar das vermutete gänzliche Fehlen statistischer Aufzeichnungen widerlegen, aber der Missstand kann trotzdem in der Genauigkeit und ausführlichen Interpretation verortet werden. Auf eine hinreichende Verbreitung und öffentliche Darlegung der vom Autor herangezogenen statistischen Mitteilungen kann nicht geschlossen werden, da sie in keinem weiteren aufgefundenen Beitrag analysiert, oder auch nur angeführt wurden. Die Kritik an der Aufbereitung, Analyse und Dokumentation der Suizide im österreichischen Raum zur Jahrhundertwende muss aus diesem Grund aufrechterhalten werden. Dieser Mangel erschwerte auch eine konkrete und umfassende Darstellung der österreichischen Verhältnisse.

4.3 Der Beitrag des psychoanalytischen Vereins in Wien

Die Psychoanalyse fand in Österreich schon während ihres Entstehungsprozesses großen Anklang und viele bedeutende Vertreter waren in Wien ansässig. Dadurch ist es nicht verwunderlich, dass im Jahre 1903 der „Wiener Psychoanalytische Verein“ gegründet wurde. Als weltweit bekannte Mitglieder sind beispielsweise Sigmund Freud, Josef Breuer und Alfred Adler zu nennen. In der später noch separat aufgegriffenen Publikation „Über den Selbstmord – insbesondere den Schüler-Selbstmord“ schreibt Alfred Adler im Vorwort:

„Seit 7 Jahren ungefähr tauscht ein Kreis von Ärzten und Psychologen in Wien, der sich die Pflege der Psychoanalyse zur Aufgabe gestellt hat, seine Erfahrungen in öffentlichen Diskussionsabenden aus. Dieser Kreis war von den Arbeiten Breuers und Freuds ausgegangen, und ihm ist die Entwicklung der Methode und der Erfahrungen der Psychoanalyse in erster Linie zu danken. Seither hat die Psychoanalyse in allen Gegenden der Welt Pflanzstätten gefunden. Die Zahl der Mitarbeiter ist heute schon beträchtlich und rasch im Steigen begriffen“ (Adler 1910a, S. 3).

Adler charakterisiert den Verein als blühend und anwachsend. Zu verdanken sei die Entstehung und auch deren Gedankengut vor allem den Arbeiten Freuds. In wöchentlichen Diskussionsabenden trafen die Mitglieder des Vereins zusammen und arbeiteten nicht nur an spezifischen Problemstellungen, sondern auch an der Weiterentwicklung und Verbreitung der psychoanalytischen Methode. Beabsichtigt wird mit dieser Art der Bearbeitung die „[...] psychische Erscheinungen der Gesunden und Kranken in zweifacher Richtung aufzuklären und deren unbewussten Mechanismus bewusst zu machen“ (ebd. S. 4). Zu beachten gilt, dass Adler sich hier auf Gesunde und Kranke bezieht. Nicht immer muss eine Analyse der Psyche nur bei Erkrankten erfolgen, denn sie bietet in jeder Hinsicht wertvolle Erkenntnisse. Diese zweifache Richtung, welche der Autor anspricht, charakterisiert:

„1. eine genetische Richtung d.h. die Quellen eines psychischen Endgeschehens aufzudecken und die Entwicklungsphasen zu verfolgen, 2. in dynamischer Richtung, d.h. die Korrelation im Triebleben, sei es der Triebe untereinander, sei es der Triebe zu den Anspannungen der Aussenwelt, ferner die kompensatorische Ausgestaltung des Trieblebens und deren Störung im psychischen Überbau festzustellen“ (ebd.).

Eine Erscheinung wird so auf ihre ursächlichen Bestimmungen zurückgeführt und so in ihrem Gesamtkontext betrachtet. Die Entstehungsschritte können so nachgezogen und ins Bewusstsein gerückt werden. Das gegenseitige zusammen-

oder entgegenwirken unterschiedlicher Triebe oder die Wechselwirkung mit dem Umfeld wird ebenfalls zum Gegenstand der psychoanalytischen Bearbeitung. Auch hier werden der Entwicklungsprozess auftretender Erscheinungen aufgezeigt und mögliche Irritationen enthüllt. Für das bessere Verständnis und mit Blick auf die weitere Auseinandersetzung sollen die Voraussetzungen einer der psychoanalytische Methode folgenden Untersuchung angeführt werden:

„[...] genaue Kenntnisse der kindlichen Psyche und ihrer Entwicklung, einbegriffen des Sexualtriebs, und die Kunst, persönlichen Gedankengängen den Einfluss auf die Untersuchung zu versagen, sich vielmehr vom Gedanken und Gefühlsleben der Patienten leiten zu lassen“ (ebd.).

Ohne die geschilderten Einsichten und ein gewisses theoretisches Vorwissen kann keine gelungene Analyse stattfinden. Der Analytiker muss sich auf seinen Patienten einlassen können und darf seinem Gegenüber mit keinen stereotypen Annahmen verurteilen. Diese sehr kurze Beschreibung der psychoanalytischen Methode soll hilfreich und erklärend für die weitere Darstellung sein, wenngleich ihre Beschaffenheit, ihre Wirkmächtigkeit und ihr zugrunde liegender Theoriekomplex damit nicht hinreichend dargelegt wurden. Auch die Psychoanalyse, in ihrem ganzen Spektrum, kann nicht näher diskutiert werden, jedoch ist für das Verständnis der herangezogenen Beiträge kein über die Grundkenntnisse hinausgehendes Wissen von Nöten. Diese neue Wissenschaft wurde, wie im einleitenden Zitat von Alfred Adler bereits angedeutet, hauptsächlich von Ärzten und Psychologen betrieben, die im Rahmen dieser wöchentlichen Zusammenkünfte den anderen Vereinsmitgliedern von ihren Erfahrungen berichteten. Welches Ausmaß der doch noch junge Verein bereits im Jahr 1910 angenommen hatte wird durch folgende Aussage deutlich: „Im Jahre 1910 war aus dem kleinen Kreis persönlicher Anhänger Freuds schon ein internationaler Verband mit Kongressen und einem Jahrbuch als Publikationsorgan entstanden“ (Federn 1929a, S. 333). Mit diesem Zitat bestätigen sich das von Adler genannte rasche Anwachsen des Vereins und dessen internationale Verbreitung. Das generelle Wirken des Vereins soll im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht thematisiert werden und aus diesem Grund werden auch keine zu anderen Themen verfassten Berichte und Diskussionsbeiträge herangezogen. Für die Fragestellung von Bedeutung sind zunächst die Sammlung der Beiträge des 1910 abgehaltenen Wiener

Selbstmordkongresses und darüber hinaus eine 19 Jahre später erschienene Publikation des Vereins, die erneut das Thema und den letzten Kongress aufgreift und neue Erkenntnisse zusammenfasst. Man spricht gemeinhin von drei Kongressen, wobei der zweite aus dem Jahre 1918 für diese Arbeit nicht von Bedeutung ist, da er sich hauptsächlich mit dem „Problem“ der Onanie beschäftigte (vgl. Schiller 1992, S. 146). Der Veröffentlichung der Vorträge des dritten Kongresses aus dem Jahr 1929 werden zwei Beiträge von Paul Federn entnommen. Anzumerken ist vorweg, dass die Vertreter aufgrund ihrer psychoanalytischen Vorkenntnisse argumentieren und ihre Ergebnisse auf theoriegeleitetem Wissen basieren.

4.3.1 Der Wiener Selbstmordkongress im Jahre 1910

Der von Sigmund Freud einberufenen Kongress „Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord“ soll nun zu weiteren Analyse der Schülerelbstmorde beitragen und die Fragestellung aus dem Blickwinkel der psychoanalytischen Methode beleuchten. Da diese Arbeitsweise gerade in Österreich sehr verbreitet war, scheint es möglich, durch die Ausführungen weitere Charakteristika der österreichischen Situation aufzeigen zu können. Für die Fragestellung bedeutungsvolle Aspekte werden den einzelnen Beiträgen entnommen; eine vollständige Darstellung ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch notwendig, weshalb zur umfangreichen und detaillierten Auseinandersetzung auf die Originaltexte verwiesen wird. Vorweg gilt es jedoch folgenden Umstand bewusst zu machen:

„Die pädagogische Fachliteratur verhielt sich reserviert und nahm von dem Kongreß kaum Kenntnis. Dabei fehlte es nicht an Hinweisen, die bei dem seinerzeitigen Diskussionsstand zum Verständnis dessen, was junge Menschen zur Selbsttötung veranlasste, durchaus beitrug“ (Schiller 1992, S. 144).

Das von Joachim Schiller angesprochene Fehlen pädagogischer Aufarbeitung der Beiträge soll schon vor der genauen Illustration der Inhalte bewusst gemacht werden, was dennoch die Bedeutung der einzelnen Erkenntnisse und Überlegungen nicht schmälern soll. Warum dies der Fall war konnte nicht aufgeklärt werden.

Der erste publizierte Beitrag und somit die Kongresseröffnung wird mit dem Autorennamen „Unus Multorum“ versehen, wohingegen alle anderen Beiträge mit Namen der Psychologen und Ärzte bezeichnet sind und sich nur dieser eine durch

seine anonyme Präsentation von den anderen abhebt. Dieser „Eine von vielen“ ist der Lehrer, der die Position der Schule vertreten und deren Verteidigung übernehmen konnte. Wie bereits erwähnt waren die anderen Teilnehmer Psychologen und Ärzte und verfochten damit einen anderen Standpunkt. Joachim Schiller stellt in seinen Ausführungen fest:

„Zwar hatte man auch einen Gymnasiallehrer um einen Beitrag gebeten, doch waren Pädagogen nicht erkennbar vertreten, und dem einen wurde zudem eine Tarnkappe der Anonymität übergestülpt. [...] Die Ausführungen des Lehrers, dem man als erstem das Wort gab, blieben im Grundtenor ebenso resignativ wie melodramatisch“ (Schiller 1992, S. 140).

Dass nur ein Gymnasiallehrer die Schule und mit ihr die dort amtierenden Pädagogen vertritt, wo es doch eine Anklage gegen die Institution war, scheint bezeichnend. Warum wurde der Verteidigung nur eine einseitige und geringe Position zugestanden? Dass der Lehrer anonym angeführt wurde, könnte auch darauf hinweisen, dass man den Schulvertretern keine darüber hinausgehenden, andersartigen Überlegungen zudachte. Dass er es sich aber zur Aufgabe machte, seine Ansichten stellvertretend für die beschuldigte Institution zu behaupten, wird aus folgenden Worten klar:

„Ist die Schule, die berufen war, mit stiller, aber kraftvoller Arbeit der Zukunft unserer Kultur Richtung zu geben und so die Gegenwart zu richten, nun selbst zur Angeklagten erniedrigt, so soll es ihr wenigstens nicht gänzlich an Verteidigung fehlen. In diesem Sinne wurden die folgenden Zeilen geschrieben; möge ihnen auch in diesem Sinne zu wirken nicht gänzlich versagt sein!“ (Unus Multorum 1910, S. 5).

Schillers Behauptung, die Darstellung des Lehrers sei melodramatisch und resignativ, bestätigt sich schon durch diese Zeilen. Sein theatralisches Flehen – seinen Zeilen möge die Wirkung nicht versagt sein – sind dafür besonders repräsentativ. Er untermauert sein Anliegen, die Schule zu verteidigen, um sie nicht unvertreten auf der Anklagebank richten zu lassen. Er charakterisiert deren zentrale Eigenschaften als zukunftsorientiert und richtungweisend, wohingegen bei einem Selbstmord der Zukunft jegliche Existenz abgesprochen wird und insofern von einer „Sackgasse“ gesprochen werden könnte, da es keinen Weg mehr zurückgibt.

In weiterer Folge kritisiert er den Begriff „Schülerselbstmord“ der von mehreren Seiten als einseitig, suggestiv und irreführend bezeichnet wurde. Er merkt an, dass dieser „[...] den weiteren [Begriff, Anm. d. Verf.] ‚Selbstmord im jugendlichen Alter‘ aus dem allgemeinen Bewusstsein verdrängt und sich ganz an dessen Stelle

gesetzt hat, so dass an die jugendlichen Selbstmörder die keine Schule besuchen, gar nicht gedacht wird“ (ebd., S. 6). In seiner Position als Lehrer ist diese Kritik des Begriffs nicht verwunderlich. Auch bei objektiver Betrachtung kann dieser als trügerisch und beeinflussend angesehen werden, da er den Zusammenhang zur Schule nicht in Frage stellt, sondern die ausnahmslose Verknüpfung vorgibt. Gegen diesen wendet sich der Gymnasiallehrer und greift einen weiteren häufig gebrauchten Rechtfertigungsaspekt auf, indem er darauf hinweist, dass „[...] bei genauerer Prüfung statt eines verursachenden ein veranlassendes Motiv zutage tritt [...]“ (ebd., S. 7). Auch dieser Standpunkt wurde in der Literatur oft herangezogen um zwischen Ursache und Anlass zu unterscheiden, und wenn, dann überhaupt nur eine Teilschuld für die Schule festzulegen. Sie ist nach diesem Verständnis letztlich möglicherweise ein motivierender Anlass, keinesfalls aber der tiefere Grund. Um zu widerlegen, dass es sich bei den Suiziden im jugendlichen Alter um eine österreichische, zeitgenössische Erscheinung handelt, führt er Beispiele aus anderen Ländern und Kulturen und aus früheren Zeiten an und bezieht sich auf die preußische Statistik, um die Annahme einer Zunahme an Schülerelbstmorden zu entkräften. (Vgl. ebd., S. 7ff) So meint der Gymnasiallehrer, anhand der Angaben Preußens ein Anwachsen der Suizide bei der nicht die Schule besuchenden Jugend ausmachen zu können und kommt dadurch zu folgender Ansicht: „Also scheint die Schule, und zwar auch die Mittelschule, auf die Zunahme der Selbstmorde nicht, wie immer behauptet wird, fördernd, sondern weit eher hemmend einzuwirken“ (ebd., S. 9). Der als „Unus Multorum“ bezeichnete Schülervertreter strebt mit allen Kräften eine Entlastung der Schule und Entkräftung der Vorwürfe an und versucht mit seinem Beitrag die Institution aus dem Feuer der Kritik zu befreien. Um einen Suizid im kindlichen oder jugendlichen Alter zu verstehen, muss man sich einlassen auf die „[...] Eigenart kindlichen Seelenlebens, die zum Mindesten vorläufig jeder Berechnung spottet, und das Rätsel der Schülerelbstmorde verschwindet in den weit umfassenderen Rätselfragen der Psychologie und Psychopathologie des Kindes“ (ebd., S10). Mit dieser Aussage eröffnet er den Weg für die Psychoanalyse, die sich in die kindliche Seele unvoreingenommen einfühlen und diese analysieren möchte. Der Autor spricht der Psychologie die Kompetenz zu, sich dem Problem produktiv annehmen und mögliche Erkenntnisse über die tiefer liegende Ursachen gewinnen zu können. In weiterer Folge spricht er andere ursächliche Gründe an,

wie zum Beispiel die erbliche Belastung, krankhafte Zustände, eine zu schnelle und überfordernde Entwicklung des Individuums, mindere Begabung und daraus resultierendes Schulversagen, dem mit Verständnislosigkeit begegnet wird, und fordert die schulärztliche Unterstützung der Lehrer, um den angesprochenen Missständen entgegenzutreten. Auch die Gesellschaft, darunter vor allem auch die Eltern, hat großen Einfluss auf den Jugendlichen und übt Macht auf ihn aus. (Vgl. ebd., S. 10ff) Der Lehrer versucht möglichst auch andere Faktoren einzubeziehen, um die Aufmerksamkeit weg von der Schule zu lenken und die unkritische Annahme, die Institution verursache die tragischen Schicksale, doch einer prüfenden Analyse zu unterziehen. Doch versucht er auch Lösungsvorschläge für die Schule anzubieten und verweilt nicht in einer gänzlich starren und ignoranten Stellung. Wie könne die Institution selbst etwas beitragen, um die Jugendlichen zu entlasten? „Vielleicht aber wären, auch ohne dass wir uns zur Zertrümmerung unserer überlieferten Schulformen entschliessen, einige vorbeugende Maßregeln gegen den Schülerelbstmord durchführbar“ (ebd., S. 13). Eine generelle Umwälzung der Schule und gar eine Konstruktion neuer Schulformen schließt er aus, eröffnet aber die Möglichkeit, innere Veränderungen durchzuführen. Dies deutet darauf hin, dass er einen Teil der letzten Motivation doch dem Schulwesen und ihren Vertretern zuschreibt und Verantwortung dafür übernimmt. Die auch vonseiten der Schulhygiene geforderte Neuordnung des Prüfungs- und Klassifikationswesens spricht er als veränderungsbedürftig an, sowie eine Unterbindung der suggestiv wirkenden Kräfte, die zur Nachahmung reizen. Den Faktor Suggestion diskutiert er anhand mehrerer Beispiele und räumt ihr eine hohe Wirkungskraft zu. (Vgl. ebd., S. 14ff) Dieser Aspekt öffnet ihm auch die Möglichkeit, neuerlich die Darstellungen der Zeitungen zu kritisieren, die mit zunehmender Häufigkeit die jugendlichen Selbstmorde genauestens illustrieren. Am Ende seines Beitrags spitzt sich diese Klage über die Wirkung der Presseberichte zu, indem er folgende Aussage formuliert, welche sich auf Pressekampagnen bezieht:

„Konnte er sie [die Befriedigung seines Stolzes, Anm. d. Verf.] in der Schule nicht erringen, hier wird ihm ein Weg gewiesen, sie gegen die Schule zu ertrotzen. Er folgt dem Wink und greift zum Revolver. So sorgt die Presse mit ihrem geräuschvollen Kampf gegen Schülerelbstmorde und Schule, dass immer neue Opfer fallen und ihr der Stoff für neue Klagen und Anklagen nicht ausgeht“ (ebd., S. 18).

In gewisser Weise wirkt diese Aussage ebenso einseitig und populistisch wie die von Seiten der Presse gegen die Schule gerichtete Kritik. Der Autor weist die Schuld mit diesen Worten den Zeitungsberichten zu und behauptet, sie selbst bewirkten neue Suizide. Kann diesem Gedankengang die Brisanz und Logik wohl nicht abgesprochen werden, so scheint eine Verteidigung, die darauf basiert, die Schuld von sich selbst in Richtung anderer Institutionen und Faktoren zu schieben, etwas zu einfach. Betrachtet man allerdings den ganzen Beitrag, so kann festgehalten werden, dass sich insgesamt doch ein umfassenderes Bild abzeichnet und mehrere Aspekte vom Vortragenden angesprochen wurden, wenngleich seine Perspektive notwendiger Weise seine Lehrerpersönlichkeit widerspiegelt.

Im direkten Anschluss an die Präsentation des Lehrers ergriff Sigmund Freud das Wort, welcher die Verteidigungsrede in einer kurzen Stellungnahme kritisierte. So heißt es: „Nicht alle Argumente des Herrn Vorredners erscheinen mir stichhaltig“ (Freud 1910a, S. 19). Für ihn wurde die Schule durch die Argumentation des Gymnasiallehrers keineswegs von allen Anklagepunkten frei gesprochen. So behauptet Freud, dass die Schule ihren eigentlichen Aufgaben nicht nachkommt, welche er wie folgt charakterisiert:

„Die Mittelschule soll aber mehr leisten, als dass sie die jungen Leute nicht zum Selbstmord treibt; sie soll ihnen Lust zu Leben machen und ihnen Stütze und Anhalt bieten in einer Lebenszeit, da sie durch die Bedingungen ihrer Entwicklung genötigt werden, ihren Zusammenhang mit dem elterlichen Hause und ihrer Familie zu lockern. Es scheint mir unbestreitbar, dass sie dies nicht tut, und dass sie in vielen Punkten hinter ihrer Aufgabe zurückbleibt, Ersatz für die Familie zu bieten und ihr Interesse für das Leben draussen in der Welt zu erwecken. [...] Die Schule darf nie vergessen, dass sie es mit noch unreifen Individuen zu tun hat, denen ein Recht auf Verweilen in gewissen, selbst unerfreulichen Entwicklungsstadien nicht abzusprechen ist. Sie darf nicht die Unerbittlichkeit des Lebens für sich in Anspruch nehmen, darf nicht mehr sein wollen als ein Lebensspiel“ (ebd.).

In diesem ausführlichen Zitat wird der Standpunkt Freuds deutlich und zeigt, welchen Zugang er zur Diskussion über die Schülerselbstmorde wählt. Die Schule selbst soll zukunftsorientiert die Schützlinge unterstützen und mit allen Kräften Verständnis für die Entwicklungsirritationen aufbringen. Die Grundlage der psychoanalytischen Methode kann zwischen den Zeilen der Argumentation herausgelesen werden. So soll sich die Institution auf ihre Schüler einlassen, sie

bedingungslos annehmen und auch in schwierigen Phasen Beistand leisten und ihnen zugestehen, selbst Erfahrungen zu sammeln und Fehler zu machen. Der Individualität wird so Rechnung getragen und die gesunde Entwicklung hat Priorität. Wenn Freud meint, sie dürfe nicht die „Unerbittlichkeit des Lebens für sich in Anspruch nehmen“ so deutet dies darauf hin, dass Schule zwar ein Teil des Lebens ist, aber eben nicht „das“ Leben. Es gilt, die umliegenden Aspekte zu berücksichtigen und die Schüler nicht mit aller Kraft für sich zu beanspruchen, ohne Rücksicht auf andere Lebenswelten zu nehmen. Die Jugendlichen haben nicht nur mit den Anliegen der Institution zu kämpfen, sondern müssen sich auch außerhalb dieser behaupten und ihre Persönlichkeit entwickeln. Nicht alle Ernsthaftigkeit und Hürden des Lebens müssen den schulischen Alltag prägen und so bezeichnet Freud sie als ein „Lebensspiel“. Der Begriff könnte auch nahe legen, dass sich die jungen Menschen in der Schule erstmals spielerisch erproben und sich so auf den späteren Ernst des Lebens, wie es alltagssprachlich heißt, vorbereiten. Doch nicht nur die Härte und Ernsthaftigkeit des Lebens sollen im Auge behalten werden, auch die positiven Möglichkeiten und Chancen sollten in Aussicht gestellt und so die Freude darauf erweckt werden. Ein Urteil über Scheitern oder Nicht-Scheitern, das sich den Schülern als letzte Konsequenz darstellt und als unüberwindbares Hindernis vor dem Jugendlichen aufbäumt, soll nicht Sinn und Zweck der Schule sein. Sie sollte gewissermaßen neue Chancen eröffnen können und nicht ein Hemmnis für die Personagenese des Jugendlichen sein. Die Loslösung von der Familie, welche notwendigerweise mit dem fortschreitendem Erwachsenwerden einhergeht, ist für viele Heranwachsende eine schwierige Zeit, in welcher gerade die Schule Halt bieten und Unterstützung liefern sollte. All dies fasst Freud in seinem kurzen Beitrag zusammen, wodurch er die Verteidigung des Lehrers zu relativieren sucht.

Rudolf Reitler ordnet den Selbstmordimpulsen einen zwanghaften Charakter zu, und meint, „[...] dass wir es hier mit einer Mischform der Psychoneurose zu tun haben, mit einer Phobie – der Angst vor der Prüfung – kompliziert durch Zwangsvorstellungen, die sich auf die Selbstvernichtung beziehen“ (Reitler 1910, S. 20). Der Suizid wird durch den Autor vom psychologischen Standpunkt her analysiert und durch medizinische Argumentation erklärt. Um den Gedankengang zu verstehen, müssen noch weitere Aussagen folgen. Reitler bezieht sich auf

Freud, wenn er eine Verdrängung der Libido als Angstursache charakterisiert, und schließt weiter auf folgenden psychischen Vorgang: „Die Verschiebung des Angsteffektes vom ursprünglich sexuellen auf ein harmloses, soziales Gebiet: in unserm Fall – in dem der studierenden Jugend – auf das Gebiet der Schule“ (ebd., S. 21). Die Ursache der Angst vor den Prüfungen liegt hier nicht bei der schulischen Testung selbst, sondern tiefer verankert in einem Verdrängungsprozess. Bedenkt man dazu noch die damalige Situation, in der Sexualität überhaupt nicht offen und ehrlich angesprochen wurde, so bestätigt dies die in der Analyse angedeutete Abwehr der sexuellen Gedanken. Welch gewaltiges Ausmaß dieses Schweigen und – viel schlimmer noch – die negative Interpretation jeder sexuellen Aktivität in der Gesellschaft damals annahm, kann anhand des folgenden Aspektes belegt werden: „Bei der studierenden Jugend beobachtet man häufig das Angstmotiv die Prüfungen nur deshalb nicht mit Erfolg ablegen zu können, weil durch die Masturbation die intellektuellen Fähigkeiten und vor allem das Gedächtnis Schaden gelitten hätten [...]“ (ebd., S. 22). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Haltung gegenüber Onanie und sexuellen Gelüsten wird klar, welche Belastung auf der kindlichen Seele bei zunehmendem Lustinteresse liegt. Von der Vorstellung ausgehend, sich damit selbst Schaden zuzufügen indem man die eigene schulische Laufbahn, sowie die damit in Verbindung stehende generellen Zukunftschancen gefährdet, wird der Zwiespalt, in welchem sich die heranwachsenden Jugendlichen befinden, klar. Kein Mensch hat gerne Angst und so folgert Reitler:

„Als letztes und radikalstes Mittel, der Prüfungsangst zu entgehen, bleibt noch der Selbstmord. [...] Die Meisten begnügen sich mit den Selbstmordimpulsen, und tatsächlich scheint die bloße Idee, der Angst ein für allemal ein Ende machen zu können, derart tröstlich zu wirken, dass man beinahe den Eindruck gewinnt, dass viele Menschen nur durch ihre Selbstmordphantasien am Leben erhalten werden“ (ebd., S. 23).

Die traurige Ausweglosigkeit lässt die Vielzahl der Verzweifelten in Gedanken an den Suizid verweilen; ein kleinerer Prozentsatz setzt seinem Leben letztlich wirklich ein Ende und entflieht der quälenden Angst. Die zugespitzte Formulierung, „viele Menschen würden nur durch ihre Selbstmordphantasien am Leben erhalten“, scheint nachvollziehbar und so in gewissem Maße ihre Berechtigung zu haben. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Reitler in seinem Vortrag keine Kritik am Schul- und Bildungswesen übt, sondern die gesellschaftliche Haltung, deren konservative Einstellung hinterfragt und anklagt.

Die Jugendlichen sind so ein Opfer ihrer Zeit, mitsamt all ihren Konsequenzen und Manifestationen. Ergänzend ist noch hinzuzufügen, dass Paul Federn in einem späteren Beitrag die Analyse Reitlers hinterfragt und Folgendes feststellt: „Auch die Reitlersche Diagnose Phobie mit Zwangsvorstellungen ist nicht aufrecht zu erhalten. Viele Selbstmordphantasien sind durchaus nicht ichfremd und zwanghaft und viele treten ohne Schulphobie auf“ (Federn 1929a, S. 338). Er hinterfragt den Diskussionsbeitrag und hält streckenweise nicht mit Kritik zurück. Unterschiedliche Positionen kennzeichnen also auch die Wissenschaft der Psychoanalyse.

Im Vortrag des Mediziners Sadger wird folgende Kernaussage diskutiert: „Das Leben gibt bloss jener auf, der Liebe zu erhoffen aufgeben musste!“ (Sadger 1910, S. 27). Diese bedrückende Aussage soll in weiterer Folge anhand seiner Argumentation zur Problematik der Schülerselbstmorde analysiert werden. So stellt der Autor fest, dass gerade in der Pubertät ein „ungeheures Liebesbedürfnis“ vorhanden ist und „[...] dass in diesen Jahren in der Regel die sexuelle Aufklärung erfolgt mit all dem Gefühlssturm, den sie in jedem Menschen erweckt [...]“ (ebd.). Irritationen und Unsicherheiten kennzeichnen dieses Entwicklungsstadium und Sadger betont, dass die Jugendlichen in dieser Zeit selten auf Verständnis stoßen. Weder die Eltern noch die Lehrer verstehen den Frust der Jugend und können die Suche nach Liebe nicht genügend nachvollziehen (vgl. ebd., S. 28). Basierend auf diesen Annahmen übt der Autor Kritik an den Lehrern, indem er festhält:

„Der richtige Lehrer weiss ganz genau, dass das Kind nur dann ihm sein Allerbestes hergibt und eifrigst lernt, wenn er zuvor dessen Neigung gewonnen. Doch unsere Mittelschulprofessoren – und darin liegt ihre wirkliche Schuld an den Schülerselbstmorden – sind da weit schlechtere Psychologen, wogegen sie freilich einwenden können, die Seele Halbwüchsiger sei minder durchsichtig als jede der Kinder“ (ebd., S. 28f).

Sadger kritisiert die Einstellung und Haltung der Lehrer gegenüber ihren Schützlingen. Eine liebevolle Beziehung ist notwendig, um das Vertrauen und den Ehrgeiz der Jugendlichen zu wecken, die sich mit ihrer großen Frustration und der Suche nach Anerkennung und Liebe, den Eltern bereits zu einem Teil entfremdet, an die Lehrer wenden. Der in dieser Beziehung enttäuschte und allein gelassene Jugendliche unterliegt seinen Verzweiflungen und so schreibt der Autor: „Von da bis zum Selbstmord aus irgend einem äusseren Grunde ist bloss mehr ein Schritt“ (ebd., S. 29). Es benötigt letztlich nur einen Anlass, der den Suizid auslöst. Der Autor drückt aus, dass es sich dabei auch um vermeintliche Kleinigkeiten handeln

kann – einen äußeren Grund, der allein vermutlich nie einem Menschen das Leben gekostet hätte. Letztlich bewegt den Verzweifelten nicht eine erhaltene schlechte Note zum Selbstmord, sondern der dahinter stehende Entstehungsprozess – die tiefere Ursache. Dieser Prozess, der die Gedanken erst ausgestaltet, muss berücksichtigt werden. Sadger nennt hierfür die verweigernde Liebe und bekräftigt dadurch seine Annahme, dass nur jene aus dem Leben scheiden, die glauben, nicht mehr auf Liebe hoffen zu können. Hilfreich wäre ein besseres Verständnis der kindlichen Seele von Seiten der Professoren. Seiner bisherigen Argumentation folgend, schließt er seinen Beitrag mit den Worten: „Wenn unsere Professoren liebevoller geworden, weil die Seele der Knaben besser verstehend, dann werden auch die Schülerselbstmorde weit seltener zu beklagen sein!“ (ebd.). Mit dieser abschließenden Aussage weist der Autor den Lehrern einen großen Teil der Schuld zu, indem er behauptet, bei einer sich verändernden Einstellung könnten weniger Suizide beklagt werden. Im Gegensatz zum vorhergehenden Beitrag kann man hier sehr wohl von einer Schulkritik sprechen, wenngleich sich diese nicht direkt auf die Institution richtet, sondern gegen deren Vertreter. Es gilt jedoch zu bedenken, dass die Lehrer letztlich diese verkörpern und oft auch für sie kein Raum für Individualität bleibt, wie es beispielsweise Gurlitt anprangert, indem er, sich jedoch auf das preußische Schulsystem beziehend, feststellt „[...] wie unfrei selbst ältere preußische Oberlehrer im Dienste sind“ (Gurlitt o.J., S. 23). Keineswegs kann man nur den Lehrern die Schuld an ihrem Verhalten geben; der persönliche Kontakt zu den Schülern, wohlwollende Fürsorge und ein zum Teil freundschaftliches Verhältnis müssen ebenso im Schulsystem verankert werden und den Professoren dafür auch Zeit und Raum gewähren. Diese Forderung erinnert an das von der schulhygienischen Disziplin formulierte Anliegen zwischen Lehrern und Schülern eine neue Verbindung anzustreben, wie es bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit dargelegt wurde. Paul Federn charakterisiert Sadgers Beitrag wie folgt: „Auch dieser Autor sieht die Hauptquelle des Selbstmordes in der sexuellen Abwehr trotz drängendem Liebesverlangen“ (Federn 1929a, S. 339) und vermittelt damit einen gelungenen Eindruck von Sadgers Anliegen und seiner die Liebe als Voraussetzung anerkennenden Denkweise, die soeben dargestellt wurde.

Wilhelm Stekel, der im Jahre 1929 nicht mehr dem Psychoanalytischen Verein angehörte (vgl. ebd., S. 340), betont die einzigartige Bedeutung der Psychoanalyse, indem er hervorhebt: „Nur die Psychoanalyse kann uns über die gemeinen Motive des Suicidums Aufschluss geben. Mit der Konstatierung, dass der Selbstmörder X. ein Neurotiker gewesen, ist uns nicht gedient“ (Stekel 1910, S. 31). Er widmet sich in weiterer Folge den Schülerselbstmorden, wobei er festhält, dass „[...] die Schule nur als auslösendes Moment infrage kommt. Furcht vor Strafe, schlechte Behandlung von Seiten des Lehrers, mangelhaftes Fortkommen in der Schule sind sicherlich – und das möchte ich mit aller Energie betonen – nicht die alleinige Ursache eines Selbstmordes“ (ebd., 32). An der Ausdrucksweise lässt schon erkennen, mit welcher Schärfe er sich gegen eine einseitige Schuldzuweisung richtet. Auch er spricht nur von einem „auslösendem Moment“, welches letztlich nicht der einzige Grund für die Selbstmordhandlung ist. Ähnlich wie Sadger formuliert auch Stekel eine Kernaussage, an welcher sich seine Darstellung orientiert. „Niemand tötet sich selbst, der nicht einen anderen töten wollte, oder zumindest einem andern den Tod gewünscht hätte!“ (ebd., S. 33). Ein Suizid richtet sich nach dieser Auffassung nicht allein auf Täter, sondern auch gegen andere Personen. Diese Aussage bedarf einer weiteren Erklärung und so erläutert der Autor weiter, der Selbstmörder „[...] erklärt sich seiner Todeswünsche wegen für schuldig und verurteilt sich zum Tode. Der Selbstmord erscheint somit als das Urteil eines komplizierten endopsychischen Prozesses, die letzte Szene im letzten Akte eines sich langsam abrollenden Seelendramas“ (ebd.). So erliegt der Verzweifelte seinen eigenen Schuldgefühlen und beendet sein Leben aufgrund dieser Irritation. Paul Federn fasst diesen Aspekt bei der Analyse des Beitrags von Stekel wie folgt zusammen: „Schuldgefühle unbewußter Art sind daher die Hauptquellen des Selbstmordes“ (Federn 1929a, S. 341). In einem weiteren Beitrag ergänzt er die Kernaussage Stekels um einen weiteren Aspekt: „Wenn es allgemein gilt, daß nur der sich mordet, der einen andern zu töten wünscht, so muß man hinzufügen, daß – (in der Regel) – nur der sich mordet, den ein anderer tot wünscht“ (Federn 1929b, S. 388). Federn fügt also hinzu, dass nicht nur der Selbstmörder einem anderen Menschen das Leben abspricht, sondern der Verzweifelte das Gefühl hat, von anderen tot gesehen werden zu wollen. Dieser Gedanke wurde aber bei Wilhelm Stekel nicht aufgegriffen und sollte nur ergänzend angeführt werden. Bleibt man bei Stekels

Auseinandersetzung, dann erkennt man, dass der Selbstmörder nicht nur aufgrund dieser Gefühle seinen Lebenswillen verliert, vielmehr führt auch eine weitere Irritation zu dieser endgültigen Tat: „Mit der Strafe für die eigenen Vergehen paart sich das Verlangen, die Eltern, die Erzieher, die Lehrer in empfindlichster Weise zu strafen“ (Stekel 1910, S. 33). Der Jugendliche möchte seinem Umfeld mit seiner Tat Schmerz zufügen und sie für ihr Verhalten bestrafen. Die Eltern sollen so unter dem Verlust des Kindes leiden und auch Kummer und Leid verspüren, so wie es der Unglückliche bei sich selbst bemerkt. Interpretiert man Stekels Annahme, so scheint es, als verknüpft der sein Leben beendende junge Mensch den eigenen Selbstmord mit einer gleichzeitigen Ermordung. Der Selbstmörder sieht sich selbst in der Rolle als Kind seiner Eltern und tötet dieses in einem gewissermaßen objektivierenden Verhältnis. „Die an sich vollzogene Strafe ist also zugleich die Bestrafung der vermeintlichen Urheber ihrer Leiden“ (ebd., S. 34). Doch auch andere Aspekte werden vom Autor angesprochen und so befasst er sich beispielsweise mit der Erwartungshaltung der Eltern und den sich daraus ergebenden Druck auf das Kind. „Die Eltern erwarten von dem Kinde die Erfüllung aller weittragenden Pläne, die sie selbst nicht verwirklichen können“ (ebd., S. 35). Diese Behauptung erinnert sehr an die Geschichte des jungen Georg Pfanner in Marie von Ebner-Eschenbachs „Der Vorzugsschüler“, der an den Anforderungen seines Vaters verzweifelt. Können all diese Pläne und Erwartungen nicht erfüllt werden, stürzt das Kind mit großer Frustration in ein tiefes Loch. Stekel betont: „Gerade durch die ursprünglich völlig angenommene Überschätzung der Eltern wird einer folgenschweren eigenen Unterschätzung die Bahn frei gemacht“ (ebd.). Vom Kind wird zu viel erwartet und es wird ihm vermittelt, es könne und müsse all diese Erwartungen erfüllen. Wenn er aber an den Herausforderungen scheitert, so scheint ihm dies gänzlich verwerflich und tragisch, da die Bewältigung der Aufgaben bisher noch nicht hinterfragt und als selbstverständlich angesehen wurden. Mit der daraus resultierenden eigenen Unterschätzung, welche Stekel anspricht, sind der Verzweiflung keine Grenzen mehr gesetzt. Wenn der Schüler, so wie es bei Georg Pfanner der Fall war, einseitig nur nach bestimmten Zielen strebt und keine Alternativen greifbar und möglich erscheinen, so befindet er sich buchstäblich in einer Sackgasse, an dessen Ende er keine andere Lösung weiß, als aus dem Leben zu scheiden. In weiterer Folge greift Stekel in Anlehnung an Freund den

Gedanken auf, Selbstmord sei mit Inzestphantasien verknüpft, welche in der Onanie ihren Ausdruck finden und mit großen Schuldgefühlen beladen sind, und gleichzeitig deren letzte Konsequenz (vgl. ebd., S. 36ff). Eine genaue Erläuterung dieses Gedankens wird an dieser Stelle nicht erfolgen und es kann zur umfassenderen Auseinandersetzung nur auf die angegebene Quelle verwiesen werden. Eine zusammenfassende Aussage des Autors soll für die weitere Ausarbeitung genügen:

„Die tiefsten Ursachen der Kinderselbstmorde liegen also meiner Ansicht nach in einer fehlerhaften Erziehung, die das Kind mit Zärtlichkeit überhäuft und es einerseits zu Inzestphantasien verleitet, andererseits dasselbe Kind, das so lüstern nach libido gemacht wurde und unfähig ohne libido zu leben mit so starker Belastung beschwert, dass es unfähig wird, Lust ohne Schuldgefühl zu ertragen“ (ebd., S. 42).

Stekel weist die Schuld einer fehlerhaften, die Gefühle des Kindes nicht berücksichtigenden Erziehung zu. Ähnlich wie bei dem Beitrag Sadgers handelt es sich auch hier um ein Unverständnis der kindlichen Gefühlswelt und die Unfähigkeit, mit dieser umzugehen. Welche tragischen Konsequenzen durch die konservative, jegliche sexuelle Wünsche hemmende und leugnende Erziehung hervorgerufen werden können, ist nur allzu gut nachvollziehbar. Ganz ähnlich der Argumentation Freuds beendet Stekel seinen Beitrag, indem er der Schule folgende Aufgaben zuspricht: „Sie müsse dem Kind über die schwere Zeit hinweghelfen, da seine Luftschlösser einstürzen und das grausame Leben die Unmöglichkeiten erweist, die Phantasien zu verwirklichen“ (ebd., S. 43). Zwei Absätze später fügt er dem noch hinzu: „Sie müsste es verstehen, die Sinne des Kindes auf den Reichtum des Lebens zu lenken [...]“ (ebd.). Die Schule sollte Lebensfreude erwecken und den Lebenswillen bestärken sowie sich auf das kindliche Seelenleben einlassen. Nur so kann den Schülerselbstmorden nach Ansicht des Autors entgegengetreten werden.

Alfred Adler ergriff im Anschluss an den Beitrag von Wilhelm Stekel das Wort. Zu Beginn seines Beitrags diskutiert er die Frage nach dem Wert der statistischen Erhebungen und kommt zu folgendem Schluss: „Der Selbstmord kann nur individuell begriffen werden, wenngleich er soziale Voraussetzungen und solche Folgen hat“ (Adler 1910b, S. 44). Allgemeine und zusammenfassende Aussagen, so wie sie meist eine statistische Interpretation kennzeichnen, sind für das Verständnis des Suizids nicht hinreichend. Der Autor plädiert dafür, jeden

Selbstmord individuell zu betrachten und, wie könnte es auch in diesem Kreise anders sein, mit Hilfe der psychoanalytischen Methode zu erforschen. Zur Untersuchung können nur gescheiterte Selbstmörder gebeten werden und Adler kommt zu folgendem Urteil:

„Da kann ich nun mit Bestimmtheit sagen, der Entschluss zum Selbstmord tritt unter den gleichen Bedingungen ein, unter denen sich der Ausbruch einer nervösen Erkrankung (Neurasthenie, Angst- und Zwangsneurosen, Hysterie, Paranoia) oder ein nervöser Einzelanfall vollzieht“ (ebd., S. 45f).

Adler vergleicht den Selbstmord mit einer Nervenerkrankung. Diese Art der Zuschreibung wurde zur damaligen Zeit von vielen Medizinern vertreten. Welche Bedingungen zur Auslösung solcher Erkrankungen meint der Autor? Als Grundgedanken identifiziert er eine „Doppelrolle“ des Kindes, welches einerseits schwach und hilfsbedürftig ist und sich nach Nähe und Unterstützung sehnt, andererseits aber zunehmend einen eigenen Willen entwickelt und selbstständig wird (vgl. ebd., S. 46). Das Kind kann sich in bestimmten Situationen und Phasen seines Lebens nicht entscheiden, ob es eigenständig und unabhängig sich loslöst, oder ob es gerne verwöhnt und in gewissem Sinne bemuttert wird. Adler formuliert folgende Aussage: „Die Quelle dieser Kontraststellung der Charakterzüge liegt in dem inneren Widerspruch zwischen Unterwerfung und der Tendenz zur Triebbefriedigung“ (ebd.). Das Kind entwickelt sich im Laufe der Jahre widersprüchlich zu seiner ursprünglichen abhängigen Situation. Die inneren Triebe verlangen nach Befriedigung, während ein Teil des jungen Menschen sich noch in einem Untertanenverhältnis befindet. Die Weiterentwicklung und die Art des Umgangs mit dieser Zwiespältigkeit verlaufen individuell. So erkennt Adler, dass sich bei manchen Kindern ein konsequentes Gefühl der Unvollkommenheit manifestiert, und erklärt dies wie folgt:

„Ich konnte bei allen Fällen, bei Nervösen, ausserordentlich befähigten Menschen und in den einer Untersuchung zugänglichen Selbstmördern den Nachweis erbringen, dass sie in den Anfängen der Kindheit ein besonders vertieftes Gefühl der Minderwertigkeit besaßen. Als Ausgangspunkt dieses Gefühls habe ich schon vor Jahren eine angeborene Minderwertigkeit von Organen und Organsystemen angeschuldigt [...]“ (ebd., S. 47).

Adler verfolgt die Erscheinungen des Jugendlichen zurück in die früheste Kindheit und setzt diesen auch noch eine angeborene Erkrankung voraus, welche ebenfalls diese Unvollkommenheit, eine Mangelerscheinung ausdrückt. Erneut schlägt er eine Brücke von Personen mit nervösen Krankheiten zu jenen mit

Suizidgedanken. Doch wie kommt es zu dem Akt der Selbstaufgabe; welche Motive führen dazu sein eigenes Leben zu beenden? Adler geht davon aus, dass die jungen Menschen zunehmend durch Krankheiten und die eigenen Schwächen auch Macht über die Umgebung ausüben. Das Umfeld, welches sich nun um das Kind kümmert, wird beeinflusst und trotzdem kontrolliert. In weiterer Folge bedeutet dies:

„So wird aus dem Unbewussten heraus eine Situation geschaffen, in der die Krankheit, ja selbst der eigene Tod gewünscht wird, teils um den Angehörigen Schmerzen zu bereiten, teils um ihnen die Erkenntnis abzurufen, was sie an dem stets Zurückgesetzten verloren haben. [...] Nur dass in späteren Jahren meist nicht mehr die Eltern, sondern ein Lehrer, eine geliebte Person, die Gesellschaft, die Welt als Objekt dieses Racheaktes gewählt wird“ (ebd., S. 49).

Wie bereits in anderen Diskussionsbeiträgen aufgegriffen, erkennt auch Adler im Selbstmord ein gewisses Rachepotenzial. Einen Akt der Stärke, welche eine Strafe für das Umfeld sein soll. Das Kind, beziehungsweise der Jugendliche, fühlt sich nicht zugehörig – weder zu den ihn umgebenden Personen, noch fühlt er sich in die Gesellschaft, ja sogar in die Welt passend. Dazu meint Paul Federn in einem Beitrag aus dem Jahre 1929:

„Es gibt, zusammengefasst, zweierlei Gründe das Leben zu verlassen; der eine ist, wenn man sich selbst nicht ertragen kann und will als einen solchen, wie man ist, der andere Grund ist, wenn man die Welt nicht als solche ertragen kann und will, wie sie ist“ (Federn 1929b, S. 381).

Diese Aussage von Paul Federn unterstreicht den Aspekt der fehlenden Zugehörigkeit. Der sich den Tod wünschende junge Mensch passt nicht in sein Umfeld. Er ist kein Teil der Gesellschaft, kein Teil der Welt und kann sich dieser nicht anpassen. Es liegt nahe, dass es von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist, wem diese endgültige Tat gewidmet wird, und die Motivation daher nur individuell aufgeschlüsselt werden kann. Adler führt an dieser Stelle die Lehrer an, um eine Verbindung zu den Schülerselbstmorden herzustellen. Abschließend bezieht sich der Autor nochmals auf den Suizid als Gesellschaftsphänomen und vergleicht diesen erneut mit psychischen Erkrankungen, indem er Folgendes feststellt:

„Selbstmord wie Neurose sind Versuche einer überspannten Psyche sich der Erkenntnis dieses Minderwertigkeitsgefühls zu entziehen und treten deshalb zuweilen vergesellschaftet auf. [...] Selbstmord wie Neurose sind kindliche Formen der Reaktion auf kindliche Überschätzung von Motiven, Herabsetzungen und Enttäuschungen. Und so stellt der Selbstmord – ganz

wie die Neurose und Psychose –, eine Sicherung vor, um in unkultureller Weise dem Kampf des Lebens mit seinen Beeinträchtigungen zu entgehen“ (Adler 1910b, S. 50).

Mit diesen Worten beendet Alfred Adler seinen Diskussionsbeitrag und fasst in dem letzten Absatz seine Erkenntnisse kurz zusammen. Das Kind möchte seiner eigenen Unvollkommenheit nicht ins Auge blicken und das Gefühl der Minderwertigkeit bäumt sich immer mehr vor dem jungen Menschen auf. Jede Enttäuschung wird gewissermaßen addiert und führt letztlich zu der folgenschweren Entscheidung zum Suizid. Indem der Autor diese Formen der Reaktion und Überschätzung als „kindlich“ bezeichnet, deutet er damit neuerlich darauf hin, dass das Seelenleben der Kinder unterschiedlich zu jenem der Erwachsenen ist. Es gilt, sich in die jungen Menschen hineinzusetzen und nicht mit erwachsenen Kategorien zu denken. Den Selbstmord bezeichnet er als unkulturelle Beendigung des Lebens und trennt ihn somit von Kulturerscheinungen.

Karl Molitor verfasste ebenfalls einen Beitrag im Rahmen des Wiener Selbstmordkongresses. Er leitet seinen Vortrag mit der Feststellung ein, dass es sich bei der Frage nach den Schülerselbstmorden um ein bedeutsames pädagogisches Problem handelt. Er spricht die Pädagogik als Wissenschaft an, was wiederum die Frage aufwirft, warum ihre Vertreter dann nur in so geringer Zahl vertreten waren. Anschließend führt er aus, dass die Ursachen, die manche Menschen zum Suizid verleiten, bei anderen nervöse Erkrankungen oder psychischen Depressionen hervorrufen. Aus diesem Grund wären Forschungsergebnisse für viele Personen von großer Bedeutung. (Vgl. Molitor 1910, S. 50) Mit der Ausweitung des Nützlichkeitsaspektes auf weitere Aufgabenfelder bekräftigt er die Notwendigkeit einer genauen Untersuchung der ursächlichen Motive eines Suizids. Im Rahmen seiner Auseinandersetzung bezieht er sich häufig auf Annahmen der Vorredner und hält folgendes fest: „Wir haben gesehen, dass Schulerlebnisse nur bei solchen Individuen zum Selbstmord führen werden, die schon vor dem konkreten Ereignis unter schwerem psychischen Druck stehen“ (ebd., S. 51). Er ruft die vorhergehende psychische Belastung erneut in Erinnerung und untermauert damit die Feststellung, dass Erlebnisse in der Schule keinen ursächlichen Grund charakterisieren, sondern lediglich ein letzter Anlass zum Suizid sein können. Joachim Schiller weist in

seiner Auseinandersetzung mit den Beiträgen des Wiener Selbstmordkongresses darauf hin, dass es vor allem Karl Molitor war, der (implizit) den Aspekt der Überbürdung aufgriff und in seinem Vortrag behandelte (vgl. Schiller 1992, S. 146). Bleibt man bei Molitors Analyse, stellt sich die Frage, welchen Anteil hat die Institution an dem auf das Kind wirkenden Druck? Schon der als „Unus Multorum“ bezeichnete Lehrer erhob in Ansätzen Kritik am Prüfungs- und Benotungswesen und so stellt auch Molitor fest: „Unser Klassifikationssystem schafft in seiner Trias von Einzelnoten, Konferenzergebnis und Zeugnis für den schwachen Schüler ein System der schriftlichen Festlegung und amtlichen Beglaubigung seiner Misserfolge, das für den schwer Lernenden zu einer seelischen Folter werden kann“ (Molitor 1910, S. 51). Für den Schüler hat die Beurteilung größte Bedeutung und mit dieser Trias, wie sie Molitor nennt, wird jeder Zweifel an Ungerechtigkeit vernichtet und der vom Misserfolg eingeholte Jugendliche wird durch diese amtliche Beglaubigung öffentlich für sein Scheitern verurteilt. Die Noten erhalten immer größerer Wirkungsmacht und durch diesen amtlichen Charakter steigt ihr Stellenwert in beachtliche Höhen. Nicht nur für die darunter möglicherweise leidenden Kinder werden sie unumgänglich zu einem entscheidenden Urteil, auch für Eltern und Lehrer haben sie maßgebliche Bedeutung. So kommt der Autor zu dem Schluss:

„Nicht die Schule als solche ist es, die diese Zustände schafft, sondern die Rolle, die ihr von der Gesellschaft zugewiesen wird. Unsere Mittelschule ist ja erst in zweiter Linie Erziehungs- und Lehranstalt, in erster Linie ist sie ein Institut zur Erwerbung von Berechtigungen“ (ebd., S. 52).

Dieser Aspekt wurde bereits angedeutet und Molitor bekräftigt nochmals diese Kritik, welche sich nicht an die Lehrer richtet, sondern an das System beziehungsweise die Gesellschaft, die eine solche Entwicklung nicht nur duldet, sondern auch mit verursacht. Bei den Aufgabenfeldern wurde bereits die Einstellung der schulhygienischen Disziplin geschildert, welche ebenfalls der erzieherischen Aufgabe mehr Raum geben und die Position des Berechtigungswesens schwächen wollten. Der Druck auf die Schüler wächst unter solch eingeschränkten und letztgültig erscheinenden Zuständen. Die Funktion, die der Institution zugewiesen wird, beeinflusst und prägt auch deren Gestaltung und Umsetzung. Der von außen übergestülpte Charakter kennzeichnet jede Tätigkeit im Inneren und so wird jeder Lehrer dem System untergeordnet, jede Prüfung eingegliedert und der Tagesablauf den Notwendigkeiten angepasst. Forciert wird

ein Leistungsdenken, denn „[...] nicht wie sich das Individuum in dieser Zeit entwickelt, kommt in Betracht, sondern was es leistet und zwar auf Gebieten leistet, die seiner späteren Lebensaufgabe oft ganz ferne stehen“ (ebd.). Der Blick verweilt nicht bei der persönlichen Entwicklung des einzelnen Kindes; im Vordergrund steht das Endergebnis, welches wiederum keine Rücksicht auf den jeweiligen jungen Menschen nimmt. Letztlich zählen auch keine Begabungen und Interessen. Der Lehrplan wird befolgt und für persönliche Leidenschaften ist dort kein Platz vorgesehen. So kritisiert Molitor, dass auch ein erwachsener Mann in diesem Denken an seinen Schulleistungen gemessen wird und die Gesellschaft an deren Vorrangstellung nicht zu rütteln vermag. Eine Änderung der Verhältnisse steht nicht in Aussicht. Auch die Eltern und Lehrer vertreten dieses Gedankengut und so wird der Schule eine ungeheure Macht zur Verfügung gestellt. Schlechte Noten oder gar das Repetieren eines Schuljahres sorgen in vielen Familien für Verzweiflung und so fordert Molitor eine bessere Aufklärung der Eltern, die Verständnis für ihr Kind und dessen persönliche Entwicklung entfalten und auf die Begabung ihrer Schützlinge Rücksicht nehmen müssen. Dieser Aspekt sollte im Vordergrund stehen und daher sollte nicht das Kind sich an die Schule anpassen und an den Qualen des Lernens verzweifeln, vielmehr müssten die Eltern bei der Auswahl der Schule auf das eigene Kind achten und dessen Bedürfnisse mit höchster Priorität beachten. (Vgl. ebd., S. 53f) Molitor greift einen für das Schulleben bedeutungsvollen Aspekt auf und diskutiert das Verhältnis zwischen Schülern und dem Lehrer und auch untereinander. Welche Rolle spielt das zeitgenössische Schulsystem für diese Beziehungen? Der Autor erörtert einen schädlichen Einfluss des Prüfungswesens, das unter den Jugendlichen die Gefühle von Neid und Konkurrenz entstehen lässt. Die schulische Umgebung, so wie sie bestand, konnte also kein gutes Verhältnis unter den Schülern fördern. (Vgl. ebd., S. 54ff) „Ein wesentlicher Fortschritt wird erst dann zu erzielen sein, wenn die Schule neben einer Arbeitsgemeinschaft auch eine Erholungsgemeinschaft wird“ (ebd., S. 56). Charakterisiert sich das Schulleben nicht nur durch ein angestrebtes Leistungsdenken, sondern schafft es auch Raum für Privates, für Erholung und gemütliches Zusammenleben, dann wird es auch bessere Beziehungen zwischen den einzelnen Individuen begünstigen. Es liegt nahe, dass sich dadurch auch ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl einstellt. Bezogen auf die Lehrer stellt Molitor fest, dass die Lehrer an Zeitmangel leiden

und kein Raum für persönliche Kontakte zu den Schülern vorhanden ist und so „[...] verschwindet dadurch der Pädagog, der sich an den ganzen Menschen wendet, immer mehr hinter dem blossen Unterrichtstechniker“ (ebd., S. 57). Die ursprüngliche Auffassung des Pädagogen, das Kind als Individuum mit all seinen Facetten zu betrachten, wird vom Schulsystem zunichte gemacht. Um die ihm auferlegten Pensen zu erfüllen, reduziert sich sein Wirken auf das hastige Unterrichten. Am Ende seines Beitrags beschäftigt sich Molitor mit der Frage nach einer Selbstmordprophylaxe und spricht einen Versuch an Wiener Schulen an, der kurz angesprochen werden soll:

„Jetzt gilt es noch zu fragen, ob eine Selbstmordprophylaxe im engeren Sinne durch die Schule möglich ist. Da möchte ich vor allem nachdrücklich hervorheben, dass mir eine mechanische Prophylaxe, wie man sie in Wien versucht hat, dadurch, dass man ‚selbstmordverdächtigen‘ Schülern das schlechte Zeugnis nicht ausfolgt oder sie von ihren Eltern abholen lässt, gänzlich verfehlt erscheint“ (ebd., S. 57f).

An Wiener Schulen wurde versucht, dem möglichen Suizid der Jugendlichen nach dem Erhalt schlechter Noten entgegenzuwirken. Warum Molitor diese Art der Vorbeugung nicht gutheißt, erscheint nachvollziehbar, da den Schülern so nahe gelegt würde, ein Suizid sei eine durchaus verständliche Reaktion auf ein derartiges Scheitern. Wie er festhält, könnten auch wirklich Betroffene übersehen werden. (Vgl. ebd., S. 58) Abschließend diskutiert der Autor noch die generelle suggestive Wirkung eines Suizids, worauf an dieser Stelle nicht nochmals eingegangen werden soll. Ein letzter zu betrachtender Aspekt ist Molitors Annahme, dass wenn er auch keine mechanische Prophylaxe befürwortet, „[...] der kluge Lehrer in vielen Fällen indirekt rechtzeitig verbauen kann“ (ebd.). Wie kann der unterrichtende Pädagoge diese Aufgabe bewältigen? Der Autor plädiert dafür, „[...] dass er persönliche Anteilnahme am Schicksal des Schülers durchblicken lässt“ (ebd., S. 59). Eine Öffnung der Schüler gegenüber dem Lehrer könnte durch ein solches Mitgefühl erreicht werden Die genaue Beobachtung der Jugendlichen ist eine wichtige Voraussetzung dafür.

Das Schlusswort des Kongresses ergreift Sigmund Freud, welcher zusammenfassend feststellt, dass kein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht werden konnte und mit folgender Aussage die Veranstaltung beendet: „Verzögern wir also unser Urteil, bis die Erfahrung diese Aufgabe gelöst hat“ (Freud 1910b, S. 60). Aufgrund ihrer doch erst kurzen Entstehungsgeschichte vertagte der Initiator

ein Ergebnis auf einen späteren Zeitpunkt, da er ein Fehlen an Erkenntnissen und Erfahrungen bemängelte. In Aussicht stellt er aber eine mögliche Lösung, indem er anmerkt: „Ich meine, man kann hier nur von dem klinisch bekannten Zustand der Melancholie und von deren Vergleich mit dem Affekt der Trauer ausgehen“ (ebd.). Freud versucht eine Richtung aufzuzeigen, die einen Beitrag zur Lösung der Frage nach den Schülerselbstmorden leisten könnte. 1918 kamen die Mitglieder erneut zusammen und widmeten sich vordergründig der Onanie, was aber im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert wird.

Inwiefern sich die Situation verbessert hat, wird anhand eines 19 Jahre später erschienenen Beitrags von Paul Federn dargestellt, der bereits zur Kommentierung der anderen Vorträge herangezogen wurde. Die Veröffentlichung, welcher der Vortrag Federns entstammt, gilt als dritter Kongress, der die Thematik nochmals aufgegriffen und an die Erkenntnisse des ersten Kongresses angeknüpft hat. Veränderungen im Denken und in der gesellschaftlichen Situation können exemplarisch aus folgendem Zitat erschlossen werden:

„Das gesamte Publikum, die gesamte Öffentlichkeit ist heute psychoanalytisch beeinflusst. Niemandem fiel heute ein, das Verhältnis von Lehrer und Schüler, wie es damals als selbstverständliches galt, zu verteidigen. Charakteristisch dafür ist, daß der damalige Vertreter der Lehrer seinen Beitrag zur Diskussion nicht mehr aufrecht erhält; und doch war er einer der Vorgesessenen der Zunft, sonst hätte ihn nicht sein Interesse zur Psychoanalyse geführt“ (Federn 1929a, S. 333).

Man kann unschwer erkennen, dass in den knapp 20 Jahren einige Veränderungen passierten und sich auch in der Schule ein anderes Klima durchsetzte. Der Lehrer selbst hatte seine Meinung geändert, wenngleich nicht bekannt ist, welche Aspekte diese Annahme betrifft. Federn hält fest, dass der Lehrer aber schon damals fortschrittlich dachte und Interesse an der Psychoanalyse hatte, und legt damit nahe, dass andere Pädagogen vermutlich noch mehr in ihrem Beruf und der Institution gefangen waren. Er merkt an, dass heute, also 1929, niemand mehr die Schule anklagen und sie für die Suizide verantwortlich machen würde (vgl. ebd., S. 333f). Auch Bernfeld, ein weiterer Vortragender bei dem so genannten dritten Wiener Selbstmordkongress, bestätigt die von Federn angesprochenen Fortschritte in der psychoanalytischen Wissenschaft und so schreibt er: „Diese Lücke [welche Freud im Schlusswort des ersten Kongresses anspricht, Anm. d. Verf.] ist von der psychoanalytischen

Forschung indessen ausgefüllt worden“ (Bernfeld 1929, S. 355). Um diese getätigte Annahme zu bestätigen, erarbeitet er vier Thesen, welche den Selbstmord erklären sollen und dank der psychoanalytischen Forschung erkannt worden waren.

- „1. Ein Selbstmord geschieht nur wenn der Täter intensive Haßgedanken – unbewußt – gegen ein Objekt gerichtet hat; er kommt nur zustande bei verdrängten Mordimpulsen, er hat also eine Rachedtendenz.
2. Der Mordimpuls wird sich aber nur dann als Selbstmord befriedigen, wenn der Täter sich unbewußt mit dem gehaßten – früher intensiv geliebten – Objekt identifiziert hat, sodaß er den Gehaßten zugleich mit sich selbst tötet.
3. Wohl regelmäßig wirkt beim Selbstmord eine Selbstbestrafungstendenz mit; strafwürdig erlebt sich der Täter nicht selten wegen der großen Menge und Intensität seiner Mordimpulse und Haßregungen.
4. Und schließlich spielt gelegentlich noch die Todessymbolik mit den libidinösen Wünschen, die hinter ihr stehen, eine Rolle, vor allem in der Todeswahl; so sind z.B. Selbstvergiftungen Erfüllung unbewußter Schwängerungsphantasien“ (ebd., S. 355f).

Der Autor fasst die Erkenntnisse der Psychoanalyse in fünf Thesen zusammen und deckt damit ein breites Spektrum an Forschungsergebnissen ab, welche sich alle bereits aus dem Kongress 1910 ableiten lassen. Diese bedürfen keiner weiterer Erklärung, sondern sollen lediglich den Kenntnisbestand aus dem Jahre 1929 näher erläutern und erfassen. Zur Frage nach der schulischen Verschuldung meint er später:

„Daß Schule, Lehre, Fürsorgeanstalt usw. den Selbstmord nicht verursachen, darf gerne zugestanden werden; seine Ursache liegt gewiß in den frühkindlichen Triebbewältigungskonflikten und in dem melancholischen Identifikationsvorgang. Ob aber nicht etwa die Erziehungsinstitutionen durch ihre gegenwärtige Struktur geeignet sind, die Konflikte zu steigern und unlösbar zu machen, das ist keineswegs auszuschliessen“ (ebd., S. 361).

Auch Bernfeld richtet seine Kritik an das Schulsystem und nicht an einzelne Lehrerpersönlichkeiten. Die Struktur und Organisation des Bildungswesens scheint noch nicht zur Gänze von ihren fragwürdigen Faktoren befreit zu sein. Die Institution hat auch 1929 keinen Ursachencharakter, sondern allenfalls den eines veranlassenden Impulses. Der Autor betont keine Steigerung der Konflikte durch das Schulsystem, kann es jedoch nicht von der Anklage ausschließen.

Paul Federn greift in seinem Beitrag in weiterer Folge die von Freud in Aussicht gestellte Bearbeitungsform auf und bezieht sich auf Arbeiten Freuds, um die Begriffe Trauer und Melancholie zu untersuchen. Leider kann diesem Aspekt nicht

umfangreich nachgegangen werden; es wird daher nur eine zusammenfassende Darstellung erfolgen. Zur genaueren Auseinandersetzung wird auf den Originaltext und die Werke Freuds verwiesen. So kann festgehalten werden, dass die Melancholie ein unverständlicher Trauerzustand ist, der objektlos ein Gefühl des Verlustes hervorruft (vgl. Federn 1929., S. 335). Federn betont, dass Freud „enttäuschte Libido“ und „Ich-Motive, beziehungsweise auch beide als Ursache des Selbstmordes erkannte (vgl. ebd., S. 336), und thematisiert in weiterer Folge die Kontroverse zwischen Adler, an dessen Arbeit er Kritik übt, und Freud, die letztlich mit dem Ausschluss Adlers aus der Arbeitsgemeinschaft endete (vgl. ebd., S. 338). Im gesamten Beitrag greift er immer wieder auf Freuds Studien zurück und hält Folgendes fest: „Im Gegensatz zu den bewußten Motiven des Selbstmordes, die allgemein bekannt sind, die der statistischen Bearbeitung unterliegen, hat die Psychoanalyse die unbewußten als die wichtigeren erkannt“ (ebd., S. 341). Aus diesem Grund kann eine psychoanalytische Untersuchung wertvolle Kenntnisse für die Suizidforschung erbringen. Die Beschäftigung mit dem Unbewussten ist für sämtliche psychische Phänomene eine notwendige Voraussetzung, da die tieferen Gründe häufig nicht an der Oberfläche zu erkennen sind. Mit folgenden Worten beendet Federn seinen Beitrag:

„Die Diskussion konnte vor zwanzig Jahren zwar Motivierungen finden, aber die Vorgänge im Selbstmörder nicht richtig beschreiben, noch verstehen. Nicht nur die psychoanalytischen Motivierungen, auch die Freud'sche Lehre der Ichstruktur, muß – noch weiter fortgeschritten, den Beobachtungen sowohl, als den Erklärungen, und wohl auch der Therapie des Selbstmordes zugrunde gelegt werden“ (ebd., S. 344).

Die Notwendigkeit einer psychoanalytischen Betrachtung und der Einbindung aller aus ihr entstandenen Erkenntnisse ist für die nähere Beleuchtung des Selbstmords somit klar aufgezeigt. Doch kann die Psychoanalyse auch noch bei einer weiteren Differenzierung wertvolle Kenntnisse erbringen, welche nicht minder von Wichtigkeit ist. So merkt Federn in einem anderen Beitrag Folgendes an: „Selbstmord kann auch das Endschicksal des völlig Normalen sein. [...] Nur die Kenntnis der unbewußten Vorgänge lässt im Einzelfalle entscheiden, ob solche Tragik doch aus pathologischen Gründen herbeigeführt worden ist“ (Federn 1929b, S. 380). Durch die Erforschung des Unbewussten kann auch aufgeschlüsselt werden, ob es sich um eine ursächliche psychische Erkrankung handelt. Der Suizid kann durch psychoanalytische Untersuchungen in unterschiedliche Kategorien unterteilt werden, wodurch man sich einer

umfassenden Analyse des Phänomens nähert. Daraus lässt sich auch schließen, warum dem Selbstmordkongress des Wiener Psychoanalytischen Vereins auch im Rahmen dieser Arbeit Raum gegeben wurde. Anzuführen ist ein Kommentar von Joachim Schiller bezüglich der Erkenntnisse des Kongresses: „Der Wiener Selbstmordkongreß bot zwar einige Ansätze bezüglich der Erforschung der Ursachen, doch blieb vieles weiterhin im dunkeln. Manches verwirrte sich zusätzlich, insbesondere bei ungenauer oder unzureichender Kenntnis statistischer Daten“ (Schiller 1992, S. 148). Der Autor weist auf die Komplexität der Auseinandersetzung hin und merkt noch einmal an, dass die statistische Darbietung im Jahre 1910 mangelhaft war. Daten aus Österreich wurden nicht verwendet und man bezog sich ausschließlich auf preußische Angaben. Leider konnte die gesamte Auseinandersetzung nicht in all ihren Facetten dargelegt werden, eine gewisse Grundkenntnis und die Aufarbeitung des innerhalb des Untersuchungszeitraums liegenden Erkenntnisstands sollten jedoch einen ersten Eindruck vermittelt haben.

5. Kritische Analyse

Im Rahmen dieses Kapitels wird eine kritische Analyse der bisherigen Darstellung erfolgen. Einige Aspekte werden zu diesem Zweck erneut aufgegriffen und auf deren implizite Anliegen hinterfragt. An mehreren Stellen wurde bereits auf ein auszumachendes kritisches Potenzial hingewiesen und dieser Aufgabe soll nunmehr Rechnung getragen werden. Inwiefern man hinter den jeweiligen Forderungen nicht explizit dargelegte Motivationen erkennen kann und auf welche daraus resultierenden Folgen geschlossen werden könnte, wird im Rahmen dieser Auseinandersetzung untersucht.

Zunächst wird der Umstand hinterfragt, dass das Schulfach „Leibesübungen“ Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Aufwertung erfuhr, wie es bei Engelbrecht erläutert wird (vgl. Engelbrecht 1986 S. 188f und Engelbrecht 1988, S. 51f). Auch Jürgen Oelkers stellt in seinem Beitrag dar, dass die körperliche Ertüchtigung zunehmend an Bedeutung gewann und damit nicht nur eine vielseitige Unterrichtung der Schülerjugend erfolgen sollte, sondern auch der Überbürdung entgegengesteuert werden konnte (vgl. Oelkers 1998, S. 247f). Im ersten Kapitel der Arbeit wurde der Aufschwung des im Jahre 1908 obligatorisch eingeführten Unterrichtsfaches bereits nachvollzogen. Von Seiten der Schulhygiene wurde dem Turnunterricht ebenfalls ein hoher Stellenwert zugesprochen, da damit eine einseitige Beanspruchung der Schüler verhindert und ein Ausgleich geboten werden sollte. So heißt es im Handbuch für Schulhygiene:

„Faßt man die verschiedenen Ursachen ins Auge, welche einer geistigen Überlastung und deren Folgeerscheinungen zugrunde liegen, so ergeben sich die zur Verhütung derselben notwendigen hygienischen Maßnahmen von selbst. Vor allem wird darauf zu sehen sein, daß Arbeit und Ruhe regelmäßig abwechseln, daß Geistes- und Muskeltätigkeit bei der Erziehung und beim Unterrichte in Einklang stehen“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 480).

Burgerstein und Netolitzky streben mit der Forderung nach körperlicher Betätigung der Schuljugend eine Entlastung der durch geistige Arbeit beanspruchten Schüler an. Die Überbürdungsklagen haben einen großen Anteil an dem wachsenden Stellenwert der Leibesübungen. Die abwechselnde Beanspruchung und gleichwertige Stellung von Körper und Geist dient nicht nur der Gesundheitserhaltung und –förderung des Jugendlichen, sondern begünstigt auch eine gleichmäßige Inanspruchnahme. Ruhepausen und Erholungsphasen sind

jedoch nach jeder Art der Anstrengung notwendig. So heißt es weiter: „Die besten Mittel gegen die Überbürdung sind neben einem verständigen Einschränken der Hausaufgaben die Förderung der ebenmäßigen Ausbildung des Körpers und Geistes [...]“ (ebd.). Neuerlich heben die Autoren hervor, dass die Aufgabenstellungen in der Schule abwechselnd erfolgen sollen, um der Überbürdung der Jugend entgegenzuwirken. Körper und Geist stehen demnach gleichwertig nebeneinander und verdienen demzufolge ebenbürtige Wertschätzung und Aufmerksamkeit. Nachdem die Anliegen der schulhygienischen Disziplin wiederholt wurden und dadurch deren Absichten erkennbar sind, soll nun hinterfragt werden, welche anderen Motivationen hinter der Aufwertung des Turnunterrichts erkannt werden können.

Die körperliche Ertüchtigung wurde vom Staat nicht nur als gesundheitsfördernde Maßnahme gutgeheißen, sondern auch mit dem Militärdienst assoziiert. So beschreibt Engelbrecht, dass auch freiwillige Schießübungen, Geländespiele und Fechten im Rahmen des Turnunterrichts angeboten wurden (vgl. Engelbrecht 1986, S. 189). Das Handbuch für Schulhygiene erläutert ebenfalls die Präsenz militärischer Übungen im Fach „Leibesübungen“ und so heißt es:

„Die Ordnungsübungen bezwecken zunächst, die einzelnen an strenge Gebundenheit und Abhängigkeit zu gewöhnen, weiterhin aber, eine größere Menge auf Grund einfacher turnerischer Befehle beweglich zu machen. [...] Straffes Marschieren soll namentlich im Freien gepflegt werden und ein frisches Wander- oder Vaterlandslied mag zuweilen den Marsch begleiten. Die militärischen Ordnungsübungen im Gliede und Zuge sind in der Regel nur im Freien auf dem Spiel- oder Turnplatz einzuüben“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 409).

Die Integration militärischer Übungen und Gepflogenheiten in den schulischen Turnunterricht scheint allseits akzeptiert worden zu sein. Hinterfragenswert scheint vor allem die Absicht, jeden Schüler „an strenge Gebundenheit und Abhängigkeit zu gewöhnen“. Das Individuum wird zurückgestellt und soll sich in seiner hörigen Rolle üben. Bereits in der Jugend wird die im Heer praktizierte Hierarchie trainiert. Den Befehlen soll die gesamte Schülergruppe Folge leisten und unkritisch das Gewünschte leisten. Es stellt sich die Frage, inwiefern hier von Emanzipation und Mündigkeit die Rede sein kann, die zur Zeit der Aufklärung massiv gefordert wurden, und weshalb solche Übungen in der Schule Raum finden. So überschreitet die Bedeutung von Ordnung und Gehorsam im militärischen Sinne vielleicht die Charakteristika einer Bildungsinstitution, wo zwar

gewisse Regeln für ein gutes Miteinander notwendig sind, sich aber eine unterwürfige und hörige Beziehung zu den Autoritäten wohl nur wenig wohltuend auf die angestrebte Persönlichkeitsentfaltung auswirkt. Karl Molitor, ein Vortragender im Wiener Selbstmordkongress 1910, erläutert Folgendes zum Aspekt des Gehorsams: „Alle, die die Schule zum Werkzeug politischer und religiöser Reaktion machen wollen, fordern ja als oberste Leistung der Schule die ‚Erziehung zum Gehorsam‘. Die konsequenten Vertreter dieser Richtung gehen direkt auf das Brechen des Individualwillens aus“ (Molitor 1910, S. 54). Er betont ein politisches und religiöses Interesse am Gehorsam der Schüler. Individualität ist vor diesem Hintergrund unerwünscht und steuert den Absichten entgegen. Der religiöse Aspekt soll in dieser Arbeit nicht Gegenstand der Untersuchung sein, jedoch ergibt sich aus dem Zitat eine weitere Bestätigung für die angedachten, möglichen bildungspolitischen Motivationen. Die enge Verbindung von schulischem Turnunterricht und dem österreichischen Militär ergibt sich auch aus folgendem, ausführlichem Zitat, welches auch die Handhabung der Schießübungen erläutert:

„In Österreich ist mit dem Erlasse des Minist. [Ministeriums, Abkürzung im Original] für Landesverteidigung vom 1. Juli 1910 der fakultative Schießunterricht und die Vornahme von Schießübungen an den Mittelschulen und verwandten Anstalten eingeführt worden. Der Unterricht erstreckt sich auf die freiwillig sich meldenden Schüler der zwei obersten Klassen und zerfällt in den theoretischen Unterricht, Kapselschießen, Übungsschießen mit scharfer Munition und in Distanzschießen, wobei den Schulen die Unterstützung der Militärverwaltung zuteil wird, indem Waffen und Rüstungssorten leihweise abgegeben werden, die Benutzung der Schießplätze gestattet und die Munition zum Selbstkostenpreis überlassen wird. Der Unterricht erfolgt durch militärische Instruktionen, in der Regel von Oktober bis Mai an Samstagsnachmittagen durch je 2 Stunden“ (Burgerstein/ Netolitzky 1912, S. 416).

Übungen im Schießen wurden also 1910, bereits zwei Jahre nach der obligaten Einführung des Turnunterrichts, für das Schulfach Leibesübungen in den höheren Klassen der Mittelschulen ermöglicht. Durch die freiwillige Teilnahme wurde allen Schülern die Wahl überlassen und so konnten auch suizidgefährdete Jugendliche erstmals in Kontakt mit Waffen treten. Bedenkt man die suggestive Wirkung, die Pistolen und andere Schusswaffen auf junge Menschen haben könnten, wird eine kritische Betrachtung des Schießtrainings möglich. Dass die Militärverwaltung der Schule dabei unterstützend beisteht, hebt ebenfalls deren Zusammenarbeit hervor. Vielleicht entwickelte sich auch dadurch die in der Literatur häufig

vorgefundene gemeinsame Thematisierung von Schüler- und Soldatenselbstmorden, wofür jedoch kein Beleg erbracht werden kann. Das staatliche Interesse an einer gehorsamen und den Befehlen folgenden Schülerschaft scheint nachvollziehbar. Eine tüchtige, körperlich gut trainierte Jugend würde künftig bessere Arbeit im militärischen Bereich erbringen. Zum Schutze des Landes in Kriegszeiten sollte ein vorbereitetes und von Kindheit an gefördertes Heer zur Verfügung stehen. Zappert stellt im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zum Entstehungsprozess eines Schularztwesens Folgendes fest: „Der Staat hat aus sozialen und militärischen Gründen ein starkes Interesse an der gesunden Entwicklung des Nachwuchses [...]“ (Zappert 1917, S. 258). Der Autor betont die militärischen Interessen, wenngleich er diesen soziale Absichten zur Seite stellt. Die Schuljugend sollte körperlich ausgebildet und gesund heranwachsen, um für den Militärdienst zur Verfügung zu stehen. Man kann in diesem Sinne nicht von ausschließlich wohlwollender Fürsorge sprechen und die durchgesetzten Maßnahmen nur auf den ersten Blick als primär gesundheitsfördernd betrachten. Der Gedanke eines kampftauglichen Nachwuchses mag besonders in der Zeit vor und nach dem ersten und zweiten Weltkrieg leitend gewesen sein. Die Darstellung anderer Motivationen sollen aber keineswegs vergessen machen, dass der Turnunterricht, wie es anfangs geschildert wurde, auch positiven Nutzen für die Schüler hat, indem er sowohl ihre körperliche Konstitution trainiert und verbessert, als auch einen Ausgleich zur geistigen Arbeit bietet.

In weiterer Folge soll nun ein anderer Aspekt diskutiert werden, der ebenfalls zur Durchsetzung der obligaten körperlichen Übungen in der Schule beigetragen haben könnte. Eine gesunde, körperlich trainierte Jugend wird in der Zukunft vermutlich in vielen Bereichen bessere Arbeit leisten können. So wird sie voraussichtlich seltener von Krankheiten heimgesucht, hat durch entwicklungsgemäß konstruierte Subsellien keine Haltungsschäden zu befürchten und ist durch ihre gute körperliche Verfassung vielseitig einsetzbar. Burgerstein fasst die Bedeutung der Gesundheitsförderung der Jugend für den Staat wie folgt zusammen: „Vor allem das hohe Ziel der gesunden Erziehung der aufwachsenden Generation [...] im Auge zu behalten, als eine Frage des Gedeihens nicht nur des Einzelnen, sondern des Staates“ (Burgerstein 1913, S. 76). Der Autor deutet damit einen positiven Nutzen für den Staat an und zwar ein „Gedeihen“, was mit

Synonymen wie Wachstum und Entwicklung verbunden wird. Daraus ergeben sich vielseitige Beschäftigungspotenziale, wodurch ein ökonomisches Interesse ausgedrückt wird. Nicht nur die Verteidigung des Landes ist mittels einer gesunden Bevölkerung gesichert, auch der wirtschaftliche Aufschwung kann dadurch vorangetrieben werden. Burgerstein legt mit dieser Annahme nahe, dass nicht nur individuelle und wohlwollende Fürsorge maßgeblich war, sondern dass durch Gesundheitsförderung der Jugend auch staatliche Bedürfnisse verfolgt werden konnten. Der Wunsch nach Wirtschaftswachstum kennzeichnete das Zeitalter der Industrialisierung ebenso wie die heutige Gegenwart. Damit verbunden ist auch eine internationale Stellung und Rangordnung des Landes. Ökonomische Konjunktur repräsentiert in dieser Hinsicht auch Wohlstand, Kraft und Stärke. Eine Investition in die Gesundheit und Zukunft der Jugend steht aus diesem Grund gleichfalls für Fortschritt und künftigen Aufschwung. Das Schularztwesen, hygienische Maßnahmen in der Schule und die damit verknüpfte Pflege und Rücksichtnahme auf die Gesundheit der Schülerjugend wurden somit zumindest zu einem Teil von staatlichen und nicht auf die gesunde Entwicklung der Schuljugend gerichteten Ambitionen geleitet.

Einen weiteren Ausdruck für die Indienstnahme einer Institution stellen beispielsweise die zu Beginn privat initiierten Bemühungen eines Schularztwesens dar. Wenn Martina Gamper für Berndorf darlegt, dass diese Einrichtung von dem Großindustriellen Arthur Krupp gegründet und finanziert wurde, wobei zu bedenken ist, dass viele Eltern der dort in die Schule gehenden Kinder in seiner Fabrik arbeiteten (vgl. Gamper 2002, S. 17), dann stellt sich die Frage, welche Absichten dieser dabei verfolgte? So schreibt die Autorin in weiterer Folge:

„Arthur Krupp, der Besitzer der dort ansässigen Fabrik übernahm die Kosten der Untersuchung und in späterer Folge jene der schulärztlichen Einrichtungen und des Schulneubaus. Seine Motivation für die Finanzierung ist nicht eindeutig zu bestimmen. Er könnte dies aus philanthropischen Gründen getan haben. Ein weiteres Argument wäre jedoch, dass er einen positiven Einfluss auf die Gesundheit seiner künftigen Arbeiterinnen und Arbeiter ausüben wollte“ (ebd., S. 12f).

Genauere Motivationsgründe sind auch der Autorin nicht bekannt. Ihr Rückschluss, es könnte der Sohn oder die Tochter eines Arbeitnehmers nach Absolvierung der Schulpflicht im Betrieb des Großindustriellen arbeiten, bedarf jedoch der Aufmerksamkeit. Auf dem Land liegen solche Vermutungen nahe und scheinen daher nachvollziehbar. In diesem Sinne wäre die Einführung eines

Schularztwesens eine Investition in die eigene, wirtschaftliche und betriebliche Zukunft. Privat finanzierte schulärztliche Institutionen waren zu Beginn des Entwicklungsprozesses keine Seltenheit, da sich der Staat, wie schon im zweiten Kapitel dargelegt, dem Problem anfangs nicht annahm. Arthur Krupp ist daher keine Ausnahme, sondern steht gewissermaßen für verschiedene Einrichtungen dieser Art und ist ausschließlich als Fallbeispiel zu sehen. Alle getätigten Annahmen betreffen daher nicht die Schularzteinrichtung in Berndorf, sondern beziehen sich auf privat finanzierte Organisationen überall in Österreich. Im als Muster dienenden, geschilderten Fall können sowohl Eltern als auch Kinder als Zielgruppe der Bemühungen angesehen werden. Die Erwachsenen konnten durch diese großzügige Hilfestellung zur Arbeit motiviert werden und waren ihrem Arbeitgeber in gewisser Weise zu Dank verpflichtet. Selteneres Fernbleiben zur Pflege der erkrankten Kinder und geringere Ansteckungsgefahr könnten gewollte Nebenerscheinungen darstellen. Die privat finanzierte Gesundheitsförderung der Schüler hatte vermutlich einen ähnlichen Hintergrund wie er bereits für den Staat dargelegt, und anhand der möglichen späteren Anstellung schon diskutiert wurde. In der Zukunft engagierte, gesunde und körperlich leistungsfähige Arbeitnehmer im Betrieb zu haben, stellt sich als verständlicher Wunsch dar. Es ist davon Abstand zu nehmen, die persönlichen Motive des Industriellen Krupp spekulativ zu erschließen und zu bewerten. Martina Gamper sprach bereits die mögliche philanthropische Gesinnung des Fabrikhabers an und diese soll ihm in keiner Weise abgesprochen werden. Der Fall dient lediglich als Beispiel für privat initiierte schulärztliche Einrichtungen und soll deren Bestehen demonstrieren. Aus diesem Grund wird neuerlich betont, dass die getätigten Annahmen keine konkrete Person betreffen, sondern nur Vermutungen darstellen, welche vielleicht den einen oder anderen Investor zur Finanzierung ermutigt haben könnten.

Assoziierend zur Arbeitsfähigkeit soll nun der sich entwickelnde Leistungsgedanke hinterfragt werden. Um die erläuterten Überlegungen in Erinnerung zu rufen, soll folgendes Zitat zum zweiten Mal wiedergegeben werden: „Der Gedanke, höchstmögliche Leistung und den dafür erbrachten Aufwand in eine ökonomische Beziehung zu setzen, lag auch dem Denkmuster der Maximierung des Wirkungsgrades zugrunde, das in der Technik beheimatet war“ (Osietzki 1998, S. 317). Analogien zwischen technischem Gedankengut und einem neuen Verständnis des Menschen wurden im zweiten Kapitel bereits dargelegt und

anhand dieses Zitates lassen sich die Auswirkungen eines solchen Denkens erahnen. Der Mensch soll maximale Leistungen erbringen, dafür aber nicht mehr als die minimal notwendige Energie verbrauchen, um möglichst viel ökonomischen Nutzen zu produzieren. Ergänzend angemerkt wird der Umstand, dass die Verwendung technischer Termini für humane Eigenschaften und die Umlegung ökonomischer Begriffe auf den Menschen auch heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, nicht weniger gebräuchlich sind, wobei dies vielerorts, vor allem in der Bildungswissenschaft, hinterfragt und analysiert wird. Erst bei kritischer Betrachtung wird bewusst, dass die humane Identität und das eigentlich Menschliche dadurch verloren gehen. Auf diesen Gedanken kann im Rahmen dieser Auseinandersetzung leider nicht genauer eingegangen werden, jedoch sollte das aktuelle kritische Potenzial ins Bewusstsein gerufen werden, da es auch sensibel für die historische Betrachtung des sich entwickelnden, neuen Menschenbildes im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert machen kann. Kehrt man zurück zur Beurteilung des Individuums anhand von gemessener Leistung, so scheint es naheliegend, dass durch diese Einschränkung nicht der Mensch als solcher, in seiner ganzen Gestalt und mit seinen unterschiedlichen Facetten in den Blick gerät. Die einseitige Betrachtung der Gesellschaft trägt der jeweiligen Persönlichkeit keine Rechnung und trübt darüber hinaus das Verhältnis unter den Menschen. Konkurrenz und Neid sind nur zwei charakteristische Kennzeichen. Im Schulsystem wird der Erfolg anhand von Noten und Zeugnissen klassifiziert, wodurch den individuellen Fähigkeiten und Begabungen keine Aufmerksamkeit geschenkt, sondern nur das Resultat - und zwar in allen Fächern des Lehrplans – bedacht wird. Die maximale Leistung ist das anzustrebende Ziel. Betrachtet man die Voraussetzung des Wünschenswerten, nämlich den Erfolg unter möglichst minimalem Aufwand zu erbringen, so ergeben sich daraus weitere Rückschlüsse. Der Effizienzgedanke, der bereits angesprochen wurde, – was muss ich dem Körper mindestens zuführen, um optimale Leistung zu erhalten – gewinnt unter diesen Bedingungen an Bedeutung und wird zur Maxime des Arbeitens. Arbeit soll hier aber nicht nur für die betriebliche Erwerbstätigkeit stehen, sondern auch körperliche und geistige Tätigkeit in allen Bereichen des Lebens mit einschließen. Der Körper als Leistungsträger repräsentiert das Prinzip der modernen Gesellschaft, welches von der Schule institutionell umgesetzt wird. Folgt man diesem Leitbild und bezieht dieses auf die Gesundheitsförderung der Schuljugend,

liegt der Gedanke nahe, dass eine vorsorgliche, prophylaktische schulärztliche Untersuchung dem Staat weniger Kosten verursacht als die Finanzierung von langen Therapien und Heilungsprozessen. Erneut ergibt sich ein positiver, für die Zukunft ertragreicher Nutzen durch frühzeitige Investition, da die künftigen Ausgaben im Gesundheitsbereich unter dem Gesichtspunkt der Prophylaxe reduziert werden könnten.

Einen weiteren Aspekt, welcher den Staat zur Förderung der schulhygienischen Maßnahmen – speziell des Schularztwesens – motiviert haben könnte, stellt die daraus resultierende Kontrollmöglichkeit dar. Mithilfe der bereits dargestellten Gesundheitsbögen, in welchen jede Untersuchung des Kindes vom ersten bis zum letzten Schultag verzeichnet wurde, konnte eine Überwachung der Schülerjugend (nicht nur auf die körperliche Entwicklung bezogen) erfolgen. Bildungspolitische Bestimmungen und Neuordnungen können vor diesem Hintergrund auch als ordnungspolitische Maßnahmen gesehen werden, die dem Staat die Möglichkeit geben, in die Privatsphäre der Individuen Einblick zu erlangen. Der Gesundheitszustand der Kinder ermöglicht letztlich auch Rückschlüsse auf die häuslichen Bedingungen. Demzufolge erhält der Staat Kenntnisse über die herrschenden Familienverhältnisse. Die Entstehung der Schulhygiene kann auch als ordnungspolitische Maßnahme zur Steigerung der Leistungsfähigkeit und zur Kontrolle der Schüler angesehen werden, die im Kontext der Institutionalisierung verankert ist.

Dem Aspekt der politischen Indienstnahme des Schul- und Bildungswesens soll abschließend noch Raum gewidmet werden. Im ersten Teil der Arbeit wurde bereits angedeutet, dass parteipolitische Machtkämpfe häufig auch auf dem Rücken der Bildungspolitik ausgetragen wurden und Schule als politisches Instrumentarium verwendet wurde (vgl. dazu auch Schneider 2000, S. 41ff). Die Interessen der jeweiligen Partei oder auch des ganzen Staates wurden durch neue Verordnungen und Erlässe im Schulsystem verankert. Doch nicht nur von Seiten der Politik wurde die Institution als Manifestation der Absichten verwendet, auch für generelle Gesellschaftskritik konnte Schule als Aushängeschild dienen. Durch die Funktionalisierung der Bildungsinstitution als leitenden Kritikpunkt, wie es beispielsweise bei den Überbürdungsdiskussionen der Fall war, wurde auch von der gegnerischen Seite das Schulwesen für eigene Anliegen instrumentalisiert.

6. Ausblick

Die gegenwärtige Situation der Schulhygiene kann anhand eines Artikels von Gisela Schulz nachvollzogen werden. Die darin ausgewiesenen Aufgabenfelder der Schulhygiene umfassen dieselben Bereiche wie sie in Burgersteins und Netolitzkys Handbuch dargestellt werden. Daraus resultiert die Schlussbemerkung der Autorin, dass „[...] die schulärztliche Aufgabe, sich um ‚Schulhygiene‘ zu bemühen, kein Anachronismus“ (Schulz 2004, S. 158), sondern auch noch in der Gegenwart von großer Bedeutung sei. Die schulische Umgebung, die Notwendigkeit eingerichteter Erholungsplätze, der Reinigungszustand des Gebäudes, die Liegenschaft und Gestaltung der Klassen- und Nebenräume, die Raumtemperatur, -beleuchtung und -belüftung, normiertes und passendes Schulmobiliar, die Anhaltung zu reinlichem Verhalten, die Ausstattung der Turnhallen und die Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung werden in diesem Artikel als schulhygienische Anliegen dargelegt und erläutert. Die Autorin weist jedoch darauf hin, dass im Bezug auf das Verhältnis der Klassengröße zur Schülerzahl keine Bedenken mehr vorhanden sind und diese durchaus angemessen groß gestaltet sind. (Vgl. ebd., S. 155 – 158) Bedauerlicherweise ist dem Artikel kein Literaturverzeichnis angefügt und es kann daher keine Verbindung, oder Aufarbeitung des Handbuches von Leo Burgerstein und August Netolitzky belegt und auch sonst keine ergänzende Literaturquelle herangezogen werden. Es kann festgehalten werden, dass das schulhygienische Denken keine Ausnahmeerscheinung des 19. und 20. Jahrhunderts charakterisiert, sondern auch heute noch von Interesse ist. Eine weitere nennenswerte Erscheinung stellen die Hygienischen Institute dar, welche in vielen Städten Österreichs errichtet wurden und zum Teil auch heute noch bestehen, wie zum Beispiel im neunten Wiener Gemeindebezirk in der Kinderspitalgasse. Auf ihre Funktion und Bedeutung kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht mehr eingegangen werden, obwohl auch von den Instituten Beiträge zum schulhygienischen Denken geleistet wurden.

Im Rahmen dieses Kapitels soll in weiterer Folge die gegenwärtige Erläuterung des Schülerselbstmords dargelegt werden. In einem ersten Schritt wird die „Steglitzer Schülertragödie“, die Planung eines gemeinschaftlichen Selbstmordes und Mordes zwei junger Menschen im Jahre 1927, analysiert und anhand des 2004 in den Kinos ausgestrahlten Films „Was nützt die Liebe in Gedanken“

illustriert. Zwei weitere Verfilmungen⁴ basierten auf der Geschichte der Jugendlichen, da dies jedoch die bisher letzte Ausstrahlung darstellt, wird sie zur Herstellung eines gegenwärtigen Bezugs herangezogen. Anschließend wird das Theaterstück „Klamms Krieg“, geschrieben 1996 von Kai Hensel, näher erläutert, da es den Schülerelbstmord im Spiegel der Gegenwart aufgreift und so dessen Aktualität demonstriert. 2002 wurde es mit dem deutschen Jugendtheaterpreis ausgezeichnet und von diesem Zeitpunkt an bis 2005 war es das meist inszenierte und erfolgreichste Jugendtheaterstück Deutschlands. Im Schuljahr 2006/2007 wurde „Klamms Krieg“ in einem Wiener Gymnasium aufgeführt (vgl. Standard 2007), weshalb es für die österreichische Auseinandersetzung mit dem Suizid der Schuljugend im 21. Jahrhundert von Bedeutung ist.

6.1 Die Steglitzer Schülertragödie

Am 28. Juni 1927 wurde der 18jährige Oberprimaner Paul Krantz wegen Mordverdachts verhaftet. Der Tod zweier junger Menschen rief große öffentliche Resonanz hervor und sorgte für viele Presseberichte. So wird auch im Rahmen der Verfilmung die breite Diskussion in der Öffentlichkeit dargestellt, da beim Verhör des Paul Krantz viele Zeitungen auf dem Tisch liegen und der Polizist anmerkt: „Sie haben es ja in kürzester Zeit zu beachtlicher Berühmtheit gebracht“ (Minute 2:39 – 2:43)⁵ und in weiterer Folge einige Schlagzeilen vorliest. Der Prozess wurde im Februar des Folgejahres abgehalten, was erneut großes Aufsehen erregte. Der Jugendliche wurde wegen gemeinschaftlichen Mordes und unbefugten Waffenbesitzes angeklagt. Es stellte sich heraus, dass er mit seinem Mitschüler und Freund, Günther Scheller, den Kochlehrling Hans Stephan ermordet hatte, woraufhin der Schulkollege Selbstmord beging. (Vgl. Schiller 1992, S. 180ff) Im Jahre 1927 war die Bevölkerung durch die vielen Presseberichte über Schülerelbstmorde, wie es bereits geschildert wurde, besonders sensibel für Tragödien dieser Art. Eine Mordanklage im Zusammenhang mit einem solchen Ereignis wurde dadurch mit großer

⁴ Die Geschichte der Steglitzer Schülertragödie wurde im Jahre 1929 von Carl Boese und 1960 von Max Nosseck unter dem Titel „Geschminkte Jugend“ verfilmt. Der Roman „Der Selbstmörder-Klub“ aus dem Jahre 1999 von Arno Meyer zu Küingdorf behandelt ebenfalls dieses Thema und diente bei den Dreharbeiten zu „Was nützt die Liebe in Gedanken“ als Grundlage.

⁵ Jegliche Verweise beziehen sich ausschließlich auf die Verfilmung „Was nützt die Liebe in Gedanken“ von Achim von Borries aus dem Jahr 2004 und werden aus diesem Grund mit Minutenangaben belegt.

Aufmerksamkeit verfolgt. Im Roman „Der Selbstmörder-Klub“, dessen Inhalt in im Rahmen dieser Arbeit nicht nachvollzogen wird, da er letztlich in vielen Grundzügen die Basis für die Verfilmung aus dem Jahr 2004 bot, wird die große, sogar internationale Teilnahme am Prozessgeschehen wie folgt dargestellt: „Eine große Zahl ausländischer Journalisten und sogar eine japanische Juristenkommission hatte ihr Kommen angekündigt“ (Meyer 1999, S. 162). Nicht nur in Berlin und ganz Deutschland, sondern auch über die Grenzen hinausgehend wurde der „Fall Paul Krantz“ mit großem Interesse verfolgt. Die Verfilmung „Was nützt die Liebe in Gedanken“ beginnt ebenfalls mit dem Verhör des festgenommenen Paul Krantz. Man hört die Stimme des Angeklagten, während einer der beiden Polizisten den Abschiedsbrief liest:

„Hiermit informieren Paul Krantz und Günther Scheller über den Verlauf der Tat um jeden anderen auszuschließen. In dieser Nacht werden wir Rache nehmen – Rache, an den beiden Menschen die wir lieben und die uns um unsere Lieben betrogen haben. Dann werden wir, Günther und ich, lächelnd aus dem Leben scheiden. Das ist die volle Wahrheit“ (Minute 2:05 – 2:28)

In der letzten Mitteilung der beiden Jugendlichen gestehen sie ihre Tat und versuchen sich zu erklären. Es war Rache aufgrund von unerwiderten Gefühlen, die sie zum Mord an den begehrten Menschen und schließlich zum Suizid trieben. Die unerfüllte Liebe, ein Motiv, welches auch im Rahmen des psychoanalytischen Vereins breit diskutiert wurde (vgl. Sadger 1910), sollte den Tod von vier jungen Menschen rechtfertigen, welcher sich ihnen als letzte Konsequenz darstellte. Auch in der statistischen Auswertung von Delannoy wird Liebe als häufigstes Suizidmotiv der Jugend dargestellt und er führt an, dass im Jahre 1926 durch unglückliche Liebe 8 junge Menschen sich das Leben nahmen und weitere 25 Selbstmordversuche unternahmen (vgl. Delannoy 1927, S. 43). Der Rückschluss auf unerwiderte Gefühle war zur damaligen Zeit weit verbreitet und so befasste sich auch Burgerstein damit, wobei er Folgendes anmerkte:

„[...] unterwertige auslösende Ursachen für den Schülerselbstmord sind wiederholt dagewesen; mögen gekränkter Ehrgeiz oder Furcht vor Strafe bzw. vor Prüfungen, oder unglückliche Liebe usw. die nächsten Ursachen sein, diese letzteren dürften nur Gelegenheitsanlässe bilden, während der tiefere Grund in erblicher Belastung oder erworbenen krankhaften Anlagen zu suchen sein wird“ (Burgerstein 1921, S. 47).

Der Autor weist der unerfüllten Liebe den Charakter eines Anlasses zu, wie er es auch für schulische Faktoren handhabt. Motive dieser Art sind letztlich die Auslöser, nicht aber der eigentliche Grund der Tat. „Erbliche Belastung“ und

„erworbene krankhafte Anlagen“ nennt Burgerstein als die wahren Ursachen. Gefährdete Jugendliche werden von Seiten der Schulhygiene als unsittlich und moralisch defizitär charakterisiert. Ausdruck dafür sind verwerfliche Verhaltensformen wie zum Beispiel Konsumation von Nikotin und/oder Alkohol, das Lesen von nicht altersgemäßer Literatur, oder Vergnügungen in Tanzlokalen. Der Genuss von Tabak und alkoholischen Getränken wird in weiterer Folge als Ursache für abnorme Geisteszustände interpretiert, welche wiederum ein wesentliches Merkmal der suizidgefährdeten Jugendlichen darstellt. So heißt es im Handbuch für Schulhygiene:

„Als disponierende Momente bei der Entstehung der Geistesstörungen sind anzusehen: hereditäre Belastung, Gehirnreizungen infolge frühzeitigen Genusses zu üppiger Speisen und alkoholischer Getränke, [...]“ (Burgerstein/Netolitzky 1912, S. 486) und an späterer Stelle: „Mit zunehmenden Alkoholismus haben auch die Geisteskrankheiten unbestritten zugenommen“ (ebd., S. 487). Von der erblichen Belastung abgesehen, sei der Missbrauch von Genussmitteln ursächlich für Geisteskrankheiten, welche zur Suizidgefährdung beitragen könnten, was bereits anhand der schulhygienischen Forschungsergebnisse und auch durch die von Delannoy dargebotenen statistischen Angaben diskutiert wurde. Hervorgehoben sei hier der Umstand, dass die Ausarbeitungen zur Problematik der Schülerselbstmorde im Handbuch für Schulhygiene im fünften Kapitel, welches den Titel „Abnorme Nerven- und Geisteszustände“ (ebd., S. 480) trägt, erfolgt.

Blickt man nun neuerlich auf die Verfilmung der so genannten „Steglitzer Schülertragödie“, dann repräsentieren die dargestellten Jugendlichen buchstäblich diese Vorstellungen. Während der gesamten Spielzeit werden sie kontinuierlich Zigaretten rauchend dargestellt, die Konsumation von Alkohol ist allgegenwärtig und sexuelle Konflikte und Irrungen spielen eine zentrale Rolle. „Im Prozeß wurde das Zeitalter wie unter einer gewaltigen Lupe sichtbar, wenn auch mit allen Übertreibungen und Verzerrungen, die Vergrößerungen oft mit sich bringen“ (Schiller 1992, S. 183). Der Autor deutet damit an, dass alle gesellschaftlichen Spannungen und Ungleichgewichte in der Analyse der Tragödie ausfindig gemacht werden konnten. Der Fall spiegelte die „Jugendkrise“, wie sie Schiller auch im Titel des Kapitels bezeichnet, wider. Die Konflikte des aus eher ärmlichen Verhältnissen kommenden Paul Krantz sollen anhand seiner Aufarbeitung dargestellt werden:

„Aus dem Zusammentreffen mit Jungen aus überwiegend wohlhabenderen und gebildeteren Kreisen ergaben sich zunehmend Spannungen und Belastungen, die selbst durch die grundsätzliche Anpassungsbereitschaft nur teilweise überwunden werden konnten. Es war eine ganz neue Welt, und je mehr er sich den Lebensgewohnheiten seiner Schulfreunde annäherte, desto mehr entfernte er sich innerlich – aber auch räumlich – von seinen Eltern und Geschwistern“ (ebd., S. 184).

Die Situation des jungen Paul Krantz, der nicht ganz in die Welt passt, in der er nun lebt, und wenn, dann nur wenn er seine eigentliche verlässt, wird durch dieses Zitat deutlich. Im Rahmen des Wiener Psychoanalytischen Vereins diskutiert Sadger den Aspekt der Entfremdung vom Elternhaus, welchen der Schüler durch die neue Lebenswelt Schule vollzieht und ihn zu inneren Konflikten treibt (vgl. Sadger 1910). In der Verfilmung wird diese Differenz durch Pauls Interesse für Literatur und Poesie deutlich, wohingegen Günther Büchern keinen Wert zugesteht (8. Minute). Dies wird auch durch die Aussage einer Freundin von Hilde, Elli, welche wiederum Gefühle für Paul hat und sich daran erinnert, dass Paul bei ihrem ersten Treffen kein Geld für den gemeinsamen Kinobesuch hatte und deshalb nach Hause ging (45. bis 47. Minute), deutlich. Im Roman „Der Selbstmörder-Klub“, der in wesentlichen Grundzügen die Basis für die Verfilmung bildete und sich auf Prozessakten und Presseberichte stützt, wird die unterschiedliche gesellschaftliche Zugehörigkeit wie folgt erläutert:

„Günthers Eltern, Kaufleute, ließen ihm und seiner Schwestern viel Freiheit und kümmerten sich kaum um das, was er trieb. Er hatte sich anders als viele andere in der Klasse nie ablehnend gegenüber Paul verhalten, obwohl sie aus zwei gesellschaftlichen Schichten stammten. Paul kam aus ärmsten Verhältnissen, sein Stiefvater war Gelegenheitsmusiker, sie lebten in einer dunklen Mietskaserne in Mariendorf, acht Menschen teilten sich zwei Zimmer. Er war ein sogenannter Freischüler, einer, der aufgrund seiner Begabung auf die höhere Schule aufgenommen worden war“ (Meyer 1999, S. 12).

Der Autor schildert die unterschiedliche Situation der beiden Schulkameraden und fügt hinzu, dass Paul die höhere Schule aufgrund seiner Begabung besuchen konnte, obwohl er in ärmlichen Verhältnissen aufwuchs. Günther im Gegenzug stammt aus einer gut situierten Familie. Die beiden sind dennoch gut befreundet und darüber hinaus hat Paul großes Interesse an Günthers Schwester Hilde, welche gerne mit Männern spielt, sich unnahbar gibt und eigentlich zum Kochlehrling Hans Stephan hingezogen fühlt, der wiederum die große Liebe ihres Bruders ist. Paul und Günther, die stets die Pistole mit sich tragen und damit

Scherze treiben, fahren am Freitag mit den 27. Juni 1927 mit dem Zug nach Mahlow, wo sich das Ferienhaus der Schellers befindet und treffen dort auf Hilde, die vorgibt, sich nicht an Paul zu erinnern, was wiederum ein Ausdruck ihres Spiels mit Männern ist (4. bis 8. Minute). Hilde ist interessiert an Pauls Gedichten und liest folgende Zeilen:

„An die Liebe! Ich habe dich nicht gebeten zu bleiben, doch du bist geblieben. Ich habe dich niemals gefragt wer du bist, oder was du auch willst, du warst einfach da. Was willst du nur Liebe von mir? War ich nicht viel stärker alleine? Und hab ich dich jemals gebraucht? Doch bleib noch ein bisschen – nicht lange. So lange nur, bis keiner mehr fragt „Na, wie geht’s?“ und ich nicht mehr sage „Es geht“. Ein jeder sieht gleich – du bist da. Doch wenn du mich einst mal verlässt sei dir sicher – ich gehe mit dir...“ (Minute 11:44 – 12:28).

Diese Passage drückt erneut die große Bedeutung der Liebe aus, welche Paul empfindet und wofür er schon zu diesem Zeitpunkt in den Tod gehen würde. Hilde nimmt das Buch mit sich und schreibt in der Nacht einen Vers hinein:

„[...] Auch scheint es mir, da Du noch jung an Jahren, dass Dein Erleben in der Liebe nur erträumt. Ich fürcht´, Du bist darin noch ziemlich unerfahren, beeile dich – du hast schon viel versäumt. Ein Mädels wird sich schön bedanken, wenn Deine Liebesglut nur aus Gedichten spricht. Was nützt die Liebe in Gedanken? Kommt die Gelegenheit, dann kannst Du´s nicht. Doch ist das noch kein Grund sich zu erschießen, die Kugel spare Dir zu anderem Zweck. Auch würden viele Tränen fließen, es lohnt sich nicht – für solchen Dreck“ (Minute 19:08 bis 19:42).

Ein Teil dieses Gedichtes ist in ähnlicher Form bei Joachim Schiller abgedruckt (vgl. Schiller 1992, S. 190) und wird dort aus Pauls Tagebuch zitiert. Der Titel des Films ergibt sich aus diesem Vers und bekräftigt neuerlich den hohen Stellenwert der Liebe, die die Jugendlichen verwirrt und beschäftigt. Hilde hat eine andere Einstellung; für sie sei Liebe kein Grund für einen Suizid. Sie rät auch Paul davon ab, da es sich „für solchen Dreck“ doch gar nicht lohnt.

Am Samstag, dem 28. Juni 1927, plant Günther eine große Feier in Malhow und beauftragt Hilde, die den Tag in der Stadt verbringt, um sich geheim mit Hans zu treffen, alle Bekannten einzuladen. Paul genießt den Tag mit seinem Freund, wenngleich er unaufhörlich an Hilde denkt. Gemeinsam reden sie über die Liebe und den Tod, was folgender Dialog darstellen soll:

Günther meint zu Paul: „Vielleicht ist es so, dass jeder Mensch nur ein Mal im Leben wirklich richtig glücklich ist – ein Mal... und dafür wird er dann hinterher bestraft, das ganze Leben lang. Die Strafe ist, dass er diesen einen Moment nicht vergessen kann“, woraufhin Paul entgegnet: „Ich glaube, am besten ist es, wenn du dich im richtigen Moment

verabschiedest... und zwar dann, wenn du am glücklichsten bist... genau dann... am höchsten Punkt..." (Minute 25:27 – 26:21).

Aus diesem Gespräch kann man schließen, dass beide nicht viel vom Leben an sich erwarten. Günther wirkt, als habe er diesen Höhepunkt des Lebens schon hinter sich, was auf die vergangene Liebelei mit Hans hindeutet, der sich nun aber ausschließlich Hilde widmet, und diese unerfüllte Liebe lässt Günther nicht mehr glücklich sein. Auch Paul wird durch innere Widersprüche geplagt und der Suizid am „höchsten Punkt“ scheint für beide der Inbegriff des Glücks, da die darauf folgende „Strafe“ so vermieden wird. Aus dieser Verwirrung heraus verfassen die beiden ein Schreiben, das deren Absichten darstellt:

„Liebe Nachwelt! Hiermit legen wir die Statuten eines Selbstmörderklubs fest, Mitglieder sind Paul Krantz und Günther Scheller.

1. Der Name dieses Selbstmörderklubs ist „Fe-hou“,
2. Liebe ist der einzige Grund, für den wir zu sterben bereit sind,
3. Liebe ist der einzige Grund, für den wir töten würden.

Wir verpflichten uns daher, unser Leben in dem Augenblick zu beenden, an dem wir keine Liebe mehr empfinden und wir werden dann all diejenigen mit in den Tod nehmen, die uns unserer Liebe beraubt haben“ (Minute 26:43 – 27:17)

Günther und Paul legen ihr Vorhaben schriftlich fest. Noch haben sie nicht aufgegeben, auf Liebe zu hoffen. Das Schriftstück soll ihre Entschlossenheit demonstrieren und verbindet sie. Adressiert ist das Schreiben bereits an die Nachwelt. Es scheint, als sollte sie der Brief erst nach ihrem Tod erklären und davor nur ihnen beiden Halt geben.

Am Abend wird bei der Feier im Ferienhaus viel getrunken, geraucht, getanzt und mit der Pistole herum gealbert. Sie schießen in die Luft und immer wieder richtet einer die Waffe auf einen anderen. Die Mitschüler wirken jedoch unbeholfen und lediglich durch den Reiz des Verbotenen interessiert. Günther nimmt dies ernster als sie und wird wütend, als sich jemand aus Spaß die Waffe an den Kopf hält. Er bezeichnet diesen als „Feigling“ und hält fest: „Wenn einer von uns heute Nacht so weit ist, wenn er richtig glücklich ist, dann kann er gehen und die anderen helfen ihm dabei“ woraufhin ein anderer Junge fragt: „Und warum, wenn er glücklich ist?“ (Minute 30:11 – 30:39). Die Frage wird von Günther ignoriert und er entfernt sich von der Gruppe. Ein älterer Mann, der Hans im Auto mitgenommen hat, welcher sich aber zu diesem Zeitpunkt noch vor dem Gastgeber versteckt, bringt eine Flasche „Absinth“ mit, wodurch der Rauschzustand der Jungen noch massiv verstärkt wird. Als Hans zu Günther in den Weinkeller stößt, streiten sich die

beiden, was jedoch in einem intensiven Kuss endet, der von einem Mitschüler gestört wird, woraufhin der Kochlehrling geht (42. Minute). In der Zwischenzeit kommen Hilde und Paul sich näher, doch auch diese weist ihn zurück und meint: „Ich möchte nie einem Mann gehören, auch nicht dir“ (43:58 – 44:02), woraufhin sie zurück zu den anderen Partygästen geht. Paul trifft auf Elli und unterhält sich mit ihr. Auch Günther, Hans und Hilde verbringen von diesem Zeitpunkt an den Abend ausgelassen und scherzen miteinander. Erst als sich Hans beim anfänglich gemeinsamen Kuscheln zu dritt ausschließlich Hilde widmet, läuft Günther verstört weg (56. Minute). Paul und Elli verbringen den restlichen Abend miteinander und auf das Angebot des Mädchens, mit ihm zu schlafen, geht dieser ein.

Erst am Sonntagmorgen kehrt Paul zum Ferienhaus zurück, wo Günther, Hans und Hilde nebeneinandersitzen und er seinen Freund mit Tränen in den Augen erblickt. Daraufhin stürzt er sich auf den verhassten Hans, um in einer Prügelei seine Frustration auszudrücken. Er rächt sich seinetwegen und auch, um seinen Vertrauten zu verteidigen (59. bis 61. Minute). Elli verlässt enttäuscht die Feier und der Rest fährt später gemeinsam mit dem Zug zurück in die Stadt, woraufhin Günther, Hilde, Hans und Paul gemeinsam in die Steglitzer Wohnung der Familie Scheller gehen. Während die Geschwister Essen zubereiten, betont Hans Paul gegenüber: „Das mit meiner Kleinen kannst du vergessen – die steht nicht auf Schüler!“ woraufhin Paul ein verunsichertes und gleichzeitig skeptisches „Ahja?“ entgegnet (63:24 – 63:28). Günther versucht seine Schwester davon zu überzeugen, ihn mit Hans alleine zu lassen und sich um Paul zu kümmern. So meint er eindringlich: „Das ist meine letzte Chance mit dem Hans“. Hilde ist verwirrt und versteht ihren Bruder nicht recht, geht aber wütend zu Bett. (63:30 – 64:20) Bald darauf nützt der Kochlehrling die Gelegenheit und sucht Hilde, um sich zu ihr ins Bett zu legen. Die beiden anderen nehmen deren Vergnügen still sitzend wahr und verzweifeln zunehmend, woraufhin Günther seine Bierflasche gegen die Wand schmeißt und bald darauf zu Paul sagt: „Der höchste Punkt...“, woraufhin dieser antwortet: „Wenn du gehst, geh ich auch...“ (69:35 – 69:45). Beide schreiben ihren Abschiedsbrief, Günther rasiert sich, zieht sich einen Anzug an und bereitet sich auf ihre Tat vor. Paul wirkt auch schon zu diesem Zeitpunkt nicht so entschlossen wie sein Vertrauter.

Mittlerweile ist es Montagmorgen der 30. Juni 1927, und es wäre eigentlich Zeit, um zur Schule zu gehen. Pauls Unsicherheit wird immer klarer und so meint er mit

Tränen in den Augen zu seinem Vertrauten: „Ich geh jetzt... das ist es doch alles nicht wert. Ich geh nach Hause...“ und Günther stellt fest: „Du bist doch längst nicht mehr da...“ (72:43 – 73:18). Das Gespräch wird durch Ellis Klingeln, welche ihre Freundin zur Schule abholen möchte, unterbrochen. Als Günther zu Hilde ins Zimmer kommt, lügt sie ihn an und behauptet, Hans sei schon weg. Dieser versteckt sich jedoch im Schlafzimmer hinter der Gardine. Die beiden Mädchen reden über die Ereignisse der letzten Nacht, während Günther, die Waffe geladen in der Hand, plötzlich die Bewegungen des Vorhangs im Spiegel bemerkt. Er richtet die Pistole auf die Gardine und schießt. Paul eilt zu ihm ins Zimmer und verschließt schnell die Tür, um Hilde und Elli auszusperrern. Der angeschossene Hans kommt aus seinem Versteck hervor, Günther schießt noch zwei Mal und dann dreht er sich zu Paul um. Er bringt kein Wort heraus, erkennt jedoch in den Augen des Freundes, dass dieser sein Vorhaben nicht verwirklichen wird. Ganz gefasst richtet er die Waffe nun gegen sich und fällt nach einem Schuss in den Kopf zu Boden. (74. – 76. Minute)

Der Film endet mit Pauls Verhandlung vor Gericht und seinem Freispruch. Das Urteil lautet: „Der Angeklagte Paul Krantz wird wegen verbotenen Waffenbesitzes zu drei Wochen Gefängnis verurteilt. In allen übrigen Anklagepunkten wird er freigesprochen. Die Strafe wird auf die erlittene Untersuchungshaft angerechnet“ (78:43 – 78:59) Eine große Scharr an Reportern und Fotografen erwarten den Angeklagten vor dem Saal. Auch Elli steht in der Empfangshalle und tauscht Blicke mit Paul aus. Mit dem Verlassen des Gerichts und den begleitenden Worten Günthers endet der Film:

„Nachtrag von Günther Scheller. Liebes Weltall! Wenn wir nicht mehr existieren, dann soll niemand uns vermissen. Niemand soll uns auch nur eine Träne hinterher weinen. Wenn irgendeiner sich an uns erinnern möchte, dann soll er das voller Freude tun. Es ist nämlich so: Wir haben das einzig Richtige getan – wir haben gelebt...“(79:40 – 80:03).

Günther war bis zu seinem Tod von seinem Vorhaben überzeugt; es war für ihn „das einzig Richtige“, ein Moment, in dem er am meisten gelebt hat. Das wesentliche Charakteristikum seines Lebens war der Suizid und die Rache an dem geliebten Menschen, der seine Gefühle nicht erwidern konnte. Joachim Schiller stellt anhand von Zeitungsberichten dar, dass Günther gegenüber Mitschülern geäußert hätte, er möchte einmal in einem erotischen Rausch sterben (vgl. Schiller 1992, S. 187). In gewisser Weise war ihm dies auch gelungen. Zu

dem Zeitpunkt als sein Verlangen am größten, gleichzeitig aber auch dessen Verwirklichung so unmöglich wie nie zuvor erscheint, scheidet er aus dem Leben. Nach dem Ende des Films (ab der 80. Minute) wird schriftlich vermerkt, dass Paul Krantz unter dem Pseudonym Ernst Erich Noth im Jahr 1931 den Roman „Die Mietskaserne“⁶ veröffentlichte, der am 10. Mai 1933 auf den Scheiterhaufen der Bücherverbrennung geworfen wurde. In der Nacht des 5. März desselben Jahres flüchtete er als politisch Verfolgter aus Deutschland ins Exil. Hilde Scheller wurde aufgrund der obszönen Berichterstattung von den Medien bedrängt – ähnlich einer Hexenjagd – und musste nach dem Prozess die Stadt verlassen. Joachim Schiller fügt diesen Anmerkungen noch Folgendes hinzu: „Auf Betreiben des Reichsführers-SS und Chef der Deutschen Polizei im Reichsministerium des Inneren wurde ihm [Paul Krantz, Anm. d. Verf.] im Juli 1939 die deutsche Staatsbürgerschaft aberkannt. 1941 flüchtete er in die Vereinigten Staaten“ (ebd., S. 246). Paul flüchtet aus Deutschland und ist künftig kein deutscher Staatsbürger mehr. Seine unter dem Pseudonym Ernst Erich Noth verfassten Bücher entsprachen nicht der damaligen Gesinnung und machten ihn zum politisch Verfolgten.

Gegensätzlich zur Darstellung im Film, welcher den Tatmorgen mit Montag 30. Juni 1927 datiert, wird bei Joachim Schillers Schilderung, die sich jedoch auf Prozess- und Presseberichte bezog, folgender Ablauf dargelegt:

„Am Morgen des 27. Juni 1927 fuhr Hilde von Mahlow aus zunächst in das Büro ihres Vaters, dann in die Steglitzer Wohnung, wohin sie am frühen Abend telefonisch auch den Kochlehrling Hans Stephan bestellt hatte, in der Annahme, Paul Krantz würde mit ihrem Bruder noch in Mahlow bleiben. [...] Als sie gegen 20 Uhr aus einem der Fenster sah, um festzustellen, ob Hans sich schon eingefunden hätte, erblickte sie Günther und Paul, die sich dem Hause näherten. [...] Im Treppenhaus begegneten sie nun Hilde, die sich überrascht zeigte, sie hier zu sehen, sich dann aber bereit erklärte auf Wunsch Günthers hin Ellinor zu holen“ (ebd., S. 194).

Tat und Ablauf scheinen also der verfilmten Darstellung nur in Grundzügen zu ähneln. Dabei erscheint die Differenz des Datums besonders seltsam. Fakt ist jedoch, dass sich zu diesem Zeitpunkt sowohl das Geschwisterpaar als auch Paul und Elli in der Wohnung befanden. Bald darauf traf jedoch Hans ein, den Hilde als

⁶ Der Roman liegt der Autorin in folgender Ausgabe vor, auf welche zur näheren Auseinandersetzung verwiesen wird: NOTH, Ernst Erich (2003). Die Mietskaserne. Die Textlegung der vorliegenden Neuauflage folgt der Erstausgabe sowie der noch persönlich vom Autor autorisierten Buchausgabe von 1982, erschienen im Verlag Huber Frauenfeld/Stuttgart. Frankfurt am Main: Glotzi Verlag.

„Besuch“ bekannt gab und versteckte. Die anderen tranken im Nebenzimmer Alkohol, und während Paul und Elli sich annäherten, vermutete Günther bereits in dem Besucher den Kochlehrling Hans. Die beiden Freunde tranken auch die restliche Nacht gemeinsam und als der Morgen des 28. Junis angebrochen war, hatten sie neuerlich viele Gespräche über Suizid und Liebe geführt. Sie schmiedeten gemeinsam den Plan, sich das Leben zu nehmen, aber die beiden anderen „mitzunehmen“. Auch das Schreiben der Abschiedsbriefe wird von Joachim Schiller belegt und dargestellt. Der Ablauf der Tat wird wie im Film dargestellt und soll deshalb nicht neuerlich dokumentiert werden. (Vgl. ebd., S. 195ff)

So druckt der Autor einen Brief von Paul an seinen Freund Fritz ab, in dem er diesen von der Tat unterrichtet. So schreibt er darin beispielsweise:

„Ich glaube, daß Liebe (staunste, was?) mich zur letzten Konsequenz verleitet. Es gibt Mädchen, deren Hingabe in Dir ein so durchdringendes Gefühl hervorruft, daß Du es niemals vergessen kannst, daß Du im seligen Rausch und Taumel Dein Glück besessen hast. [...] Fritz! Ich erschieße erst Günther, dann Hilde, während Günther Hans Stephan zuerst erschießt. Dies ist die volle Wahrheit. Nun lache nicht, sondern denke daran, daß mein Schritt die letzte Konsequenz eines vom Leben Getöteten ist, Günther ist vollkommen einverstanden und grüßt Dich, wie ich, mein Freund, zum letzten Mal“ (ebd., S. 198f).

Paul legt in diesem Schreiben all seine Gefühle dar. Er ist ein „vom Leben Getöteter“, welchen „Liebe zur letzten Konsequenz“ treibt. All diese Verwirrungen und inneren Widersprüche, der Gedanke nicht in die Welt zu passen und die unerfüllte Liebe zu einem Mädchen, das eigentlich schon einen Anderen verehrt, bekräftigen Paul in der Absicht, sich das Leben zu nehmen. Auch sein Freund, der ein ähnliches Schicksal erleidet, ist von diesem Gedanken erfüllt und so schreibt er in seinem letzten Brief an das Weltall, was wiederum aus Schillers Buch zitiert werden soll:

„Liebes Weltall! Ein winziges Stück Deines Organismus vergeht. Sei nicht böse darüber. Du wirst den Untergang einer Zelle kaum als Verlust empfinden. Tausend andere drängen sich als Ersatz. Die Zeit rollt weiter und weiter, was kümmert sie mein Leben? Ein kurz aufleuchtender Schein in der Gemeinschaft der Menschen und dann Erlöschen, Staub, Asche. [...]“ (ebd., S. 199).

Diese Zeilen werden auch im Film in ähnlicher Weise von Günther vorgetragen. Sie sind Ausdruck seines Empfindens. Er sieht sich selbst klein und unbedeutend im großen Ganzen der Welt. Er entschuldigt sich beim Weltall, indem er klarstellt,

dass sein Verlust keinen hohen Stellenwert habe und er leicht durch andere zu ersetzen sei. Beide, sowohl Paul als auch Günther, leiden unter dem Gefühl der Unangepasstheit, das jedoch ein Kennzeichen der Entwicklungsphase ist und daher auch die heutige Jugend ansprechen kann. Die Steglitzer Schülertragödie erregte nicht nur zum damaligen Zeitpunkt große Aufmerksamkeit der gesamten – auch internationalen – Bevölkerung, durch die dreimalige Verfilmung kehrt die Tragödie immer wieder ins Bewusstsein zurück und erreicht dadurch stetig neue Generationen. Eine gelungene Analyse und Darbietung der Prozess- und Presseberichte bereitet Joachim Schiller auf, weshalb zur weiteren Recherche auf sein Buch verwiesen wird.

6.2 Kai Hensel: Klamms Krieg

Das Theaterstück „Klamms Krieg“ wurde 1996 von Kai Hensel geschrieben und besteht aus dem Monolog eines Lehrers, dessen Schüler ihm den Krieg erklären, da sie ihn für den Selbstmord eines Maturanten verantwortlich machen. Da dieses Stück im Jahre 2007 an einem Wiener Gymnasium aufgeführt wurde und wesentlich später als die bereits interpretierten Romane entstanden ist, soll es die gegenwärtige Auseinandersetzung mit dem Schülersuizid darstellen und hervorheben, dass auch im 21. Jahrhundert solchen Ereignissen gedacht wird. Als kurze Zusammenfassung schreibt die Zeitung „Der Standard“: „Es handelt vom Leistungsdruck in der Schule, den Schüler und Lehrer zu bewältigen haben“ (Standard 2007).

Das Stück selbst beginnt damit, dass der Lehrer Klamm die Klasse betritt und den Unterricht mit folgenden Worten eröffnet:

„Guten Morgen, Sie brauchen nichts zu erwidern. Ich nehme an, Sie erwarten, daß ich Fragen habe. Nein, ich habe keine Fragen. Ihr Brief ist ungeheuerlich. Ich werde ihn Doktor Erkner [der Direktor, Anm. d. Verf.] vorlegen, sobald er zurück ist. Auf seine Reaktion darf man gespannt sein. Bis dahin geht der Unterricht weiter. Vielleicht nicht für Sie, schön, aber für mich“ (Hensel 2004, S. 97).

Klamm bezieht sich auf einen Brief, den er von seinen Schülern erhalten hatte und in dem sie ihn beschuldigen, an dem Selbstmord eines älteren Mitschülers Schuld zu tragen. Seine abwehrende Reaktion macht bereits deutlich, dass dieser seine Wirkung nicht verfehlt hatte. Keineswegs möchte er sich zu diesem Zeitpunkt bei seinen Schülern dazu äußern, erst recht nicht eine Verteidigung anstreben. Er

möchte im Unterricht fortfahren und den Vorfall bei Seite schieben. Doch die Klasse nimmt seine Forderung nicht zur Kenntnis und so unterbricht Klamm seinen Vortrag:

„Wollen Sie keine Notizen machen? Es handelt sich um sehr wesentlichen Gedanken, die können Sie sich unmöglich alle merken. [...] Sie schreiben mir einen Brief. Sie begründen nichts, Sie lassen mich über Ihre Absicht im dunkeln. »Herr Klamm, hiermit erklären wir Ihnen den Krieg. « Das ist eine Beleidigung. [...] Mein Ideal des Schülers steht nicht zur Debatte. Ebenso wenig wie ihr Ideal eines Lehrers. [...] Ach, noch was. Natürlich gibt es Gerüchte. Die gibt es immer. Ich gebe nichts darauf. Ich trete jedem Schüler so gegenüber, als sei er im Lehrerzimmer nie ein Thema gewesen. Ich erwarte die gleiche Haltung von Ihnen. [...] Verleumdungen, Unterstellungen, Halbwahrheiten. Herabwürdigungen meiner Person, Anmaßung. Wie ich Sie überhaupt noch unterrichten soll, ich weiß es nicht“ (ebd., S. 98).

Die Klasse ignoriert Klamm's Unterricht, was ihn erneut zu einer Stellungnahme nötigt. Er nimmt bereits eine verteidigende Position ein und versucht, die Schüler auf seine Seite zu ziehen, indem er ihnen demonstriert, dass er trotz aller Gerüchte jedem vorurteilsfrei begegne und dies wünsche er sich nun auch von ihnen. Man erkennt, wie sehr ihn die Vorwürfe belasten und wie gern er einfach im Unterricht fortfahren würde. Immer mehr erdrückt ihn die Last, sich rechtfertigen zu müssen, und so versucht er im Anschluss daran die Schüler doch über den Sachverhalt aufzuklären:

„Sascha war mein Schüler, richtig. Deutsch-Leistungskurs, ein Jahr über Ihnen, der Abiturjahrgang. Ein schlechter Schüler. Er hat nichts von Schillers Freiheitsbegriff verstanden, gar nichts! Trotzdem habe ich ihm für das letzte Semester fünf Punkte gegeben. [...] Eigentlich wollte ich ihm nur vier Punkte geben. Und obwohl ich wusste – die Kollegen hatten es mir noch mal gesagt -, daß sechs Punkte nötig gewesen wären, um ihn das Abitur bestehen zu lassen, habe ich mir die Entscheidung nicht leicht gemacht. [...] Mein Verhältnis zu Sascha war immer – auf der Lehrer-Schüler-Ebene – ein freundschaftliches. [...] Er hat sich noch, er hat sich für die fünf Punkte bedankt! »Auch wenn es mein Abitur nicht rettet«, hat er gesagt, »von Ihnen hätte ich Schlimmeres erwartet«. Da sind sie baff, was?“ (ebd., S. 99).

Herr Klamm versucht durch die Schilderung des Sachverhaltes die Schüler von seiner Unschuld zu überzeugen und hebt hervor, dass der aus dem Leben Geschiedene ihm sogar dankbar gewesen sei. Damit versucht er der Klasse nahe zu legen, dass, wenn sogar der Verzweifelte selbst Verständnis hatte, sie erst recht welches haben müssten. In seiner Verteidigung geht er sogar noch weiter

und versucht die Schuldzuweisungen der Mitschüler auf andere Aspekte zu richten, indem er meint:

„Liebesdinge, Probleme im Elternhaus, die Suche nach Sinn – niemand behauptet, das Leben in Ihrem Alter sei immer einfach. Aber Sascha, einem älteren Mitschüler, den Sie kaum gekannt haben dürften – dem unterstellen Sie, daß er solche Probleme nicht hatte. Dem, unterstellen Sie, reicht ein fehlender Punkt in Deutsch, und – schwupp – hängt er am nächsten Baum! Nein, Herrschaften, so nicht. Nicht mit mir. Niemand außer Ihnen sieht zwischen meiner Note und diesem furchtbaren Unglück irgendeinen Zusammenhang“ (ebd.).

Klamm versucht nicht nur die Aufmerksamkeit auf andere Umstände zu lenken, indem er nachvollziehbare, belastende Angelegenheiten anspricht, sondern zieht den Toten in gewisser Weise auf seine Seite. Die Schüler stehen nun auf der anderen Seite, da sie weder für ihn noch für Sascha Verständnis haben und keinen der beiden zu kennen scheinen. Klamm vermittelt ihnen, dass nur sie diesen Zusammenhang vermuten und mit dieser Annahme alleine stehen. Er versucht den Schülern zu erklären, dass sie wohl die Sachlage falsch interpretiert hätten. Im Anschluss daran, bekräftigt er seine Position noch, indem er androht, juristische Schritte einzuleiten, wobei er aber gleichzeitig resigniert und auf den Unterricht verzichtet, trotzdem aber immer wieder die Schüler anspricht und sich eine Reaktion erhofft (vgl. ebd., S. 100). Nachdem er die Klasse nicht erreicht, probiert er diese zumindest zu spalten:

„Ich bewundere Ihren Starrsinn. Nein, wirklich. Sie schreiben alle null Punkte, ein paar fallen durchs Abitur, und das ist dann eine Entscheidung, die ich wirklich nicht anders treffen kann. Wofür kämpfen Sie? [...] Kämpfen Sie so ganz allgemein, für eine bessere Welt, eine neue Schule? Ja das sind Träume. [...] Alptraum Schule. Ich verstehe Sie genau“ (ebd., S. 101).

Zunächst versucht er Einzelne, durch die Androhung schlechter Noten und das Durchfallen im Abitur auf seine Seite zu ziehen, um dadurch die klassengemeinschaftliche Position gegen ihn zu schwächen. Klamm heuchelt Verständnis für ihre Lage und möchte sich als ihnen zugehörig darstellen. Doch nicht nur das: Nachdem auch diese Taktik keinen Erfolg verspricht, stellt er den Schülern leichtere Klausuren und bessere Noten in Aussicht, ja sogar das Abitur sollen sie mit Leichtigkeit und Garantie bestehen (vgl. ebd., S. 102). Die Verzweiflung des Lehrers und die Angst vor einer weiter reichenden Kritik treiben ihn nahezu in den Wahnsinn und er versucht mit allen Mitteln das Unheil abzuwenden. In weiterer Folge wird das Erleben des Lehrers geschildert und der

nächste Tag, an dem sich immer mehr Schüler und auch Kollegen gegen ihn wenden, dargestellt, wobei er immer noch versucht sich zu rechtfertigen und die Klasse durch Versprechungen zu ködern (vgl. ebd. S. 103ff). Unter seinen Entschuldigungen findet sich auch eine Erklärung für seine Sicht auf Schule und er betont:

„Sie reden von Krieg? Ich führe in seit dreißig Jahren, und jedes Jahr wird es schlimmer. [...] Ein guter Lehrer, der seinen Schülern etwas beibringen will, muß sie prägen und formen, aber ein Schüler läßt sich nicht freiwillig prägen und formen, nicht mal ein guter, und wenn doch, dann hat der Lehrer schon verloren, weil dann der Schüler bestimmt, wo's langgeht. Schule ist Zwang. Das war sie immer, das wird sie immer sein, und Lehrer wie Schüler verdanken diesem Zwang ihre gemeinsame Existenz“ (ebd., S. 105).

Erneut bringt Klamm Erklärungsversuche für sein Verhalten. Man erkennt, dass er sein Bild von Schule verkörpert und aus diesem Grund gar nicht anders handeln kann. Den Lehrauftrag möchte er unbedingt erfüllen und die daraus resultierenden Unannehmlichkeiten nimmt er dafür gerne in Kauf. Ohne die Institution Schule und das gedankliche sowie organisatorische Gebilde, das diese ausmacht, gäbe es weder Schüler noch Lehrer. Er bezeichnet seine Lehrtätigkeit als Krieg und führt an, dass er darum kämpft, den ihm anvertrauten Schülern etwas zu beizubringen, was jedoch eine gewisse Prägung und Umgestaltung zur Folge hat. Doch auch mit diesem Erklärungsversuch kann er die Schüler nicht von seinen Absichten überzeugen. Am darauf folgenden Schultag kommt Klamm mit einem Kopfverband in die Schule und schildert den Schülern seinen Unfall. Er sei gestürzt und mit seinem Blut hatte er „Lehrer sind Mörder“ (ebd., S. 108) an die Wand geschrieben. Auch jetzt gelingt es ihm nicht, das Mitgefühl der Klasse zu erwecken, und er setzt den Unterricht mit einer Klausur fort, wobei er die Antworten laut ausspricht und der Klasse mitteilt: „Ihnen gebe ich die besten Noten der Welt, ich mache Sie unbesiegbar!“ (ebd., S. 109).

Die genaue inhaltliche Darstellung soll in weiterer Folge fast gänzlich ausbleiben, eine interpretationswürdige Aussage Klamms bedarf aber der Aufmerksamkeit: „Sascha war so ein Mensch. Er ist für das Abitur gestorben. Obwohl's gar nichts mehr wert ist. Jeder Depp macht heute Abitur, in zehn Jahren können Sie sich damit den Hintern wischen“ (ebd., S. 112). Durch diese Aussage wird der zeitliche Unterschied deutlich. Während zur Wende des 19. zum 20. Jahrhundert das Abitur, wie auch die Matura, größte Bedeutung und Anerkennung innehatte, wird

dieser Status am Ende des 20. Jahrhunderts deutlich abgeschwächt. So betont Klamm, dass mittlerweile jeder die Abschlussprüfung bestehe und es dadurch auch nichts mehr Wert sei. Dieser Gedanke wird gegenwärtig häufig in der Gesellschaft vertreten und zeigt dadurch den Unterschied des Theaterstücks zu den bisher interpretierten Romanen. Um das Ende der Geschichte des Lehrers Klamm darzustellen, sei angemerkt, dass er sich letztlich im völlig betrunkenen Zustand zu Entschuldigungen hinreißen lässt und verzweifelt kundtut:

„Ich entschuldige mich!! Ich entschuldige mich, daß ich Lehrer bin!! Weil ich der letzte bin, der seinen Schülern noch etwas beibringt!! Ich bin der letzte Lehrer!! [...] Ich entschuldige mich!! Bei den Lehrern!! Bei den Schülern!! Ich entschuldige mich für alles!! Ich entschuldige mich!! Ich entschuldige mich!!“ (ebd., S. 115).

Klamm bezieht sich hierbei neuerlich auf sein Verständnis von Schule und Unterricht, in dem er gar nicht anders agieren kann. Durch seine Einflussnahme auf die Jugendlichen, die sich naturgemäß nicht gerne formen und prägen lassen, wird er automatisch zu einem Widerpart. Aus purer Verzweiflung versucht er nun doch sich zu entschuldigen, auch wenn dies nicht seiner Meinung entspricht. Er entschuldigt sich für seinen Beruf und dafür, dass er diesen eben noch wahrnimmt. Der Autor übt damit auch Kritik am gegenwärtigen Lehrerstand, indem er in den Raum stellt, dass dieser verhasste Lehrer Klamm eigentlich der letzte seiner Art ist und damit der letzte der den Schülern noch etwas beibringt.

Die letzte Szene schildert den vorläufig letzten Tag des Herrn Klamm an der Schule, da er sich einer Nierenoperation unterziehen muss und er ergänzt: „Vielleicht komme ich auch gar nicht wieder, ich weiß es noch nicht“ (ebd., S. 116).

Nach einem längeren Monolog holt er eine Pistole heraus und sagt:

„Browning. Neun Millimeter, dreizehn Schuß. [...] Und wenn ich ihm den Punkt gegeben hätte? Wenn er sein Abitur gemacht hätte und alles wäre nicht passiert? Nein. Nein, das konnte ich nicht. Verstehen Sie? Seine Leistung war keine sechs Punkte wert, ich konnte nicht anders handeln. Aber wenn wir, Sie und ich: wenn wir uns vorstellen, wir haben uns nie gesehen; wir tun einfach, als sei ich neu an dieser Schule, ich bin ein neuer Lehrer, und dies ist meine erste Stunde – dann könnten wir doch gemeinsam, jetzt und hier, noch einmal ganz von vorn anfangen. Oder nicht? [...] Schlagen Sie also auf: Seite 9, »Prolog im Himmel«, der Herr, die himmlischen Herrscharen. Wer liest den Raphael?“ (ebd., S. 117).

Mit diesen Worten endet das Theaterstück. Klamm wurde letztlich von der Anklage gegen ihn in einen Wahn getrieben und trotz aller Versuche, sich zu erklären und die Schüler von seiner Unschuld zu überzeugen, konnte er gegen diese

gemeinschaftliche Kraft keinen Sieg erreichen. Als letzte Konsequenz blieb ihm nur durch die Gegenwart der Waffe Druck auszuüben. Was er wollte, war ein Neuanfang, eine vorurteilsfreie Umgebung, in der auch er nicht über Verantwortung oder Schuld nachdenken musste. Mithilfe der Pistole hoffte er, sich den lang ersehnten Neubeginn sichern zu können. Der innere Widerspruch Klamms wird im Stück sehr gut dargestellt; trotz seiner Entschuldigung wird deutlich, dass der Lehrer nicht anders entscheiden konnte, da er seinem Berufsverständnis nach gehandelt hatte. Ob er ein Charakter wie der in Torbergs Roman „Der Schüler Gerber“ illustrierte „Gott Kupfer“ war, kann anhand des Theaterstückes nicht eindeutig festgestellt werden.

Das Theaterstück stellt in beeindruckender Weise die „andere Seite“ der Schülerselbstmorde dar. Es zeigt, dass unhinterfragte, oft viel zu schnell getätigte Anschuldigungen das Leben eines Menschen nachhaltig beeinträchtigen können. Im Artikel des Standards wird zur Aufführung des Stücks in der AHS Rahlgasse Folgendes erläutert: „Die anwesenden Schüler und Schülerinnen verfolgten das Stück mit großer Aufmerksamkeit und beteiligten sich rege an der anschließenden Podiumsdiskussion“ (Standard 2007). Diese Analyse deutet darauf hin, dass das Theaterstück von den Schülern gut aufgenommen wurde und ihr Interesse geweckt hatte. So zitiert die Zeitung auch zwei Aussagen der Jugendlichen: „Ich hatte Mitleid mit dem Lehrer“ meint etwa Zerina, 15. Sie findet, dass sich die Lehrer manchmal zu schnell aufregen. Akash, 16 auf die Frage, was das Theaterstück bei ihm ausgelöst hat: „Ich fand es eher witzig, als der Lehrer wütend geworden ist.“ (ebd.). Die Aussage der Schülerin zeigt, dass durch die Darstellung des verzweifelten Lehrers das Gefühl des Mitleids, die eigene Identifikation nicht mehr mit dem Schüler, sondern mit dem Lehrer in Verbindung gebracht wurde. Insofern ist es eine bemerkenswerte Leistung des Autors, Kai Hensel, der durch sein Stück die andere Seite – die angeklagten Lehrer – der Gesellschaft näher bringt.

7. Schlussbemerkung

In der vorliegenden Arbeit sollte die These belegt werden, dass die Disziplin der Schulhygiene im Kontext nur scheinbar homogener Entwicklungen entstand, tatsächlich jedoch auf ein komplexes Bedingungsgefüge politischer, ökonomischer und wissenschaftsgeschichtlicher Parameter zurück zu führen ist. Mit der Methode einer hermeneutisch vorgehenden Textanalyse und Interpretation wurden verschiedenartige Quellen, also Texte unterschiedlicher Provenienz, herangezogen, um die historische Entstehung dieser neuen Disziplin in dem veranschlagten Zeitraum nachzuzeichnen.

Die bereits fortgeschrittene Institutionalisierung des Bildungswesens und die Zunahme des öffentlichen Interesses an Schule und Erziehung kennzeichnen zwei entscheidende Merkmale der geschichtlichen Genese der Schulhygiene und wurden in Verbindung mit dem allgemeinen historischen Hintergrund erörtert. Das Schulwesen und vor allem seine Defizite nämlich wurden ein Thema der Öffentlichkeit, dessen sich über die daran direkt Beteiligten wie z.B. die Lehrerschaft oder die Eltern hinaus nun auch die Medien in einem stetig wachsenden Ausmaß annahmen. Vor allem die Schülersuizide erregten das Interesse der Gesellschaft und öffneten Raum für Schulkritiker, wofür die Zunahme der medialen Berichterstattung ein wesentliches Anzeichen darstellt.

Anhand der Interpretation dreier exemplarischer Romane – Marie von Ebner-Eschenbachs „Der Vorzugsschüler“, Robert Musils „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ und Friedrich Torbergs „Der Schüler Gerber“ – wurde die Problematik des Schülerselbstmords illustriert und das neu entstandene Literaturgenre – das als „J'accuse-Literatur“ bezeichnet wird – dargestellt.

Ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen begünstigten darüber hinaus die Entstehung eines neuen Körperkonzepts, welches mit dem Prinzip der „Leistung“ assoziiert und im Ausgang von zwei grundlegenden thematischen Abhandlungen dargestellt wurde. Der fortschreitende Industrialisierungsprozess leistete zu diesen sich neu entwickelnden Vorstellungen einen entscheidenden Beitrag, durch welchen der Effizienzgedanke auf das Bildungswesen übertragen wurde.

Parallel zur Entstehung der schulhygienischen Disziplin wurde auch die Etablierung eines Schularztwesens in Österreich, was wiederum das Vordringen

neuartiger ordnungspolitischer Maßnahmen des Staates in sein Bildungssystem besagt, nachgezeichnet. Diese weitere Kontrollfunktion des Staates ermöglichte das unbemerkte Eindringen in die Privatsphäre vieler Familien und wurde aus diesem Grund kritisch hinterfragt. Ein wichtiger, mit den schulärztlichen Untersuchungen in Zusammenhang stehender Aspekt ist die Bedeutung der statistischen Aufarbeitung. Welche Erkenntnisse durch analytische Auseinandersetzung mit statistischem Material gewonnen werden können und von welchem hohem Stellenwert diese für die Erstellung neuer Konzepte sind, konnte sowohl am Beispiel der schulärztlichen als auch der Schülerelbstmordstatistik erörtert werden.

Doch nicht nur der Entstehungsprozess der schulhygienischen Disziplin ist bedingt von komplexen und unterschiedlichen Merkmalen, die Schulhygiene selbst ist geprägt von einer interdisziplinären Perspektivität, welche sich in den vielschichtigen Aufgabenfeldern ausdrückt. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass nicht nur Pädagogen sich den Schulhygienikern anschlossen, sondern auch viele Mediziner und Psychoanalytiker sich dem Aufgabenspektrum dieser neuen wissenschaftlichen (Sub-)Disziplin widmeten. Der Beitrag des Wiener Psychoanalytischen Vereins im Rahmen der Analyse und Erforschung des Schülerelbstmordphänomens wurde in der vorliegenden Arbeit besonders hervorgehoben, da diese Bearbeitungsform charakteristisch für den österreichischen Raum war und neue Erkenntnisse für die Deutungsmöglichkeiten eines Suizids lieferte.

Anhand der im Ausblick interpretierten aktuellen Betrachtungen des Schülerelbstmords wurde ein Bezug zur Gegenwart hergestellt und auch die derzeitige Situation der Schulhygiene beleuchtet. Mit der vorliegenden Arbeit wurde das Anliegen verfolgt, den historischen Entstehungsprozess dieser neuen Disziplin in all seinen unterschiedlichen Facetten zu betrachten und die verschiedenen Sichtweisen zu analysieren, um sie hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und Motive zu untersuchen. Die Veränderungen im Bildungswesen wurden kritisch betrachtet und im Hinblick auf die impliziten Beweggründe der bildungspolitisch Verantwortlichen erforscht. Schulhygienische Maßnahmen, bildungspolitische Neuordnungen und schulärztliche Untersuchungen können vor diesem Hintergrund nicht unreflektiert als bloß

wohlwollende Fürsorge gesehen werden. Dieses kritische Bewusstsein zu erzeugen war eine zentrale Intention der vorliegenden Forschungsarbeit.

Für die Bildungswissenschaft, speziell aber für die schulpädagogische Disziplin könnten die Ergebnisse weiterführende Forschungen anregen, da die historische Entwicklung der Schulhygiene für das heute bestehende Schul- und Bildungswesen einen nachhaltigen Beitrag geleistet hat. Der Schülersuizid wurde unter neuen Aspekten beleuchtet und seine sowohl wissenschaftliche als auch gesellschaftliche Bearbeitung im österreichischen Raum thematisiert. Aufgrund der den Bearbeitungsrahmen einschränkenden Zeitspanne konnte einerseits eine genauere Analyse und Klärung erfolgen, andererseits ergeben sich Ansatzpunkte für weitere und darüber hinausgehende Forschungen. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte der Arbeit können mehrere Anknüpfungspunkte für verschiedene auch interdisziplinäre Untersuchungen ausgemacht werden.

Literaturverzeichnis

ADLER, Alfred (1910a). Vorwort. IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schülerelbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 4-5.

ADLER, Alfred (1910b). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 44 – 50.

BENNACK, Jürgen (1990). Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen. Köln, Wien: Böhlau Verlag.

BERNFELD, Siegfried (1929). Selbstmord. IN: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Jahrgang 3. Heft 11 – 13. Sonderheft Selbstmord. S. 355 – 363.

BERTSCHINGER, Thomas (1969). Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914. Zur Erlangung der Doktorwürde. Zürich: Juris Druck und Verlag.

BURGERSTEIN, Leo (1913). Arbeitsfeld und Ziele der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene. Vortrag, gehalten in der ersten Jahresversammlung der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene am 19. April 1913. IN: Mitteilungen der „Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene“. Nr. III und IV. Ohne Angabe eines Erscheinungsorts und Verlags. S. 69 – 76.

BURGERSTEIN, Leo (1914). Die Schularzteinrichtung an den Wiener Mittelschulen und ihre Ergebnisse. Vortrag gehalten bei der XXV. Gesellschaftsversammlung der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene am 3. November 1914. IN: Mitteilungen der „Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene“. Nr. XVII. Ohne Angabe eines Erscheinungsorts und Verlags. S. 145 – 171.

BURGERSTEIN, Leo (1915). Über Verbreitung des Schularztwesens in Österreich. Vortrag gehalten in der XXXI. Gesellschaftsversammlung der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene am 30. November 1915. IN: Mitteilungen der „Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene“. Nr. XXI. Ohne Angabe eines Erscheinungsorts und Verlags. S. 209 – 246.

BURGERSTEIN, Leo (1921). Schulhygiene. Aus Natur und Geisteswelt 96. Band. Leipzig, Berlin: Verlag von B.G. Teubner.

BURGERSTEIN, Leo & NETOLITZKY August (1912). Handbuch der Schulhygiene. IN: Handbuch der Hygiene. Herausgegeben von Theodor Weyl. Zweite Auflage. 6. Band. 1. Abteilung. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.

DELANNOY, René M. (1927). Selbstmorde und Selbstmordversuche in Wien im Jahre 1926. Herausgegeben von der Magistratsabteilung für Statistik. 3. Sonderheft. Wien: Druck E. Kainz.

EBNER-ESCHENBACH, Marie von (1984). Der Vorzugsschüler. IN: Das Gemeindegeld. Novellen. Aphorismen. Lizenzausgabe. Nach dem Text der ersten Gesamtausgabe Berlin 1893. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Johannes Klein. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

ENGELBRECHT, Helmut (1976). Zur Organisation der österreichischen Sekundarschulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Sonderdruck aus dem Jahresbericht 1975/76 des Bundesgymnasiums Krems: Ohne Angabe eines Verlags.

ENGELBRECHT, Helmut (1986). Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

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

EULENBURG, Albert (1909). Schülerselbstmorde. Sonderabdruck aus dem V. Jahrgang der Monatsschrift für Pädagogische Reform >Der Säemann<. Vortrag gehalten in der gemeinnützigen Gesellschaft zu Leipzig am 16. März 1909. Leipzig: Druck und Verlag von B.G. Teubner.

FEDERN, Paul (1929a). Die Diskussion über „Selbstmord“, insbesondere „Schüler-Selbstmord“, im Wiener Psychoanalytischen Verein im Jahre 1910. IN: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Jahrgang 3. Heft 11 – 13. Sonderheft Selbstmord. S. 333 – 344.

FEDERN, Paul (1929b). Selbstmordprophylaxe in der Analyse. IN: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. Jahrgang 3. Heft 11 – 13. Sonderheft Selbstmord. S. 379 – 389.

FREUD, Sigmund (1910a). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 19.

FREUD, Sigmund (1910b). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 59 – 60.

GAMPER, Martina (2002). Die Entwicklung des Schularztwesens in Österreich. Eine Grundlage zur Leitbildentwicklung der Schulärztinnen und Schulärzte und Ausgangspunkt für Überlegungen zum „Schularzt neu“. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Kunst und Kultur.

GROEPER, Richard & UHLIG, Gustav (1910). Zur Frage der Schülerelbstmorde. IN: Das humanistische Gymnasium. Heft 3. Jahrgang 21. Heidelberg: Ohne Angabe eines Verlags. S. 96 – 100.

GURLITT, Ludwig (ohne Erscheinungsjahr). Schülerelbstmorde. Berlin: Concordia Deutsche Verlagsanstalt.

HENSEL, Kai (2004). Klamms Krieg. IN: Spectaculum 75. Sechs moderne Theaterstücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 95 – 117.

KAYSER, Hans Christoph (1969). Bild und Funktion der Schule in der deutschen Literatur um die Wende zum zwanzigsten Jahrhundert. Washington University, Ph.D. Michigan: University Microfilms International.

KLEIN, Johannes (1984). Nachwort. IN: Marie von Ebner Eschenbach. Das Gemeindkind. Novellen. Aphorismen. Lizenzausgabe. Nach dem Text der ersten Gesamtausgabe Berlin 1893. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Johannes Klein. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 955 – 991.

LÄMEL, Carl (1929). Einführung in die schulärztliche Tätigkeit. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin und Wien: Urban und Schwarzenberg.

MEYER, Arno zu Küingdorf (1999). Der Selbstmörder-Klub. Leipzig. Reclam Verlag.

MOLITOR, Karl (1910). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 50 – 59.

MUSIL, Robert (2001). Die Verwirrungen des Zöglings Törleß. 49. Auflage. Erstmals erschienen 1906. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

NOOB, Joachim (1998). Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.

OELKERS, Jürgen (1998). Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. IN: SARASIN, Philipp und TANNER, Jakob [Hrsg.]: Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 245 – 285.

OSIETZKI, Maria (1998). Körpermaschinen und Dampfmaschinen, Vom Wandel der Physiologie und des Körpers unter dem Einfluß von Industrialisierung und Thermodynamik. IN: SARASIN, Philipp und TANNER, Jakob [Hrsg.]: Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 313 – 346.

PAULSEN, Friedrich (1921). Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Zweiter Band. Dritte, erweiterte Auflage. Berlin, Leipzig: Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co.

REITLER, Rudolf (1910). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 19 – 23.

SADGER, J. (1910). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 24 – 29.

SCHILLER, Joachim (1992). Schülerselbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems? Frankfurt am Main: Europäische Hochschulschriften. Verlag Peter Lang GmbH.

SCHNEIDER, Barbara (1993). Joachim Schiller: Schülerelbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems? IN: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2/1993. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp. S. 228 – 237.

SCHNEIDER, Barbara (2000). Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Herausgegeben von Jürgen Bennack, et. al. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

SCHULZ, Gisela (2004). Schulhygiene – ein Anachronismus. IN: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Heft 2. Münster: Aschendorff Verlag. S. 155 – 158.

SELTHER, Hugo (1914). Schülerelbstmorde. IN: Handbuch der deutschen Schulhygiene. Hrsg. von Hugo Selter. Dresden: ohne Angabe eines Verlags. S. 487 – 490.

STANDARD, Artikel (2007). „Schülerelbstmord“ und Leistungsdruck. Erschienen am 17. März 2007. Zugriff unter <http://derstandard.at> am 10.10.2008.

STEKEL, Wilhelm (1910). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 30 – 44

TORBERG, Friedrich (1999). Der Schüler Gerber. Erstmals veröffentlicht 1930. Ungekürzte Ausgabe. 28. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH.

UNUS MULTORUM (1910). IN: Über den Selbstmord insbesondere den Schüler-Selbstmord. Beiträge von Dr. Alfred Adler, Professor S. Freud u.a. Diskussionen des Wiener psychoanalytischen Vereins. Heft 1. Wiesbaden: Verlag von J.F. Bergmann. S. 5 – 18.

WEDEKIND, Frank (2000). Frühlingserwachen. Eine Kindertragödie. Erstmals veröffentlicht 1891. Erneut abgedruckt 1971 und 2000 in Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

ZAPPERT, Julius (1917) Vorschläge zur Durchführung schulärztlicher Untersuchungen in Mittelschulen. Über Veranlassung der Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene. IN: Mitteilungen der „Österreichischen Gesellschaft für Schulhygiene“ 1917. Nr. XXV. Ohne Angabe eines Erscheinungsorts und Verlags. S. 285 – 309.

Andere Quellen

Verfilmung:

„Was nützt die Liebe in Gedanken?“ (2004). Regisseur Achim von Borries. Eine X Filme Creative Pool Produktion in Co-Produktion mit ZDF/ARTE im Verleih der Warner Bros. Mit Daniel Brühl, August Diehl, Anna Maria Muehe, u.a.

Anhang

Abstract – deutsche Version:

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird die Entstehungsgeschichte der Schulhygiene in Österreich von 1873 bis 1933 nachgezeichnet. Welche unterschiedlichen Faktoren und historischen Hintergründe diesen Prozess bedingen, und warum der Schülerelbstmord ein schulhygienisches Spezialproblem darstellt, wird erklärt. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Auseinandersetzung des Wiener Psychoanalytischen Vereins, die ihren Höhepunkt in den drei Wiener Selbstmordkongressen findet und für den österreichischen Raum charakteristisch ist, eingegangen und so das Phänomen der jugendlichen Suizidalität vertiefend behandelt. In der Zeit der von Schulkritik geprägten Jahrhundertwende entsteht weiters ein neues Literaturgenre, das die Institution Schule anklagt und aus diesem Grund als „J'accuse-Literatur“ bezeichnet wird. Zur Illustration werden drei Romane österreichischer Autoren interpretiert. Parallel zur Institutionalisierung der Schulhygiene entwickeln sich auch erste Ansätze eines Schularztwesens, dessen Entstehungsprozess und Funktionen ebenfalls nachgezeichnet werden. Inwiefern ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen die Genese eines neuen Körperkonzepts begünstigen, wird hinterfragt und es wird erläutert, wie diese Vorstellungen die bildungspolitischen Maßnahmen beeinflussen. Das neuartige Verständnis des Menschen wird assoziiert mit dem Effizienzgedanken und dem Leistungsprinzip, was wiederum Auswirkungen auf das Verständnis und die gesellschaftliche und politische Funktion von Schule hat. Im Verfahren einer hermeneutischen Textanalyse werden die herangezogenen Schriften auf ihre impliziten und expliziten Motive hinterfragt und zwischen den unterschiedlichen Aussageebenen (deskriptiv, programmatisch oder normativ) unterschieden. Die gegenwärtige Bedeutung der Schulhygiene und des Schülerelbstmords wird im letzten Teil der Arbeit kurz thematisiert und aus diesem Grund werden ein 2004 ausgestrahlter Kinofilm, „Was nützt die Liebe in Gedanken“, und ein 1996 geschriebenes Theaterstück, Kai Hensels „Klamms Krieg“, untersucht.

Abstract – englische Version:

The emergence of the Austrian school hygiene in the period of 1873 – 1933 has only apparently been a homogeneous development, but in fact represents a complex structure of condition. The institutionalized school system and the increase of the public interest in it reflect two decisive features of the period of origin of school hygiene. The student suicides have provoked increasing criticism of the school system; therefore the press focused their attention on this topic. Not only the press but also the scientific community (e.g. medicine, educational science and psychoanalysis) have dealt with the problem of student suicide, which is explained in this research report. Economical and social alterations have also flavoured the manifestation of a new perception of the human body, which has been associated with the “principal achievement”. The progressive process of industrialization has made a decisive contribution to these newly developing views. Parallel to the origin of the school hygienic discipline the system of school medicine was introduced in Austria, which presented a novel aspect of the state-controlling function and enabled the state to invade the people’s privacy. The interdisciplinary character of this newly developed science is illustrated by the various conditions of the origin of school hygiene, which are explicated in this research report.

Lebenslauf

Name: Michaela Schretzmayer
Geburtsdatum: 14.01.1984
E-mail: michaela.schretzmayer@univie.ac.at
Matrikelnummer: 0202081
Studienkennzahl: A 297

Bisherige Schulausbildung und akademische Laufbahn:

Schulische Laufbahn: Von September 1990 bis Juni 1994 Volksschule in der LeystraÙe 34, 1200 Wien

Von September 1994 bis Juni 2002 neusprachliches Gymnasium „De la Salle Schule“ in Strebersdorf, 1210 Wien

Juni 2002: Matura mit gutem Erfolg (Schriftliche Prüfungsfächer: Deutsch, Englisch, Mathematik, Französisch; Mündliche Prüfungsfächer: Französisch, Englisch und vertiefend Biologie)

Universitäre Laufbahn: Beginn des Pädagogik Studiums im Oktober 2002 an der Universität Wien

August 2003: Einmonatiges Praktikum als Kindergartenpädagogin bei den Wiener Kinderfreunden im Betriebskindergarten SMZ-Ost, 1210 Wien.

Tätigkeit: Betreuung der 3- bis 6-Jährigen; Mithilfe bei der Wochenplanung; unterstützende Aufsicht bei Ausflügen.

Abschluss des ersten Studienabschnittes im März 2005 mit der Gesamtnote „Bestanden“.

Wintersemester 2006: 80 SST Wissenschaftliches Forschungspraktikum am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Tätigkeit: Codierung qualitativer Interviews und Präsentation der Ergebnisse.

Wintersemester 2007: Studienassistentz bei Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor, Universität Wien.
Tätigkeit: Forschungsarbeit (Literaturrecherche und Auswertung), Unterstützung bei einem Publikationsprojekt.

Sommersemester 2008: Tutorin im Rahmen der Lehrveranstaltung „Systemversuche der Pädagogik“ von Univ. Prof. Dr. Barbara Schneider-Taylor.
Tätigkeit: Sichtung und Bereitstellung der Literatur, Betreuung der Studierenden bei der Anfertigung von Übungen.

Abschluss des zweiten Studienabschnittes im Oktober 2008.