

## „Die Männer der Ordnung und des festen Befehls“

Die Figur des Lehrers in Heinrich Manns *Professor Unrat*  
und Jurek Beckers *Schlaflose Tage*

Felicia Geuder-Hanslik



## **15** Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

Bamberger Studien zu Literatur,  
Kultur und Medien

hg. von Andrea Bartl, Hans-Peter Ecker, Jörn Glasenapp,  
Iris Hermann, Christoph Houswitschka, Friedhelm Marx

Band 15



University  
of Bamberg  
Press

**2015**

# „Die Männer der Ordnung und des festen Befehls“

Die Figur des Lehrers in Heinrich Manns  
*Professor Unrat* und Jurek Beckers *Schlaflose Tage*

Felicia Geuder-Hanslik

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler  
Umschlagbild: © Ariane Dekiert

© University of Bamberg Press Bamberg 2015  
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 2192-7901  
ISBN: 978-3-86309-371-6 (Druckausgabe)  
eISBN: 978-3-86309-372-3 (Online-Ausgabe)  
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-453843

## INHALTSVERZEICHNIS

1. Der Lehrer und die Schule – Problemfeld und Erfolgskonzept .....	7
2. Der Lehrer als wiederkehrendes literarisches Phänomen des 20. Jahrhunderts .....	11
2.1. Die Etablierung des Lehrers als literarische Figur.....	11
2.2. Die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft.....	14
2.2.1. Der Lehrer – Seismograph der Gesellschaft .....	14
2.2.2. Der Lehrer – Konfliktperson der Gesellschaft .....	16
2.3. Der Beitrag der Literatur zum Bild von Schule und Lehrer.....	20
3. Heinrich Manns <i>Professor Unrat</i> und der Lehrer der Jahrhundertwende .....	25
3.1. Schule und Erziehung im Kaiserreich .....	25
3.1.1. Hintergründe des Bildungswesens .....	25
3.1.2. Das preußische Gymnasium .....	27
3.1.3. Der preußische Gymnasialprofessor.....	29
3.1.4. Die Kritik an der Schule in Gesellschaft und Literatur .....	31
3.2. <i>Professor Unrat</i> : Literarische Analyse im Hinblick auf das Lehrerbild .....	34
3.2.1. Lehrmethoden .....	34
3.2.2. Verhältnis zu den Schülern .....	37
3.2.3. Selbstverständnis als Lehrer .....	42
3.2.4. Professor Unrat und seine Kollegen .....	48
3.2.5. Ausbruch.....	50
3.2.6. Professor Unrat – der ‚Typus‘ des wilhelminischen Gymnasialprofessors? .....	55
4. Jurek Beckers <i>Schlaflose Tage</i> und der Lehrer in der DDR .....	61
4.1. Schule und Erziehung in der DDR.....	61
4.1.1. Vom demokratischen Aufbruch zur „sozialistischen Menschenführung“: Die Entwicklung des Schulwesens in der DDR.....	61
4.1.2. Der Lehrer im sozialistischen Staat.....	63

4.1.2.1. Bedeutung und Funktion .....	63
4.1.2.2. Die Politisierung des Berufsalltags.....	65
4.1.3. Der Schulroman im Kontext der DDR-Literatur .....	67
4.2. <i>Schlaflose Tage</i> :	
Literarische Analyse im Hinblick auf das Lehrerbild.....	70
4.2.1. Selbstverständnis als Lehrer.....	70
4.2.2. Verhältnis zu den Schülern.....	73
4.2.3. Lehrmethoden .....	76
4.2.4. Karl Simrock und seine Kollegen.....	80
4.2.5. Ausbruch .....	84
4.2.6. Karl Simrock – ein Lehrer als revoltierender DDR-Bürger?.	90
5. Schlussbetrachtung .....	97
Bibliographie.....	101

## 1. Der Lehrer und die Schule – Problemfeld und Erfolgskonzept

Ich bin Lehrerin und ich bedauere jeden, der nicht Lehrerin sein kann. [...] Ihr erlebnishungrigen Extremsportler, vergesst den Nordpol und den Mount Everest, hört auf, euch mit Rasierklingen zu ritzen, wenn ihr Action braucht und euch mal so richtig spüren wollt, dann kommt und arbeitet in der Schule. Am Ende werdet ihr sagen: Na, langweilig war's nie und leben konnte man davon auch.<sup>1</sup>

So optimistisch wie die Lehrerin, die unter dem Pseudonym *Frau Freitag* Erfahrungsberichte über ihren Alltag an einer Brennpunktschule veröffentlicht, sehen wohl nicht alle ihre Kollegen die vielfältigen Anforderungen des Berufs: Immer mehr Lehrkräfte empfinden ihre Tätigkeit aufgrund der gestiegenen Erwartungen der Gesellschaft als belastend bis überfordernd. Und auch in der öffentlichen Meinung hat sich der einstige Traumjob – nach dem Motto ‚Lehrer haben vormittags recht und nachmittags frei‘ – zu einem „Höllensjob“ entwickelt.<sup>2</sup> Laut einer Studie des Verbands Bildung und Erziehung Baden-Württemberg (VBE) wandelt sich das gesellschaftliche Image des Lehrers<sup>3</sup> in den letzten Jahren aufgrund wiederholter Medienberichte über den desolaten Zustand an Schulen weg vom „faulen Hund“ hin zum „armen Schwein“.<sup>4</sup> Der Lehrerberuf scheint so wenig anerkannt wie nie zu sein.

Und doch feiern Film und Literatur gerade in den letzten Jahren mit Lehrerfiguren beachtliche Erfolge: Der Blogroman *Chill mal, Frau*

---

<sup>1</sup> Frau Freitag: *Chill mal, Frau Freitag*. Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin. Berlin: Ullstein 2011, S. 8 f.

<sup>2</sup> Herbert Gudjons: *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, S. 159.

<sup>3</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit und da die untersuchten Werke nur männliche Lehrkräfte thematisieren, wird im Folgenden die maskuline Form verwendet. Grundsätzlich sind jedoch stets beide Geschlechter gemeint.

<sup>4</sup> Vgl. o.V.: *Schrei nach Liebe. Weltlehrreritag: Berufsverbände fordern mehr Respekt*. In: *Süddeutsche Zeitung* (7.10.2013), S. 15.



*Freitag* stand vier Wochen lang auf Platz 1 der Spiegel-Bestsellerliste,<sup>5</sup> *Der Hals der Giraffe*, Judith Schalanskys Roman über eine frustrierte Lehrerin in der mecklenburgischen Provinz, schaffte es auf die Longlist für den Deutschen Buchpreis 2011,<sup>6</sup> und die Komödie *Fack ju Göhte* wurde mit sieben Millionen Zuschauern zum erfolgreichsten deutschen Film des Jahres 2013.<sup>7</sup> Der die Schüler<sup>8</sup> drangsalierende, strenge Schulmeister auf dem Katheder scheint der Vergangenheit anzugehören; die Lehrer von heute kämpfen mal mehr, mal weniger verzweifelt, mal mit „Pumpgun-Pädagogik“,<sup>9</sup> mal mit verkrusteten Glaubenslehren, gegen die Perspektivlosigkeit von Kindern aus Hartz-IV-Familien, den Zerfall von Gesellschaftsstrukturen oder den Untergang klassischer Wertvorstellungen.<sup>10</sup> Nicht selten wird dabei das beliebte Genre der „Pauker-Komödie“ geschickt in eine „Integrationskomödie“ umgedeutet.<sup>11</sup> Der Lehrer scheint *en vogue* zu sein, er eignet sich als Stoff für zahlreiche Geschichten „über längst fällige Themen“<sup>12</sup> – und trifft damit offenbar den Geist der Zeit und den Geschmack des Publikums. Doch warum ist es ausgerechnet dieser offensichtlich so verkannte und verachtete Berufsstand, der so viel Anziehungskraft auf Film und Literatur ausübt?

---

<sup>5</sup> Anne Klesse: Frau Freitag schreibt über die Berliner Schule. <http://www.morgenpost.de/berlin-aktuell/frau-freitag/article108392458/Frau-Freitag-schreibt-ueber-die-Berliner-Schule.html> (27.07.2012), aufgerufen am 14.08.2014.

<sup>6</sup> Börsenverein des deutschen Buchhandels: Die Longlist 2011. <http://www.deutscherbuchpreis.de/de/414339/>, aufgerufen am 14.08.2014.

<sup>7</sup> Katja Nicodemus: Die Heldin? Die mit der Brille! In: Die Zeit (08.05.2014), S. 52.

<sup>8</sup> Auch hier wird aus Gründen der Lesbarkeit im Folgenden stets die maskuline Form verwendet.

<sup>9</sup> Nicodemus 2014, S. 52.

<sup>10</sup> Vgl. Ulrich Rüdener: Lehrer am Rande des Nervenzusammenbruchs. <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2012-04/lehrer-romane> (25.04.2012), aufgerufen am 14.08.2014.

<sup>11</sup> Hannah Lühmann: Voll frontal ins Klischee gehauen. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/fack-ju-goethe-erklaert-voll-frontal-ins-klischee-gehauen-12764478-p2.html> (23.01.2014), aufgerufen am 14.08.2014.

<sup>12</sup> o.V.: Hefte raus, Klassenarbeit, Ihr Opfer! [http://filmaffe.wordpress.com/2013/11/07/hefte-raus-klassenarbeit-ihr-opfer-fack-ju-goethe-2013/\(07.11.2013\)](http://filmaffe.wordpress.com/2013/11/07/hefte-raus-klassenarbeit-ihr-opfer-fack-ju-goethe-2013/(07.11.2013)), aufgerufen am 14.08.2014.

Ein Blick in die Vergangenheit lässt die Vermutung aufkommen, dass die gegenwärtige Welle an Werken über die Schule und ihre Akteure kein neues Phänomen darstellt; der Lehrer als Erzieher im Auftrag des Staates, als „Mann der Ordnung und des festen Befehls“<sup>13</sup> weckte im vergangenen Jahrhundert immer wieder die verstärkte Aufmerksamkeit von Autoren. Die vorliegende Arbeit wird der Frage nachgehen, welche Zusammenhänge dieses Interesse begründen und was die dichterische Arbeit am Lehrer auszeichnet. Dazu soll zunächst die Entwicklung der literarischen Figur skizziert werden, die eng mit der Etablierung des Berufsstandes verknüpft ist. Dies wird uns zu der Frage führen, welche Merkmale und Konflikte die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft charakterisieren, um zu bestimmten Zeiten die besondere Beachtung der Dichtung zu finden. Die literarische Perspektive der darauffolgenden Analysen wird es nötig machen, deren Beitrag zur Darstellung schulischer und soziokultureller Realität einzugrenzen und zu definieren.

Im Anschluss werden zwei Werke aus verschiedenen Phasen des 20. Jahrhunderts, Heinrich Manns *Professor Unrat* (1905) sowie Jurek Beckers *Schlaflose Tage* (1978), untersucht, die im Hinblick auf die Gestaltung ihrer Lehrerfiguren besonders markant für ihre Zeit erscheinen. Die Fragestellung und das Vorgehen der interpretatorischen Arbeit setzen voraus, den jeweiligen schulisch-gesellschaftlichen Kontext voranzustellen, innerhalb dessen beide Romane entstanden sind. Die daran anschließende Analyse befasst sich mit Aspekten, die eine Lehrerpersönlichkeit charakterisieren: So werden die Protagonisten bezüglich ihrer Lehrmethoden, ihres Berufsverständnisses, ihres Verhältnisses zu den ihnen anvertrauten Schülern und ihrer Beziehung zu anderen Lehrerfiguren, die im Roman als Kollegen auftreten, untersucht. Beide Werke zeichnen sich zudem dadurch aus, dass ihre Hauptfiguren im Laufe der Handlung ihre besondere Rolle in der Gesellschaft aufgeben; das Kapitel „Ausbruch“ wird jeweils darlegen, inwiefern sich diese Lösung vollzieht. Schließlich sollen die Ergebnisse der Analysen zu-

---

<sup>13</sup> Heinrich Mann an Paul Hatvani (3.4.1922). Zit. nach: Heinrich Mann: *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. Mit einem Nachwort von Rudolf Wolff und einem Materialienanhang, zusammengestellt von Peter-Paul Schneider. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2008, S. 283.

sammengefasst und gezeigt werden, inwiefern die Darstellung schulischer Wirklichkeit in beiden Werken die realen Gegebenheiten der Zeit widerspiegelt und durch den besonderen Charakter ihrer Lehrerfiguren neue Perspektiven darauf eröffnet.

Abschließend werden die Resultate beider Untersuchungen kurz vergleichend zusammengeführt und die Gemeinsamkeiten der Romane bezüglich ihrer Protagonisten herausgestellt. Ausgehend davon und anhand eines kurzen Abrisses der heutigen Situation im Bildungswesen kann ein Bezug zu den Lehrern der Gegenwartsliteratur hergestellt werden.

## 2. Der Lehrer als wiederkehrendes literarisches Phänomen des 20. Jahrhunderts

### 2.1. Die Etablierung des Lehrers als literarische Figur

Der Lehrer als literarische Figur tritt erst ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Erscheinung: Waren es bis dahin vor allem Vertreter des geistlichen Standes, die für den Unterricht zuständig waren, so bildete sich im Zuge der Säkularisierung und der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht nun ein eigenes, klar umgrenztes Berufsbild unter der Kontrolle des Staates heraus.<sup>14</sup> Einhergehend mit den Idealen der Aufklärung, die zur gleichen Zeit ihren Siegeszug antrat, entstand ein völlig neues Verständnis von Wissenserwerb, das die Erwartungen an die neu etablierte Profession stark beeinflusste: Während die Handlungsmöglichkeiten durch die christliche Lehre, wonach Erziehung nur durch die Gnade Gottes möglich ist, für einen Lehrer noch sehr eingeschränkt waren, so setzte sich nun der Glaube an die grundsätzliche Disposition eines jeden Menschen zum Wissenserwerb durch.<sup>15</sup> Dieses Umdenken ermöglichte es, dass Lehrern von nun an eine neue Stellung in der Gesellschaft zukam und der Beruf sich zum literarischen Thema entwickelte – wenn auch zunächst im Hintergrund.

Tatsächlich spielte die Lehrerfigur in der Klassik und Romantik noch eine verhältnismäßig geringe Rolle, stand doch die Entwicklung des Individuums, das sich wie in Goethes *Wilhelm Meister* durch das Leben bilden ließ, im Zentrum des Interesses.<sup>16</sup> Im Laufe des 19. Jahrhunderts bildete sich dann ein spezifisches Lehrerbild heraus: Die prekäre finanzielle und gesellschaftliche Situation von Haus- und Volksschulmeistern fand ihren literarischen Niederschlag im „Bild des deutschen Schulmeisters als des biedereren, wohlmeinenden, schrulligen und oft

---

<sup>14</sup> Vgl. Hans Eckart Rübesamen: *Man sage nicht, Lehrer hätten kein Herz. Lesebuch über Lehrer mit Texten von Grimmshausen bis Grass*. München: Kindler 1970, S. 10 f.

<sup>15</sup> Vgl. Judith Ricker-Abderhalden: *Problematische Pädagogen. Das Bild des Lehrers in der Literatur der siebziger Jahre*. Bern: Peter Lang 1984, S. 15 f.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., S. 17.

ärmlichen Präzeptors des Volkes der Dichter und Denker“.<sup>17</sup> In Werken über die Schule fand man einerseits Satiren auf den verknöcherten Schulmeister – so in Heinrich Heines *Harzreise (1824/26)* –, andererseits aber auch die mitleidvolle Darstellung armseliger Lehrgestalten, die ihr Selbstbewusstsein häufig allein auf ihre Überlegenheit im Rechnen und Schreiben stützten und diese mit aller Macht verteidigen mussten. Im Allgemeinen blieb die Verarbeitung von Lehrerschicksalen jedoch weitgehend auf Autobiographien beschränkt oder traten Lehrer nur als Nebenfiguren auf, wie in Fontanes *Frau Jenny Treibel*.<sup>18</sup>

Erst zur Jahrhundertwende avancierte das Thema zum Gegenstand des allgemeinen Interesses: Im Rahmen einer massiven Kultur- und Schulkritik, die sich in reformpädagogischen Ansätzen auswirkte, wurde der Lehrer plötzlich zum Repräsentanten eines starren preußischen Regimes, das sämtliche natürlichen und kreativen Anlagen im Kind erstickt.<sup>19</sup> Das von Ellen Key eingeläutete „Jahrhundert des Kindes“ wurde auch gleichsam zum literarischen Jahrhundert für den Lehrer: Sei es während der bewegten Jahre des Wilhelminischen Kaiserreichs vor dem 1. Weltkrieg, im Rahmen einer Auflehnung gegen überkommene und totalitäre Systeme in der BRD und der DDR der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts oder in einer Zeit der Postmoderne, in der „Widersprüchlichkeiten, Verunsicherungen, Verlust von Einheit“<sup>20</sup> zu den Charakteristika einer orientierungslosen Generation zählen – der Lehrer als literarische Figur tritt in den vergangenen hundert Jahren bis hin zur Gegenwart offensichtlich immer genau dann intensiv in Erscheinung, wenn sich ein gesellschaftlicher Wandel abzeichnen beginnt.

Doch was genau interessiert die Literatur an dieser Gestalt? Ist es das „nostalgische Bedürfnis nach utopischen, in der Vergangenheit gesuch-

---

<sup>17</sup> Rübesamen 1970, S. 11.

<sup>18</sup> Vgl. Ricker-Abderhalden 1984, S. 18-23.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., S. 194 f.

<sup>20</sup> Rudolf Isler: *Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder*. In: Hans Berner/Rudolf Isler (Hrsg.): *Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011 (=Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 8), S. 34.

ten, weil vergangenen Harmonien<sup>21</sup> der Kindheit, die nicht unwesentlich vom Lehrer geprägt wurde? Diese Argumentation mag für humoristische Werke wie den vor allem durch seine Verfilmung bekannt gewordenen Roman *Die Feuerzangenbowle* von Heinrich Spoerl durchaus zutreffen; auf die Tyrannen der Jahrhundertwende,<sup>22</sup> die in ihrer Identität zerrissenen Lehrergestalten der 1960er und 70er Jahre<sup>23</sup> sowie die „Lehrer am Rande des Nervenzusammenbruchs“,<sup>24</sup> die man heutzutage in der Literatur findet, lässt sich diese Theorie jedoch kaum anwenden. Die Gründe für die verstärkte Auseinandersetzung mit der Lehrerfigur in Zeiten des Umbruchs liegen ungleich tiefer: Sie hängen zusammen mit der Rolle des Lehrers im gesellschaftlichen Umfeld, die sich mit der Etablierung des Berufsstandes begründete und sich seitdem immer wieder neu definiert.

---

<sup>21</sup> Albrecht Weber: *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1999, S. 496.

<sup>22</sup> Aus Gründen der Einfachheit und der Anpassung an die verwendete Sekundärliteratur verwende ich das Wort ‚Jahrhundertwende‘ in dieser Arbeit für den Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert.

<sup>23</sup> Vgl. Ricker-Abderhalden 1984, S. 196.

<sup>24</sup> Rüdener 2012.

## 2.2. Die Rolle des Lehrers in der Gesellschaft

### 2.2.1. Der Lehrer – Seismograph der Gesellschaft

Durch die weltliche Konsolidierung seines Berufsstandes erhielt der Lehrer gleichzeitig eine eigene gesellschaftliche Funktion, denn „[b]is ins 18. Jahrhundert verdankte [er] die Achtung, die er genoss, nicht der Schätzung des Lehrgutes oder seines Berufskönnens, sondern seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Lebensform: Er war Kleriker.“<sup>25</sup> Wie sich das neue Berufsbild als eine Reaktion auf einen gesellschaftlichen Gesinnungswandel – den der Aufklärung – herausbildete, so ist die Profession seither einer ständigen Neuorientierung unterworfen, denn „kaum ein anderer akademischer Beruf reagiert so sensibel auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse“.<sup>26</sup> Um dieses Phänomen zu erklären, bedarf es eines grundlegenden Verständnisses darüber, worin die gesellschaftliche Aufgabe des Lehrers besteht.

Die Einrichtung von Bildungsinstitutionen und damit das Wirken von Lehrkörpern legitimieren sich durch den Versuch, die jeweilige Vorstellung von Sozialisation und Erziehung zu stabilisieren und zu planen.<sup>27</sup> Letztere ist jedoch einem permanenten Wandel unterworfen: So waren die Erziehungskonzepte ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stark von einem an die Theorien Darwins angelehnten biologischen Paradigma beeinflusst, das davon ausging, dass allein genetische Umstände auf die Entwicklung des Menschen einwirken.<sup>28</sup> Im Zuge der Reformpädagogik rückten erzieherische Aufgaben und die Perspektive des Kindes zugunsten der Entfaltung seiner natürlichen Anlagen ins

---

<sup>25</sup> Thomas Bertschinger: Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914. Zürich: Juris Verlag 1969 (=Zürcher Beiträge zur Pädagogik 9), S. 48.

<sup>26</sup> Gudjons 2006, S. 170.

<sup>27</sup> Vgl. Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 28.

<sup>28</sup> Das biologische Paradigma war Voraussetzung für die Entwicklung der späteren nationalsozialistischen Rassenideologie. Vgl. Fend 2008, S. 21 f.

Zentrum des Interesses;<sup>29</sup> diese pädagogischen Ideale erfahren seit Ende der sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts eine „reformdidaktische Renaissance“.<sup>30</sup> In einer von Unsicherheit und Mehrdeutigkeit geprägten Postmoderne schließlich werden die Einflüsse, die auf Erziehung wirken, verschwommener und schwieriger zu definieren als je zuvor: Sowohl antiautoritäre, ja antipädagogische Entwürfe, als auch genau gegenläufige Entwicklungen wie der Neokonservatismus sind im Sammelsurium der erzieherischen Konzepte der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts zu finden.<sup>31</sup> So nimmt es nicht wunder, dass in der Schulpädagogik um eine eindeutige Definition dessen, was die eigentliche Aufgabe des Lehrers ist, gerungen wird, da „die Handlungsideale, Rollenmodelle und Identitäten auseinanderlaufen und sich [mit dem jeweiligen Diskurs über ‚richtige‘ Erziehung] unterschiedlich ausdifferenzieren“.<sup>32</sup> Der Deutsche Bildungsrat schließlich gelangte zu einer allgemein anerkannten Vorgabe darüber, was die gesellschaftliche Aufgabe des Lehrers ausmacht: Ihr zufolge liegt seine Funktion im Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und, was vor allem die neuere Theorie der Schulentwicklung fordert, im Innovieren.<sup>33</sup> Die Grundaufgaben des Berufs, von denen sich die weiteren Aufgaben ableiten, bestehen im Lehren und Erziehen, die mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung seit den Anfängen der Profession das Lehrerbild bestimmen. Hierbei muss der Lehrer „neben der Vermittlung historisch tradiertter Bildungsgüter zudem auch auf die aktuell gültigen Normen und Wertvorstellungen der Gesellschaft eingehen, die die individuelle Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen unmittelbar betreffen.“<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Alfred Söntgerath: Pädagogik und Dichtung. Das Kind in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: W. Kohlhammer 1967, S. 25.

<sup>30</sup> Isler 2011, S. 34.

<sup>31</sup> Vgl. ebd., S. 34-39.

<sup>32</sup> Ebd., S. 39.

<sup>33</sup> Vgl. Stefan Seitz: Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Historische und empirische Analysen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften unter dem Aspekt der Schulentwicklung. Hamburg: Verlag Kovac 2008 (=Schriftenreihe Schulentwicklung in Forschung und Praxis 6), S. 156.

<sup>34</sup> Ebd., S. 157.



In dieser Definition liegt eine weitere Problematik für die Identität des Berufsstandes: Nicht nur, dass die gesellschaftlichen Erwartungen mit den gültigen Erziehungsmaßstäben variieren; die Anforderung an den Lehrer, die neue Generation an „den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte [heranzuführen], der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist“,<sup>35</sup> impliziert auch, abgesehen von der notwendigen fachlichen Aktualisierung des Wissensstandes, die ständige Anpassung an jeweils geltende Wert- und Moralvorstellungen. Mit der Institutionalisierung des Bildungssystems geht einher, dass es als Teilsystem der Gesellschaft funktioniert und damit wechselseitig auch vom ökonomischen sowie politischen System bedingt wird.<sup>36</sup> Beide setzen weltanschauliche, aber auch materielle Voraussetzungen, die den Lehrer als Akteur im Bildungssystem in seinem Wirken beeinflussen und unterliegen ebenfalls, so zeigt es gerade das bewegte 20. Jahrhundert, einem permanenten Wandel.

Hängen Lehrerrolle und -identität von so instabilen gesellschaftlichen Faktoren ab, so ist es begreiflich, dass das Berufsbild sensibel für jegliche Art von Veränderung ist: Der Lehrer wird zum „ersten Opfer gesellschaftlicher Umbrüche“.<sup>37</sup> Aus dieser Tatsache ergeben sich einige schwerwiegende Konflikte des Berufsbildes, die dazu führen, dass der Lehrer in seinem Selbstverständnis ständig bedroht ist.

### 2.2.2. Der Lehrer – Konfliktperson der Gesellschaft

Die grundlegende Problematik des Berufsstandes setzt nicht einmal massive gesellschaftliche Umwälzungen voraus, denn die „Identität und der gesellschaftliche Status des Lehrers sind schon in ruhigen Zeiten prekär“.<sup>38</sup> Sie erweist sich bereits in der Rollendiskrepanz des Lehrers, die darin besteht, dass er einerseits als Repräsentant der Erwachsenenwelt fungieren soll, zugleich jedoch kein ebenbürtiges Mitglied derer ist:

---

<sup>35</sup> Fend 2008, S. 49.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., S. 35-45.

<sup>37</sup> Rüdener 2012.

<sup>38</sup> Ricker-Abderhalden 1984, S. 113.

„Der Lehrer ist von der Gefahr der Identitätsdiffusion bedroht; obwohl er ein Erwachsener ist und daraus seine Ansprüche abspannt, wird er nicht ganz als Erwachsener wahrgenommen.“<sup>39</sup> Und seine Position als ‚Erwachsener‘ ist ja keineswegs stabil: Wie jeder andere Angehörige seiner Altersstufe ist auch sein Bildungsprozess nicht abgeschlossen, entwickelt auch er sich stetig weiter und hat mit persönlichen Krisen zu kämpfen – nur unter der erschwerten Bedingung, dies inmitten von Kindern zu tun, die von ihm ein konsistentes Selbstkonzept erwarten.<sup>40</sup> Besonders gerät seine Funktion als Vertreter der Erwachsenenwelt ins Wanken, wenn er die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht mehr ausreichend wahrnehmen kann und es versäumt, sie in seine Erziehung zu integrieren. Wenn Schule jedoch als Übergangsstadium zwischen Familie und Gesellschaft dient, darf sie kein geschlossenes System darstellen, sondern muss sich für neue gesellschaftliche Weltdeutungen öffnen – um die Entwicklung von Jugendlichen zu befördern, muss sie ihre Funktion irgendwann selbst aufheben. Die Vorbildfunktion des Lehrers kommt damit früher oder später abhanden; nicht nur wird er von den Schülern als instabile Identifikationsfigur verworfen, auch er selbst zweifelt an seiner eigenen Autorität.<sup>41</sup>

Aus den unterschiedlichen Erwartungen von Schülern und Lehrern an die Institution ‚Schule‘ geht ein weiterer Angriff auf das Selbstverständnis des Lehrers hervor: Seine Identität wird weitgehend durch seine Rolle in der Schule bestimmt, an der er sich auch außerhalb der Institution messen lassen muss. Um diese Identität zu wahren, strebt er danach, die Einheit dieses Schulsystems aufrecht zu erhalten,<sup>42</sup> sei es durch die Akzeptanz und Übereinstimmung im Lehrerkollegium<sup>43</sup> oder – insbesondere – durch verbindliche Maßstäbe im Rahmen von Methoden und Erziehungskonzepten. Doch wie bereits gezeigt, können letztere keinesfalls konstante Bezugspunkte bieten; ständige Diskussionen

---

<sup>39</sup> Manfred Liebel/Franz Wellendorf: Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1971, S. 46.

<sup>40</sup> Vgl. Bertschinger 1969, S. 46.

<sup>41</sup> Vgl. Liebel/Wellendorf 1971, S. 48.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 45.

<sup>43</sup> Vgl. Bertschinger 1969, S. 46 f.

über deren Reformierung erschweren es den Lehrern, sich mit dem Schulsystem zu identifizieren und es den Schülern als absolute Norm zu präsentieren. Dieser Konflikt führt zu weiteren Verunsicherungen bezüglich der Rolle des Lehrers.<sup>44</sup>

Schließlich bedeutet auch die Unterordnung unter ein politisches System, das Auswirkungen auf die Struktur und zuweilen auch die Hierarchisierung der Schule hat, eine Gefahr für die Identität des Lehrers. Geht man davon aus, dass sich Lehrer und Schüler nicht nur in schulischen Rollen gegenüber treten, sondern auch ihre Rollen als Vater oder Mutter, Mann oder Frau, Kind, Mitschüler, Junge oder Mädchen in die Beziehung einfließen, so ergibt sich eine komplexe Interaktion. Aufseiten des Lehrers wirkt sich diese Tatsache dahingehend aus, dass auch selbst erlebte Autoritäten den Erziehungsprozess prägen und dem Lehrer seine eigene Abhängigkeit von übergeordneten Systemen bewusst wird.<sup>45</sup> Dies kann den Lehrer einerseits in Versuchung bringen, „unbemerkt eigene Machtwünsche und -konflikte auszuagieren“,<sup>46</sup> indem er den Selektionscharakter gerade der höheren Schule nutzt und die Schüler sich – wie er sich selbst auch – der gesellschaftlichen Ordnung um jeden Preis beugen müssen; unreflektierte Disziplinierungsmaßnahmen sind die Folge. Bei eher progressiv eingestellten Lehrern führt das Bewusstwerden über ihre Funktion als unfreiwillige Repräsentanten der bestehenden Ordnung zu einem weiteren Konflikt: In ihrem Bemühen, den Schülern zugleich Loyalität und Verständnis entgegenzubringen, müssen sie sich von ihrer Rolle distanzieren und dafür wiederum Zweifel der Schüler an ihrer Autorität in Kauf nehmen.<sup>47</sup>

Das Dilemma des Lehrers ausgehend von seiner Stellung in der Gesellschaft führt dazu, dass seine Identität zu jedem Zeitpunkt auf sein Umfeld bezogen ist und sich mit jeglichen Verschiebungen im Gesamtsystem wieder neu infrage stellt. Die schon in der gesellschaftlichen Funktion selbst begründete Problematik des Vereinens von Erwachsenen- und Jugendwelt, von Gegenwart und Zukunft, von Traditionen und

---

<sup>44</sup> Vgl. Liebel/Wellendorf 1971, S. 45.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., S. 53.

<sup>46</sup> Ebd., S. 54.

<sup>47</sup> Vgl. ebd., S. 60-67.

neuen Tendenzen in der eigenen Rolle zeigt immer neue Ausformungen, denn „Angehörige verschiedener Lehrergenerationen scheinen ihren Beruf in je unterschiedlicher Absicht zu ergreifen und auszuführen; die Krisen und Konflikte des Berufes verändern sich.“<sup>48</sup> Sind die Spannungen eines Berufsstandes derart an die Gesellschaft gebunden, so reflektiert sich im Umkehrschluss auch die Gesellschaft mit all ihren Widersprüchlichkeiten im Bild des Lehrers.

Dass die Literatur einen für das Zeitgeschehen so repräsentativen und zerrissenen Charakter für sich entdeckt hat, verwundert nicht. Literarische Texte erheben auf ihre Weise Anspruch auf ein bestimmtes Lehrerbild, das von den Rahmenbedingungen beeinflusst wird, jedoch durch bestimmte Lesarten ebenso auf diese zurückwirkt. So kann eine Distanzierung vom Lehrer Zweifel am System ausdrücken, während die Herausstellung seiner „persönliche[n] Emanzipation [...] [als] Befreiung aus den Fesseln der Tradition“<sup>49</sup> verstanden werden kann. Zu klären bleibt, welchen Beitrag das von der Literatur vermittelte Lehrerbild für die pädagogische Perspektive auf den Berufsstand leistet und davon ausgehend, inwiefern Lehrertexte gesellschaftliche Wirklichkeit darstellen oder das Verständnis dafür sogar bereichern können.

---

<sup>48</sup> Hanna Kiper: Vom "Blauen Engel" zum "Club der toten Dichter". Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998, S. 12.

<sup>49</sup> Ebd., S. 40.

### 2.3. Der Beitrag der Literatur zum Bild von Schule und Lehrer

Wie ist es zu verstehen, dass Pädagogen und Soziologen in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder literarische Texte heranzogen, um Erziehungsphänomene zu veranschaulichen und ihren Beitrag für die Erziehungswissenschaft zu diskutieren?<sup>50</sup> Um die Faszination der Experten für die literaturwissenschaftliche Perspektive auf ihr Fach zu erklären, müssen zunächst die grundlegenden Ziele und Methoden der beiden Disziplinen geklärt werden.

Während die Pädagogik es sich zur Aufgabe macht, erzieherische Handlungen zu verbessern und eine gute Schule zu schaffen, also weitgehend auf zukünftige Geschehnisse ausgerichtet ist, fokussiert die Literatur gegenwärtige Missstände und greift sie in ihren Themen auf.<sup>51</sup> Statt einzelne Fälle wissenschaftlich zu diskutieren, auf eine allgemeingültige Ebene zu abstrahieren und in Thesen zu bündeln, kann die Literatur zudem individuelle Probleme auf der Ebene der „Fallstudie“ belassen;<sup>52</sup> dies verschafft ihr die Möglichkeit, schnell auf gesellschaftliche Veränderungen und Krisen zu reagieren, denn „die Darstellung und Kritik pädagogischer Phänomene im Medium literarischer Texte ist oftmals den ‚avantgardistischen‘ Erkenntnissen einer Zeit verpflichtet.“<sup>53</sup>

Während sich die Pädagogik allein mit dem ‚Erzieher‘ und dessen Handeln im schulischen Umfeld auseinandersetzt, greift die Literatur auch Bereiche auf, die über die Ebene der schulpädagogischen Professionsforschung hinausgehen: Durch ihren subjektiven Charakter, der es ermöglicht, „dargestellte Erlebnisse und Ereignisse im Binnenraum Schule nicht abstrakt-analytisch, sondern emotional gefärbt [zu] präsentier[en]“,<sup>54</sup> werden auch die Perspektive des Lehrers als Privatperson,

---

<sup>50</sup> Vgl. Claudia Solzbacher: *Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1993; Wilfried Gottschalch: *Schülerkrisen. Autoritäre Erziehung, Flucht u. Widerstand*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1977; Weber 1999; Söntgerath 1967.

<sup>51</sup> Vgl. Kiper 1998, S. 142.

<sup>52</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 93.

<sup>53</sup> Kiper 1998, S. 3.

<sup>54</sup> Ebd.

sein Scheitern und Zweifeln und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsverständnis veranschaulicht. Literarische Texte beschränken sich damit notwendigerweise nicht auf die Person des erzieherisch Handelnden, sondern stellen das Systemgefüge dar, in das schulisches Handeln eingebettet ist. So verschiebt sich der Fokus häufig auch vom Erzieher hin zum zu Erziehenden und dessen Individualität im Rahmen seiner familiären, sozialen und biografischen Realität.<sup>55</sup> Gerade diese Darstellung der Kindheit, Jugend und Erziehung durch die Folie des Schülers gehört zu den typischen Charakteristika der Schul- und Erziehungsromane als „epochentypisches Genre“ der Jahrhundertwende.<sup>56</sup>

Literatur und Pädagogik nehmen damit völlig unterschiedliche Perspektiven auf die Entwicklung des Kindes ein. Aus dieser Erkenntnis heraus geht der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers sogar so weit zu behaupten, die Erziehung gestalte sich durch ihre überholte Subjekttheorie als „Paradoxie der Moderne“:<sup>57</sup> Versteht die Pädagogik das Subjekt in der vernunft- und pflichtdominierten Tradition Kants als Einwirkung von außen auf den Menschen, so setzt die Literatur dieser Ansicht seit der Romantik ein Subjekt gegenüber, das sich selbst konstituiert. Diese gefühlsbetonte, freie und radikale Subjektivität erweist sich als in ihrem Wesen „antipädagogisch“ und führt jegliche Erziehung *ad absurdum*, indem sie impliziert, dass sich das Subjekt im Grunde erst durch die Befreiung von der Pädagogik wirklich herausbilden kann.<sup>58</sup> Statt einer äußerlichen Einwirkung auf den Menschen denkt „[d]ie Poesie [...] umgekehrt: Sie thematisiert das innere Geschehen in der Abarbeitung am äußeren. Die äußere Welt ist dabei stets mehr als nur die pädagogisierte Welt, die aber auch, und zwar verändert, in den Blick kommt.“<sup>59</sup>

---

<sup>55</sup> Vgl. ebd., S. 166 f.

<sup>56</sup> York-Gothart Mix: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart/Weimar: Metzler 1995, S. 13.

<sup>57</sup> Jürgen Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., S. 11-20.

<sup>59</sup> Ders.: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim/München: Juventa-Verlag 1985, S. 11 f.

Auch ohne den Wert von Erziehung grundsätzlich infrage zu stellen, kann diese These als Verweis auf einen weiteren Aspekt literarischer Lehrerdarstellungen verstanden werden: Dem pädagogischen Anspruch, dem Lehrer richtungsweisende Hinweise für sein Handeln zu geben und damit Kritik, wenn überhaupt, dann „in moralischer Absicht“<sup>60</sup> zu formulieren, müssen sie nicht gerecht werden; stattdessen wurde „Schule [...] dazu benutzt, das Unbehagen an der Kultur der Zeit zu exemplifizieren.“<sup>61</sup> Satirische und karikaturistische Darstellungen des Lehrers gehören zum Programm literarischer Auseinandersetzung mit Schule; statt erfolgreiche Erziehung darzustellen „scheinen [sie] Kinder und Jugendliche zu beglückwünschen, wenn es ihnen gelingt, der Schule zu entfliehen oder sie endgültig hinter sich zu lassen.“<sup>62</sup> Dass die Elemente, die in literarischen Texten zu einer Gesamtschau von Schule beitragen, subjektiver Natur sind und in dieser Hinsicht nicht mit wissenschaftlicher Empirie mithalten können, muss nicht diskutiert werden. Gerade im Hinblick auf die radikal kritischen Schultexte der Jahrhundertwende verweist Mix darauf, dass

[d]ie meisten der von reformpädagogischen Vorstellungen inspirierten, nicht selten in selbsttherapeutischer Absicht als Anamnese niedergeschriebenen Texte [...] zwar von einer als bedrückend empfundenen Erziehungswirklichkeit veranlasst [wurden], [...] diese Realität aber nicht im Sinne simpler Widerspiegelung oder repräsentativer Allgemeingültigkeit ab[bilden], da die belletristische Bewältigung subjektiver Erfahrungen nicht unabhängig von literarischen Konventionen, sozialen Traditionen, individuellen Intentionen und ökonomischen Motivationen vollzogen wurde, und es sich deshalb verbot, „die Geschichten“ kurzerhand für „die Geschichte“ zu nehmen.<sup>63</sup>

Die Literatur kann den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über den Lehrer nicht *ersetzen*; dennoch kann sie den pädagogischen Diskurs

---

<sup>60</sup> Kiper 1998, S. 149.

<sup>61</sup> Solzbacher 1993, S. 207.

<sup>62</sup> Kiper 1998, S. 149.

<sup>63</sup> Mix 1995, S. 14.

*ergänzen*, indem sie zur Reflexion über Erziehungsprozesse anregt und zu deren Verständnis beiträgt. Da Erziehung immer auch den Einzelnen betrifft, ist sie oftmals vielleicht sogar näher an den individuellen Lebensläufen, als wissenschaftliche Aussagen es vermögen.<sup>64</sup> Dem Beitrag literarischer Texte zur Darstellung von Erziehungswirklichkeit, Schule und im umfassenden Sinne von Gesellschaft widmet sich die vorliegende Arbeit. Den folgenden Analysen, die sich mit der Lehrerfigur der Jahrhundertwende sowie der DDR in den 1970er Jahren auseinandersetzen, wird deshalb jeweils ihr historischer Kontext mit Fokus auf dem Bildungswesen der Zeit vorangestellt. Damit soll aufgezeigt werden, wie die Werke diesen aufgreifen, um in der Verarbeitung der krisenbehafteten Figur des Lehrers ein Gesellschaftsbild zu entwerfen, das die geschichtlich-objektive Perspektive um eine kritische Auseinandersetzung anhand von Individuen bereichert.

---

<sup>64</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 209.





### 3. Heinrich Manns *Professor Unrat* und der Lehrer der Jahrhundertwende

#### 3.1. Schule und Erziehung im Kaiserreich

##### 3.1.1. Hintergründe des Bildungswesens

Als staatliche Institution repräsentierte das Bildungswesen in besonderer Art und Weise die Strukturen und Ideale des neu gegründeten wilhelminischen Kaiserreichs. Insofern sind die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts vorherrschenden gesellschaftlichen Tendenzen bestimmend für das Bild der Schule dieser Zeit.

Die Jahrzehnte nach der Gründung des Deutschen Reichs 1871 bis zum Ersten Weltkrieg waren von bedeutenden Umwälzungen durch den rasanten Fortschritt in Wissenschaft und Technik geprägt. Dies bewirkte ein Fortschreiten der Industrialisierung, wodurch Deutschland schließlich eine führende wirtschaftliche Rolle in Europa zukam. Nach dem Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 war die lang ersehnte Reichsgründung vollzogen worden; Wilhelm II, ab 1888 Kaiser des neuen deutschen Nationalstaates, konnte innen- und außenpolitischen Erfolge verzeichnen und erklärte den Imperialismus zu einem der dominanten Ziele seiner Regierungspolitik.<sup>65</sup> Gleichzeitig führten die Industrialisierung und damit verbundene neue gesellschaftliche Problemstellungen zur Polarisierung der politischen Meinung: Die neu entstandene Sozialdemokratie sowie Gewerkschaften machten es sich von nun an zur Aufgabe, für die Rechte der Arbeiterklasse einzutreten. Auch eine „neudeutsche[...] großbürgerlich industrielle[...] Führungsschicht“ trat nun in Konkurrenz zu „der alten preußischen aristokratisch-konservativ agrarischen Herrenschaft“.<sup>66</sup> Dennoch konnte von einer Demokratisie-

---

<sup>65</sup> Vgl. Ulrich Hermann: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Christa Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck 1991, S. 147.

<sup>66</sup> Christa Berg/Ulrich Hermann: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Berg 1991, S. 12.

nung des öffentlichen Lebens noch keine Rede sein; die Erfolge der Regierung sowie der Stolz auf die so hart erkämpfte Einheit und Vormachtstellung des Reiches, welcher gleichzeitig mit der ständigen Sorge um deren Fortbestand verbunden war, veranlasste die breite Bevölkerung dazu, ihr Vertrauen in die Monarchie zu setzen.<sup>67</sup> Die Loyalität der Deutschen zu ihrem Kaiser ermöglichte es den alten konservativen Mächten, die strenge hierarchische Gliederung im Reich zu bewahren und die Ausbildung eines nationalen Denkens zu fördern, das die von oben vorgegebenen Werte – in Form von Militär, Religion und Imperialismus als Grundpfeiler der Monarchie – verteidigte.<sup>68</sup> In erster Linie waren es die Bildungsinstitutionen, die den jungen Staatsbürgern von Kindheit an den „politisch-monarchischen Katechismus“ einverleiben<sup>69</sup> und auf diese Weise die Monarchie langfristig gegen liberale und sozialdemokratische Kräfte sichern sollten – ein Bestreben, das eine von Kaiser Wilhelm II im Mai 1889 erlassene „Allerhöchste Order“ besonders betont.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. Berg/Hermann 1991, S. 4.

<sup>68</sup> Vgl. Thomas Eppe: Heinrich Mann, Professor Unrat. München: Oldenbourg 1998 (=Oldenbourg Interpretationen 86), S. 14.

<sup>69</sup> Vgl. Berg/Hermann 1991, S. 12.

<sup>70</sup> „Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Gedanken entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch die Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung und Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen zu machen hat. Sie muss bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie [...] in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, dass die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann“. Wilhelm II zit. nach: Albert Klein: Heinrich Mann: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. 2., unveränderte Auflage. Paderborn: Schöningh 1993 (=Modellanalysen: Literatur 19), S. 115.

Die Instrumentalisierung der Schule für politische und ideologische Zwecke begünstigte eine „restriktive Schulpolitik“,<sup>71</sup> die dem Fortschritt entgegenstand, den das Bildungswesen durch die Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht, den Ausbau der Lehrerbildung und die Strukturierung der öffentlichen Finanzierung sowie grundlegende vorausgehende Reformen durch Pädagogen wie Pestalozzi oder Fröbel erreicht hatte.<sup>72</sup>

### 3.1.2. Das preußische Gymnasium

In ihrem Grundkonzept orientierte sich die gymnasiale Bildung in den Anfängen des Kaiserreichs am humanistischen Ideal Wilhelm von Humboldts; für das Ziel der nationalen Erziehung aller Bevölkerungsschichten schien sie dadurch in besonderem Maße geeignet, denn

[d]as Gymnasium setzte allgemeine und universalistische Maßstäbe, Denkgewohnheiten und Inhalte gegen regionale, konfessionelle und ständische Unterschiede und Partikularitäten; es erzog eine gesamtstaatliche Bürgerschicht; es bildete „Nation“ – insofern war es modern. Ja, weil die Gymnasialbildung in ganz Deutschland ähnlich war, hat sie einen kaum zu unterschätzenden Beitrag zur Entstehung des bürgerlichen gemeindeutschen nationalen Bewusstseins geleistet.<sup>73</sup>

Die Idee einer humanistischen Bildung stellte die Kenntnis der klassischen Sprachen zunächst allen anderen Fächern voran. Gerade der Unterricht im Lateinischen und Griechischen wies jedoch einen stark formalistischen Charakter auf, der dem ästhetischen Prinzip des Humanismus, umfassend gebildete Persönlichkeiten zu erziehen, im Grunde widersprach: Mittels des Auswendiglernens einzelner Ausdrücke sowie

---

<sup>71</sup> Helga und Manfred Neumann: Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im „Jahrhundert des Kindes“. Stuttgart: Kröner 2011, S. 1.

<sup>72</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 15.

<sup>73</sup> Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München: C.H. Beck 1983, S. 455.

grammatischer Übungen anhand der Texte sollte ein geschliffener Ausdrucksstil erreicht werden.<sup>74</sup> Auch im Deutschunterricht „verfolgte man eine formale Bildungsaufgabe, die grammatisch-rhetorische Schulung“,<sup>75</sup> die jedoch zugunsten der Ausbildung von nationaler Gesinnung immer mehr in den Hintergrund geriet. Der allgemeinbildende Charakter der Erziehung wurde dadurch schrittweise aufgelöst, was dem Unterricht in der Muttersprache – auch von allerhöchster Stelle<sup>76</sup> – einen immer höheren Stellenwert einräumte.<sup>77</sup> Gelehrt wurde nun „deutsche Volkskunde“: Im Sprachunterricht wurden Fremdwörter in der deutschen Sprache entlarvt, um die Schüler zum Gebrauch einer reinen deutschen Hochsprache zu erziehen<sup>78</sup> und für den Literaturunterricht arbeitete man einen Lektürekanon aus, der germanische Sagen und Erzählungen aus der deutschen Geschichte und vor allem deutsche Klassiker, wie die Dramen und Gedichte des zum nationalen Helden verklärten Schiller,<sup>79</sup> enthielt.<sup>80</sup>

Eine ganz besondere Bedeutung für die Ausbildung einer nationalen Gesinnung kam – wiederum von Kaiser Wilhelm gefordert<sup>81</sup> – dem deutschen Aufsatz zu, der nicht nur hinsichtlich seiner Inhalte, sondern auch in Form und Stil für die preußischen Ideologien funktionalisiert wurde. Auch hier zeigte sich der reaktionäre Charakter der geforderten Didaktik, denn Ziel war keinesfalls die Ausbildung eigener Ideen oder eine kritische Auseinandersetzung mit fremden Aussagen; stattdessen

---

<sup>74</sup> Vgl. James C. Albisetti/Peter Lundgreen: Höhere Knabenschulen. In: Berg 1991, S. 254.

<sup>75</sup> Ebd., S. 258.

<sup>76</sup> Kaiser Wilhelm II forderte auf den Dezemberkonferenzen 1890: „[W]ir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“. Zit. nach: Hans Jochim Frank: Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München: Hanser 1973, S. 512.

<sup>77</sup> Vgl. ebd., S. 513.

<sup>78</sup> Vgl. ebd., S. 497.

<sup>79</sup> Vgl. Mix 1995, S. 198.

<sup>80</sup> Vgl. Frank 1973, S. 514.

<sup>81</sup> „Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich Alles dreht. Wenn einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht.“ Zit. nach: Frank 1973, S. 512.

geriet der Aufsatzunterricht zum „Hilfsmittel für den Literaturunterricht“, indem dessen klassische, vaterländisch und militärisch geprägte Themen memoriert und wiedergegeben werden sollten.<sup>82</sup> Dem reproduktiven Charakter des Aufsatzes diene nun wieder der alte Formalismus, denn „[w]enn der Schüler keine vernünftigen Gedanken hat, die es verdienten, zu Papier gebracht zu werden, dann ist es auch folgerichtig anzunehmen, dass ihm auch die entsprechenden Darstellungsformen fehlen, um seine Gedanken zum Ausdruck bringen zu können“.<sup>83</sup> Durch genaue formale Vorgaben und die Vernachlässigung reflexiver Anteile wurden schülerische Denkleistung und Kreativität vollkommen unterdrückt. Das Ziel der Ausbildung einer konformen Gesinnung spiegelte sich auch im Aufsatzstil wider, der sich einer den deutschen Klassikern ähnlichen „Idealprosa“ anpassen sollte und damit wiederum die Verklärung der Inhalte zur Folge hatte; weder eigene Weltanschauungen noch Gefühle hatten in der Sprache des nationalen Aufsatzes ihren Platz.<sup>84</sup> So verkamen „die humanistischen Bildungsinhalte [...] zu äußerlich angeeigneten und phrasenhaften Bildungsgütern ohne inneren Wert“<sup>85</sup> – nicht kritische, mündige Bürger sollten ausgebildet werden, sondern gehorsame, angepasste Untertanen.

### 3.1.3. Der preußische Gymnasialprofessor

Die Zurückdrängung des humanistischen Gedankens im Gymnasialwesen wirkte sich auch auf die Lehrerausbildung für die höheren Schulen aus: Das Ideal vom allumfassend gebildeten Lehrer, das noch im frühen 19. Jahrhundert vorherrschte, wich dem „modernen Typus des spezifisch geschulten und fachlich geprägten Unterrichtsbeamten“.<sup>86</sup> Anders als die Volksschullehrer waren Gymnasiallehrer nicht in erster Linie

---

<sup>82</sup> Vgl. Otto Ludwig: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter 1988, S. 252.

<sup>83</sup> Ebd., S. 254.

<sup>84</sup> Vgl. ebd., S. 255 ff.

<sup>85</sup> Epple 1998, S. 17.

<sup>86</sup> Hartmut Titze: Lehrerbild und Professionalisierung. In: Berg 1991, S. 347.

Pädagogen, sondern vor allem Spezialisten ihres Faches: „Die Berufsaufgabe des Lehrers erschöpfte sich [...] zumeist darin zu reden, vorzutragen, Fragen zu stellen, die Leistungen der Schüler abzu prüfen und die Disziplin aufrecht zu erhalten.“<sup>87</sup> Das Zeitalter der Industrialisierung bewirkte den Übergang von einer ständedominierten zu einer Leistungsgesellschaft, in der ein erfolgreiches Abitur den Zugang zur Universität wie auch zu höheren militärischen Positionen ermöglichte. Die Berechtigung, diese Bildungschancen zu gewähren oder zu verweigern, der gestiegene Wert, der der akademischen Bildung beigemessen wurde, sowie die Teilhabe an der staatlichen Macht, die ihnen durch ihr Beamtentum zukam, führte dazu, dass die Gymnasialprofessoren des Kaiserreichs im Gegensatz zu ihren Vorgängern aus dem 18. und frühen 19. Jahrhundert zu den „Honoratioren des Ortes“ zählten.<sup>88</sup> Als offizielle Funktionsträger des Staates fühlten sie sich zwar der „Elite der Nation“ zugehörig; dennoch kam die Mehrheit der Lehrer aus dem Kleinbürgertum und musste mit einem relativ geringen Einkommen auskommen.<sup>89</sup>

Das hohe gesellschaftliche Ansehen, das der Berufsgruppe seit der Reichsgründung zukam, veranlasste deren Angehörige dazu, unter Berufung auf ihren Wert für das nationale Fortkommen eine Gleichstellung mit anderen akademischen Beamtengruppen wie den Richtern einzufordern.<sup>90</sup> Unweigerlich verleitete die Hoffnung auf weitere Verbesserungen die Lehrer dazu, sich „mit den dominierenden Werten und der Privilegienstruktur der Gesellschaft zu identifizieren, an der sie teilhaben wollten.“<sup>91</sup> In ihrer Loyalität zum Staatssystem und dem daraus resultierenden Willen, für nationale Werte einzustehen, verkörperten die Lehrer als „Machthaber im Kleinen [...] die Repräsentanz des wilhelminischen Machtsystems in der Schule“,<sup>92</sup> dem sich der Schüler anpassen musste, wenn er im System vorankommen wollte. Die Mehr-

---

<sup>87</sup> Seitz 2008, S. 155.

<sup>88</sup> Vgl. Epple 1998, S. 13 ff.

<sup>89</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 24

<sup>90</sup> Vgl. Titze 1991, S. 347-350.

<sup>91</sup> Ebd., S. 356.

<sup>92</sup> Klein 1993, S. 15.

heit verrichtete einen Staatsdienst, aber keinen Dienst an den Schülern<sup>93</sup> – die militärische Ausrichtung des Staates realisierte sie durch Gehorsam, Disziplin und Pflichterfüllung, was sich unter anderem in drakonischen Prügelstrafen auswirkte.<sup>94</sup> „[Ü]berwogen zu Anfang [des 19. Jahrhunderts] die harmlosen Narren, so nahmen gegen Ende die strengen Ordnungshüter und sadistischen Peiniger zu“<sup>95</sup> – der Lehrer wurde im Kaiserreich zur unnahbaren und strengen Autorität auf dem Katheder.

### 3.1.4. Die Kritik an der Schule in Gesellschaft und Literatur

Ein starres, autoritäres und restriktives Bildungssystem war der Ausgangspunkt für die radikale Kritik, die sich zur Jahrhundertwende gegen die Schulen wandte. Zusätzlich kamen ernsthafte Bedenken auf, ob die Bildung langfristig mit der erhöhten wirtschaftlichen und imperialistischen Stellung Deutschlands mithalten könne, die sich in einer umfassenden Kulturkritik ausdrückten. Ausgehend von den Ideen Nietzsches, der den resignativen „Bildungsphilister“ der Zeit an den Pranger stellte,<sup>96</sup> verurteilten Reformeure wie Paul Lagarde und Julius Langbehn die Realitätsferne des vermittelten Wissens.<sup>97</sup>

Der Individualismus, der das Menschenbild mit der Entwicklung zur Leistungsgesellschaft zunehmend beherrschte, ließ auch den konformistischen Charakter der schulischen Methoden in die Schusslinie der Kritiker geraten. Der Ruf nach einer ganzheitlichen, individuellen und kreativ-schöpferischen Bildung wirkte sich sowohl in konkreten Forde-

---

<sup>93</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 136.

<sup>94</sup> Vgl. Berg/Ulrich 1991, S. 13-15.

<sup>95</sup> Hans Georg Kirchhoff: Die von der strengen und die von der milden Observanz. Erinnerungen an Lehrer in Autobiographien vornehmlich des 19. Jahrhunderts. In: Ders.(Hrsg.): Der Lehrer in Bild und Zerrbild. 200 Jahre Lehrerausbildung Wesel – Soest – Dortmund, 1784-1984. Bochum: Brockmeyer 1986 (=Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 9), S. 109.

<sup>96</sup> Vgl. Berg/Hermann 1991, S. 15-18.

<sup>97</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 46-48.



rungen wie nach gestaltenden, freieren Aufsatzformen aus,<sup>98</sup> prägte aber vor allem neue Strömungen der Zeit wie die Kunsterziehungsbewegung, die Jugendbewegung und insbesondere die Reformpädagogik.<sup>99</sup> Deren Motto und damit den Anstoß für eine Reihe neuer Erziehungsgedanken gab die schwedische Sozialpädagogin Ellen Key 1900 in ihrer Aufsatzsammlung „Das Jahrhundert des Kindes“, in der sie die unverdorbene Perspektive des Kindes zur allgemein gültigen Weltsicht erhob.<sup>100</sup>

Geprägt von so revolutionären pädagogischen Ansichten, die die Schule „in einer bislang nicht gekannten Schärfe und vor allem auch Verbreitung“<sup>101</sup> kritisierten, eigenen negativen Erfahrungen und vorausgehenden literarischen Strömungen wie dem Naturalismus, wandten sich auch zahlreiche Dichter der Thematik zu; in einer Fülle von Schul- und Erziehungsromanen bezogen sie erstmals Stellung für das Kind und erhoben Anklage gegen Erwachsene und Bildungsanstalten, die dessen natürliche Anlagen im Keim erstickten.<sup>102</sup> Hermann Hesses *Unterm Rad*, Rainer Maria Rilkes *Die Turnstunde*, Arno Holz' *Der erste Schultag*, das „Schulkapitel“ in Thomas Manns *Buddenbrooks* – Schulgeschichten wie diese brandmarken die Schule als „Stätte existenzieller Bedrohung“,<sup>103</sup> in der die meist sensiblen, künstlerisch veranlagten Jugendlichen dem Druck von Pflicht und Autorität nicht standhalten und letztlich daran zugrunde gehen.<sup>104</sup> Die Lehrerfiguren als Repräsentanten des verhassten Systems stehen dieser kindlich-unschuldigen Welt konträr gegenüber; als machtbesessene, lächerliche und verständnislose Gestalten vermitteln sie leere Wissensinhalte und können den wirklich drängenden Fragen der Schüler nicht gerecht werden.<sup>105</sup> In den meisten

---

<sup>98</sup> Vgl. hierzu vor allem Adolf Jensen/Wilhelm Lamszus: *Unser Schulaufsatz ein verkappeter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschulen und Gymnasien.* Hamburg-Berlin: Janssen 1910.

<sup>99</sup> Vgl. Solzbacher 1993, S. 45-65.

<sup>100</sup> Vgl. Söntgerath 1967, S. 23-25.

<sup>101</sup> Solzbacher 1993, S. 10.

<sup>102</sup> Vgl. Söntgerath 1967, S. 26 f.

<sup>103</sup> Solzbacher 1993, S. 94.

<sup>104</sup> Vgl. Ricker-Abderhalden 1984, S. 35.

<sup>105</sup> Vgl. ebd., S. 36 ff.

Fällen spielt der Lehrer jedoch nur eine Nebenrolle in den aus Sicht der Jugendlichen geschilderten Schicksalen, denn auch er ist nur „überangepasster Erfüllungsgehilfe eines repressiven Sozialisationssystems.“<sup>106</sup>

In der Reihe der Schulromane zur Jahrhundertwende nimmt Heinrich Manns *Professor Unrat* daher schon insofern eine besondere Stellung ein, als hier „ein Schultyrann erstmals zur Hauptperson gemacht“<sup>107</sup> wird. Doch auch viele weitere Deutungsaspekte ergeben ein Bild, das über die Ebene der bloßen Schulkritik hinaus deutet und der Lehrerfigur des Romans eine für die Gesellschaft der Zeit charakteristische Bedeutung zuweist. Im Folgenden soll das Werk im Hinblick auf sein Lehrerbild untersucht werden.

---

<sup>106</sup> Solzbacher 1993, S. 13.

<sup>107</sup> Ebd., S. 129.

## 3.2. *Professor Unrat*: Literarische Analyse im Hinblick auf das Lehrerbild

### 3.2.1. Lehrmethoden

Das erste Kapitel in Heinrich Manns Roman *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* ist für den weiteren Verlauf der Handlung maßgebend, enthält es doch als Exposition bereits die wichtigsten Motive und stellt die Hauptpersonen sowie deren Konstellation vor. Für Unrats Rolle als Lehrer nimmt es insofern eine besondere Stellung ein, als die Aspekte, die seine Unterrichtsmethoden betreffen, konzentriert auf eine Schulstunde dargestellt werden.<sup>108</sup>

Bezeichnend für den Unterricht Unrats nimmt sich die Schilderung der Prüfungsszene aus, in der die Schüler die Aufgabe erhalten, über das dritte Gebet des Dauphins in Schillers *Jungfrau von Orléans* zu schreiben. Nicht ohne Grund wird sie als "glänzende Satire auf den Aufsatzunterricht um die Jahrhundertwende"<sup>109</sup> beschrieben: Durch die exzessive Behandlung des Werks im Literaturunterricht ist den Schülern "die erhabene Gestalt der Jungfrau" (U 29)<sup>110</sup> längst zur "staubige[n] Pedantin" (U 15) geworden, denn "[m]an hatte sie vor- und rückwärts gelesen, Szenen auswendig gelernt, geschichtliche Erläuterungen geliefert, Poetik an ihr getrieben und Grammatik, ihre Verse in Prosa übertragen und die Prosa zurück in Verse" (ebd.). Kommt die stupide Abarbeitung von Grammatik- und Stilübungen, die man an dem klassischen Werk vornimmt, schon einem "Literaturmord"<sup>111</sup> gleich, und hat man es dadurch den Schülern schon im Vorhinein "auf das gründlichste verleidet" (U 15), so wird es mittels eines Aufsatzunterrichts, der dazu erzieht

---

<sup>108</sup> Vgl. Peter Hasubek: „Der Indianer auf dem Kriegspfad“. Schule und Leben in Heinrich Manns „Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen“. In: Ders.: „Der Indianer auf dem Kriegspfad“. Studien zum Werk Heinrich Manns 1888-1918. Frankfurt am Main: Peter Lang 1997, S. 93 f.

<sup>109</sup> Bertschinger 1969, S. 100.

<sup>110</sup> Zit. nach der Ausgabe Heinrich Mann: *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. Mit einem Nachwort von Rudolf Wolff und einem Materialienanhang, zusammengestellt von Peter-Paul Schneider. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2008. Im Folgenden zitiert als U.

<sup>111</sup> Bertschinger 1969, S. 99.

"eine gewisse Anzahl Seiten mit Phrasen zu bedecken" (ebd.), zusätzlich ausgehöhlt und sinnentleert. Doch an die pedantische Beschäftigung mit "Gegenstände[n], von deren Vorhandensein man nichts weniger als überzeugt war" (U 14), sind die Schüler bereits gewöhnt, denn Abhandlungen über preußische Werte wie "die Pflichttreue, den Segen der Schule und die Liebe zum Waffendienst" (U 14 f.) gehören ebenfalls zu den immer wiederkehrenden Themen. So schafft es ihr Lehrer durch die Ankündigung eines Themas, das im Unterricht nie behandelt wurde, unter seinen Schülern Panik auszulösen, denn keiner von ihnen kann sich daran erinnern, das dritte Gebet des Dauphins je gelesen zu haben. Unrats Freude über sein Aufsatzthema, das "noch keiner gefunden [hatte] von den unbegreiflich gewissenlosen Schulmännern, die durch gedruckte Leitfäden es der Bande ermöglichten, mühelos und auf Eselsbrücken die Analyse jeder beliebigen Dramenszene herzustellen" (U 14), erklärt sich jedoch nicht daher, dass er die Schüler durch eine originelle Frage zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Thema anregen und damit in ihrem Denken fördern will. Es ist der Drang, die Klasse "hineinzulegen", der ihn einen Auftrag wählen lässt, der selbst nach eingehender Beschäftigung mit dem Werk unerfüllbar ist, denn "[d]as dritte stand schlechterdings nicht da" (ebd.).

Nur ein Schüler scheint sich dieser Unterrichtsmethodik entziehen zu können: Lohmann, der "intellektuelle Dandy",<sup>112</sup> hat sich seine literarische Bildung unabhängig vom Unterricht angeeignet und scheut auch nicht davor zurück, den Lektüreunterricht dafür zu vernachlässigen (vgl. U 18) – schließlich verfügt er durch die kritische Beschäftigung mit der Weltliteratur längst über Wissen, das über den schulischen Kanon hinausgeht.<sup>113</sup> Die strenge Aufsatzlehre weigert er sich umzusetzen; nicht nur, dass er formal "keine 'Disposition' gemacht hat, keine Einteilung seiner Abhandlung in A, B, C, a, b, c und 1, 2, 3" (U 20 f.), er wagt es auch noch, die Aufgabenstellung seines Lehrers durch eine kluge Ant-

---

<sup>112</sup> Klein 1993, S. 44.

<sup>113</sup> „[Unrat] warf Lohmann seine romantische Dichtungsart vor und verlangte eifrigeres Studium des Homer von ihm. Lohmann behauptete, die wenigen, wirklich poetischen Stellen bei Homer seien längst überboten. Der sterbende Hund, bei Odysseus' Heimkehr, befinde sich viel wirksamer in ‚La Joie de vivre‘, von Zola.“ (U 115)

wort zu überlisten. Als Einziger erscheint er durch seine Feingeistigkeit der schulischen Erziehung überlegen und scheitert doch gerade an dieser mangelnden Anpassung, indem er bereits zweimal die Klasse wiederholt hat (vgl. U 18). Nicht eigenständiges Denken ist Ziel des Unrat'schen Unterrichts, sondern Gehorsam und Unterwerfung, wie es auch der Name des Primus, "Angst", beweist (vgl. U 14). Um dieses Ziel umzusetzen, greift der Lehrer zu unverhältnismäßigen Drohungen<sup>114</sup> und einem militärischen Befehlston;<sup>115</sup> die Nichteinhaltung seiner Anweisungen sanktioniert er, indem er die Schüler ins "Kabuff" sperrt (vgl. U 16).<sup>116</sup> Im äußersten Falle zeigt sich Unrats pädagogische Unfähigkeit darin, dass er bereit ist, auch unkontrollierte körperliche Gewalt anzuwenden, wenn alle diese Maßnahmen für ihn nicht mehr zu greifen scheinen. So ist es wiederum Lohmann, der den Jähzorn des Lehrers durch seine Gleichgültigkeit ihm gegenüber provoziert und damit zum Opfer dieses letzten Auswegs wird:

Unrat glaubte, sich nur noch durch einen Gewaltstreich retten zu können. Er stürzte sich, ehe jener es vermuten konnte, auf Lohmann, packte ihn am Arm, zerrte und schrie erstickt: "Fort mit Ihnen, Sie sind nicht länger würdig, der menschlichen Gesellschaft teilhaftig zu sein!" [...] Zum Schluss gab Unrat ihm einen Ruck und versuchte ihn gegen die Tür des Garderobengelasses zu schleudern (U 19 f.).

Die eigentlichen Ideale der Schule werden durch diese Maßnahmen verdreht:<sup>117</sup> Nicht der Wille, seinen Schülern altersgerechtes Fachwissen zu vermitteln und sie damit voranzubringen, treibt Unrat an, nicht der Wunsch, seinen Schützlingen ein gutes Vorbild zu sein (vgl. auch U 172 f.); im Gegenteil scheint er "einen zersetzenden Einfluss auf die ihm anvertrauten Schüler"<sup>118</sup> auszuüben. Vom Inhalt seines Unterrichts, der

---

<sup>114</sup> "Ihr Schicksal hängt jetzt nunmehr immerhin ganz dicht über ihren Köpfen." (U 23)

<sup>115</sup> "Abliefern!"; "Weg dort! Warten!" (U 22)

<sup>116</sup> Vgl. Neumann 2011, S. 91.

<sup>117</sup> Vgl. Mix 1995, S. 197.

<sup>118</sup> Georg Alexander Nowak: Das Bild des Lehrers bei den Brüdern Mann. Frankfurt a. Main: Peter Lang 1975, S. 57.

"erhabenen Jungfrauengestalt" (U 12), ist zwar durchaus überzeugt; jedoch bleibt seine eigene Achtung davor nicht nachvollziehbar und lebensfern, wenn er es nicht schafft, auch die Klasse dafür zu begeistern und das Theater als eigentlichen Ort der Dramenumsetzung selbst seit zwanzig Jahren nicht mehr betreten hat.<sup>119</sup> Insofern dienen seine unbarmherzigen und aggressiven Methoden auch nicht dazu, die Schüler durch gewaltsame Erziehung zum Gehorsam an "höhere Aufgaben"<sup>120</sup> anzunähern, indem sie ihren eigenen Widerstand überwinden – dafür sind die Mittel zu betrügerisch und willkürlich. Vielmehr entsprechen sie Unrats primitivem Wunsch, die Schüler zu "fassen" und "hineinzulegen" und seine Position am Katheder auszunutzen, um sein eigenes Selbstbewusstsein zu steigern. Seinen Erfolg misst er daran, wie vielen Schülern er es heute wieder "beweisen" konnte (U 16); damit ist "[d]er Unterricht selbst, der Gegenstand und die Methode [...] bei Unrat Nebensache, solange er nur dabei seine sadistischen Gefühle befriedigen kann".<sup>121</sup> Sein grundsätzlich gestörtes Verhältnis zu den Schülern, dessen Intaktheit Voraussetzung wäre, um die Anforderungen des Berufs zu erfüllen, sowie der Missbrauch seiner Position bestimmen also sein Lehrerhandeln. Diese Faktoren gilt es näher zu betrachten, um die rachsüchtigen Methoden des Gymnasialprofessors nachzuvollziehen.

### 3.2.2. Verhältnis zu den Schülern

Anhand seiner Lehrmethoden wird ersichtlich, dass Unrat seinen Schülern gegenüber von Grund auf feindselig eingestimmt ist: Offen spricht er aus, "er werde [ihnen] im Leben noch oftmals hinderlich sein" (U 10) und ihnen ihre "Laufbahn [...] wesentlich erschweren" (U 12). Pauschal verurteilt er jeden Schüler als "ein mausgraues, unterworfenen und heimtückisches Wesen" (U 26) und unterstellt ihm von vornherein Faulheit, Missraten und mangelnde Intelligenz. Die Schüler dagegen sind seiner Autorität und Willkür nach außen hin völlig ausgeliefert; sie

---

<sup>119</sup> Vgl. Bertschinger 1969, S. 99.

<sup>120</sup> Nowak 1975, S. 52.

<sup>121</sup> Ebd., S. 130.

sind gezwungen, Respekt vorzuheucheln,<sup>122</sup> während sie ihn insgeheim zutiefst verachten wie ein "gemeingefährliche[s] Vieh, das man leider nicht totschiagen durfte" (U 11). Doch die Angst vor der angedrohten Selektion ist selbst bei dem geistig überlegenen Schüler Lohmann zu groß, um sich offensiv gegen Unrats unangebrachte Lehrmethoden aufzulehnen.

Das einzig wirksame Mittel, um sich an ihrem Lehrer für seine Bösartigkeit zu rächen, haben die Schüler in seinem Namen entdeckt: Das verführerische Potential seines Familiennamens "Raat" wird kurzerhand zur höhnischen Verballhornung "Unrat" genutzt. Nur eine kleine Anspielung auf den Spottnamen genügt, "[u]nd sofort zuckte der Alte heftig mit der Schulter [...] und sandte schief aus seinen Brillengläsern einen grünen Blick [...] der scheu und rachsüchtig war" (U 9). Die Reizung des Lehrers ist mit der Zeit längst zur Selbstverständlichkeit geworden, "mordgierig" und "schonungslos" (ebd.) verwendet ihn jede neue Schülergeneration, ohne je seine Berechtigung zu hinterfragen. Zu wirkungsvoll ist "der gewohnte Ruf auf den alten Lehrer" (ebd.) auch noch nach einem Vierteljahrhundert seiner Dienstzeit, denn nur selten gelingt es dem Professor, dem Übeltäter seine böse Absicht wirklich zu "beweisen" (vgl. U 10). Damit ergibt sich ein Zusammenhang, der einen Erklärungsansatz für das Verhalten Unrats bietet, denn dessen Biografie alleine erhellt nicht seine Rachsucht den Schülern gegenüber.<sup>123</sup> Nur wenige Details seiner Vorgeschichte werden im Roman erläutert, so seine Ehe mit einer unansehnlichen Witwe, die er als Gegenleistung für die Finanzierung seines Studiums "vertragsmäßig, sobald er im Amt war" (U 25) geschlossen hat und die ihm, wenn auch ungeliebt, den Aufstieg ins Bürgertum ermöglichte. Aus der Verbindung mit der bereits Verstorbenen ist ein misstratener Sohn hervorgegangen, den Unrat aufgrund dessen öffentlich gezeigten Unmoral und akademischen Scheiterns entschlossen ablehnt (vgl. U 25 f.).

Doch diese wenigen Ansatzpunkte manifestieren lediglich die Außen-seiterrolle des Professors, sie taugen nicht zur Erklärung der "von außen initiierten Fehlentwicklung, die [...] ihren eigentlichen Ursprung in der

---

<sup>122</sup> Vgl. Neumann 2011, S. 91.

<sup>123</sup> Vgl. Klein 1993, S. 38.

Namensgebung hat."<sup>124</sup> Diese ist es, die ihn darin bestätigt, seinen Sohn zu verleugnen, "seit er [ihn] einst [...] belauscht hatte, wie er im Gespräch mit Kameraden den eigenen Vater bei seinem Namen genannt hatte" (U 26) und sie ist es vor allem, die ihn ununterbrochen scheu, misstrauisch und "in den Falten der Mäntel nach Dolchen spä[h]end" (U 9) umherschleichen lässt, in der ständigen Angst, durch den verhassten Ruf dem Spott der Schüler ausgesetzt zu sein. Fehlen Unrat meist die Mittel, die Beleidigung im gleichen Moment zu sanktionieren, so übt er seine Rache indirekt aus, indem er seine Machtposition als Lehrer missbraucht, denn nur in dieser Rolle "wußte er, wie man sich Sklaven erhält, wie der Pöbel, der Feind, die [...] Schüler, die ihn bedrängten, zu bändigen waren" (U 45). Bei letzteren wirkt sich diese Unterdrückung in erneuter Verachtung aus, die ihr Ventil aufgrund ihrer Ohnmachtsstellung wieder nur in Form des Spottnamens findet. Für das Schüler-Lehrer-Verhältnis ergibt sich so ein Täter-Opfer-Wirkkreis, der eine solche Eigendynamik angenommen hat, dass keiner der Beteiligten mehr gewillt ist, ihn zu durchbrechen. Durch seine Unbeteiligtheit bei den jeweiligen Gemeinheiten lässt der Erzähler den Leser im Unklaren darüber, wem ursprünglich welche Rolle darin zukam – zwar ist es eindeutig Unrat, dem durch seine karikaturistische Zeichnung von Anfang an die Antipathie zukommt, doch hat Albert Klein darauf hingewiesen, dass durch die ständige Wiederholung der Szene zwischen Schülerprovokation und Lehrerreaktion auch "die Verursacher der Karikatur mit dem Karikierten selbst ins Bild gerückt werden".<sup>125</sup> So bleibt es dem Leser überlassen "zu begreifen, dass der tückische Charakter Unrats nur zum geringen Teil seiner Rolle als pedantischem und hypertrophem Schulmeister entspringt".<sup>126</sup>

Der langen Entwicklung dieses verhärteten Wirkkreises ist es geschuldet, dass Unrat nicht nur die Klasse selbst, sondern auch deren Familien als "Erbfeinde" (U 16) betrachtet. Wie jeder neue Schüler ihm gegenüber voreingenommen ist, so verurteilt der Lehrer jeden von ihnen pauschal mit seiner Familie und deren Frechheiten ihm gegenüber: "Von

---

<sup>124</sup> Ebd., S. 39.

<sup>125</sup> Ebd., S. 42.

<sup>126</sup> Ebd.



ihnen habe ich hier schon drei gehabt. Ich hasse ihre ganze Familie." (U 17) Dementsprechend ist er auch außerhalb der Schule nicht vor seinen Verfolgern sicher:

Da er seit einem Vierteljahrhundert an der Anstalt wirkte, waren Stadt und Umgegend voll von seinen ehemaligen Schülern, von solchen, die er bei Nennung seines Namens „gefasst“ oder denen er es „nicht hatte beweisen“ können, und die alle ihn noch jetzt so nannten! Die Schule endete für ihn nicht mit der Hofmauer; sie erstreckte sich über die Häuser ringsumher und auf alle Altersklassen der Einwohner. Überall saßen störrische, verworfene Burschen, die „ihrs“ nicht „präpariert“ hatten und den Lehrer befeindeten. (U 17)

Sein gutes Gedächtnis macht es Unrat unmöglich, je einen der Schülerstreiche zu vergessen, geschweige denn zu verzeihen; vielmehr misst er ihnen eine völlig übersteigerte Bedeutung zu. Besonders deutlich wird dies bei der Gerichtsverhandlung um die Zerstörung des Hünengrabs, wo Unrat sich derart über die drei Schüler Lohmann, von Ertzum und Kieselack echauffiert, dass er sie im Stil einer berühmten Rede Ciceros mit den Verbrechern und Staatsfeinden der Antike und Roms vergleicht (vgl. U 161).<sup>127</sup> So kann er sich in der ganzen Stadt nicht frei bewegen, denn "[e]ine empörte Klasse von fünfzigtausend Schülern tobte [stetig] um Unrat her" (U 35). Der Lehrer hat sich in einen derartigen Verfolgungswahn gesteigert, dass ihm gar nicht mehr auffällt, wie sich die Verachtung bei vielen ehemaligen Schülern in Gleichgültigkeit oder nostalgische Verklärung gewandelt hat (vgl. U 36). Längst ist er unweigerlich zum Opfer seines Namens geworden, der sich in Form seines ungepflegten Äußeren und seines Verhaltens, das durch Tier-Mensch-Vergleiche des Erzählers<sup>128</sup> zusätzlich ins Lächerliche gezogen wird, realisiert hat. Diesen Zusammenhang verkennen jedoch sowohl er als auch die Bürger; nur in gewissen Momenten scheinen sie das Ausmaß der zerstörerischen Wirkung auf Unrats Persönlichkeit zu erkennen:

---

<sup>127</sup> Vgl. Nowak 1975, S. 50 f.

<sup>128</sup> Vgl. hierzu Klein 1993, S. 59-63.

"Was ist denn mit dem Unrat? Er wird alt."

"Und immer schmutziger."

"Anders als schmutzig hab ich ihn nie gekannt."

"Oh, das wissen sie wohl nicht mehr. Als Hilfslehrer war er noch 'n ganz adretter Mensch."

"So? Was der Name tut. Ich kann ihn mir überhaupt nicht sauber vorstellen."

"Wissen Sie, was ich glaube? Er sich selber auch nicht. Gegen so 'n Namen kann auf die Dauer keiner an." (U 37)

Die ständige Angst, der sich Unrat in der Öffentlichkeit ausgesetzt fühlt und die sich auf sein ruheloses Verhalten niedergeschlagen hat, ist also auf die Allgegenwart von Schülergenerationen in seinem Umfeld zurückzuführen. Doch auch Unrats Verhaftung in der Schulwelt trägt nicht unwesentlich dazu bei: "Da er sein Leben ganz in Schulen verbracht hatte" (U 16), hat er nie eine Alternative dazu kennengelernt, die ihm eine Fluchtmöglichkeit bieten könnte. Die Schule hat sein "ganzes Privatleben absorbiert",<sup>129</sup> noch in seiner Freizeit beschäftigt er sich mit einer wissenschaftlichen Abhandlung über die Partikel bei Homer. Dementsprechend hat diese Welt für ihn ausschließlichen Charakter, denn "[w]as in der Schule vorging, hatte für Unrat Ernst und Wirklichkeit des Lebens" (U 16). Auswirkungen davon zeigen sich in seiner der Schülersprache angenäherten Redeweise, die deren Umgangswörter, "latinisierende[...] Perioden und [...] Häufungen alberner kleiner Flickwörter" (ebd.) aufweist. Er hat nie eine ausreichende Distanz zum Schulbetrieb gefunden, um über dem jugendlichen Übermut, ihren Streichen und Rangeleien stehen zu können und diese angemessen, mit der Milde eines abgeklärten Erziehers, zu sanktionieren – stattdessen "strafte [er] im Ernst und mit zusammengebissenen Zähnen" (ebd.). Die Charakteristik der Lehrerrolle, die Schule als identitätsstiftend zu begreifen (vgl. 2.2.2.), zeigt sich damit bei Unrat bis ins Exzessive realisiert; gleichzeitig zementiert sie den Konflikt sowohl im Rahmen seines eigenen Rollenverständnisses als auch im Verhältnis zu seinen Schülern: Während die Schule für den Lehrer gleichbedeutend mit dem Leben ist,

---

<sup>129</sup> Ricker-Abderhalden 1984, S. 56.

ist für die Schüler das Gymnasium nur Durchgangsstation; sie erkennen es als für ihre Laufbahn bedeutend an, es beschränkt sich für sie aber auf diesen Zweck. Sie selbst sehen ihre Streiche nur als Belustigung innerhalb des starren Schulalltags an, wobei sie ihre überschüssige Energie abreagieren, während sie außerhalb der Schule andere Interessen haben oder bereits Pläne für die Zeit nach ihrem Abschluss schmieden. Diese unterschiedliche Perspektive auf die Schule macht ein gegenseitiges Verständnis unmöglich.

Unterstützt wird das wechselseitige Misstrauen durch einen weiteren Rollenkonflikt, der Unrat in exemplarischem Maße auferlegt ist: Als Lehrer sollte er den Schülern als Repräsentant der Erwachsenenwelt entgegentreten und ihnen als Vorbild dienen. Unrat jedoch kann dieser Rolle durch seine extreme Verhaftung in der Schülerwelt und das Verhalten, das er im gesellschaftlichen Umfeld an den Tag legt, in keinsten Weise gerecht werden. Seine Unhaltbarkeit als konsistente Autorität müssen damit notwendigerweise nicht nur die Schüler, sondern auch er selbst wahrnehmen. Unrats Rollenidentität scheint von Grund auf bedroht, denn er legitimiert sie einerseits durch die Schule, während er deren Umfeld gegenüber grundlegend feindlich eingestellt ist. Die einzige Möglichkeit für Unrat, sein Selbstverständnis aufrechtzuerhalten, ist seine Stellung als gebildeter Gymnasialprofessor. Doch sein Umgang mit dem daraus resultierenden Auftrag, die moralischen Anforderungen der Gesellschaft anzuerkennen und zu verwirklichen (vgl. 2.2.1.), lassen eine Ambivalenz erkennen, die in ihrer Explosivität die Rahmenbedingung für die Katastrophe bildet, die im weiteren Verlauf des Romans eintreten wird.

### 3.2.3. Selbstverständnis als Lehrer

Um sich den nötigen Respekt als Lehrer zu verschaffen, erscheint Unrats Äußeres als denkbar schlechte Voraussetzung.<sup>130</sup> Er trägt einen fettigen Maurerhut, einen alten Mantel und schmutzige Manschetten, geht gebückt und auf mageren Beinen, ständig klappt sein "hölzernes

---

<sup>130</sup> Vgl. Nowak 1975, S. 21.

Kinn mit dem dünnen graugelben Bärtchen" (U 9) auf und ab, er sendet schiefe Blicke sowie ein giftiges Lächeln und "sein Speichel spritzte [beim Sprechen] bis auf die vorderste Bank" (U 13). Seine Kleidung und seine Mahlzeit<sup>131</sup> lassen einen bescheidenen Lebensstil erkennen. Dennoch muss er als Gymnasialprofessor zumindest ausreichend verdienen, um sich während der Zeit des Verzichts mehrere tausend Mark Ersparnisse beiseitegelegt zu haben, wovon er sich später mit Rosa für längere Zeit einen ausschweifenden Lebensstil leisten kann (vgl. U 189). Dass seine finanzielle und gesellschaftliche Stellung aber bei weitem nicht an die des Adels und höherer Ämter herankommt, löst bei ihm einen Minderwertigkeitskomplex aus; im konkreten Fall des verhassten Konsulssohns Lohmann zeigt sich dieser in Wut angesichts "der Demütigung der schlecht bezahlten Autorität, vor der ein Untergebener sich in guten Kleidern spreizt und mit Geld klimpert" (U 26).

Unrat weiß um seine lächerliche Erscheinung – dennoch fühlt er sich, "seinem Bewusstsein nach, zu den Herrschenden" (U 45) gehörig. Diese Überheblichkeit legitimiert er durch sein Standesbewusstsein als humanistisch gebildeter Gymnasialprofessor, der es sich herausnehmen kann, auf niedriger gebildete "Untertanenseelen" (U 177) herabzusehen: Mit Hafenarbeitern, dem Publikum des Blauen Engels, ja der ganzen arbeitenden Schicht gibt er sich nur widerwillig und herablassend ab, denn "[m]it dem Volk war keine Verständigung möglich" (U 32). Verachtung bringt Unrat auch dem frommen Schuhmacher Rindfleisch und dessen Lebensweise entgegen, den er nur besucht, um Informationen über den Aufenthaltsort Rosa Fröhlichs zu erhalten (vgl. U 44). Zwar kommen auch bei Unrat zuhause nur Mettwurst und Kartoffeln auf den Tisch, doch "dafür hatte er in seinem Kopf die Möglichkeit, sich mit mehreren alten Geistesfürsten, wenn sie zurückgekehrt wären, in ihrer Sprache über die Grammatik in ihren Werken zu unterhalten" (ebd.). Die satirische Überzeichnung seines lächerlichen Überlegenheitsgefühls erweckt beim Leser Zweifel an der Berechtigung seines Bildungsanspruchs; weltfremd erscheint auch Unrats Sprache, mit deren Hilfe er sich als Bildungsbürger vom Kaufmannsstand abzuheben

---

<sup>131</sup> „Dann bekam er zu essen, Mettwurst und Kartoffeln. Sie waren zerkoht und dennoch kalt.“ (U 45)

versucht,<sup>132</sup> die ihn jedoch eher zum gesellschaftlichen Außenseiter macht.<sup>133</sup> Zudem verhindert sie es, seine wahren Bedürfnisse, zum Beispiel Rosa gegenüber, adäquat auszudrücken. Die umständlichen Anlehnungen an den altsprachlichen und altdeutschen Stil wirken eher pathetisch-übertrieben als gelehrt und die darin enthaltenen Füllwörter wie "traun fürwahr", "freilich nun wohl", "aufgemerkt nun also" sollen zwar Einschüchterung beim Gegenüber erreichen, wirken jedoch eher "plump" (U 16) und erzwungen selbstbestätigend.<sup>134</sup> Auch durch eine wissenschaftliche Abhandlung, an der er regelmäßig hinter verschlossenen Türen arbeitet, will Unrat seinen gebildeten Status manifestieren. Sie soll "vielleicht einmal, Staunen erregend, aus Unrats Gruft hervorblühen" (U 46), doch bis dahin findet sie in der Gesellschaft genauso wenig Anerkennung wie sein umständlicher Sprachstil, zumal ihr Gegenstand für die wissenschaftliche Forschung sinnlos und irrelevant erscheint.<sup>135</sup> Sie handelt "von den Partikeln bei Homer" (U 46). Wenn Unrat als überzeugter Altphilologe es nicht einmal zustande bringt, eine französische Weinsorte zu buchstabieren (vgl. U 102), wird die Funktion seines Wissens für die Realität grundlegend infrage gestellt.

Doch dies ist für sein Selbstbewusstsein als "Ausnahmemensch"<sup>136</sup> nicht ausschlaggebend, schließlich ist sein Bildungsgrad die Voraussetzung für seine gesellschaftliche Stellung. Als Gymnasialprofessor fühlt er sich "als Teil des Herrschaftsapparats und genießt diese Rolle":<sup>137</sup> "Kein Bankier und kein Monarch war an der Macht stärker beteiligt, an der Erhaltung des Bestehenden mehr interessiert als Unrat" (U 45). Er rühmt sich, als Repräsentant der wilhelminischen Autorität die preußischen Werte zu verteidigen und die Instrumente dafür von Staats wegen in Händen zu halten – dies wird schon bei der Wahl seiner Aufsatzthemen deutlich. Die von oben vorgegebene Ordnung wird so in ihren Regeln und ihrer Organisation im Mikrokosmos Schule reproduziert.

---

<sup>132</sup> Vgl. Mix 1995, S. 196

<sup>133</sup> Vgl. Epple 1998, S. 74.

<sup>134</sup> Vgl. Klein 1993, S. 55-59.

<sup>135</sup> Vgl. ebd., S. 49.

<sup>136</sup> Ebd., S. 48.

<sup>137</sup> Epple 1998, S. 25.

Dementsprechend erscheint jeder Fehltritt eines Schülers als ‚Attentat‘ eines Umstürzlers auf die Staatsmacht:

Trägheit kam der Verderblichkeit eines unnützen Bürgers gleich, Unachtsamkeit und Lachen waren Widerstand gegen die Staatsgewalt, eine Knallerbse leitete Revolution ein, "versuchter Betrug" enteehrte für alle Zukunft. (U 16 f.)

Die konservative Gesinnung, die Unrat vertritt, verbietet es ihm zudem, Sympathien für die sozialdemokratische Partei zu hegen, geschweige denn ihr seine Stimme zu geben, selbst wenn deren Wahlprogramm Aussicht auf Verbesserung seines finanziellen Status verspricht (vgl. U 61).

Dennoch wurde schon hinsichtlich der Methoden Unrats erwähnt, dass Unrats autoritäres Verhalten als Lehrer keineswegs als Treue zu einer höheren Idee gedeutet werden kann, in diesem Falle der Erhaltung des preußischen Geistes in der Schule. Insbesondere in seinem Verhältnis zu den Schülern hat sich gezeigt, dass die Motive für seine gewaltsamen und hinterlistigen Methoden vor allem seiner permanenten Opferhaltung und der Angst entspringen, die eigene Macht könne untergraben werden.<sup>138</sup> Insofern führt er seinen krampfhaften Kampf nicht "für ein Ideal, das, wie veraltet und lächerlich immer, doch für eine bessere Welt einsteht, sondern für dessen Perversion, für die Macht, eine Ideologie, keine Idee".<sup>139</sup> Er weiß um seine instabile Autorität – sein ‚Festkrallen‘ am Katheder ist der beste Ausdruck dafür<sup>140</sup> – doch sie ist ihm immerhin von oben gegeben und gewährt ihm damit Sicherheit; nur so erklärt sich sein Beharren auf "eine einflußreiche Kirche, einen handfesten Säbel, strikten Gehorsam und starre Sitten" (U 45). An vielen Stellen im Roman zeigt sich, wie oberflächlich Unrat diese Werte vertritt.

---

<sup>138</sup> Vgl. Klein 1993, S. 46-48.

<sup>139</sup> Hans Vilmar Geppert: „Wer – hat – das – gemacht?“ Von ‚Professor Unrat‘ zum ‚Blauen Engel‘ und zurück. In: Heinrich-Mann-Jahrbuch 12 (1994), S. 218.

<sup>140</sup> Vgl. Neumann 2011, S. 91.

Schon Unrats Außenseiterposition verneint im Grunde seine Integration in die Gesellschaftsstruktur, die die Ausübung von Macht legitimieren würde – schließlich fühlt er sich keiner Gesellschaftsschicht zugehörig und kann sich weder mit den Arbeitern noch mit den oberen Schichten identifizieren. Gegen die einen "wütete [er] in der Heimlichkeit seines Studierzimmers" (U 45), den anderen versichert er, dass „die Macht [ihrer] Kaste eine zu brechende sei" (U 162), obwohl er sich, wie erwähnt, den "Herrschenden" zugehörig fühlt. Sein betonter Konservatismus ist demnach nur Fassade; sobald er ihm für seine Selbstbestätigung nicht mehr nützlich erscheint, ist er bereit, "das alles über den Haufen zu werfen, gemeinsame Sache zu machen mit dem Pöbel gegen die dünnkelhaften Oberen, den Pöbel in den Palast zu rufen und den Widerstand einiger in allgemeiner Anarchie zu begraben" (U 122 f.) – er wählt die SPD, allerdings nicht aus Überzeugung für deren Wahlziele, sondern aus Rache an der Patrizierschicht, zu der sein größter Widersacher Lohmann gehört.

Doch nicht nur politisch beansprucht Unrat für sich eine Doppelmoral, auch auf die Religion als Grundpfeiler des Staates sieht der Professor mit Spott herab. Die Frömmigkeit des Schuhmachers Rindfleisch verachtet er als "pietistische[...] Überspanntheit" (U 44), deren Sittenregeln besonders für ihn, den humanistisch Gebildeten, nicht zu gelten scheinen. Wenn er seinen Schüler von Ertzum vor der versammelten Kompanie des Blauen Engel Gesangbuchverse aufsagen lässt, um ihn bloßzustellen, zeigt sich auch seine Bereitschaft zum "Witz auf Adel und Religion" (U 106). Kaum Respekt empfindet er vor Pastor Quittjens als Vertreter der "einflußreichen Kirche", der seinen Auftrag darin sieht, Unrat auf seine Unsittlichkeit nach der Affäre mit Rosa hinzuweisen (vgl. U 171 ff.).

Damit vertritt er auch moralisch keine eindeutige Linie,<sup>141</sup> die ihn als würdigen Repräsentanten der wilhelminischen Ordnung auszeichnen würde. Zwar lebt er betont asketisch,<sup>142</sup> doch unterstreicht der Verzicht auf diese so menschlichen Schwächen nur sein weltfernes Außenseitertum, entspringt aber kaum seinem Willen, ein vorbildlicher Staatsbür-

---

<sup>141</sup> Vgl. Klein 1993, S. 50 f.

<sup>142</sup> „er rauchte nicht stark, er trank selten; er hatte keines der bürgerlichen Laster" (U 34)

ger zu sein.<sup>143</sup> Seine nur scheinheilige Moral wird entlarvt, als er Rosa gegenüber behauptet, dass „die sogenannte Sittlichkeit in den meisten Fällen auf das innigste mit Dummheit verknüpft ist“ (U 177), für ihn als Bildungsbürger also keinerlei Gültigkeit besitzt. Zwar bekennt er, die Sittenregeln bisher eingehalten zu haben, jedoch nicht aus Überzeugung über ihre Richtigkeit, sondern weil er "keinen Anlaß traf, [s]ich von ihnen zu trennen" (U 178). Diese Behauptung ist nicht richtig, da Unrats Gründe, sich an die Staatsmacht zu klammern, wie bereits erläutert, in Wahrheit andere sind – doch für den Professor stellen sie offensichtlich eine logische Begründung für sein Verhalten dar. So scheut er sich nicht, sie auch dem Direktor vorzusetzen, der ihn auf die "sittliche Auflösung" (U 152) seiner Klasse und seinen Vorbildcharakter hinweist, der durch die Affäre mit einer Künstlerin merklich ins Wanken gerät: Die Zweifel des Vorgesetzten weist Unrat mit der Erwähnung eines ähnlichen Vorfalles aus der Antike zurück, indem er diesen als eigentlich maßgebend darstellt: "Ich würde mein Leben [...] für nichts erachten, wenn ich den Schülern die klassischen Ideale nur vorerzählte wie müßige Märchen" (U 152 f.). Wieder rechtfertigt er seine moralische Anschauung mit seiner vermeintlichen Überlegenheit als humanistisch Gebildeter.

Unrats Selbstverständnis als Lehrer und damit als Diener an Staat und Gesellschaft erweist sich als doppelbödig und gründet auf eine fragwürdige, eigens geschaffene Ideologie. Es ist wiederum bedingt durch seine instabile Persönlichkeit, die auf seine Opferrolle in der Gesellschaft zurückzuführen ist und sich vordergründig auf höhere Autoritäten stützt, wenn seine Macht zu wanken droht. Interessant erscheint hierbei, inwiefern seine Kollegen ihre Aufgabe als Repräsentanten der Staatsmacht wahrnehmen, entbehren sie doch des Spottnamens und könnten sich als konsistente Respektspersonen erweisen.

---

<sup>143</sup> Vgl. Nowak 1975, S. 52 f.



### 3.2.4. Professor Unrat und seine Kollegen

Unrats Verhältnis zu seinen Kollegen gestaltet sich ähnlich wie das zu seinen Schülern: Wie alle Bürger der Stadt verspotten sie ihn durch seinen unrühmlichen Namen, sie "benutzten ihn außerhalb des Gymnasiums und auch drinnen, sobald er den Rücken drehte" (U 9). Statt als Lehrerkollegium hinter ihm zu stehen und ihm dadurch zumindest einen äußeren Rahmen für eine konsistente Rolle zu ermöglichen (vgl. 2.2.2), tragen sie noch zur Verbreitung seines schlechten Rufs bei. Wie in der ganzen Stadt ist Unrat auch in seiner eigenen Berufsgruppe nicht integriert, was schon die Tatsache beweist, dass er sich nicht mit den Kollegen "allabendlich um das Bier scharte" (U 47). So sind sie von seiner Verachtung nicht ausgenommen, er "hatte mit ihnen nichts zu tun, gar nichts" (U 47) und bringt ihnen die gleiche Rachsucht entgegen wie allen anderen Bürgern der Stadt, wenn er schwört, sie zu "fassen" und "hineinzulegen" (U 48).

Zunächst jedoch wird Unrats Außenseiterstellung noch mehr gefestigt, als das Kollegium von seinem "außeramtlichen Lebenswandel" mit Rosa Fröhlich erfährt. Tadelnde Worte eines älteren Oberlehrers, der sich auf "die Würde des Erzieherstandes" beruft, begreift Unrat empört als "unglaublichen Eingriff in seine Machtvollkommenheit" (U 121 f.), was seinen Trotz gegen die Lehrerschaft bestärkt (vgl. U 122). Um die eigene Ehre zu wahren, meidet man ihn daraufhin (vgl. U 151). Unrats fadenscheinige Rechtfertigung gegenüber dem Direktor (vgl. 3.2.3.) ist ein weiterer Beweis für die mangelnde Wertschätzung, die er dem Rat seiner Kollegen entgegenbringt. Als Unrats Ansehen mit dem Hünengrabprozess völlig zunichte gemacht wird, ist ihm seinerseits die offene Geringschätzung des Kollegiums sicher:

Die Oberlehrer hatten sich jetzt ausnahmslos dafür entschieden, ihn zu übersehn. Im Lehrerzimmer versteckte sich alles hinter Zeitungen, floh den Tisch, spie in die Ecken, sobald Unrat mit seinen zu korrigierenden Heften sich niederließ. (U 167)

Am Beispiel einzelner Kollegen wird jedoch deutlich, wie oberflächlich auch deren eigene Ehrbarkeit ist, mit der sie sich von Unrats sittlichen Ausschweifungen distanzieren.

Oberlehrer Hübenett gegenüber empfindet Unrat besondere Abneigung, denn entgegen seinen eigenen Prinzipien gibt dieser "zur Lockerung der Disziplin in der Schule Anlass" (U 47), hat wie die anderen Kollegen einen "Biereifer" (ebd.) und entpuppt sich dazu – versinnbildlicht durch seinen klappenden Mund (vgl. U 47)<sup>144</sup> – als Schwätzer: Öffentlich hat er sich über die Unmoral von Unrats Sohn empört und redet nach Bekanntwerden von Unrats Affäre vor dessen Klasse von "'sittlichem Un-, vielmehr Kot', von dem die Schüler sich nicht ergreifen lassen sollten" (U 151). Als Hübenetts eigener Sohn seine Spielsucht später in der "Villa Unrat" auslebt, wird jedoch deutlich, dass auch "in diesem Oberlehrerhaus etwas nicht sein [musste], wie es sollte" (U 198). Zwar versucht Hübenett seine bürgerliche Fassade noch soweit zu wahren, dass er vor versammelter Gesellschaft ein Machtwort gegen die unsittlichen Zustände in der Stadt spricht, angesichts der hohen Persönlichkeiten, die sich ebenfalls darunter befinden, gibt er jedoch schnell auf (vgl. U 198 f.). Während sich der Oberlehrer also über das untugendhafte Verhalten Unrats erhaben glaubt, erweist er selbst sich nicht als moralisch einwandfrei.

Dem namenlosen Direktor der Schule kommt nach Georg Nowak "eine besonders abscheuliche Rolle"<sup>145</sup> zu: Nachdem die Zerstörung des Hünengrabs bekannt geworden ist, fordert er die Schüler dazu auf, gegen eine Belohnung den Schuldigen zu verraten (vgl. U 155). Der Verrat Kieselacks an seinen Freunden wird jedoch nicht mit Geld belohnt, sondern zieht einen Gerichtsprozess sowie dessen schulische Suspendierung nach sich (vgl. U 157). Das Versprechen des Direktors wurde also gebrochen, selbst wenn es zum Fassen der Übeltäter geführt hat. Sein Vorgehen, das die Schüler zur Denunziation ihrer Kameraden verleitet und das er zudem noch durch biblische Worte unterstützt, zeugt damit von wenig erzieherischer Moral.<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> Vgl. Nowak 1975, S. 53.

<sup>145</sup> Ebd., S. 54.

<sup>146</sup> Vgl. ebd.

Als "günstige Ausnahme unter all den Versagern von Lehrern"<sup>147</sup> erscheint zunächst noch der junge Oberlehrer Richter: Er verkehrt in den besten Kreisen und hat durch die Verlobung mit einem "Mädchen aus reicher, Oberlehrern sonst unzugänglicher Familie" (U 195) glänzende Karriereaussichten. Seine guten Voraussetzungen verdirbt er sich jedoch, indem er sich zum Besuch im Unrat'schen Vergnügungshaus verleiten lässt. Dort verspielt er nicht nur "mehrere seiner Monatsgehälter an einem Abend" (ebd.), er wirbt auch offen um Rosa, was seinen Kollegen nicht entgeht. Endgültig verbaut er sich jedoch seine Chancen, in die höhere Gesellschaft einzutreten, als er während seines Urlaubs in betrunkenem Zustand mit Rosa an der gesamten Gesellschaft, seiner Braut inbegriffen, vorbeireitet (vgl. U 202). Vor allen anderen Lehrern kehrt damit er, dessen Perspektiven am aussichtsreichsten scheinen, am Ende seine Sittenlosigkeit in Form von Untreue, Trunk- und Spielsucht hervor.

Nach außen systemkonform und der Moral verpflichtet, erweisen sich also auch Unrats Kollegen als erzieherisches Vorbild untauglich. Dennoch können sie ihre Lasterhaftigkeit lange unter der Oberfläche halten und ihr Gesicht somit wahren. Erst Unrat erkennt das explosive Potential der gesellschaftlichen Scheinheiligkeit; in seinem Drang, sich auch an der Lehrerschaft zu rächen, sagt er sich selbst von allen Konventionen los und provoziert damit auch das Versagen der anderen.

### 3.2.5. Ausbruch

Während das Lehrerkollegium zunächst ohne größere Probleme den schönen Schein wahren kann, ist in Unrat selbst der Anarchist bereits angelegt, was allerdings einzig sein Erzfeind Lohmann erkennt.<sup>148</sup> Doch gerade dieser ist es, der durch eine kleine Heftnotiz den Anstoß zum Ausbruch Unrats gibt. Der jahrelange Triebverzicht und die nur vorgegebene moralische Integrität lässt sich für den Lehrer ab diesem Zeit-

---

<sup>147</sup> Ebd.

<sup>148</sup> „Er fühlte [...] Mitleid und auch eine Art von zurückhaltender Sympathie [...] für den interessanten Anarchisten, der hier im Ausbrechen war...“ (U 170)

punkt nicht mehr länger durchhalten: Den Anlass, den er bis dahin nicht angetroffen hatte, um sich von seiner bürgerlichen Sittlichkeit zu trennen (vgl. U 178) bieten ihm die Zeilen Lohmanns, die seine Fantasie über die Gestalt der Rosa Fröhlich anregen (vgl. U 24 f.). Die lange verdrängte Erotik Unrats, der außer seiner Zweckehe mit der verwitweten Gönnerin noch keine Möglichkeiten zum Verkehr mit Frauen hatte, drängt bei der anschließenden Suche nach der geheimnisvollen Künstlerin radikal hervor. Unter dem Vorwand, Rosa finden zu wollen, um Lohmann dessen Unzucht beweisen zu können, gibt er der Verlockung nach und reißt, einem ‚Ausbrecher‘ gleich, sinnbildlich die Kette vor dem Tor beiseite. "[W]ie auf verbotenen Wegen" (U 46) zieht Unrat auf seinem Gang durch die nächtlichen Straßen der Stadt an Postamt, Polizei und Kollegen, die allesamt "in der Ordnung" (U 47) sind, vorbei; er dagegen "dünkte sich fragwürdig" (ebd.), als er, in deutlich erotischer Anspannung, "in immer lüsternere Spannung" (U 49) gerät. Wenn er sich beim Auffinden des Blauen Engels "in das Haus wie in einen Abgrund" (U 50) stürzt, so lassen sich bereits die Konsequenzen seiner Befreiung von den bürgerlichen Konventionen erahnen. Der Blaue Engel mit seinem Arbeiterpublikum stellt eine Welt außerhalb der Grenzen seines schulischen Herrschaftsbereichs dar – und trotzdem wagt sich Unrat zum ersten Mal "in eine Welt, die die Verneinung seiner selbst war" (U 55) und gibt sich ihr sogar, im Gefühl "seiner drückenden Ausnahmestellung enthoben" (U 53) zu sein, kurzzeitig selbstvergessen hin.<sup>149</sup> Als er die Künstlerin Rosa dann tatsächlich kennenlernt, sieht er eine Bestätigung darin, seinen Neigungen nachgegeben zu haben: Sofort fühlt er sich von ihr angezogen, denn "sie war kein entlaufener Schüler, der sich widersetzen wollte und sein Leben lang unter die Fuchtel gehörte" (U 59); sie mutet ihm unter diesen Umständen sogar "fast gleichberechtigt" an (ebd.). Als einzige scheint sie seine Unsicherheit zu durchschauen und ihn trotz seiner Unbeholfenheit zu akzeptieren. Diese neue Erfahrung verbunden mit ihrer erotischen Anziehung lässt in Unrat ein falsches Bild von Rosa entstehen, dem er völlig ver-

---

<sup>149</sup> Vgl. Klein 1993, S. 76-78.

fällt.<sup>150</sup> In ihrer Gegenwart verhält er sich selbst wie ein untergebener Schüler (vgl. U 110) und gibt sich immer mehr seinen Trieben hin.

Doch nicht nur in der Umkleidekabine des Blauen Engels, ohnehin Sinnbild für Ausschweifung und Unmoral,<sup>151</sup> riskiert er einen völligen Verlust der Kontrolle, die er zuvor absolut setzte. Seine ganze Person unterwirft er bald der verdrängten Sinnlichkeit: "Er sah auf einmal seine Arbeitskraft ganz ihr untergeordnet, seinen Willen schon längst nur noch auf sie gerichtet und alle Lebensziele zusammenfallen in ihr" (U 165 f.). Der Gedanke an Rosa lässt ihn seine Abhandlung über die Partikel bei Homer vergessen, mit der er sich zuvor als Gebildeter abzugrenzen versuchte (vgl. U 165). So nimmt er allmählich auch in der Schule, in der die bürgerliche Ordnung maßgebend ist, den Verlust seiner Autorität in Kauf: Das Wissen der drei Schüler Kieselack, von Ertzum und Lohmann um seine Besuche im Blauen Engel hat zur Folge, dass er sich bei seinen eigenen "Nebendinge[n]" (U 165) ertappt fühlt und seine Machtmittel in der folgenden Unterrichtsstunde nicht mehr anzuwenden wagt; aus Unsicherheit übersieht er sie bei der Abfrage und wagt es trotz großer Versuchung nicht, "Lohmann die allerschwierigste Stelle zu erklären zu geben" (U 83). Während Kieselack und von Ertzum noch ihrerseits um die Konsequenzen fürchten, die Unrat aus *ihrer* Besuch im Lokal ziehen wird, ist es wieder Lohmann, der als Erster die langsame Auflösung von Unrats Machtstellung vorhersieht:

"Ihr habt doch hoffentlich keine Angst vor Unrat!" verlangte er empört.

"Unrat liegt ja viel zu sehr drin, was will er denn gegen uns noch machen. Wir können jetzt Schindluder mit ihm treiben." (U 134)

Tatsächlich erfüllen sich die Prophezeiungen spätestens nach der Verlobung des Professors mit Rosa Fröhlich, die er in Anwesenheit der drei Schüler vollzieht.<sup>152</sup> Schon währenddessen wird er mit der Verachtung Lohmanns konfrontiert, als dieser seine Drohungen mit geringschätzigen Worten völlig wirkungslos abprallen lässt: "Wie bedauerlich, Herr

---

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 63-65.

<sup>151</sup> Vgl. Epple 1998, S. 22.

<sup>152</sup> Vgl. Klein 1993, S. 81 f.

Professor. Das alles ist ja vorüber. Daß Sie die Umstände so missverstehen können." (U 140) Im Unterricht bekommt Unrat nun seinen Autoritätsverlust deutlich zu spüren und muss einsehen, dass er gegen die mitwissenden Schüler nichts mehr ausrichten kann:

So besaß Unrat keine Macht dagegen, daß Lohmann sich am Unterricht überhaupt nicht mehr beteiligte und auf einen Aufruf mit seinem schauspielerischen Tonfall entgegnete, er sei beschäftigt. Unrat vermochte wenig gegen von Ertzum, der, erbittert über sein langes fruchtloses Dahocken, seinem Nachbar das Extemporale aus den Händen riß, um es abzuschreiben. Unrat mußte zusehn, wie Kieselack bei allen Fragen seine Mitschüler durch Dazwischenwerfen unsinniger Antworten verwirrte; wie er laute Reden führte, ohne eine Veranlassung durch die Klasse spazierend, ja mitten in der Stunde eine Prügelei anzettelte. (U 151 f.)

All der Widerstand, der dem Lehrer von da an entgegenschlägt, und gegen den sich zu wehren er sich seiner Machtmittel selbst entledigt hat, kann Unrat aber nichts mehr anhaben, "waren doch sie die Besiegten, der Künstlerin Fröhlich nicht teilhaftig Gewordenen" (U 152). Seine Machtstellung legitimiert sich von da an also nicht mehr durch seine Rolle als Angehöriger des gebildeten Lehrerstandes, der sich in die Strukturen der Obrigkeit einfügt, sondern durch seine Verbindung mit Rosa, deren Lebensform er völlig überhöht hat.<sup>153</sup> Insofern kann er sich "aller Fesseln seiner schulmeisterlichen Profession"<sup>154</sup> entledigen; statt wie zuvor die Werte des preußischen Kaiserreichs vehement gegen alle Widerstände zu verteidigen, wehrt er nun fanatisch alle Angriffe auf Rosa ab, um seine Machtposition zu wahren.<sup>155</sup> Als diese jedoch seinen Sieg durch ihr Bekenntnis zu den Affären mit seinen Schülern während des Hünengrabprozesses mit einem Schlag infrage stellt, sieht sich der Professor erneut dem Spott der Gesellschaft ausgeliefert: Unrat, der bis zu diesem Zeitpunkt noch in der Schule geduldet wurde, ist nun als Lehrer völlig untauglich geworden und muss seinen Beruf aufgeben

---

<sup>153</sup> Vgl. ebd., S. 82.

<sup>154</sup> Ebd., S. 81.

<sup>155</sup> Vgl. Epple 1998, S. 38 f.

(vgl. U 171). Hier wendet sich zwar die Handlung von der Institution Schule ab, doch Unrats Rachsucht vollzieht sich weiterhin in seinem Verständnis als "alter Schulmeister, dessen Klasse in wüstes Toben verfallen ist, und der sich hinter seinen Brillengläsern sämtliche Empörernamen merkt, um später die Zeugnisse zu verderben." (U 211)

Aufgrund seines ungebrochenen Verlangens die Schüler zu "fassen", erkennt er an den Folgen des Hünengrabprozesses, dass dies nicht nur durch schulische Mittel zu erreichen ist:

Allmählich ward er nachdenklich darüber, daß hier Schülern samt ihrer weitverzweigten Familie ein Schaden erwachsen war, der nicht aus Einsperrung ins Kabuff und nicht aus Vertreibung von der Schule hervorging. Schaden und [...] äußerstes Verderben ließen sich also auf andere Weise bewirken als durch Vertreibung von der Schule. Auf neue, unvorhergesehene Weise..." (U 188)

Als Instrument dazu entdeckt er wiederum Rosa, deren moralische Leichtlebigkeit sich für die Vernichtung der "Klasse von fünfzigtausend Schülern" (U 35) als geeignet erweist und mit der er sich dafür versöhnt (vgl. U 175 ff.). Und tatsächlich gelingt es ihnen gemeinsam, einen ehemaligen Schüler Unrats nach dem anderen gesellschaftlich zu vernichten: In ihrem Vergnügungshaus bieten sie den Bürgern der Stadt die Möglichkeit, sich dem Spiel, dem Alkohol und sexuellen Ausschweifungen hinzugeben: "Die insgeheim lauern den Lüste und verschwiegenen Wünsche der sonst zu Langeweile gezwungenen Pfahlbürger drängen im Umkreis des Anarchisten an die Oberfläche."<sup>156</sup> Auch die Repräsentanten von Religion, Recht und Ordnung in Gestalt der Polizei, des Richters, des Pastors und der Lehrer fallen der Entsittlichung zum Opfer.<sup>157</sup>

Dennoch stellt die Villa Unrat deshalb "kein Zentrum einer antibürgerlichen Kritik und Provokation"<sup>158</sup> als positiven Gegenentwurf zur anerkannten Moral dar; Unrat unterwirft sich die Stadt nicht aus "Revol-

---

<sup>156</sup> Klein 1993, S. 90.

<sup>157</sup> Vgl. ebd., S. 92.

<sup>158</sup> Epple 1998, S. 34.

te gegen die spießbürgerliche Heuchelei“<sup>159</sup>, wie er seine Autorität auch den Schülern gegenüber nur vordergründig zur Erhaltung des Staats demonstrierte. Wieder gebraucht er seine Machtposition, die er sich durch das Wissen um die Lasterhaftigkeit der Bürger erkämpft hat, als Racheinstrument für seine Namensgebung und gesellschaftliche Exklusion.<sup>160</sup> Und wieder erweist sich diese Macht als instabil, als es ausgerechnet sein ärgster Feind Lohmann ist, der durch ganz bürgerliche Mittel – den Ruf nach der Polizei<sup>161</sup> – Unrats endgültige Vernichtung veranlasst und die Ordnung in der Stadt wiederherstellt.

### 3.2.6. Professor Unrat – der ‚Typus‘ des wilhelminischen Gymnasialprofessors?

Zusammenfassend lassen sich anhand der Analyse von Heinrich Manns Roman viele Übereinstimmungen mit der tatsächlichen Situation an den preußischen Gymnasien der Zeit finden: Sowohl die Aufsatzlehre, die von Pedanterie und Formalismus zeugt und sich Themen bedient, die der Ausformung von nationaler Gesinnung förderlich sein sollen, als auch ihre Orientierung am militärischen Drill zur Disziplinierung der Schüler stimmen mit den Methoden der Schule zur Jahrhundertwende überein. Auch Unrats Selbstverständnis als Lehrer, der als Emporkömmling aus dem Kleinbürgertum sein gesellschaftliches Ansehen auf humanistische Bildung stützt und sich als Repräsentant der Strukturen im Kaiserreich betrachtet, spiegeln die Berufsauffassung eines Gymnasialprofessors der Jahrhundertwende wider. Zwar sind sich die wenigen Kritiken, die sich nach der Erstveröffentlichung mit dem Roman auseinandersetzten, über seine Nähe zum wirklichen Schulbetrieb uneinig<sup>162</sup> und weist der mäßige Erfolg, der dem Roman zunächst beschieden war,

---

<sup>159</sup> Elena Giobbio Crea: Professor Unrat oder ein wilhelminischer Held. In: Arbeitskreis Heinrich Mann Mitteilungsblatt (1981). Sonderheft zum Gedenken an Siegfried Sudhof, S. 74.

<sup>160</sup> Vgl. Klein 1993, S. 90.

<sup>161</sup> Vgl. Epple 1998, S. 57.

<sup>162</sup> Vgl. Klein 1993, S. 97.



darauf hin, dass Unrat "für die Leser vor allem eine exotische Figur [war], mit der man nichts anfangen konnte";<sup>163</sup> doch dass die satirische Darstellung des wilhelminischen Lehrers besonders in konservativen Kreisen als durchaus provokant empfunden wurde, deutet darauf hin, dass die Zeitgenossen darin enthaltene, der Wahrheit entlehnte Eigenarten als ernstzunehmende, wenn auch unbequeme Kritik am Lehrer erkannten.<sup>164</sup> Selbst die Filmadaption, die 25 Jahre nach Erscheinen des Romans realisiert wurde, spart vorsichtig jegliche Aspekte, die Unrat als unmenschlichen Schuldespoten kennzeichnen, zugunsten der breiten Akzeptanz des Publikums aus.<sup>165</sup> Kann der Professor Unrat Heinrich Manns also tatsächlich als "Typus einer wilhelminischen Lehrerpersönlichkeit"<sup>166</sup> bezeichnet werden, deren karikaturistische Zeichnung die Tyrannei des Schulbetriebs der Jahrhundertwende brandmarkt?

Dass Heinrich Mann, wie auch sein Bruder Thomas, in sein Werk eigene negative Erfahrungen mit seinen Lehrern am Lübecker Katharinäum hat einfließen lassen, steht außer Frage. Auch Nietzsches kultur- und bildungskritische Theorien (vgl. 3.1.4) fanden Eingang in die Darstellung des Schulwesens.<sup>167</sup> Heinrich Mann selbst bezeugte, dass sich der *Professor Unrat* in den Kontext seiner Auseinandersetzung mit der Machtproblematik im Wilhelminismus einordnen lässt, die in seinem späteren gesellschaftskritischen Werk *Der Untertan* zum Höhepunkt kam.<sup>168</sup> Die Unrat'schen Methoden könnten also als Brutstätte für die Herausbildung eines gehorsamen, durchtriebenen und duckmäuserischen Charakters dienen, der sich in der Person Diederich Hesslings voll ausgeprägt findet.<sup>169</sup> Und dennoch wird der Diskurs darüber, ob

---

<sup>163</sup> Rudolf Wolff: Die Schule – so bitter wie Medizin. Zur Realismuskonzeption in Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Ders. (Hrsg.): Heinrich Mann: Werk und Wirkung. Bonn: Bouvier 1984, S. 21 f.

<sup>164</sup> Vgl. Klein 1993, S. 98.

<sup>165</sup> Vgl. Geppert 1994, S. 218 f.

<sup>166</sup> Klein 1993, S. 18.

<sup>167</sup> Vgl. Helmut Koopmann: Der Tyrann auf der Jagd nach Liebe. Zu Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Heinrich-Mann-Jahrbuch 11 (1993), S. 31 f.

<sup>168</sup> Vgl. den Brief Heinrich Manns an Eugen Bautz (17.9.1920). Zit. nach: Mann 2008, S. 282 f.

<sup>169</sup> Vgl. Crea 1981, S. 73.

Professor Unrat zu den typischen Gymnasiallehrern der Zeit gezählt werden kann, nach Ralf Siebert "dem Roman nur bedingt gerecht".<sup>170</sup> Denn durch die Fokussierung auf die Deutungsaspekte, die um das preußische Schulsystem kreisen, werden "die Dynamik der Entwicklung des Romanhelden"<sup>171</sup> und damit auch die Ambivalenzen im Selbstverständnis Unrats vernachlässigt.

Helmut Koopmann weist darauf hin, dass der Autor schon mit seinem Untertitel *oder das Ende eines Tyrannen* die Interpretation "auf gefährliche Weise festlegte": So gerate er automatisch "in den Kontext der Schuldarstellungen, wie sie um 1900 Mode geworden waren".<sup>172</sup> Doch wie bereits erwähnt, wird hier eben nicht das Einzelschicksal eines an der Schule gescheiterten Jugendlichen dargestellt, vielmehr erscheint die Klasse als "lärmende Masse",<sup>173</sup> die sich in die lasterhafte Stadtgesellschaft einfügt.<sup>174</sup> Und nicht allein die Tatsache, dass der Lehrer nicht fratzenhafte Nebenfigur ist, sondern ins Zentrum des Interesses gerät, hebt den Roman von der Serie an schulkritischen Romanen seiner Zeit ab. Nicht umsonst bezeichnet der Schüler Lohmann in seiner Weitsichtigkeit Unrat als "interessante Ausnahme" (U 145) und stellt damit seine Typisierung infrage.<sup>175</sup> Der Hinweis lässt die Vermutung zu, es seien eher seine Kollegen, die den wahren ‚Typus‘ des Gymnasialprofessors der Zeit darstellen:<sup>176</sup> Und tatsächlich sind sie es, die ihre kleinen Laster, wie ihren "Biereifer" (U47), jeden Tag im Stillen pflegen, während sie sich gleichzeitig völlig systemkonform geben und nach außen hin auf die "Würde des Erzieherstandes" (U 121) berufen. Aus eigenem

---

<sup>170</sup> Ralf Siebert: Heinrich Mann: Im Schlaraffenland, Professor Unrat, Der Untertan. Studien zur Theorie des Satirischen und zur satirischen Kommunikation im 20. Jahrhundert. Siegen: Bösch Verlag 1999 (=Kasseler Studien – Literatur, Kultur, Medien 3), S. 261.

<sup>171</sup> Ebd.

<sup>172</sup> Koopmann 1993, S.31.

<sup>173</sup> Bertschinger 1969, S. 103.

<sup>174</sup> Vgl. Ricker-Abderhalden 1984, S.58.

<sup>175</sup> Vgl. Klaus Schröter: Zu Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Manfred Brauneck (Hrsg.): Der deutsche Roman im 20. Jahrhundert. Analysen und Materialien zur Theorie und Soziologie des Romans. Bd. I. Bamberg: C.C. Buchners 1976, S. 110.

<sup>176</sup> Vgl. Neumann 2011, S. 86.

Antrieb würden sie niemals öffentlich einen Gegenentwurf zu ihrer Lebensform als moralisch konsistente und dem Staat verpflichtete Schulmeister wagen, selbst wenn Neugierde auf ein ausschweifendes Leben längst unter der Oberfläche brodelte.

Unrat dagegen wird dieser Lebensauffassung nur auf den ersten Blick gerecht; nach eingehender Analyse der Motive für seine Methoden sowie sein Selbst- und Rollenverständnis wird jedoch deutlich, dass er "in seiner Mischung aus Hass und Angst viel zu widerspruchsvoll gezeichnet ist, als dass er als internalisierte hohenzollernsche Machtstaatsfigur erscheinen könnte".<sup>177</sup> Unrats Persönlichkeit ist von der ständigen Panik gezeichnet, durch seinen Spottnamen bloßgestellt zu werden; in diesem Sinne ist er nicht der alleinige Tyrann, sondern wird in unsicheren Situationen selbst zum Opfer seiner Schüler und der ganzen Stadtgesellschaft.<sup>178</sup> Seine Rolle als „Gejagter“<sup>179</sup> ist auch durch die völlige Identifikation mit der Schulwelt bedingt, die in Konflikt mit seiner Aufgabe als Lehrer steht, die Schüler auf die Welt nach der Schule vorzubereiten. Trotz seiner mangelnden Distanz zum Schulbetrieb findet er darin keine integere Rolle, da er Schüler und Kollegen, die Teil des Systems sind, als Feinde betrachtet. Der dem Lehrer inhärente Identitätskonflikt zeigt sich dadurch massiv verstärkt und stellt seine Autorität ständig infrage; er kann sie zunächst allein dadurch vordergründig aufrechterhalten, dass er sich auf ein allgemein anerkanntes System und dessen Werte stützt. Doch die Scheinheiligkeit dieser Moral entlarvt erst recht die Inkonsistenz seines Selbstverständnisses, denn er ist sofort bereit, seine Grundsätze zu negieren, sobald er neue Möglichkeiten erkennt, um sein Selbstbewusstsein zu stärken. Nicht die Identifikation mit einem höheren Ideal, die sich bei Diederich Hessling bis zur Abbildhaftigkeit gesteigert findet,<sup>180</sup> bietet ihm wirklich Orientierung in seinem Handeln, sondern Rachegefühle und Eifersucht. Gerade dadurch zeigt sich seine Individualität in der Masse der grotesken Lehrer gestalten des Kaiserreichs: Sein Handeln leiten persönliche Motive, sein

---

<sup>177</sup> Koopmann 1993, S. 43.

<sup>178</sup> Vgl. ebd., S. 41-43.

<sup>179</sup> Ebd., S. 43.

<sup>180</sup> Vgl. Klein 1993, S. 48.

Schicksal und sein ständiger Kampf mit sich selbst haben ihn soweit gebracht, dass es ihm nicht gelingt, diese ernsthaft zugunsten einer Anpassung an das System aufzugeben. Ein derartig ambivalenter und unsicherer Charakter taugt kaum als Figur, an der sich die Kritik am wilhelminischen Staat wirklich entladen könnte.

Und doch ist es eben diese zerrissene Identität, die die Krise der Gesellschaft nicht deutlicher ausdrücken könnte. Allein in der Figur des Lehrers Unrat liegt das Potential, den ersten Schritt hin zu einer Befreiung von den bürgerlichen Konventionen zu tun, während die Kollegen und übrigen Einwohner der Stadt ihre Unzucht noch beflissentlich zurückhalten. Sein Ausbruch gibt den Impuls, die nur oberflächlich betriebene Vertretung der Moral des Kaiserreiches der Lüge zu überführen, denn „[a]ufgrund der fehlenden autonomen Wertvorstellungen ohne innere Widerstandskraft muss das bürgerliche Wertesystem zusammenbrechen, sobald es in den Sog eines amoralischen und attraktiven Angebots gerät“.<sup>181</sup> Dabei ist sein Weg in die Anarchie weder positiver Gegenentwurf noch bewusster Wille zur Revolution, doch zeigt sich der Charakter des Professor Unrat eben darin authentisch, dass eindeutige, idealistische oder gar heroische Züge ausbleiben und seine Widersprüchlichkeit offen zutage tritt. In dieser Hinsicht spiegelt er die Gesellschaft selbst in ihrer Instabilität und Zerrissenheit wider, deren Fassade er zum Einsturz bringt: Solange sie sich als Maßstab Werte setzt, die sie in Wahrheit nicht vertreten kann, muss ihr Weg zwangsläufig in die Katastrophe führen. Damit weist der Roman weit über die Ebene der Schul- und Bildungskritik hinaus – wohl dient die Schule als Repräsentation des wilhelminischen Machtapparats im Kleinen und werden ihre auf Gehorsam und Drill ausgerichteten Methoden karikaturistisch entlarvt. Vor allem aber ist es der Lehrer in seiner zutiefst konfliktbehafteten Rolle, dem es als Akteur darin auferlegt ist, der „spätbürgerlichen Gesellschaft die Maske vom Gesicht zu reißen“,<sup>182</sup> ihre Krisen offenzulegen und ihren desolaten Zustand der Auflösung preiszugeben. So erweist sich der Professor Unrat als richtungsweisender Charakter innerhalb des Werks von Heinrich Mann, der dieses selbst bezeichnet als

---

<sup>181</sup> Epple 1998, S. 32.

<sup>182</sup> Koopmann 1993, S. 37.

„Geschichte, die noch Niemand sieht oder wahr haben will, bis Schicksalstage sie furchtbar bekräftigen“.<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> Heinrich Mann an Paul Hatvani (3.4.1922). Zit. nach: Mann 2008, S. 284.

## 4. Jurek Beckers *Schlaflose Tage* und der Lehrer in der DDR

### 4.1. Schule und Erziehung in der DDR

#### 4.1.1. Vom demokratischen Aufbruch zur „sozialistischen Menschenführung“:

##### Die Entwicklung des Schulwesens in der DDR

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs begann im besetzten Deutschland eine umfassende Auseinandersetzung mit den Kriegsjahren, wobei die Gründe für die Schrecken des Dritten Reichs auch in der Erziehung gesucht wurden. Im Bemühen um neue Erziehungsmodelle, von denen man sich eine Umorientierung der Bevölkerung erhoffte, entschied man sich in der sowjetischen Besatzungszone bald für die Errichtung eines demokratisch-zentralistischen Bildungswesens, das von allen Spuren des Hitler-Regimes befreit werden sollte.<sup>184</sup> Im Zuge dessen wurde die Erziehung völlig dem Staat unterstellt, zentral organisiert sowie Sozialstrukturen im System aufgelöst, um jeglicher Form der Elitenbildung entgegenzutreten.<sup>185</sup> Besondere Erwartungen ruhten auf dem Lehrerstand, von dem „man sich die Veränderung und Formung einer ganzen Gesellschaft [versprach]“<sup>186</sup> und der einer völligen Neustrukturierung unterlag: Der Entfernung von 70% der Lehrer, die einer nationalsozialistischen Gesinnung verdächtigt wurden, stand die massenhafte Rekrutierung von „Neulehrern“ entgegen, die sich vor allem durch eine antifaschistische Grundhaltung auszeichnen und vorzugsweise aus der Arbeiterschicht stammen sollten.<sup>187</sup> Die immensen Herausforderungen, denen sich diese meist unerfahrenen Kräfte stellen mussten und die

---

<sup>184</sup> Vgl. Johannes Niermann: *Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1973, S. 22.

<sup>185</sup> Vgl. Sonja Kudella/Andreas Paetz/Heinz-Elmar Tenorth: *Die Politisierung des Schulalltags. Durchsetzen und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996, S. 54 f.

<sup>186</sup> Niermann 1973, S. 22.

<sup>187</sup> Vgl. ebd., S. 13-18.

Defizite, die sich dadurch im Schulsystem bemerkbar machten, waren unter anderem Gründe dafür, dass die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) sich bald zu einer Straffung des Bildungssystems veranlasst sah.

War die Erziehung im sowjetischen Machtbereich unmittelbar nach dem Krieg vorrangig an Demokratisierung und Völkerverständigung sowie an traditionellen Konzepten wie der Reformpädagogik orientiert, wurde das Schulwesen ab Ende der 1940er Jahre zunehmend auf die Sowjetpädagogik hin ausgerichtet.<sup>188</sup> Die Hinwendung zum Sozialismus war nach Ansicht des Regimes nicht mehr allein durch eine antifaschistische Gesinnung, sondern durch eine gezielt marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft zu erreichen; dabei musste „[d]er Spielraum der Gedanken und des Verhaltens [...] durch Programme bemessen werden, die nicht von pädagogischen Kriterien aus begründet waren, sondern deren Zielvorstellungen allein durch SED und Staatsapparat bestimmt wurden.“<sup>189</sup> Lehrerbildung, Schulwesen und -reformen, ja die gesamte Erziehung wurden zunehmend von der Parteipolitik gesteuert und instrumentalisiert. Ihren Einfluss weitete sie durch Funktionäre in wichtigen Organen und Kommissionen sowie in den Bildungseinrichtungen selbst durch Parteiorganisationen wie der Freien Deutschen Jugend (FDJ) aus.<sup>190</sup> Bald ähnelte die Schule einer „totalen Institution“, deren Programm sich fast auf die gesamte Lebenszeit der Kinder auswirkte.<sup>191</sup>

Rigide durchgesetzt, erlebte die sozialistische Menschenführung der Partei ab den 1960er Jahren so eine „relative Blüte“.<sup>192</sup> Immer deutlichere Konturen gewann das Ideal der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“, in deren Zentrum „die ideologische Gerichtetheit, die Überzeugung von der historischen Mission der Arbeiterklasse und der

---

<sup>188</sup> Vgl. Niermann 1973, S. 37-39.

<sup>189</sup> Ebd., S. 40.

<sup>190</sup> Vgl. Gert Geißler/Ulrich Wiegmann: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1995, S. 109.

<sup>191</sup> Vgl. Kudella/Paetz/Tenorth 1996, S. 147.

<sup>192</sup> Ebd., S. 61.

Sieghaftigkeit des Sozialismus“ stehen sollte.<sup>193</sup> Auf Grundlage dessen wurde eine einheitliche allgemeinbildende polytechnische Oberschule etabliert, das Schulsystem zunehmend mit der Produktion sowie Lehrpläne und Wissensinhalte mit der kommunistischen Ideologie verknüpft.<sup>194</sup> Mit Beginn des Kalten Krieges wurde auch das militärische Programm der Partei fest in das Schulsystem integriert und damit Teil der ideologischen Bildung: Durch Wehrerziehung sowie gezielte Propaganda vonseiten der Lehrer, Angehöriger der Nationalen Volksarmee und der FDJ sollten die Schüler militärisch sozialisiert und für den Dienst an der Waffe geworben werden.<sup>195</sup> Der Anspruch, die Schule für den Fortschritt der sozialistischen Gesellschaft zu instrumentalisieren, konnte jedoch langfristig nicht erfüllt werden: Ab den 1970er Jahren trat das Bildungswesen der DDR in eine Phase der Stagnation ein und brach in den 1980er Jahren gemeinsam mit dem Staat zusammen.<sup>196</sup>

#### 4.1.2. Der Lehrer im sozialistischen Staat

##### 4.1.2.1. Bedeutung und Funktion

Anders als in anderen Staatsformen wie der BRD, die sich durch das Streben nach Wohlstand und Materialismus aufrechterhalten, konnte das kommunistische System der DDR nur solange fortbestehen, wie ihre Bevölkerung auf dessen Werte und Ideale hin ausgerichtet wurde. Erachtete man die Rolle des Lehrers nach dem 2. Weltkrieg durch seine Mitwirkung am Aufbau einer neuen Gesellschaft schon als

---

<sup>193</sup> Hans-Joachim Hausten: Der Lehrer und sein Image. Fakten und Reminiszenzen zum Persönlichkeitsbild des Lehrers und zu seinen Herausforderungen in der DDR. Lang: Frankfurt am Main 2009, S. 24.

<sup>194</sup> Vgl. ebd., S. 30-33.

<sup>195</sup> Vgl. Christian Sachse: Vormilitärische Ausbildung in der DDR. In: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck 1996, S. 233.

<sup>196</sup> Vgl. Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 61.



staatstragend,<sup>197</sup> so wurde diese umso bedeutungsvoller und umfassender, je stärker der Parteiapparat auf die Durchsetzung seiner Ziele einzuwirken begann. Mehr „politisch-ideologischer Erzieher“ denn fachlicher Vermittler, musste sich der Lehrer im Unterricht an marxistisch-leninistischen Theorien orientieren und diese den Schülern einverleiben.<sup>198</sup> Bildung sollte nicht zu politischer Mündigkeit beitragen, sondern die Jugend auf ihren späteren Nutzen und Kampf für die Gesellschaft vorbereiten.<sup>199</sup> Die Lehrer-Schüler-Beziehung war infolgedessen genau definiert: Gewünscht war eine langfristige Identifikation der Schüler mit dem sozialistischen Vorbild des Lehrers.<sup>200</sup> Dieser sollte sich notwendigerweise nicht nur während seiner Arbeitszeit bewähren; vielmehr sollte eine Lehrkraft mit ihrer ganzen Persönlichkeit, auch in ihrer privaten Rolle, glaubwürdig die Werte des Staates vertreten, um „im gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess aktiv [...] auf das gesamt menschliche Verhalten aller Bürger einzuwirken“.<sup>201</sup> Die nach außen getragene Identifikation mit der Parteiideologie war maßgeblich dafür, inwiefern sie sich und ihr Unterrichtshandeln gegenüber Kollegen, Parteifunktionären und letztlich der Gesellschaft behaupten konnte.<sup>202</sup>

Parallel zur Vereinnahmung des Bildungswesens durch den Staat wurde somit bald nicht nur der Berufsalltag, sondern die gesamte Lebenszeit eines Lehrers reglementiert und kontrolliert.

---

<sup>197</sup> Vgl. Petra Gruner/Horst Messmer: Die Neulehrer – Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: In Linie angetreten 1996, S. 426.

<sup>198</sup> Vgl. dazu Walter Ulbricht auf dem VII. Pädagogischen Kongress 1970, laut dem die Aufgabe des Lehrers darin liege, „alles Wahre und Schöne, das die Menschheitsgeschichte hervorbrachte, die Erfahrungen und Lehren des Kampfes der Arbeiterklasse, die Erkenntnisse der Wissenschaften, die Erfahrungen der Sowjetunion und der sozialistischen Staaten, an die junge Generation weiterzugeben.“ Zit. nach: Niermann 1973, S. 7.

<sup>199</sup> Vgl. Niermann 1973, S. 175 f.

<sup>200</sup> Vgl. ebd., S. 136.

<sup>201</sup> Ebd., S. 188.

<sup>202</sup> Vgl. ebd., S. 190.

#### 4.1.2.2. Die Politisierung des Berufsalltags

Um die Ausbildung „allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ zu gewährleisten, erließ die Partei immer präzisere Lehrpläne, die das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte zentral steuern sollten. Damit den Schülern ein möglichst großes Maß an Wissen für ihre spätere Funktion als produktive Bürger der DDR an die Hand gegeben wurde, enthielten die Planvorgaben eine immense Stoffmenge an ideologisch aufgeladenen Inhalten. Dies verlangte den Lehrern einen hohen Strukturierungsaufwand ab und ließ weder Freiraum für individuelle Förderung noch für eigene pädagogische Ideen.<sup>203</sup> Zudem vernachlässigten die theoretisch und engmaschig konzipierten Lehrpläne die Erziehung zu eigenverantwortlicher Anwendung des erworbenen Wissens.<sup>204</sup> Die ausdrückliche Fixierung von Selbstständigkeit und demokratischem Denken in den Erziehungsrichtlinien der DDR konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Bildungsgedanke von Anpassung und williger Unterordnung geprägt war; doch selbst dies geschah „im guten Gewissen der DDR-Pädagogik, daß zwischen individuellen und kollektiven Wünschen und Erwartungen kein systematischer Dissens oder gar ein Widerspruch existieren kann.“<sup>205</sup> Gesichert wurde die Anpassung an genaue staatliche Vorgaben, indem sich das Lehrerkollegium als „Pädagogisches Kollektiv“ formierte, innerhalb dessen die Interessen der sozialistischen Gemeinschaft als Identifikationsnorm über denjenigen des Einzelnen standen.<sup>206</sup> Weiterhin überwachten Eltern, Jugendverbände sowie Schulinspektoren des Ministeriums für Volksbildung, dass der Lehrer seinen staatlichen Bildungsauftrag erfüllte.<sup>207</sup>

---

<sup>203</sup> Vgl. Hausten 2009, S. 6, S. 47.

<sup>204</sup> Vgl. ebd., S. 37.

<sup>205</sup> Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 92.

<sup>206</sup> Vgl. Hausten 2009, S. 91-93.

<sup>207</sup> Vgl. Niermann 1973, S. 147 f.

Zusätzlich zur hohen Belastung bei der Unterrichtsvorbereitung hatte der Lehrer eine Reihe an außerunterrichtlichen Pflichten<sup>208</sup> zu erfüllen, die ihm nicht institutionell auferlegt waren, aber ihm doch als „eine innere Notwendigkeit“ im Einsatz für den Sozialismus erscheinen sollten.<sup>209</sup> Schließlich zeigten all diese Maßnahmen den Versuch der SED, nach und nach sowohl in die öffentliche als auch private Erziehung einzugreifen und gleichzeitig über die gesamte Zeit des Lehrers als ihres Erfüllungsgehilfen zu verfügen.<sup>210</sup> Auf diese Weise sollte er dazu „gehalten [werden], nicht nur seine Arbeit, sondern auch seine Gedanken zu offenbaren und damit sich [...] im Beruf und in der Freizeit ganz in den Dienst des Sozialismus zu stellen.“<sup>211</sup> Der Entwicklung kritischen Gedankenguts wurde von Grund auf vorgebeugt.

Während sich in der Anfangsphase der DDR die Mehrheit der Lehrer mit dem vorrangig antifaschistischen Erziehungsauftrag identifizieren konnte, führte die wachsende ideologische Vereinnahmung des Bildungswesens häufig zu skeptischen Reaktionen. Allein durch die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Lehrkräfte war es kaum möglich, in den Kollegien sofort eine breite Anhängerschaft der sozialistischen Ideale zu finden.<sup>212</sup> Auch wenn es durchaus Lehrkräfte gab, die politisch-ideologische Aktivitäten für ihren Berufserfolg auszunutzen versuchten,<sup>213</sup> verhielt sich die Mehrheit nicht aktiv systembejahend; im Gegenteil beweisen die rigiden Kontrollmaßnahmen der Regierung, dass unter den Staatsdienern durchaus Widerstand wahrgenommen wurde.<sup>214</sup> Dennoch war den meisten Lehrern die existenzbedrohende Kriegserfahrung noch sehr präsent, was dazu führte, dass sich viele aus dem Bedürfnis nach sozialer Sicherheit heraus anpassten oder

---

<sup>208</sup> Zu den außerunterrichtlichen Pflichten des Lehrers zählten zum Beispiel die Teilnahme am Parteilehrjahr, die Organisation von sportlichen und kulturellen Veranstaltungen, die Leitung von Arbeitsgemeinschaften sowie die intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Parteiorganisationen wie der FDJ. Vgl. Niermann 1973, S. 143 ff. sowie S. 179.

<sup>209</sup> Vgl. ebd., S. 120.

<sup>210</sup> Vgl. ebd., S. 195.

<sup>211</sup> Ebd., S. 148 f.

<sup>212</sup> Vgl. Hausten 2009, S. 72.

<sup>213</sup> Vgl. ebd., S. 213.

<sup>214</sup> Vgl. ebd., S. 72.

resignierten.<sup>215</sup> Die auszuführenden staatlichen Vorgaben erschienen jedoch zunehmend sinnentleert und realitätsfern – die Verschleierung jeglicher Defizite im Bildungswesen, um das Funktionieren des DDR-Staates nicht infrage zu stellen, führte zur Erstarrung. Dass die bemüht ideologisierten Lehrpläne längst als gescheitert gelten konnten und dennoch umgesetzt werden mussten, ließ die Lehrkräfte an der Glaubwürdigkeit ihres eigenen Unterrichts zweifeln.<sup>216</sup> Immer deutlicher wurde, dass das Ziel der SED, das Bildungswesen für ihre Ideologie zu instrumentalisieren, im Widerspruch zur eigentlichen erzieherischen Logik steht, da „die Menschen ‚unmündig‘ bleiben, obwohl sie in ihrem Lernprozess die Voraussetzungen der Selbstbestimmung erworben haben.“<sup>217</sup> Dass die DDR-Pädagogik sich bis zum Schluss ihre Schwächen nicht eingestehen konnte und die Lehrer unter Zwang auf ihre Ideologie verpflichtete, führte bei vielen zu einem „gespaltene[n] Bewußtsein“.<sup>218</sup>

#### 4.1.3. Der Schulroman im Kontext der DDR-Literatur

Wie das Bildungswesen wurde auch die Literatur der DDR stark durch das Regime vereinnahmt, weshalb ihre Entwicklung ebenso im Kontext zu den politischen Phasen des Systems gesehen werden muss.<sup>219</sup> Die Kulturpolitik der SED war „durch ein Auf und Ab zwischen Repression und Liberalisierung gekennzeichnet“,<sup>220</sup> gestand der Literatur jedoch niemals völlige Freiheit von Zensur und staatlicher Reglementierung zu. Wie der Lehrer sollte auch der Schriftsteller den Aufbau des Staates

---

<sup>215</sup> Vgl. Gruner/Messmer 1996, S. 421.

<sup>216</sup> Vgl. Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 14.

<sup>217</sup> Ebd., S. 26.

<sup>218</sup> Niermann 1973, S. 190.

<sup>219</sup> Vgl. Wolfgang Emmerich: Kleine Literaturgeschichte der DDR. Erweiterte Neuausgabe. Leipzig: Kiepenheuer 1996, S. 40. Parallel dazu gliedert Küpper auch die Phasen der Reaktion vonseiten der Schriftsteller gegenüber dem System in eine Zeit der Anlehnung, Skepsis und Abwendung. Vgl. Norbert Küpper: Lehrerfiguren in der erzählenden Literatur der DDR. Aachen: Shaker Verlag 1996, S. 9.

<sup>220</sup> Neumann 2011, S. 297.

vorantreiben und das marxistisch-leninistische Ideal durch seine Arbeit vermitteln.<sup>221</sup> Zum Leitbild wurde bald der „sozialistische Realismus“, der mittels einer gesellschaftsoptimistischen Darstellung von Wirklichkeit vor allem die sozialistische Produktion einschließlich ihrer Akteure thematisierte und Konflikte weitgehend aussparte.<sup>222</sup>

Während sich die Mehrheit der Schriftsteller anfangs noch zu den ideologischen Vorgaben bekannte, waren ab den 1960er Jahren zunehmend weniger Autoren bereit, sich den kulturpolitischen Zwängen zu unterwerfen. Eine „neue Subjektivität“ begann sich durchzusetzen, die sich durch einen differenzierteren, autonomen und authentischeren Umgang mit Inhalten und Formen auszeichnete und auch Alltagssituationen, Krisen sowie subjektive Erfahrungen verarbeitete.<sup>223</sup> Für die Literatur schien ein Wendepunkt gekommen, als der neue Sekretär des ZK der SED, Erich Honecker, sich auf deren 4. Plenum 1971 für eine Literatur „ohne Tabus“ aussprach und damit – scheinbar – dem Wunsch nach Liberalisierung entgegenkam.<sup>224</sup> Neue Genres und Themen entstanden und Autoren wandten sich ab von der Figur des sozialistischen Helden der Arbeit, der bis dahin die staatlichen Utopien in verklärter Form repräsentiert hatte. Im Bedürfnis danach, die Auseinandersetzung mit dem Sozialismus zu thematisieren, wurde der Lehrer als besonders konfliktbehaftete Figur erkannt – die Schulgeschichte fand wieder ihren Platz innerhalb der Literatur.<sup>225</sup>

In Romanen wie Alfred Wellms *Pause für Wanzka oder Die Reise nach Descansar* (1968) oder Günter Görlichs *Eine Anzeige in der Zeitung* (1978) sehen sich die literarischen Lehrerfiguren mit den ihnen auferlegten

---

<sup>221</sup> Vgl. Küpper 1996, S.9-13. Küpper legt dar, inwiefern Lehrer und Schriftsteller im Staat ähnliche Rollen erfüllten und daher mit denselben Konflikten zu kämpfen hatten, vgl. ebd., S. 1-6.

<sup>222</sup> Vgl. Emmerich 1996, S. 120.

<sup>223</sup> Die Befreiung von kulturpolitischen Zwängen war der Auslöser dafür, dass die Literatur – anstelle der staatlich monopolisierten Presse – zunehmend als meinungsbildende „Ersatzöffentlichkeit“ wirken konnte. Vgl. Emmerich 1996, S. 174-199.

<sup>224</sup> Vgl. ebd., S. 146 f.

<sup>225</sup> Vgl. Norbert Schachtsieck-Freitag: „Ich werde unbequem sein müssen.“ Lehrer-Porträts in neuerer DDR-Prosa. In: Gisela Helwig: Die DDR-Gesellschaft im Spiegel ihrer Literatur. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1986, S. 13 f.

Zwängen konfrontiert.<sup>226</sup> Wie besonders an der Werkgeschichte von Görlichs Roman deutlich wird, konnte jedoch von einer echten Liberalisierung der Literatur keine Rede sein: Um der Zensur zu entgehen, mussten Spannungen zwischen Individuum und Kollektiv auch weiterhin zugunsten des Sozialismus aufgelöst und Kompromisslösungen gefunden werden. In dieser Hinsicht nimmt der Roman *Schlaflose Tage* von Jurek Becker eine Ausnahmestellung innerhalb der Schulromane der DDR ein,<sup>227</sup> ja wird zuweilen sogar als „kritische Antithese“ dazu gesehen.<sup>228</sup> Die Radikalität seiner Krisendarstellung und die Weigerung des Autors, diese der Zensur zu opfern, waren denn auch Gründe dafür, dass der Roman in der DDR nie veröffentlicht wurde. Gerade diese Tatsache dürfte allerdings dazu beigetragen haben, dass Beckers Protagonist Karl Simrock in besonders authentischer Form die Zerrissenheit des Systems widerspiegeln kann, in dem das Werk entstand.<sup>229</sup> Die folgende Analyse soll dies belegen.

---

<sup>226</sup> Vgl. zu diesen Werken Küpper 1996, S. 81-138.

<sup>227</sup> Vgl. Helmut Mörchen: Zur Darstellung zweier Lehrerschicksale in Romanen aus der DDR: Jurek Becker „Schlaflose Tage“ und Günter Görlich „Eine Anzeige in der Zeitung“. In: Diskussion Deutsch 16 (1985), H.83, S. 270.

<sup>228</sup> Kiper 1998, S. 29.

<sup>229</sup> Vgl. Schachtsiek-Freitag 1986, S. 117-119.

## 4.2. *Schlaflose Tage*: Literarische Analyse im Hinblick auf das Lehrerbild

### 4.2.1. Selbstverständnis als Lehrer

Karl Simrock präsentiert sich zu Anfang des Romans – anders als Heinrich Manns Professor Unrat – als Lehrer ohne besonders markante Charaktereigenschaften.<sup>230</sup> Wohl weiß er um seinen Ruf als strenger, gleichzeitig aber auch gerechter Lehrer (vgl. ST 56);<sup>231</sup> über die Ziele und Motive seiner Handlungen im Sinne eines persönlichen Berufsverständnisses scheint er sich jedoch nicht im Klaren zu sein. So rechnet er sich „in ehrgeizigen Augenblicken einfach den guten Lehrern zu“ (ST 57), ohne je darüber nachgedacht zu haben, welche Merkmale ihn dafür auszeichnen.

In Übereinstimmung mit seinem Auftreten als unauffällige Lehrperson trifft man Simrock zu Beginn der Handlung in einer Unterrichtsstunde an, „die bis dahin ohne Aufregung verlaufen war“ (ST 7). Die Tatsache, dass er gerade erst seinen 36. Geburtstag gefeiert hat (vgl. ebd.), zeigt, dass wir es mit einer Lehrkraft zu tun haben, die ihre Eingewöhnungszeit längst hinter sich und sich im Schulalltag bereits eingefunden hat. Diese im Gegensatz zur Anfangsszene bei Heinrich Mann so unspektakulär wirkende Unterrichtssituation wird jedoch durch einen Vorfall unterbrochen, der Simrocks bisheriges Wirken völlig aus der Bahn werfen wird: Ihn erfasst ein Schmerz am Herzen, der ihn augenscheinlich „aus hellster Gesundheit ins Leiden hinabstürzte“ (ebd.) und ihn zwingt, seinen Unterricht abubrechen. Intuitiv beschließt Simrock – im Gegensatz zu seiner Frau Ruth<sup>232</sup> – den Schmerz ernst zu nehmen und dessen Ursache nachzugehen. Sehr schnell wird ihm bewusst, dass es sich dabei eben nicht um das Symptom eines gesundheitlichen Lei-

---

<sup>230</sup> Vgl. Sybille Wirsing: Rezension in *Bücher im Gespräch*. Deutschlandfunk (26.3.1978). Zit. nach: Küpper 1996, S. 158.

<sup>231</sup> Zit. nach der Ausgabe Jurek Becker: *Schlaflose Tage*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1978. Im Folgenden zitiert als ST.

<sup>232</sup> „Ruth sagte: ‚[...] Ich wollte dir zeigen, dass dein Herzanfall in Wirklichkeit eine Lappalie ist, wegen der du nicht in Panik geraten solltest. Außer du hast die Absicht, dich lächerlich zu machen.“ (ST 10)

dens handelt; das Herz als Platz seiner Emotionen<sup>233</sup> hat ihm vielmehr signalisiert, seinem Leben eine andere Richtung zu geben. Erst nach einigen Monaten gelang der Lehrer zu der Erkenntnis, dass es

nicht die Unruhe [war], die gewöhnlich wichtigen Veränderungen vorausgeht, sondern sie [...] im Gegenteil aus der Gewissheit [kam], daß wichtige Veränderungen nicht zu erwarten waren. Die Furcht, herzkrank zu sein, hatte sich zwar mit erfreulicher Geschwindigkeit verloren, dafür gewann ein Begleitumstand an Bedeutung: Simrock fühlte sich zum erstenmal daran erinnert, daß sein Leben nicht ewig dauern würde. (ST 24)

Die Sorge davor, die ihm verbleibende Zeit „auf eine so belanglose Weise“ (ST 25) fortzuführen, konfrontiert Simrock mit der Tatsache, dass wichtige Entscheidungen in seinem Leben, wie Ehe und Beruf, bereits gefallen sind. Besonders störend erscheint ihm dabei, dass diese sich an Richtlinien orientierten, die er aus Bequemlichkeit nie hinterfragt hat (vgl. ebd.). Diese „klägliche[...] Meinungslosigkeit“ (ST 65), die seiner eigentlichen Persönlichkeit keinen Raum gab, beschließt der Lehrer aufzugeben, indem er darüber nachdenkt, wie er sein Leben ändern kann. Sein „Konzept für den Neubeginn“ (ST 26) stellt er unter das Motto des Zweifels; entgegen aller inneren und äußeren Widerstände möchte er in Zukunft sein Verhalten, seine Ansichten und Wünsche stets von Neuem überprüfen und in der Absicht, seinen Standpunkt stets vor sich selbst rechtfertigen zu können, innere Konflikte zulassen. Nur durch diese Bereitschaft zur „offenen Nichtübereinstimmung“ (ST 27) hofft Simrock, auf Dauer mit sich selbst ins Reine zu kommen.

Der Wille, ehrlich zu sich selbst zu sein und gegebene Verhältnisse nicht fraglos hinzunehmen, findet seinen ersten Ausdruck darin, dass Simrock seine Ehe überdenkt. Erst jetzt wird ihm bewusst, dass die Verbindung mit seiner Frau Ruth mehr von Gewohnheit und Pragmatik denn von ehrlicher Leidenschaft und Interesse am anderen geprägt ist (vgl. ST 15 ff.). Auch die Beschäftigung mit seiner Tochter Leonie erledigt Simrock "wie man zum Dienst geht, zur Erfüllung einer Pflicht." (ST 12) Sein gesamtes Familienleben folgt Regeln, mit denen er sich

---

<sup>233</sup> Vgl. Weber 1999, S. 566.



nicht mehr identifizieren kann.<sup>234</sup> So erscheint dem Lehrer die Entscheidung, sich von seiner Familie zu trennen, nur konsequent: "Er wußte es auf eine so überzeugende und drängende Weise, dass er sich fragte, wo er denn bisher seinen Verstand gehabt hatte." (ST 30) Als er seinen Entschluss nach einiger Überwindung umsetzt, konfrontiert ihn Ruth mit deren tieferen Ursachen. Wenn sie ihm kühl-distanziert seine Lage vor Augen hält, prophezeit sie ihm zugleich, wie schwer ihm weitere Folgen fallen werden: „Weil du so unglücklich darüber bist, daß sie dir in der Schule das Rückgrat gebrochen haben, trennst du dich von uns. Du hältst die Trennung für einen ersten Schritt, gleichzeitig steckt dir die Angst in den Gliedern, niemals den zweiten zu tun.“ (ST 39)

Und tatsächlich wird dem Lehrer recht bald bewusst, dass die familiäre Schale noch am leichtesten zu durchbrechen ist, so viele Widrigkeiten für Simrock im Alltag daraus entstehen. Viel waghalsiger und schwieriger erscheint ihm der Versuch, auch in seinem beruflichen Leben notwendige Veränderungen anzugehen (vgl. ST 56). Genauso weiß er aber, dass ihn der Beschluss, zu seinen inneren Grenzen vorzudringen, erst in die Lage versetzt, diese Einstellung auch nach außen zu tragen, „die Rolle des Handlungers aufzugeben [...] [und] [s]ich so an einer öffentlichen Angelegenheit [zu] beteiligen, an der bisher beteiligt gewesen zu sein man [...] nie recht geglaubt hat.“ (ST 28) Erst wenn er die Verpflichtung, die sich daraus für ihn ergibt, annimmt, glaubt Simrock, wirkliche Konsequenzen aus seinem Entschluss zum Neubeginn zu ziehen, denn „[d]ie Erwartungen, dachte er, ohne die mein gegenwärtiges Leben eine Hölle wäre, sind durch nichts gerechtfertigt, wenn ich länger die Hände im Schoß halte.“ (ST 56) Aufbauend auf seiner neu definierten Lebenseinstellung beginnt er deshalb zum ersten Mal, sein bisheriges Verhalten als Lehrer zu überprüfen, seine Rolle zu reflektieren und ein ideales Berufsverständnis zu entwickeln. Die „Merkmale guter Lehrer“ (ST 57), die er sich schriftlich festzuhalten zwingt, bestimmen insbesondere seine Verantwortung den Schülern gegenüber.

---

<sup>234</sup> Vgl. Elke Kasper: Vorstoß zur inneren Grenze. Zu Jurek Beckers Roman „Schlaflose Tage“. In: Irene Heidelberger-Leonard (Hrsg.): Jurek Becker. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1992, S. 268.

#### 4.2.2. Verhältnis zu den Schülern

Im Zuge der Reflexion über sein bisheriges Selbstverständnis als Lehrer führt sich Simrock vor Augen, in welcher Beziehung er zu seinen Schülern steht. Grundsätzlich ist das Verhältnis von gegenseitigem Respekt geprägt, denn Simrock gilt als gerechter Lehrer: Er verlangt von den Kindern „keine unsinnige Disziplin, [...] wenn sie vorgeschriebene Respektsbezeugungen vergaßen“ (ST 56) und verteilt schlechte Noten nur aufgrund von mangelnder Konzentration oder Anstrengung (vgl. ebd.). Dennoch ist er bezüglich seiner Aufgabenerfüllung realistisch; so akzeptiert er es, wenn die Kinder aufgrund der bevorstehenden Ferien unkonzentriert sind und vermeidet es, sie zu langweilen oder zur Aufmerksamkeit zu zwingen (vgl. ST 85). Simrock begreift seine Beziehung zur Klasse als eine „Art Arbeitsverhältnis [...], dessen Wirksamkeit einzig daran gemessen werden konnte, wie viele der Lehrersätze sich in den Kinderköpfen einnisteten.“ (ST 56) Er erfüllt seine Aufgabe so, wie es ihm der Dienst als Lehrer sowie die allgemein anerkannte Moral vorschreiben. Dass es an Vertrautheit in dieser Beziehung mangelt, sieht Simrock als Konsequenz seines Gerechtigkeitsempfindens: Kein Schüler soll bevorzugt oder benachteiligt werden, was eine gewisse Distanz zwischen ihm und den Kindern schafft. Vergleicht man dieses Verhältnis mit der ebenso nüchternen und emotionslosen Beziehung zu seiner Frau, seiner Tochter und auch seiner Mutter, so scheint Simrocks gesamtes Sozialverhalten bis dahin „von Gefühlskälte und Beziehungsunfähigkeit dominiert[...]“.<sup>235</sup> Dies äußert sich auch in der schnörkellosen Erzählsprache, die den Protagonisten als analysierenden Außenstehenden nicht nur seines Umfelds, sondern vor allem seiner eigenen Person darstellt.<sup>236</sup>

Nachdem er bereits die Gleichgültigkeit und Inhaltslosigkeit seiner Ehe entlarvt hat, beginnt der Lehrer, auch seine rationale und distanziertere Haltung gegenüber den Kindern zu überprüfen; schmerzlich wird ihm bewusst, dass diese in der tief in ihm sitzenden „Überzeugung [wurzelt], er könne seinen Schülern nicht helfen“ (ST 55). Deren bedin-

---

<sup>235</sup> Ebd., S. 269.

<sup>236</sup> Vgl. Kiper 1998, S. 30.

gungsloser Anpasstheit hat Simrock bisher offensichtlich weder Beachtung geschenkt noch versucht sie zu ändern. Dennoch erscheint sie bereits in der ersten Unterrichtsszene befremdlich: Als Simrock aufgrund seines Herzschmerzes abrupt einen angefangenen Satz abbricht, gehen die Schüler davon aus, er wolle sie zum Lachen bringen und reagieren dementsprechend „ihm zu Gefallen“ (ST 7). Wenn selbst als der Rest der Klasse den Ernst der Lage erkannt hat, ein Mädchen sich nicht davon abhalten lassen will, den Satz des Lehrers zu vervollständigen, erscheint der unreflektierte Arbeitseifer beinahe absurd. Simrock befindet sich in einer „erstarrten pseudopädagogischen Situation“,<sup>237</sup> die er sich bisher nicht imstande sah zu ändern. Den Glauben an Erziehung hat er entweder verloren oder nie besessen, weshalb er lediglich der Pflicht nachzukommen versucht, den Kindern so viel theoretisches Wissen wie möglich zu vermitteln. So wird Simrock erst als er beschließt, seine passive Haltung aufzugeben, das ganze Ausmaß einer Erziehung zu Gehorsam und Konformismus bewusst, das die Ausbildung ehrlichen Interesses am Unterricht vernachlässigt:

Simrock erschrak, als er mit ansehen mußte, wie die Verszeilen und Sätze an den Ohren der Kinder zerschellten. Er sagte sich, dies könne weder an den Sätzen noch an der Ferienstimmung liegen, die Gleichgültigkeit der Kinder müsse andere Ursachen haben. Ich selbst, sagte er sich, habe meinen traurigen Anteil daran; denn ich habe sie zielstrebig erzogen, sich vor jeder Beunruhigung zu verschließen. (ST 85 f.)

Die Unfähigkeit, Dinge kritisch zu hinterfragen (vgl. ST 138), erscheint dem Lehrer angesichts seines eigenen Lebenswandels zunehmend befremdlich. So sieht er es als selbstverständlich an, dass er den Schülern die Teilnahme an einer ohnehin als „freiwillig“ deklarierten Veranstaltung wie die traditionelle Demonstration am 1. Mai freistellt. Die darauf folgenden Klagen des stellvertretenden Direktors Kabitzkes (vgl. ST 53 f.) führen dem Lehrer die Widersprüchlichkeit und Doppelbödigkeit der schulischen Anordnungen erst vor Augen und er äußert seinen Unwillen darüber:

---

<sup>237</sup> Weber 1999, S. 565.

Du wünschst dir offenbar, daß die Teilnahme an gewissen Veranstaltungen freiwillig heißt, daß ich aber dennoch für vollzähliges Erscheinen der Kinder zu sorgen habe. Diese Aufgabe überfordert mich, und darum werde ich in Zukunft einen Unterschied zwischen tatsächlicher und angeblicher Freiwilligkeit nicht mehr anerkennen. (ST 55)

Zugleich erfährt Simrock zum ersten Mal, was es tatsächlich heißt, bei Umsetzung seiner Pläne „auf Gegenwehr zu stoßen“ und als „Störenfried“ zu gelten (ST 26), wie er es von Anfang an vorhergesehen hat: Seine scheinbar ahnungslose Ehrlichkeit im schulischen Umfeld stößt auf Ablehnung, ja wird als "Kampfansage" verstanden (vgl. ST 53). Und dennoch beschließt Simrock, die Obrigkeitshörigkeit, die von ihm erwartet wird, nicht auf die Kinder zu übertragen, sondern diese im Gegenteil zu Selbstständigkeit und Reflexion zu erziehen. Doch die Distanzierung von seinen Vorgesetzten bedarf guter Grundlagen, um gegen jede Art von Widerstand verteidigt werden zu können. Dazu bedient sich der Lehrer seiner neu entwickelten Prinzipien und formuliert sie in die ideale Vorstellung von seiner beruflichen Rolle um. Seine „Antithesen“ für einen guten Lehrer zielen nicht mehr länger auf die Leistung, die innerhalb eines funktionalen Arbeitsverhältnisses zu erreichen ist, sondern auf ein übergeordnetes Verständnis von Pädagogik und guter Erziehung.<sup>238</sup> Die Verantwortlichkeit des Lehrers als „Verbündeter der Kinder“ geht dabei über die gegenüber der Institution Schule. Der „gute Lehrer“ muss laut Simrock den Schülern ein Vorbild in kritischem Denken, Authentizität und Selbstbestimmung sein und jeden einzelnen in seiner Individualität akzeptieren. Die Notwendigkeit dieser Aufgabe geht so weit, dass der Lehrer im Falle einer Niederlage sogar bereit sein muss, seinen Beruf aufzugeben (vgl. ST 57-59). Simrock ist sich im Klaren darüber, dass er zugunsten seiner Selbstkonsistenz seine gesellschaftliche Anerkennung aufs Spiel setzt. Doch nicht nur einen Konflikt mit den Schulbehörden ist er bereit zu riskieren; er weiß, dass die Erziehung zu Kritik und Eigenständigkeit auch seine eigene Autorität vor den Kindern irgendwann aufheben kann, denn „[s]ich selbst darf er über

---

<sup>238</sup> Vgl. ebd., S. 568.

keine Auseinandersetzung stellen, also auch nicht über den Zweifel.“ (ST 59)

In Simrocks Situation zeigt sich deutlich ein der Lehrerrolle inhärenter Konflikt: Während die Suche nach einem konsistenten Selbstbild nie abgeschlossen ist, befindet er sich zugleich in der Pflicht, den in der Entwicklung befindlichen Kindern ein glaubwürdiges und mit sich selbst identisches Vorbild abzugeben (vgl. 2.2.2.). Insofern scheint sich der Protagonist in einer riskanten Lage zu befinden, wenn er das kontinuierliche Überprüfen seines eigenen Selbstbildes zu dessen einziger Konstante macht. Simrock selbst nimmt diese Spannungssituation jedoch bewusst in Kauf: Nur dadurch, dass er den Zweifel zur höchsten Priorität seines Handelns macht, kann er mit sich selbst identisch sein und dies auch vor anderen repräsentieren. Idealerweise kann ein Lehrer dieses Prinzip seinen Schülern so authentisch vermitteln, dass diese ihn trotz seiner ‚Nichtübereinstimmung‘ als Respektperson wahrnehmen: „Er hat gewonnen, wenn die Kinder ihn akzeptieren, obwohl sie ihn ungestraft ablehnen können.“ (ST 59)

Letztlich wird Simrock die Absurdität seines Unterfangens klar: Während er sich bemühte, das Idealbild eines Lehrers in theoretischen Artikeln festzulegen, muss der „gute Lehrer“ seine Grundsätze in die Praxis umsetzen. Um sein neu entwickeltes Selbstbild nicht nur auf dem Papier stehen zu lassen, zerreißt er seine mühevoll erarbeiteten Thesen (vgl. ST 60) und lässt ihnen Handlungen folgen.

#### 4.2.3. Lehrmethoden

Bald darauf geht Simrock sein Vorhaben an, "in seinem Unterricht auch andere Ansichten als solche vorzutragen, die von ihm gefordert wurden" (ST 77) und "den Kindern [...] bei[zu]bringen, wie wichtig es ist, sich beunruhigen lassen zu können." (ST 86)

Doch auch der nächste offenkundige Ausdruck seines Erziehungsvorhabens bringt ihm eine Klage ein: Schon vor Beginn der großen Ferien nutzt der Lehrer die verbliebene Zeit, um mit den Kindern das Gedicht *Lob des Zweifels* von Berthold Brecht zu behandeln. Bezeichnenderweise findet sich genau dieses Gedicht, das sich in die Reihe der Loblieder wie

*Lob der Partei* einordnen lässt, nicht in Brechts in der DDR ansonsten sehr populärem lyrischen Gesamtwerk. Für Simrocks neu gewonnene Lebenseinstellung scheint es dagegen kein passenderes Werk zu geben; der Zweifel als Motor für verantwortungsvolles Handeln wird hier der passiven und lähmenden *Verzweiflung* entgegengesetzt.<sup>239</sup> Ausgehend von einer Analyse des Gedichts geht er sein Vorhaben an, auch die Schüler zum Zweifeln zu erziehen. Den Beschwerdebrief, der ihn nach den Ferien vonseiten eines Vaters erreicht (vgl. ST 116 f.) zeugt nicht nur von der geringen Kenntnis des Gedichts, sondern steht den Widersprüchen und Absurditäten der staatlichen Anordnungen auch in nichts nach: So will der Verfasser dem Dichter Berthold Brecht ebenfalls nur bezüglich seiner systemkonformen Werke Bedeutung beimessen.<sup>240</sup> Die Behandlung des genannten Gedichts stößt bei dem Elternteil auf Empörung; seiner Meinung nach mache es die elterlichen Bemühungen, die Kinder zu treuen Bürgern der DDR zu erziehen, zunichte. Statt die Bestrebungen des Lehrers, seinen Schülern eigenständiges Denken zu lehren, anzuerkennen, ist er der Ansicht, "daß er damit seine Befugnisse als Lehrer weit überschreitet." (ST 117) Nicht im Hinterfragen der Dinge sieht der Vater das Potential zu einer gesunden Entwicklung seines Kindes und der Gesellschaft, sondern in der Übernahme bestehender Regeln. Anders als Simrock sieht er im Zweifeln nicht die Möglichkeit zur Einswerdung mit sich selbst, sondern die Quelle von Verzagtheit. Die Paradoxierung des Ausdrucks "revolutionäre Ungeduld" in "revolutionäre Geduld", die der Vater als Ziel seiner Erziehung erklärt, gibt seinen Ärger nur einmal mehr der Lächerlichkeit preis (vgl. ST 117). So verwundert es nicht, dass trotz einer wiederholten Auseinandersetzung mit Kabitzke der Brief für Simrock keine "ernstzunehmende Beschwerde" (ST 118) und damit auch keinen Angriff auf seine Erziehungsprinzipien darstellt. Stattdessen sieht er sich darin bestätigt, seine Verantwortung gegenüber den Kindern weiterhin gegen Widerstände zu

---

<sup>239</sup> Vgl. Mörchen 1985, S. 266.

<sup>240</sup> „Der Verfasser des Gedichts ist zwar Berthold Brecht, aber wir alle haben schließlich schwächere und stärkere Stunden. Hat sich Herr Simrock denn nie gefragt, warum gerade dieses Gedicht nicht im Lehrplan steht?“ (ST 116, Hervorhebung im Original)

verteidigen und Menschen wie dem Vater "ein Dorn im Auge zu sein." (ST 119)

Um seine Schüler aktiv in die Neugestaltung des Unterrichts einzubeziehen und sie gleichzeitig zur Reflexion anzuregen, fordert Simrock die Klasse dazu auf, in einer gemeinsamen Runde Anregungen zu sammeln. Bereits ehrliche Kritik sieht der Lehrer dabei als Fortschritt an: "Wenn ihr mir sagt, wie ihr den Unterricht nicht mehr wollt, ist das auch schon viel wert." (ST 121) Doch als er nach Schulschluss vergeblich auf Interessenten wartet, muss er einsehen, dass sein Anliegen gescheitert ist: Keines der Kinder hat offenbar das Bedürfnis, seine eigenen Ansichten dem Lehrer gegenüber zu äußern. Der anerzogene Opportunismus und die „klägliche[...] Meinungslosigkeit“ (ST 65), die der Lehrer zuvor noch an sich selbst beklagte, sind in den Schülern verwurzelt und lassen sich schwerlich überwinden. Viel lieber beschäftigen sie sich mit unverfänglichen Angelegenheiten wie einer banalen Rangelei, die Simrock noch zu trennen versucht, um aus zwei Jungen die Ursache für das Fernbleiben der Schüler herauszubekommen. Ihren Erwidierungen entnimmt er jedoch nur Gleichgültigkeit und erkennt resigniert, "daß ihm jede gewünschte Antwort sicher war, weil die beiden ihn loswerden [...] wollten." (ST 123)

Angesichts der allgemein desinteressierten Haltung seiner Klasse erscheint es Simrock "wie eine Liebeserklärung" (ST 136), als ihn die Schüler auf seine Geistesabwesenheit im Unterricht ansprechen, nach deren Ursache fragen und ihm ihre Hilfe anbieten. Instinktiv begreift der Lehrer die Aufforderung als Bereitschaft zur Vertraulichkeit und gibt der Klasse kurzentschlossen private Probleme preis. Doch auch dieser Versuch, ein ehrliches Verhältnis zu den Kindern zu finden, ist zum Scheitern verurteilt: Simrock muss einsehen, dass die Schüler mit der Offenlegung persönlicher Gefühle nicht umgehen können und darauf mit völliger Verwirrung reagieren (vgl. ST 137).

Der Teilnahmslosigkeit der Kinder versucht der Lehrer noch einmal beizukommen, als ein Offizier der Nationalen Volksarmee in den Unterricht kommt, um Fragen zu seinem Beruf zu beantworten (vgl. ST 137 ff.). Doch auch hier erfüllt sich seine Hoffnung nicht, die Schüler zum kritischen Nachfragen zu bewegen. Nachdem er zu der Erkenntnis gekommen ist, dass dieses Problem auch jetzt nicht "in wenigen

Sekunden [...] aus der Welt zu schaffen" sei (ST 139), beschließt Simrock, mit gutem Beispiel voranzugehen und anstelle der Kinder Fragen zu stellen, die er als wichtig für ihre Meinungsbildung erachtet. Während der Vortrag des Offiziers das Leben in der Armee in beschönigender und werbewirksamer Weise dargestellt hat, hinterfragt der Lehrer den Wehrdienst kritisch. Wie zu erwarten sieht sich der Soldat nicht instande, die unbequemen Fragen zu beantworten, wodurch Simrock sich in seinem Handeln bestätigt fühlt: "Er dachte: Das will ich glauben, daß dir so etwas noch nie passiert ist. Aber irgendwann muß man schließlich anfangen." (ST 140)

Dass für den Besuch des NVA-Offiziers eine Deutschstunde ausfällt, in der ausgerechnet Heinrich Manns Roman *Der Untertan* behandelt werden sollte,<sup>241</sup> entbehrt im Zusammenhang mit dem Verhalten des Offiziers nicht einer gewissen Ironie: In seiner Überheblichkeit gegenüber Simrock und dem Schulleiter und seiner Feigheit, die Fragen des Lehrers zu beantworten, erkennt man "genau den Typ des ichschwachen Autoritären wieder, wie ihn Heinrich Mann in der Figur des Diederich Hessling in klassischer Weise gezeichnet hat."<sup>242</sup> Indem er Simrock in der Folge erwartungsgemäß vor den Schulbehörden denunziert, beweist er nur einmal mehr seine Charakterschwäche, erreicht jedoch die Entlassung des Lehrers aus dem Schuldienst. Simrock muss endgültig einsehen, dass seine Versuche, die Schüler zu kritischem Denken und Nonkonformismus zu erziehen, gescheitert sind. Damit sind es nicht nur die Kinder selbst, die seine Erziehungsmethoden durch ihr unabänderliches Anpassungsverhalten ins Leere laufen lassen; auch gegen äußere Widerstände, wie den Protest des Vaters und des

---

<sup>241</sup> Der Roman war nicht nur Pflichtlektüre der 9. Klasse in der DDR, sondern reihte sich auch in den Kanon der Werke ein, die die sozialistische Wehrerziehung unterstützen sollten. Indem er so interpretiert wurde, dass der Protagonist Diederich Hessling den Prototyp des durch imperialistische Erziehung verdorbenen Klassengegners darstellt, sollte er in den Schülern eine feindliche Haltung zum Westen aufbauen. Insofern spiegelte die DDR-Auslegung vor, die Untertanenmentalität sei rein auf das Deutsche Reich vor 1945 bzw. die BRD bezogen, während sie in der neuen sozialistischen Gesellschaftsform nicht mehr vorhanden sei. Vgl. Mörchen 1985, S. 267.

<sup>242</sup> Ebd., S. 267 f.



Offiziers, kann der Lehrer sich als Einzelner nicht durchsetzen. Besonders deutlich zeigt sich dies jedoch in der Beziehung zu seinen Kollegen.

#### 4.2.4. Karl Simrock und seine Kollegen

Zu seinen Kollegen scheint Simrock auf den ersten Blick ein gutes Verhältnis zu haben: Als er sich zu Beginn der Handlung aufgrund seines Herzens vom Unterricht abmeldet, fragt ihn ein anderer Lehrer nach dessen Befinden (vgl. ST 7), und auch, als er an späterer Stelle nach mehrwöchiger Krankheit wieder in die Schule zurückkehrt, rät ihm "ein wohlmeinender und zugleich humorvoller Kollege [...], lieber noch einen Bogen um die von kleinen Ungeheuern bevölkerten Klassenräume zu machen." (ST 127) Weitere Vertraulichkeiten finden jedoch zwischen Simrock und der Mehrheit der Kollegen nicht statt; die betonte Freundschaftlichkeit wirkt so eher oberflächlich als wirklich teilnahmsvoll. Die übertriebene Anerkennung des Kollegiums, als Simrock einen Antrag auf vorübergehende Arbeit in der Produktion stellt, entlarvt er vielmehr als naiven Konformismus:

Simrock fühlte sich unwohl in seiner plötzlichen Rolle als Vorbild, und die Blicke einiger Kollegen waren ihm [...] peinlich. [...] Eine grimmige Lust überkam ihn, sich zu melden und in das Wohlwollen hinein zu sagen, er ziehe seinen Antrag zurück, denn: er habe nur demonstrieren wollen, wie kinderleicht es sei, mit Gesten, die jedem zur Verfügung stünden, sich Anerkennung zu verschaffen und für einen guten Mann gehalten zu werden. (ST 80)

Einzelne Kollegen hält der Lehrer sogar für Denunzianten; die Tatsache, dass die verdächtige Lehrerin den Namen „Wohlgemuth“ trägt, versinnbildlicht einmal mehr deren fassadenhafte Freundlichkeit (vgl. ST 63). Simrock begegnet dem Kollegium daher mit Misstrauen. Seine kurze Überlegung, zur allgemeinen Belustigung im Lehrerzimmer den Beschwerdebrief des Vaters vorzulesen, verwirft er in der Vorahnung, „dass ein solcher Vortrag mit nur wenig schlechtem Willen als Heraus-

forderung angesehen werden könnte." (ST 117 f.) Bei seinem Vorhaben, die Verhältnisse in der Schule zu ändern, hofft er zwar inständig auf einen ‚Gleichgesinnten‘, doch keiner der Lehrer erscheint ihm in der Lage, von den staatlichen Anordnungen abzurücken, um ihm beizustehen. So sieht er im Kollegium "keine Chance, Verbündete zu gewinnen, nicht einmal interessierte Gesprächspartner." (ST 134 f.) Vielmehr hat er die realistische Erwartung, ihm werde, sollte er seine Initiativen äußern, ein Disziplinarverfahren angehängt (vgl. ebd.). Das angepasste und systemkonforme Verhalten der Kollegen wird anhand von zwei konkreten Beispielen besonders deutlich.

Der namenlose Schuldirektor tritt an mehreren Stellen im Roman in seiner unverrückbaren Rolle als Funktionsträger des Sozialismus auf. So preist er Simrock vor dem Kollegium aufgrund seines Gesuchs nach Arbeit in der Industrie über alle Maßen für dessen vorbildliches Verhalten als Kommunist (vgl. ST 79). Sein unermüdliches Bemühen, den Ansprüchen des Systems gerecht zu werden, wirkt absurd, wenn er beim traditionellen Fahnenappell eine Rede hält, "die den Versammelten frische Tatkraft geben sollte und sie doch nur ermüdete." (ST 116) Dass der Direktor von der Ideologie seines Staates voll und ganz überzeugt ist, manifestiert sich auch in seiner Begeisterung für die Nationale Volksarmee, die er beim Besuch des Offiziers zur Schau stellt. Als ihm letzterer arrogant zu verstehen gibt, an wen das Wort zu gehen hat, fühlt er sich offensichtlich brüskiert, beugt sich jedoch dem Willen des Soldaten (vgl. ST 137 f.). Das völlige Aufgehen im System bei gleichzeitiger Unterwerfung unter vermeintlich Stärkere entlarvt nicht nur den Offizier (vgl. 4.2.3.), sondern auch den Direktor als Typus des Untertanen.

Den persönlichsten Kontakt unterhält Simrock mit dem stellvertretenden Direktor Kabitzke, den er bereits seit zehn Jahren kennt (vgl. ST 21). Trotz dessen vordergründig freundschaftlicher Art wird jedoch schnell klar, dass auch er keinesfalls als Vertrauter dienen kann. In seinem Wesen erscheint Kabitzke als kindliche und nicht wirklich ernstzunehmende Person; wie ein Schüler tritt er auf, wenn er sich mitzuteilen versucht, indem er Simrock im Lehrerzimmer einen Zettel schickt (vgl. ST 80) oder ihm beim Fahnenappell von weitem unverständliche Handzeichen gibt (vgl. ST 116). Zudem wirkt er lächerlich durch seine übertriebene Gier danach, Probleme heraufzubeschwören, indem er "vor-

schnell Katastrophenalarm gab und auf diese Weise seinen Kampf gegen die Ereignislosigkeit führte. Wenn die befürchteten schlimmen Folgen dann nicht eintraten, führte er es darauf zurück, daß er so rechtzeitig vor ihnen gewarnt hatte." (ST 53) Durch diese permanent simulierte Aufregung trägt er dazu bei, von erstarrten und paradoxen Vorgaben abzulenken und diese zur Normalität werden zu lassen.<sup>243</sup> Das Lauern auf Sensationen in seinem Umfeld bedingt es, dass Kabitzke auch seine Kollegen genau beobachtet.<sup>244</sup> So ist er auch der Erste, der an Simrock eine Veränderung bemerkt haben und ihn nun zum Reden drängen will. In mehrerer Hinsicht erinnert sein Vorgehen dabei an ein Verhör: Nicht nur führt er "Simrock wie einen Gefangenen den leeren Korridor entlang" (ST 20), sondern er versucht auch, dessen Vertrauen zu gewinnen, indem er Verständnis vorheuchelt und sich auf die langjährige Freundschaft beruft (vgl. ST 21). Da Simrock sich jedoch selbst nicht im Klaren über die Ursache seiner offensichtlichen Veränderung ist, erregen Kabitzkes unbeholfene Versuche, seine Neugier zu stillen, bei ihm Ärger und Misstrauen: "Herrgott, sag endlich, was du willst. Ich verabscheue Gespräche, bei denen einem der Beteiligten verschwiegen wird, worum es geht." (ebd.) In den Aussprachen, die der stellvertretende Direktor in der Folge mit Simrock aufgrund der Vorfälle in seinem Unterricht führt, legt er seine betonte Freundschaftlichkeit niemals ab und kommt dennoch als vertrauenswürdige Person nicht infrage. In seinem unreflektierten Bestreben, es jedem, aber ganz besonders dem System recht zu machen, steht er Simrocks Haltung diametral entgegen. Die sozialistischen Anordnungen versucht er trotz ihrer Widersprüche um jeden Preis durchzusetzen und kann für die permanenten Zeichen der Auflehnung seines Kollegen kein Verständnis aufbringen (vgl. ST 119). Was Simrock gerade als seine Verantwortung und Chance zum Überleben ansieht, erachtet er als "selbsterstörerisch" und "verantwortungslos" (ST 55). Kabitzkes Anpassungsverhalten setzt ihn außerstande, vor den Schülern, Simrock oder den Schulbehörden für seine Mei-

---

<sup>243</sup> Vgl. Werner Rossade: Entscheidung für ein neues Leben. Deutschland-Archiv 12 (1979), S.528. Zit. nach: Küpper 1996, S. 167.

<sup>244</sup> Vgl. auch ST 70: „[Simrock] sagte sich, Veränderungen müsste sehr unscheinbar sein, um von Kabitzke nicht wahrgenommen zu werden.“

nung gerade zu stehen. Als der Kollege ihn auf die Probe stellt, indem er nach seiner Entlassung auf seine Unterstützung pocht, erhält er eine ernüchternde Reaktion:

[Simrock] sagte: "Antworte mir ehrlich: Wenn du zu entscheiden gehabt hättest – wäre ich dann heute noch Lehrer?"

Kabitzke tat, als müsse er sich wundern, wie Simrock den leisesten Zweifel daran haben konnte. [...] Irgendwann werde eine Zeit kommen, die ein neues Licht auf die Angelegenheit werfe, irgendwann werde man reif genug sein zu verstehen, daß Querulanten wie Simrock es im Grunde gut meinten. Er, Kabitzke, sei der erste, auf dessen Unterstützung Simrock dann rechnen könne [...]

Simrock [...] sagte: "Es tut wirklich gut zu wissen, daß es Freunde wie dich gibt. Ich habe die Absicht, mich im Ministerium zu beschweren. Dort erklären zu können, daß auch mein Stellvertretender Direktor auf meiner Seite steht, wird mir eine große Hilfe sein."

Sofort breitete sich Unglück über Kabitzkes Gesicht aus. [...] [W]ährend [er] [...] darlegte, wie sinnlos der Weg ins Ministerium sei, da von dort der Beschluß ja komme, merkte Simrock, wie der Ekel alle Neugier in ihm besiegte. (ST 147)

Simrock empfindet mehr und mehr Abscheu vor dem mechanischen Gehorsam Kabitzkes; der Kollege stellt für ihn den Inbegriff derer dar, "die taten, als sei Bedenkenlosigkeit die äußerste Tugend" (ST 66). Dennoch erfährt gerade er gesellschaftliche Anerkennung; seine alberne Sensationsgier wird allgemein respektiert, denn "niemand lachte über ihn" (ST 53) und als stellvertretender Direktor kann er sich sogar brüsten, erster Ansprechpartner der Schulrätin zu sein (vgl. ST 146). Mit zunehmendem Gewinn an Selbstbewusstsein lernt Simrock jedoch den Wert seiner eigenen Rollenkonsistenz gegenüber dem Opportunismus Kabitzkes zu schätzen: Als dieser ihn betont verzweifelt fragt, was er angesichts der Vorfälle in Simrocks Unterricht dem Direktor berichten soll, "spürte [Simrock] auf einmal Mitleid, dann sagte er sich aber, Kabitzke gerate nicht etwa seinetwegen stets von neuem in Ratlosigkeit, sondern nur, weil er so furchtsam war und das Glück der Bewegungsfreiheit nicht kannte." (ST 119)

Trotz seines bedingungslosen Systemkonformismus repräsentiert Kabitzke eine, wenn auch nicht ernstzunehmende, Persönlichkeit. Eine viel größere Gefahr für Simrock stellt dagegen der Rest des Kollegiums dar, die in der Handlung zum großen Teil anonym und geräuschlos auftreten: "Es gibt Leute, denen dein ausdrücklicher Hinweis auf die Freiwilligkeit wie eine Kampfansage vorkommt." (ST 54) Wer sich hinter diesen Klagen, die Kabitzke angeblich über Simrock gehört hat, verbirgt, bleibt unklar. Auch andere Figuren des Romans lassen sich der scheinbar farb- und gesichtslosen Masse zuordnen, wie der uniformierte Mann, der Simrock in Ungarn die Verhaftung Antonias mitteilt (vgl. ST 109 f.), die beiden Herren, die während der Pause in der Gerichtsverhandlung auftreten (vgl. ST 125) sowie der unbekannte Mann, der während Simrocks Entlassung der Schulrätin assistiert (vgl. ST 144 f.). Sie alle lassen das Handeln des Lehrers letztlich, einem kafkaesken Szenario gleich, absurd und vergeblich erscheinen.<sup>245</sup> Erst als Simrock erkennt, dass das Scheitern seiner Lehrmethoden der Unangreifbarkeit des Systems geschuldet ist, dem diese Personen dienen, kann er seinen persönlichen Ausbruch vornehmen.

#### 4.2.5. Ausbruch

Wie Simrock sich vor seinem Schmerz am Herzen niemals die Frage nach seinem persönlichen Berufsverständnis gestellt hat, so betrachtet er sich auch bis zu diesem Zeitpunkt ganz selbstverständlich als Kommunist (vgl. ST 66). Im Zuge seiner Reflexion und Meinungsbildung beginnt er jedoch, auch seine politische Haltung auf den Prüfstand zu stellen. Dabei stellt er nicht seine Zugehörigkeit zum System an sich infrage, sondern möchte vielmehr persönlich relevante Argumente finden, um seine sozialistische Überzeugung vor sich selbst rechtfertigen zu können: "Er wünschte zum Kommunismus eine innigere Beziehung, als sich immer nur akkurat an landesübliche Regeln zu halten" (ST 66). Mit Antonia, die er nach der Trennung von seiner Familie kennenlernt, trifft er eine Frau, die dem sozialistischen System längst eine Absage

---

<sup>245</sup> Vgl. Küpper 1996, S. 167 f.

erteilt hat: Angewidert vom Konformismus ihrer Zeitgenossen, hat sie ihre Karriere als Physikerin ihrer politischen Unabhängigkeit geopfert. Antonia geht in ihrer Kritik am Sozialismus soweit, dessen Kern in Zweifel zu ziehen; ihrer Ansicht nach "sind Unaufrichtigkeit und Opportunismus dessen Wesensmerkmale und nicht nur Zeichen seiner Depravation."<sup>246</sup> Für Simrock dagegen ist diese Haltung unverständlich: Zwar hat auch er erkannt, dass die staatlich vorgegebenen Regeln "verbesserungswürdig" sind (ST 66), dennoch ist er überzeugt davon, dass der grundsätzlich wegweisende Charakter des Sozialismus die praktisch auftretenden Probleme mehr als aufwiegt. Diese Haltung beweist die Elektrizitätsmetapher,<sup>247</sup> die er Antonia gegenüber verwendet: "Du wirst nicht so dumm sein, den elektrischen Strom abzulehnen, nur weil dir das Licht einer bestimmten Lampe nicht gefällt." (ST 75) Als bekennender Kommunist bereitet ihm die Aussicht "missionarische Vorfreude", seine Freundin wieder zum System zu bekehren und ihre Ablehnung in Zustimmung zu verwandeln (ebd.). Doch Antonia hat ihren Standpunkt längst gefunden; insofern versteht sie auch Simrocks Gesuch an die Schulleitung nicht, worin er darum bittet, während der Ferien von schulischen Aufgaben befreit zu werden, um in der Produktion zu arbeiten.

Offiziell begründet er den Antrag damit, außerhalb des Schulalltags einen Einblick in andere Berufsfelder zu bekommen und dadurch seine Unterrichtsinhalte auf Praxisnähe zu überprüfen sowie seinen Platz im Kollektivismus neu zu definieren (vgl. ST 76). Einen weiteren, noch tieferliegenden Grund verschweigt Simrock: Da er bereits voraussieht, wegen seiner unkonventionellen Methoden Widerstand und im äußersten Fall auch seine Entlassung in Kauf nehmen zu müssen, will er durch die vorübergehende schulische Auszeit seine Eignung für körperliche Arbeit in Erfahrung bringen (vgl. ST 77). Im Grunde betrachtet er seinen Antrag somit als den Versuch, "den Zustand seiner Umgebung und seine sozialistischen Hoffnungen einander näherzubringen" (ST 78), indem er seine neu gewonnene Haltung auch im Extremfall noch

---

<sup>246</sup> Kasper 1992, S. 275.

<sup>247</sup> Vgl. Beate Müller: Stasi-Zensur-Machtdiskurse. Publikationsgeschichten und Materialien zu Jurek Beckers Werk. Tübingen: Max-Niemeyer-Verlag 2006 (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur), S. 333.

innerhalb des Systems gelten lassen kann. Angesichts der Langeweile und unverhältnismäßigen Qual, die er während der Arbeit empfindet (vgl. ST 88) sowie der Schikanen seines Arbeitgebers (vgl. ST 86 ff.) gerät sein idealisiertes Bild von körperlicher Arbeit jedoch ins Wanken. Während ihm die DDR-Propaganda vermittelt hat, sie enthalte "über den physischen Vorgang hinaus ein Element, das auf magische Weise vom Arbeitenden Besitz ergreife, seine Persönlichkeit bereichere und ihn beflügelt" (ST 95 f.), kann er an seiner Tätigkeit beim bestem Willen weder Sinn- noch Freudestiftendes entdecken. Auch Boris, dem er beim Brotausfahren hilft, kann Simrocks Hoffnung, in ihm doch noch das gute Herz der Arbeiterklasse gefunden zu haben (vgl. ST 92) nicht gerecht werden: Weit davon entfernt, sich mit dem sozialistischen System zu identifizieren, trägt auch er durch seine materialistische Arbeitshaltung zur Desillusionierung Simrocks bei.<sup>248</sup> In einem letzten Anflug von sozialistischem Engagement versucht dieser, Boris den Wert von Selbstverpflichtungen für das Kollektiv nahezubringen, wovon er aber selbst nicht mehr überzeugt ist (vgl. ST 100). Seine ernüchternden Erfahrungen in der Produktion kann Simrock noch als gewinnbringend in der Hinsicht verbuchen, dass er die Gegebenheiten des Systems nun besser nachvollzieht (vgl. ST 97); die Erkenntnisse, zu denen er in der Reflexion über die Staatsform, in der er lebt, gelangt, konfrontieren ihn jedoch immer mehr mit deren Schwächen.

Auch Simrocks Reise mit Antonia nach Ungarn löst in ihm zunehmend Befremden hinsichtlich seiner bisherigen Haltung aus. Im sozialistischen Urlaubsland scheint das undurchdringliche Netz aus staatlichen Anweisungen bereits Löcher zu bekommen, was Simrock am Verhalten einer Kassierererin (vgl. ST 103) und der bedingungslosen Westbegeisterung zweier Ungarinnen feststellt (vgl. ST 106). Sein Weltbild bricht jedoch endgültig zusammen, als ihn die Nachricht erreicht, Antonia sei bei einem Fluchtversuch in den Westen verhaftet worden.

---

<sup>248</sup> „Einmal hielt Boris [...] einen Vortrag über Arbeitsmoral: ihre Arbeit sei beim besten Willen nicht so, daß man sie lieben könne. Wenn jemand behauptete, es verschaffe ihm Genugtuung oder erfülle ihn mit Stolz, gefüllte Kästen von einem Ort an einen anderen zu schaffen, dann sei dieser Jemand entweder ein Lügner oder ein Idiot.“ (ST 99). Vgl. auch Kasper 1992, S. 274.

Simrock ist nicht nur persönlich tief verletzt und fühlt sich von Antonia verraten; er sieht es auch als einen Angriff auf seine sozialistische Überzeugung an, wenn "jeder, der zu gehen wünscht, auch zu gehen versucht. Vom eigenen Risiko einmal abgesehen, bringt man diejenigen in eine schlimme Lage, die aufgestellt sind, jede Flucht zu verhindern." (ST 110 f.) Nachdem er sich jedoch näher mit Antonias Tat und deren Gründen beschäftigt hat, empfindet er deren Verurteilung bald als ungerecht und ihn ergreift

eine erdrückende Wut auf die Umstände, die Antonia von ihm trennten. Er hielt es plötzlich für ihr gutes Recht, dorthin zu gehen, wohin sie gehen wollte [...]. Sie daran hindern zu wollen, so kam ihm heiß zum Bewusstsein, sei eine unerhörte Anmaßung, und nur der konnte sie auf sich nehmen, der Glück für etwas hielt, wofür der Tag noch nicht gekommen war. (ST 114)

Antonias Flucht kann als "wichtiger Meilenstein in der Entwicklung Simrocks" gelten.<sup>249</sup> In der Auseinandersetzung mit den defizitären Verhältnissen des Systems und der eigenen Lähmung, diesen zu entkommen, kommt der Lehrer zu grundlegenden Erkenntnissen. Ihm wird bewusst, dass die kritische Haltung, die er sich zu eigen gemacht hat, darin keinen Platz findet, Anpassung und Selbstverleugnung dagegen erwünscht sind (vgl. ST 120). Doch gerade, als er beginnt, seinen eigenen Standpunkt im Kontext seines Umfelds nachzuvollziehen, entstehen "aus der Klarheit [...] neue Widrigkeiten".<sup>250</sup> Simrock begreift seine eigene Machtlosigkeit. Nicht nur, dass er Antonia in ihrer Notlage nicht helfen kann; auch in der Schule musste er die Erfahrung machen, dass jegliche Methoden, die nicht den vorgegebenen Regeln folgen, zum Scheitern verurteilt sind. Er kommt schließlich zu der Einsicht, dass ihm der Freiraum, den er als Lehrer benötigt, um seine Schüler zur

---

<sup>249</sup> Keith Bullivant: Zur Auseinandersetzung Jurek Beckers mit der DDR – Zu dem Roman "Schlaflose Tage". In: Karin Graf/Ulrich Konietzky (Hrsg.): Jurek Becker. Werkheft des Goethe-Instituts München. München: Iudicium-Verlag 1991, S. 49.

<sup>250</sup> Thomas Bremer: Roman eines Störenfrieds. Über Jurek Beckers "Schlaflose Tage". In: Heidelberger-Leonard 1992, S. 157.



Selbstständigkeit zu erziehen, nie gewährt werden wird. Im Gegenteil soll seiner didaktischen Verwirklichung als Lehrkraft durch die kaum zu bewältigende Masse an Lehrstoff von Grund auf vorgebeugt werden:

Er glaubte zu durchschauen, daß die Lehrpläne nicht etwa deshalb so vollgestopft waren, weil die Verantwortlichen alles für unentbehrlich hielten. Er dachte: Der Ballast in den Plänen ist absichtlich dort und genau kalkuliert. Er soll genau das verhindern, was mir so wichtig wäre: daß Lehrer Zeit finden, Kinder auch nach ihren eigenen Vorstellungen zu unterrichten und zu erziehen. [Ihm] [...] wuchs [...] der Verdacht, seiner Lehrerpersönlichkeit werde ganz schön misstraut; sie werde als unberechenbares Risiko angesehen, und darum habe man Umstände geschaffen, die sie nicht zur Entfaltung kommen ließen. (ST 135)

Die Konfliktsituation, der sich Simrock aussetzt, um sich vor sich selbst verantworten und den Kindern dadurch authentisch gegenüberzutreten zu können, hat eine neue Problematik aufgeworfen: Obwohl er zu Beginn seiner Selbstfindung noch fest daran glaubte, ist sein persönliches Rollenverständnis mit den gesellschaftlichen Anforderungen an seine Rolle nicht mehr vereinbar. Ist ihm der familiäre Ausbruch noch, wenn auch schmerzhaft, gelungen, so kann er seine Funktion als Repräsentant der sozialistischen Ordnung auf Dauer nicht ausfüllen, wenn er an seiner Weltanschauung festhält. Sein Unwille, dieses Dilemma aufzulösen, kann nur zum schulischen Ausbruch führen: Bei seiner Vorladung ins Rathaus steht Simrock selbstbewusst zu seinem Verhalten und leistet keinen Widerstand. Als ihm nach einiger Zeit sogar die Wiedereinstellung unter der Voraussetzung eines Schuldeingeständnisses angeboten wird, lehnt er ab – die Absicht der Behörden, ihn dadurch unschädlich zu machen und wiederum der staatlichen Ordnung Recht zu geben, durchschaut er.<sup>251</sup> Simrock ist, das beweist er auch gegenüber der

---

<sup>251</sup> „Bald kam es ihm am wahrscheinlichsten vor, daß die Behörden Ruhe wünschten: Ein entlassener Lehrer war ein möglicher Unruhestifter, der am wirkungsvollsten dadurch unschädlich zu machen war, daß man ihn in den Schulbetrieb zurückführte und – indem man ihm Gelegenheit gab, seine Schuld wiedergutzumachen – die Schuldfrage nebenbei gleich mitklärte.“ (ST 155)

Schulrätin, überzeugt davon, auf dem richtigen Weg zu dem "guten Lehrer" (vgl. ST 145) zu sein, den er sich als Ziel gesetzt hat; dennoch wird er nun mit der Tatsache konfrontiert, dass er diese Verantwortung schon aufgeben muss, bevor er in der Schule Spuren davon hinterlassen hat (vgl. ST 149).

Nach dem schulischen Ausbruch in letzter Instanz einen politischen Ausbruch zu unternehmen kommt für Simrock nicht in Frage. Anders als Antonia, die mit ihrem Fluchtversuch die eigenen Grenzen überschreiten will, möchte er lediglich bis zu ihnen vordringen und hält daran fest, dass sich die sozialistische Gesellschaft mithilfe eines Umdenkens zum Positiven ändern könnte.<sup>252</sup> Da er sich eingestehen muss, als Einzelner diesen Wandel nicht herbeiführen zu können, sieht er sich in einer Sackgasse:<sup>253</sup> "Doch aus der Misere, an einer Sache nur dann beteiligt sein zu dürfen, wenn man keinen Einfluss auf sie nahm, sah er keinen Ausweg. Am Ende, dachte er, gibt es auch keinen für mich." (ST 146) Diese Spannung lässt in Simrock Selbstzweifel und ein Gefühl der Sinnlosigkeit aufkeimen und er fragt sich, ob "seine Verbissenheit nicht mehr Schaden als Nutzen bringe" (ST 152). Und dennoch ist sich der Lehrer am Ende sicher, trotz aller Verluste den richtigen Weg eingeschlagen zu haben. Im Rückblick auf sein früheres Leben kann er die gewonnene Selbstkonsistenz als Gewinn betrachten:

Den größten Ekel hat mir wahrscheinlich gemacht, daß ich mich nie gewehrt habe. Ich habe getan, dachte er, als sei es nicht meine Sache, mich gegen Bevormundung und Ungerechtigkeiten aufzulehnen. Und das bedeutet: Ich habe mich nicht zuständig gefühlt für mich selbst. (ST 127)

---

<sup>252</sup> Vgl. Kasper 1992, S. 276.

<sup>253</sup> Vgl. ebd., S. 277.

#### 4.2.6. Karl Simrock – ein Lehrer als revoltierender DDR-Bürger?

Das Schulsystem, das im Roman *Schlaflose Tage* beschrieben wird, lässt die Ziele der sozialistischen Bildungspolitik mehrfach anklingen: Die Eigenschaften Anpassung, Unselbstständigkeit und Gehorsam, die der Vorbereitung auf den späteren Nutzen für die Gesellschaft dienen sollen, zeigen sich in Simrocks Schülern tief verwurzelt. Unhinterfragt akzeptieren sie jegliche Manipulation ihrer Meinungsbildung, wie sie in Form der staatlich aufgetragenen Wehrpropaganda durch den Offizier der NVA stattfindet. Auch Simrock selbst erscheint zu Beginn der Handlung als "typische[r] Vertreter jenes Berufsstandes, auf dessen reibungslosen Funktionieren das DDR-System aus Gründen seiner Selbsterhaltung im besonderen Maße angewiesen ist".<sup>254</sup> Von jeher folgt sein gesamtes Handeln und Denken Gewohnheiten und Regeln, die ihm durch Anweisungen sowie einen straffen Lehrplan vorgegeben wurden und die seinem Wirken keinerlei persönlichen Charakter verleihen. Doch nicht nur in seiner gesellschaftlichen Rolle beweist sich Simrock als Repräsentant sozialistischer Werte, auch in seinem Privatleben ist der politisierende Zugriff des omnipräsenten Staats auszumachen: In der funktionalen, emotionslosen und von gegenseitigem Misstrauen geprägten Beziehung zu seiner Frau und seiner Tochter sowie seiner Mutter zeigt sich der Einfluss des Systems in der persönlichsten Form.

Umso schwerer fällt es Simrock, das Signal zum Ausbruch aus den vielen Schalen, die ihn umgeben, richtig zu deuten und seine Bequemlichkeit aufzugeben. Während ihm der familiäre Neubeginn noch weitgehend wenige Hindernisse in den Weg stellt, ist er in seiner Rolle als Lehrer mehreren Konflikten ausgesetzt, die seine immer wiederkehrenden Zweifel an seinem Entschluss begründen (vgl. 2.2.2.). Als Lehrer im sozialistischen Staat ist es ihm in besonderem Maße aufgetragen, seinen Vorbildcharakter vor den Kindern zu beweisen; er jedoch riskiert durch seine bewusst selbstkritische und ständig in der Entwicklung begriffene Identität die Anerkennung der Schüler. Diese Spannungssituation zieht

---

<sup>254</sup> Wolfgang Werth: Ein DDR-Bürger reformiert sich. *Süddeutsche Zeitung* (11.4.1978). Zit. nach: Küpper 1996, S. 165.

er aber seiner Authentizität vor der Klasse und der Rechtfertigung gegenüber sich selbst vor.

Dennoch gelingt es ihm nicht, dass die Kinder sich mit ihm identifizieren und ihm nacheifern. Dies ist einerseits ihrer tiefsitzenden Erziehung zum Konformismus geschuldet, andererseits der Tatsache, dass Simrock in seinem Wirken nicht auf die einheitliche Zustimmung der Institution, der er dient, zählen kann: Seine Kollegen stehen als angepasste Staatsdiener völlig hinter dem System und vertreten dessen typische Herrschaftsmuster. Besonders der Karrierist Kabitzke hat sich seiner Aufgabe als Erfüllungsgehilfe für oft widersprüchliche Vorgaben verpflichtet. Seine vordergründige Freundlichkeit dient dazu, Simrock in die Enge zu treiben und ihn, der Methode eines Verhörs gleich, zum Reden zu bewegen. Die Assoziation des Protagonisten als ‚Gefangenen‘ des kafkaesken Systems Schule drängt sich auch hinsichtlich seiner eingeschränkten Möglichkeiten im Kollegium auf:<sup>255</sup> Sinnbild für das gesellschaftliche Kollektiv, erscheint es als Masse von gesichts- und emotionslosen Untertanen des Staates, denen auch Simrock sich anfangs zuordnen ließ. Mit seinem Willen zum Widerstand gegen absurde Staatsvorgaben scheint er gegen Mauern zu rennen, ohne jemals Vertraute für seine Überzeugung gewinnen zu können. Und dennoch beschließt der Lehrer, die blinde Hörigkeit, die er vonseiten seiner Kollegen und Vorgesetzten erfährt, nicht auf die Schüler zu übertragen; vielmehr will er seine Verantwortung wahrnehmen und ihnen ein Vorbild in Selbstständigkeit und kritischem Denken sein. Dass er sich damit von seiner Funktion als Repräsentant des Staates (vgl. 2.2.1.) distanzieren muss und in einen weiteren Konflikt gerät, ist vorprogrammiert. Im Bewusstsein, dass all seine Methoden zum Scheitern verurteilt sind, da sie die gesellschaftliche Erwartung an ihn nicht erfüllen, kann der Lehrer den Spannungen nicht länger standhalten und muss seinen sozialen Status der Einheit seiner Identität opfern.

Hinsichtlich der Zerrissenheit des Individuums angesichts gesellschaftlicher Zwänge reiht sich *Schlaflose Tage* in die DDR-Romane der Neuen Subjektivität ein; darüber hinaus weist der Roman im Hinblick auf seine Lösung: Statt sich durch, wie Simrock es selbst ausdrückt, "ein

---

<sup>255</sup> Vgl. Kasper 1992, S. 270 f.

wenig Selbstverleugnung" (ST 152) mit dem System zu versöhnen, bricht der Protagonist völlig mit seinen Lebensumständen.<sup>256</sup> Nicht die Rückkehr zum Sozialismus, die alle ausgestandenen Kämpfe verkündet, sondern "[r]adikaler Zweifel an der eigenen Person, an den Beziehungen zu anderen und an der Gesellschaft prägen dieses kompromisslose Buch."<sup>257</sup> Die klare und analytische Erzählersprache, die Simrocks Entwicklung begleitet, gewährt dabei umso mehr einen unverstellten Blick auf die Wahrheit.<sup>258</sup> Diese schonungslose Ehrlichkeit im Denken Simrocks ist es, die dem Roman vonseiten der Zensur zur Last gelegt wurde: Anstoß erregte nicht nur die Kritik des Protagonisten am Zustand des Sozialismus (vgl. ST 74), sondern vor allem dessen Bereitschaft, Antonias Fluchtversuch anzuerkennen (vgl. ST 114).<sup>259</sup> Mit der offiziellen Begründung, dass in *Leben in der Luft* – so der ursprüngliche Titel – "der reale Sozialismus für einen moralisch bewusst lebenden Menschen als unannehmbar dargestellt wird",<sup>260</sup> wurde der Roman in der DDR schließlich abgelehnt. Und auch die Rezensionen der BRD, wo er veröffentlicht wurde, beschränkten ihre Aufmerksamkeit wie bei so vielen ‚verbotenen‘ Werken auf das Ausmaß seiner Systemkritik; dabei wiesen die einen den Roman als "Agitationsliteratur"<sup>261</sup> aus, während die anderen ihn bezüglich seines angeblich zu verhaltenen politischen Gehalts als "private[s] Achselzucken"<sup>262</sup> verurteilten.<sup>263</sup> Karl Simrock also als gescheiterter Verweigerer des sozialistischen Systems?

---

<sup>256</sup> Vgl. Antonia Grunenberg: *Aufbruch der inneren Mauer. Politik und Kultur in der DDR 1971-1990*. Bremen: Edition Temmen 1990, S. 170.

<sup>257</sup> Mörchen 1985, S. 270.

<sup>258</sup> Vgl. Küpper 1996, S. 145 f.

<sup>259</sup> Vgl. Müller 2006, S. 351.

<sup>260</sup> Zit. nach Karin Kiwus (Hrsg.): „Wenn ich auf mein bisheriges Leben zurückblicke, dann muß ich leider sagen.“ Jurek Becker 1937-1997. *Dokumente zu Leben und Werk* aus dem Jurek-Becker-Archiv. Berlin: Akademie der Künste 2002, S. 123.

<sup>261</sup> *Süddeutsche Zeitung* (11.4.1978). Zit. nach: Olaf Kutzmutz: *Jurek Becker. Leben-Werk-Wirkung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008, S. 92.

<sup>262</sup> *Frankfurter Neue Presse* (12.4.1978). Zit. nach: Kutzmutz 2008, S. 92.

Sowohl die DDR-Zensur als auch die frühe Rezeption der BRD scheinen mit ihrer Kritik eine wichtige Aussage des Romans zu verkennen; denn wie im Kapitel Ausbruch (4.2.5.) dieser Arbeit dargelegt, lehnt der Protagonist bis zum Schluss nicht die Staatsform der DDR an sich ab, sondern lediglich die Art, in der sie umgesetzt wird. Interessant erscheinen hierbei die biografischen Parallelen des Autors zur Situation Simrocks: Bis in die Mitte der 1970er Jahre ein anerkannter und erfolgreicher Autor der DDR, hatte sich Becker am Protest gegen die Ausbürgerung des Liedermachers Wolf Biermann beteiligt, was seinen Ausschluss aus der SED im Jahre 1976 nach sich zog. 1977 trat er aus Ablehnung gegen den Ausschluss Reiner Kunzes aus dem Schriftstellerverband der DDR aus. Trotz seines ausdrücklichen Wunsches, weiterhin in der DDR zu publizieren, machte ihm sein Unwille, seine Meinung unter Verschluss zu halten, auch bei der Veröffentlichung von *Schlaflose Tage* einen Strich durch die Rechnung: Kritische Auftritte in der Öffentlichkeit sowie Interviews in der BRD-Presse führten neben der Weigerung Beckers, systemkritische Romanstellen zu streichen, dazu, dass der Roman der Zensur zum Opfer fiel.<sup>264</sup> Trotz aller Auseinandersetzungen mit den Behörden blieb Becker – wie sein Protagonist Simrock – zeit lebens ein überzeugter Anhänger des Sozialismus. Dass er dessen unübersehbare Defizite nicht hinnehmen konnte, brachte ihn jedoch am Ende in ein ähnliches Dilemma: Das Verständnis von seiner Rolle als Schriftsteller ließ sich mit der Starrheit, Restriktion und Repression, die er erfuhr, nicht vereinbaren. Im Hinblick auf seine ambivalente Haltung gegenüber dem sozialistischen Staat kann *Schlaflose Tage* also als "eine Art Schlüsselroman" Jurek Beckers gelten.<sup>265</sup>

---

<sup>263</sup> Die Uneinigkeit der Rezensenten mag auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass Beckers tatsächliches Publikum mit seinem intendierten nicht identisch war. Um nicht vom Publikationsverbot betroffen zu werden, verschlüsselte der Autor seine Kritik teils in Form von Anspielungen (wie den Verweis auf Heinrich Manns *Der Untertan*), die von Westlesern aufgrund mangelnden Hintergrundwissens nicht oder nur teils verstanden werden konnten. Vgl. Mörchen 1985, S. 274.

<sup>264</sup> Vgl. Kutzmutz 2008, S. 90 f.

<sup>265</sup> Bullivant 1991, S. 51.

Nicht von ungefähr kommt es, dass Becker zur Darstellung des inneren Konflikts zwischen Systemtreue und Aufbruchswille einen Lehrer gewählt hat. Auch Simrock ist qua seiner gesellschaftlichen Rolle keine "geschichtslose Person, die nach zeitenthobener Identität sucht", sondern "ist in die konkrete Situation seiner Gesellschaft eingebunden und ihr Vermittler zugleich".<sup>266</sup> Und tatsächlich sieht er es ja als seine berufliche Aufgabe an, durch eigene Bewusstseinsänderung und Neudefinierung seiner Rolle die bestehenden Verhältnisse zu bessern. In diesem Sinne stellt seine Selbstfindung keine private "Midlife-Crisis" dar,<sup>267</sup> vor allem aber keinen revolutionären Umsturzversuch: Statt am Ende über alle ihn einschränkenden Gegebenheiten zu triumphieren und damit die Spannungen scheinbar aufzulösen, muss er sich vielmehr eingestehen, dass innerhalb der Überzeugung für ein System zuweilen Zustände fortbestehen, die unerträglich sind.<sup>268</sup> In keinster Weise vertritt der Lehrer somit das "Prachtexemplar oder Paradebeispiel des opferbereiten Helden und heldenmütigen Opfers";<sup>269</sup> Simrocks politische Ambitionen werden letztlich nicht eingelöst.

Und doch ist *Schlaflose Tage* "ein Buch von eminent politischem Gehalt".<sup>270</sup> In der zerrissenen Figur Karl Simrocks spiegelt sich die Problematik einer Gesellschaft wider, die angesichts verkrusteter Verhältnisse den anfänglichen Glauben an die Fortschrittlichkeit ihrer Staatsform allmählich verliert und gleichzeitig daran gehindert wird, diese aufzubrechen. Ein Ausweg aus diesem Konflikt scheint kaum möglich; Becker selbst wählt 1977 die Übersiedelung in die BRD, bleibt jedoch zeitlebens DDR-Bürger.<sup>271</sup> Bleibt als Lösung am Ende also nur der Ausstieg aus dem System, um Wirkung zu zeigen? Simrock immerhin entzieht sich dessen Macht über sein Leben, indem er eine Funktion aufgibt, die er nicht vor sich selbst rechtfertigen kann. Als Brotfahrer kümmert er sich

---

<sup>266</sup> Peter Hanenberg: "Und sich mühen, aufrichtig zu sein." DDR-Geschichten. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur (1992). H. 116: Jurek Becker, S. 64.

<sup>267</sup> Ricker-Abderhalden 1984, S. 198 f.

<sup>268</sup> Vgl. Heinz Ludwig Arnold: Gespräch mit Jurek Becker. In: Text und Kritik 1992, S. 14.

<sup>269</sup> Wirsing 1978. Zit. nach: Küpper 1996, S. 154.

<sup>270</sup> Bremer 1992, S. 163.

<sup>271</sup> Vgl. Bullivant 1991, S. 51.

gleichsam wieder um das Nötigste im Leben.<sup>272</sup> Sein Konflikt wird damit "reprivatisiert"<sup>273</sup> – und dennoch ist er weiter als andere Figuren der neueren DDR-Literatur, hat er doch eine innere Entwicklung vollzogen und gezeigt, dass er die Umstände nicht fraglos akzeptiert. Simrock, der Zweifler, kann im Rahmen seiner agitatorischen Möglichkeiten also durchaus als Vorbild dienen, das in Zeiten staatlicher Unterdrückung Rückgrat beweist. *Schlaflose Tage* wiederum kann damit verstanden werden als "Fibel des positiven Widerstands, [...] dessen Ausführung keine herkulischen Kräfte verlangt, sondern Zivilcourage."<sup>274</sup>

---

<sup>272</sup> Vgl. Küpper 1996, S. 152 f.

<sup>273</sup> Bremer 1992, S. 164 f.

<sup>274</sup> Deutschlandfunk (26.3.1978). Zit. nach: Kutzmutz 2008, S. 90.





## 5. Schlussbetrachtung

Stellt man die beiden Figuren Unrat und Simrock abschließend gegenüber, so sticht zunächst deren völlig konträre Berufsausführung heraus: Während Heinrich Manns Protagonist durch ungerechte Aufgabenstellung und Sanktionen seinen Schülern zu schaden versucht, wird es zum Anliegen Karl Simrocks, seinen Schützlingen gegenüber ein Vorbild in Reflexion und kritischem Denken zu sein. Geleitet von den gegensätzlichen Motiven Rachsucht und Verantwortungsbewusstsein, unterscheiden sich die beiden Lehrkräfte auch in der Wahrnehmung ihrer Rolle: Unrat nutzt seine Funktion als staatlicher Erfüllungsgehilfe, um seine eigene Machtstellung zu stärken und sich an den Schülern für seine Namensgebung zu rächen; Simrock dagegen sieht die Ausübung seines Amtes als Möglichkeit an, um Veränderungen in der Gesellschaft herbeizuführen, indem er seine Ideale an die Schüler weitergibt.

Es sind jedoch in beiden Fällen diese ganz persönlichen Beweggründe, die die Lehrkräfte letztlich in einen ausweglosen Konflikt mit ihrer Rolle als staatliche Erfüllungsgehilfen geraten lässt. Sowohl Unrat als auch Simrock stellen fest, dass sie die Aufgabe, die Werte der geltenden Gesellschaftsordnung zu vertreten, nicht erfüllen können und sich davon befreien müssen. Insofern versinnbildlicht keiner von ihnen den typischen Repräsentanten des Lehrers seiner Zeit; im Gegensatz zu ihren meist gleichförmig gezeichneten, systemkonformen Kollegen erscheinen sie als individuelle und stark psychologisierte Figuren. In ihrer Zerrissenheit zwischen staatlicher Pflicht und persönlicher Haltung spiegeln sie die Gesellschaft zweier Umbruchsphasen des 20. Jahrhunderts wider: Während Professor Unrat die maskenhafte sittliche Moral des Kaiserreichs aufbricht, lehnt sich Karl Simrock gegen Starrheit, Manipulation und Konformität in der DDR auf; beide stellen auf ihre Weise Systeme infrage, deren Werte sich auflösen und deren Widersprüchlichkeit radikal zutage tritt. Dem Dilemma, das sich dadurch in Verbindung mit ihrer Funktion als Lehrer ergibt, können sie jedoch nicht standhalten – keiner von ihnen hat die Macht, sich letztendlich über die Verhältnisse zu erheben und tatsächliche Veränderungen herbeizuführen. Ob Karl Simrock, der wieder Brotfahrer wird, oder Unrat, der kläglich verhaftet wird: Beide müssen ihr Amt aufgeben und sich in

die vorgegebene Ordnung fügen. Das Schicksal der zwei Lehrer entspricht weder dem von Helden noch von Revolutionären, und doch heben sich die zwei Protagonisten von der Masse an literarischen Lehrerfiguren ihrer Zeit ab. Durch ihr authentisches, unkonventionelles und radikales Handeln weisen sie über die sozio-historischen Gegebenheiten hinaus hin auf neue Gesellschaftsperspektiven.

Die Spannungen, die der Auftrag des Lehrers aufgrund seines besonderen staatlichen Bezugs birgt, scheinen in modernen westlichen Sozialisationsmilieus weniger explosiv zu sein als zur Zeit des Kaiserreichs oder der DDR: Die demokratisch geführte Bundesrepublik Deutschland unserer Tage verlangt einem Lehrer keine völlige Identifikation mit dem Staat mehr ab. Im Gegenteil schafft die Schule heute „sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerschaft autonome Handlungsräume und verzichtet auf Totalverpflichtungen und die Vereinnahmung der Person“.<sup>275</sup> Ein grundlegender Konflikt der literarischen Lehrerfigur scheint damit aus dem Weg geräumt – und doch erscheint das Interesse der Autoren daran, wie eingangs erwähnt, so stark wie nie.

„Pädagogik und Literatur stehen um 2000 vor und in einer total veränderten Welt“,<sup>276</sup> die an den Lehrer neue Herausforderungen stellt und ihn für die Dichtung zum Prototyp „für das Individuum in der Moderne“<sup>277</sup> werden lassen. Politische Neuordnungen, der rasante technische und wissenschaftliche Fortschritt, veränderte soziale Verhältnisse – die gesellschaftlichen Bedingungen, denen sich ein Lehrer heute stellen muss, lassen die Freiheiten, die sich ihm bieten, sehr schnell in enorme Anforderungen umschlagen.<sup>278</sup> Der Lehrer der Gegenwart muss vielfältige Rollen erfüllen; neben der Vermittlung von Fachwissen reichen diese über die Funktion des „Moderators“ oder „Lernberaters“<sup>279</sup> bis hin zum Erziehungshelfer für Kinder aus zunehmend instabilen Familienverhältnissen. Die Wertepluralität der heutigen Zeit erschwert noch zusätzlich die Suche nach verbindlichen Bezugspunkten in der Erzie-

---

<sup>275</sup> Fend 2008, S. 95.

<sup>276</sup> Weber 1999, S. 550.

<sup>277</sup> Kiper 1998, S. 31.

<sup>278</sup> Vgl. Weber 1999, S. 551 f.

<sup>279</sup> Seitz 2008, S. 13.

hung.<sup>280</sup> Nicht verwunderlich ist es da, dass angesichts einer solchen Anzahl neuer Konfliktfelder „jüngere Autoren ausgerechnet den über Jahre hinweg unterschätzten und zudem einen der verachtetsten Berufsstände zu literarischen Ehren kommen lassen.“<sup>281</sup> Die Lehrerfiguren von heute besinnen sich den gegenwärtigen Herausforderungen entsprechend zunehmend auf sich selbst, tragen innere Konflikte aus<sup>282</sup> und erscheinen fachlich wie emotional desorientiert.<sup>283</sup>

Trotz der vielfältigen professionellen Qualifikationen, die der Beruf fordert, darf nicht vergessen werden, dass es doch vor allem die Persönlichkeit eines Lehrers ist, die zur Entwicklung der Schüler beiträgt; ihre besondere Individualität ist es ja letztlich auch, die die Lehrerfiguren der hier behandelten Romane auszeichnet. Abschließend soll deshalb in diesem Zusammenhang Theodor Heuss zitiert werden, der in seinen Erinnerungen an das Gymnasium erzählt:

Soviel wir von unseren Lehrern gelernt haben mögen, wichtiger fast wurde [...] was wir an Ihnen gelernt haben. Sie wurden und blieben nach dem Elternhaus die erste Macht, die Ansprüche an uns stellte und Befehlsgewalt spüren ließ, eine fremde Welt, mit der man rechnen mußte, die es in ihren Erscheinungen zu studieren, zu überprüfen, zu durchschauen galt, eine fortgesetzte Übung in Menschenkenntnis. Ich ahne nicht mehr, was ich von den einzelnen Männern gelernt habe, die Stundenpläne und Fächer der verschiedenen Klassen rutschen im Gedächtnis zusammen, aber der Lehrer menschliche Art, ihr Gehaben, ihre Sonderlichkeiten, ihre Würde und ihre Unwürde, ihr ermunterndes oder bedrohendes Wesen, all dies ist mir von jedem Einzelnen deutlich und greifbar geblieben – der Lehrer als Lernstoff!<sup>284</sup>

---

<sup>280</sup> Vgl. Fend 2008, S. 95.

<sup>281</sup> Rüdener 2012.

<sup>282</sup> Vgl. Ricker-Abderhalden 1984, S. 196.

<sup>283</sup> Vgl. Rüdener 2012.

<sup>284</sup> Theodor Heuss: Vorspiele des Lebens. Jugenderinnerungen. Tübingen: Rainer Wunderlich 1953, S. 69 f.



## BIBLIOGRAPHIE

### Primärliteratur

ST = Becker, Jurek: Schlaflose Tage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1978.

Frau Freitag: Chill mal, Frau Freitag. Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin. Berlin: Ullstein 2011.

Heuss, Theodor: Vorspiele des Lebens. Jugenderinnerungen. Tübingen: Rainer Wunderlich 1953.

U = Mann, Heinrich: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. Mit einem Nachwort von Rudolf Wolff und einem Materialienanhang, zusammengestellt von Peter-Paul Schneider. 14. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer 2008.

### Sekundärliteratur

Albisetti, James C./ Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck 1991, S. 228-278.

Arnold, Heinz Ludwig: Gespräch mit Jurek Becker. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur (1992). H. 116: Jurek Becker, S. 4-14.

Berg, Christa/ Hermann, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870-1918. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck 1991, S. 1-32.

- Bertschinger, Thomas: Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914. Zürich: Juris Verlag 1969 (=Zürcher Beiträge zur Pädagogik 9).
- Börsenverein des deutschen Buchhandels: Die Longlist 2011. <http://www.deutscher-buchpreis.de/de/414339/>, aufgerufen am 14.08.2014.
- Bremer, Thomas: Roman eines Störenfrieds. Über Jurek Beckers "Schlaflose Tage". In: Heidelberger-Leonard, Irene (Hrsg.): Jurek Becker. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992, S. 157-165.
- Bullivant, Keith: Zur Auseinandersetzung Jurek Beckers mit der DDR – Zu dem Roman "Schlaflose Tage". In: Graf, Karin/Konietzky, Ulrich (Hrsg.): Jurek Becker. Werkheft des Goethe-Instituts München. München: Iudicium-Verlag 1991, S. 49-51.
- Crea, Elena Giobbio: Professor Unrat oder ein wilhelminischer Held. In: Arbeitskreis Heinrich Mann Mitteilungsblatt (1981). Sonderheft zum Gedenken an Siegfried Sudhof, S. 71-76.
- Emmerich, Wolfgang: Kleine Literaturgeschichte der DDR. Erweiterte Neuausgabe. Leipzig: Kiepenheuer 1996.
- Epple, Thomas: Heinrich Mann, Professor Unrat. München: Oldenbourg 1998 (=Oldenbourg Interpretationen 86).
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- Frank, Hans Jochim: Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München: Hanser 1973.

- Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand 1995.
- Geppert, Hans Vilmar: „Wer – hat – das – gemacht?“ Von ‚Professor Unrat‘ zum ‚Blauen Engel‘ und zurück. In: Heinrich-Mann-Jahrbuch 12 (1994), S. 201-219.
- Gottschalch, Wilfried: Schülerkrisen. Autoritäre Erziehung, Flucht u. Widerstand. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1977.
- Grunenberg, Antonia: Aufbruch der inneren Mauer. Politik und Kultur in der DDR 1971-1990. Bremen: Edition Temmen 1990.
- Gruner, Petra/ Messmer, Horst: Die Neulehrer – Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck 1996, S. 315-446.
- Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006.
- Hanenberg, Peter: "Und sich mühen, aufrichtig zu sein." DDR-Geschichten. In: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur (1992). H. 116: Jurek Becker, S. 60-69.
- Hasubek, Peter: „Der Indianer auf dem Kriegspfad“. Schule und Leben in Heinrich Manns „Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen“. In: Ders.: „Der Indianer auf dem Kriegspfad“. Studien zum Werk Heinrich Manns 1888-1918. Frankfurt am Main: Peter Lang 1997, S. 93-120.



- Hausten, Hans-Joachim: Der Lehrer und sein Image. Fakten und Reminiszenzen zum Persönlichkeitsbild des Lehrers und zu seinen Herausforderungen in der DDR. Frankfurt am Main: Lang 2009.
- Hermann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck 1991, S. 147-178.
- Isler, Rudolf: Verborgene Wurzeln aktueller Lehrer-Bilder. In: Berner, Hans/ Isler, Rudolf (Hrsg.): Lehrer-Identität. Lehrer-Rolle. Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2011 (=Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer 8), S. 15-48.
- Jensen, Adolf/ Lamszus, Wilhelm: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschulen und Gymnasien. Hamburg-Berlin: Janssen 1910.
- Kasper, Elke: Vorstoß zur inneren Grenze. Zu Jurek Beckers Roman „Schlaflose Tage“. In: Heidelberger-Leonard, Irene (Hrsg.): Jurek Becker. Suhrkamp: Frankfurt am Main 1992, S. 267-277.
- Kiper, Hanna: Vom "Blauen Engel" zum "Club der toten Dichter". Literarische Beiträge zur Schulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1998.

Kirchhoff, Hans Georg: Die von der strengen und die von der milden Observanz. Erinnerungen an Lehrer in Autobiographien vornehmlich des 19. Jahrhunderts. In: Ders.(Hrsg.): Der Lehrer in Bild und Zerrbild. 200 Jahre Lehrerausbildung Wesel – Soest – Dortmund, 1784-1984. Bochum: Brockmeyer 1986 (=Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik 9), S. 98-117.

Kiwus, Karin (Hrsg.): „Wenn ich auf mein bisheriges Leben zurückblicke, dann muß ich leider sagen.“ Jurek Becker 1937-1997. Dokumente zu Leben und Werk aus dem Jurek-Becker-Archiv. Berlin: Akademie der Künste 2002.

Klein, Albert: Heinrich Mann: Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen. 2., unveränderte Auflage. Paderborn: Schöningh 1993 (=Modellanalysen: Literatur 19).

Klesse, Anne: Frau Freitag schreibt über die Berliner Schule.  
<http://www.morgenpost.de/berlin-aktuell/frau-freitag/article108392458/Frau-Freitag-schreibt-ueber-die-Berliner-Schule.html> (27.07.2012), aufgerufen am 14.08.2014.

Koopmann, Helmut: Der Tyrann auf der Jagd nach Liebe. Zu Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Heinrich-Mann-Jahrbuch 11 (1993), S. 31-51.

Kudella, Sonja/ Paetz, Andreas/ Tenorth, Heinz-Elmar: Die Politisierung des Schulalltags. Durchsetzen und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996.

Küpper, Norbert: Lehrerfiguren in der erzählenden Literatur der DDR. Aachen: Shaker Verlag 1996.

Kutzmutz, Olaf: Jurek Becker. Leben-Werk-Wirkung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008.

- Liebel, Manfred/ Wellendorf, Franz: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1971.
- Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter 1988.
- Lühmann, Hannah: Voll frontal ins Klischee gehauen.  
<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/fack-ju-goethe-erklaert-voll-frontal-ins-klischee-gehauen-12764478-p2.html>  
 (23.01.2014), aufgerufen am 14.08.2014.
- Mix, York-Gothart: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart/Weimar: Metzler 1995.
- Mörchen, Helmut: Zur Darstellung zweier Lehrerschicksale in Romanen aus der DDR: Jurek Becker „Schlaflose Tage“ und Günter Görlich „Eine Anzeige in der Zeitung“. In: Diskussion Deutsch 16 (1985), H. 83, S. 264-274.
- Müller, Beate: Stasi-Zensur-Machtdiskurse. Publikationsgeschichten und Materialien zu Jurek Beckers Werk. Tübingen: Max-Niemeyer-Verlag 2006 (=Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 110).
- Neumann, Helga und Manfred: Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im „Jahrhundert des Kindes“. Stuttgart: Kröner 2011.
- Nicodemus, Katja: Die Heldin? Die mit der Brille! In: Die Zeit (08.05.2014), S. 52.
- Niermann, Johannes: Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis. Heidelberg: Quelle und Meyer 1973.

Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München: C.H. Beck 1983.

Nowak, Georg Alexander: Das Bild des Lehrers bei den Brüdern Mann. Frankfurt a. Main: Peter Lang 1975.

Oelkers, Jürgen: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim/München: Juventa-Verlag 1985.

Oelkers, Jürgen: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991.

o.V.: Hefte raus, Klassenarbeit, Ihr Opfer!  
<http://filmaffe.wordpress.com/2013/11/07/hefte-raus-klassenarbeit-ihr-opfer-fack-ju-goethe-2013/> (07.11.2013), aufgerufen am 14.08.2014.

o.V.: Schrei nach Liebe. Weltlehrertag: Berufsverbände fordern mehr Respekt. In: Süddeutsche Zeitung (7.10.2013), S. 15.

Ricker-Abderhalden, Judith: Problematische Pädagogen Das Bild des Lehrers in der Literatur der siebziger Jahre. Bern: Peter Lang 1984.

Rübesamen, Hans Eckart: Man sage nicht, Lehrer hätten kein Herz. Lesebuch über Lehrer mit Texten von Grimmelshausen bis Grass. München: Kindler 1970.

Rüdenauer, Ulrich: Lehrer am Rande des Nervenzusammenbruchs.  
<http://www.zeit.de/kultur/literatur/2012-04/lehrer-romane> (25.04.2012), aufgerufen am 14.08.2014.

- Sachse, Christian: Vormilitärische Ausbildung in der DDR. In: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Hrsg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Berlin: BasisDruck 1996, S. 211-314.
- Schachtsieck-Freitag, Norbert: „Ich werde unbequem sein müssen.“ Lehrer-Porträts in neuerer DDR-Prosa. In: Helwig, Gisela: Die DDR-Gesellschaft im Spiegel ihrer Literatur. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1986, S. 113-132.
- Schröter, Klaus: Zu Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Brauneck, Manfred (Hrsg.): Der deutsche Roman im 20. Jahrhundert. Analysen und Materialien zur Theorie und Soziologie des Romans. Bd. I. Bamberg: C.C. Buchners 1976, S. 107-115.
- Seitz, Stefan: Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Historische und empirische Analysen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften unter dem Aspekt der Schulentwicklung. Hamburg: Verlag Kovac 2008 (=Schriftenreihe Schulentwicklung in Forschung und Praxis 6).
- Siebert, Ralf: Heinrich Mann: Im Schlaraffenland, Professor Unrat, Der Untertan. Studien zur Theorie des Satirischen und zur satirischen Kommunikation im 20. Jahrhundert. Siegen: Böschen Verlag 1999 (=Kasseler Studien – Literatur, Kultur, Medien 3).
- Solzbacher, Claudia: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main: Peter Lang 1993.
- Söntgerath, Alfred: Pädagogik und Dichtung. Das Kind in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: W. Kohlhammer 1967.
- Titze, Hartmut: Lehrerbild und Professionalisierung. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C.H.Beck 1991, S. 345-370.

Weber, Albrecht: Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang 1999.

Wolff, Rudolf: Die Schule – so bitter wie Medizin. Zur Realismuskonzeption in Heinrich Manns „Professor Unrat“. In: Ders. (Hrsg.): Heinrich Mann: Werk und Wirkung. Bonn: Bouvier 1984, S. 8-23.



Der Lehrerstand ist gegenwärtig, ungeachtet seines öffentlichen Ansehens, ein erfolgversprechendes Thema in Literatur und Film: In besonderem Maße erscheinen Lehrerfiguren geeignet, aktuelle Missstände und Konflikte aufzuzeigen. So ist das dichterische Interesse für das Sujet auch kein neues Phänomen – insbesondere in der wechselvollen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist wiederholt eine verstärkte Produktion von Werken über Schule und ihre Akteure zu verzeichnen. Plausibel wird diese Beobachtung, berücksichtigt man den besonderen beruflichen Auftrag des Lehrers: Als offizieller Repräsentant des jeweils herrschenden Systems bekommt er gesellschaftliche Wandlungsprozesse unmittelbar zu spüren und ist gezwungen, in einem konstanten Spannungsfeld zwischen Anspruch und Möglichkeit zu agieren. Den poetischen Mitteln der Literatur ist es vorbehalten, eine solch zerrissene Figur zur Darstellung einer widersprüchlichen Wirklichkeit heranzuziehen.

Zwei exemplarische literarische Analysen aus unterschiedlichen Phasen des letzten Jahrhunderts gehen dieser These nach: Die Lehrer in Heinrich Manns *Professor Unrat* sowie Jurek Beckers *Schlaflose Tage* stehen als Sinnbilder für gesellschaftliche Umbrüche, die sich in der Identitätsproblematik und im anschließenden Ausbruch der Protagonisten bereits ankündigen.

eISBN 978-3-86309-372-3



9 783863 093723

[www.uni-bamberg.de/ubp/](http://www.uni-bamberg.de/ubp/)