

Tischer, Michael

## "So was thut man doch nicht". Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord

*Pädagogische Korrespondenz* (1993) 12, S. 81-90

urn:nbn:de:0111-opus-59166



in Kooperation mit / in cooperation with:



[http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20\\_21](http://www.budrich-unipress.de/index.php?cPath=20_21)

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**DAS AKTUELLE THEMA**

5 *Andreas Gruschka*

Kritik an alter Hypertrophie oder neue »falsche« Bescheidenheit?  
Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich?

**DISKUSSION**

26 *Peter Euler*

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie?

**DIDAKTIKUM I**

35 *André M. Kuhl*

Soll die Didaktik konstruktivistisch werden?

**ESSAYISTIK ALS AMOKLAUF II**

56 *Wolfgang Denecke*

Steiner – Das einsame Kreuz  
oder: Wie der heilige Georg die Bestien des Kulturbetriebs erlegt

**NACHGELESEN**

81 *Michael Tischer*

»So was thut man doch nicht«  
Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord

**NACHLESE**

91 *Rainer Bremer*

»Leistungsschwierigkeiten« der Sozialwissenschaften

**DIDAKTIKUM II**

101 *Hedwig Tücking*

Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler

**VERMISCHTES**

108 *Rainer Bremer*

Service

*Michael Tischer*

## »So was thut man doch nicht«

ÜBER DEN SELBSTMORD, INSBESONDERE DEN SCHÜLER-SELBSTMORD

### I

Ein Selbstmord, oder wie man ihn im nominalistischen Bemühen um Wertfreiheit auch zu nennen pflegt: eine Selbsttötung, ist peinlich. Er erinnert die Hinterbliebenen, die sich noch nicht das Leben genommen haben, an die Fragwürdigkeit der Basisideologie ihrer traurigen Existenz: daß das Leben in dieser Gesellschaft lebenswert sei. Ereignet sich ein Selbstmord, leisten sich die Gewissenhafteren den Luxus, im besinnungslosen Agieren, zu dem sie gezwungen werden, einen Moment innezuhalten und die Sinnfrage zu stellen. Dabei kann nicht viel herkommen, denn die Sinnfrage rührt ans Ganze, den Prozeß der Produktion, und findet keine Antwort, solange das Ganze keinen Sinn ergibt.

Noch peinlicher als der gewöhnliche Selbstmord ist der sogenannte Schülerelbstmord. Daß ein alter und kranker Mensch sich das Leben nimmt, wird noch als läßlich erachtet. Seine Arbeitskraft ist verbraucht, er hat hier nichts mehr zu gewinnen und daher auch nichts zu verlieren. Aber daß ein Schüler, also ein trotz der immer länger werdenden Ausbildungszeiten in der Regel immer noch junger Mensch, sich das Leben nimmt, gilt als Skandal. Den Gipfel des Skandalösen aber bildet die Vorstellung, die Schule, jene Institution, die den jungen Menschen auf das Leben vorbereiten soll, sei ursächlich für seinen Tod verantwortlich.

### II

Von seiner sozialisatorischen Funktion her betrachtet, hat sich im bürgerlichen Schulwesen in den letzten 150 Jahren nichts Wesentliches mehr geändert. Ungefähr seit dieser Zeit kommt dem (staatlich gesteuerten) Schulwesen die Funktion zu, den Nachwuchs mit dem Instrument der Privilegienvergabe in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft zu initiieren. Auch die Folgekosten haben sich nicht verändert, die aus den zivilisatorischen Opfern erwachsen, die der Nachwuchs bei dieser Initiation zu erbringen hat. Was Pädagogen heute »Motivationsproblem« nennen, die Tatsache, daß Erfahrung und Umgang, Neigungen und Interessen der Schüler nicht mit dem übereinstimmen, was sie in der Schule zu lernen haben, resultiert letztlich aus Konstrukten wie der am Beginn der bürgerlichen Epoche von Johann Friedrich Herbart formulierten Theorie der Allgemeinbildung, der »Vielseitigkeit des Interesses«, die es dem Schüler zu verpassen gelte. Was heute als

»Schulstreß« vielfach beklagt wird, nannte man im 19. Jahrhundert die »Überbürdung« des Schülers.

Diese Einsicht in die Kontinuität der Erziehungsproblematik ist eine der Erkenntnisse, die man aus der Lektüre des Buches »Schülerselbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems?« von Joachim Schiller gewinnen kann: Das affektiv besetzte, vornehmlich in der belletristischen Literatur, nur bei Legitimationsbedarf von Pädagogen aufgegriffene Thema des Schülerselbstmordes läßt sich nicht behandeln ohne seine ihm vorausgehende Ursache: die Zwangskultur der (deutschen) bürgerlichen Gesellschaft. Sie bewirkt die vielen kleinen Tode, die der Schüler täglich zu sterben hat, bis er seinen Charakter auf das gesellschaftlich verlangte Normalmaß zurechtgestutzt hat. Die Katastrophe des Selbstmordes ist nur das Schlußglied einer in der Regel freilich nicht eindeutig herzuleitenden Tatenkette. Vollzieht es ein Schüler, wird die Empörung laut, die weitaus früher angebracht gewesen wäre.

### III

Seit die Pädagogik als konstruktive Handlungswissenschaft aus der Mode gekommen ist, seit die pädagogische Hoffnung, man könne durch erzieherische Einflußnahme die Jugend und damit indirekt die Menschheit bessern, mal wieder Schiffbruch erlitten hat, wenden sich viele Theoretiker der Erziehung verstärkt der Geschichte zu. Das kann Ausdruck der Resignation und der Flucht in die Vergangenheit sein, um sich nicht mit der bedrückenden Gegenwart beschäftigen zu müssen. Es kann aber auch die Chance einer Aufklärung bieten, endlich etwas über die reale Funktionsweise von Erziehung und der sie umkreisenden Phantasien herauszufinden. Dem Anspruch nach tendiert die Studie von J. Schiller zum letzteren Theorietypus. Den Anlaß seiner Untersuchung bildeten die in der Presse und der einschlägigen Fachliteratur immer wieder erhobenen Klagen über die angeblich ständig steigende Suizidgefährdung von Schülern, für welche in unterschiedlichen Spielarten das Schulsystem selbst verantwortlich gemacht wird (vgl. Schiller 1981, S. 345). J. Schiller ist dem Realitätsgehalt dieser Klagen nachgegangen. In zehnjährigen Recherchen hat der Autor die Geschichte der Schülerselbstmorde und der um sie geführten Debatten in Preußen anhand von Einzelfallstudien aus dem Zeitraum zwischen 1880 und 1932 rekonstruiert. Die naheliegende Vermutung, die Wahl des Untersuchungszeitraums stelle eben jene resignative Flucht vor der Gegenwart dar, bestätigt sich nicht. Der sich aufgeklärt wählende Zeitgenosse, bei dem schon die Nennung des Terminus »preußisches Gymnasium« berechtigtes Unbehagen auslöst, der aber irrtümlich das gegenwärtige Schulsystem für ungleich moderner und humaner hält als die Lernkasernen in den finsternen Zeiten des feudal-absolutistischen Preußenstaats, muß mit Erstaunen die Aktualität der seinerzeit kurrenten Diskussionen um die Schulproblematik zur Kenntnis nehmen.

## IV

Die preußische Bildungsreform am Anfang des 19. Jahrhunderts hatte endgültig das Abitur zur Zulassungsbedingung für das Studium als Standesprivileg gemacht. »Die Tätigkeit der Gymnasien ist ungemein erhöht; vornehme Familien haben sich darin ergeben, daß ihre Söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur Universität reifen sollen«, stellt Herbart im Jahr 1832 in einem Rückblick auf die Reformphase befriedigt fest, die er als Mitglied der Königsberger Deputation im Auftrag der Sektion des Kultus und Unterrichts im preußischen Innenministerium wissenschaftlich begleitet hatte.

Die Klagen über die Folgen der verschärften schulischen Anforderungen ließen nicht lange auf sich warten. Bereits 1836 veröffentlichte der spätere Regierungs- und Medizinalrat Karl Ignatius Lorinser seine Schrift »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen«, in der er sich scharf gegen die Überbürdung der Gymnasiasten durch die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Schulstunden und der Hausaufgaben wandte. Lorinsers Warnruf löste eine heftige öffentliche Reaktion aus. Der preußische König ließ eine Untersuchung anstellen, auf die hin die Wochenstundenzahl an den Gymnasien von 39–42 auf 32 begrenzt wurde (Schiller 1992, S. 1f.). Gleichwohl nahmen die Klagen über die schädlichen Folgen des schulischen Lernens nicht ab. 1869 veröffentlichte Rudolf Virchow eine Studie »Über gewisse die Gesundheit benachteiligenden Einflüsse der Schule«, die er im Auftrag des Kultusministeriums angefertigt hatte. Das Gutachten bestätigte die befürchteten negativen Wirkungen der strengen Schulmoral. Virchow wies einen Zusammenhang zwischen der zunehmenden Dauer des Schulbesuchs und der sich häufenden Kurzsichtigkeit von Schülern nach und warnte vor weiteren körperlichen Schädigungen, die in »Kopfschmerzen, Nasenbluten, Verkrümmungen der Wirbelsäule, Lungenschwindsucht« sich äußerten. Vehement forderte er daher eine weitere Stundenzahlverkürzung: »Dazu gehörte z. B., daß die Schüler niemals mehr als vier Stunden hintereinander Unterricht erhielten. Vier Stunden seien schon ein Übel, fünf Stunden aber ein ›Verbrechen‹« (a. a. O., S. 3). Fünf Jahre später fühlte sich der »Verein deutscher Irrenärzte« unter Berufung auf seine besondere psychologische Kompetenz veranlaßt, auf die Gefahren der Unterrichtspraxis aufmerksam zu machen: »Wie zerrüttend ein solches Unterrichtssystem auf zarte, ängstliche Gemüther wirken kann, wird jeder mit Betrübnis bestätigen, der Gelegenheit gehabt hat, derartige Beobachtungen zu machen« (a. a. O., S. 4).

Im Zusammenhang mit diesen von außen, meist von Ärzten und Psychiatern an die Schule herangetragenen Klagen tauchte dann auch der Verdacht auf, das strenge schulische Lernen im Bann des Berechtigungswesens zeitige nicht nur bedenkliche Folgen für die Gesundheit der Schüler, sondern treibe sie unmittelbar in den Selbstmord. In einem kulturpessimistischen Beitrag für die populäre Wochenzeitung DIE GARTENLAUBE stellte G. Winter 1882 das höhere Schulwesen unter Anklage: »Ist es nicht bereits so weit gekommen, daß mancher Zögling unserer höheren Lehranstalten das Jünglings- respective Jungfrauenalter erreicht hat, ohne jemals einen Wald oder ein blühendes Kornfeld gesehen zu haben? Wer wollte sich darüber wundern, daß die Unfähigkeit, sich an der Natur zu erfreuen, immer mehr bei unserer Jugend um sich greift, daß die Gesichter unserer Knaben und Mädchen

so altklug und erschrecklich ernst auszusehen anfangen? Ist es nicht eine furchtbare und zu ernstestem Nachdenken herausfordernde Thatsache, daß zu den Selbstmorden, welche sich in unserer Zeit in so trauriger Masse vermehrt haben, Kinder bis zu zwölf Jahren hinab ein erhebliches Contingent stellen?« (a. a. O., S. 7f.). Die als rhetorische Frage vorgetragene Befürchtung hielt sich hartnäckig. Erneut hatte daher das Kultusministerium eine Kommission von Medizinern beauftragt, die Gefahren der Überbürdung von Schülern zu untersuchen. Ein Jahr nach Winters Attacke gegen die höhere Lehranstalt legte die Kommission ein umfangreiches Gutachten vor, in dem sie die Möglichkeit der Überlastung bei übertriebener Leistungsanforderung an Schüler konstatierte, welche individuell variierend das zentrale Nervensystem, die Verdauungsorgane, die Muskulatur und die Atemorgane betraf. Die Kommission folgerte daraus die Verpflichtung der Lehrer, »in höherem Maße (zu) individualisieren... als es anerkanntermaßen in der Regel geschieht« (a. a. O., S. 11). Dringend empfahl sie die Verringerung der Leistungsanforderungen, die Verlängerung der Erholungspausen, die Herabsetzung der Arbeitszeit, die Begrenzung der Klassenfrequenzen.

Darüber hinaus hatte die Kommission die Aufgabe übernommen, den in der öffentlichen Diskussion unterstellten Zusammenhang zwischen den verschärften schulischen Leistungsanforderungen und der Suizidneigung von Schülern zu untersuchen. Dieser Verdacht bestätigte sich jedoch nicht. Die Zunahme der statistisch erfaßten absoluten Zahlen ließ sich auf den im fraglichen untersuchten Zeitraum beträchtlichen Bevölkerungszuwachs zurückführen, so daß relativ sogar eine Abnahme der Selbstmorde bei höheren Schülern zu verzeichnen war.

Das Kultusministerium ließ sich von dieser Entwarnung jedoch nicht vorschnell beruhigen, sondern schritt zu administrativen Maßnahmen. Mit dem Datum des 30. Juni 1884 erging an die Provinzial-Schulkollegien eine diesbezügliche ministerielle Verfügung. Zwar hätte sich für die Behauptung, »die betrübenden Fälle des Selbstmordes seien bei den Schülern der höheren Lehranstalten jetzt zahlreicher als früher«, keine »auch nur annäherungsweise Bestätigung ergeben«; da aber das zur Verfügung stehende statistische Material »zur Widerlegung der aufgestellten Behauptungen nicht vollständig ausreiche«, ordnete der Minister an, im Falle eines Selbstmordes oder eines Selbstmordversuchs habe der Direktor der höheren Lehranstalt »sofort die geeigneten Wege einzuschlagen, um über die Motive der Tat, insbesondere über den etwaigen Zusammenhang derselben mit Vorgängen der Schule, glaubwürdige Informationen zu erhalten, und ... schleunigst die Tatsache sowie die Ergebnisse der Ermittlungen über ihre Motive an das Provinzial-Schulkollegium zu berichten« (a. a. O., S. 15).

## V

Nicht jeder Schülerselbstmord findet gleiche öffentliche Beachtung. Eine mittelmäßige Volksschülerin, die sich aus Furcht vor Strafe, z. B. wegen einer drohenden Nicht-Versetzung, vor den Härten des Lebens drückt, taugt nicht zum Anlaß pädagogischer Empörung. Solche Fälle überläßt man der Anonymität der Statistik. Von öffentlichem Interesse ist auch hier der bürgerliche Held, am besten ein gymnasialer Musterschüler, dem bitteres Unrecht geschah, oder ein poetisch begab-

ter Stürmer und Dränger, der dem tragischen Irrtum verfiel, die Ideale seines Standes beim Wort nehmen zu sollen, und daher an der anders beschaffenen Realität scheiterte. Noch im Fall ihres Ablebens werden nur die den Idealen verpflichteten Schüler zur Kenntnis genommen, weil die Realität, der sie ausgesetzt sind, das erwünschte Ideal in unerträglicher Weise unterbietet.



*Johann Gottlieb Fichte*

Wie kaum anders zu erwarten, stehen die pädagogischen Normvorstellungen vom korrekten Schülersebstmord im Gegensatz zu den signifikanten statistischen Daten, die J. Schiller erarbeitet hat, um seiner Ausgangsfrage nach der Stichhaltigkeit der Klagen über die angeblich zunehmenden Selbstmordraten bei Schülern zu überprüfen. Allenfalls in der Hinsicht stimmen sie überein, daß tatsächlich die preußischen Jünglinge ihrer Verpflichtung als bürgerliche Helden deutlich häufiger nachkamen als die züchtigen Jungfrauen, daß die Anzahl der Schülersebstmorde weitaus höher lag als die der Schülerinnensebstmorde. Mit den übrigen Clichés, die das pädagogische Interesse bestimmen, räumt die Statistik auf: Mitnichten stellte nämlich der in seiner Ehre gekränkte höhere Schüler das Gros der jugendlichen Selbstmordkandidaten. Bei aller von J. Schiller selbst gehegten Skepsis gegenüber statistischen Daten, die z. B. die im Fall des Selbstmordes möglicherweise

beträchtliche Dunkelziffer nicht erfassen, wird an seinen Recherchen deutlich, daß dem skizzierten klassischen, weil tragischen Schülerelbstmord, der die Aufmerksamkeit der pädagogisch denkenden Öffentlichkeit zu erregen vermag, gesamtgesellschaftlich nur marginale Bedeutung zukommt: Schülerinnen und Schüler der niederen Schulen nahmen sich tendenziell deutlich häufiger das Leben als ihre besser gestellten Altersgenossen vom Gymnasium (Schiller 1992, S.29), die Selbstmordrate der nicht mehr in schulischen Einrichtungen verweilenden Jugendlichen lag wesentlich höher als die der Schüler (a. a. O., S.368), und die Häufigkeit von Selbstmorden kulminiert auch nicht bei den Jugendlichen, sondern steigt tendenziell proportional mit dem zunehmenden Lebensalter (Schiller 1981, S.352). Auch die von erregten Stimmen immer wieder vorgetragene Behauptung, die Anzahl der Schülerelbstmorde steige *neuerdings* in bedrohlichem Maße an, läßt sich nicht verifizieren. Setzt man die absoluten Zahlen in Relation zur jeweiligen Gesamtbevölkerung, zeigt sich, daß die Selbstmordquote in den letzten 120 Jahren in etwa gleich geblieben ist (a. a. O., S.353). Längerfristig betrachtet lassen sich zwar Schwankungen, aber keine Trends ausmachen: »Die Verteilung der Selbstmordquoten über die Jahre hinweg ist ungleichmäßig. Sie läßt sich am ehesten in der Form einer Wellenlinie darstellen mit unterschiedlich hohen Wellenbergen bzw. niedrigen Wellentälern« (Schiller 1982, S.217). J. Schillers Ausgangsfrage kann damit als beantwortet und erledigt gelten: Die Klage über die angeblich bedrohlich ansteigende Selbstmordrate bei Schülern hat kein Fundament in der Realität.

## VI

Anders als der statistisch vermutlich ebenso häufige Bankangestelltenselbstmord oder der Einzelhandelskauffrauenselbstmord ist der Schülerelbstmord ein gesellschaftliches Reizthema. Das ist erstaunlich, denn der Selbstmord taugt nur sehr bedingt zu dem, was er in diesem besonderen Fall evoziert: die Kritik oder Apologie des Systems, der Institution Schule. Die sozialisatorische Funktion der Schule wird am Selbstmord nur indirekt evident. So wie niemand ernsthaft auf die Idee käme, den Einzelhandel allein ursächlich für den Tod einer in ihm beschäftigten Kauffrau verantwortlich zu machen, wird auch die Schule in den seltensten Fällen alleinige Ursache eines Schülerelbstmordes sein. In die Verzweiflungstat gehen fraglos zahlreiche subjektive, nicht-schulisch bedingte Faktoren ein. Es mag vorkommen, daß ein Schüler sich das Leben nimmt, weil er eine Drei geschrieben hat. Aber es wäre unsinnig, gerade deshalb die Institution Schule zu kritisieren: Problematisch ist daran nicht die (irrationale) Tat, sondern die Funktion des Notensystems, und diese entfaltet ihre Wirkung auch und besonders dann, wenn sich ihretwegen niemand umbringt.

Daß die Schule dennoch stärker und schneller als andere Institutionen in ein solch schiefes Licht gerät, sagt hingegen etwas über ihre gesellschaftliche Imago aus. In der Phantasie von ihrer mörderischen Wirkung, die es entweder anzuprangern oder zu vertuschen gilt, wird das Schuldgefühl der Erwachsenen rege, die aus eigener Erfahrung sich mehr oder weniger deutlich bewußt sind, daß die Institution, der sie ihre Kinder anzuvertrauen verpflichtet sind, ihrem gesellschaftlich approbierten Auftrag nicht nachkommen kann: der Vermittlung von Autonomie und Humanität.



Die diesen Auftrag drastisch dementierende Katastrophe des Selbstmords ruft den archaischen Schrecken zurück, den der Schock der schulischen Initiation auch denen bereitete, die sich deshalb nicht das Leben nahmen. Die mit der Imago der schulischen Situation als einer potentiellen, symbolisch vermittelten Hinrichtung, welche aus ihrer sozialen Funktion entsteht, latent stets vorhandene Angst schlägt nach außen, wenn das destruktive Potential der schulischen Selektion in einer konkreten Tat manifest wird. Daß die Hinrichtung im Fall des Selbstmordes jedoch nicht vom Henker, sondern vom Angeklagten selbst vollzogen wird, begünstigt die Möglichkeit der Angstabwehr, die Rationalisierung, erst der Selbstmord stelle die Legitimität der schulischen Sozialisation berechtigt in Frage. Untergründig zehrt noch die wütende Kritik, die das schulische Leistungssystem für den Selbstmord eines Schülers verantwortlich machen will, ebenso wie die konservativ-apologetische Geste von der der Schule zugeschriebenen ethischen Verpflichtung, sie dürfe den Selbstmord nicht nur nicht herbeiführen, sondern könne und solle ihn auch verhindern. Die Klage über den Schülerelbstmord unterschlägt die ungleich präkärere, weil gesellschaftlich weitaus folgenreichere Tatsache, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler sich nicht das Leben nimmt, sondern die verlangte Anpassung leistet, obwohl diese als irrationale Zumutung erfahren wird.

## VII

Von dem trockenen Pensum der allgemeinen Statistik wendet J. Schiller seine Untersuchung auf spektakuläre Fälle von Schülerelbstmorden, die in der Öffentlichkeit, vor allem in der Berliner Tagespresse, besondere Aufmerksamkeit fanden. Aus der Not, daß die demographische Aufarbeitung des Phänomens nicht viel mehr hergibt als das schale Faktum, daß einigermaßen konstant stets ein Bevölkerungsanteil, zu dem auch Schüler gehören, den Tod dem Leben vorzog, macht der Autor die Tugend einer akribischen Zuwendung zum Einzelfall. Anhand der Berichterstattung in den Zeitungen und anderer verfügbarer Materialien hat er eine Reihe von Fällen, deren Vorgeschichte und die der Tat nachfolgenden Betroffenheitskumbungen rekonstruiert.

Die Konzentration des Autors auf das in Zeitungen vorzufindende Material, das Näheres über tatsächlich vorgefallene Schülerelbstmorde auszusagen erlaubt, bringt es mit sich, daß die biographisch rekonstruierten Fälle, die Schiller untersucht, weitgehend der oben extrapolierten pädagogischen Normvorstellung vom Schülerelbstmord entsprechen, die das Interesse des Publikums jener Zeitungen, des preußischen Bildungsbürgertums, bestimmte. Insofern ist der methodische Zugriff des Autors geeignet, unfreiwillig den Mythos von der besonderen Relevanz und Häufigkeit des Selbstmordes bei höheren Schülern fortzuschreiben, den seine statistischen Untersuchungen gerade destruiert hatten.<sup>1</sup> Gegen eine historische Geschichtsschreibung, die die Einfühlung in den Sieger betreibt, wäre die anamnestische Solidarität mit dem unbekanntem Selbstmörder einzuklagen, der mangels Talent oder Gelegenheit zur bildungsbürgerlich goutierten tragischen Pose der Vergessenheit anheimfiel.

Aber auch über diesen Einwand hinaus stellt sich grundsätzlich die Frage nach dem Sinn der biographischen Untersuchung von Schülerelbstmorden. Über das

genaue Motiv für seine Tat, das Schiller in seinen biographischen Forschungen zu ergründen versucht, könnte nur der Täter selbst Auskunft erteilen. Aus der Untersuchung eventuell zu folgernde pädagogische Maßnahmen zur Verhinderung des Selbstmordes, die ohnehin auf der gesellschaftlich umstrittenen und philosophisch fragwürdigen Ächtung der Tat beruhen<sup>2</sup>, liefen auf eine weder wünschenswerte noch mögliche totalitäre Kontrolle aller potentiellen Delinquenten hinaus. Auch die Legitimationsdebatten um die Schule, die einsetzen, wenn sich ein Selbstmord ereignet hat, fügen dem allemal erhitzt geführten Erziehungsdiskurs keine wesentlichen Neuigkeiten hinzu. Sie ergeben sich aus der gesellschaftlichen Funktion der Debattierenden: Behördlicherseits wird meist der Schulleiter beauftragt, die Schule vom Schandfleck der Untat reinzuwaschen und die ursächliche Verantwortung der Schule für den Selbstmord zu bestreiten; womit der zur Apologie Genötigte nicht einmal Unrecht hat. Auf der Gegenseite nehmen die Schulkritiker das Vorkommnis zum Anlaß, die unmenschliche Funktion des Schulwesens anzuprangern; wofür dieses Ereignis freilich gerade kein schlagendes Indiz darstellt.

Wie man die Sache auch dreht und wendet: Die faktisch vorzufindende pädagogische Verunsicherung über den als Katastrophe empfundenen Schülerelbstmord, die J. Schiller zu seiner Studie motivierte, steht im Widerspruch zu seiner tatsächlichen gesellschaftlichen Relevanz. Die methodische Wende des Autors vom Allgemeinen auf den biographisch zu rekonstruierenden Einzelfall erweist sich daher als zwingend notwendig: Weil das allgemeine Problem der repressiven Vergesellschaftung, von dem die Schule nur einen Teil ausmacht, im öffentlichen Diskurs nicht grundsätzlich problematisiert werden darf, muß das gesellschaftlich bedingte Faktum des Selbstmordes in die Privatsphäre der individuellen Biographie abgeschoben werden. Die Rekonstruktion der Motive und Begleitumstände, die zur Tat führten, ermöglichen dem um pädagogische Verantwortung Bemühten jene individualisierende Behandlung der Angelegenheit, die die vom Individuum abstrahierende schulische Leistungsanforderung nicht zuläßt.

### VIII

Als es im Oktober 1889 mal wieder zu einem spektakulären Vorfall kam, dem Selbstmord von drei Gymnasiasten an einem einzigen Tag, nahm der preußische Kultusminister das Ereignis zum Anlaß für eine grundsätzliche pädagogische Instruktion der Lehrerkollegien.

»Die immer wiederkehrenden Selbstmorde von Schülern höherer Lehranstalten« seien »eine so beklagenswerthe Erscheinung, daß es Pflicht der Schulverwaltung« sei, »nicht nur wie bisher den einzelnen Fällen nachzugehen, sondern die traurigen Thatsachen nach den zu Grund liegenden Ursachen zu untersuchen...«. Zwar treffe die Schule in fast allen Fällen keine nachweisbare Schuld, dennoch empfindet der Minister es als seine »ernste Pflicht«, den Lehrern eine strenge Selbstprüfung ans Herz zu legen, ob sie ihre »erziehliche Aufgabe« insbesondere gegenüber schwächeren Schülern »immer mit fachmännischer Umsicht und liebevoller Hingebung« erfüllten. Die »überreizten Verhältnisse in Familie und Gesellschaft« seien freilich nicht dazu angetan, die Aufgabe der Schule zu erleichtern; dennoch habe sie sich gegenwärtig zu halten, daß es die Pflicht des Erziehers sei, »diese bedenk-

lichen Auswirkungen thunlichst einzuschränken und Leib und Seele der Zöglinge zu stählen und widerstandsfähiger zu machen«. Um diese schwierige Aufgabe zu lösen, käme es vor allem darauf an, den Schüler »nach seiner Veranlagung, seinen körperlichen und sittlichen Dispositionen ... möglichst individuell« zu behandeln.

Besondere Vorsicht sei im Zusammenhang mit dem »nicht selten verhängnisvollen Vorgang der Versetzung der Schüler« geboten; es sei darauf zu achten, daß das Urteil »pflichtmäßig und wohlwollend gefällt« werde. Um eine Überraschung durch unerwartete Mißerfolge zu vermeiden, müßten die Eltern »frühzeitig auf das voraussichtliche Ergebnis der Versetzung hingewiesen werden«. Dem »oft geradezu verderblichen Drängen« der Eltern, ihre »nicht geeigneten Söhne durch Privatunterricht und Nachhilfestunden vorwärts zu bringen«, sei »entschieden entgegenzutreten«. Es gelte vor allem, »in den Schülern das Vertrauen zu sich selbst zu heben, das Gefühl der sittlichen Verantwortung zu beleben und zu stärken, die Wahl ihres Umganges und ihrer Lektüre zu überwachen, sowie durch angemessene Leibesübungen sie zu kräftigen, für ihre Erholung ... in zweckmäßiger, frischer Weise zu sorgen«. Allen Lehrerkollegien empfiehlt der Minister die Verfügung zur »weiteren Erwägung und Nachachtung« und äußert sein Vertrauen, »daß im Hinblick auf das erstrebte hohe Ziel alle Beteiligten die vorstehend angedeuteten Gesichtspunkte sich stets gegenwärtig halten und in ihrer Thätigkeit durch dieselben sich leiten lassen« (s. Schiller 1992, S.24ff.).

Die kultusministerielle Verfügung wirft ein Licht auf das Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit der deutschen Pädagogik. Trotz seiner terminologischen Nähe zur klassischen Bildungstheorie, namentlich der des oben exemplarisch zitierten J.F. Herbart, steht der Erlaß des Ministers zu dieser in bezeichnendem Widerspruch. Während Herbart seinen Begriff von Bildung, die er »Charakterstärke der Sittlichkeit« nannte, durch Unterricht verwirklichen wollte, konzipiert der Minister die Stärkung und Hebung des Schülers zur sittlichen Verantwortung *gegen* die Gefahren des Unterrichts. Von Beginn an konterkariert der Konkurrenzmechanismus des Berechtigungswesens die Hoffnung auf die versittlichende Wirkung der geistigen Bildung. Auch Herbart war sich bewußt, daß seine Idee der Individualbildung mit der Funktionslogik staatlich organisierter Schulen sich nicht vereinbaren ließ: »denn jedes Individuum bedarf der Erziehung für sich, und darum kann die Erziehung nicht wie in einer Fabrik arbeiten, sie muß jeden einzelnen vornehmen«. Was den Bildungstheoretiker nicht daran hinderte, sich praktisch für die fortschreitende Verschulung zu engagieren.

Im Erlaß des Ministers ist die Idee der Bildung als Erziehung durch Unterricht ausgemerzt. Die Dysfunktionalität einzelner Schüler, die den Selbstmord begehen, wird ihm zum Anlaß, die Lehrer zu ermahnen, sie sollten die Kosten der zivilisatorischen Disziplinierung so weit minimieren, daß der Betrieb reibungslos funktioniert. Der pädagogische Anspruch macht dabei einen Funktionswandel durch. Die Verbindung der Selektionsfunktion von Schule mit der Bildungsidee treibt die bürgerliche Gesellschaft in ein magisches Verhältnis zum Schulsystem. Das schulische Lernen wird als permanente Bedrohung empfunden, welche die rituelle Beschwörung der pädagogischen Verantwortung abwenden soll. Dahingehend dürfte die von J. Schiller im Untertitel seiner Studie gestellte Frage zu beantworten

sein, ob der Schülerelbstmord eine »Spiegelung des Schulsystems« darstelle. Nicht daß Schüler sich das Leben nehmen, spiegelt die Funktion der Schule wider, sondern daß Pädagogik sich die Verantwortung für eine Tat aufbürdet, für die sie ihr gar nicht zukommt, während bzw. weil sie die Verantwortung für die reale Funktion von Schule nicht übernehmen kann. Der Tod eines Schülers taugt als Klagemauer für die Schmerzen, die das Leben bereitet.

### Anmerkungen

- 1 Die bildungsbürgerliche Klage über die »Überbürdung« der Gymnasiasten hatte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zudem noch eine andere, eminent politische Bedeutung – worauf J. Schiller nicht eingeht. Die städtischen Schulen haben erst bis zum Ende des Jahrhunderts die institutionelle Form der Dreigliedrigkeit erhalten. Viele Gymnasien und Realgymnasien besaßen zuvor eher Gesamtschulcharakter, sie wurden in den unteren Klassen auch von Schülern aus den sozial niederen Schichten besucht, die nicht das Schulziel Abitur anstrebten. Diese Vermengung der sozialen Schichten führte zu einer erhöhten schulischen Konkurrenz für die leistungsschwächeren unter den Kindern des ökonomisch mächtigen Bildungsbürgertums. Die Klage des Bildungsbürgers über die Überbürdung hatte daher auch die politische Funktion, die Einführung des grundständigen Gymnasiums voranzutreiben, die Leistungsslektion innerhalb der Schule durch die soziale Selektion vor Schuleintritt zu ersetzen und dadurch den eigenen Nachwuchs vor dem aus der schulischen Konkurrenzsituation erwachsenden Leistungsdruck zu schützen. Vgl. Blankertz 1982, S. 198ff.
- 2 »Soviel ich sehe, sind es allein die monotheistischen, also jüdischen Religionen, deren Bekenner die Selbsttötung als ein Verbrechen betrachten. Dies ist umso auffallender, als weder im Alten noch im Neuen Testament irgendein Verbot oder auch nur eine entschiedene Mißbilligung derselben zu finden ist; daher denn die Religionslehrer ihre Verpönung des Selbstmordes auf ihre eigenen philosophischen Gründe zu stützen haben, um welche es aber so schlecht steht, daß sie, was den Argumenten an Stärke abgeht, durch die Stärke der Ausdrücke ihres Abscheues, also durch Schimpfen zu ersetzen suchen. Da müssen wir denn hören, Selbstmord sei die größte Feigheit, sei nur im Wahnsinn möglich und dergleichen Abgeschmacktheiten mehr oder auch die ganz sinnlose Phrase, der Selbstmord sei »unrecht«; während doch offenbar jeder auf nichts in der Welt ein so unbestreitbares *Recht* hat wie auf seine eigene Person und [sein] Leben ... Der außerordentlich lebhaft und doch weder durch die Bibel noch durch triftige Gründe unterstützte Eifer der Geistlichkeit monotheistischer Religionen gegen denselben scheint daher auf einem verhehlten Grunde beruhen zu müssen; sollte es nicht dieser sein, daß das freiwillige Aufgeben des Lebens ein schlechtes Kompliment ist für den, welcher gesagt hat: Pánta kalá lían [Alles sehr gut; Gen 1,31]. – So wäre es denn abermals der obligate Optimismus dieser Religionen, welcher die Selbsttötung anklagt, um nicht von ihr angeklagt zu werden« (Arthur Schopenhauer, Über den Selbstmord).

### Literatur

- Adler, Alfred (Hg.): Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord. Diskussionen des Wiener Psychoanalytischen Vereins. Wien 1910
- Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt/M 1964, S. 127
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Schiller, Joachim: Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen. Maßstab für die Qualität politischer Systeme? In: Die höhere Schule 11/1981, S. 345–356
- Ders.: Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen. 2. Teil. In: Die höhere Schule 7–8/1982, S. 217–225
- Ders.: Schülerelbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems? Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1992
- Schopenhauer, Arthur: Über den Selbstmord. In: Paralipomena. Sämtliche Schriften Bd.5, §§157–160. Frankfurt/M 1986