

W I L H E L M S G Y M N A S I U M M Ü N C H E N

Jahresbericht 1987/88

Der Jahresbericht wurde zusammengestellt vom Direktorat,
Sekretariat, Lehrern und Schülern des Wilhelmsgymnasiums.

Der Umschlag gestaltete OStR K. Klinger

INHALTSVERZEICHNIS

<u>LEHRER</u>	Seite
Schulleitung, hauptamtliche Lehrer	3
Lehrer im Nebenamt	7
Studienreferendare	8
Verwaltung, Schularzt	8
Elternbeirat	10
Nachrufe	9, 10
<u>VERZEICHNIS DER SCHÜLER</u>	11
Statistische Übersicht	35
<u>AUS DEM UNTERRICHT</u>	36
Religionslehre	39
Lesestoff aus den sprachlichen Fächern	41
Musik	49
Kunsterziehung	56
Sport	60
Biologie - Chemie - Exkursion	63
Theaterarbeit	71
Fotografie	74
Schach	75
Informatik	76
Führungen und Fahrten, Schüleraustausch	77
<u>AUS DER SCHULGEMEINSCHAFT</u>	
Elternbeirat	113
Studiengenossenschaft	117
Verein zur Förderung des Wilhelmshausiums	119
Schularztbericht	120
Schülermitverwaltung	122
<u>SCHULE UND BERUFVORBEREITUNG</u>	
Prüfungen, Berufswahl	124
<u>SCHULJAHR 1988/89</u>	126
<u>BEILAGE</u>	127

"Deutsch sein heißt arbeiten"

Zeitgeist in Aufsatzthemen zwischen Kaiserreich und Drittem Reich,
zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Wilhelmsgymnasiums

Von Dr. Rolf Selbmann

I. Statt einer Einleitung: Drei berühmte Fälle

1872, in einem seiner Vorträge *über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, kommt Friedrich Nietzsche auf den deutschen Aufsatz zu sprechen, der als "Spitze der Gymnasialbildung" anzusehen sei. Die Themenstellungen, so Nietzsche, enthielten alle einen "Appell an das Individuum" ohne Rücksicht auf den Entwicklungsstand der Schüler:

Man muß nur denken, was in einem solchen Alter, bei der Produktion einer solchen Arbeit, vor sich geht. Es ist die erste eigne Produktion; die noch unentwickelten Kräfte schießen zum ersten Male zu einer Kristallisation zusammen; das taumelnde Gefühl der geforderten Selbständigkeit umkleidet diese Erzeugnisse mit einem allerersten, nie wiederkehrenden berücksichtigenden Zauber. Alle Verwegenheiten der Natur sind aus ihrer Tiefe hervorgerufen, alle Eitelkeiten, durch keine mächtigere Schranke zurückgehalten, dürfen zum ersten Male eine literarische Form annehmen: der junge Mensch empfindet sich von jetzt ab als fertig geworden, als ein zum Sprechen, zum Mitsprechen befähigtes, ja aufgefordertes Wesen. Jene Themata nämlich verpflichten ihn, sein Votum über Dichterwerke abzugeben oder historische Personen in die Form einer Charakterschilderung zusammenzudrängen oder ernsthafte ethische Probleme selbständig darzustellen oder gar, mit umgekehrter Leuchte, sein eignes Werden sich aufzuhellen und über sich selbst einen kritischen Bericht abzugeben: kurz, eine ganze Welt der nachdenklichsten Aufgaben breitet sich vor dem überraschten, bis jetzt fast unbewußten jungen Menschen aus und ist seiner Entscheidung preisgegeben.

Worauf aber achten die Lehrer bei der Korrektur dieser "zu früh geforderten Persönlichkeitsarbeit", bei dieser "unreifen Gedankenerzeugung"?

Auf alle Exzesse der Form und des Gedankens, das heißt auf alles das, was in diesem Alter überhaupt charakteristisch und individuell ist. Das eigentlich Selbständige, das sich, bei dieser allzufrühzeitigen Erregung, eben nur und ganz allein in Ungeschicklichkeiten, in Schärfen und grotesken Zügen äußern kann, also gerade das Individuum wird gerügt und vom Lehrer zugunsten einer unoriginalen Durchschnittsanständigkeit verworfen. Dagegen bekommt die uniformierte Mittelmäßigkeit das verdrossen gependete Lob: denn gerade bei ihr pflügt sich der Lehrer aus guten Gründen sehr zu langweilen.

Deutsche Aufsätze sind daher, so weiter Nietzsche, "nicht nur das allerabsurdeste, sondern auch das allergefährlichste Element des jetzigen Gymnasiums":

Hier wird Originalität verlangt, aber die in jenem Alter einzig mögliche wiederum verworfen: hier wird formale Bildung vorausgesetzt, zu der jetzt überhaupt nur die allerwenigsten Menschen im reifen Alter kommen. Hier wird jeder ohne weiteres als ein literaturfähiges Wesen betrachtet, das über die ernstesten Dinge und Personen eigene Meinungen haben dürfte, während eine rechte Erziehung gerade nur daraufhin mit allem Eifer streben wird, den lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urteils zu unterdrücken und den jungen Menschen an einen strengen Gehorsam unter dem Zepter des Genius zu gewöhnen. Hier wird eine Form der Darstellung in größerem Rahmen vorausgesetzt, in einem Alter, in dem jeder gesprochene oder geschriebene Satz eine Barbarei ist.

Der zweite Fall. In Karl Kraus' während des Ersten Weltkriegs verfaßter Tragödie *Die letzten Tage der Menschheit* treffen in der 36.Szene des IV.Aktes der "Optimist" und der "Nörgler" zu einem Gespräch über "patriotische Jugenderziehung" zusammen:

DER OPTIMIST: Ich habe Ihnen aber den Jahresbericht der Kaiser-Karls-Real-schule mitgebracht, damit Sie sich überzeugen, daß die Mittelschüler durchaus nicht zur Beschäftigung mit kriegerischen Themen gezwungen werden. Es wird ihnen vielmehr, in den meisten Fällen jedenfalls, die Alternative gelassen. Zum Beispiel in der V. b Klasse: "Eine Ferienwanderung" oder "Kriegsmittel neuester Zeit". In der VI. a: "Warum ist Lessings Minna von Barnhelm ein echt deutsches Lustspiel?" oder "Durchhalten!" Was würden Sie wählen?

DER NÖRGLER: Durchhalten!

DER OPTIMIST: Da haben wir zum Beispiel: "Gedanken nach der achten Isonzoschlacht" oder "Herbstwanderung". Dann "Inwiefern vermag das Klima die geistige Entwicklung der Menschheit zu beeinflussen?" oder "Unser Kampf gegen Rumänien".

DER NÖRGLER: Hier wählte ich, um mir's leichter zu machen, beide Themen auf einmal.

DER OPTIMIST: "Die Hauptgestalten in Goethes Egmont" oder "Der verschärfte U-Bootkrieg".

DER NÖRGLER: Ich würde sagen, daß wenn der verschärfte U-Bootkrieg nicht hinzugesetzt wäre, die Deutschen mit Goethes Egmont England auf die Knie gezwungen hätten.

In diesem Stil geht das Gespräch weiter; man weiß, was gemeint ist.

Der dritte Fall. 1932 teilte der Satiriker Kurt Tucholsky einen "sonderbaren Traum" mit: "Er träumte, daß er sein Abitur noch einmal machen mußte, und das Thema zum deutschen Aufsatz lautete: Goethe als solcher."

Ob unreifes "Votum über Dichterwerke", Gesinnungsnachweis oder gar Alptraum - das Aufsatzthema verdient nicht nur eine kulturkritische, satirische oder traumanalytische Behandlung. Dem Historiker gewährt die Untersuchung von Aufsatzthemen einen aufschlußreichen Einblick in das mentale Innenleben der Institution Schule mit ihren Sozialisationsmechanismen, ihren Normen und ihrem Selbstverständnis. Ein solcher Versuch soll am Beispiel des Wilhelmsgymnasiums und seiner Abiturthemen für den deutschen Aufsatz unternommen werden. Das Material entstammt den Schulakten im Haus und im Staatsarchiv München; es gibt zwar etliche Lücken (1901, 1910, 1920-1921, 1923-1924, 1928), doch lassen sich diese insofern leicht verschmerzen, als eine quantifizierende Auswertung nicht beabsichtigt ist und die folgende Typologie davon unberührt bleibt.

Die Themen für den deutschen Abituraufsatz, deren Abgrenzung von geschichtlichen Aufgabenstellungen für das 19. Jahrhundert ganz unscharf bleibt, lassen sich in drei Gruppen untergliedern. Eine erste Gruppe von Themen scheint über Epochen hinweg keinerlei Veränderungen unterworfen zu sein. Es handelt sich dabei um Fragestellungen, in denen Verhaltensregeln im Geist philiströser und kleinbürgerlicher Lebensweisheiten verzapft werden. So mußte ein Abiturient des Jahres 1855 eine "Rednerische Bearbeitung aus dem Deutschen" zum Thema "Ueber die Tugend der Bescheidenheit, welche den studirenden Jüngling, der sie besitzt, ziert, und den anderen, der sie wahrnimmt, mit Freude erfüllt und zur Nacheiferung antreibt." abliefern. Dieser zählebig und auf ewige Gültigkeit zielende Bodensatz gymnasialer Bildung predigt vor allem Verzicht - Verzicht auf persönliches Vergnügen, Unterdrückung von Lustgewinn, Vernachlässigung privater Interessen. Gelobt und gefordert werden hingegen Entbehrung und Duldsamkeit, Bescheidung und Anpassung an gewohnte Verhaltensweisen wie in einem Thema von 1877: "Eile mit Weile! Den Kahn erst lerne zu steuern im Hafen / Eh' zur Entdeckungsfahrt mächtige Segel du spannst. (Geibel)" Noch offensichtlicher geschieht dies 1926, als die Polizeiordnung vom Schüler zur Lebensmaxime aufgepöppelt werden soll: "Nach seinem Sinne leben ist gemein; / der Edle strebt nach Ordnung und Gesetz. (Inscription am Münchener Polizeigebäude, zu beleuchten an Beispielen des Lebens und der Geschichte)". Bei dieser rigiden Disziplinierung der jugendlichen Psyche mit Hilfe des Aufsatzes handelt es sich um die populäre Verhunzung von Goethes Ge-

dicht *Natur und Kunst*, dessen Verse von der selbst auferlegten "Beschränkung"(1882) und von der freiwilligen Unterwerfung unter das "Gesetz" (1918) für derlei Zwecke gerne ausgeschlachtet wurden. Derlei persönliche Leitsprüche zur gedankenlosen Selbstaufgabe konnten leicht auf die Allgemeinheit übertragen werden, wie ein Thema 1930 formulierte: "Ein Volk sein heißt: eine gemeinsame Not empfinden.(Lagarde.)"

Zu dieser ersten Gruppe sind auch die biedereren Gemeinplätze zu zählen, die den Anspruch erheben, ausgewogene Lebensweisheiten zu enthalten. 1912 war zu bearbeiten: "Am guten Alten / In Treuen halten, / Am künft'gen Neuen / Sich stärken und freuen / Wird niemand gereuen. (Geibel.)" Auch die Selbstläufer eines humanistischen Gymnasiums fehlen nicht, in denen der Schüler seine entsprechende Gesinnung nachweisen muß: "Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig. Anwendung dieses Satzes auf den Betrieb der humanistischen Studien in Form einer Rede." (1887) Vergleichsweise angenehm klingen demgegenüber Themen, die als zeitlos gelten können, weil sie neutrale Arbeitsaufträge enthalten wie "Die Wirkung des Kontrastes, nachzuweisen besonders an einem gelesenen Drama der deutschen oder fremden Literatur." (1878) oder "Das Heldentum in seinen verschiedenen Erscheinungsformen." (1925) Aber selbst an solch scheinbar zeitüberdauernder Sachzwangpädagogik kleben noch die Spuren des Zeitgeschmacks, wenn ein Thema wie dasjenige von 1902 das Drama, wie im 19.Jahrhundert üblich, feiert: "Weshalb steht unter den Gattungen der Poesie die dramatische am höchsten?" Manche dieser ausgetretenen Themen entbehren übrigens nicht einer gewissen pädagogischen Raffinesse der Fragestellung. Das Thema "Welche geschichtlichen Erinnerungen weckt in uns eine Fahrt aus dem ägäischen in das Schwarze Meer?" (1877) verlangt vom Schüler die Umsetzung der chronologisch gespeicherten Geschichtskennntnisse in eine nachvollziehbare geographische Anordnung.

Eine zweite Gruppe von Aufsatzthemen könnte man als Aufgabenstellungen bezeichnen, die ganz direkt auf Zeitereignisse reagieren oder aber Bewußtseinszustände und Denkformen unmittelbar widerspiegeln. So haben die Schüler beim Ausbruch des deutschen Bruderkriegs 1866 eine "Rede zur Enthüllungsfeier des Denkmals Armins im Teutoburger Wald" zu entwerfen, obwohl die Einweihung des Denkmals erst 1875 stattfinden wird. 1882, im Jahre des Dreibunds mit Italien, heißt das Thema "Blicke auf die politischen und geistigen Beziehungen zwischen Italien und Deutschland. Rede aus Anlaß der Eröffnung des St. Gotthard-Tunnels."

Während sich das neu gegründete Kaiserreich um eine eigenständige kulturelle Identität bemüht, erhalten die Schüler des Jahrgangs 1887 das Thema "Inwieferne hat sich das deutsche Volk um die Kultur Europas verdient gemacht?" Schon fünf Jahre bevor Reichskanzler Bülow die berühmte "Nibelungentreue" Deutschlands zu Österreich-Ungarn verkündet, taucht diese schon in den Aufsatzthemen von 1904 und dort gleich zweimal auf: "Kann auch Homer wie der Dichter des Nibelungenliedes ein Sänger der Treue genannt werden?" Wer nämlich genau liest, kann auch im zweiten Thema eine identische Denkfigur heraushören: "Und setzt ihr nicht das Leben ein, / Nie wird euch das Leben gewonnen sein. (Schiller, Wallenstein) Die Richtigkeit des Satzes soll aus dem Leben des einzelnen und der Völker dargetan werden." Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs werden die Bezugnahmen der Aufsatzthemen auf die Zeitereignisse unübersehbar. 1915: "Der Krieg ist nicht nur ein unerbittlicher Zerstörer, sondern auch ein erfolgreicher Erzieher." 1916 sind zu bearbeiten "Mit welchem Rechte läßt sich behaupten, daß der gegenwärtige Krieg nicht seinesgleichen in der Weltgeschichte hat?" und "Ganz Deutschland ist in den Krieg gezogen: hinter der Front steht ein zweites Heer, hinter der Kriegskunst die Kriegsfürsorge und die angewandte Wissenschaft." Das nicht akzeptierte Ende des Krieges spiegelt sich in dem trotzig formulierten Abiturthema von 1918: "Inwiefern hat das deutsche Volk auch in der Gegenwart die Worte wahrgemacht: Im Kampfe groß, im Ertragen und Entsagen stark, in der Arbeit tüchtig?" 1919 nehmen alle drei angebotenen Themen auf die politisch-militärische Lage in Deutschland Bezug:

1. Die Kräfte und Eigenschaften, die immer im Unglück das deutsche Volk vor dem Untergang bewahrten, müssen ihm auch jetzt wieder emporhelfen.
2. Wenn das Morgen, das heute tagt,
Nichts als Trümmer dich schauen läßt,
Unter Trümmern noch unverzagt
Halt im Herzen die Hoffnung fest! (Geibel 1851)
3. Wie kann der Dichter seinem Volke in Zeiten der Drangsal und Erniedrigung nützen?

Der Versailler Vertrag wurde von fast jedermann als Schanddiktat und als Pfahl im Fleisch des deutschen Nationalbewußtseins empfunden; auch die Abiturienten konnten davon nicht unberührt bleiben. Für 1925 stößt man auf Aufsatzthemen wie "Worauf kann der Deutsche seinen Glauben an die Wiedererhebung des gesunkenen Vaterlandes gründen?" und "Was die Grenzverhältnisse und die räumliche Verbreitung betrifft, sind die Deutschen die Stiefkinder Europas." 1926 heißt ein Thema "Die Rück-

gabe unserer Kolonien eine nationale Forderung", 1927 dann "Der Rhein, ein Schicksalszeuge des deutschen Volkes" und "Der Leiden größtes ist's des Vaterlands beraubt zu sein. (Euripides, Medea) Mit besonderer Rücksicht auf das Schicksal der Auslandsdeutschen und Grenzdeutschen." 1930 muß der Schüler nachweisen, daß "Die Pfalz ein Eckpfeiler des Deutschen Reiches" ist; im Jahr darauf schlägt die bislang restaurativ definierte Revision der Nachkriegsordnung unversehens um in die Rechtfertigung von Vereinnahmungsgelüsten: "Wie kann die Forderung des Anschlusses Österreichs an das Reich geschichtlich und geographisch begründet werden?" Der ideologische Charakter solcher mit dem Herzblut der Tagespolitik verfaßter Themen liegt offen zutage; Rückschlüsse auf den darauf ausgerichteten Deutsch- und Geschichtsunterricht müssen erlaubt sein. Aber auch die anderen Fächer, scheinbar weniger ideologisch befrachtet, stehen nicht nach. Die zum Abitur geforderten Übersetzungen ins Lateinische berufen sich 1913 wie selbstverständlich auf die Befreiungskriege vor 100 Jahren mit plumpen Aktualisierungen. Im Kriegsjahr 1916 wird ein Text ins Lateinische übersetzt, der vom Krieg zwischen Rom und Karthago handelt und dessen Schlußsatz lautet: "Die auffallende Ähnlichkeit der damaligen Kriegslage mit der heutigen in Nordfrankreich leuchtet wohl jedem ohne weiteres ein." Als 1919 ein Text über Roms verlorene Schlacht bei Cannä übersetzt werden muß, ergibt sich wie von selbst die auf die Gegenwart übertragbare Sentenz: "Nur das Volk ist verloren, das sich selbst aufgibt."

Interessanter, weil zu weitergehenden Deutungen auffordernd, ist eine dritte Gruppe von Themen, die schwerer auf einen Nenner zu bringen sind. Bei ihnen handelt es sich um Aufgabenstellungen, die zwar ebenfalls Zeitbezüge und Anspielungen, jedoch ohne präzise zu fixierende Bezugnahme enthalten. Gemeint sind Zitate, Denkfiguren oder Fragestellungen, die man als unterschwelligen Ausdruck des Zeitgeists bezeichnen könnte. So nimmt z. B. die Zahl der Themen zur bayerischen Geschichte unmittelbar nach der Reichsgründung deutlich ab; bis 1896 verschwinden solche Aufgabenstellungen fast ganz. Dann allerdings - Reflex einer zunehmenden Enttäuschung über den wilhelminischen Zentralismus, Rückbesinnung auf die eigenstaatlichen Traditionen Bayerns und seines Herrscherhauses? - tauchen um und kurz nach 1900 vermehrt Fragestellungen auf, die der reichsdeutsch-preußischen Geschichtsperspektive den bayerischen Nationalbegriff entgegenhalten. 1897 ist zu bearbeiten "Haben wir Bayern ein Recht, auf unsere Geschichte stolz zu sein?" Während der

Weimarer Republik versiegen bayerische Aufsatzthemen; die Rechtfertigung separatistischer Tendenzen durch Schüleraufsätze kann nicht gewollt sein.

Das Geschichtsbild, das ein Weltbild enthält und das aus diesen und anderen Themenstellungen spricht, ist leicht auf den Begriff gebracht. Die Menschheitsentwicklung definiert sich danach in einer archaisch anmutenden Auseinandersetzung mit einer feindlichen Umwelt: "Was verdankt die Menschheit dem notwendigen Kampfe mit der Natur?" (1889) Ein Scheitern an ihr erscheint beinahe wertvoller als ihre Überwindung: "Es soll aus dem Leben einzelner Männer und der Geschichte ganzer Völker die Wahrheit des Satzes bewiesen werden, daß das Glück eine Klippe, das Unglück eine Schule ist." (1891) Daß "Schule" und "Unglück" zumindest teilweise identisch seien, mag nicht nur den schreibenden Schülern so vorgekommen sein. Zur Verbrämung eines solchen Weltbilds wird häufig ein Schicksalsbegriff zum letztgültigen Wert erklärt, mit dem einerseits die Naturgesetzlichkeit der Geschichte unterstellt, andererseits ein baldiges Handeln deutscher Menschen aufgerufen wird. 1930 soll der Ausspruch Wilhelm von Humboldts "Es ist fast noch wichtiger, wie der Mensch sein Schicksal nimmt, als wie sein Schicksal ist" begründet und "an geeigneten Beispielen erläutert" werden; 1931 ist die Frage zu behandeln "Bestätigt die Geschichte den Satz: Die geographische Lage ist Schicksal?"

Ähnliche Beobachtungen kann man auch bei der Untersuchung des Technikverständnisses machen, das seit den 20er Jahren aus den Aufsatzthemen ablesbar ist. Einerseits tritt dort eine kritiklose Fortschrittsgläubigkeit und ein naiver Utilitarismus hervor wie 1927, als "Naturkräfte und Bodenschätze im Dienste des deutschen Wirtschaftslebens" darzustellen sind oder nachgewiesen werden soll: "Großes verdankt die Kultur dem Fortschritt der Technik." Andererseits schlummern unter dieser Oberfläche verborgene Vorbehalte gegen Technik und industrielle Welt. Diese Vorbehalte zeigen sich freilich nur versteckt in der Aufforderung zur Flucht aus der Großstadt wie im Thema von 1930: "Das Jugendwandern eine Erfrischung für Leib und Seele." Hinter solchen unausgesprochenen Postulaten im Sinne des "Zurück zur Natur!" verbirgt sich auch ein guter Schuß Agrarromantik, der im Mythos schwimmt und nicht mehr bezweifelt werden kann: "Wenn die Landwirtschaft nicht besteht, kann auch der Staat nicht bestehen. (Bismarck 1894)."

Zuletzt sind es die Feindbilder und Vorbilder, die in den Themenstellungen vermittelt und vom Schüler internalisiert werden. Während die geschichtlichen Themen vor der Reichsgründung den Erbfeind noch eindeutig beim Namen genannt hatten - "die Raubkriege Ludwigs XIV." (1862) oder "Napoleons Macht über Deutschland" (1867) -, wird im kraftstrotzenden Neuen Reich dieselbe Epoche euphemistisch übermalt. Alle Schmach bereitenden Reizwörter bleiben unausgesprochen wie 1894: "Daß besonders in Not und Gefahr der Geist und die Kraft eines Volkes sich zeigt, ist aus der deutschen Geschichte der Jahre 1813-15 zu erweisen." 1913 formuliert das Thema dann lakonisch "Die Befreiungskriege und die deutsche Literatur." Erst recht nach dem Versailler Vertrag bleibt Frankreich, auch wenn es gemeint ist, ungenannt wie 1925: "Besonders vom Boden der verlorenen und besetzten Gebiete Deutschlands läßt sich behaupten, daß er geweiht ist durch unserer Väter Schweiß und Blut." oder 1927: "Der Rhein, ein Schicksalszeuge des deutschen Volkes." Zuletzt (1931) werden geographische Bedingtheiten zum deutschen "Schicksal" stilisiert und gerinnen in der "Enge seines Lebensraumes" zu Anschlußforderungen.

Leuchtende Gestalten mit Vorbildcharakter stellen uns die Themen eines humanistischen Gymnasiums logischerweise mit der griechischen und römischen Antike vor Augen: "Wodurch wurde Hellas, obwohl von Rom besiegt, doch Rom's Besiegerin?" (1880); "Weshalb wird Rom die ewige Stadt genannt?" (1884) oder: "Ohne dich, Hellas, was wäre die Welt? (Wilhelm Müller)" (1895). Besonders um die Jahrhundertwende schätzt man die Anverwandlung einer griechischen oder lateinischen Sentenz auf Literatur, Geschichte oder die eigene Lebensführung (1892, 1896, 1911). In dieser aufbereiteten Form eines anstoßgebenden oder problematisierenden Zitats gerät auch die deutsche Literatur in den deutschen Aufsatz. Populäre, triviale und bildungsbürgerlich hochgeschätzte Autoren wie Emanuel Geibel, Friedrich Rückert oder Karl Simrock, um nur die auffälligsten zu nennen, sind besonders beliebt, vermitteln sie doch am eingängigsten moralische Normen, die Anpassung und Unterwerfung als philosophische Tiefgründigkeiten ausgeben (1877, 1895, 1899, 1912, 1919, 1929). Über allem thronen freilich die Klassiker, deren Vorbild- und Normcharakter allein schon durch die Häufigkeit ihres Auftretens bewiesen wird. Allerdings ist die Auswahl der Sentenzen eng begrenzt und höchst verräterisch, wenn man bedenkt, was alles nicht vorkommt: kein revolutionärer Sturm und Drang, nichts entweihend Komisches, kei-

ner der gering geschätzten Romane oder so Anstößiges wie Goethes *Wahlverwandtschaften*, sondern Klassik im engsten Sinn, rigide verkürzt auf lehrhafte Lyrik und das Drama um hehre Gestalten. *Iphigenie*, *Egmont* und *Tasso* sind dabei besonders beliebt (1885, 1925), können jedoch Schillers sinnreichen Aussprüchen nicht das Wasser reichen. Neben dem *Wilhelm Tell* (1879) ist es vor allem *Wallenstein*, der offenbar keinem anderen Zweck dient, als Lebensmaximen, bedenkenswerte Parallelen zur Gegenwart oder geflügelte Worte zu liefern (1879, 1881, 1903, 1905, 1909).

Die Klassiker als Vorbilder und Leitfiguren - an ihrer Behandlung wird illustriert, welche Funktion die Literatur im Leben der Gymnasiasten einzunehmen hat. 1879 müssen die Schüler "an Mustern der altklassischen(!) und deutschen Literatur" nachweisen: "Wie vermag der Dichter sittlich erziehend auf sein Volk zu wirken?" Gelegentlich ist sogar vorausgesetzt, daß Literatur nichts anderes als Denkmalfunktion besitzt: "Des Helden Name ist in Erz und Marmorstein / So wohl nicht aufbewahrt als in des Dichters Liede." (1886) Noch deutlicher formuliert das Thema von 1892: "Inwieferne erscheinen die Dichter als Lehrer und Erzieher der Menschheit?" oder es fragt "Wie kann und soll der Dramatiker auch sittlich bildend auf sein Volk wirken?" (1897). Für 1906 gilt die Aufgabe, "an hervorragenden deutschen Dichtern älterer und neuerer Zeit" nachzuweisen: "In Dichtern tönt des Volkes Herz." Diese Liste wäre beliebig zu verlängern.

Als nach dem Ende des Ersten Weltkriegs die bildungsbürgerlichen Werte wenigstens ins Wanken geraten, erlaubt die Weimarer Republik einen halbwegs kritischen Blick auf die Weimarer Klassik. 1922 heißt ein Thema: "Der deutsche Idealismus - seine Licht- und Schattenseiten."

III. Statt eines Schlusses: Thesen

1. Aufsatzthemen bilden eine bislang wenig untersuchte, interpretationsrelevante Quellengruppe zur Schulgeschichte und damit zur Sozial-, Kultur-, Bildungs- und Literaturgeschichte. An ihnen können Mechanismen literarischer Sozialisation nachgewiesen werden.
2. Aufsatzthemen enthalten kein kondensiertes, sondern ein reduziertes Bewußtsein. Es kommt darauf an, die Reduktionsmuster aufzulösen, Verkürzungen aufzuhellen und Bruchkanten zum öffentlichen Bewußtsein

sichtbar zu machen.

3. Aufsatzthemen sind nicht aus sich selbst heraus deutbar, sondern immer nur auf der Folie der Bildungs- und Schulgeschichte, ihrer Normsetzungen und Erwartungshaltungen. Da Aufsatzthemen nur in den seltensten Fällen den Zeitgeist unmittelbar widerspiegeln, erscheint ihre Relevanz außerhalb dieses Rahmens unstabil.

4. Für weiter reichende Ergebnisse müßte der spezifische Erwartungshorizont rekonstruiert werden, vor dem die Themen gestellt wurden. Der Lektürekanon, Lehrpläne, Ausbildungswege und -traditionen der Lehrer usw. müßten ergänzend herangezogen werden.

5. An den wenigen noch vorhandenen tatsächlich geschriebenen Aufsätzen wäre dann zu untersuchen, in welcher Form die Anforderungen der Themenstellung erfüllt worden sind. Aus den Korrekturen müßte ein Kriterienkatalog erstellt werden, aus dem die Beurteilungsmaßstäbe (Gesinnungsbewertung, stilistische Normen, Rang der formalen Erfüllung usw.) übersichtlich werden.

6. Aufsatzthemen transportieren die Normen der Institution Schule als Teilnormen der Gesellschaft. Sie sanktionieren abweichendes Verhalten negativ, so daß dieses in der Regel nicht nach außen tritt, d. h. in der Regel unsichtbar bleibt. Die Aufdeckung ihres ideologischen Charakters aus historischer Sicht ist daher relativ leicht.

7. Für die Gegenwart ergibt sich daher die Konsequenz: Das (historisch und selbstkritisch geschärfte) Bewußtsein des Korrektors ist das einzige Mittel, eine Ideologisierung in der Gegenwart abzuwehren. Bei der Beurteilung von Aufsätzen kann die möglichst vollständige Erfüllung des vorproduzierten Erwartungshorizonts kein Maßstab sein. Es gilt, nicht Anpassung und Gesinnung zu honorieren, sondern eigenständige Gedanken anzuerkennen und unkonventionelle Vorgehensweisen zuzulassen.

Hinweis: In meinem gegenwärtig laufenden Leistungskurs Geschichte 1987/89 entstehen Facharbeiten zum Wilhelmsgymnasium im 19. Jahrhundert (Christian Kames) und im Dritten Reich (Astrid Sautter), über Schicksale jüdischer Schüler unserer Schule (Anina Friedrich, Nikolaus Braun) und über Abiturarbeiten nach 1945 (Florian Lehn), auf die mit Spannung gewartet werden darf.

IV. Anhang:

Abituraufgaben Deutscher Aufsatz am Wilhelmsgymnasium 1929 - 1932

1929.

Nr. 1.

Erster Prüfungstag,

Montag, den 18. Februar, vormittags von 8 bis 12 Uhr.

Deutscher Aufsatz.

(4 Stunden Arbeitszeit.)

1. Lessings Verdienste um die Wiedererweckung des deutschen Bewußtseins.
(Zur 200. Wiederkehr des Geburtstages des Dichters).
2. „Genie ist eine Dornenkrone.“
Nachzuweisen an großen Helden sowohl der Tat wie des Geistes.
3. Vaterländische Geschichte ist Tatenerhalterin und Tatenentzünderin.
4. Bayerns Bedeutung für die deutsche Kultur.
(Zusammenfassende geschichtliche Darlegung).
5. An welche Aufgaben und Verpflichtungen erinnern Hebbels Worte:
„Laß aber Du, o Vaterland, Dich mahnen,
Vergiß sie nicht, die Kinder in der Ferne!
Sie werden segeln unter Deinen Fahnen:
Drum Sorge Du, daß man sie achten lerne!“
6. Die hohe Bedeutung der Leibesübungen für die deutsche Jugend ist darzulegen im Anschluß an Goethes Wort:
„Die Turnerei halte ich wert, denn sie stärkt und erfreut nicht nur den jugendlichen Körper, sondern ermutigt und kräftigt auch Seele und Geist gegen jegliche Verweichlichung.“
7. Natur und Kunst, zwei Quellen der Freude.
Nachzuweisen am Studienorte und an seiner Umgebung.
8. In der Ueberwindung von Raum und Zeit gewinnt die heutige Technik ihre volkstümlichsten Erfolge.
9. Wo Land und Meer einander berühren, zeigt sich am offenkundigsten des Meeres Segen für die Menschheit.
(Kirchhoff).

1930.

Nr. 1.

Erster Prüfungstag,

Montag, den 10. März, vormittags von 8 bis 12 Uhr.

Deutscher Aufsatz.

(4 Stunden Arbeitszeit.)

1. Die Pfalz ein Eckpfeiler des Deutschen Reiches.
 2. Ein Volk sein heißt: eine gemeinsame Not empfinden.
(Lagarde.)
 3. Der Ausspruch W. von Humboldts: „Es ist fast noch wichtiger, wie der Mensch sein Schicksal nimmt, als wie sein Schicksal ist“ soll begründet und an geeigneten Beispielen erläutert werden.
 4. „Im Glücke selbst, im Siege sich bescheiden“ (Schiller) ist wahre staatsmännische Größe. Darzustellen an einem oder mehreren Beispielen aus der Geschichte.
 5. „Wir Deutschen sind die geistigen Erben fast aller gebildeten Völker“ (Josef v. Eichendorff). An der deutschen Literaturgeschichte zu beweisen, auch mit Beschränkung auf bestimmte Völkergruppen, z. B. die antike, westeuropäische.
 6. Das Studium unserer Nationalliteratur gibt uns einen tiefen Einblick in das Wesen unseres Volkes.
 7. „Das Neue dringt herein mit Macht“ (Schiller, Wilhelm Tell). Nachzuweisen an der Veränderung der Landschaft durch Technik und Verkehr.
 8. Mit welchem Rechte kann man unsere Zeit vorzugsweise als „das technische Zeitalter“ ansprechen?
 9. Das Jugendwandern eine Erfrischung für Leib und Seele.
-

1931.

Nr. 1.

Erster Prüfungstag,

Montag, den 23. Februar, vormittags von 8 bis 12 Uhr.

Deutscher Aufsatz.

(4 Stunden Arbeitszeit.)

1. Wie kann die Forderung des Anschlusses Österreichs an das Reich geschichtlich und geographisch begründet werden?
 2. Der politische Grundsatz des Kaisers Tiberius: „Seile und herrsche!“ (divide et impera!) ist gegenüber dem deutschen Volke im Laufe der Geschichte zu seinem Verhängnis öfter angewendet worden.
 3. Kolonisationsgeschichte und Völkerfarte belehren uns, wie das deutsche Volk die Enge seines Lebensraumes immer wieder zu überwinden gesucht.
 4. Bestätigt die Geschichte den Satz: „Die geographische Lage ist Schicksal“?
 5. „Unsere Schicksale kommen aus uns selbst, wie die Wolken nur aus der Erde kommen.“
Dieses Wort Gutzkows ist an geeigneten Beispielen aus der Geschichte und aus der Lektüre zu veranschaulichen.
 6. Die Wahrheit des Satzes, den Goethe im Hinblick auf das Leben Johann Keplers geschrieben hat: „Der wahre Genius überwindet alle Hindernisse“ soll an Männern der Tat und des Geistes nachgewiesen werden.
 7. „Unsere Straßen klingen von Stimmen alter und neuer Zeit.“ (R. Bröger).
Um Beispiel des Studienortes zu erläutern.
 8. Deutscher Geist und deutsche Schaffenskraft im Spiegel besonderer technischer Leistungen der Gegenwart.
 9. „Wenn die Landwirtschaft nicht besteht, kann auch der Staat nicht bestehen.“ (Bismarck 1894).
-

1932.

Nr. 1.

Erster Prüfungstag,

Montag, den 15. Februar, vormittags von 8 bis 12 Uhr.

Deutscher Aufsatz.

(4 Stunden Arbeitszeit.)

1. Die Verbindung deutschen Wesens und klassischer Form in der Goetheischen Dichtung ist auf Grund geleseener Werke darzustellen.
 2. „Deutsch sein heißt arbeiten“. (Goethe.)
 3. „Seelische Kräfte, nicht nur wirtschaftliche, formen das Geschick der Völker.“ (Kurt Brehfig.)
 4. „Not hat Opferjinn geweckt. Opfer und Arbeit werden die deutsche Not brechen.“ (von Hindenburg).
 5. „Die Jahrhunderte unserer Geschichte selbst sind es, die dem, der auf ihre Stimme zu lauschen weiß, die Lösung zurufen: Wir heißen euch hoffen.“ (Haller, Die Epochen der deutschen Geschichte, Schlußjah.)
 6. Land und Volk sind die Kraftquellen eines Staates.
 7. Das Antlitz unserer Zeit. Versuch einer Charakteristik vom Standpunkt eines jungen Menschen aus.
 8. „Die moderne Kultur beruht auf der Herrschaft des Menschen über die Naturkräfte; und jedes neu erkannte Naturgesetz vergrößert diese Herrschaft.“ (W. Siemens.)
 9. Wer von dem Schrifttum der Antike herkommt, den begleitet die Erinnerung an große Menschen und an weltgestaltende Entscheidungen.
-



Sebastian Blum, 6b