

FESTSCHRIFT FÜR  
ULRICH EISENBERG  
ZUM 70. GEBURTSTAG

Herausgegeben von

HENNING ERNST MÜLLER  
GÜNTHER M. SANDER  
HELENA VÁLKOVÁ



VERLAG C. H. BECK MÜNCHEN 2009



Dass von Gewalt zu allen Zeiten Faszination vor allem, wenn auch keineswegs allein, auf junge Menschen ausgegangen ist, ist eine Binsenweisheit.<sup>5</sup> Das spiegelt sich auch und insbesondere im neueren kriminologischen Diskurs. In der Kriminologie nimmt dementsprechend das Thema „Gewaltkriminalität“ – nicht zuletzt bezogen auf die Jugend – einen breiten Raum ein.<sup>6</sup> Dies verdankt sich natürlich zugleich wegen der oft schwerwiegenden Folgen von Gewaltakten für Straftatopfer. Eine eminente Rolle spielt das Thema im wissenschaftlichen Diskurs aber eben auch wegen der paradigmatischen Bedeutung von Gewaltkriminalität für die gesellschaftliche Wahrnehmung von Kriminalität schlechthin.<sup>7</sup> Kommt ihr doch aus der Perspektive des Publikums geradezu repräsentatives Gewicht für sozial abweichendes, namentlich kriminelles Verhalten insgesamt zu. Es reicht insofern über den statistischen Anteil solcher Delikte an der Gesamtkriminalität – wie er sich im Hellfeld, aber auch in Dunkelfelduntersuchungen darstellt – weit hinaus.

Aus der Vielzahl unterschiedlicher Erscheinungsformen von Gewaltkriminalität hat sich im Lauf der letzten Zeit in öffentlicher Wahrnehmung wie im wissenschaftlichen Diskurs jene Art gewaltförmiger „Lösung“ sozialer Konflikte durch jugendspezifisches Verhalten herauskristallisiert, die man – wenngleich recht pauschal und undifferenziert – mit dem Stichwort „Schülergewalt“ umschreiben kann. Dass junge Menschen, die sich ihrer Körperkräfte bewusst sind und sie bei entsprechenden Gelegenheiten zu demonstrieren suchen, im Rahmen ihrer Sozialisation eher als Ältere dazu neigen, von physischer Gewalt Gebrauch zu machen, entspricht einer alten Erfahrung.<sup>8</sup> Treffend hat der Soziologe Siegfried Lamnek das Thema „Jugend und Gewalt“ denn auch als „A Never Ending Story“ charakterisiert.<sup>9</sup> Doch sind diejenigen Formen gewalttätiger Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld, die man unter das Stichwort „Schülergewalt“ subsumieren kann, erst relativ spät ins Blickfeld der Kriminologie getreten. Das mag auch damit zusammenhängen, dass im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung auch Bildungsinstitutionen wie die Schule einen Wandlungsprozess durchlaufen, der sich zugleich im Verhalten von Schülern und Lehrern widerspiegelt. Die Konflikte, die zwischen dem Selbstbild und dem schulischen Umfeld im

---

und Recht, 1990, S. 261. Vgl. zur gesellschaftlichen Problematik auch *Walter Kargl* in: Klaus Lüderssen (Hrsg.), *Aufgeklärte Kriminalpolitik oder Kampf gegen das Böse?*, Bd. II, 1998, S. 102.

<sup>5</sup> Vgl. z. B. *Soeffner* in: Heitmeyer/Soeffner, 2004 (Fn. 3), S. 62; *Michael Günter*, *Psyche* 2006, 215.

<sup>6</sup> Vgl. etwa *Hans Joachim Schneider*, *Kriminologie der Gewalt*, 1994; *Walter*, *Gewaltkriminalität*, 2006; *ders.* in: *Schneider* (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Kriminologie*, Bd. 1, 2007, S. 551; *Helmut Thome/Christoph Bertel*, *Sozialer Wandel und Gewaltkriminalität. Deutschland, England und Schweden im Vergleich, 1950 bis 2000*, 2006.

<sup>7</sup> Vgl. *Astrid Zipfel/Michael Kunczik, Harald Kania, Karl-Heinz Reuband* in: *Walter/Kania/Hans-Jörg Albrecht* (Hrsg.), *Alltagsvorstellungen von Kriminalität*, 2004, S. 119, 137, 235.

<sup>8</sup> Vgl. etwa *Siegfried Lamnek* (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West*, 1995, 1995; *Walter Hornstein* in: *Hilpert* (Fn. 3), S. 19; *Christian Pfeiffer/Peter Wetzels*, *FS Hans-Dieter Schwind*, 2006, S. 1095; *Gundula Schäfer-Vögel*, *Gewalttätige Jugendkulturen – Symptom oder Erosion kommunikativer Strukturen*, 2007. Vgl. auch *Ferdinand Sutterlüty*, *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*, 2002.

<sup>9</sup> *Lamnek* in: *ders.* (Fn. 8), S. 11.

Lernprozess des Erwachsenwerdens ohnehin schon existieren, haben sich auf Grund tief greifender Veränderungen – etwa in Gestalt multikultureller Tendenzen, der Entstehung einer teils faszinierenden, teils überfordernden Medienwelt sowie wachsender Orientierungsprobleme – offenkundig verschärft.

Im Gefolge dieser Entwicklung haben denn auch Schüler immer wieder „Auswege“ aus ihrer als überaus frustrierend und belastend empfundenen Situation in gewaltsamen „Lösungen“ zu finden geglaubt, die sich in Anlass, Form und Ausmaß von bisher üblichen und bekannten Arten der Betätigung körperlicher Gewalt deutlich abgehoben haben. Diese Entwicklung hat im Laufe der Zeit zumindest in der Perspektive öffentlicher Wahrnehmung – etwa durch die Massenmedien – an Brisanz mehr und mehr zugenommen. Dementsprechend ist spätestens seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Fülle empirischer Untersuchungen und theoretischer Analysen über jenes Thema erschienen, das wir heute mit dem zugegebenermaßen ebenso allgemeinen wie unscharfen Begriff „Schüलगewalt“ zu fassen suchen<sup>10</sup>.

Verschiedentlich hat man die Anwendung psychischen Drucks und die Ausübung physischer Gewalt durch Schüler in Beziehung zu ihren Schulleistungen und zum Schulklima, insgesamt zu den Anforderungen gesetzt, die an die Schüler unter den Bedingungen eines sich rasch verändernden Bildungsprozesses gestellt werden (und nicht wenige zu überfordern drohen). Ursachen und Gründe für solche Verhaltensweisen hat man nicht allein im Leistungsversagen, im schulischen Misserfolg derartiger Täter<sup>11</sup> oder in familialem Gewalterleben,<sup>12</sup> sondern auch – und nicht zuletzt – in allgemeinen, gewaltbegünstigenden gesellschaftlichen Entwicklungen, in Einflüssen von Mediengewalt, in zunehmender Bindungs- und Orientierungslosigkeit vieler Jugendlicher zu suchen und zu finden geglaubt.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. z. B. *Helmut Zöpfl* in: Klaus Rolinski/Irenäus Eibl-Eibesfeldt (Hrsg.), *Gewalt in unserer Gesellschaft*, 1990, S. 153; *Heinz Schöch* in: Günther Kaiser/Hans-Jürgen Kerner/Fritz Sack/Hartmut Schellhoss (Hrsg.), *Kleines Kriminologisches Wörterbuch*, 3. Aufl. 1993, S. 457; *Schwind*, *Walter Funk*, *Wilfried Schubarth* in: Lamnek (Fn. 8), S. 99, 119, 139; *Franz Streng*/*Martin Pöll* in: FS Martin Usteri, 1997, S. 133; *Klaus-Jürgen Tillmann* u. a., *Schüलगewalt als Schulproblem*, 1999; *Marek Fuchs*/*Lamnek*/*Jens Luedtke*/*Nina Baur*, *Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004*, 2005; *Heinz Günter Holtappels*/*Heitmeyer*/*Wilhelm Melzer*/*Tillmann* (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen*, 4. Aufl. 2006; *Gabriele Klewin*, *Alltagstheorien über Schüलगewalt*, 2006; *Tanja Pröhl*, *Gewalt an Schulen im Vergleich Deutschland – USA. Eine Sekundäranalyse*, 2006; *Lamnek*/*Luedtke*/*Schneider*, FS Helmut Kury, 2006, S. 139, 193. Vgl. auch *Schneider* in: ders., *Internationales Handbuch* (Fn. 6), S. 209 (228 f.). Zur Schüलगewalt ferner *Ulrich Eisenberg* (*Kriminologie*, 6. Aufl. 2005, § 16 Rn. 17, § 45 Rn. 37; JGG, 12. Aufl. 2007, § 5 Rn. 39 a, 63 ff.), dem diese Studie in persönlicher und fachlicher Verbundenheit zum 70. Geburtstag gewidmet ist.

<sup>11</sup> Vgl. *Gabriel Moret*, *Crimiscope* (Lausanne) Nr. 3 (April 2006); *Schwind*, *Kriminologie*, 17. Aufl. 2007, § 11 Rn. 11ff.

<sup>12</sup> *Lamnek*/*Luedtke* (Fn. 10); *Lamnek*/*Luedtke*/*Ralf Ottermann*, *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*, 2. Aufl. 2006; *Barbara Kavemann*/*Ulrike Kreyssig* (Hrsg.), *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*, 2006; *Arthur Kreuzer*, FS Reinhard Böttcher, 2007, S. 303.

<sup>13</sup> Z. B. *Werner Glogauer* in: Rolinski/Eibl-Eibesfeldt (Fn. 10), S. 123; *Hornstein*, *Udo Rauchfleisch* in: Hilpert (Fn. 3), S. 29, 107; *Schwind* (Fn. 11), § 11 Rn. 28 ff.

Freilich bleibt zu bedenken, ob die vielfach – vor allem in den Medien – konstatierte Zunahme von Schülergewalt als Teil einer verschiedentlich registrierten Steigerung von Gewaltdelikten nicht zu Lasten einer verstärkten öffentlichen Wahrnehmung von Gewaltphänomenen und einer entsprechenden Sensibilisierung des Publikums geht. Nicht auszuschließen ist nach Sachlage, dass auf Grund einer erhöhten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit insoweit eine weiter gehende Aufhellung des Dunkelfeldes stattfindet – was sich dann natürlich nicht als Anstieg von Gewaltkriminalität interpretieren ließe.<sup>14</sup> So hat denn auch die Schweizerische Arbeitsgruppe für Kriminologie in ihrer Frühjahrstagung 2008 die Frage aufgeworfen, ob man es gegenwärtig mit einer neuen Gewalt oder insoweit (lediglich) mit einer neuen Wahrnehmung zu tun habe.<sup>15</sup> Doch wie immer sich dieses Problem letztlich realiter darstellt – das öffentliche Bewusstsein für Schülergewalt ist in der letzten Zeit infolge dramatischer, insbesondere überaus folgenreicher Ereignisse geschärft worden, so dass inzwischen eine ganze Reihe präventiver Maßnahmen – bis hin zu schul- und bildungspolitischen Konzepten – ins Werk gesetzt worden ist.

Begonnen hat jene Verlaufsgeschichte von Schülergewalt mit Quälereien und Erpressungen von Mitschülern sowie mit Formen des Vandalismus, die zu mehr oder minder großen Schäden an schulischen Einrichtungen geführt haben.<sup>16</sup> Immer schon hat es freilich Schüler gegeben, die Mitschüler aus den verschiedensten Gründen drangsaliert, erpresst und verprügelt haben. Dem korrespondieren in Umfragen ermittelte und in Einzelfällen dokumentierte Ängste von Schülern, Opfer von Attacken im schulischen Umfeld (z. B. auf dem Schulweg, im Pausenhof) zu werden.<sup>17</sup>

Seit den 90er Jahren wird – keineswegs nur in Medienberichten – zunehmend über Eskalationen von Schülergewalt informiert, die sich bis hin zu Tötungsdelikten steigern.<sup>18</sup> Das am 26. April 2002 von dem Schüler Robert Steinhäuser begangene Massaker von Erfurt – das in etlichen Beiträgen thematisiert worden ist<sup>19</sup> – kostete nicht weniger als 16 Lehrern und Schülern das Leben. Wie spätere Untersuchungen ergeben haben, handelte es sich bei diesem Amoklauf keineswegs um eine Kurzschlusshandlung des Täters, sondern um einen sorgfältig vorbereiteten Racheakt. Der weitere Amoklauf des ehemaligen Schülers B. vom

<sup>14</sup> Thomas Naplava/Walter, MschrKrim 2006, 338 (348f); Tilman Köllisch, KrimJ 2007, 243. Nicht zuletzt wird ein Rückgang an Jugendgewalt registriert. Vgl. Pfeiffer/Wetzels (Fn. 8), S. 1119ff.; Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht, 2006, S. 391ff.

<sup>15</sup> Neue Gewalt oder neue Wahrnehmung? Tagung vom 5. bis 7. 3. 2008 in Interlaken.

<sup>16</sup> Vgl. etwa Schwind (Fn. 11), § 11 Rn. 25. Zu früheren Erscheinungsformen und Erklärungsansätzen Joachim Witzel, Der Außenseiter im Sozialisationsprozess der Schule, 1969, S. 36ff., 69ff.

<sup>17</sup> Z. B. Jürgen Mansel, Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern, 2001; Schwind (Fn. 11), § 11 Rn. 26.

<sup>18</sup> Vgl. Schneider, FS Kury, 2006, S. 193; Schwind (Fn. 11), § 11 Rn. 36. Vgl. auch Ulrich Greiner, Die Zeit Nr. 6 v. 1. 2. 2007, S. 43.

<sup>19</sup> Ines Geipel, Für heute reicht's. Amok in Erfurt, 2003; Christof Beyer, Der Erfurter Amoklauf in der Presse, 2004; Jens Becker, Kurzschluss. Der Amoklauf von Erfurt und die Zeit danach, 2005; Schwind (Fn. 11), § 11 Rn. 37.

20. November 2006 in der Geschwister-Scholl-Realschule von Emsdetten hatte zwar keine Todesopfer zur Folge; doch wurden durch das Geschehen nicht weniger als 21 Personen aus dem Umfeld der Schule sowie 16 Polizeibeamte zum Teil lebensgefährlich verletzt.<sup>20</sup>

Nicht selten werden nach solchen Amokläufen Dominoeffekte befürchtet. In der Tat suchen dann immer wieder sog. „Trittbrettfahrer“ und Nachahmungstäter die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen und jene persönliche Anerkennung zu erlangen, die ihnen bisher versagt geblieben sind.<sup>21</sup> Aber auch das „Spiel mit dem Feuer“ wird entweder aus jugendlicher Lust am Abenteuer oder auf Grund aufgeregter Aggressionen und aufgeheizter Hassgefühle von Außenseitern, namentlich notorischen Verlierern, im Internet betrieben, das sich als Forum für Amokdrohungen geradezu anbietet. Schulen in großstädtischen Problemvierteln, in denen sog. „bildungsferne Schichten“ und Migrantenfamilien einen Großteil der Bewohner stellen, machen immer wieder durch Schwierigkeiten mit aufmüpfigen, ja gewalttätigen Schülern, die einen geordneten Unterrichtsverlauf zur Farce werden lassen, von sich reden. Die Berliner Rütli-Schule etwa ist angesichts anhaltender Unterrichtsprobleme mit solchen Schülern in die Schlagzeilen geraten, mit der Folge, dass sie Reformschritte in die Wege geleitet hat.<sup>22</sup> Spätestens seit solchen Vorkommnissen und Entwicklungen reißen Berichte über präventive schulische Konzepte, die – nicht zuletzt in Verbindung mit Sicherheitsbehörden namentlich der Polizei<sup>23</sup> – dazu beitragen sollen, Gewalttätigkeiten zu begegnen und einzudämmen, nicht mehr ab.<sup>24</sup> An dreizehn Berliner Schulen nehmen inzwischen private Sicherheitsfirmen Schutzaufgaben zugunsten von Lehrern und Schülern wahr.<sup>25</sup>

Die Hintergründe und Ursachen solcher Gewaltausbrüche und Amokläufe sind seit Anbeginn natürlich Gegenstand kriminologischer und sozialwissenschaftlicher, nicht zuletzt psychologischer Forschung.<sup>26</sup> Einflüsse werden namentlich In-

<sup>20</sup> Holger Engels/Robert F. J. Harnischmacher, *Kriminalistik* 2007, 443, 452; *Schwind* (Fn. 11), § 11 Rn. 37a. Vgl. auch Markus Deggerich u. a., *Der Spiegel* Nr. 48 v. 27. 11. 2006, S. 36.

<sup>21</sup> Stephan Lebert/Stephan Willeke, *Die Zeit* Nr. 7 v. 7. 2. 2008, S. 13, 15, 17.

<sup>22</sup> *Schwind*, FS Reinhard Böttcher, 2007, S. 411 (425 ff.); *ders.* (Fn. 11), § 11 Rn. 38a.

<sup>23</sup> Vgl. etwa Olaf Emig, *ZJJ* 2007, 406; Heinrich Kintzi, *DRiZ* 2008, 21; Armin Teschner, *SchlHA* 2008, 2.

<sup>24</sup> Senatsverwaltung für Inneres (Hrsg.), *Endbericht der Unabhängigen Kommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt in Berlin*, 1994, S. 93 (98 ff.); Günter Gehl (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Prävention und Strategien im europäischen Vergleich*, 2003; *ders.* (Hrsg.), *Auswege aus der Gewalt an Schulen – Projekte und Konzepte*, Bd. I, 2004, Bd. II, 2006; Oliver Mühlig, *Die Kontrolle von Schüलगewalt durch die Institution Schule*, 2004; Britta Bannenberg/Dieter Rössner/Jacqueline Kempfer, *ZJJ* 2004, 159; Angelika Wolke, *Gewaltprävention an Schulen: Evaluation kriminalpräventiver Angebote der Polizei*, 2006; *ders./Walter*, *RdJB* 2006, 493; Ottmar Hanke in: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.), *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter*, 2007, S. 104; Manuel Eisner/Denis Ribeaud/Rahel Jünger/Ursula Meidert, *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*, 2007; Herbert Scheithauer u. a., *Trauma & Gewalt* 2 (2008), 8.

<sup>25</sup> Katja Bauer, *Badische Zeitung* v. 11. 12. 2007, S. 5; vgl. auch Fn. 21.

<sup>26</sup> Über Amokläufe z. B. Günther Kaiser, *Kriminologie*, 3. Aufl. 1996, § 59 Rn. 11, 14; Lothar Adler, *Amok. Eine Studie*, 2000; Tania Lange/Werner Greve, *Soziale Probleme* 13 (2002), 80; Frank J. Robertz/Ruben Wickenhäuser, *Der Riss in der Tafel. Amoklauf und schwere Gewalt an Schulen*, 2007. Vgl. auch Beyer (Fn. 19); Harnischmacher (Fn. 20).

szenierungen von Gewalt in den Massen-, auch und gerade in aktuellen Jugendmedien wie Computerspielen und Videoclips zugeschrieben.<sup>27</sup> Freilich sind angesichts überaus komplexer kommunikativer Zusammenhänge und des gegenwärtigen Kenntnisstandes der empirischen Forschung definitive, über bloße Annahmen hinausreichende Aussagen über die Auswirkungen von Medienkonsum und -gewalt vor dem Hintergrund individueller Sozialisierungserfahrungen und familialen Umfelds wohl schwerlich möglich. Dies gilt vermutlich auch für die vielfach registrierte „Sprache der Gewalt“, die sich keineswegs allein, aber vor allem in subkulturellen Milieus der Jugendszene längst eingebürgert hat.<sup>28</sup> Sehr wahrscheinlich dürfte insbesondere ein Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren – zu denen namentlich auch Sozialisierungsdefizite, familiäre und Bildungsprobleme zählen – zu solchen jugendgefährdenden Entwicklungen beitragen.

Längst hat auch die Kunst, die ja oft genug die Avantgarde gesellschaftlichen Wandels verkörpert – oder sie wenigstens zu bilden für sich beansprucht –, Darstellungen von Jugend- und Schülergewalt in ihr Repertoire aufgenommen. Das zeigt sich etwa an zeitgenössischen Theaterstücken, die nicht nur an staatlichen und städtischen Bühnen inszeniert werden, sondern auch Eingang in Vorführungen an Schulen und Hochschulen gefunden haben. Beispiele dafür bilden insbesondere die Rekonstruktion eines Amoklaufs im englischsprachigen Jugendstück „Give a Boy a Gun“<sup>29</sup> und die Gewaltstudie „Der Kick“ des als Dokumentarfilmer bekannt gewordenen Autors Andres Veiel.<sup>30</sup> Solche künstlerischen Versuche können im Falle eindringlicher Darstellungskraft in der Tat dazu beitragen, realer Jugend- und Schülergewalt vor allem durch Herstellung biografischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge in jedem Sinne des Wortes „ein Gesicht“ zu geben.

## II. Schülererleben in Darstellungen der literarischen Moderne

### 1. Schülerromane und Internatsgeschichten

Literarische Darstellungen der Moderne, welche die Entwicklung Jugendlicher im Rahmen schulischer Milieus zum Gegenstand haben, schildern häufig die Schwierigkeiten von Schülern mit autoritären, pädagogisch inkompetenten Leh-

<sup>27</sup> Vgl. z. B. *Peter Winterhoff-Spurk*, *Forschung & Lehre* 10/2005, 522; *Theodor te Wildt/Hinderk M. Emrich*, *DÄBl.* 10/2007, C 533; Bernd Dolle/Hans Weinkauff/Heino Ewers/Regina Jaekel (Hrsg.), *Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien*, 2007; *Thomas Mößle/Matthias Kleimann/Florian Rehbein*, *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Problematische Mediennutzungsmuster und ihr Zusammenhang mit Schulleistungen und Aggressivität*, 2007. Vgl. auch *Manfred Spitzer*, *Forschung & Lehre* 10/2005, 530 (532); *Petra Kistler*, *Badische Zeitung* v. 5. 5. 2007, S. 7; *FAZ* v. 16. 6. 2007, S. 45; *Hans Christof Wagner*, *Badische Zeitung* v. 14. 12. 2007, S. 37; *Roland Preuß*, *SZ* v. 16./17. 2. 2008, S. 8. Vorbehalte jedoch bei *Franz Streng*, *ZJJ* 2007, 198; *Ronny Gert Bürckholdt*, *Badische Zeitung* v. 15. 12. 2006, S. 11.

<sup>28</sup> Vgl. *Fritz Paepcke*, *Im Übersetzen leben: Übersetzen und Textvergleich*. Hrsg. von Klaus Berger und Hans-Michael Speier, 1986, S. 347; *Ursula Erzgräber/Alfred Hirsch* (Hrsg.), *Sprache und Gewalt*, 2001; *Sybille Krämer*, *Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt*, 2005.

<sup>29</sup> *Marion Klötzer*, *Badische Zeitung* v. 27. 11. 2007, S. 10.

<sup>30</sup> *Philipp Oehmke*, *Der Spiegel* Nr. 5 v. 28. 1. 2008, S. 147. Vgl. ferner den umstrittenen Spielfilm „Wut“ (*Tilmann Lahme*, *FAZ* v. 30. 9. 2006, S. 49).

ern und verfehlten Bildungskonzepten, wie sie etwa im wilhelminischen Zeitalter bis ins 20. Jahrhundert hinein an der Tagesordnung waren. Fehlendes Einfühlungsvermögen und mangelndes Sensorium für das, was in der Empfindungs- und Erlebniswelt von Schülern virulent ist und sich in alterstypischen Problemen äußert, kennzeichnen das Unterrichtsklima solcher Schilderungen. Eine Vielzahl von Texten kreist um ein Lehrerverhalten, das rigoros über die spezifischen Bedürfnisse und Interessen von Schülern hinweggeht und ihnen jene Gewalt antut, die das Hineinwachsen in eine als fremd, abweisend, ja oft als feindlich erfahrene Umwelt erschwert, wenn nicht gar zuschanden werden lässt. Eine bevorzugte Form solcher literarischen Darstellungen bilden Internatsgeschichten.

Namentlich Romane, Novellen und Erzählungen aus der wilhelminischen Ära, aber auch noch von späteren Epochen, zeugen von einer als überaus frustrierend und negativ erlebten Schulwelt. Das zieht sich wie ein roter Faden durch Texte von Arno Holz bis Paul Ingendaay. 1892 etwa erschien die von Holz zusammen mit Johannes Schlaf verfasste Novelle „Der erste Schultag“, die das Leiden eines Kindes unter den Rohheiten des zeitgenössischen Schulbetriebs schildert. 1902 veröffentlichte Emil Strauß seinen Schülerroman „Freund Hein“, in dem der künstlerisch begabte Gymnasiast Heinrich Lindner an den inhumanen Zwängen der Schule scheitert und im Freitod endet. Bereits der Titel des legendären, 1930 mit Marlene Dietrich erfolgreich verfilmten Romans „Professor Unrat“ (1905) von Heinrich Mann<sup>31</sup> verweist auf das Beispiel eines Schultyrannen, dessen groteske Entwicklung zum Anarchisten und Menschenhasser vom Autor freilich in einer karikierenden Weise dargestellt wird. In Hermann Hesses Jugendroman „Unterm Rad“ von 1906 – der nicht zuletzt Entwicklungsprobleme und seelische Konflikte des Schriftstellers während seiner Maulbronner Seminarzeit verarbeitet – zerbricht der Protagonist – ähnlich wie in „Freund Hein“ – an der Unterdrückung seiner Persönlichkeit sowie an rigiden Leistungsnormen der Schule. Das Werk ist in gewisser Weise symptomatisch für die literarische Aufbereitung von Schülertragödien der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg.<sup>32</sup> Claudio Magris hat diese Literatur denn auch auf den Nenner gebracht: „Das Jahrhundert des Kindes“ beginnt im deutschen Roman mit einer überraschenden Häufung von Schülerelbstmorden.“<sup>33</sup>

Die Schwierigkeiten des Hineinwachsens in eine als fremd und abweisend erlebte Schulwelt, deren Erziehungsmethoden vielfach den Bedürfnissen junger Menschen zuwiderlaufen, wenn sie ihnen nicht sogar Hohn sprechen, kommen auch in späteren Schulromanen und Internatsgeschichten zur Sprache.<sup>34</sup> Das gilt beispielsweise auch für Leonhard Franks Erzählung „Die Ursache“ (1915), die un-

<sup>31</sup> Heinrich Mann, *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*, 1905.

<sup>32</sup> Bernhard Zeller, Hermann Hesse, 1963, S. 39.

<sup>33</sup> Magris, *Merkur* 33 (1979), 146.

<sup>34</sup> Eine Ausnahme in jener Zeit bildet hingegen der in Tagebuchform verfasste Schul- und Erziehungsroman Robert Walsers „Jakob von Gunten“ (1909). Er thematisiert zwar auch Entfremdungsprozesse in einem Internat, rückt aber in einer aus dem gewohnten literarischen Rahmen fallenden, ans Absurde und Groteske grenzenden Darstellung „die Erziehung zum Nichts“ als widersinniges Moment ins Zentrum (Hans H. Hiebel in: Klaus-Michael Hinz/Thomas Horst [Hrsg.], Robert Walser, 1991, S. 240 [263 ff.]).



ter dem Einfluss von Expressionismus und Psychoanalyse geschrieben ist. Sie schildert das Schicksal des ehemaligen Schülers Anton Seiler, der als vermögensloser Dichter nunmehr zum Mörder an dem gefürchteten tyrannischen Lehrer wird, um schließlich nach seiner Verurteilung auf dem Schafott zu enden.<sup>35</sup> Die im Grunde gegen die Todesstrafe gerichtete Darstellung lässt in der Retrospektive lebensfeindliche Erziehungsmethoden der Demütigung und Unterdrückung erkennen, deren unheilvolle Spätfolgen im letalen Ausgang münden.

Ebenso begegnet man noch in der Gegenwartsliteratur Darstellungen in Internatsromanen, die mehr oder minder unverhohlenen autoritäre Schulstrukturen und rigide Leistungsanforderungen in solchen Institutionen kritisieren. Das gilt etwa für die Bildungsromane „Der Schleifrog“ (1977) von Hermann Kinder und „Warum du mich verlassen hast“ (2006) von Paul Ingendaay, die beide autobiografische Züge aufweisen. Kinder, der an die klösterliche Abgeschlossenheit des Internats anknüpft, rechnet nicht zuletzt mit schulischem Leistungszwang ab. Ingendaays Darstellung, die in gewisser Weise die Tradition einschlägiger Vorbilder wie Hesses „Unterm Rad“ fortsetzt, reibt sich an autoritären Strukturen eines katholischen Internats. Von dieser Problematik ist auch ein wenig in dem Roman „Und Ruth“ (2001) des Schweizer Autors Urs Faes zu spüren, für dessen Protagonisten das Leben im Internat mit Erfahrungen der Angst und Beklemmung verbunden ist.<sup>36</sup>

## 2. Musils Roman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“

Ingendaays Darstellung erinnert einmal mehr an Musils frühen Internatsroman „Die Verwirrungen des Zöglings Törleß“ von 1905 – der freilich jenes Genre in einer ebenso herausragenden wie eigenständigen Art verkörpert. Auch dieses Werk ist Ausdruck von Jugenderfahrungen, die der Schriftsteller während seiner Kadettenjahre (1894–1896) in der Militär-Oberrealschule in Mährisch-Weißkirchen gesammelt hat – oder vielmehr hat machen müssen. Die Begegnung mit „Klassendiktatoren“, ihren Unterwerfungs- und Unterdrückungsritualen hat in den Figuren Beineberg und Reiting sprechenden Ausdruck gefunden. Das Opfer ihrer Grausamkeiten und sadistischen Exzesse, in denen sich namentlich unreflektiertes sexuelles Begehren widerspiegelt, ist der allem und allen ausgelieferte schwächliche Basini.

Das Werk erschöpft sich beileibe nicht in der Darstellung pubertärer Initiationsriten, Demütigungen, Unterwerfungsgesten sowie geschlechtlicher „Entdeckungsreisen“. Es greift mit der Schilderung jener Vorgänge weit in die Geschichte des 20. Jahrhunderts vor. „Unter der Oberfläche gewöhnlicher Schülerlorcheien und Internatspsychosen bricht die Barbarei hervor.“<sup>37</sup> Ganz in diesem

<sup>35</sup> Vgl. Wolfgang Schild, Schuld und Unfreiheit. Gedanken zu Strafjustiz und Psychoanalyse in Leonhard Franks „Die Ursache“, 1996.

<sup>36</sup> Einen anderen Zuschnitt weist freilich die Novelle der Schweizer Autorin Fleur Jaeggy „Die seligen Jahre der Züchtigung“ (1996) auf. Die eher erinnerungsselige, in einem Ton der Wehmut gehaltene Internatsgeschichte meidet Darstellungen von Schülerquälereien und Kritik am autoritären Erziehungsstil einheimischer Töchterschulen.

<sup>37</sup> Wilfried Berghahn, Robert Musil, 1963, S. 28 f.

Sinne verbinden sich für Hans-Georg Pott in der Dachkammer des Internats, wo Beineberg und Reiting ihren Sadismus an Basini ausleben, „Sexus und Ritus in einem: der Folter“.<sup>38</sup> Sie ist fast schon exakt das, was „das Erziehungssystem an ihnen ausübt“ und sie ihrerseits zu Kontrollinstanzen generiert, die ihre Macht über einen ihr Unterworfenen, über ihr Opfer ausüben<sup>39</sup> – was sie im Rausch ihrer „Allmacht“ auch genießen.<sup>40</sup>

„Es ist verblüffend“, konstatiert Karl Corino in seiner in jeder Hinsicht großen Musil-Biografie, „wie die Rituale der Erniedrigung, denen Beineberg und Reiting ihr Opfer Basini unterwerfen, aufs Haar jenen der Gestapo gleichen.“<sup>41</sup> Wie Wilfried Berghahn angemerkt hat, hat Musil im „Törleß“, „ohne es zu wissen, die Vorgeschichte der Diktaturen des 20. Jahrhunderts“ geschrieben.<sup>42</sup> „In jugendlicher Grausamkeit enthüllt sich schließlich die Methodik der Konzentrationslager.“<sup>43</sup> Jene im „Törleß“ geschilderten, bis ins Innere der Figuren reichenden Vorgänge haben Berghahn denn auch zu dem Urteil veranlasst, der Roman sei „vielleicht das hellsichtigste Buch, das vor dem Ersten Weltkrieg“ verfasst worden sei.<sup>44</sup>

Dem Autor selbst hat sich diese Bedeutung seines frühen Romans wohl erst sehr viel später erschlossen. Der junge Schriftsteller Armin Kesser hat eine entsprechende Äußerung Musils überliefert, die dieser im Rahmen eines Gesprächs von Gästen der Zürcher Pension „Fortuna“ im Januar 1940 anlässlich der Radio-Übertragung einer Goebbels-Rede getan hat: „Die Triebgrundlage des Dritten Reiches habe ich ja bereits in den ‚Verwirrungen des Zöglings Törleß‘ dargestellt, nämlich in der Figur des sadistischen Kadetten Beineberg.“<sup>45</sup> Freilich hat diese Erkenntnis nicht zu einer – etwa mit einem aktualisierenden Vorwort versehenen – Neuauflage des Romans geführt; der Verlag sah Anfang der 40er Jahre ohnehin keinen ausreichenden Markt für die Werke Musils außerhalb des „Dritten Reiches“.<sup>46</sup>

### III. Schülergewalt im Gegenwartsroman

#### 1. Norbert Niemanns Roman „Schule der Gewalt“<sup>47</sup>

In der Literatur der Gegenwart steht eine andere Wirklichkeit der Schule auf dem Stundenplan. Sie ist gekennzeichnet durch Cliquenterror und Gewaltausbrüche von Schülern, die keinerlei Hemmungen haben, sich gegebenenfalls ohne jeg-

<sup>38</sup> Pott, Robert Musil, 1984, S. 18.

<sup>39</sup> Pott (Fn. 38), S. 19.

<sup>40</sup> Roger Willemsen, Robert Musil, 1985, S. 42.

<sup>41</sup> Corino, Robert Musil. Eine Biographie, 2003, S. 254.

<sup>42</sup> Berghahn (Fn. 37), S. 28; vgl. auch Corino (Fn. 41), S. 254 f.

<sup>43</sup> Berghahn (Fn. 37), S. 29. Instrukтив die soziologische Studie von Wolfgang Sofky, Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager, 1997.

<sup>44</sup> Berghahn (Fn. 37), S. 33.

<sup>45</sup> Zit. nach Corino (Fn. 41), S. 1374, 1851 Anm. 42.

<sup>46</sup> Corino (Fn. 41), S. 1399.

<sup>47</sup> Vgl. Richard Kämmerlings, FAZ v. 18.8.2001, S.V; Verena Auffermann, SZ v. 18./19.8.2001, S.IV; Reinhard Baumgart, Die Zeit Nr. 38 v. 13.9.2001, S.49; Gabriele Schoder, Badische Zeitung v. 27.9.2001, S.III.

lichen Anlass unter Einsatz überlegener körperlicher Kräfte auf Kosten von Mitschüler und Lehrern zu behaupten und durchzusetzen. Dabei können literarische Darstellungen auch eine Realität widerspiegeln, in der von Gewalt keineswegs im Rahmen zielgerichteter Aktionen Gebrauch gemacht wird, sondern in der sie von Schülern geradezu zweckfrei praktiziert und erlebt wird.

Ein erstes Werk dieses Genres weist bereits in seinem Titel anspielungsreich auf den Zusammenhang zwischen schulischem Erleben und Gewaltausübung durch Schüler aus der Lehrerperspektive hin. Freilich hört sich der Titel „Schule der Gewalt“ (2001) an, als ob die handgreiflichen Attacken auf andere – und damit auch auf die Regeln eines geordneten, erträglichen Zusammenlebens – den Strukturen der Institution selbst zugeschrieben werden sollten. Ob dem Autor dieses Schulromans bewusst gewesen ist, dass sein Titel mit demjenigen einer zeitgeschichtlichen Darstellung des Konzentrationslagers Dachau übereinstimmt? Immerhin ist das einschlägige Werk Hans-Günter Richardis „Schule der Gewalt“ erstmals 1983 und dann – in einer Neuauflage – 1995 erschienen – also lange vor der Zeit, in der Niemann seinen Roman verfasst und veröffentlicht hat. Darüber, ob der Schriftsteller in Kenntnis dieser Darstellung vor seiner Titelwahl zurückgeschreckt wäre oder sie gleichwohl als angemessen empfunden hätte, kann man nur spekulieren. Doch was immer dem Titel „Schule der Gewalt“ an Zugkraft und Publikumswirksamkeit innewohnen mag – eine auch nur assoziative Verknüpfung von Schülergewalt mit dem Geschehen in Konzentrationslagern wäre gewiss nur um den Preis einer thematischen und qualitativen Vergleichbarkeit von Niemanns Roman mit Musils „Törleß“ aufrechtzuerhalten, die sich jedoch schwerlich anbietet.

Der Ingeborg-Bachmann-Preisträger Niemann, der 1998 mit dem Beziehungsroman „Wie man's nimmt“ debütierte, präsentiert mit seinem zweiten Werk eine Liebesgeschichte zwischen der 17-jährigen Gymnasiastin Nadja und dem 38 Jahre alten, geschiedenen Deutschlehrer Frank Beck – dessen Begehren sich freilich in der eigenen Gefühls- und Gedankenwelt erschöpft, letztlich also in einem keuschen Verhältnis zwischen beiden mündet.<sup>48</sup> Der zunächst seinen Schülern wohl gesonnene, tolerante, eher weiche Lehrer erlebt die Jugendszene mit ihren von Älteren meist unverstandenen Gruppenritualen vor dem Hintergrund des Medienzeitalters, namentlich des Fernsehens, mit seiner nicht enden wollenen Anhäufung von „Sex and Crime“. Fast hilflos wirkt da die als Kommentar zum Zeitgeschehen gedachte Schulaufgabe „Gibt es für die Massenmedien eine moralische Verantwortung gegenüber der menschlichen Gesellschaft?“ (S. 285) Die Welt der Erwachsenen und diejenige der Jugend scheinen für den Lehrer – wie seine fast schon quälenden und ermüdenden Räsonnements, die den Roman wie einen roten Faden durchziehen, zu erkennen geben – unüberbrückbar voneinander getrennt.

---

<sup>48</sup> Die im folgenden Text in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf den Roman Niemanns „Schule der Gewalt“. Dies gilt in entsprechender Weise auch für die Hinweise auf Fundstellen in Zehs unter III. 2. behandelten Roman „Spieltrieb“, dem gleichfalls Zitate entnommen sind.

Zugleich nimmt der skrupulöse zeitkritische Beobachter – dem aber längst die Zügel über sein eigenes Leben entglitten sind – ein mehr oder minder stetes Anwachsen von Gewalt in der Schule wahr. „Über Nacht war Gewalt zum Thema Nummer eins geworden.“ (S. 215) Über eine Kollegin, die Beck als „der personifizierte Prellbock, das zwingende Lehreropfer“ ihren Schülern ausgeliefert sieht (S. 54), verlautet einmal: „Für die ist doch längst jede Unterrichtsstunde zu einem Kampf auf Leben und Tod geworden.“ (S. 157) Becks Beziehung zu Nadja gerät in eine tiefe, letztlich zur Auflösung führende Krise, als Schüler, denen die häufigen Begegnungen beider nicht entgangen sind, argwöhnen, zwischen beiden bestehe das, „was man ein sexuelles Verhältnis nennt“ (S. 204). Dem Lehrer wird aufgrunddessen allmählich eine aus Missgunst und Hass gepaarte Eskalation von Schülergewalt zuteil. Eine Fensterscheibe wird bei ihm zu Hause eingeworfen (S. 206). Es folgen nach bekanntem Muster anonyme Drohungen und nächtliche Telefonanrufe (S. 211). Sie steigern sich bis zu körperlichen Attacken außerhalb der Schulzeit (S. 221f.). Selbst, ja gerade eine Klassenfahrt nach Leipzig, die den Schülern Zeitgeschichte vor Ort veranschaulichen soll, ist keineswegs frei von Anrempeleien und Übergriffen (S. 304). Die Kollegen Becks gehen über die Vorfälle einfach hinweg, suchen sie zu ignorieren. Für sie, unter denen Angst vor der zunehmenden Schülergewalt umgeht, empfindet er nur mehr Verachtung. „Nie konnte ich so gut nachvollziehen, wie der Impuls zur offenen Gewalt in einem Schülergehirn entstehen kann.“ (S. 305)

Es ist ein beklemmendes, eher düsteres Zeitpanorama, das Niemann da von der inneren Verfassung der Schule entwirft – zumal die Darstellung immer wieder untermalt wird von eingeschobenen Medienberichten über Amokläufe an US-amerikanischen Bildungseinrichtungen (z. B. S. 139, 297f.). Die Welt, die der Autor von der heutigen Schule zeichnet, scheint von derjenigen, wie sie etwa noch Frank Wedekinds Kindertragödie „Frühlings Erwachen“ (1891) widerspiegelt, ihrerseits durch Welten getrennt.

## 2. Juli Zehs Roman „Spieltrieb“

Von ganz anderem Zuschnitt zeugt freilich Juli Zehs Roman „Spieltrieb“ (2004), der Schülergewalt in einem literarisch völlig neuartigen, ungewohnten – und wahrscheinlich auch ungewöhnlichen – Gewand und Kontext präsentiert. Die viel versprechende, überaus begabte Autorin ist Juristin und Schriftstellerin zugleich. Sie versteht es, ihre rechtswissenschaftlichen Kenntnisse in einer Weise in ihr literarisches Werk einfließen zu lassen, dass man sich schon zu fragen beginnt, auf welchem dieser beiden doch recht verschiedenen Feldern sie ihre eigentlichen Leistungen erbracht hat – und vielleicht immer noch erbringt. Juli Zeh hat in Passau und Leipzig Europa- und Völkerrecht studiert. Zugleich ist sie im Deutschen Literaturinstitut Leipzig ihren literarischen Interessen nachgegangen und hat dort ihre einschlägigen Fähigkeiten weiter vervollkommnet. Eine eindrucksvolle Kostprobe ihres Könnens hat sie bereits mit ihrem Debütroman „Adler und Engel“ (2001) geliefert, dessen erzählerische Qualitäten dank seiner

Sprache und souveränen Gestaltung keineswegs nur in der Literaturkritik entsprechende Aufnahme gefunden haben.<sup>49</sup>

Auch der Völkerrechtler Wolfgang Graf Vitzthum hat in einer ebenso einfühlsamen wie subtilen Studie die in diesem Roman zutage tretende Verarbeitung erkenntniskritischer juristischer Gerechtigkeitsvorstellungen zum Rechtsstatus Bosniens nach dem Zerfall Jugoslawiens als gleichermaßen sprachgewandten wie realistischen literarischen Beitrag zur dortigen Situation gewürdigt.<sup>50</sup> Nicht zuletzt hat er die bis zur Personalunion reichende Verschlingung von Täter- und Opferrollen in der Darstellung der bosnisch-herzegowinischen Tragödie akzentuiert. Graf Vitzthum erblickt in Juli Zeh denn auch eine Autorin, „die der Literatur wieder ganz unbefangene eine ‚politische Rolle‘ zumisst“.<sup>51</sup> Er sieht sie mit einem an Bann gemahnenden oder erinnernden „Wirklichkeitssinn radikaler Skepsis“ ausgestattet<sup>52</sup> – was ja gerade dem Empfinden unserer Zeit entgegenkommen mag.<sup>53</sup>

Solche Lektüre-Erfahrungen gilt es auch im Auge zu behalten, wenn man sich dem Roman „Spieltrieb“ nähert, der mit seinem zeitgeistigen Zuschnitt das Lebensgefühl, vielmehr die Orientierungslosigkeit einer in tiefer Umgestaltung befindlichen Epoche zum Ausdruck zu bringen sucht. Freilich müssen die unterschiedlichen, überaus verflochtenen Handlungsstränge, die der Roman nach den verschiedensten Richtungen hin entfaltet – und die zumindest ansatzweise jeweils Material für ein eigenständiges literarisches Werk abgeben könnten –, im Blickwinkel des Themas „Schülergewalt“ nicht weiter rekonstruiert werden. Auch das, was an Geschehen unter diesem Begriff verbucht werden kann, bietet Stoff genug, um den Handlungsablauf in einen verständlichen Zusammenhang rücken zu können.

Das Schüler-Lehrer-Drama, das Juli Zeh in ihrem Roman inszeniert, spielt in einem Bonner Privatgymnasium, das den beziehungsreichen Namen „Ernst Bloch“ trägt und damit dem Umgang mit dem sog. „Prinzip Hoffnung“ zu reicher Nahrung verhilft. Zu den Hauptpersonen zählen zunächst einmal die 14-jährige Ada, ein ebenso hochbegabtes wie für sich lebendes, geradezu abgekapselt wirkendes Mädchen, und der aus Polen stammende, ehrgeizige Lehrer Smutek, der Deutsch und Sport unterrichtet. Ada ist zugleich das, was man früher eine „höhere Tochter aus besseren Verhältnissen“ genannt hätte. Ob sie tatsächlich besser waren oder sind, kann hier dahinstehen; jedenfalls ist die Ehe der Mutter mit dem Stiefvater Adas, einem Brigadegeneral, gescheitert. Für die mehr als frühreife Ada, die ungeachtet ihres Alters über eine nachgerade atemberaubende Bil-

<sup>49</sup> Vgl. z. B. *Věrena Auffermann*, SZ v. 28./29.7. 2001, S. IV; *Rainer Traub*, Der Spiegel Nr. 32 v. 6. 8. 2001, S. 170f.

<sup>50</sup> *Graf Vitzthum* in: Susanne Kaul/Rüdiger Bittner (Hrsg.), *Fiktionen der Gerechtigkeit. Literatur – Film – Philosophie – Recht*, 2005, S. 117–133. Das Schicksal Bosniens hat die Schriftstellerin weiter beschäftigt. Vgl. *Juli Zeh*, *Die Stille ist ein Geräusch. Eine Fahrt durch Bosnien*, 2002. Jenes Land hat auch dem Autor *Thomas Hettche* literarische Anregungen vermittelt (FAZ v. 10. 9. 2005, S. 44).

<sup>51</sup> *Graf Vitzthum* (Fn. 50), S. 129.

<sup>52</sup> *Graf Vitzthum* (Fn. 50), S. 133.

<sup>53</sup> Vgl. etwa *Odo Marquard*, *Skepsis in der Moderne*, 2007.

dung verfügt und sich auch mit ihrer Schlagfertigkeit ihren Lehrern mehr als gewachsen zeigt, stellt das Privatgymnasium praktisch die letzte Chance dar, um noch das Abitur ablegen zu können. Der Lehrer Smutek hingegen verspricht sich von der Klassenbesten, die obendrein noch am schnellsten von allen läuft, nicht zuletzt sportliche Höchstleistungen, hat also mehr oder minder „Großes“ mit ihr vor.

In die – freilich nur scheinbare – Idylle bricht eines Tages mit dem neuen Schüler Alev El Qamar ein gleichfalls ebenso hochintellektueller wie moralfreier Dandy ein, der mit seiner teils ägyptischen, teils französischen Abstammung jene fruchtbare und kreative (Rassen-)Mischung verkörpert, die etwa den Fliegergeneral Harras in Zuckmayers Drama „Des Teufels General“ am Beispiel der rheinischen Geschichte in regelrechtes Schwärmen versetzt. Ada, die in ihm alsbald den Seelenverwandten erblickt, erliegt denn auch prompt seiner Faszination (ohne freilich mit ihm eine Liebesbeziehung einzugehen). In den Begegnungen, namentlich im Gedankenaustausch mit ihm, erkennt sie rasch, worauf sich sein Interesse konzentriert: „Es war das Interesse eines ehrgeizigen Schachspielers an einem gut positionierten Springer.“ (S. 165) Er präsentiert sich Ada als eine Spielernatur auf hohem Niveau, der es vor allem darum zu tun ist, andere mit ihren Spielzügen zu beherrschen. Ihm, der „die Intelligenz und die Härte eines Wahnsinnigen an sich“ hat (S. 127), scheint das Wissen über die (psychologischen) Grundlagen menschlichen (Entscheidungs-)Verhaltens schlechthin zu Gebote zu stehen. Sein Handeln fußt auf spieltheoretischen Erwägungen (S. 182),<sup>54</sup> die er nicht zuletzt am sog. Gefangenendilemma immer wieder demonstriert (S. 278 f., 467).

Das Gefangenendilemma hat die Orientierung menschlichen (Entscheidungs-)Verhaltens in einer Zwangslage mit unzureichendem Informationsstand der Betroffenen an einer „Lösung mit dem höchstmöglichen Vorteil bei möglichst geringem Risiko“ (S. 279) zur Grundlage. Alev erläutert Ada im Gespräch das Konzept ganz im Sinne des „klassischen“ Entscheidungsmodells<sup>55</sup> zugleich aus dem Motiv heraus, das Denkvermögen, den Scharfsinn und die Loyalität seiner Partnerin oder „Spielgefährtin“ in dem von ihm ins Auge gefassten „Erpressungsspiel“ zu testen, in folgender Weise: „Zwei Angeklagte werden einzeln dem Gericht vorgeführt. Jedem von ihnen schlägt der Richter einen Deal vor: Wenn du gestehst und deinen Kumpel verpfeifst, bleibst du straffrei, und der andere kriegt fünf Jahre Knast. Schweigt ihr beide, reichen die Indizien für jeweils zwei Jahre. Gesteht ihr beide, bekommt jeder vier Jahre. Sie haben keine Möglichkeit, sich abzusprechen.“ (S. 277 f.) In einer solchen kritischen Lage werden

<sup>54</sup> Sie haben ihre Basis in dem mathematischen Modell, das *Johann von Neumann* und *Oskar Morgenstern* in ihrem grundlegenden Werk „*Theory of Games and Economic Behavior*“ (1944) entwickelt und auf wirtschaftliches Verhalten übertragen haben (dt.: *Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten*, 2. Aufl. 1967).

<sup>55</sup> Vgl. (auch zur entscheidungstheoretischen Tauglichkeit für Verhaltensprognosen) z. B. *Urs Kindhäuser*, GA 1989, 493 (496 f.); *Jürgen Rüdiger Smettan*, *Kriminelle Bereicherung in Abhängigkeit von Gewinnen, Risiken, Strafen und Moral*, 1992, S. 58 ff.; *Dirk Fabricius*, *Selbst-Gerechtigkeit. Zum Verhältnis von Juristenpersönlichkeit, Urteilsrichtigkeit und ‚effektiver Strafrechtspflege‘*, 1996, S. 388 f.

sich die beiden Angeklagten aus der fälschlichen Vorstellung heraus, sich dadurch den größtmöglichen Vorteil zu verschaffen, der Situationsanalyse Alevs zufolge „gegenseitig in die Pfanne“ hauen mit der Folge, dass jeder von ihnen vier Jahre Freiheitsstrafe erhält. Erst wenn die beiden Gefangenen damit rechnen (können), gemeinsam vor Gericht zu stehen oder in Zukunft weiter zusammenzuarbeiten, werden sie dem Verrat die Kooperation mit dem Kompagnon vorziehen (S. 278).

Eine Ausgeburt dieser spieltheoretischen „Anwendungen“ stellt nun der perfide Plan dar, als dessen Opfer Smutek ausersehen ist. Unter dem Vorzeichen der Gesinnungsverwandtschaft – „Wir sind die Urenkel der Nihilisten“ (S. 305) – gewinnt Alev Ada für sein Vorhaben, das denn auch in die Tat umgesetzt wird. Als Motive nennt er neben der Lust an der Machtausübung vor allem die „Befriedigung des Spieltriebs“ (S. 284). Ada selbst, die längst über eigene Gewalterfahrungen als Opfer (S. 61 f.) wie als Täterin (S. 83) verfügt, bereitet die ihr zugedachte Rolle im „Erpressungsspiel“ keine moralischen Skrupel.<sup>56</sup> Im Grunde agieren die beiden Gesinnungsgenossen geradezu in selbstzweckhafter Weise, indem sie ihre Macht an Smutek erproben.

Ada verführt den Sportlehrer im Umkleideraum der Turnhalle, während Alev in fast schon voyeurhafter Weise den ganzen Vorgang mit seiner Kamera festhält, um die Bilder dann auf der Internetseite des Gymnasiums zu „verstecken“. Das „Erpressungsspiel“ gelingt natürlich in erster Linie, weil Smutek der freizügigen sexuellen Offerte Adas nicht zu widerstehen vermag, aber eben auch weil er der Schülerin mehr als bloße Sympathie entgegenbringt. Die intimen Begegnungen zwischen beiden wiederholen sich, werden ungeachtet der Anwesenheit Alevs gleichsam zur Dauererscheinung. Eines Tages wird aus dem „Erpressungsspiel“ auch insofern Ernst, als die in finanzielle Schwierigkeiten geratene Ada Smutek um Geld „bittet“. Er soll die Schulgebühren entrichten, die Ada dem Privatschulwesen schuldet, weil der von der Mutter geschiedene Stiefvater sich außerstande sieht, für sie aufzukommen. Smutek, der sich inzwischen in sein Schicksal ergeben hat, entspricht auch diesem Ansinnen. Dafür darf – oder muss? – er jeden Freitag mit Ada schlafen, aber zugleich ertragen, dass Alev das Geschehen fotografisch „dokumentiert“.

Das „Erpressungsspiel“ dauert an, bis Alev eines Tages Smutek in abrupter Manier eröffnet, dass es – ganz im Sartreschen Sinne – „aus“, zu Ende sei, weil weder Ada noch er sich künftig zum üblichen „Rendezvous“ einfinden würden. Smutek reagiert auf diese ihn völlig überraschende Mitteilung in einer unerwarteten Weise: Er rastet gänzlich aus, indem er Alev mit einer bei ihm ungewohnten Brutalität, die fast an einen Mordversuch grenzt, buchstäblich „zusammenschlägt“. Doch bleibt es bei dieser Reaktion keineswegs. Die Vorgänge, die sich um die Beziehungen zwischen Alev, Ada und Smutek ranken, werden mehr oder minder bekannt. Es kommt zu einem Strafverfahren vor dem Jugendgericht – gegen den immer noch nicht ganz von den erlittenen Verletzungen genesenen

<sup>56</sup> Ada bemerkt einmal ganz in diesem Sinne: „Die menschliche Entscheidung ist nichts weiter als ein vortrefflich einstudiertes Spiel.“ (S. 192)

Alev wegen Erpressung und gegen Smutek wegen schwerer oder gefährlicher Körperverletzung sowie wegen Misshandlung und sexuellem Missbrauch von Schutzbefohlenen.

In der Verhandlung rekurriert Alev in seiner freigeistigen Art einmal mehr zur Erklärung seines Verhaltens Smutek gegenüber auf die spieltheoretische Problematik des Gefangenendilemmas (S. 528 f.). Smutek seinerseits begründet seinen Gewaltausbruch gegenüber Alev mit dem von ihm selbst als „befremdlich“ charakterisierten Motiv, „aus Liebe“ gehandelt zu haben (S. 531). Die als Zeugin geladene Ada, die sich vorher durch einen bekannten Bonner Strafrechtler hat beraten lassen, versteht es unter dem Deckmantel ihrer verfahrensrechtlichen Rolle sonderbarerweise, für die beiden Angeklagten, insbesondere aber für Smutek, zu plädieren.

Der Prozess, in dem die Fakten des Geschehens – wie es im Roman heißt – offenliegen „wie ein aufgeschlagenes Buch“ (S. 555), endet mit einem zumindest für Smutek mehr als überraschenden Ergebnis. Alev wird wegen Erpressung, Nötigung und sexuellen Missbrauchs in mittelbarer Täterschaft<sup>57</sup> zu sechs Monaten Jugendstrafe auf Bewährung verurteilt, Smutek „mit Hilfe einer aufwendigen rechtlichen Konstruktion in Anlehnung an eine Mindermeinung zum so genannten Bratpfannen-Fall vom Vorwurf der Körperverletzung freigesprochen. Eine Frau hatte ihren Ehemann, welcher sie über Monate psychisch und physisch grausam terrorisierte, im Schlaf mit einer Bratpfanne erschlagen.“ (S. 555)<sup>58</sup> Der Freispruch soll sich – jedenfalls der Richterin zufolge – in einem solchen Fall aus der notwehähnlichen Lage des Opfers ergeben, die eine analoge Anwendung des § 32 StGB rechtfertige.<sup>59</sup> Hinsichtlich des sexuellen Missbrauchs nach § 174 Abs. 1 Nr. 1 StGB sieht die Richterin wegen der „dominanten Rolle“, die Ada als Schutzbefohlene wahrgenommen hat, nach § 174 Abs. 4 StGB von Strafe ab.<sup>60</sup>

Dass eine solche Darstellung beim Leser Irritationen auslösen kann – welche die Autorin durchaus in Kauf genommen, wenn nicht gar bezweckt hat –, liegt auf der Hand. Auch die Literaturkritik hat auf Juli Zehs Roman zwiespältig, jedenfalls in Recht unterschiedlicher Weise, reagiert. Auf der einen Seite wird der

<sup>57</sup> Was jedenfalls hinsichtlich der Bestimmungshandlung des § 174 Abs. 2 Nr. 2 StGB rechtlich möglich ist (Fischer, StGB, 55. Aufl. 2008, § 174 Rn. 18).

<sup>58</sup> Zum sog. „Bratpfannenfall“ BGH NJW 1966, 1824.

<sup>59</sup> Die von Juli Zeh geschilderte rechtliche Konstruktion des Freispruchs ist freilich zugleich komplizierter und anfechtbarer als hier im Text dargestellt. Nach der Version im Roman kann die notwehähnliche Lage, in der sich Smutek befinden haben soll, nur deshalb eine Analogie zu § 32 StGB rechtfertigen, weil eine „planwidrige Regelungslücke“ im Gesetz vorliege, die nur durch entsprechende Anwendung dieser Vorschrift zugunsten des Angeklagten geschlossen werden könne. Diese Auffassung wird zu Recht weitgehend abgelehnt – schon was die Annahme einer Regelungslücke, aber auch was die Analogie betrifft (vgl. nur – pars pro toto – Thomas Hillenkamp, FS Miyazawa, 1995, S. 141 [145, 153 f.]). Es handelt sich in dem im Roman diskutierten Fall keineswegs um eine „notwehähnliche Lage“, sondern vielmehr, wenn überhaupt, um einen „Dauernotstand“, der aber zumeist auf andere Weise als durch Verletzung oder gar Tötung desjenigen, von dem die Gefahr ausgeht, abgewendet werden kann. Der BGH hat denn auch im Falle der Tötung eines Familientyrannen durch die Ehefrau lediglich die Prüfung entschuldigenden Notstandes (§ 35 StGB) in Erwägung gezogen (BGHSt 48, 255).

<sup>60</sup> Zur Frage, wann in einem solchen Falle ein Absehen von Strafe in Betracht kommt, Fischer (Fn. 57), § 174 Rn. 20.



fraglos talentierten, klugen, überaus belesenen und auf der Höhe der Zeit stehenden Autorin attestiert, mit der Gestaltung der Figuren und der Handlung womöglich im ästhetischen Anspruch zu hoch oder auch daneben gegriffen zu haben. „Man könnte meinen, sie habe die Schulbank nie wirklich verlassen und könne auch als Autorin nicht mehr aus ihrer Haut als Klassenbeste. Unterliegt sie vielleicht dem Missverständnis, dass auch Kunst wie ein Leistungskurs funktioniert, dass Literatur die Fortsetzung der Paukerei mit anderen Mitteln sei?“<sup>61</sup>

Solchen Urteilen stehen auf der anderen Seite Würdigungen gegenüber, die in dem von Juli Zeh inszenierten „Machtspiel“ den „Roman einer neuen, noch unbegriffenen Generation“ erblicken, der „mit Witz und Verstand ein helles Bild unseres dunklen Zeitalters“ zeichne.<sup>62</sup> Der „in einer erschreckend genauen, an Robert Musil geschulten Sprache“ geschriebene Roman mache bild- und glaubhaft, „wie harmlose Schüler – eben keine Dumpfbacken aus dem Plattenbau! – zu Terroristen werden können“.<sup>63</sup>

Die Unterschiedlichkeit dieser Urteile erklärt sich wohl keineswegs allein mit dem landläufigen Schwierigkeiten in der Bewertung zeitgenössischer Literatur. Immerhin haben sie einen Roman zum Gegenstand, der in mehrfacher Hinsicht aus der Gegenwartsliteratur herausragt – oder auch herausfällt. Fordert er doch die Frage heraus, ob der Autorin mit ihrem überaus ambitionierten Projekt gelungen ist, was Musil mit seinem „Mann ohne Eigenschaften“ geglückt ist – oder ob sie mit einem solchen Anspruch gescheitert ist: ein literarisches Musterbeispiel für eine ganze, in tiefem Umbruch begriffene Epoche mit ihren gesellschaftlichen Verwerfungen und ihrer Suche nach einer neuen Moral zu liefern.

Vieles in diesem reflexiven Text und den klugen Kommentaren der Autorin zur geistigen und seelischen Befindlichkeit ihrer Protagonisten mag gerade für die Abdankung jeglicher Neuorientierung sprechen. Wird nicht in dem Werk – das die „Urenkel der Nihilisten“ beschreibt – keineswegs mehr allein, in Nietzsches Nachfolge, der Tod Gottes paraphrasiert, sondern auch der Philosoph praktisch gleich selbst für tot erklärt? Auch wenn er immer wieder in teils heiter-spielerischen, sich teils schwergewichtiger gebenden Dialogen zu Wort kommt?

Es ist in der Tat ein überaus intelligenter Roman, dessen Verfasserin erklärtermaßen in die Fußstapfen Musils getreten ist. So oft wie dieser Schriftsteller und dessen Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“ werden ja kein zweiter Autor und Text zitiert – sieht man einmal von dem Namensgeber für das Privatgymnasium, Ernst Bloch, ab. Dieser Roman hat es nicht nur der Autorin selbst, sondern auch einem ihrer Protagonisten, dem Lehrer Smutek, angetan, der in dem „Erpressungsspiel“ gleichsam als „Lieblingsschüler“ von Alev und Ada fungiert. Auch hat es jedenfalls prima facie fast den Anschein, als habe Juli Zeh die Eigenschaftslosigkeit von Musils Hauptfigur Ulrich zumindest in gewisser Weise auf Personen wie Ada projiziert, die sich vom Gang der Handlung treiben lassen, soweit sie ihn nicht selbst bestimmen. Offenkundig sind zugleich Parallelen in der

<sup>61</sup> Richard Kämmerlings, FAZ v. 24. 12. 2004, S. 44.

<sup>62</sup> Ulrich Greiner, Die Zeit Nr. 44 v. 21. 10. 2004, S. 57.

<sup>63</sup> Mathias Schreiber, Der Spiegel Nr. 41 v. 4. 10. 2004, S. 197.

äußeren Gestaltung des Romans. So hat die Autorin die Eigenart des Kärntner Schriftstellers übernommen, durch ebenso konkrete wie plastische Kapitelüberschriften den weiteren Ablauf des Geschehens anzukündigen oder gar zu kommentieren.

Dass eine grundgescheite Schriftstellerin des 21. Jahrhunderts Assoziationen an ein großes literarisches Vorbild bis in die Gestaltung ihrer Figuren hinein auslöst, muss indessen kein umwälzendes Ereignis bedeuten. Eher schon dürfte das für die Art und Weise gelten, mit der sie in ihrer Darstellung zu Werke gegangen ist. Das ist vor allem an ihrer Fähigkeit abzulesen, die Gestalten und Vorgänge vor der Folie des allgemeinen zeitgeschichtlichen Hintergrundes und eines verbreiteten Lebensgefühls der Epoche zu schildern. Auch darin lehnt sich Juli Zeh an den bedeutenden Romancier an, dass sie ihre meteorologischen, ihre Wetterbeobachtungen ebenso exakt zur Handlung in Beziehung setzt wie die Abfolge von Kalendertagen.

Dies alles ist mit einem kräftigen Schuss Skepsis und Ironie gepaart, der sich in manchen Dialogen – wie z. B. dem Gespräch zwischen Ada und ihrem Stiefvater, dem Brigadegeneral – bis zum Sarkasmus steigern kann. Juli Zehs Metaphorik, ihre Begabung, neue Bilder und Umschreibungen für Reflexionen und Gefühlsprozesse ihrer Protagonisten wie den Fortgang des Geschehens zu finden, hebt ihren Roman gleichfalls aus einer Vielzahl vergleichsweise banal wirkender zeitgenössischer Texte heraus. Das gilt auch dann, wenn man so manche schiefen Bilder und Metaphern als durchaus störend empfinden muss.<sup>64</sup>

Da mag man aus der Perspektive saturierter Zeitgenossen, die sich im Roman beileibe nicht nur der Kündigung des heutzutage bis zum Überdruß zitierten Generationenvertrages, sondern mehr noch einer Jugendkultur ausgesetzt sehen, die sich außerhalb überkommener Verhaltensmuster und Lebensgewohnheiten entwickelt hat, weder den handelnden Personen noch dem Geschehen selbst noch irgendwelches Verständnis entgegenbringen. Was sich da abspielt, ist ja auch für kommune, erst recht vertraute Sichtweisen nur mehr schwer zu fassen. Namentlich dann, wenn und insoweit vom geistigen und seelischen Habitus des Menschen nichts mehr bleibt außer dem Spieltrieb und dem Spiel mit anderen – die wie Schachfiguren hin- und hergeschoben werden, sodass der Eindruck aufkommen kann, das Spiel bedeute nur mehr die einzige Garantie dafür, dass überhaupt noch Regeln eingehalten werden – vor allem wenn es darum geht, den Menschen selbst zur berechenbaren Größe im ökonomischen und technischen Zeitalter zu stilisieren.

Natürlich kann man – nicht zuletzt als Jurist – Ungereimtheiten, ja Realitätsverzerrungen in der Darstellung mühelos aufspüren. Dass die Protagonistin Ada als Kronzeugin des Geschehens in der Verhandlung nicht auf der Bank der Angeklagten Platz nehmen muss, mag ja noch angehen. Obschon sie selbst, die „Opferrolle“ übernehmend, nach Kräften an der Verwirklichung von Alevs „teuflischem“ Plan mitgewirkt hat. Dass sie aber als Zeugin im Strafprozess ein in ihre Geschichtenerzählungen verpacktes Plädoyer zugunsten der beiden Ange-

<sup>64</sup> Vgl. *Kämmerlings* (Fn. 61). *Schreiber* (Fn. 63) spricht von „Metapherngestöber“.

klagen halten kann, ohne von der Vorsitzenden unterbrochen oder gar zurechtgewiesen zu werden, kann schon als eine gewisse Entfernung von der Verfahrenswirklichkeit verbucht werden. Dies gilt erst recht für das Urteil, das die Richterin verkündet und das denn auch, anfechtbar genug, von der Staatsanwaltschaft prompt angefochten wird. Die rechtliche Konstruktion für den Freispruch Smuteks, welche die Autorin der Richterin in den Mund legt, mutet ebenso phantasievoll wie abenteuerlich an.<sup>65</sup> Zumindest angesichts der massiven und anhaltenden Angriffe des angeklagten Lehrers auf die körperliche Integrität seines Opfers Alev grenzen sie doch fast schon an einen Mordversuch. Trägt nicht überhaupt der Ausgang des Ganzen angesichts eines Geschehens, das wenigstens zeitweilig auf eine Katastrophe zuzutreiben scheint, nicht letztlich versöhnliche, ja vielleicht sogar märchenhafte Züge?

Das kann wohl auch durch die schon genialisch zu nennenden Wechselbeziehungen zwischen Täter- und Opferrollen schwerlich kompensiert werden. Dass am Ende die Protagonisten Smutek und Ada – die allerdings sehr viel früher schon einander mehr oder minder zugetan waren – zueinander finden, während der sich als „gottähnlich“ und „teuflich“ zugleich gerierende Alev neuen Ufern und Betätigungsfeldern zuwenden kann, mag man in der Tat als eine Art Happyend empfinden. Doch wollte man eine Rechnung aufmachen – wie es ja der Denk- und Handlungsweise mancher Figuren entspräche –, dann müsste man freilich auch die schwerwiegenden Verluste an Menschlichkeit, die dem Geschehen auch in anderer Hinsicht innewohnen, in Betracht ziehen. Dass der „Höfi“ genannte Lehrer Höfling, der als der eigentlich wahre Menschenfreund figuriert, in seiner ihm und seiner an den Rollstuhl gefesselten Frau ganz und gar hoffnungslos erscheinenden Situation Suizid begeht, gehört fraglos zu den düsteren, wenn nicht tragischen Ereignissen eines Geschehens, das an gescheiterten Versuchen mitnichten arm ist, sich in einer immer unverständlicher wirkenden Welt zurechtzufinden.

Der Roman legt in der Tat Assoziationen zu zwei literarischen Vorbildern nahe, die ungeachtet etlicher gemeinsamer „Grundstimmigkeiten“ doch verschiedene Welten beschreiben, also nicht allein durch ihre Sujets voneinander geschieden sind: dem die Szenerie pubertierender Jugendlicher darstellenden und analysierenden „Törleß“ und dem eine ganze Epoche umgreifenden und markierenden Epos des „Mannes ohne Eigenschaften“. Vom „Törleß“ hat Juli Zeh – wenn man so will – die Darstellung von Rohheiten und Brutalitäten übernommen, mit denen Schüler auf Kosten schwächerer Mitschüler ihre Machtgelüste ausleben. Vom „Mann ohne Eigenschaften“ stammen strukturelle Vorgaben, die bis in die Zeichnung der Figuren und die Schilderung der Handlung hineinreichen. Doch zögert man, die Protagonisten Ada und Alev mit ihrer gleichsam „freischwebenden“, ungebundenen, aber zugleich auch irrlichternden Intelligenz als Geistesverwandte Ulrichs zu charakterisieren. Ebenso ist die Problematik einer vielleicht nahe liegenden Parallelisierung des „Spieltriebs“ mit dem „Törleß“ keineswegs zu übersehen: Erweist sich doch der „Törleß“ in der Retrospektive als Vorahnung

<sup>65</sup> Vgl. Fn. 59.

und Vorzeichnung kommender Katastrophen und Gräu­el des 20. Jahrhunderts. Während der „Spieltrieb“ als zugleich hell- und scharfsichtige, passagenweise brillante Zeitdiagnose weitgehend in der Gegenwart des frühen 21. Jahrhunderts verharrt und die daraus resultierenden Fragen an die Zukunft und deren Moral an die Leser – oder an die nächste Generation – weitergibt.