

# Das Zeitalter der Revolutionen

1750–1848

*für Schüler einer Höheren Technischen  
Lehranstalt*

von H. W. Valerian

## ***Inhalt***

<i>Vorwort</i>	7
Das Zeitalter der Revolutionen: Einleitung und Überblick	19
Aufklärung: Die geistige Revolution	25
Die amerikanische Revolution	33
Die französische Revolution	39
Die napoleonischen Kriege	43
Die Wiener Klassik in der Musik	49
Johann Wolfgang von Goethe	55
Friedrich Schiller	65
Die Industrielle Revolution	71
Gegen die Aufklärung	89
Die Romantik	95
Das Biedermeier	103
Das Wiener Volkstheater	113
Franz Grillparzer	129
Vormärz	137
Die Revolution von 1848	145

## *Vorwort*

WIE SOLL MAN LITERATURGESCHICHTE unterrichten? Soll man sie *überhaupt* unterrichten?

Nicht einmal auf diese zweite Frage gibt's eine eindeutige Antwort, so überraschend das klingen mag. Die vorherrschende Meinung scheint eher in die Richtung zu gehen, dass man Literatur exemplarisch unterrichten solle; es sei wichtig, dass die jungen Leute „mit Literatur umgehen“ können, heißt es dann.

Wirklich? Und wozu? Mir wurde das Problem bewusst, als sich ein junger Diplomingenieur, eben erst Kollege geworden, einmal so nebenher in einem Gespräch beschwerte: dass ihm die Literaturgeschichte nämlich vorenthalten worden sei. Die Allgemeinbildung. Er hätte was über Goethe hören wollen, und über Schiller. Selbst wenn es nur ein bisschen gewesen wäre.

Da wurde mir schlagartig klar: Genau darum ging es. Angehende Techniker brauchten nicht mit Literatur „umzugehen“, kaum einer würde je Literatur studieren; sie würden später vielleicht nicht einmal gar so viel lesen – und das beinhaltet kein Werturteil, denn so schön und so gut es sein mag, wenn Menschen lesen, sich für Literatur interessieren, kann es doch kein absolutes Muss darstellen, kein kategorisches Gebot.

Weder ist man bloß dann ein guter, voller Mensch, wenn man belesen ist, noch ist jeder Belesene ipso facto ein guter und voller Mensch. Adorno mochte so was glauben, aber dann wissen wir inzwischen – hoffentlich – um die Begrenztheit seiner elitären Weltsicht. Hoffentlich.

Andererseits durfte ein angehender Techniker zu Recht erwarten, dass ihm wenigstens einmal vorgestellt wurde, worum es in der so genannten Bildung ging, wenn er schon in einer Berufes-Bildenden Anstalt saß, wie's amtlich heißt, und wenn er fünf Jahre lang mit dem Fach Deutsch traktiert wurde, also zusätzlich zur Sprache auch noch mit Literatur. Es war, so gesehen, das Mindeste, was er sich erwarten durfte, eigentlich.

Ich schwenkte also um, innerhalb eines Augenblicks, dafür umso entschiedener. Ich hatte mich der Aufgabe zu stellen; denn in diesem Augenblick war mir ebenso klar geworden, dass ich mich bislang *gedrückt* hatte. Modische Konzepte, pädagogische Stehsätze: die hatte ich vorgeschoben – sehr angenehm, gewiss, so konnte ich mir selbst die Absolution erteilen, und ich konnte mir dabei sogar noch *gut* vorkommen, aufgeschlossen und progressiv. Aber vorgeschoben eben doch.

Bloß war die neue Aufgabe gar nicht so einfach. Auf den ersten Blick mochte das so erscheinen: Zurück zum traditionellen Unterricht; so, wie's immer schon gehandhabt wurde, und wie ich's selbst einst als Schüler erlebt hatte. Doch schon ganz am Anfang galt es, zwei Fragen zu beantworten, *die* zwei Fragen, immer dieselben: Was? Und wie?

BILDUNG KONNTE SICH NICHT auf die Literaturgeschichte beschränken. Wenn die gegenüber anderen Geschichten – Kunst, Musik, Philosophie – derart bevorzugt wurde, so folgte dies ja bloß aus einem Zufall: dass eben das Fach Deutsch unterrichtet wurde. Es galt also, Kultur- und Geistesgeschichte zu erzählen; inklusive der Literatur, versteht sich, aber nicht ausschließlich diese.

Glücklicherweise kam mir der damals gültige Lehrplan entgegen. Er zeichnete sich in diesen guten alten Zeiten dadurch aus, dass er – sehr lakonisch – bloß einen Rahmen vorgab, der einzelnen Lehrkraft also weiten Raum zur eigenverantwortlichen Gestaltung ließ. Offenbar war es damals noch möglich, Lehrer und Lehrerinnen als erwachsene Menschen mit akademischer Ausbildung zu behandeln. Wie auch immer – in der Kategorie „Literatur, Kunst und Gesellschaft“ tauchte ab dem III. Jahrgang (11. Schulstufe) unter anderem auch die Vorgabe auf: „Kulturgeschichte bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts (geistesgeschichtliche Epochen).“

Schön – aber ab wann? Gewiss, ein kurzer Überblick über geistesgeschichtliche Epochen mochte wohl angebracht sein. Ich glaube aber, dass die Geschichte unserer Zivilisation, unserer Gesellschaft – ihr Mythos, wenn man so will – mit der Aufklärung beginnt. Die sehe ich allerdings eher aus westeuropäischer Perspektive, setze ihren Beginn folglich sehr, sehr grob gesprochen um 1700 an.

Natürlich kam diese Aufklärung nicht aus dem Blauen; sie hatte ihre Vorgeschichte, sie wurde genährt aus vielen Strömungen, die weit zurück gingen. Trotzdem stellt sie eine Wende dar. Wenn man schon irgendwo einen Schnitt machen muss, so dachte ich, dann am besten wohl hier. Nichts, was ich seither gelesen und gelernt habe, hat mich an diesem Entschluss zweifeln lassen – eher im Gegenteil.

Also von der Aufklärung an, gut. Interessanterweise fiel die weitere Auswahl unter diesem Gesichtspunkt gar nicht so schwer. Zu berücksichtigen war allerdings der Wissens- und Ausbildungsstand meiner Schüler (Schülerinnen verirrt sich leider nur höchst sporadisch an unsere HTL). Dank der höheren Weisheit von Ministerialräten und anderen Bildungsexperten war der Geschichtsunterricht auf die vierte und fünfte Klasse beschränkt worden. Weder konnte ich Geschichtskennntnisse also voraussetzen, noch konnte ich auf dieses Fach

verweisen. Ich musste das notwendige Grundwissen schon selbst beisteuern.

Abgesehen davon, musste ich mich kurz fassen – kurz, kurz, kurz. Man macht sich ja gar keine Vorstellung davon, wie wenig Zeit zum richtigen Unterrichten im zeitgenössischen Schulbetrieb bleibt. Das liegt keineswegs an den Ferien der faulen Lehrer, oder an den schulautonomen Tagen. Es liegt nicht einmal primär an der Unart so genannter „engagierter“ Pädagogen, mitsamt ihren Schülern ständig auf Lehrausgängen und Exkursionen durch die Gegend zu düsen oder in irgendwelchen Projekten herumzuwuseln: „Schule einmal anders“, wie’s dann heißt, obwohl sich besonnene Zeitgenossen längst fragen, wann die Schule überhaupt noch *so* sei. Das Qualitätsverständnis „engagierter“ Lehrkräfte, Direktoren und Inspektoren mutiert solcherart schwuppdwupp zur Parole: „Alles, bloß kein regulärer Unterricht!“

Aber wie gesagt – selbst das ist noch nicht das eigentliche Problem. Das findet sich in der schrecklichen Bürokratisierung des Unterrichts, wo schließlich alles, aber auch schon gar alles vorgeschrieben, rechtlich geregelt ist: Hausübungen samt Besprechung selbiger, Stundenwiederholung, Formen der Leistungsbeurteilung, die Anzahl der Beurteilungen pro Schüler und Semester, die genaue Form dieser Beurteilungen etcetera etcetera. Das Ganze fördert die modische Verabreichung von Häppchen, Knabbergebäck, bis der Schüler oder die Schülerin im Idealfalle gar nicht mehr merkt, dass er oder sie etwas zu sich genommen hat. Für das Erzählen einer Geschichte eignet sich so ein System hingegen nicht – für einen Erzählbogen, der sich notgedrungen über Semester, wenn nicht gar über ganze Schuljahre wölben muss.

Ich musste also rigoros ausscheiden, was nicht abzudecken war, und mich ebenso klar – *möglichst klar* – dafür entscheiden, was ich sehr wohl aufnehmen wollte. Doch selbst, als dies geschehen war, stand ich noch immer vor der Aufgabe zu

kürzen. Ich war ja – so wie jeder andere in meiner Lage – versucht, zu viel Wissen, zu viel Bildung zu verabreichen. Das kommt von der Angst, als ignorant hingestellt zu werden, hochgezogene Augenbrauen, süffisantes Lächeln: *Wie kann man nur? Das muss man doch...* Nicht bloß Lehrer liefern in dieser Hinsicht Spitzenleistungen, die Herrschaften von der Universität können's sogar noch besser. Das war der Grund, warum ich ihre Schulbuch-Literaturgeschichten nicht verwenden mochte.

Das einzige, was man erreicht, wenn man zu viel Inhalt vermittelt, ist dies: Es wird mehr vergessen. Diese Differenz wollte ich indes so klein wie möglich halten. Nicht, weil ich mir einbildete, meine Geschichte sei so ungeheuer wichtig. Ich betrachtete sie vielmehr als Service. Ich wollte den Schülern entgegenkommen. Sie sollten das große Bild sehen, wenigstens einmal gesehen haben.

Ich beschloss also, die Kapitel möglichst kurz, möglichst einfach und möglichst anschaulich zu halten. Das hieß aber weiter, dass ich sie selbst zusammenstellen, arrangieren – letztlich also *schreiben* musste. Natürlich fehlt da ungeheuer viel, das ist mir schon klar, ich habe ungeheuer viel ausgelassen. Doch sehe ich eben darin meine Leistung: im Weglassen, in der Konzentration. Darauf bin ich stolz. Und ich musste feststellen, dass eben dafür meine akademische Ausbildung nützlich war. Anders – mit irgendeiner Form *bachelorischer* Halbbildung etwa – hätte ich es niemals gewagt, so etwas zu unternehmen. Umgekehrt musste ich feststellen, dass mir die Kürze eben dort am schwersten fiel, wo ich mich am wenigstens auskannte, wo ich mich unsicher fühlte.

Nur noch eine kleine Anmerkung zur Auswahl: Im Laufe der Jahre verschob sich das Gewicht immer mehr zum Biedermeier hin. Warum? Nun, das war wohl eine Folge der Internationalisierung. Die ergab sich zunächst natürlich aus der global zu beobachtenden Amerikanisierung. Eine Rolle

spielte aber auch der wachsende Einfluss bundesdeutscher Medien, bundesdeutscher Kultur. Da hatte die Satelliten-Technologie eine Revolution bewirkt, indem sie deutsche Fernsehkanäle frei zugänglich machte. Was wir da zu sehen bekamen, das beschämte allerdings eher die Österreicher, unser Selbstbildnis von wegen Kultur und Witz und so.

Hatte ich früher meine Aufgabe darin gesehen, meinen Schülern, diesen jungen Menschen aus Tiroler Seitentälern ein bisschen den Sinn zu öffnen für die große Welt da draußen (nicht, dass ich sehr erfolgreich gewesen wäre), so hielt ich es später doch auch für angebracht, sie daran zu erinnern, dass unser kleines Österreich ebenfalls was zu bieten hatte an geistigen Leistungen. „Identität“, sagt man heute (ein durchsichtiger Euphemismus für den schlechten alten Nationalismus), aber was ich den Schülern zeigen wollte, das war der Umstand, dass sich die österreichische „Identität“ nicht in Schiffen und Musikantenstadel erschöpfen muss, dass dies vielmehr bloß eine Primitiv-Variante darstellen könnte.

WAS DIE METHODE ANLANGTE, DAS WIE, so entwickelte ich im Laufe der Jahre folgende Vorgangsweise:

(1) Wenn ich vom Geschichten-Erzählen rede, so meine ich das wörtlich. Ich hab' mich vor die Klasse hingestellt und erzählt. Das verlangte natürlich, dass ich *gut* erzählte, dass ich die Klasse „mitnahm“, wie man so sagt, zumindest einen erklecklichen Anteil; und dass ich die Spannung wenigstens über 35, 40 Minuten aufrecht erhalten konnte. Und das ist nicht bloß schwer, es ist ungeheuer anstrengend, wie ich alsbald herausfand. Moderne, „partizipatorische“ Unterrichtsformen wären da viel leichter gewesen. Bloß dass sich solcherart halt keine Geschichte erzählen lässt.

(2) Als Lernhilfe und Gedächtnisstütze stellte ich jene Kapitel zur Verfügung, die hier gesammelt vorliegen. Das Problem war bloß: Wie sollten sie mit dem Vortrag in Verbindung



stehen? Wenig überraschend, kristallisierte sich über die Jahre bloß eine klare Antwort heraus: auf verschiedene Art und Weise, immer anders. Manchmal teilte ich ein Skriptum vorher aus, wies die Schüler darauf hin, dass sie sich leichter tun würden, mir zu folgen, wenn sie's bereits gelesen hätten. (Eine Hausübung im strikten Sinne machte ich nie draus – siehe unten.) Ein andermal ließ ich sie einfach zuhören, sie sollten die Kulis hinlegen, nicht beflissen mitkritzeln; das Skriptum gab's hinterher. Manchmal kam es zusammen mit dem Vortrag, sie durften simultan unterstreichen und markieren. Eine optimale Lösung gibt's nicht, ich könnte sie auch heute noch, samt meiner ganzen Berufserfahrung, nicht nennen.

(3) Und die Literatur? Die Lektüre? Der Lehrmeinung zufolge ist sie ja das Wichtigste, wichtiger gar als die Geschichte. Ich bin da anderer Meinung – eine gute Erzählung des Inhalts mag Jugendlichen ein Werk zunächst näher bringen als germanistisch-beflissene Lektüre. Ich hab' das zum Beispiel mit Lessings *Nathan* getan sowie mit der *Iphigenie*. Aber natürlich habe ich auch versucht, meine Erzählung durch „richtige“ Literatur zu illustrieren und zu untermauern. Dazu boten sich zum Beispiel an: die Ringparabel aus dem *Nathan*; Goethes *Faust I* als DVD (die Aufzeichnung einer Aufführung mit Will Quadflieg und Gustaf Gründgens); für die Romantik ließ ich die Schüler gern Edgar Allan Poes „Der Untergang des Hauses Usher“ lesen (auf Deutsch) oder Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*. Großes Vergnügen bereiteten natürlich Stücke von Nestroy und Raimund. Da konnte ich glücklicherweise auf eine kleine Auswahl klassischer Fernsehaufzeichnungen zurückgreifen: *Lumpazivagabundus* etwa mit Attila Hörbiger; derselbe zusammen mit seinem Bruder Paul in *Alpenkönig und Menschenfeind*; Helmut Lohner und Otto Schenk im *Talisman* oder im *Zerrissenen*, hier noch dazu zusammen mit Fritz Muliar; Josef Meinrad im *Verschwender* oder in *Liebes'schichten und Heiratssachen*. Grillparzers *Der arme Spiel-*

*mann* kam auch überraschend gut an, obwohl die Erzählung gelesen werden musste (also keine Verfilmung). Man muss freilich immer an die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit denken, der Fluch jeglichen fundierten Unterrichts an der Schule von heute. Da galt's also, beinhart Auswahl zu treffen.

(4) Bleibt die „Sicherung des Unterrichtsertrags“, wie das so unmöglich heißt, sowie – damit verbunden – die Leistungsbeurteilung. Nun, ich versuchte dies zu umgehen, so weit es möglich war. Keine Stundenwiederholungen, in denen Schüler mühsam irgendwelche Brocken stammelten. Erstens hätte das viel zu viel Zeit gekostet, zweitens hätte es die Geschichte zerstückelt, zum reinen Lehrstoff degradiert, *Häppchen*. Ich wollte aber keinen „Unterrichtsertrag“, ich wollte bloß, dass die Schüler meine Geschichte anhörten. Was sie dann, später einmal, damit anfangen, das war ihre Sache. Ich stellte da keine Erwartungen, machte mir keine Illusionen – *fast keine* Illusionen: ganz ohne könnte man als Lehrer ja nicht leben. Diese Einstellung fußte allerdings auch auf meiner eigenen Erfahrung aus Schultagen: Wie viel uns unsere altmodischen Professoren seinerzeit beigebracht hatten, einfach mittels Erzählen, ganz ohne pädagogisches Geflatter und Gegacker.

Immerhin versah ich die einzelnen Kapitel mit ein paar Fragen. Ganz einfach natürlich, und vor allem: übersichtsmäßig. Keine Details. Die Fragen sollten den Schülern in erster Linie beim Erinnern helfen. Darüber hinaus dienten sie der unumgänglichen Leistungsbeurteilung. Die erfolgte mittels so genannter SMÜs, „schriftliche Mitarbeitüberprüfung“. Strikt gesetzlich war das zwar auch nicht, aber den Schülern kam's entgegen. Wie denn überhaupt der Lernstoff eine willkommene Kompensation bot für Leute, die sich beim Aufsatz-Schreiben schwer taten. Ich kann mich an eine so genannte Paragraph-Fünf-Prüfung erinnern, bei welcher der Schüler nicht nur bewies, dass er brav gelernt hatte, sondern darüber hinaus sogar Verständnis verriet für das, was er da reprodu-

zierte. Eine meiner Fragen hatte die Weimarer Klassik betroffen.

„Wunderbar“, sagte ich. „Und wenn Sie mir jetzt noch Goethes Kunstideal nennen können, dann bin ich absolut happy.“

„Ja“, nickte der Schüler eifrig und sprudelte hervor: „die ausgewogene Harmonie der einzelnen Teile beim Zusammenfügen zu einem festen Orgasmus.“

Auch gut.

BLEIBT DIE FRAGE, WIE DER UNTERRICHT bei den Schülern ankam. Nun, in dem Zeitraum, der von diesen Skripten hier abgedeckt wird, also in der dritten und am Anfang der vierten Klasse (11. bzw. 12. Schulstufe) recht gut. Zuerst verblüffte die Schüler wohl die ganz neue Art, wie da mit ihnen geredet wurde – das war zwar „alt“, „überholt“, Frontalunterricht (*pfui!*), eben deshalb aber völlig neu, sie fühlten sich geschmeichelt: fühlten sich plötzlich behandelt wie Erwachsene.

Natürlich gab's Durchhänger. Einer tauchte ganz regelmäßig und vorhersehbar auf, allerdings war das etwas später, im Sommersemester der vierten Klasse, also beim nächsten Abschnitt, dem 19. Jahrhundert. Mit dem Inhalt hatte dies indes gar nichts zu tun. Die Flaute machte sich in Englisch genau so bemerkbar. Das hatte schlicht und einfach mit der jugendlichen Entwicklung zu tun sowie mit gruppen- und schuldynamischen Umständen.

Grundsätzlich musste ich mich immer fragen, wie ich reagieren sollte, wenn ich spürte, dass „es nicht mehr ging“, dass sich Desinteresse bemerkbar machte, Widerstand gar. Die Antwort der zeitgenössischen Pädagogen ist eindeutig: Es liegt an dir selbst. Andere Methoden, andere Tricks, Motivation. Andere Spielchen. Und wenn das nicht hilft – lass' es. Wozu auch? Das brauchen die Schüler ohnehin nicht. Mach ein

Projekt. Ausdruckstanz für Obdachlose, was auch immer – da lernen sie „mehr fürs Leben“.

Das ist der Zustand der Pädagogik heute. Kein Scherz. Immerhin sollen die Schüler neuerdings ja selbst befragt werden, was ihnen genehm wäre, und *wie*. Verordnung des Unterrichtsministeriums.

„Man zeigt einem Narren kein halbfertiges Haus“, pflegte meine Mutter zu sagen, wenn wir neugierig an ihrer Näh- oder Strickarbeit herumfingerten und unbedingt wissen wollten, was das werden sollte.

In der Tat. Wollte man Häuser so bauen, dass sie immer, stets und sofort bewohnbar wären, dann käme man über Hütensiedlungen, *shanty towns*, niemals hinaus.

Ich blieb daher stur, nahm mein schlechtes Pädagogen-Gewissen in Kauf, hielt durch. Ich betrachtete meinen Unterricht nämlich als fortlaufenden Kurs, der noch dazu über drei Jahre ging. Da kann man nicht einfach ein Stück herausnehmen, bloß weil's momentan widerspenstig ist. Das brachte zwar zweitweise ungute Stimmung, aber später machte es sich bezahlt – in der fünften Klasse.

WIE SCHON GESAGT, ZEICHNEN SICH die vorliegenden Kapitel durch ihre Kürze aus. Daran herumzukritteln, wird Spaß machen – er sei unbenommen –, geht aber, wie ebenfalls schon gesagt, am Kern vorbei. Fehler werden vorkommen, gewiss. Abgesehen davon, bilde ich mir nicht ein, etwas Besonderes, geschweige denn Neues gesagt zu haben. Auch darum geht es nicht. Originalität schön und gut, aber es liegt doch wohl ebenso viel Verdienst – *zumindest* ebenso viel Verdienst – darin, Bekanntes vorzutragen: so vorzutragen, dass es verstanden, begriffen wird. Ohne diese Leistung könnte alle Originalität bald baden gehen.

Mein Dank gilt in erster Linie meinen eigenen Lehrern vor langer, langer Zeit am Gymnasium in Innsbruck. Er gilt man-

chen meiner Lehrer an der Universität. Und er gilt manchen meiner Schüler – nicht allen, versteht sich, sehr wohl aber jenen, die mir zuhörten und die interessante Fragen stellten. Ihnen sei dieses Buch gewidmet.

(Oktober 2013)