

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Adrian Schmidtke (Hg.)

Dimensionen der Erziehung und Bildung

Untersuchungen zur sozialen Struktur des
preußischen Gymnasiums im Vormärz

1. Das neuhumanistische Gymnasium — sozialaristokratische Eliteschule oder demokratische Leistungsschule?

Bis heute bestimmen zwei Richtungen die pädagogische Diskussion um das neuhumanistische Gymnasium: Den Vertretern der einen gilt es als Institution, in der „eine kleine Minderheit von Auserlesenen“ (LITT, S. 118) im „Burgfrieden der Innerlichkeit“ (ebd., S. 116) „die Weihehandlung des Geistes“ (ebd., S. 118) zelebriert — allerdings auf Kosten derer, die „nach Anweisung der herrschenden Arbeitsordnung“ „schuften“ müssen (ebd., S. 118). Die andere charakterisieren die Konzeption des Neuhumanismus als „Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung“ (ADORNO, S. 32; Kollegstufe, S. 20 f.) und meinen, in ihr einen Freiraum erkennen zu können, in dem sich die Hoffnung auf Vermenschlichung der Welt habe artikulieren können. Bildung im Neuhumanismus sei als „Antithese der gesellschaftlichen Prädestination“ (HEYDORN, S. 79 f.) zu sehen, sie habe „Fähigkeit zum Widerstand“ (ebd., S. 77) gegen die Unmenschlichkeit der Welt erzeugen sollen, habe auf eine Welt vorbereiten sollen, in der es „keine Herren und keine Knechte mehr“ (ebd., S. 82) gibt. Diese unterschiedlichen Positionen gewinnen vor allem dann an Bedeutung, wenn die „ursprüngliche“ Form des Gymnasiums „einen Anknüpfungspunkt für moderne pädagogische Ziele und Inhalte“ (FIEDLER, S. 5) bieten soll. Daher soll jene These von der „Menschheit ohne Status und Übervorteilung“, jene „ausgesprochen demokratische“ Konzeption, wie sie PAULSEN (PAULSEN, 2, S. 686) bereits



Universitätsverlag Göttingen

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Adrian Schmidtke (Hg.)
Dimensionen der Erziehung und Bildung

This work is licensed under the [Creative Commons](#) License 2.0 “by-nd”, allowing you to download, distribute and print the document in a few copies for private or educational use, given that the document stays unchanged and the creator is mentioned. You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen im
Universitätsverlag Göttingen 2005

Andreas Hoffmann-Ocon
Katja Koch
Adrian Schmidtke

Dimensionen der Erziehung und Bildung

Festschrift zum 60. Geburtstag
von Margret Kraul



Universitätsverlag Göttingen
2005

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Alle Rechte vorbehalten, Universitätsverlag Göttingen 2005

Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

Umschlagabbildung: Titelblatt des Aufsatzes „Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schülerschaft des preußischen Gymnasiums im Vormärz“, Margret Kraul 1976.

Erstmals abgedruckt in „Bildung und Erziehung, 29. Jahrgang, Heft 6. Mit freundlicher Genehmigung des Klett-Verlages

ISBN 3-938616-00-8



Margret Kraul
*07. Februar 1945

Inhaltsverzeichnis

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Adrian Schmidtke Dimensionen der Erziehung und Bildung. Zur Einführung in den Band	9
--	---

Geschichte der Bildung und Erziehung

Christoph Lüth Zum weiblichen Raum bei Homer und Sappho – Experimente zur Konstruktion der Geschlechter	15
---	----

Peter Menck Das „Pädagogium“ der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale	29
--	----

Christel Adick Die afrikanische Lehrerin Catherine Mulgrave (1827-1891): Interkulturelle Sozialisation im Gefolge des ‚Dreieckshandels‘ zwischen Europa, Afrika und Amerika	49
--	----

Andreas Hoffmann-Ocon Steuerungskonflikte zwischen Stadt und Staat um das Primat der Schulaufsicht im Königreich Hannover und in Preußen	63
--	----

Schule

Christoph Wulf Kulturelle Vielfalt als Aufgabe interkulturellen Lernens	81
--	----

Jutta Ecarius Wer hat welchen Erziehungs- und Bildungsauftrag? Eltern, Lehrer und Schüler im Kampf um Zuweisung, Behauptung und Abgrenzung	89
--	----

Hans Merkens Quo vadis Empirische Schul- und Unterrichtsforschung?	101
---	-----

Walburga Hoff Schulleiterinnen an Gymnasien im intergenerationalen Vergleich: Karriere, berufliches Selbstverständnis und Geschlecht	115
--	-----

Biographie

Adrian Schmidtke

Der Wagenlenker: Chancen und Grenzen der ikonographisch-ikonologischen Einzelbildanalyse im bildungshistorischen Kontext 133

Winfried Gebhardt

Authentizität, Erfahrung, Körperlichkeit.

Über religiöse Bildung in Zeiten religiöser Selbstermächtigung 147

Katja Koch

Sprachbiographien mehrsprachig aufwachsender Kinder 161

Ein literarischer Schluss

Marianne Horstkemper

Wem ist die Zukunft noch alles schuldig? Geburtstagsbriefe aus dem Off 177

Andreas Hoffmann-Ocon, Katja Koch, Adrian Schmidtke

Dimensionen der Erziehung und Bildung. Zur Einführung in den Band

Wir, die Herausgeber, möchten mit diesem Band zentrale Dimensionen der Erziehung – historische, biographische und schulbezogene – beleuchten. Aus unserer Perspektive bilden diese zentralen Dimensionen auch gleichzeitig Schwerpunkte von Margret Krauls erziehungswissenschaftlichen Arbeiten und Forschungen, die zum Lebenswerk schon reichen könnten, aber, was uns alle freut, noch nicht abgeschlossen sind. Quer zu den historischen, biographischen und schulbezogenen Dimensionen, die sich oftmals überschneiden, liegt eine weitere: die des Geschlechts. Diese für das Schaffen Margret Krauls in der Tat zentrale Dimension hätte ein möglicher Ansatzpunkt für eine thematische „Klammer“ sein können, die die sehr unterschiedlichen Beiträge dieses Bandes umfassen und gleichzeitig ihre wissenschaftliche Vita umschreiben könnte. Gleichwohl wäre eine Fokussierung auf diesen Schwerpunkt der Vielfalt der Beiträge wie der Vielfalt der akademischen Arbeit Margret Krauls nicht gerecht geworden, so wie der Fokus auf ausschließlich historische oder biographische oder schulische Dimensionen der Erziehung und Bildung eine – wie wir meinen – ganz unangemessene Einengung und Reduzierung des Themenspektrums bedeutet hätte.

Bei der Vielfalt und Ausgewogenheit der von Margret Kraul behandelten Themen fällt es schwer, einen Hauptgegenstand zu benennen, der sich wie ein Motiv in die Partitur ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit einschreiben ließe. Folgt

man ihrer Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität Göttingen am 9. Mai 2003, könnte es die Reflexion über die beiden Begriffe Tradierung und Innovation sein, die sie für Erziehung zu Recht für konstitutiv hält. Ausgehend von diesen Begriffen rekurriert Margret Kraul auf das von Friedrich Schleiermacher entworfene pädagogische Generationenverhältnis, das auf eine offene Zukunft ausgerichtet ist (vgl. Kraul 2004, 285). Indem sie die Modernität Schleiermachers als Klassiker der Pädagogik offen legt, immunisiert sie sich gegen ungeprüfte wissenschaftliche Trends. Wer Tradierung und Innovation zusammen denkt, hat das Interesse, neben dem Innovativen ebenso das Tradierte zu beforschen. Das durch Tradierung scheinbar Bekannte ist darum, weil es bekannt ist, noch nicht erkannt, könnte in diesem Sinne ein pädagogisches Motto lauten. Bei der wissenschaftlichen Auslotung des Tradierten (z.B. in der Biographieforschung) ist mit dem Ergebnis zu rechnen, dass das, was Bestand zu haben scheint, nur durch eine Relegitimation oder Reinterpretation weiterhin besteht (vgl. Kraul 2004, 294). Das Tradierte kann nur ein innovativer Mensch erkennen. Hier gibt Margret Kraul als Erziehungswissenschaftlerin Orientierung. Dabei kreist das Suchen nach pädagogischen Befunden um die Grenzen der Sozialwissenschaft, der in der Geisteswissenschaft eine gleichwertige Erkenntniswelt gegenübertritt. Für dieses Suchen brauchen wir weiterhin Margret Krauls geradezu seismographischen Sinn für das Tradierte und Innovative.

Die Dimensionen der Erziehung verweisen nicht nur auf Schwerpunkte Margret Krauls pädagogischer Überlegungen, sondern spiegeln auch das Spektrum von Menschen, mit denen sie in Forschungs-, Arbeits- und Reflexionszusammenhängen stand und steht. Die Beiträge eines Teils dieser Menschen behandeln offene Themen, die inmitten der erziehungswissenschaftlichen Diskussion stehen, und verdeutlichen, dass die Dimensionen der Erziehung in ihrer Reflexion einem Wandel unterliegen und stets neu zu bestimmen sind. Zugleich stehen sie repräsentativ für die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte in der akademischen Vita Margret Krauls.

Insgesamt erscheint uns eine grobe Unterteilung in die Bereiche Geschichte der Bildung und Erziehung, Schule und Biographie sinnvoll.

Geschichte der Bildung und Erziehung

Als zeitlich frühesten Gegenstand beschreibt und interpretiert *Christoph Lüth* in seinem Artikel die Geschlechterkonstruktionen bei Homer und Sappho, die in ihren Werken das gemeinsame Thema des weiblichen Raumes haben. Dabei wird u.a. die Frage in den Blick gerückt, welche Art von Erziehung und Bildung aus den Gedichten Sapphos zu erkennen ist. In der Analyse lassen sich in den antiken Gestalten Experimente mit einer Veränderung des weiblichen Raumes beobachten, die sich in einem Spannungsfeld zwischen homoerotischer und heterosexueller Liebe, weiblicher und männlicher Bildung sowie geschlechtsdifferenter Rollen befinden.

Peter Menck schaut mit seinem Artikel tief hinter die Kulissen des Pädagogiums der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale, indem er personenbezogene

Quellen ausgewertet, die erst seit den 1990er Jahren umfassend erschlossen und frei zugänglich sind. Die Auswertung beinhaltet eine facettenreiche empirische Bestimmung der Schüler und Lehrer des Pädagogiums. Zur Schärfung der Befunde werden sowohl die Schüler des Pädagogiums mit denen der Lateinischen Schule als auch die Lehrer des Pädagogiums mit denen der anderen Schulen der Franckeschen Anstalten verglichen. Dabei kristallisiert sich heraus, dass die Schüler- und Lehrerklientel des Pädagogiums, dessen Ziel Studienvorbereitung verbunden mit Elementen einer Berufspropädeutik war, besondere Charakteristika aufwies. Für die Schüler war u.a. kennzeichnend, dass sie sich bereits im Alter junger Leute befanden, mehrheitlich nicht aus Halle stammten und fast zur Hälfte eine adlige Herkunft aufwiesen. Die Lehrer am Pädagogium waren hingegen Theologiestudenten an der Universität Halle.

Mit der Methode der „biographischen Ortsbegehung“ rekonstruiert *Christel Adick* den Lebensweg der afrikanischen Lehrerin Catherine Mulgrave (1827-1891). Von einem Sklavenschiff aus Luanda in Angola entführt, in Jamaika – in dem die Unterdrückten durch einen Aufstand die Sklaverei abschafften – durch die Herrnhuter Brüdergemeinde zur Lehrerin ausgebildet, kehrte sie in Diensten der Basler Mission an die afrikanische Goldküste zurück, um an einer Schule zu unterrichten. An der Goldküste lernte sie mit dem bei Stuttgart geborenen Johannes Zimmermann einen unkonventionellen Missionar kennen, den sie heiratete. Als Lehrerin und Missionarsfrau gelangte sie zweimal nach Deutschland, begab sich aber immer wieder nach Afrika heim. Das Leben dieser afrikanischen Lehrerin im Missionsschulwesen war geprägt von globalen und interkulturellen Sozialisationsbedingungen. Sie lassen sich erst dann umfassend verstehen, wenn ein Zusammenhang zur Entwicklung des sog. modernen Weltsystems hergestellt wird.

Andreas Hoffmann-Ocon eröffnet mit seinem Beitrag eine bildungshistorische Perspektive auf das 19. Jahrhundert, die am Beispiel des Königreichs und der späteren preußischen Provinz Hannover Steuerungsdefizite gegenüber einzelnen städtischen Schulträgern und Einzelschulen als ein grundsätzliches Problem staatlicher Schulaufsichtsbehörden versteht. Im Zentrum der Argumentation steht der in bildungshistorischen Auseinandersetzungen oft vernachlässigte Aspekt der Unterscheidung von Misserfolgen und Erfolgen staatlicher schulpolitischer Steuerung mit dem Mittel der rechtlichen Normierung. Im Rahmen des lang anhaltenden schulpolitischen Konfliktes um Schulaufsichtskompetenzen zwischen Magistraten, staatlicher Schuladministration sowie Regierung begründete gegen Mitte der 1870er Jahre die Einrichtung von landesherrlichen Kompatronaten – mit Ausnahme der Stadt Hannover – de facto das Ende des reinen städtischen Patronats. Als Schlüssel zu den staatlichen Steuerungserfolgen der preußischen Unterrichtsbehörden erwies sich die schulpolitische Kombination von rechtlichen und finanziellen Instrumenten.

Schule

In seinem Beitrag zur kulturellen Vielfalt als Aufgabe interkulturellen Lernens problematisiert *Christoph Wulf* die Uniformierungstendenzen des Kulturbereichs

als Folge einer Liberalisierung durch den Globalisierungsprozess. Der bestmögliche Umgang des Bildungswesens in den Ländern Europas damit wäre, die Orientierung auf die jeweilige Nationalkultur zu überwinden und Erziehung als eine interkulturelle Aufgabe zu begreifen. Um die Spannungen zwischen den Tendenzen der Vereinheitlichung von Kultur und dem Anspruch auf kulturelle Vielfalt zu bewältigen, bedarf es der Ausbildung neuer Kompetenzen interkulturellen Lernens. Sie umfassen die Auseinandersetzung mit Fragen der Kulturalität und Interkulturalität, mit Alterität und Hybridität sowie mit der Förderung mimetischen Lernens.

Jutta Ecarius diskutiert in ihrem Artikel die gegenseitigen Erwartungen, die Lehrer, Schüler und Eltern hinsichtlich der Verantwortung für Bildung und Erziehung aneinander stellen. Alle am Bildungsprozess Beteiligten bilden ein komplexes Beziehungsgeflecht, das von Ängsten, Vorurteilen und – vor allem – höchst unterschiedlichen Erwartungen an Bildung und Erziehung geprägt ist. Im Zentrum des Artikels steht daher die – systematische – Frage, wer eigentlich welchen Bildungsauftrag hat.

Hans-Peter Merckens Beitrag weist in eine ähnliche Richtung, setzt aber einen stärker methodischen Fokus. Er verweist darauf, dass trotz der allgemeinen „Aufbruchstimmung“ im Zuge der Untersuchungen zur Qualität des deutschen Bildungssystems versäumt worden ist, den Beitrag der Erziehungswissenschaft neu zu verorten. Zugleich kritisiert er die Vorgehensweise und die (bildungs-) theoretischen Prämissen der (nicht nur) in den Fachmedien kontrovers diskutierten „großen“ Studien der vergangenen Jahre und verweist dabei vor allem auf die Wichtigkeit von – bislang vernachlässigten – Längsschnittstudien. Er kommt zu dem Schluss, dass die Schul- und Unterrichtsforschung, will sie den gegenwärtigen Problemen gerecht werden, nicht nur neuer Forschungsdesigns und -fragestellungen bedarf, sondern dass vor allem auch die Verantwortlichkeit für die empirische Bildungsforschung neu ausgehandelt werden müsse.

Der Beitrag von *Walburga Hoff* untersucht die Verschränkung strukturaler Bedingungen und der individuellen Handlungsebene von Schulleiterinnen an Gymnasien und geht dabei der Frage nach, warum sich in den 1950er und 60er Jahren auffallend mehr Frauen für das gymnasiale Leitungsamt bereit fanden als heute. Damit verweist ihr Beitrag zugleich bereits auf den Themenkomplex „Biographie“.

Biographie

An der Schnittstelle zwischen Biographie und Geschichte der Bildung und Erziehung steht der Beitrag von *Adrian Schmidtke*, der über die – subjektbezogene – Quelle der Fotografie die Darstellung des kindlichen Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus untersucht und dabei die Grenzen des isolierten Einzelbildes aufzeigt.

Eine stärker biographiebezogenen Sichtweise nimmt *Winfried Gebhardt* ein, wenn er in seinem Beitrag die zunehmende Bedeutung von Individualität in Bezug auf Religiosität diskutiert. Mit einer seit Jahren zu beobachtenden zunehmenden

Individualisierung und Entinstitutionalisierung von Glauben gehen auch stark veränderte Vorstellungen von „religiöser Bildung“ einher, die sich – zumindest in der Regel – zunehmend von den traditionellen Bildungsvorstellungen der etablierten christlichen Glaubensgemeinschaften entfernen. Er konstatiert eine Abkehr von traditionellen religiösen Bildungsvorstellungen, die vor allem auf die empfundene Entfernung der kirchlichen Institutionen von der Lebenswelt der Gläubigen, die „Leblosigkeit“ der Riten und des Wortes und die Einschränkung der spirituellen Erfahrungsmöglichkeiten durch die Kirche zurückzuführen ist.

Einen anderen Schwerpunkt von Biographie wählt *Katja Koch*, indem sie die Sprachbiographie von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in den Mittelpunkt ihres Beitrages stellt. Hierzu beleuchtet sie zunächst wesentliche Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs und stellt anschließend die Frage, in welcher Weise die vorfindlichen institutionellen und familialen Unterstützungsleistungen diese Prozesse unterstützen. Anhand der Sprachbiographie zweier Migrantenkindern, zeigt sie auf, dass gelingende sprachliche Aneignungsprozesse in der Zweitsprache sowohl durch die Unterstützung der Familie und als auch durch die des Kindergartens forciert werden können.

In literarischer Manier beschließt *Marianne Horstkemper* den Band. Anhand dreier Quellentexte, deren Hebung aus den Archiven als wahrer Glücksfall für die Historiographie der Bildung gelten darf, kann die Bedeutung von Margret Krauls Schaffen für die erziehungswissenschaftliche Disziplin erahnt werden. Im Vordergrund stehen die Geburtstagsbriefe von Helene Lange, Willi Nef sowie Hedwig Dohm an die Jubilarin.

Literatur

Kraul, Margret 2004: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ Erziehung als Tradierung und Innovation, in: Neue Sammlung, 44. Jg., 283-297

Christoph Lüth

Zum weiblichen Raum bei Homer und Sappho – Experimente zur Konstruktion der Geschlechter?

*Einige zählen neun der Musen, doch wahrlich, zu wenig.
Zähle die zehnte hinzu: Sappho von Lesbos ist's!*
(Platon)

Auch wenn es riskant ist, sich durch Homer und Sappho bewegt eher von der Muse der Dichtung Kalliope als jener der Historie (Kleio) oder gar durch die Philosophie (für die es in der Antike überhaupt keine Muse als Patin gab) anregen zu lassen – ich lasse mich darauf ein, werde zwei Bilder zeigen: Das eine findet sich im kriegerischen Kontext von Homers Ilias, das andere bei der oft von Mythen und Phantasien verdeckten oder veränderten, häufiger als Projektionsfläche für eigene Phantasien dienenden Dichterin Sappho (Wilamowitz [1913] 1985, 15-42; Schadewaldt 1950, 19; Voigt 1970, 155) von der Insel Lesbos unweit der Küste Kleinasiens, an der mehr als ein Jahrhundert vor Sappho die Ilias Homers entstand.

Zwei Bilder möchte ich beschreiben und vergleichend interpretieren, die beide ein Thema haben: den weiblichen Raum, einmal in der ersten dualistischen Geschlechteranthropologie in Europa bei Homer zu entdecken, das andere Mal bei Sappho. Wie groß ist der Abstand zwischen beiden? Was interessiert an diesen beiden historischen Beschreibungen noch heute systematisch? Zur zweiten Frage zuerst: Keine der antiken und neuzeitlichen Bildungs- und Erziehungstheorien kann präzise Stichworte für meine Frage geben. Wir befinden uns nämlich in einer

Zeit avant la lettre, erst recht also vor einer ausdifferenzierten pädagogischen Theorie. Die Sache wird dadurch noch schwieriger, dass sich zwar bei Homer Bezeichnung und Programmatik für Bildung und Erziehung finden lassen (Homer, Ilias 9, vs. 437-443, 9, vs. 485-495; vgl. Marrou 1977, 37-43), nicht aber bei Sappho. Dabei hätte man es bei ihr erwarten können, da sie in ihren Gedichten über jenen Kreis von Mädchen spricht, die sie auf ihre Rolle als Frau in aristokratischem Ambiente vorbereitete, da sie also, in einem Wort gesagt, Erzieherin war.

Hier bleibt nur der Weg, zunächst eine Szene aus Homers Ilias kurz vorzustellen, in der Hektor Andromache an ihren weiblichen Wirkungskreis erinnert, um dann vor diesem Hintergrund Sapphos Beschreibung des weiblichen Raums zu interpretieren. Mich interessiert dabei die Frage, welche Art von Erziehung und Bildung aus ihren Gedichten zu erkennen ist. Da Sappho Homers Epen kannte, ist es möglich, dass sie sich in ihrer Beschreibung von Bildern der Weiblichkeit auf ihn bezog, sich von ihm vielleicht abgrenzte. Finden wir in diesen beiden teils für das Epos, teils für die Lyrik zentralen Texten unterschiedliche Rollenbilder der Frau? Ist hier ein Experimentierfeld für den Entwurf und die Erprobung von weiblichen Geschlechtsrollen zu beobachten, der die soziale Konstruktion der Geschlechter schon hier erkennen lässt?

Hektor und Andromache

In ihrem im Zusammenhang mit dem Feminismus und der Friedensbewegung in den USA und Europa entstandenen Aufsatz „Nullsummenspiel der Ehre“ (1991) behauptet Hartsock, dass in der westlichen Kultur Männlichkeit durch folgende Merkmale bestimmt wurde: Angst vor dem Tod und zugleich Faszination durch ihn und die Vergänglichkeit. Zu dieser Angst treten als weitere Merkmale Wettkampf und Heldentum hinzu. Diese seien die Mittel, durch welche Männer das „Problem der Bedeutungslosigkeit [lösen], das ihnen durch die Tatsache des Todes auferlegt wurde“ (Hartsock 1991, 340). Wie können Wettkampf und Heldentum in ihm die Sterblichkeit bekämpfen?

Eine Antwort auf diese Frage erkennt Hartsock bereits in Homers Ilias: „Im Mittelpunkt steht [...] die Ehre (timé). Der Held erwirbt Ehre und damit Unsterblichkeit in der Dichtung (kléos) durch die Vortrefflichkeit seiner Stärke“ (Hartsock 1991, 340). In der Tat heißt es in jener Szene der Ilias, in der Hektor einen Griechen aus dem versammelten Heer der Griechen zum Zweikampf herausfordert: Würde er, Hektor, in diesem Zweikampf siegen, so werde es in späteren Zeiten angesichts des Grabmals seines gefallenen Gegners heißen:

*Sagen wird alsdann ein Sohn der kommenden Zeiten,
Wenn er die dunklen Wogen des Ozeanes durchschiffet:
Siehe dort das Mal von einem Helden der Vorzeit!
Tapfer war er; ihn tötete Hektor, der Hochberühmte!
So wird einer sagen, mein Ruhm wird ewig bestehen!*
(Homer, Il. 7, vs. 87-91)

Eine dergestalt durch Wettkampf, Heldentum und Ehre erreichte Unsterblichkeit des Mannes werde nur ermöglicht, wenn die folgenden vier Bedingungen für das Heldentum gegeben seien:

- (1) „Ausschluß von Frauen als Teilnehmerinnen an dieser wichtigen Aktion“ (Hartsock 1991, 341)
- (2) „Einführung eines Nullsummen-Wettkampfes, eines Wettkampfes um die Ehre, das heißt, der Gewinn des einen muß der Verlust des anderen sein“ (ebd.; vgl. ebd., 342)
- (3) Leistung einer „heroischen Tat“, das heißt einer „freiwilligen Konfrontation mit der Beendigung des eigenen Lebens“ (ebd., 341)
- (4) Abstraktion in diesem Wettkampf, das heiße: Man konzentriert sich nur auf einen bestimmten Aspekt des Gegners, nur auf „den individuellen Augenblick“ und sehe in diesem Kampf von der Zukunft ab (ebd.).

Hartsock führt diese, nach ihrer Auffassung bis in die Gegenwart fortwirkende Konstruktion von Wettkampf, Ehre und Hoffnung historisch auf die Ilias zurück: „Der männliche politische Akteur, wie er in der Ilias auftaucht, fühlt sich tatsächlich am heimischsten an Schauplätzen des Todeskampfes oder Wettstreits, dem Schlachtfeld oder der Agora, wo er Ruhm, Ehre und Unsterblichkeit in der Erinnerung der Männer erwerben kann“ (ebd., 345f.).

Einer solchen männlichen Konstruktion stellt Hartsock eine Konstruktion des auf das Leben bezogenen Weiblichen entgegen: „Philosophinnen hingegen scheinen sich im allgemeinen mehr mit dem Leben als mit dem Tod zu befassen. Hannah Arendt z.B. stützt ihre Ausführungen über die menschliche Existenz nicht auf das Sterbenmssen, sondern auf das Entstehen des Lebens. Mary O’Brien (1981) hat auf die Bedeutung der Geburt für die Entwicklung menschlichen Bewusstseins und sozialer Beziehungen aufmerksam gemacht“ (O’Brien 1981, 338f.).

Auch wenn es schwierig ist nachzuweisen, dass dieses homerische Mnnlichkeitsideal bis auf die Gegenwart fortwirkt, regt Hartsocks Rekonstruktion doch dazu an, die homerischen Epen unter dem Gesichtspunkt des Frauenbildes zu untersuchen: Wird bereits von Homer dem bezeichneten männlichen Ideal des Wettkampfes, der Ehre auch um den Preis des Todes ein weibliches Ideal der Geburt und der Erhaltung des Lebens entgegengesetzt? Ich begrenze mich auf ein Beispiel, indem ich mich auf folgende Szene in der Ilias beziehe: Bevor Hektor zur Unterstützung der Trojaner in die Schlacht gehen will, möchte er Andromache, seine Frau, und seinen Sohn noch einmal sehen, da er nicht weiß, ob er aus der Schlacht lebend zurückkehren wird. Sie begegnen sich in der Stadt:

*Nun betrachtet der Vater mit schweigendem Lächeln das Knäblein;
Neben ihm stand sein Weib Andromache, Tränen vergießend,
Nahm des Helden Hand und drückte sanft sie und sagte.
(Il. 6, 404-406)*

Im griechischen Original wird diese Begegnung viel knapper beschrieben. Wo die Übersetzung von ‘Held’ und dem ‘sanften Drücken der Hand’ spricht, heißt es

im Original: „Sie ließ ihre Hand in seine Hand hineinwachsen (en phy)“, d. h. in seine Hand fügen – Ausdruck einer natürlichen Zusammengehörigkeit.

Vergeblich suchte Andromache Hektor zu bewegen, in der Stadt zu bleiben, dort Vorkehrungen zur Verteidigung zu treffen, um auch sie und ihren gemeinsamen Sohn zu schützen. Sie sieht in ihm den einzigen Schutz, da ihr Vater und ihre Brüder in einer früheren Schlacht von Achill getötet wurden. Auch ihre Mutter war gestorben:

*Hektor, nun bist du mein Vater und meine Mutter,
Und mein Bruder, du mein blühender Bettgenosse!
Aber erbarme dich nun und bleibe hier auf dem Turme,
Daß dies Knäblein nicht werd' eine Waise, dein Weib eine Witwe.
Stelle das Heer bei dem Feigenbaume; denn dort ist die Mauer
Leicht zu ersteigen, [...].
(Homer, Il. 6, vs. 429-434).*

Hektor räumt zwar ein, dass auch ihm diese Sorge am Herzen liege – seine Familie und die Stadt zu schützen –, lehnt es aber ab, in der Stadt zu bleiben. Grund für diese Entscheidung ist seine Scheu und Angst vor dem schlechten Ruf, in den er bei den Trojanern geraten wird, wenn er den Kampf mit den Griechen vermeidet. Dies ist ein Beispiel für jene Schamkultur, die für die homerische Epoche typisch ist (vgl. Dodds [1951] 1991): Er habe gelernt,

*Immer tapfer zu kämpfen im Vordertreffen der Troer,
Meines Vaters Ruhm und den meinigen immer behauptend.
(Il. 6, vs. 445-446, Hervh. Chr. L.)*

Die Situation ist indes komplizierter, als sie auf den ersten Augenblick hin erscheint. Man kann nicht sagen, dass hier nur Andromache als Beschützerin des Lebens (ihres eigenen und ihres gemeinsamen Sohnes) steht, während Hektor allein an seinen Ruhm und nicht auch an den Schutz des Lebens denkt – wie Hartsock behauptet. Zwar ist der Ruhm für ihn entscheidend. Er will deswegen in die Schlacht gehen und tut es in dem Bewusstsein, dass Troja trotz seines Einsatzes eines Tages fallen wird. Die Rolle, das Leben seiner Familie (und der Trojaner) zu beschützen, wird er – obwohl er sie auch wahrnehmen will – nicht erfüllen können:

*Zwar ich weiß es gewiss in meinem Herzen, es kommt
Einst ein Tag, da wird die heilige Ilion sinken,
Sinken Priam, mit ihm das Volk des Lanzenberühmten.
(Homer, Il. 6, vs. 447-449)*

In dieser vorweggenommenen Situation sorgt Hektor sich um das Schicksal seiner Frau: Sie würde Sklavin eines Griechen werden. Auch in dieser Situation geht es Hektor sowohl um das Leben und das Glück seiner Frau als auch um sein Ansehen:

*Sagen wird dann einer, wenn er dich weinend erblicket:
Siehe Hektors Weib! Er war der tapferste aller
Roßbezügelmenden Troer, da wir um Ilion kämpften!*

*So wird einer sagen und deine Schmerzen verdoppeln,
Wenn du dich sehnest nach mir, dass ich vom Joche dich freite!
O, dann müsse mich des Grabes Hügel bedecken,
Eb' ich deines Geschreis vernehme, deiner Entführung.
(Homer, Il. 6, vs. 459-465)*

Dieser Ruhm („er war der tapferste aller / Roßbezähmenden Troer“) wird entwertet durch das Leid Andromaches – und durch die Schande, dass Hektor dieses Schicksal Andromaches nicht hatte verhindern können. Er wolle lieber tot sein als dieses Schicksal Andromaches erleben. Man kann im Hinblick auf diese imaginierte Zukunftsszene nicht entscheiden, ob in ihr der Ruhm bzw. als dessen Kehrseite die Schande wichtiger ist als das Schicksal – Leben und Glück – Andromaches. Denn beides gehört unlösbar zusammen: Das Leid Andromaches werde zugleich Schande für Hektor, weil er es nicht werde verhindern haben können.

Im folgenden löst Hektor diese komplexe Situation, in der Andromache sich zur Erhaltung des Lebens durch ihren Vorschlag, das Heer an die gefährdete Stelle der Mauer zu stellen, in die militärische Taktik einmischt und in der Hektor als Krieger sich um das Leben Andromaches und seines Sohnes sorgt, auf, indem er Andromache auf ihre Rolle zu Hause einschränkt:

*Liebes Weib, bekümmre dich nicht zu heftig im Herzen! [...]
Aber gehe heim zu deiner Arbeit, zur Spindel
Und Gewebe, verteile den Mägden ihre Geschäfte.
Laß den Männern die Sorge des Krieges, unter den Männern
Mir besonders am meisten vor allen Söhnen von Troia.
(Homer, Il. 6, vs. 486, 490-493)*

Schon vor dieser Aufteilung der Rollen (Männer sind für den Krieg, Frauen für das Haus zuständig) hat Hektor sich – wie um sein Gleichgewicht in dieser ihn bedrückenden Situation wiederzugewinnen – ganz auf den männlichen Aspekt des Ruhms konzentriert: Kurz vor dieser Erinnerung an die Rolle der / seiner Frau im Hause – mithin vor dem „Ausschluss von Frauen als Teilnehmerinnen an dieser wichtigen Aktion“ (Hartsock 1991, 341) für die Erlangung von Heldentum und Ruhm – wünschte er seinem Sohn Ruhm im Kriege. Hektor ist von dieser männlichen Perspektive so befangen, dass er dabei seine Gewissheit, dass Troja fallen wird, und seine Sorge vergisst, dass seine Frau Sklavin eines Griechen wird. Vielmehr setzt er in seinem Wunsch voraus, dass Troja / Ilion weiter besteht und dass seine Frau Andromache in Freiheit lebt: Er wiegt seinen kleinen Sohn in seinen Armen und

*[...] flehet [zu] Zeus und den übrigen Göttern:
„Zeus! ihr andern unsterblichen Götter! Lasset dies Knäblein
Werden, was ich bin, den edelsten unter den Troern,
Tapfer und stark! Er müsse mit Macht in Ilion herrschen;
Dass man sage: Dieser ist besser noch denn sein Vater!
Wenn man kehren ihn sieht von der Schlacht, mit blutiger Beute*

Eines Erschlagenen; des müsse das Herz der Mutter sich freuen!
(Homer, Il. 6, vs. 475-481)

Auch wenn Hektor durch diesen Wunsch nach Ruhm für seinen Sohn (größerem Ruhm als seinen eigenen: Wettstreit, Steigerung also) und durch die Eingrenzung der Rolle Andromaches auf einen Platz zu Hause sich und seine Frau in das dualistische Geschlechter-Schema wieder einfügt (der Mann strebt nach Ruhm im Kriege, die Frau besorgt die Angelegenheiten des Hauses), wurde durch die gesamte Szene doch auch Folgendes klar: Andromache überschreitet die traditionelle Rolle, indem sie sich in die Strategie des Krieges einmischt. Diese wenigstens zeitweilige Überschreitung der traditionellen Rolle der Frau hat gezeigt, dass die Untersuchung dieser Rollen – hier am Beispiel Hektors und Andromaches – in der Ilias nicht zu simplen und starren Geschlechterstereotypen führen dürfte, wie Hartsock behauptet. Auch Hektor geht es – neben dem Ruhm – um die Erhaltung des Lebens, die nach der These Hartsocks doch nur für die Frau typisch ist. Dieses noch partielle Ergebnis müsste natürlich durch weitere Studien zu den Geschlechterrollen in der Ilias, aber auch in der Odyssee überprüft werden. Sie müssten um Fragen nach Folgen für Erziehung und Bildung und nach der ambivalenten Rolle des Vaters (Aggressivität und Schutzfunktion, Strenge und Emotionalität) erweitert werden, die nach Zoja ein kulturelles Programm ist, das man unter Beziehung auf die Gestalt des Hektor wiederbeleben müsse (Zoja 2002, 21, 79 u. ö.).

Weiblicher Raum bei Sappho

Damit verlasse ich die homerische Epoche und wende mich der archaischen (7. Jh. bis erste Hälfte des 5. Jh. v. Chr.) zu. Wie für die frühere Zeit die Heldenepik Homers, so ist für die anschließende archaische die Lyrik typisch. Während das längere homerische Heldenepos es erlaubte, in die Vergangenheit zu entfliehen, bezog sich das kürzere lyrische Gedicht auf die jeweilige Gegenwart der „Person des Sprechers, die Zeit des Vortrags und die besonderen Umstände seiner Entstehung“ (Fränkel [1950] 1993, 148): „Wenn nun [sc. im Gedicht der archaischen Epoche mit seiner Konzentration auf das ‘Ephemere’ des sich wandelnden Tages] der Geist des Menschen so vollkommen wandelbar ist, und wenn sich mit dem Moment, der unser Wesen umschafft, auch unser Weltbild radikal verschiebt, erhält der jeweilige Zustand der eigenen Person eine überragende Wichtigkeit“ (ebd. 151). Für meine Frage vor allem nach der weiblichen Rolle (und der männlichen) mit den Folgen für Erziehung und Bildung entscheidend ist die weitere Beobachtung Fränkels, dass man jetzt nicht mehr (wie im Epos) an „feste Charaktere“ (ebd. 151) glaube. Heißt das, dass nun auch die Geschlechtscharaktere sich unter den Einflüssen des Tages differenzieren, gleichsam auflockern?

Mit diesen Fragen gehe ich zur Lyrik Sapphos über, jener Dichterin also, die „für die Frauengeschichte insgesamt von zentraler Bedeutung ist“ (Specht 1989, 16). Diese Bedeutung kann nicht überschätzt werden, da es für die griechische Antike kaum schriftliche Zeugnisse von Frauen gibt, sondern der weibliche Raum

zumeist mit dem „männlichen Blick“ dargestellt wird (Specht 1989, 10f.; Schmitt Prantel [1990] 1993, 25, Zitat). Lassen sich – mehr als hundert Jahre nach der Entstehung der homerischen Epen – bei ihr Unterschiede zu dem am Beispiel von Andromache und Hektor erkannten weiblichen und männlichen Rolle erkennen und hatte das Folgen für die Erziehung? Da Sappho in der Regel auf der Ebene der konkreteren Beschreibungen von gegenwärtigen Vorgängen und Gefühlen bleibt (vgl. Fränkel ebd. S. 199f., 212f.), müssen wir uns zunächst auf diese Beschreibungen konzentrieren, die sich auf einen Mädchenkreis sowie auf Hochzeitszeremonien auf der Insel Lesbos beziehen. Erst von daher ist es sinnvoll, auf der abstrakteren Ebene nach dabei vorausgesetzten bzw. durch Erziehung angestrebten weiblichen (und männlichen) Rollen zu fragen. Wir können also nicht von vorgegebenen Rollen ausgehen und dann nach Folgen für die Erziehung fragen.

Bei der folgenden Analyse gehe ich von der in der Forschung dominierenden These aus, dass Sappho – wie auch andere, mit ihr konkurrierende Frauen auf Lesbos – um etwa 600 v. Chr. einen Kreis von Mädchen aus höheren, zumeist adligen Kreisen leitete, diese in den Musen und Manieren erzog und insbesondere auf ihre Hochzeit und Aufgaben als Ehefrau vorbereitete (Wilamowitz [1913] 1985, 41, 77f.; Fränkel [1950] 1993, 203f.; Schadewaldt 1950, 11ff., 124; Merkelbach 1957; Rösler 1980, 237; Specht 1989; Jain 1994; Robbins 2001). Gleichwohl ist aber festzuhalten, dass es sich auch um einen Frauenbund ohne jede erzieherische Absichten gehandelt haben kann, wie es zur gleichen Zeit zum Beispiel auf Lesbos Männerbünde (Hetairien, vgl. Rösler 1980) gab (so Page [1955] 1965, 111f., 128, 139f.). Daher räumt Merkelbach ein, dass „auch heute noch die zu einem strengen Beweis nötigen Zeugnisse fehlen“, um die auch von ihm vertretene dominierende Auffassung sicher zu belegen (Merkelbach 1957, 4). Sappho stammte selbst aus einer der besten Familien von Lesbos, war verheiratet und hatte eine Tochter (Kleis), mit der sie nach einem politisch bedingten Exil in Sizilien und nach dem Tode ihres Mannes auf Lesbos lebte. Diese Insel war durch nur einen schmalen Sund vom kleinasiatischen Festland getrennt und lag damit in der unmittelbaren Nachbarschaft zum lydischen Reich, das für Sappho und ihre Zeitgenossen das „Land der stärksten militärischen Macht, des größten Reichtums und der erlesensten Eleganz“ war (Fränkel 1993, 192). Schadewaldt vergleicht die lydische Hauptstadt Sardes wegen dieser Eleganz mit Paris (Schadewaldt 1950).

Sapphos Gedichte sind mit wenigen Ausnahmen nur als Fragmente überliefert. Ich zitiere sie nach der leicht zugänglichen Tusculum-Ausgabe (Sappho, hrsg. von Treu 21958) mit dem griechischen Text und seiner deutschen Übersetzung. Daher übernehme ich die dort verwendete Zitierweise nach den von Diehl (= D) herausgegebenen Fragmenten: ‘1 D’ bezeichnet z. B. das erste Gedicht. Hinweise auf ihren Mädchenkreis erkennen wir nicht nur durch die Nennung verschiedener Mädchen in ihren Liedern (vgl. Page [1955] 1965, 134f.), sondern auch aus den beiden folgenden Gedichten.

Alle Gedichte waren an eine Gruppe gerichtet und wurden dort von Sappho mit Begleitung durch eine Lyra vorgetragen, sind also keine einsamen, monologischen Herzensergüsse (Merkelbach 1957, 9; Rösler 1980, 12, 20). In einem Ab-

schiedsgedicht (96 D) beschreibt sie, wie sie ein weinendes Mädchen tröstet, das sich gegen ihren Willen nicht nur von Sappho, sondern von einem größeren Kreis trennen musste. Sie habe sie daran erinnert, „how we cared for you“ (Page 1965, 76, Hervorh. Chr. L., 96 D vs. 9). Es müssen also mehr als nur Sappho gewesen sein, die für es gesorgt haben. Ein Kreis von mindestens drei Personen (Sappho, Arignota, Atthis) ist in folgendem ‘Nachtlied’ (Schadewaldt 1950, 119) zu erkennen:

„[...] *oftmals von Sardeis her
richtet sie zu uns heimwärts die Gedanken,
denkt daran, wie wir damals vereint gelebt:
götterähnlich erschienst du ihr,
dein Lied fand Arignota stets das schönste.*“
(98 D, vs. 1-5)

Mit ‘dein’ wird Atthis angesprochen (ebd. vs. 16). Diese beiden Beispiele müssen genügen, um zu bestätigen, dass es einen Kreis von Frauen / Mädchen um Sappho gegeben hat, der im sehnsüchtigen ‘Nachtlied’ durch die Erinnerung wieder vorgestellt und dessen Zusammenhalt konkret durch das Licht des Mondes, das „übers salz’ge Meer“ (ebd. vs. 10) Sardes und Lesbos verbindet, symbolisiert wird (vgl. Schadewaldt 1950, 122). Aber – und darin trennen sich die genannten Interpretationen – was geschah in diesem Kreis? Ging es wirklich um Erziehung, Bildung und Unterricht oder hören wir nur von einem Frauenbund ohne diese pädagogischen Absichten?

In dem Abschiedsgedicht tröstet Sappho das scheidende Mädchen, indem sie es daran erinnert, „wieviel Glück und wie Schönes wir hier erlebt“ (96 D, vs. 12): Das Mädchen habe sich „viele Kränze von Veilchen [...] / und von Rosen“ ins Haar gelegt, viele „Guirlanden aus duftenden Blumen [...] um den weichen Hals“ gehängt, sich mit „glänzendem Myrrhenöl“ die „schöne Haut eingesalbt und mit Salbe, die fürstlich heißt“, sich „auf weichem Bett“ gelagert und an Reigen mit Liedern teilgenommen (96 D). In dem ‘Nachtlied’ stellt Sappho sich vor, wie Arignota in Sardes an das Lied von Atthis denkt (98 D, vs. 5). Zu dieser musischen Komponente tritt der Preis auf die Schönheit dieser jetzt in Sardes lebenden Freundin: „Ohne Weitres scheint jeder dein feiner Wuchs / von halb-göttlicher Schönheit, wenn / ... du trägst das Festgewand“ (98 D, vs. 21-23) – wie überhaupt die Schönheit der Gestalt und des ganzen Aussehens der Mädchen in den Liedern über diesen Kreis oft vergleichend bewundert wird. Dass sich darin die Schönheitswettbewerbe auf Lesbos spiegeln, ist möglich (Schadewaldt 1950, 11; Specht 1989, 96ff.; vgl. antike Zeugnisse In: Sappho 1958, 120f.). In diesem Sinne wird in den Gedichten bezeugt, welch’ großer Wert auf den Schmuck gelegt wurde (Specht 1989, 92ff.), ferner auf feine Manieren.

Daher kann Schadewaldt diese Welt folgendermaßen charakterisieren: „Sie [die Mädchen in den kultischen Verbänden – den Thiasoi -, von denen der Kreis um Sappho das bekannteste Beispiel ist] widmeten sich, von den Männern abgesondert, dem Dienst der großen Frauengöttin des nahen Ostens, die die Griechen längst als Aphrodite zu ihren olympischen Göttern zählten, der Geberin und

Schirmerin der Liebe und alles Liebeswürdigen in der Welt. Sie genossen dabei zugleich mancherlei Lehre [...] in allen Dingen der Schicklichkeit und des Anstands, einer ganzen Schule der Anmut bis hinab auf die feine Art, wie man sich Kränze zum Schmuck für Hals und Locken windet, wie man die Schleppe zierlich über dem Knöchel rafft. Über allem stand Musik, Gesang und Reigen“ (Schadewaldt 1950, 11). Und Fränkel fügt zur Bedeutung aller Sinne in diesem Kreis hinzu: „Was dem Kreis um Sappho Glanz und Freude gibt, sind nicht nur geistige Dinge. Zum gemeinsamen Singen an heiligen Stätten und zu den Wonnen des Zusammenseins der Freundinnen kommen Köstlichkeiten von einer feinen sinnlichen Natur. Alle Sinne sind daran beteiligt, auch der Hautsinn physischer Berührung. Auf weichem Polster strecken sich die Glieder; mit Wohlgerüchen wird der Leib getränkt, und Blumen werden um Haupt und Hals gewunden“ (Fränkel [1950] 1993, 203). Diese Atmosphäre ist in folgender Beschreibung des Hains der Aphrodite zu spüren, in der Sappho sich mit ihrem Kreis traf:

*Und drin rauscht kühles Wasser durch Apfelzweige.
 Von Rosen ist der ganze Platz
 Beschattet, von den bebenden Blättern
 Fließt Schlummer nieder.
 Drin steht die roßnährende Wiese
 In Blüte mit Flammenkraut, und die Anise atmen
 Honiglich [...]
 (5/6 D, übersetzt von Schadewaldt 1950, 78).*

Ging es bei diesem allen um Erziehung, Bildung und Unterricht? Waren Sich-Schmücken, Sich-Kleiden („du Schöne: bringst doch dein Jäckchen selbst schon / jede, die es sah, aus der Fassung: Freude / ist das mir, nichts fände daran zu tadeln / selbst Aphrodite“, 36 D), Körperpflege, Lieder / Musik, Tanz im Reigen, Gymnastik (vgl. Specht 1989, 103ff.) und feine Manieren Gegenstände von Erziehung und Unterricht? War Sappho also Leiterin einer Erziehungsinstitution? In der Tat finden sich lehrende und ermahnende Aussagen bei Sappho. Auf ihre „kleine Liebesphilosophie“, die sie nach Schadewaldt mit Anmut vorgetragen hat, obwohl dem lehrhaften Geschäft „nicht unbedingt die Gunst der Anmutsgöttinnen gehört“ (Schadewaldt 1950, 124), werde ich später eingehen. Im übrigen überwiegen die wenigen ermahnenden Verhaltensregeln: zur Beherrschung des Zorns (126 D), Beachtung der Scham und dessen, „was schön und recht ist“ (149 D), gegen das Sich-Brüsten mit einem Ring („tu, du Törin, doch nicht mit dem Ring so groß!“, 45 D) und gegen das falsche, bäuerische Tragen des Kleides (61 D). Zwei Gnommen finden sich bei ihr: Der ‚Rechtschaffne‘ ist offensichtlich beständiger in seiner Schönheit als der nur dem ‚Anblick‘ nach Schöne (49 D), Reichtum ohne „menschlichen Wert“ (aréta, äolischer Dialekt) schadet (92 D). Auf sportliche Übungen verweist vermutlich folgende Zeile: „Hero lehrte sie gut, – aus Gyara ist sie und flink im Lauf“ (62 D), auch wenn dort nicht Sappho, sondern eine Hero als Lehrerin genannt wird. Und schließlich ist an die allgemeine Wendung des Sich-Sorgens um ein Mitglied ihres Kreises im Abschiedsgedicht zu erinnern.

Diese Sorge bezog sich auf das Schmücken, die Pflege der Haut und die gemeinsamen Reigen (96 D, vgl. 147 D: „... meine Sorge (bist du)“). So spärlich diese Belege für Erziehung und Unterricht auch sind, man muss immer berücksichtigen, dass nur sehr wenige Gedichte – zumeist fragmentarisch – Sapphos überliefert sind. Auch ist jenes Zeugnis aus der Spätantike zu beachten, in dem von den ‘Schülerinnen’ Sapphos gesprochen wird (Suidas-Lexikon, In: Sappho 1958, 113, vgl. ebd. Treu, 145f.).

Diese Erziehung erinnert an jene „archaia paideia“ (Musik einschließlich Epen und Lyrik, Gymnastik), über die Platon als früheste Inhalte der Erziehung bei den Griechen berichtet (Plat. Resp. 376 e-404 e), und geht über sie hinaus, da im Kreise Sapphos der ganze Bereich weiblichen Schmucks, des Pflagens der Haut und der feinen Manieren hinzutritt. Neben diesen expliziten Formen von Erziehung und Unterricht sind implizite zu erkennen. Wenn Sappho ihre Lieder vor bestimmten Gruppen (ihrem Mädchenkreis, aber auch vor Hochzeitsgesellschaften) vorträgt (vgl. 11 D) bzw. rezitieren ließ, so erzog sie auch dadurch, gab aber zumindest Anlässe zur Selbst-Bildung. Auch kann das Zusammenleben in ihrem Kreis als eine Art von Bildung durch „freie Geselligkeit“ (Schleiermacher [1799] 1984, 165) verstanden werden.

Wenn das eine sinnvolle Annahme ist, dann könnte Sappho durch ihre „kleine Liebesphilosophie“ (Schadewaldt 1950, 124) Impulse zu Erziehung und Selbstbildung geben:

*Reiterheere mögen die einen, andre
halten Fußvolk oder ein Heer von Schiffen
für der Erde köstlichstes Ding, – ich aber
das, was man lieb hat.
Leicht begreiflich lässt sich das jedem machen,
hat doch Helena, die an Schönheit alle
weithin übertraf, ihren Mann verlassen,
den allerbesten:
fort ging sie und segelte hin nach Troja,
weder an ihr Kind noch die lieben Eltern
dachte sie zurück, denn ihr Herz verführte
Kypris in Liebe.[...]
Ihren [Anaktorias] leichten Schritt wollt' ich lieber sehen
und das helle Leuchten von ihrem Antlitz
als der Lyder reisiges Heer und erze-
wappnete Streiter.
(27 a D)*

Sie aber halte das, „was man lieb hat“, für das „köstlichste Ding“. Ist das – im Vorgriff auf die relativierende These des Sophisten Protagoras „Aller Dinge Maß ist der Mensch“ (vgl. Fränkel 1993, 212) – ein Zeichen dafür, dass Sappho auch die weibliche (und männliche) Rolle relativieren, im Sinne der archaischen Welt-sicht auflockern wollte? Gewiss, die Gegenüberstellung ihrer Liebe für den „leich-

ten Schritt und das helle Leuchten von ihrem Antlitz“ und der männlichen Liebe (die Wörter „die einen, andre“ in vs. 1 haben im Griechischen männliches Geschlecht) für militärische Macht liegt noch im dualistischen Schema der Geschlechteranthropologie. Aber zeigen nicht ihre Liebeslieder eine Veränderung der weiblichen Rolle durch Entwicklung eines neuen weiblichen Raums – jenseits von „Spindel und Gewebe“ (Homer, Il. 6, 490-491), zu denen Hektor seine Frau Andromache zurückrief, als diese in die männliche Rolle übergreifen wollte?

Da in den überlieferten Gedichten Sapphos nichts von einer Vorbereitung der Mädchen ihres Kreises auf die Ehe zu spüren ist, eine solche Initiation ihr vielmehr in Analogie zu vergleichbaren archaischen Gesellschaften (teils in anderen Gebieten Griechenlands, teils in Afrika) zugeschrieben wurde (Schadewaldt 1950, 13f.; Specht 1989, 86ff.), tappen wir im Dunklen bei der Frage, ob Sappho eine solche Initiation auf traditionelle Weise oder verändert durchgeführt hat. Ihre Hochzeitslieder sprechen für ersteres, da sie dort die offensichtlich traditionellen Riten poetisch darstellt (Schadewaldt 1950, 32ff.). Wie aber ist jenes berühmte Lied zu verstehen, in dem sie wie im Erschrecken (wenn auch kontrolliert durch die Sprache, vgl. Page 1965, 136: „her passion is described dispassionately“) die körperlichen Symptome ihrer Liebe zu einem Mädchen oder einer Braut beschreibt, das neben einem Mann sitzt?

*Scheinen will mir, daß er den Göttern gleich ist,
jener Mann, der neben dir sitzt, dir nahe
auf den süßen Klang deiner Stimme lauscht und,
wie du voll Liebreiz
ihm entgegenlachst: doch fürwahr, in meiner
Brust hat diese die Ruhe geraubt dem Herzen.
Wenn ich dich erblicke, geschiehts mit einmal,
daß ich verstumme.
Denn bewegungslos liegt die Zunge, feines
Feuer hat im Nu meine Haut durchrieselt,
mit den Augen sehe ich nichts, ein Dröhnen
braust in den Ohren,
und der Schweiß bricht aus, mich befällt ein Zittern
aller Glieder, bleicher als dürre Gräser
bin ich, bald schon bin einer Toten gleich ich
anzusehen [...]
Aber alles muß man ertragen, da doch [...]*
(2 D).

Page hält es für ausgeschlossen, dass Sappho solche Gefühle in Gegenwart des Brautpaares und der Brauteltern hat vortragen können, und bestreitet daher, dass ein Einander-gegenüber-Sitzen von Frau und Mann nur für Eheleute erlaubt war, wie andere behauptet hätten, die hier ein Hochzeitsgedicht erkennen wollen: „There was never such a wedding-song in the history of society; and there should never have been such a theory in the history of scholarship“ (Page 1965, 30ff.,

Zitat S. 33). Für ihn beschreibt Sappho ihre Eifersucht auf einen Mann, den sie in einer erotischen Beziehung zu dem von ihr geliebten Mädchen sieht. Merkelbach hält diese Alternative (entweder ist es ein Hochzeitsgedicht, dann kann es keine homoerotische Leidenschaft sein, oder es ist eine solche Leidenschaft, dann kann es kein Hochzeitsgedicht sein) für falsch gestellt und nimmt eine dritte Möglichkeit an: „Auch wenn wir das Factum der Mädchenliebe anerkennen, was uns leichter fällt als früheren Generationen, kann dies Gedicht doch noch als Hochzeitslied aufgefaßt werden. Es ist dann weniger ein Gedicht der Eifersucht als des überwältigenden Abschiedsschmerzes“ (Merkelbach 1957, 7).

Es kann nicht meine Aufgabe sein, in diese sehr lange und leidenschaftlich geführte Kontroverse der Altphilologen über die Frage homoerotischer Beziehungen Sapphos einzugreifen. Trotzdem ist es möglich, etwas über die – im Vergleich zur weiblichen Rolle Andromaches in der Ilias – *neue* Dimension im weiblichen Raum zu sagen. In beiden Fällen ist eine homoerotische Beziehung *neben* der „normalen“ Liebe zu erkennen: Handelt es sich um ein Gedicht, das Sappho im Angesicht eines Brautpaares vorgetragen hat, so würde das Bekenntnis einer homoerotischen Liebe Sapphos einen Keil zwischen die frisch vermählten Eheleute getrieben haben – auch wenn die Institution der Hochzeitzeremonie ein solches übertreibende Rühmen der Braut erlaubt hätte (Merkelbach 1957, 7,12). Sieht man von der dramatischen Hypothese eines Hochzeitsgedichts ab, so geht es noch um eine homoerotische Liebe: eine, wenn auch kontrollierte – die „aber alles muß (besser: 'kann', vgl. Fränkel 1993, 99; Schadewaldt 1950, 105] man ertragen“, vs. 17) – homoerotische Liebe *neben* der „normalen“ Liebe. Vielleicht erklärt sich die berühmte widersprüchliche Wendung des unzähmbaren „süß-bitteren“ Eros (137 D) auch aus dieser Kontrollabsicht gegen diesen, der „so wie ein Sturm in die Eichen des Bergwalds fällt“ (50 D). Diese Spannung (Wilamowitz 1985, 59f.) sucht Merkelbach – und vor ihm schon Schadewaldt, der zwischen dem Erotischen und dem Aphrodisischen unterscheidet (Schadewaldt 1950, 144) – dadurch aufzulösen, dass er in der homoerotischen Liebe zwischen Mädchen und Frauen eine höhere, geistige Liebe wahrnimmt. Für eine solche Liebe, die von Sappho erstmals wenn nicht entdeckt, so doch dargestellt wurde, sei in der „Ehe nach griechischer Auffassung kein Platz“ (Merkelbach 1957, 7) gewesen. Daher hätte sie in einem weiblichen Raum außerhalb der Ehe entwickelt werden müssen. Er verweist dabei auf Platon, der im Eros auch eine geistige Liebe in der Erziehung sah und Sappho zur zehnten Muse erklärte. Sokrates antwortete im platonischen Dialog Phaidros auf die Frage des Phaidros, bei welchen „weisen Männern und Frauen aus alter Zeit“ er Besseres über die Liebe gehört habe: „So jetzt gleich kann ich es nicht sagen; offenbar aber habe ich dergleichen von irgend jemand gehört, entweder von der schönen Sappho [...]“ (Platon, Paidros 235 b-c).

Aus dieser neuen Dimension in der weiblichen Rolle erklären sich die Beziehungen der Mädchen untereinander und Sapphos zu ihnen in ihrem Mädchenkreis. Wie können diese in den Gestalten Andromaches und Sapphos zu beobachtenden Experimente mit einer Veränderung und Erweiterung des weiblichen Raumes in die Theorien weiblicher und männlicher Bildung aufgenommen wer-

den, wenn wir die Spannungen zwischen männlicher und weiblicher Rolle (Hektor und Andromache) und zwischen homoerotischer und heterosexueller Liebe anerkennen? Ist hier eine differenzierte Synthese möglich, analog jener, die Kraul nach einem Nacheinander der Theorie männlicher Bildung bei Humboldt (ihre Interpretation im Sinne einer rein männlichen Bildung scheint mir in dieser Radikalität allerdings zweifelhaft zu sein) und der Theorie weiblicher Bildung im 19. Jahrhundert im 20. Jahrhundert gesehen hat (Kraul 1995)? Und schließlich: Auch Sappho ging es um Ruhm, um Nachruhm in der Erinnerung. Gegen eine Konkurrentin gewandt, die „nie an den Pierischen Rosen Anteil gehabt“, d.h. nie den Musen der Poesie gedient habe, erwartet sie für sich und/oder den Kreis ihrer Mädchen: „sich erinnern an uns / wird, wie ich mein‘, mancher in späterer Zeit“ (58 D, vs. 4-5, 9-10). Es kann hier unentschieden bleiben, ob Sappho hier nur an einen persönlichen Nachruhm oder auch an jenen ihres Kreises von Mädchen gedacht hat, den sie von ihren Gedichten erhofft (vgl. Rösler 1980, 72ff.), denn so oder so bezieht sich ein solcher Ruhm auf den weiblichen Raum: Anders als Hartsock (Hartsock 1991, 340) behauptet, wird dieser hier um das vermeintlich nur männliche Ziel des Ruhms erweitert.

Literatur

- Dodds, Eric Robertson 1991: Die Griechen und das Irrationale [1951]. 2. Aufl., Darmstadt (Übersetzung aus dem Amerikanischen)
- Fränkel, Hermann 1993: Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums [1950/1962]. 4. Aufl., München
- Hartsock, Nancy C. M. 1991: Nullsummenspiel der Ehre. In: *Das Argument* 187, 335-348 (aus dem Amerikanischen)
- Ilias (übersetzt von den Brüdern Christian und Friedrich Leopold Grafen zu Stolberg). Mit einem Nachwort von Uvo Hölscher. Frankfurt a. M. 1961. (Die Zählung der Verse unterscheidet sich in einigen Fällen von jener in der Ausgabe des griechischen Originals in den *Homeri opera*, tomus I. Oxford [1902], 1957, nach deren Zählung ich zitiere.)
- Jain, Elenor 1994: Sappho als Erzieherin. In: *Pädagogische Rundschau* 48, 717-725
- Kraul, Margret 1995: Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: *Neue Sammlung* 35, 23-45
- Marrou, Henri Irénée 1977: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum [1948]. 7. Aufl., München (Aus dem Französischen)
- Page, Denys 1965: *Sappho and Alcaeus* [1955]. Oxford
- Platon 1958: Phaidros. In: Ders., *Sämtliche Werke*, Band 4. Hamburg, 7-60
- Platon 1958: Der Staat. In: Ders., *Sämtliche Werke*, Band 3. Hamburg

- Robbins, Emmet 2001: Sappho. In: Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Bd. 11. Stuttgart, 46-49.
- Rösler, Wolfgang 1980: Dichter und Gruppe. Eine Untersuchung zu den Bedingungen und zur historischen Funktion früher griechischer Lyrik am Beispiel Alkaios. München
- Sappho. Griechisch und deutsch herausgegeben von Max Treu. 2. Aufl., München 1958 (Tusculum-Bücherei).
- Schadewaldt, Wolfgang 1950: Sappho. Welt und Dichtung. Dasein in der Liebe. Potsdam [Leider ist der dort angekündigte Anhang mit dem Nachweis der Fußnoten und der Literatur nicht im Druck erschienen.]
- Schleiermacher, Friedrich 1984: Versuch einer Theorie des geselligen Betragens [1799]. In: Ders.: Kritische Gesamtausgabe. Erste Abteilung. Band 2. Berlin, 163-184
- Schmitt Prantel, Pauline 1997: Einleitung. Ein Faden der Ariadne. In: Duby, Georges/ Perrot, Michelle 1990: Geschichte der Frauen. Band 1: Antike. Hrsg. von P. Schmitt Prantel. Frankfurt/M., 21-28.
- Specht, Edith 1989: Schön zu sein und gut zu sein. Mädchenbildung und Frauensozialisation im antiken Griechenland. (Reihe Frauenforschung Band 9). Wien
- Voigt, E.-M. 1970: Sappho. In: dtv-Lexikon der Antike. München, 155-156
- von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich (= Wilamowitz 1985): Sappho und Simonides. Untersuchungen über griechische Lyriker. [1913]. 3. Aufl., Zürich
- Zoja, Luigi 2002: Das Verschwinden der Väter [2000]. Düsseldorf (Aus dem Italienischen)

Peter Menck

Das „Pädagogium“ der Franckeschen Anstalten in Halle an der Saale

Vorbemerkung

„Waisenhaus“ hat August Hermann Francke werbewirksam, aber nicht ganz zutreffend, diejenigen Anstalten zur Erziehung der Jugend genannt, die er in Glaucha ins Leben gerufen hat, ehemals einer Vorstadt von Halle/Saale. Eine relativ unabhängige Stellung hatte unter ihnen das so genannte *Pädagogium* inne. In seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten“ nimmt Friedrich Paulsen darauf Bezug, wo er an zentraler Stelle den „Prozeß der Modernisierung der Gelehrtenschulen“ beschreibt.

„Die Darstellung mag von Franckes Pädagogium in Halle ihren Ausgang nehmen; nicht freilich, als ob Francke diese Bestrebungen überhaupt erst aufgebracht hätte; sie erscheinen schon lange vorher an vielen neugegründeten und alten Schulen; wohl aber kann man sagen, dass sie im Halleschen Pädagogium mit besonderer Klarheit sich darstellen, auch von demselben, als einer wichtigen Pflanzstätte, sich ausgebreitet haben.“ (Paulsen 1885, 381f.)

Offensichtlich war das eine wegweisende Einrichtung. Dennoch ist der Ort dieses „Paedagogium Regium“ (im Folgenden „Pädagogium“) neben einer „Lateinischen Schule“, die später zu den August Herrmann Franckes Anstalten in Halle dazu kam, scheinbar nicht so einfach zu bestimmen: Diese ist – wie das schon der tra-

ditionelle Name zeigt – eine höhere Schule, das heißt eine Schule, deren Besuch den einer Elementarschule bzw. das Vorhandensein von andern Orts erworbenen Kenntnissen voraussetzt; der Zweck ist die Vorbereitung zum Studium an einer Universität. Die Verortung des Pädagogiums ist nicht so einfach; es gibt da Irritationen, die nicht zuletzt auf eine frühe Formulierung von Francke selbst zurückgehen mögen:

In einer Zusammenstellung der vorhandenen „Anstalten“, d. h. Einrichtungen oder Veranstaltungen, aus dem Jahre 1698 wird als Erstes „[e]ine Anstalt zu Erziehung Herren-Standes, Adlicher und anderer fürnehmer Leute Söhne“ aufgeführt (Richter 1871, 206).

Das hat dazu verleitet, dass das Pädagogium probeweise in die Nähe der „Ritterakademien“ gerückt wurde; befördert wurde dieser Versuch noch dadurch, dass es in Halle eine solche gegeben hatte; sie war allerdings nur von kurzer Dauer gewesen und hatte der Universität weichen müssen. Nimmt man hingegen spätere Rechenschaftsberichte und nimmt sie im Wesentlichen ernst, so zeigt sich, dass das Pädagogium ebenfalls eine höhere Schule war.

Schon in dem besagten Bericht von 1698 ist nämlich an 4. Stelle „[e]in Paedagogium, oder Anstalt zu Erziehung der Kinder, welche von frembden theils weit entlegenen Orten auff ihrer Eltern Kosten erhalten, und zum Studiren erzogen werden“, aufgeführt (Richter 1871, 206) – und dieses ist die Einrichtung, die dann „das“ Pädagogium wurde.

In dem „Segensvolle Fußstapfen [...]“ betitelten Rechenschaftsbericht heißt es dann im Jahre 1701:

„Um Pfingsten [1685] wurde auch ein Anfang gemacht mit Unterrichtung Adlicher und anderer junger Leute, die auf ihrer Eltern Kosten hier lebeten, und von mir mit Informatoribus versehen wurden, welche nach meiner Einrichtung die Information und Education wahrnahmen.

Die Veranlassung zu diesem Paedagogio [...] ist diese gewesen, daß einige Eltern Studiosos von mir zu Privat-Informatoren verlangten. Da ich nun diesen nicht nach ihrem Wunsche dienen konte [...], gab ich ihnen den Rath, sie möchten ihre Kinder anbero schicken, da sie von mir mit Informatoribus sollen versorget werden: worauf sofort einige Kinder hieher gebracht wurden; denen bald andere folgeten, nachdem die Sache etwas kund worden war.“ (Richter 1871, 206)

Das wird dann durchgängig so dargestellt, zum Beispiel in einem Bericht aus dem Jahre 1709:

„Inzwischen wurde auch bereits Anno 1695 zu einem Paedagogio, um in demselben bemittelte Leute Kinder wohl zu erziehen, ein Anfang gemacht, [...] zwar mit dem Unterscheid, daß vorgemeldete Erziehung und Verpflegung der Dürftigen [da wird unter anderen auch die Lateinische Schule aufgeführt] allein durch anderer zufließende

Mildigkeit, das Paedagogium aber auf Unkosten derer, so ihre Kinder darinnen erziehen liessen, angefangen und fortgesetzt wurde.“ (Francke 1994, 449f.)

Der einzige ausdrücklich genannte Unterschied zur Lateinischen Schule ist die Klientel: „[a]delicher und anderer junger Leute, die auf ihrer Eltern Kosten hier lebten“, heißt es also zunächst, später dann nur noch „bemittelter Leute Kinder“. Das geht auch aus einem anderen Text aus dem Jahre 1698 hervor, einer Art Prospekt, der die „Hauptpunkte, wodurch sich das Glaucha-Hallische Pädagogium von den meisten öffentlichen Schulen unterscheidet“, zusammengestellt sind; hier wird an erster Stelle die günstige Betreuungsrelation genannt (abgedruckt bei Richter 1871, 258ff.). Zur Betreuung muss man noch einen anderen Unterschied hinzunehmen, nämlich das Internat. Der seinerzeit nicht ungewöhnliche Name „Pädagogium“ verweist bereits auf einen über den Unterricht hinausgehenden Erziehungsanspruch. Und ein wesentliches Moment des Erziehungsverständnisses von Francke war die Aufsicht (vgl. Menck 2001, 43ff., insbes. 54f.).

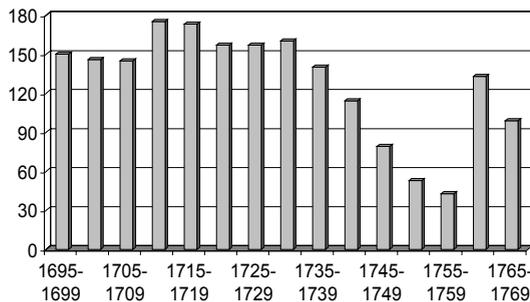
Im Übrigen verfolgte dieses Pädagogium denselben Zweck der Studienvorbereitung wie die Lateinische Schule, verbunden allerdings auch mit Elementen einer Berufspropädeutik. Im Einzelnen hat Dittrich-Jacobi das ausführlich nachgewiesen. Sie schreibt demnach von einer „quasi ‚bürgerlichen‘ Adelserziehung“, die im Pädagogium vermittelt werde (Dittrich-Jacobi 1976, 238).

Es ist sinnvoll, dass man die zeitgenössische Darstellung so zu sagen als *Arbeitshypothese* nutzt: Das Pädagogium ist eine auf die Bildungsbedürfnisse der, wie im Vorigen zitiert, definierten Klientel ausgerichtete höhere Schule. Spezifika gegenüber der Lateinischen Schule sind auf spezifische Interessen der Klientel, nicht aber auf einen anderen Zweck zurückzuführen, einer Schule, die zeitlich erst nach dem Pädagogium und, was den Lehrplan und die Methode angeht, nach seinem Muster eingerichtet wurde. Diese Hypothese soll im Folgenden mit Hilfe von Daten geprüft werden, die im Rahmen eines umfangreicheren Forschungsvorhabens zu „Franckes Schulen“¹ erhoben worden sind. Ihr entsprechend werden im Folgenden zunächst die Merkmale der *Klientel* herausgearbeitet, die den Quellen entnommen werden können. Wenn die Vermutung stimmt, insbesondere die Behauptung der erwähnten „Hauptpunkte“, dann sollte sich auch das *Personal*, die Lehrer, von dem in der Lateinischen Schule tätigen unterscheiden, nicht nur der Zahl nach, sondern auch nach den in den Personen liegenden Voraussetzungen; diese werden in einem zweiten Abschnitt dargestellt. Über den Vergleich von Klientel und Personal mit dem der Lateinischen Schule wird nur cursorisch berichtet.

¹ S. die Darstellung unter <http://192.124.243.55/franckeschulen>. – Das Projekt wurde von Juliane Jacobi, Peter Menck und Thomas Müller-Bahlke durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie der Universitäten Potsdam und Siegen sowie den Franckeschen Stiftungen in Halle gefördert.

Die Schüler des Pädagogiums

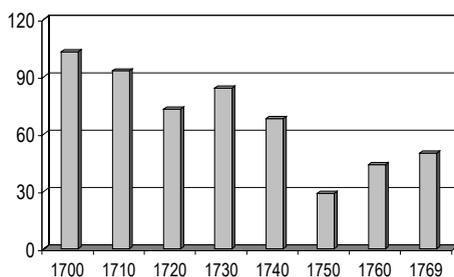
Das Pädagogium sei eine „Anstalt zu Erziehung der *Kinder*, welche von frembden theils weit entlegenen *Orten* auff ihrer *Eltern* Kosten erhalten, und zum Studiren erzogen werden“ – so heißt es an einer der herangezogenen Stellen. Die wichtigsten Merkmale oder Variablen, deren Ausprägungen gemäß der Eingangshypothese untersucht werden sollen, habe ich hervorgehoben; die Quellen geben die nötigen Informationen. Aus der Fülle der im Archiv der Franckeschen Stiftungen vorhandenen Quellen zum Pädagogium wurden diejenigen ausgewählt, die Verzeichnisse von Schülern oder Lehrern enthalten. Insgesamt wurden darin für den Untersuchungszeitraum 1944 Schüler des Pädagogiums ermittelt.



Grafik 1: Schüler am Pädagogium – Zahl der Aufnahmen

In den untersuchten Quellen sind ausschließlich diejenigen Schüler verzeichnet, die *neu aufgenommen* worden sind. Deren Zahl (s. Grafik 1) erlaubt begründete Vermutungen zur Entwicklung der Schule im Verlauf der Zeit.² Die Grafik zeigt einen Rückgang der Aufnahmen in den Jahren von 1740 bis 1760, danach wieder einen Anstieg. Es ist anzunehmen, dass der Bestand – um eine durchschnittliche Verweildauer versetzt – einen etwa parallelen Verlauf aufweist. Tatsächlich (s. Grafik 2) verlaufen beide Zahlenreihen etwa gleichsinnig; beide weisen einen Einschnitt zu Beginn der 40er Jahre auf. Eine Erklärung für diesen Einschnitt wird man unter den Randbedingungen suchen müssen.

² Ich fasse die Ergebnisse der Untersuchung hier zusammen und stelle sie in der Regel als Grafik dar. – Wenn ich von „Unterschieden“ oder Veränderungen o. ä. schreibe, so sind die stets – statistisch – signifikant und praktisch bedeutsam.

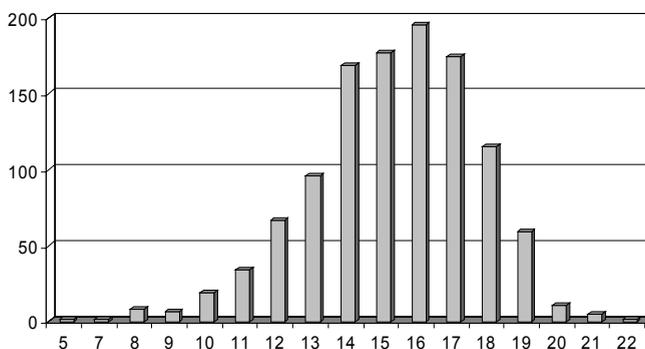


Grafik 2: Schüler am Pädagogium – Bestand im Jahr ...

„Kinder“ und „junge Leute“ – Das Aufnahmealter

Gemäß dem zitierten Selbstverständnis der Anstalt sollte sie für „Kinder“, und zwar Söhne, bestimmt sein, synonym ist von „jungen Leuten“ die Rede. In dem „Kurtze[n] Bericht Von der Gegenwärtigen Verfassung Des PAEDAGOGII REGII Zu Glaucha vor Halle“ aus dem Jahre 1720 heißt es zum Aufnahmealter: sie müssen,

„wenn sie angenommen werden sollen, ordentlicher Weise schon 12 Jahr alt seyn, weil sie alsdenn Zeit und Kosten besser zu aestimiren wissen; und sich ohne Unterscheid den Legibus des Paedaogii Regii gemäß verhalten, solches auch bey ihrer Aufnahme dem Inspectori im Namen und Gegenwart der Informatorum promittiren“ (Kurtzer Bericht 1720, 15).



Grafik 3: Schüler am Pädagogium – Aufnahmealter (in Jahren)

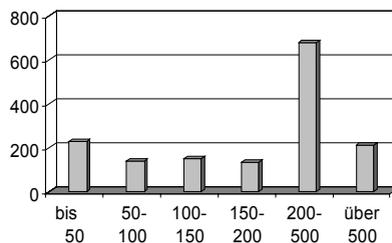
Für knapp 60% der Aufgenommenen kann ein Aufnahmealter als Differenz aus dem Aufnahme- und dem Geburtsdatum bzw. dem Alter bei der Aufnahme errechnet werden. Der Mittelwert beträgt 15,3 Jahre. Der Grafik 3 ist die Verteilung zu entnehmen. Das zitierte Aufnahmekriterium ist demnach weitgehend erfüllt. Das bedeutet: „Kinder“ im heutigen Sinne waren bestenfalls einige Wenige; eher

waren es „Jugendliche“, eben „junge Leute“, zum Teil keineswegs mehr so jung. Für diese Gruppe von Schülern ist Anderes auch nicht zu erwarten, da sie – gemäß dem erklärten Zweck der Anstalt – bereits über eine elementare Bildung verfügen mussten, wenn sie aufgenommen werden sollten.

„... von fremden Orten“ – Die Heimatorte

Ein zweiter Bestandteil der Definition des Pädagogiums ist, dass seine Schüler Auswärtige sein sollen. Anhand der Angaben in den Quellen lässt sich überprüfen, ob bzw. inwiefern die Praxis dem entsprochen hat. Die Herkunftsorte wurden *zunächst* unter Gruppen von Territorien zusammengefasst. Dabei fällt auf, dass ziemlich genau ein Drittel der ins Pädagogium aufgenommenen Schüler aus den preußischen Territorien stammt. Nimmt man das benachbarte Kurfürstentum Sachsen noch dazu, so sind es an die 40 %. Aus Halle selbst und der näheren Umgebung, dem Saalkreis, sind es allerdings nur 7%. Ebenso bemerkenswert ist, dass dementsprechend zwei Drittel in der Tat aus „fremden, teils entlegenen Orten“ stammen, darunter 15% aus Territorien außerhalb des Deutschen Reiches, im Wesentlichen aus an das Deutsche Reich angrenzenden Territorien.

Diese Befunde wurden *sodann* durch eine Analyse unter räumlicher Perspektive ergänzt: Für diejenigen, bei denen eine Entfernung des Herkunftsortes von Halle bestimmt werden kann, ergibt sich, wie vermutet, dass dieser bei zwei Dritteln weiter als 150 km von Halle entfernt war; bei fast 60% waren es mehr als 200 km (s. Grafik 4).



Grafik 4: Schüler am Pädagogium – Entfernung des Herkunftsortes von Halle (in km)

„... auf ihrer Eltern Kosten“ – Die soziale Herkunft

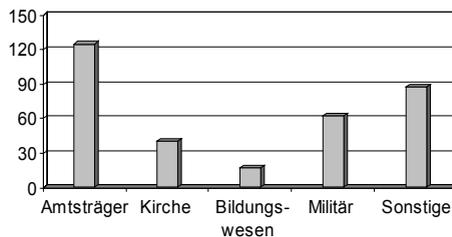
Sofern die Eltern der Schüler tatsächlich für Schulgeld, sowie Unterkunft und Verpflegung aufgekommen sind, ist zu erwarten, dass sie wenn auch nicht alle adelig waren, so doch höheren sozialen Schichten angehörten als die Eltern der Kinder in den übrigen Schulen. Ob das der Fall war, kann erstens dem Eintrag eines Adelsstandes in die Matrikel selbst bzw. dem Namensteil „von“ entnommen und zweites aus den Angaben über den Beruf des Vaters erschlossen werden.

Bei 174 Schülern ist ausdrücklich ein *Stand* des Vaters angegeben (60 Barone, 32 Grafen, 68 (Reichs-)Freiherren und 1 Edler Herr; 11 „von Adel“; 2 Marschalle). Zu diesen kommen weitere 745 hinzu, die ein „von“ als Bestandteil ihres

Namens haben. Nimmt man sie zusammen, so ergibt das, dass 47%, also fast die Hälfte der neu aufgenommenen Schüler „vom Adel“ sind.

Der Befund zum „Stand“ wird durch die Verteilung der Väterberufe unterstrichen; leider sind sie nur für 332 (bzw. 17%) der Schüler überliefert. Eine erste Zusammenfassung ist der Grafik 5 zu entnehmen (zur Kategorisierung der Berufe s. u. Tabelle 1). – Die genauere Aufschlüsselung zeigt sodann, dass es innerhalb der Gruppen jeweils vornehmlich die höheren Berufe sind, die die Väter ausüben:

- Verwaltungstätigkeiten, und zwar in Stadt (19), Amt (34) und Provinz (46),
- Pastoren (29) und
- ausschließlich Offiziere im Militär.



Grafik 5: Schüler des Pädagogiums – Väterberufe

„Information und Education“ – Die Praxis

Über die Praxis im Pädagogium geben die im Rahmen des Projekts ausgewerteten Quellen keine Auskunft. Das Material, das hierzu zu Rate gezogen werden müsste, ist so umfangreich, dass es auszuwerten eines eigenen Projektes bedurft hätte. Aus den ausgewerteten Quellen lässt sich nur die Verweildauer erschließen. Inwieweit die als ein brauchbarer Indikator für so etwas wie die Intensität des Treatments im Pädagogium taugt, lässt sich leider nicht abschätzen.

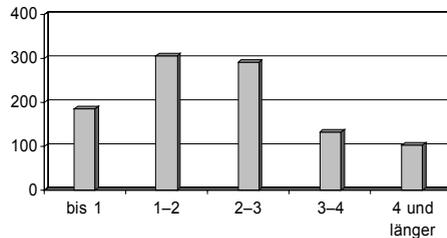
Eine *Verweildauer* konnte für 1019, also gut die Hälfte der neu aufgenommenen Schüler des Pädagogiums berechnet werden. Im Mittel beträgt sie 2,3; bei zwei Dritteln der Schüler liegt sie zwischen 1,5 und 3,1 Jahre; die Verteilung im Einzelnen geht aus Grafik 6 hervor.

Man kann vermuten, dass die Verweildauer mit dem Alter bei der Aufnahme zusammenhängt: je älter, desto kürzer. Das ist in der Tat der Fall. Das könnte bedeuten, dass es für die Aufgenommen so etwas wie eine obere Altersgrenze für den Aufenthalt gegeben hat, durch wen auch immer definiert, nicht aber einen zeitlich festgelegten Kursus, der zu durchlaufen gewesen wäre. – Mit dem Beruf des Vaters hängt die Verweildauer nicht zusammen.

„... zum Studieren“ – Der Werdegang

Für 550 Schüler liegen in den Quellen zum Pädagogium verwertbare Informationen zum Werdegang nach dem Verlassen des Pädagogiums vor. Ihnen können spätere „berufliche Tätigkeiten“ sowie die zugehörigen Tätigkeitsorte entnommen

werden. Da bei Einzelnen mehr als eine Station notiert wurde, können sich die Orte oder Tätigkeiten auf mehr als 550 summieren.



Grafik 6: Schüler des Pädagogiums – Verweildauer

Der erklärte Zweck des Pädagogiums war die Vorbereitung aufs Studieren. Tatsächlich kann unter Zuhilfenahme der Universitätsmatrikeln und weiterer Quellen bei 611 Schülern (31, 4%) die Universität Halle als ein Ort der späteren Tätigkeit ermittelt werden; mindestens 602, also ein knappes Drittel der neu aufgenommenen Schüler studierte (Theologie 105, Jurisprudenz 347, Medizin 42). – Die Quellen zum Pädagogium selbst sind in dieser Frage allerdings sehr lückenhaft; immerhin lassen sich hieraus 128 Angaben ermitteln, die als „Studenten“ verbucht werden können. Die genannten Universitäten sind, wie zu erwarten, nahezu ausschließlich Halle (106), dann noch Frankfurt/Oder (2), Göttingen (6), Jena (9), Leipzig (2), Tübingen (1); bei 2 ist keine notiert; weitgehend dürften sie also mit den auf anderem Wege ermittelten Hallenser Studenten identisch sein.

Klassifikation der Berufe

Für die Kategorisierung der Berufe im Projekt „Franckes Schulen“ (Väterberufe, Berufe der Absolventen) konnte nicht auf vorhandene Systeme zurückgegriffen. Sachlich hätte eine Übernahme oder jedenfalls Adaptation desjenigen nahe gelegen, das Margret Kraul in ihrer Dissertation für die Schülerschaft von preußischen Gymnasien im Vormärz entwickelt hat³. Aber mit ihren Kriterien kann man nahezu anderthalb Jahrhunderte zuvor noch nicht arbeiten. So wurde in Anlehnung an Arbeiten von Norbert Winnige ein sektoral gegliedertes System erarbeitet⁴. Die Oberkategorien dieses Systems und zugleich die Häufigkeiten der Nennung der

³ vgl. Kraul 1980; dort S. 49–72 die sehr ausführliche Herleitung, „von der alten Dreiteilung der Stände ausgehend“ und „überkommene Privilegien“ sowie den „ökonomischen Status des einzelnen“ einbeziehend.

⁴ Winnige hat es im Rahmen eines Forschungsprojekts entwickelt, in dem die Signierfähigkeit von Personen an Hand von Zivilstandsregistern untersucht wurde. Die Berufe sind einem Datenbestand von ca. 60–70000 Personen entnommen, Brautleute und deren Eltern bei ca. 20.000 Eheschließungen zwischen 1807 und 1814. (Mündlicher Bericht.; zum Projekt s. Winnige 1999)

Die sektorale Einteilung konnte weitgehend von Winnige übernommen werden; sie wurde den Daten von „Franckes Schulen“ angepasst. Die Erwägung, „Bildungsvoraussetzungen“ als Kriterium heranzuziehen, wurde verworfen, da eine brauchbare Operationalisierung nicht gelang.

hierauf entfallenden insgesamt 649 in den Quellen erwähnten, späteren beruflichen Tätigkeiten sind aus Tabelle 1 ersichtlich.

Interessant sind noch Details zu den Amtsträgern: Wie schon bei den Väterberufen, so sind es auch hier höhere Berufe, in denen die Absolventen tätig geworden sind. Und schon der oberflächliche Vergleich der Tabelle 2 mit der Grafik 5 zeigt: Die Verteilung der Absolventenberufe ist – sieht man von den Studenten ab – der der Väterberufe recht ähnlich.

Tabelle 1: Schüler des Pädagogiums – berufliche Tätigkeiten der Abgänger

Gruppe der Berufe der Abgänger	Anzahl der Neuaufgenommenen	
Land-, Forst- und Viehwirtschaft	6	0,9%
Handwerk, Gewerbe, Fabrikgewerbe	1	0,2%
Arbeiter, Diener, Höflinge	4	0,6%
Handel, Transport, Geldgewerbe	9	1,4%
Amtsträger	192	29,6%
Kirche	67	10,3%
Schule	12	1,8%
Universität, "Intelligenz"	214	33,0%
Militär	138	21,3%
Sonstige	6	0,9%
Gesamt	649	

Leider können nur für 141 Schüler des Pädagogiums sowohl der Beruf des Vaters als auch eine spätere eigene berufliche Tätigkeit ermittelt werden. Es lassen sich also nur sehr begrenzt Aussagen über den Zusammenhang beider Variablen machen: Die Söhne von Militärs werden – zu Lasten der anderen Gruppen – überzufällig oft wiederum Militärs, Söhne von Amtsträgern hingegen seltener. – Nach dem Stand unterscheidet sich die Verteilung der beruflichen Tätigkeiten nicht.

Tabelle 2: Berufliche Tätigkeiten in der Verwaltung

Berufstätigkeit in der Verwaltung	Anzahl
Allgemeine Verwaltung und Justiz	131
Wirtschaft und Finanzen	26
Policey (Bauaufsicht, Feuerschutz, Gesundheitspflege, Armenpflege, Polizei)	10
Post-, Verkehrs- und Nachrichtenwesen	2
Verwaltungssektor: Sonstige	23

In den Informationen zum Werdegang werden insgesamt 713 *Lebensstationen* genannt: Genau die Hälfte entfällt auf preußische Territorien – was aber nicht heißt, dass die Hälfte der ins Pädagogium Aufgenommenen später in Preußen tätig war; es ist denkbar und wahrscheinlich, dass es so zu sagen „preußische“ Lebenswege gab, dass also in einer Biographie mehrfach ein Ort in Preußen erscheint. – Eine Anschlussfrage ist, ob die Schüler des Pädagogiums nach dem Abgang eher wieder „in patriam“ oder „zu den Ihren“ zurückkehren, wie das in den Biographien for-

muliert ist, oder ob so etwas wie eine darüber hinaus gehende Dissemination stattfindet, wie sie dem universalen Anspruch des Pädagogiums und der Halleschen Anstalten insgesamt entspräche. Leider ist wiederum eine statistisch gesicherte Aussage wegen der kleinen Zahl, für die beide Daten vorliegen, nur nach einer rigiden Zusammenfassung der Daten möglich. Auf dieser Stufe der Verallgemeinerung muss die Disseminationsthese als widerlegt angesehen werden. Vielmehr scheint die gegenteilige Vermutung gut begründet zu sein: Die Absolventen kehren in der Regel nach Hause zurück.

Zum Vergleich – Die Schüler der beiden höheren Schulen

In der 1706 verfassten 2. Fortsetzung des Rechenschaftsberichts, aus dem eingangs zitiert wurde, heißt es:

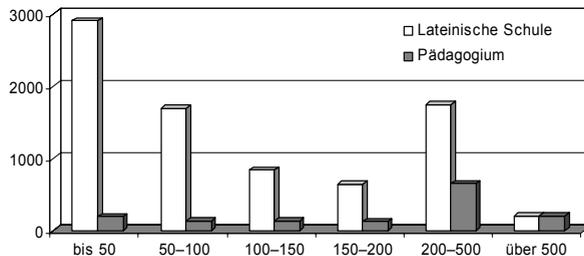
Diese Lateinische Schule ist nach der Methode des Paedagogii Regii eingerichtet, und werden alle die Wissenschaften und Sprachen, so im Paedagogio Regio dociret werde, auch in dieser Schule tractiret, ausgenommen die Frantzösische Sprache und einige Mechanische Disciplinen. In dieser Schule werden die zum Studiren ausgelesene Waisen-Knaben unterrichtet, und mit ihnen zugleich auch andere, theils einheimische aus der Stadt Halle, theils fremde Schüler.

Ein eigener Lehrplan ist für diese Schule denn auch nicht erstellt worden. Worin unterscheiden sich also die beiden höheren, aufs Studium vorbereitenden Schulen? Man kann erwarten, dass es insbesondere die Herkunft der Schüler ist, und zwar sowohl die regionale als auch die soziale.

Vergleicht man diejenigen Schüler, die nur eine der beiden Schulen besucht haben⁵, so unterscheidet sich zunächst einmal das Aufnahmealter; die Schüler der Lateinischen Schule sind im Mittel um knapp 1 ½ Jahre jünger als die des Pädagogiums. – Im Hinblick auf die Verweildauer unterscheiden sich die Schüler der beiden Schulen hingegen nicht; beide werden im Mittel für 2 Jahre und 4 Monate besucht. Dabei variiert die Schulbesuchsdauer sehr stark, so dass vermutet werden darf, dass es ein verbindliches Curriculum in der Praxis nicht gegeben hat, dass vielmehr eher individuelle Curricula – gemäß den Bildungsbedürfnissen und -möglichkeiten der Schüler – die Regel waren, von Abbrüchen abgesehen.

⁵ Insgesamt sind für einen Vergleich die Daten von 10562 Schülern verfügbar. Davon haben 8537 (80,8%) ausschließlich die Lateinische Schule und 1869 (17,7%) ausschließlich das Pädagogium und 156 (1,5%) beide Schulen besucht.

Gemäß der expliziten Definition des Pädagogiums kann vermutet werden, dass dessen Schüler häufiger aus „weit entlegenen Orten“ kamen als die der Lateinischen Schule. Das ist in der Tat der Fall, wie das in der Grafik 7 veranschaulicht ist.



Grafik 7: Zahl der Schüler der höheren Schulen Entfernung der Herkunftsorte von Halle (in km)

Bei der *sozialen Herkunft* sind Unterschiede dahingehend zu erwarten, dass die Schüler des Pädagogiums häufiger aus höherem Stande bzw. einer höheren sozialen Schicht stammen als die der Lateinischen Schule. Auch das ist der Fall: Unter den in die Lateinischen Schule Aufgenommenen sind nur 1,2% von Stande; im Pädagogium waren es nahezu die Hälfte. Die Lateinische Schule ist also im Unterschied zum Pädagogium keine Schule für Kinder von Stande. – Die Väterberufe unterscheiden sich ebenfalls: Auf dem Pädagogium ist die Zahl der Söhne von Amtsträgern und insbesondere Militärs überzufällig hoch (zusammen 61%; gegenüber 20%), von Vätern aus Kirche oder Schule sowie von Sonstigen hingegen niedriger.

Die Lehrer des Pädagogiums

Die Lehrer am Pädagogium⁶ waren Theologiestudenten, zunächst wohl solche, die dem Direktor bzw. dem zuständigen Inspector besonders geeignet erschienen:

„Zum Lehrdienst im Pädagogium werden nur solche verwendet, welche tüchtige Beweise ihrer Frömmigkeit, ihrer Bildung und ihrer Lebrgabe abgelegt haben; und der Zustand der Frömmigkeit wird nicht niedriger angeschlagen, als der der Bildung.“⁷

Später fand eine förmliche Ausbildung statt:

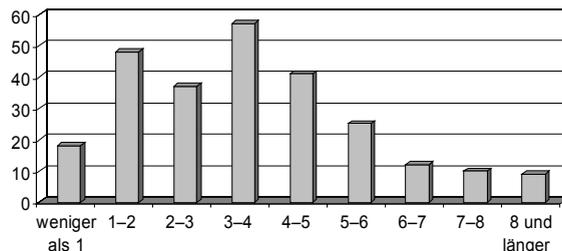
⁶ Über Ausbildung und Tätigkeit der Lehrer in den Anstalten berichtet Axel Oberschelp in seiner im Zusammenhang mit dem Projekt „Franckes Schulen“ entstandenen Dissertation über „Lehrerausbildung und Lehrertätigkeit im halleschen Waisenhaus im 18. Jahrhundert. Entwurf, Durchführung und Wirkungsmächtigkeit einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption“.

⁷ Aus einem Bericht aus dem Jahr 1698, abgedruckt bei Richter, 1871, 260.

Im Jahre 1707 ist „ein Seminarium Praeceptorum Selectum aufgerichtet worden: in welchem diejenigen durch gewisse dazu geordnete Collegia praepariret werden, die ins künftige im Paedagogio Regio dociren sollen.

§.3. Diese Praeparation geschieht ietzo von dem Inspectore Paedagogii Regii, und währet 2 Jahre. Es werden aber solche Subiecta dazu genommen, welche Lust haben in Schulen zu arbeiten, sich nebst der Theologie auf die studia humaniora und insonderheit auf einen guten Lateinischen stilum mit Fleiß legen, und zu der im Paedagogio gebräuchlichen Methode gewöhnen. Sie haben den Tisch⁸, wenn sie dessen bedürftig sind, auf dem Waisenbause; geniessen auch wol sonst noch eines und andern beneficü, und informiren dabey einige Stunden auf dem Waisenbause: nach Verlauff der beyden Praeparations-Jahre aber sind sie verbunden, bey dem Paedagogio als Informatores wenigstens drey Jahr zu stehen; und können binnen solcher Zeit keine Vocation zu einer andern Bedienung annehmen.“ (Kurtzer Bericht 1720)

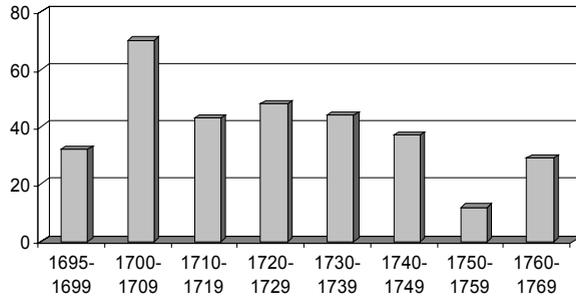
Leider gibt es keine Quellen, aus denen man entnehmen könnte, ob tatsächlich alle Lehrer des Pädagogiums diesen Ausbildungsgang durchlaufen haben. Zu vermuten ist eher das Gegenteil. Es ist aber möglich, die Gruppe der Lehrer unter dem Gesichtspunkt des Seminargedankens (vgl. Menck 2001, insb. 75–89) näher zu charakterisieren, also der Bildung und Ausbreitung von pädagogisch qualifiziertem Personal, das in Schule und Schulaufsicht hat tätig werden können und tätig geworden ist. So lässt sich ermitteln, wie lange sie als Lehrer am Pädagogium tätig waren: Die *Verweildauer* darf man als einen Indikator für die Stabilität eines Kollegiums und die Kontinuität von praktischen Orientierungen ansehen. Der Mittelwert beträgt 3,6 Jahre; die Verteilung geht aus der Grafik 8 hervor. – Liest man die zitierten Aussagen aus dem Bericht von 1720 so, dass alle Lehrer den dort dargestellten Ausbildungsgang hätten durchlaufen sollen, so zeigten unsere Daten, dass sie es mit der 3-Jahres-Verpflichtung „nicht so genau“ genommen haben können (Zaepernick 1997, 71). Zwar sind 40% der Lehrer nur maximal 3 Jahre am Pädagogium tätig gewesen (Minimum ca. 5 Monate); immerhin umgekehrt aber auch 60% länger als 3 Jahre (einer gut 33 Jahre).



Grafik 8: Lehrer am Pädagogium – Verweildauer in Jahren

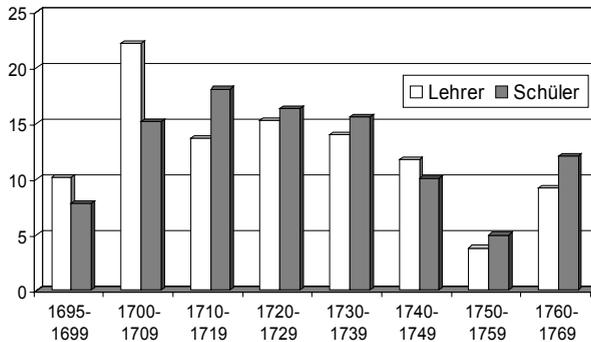
⁸ Gemeint ist ein „Freitisch“, freie Kost.

Wie viele Lehrer über die Jahre hin aufgenommen wurden, ist aus der Grafik 9 zu entnehmen. Im Sinne einer angemessenen Versorgung der Schüler mit Lehrern ist zu vermuten, dass die Zahl der Aufnahmen über die Jahre hin etwa parallel zu der der Schüler verläuft. In der Grafik 10 sind die Daten aus den Grafiken 1 und 9 verwertet; und es zeigt sich, dass die Vermutung im Wesentlichen zutrifft.



Grafik 9: Lehrer am Pädagogium – Zahl der Aufnahmen im Zeitverlauf

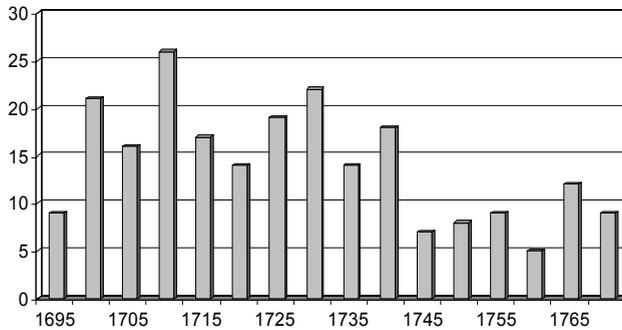
Auf dieselbe Weise wie bei den Schülern wurde für einzelne Zeitpunkte eine Schätzung des Bestandes vorgenommen. Das ergibt die in Grafik 11 zusammengestellten Zahlen für den Umfang des Lehrerkollegiums. In zeitgenössischen Quellen mitgeteilte Zahlen lassen vermuten, dass der Bestand auf der Basis unserer Daten eher unterschätzt wird.



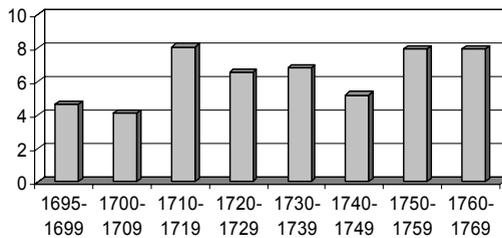
Grafik 10: Lehrer und Schüler am Pädagogium – Neuaufnahmen (in Prozent)

Man kann die Bestandszahlen von Schülern und Lehrern ins Verhältnis setzen und so etwas wie eine Lehrer-Schüler-Relation berechnen. Das Ergebnis ist in der Grafik 12 wiedergegeben. Sie bestätigen zunächst die Behauptung von einer günstigen Betreuungsrelation. Im Einzelnen ist eine Interpretation dieser Zahlen schwierig. Denn einmal sind die Ausgangsdaten dafür nicht genau genug; und vor allem brauchte man Informationen über die Randbedingungen, die im Rahmen

des Projekts nicht ermittelt werden konnten (Anzahl der Stunden, die die Studenten-Lehrer tatsächlich unterrichteten; dann zur Qualität ihrer Ausbildung; zur Finanzsituation der Anstalt).

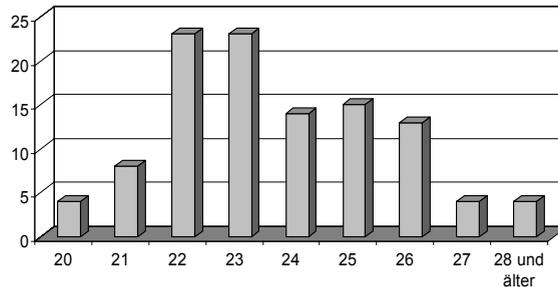


Grafik 11: Lehrer am Pädagogium – Bestand im Jahr ...



Grafik 12: Lehrer-Schüler-Verhältnis im Pädagogium

Als Lehrer wurden Theologiestudenten eingestellt. Ob sie während der gesamten Zeit ihrer Lehrtätigkeit am Pädagogium gleichzeitig studierten oder so zu sagen nebenbei ihr Studium abschlossen; ob nicht, jedenfalls später, auch examinierte Theologen eingestellt wurden, darüber sagen die Quellen nichts. Einzig das *Alter* bei der Aufnahme kann errechnet werden, allerdings auch nur für ein Drittel der 321 Lehrer; siehe Grafik 13.



Grafik 13: Lehrer des Pädagogiums – Alter bei der Aufnahme

Der Jüngste war gut 20 Jahre alt, der Älteste knapp 30; im Mittel betrug das Aufnahmealter 24,0 Jahre. – Eine Veränderung der Verteilung über die Jahre hin ist nicht zu beobachten. Und einen Zusammenhang mit der Verweildauer gibt es auch nicht.

Herkunftsorte

Die Lehrer am Pädagogium waren Studenten der Theologie an der Universität Halle. Es sind also zunächst nicht die Anstalten, die dafür verantwortlich zu machen sind, dass sie nach Halle kamen, sondern die Universität. Man muss allerdings einschränken oder darf ergänzen, dass jedenfalls nach der Außendarstellung der Anstalten Studenten auch deswegen an die Universität in Halle kamen, weil es dort Versorgungsmöglichkeiten gab, die für die damalige Zeit ungewöhnlich waren. Was letzten Endes der Grund war: der Ruf einer pietistisch geprägten Reformuniversität, die Versorgung oder aber die territoriale oder räumliche Nähe zum Heimatort, das ist nicht zu ermitteln. Was man sagen kann, ist: Mehr als die Hälfte der Studenten-Lehrer kamen aus einem Ort, der mehr als 150 km von Halle entfernt ist, also von weit her an die Universität Halle. Auf der anderen Seite waren es fast 60%, die aus preußischen Territorien kamen.⁹ – Auch hier ist ein Vergleich mit der Schülerschaft aufschlussreich: Die Herkunftsterritorien verteilen sich bei den Lehrern etwa so wie die der Schüler – mit drei Ausnahmen: Aus Schlesien, den norddeutschen Territorien und von außerhalb des Deutschen Reiches kommen verhältnismäßig mehr Schüler als Lehrer. Das Letztere ist unmittelbar plausibel; für die beiden anderen Abweichungen könnten Einschränkungen bei der Wahl eines Studienortes die Ursache sein.

Werdegang – berufliche Tätigkeit

Gemäß dem Zweck eines Theologiestudiums war der den Absolventen vorgezeichnete Werdegang eine Tätigkeit „in Kirche oder Schule“. Die Unterrichtstätigkeit in den Anstaltsschulen sollte ausdrücklich der Verbesserung der dafür erforderlichen Qualifikation dienen. Die erste Frage, die sich daraufhin ergibt, ist

⁹ Auf die Wiedergabe von Details verzichte ich hier.

die, was aus den Lehrern nach ihrem Weggang geworden ist. Die Tabelle 3 gibt Auskunft darüber. Da in einer Biographie mehrere Tätigkeiten vorkommen können, ist hier die Gesamtzahl der Nennungen (446) höher als die der Lehrer (nämlich 321). Wenn man bedenkt, dass die Grenze zwischen Universität und (höheren) Schule fließend war, so kann man sagen, dass die Absolventen, deren Werdegänge bekannt sind, tatsächlich auch die vorgezeichnete Laufbahn einschlugen. – Eine Verschiebung des Verhältnisses von Kirche und Schule in der *Zeit* hat nicht stattgefunden.

Tabelle 3: Lehrer am Pädagogium – beruflicher Werdegang

Beruf	Zahl der Nennungen	
Kirche	244	56,4%
Schule	160	37,0%
Universität	17	3,9%
Sonstige	12	2,8%
Gesamt	433	

Geht man nicht von Nennungen, sondern wieder von Personen aus, so kann man – für einzelne Fälle – aus den Daten Karrieren im engeren Sinne erschließen. Das Ergebnis (s. Tabelle 4) ist erwartbar und gleichwohl interessant: Neben denjenigen, für die nur eine Tätigkeit vermerkt ist, findet man bei 20% der 246 (von 321) Lehrer, für die dazu Angaben vorliegen, die so zu sagen klassische Karriere: über die Schule in ein kirchliches Amt.

Tabelle 4: Lehrer am Pädagogium – berufliche Karrieren

Karriere	Häufigkeit der Karriere	
nur Hauslehrer	6	2,4%
nur Lehrer	60	24,4%
nur Kirche	103	41,9%
Amtsträger	8	3,3%
Universität	12	4,9%
Lehrer – Kirche	50	20,3%
andere Karrieren	7	2,8%
Gesamt	246	

Werdegang – Ort

In einem Eintrag zur Art der beruflichen Tätigkeit wurde in der Regel auch zugleich ein Ort angegeben. – Interessant werden diese Daten vor allem, wenn man sie mit den Daten zur Herkunft vergleicht. Wegen der geringen Zahl von Nennungen und der vergleichsweise großen Zahl selbst der unterschiedlichen

Territorien ist eine statistische Prüfung nur bei rigider Zusammenfassung der Daten möglich (Preußen – Deutsches Reich sonst –Territorien außerhalb). Auf dieser Ebene zeigt sich, dass aus Preußen stammende Lehrer überwiegend später wieder in Preußen tätig geworden sind. Das ist noch nicht viel. Aber man kann auf der Basis dieses Befundes immerhin als Arbeitshypothese formulieren: Die Abgänger kehren in ihre Heimat zurück.

Ein eigenes Kapitel und eines von besonderem Interesse für die Halleschen Anstalten ist das, was man „Anstaltskarrieren“ nennen könnte, von Lehrern, die bereits zuvor an anderer Stelle in den Anstalten Schüler oder Lehrer waren. Das ist immerhin bei einem Drittel der Fall.¹⁰ – Für die Jahre 1730–69 liegen beide Datenreihen vollständig vor, und da ergibt sich: Im Mittel dieser Jahre waren 80% der ins Pädagogium neu aufgenommenen Lehrer vorher bereits als Lehrer an einer der anderen Anstaltsschulen tätig gewesen.

Demnach kann man jedenfalls so viel sagen: Wenn man noch die Ausbildung im Seminarium Selectum dazu nimmt, die Einige sicher genossen haben und die im übrigen als solche bereits einen höheren Ausbildungsanspruch dokumentierte, so kann man in gewissem Sinne von einem „höheren“, also einem Lehramt sprechen, auf das seine Inhaber besser vorbereitet waren als nur durch ein Studium der Theologie.

Zum Vergleich – Die beiden Lehrergruppen

An die vorigen Beobachtungen schließt sich die Frage an, ob sich die Lehrer am Pädagogium, und zwar alle¹¹, von denen unterscheiden, die nur an einer der übrigen Schulen Lehrer waren. Leider gibt es nur wenige Möglichkeiten des Vergleichs.

Die Lehrer am Pädagogium waren bei der Aufnahme durchschnittlich *älter* als die übrigen Lehrer; im Mittel beträgt der Altersunterschied bei der Aufnahme knapp zwei Jahre. – Auch die *Verweildauer* unterscheidet sich im Mittel, wie der Vergleich der Gruppe der Lehrer, die *nur* am Pädagogium unterrichtet haben, mit denen zeigt, die nur an einer der anderen Schulen tätig waren (Lateinische Schule, „Deutsche Schulen“¹²; s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Lehrer am Pädagogium und an den anderen Schulen – Verweildauer

Lehrergruppe	Anzahl	Mittelwert	66% zwischen ...
nur L	2999	1,6	0,9 – 2,3
nur P	187	3,6	2,1 – 5,1

Erhebliche Unterschiede gibt es bei den Nennungen zu späteren beruflichen Tätigkeiten: Lehrer des Pädagogiums erscheinen eher im Kirchen- als im Schuldienst

¹⁰ Vgl. dazu im Einzelnen die Dissertation von Axel Oberschelp (s. o. Anm. 20).

¹¹ Gemeint sind sowohl die, zuvor bereits an einer anderen Schule unterrichtet, hatten, als auch die, die sogleich als Lehrer am Pädagogium tätig wurden.

¹² Das ist eine zusammenfassende Bezeichnung für die Elementarschulen der Anstalten.

und auch seltener in anderen Tätigkeiten. Man darf demnach begründet vermuten, dass ihre vergleichsweise höhere Qualifikation, wenn man eine solche denn aus ihrem Alter und der Verweildauer erschließen kann, sie eher für eine sozial vergleichsweise höher eingeschätzte Position qualifizierte als die übrigen Lehrer.

Schluss

In den Darstellungen der Glauchischen Anstalten und insbesondere der Schulen gibt es in der Regel auch einen Abschnitt über das Pädagogium. Dabei wurden als Quelle nahezu ausschließlich die gedruckten Rechenschaftsberichte und die Lehrplandokumente benutzt. Für die jüngere Forschung waren die reichlich vorhandenen ungedruckten Quellen für lange Zeit bestenfalls unter großen Mühen und jedenfalls nicht vollständig zugänglich.

Seit den 1990er Jahren sind die Quellen umfassend erschlossen und frei zugänglich.¹³ Die hiermit vorgelegte Auswertung der personenbezogenen Quellen erlaubt es zunächst einmal, die eingangs zitierte Charakterisierung des Pädagogiums als einer „quasi ‚bürgerlichen‘ Adelserziehung“ (s.o. S. 3) weiter abzusichern. Zusammen mit einer Hilfsannahme: dass nämlich gleiche Bildungsbedürfnisse auf einen gleichen sozialen Status schließen lassen, kann sodann, daran anschließend, eine weiter gehende Arbeitshypothese formuliert werden: Das gesellschaftliche Stratum, dessen Lebensform man als bürgerlich-adlig charakterisieren kann¹⁴, ist bereits zu Beginn des 18. Jahrhunderts vorhanden – empirisch greifbar als Klientel¹⁵ des Pädagogiums.

Wenn man die Daten zu ihrer Klientel zu Grunde legt, so entsprach die Schule genau dem Programm, wie es zu Anfang formuliert und im Verlauf des Untersuchungszeitraums nicht wesentlich geändert wurde. Die Nachfrage ging allerdings in den 40er Jahren zurück; in der Literatur wird das mit der Qualität von Leitung und Ausbildungspraxis, vor allem aber mit äußeren Bedingungen in Zusammenhang gebracht. Der Vergleich von Herkunft und Werdegang – in dem Umfang, in dem er möglich ist – zeigt darüber hinaus nicht nur, dass das Ziel: Vorbereitung auf ein Studium, in einem erheblichen Umfang verwirklicht wurde; man sieht zudem, dass die Schule in einen stabilen sozialen Zusammenhang eingebettet ist. Aber auch das war bezweckt worden. Dittrich-Jacobi schrieb:

„Man wird dem Verhältnis zwischen der Entwicklung einer neuen sozialen Gruppe und dem veränderten Ausbildungsangebot im Pädagogium am ehesten gerecht, wenn

¹³ Unter *diesen* Bedingungen hat Gertraud Zaepernick für die Zeit von der Gründung der Anstalt bis zum Amtsantritt des so genannten „zweiten Gründers“, von August Hermann Niemeyer (1784), die Skizze einer umfassenden Darstellung des Pädagogiums vorgelegt. – Leider teilt sie nicht mit, welche Quellen und wie sie sie ausgewertet hat. Das ist deswegen bedauerlich, weil ihre Auswertungen dort, wo sie bisher nachgeprüft werden konnten, entweder so ungenau sind, dass sie nichts sagen; oder, was schlimmer ist, sie stimmen nicht mit den Zahlen zusammen, die im Rahmen des Projekts „Franckes Schulen“ erhoben werden konnten.

¹⁴ S. dazu genauer: Weil 1967; insb. 199–265.

¹⁵ Man findet sie, nebenbei erwähnt, auch als Träger – das haben die Auswertungen zu den „Fautores“ der Waisen erbracht, also zu den Personen, die Kinder für eine Aufnahme in die Anstalten.

man davon spricht, daß das Pädagogium in seinen Zielen einer Tendenz Vorschub leistete, die den Adel zur Ausübung höherer Verwaltungsaufgaben befähigte.
(Dittrich-Jacobi 1976, 235)

... nicht nur den Adel, so kann man jetzt mit Daten unserer Untersuchung ihre damals eher als Vermutung geäußerte Erweiterung ergänzen und stützen, den „geburtsständischen Adel(s) und [die] höhere(n) Beamtenschaft“ bzw. den Gelehrtenstand, so schrieb sie an derselben Stelle (Dittrich-Jacobi 1976, 233f.).

Unangemessen wäre es, wollte man für das Pädagogium den Universalitätsanspruch, den Francke mit seinen Anstalten verbunden hatte, so zu sagen regional interpretieren: Die Daten zeigen, dass die Absolventen – soweit bekannt – zum überwiegenden Teil „in patriam“ zurückkehrten. Damit kann aber eine früher von Menck formulierte Arbeitshypothese, die auch in das Projekt „Franckes Schulen“ eingegangen ist, formal gestützt und erweitert werden:

„Das Interesse an Fragen der Erziehung und des Unterrichts, auf das die Schriften und Projekte der Philantropen sowie Rousseaus Emile trafen, ist (unter anderem) durch solche Studenten und Absolventen der Universität Halle vorbereitet worden, die in den besagten Schulen mit der Praxis von Erziehung und Unterricht konfrontiert wurden.“¹⁶

... auch von Absolventen des Pädagogiums, so wird man jetzt ergänzen können. Formal gestützt: In welcher Weise solches Interesse im Einzelnen befördert wurde, lässt sich den hier analysierten Daten nicht entnehmen. Für eine inhaltliche Füllung wären Regionalstudien erforderlich; die Informationen über den Werdegang ermöglichen eine präzise Suche für eine bedeutende Zahl von Absolventen; und es wäre aussichtsreich, wenn man daraufhin ‚in patriis‘ suchte.

Eine Schule zu charakterisieren reichen Personalien nicht aus. Der Träger wurde schon angesprochen. Es müssen weiterhin die innere Organisation, Inhalte und Methoden hinzukommen. Frühere Darstellungen haben sich weitgehend hierauf beschränkt, und das auf der Basis von programmatischen Quellen, von gedruckten zudem. Zum Pädagogium gibt es aber weit mehr als diese:

- mehr oder weniger ausführliche Berichte, der Textgattung nach immer zugleich Zustandsbeschreibungen, Rechenschaftsberichte und Werbetexte;
- sehr umfangreiche Konferenzprotokolle;
- so genannte „Hausbücher“, die über das Internatsleben Aufschluss geben;
- Lektionspläne, das Pendant heutiger Lehr- und Stoffverteilungspläne; Klassenlisten und Versetzungslisten; auch
- nicht gedruckte und bislang nicht ausgewertete, programmatische Dokumente: Ordnungen, Vorschriften und Dienstweisungen für die Lehrer;
- Dokumente zum Rechnungswesen, die mit den Spendenlisten zusammen die finanziellen Rahmenbedingungen zu ermitteln erlauben;

¹⁶ So der Text des Antrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Ähnlich zuvor Menck: 1997, 26.

- auch die Briefsammlungen enthalten Dokumente, die – wenn auch nur punktuell – über das Pädagogium informieren.
Die wenigsten umfassen – wie die Konferenzbücher – den gesamten Untersuchungszeitraum. Insgesamt dürften sie es aber erlauben, diese Schule in ihrer Gestalt ebenso wie innerhalb des gesellschaftlichen Umfeldes umfassender zu rekonstruieren, als das bisher möglich war.

Literaturnachweise

- Dittrich-Jacobi, Juliane 1976: Pietismus in Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes. Diss. phil. Bielefeld
- Francke August Hermann 1994: Segensvolle Fußstapfen. Bearbeitet und herausgegeben von Michael Welte. Gießen
- Kraul, Margret 1980: Gesellschaft und Gymnasium im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. Göttingen
- Kurtzer Bericht 1720 (= Kurtzer Bericht Von der Gegenwärtigen Verfassung Des PAEDAGOGII REGII Zu Glaucha vor Halle). Halle
- Menck, Peter 1997: August Hermann Francke und seine Schulen. In: Schulen machen Schule. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen. Halle, 15–26
- Menck, Peter 2001: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Halle/ Tübingen
- Paulsen, Friedrich 1885: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig
- Richter, Karl 1871: A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter. Berlin
- Weil, Hans 1967: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. 2. Aufl., Bonn
- Winnige, Norbert 1999: Alphabetisierung in Nordhessen. Zum Stand der Signierfähigkeit in Hessen-Kassel um 1800. In: Hans Erich Bödeker und Ernst Hinrichs [Hrsg.], Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Unter Mitarbeit von Andrea Hofmeister. Tübingen. (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung ; Bd. 26), 33–67
- Zaepernick, Gertrud 1997: Kurzer Bericht vom Pädagogium Regium 1695–1784. In: Schulen machen Schule. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle/ Saale

Christel Adick

Die afrikanische Lehrerin Catherine Mulgrave (1827-1891): Interkulturelle Sozialisation im Gefolge des ‚Dreieckshandels‘ zwischen Europa, Afrika und Amerika

Einleitung und thematische Einordnung

Margret Kraul, der zu Ehren dieser Aufsatz verfasst wird, hat sich in etlichen ihrer Veröffentlichungen mit Mathilde Vaerting (1884-1977), der ersten Professorin für Pädagogik in Deutschland, beschäftigt und diese aus der Vergessenheit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um die ‚großen Pädagogen‘ männlichen Geschlechts geholt (Kraul 1987). In einem ihrer späteren Aufsätze zu Mathilde Vaerting (Kraul 2000) untersucht sie deren Leben und Wirken ausdrücklich unter dem Aspekt ihrer Exklusion aus der Erziehungswissenschaft; denn Vaerting wurde schon zehn Jahre nach Ihrer Ernennung wieder aus dem Universitätsdienst entlassen. Der Gesichtspunkt der Exklusion könnte auch für den folgenden Beitrag geltend gemacht werden, in dem es um das Leben einer afrikanischen Lehrerin im 19. Jahrhundert geht. Denn Catherine Mulgrave ist ebenfalls in mehrfacher Hinsicht ausgegrenzt, zwar nicht aus der scientific community der Erziehungswissenschaft, wohl aber aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Schulentwicklungen des 19. Jahrhunderts: Als Lehrerin, als Afrikanerin, als eine Person, die

in nicht-westlichen Regionen dieser Welt lebte und arbeitete, liegt sie fernab des erziehungswissenschaftlichen Interesses.

In einem weiteren Beitrag nähert sich Margret Kraul (1997) der Biographie von Mathilde Vaerting über die Methode der ‚biographischen Ortsbegehung‘. Sie begründet diese Vorgehensweise wie folgt:

„Orte und Zeiten, in denen das biographische Subjekt gelebt hat, bilden das Raster, in denen sich die Lebensgeschichte eines Individuums mit allen Erlebnissen, Erinnerungen und Erwartungen entfalten konnte, und stellen damit die Orientierung für die Biographin dar. Sie sind konstitutiv für das biographische Subjekt wie für die Biographie; das gelebte Leben eines Subjekts wird in Orte eingeordnet, gleichsam verortet. [...] Biographische Ortsbegehung verhilft damit zur Konstruktion einer Biographie. Durch Orte [...] soll versucht werden, einem einzelnen gelebten Leben auf die Spur zu kommen, zu zeigen, welche möglichen Zugänge zu individuellen (und kollektiven) Erfahrungen Orte in sich bergen können. [...] Es wird versucht, ‚sozialisatorische Interaktionen‘ in räumlichen Inszenierungen zu finden. [...] Diese Zugangsweise trägt zur Rekonstruktion von Bedeutungsstrukturen eines Lebensweges bei.“ (Kraul 1997, 94f.)

Eben diese Herangehensweise wird im Folgenden für die Rekonstruktion des Lebensweges von Catherine Mulgrave angewendet. Dabei kann die ‚biographische Ortsbegehung‘ auf den Spuren von Catherine Mulgrave, in deren Leben Orte auf drei Kontinenten (Afrika, Amerika und Europa) miteinander in Beziehung gesetzt wurden, zugleich die heutigen Debatten über Internationalisierung, Multikulturalität, Globalisierung, interkulturelle Kompetenz, transnationale Bildungsräume – oder mit welchen alten und neuen Begriffen auch immer diese geführt werden – ganz entscheidend erweitern und damit Lebenswege wie die der Catherine Mulgrave in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einholen. Denn allzu häufig wird in den heutigen Diskussionen nicht reflektiert, dass die genannten Entwicklungen nicht nur unsere heutigen europäischen ‚Aufnahmeländer‘ und ihre Migranten betreffen. Sie sind vielmehr nach Ansicht der Autorin Begleiterscheinungen und integrale Bestandteile einer neuen Lebensweise der Menschheit, die mit dem Entstehen des sog. ‚modernen Weltsystems‘ im ‚langen 16. Jahrhundert‘ in Europa entstand und sich in der Folge auf die übrige Welt ausbreitete, wie dies in der seit etwa 30 Jahren entwickelten Theorie von Immanuel Wallerstein vorgelegt wurde (zusammengefasst in Adick 1992, 103ff.). Die Beschäftigung mit Lebenswegen wie dem der Catherine Mulgrave kann vor diesem Hintergrund zeigen, wie Menschen, die von – nennen wir es ‚Globalisierung‘ – betroffen sind, die mehrfachen lebensgeschichtlichen Brüchen und äußerst divergierenden ‚multikulturellen‘ Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind, die aufgrund von Faktoren, die sie selbst nicht verursacht haben (Geschlecht, Hautfarbe, Verschleppung), Benachteiligung erleiden, deren Leben sich ‚transnational‘ auf mehreren Kontinenten abspielt, die sich ihre ‚Heimat‘ jeweils selbst schaffen müssen, dennoch erfolgreich eine ‚interkulturelle Sozialisation‘ bewältigen und eine eigenständige ‚interkulturelle‘ Identität

erwerben. Es werden damit Handlungsspielräume und Widerständigkeiten sichtbar, die einer deterministischen oder defaitistischen Deutung von ‚Globalisierung‘ entgegen gehalten werden können.

Weltgeschichtliche Einordnung der ‚biographischen Ortsbegehung‘

Andernorts habe ich mich mit den Lebenswegen von vier (männlichen) Afrikanern beschäftigt, die im 18. bis Anfang des 19. Jh. einen Einfluss auf Bildung und Erziehung in Afrika und Europa hatten, und habe dort den theoretischen Ansatz einer Verknüpfung von sozialisations- mit weltstystemtheoretischer Analyse dargelegt (Adick 1997, 272ff.). Als wichtigste Neuerung wurde dabei in Anlehnung an Nestvogel (1991) vorgeschlagen, dem sog. ‚Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen‘, wie es Tillmann (1989, 17f.) in vereinfachter Form vorgelegt hat, als eine neue, übergeordnete Analyse-Ebene die von ‚Weltsystem/Weltgesellschaft‘ hinzuzufügen; die anderen Ebenen sind (und bleiben) die bekannten: Gesamtgesellschaft, Institutionen, Interaktionen und Tätigkeiten, Subjekt. Dahinter steht die Idee, dass auch individuelle Lebensentwürfe und subjektive Entscheidungen – zumal von Personen, die in Migrations- und Internationalisierungsprozesse eingebunden sind – nicht zureichend durch die in der Sozialisationstheorie bekannten Dimensionen vom Subjekt bis hin zur (einzelnen) Gesellschaft verstanden oder analysierbar gemacht werden können, sondern der Reflexion globaler Zusammenhänge bedürfen.

Wallerstein geht davon aus, dass sich die Eingliederung außereuropäischer Gebiete in das expandierende ‚moderne Weltsystem‘ in den Etappen ‚Außenarena‘, ‚Inkorporationsphase‘ und – meistens – ‚Peripherisierung‘ (seltener als ‚Semi-peripherie‘) vollzogen hat (vgl. Wallerstein 1973; 1986). Westafrika, der überwiegende Lebensort von Catherine Mulgrave, hatte dieser Perspektive zu Folge von ca. 1450, den ersten ‚Entdeckungsreisen‘ der Portugiesen an den Küsten Afrikas, bis etwa Ende des 18. Jh. den Status einer ‚Außenarena‘. Der mit Europa betriebene Fernhandel erfolgte an befestigten Küstenstützpunkten europäischer Handelsniederlassungen. Das 19. Jahrhundert ist grob gesehen als ‚Inkorporationsphase‘ anzusehen: Die sozio-ökonomischen Strukturveränderungen waren noch relativ marginal und ließen noch Handlungsspielräume, z.B. eigenständige Modernisierungsversuche zu. Ab der Wende zum 20. Jh., also nach der Konsolidierung der europäischen Kolonien, die mit der Aufteilung Afrikas in der Berliner ‚Kongo-Konferenz‘ 1884 begann, erhielt Westafrika dann eindeutig den Status einer ‚Peripherie‘; d.h. es wurden die Strukturdefekte der heutigen ‚Entwicklungsländer‘ grundgelegt, z.B. Monokulturen und die bis heute anhaltende Abhängigkeit von den entwickelten Zentren dieser Welt.

Da Catherine Mulgrave im 19. Jahrhundert lebte, ist nun genauer zu fragen, was die einschneidenden Veränderungen in diesem Jahrhundert waren. Kennzeichnend für die Beziehungen zwischen Europa, Afrika und Amerika in der Phase der ‚Außenarena‘ war das in der Literatur vielfach beschriebene Syndrom des

sog. ‚Dreieckshandels‘ oder ‚Ringhandels‘ (vgl. z.B. Davidson 1966, 57): Schiffe aus Westeuropa, beladen mit Schnaps, Gewehren, billigen Perlen, Tuchen und anderen Waren, handelten diese an den westlichen Küsten Afrikas gegen Sklaven, die in der ‚Neuen Welt‘, den Amerikas, verkauft wurden, um dort auf Plantagen zu arbeiten, deren Produkte, z.B. Zucker, dann wieder nach Europa verschifft wurden. Mit der Abolitionsbewegung und aus Gründen des Preisverfalls z.B. des Zuckers wurde dieses transatlantische Sklavenhandelssystem in der Hand von mächtigen Fernhandelsgesellschaften im 19. Jh. zunehmend obsolet und abgeschafft. An seine Stelle trat der Freihandel; Afrika war noch nicht unter die europäischen Kolonialmächte aufgeteilt, und aus den (potentiellen bzw. ehemaligen) Sklaven wurden Missionsadressaten und Handelspartner in einem Überseehandel, der zunächst noch Freiräume für einheimische Initiativen zuließ, wie ich dies in Bezug auf gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in Westafrika im 19. Jh. ausführlich dargestellt habe (Adick 1992, Teil III).

Catherine Mulgrave lebte in eben dieser Epoche: Sie wurde noch von einem Sklavenschiff aus Luanda in Angola entführt, wo seit den portugiesischen Handelskontakten mit dem Bakongo-Reich Ende des 15. Jh. christlicher Einfluss in den Handelsstädten an der Küste gegeben war (zur Beziehung Portugal-Bakongo vgl. z.B. Oliver/ Fage 1972, 127ff.). In Jamaika angelandet, ‚funktionierte‘ das Sklavenhandelssystem dort aber nicht mehr; denn 1831/32 hatte es dort einen blutigen Sklavenaufstand gegeben, der die endgültige Abschaffung der Sklaverei herbeiführte (Sturm 1982, 346). Den Sklaven war zuvor fast überall in der Karibik Lesen- und Schreibenlernen verboten gewesen; erst seit Beginn des 19. Jh. gab es vereinzelt Möglichkeiten für Sklaven, schulische Bildung zu erwerben (Bacchus 1990, 187ff.). Nach dem offiziellen ‚Act of Emancipation‘ in ganz ‚Westindien‘, der am 1.8.1834 in Kraft trat, wurden nun alle Ex-Sklaven zu Adressaten einer christlichen Missionierung und Bildungsarbeit, um diese zu freien und nützlichen Bürgern zu erziehen (ebd., 230 ff.). Catherine gerät in Jamaika in die Obhut der Herrnhuter Brüdergemeine, die bereits seit 1732 in ‚Westindien‘ wirkte (Bisnauth 1989, 101ff.). Sie tritt als junge Frau durch die Heirat mit dem afrikanischen Missionar Thompson in die Dienste der Basler Mission ein, die zu jener Zeit in der Karibik auf der Suche nach rückkehrwilligen Ex-Sklaven war, um diese – unter anderem wegen der hohen Sterberate europäischer Missionsmitarbeiter – in ihrem Missionsfeld in Westafrika einzusetzen (Schlatter 1916, 32ff.). Catherine arbeitet an der Goldküste als Lehrerin. Nach der gescheiterten Ehe mit Thompson geht sie kurze Zeit später eine Ehe mit dem an die Goldküste entsandten deutschen Missionar Zimmermann ein. Obwohl die Eheschließung den Regeln der Basler Mission widerspricht, wird sie von der Missionsleitung anerkannt. Catherine arbeitet als Lehrerin und Missionarsgattin und lebt mit ihrem deutschen Mann bis zu dessen Lebensende 25 Jahre zusammen. Die letzten gemeinsamen Jahre führen sie und ihre Kinder noch an den Geburtsort ihres Ehemannes in Deutschland, doch nach dessen Tod kehrt sie wieder an die Goldküste zurück und erlebt dort noch den Umschwung zur Phase der britischen ‚Gold Coast Colony‘. Ihr Lebensweg vollzieht sich, wie hier in knappen Zügen dargestellt, auf den Spuren und in der

Ablösung des einstigen ‚Dreieckshandels‘. Er verbindet Westafrika, die Karibik und Westeuropa im Geflecht der neuen Form der interkontinental vernetzten Weltmissionssysteme protestantischer Missionsgesellschaften (vgl. Tyrell 2004). Die Berücksichtigung dieser weltgesellschaftlichen Veränderungen im Gefolge des ‚Dreieckshandels‘ kann dabei helfen, so die These im Anschluss an die ‚biographische Ortsbegehung‘, interkulturell oder transnational zu nennende Lebenswege in ihrer Eingebundenheit in globale gesellschaftliche Bedingungen wie aber auch in ihrer subjektiven Eigenständigkeit zu rekonstruieren.

Die ersten Lebensjahre des Mädchens Gewe in Angola

Über die ersten Lebensjahre von Gewe, der späteren Catherine Mulgrave, gibt es verschiedene Versionen. Laut Debrunner (1979, 216) wird sie ‚ca. 1825‘ als Tochter eines ‚respektierten afrikanischen Handelsgehilfen‘ vermutlich in Sao Paulo de Loanda in Angola geboren. Konrad zufolge (1994, 97) kommt sie am 19.11.1827 als Tochter einer wahrscheinlich getauften Mulattin namens Sophina und eines Vaters, der aus einer Häuptlingsfamilie stammt und im Kontor eines Kaufmannes arbeitet, zur Welt. Da Konrad Quellenmaterial aus dem Basler Missionsarchiv und dem Stadtarchiv Gerlingen verwendet und sich dieser ersten Lebensphase ausführlicher widmet, Debrunner hingegen nicht viel zur Kindheit von Gewe schreibt, stützt sich die folgende Darstellung hauptsächlich auf Konrad (1994, 97ff.; gleichlautend Konrad 2001, 235ff.).

Wie es scheint, hat Gewe ihre frühe Kindheit in einer christlich geprägten afrikanischen Familie mit Kontakt zu europäischen Einflüssen verbracht: Sie erinnert sich daran, dass die Familienmitglieder christliche Namen haben, dass ihr Großvater seine ganze Familie gegen Pocken impfen ließ und dass einige seiner Enkel weißer Hautfarbe waren. Ihre Heimatstadt Luanda schildert sie wie folgt: „Eine Seestadt mit einer großen Kirche, einer Schule, zwei Forts, große europäische Häuser. (...) Die Stadt selbst hat einen Gouverneur, einen Bischof, Mönche mit verschiedenen Kutten, Maßgewänder, Chorknaben, Heiligenbilder, Weihwasser.“ (zit. in Konrad 1994, 97).

Wahrscheinlich im April 1833 – Gewe ist zu dieser Zeit fünf Jahre alt – ereignet sich der wohl folgenschwerste Umbruch ihres Lebens: Sie wird, zusammen mit zwei ihrer Cousinen, auf ein Sklavenschiff entführt. Die Kinder haben zusammen am Strand gefischt, als ihnen europäische Matrosen von Bord eines Bootes etwas zurufen und ihnen Süßigkeiten versprechen. Ihr ebenfalls am Strand verweilender kleiner Cousin läuft aus Angst weg; die Mädchen aber lassen sich auf ein Gespräch ein und werden auf das Schiff der fremden Matrosen entführt, wo sie in der Kajüte des Kapitäns untergebracht werden. Einige Tage später erfahren sie, dass sie sich auf einem Schiff befinden, das mehrere Hundert Sklaven befördert. Nach einigen Wochen auf See kommt Land in Sicht und das Schiff wird kontrolliert; aber die Sklaven werden nicht entdeckt und das Schiff fährt weiter. Kurz darauf läuft es auf Grund und schlägt leck; Menschen versinken in den Wellen oder versuchen sich zu retten. Den Mädchen gelingt es offenbar, sich an zu-

sammengebundenen Masten über Wasser zu halten; sie werden gerettet und an Land gebracht, auf die Insel Jamaika.

Kindheit und Jugendzeit der Catherine Mulgrave in Jamaika

Die Schiffsbesatzung wird verhaftet; die Sklaven sind in Jamaika frei. Gewe und eine ihrer Cousinen werden vom englischen Gouverneursehepaar Mulgrave aufgenommen. Gewe erhält den Namen ihrer Adoptivmutter: Catherine Mulgrave; sie lebt im Gouverneurshaus, aber nur etwa ein Jahr lang, bis zur endgültigen Rückkehr des Gouverneurs und seiner Frau nach England im Jahre 1834. Der Hausarzt der Mulgraves rät aus klimatischen Gründen davon ab, Catherine mit nach England zu nehmen. Sie wird stattdessen in die Obhut der Herrnhuter Brüdergemeine im Ort Fairfield gegeben. Dort verbringt sie fünf Jahre in der Internatsschule; sie bleibt aber in brieflichem Kontakt mit ihrer Adoptivmutter Lady Mulgrave. Inzwischen ist sie etwa 12 Jahre alt. Sie kommt in ein ‚Institut‘ in Kingston (Konrad 1994, 99); möglicherweise ist dies das ‚Moravian Training College at Kingston‘, von dem Debrunner (1979, 216) spricht. Catherine Mulgrave wird offenbar auf ihren ausdrücklichen eigenen Wunsch hin von der Herrnhuter Brüdergemeine in Kingston zur Lehrerin ausgebildet. „Hierauf wurde sie von Missionar Heath als Lehrerin in einer Mädchenschule der Brüdermission angestellt, wodurch sie noch mehr als bisher mit der Brüdergemeine in Liebe verbunden war.“ (Steiner 1917, 79).

Ende 1842 oder Anfang 1843 lernt Catherine dort den Basler Missionar George Thompson kennen (zu Thompson vgl. Debrunner 1979, 240ff.). Dieser wurde 1819 in Liberia geboren, verlor aber bereits in früher Kindheit seine Eltern und wurde 1829 vom Basler Missionar Slessing mit nach Europa genommen, wo er zuerst in Beuggen zur Schule ging und dann in Basel eine Missionarsausbildung erhielt. 1842 fuhr er mit anderen Basler Missionaren in die Karibik, um unter den Ex-Sklaven Mitarbeiter für die Basler Mission an der Goldküste zu rekrutieren. In Jamaika begegnen sich Catherine Mulgrave und George Thompson. Angeblich verliebt sich Thompson sofort in die nach zeitgenössischen Beschreibungen auffallend schöne 16 jährige Catherine und bittet diese, seine Frau zu werden und mit ihm nach Afrika zurück zu kehren (Konrad 1994, 100). Catherine ist unschlüssig; ihre Adoptivmutter Lady Mulgrave, mit der sie immer noch in Verbindung steht, rät ihr von der Ehe ab; die Basler Mission hingegen stimmt der Ehe nach dem Vorschlag der örtlichen Brüdergemeine zu. Der Chronist der Basler Mission, Wilhelm Schlatter, schreibt hierzu folgendes:

„[Die Basler Missionare, C.A.] Riis und Frau, Widmann und Thompson schifften sich am 28. Mai 1842 in Gravesend nach Westindien ein. Riis suchte seine Kolonisten auf den Inseln von Britisch- und Dänisch-Westindien. Er fand sie nach vielen Enttäuschungen; es waren 24 Personen: sechs Familien mit Kindern und zwei junge Männer aus Jamaika, ein

Mann aus Antigua, und dazu Katherine Mulgrave, die, als fünfjähriges Kind vom afrikanischen Gestade nach Jamaika geschleppt, hier von einer englischen Dame christlich erzogen und durch die Brüdermission zur Lehrerin gebildet worden und durch mehrjährige Berufstätigkeit bereits erprobt war. Nach dem Vorschlag der Brüderkonferenz wurde sie Thompson als Gattin angetraut.“ (Schlatter, 1916, 35)

Die beiden heiraten irgendwann vor ihrer Abreise nach Afrika, die am 8.2.1843 mit der Einschiffung begann und am 17.4.1843 mit der Ankunft an der ‚Goldküste‘ endete. Unterwegs erlitt Catherine – nun Thompson – eine Fehlgeburt.

Die junge Frau Catherine Mulgrave-Thompson in Christiansborg

Nach Ankunft an der Goldküste, dem heutigen Ghana, wurde die aus der Karibik kommende Basler Missionsgruppe aufgeteilt: Ein Teil wurde landeinwärts nach Akropong geschickt; George Thompson und seine Frau Catherine kamen in die Küstenstadt Osu nächst der dänischen Küstenfestung Christiansborg, wo sie am 27.11.1843 eine Schule mit 33 Jungen und 7 Mädchen in einem angemieteten Hause eröffneten. Der Unterricht wurde auf Verlangen der dortigen Bevölkerung in englischer Sprache abgehalten; dies kam einerseits Thompson sehr entgegen, verzögerte jedoch die Erforschung und nachfolgende unterrichtliche Verwendung der Ga-Sprache durch die Mission, die am Erhalt der afrikanischen Muttersprachen interessiert war (Schlatter 1916, 37; vgl. auch Eppler 1900, 88).

Ob Catherine in dieser ersten Schule in Osu unterrichtete, geht aus den genannten Veröffentlichungen nicht eindeutig hervor. Es ist aber höchst wahrscheinlich; denn sie war ja als Lehrerin vorgebildet und nicht zuletzt aus diesem Grunde auch mit Thompson von der Basler Mission an die Goldküste geschickt worden. Catherine lernte in Osu alsbald die Ga-Sprache, unterrichtete die Schüler der Missionsstation und wurde Mutter von zwei Kindern (Konrad 1994, 111, 104). In einer Bestandsaufnahme über den Fortgang der Missionsarbeit bis 1850 in Osu (Christiansborg) heißt es:

„Die Mission hatte ein großes Haus, das ein dänischer Statthalter gebaut hatte, billig gekauft; es stand mitten in den Negerhütten der Stadt, unweit des Meeres, und enthielt im Erdgeschoß Räume für Schule und Ökonomie, im obern Stockwerk Missionarswohnung, Mädchenschule und Wohnung der Lehrerin.“ (Schlatter 1916, 44).

Zu diesem Zeitpunkt war Catherine vermutlich bereits von George Thompson geschieden, was auch durch das Vorhandensein einer eigenen Wohnung für die – geschiedene – Lehrerin nahe gelegt wird.

Catherine wurde am 10.07.1849 mit einem offiziellen ‚Scheidebrief für Katharina Thompson‘ durch die Basler Missionsleitung an der Goldküste von Thompson geschieden. In diesem Dokument heißt es:

„Hierdurch wird erklärt, das Katharina Thompson [...] nach vorher von ihrer Seite geschehenem Ansuchen und unter Vermittlung der geistlichen und weltlichen Behörden gesetzmäßig geschieden ist [...] zugleich, daß es ihr freisteht, sich in eine neue Ehe einzulassen, falls sie solches begehren sollte. [...] Alle Kinder verbleiben bei Madame Thompson. Madame Thompson besorgt ihre Erziehung mit eigenen Mitteln, aber mit der nöthigen Unterstützung von Seiten der Basler Mission und unter ihrer Couratel, solange sie in ihrem Dienst bleibt. Für den Fall aber, daß Madame Thompson sterben sollte, ehe die Erziehung der Kinder vollendet ist, übernimmt die Mission allein für dieselben zu sorgen. [...]“ (zit. in Konrad 1994, S. 104f.)

Die im ‚Scheidungsurteil‘ getroffene Regelung, dass ‚Madame Thompson‘ die Erziehung ihrer Kinder mit eigenen Mitteln besorgen solle, aber offenbar auch kann, und dass sie Unterstützung durch die Basler Mission erhalte, solange sie in ihren Diensten bleibe, deuten darauf hin, dass sie bereits eine etablierte Stellung als Lehrerin inne hatte.

Ursache für die Scheidung war der ‚unsittliche‘ Lebenswandel von George Thompson, der häufig außereheliche Affären hatte, angeblich auch mit Mädchen der Schule. Aus diesem Grunde musste er nicht nur die Scheidung von Catherine hinnehmen, sondern auch seine Entlassung aus der Basler Mission, die ihn jedoch Jahre später, 1876, wieder in ihre Dienste nahm (Debrunner 1979, 241f.). Catherine Mulgrave schreibt im Februar 1850 in einem Brief an die Basler Missionsleitung:

„Nach langem Übelverhalten meines Mannes, obwohl nicht ohne herzerzerrrende Trennung von meinem Gatten, dachte ich doch, es sei besser, voneinander getrennt zu sein, denn was wäre das alles Glückes, wenn wir ein solches Leben fortsetzten. [...] Möchte ich lernen meine Prüfung sanftmütig zu ertragen. [...] Möchte Gott sich meiner als Werkzeug bedienen, im häuslichen Kreise oder in dem mühsamen Geschäft des Jugendunterrichts.“ (zit. in Konrad 1994, 105)

Im Jahre 1850 wurde Catherine – nun wieder ‚Mulgrave‘ – offenbar mit einer neuen Schulaufgabe betraut: Sie übernahm die ehemalige Schule für ‚Mulattenmädchen‘ in Christiansborg. Diese aus dem dänischen Festungsschulwesen hervorgegangene Schule wurde in jenem Jahr, in dem die Dänen ihre Festungen an der Goldküste an die Briten verkauften, der Basler Mission zur Weiterführung angeboten. Obwohl beim Basler Missionar Riis die Befürchtung bestand, diese Schule „habe nur den Zweck, den künftigen Kebsweibern der Beamten Bildung zu verschaffen“, befand das Missionskomitee jedoch, „daß die Gelegenheit benützt werden sollte, den Samen der Wahrheit in die Herzen dieser Unglücklichen auszustreuen“, und übernahm sie. Frau Mulgrave, die von ihrem ausgeschlossenen Manne getrennt lebte, widmete sich mit Treue und Sachkunde der Mädchenschulung.“ (Schlatte 1916, 45). Daneben war sie offenbar „als Evangelistin unter der weiblichen Stadtbevölkerung“ tätig (Steiner 1917, 80).

Die Lehrerin und Missionarsfrau Catherine Mulgrave-Zimmermann an der Goldküste und in Deutschland

Im April 1850 trat ein neuer Mann in Catherines Leben: Der 1825 in Gerlingen bei Stuttgart geborene Johannes Zimmermann kam als Missionar der Basler Mission in Ghana an und wurde zur Küstenstation Osu bzw. Christiansborg geschickt. Auf der dortigen Missionsstation lebten zu jener Zeit der Missionar Stanger und seine Frau, zwei Lehrer sowie zwei Lehrerinnen, eine davon Catherine Mulgrave. Zimmermann hatte recht eigenwillige und unkonventionelle Vorstellungen von seiner Missionsaufgabe (vgl. zum folgenden Konrad 1994, 107ff.; Bansa 1977). So entwarf er z.B. Pläne für eine deutsch-afrikanische landwirtschaftliche Siedlung – interethnische Ehen inklusive – in Abokobi, nahe bei Akkra. Der Missionsleitung in Basel gegenüber legte er mehrfach eine ‚aufmüpfige‘ Haltung an den Tag. Als er schwer erkrankte und man ihn dennoch nicht zur Genesung nach Basel zurückrief, ließ er sich von einem örtlichen ‚Medizinmann‘ kurieren und genas, was seine Bindung an Afrika vertiefte und zu einer kritischen Abwendung von Europa führte. Berührungsängste mit der örtlichen Bevölkerung oder Rassendünkel waren ihm fremd. Er lernte Ga, übersetzte die ganze Bibel in diese Sprache, sammelte Geschichten und Sprichwörter und schrieb eine Grammatik des Ga. Er unterrichtete zunächst an der Knabenschule der Basler Mission in Christiansborg und im dortigen Katechistenseminar, hielt sich in späteren Jahren jedoch auch in anderen Gebieten der Goldküste auf.

Die vergleichsweise große Bekanntheit des Missionars Zimmermann, der als Deutscher sogar eine Eintragung in ein afrikanisches biographisches Nachschlagewerk, das „Dictionary of African Biography“, verzeichnen kann (Bansa 1977), hat viel mit Catherine zu tun. Offenbar verliebten sich die beiden recht schnell, ließen alle Basler Missionsreglements außer Acht und heirateten am 05.06.1851 ohne Zustimmung aus Basel in Christiansborg. „Zimmermann übernahm damit zugleich Vaterstelle an den zwei Kindern seiner Frau aus erster Ehe.“ (Steiner 1917, 80). Er wusste sehr wohl, dass die damalige Heiratsordnung der Basler Mission vorschrieb, sich zunächst zwei Jahre ehelos im Missionsfeld zu bewähren und dann offiziell um Heiratserlaubnis zu ersuchen, widrigenfalls der Missionar von sich aus zurücktreten konnte oder sich als entlassen zu betrachten hatte (vgl. Konrad 1994, 6f.; Haas 1994, 24f.). Es scherte ihn nicht, auch wenn ihm durch einen Brief aus Basel klar war, „dass in einem solchen Fall der Missionar mit seiner Familie auf alle bürgerlichen Verhältnisse in der alten Heimat verzichten müsste. Dazu war und bin ich bereit“, schreibt Zimmermann an Basel: „Ich sah, sobald ich die Bestimmung erhielt, Afrika als meine Heimat an (...). Nur im äußersten Notfall würde ich mich bleibend wieder in die teure Heimat niederlassen“ (zit. in Konrad 1994, 112).

Catherine muss diesen Überlegungen zugestimmt haben, da sie ja ebenfalls in den Diensten der Basler Mission stand und eine Entlassung zu befürchten hatte. Sie mussten beide gewärtigen, sich im Falle einer Ablehnung aus Basel gemeinsam in Afrika eine Existenz außerhalb der Basler Mission aufzubauen. Es kann daher nur spekuliert werden, mit welchen gemischten Gefühlen die frisch Vermählten

wohl auf die Reaktion aus Basel gewartet haben. Die Missionsleitung hatte angesichts dieses eigenmächtigen Schrittes nur die Wahl, ‚mit voller Härte durchzugreifen‘, was auch erwogen wurde, oder die Heirat nachträglich abzusegnen. In Basel entschied man sich für letzteres, sprach eine Rüge aus, erkannte auf einen absoluten Ausnahmefall und verfügte folgendes: „Bruder Zimmermann wird in Betracht seines im Verlauf des letzten Jahres bewiesenen Verhalten und in Besonderheit, weil seine Heirat dem Missionswerk Vorschub zu leisten verspricht, samt seiner Braut (Frau) als unsere Missionsmitarbeiter beibehalten.“ (zit. in Konrad 1994, 114). Zimmermann hatte der Basler Missionsleitung eine ‚goldene Brücke‘ gebaut, indem er angegeben hatte, er wolle sich der armen und verlassenem Catherine annehmen, bevor diese in andere Hände, z.B. der wesleyanischen Methodistenmission, geriete (Debrunner 1979, 216). Das Schreiben aus Basel enthielt aber auch die endgültige ‚Verbannung‘ Zimmermanns nach Afrika: „Die Comitee hält in Übereinstimmung mit Bruder Zimmermann dafür, daß durch diese Heirath die heimatlichen bürgerlichen Verhältnisse aufgelöst seien und sich derselbe von nun an als definitiv in Afrika stationiert anzusehen habe.“ (zit. in Konrad 1994, 114; vgl. auch Schlatter 1916, 51). Damit war klar, dass Catherine Zimmermann ihr Leben mit ihrem deutschen Mann in Afrika verbringen würde.

Catherine arbeitete offenbar weiterhin als Lehrerin und führte ansonsten das ganz ‚normale‘ Leben einer Missionarsfrau. In der Geschichtsschreibung zur Basler Mission heißt es dazu:

„Von 1851 bis 1876 war die Negerin dem weißen Missionar eine treue, liebevolle Gehilfin, an deren Seite er nie kaum ein zweiter in das afrikanische Wesen und Leben eindrang. Noch vierzehn Jahre lebte sie dann als Witwe in Afrika, um endlich als ältestes Glied der Basler Missionsfamilie auf der Goldküste, von Christen und Heiden geliebt, heimzugehen.“ (Eppeler 1900, 241)

Ein Besucher der beiden berichtete über ihr Leben folgendes:

„Das Haus ist wie eine Negerhütte mit Steppengras gedeckt. Doch der weiße Anstrich mit Muschelkalk, die dunkelbraunen Läden aus dem festen Holz der afrikanischen Eiche, die hellen Glasfenster und die Galerien um den ganzen Bau verraten, wer hier wohnt. Bruder Zimmermann zieht die Luft mit der Nase ein. ‚Das Kätherle muß Pfannkuchen für uns gebacken haben‘, ruft er schmunzelnd. Kätherle, auch im Busch europäisch angezogen, ist befangen. Als aber die fünf Kinder nach Hause kommen, schwindet alle Verlegenheit. Sie reden wie ihre Eltern Deutsch, Englisch, Ga und Schwäbisch durcheinander.“ (zit. in Konrad 1994, 115)

Das Leben von Catherine Zimmermann als Missionarsfrau war wohl ähnlich dem ihrer deutschen Genossinnen (Beispiele in Haas 1994 und Konrad 1994). Es wird z.B. berichtet, Rosina Widmann geb. Binder, die dem Missionar Johann Georg Widmann von der Basler Mission als sog. ‚Missionsbraut‘ an die Goldküste nachgeschickt wurde, ohne ihren zukünftigen Ehemann jemals vorher gesehen zu ha-

ben, sei ihre Vertraute gewesen; Rosina war von 1847-1877 in Ghana und hatte schon die Eheprobleme von Catherine mit George Thompson miterlebt (Haas 1994, 91). Rosina Widmann unterrichtete auch die Mädchen in Akropong, der Missionsstation im Landesinneren, auf der sie stationiert war. Ferner war es Brauch, dass die Missionarsfamilien einheimische Kinder in ihren Haushalt aufnahmen und sie in christlichem Sinne erzogen, sie aber auch als Hausknaben oder Hausmädchen beschäftigten (Eppler 1900, 205). Die eigenen Kinder der Missionsestern wurden dagegen überwiegend zur Erziehung nach Basel gegeben und waren oft lange Jahre von ihren in Afrika weilenden Eltern getrennt. Missionar Widmann schreibt nach Rückkehr von einem Heimaturlaub 1869 an Basel über die Arbeit seiner Frau: „Sie hat die Sorge für die Kleinkinderschule wieder übernommen und eine Sonntagsschule für Frauen und Jungfrauen aufs neue angefangen, wobei sie 5 Monitorinnen (Hilfslehrerinnen) unterstützen... Im Hause haben wir 15 Personen, teils unsere früheren Kinder, teils junge Mädchen, worunter drei Waisen, 2 Mädchen und ein kleiner Knabe...“ (Haas 1994, 92f.). Allerdings erfahren wir über Rosina auch das folgende: „Ihre eigenen Kinder – zu dieser Zeit hatte sie bereits 11 Kinder geboren – mußte sie hergeben“; sie lebten im Missionsknabenhaus bzw. im Missionsmädchenhaus in Basel (ebd., 93).

Dieses blieb den Kindern von Catherine und Johannes Zimmermann – drei Söhne und zwei Töchter – jedenfalls dank der Verbannung ihres Vaters nach Afrika erspart. Sie sollten an der Goldküste aufwachsen, um ihrer afrikanischen Heimat nicht entfremdet zu werden. Für ihre schulische Bildung sorgte ab 1856 Christoph Zimmermann, der in Württemberg als Lehrgehilfe ausgebildete jüngste Bruder des Missionars Zimmermann, den dieser an die Goldküste nachgeholt hatte (Steiner 1917, 142f.).

Dennoch erlebten die Kinder von Catherine Mulgrave die Heimat ihres Vaters: 1871 wurden die beiden ältesten Söhne nach Basel geschickt. Und im Frühjahr 1872 kehrte Johannes Zimmermann samt Ehefrau Catherine und den drei anderen Kindern aus Gesundheitsgründen erstmals nach Gerlingen zurück (ebd., 127f.). Er bewirtschaftete dort eine Zeit lang die Felder seines Vaters, um sich zu erholen, kam aber 1874 mit Catherine in die Basler Missionsdienste an der Goldküste zurück; die Kinder blieben aber laut Debrunner (1979, 216) in Gerlingen. Als sein Gesundheitszustand sich wieder verschlechterte, ging er 1876 abermals mit Catherine nach Gerlingen, wo er im Dezember des Jahres verstarb. Nach 25 Ehejahren kehrte Catherine als Witwe mit ihren jüngeren Kindern nach Ghana zurück; die älteren blieben in Gerlingen (ebd.). Seither leben Nachkommen des Ehepaares Mulgrave-Zimmermann in Ghana und in Deutschland. Gewe alias Catherine Mulgrave, geschiedene Thompson, verheiratete und verwitwete Zimmermann, lebte als geachtetes Mitglied der Basler Mission noch weitere Jahre an der Goldküste und verstarb am 14.01.1891 (Steiner 1917, 153) in Christiansborg in ihrer langjährigen Heimat Goldküste.

Ausblick

Die ‚biographische Ortsbegehung‘ auf den Spuren von Catherine Mulgrave hat die Lebens- und Arbeitsbedingungen einer afrikanischen Lehrerin im 19. Jahrhundert erhellt, über die bisher in der Erziehungswissenschaft weder geforscht noch reflektiert wurde. Dies liegt nicht nur, aber auch an der defizitären Quellenlage. Denn vermutlich nur dank der besonderen Situation ihrer ersten (gescheiterten) Ehe mit Thompson und ihrer (interethnischen) Ehe mit Zimmermann wissen wir relativ viel aus ihrem Leben, da es in größerem Maße ‚aktenkundig‘ wurde als das vieler anderer afrikanischer Lehrerinnen (und Lehrer), über die in den Archivunterlagen nur wenig zu finden ist (vgl. Adick/ Mehner 2001, S. 18 sowie Kap. 4 u. 6). Weitere Recherchen in Archiven, in der ‚grauen‘ Missionsliteratur (Missionsheftchen und Berichte) und in geschichtlichen Abhandlungen zur Basler Mission könnten wahrscheinlich das hier vorgelegte Lebensbild noch ergänzen und einzelne Stationen ihres Lebens erhellen, aber vermutlich angesichts der defizitären Quellenlage nicht viel grundsätzlich Neues hinzufügen.

Catherine Mulgrave war wohl eine der ersten afrikanischen Lehrerinnen im Missionsschulwesen in Afrika. Man kann in heutiger Terminologie wahrlich von ‚globalen‘ und ‚interkulturellen‘ Sozialisationsbedingungen sprechen, die ihr Leben prägten. Die hier eingeführte These, ihr Lebenslauf sei vor dem geschichtlichen Hintergrund der Ablösung des ‚Dreieckshandels‘ in der ‚Inkorporationsphase‘ des 19. Jh. analysier- und begreifbar, erscheint weiterhin plausibel durch einen kursorischen Vergleich mit Lebensläufen von drei afrikanischen Lehrern, die ein Jahrhundert früher im Beziehungsgeflecht einer ‚Außenarena‘ lebten (vgl. Adick 1997, 280ff.): Christian Jacob Protten Africanus (1715-1769), Jacob Eliza Johannes Capitein (1717-1747) und Philip Quaque (1741-1816) standen ebenfalls mit Europa in Verbindung und arbeiteten in den ersten Schulen an der Goldküste. Capitein war mit dem holländischen, Quaque mit dem englischen und Protten mit dem dänischen Festungssystem verbunden. Sie alle wirkten in den Festungsschulen; eine Ausdehnung ihrer Schularbeit über die Festungen hinaus gelang (noch) nicht. Für Catherine Mulgrave hingegen wurde die sich konstituierende Basler ‚Weltmission‘ der lebensbestimmende Bezugspunkt. Den historischen Wandel verdeutlicht auch, dass sie als Lehrerin u.a. die ‚Mulattenschule‘ der ehemaligen dänischen Festung Christiansborg übernahm und diese in eine ‚Missionsschule‘ neuen Typs überführte (zur Typik von Festungs- und Missionsschule vgl. auch Adick 2004, 462ff.). Ihr Lebensweg und nicht zuletzt ihre interkulturelle familiäre Situation verdanken sich einerseits dem signifikanten Bezugspunkt der Basler ‚Missionsfamilie‘ (Konrad 2001, 329ff.), sie verdeutlichen aber andererseits auch die Handlungsspielräume, die in dieser ‚Inkorporations‘-Phase noch möglich waren und die dann in der Kolonialzeit, in der die ‚Peripherisierung‘ erfolgte, durch weitaus rigide Trennungen zwischen afrikanischen und europäischen Lebenswelten und durch rassistische Alltagspraktiken zunichte gemacht wurden.

Literatur:

- Adick, Christel 1992: Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn
- Adick, Christel 1997: Zur Begegnung von ‚Zivilisierten‘ und ‚Wilden‘. Eine sozialisations- und weltstystemtheoretische Analyse einiger Biographien von Westafrikanern in der frühen Neuzeit. In: Lüth, C./Keck, R.W./Wiersing, E. (Hrsg.): Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Studien zur Akkulturation in bildungshistorischer Sicht. Köln u.a., 269-289
- Adick, Christel/ Mehnert, Wolfgang 2001: Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884-1914. Frankfurt/M.
- Adick; Christel 2004: Grundstruktur und Organisation von Missionsschulen in den Etappen der Expansion des modernen Weltsystems. In: Bogner, A./Holtwick, B./Tyrell, H. (Hrsg.): Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert. Würzburg, 459-482
- Bacchus, M. Kazim 1990: Utilization, Misuse, and Development of Human Resources in the Early West Indian Colonies from 1492 to 1845. Ontario
- Bansa, Grace 1977: Zimmermann, J. In: Dictionary of African Biography (Encyclopaedia Africana), Bd. 1: Ethiopia. Ghana, hg. von L. H. Ofoosu-Appiah, Reference Publ. Inc., 329
- Bisnauth, Dale 1989: A History of Religions in the Caribbean. Kingston
- Davidson, Basil 1966: Vom Sklavenhandel zur Kolonialisierung. Afrikanisch-europäische Beziehungen zwischen 1500 und 1900. Reinbek
- Debrunner, Hans Werner 1979: Presence and Prestige: Africans in Europe. A History of Africans in Europe before 1918. Basel
- Eppler, Paul 1900: Geschichte der Basler Mission 1815-1899. Basel
- Haas, Waltraud 1994: Erlitten und erstritten. Der Befreiungsweg von Frauen in der Basler Mission 1816-1966. Basel
- Konrad, Dagmar 1994: Missionsbräute. Pietistinnen des 19. Jahrhunderts auf dem Weg zur Missionarsfrau in der Basler Mission. Unveröff. Magisterarbeit im Fach Empirische Kulturwissenschaft der Universität Tübingen
- Konrad, Dagmar 2001: Missionsbräute. Pietistinnen des 19. Jahrhunderts in der Basler Mission. Münster u.a.
- Kraul, Margret 1987: Geschlechtscharakter und Pädagogik: Mathilde Vaerting (1884-1977). In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 475-489
- Kraul, Margret 1997: Biographische Ortsbegehung auf Mathilde Vaertings Spuren. In: Behnken, I./ Schulze, Th. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. Opladen, 94-113

- Kraul, Margret 2000: Was ist und wer gehört zur Erziehungswissenschaft? Über Mitspieler und Ausgegrenzte. Das Beispiel Mathilde Vaering. In: Adick, C./ Kraul, M./ Wigger, L. (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth, 127-147
- Nestvogel, Renate 1991: Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Dies. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Frankfurt/M., 85-112
- Oliver, Roland/ Fage, John D. 1972: A Short History of Africa. 4. Aufl., Middlesex
- Schlatter, Wilhelm 1916: Geschichte der Basler Mission 1815-1915. Mit besonderer Berücksichtigung der ungedruckten Quellen, Bd. III: Die Geschichte der Basler Mission in Afrika. Basel
- Steiner, Paul 1917: Ein Freund Afrikas. Lebensbild des Basler Missionars Johannes Zimmermann. Basel
- Sturm, Roland 1982: Jamaika. In: Handbuch der Dritten Welt, hg. v. D. Nohlen/ F. Nuscheler, Bd. 3: Mittelamerika und Karibik. 2. überarb. Neuaufl., Hamburg, 343-358
- Tillmann, Klaus-Jürgen 1989: Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek
- Tyrell, Hartmann 2004: Weltgesellschaft, Weltmission und religiöse Organisationen. In: Bogner, A./ Holtwick, B./ Tyrell, H. (Hrsg.): Weltmission und religiöse Organisationen. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert. Würzburg, 13-134
- Wallerstein, Immanuel 1973: Africa in a capitalist world. In: Issues, 3, Heft 3, 1-12
- Wallerstein, Immanuel 1986: The Three Stages of African Involvement in the World Economy [1976]. In: ders.: Africa and the Modern World. Trenton, 101-137

Andreas Hoffmann-Ocon

Steuerungskonflikte zwischen Stadt und Staat um das Primat der Schulaufsicht im Königreich Hannover und in Preußen

Einleitung

Die Stadt galt lange Zeit als zuverlässiger Träger der Schulorganisation. Diese Gewissheit brach spätestens Ende des 18. Jahrhunderts auseinander und mündete im Königreich Hannover, wie auch andernorts im 19. Jahrhundert, in einen teilweise erbitterten Streit, was der eigentliche Bezugsrahmen für die höhere Schule sein soll: die städtische Gemeinde mit den Traditionen der Selbstverwaltung oder der Nationalstaat mit normbegründeten flächendeckenden Regulierungsstrukturen. Der Historiker Rainer Koch bewertet die Auseinandersetzung um die Frage *Staat oder städtische Gemeinde?* während der Jahrhundertmitte des 19. Jahrhunderts in Form einer martialischen Metaphorik, wenn nicht gar Allegorik, „als eine der Entscheidungsschlachten um die politische Zukunft des deutschen Bürgertums“ (Koch 1983, 79). In Anlehnung daran könnte von einer Entscheidungsschlacht um die Zukunft der höheren Schule als traditionelle Veranstaltung der städtischen Gemeinde oder als nationale Veranstaltung des Staates gesprochen werden. Mit dem spätabolutistischen Interventionsstaat verbindet sich – freilich oftmals sehr leichtfertig – die Grundannahme eines handlungsfähigen Staates, der mit Hilfe von Gesetzen und Erlassen sowie einer sie ausführenden Bildungsadministration

schulpolitische Entwicklungen im Sinne linear-kausaler Prozesse steuerte (vgl. Lange 2003, 139).

Ziel der nachstehenden Analyse ist es, aus einer bildungshistorischen Perspektive die starken Diskrepanzen zwischen staatlichen Steuerungsintentionen und -ergebnissen mit den Mitteln des Rechts im höheren Schulwesen am Beispiel der drei Konfliktfälle Stade, Münden und Hannover von den 1830er bis zu den 1880er Jahren zu beleuchten. Bei Licht besehen befanden sich die staatlichen Unterrichtsbehörden mit ihrem etatistisch-dirigistischen Selbstverständnis jahrzehntelang in einem Konflikt um Schulaufsichtsrechte mit städtischen Autoritäten, die mit ihren Traditionen der kommunalen Selbstverwaltung Widerlager und Gegenkräfte bildeten. Dabei möchte ich die These plausibel machen, dass im Konflikt mit den Magistraten die ausschließliche Nutzung des *klassischen* Steuerungsinstruments staatlicher Bildungsadministration, nämlich die rechtliche Normierung, sich lange Zeit nicht nur als defizitär, sondern auch als kontraproduktiv herausgestellt hatte. Während im Königreich Hannover die Regierungsseite nur ansatzweise und erst „am Ausgang ihrer Epoche“ Steuerungserfolge mit den Mitteln des Rechts erzielen konnte, entwickelte der preußische Staat nach der Annexion von 1866 in der Provinz Hannover eine wesentlich höhere Kontrollstärke mit rechtlichen Steuerungen. Als Schlüssel zum zweifelhaften Erfolg im Streit um die Hoheit von Schulaufsichtsrechten gegenüber lokalen Widerständen erwies sich die intelligente Kombination rechtlicher Mittel mit anderen Steuerungsinstrumenten.

Die Materialgrundlage der Analyse fußt neben staatlichen Kodifizierungen vor allem auf bisher noch nicht bekannten Dokumenten des Oberschulkollegiums aus dem Niedersächsischen Hauptstaatsarchiv (NHStA), auf Dokumenten der städtischen Schulaufsichtsgremien in Münden aus dem Stadtarchiv Hann. Münden (AStM) sowie auf Akten des preußischen Kultusministeriums, die im Geheimen Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz (GStA PK) verwahrt werden.

Das Thema der Steuerungskonflikte zwischen Stadt und Staat behandeln die folgenden Abschnitte in fünf Schritten. Zuerst werden die wichtigsten Etappen der schulrechtlichen Interventionen des Staates zur Reorganisation des höheren Schulwesens im Königreich Hannover in Erinnerung gerufen (1). Daran schließt sich in zwei Abschnitten zum einen die Rekonstruktion fehlgeschlagener Regulationsversuche der staatlichen Unterrichtsverwaltung des Königreichs Hannover hinsichtlich der Schulaufsichtsverhältnisse dreier städtischer höherer Schulen (2) und zum anderen die Interpretation der staatlichen Fehlschläge mit dem Steuerungsinstrument des Rechts als ein Problem der relativen Unverbindlichkeit staatlicher Normierung an (3). Diesen Zwischenschritt fortsetzend wird zunächst der Steuerungspragmatismus der staatlichen Bildungsadministration Preußens hinsichtlich der Schulaufsichtsverhältnisse der drei in den vorherigen Abschnitten behandelten städtischen höheren Schulen in der Provinz Hannover rekonstruiert (4), um dann die Steuerungserfolge der preußischen Unterrichtsbehörden mit der Kombination von rechtlichen und finanziellen Instrumenten sichtbar werden zu lassen (5).

1 Zur Reorganisation des höheren Schulwesens im Königreich Hannover

Die Selbstverwaltung der Städte besitzt in Deutschland eine lange Tradition, deren Anfänge auf das Mittelalter zurückgehen, als die Gilden der Kaufleute und die Zünfte der Handwerker ihre Partizipation an der Stadtregierung durchsetzten. Maßgeblich für die städtisch-kommunale Selbstverwaltung war die preußische Städteordnung von 1808, die im Wesentlichen von Heinrich Friedrich Karl Freiherr vom und zum Stein entworfen wurde (vgl. Brandt 1989, 28). Unter der Herrschaft Georgs IV. begannen bereits in den frühen 1820er Jahre einige hannoversche Städte sich eine Stadtverfassung zu geben – so z.B. Stade im Jahre 1824. Auf der einen Seite sicherten sich die städtischen Magistrate durch ihre Stadtverfassungen ihre traditionellen Schulaufsichtsrechte über ihre höheren Anstalten in eigens dafür geschaffenen Schulverfassungskapiteln ab. Wenige Jahre später erließ die Regierung auf der anderen Seite königliche Patente, Erlasse und Gesetze, die die staatlichen Behörden ermächtigen sollten, traditionelle städtische Schulaufsichtskompetenzen an sich zu reißen. Nicht wenige Städte wehrten sich in schulpolitischen Konflikten, die auf unterschiedlichen Unterrichtsverwaltungsebenen geführt wurden, mit Verweis auf die Schulkapitel in ihren Verfassungen gegen diese Enteignungsversuche des Staates. Die Frage, wer durch umfassende Schulaufsichtskompetenzen die höhere Schule in einer hannoverschen Stadt steuern durfte – städtische oder staatliche Behörden – blieb weiterhin strittig.

Der *erste Schritt* zu einer staatlichen Neuorganisation des höheren Schulwesens bestand in einem Bündel von Verordnungen Ende des Jahres 1829. Am 11. September 1829 wurde eine *Königliche Verordnung über die Beförderung einer möglichst sorgfältigen Bildung der studierenden Inländer und über die zur Erreichung dieses Zweckes einzuführenden Maturitätsprüfungen* erlassen (vgl. Sammlung der Gesetze [...] für das Königreich Hannover 1829/ I. Abtheilung, Verordnung über [...] Maturitätsprüfungen, 111).

Mit dem königlichen Patent vom 2. Juni wurde am 4. Juni 1830 das Oberschulkollegium (OSK) in Hannover errichtet – dies war der *zweite bedeutende Schritt* zur Neuorganisation des höheren Schulwesens. Durch das Patent wurden dem OSK „alle diejenigen Befugnisse beigelegt, welche den Zweck der oberen Leitung aller höheren Unterrichtsanstalten des Königreichs in sich schließt“ (Kohlrausch 1855, 6), so lautete die herrschende Rechtsmeinung. Die Rechtsauffassung bestimmter Magistrate, die das Patronat über städtische Gelehrtenschulen innehatten, war eine andere. Zum übergeordneten Aufgabenprofil dieser neuen Institution gehörten zwei Dimensionen, eine kurzfristige und eine langfristige.

Die *kurzfristige Dimension* umfasste die Klassifikation der höheren Schulen des Königreichs in zwei Abteilungen: in vollständige Gymnasien, die das Recht der Entlassung ihrer Schüler zur Universität haben sollten, und Progymnasien, die ihre Schüler zum Eintritt in die oberen Klassenstufen eines Gymnasiums vorbereiteten, darüber hinaus aber auch die Funktion von „Realschulen“ erfüllen sollten. Die *langfristige Dimension*, die zum übergeordneten Aufgabenprofil des hannoverschen OSK gehörte, umfasste eine stetige *Controlisation* des Zustandes der einzel-

nen Anstalten und ihrer Lehrer (vgl. Sammlung der Gesetze [...] für das Königreich Hannover 1830/ II. Abtheilung, 19).¹ Um dies zu gewährleisten, wurde dem vorsitzenden Oberschulrat Kohlrausch zur Pflicht gemacht, wiederholte Rundreisen zu den einzelnen Anstalten im Königreich für Inspektionen und Revisionen vorzunehmen.

Das Jahr 1846 gilt in der Bildungsgeschichte des Königreichs Hannover als bedeutendes Datum mit Zäsurcharakter und stellt einen dritten Schritt zur staatlichen Reorganisation des höheren Schulwesens dar: Mit der Bewilligung des *allgemeinen Real-Unterrichtsfonds* anerkannte die staatliche Unterrichtsbehörde 1846 erstmals offiziell, dass sich zwischen den Bildungsbedürfnissen, die mit dem niederen Schulwesen befriedigt bzw. begrenzt wurden, und den gymnasialen Bedürfnissen, die sich an akademischer Gelehrsamkeit orientierten, noch ein weiteres Bildungsbedürfnis entwickelt hatte. Die Träger dieser neuen Dimension einer Bildungsaspiration rekrutierten sich vornehmlich aus den Kreisen der Kaufleute und des „gehobenen“ Handwerks. „Das Jahr 1846 bildet in sofern einen wichtigen Abschnitt in der Geschichte unseres höheren Schulwesens, als in diesem Jahre der Gedanke an die Wichtigkeit des Realunterrichts, der schon lange in das Bewusstsein der Schulmänner und Schulbehörden getreten war, eine entschiedene praktische Bedeutung erhielt“, stellte Friedrich Kohlrausch, Vorsitzender des OSK, aus dem Jahr 1855 rückblickend fest. Dass das von Kohlrausch beschriebene ausgeprägte Bewusstsein für den Realunterricht vor 1846 in den Köpfen der staatlichen Schulaufsichtsbeamten so groß nicht gewesen sein konnte, zeigen die abschlägig behandelten Gesuche einzelner Magistrate an das OSK, etwaige Landesmittel zur Verbesserung der Gymnasien für den „Real-Unterricht“ in Gymnasien nutzen zu dürfen. Vielmehr herrschte bis 1846 bei der staatlichen Schulaufsicht die *Konsenshalluzination* vor, an Gymnasien und Progymnasien bereitete sich die überwiegende Mehrheit der Schülerschaft auf akademische Studien vor. Im Gegensatz zu den Vertretern des OSK herrschte bei den Magistratsmitgliedern vieler Städte ein hohes Problembewusstsein für die streckenweise gesamtschulartige Organisation der höheren Schulen vor (vgl. Müller 1981a; 1981b). Die Differenzierungsproblematik hinsichtlich eines angemessenen Bildungsangebots für verschiedene städtische Schichten konnte vor Ort von den Stadtvertretern genau erfasst werden, da nur dieser Personenkreis über die mikropolitische Einbettung der Schule im Gefüge und in die lokale Kultur der Stadt informiert war.

¹ Im Hinblick auf die Klassifizierung der höheren Anstalten sind die ersten organisatorischen Tätigkeiten des hannoverschen Oberschulkollegiums mit denen des preußischen vergleichbar – wäre da nicht ein *timelag* von 43 Jahren dazwischen. Das preußische OSK existierte lediglich zwischen den Jahren 1787 und 1808. Auch in Preußen gab es vor der Neuorganisation des höheren Schulwesens viele Schulen unterschiedlichster Größe und mit unterschiedlichster personeller und materieller Ausstattung, die auf die Universität vorbereiteten. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts gab es in Preußen etwa 400 sogenannte Lateinschulen bzw. Gelehrtschulen, von denen wiederum etwa 70 eine herausgehobene Stellung hatten. Von diesen ganzen Schulen blieben gerade einmal 100 Gymnasien bestehen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts als neunstufige Anstalten ein Reifezeugnis vergeben durften (vgl. Herrlitz 2001, 98; Kraul 1984, 23; Lundgreen 1980, 42).

Auch wenn diese großen schulrechtlichen Interventionen (Maturitätsprüfungsgesetz 1829, Patent zur Einrichtung des OSK 1830, Bewilligung des allgemeinen Realunterrichtsfonds 1846) des Staates nicht immer sofortige Wirkungen erzielten – wie z.B. das Patent zur Einrichtung des OSK 1830 nicht sofort zur Etablierung der neuen staatlichen Landesschulbehörde gegenüber dem Magistrat von Stade führte –, so muss eingeräumt werden, dass durch den hohen Grad der *Staatspenetration* die weitere Entwicklung des höheren Schulwesens zumindest *konditioniert* wurde (vgl. Scharpf 1988, 66).

2 Beispiele fehlgeschlagener Regulationsversuche der staatlichen Unterrichtsverwaltung des Königreichs Hannover

Die folgenden kurz skizzierten Fälle (Stade, Münden, Hannover) sollen aufzeigen, dass es im Modus und in der Reichweite staatlicher Interventionsabsichten auf dem Feld des höheren städtischen Schulwesens keine Geschlossenheit gab, die mit den Gesetzen, Patenten und Erlassen suggeriert wurde:

In den ersten Jahrzehnten war die Auseinandersetzung zwischen den städtischen Gremien von *Stade* und der gerade implementierten staatlichen Unterrichtsbehörde gekennzeichnet durch einen grundsätzlichen Konflikt um Patronatsrechte und schulpolitische Kompetenzen. Der Magistrat von Stade handelte im Sinne einer Art Fundamentalopposition und verstand sich nicht als Adressat der einsetzenden Steuerungsbemühungen des OSK. Mit Fragen über die Besetzung der Rektorenstelle wendeten sich die Stadtvertreter zunächst weiterhin direkt an das Ministerium, wie sie es von früher gewohnt waren (vgl. NHStA, Hann. 130, Nr. 687). Trotz einer positiven Einschätzung des Unterrichtshandelns der meisten Lehrer bei einer Revision drohte der Leiter des OSK damit, die Gelehrtenschule zum Progymnasium herabzustufen, wenn nicht eine beträchtliche Summe aus der städtischen Kämmereikasse dem Schulhaushalt hinzugefügt werden würde. Die Stadtoberen lehnten diese Bedingung schlichtweg ab, ohne dass die staatliche Konsequenz der Herabstufung folgte. Somit schlug die staatliche Machtdemonstration, die zugleich einen Steuerungsversuch mit starken finanziellen Folgen für die Stadt darstellte, fehl und wurde vom Magistrat als Missachtung seiner traditionellen und durch die Stadtverfassung aktualisierten Kompetenzen über die eigene städtische Schule angesehen. Der Magistrat von Stade verlangte vom Ministerium, die Beschränkung der Patrimonialrechte wieder aufzuheben oder die Mehrkosten für die Schule selbst zu übernehmen (vgl. NHStA, Hann. 130, Nr. 687). Diese städtische schulpolitische Gegensteuerung offenbarte die Schwäche der staatlichen Einflussnahme. Die staatliche Bildungsadministration verlangte von den Städten auf dem Gebiet der Schulfinanzierung eine Leistung, ohne eine Gegenleistung zu offerieren. Diese Argumentation verstärkend, unterstützte das städtische Exekutivorgan, nämlich das Bürgervorsteherkollegium, den Magistrat in der Abwehr der staatlichen Enteignungsversuche. Angesichts fehlender Lösungsmöglichkeiten schaltete sich das Ministerium in den grundsätzlichen Konflikt um Patronatsrechte

ein und entzog seiner eigens für Schulaufsicht gegründeten Behörde das Recht, weitere Einflussversuche auf den obstruktiven Magistrat auszuüben (vgl. NHStA, Hann. 130, Nr. 687).

Anders als bei dem Fall Stade kam es nach Einrichtung des OSK zwischen dieser neuartigen Schulaufsichtsinstanz und der lokalen Schulaufsicht des Magistrats von *Münden* nicht sofort zu einer schulpolitischen konfrontativen Situation. Die Stadtvertreter, die es nicht vermocht hatten, ein Schulkapitel in ihre städtische Verfassung zu verankern (vgl. AStM MR 293; AStM MR 294), reagierten in einer ersten Phase des Kommunikations- und Konfliktverlaufs zwischen Stadt und Staat auf die einsetzende Einflussnahme des OSK tendenziell mit einer diffusen Politik des *muddling through*. Die Einstufung der städtischen ehemaligen Lateinschule lediglich als Progymnasium durch das OSK wurde von den Stadtvertretern nicht als Angriff auf eine schulpolitisch geschützte Interessenposition behandelt (vgl. Bahrdt 1869, 13). Dieser Rekonstruktionsbefund ist insofern bedeutend, weil andere Städte im Königreich Hannover mit ähnlich großen bzw. kleinen Schulen, was Kollegiumsgröße und Schüleranzahl betrifft, den Gymnasialstatus für ihre Anstalt teilweise durch Nachbesserungen oder Verhandlungsgeschick zu sichern wussten. Im Vergleich zu Münden löste in Stade sogar allein die Drohung des OSK, die städtische Schule zum Progymnasium herabzustufen, nicht-kooperatives Handeln des Magistrats und des Bürgervorsteherkollegiums aus. An diesem Punkt deutete sich schon an, dass die städtischen Vertreter in den beiden Gremien Magistrat und Bürgervorsteherkollegium keine gemeinsame Zielvorstellung über die intendierte zukünftige Entwicklung der Mündener Schule hatten (vgl. NHStA Hann. 130, Nr. 545). Eine zweite Phase des schulpolitischen Kommunikations- und Konfliktverlaufs zwischen Stadt und Staat begann 1833 mit der Einrichtung der städtischen Schulkommission in Münden (vgl. AStM B 1728). Hauptinteresse dieser Institution war nicht etwa die Vermeidung eines Konflikts mit dem Magistrat oder dem OSK, sondern die von den eben genannten Mächten freie Meinungsbildung. Der Versuch des OSK, die städtischen Schulaufsichtskompetenzen durch die direkte Kommunikation mit dem Rektor über Lehr- und Lektionspläne auszuhöhlen, wurde von der Schulkommission erkannt, benannt und für einen gewissen Zeitraum mit Hilfe des Magistrats unterbunden (vgl. AStM B 1724). Während dieses Konfliktes trat die vom OSK implizierte Vorstellung zu Tage, dass die staatliche Schulbehörde anstrebte, sich als Letztentscheidungsinstanz bezüglich der inneren Schulangelegenheiten zu etablieren.

In der Residenzstadt *Hannover* stand etwa ab 1836 das Thema der städtischen und staatlichen Anteile bei der Finanzierung des Lyzeums im Zentrum des Konflikts. Da die Vertreter der Stadt das OSK mehr als beratende und weniger als eine über sie verfügende Behörde anerkannten und somit aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus schulpolitisch auf gleicher Augenhöhe mit der staatlichen Unterrichtsbehörde kommunizierten, verlangten sie, wenn nicht die Zuwendungen des Staates erhöht werden, die an den Magistrat gerichteten Ansprüche auf ein großes Lehrerkollegium und eine hohe Schülerzahl zu reduzieren (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 354). Die Stadtvertreter warfen dem Staat vor, gleichzeitig das höhere Schul-

wesen – unter Missachtung städtischer Patronatsrechte – normieren zu wollen, die Folgekosten der Normierungen aber weitgehend den städtischen Kammereikassen aufzubürden. Diesen Vorwurf aussprechend, weigerten sich zunächst die städtischen Behörden, ihren vertragsgemäßen Anteil zusätzlich zum staatlichen Zuschuss zur Finanzierung des jährlichen Schulhaushalts zu leisten. Gleichzeitig war den Stadtvertretern aber bewusst, dass generell die Annahme von Landesmitteln aus königlichen Kassen der Unabhängigkeit städtischen Schulaufsichts- und Verwaltungshandelns von staatlichen Steuerungen zuwiderlaufen würde (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 354). Im Fall Hannover wurde in den Verhandlungen zwischen Stadt und Staat um Landeszuschüsse eine Mindestsumme, die von der städtischen Kammereikasse für das Lyzeum (Schulbau-, Sachmittel- und Personalkosten) aufgebracht werden musste, staatlicherseits nicht definiert. Stattdessen wurde hauptsächlich darüber verhandelt, unter welchen Voraussetzungen die Landeszuschüsse verstetigt werden konnten. Insgesamt offenbarte der Konflikt um die Finanzierung des Lyzeums, dass die städtischen Behörden der Residenzstadt im Vergleich zu den Schulaufsichtsgremien anderer Städte, wie z.B. den Magistraten und Bürgervorsteherkollegien in Stade und Münden, eine schulpolitische Sonderstellung einnahmen – und sich darüber auch bewusst waren (vgl. Bertram 1916, 363).

Erst am Ausgang der Epoche des Königreichs Hannover (1850er / 60er Jahre) begann die Regierung im größeren Ausmaß mit der schulpolitischen Funktionalisierung von Landesmitteln. Die rechtliche Grundlage dazu schuf sie bereits 1846. Von diesem Zeitpunkt an bestand für Städte die Möglichkeit, zusätzliche Lehrerstellen aus dem staatlichen Realunterrichtsfonds finanzieren zu lassen. Bei der Personalrekrutierung solcher Lehrerstellen galt jedoch schon nicht mehr allein das städtische Patronatsrecht, sondern die Mitwirkung des damaligen OSK leitete die Aushöhlung der städtischen Schulorganisation ein. Magistrate, die sich Lehrerstellen aus dem Realunterrichtsfonds finanzieren ließen, mussten der staatlichen Unterrichtsverwaltung im Personalbereich starke Lenkungsmöglichkeiten gewähren (vgl. NHStA Hann.130, Nr. 689).

3 Die relative Unverbindlichkeit staatlicher Normen im hannoverschen höheren Schulwesen

Bei einer Einordnung der drei Konfliktverläufe zwischen Staat und Städten (Stade, Münden, Hannover) um Schulaufsichtskompetenzen in das damalige schulpolitische Umfeld ist bemerkenswert, dass das Instrument des Rechts von der hannoverschen Regierung weniger als Steuerungsmedium (vgl. Willke 2001, 156) gegenüber den Städten genutzt wurde, als es möglich gewesen wäre: Zum Beispiel gelangt die Historikerin Sylvia Kesper-Biermann in ihrer Untersuchung zu *Staat und Schule in Kurhessen* zu der Erkenntnis, dass bereits in den 1840er Jahren in dem südlichen Anrainerstaat Hannovers die absolutistische Regierung durch das Steuerungsmedium Recht es vermochte, Leitung, Verwaltung und Lehreranstellung in dem Kompetenzbereich des Innenministeriums anzusiedeln (vgl. Kesper-Biermann 2001, 218). Eingeschränkt durch die verfassungsgebende Entwicklung

der Städte in den frühen 1820er Jahren formulierte demgegenüber die hannoversche Regierung keine Gesetze, Erlasse oder Vorschriften, die das hergebrachte städtische Patronatsrecht über Gymnasien vollends aufgehoben hätten. Ein Grund dafür ist in der schwach ausgeprägten absolutistisch-zentralistischen Regierungs- und Verwaltungsaktivität Hannovers zu sehen, die in landesgeschichtlichen Untersuchungen mit der Abwesenheit der Könige (Personalunion mit England bis 1837) und den daraus resultierenden mächtigen Land- und Provinzialständen erklärt wird (vgl. Sachse 1995, 15). Ein weiterer Grund liegt darin, dass der hannoversche Staat nicht gewillt war, die zusätzlichen finanziellen Lasten in Gänze zu tragen, die bei einer konsequenten Verstaatlichung städtischer Gymnasien entstanden wären. Allerdings muss, wenn die relative Schwäche der rechtlichen Steuerungsinstrumente des Königreichs Hannover angesprochen wird, eingeräumt werden, dass die staatliche Bildungsadministration in dieser Form auch nicht Gefahr lief, an einer schleichenden Selbstüberlastung der Schulpolitik zu scheitern. Wäre die Regierung des Königreichs Hannover ähnlich rigide vorgegangen wie die kurhessische, hätte sie also in einem Handstreich die Verwaltung der Gymnasien ohne Mitsprachemöglichkeiten der Städte verstaatlicht und zugleich die Finanzierung des höheren Schulwesens gewährleistet, dann hätten bei dem relativ großen höheren Schulsystem (29 Anstalten) die Folgekosten eine nicht kontrollierbare Dynamik für den Staatshaushalt bzw. für den Klosterfonds bedeutet. Statt eine eindeutige Handlungsgrundlage für die staatliche Schulaufsicht zu schaffen, sah das königliche Patent, das die Schulaufsichtskompetenzen zwischen dem Staat und den Städten regeln sollte, diffuse „Communication“ zwischen diesen beiden Instanzen vor.

Eine verbindliche staatliche Standardsetzung durch eine umfassende Schulgesetzgebung fand im Königreich Hannover also nicht statt. Jürgen Oelkers verweist aus bildungshistorischer Sicht darauf, dass Standards im Schulwesen kein neues Phänomen sind, die in der heutigen Diskussion neu erfunden werden müssten. Seiner Auffassung nach habe sich die Institution Schule nie danach gerichtet, was ihr an inneren oder äußeren Bildungsidealen entgegen gehalten wurde; sie habe vielmehr ihre Entwicklung immer von Standards abhängig gemacht (vgl. Oelkers 2004, 180). Dabei begreift Oelkers unter Berufung auf die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Diane Ravitch Standards als „ubiquitäre Festlegungen von Inhalten, Formaten und Prozeduren, also Fixierungen, die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsinstitutionen Anwendung finden sollen“ (Oelkers 2004, 180). Weiterhin seien mit den Erwartungen, deren Erfüllung verbindlich sein soll, immer auch Formen der Aufsicht verbunden gewesen, die – wie Oelkers einräumt – nie besonders kontrollstark gewesen sind (vgl. Oelkers 2004, 180).

Mit dem Blick auf die Zeit vor dem politischen Umbruch im Königreich Hannover fällt auf, dass der Aspekt der „schwach ausgeprägten Kontrollstärke“ noch spezifiziert werden kann. Kennzeichnend für die hannoversche Bildungsadministration war es, dass die Gesetze und Erlasse Verwaltungsnormen blieben, die – erstens – von einigen städtischen Behörden ignoriert werden konnten und – zweitens – nicht in transparenter Weise rechtlich festlegten, welche Summen städtische

Kämmereikassen für ihre Schulen aufwenden mussten, so dass die staatlich festgelegten Standards durch die Finanzierung der Städte auch garantiert waren. So wurde im Königreich Hannover immer wieder aus Gründen der Staatsraison Anstalten der Gymnasialstatus zugesprochen, die kein achtköpfiges Lehrerkollegium bzw. kein angemessenes Lehrer-Schüler-Verhältnis finanzieren konnten oder wollten. Ebenso wurde höheren Schulen der Gymnasialstatus verweigert, obwohl die Schulorganisation dem nicht entgegensprach. Ein zentraler Parameter der Standardisierung, nämlich die staatlich durch Recht klar definierte Einteilung von Personalressourcen und Zeit nach einem gestuften System von Klassen, war durch die hannoversche Bildungsadministration nicht gegeben. Vielmehr blieb dies zwischen Staat und Städten schulpolitisch *aushandelbar*.

4 Beispiele des Steuerungspragmatismus der staatlichen Bildungsadministration Preußens

Auch die preußische Regierung und Unterrichtsverwaltung war nicht in die Kostenfalle getappt, indem sie eine flächendeckende Verstaatlichung und Finanzierung städtischer höherer Schulen anvisierte. Allerdings schuf die preußische Bildungsadministration mit den Rechtsinstitutionen des Normaletat für Gymnasien und der Normal-Gehälter der Lehrer staatliche Fixierungen, die tendenziell flächendeckend galten, transparenter waren und kontrolliert werden konnten. Der Normaletat hatte nicht nur in der neuen Provinz Hannover einen steuernden und nivellierenden Effekt erzielt, sondern auch in den alten preußischen Provinzen seit seiner Einführung 1863. Aus der Studie von W. Lexis (1889) zu den Besoldungsverhältnissen der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens geht hervor, dass vor 1863, als die Mehrzahl der Lehrerstellen unter städtischen Patronaten stand, jede feste Norm für die Bestimmung der Gehälter fehlte. Der Staat enthielt sich der Einwirkung auf die Besoldungsverhältnisse der städtischen Anstalten, zu der ihm auch die schulpolitischen und –rechtlichen Instrumente fehlten. Nach Lexis befolgte er sogar zu einem gewissen Grade selbst das Beispiel der Städte, indem er für die Lehrer der höheren Schulen eine „diskretionäre Abstufung der Gehälter“ je nach den lokalen Verhältnissen vornahm, wie sie für andere Beamte nicht üblich war (vgl. Lexis 1898, 8). Die Hauptquelle für Konflikte hinsichtlich der Besoldungsverhältnisse sah Lexis in der Verschiedenheit der Patronate. Hatte die staatliche Unterrichtsverwaltung etwas zugunsten der Lehrer an königlichen Schulen getan, so musste sich die preußische Schulaufsichtsbehörde über mehrere Jahre bemühen, ähnliche Zugeständnisse auch für die Lehrer an den städtischen höheren Schulen zu erwirken. Nach Lexis' Bewertung ging es nicht an, dass Beamte mit denselben Verpflichtungen und demselben Verhältnis zu den staatlichen Aufsichtsbehörden in zwei Klassen zerfielen, die hinsichtlich der Besoldung auf Dauer wesentlich verschieden gestellt waren. Die meisten Städte jedoch setzten den vorsichtigen Interventionsversuchen der Regierung erfolgreich Widerstand entgegen. „Gegenüber den Städten, die keine Bedürfniszuschüsse für ihre Lehranstalten erhielten, hatte die Regierung überhaupt kein Pressionsmittel in

den Händen“ (Lexis 1898, 8). Kein Pressionsmittel als schulpolitisches Instrument zu besitzen, bedeutete für den Staat nach Lexis' Analyse aber auch nicht, einflusslos zu sein. Er konzedierte, dass es in bestimmten Fällen Effekte erzeugte, wenn die Regierung in Regionen mit niedrigen städtischen Lehrerbesoldungen das Salär für die Philologen an den staatlichen Schulen besonders erhöhte (vgl. Lexis 1898, 8). Eben diese Effekte entsprechen nach heutigen steuerungstheoretischen Auffassungen einer kontextuellen Steuerung (vgl. Willke 1991, 41; Luhmann 1997, 777).

In *Stade* hatte der Magistrat sein Interesse an der alleinigen städtischen Schulorganisation nicht durch den politischen Umbruch 1866 verloren, aber die Haushaltslage der Stadt war derartig angespannt, dass die Ausstattung an Personal, Lehr- und Sachmitteln nicht ohne zusätzliche Landesmittel aufgebracht werden konnte, deren Annahme durch die neue Institution des Normaletats für Gymnasien und der Normal-Gehälter der Lehrer für die Städte zwingend wurde. Zum Beispiel führte die kontrollierte staatliche Normierung dazu, dass die Stadt *Stade* die Gehälter für die am Gymnasium und in den Realklassen beschäftigten Lehrer auf ein Niveau heben musste, wie es auch in vielen anderen Städten der Provinz Hannover üblich war. Im Mai 1872 stellte der Magistrat von *Stade* den Antrag auf Übernahme des städtischen Gymnasiums durch die preußische Staatsregierung. Als Begründung für diesen Antrag, der übrigens im Einvernehmen mit dem Bürgervorsteherkollegium formuliert wurde, führte der Magistrat an, dass durch die weiterhin zu erwartenden staatlichen Normierungstendenzen des höheren Schulwesens die steigenden Ansprüche in Betreff der Ausstattung an Inventar und Lehrmitteln und vor allem der Lehrerbesoldungen von der Kommune nicht mehr getragen werden könnten (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76, VI Sekt. 32z Nr. 1, Bd.1). Trotz der Alternativlosigkeit zur staatlichen Übernahme knüpfte der Magistrat an diesen zu erwartenden Akt bestimmte Forderungen:

„Demnach offerirt die Stadt Stade das Gymnasium nebst einem Vermögen [...] unter der Bedingung dem Staate, daß letzterer das Gymnasium nebst der höheren Bürgerschule zu erhalten sich verpflichte und mit dem Wunsche, daß die städtischen Behörden auch ferner Gelegenheit finden werden, in einer zu bildenden Schulcommission ihr Interesse an der Anstalt durch Beirath kund zu geben“ (GStA PK, I. HA Rep. 76, VI Sekt. 32z Nr. 1, Bd.1).

Um Gestaltungsmöglichkeiten für die weitere Schulentwicklung zu besitzen, schlug der Magistrat die Gründung einer Schulkommission vor – was freilich nicht einer gewissen Ironie der Geschichte entbehrte: Denn genau dieser Magistrat hatte sich 1832 sogar mit Mitteln der Obstruktion vehement gegen eine Nebenregierung und Lenkung der städtischen Schulorganisation durch den Staat mittels einer Schulkommission gewehrt. Als den Magistratsvertretern nun selbst durch die Aufgabe der städtischen Patronatsrechte drohte, nur noch von der Zuschauertribüne die Schulentwicklung des künftig königlichen Gymnasiums in ihrer Stadt verfolgen zu können, reflektierten sie die Partizipationsmöglichkeiten, die ihnen möglicherweise eine Schulkommission böte.

Die vom Magistrat intendierte Mitwirkung an der weiteren Schulentwicklung blieb der Stadt verwehrt. Von der schulpolitischen Strategie des Magistrats, „Fakten zu schaffen“, wollte man sich in der Staatskanzlei in Berlin nicht den Gestaltungsspielraum schon vor der Verstaatlichung des Gymnasiums einengen lassen. Aus einem Strategiepapier der Staatskanzlei vom 8. Januar 1872 an den gerade wenige Tage sich im Amt befindenden neuen Kultusminister Falk geht hervor, dass die schulpolitische Maxime des Staates darauf zielte, bei staatlichen Übernahmen von städtischen Gymnasien keine Hypotheken aus der Zeit des nichtköniglichen Patronats zu akzeptieren (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76, VI Sekt. 32z Nr. 1, Bd.1).

In *Münden* wurde im Vorfeld der Umwandlung des Progymnasiums zur höheren Bürgerschule zwischen Stadt und Staat um das Statut der Anstalt gerungen. Im Entwurf bestimmte der § 1. des *Statuts für die höhere Bürgerschule zu Münden* zwar zum einen, dass die höhere Bürgerschule unter dem Patronat des Magistrats stehe, legte aber zum anderen auch fest, dass die königliche Regierung ein Kompatronat ausübe, so lange die Anstalt einen Zuschuss aus Staatsmitteln erhalte.

Die städtischen Haushalte und mithin die Schulkassen waren in der Regel gekennzeichnet durch ein Defizit, das zu verkennen sich niemand von staatlicher Seite aus leisten konnte – sofern nach grundsätzlichen Einfluss- und Lenkungsmöglichkeiten gesucht wurde. Immer dann, wenn die Geldquellen der Städte zur Finanzierung der eigenen höheren Schule nicht ausreichten, war der Staat zur „Bereitstellung neuer Fonds für die Gymnasien, Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen städtischen Patronats“ gewillt – allerdings nur unter einer bestimmten Bedingung: Solange eine städtische Anstalt einen Zuschuss aus Staatsmitteln erhielt, sollte der preußische Staat ein Kompatronat ausüben dürfen. Damit war für den Staat die Pforte aufgetan, in den einzelnen Städten als unmittelbare Schulaufsichtsbehörde im Sinne einer staatlich dominierten Schulkommission ein sogenanntes Kuratorium anzuordnen. Ständige Mitglieder in dieser neuen Art der Schulkommission sollten der Bürgermeister oder Syndikus der Stadt und der Direktor oder Rektor neben der wichtigsten Person sein: dem „Compatronatscomisarius“, der vom Provinzialschulkollegium ernannt werden sollte. Weitere Mitglieder des Kuratoriums – z.B. ein Geistlicher und ein Bürgervorsteher – sollten der Bestätigung des PSK bedürfen (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76, VI Sekt. 30z Nr.1, Bd. 1; Beier 1899, 6).

Anders als bei dem Gymnasium in Stade blieb die höhere Schule in Münden formell eine städtische Anstalt unter dem Patronat des Magistrats, obgleich die Kompatronatsverhältnisse aus ihr eine *de facto-staatliche* Schule machten. Ähnlich erfolglos wie beim Fall Stade verliefen die Bestrebungen der städtischen Behörden, sich weitergehenden Einfluss auf die städtische Schulorganisation durch das Gremium der Schulkommission zu sichern. Am 17. November 1868 wurde das ehemalige Progymnasium in Münden in die Kategorie der höheren Bürgerschulen aufgenommen, ohne dass der Staat sein Bestätigungsrecht für die übrigen Mitglieder des Kuratoriums aufgab, so wie es zuvor der Magistrat gefordert hatte. (vgl. GStA PK, I. HA Rep. 76, VI Sekt. 30z Nr.8, Bd. 1). Aus der Perspektive der Städ-

te musste die alte Struktur der rein städtischen Schulkommission aufgegeben werden, damit die staatliche Unterrichtsbürokratie zum Mitregenten werden konnte.

In der Residenzstadt *Hannover* zählten von insgesamt acht höheren Schulen sieben zu den städtischen Patronatsschulen. Für keine der städtischen Patronatsschulen galt ein Kompatronatsverhältnis, d.h., dass die Stadt für alle die Unterhaltspflicht übernahm. In dieser Situation konnte der Magistrat es sich leisten, Lenkungsabsichten der preußischen Unterrichtsbehörde zu ignorieren oder sogar Widerspruch zu artikulieren. Wie hoch der Grad der Autonomie für die Stadtvertreter gerade hinsichtlich des Lyzeums als vornehmstes Gymnasium am Orte gewesen sein muss, lässt sich ansatzweise aus dem *Verwaltungsbericht über die Gymnasien und Progymnasien in der Provinz Hannover für die Jahre 1868/70* vom 15. Nov. 1871 ersehen:

„Das Lyceum steht unter dem Patronate des hiesigen Magistrats, welcher mit kleinlicher Eifersucht die nach seiner Ansicht ihm zustehenden Rechte wahren zu müssen glaubt. Bei den Lehrervahlen und bei Bestimmung der Gehaltssätze hat das Collegium der Bürgervorsteher mitzuwirken. – Eine patronatseitig für das Lyceum eingesetzte Schul-Commission, deren Mitglieder ein Senator (Schulsenator), der Director und ein Geistlicher sind, hat nur die Beschlüsse des Magistrats vorzubereiten und ist auf Vorschläge beschränkt. Mit der Oberbehörde steht dieselbe in keinerlei amtlichem Verkehr“ (GStA PK, I. HA Rep. 76, VI. Sekt. 29z Nr.2, Bd. 1).

Bemerkenswert bleibt die Feststellung des PSK-Vertreters, dass die städtische Schulkommission, die für den Magistrat die zu beschließenden Entwürfe zum Schulorganisationshandeln vorbereitete, es sich schulpolitisch leisten konnte, keinen Kontakt mit den staatlichen Unterrichtsbehörden zu pflegen.

Interessant dabei ist, dass der Magistrat der Stadt Hannover zu Beginn der 1880er Jahre einen jährlichen Zuschuss von über 7000 M. für das Lyzeum I einstreichen konnte, ohne dass daraus ein Kompatronatsverhältnis erwuchs. Im Gegenteil: Als zu Beginn des Jahres 1881 der bisher gewährte staatliche Zuschuss zurückgehalten wurde, teilte der Magistrat am 10. Mai 1881 dem PSK mit, dass die gemäß dem Normaletat vorgesehene dritte Oberlehrerstelle eingezogen und dafür ein „Hilfslehrer“ mit 1800 M. engagiert werde und von dem 3900 M. Gehalt der durch die Pensionierung eines Oberlehrers vakant gehaltenen Stelle Gehaltszulagen an fünf verdiente Lehrer gezahlt werden sollen. Der Magistrat sah sich durch den Wegfall des staatlichen Zuschusses also veranlasst, auch seinerseits von der Gewährung des Normalbesoldungsetats zurückzutreten.

Das Urteil der staatlichen Schulverwaltungsbeamten war eindeutig. Sie konnten in dem schulpolitischen Handeln des Magistrats nur eine „den bestehenden Verwaltungsgrundsätzen widersprechende, durch die Finanzlage der Stadt nicht motivierte Finanzoperation erblicken, welche, sowie uns bekannt ist, durch Präcedenzfälle nicht geschützt wird“ (GStA PK, I. HA Rep. 76, VI. Sekt. 29z Nr.7, Bd. 2). Der Konflikt zog sich drei Jahre in die Länge, bis sich eine Lösung durch einen Politikerwechsel andeutete. Erst unter der Führung des neuen Stadtdirektors entschloss sich im Juli 1883 der Magistrat durch Schulgelderhöhungen in bei-

den Lyzeen, den Lehrern Gehaltsverbesserungen im Sinne normaler Stellen zu gewähren.

5 Steuerungserfolge der preußischen Unterrichtsbehörden mit der schulpolitischen Kombination von rechtlichen und finanziellen Instrumenten

Erst nach der Annexion 1866 unter preußischer Herrschaft konnten durchschlagende staatliche Steuerungserfolge mit den Mitteln des Rechts und des Geldes in Form von „Standardsetzungen“ erzielt werden.

Obwohl die Vertreter des preußischen Kultusministeriums auf Grund der kommunalen Eigenständigkeit der Stadt Hannover zunächst keinen Weg sahen, den städtischen schulpolitischen Handlungen Einhalt zu gebieten, unterstreichen die Konfliktverläufe in Stade und Münden die Sichtweise Karl-Ernst Jeismanns, dass die von der pädagogischen Literatur naturgemäß übersehene Bedeutung der preußischen Unterrichtsverwaltung darin liege, dass sie die Vereinheitlichung des höheren Bildungswesens und damit die Assimilierung der so verschiedenartigen Bestandteile Preußens vorantrieb. Die preußische Unterrichtsverwaltung strebte – mit größerem Erfolg als zuvor die hannoversche – für ihr Gebiet eine nach vernünftigen und relativ einheitlichen Prinzipien geleitete, auf Leistung bedachte und alle Provinzen gleichermaßen durchdringende Wirksamkeit des Erziehungswesens an (vgl. Jeismann 1977, 52).

Insgesamt wurde das Steuerungsmedium des Rechts durch die preußische Bildungsadministration wegen einer höheren Kontrollstärke erfolgreicher genutzt, als es die hannoversche Schulverwaltung vermocht hatte. Das Problem des hannoverschen staatlichen Schulaufsichtshandelns war nicht, dass es überhaupt keine Standards gab, sondern dass die Magistrate sie als relativ unverbindlich einstufte, sie unpräzise formuliert wurden und keine wirklichen Kontrollen verlangten (vgl. Hoffmann 2004b, 723). Aber auch das schulpolitische Handeln des Magistrats der Stadt Hannover zeigte, dass unter dem preußischen Regime das Steuerungsmedium des Rechts nicht frei von Schwächen war.

Gesetze und Erlasse stellten ein wichtiges Steuerungsinstrument zur Regulierung und Organisation des höheren Schulwesens dar. Dennoch müssen bildungshistorische Analysen reflektieren, dass im Schulbereich hinter der Fassade der amtlichen-staatlichen Selbstdarstellung rechtliche Lenkungen von Regierungsseite mit starken Defiziten behaftet waren und andere Instrumente geeigneter erschienen, Einfluss auf die Gestaltung städtischer Schulen zu nehmen. Grundsätzlich standen der staatlichen Bildungsadministration, übrigens ebenso wie den städtischen Behörden als jeweilige Schulträger, verschiedene Steuerungsinstrumente zur Verfügung.

Bei einer kontextuellen Steuerung durch *Geld* konnte die Regierung und auch die ihr untergeordnete Unterrichtsbehörde darauf verzichten, Einzelheiten zu regeln. Stattdessen schuf sie eine generalisierte Motivation dafür, die eigendynamischen Operationen der Magistrate samt ihrer jeweiligen städtischen höheren Schu-

len in eine bestimmte Richtung zu lenken (vgl. Willke 2001, 230). Wenn z.B. die Regierungsvertreter durch die angefertigte Expertise einer staatlichen Unterrichtsbehörde die Auffassung vertraten, dass bestimmte Lehrer an eine städtische höhere Schule gehören, konnten sie mit dem Versprechen von Zahlungen im Falle eines Direktorenwechsels eine erhöhte Motivationslage beim Magistrat erzeugen, in diese Richtung hin eine Entscheidung zu fällen. Während administrative Drohungen und negative Sanktionierungen die Gefahr in sich bargen, Widerstand zu provozieren, zeichnete sich die positive Sanktionierung in Form von Geldversprechen durch hohe Elastizität (z.B. in jährlich unterschiedlichen Geldversprechen) und die Erweiterung von staatlichen Handlungsspielräumen aus (vgl. Hoffmann 2004a, 66; Hoffmann 2004c). So musste z.B. die preußische Regierung nicht per Erlass auf Verwaltungsebene dem Magistrat der Stadt Stade die Schulaufsichtskompetenzen entreißen, sondern schuf mit der Definition des Normaletats einen Kontext, der den Stadtkämmerer zwang, den Magistrat in die Richtung zu drängen, das städtische Gymnasium dem Staat zur Übernahme anzubieten. Allerdings bot das filigrane und sensible Steuerungsmedium Geld keine Gewähr für einen staatlichen schulpolitischen Steuerungserfolg. Dadurch, dass die Magistrate in einem hohen Maß selbst zur finanziellen Unterhaltung der städtischen höheren Schulen aufkommen mussten, konnten sie bei Steuerungsabsichten der Regierung gegensteuern.

Resümee

Als zentrale Leistung der Bildungsadministration des Königreichs Hannover müssen zwar die drei großen schulrechtlichen Interventionen (Maturitätsprüfungsgesetz 1829, Patent zur Einrichtung des OSK 1830, Bewilligung des allgemeinen Realunterrichtsfonds 1846) beachtet werden, aber gerade die Wirkung der Einrichtung des OSK fiel hinsichtlich der schulrechtlichen Enteignung der Städte geringer aus als vergleichbare Normierungen und Gründungen von Landesschulbehörden in anderen deutschen Staaten.

Lediglich am Ausgang ihrer Epoche erzielte die Regierung des Königreichs Hannover erste Steuerungserfolge durch die Gewährung von Landeszuschüssen. Der im Schulbereich besonders normsetzende preußische Staat stellte jedoch nach 1866 den Konflikt in einen grundsätzlicheren Zusammenhang. Durch die steuernde Institution des Normaletats wurde faktisch die Frage nach einer städtisch-lokal oder staatlich-zentral orientierten höheren Schule vorentschieden. Bereits 1874 waren die meisten Gymnasien in der Provinz Hannover königlichen Patrons. Stellvertretend für diese *explizite Verstaatlichung* steht die Entwicklung des Verhältnisses zwischen städtischer und staatlicher Schulaufsicht im Fall Stade nach der Annexion des Königreichs Hannover. In diesem Fall geriet der Stadthaushalt durch die mit dem Normal-Etat zusammenhängende Standardsetzung (Schulbau-, Sachmittel- und Personalkosten) derart unter Druck, dass der Magistrat den Ausweg nur noch in der Veräußerung seiner städtischen Anstalt an den Staat sah. Die Verstaatlichungsstrategie des Staates wirkte deshalb überzeugend, weil sie Zwang

und Tolerierung miteinander kombinierte. Sie zwang die Städte, die finanziellen Vorgaben des Normal-Etats zu beachten, sie tolerierte scheinbar, wenn Städte über eigene starke ökonomische Ressourcen verfügten, die eine Einhaltung der Standards auch unter städtischem Patronat wahrscheinlich machten. In der Praxis waren allerdings die wenigsten Städte in der Lage, die Bedingungen des Normal-etats mit einer ausschließlichen Finanzierung aus der Kämmereikasse zu erfüllen.

Stellvertretend für eine *implizite Verstaatlichung* wiederum steht die Entwicklung des Verhältnisses zwischen städtischer und staatlicher Schulaufsicht im Fall Münden. Da der Magistrat sein Interesse an Mitsprache hinsichtlich seiner höheren Bürgerschule nicht aufgab, tolerierte der Staat formal ein städtisches Patronat, das aber gleichzeitig durch ein staatliches Kompatronat unterminiert wurde, welches sich für die Stadt aus der Annahme von öffentlichen Mitteln begründete. Solche Kompatronate wurden von Kompatronatskommissaren überwacht, die in staatlich-städtischen Schulkommissionen den Vorsitz innehatten. Auch hier ist ersichtlich, dass die scheinbar staatliche Tolerierung des städtischen Patronats über eine höhere Schule nicht ohne Repressionselemente auskam. Da aus den diesbezüglichen Archivalien zu erkennen ist, dass die Städte unter den staatlichen Kompatronatsverhältnissen ihre Partizipationschancen und Steuerungsmöglichkeiten bezüglich der städtischen Schule schwinden sahen und daraufhin ihr Interesse an Schulaufsicht verloren, kann man die Kompatronate als Schlüssel zum Erfolg einer Verstaatlichung des höheren Schulwesens bewerten. Lediglich die Stadt Hannover bildete als schulpolitisch schwergewichtiger Verhandlungsverweigerer in der Provinz Hannover eine Ausnahme, mit der die preußische Bildungsadministration langsam umzugehen lernte.

Damit waren spätestens zu Beginn des 20. Jahrhunderts die traditionellen und lokalen Partizipationsmöglichkeiten der Städte am höheren Schulwesen weitgehend gebrochen. Gemäß einer lang anhaltenden Staatsraison galten die Patronatsrechte der Städte als antiquiert und die Implementierung von flächendeckenden Strukturen im Schulbereich als zwingend fortschrittlich. Demgegenüber ist heute das Thema der lokalen und regionalen Mitbestimmung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen an der Schule wieder strittig.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Archiv der Stadt Hann. Münden (AStM)

[Signatur B, V. Schul- und Armensachen, 1. Schulsachen]

B 1724 Hohe Schule – generalia und Lektionspläne, Bd. 1: 1812-1849, Bd. 2: 1850 – 1867

B 1728 Schulkommission und deren Protokolle 1830-1869

B 1729 Oberschulkollegium 1830-1835

[Signatur C / Mittlere Registratur]

C 1270 (MR 293) Entwürfe zu einer neuen Stadtverfassung

C 1271 (MR 294) Die Einführung der neuen Stadtverfassung vom 29.10.1828

Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz Berlin-Dahlem (GStA PK)

I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VI Sekt. 29z Nr. 7. Das Lyzeum (Gymnasium zu Hannover):

Bd. 1: 1866-1880

Bd. 2: 1880-1902

I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VI Sekt. 30z Nr. 8. Die höhere Bürgerschule, dem Progymnasium, verbunden mit Realprogymnasium in Münden:

Bd. 1: 1867-1886

I. HA Rep. 76 Kultusministerium, VI Sekt. 32z Nr. 1. Das Gymnasium in Stade:

Bd. I 1866-1899

Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover (NHStA)

[Höhere Lehranstalten für Jungen / Hannover]

Hann. 130, Nr. 354: Oberschulkollegium. Gymnasium Hannover (Ratsgymnasium). Das Gymnasium (Generalia: Einrichtung, Lehrer, Kosten) Vol. 1: (1829) 1830-1837

Hann. 130, Nr. 356: Oberschulkollegium. Gymnasium Hannover (Ratsgymnasium). Verhältnis des Oberschulkollegiums zum Magistrat als Patron des Lyzeums

[Höhere Lehranstalten für Jungen / Münden]

Hann. 130, Nr. 545: Oberschulkollegium. Progymnasium Münden. Die Revision der Schule durch den Oberschulrat. 1831-1866

[Höhere Lehranstalten für Jungen / Stade]

Hann. 130, Nr. 687: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia: Einrichtung, Schulordnung, Befugnisse des Magistrats als Schulpatron) Vol. 1: (1826) 1830-32

Hann. 130, Nr. 688: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia) Vol. 2: 1833-45

Hann. 130, Nr. 689: Oberschulkollegium. Gymnasium Stade. Das Gymnasium (Generalia: Besetzung der Lehrerstellen, Lehrergehälter u.a.) Vol. 3: 1845-1860

Gedruckte Quellen

**Forschungslesesaal der Niedersächsischen Staats- und
Universitätsbibliothek Göttingen**

Kohlrausch, Friedrich 1855: Das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830, Hannover

Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover (NHStA)

Sammlung der Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben für das Königreich Hannover, vom Jahre 1829, Hannover [Verordnung über die Beförderung einer möglichst sorgfältigen Bildung der studierenden Inländer, und über die zur Erreichung dieses Zwecks einzuführenden Maturitätsprüfungen. Windsor Castle, den 11ten September 1829; 111ff]

Sammlung der Gesetze, Verordnungen und Ausschreiben für das Königreich Hannover, vom Jahre 1830, Hannover [Patent über die Anordnung des mit dem 4ten Junius 1830 in Wirksamkeit tretenden Ober-Schul-Collegii in Hannover. Hannover, den 2ten Junius 1830; 19ff]

Bahrdt, H.A. 1869: Ueberblick über die bisherige Geschichte des Schulwesens von Münden; vom Rector, in: Höhere Bürgerschule zu Münden in Hannover (Hrsg.): Programm, womit zu der Freitag den 19. März Vormittags von 8 Uhr und Nachmittags von 3 Uhr ab im Hörsaale der Anstalt abzuhaltenden öffentlichen Prüfung aller Klassen, so wie zu der Montag den 22. März Vormittags von 11 Uhr an ebendasselbst stattfindenden Festfeier des Allerhöchsten Geburtstages ehrerbietigst einladet der Rector Dr. H.A. Bahrdt, 3-14

Literatur

Beier, Adolf 1899: Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Halle

Bertram, Franz 1916: Geschichte des Ratsgymnasiums (vormals Lyceum) [Veröffentlichungen zur niedersächsischen Geschichte. 10. Band]. Hannover

Brandt, Hartwig 1989: Kampf um Mitsprache bei den Staatsgeschäften. Anmerkungen zum deutschen Frühparlamentarismus. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Deutsche Verfassungsgeschichte 1849 – 1919 – 1949. Bonn, 27-32

Herrlitz, Hans Georg 2001: Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums [1997]. In: Herrlitz, Hans Georg: Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren. Weinheim/München, 93-106

Hoffmann, Andreas 2004a: Die Implementierung der oberen Landesschulbehörde im Königreich Hannover – Eine Erfolgsgeschichte schulpolitischer Steuerung?. In: Liedtke, Max/Matthes, Eva/Müller-Kipp, Gisela (Hrsg.): Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, 51-71

Hoffmann, Andreas 2004b: Über Schulkommissionen im Königreich Hannover - Annäherung an ein umstrittenes Instrument schulpolitischer Steuerung. In: Pädagogische Rundschau, Heft 6, 58. Jg., 711-727

Hoffmann, Andreas 2004c: „Schulaufsicht von oben und von unten“ im Königreich Hannover. Erscheint in: Hoffmann, Andreas/Koch, Katja/Ricker, Kirsten

- (Hrsg.): „Und sie bewegt sich doch...“ - Schulentwicklung aus Forscherinnen- und Forschersicht. Göttingen
- Jeismann, Karl-Ernst 1977: *Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der „höheren Bildung“ in Preußen.* In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft.* Weinheim/Basel, 44-61
- Kesper-Biermann, Sylvia 2001: *Staat und Schule in Kurhessen 1813-1866 (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; Bd. 144).* Göttingen
- Kraul, Margret 1984: *Das deutsche Gymnasium 1780-1980 [Neue Historische Bibliothek; Hrsg. von Hans-Ulrich Wehler].* Frankfurt am Main
- Lange, Hermann 2003: *Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und faktischen Wirkungsmöglichkeiten.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, 137-155
- Lexis, W. 1898: *Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preussens.* Jena
- Luhmann, Niklas 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft [Erster u. zweiter Teilband].* Frankfurt a. M.
- Lundgreen, Peter 1980: *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918.* Göttingen
- Müller, Detlef K. 1981a: *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Gekürzte Studienausgabe.* Göttingen
- Müller, Detlef K. 1981b: *Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Jg., 2, 245-269
- Oelkers, Jürgen 2004: *Zum Problem von Standards aus historischer Sicht.* In: *Neue Sammlung*, 44. Jg., 2, 179-200
- Sachse, Wieland 1995: *Wirtschaft und Gesellschaft des Landes Hannover im Übergang vom Königreich zur preußischen Provinz.* In: Sabelleck, Rainer (Hrsg.): *Hannovers Übergang vom Königreich zur preußischen Provinz 1866 [Schriftenreihe des Landschaftsverbandes Südniedersachsen 1],* Hannover, 13-22
- Scharpf, Fritz W. 1988: *Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikt und Pathologien der politischen Steuerung.* In: *Politische Vierteljahresschrift (PVS), Sonderheft 19,* 61-87
- Willke, Helmut 1991: *Regieren als die Kunst systemischer Intervention.* In: Hartwich, Hans-Hermann/Wewer, Göttrik (Hrsg.): *Regieren in der Bundesrepublik III. Systemsteuerung und „Staatskunst“.* Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Opladen
- Willke, Helmut 2001: *Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Grundzüge einer Theorie der Steuerung komplexer Sozialsysteme [3. Auflage].* Stuttgart

Kulturelle Vielfalt als Aufgabe interkulturellen Lernens

Globalisierung und kulturelle Vielfalt

Die auf die Vereinheitlichung der Welt zielende Globalisierung ist durch folgende Elemente gekennzeichnet, die sich auch nachhaltig auf die Entwicklung der Europäischen Union und das Verhältnis der in ihr zusammengeschlossenen Länder auswirken (vgl. Appadurai 1996; Beck 1997; Münch 1998; Scheunpflug/ Hirsch 2000; Wulf/ Merkel 2002):

- Die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind. Damit einher gehen der Abbau von Handelsschranken, die Steigerung der Kapitalmobilität und der Einflussgewinn der neoliberalen Wirtschaftstheorie.
- Die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung.
- Die Globalisierung von Forschung und Entwicklung und Technologien mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie.

- Die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und Strukturen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs).
- Die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung. Die Ausbreitung des Einflusses der neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen und Bewusstseinsstrukturen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer Eine-Welt-Mentalität.

Die Globalisierung erfasst heute auch in steigendem Maße den Bereich der Kultur und führt hier zu einer zunehmenden Uniformierung. Gegen diese Entwicklung gibt es in allen Teilen der Welt vermehrten Widerstand. Doch auch die Versuche der dominierenden angelsächsischen Kultur, sich gegenüber den kleineren Kulturen durchzusetzen, gewinnen immer mehr an Gewicht. Dies lässt sich am Beispiel der Verhandlungen im Rahmen der *World Trade Organisation* (WTO) und insbesondere des *General Agreement on Trade and Services* (GATS) verdeutlichen. Mit einer „Liberalisierung“ des Kulturbereichs droht eine wachsende Vereinheitlichung der Kultur und damit eine Einschränkung kultureller Vielfalt. Die Gleichbehandlung kultureller Güter mit den Waren des globalen Warenverkehrs birgt große Gefahren für die weltweite Erhaltung kultureller Vielfalt.

Im Unterschied zu den USA sind in Europa viele Kulturgüter stark regional und lokal ausgeprägt und verankert. So gibt es z.B. in Deutschland etwa 6000 Museen mit 100 Millionen Besuchern jährlich. Mit der ungebremsten Ausweitung der von der amerikanischen Kulturindustrie dominierten Unterhaltungskultur würde die Nutzung vieler regionaler und lokaler Kulturgüter noch stärker in Gefahr geraten, als dies ohnehin schon der Fall ist. So besuchen gegenwärtig zwei Drittel aller deutschen Kinobesucher amerikanische Filme. In den kleineren Ländern Europas ist das Verhältnis zwischen den mit geringen finanziellen Mitteln hergestellten eigenen kulturellen Produktionen und den mit gewaltigem finanziellen Aufwand für die globale Verbreitung produzierten kulturellen Waren noch ungünstiger. In den armen Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas erreicht die Verdrängung regionaler und lokaler Kulturen ein weit darüber hinaus reichendes höheres Ausmaß. Gäbe es bei den GATS-Verhandlungen keine Ausnahmeregelungen für den Bereich der Kultur, würde sich die global vernetzte Kulturindustrie zu Lasten der regionalen und lokalen Kultur ungehindert durchsetzen. Dann könnte sich beispielsweise die Hollywood-Filmindustrie für Fördergelder für den jungen deutschen Film bewerben. Denn im Namen der uneingeschränkten Freizügigkeit von Dienstleistungen und Waren wäre jedes Land verpflichtet, allen anderen Ländern die gleichen Rechte einzuräumen, die es den Waren- und Dienstleistungsproduzenten des eigenen Landes gewährt. Auf Initiative Frankreichs und anderer europäischer Länder hat sich der Widerstand gegen die Gleichbehandlung von Kulturgütern und Waren weiter verstärkt. Denn Kultur braucht Freiheit und Vielfalt, Schutz und Förderung ihrer Vielfalt.

Die GATS-Verhandlungen sind nur ein Beispiel dafür, wie die Entwicklungen einer uniformierenden Globalisierung zur Benachteiligung oder sogar Bedrohung kleinerer Kulturen und ihrer Kulturgüter führen. Die Gefährdung kultureller Vielfalt geht noch weiter, und die Forderung nach der Erhaltung kultureller Vielfalt meist weit über den Bereich der Kulturgüter hinaus. So heißt es in der „Allgemeinen Erklärung zur kulturellen Vielfalt“ der 31. Generalkonferenz der UNESCO von 2001,

„dass Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen werden sollte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und dass sie über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst“ (Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt 2001).

Kulturelle Vielfalt wird als ein gemeinsames Erbe der Menschheit bestimmt, angesichts dessen es darum geht, von einer kulturellen Diversität zu einer allseits akzeptierten kulturellen Pluralität zu gelangen, die zu umfangreichen, neuen Entwicklungsmöglichkeiten führen kann. Kulturelle Vielfalt wird als Menschenrecht bestimmt; die davon abgeleiteten Rechte werden als Garanten der kulturellen Vielfalt angesehen. Kulturelles Erbe wird als Ursprung und Ausgangspunkt kultureller Kreativität angesehen. Daher sind Kulturgüter keine Waren; ihre Erzeugung bedarf des Schutzes und der Unterstützung der Kulturpolitik. Deshalb gilt es, die Herstellung und Verbreitung von Kulturgütern weltweit zu unterstützen und die dazu erforderliche Zusammenarbeit des öffentlichen und des privaten Sektors zu fördern.

Interkulturelle Bildung

Diese Situation erfordert auch Konsequenzen für das Bildungswesen. Auch in seinem Rahmen bedarf es einer bewussten Auseinandersetzung mit den sich neu entwickelnden Lebensbedingungen. Ohne die in den jeweiligen Ländern gegebenen kulturellen Bedingungen von Veränderungen ausschließen zu wollen, ist es erforderlich, die Gefährdung kultureller Vielfalt zu thematisieren und in diesem Prozess Position zu beziehen. Dazu ist es erforderlich, Maßnahmen zu treffen, die die kulturelle Vielfalt fördern, und daraus Konsequenzen für das Verständnis von Erziehung und Bildung abzuleiten. Deswegen ist Erziehung in Europa mehr denn je eine *interkulturelle Aufgabe* (vgl. Wulf 1995; 1998), ohne deren Annahme wichtige Herausforderungen im Rahmen der Europäischen Union nicht erfüllt werden. Die Schwierigkeiten liegen heute darin, einerseits dem Anspruch auf kulturelle Vielfalt gerecht zu werden, andererseits den Veränderungen der einzelnen Kulturen normativ nicht im Wege zu stehen. Denn die Entwicklung der Europäischen Union führt notwendigerweise auch zu Veränderungen der einzelnen europäischen Kulturen. Dabei geht es um ein ausgeglichenes Verhältnis von „Anähnlichung“ und Differenz. Ein solcher Anspruch erfordert kulturellen Wandel unter Achtung

kultureller Vielfalt. Ist das Bildungswesen in den Ländern Europas vor allem auf die jeweilige Nationalkultur ausgerichtet, so bedarf es heute der verstärkten Öffnung für andere europäische Kulturen und einer Orientierung an den Grundsätzen der Europäischen Union. Angesichts dieser Situation reicht es nicht, „Bildung“ lediglich als einen geistigen auf die Förderung von Individuen bezogenen Prozess zu begreifen. Vielmehr gilt es, die *performative Seite interkultureller Bildung* zu fördern (vgl. Wulf/ Göhlich/ Zirfas 2001; Wulf u.a. 2001; 2004). Für das Gelingen interkultureller Bildungsprozessen sind folgende Aspekte von zentraler Bedeutung: 1. Kulturalität und Interkulturalität; 2. Alterität und Hybridität; 3. Mimetische Lernprozesse.

Kulturalität/Interkulturalität

Der heute gebräuchliche weite Begriff von „Kultur“ bezeichnet alles das, was Menschen schaffen bzw. geschaffen haben, und umfasst daher auch komplexe Verbindungen heterogener Elemente aus mehreren Kulturen. Um diese Aspekte von Kultur zu bezeichnen, spricht man daher heute auch von Transkulturalität, von hybriden Kulturphänomenen oder aber von Glocalität, wenn man die Überlagerung lokaler durch globale Strukturen bezeichnen will. Angesichts dieser Situation ist der inter- bzw. transkulturelle Aspekt von Bildung in Europa von zentraler Bedeutung. Eine solche Bildung ist umso mehr erforderlich, als immer mehr Menschen mehrfache, vielfältige und dynamische kulturelle Identitäten haben.

Jugendliche machen die Erfahrung, dass „Kultur“ nicht mehr wie noch im 19. Jahrhundert nach dem *Modell einer Insel* oder eines nach außen abgeschlossenen, über das Territorium einer Nationalkultur gestülpten „Containers“ begriffen und interkulturelle Bildung als ein Lernen zwischen von einander abgeschotteten Kulturen verstanden werden kann. Vielmehr überlagern sich die verschiedenen Herkünfte, Ansätze und Fokussierungen von Kultur so, dass sich Globales, Regionales und Lokales durchdringen. Der von Roland Robertson (1992) geprägte Begriff der *Glocalisierung* (glocalism) bringt diese Durchmischung von Globalem und Lokalem, von Universellem und Partikularem zum Ausdruck, durch die neue Formen kultureller und sozialer Komplexität entstehen. Durch die Überschneidung und Interdependenz verschiedener kultureller Elemente bildet sich keine in sich abgegrenzte kulturelle Einheit, sondern eine *tiefe kulturelle Vielfalt* der Lebensbedingungen (vgl. Krüger-Potratz 1999; Herzog 1999; Gogolin 1998). Trotz Globalisierung und Europäisierung, Regionalisierung und Lokalisierung von Kultur, Erziehung und Bildung werden zwischen Italien und Dänemark, Holland und dem Vereinigten Königreich, Deutschland und Frankreich erhebliche kulturelle Unterschiede bestehen bleiben (vgl. Dibie/ Wulf 1999; Hess/ Wulf 1999). Diese sind an die unterschiedlichen Sprachen und die mit ihnen verbundenen Vorstellungswelten gebunden. Ein Vergleich der Bedeutungsfelder und Konnotationen von Wörtern wie Religion, Natur, Familie, die in den genannten Sprachen sogar den gleichen etymologischen Ursprung haben, macht dies deutlich. In der Wahrnehmung und Akzeptierung von Differenzen bilden sich Gemeinsamkeiten eher

heraus als in Versuchen, von Unterschieden abzusehen. Angesichts dieser Situation ist zwar eine Reduzierung, nicht jedoch ein Verlust der Vielfalt zu erwarten.

Alterität/Hybridität

Im Zentrum einer als interkulturelle Bildung verstandenen Bildung steht die Begegnung mit dem Fremden, mit der Alterität. Diese ist konstitutiv für die Bildung der jungen Menschen heute. Denn diese sind es letztlich, die zukünftig den Dialog zwischen den verschiedenen Kulturen führen und die dabei auch Erfahrungen mit den drei verbreiteten Strategien der Reduktion des Fremden auf das Bekannte machen; bei ihnen handelt es sich um den *Logozentrismus*, den *Egozentrismus* und den *Ethnozentrismus* (vgl. Wulf 1997; 2001; 2004).

Damit interkulturelle Bildung gelingt, müssen die jungen Menschen die Erfahrung der Fremdheit machen, d.h. unter anderem das *Fremde in sich selbst erfahren*. Nur auf dieser Basis ist Offenheit für den Anderen, ist heterologisches *Denken*, ein Denken vom Anderen her möglich. Aus dieser Situation ergeben sich neue Aufgaben; zu diesen gehört es, *neue Repräsentationen des Anderen*, *neue Loyalitäten und Solidaritäten* zu entwickeln.

Die Prozesse der Europäisierung durchdringen heute alle Lebensbereiche und erhöhen die *Komplexität* der Lebenswelten und Lebensformen. Über kulturelle Unterschiede hinweg bewirken diese Prozesse *Ähnlichkeit*, nicht jedoch Gleichheit. Gegen den Versuch, Ähnlichkeit auf Gleichheit zu reduzieren und dadurch Differenzen zu nivellieren, gibt es Widerstand, in dessen Rahmen man zu Recht auf dem Wert der Einmaligkeit und Unhintergebarkeit des Partikularen besteht. Angesichts dieser Entwicklungen müssen sich Erziehung und Bildung verstärkt der Aufgabe stellen, junge Menschen dabei zu unterstützen, die durch die Ausweitung des Wissens entstehenden Ansprüche eigenverantwortlich zu handhaben und durch Wissen, Experiment und Erfahrung ihre Fähigkeiten zu entfalten, mit der gestiegenen Komplexität des Lebens umzugehen.

Mit der Europäisierung von Kultur und der Zunahme der kulturellen Mischungen wird es immer schwerer, *zwischen Eigenem und Fremdem zu unterscheiden*. Dies liegt daran, dass die meisten Menschen an mehreren Kulturen Anteil haben, durch die sie in jeweils einmaliger Weise geprägt werden. Diese Situation ist u.a. Folge der Dynamisierung gesellschaftlicher Entwicklungen, der wachsenden Mobilität und der Entkoppelung von nationaler und kultureller Identität. In diesen Prozessen kommt es darauf an, das Fremde in der eigenen und das Eigene in der fremden Kultur wahrzunehmen und aus dieser Wahrnehmung eine kritische Perspektive auf die eigene und die fremde Kultur zu entwickeln. Diese Sichtweise ermöglicht es, Anschlüsse und Übergänge zwischen verschiedenen Kulturen herzustellen. Ein auf *sozialer Homogenisierung*, *ethnischer Fundierung* und *interkultureller Abgrenzung* beruhendes Konzept von Kultur reicht nicht aus, die Prozesse kultureller Assimilation angemessen zu begreifen. Stattdessen lässt sich innerhalb der Europäisierung eine zunehmende *Vernetzung der Kulturen* konstatieren. Dies führt zur *Hybridbildungen*, deren Ursprünge sich häufig kaum noch bestimmen lassen.

„Für jede einzelne Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Informationen. Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel – wie exotisch sie einst auch gewesen sein mögen – allerorten verfügbar; zudem machen die elektronischen Kommunikationsmedien alle Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar“ (Welsch 2001, 265).

Für die Offenheit gegenüber dem Anderen, den Angehörigen fremder Kulturen gibt es jedoch auch Grenzen. Sie werden durch das *Diskriminierungsverbot der Menschenrechte* geschaffen, die die normativen Grundlagen der Europäischen Union und der Weltgemeinschaft bilden, auf die sich alle Menschen und gesellschaftlichen Gruppen berufen können. Inwieweit diese Auffassung auch im Hinblick auf die Weltgemeinschaft allgemein akzeptiert wird bzw. inwieweit hier Modifikationen erforderlich sind, ist ein kontroverses Thema im weltweiten Dialog der Kulturen.

Mimetisches Lernen

In diesem Prozess der Transformierung der Nationalkulturen, der Durchmischungen regionaler und lokaler kultureller Elemente sowie der Hybridbildung spielen *mimetische Prozesse* eine zentrale Rolle. In ihnen werden Elemente einer symbolischen und imaginären Welt auf kulturelle Elemente einer anderen Welt bezogen. Dies kann in Form einer Berührung, einer Annäherung oder auch in Form einer Abgrenzung geschehen. In den mimetischen Prozessen im Bereich kulturellen Lernens entsteht etwas Neues. So führt z.B. die Nachahmung von Symbolisierungen in anderen Kulturen zu neuen Bildern und Gestalten, Formen und Metaphern in der „eigenen“ Kultur. In mimetischen Prozessen erschließen sich die Menschen die kulturellen Welten, in denen sie leben und denen sie begegnen. Sie nehmen die Welt auf, lassen sie aber nicht passiv über sich ergehen, sondern antworten auf sie mit konstruktiven Handlungen. Was sie von der Welt empfangen, wird von ihnen in ihren eigenen Handlungen geformt. In mimetischen Akten erzeugt jeder Einzelne durch seine eigenen Handlungen die vorgefundene Welt noch einmal. Mimetisch erzeugte kulturelle Welten sind nie solipsistisch, sondern offen für Gemeinsamkeit. Mimetische Prozesse sind zweierlei: Nachahmung von etwas Gegebenem und dessen Formung, insofern es für das Subjekt noch keine festgelegte Gestalt besitzt. Dies gilt auch für die Annäherung an das Fremde, den mimetischen Umgang mit Alterität (vgl. Gebauer/ Wulf 1992; 1998; 2003).

Ausblick

Aufgrund der Globalisierungsprozesse kommt es vermehrt zu Spannungen zwischen den Tendenzen der Uniformierung von Kultur und dem Anspruch auf kulturelle Vielfalt als einem Menschenrecht. Aufgrund der Komplexität der damit

verbundenen Probleme können diese nur in ihrem jeweiligen Kontext bearbeitet werden. Dies setzt neue Kompetenzen des Umgangs mit Alterität voraus, zu deren Entwicklung das Bildungswesen einen Beitrag leisten kann. Somit gehört die Auseinandersetzung mit Fragen der Kulturalität und Transkulturalität, mit Alterität und Hybridität sowie mit der Förderung mimetischer Prozesse als Strategien der Entwicklung eines heterologischen Denkens zu den wichtigen Aufgaben einer als interkulturelle Bildung verstandenen Erziehung in Europa.

Literatur

- Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. In: Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 95, IV/2001, 72-73.
- Beck, U. 1997: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M.
- Dibie, P./Wulf, Ch. (Hrsg.) 1999: Ethnosozioologie. Frankfurt/M.
- Gebauer, G./ Wulf, Ch. 2003: Mimetische Wege zur Welt. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart
- Gebauer, G./ Wulf, Ch. 1998: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. 2. Aufl., Reinbek
- Gebauer, G./ Wulf, Ch. 1998: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek
- Gogolin, I. 1998: Kultur als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: Stroß, A. M./ Thiel, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim
- Herzog, W. 1999: Die Schule und die Pluralität der Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 229-245
- Hess, R./ Wulf, Ch. (Hrsg.) 1999: Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt/M.
- Krüger-Potratz, M. 1999: Stichwort: kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 149-165
- Münch, R. 1998: Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft, Frankfurt/M.
- Robertson, R. 1992: Globalization: Social Theory and Global Culture. London
- Scheunpflug, A./ Hirsch, K. (Hrsg.) 2000: Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Welch, W. 2000: Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie 2001, 2, 254-284.
- Wulf, Ch. 2004: Anthropologie: Philosophie, Geschichte, Kultur. Reinbek
- Wulf, Ch. (Hrsg.) 2001: Anthropologie der Erziehung. Weinheim/ Basel

- Wulf, Ch. (Hrsg.) 1998: Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities. Münster/ New York
- Wulf, Ch. (Hrsg.) 1997: Vom Menschen: Handbuch Historischer Anthropologie. Weinheim/Basel
- Wulf, Ch.(Hrsg.) 1995: Education in Europe. An Intercultural Task. Münster/ New York
- Wulf, Ch./ Althans, B./ Audehm, K./ Bausch, C./ Göhlich, M./ Jörissen, B./ Mattig, R./ Tervooren, A./ Wagner-Willi, M./ Zirfas, J. 2004: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden
- Wulf, Ch./ Merkel, Ch. (Hrsg.) 2002: Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster/ New York
- Wulf, Ch./ Althans, B./ Audehm, K./ Bausch, C./ Göhlich, M./ Sting, S./ Tervooren, A./ Wagner-Willi, M./ Zirfas, J. 2001: Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen
- Wulf, Ch./ Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.) 2001: Sprache, Macht, Handeln. Grundlagen des Performativen. Weinheim/ München

Jutta Ecarius

Wer hat welchen Erziehungs- und Bildungsauftrag? Eltern, Lehrer und Schüler im Kampf um Zuweisung, Behauptung und Abgrenzung

Dahrendorf proklamierte Ende der 60er Jahre vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und mit Beginn der Bildungsreform, dass der Staat über die Schule den Auftrag habe, als Korrektiv gegenüber familialen Ungleichheiten zu wirken. Die Schule habe institutionelle Lernwelten zu schaffen, die es Kindern gleichermaßen ermöglicht, eine materiale und formale Bildung sowie umfassende Erziehung zu erhalten. Die enormen Bildungsanstrengungen seither haben es jedoch nicht vermocht, die familialen Unterschiede über die Schule auszubalancieren. Debattiert wird in der neuen Diskussion um PISA, Bildungserfolg, Bildungschancen und kulturelle Herkunft, wie Schule verbessert werden kann und welche Bildungsinhalte zu vermitteln sind.

Vergessen wird dabei häufig, nach den gegenseitigen Erwartungen an Schule und Familie aus der jeweils anderen Perspektive zu fragen und diese aufeinander zu beziehen. Die öffentliche Diskussion über scheinbar gleiche Bildungschancen, pädagogische Professionalisierung, Bildung und Erziehung enthält immer auch die Frage, welche Institution – Familie oder Schule – welchen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat bzw. für sich beansprucht, welche Inhalte jeweils proklamiert werden und inwiefern sich beide Institutionen voneinander – teilweise ganz bewusst – abgrenzen. Häufig beansprucht die Schule gegenwärtig als professionelle

Institution für sich das Monopol auf eine umfassende formale und materiale Bildung, die den Heranwachsenden ermöglicht, den Ansprüchen einer globalisierten Welt kritisch entgegenzutreten. Dagegen hat die Familie als Institution in Bezug auf ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag an Stellenwert verloren. Schule soll daher auch die Erziehung der Kinder verantworten.

Damit steht auch der Thema der Generationen zur Diskussion (vgl. Ecarius 2001). Am Generationenverhältnis interessiert mich das Geflecht von Beziehungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kindern. Die Generationenverhältnisse können in unterschiedlicher Form angespannt oder harmonisch sein, je nachdem, ob sie durch Konfrontation oder Kooperation, Verständnis, Anpassung oder Vorurteile, durch Sprachlosigkeit oder Dialog, durch Aggressivität oder Toleranz geprägt sind. Was jedoch im Gesamten die Bedürfnisse, die Wünsche oder Beweggründe von Handlungen sind, warum Jugendliche sich an Erwachsenen orientieren oder sie sogar hassen und warum Erwachsene sich für diese oder jene Handlung entscheiden, Verhalten der Jugendlichen durchgehen lassen, inkonsequent in Entscheidungen und der Aktion sind oder zu strengen Maßregelungen tendieren, selbst wütend, ungerecht und aggressiv werden, kann niemals in seiner Vollständigkeit beantwortet werden.

Unter Konflikt versteht man genealogisch, der Begriff kommt von *confligere*, was zusammenschlagen bedeutet, das Aufeinanderprallen nicht verträglicher unterschiedlicher Tendenzen, die die Generationen als Diskrepanzen zwischen Sollen, Können und Wünschen erleben, was Frustrationen auf beiden Seiten hervorruft. „Konflikt im soziologischen Sinne ist jede durch Gegensätzlichkeit bestimmte Beziehung zwischen sozialen Elementen, z.B. Personen, Gruppen, Schichten, Klassen“ (Giesecke 1986, 341). Ein Generationenkonflikt ist ein Widerstreit im Sollen, Können und Wünschen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Es ist nicht nur die Differenz im Alter und in den relevanten Informationen, sondern es sind auch die ungleichen Zugänge infolge knapper Ressourcen, Zugänge und Lebenschancen. Die Beziehungsstrukturen zwischen den Generationen enthalten immer auch Herrschaftsrelationen. Die intergenerationellen Konstellationen zeigen sich in den Lehr- und Lernbeziehungen, den Verfügungsrechten und Besitzmöglichkeiten an Produktions- und Konsumtionsmöglichkeiten sowie den normativen Festschreibungen an sozialen Verhaltensformen der Selbst- und Fremdbestimmung.

Gerade in postfigurativen Gesellschaften – wie es Magaret Mead (vgl. 1971) nennt – sind aufgrund der Unsicherheit über die Zukunft und das Fehlen tradierter Normierungen von Jugendlichen und Erwachsenen Formen der Kommunikation, der Zuschreibung von Lehren und Lernen, von Anleitung und Selbstlernen neu auszuhandeln. Genau mit diesem Thema möchte ich mich hier beschäftigen. Die Verantwortlichkeiten von Eltern, Lehrern und Jugendlichen und die Zuschreibungen sind heute nicht mehr eindeutig. Der Lern- und Bildungsauftrag wird von Eltern und Lehrern zwischen den Fronten zerrieben, hin- und hergeschoben, und es wird nicht selten mit Spott, Ablehnung und Konkurrenz neben Verständigung und Einvernehmen reagiert. Wer hat gegenwärtig den Lern- und/

oder Bildungsauftrag? Die Eltern oder die Lehrer? Wer ist für welchen Bereich zuständig und welche Ansprüche formulieren die Jugendlichen an Lehrer und Eltern? Sind sie der Ansicht, dass Lehrer und Eltern gleichermaßen einen Erziehungsanspruch haben und wie spielen sich beide Parteien – Eltern und Lehrer – im Kampf um Ressourcen, Anerkennung, Verpflichtung und Verfügungsrechte gegeneinander aus?

Im Folgenden werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojektes vorgestellt und diskutiert. Die Forschungsfrage lautet: Wer erzieht? Familie und/oder Schule? Mit empirisch qualitativen Methoden wurden Kinder, Eltern und Lehrer im Raum Koblenz zu dieser Frage aufgefordert, ihre Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen mitzuteilen. Durchgeführt wurden Gruppendiskussionen, jeweils getrennt mit Kindern, Eltern und Lehrern. Die Kinder besuchen dieselbe Schule, an der die Lehrer unterrichten, und es handelt sich um die Eltern der Kinder. Die Kinder waren in der Regel zwischen 10 und 13 Jahren. Befragt wurden Kinder aus Gymnasien und Hauptschulen, um Kontrastgruppen bilden zu können. In einem Fall sind die Kinder zwischen 8 und 9 Jahren und besuchten noch die Grundschule. Insgesamt wurden neun Schulen mit je drei Gruppendiskussionen untersucht. Als weitere Vergleichsgruppe wurden drei Schulen in Österreich in Wien befragt. Die jeweilige Gruppengröße beträgt zwischen vier und sechs Personen. Ausgewertet wird nach der Methode von Anselm Strauss (vgl. 1991) sowie nach der des Gruppendiskussionsverfahren (vgl. Loss/ Schäffer 2001). Vorgestellt werden Trendlinien aus den Gymnasien, wobei ich betonen möchte, dass die Analyse noch nicht abgeschlossen ist.

Der Erziehungswunsch der Heranwachsenden

Alle Kinder betonen, dass sie sowohl von den Eltern als auch von den Lehrern erzogen werden. Auf die Frage, wer erzieht, antwortet eine 13jährige Gymnasiastin: *„Kommt darauf an, wie man von zu Hause erzogen wird. Also, wenn man z.B. zu Hause gar nicht erzogen wird und immer alles darf, wird man ja nur in der Schule erzogen, und wenn man zu Hause ganz streng erzogen wird, dann wird man in der Schule nicht mehr viel erzogen“*. In diesem Zitat wird eine Ansicht deutlich, die von allen Kindern getragen wird. Erziehung findet in erster Linie im Elternhaus statt. Es handelt sich um Regeln des Benehmens, der Höflichkeit, um Essensregeln, der Freizeitgestaltung, des sozialen Umgangs miteinander und um die Einhaltung von Regeln, die Formen der Regelverletzung. Vermitteln aber Eltern diese Basisregeln nicht, greift die Schule – notgedrungen – ein. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Äußerung von einer strengen Erziehung im Elternhaus. Streng meint hier, die genannten Regeln immer wieder einzufordern und abzuverlangen, nicht nachlässig zu sein und Erziehungsziele umzusetzen. Streng sein könnte auch mit Befehlen und repressivem Verhalten assoziiert werden, meint aber, – so wird im Zitat deutlich – dass die Kinder diese Regeln gelernt haben und dann auch keine weitere Erziehung aufgrund der Nachlässigkeit der Eltern mehr benötigen.

Lehrer erziehen dann auch in anderer Weise. Sie erziehen – so die Schüler – innerhalb und für die Klassengemeinschaft, die Kommunikationsmuster untereinander und die sozialen Umgangsformen. Voraussetzung dafür sei die elterliche Erziehung. Sie sollte Werte, Normen und Regeln vermitteln, was aber nicht immer geschieht. Dagegen bereitet die Schule stärker auf die berufliche Bildung vor. Die Kinder betonen zudem, dass sie im Grunde nicht von den Lehrern erzogen werden möchten: *„Ich finde nicht, dass Lehrer das Recht haben oder so, einen so richtig zu erziehen. Ich denke, dass den Hauptteil eigentlich nur die Familie hat.“* Aber wer keine Familie und keine Ansprache hat, so die Schüler, soll dann doch von den Lehrern erzogen werden. Ziel ist für sie: *„Nicht einfach nur das tun, wozu man selber Lust hat, sondern auch mal, dass man sich auch richtig verhält“*. Damit werden Grenzsetzungen eingefordert. Mit dieser Forderung formulieren die Kinder den Wunsch nach Erziehung.

Die Ängste der Eltern

Auch die Eltern sind der Ansicht, dass die grundlegende Erziehung Aufgabe der Eltern ist. Geborgenheit, sozialer Rückhalt, Orientierungshilfen, Benehmen, Grenzen setzen und Ordnung vermitteln sind die Inhalte. Mit zunehmendem Alter der Kinder nehmen – so die Eltern – dann auch die Lehrer an der Erziehung der Kinder teil. Während der eine Typus an Eltern die Erziehungsaufgabe sehr ernst nimmt, findet sich auch der Typus der Indifferenten. Diese geben mehr oder weniger bewusst einen Teil der Erziehungsaufgabe an die Lehrer ab. Sie betonen die größere Autorität der Lehrer, die ihnen eher unangenehm ist. Der Autoritätsverlust der Eltern wird nicht akzeptiert. Zitat einer Mutter:

„Man muss selber aufpassen, dass einem nicht das Kind völlig an die Schule geistig abgegeben wird. Also dass die Lehrerin später mehr Vorbildfunktion hat als die eigene Mutter. Das ist eher sogar für mich so eine Art Gefahr, dass sie nachher sagt, die Lehrerin hat aber gesagt und was die Lehrerin gesagt hat, ist dann für mich das geltende Recht“.

Angesprochen wird hier ein Machtproblem zwischen Eltern und Lehrern, denn die Frage nach der Erziehungsaufgabe und -berechtigung beinhaltet die Zuständigkeit und das Verfügungsrecht über Kinder. Zugleich wird in dieser Diskussionsrunde einstimmig festgestellt, dass die Lehrer im Grunde kaum Verfügungsrechte haben gegenüber rebellierenden Kindern und die Eltern vorrangig das Fehlverhalten tolerieren, „egal, was das Kind macht“. Hier macht sich eine Diskrepanz bemerkbar: die Angst der Eltern vor den Lehrern als bessere Erzieher und die Vereitelung der Erziehungsberechtigung der Lehrer. Das Verhalten der Kinder wird durchgängig durch sie legitimiert.

Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Lehrer nicht genügend auf die individuellen Bedürfnisse und Probleme des Kindes eingehen und nicht weitergehend die Kinder erziehen, es den Lehrern an persönlichem Engagement für jeden Schüler fehle. Zudem sei die zentrale Aufgabe der Lehrer der Bildungsauftrag. Hier schon wird ein Paradox offensichtlich. Aus der Sicht der Eltern sollen die Lehrer

sich in der Erziehung zurücknehmen, keine konkurrierende Autorität zu den Eltern sein, aber gleichzeitig eine intensive Bindung zu ihnen aufbauen. Eine intensive Bindung zu Kindern aufbauen, sie ganz individuell fördern und an ihren persönlichen Defiziten arbeiten, beinhaltet jedoch, für Kinder eine Vertrauensperson zu werden und unter Umständen eigene Schwerpunkte zu setzen.

Lehrer im eingeschränkten Handlungsraum

Die Lehrer sehen vorrangig die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Lehrern, was zugleich als Problem diskutiert wird. Im Idealfall erziehen Eltern, Großeltern und Geschwister, die Schule setzt daran an und erzieht ebenfalls. Dies sei jedoch manchmal problematisch. Zitat eines Lehrers: „*Das Problem ist halt nur, dass in den Familien heute oftmals (...) nicht mehr so stark erzogen wird, wie die Schule das gerne hätte. Das heißt, auf die Schule kommt eine höhere Erziehungsaufgabe zu als noch vor zwanzig Jahren*“. Medien, Unterhaltung, DVD und Computer werden als Erziehungsagenten genannt. Die Erziehungsaufgabe kann jedoch kaum aufgrund der starken Klassenzahlen und der vielen Unterrichtsstunden übernommen werden. Zugleich aber ist der Bildungsauftrag nur dann durchführbar, wenn die Kinder erzogen sind und sie bestimmte Regeln akzeptieren. Die Kinder versuchen, das Regelwerk immer wieder außer Kraft zu setzen, und die Eltern – so die Lehrer – behandeln die Kinder wie Erwachsene. Zitat:

„Ich habe den Eindruck, dass es eine ganze Menge Eltern gibt, die ihre Kinder im Alter von zwölf Jahren wie Erwachsene behandeln. Da wird alles ausdiskutiert, was sicher von der Tendenz richtig ist, aber ich kann mit den Kindern überhaupt nicht so bestimmte Sachen diskutieren, da muss ich einfach auch Richtlinien vorgeben. Ich habe in meiner fünften Klasse eine Menge Kinder dabei, wo es ganz genau so läuft, dass bei denen am Abendtisch, da wird auch diskutiert und das Kind hat genauso viel Mitspracherechte wie alle Erwachsene in allen Fragen. Und da wird jede Regelung, die ich in der Klasse festlege, ja, einfach damit das überhaupt praktikabel bleibt im Unterricht, die wird sofort in Frage gestellt. Wird gesagt: warum das? Und dann sagt man, weil ich das festlege, ja? Also dann kommt eine riesige Diskussion, muss jede kleine Maßnahme, die man ergreift 100 Prozent rechtfertigen. (...) Also diese Balance halten, darum geht es. Man kann nicht alles diskutieren, man kann nicht alles hinterfragen, sondern bestimmte Gegebenheiten sind Grundwertvorstellungen. (...) Sonst geht man ständig über Grenzen hinaus, tut anderen weh, hat überhaupt kein Gefühl für Toleranz. Diese Grenzen sind sozusagen der Rahmen, in dem sich Kinder bewegen können und dann können sie sich da frei bewegen“.

Der Verhandlungshaushalt suggeriert eine permanente Offenheit. Das erschwert den Unterricht in der Schule und sprengt, indem sich der Lehrer auf Diskussionen einlässt, warum Übungen gemacht, Aufgaben verteilt und Klausuren geschrieben werden, den Rahmen des schulischen Unterrichts.

Erziehungsansprüche und historische Bedingungen: Allgemeine Überlegungen

Eine Pädagogik, die sich an der regulativen Idee der Mündigkeit orientiert und zugleich die individual-soziale Einheit einer Person ernst nimmt, hat gegenseitig relativierende und konkurrierende Forderungen auszubalancieren. Anpassung und Widerstand, Affirmation und Kritik, Konsens und Konflikt sowie Integration und Emanzipation sind gleiche Bestandteile (vgl. Benner 1991). Erziehung wird dadurch kompliziert und zugleich widersprüchlich, denn Regeleinhaltung und Regelverletzung sind gleichermaßen einzufordern, Einordnung und Selbstverwirklichung als Erziehungsziele zu propagieren. Dies entspricht antinomischen Normen unserer modernen Gesellschaft, in der ein Gegensatz zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten einerseits und Selbstentfaltungswerten andererseits besteht. Es ist das Spannungsfeld zwischen Sachzwängen und persönlichen Freiheiten. Die Schule bildet eine Konfliktfront, sie hat beide Ebenen im alltäglichen Schulleben einzufordern und auszubalancieren. Pädagogische Bildungs- und Erziehungsverhältnisse, die auf Mündigkeit abzielen und entsprechende Lern-, Erziehungs- und Bildungshilfen enthalten, sind an ihrem eigenen Überflüssigwerden interessiert. Jedoch kann selbst eine demokratische Lebens- und Gesellschaftsform in einer globalen Gesellschaft dabei nicht auf Anleitung verzichten.

Die familiäre Erziehung unterscheidet sich von der professionellen pädagogischen schulischen Bildung und Erziehung. Erziehung innerhalb familiärer Interaktion, die Möglichkeiten des Aufwachsens und die Konstruktion von Biographie sind neben individuellen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen mit sozialen Konstruktionen verwoben. Diese werden vorrangig mittelbar erfahren, da sie in die Familienerziehung und interaktiven Alltagsmuster eingeflochten sind. In der Praxis ist alles mit allem verbunden. „Im alltäglichen Erziehungshandeln (...) hängt ‘alles mit allem zusammen‘“ (Mollenhauer/ Brumlik/ Wudtke 1975, 74). In den Alltagsinteraktionen werden immer nur Ausschnitte dieser Verwobenheit sichtbar. Oft jedoch bleibt die Art der Verwobenheit den Einzelnen verschlossen.

Der Grundsatz der sozialen Interaktion (vgl. Mead 1991) besagt, dass die Vorstellungen und Erwartungen der Anderen die Grundlage für das Entstehen eines Selbst bzw. einer Identität ist. Es gibt in den familialen Generationsbeziehungen keinen aussageleeren Raum. Familiäre Interaktion findet nicht nur dann statt, wenn sie absichtlich, bewusst oder erfolgreich ist. Sie besteht auch dann, wenn kein gegenseitiges Verständnis zustande kommt, sich die Generationen streiten und der Interaktionsprozess durch gegenseitige Vorwürfe erschwert ist. Da die Familienerziehung als ein Teilbereich in die familiäre Interaktion der Generationen eingebunden ist und teilweise darin aufgeht, ist es in der Familienerziehung nicht möglich, nicht zu erziehen (vgl. Ecarius 2002). Das heranwachsende Kind ist vor allem in den ersten Jahren in der Wahl der Alternativen nicht frei. Annahme, Abweisung und/oder Entwertung des Kindes beziehen sich immer auch auf die Erziehungs-inhalte und die Beziehungsstruktur der Erziehung. Wie auch immer das Kind auf familiales Erziehungshandeln reagiert bzw. antwortet, es ist in den familialen Erziehungsprozess eingebunden. Erziehung hat daher immer eine hierarchische

Struktur und enthält ein strukturell asymmetrisches Verhältnis. Selbst in dem Erziehungsmuster des Verhandeln sind Momente der Disziplinierung und Ungleichheit eingelagert. Auch wenn die familiale Generationsbeziehung weitgehend symmetrisch gestaltet wird, bleibt das erzieherische Verhältnis eines der Anleitung und Disziplinierung, der sozialen und emotionalen Unterstützung oder Vernachlässigung durch die älteren Generationen.

Jedoch existiert ein kritisches Verhältnis zum Gedanken asymmetrischer Erziehungs- und Bildungsverhältnisse. Hier handelt es sich meines Erachtens um eine ganz spezifische deutsche Problematik. Obwohl die Analysen von Goffman (vgl. 1980), Berger/ Luckmann (vgl. 1977) und Bourdieu/ Passeron (vgl. 1971) vielfach bekannt sind, besteht ein gespaltenes Verhältnis zu asymmetrischen Lern- und Erziehungsverhältnissen. Stattdessen wird die Selbstsozialisation und Selbstregulierungskraft des Kindes herausgestellt, auch wenn bekannt ist, dass in Gesellschaften soziale Rahmen immer Ungleichheitsverhältnisse enthalten und Erziehung und Bildung eine intergenerationelle Beziehungsstruktur hat, die asymmetrisch angelegt ist.

Diese Problematik lässt sich am besten mit einem historischen Blick erklären. Spätestens seit Ende der 60er Jahre kam es in der Folge einer politischen Diskussion um Tradition und Moderne, Holocaust und Autoritarismus zu einer verschärften und umfassenden Veränderung im Denken und Handeln, die in einer radikalen kritisch-theoretischen Bewegung der Pädagogik mündete und den Erziehungs- und Bildungsbereich stark beeinflusste. Hiermit ist auf ein gesellschaftlich-historisches Phänomen aufmerksam zu machen, denn mit dieser Untersuchung kann und soll nicht die Frage beantwortet werden, wer Schuld an der Erziehungsmisere hat oder warum die Konkurrenz zwischen Eltern und Lehrern so groß ist, warum Kindern so selten Grenzen gesetzt werden, wo sie doch ganz offensichtlich diese einfordern und erzogen werden möchten.

Ein Blick auf die Bildungsdebatte seit den späten 60er Jahren eröffnet eine weitere Sichtweise auf die Generationsbeziehungen von Familie und Schule. Mit der Studenten- und APO-Bewegung ab den späten 60er Jahren werden Kinder zu Adressaten politischer Ideen. Mit Beginn der Studentenbewegung 1967/1968 fußen anti-autoritäre Gedanken in der Pädagogik, die u.a. auf Thesen von Marcuse (1967) beruhen, nach denen in der spätkapitalistischen Gesellschaft des Überflusses ein Triebverzicht und eine Unterdrückung von Bedürfnissen besteht, der über das geforderte gesellschaftliche Maß hinausgeht, da er noch an tradierten traditionellen Vorstellungen der Triebkontrolle aus der wilhelminischen und faschistischen Ära anknüpft (vgl. Horkheimer/ Adorno 1989). In die Kritik gerät vor allem die Familie. Sie wird als zentraler Träger des kindlichen Sozialisationsprozesses betrachtet, die im Kind und Jugendlichen durch einen autoritären Befehlshaushalt autoritäre Charakterstrukturen produziert (vgl. Adorno u.a. 1968). Die antiautoritäre Bewegung ist ein kollektiver privater Versuch, sich als Erwachsene mit den eigenen Kindern von den Zwängen rigider Normen und erstarrter Institutionen zu befreien und sich von einer Erziehung zu distanzieren, die eine des blinden Gehorsams, der Unterdrückung von Bedürfnissen und Sexualität und

einer patriarchalen Struktur ist. Ausdruck der Bemühungen ist der Versuch, nicht nur Lebensräume der Erwachsenen, sondern auch die der Kinder umzugestalten, neu zu strukturieren und einen anderen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu etablieren.

Das von Georg Picht 1964 veröffentlichte Buch „*Die deutsche Bildungskatastrophe*“ bewirkt eine breite Reaktion und ein neues Bewusstsein für die Bildungschancen der Kinder. Der „Deutsche Bildungsrat“, 1965 ins Leben gerufen, macht unter dem Stichpunkt Diskriminierung und Chancengleichheit vier benachteiligte Gruppen aus: das weibliche Geschlecht, Arbeiterkinder, Katholiken und die Landbevölkerung. Chancengleichheit der Kinder soll institutionell so umgesetzt werden, dass Bildung für alle Kinder möglich ist, auch für das katholische Bauernmädchen vom Land. Dahrendorf (vgl. 1962; 1965) betont in den späten 60er Jahren, dass eine verfassungsrechtlich gewährte freie Wahl der Bildung und des Berufes nicht ausreicht für eine moderne aufgeklärte Gesellschaft und auch ein unentgeltlicher Unterricht alleine nicht zur gleichen Bildung von Kindern genügt. Für ihn liegen die Wurzeln in der deutschen Gesellschaft der 60er Jahre wesentlich tiefer: vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt, sind Erwachsene, Eltern und Großeltern aufgrund ihrer gewohnten vielfachen Diskriminierung (katholisch, Land, Arbeiter und Geschlecht) selbst gar nicht in der Lage, ihre Lebensverhältnisse umfassend zu erkennen und vom Grundrecht der gleichen Bildung für sich und ihre Kinder Gebrauch zu machen, sich bewusst dafür zu entscheiden und die Erziehung der Kinder so auszurichten, dass ihre Kinder eine andere Bildung als sie selbst erfahren und die Möglichkeit erhalten, die Welt aus einer anderen – aufgeklärten – Perspektive kennen zu lernen. An dieser Stelle habe – so das Plädoyer von Dahrendorf – der Staat bewusst einzugreifen. Die Schule könne in private Erziehungs- und Sozialisationsprozesse eingreifen und eine „materiale Chancengleichheit“ jenseits von Familie institutionalisieren.

In den 60er Jahren werden die Kinder zu Hoffnungsträgern einer modernen Gesellschaft. Wenn der kindliche Raum über staatliche Einrichtungen der Bildung so umgestaltet wird, dass er langfristig auf die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen wirken kann, können Kinder familiale Traditionen aufbrechen und später als gebildete mündige Erwachsene neue soziale Verhältnisse etablieren. Für Dahrendorf, der in den 60er Jahren die Bildungsreformen maßgeblich anregt, ist die „materiale Chancengleichheit“, die bei der jungen Generation, den Kindern, anzusetzen hat, die „Lösung der Menschen aus ungefragten Bindungen und Befreiung zu freier Entscheidung“ (Dahrendorf 1965, 26f.). Mit der jungen Generation könne die Aufklärung als staatliche Bildung hin zum modernen Menschen umgesetzt werden. Dies sei Aufgabe der Schule, denn die erwachsene Elterngeneration mit dem Merkmalen katholisch, Landbewohner und Arbeiter sei gefangen im Traditionalismus der Unmündigkeit, den es über den staatlichen Eingriff der Bildung, der Herausnahme der Kinder aus ihrem familialen sozialen Milieu über Bildung zu überwinden gilt.

Für die neuen modernen Generationsbeziehungen und die Gestaltung von Kindheit steht dann die Reformpädagogik Pate: die Selbständigkeit des Kindes, die eigentätige Entwicklungsfähigkeit über die Polarisierung der Aufmerksamkeit (vgl. Montessori 1964), die Rechte des Kindes auf den heutigen Tag und auf seinen Tod (vgl. Korczak 1998), die Selbstverwaltung der Kinder (vgl. Neill 1969), das gegenseitige Lernen (vgl. Otto 1912), das Lernen über eine praktizierende Selbsttätigkeit (vgl. Petersen 1996; Freinet 1981) werden zu Meilensteinen einer modernen pädagogisch professionellen Erziehung jenseits der Familie. Mit der pädagogischen Diskussion über die Selbsttätigkeit des Kindes wird allerdings ein zentraler Aspekt ausgeblendet: unberücksichtigt bleibt, dass in der generativen Differenz Fremdheitserfahrungen eigener und anderer Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit, Sozialität und Ethnizität eingelagert sind, mit dem Wandel vom Befehlen zum Verhandeln in der Erziehung sich nicht die Fremdheitserfahrungen auflösen und über die Nivellierung von traditionellen hierarchischen Interaktionsstrukturen die generative Differenz und Generationendifferenz, die pädagogische Beziehungen und Verhältnisse hervorruft, nicht verschwindet. Vergessen wird, dass die Generationendifferenz auch in der Moderne weiterhin besteht und Erziehung ein intergenerationeller Prozess ist, der asymmetrisch angelegt ist.

Mit den sozial- und bildungspolitischen Reformen werden Kinder nunmehr zu eigenständigen Subjekten, an denen der Staat selbst interessiert ist. Die Familie verliert ihr bis dahin rechtlich nicht kodifiziertes Innenverhältnis, Kinder unterstehen nicht mehr nur dem Vater bzw. den Eltern, sondern der Staat greift mehr und mehr in die familiäre Erziehung ein. Die Entwicklung von Kindesrecht und Familienrecht seit den 70er Jahren verstärkt die staatliche Administration, die dann auch den Anspruch erheben kann zu bestimmen, wie das richtige Verhalten der Eltern gegenüber den Kindern auszusehen hat. Durch die neue Kodifizierungsmacht des Staates haben Eltern ihr Verhalten und die Erziehungsinhalte gegenüber ihren Kindern zu reflektieren und ein intergenerationelles Beziehungsgeflecht herzustellen, das diesen Ansprüchen genügt. Es entstehen – gesprochen mit Elias (1976) – neue Beziehungsgeflechte bzw. Figurationen zwischen den Generationen, die sich durch ein Geflecht von staatlichen Institutionen, Rechtsprechung, pädagogischer Professionalisierung, Dienstleistungsstaat und familiärer Privatsphäre herausbilden. Die Gegenseitigkeit der Gruppen zueinander, die aneinander ausgerichtete Regulierung von Verhaltensmustern und Normierungen darüber, was Erziehung ist, was unter Kindeswohl zu verstehen ist und welche Ansprüche Eltern gegenüber den Kindern und andersherum anmelden können, strukturiert nunmehr das Anspruchsverhalten zwischen Eltern, Lehrern und Kindern. In diesem Verhältnis sind weder Eltern, Kinder oder andere darin involvierte Personen wie Lehrer machtlos. Die jeweiligen Ressourcen, die Eltern und Kinder haben oder die ihnen zugesprochen werden, bestimmen das Generationenverhältnis und die Beziehungsstruktur. Zwar gibt es einen rechtlichen Rahmen, aber die Eltern sind gerade aufgrund des Gesetzes aufgefordert, ihr Verhalten gegenüber Kindern selbstreflexiv eigentätig zu regulieren und sich an Normen der Berücksichtigung kindlicher Interessen zu orientieren. Das Erziehungsverhalten ist

darauf abzustimmen; die Eingriffsrechte des Staates, der Eltern und die Selbstbestimmungsrechte der Kinder nehmen zu. Familiäre Erziehung verliert dadurch in ihrer öffentlichen Bedeutung.

Aber auch in der Wissenschaft schwindet das Interesse, Familie als Ort der Erziehung zu betrachten. Mit dem Aufkommen der Kritischen Theorie geraten selbst Begriffe wie Generation und pädagogischer Bezug in das Kreuzfeuer der Kritik. Mit einer vehementen Kritik am pädagogischen Bezug von Nohl grenzt sich Mollenhauer selbst von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ab. Für ihn ist dies eine „idealistische Konzeption des guten Willens und der reinen pädagogischen Gesinnung“ (Mollenhauer 1973). Auch die Sozialisationsforschung, die auf die Sozialisationsagenten und die Fähigkeit der Selbstsozialisation aufmerksam macht (vgl. Hurrelmann/ Ulich 1991; Zinnecker 2000), und der Gedanke vom Ende der Erziehung (vgl. Giesecke 1985) führen zu einem weiteren Zurückdrängen des pädagogischen Generationenbegriffs.

Die historische Entwicklung hat eigentümliche Strukturen produziert. Die Zuständigkeit für die erzieherische Generationsbeziehung wird zwischen Eltern und Lehrern hin- und her geschoben. In diesem Sinn besteht kein typischer Generationenkonflikt zwischen der älteren und jüngeren Generation, sondern Eltern und Lehrer befinden sich im Widerstreit. Familien geben z.T. den Bildungsauftrag ab, ohne jedoch auch die Verfügungsrechte auf das Kind an die Schule abzutreten. Die Abgabe des Bildungsauftrages vollzieht sich dabei nicht vollständig. Sie ist nicht eindeutig und verschieden je nach Eltern. Manche Eltern sind davon überzeugt, dass die Schule ihre Kinder erzieht, was auch ein Ergebnis der historischen Institutionalisierung von Bildung, vor allem seit der Bildungsreform 1972, ist. Gerade hierin liegen enorme Problematiken, denn die Institutionen Familie und Schule unterscheiden sich in ihren Strukturen und Handlungsmustern voneinander. Aber der Wohlfahrtsstaat hat ein entsprechendes Anspruchsverhalten seitens der Eltern produziert (vgl. Böhnisch 1994), was er gegenwärtig nicht einzulösen vermag. Lehrer sind institutionell und strukturell überfordert mit den ehemals politischen Ideen, den Erziehungs- und Bildungsauftrag zu übernehmen, die als Anspruch den Schulalltag mitstrukturieren. Die Lehrer können den Anforderungen nicht nur nicht entsprechen, sie haben auch keine Erziehungsrechte auf das Kind, sondern nur einen formulierten Anspruch. Die Kinder wiederum formulieren eindeutig einen Bildungswunsch an die Eltern, d.h., sie wollen von den Eltern erzogen werden und den Lehrern wird eine Ersatzfunktion zugesprochen. Den Erziehungsersatz fordern die Kinder nur ein, wenn die Eltern ihrer Verpflichtung nicht nachkommen.

Die Frage also, wer welchen Erziehungs- und Bildungsauftrag hat, ist nicht eindeutig geklärt. Die deutsche Bildungsgeschichte hat daran ihren Anteil. Statt einer gegenseitigen Anspruchshaltung und Schuldzuweisung von Lehrern und Eltern wäre eher die Frage nach der Zusammenarbeit sinnvoll, um die pädagogische Generationsbeziehung in Familie und Schule in ihren vielfältigen Facetten für Kinder besser aufeinander abzustimmen.

Literatur:

- Adorno, Theodor u.a. 1968: Der autoritäre Charakter. Bd.1. Amsterdam
- Benner, Dietrich 1991: Allgemeiner Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. Aufl., Weinheim/ München
- Berger, Peter L./ Luckmann, Thomas 1977: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl., Eschwege
- Böhnisch, Lothar 1994: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim/ München
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart
- Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- Dahrendorf, Ralf 1962: Gesellschaft und Freiheit, Köln/ Opladen
- Ecarius, Jutta 2001: Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner/ Busse, Susann (Hrsg.): Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Interdisziplinäre Zugänge. Opladen, 27-49
- Freinet, Celestin 1981: Erziehung ohne Zwang. Stuttgart
- Giesecke, Hermann 1986: Konflikt. In: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 2. Baltmannsweiler, 341-335
- Giesecke, Hermann 1985: Das Ende der Erziehung. Stuttgart
- Goffman, Erving 1980: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. 1989: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.
- Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter. (Hrsg.) 1991: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/ Basel
- Korczak, Janusz 1998: Kinder lieben und achten - Ein Lesebuch für Eltern und Erzieher. Freiburg
- Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard 2001: Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen
- Marcuse, Herbert 1967: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Mead, Margaret 1971: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Oltten
- Mead, Georg Herbert 1991: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Mollenhauer, Klaus 1973: Theorien zum Erziehungsprozess. München
- Mollenhauer, Klaus/ Brumlik, Micha/ Wudtke, H. 1975: Die Familienerziehung. München

Montessori, Maria 1964: Kinder sind anders. Stuttgart

Neill, Alexander Sutherland 1969: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek b. Hamburg

Otto, Berthold 1912: Die Reformation der Schule. Leipzig

Petersen, Peter 1996: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. 61. Aufl., Weinheim/ Basel

Strauss, Anselm L. 1991: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München

Zinnecker, Jürgen 2000: Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In: ZSE, 20, 3, 272-290

Hans Merkens

Quo vadis Empirische Schul- und Unterrichtsforschung?

1. Einleitung

Empirische Schul- und Unterrichtsforschung hat gegenwärtig Konjunktur. Das zeigt sich bereits bei der Ausschreibung von Professuren der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen, für die in den letzten beiden Jahren überproportional häufig anstelle von Schulpädagogik oder Erziehungswissenschaft die Denomination Bildungsforschung angewendet wurde. Die Hinwendung zur Forschung und damit verbunden zur Empirie sowie die Fokussierung auf Bildung und nicht mehr Erziehung oder Schule ist vor allem durch die Ergebnisse ausgelöst worden, die in internationalen Vergleichsstudien zum Bildungssystem dem deutschen Bildungssystem jeweils nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Leistungen attestiert haben: IGLU (Bos et al. 2003a), PISA (Deutsches PISA-Konsortium 2001) und TIMSS (Baumert/ Bos/ Lehmann 2000). Weitere Studien der OECD haben ebenfalls gezeigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich mit seinen Leistungen im Bildungssystem an Konkurrenzfähigkeit eingebüßt hat (vgl. OECD 2001; 2004; Dierkes/ Merkens 2002). Daneben gibt es Studien, in denen die Wirkungen verschiedener Schulen in einem Bundesland miteinander verglichen werden: LAU, MARKUS, QUASUM. Auch bei diesen Untersuchungen sind beträchtliche Schwächen innerhalb des Bildungssystems aufgezeigt worden (vgl. z.B. Lehmann/ Peek/ Gänsfuß/ Husfeldt 2002).

2. Der Aufbruch

Die Ergebnisse der internationalen Vergleiche haben dazu geführt, dass in Deutschland einerseits eine intensive Diskussion von Politikern und Bildungspolitikern über mögliche Ursachen für aufgezeigte Schwächen im Bildungssystem begonnen worden ist. Für die Schilderung der Schwächen sei hier stellvertretend auf die PISA-Studie hingewiesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Danach erreichten die deutschen Schuljugendlichen nicht nur bei den Mittelwerten der gemessenen Leistungen bei der Lesekompetenz sowie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen unterdurchschnittliche Ergebnisse im Vergleich der OECD-Staaten. So schnitten auch die schwächeren Schuljugendlichen noch schlechter ab als die aus anderen Ländern und nicht zuletzt werden trotz der Dreigliedrigkeit des Schulwesens keine herausragenden Leistungen in der Spitze erreicht. In der Öffentlichkeit entstand als Folge schnell der Eindruck, das deutsche Bildungssystem sei reformbedürftig. Vor allem wurde darauf verwiesen, dass in keinem der Vergleichsländer der Zusammenhang zwischen Sozialstatus der Eltern und der erreichten Leistung der Kinder so stark sei wie in Deutschland (vgl. Lernen für das Leben 2001).

Als Reaktion auf die Ergebnisse ist einerseits immer wieder versucht worden, aus den verschiedenen Studien Schlussfolgerungen in Bezug auf die optimale Formation des Bildungssystems zu ziehen, welche entweder darauf hinausliefen, das dreigliedrige Schulsystem für obsolet zu erklären oder die als Bestätigung für dieses System dienen sollten. Letzteres wurde von einzelnen Beteiligten an dieser Diskussion beispielsweise aus dem unterschiedlichen Abschneiden der verschiedenen Bundesländer gefolgert, das im Deutsches PISA-Konsortium (vgl. 2002) dargestellt worden ist. Das Ungenügen einer solchen Vorgehensweise ist bei Merckens (vgl. 2003) beschrieben worden¹.

Andererseits sind mehrere Initiativen zur Stärkung der Bildungsforschung verbunden mit einer Fülle von Untersuchungen gestartet worden: Da im Mittelpunkt der internationalen Vergleiche aus nahe liegenden Gründen Mathematik und Naturwissenschaften gestanden haben², ist die Mehrzahl der neuen Initiativen für die Forschung auch in diesem Sektor lokalisiert. Die DFG hat verschiedene Programme mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung gestartet³, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung hat ebenfalls im naturwissenschaftlichen Be-

¹ Roeder (vgl. 2003) hat davor gewarnt, auf der Basis von TIMSS und PISA die alten Grabenkämpfe in der Bildungspolitik wieder aufleben zu lassen.

² Mathematik und die Naturwissenschaften haben sich allein schon deshalb für Vergleiche angeboten, weil Vergleiche im muttersprachlichen Bereich beispielsweise Tests erfordert hätten, die eine faire Übersetzung unterschiedlicher Muttersprachen in Bezug auf Sprachkompetenz in der jeweiligen Muttersprache erfordert hätten. Vergleiche in Bezug auf Kompetenzen in einer Fremdsprache schließen auch immer das Land aus, in dem die jeweilige Fremdsprache Muttersprache ist.

³ Zu nennen sind hier das Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule“ sowie das Programm „Forschungsschwerpunkte Bildungsforschung“. Während es sich im ersten Fall um ein klassisches Instrument der DFG handelt, werden im zweiten Fall neue Wege beschritten, weil mehrere Forschungsschwerpunkte zum gleichen Thema ausgeschrieben werden. Darin zeigt sich eine Neuorientierung der Forschungsförderung, die hier nicht weiter kommentiert werden soll.

reich ein Programm gefördert⁴ und bei der Einzelforschung hat das Interesse an Schul- und Unterrichtsforschung ebenfalls zugenommen. Themenfelder, die lange Zeit verwaist gewesen oder kaum beachtet worden waren, wurden auf einmal in des Zentrum des Interesses gerückt. Das hat insbesondere zu einer Stärkung der fachdidaktischen Forschung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen geführt. Die Kombination von fachdidaktischer mit pädagogisch-psychologischer Kompetenz in Forschungsprojekten aber auch in Forschungsprogrammen hat sich dabei als besonders wirksam erwiesen⁵. Die Verbesserung fachdidaktischer Expertise in den mathematisch- naturwissenschaftlichen Disziplinen kann bereits heute als einer der Effekte angesehen werden, die die Neuausrichtung der Forschung bewirkt hat⁶.

Die Neuorientierung der Schulpädagogik und die Hinwendung zur Bildungsforschung setzen sich gegenwärtig fort, z.B. indem in den Bundesländern Vergleichsarbeiten und Standardarbeiten eingeführt oder Bildungsstandards für die BRD bestimmt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003; Klieme 2004)⁷ sowie an der Humboldt Universität zu Berlin von der Kultusministerkonferenz ein Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eingerichtet worden ist und an den verschiedensten Hochschulen Zentren für Lehrerbildung bzw. Zentren für Lehr- und Lernforschung gegründet werden. In der Einführung der Vergleichsarbeiten kann der Versuch gesehen werden, die Arbeit innerhalb des Bildungssystems besser zu kontrollieren. Nicht zuletzt sind Bestrebungen unterstützt worden, die Ausbildung der Lehrkräfte für die verschiedenen Schulformen zu verbessern. Gegenwärtig wird in mehreren Bundesländern die Ausbildung der Lehrer auf die neue Struktur BA/MA umgestellt; es gibt Bestrebungen, Ausbildungsinhalte verlässlicher über Prüfungs- und Studienordnungen festzuschreiben, und es wird eine bessere Verzahnung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung angestrebt. Der Stifterverband der deutschen Wissenschaft hat ein Förderprogramm aufgelegt, mit dem Reformen in der Lehrerbildung evaluiert werden sollen.

3. Die bereits absehbaren Folgen

Die Erziehungswissenschaft scheint sich als Folge dieser Veränderungen auf Bildungsforschung zu reduzieren – und die Lehrerbildung wiederum, die lange Zeit neben den Hauptfachstudiengängen keine oder nur geringe Beachtung gefunden hatte, rückt ins Zentrum der Bemühungen an vielen Hochschulstandorten. Die Hauptfachstudiengänge im Fach Erziehungswissenschaft werden trotz ihrer offensichtlichen Erfolge (vgl. Otto et al. 2000; Merckens/ Rauschenbach/ Weishaupt

⁴ Auch das SINUS-Programm der BLK ist im Bereich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts angesiedelt.

⁵ Das zeigt sich beispielsweise bei den Projekten des Forschungsschwerpunktes „Bildungsqualität von Schule“.

⁶ Das ist wiederum ein Aspekt, der hier im Weiteren nicht näher kommentiert werden wird.

⁷ Der Begriff Bildungsstandards suggeriert dabei mehr Klarheit, als bei einer genaueren Betrachtung gegeben ist (vgl. Reiss 2004; Deutscher Bildungsserver 2004).

2002; Tippelt/ Rauschenbach/ Weishaupt 2004) kaum noch wahrgenommen⁸. Der Aufbruch im Bereich Schul- und Unterrichtsforschung mutiert zumindest teilweise zum Umbruch der Disziplin Erziehungswissenschaft. Dabei dominiert dann in der Bildungsforschung eine pädagogisch-psychologische Ausrichtung.

Auch die klassische Schulpädagogik zählt zu den Verlierern der neuen Bewegung. In der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Schulpädagogik im Besonderen ist es in der Zeit vor PISA – wenn man die neue Bewegung als Maßstab wählt – versäumt worden, in der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses einen Akzent auf die empirische Unterrichts- und Schulforschung zu setzen. Allerdings ist gegenwärtig auch darauf hinzuweisen, dass andere Fragestellungen, die lange Zeit in der Forschung ebenfalls als bedeutsam angesehen worden sind, nun selbst im Sektor der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung zurücktreten; z.B. Schulgewalt, das Problem politisch-extremistischer Einstellungen bei Schuljugendlichen, Ausländerfeindlichkeit etc. stehen nicht mehr im Fokus des Interesses. An dieser Entwicklung ist interessant, dass nicht gefragt wird, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Schulpädagogik im Besonderen zur Bildungsforschung leisten könnte – indem die Bildungsforschung als interdisziplinär bestimmt wird, was sicherlich zutreffender wäre – sondern es wird angenommen, dass Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik die Aufgaben der Bildungsforschung zu übernehmen hätten⁹.

4. Vom Typ gegenwärtiger empirischer Schul- und Unterrichtsforschung in Deutschland

Als Gemeinsamkeit der verschiedenen Studien, die den Boom ausgelöst haben, lässt sich festhalten, dass es sich um Studien handelt,

- mit denen Schulleistungen erfasst werden, indem beispielsweise Kompetenzen gemessen werden sollen,
- bei denen angestrebt wird, die durchschnittlichen Leistungen in Klassen mit theoretisch erwartbaren Leistungen in Vergleich zu setzen,
- in denen Aufschluss über den relativen Standort des Bildungssystems, aber auch von Klassen oder Schulen gewonnen wird und
- bei denen Lehrkräfte bzw. Schulen Rückmeldungen zu ihren Leistungen im Vergleich erhalten.

Betrachtet man ausschließlich diesen Teil der neuen Untersuchungen, die an der Oberfläche die höchste Sichtbarkeit erreicht haben, so handelt es sich also um ein anspruchsvolles Programm. In dessen Mittelpunkt steht der Versuch, Schulleistungen miteinander zu vergleichen. Diese Schulleistungen werden wiederum in einen Kontext gestellt, indem nach möglichen Ursachen für Differenzen – Sozial-

⁸ Parallel dazu finden Stellenstreichungen an den Universitäten statt, von denen auch die Erziehungswissenschaft betroffen ist. Obwohl die Ausgaben für Bildung zunehmen müssten, werden sie gekürzt. Damit tritt ein Zustand ein, der den offiziellen Verlautbarungen der Politiker offensichtlich widerspricht.

⁹ Das ist beispielsweise eine Lesart, die man bei Weiler (vgl. 2003) entdecken kann.

status der Eltern, Herkunft der Eltern bzw. Kinder oder z.B. Schulform, gesucht wird (vgl. z.B. Baumert/ Schümer 2001; 2002; Schümer/ Tillmann/ Weiß 2002). Arbeiten dieser Art stellen eine neue Form des Systemmonitoring dar (vgl. z.B. Avenarius et. al. 2003a; b). Auf ihnen bauen sich inzwischen weitere Studien mit dem Ziel auf, Bildungsstandards einzuführen und zu erheben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003). Es ist interessant, wie wenig umstritten die Einführung von Bildungsstandards vonstatten geht, obwohl ihre möglichen Wirkungen nicht klar sind, wie Klieme (vgl. 2004, 632f.) am Beispiel der USA dargelegt hat. Die Einführung von Bildungsstandards erzeugt eher einen Forschungsbedarf und die kritische Begleitung des Prozesses, als dass man bereits Effekte in eine bestimmte Richtung erwarten kann. Diese Seite der Medaille wird in der bisherigen öffentlichen Diskussion zu wenig beachtet.

Eine andere Richtung, die aber dennoch eine sehr ähnliche Tendenz erkennen lässt, zeichnet sich durch das Vorgehen ab, nationale Vergleichsarbeiten schreiben zu lassen. Eng damit verbunden ist die Diskussion, in der die Qualität der Bildungswesens, der verschiedenen Schulformen, aber vor allem der einzelnen Schule ins Zentrum gerückt wird (vgl. Helmke/ Hornstein/ Terhart 2000; Fend 2000). Sobald die Qualität der einzelnen Schule im Vergleich zu anderen Schulen bilanziert wird, setzt das eine gewisse Autonomie dieser Schule voraus. Damit ist ein weiterer Diskussionspunkt benannt, der zunehmend an Bedeutung gewinnt: Die Autonomie der Schule. Dies ist insofern von Interesse, als dass auf der einen Seite den einzelnen Schulen mehr Rechte eingeräumt werden sollen, auf der anderen Seite jedoch eine für alle Schulen gemeinsame Standardisierung in Bezug auf erwartete Mindestleistungen eingeführt werden soll. Das gilt sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I.

Damit ist eine Forschungsrichtung eröffnet worden, die zukünftig nicht uninteressant bleiben wird: Es wird vermehrt die Frage gestellt, welchen Beitrag die Schule zum Bildungserfolg der Schuljugendlichen zu erbringen vermag. Nach PISA haben sich in Deutschland die Zweifel vermehrt, ob das Schulsystem insgesamt in der Lage ist, die Ungerechtigkeit der Chancenverteilung, welche aus der unterschiedlichen Herkunft der Schuljugendlichen resultiert, erfolgreich zu kompensieren (Baumert/ Schümer 2001; 2002). Es scheint sich zu erweisen, dass der entscheidende Faktor für den Bildungserfolg der Kinder die Familie darstellt. Wenn aber die Familie so entscheidend dafür ist, welchen Erfolg die Kinder innerhalb des Bildungssystems erreichen, dann scheint sich Bourdieu (vgl. 1982) noch einmal zu bestätigen.

5. Offene Fragen

Jedoch bleiben Fragen übrig, die teilweise bisher weder gestellt noch beantwortet sind, die aber für eine Bewertung dieser Forschungen dringend bearbeitet werden müssten: Zuerst ist die Frage nach der Auswahl der Fächer und Gegenstandsbereiche zu stellen, die in Untersuchungen einbezogen werden, wenn die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems beurteilt werden soll. Lange Zeit ist zumindest das

deutsche Schulsystem von der Idee dominiert worden, dass die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten unbedingt Kenntnisse in den alten Sprachen, hier insbesondere des Lateinischen, erfordere. Diese Vorstellung ist später, ohne dass das näher expliziert worden ist, durch eine andere ersetzt worden: Die Kenntnis einer, besser noch von zwei modernen Fremdsprachen wurde nunmehr als besonders wichtig angesehen. Die neuen Vergleichsstudien stellen Mathematik und Naturwissenschaften in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen. Dahinter steht die Überlegung, dass nur die Forschungsleistungen im Bereich der Naturwissenschaften und der Technik es auf Dauer ermöglichen werden, das jetzige Niveau des Lebensstandards annähernd zu halten¹⁰. Das Verwertungsinteresse von Bildung hat sich offensichtlich entscheidend verändert¹¹. Der neue Maßstab ist nicht diskursiv oder administrativ in die Curricula der Schule eingeführt worden, er ist vielmehr über die jeweiligen Untersuchungen erst implementiert worden¹². Die Frage lautete demnach nicht, was das Bildungssystem in den Bereichen leistet, in denen es selbst bzw. stellvertretend die Bildungspolitik, bestimmte Schwerpunkte gesetzt hatte. Vielmehr erfolgte die Schwerpunktsetzung der Studien eher fremdreferentiell¹³. Sie ist dem Bildungssystem von außen vorgegeben worden. Das ist vor dem Hintergrund, wo es darum geht, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu testen, sicherlich eine vertretbare Entscheidung. Sie schließt aber nicht unbedingt die Frage ein, wo unabhängig von den eingesetzten Messinstrumenten mögliche Wettbewerbsvorteile dieses Systems liegen könnten. Mit Tenorth (vgl. 2004) kann man das dahin interpretieren, dass sich das Selbstverständnis der Schule im Rücken derjenigen verändert hat und verändert, die in ihr agieren.

In der Sprache der kulturvergleichenden Psychologie ausgedrückt bedeutet dies, dass ausschließlich universal constructs und etic-Ansätze verfolgt worden sind, demgegenüber indigenous constructs und emic-Ansätzen keine Bedeutung zugemessen worden ist (vgl. Brislin 1986; Kagitcibatsi 1992). Dabei hat sowohl bei PISA als auch bei IGLU die Orientierung an in den USA entwickelten Standards, Vorgehensweisen und Tests im Zentrum gestanden (vgl. Bos et al. 2003b). Es soll nicht bestritten werden, dass das ein möglicher Weg ist, der beschritten werden

¹⁰ Es ist hier nicht der Ort die Angemessenheit der verschiedenen Annahmen zu diskutieren oder gar zu bewerten.

¹¹ Solche Veränderungen hat es auch, wie bereits dargelegt worden ist, in der Vergangenheit gegeben. Es soll hier auch gar nicht behauptet werden, dass die Veränderungen falsch gewesen seien. Wichtig ist aber, dass es sich bei den Studien, welche häufig herangezogen werden, um Studien der OECD handelt, dass also zumindest implizit immer die wirtschaftliche Nutzbarkeit von Bildung mitspielt. Das ist wiederum im Zeitalter der Globalisierung kein Argument, welches irrational zu sein scheint, es sollte aber als Grund für die Veränderungen benannt werden (vgl. Dierkes/ Merckens 2002).

¹² Das wird zwar im Einzelfall dadurch in Abrede gestellt, dass auf die curriculare Validität der eingesetzten Tests verwiesen wird (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Es soll nicht bestritten werden, dass die Hinweise zutreffen. Entscheidender ist die Frage, ob die Art der Testung und der Fragen nicht doch zu Akzentverschiebungen führt.

¹³ Das ist insofern eine interessante Veränderung als dass das Bildungssystem im Allgemeinen selbstreferentiell prozessiert.

kann. Es handelt sich zudem um eine Vorgehensweise, die dem klassischen Operationalismus entspricht, da jeweils das gemessene Konstrukt über das Messinstrument definiert wird. Wesentlich ist aber ein Gesichtspunkt, der gegenwärtig nicht im Zentrum der Überlegungen steht: Benner (vgl. 2002) und Fuchs (vgl. 2002) haben bereits argumentiert, dass, auch wenn das jeweils vehement bestritten wird, im Kern ein neues Weltcurriculum implementiert werde, ohne dass hierfür, wie das im deutschen Diskurs lange Zeit gepflegt worden ist, eine bildungstheoretisch fundierte Begründung nachgeliefert werde¹⁴. Dies wiederum kann man als nicht notwendig erachten, weil sich auch gezeigt hat, dass solche Begründungen in der Praxis nicht das halten mussten, was sie versprochen. Dennoch bedarf es einer Wiederaufnahme der Diskussion über Curricula und parallel dazu einer Forschung, welche die Implementation von Curricula begleitet. Denn die prima facie sich ausschließlich am Nützlichkeitsdenken orientierende Begründung der neuen Studien – der Nutzen ist das Kriterium bei der technologischen Anwendung – gibt zu Bedenken Anlass: Erschöpft sich nunmehr das Ziel des schulischen Unterrichts bzw. der schulischen Bemühungen allein im Erreichen von Zielen in diesem Sektor? Hier ergibt sich für die Zukunft ein erheblicher Forschungsbedarf. Damit werden auch für die Schulpädagogik und die Erziehungswissenschaft im Rahmen der Bildungsforschung wieder Positionen eröffnet, die ihren Beitrag notwendig machen.

Das Typische der verschiedenen Untersuchungen, die den Boom ausgelöst haben, kann darin gesehen werden, dass es sich jeweils um Querschnittsvergleiche handelt. Querschnittsvergleiche ermöglichen, wenn sie repräsentativ angelegt sind, einen Vergleich auf der Basis der Leistungen, die zu einem bestimmten Augenblick gemessen worden sind. So ist es möglich – wenn die Instrumente für die verschiedenen Stichproben fair sind – Rankings aufzustellen. Das ist beispielsweise die Vorgehensweise der OECD. In diesen Vergleichen hat das deutsche Bildungssystem in den letzten Jahren mehrfach schlecht abgeschnitten¹⁵. Für den Umgang mit den Studien ist es wiederum kennzeichnend, dass aus ihnen eine Reihe von Schlussfolgerungen gezogen worden sind, für die es schwer fällt, eine entsprechende Basis in den Studien zu entdecken: Das trifft vor allem für die Annahmen zu, die über Mängel des deutschen Schulsystems formuliert werden. Ob integrierte Schulsysteme tatsächlich bessere Voraussetzungen für den Erfolg der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schulsystems bieten als das bei gegliederten Systemen der Fall ist, lässt sich anhand einer Querschnittsuntersuchung nicht nachweisen¹⁶. Dennoch bleibt festzuhalten, dass den Unterschieden zwischen den Bundesländern in der bisherigen Diskussion zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt

¹⁴ Es ist der Verdienst von Tenorth (vgl. 2004), sich argumentativ mit dem Verhältnis Grundbildung, Basiskompetenzen und Bildung auseinander gesetzt zu haben.

¹⁵ Nun ist von Interesse, dass Vergleiche, die in früheren Jahren stattgefunden haben (vgl. OECD 1996; 2001), keineswegs die gleiche Aufmerksamkeit gefunden haben, wie das insbesondere bei der PISA-Studie der Fall gewesen ist. Diese ist offensichtlich durch ein entsprechendes Marketing gut in der Öffentlichkeit platziert worden (vgl. Merkens 2003).

¹⁶ Röder (vgl. 2003) hat auf verschiedene Schwachpunkte der Argumentation verwiesen.

worden ist (vgl. Röder 2003). Offensichtlich könnten in der Bundesrepublik selbst Vergleichsstudien durchgeführt werden, wenn ein Interesse bestünde, die Schule zu optimieren¹⁷. Dabei müsste es sich allerdings um Längsschnittstudien handeln, damit Kausalannahmen mit Aussicht auf Erfolg untersucht werden können. Diese Längsschnittstudien werden bisher nicht geplant. Sie sollten sowohl auf der Ebene einzelner Schulen als auch in der Form von Vergleichen zwischen Bundesländern mit unterschiedlichen Gliederungen des Schulsystems durchgeführt werden. Fragestellungen dieser Art kann man mit Hilfe von Mehrebenenanalysen kombinieren.

Bisher hat der Erfolg der Studien auf der Basis einer bestimmten Propaganda eben auch dazu geführt, dass die Ergebnisse von verschiedenen Interessierten jeweils für ihre Sicht benutzt worden sind. Das ist ein unbefriedigender Zustand.

6. Reformtendenzen im Bildungssystem

In der öffentlichen Wahrnehmung gibt es nunmehr verschiedene Ansatzpunkte für Reformen im Bildungssystem, die auf die genannten Untersuchungen zurückzuführen sind. An erster Stelle ist hier die vermehrte Einrichtung von Ganztagschulen zu nennen. Allerdings hat bereits Röder (vgl. 2003) darauf verwiesen, dass die einfache Einrichtung solcher Ganztagschulen wahrscheinlich nicht die erwarteten Effekte zeigen wird: Ganztagschulen werden die in sie gesetzten Erwartungen wahrscheinlich nur dann erfüllen können, wenn sie nicht additiv durch das Hinzufügen eines außerunterrichtlichen Bereichs organisiert, sondern integriert aufgebaut werden; das heißt unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bereich müssen aufeinander abgestimmt werden. Dabei ist schon von den Bezeichnungen her interessant, dass der Bereich, der nicht zum Unterricht gerechnet wird, nur in Abgrenzung zum Unterricht definiert wird. D.h. es fehlt im Prinzip eine positive Bestimmung dieses Bereichs.

Ein anderes Thema ist ebenfalls von Interesse: Im deutschen Bildungssystem gibt es offensichtlich mehr Wiederholer von Klassen als in den Bildungssystemen vieler Vergleichsländer (vgl. Röder 2003). Daraus müssen spezifische Nachteile resultieren, wenn eine Erhebung altersbasiert durchgeführt wird. Die nahe liegende Folgerung kann dann nur sein, die Zahl der Wiederholer zu verringern. Ob das die gewünschten Effekte erbringen wird, ist aber noch nicht geklärt. Das müsste vielmehr erst untersucht werden. Auch hierzu eignen sich nur Längsschnittstudien.

Mit diesem Hinweis wird ersichtlich, dass die Veränderungen im Bildungssystem einen erheblichen Forschungsbedarf auch in Sektoren geweckt haben, in denen das bisher noch nicht so deutlich wurde: Es mangelt vor allem an Studien, in denen überprüft wird, welche Wirkungen durch Reformmaßnahmen erzielt

¹⁷ Das ist aber vielleicht im Rahmen des bestehenden Föderalismus nicht möglich. In diesem Kontext ist auch wichtig, dass die Differenz der Stichproben von IGLU und PISA – klassenbasiert versus altersbasiert – und die Differenz des Abschneidens der deutschen Schülerinnen und Schüler bisher in der öffentlichen Debatte wenig beachtet worden ist.

werden. Diese müssten, bezogen auf die Einrichtung von Ganztagschulen, so konzipiert sein, dass sich die durch die Einrichtung erreichten positiven Effekte auch nachweisen und nicht nur behaupten lassen. Hier unterscheiden sich wiederum die Schulsystemebene und die Ebene der Einzelschule. Damit wird im Prinzip ein Programm gefordert, das nicht nur die Beobachtung des Systems, sondern auch die Schulentwicklung zum Gegenstand hat.

Bei der Schulentwicklung lassen sich nochmals zwei verschiedene Arten von Studien unterscheiden: Einerseits gilt es zu fragen und zu untersuchen, wie Schulen sich entwickeln und generell am besten organisiert werden, andererseits bietet es sich an, Einzelschulen zu untersuchen. Dabei ist in beiden Fällen das Ziel, die Wirkung ergriffener organisatorischer Maßnahmen zu überprüfen. Bisher ist dieser Zweig der Forschung in Deutschland nur unzureichend ausgebaut¹⁸. In Studien hat sich auch immer wieder gezeigt, dass auf der Schulebene nur geringe Effekte nachgewiesen werden konnten (vgl. z.B. Ditton 1992). Wirkungen aus Veränderungen auf der Systemebene lassen sich auch nur längerfristig nachweisen. Die Bildungspolitik ist aber auf kurzfristig nachweisbare Effekte angewiesen¹⁹. Dieser Widerspruch wird in den nächsten Jahren zur Ernüchterung beitragen.

Studien, in denen Wirkungen untersucht werden, müssen, wie bereits angemerkt, als Längsschnittstudien angelegt sein. Im Rahmen des Programms "Bildungsqualität von Schule" sind solche Studien auch begonnen worden, aber ihre Zahl ist bisher keineswegs hinreichend²⁰. Längsschnittstudien können in der Regel nicht repräsentativ angelegt werden, weil die Stichprobenmortalität in diesen Studien häufig auch solche Studien beeinträchtigt, die ursprünglich repräsentativ angelegt waren. Außerdem kommt als Schwierigkeit hinzu, dass es kaum gelingen kann, in Studien diesen Typs alle Randbedingungen hinreichend zu kontrollieren. So muss es dann auch schwer fallen, Wirkungen eindeutig auf bestimmte Ursachen zurückzuführen. Generell ist zu bemerken, dass in Deutschland bisher zu wenige Längsschnittstudien durchgeführt worden sind.

Generell lassen sich drei verschiedene Typen bei Längsschnittstudien unterscheiden:

- Epidemiologische Studien. Diese fehlen bisher in Deutschland weitgehend. Es gibt aber in anderen Ländern, z.B. in Großbritannien mehrere sehr er-

¹⁸ Es gibt zwar das Institut für Schulentwicklung an der Universität Dortmund, allerdings gibt es auch aus diesem Institut heraus nur wenige Untersuchungen, in denen Prozesse der Schulentwicklung systematisch untersucht werden.

¹⁹ Insofern ist von Interesse, wie die Politik auf die nunmehr jährlich wiederkehrenden Meldungen aus der OECD reagiert, die dem deutschen Bildungssystem wiederkehrend eine geringe Leistungsfähigkeit attestiert: Wenn die Ergebnisse bei TIMSS und PISA zutreffend sind, war das ein erwartbares Resultat und die Wiederholung des bereits Bekannten hat auch keinen hohen Informationswert. Hier deutet sich allenfalls eine neue Form der Ritualisierung an.

²⁰ Untersucht werden in erster Linie Effekte im Unterricht. Es mangelt an Studien, die andere Kontextfaktoren – Familie, Peers z.B. – oder Schulentwicklung einbeziehen. Im Wesentlichen werden Unterricht und Unterrichtsentwicklung untersucht.

folgreich durchgeführte Studien diesen Typs (vgl. z.B. Bynner/ Schuller/ Feinstein 2003)²¹.

- Längsschnittuntersuchungen von Segmenten des Bildungssystems. Die Untersuchung der Lernausgangslagen in Hamburg kann als Beispiel für Untersuchungen diesen Typs gelten (vgl. Lehmann/ Peek/ Gänsfuß/ Husfeldt 2002). Auch in diesem Sektor gibt es bisher zu wenige Untersuchungen. Dabei wird die eigentliche Herausforderung darin bestehen, Prozessdaten der Schulentwicklung und Kontextdaten als unabhängige Variablen mit erreichten Schulleistungen bzw. deren Entwicklung über die Zeit als abhängige Variablen in Beziehung zu setzen.
- Untersuchungen von Einzelschulen z.B. im Rahmen der Schulprogrammentwicklung. In diesem Sektor kann eine der Stärken des Instituts für Schulentwicklung gesehen werden (vgl. z.B. Rolff 1995; Buhren/ Rolff 1996).

Generell erfordern Längsschnittuntersuchungen, wenn sie die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen sollen, theoretisch anspruchsvolle Fragestellungen. Sie werden in aller Regel nur als Quasiexperimente durchgeführt werden können.

7. Zusammenfassung

Nimmt man die gegenwärtige Situation in Deutschland als Maßstab, erfordert die empirische Schul- und Unterrichtsforschung offensichtlich zusätzliche Designs und Fragestellungen. Neben Fragen nach den Zielen von Schule und Unterricht müssen zukünftig auch vermehrt deren Wirkungen untersucht werden. Dazu gibt es in anderen Ländern, z.B. den Niederlanden, gute Vorbilder, die hier nicht im Detail erörtert worden sind. Daneben ist aber auch ein anderer Hinweis wichtig: Für die empirische Bildungsforschung sind nicht nur die Erziehungswissenschaft und ihre Subdisziplinen zuständig. Diese können nur aus ihrem disziplinären Verständnis einen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung leisten. Die empirische Schul- und Unterrichtsforschung kann sich innerhalb der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik nur im Rahmen dieses Selbstverständnisses entfalten, sie sollte sich aber keineswegs auf Fragestellungen einschränken lassen, die von der gegenwärtigen Bildungsforschung präferiert werden.

8. Literaturverzeichnis:

Avenarius, Hermann et al. 2003a: Bildungsberichterstattung für Deutschland: Konzeption. Frankfurt/M.

Avenarius, Hermann et al. 2003b: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen

²¹ In Deutschland werden in der Bildungsforschung bisher die Daten des sozioökonomischen Panels zu wenig genutzt. Es bleibt abzuwarten, ob demnächst vom Statistischen Bundesamt bzw. von den Statistischen Landesämtern Public Use Files zur Verfügung gestellt werden, mit denen epidemiologische Fragestellungen im Bildungsbereich untersucht werden können.

- Baumert, Jürgen/ Bos Wilfried/ Lehmann, Rainer (Hrsg.) 2000: TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 323-407
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, 159-202
- Benner, Dietrich 2002: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 68-90
- Bos, Wilfried et al. (Hrsg.) 2003a: Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bos, Wilfried et al. 2003b: Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 198-212
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Brislin, Richard W. 1986: The Wording and Translation of Research Instruments. In: Lonner, Walter J./ Berry, John W. (Hrsg.): Field Methods in Cross Cultural Research. Beverly Hills, 137-164
- Buhren, Claus G./ Rolf, Hans-Günter (Hrsg.) 1996: Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim
- Bynner, John/ Schuller, Tom/ Feinstein, Leon 2003: Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 341-361
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- Deutscher Bildungsserver 2004: Linktipps zum Thema Bildungsstandards. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 701-705
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Dierkes, Meinhold/ Merckens, Hans 2002: Zur Wettbewerbsfähigkeit des Hochschulsystems in Deutschland. Berlin

- Ditton, Hartmut 1992: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim
- Fend, Helmut 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./ Hornstein, W./ Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55-72
- Fuchs, Hans-Werner 2003: Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 161-179
- Helmke, Andreas/ Hornstein, Walter/ Terhart, Ewald (Hrsg.) 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 7-14
- Kagitcibasî, Cigdem 1992: Linking the Indigenous and the Universalist Orientations. In: Iwawaki, Saburo/ Kashima, Yoshihisa/ Leung, Kwok (Hrsg.): Innovations in Cross Cultural Psychology. Amsterdam, 29-37
- Klieme, Eckhard 2004: Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 625-634
- Lehmann, Rainer H./ Peek, Rainer/ Gänsfuß, Rüdiger/ Husfeldt, Vera 2002: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg
- Lernen für das Leben 2001: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris
- Merkens, Hans 2003: PISA – Erfolg als Kombination von Vermarktung und wissenschaftlicher Redlichkeit. In: Soziologische Revue, 26, 189-194.
- Merkens, Hans/ Rauschenbach, Thomas/ Weishaupt, Horst (Hrsg.) 2002: Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen
- OECD 2001: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Ausbildung und Kompetenzen . Paris
- Otto, Hans-Uwe et al. 2000: Datenreport Erziehungswissenschaft Opladen
- Reiss, Kristina 2004: Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, 635-649
- Roeder, Peter M. 2003: TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. . In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 180-197
- Rolff, Hans-Günter 1995: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. 2. Aufl., Weinheim
- Schümer, Gundel/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred 2002: Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium

- (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, 203-218
- Tenorth, Heinz-Elmar 2004: Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In Zeitschrift für Pädagogik, 50, 650-661
- Tippelt, Rudolf/ Rauschenbach, Thomas/ Weishaupt, Horst (Hrsg.) 2004: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden
- Weiler, Hans N. 2003: Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, I./ Tippelt R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 181- 203

Schulleiterinnen an Gymnasien im intergenerationalen Vergleich: Karriere, berufliches Selbstverständnis und Geschlecht

1. Einleitung

In den letzten hundert Jahren hat sich nicht nur der quantitative Anteil von Frauen im Lehrberuf kontinuierlich erhöht, sondern es ist Lehrerinnen gelungen, diesen Arbeitsmarkt mehr und mehr für sich zu erschließen.¹ Diese erfolgreiche Eroberung eines ursprünglich männlich dominierten Arbeitsfeldes relativiert sich allerdings, wenn man die starke Konzentration von Frauen auf den Primarbereich berücksichtigt, während ihr Anteil mit steigender schulischer Hierarchiestufe deutlich geringer wird und zudem viele Frauen nur in Teilzeit arbeiten. Eine geschlechtsspezifische Binnensegregation (vgl. Hänsel 1999; Horstkemper 2000) spiegelt sich vor allem in der fehlenden Beteiligung von Frauen in schulischen Leitungsfunktionen, die im Bereich des Gymnasiums am ausgeprägtesten erscheint. Beispielsweise werden im Schuljahr 1989/1990 in Rheinland-Pfalz 123 höhere Schulen von Männern geleitet, denen lediglich 14 Schulleiterinnen gegenüberstehen, was einem weiblichen Anteil von rund 10 % entspricht (vgl. Kraul

¹ So waren im Jahr 2003/04 von insgesamt 676 100 hauptamtlich beschäftigten Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik 450 600 weiblich, was einem prozentualen Frauenanteil von rund 67 % entspricht (vgl. Grund- und Strukturdaten 2003/04, S. 110/112).

1999/2000). Selbst wenn diese Quote seitdem langsam angestiegen ist und im Schuljahr 2001/2002 einen Gipfelpunkt von 14 % erreicht hat (Kraul/ Hoff 2002, 6), bleibt das ungleiche Geschlechterverhältnis in der gymnasialen Leitung weiterhin bestehen. Die fehlende Repräsentanz von Lehrerinnen in schulischen Leitungsfunktionen wurde erstmals vonseiten der feministischen Schulforschung Ende der 80er Jahre problematisiert (vgl. Brehmer 1987; Flaake 1989) und mit Konzepten wie dem des weiblichen Arbeitsvermögens (vgl. Beck-Gernsheim 1981) erklärt. In diesem Sinne argumentierte man mit einer sozialisationsbedingten weiblichen Karrieredistanz, als deren Kehrseite besondere soziale und kommunikative Kompetenzen gesehen wurden, die Frauen aus der Sicht der Forscherinnen für eine schulische Leitungsposition geradezu prädestinierten. Solche differenztheoretischen Erklärungsansätze, die ein harmonisches Passungsverhältnis zwischen den klassischen Merkmalen des weiblichen Sozialcharakters und den modernen Anforderungen an das schulische Leitungsamt postulierten, gerieten in den 90er Jahren zunehmend ins Kreuzfeuer der Kritik.² Seitdem wird die geringe Beteiligung von Frauen an der Schulleitung aus der Betrachtungsweise des „doing gender“ interpretiert. Demzufolge dient die Vergeschlechtlichung der Berufsarbeit, die sich im männlichen Image des Leitungsamtes spiegelt, dazu, Frauen in statusniedrige Arbeitsfelder zu verweisen bzw. von statushöheren auszuschließen, um die binäre Codierung und das hierarchische Geschlechterverhältnis kontinuierlich zu reproduzieren (vgl. Wetterer 1995; Hagemann-White 1993; Horstkemper 2000, Miller 2000).³ Mit diesem Perspektivenwechsel, der zugleich den Fokus auf die Differenzen in den einzelnen Geschlechtergruppen lenkte, rückten sodann jene Lehrerinnen in den Blick, die eine schulische Leitungsposition bekleiden und die damit in einen männlich dominierten Bereich vorgedrungen sind. Dabei zeigen Untersuchungsergebnisse (vgl. von Lutzau/ Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997; Rustemeyer 1998; Forberg 1999; Miller 2000), dass sich sowohl die Karriereorientierung als auch die Ausgestaltung der Leitungsrolle bei Männern und Frauen tendenziell aneinander angleichen, was für die abnehmende Relevanz der Geschlechterzugehörigkeit sprechen dürfte.⁴ In diesem Forschungskontext ist aber auch auf die besondere Situation der 50er und 60er Jahre hingewiesen worden, bei der in einigen Bundesländern in über 30 % der Gymnasien eine Frau an der Spitze steht (vgl. Lunenburg/ Metz-Göckel). Die außergewöhnlich hohe Beteiligung von Direktorinnen an der gymnasialen Leitung wird im allgemeinen auf die

² Ein solche Betrachtungsweise trage eher dazu bei, so der Vorwurf, traditionelle Geschlechterstereotype sowie eine falsche Ontologisierung zu verdoppeln anstatt ein adäquates Bild der sozialen Wirklichkeit zu eröffnen (vgl. Gildemeister/ Wetterer 1992; Hagemann-White 1993)

³ Entsprechend haftet dem Beruf der Grundschullehrerin ein weibliches, dem Direktorenamt, ähnlich wie dem Managerberuf, dagegen ein maskulines Image an (vgl. Horstkemper 2000, 268).

⁴ Kritisch anzumerken bleibt allerdings, dass sich die qualitativ angelegten Studien in ihren Erhebungen ausschließlich auf Schulleiterinnen beziehen und insofern auf einen expliziten Vergleich mit männlichen Kollegen verzichten. Zudem verwendet ein Teil dieser Untersuchungen das Datenmaterial rein deskriptiv, ohne die Aussagen der Befragten analytisch aufzuschlüsseln. (vgl. von Lutzau/ Metz-Göckel 1996; Winterhager-Schmid 1997). Insofern spiegeln deren Ergebnisse stärker die Selbstwahrnehmung bzw. die -darstellung der Schulleiterinnen, während auf eine Erfassung latenter Sinngehalte verzichtet wird.

damals noch bestehenden Mädchenschulen zurückgeführt, die zwar nicht ausschließlich an weiblichen Lehrkräften orientiert gewesen seien, ihnen aber erhöhte Karrierechancen eröffnet hätten (vgl. Kraul 1997, 12). Demgegenüber habe die flächendeckende Einführung der Koedukation, in deren Zuge der Anteil der Schulleiterinnen massiv zurückgeht, Frauen aus dem gymnasialen Leitungsamt verdrängt (vgl. Kraul/ Wirrer 1996, 325).

Liefen damit die strukturellen Bedingungen des Schulwesens eine erste Erklärung für die unterschiedliche Beteiligung von Frauen am Leitungsamt der höheren Schulen, bleiben die beteiligten Akteurinnen jedoch unterbelichtet. Im vorliegenden Beitrag soll beidem, nämlich der Verschränkung struktureller Bedingungen und der individuellen Handlungsebene der Schulleiterkarriere zu unterschiedlichen Zeitpunkten nachgegangen werden, um eine Antwort auf die Frage zu finden, warum sich in den 50er und 60er Jahren auffallend mehr Frauen für das gymnasiale Leitungsamt bereitfanden als heute. Dazu werde ich jeweils einen Fall einer Schulleiterin aus den 60er und 90er darstellen, der die komplexen Zusammenhänge zwischen biographisch erworbenen Handlungsmustern, Karrieremotivation, beruflichem Selbstverständnis sowie Geschlecht ans Licht befördert.⁵ Da in dieser Hinsicht das Modell der nicht-stillstellbaren Bewährungsdynamik (vgl. Oevermann 1995; 2003) aufschlussreiche Perspektiven für die Analyse eröffnet, werde ich in einem dritten Punkt diesen theoretischen Ansatz darstellen. Zuvor skizziere ich jedoch in einem ersten Schritt die strukturellen Rahmenbedingungen der beiden Schulleiterinnengenerationen, die mir als Folie für die Fallrekonstruktionen dienen.

2. Die weibliche Berufskarriere der Oberstudiendirektorin: Gesellschaftliche und institutionelle Rahmungen im Wandel der Zeit

Berufssoziologie und Lebenslauforschung haben den Blick dafür geschärft, berufliche Karrieren nicht lediglich als Resultat individueller Entscheidungen, sondern auch als Folge vorgegebener Ablaufmuster zu begreifen, die erst die Voraussetzung dafür bilden, die berufliche Entwicklung als gestaltbares Projekt zu begreifen (vgl. Wilensky 1970; Kohli 1994). Demzufolge stellt der berufliche Aufstieg zur Schulleiterin ein durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs, kulturelle Normierungen der Geschlechterrollen sowie durch organisationsbezogene Regulierungen der schulischen Verwaltung vorgegebenes Verlaufsmuster dar (vgl. Haupt 1992, 145). Dieses wird bis zum Beginn der 60er Jahre vom weiblichen Geschlechterrollenstereotyp geprägt, der die Mutterschaft als natürliche weibliche Wesensbestimmung definiert. Mit dieser Vorstellung, die nicht zuletzt vonseiten der Politik, den Kirchen und Gewerkschaften in der Absicht geschürt wird, traditionelle Familienverhältnisse erneut zu befestigen, richtet sich die Erwartung an

⁵ Bezüglich der ausführlichen Fallanalysen, die mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik rekonstruiert worden sind (vgl. Oevermann 2000) verweise ich auf meine Dissertation (vgl. Hoff 2003).

Frauen, die Zuständigkeit für Haushalt und Kinder außer Frage zu stellen (vgl. Frevert 1986). Vor diesem Hintergrund legitimiert sich weibliche Erwerbstätigkeit nur in dem Fall, in dem eine wirtschaftliche Notwendigkeit vorliegt. Entsprechend orientiert sich der überwiegende Teil der Frauen bis Mitte der 60er Jahre am Leitbild der Ehefrau und Mutter, während sich auf der Verhaltensebene jedoch erste Veränderungen abzeichnen, indem die Erwerbsquote von 26,4 % im Jahre 1950 auf 36,5 % im Jahre 1960 ansteigt (vgl. Frevert 1986). Das weibliche Engagement auf dem Arbeitsmarkt gilt jedoch als sekundär und dient lediglich dazu, das Familienbudget aufzubessern. Somit schließt sich eine berufliche Karriere aus, es sei denn, wenn sie mit dem Motiv der Berufung oder in der Absicht begründet wird, sich für das Allgemeinwohl einzusetzen. Streben Frauen also danach, sich beruflich zu verwirklichen und verantwortungsvolle Berufsaufgaben zu übernehmen, müssen dafür entsprechende Rechtfertigungen mobilisiert werden. Außerdem geht die Verwirklichung von weiblichen Ausnahmekarrieren, wie Ärztinnen, Richterinnen, Sozialarbeiterinnen sie damals machen, oftmals mit dem Verzicht auf eine eigene Familie einher (vgl. Feldmann-Neubert 1991, 118f.). In diesem Kontext stellt das geschlechtersegregierte Schulwesen mit seiner Ausrichtung am Prinzip einer geschlechtsspezifischen Erziehung geradezu einen Raum zur Verfügung, der den Aufstieg von Frauen in gymnasiale Leitungsfunktionen von institutioneller Seite her unterstützt. In Bundesländern wie Rheinland-Pfalz wird die Förderung von aufstiegsambitionierten Lehrerinnen sogar explizit betrieben, indem vorgesehen ist, die Leitung von Mädchengymnasien vorrangig mit Frauen zu besetzen.⁶ Allerdings bleiben die Oberstudiendirektorinnen selbst nach der gesetzlichen Aufhebung des Lehrerinnenzölibats im Jahre 1953 in der Regel bis weit in die 70er Jahre weiterhin ledig.⁷

In den 90er Jahren hat sich der Ausnahmecharakter der beruflichen Laufbahn zur Oberstudiendirektorin weitgehend aufgelöst. Im Laufe dieser Entwicklung ist stattdessen die Ausübung eines anspruchsvollen Berufs in das Zentrum weiblicher Identität gerückt (vgl. Dietzinger 1991, 24). Zudem ist die Umsetzung einer beruflichen Karriere, bedingt durch verbesserte Bildungs- und Qualifikationschancen, für Frauen selbstverständlicher geworden (vgl. Gildemeister u. a. 2002, 259). Damit vollzieht sich auf Seiten der Frauen nicht nur eine Angleichung an die männliche Normalbiographie, sondern Frauen und Männer nähern sich sowohl von ihren Karriereambitionen als auch von ihren fachlichen Voraussetzungen her immer stärker einander an. Trotzdem scheint die Relevanz der Geschlechterzuge-

⁶ Diese Bestrebungen finden ihren Ausdruck in der Einrichtung eines sogenannten Mädchenreferats, dessen Aufgabe u. a. darin besteht, geeignete Studienrätinnen für das Amt der Schulleitung zu gewinnen (Persönliche Mitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung). Da die behördlichen Akten, die sich auf diesen Zeitraum beziehen, laut Aussage des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung nicht mehr existieren, muss auf eine nähere Dokumentation der relevanten Aktenlage verzichtet werden.

⁷ Leider kann auf keine statistische Erhebung über die Lebensform von Oberstudiendirektorinnen in der Nachkriegszeit zurückgegriffen werden. Es liegen aber Ergebnisse aus biographischen Untersuchungen einzelner Studienrätinnen (vgl. Kraul 1997) und Studiendirektorinnen (vgl. Clephas-Möcker/ Krallmann 1988) vor, die eine selbstbewusste Identifikation mit der zölibatären Lebensweise belegen.

hörigkeit bei der Realisierung einer weiblichen Berufskarriere eine Rolle zu spielen, beschränkt sich doch der größte Teil der Frauen weitgehend auf die unteren und mittleren Führungsetagen in Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft, während sie auf der höheren Führungsebene wie beispielsweise im Topmanagement nur mit rund 4 % vertreten sind (vgl. Rau 1995, 49).⁸ Ferner verbirgt sich hinter dem vordergründigen Eindruck einer zunehmenden Annäherung weiblicher und männlicher Lebensmuster ein wesentliches Moment von Ungleichheit, indem Frauen trotz ihrer Eingliederung in den Arbeitsmarkt nicht aus der Verantwortung für die familiäre Fürsorge und Erziehung entlassen werden. Avanciert die Vereinbarung von Familie und Beruf damit zum vorherrschenden weiblichen Lebensmodell, verschärft sich zugleich die Geschlechterdifferenz: Dabei geraten Frauen in einen viel stärkeren Konflikt als Männer, den oftmals entgegengesetzten Ansprüchen und Normen von Beruf und Familie gerecht werden zu müssen, zumal kaum auf Modelle zurückgegriffen werden kann, die die Vereinbarung institutionell abstützen (vgl. Geissler/ Oechsle 1996, 26; Dietzinger 1991, 41f.). Insofern haben sich die Spielräume beruflicher Selbstverwirklichung in den 90er Jahren erheblich ausgeweitet, ohne dass Frauen auf die Realisierung von Ehe und Mutterschaft verzichten müssen. In gleichem Maße haben sich aber auch die Anforderungen an die weibliche Lebensführung potenziert, die nur individuell beantwortet werden können.

Dem Phänomen der Doppelbelastung von Frauen versucht man seit Ende der 80er Jahre mit staatlichen Gleichstellungsmaßnahmen zu begegnen, die eine Vereinbarung von Schulleitung und Beruf unterstützen: Neben der Lockerung des Verbots der sogenannten Hausberufungen, die Frauen Leitungsfunktionen ermöglichen, die aus familiären Gründen an eine spezifische Schule gebunden sind (vgl. Amtsblatt Nr. 8., 1993, 286), ist ferner die Regelung, das Amt der Schulleitung auch als Teilzeitstelle ausüben zu können, zu nennen (vgl. Amtsblatt Nr. 12, 1995, 475). Berücksichtigt man die hohe Erfolgsquote weiblicher Bewerberinnen auf eine Funktionsstelle, die die Quote der Männer bei weitem übertrifft, kann von einer neuen strukturellen Begünstigung der weiblichen Berufskarriere im höheren Schuldienst ausgegangen werden.⁹

⁸ Ursula Müller hat allerdings zu Recht darauf aufmerksam gemacht, dass sich der Anteil von Frauen in Führungspositionen je nach Branche und Betriebsform erheblich unterscheidet (vgl. Müller 1995, 111).

⁹ So bemühten sich im Jahre 1995 insgesamt 279 Männer um eine Funktionsstelle im höheren Schuldienst, von denen 36 aufstiegen, was einer Erfolgsquote von 16 % entspricht. Bei den Frauen lag diese mit 30 % erheblich höher, indem 17 von insgesamt 51 Bewerbungen zum Erfolg führten (vgl. Amtsblatt 11, 1995).

3. Die individuelle Konfiguration des beruflichen Aufstiegs zur Schulleiterin: Bewährungsmythen und Geschlechterdifferenz

Kollektive Ablaufmuster und Normierungen auf der sozialen Ebene, wie sie oben aufgezeigt werden, strukturieren berufliche Karrieren im höheren Schuldienst nicht nur vor, sondern sie stellen zugleich mögliche Optionen bereit, zwischen denen das Individuum wählen muss, um seine spezifische Laufbahn zu konfigurieren. Aus dieser Perspektive ordnet sich der berufliche Aufstieg in das universelle Problem der Bewährungsdynamik ein. Demzufolge ist das Subjekt angesichts potentieller Handlungsspielräume einerseits und der Erfahrung begrenzter Ressourcen andererseits mit der Verantwortung konfrontiert, die offene Zukunft durch eine Entscheidung schließen zu müssen, ohne über die Gewissheit zu verfügen, ob diese Entscheidung die richtige oder falsche ist. Dieses Spannungsfeld von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1995, 39), das konstitutiv für die Lebenspraxis ist und sich insbesondere in Situationen verschärft, in denen Autonomie freigesetzt wird, ruft unweigerlich die Auseinandersetzung mit der Sinnfrage hervor. Deren Beantwortung kann aber nur ein Mythos als kollektives Sinngebungsmuster leisten, das zugleich in der Lage ist, die Frage nach der Bewährung individuell zu beantworten. Insofern ist der Mythos nicht nur ein basales Element der Identität, sondern auch Sinnorientierung und Entscheidungsgrundlage für das subjektive Handeln des Individuums (Helsper u. a. 2001, 72f.).

Unter den Bedingungen eines gesteigerten Individualisierungsdrucks und zunehmender Entscheidungsfreiheiten lösen sich jedoch die kollektiv geteilten Mythen zunehmend auf (vgl. Schöll 1994, 44). Und selbst die Leistungsethik als dominanter säkularer Bewährungsmythos verliert mit der Krise der Arbeitsgesellschaft (vgl. Oevermann 1995) an Tragfähigkeit. Von daher verschärft sich das Bewährungsproblem, da das Individuum gefordert ist, seinen eigenen Bewährungsmythos in dem praktischen Bestreben um Selbstverwirklichung und Souveränität zu entwerfen (vgl. Oevermann 2001, 60). Es ist zwar davon auszugehen, dass die Verpflichtung auf das Prinzip der Leistung gerade für jene Personen, die über höhere Qualifikationen verfügen, wie beispielsweise bei der Untersuchungsgruppe der Schulleiterinnen, auch weiterhin Geltung besitzen wird. Vermutlich wird aber deren Handlungspraxis von einem weiteren Mythos gespeist, der es vermag, einen Maßstab des möglichen Gelingens der pädagogischen und damit der professionellen Dimension von Schulleitung zu geben, bei der es immer um die Unterstützung jugendlicher Bildungsprozesse geht. Dieser Mythos dürfte auf das grundlegende Problem von Schulleitung antworten, das in einer doppelten und widersprüchlichen Anforderungsstruktur besteht, nämlich als Teil der bürokratischen Bildungsverwaltung Kontroll- und Aufsichtsaufgaben wahrzunehmen und zum anderen als kollegiale Leitung die Kooperation innerhalb der Lehrerschaft im Hinblick auf die pädagogische Gestaltung der Schule zu fördern.

Während das Bewährungsproblem sich über die Dimension der beruflichen Leistung hinaus ebenso im Hinblick auf Elternschaft sowie auf das Gemeinwohl

zwar universell stellt, ergibt sich aber von seiner lebenspraktischen Bewältigung her eine grundlegende Differenz zwischen Frauen und Männern. Diese wird in erster Linie durch den unterschiedlichen Beitrag zur Elternschaft und der jeweils anders gelagerten Struktur der Bewährung durch Mutterschaft bzw. Vaterschaft bedingt, was wiederum geschlechtsspezifische Folgen für die Bewährung in den übrigen Dimensionen zeitigt. Dabei werden Frauen zum einen angesichts der Schwangerschaft stärker von Reproduktionsaufgaben absorbiert als Männer. Zum anderen geraten sie angesichts des weiblichen Phänomens der Menopause in einen größeren Entscheidungsdruck, die Bewährungskarriere der Elternschaft und des Berufes miteinander zu vereinbaren. Die Situation erschwert sich nicht zuletzt im Zusammenhang einer Entwicklung, bei der der Mythos der Mutterschaft in den letzten dreißig Jahren in eine Krise geraten ist, da Mutterschaft zumindest in bestimmten Milieus nicht mehr als Leistung angesehen wird (vgl. Herwartz-Emden 1995, 56f.). Demgegenüber sind Frauen in den 60er Jahren mit der Schwierigkeit konfrontiert, ihr berufliches Engagement durch einen besonderen Mythos zu legitimieren, da die Bewährung durch Mutterschaft als dominanter weiblicher Bewährungsinhalt vorgesehen war. Auf welche Weise und in welcher Form jedoch die beiden Schulleiterinnengenerationen ihre Mythen konstruieren und damit die entscheidenden Voraussetzung dafür schaffen, ihren individuellen Aufstieg umzusetzen, darüber können im Anschluss nur jeweils die einzelnen Fallrekonstruktionen Aufschluss geben.

4. Oberstudiendirektorinnen der 60er Jahre: „Lieselotte Tenbruck“

Lieselotte Tenbruck und ihr Zwillingsbruder werden 1916 in einer nordhessischen Kleinstadt als die beiden jüngsten von insgesamt vier Kindern geboren. Der Vater, Buchdrucker von Beruf und Kommunalpolitiker, führt eine kleine Buchdruckerei (mit mehreren Angestellten), die schon seit Generationen in der Hand seiner Herkunftsfamilie liegt. Auf dem Hintergrund dieser Tradition bildet er nicht nur eine ausgeprägte Identifikation mit dem Buchdruckerstand aus, sondern er verfügt über ein hohes soziales Ansehen im Ort, an dem die ganze Familie partizipiert. Die Mutter stammt von einem landwirtschaftlichen Hof und ist Hausfrau. 1909 heiraten die Eltern und betreiben neben der Buchdruckerei eine Landwirtschaft im Nebenerwerb. Als eine zentrale Wertorientierung innerhalb der Familie erweist sich die Zugehörigkeit zum katholischen Glauben, die neben der Strukturierung des Alltags durch kirchliche Vorgaben vor allem im politischen Engagement des Vaters als Mitglied des Zentrums, später dann der CDU, ihren Ausdruck findet. Diese Haltung, nämlich Verantwortung für das Gemeinwohl zu übernehmen, macht Frau Tenbruck sich zu Eigen. Aber auch darüber hinaus orientiert sie sich am Vater, zu dem sie eine starke emotionale Bindung entwickelt und der in ihr das Interesse an geistiger Auseinandersetzung weckt. Nicht zuletzt zieht sie ihn in religiösen und existentiellen Fragen ins Vertrauen. Im Unterschied zu der engen Vaterbeziehung erscheint das Verhältnis zur Mutter, von der sie im Interview

lediglich erwähnt, dass sie „*immer großzügig aus dem Vollen geschöpft (habe), auch wenn's nicht da war*“, distanzierter. Entsprechend bezieht sie sich in der Bekundung einer unbedingten Treueverpflichtung gegenüber den Eltern vor allem auf die Gesinnungstreue zum Vater: „*Das erleb ich also wirklich, wirklich also immer wieder, dass man das wählt und dabei bleibt, was man im Elternhaus kennengelernt hat.*“ Gleichsam werden damit jedoch eigene Entscheidungsspielräume vermindert.

1937, kurz nach ihrem Abitur, das sie an einer Ordensschule ablegt, verlässt Frau Tenbruck Deutschland und geht für sieben Jahre nach Lima, wo sie zunächst studiert und im Anschluss daran als Lehrerin, wiederum an einer Ordensschule, tätig wird. Lässt sie zwar den genauen Anlass dieser Reise im Dunkeln, so gibt sie zumindest zu verstehen, dass ihre lautstarke Kritik an Mitschülerinnen, die in den BDM eingetreten waren, sie in Schwierigkeiten gebracht und mit ein Grund für die Ausreise nach Südamerika gewesen sind, die scheinbar nicht aus freien Stücken erfolgt ist. Somit beweist sie zum einen Zivilcourage und den Mut, für die eigene Überzeugung einzustehen. Zum anderen verweisen ihre Schuldgefühle, die sie in diesem Zusammenhang laut werden lässt, offensichtlich auf den Inhalt eines bestehenden Tabus, das sie mit ihrem Exilaufenthalt gebrochen hat und das in unmittelbarem Bezug zu der Treue zum Elternhaus steht: :

„Ja, es, äh, is etwas, was ich, na ja, ich hab's nun getan; ich hab's getan, aber, etwas, was gar nicht so zu mir gepasst hat (leise), nicht. Denn im Grunde bin ich ein Mensch meiner Heimat, bin ich ja hier in Deutschland zu Hause.“

Mit ihrem zweiten Studium, das sie nach dem Krieg sowie ihrer Rückkehr aus Peru aufnimmt und das sie mit einer Promotion über eine althochdeutsche Fassung des biblischen Hohes Liedes abschließt, trägt sie ihrem ausgeprägten Bildungsinteresse Rechnung. Im Anschluss daran unterrichtet sie dreizehn Jahre lang an einem kleinstädtischen Mädchengymnasium im Taunus, bis sich das Gefühl bei ihr einstellt, „*auf der Stelle zu treten*“. Diese Erfahrung, einerseits weiterkommen zu wollen, andererseits aber nicht vorankommen zu können, veranlasst sie schließlich dazu, sich bei der Schulbehörde um eine Versetzung zu bemühen „*in eine andere Stadt, äh, in ein anderes Kollegium, in eine andere Schule*“. Dabei geht es ihr sowohl darum, ihre privaten und beruflichen Lebensverhältnisse zu verändern, als auch eine neue Herausforderung für sich zu suchen, die ihr die Möglichkeit persönlicher Weiterentwicklung bietet. Eine Bewerbung um eine Leitungsstelle liegt ihr jedoch fern. Vielmehr fasst sie diese Vorstellung erst ins Auge, als der zuständige Referent ihr die Möglichkeit in Aussicht stellt, in absehbarer Zeit die Leitung eines Gymnasiums zu übernehmen. Dieses Angebot, das sie als eine „Berufung“ von oberster Stelle interpretiert, betrachtet sie als eine Bestätigung ihrer persönlichen Kompetenzen und als Autorisierung für ein solches Amt, das sich nicht ohne weiteres mit der von ihr internalisierten Selbstbegrenzung der weiblichen Geschlechterrolle vereinbaren lässt.

T: „Und da hat damals der Herr Tanner vom Ministerium in Mainz, der war unser Dezernent, der wusste das, der hat gesagt, machen sie das nicht.“

Die Stellung die sie hier finden, die kriegen sie nicht wieder oder die kriegen sie so schnell nicht wieder. Nicht, die ist jetzt hier gewachsen in zwölf bis vierzehn Jahre wahrens, sagt er, und diese Stelle, die sie hier haben, das ist das was sie in die Waagschale werfen, wenn wir Direktoren suchen. Das war's! Und der hat mich dann berufen als das Käthe-Kollwitz-Gymnasium frei wurde.

I: Ah ja. Und was haben Sie da gedacht als der das Ihnen sagte?

T: Also tatsächlich, erst mal ist es ja so; wegen, was ich gedacht habe, dass ich da nicht selbst drauf gekommen wär. Ja, und da hab ich mich gefragt, warum eigentlich nicht, wenn ich mich so umgeschaut habe. Ja, aber ich wär von selbst nicht drauf gekommen. Aber nachdem das jetzt einmal gesagt worden war, ausgesprochen worden war, da wusste ich, dass ich das kann.“

Mit dem erneuten Hinweis auf ihre Berufung lässt sie aber auch erkennen, dass sie ihre neue Aufgabe als einen Dienst an der Gemeinschaft versteht. Auf diese Weise gelingt es ihr, die vom Vater übernommene, durch bürgerliche und religiöse Wertvorstellungen motivierte Gemeinwohlorientierung in den Bereich der höheren Mädchenbildung zu transformieren.

In diesem Sinne begreift Frau Tenbruck die Schulleitung als ein Amt, bei der sie in besonderer Weise Verantwortung für den Bildungsprozess der nachrückenden Generation übernehmen und damit ihre Verpflichtung für den Generationenvertrag einlösen kann. Im Mittelpunkt steht dabei für sie das Motiv, im Sinne mütterlicher Fürsorge ganz für die SchülerInnen da zu sein. Dieses Modell von Schulleitung als spezifischer Form der Elternschaft beinhaltet zugleich den Anspruch, durch die Erziehung der SchülerInnen die Grundlage zu einer ethischen Vergemeinschaftung der Gesellschaft zu schaffen. Spiegelt sich darin zum einen eine Orientierung, vergleichbar der „Geistigen Mütterlichkeit“ und deren Intention, „zur Schaffung einer besseren Welt beizutragen“ (vgl. Jacobi 2003, 207), stiftet die Identifikation mit dem humanistischen Bildungsideal einen weiteren Bezugsrahmen, der ihr pädagogisches Selbstverständnis in einen Sinnentwurf und eine höhere Ordnung einbindet. Unter pädagogischem Handeln versteht Frau Tenbruck demnach in erster Linie die Weitergabe der christlich-abendländischen Bildungsgüter mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, bei der es ihr vor allem darauf ankommt, die Begeisterung für das Bildungsideal zu vermitteln:

T: „Überhaupt das Motivieren ist es. Es ist ja denn gar nicht so der Wille. Man kann nicht alles, was man will. Aber die Motivation, die ist stark. Denn, die löst dann auch Begeisterung und Kreativität und Neugierde und so was aus. Also das sicherlich. Ihnen (den SchülerInnen) immer wieder sagen, wie sich's lohnt, wie sich's lohnt, ja, auch geistig rege zu sein. Das Abenteuer des Geistes mitzumachen, das immer wieder, ja. Ich glaube, dass, ich hab's auch oft genug gesagt, aber ich würd's noch stärker sagen.“

Diese Zielformulierung, für „das Abenteuer des Geistes“ zu motivieren, verdeutlicht den Anspruch, die SchülerInnen quasi für die Idee der „Bildungsreligion“ zu

gewinnen. Dieser Logik einer Gesinnungsgemeinschaft entsprechend orientiert sich Frau Tenbruck in der Ausgestaltung ihres Amtes am Vorbild eines Ordensgründers und Abtes, den sie als geistiges Vorbild betrachtet:

T: „Also! Da komm ich ja nun aus em christlichen Abendland. Und Benedikt von Nursia, der hat ja nun die ganze abendländische Kultur über die Völkerwanderung hinweg gerettet. Und der hat ja sei-sei-seinen großen Apparat, den hat er in-nur in-in 53 Regeln, 53 Regeln dafür aufgestellt. Und für den Abt, also für den Leiter hat er eine Regel: ni nims santus, ni nimes sanus, nie nimis intelligens? Ja. Nicht zu heilig, nicht zu gesund und nicht zu intelligent. Dann kann man immer einer unter den anderen sein.“

Demnach gestaltet sie die Schule analog den Strukturen einer Ordensgemeinschaft, indem sie die Schüler auf die „heiligen Ideale der Bildung“ verpflichtet. Ferner gibt sie mit der Berufung auf das mönchische Vorbild zu erkennen, dass diese Aufgabe auch für sie an eine zölibatäre Lebensform gekoppelt ist, bei der die Verwirklichung eines höheren Zieles den Verzicht auf Ehe und Familie rechtfertigt. Von daher setzt sie ihre berufliche Aufgabe strukturell mit dem Amt einer Äbtissin gleich. Dennoch hindert sie diese Berufsauffassung, nämlich zugunsten einer höheren Aufgabe auf eine eigene Familie zu verzichten, nicht daran, den Bewährungsanspruch der Elternschaft umzusetzen, gelingt es ihr doch auf dem Hintergrund ihrer spezifischen pädagogischen Akzentuierung des Leitungsamtes, die leibliche durch eine geistige Mutterschaft zu kompensieren. Damit repräsentiert Frau Tenbruck einen Schulleiterinentypus der 60er Jahre, der als „Äbtissin der Kulturnation“ gekennzeichnet werden kann.

Wie gestaltet sich aber nun die individuelle Karriere einer Schulleiterin in den 90er Jahren? Welche Mythen werden ausgebildet, die den beruflichen Aufstieg befördern und die Ausgestaltung des pädagogischen Leitungsamtes maßgeblich bestimmen unter gesellschaftlichen Voraussetzungen, die die Vereinbarung von Familie und Beruf zur sozialen Norm weiblicher Lebensgestaltung erheben? Dazu wird im Folgenden, kontrastiv zu dem skizzierten Strukturmuster einer weiblichen Schulleiterkarriere der 60er Jahre, der Fall einer Oberstudiendirektorin aus den 90er Jahren dargestellt.

5. Oberstudiendirektorinnen der 90er Jahre: „Ursula Ullmann“

Ursula Ullmann, Jahrgang 1946, ist eine der Schulleiterinnen, die mit ihrem Lebensentwurf nicht nur dem vorherrschenden weiblichen Modell entspricht, sondern der es offensichtlich gelungen ist, Familie und Karriere miteinander zu verbinden: Seit sie 1971 mit dem Referendariat begonnen hat, hat sie kontinuierlich im Schuldienst gearbeitet, und selbst die Geburt ihrer Tochter hat sie nicht dazu veranlasst, ihre Berufstätigkeit zu unterbrechen. Vielmehr hat sie ihren beruflichen Aufstieg zielgerichtet vorangetrieben, auch wenn sie es in ihrer Selbstdarstellung so erscheinen lässt, als sei die Karriere, die ihr insgesamt zu klein geraten ist, ihr in

den Schoß gefallen: „Ja, ich hab es eigentlich nie beabsichtigt, sondern es ist alles, äh, äh, so so meine ganze äh äh berufliche Laufbahn ist eigentlich immer, hat sich so per Zufall ergeben.“

Biographischen Hintergrund ihrer Ambitionen, beruflich weiterzukommen und Dispositionsaufgaben zu übernehmen, bildet zum einen ihr Herkunftsmilieu: Dass der Vater als Buch- und Offsetdrucker bereits kurz nach ihrer Geburt und unter den widrigen Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit einen kleinen Betrieb eröffnet, in dem die Mutter die Buchhaltung übernimmt, legt ein deutliches Interesse an Selbstständigkeit einschließlich der Bereitschaft nahe, ein hohes unternehmerisches Risiko zu tragen. Sie selbst ist „*typisches erstes Kind*“, zeigt sich sehr ehrgeizig und ist von klein auf darauf bedacht, gute Noten in der Schule zu erbringen. Außerdem engagiert sie sich in der Schülermitverwaltung und übernimmt als Jugendliche das Amt der Schulsprecherin.

Die Eltern unterstützen ihre schulische Entwicklung einerseits, während sie Frau Ullmann andererseits durch eine strenge Erziehung in ihren Entfaltungsspielräumen einengen. Dabei erfährt sie vor allem die Mutter als starke Autorität:

U: „... meine Mutter hat allerdings doch en großen Einfluss gehabt, das hab ich neulich- haben wir noch darüber gesprochen (.) wenn ich sehr spät nach Hause kam, im Studium (.) und ich ging dann die Treppe rauf (.) ich hatte irgendwo ein schlechtes Gewissen. Er war zwar keine Mutter da, die schimpfte, aber irgendwo hatte ich en schlechtes Gewissen.“

Aus ihrem Bedürfnis heraus, „*gut sein zu wollen*“ und anerkannt zu werden, macht Frau Ullmann sich die Erwartungen der Eltern zu Eigen. Vor diesem Hintergrund beginnt sie auf Anraten der Mutter, die selbst gerne Lehrerin geworden wäre, ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule, obwohl sie persönlich „*mit Jura geliebäugelt hat*“. Ebenso lässt sie sich durch entsprechende Argumente ihres Vaters von ihrer Vorstellung abbringen, Gymnasiallehrerin zu werden.

U: „Da hat er gesagt, da guck dir doch mal deine Lehrerinnen im Gymnasium an, die sind doch alle irgendwo haben sie doch, entweder sie sind nicht verheiratet oder sie haben- da hatten wir ne Referendarin, die war ganz hoch aufgeschossen für ne Frau der damaligen Zeit, über einsachzig groß. Guck Dir das an, die hat doch keinen Mann mitgekriegt, das war seine Argumentation, damals hat er gemeint, also das sei einfach nichts für mich“.

Erst durch die positive Bestätigung eines Professors fühlt sie sich dazu ermutigt, von der Pädagogischen Hochschule an die Universität zu wechseln. Diese Tendenz, bei der Umsetzung eigener Wünsche auf personale Unterstützung angewiesen zu sein, stellt sie bereits als Jugendliche an sich selbst fest:

„ich hab immer son son inneren Verstärker gebraucht. Und dann hab ich's mir auch zugetraut, das heißt also im Grunde meines Herzens wusste ich, dass ich das kann, aber ich brauchte immer den Tick von außen, ja.“

Den Plan, nach dem Staatsexamen zu promovieren und anschließend dann in den diplomatischen Dienst zu gehen, verwirft sie recht schnell und zieht es stattdessen

vor, das Referendariat zu absolvieren, um von den Eltern finanziell unabhängig zu sein. Danach unterrichtet sie sieben Jahre an einem kleinstädtischen Gymnasium, bis ihre Tochter geboren wird. Etwa zum selben Zeitpunkt beschäftigt sie sich aber auch mit Aufstiegsplänen, die sie zwei Jahre später realisieren kann: Sie wird zunächst Fachleiterin an einem Studienseminar, anschließend MSS-Leiterin an ihrer alten Schule, bis sie Ende der 80er Jahre als Schulaufsichtsreferentin in die Schulverwaltung wechselt. Da ihr aber die bürokratische Tätigkeit kaum persönliche Spielräume lässt, wächst der Wunsch in ihr, an die Schule zurückzukehren. Eine Chance dazu bietet sich ihr, als die Leitungsstelle an ihrer alten Schule frei wird und sie sich um dieses Amt bewirbt. Die Motivation für diese Bewerbung erwächst aus dem Interesse, eine Position einzunehmen, die ihr größere Gestaltungsräume bereitstellt und die die Möglichkeit gibt, Dispositionsaufgaben wahrzunehmen. Die Orientierung an der Aufgabe des Managements wird aber von dem Bedürfnis durchkreuzt, an einem bereits bekannten personalen Umfeld anzuknüpfen, um die zu erwartenden Risiken in einem Leitungsamt möglichst klein zu halten und eine erfolgreiche Leitungspraxis erwartbar zu machen. Insofern reagiert sie mit Unverständnis, wenn die KollegInnen in der Behörde ihr davon abraten, sich als Direktorin auf die gleiche Schule zu bewerben, an der sie lange Jahre als Lehrerin unterrichtet hat:

U: „Und dann hab ich lange überlegt, ob ich das machen soll, es waren gleichzeitig andere Schulen frei, wo ich mich hätte bewerben können. Aber irgendwo hing ich an der Schule. Und mir haben Sie alle bei der Bezirksregierung dringend davon abgeraten, haben gesagt, mach das nicht, es taugt nicht, das war immer so das Bild: Man darf nicht in den Fluss eintauchen, aus dem man gekommen ist. Da hab ich gedacht, Mensch, ihr seid doch blöd, das ist doch toll. Ich kenne die alle und das müsste ein tolles Zusammenarbeiten sein und ich hab mich nicht beirren lassen.“

Aus dem Spannungsverhältnis zwischen managerialen Ambitionen einerseits und dem Bedürfnis nach personaler Akzeptanz erwächst aber eine doppelte Gebrochenheit: Dabei kann Frau Ullmann weder die personale Orientierung, die ihr Sicherheit verleiht, in das Selbstbild einer unabhängigen (Schul)managerin integrieren, noch kann sie zu den persönlichen Anstrengungen stehen, die der berufliche Aufstieg sie gekostet hat, da sie ihrer Laufbahn als Schulleiterin vor dem Tribunal ihrer hohen verinnerlichten Karrieremaßstäbe nur wenig anerkennen kann.

Die Ausrichtung an unterschiedlichen Handlungsmaximen wiederholt sich auch in der Ausgestaltung des Direktorinnenamtes: Primär sieht Frau Ullmann ihre Aufgabe in der Personalführung und der Organisation der Schule, um ein reibungsloses Funktionieren aller schulischen Handlungsabläufe sicherzustellen und ein erfolgreiches Arbeiten des gesamten Schulbetriebes zu garantieren. In ihrer beruflichen Praxis ist sie aber überwiegend damit beschäftigt, ein gutes Schulklima zu erzeugen und die einzelnen KollegInnen in ihrem Tun zu bestärken. Obwohl es ihr auf diese Weise gelingt, sowohl ein gutes Einvernehmen mit dem Kollegium herzustellen als sich auch in der Rolle der „Chefin“ erfolgreich zu

positionieren und quasi mit diplomatischem Geschick die Steuerungsfunktion zu übernehmen, kann sie dieses Handlungsmuster nicht als persönliche Führungsstrategie anerkennen. Stattdessen betrachtet sie ihre spezifische Ausgestaltung des Leitungsamtes als strukturelle Notwendigkeit, während sie aus ihrer Perspektive daran gehindert bleibt, ihre managerialen Ambitionen umzusetzen. Entsprechend kann diese Struktur als „Managerin mit dem Bedürfnis nach sozialer Akzeptanz“ gekennzeichnet werden.

6. Schlussbetrachtungen

Welches Fazit lässt sich nun anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung der beiden Fallrekonstruktionen ziehen, wenn man sich erneut die Ausgangsfrage nach den Ursachen der unterschiedlichen Beteiligung von Frauen an der gymnasialen Leitung in den 60er und 90er Jahren in Erinnerung ruft?

1. Für die Schulleiterinnengeneration der 60er Jahre konnte gezeigt werden, dass den strukturellen Bedingungen des segregierten Schulwesens mit seinen günstigen Bedingungen für eine Direktorinnenkarriere auf der individuellen Handlungsebene ein dienstethisches Berufsverständnis zugrunde liegt, das aus der Identifikation mit einer im Elternhaus erworbenen Bürgerlichkeitsethik erwächst. Dieses Deutungsmuster, das einen kollektiven Mythos verkörpert, auf das sich große Teile der westdeutschen Akademiker nach 1945 berufen haben¹⁰ (vgl. Siegrist 1995, 127f.), ermöglicht es, die Aufgabe des pädagogischen Leitungsamtes in eine höhere Idee einzubinden und das Direktorinnenamt als einen Beitrag zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft zu verstehen. Die Hingabe an diesen allgemein geteilten Mythos, die durch eine zölibatäre Lebensform ergänzt wird, bietet sodann eine ausreichende Legitimation, die gegebenen Grenzen des damals geltenden Weiblichkeitsmodells zu überwinden und die berufliche Selbstverwirklichung in das Zentrum persönlicher Lebensgestaltung zu rücken. Darüber hinaus stiftet die weitere Orientierung an einem Deutungsmuster im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“ den Raum, den Bewährungsanspruch der Elternschaft in die Schule zu integrieren und in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen zu beantworten.

2. Währenddessen haben sich in den 90er Jahren die Zugänge zum Direktorinnenamt für Frauen mit der Normalisierung anspruchsvoller weiblicher Berufstätigkeit wesentlich erweitert. Darüber hinaus setzt eine Karriere als Schulleiterin nicht mehr den Verzicht auf Ehe und Familie voraus. Und selbst eine Benachteiligung von Frauen, die sich durch den Wegfall der Mädchengymnasien als spezifisches Terrain weiblicher Karriere vollzogen hat, konnte durch institutionelle

¹⁰ Dabei lebte an den deutschen Universitäten das aus dem 19. Jahrhundert stammende Selbstverständnis des Akademikers als Hüter humanistischer Werte wieder auf. Mit dieser Reaktivierung eines traditionellen Leitbildes war die Intention verbunden, sowohl eine sozial-elitäre Stellung in der sich konstituierenden bundesrepublikanischen Gesellschaft zu beanspruchen als sich auch durch eine moralisch bessere Lebensweise als Führungselite auszuweisen (vgl. Siegrist 1994). In diesem Zusammenhang wurde vor allem die Bildungsidee erneut stark gemacht und mit Bezug auf den Humanismus und die christliche Kultur des Abendlandes ein Menschenbild propagiert, das sie Bildung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellte (vgl. ebd. 296; Bollenbeck 1996, 303).

lungsmaßnahmen der letzten Jahre teilweise kompensiert worden. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandel haben sich aber auch kollektive Bewährungsmythen wie die Bürgerlichkeitsethik, die sich als dominantes Deutungsmuster der SchulleiterInnenkarriere in den 60er Jahren nachweisen lässt (vgl. Hoff 2003), gänzlich aufgelöst. An dessen Stelle tritt nun bei dem hier rekonstruierten Schulleiterinnentypus die Identifikation mit der Managementidee. Zwar stiftet diese spezifische Füllung der Leistungsethik das Potential für den beruflichen Aufstieg, wobei dieses Muster jedoch durch keine kollektive Praxis mehr abgestützt werden kann.¹¹ Insofern verstärkt sich die Begründungslast auf Seiten der Subjekte. Nimmt aber die Identifikation mit dem Mythos ab, so besteht umso mehr die Notwendigkeit, die Position als Schulleiterin durch entsprechende Leistungen nach außen legitimieren zu müssen. Entsprechend verdeutlicht der Fall, dass die Orientierung am Deutungsmuster der Managements nur bedingt aufrechterhalten werden kann. Insofern gerät dieser Typus aber unter den Anspruch, das Risiko der größeren Autonomie einschließlich der Angst vor dem Scheitern einzuschränken und auf diese Weise den Erfolg in der herausgehobenen Position der Leitung abzusichern.

3. Insgesamt kann damit festgehalten werden, dass die These von der Verdrängung den auffallenden Rückgang der gymnasialen Schulleiterinnen in den 70er und 80er Jahren nicht gänzlich erklärt. Darüber hinaus eröffnet auch der Ansatz des *doing gender* keine ausreichende Perspektive. Vielmehr lenken die Fallrekonstruktionen den Blick auf die Ebene der Bewährungsmythen als individueller Komponente einer Direktorinnenkarriere. Demnach wird der berufliche Aufstieg von Schulleiterinnen mit dem Wegfall kollektiver Deutungsmuster maßgeblich erschwert, da die Akteurinnen nun gefordert sind, an deren Stelle individuelle Sinnkonstruktionen pädagogischen Leitungshandelns zu setzen.

Literatur

- Beck-Gernsheim 1981: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität in Frauenberufen. Frankfurt/M./ New York
- Bollenbeck, Georg 1996: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters. Frankfurt/M.
- Brehmer, Ilse 1987: Der widersprüchliche Alltag. Probleme von Frauen im Lehrberuf. Berlin
- Clephas-Möcker, Petra/ Krallmann, Kristina 1988: Akademische Bildung – eine Chance zur Selbstverwirklichung für Frauen. Lebensgeschichtliche Interviews mit Gymnasiallehrerinnen und Ärztinnen der Geburtsjahrgänge 1900 bis 1923. Weinheim

¹¹ Zwar ist das Leitbild des Managements in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in der Schulleiterforschung in jüngster Zeit stark gemacht worden (vgl. Höher/ Rolf 1996, 191; Wisinger 1997, 31), ohne dass jedoch darüber Konsens besteht, diese Konzeption als allgemein gültiges Modell von Schulleitung zu verstehen.

- Dietzinger, Angelika 1991: Frauen: Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Eine empirische Untersuchung anhand von Fallgeschichten. Opladen
- Feldmann-Neubert, Christine 1991: Frauenleitbild im Wandel 1948-1988. Von der Familienorientierung zur Doppelrolle. Weinheim
- Flaake, Karin 1989: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/M.
- Forberg, Angela 1997: Rollen- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen beruflicher Schulen. Eine berufsbiographisch-orientierte Untersuchung zum Karriereverlauf und zur beruflichen Situation von Frauen in Führungspositionen des beruflichen Schulwesens. Weinheim
- Frevert, Ute 1986: Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt/M.
- Geissler, Birgit/ Oechsle, Mechthild 1996: Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim
- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung und Kultur und für Wissenschaft und Weiterbildung von Rheinland-Pfalz Nr. 8/1993
- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Jahrgang, Nr. 11/1995
- Gemeinsames Amtsblatt der Ministerien für Bildung, Wissenschaft und für Kultur, Jugend, Familie und Frauen von Rheinland-Pfalz Nr. 12/1995
- Gildemeister, Regina/ Wetterer, Angelika 1992: Wie Geschlechter gemacht werden. In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika: TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. (Schriftenreihe der Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie). Freiburg i. Br., 201-254
- Gildemeister, Regine/ Maiwald, Kai-Uwe/ Scheid, Claudia/ Seyfarth-Konau 2002: Geschlechterdifferenzierungen im Horizont der Gleichheit. Exemplarische Analysen zu Berufskarriere und beruflicher Praxis im Familienrecht. Abschlußbericht über das Projekt: Geschlechtsbezogene Arbeitsteilung und deren Implikationen für professionelle Definitionen des Arbeitsgegenstands „Familie“ am Beispiel von Familienrecht und Mediation. Tübingen
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin
- Hänsel, Dagmar 1995: Die Segregierung der Geschlechter. In: Hänsel, Dagmar/ Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/ Basel, 108-140
- Hagemann-White, Carol 1993: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11, 2, 68-78

- Haupt, Heinz-Gerhard 1992: Männliche und weibliche Berufskarrieren. In: Geschichte und Gesellschaft, 18, 2, 143-160
- Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette/ Kramer, Rolf-Torsten/ Lingkost, Angelika 2001: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen
- Herwartz-Emden, Leonie 1995: Geschlechterverhältnisse und Mutterschaft in einfachen und modernen Gesellschaften. In: Neue Sammlung, 35, 3, 47-64
- Hoff, Walburga 2003: Oberstudiendirektorinnen und Oberstudiendirektoren der 60er und 90er Jahre. Berufliche Bewährungskarrieren im höheren Schuldienst. Diss. disc. pol. Göttingen
- Höher, Peter/ Rolff, Hans-Günter 1996: Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Rolff, Hans-Günter; Bauer, Karl Oswald; Klemm, Klaus; Pfeiffer, Hans (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven, Bd. 9. Weinheim, 187-219
- Horstkemper, Marianne 2000: Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim/ München, 267-286
- Jacobi, Juliane 1990: „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff gegen Männerdominanz im Mädchenschulwesen. In: Horstkemper, Marianne/ Wagner-Winterhager, Luise (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. 1. Beiheft. Die deutsche Schule, 208-224
- Kohli, Martin 1994: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M., 219-244
- Kraul, Margret/ Wirrer, Rita 1996: Koedukation gegen Lehrerinnen? Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz.
- Kraul, Margret 1997: Herta S.: Das Leben einer Studienrätin in der Nachkriegszeit. Versuch einer Annäherung auf der Grundlage von Briefen. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 3, Ort; 243-265
- Kraul, Margret 1997: Antrag auf Gewährung einer Sachhilfe: Schulleiterinnen an Gymnasien (1950-1997). Koblenz
- Kraul, Margret 1999/2000: Projekterhebung „Schulleiterinnen an Gymnasien 1950-1997“
- Kraul, Margret/ Hoff, Walburga 2002: Professionalität, Generation und Geschlechterdifferenz: Frauen und Männer in der Schulleitung von Gymnasien. Göttingen, Unveröffentl. Manuskript

- Luneborg, Margret; Metz-Göckel, Sigrid 1988: Dramatischer Rückgang bei Gymnasialdirektorinnen. In: *Zweiwochendienst Frauen und Politik*, 3, 27, 22-23
- Lutzau, Mechthild von/ Metz-Göckel, Sigrid 1996: Wie ein Fisch im Wasser. Zum Selbstverständnis von Schulleiterinnen und Hochschullehrerinnen. In: Metz-Göckel, Sigrid; Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Vorausdenken, Querdenken. Nachdenken*. Frankfurt, 212-236
- Miller, Susanne 2001: *Schulleiterinnen und Schulleiter. Eine empirische Untersuchung an Grundschulen Nordrhein-Westfalens*. Baltmannsweiler
- Müller, Ursula 1995: Frauen und Führung. Fakten, Fabeln, Stereotypisierungen in der Frauenforschung. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt, 101-117
- Oevermann, Ulrich 1995: Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): *Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche*. Frankfurt/M., 27-102
- Oevermann, Ulrich 1999: *Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts*. Frankfurt/M., Unveröffentl. Manuskript
- Oevermann, Ulrich 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.; 58-156
- Oevermann, Ulrich 2003: Strukturelle Religiosität und ihre Ausprägungen unter Bedingungen der vollständigen Säkularisierung des Bewußtseins. In: Gärtern, Christel/ Pollak, Detlef/ Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.): *Atheismus und religiöse Indifferenz*. Opladen, 339-387
- Rau, Ilona 1995: *Weibliche Führungskräfte. Ursachen ihrer Unterrepräsentanz und Konsequenzen für die Förderung von Frauen in Führungspositionen*. Frankfurt/M.
- Rustemeyer, Ruth 1998: *Lehrberuf und Aufstiegsorientierung. Eine empirische Untersuchung mit Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Lehramtsstudierenden*. New York/ München/ Berlin
- Schöll, Albrecht und Dietlind Fischer 1994: *Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen*. Gütersloh
- Siegrist, Hannes 1994: Der Wandel als Krise und Chance. Die westdeutschen Akademiker 1945 – 1965. In: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): *Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge*. Göttingen, 289-314
- Siegrist; Hannes 1995: Der Akademiker als Bürger. Die westdeutschen gebildeten Mittelklassen 1945-1965 in historischer Perspektive. In: Fischer-Rosenthal u. a. (Hrsg.): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen, 118-136

- Wetterer, Angelika 1995: Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M./ New York; 223-246
- Wilensky, Harold L. 1970: Arbeit, Karriere und soziale Integration. In: Luckmann, Thomas/ Sprondel, Walter Michael (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln; 318-341
- Winterhager-Schmid, Luise (1997): Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim/ München
- Wissinger, Jochen 1996: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/ München

Adrian Schmidtke

Der Wagenlenker: Chancen und Grenzen der ikonographisch-ikonologischen Einzelbildanalyse im bildungshistorischen Kontext

Wir sehen einen etwa 9-12jährigen Jungen, der in etwas schiefer und leicht gebückter Haltung seinen rechten Arm zum Hitlergruß erhoben hat (vgl. Abb. 1). In seiner linken Hand hält er eine Art Lederriemen, der an etwas befestigt zu sein scheint, das sich rechts unten außerhalb des Bildes befindet. Der Mund des Jungen ist geöffnet, er sieht aus, als rufe er etwas; sein Blick ist frontal auf den Betrachter gerichtet. Der Junge trägt HJ-Uniform mit Halstuch, großer Gürtelschnalle, Brustgurt und kurzen Hosen. Die Fotografie ist von schräg unten aufgenommen, der Junge befindet sich oberhalb des Betrachters. Im Hintergrund des rechten unteren Bildviertels befindet sich ein zweiter Junge, der zu Boden sieht; im äußersten Vordergrund der rechten unteren Ecke des Bildes ist das Gesicht eines weiteren Jungen zu einem Viertel zu sehen.

Die Fotografie trägt den Titel: *„Berlin, Tempelhofer Feld im Juni 1934: der ‚Wagenlenker‘ eines ‚Römischen Wagenrennens‘ salutiert“*. Aufgenommen wurde sie von Hedda Walther, einer Fotografin, die sich während des Nationalsozialismus vor allem mit Modefotografien einen Namen gemacht und nur wenige Aufnahmen aus dem Kontext des vorliegenden Bildes veröffentlicht hat. Über den Verwendungszusammenhang des Bildes ist nichts bekannt. Das „Römische Wagenrennen“ war eine beliebte Sportübung innerhalb der HJ. Dabei bildeten zwei oder mehr Grup-

pen Pferdegespanne nach, zwei Jungen in gebückter Haltung bildeten dabei den Wagen, auf dem ein dritter Junge, mit den Füßen auf den gebeugten Rücken der beiden stehend, balancierte. Zwei bis vier weitere Jungen bildeten das Pferdegespann, an dem sich die beiden gebeugten Jungen festhielten und das vom Lenker des Pferdewagens mit Zügeln gehalten wurde. Der Fotograf Carl Weinrother hat ein solches „Wagenrennen“ ein Jahr zuvor dokumentiert (vgl. Abb. 2).



Abb. 1

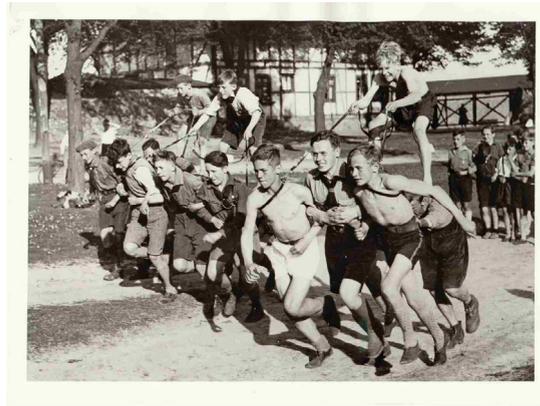


Abb. 2

Der Junge auf der Fotografie dürfte also mit hoher Wahrscheinlichkeit ein solcher „Wagenlenker“ sein; seine Füße befinden sich demzufolge auf dem Rücken je eines weiteren Jungen und die Zügel in seiner linken Hand halten wahrscheinlich wenigstens zwei weitere Jungen.

Aber zeigt die erste Fotografie wirklich nur einen Jungen beim Spiel? Die meisten Betrachter dieser Fotografie werden ein gewisses Gefühl des Unbehagens nicht los, welches auf den ersten Blick nur schwer erklärbar ist und welches einer detaillierten Betrachtung bedarf. In historischer und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht stellt sich zudem die Frage, welches Bild von Kindern und Jugendlichen auf einer solchen Fotografie transportiert wird und inwiefern es als symptomatisch für eine historische Epoche gesehen werden kann. Und schließlich muss generell gefragt werden, welcher Erkenntnisgewinn sich mittels einer einzelnen Fotografie hinsichtlich unseres Verständnisses einer historischen Epoche erzielen lässt. Diese Frage steht im Zentrum dieses Artikels; im Folgenden möchte ich zeigen, welche Chancen eine fundierte Einzelbildinterpretation bietet, aber auch, wo ihre unmissverständlichen Grenzen gezogen werden müssen. Darüber hinaus bietet dieser Artikel einen Einblick in die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit historischen Fotografien regelmäßig einstellen, und zeigt Wege auf, die sich der isolierten Betrachtung einer einzelnen Fotografie anschließen müssen.

Fotografien in der historischen Bildungsforschung

Trotz einiger Aufarbeitungen in den vergangenen Jahren halten Fotografien und die mit ihnen verknüpften interpretativen Verfahren nur sehr zögerlich Einzug in das erziehungswissenschaftliche Methodenarsenal. Von einer Etablierung der Fotografie als eigenständiger Quelle in der Erziehungswissenschaft, insbesondere der historisch arbeitenden, kann immer noch nicht gesprochen werden (vgl. Fuhs 1997, 266)¹. Dies verwundert, weil Fotografien eine Fülle von Informationen bieten können, die sich mit den etablierten Quellen alleine nicht erschließen lassen; neben ihrer Funktion als Ergänzung zu bereits gewonnenen Erkenntnissen verfügen Fotografien zudem über Qualitäten, die sie auch als eigenständige Quelle qualifizieren. Eine stärkere Berücksichtigung des Mediums Fotografie ermöglicht nicht nur neue Perspektiven, unter denen sich als etabliert geltende Erkenntnisse beweisen müssen, sondern erlaubt auch die Integration gänzlich neuer Fragestellungen. Gleichzeitig stellen Bilder, insbesondere unter historischen Gesichtspunkten, eine bedeutende Alternative zu linguistisch geprägten, verschriftlichten Dokumenten dar. Im besonderen Maße gilt dies für Fotografien, deren Eigenart im Folgenden kurz erläutert werden soll.

Zum einen haben Fotografien einen anderen Quellenwert als schriftliche Dokumente, weil sie zunächst nicht von späteren Erfahrungen, z.B. biographischen Verarbeitungen, beeinflusst sind. Fotografien bilden ab, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor dem Objektiv der Kamera existiert hat, gleichgültig, ob es sich dabei um bewusst ausgewählte oder zufällig vorhandene Bildelemente handelt. Der Vorteil dieser Eigenart fotografischer Dokumente ist, dass gerade nebensächlich und alltäglich erscheinende Elemente, die in schriftlichen Dokumenten in der Regel nicht oder nur selten festgehalten werden, das Bild, das von einer Fotografie über einen bestimmten historischen Zusammenhang, ein bestimmtes Ereignis oder bestimmte Personen transportiert wird, entscheidend beeinflussen können. Der gravierende Nachteil dabei ist, dass eine fotografische Abbildung nur zu leicht mit einem Abbild der Wirklichkeit verwechselt werden kann: Fotografien stellen das dar, was sich zum Zeitpunkt der Belichtung im Blickfeld des Fotografen befunden hat. Der Fotograf hat folglich maßgeblichen Einfluss auch darauf, was auf einer Fotografie nicht zu sehen ist; indirekt auch dadurch, indem er die Verfügungsgewalt über seine Fotografien innehat und Aufnahmen, die ihm nicht gefallen, dem Blick der Auftraggeber und der Öffentlichkeit entziehen kann. Fotografien zeigen also zu einem großen Teil eine Wirklichkeit, wie sie gesehen werden soll – sei es, weil der Fotograf eine bestimmte Vorstellung der Wirklichkeit zu transportieren suchte oder der Auftraggeber der Fotografie eine bestimmte Vorstellung der Wirklichkeit visualisiert sehen wollte.

Zum anderen haben Fotografien mehr als nur eine Perspektive. Jede Fotografie hat auf den jeweiligen Betrachter eine spezifische Wirkung, die sich zumeist

¹ Ein anderer Befund ergibt sich für die Verwendung von Werken der bildenden Kunst, deren Quellenwert für die erziehungswissenschaftliche Forschung als gesichert betrachtet werden darf (vgl. u.a. Parmentier 2001; 1993; Mollenhauer 1997; 1987; 1983; Boehm 1993; Wünsche 1993; 1991).

unmittelbar und unbewusst einstellt und die einen Großteil der Wirkungsmacht von Fotografien ausmacht (man denke nur an Werbeplakate). Diese unmittelbare Wirkung einer Fotografie – Roland Barthes hat sie treffend das *Punctum* genannt, das, was den Betrachter trifft und sticht (vgl. Barthes 1989, 33ff.) – kann in einer fundierten fotografischen Analyse entschlüsselt und hinsichtlich ihres Wirkungsmechanismus nachvollziehbar gemacht werden. Darüber hinaus erlaubt jede Fotografie eine Vielzahl unterschiedlicher Lesarten, die vor allem durch den Standpunkt des Betrachters bestimmt werden. Neben einer zeitgenössischen Lesart, die sich häufig, aber nicht immer mit der Intention des Fotografen oder seiner Auftraggeber deckt, gibt es stets auch noch diejenige Lesart, die sich erst dem retrospektiven, mit einem allgemeineren, möglicherweise umfassenderen Wissen ausgestatteten, auf jeden Fall aber distanzierteren Betrachter eröffnet. Hiermit ist die analytische Ebene der Ikonologie angesprochen, die das Bild in einen gesamt-kulturellen Zusammenhang stellt, das Bild als Ausdrucksform einer Geisteshaltung einer Epoche begreift (vgl. Imdahl 1994, 306) und nach der „eigentliche[n] Bedeutung“ (Pilarczyk/ Mietzner 2000, 352) fragt, indem sie Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Rolle des Fotografen, des Auftraggebers, des Abgebildeten und des Rezipienten miteinander in Verbindung bringt.

Angesichts dieser spezifischen Komplexität, die das Medium der Fotografie kennzeichnet, ist eine überprüfbare und exakte methodische Zugangsweise vonnöten. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von Aby Warburg eine historische Kultur- und Bildwissenschaft begründet, die bis heute die Basis nahezu jeder Bildanalyse ist. In den Geistes- und Sozialwissenschaften – seit den achtziger Jahren auch in der Erziehungswissenschaft – wird versucht, diese ursprünglich kunstgeschichtlich ausgerichtete Methodik zu adaptieren und im Sinne einer *visual anthropology* weiterzuentwickeln und nutzbar zu machen (vgl. Pilarczyk/ Mietzner 2000, 343ff.). Einen möglichen methodischen Zugang bietet ein an die ikonographisch-ikonologische Bildanalyse Erwin Panofskys eng angelehntes Interpretationsverfahren, das insbesondere für die Erschließung von Fotografien unter historisch-erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen besonders geeignet ist: Erstens ist diese Methode als kunsthistorische Bildwissenschaft detailliert ausgearbeitet und erprobt (vgl. van Straten 1997, 15ff.). Sie ist zweitens für historisch-erziehungswissenschaftliche Untersuchungen im Allgemeinen und speziell die oben angedeuteten Fragestellungen besonders geeignet, weil bereits Erwin Panofsky als Entwickler der Methode besonderen Wert auf die Analyse von Gestik, Mimik und Körperhaltungen und die historische Kontextualisierung gelegt hat (vgl. Panofsky 1978, 36ff.). Sie folgt drittens logischen und nachvollziehbaren Interpretationsschritten, so dass jede Bildinterpretation für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar ist. Sie unterscheidet viertens sorgfältig zwischen der Bedeutung des „Bildes als Bild“ und der Bedeutung des Bildes als Ausdrucksmedium einer bestimmten Epoche einerseits und der Ebene der wahrscheinlichen intendierten Bildaussagen und der nicht-intendierten, zuweilen zufälligen Bildaussagen, die sich häufig erst dem retrospektiven Rezipienten erschließen, andererseits. Und schließ-

lich ist sie in den Jahrzehnten ihres Bestehens vielfältig modifiziert und weiterentwickelt worden.

Die einzelnen Arbeitsschritte der ikonographisch-ikonologischen Bildanalyse sind im praktischen Verlauf einer Bildinterpretation in der Regel nicht eindeutig voneinander zu trennen. Diese Schwierigkeit ist bereits von Erwin Panofsky erkannt worden und stellt im Übrigen ein grundlegendes Problem jedes methodischen Ansatzes zur Bildinterpretation dar (vgl. u.a. Rittelmeyer/ Parmentier 2001, 73ff.). Die einzelnen Arbeitsschritte werden nach Panofsky zwar im Modell voneinander getrennt betrachtet, sollen aber in der praktischen Umsetzung „zu einem einzigen organischen und unteilbaren Prozess verschmelzen“ (Panofsky 1978, 49).

Noch bevor in der *prä-ikonographischen Beschreibung* (vgl. zu den einzelnen Analyseschritten² ausführlich van Straten 1997; Pilarczyk/ Mietzner 2002) die Fotografie in all ihren Details beschrieben wird, ist es zwingend notwendig, den ersten, prägenden Bildeindruck, das *Punctum* der Fotografie so authentisch wie möglich festzuhalten. In der *prä-ikonographischen Beschreibung* wird dann die Fotografie in allen Einzelheiten beschrieben, ohne dass die abgebildeten Personen und Gegenstände in einen kontextuellen Zusammenhang gestellt und im Einzelnen benannt werden. In der *ikonographischen Beschreibung* werden dann die einzelnen Elemente der Darstellung in Zusammenhang gebracht und benannt. Es wird ein Thema oder ein Bildgegenstand formuliert, ohne jedoch schon nach einer tieferen Bedeutung zu suchen. Die *ikonographische Interpretation* versucht sodann, die tiefere, auch symbolische Bedeutung einer Fotografie nahe an den Bildgegenständen, an Thema und Kontext, wie sie von Fotograf und Verwender des Mediums gemeint sein könnten, zu erschließen. Dieser Analyseschritt fragt danach, *wie* ein bestimmtes Sujet dargestellt wurde und welche Aussagen sich daraus schließen lassen. Zur Entschlüsselung der spezifischen Wirkung einer Fotografie, die sich weniger aus ihrem Sujet (dem, was dargestellt ist), sondern vielmehr aus der Bildkomposition, vor allem ihrer *planimetrischen Komposition*, selbst ergeben (der Art und Weise, wie das Sujet dargestellt ist), bieten sich erprobte Ansätze aus der Gestalttheorie und der Rezeptionsästhetik an (vgl. Arnheim 2003; 2000). Der Analyseschritt der ikonographischen Interpretation setzt darüber hinaus eine genaue Kenntnis davon voraus, wie und mit welcher Absicht bestimmte Themen im betreffenden historischen Kontext visualisiert worden sind, und er setzt nicht zuletzt auch voraus, dass der Rezipient sich in die Sichtweise eines zeitgenössischen Rezipienten hineinversetzen kann. In der *ikonologischen Interpretation* werden schließlich Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Rolle des Fotografen und der Abgebildeten aufeinander bezogen. Dabei wird versucht, diejenigen Aussagen des Bildes, die sich nicht aus dem unmittelbar Dargestellten erschließen lassen (die aber dennoch in der Fotografie enthalten sind), hermeneutisch zu erschließen. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei das Nicht-Intendierte in der Fotografie, das durch präzise methodische, formale und inhaltliche Indika-

² Bei Panofsky finden sich drei Interpretationsschritte (ikonographische Beschreibung und Interpretation waren zu einem Schritt zusammengefasst); in der heute gebräuchlichen Form sind es vier.

toren intersubjektiv überprüfbar und nachvollziehbar gemacht werden kann. Die Ikonologie erörtert im Gegensatz zur Ikonographie die gesellschaftlichen und historischen Bedingungen, welche die Darstellung beeinflusst haben können, und sie fragt nach denjenigen Bildaussagen, die vom Fotografen möglicherweise nicht gemeint, die aber dennoch in seiner Fotografie enthalten sind, wenn man einen erweiterten und – insbesondere unter historischen Fragestellungen – distanzierteren Wissenshorizont mit einbezieht.

Als gesichert kann gelten, dass professionelle Fotografen über ein hohes Maß gestalterischer Mittel verfügen, so dass in der Regel sehr sicher von einer gezielten Intentionalität seitens des Fotografen gesprochen werden kann und muss. Dennoch ist dieses Maß gestalterischer Mittel nicht mit dem gleichzusetzen, das einem Maler an der Staffelei zur Verfügung stehen würde, bei dem – im Idealfall – jeder Pinselstrich und erst recht jedes einzelne Element der Darstellung Resultat eines bewussten und absichtsvollen Gestaltungsprozesses ist. Gleichzeitig werden auf Fotografien zu einem gewissen Anteil die abgebildeten Gegenstände und Personen auch im Sinne einer physikalisch-chemischen Abbildung sichtbar, sie hinterlassen Spuren auf dem Film, weil sie vor dem Objektiv der Kamera als physische Körper anwesend waren (vgl. Arnheim 1978, 39). Daher ist die Frage nach der Intentionalität nicht nur in Richtung des Fotografen allein zu stellen, sondern immer auch an das Abgebildete selbst.

Spiel oder Ernst?

Wenden wir uns wieder dem Wagenlenker auf dem Tempelhofer Feld zu. Die Fotografie wurde bereits in ihren Einzelheiten beschrieben und der erste, unmittelbare Bildeindruck des Autors wurde angedeutet (Gefühl des Unbehagens). Über die Untersuchung der planimetrischen Komposition lassen sich nun wichtige Aussagen über die Gewichtung der Darstellungsebenen durch die Fotografin machen. Im Bildmittelpunkt befindet sich die Spitze des linken Kragens; der Oberkörper des Jungen ist entlang der Bilddiagonalen von links unten nach rechts oben etwas geneigt. Die Zügel verlaufen parallel zur zweiten Bilddiagonalen. Das Zentrum der Fotografie wird vom Oberkörper des Jungen und seinen Armen eingenommen, wobei der zum Hitlergruß erhobene rechte Arm des Jungen im Gegensatz zu Kopf, Oberkörper und Beinen senkrecht ausgerichtet ist.

Hinsichtlich der historischen Einordnung des Bildkontextes ist anzumerken, dass das Jahr 1934 und insbesondere die Sommermonate ein innenpolitisch nicht unproblematisches für die NS-Führung gewesen ist. Im Juni 1934 kam es in den überwiegend von Arbeitern bewohnten Bezirken Berlins – hauptsächlich im Wedding – wiederholt zu Straßenschlachten zwischen linken Arbeitern und SA-Angehörigen. Ebenfalls im Juni 1934 entthob Hitler den SA-Stabschef Ernst Röhm seines Postens (sog. „Röhm-Putsch“); Röhm wurde daraufhin am 30. Juni 1934 hingerichtet. Zu den innerparteilichen Machtkämpfen kamen eine hohe Arbeitslosenquote und vereinzelte Versorgungsengpässe, so dass insgesamt von einer angespannten gesamtpolitischen Situation und einer Art ersten großen in-

nenpolitischen Bewährungsprobe für das NS-Regime gesprochen werden kann. Inwiefern diese historische Kontextualisierung auch für die Interpretation der vorliegenden Fotografie von Bedeutung sein kann, wird weiter unten gezeigt werden.

Durch ihre planimetrische Komposition drückt die Fotografie sowohl Stabilität wie auch Instabilität aus. Die Beine des Jungen wirken angespannt, scheinen aber dennoch sicheren Halt zu gewährleisten. Die beiden Arme des Jungen wirken stabil und sicher. Der linke Arm wirkt angespannt, zugleich scheinen die Zügel nur locker in der linken Hand zu liegen. Beide Arme sind vertikal ausgerichtet und heben sich dadurch deutlich von der Schrägstellung des Oberkörpers entlang der Bilddiagonalen ab. Die Diagonale, die der Körper des Jungen dabei beschreibt (von links unten nach rechts oben), wird in der Wahrnehmungspsychologie überwiegend als dynamisch, aufsteigend und kraftvoll-positiv beschrieben (vgl. Arnheim 2000, 35ff.). Nichtsdestotrotz wirkt die Schräge des Oberkörpers instabiler als beispielsweise Arme und Beine, die durch ihre vertikale Ausrichtung Stabilität und Sicherheit vermitteln. Einen starken Gegenpol zur Dynamik des Oberkörpers bieten zudem die Zügel in der linken Hand des Jungen. Diagonalen von links oben nach rechts unten werden tendenziell als negativ und abfallend empfunden, was vor allem damit zusammenhängt, dass wir Bilder von links nach rechts „lesen“.³ Gerade in diesem Gegensatz von Stabilität und Instabilität, Dynamik und statischer Schwere steckt, so denke ich, auch der beschriebene Eindruck der Kraftanstrengung, die der Junge der Schwerkraft entgegensetzen muss, um nicht zu stürzen. Gleichwohl kann der gesamte Körpergestus auch als Akt des Aufrichtens und muss nicht zwingend als einer des Zusammensinkens interpretiert werden; die Bildkomposition lässt durchaus beide Schlüsse zu und bleibt diesbezüglich ambivalent. Der zweifellos konstatierbare Eindruck der Kraftanstrengung und der latenten Unsicherheit wird übrigens noch verschärft, wenn man den Bildmittelpunkt isoliert betrachtet: Der Gestus des Jungen bekommt so etwas geradezu hilfeschendes, was durch den etwas „entgleisten“, beinahe leidenden Gesichtsausdruck und den direkten Blick des Jungen in die Kamera noch verstärkt wird. Der erhobene Arm erscheint in einer solchen Lesart nicht als stolz erhobene Geste des Grußes, sondern als ein hilfeschendes Aufmerksammachen auf die eigene Person.

Dennoch – und dieser Eindruck wird durch das Bild wenigstens ebenso stark vermittelt – fällt der Junge nicht, sondern bewahrt trotz der schwierigen körperlichen Lage Haltung. Der ritualisierte Gruß wird den widrigen Umständen, die nicht zu ausufernden Gesten einladen, sondern die Bündelung der gesamten Kon-

³ Seitliche Asymmetrien äußern sich in unserer Wahrnehmung in einer ungleichen Gewichtsverteilung und einem dynamischen Vektor, der im Sehfeld von links nach rechts führt. Dies führt beispielsweise zu dem eigenartigen Umstand, dass Gegenstände größer erscheinen, wenn sie in der rechten Hälfte des Sehfeldes liegen und sich Gegenstände schneller und müheloser zu bewegen scheinen, wenn sie sich von links nach rechts bewegen. Die physiologische Ursache dafür dürfte in der Dominanz der linken Großhirnrinde liegen, die für das Lesen, Schreiben und Sprechen zuständig ist (vgl. Arnheim 2000, 36ff.). Wem das zu spekulativ erscheint, der möge die Abbildung spiegeln und die dann tatsächlich deutlich veränderte Wirkung des Bildes auf sich wirken lassen.

zentration auf das Bewahren des Körpergleichgewichts verlangen, geradezu abgerungen. Gleichzeitig wird damit eine deutliche Gewichtung innerhalb der genannten Bildelemente vorgenommen: der Vorgang des Salutierens, der nicht zuletzt auch im Titel des Bildes eine zentrale Position einnimmt, wird der Befindlichkeit des eigenen Körpers übergeordnet. Geht man von einer weitgehenden Linientreue der Fotografin aus (es ließen sich zumindest keine Hinweise finden, die auf das Gegenteil schließen lassen), so ist hierin mit hoher Wahrscheinlichkeit die intendierte Bildaussage zu sehen: *Trotz Schiefelage und Instabilität und trotz eines denkbar ungünstigen „Standes“ (was durchaus doppeldeutig zu verstehen ist) bewahren Hitlerjungen ihre Haltung.* Im Zustand äußerster Instabilität stabilisieren sich Haltung und Physis durch das Befolgen der an den Körper gestellten Anforderungen.

Zudem fällt eine Eigenart der vorliegenden Fotografie hinsichtlich der Verwendung des Bildes vom antiken Wagenlenker auf: Das Bild des Lenkers lässt sich durchaus mit „Macht“ konnotieren; allerdings bewirkt eine Besonderheit der Perspektive im vorliegenden Bild eine ungewöhnliche Verstärkung dieser Konnotation: Die Richtung des Grußes auf der vorliegenden Fotografie geht von oben nach unten, der Wagenlenker grüßt gewissermaßen „herab“. Üblicherweise erfolgt dieser Gruß nach oben, in Richtung des Machthabers in der Arena; der Wagenlenker auf dem vorliegenden Bild erfährt im Vergleich zum Wagenlenker der Antike deshalb eine Überhöhung. Dass diese Lesart nicht die primäre, sofort ins Auge fallende ist, hängt vielleicht auch damit zusammen, dass die Überhöhung zugleich in gewisser Hinsicht eine Zurschaustellung ist. Der Schild (der „Wagen“), auf dem der Junge steht, erhöht nicht nur die Person, sondern präsentiert sie zugleich und führt sie vor, was vielleicht das tendenziell ungute Gefühl erklären könnte, das sich bei vielen Betrachtern der Fotografie einstellt. Der angedeutete Kopf in der rechten unteren Ecke des Bildes und der Junge im Hintergrund, die vordergründig keine ersichtliche Funktion auszuführen scheinen, bekommen so einen ganz eigenen Sinn: sie mildern genau dieses Präsentieren des Wagenlenkers ab und lassen ihn nicht völlig aus seiner Umwelt herausgerissen erscheinen. Zudem geben sie dem Bild allein durch ihre Anwesenheit eine gewisse „schnappschussartige“ Authentizität, indem sie dafür Sorge tragen, dass der Eindruck einer gestellten Situation gar nicht erst entsteht.

Der retrospektive Betrachter weiß um den historischen Kontext, in dem dieses Bild entstanden ist, und so sei eine – zugegebenermaßen sehr weitreichende – Lesart zumindest angedeutet, die in diesem Bild nicht nur die Schiefelage eines einzelnen Individuums erkennt, das unter den vielen Verhaltensanforderungen, die gleichzeitig gestellt werden (Balancieren, Zügelhalten, Haltungsbewahren und Grüßen), ins Wanken gerät, sondern das Wanken des gesamten politischen Systems. Es ist äußerst fraglich, ob ein zeitgenössischer Beobachter eine solche Kontextualisierung des Geschehens hätte vornehmen können (ich möchte es bezweifeln); für den Betrachter unserer Zeit erscheint diese Lesart gewagt, ja unwahrscheinlich, wenn man auf die Intention der Fotografin abzielt, sie erscheint aber keineswegs abwegig, da wir um diesen Kontext wissen und in einer Sichtweise, die dieses Wissen miteinschließt, das Dargestellte eine solche Bedeutungsebene

durchaus zulässt. Wollte man die unsichere politische Lage des Sommers 1934 illustrieren, so könnte man dabei durchaus auf diese Fotografie zurückgreifen; ihrem ursprünglichen Verwendungszusammenhang wäre sie damit wahrscheinlich entrissen, es sei denn, man traut Fotografin, Auftraggebern und nicht zuletzt auch den Verwendern der Fotografie die Weit- und Absicht zu, eben eine solche Schiefelage dokumentieren und symbolisch illustrieren zu wollen.

Ungleich weniger gewagt und für den erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang weitaus interessanter erscheint mir eine Lesart, die weniger auf eine solche politisch gefärbte historische Kontextualisierung abzielt, sondern danach fragt, welches Bild vom Kind und von seinem Körper durch diese Fotografie zum Ausdruck kommt. Weiter oben wurde bereits gezeigt, dass schon auf der rein ikonographischen Ebene der Gestus des Jungen als Zeichen der Überforderung und Hilflosigkeit gedeutet werden kann. Vergegenwärtigt man sich die hohe Bedeutung, die der Ertüchtigung, Disziplinierung und Formierung des kindlichen und jugendlichen Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus beigemessen wurde, so muss sich das Augenmerk beinahe zwangsläufig auf die besondere Darstellung des Körpers auf dieser Fotografie richten. In der Tat ist diese Darstellung ungewöhnlich, zeigt sie doch nicht den tausendfach dokumentierten Soll-Zustand des Körpers (aufrecht, gestählt, standhaft), sondern berichtet vor allem von den Techniken, die diesen Zustand langfristig herbeiführen sollen, und zeigt den Körper im Prozess des Werdens.

Aus biographisch gefärbten Berichten wissen wir um die Methoden, mit denen – insbesondere im Bereich der institutionalisierten Eliteerziehung – gestählt wurde. Ehemalige Schüler der *Nationalpolitischen Erziehungsanstalten* (Napola, NPEA) berichten regelmäßig von einem gezielten Überfordern der Physis der Kinder und Jugendlichen, vom fortgesetzten Heranführen an und Überwinden von „Totpunkten“, d.h. dem Überwinden von unlösbaren und scheinbar nicht zu bewältigenden physischen (und psychischen) Anforderungen (vgl. Schneider u.a. 1996). Ließe sich dieser Befund auch im Zusammenhang dieser Fotografie erhärten, so wäre die Fotografie auch ein Dokument physischen Leidens, ein Befund, der Erkenntnissen der Biographieforschung, nach denen die Zeit in der HJ häufig als überwiegend erlebnisreich, unpolitisch und positiv erinnert wird (vgl. u.a. Kleindienst 1998; Lorenz 2003), zumindest teilweise widerspricht.

Andererseits ist auch eine gegenteilige Lesart denkbar. Wenn man im Zuge einer an biographischen Quellen ausgerichteten Untersuchung, die sich mit dem Erleben der Kindheit in der Hitlerjugend befasst, an die Wagenlenker-Fotografie die Hypothese herantragen würde, Kindheit in der Hitlerjugend sei für die Betroffenen vor allem eine Zeit des Erlebens und der subjektiv empfundenen Befreiung von familiären Zwängen gewesen, so ließe sich diese Hypothese mit etwas Geschick anhand der Fotografie untermauern. Das Überwinden der Schwerkraft ließe sich als Abenteuer und Widerstehen von lästigen Verhaltensanforderungen interpretieren; der Gestus der Hilflosigkeit könnte in den Hintergrund treten zugunsten einer Lesart, die das positive empfundene Erleben gemeisterter Herausforderungen stärker in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Lesart wäre möglich –

sie würde dem Bild in seiner konzeptionellen Vieldeutigkeit jedoch nicht gerecht werden, da sie Bildaussagen, die gegen die herangetragene Hypothese sprächen, verschleiern müsste. Im Gegenteil würde die Fotografie, vorausgesetzt man nimmt alle in ihr enthaltenen Aussagen gleichermaßen ernst, eine solche Hypothese eher relativieren denn untermauern. Das spielerische Moment steht etwa in der Fotografie Carl Weinrothers weitaus stärker im Vordergrund; die Wagenlenker-Fotografie Hedda Walthers scheint dahingegen diesen Aspekt fast vollständig auszuklammern.

Unter Berücksichtigung allen Kontextwissens lässt sich als ein wichtiges Ergebnis der vorangegangenen Analyse eine grundsätzliche Uneindeutigkeit konstatieren, mit der der Körper des Jungen dargestellt wird. Ein wesentliches Moment dieser Fotografie scheint die Zulässigkeit sehr unterschiedlicher, zum Teil sich widersprechender Lesarten zu sein: wir finden sowohl eine idealtypische Überhöhung in der Darstellung des Jungen als auch den Prozess des Werdens, sogar den Ausdruck von Schwäche. Ein derartiges Maß an Zulässigkeit ist nicht gerade typisch für die Fotografie des Nationalsozialismus, gleichwohl ist die Mehrdeutigkeit ein Kriterium für „gute“, aussagekräftige Fotografien. Damit ist aber auch die Frage nach der generellen Aussagekraft von Fotointerpretationen angesprochen, der ich mich abschließend zuwenden möchte.

Grenzen der Analyse

Möglicherweise vermittelt das Vorangegangene den Eindruck, eine wie auch immer im Einzelnen ausgestaltete ikonographisch-ikonologische Interpretation von Fotografien könne gewissermaßen gar keine Fragen beantworten, sondern allenfalls neue aufwerfen. Das ist insofern sicher richtig, als dass Fotografien keine eindeutigen Wahrheiten vermitteln können. Sie können nicht einmal Gewissheit geben über das, was sie darstellen. Wir wissen auch nach langer, intensiver Betrachtung nicht, ob der Junge tatsächlich leidet oder ob er den Augenblick der Fotografie als Moment höchsten Glücks empfunden hat (jeder kennt „unglücklich“ getroffene Fotografien – warum sollte ein solcher Patzer nicht auch einmal einer erfahrenen Fotografin unterlaufen?). Es ist allerdings auch im höchsten Maße zweifelhaft, dass sich diese Frage auf anderem Wege, etwa durch biographische Interviews, beantworten ließe. Der Junge auf der Fotografie müsste jetzt über 80 Jahre alt sein, ein alter Mann also. Selbst wenn er noch lebt und sich auffinden ließe, was gäbe die Gewissheit, dass er sich an diesen Moment richtig erinnert (wenn er sich überhaupt erinnert)? Wäre die Wahrscheinlichkeit nicht viel größer, dass seine Erinnerung im höchsten Maß verschwommen und unklar, wenn nicht sogar verfälscht ist? Ich möchte bezweifeln, dass die Erinnerung im vorliegenden Fall authentischer wäre als die Eindrücke, die durch die Fotografie transportiert werden können.

Wenigstens ebenso schwierig dürfte die Frage nach der tatsächlichen Intention der Fotografin sein. Hätte man sie zu Lebzeiten fragen können und hätte sie sich möglicherweise sogar an diese eine Fotografie erinnern können, was gäbe uns

dann die Gewissheit, dass sie sich ihrer damaligen Absichten richtig erinnert? Wäre es nicht viel wahrscheinlicher, dass sie sich einer möglicherweise ehemals sehr positiven Einstellung zum NS-System gegenüber einem Interviewer geschämt und daher sehr viel eher einer Lesart zugestimmt hätte, die eine kritische Haltung des Bildproduzenten zulässt? Auch von ihr hätten wir nicht mehr und nicht weniger Wahrheit erwarten können als das Maß an Wahrheit, das durch die Fotografie transportiert wird. Ausführliche seriell-ikonographische Analysen (vgl. Pilarczyk/Mietzner 2002) des fotografischen Nachlasses der Fotografin könnten allerdings Aufschluss darüber geben, ob eine solche mehrdeutige Darstellung des kindlichen Körpers symptomatisch für die Arbeit dieser Fotografin ist. Hinsichtlich der Intentionalität lassen sich anhand einer einzelnen Fotografie wohl kaum gesicherte Aussagen machen.

Als ein weiteres, zunächst noch etwas banales Fazit lässt sich festhalten, dass Fotografien – insofern ist die Wagenlenker-Fotografie durchaus symptomatisch – ein weites Spektrum von Aussagen beinhalten, die sich zudem auch noch widersprechen können. Im vorliegenden Fall wäre dies die Darstellung einer ikonisierten, überhöhten Führergestalt (der herabgrübende Wagenlenker) am einen Rand des Spektrums und die Dar- und Zurschaustellung kindlichen Leidens unter den Anforderungen eines verbrecherischen Erziehungsstaates am anderen. Was genau und im einzelnen Fotografien zeigen, hängt vor allem von den Perspektiven ab, die durch den Betrachter eingenommen werden – und die können im einzelnen höchst unterschiedlich sein und sind fast immer folgenschwer. Dass es angesichts dieser unabwendbaren Multiperspektivität sowohl eines feinen Gespürs für den eigenen Standpunkt, eigene Vorannahmen und Vorurteile als auch einer fundierten, überprüf- und nachvollziehbaren Methode bedarf, die gerade den – historischen und sozio-kulturellen – Kontext berücksichtigt, in dem eine Fotografie entstanden ist, dürfte im Vorangegangenen deutlich geworden sein. So gesehen ist das Kontextwissen des Betrachters kein Hindernis bei der Interpretation von Fotografien, das den Blick auf das vermeintlich Wesentliche verstellt, sondern notwendiges Element und Korrektiv der Interpretation selbst. Die eigentlichen Grenzen des Mediums, so scheint mir zumindest, stecken ohnehin weniger in dem, was durch das Medium dargestellt, sondern in dem, was aus dem Dargestellten gemacht wird, und das wiederum hängt vom jeweiligen Standpunkt ab, von dem aus das Dargestellte betrachtet und in das jeweilige Kontextwissen eingebettet wird. Der relativen Grenzenlosigkeit des Mediums steht die Be- und Entgrenzung durch den Betrachter gegenüber und die birgt die weitaus größeren Gefahren.

Das ausgeführte Beispiel zeigt nämlich auch, wie wichtig nicht nur ein Wissen um den jeweiligen historischen Kontext einer Fotografie ist, sondern auch das Gespür für die Grenzen der Ikonologie, die sich vor allem aus eben diesem Kontextwissen ergeben. Gemeint ist damit sowohl die stetige Gefahr der Überinterpretation, einer Entgrenzung des Mediums, wie auch die Gefahr einer zu einseitigen Betrachtung, seiner Begrenzung, die immer besonders groß ist, wenn als bereits gesichert geltende Hypothesen an Fotografien herangetragen werden, die eine bestimmte Sichtweise bedingen und schlimmstenfalls das Bild einer vorgefertigten

Lesart unterordnen. Unser Sehen ist stets geprägt durch unser Vor-Wissen oder Nicht-Wissen, unsere Einstellungsmuster und Sehgewohnheiten. Somit sprechen Bilder niemals zu allen gleich: Vielen Betrachtern der Fotografie wird der zum Hitlergruß erhobene Arm so sehr ins Auge „stechen“, dass alle anderen Elemente der Darstellung dieser Geste untergeordnet werden. Umgekehrt wird ein Betrachter, der mit der Fotografie des Nationalsozialismus vertraut ist, dieses Moment der Fotografie möglicherweise zu stark vernachlässigen. Auch diese spezifischen Wahrnehmungsmuster seitens des Rezipienten gilt es zu entschlüsseln, will man die gesamte Wirkungsmacht einer Fotografie ausloten.

Insofern kann eine Einzelbildinterpretation, so fundiert sie auch sein mag, nur ein erster Schritt in Richtung des Bildes sein. Neben seriell-ikonographischen Analysen, die ein Bild in seinen historischen Kontext einbetten, können diachrone Vergleiche über größere zeitliche Abschnitte Aufschluss darüber geben, welche besonderen Merkmale der Darstellung eines bestimmten Themas in einer historischen Epoche vorherrschend waren. Im vorliegenden Fall wäre etwa zu fragen, was denn eigentlich das spezifisch „nationalsozialistische“ Moment in der Darstellung des Jungen ist. Untersuchungen zu Verwendung und Wahrnehmung von Fotografien können schließlich aufzeigen, warum ein und dasselbe Bild in unterschiedlichen historischen Epochen ganz unterschiedlich verwendet und gesehen wurde (vgl. Knoch 2001). Wirklich erschöpfend lassen sich Bilder wohl kaum oder nur mit erheblichem Aufwand bearbeiten, und in diesem Umstand, so meine Vermutung, könnte ein wesentlicher Grund für ihre nach wie vor nur spärliche Berücksichtigung in der Erziehungswissenschaft liegen.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hedda Walther: „Tempelhofer Feld, im Juni 1934: der ‚Wagenlenker‘ eines ‚Römischen Wagenrennen‘ salutiert“ (1934). © Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin.

Abb. 2: Carl Weinrother: „Hitlerjungen beim ‚Römischen Wagenrennen in einem HJ-Lager in Erkner bei Berlin“ (1933). © Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin.

Literaturverzeichnis

Arnheim, Rudolf 2003: Die Macht der Mitte: eine Kompositionslehre für die bildenden Künste. 3. Aufl., Köln

Arnheim, Rudolf 2000: Kunst und Sehen: eine Psychologie des schöpferischen Auges. 3. Aufl., Berlin u.a.

Arnheim, Rudolf 1978: Die Fotografie – Sein und Aussage. In: Ders.: Die Seele in der Silberschicht. Medientheoretische Texte: Photographie – Film – Rundfunk. Frankfurt/M., 36-42

- Barthes, Roland 1989: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt/M.
- Boehm, Gottfried 1994: Was ist ein Bild? München
- Boehm, Gottfried 1993: Zentrum oder Peripherie? Zu den Selbstbildnissen von Paul Cézanne. In: Herrlitz/ Rittelmeyer 1993, 17-36
- Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.) 1997: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München
- Fuhs, Burkhard 1997: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser/ Prengel 1997, 265-285
- Herrlitz, Hans-Georg/ Rittelmeyer, Christian (Hrsg.) 1993: Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/ München
- Imdahl, Max 1994: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm 1994, 300-324
- Kleindienst, Jürgen (Hrsg.) 1998: Pimpfe, Mädels und andere Kinder. Kindheitserinnerungen, Deutschland 1933-1939. Berlin
- Knoch, Habbo 2001: Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg
- Lorenz, Hilke 2003: Kriegskinder. Das Schicksal einer Generation. 4. Aufl., München
- Mollenhauer, Klaus 1997: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser/ Prengel 1997, 247-264
- Mollenhauer, Klaus 1987: Ein Jesus-Knabe um 1280. In: Erziehung und Bildung im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung. Hrsg. von der historischen Kommission der DGfE, Heft 31, Hannover, 133-158
- Mollenhauer, Klaus 1983: Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Z.f.Päd, 2, 173-194
- Panofsky, Erwin 1978: Ikonographie und Ikonologie. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln, 36-67
- Parmentier, Michael 2001: Jenseits von Idylle und Allegorie. Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“. In: Rittelmeyer/ Parmentier 2001, 89-104
- Parmentier, Michael 1993: Sehen sehen. Ein bildungstheoretischer Versuch über Chardins ‚L'enfant au totot‘. In: Herrlitz/ Rittelmeyer 1993, 105-122
- Pilarczyk, Ulrike/ Mietzner, Ulrike 2002: Das Visuelle in Bildung und Erziehung. Fotografie als Quelle in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. (unveröffentl. Habilitationsschrift). Berlin

- Pilarczyk, Ulrike/ Mietzner, Ulrike 2000: Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2, 343-364
- Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael 2001: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt
- Schneider, Christian/ Stillke, Cordelia/ Leineweber, Bernd 1996: Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus. Hamburg
- Straten, Roloef van 1997: Einführung in die Ikonographie. 2. Aufl., Berlin
- Wünsche, Konrad 1993: Der kleine Perthes. Anmerkungen zu einem Bild Phillip Otto Runges. In: Herrlitz/ Rittelmeyer 1993, 173-190
- Wünsche, Konrad 1991: Das Wissen im Bild. Zur Ikonologie des Pädagogischen. In: Z.f.Päd 1991, 27. Beiheft. Weinheim/ Basel, 273-290

Winfried Gebhardt

Authentizität, Erfahrung, Körperlichkeit Über religiöse Bildung in Zeiten religiöser Selbst- ermächtigung

Religiöse Bildung lag im europäischen Kulturkreis jahrhundertlang als Aufgabe in den Händen der christlichen Kirchen, die dieses Monopol auch zäh gegen immer wieder auftretende Widerstände – zumeist getragen von religiösen Bewegungen – verteidigten. Religiöse Bildung wurde dabei und wird bis heute – auch wenn sich die Religionspädagogik spätestens ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts verstärkt an emanzipatorischen Bildungsbegriffen orientierte und ‚Werten‘ wie ‚Autonomie‘, ‚Mündigkeit‘, ‚Kritik‘ und ‚Reflexivität‘ durchaus auch eine gewisse Berechtigung im Bereich der religiösen Bildung zusprach (vgl. Pongratz 2001) – im Kern als religiöse Unterweisung der Laien durch theologisch qualifizierte ‚Experten‘ betrachtet, die bevorzugt über die etablierten Formen der Predigt, des Ritus, der Seelsorge und der Katechese vermittelt wird (vgl. Leuenberger 1980). Gleich ob ein missionarischer, ein gesellschaftlich-diakonischer oder ein Ansatz der Gemeindeintegration verfolgt wurde, im Mittelpunkt kirchlicher Bildungsarbeit standen in der Regel „Sprache und Texte“ (vgl. Leuenberger 1980). Religiöse Bildung wurde dabei zum einen – insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit – als autoritative Einübung und Rechtfertigung kirchlicher Moralvorstellungen und Verhaltensstandards verstanden, zum anderen primär als systemstabilisierende Wissensvermittlung begriffen. Wichtige Fähigkeiten, die religiöse Bildung vermit-

teln sollte, waren und sind bis heute: „*das sprachliche Fassen-Können religiöser Phänomene*“, „*das Verstehen-Können von Glaubensdokumenten*“, das „*selbstständige Verarbeiten-Können von Informationen über Ereignisse im Raum von Kirche und Religion*“, das „*Lesen-Können symbolischer und mythologischer Dokumente der Religion*“, „*das Überprüfen-Können von theologischen Schlussfolgerungen*“ (Wegenast 1973, 108ff.). Die Inhalte religiöser Bildung waren und sind auch heute noch weitgehend festgelegt. Sie werden von kirchlich approbierten ‚Experten‘ autoritativ verwaltet und primär mittels kognitiv-rationaler, text- und sprachzentrierter Verfahren vermittelt.

Mit der akzelerierenden Auflösung klassischer kirchlicher Milieus und dem damit einhergehenden Autoritäts- und Machtverlust kirchlicher Institutionen und ihrer Amtsträger, die aus der inzwischen in der religionswissenschaftlichen und religionssoziologischen Forschung allgemein anerkannten ‚Individualisierung‘ des Religiösen resultieren (vgl. u.a. Gabriel 1994; Ebertz 1998; Hitzler 1999; Bergunder 2001; Gebhardt 2002; Kirchenamt der EKD 2003), entsteht nun nicht nur außerhalb – wie einige Theologen und kirchengebundene Religionssoziologen meinen (vgl. Pollack/ Pickel 1999; Pollack 2003; Küenzlen 2003; Graf 2004) –, sondern auch innerhalb der christlichen Kirchen ein neuer ‚spätmoderner‘ religiöser Menschentypus, der das bisher geltende, kirchlich dominierte Verständnis von religiöser Bildung entschieden ablehnt und sich zutraut, für sich selbst, aus eigener Kraft und in eigener Verantwortung, ein stimmiges und konsistentes Bild von ‚Mensch‘, ‚Gott‘ und ‚Welt‘ zu bauen – und zwar weitgehend unabhängig von traditionellen kirchlichen Bildungsvorgaben. Dieser ‚spätmoderne‘ religiöse Menschentypus zeichnet sich durch ein sehr hohes Interesse an religiösen und spirituellen Erfahrungen aus, das ihn dazu führt, das breite Angebot spiritueller Lehren und Techniken, das in der ‚globalen Kultur‘ zur Verfügung steht, auf der Grundlage seiner christlichen Herkunftskultur ‚durchzutesten‘ und zwar mit dem Ziel, dasjenige zu finden, das seinen eigenen, individuellen Bedürfnissen am besten entspricht. Der Weg, der zu diesem Ziel führen soll, ist für ihn ein individueller Weg, deshalb geht er ihn in der Regel auch alleine. Bindungen geht er – wenn überhaupt – nur auf Zeit ein. Sein Verhältnis zu den ‚offiziellen‘ Amtskirchen ist ‚abgeklärt‘, bieten die Kirchen ihm etwas an, das in den individuell zu gehenden Weg integrierbar scheint, nimmt er das Angebot gerne wahr, ansonsten hält er freundliche, aber souveräne Distanz zu ihnen.

Über die Vorstellungen, die dieser ‚spätmoderne‘ religiöse Menschentypus von ‚religiöser Bildung‘ hat, soll in diesem Beitrag die Rede sein. Im Mittelpunkt stehen dabei jene Ideen und Bilder, die er sich von den Bedingungen und Voraussetzungen seiner religiösen Selbstfindung macht und die er in der Regel in Abgrenzung gegen die traditionellen Bildungsvorstellungen seiner jeweiligen Herkunftskirche entwickelt. Das Material, das im Folgenden unter dieser Fragestellung analysiert wird, ist einer (von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten) Projektstudie entnommen, die unternommen wurde, um die gegenwärtigen Inhalte und Strukturmerkmale der Alltagsreligiosität von Kirchenmitgliedern zu identifizieren. In dieser Projektstudie, die unter dem Titel ‚Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der Alltagsreligiosität evangelischer

und katholischer Christen' lief und von Christoph Bochinger (Bayreuth), Ottmar Fuchs (Tübingen), Winfried Gebhardt (Koblenz) und Wolfgang Schoberth (Bayreuth) geleitet wurde, sind insgesamt 58 Einzelinterviews (im folgenden gekennzeichnet als E) und 10 Gruppeninterviews (im folgenden gekennzeichnet als G) mit evangelischen und katholischen Kirchenmitgliedern bzw. kirchlichen Gruppen geführt worden. Davon waren etwa 1/5 der befragten Personen in unterschiedlichen Funktionen kirchliche Amtsträger. In diesen Gesprächen kam eine erstaunliche Vielfalt von Glaubensinhalten, spirituellen Orientierungen und religiösen Praktiken zu Tage, die sich sowohl allen theologischen Festschreibungen der konfessionellen Dogmatiken als auch allen religions- und kirchensoziologischen Kategorisierungen (wie beispielsweise der in der Kirchensoziologie üblichen Unterscheidung von Kerngemeindefrommen, Kasualienfrommen und Kirchendistanzierten, aber auch den Milieudifferenzierungen, die in der neuesten EKD-Mitgliedschaftsstudie vorgenommen wurden, vgl. EKD 2003) entzogen. Diese Heterogenität und Vielfalt führte die Forschergruppe dann dazu, von dem ursprünglichen Vorhaben Abstand zu nehmen, so etwas wie eine ‚dichte Beschreibung‘ gegenwärtig beobachtbarer Frömmigkeitsmuster zu erstellen, sondern sich vielmehr darauf zu konzentrieren, jene Hauptelemente gegenwärtiger ‚individualisierter‘ Religiosität herauszuarbeiten, die – wenn auch in unterschiedlicher Intensität und in unterschiedlichen Kombinationen – in allen Interviews enthalten waren. Diese Hauptelemente gegenwärtiger ‚individualisierter‘ Religiosität wurden dann in einem zweiten Schritt zu einem Idealtypus (ganz im Sinne der Methodologie Max Webers, vgl. Weber 1973) verdichtet und ihm der Name ‚Wanderer‘ gegeben (vgl. Bochinger u.a. 2002). Dieser Idealtypus des religiösen ‚Wanderers‘ gilt als ein Prototyp des spätmodernen religiösen Menschen. In seiner Reinform ist er innerhalb der kirchlichen Landschaft sicherlich noch ein Minderheitenphänomen. Gleichwohl steht zu vermuten, daß die in diesem Idealtypus verdichteten Elemente des ‚Wanderns‘ sich unter evangelischen und katholischen Kirchenmitgliedern noch mehr ausbreiten werden, als sie es jetzt schon getan haben.

Die Ideen und Bilder, die die Wanderer über die Bedingungen und Voraussetzungen ihrer eigenen, individuellen religiösen Selbstfindung in Abgrenzung gegen die traditionellen Bildungsvorstellungen der christlichen Kirchen entwickeln, lassen sich – in einem ersten Schritt – am besten mit Hilfe einer von ihnen selbst verfaßten Dichotomie beschreiben, der Entgegensetzung von ‚tot‘ und ‚lebendig‘. Mit Hilfe dieser Dichotomie kritisieren die Wanderer zum einen die „*platonisch versauté*“ (G 38, Abs. 49) Wort- und Theologiezentriertheit der kirchlich-spirituellen Bildungspraxis, zum anderen die „*langweilige, in Ritualen erstarrte*“ (G 68, Abs. 46), „*formalisierte*“ (G 61, Abs. 29) und „*lebensferne*“ (E 19, Abs. 33) liturgische Gestaltung kirchlicher Feiern. Gegen die den Kirchen zugeschriebene Wortlastigkeit setzen die Wanderer ein ‚integratives‘ Spiritualitätskonzept, das die Erfahrung von ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Authentizität‘ in den Mittelpunkt spiritueller Praxis stellt und darauf abzielt, im spirituellen Erleben ‚Körper‘, ‚Seele‘ und ‚Geist‘ zu vereinen. Diese Ideologie der ‚Ganzheitlichkeit‘ und ‚Authentizität‘ prägt auch die alternativen Handlungsmodelle, die die Wanderer als Alternative zu den Angebo-

ten der kirchlichen Standardliturgie entwickeln und auch praktizieren. Dabei fällt auf, daß – anders als es das oben genannte Zitat von der „langweiligen, in Ritualen erstarrten“ Liturgie scheinbar vorgibt – die Wanderer Rituale keineswegs ablehnen. Im Gegenteil. Rituale sind ein unverzichtbarer und äußerst wichtiger Bestandteil der Wandererspiritualität. Es müssen nur solche sein, die ihren individuellen Bedürfnissen nach ‚ganzheitlichen‘ und ‚authentischen‘ Erfahrungen angemessen sind und getragen werden von einem Geist kommunikativer Lebendigkeit und Lebensnähe. Und auf der Suche nach solchen „*neuen, mutigen Formen*“ (E 18, Abs. 25) spiritueller Praxis greifen die Wanderer tief in das Arsenal spiritueller Praktiken, das die Kultur- und Religionsgeschichte der Menschheit bereitstellt – immer auf der Suche nach einer neuen, innovativen Methode, die sie in ihre individuellen Entwicklung, in ihrer religiösen Selbstfindung weiterbringt.

1. Authentizität

Einer der ‚Lieblingsgegner‘ der Wanderer ist die ‚Theologie, insbesondere die akademische Theologie, der durchgängig vorgeworfen wird, sich von den ‚wirklichen‘ Problemen der Menschen gelöst zu haben und in einer Sprache zu reden, die die Menschen nicht mehr verstehen. Offen bleiben muß hier die Frage, ob es sich bei dieser Kritik um eine fundierte Kritik handelt. Vieles spricht dafür, daß die Wanderer – das zeigen viele Interviewpassagen, in denen Literaturpräferenzen genannt werden – den aktuellen theologischen Diskurs weder verfolgen noch an ihm existentiell interessiert sind. Es scheint also eher so zu sein, daß die Theologie als Institution dazu gebraucht wird, um dem emotionalen Unbehagen an der ‚defizitären‘ spirituellen Praxis der Kirchen einen Namen zu geben und Verantwortlichkeit festzuschreiben. Wie dem auch sei, die Kritik an der Theologie ist zentraler Bestandteil des Wandererhabitus. Sie äußert sich in der Regel in einer eher unreflektierten und gefühlsbeladenen Form. Aussagen wie:

„Ich kann damit nichts anfangen, mit diesen verkopften Angeboten, Sonntagsvormittagsgottesdienst, wo eine halbe Stunde gepredigt wird, wo ich viele Sachen nicht verstehe, oder wo ich einfach keinen Zugang habe“ (E 32, Abs. 9), oder:

„Jesus hat eine ganz andere Sprache gesprochen wie die heutigen Theologen. Theologie ist ja immer, pbbh, irgendwie die einfachen Inhalte in schwierige Worte fassen“ (G 61, Abs. 88),

die in vielen Interviews in ähnlicher Weise zu finden sind, illustrieren das Bild, das die Wanderer von der Theologie haben.

Umfassender und reflektierter, allerdings in ihrer Zielrichtung durchaus unterschiedlich, fällt die Kritik bei solchen Wanderern aus, die eine theologische Vorbildung aufweisen. Noch am theologiefreundlichsten zeigt sich eine in der katholischen Erwachsenenbildung engagierte Frau, die die Notwendigkeit der Theologie zwar betont, gleichzeitig aber auch ihre Grenzen thematisiert und den Einsatz

psychologischen Wissens in der kirchlichen Bildungsarbeit und in der Seelsorge fordert, weil sie

„gemerkt habe, also Theologie allein bringt oft den Menschen nicht weiter, weil es so strukturiert ist, und so, ja, auch dogmatisch oft gesehen, oder halt auf dieses Kirchenbild begrenzt wird, und Psychologie allein, das ist den Menschen oft suspekt. Aber daß diese Mischung aus, sag ich jetzt mal, aus Glauben und Religion und Psychologie, daß das den Menschen oft wirklich trifft, und abholt“ (E 14, Abs. 3).

Ein ebenfalls in der Bildungsarbeit tätiger, noch in Diensten der evangelischen Kirche stehender Gesprächspartner argumentiert schon radikaler, indem er sich die Frage stellt, *„ob die Monopolisierung des Wortes, ob die überhaupt im religiösen Sinn sinnvoll ist“ (E 38, Abs. 128)*, oder ob der „mystische Weg“, die „Meditation“, nicht der überzeugendere ist:

„Also etwa in dem Sinne, so ein gewisses Leitmotiv könnte dieses Wort von dem Karl Rahner sein, der gesagt hat: ‚Der Christ der Zukunft wird ein Mystiker sein‘. Und ich dehne das aber auf uns auf und sage: ‚Der Mensch der Zukunft wird ein Mystiker sein oder er wird nicht sein“ (E 38, Abs. 128).

Beide monieren auf je eigene Weise Defizite in der Theologie, werfen ihr ‚Lebensfremdheit‘ und mangelnde ‚Menschenkenntnis‘ vor, bewegen sich dabei durchaus aber noch innerhalb anerkannter theologischer Deutungsmuster.

Am grundsätzlichsten formulieren zwei theologisch gebildete Gesprächspartner ihre Kritik an der Theologie, die sich beide durch eine intensive Beschäftigung mit ostasiatischen Weisheitslehren und Selbsterfahrungstechniken auszeichnen. Die Stoßrichtung ihrer Kritik ist die gleiche, zielt aber über die Theologie hinaus in Richtung auf eine generelle Ablehnung der sogenannten ‚westlichen Wissenschaft‘, der vorgeworfen wird, mit ihrem ‚einseitigen‘ Rationalitätsverständnis den Menschen von seinen vitalen Wurzeln abgeschnitten zu haben. So antwortete einer der beiden auf die Frage, was ihn an dieser ‚westlichen Wissenschaft‘ so störe:

„Holistisches Weltbild, Ganzheitlichkeit. Das ist etwas, das fehlt mir bei der normalen Sichtweise, wie man sie in den Kirchen und in der Theologie vorfindet. Die sind also letztlich noch aufklärerisch beeinflusst, indem sie auch noch das Schubladendenken transportieren. Wenn man vor 20 Jahren in der normalen Gemeinde gesagt hätte, Heil und Heilung gehören zusammen, ein Arzt müßte eigentlich ein halber Priesterarzt sein, wenn er wirklich voll das erkennen würde, was den Menschen in seiner Krankheit ausmacht, dann hätte man jeden in die Sektenecke gestellt, das ist ja ein vollkommen fremdes Denken gewesen“ (E 44, Abs. 59).

Der andere Gesprächspartner argumentiert ähnlich: *„Auch die Theologie, die sich ja bemüht um ein Verständnis des Menschen, wird dann im reinen Wissenschaftsbetrieb, wenn sie*

nicht darüber hinausschaut, dem Menschen nicht mehr gerecht“ (E 40, Abs. 10). Wissenschaft neige dazu, alles zu Tode zu analysieren, die Ganzheitlichkeit des Seins in unverbunden nebeneinander stehende Bestandteile aufzuspalten und darüber die Frage nach dem ‚Sinn des Lebens‘ zu vergessen. Antworten auf die entscheidende Frage „Aber wer bringt Orientierung?“ (E 40, Abs. 14) könne eine solche, sich in partikulären Erkenntnissen verlierende Wissenschaft nicht mehr liefern. Und dieses Urteil übertragen die Wanderer auch auf die akademische Theologie.

In ihrem Urteil über die analytische Sterilität des modernen Wissenschaftsbetriebs folgen die Wanderer weitgehend den Argumentationsmustern sogenannter ‚New Age‘-Lehren, deren zentrales Anliegen die Etablierung einer neuen ‚ganzheitlichen‘ Wissenschaftskultur ist (vgl. Bochinger 1994). Ihre besondere, relativ deutlich ausgeprägten Aversion gegen die akademische Theologie hat allerdings – das zeigen insbesondere einige ‚spitze‘ Randbemerkungen in den Interviews – auch damit zu tun, daß die Wanderer glauben, von dieser Theologie und ihren Vertretern in ihren eigenen Ansprüchen und individuellen Kompetenzen nicht ernst genommen, vielmehr als ‚Randfiguren‘, ‚Amateure‘, ‚Synkretisten‘, ‚akkumulative Häretiker‘, ja ‚Spinner‘, deren ‚religiöse Grammatik‘ nicht stimme, verunglimpft und verspottet und so letztendlich durch die Theologie marginalisiert zu werden.

2. Erfahrung

Der Vorwurf der ‚Lebensferne‘ und der einseitig positiven Privilegierung ‚wissenschaftlicher Rationalität‘ richtet sich allerdings nicht nur an die Theologie. Er wird von den Wanderern auf das kirchliche Leben als Ganzes übertragen. Geradezu paradigmatisch formuliert ein evangelischer Hauptamtlicher diese Kritik: „Da muß doch etwas mit Leben gefüllt werden. Und so geht es mir auch manchmal selber mit dem gottesdienstlichen Leben im klassischen Sinn. Das ist zwar was, aber das kann es eigentlich nicht sein. Also da muß sich noch irgendwas verlebendigen lassen“ (E 19, Abs.13, vgl. auch E 14, Abs. 133) Die mangelnde ‚Lebensnähe‘ kirchlicher Praxis beginnt nach Ansicht vieler Wanderer schon bei der Sprache:

„Also was mich am Christentum sehr stark, ich sag es jetzt mal ganz deutlich: ankotzt, das ist die Sprache. Mit der ich nichts anfangen kann. Wenn ich also bei meiner Tochter da die ganzen Blättchen lese, die sie mitbrachte: Jesus lädt uns ein, zu sich zu kommen. Damit kann ich nichts anfangen. Mit diesen klugen frommen Sprüchen kann ich wenig anfangen. Die Sprache insgesamt, mit der kann ich nichts anfangen, die ist für mich zu gekünstelt, ... ja, sie ist einfach alltagsfern für mich“ (E 66, Abs. 21).

Das Monieren des Unzeitgemäßen an der kirchlichen Sprache ist allerdings nur ein Symptom für eine grundsätzlichere Kritik an dem, das die Wanderer zusammenfassend als ‚Geistzentriertheit‘ der Kirchen bezeichnen. ‚Geistzentriertheit‘ meint dabei vor allem die Dominanz des ‚Wortes‘, die Wanderer sowohl in den kirchlichen Gottesdiensten, in fast allen Formen der religiösen Unterweisung vom Reli-

gionsunterricht bis hin zur Bibelstunde als auch in vielen Veranstaltungen der kirchlichen Weiterbildungsarbeit entdecken. Ein Mitarbeiter in der katholischen Erwachsenenbildung bringt diese Einstellung seiner Klientel auf die Formel: „Die Leute, die hierher kommen, die wollen eigentlich auch ... nicht eigentlich Wissen mitkriegen, und viele Blätter und Vorträge, sondern sie wollen Erfahrungen machen“ (E 22, Abs. 13). Ähnlich, jetzt aber bezogen auf den traditionellen lutherischen Gottesdienst, argumentiert eine Befragte, die einen Frauenkreis für liturgischen Tanz gegründet hat. Sie wünscht sich von einem Gottesdienst, „daß man sich bewegt miteinander, und nicht so starr in seiner Kirchenbank sitzt“ (E 28, Abs. 54). Und sie begründet diesen Wunsch damit, daß die traditionelle Form des Gottesdienstes, in der ein religiöser Experte frontal das Wort auslegt und die Gemeinde dabei ruhig und passiv zuhört, die spirituellen Optionen des Menschen unnötig einschränke:

„Und das ist auch der Unterschied zwischen Tanzen und Gottesdienst. Tanzen passiert einfach im Kreis, und gottesdienstliches Feiern hier passiert einfach völlig beschnitten. Die Menschen sind einfach ihrer Möglichkeiten völlig beschnitten, wenn sie sich da so in eine Bank klemmen, und noch mal selber, weil sie sich in die letzte Ecke natürlich hinten hinklemmen. Und da ist eben nicht mehr viel mehr möglich als Wort und gesungenes Wort, und vielleicht noch mal Bewegung in der Bank. Aber schon Klatschen in der Bank ... schwierig. Also es ist einfach überhaupt nicht lebendig. Ja, es ist nicht lebendig“ (E 28, Abs. 56).

Diese ‚Geistzentriertheit‘ der institutionalisierter Religion und damit auch ihre ‚Starre‘ und ‚Lebensferne‘ muß nach Ansicht der Wanderer überwunden werden. Gewünscht wird „etwas Ganzheitliches, etwas Persönliches“ (E 18, Abs. 105) im Gottesdienst und gemeint sind damit primär ‚ganzheitliche‘ spirituelle Erfahrungen, die alle Sinne des Menschen ansprechen und berühren. Eine Gesprächspartnerin, die regelmäßig Wochenendseminare zur spirituellen Regeneration anbietet, beschreibt die Bedürfnisse der Teilnehmer wie folgt:

„Sie suchen ein ganzheitliches Christentum, weil sie oft aus so einer Enge des Glaubens kommen. Und sich da ein Stück Freiheit wünschen, oder auch ... auch eine Freude in ihrem Glauben. Und ich denke, aus dem Grund kommen sie dann auch zu uns, weil das ein Ganzheitliches auch mit kreativen Elementen ist und ein Stück auch mit einer Hilfe zur Selbstannahme“ (E 35, Abs. 10).

Konkreter wird eine Befragte, die sich stark in der Organisation des Weltgebetstages für Frauen engagiert. Sie benennt bereits einige jener ‚kreativen Elemente‘, die es nach Ansicht der Wanderer in den traditionellen Gottesdienst zu integrieren gilt, wenn sie fordert: „Wir brauchen neue, mutige Formen, Bibliodrama, meditativer Tanz, neue Trauerarbeit“ (E 18, Abs. 25). Und sie begründet diese Forderungen mit dem sichtbaren Erfolg des ‚Weltgebetstages‘:

„Und da fühlen sich Frauen aber eingeladen, denke ich eben, aufgrund der Inhalte, die natürlich auch immer wieder religiöse oder spirituelle Inhalte

sind, aber auch aufgrund der Veranstaltungsform. Denn es ist etwas Ganzheitliches ... Ausdrucksspiel ist ein ganzheitliches Bildungsangebot, ja, Körper, Geist, Seele. Das Thema Trauer dann noch mal ist ja eher was Biographisches. Aber ich denke, daß Frauen ihre Spiritualität ganz nah, also im Alltag verorten, auch leiblich verorten, und deshalb auch Frauen eben das Gefühl haben, da wären sie richtig, sich da einladen lassen ... Das ist eine Glaubensform, eine Form, in der Glauben sich ausdrückt, die so stark ist und so lange tragen kann, daß es gut ist, daß es ein Jahr gut ist, das ist ein ganz dichtes Erleben“ (E 18, Abs. 27).

Von ähnlichen Erfahrungen berichtet eine Mitarbeiterin in der evangelischen Erwachsenenbildung, die sich dramatischen Gestaltungsmitteln verschrieben hat:

„Und wir haben also am Schluß dann unserer Jahresgruppe die Schöpfungsgeschichte gespielt, unsere Schöpfungsgeschichte, und das war, war irre, was die einzelnen dann da innerlich mitgemacht haben während diesem Spiel. Und auch, wie differenziert dann die Wahrnehmungen waren während dem Spiel, und die Fähigkeit, sich dann mitzuteilen. Und für mich passiert da in solchen Momenten ganz viel Spirituelles.“ (E 27, Abs. 12).

Wie an diesen Beispielen deutlich wird, werfen die Wanderer den Kirchen vor allem vor, die spirituellen Erfahrungsmöglichkeiten, die dem Menschen zur Verfügung stehen, willkürlich einzuschränken. Dies betrifft insbesondere die leibliche, die körperliche Erfahrungsdimension, die – davon sind alle Wanderer unabhängig von ihrer Nähe oder Distanz zu ihren Kirchen fest überzeugt – diese vorsätzlich einer partikularistischen Herrschaft des Wortes geopfert hätten. *„Spiritualität ist eben nicht nur geistige Nahrung, sondern auch das körperliche Wohlbefinden“ (E 37, Abs. 125),* meint eine Befragte, und ein anderer Gesprächspartner sekundiert: *„Und für mich gehört der Körper auch immer noch zum Menschen dazu. Und das vernachlässigt die Kirche“ (E 63, Abs. 75).* Am deutlichsten wird dieses Defizit von einem hauptamtlichen Mitarbeiter der Katholischen Hochschulgemeinde formuliert:

„Ja, also mal Körperspiritualität, ja, in die Mitte, ich schöpfe. Ja, ich schöpfe aus einer Mitte, jetzt mal nicht nur so kopfmäßig da weitermachen, sondern leibmäßig. Und das ist was, dem geben wir verstärkt Raum. Jetzt nicht um auf einen billigen Zeitzug aufzuspringen, sondern a) weil wir die Leute auch da haben, die es machen können, und b) weil es natürlich auch ein Proprium unseres Arbeit ist, immer wieder so ein Gegenzeichen zur Kopfkirche, ich mein ist ja eine Kopfgeschichte. Und wir sagen, wir bieten dazu auch Spürgeschichten an, oder wie auch immer, oder Leibgeschichten“ (E 20, Abs. 13).

Die Konsequenzen, die die Wanderer aus dieser Defizitdiagnose glauben ziehen zu müssen, werden dementsprechend einfach und prägnant formuliert: *„Wir wollen keine formalisierten Gottesdienste mehr“ (G 61, Abs. 29), „Wir müssen die Feste in der Kirche anders gestalten“ (E 35, Abs. 10) oder auch „Wir müssen die Rituale so weiterentwickeln, daß es zeitgemäß ist“ (E 10, Abs. 54).* Damit diese ‚Reform‘ aber gelingen könne, solle man nicht nur von anderen ‚körpernäheren‘, weil ‚ganzheitlicheren‘

Religionen lernen, sondern dürfe auch deren eingeübte, erfolgreiche Praktiken adaptieren: *„Der Buddhismus hat einen weiten, großen Vorteil gegenüber dem Christentum, weil Buddhisten sich mit Körperübungen schon vorbereiten auf den Tag“* (E 37, Abs. 125).

3. Körperlichkeit

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, sind nur die wenigstens Wanderer an der geistig-intellektuellen Auseinandersetzung mit ‚religiösen Inhalten‘ interessiert, insbesondere dann, wenn es sich dabei nur um die bloße Lektüre der ‚heiligen Schriften‘ (gleich welcher Religion) handelt. Interesse finden sie höchstens dann, wenn diese nicht gelesen und diskutiert, sondern dramatisch inszeniert werden, wie es beispielsweise im Bibliodrama geschieht. Nicht das ‚Wort Gottes‘ steht im Vordergrund, sondern die ‚sinnliche‘, ‚ästhetische‘ und deshalb ‚authentische Erfahrung‘ von ‚Gottes Wirken‘ in der eigenen Person. Es geht den Wanderern darum, den *„Eros der Begegnung“* (E 38, Abs. 21) mit Gott zu spüren und Erfahrungen zu machen, die *„Seinsfühlungen“* (E 38, Abs. 35) erlauben. Wie dieses Wirken vom Einzelnen erlebt und gefühlt werden kann, das heißt welche Formen spirituellen Erfahrung konkret praktiziert werden, ist individuell höchst unterschiedlich. Die Palette ist groß und reicht von *„Erd“*-, *„Feuer“*-, *„Wasser“*- und *„Lichtmeditationen“* (E 20, Abs. 4; E 10, Abs. 219; E 5, Abs. 77) über *„liturgischen Tanz“* (E 18, Abs. 63), *„Bibliodrama“* (E 41, Abs. 52), *„Obertonsingen“* (E 46, Abs. 26), *„tibetanische Klangschalenmassage“* (E 46, Abs. 9; E 37, Abs. 101) und *„afrikanische Stoffmalerei“* (E 14, Abs. 133) bis hin zu besonderen, ästhetisch und emotional ansprechenden Gottesdiensten wie beispielsweise einem *„Gottesdienst der Stille mit Kerzenlicht“* (E 20, Abs. 81), einer *„Nachtkirche mit Segenstanz“* (E 20, Abs. 8), besucht *„von Leuten, die nicht kopfgesteuert“* sind (E 20, Abs. 8), besonderen *„Heilungs- und Salbungsgottesdiensten“*, in denen die *„heilsame Berührung“* durch den anderen im Mittelpunkt steht (E 18, Abs. 63), und der gottesdienstlichen Adaptation des *„Herzengesbets der Ostkirche“* (E 40, Abs. 37). Der gemeinsame Nenner, der alle Wanderer vereint, besteht nur in der Überzeugung, daß die Kirchen – jedenfalls insgesamt betrachtet – diese ‚sinnlich-ästhetische‘ Dimension der Spiritualität sträflich vernachlässigten.

Die Bedeutsamkeit, die die Wanderer dieser Dimension der Spiritualität zusprechen, zeigt sich in den Interviews immer wieder. An kaum einer anderen Stelle werden die Erzählungen der Befragten so konkret, so lebendig und teilweise auch so euphorisch als dann, wenn sie von ‚geglückten‘ Spiritualitätserlebnissen berichten konnten. So berichtet ein Befragter begeistert von seinen spirituellen Erfahrungen beim Obertonsingen:

„Und das ist etwas, was durchaus nur im Obertonbereich passieren kann, aber ich würde es inzwischen noch eine Stufe hinauflegen in den Bereich einer praktischen mystischen Erfahrungen, und würde sagen, das war ein heiliger Wasserfall, es war eine innere Quelle, über die das passiert“ (E 46, Abs. 26).

Eine in der evangelischen Erwachsenenbildung tätige Gesprächspartnerin beschreibt als ihr ergreifendstes religiöses Erlebnis die Teilnahme an einer ‚Marienacht‘ in einer evangelischen Kirche:

„Da haben die am Abend ein Konzert gemacht, und Chor, Marienlieder, und dann durften Frauen, die das wollten, die Nacht in der Kirche verbringen. Also praktisch den alten Tempelschlaf wieder aufleben lassen. Fand ich total spannend diese Idee. Und die haben dort sehr viele Marienbilder in der Kirche und es war einfach die Nacht der Marien“ (E 27, Abs. 70).

Von einer ähnlichen Veranstaltung, einer ökumenischen Marienandacht, berichtet eine katholische Interviewpartnerin und weist dieser eine Schlüsselrolle in ihrer ‚religiösen Biographie‘ zu:

„Das werd ich mein Leben nicht vergessen. Das war einfach klasse. Eine Schüssel gefüllt mit Rosenwasser, Rosenblättern. Es duftete. Es war also einfach schön. Und dann ein Bild von einer jungen Frau. Und die Pfarrerin sprach: ‚Du Maria, Du junge Frau!‘. Sprach mit der, trat so in einen Dialog. Denke ich, hab ich überhaupt noch nicht erlebt, so was. Das war für mich so mein Zugang auch zu Maria“ (E 41, Abs. 404).

Und eine an der Organisation des Weltgebetstags der Frauen beteiligte Befragte betont als das Besondere vieler dort benutzter liturgischer Formen deren „sinnhafte Spiritualität“, wenn sie begeistert berichtet: *„Es gibt etwas zu riechen und es ist immer so schön, wenn ich am Abend dann wieder dabei bin, ich dufte ja immer noch. Ich nehme da was mit. Also was für andere sichtbar, spürbar, riechbar ist“* (E 18, Abs. 103).

Dieses hier zum Ausdruck kommende, für die Wanderer charakteristische Bedürfnis nach einer „sinnhaften Spiritualität“ wird auch von einigen hauptamtlich in den Kirchen Beschäftigten gesehen. So berichtet ein Mitarbeiter einer katholischen Jugendbildungsstätte von einer für ihn aufschlußreichen Erfahrung:

„Wir hatten zwei Gymnasien da, und ich bin dann nachts noch mal durchs Haus, denke ich mir, brennt Licht, sehe ich niemanden. Gehe leise runter, und wir haben ja noch mal eine Krypta da unten drin, ganz dunkel, sitzen so und soviel Leute am Boden rum, die Krypta ist gerammelt voll. Da haben sie also von den Wänden die Kerzen weg, die Kerzen zwischen sich aufgestellt und unterhalten sich ganz leise und plötzlich fängt eine Frau das Singen an, und andere fangen mehrstimmig das Singen an. Also das war überhaupt nicht angeleitet, gar nicht, sondern das hat mit dem Raum zu tun ... Es muß was mit den Räumen zu tun haben. Also daß sich die Leute hinsetzen, daß es irgend etwas Bergendes, was Heimeliges ist, also daß etwas ausstrahlt“ (E 10, Abs 58).

Aus Erfahrungen wie dieser, die er – wie er später betont – schon des öfteren gemacht habe, folgt für ihn, daß *„Gottesdienst einfach zuwenig ist, es muß einfach noch was sein, ... etwas, das man als Schönes erlebt“* (E 10, Abs. 47). Daß das Erlebnis von Gemeinschaft in außeralltäglichen Situationen und ‚geheimnisvoll‘ inszenierten

Räumen die spirituellen Bedürfnisse vieler Menschen trifft, hat auch ein katholischer Geistlicher aus einer kleinstädtischen Gemeinde entdeckt. Von seinem Vorgänger, berichtet er, habe er die Tradition einer Prozession übernommen, die dieser als Gedenken an einen lokalen kirchlichen Widerstandsakt zur Zeit des Nationalsozialismus eingeführt habe. Diese Prozession habe die letzten Jahrzehnte kaum Resonanz gefunden. Seit er sie aber auf den Abend gelegt habe und als Lichterprozession abhalte, versammelten sich regelmäßig immer mehr als 2000 Teilnehmer. Den Erfolg erklärt er sich so:

„Also weniger jetzt der historische Hintergrund, als vielmehr das Ereignis selber, mit Licht. Ich meine, es sind dann Tausende von so kleinen Teelichtern auf den Fenstern und im Gras und auf den Mauern aufgestellt. Das macht die Jugend. Und oben auf dem Marienplatz, da haben sie heuer so eine Lichtpyramide um die Statue der Mutter Gottes gemacht, mit was weiß ich 1000 oder 2000 Lichtern. Eigeninitiative, gell! Auch jetzt von sich aus drauf. Und das ist natürlich was fürs Auge, es spricht den Menschen an, und wie gesagt, es kommen sehr viele“ (E 7, Abs. 128).

Aus solchen Erlebnissen zieht er liturgische Konsequenzen für seine eigenen Gottesdienste und Andachten. Stolz berichtet er von einer Adventsandacht:

„Ist am Sonntag abend um sechs. Das heißt, es lassen sich Leute mit solchen Dingen, die ja nun mit der Liturgie überhaupt nichts zu tun haben, lassen die sich ansprechen. Das ist meditativ, das ist meinerwegen auch, wenn es sich einrichten läßt, jetzt von einem gewissen Anspruch an die Musik, die geboten wird. Es sind gefühlvolle Elemente, Dunkelheit, Licht und so weiter, die eingesetzt werden. Also das spricht aber nicht nur ältere Paare an, sondern auch Jüngere. Und ich glaube, daß ich das nicht mehr streichen könnte. Das ist zwar sehr aufwendig in der Vorbereitung. Es gibt ja da überhaupt nichts, man muß alles selber erfinden. Und kostet mich also die Zeit, aber ich könnte es nicht mehr streichen“ (E 7, Abs. 106).

Auch wenn die Klientel, die der katholische Pfarrer hier beschreibt, sich nur bedingt aus Wanderern zusammensetzen dürfte, die Bedürfnisse, die diese Angebote befriedigen, sind auch die Bedürfnisse der Wanderer. Die Wanderer – aber eben nicht nur sie – dürstet nach ‚sinnenfälligen‘ und einfach nur ‚schönen‘ spirituellen Erlebnissen, die die Erfahrung von ‚Gottes Wirken‘ in einem selbst, vor allem im eigenen Körper, möglich macht. Gesucht werden ‚ganzheitliche‘ Erfahrungen, die nicht nur den ‚Geist‘, sondern auch die ‚Seele‘ und den ‚Körper‘ ansprechen. Gesucht wird also das ‚totale religiöse Erlebnis‘, das ‚ganz einfach schön ist‘, das einem ‚wohl tut‘ und einen für einen Moment ‚eins sein läßt mit dem Universum‘. Den Kirchen werfen die Wanderer vor, ihnen dieses ‚Totalitätserlebnis‘ zu verweigern. Finden allerdings – aus der Sicht der Wanderer leider nur vereinzelt – kirchliche Veranstaltungen statt, die ihren spirituellen Bedürfnissen entgegenkommen, dann werden sie auch wahrgenommen und, wie viele der oben genannten Beispiele zeigen, als ‚spirituelle Highlights‘ erlebt.

4. Schlußbemerkung

Mit diesen Sichtweisen über die Bedingungen und Voraussetzungen religiöser Selbstfindungen verabschieden sich die Wanderer von allen traditionellen religiösen Bildungsvorstellungen. Die Wanderer orientieren sich deutlich an einem emanzipatorischen Bildungsbegriff, variieren und modifizieren ihn aber auf eine für sie typische Art und Weise, indem sie ihn a) strikt individualisieren, b) uneingeschränkt an die eigene Erfahrung binden, und c) Erfahrung mehrdimensional, ‚Körper‘ und ‚Seele‘ miteinschließend, denken. Die Wanderer lassen nicht ab von der ‚modernen‘ Idee der notwendigen Zielgerichtetheit des Lebens, sie deuten sie nur um: als ihre eigene, individuelle, nur von ihnen allein zu bewältigende Lebensaufgabe, die unabgeschlossen bleibt, solange sie „streben“. Und sie sehen religiöse Bildung nicht nur als Angelegenheit des ‚Kopfes‘, sondern als Aufgabe des ‚ganzen Menschen‘.

Literatur

- Bergunder, Michael 2001: Säkularisierung und religiöser Pluralismus in Deutschland aus der Sicht der Religionssoziologie. In: „... mitten in der Stadt“ Halle zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. Hrsg. von Daniel Cyranka und Helmut Obst im Auftrag der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle, 213-252
- Bochinger, Christoph/ Engelbrecht, Martin/ Först, Johannes/ Fuchs, Ottmar/ Gebhardt, Winfried/ Schoberth, Wolfgang 2002: Die unsichtbare Religion in der sichtbaren Religion. Formen spiritueller Orientierung in der Alltagsreligiosität evangelischer und katholischer Christen in Franken. Unveröffentlichtes Manuskript, Bayreuth
- Ebertz, Michael N. 1998: Erosion der Gnadenanstalt? Zum Wandel der Sozialgestalt von Kirche. Freiburg/Brsg.
- Gabriel, Karl 1994: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. 3. Auflage. Freiburg/Brsg.
- Gebhardt, Winfried 2002: Signaturen der religiösen Gegenwartskultur. Die Verszenung der Kirchen und die Eventisierung der Religion. In: Orte für den Glauben. Die zukünftige Gestalt des Christentums in einer säkularen Welt (Bensberger Protokolle 106). Bensberg, 9-23
- Graf, Friedrich Wilhelm 2004: Die Wiederkehr der alten Götter. Religion in der modernen Kultur. München
- Hitzler, Ronald 1999: Individualisierung des Glaubens. Zur religiösen Dimension der Bastelexistenz. In: Honer, Anne/ Kurt, Ronald/ Reichertz, Jo (Hrsg.): Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur. Konstanz, 351-368
- Leuenberger, Robert 1980: Bildung VII: Bildungsarbeit in der Kirche der Gegenwart. In: Theologische Realenzyklopädie, Band IV, Berlin/ New York:, 629-635
- Küenzlen, Gottfried 2003: Die Wiederkehr der Religion. Lage und Schicksal in der säkularen Moderne. München

- Pollack, Detlef 2003: Wandel im Stillstand. Eine traditionale Institution wandelt sich und bleibt doch dieselbe. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.): Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Hannover, 71-75
- Pollack, Detlef/ Pickel, Gert 1999: Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, 28, 465-483
- Pongratz, Ludwig 2001: Bildung. In: Mette, Norbert/ Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik., Band 1. Neukirchen-Vluyn, 192-198
- Weber, Max 1973: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 4. Aufl., Tübingen, 146-214
- Wegenast, Klaus 1973: Aufgaben und Ziele religiöser Bildung und Erziehung. In: Feifel, Erich u.a. (Hrsg.): Handbuch der Religionspädagogik, Band 1. Gütersloh, 108-112

Katja Koch

Sprachbiographien mehrsprachig aufwachsender Kinder

1. Spracherwerb und Identität

Die Sprache ist das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation und ihr Erwerb stellt einen diffizilen und komplexen Prozess dar. Ihre Bedeutung ermisst sich dadurch, dass Sprache nicht nur der Kodierung, Fixierung und Überlieferung von menschlichen und zugleich gesellschaftlich-kulturellen Erscheinungen dient, sondern auch darin, dass alle sozialen Verhaltensweisen weitgehend sprachgebunden sind. Ein angemessener Erwerb von Sprache stellt damit die Grundlage für die Teilhabe am sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben dar. Der dynamische und komplexe Charakter der Sprache repräsentiert sich durch eine Vielzahl miteinander in Wechselwirkung stehender Prozesse. Hierzu gehören neben der Fähigkeit, Sprache zu kodieren, zu dekodieren und zu segmentieren, auch die Fähigkeit, ein Bewusstsein für die Verfasstheit der Sprache zu entwickeln. Kinder müssen lernen, die Struktur der Sprache zu verstehen und ihre Untereinheiten (Text, Wort, Satz, Silbe) zu erkennen.

Dem Erwerb der Erstsprache wird im Kontext der kindlichen Entwicklung dabei eine besondere Bedeutung beigemessen (Grimm/ Weinert 2002). Lange Zeit wurden in der Spracherwerbsforschung der Bundesrepublik vor allem Arbeiten aus den Anfängen des 20. Jahrhunderts wie jene von Stern und Stern rezipiert, bevor in den 70er Jahren mit den Studien von Eccles und Chomsky sowie den

Forschungen von Wygotski und Leontjew die Diskussion neue Impulse bekam (vgl. hierzu Günther/ Günther 2004, 47f.). Bisher gibt es innerhalb der Spracherwerbsforschung allerdings keine Theorie, die die sprachliche Entwicklung von Kindern umfassend darstellen könnte. Vielmehr existiert eine Reihe von Ansätzen, die jeweils unterschiedliche Akzente des Spracherwerbs betonen.

Die *Behavioristen* gehen, wie z.B. Skinner, davon aus, dass Kinder die Sprache der Erwachsenen lediglich nachahmen und sie so erlernen.

Der *nativistische* Ansatz betrachtet den Erwerb der Sprache als Reifungsprozess, der weitgehend biologisch bestimmt und angeboren ist. Chomsky betont dabei, dass der Erwerb der menschlichen Sprache genetisch vorprogrammiert sei und nach bestimmten Regeln ablaufe. Die sprechende Umgebung des Kindes spielt dabei eine nur untergeordnete Rolle, denn die Kinder verarbeiten Sprache nach einem vorgegebenen Sprachprogramm.

Piaget und andere Vertreter des *Kognitivismus* betrachten Sprache als einen Teilbereich der kognitiven Entwicklung des Kindes. Das Kind erwirbt Sprache durch die ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, den Menschen und Dingen darin. Die Wurzel der menschlichen Sprache liegt dabei in den sensomotorischen Phasen begründet, wobei Wahrnehmung und Bewegung die Basis der sprachlichen Entwicklung bilden. Dabei besteht eine enge Wechselwirkung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung: Das Handeln des Kindes wird durch die Sprache des Kindes gesteuert, und mit fortschreitender sprachlicher Kompetenz entwickelt sich auch der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen fort.

Aus *interaktionistischer Sicht* existieren für den Spracherwerb Strukturen, Strategien und Regeln, deren Erwerb sich in einer engen und dynamisch-aktiven Wechselwirkung zwischen dem Kind und seinem Umfeld vollzieht. Die Entwicklung von Sprache und Kommunikation sind untrennbar miteinander verbunden. Sprache ist ein Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen, wobei die Hauptaufgaben beim Spracherwerb von den Eltern geleistet werden. Spracherwerb lässt sich nicht mit angeborenen Fähigkeiten oder Nachahmung erklären, Sprache und Begriffe werden nicht erlernt, sondern zwischen den Beteiligten ausgehandelt. Bruner betrachtet z.B. schon das Schreien des Kindes in der Frühphase seines Lebens als frühe Form der Kommunikation.

Der Prozess des Spracherwerbs erfolgt gleichzeitig auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer und morphologisch-syntaktischer Ebene. Auch wenn diese Ebenen schwerpunktmäßig von unterschiedlichen Prozessen und Voraussetzungen bestimmt werden (z.B. Aussprache, Sprachverständnis, Grammatik), lassen sie sich nur theoretisch voneinander trennen, tatsächlich sind sie in jeder Entwicklungsphase eng miteinander verbunden und aufeinander bezogen. Anhand empirischer Befunde lassen sich im zeitlichen Verlauf der Entwicklung folgende Phasen des (Erst-)Spracherwerbs bei Kindern festhalten:

In den ersten Wochen artikuliert sich das Neugeborene hauptsächlich durch *Schreien*. Im zweiten Monat beginnt es damit, *Lall-, Gurr- und Schnalzlaut*e zu produzieren. Die Eltern wiederholen diese Äußerungen und verwenden kurze Sätze im Gespräch mit dem Kind. Vom 4.-7. Monat beginnt das Stadium der *Echolaute*. Der

Säugling spiegelt die Laute der Menschen, die ihn umgeben, und produziert erste Silbenreihen aus Konsonanten und Vokalen.

Gegen Ende des ersten Jahres verwendet das Kind zunehmend einzelne Wörter situativ (*Eimwortstadium*). Die Wörter dienen ihm z.B. zur Kontaktaufnahme oder zur Kundgebung von Emotionen. Das Kind lernt hier Nomen für konkrete Objekte und einige Verben und Adjektive. Die Äußerungen beziehen sich dabei weniger auf den Inhalt als vielmehr auf die Gesamtsituation. Komplexe Zusammenhänge wie Wünsche, Bedürfnisse oder Gefühle werden so mit einem Wort zusammengefasst. Der Wortschatz wächst zu dieser Zeit noch langsam.

Gewöhnlich beginnt das Kind zwischen dem 18. Monat und dem 2. Lebensjahr damit, Wörter zu kombinieren (*Zweiwortstadium*). In dieser Zeit kommt es zu einer sprunghaften Erweiterung des Wortschatzes und zu einem weiteren Ausbau des phonologischen und syntaktischen Systems.

Im Laufe des 2. und 3. Lebensjahres beginnt das *Mehrwortstadium*. Das Kind verwendet hier zunehmend Drei- und Mehrwortsätze. Es erschließt sich neue Wortarten, konstruiert Fragesätze und beginnt damit, Nebensätze zu formulieren. Die Verbstellungsregeln des Deutschen werden zunehmend erkannt und verwendet. Im 3. Lebensjahr erscheinen erste Flexionsmorpheme und Vergangenheitsformen, erste Plural- und Artikelformen sind erkennbar. Bis zum 4. Lebensjahr werden die meisten Flexionsmorpheme erworben und die Verwendung von Präpositionen hat sich verfestigt.

Im 5. Lebensjahr ist der *Spracherwerb* in seinen Grundlagen weitgehend abgeschlossen. Alle Laute und Lautverbindungen der Erstsprache können (bis auf kleine Ausnahmen) richtig artikuliert werden. Die kindliche Sprache ist jetzt frei für weitere Verfeinerung sowie vielfältige Ergänzungen des Wortschatzes. Die Fähigkeit, Sprache als Hauptmittel zur Kommunikation zu nutzen, festigt sich.

Im Kontext des Spracherwerbs in der (Erst-)Sprache ist aber nicht nur der Prozess des Erwerbs von großer Bedeutung, sondern auch die Erkenntnis, dass über den Erwerb der (Erst-)Sprache nicht nur Inhalte transportiert, sondern auch Werte, Normen und Regeln vermittelt werden und sie somit nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern auch mit der Identitätsentwicklung des Individuums verbunden ist. Nach Ansicht von Skutnabb-Kangas/ Cummins (1988, 18) besteht die Grundvoraussetzung für eine positive Selbstidentifikation des Menschen in der Wertschätzung seiner kulturellen und sprachlichen Kompetenzen. Die Interdependenz zwischen Sprache und Identität ist demnach äußerst weitreichend, da das Erlernen einer Sprache in gewisser Weise die Wahrnehmungen, das Denken und die Beziehungen des Menschen zur äußeren Welt determiniert. Durch Migration oder andere Veränderungen im Leben eines Menschen kann die zuerst erlernte Sprache zur „schwachen“ (Kielhöfer/ Jonekeit 2002, 2) Sprache werden, die nach und nach vergessen wird.

2. Spracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder

Zwei- und Mehrsprachigkeit ist mittlerweile auch in Deutschland längst zur Normalität geworden. Reich/Roth gehen davon aus, dass die Anzahl Zweitsprachiger in Deutschland bei über 10 Millionen liegt (Reich/ Roth 2002, 7). Oftmals ist die Zweitsprache jene Sprache, die von der Mehrheit der Gesellschaft, in der der Mensch lebt, gesprochen wird. Die Zweitsprache ist damit ein Medium, das zum Leben in der Gesellschaft notwendig ist. Lewandowsky (1990) unterscheidet zwischen dem systematischen und dem unregelmäßigem Erwerb einer Zweitsprache. Mit ersterem ist zumeist das planmäßige Erlernen einer Fremdsprache z.B. in der Schule gemeint, letzteres beschreibt den Erwerb einer zweiten Sprache nach dem Erwerb der Erstsprache. Unter diesen Umständen ist der Erwerb einer Zweitsprache lebensbedeutsamer und existentiell notwendiger als das Erlernen einer Fremdsprache.

Auf der theoretischen Ebene lassen sich hinsichtlich des Erwerbs einer Zweitsprache folgende Hypothesen unterscheiden:

Die *Identitätshypothese* folgt dem nativistischen Ansatz von Chomsky. Da der Mensch mit einem angeborenem Sprachmechanismus ausgestattet ist, erfolgt der Spracherwerb in der Zweitsprache denselben Gesetzmäßigkeiten wie der Erwerb der Erstsprache.

Die *Kontrastivhypothese* besagt, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, da sich der Erwerb der neuen Sprache parallel zur Erstsprache entwickelt. Strukturen der Erstsprache werden dabei auf die Zweitsprache übertragen. Dabei kann es zu einem positiven Transfer kommen, wenn die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen hoch sind. Ein negativer Transfer stellt sich jedoch ein, wenn sich einzelne linguistische Elemente (z.B. Aussprache, Intonation, Wortschatz, Grammatik) deutlich von der Erstsprache unterscheiden.

Die *Interdependenzhypothese* betont ebenfalls die Bedeutung des Erwerbs der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache, verweist dabei allerdings darauf, dass sich nur dann keine Probleme beim Erwerb der Zweitsprache ergeben, wenn der Erwerb der Erstsprache vorher problemlos verlaufen ist.

Der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb mit den dabei einhergehenden Chancen und Risiken ist mittlerweile gut erforscht (vgl. z.B. Penner 2003; Kielhöfer/ Jonekeit 2002; Siebert-Ott 2001; Glumpler/ Apeltauer 1997; Oksaar 1989). Empirisch zeigt sich, dass der Zweitspracherwerb in vielen Aspekten den Phasen des Erstspracherwerbs ähnelt, allerdings mit dem Unterschied, dass bereits Sprachwissen in einer Sprache vorhanden ist. Oftmals beeinflusst dieses Sprachwissen das Erlernen der Zweitsprache, etwa durch das Übertragen bekannter sprachlicher Muster (Tophinke 2003, 6f.). Die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs bestehen u.a. darin, dass der Lerner seine in der Erstsprache bereits automatisierten Sprechmuster verändern muss. Hierzu gehört es z.B., die Aussprache neuer Laute zu üben sowie neue Satzbauprinzipien und andere Sprechmelodien zu verinnerlichen.

Hier greifen Lerner beim Erwerb der Zweitsprache auf eine Reihe von Strategien, Fähigkeiten und Mechanismen zurück, die das Sprachlernen erleichtern. So

erlernen sie in der Zweitsprache relativ schnell jene als BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) bezeichneten kommunikativen Fähigkeiten, mithilfe derer sie intellektuell wenig anspruchsvolle Situationen in der direkten Kommunikationssituation bestreiten können. Das Sprachverständnis wird dabei über einen starken Kontextbezug und die explizite nonverbale Kommunikation des Gesprächspartners erleichtert, Floskeln und ein thematisch umgrenzter Wortschatz erleichtern zusätzlich die erfolgreiche Kommunikation im Alltag (Belke 2001, 25f.). In der Regel können sich Kinder (aber auch Erwachsene) diese kommunikativen Fähigkeiten in zwei Jahren aneignen, deutlich länger (zwischen fünf und sieben Jahren) dauert der Erwerb der sog. „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP). Darunter ist die „sprachliche Fertigkeit, sich aus einer kontextreduzierten, abstrakteren und linguistisch expliziteren Form des Sprachgebrauchs die mitgeteilte Bedeutung zu erschließen“, zu verstehen (Penner 2002, 45).

Im Kontext der Diskussion um die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern erfolgt derzeit eine weitgehende Fokussierung auf ausländische Kinder und Jugendliche und deren Probleme beim Erwerb der deutschen Sprache (vgl. z.B. DJI 2002; Illner/ Bartnitzky 2001; Jampert 2002; Tophinke 2003). Ein Kind kann als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet werden, wenn es zwei oder mehr Sprachen täglich als Mittel der Kommunikation einsetzt. Dies ist für die meisten Migrantenkinder dann der Fall, wenn sie morgens in der Schule die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen und zu Hause in der Familiensprache kommunizieren. Im Gegensatz zu anderen Einwanderungsländern (z.B. Kanada, Schweden), in denen die Zweisprachigkeit von Kindern im Schulsystem durch entsprechende Schulmodelle berücksichtigt wird, lernen Migrantenkinder in Deutschland weitgehend unter Submersionsbedingungen¹ (Belke 2001, 10f.).

Probleme mit dem Zweitspracherwerb haben dabei insbesondere jene Kinder, denen aufgrund fehlender familialer Unterstützung ein altersgemäßes Repertoire fehlt, um Kenntnisse zu speichern und zu verarbeiten. Da die Erstsprache von Migrantenkindern sowohl im Kindergarten als auch in der Schule bisher konsequent vernachlässigt wurde, bleibt ihre Entwicklung von Alltagsbegriffen auf die Bereiche reduziert, die im Umgang mit den Eltern oder den Gleichaltrigen angesprochen werden (Ehlers 2001, 45). Migrantenkinder verfügen zu Beginn der Schulzeit häufig nur über „pseudozweisprachige“ Kenntnisse, die nicht ausreichen, um dem Unterricht folgen zu können. In der Grundschule selbst scheitern Migrantenkinder häufig am Übergang von der Oralität in die Literalität, die in den ersten beiden Schuljahren stattfindet. Die PISA-Studie kommt hier zu dem Schluss, dass für diese Disparitäten im Bildungssystem hauptsächlich die Beherrschung der deutschen Sprache von Bedeutung ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 374) und die frühe Selektion nach der vierten Klasse – unab-

¹ Submersion (Untertauchen) zielt auf die Einsprachigkeit der Kinder in der Mehrheitsprache. Die Unterrichtskommunikation wird in der Zweitsprache geführt, die Kommunikation in der Herkunftssprache „untersagt“. Die begrenzten sprachlichen Möglichkeiten in der Zweitsprache führen tendenziell zu einer kognitiven und inhaltlichen Unterforderung einiger Kinder.

hängig von deren intellektuellen Fähigkeiten – jene Kinder benachteilige, die in der Grundschule Probleme mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben.

3. Institutionelle und familiäre Unterstützungsleistungen

Migrantenkinder sind, um in der Schule erfolgreich zu sein, in besonderem Maße auf institutionelle und familiäre Unterstützung angewiesen. Die Beschaffenheit der Lernbedingungen im schulischen und vorschulischen Bereich übt dabei einen ebenso wichtigen Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern aus (vgl. PISA-Konsortium 2001, 427) wie familiäre und individuelle Schülermerkmale.

Die in diesem Kontext unternommenen *schulischen* Fördermaßnahmen für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sind dabei durchaus unterschiedlich konzipiert und variieren ja nach Bundesland (vgl. Gogolin/ Neumann/ Reuter 2001; Siebert-Ott 2002). In der Regel zielen diese schulischen Integrationshilfen darauf, den Spracherwerb der Kinder zu unterstützen, indem z.B. den Schulen zusätzliche Lehrerstunden für Intensivkurse in Deutsch zugeteilt, besondere Mittel zum Erwerb spezifischer Lernmittel bereitgestellt oder besondere (Sprach-) Lernklassen gebildet werden. Im internationalen Vergleich zeigt sich allerdings, dass die bisher unternommenen Maßnahmen nicht unbedingt dazu beigetragen haben, Migrantenkinder „schulisch optimal zu fördern“ (Herwartz-Emden 2003, 661). Auch wenn bisher empirisch gesicherte Ergebnisse fehlen, die einen kausalen Zusammenhang zwischen der Gestaltung der Lernumgebung, der durch sie bereitgestellten Unterstützungsleistungen und dem Schulerfolg von Kindern belegen, ist doch davon auszugehen, dass derartige Effekte vorhanden sind (PISA-Konsortium 2001, 440ff.).

Im *Elementarbereich* wird unter Verweis auf die Qualität der vorschulischen Einrichtungen darauf verwiesen, dass die pädagogische Orientierung der Erzieherinnen, die strukturellen Rahmenbedingungen wie Gruppengröße und Erzieherinnen-Kinder Relation sowie die pädagogischen Prozesse in der Gruppe bedeutsam für die Förderung der Kinder sind (Rossbach 2003). Die empirisch breit angelegte britische EPPE-Studie (The Effective Provision of Pre-School Education) kommt hier zu dem Schluss, dass eine qualitätvolle vorschulische Erziehung die kognitive Entwicklung der Kinder positiv beeinflusst (Sylva u.a. 2003, 1). Spieß/Tietze weisen darauf, dass „bei guter Qualität tendenziell mit kompensatorischen Effekten zu rechnen ist“ (Spieß/ Tietze 2002, 134). Für Migrantenkinder ist der Kindergartenbesuch darüber hinaus auch unter dem Gesichtspunkt einer möglichst frühzeitigen sprachlichen Förderung sehr wichtig. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hatte der Bereich der Sprachförderung innerhalb der deutschen Kindergartenkultur bisher einen eher geringen Stellenwert (Ulich 2003, 148), obwohl der Anteil von Migrantenkindern in den Einrichtungen stetig steigt. Der ausschlaggebende Grund für diesen Anstieg ist die von den Migrantenernern geäußerte Erwartung, dass ihre Kinder im Kindergarten eine ausreichende sprachliche Förderung erhalten und sich damit zukünftig Bildungschancen wahren (BMFSFJ 2000, 160).

Betrachtet man in diesem Kontext die Unterstützungsleistungen der *Migrantenfamilien*, dann zeigt sich, dass diese durchaus bestrebt sind, ihr vorhandenes ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu erhalten und über das Bildungssystem soziale Positionen zu erreichen (Nauck/ Diefenbach/ Petri 1998). In diesem Bemühen unterscheiden sie sich nicht von der einheimischen Wohnbevölkerung. Wie diese stehen sie vor den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels und müssen ihren Kindern unter erhöhten Anstrengungen und angesichts zunehmender Konkurrenz zukunftssträchtige Bildungs- und Berufswege erschließen. Die hierzu nötige Zusammenarbeit zwischen Schule und Migrantenfamilien wird häufig durch eine kulturelle und sprachliche Distanz erschwert (BMFSFJ 2000, 171). Ein zentrales Thema sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu Migrantenfamilien sind deswegen die Auswirkungen, die sich aus den Unterschieden zwischen der familialen Erziehungspraxis der Migranten und der deutschen Schule ergeben (Hopf 1990). Da die Beherrschung der deutschen Sprache als ein wesentliches Kriterium für den zukünftigen Schulerfolg eines Kindes angesehen wird, erfährt in diesem Kontext auch der Umgang mit Sprache und Literalität im Elternhaus neuerdings große Aufmerksamkeit. Bei allen Kindern übt die sprachliche Sozialisation im Elternhaus einen starken Einfluss auf ihre Sprachperformance aus, und dies lange bevor sie einen Kindergarten oder eine Schule besuchen (Apeltauer 1997, 29ff.). Zu bedenken gilt hier allerdings, dass die sprachlichen Ressourcen in unterschiedlichen Herkunftsmilieus dabei ungleich verteilt sind und diese Auswirkungen sich schon in der vorschulischen Situation manifestieren.

4. Sprachbiographien mehrsprachig aufwachsender Kinder

Anhand der Sprachbiographien zweier Kinder sollen im Folgenden die Zusammenhänge zwischen kindlichem Spracherwerb und institutionellen sowie familialen Unterstützungsleistungen beschrieben werden. Die Daten wurde im Rahmen des Projektes „Effekte vorschulischer Sprachförderung vor dem Hintergrund institutioneller Unterstützungsleistungen (EvoS)“ erhoben.

4.1. Das Projekt „Effekte vorschulischer Sprachförderung vor dem Hintergrund institutioneller Unterstützungsleistungen“ (EvoS)

Das Projekt zielt darauf, den sprachlichen Kompetenzzuwachs ausgewählter Sprachförderkinder über mehrere Jahre hinweg anhand sprachdiagnostischer Verfahren zu dokumentiert. Im Vordergrund steht dabei der Prozess des Zweitspracherwerbs von der vorschulischen Sprachförderung bis zum Ende des zweiten Schuljahres, da in dieser Zeit die für die spätere Schulkarriere entscheidenden Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen erworben werden. Die Dokumentation der Lernfortschritte beginnt mit einer Erhebung der allgemeinen Lernausgangslagen der Sprachförderkinder. Der weitere sprachliche Fortschritt der Kinder wird dann punktuell an drei Zeitpunkten dokumentiert. Ein weiterer Fokus der Untersuchung liegt auf den den Sprachlernprozess beeinflussenden Institutionen Schule und Kindergarten. Hier soll dokumentiert werden, ob und wie der Sprachlernpro-

zess in den von den Kindern besuchten Institutionen gestaltet wird und welche Folgerungen sich hieraus für gelingende und misslingende Lernprozesse ergeben. Ergänzend hierzu wird auch danach gefragt, welche den Spracherwerb unterstützenden Ressourcen in den Familien vorhanden sind und inwiefern diese dazu beitragen, den Zweitspracherwerb der Kinder zu unterstützen.

Sprachbiographie wird im Projektkontext verstanden als Summe der sprachlichen Entwicklungsschritte, die Kinder im Laufe ihres Lebens durchschreiten. Leitend ist dabei die Annahme, dass die Sprachbiographie eines Kindes sowohl von seinen kognitiven Voraussetzungen als auch von den in den Familien vorhandenen Ressourcen und den vorfindlichen institutionellen Unterstützungsleistungen beeinflusst wird. Das EvoS-Projekt begleitet hier lediglich einen kleinen Ausschnitt der Sprachbiographie der Kinder – von der vorschulischen Sprachförderung bis zum Ende der zweiten Klasse. Bevor die ersten sprachdiagnostischen Verfahren und Sprachbeobachtungen durchgeführt werden, haben die Kinder bereits wichtige Spracherwerbsprozesse in ihrer Erstsprache und einige auch in ihrer Zweitsprache vollzogen.

4.2. Arundi und Mohammed: Ähnliche Ausgangslagen – unterschiedliche Entwicklung

Die beiden im Folgenden näher beschriebenen Kinder - Arundi und Mohammed² – besuchten im Schuljahr 2002/03 die in diesem Jahr in Niedersachsen als Pilotversuch eingeführten vorschulischen Sprachfördermaßnahmen (siehe hierzu Koch 2003). Beide waren zu diesem Zeitpunkt fünfeinhalb Jahre alt. Mohammed wurde in Deutschland geboren und ist hier aufgewachsen. Arundi lebte bis zum Sommer 2002 mit seinen Eltern in Thailand. Im Oktober 2002 wurde der Sprachstand der beiden Kinder festgestellt, von Februar bis Juni 2003 besuchten Arundi und Mohammed die Sprachfördergruppe ihrer zukünftigen Grundschule. Diese Gruppe wurde über den Förderzeitraum hinweg von einer Projektmitarbeiterin begleitet. Durch wöchentliche Beobachtungen konnten dichte, kontextuell eingebettete Daten über die (Sprach-)Entwicklung der Sprachförderkinder generiert werden. Am Ende der ersten Klasse (Juni 2004) wurde die sprachliche Kompetenz der Kinder überprüft. Hierzu wurden aus dem Instrument „Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder SFD“ (Hobusch/Lutz/Wiest 2002) einige Teile ausgewählt (Plural-Singular-Bildung, Hörverständnis, Präpositionen). Die sprachliche Kompetenz der Kinder wurde anhand einer Bildergeschichte erhoben, wobei die Äußerungen der Kinder aufgezeichnet wurden. Über einen Elternfragebogen konnten Rahmendaten der Sprachentwicklung des Kindes und der Familien erhoben werden.

Die sprachlichen Ausgangslagen: Im Oktober 2002 durchliefen Arundi und Mohammed das Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes und wurden beide für die vorschulische Sprachförderung vorgeschlagen. In den im Verfahren überprüften Bereichen (Passiver Wortschatz, Verständnis von Handlungsanweisungen,

² Es handelt sich hierbei nicht um die richtigen Namen der Kinder

Aktiver Wortschatz) unterschieden sich die beiden Jungen in ihren Leistungen kaum voneinander. Sie konnten z.B. auf einem Suchbild ähnlich viele Verben und Nomen richtig zeigen und hatten beim Verständnis von komplexen Handlungsanweisungen ähnliche Probleme. Bei der Beschreibung der Bildergeschichte benutzten beide Einwortsätze. Die Kompetenzen in ihrer Erstsprache waren – nach Aussagen der Eltern – gut entwickelt. Beide kannten z.B. Lieder in der Herkunftssprache, konnten Alltagsgegenstände benennen und sich mit Kindern und Erwachsenen in ihrer Herkunftssprache (Arundi spricht Thai, Mohammed Romanes) unterhalten. Beide hatten jedoch noch wenig Kontakt zu deutschsprachigen Kindern und Erwachsenen.

Etwa einen Monat nach Beginn der *vorschulischen Sprachförderung* (März 2003) erfolgte eine erste Einschätzung der sprachlichen Leistungen der Kinder auf der Grundlage von fünf Sprachstadien (vgl. hierzu Apeltauer/ Glumpler 1997, 13). Mohammeds Kompetenzen konnten zu diesem Zeitpunkt wie folgt beschrieben werden:

Das Kind reagiert auf Fragen, Anweisungen oder Erzählungen, ist aber noch nicht in der Lage, diese vollständig zu verstehen. Sein deutscher Wortschatz ist klein. Es spricht wenig, meistens in Ein-Wort-Sätzen (Gib! Ab! Schön! Nein ...) oder in kurzen Phrasen mit Normabweichungen (Weiß nicht./ Setz dich neben zu mir!)= (Stadium2)

Für Arundi galt:

Das Kind äußert sich deutlich häufiger in Zwei-, Drei- und Mehrwortsätzen, zeigt aber noch viele Abweichungen. Es versteht und gebraucht zunehmend Wendungen, die der jeweiligen Situation oder seiner Rolle angemessen sind. Es kann sich an einfachen Gesprächen beteiligen, benötigt aber noch Hilfe beim Verstehen und Gebrauch von „Schulsprache“: = (Stadium3)

Während Mohammeds sprachliche Kompetenzen seit der Feststellung des Sprachstandes im Oktober 2002 in etwa gleich geblieben sind, hatte Arundi in dieser Zeit deutliche Fortschritte erzielt.

Am Ende der *vorschulischen Sprachförderung* im Juni 2003 zeigten sich weitere Unterschiede zwischen den beiden Kindern. Arundi benutzte mittlerweile fast ausschließlich Drei- und Mehrwortäußerungen, bildete Nebensätze, benutzte den Artikel regelmäßig (wenn auch nicht immer richtig) und beugte das Verb zumeist sicher. Zudem führte er selbständig Gespräche mit anderen Kindern und mit der Lehrerin. Bei Bildbetrachtungen und -beschreibungen zeigte sich, dass sein aktiver Wortschatz gewachsen war. Mohammed hingegen benutzte auch am Ende des Sprachförderzeitraumes häufig noch Zwei-Wortsätze und fing erst allmählich an, Drei- und Mehrwortsätze zu verwenden, Nebensätze zu bilden und das Verb zu beugen. Auch er beteiligte sich an einfachen Gesprächen mit der Lehrerin. Am Ende des Sprachförderzeitraums erhielten beide Kinder eine Einschulungsempfehlung für die erste Klasse. Mohammed befand sich dabei auf dem Niveau des Sprachstadiums 3 (s.o.), Arundi auf dem des Stadiums 4. Für ihn galt:

Das Kind kann sich an Gesprächen seiner Kleingruppe oder Klasse beteiligen. Seine mündlichen Fertigkeiten sind inzwischen gut entwickelt. Komplexere sprachliche Formen (Erklärungen, komplexe Anweisungen, Nebensatzkonstruktionen) bereiten ihm aber noch Schwierigkeiten. = (Stadium 4)

Die Überprüfung der sprachlichen Kompetenzen *am Ende der ersten Klasse* ergab, dass sich Arundi sprachlicher Vorsprung gegenüber Mohammed auch zu diesem Zeitpunkt manifestierte. Die durch einen Test ermittelten Prozenträge³ lagen bei Arundi in den vier überprüften Bereichen „Wortschatz“, „Präpositionen“, „Artikel“ und „Singular-Pluralbildung“ jeweils deutlich über den Prozenträngen, die Mohammed erreichte (Tabelle 1).

Tabelle1: Prozenträge auf der Basis des Verfahrens SFD

Überprüfte Bereiche	Prozentrang Mohammed	Prozentrang Arundi
Wortschatz	46	67
Präpositionen	18	28
Artikel	31	100
Singular-Plural	68	100

Übersetzt in eine Förderempfehlung bedeutet dies für Mohammed:

Das Kind kann dem Regelunterricht teilweise bis überwiegend folgen. Es versteht Etliches und kann sich mitteilen, zeigt aber deutliche Schwächen in der Grammatik. Hier benötigt es zusätzliche Förderung.

Bei Arundi ergab sich die Einschätzung:

Das Kind kann dem Unterricht in angemessener Weise folgen, eventuelle Teilschwächen (z.B. im Bereich Präpositionen) sollten jedoch weiterhin gefördert werden.

Trotz gleicher Lernausgangslagen hat Arundi im Beobachtungszeitraum größere sprachliche Fortschritte erreicht als Mohammed. Am Ende der ersten Klasse kann er dem Unterricht in der Regelklasse ohne größere Probleme folgen, während Mohammed hier noch viel Unterstützung braucht. Neben der einfachen Vermutung, dass diese Unterschiede das Resultat unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten sein könnten, lassen sich die unterschiedlichen Verläufe der Sprachbiographien der Kinder aber auch vor dem Hintergrund der familialen und institutionellen Unterstützungsleistungen erklären.

Institutionelle Unterstützungsleistungen: Arundi, der mit seinen Eltern im Sommer 2002 nach Deutschland gekommen ist, besuchte ab September den Kindergarten. Zunächst sollte er die Vormittagsgruppe in dieser Einrichtung besuchen. Da er jedoch an vier Tagen vormittags an der schulischen Sprachförderung teilnahm,

³ Die Prozenträge geben dabei an, wie viel Prozent der Kinder aus der Bremer Stichprobe ein schwächeres Ergebnis erreicht haben. Mohamed hat z.B. im Teilbereich „Artikel“ einen Prozentrang von 31. Dies bedeutet, dass 31% der Kinder die gleiche Punktzahl wie Mohammed erreicht haben, 69% der Kinder waren jedoch besser. Mohammed zeigt hier eine eher schwache Leistung.

besuchte er auf Wunsch der Eltern die Nachmittagsgruppe des Kindergartens. Der Anteil an Migrantenkindern in Arundis Kindergarten ist mit 80% zwar relativ hoch, da die Kinder jedoch aus sehr vielen unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, gibt es keine dominierende Sprachgruppe. Die Umgangssprache der Kinder untereinander und mit den Erzieherinnen ist deswegen Deutsch. Auch die meisten Eltern der Kinder können sich mit den Erzieherinnen auf Deutsch verständigen. Aufgrund des hohen Anteils an Migrantenkindern hat der Kindergarten bereits seit längerem einen Arbeitsschwerpunkt auf die Sprachförderung von Kindern gelegt. Die Erzieherinnen haben sich in entsprechenden Fortbildungen mit der Thematik auseinandergesetzt und sind bemüht, sprachfördernde Elemente im Alltag umzusetzen. Aus den Beobachtungen geht hervor, dass z.B. alle Kinder aufgefordert werden, im Morgenkreis etwas zu erzählen. In den freien Phasen des Kindergartenalltags gehen die Erzieherinnen aktiv auf die Kinder zu und integrieren sich in deren Spielvorhaben. Dabei versuchen sie in ihren Gesprächen sehr viele Fragen zu stellen und schaffen so einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen. Der Interaktionsstil des Kindergartens, der durch eine starke Objektorientierung, durch viele Fragen, Ermutigungen und modellierende Korrekturen gekennzeichnet ist, gilt in der Spracherwerbsforschung als sprachförderlich (Apeltauer, 1997, 35). Die in den Kindergartenalltag integrierte Spracharbeit wird seit Mitte 2002 durch eine zusätzliche Sprachförderkraft unterstützt. Seitdem können systematische Sprachbeobachtungen mithilfe von SISMIK durchgeführt werden (vgl. hierzu Ulich/ Mayr 2003). Dabei werden die Fortschritte der Kinder festgehalten, um eine gezieltere Förderung einzelner Kinder durchführen zu können.

Arundi verbrachte bereits kurz nachdem er mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen war, fast die ganze Woche in einer deutschsprachigen Umgebung und hatte die Möglichkeit, sich in der Zweitsprache mit anderen Kindern und Erwachsenen auseinander zu setzen. Dabei konnte er auf die institutionellen Ressourcen des Kindergartens zurückgreifen. Beides trug dazu bei, dass Arundi innerhalb kurzer Zeit relativ große sprachliche Fortschritte gemacht hatte und zu Beginn der vorschulischen Sprachförderung bereits Sprachstadium 3 erreicht hatte. Bei Mohammed lassen sich die in diesem Zeitraum erfolgten bzw. nicht erfolgten sprachlichen Fortschritte dadurch erklären, dass Mohammed keinen Kindergarten besuchte, sondern seine Zeit hauptsächlich mit Kindern und Erwachsenen seiner Herkunftssprache verbrachte. Die Möglichkeit, seine Kompetenzen in Deutsch zu verbessern, war unter diesen Umständen relativ eingeschränkt.

Auch hinsichtlich der *familialen Unterstützungsleistungen* lassen sich bei den beiden Jungen deutliche Unterscheide feststellen. Arundis Vater promoviert an der Universität, seine Mutter war in Thailand als Lehrerin tätig. Beide haben in ihrem Heimatland bereits eine erfolgreiche Schulkarriere durchlaufen und einen relativ hohen Status erreicht. Arundis Familie lebt von einem Stipendium des Vaters. Der Vater spricht gut Deutsch, Arundis Mutter hingegen kaum, eine Verständigung mit ihr in Englisch ist jedoch ohne Probleme möglich. Sie besucht seit der Einschulung Arundis zudem einen Deutschkurs. Die Familie lebt in einem Wohnheim des Studentenwerks, in dem viele ausländische Familien untergebracht sind.

Die Umgangssprache der Familien untereinander ist Deutsch und auch Englisch. Mohammeds Eltern kamen Mitte der 90er Jahre als Asylbewerber nach Deutschland und leben von Sozialhilfe. In der unmittelbaren Nachbarschaft der Familie leben noch weitere Angehörige der Großfamilie. In ihrem Heimatland gehörte die Familie zu einer Minderheit. Mohammeds Vater hat keinen Schulabschluss, er spricht jedoch soweit Deutsch, dass er sich im Alltag verständigen kann. Mohammeds Mutter ist Analphabetin, sie spricht kaum Deutsch und verständigt sich in schulischen Kontexten mithilfe anderer Familienmitglieder, die dann als Übersetzer fungieren.

Auch wenn sich aus diesen Rahmendaten nur wenig über die konkrete Praxis in den Familien ableiten lässt, kann jedoch angenommen werden, dass die Möglichkeiten, den Spracherwerb in Deutsch aktiv zu unterstützen, in Arundis Familie wesentlich größer sind als in der Familie von Mohammed. Arundis Vater promoviert in Deutsch und beherrscht dieses deswegen auf dem CALP-Niveau. Arundis Mutter bemüht sich darum, Deutsch zumindest auf dem BICS-Niveau zu lernen. Bei Mohammeds Eltern hingegen kann lediglich der Vater den Spracherwerb des Kindes unterstützen und dies vermutlich nur auf BICS-Niveau, die Mutter hingegen wird aufgrund fehlender Deutschkenntnisse kaum helfen können. Arundis Familie lebt zudem in einer Umgebung, in der zumeist Deutsch gesprochen wird. Mohammeds Eltern hingegen sind vornehmlich in den Sprachkontext ihrer Herkunftssprache eingebunden. Die Familien unterscheiden sich aber auch darin, den Kindern in konkreten Schulfragen helfen zu können. Arundis Eltern haben in ihrem Heimatland eine erfolgreiche Schulkarriere durchlaufen, und es ist anzunehmen, dass ihnen die „Spielregeln“ von Schule vertrauter sind als den Eltern von Mohammed, die eher bildungsfern sind. Arundis Eltern z.B. kamen regelmäßig zu den Elternabenden und suchten dort das Gespräch mit der Klassenlehrerin. Dabei informierten sie sich, wie sie Arundi in der Schule unterstützen könnten. Mohammeds Eltern hingegen traten nur dann mit der Lehrerin in Kontakt, wenn diese sie persönlich dazu aufforderte, die Elternabende besuchten sie nie.

4.3 Zusammenfassung

Insofern haben wir es bei der Frage, warum sich trotz gleicher Ausgangslagen bei Arundi größere Fortschritte eingestellt haben als Mohammed, mit einem dreifachen kumulativen Effekt zu tun.

Arundi hat schon während der vorschulischen Sprachförderung mehr Zeit in einer deutschsprachigen Umgebung verbracht als Mohammed.

Im Gegensatz zu Mohammed hat Arundi einen Kindergarten besucht. Sprachfördernd hat sich hier zum einen die Tatsache erwiesen, dass die Umgangssprache der Kinder untereinander Deutsch war, und zum anderen, dass ein Schwerpunkt der Arbeit im Kindergarten auf der Sprachförderung von Migrantenkinder lag. Hier konnte Arundi auf institutionelle Unterstützungsleistungen zurückgreifen, die Mohammed nicht zur Verfügung standen.

In Anbetracht der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen sind die Eltern von Arundi eher als Mohammeds Eltern in der Lage, den Spracherwerb in

Deutsch aktiv zu unterstützen. Hinzu kommt, dass sie Arundi aufgrund der eigenen Schulbiographie auch Hilfe in weiteren schulischen Belangen anbieten können, eine Ressource, die in Mohammeds Elternhaus in diesem Maße nicht vorhanden ist.

Literatur:

- Apeltauer, Ernst 1997: Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Berlin u.a.
- Belke, Gerlind 2001: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele. Spracherwerb. Sprachvermittlung. Hohengehren
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2000: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. 6. Familienbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2003: Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim/Basel
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- DJI (Hrsg.) 2002: Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. München
- Ehlers, Swantje 2001: Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Richter, Sigrun/ Hug, Michel: Ergebnisse psychologischer und soziologischer Forschung – Impulse für die Deutschdidaktik. Hohengehren, 44-61
- Glumpler, Edith/ Apeltauer, Ernst 1997: Ausländische Kinder lernen deutsch. Berlin
- Grimm, Hannelore/ Weinert, Sabine 2002: Sprachentwicklung. In: Oerter, Rolf/ Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage, 517- 550
- Günther, Britta/ Günther, Herbert 2004: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim/Basel
- Herwartz-Emden, Leonie 2003: Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim/ Mayer, Karl Ulrich/ Trommer, Liutgard (Hrsg.): Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Harburg, 661-709
- Hobusch, Anna/ Lutz, Nevin/ Wiest, Uwe 2002: Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD). Horneburg
- Hopf, Dieter 1990: Schulische Wiedereingliederung von Remigrantenkindern in Griechenland. New York
- Illner, Jagoda/ Bartnitzky, Horst 2001: Schulanfänger ohne ausreichende Deutschkenntnisse. In: Schulverwaltung. Ausgabe Nordrhein-Westfalen, 12, 2, 41-43

- Jampert, Karin 2002: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen
- Kielhöfer, Bernd/ Jonekeit, Sylvie 2002: Zweisprachige Kindererziehung. 11. Auflage, Tübingen
- Koch, Katja: „Fit in Deutsch“ Sprachförderung vor der Einschulung. Göttingen 2003. Abrufbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=946>
- Lewandowski, Theodor 1990: Linguistisches Wörterbuch. Bde. 1-3. Heidelberg
- Nauck, Bernhard/ Diefenbach, Heike/ Petri, Kornelia 1998: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 5, 701-722
- Oksaar, Els 1989: Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. In: Die Neueren Sprachen, 88, 4, 310-327
- Penner, Zvi 2003: Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Berg
- Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim 2002: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg
- Rossbach, Hans-Günther 2003: Vorschulische Erziehung. In: Cortina, Kai S./ Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim,/ Mayer, Karl Uwe/ Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Harburg, 252-284
- Siebert-Ott, Gisela 2001: Frühe Mehrsprachigkeit. Problem des Grammatikerwerbs in multilingualen Kontexten. Tübingen
- Siebert-Ott, Gisela 2002: Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Bönen
- Skutnabb-Kangas, Tove/ Cummins, Jim (Hrsg.)1988: Minority Education: From Shame to Struggle. Clevedon/ Philadelphia
- Spieß, Katarina/ Tietze, Wolfgang 2002: Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 1, 139-162
- Sylva, Kathy/ Melhuish, Edward/ Sammons, Pam/ Siraj-Blatchford, Iram/ Taggart, Brenda/ Elliot, Karen 2003: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period. Abrufbar unter http://www.ioe.ac.uk/cdl/epe/pdfs/epe_brief2503.pdf.
- Tophinke, Doris 2003: Sprachförderung im Elementarbereich. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache - Materialien und praktische Anleitung. Weinheim

- Ulich, Michaela 2003: Förderung von Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel/Berlin, 141-153
- Ulich, Michaela/ Mayr, Toni 2003: Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg

Marianne Horstkemper

Wem ist die Zukunft noch alles schuldig? Geburtstagsbriefe aus dem Off

Einleitung und thematische Einordnung

Gelegentlich stoßen historisch forschende oder auch nur geschichtlich besonders interessierte Menschen auf erstaunliche Quellen. Das gilt ebenso für diejenigen, die sich der biografischen Forschung verschrieben haben. Ihre Leidenschaft für jedes bisschen beschriebenes Papier, für Archive, Zufallsfunde von Bildern, persönlichen Notizen, Stundenplänen, Einkaufslisten und natürlich Korrespondenzen aller Art lässt ihren Sammel- und Analyse-Trieb aufblühen. Über Authentizität und Dignität, Original und Fälschung ist dabei nicht immer leicht Klarheit herzustellen. Das gilt auch für das hier ausgebreitete Material. Mir steht als dilettierender Hobby-Historikerin ein Urteil nicht zu. Deshalb überreiche ich dieses Briefbündel schillernder Herkunft mit den allerbesten Glückwünschen an die Jubilarin, Expertin und langjährige Weggefährtin – zur kritischen Prüfung, Erbauung und Erheiterung.

Ihr wünsche ich noch viele weitere gesunde, glückliche und produktive Jahre, durchaus nicht ohne egoistischen Hintergrund. Von vielen Erkenntnissen haben wir als erziehungswissenschaftliche Zunft nicht nur profitiert, wir haben sie auch – je nach Blickwinkel – mit Gewinn *und* Genuss gelesen, uns provoziert gefühlt, sie kritisch hinterfragt und uns durch sie anregen lassen. Nicht nur wir – lesen Sie selbst!

Liebe Margret Kraul,

vermutlich haben Sie meinen Glückwunsch nicht erwartet – Sie neigen ja weniger zu esoterischer Hinwendung ans Jenseits als zu handfester Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Realität. Dennoch meine ich aus der langen Zeit, in der ich bereits mit Aufmerksamkeit Ihre wissenschaftliche Tätigkeit verfolge, eine gewisse Aufgeschlossenheit auch für eher unkonventionelle Erkenntnis- und Kommunikationsformen zu bemerken, die mich zu meinem Geburtstagsbrief ermutigen.

Das Gebot der Höflichkeit hätte schon längst eine solche Geste erfordert; denn vor nunmehr 14 Jahren, genauer gesagt: am 12. April 1991, würdigten Sie anlässlich meines 143. Geburtstages in meiner Heimatstadt Oldenburg in einer geradezu beschämend freundlichen Laudatio mein Lebenswerk. Ultimative Lobhudelei heißt das wohl in der heutigen Mediensprache.

Erwarten Sie nun keine demonstrative Gegenleistung. Sie wissen ja, ich bin ein Kind des Revolutionsjahres 1848, was mein Vater gelegentlich – nebst dem Fehlen eines sanften mütterlichen Vorbildes – entschuldigend für den Mangel an weiblichen Tugenden seiner ungebärdigen Tochter ins Feld führte. Wenn Sie damals also den Titel wählten „Das Leiden an Wissbegier und Wissen“, dann beleuchtet das nur einen Teil meiner Lebensgeschichte, die sie ganz richtig als widersprüchlichen Ort charakterisierten. „Kampfzeiten“ habe ich ein Kapitel meiner Autobiographie genannt, diese Perspektive ist genauso zutreffend. Ich bin also offene Worte bis hin zu streitbarer Auseinandersetzung gewohnt. Und wenn ich es recht bedenke, dann könnte dies alles auch auf Sie zutreffen. Oder täusche ich mich da?

Nun gut, Sie entstammen einer Generation, die bei entsprechend bildungsbürgerlichem familiärem Hintergrund bereits mit relativer Selbstverständlichkeit eine Helene-Lange-Schule besuchte. Mein Portrait in eben dieser Einrichtung habe Ihnen vor allem Distanz signalisiert, gestanden Sie in Ihrer Rede: strenge Moral, Zölibat, Blaustrumpfhafes – so lauteten Ihre Assoziationen. Schwer verständlich für junge Mädchen, denen formal alle Bildungswege offenstanden, das kann ich nachfühlen. Und mit Ihnen würden solche Attribute ganz sicher nicht auf diese Weise assoziiert werden. Moralische Haltung wohl – aber dass Ästhetik und Sinnenfreude, Vergnügen an Kunst und Kultur oder auch rauschende Feste in Ihrem Leben einen bedeutsamen Platz einnehmen, das ist offensichtlich. Ihre Kochkunst genießt im wahrsten Sinne des Wortes einen außer- und überirdischen Ruf. Dass Sie solche Genussfreude bildungstheoretisch untermauern können, nicht nur private Einladungen sondern auch Tagungen zu sinnlicher Erkenntnis und humboldtscher allseitiger Vervollkommnung auszugestalten in der Lage sind, macht nicht zuletzt deren Reiz aus – und dies weckt zugegebenermaßen gelegentlich meinen – und wohl nicht nur meinen – Neid.

Andererseits: Liefern Sie damit nicht den lebendigen Beweis für das, was Sie selbst meine differenzorientierte Theorie vom weiblichen Geschlechtscharakter nennen und kritisch beäugen? Meine Liebe, Sie haben es ja selbst scharfsinnig genug herausgearbeitet, dass der sich so universalistisch gerierende von Humboldt

vertretene Bildungsbegriff unter der Geschlechterperspektive erweiterungsbedürftig ist. Ich nehme Sie ausnahmsweise einmal direkt beim Wort:

„Nun mag man zwar in der ästhetischen Komponente ‚allgemeiner Bildung‘ auch ein ‚weibliches‘ Merkmal sehen, vor allem, wenn der moralische Aspekt dem ästhetischen zugeordnet wird und Tugend ‚im Bündnis mit der Phantasie‘ (...) steht. Andere ‚weibliche‘ Merkmale aber wie Wärme, Erhaltung, Naturhaftigkeit und empfangende Kraft finden keinen Platz in dem, was geschlechtsneutral als ‚allgemeine Bildung‘ definiert wurde und wird. ... Der Bildungsbegriff wurde jedoch weiterhin als allgemeiner abgehandelt, obwohl er verkürzt konzipiert worden war und jene Fähigkeiten, die Frauen besonders auszeichnen – und deren Erwerb den Männern nur zugutekommen könnte! –, bei der Formulierung von Zielvorstellungen von ‚Bildung‘ unberücksichtigt blieben. In dieser Bestimmung und Zuschneidung wurde ‚allgemeine Bildung‘ tradiert; das vermeintlich ‚allgemein Menschliche‘ legitimierte eine Bestimmung von Bildung, die mit dem Geschlechtsrollencharakter des Mannes einbergeht.“

Genau deshalb – auch das haben Sie ja glänzend analysiert – brauchten wir damals sowohl ein bildungstheoretisches Fundament als auch einen strategischen Kampfbegriff, um den besonderen Kulturbeitrag der Frau zu verdeutlichen. Die „geistige Mütterlichkeit“ – von Henriette Schrader-Breyman erfunden und von mir inhaltlich aufgegriffen und ausdifferenziert – war hier genial geeignet – noch immer vermag ich die angeblich darin liegende Selbstbeschränkung nicht einzusehen, so wenig ich schon zu meiner Zeit mit der radikalen Position von Hedwig Dohm übereinstimmte. Nein, ich stehe zu den Ausführungen in meiner berühmt gewordenen „Gelben Broschüre“, die gerade in Anerkennung der Geschlechterpolarität eine wissenschaftliche Ausbildung auch für Frauen fordert, weil nur sie als Erzieherinnen die spezifisch weibliche – nicht gleichartige, aber gleichwertige – Bildung vermitteln können. Und ganz im Vertrauen: Stimmen Sie mir nicht in einem Winkel Ihres Herzens – und in unbewachten Augenblicken auch Ihres scharfen Verstandes – ein klein wenig zu?

Ich habe mir damals keine Illusionen darüber gemacht, dass Männer in ihrer Machtposition auch nur im Entferntesten in Erwägung ziehen könnten, ihren eigenen Bildungsbegriff kritisch in Frage zu stellen. Sie hielten ja damals nicht einmal eine Antwort auf unsere Petition für nötig. Ich gebe zu, dass mich Ihre Formulierung getroffen hat, die Mädchenschullehrerinnen hätten das Konstrukt des weiblichen Geschlechtscharakters für ihre Professionspolitik und für ihre Professionalisierung genutzt. Es klingt so berechnend, was den hohen normativen weiblichen Ansprüchen nicht eben entspricht. Aber im Ergebnis haben Sie Recht: Hier wird die Unentbehrlichkeit im weiblichen Schulwesen differenztheoretisch begründet und erschließt damit endlich ein attraktives Segment des akademischen Arbeitsmarktes für Frauen. Strategisch war das erfolgreich, Ihre Generation konnte an diese Erfolge anknüpfen.

Wie haben Sie mit diesem Pfund gewuchert? Darf man das in Gratulationsbriefen überhaupt fragen? In Ihrem Falle schon. Sie haben sich ja keineswegs auf die

Nutznießung des mühsam erkämpften Erfolgs beschränkt, sondern Sie haben sich gemeinsam mit vielen Mitstreiterinnen aktiv in der Frauen- und Geschlechterforschung engagiert. Auch dabei haben sich gelegentlich erkenntnistheoretische und strategische Elemente wechselseitig überlagert, was insbesondere männliche Vertreter der Erziehungswissenschaft nicht müde werden zu kritisieren. Ich gebe zu, dass mich selbstkritische weibliche Reflexionen in der Regel tiefer beeindruckten.

Wer den bisherigen Erfolg einschätzen will, kann dies im jüngsten Datenreport Erziehungswissenschaft 2004 nachlesen. Hannelore Faulstich-Wieland, Ihre Vorgängerin im Vorsitz der „Arbeitsgemeinschaft Frauenforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), hat darin aus der Perspektive der Geschlechterverhältnisse Bilanz gezogen. Unter Ihrer Ägide avancierte diese Gruppe später zunächst zur zeitlich auf Dauer gestellten Kommission und hat inzwischen ihren festen Status als eigene Sektion für „Frauen- und Geschlechterforschung“ erhalten. Sprachlich ist das vielleicht noch nicht die eleganteste Konstruktion, aber programmatisch wird die Perspektiverweiterung deutlich. Wer von uns hätte damals in den Auseinandersetzungen mit den preußischen Oberlehrern davon auch nur zu träumen gewagt? Vielleicht Hedwig Dohm? Sie wird Ihnen das sicher selbst sagen.

Natürlich sind auch Ihre Blüenträume nicht alle gereift – auch das zeigt der erwähnte Datenreport, an dem Sie ja selbst mitgearbeitet haben. Ihr besonderes Engagement für die Nachwuchsförderung halte ich nicht für zufällig, sondern registriere zufrieden eine trotz inhaltlich durchaus differenter Positionen vergleichsweise hohe Kontinuität frauenpolitischer Bestrebungen über die Generationen hinweg. Womit wir bei einem neuen Thema wären, dem Sie sich forschend zugewandt haben: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ – fragen Sie mit Schleiermacher. Doch das ist eine andere Geschichte, die ein andermal erzählt werden soll. Was beide Themen verbindet, ist die Frage nach der Zukunft: Wem ist sie (immer noch) etwas schuldig?

Für eine Gratulation zum Geburtstag ist dies ebenfalls eine angemessene Frage: Ihnen scheint sie auf den ersten Blick fast nichts zu schulden. Mit einer Mischung aus neidloser Anerkennung und doch etwas wehmütiger Bewunderung sehe ich, dass Sie vieles von dem miteinander verbinden konnten, was zu meiner Zeit noch strikt getrennt war: Beruflichen Erfolg mit familiärer Fürsorge für Mann und Sohn, Selbsttätigkeit und aktive Abarbeitung an der Welt mit weiblicher Empfänglichkeit, um es noch einmal mit Humboldt zu sagen. Sie konnten Feuer, Lebhaftigkeit und Energie ebenso als Kräfte entwickeln wie Erhaltung, Wärme, Verbindung. Ein zweiter Blick, so sagt mir die Lebenserfahrung, wird wohl zeigen, dass dies nicht ganz ohne Kosten bleibt.

Ich wünsche Ihnen noch viele Jahre solcher Kräfteentwicklung – und sollte dies im Ergebnis zu einer selbst mich überzeugenden Überwindung differenztheoretischer Positionen führen, dann würde Ihnen dazu als Allererste herzlich gratulieren

Ihre Helene Lange

Sehr verehrte Frau Professorin Dr. Kraul, hoffentlich ist diese Anrede das, was Sie „political correct“ nennen. Der Höflichkeit möchte ich mich denn doch befeißigen und daher zunächst einmal meine herzlichen Glückwünsche zu Ihrem Geburtstag übermitteln. Allerdings möchte ich diese Gelegenheit gleichzeitig nutzen, meine höchste Besorgnis zum Ausdruck zu bringen. Sehen Sie eigentlich selbst, was Sie angerichtet haben?

Mit großer Sorge verfolge ich nun schon seit dem Beginn des vorigen Jahrhunderts die schädlichen Bestrebungen, die Koedukation im Gymnasium einzuführen und flächendeckend verbindlich zu machen. Wie Ihre Vorgängerinnen Helene Lange, von Hedwig Dohm gar nicht erst zu reden oder auch Anna Siemsen, Mathilde Vaerting und ihre gegenwärtigen Mitstreiterinnen, deren Namen ich hier gar nicht alle aufzählen kann, haben Sie in Ihrem Einsatz für die Mädchen- und Frauenbildung völlig ideologisch verblendete Positionen vertreten. Das Resultat ist nun unübersehbar – Sie hätten gewarnt sein sollen, aber seit PISA können selbst Sie es nicht mehr ignorieren: Die Mega-Bildungskatastrophe ist eingetreten. Wie immer schon vorausgesagt, ruiniert die Anwesenheit des weiblichen Geschlechts im Klassenzimmer die Lern- und Leistungsfähigkeit der Jungen. Das wird durch die geringfügige Überlegenheit in der offensichtlich letzten männlichen Bastion des mathematischen Unterrichts nicht kompensiert. Wer findet sich in erschreckendem Übermaß in der sogenannten „Risikogruppe“, die kaum Chancen auf einen Schulabschluß und damit nicht einmal auf einen halbwegs erträglichen Ausbildungs- und Arbeitsplatz hat? Genau – die Jungen! Wer beherrscht die in einer Wissensgesellschaft so wichtige Kulturtechnik des Lesens allenfalls rudimentär? Ich mag es nicht wiederholen, es ist zu schrecklich.

Sie wollten unsere Argumente nicht hören, die wir gegen die Unmöglichkeit vorgebracht haben, den Lehrstoff so auszuwählen und darzubieten, dass Knaben in Richtung der männlichen Tugenden und Ideale beeinflusst werden können. Die Begeisterung für das Heldenhafte kann in Anwesenheit von Mädchen nicht ungetrübt durchlebt werden, eine gesunde Schulung für spätere Lebenskämpfe findet nicht mehr statt. Lähmender Druck wirft seine Schatten auf das Bruttosozialprodukt. Weibliche Backfische zeigen Begeisterung bei ganz anderen Idealen. Die politischen und kriegerischen Vorgänge bleiben ihnen in ihrer strengen Schönheit verschlossen, für den männlichen Ernst Lessings oder den stahlharten Charakter des großen Friedrich fehlt ihnen das tiefere Verständnis. Wenn man die Differenz des männlichen und weiblichen Gesichtswinkels, von dem aus das Leben angeschaut und beurteilt wird, durch die Koedukation gewaltsam verwischen will, so nimmt man den männlichen Schülern jegliche Lernmotivation.

Ihre Kollegin Mathilde Vaerting, mit deren Leben und Werk Sie sich meines Wissens besonders intensiv beschäftigen, hat nicht ohne Grund die Neubegründung der Psychologie von Mann und Frau auf der Basis von Tatsachenforschung gefordert. Sie selbst haben darauf ja deutlich hingewiesen – wenn Sie sich auch bedauerlicherweise nicht hinreichend von den dort vertretenen – teilweise recht absurden Verirrungen – distanziert haben.

Werte Frau Kraul, ich appelliere an Sie als Gymnasialexpertin, die in so brillanter Weise die Geschichte dieser Institution exemplarisch nachgezeichnet hat: Revidieren Sie Ihre Haltung zur Koedukation. Als ausgewiesene Wissenschaftlerin sollten Sie sich nicht von den politischen Positionen der feministischen Hetze vereinnahmen lassen. Sicherlich bin ich nicht der Erste, der Ihnen versichert, dass Sie als eine Ausnahmeerscheinung Ihres Geschlechts meiner völligen Hochachtung vor Ihrem scharfen analytischen Verstand sicher sein dürfen. Ich verhehle auch nicht, dass dies durch die von Ihnen gleichzeitig aufs Angenehmste verkörperten Tugenden weiblicher Intuition und immer wieder bezaubernden Charmes für mich in geradezu vollkommener Weise ergänzt wird.

Ich weiß um Ihren Einfluss auf die gegenwärtig sehr stark wieder in die Öffentlichkeit getragene Diskussion um die Misere unseres Bildungswesens. Bitte, werfen Sie ihn in die Waagschale. Es erfordert einiges an Größe, eigene Irrtümer einzugestehen. Wer, wenn nicht Sie, könnte diese Größe aufbringen!

Im Vertrauen auf die Kraft Ihrer Einsicht und die Überlegenheit meiner Argumente wünsche ich Ihnen noch viele glückliche Jahre erfolgreicher beruflicher Tätigkeit und vor allem auch hineinreichend Zeit im Kreise Ihrer Lieben. Denken Sie an Ihren Sohn, sichern Sie auch seine Zukunft. Das sind Sie ihm schuldig! Ich bin zuversichtlich, Ihr Gatte wird als Ihr Fachkollege meiner Position ebenfalls Nachdruck verleihen.

Mit hochachtungsvollen Grüßen

immer Ihr

Willi Nef

(Mitglied des Verbands Preußischer Oberlehrer)

Liebe Margret Kraul,

seit Wochen verfolgen wir nun aus den vielbeschworenen lichten Höhen die Vorbereitungen zur Zelebration Ihres runden Geburtstages, dessen genaue Benennung wir taktvoll im Dunklen lassen. Wie sie sehen, ist die Einigkeit hier nicht größer als in Ihren Debatten. Die alten Fehden dauern munter fort, ganz wie im Leben.

Wenn es der Wahrheitsfindung dient, dann soll man jeden Anlass nutzen, der sie ins breite Bewusstsein der Öffentlichkeit bringt. Und Ihr Ehrentag ist so ein Anlass, das will ich doch meinen. Lassen Sie ihn mich also auf meine Weise ergreifen, um selbstverständlich zunächst Ihnen zu gratulieren, gleichzeitig aber auch ein paar offene Worte an andere Adressen zu richten.

Zu kunstvollen Danksagungen meinerseits an Sie besteht ohnehin kein Grund, Sie haben sich – kann ich nüchtern feststellen – stets mehr mit dem bürgerlichen Zweig der Frauenbewegung befasst als mit dem, der „radikal“ genannt und dem ich zugeordnet wurde. Warum eigentlich? Nun gut, Sie waren nicht ein uneheliches Kind, das sich gegen 17 Geschwister behaupten musste – aber ein paar Dinge an meiner Biografie müssten Sie eigentlich faszinieren. Lieben Sie nicht Unkonventionelles, leicht Paradiesvogelhaftes, auch Repräsentables?

Geben Sie es zu, Sie wären zu gern eine Salondame meiner Zeit gewesen. Das war ich zwar nie, aber gekannt habe ich viele. Fanny Lewald zum Beispiel und auch Fanny Mendelssohn, deren Musik Sie ja ausgesprochen lieben, lauter Intellektuelle, KünstlerInnen, die wir noch nicht mit großem I schrieben, aber sehr schätzten – und natürlich auch viele interessante Männer: Wissenschaftler, Politiker, Dichter – den von Ihnen so sehr verehrten Theodor Fontane beispielsweise. Mein Mann war Karikaturist, wie Sie vermutlich wissen, eher unerfolgreicher Chefredakteur eines Satiremagazins. Eine romantische Liebesheirat mit ernüchternden Folgen stößt sicher auf Ihr Interesse, oder? Mir bot diese Szenerie jedenfalls nach der bildungsmäßigen Dürre meiner Kindheit und Jugend – die sogenannte Höhere Mädchenschule eingeschlossen – ungeahnte Anregungen und viele Gelegenheiten, mich zwischen alle politischen Stühle zu setzen.

Wenn Helene Lange sich ihres Geburtsjahres wegen mit der Nähe zur Revolution schmückt, winke ich gewöhnlich leicht genervt ab. Ich bin 1831 geboren, habe sie also mit siebzehn Jahren bewusst erlebt und mitgemacht – das hat Spuren hinterlassen. Nie mehr habe ich ein Blatt vor den Mund genommen, theoretische Erörterung und wissenschaftliches Abwägen waren nicht meine Stärken. Aber in meinen Polemiken müssten Ihnen eigentlich Witz und Schärfe gefallen. „Was die Pastoren von den Frauen denken“ würde sicher Ihren Beifall finden, und meine Texte zur wissenschaftlichen Emanzipation der Frau haben Sie ja selbst in Ihrer Reihe zur Einführung in die pädagogische Frauenforschung herausgegeben.

Was mich immer gewundert hat: Mein Konzept zur „Einheitsschule und Koedukation“ konnte Sie bislang nicht überzeugen, obwohl es doch Ihre kritischen Untersuchungen zur sozialen Auslese im Gymnasium wunderbar mit Ihren Ausführungen zur Koedukation zusammenbringt. Wie ist das zu erklären? Haben meine despektierlichen Äußerungen über gelehrte Professoren Sie vielleicht verärgert? Zugegeben, manchmal habe ich mit meinem fehlenden Studium auch ein wenig kokettiert – etwa wenn sich die Gelegenheit ergab, die hohen Herren mit ihren eigenen Argumenten zu schlagen. Erinnern Sie sich an meinen Schlagabtausch mit einem derjenigen, die stets betonten, dass dem Weibe durch zuviel Wissen nicht nur die Herzensbildung, sondern auch die Unmittelbarkeit ihres Empfindens und Urteilens verloren gehe.

Im Reichstag fielen die Worte: „Je mehr Wissen man den Mädchen aufpropft, je dümmer werden sie.“ Solch männerkluge Äußerung kam mir gerade recht. Meine rasche Antwort war ganz wörtlich:

„So darf ich denn wohl – unstudiert wie ich bin – mit der von Professors Gnaden mir verliehenen unverfälschten Unmittelbarkeit des Denkens und Urteilens die Frage der Mädchenbildung zu lösen versuchen. Sie ist für mich wie das Ei des Columbus. Zwei Worte erledigen sie: Einheitsschule und Koedukation.“

Natürlich ist das eine grobe Vereinfachung, die ich so heute niemals mehr vertreten würde. Dass Strukturreformen allein nichts verändern, diese Lektion habe ich nun wirklich gelernt. Aber es gibt gute Gründe, sie trotzdem nicht auszuklam-

mern, das sollten Sie bitte heute mit Ihren Worten und Ihren differenzierten Argumenten ganz laut an richtiger Stelle sagen. Mit Willi Nef müssen Sie sich nicht beschäftigen, legen Sie seinen Brief beiseite, mit Ewiggestrigen sollten Sie ihre Zeit nicht verschwenden, mögen sie ihre Schmeicheleien auch noch dreimal dicker auftragen, als selbst Tucholsky sich das vorstellen konnte.

Sie haben doch den Blick für die Realitäten von Macht und Einfluss. Damit will ich nun nicht meinerseits in Schmeichelei verfallen – ich kann es ja belegen: Dass Frauenforschung institutionalisiert werden muss, wenn sie Einfluss gewinnen will, haben Sie beharrlich und erfolgreich vertreten. Helene Lange hat es schon gewürdigt. Dass Frauen aber auch in die Zentren der männlich besetzten Positionen eindringen sollten, haben Sie gleichzeitig genauso deutlich gemacht – und zwar in die klassischen Ressorts! Was werden Frauen in den Regierungen? Richtig: Familien-, Jugend-, Gesundheits- oder Bildungsministerin. Was tun Sie dagegen im Vorstand Ihrer wissenschaftlichen Gesellschaft? Sie verwalten die Finanzen. So macht man das!

Mit großer Zuversicht sehe ich deshalb in die Zukunft, in Ihre persönliche wie auch die der Entwicklung des weiblichen Einflusses in Wissenschaft und Gesellschaft. Ausgerechnet meine mathematisch hochbegabte Enkelin suchte noch ihr Lebensglück darin, das eigene Studium abzubrechen, um „Frau Thomas Mann“ zu werden. Ich hätte ihr gewünscht, sie hätte schon wie Alice Rühle-Gerstel oder auch Sie selbst eine Vorstellung davon entwickeln können, dass man auch kollegial in einer Ehe leben und gemeinsam Erkenntnisse produzieren kann. In meiner jetzigen Altersgelassenheit würde ich selbst das nicht mehr unbedingt als das Ei des Columbus preisen, aber Ihr Beispiel gefällt mir aus meiner jetzigen Warte ausnehmend gut. Darf ich das sagen, ohne aufdringlich zu sein?

Sehen Sie mir bitte auch noch einen schwesterlichen Ratschlag nach: Sie würden Mathilde Vaerting eine große Freude machen, wenn Sie die Herausgabe Ihres Nachlasses beizeiten auf den Weg bringen könnten. Sie brennt schon seit längerem darauf und hat unverständlicherweise sogar bis dahin jeden schriftlichen Geburtstagsgruß verweigert. Nehmen Sie es Ihr nicht übel, wir müssen uns wohl doch von der Verallgemeinerung lösen, Frauen seien als bessere Menschen frei von jeder Eitelkeit und Konkurrenzneigung. Die Verabschiedung von Mythen kann ja sehr befreiend sein.

Liebste Margret Kraul, mit diesen kleinen Seitenhieben aus der Abteilung Frauentratsch (bei Männern heißt das ja Diskurs) schließe ich für heute. Nehmen Sie meine allerherzlichsten Glückwünsche entgegen. Bleiben Sie so stark und heiter, so tatkräftig und genussfähig und vor allem auch weiterhin streitbar, wie wir alle das an Ihnen lieben. Und gewöhnen Sie sich doch einfach das Zählen der Jahre ab – das steigert die Freude an Geburtstagen enorm.

In herzlicher Verbundenheit

Ihre

Hedwig Dohm

Dem ist nun nichts, aber auch gar nichts mehr hinzuzufügen - allenfalls ein ebenso herzliches Dankeschön für viele Jahre gemeinsamer Arbeit, wechselseitigen Lernens, gelegentlichen Streitens und vor allem immer wieder gemeinsamen Genießens - und die zuversichtliche Hoffnung auf eine lange, vielversprechende Zukunft.

Folgende Quellen stehen den ZweiflerInnen zur Begutachtung der Authentizität zur Verfügung, ansonsten bitte Anfragen direkt an Margret Kraul richten:

Die „Gelbe Broschüre“: Die höhere Mädchenbildung und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus [1887]

Dohm, Hedwig 1910: Erziehung zum Stimmrecht der Frau. Berlin, 2-9 (hier zitiert aus Gertrud Pfister (Hrsg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 197-202)

Kraul, Margret 1984: Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt/M.

Kraul, Margret 1987: Geschlechtscharakter und Pädagogik – Mathilde Vaerting, Professorin für Erziehungswissenschaft (Jena 1923-1933). In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, 475-489

Kraul, Margret 1991: „Das Leiden an Wissbegier und Wissen. Helene Lange und ihr Einsatz für die Mädchen und Frauenbildung. In: Lange, Helene: „Die Zukunft ist uns noch alles schuldig“. Eine Dokumentation zur Würdigung der Oldenburger Ehrenbürgerin. Oldenburg, 17-33

Kraul, Margret 1993: Bildungstheorie oder Pragmatik? Determinanten in der Geschichte der schulischen Koedukation. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 1. Weinheim/ München, 69-87

Nef, Willi 1913: Über Koedukation am Gymnasium, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 14, 513-524 (hier zitiert aus Gertrud Pfister (Hrsg.) 1988: Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler, 210-214)

Tippelt, Rudolf /Rauschenbach, Thomas /Weishaupt, Horst (Hrsg.) 2004: Datenreport Erziehungswissenschaft.

Autoren

- Adick, Christel*, Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik,
Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum
- Ecarius, Jutta*, Prof. Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für
Erziehungswissenschaften, Karl-Glöckner-Str. 21B, 35394 Gießen
- Gebhardt, Winfried*, Prof. Dr., Universität Koblenz-Landau, Institut für Soziologie,
Campus Koblenz, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz
- Hoff, Walburga*, Dr., Dipl.-Päd., Dipl.-Theol., Martin-Luther-Universität Halle-
Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Franckeplatz 1, 06099
Halle/Saale
- Hoffmann-Ocon, Andreas*, Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches
Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
- Horstkemper, Marianne*, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Pädagogik,
Karl-Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Golm
- Koch, Katja*, Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar,
Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
- Lüth, Christoph*, Prof. Dr., Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Karl-
Liebknecht-Str. 24-25, 14476 Golm
- Menck, Peter*, Prof. Dr., Universität Siegen, Fachbereich 2, Adolf-Reichwein-Str. 2,
57068 Siegen
- Merckens, Hans*, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, Fachbereich
Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Empirische
Erziehungswissenschaft, Fabeckstr. 13, 14195 Berlin
- Schmidtke, Adrian*, Dipl.-Sozialwirt, Georg-August-Universität Göttingen,
Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
- Wulf, Christoph*, Prof. Dr., Freie Universität Berlin, Fachbereich
Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Anthropologie und
Erziehung, Arnimallee 11, 14195 Berlin

