

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Fakultät I Erziehungs- und
Bildungswissenschaften
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **157**

Ingo Karwath
Sabine Toppe
Birgit Werner

**Erziehung
im
historischen Prozeß**

Jost von Maydell
zur Verabschiedung

mit einer Laudatio
von Wolf-Dieter Scholz

2004

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
Sabine Toppe Kinderarmut – (k)ein Thema für die Grundschule!	9
Birgit Werner Das wilde Kind von Aveyron und Napoleon	29
Ingo Karwath Hört auf zu lesen, Kinder!	39
Wolf-Dieter Scholz Laudatio auf Jost von Maydell	47
<i>Autoren</i>	55

VORWORT

In einem Festakt der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften wurde der Soziologe und Erziehungswissenschaftler Professor Dr. Jost von Maydell aus dem aktiven Dienst der Universität verabschiedet. Dem Festakt wohnten nicht nur zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, sondern auch Ehemalige und Freunde bei.

Der Vizepräsident der Carl von Ossietzky Universität, Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz, zugleich Fachkollege und über viele Jahre mit Jost von Maydell in vielfältiger Weise verbunden, würdigte in einer Laudatio die Verdienste von Maydells, der seit Aufnahme des Lehr- und Forschungsbetriebes unserer Universität im Jahre 1974 das Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation vertritt und über viele Jahre in unterschiedlichen Funktionen der Selbstverwaltung tätig war.

Der Festakt wurde bestimmt durch drei Vorträge, die – einem Wunsch Jost von Maydell's entsprechend – von drei NachwuchswissenschaftlerInnen gehalten wurden, die durch von Maydell wesentliche Anregungen für ihre Forschungen und ihre wissenschaftliche Biographie erhielten.

Sabine Toppes Forschungsprojekt „Kinderarmut“ steht im Kontext der Debatten um die wachsende und sich verjüngende Armut in den westlichen Wohlfahrtsstaaten. In einer qualitativ angelegten empirischen Untersuchung beschäftigt sie sich mit Wahrnehmungen, Deutungsmustern und Handlungsansätzen von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit *Kinderarmut* im Handlungs- und Beziehungsfeld Grundschule. In ihrem Vortrag stellt sie erste Ergebnisse ihrer Untersuchung vor.

Birgit Werner stellt ihre Überlegungen aus einer Untersuchung des Erziehungsexperiments mit dem *Wilden von Aveyron* vor. Den anwesenden Fachkollegen ist dieser „Wilde“ aus dem wissenschaftlichen Kontext bekannt, andere kennen ihn aus Truffauts Film „Der Wolfsjunge“.

In ihrem Vortrag geht die Referentin speziell der Frage nach, welchen Zusammenhang es zwischen dem „wildem Kind von Aveyron“ und Napoleon gegeben hat.

Ingo Karwath greift das Thema seiner bei von Maydell verteidigten Dissertation mit dem Thema „Hört auf zu lesen, Kinder!“ wieder auf und erörtert es – nun – aus der Sicht und mit den Erfahrungen eines in einer Grundschule tätigen Lehrers, dessen Aufgabe es unter anderem ist, den Kindern zur Lesefähigkeit und Lesefertigkeit zu verhelfen.

Die Laudatio von Wolf-Dieter Scholz unterstreicht in eindringlicher Weise, wie sehr auch der immer mehr unter betriebswirtschaftliche Zwänge geratende „Betrieb Universität“ auf Persönlichkeiten angewiesen bleibt, die sich in erster Linie den Adressaten der Lehre zuwenden, um sie auf einem entscheidenden Stück ihres Lebensweges beratend und anregend zu begleiten. Mit seiner Arbeit in Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung hat Jost von Maydell – so Wolf-Dieter Scholz – „entscheidend dazu beigetragen, dass die Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften ihren guten Ruf ... und ihre Reputation nach innen wie nach außen als Ort einer ‚experimentierfreudigen, kritischen und gesellschaftszugewandten Erziehungswissenschaft‘ ausbauen und pflegen konnte ... Du gehörst (...) zu den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die der Erziehungswissenschaft an unserer Universität ihre kräftige Gestalt gegeben haben, du hast durch deine Art der erziehungswissenschaftlichen Reflektion auch den ‚reinen‘ geistesgeschichtlichen Pädagogen die Bedeutung der Soziologie für die sozialgeschichtliche Analyse pädagogischer Prozesse überzeugend nahe gebracht.“

Die Kolleginnen und Kollegen wünschen dem scheidenden Wissenschaftler Jost von Maydell alles Gute; sie hoffen jedoch auch, dass er sich weiterhin am wissenschaftlichen Diskurs und an der Nachwuchsförderung in den Erziehungswissenschaften beteiligen wird.

Oldenburg, im Juli 2004

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

SABINE TOPPE

Kinderarmut – (k)ein Thema für die Grundschule!

Der erste Artikel der „Erklärung der Rechte des Menschen und der Bürger“, die 1789 von der französischen Nationalversammlung verabschiedet wurde, lautet: „Frei und gleich an Rechten werden die Menschen geboren und bleiben es. Die sozialen Unterschiede können sich nur auf das gemeine Wohl gründen“ (Michael/Schepp 1993, S. 81). Das aufblühende Bürgertum dieser Zeit musste in Frankreich ebenso wie in Deutschland Ungleichheit überall dort ablehnen, wo diese auf erblich erworbenen Merkmalen wie dem der adligen Geburt beruhte, um so die eigenen gesellschaftlichen und politischen Ansprüche durchzusetzen. Die durch Geburt zugefallene soziale Stellung sollte jetzt durch eine Verteilung von Lebenschancen aufgrund individuell erbrachter Leistungen ersetzt werden. Mit der Entwicklung des Bildungssystems, der Institutionalisierung des Schulwesens und der Durchsetzung der Schulpflicht vergegenständlichte sich dann diese Gleichheitsidee. Die schulische und nachfolgend die berufliche Bildung einer Person erhielt eine zentrale Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand und die Verteilung von Chancen. Gleichzeitig zeigte sich die Beschränktheit des bürgerlichen Ideals, denn die Expansion der Bildungsbeteiligung wurde begleitet von einer Verfestigung der Ungleichheit durch die Differenz von „höherem“ und „niedерem“ Bildungswesen. „Dem sich emanzipierenden Bürgertum war es gelungen, den Gleichheitsgedanken so eng an die individuelle Leistungsfähigkeit zu binden, dass die Kinder weiter Teile der Bevölkerung von ‚höherer‘ Bildung ferngehalten wurden“ (Böttcher 2002, S. 36). Die Mädchen wurden gleich ganz, egal welcher sozialen Herkunft, von

den öffentlichen höheren Schulen ausgeschlossen (vgl. u.a. Blochmann 1966; Kleinau 1996).

Die gemeinsame Grundschule sollte dann ab 1920 der Ungleichheitsstruktur des deutschen Schulsystems entgegenwirken, was ihr aber – und da setzt meine aktuelle Forschungsarbeit an – bis heute nicht gelungen ist: „Der Anspruch [...], Bildungserfolg unabhängig von Herkunft und Lebenslage zu ermöglichen, ist nicht eingelöst“ (BMFSFJ 2002, S. 154; vgl. auch BMAS 2001, S. 135). Nicht zuletzt die PISA-Studie hat gezeigt, dass die mit der sozialen Herkunft variierende ungleiche Verteilung der Bildungschancen in Deutschland weitgehend erhalten geblieben und gefestigt ist (Baumert/Schümer 2001, S. 389ff.). Zwar hat die IGLU-Studie der Grundschule quittiert, dass hier die Leistungen weniger vom sozialen Hintergrund abhängig sind als in der Sekundarstufe, doch auch hier sind soziale Selektionsmechanismen und institutionelle Diskriminierungen nachweisbar (Bos u.a. 2003, S. 297ff.).

1. Wahrnehmungen, Deutungen und Bewältigungsformen von Kinderarmut in der Grundschule

Vor diesem Hintergrund der aktuellen sozialen Bedingtheit von Schulkarrieren, der schichtspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen und der durch fortwährenden Abbau von Sozialleistungen und strukturelle Arbeitslosigkeit steigenden Kinderarmutsrate¹ reiht sich mein aktuelles Forschungsprojekt ein in die Debatte um die wachsende und sich verjüngende Armut in den westlichen Wohlfahrtsstaaten. In einer qualitativ angelegten empirischen Untersuchung beschäftige ich mich mit Wahrnehmungen, Deutungsmustern und Handlungsansätzen von Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Kinderarmut im Handlungs- und Beziehungsfeld Grundschule. Die Grundschule ist dabei in das Blickfeld einer ausgewiesenen Sozialpädagogin gerückt, weil hier meines Erachtens dem Postulat der Chancengleichheit bzw. Chancen-

gerechtigkeit (vgl. Heid 2003) noch eine besondere Bedeutung zukommt. So hat auch Bundesbildungsministerin Bulmahn die Grundschule als *den zentralen Ort* bei der Verwirklichung von Chancengleichheit bezeichnet, weil sie heute der einzige Ort sei, wo Kinder aus allen gesellschaftlichen Milieus einige Jahre gemeinsam miteinander verbringen (Hempel 2002, S. 45). In der Grundschule werden entscheidende Weichen – nicht nur – für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder gestellt, hier geht es nicht allein um die „Grundlegung der Lernkompetenzen“, sondern auch um „die Entwicklung des Selbstwertgefühls, der Lebenszuversicht und Zukunftserwartung jedes Mädchen und jedes Jungen“. Und im Hinblick auf die aktuellen gravierenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse geht es hier nach wie vor oder mehr denn je um „die Frage, wie die Grundschule dem Anspruch gerecht wird, *allen* Mädchen und Jungen angemessene Bildungschancen zu ermöglichen“ (ebd.) und welches Verhältnis sie in diesem Zusammenhang zur steigenden Kinderarmut entwickelt. Immer mehr Untersuchungen bescheinigen inzwischen der Grundschule, durch bewußte oder unbewußte Ausblendung des Themas Armut und eine ausgeprägte Mittelschichtorientierung zur Verfestigung sozialer Selektionsprozesse beizutragen (Rössel 1998; Toppe 2001; Esen 2002; Imholz/Wuttke 2002).

Die Lehrerinnen und Lehrer

Im Rahmen meines Forschungsprojektes habe ich die Lehrkräfte in den Blickpunkt meines Interesses gerückt, weil sie eine bedeutsame Schlüsselrolle haben, nicht nur beim Übergang auf die weiterführende Schule, sondern im schulischen Alltag schlechthin. Das quantitative Ausmaß der Kinderarmut macht es wahrscheinlich, dass sich in den Klassen stets mehrere arme Kinder oder solche, die von Armut bedroht sind, befinden. Das heißt, Lehrkräfte sind in ihrer alltäglichen Arbeit mit den „Armutslagen“ der Kinder und möglichen Folgewirkungen wachsender sozialer Ungleichheit konfrontiert, und in den

Blick zu nehmen ist hier, ob Schule – über die Lehrerinnen und Lehrer – im Umgang mit dem Problem sozialer Benachteiligung und materieller Armut von Kindern und Familien verstärkend, ausgleichend oder eher neutral wirksam wird, „da sie ja insgesamt als Institution Bedingungen von Normalität familiärer Sozialisation setzt“ (Chassé 2000, S. 23).

Um nun meinerseits einen Beitrag zu leisten, angemessene und dringend erforderliche pädagogische Orientierungen im Umgang mit Kinderarmut zu entwickeln, frage ich:

- Wie nehmen Lehrkräfte in Grundschulen Kinderarmut und soziale Problemlagen von Kindern wahr?
- Wie deuten sie Armut, und welche pädagogischen Handlungsansätze ergeben sich aus diesen Deutungen, oder unterbleiben möglicherweise auch?
- Welche Probleme werden für die schulische Situation als Folge der Kinderarmut benannt?

Dabei gehe ich davon aus, dass die Wahrnehmungen der Lehrkräfte bestimmend sind für ihren Umgang mit armen Kindern. Weiter versuche ich herauszuarbeiten, welche Einstellungen der Lehrkräfte zur sozialen Ungleichheit bzw. Armut von Kindern sich aus den beobachteten Wahrnehmungen, den Handlungsstrategien, Haltungen und Deutungsmustern ergründen lassen und auf welcher pädagogischen Grundlage sich ihre Armutsbilder und -verständnisse zusammensetzen. Was ist überhaupt ein Armutsindikator für Lehrkräfte, sind es z.B. der Bezug von Sozialhilfe oder ungenügende Kleidung oder Ernährung? Und was spielt auf welche Weise mit hinein in diese Wahrnehmung, welche Rolle spielen Vorstellungen von Kindheit und Kindheitsbildern, die vorstellbaren pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in den Schulen (Stickelmann/ Fröhlich 2003, S. 160) oder das Herkunftsmilieu der Lehrkräfte (Schumacher 2002)?

Dahinter verbirgt sich die Frage nach professionellen Reaktionsformen im Hinblick auf Armutslagen von Grundschulkindern und nach der Qualität des professionellen Wissens von Grundschullehrerinnen und -lehrern in bezug auf Kinderarmut.² Ich bediene mich in diesem Zusammenhang des Kompetenzbegriffs als Instrumentarium (Bauer 2002) und frage weiter, welche Kompetenzen zeigen die Lehrkräfte in bezug auf das sehr komplexe Problem Kinderarmut, eine Armut, die „nur in ihrer Differentialität, Heterogenität, Multidimensionalität begriffen werden kann“ (Chassé/ Zander/ Rasch 2003, S. 323). Welche Sachverständigkeiten, Befugnisse und Verantwortlichkeiten zeigen sich im Umgang mit den individuellen Lebenssituationen, mit den Unterschiedlichkeiten von Kindern und mit der Vielfalt ihrer Lebensprobleme? Und welche Kompetenzen – wie z.B. soziale Kompetenz, pädagogische Handlungskompetenz, Selbstverantwortungskompetenz oder Organisationskompetenz (vgl. Arning 2000, S. 304ff.) – müssen diesbezüglich im Handlungs- und Beziehungsfeld Grundschule entwickelt werden?

Die Rolle der Institution Schule

Mir geht es dabei nicht darum, Defizitbeschreibungen der Kindheit unmittelbar in Aufträge an die Grundschule zu überführen. Schule kann nicht allein die aktuellen komplexen Probleme lösen, die in der Regel nicht Ergebnis nur einer bestimmten Ursache sind, sondern sich aus der Vielschichtigkeit des sozialen Systems ergeben (Terhart 2000, S. 38). Mir geht es auch nicht um eine Überfrachtung der Grundschule durch neue Erziehungsaufträge, aber um die Frage nach dem Mandat der Grundschullehrerinnen und -lehrer, nach ihrer Verantwortlichkeit im Hinblick auf Kinderarmut. Wie weit soll das Mandat der Schule reichen, betrachten wir die aktuellen sozialen Ungleichheiten neben dem Postulat der Chancengerechtigkeit? Und wann greifen – mit Blick auf die Schule als Lern- und

Erfahrungsraum in einer sozialpädagogischen Perspektive – andere soziale Netzwerke?

Hier geht es neben dem Problembewusstsein und der Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte in bezug auf Kinderarmut auch um die Rolle der Institution Grundschule und um ihr Umfeld. Gibt es im Rahmen der Institution Schule Ressourcen im Umgang mit Kinderarmut, und wie sind sie entwickelt? Wie stellt die Grundschule als soziale Institution Raum bereit für die Wahrnehmung von Armut, für die Aktivierung von Ressourcen? Gibt es z.B. eine Vernetzung zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen, oder eine sektorenübergreifende Vernetzung zwischen dem Bildungs-, dem Sozial- und Gesundheitsbereich, der Jugendhilfe und der Schule?

2. Befragungen zur Kinderarmut in Grundschulen

All diesen Fragen bin ich nachgegangen, indem ich Lehrkräfte an ausgewählten Grundschulen der Stadt Oldenburg mit unterschiedlichen Einzugsgebieten und ergänzend dazu ErzieherInnen in angeschlossenen bzw. umliegenden Kindertagesstätten sowie MitarbeiterInnen aus der Gemeinwesenarbeit per leitfadengestütztem, halbstandardisiertem ExpertInneninterview (Meuser/ Nagel 1997) befragt habe. Die PädagogInnen aus den Kindertagesstätten und der Gemeinwesenarbeit wurden in die Untersuchung einbezogen, um mögliche differierende Blicke auf soziale Problemlagen bzw. Kinderarmut in unterschiedlichen Einrichtungen der öffentlichen Erziehung zu erhalten. Kindertagesstätten und -horte arbeiten mehr oder weniger eng mit den Grundschulen zusammen und bieten als außerschulisches Angebot der Jugendhilfe für Schulkinder einen ergänzenden Perspektivwinkel, um unterschiedliche Wahrnehmungs- und Umgangsweisen von und mit Kinderarmut und damit verknüpft professionelles Wissen in den Blick zu nehmen. In den Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit wurde ein

Teil der Schulkinder ebenfalls in Form von Hausaufgabenhilfe oder eines Mittagstisches betreut.

Die ausgewählten Schulen und angeschlossenen Kinderbetreuungseinrichtungen liegen sowohl in sozial benachteiligten Wohngebieten wie auch in eher mittelschichtorientierten Vierteln und in Stadtteilen mit gehobenem Sozialniveau. Statistiken der Stadt Oldenburg zu Folge beträgt die Sozialhilfequote der Kinder unter 14 Jahren über 20%, das heißt, in jeder Schulklasse sitzen durchschnittlich etwa vier bis fünf Sozialhilfeempfänger/innen. Sehr unterschiedlich verteilt sich Kinderarmut auf die einzelnen Stadtviertel; in sozial benachteiligten Vierteln leben zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen von Sozialhilfe, in anderen Stadtvierteln entsprechend weniger.

3. Erste Ergebnisse

Die nicht zuletzt durch den ersten *Armuts- und Reichtumsbericht* der Bundesregierung verbreitete Feststellung von Kinderarmut als gravierendem Problem in Deutschland (BMAS 2001, S. 113ff.) und die wachsenden Zahlen von Kindern in den Armutsstatistiken legen den Schluss nahe, dass die Auseinandersetzung und der Umgang mit Armut eigentlich ein unausweichliches Thema an Schulen sein müsste. Die Ergebnisse der Befragungen an den Schulen widersprechen dieser Vermutung. Die Antworten spiegeln wider, dass Armutsproblematiken die Schulen – je nach Einzugsgebiet – sehr verschieden betreffen und die Wahrnehmungs- und Umgangsformen entsprechend differieren. Erstaunt war ich, wie sehr Kinderarmut häufig noch ein Tabu-Thema an den Schulen war, was sich auf verschiedene Arten äußerte.

Grundschulen in sozial benachteiligten Wohngebieten

An den sogenannten „Brennpunktschulen“³ beobachteten von mir befragte Lehrkräfte zunehmende und immer deutlicher sichtbar werdende Kinderarmut: Kinder kommen hungrig, ungenügend bekleidet und ungepflegt zur Schule; das Milch-, Kakao- oder Saftgeld kann nicht aufgebracht werden, Anmeldungen zum Mittagstisch werden zurückgenommen; Schulmaterialien wie Stifte oder Schere sind monatelang nicht vorhanden, Schulmäppchen sind zerschissen, Zeichenblöcke „vergessen“ und bei Klassenfahrten werden Rückzieher gemacht; eine eingeschränkte Gesundheitsentwicklung macht sich bemerkbar durch schlechte Zähne, Unter- und Übergewicht, hinzu kommen gehäuft Mängel im Bereich der auditiven und visuellen Wahrnehmung, Sprachstörungen, Spracharmut und Koordinierungsschwierigkeiten. Oft benannt wurden „seelische Verkümmierungen“ der Kinder: sie seien nicht in der Lage, Vertrauen aufzubauen, oder, als Gegenteil, völlig distanzlos. Nachgewiesen ist inzwischen durch verschiedene Untersuchungen, dass Kinder aus benachteiligten Familien das höchste Erkrankungsrisiko haben, insbesondere im seelischen Bereich (vgl. Merten 2002). Nach Aussagen einiger Lehrkräfte brauchen gerade offensichtlich benachteiligte Kinder viel körperliche und emotionale Zuwendung. Ebenso wurde abweichendes Verhalten von Kindern verstärkt wahrgenommen in Form von zunehmender Gewalt und Aggressivität neben Konzentrationsstörungen, Kommunikationsschwächen, Unbeweglichkeit oder Lese- und Rechtschreibschwächen. Die Armut von Kindern bestimmt zunehmend den Alltag an diesen Schulen.

Einzelne engagierte Lehrkräfte verfolgen individuelle Herangehensweisen zur Lösung von Armutsproblemen: Sie sorgen z.B. durch die Organisation und Verteilung von Spenden für witterungsgemäße Kleidung der Kinder oder ihre Ernährung und bemühen sich um persönliche Zuwendung. Die Wissensvermittlung tritt hier immer häufiger zunächst in den Hinter-

grund, um den Kindern als notwendige Voraussetzung für nachfolgenden Unterricht die Erfüllung ihrer grundlegenden Bedürfnisse zu ermöglichen. Andere versorgen die Kinder in Mangelsituationen mit Stiften, Papier etc. Diese individuellen Hilfsansätze fangen bei einem Teil der betroffenen Schulkinder Defizite auf, sind aber als punktueller und nicht systematischer Hilfeansatz nicht bedarfsdeckend. Daneben sind Initiativen von einzelnen Schulen bzw. Schulleitungen anzuführen, zum Beispiel die Verteilung von Brotspenden der Oldenburger Tafel an alle Schulkinder in einer Schule und die Veranstaltung von Schulfesten und Basaren an anderen Schulen, deren Einnahmen bedürftigen Kindern für Klassenfahrten und ähnliches zur Verfügung gestellt werden.

Grundschulen im mittelschichtorientierten oder gehobenen Milieu

In Grundschulen mit einem eher mittelschichtorientierten Einzugsgebiet standen im Fokus der Aufmerksamkeit von Lehrkräften Bewegungs-, Phantasie- und Kontaktarmut neben sprachlicher oder sozialer Armut der Schulkinder. Auffällig an diesen Schulen war eine geringere Bereitschaft, über das Thema Armut zu reden als an Schulen mit einem sozial schwächeren Einzugsgebiet. Verantwortlich gemacht wurden von den Lehrerinnen und Lehrern für ihre wachsenden Schwierigkeiten mit den Kindern die Familienverhältnisse, insbesondere die Berufstätigkeit der Mütter, der Medienkonsum, die reduzierten Bewegungserfahrungen und der „Terminkalender“ der Kinder. Armutserscheinungen wie mangelhafte Kleidung oder ungenügende Ernährung wurden vereinzelt wahrgenommen, jedoch in den Gesprächen in der Regel schnell wieder überlagert von den Beobachtungen sozialer und emotionaler Defizite der Kinder, die den Unterricht erschweren.

In den sozial gehobenen Wohngebieten wurde ich bevorzugt auf die Nutzlosigkeit meiner Befragung hingewiesen mit der

Aussage: „Kinderarmut? Das gibt es bei uns nicht!“ Als ein besonderes Problem erscheint hier speziell die fehlende Wahrnehmung versteckter Armut, die zu einer extremen Ausgrenzung unterversorgter Kinder an diesen Schulen führen kann.

Fast alle befragten Lehrkräfte – unabhängig davon, in welchem Einzugsgebiet die jeweilige Schule sich befindet – propagierten bei der Frage nach der Verantwortlichkeit bei benachteiligten Erscheinungen der Kinder vorrangig das Problem einer mangelnden Fürsorge der Eltern bzw. der Mütter, weniger gesellschaftliche oder weitergehende familiäre Bedingungen von kindlicher Armut wie z.B. die Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile. Armut wird hier überwiegend verhaltenszentriert betrachtet und explizit subjektiviert, Armutsbelastungen werden individualisiert und Armut in der Folge von vielen Lehrkräften – mit Verweis auf die mangelhafte familiäre Grundversorgung – in die alleinige Verantwortung der betroffenen Eltern gelegt. Michael Klundt und Matthias Zeng führen diesen „Selbstverschuldungsansatz“ auf die tradierte mitteleuropäische „Armutskultur“ zurück, nach deren Sichtweise Armut überwiegend in schlichter Faulheit begründet liegt und die benachteiligte Lebenssituation selbstverschuldet ist (Klundt/Zeng 2002, S. 49).

Stigmatisierung und Ausgrenzung

Problematisch erscheinen bei einem nicht unerheblichen Teil der Befragten Ansätze zur sozialen Ausgrenzung und Stigmatisierung, wenn es um die von Armut Betroffenen ging. Hier wurden häufiger – im Alltagsverständnis – aktuelle Randgruppen genannt wie Arbeitslose, Aussiedlerfamilien sowie Asylsuchende und Alleinerziehende. Gerade Stigmatisierungen, Erfahrungen der Zweitklassigkeit und der sozialen Abwertung erscheinen im Rahmen dieses Projekts als ein großes Problem im Umgang mit Kinderarmut. Ob Kinder ihre Lebenssituation als diskriminierend erleben wird davon beeinflusst, wie ihnen

Vorurteile entgegenschlagen, die gegenüber Kindern aus bestimmten Familienkonstellationen – wie mit arbeitslosen Eltern, alleinerziehenden Müttern und gegenüber Zuwandererkindern – noch nicht überwunden sind. Zu fragen ist hier, ob Lehrkräfte wirklich ausreichend sensibilisiert und zunächst auch informiert sind über Lebensrealitäten unterversorgter Kinder. Was für Viele selbstverständlich erscheint, kann in der Sozialhilfe nicht vorausgesetzt werden. Mangelzustände von Kindern im schulischen Bereich haben unter anderem ihre Ursache in den zu knapp bemessenen Regelsätzen oder einmaligen Beihilfen.

Was das Wissen und die Sensibilität der – in der Regel aus der Mittelschicht stammenden – Lehrkräfte für die Lebenssituation von Menschen anderer sozialer Schichten betrifft, gibt es erhebliche Unterschiede zu den Befragungen von MitarbeiterInnen aus den Kindertagesstätten oder auch der Gemeinwesenarbeit. Eine besondere Rolle spielt dies bei Familien aus anderen Kulturkreisen. Durch eine sensiblere Wahrnehmung und ein umfassenderes Wissen um die Lebensweisen von verschiedenen Kulturkreisen im Stadtteil – z. B. was Traditionen oder das Problemlösungsverhalten von Familien betrifft –, haben die ErzieherInnen und SozialpädagogInnen einen anderen Zugang zu unterversorgten Kindern wie auch zu ihren Eltern. Zu fragen ist hier nach der Bedeutsamkeit der Einbindung in die jeweilige Institution – der Kinderhort beinhaltet andere Arbeitsbedingungen als die Schule –, aber auch – in Anlehnung an Bourdieu – nach dem Habitus der Lehrkräfte, nach teils unbewussten neben bewussten Verhaltensweisen (Bourdieu 2003).

4. Schlussfolgerungen

Was Armut von Kindern betrifft, so kann Schule die Lebensnöte unterversorgter Kinder nicht von Grund auf beseitigen, sie muss sich aber immer mehr überlegen, wie sie ihr Klientel

überhaupt noch erreicht. Nach Ansicht Lothar Krappmanns hat die Grundschule sich bereits gewandelt, „und sie wird sich weiter wandeln.“ Insbesondere werden in der Schule „neue Strategien entwickelt werden müssen, um dem Lernanliegen der Schule Geltung zu verschaffen, und sie wird dafür auch des sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Rats bedürfen und die Behandlung der ‚Kinder mit Problemen‘ nicht an die Kinder- und Jugendhilfe vor der Tür verweisen können, sondern diese Fachleute hereinholen müssen, um nicht nur besser mit den Kindern zu arbeiten, die es mit der Schule schwer haben (und die Schule mit ihnen), sondern auch um präventiv das gesamte Lern- und Sozialarrangement der Schule mit ihnen gemeinsam zu überprüfen“ (Krappmann 2002, S. 41/42). Eine kritische Selbstreflexion der Institution Grundschule scheint vor diesem Hintergrund ebenso unabdingbar geboten wie eine Reflexion der expertenorientierten Berufsrollen der Lehrerinnen und Lehrer und die Entwicklung geeigneter Kooperationsformen, besonders mit der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei soll die Schule keinesfalls von der Zuständigkeit für benachteiligte Schülerinnen und Schüler entbunden werden, um stattdessen die Armut von Kindern der Sozialpädagogik oder der Familie zur kompensatorischen oder präventiven Bearbeitung zu überantworten. Schule als Institution ist hier viel zu wichtig, um Kindern Anerkennungserfahrungen und gelingende Lernprozesse zu vermitteln. Die Sozialpädagogik kann hier Unterstützung geben, aber nicht Schulentwicklung oder Schulreform übernehmen.

Sensibilisierung

Als eine erste unabdingbare Voraussetzung, um armen und benachteiligten Kindern in den Schulen angemessen zu begegnen und in Schulen stärker Lebensprobleme von Kindern zu beachten, die heute teilweise größer und verantwortlich sind für ihre Lernprobleme, scheint eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für Kinderarmut in ihren verschiedenen Facetten, besonders auch

für die verdeckte Armut, dringend geboten. Armutsbilder sind Teil des pädagogischen Wissens, Deutungen von Armut stehen in engem Bezug zum Wissen über Kindheit (vgl. Honig 1999) und die damit verfolgten Strategien pädagogischen Handelns. Kinderarmut und die Debatte darüber, was Schule als Teil der Gesellschaft angesichts der zunehmenden Armut von Kindern leisten soll und leisten kann, sollte ein unabdingbares Thema im Studium sein, ergänzt um Weiterbildungsangebote und spezielle Beratungsangebote für Lehrkräfte. Hier geht es sowohl um Wissensvermittlung – z.B. über den Stadtteil, in dem die jeweilige Schule sich befindet – wie auch um einen Beitrag zur Sensibilisierung für Menschen in anderen Lebenssituationen. Die Selbstkonfrontation der Lehrerinnen und Lehrer mit Handlungsproblemen, problematischen Ausblendungen und Verkürzungen ist hier geboten, um Kinder mit ihrer unverwechselbaren Biographie wahrnehmbar zu machen, um zu vermitteln, dass es keine Normalbiographien mehr gibt, sondern eine Vielfalt von Normalitäten. Grundvoraussetzung ist hier eine bereits im Studium erworbene sozialpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte z.B. durch den Ausbau von Praktika im außerschulischen, sozialen Bereich (vgl. Hopf 1997).

Ganztagsbildung

Neben den Lehrkräften kann sich auch die Institution Schule angesichts gesellschaftlicher Probleme wie der zunehmenden Armut von Kindern nicht mehr ausschließlich auf traditionelle schulische Aufgaben beschränken. Sie muss ihre Zuständigkeit für die soziale Konstitution der Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler im institutionellen Zusammenhang anerkennen und lebensweltliche Hintergründe und Rahmungen als Bestandteil schulischer Bildungsprozesse berücksichtigen. Bisher orientiert sie sich in der Regel wenig oder gar nicht am Alltagsleben der Mädchen und Jungen, sondern an der Schülerinnen- und Schülerrolle, an den über Lehrpläne und Leistungsstandards vermittelten Verhaltenserwartungen und Regelvor-

gaben. „In der Schülerrolle sind die Kinder, die sonst in ihrem Eigenleben so unterschiedlich sind, austauschbar“ und werden dadurch vergleichbar und „in der Konkurrenz mit anderen bewertbar“ (Böhnisch 2001, S. 126). Die Schule muss hier ihre eigenen „Rituale der Ausgrenzung“ kritisch überprüfen. Um den Folgen, die durch ein Aufwachsen in relativer Armut entstehen, zu begegnen, sollte Schule verstärkt als Lern- und Erfahrungsraum in einer sozialpädagogischen Perspektive betrachtet werden, in Form einer Ganztagsbildung, die die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe, zwischen Halbtagsschulen und Kinder- und Jugendarbeit beinhaltet. Ganztagsbildung wird hier ganz explizit als Erweiterung von Ganztagschule im Sinne einer integrierten schulischen und außerschulischen Bildung verstanden und Schule stärker als bisher als alltäglicher Lebenszusammenhang des Kindes gesehen (vgl. Coelen 2002). In der Folge wird Lernen nicht nur als kognitiver, sondern auch als sozialer Akt begriffen (vgl. Krappmann 2001).

Kinder- und Jugendhilfe und Schule

Die erzieherischen Aufgaben von Schule wachsen immer stärker an, sie können aber nicht additiv bewältigt werden, ohne die Bildungsaufgaben zu vernachlässigen. Schule braucht hier den Verbund, die Vernetzung mit anderen (vgl. dazu kritisch Hänsel/ Schwager 2000). Sie ist zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags vermehrt auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern, mit vorhandenen Expertensystemen angewiesen. Bereits 1932 forderte die Reichstagsabgeordnete Gertrud Bäumer die Zusammenlegung von Schulpädagogik und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe steht heutzutage ebenso wie die Schule mehr denn je vor der Herausforderung, sich auf die veränderten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen, auf sich wandelnde Bildungserfordernisse sowie auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens in einer modernen Gesellschaft einzustellen. Als Unter-

stützungsinstanz bei der Lebensbewältigung kann sie mit ihren verschiedensten Hilfestellungen für Kinder und ihre Familien zum Gelingen der Sozialisation in der Schule beitragen (vgl. Olk/ Bathke/ Hartnuß 2000). Dabei scheint eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Sinne einer „doppelten Öffnung der Schulsozialarbeit“ für benachteiligte Kinder geboten: Schulsozialarbeit ist nicht nur „soziale Feuerwehr“ für die Schule, sondern erhält auch „im Kernfeld der Schule, dem Unterricht, Handlungsspielraum und Einfluss“ und öffnet sich auch „zum außerschulischen Umfeld hin“, verwirklicht also in diesem Sinne mehr „Gemeinwesenorientierung“ (Chassé/Zander/Rasch 2003, S. 339; vgl. dazu auch Olk/ Bathke/Hartnuß 2000, S. 191ff.).

Diese „gemeinwesenorientierte Öffnung von Schule“ (Böhnisch/Schröer 2001, S. 176) und damit die Errichtung eines Netzwerkes, die Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule mit sozialen ebenso wie medizinischen und sonderpädagogischen Einrichtungen, die Kooperation und die Vernetzung zwischen professionellen Helfern und Instanzen wie den LehrerInnen, SchulsozialarbeiterInnen, SchulpsychologInnen, Kindertagesstätten oder dem Jugendamt ist meines Erachtens unerlässlich im Hinblick auf die Förderung unterversorgter Kinder und den angemessenen Umgang mit dem Problem Kinderarmut in den Schulen. Hier steht den gewandelten außerschulischen Lebensbedingungen ein adäquates, lebensweltbezogenes Modell von Schule gegenüber, das allerdings aktuell im Kräftefeld kommunaler Budgetierungsverpflichtungen kaum Realisierungschancen hat.

Anmerkungen

- 1 In der Bundesrepublik Deutschland wächst heute laut Statistischem Bundesamt nahezu jedes sechste Kind in (Einkommens-)Armut auf (vgl. Klocke/Hurrelmann 2001, S. 8).
- 2 Zum Thema pädagogische Professionalität und Handlungsansätze von Lehrenden vgl. Bauer/ Kopka/ Brindt 1996; Heil/Faust-Siehl 2000.

- 3 Dieser Begriff wird in der Wissenschaft und Praxis durchaus kritisch betrachtet, von mir aber nach wie vor benutzt, da MitarbeiterInnen aus Stadtteileinrichtungen und Schulen in „Wohngebieten mit einem erhöhten Erneuerungs- bzw. Investitionsbedarf“ sich in Interviews selbst auf diesen Begriff bezogen haben.

Literatur

- Arning, Friedhelm (2000): Kompetenzorientierung der Lehrerbildung, in: Bayer, Manfred/Bohnsack, Fritz/Koch-Priewe, Barbara/Wild, Johannes (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2000, S. 302-315
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn, in: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen, S. 49-63
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*, Weinheim und München
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.) (2001): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*, in: Baumert u.a. 2001, S. 323-407
- Blochmann, Elisabeth (1966): *Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“*. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland, Heidelberg
- Böhnisch, Lothar (2001): *Sozialpädagogik der Lebensalter*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2001): *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Grundlagen*, Weinheim und München

- sche Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik, Weinheim und München
- Böttcher, Wolfgang (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen, in: Mägdefrau/Schumacher 2002, S. 35-57
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gert/Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus Iglu. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster
- Bourdieu, Pierre (2003): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS) (Hrsg.) (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn
- Butterwegge, Christoph/Klundt, Michael (Hrsg.) (2002): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel, Opladen
- Chassé, Karl August (2000): Armut in einer reichen Gesellschaft. Begrifflich-konzeptionelle, empirische, theoretische und regionale Aspekte, in: Weiß, Hans (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen, München, S. 12-32
- Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen, Opladen
- Coelen, Thomas (2002): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt am Main/Berlin/Bern
- Esen, Ellen (2002): Über Armut reden! – Pädagogisch-didaktisches Material zum Thema „(Kinder-)Armut“ für Schule und Weiterbildung, in: Butterwegge/Klundt 2002, S. 201-212

- Hänsel, Dagmar/Schwager, Hans-J. (2000): Vernetzung durch Schule statt Vereinnahmung durch Gesundheitswissenschaft und Sonderpädagogik, in: dies. (Hrsg.): Hilfesysteme bei gesundheitlichen Belastungen von Schülern. Schule im Netz medizinischer, sozialer und sonderpädagogischer Institutionen, Weinheim und München, S. 19-47
- Heid, Helmut (2003): Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Legitimationsmusters, in: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hrsg.): Zur Modernisierung von Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick, Bielefeld, S. 149-154
- Heil, Stefan/Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim
- Hempel, Marlies (2002): Chancengleichheit in der Grundschule, in: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen, Opladen, S. 45-61
- Hopf, Arnulf (1997): Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. Hilfen für den Alltag, München
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt/Main
- Imholz, Barbara/Wuttke, Gisela (2002): Soziale Bewältigungsstrategien von Kindern in benachteiligten Lebenslagen: Ein Forschungsprojekt über die Erscheinungsformen und Folgen von Armut und Kindheit, in: Itze, Ulrike/Ulonska, Herbert/Bartsch, Christiane (Hrsg.): Problemsituationen in der Grundschule wahrnehmen – verstehen – handeln, Bad Heilbrunn, S. 263-274
- Kleinau, Elke (1996): Das Allgemeine und das Besondere. Beiträge historisch-pädagogischer Frauenforschung zur allgemeinen Bildungsgeschichte, in: metis, 5. Jg. (1996), Heft 9, S. 9–21.
- Klocke, Andreas/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2001): Kinder und Jugendliche in Armut, Opladen

- Klundt, Michael/Zeng, Matthias (2002): Kinderarmut und ihre psychosozialen Folgen als Gegenstand der Forschung, in: Zenz, Wilfried M./Bäcker, Korinna/Blum-Maurice, Renate (Hrsg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland, Köln, S. 39-53
- Krappmann, Lothar (2001): Soziales Lernen und lernen im Klassenzimmer, in: Merckens, Hans/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, Opladen, S. 99-116
- Krappmann, Lothar (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung, in: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben, hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums, Opladen, S. 33-47
- Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hrsg.) (2002): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen, Bad Heilbrunn
- Merten, Roland (2002): Psychosoziale Folgen von Armut im Kindes- und Jugendalter, in: Butterwegge/ Klundt 2002, S. 137-151
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München, S. 481-491
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Herrmann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft – Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen/Zürich
- Olk, Thomas/Bathke, Gustav-Wilhelm/Hartnuß, Birger (2000): Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit, Weinheim und München
- Rössel, Dominique u.a. (1998): Armut und Schule, in: Iben, Gerd (Hrsg.): Kindheit und Armut - Analysen und Projekte, Münster, S. 76-100

- Schumacher Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? in: Mägdefrau/Schumacher 2002, S. 253-270
- Stickelmann, Bernd/Frühauf, Hans-Peter (2003): Professionelles Wissen über Kinderarmut in Einrichtungen der Kinderarbeit. Ergebnisse einer Untersuchung und Perspektiven für sozialpädagogisches Handeln, in: dies. (Hrsg.): Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung, Weinheim und München, S. 151-182
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel
- Toppe, Sabine (2001): Kinderarmut - ein Thema für die Grundschule, in: Grundschule, 33. Jahrgang, Heft 1, Januar 2001; Themenschwerpunkt „Kinderarmut“, Braunschweig, S. 16-18

BIRGIT WERNER

Das wilde Kind von Aveyron und Napoleon

Sehr geehrte Damen und Herren, lieber Jost,

ich freue mich, dass ich die Gelegenheit habe, Ihnen eine Überlegung aus meiner Untersuchung des Erziehungsexperiments mit dem Wilden von Aveyron vorzustellen. Einigen von Ihnen ist er aus dem wissenschaftlichen Kontext bekannt, andere kennen ihn möglicherweise aus Truffauts Film „Der Wolfsjunge“. Um Irritationen zu vermeiden, möchte ich darauf hinweisen, dass ich die Begriffe des 18. und frühen 19. Jahrhundert hier nicht modernisiere, sondern in ihrer zeitgenössischen Form benutze.

Ich möchte im folgenden darüber reden, welchen Zusammenhang es zwischen dem „wilden Kind von Aveyron“ und Napoleon gegeben hat.

Es ist bereits 22 Uhr am 06. August des Jahres 1800, als eine Kutsche Paris erreicht. Der in der Hauptstadt ungeduldig erwartete Reisende ist der *Sauvage de l’Aveyron*, das wilde Kind, von dem man hier schon viel gehört hat und das nun endlich in die Hände derer übergeben werden soll, die es untersuchen und behandeln sollen. Würde der Wilde die Schönheiten der Hauptstadt zu würdigen wissen, fragte man, und würde er Auskünfte über den Menschen im Naturzustand geben können?

Während man sich im Taubstummeninstitut in der *Rue de St. Jacques* auf die Ankunft des Wilden vorbereitete, saßen im Hotel de la Rouchefoucault in der *Rue de la Seine* die Mitglieder der Gesellschaft der Menschenbeobachter zusammen und diskutierten die neuesten Projekte zur Erforschung des Men-

schen. Da kam der Wilde von Aveyron wie gerufen. Eine Expertenkommission wurde bestimmt, die das Projekt der Behandlung und Erziehung des Wilden künftig wissenschaftlich begleiten sollte. Und *Jean Itard*, ein junger Mediziner wurde mit der Aufgabe betraut, den Wilden zu erziehen

Vier Jahre lang befasste sich Itard mit dem wilden Jungen. Sein Ziel und sein Ehrgeiz war es, die Meinung seines Lehrers und anerkannten Experten auf dem Gebiet der Geisteskrankheiten, *Pinee*, zu widerlegen. Dieser hatte öffentlich festgestellt, der Wilde sei in Wahrheit ein Schwachsinniger, der aus eben jenem Grund ausgesetzt worden sei. Demgegenüber glaubte und hoffte Itard, dass der tierähnliche Zustand des Kindes nur die Konsequenz aus seinem einsamen Leben in den Wäldern war. Ohne die Gesellschaft der Menschen konnte das Kind gar nicht anders sein, als es war. Itard unternahm also den mühseligen Versuch, den Jungen aus seinem abgestumpften Zustand auf den Weg der Zivilisation zu führen.

Für ein solches Projekt gab es um die Jahrhundertwende keine Vorlage. Die wilden Kinder der vorangegangenen Epochen hatte man getauft, bestaunt, manchmal eine Zeitlang zu unterweisen versucht, letztlich aber bis auf wenige Ausnahmen aufgegeben.

Das sollte diesmal anders sein. Itard ging seine Aufgabe wissenschaftlich an. Wie viele seiner Zeitgenossen, auch sehr viele Mediziner, orientierte er sich an Condillac, um sein Problem zu lösen. *Étienne Bonnot de Condillac* war die graue Eminenz der französischen Aufklärung. Er war ihr systematischster Geist. Im engen Kontakt zu Rousseau und Diderot und in Abgrenzung zum cartesianischen Rationalismus entwickelte er eine Epistemologie, die man in Deutschland aufgrund ihrer Nähe zum Materialismus für geschmacklos hielt, die aber in Frankreich die kommende Generation der Wissenschaftler, die so genannten Ideologen, prägen würde.

Die Theorie Condillacs passte auf Itards Problem. Der Junge war in genau dem Zustand, den nach Aussagen Condillacs auch der große Descartes gezeigt hätte, wenn er allein in den Wäldern gelebt hätte: er hätte Gras gefressen wie die Tiere, behauptete der Abbé de Condillac respektlos. Der Wilde von Aveyron fraß zwar kein Gras, aber Baumrinden, Wurzeln, kleine Tiere und Feldfrüchte, wenn er sie fand. Und er reagierte auf nichts, keine menschlichen Stimmen, keine extremen Temperaturen, nicht einmal auf einen Pistolenschuss, den Itard neben seinem Ohr abgab. Lediglich Nahrungsmittel waren für ihn von Interesse.

Von Condillac übernahm Itard die Vorstellung, dass sich der menschliche Geist ausschließlich durch die Sinne, die Sinnesindrücke, die *Sensation*, bilde. In Condillacs Schriften konnte er ein anthropologisches Leitbild vorfinden, das ein dynamisches epistemologisches Entwicklungsmodell impliziert: Bedürfnisse (*besoins*), Erkenntnisse (*connaissances*) und Sprache (*langue*) treiben sich nach sensualistischer Konzeption gegenseitig voran. Itards Aufgabe war es demnach, an die Bedürfnisse des Jungen anzuknüpfen, sie allmählich zu modifizieren und vor allem neue Bedürfnisse hervorzurufen, damit er ihn vorbereite auf das große Projekt der *liaison des idées*, der Gedankenverbindung, die Grundlage ist für die Verbindung des Gegenstands mit den Zeichen und damit die Grundlage für die artikulierte Sprache. Er musste die Alltagswelt für den Jungen strukturieren, seine Aufmerksamkeit wecken und seine Urteilskraft schulen. Itard trainierte alle Sinne des Jungen, badete und massierte ihn. Er übte unzählige Stunden mit Alltagsgegenständen, Musikinstrumenten, Tafeln und Buchstaben, und er kam dem Beweis Condillacscher Theorie recht nahe, denn es gelang ihm, den ehemals wilden Knaben auf die Höhe eines moralischen Menschen zu erheben. Itard konnte dessen Gerechtigkeitsempfinden nachweisen, indem er ihn einmal probenhalber zu Unrecht strafe. Der junge Victor biss ihn daraufhin und zeigte damit eindeutig, dass er sehr wohl Recht und Unrecht zu unterscheiden gelernt hatte.

Während Itard mit dem ehemals wilden Jungen um den Erwerb der artikulierten Sprache kämpfte, waren nacheinander vier napoleonische Minister mit der Angelegenheit befasst. Diese Innenminister, die aufgrund der bewegten politischen Situation häufig wechselten, hatten über die Finanzierung, die Fortsetzung oder den Abbruch des Experiments zu entscheiden. Letztlich wurde es fortgesetzt bis zu dem Zeitpunkt, an dem Itard selbst aufgab. Er konnte nach dem Einsetzen der Pubertät beim ehemals Wilden keine Fortschritte mehr erzielen.

Über dieses Experiment sind wir deshalb relativ gut informiert, da Itard auf Bitte der Gesellschaft der Menschenbeobachter und auf Anordnung des Innenministers Champagny zwei Berichte über den Verlauf verfasst hat. Eine Analyse der Texte zeigt, wie eng es in Terminologie und Gedankengut mit der französischen Aufklärungsphilosophie verbunden ist. Unterstützt, beraten und begutachtet wird Itard von seinen Wissenschaftskollegen aus dem Kreise der so genannten Ideologen, Spezialisten für die Frage nach der Entstehung der Ideen, die zur Zeit des Direktoriums die herrschende wissenschaftliche Gruppierung darstellte. Sie hatte in Frankreich das gesamte Bildungssystem reformiert, um das zu leisten, was im Zuge der Revolution auf der Strecke geblieben war, nämlich die Hervorbringung mündiger Bürger. Diese Nachfahren der Aufklärer, die wie Itard an Condillac anknüpften, um ihn zu verbessern, zu konkretisieren und weiterzuführen, mussten im Laufe der politischen Entwicklung unter Napoleon mit ansehen, wie ihr bildungspolitisches Werk Stück für Stück wieder rückgängig gemacht wurde. Denn, wenn man genau hinsieht, kann man feststellen, dass die Zeit der liberalen Ideologen und ihrer politischen Einflussnahme zum Zeitpunkt des Experiments schon vorbei war.

Ich bin nun der Frage nachgegangen, warum ein Erziehungsexperiment, konzipiert unter den Vorzeichen der Aufklärung, institutionell verwoben mit den liberalen Ideologen, in napoleonischer Zeit weitergeführt wurde. Wie kommt es, dass ein

politisches System mit einem aufstrebenden Konsul und baldigem Kaiser, der innenpolitisch wie außenpolitisch unter enormem Druck steht und mit größten finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hat – wie kommt es, dass ein solches System ein Experiment unterstützt und ministeriell begleitet, obwohl es Condillac beweisen will und damit einer Doktrin anhängt, deren Zeiten man längst hinter sich gelassen zu haben glaubt.

Dabei können einige Aspekte als gesichert gelten: Die Administration wusste, was sie tat; im Ministerium beobachtete man kritisch den Verlauf des Experiments und monierte zum Beispiel das Abrechnungsverfahren im Bereich der Personalkosten oder den ausufernden Besuch Schaulustiger im Taubstummeninstitut. Man kann sogar vermutlich davon ausgehen, dass auch Napoleon persönlich recht gut über den Wilden informiert war. Nicht nur die Presse diskutierte den Fall; auch sein engster Generalstab hatte das Wildkind erlebt, als es einmal von der Tafel der schönen Madame Récamier in den Garten entwischt und dort nackt auf die Bäume geflüchtet war. Wir können auch sicher davon ausgehen, dass Napoleon den aufklärerischen Anspruch des Experimentes kannte; zu Beginn seiner Karriere hatte er selbst Positionen der Ideologen vertreten und sie in Ägypten während seiner „Expedition“ zu etablieren versucht.

Aber inzwischen war diese Gruppe von politisch aktiven Wissenschaftlern zu seinen persönlichen und politischen Gegnern geworden. Diese Fanatiker seien ihm lästig wie die Motten in seinen Kleidern, beschwerte sich Bonaparte, und man solle sie ins Wasser werfen.

Dennoch wird das Experiment weiter finanziert und seine Ergebnisse sogar eingefordert. Warum?

Plausibilität erlangt ein solches Vorgehen, wenn an dieser Stelle machttheoretische Aspekte in die Überlegungen einbezogen werden. Damit verlasse ich methodisch die hermeneutische Ebene und frage historisch-genealogisch. Der Einbezug einer

machttypologischen Fragestellung lässt Facetten der Moderne sichtbar werden, die von üblichen Analysen des Napoleonischen Regimes, die die restaurativen Tendenzen aufzeigen, nicht erfasst werden. Unter der Oberfläche einer politischen personen- oder ereignisorientierten Geschichte lassen sich die modernen Konstellationen eines neuen Machttypus eruieren. Ludwig Pongratz hat – in Anlehnung an Michel Foucault – die Spezifik dieses Machttypus am Beispiel Pestalozzis untersucht.

Die vorangegangenen Formierungstechniken der *Integrationsmacht* der klassischen Epoche zielten auf den Innenraum der Individuen, sei es die Seele, die Einbildungskraft oder die Vernunft. Oder präziser: die Praktiken dieser Epoche bringen diesen Innenbereich erst hervor und machen ihn zum Angelpunkt erzieherischer Maßnahmen. Es ist Mably, der Bruder Condillacs, der im Zusammenhang der Strafpraxis feststellt: „Die Strafe soll, wenn ich so sagen darf, eher die Seele treffen, als den Körper.“ Eine intensive Verkopplung von Ordnungswissen und Ordnungsmacht, von Vernünftigkeit und Moralität, von Psychotechnik und Selbstregulierung dient der Integration der seit dem 16. Jahrhundert wachsenden Schicht der Tagelöhner, Waisen, Bettler und Vaganten, der Einschmelzung des Adels in den sich ausweitenden Verwaltungsapparat, sowie der Qualifizierung der aufsteigenden Manufakturbourgeoisie. Das Arsenal der Techniken des jetzt erwarteten *sittlichen Verhaltens* lässt sich an den Diskursen und Einrichtungen der Philanthropen ebenso erkennen wie an denen der Jesuiten: Sie sind konstruiert als Inseln des tugendhaften Lebens mit gemeinsamen Unterricht, gemeinsamer Erholung, gemeinsamen Feiern, Riten der Bestrafung und vor allem gegenseitiger Kontrolle.

Demgegenüber ist die *Disziplinarmacht* der Moderne durch die Prozesse der Zerlegung und produktiven Resynthetisierung zu erfassen. Am Beispiel von Pestalozzis Konzept der Elementarmethode, die er zeitgleich zum Experiment Itards mit dem

Wilden von Aveyron entwickelte, lässt sich das nachvollziehen. (Die Elementarmethode wird erstmals 1801 in Pestalozzis Schrift *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* niedergelegt.) Der von ihm neu definierte Anschauungsbegriff zielt auf elementare Konstruktionselemente und -prinzipien, vermöge derer das Subjekt die Welt aus sich resynthetisiert; oder mit den Worten Blankertz: „Mit der „Methode“ entdeckte die Pädagogik die Entwicklung derjenigen subjektiven Kräfte, denen zugleich objektive Bedeutung als Schlüssel des Weltverständnisses zukommt.“ *Form, Zahl* und *Schall* sind nach Pestalozzi Grundformen der Anschauung, aus denen sich die Elemente des Lernprozesses herausbuchstabieren lassen. Für den Sprachunterricht zum Beispiel bedeutete das, dass durch die Assoziation elementarer Laute, Silben, Wörter und schließlich Sätze aufgebaut werden sollten. Ein anschauliches Beispiel, wie die Elementarmethode im Unterricht praktiziert wurde, gibt Johannes Ramsauer, Schüler und Mitarbeiter Pestalozzis und langjähriger Bürger Oldenburgs:

„Das beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprachübungen, wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm, und die wahre Anschauungsübungen waren. Diese Tapeten waren oft alt und zerrissen und vor diese mußten wir uns auf zwei bis drei Stunden nacheinander hinstellen und von darauf gemalten Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe sahen und das Gesehene und Bemerkte in immer größere Sätze zusammenfassen. Dann sagte er:

Buben, was seht ihr?

Antwort: Ein Loch in der Wand....

Pestalozzi: Gut! Sprecht mir nach:

Ich sehe ein Loch in der Tapete.

Ich sehe ein langes Loch in der Tapete.

Hinter dem Loch sehe ich die Mauer.

Hinter dem langen schmalen Loch sehe ich die Mauer.

Pestalozzi: Sprecht mir nach:

Ich sehe Figuren an der Tapete.
Ich sehe schwarze Figuren an der Tapete.
Ich sehe schwarze runde Figuren an der Tapete. ...
Neben der viereckigen gelben Figur sehe ich eine schwarze runde. Usw..."

Die Ähnlichkeit mit der von Itard am Wilden von Aveyron erprobten analytischen Methode ist nicht zu übersehen. In beiden Fällen ist die Elementarisierung des „natürlichen“ Erkenntnisprozesses, der Fähigkeiten oder „Kräfte“ des Lernenden, mit der elementarisierten „Welt“ verschränkt. Die hinreichende Zergliederung der Lerninhalte, ein differenziertes Arsenal von Medien und eine strenge Disziplin, die Störungen ausschließt, sind Elemente der modernen Disziplinarmacht.

Ziel der Praktiken ist nicht mehr die klassische Integration, sondern die *Normalisierung* des Menschen. Ab jetzt werden Experten der Norm, des Normalen und der Normalisierung Agenten des neuen Machttypus: Mediziner und Pädagogen. In dem Experiment Itards sieht man jetzt eine Elementarisierung von Lernprozessen, die Auskunft über die technische Möglichkeit von Bildungs- und Normalisierungsprozessen erteilt. Die Produktion des neuen Wissens wird von staatlicher Seite durch finanzielle Unterstützung ermöglicht und in Form von Rechenschaftsberichten, wie sie ja von Itard vorliegen und die ab jetzt obligatorisch werden, eingefordert.

Die Entschlüsselung der Geschichte eines Individuums in Form einer auf Regeln basierenden *Entwicklung* ist konstitutives Element dieses auf Normalisierung zielenden modernen Machttypus, oder mit einer Formulierung Pongratz': „Die Disziplinarmacht führt zur Entdeckung einer individuellen Evolution als 'Entwicklung'.“ Unter dieses Leitwort stellt auch Itard seine beiden Berichte über die Erziehung des Wilden: *Erste Entwicklungen* titelt der erste Bericht (*premiers développements* (1801), und ein Bericht über die *zahlreichen*

Entwicklungen (nombreux développements (1807)) folgt sechs Jahre später.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf das benutzte Vokabular. Die bisherigen Berichte und Stellungnahmen über das wilde Kind sind dem Umfeld der Ideologen zuzuordnen, was sich an den vorfindbaren Schlüsselbegriffen zeigen lässt. In dem vom Innenminister Champagny zunächst eingeforderten Bericht einer Kommission des *Institut national* ist von der Aufklärungsterminologie nichts mehr zu finden. Aber: zwei Ausdrucksweisen aus dem ursprünglichen Kontext sind bestehen geblieben: zu einen die „Entwicklungen der intellektuellen Fähigkeiten“ (*développements des facultés intellectuelles*) und zum anderen die neuen Methoden (*nouvelles méthodes*). Diese beiden Ausdrucksweisen haben das Ende der *idéologie* offensichtlich unbeschadet überstanden. Aus dem ursprünglich mit philosophischer Beweiskraft ausgestatteten anthropo-logischen Ensemble physischer, intellektueller, affektiver und im engen Sinne moralischer Erziehung blieb schließlich die „technische“ Dimension, das methodisch fundierte Prozedere einer systematischen Intelligenz-förderung, von Interesse.

Wie Foucault formuliert, wird künftig jeder Träger von Macht ein Agent der Konstitution von Wissen sein. Das heißt, dass jeder Agent der Macht *denen*, die ihm die Macht übertragen haben, ein bestimmtes Wissen wird zurückerstatten müssen. Daraus entwickelt sich die neue Praktik, dass einem gegebenen Befehl ein Bericht über die Art und Weise antwortet, der darüber Rechenschaft gibt, wie der Auftrag ausgeführt wurde. In Verbindung mit diesem Bericht kam es in der Moderne zur Einrichtung einer Serie von spezifischen Instrumenten der Abstraktion, der Verallgemeinerung, von Schätzungen und Statistiken (Foucault). Und Foucault resümiert an dieser Stelle: „Man müßte die Geschichte der administrativen Herkunft (l'extraction) des Wissens schreiben.“

Das Unternehmen Itards kann – wie ich zu zeigen versucht habe – als *ein* Fragment dieser Geschichte der administrativen Herkunft des modernen Wissens vom Menschen und den Möglichkeiten seiner Normalisierung verstanden werden.

In dieser Perspektive wird plausibel, dass die „neuen“ Souveräne, repräsentiert durch Napoleon und seine Minister, ein Interesse an den Ergebnissen des Erziehungsexperiments mit dem Wilden von Aveyron hatten.

INGO KARWATH

Hört auf zu lesen, Kinder!

Meine Damen und Herren, lieber Jost.

Ich möchte meinen Vortrag mit einer persönlichen Bemerkung beginnen und ihn ebenso enden lassen. Jost von Maydell hat, wenn überhaupt, immer nur ganz behutsam auf das Leben anderer Menschen eingewirkt. Bei Nussecken und Kaffee musste man schon sehr aufmerksam sein, um die Ratschläge zwischen den Zeilen zu hören. Und *was immer* man zu hören glaubte war eigentlich nie eindeutig genug, um dann später nicht doch zu denken, dieses „*was immer*“ wäre einem selbst eingefallen.

An den genauen Ablauf der Ereignisse kann ich mich nicht erinnern. Eine Beratung will ich es nicht nennen. Es war eigentlich nur ein Nebensatz über die Zukunft. Aber im Ergebnis habe ich nach dem Studium der Pädagogik und dann parallel zur Forschung meine Examen als Grundschullehrer gemacht, was man ganz ehrlich nur als spätberufen bezeichnen kann, und bin nun Klassenlehrer einer ersten Klasse.

Wie man sich denken kann ist das Motto meiner derzeitigen Tätigkeit viel eher die Aufforderung „Fangt an zu lesen, Kinder“ als die Überschrift „Hört auf zu lesen, Kinder“. Aber das wird sich noch klären.

Die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse kennen zur Zeit 18 Buchstaben, nämlich neun kleine und neun große. Das Alphabet hat ja nur auf den ersten Blick 26 Buchstaben. Die Kinder werden aber in zwei Jahren 26 kleine und 26 große Buchstaben in zwei Schriften lernen, dazu 6 Umlaute in zwei

Schriften sowie zwei zusätzliche Formen des s und ß. Macht zusammen 118 Zeichen. Wenn sie das alles beherrschen, können sie im Prinzip lesen.

Im Gegensatz zu anderen Kulturen hat sich bei uns ein Alphabet durchgesetzt, welches die eigentlich zu vielen Laute unserer Sprachen mit einem relativ beschränkten Zeichenvorrat erfasst. Das ist selbstverständlich keine negative Kritik.

Schrift ist die Sprache der Abwesenden. Sprache ist das Haus des Seins. Poesie tradiert in die Zukunft. Sprache gehört zur mütterlichen Sphäre. Diese zu schnelle Montage von Zitaten - Coulmas, Heidegger, Enzensberger, Freud - zeigt einen Ausschnitt der Oberfläche des Denkens über Sprache und Schrift. Ich nehme einen Gedanken mit. Die Abwesenden bleiben abwesend, sind aber in einer Schriftkultur niemals sprachlos. Sie tradieren. Was natürlich voraussetzt, dass die Anwesenden im Prinzip lesen können. Und dies auch tun.

Das war in der Zeit vor der Papierherstellung auf deutschem Boden, Nürnberg 1389, und der Erfindung des Buchdrucks zu 98% nicht der Fall. Schätzungen sprechen von 1 bis 3 Prozent Leserinnen und Lesern.

Für die Zeit vor dem Buchdruck spricht man von der esoterischen Literalität und meint damit, dass ganz überwiegend innerhalb kirchlicher Kreise gelesen wurde. Dass man sich dabei Gedanken um lesende Kinder machte, ist nicht anzunehmen. Immerhin haben wir die Aussage von Barbara Tuchmann, dass das Mittelalter als Epoche insgesamt kein Interesse an Kindern dokumentiert. Sie hat es klar und deutlich aufgeschrieben.

Wenn dann die Druckerpresse, so wie Neil Postman es schrieb, eine neue Vorstellung von Kindheit und eine neue Vorstellung von Erwachsenenheit bedingte, die auf dem Nicht-Lesenkönnen und dem Lesen-Können beruhte, so ist dies im Prozess der Zivilisation einer der von Elias so benannten Mei-

lensteine. Stellt man sich dieses bildhaft und viel zu einfach vor, dann wird die Druckerpresse herunter geschraubt und wieder herauf und die Kindheit ist erfunden.

Ein wahrer Bücherliebhaber wird diesen Gedanken nie wieder los. Aber so einfach ist es nicht. Postman spricht auch nicht vom Lesen-Können, sondern von Lese-Kompetenz, und wurde an dieser Stelle in deutschen Ausgaben schlimm falsch übersetzt.

Wenn nun immer mehr Menschen außerhalb der Kirche lesen lernen und lesen können und lesen wollen, wird die esoterische Literalität zur sozialen Literalität. Die Zahlen beginnen zu klettern, natürlich immer vorstatistisch geschätzt.

Der Impetus von Humanismus und Reformation hat der sozialen Literalität entscheidend Vorschub geleistet, und wie man sich denken kann, möchte ich kurz bei der Reformation verweilen. Nicht nur weil meine Frau Pastorin ist. Aber wenn Hollywood einen Luther-Film dreht, der Reformationstag und diese Feierstunde zusammenfallen und alles noch thematisch passt, muss man darüber sprechen.

Der Reformationstag, bei Kindern und Jugendlichen eher als Halloween bekannt, ist ja doch untrennbar mit dem *Kleinen Katechismus* verbunden. Und dem *Kleinen Katechismus* sind in bedeutenden Ausgaben Tafeln mit Fraktur- und Antiqua-Versal-Alphabeten und zusätzlich die Vokale, Diphthonge und Konsonanten als Majuskeln und Minuskeln beigegeben. Das Buch war im Prinzip für die Hand des Hausvaters vorgesehen, der daraus vorlesen sollte. Vorlesen setzt dabei eigentlich voraus, das der Vorlesende den Text im Moment des Vorlesens nicht zum ersten Mal liest. Und so wie es war wurde ein Buch häufiger vorgelesen und gelesen. Viele Menschen haben so lesen gelernt. Wahrscheinlich nach der Buchstabiermethode.

Die soziale Literalität jedenfalls nahm im geografischen Deutschland eine so gute Entwicklung, dass man für das Jahr 1618 annimmt, etwa 10 bis 15 Prozent der Bevölkerung können lesen. Diese Zahlen, es werden auch höhere genannt, sind stets geschätzt. Unumstritten ist was folgt. In eben dem Jahr begann der 30jährige Krieg. Was die Literalität des Volkes und das Buchwesen anging, so hatte dieser lange Kampf eine zerstörerische Kraft. Es dauerte bis an das 18. Jahrhundert heran, um die Literalität und die Buchproduktion überhaupt wieder an die alten Höhen zu heben.

Im 18. Jahrhundert verändert sich das Umfeld des Lesens so sehr, dass man von einer Leserevolution spricht. Gravierende Veränderungen sind zu benennen. Es entsteht der literarische Markt mehr oder weniger so wie wir ihn noch heute kennen mit Buchmessen, Neuerscheinungen, Rezensionen, Literaturzeitschriften und Dichterstars. Die soziale Literalität nimmt langsam und stetig zu.

Theologische Publikationen entwickeln sich rückläufig, weltliche Werke hingegen exponential. Und das Volk ändert sein Leseverhalten. Es werden nicht länger einige wenige Bücher immer wieder gelesen, sondern viele neue Bücher.

Dies alles führte in der Erziehungslehre und in der jungen Erziehungswissenschaft zu dem Befund, dass Bücher und Lesen überwiegend schädlich sind. Lesen schadet der Erziehung.

Von Rousseau kennen wir sogar den Satz „Ich hasse die Bücher“. Es stellt sich die Frage, wie das Lesen die Erziehung gefährden oder gar zerstören kann? Und warum haben gerade die Philanthropen das Lesen so sehr verdammt?

Der Kern der philanthropischen Pädagogik ist die Glückseligkeit. Glückseligkeit ist ein außerordentlich vielschichtiger Begriff, aber so wie von Bahrdt in der *Allgemeinen Revision* er-

klärt, ist Glückseligkeit die Erkenntnis der allgemeinen Wahrheit.

Der Mensch hat zur Glückseligkeit gefunden, die allgemeine Wahrheit erkannt, wenn er vernünftig, glaubend, sozial lebend und kulturell integriert, diesen durch Erziehung herbeigeführten Zustand als Wahrheit erkennt und anderen vermitteln möchte.

Erzogenheit dokumentiert sich also als Erziehungswille. In bin erzogen und will erziehen. Ein Bruch an dieser Stelle erschüttert, ja vernichtet das ganze System und zieht der entwickelten Gesellschaft damals wie heute den Boden unter den Füßen weg.

Campe schreibt in der *Revision* von der Seelenseuche des literarischen Luxus und erkennt die Begierde zu lesen und die Begierde zu schreiben als die beiden Teile dieser Gefahr. Was nun das Lesen angeht, sieht er den dreifachen Missbrauch

1. in einem viel zu viel,
2. in einem viel zu vielerlei und
3. in solchen Schriften, die er verwirrend, befleckend, überspannend, wankend, einschläfernd und entmannend nennt. Gemeint sind insbesondere die Romane.

Was diese Missbräuche benennen, ist die von der Bücherüberschwemmung so begünstigte „Lesewuth“, die ihre zerstörerische Kraft in den Familien entfaltet und dort die Strukturen auflöst, in denen Erziehung stattfinden kann. Kinder und Eltern frönen dem gleichen Missbrauch, entziehen sich lesend einander und jeglicher Erziehung. Lesen zerstört die soziale Struktur der Familie. Es sprengt den Kern der bürgerlichen Zukunft.

Der literarische Markt aber, diese Quelle der Bücherschwemme, ist von disparater Struktur, durch Kritik nicht zu bewegen und funktioniert nach eigenen Gesetzen. Zensur ist denkbar aber unproduktiv und wenig wirksam.

Joachim Heinrich Campe kommt zu dieser Erkenntnis. Literatur und Lektüre sind Teile der menschlichen Vollkommenheit und unbestritten positive Erweiterungsmöglichkeiten der Erziehung. Aber Lesen ist unsozial und darf im Kontext der Erziehungsmittel erst dann eingeführt werden, wenn die Gesamterziehung eine bestimmte Qualität erreicht hat. An dieser Stelle kommt Campe zu einer erstaunlichen Formel, denn über die Bestimmung des Zöglings, also was er werden soll, lässt sich die Abfolge von buchloser natürlicher Erziehung und brauchbarkeitsabhängiger positiver Erziehung berechnen. Die Formel lautet: Berufseintrittsalter minus Zeit des brauchbarkeitsabhängigen Vorbereitungsunterrichtes gleich Zeit der natürlichen Erziehung.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

Für einen Studenten, der ohnehin noch genug wird lesen müssen, entwirft Campe den Lebensplan einer langen natürlichen, erst zum Schluss mit einer Handwerksausbildung ergänzten Erziehung. Gute Lehrer vorausgesetzt sollte es dann genügen, mit 16 Jahren lesen zu lernen und den Buchunterricht zu beginnen! Für heutige Hochschullehrerinnen und -lehrer sicher ein amüsanter Gedanke. Dies ist zugegeben die extremste aller Positionen, bei der Campe im Kreise der Revisionisten wenig Zustimmung findet. Aber trotzdem. Nimmt man alle von pädagogischer Seite im 18. Jahrhundert geäußerten Vorbehalte gegen das Lesen und alle Rezeptionsanleitungen zusammen, können Kinder eigentlich niemals vollkommen richtig lesen. Irgendetwas machen sie immer falsch. Schlechtes Buch, falsche Zeit, zu viel, zu lange, zu schwer, schlechtes Licht. Ich könnte leicht noch mehr aufzählen.

Was uns bis auf den heutigen Tag Sorge macht, ist die völlige Autonomie der Lesenden. Literatur hat eine didaktische Funktion und soll die jeweils geforderten zivilisierten Standards einüben. Sie führt dem Leser die zivilisierten Standards vor und hält ihn zur Beachtung und Einhaltung dieser Standards an. Unsere Erwartung an den positiven Sozialisationseffekt guter

Bücher ist unverändert hoch. Oder höher noch als vor 250 Jahren, weil wir ja auf eine unvergleichliche Erfolgsgeschichte zurückblicken können. „Wie wird mein Kind zum Leser?“, ist eine tatsächliche und höchst aktuelle Elternfrage im Schulalltag.

Unsere neuesten Erkenntnisse zu dieser Frage mischen sich immer wieder mit den diffus tradierten Rezeptionsanleitungen aus alter Zeit. Über diese Mischung mehr zu erfahren, ist eine meiner aktuellen Forschungsfragen. Ich beschäftige mich zur Zeit mit der Rezeptionserziehung im 19. Jahrhundert und mit einer 1. Klasse im 21. Jahrhundert. Ob dieses sehr persönliche Konzept zu guten Ergebnissen führt, wird man sehen müssen. Aber ich weiß jetzt schon, auf welchem Schreibtisch außer dem meinen die Ergebnisse zunächst einmal liegen sollen, lieber Jost. Wir drei Vortragenden gehören zur Gruppe deiner Schülerinnen und Schüler. Das war und ist ein Glück. Wo immer du deine braune Tasche abgestellt hast, um ein Seminar oder eine Vorlesung zu halten, bin ich nie mit leerem Kopf und auch nie mit leerem Herzen fortgegangen. Ich danke dir dafür und für alles andere.

WOLF-DIETER SCHOLZ

Laudatio auf Jost von Maydell

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen, lieber Jost, liebe Silke.

Es gibt Grußworte, die ich an unserer Universität nur ungern spreche, weil es gleichzeitig Worte des Abschieds aus gewohnten und geschätzten Arbeitszusammenhängen sind. Das gilt in besonderer Weise für die heutige Situation. Jost von Maydell aus dem aktiven Dienst als Hochschullehrer an unserer Universität in die nacherwerbliche Lebensphase zu verabschieden – Sie unterstellen zu Recht, dass ich nicht vom Ruhestand spreche! – fällt schwer und, soweit solche Empfindungen unter professionellen Gesichtspunkten überhaupt zulässig sind, es tut auch weh. Mein eigenes Berufsleben an dieser Universität ist seit mehr als 30 Jahren eng mit Jost von Maydell verbunden. Durch ihn - und durch Wolfgang Schulenberg - bin ich aus dem Schuldienst in die Wissenschaft gewechselt. Ich habe damals, im Jahr 1972, allerdings nicht geahnt, dass aus einer geplanten Beurlaubung aus dem Schuldienst an einer Hauptschule von einem Jahr eine berufslebenslange Beschäftigung folgen sollte. Bei Jost von Maydell habe ich promoviert, mich habilitiert und in ihm habe ich in allen Jahren nicht nur einen klugen Soziologen im Feld der Pädagogik erlebt, ich habe auch immer von seiner Freundschaft und Zuverlässigkeit profitiert. Deshalb, lieber Jost, sei Dir der Schritt aus den Pflichten eines stark in Anspruch genommenen Hochschullehrers an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in die Kür eines Pensionärs gegönnt. Deshalb habe ich mich im Präsidium nicht dafür eingesetzt, dir ein Pensionierungsverbot zu erteilen. Immerhin gehörst du ja auch in Zukunft zu den Angehöri-

gen der Universität - wie dies in § 16, Absatz 3, Satz 1, NHG, festgelegt ist; du darfst weiterhin Lehre und Forschung als Privatvergnügen betreiben und du darfst bis zur anstehenden Novellierung sogar in der Universität wählen!

Ich spreche meine Grußworte also mit gemischten Gefühlen!

Wie schon beim 65. Geburtstag von Friedel Busch mache ich dieses aus unterschiedlichen Perspektiven: als Vize-Präsident unserer Universität, als langjähriger Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik, als Kollege, der mit dir gern in Lehre und Forschung zusammenarbeitet hat und - was mir das Wichtigste ist - als *Freund!*

Lieber Jost, als Vizepräsident überbringe ich dir die herzlichsten Glückwünsche aus dem Präsidium. Es ist dieses ja ein Ort, der dir wohlbekannt ist, wenngleich du ihn nicht in der "berstenden Machtfülle" durch das neue NHG erlebt hast. Das hat was!

Man muss sich nicht verbiegen und rhetorisch brav sein, um dir zu bestätigen, dass du zu den Personen gehörst, die das Bild und die qualitative Profilierung dieser Universität maßgeblich mitgestaltet haben. Du gehörst aber auch zu den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die der Erziehungswissenschaft an unserer Universität ihre kräftige Gestalt gegeben haben, du hast durch deine Art der erziehungswissenschaftlichen Reflektion auch den „reinen“, geistesgeschichtlichen Pädagogen die Bedeutung der Soziologie für die sozialgeschichtliche Analyse pädagogischer Prozesse überzeugend nahe gebracht.

Mit deiner Arbeit in Lehre, Forschung und akademischer Selbstverwaltung hast du entscheidend dazu beigetragen, dass die Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften ihren guten Ruf, und wie du es selber einmal formuliert hast, ihre Reputation nach innen wie nach außen als Ort einer "experi-

mentierfreudigen, kritischen und gesellschaftszugewandten Erziehungswissenschaft“ ausbauen und pflegen konnte.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,
da mich mit Jost von Maydell in meinem Leben viel verbunden hat und ich ihm sehr verbunden bin, nutze ich die Gelegenheit meines eigentlich kurz gedachten Grußwortes aus, um einiges zu seiner Person zu sagen.

Natürlich ist es nicht einfach, einen Menschen wie Jost von Maydell mit wenigen Worten zu würdigen und seine besonderen persönlichen Eigenschaften vorzustellen. Das ist immer mit dem Risiko der Verkürzung und Stereotypisierung verbunden. Ich versuche dennoch, das herauszustellen, was Jost von Maydell so unverkennbar macht, was erklären kann, dass bzw. warum ihn eigentlich alle mögen. Ich habe ihn natürlich immer durch meine Brille gesehen und die war stets beschlagen durch positive Begegnungen und daraus sich ergebenden Gefühlen der persönlichen Wertschätzung und Zuneigung.

Wir beide, lieber Jost, haben in gemeinsamen Lehrveranstaltungen zur Sozialisation die Studierenden darüber aufgeklärt, dass der Mensch in seinen Eigenarten, Stärken und Schwächen nicht ganz abstrahiert werden darf von seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Wir tragen in jeder Phase unseres bewussten Lebens unsere eigene Geschichte als eine Art lebendiges Sedimentgestein mit uns herum. Deshalb ist der Blick in die Geschichte, in die Lebensgeschichte, eine gute Voraussetzung zum Verständnis von uns selbst und von den anderen. Das gilt natürlich – durch die gesellschaftlichen Verhältnisse konstruiert – auch für Jost von Maydell.

Jost von Maydell ist vor 65 Jahren in Estland geboren worden. Die biographischen Stationen seiner nächsten Lebensjahre wären nicht denkbar ohne den zweiten Weltkrieg. Als Folge des Hitler-Stalin-Paktes werden er und seine Familie als sog. Volksdeutsche in den Wartegau, ganz in der Nähe unserer heu-

tigen Partneruniversität Thorn/Torun, umgesiedelt. Unsere gemeinsamen Fahrten nach Torun haben deutlich gemacht, lieber Jost, wie gegenwärtig dir Torun als deine frühe Heimat heute noch ist. An dem Tag, an dem Auschwitz von der Roten Armee befreit wird, beginnt die Flucht nach Melldorf in Schleswig-Holstein. Wie viele aus unserer Generation wirst du Flüchtlings- und Barackenkind. Das haben wir beide gemeinsam. Deine Mutter als Kriegerwitwe mit 4 Kindern beginnt eine Lehrerausbildung in Iburg in Niedersachsen mit daran anschließender Arbeit als Lehrerin; es ist dies Jost von Maydells erste nachhaltige Begegnung mit der Pädagogik als Beruf!

Die Familie von Maydell zieht Ende der 1940er Jahre nach Behnefeld in die Nähe von Walsrode. Hier besucht Jost von Maydell die Waldorfschule bis zum Abitur 1958. Er beginnt ein Studium der Jurisprudenz in München, wechselt zum Gegenstand seiner Leidenschaft, in die Soziologie, und schließt dieses Studium 1966 in Frankfurt am Main mit einer Arbeit über C. Wright Mills ab. Im nahtlosen Übergang wird er Assistent bei Willi Strzelewicz für allgemeine Soziologie an der Pädagogischen Hochschule in Hannover. Strzelewicz – und, so vermute ich, auch Wolfgang Schulenberg – wurden zu signifikanten Menschen für sein Denken. Vor dem Hintergrund seiner biographischen Erfahrungen und dem politischen Einfluss dieser Zeit entwickelt er auch die Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Arbeit in Forschung und Lehre. Bis heute ungebrochen wird er zum Vertreter einer soziologisch geformten optimistischen Anthropologie: Der Mensch wird geprägt und beeinflusst durch seine Umstände und nicht – wie es uns die konservativen Mythen glauben machen wollen – durch seine Anlagen. Diese Umweltfaktoren, diese sozialen Lebensbedingungen vor allem in Familie und Schule müssen so gestaltet sein, dass jeder Mensch die Chancen für seine höchstmögliche Entwicklung und Entfaltung tatsächlich realisieren kann. Bildungs- und gesellschaftspolitisch geht es darum, aus dem ständisch orientierten sozialen Mechanismus "Bildung durch Privilegien" dem demokratischen, aufgeklärten und

rechtsstaatlichen Grundsatz zum Durchbruch zu verhelfen: "Bildung ist Menschenrecht, sein Erwerb darf nicht durch sozialstrukturelle Benachteiligungen eingeschränkt werden, Privilegien müssen durch Bildung legitimiert werden!" Als Prämisse seines Denkens erklärt dies von Maydells wissenschaftliche und bildungspolitische Arbeitsschwerpunkte im weiteren Leben. Er promoviert 1970 über Probleme einer Feminisierung der Lehrerrolle bei Christian von Ferber und Peter von Oertzen und greift damit schon sehr viel früher als andere die Frage geschlechtsspezifischer Faktoren bei der Berufswahlentscheidung auf. Im Wintersemester 1971/72 wird er zunächst als Hochschuldozent für Soziologie nach Oldenburg berufen, wechselt dort 1973 auf eine Professorenstelle für Schulische Sozialisation in die Pädagogik – als einer der ersten neu berufenen Hochschullehrer am Fachbereich Erziehung und Sozialisation – und gleichsam als Joker für die Gründung der Universität Oldenburg. Jost von Maydell ist nämlich der 12. Hochschullehrer, der berufen wird. Mit seiner Person hatte das Konzil die notwendige Größe erreicht, die für die satzungsmäßige Eröffnung der neu zu gründenden Universität Oldenburg notwendig war.

Jost von Maydell erwies sich schnell als Person, die sich ihrer Verantwortung für die Mitwirkung an den Belangen seiner Universität immer bewußt war. Er redete nicht nur, er handelte auch. Und er handelte klug, mit Augenmaß und wirkungsvoll. Im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung war er fast ununterbrochen Mitglied im Konzil und im Senat, und er war Dekan im Fachbereich 1 Pädagogik von 1977 bis 1979. Von der Gründung 1974 bis zum Jahre 1997 war er zudem Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft 1; er hat dieses Amt gewissermaßen in Erbpacht inne gehabt und hat es nur aufgegeben, weil er 1997 für zwei Jahre in das Amt des Vize-Präsidenten unserer Universität wechselte. Schließlich war Jost von Maydell 10 Jahre Leiter des Örtlichen Prüfungsamtes für die Zulassung qualifizierter Berufstätiger ohne Abitur zum Hoch-

schulstudium – auch das ein Ausdruck seines bildungspolitischen Engagements.

In allen seinen Funktionen war Jost von Maydell engagiert, wirkungsvoll, erfolgreich und hoch geschätzt. Sein Wirken in Forschung und Lehre hatte eine deutliche Ausrichtung nach innen. Hier vor allem liegen seine großen Stärken. Das korrespondiert sehr stark mit seinem beruflichen Selbstverständnis als Hochschul*lehrer*. Lehre und Betreuung der Studierenden waren für ihn immer zentrale Herausforderungen und Verpflichtungen, niemals Routine. Ihm verdanken viele Orientierung und Unterstützung im Studium, Hilfe und Motivierung an den Nahtstellen der wissenschaftlichen Biographie. Ich glaube, ich spreche nicht nur für mich, wenn ich sage, dass er es einem als Doktorvater erleichterte, die eigene Leistungsfähigkeit zu erkennen, dass er mit Behutsamkeit - ohne einen damit aus der Richtung zu bringen - lenkte und motivierte. Hier spielt ganz sicherlich seine herausragende Fähigkeit mit, durch eine konstante Warmherzigkeit im Umgang mit den anderen und durch sein großes Talent zur Integration unterschiedlicher Interessen, die Menschen für sich zu gewinnen und durch eine gelungene Balance zwischen Distanz und Nähe seine Wirksamkeit zu entfalten. Das darf nicht etwa verwechselt werden mit Zögerlichkeit oder Entscheidungsschwäche. Dort, wo er einmal etwas für richtig und wichtig hält, sorgt er auch mit der ihm eigenen Beharrlichkeit für die Umsetzung. Die vielen mit seiner Hilfe Promovierten und Habilitierten an unserer Fakultät sind ein Zeugnis für seinen Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Pädagogik, den er schon früh auch ganz gezielt als notwendige Förderung von Frauen verstand.

Lieber Jost,
du hast deine berufliche Arbeit quasi mit der Gründung unserer Universität vor nunmehr 30 Jahren begonnen. Du hast an ihrem Aufbau, ihrer Expansion, ihrer Konsolidierung aktiv mitgewirkt, du warst als Vizepräsident Geburtshelfer der indikato-

rengesteuerten Mittelzuweisung an unserer Universität, die die tatsächliche Leistungsstärke der Pädagogik in DM und € ausdrückte und ausdrückt. Es bleibt dir nun erspart, an den schwierigen Entscheidungen mitzuwirken, wie die gravierenden finanzwirtschaftlichen Einschnitte durch die Landesregierung und die dabei gewollten Eingriffe in die Strukturen der Studiengänge und Fächer umgesetzt werden können, ohne den inneren Konsens bzw. die normative Integration der Universität zu verletzen und ohne die Leistungsstärke zu bewahren und weiter auszubauen.

Der Blick zurück in die Gründungszeit unserer Universität ist aufschlussreich. Die damalige Stimmung und Erwartung wurde getragen von dem Optimismus, dass die Expansion in Bildung und Wissenschaft nicht nur aus Gründen der ökonomisch-technischen Leistungsfähigkeit der Gesellschaft notwendig ist. Es sollten über Bildung und qualifizierte Ausbildung zugleich Fähigkeiten entfaltet werden, die zu einer Einlösung des Bürgerrechts auf aktive Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen führen sollte. Die Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten hat diese Erwartungen nur zum Teil eingelöst. Wir sind tatsächlich schleichend und subkutan zu einer anderen Konzeption von Universität gekommen. Dabei spielen Marktbezug und betriebswirtschaftliche Rationalität eine immer stärkere Rolle. Unser Kollege Thomas Blanke hat diesen Veränderungsprozess der deutschen Universität als Dreischritt von der Ordinarien- über die Gruppenuniversität zur Verbetriebswirtschaftlichung der Universität analysiert. Ich denke, dass das eine kluge Beobachtung und Beschreibung ist. Und falsch ist es ja nicht, wenn die durch Steuergelder finanzierten Universitäten sowohl auf die Marktchancen ihrer Absolventinnen und Absolventen blicken, die Verwertungsrelevanz ihrer Forschungsergebnisse beachten und rational und transparent mit ihren Finanzmitteln umgehen. Gefährlich wird es aber, wenn dadurch Abschied von den fruchtbaren Ideen der Universität Humboldts genommen wird. Bildungsprozesse, die Vermittlung von nicht technischem Reflektions- und Orientie-

rungswissen in komplexen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen müssen ergänzend zu den Qualifikationsprozessen treten. Hier müssen alle Beteiligten, denen die Idee der Universität als Kosmos und Einheit von Bildung und Ausbildung wichtig ist, die Entwicklung sehr aufmerksam verfolgen und ihren Beitrag dazu leisten, dass die bildungspolitischen Entscheidungen in der Politik und in den Hochschulen nicht nur unter Gesichtspunkten betrieblicher Effektivität und Effizienz getoffen werden.

Du, lieber Jost, kannst dieses nun mit Anteilnahme oder Distanz aus der neuen Rolle des Pensionärs beobachten und beurteilen.

Wir wissen, dass du uns in der einen oder/und anderen Weise als Kollege erhalten bleibst. Und das ist gut so! Ich jedenfalls werde für den Rest meiner Zeit als Hochschullehrer deinen Rat – jetzt den eines weisen Kollegen, eines Elder Statesman – suchen. Für heute bleibt mir zum Schluss im Namen vieler Menschen an dieser Universität dir zu danken.

Mit deinem Ausscheiden aus dem Lehrkörper der Fakultät I der Carl von Ossietzky Universität verlieren wir ein kleines Stück unserer Seele!

Die Autoren

INGO KARWATH (1956)

Dipl.päd., Dr. phil., Lehrbeauftragter an der Universität Vechta. Seit einigen Jahren Lehrer und Konrektor an einer Grundschule.

WOLF-DIETER SCHOLZ (1941)

Dr. phil., apl. Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung.

Vizepräsident für Forschung und Nachwuchsförderung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

SABINE TOPPE (1962)

Dr. phil., Lehrbeauftragte im Fach Pädagogik an den Universitäten Oldenburg und Bremen. Habilitandin an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg; freiberufliche wissenschaftliche Referentinentätigkeit im Bildungsbereich.

BIRGIT WERNER (1958)

Dr. phil., Studium der Theologie, Geographie und Pädagogik an den Universitäten in Münster und Oldenburg. Zeitweilig Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Carl von Ossietzky Universität; derzeit in der Erwachsenenbildung tätig.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 139 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 140 Anweiler, Oskar / Mitter, Wolfgang / Scholz, Wolf-Dieter: „Welpädagogik“ heute. Utopie und Realität. – 2003. – 38 S.

ISBN 3-8142-1140-5 € 3,10

Nr. 141 Limbach, Jutta / Nave-Herz, Rosemarie: Eine Zukunft ohne Kinder? Zur Emeritierung von Rosemarie Nave-Herz. – 2003. – 49 S.

ISBN 3-8142-1141-3 € 3,10

Nr. 142 von Maydell, Jost: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. – 2003. – 81 S.

ISBN 3-8142-1142-1 € 3,10

Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.

ISBN 3-8142-1143-X € 3,10

Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbe-
wegung. Ein lehrreiches komunitäres Experiment. Zwei Vor-
träge. – 2003. – 111 S.

ISBN 3-8142-1144-8 € 3,50

Nr. 145 Risse, Erika: Lernkultur als Ziel einer systemischen Ent-
wicklung der Schule. – 2003. – 95 S.

ISBN 3-8142-1145-6 € 3,50

Nr. 146 Rheinländer, Kathrin: Zur Veränderung der Lehr- und
Lernkultur durch Neue Medien. Ergebnisse der empirischen
Bildungsforschung. – 2003. – 65 S.

ISBN 3-8142-1146-4 € 3,10

Nr. 147 Sack, Fritz: Governing through crime? Helge Peters zur
Emeritierung. Mit einer Laudatio von Walter Siebel. – 2003. –
51 S.

ISBN 3-8142-1147-2 € 3,10

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Nr. 148 Boeder, Winfried / Hentschel, Gerd / Panitz, Florian / Calbert, Joseph P.: Sprachliches Zeichen - Semantik, Ikonizität : zum Gedenken an Joseph P. Calbert. – 2003. – 81 S.
ISBN 3-8142-1148-0 € 3,10

Nr. 149 Loeber, Heinz-Dieter: Wissen sie, was sie tun? Mutmaßungen über die aktuellen Strategien in der Hochschulpolitik. – 2003. – 35 S.
ISBN 3-8142-1149-9 € 3,10

Nr. 150 Heid, Helmut: Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Zur Legitimation bildungspraktischen Handelns. – 2003. – 39 S.
ISBN 3-8142-1150-2 € 3,10

Nr. 151 Kreuzer, Johann: Über Philosophiegeschichte. – 2004. – 37 S.
ISBN 3-8142-1151-0 € 3,10

Nr. 152 Wernstedt, Rolf.: Wie lernt die Bildungspolitik?. – 2003. – 41 S.
ISBN 3-8142-1152-9 € 3,10

Nr. 153 Heyen, Heye: Glaubenssicherheit und Wunschverleugnung als Themen religionspädagogischer Kritik. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1153-7 € 3,10

Nr. 154 Stern, Frank / Wißmann, Friedrich: Judentum und europäische Identität. Zur Bedeutung jüdischer Studien an der Universität Oldenburg. – 2004. – 41 S.
ISBN 3-8142-1154-5 € 3,10

Nr. 155 Busch, Barbara: Berthold Goldschmidt und Felix Mendelssohn Bartholdy. Querverbindungen in ihrem Schaffen. – 2004. – 39 S.
ISBN 3-8142-1155-3 € 3,10

Nr. 156 Nullmeier, Frank: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. – 2004. – 30 S.
ISBN 3-8142-1156-1 € 3,10