

BÜHNEN DER STADT GERA
LANDESTHEATER ALTENBURG



Acting

eine Phantasmagorie von Xavier Durringer

Premiere

Mi. 22. Mai 2019

Bühnen der Stadt Gera

19:30 Uhr · Bühne am Park

Weiterer Termin

23.05.2019 · 19:30 Uhr

Karten unter: T 0365 8279105

Theater&Philharmonie Thüringen
www.tpthueringen.de

Im Rahmen des Projektes *¡Vorsicht Bildung!* gefördert durch das Bundesprogramm *Demokratie Leben*.





**"Fernsehen bildet. Immer, wenn der Fernseher an ist, gehe ich
in ein anderes Zimmer und lese."
*Groucho Marx***



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
1. Besetzung.....	5
2. Das Stück.....	6
2.1. Der Autor	6
2.2. Die JVA Hohenleuben	7
3. Das Projekt ¡Vorsicht Bildung!.....	8
4. Schulgeschichte(n).....	9
4.1 Schulgeschichte.....	9
4.1.1. Finden Sie mindestens 10 Unterschiede	17
4.2 Die beste Schule Deutschlands?	18
5. Gerechtigkeit ist sozialer Kitt!.....	23
5.1. Vererbtes Schicksal?	27
6. Strafe muss sein?! Ein kontroverser Blick ins Netz	28
6.1. Was sind eigentlich staatliche Gesetze?	29
6.2 Strafe abschaffen!?.....	30
6.3. Gefühlte Wahrheiten	32
6.4. Strafe in der Erziehung	33
7. Über die Sehnsucht	38
8. Der Kuss des Stachelschweins	39
9. Quellenverzeichnis.....	43
10. Impressum.....	44

Vorwort

Sehr geehrtes Publikum, liebes an jungem Theater interessierte Menschen,

Sie halten hier das Programmheft des Höhepunktes unseres Projektes ¡Vorsicht Bildung! in den Händen, welches das Theater Altenburg-Gera in Kooperation mit dem Bundesprogramm *Demokratie Leben* initiiert hat.

Bildungsverlierer, Klassenkampf, Kapitalismuskritik, Sozialgefälle, dies alles sind Schlagworte, die auf der Bühne umzusetzen nicht wirklich interessant ist. Theater ist für mich ein Ort der Beziehungen, der Begegnungen und der aktiven Kommunikation. Trotzdem muss es einen zwingenden Grund geben, warum wir Ihnen diese Geschichte erzählen. Ihnen diese Gründe zu erläutern, soll dieses Heft und selbstredend unser Stück dienen. Als Impuls, als Gedankenexperiment, als ein Weg, der vielleicht zu einer besseren Zukunft für unsere Kinder führen kann.

Wir haben drei Monate mit Gefangenen aus der JVA Hohenleuben am Stück probiert und begleitend mit SchülerInnen aus der *Ostschule* und der *4.Regelschule* an den im Stück angestossenen Themen gearbeitet. Dass ein Bildungsniveau vom Elternhaus abhängt (bzw. von der monetären Ausstattung desselben) ist kein Geheimnis, dass unser Bildungssystem so wie es sich ausnimmt, einer grundsätzlichen Reform bedarf, ebenfalls nicht. Wie aber erzieht man Kinder und Jugendliche zur Mündigkeit? Wie entwickelt sich ein gesundes moralisch-ethisches Verständnis? Was kann Schule tun, um einen Ausgleich zu schaffen und den Kindern die als Verlierer gelten, eine erfüllte Zukunft zu ermöglichen? Dies alles sind Fragen denen wir nachgegangen sind, an denen wir in den Workshops mit den SchülerInnen aus zwei Regelschulen gearbeitet haben. Als Fazit lässt sich das Bedürfnis der Jugendlichen auf folgende Punkte bringen: Liebe, Anerkennung und klare Grenzen sozialer Natur ist es, woran es den Jugendlichen gemangelt hat. Die Spaltung in der Gesellschaft beginnt im Bildungsbereich und nur dort kann sie, nach meinem Dafürhalten, behoben werden. Jedes Kind ist unvergleichlich und hochbegabt. Jedes Kind ist gleich wertvoll und Wert zu schätzen. Wenn wir als soziale Gemeinschaft dieses Mantra in Taten umsetzen wird die Arbeitslosenquote sinken, werden weniger Menschen straffällig oder geraten in den Drogensumpf. All diese Themen werden kongenial im Stück angesprochen und zwar auf die einzige Weise auf der der Mensch sich zu entwickeln imstande ist: gemeinsam mit einem anderen Menschen.

Wir wünschen Ihnen erhellende Momente in diesem Programmheft und in einer der Vorstellungen von *Acting*.

Ihr Peter Przetak
(Leiter der TheaterFABRIK)



1. Besetzung

Gepetto Molina - Claus D.

Horatio- Daniel S.

Robert - Samuel M.

Ein Aufseher- Sven I.

Regie: Nanna Przetak

Dramaturgie: Peter Przetak

Bühne/Licht: Ariston Tetzner, Till Hartmann

Kostüme: Birgit Böttger/Nanna Przetak

Ton: Till Hartmann

2. Das Stück

Ein auffälliges Gefängnis. Zu den beiden Inhaftierten Horace und Gepetto kommt ein neuer Häftling in die Zelle, der Schauspieler Robert. Gepetto zeigt sich fasziniert von Roberts Beruf und überredet ihn, ihn zu unterrichten. Zwischen den beiden Zellengenossen entspinnen sich lange Gespräche über die Schauspielkunst. Aus Roberts Lektionen werden intensive theatrale Momente - die Zelle verwandelt sich in eine Theaterbühne. Doch die Manie, die der wegen Mord inhaftierte Schauspieler Robert dabei an den Tag legt, macht aus Spiel bitteren Ernst.

In einem für ihn ergreifenden und perfekten theatralen Moment sieht der Schauspiellehrer seinen Zögling Gepetto als ideale Besetzung des Hamlets. Die beiden fühlen, dass sie Großes geschaffen haben und Gepetto verspricht, seine Schauspielkunst in die Welt hinauszutragen, als Stellvertreter des lang einsitzenden Roberts - ein Pakt künstlerischen Wahnsinns, an dessen Ende der Selbstmord Roberts steht.

In seinem neuen Stück lässt Durringer zwei Welten aufeinanderprallen: die des schlichten Ganoven Gepetto, der Schauspieler als Stars anhimmelt und so gerne auch ein Teil dieser Welt wäre, und die des von den Schattenseiten des Berufes ausgelaugten und psychisch angegriffenen Schauspielers Robert, der die Kunst vor den Ruhm stellt. Naivität trifft auf Realitätsverbittertheit, Hollywood auf Stanislawski, Shakespeare und Grotowski. Daneben begegnen sich zwei Verbrecher unterschiedlichen Niveaus: Gepetto sitzt wegen zahlreicher Betrügereien ein, doch Robert hat jemanden umgebracht. Erst am Ende des Stücks erzählt er von diesem Mord, der aus einer verzweifelten Manie heraus geschah.

Xavier Durringer hat mit *Acting* ein eindringliches Kammerspiel über Hingabe und Besessenheit geschrieben. In den Szenen lässt er in tristen Gefängniswänden eine lebendige und außergewöhnliche Atmosphäre entstehen. Der Umgangston der Häftlinge ist mal rau, mal poetisch, mal theoretisch, doch immer glaubwürdig direkt aus den Gedanken und Gefühlen der Akteure heraus.

2.1. Der Autor

Xavier Durringer wurde 1963 in Paris geboren, wo er auch lebt und als Dramatiker, Drehbuchautor und Filmregisseur arbeitet. Mit Stücken wie *Ganze Tage, ganze Nächte, Schnitt ins Fleisch, Bal-Trap* und *Die Gelobte* hat er sich auch weit über Frankreichs Grenzen hinaus einen Namen gemacht und gilt heute als einer der bekanntesten und erfolgreichsten zeitgenössischen Theaterautoren des Landes.

Seit 1989 leitet er die freie Theatergruppe "La



Lézarde", für die er schreibt und inszeniert. Seine Stücke, die er oft in verlassenen Fabrikgeländen der "banlieues" von Paris aufführt, haben die Menschen in Trabantstädten, die sich im Leben nicht mehr zurechtfinden, Liebe in den Cafés der Vorstädte und latente Gewalttätigkeit zum Thema.

"Argot" und "Verlan" gehören fest in den Wortschatz des Autors.



2.2. Die JVA Hohenleuben

Das erste Gebäude wurde 1897 als Gefangenenhaus gebaut. Nachdem das Grundstück 1921 auf die Stadt Hohenleuben überging, wurde das Haus Amtshaus und Wohnung des Bürgermeisters. Ab 1934 wurde der Bau als Verwaltung für das neu errichtete Frauengefängnis genutzt.

Vom Kriegsende bis zum Ende der DDR (1945-1989)[

Von 1954 bis zur Umwandlung zur Justizvollzugsanstalt dienten die Gebäude als Jugendhaus, Arbeitererziehungskommando und Jugendstrafanstalt. Das Gefängnis hatte zu DDR-Zeiten 600 Haftplätze.

Zu DDR-Zeiten waren in der Strafanstalt unter anderem politische Gefangene inhaftiert, also DDR-Bürger, die als Gegner des SED-Regimes galten oder in den Westen ausreisen wollten. Diese mussten wie die anderen Gefangenen auch in Akkord arbeiten. Jedoch waren die sogenannten politisch Inhaftierten in Hohenleuben von anderen Straftätern isoliert und deshalb nicht dem gleichen psychologischen Druck ausgesetzt wie zum Beispiel in Hoheneck. Auch hatten die Inhaftierten in Hohenleuben vergleichsweise kürzere Freiheitsstrafen. Daher galt die Haft in Hohenleuben unter politischen Gefangenen der DDR als das vergleichsweise kleinere Übel.

Von der Wiedervereinigung zur heutigen Nutzung (seit 1990)

Die theoretische Kapazität des Gefängnisses von 600 Haftplätzen in der DDR beruhte auf einer durchschnittlichen Fläche von 3,9 m² pro Gefangenem. Durch Neube-

rechnung der Belegungsfähigkeit nach der Übernahme in den bundesdeutschen Justizvollzugsdienst reduzierte sich die Kapazität auf 234 Haftplätze. Nachdem zwischen 1990 und 1999 männliche und weibliche Erwachsene und Jugendliche Straf- und Untersuchungshaft im Komplex ableisteten, dient die Justizvollzugsanstalt Hohenleuben seit dem 1. Juli 1999 ausschließlich dem Vollzug von Haftstrafen von männlichen erwachsenen Gefangenen.

Die JVA verfügt heute über 345 Haftplätze für männliche Gefangene im geschlossenen und 25 Haftplätze für männliche Gefangene im offenen Vollzug. Es werden 159 Bedienstete beschäftigt. Neben schulischen Aus- und Weiterbildungsangeboten in Deutsch und Englisch können verschiedene IHK-Abschlüsse in den Bereichen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, in der Küche und als Maler und Lackierer absolviert werden

3. Das Projekt *¡Vorsicht Bildung!*

Die Teilnehmer des Projektes *¡Vorsicht Bildung!* unterstützt vom Bundesprogramm *Demokratie Leben* sind gefangene Männer der JVA Hohenleuben, die kurz vor ihrer Entlassung stehen, als auch Jugendliche der Kooperationspartner, das sind Schüler der *Ostschule Gera* und der *4. Regelschule* in Gera.



Ziel des Projektes ist es, gemäß der Förderrichtlinien von *Demokratie Leben*, ein größeres Bewusstsein für die Dynamik demokratischer Prozesse zu entwickeln. Auf der Metaebene des Projektes hat sich der Träger des Projektes die Theater&Philharmonie Thüringen GmbH vorgenommen, empfundene und reale gesellschaftliche Spaltungen zu benennen, dagegen zu wirken und sich, salopp formuliert, der sogenannten „Abgehängten“ anzunehmen. Dieses Projekt möchte individuelle Auswege aus einer vermeintlichen ausweg - und erfolglosen Zukunft zu finden und den Teilnehmern demokratische Errungenschaften als Chance zur Eigeninitiative nahebringen. An je drei Projekttagen für insgesamt 3 Schulklassen wurde also daran gearbeitet, die Herrschaft über die eigene Existenz wieder in die Hand des Individuums zu legen und desgleichen den Gefangenen einen Ausweg zu zeigen, sich aktiv und gemäß ihrer Fähigkeiten wieder in die Gesellschaft einzubringen. Mittels Bildung soll also die Fähigkeit zur Eigeninitiative und zur Zivilcourage angeregt werden, um ein möglichst selbstbestimmtes und erfülltes Leben zu führen.

4. Schulgeschichte(n)

Die Geschichte der Schule bzw. der Schulpflicht ist wechselhaft und immer Ausdruck der Beschaffenheit der jeweiligen Herrschaftsstrukturen. Der Zusammenhang ist klar, denn Kindern Bildung zu ermöglichen heißt immer auch sie zur Mündigkeit zu erziehen. Wenn allerdings die Bürger eines Staates, beginnen an selbigem zu zweifeln, weil sie auf andere, vielleicht bessere Ideen kommen, dann haben die Herrschenden ein Problem. Darin unterscheiden sich Monarchien (wenn sie nicht mit dem Militär eine Allianz eingehen) nicht von der Demokratie. Denn hier wie dort gilt: die Untertanen machen den König. In einer demokratischen Gesellschaft allerdings, ist unser Bildungssystem, dass in seiner Urstruktur einer Monarchie entstammt, eigentlich mehr als überkommen. Warum das so ist und wie es anders gehen kann, haben wir Ihnen auf den folgenden Seiten zu erläutern versucht.

4.1 Schulgeschichte

Von Preußen bis zum Dritten Reich

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts rücken gesellschaftliche und politische Umwälzungen die Schule in den Fokus des Staates. Er etabliert zunächst ein zweigeteiltes Schulwesen mit einfachen Volksschulen für die Masse und Gymnasien für eine kleine Elite. Zwischen ihnen entsteht das mittlere Schulwesen, doch erst die gemeinsame Grundschule macht aus dem Nebeneinander ein zusammenhängendes System.



Schulklasse um 1905. Unter dem Druck von Bevölkerungswachstum, Zuwanderung und Industrialisierung sahen sich vor allem die Städte gezwungen ihr Schulangebot stärker an den neuen Qualifikationsanforderungen von Technik, Handel, Wirtschaft und einer expandierenden Verwaltung auszurichten.

Unterricht für alle

Bis zum 17. Jahrhundert gab es in den deutschen Fürstentümern und Reichsstädten Schulen nur für eine kleine privilegierte Minderheit, vor allem Kloster- und Lateinschulen. Erst im Zuge der Reformation führten die Landesfürsten, die durch die Verbindung von Thron und Altar im sogenannten Landeskirchentum an politischer Macht gewonnen hatten, nach und nach in ihren Herrschaftsgebieten die Schulpflicht ein und erließen Schulordnungen, wobei sie sich stark an den Vorstellungen der Kirchen orientierten. Zwar konnten Eltern den Schulunterricht ihrer Kinder auch im eigenen Hause von Privatlehrern erteilen lassen. Wer sich das aber nicht leisten konnte, war fortan gehalten sein Kind zur Schule zu schicken. Auch Kinder des einfachen Volkes erhielten damit die Möglichkeit, in den so genannten "Elementarschulen" Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, wobei in der Regel ein Schulgeld erhoben wurde, das der Schulmeister

direkt erhielt. Um die Kinder aus den ärmsten Verhältnissen vom "Schulschilling" zu befreien, wurden mancherorts Kirchenkollekte gesammelt oder kommunale Zins-einnahmen verwendet. Dennoch lag die Einschulungsquote noch am Ende des 18.



Jahrhunderts in den meisten deutschen Ländern deutlich unter 50 Prozent, da weder eine flächendeckende Unterrichtsversorgung gewährleistet werden konnte, noch die Eltern sonderlich gewillt waren Schulgeld zu entrichten und auf die hauswirtschaftliche Mitarbeit ihrer Kinder zu verzichten. Von den Lehrkräften - häufig waren es Handwerker, Küster oder kriegsbeschädigte Soldaten - wurde erwartet, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler mit "väterlicher Güte und Strenge" zum Lernen anhalten sollten. Tatsächlich aber sicherte in vielen Schulstuben der Rohrstock ihr strenges schulmeisterliches Regiment.

Auszüge aus dem sogenannten "Gothaischen Schulmethodus" von 1642

3. Die Schulmeister sollen für allen Dingen ein stilles und eingezogenes Leben führen, und der Jugend allenthalben mit gutem Exempel fürgehen.



Humboldts Plan für eine allgemeine Menschenbildung

Entscheidende schulpolitische Veränderungen gingen im 19. Jahrhundert vor allem von Preußen aus. Unter dem Eindruck der schweren Gebietsverluste nach den Niederlagen gegen die Napoleonischen Truppen in Jena und Auerstedt (1806) gab der preussische König Friedrich Wilhelm III. die Devise aus, durch eine verbesserte Schulbildung die geistigen Kräfte des Volkes für einen nationalen Neuanfang zu sammeln. "Der Staat" müsse, so der königliche Appell, "durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren" (Friedrich Wilhelm III., zitiert nach

Wehler 2008a, 473) habe. Ab 1807 wurden mit den Preussischen Reformen binnen

weniger Jahre die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für eine Liberalisierung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens geschaffen: die Leibeigenschaft wurde aufgehoben, die Gewerbefreiheit eingeführt, die freie Berufswahl ermöglicht und erste Schritte zum Abbau herkunftsbedingter Privilegien und Benachteiligungen eingeleitet. Das in der Ständegesellschaft vorherrschende Prinzip der Statusvererbung sollte nun durch das bürgerliche Leistungsprinzip ersetzt werden: Nicht mehr ständische Herkunft sollte dafür ausschlaggebend sein, welche Berufe und gesellschaftlichen Positionen dem Einzelnen offenstehen, sondern individuelle Talente, Fähigkeiten und Leistungen. Dadurch aber erhielt die Schule neue Aufgaben, denn "ein auf Teilnahme seiner Bürger gegründeter Staat mit reorganisierter Verwaltung und freigesetzter persönlicher und wirtschaftlicher Mobilität verlangte eine Erziehung zu Bürgern, die dazu gebildet waren, alle ihre Kräfte zu brauchen (...) Das Konzept einer ‚Nationalschule‘ als ‚Nationalerziehungsanstalt‘ sollte alle Schichten des Volkes in einer auf allgemeine Menschenbildung zielenden Bildungsorganisation umgreifen“.

Mit der dazu erforderlichen Neuorganisation der Schullandschaft wurde der preußische Diplomat und Philosoph Wilhelm von Humboldt (1767-1835) beauftragt. In Zusammenarbeit mit dem Staatsrat Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) entwickelte er den ambitionierten Plan, den bunten Flickenteppich von Dorf- und Stadtschulen zu bereinigen und die strikte Trennung zwischen niederen und höheren Schulen in einem flächendeckenden, einheitlich organisierten Schulsystem zu überwinden. Ziel war es, alle Kinder - und zwar ohne Rücksichten auf ihre soziale Herkunft - grundlegend zu bilden und ihnen dadurch Zugang zur Sprache und Kultur zu eröffnen. Geplant war ein Schulsystem, das nicht mehr aus getrennten, parallel laufenden Schulformen, sondern aus aufeinanderfolgenden Schulstufen bestehen sollte: einer für alle Kinder gemeinsamen "Elementarschule" mit anschließendem Übergang in die "Stadtschule" und darauf aufbauendem "Gymnasium" für die Besten.

Auszug aus dem "Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate" (1819)

§ 2 Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen mit dem Staate und seinem Endzwecke in dem Verhältnis stehen, dass sie als Stamm und Mittelpunkt für die Erziehung des Volks die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichst allgemeine menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muss ihr durchgängiges, eifriges Bestreben sein.

Das Prinzip der Standesbildung setzt sich durch: Volksschule und Gymnasium

Humboldts ambitionierte Reformagenda stieß jedoch bald auf den Widerstand konservativer Kräfte. Überzeugt von einer natürlichen und gottgegebenen Ungleichheit der Menschen konnten sie Humboldts Idee einer für alle Bürger gleichen, "allgemeinen Menschenbildung" nichts abgewinnen. Mehr noch, sie sahen durch den demokratischen Impetus des sogenannten "Stufenplanes" gar die bestehende staatliche

Ordnung bedroht. So argwöhnte der spätere Leiter des Volksschulreferates im preußischen Kultusministerium, Ludolph von Beckedorff (1778-1858), dass ein Schulwesen nach Humboldts Vorstellungen "für Republiken mit demokratischer Verfassung" vielleicht passend sei, sich jedoch "mit monarchischen Institutionen [...] gewiss nicht" vertrage. In der menschlichen Gesellschaft bedürfe es vielmehr "nach bisheriger alter Weise, guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtschulen, worin diejenigen, welche diesen zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden".

Auszüge aus der Stellungnahme von Ludolph von Beckedorff zu Süverns Gesetzentwurf von 1819

Süverns [Gesetzes-] Entwurf hat zur Voraussetzung, "dass der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlange, und zwar die Bildung nicht bloß zu einer übereinstimmenden Gesinnung, sondern auch zu gleichartigen Kenntnissen und Fertigkeiten. Verfolgt man aber diese Ansicht bis zu ihrem letzten Grunde, so trifft man am Ende notwendig auf die Meinung von einer durch die bürgerliche Gesellschaft (die Staatsgemeinschaft) herzustellenden allgemeinen Gleichheit aller Menschen. Dass Geschlecht, Alter, Kräfte, Neigungen, Talente und vor allen Dingen der einmal ungleich ausgeteilte Besitz eine natürliche Verschiedenheit unter allen Einzelnen begründet, ist nicht weg zu leugnen. [...]"

Diese "ständische" Auffassung von Bildung war es schließlich, die sich durchsetzte und die Gestalt des Schulwesens in Deutschland auf lange Zeit prägen sollte. Denn mit der endgültigen Niederlage Napoleons in der Schlacht bei Waterloo (1815) war die Staatskrise überwunden, die einige Jahre zuvor der Impuls für Humboldts Reformpläne gegeben hatte. Im Zuge der Wiederherstellung der althergebrachten monarchischen Ordnung ging die Obrigkeit nun dazu über die fortschrittlichen liberalen Ideen, in deren Geist der Humboldtsche Stufenplan stand, konsequent zu bekämpfen. So wurde der Gesetzentwurf, der Humboldts Reform in die Tat umsetzen sollte, im Jahr der Karlsbader Beschlüsse (1819) abgeschmettert.

Der eingeleitete Ausbau des Schulsystems ging dennoch weiter - allerdings in den alten, streng gegeneinander abgeschotteten Bahnen: auf der einen Seite das chronisch unterfinanzierte, überfüllte und stark konfessionell geprägte Volksschulwesen, das den Auftrag hatte, gehorsame und gottesfürchtige Untertanen hervorzu bringen und dessen Lehrpläne daher ganz bewusst auf kulturtechnische Minimalstandards beschränkt wurden. Auf der anderen Seite das gut ausgestattete Gymnasium mit seiner wissenschaftlichen Orientierung, seinen "neuhumanistischen" (d.h. auf den alten "Bildungssprachen" Latein und Griechisch aufgebauten) Lehrplänen und seinem Auftrag, die zukünftigen gesellschaftlichen Eliten zu bilden.

Entstehung des Mittleren Schulwesens: Realanstalten und Fachschulen

Bei der Zweiteilung des Schulsystems in klar getrennte niedere und höhere Bildungsgänge blieb es jedoch nicht. Denn in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sahen sich vor allem die Städte gezwungen, unter dem Druck von Bevölkerungs-

wachstum, Zuwanderung und Industrialisierung, ihr Schulangebot stärker an den neuen Qualifikationsanforderungen von Technik, Handel, Wirtschaft und einer expandierenden Verwaltung auszurichten. Weder das neuhumanistische Gymnasium mit seiner Geringschätzung der Naturwissenschaften und neuen Sprachen (wie z.B. Englisch), noch die überfüllten, vielerorts nur einklassig geführten Volksschulen waren in der Lage die Ansprüche der Arbeitswelt zu bedienen. So wurden nach 1870 verstärkt so genannten "Realanstalten" mit naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Fächern sowie berufsorientierte "Fachschulen" gegründet. Auch im Bereich der Mädchenbildung, der beim bisherigen Ausbau des höheren Schulwesens überhaupt keine Rolle gespielt hatte, gab es nun erste Bestrebungen, weiterführende Schulen einzurichten.



Ausflug einer Schulklasse der Realschule am Doventor in Bremen im Jahr 1910. Neben dem neuhumanistischen Gymnasium entstanden im Kaiserreich nun "Realgymnasien" und „Oberrealschulen“ als neue Einrichtungen für höhere Bildung, die einem modernen Curriculum folgten.

Auch für das Gymnasium blieben die gesellschaftlichen Umwälzungen im Kaiserreich nicht ohne Folgen. Neben dem neuhumanistischen Gymnasium entstanden nun "Realgymnasien" und "Oberrealschulen" als neue Einrichtungen für höhere Bildung, die einem modernen Curriculum folgten. Sie erhielten Zuspruch von Industriellen, Ingenieuren, Ärzten, Naturforschern und anderen einflussreichen Berufsgruppen, die den Wert der "realistischen" Bildung erkannten und ihre Gleichberechtigung mit der altsprachlichen einforderten. Nach langwierigen Verhandlungen in zwei "Schulkonferenzen" (1890 und 1900) wurden die neuen Schultypen um 1900 schließlich mit dem humanistischen Gymnasium gleichgestellt. Die ebenfalls einflussreichen Verfechter der traditionellen altsprachlichen Gymnasialbildung hatten dies energisch zu verhindern gesucht und missbilligten die Aufwertung der sogenannten realistischen Bildung umso mehr, als auch das humanistische Gymnasium selbst zu einer gewissen Modernisierung des Curriculums verpflichtet worden war.

Schulkämpfe in der Weimarer Republik

Als Deutschland nach dem verlorenen ersten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Kaiserreichs 1918 zur Republik wurde, wollten die Parteien der so genannten "Weimarer Koalition" mit einer Reform des Schulsystems entscheidende Impulse für die Demokratisierung von Staat und Gesellschaft setzen. Denn entgegen dem demokratischen Anspruch, jede und jeder müsse die gleichen Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten, war es noch immer vor allem die soziale Herkunft, die über den Bildungsweg eines Kindes bestimmte. Zwar hatten die vorausgehenden Jahrzehnte vor allem dem Mittelstand größere Möglichkeiten der Bildungsmobilität eröffnet, doch insgesamt blieb die ständische Prägung des Schulwesens unverkennbar.



In vielen Europäischen Ländern hatte der Übergang zur demokratischen Gesellschaftsordnung progressive politische Parteien an die Macht gebracht, die eine Zusammenführung der althergebrachten "ständischen" Schulformen vorantrieben, um höhere Bildung nicht länger Privileg einer kleinen Elite sein zu lassen. Auch in der Weimarer Republik wurden solche Forderungen nun laut, da es zwischen Gymnasium und Volksschule bis dahin so gut wie keine Verbindung gab. Wer das Gymnasium besuchen sollte,

ging vorher auf eine schulgeldpflichtige, eigens zur Vorbereitung auf das Gymnasium eingerichtete "Vorschule".

Aber kaum an der Regierung, taten sich zwischen den Koalitionären schwerwiegende schulpolitische Differenzen auf: Die Sozialdemokraten und die Liberalen Demokraten wollten - einhundert Jahre nach Süverns Gesetzentwurf - ein einheitliches und gestuftes Schulsystem, das vom Einfluss der Kirchen befreit und allein der staatlichen Aufsicht unterliegen sollte. Die Zentrumsparterie unterstützte zwar grundsätzlich das Anliegen, die ständische Trennung der Schülerschaft zu überwinden. Als katholisch geprägte Partei wollte sie jedoch die konfessionelle Separierung der Schülerschaft um jeden Preis bewahren. Entsprechend bestand sie darauf Katholiken und Protestanten auf Wunsch der Eltern weiterhin getrennt voneinander in "Bekenntnisschulen" zu unterrichten. Auch andere Forderungen der Zentrumsparterie, wie etwa die nach einer geistlichen Schulaufsicht und einem verpflichtenden konfessionellen Religionsunterricht, standen den Vorstellungen der Koalitionspartner diametral entgegen.

Die konservativen Oppositionsparteien, der neuen Staatsform ohnehin feindlich gesonnen, lehnten die Schulreformpläne der Weimarer Koalition rundweg ab und taten alles in ihrer Kraft stehende gegen sie zu mobilisieren. Für sie liefen die Reformpläne auf die Einführung einer "sozialistischen Einheitsschule" hinaus, welche den Eltern in einem Akt staatlicher Bevormundung das Recht nehme über den Bildungsweg ihrer Kinder selbst zu bestimmen. Ein "Kinderzwangszuchthaus" und "Machwerk der Novembervbrecher" sei die geplante gemeinsame Schule, verlaute es etwa aus dem Kreis der Deutschnationalen Partei.

Der Weimarer Schulkompromiss: eine gemeinsame Grundschule für alle

Nach zähen Auseinandersetzungen einigten sich die Koalitionäre schließlich auf jenen Minimalkompromiss, der heute als "Weimarer Schulkompromiss" bekannt ist und den sie in Form des Grundschulgesetzes 1920 noch durch die Nationalversammlung brachten, ehe sie bei den Reichstagswahlen desselben Jahres die Regierungsmehrheit verloren: Erstmals in der deutschen Geschichte sollte eine für alle Kinder ge-

meinsame "Grundschule" geschaffen werden. Private Vorschulen sollte es nur in seltenen Ausnahmefällen geben dürfen. Allerdings sah der Kompromiss eine Grundschuldauer von lediglich vier Jahren vor, anschließend sollten die Schülerinnen und Schüler wieder auf verschiedene Schulformen aufgeteilt werden, die gemäß der "Mannigfaltigkeit der Lebensberufe" als einfache, mittlere und höhere Bildungsgänge unterschieden wurden. Darüber, welche dieser Schulen ein Kind besuchen würde, sollte fortan einzig und allein die in der Grundschule festgestellte "Anlage und Neigung" entscheiden, "nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern" (Artikel 146, Weimarer Reichsverfassung)

Als gemeinsames Fundament der weiterführenden Schulformen sollte die Grundschule auch Ort der Begegnung unterschiedlicher Sozialschichten sein und so zum Abbau der scharfen sozialen Klassengegensätze beitragen, welche die Gesellschaft prägten. Die neuen Schulfächer, die im Sekundarbereich eingeführt wurden, "Staatsbürgerkunde" und "Arbeitsunterricht", sollten zudem die demokratische Gesinnung der Heranwachsenden und so den gesellschaftlichen Zusammenhalt in der jungen Demokratie stärken. In einer Gesellschaft mit hoher Arbeitslosigkeit, Klassenspannungen und einer weiterhin autoritären Schulkultur war dies ein schwieriges Unterfangen.

Auszüge aus der "Weimarer Reichsverfassung" vom 11. August 1919 Art. 144.

Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt.

Eine weitere folgenreiche schulpolitische Neuerung der Weimarer Republik bestand darin, dass die in der Kaiserzeit entstandenen Mittelschulen nun systematisch in das Schulsystem eingegliedert wurden. Denn obgleich diese an den Qualifikationsbedürfnissen des Mittelstandes ausgerichteten Schulen über die Volksschulbildung erkennbar hinausgingen, waren sie bis dahin zum niederen Schulwesen gezählt worden. Zum Leidwesen der Befürworter der Einheitsschule wurden sie nun zu einer von der Volksschule getrennten, eigenständigen Schulart aufgewertet, die nach dem zehnten Schuljahr ihren eigenen Bildungsabschluss, die Mittleren Reife, verlieh. Damit war zwischen der niederen und der höheren Bildung ganz offiziell eine dritte Bildungsstufe etabliert und das dreigliedrige Schulsystem in seiner später auch bundesrepublikanischen Form erschaffen.

Die völkische Schule im Nationalsozialismus

Nach der Weltwirtschaftskrise 1929, die auch auf den Bildungsbereich ausstrahlte und den ohnehin vorhandenen Ressourcenmangel verschärfte, erschienen die demokratischen Ziele, allen eine gleichberechtigte Chance im Schulsystem und jedem einzelnen Kind den "Aufstieg durch Bildung" zu ermöglichen, erst recht schwer einlösbar. Während die bildungsbürgerlichen Schichten die bildungsambitionierten Emporkömmlinge des "neuen Mittelstandes" als Bedrohung ihrer noch immer privile-



gierten Stellung erlebten, blieben die Bildungsaussichten der Arbeiterkinder weiterhin schlecht.

Schon wenige Wochen nach der Machtübernahme 1933 erhielt die rassistische und antijüdische Ideologie der Nationalsozialisten Einzug in das deutsche Schulwesen. Mit dem "Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen" wurde die Zahl der Schulplätze in den weiterführenden Schulen verknappt, während zugleich die Zugangsmöglichkeiten für Schüler "nichtarischer Abstammung" beschränkt wurden. Ihr Anteil an der Schülerschaft durfte fortan in keiner weiterführenden Schule 5 Prozent übersteigen und bei den Neuaufgenommenen nicht mehr als 1,5 Prozent betragen (gleiches galt für alle Hochschul-

fakultäten). Diese Diskriminierung richtete sich vor allem gegen die jüdische Bevölkerung und wurde in den Folgejahren massiv verschärft: 1938 wurden jüdische Kinder gänzlich aus deutschen Schulen ausgeschlossen; 1942 wurde die Schließung der jüdischen Schulen angeordnet und darüber hinaus "jegliche Beschulung jüdischer Kinder durch besoldete und unbesoldete Lehrkräfte untersagt".

Im Zuge der "Gleichschaltungspolitik" wurden ferner die liberalen und demokratischen Beamten aus dem Schulsystem und den Schulbehörden entfernt. Die Schulverwaltung, die bis dahin - dem Prinzip des Kulturföderalismus folgend - immer in der Hand der einzelnen Gliedstaaten gelegen hatte, wurde im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zentralisiert und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen, das Führerprinzip in den Schulen durchzusetzen und die Lehrpläne nach völkischen Kriterien umzuschreiben.

Da die NS-Schulpolitik mehr ideologisch als konzeptionell fundiert war, eröffnete sich der noch im Amt gebliebenen, "konflikterfahrenen preußischen Kultusbürokratie", nach Auffassung des Historikers Hans-Ulrich Wehler, Mitte der 1930er Jahre die Chance, die alten, bereits im Kaiserreich verfolgten "Pläne zur Systematisierung des traditionellen Schulwesens endlich zu Ende führen zu können". Mit dem sogenannten "Reichsschul-



pflichtgesetz" am 6. Juli 1938 wurde das in Art. 146 der "Weimarer Reichsverfassung" formulierte demokratische Ziel, eine für alle gemeinsame Grundschule einzurichten, völkisch umgedeutet. Aufgrund des hohen Kostenaufwands und der eingeleiteten Kriegspolitik wurde der angestrebte Ausbau der Volksschulen jedoch nicht mehr weiter verfolgt, so dass zu Kriegsbeginn mehr als 60 Prozent der Schulen in diesem Bereich nur ein- oder zweiklassig geführt wurden. Die heilpädagogisch orientierte "Hilfsschule", die in der Weimarer Republik von konsequenten Befürwortern der Einheitsschule infrage gestellt worden war, weil mit ihr weiterhin ein Teil der Schülerschaft von der gemeinsamen Schule ausgeschlossen blieb, sollte nach der Machtübernahme zunächst aus ökonomischen Gründen geschlossen werden. Nach 1934 fiel jedoch die Entscheidung sie als "Sonderschulen" zu erhalten und auszubauen. Die Sonderschulen sollten durch die "Aussonderung" von Kindern mit Lernschwierigkeiten die Volksschulen "entlasten". Zugleich sollten sie durch die Identifikation von vermeintlich "bildungsunfähigen" Kindern in ihrer Schülerschaft die sogenannten erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des NS-Staates unterstützen. Kinder, die von der Volks- auf die Sonderschule überwiesen wurden, liefen folglich Gefahr in die Fänge der nationalsozialistischen Euthanasieprogramme zu geraten, die sich insbesondere gegen Menschen mit körperlichen und geistigen Behinderungen richteten. Mit dem Stigma der Bildungsunfähigkeit versehen, wurden so unzählige Kinder selektiert und in Sammelklassen und Heime ausgegrenzt. Gerade erbliche Behinderungsformen und offensichtliche Missbildungen waren Bestandteil des "Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" von 1933 und ließen Schüler Opfer von Sterilisation und später Opfer der Aktion T-4 und der Kinder-"Euthanasie" werden.

Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938 (Reichsschulpflichtgesetz)

§ 1. Allgemeine Schulpflicht.

Im Deutschen Reich besteht allgemeine Schulpflicht. Sie sichert die Erziehung und Unterweisung der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus. Ihr sind alle Kinder und Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit unterworfen, die im Inlande ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt haben. [...]

4.1.1. Finden Sie mindestens 10 Unterschiede

(Bild links 4. Regelschule Gera, Bild rechts Goethe-Gymnasium Rutheneum seit 1608)



4.2 Die beste Schule Deutschlands?

War das peinlich! „Aziz, kommst du bitte mal, Reinhard möchte dich sprechen!“ Aziz wurde ins Lehrerzimmer gerufen, alle bekamen es mit. Sein Klassenlehrer war am Telefon. Der war zu Hause, krankgeschrieben. Wie er denn so mit Mathe klar komme, wollte Reinhard wissen. Und ob er nachmittags zu ihm kommen könne, um zu üben. „Das war mir damals in der sechsten Klasse furchtbar unangenehm, einen Lehrer zu Hause zu besuchen“, erzählt Aziz, heute 19 Jahre alt.

Was sie damals wiederholt haben, daran kann sich Aziz nicht mehr erinnern. Aber diesen Anruf, den vergisst er nicht. Weil Reinhard, sein Lehrer, nicht aufdringlich war oder gar komische Absichten hatte, sondern ihm einfach nur helfen wollte. „Cool“, findet Aziz diesen Besuch inzwischen. Der kräftige Oberstufenschüler mit dem dunklen Vollbart geht seit der fünften Klasse auf die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, die in Göttingen nur IGS genannt wird, die Abkürzung für Integrierte Gesamtschule. Aziz hatte eine Empfehlung für die Realschule. Im nächsten Jahr wird er Abitur machen. Weil Lehrer wie Reinhard an ihn geglaubt und ihm geholfen haben.

Burak kam mit einer Hauptschulempfehlung in die Fünfte. Da hatte er schon einmal eine Klasse wiederholt. „Ich hatte das Gefühl: Aus mir wird nichts. Die anderen in der Klasse waren für mich lauter Streber. Im Unterricht habe ich viel Mist gebaut.“ Aber die Lehrer bestrafte ihn nicht, sondern fragten: Warum machst du das? „Sie haben mir klar gemacht: Du kannst etwas erreichen“, erzählt Burak, der heute ebenfalls in die zwölfte Klasse geht. Nach seinem Abitur will der 18-Jährige an die Uni gehen und studieren. Sein Berufsziel: Lehrer für Biologie und Deutsch.



In der Oberstufe trifft man viele Schüler wie Aziz oder Burak, denen die Lehrer in der Grundschule das Abitur nicht zugetraut haben. Die Lehrer schaffen es nicht nur, keinen Schüler zu verlieren, die Schule zählt auch noch zu den besten fünf Prozent der Schulen mit gymnasialer Oberstufe in ganz Niedersachsen. Bei den zentralen Abiturprüfungen schneiden die Schüler hervorragend ab. 2010 machte die beste Abiturientin des Bundeslandes mit einem Schnitt von 0,7 hier ihr Abitur, 25 Prozent der Schüler hatten eine Eins vor dem Komma bei ihrem Abschlusszeugnis.

Nicht nur beim Kriterium Leistung erhielt die IGS die Bestnote A, auch bei den übrigen fünf Kategorien des Deutschen Schulpreises (Vielfalt, Unterricht, Verantwortung, Schulleben und -entwicklung) schnitt sie hervorragend ab. Die 14-köpfige

Jury entschied deshalb einstimmig: Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule bekommt den Hauptpreis 2011. Sie ist die beste Schule Deutschlands.

Der renommierte Hirnforscher Gerald Hüther begleitet die IGS seit zehn Jahren. Er sagt: „An dieser Schule wird hirngerecht gelernt: Die Kinder erschließen sich den Stoff selbstständig. Sie haben Freude am Entdecken. Dadurch werden neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet, die wie Dünger aufs Gehirn wirken.“ So macht Lernen glücklich.



Josephine wechselte vor einem Jahr an die IGS; die 17-Jährige hielt den Druck am G8-Gymnasium nicht mehr aus. „An meiner alten Schule herrschte eine Ellenbogen-gesellschaft. Bei Arbeiten legte meine Freundin ihren Arm auf den Tisch, damit ja keiner von ihr abschreiben konnte. Die Lehrer haben bewusst die Konkurrenz geschürt. Hier ist es ganz anders. Meine Klassenkameraden kommen auf mich zu, um mir zu helfen.“

Die Ganztagschule hat einen hohen Leistungsanspruch, auch wenn es bis zur achten Klasse keine Noten gibt und von der fünften bis zur zehnten Klasse Haupt- und Realschüler gemeinsam mit Gymnasiasten lernen. Keimzelle für das gemeinsame Lernen sind die sogenannten „Tischgruppen“: Je sechs Schüler sitzen und arbeiten an einem Tisch. Sie rotieren alle halben Jahre, damit jeder Schüler jeden kennenlernt.

Anna, Mehtap, Melissa, Gretje, Finn und Maurice bilden eine Tischgruppe in der Stammgruppe 9.3. Am Dienstag steht in den ersten beiden Stunden Mathematik auf dem Stundenplan, die Fächer sind überwiegend in Doppelstunden organisiert. „Unter Dach und Fach“ heißt ihr Thema in Mathe. Die Neuntklässler sollen nicht nur die Formeln zur Berechnung von Körpern und Flächen lernen, sie basteln auch Modelle aus Holz, damit sie die Dimensionen buchstäblich begreifen. Heute sollen sie die Oberfläche eines 3-seitigen Prismas berechnen.

An fünf Tischen diskutieren die 30 Schüler Lösungsansätze und Formeln. Es herrscht eine ruhige, konzentrierte Atmosphäre. Auch an Tischgruppe zwei stecken sie die Köpfe zusammen: die blonde Melissa mit dem dunkelhaarigen Maurice. „Ich sitze neben ihm, weil er Mathe besser kann als ich“, sagt die 15-Jährige. Auf ihren Arbeitsbögen stehen Grund- und erweiterte Anforderungen. Jeder Schüler entscheidet selbst, welche Aufgaben er löst. Aber das 6er-Team ist dafür verantwortlich, dass alle mitkommen. „Anna sagt mir, wenn ich mich besser konzentrieren soll“,

sagt Mehtap. Und wenn es mal Zoff gibt? „Wir klären immer gleich, wenn was nicht klappt“, sagt Gretje, 14. Hirnforscher Hüther sagt: „In heterogenen Gruppen lernen Kinder besser. Verschiedenheit ist die Voraussetzung für Individualität. In homogenen Gruppen lernen Schüler nur, sich abzugrenzen.“



An der IGS sind alle per Du, sogar den Schulleiter nennen alle nur „Wolfgang“. Das Duzen wirkt weder kumpelhaft noch anbiedernd, sondern ganz natürlich. Es ist Teil der Schulkultur. „Ich finde es gut, dass wir die Lehrer duzen, wir vertrauen denen echt. Und die tun auch was dafür. Steffi fragt nach, wenn man traurig guckt“, erzählt Mehtap. Die 15-jährige Türkin trägt ein Shirt mit auffälligem Leopardenmuster, kunstvoll zerrissene, schwarze Leggings, ihre Fingernägel hat sie in drei Farben lackiert. An der IGS sind die Lehrer keine Pauker, die vorn an der Tafel stehen und Monologe halten, sondern Lernbegleiter. Jede Klasse hat zwei Klassenlehrer, die Tutoren. Die sechs Stammgruppen mit 180 Schülern eines Jahrgangs sind um ein sogenanntes „Cluster“ angelegt, ein offener, heller Raum. Er dient als Arbeits- und

Treffpunkt für Schüler und Lehrer. Der Betonklotz für die 1500 Schüler und ihre 130 Lehrer, der beim Betreten an einen Flughafenterminal erinnert, wird so in kleine Lernbereiche aufgebrochen.

Im Cluster der „blauen Gruppe“, zu der auch die 9.3. gehört, steht ein Aquarium zwischen Holztischen, Sesseln, Bänken und Grünpflanzen. An den Wänden haben die Schüler Schließfächer. Die Möbel sind abgenutzt, aber gepflegt. Genauso wie der hellgraue Teppich, der überall in der Schule ausgelegt ist. Auch das Lehrerzimmer für den Jahrgang findet man hier. Die Türen stehen immer offen. 12 bis 15 Lehrer bilden ein Jahrgangsteam. Sie gestalten die Stundenpläne, regeln die Aufsicht in den Pausen, vertreten sich gegenseitig, besprechen die Rhythmisierung des Stoffs oder wie sie mit Schülern umgehen. „Wir sind dichter dran, als manchem lieb ist“, sagt Florian Scholz, 39. Der Lehrer hat bei einem seiner Schüler eine Bierfahne gerochen. Der Junge wurde nach Hause geschickt, die Eltern werden zum Gespräch gebeten. Jetzt haben alle Kollegen ein Auge auf den Jugendlichen. Die 9.3 hat Deutsch bei ihrer zweiten Tutorin, Karola Hagedorn, 58. Die beiden Klassenlehrerinnen Steffi und Karola decken die meisten Fächer ab, sie begleiten ihre Schützlinge sechs Jahre lang, von der fünften bis zur zehnten Klasse. Die Neuntklässer bereiten sich auf eine Lernzielkontrolle am Freitag vor zum Thema „Erörterung“. Sie diskutieren die Einführung von Schuluniformen. Wieder sammeln die Schüler Argumente in der Tischgruppe, gliedern sie in Vor- und Nachteile und präsentieren ihre Ergebnisse auf einem Plakat vor der Klasse. Keiner scheut sich vor der Gruppe zu reden, Kritik wird sachlich und nicht verletzend geäußert.

„So einen Unterricht habe ich noch nicht erlebt“, sagt Hans Anand Pant, Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Der Professor ist Mitglied der Schulpreis-Jury und hat die Gesamtschule gründlich inspiziert. „Die Schüler werden ständig angehalten, ihre Lernergebnisse zu präsentieren. Die Tischgruppen sind toll.“ Auch seine Jury-Kollegin Gisela Schultebraucks-Burgkart ist begeistert. Die Schulleiterin lässt sich nicht so leicht beeindrucken. Sie weiß, wie man Kinder individuell unterrichtet und unterschiedliche Begabungen fördert - ihre Grundschule, die Kleine Kielstraße in Dortmund, bekam schließlich 2006 den Deutschen Schulpreis verliehen. „Das Tischgruppenmodell ist genial“, sagt sie. „Die Schüler lernen: Wir sind ein Team. Und erzielen dabei sehr gute Lernergebnisse.“ Wolfgang Vogelsaenger, Schulleiter der IGS, sagt: „In der Tischgruppe sitzt der zukünftige Maurer neben dem späteren Architekten. Wenn sie bei uns gelernt haben, miteinander zu sprechen und zu arbeiten, dann schaffen es die das auch als Erwachsene.“



Nach dem Mittagessen in der Mensa haben die Schüler der 9.3. „AÜ“: Arbeits- und Übungsstunde. Die Schüler nutzen die Zeit für ihre Wochenaufgaben, klassische Hausaufgaben kennen sie nicht. Gretje arbeitet an einer Tabelle zu Virusinfektionen, Finn und Maurice haben sich einen ruhigen Tisch im Cluster gesucht. Sie bereiten blaue und grüne Plakate für den sogenannten „Tischgruppenabend“ vor. Eine weitere pädagogische Besonderheit der Schule.

Viermal im Jahr präsentieren die Schülerteams ihre Arbeiten zu Hause vor ihren Müttern und Vätern. Zwanzig dieser privat organisierten Elternabende besuchen die Lehrer im Laufe eines Schuljahres. Ganz schön viel Zeit. Doch die rechte Reine, meint Stefanie Vogelsaenger, 46: „Ich kenne von jedem Schüler den Hintergrund, wir haben eine Vertrauensbasis. Dadurch entstehen viel weniger Konflikte.“ 18:30 Uhr: Melissa, Mehtap, Anna, Gretje, Maurice und Finn sitzen mit ihren Vätern und Müttern und den beiden Lehrerinnen Steffi und Kornelia in der hellen Wohnküche von Jörg und Birgit Mannigel, den Eltern von Gretje. Die Eltern hocken dicht gedrängt auf der Eckbank unter der Weltkarte an der Wand. Stühle werden range-rückt, damit auch ja alle sechs Jugendlichen und die acht Erwachsenen Platz um den Esstisch aus Kiefernholz finden. Vor ihnen stehen Brötchen, belegt mit Wurst und Käse. Die Mädchen haben am Nachmittag Wurzeln und Gurken geschnippelt, Dipp vorbereitet und Fruchtquark selbstgemacht.

Maurice und Finn suchen nach einem Platz für ihr blaues Plakat. „Können wir die Pappen an den Küchenschrank kleben?“, fragt Gretje. Ihre Mutter nickt. Gretje sucht Tesafilm in einer Küchenschublade. Die Jungs heften das Papier an den Schrank. „Also, wir haben in Mathe gerade das Thema 'Unter Dach und Fach'. Wir berechnen Seiten von Dächern, also von Prismen“, erzählt Maurice. Finn hält das Modell eines Prismas hoch, Maurice erklärt die Formeln. Bei den Tischgruppenabenden präsentieren die Schüler nicht nur, was sie in den Fächern Naturwissenschaften, Deutsch und Englisch erarbeitet haben, sondern wie bei jedem normalen Elternabend werden auch Konflikte in der Klasse besprochen, die Eltern erfahren alles über die nächste Klassenfahrt oder das anstehende Praktikum. Aber wie im Unterricht ist auch die Information der Mütter und Väter keine Lehrer-Show, sondern auch hier wechseln die Pädagoginnen die Methode. „So, jetzt sollen die Eltern aktiv werden und dazu vertauschen wir die Kinder“, sagt Lehrerin Steffi Vogelsaenger. Melissa rückt neben die Mutter von Maurice auf die Eckbank, der Vater von Gretje verzieht sich mit Finn ins Wohnzimmer. Und Mehtap lehnt mit Annas Mutter an der Küchenanrichte. Zehn Minuten lang fragt je ein Vater oder eine Mutter einen Schüler aus: In welcher Branche wirst du arbeiten? Was hast du für Aufgaben? Wie sind deine Arbeitszeiten? Anschließend berichten die Eltern, was sie herausgefunden haben. Margot Lotze erzählt: „Melissa macht ihr Praktikum als Schwimmmeisterin.“

Dann schicken die Lehrerinnen die Schüler mit den Worten aus der Küche: „Ihr könnt jetzt spielen gehen.“ Grinsend verziehen sich die Jugendlichen ins Wohnzimmer, um mit der Playstation vor dem Fernseher Karaoke zu singen. In der Küche rutschen die Lehrerinnen und die Eltern um den Tisch zusammen. „Wir möchten von Euch wissen, wie fandet ihr die Tischgruppenabende der letzten vier Jahre?“, fragt Steffi Vogelsaenger. Auch Mütter, Väter und Lehrer duzen sich selbstverständlich. Margot Lotze sagt: „An so einem Abend erlebt man sein Kind ganz anders, zu Hause erzählt Maurice nicht mehr so viel. Wir erfahren, woran sie in der Schule arbeiten. Mein Sohn ist ein Einzelgänger. Ich glaube nicht, dass er sich an einer anderen Schule so geöffnet hätte.“ Jörg Mannigel war zunächst skeptisch als erst seine älteste Tochter Merle und dann Gretje auf die Gesamtschule gehen wollten. „So lange keine Noten - die müssen doch wissen, wo sie stehen, dachte ich. Ich wollte lieber ein Gymnasium, nicht so eine Schulform, die man nicht so kennt“, sagt er. Aber inzwischen ist er restlos überzeugt: „Mich beglückt es zu sehen, wie sicher unsere Kinder ihre Arbeit präsentieren, wie sie sich wertschätzen, egal wie unterschiedlich sie sind. Das erlebt man nicht häufig im Arbeitsleben. Das habt ihr gut hingekriegt“, sagt der Geschäftsführer der Diakonie zu den beiden Lehrerinnen. Der Namensgeber der Schule, Georg Christoph Lichtenberg, war Physiker und Querdenker. „Er passt ganz gut zu uns“, sagt Schulleiter Wolfgang Vogelsaenger. Der 59-Jährige leitet die IGS seit neun Jahren. Vor 35 Jahren wurde die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule von Wissenschaftlern, Lehrern, Eltern, Politikern und Architekten als Gegenmodell zum klassischen dreigliedrigen Schulsystem entwickelt. Heute kämpft Schulleiter Vogelsaenger um ausreichende Lehrerstellen. „Früher hatten wir Doppelbesetzungen in den AÜ-Stunden, heute nicht mehr“, sagt er. Und er fordert die Erhaltung von G9. In Niedersachsen sollen auch die Gesamtschulen die Zeit bis zum Abitur, wie die Gymnasien, um ein Jahr kürzen (G8). Die Oberstufe

möchte Vogelsaenger weiter entwickeln - und ein zusätzliches Gebäude braucht er. Jury-Mitglied Schultebraucks-Burgkart sagt: „Andere Schulen können von der IGS lernen: Es braucht eine Vision. Die Lehrer brennen immer noch für ihre Schule. Das lässt sich nicht von oben verordnen.“ Und Professor Hans Anand Pant sagt: „Ich hätte wirklich gerne so eine Schule besucht wie die Göttinger!“

Bevor Josephine sich entschied, vom Gymnasium an die Gesamtschule zu wechseln, überlegte sie gründlich: „Habe ich später vielleicht Nachteile, weil ich mein Abitur hier gemacht habe?“ In der Universitätsstadt steht die Abkürzung IGS immer noch für „Idioten-Gesamtschule“. „Aber wichtig ist doch, dass ich mich wohlfühle“, sagt Josephine. Der Schulpreis wird nun auch die letzten Zweifler überzeugen: Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen ist eine ausgezeichnete Schule.

5. Gerechtigkeit ist sozialer Kitt!

Die Kluft zwischen Arm und Reich nimmt zu. Armut wird vererbt, von Bildung profitiert meist die Oberschicht. In Frankreich gingen die Menschen auf die Straße. Wie weit ist Deutschland davon entfernt?

Lebten wir in den USA oder in Großbritannien, würden wir selbstverständlich mit Ja antworten, "wir leben in einer Klassengesellschaft". Gegenstimmen gäbe es keine, überrascht wäre niemand. *Working-class* und *upper class* sind dort akzeptierte Begriffe. Anders in Deutschland: Den Begriff "Arbeiterklasse" hören wir nicht mehr, nur selten wird "Kapitalismus" in den Mund genommen, dann aber nicht als Bezeichnung einer Klassengesellschaft. Ist es tatsächlich so? Gibt es in Deutschland keine Klassen mehr?



Früher waren die Klassenbegriffe eindeutig. In der feudalen Ständegesellschaft standen Leibeigene den Adligen und dem Klerus gegenüber. Im Übergang zur kapitalistischen Gesellschaft, also im Zuge der Industrialisierung, schärfte Karl Marx als Urheber der eigentlichen Klassentheorie die Sprache: Demnach stehen sich zwei

Großgruppen mit einander ausschließenden Interessen gegenüber, das Proletariat und die Bourgeoisie. Neben ihnen kann es andere Klassen geben, aber ihr Gegensatz gibt der Gesellschaft die Struktur. Entscheidendes Kriterium für die Klassenzugehörigkeit ist der Besitz von Produktionsmitteln. Die Besitzer von Produktionsmitteln leben auf Kosten der Unterdrückten.

In den folgenden Jahrzehnten differenzierten sich die Begriffe. Max Weber, Mitbegründer der deutschen Soziologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts, definierte unterschiedliche soziale Lagen und Schichten, Helmut Schelsky entdeckte 1953 die "Mittelstandsgesellschaft", und in den 1980er Jahren war vom Ende der Klassengesellschaft die Rede, etwa in Ulrich Becks Klassiker *Jenseits von Stand und Klasse* (1983). Später kamen die Postmodernisten und die Lebensstilforscher auf, für die alles wählbar und damit beliebig ist. Sie kennen nur noch Lebensstile und subkulturelle Unterschiede.

Eine bemerkenswerte Entwicklung. Denn zugleich bestreitet niemand, dass in Deutschland erhebliche Ungleichheiten bestehen und dass diese sogar größer werden. Die Ungleichheit der Einkommen und Vermögen nimmt zu, die Reichen werden reicher, die Armen mehr - die Arbeitslosigkeit liegt seit Jahren über zehn Prozent, und der Anteil der Langzeitarbeitslosen wächst. Es ist eine räumliche Verteilung der Arbeitslosigkeit entstanden. In den neuen Bundesländern hat in manchen Landstrichen ein Drittel der Erwerbspersonen keine Arbeit. Auch finanzielle Ungleichheiten zwischen Familien mit Kindern und Kinderlosen sind bekannt, zwischen Männern und Frauen, zwischen Personen aus Einwandererhaushalten und alteingesessenen

Deutschen. Ist das also der Befund: Ungleichheiten ja - Klassen nein?



So könnte man es sehen, doch alles hängt davon ab, wie man Begriffe wie "Klasse" und "Schicht" definiert. Über derartige Definitionen nachzudenken ist keine akademische Spielerei, denn dabei klärt sich, was wir für bedeutend halten und was nicht.

Von einer Klasse oder Schicht können wir reden, wenn drei Kriterien erfüllt sind: Die soziale Lage ist kein Einzelschicksal, sie wird also mit anderen geteilt; sie ist dauerhaft; und sie wird an die Kinder weitergegeben. Der Unterschied von Klasse und Schicht kommt durch weitere Elemente zustande. Klassen unterscheiden sich nach ihren Interessen, die sich aus ihrer Stellung in der Gesellschaft ergeben. Aus den Klasseninteressen kann Klassenbe-

wusstsein erwachsen, und das ist eine Größe, die schon mehrmals Geschichte gemacht hat. Stehen Klassen antagonistisch zueinander, so kann die benachteiligte Klasse auf gesellschaftliche Veränderung drängen - so kam es zu den Bauernkriegen

oder zur Arbeiterbewegung. Schichten hingegen werden je nach Einkommen und gesellschaftlichem Status definiert; wer von Schichten spricht, sieht diese Menschengruppen eher als Teil eines gesellschaftlichen Ganzen; eine "Unterschichtsbewegung" gibt es nicht.

Messen wir die Kriterien anhand der deutschen Wirklichkeit:

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen, der auch von den Pisa-Studien eindrucksvoll belegt wird. Bildungschancen werden nach wie vor "vererbt", von den Eltern an die Kinder weitergegeben. Von Kindern, deren Vater eine Hochschulreife erworben hat, nehmen 84 Prozent ein Hochschulstudium auf. Bei Kindern von Vätern mit höchstens einem Hauptschulabschluss sind es nur 21 Prozent. Aus der sozialen Herkunftsgruppe "niedrig" - ungelernete Arbeiterfamilien - schaffen gar nur 11 von 100 Kindern den Zugang zu Hochschulen. Die soziale Auslese funktioniert als "Bildungstrichter".

Etwa zehn Prozent eines Jahrganges können als "bildungsarm" bezeichnet werden, weil die Schüler keinen Hauptschulabschluss erreichen. Mehr als zehn Prozent unserer 15-jährigen sind zudem "funktionale Analphabeten", können also lesen und schreiben, haben aber den Umgang mit Sprache verlernt und liegen unterhalb der niedrigsten "Kompetenzstufe" von Pisa. Fast ein Viertel der Altersgruppe gilt als Risikogruppe, weil es über diese Kompetenzstufe nicht hinauskommt. Stammen die Jugendlichen aus Einwandererfamilien, so liegen die Anteile wesentlich höher. Gerade hier, im unteren Bildungsbereich, wird Bildung sozial vererbt: Bereits die Eltern hatten wenig Bildung, den eigenen Söhnen und Töchtern wird es ähnlich ergehen. Die soziale Lage ist dauerhaft.

Bildung ist nicht nur eine Chance zur Selbstentdeckung und Selbstentfaltung, sondern Bildung ist auch wesentlich für die Integration in die Arbeitswelt, die ihrerseits das Einkommen bestimmt. Und umgekehrt gilt: Arbeitslosigkeit konzentriert sich auf bestimmte Bildungsgruppen. Personen mit Fachhochschul- und Hochschulbildung tragen von jeher das geringste Arbeitslosigkeitsrisiko und liegen mit einer Quote von vier Prozent deutlich unter dem Durchschnitt. Demgegenüber ist von den Personen ohne Ausbildung in den alten Bundesländern bald jeder Vierte arbeitslos, in den neuen Bundesländern jeder Zweite. Diese Anteile haben sich in den vergangenen drei Jahrzehnten mehr als verdreifacht. Die soziale Lage wird mit anderen geteilt.

Das also ist unser Befund: Nach wie vor ist es schwer, aus bildungsfernen Elternhäusern zu hohen Qualifikationen zu finden. Und je mehr Bildungsarmut und Arbeitslosigkeit einhergehen, desto schwieriger wird es für die Kinder, sich zu qualifizieren und in eine eigene Arbeitswelt hineinzufinden. Unsere Gesellschaft hat diese Form strukturierter Ungleichheit nicht hinter sich gelassen. Im Gegenteil, sie nimmt zu - und sie scheint sich zu verfestigen.

Wer hat, dem wird gegeben: Das Matthäus-Prinzip gilt noch heute. Das belegt die niedrige Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems. Übergänge von der Hauptschule in die Realschule oder gar auf das Gymnasium sind selten. Auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterbildung hängt vom Ausgangsniveau ab. Wie eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zeigt, nimmt jeder zehnte Be-

schäftigte mit niedriger Qualifikation an einer betrieblichen Weiterbildung teil, unter den Hochqualifizierten ist es jeder zweite. Höher gebildete Personen sind länger erwerbstätig, sie beziehen höhere gesetzliche Renten und können diese mit einer Zusatzversicherung aufstocken. Ihre Gesundheit ist besser, ihre Lebenserwartung höher.

Kann die verfestigte Ungleichheit in Deutschland über die individuelle Betroffenheit hinaus eine kollektiv wahrgenommene Unterprivilegierung erzeugen - und damit einen Ausgangspunkt für so etwas wie Klassenbewusstsein? Werden auch in Deutschland Banlieues entstehen, brennende Vorstadtviertel wie in Paris?



Das kann schon sein. Nehmen wir nur die Entwicklung der Arbeitslosigkeit. Das Risiko, arbeitslos zu werden, erfasst wachsende Teile der deutschen Gesellschaft. Aber es ist nicht in erster Linie dieses Risiko, das soziale Gruppen formt oder trennt, sondern es sind die ungleich verteilten Risiken, arbeitslos zu bleiben. Gut qualifizierte "Markt- und Beratungskunden", so die Bezeichnung der Bundesagentur für Arbeit, finden schnell den Weg zurück in die Erwerbsarbeit. In wachsendem Umfang kann Arbeitslosigkeit sogar ganz vermieden werden, was die steigende Zahl der *Job-to-Job*-Vermittlungen zeigt. Der Erfolg ist auch finanziell sichtbar: Die Bundesagentur für Arbeit gibt für Arbeitslosengeld I immer weniger aus. Doch auf der anderen Seite verfestigt sich die Langzeitarbeitslosigkeit: eine wachsende Zahl von Menschen findet aus ihrer Arbeitslosigkeit nicht mehr heraus.

Das "Vierte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt" (Hartz IV) hat die Arbeitslosenhilfe abgeschafft, also Bezüge, die sich proportional am letzten Gehalt orientieren. Eingeführt wurde stattdessen das Arbeitslosengeld II, ein Pauschalbetrag, der spätestens nach zwei Jahren für alle erwerbsfähigen hilfsbedürftigen Arbeitslosen gleich ist. Die deutsche Kultur der Statussicherung wurde bei diesem Personenkreis gebrochen. Damit werden nach zwölf Monaten der Arbeitslosigkeit alle formal gleich behandelt, ihre individuellen Biografien werden rechtlich irrelevant. Der Arbeitslose wird als Mitglied eines Kollektivs behandelt - fragt sich nur, ob darin wirklich ein Anstoß zur Solidarisierung liegt.

Leben wir also in einer "Klassengesellschaft"? Nein und ja. Nein, wenn man Klassen im Marxschen Sinne fasst, denn es existieren nicht nur zwei bestimmende Großklas-

sen - Kapitalisten und Arbeiter. Ja indes, wenn man die drei Kriterien gemeinsame soziale Lage, Dauerhaftigkeit und Vererbung anlegt. Die Solidarisierung der von dauerhafter Ausgrenzung Betroffenen oder Bedrohten wird allerdings von der vorherrschenden gesellschaftlichen Denkweise erschwert: Die Position des Einzelnen erscheint ihm als individuelles Schicksal oder Versagen. Es ist derzeit unwahrscheinlich, dass sich aus der gemeinsamen Lage der sozial Benachteiligten ein Bewusstsein entwickelt, das zur politischen Aktion drängt.

Wollen wir, dass sich etwas an den Ungerechtigkeiten ändert, so können wir daher nicht auf die Entstehung einer von den Unterprivilegierten getragenen Dynamik hoffen. Stattdessen müssen sich die Bürger unabhängig von ihrer Schicht- oder Klassenzugehörigkeit fragen: Müssen wir soziale Ungleichheit verringern, und wenn ja, dann wie? Wie kann man den dauerhaften Ausschluss ganzer Bevölkerungsgruppen aus dem Arbeitsmarkt und aus der Gesellschaft verhindern? Werden sie, wenn sich ihre Lage verfestigt, womöglich zu einem gesellschaftlichen Risiko? Wir sollten uns nicht zurücklehnen und abwarten, bis in Deutschland die Vorstädte brennen.



Sozialer Status hängt vor allem vom Status der Familie ab, haben Forscher herausgefunden.

5.1. Vererbtes Schicksal?

Soziale Ungleichheit baut sich langsamer ab als gedacht. Über vier Generationen konnten Forscher den Zusammenhang zwischen heutigem Status und dem der Vorfahren messen.

Sozialer Status hängt vor allem vom Status der Familie ab, haben Forscher herausgefunden.

Nachfahren wohlhabender und gebildeter Menschen haben es leicht-

er im Leben. Selbst Urenkel haben bessere Chancen auf einen hohen sozialen Status, wenn die Vorfahren einen hohen Status hatten. Das fanden Forscher des Weltwirtschaftsinstituts in Zusammenarbeit mit der Universität Madrid heraus.

Sebastian Braun, der als Arbeitsmarktforscher am Institut für Weltwirtschaft in Kiel tätig ist, und Jan Stuhler von der Universität Madrid untersuchten Daten aus vier Generationen, die den sozialen Status von Familien in Deutschland im 20. Jahrhundert beschreiben. Die Studie wurde im *Economic Journal* veröffentlicht.

Das Ergebnis zeige, dass sich soziale Ungleichheit deutlich langsamer abbaue als bisher angenommen: Durchschnittlich würden 60 Prozent der für den sozialen Status einer Person maßgeblichen Faktoren von einer Generation zur nächsten weitergegeben - der soziale Status einer Person sei also entscheidend durch das Elternhaus geprägt. Zu den Faktoren, die den sozialen Status bedingen, zählten Lebensumstände, gesellschaftliche Netzwerke, aber auch Begabungen, die vererbt werden.

"Ein niedriger Status der Vorfahren wirkt wie eine Last"

"Selbst nach vier Generationen konnten wir immer noch einen Zusammenhang zwischen dem eigenen sozialen Status und dem der Vorfahren messen", schreibt Braun. "Ein niedriger Status der Vorfahren wirkt wie eine Last, die den sozialen Aufstieg auch vier Generationen später noch bremst." Die Datenanalyse erlaube diesen Schluss unabhängig davon, ob der soziale Status über den Bildungsgrad oder über den Beruf ermittelt werde. Frühere Studien hätten nahegelegt, dass der soziale Status der Eltern eher geringen Einfluss auf Status und Einkommensperspektive ihrer Nachkommen habe, sagt Braun. "Die heute vorliegenden Daten und der Blick auf mehrere Generationen widerlegen diese Annahmen. Der soziale Aufstieg ist deutlich schwieriger als bislang vermutet."

6. Strafe muss sein?! Ein kontroverser Blick ins Netz

Ein Teil des Projektes *Vorsicht Bildung!* besteht aus je drei Projekttagen und ob schon bei Drucklegung dieses Heftes noch nicht alle Workshops gegeben wurden, lässt sich doch ein einigermaßen ernüchterndes Bild in Bezug auf das moralisch-ethische Verständnis der Jugendlichen mit denen gearbeitet wurde zeichnen.

Die nahezu einhellige Meinung gilt, dass wenn etwas nicht verboten sei, sei es im Umkehrschluss erlaubt. Da unsere Demokratie aber auf einem humanistischen

Weltbild fußt, ist dieses Fazit einigermaßen erschütternd. Immer wieder ist von den Gefahren für unsere Demokratie die Rede. Die größte Gefahr besteht, meiner Meinung nach, in inkongruenter Kommunikation und der mangelnden sozialen Bildung der Kinder.

Die Entwicklung eines Gewissens, ein moralisch-ethisches Verständnis muss scheitern, wenn in Zeiten des ungebremsten Kapitalismus diejenigen „belohnt“ werden, die Gesetzes- oder Steuerlücken nutzen um ihren Gewinn zu maximieren. Wenn den Schülern glauben gemacht wird, dass es nur von ihrem persönlichen Engagement abhänge, ob sie Doktoren oder „Hartzer“ werden. Dabei ist es überdeutlich, dass diejenigen Schüler einen höheren

Schulabschluss erreichen, deren Elternhaus eher mit Geld versehen ist. Diese moralische Lücke kann kein Projekt füllen. Allerdings ist das positive Fazit, dass sich nach einer gewissen Zeit in den Workshops erste zarte Erfolge einstellten. Diese bestanden vor allem darin, dass eine Atmosphäre des Vertrauens und des Miteinanders geschaffen wurde und „Strafe“ vor allem darin bestand, nicht mehr Teil dieses wertschätzenden Kollektivs sein zu dürfen. Es lässt sich also ganz profan feststellen, dass Liebe, Zuwendung und klare moralisch-ethische Grenzen die besten Mittel sind um antidemokratischem Verhalten, Gewalt und Mobbingstrukturen vorzubeu-



gen. Im Folgenden finden Sie nun einige durchaus kontroverse Ansichten und Meinungen zum Thema Strafe. Von Allgemein bis zu Speziell.

6.1. Was sind eigentlich staatliche Gesetze?

Bei den meisten Staatsformen gibt es drei wesentliche, innerstaatliche Aufgabenbereiche: Legislative, Jurisdiktion und Exekutive. Der erste bezeichnet den Gesetzgebungsprozess, in dem der Staat die für sein Funktionieren als notwendig erachteten Normen aufstellt. Der zweite Bereich bezeichnet die Kontrollmechanismen, die in gegebenen Fällen überprüfen, ob die Normen erfüllt sind. Da Normen hierarchisch einander untergeordnet sein können, kann die Jurisdiktion auch untergeordnete Normen bezüglich ihrer Konformität gegenüber höheren Normen überprüfen. Der dritte Bereich schließlich ist derjenige, der die möglichen Maßnahmen zusammenfaßt, die der Staat ergreifen kann, um seine Normen auch durchzusetzen.

Bis hierhin ist die Darstellung abstrakt und allgemein gültig. Die unterschiedlichen Staaten unterscheiden sich nun vor allem in ihren Normensystemen, obwohl der sichtbarste Unterschied für die meisten Menschen die Stärke und Art der Exekutivmaßnahmen sein dürfte. Eine jede Staatsform steht nun vor dem Problem, ihr Normensystem zu begründen. Religiöse Staaten, wie zum Beispiel fundamentalistisch islamische, können sich dabei auf Glaubensinhalte der zugrundeliegenden Religion stützen. Ideologische Staaten ersetzen die Religion durch Ideale und deren Prinzipien, die allem übergeordnet werden. Letztendlich hat man dann auch wieder Glaubensinhalte, nur daß sie in allgemeinen sehr viel unpersönlicher und abstrakter sind. Sie ließen sich auch nicht durchsetzen, wenn das Volk nicht durch seine kulturelle und geschichtliche Entwicklung die gebotenen Prinzipien als in einem gewissen Sinne evident und damit glaubhaft erachten würde.

Sogenannte freie, demokratische Staaten, wie sie vor allem in Europa und Nordamerika existieren, sind im Grunde schwache Ideologien. Sie alle haben als gemeinsame Wurzel ihrer Ideen den Humanismus, der im Grunde christliche Vorstellungen von Ethik vertritt, ohne aber Gott oder Christus in seiner Argumentation zu verwenden. Der Humanismus ist ja schließlich aus den Wirren von Revolution und Aufklärung von Gesellschaften mit christlichem Erbe entstanden. Der Humanismus hat als seine evidente Grundlage den Wert des einzelnen Individuums, da die europäischen Völker im Laufe ihrer Geschichte diesen Wert für sich erkannt haben (was durchaus nicht alle Völker so tun!).

Wir halten fest: Staatliche Gesetze sind zunächst lediglich Normen, sie allein verkörpern a priori noch keine Werte. Zu jedem Staat und seiner Gesellschaft gehört aber auch eine Moral, die diese Werte definiert. Der Gesetzgebungsprozess wird



natürlich von der Gesellschaft und ihrer Moral beeinflusst, zumindest in demokratischen Staaten. Daher ist auch der Gesetzesapparat einem ständigen Wandel unterworfen, da sich die Gesellschaft entwickelt, alte Werte hinter sich läßt, neue definiert und daher nach entsprechend angepaßten Normen verlangt. In der Tat ist es häufig so, daß die Normen den Werten folgen. Aber die Normen liefern das Instrumentarium, die oftmals schwierige Frage von "gut" und "böse" bezüglich der Werte in einer Gesellschaft durch das Zurückführen auf "richtig" oder "falsch" bezüglich der Normen dieser Gesellschaft überhaupt objektiv entscheiden zu können. Der reale Prozess, der dies leistet, ist im allgemeinen sehr komplex und resultiert aus einer ständigen Wechselwirkung von Jurisdiktion, Legislative und Meinungsbildung in der Gesellschaft. Die Situation stellt sich in demokratischen Staaten noch komplizierter da, da diese auch pluralistisch sind, d.h., sie gestatten ein Nebeneinander von Werten und gar Wertesystemen.

6.2 Strafe abschaffen!?

Die Studie ist überraschend und kommt aus berufenem Munde. Überraschend ist sie nicht vom Inhalt her, sondern dass das zu Erwartende offiziell bestätigt wird. Berufener Mund deshalb, weil Auftraggeber das Bundesjustizministerium ist und es sehr glaubwürdig klingt, wenn die Bundesregierung selbst zu ihren eigenen Strategien sagt: Das ist alles Unsinn - Strafe und Knast machen alles schlimmer!



Anfang 2004 veröffentlichte das Justizministerium eine "Rückfallstatistik" zur Wirkung von Strafe. Das spannende Ergebnis hört sich so an: "Die zu einer freiheitsentziehenden Sanktion Verurteilten weisen ein höheres Rückfallrisiko auf als die mit mildereren Sanktionen Belegten." Also - je härter die Strafe, desto sicherer die Kriminalisierung durch selbige. Das ist nicht

überraschend, sondern deckt sich mit allen Beobachtungen zu Autorität: Je autoritärer die Erziehung, desto gewaltförmiger in der Tendenz der Umgang der so Erzeugenen mit ihren Mitmenschen. Je autoritärer das persönliche Umfeld, desto gewaltförmiger der Umgang der Menschen untereinander (z.B. im Knast). Je autoritärer ein Staat, umso mehr Gewalt zwischen den Menschen in ihm - jeweils in der Tendenz. Die Forderung nach Abschaffung von Knästen, Justiz und Polizei ergibt sich schon aus diesen Überlegungen. Mehrere weitere kommen hinzu:

- Die Existenz von Repressionsstrukturen ist selbst immer auch Ursache für den Wunsch nach Einsatz derselben zu bestimmten Zwecken. Herrschaft und Herrschaftsausübung folgen unmittelbar aus der Möglichkeit dazu. Wenn ich



die Waffe in der Hand habe (oder eine Polizei durch entsprechende Gesetze zum Handeln veranlassen kann), steigt meine Neigung, mich mit meinen Mitmenschen nicht mehr zu einigen, sondern sie zu zwingen.

- Fast alle Gewalttaten zwischen Menschen haben spezifische Gründe, die nicht wiederkehren. Wer einen anderen Menschen aus Rache, angestautem Ärger oder Neid umbringt oder verletzt, wird das nicht mit größerer Wahrscheinlichkeit wieder tun wie andere Menschen auch. Das macht die Tat nicht besser, es zeigt aber, dass Strafe der Genugtuung Dritter dient, aber nicht zu Veränderung von Verhalten führt. Ganz im Gegenteil: Die asozialisierten Verhältnisse im Knast können bewirken, was ohne den Knast nicht passieren würde - die Fortsetzung von gewaltförmigem Verhalten.
- Viele Gewalttaten haben eine Vorphase, z.B. sexueller Missbrauch in Form von verbalen Übergriffen oder Drohungen, Schläge bis hin zum Mord in Form von massivem Streit. Wenn hier das soziale Umfeld nicht weggucken würde ("Darüber redet man nicht" über "das geht Dich nichts an" bis zu "das beschmutzt die Ehre unserer Familie"), sondern intervenieren und die VerursacherInnen zur Rede stellt, würden die meisten Eskalationen hin zu Gewalttaten gar nicht mehr stattfinden. Strafe dagegen greift erst ein, wenn es zu spät ist.
- Die weitaus meisten Straftaten, Häftlinge und auch Paragraphen im Strafgesetzbuch haben mit Gewalt zwischen Menschen aber gar nichts zu tun. Es sind Handlungen mit wirtschaftlichem Hintergrund oder Ungehorsam bzw. Sabotage gegen den Staat. Erstere sind bei genauerer Betrachtung fast immer Umverteilungen von Oben nach Unten, d.h. Menschen holen sich etwas, wo es mehr davon gibt - oftmals sogar, ohne dadurch andere Menschen zu schädigen. Wer jemand anders das Fahrrad klaut, schädigt die andere Person. Wer aber kein Handy hat und Karstadt, T-Punkt oder Vodafone bieten Tausende an, so ist das Wegnehmen von einem Umverteilung. Aus Profitinteressen ist das unter Strafe gestellt. Mit dem zweiten großen Block im Strafgesetzbuch schützt sich der Staat selbst - mensch darf seine Hymne und Fahne nicht verunglimpfen oder PolizistInnen nicht beleidigen. Und etliches mehr.
- Zu alledem gibt es verbotene Dinge, die niemanden stören - nur der Staat will eine bestimmte Ordnung aufrechterhalten. Drogenkonsum, Parties auf der leeren Straße, Schwarzfahren, bunte Graffitis an grauen Behördenwänden, Scheißen auf die Deutschlandfahne und vieles mehr gehören dazu.

Strafe und Repression angreifen

Strafe dient nie den Menschen, sondern der Aufrechterhaltung einer Ordnung, die durch Interessen geleitet wird - den Interessen derer, die gerade bestimmen, was geschehen soll. Wer Politik gegen Herrschaft machen will, greift an dieser Stelle etwas sehr Symbolisches an, etwas was den Kern von Machtausübung betrifft.

Deutschland ohne Nazis oder ohne Castor - das ist denkbar. Deutschland ohne Justiz und Polizei aber kaum. Ein Grund mehr, Repression grundsätzlich in Frage zu stellen und damit Visionen einer Gesellschaft jenseits von Staaten, Erziehung und Strafe überall ins Gespräch zu bringen. Das kann über den direkten Angriff auf Repression, Kontrolle und Strafe erfolgen (von Störung, Theater, Graffiti bis Militanz). Zudem ist jede Situation, in der Repression auftritt, eine Chance, selbige zu thematisieren, also Kontrollen, Verhaftungen oder Gerichtsprozesse in eine Aktion zu wenden. Ein Text aus dem Buch "Autonomie&Kooperation" (SeitenHieb-Verlag)

6.3. Gefühlte Wahrheiten

Obwohl die Zahl der schweren Gewaltverbrechen in Deutschland seit Jahren sinkt, fordern Teile der Bevölkerung härtere Strafen. In einer Umfrage der Universität Erlangen etwa sprach sich jeder dritte Jura-Student für die Einführung der Todesstrafe aus.



In Deutschland wird der Ruf nach harten Strafen für Verbrecher lauter. Das legt auch das Ergebnis einer Langzeit-Umfrage unter 3100 Jura-Studenten nahe. So würde jeder zweite Studienanfänger einen Verdächtigen foltern, um schwere Straftaten abzuwenden.

Für einen Totschlag im Affekt hielten die jungen Erwachsenen neuneinhalb Jahre Haft für angemessen - im Jahr 1989 plädierten Studenten in diesem Fall für nur sechs Jahre Haft.

30 Prozent der Jura-Studenten befürworteten sogar die Todesstrafe. Vor 40 Jahren forderten in einer ähnlichen Studie der Uni Gießen nur sechs Prozent der angehenden Juristen die Todesstrafe für Mörder.

Missverhältnis von Sicherheitsgefühl und Strafforderung

Die Ergebnisse der Erlanger Umfrage unter Juristen und einer Reihe anderer Studien seien auf die Gesellschaft übertragbar, sagte der Autor, der Jura-Professor Franz Streng, zu dieser Redaktion. „Die Forderung der jüngeren Bevölkerung nach härteren Strafen wird deutlich lauter.“ Eindeutig nehme auch die Bereitschaft zu, Täter anzuzeigen: „Die Menschen sind sensibler als früher, wenn es um Gewaltkriminalität geht.“ Die Erlanger Forscher vermuten hinter diesem Trend mehrere Gründe. Erstens werde heute mehr an das Leid der Verbrechens-Opfer gedacht. Zweitens verunsichere die Darstellung von Gewalt in den Medien die Bürger.

Besonders kurios: Die Befragten wussten meist ganz genau, dass in Deutschland immer weniger schwere Straftaten verübt werden. Die Studenten fühlten sich zwar immer sicherer, plädierten dennoch für drakonische Strafen. Ein Blick in die polizeiliche Kriminalstatistik belegt, dass das Risiko, Opfer eines schweren Verbrechens

wie Mord und Totschlag zu werden, seit Jahren abnimmt. Ein Beispiel: 2013 erfasste die Polizei bundesweit 647 Morde, im Jahr 1987 waren es 970.

Die Gewerkschaft der Polizei (GdP) bestätigt diese Entwicklung hin zu mehr Sicherheit. „Aber wir können nicht ausschließen, dass bei Bürgern der Eindruck entsteht, dass Gerichte dazu neigen, immer geringere oder gar keine Strafen auszusprechen“, sagte GdP-Landeschef Arnold Plickert. Personalmangel und lange Verfahren belasteten die Justiz. Man dürfe ihr aber nicht den Schwarzen Peter zuschieben.

Am deutlichsten war der Ruf nach harten Strafen kurz nach dem Krieg. 1949 waren zwei Drittel der Deutschen für die Todesstrafe. 2009 stimmten laut „Allensbach“ zwei Drittel dagegen.

6.4. Strafe in der Erziehung



Die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm über verhätschelte Kinder und Eltern, die zu viele Ratgeber lesen.

DIE ZEIT: Frau Stamm, Sie sind emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaften und haben selber zwei erwachsene Kinder. Was für eine Mutter waren Sie?

Margrit Stamm: Ich würde mich als mittelmäßig gute Mutter sehen. Kürzlich haben

wir, mein Mann und ich, mit den Kindern darüber gesprochen. Diese finden, dass wir zwar nicht besonders gute, aber auch nicht schlechte Eltern waren. Ausreichend gut, das schon.

Aber wir haben selbstverständlich Fehler gemacht.

ZEIT: Welches waren Ihre größten Fehler?

Stamm: Wir haben, wie es damals verbreitet war, unsere Kinder sehr stark zur Selbstverantwortung erzogen. Kinder, denen man wenig Grenzen setzt, kann man jedoch auch überfordern.

ZEIT: Was ist falsch daran, die Kinder zur Selbstverantwortung zu erziehen?

Stamm: Im Grundsatz natürlich gar nichts. Es kann aber dann zur Überforderung werden, wenn man die Kinder sich selbst organisieren lässt. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Eltern ihr Kind zum Judo oder Ballett gehen lassen, von ihm aber lediglich fordern, dass es auch die Hausaufgaben macht. Das reicht nicht. Es ist die Aufgabe von Eltern, dies auch zu kontrollieren und durchzusetzen.

ZEIT: Wären Sie heute autoritärer?

Stamm: Unbedingt. Aber damals, in den 1980er und 1990er Jahren, standen Autonomie und die Selbstverwirklichung des Kindes im Zentrum. Wie bei jeder Eltern- generation ging es auch bei uns darum, anders zu sein als unsere eigenen Eltern. Viele von uns waren Kinder der sogenannten schwarzen Pädagogik. Selber habe ich Angst und Strafe und körperliche Züchtigung erlebt. Unser Ideal war die angstfreie, gewaltfreie, straffreie Erziehung. Strafen hatte damals einen miserablen Ruf. Also haben wir unsere Kinder nie gestraft. Auch das war vielleicht ein Fehler.

ZEIT: Würden Sie heute strafen?

Stamm: Ja. Wenn man will, dass ein Kind lernt, Regeln einzuhalten, dann kommt man nicht darum herum, es Konsequenzen spüren zu lassen. Diese müssen aber in direktem Zusammenhang zur Sache stehen, um die gestritten wird, und für das Kind nachvollziehbar sein.

ZEIT: Haben Sie ein Beispiel?

Stamm: Zunächst sollten Eltern mit dem Kind Regeln und Konsequenzen vereinba- ren, zum Beispiel, dass das Hobby nur zum Zug kommt, wenn die Hausaufgaben gemacht sind. Ist dies nicht so, sollten sie ihm das Judo- oder Ballett-Training für dieses eine Mal verbieten. Aber das ist leichter gesagt als getan. Denn auch Eltern müssen die Strafe aushalten - nicht nur das Kind.

ZEIT: Warum ist das so schwierig?

Stamm: Weil wir Angst haben, dass uns das Kind nicht mehr liebt. Und weil es extrem mühsam ist, ein Kind zu ertragen, das herzzerreißend weint. Aber dass wir uns recht verstehen: Ich halte nichts von den Ideen eines Bernhard Bueb, der sich für Drill und Gehorsam starkmacht. Ich plädiere für eine gewaltfreie Er- ziehung, die Konsequenzen braucht, damit man lernt, sich an Normen und Regeln zu hal- ten.



ZEIT: Welches ist die schlimmste Strafe?

Stamm: Schlimmer noch als körperliche Strafen, die ich vehement ablehne, ist der Liebesentzug. Leider eine häufig praktizierte Form des Strafens. Eltern, die zwei, drei Tage nicht mit ihrem Kind sprechen, das ist grauenhaft.

ZEIT: Ihre Generation hatte klare Vorstellungen, wie gute Erziehung aussieht. Nun sind wir an der Reihe, die Kinder der Multioptionsgesellschaft. Wir haben gelernt, dass alles möglich, nichts zwingend und schon gar nichts sicher ist.

Stamm: In der Tat, die heutigen Eltern leben in großen Unsicherheiten. Alles ist unbeständig, Job, Partnerschaften und der Wohnort können rasch wechseln, und sogar in Sachen Religion sind wir flexibel. Da kann es sein, dass ein Kind die einzige Konstante im Leben von Eltern ist. Dieses wird mit einer abgöttischen Liebe umsorgt, um alles in der Welt will man nichts falsch machen - und macht gerade darum vieles falsch. Hinter jeder Erziehungshandlung lauert die Angst. Man gerät in einen Teufelskreis, der dem Kind letztlich nicht guttut.

ZEIT: Hatten Sie keine Angst, etwas falsch zu machen?

Stamm: Selten. In unserer Generation waren wir überzeugt davon, dass unsere Ansichten und unser Stil richtige sind. Und auch wenn sich im Nachhinein nicht alles als richtig erwiesen hat, so hatte diese Sicherheit etwas Gutes: Sie hat den Kindern Halt gegeben.

ZEIT: Wollen heutige Eltern ihre Kinder überhaupt erziehen?

Stamm: Das ist eine gute Frage. Das Kind steht in der Mitte der Gesellschaft, es ist die Sonne, um die sich alles dreht. Der Anspruch ist riesig, dass sich die Eltern nach seinen Bedürfnissen richten und alles tun, damit es seine Talente und Möglichkeiten entfalten kann. Das führt dazu, dass sich Eltern nicht mehr getrauen, dem Kind etwas zuzumuten, was ihm nicht gefällt. Und so entstehen absurde Situationen wie diese, die mir neulich eine Krippenleiterin erzählt hat: Ein entnervter Vater bringt sein schreiendes Kind im Pyjama in die Krippe, weil es ihm nicht gelungen ist, es anzuziehen. "Der Druck, der auf den Eltern lastet, ist enorm"

ZEIT: Eltern können sich gegenüber ihren Kindern nicht mehr durchsetzen.

Stamm: Die Rechnung dafür bekommen die Eltern spätestens, wenn die Kinder in die Pubertät kommen. Wenn es darum geht, Grenzen auszuloten, vielleicht auch zu überschreiten, und Autoritäten zu hinterfragen. Wie wollen sie das tun, wenn gar nie Regeln da waren und Eltern ihre Dreijährigen fragen, ob es ihnen gerade geht, sich das Pyjama auszuziehen.

ZEIT: Reicht dazu mehr Autorität?

Stamm: Ja, aber auch nein. Wichtiger scheint mir, dass Eltern die Intuition im Umgang mit ihren Kindern wieder entdecken. Diese angeborene Fähigkeit, die Väter wie Mütter spüren lässt, was ein Kind braucht. Wie hört sich das Weinen eines Neugeborenen an? Braucht der kleine Schreihals körperliche Nähe und Emotionalität,

oder kann ich ihm zumuten, ein paar Minuten im Bettchen zu weinen, ohne dass er nachhaltig geschädigt wird? Diese Intuition ist etwas verkümmert angesichts der Verwissenschaftlichung der Erziehung.

ZEIT: Wie können wir Eltern diese Intuition wieder wecken?

Stamm: Indem wir nicht bei jedem kleinsten Problem in die Buchhandlung rennen, sondern zuerst einmal auf unser Bauchgefühl hören. Dass wir hinspüren, uns mit dem Partner austauschen und das tun, was uns gefühlsmäßig richtig erscheint.



ZEIT: Und wann braucht es den Ratgeber?

Stamm: Ich meine nicht, dass das Bauchgefühl allein eine gute Erziehung ausmacht. Eine belesene, reflektierte Erziehung ist selbstverständlich richtig und gut. Ich plädiere dafür, sich auf einige wenige Ratgeber zu konzentrieren und diesen zu vertrauen und nicht ständig die Erziehungsstrategie zu ändern.

ZEIT: In Ihrer letzten Studie haben Sie 300 Mittelstandsfamilien und ihre Kinder beobachtet und gezeigt, wie fundamental wichtig die Familie für die Entwicklung von Kindern ist. Als Konsequenz fordern Sie staatliche Subventionen für Elternbildungskurse. Was soll man dort lernen?

Stamm: Ich bin überzeugt, dass vor allem Eltern aus der Mittelschicht eher zu viel als zu wenig über Erziehung wissen. Die Kurse, die sich an sie richten, müssten bei der Selbstreflexion ansetzen. Ich stelle mir Kleingruppen vor, in denen konkrete Probleme diskutiert werden und die eigene Erziehungsarbeit hinterfragt wird.

ZEIT: Kinder zu haben ist für viele zum Projekt geworden. Mit welchen Folgen?

Stamm: Ist das Kind da, löst sich das Paar auf. Nicht weil sich die Eltern trennen, sondern weil sie sich als Paar völlig zurücknehmen. Viele Eltern denken, sie würden dem Kind zu wenig Nähe geben, wenn sie sich mal dem Partner zuwenden. Schauen Sie sich mal die Restaurants an! Da finden Sie kaum Elternpaare, die sich gegenüber sitzen. Sondern zwei Elternteile, die sich je mit einem Kind beschäftigen. Klei-

ne Könige, denen von den eigenen Eltern der Hof gemacht wird. Dabei sind alle, auch die Kinder, in ihrem Reich gefangen.

ZEIT: Wie das?

Stamm: Weil die Elternliebe am Ende doch nicht ganz uneigennützig ist. Das Kind soll, wenn ich es denn schon so liebe, sich gefälligst perfekt entwickeln: Es muss intelligent sein, pfiffig, möglichst ein wenig frühreif, es soll Manieren haben, beliebt sein und immer ein bisschen besser als die Nachbarskinder. Diesen Druck spüren die Kinder. Wir sollten davon wegkommen, Kinder als Projekt anzusehen, das gelingen muss.

ZEIT: Gibt es etwas, wofür Sie die heutige Elterngeneration bewundern?

Stamm: Väter, die nicht nur in der Öffentlichkeit demonstrativ zärtlich ihr Baby im Tragetuch präsentieren, sondern auch in der Nacht aufstehen, wenn es schreit. Mütter, die neben Familie und Beruf noch Zeit finden, einem Hobby nachzugehen, das nur ihnen allein gehört.

ZEIT: Und worum beneiden Sie junge Eltern?

Stamm: Unsere Betreuungssituation damals war eine einzige Jongliererei. Zwei Kinder, keine Blockzeiten, und wenn die Lehrerin krank war, standen die Kinder vor verschlossenen Türen. Da haben es die Eltern heute leichter. Auf der anderen Seite ist der Druck, der auf ihnen lastet, enorm. Besonders auf der Frau. Ist das Kind da, muss ein halbes Jahr voll gestillt werden, die Mutter muss sich mit der neuen Rolle identifizieren, eine gute Bindung zum Kind aufbauen. Gleichzeitig soll sie eine perfekte Partnerin sein und nach 14 Wochen zurück am Arbeitsplatz. Diese Erwartung gab es zu meiner Zeit nicht. Und der Druck, so scheint mir, nimmt weiter zu. Auch jetzt heißt es wieder, im Hinblick auf die bevorstehende Abstimmung um die Masseneinwanderung: Wenn mehr Frauen Vollzeit arbeiten würden, brauchten wir weniger Ausländer. Das ist eine höchst gefährliche Diskussion.

ZEIT: Was raten Sie?

Stamm: Junge Paare sollten einen Masterplan für ihr Leben aufstellen und von der Vorstellung wegkommen, dass bis 40 alles erreicht sein muss: die Kinder, das Einfamilienhaus und zwei Karrieren auf dem Höhepunkt. Ich sehe an meinem eigenen Leben, wie lange man fit ist und fähig, sich beruflich zu entwickeln. Und wie kurz die Phase, in der die Kinder die Eltern in hohem Maße brauchen.

ZEIT: In neun von zehn Fällen wird es dann so sein, dass ein Paar zuerst auf die Karriere des Mannes setzt und die Frau den Wiedereinstieg nie mehr schafft.

Stamm: In unserem Fall war das nicht so. Das hat aber bedingt, dass beide bereit waren, zeitweise für den anderen zurückzustehen.

ZEIT: Wenn wir über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie diskutieren, dann geht es meist um die beruflichen Bedürfnisse der Eltern, die organisiert werden wollen. Orientieren wir uns genügend am Wohl des Kindes?

Stamm: Unser System sähe wohl anders aus, wenn wir die Bedürfnisse des Kindes stärker in den Mittelpunkt stellen würden. Es beginnt damit, dass Kinder extrem unterschiedlich sind. Das eine erträgt einen 12-Stunden Krippen-Tag sehr gut, ein anderes ist damit überfordert. Es gibt sensible Phasen, wo es besonders anfällig ist, dann wieder macht es riesige Fortschritte innerhalb weniger Tage. Entwicklung ist immer sowohl Fortschritt als auch Rückschritt. Da müsste man flexibler reagieren können, etwa was den Umfang der Fremdbetreuung betrifft. Aber das ist in der Praxis kaum möglich.

ZEIT: Wie sähe Ihr Ideal aus?

Stamm: Ich glaube, dass wir gut daran täten, die Familien zu entlasten, statt noch mehr von ihr zu verlangen. Wir sollten es uns leisten wollen, Müttern und Vätern sehr viel Zeit zu schenken - eine Elternzeit - damit sie in diesen wichtigen Jahren genügend anwesend sein können für ihre Kinder.

ZEIT: Sie sind eine renommierte Professorin. Welchen Preis mussten Sie eigentlich für Ihren Erfolg bezahlen?

Stamm: Ich lebe seit mehr als zwanzig Jahren für drei Dinge: für die Familie mit einigen Freunden, etwas Sport und den Beruf. Daneben gab es kaum Raum für etwas anderes. Das bedaure ich zuweilen.



Darstellung von Himeros
(dem Gott der Sehnsucht)

7. Über die Sehnsucht

Sehnsucht ist allgemein betrachtet ein in-niges Verlangen nach einer Person, einer Sache, einem Zustand oder einer Zeitspanne, die bzw. den man liebt oder begehrt, wobei diese mehr oder minder mit dem schmerzhaften Gefühl verbunden ist, den Gegenstand der Sehnsucht nicht erreichen zu können. Menschen können dabei auch allgemeine Sehnsüchte haben, etwa die Sehnsucht nach Liebe und Geborgenheit, nach Gott oder einem höherem Wissen. Der psychologische Aspekt der Sehnsucht betrifft vor allem das Faktum, dass es bei einer Sehnsucht um etwas geht, das im gegenwärtigen Leben fehlt, das man etwas nicht mehr hat, verloren hat, vielleicht noch nie hatte,

vielleicht auch nie erreichen wird oder nur ganz schwer erreichen kann. In solchen Fällen hat der Betroffene eine ganz geringe Hoffnung, dieses erwünschte Gefühl jemals zu befriedigen, sodass die Sehnsucht daher in manchen Fällen krankheitswertige bis psychopathologische Züge annehmen kann, und zwar bis hin zu Formen der Todessehnsucht. Sehnsucht ist trotz aller Emotionalität ein kognitives Phänomen, denn es geht in der Regel um gedankliche Konstruktionen, die meist sehr komplex sind. Menschen sind sich häufig bewusst, dass das Ersehnte, wenn sie es erlangen würden, niemals so wunderbar wäre, wie es in ihrer Vorstellung ist. Sehnsüchte sind dabei häufig Symbole, denn man ersehnt sich die perfekte Liebe, doch die perfekte Liebe gibt es nicht. Häufig findet man Sehnsuchtssymbole, die für unterschiedliche Dinge stehen, wobei auch banale Dinge große Dinge sein können. Es gibt auch selbstbezogene Sehnsüchte, etwa wenn man ein anderer, fleißiger, motivierter oder erfolgreicher Mensch sein möchte. Weniger häufig gibt es auch Sehnsüchte, die sich auf Utopien der Gesellschaft beziehen, denn die meisten Sehnsüchte sind auf das eigene Leben und sich selbst gerichtet. Eine wichtige Funktion von Sehnsüchten ist auch, dass sie den Menschen anzeigen, was in ihrem Leben wichtig ist, indem sie helfen, abstrakte Wünsche in konkrete Ziele und die Schritte bis dahin zu formulieren, d. h., Sehnsüchte fungieren als Wegweiser. Sehnsüchte sind aber nicht nur auf die Zukunft bezogen, sondern dienen auch der Reflexion, wenn man darüber nachdenkt, wie der eigene Weg bisher war und ob man den richtigen Weg gegangen ist bzw. ob dieser überhaupt den Zielen entspricht.

8. Der Kuss des Stachelschweins

Verzeihen gilt als selbstlos und als fromme Tugend. Aber versöhnliches Verhalten hilft vor allem dem, der sich dazu durchringt.

Womöglich sind es die Stachelschweine, denen Christian Schwennen sein Thema verdankt. Der Sozialpsychologe von der Ruhr-Universität Bochum stieß bei der Lektüre der Fachzeitschrift „Personal Relations“ auf die Tiere. Dort berichtete sein US-Kollege Frank Fincham über den „Kuss der Stachelschweine“. Schwennen erzählt noch heute beeindruckt von dem Bild, das Fincham zeichnete: „In der eiskalten Nacht rücken die Tiere aneinander und können nicht anders, als sich mit ihren Stacheln zu piksen. Dann rücken sie auseinander, weil sie verletzt sind. Doch sie müssen wieder zusammenkommen, um die Nacht überleben zu können. Sie müssen sich immer wieder verzeihen, weil sie die Wärme brauchen.“



Schwennen stellte fest, dass das Thema in der Sozialpsychologie noch wenig erforscht war, obwohl es doch für unser Zusammenleben immens wichtig ist. „Auch Menschen verletzen einander, das ist die Realität in einer unvollkommenen Welt“, sagt Schwennen.



Einer der wenigen, die das als „weich“ oder gar „fromm“ geltende Thema bis dahin wissenschaftlich ernst genommen hatten, war der Psychologe Robert Enright von der Uni in Wisconsin-Madison, Verfasser des Buches „Vergebung als Chance“. Enright und seine Arbeitsgruppe konnten zeigen, dass Verzeihen heilend wirkt. Frauen, die die Erfahrung sexuellen Missbrauchs gemacht hatten, aber auch Männer, über deren Kopf hinweg die Partnerinnen über einen Schwangerschaftsabbruch entschieden hatten, wurden in einem von Enright entworfenen Programm des Schritt-für-SchrittVergebens unterwiesen. Ihre psychische Gesundheit war danach besser als die der Kontrollgruppe.

Das englische Verb „to forgive“, das seine US-Kollegen Fincham und Enright benutzen, übersetzte Schwennen bewusst mit verzeihen, nicht mit vergeben. Zunächst deshalb, weil das Wort vergeben im Deutschen mehrere Bedeutungen hat: Nicht nur Fehler, sondern auch Arbeitsplätze, Noten oder Elfmeter können vergeben werden. „Dazu kommt als zweiter Grund, dass der Begriff des Vergebens schon von den Theologen besetzt ist“, sagt Schwennen.

Verzeihen also. Zunächst innerhalb der engsten zwischenmenschlichen Beziehungen. „Wir Psychologen versuchen ja, Ratschläge dafür zu geben, wie man Partnerschaften gestalten sollte. Das Verzeihen ist ein wichtiger Aspekt, der bisher in unserer Wissenschaft vergessen wurde.“ Die Stachelschweine behielt Schwennen dabei immer im Kopf.

Liebende sind verletzlich, weil sie sich öffnen und ihre innersten Wünsche und Geheimnisse preisgeben. Der Partner kann den anderen an schwachen Punkten treffen. Er könnte ausplaudern, was er weiß, und den anderen bloßstellen. Er könnte die gewünschte und meist ausdrücklich versprochene Exklusivität der Beziehung durch eine Form des „Fremdgehens“ infrage stellen. Seitensprünge und Situationen, die zu starker Eifersucht führen, werden in Schwennens Befragungen meist als Ursache besonders schwerwiegender Verletzungen genannt.

Dass die engsten Angehörigen zugleich die Quelle der erfreulichsten und der belastendsten Ereignisse sind, nennt Schwennen ein zwischenmenschliches Paradox.

Tatsächlich hat eine Befragung von 3000 Briten gezeigt, dass der Auslöser der negativsten Gefühle, die der vorherige Tag ihnen gebracht hatte, immer ein Familienmitglied war.

Schwennen will herausfinden, welche Rolle die Persönlichkeit spielt, wenn es darum geht, wie leicht oder schwer man sich mit dem Verzeihen tut. Persönlichkeitsmerkmale sind etwas relativ Stabiles, man kann sie nicht schnell und einfach verändern. Gibt es also Personen, die eher zum Verzeihen neigen? „Selbstsichere, gefestigte Menschen verzeihen relativ leicht, während sich emotional instabile Personen damit eher schwertun“, berichtet Schwennen. Auch wer besonders gewissenhaft und besonders extrovertiert ist, verzeiht schneller.

Inzwischen erforscht Schwennen auch das Verzeihen in der Arbeitswelt. Hier verbringen viele von uns den größten Teil ihres Alltags, und daher kommt es immer wieder zu Fehlverhalten, Unachtsamkeit, Verletzungen und Konflikten. „Kollegen erweisen sich gegenüber einem Mitarbeiter, der grundsätzlich zum Verzeihen bereit ist, als hilfsbereiter. Verzeihen-Können erhöht die Arbeitszufriedenheit und verbessert die Qualität der Kommunikation innerhalb eines Teams.“

Schließlich haben die Arbeits- und Organisationspsychologen auch untersucht, ob sich das Ganze auf die Ergebnisse der Arbeit positiv auswirkt. „Personen, die leichter verzeihen können, haben schließlich in größerem Ausmaß die Fähigkeit, die Perspektive zu wechseln und sich in andere hineinzusetzen. Und genau diese Fähigkeit ist besonders wichtig, wenn es um innovatives Verhalten geht.“

Die Forscher konnten belegen, dass Mitarbeiter, die sich mit dem Verzeihen leichttaten, auch besonders viele Ideen hatten. Arbeitgeber wären also gut beraten, schon bei der Einstellung darauf zu achten, dass man eine positive Einstellung zum Verzeihen mitbringt.

Muss eigentlich immer eine Schuld vorliegen, damit es Grund zum Verzeihen gibt? Das ist für den Psychologen ein problematischer Begriff. „Wir wissen aus Paartherapien und auch von Konflikten am Arbeitsplatz, dass beide Seiten dieselbe Situation ganz unterschiedlich wahrnehmen können.“ Schwennen spricht lieber von vermeintlicher Schuld, noch lieber jedoch von Verantwortung. Möglicherweise hat die andere Person diese Verantwortung schon selbst übernommen und um Verzeihung gebeten. Eine Bitte um Entschuldigung erleichtert das Verzeihen enorm.

Schwennen definiert Verzeihen als Antwort auf eine Verfehlung. Eine solche Antwort kann großzügig sein, selbstlos oder rein altruistisch ist sie deshalb nicht. Es ist eine Handlung, von der beide Seiten profitieren. Das Wohlbefinden leidet und es kann sogar krank machen, wenn man aus dem Grübeln über ein erlittenes Unrecht und aus der Rolle des Opfers nicht mehr herausfindet.

Verbitterungsstörungen drohen nach Ansicht des Psychiaters Michael Linden, der im Rehasentrum Seehof der deutschen Rentenversicherung in Teltow die Abteilung für Verhaltenstherapie und Psychosomatik leitet. Verzeihen bedeutet für ihn, die nega-

tiven Emotionen zu vernichten. Das kann für die von Verbitterung Bedrohten harte Arbeit bedeuten. Es heißt aber auf der anderen Seite nicht, blind oder dumm durchs Leben zu gehen. „Verzeihen beinhaltet nicht, eine Handlung zu billigen oder keine Konsequenzen zu ziehen“, stellt Schwennen klar. „Es heißt nicht, dass eine Frau mit einem Mann verheiratet bleibt, der sie schlägt. Es heißt auch nicht, dass der Mann nicht wegen Körperverletzung angezeigt wird.“ Menschen können verzeihen, ohne sich wie Stachelschweine zu verhalten und sofort wieder die alte Nähe zu suchen.



Jetzt sind die guten alten Zeiten, nach denen wir uns in zehn Jahren zurücksehen.

Sir Peter Ustinov

9. Quellenverzeichnis

- 2./2.1 <http://www.felix-bloch-erben.de/index.php5/pid/1403/Action/showPlay/fbe/20866438d942196accb72927a348a352/>
- 4.1 <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/174698/geschichte-des-bildungssystems>
- 4.2 <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/georg-christoph-lichtenberg-gesamtschule-igs-goettingen/portraet>
https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/images/media/2019-04/2011_goettingen_03_Header.jpg5.1
5. https://www.zeit.de/zeit-wissen/2006/06/Essay_Allmendinger.xml/seite-3
- 5.1 <https://www.zeit.de/wirtschaft/2018-03/studie-sozialer-aufstieg-bildungsgrad-eltern-abhaengigkeit>
6. https://www.deutschlandfunkkultur.de/philosophin-bettina-stangneth-ist-das-boese-haesslich.2162.de.html?dram:article_id=440580
- 6.1 <https://www.projektwerkstatt.de/index.php?p=18295>
- 6.2 <https://husuma.nirgendwo.info/2006/11/17/welchen-sinn-macht-straefe/>
- 6.3 <https://www.derwesten.de/politik/warum-der-ruf-nach-haerteren-straefen-in-deutschland-lauter-wird-id10081011.html>
- 6.4 <https://www.zeit.de/2014/03/erziehung-kinder-konsequenz-straefe-margrit-stamm>
7. <https://www.domradio.de/themen/soziales/2017-03-22/die-psychologische-seite-der-sehnsucht-17-03-22>
<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sehnsucht/13802> (15-09-20)
(Stangl, 2019)
Stangl, W. (2019). Stichwort: 'Sehnsucht'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
<https://www.lexikon.stangl.eu/19576/sehnsucht/> (2019-03-28)
8. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/sozialpsychologie-befreiendes-verzeihen/4152760.html>



10. Impressum

TheaterFABRIK von TPT Theater und Philharmonie Thüringen GmbH
Theaterplatz 1
07548 Gera

Telefon: 0365-8279-290
Telefax: 0365-8279-299
theaterfabrik@tpthueringen.de
www.tpthueringen.de

Generalintendant und künstlerischer Geschäftsführer, Operndirektor: Kay Kuntze
Kaufmännischer Geschäftsführer: Volker Arnold
Registergericht: Amtsgericht Jena
Registernummer: 205040
Redaktion: Peter Przetak, Celina Elter, Samuel Merold, Till Hartmann

Titelbild: Enrico Füger/Samuel Merold

Ansprechpartner

Bei Fragen und für Informationen:

Gera:
Peter Przetak (Leiter der TheaterFABRIK)
E-Mail: peter.przetak@tpthueringen.de oder theaterfabrik@tpthueringen.de

Altenburg:
Anna Borcharding
E-Mail: anna.borcharding@tpthueringen.de

Für Buchungen:

Marco Schmidt (Jugendreferent)
Telefon: (0365) 82 79 102
E-Mail: marco.schmidt@tpthueringen.de