

Ullrich, Heiner

"Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen". Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 4, S. 416-432



Quellenangabe/ Reference:

Ullrich, Heiner: "Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen". Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (2005) 4, S. 416-432 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56807 - DOI: 10.25656/01:5680

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56807>

<https://doi.org/10.25656/01:5680>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

3001 L. (05) 1-3

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

25. Jahrgang / Heft 4/2005

Beiträge

Editorial 339

Michael Lenz
Die Diskussion über Anlage und Umwelt in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft aus diskursanalytischer Perspektive
The Nature-Nurture-Debate in German Science of Education from a Discourse-Analytic Perspective 340

Susanne Rippl
Fremdenfeindlichkeit – ein Problem der Jugend? Eine vergleichende Untersuchung fremdenfeindlicher Einstellungen in verschiedenen Altersgruppen
Xenophobia – a Problem of Youth? A Comparative Study of Xenophobic Attitudes in Different Age Groups 362

Dirk Baier
Abweichendes Verhalten im Jugendalter. Ein empirischer Vergleich verschiedener Erklärungsansätze
Deviant Behavior in Adolescence. An Empirical Comparison of Different Theoretical Explanations 381

Hans-Peter Kuhn
Geschlechtsspezifische Aspekte politischer Identitätsbildung im Jugendalter. Theorien, Konzepte, Befunde
Gender-Related Aspects of Political Identity Formation in Adolescence. Theories, Concepts, Findings 399

Heiner Ullrich
„Lasst uns hier leben und ein Stück des Weges zusammen gehen.“ Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule
“Let us live here and go part of the way together.” A Case Study Concerning the Myth and the Culture of a Boarding School 416

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechung
H. Matthias-Bleck über R. Nave-Herz „Ehe- und Familiensoziologie“ 433

Aus der Profession/Inside the Profession

Tagungsberichte

D. Bühler-Niederberger über die Tagung „Marginality and Voice: Childhood in Sociology and Society“ 434

Ch. Bischoff über die Tagung „On Time. Doing Research with Children on Time“ 436

Workshop Forschungsmethoden

L. Stecher zum Thema „Quantitative und qualitative Auswahlverfahren – Widerspruch oder Ergänzung?“ 440

Vorschau/Forthcoming Issue 448

Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2006 kostet das Abonnement € 69,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Heiner Ullrich

„Lasst uns hier leben und ein Stück Weges zusammen gehen“

Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule

“Let us live here and go part of the way together.” A Case Study Concerning the Myth and the Culture of a Boarding School

Die Studie stellt das Konzept einer qualitativen Schulkulturforschung vor und führt empirisch den Nachweis, dass über die objektiv-hermeneutische Interpretation einer Abitursrede sowohl die spezifischen Strukturprobleme einer reformpädagogischen Internatsschule identifiziert als auch ihr Schulmythos als symbolische Form einer Gemeinschaft stiftenden Krisenbearbeitung rekonstruiert werden können.

Schlüsselwörter: qualitative Schulforschung, Schulkultur, Schulmythos, Internatsschulen, Landerziehungsheim

The study introduces the concept of a qualitative school culture research and empirically proves that, using an objective hermeneutical interpretation of a baccalaureate [Abitur] speech, the specific structural problems of a progressive education boarding school [Landerziehungsheim] can be identified, and also that its school myth can be reconstructed as a symbolic form of community-spawning crisis management.

Keywords: qualitative school research, school culture, school myth, boarding schools

In der deutschen Schullandschaft stellen die ca. 300 bis 350 Internate nur kleine farbige Einsprengsel dar. Ihre Zahl vermindert sich noch einmal beträchtlich, wenn man nur solche Einrichtungen als *Internatsschulen im engeren Sinne* betrachtet, in welchen die überwiegende Mehrheit der beschulten SchülerInnen (als Interne) auch außerhalb der Unterrichtszeit, „in der Regel über einen Zeitraum von mehreren Wochen ununterbrochen im Internat anwesend sind und [...] während dieser Zeit in einen nach pädagogischen Entscheidungen durchgängig gestalteten anspruchsvollen Erziehungsprozess einbezogen sind“ (Ferenschild, 1996, S. 65). Von diesen ca. 140 allgemein bildenden „Heim-schulen“ führen knapp 100 als Gymnasien (einzelne auch als Integrierte Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe) ihre Schülerschaft bis zum Abitur. Der weit-aus größte Teil dieser Internatsgymnasien wird von freien Trägern betrieben: 27 von Organisationen der katholischen, 26 von solchen der evangelischen Kirche; 18 von ihnen sind Mitglieder in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, 15 im Verband der Deutschen Privatschulen und 2 im Bund der Freien Waldorfschulen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, 2002). Dieses vielfältige pädagogische Spektrum wird noch erweitert von 8 staatlich getragenen Internatsgymnasien, unter denen sich 3 der Förderung ausgelesener, besonders begabter Schülerinnen und Schüler widmen (vgl. Zentralstelle für Internatsberatung, 2004). Auf der programmatischen Ebene unterscheiden sich

die Internatsschulen in Deutschland nicht nur im Hinblick auf ihre weltanschauliche Verankerung, ihre pädagogische Prägung oder curriculare Profilierung, sondern auch durch Eigenart und Gewicht ihrer Tradition. Bei den Internatsschulen „mit Tradition“ stehen am einen Ende des Spektrums die zum Teil auf die protestantischen Fürstenschulen des 16. und die Jesuitenkollegs des 17. Jahrhunderts zurückreichenden Einrichtungen und am anderen Endpunkt die als „Neue Schulen“ von den Reformpädagogen am Beginn des 20. Jahrhunderts gegründeten Deutschen Landerziehungsheime.

Der schulpädagogische Diskurs über diese Gruppe der *herausragenden Internatsschulen* ist kontrovers. Er reicht von der programmatischen Wertschätzung insbesondere reformpädagogisch geprägter Internatsschulen als Modelle für die staatliche Schulentwicklung und Lehrerbildung (vgl. u. a. Becker, 1999; Edelstein, 2000; Zimmer, 2003) bis hin zu ihrer ideologiekritischen Entlarvung als totaler Institution der Fürsorgeerziehung für schwierige Schüler aus privilegierten sozialen Milieus (vgl. hierzu schon Kupffer, 1973). Angesichts dieser divergierenden Positionen, die sich in ähnlicher Weise ja auch im Hinblick auf andere Reform- und Alternativschulen konstatieren lassen (vgl. Ullrich, 2002), kann die Einbeziehung methodisch gesicherten empirischen Wissens über die Erziehungswirklichkeit von Internatsschulen zu einer sachlicheren Würdigung ihrer Arbeit beitragen.

1. Stand der Forschung über Internatsschulen

Sieht man ab von der sich merklich intensivierenden bildungshistorischen Forschung über den aus der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts stammenden Internatstyp der Landerziehungsheime (vgl. Schwerdt, 1998, 2002; Alpei, 2002; Schwitalski, 2004), so wird man feststellen müssen, dass die empirische Forschung über Internatsschulen im Vergleich zu anderen „alternativen Schulen“ fast noch am Anfang steht (vgl. Idel & Ullrich, 2004; Ullrich, Idel & Kunze, 2004). Die erste – und bisher einzige – methodisch und konzeptionell anspruchsvolle qualitative Untersuchung zu Internatsschulen hat Herbert Kalthoff (1997) vorgelegt¹. Er analysiert auf ethnografischer Basis die Erzeugung des elitären *Habitus der „Wohlerzogenheit“* in drei „herausragenden“ deutschen Internatsschulen, zwei Jesuitenkollegs und einem Landerziehungsheim. Sein Interesse liegt dabei nicht etwa in der Herausarbeitung von Unterschieden zwischen den kirchlich-traditionellen und den reformpädagogischen Internatsschulen, sondern im Aufweis der im gleichen Sinne disziplinierend wirkenden räumlichen, zeitlichen und sozialen Ordnungen ihrer pädagogischen Praxis. Kalthoff betrachtet das schulische Geschehen zunächst im Lichte des soziologischen Habituskonzepts von Pierre Bourdieu: „Schule übernimmt als eine mit pädagogischer Autorität ausgestattete Institution die Funktion, den in der Familie durch Einübung und Inkorporierung von Schemata erzeugten primären Habitus durch pädagogische Arbeit zu ‚methodischen Schemata‘ zu überarbeiten und zu systematisieren“ (ebd., S. 11) und damit zugleich das familiär vererbte „kulturelle Kapital“ mit den schulisch attestierten Leistungen und Titeln in Über-

1 Die jüngst erschienene Studie über nachhaltige ökologische Bildungsprozesse in der Oberstufe des Landerziehungsheims Salem (vgl. Knörzer, 2004) befasst sich nur mit der Dokumentation und Evaluation (Fragebögen, Gruppendiskussion) dieses Profilelements der Internatsschule.

einstimmung zu bringen. Dies geschieht für Kalthoff in den pädagogischen Interaktionen zwischen Erziehenden und Heranwachsenden durch die Aushandlung und Durchsetzung von Regeln und Handlungserwartungen. Einen zweiten konzeptionellen Zugang auf die Spezifik von Internatsschulen gewinnt Kalthoff mit Goffmans Begriff der „totalen Institution“. Damit ist ein Institutionstyp bezeichnet, der im Alltag räumlich und sozial getrennte Lebensbereiche verbindet, die Unterschiede zwischen den Mitgliedern aufhebt und deren Bedürfnisse zentral regelt. „Die Studie fragt danach, auf welche Mittel und Ressourcen die Pädagogen zurückgreifen, um das soziale Geschehen zu kontrollieren und zu steuern. Sie fragt ferner danach, welche Anpassungs- und Überlebensstrategien Schüler im Rahmen des internen Lebens entwickeln, wie sie mit den Regeln der Institution umgehen, wie sie ihre verschiedenen Leben im Kontext zereemonieller Anforderungen der internatsschulischen Sozialität organisieren, welche ‚vorderen‘ und ‚hinteren‘ Bühnen sie also konstruieren“ (ebd., S. 15). Das zu Grunde liegende Datenmaterial entstammt einer neun Monate langen ethnografischen Beobachtung in den drei Internatsschulen und zusätzlichen Interviews mit Lehrpersonen in verwandten Einrichtungen. Insgesamt kann Kalthoff durch seine „dichten Beschreibungen“ darlegen, dass die untersuchten Internatsschulen durch die konkreten Anordnungen ihrer sozial exklusiven pädagogischen Praxis – insbesondere durch die ritualisierten Prozesse der Vergemeinschaftung, der Disziplinierung, der Leistungserbringung und Selbstbearbeitung – den Habitus der „Wohlerzogenheit“ hervorbringen. Mit der abschließenden Bemerkung, dass Internatsschulen als Institutionen fungieren, welche das kulturelle und soziale Kapital ihrer selektierten Klientel verwalten und vermehren, mithin „Bestandteil der familiären Geschichte“ sind, bindet Kalthoff seine vielfältigen Analysen wieder eng an das soziologische Konzept Bourdieus zurück. Diese funktionale Sicht markiert implizit zugleich eine Grenze für sein Verständnis des untersuchten Feldes. Denn hier kommt zum Ausdruck, wie stark sein „fremder Blick“ theoriegeladen ist und wie sehr sein empirischer Erkenntnisweg subsumierender und nivellierender Art ist. Im Sinne einer qualitativ-rekonstruktiven Forschungslogik sollte das zu untersuchende Feld mit einer größeren Offenheit und zugleich Differenziertheit erschlossen werden, bevor der Versuch unternommen wird, die Befunde im Lichte gegenstandsnahe theoretischer Konzepte zu explizieren. Der Geltungsbereich der Ergebnisse wird durch den Umstand eingeschränkt, dass Kalthoffs Analysen sich auf Internatsgymnasien insgesamt beziehen wollen und dabei die schulkulturellen Unterschiede zwischen Jesuiteninternaten und Landerziehungsheimen bewusst vernachlässigen (!). Angesichts des schon vor mehr als einem Jahrzehnt vollzogenen „Paradigmenwechsels“ der Schulforschung von der Betrachtung der Schularten zu derjenigen von Einzelschulen muss auch und gerade bei der Erforschung der Internatsgymnasien Ernst gemacht werden mit der Einsicht, dass jede einzelne Schule zunächst als individuelle Schulkultur zu betrachten ist.

2. Internatsgymnasien als Schulkulturen

Eine aussichtsreiche konzeptionelle Orientierung für die Erforschung der Einzelschule bietet der Theorieansatz der Schulkulturforschung (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001), der hier kurz eingeführt und dann in einer Fallstudie konkretisiert werden soll. Grundlegend ist ein weiter ethnografischer *Begriff der Schulkultur*, der in der Spur kulturalanthropologischer Studien auf jeden normativen Anspruch – sei es bildungspolitischer oder pädagogisch-prak-

tischer Art – verzichtet. In dieser rein deskriptiven Perspektive besitzt jede einzelne Schule ihre Schulkultur, welche auf der Folie ihrer spezifischen Geschichte und ihrer sozialräumlichen Bedingungen sowie unter den jeweiligen Vorgaben der Lehrerschaft von allen an der Schule agierenden Personengruppen hervorgebracht wird. Die kulturelle Ordnung einer Schule ist mehr oder weniger deutlich durch Dominanzstrukturen charakterisiert, zu denen auch ein je spezifisch ausgeprägter „dominanter Schulmythos“ gehört, durch welchen zu bestimmten Anlässen über die Struktur- und Handlungsprobleme der Schule hinweg ein pädagogischer Sinnentwurf für alle erzeugt werden soll.

Das Konzept der Schulkultur lässt sich systematisch in einem ersten Schritt – gleichsam in der Vertikalen – weiter entfalten als das spannungsvolle Verhältnis zwischen den drei *Sinn-Ebenen* des Realen, des Symbolischen und des Imaginären. Das Reale bezeichnet die gesellschaftlich gegebenen Strukturen und Funktionen des Bildungssystems, mit denen sich die verschiedenen sozialen Akteure der Einzelschule handelnd auseinandersetzen müssen, um ihre spezifische Strukturvariante auszugestalten. Das Symbolische umfasst die konkreten alltäglichen Interaktionsprozesse der schulischen Akteure im Unterricht und im Schulleben, in denen sie die auf die Strukturvorgaben des Realen bezogenen Handlungs- und Deutungsmuster erzeugen. Das Imaginäre schließlich stellt die Ebene dar, auf der die Institution durch individuell oder kollektiv Handelnde sich auf sich selbst bezieht. Dies ist der Ort der Selbstdarstellung der Schule vor sich selbst und vor der Öffentlichkeit, z.B. ihres Schulprogramms. Die zentrale Ausdrucksgestalt dieser Sinnebene ist der dominante Schulmythos.

Auf der Horizontalen lassen sich in einem zweiten Schritt vier unterschiedliche *Sinn-Dimensionen* der Schulkultur unterscheiden: erstens die schulischen Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse, z.B. die Regelungen der Mitbestimmung für alle Personengruppen, die verschiedenen Formen der Ermöglichung von Autonomie für die Schüler und der Umgang mit Dissens und Außen-seitertum; zweitens die pädagogischen Orientierungen, z.B. die stärkere Betonung der Bindung an Autorität, Vorbild und Vorgaben der Lehrer oder die Tendenzen zur Informalisierung und Verhandlungsorientierung des pädagogischen Generationsverhältnisses; drittens die Art der Strukturierung der schulischen Inhalte, z.B. die Bedeutung der Fächer und deren Verhältnis zueinander oder der Stellenwert anderer Formen des Lernens an der Schule; und schließlich viertens der schulische Leistungsbegriff, z.B. gekennzeichnet durch scharfe Selektion, durch das Leistungsethos der Schule oder durch individualisierte Formen der Leistungserbringung. Diese vier Dimensionen einer Schulkultur bilden in der Regel kein homogenes Ganzes, sondern ein spannungsreiches Gefüge, das auf jeder Ebene zu rekonstruieren ist.

Im Rahmen des Schulkulturkonzepts erhält der *Schulmythos* als zentrale Ausdrucksgestalt einer Schule eine herausgehobene Bedeutung. Denn hierin werden auf der Ebene des Imaginären die widersprüchlichen Anforderungen an das pädagogische Handeln und die latenten Struktur- und Handlungsprobleme einer einzelnen Schule in den verschiedenen Dimensionen sinnstiftend bearbeitet, um der Schule für ihre Tätigkeit sowohl nach innen als auch nach außen Legitimität und Anerkennung zu sichern. Den Schulmythos kann man als einen zugleich kreativen und riskanten Versuch der Sinnstiftung betrachten; seine Bilder und idealen Entwürfe sollen Identität bildende Kraft für die Schule entwickeln, was allerdings kaum ohne eine verkennende Überhöhung ihrer alltäglichen Praxis

möglich ist. Der dominante Schulmythos einer Einzelschule ist das Ergebnis der Auseinandersetzung der an Schule beteiligten sozialen Akteure – vor allem innerhalb der Lehrerschaft – um das schulische Selbst-Bild vor dem Hintergrund der sozialen Strukturveränderungen und des kulturellen Wertewandels. Der Schulmythos besteht meistens aus beispielhaften Erzählungen, großen Geschichten und eindrucksvollen Bildern, mit denen die Bedeutung der jeweiligen Schule für die sie konstituierenden Gruppen beglaubigt wird. Er ist zwar auch schon in alltäglichen Ritualen präsent, manifestiert sich aber in gesteigerter Form bei außeralltäglichen Anlässen, z.B. bei Festen und Feiern. Er hat seine exzellenten Zeiten und Orte vor allem an den Zäsuren und Übergängen in der Schule: bei der feierlichen Begrüßung der neuen Schüler und ihrer Eltern, bei der Verleihung der Abschlusszeugnisse an die Absolventen sowie bei den Schulfesten, bei denen sich die Schule selber als Geburtstagskind bzw. Jubilar feiert. Diese herausgehobenen Zeitpunkte geben Gelegenheit zu bilanzierenden Rückblicken und zu visionären Ausblicken und sie fordern dazu heraus, die Bedeutung der Schulzeit zu bestimmen – für die Novizen ebenso wie für die „Reifen“. Bei diesen Anlässen ist die Frage nach der Eigenart der Schule, nach ihrer Herkunft und ihrer Zukunft immer wieder von neuem zu beantworten. Die Reden und Rituale von Schulfeiern und -festen bieten sich deshalb als wichtige Quellen für eine Analyse des Schulmythos und der darin bearbeiteten Struktur- und Handlungsprobleme der Schule geradezu an.

Darunter nimmt die *Abitursrede* einen prominenten Rang ein, weil darin von einem zentralen Akteur die Institution Schule bei der feierlichen Verleihung der „Reifezeugnisse“ noch einmal in einer besonderen Weise selbst thematisiert wird und unter anderem ihr dominanter Entwurf einer gebildeten Schülerpersönlichkeit mehr oder minder explizit zum Ausdruck gelangt. In der Abitursfeier schenkt die Schule mit der Übergabe des höchsten Bildungszertifikats ihren Absolventen die größtmögliche Aufmerksamkeit, bevor sie jene aus sich heraus entlässt. Bindungs- und Ablösungsprozesse werden hier also in höchst spannungsvoller Weise ineinander verwoben.

Für gymnasiale Schulkulturen liegen inzwischen erste Forschungen zu Schulmythen vor, bei denen sich die Analyse von Abitursreden als ein aussichtsreicher Ansatzpunkt erwiesen hat (vgl. Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001). Besonders interessant für unsere Fragestellung ist dabei die von Jeanette Böhme vorgestellte objektiv-hermeneutische Interpretation² einer Abitursrede (1996) an einem traditionsreichen Internatsgymnasium und die daraus entwickelte Rekonstruktion von dessen Schulmythos (vgl. ebd., S. 507ff.; Böhme, 2000). Diese ländlich gelegene staatliche Internatsschule entstammt der Tradition der *früheren Kloster- und Fürstenschulen*, welche sich im Laufe der letzten beiden Jahrhunderte zu Bildungsstätten für begabte Schüler entwickelt haben. Heute leben und lernen hier nach erfolgreich bestandener Aufnahmeprüfung ca. 400 Schülerinnen und Schüler; von der 9. bis zur 13. Klasse konzentrieren sie sich zusätzlich zur regulären gymnasialen Allgemeinbildung mit einem selbst gewählten fremdsprachlichen, musischen oder naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Alle Schüler wohnen im Internat und werden hier durch Lehrer als „Hauseltern“ und durch Dienst habende Lehrer betreut.

2 Zu der von Ulrich Oevermann entwickelten Strukturtheorie und Methode der Objektiven Hermeneutik vgl. Oevermann, 2000; Wernet, 2000.

Aus Böhmes Rekonstruktion der Abitursrede des Schulleiters ergibt sich als ein „reales“ Strukturproblem dieser Schulkultur, dass die früher wie selbstverständlich für die Absolventen dieses „exklusiven“ Internatsgymnasiums gegebene Wertgewissheit und soziale Anerkennung ihrer exzellenten Leistungen angesichts der allgemeinen Bildungsexpansion und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens heute brüchig geworden sind. Damit ist für die Schule die grundlegende Sinnfrage aufgeworfen, welche der Schulleiter in seiner Rede aus Anlass des Abiturs mit „verkennenden Gewissheitskonstruktionen“ zu beantworten versucht. In seinem *Idealentwurf* konstruiert er auf der Ebene des Imaginären die schulische Gemeinschaft als eine „exklusive pädagogische Großfamilie“, in der die Beziehungen zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft an Nähe orientiert und harmonisch gestaltet sind. Die Abitursfeier wird deshalb auch zu einer Abschiedsfeier, in der die pädagogische „Ersatzfamilie“ ihre Zöglinge aus sich heraus nach draußen entlässt. Der ideale Schüler dieses Internatsgymnasiums wird in der Rede des Schulleiters als „gemeinschaftsorientierter Leistungsasket“ und „reflexiver Traditionalist“ entworfen. Er löst durch Selbstdisziplin und Askese den hohen Leistungsanspruch dieser Schule ein, der aber nicht auf individuelle Selbstverwirklichung, sondern auf das gemeinschaftliche Wohl gerichtet ist; mit diesem Arbeitsethos setzt er die bewährte Tradition der Schule als einer Bildungsstätte der verantwortungsvollen Elite auch in der Gegenwart fort. Der schulische Bildungsprozess der Schüler wird als ein regenerativer Neufindungsprozess aufgefasst, den der ideale Lehrer dieser Schule wie ein „charismatischer Heilsvater“ begleitet. Der Lehrer selbst verkörpert vorbildlich das schulisch vorgegebene Lebensführungsprinzip der Leistungsaskese und der Verpflichtung auf das Gemeinwohl. Vor den krisenhaften Entwicklungen der heutigen Gesellschaft entwirft der Schulleiter für seine Schule in einem romantisierenden Lösungsvorschlag („das irrenhaus zum garten machen“) das Bild einer Anführerin einer neuen sozialen Bewegung, in deren Rahmen das bedrohliche Neue gerade durch den reflexiven Rückgriff auf das bewährte Alte bewältigt werden kann. Dieser mythische Schulentwurf und seine inhärenten Idealkonstruktionen werden im Übrigen – das erbringen biografische Analysen und die Interpretation einer „Grabrede“ im Rahmen eines Abi-Streichs – selbst noch von den enttäuschten oppositionellen Schülern verbürgt.

Im Anschluss an diese differenzierten Analysen Böhmes stellt sich die Frage, ob sich für andere gymnasiale Internatsschulen auf der Ebene des Imaginären ähnliche Schulmythen rekonstruieren lassen. Vielleicht sind deren Schulmythen aber auch von anderen Idealentwürfen bestimmt, weil dort die schulkulturellen Ebenen des Realen und Symbolischen von anderen Problemen bestimmt werden.

3. Schulkultur und Schulmythos eines Landerziehungsheims – eine erste rekonstruktive Annäherung

Im Folgenden soll ebenfalls über eine sequenzanalytische Interpretation³ einer Abitursrede der dominante Schulmythos eines ca. einhundertjährigen Land-

3 Die Interpretation erfolgte in einer Arbeitsgruppe am Pädagogischen Institut der Universität Mainz, der neben dem Autor Katharina Graf, Davina Höblich, Till-Sebastian Idel, Katharina Kunze und Bernd Stelmaszyk angehörten. Aus darstellungstechnischen Gründen werden im Folgenden die Ergebnisse der kleinschrittigen Interpretation wieder an größere Textsequenzen rückgebunden.

erziehungsheims, mithin eines zu Böhmes Eliteschule programmatisch stark kontrastierenden Internates, rekonstruiert werden. Die Rede wurde vom Schulleiter des Landerziehungsheimes gehalten und in der Schulzeitschrift veröffentlicht. Der Umstand und der Ort der Veröffentlichung der Rede sprechen dafür, dass ihr vom Verfasser, der zugleich der offizielle Repräsentant und ein dominanter Akteur dieser Schulkultur ist, Bedeutung für die Ortsbestimmung der Schule zugeschrieben wird.

Struktur- und Handlungsprobleme der Schulkultur

Liebe Abiturientinnen und Abiturienten, liebe Fachoberschülerinnen und Fachoberschüler, liebe Eltern und liebe Freunde dieser nun „fertig“ gewordenen ältesten Schülerinnen und Schüler unserer [...] Schulgemeinde, ich begrüße alle zu eurer Verabschiedung.

Durch die sprachliche Formgebung der Anrede wird das Auditorium vom Redner in vier verschiedene Gruppen ausdifferenziert, zugleich aber durch das Adjektiv „liebe“ in dasselbe Verhältnis einer besonderen Nähe und emotionalen Verbundenheit zu ihm und zueinander gerückt. Dieser hohe Grad an Vergemeinschaftung kommt auch in der Bezeichnung der Schule als „unsere Schulgemeinde“ zum Ausdruck. Unklar bleibt, wer mit der – nicht mehr geschlechtsspezifisch unterschiedenen – Gruppe der „lieben Freunde“ angesprochen wird. Es können dies die zur Feier angereisten weiteren Angehörigen der Absolventen sein oder die teilnehmenden Mitschüler oder gar die Lehrerinnen und Lehrer, welche als Berufsgruppe in der Anrede überhaupt nicht genannt werden. Der bemerkenswerte Umstand, dass die Kolleginnen und Kollegen vom Schulleiter hier nicht explizit begrüßt werden, wirft schon an dieser Stelle die Frage auf, welche Rolle die Lehrerschaft an dieser Schule spielt. Haben die Lehrenden an dieser Schule das pädagogische Generationsverhältnis etwa so weit enthierarchisiert und informalisiert, dass sie sich als die Freunde der Schüler begreifen? Denn einer solchen Entgrenzung des pädagogischen Verhältnisses würde die Berufsbezeichnung bzw. die Anrede „Lehrer“ nicht mehr gerecht. Den besonders stark auf Nähe und Vergemeinschaftung gerichteten Tenor der Anrede setzt der Redner im zweiten Teil seiner Begrüßung nicht mehr fort. Mit dem demonstrativen Pronomen „dieser“ erfolgt eine gewisse Distanzierung von den anfangs als „liebe Abiturienten“ angesprochenen Absolventen. Diese werden der Festgemeinschaft jetzt fast in der Art von Exponaten präsentiert, die gerade „fertig“ geworden“ sind. Mit der ironischen Brechung des Adjektivs „fertig“, welche in der schriftlichen Fassung durch die Anführungszeichen markiert ist, bringt der Redner auf indirekte Weise Zweifel daran zum Ausdruck, dass die Abiturienten die ihnen mit der Prüfung zuerkannte Reife tatsächlich schon erlangt haben. Wenn diese Deutung zutrifft, dann wird er ihnen im Folgenden darlegen müssen, welche essenziellen Bildungsprozesse zum wirklichen „Fertigwerden“ der Jugendlichen an dieser Schule noch hinzugehören. Und er wird ihnen auch erklären müssen, warum diese bei ihnen noch nicht abgeschlossen sind und wer die Verantwortung für dieses Problem zu tragen hat – die Schule, die Lehrenden oder die Lernenden selber. Festhalten lässt sich hier jedenfalls, dass das „Fertigwerden“ an dieser Schule an besondere Standards geknüpft ist. Dass der Schulleiter die Absolventen als die „ältesten Schüler unserer Schulgemeinde“ bezeichnet und das Auditorium zu

ihrer „Verabschiedung“ begrüßt, bedeutet für die Anwesenden, dass hier nicht so sehr prospektiv der Blick in die offene Zukunft gerichtet, sondern eher retrospektiv noch einmal eine Rückwendung in die nun zu Ende gehenden Lebensphase vollzogen wird. Wichtiger als die Begleitung des individuellen Aufbruchs der Absolventen in ihre eigene Zukunft erscheint hier ihre Verabschiedung aus der kollektiven Vergangenheit und Verbundenheit mit der Schulgemeinschaft.

Am Ende des ersten Satzes der Rede lässt sich als *erste riskante Strukturhypothese* formulieren: Statt der mit dem Abitur offiziell verbundenen Entlassung der erfolgreichen Absolventen geschieht in dieser Schulkultur latent ein Noch-Nicht-Loslassen der noch nicht für voll mündig („fertig“) erachteten Jugendlichen aus dem Schoße einer gemeinschaftlichen überformten Organisation, in welcher die pädagogischen Generationsbeziehungen hochgradig informalisiert und von einer besonderen emotionalen Nähe geprägt sind.

Solche Feierlichkeiten markieren wichtige Meilensteine in eurem Leben und sind sehr bewegend für euch und die Menschen hier, die euch nahe stehen. Euren Familienhäuptern und den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die euch hier begleitet haben, fällt es nicht leicht, den Abschied jetzt zu vollziehen.

Durch die Bezeichnung als „Feierlichkeit“ wird der festliche Anlass auf die höchste Stufe lebensgeschichtlicher Rituale gestellt und erhält dadurch gleichsam noch eine zusätzliche Weihe. Es entsteht dadurch zugleich der Eindruck, dass weniger die bestandene Reifeprüfung als vielmehr diese Abschiedsfeier vor der versammelten Schulgemeinde die eigentliche Statuspassage bzw. den „Meilenstein“ im Lebenslauf der jungen Menschen markiert. Der Schulleiter nimmt mit seiner Bewertung des Anlasses als „sehr bewegend für euch“ eine stellvertretende Deutung für die Abiturientinnen und Abiturienten vor, durch welche zugleich ihre Loyalität noch einmal eingefordert wird. Besonders schwer fällt die Verabschiedung der Abiturienten der Pädagogenschaft dieser emotional eng miteinander verbundenen Schulgemeinde. Der Grund dafür, dass die Lehrerschaft als solche vom Redner bislang explizit immer noch nicht begrüßt worden ist, wird nun einsichtig: Es gibt in dieser Schulkultur für die Schülerschaft nominell keine „Lehrerinnen und Lehrer“, sondern nur „Familienhäupter und pädagogische Mitarbeiter“. Während die Mitarbeiter für die Schüler nur als Unterrichtende in Erscheinung treten, übernehmen die Familienhäupter in einer Person die Aufgaben des Unterrichtens und Erziehens zugleich. Die pädagogische Beziehung zu diesen ist in den „Familien“ strukturell durch besondere Nähe und enge emotionale Bindung gekennzeichnet, wie dies sonst nur gegenüber den eigenen Eltern der Fall ist. Die Bezeichnung wie „Familienhaupt“ erinnert dabei eher an vormoderne patriarchalische Familienentwürfe und gibt einen Hinweis auf die Traditionsverhaftung dieser Schule.

Die Absolventen des Landerziehungsheims werden in dieser Abitursfeier mithin von zwei Institutionen entlassen: von ihrer Schule und von ihren „Familien“. Während die der Feier beiwohnende leibliche Familie ihr Kind schon viel früher in die Internatsschule entlassen hat, müssen hier nun die „Familien“ des Internats ihre „fertigen“ ältesten Schülerinnen und Schüler aus sich heraus entlassen. Und gerade den Häuptern dieser „Familien“ fällt diese Ablösung offensichtlich schwer. Es scheint hier die Beziehungsproblematik einer pädagogischen Lebensform auf, die so stark von Wünschen nach emotionaler Nähe und

von menschenbildnerischem Eros bestimmt ist, dass sie mit dem Distanz- und Autonomieverlangen von Heranwachsenden auch tendenziell in Widerspruch geraten kann.

Bei manchen von euch, wie mir vor zwei Tagen berichtet wurde, schmerzt das Auf- und Zusammenräumen in euren Zimmern so sehr, dass ihr diesen Prozess so lange wie möglich hinauszögert. Bei manchen anderen bedeuten diese letzten Tage fast eine Befreiung nach einer langen oder auch kürzeren Zeit an der [...] -Schule.

Nun richtet der Redner seinen Blick auf die zu entlassenden Schüler – und zwar zuerst auf diejenigen, die sich nicht über das bestandene Abitur und die dadurch eröffneten neuen Perspektiven außerhalb der Schule freuen, sondern denen die bevorstehende Trennung von der Schule besonders schwer zu fallen scheint. Erst an zweiter Stelle werden die „manchen anderen“ erwähnt, für die das bestandene Abitur „fast eine Befreiung“ bedeutet. Durch die eher indirekte und von Distanz bestimmte Form der Zuwendung kommt zum Ausdruck, dass der Redner diese „andere“ Gruppe der „Befreiten“ nicht so eng in die Schulgemeinschaft einschließt wie die noch „Gebundenen“. Mit der Wendung „fast eine Befreiung“ sagt der Redner implizit, dass es für die Absolventen hier eine richtige Befreiung nicht geben kann – und soll (!). Die Lehrer-Schüler-Beziehungen an dieser Schule erscheinen so allumfassend, dass sie nicht mit dem Ende der Schulzeit schon aufgekündigt werden können. Diese Äußerungen bestätigen die oben entworfene *vorläufige Strukturhypothese* und gestatten nunmehr deren weitere Ausformulierung: Bei der Entlassung ihrer Absolventen erweist sich diese Schulkultur als hochgradig auf ihre eigenen sozialen Beziehungen konzentriert. Bedingt durch die gewollt enge emotionale Bindung zwischen den Pädagogen und ihren Klienten ist das zentrale Thema der Feier bisher weder die durch herausragende Lernleistungen erfolgreich absolvierte Prüfung noch der nun bevorstehende Schritt in eine offene und ungewisse Zukunft, sondern der in der unmittelbaren Gegenwart krisenhaft erfolgende Ablösungsprozess.

So wirft sich an dieser Stelle unter anderem die Frage auf, welches Gewicht der „Klärung der Sachen“ in einer Schulkultur zukommt, in der die „Stärkung der Menschen“ so dominant im Vordergrund steht. Die in den Äußerungen des Schulleiters latent erfolgende Beschwörung des sozialpädagogischen Eros der Lehrerschaft wird indes gerade diejenigen unter den anwesenden Eltern positiv beeindrucken, welche diese Schule für ihr Kind nicht nur wegen ihres ambitionierten Bildungsprogramms gewählt haben, sondern primär wegen der Möglichkeit der Stabilisierung seines Selbstbildes und seiner Lernmotivation durch verlässliche persönliche Beziehungen.

Heute möchte ich nicht unsere Differenzen ignorieren oder überspielen. Mit einigen, ja mit mehreren von euch gehen wir eher im Dissens statt im Konsens auseinander.

Nachdem der Schulleiter bisher eher als interessierter Beobachter des Trennungsprozesses zwischen den Lehrern und den Abiturienten agierte, zeigt er sich nunmehr vor allen Festgästen selbst als emotional Betroffener. Dabei beseelt ihn nicht etwa Freude über das inzwischen von allen Erreichte, sondern eine solch starke Irritation, dass er sich vorgenommen hat, im Rahmen dieser wich-

tigsten Feier der Schule die persönlichen „Differenzen“ mit den Absolventen zum Thema zu machen. Was von Seiten des Redners als authentischer Ausdruck von Enttäuschung und Sorge gemeint ist, kann allerdings auf die Abiturienten und ihre Eltern eher beklemmend wirken. Wenn er davon spricht, dass „wir mit einigen, ja mit mehreren von euch [...] im Dissens auseinander gehen“, dann weist diese Wendung darauf hin, dass es sich nicht um eine kleine, sondern eher um eine größere, innerhalb der Schülerschaft dominante Gruppe von Opponenten handelt, welche durch die Art ihres Aufbegehrens nicht nur den Schulleiter, sondern auch Teile der gesamten Lehrerschaft provoziert und gegen sich aufgebracht hat.

Über die konkreten Anlässe für die Differenzen erfährt man aus den folgenden Passagen der Rede, dass es im vergangenen Schuljahr sowohl „Mobbing“ unter den Schülern als auch Rücksichtslosigkeiten gegenüber den Lehrern gegeben hat. Das pädagogische Personal wurde durch nächtliche Eskapaden von einigen der ältesten Schüler um den Schlaf gebracht und fühlte sich durch die nicht beseitigten Abfälle (Zigaretten, Bierflaschen u.a.m.) in den Hausfluren beeinträchtigt und angewidert. Der Schulleiter spricht davon, dass diese Schülergruppe „die falsch verstandene Freiheit teilweise fast ohne Grenzen ausgelebt hat“. Diese Vorfälle haben die Lehrerkonferenz zum Beschluss von Ordnungsmaßnahmen veranlasst, welche der Schulleiter prinzipienorientiert mit der Begründung durchgesetzt hat, dass die Freiheit des Einzelnen dort aufhören muss, wo durch sie diejenige des Anderen eingeschränkt wird. Die betroffenen Schüler haben indes auf diese Sanktionen des Schulleiters mit Unverständnis reagiert.

Der Schulmythos in nuce

„Wo ist die alte [...] -Schule geblieben?“, habt ihr euch gefragt. Heute möchte ich diese letzte Möglichkeit nicht versäumen, mit euch zusammen auf diese – teilweise mit Entrüstung – gestellte Frage von euch einzugehen.

Als im rechtlichen Sinne Mündige haben die Schüler der Abschlussklasse(n) die Maßnahmen der Schulleitung offensichtlich als einen unberechtigten Eingriff in ihre Autonomie erlebt und zugleich als Bruch mit dem freiheitlichen Geist ihrer Schule. Der Schulleiter nimmt die „Differenzen“ mit den „nun ‚fertig‘ gewordenen ältesten Schülerinnen und Schülern“ über „die falsch verstandene Freiheit“, genauer: über das Verhältnis von Autonomie und (Selbst-)Zwang, zum Anlass für eine grundsätzliche Positionsbestimmung seiner Schule. Gleichsam im letzten Augenblick ihrer Schullaufbahn und vor der versammelten Schulgemeinde sollen die Absolventen noch die Antwort erhalten auf die Fragen: Wer sind wir? Woher kommen wir? Und wohin gehen wir? Dies ist die klassische Situation für die Erzählung des *Schulmythos*. Durch die vereinnahmende Wendung „mit euch zusammen“ versucht der Redner zuvor, die bisher thematisierten „Differenzen“ zu entkräften und alle Absolventen mit in die gemeinschaftliche Verbundenheit erheischende mythische Ursituation hinein zu nehmen.

Die alte [...] -Schule ist eine Schule, an der Menschlichkeit praktiziert wird. [...] Hier begegnen sich Erwachsene und Jugendliche auf engstem Raum. Die Erwachsenen kommen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung, mit ihren

Partnern, mit ihren Kindern, mit ihrem Hab und Gut und sagen: „Kommt her, ihr jungen Menschen! Lasst uns hier an der [...] -Schule leben und ein Stück Weges gemeinsam gehen.“ Die MitarbeiterInnen schenken den Jugendlichen Vertrauen, indem sie glauben, dass das Zusammenleben mit ihnen gemeinsam zu gestalten sein wird. [...] Auch ihr Jugendlichen erwartet von den Erwachsenen, dass der Rahmen gepflegt wird, dass er human bleibt, dass er euch gut tut und dass ihr hier „frei“ werdet. [...] Die alte [...] -Schule gibt es immer noch und es wird sie noch Jahrzehnte, vielleicht auch Jahrhunderte geben.⁴

Zur Bestimmung der Ziele und Aufgaben der Schule bezieht sich der Schulleiter unmittelbar auf ihre Ursprungsgestalt bei der Gründung vor etwa hundert Jahren. Seine Beschreibung der Spezifika der „alten [...] -Schule“ geschieht allerdings im Präsens, wodurch der zeitliche Abstand zwischen damals und heute wie aufgehoben erscheint und Kontinuität zwischen der alten und der jetzigen Schule hergestellt wird. Implizit wird so die Auffassung nahe gelegt, dass das Urbild der alten Schule auch noch maßgebend für die heutige ist. Durch die Kennzeichnung dieser Schule als einer Einrichtung, „an der Menschlichkeit praktiziert wird“, wird nachdrücklich artikuliert, dass die gegenseitige Achtung und Anerkennung aller Akteure in der Werthierarchie hier die höchste Priorität besitzt. Diese Schule versteht sich mithin nicht primär als professionelle Organisation von fachlichen Lernprozessen, sondern als eine intergenerationale Gemeinschaft, in der die Individuen achtungsvoll miteinander interagieren. Diese „Schule der Menschlichkeit“ ist nicht durch das institutionelle Rollenverhältnis von Lehrern und Schülern geprägt, sondern hier „begegnen sich“ die „Erwachsenen und Jugendlichen“ in ihrer personalen Ganzheit. Ihre Beziehung wird nicht als ein asymmetrisches Lehr-Lernverhältnis in der pflichtgemäß zu absolvierenden professionellen Organisation Schule charakterisiert, sondern als eine durch Gleichrangigkeit gekennzeichnete „Begegnung“ zwischen Personen der älteren und der jüngeren Generation. Der pädagogische Bezug wird hier quasi existenzialisiert; denn unter einer „Begegnung“ kann man streng genommen eine Form des Zusammentreffens verstehen, in der die Menschen „in ihrem innersten Kern getroffen“(Bollnow) sind. Dass diese Begegnungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen „auf engstem Raum“ stattfinden, bedeutet eine nochmalige Steigerung von Nähe.

Für die weitere Ausdifferenzierung der pädagogischen Generationsbeziehungen an dieser Schule re-inszeniert der Schulleiter gleichsam den Gründungsprozess der alten Schule. Durch seine Wortwahl an den biblischen Exodus ins gelobte Land gemahnend, zeigt er auf, dass die beruflich qualifizierte Pädagogenschaft dieser Schule ihre vorherigen Wirkungsstätten hinter sich gelassen hat und – sozialen Aussteigern ähnlich – „mit ihren Partnern, mit ihren Kindern, mit ihrem Hab und Gut“ hierhin aufs Land gezogen ist, um alle ihre Kräfte dieser „Schule der Menschlichkeit“ zu widmen. Die pädagogische Einladungsgeste dieser lebensreformerischen Gemeinschaft: „Kommt her, ihr jungen Menschen! Lasst uns hier [...] leben und ein Stück Weges gemeinsam gehen“

4 Aus darstellungstechnischen Gründen sind hier – durch Auslassung einzelner Sätze und eines größeren Abschnitts der Rede – die Aussagen kompakt zusammengestellt worden, die man als demselben thematischen Komplex „Schulmythos“ zugehörig betrachten kann.

erinnert nicht zufällig an die Predigtworte Jesu Christi. Sie geben ihrem erzieherischen Einsatz ein quasi seelsorgerisches Gepräge und verleihen ihrem gemeinschaftlichen Leben auf dem Lande eine besondere Aura. Sie verkennen aber auch die Tatsache, dass die „jungen Menschen“ faktisch nicht aus freien Stücken in diese Internatsschule gekommen, sondern von ihren Eltern hierher gebracht worden sind. Die Jugendlichen sollen hier nicht in erster Linie lernen und arbeiten, sondern mit den Erwachsenen „leben und ein Stück Weges gemeinsam gehen“. Die hochgradige Emphase auf personaler Nähe und authentischer Interaktion zeigt zugleich, dass die fachlichen Bildungsprozesse nicht das Zentrum der pädagogischen Arbeit bilden. Interessant ist dabei, dass die anwesenden Eltern in dieser Ausgestaltung des Erziehungs- und Bildungsprozesses ihrer Kinder keinen Platz mehr finden. Sie werden in dieser pädagogischen Lebensgemeinschaft von anderen „Erwachsenen“ völlig ersetzt, für welche die spezifische Berufsbezeichnung „Lehrer“ deshalb auch nicht mehr taugt. Ohne schon die Gewissheit zu haben, dass ihre Arbeit Früchte trägt, „schenken [sie] den Jugendlichen Vertrauen“. Diese philanthropische Grundhaltung wird nun aber nicht aus der idealistischen Überzeugung von der ursprünglichen Güte der Menschennatur gewonnen, sondern eher unpathetisch und vorsichtig mit der Annahme begründet, „dass das Zusammenleben mit ihnen [i.e. den Jugendlichen] gemeinsam zu gestalten sein wird“. In dieser etwas kompliziert anmutenden Wendung kommt weniger eine unverbrüchliche Glaubensgewissheit zum Ausdruck als vielmehr ein Anflug von Skepsis, ob die Lebensgemeinschaft von Jung und Alt tatsächlich so einfach zu bewerkstelligen ist.

In dem Maße, in dem der Redner – nach der Bestimmung der Aufgabe der Schule und der Klärung der Motivation der Lehrer – nun den Blick auf die Rolle der Schüler richtet, scheinen seine Aussagen an Sicherheit und Präzision einzubüßen. Was können und sollen also die Heranwachsenden an dieser Schule, „an der Menschlichkeit praktiziert wird“, von den Erwachsenen erwarten, welche mit ihnen „auf engstem Raum“ zusammenleben, „ein Stück Weges gemeinsam gehen“ wollen und ihnen dabei „Vertrauen schenken“? Die Antwort des Redners erfolgt nicht in einer ähnlichen sprachlichen und gedanklichen Höhenlage: „[...] ihr Jugendlichen erwartet [...], „dass der Rahmen gepflegt wird, dass er human bleibt, dass er euch gut tut und dass ihr ‚frei‘ werdet“. Somit geht es für die Schüler an dieser Schule vordringlich nicht um Bildung und Begegnung, sondern um das psychosomatische Wohlbefinden, für welches von den Pädagogen der „Rahmen gepflegt“ werden muss. Erst an letzter Stelle spricht der Redner von der Erwartung der Jugendlichen, hier „frei“ zu werden. Die Verwendung der Anführungszeichen bringt noch einmal unverkennbar zum Ausdruck, dass er und die Lehrerschaft Schwierigkeiten damit haben, diesem Autonomieverlangen ohne Einschränkung zu entsprechen. Ob die Erwachsenen nur ein anderes Verständnis von Freiheit haben als die Absolventen der Schule oder ob das „Frei-Lassen“ im Rahmen des gemeinsamen Zusammenlebens auf engstem Raum ein zentrales Strukturproblem dieser Schule überhaupt darstellt, kann an dieser Stelle der Rede nicht entschieden werden.

Was schon durch die Verwendung des Präsens in der Erzählung über die „alte [...] -Schule“ mitgeklungen ist, wird vom Redner nun unmissverständlich klar gemacht: Es gibt sie immer noch und es wird sie noch lange geben. Die „alte [...] -Schule“ ist nicht nur die Geschichte gewordene Erstgestalt eines heute noch

bestehenden Landerziehungsheims; sie erhält vielmehr in dieser „heiligen Erzählung“ ihres heutigen Leiters den Status einer die Zeiten überdauernden Idee, welche für die an sie Glaubenden immer wieder zur Wirklichkeit wird. Selbst wenn hier in das Pathos der Rede ein Quäntchen Ironie hinein gewoben sein sollte: Der Schule widerfährt hier eine „Heiligung“ auch in dem Sinne, dass ihr wie der christlichen Kirche eine fast überwirkliche Dauer und Form der Existenz („vielleicht auch noch Jahrhunderte“) zugesprochen wird. (In Wirklichkeit kann eine private Schule gezwungen sein, von einem Tag auf den anderen ihre Tore zu schließen!) Die charismatische Fortschreibung der Schultradition soll den Pädagogen so viel Kraft verleihen, dass sie der Erosion der personalen Vorbilder, dem Auraverlust von Schule und dem Hedonismus der dominanten jugendkulturellen Lebensstile in dieser besonderen Schulkultur Einhalt gebieten können.

Nachdem der Redner dann am Beispiel der Kursarbeit einer Abiturientin aufgezeigt hat, wie an dieser Schule aus einer „wilden und freien“ Schülerin eine vorbildliche Jugendliche geworden ist, deren „Ideen von Rücksichtnahme, Toleranz und Respekt geprägt“ sind, leitet er zur Verabschiedung der Absolventen über.

Die Stiftung von Zugehörigkeit

Ihr werdet bei vielen zukünftigen Altschülertreffen diese euere wunderbare Schule besuchen können. [...] Jetzt freut ihr euch auf die Freiheit nach dem Abitur. Wir freuen uns mit euch. Wir hoffen, nein wir wissen, dass ihr diese große Aufgabe des Friedenstiftens erkennen und auch annehmen wollt. Wenn ihr selber sagt, dass sich die Menschen „uneingeschränkt mit Respekt und Akzeptanz gegenüber treten“ sollen, dann glaube ich, auch wenn manche von euch diese Haltung noch nicht ganz haben entwickeln können, dass euch diese Haltung in eurem Leben gelingt. Ich wünsche euch eine glückliche Hand dabei und viel Erfolg.

Diese plötzliche Blickwendung nach vorne wirkt wie der Sprung aus der problemgeladenen Gegenwart in eine unbeschwerte Zukunft. Ohne dass die Absolventen überhaupt schon zu wirklich „fertigen“ und „freien“ jungen Menschen erklärt worden sind, werden sie gleichsam bruchlos von „ältesten Schülern“ zu „Altschülern“ gemacht. Dies kann andererseits auch kaum überraschen; denn gemäß unserer Strukturhypothese kann es in dieser Schulkultur eine affektiv-neutrale Trennung voneinander kaum geben. Hier sehen sich alle so eng miteinander verbunden, dass das Abitur keinen Abschied der Jugendlichen darstellt, sondern nur eine Transformation ihres sozialen Status innerhalb „dieser [...] wunderbaren Schule“. Am Schluss der Entlassungsfeier macht der Schulleiter die scheidenden Absolventen zu Teilhabern „ihrer“ Schule, zu Mitgliedern einer mythisch überhöhten Schulgemeinschaft, welche alle eingangs thematisierten Differenzen und Konflikte vergessen lässt. Und nun, so scheint es jedenfalls, stimmt der Redner endlich auch den freudigen Ton einer Abitursrede an und versetzt sich in die Zeitperspektive der Absolventen, welche sich „auf die Freiheit nach dem Abitur freuen“. Auffällig ist hier, dass der Redner hier von Freiheit zum ersten Mal ohne Anführungszeichen spricht – vielleicht um damit auszudrücken, dass das Freiheitsverlangen der Abiturienten nicht identisch ist mit der „Freiheit“ im genauen Verstande, zu deren Gebrauch die Schule verhelfen will. Hiermit ist nämlich verbunden die Erkenntnis und Annahme der „großen Aufgabe des Friedenstiftens“, welche die Absolventen dieser Schule draußen im gesellschaftlichen Leben erfüllen sollen. Der *ideale Schüler* die-

ser Internatsschule soll sich später also nicht primär als wirtschaftlicher, wissenschaftlicher oder technischer Leistungsträger begreifen, sondern als ein sozialer „Friedensstifter“, der sich moralisch für einen gerechten Ausgleich zwischen den Menschen engagiert. Die dafür grundlegende, von Achtung und Toleranz geprägte philanthropische Haltung wollen ihm – das ist oben am Beispiel der „alten [...] -Schule“ deutlich gemacht worden – die Lehrer-Erzieher dieser Schule beispielhaft vorleben. Der Schulleiter hat durch die explizite Problematisierung der Differenzen allen Anwesenden schmerzlich klar gemacht, dass die Transmission dieser moralischen Haltung von den Lehrern zu den Schülern der Schule bei diesem Abitursjahrgang nicht mehr bruchlos gelungen ist. Dass diese Abiturienten das Friedenstiften in dieser Schule vor ihrer Entlassung noch nicht richtig gelernt haben, kommt auch in der vorsichtigen Wortwahl „wir hoffen, nein, wir wissen, dass ihr die große Aufgabe [...] erkennen und annehmen wollt“ zum Ausdruck. Faktisch bedeutet dies, dass die Absolventen aus der Sicht der pädagogischen Akteure ihrer besonderen moralischen Sendung bisher noch nicht gewachsen sind. Dies belegt auch der vorletzte Satz, der insgesamt längste und dichteste der Rede. Hierin stellt der Redner die ihn bewegenden drei Sachverhalte spannungsvoll nebeneinander: das in den Worten einer Schülerin formulierte oberste Bildungsziel der Schule, die ernüchternde Erfahrung des schulischen Scheiterns und die nur ungesicherte Hoffnung („glaube ich“) auf ein späteres Gelingen im Leben.

Die Bilanz des Redners bleibt auch am Ende seiner unkonventionellen, rückhaltlos ehrlichen Rede im Grunde noch unsicher: Die Pädagogen dieser „mutigen“ Schule haben den Schülern vertrauensvoll die humanitäre Haltung der Achtung und Rücksichtnahme vorzuleben versucht, damit auch sie zu „Friedensstiftern“ werden können. Zahlreiche Absolventen haben aber gegen diese Haltung opponiert, indem sie „rücksichtslos“ ein hedonistisches Autonomieverlangen ausagiert haben. Ob sie in ihrem weiteren Leben noch zu „Friedensstiftern“ werden, hängt nicht mehr vom Einfluss der Schule ab, sondern nur noch vom Selbstbildungsprozess jedes Einzelnen. Nachdem sie als Schüler die Chancen nicht genutzt haben, kann dies nur gelingen, wenn ihnen „eine glückliche Hand“ zu Hilfe kommt – und wenn sie lebenslang als „Altschüler“ weiterhin zur Schulgemeinschaft gehören. Denn mit dieser „wunderbaren“ Schule wird man lebenslang nicht „fertig“.

4. Diskussion

Auf der von uns rekonstruierten *Ebene des latenten Sinnes* findet in dieser Abitursrede faktisch weniger eine Entlassung der Abiturienten statt als vielmehr eine Erneuerung ihrer Bindung zur Schule. Als noch nicht „fertig“ bzw. „frei“ gewordene Heranwachsende werden sie vom offiziellen Repräsentanten der Lehrerschaft in ihrer Statuspassage gleichsam durch eine paradoxe, weil verordnete Form der Autonomie erneut in die Gemeinschaft zurückgeholt. Die personale Ablösung der „Familienhäupter“ von ihren „ältesten Schülern“ erfolgt hier durchaus spannungsvoll in der Form einer Erneuerung der Verpflichtung auf die schulische Gemeinschaft.

Der Schulleiter konfrontiert in der außeralltäglichen Feierstunde des Abiturs die Lehrer- und Schülerschaft dieser Schule mit einer aktuellen krisenhaften Situation (Störung des Schulfriedens), entwirft dann im Rückgang auf den

Ursprung der Schule den genuinen Lösungsweg und verpflichtet schließlich alle Anwesenden, ihn zu befolgen. Seine Abitursrede weist somit die zentralen Strukturmomente des *Mythos* auf: Zäsur, Chaos, Verheißung und Gefolgschaft (vgl. Böhme, 2000). Die riskante Sinnkonstruktion, mit welcher der Redner die aktuelle Vertrauenskrise zwischen Teilen der Lehrerschaft und der Absolventen authentisch bearbeitet, enthält idealisierte Bilder bzw. Entwürfe von dieser Schule, ihren Lehrern und ihren Schülern, denen gleichsam eine überzeitliche Geltung beigemessen wird. Im Lichte des Schulmythos stellt diese *Schule* (Schule A) – ähnlich wie das Internatsgymnasium Böhmes (Schule B) – nicht in erster Linie eine organisierte Institution der Bildung dar, sondern eine räumlich exklusive pädagogische Großfamilie, eine Art Lebensgemeinschaft auf Zeit, in der die lebensreformerisch gesinnte ältere Generation die jüngere zur Menschlichkeit führen will. Der ideale *Lehrer* ist an dieser Schule nicht primär der fachlich ausgebildete und didaktisch kompetente Lernhelfer, der in einem zeitlich, räumlich und inhaltlich klar geregelten beruflichen Verhältnis zu den Schülern steht. Selber Vorbild für ein entschlossen der Gemeinschaft gewidmetes Leben, begegnet er vielmehr den Heranwachsenden in seiner personalen Ganzheit und Authentizität, um sie auf dem Weg zu ihrer Menschlichkeit zu begleiten. Die Bereitschaft, vertrauensvoll und auf engstem Raum mit den jungen Menschen in einer Ich-Du-Beziehung zu leben, verleiht dem Lehrer hier – anders als der charismatisch-patriarchalischen Lehrerpersönlichkeit in Schule B – stärker die Züge eines jugendbewegten Gruppenführers. Für die Bewältigung der alltäglichen Erziehungspraxis resultiert aus diesem Idealentwurf implizit eine deutliche Bevorzugung der „Seelsorge“ vor der Bildung. Der ideale *Schüler* wird an dieser „Schule der Menschlichkeit“ nicht wie in Schule B zum „reflexiven Traditionalisten“ und „Leistungsasketen“ gebildet, sondern gemäß dem Vorbild seiner Lehrer zu einem sendungsbewussten „Friedensstifter“, der den anderen mit Achtung und Vertrauen gegenüberzutreten soll. Draußen im gesellschaftlichen Leben wird er nicht primär als Leistungsträger in Erscheinung treten, sondern seine Aufgaben mit derselben sozialen Verantwortung erfüllen, die auch die Lehrer an dieser seiner Schule praktizieren. Schon deshalb bleibt er ihr lebenslang gemeinschaftlich verbunden. Dieser Entwurf eines gelingenden Bildungsprozesses und Modells der jugendlichen Lebensführung stellt zugleich eine in sich widersprüchliche Ausgestaltung der grundlegenden pädagogischen Antinomie von Freiheit und Zwang dar. Denn hier wird der „fertige“ und „freie“ Abiturient vom offiziellen Repräsentanten der Schulkultur auf die Mimesis einer von seinen Lehrern vorgelebten Gesinnung und Haltung verpflichtet. Durch diese enge Ausrichtung am Sinnentwurf der Schule werden zwangsläufig andere Möglichkeiten autonomer Lebensführung begrenzt und entwertet.

An jedem der beiden Traditionsinternate wird also für die Absolventen ein anderer elitärer *Habitus der „Wohlerzogenheit“* entworfen und programmatisch vorgelebt. Derjenige des jahrhundertealten Internatsgymnasiums B ist deutlich leistungsthematisch ausgerichtet, derjenige des Landerziehungsheims A primär fürsorgeethisch. Während in der Schule B dieser *Habitus* selbst noch von den oppositionellen Schülern inkorporiert wird, wird er offensichtlich von einem größeren Teil der Absolventen an Schule A nicht mehr mit gleicher Verbindlichkeit angenommen. Das habituelle Passungsverhältnis zwischen Schulkultur und Schülerschaft erscheint hier eher spannungsvoll und deutet auf tiefer liegende Inkon-

grenzen zwischen dem traditionsverhafteten Selbstverständnis der Lehrerschaft und den aktuellen kulturellen Orientierungen der Schülerschaft hin.

Abschließend ist festzuhalten: Unsere Fallstudie beansprucht, eine weitere Exploration auf einem komplexen Feld zu erbringen, welches historisch vergleichsweise gut, empirisch aber noch kaum erforscht ist. Sie könnte einige weitere Anhaltspunkte bieten für eine vergleichende Erforschung über das gesamte Spektrum der heutigen Internatsschulen. Auf der Grundlage der dabei entstehenden Strukturanalysen ließen sich möglicherweise weitere Kontrastierungen mit unseren Ergebnissen vornehmen. Auf diesem Wege könnte man schließlich zu einer empirisch gesättigten Typologie der Schulkulturen von Internaten gelangen, welche mit deren programmatischem Selbstverständnis keineswegs zu übereinstimmen brauchte. Unsere explorative Rekonstruktion zur imaginären Ebene der Schulkultur eines Landerziehungsheimes müsste – ähnlich wie diejenige Böhmes (2000) – noch durch weitere Erhebungen auf der symbolisch-interaktiven Ebene, z.B. Interviews, Gruppendiskussionen (z.B. Konferenzen) und Unterrichtsaufzeichnungen an dieser Schule ergänzt werden, um die ermittelten Befunde zu sichern und zu differenzieren.

Literatur

- Alphei, H. (2002). Mitmachen oder Widersetzen? Die Landerziehungsheime in der NS-Zeit. In I. Hansen-Schaberg & B. Schonig (Hrsg.), *Landerziehungsheim-Pädagogik* (S. 202-249). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.) (2002). *Handbuch deutscher Internate*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Becker, G. (1999). Die deutschen Landerziehungsheime. In Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.), *Handbuch Freie Schulen* (überarb. u. erw. Neuausgabe) (S. 171-208). Reinbek: Rowohlt.
- Böhme, J. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edelstein, W. (2000). Lernwelt und Lebenswelt. Überlegungen zur Schulreform. *Neue Sammlung*, 40, 369-382.
- Ferenschild, H. (1996). Mut zur Erziehung: Erwartungen der Eltern an Internatsschulen. In H. Arndt & H. Müller-Holtz (Hrsg.), *Schülerfahrungen – Lebenserfahrungen. Reformpädagogik auf dem Prüfstand* (2. Aufl.) (S. 61-76). Frankfurt a. Main u.a.: Peter Lang.
- Harder, W. (2002). Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. In I. Hansen-Schaberg & B. Schonig (Hrsg.), *Landerziehungsheim-Pädagogik* (S. 250-270). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T. & Linkkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2004). Reform- und Alternativschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 367-387). Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Knörzer, M. (2004). *Schulentwicklung in Salem. Evaluation eines nachhaltigen Bildungsprozesses an der Schule Schloss Salem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kupffer, H. (1973). Fürsorge Erster Klasse? Der soziale Ort des Landerziehungsheims. *Pädagogische Rundschau*, 27, 168-182.
- Overmann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (S. 58-156). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Schwerdt, U. (1998). Landerziehungsheimbewegung. In D. Kerbs & J. Reulecke (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933* (S. 395-409). Wuppertal: Peter Hammer.
- Schwerdt, U. (2002). Landerziehungsheime – Modelle einer „neuen Erziehung“. In I. Hansen-Schaberg & B. Schonig (Hrsg.), *Landerziehungsheim-Pädagogik* (S. 52-108). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwitalski, E. (2004). „*Werde, der du bist*“. *Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Bielefeld: transcript.
- Ullrich, H. (2002). Befremdlicher Anachronismus oder zukunftsweisendes Modell? Die Freie Waldorfschule im pädagogischen Diskurs und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In I. Hansen-Schaberg & B. Schonig (Hrsg.), *Waldorf-Pädagogik* (S. 181-215). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ullrich, H., Idel, T.-S. & Kunze, K. (Hrsg.) (2004). *Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden: VS.
- Wernet, A. (2000). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zentralstelle für Internatsberatung (2004). Gesamtverzeichnis aller Internate zum Besuch allgemeinbildender Regelschulen in der Bundesrepublik Deutschland: www.zfi-internatsberatung.de [25.11.2004]
- Zimmer, J. (2003). Wie Phönix aus der Asche. Neun Gründe für den Aufstieg der Hermann Lietz-Schule zur Avantgarde in der deutschen Internatslandschaft. *Neue Sammlung*, 43, 359-368.

Prof. Dr. Heiner Ullrich, Pädagogisches Institut, Johannes Gutenberg-Universität, 55099 Mainz, E-Mail: heiner.ullrich@uni-mainz.de