

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

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

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – ab der Nummer 125 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hans-Joachim Wätjen, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

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

Anschriften der Herausgeber:

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

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

Redaktionsanschrift:

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

Nr. 171

Friedrich W. Busch
Jost von Maydell
Knut Tielking

Einblicke in die Bildungsforschung

Zur Verabschiedung von
Wolf-Dieter Scholz

2007

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
<i>Jost von Maydell</i>	9
Bildung oder Literalität? Zur Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs	
<i>Knut Tielking</i>	25
Schule – Sucht – Jugendliche	
<i>Friedrich W. Busch</i>	43
Zwischen Bewahrung und Veränderung. Vorstellungen von Jugendlichen über Ehe, Familie, Partnerschaft	
<i>Die Autoren</i>	59

VORWORT

Die Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Bildungsforschung – das ist den bisher von der Universität vorgelegten Forschungsberichten zu entnehmen – zählt zu den ausgewählten Schwerpunkten, für die es so etwas wie eine gesamtuniversitäre Verpflichtung zur besonderen Förderung gibt. Auch wenn Bildungsforschung sich nicht auf eine zur Erziehungswissenschaft ausgeweitete Pädagogik begrenzen lässt, ist es insbesondere der Fachbereich 1 Pädagogik, später dann die Fakultät Erziehungs- und Bildungswissenschaften, die in Oldenburg die Bildungsforschung schwerpunktmäßig betreibt. Oder muss schon angesichts der laufenden Debatten über die Profilerneuerung der Universität Oldenburg und die Einstellungen zu den Geistes- und Sozialwissenschaften gesagt werden: betrieben hat?

Spätestens seit Ende der 1960-er Jahre setzte sich auch bei überregional anerkannten KollegInnen die Auffassung durch, dass es eines verbindenden und interdisziplinär konzipierten Bereiches bedarf, um verantwortungsbewusst und auf die Lösung von aktuellen Problemen aus der Wirklichkeit des Bildungsgeschehens gerichtete Forschung zu betreiben. An der Universität Oldenburg führte das zur Gründung einer *Arbeitsstelle Bildungsforschung*, war die Oldenburger Universität doch – zumindest bis etwa 2001/2002 – in der Lage, das auf Interdisziplinarität gerichtete Verständnis von Bildungsforschung über drei wesentliche Aspekte, nämlich historisch, empirisch und international-vergleichend auch zu realisieren.

Wie das bis zur Mitte der 1990er Jahre geschah, ist nachzulesen in dem Buch „Aspekte der Bildungsforschung“, das 1996 als Versuch einer Bilanz von 25 Jahren Bildungsforschung in Oldenburg (im BIS-Verlag) vorgelegt wurde. Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge spiegeln zudem wider, was Bildungsforschung auch heute leisten kann und leisten muss, nämlich

- die Untersuchung und Erklärung der Wirklichkeit des Bildungsgeschehens,
- das Zusammenfügen isoliert und/oder bruchstückhaft vorliegender Forschungsergebnisse verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, die sich um die komplexen Bereiche von Erziehung, Bildung, Unterricht, Weiterbildung etc. kümmern,
- die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Modellen und Reformen im Bildungswesen,
- der Entwurf von Konzepten und Modellen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens...

*

Zu den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die der Bildungsforschung in Oldenburg nicht nur wichtige Impulse gegeben haben, sondern durch Forschungen und Veröffentlichungen – insbesondere unter Berücksichtigung des empirischen Aspektes – überregionales Ansehen verschafften, gehört *Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz*. Mag sein, dass dies auch dem Umstand zu danken ist, dass er seit seinem Studium mit der Oldenburger Universität verbunden ist und seine gesamte akademische Sozialisation und wissenschaftliche Karriere über diese Institution erfahren hat. Er kennt sie mithin von „Grund auf“, hat ihre Entwicklung als inzwischen überregional anerkannte Ausbildungs- und Forschungsstätte mitverfolgen und mitgestalten können, hat in ihr zentrale Funktionen – die des Dekans und des Vizepräsidenten für Forschung und Nachwuchsförderung – wahrgenommen, und dies nicht nur verwaltend, sondern auch gestaltend. Im Wissenschaftsbereich war es eines seiner vorrangigen Anliegen, forschersches Engagement, studentenorientierte Lehre und wissenschaftliches Publizieren mit Integrationsfähigkeit und einfühlsamer Kollegialität zu verbinden, m. a. W. der Universität Oldenburg ein Profil zu verleihen, das sich in gleicher Weise den Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihren unterschiedlichen Studienschwerpunkten und den Naturwissenschaften verpflichtet sieht – dabei die Möglichkeiten einer regional bedingten Ausrichtung nutzend.

*

Der Wissenschaftler und Hochschulpolitiker Professor Wolf-Dieter Scholz ist nun mit dem Ende des Wintersemesters 2006/2007 aus dem aktiven Dienst als Hochschullehrer – wegen Erreichens der „Altersgrenze“ – verabschiedet worden. Die Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften und das Institut für Pädagogik nahmen dies zum Anlass, zu seinen Ehren ein Symposium zu veranstalten, das über Vorträge von Kollegen und wissenschaftlichen Weggefährten Einblicke in sein aspektreiches wissenschaftliches und hochschulisches Wirken gab. *Prof. Dr. André Wolter*, TU Dresden, beleuchtete in seinem Vortrag „Bildungsmonitoring und Bildungspanel in Deutschland“ den Schwerpunkt Bildungs- und Hochschulforschung, *Prof. a.D. Dr. Jost von Maydell* zum Thema „Bildung oder Literalität? Zur Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs“ die allgemeine Pädagogik, *PD Dr. Knut Tielking* zum Thema „Schule – Sucht – Jugendliche“ die Sucht- und Drogenforschung und *Prof. em. Dr. Friedrich W. Busch* mit dem Thema „Zwischen Bewahrung und Veränderung. Vorstellungen von Jugendlichen über Ehe, Familie, Partnerschaft“ die Familienwissenschaft.

Mit Ausnahme des Vortrages von André Wolter, der wegen seines prospektiven Charakters zu einem späteren Zeitpunkt erscheinen wird, veröffentlichen wir in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden die dem Pädagogen, Erziehungswissenschaftler, Bildungsforscher und Familienwissenschaftler Wolf-Dieter Scholz gewidmeten Beiträge; schließen uns damit zugleich dem in den Grußworten des Präsidenten *Prof. Uwe Schneidewind*, des Dekans *Prof. Manfred Wittrock* und der Direktorin des Instituts für Pädagogik *Prof. Astrid Kaiser* geäußerten Dank für eine 35-jährige Tätigkeit in der und für die Carl von Ossietzky Universität geleistete Arbeit in Forschung und Lehre an und wünschen dem Kollegen und Freund einen sorgenfreien und reiseintensiven Ruhestand.

JOST V. MAYDELL

*Bildung oder Literalität?
Zur Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs.*

„Es ist nicht leicht, den Begriff Bildung zu erklären, obgleich wir alle relativ locker mit ihm umgehen.“ Der Satz stammt aus einem Vortrag über das „Studium zwischen Persönlichkeitsbildung und Fachausbildung“, den Wolf-Dieter Scholz kürzlich gehalten hat (vgl. Scholz 2007). Dass wir ‚relativ locker‘ mit dem Begriff umgehen soll wohl heißen, dass der Bildungsbegriff (zu) häufig ohne ausreichende (Er-)Klärung verwendet wird. Das ist vermutlich zutreffend. Was z.B. meint, um nur dieses Beispiel aufzunehmen, *Persönlichkeitsbildung*? Bereits die Formulierung des Themas, das Scholz gewählt hat, verweist allerdings darauf, dass die *Fachausbildung* damit nicht gemeint ist.

Ich will versuchen zur (Er-)Klärung des Bildungsbegriffs beizutragen. Ich will dies tun, indem ich der Geschichte des Wortes ‚Bildung‘ nachgehe, nach der Herkunft des Wortes frage. Vorher möchte ich einen Umweg einschlagen, der die Frage, um die es hier geht, verdeutlichen soll.

1. Der Jahreswechsel 1999/2000 wurde als Übergang nicht nur in ein neues Jahrhundert, er wurde zugleich als Übergang in ein neues Jahrtausend interpretiert. Das war der Anlass für zahlreiche Rückblicke nicht nur auf das abgelaufene Jahrhundert, sondern auch auf das zu Ende gegangene Jahrtausend. Einer davon ist mir im Gedächtnis geblieben. Es ging darin um die Frage, welche Erfindung des zurückliegenden Jahrtausends die Geschichte der Menschheit am nachhaltigsten beeinflusst bzw. verändert hat. Ich erinnere mich nicht an die Diskussion über diese Frage im Einzelnen, nur an ihr Fazit. Es lautete: Keine der

zahlreichen Erfindungen des vorigen Jahrhunderts, über deren Auswirkungen wir heute diskutieren, war die folgenreichste, sondern die Erfindung des Buchdrucks – vor mehr als 500 Jahren.

Ob ein solches historisches ‚ranking‘ sinnvoll ist, will ich nicht diskutieren. Sicher aber hat die Erfindung des Buchdrucks das Leben der Menschen verändert wie kaum eine andere technische Neuerung davor oder danach. Schon die Reformation wäre ohne sie kaum denkbar gewesen. Anders aber als bei neueren Erfindungen traten die durch den Buchdruck ausgelösten Veränderungen zum Teil erst Jahrhunderte später ein. Das gilt auch für die sog. ‚Leserevolution‘ des 18. Jahrhunderts in Europa. Aus heutiger Sicht war die Verbreitung von Büchern im 18. Jahrhundert sicher noch begrenzt. Ebenso begrenzt war die Zahl der Leserinnen und Leser bzw. die Verbreitung der Lese-Fähigkeit in dieser Zeit. Den Zeitgenossen aber erschien die Zahl der Bücher und ebenso die der Leserinnen und Leser bereits unüberschaubar. Der Buchmarkt expandierte und machte Bücher zugänglich. Der Markt kannte zwar neue, wirtschaftliche Barrieren, Bücher waren teuer, die ‚alten‘ Kontrollen aber, vor allem die kirchliche Zensur der Bücher und der Leser, verlor ihre Wirksamkeit. Das Buch, besser gesagt: die Bücher haben eine ‚neue Welt‘ erschaffen, die symbolische Welt des gedruckten Wortes. Sie hat die alte, ständische und kirchliche Ordnung, in die die Menschen eingebunden waren, gesprengt. Sie hat die Aufklärung erst möglich gemacht.

Die Fähigkeit zu lesen – die ‚Literalität‘, wie Neil Postman sie genannt hat – öffnete den Zugang zu der neuen, symbolischen Welt der Bücher, und sie verschloss ihn denen, die nicht lesen konnten. Sie wurde zur Voraussetzung der Emanzipation von kirchlicher und ständischer Bevormundung.

Nicht zufällig zählten ‚Lesegesellschaften‘ zu den typischen Erregungenschaften dieser Zeit. Sie symbolisieren eine neue Form der sozialen Zugehörigkeit und der sozialen Beziehungen, jenseits von Stand und Kirche. Zugang zu ihnen hatte – im Prinzip – wer lesen konnte. Das galt auch für Frauen und auch

für Juden, die von ständischen und kirchlichen Institutionen ausgeschlossen waren.

Die Fähigkeit zu lesen trennte zugleich zwischen Lesern und Nicht-Lesern. Die Teilung in Leser und Nicht-Leser hat gewissermaßen die mittelalterliche Kluft zwischen (lesefähigen) Klerikern und (nicht-lesefähigen) Laien säkularisiert. Neil Postman hat gezeigt, dass diese Teilung die Unterscheidung zwischen (lesendem) Erwachsenen und (noch nicht lesendem) Kind hervor gebracht hat. Die Trennung zwischen ‚Lesern‘ und ‚Nicht-Lesern‘ hat ebenso zur Entstehung neuer gesellschaftlicher Unterschiede, jenseits von Stand und Kirche, beigetragen.

‚Literalität‘ ist im Deutschen ein sperriges, ein fremdes Wort. Es wird höchstens in der sozialwissenschaftlichen Fachsprache verwendet. Das gilt allerdings nicht uneingeschränkt. Meine Mutter – sie war Pastorentochter aus Riga – verwendete einen ähnlichen Ausdruck mit vergleichbarer Bedeutung. Sie sprach, wie im Baltikum vor 1939 üblich, von ‚Literaten‘. Sicher kennt die deutsche Sprache den Begriff ‚Literat(en)‘ auch heute. Gemeint sind damit, dem Brockhaus zu Folge, Literaturkenner und vor allem Schriftsteller. Das aber war im Baltikum, dieser untergegangenen Enklave der deutschen Sprache, mit dem Wort nicht gemeint; die Bedeutung des Wortes reichte weiter. Literaten hießen nicht nur Literaturkenner und Schriftsteller, Literaten hießen darüber hinaus ebenso Pastoren und Professoren, Juristen und Mediziner, Gymnasiallehrer und Apotheker. Literaten hießen alle, die, wie es damals vielleicht noch hieß, ‚Schriftkundige‘ oder ‚Schriftgelehrte‘ waren.

Woher stammte dieser Begriff, worauf beruhte seine Abweichung vom sonstigen deutschen Sprachgebrauch?¹ Die Herkunft des Wortes verweist auf das lateinische ‚littera‘. Dieses bezeichnete zunächst den Buchstaben (wie ‚Letter‘). Es bezeichnete auch das Alphabet oder die Buchstabenschrift. Es konnte darüber hinaus,

1 Das Deutsche Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm hilft hier nicht weiter, es verzeichnet die Worte ‚Literatur‘ und ‚Literat‘ nicht; sie galten vermutlich als ‚Fremdworte‘.

wie das davon abgeleitete Wort ‚litteratura‘, *alles* Geschriebene, das gesamte Schrifttum umfassen. ‚Literalität‘ als Schriftsprache war das Gegenstück zur ‚Oralität‘, der gesprochenen Sprache und Verständigung.

Im Anschluss an diese umfassende Bedeutung des Wortes wurde ‚Literatur‘, auch im Deutschen, bis ins 18. Jahrhundert hinein in einem umfassenden Sinne, „ ... wie heute Wissenschaft und Gelehrsamkeit ... verwendet ...“ (Kluge 1973, S. 443).

Ausgehend von diesem älteren, umfassenden Literaturbegriff hießen bis in das 18. Jahrhundert hinein eben auch *alle* Schriftkundigen oder Schriftgelehrten ‚Literaten‘ – vermutlich nicht nur im Baltikum.

Erst im 18. Jahrhundert wurde das Wort ‚Literatur‘ in der deutschen Sprache auf die Bedeutung ‚eingeschränkt‘, die wir heute mit dem Wort verbinden. Darin spiegelt sich zugleich die Zunahme vor allem der ‚neuen‘ Gattungen von Büchern, etwa der Romane. Das im Baltikum gesprochene Deutsch hat diesen Bedeutungswandel des Wortes Literatur vermutlich nicht nachvollzogen. Es hat an der ‚alten‘ Bedeutung des Wortes festgehalten. Dort blieb der ‚kundige‘ Umgang mit der Schrift das Identität stiftende Signum der ‚Literaten‘.

Die Literalität hat eine neue Form der sozialen Distanzierung der Leser gegenüber den Nichtlesern begründet; darauf habe ich bereits hingewiesen. Das galt auch für die Distanzierung der städtischen Literaten im Baltikum gegenüber den ‚illiteraten‘ estnischen und lettischen Bauern.² Die Literalität aber war nicht nur die Basis für die soziale Distanz der Literaten gegenüber den Bauern, sie hat zugleich die soziale Distanzierung der städtischen Literaten gegenüber dem literaturfernen baltischen Landadel begründet. Diese spiegelt sich in Anekdoten über Landad-

2 Die Bedeutung, die umgekehrt die nationale Schriftsprache und Literatur dann für die ‚Bildung‘ der estnischen und der lettischen Nation und für deren Kampf um die nationale Unabhängigkeit hatte, unterstreicht zugleich die Funktion der Literalität auch für die nationale Emanzipation aus der Fremdherrschaft.

lige. Eine von ihnen etwa handelte von dem Spross eines ‚alten‘ Adelsgeschlechts, von dem es hieß, er sei „wegen uralten Adels des Lesens und Schreibens unkundig“. Nach einer anderen war die Lektüre eines Land-Adligen beschränkt auf (die Zeitschrift) „Wild und Hund“.

2. Was hat nun der Bedeutungswandel der Worte ‚Literatur‘ oder auch der des Wortes ‚Literaten‘ mit dem deutschen ‚Bildungsbegriff‘ zu tun? Zunächst: Der Bildungsbegriff ist in der Zeit ‚erfunden‘ worden, in der die Bedeutung des Wortes Literatur in der deutschen Sprache seine Einschränkung erfuhr. Hans Weil hat in seiner nach wie vor grundlegenden Studie über „Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips“ aus dem Jahre 1930 (2. Aufl. 1967) gezeigt, dass der Bildungsbegriff am Ende des 18. Jahrhunderts ‚neu‘ in die deutsche Sprache ‚eingebürgert‘ worden ist. Er verweist darauf, dass „... in dem Wörterbuch von Adelung (1793) ... das Wort noch nicht (erscheint). Erst der Supplementband (1818) enthält einen definierenden Artikel ‚Bildung‘... Campe hat in seinem ‚Wörterbuch der deutschen Sprache‘ (Braunschweig 1807) zum ersten Mal die Begrifflichkeit der Bildung fixiert“ (Weil 1967, S. 11, Fußnote).

Bereits die Zeitgenossen haben das ‚Neue‘ des Bildungsbegriffs in der deutschen Sprache betont. So leitete Moses Mendelssohn seinen Aufsatz „Über die Frage: was heißt aufklären?“ (1784) mit der Feststellung ein, dass „... die Worte *Aufklärung*, *Kultur* und *Bildung* ... in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge (sind)“ (Mendelssohn 1974, S. 3).

Anzunehmen ist, dass der neue ‚Bildungsbegriff‘ das Wort ‚Literatur‘ mit seiner alten, umfassenderen Bedeutung in der deutschen Sprache abgelöst, vielleicht kann man auch sagen verdrängt hat. Zu fragen ist nach der Herkunft dieses ‚neuen‘ Bildungsbegriffs, und zu fragen ist weiter, warum der Bildungsbegriff den der Literatur in der deutschen Sprache abgelöst bzw. verdrängt hat.

Die Feststellung aber, dass das Wort Bildung am Ende des 18. Jahrhunderts neu entstanden ist, bedarf einer Einschrän-

kung. Sie ist richtig insofern, als das Wort ‚Bildung‘ in dieser Zeit seine bis heute gültige (Be-)Deutung erhalten hat. Sie ist nicht richtig insofern, als es das Wort ‚Bildung‘ auch vor dieser Zeit in der deutschen Sprache gab. Zu fragen ist daher, was ‚Bildung‘ vor der ‚Erfindung‘ des modernen Bildungsbegriffs bedeutet hat. Zu fragen ist weiter, welche Rolle diese ‚alte‘ Bedeutung des Wortes bei der Neufassung des Bildungsbegriffs am Ende des 18. Jahrhunderts gespielt hat. Die Frage ist, anders formuliert, inwieweit die *alte* Bedeutung des Wortes im *neuen* Bildungsbegriff wiederkehrt.

Was also bedeutete ‚Bildung‘ ursprünglich?

3. „Bildung“, so beginnt Jakob Grimm seinen Artikel zu diesem Stichwort im Deutschen Wörterbuch (aus dem Jahr 1860), „ist ... ein heute sehr gangbarer ausdruck und für unsere mundart bezeichnend“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 22).

Mit ‚heute‘ ist hier die Mitte des 19. Jahrhunderts gemeint. Zu dieser Zeit wurde ‚Bildung‘ bereits in dem uns vertrauten Wortsinne verwendet. Die Aussage, dass Bildung „... für unsere mundart bezeichnend ...“ sei, verweist darauf, dass dieses Wort (ebenso wie das Wort ‚Kultur‘) ein, wie Jakob Grimm es ausdrückte, „gangbarer ausdruck“ *nur* in der deutschen Sprache geworden ist. Weder die englische noch die französische Sprache kennt ein Wort, das dem deutschen Wort ‚Bildung‘ entspricht. Auch die im Deutschen übliche Unterscheidung zwischen ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ kennen beide Sprachen nicht. Ins Englische oder ins Französische wird ‚Bildung‘ daher in der Regel mit ‚education‘, bzw. ‚éducation‘ übersetzt.

Ursprünglich aber, und das interessiert hier vor allem, „...bedeutete bildung ...was bild und bildnis...“ meint (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 22). Ein Beispiel für diese frühere Bedeutung des Wortes aus dem zitierten Artikel: „...die Florentiner beschuldigten in, er were ein verräter und lieszen seine bildung an die thürn machen...“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 22).

Wen die Florentiner hier als Verräter beschuldigten, wessen ‚Bildung‘ – wir würden heute sagen: wessen Abbildung – sie an die Türen machen ließen, weiß ich nicht. Es ist an dieser Stelle auch nicht wichtig. Wichtig ist hier allein, wie und mit welcher Bedeutung das Wort ‚Bildung‘ in dem zitierten Satz verwendet wurde. ‚Bildung‘ meinte die Abbildung des Beschuldigten, nicht mehr aber auch nicht weniger.

‚Bildung‘ meinte ursprünglich dasselbe wie ‚Bild‘. Der Wortkern von Bildung ist ‚Bild‘, die Endung ‚-ung‘ fügte dem Wort ‚Bild‘ ursprünglich keine andere, zusätzliche Bedeutung hinzu. Die Geschichte des Wortes Bildung also verweist nicht auf das ‚Lesen‘ oder die ‚Schrift‘, sie verweist auf das ‚Bild‘. Wer die deutsche Sprache spricht, weiß dies eigentlich. Und doch ist diese ‚Entdeckung‘ überraschend. Das Bild – und nicht die Schrift oder das Lesen, die doch das Leben der Menschen und die Gesellschaft im 18. Jahrhundert revolutioniert haben – wurde am Ende des 18. Jahrhunderts zum Signum der ‚Bildung‘ und der ‚Gebildeten‘. Die Geschichte des Bildungsbegriffs verweist damit auf die Frage, was das Wort ‚Bild‘ ursprünglich bedeutet hat.

‚Bild‘ meinte, dem Grimmschen Wörterbuch zu Folge, *erstens* – anders als nach heutiger Vorstellung – die Plastik. Es meinte vorzugsweise die Statue oder die Skulptur. Ein Bild war, nach dieser ursprünglichen Bedeutung des Wortes, aus Stein gehauen oder aus Holz geschnitzt, aus Eisen gegossen oder aus Ton geformt. „...erst nachher...“, so Jakob Grimm, „...wurde der name auf die flache, nicht vortretende zeichnung, auf das gemälde erstreckt...“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 9). Den Anfang der ‚Verflachung der Bilder‘ bildeten historisch vermutlich gewebte Bilder, also Teppiche.

Das biblische Bilderverbot (des ersten Gebots), das „...Du sollst dir kein Bildnis machen ...“ bezog sich demnach ursprünglich nicht auf die ‚Ein-Bildung‘ (auf das Bild oder die Vorstellung in den Köpfen der Menschen), es bezog sich nicht auf gezeichnete oder gemalte Bilder. Es meinte, wie es im 2. Buch Mose – in der Luther’schen Übersetzung – heißt: „Du sollt dir keine *gegossen* Götter machen“ (Kap. 34, Vers 17; Hervorhebung v. M.).

‚Bild‘ meinte *zweitens* das Abbild eines Vorbilds. Das Bild bildet etwas ab, das *vor dem Bild* da ist. Die Frage, inwieweit das Bild die Wirklichkeit, die vor dem Bild da ist, ‚wahr‘ abbildet, bestimmt die Debatte über das ‚Bild‘ bis heute. Vorbild war dabei z.B. auch die Zeichnung, nach der die Statue ‚gebildet‘ wurde.³ Ursprünglich aber, und das ist entscheidend, war das Vorbild in der Regel ein metaphysisches; „über dem Bild“ – so Jakob Grimm – „schwebt das Urbild“⁴ Das Bild hatte eine religiöse, ein kultische Funktion.

Die Geschichte des Prometheus aus der griechischen Mythologie, der die Menschen nach dem *Vorbild* der Götter als *Abbild* der Götter aus Ton erschaffen hat, symbolisiert dies metaphysische Verhältnis von Vorbild und Abbild,

Vertrauter ist uns diese Relation aus der Schöpfungsgeschichte des Alten Testaments, von der die Genesis berichtet. Dort heißt es im 1. Buch Mose, im 1. Kapitel, in der Luther’schen Übersetzung: „Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei.... Und Gott schuf den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn...“ (Verse 26 und 27). Der Mensch als Bild, von Gott erschaffen, nach seinem (*Vor-*)*Bilde* – als (*Ab-*)*Bild* Gottes.

‚Bild‘ meinte ursprünglich *drittens* „...vorzugsweise (das) menschenbild, ... im engeren sinne meint bild ... die darstellung des gesichts oder antlitzes...“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 9). Die ‚Ikone‘ – das Wort bedeutet im Griechischen ‚Bild‘ – symbolisiert diese Bedeutung des Wortes. Bis zum Ende des Mittelalters gab es im Prinzip keine anderen als Heiligenbilder oder eben Ikonen. „...Ikonen (steht) Verehrung, nicht Anbetung zu, die sich auf die in ihnen dargestellten *Urbilder* bezieht, als deren authentische... *Abbilder* Ikonen verstanden werden“ (Brockhaus 1997, 10. Bd., S. 412; Hervorhebungen v.M.).

3 Möglich, so Jakob Grimm, dass hier einer der Ansatzpunkte für den Bedeutungswandel des Wortes, für die ‚Verflachung‘ der Vorstellung vom Bilde gelegen hat.

Erst später wurde die Bedeutung des Wortes ‚Bild‘ erweitert und umfasste danach auch die Darstellung oder das Abbild der Landschaft oder der Dinge.

Schließlich meinte ‚Bild‘ *viertens*, dass das Bild einen Schöpfer hat. Um ein Bild zu erschaffen bedarf es des Künstlers oder des Meisters. Seit die Erfindung der Fotografie die Herstellung der Bilder revolutioniert hat, ist Erschaffung des Bildes weitgehend aus der (Be-)Deutung des Wortes geschwunden. Nicht mehr die Herstellung, eher die Auswahl unter der Masse der digital erzeugten (‚geknipsten‘) Bilder fordert unsere Aufmerksamkeit. Vor der Erfindung der Fotografie aber enthielt die Bedeutung des Wortes die Vorstellung vom Handwerker oder Künstler, der das Bild erschaffen, es ‚gebildet‘ hat. Und der ‚Bildner‘ war ursprünglich der Bildhauer eher als der Maler oder Zeichner. Das Wort ‚Bildhauer‘ bewahrt ja bis heute die ursprüngliche Bedeutung vom Bild als Plastik.

Zusammenfassend: „...in bild liegt die vorstellung eines unter der schaffenden... hand hervorgegangenen werks. der schöpfer... hat es nach etwas anderem, das schon da ist, gemacht, ... über dem bild schwebt dieses urbild ...“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 9).

In ‚neuerer Zeit‘ – Jakob Grimm meinte damit das 18. Jahrhundert – wurde auch „...die *natur als bildnerin* gedacht ...“ (Grimm 1991, 4. Bd., Sp. 1772). Denn wie der Künstler das Kunstwerk, so bildet die Natur den Menschen. Im Denken der Aufklärung ist die Natur – neben Gott – zur Bildnerin des Menschen geworden.

So weit die ursprüngliche Bedeutung des Wortes ‚Bild‘. In neuerer Zeit trennte sich die Bedeutung des Wortes ‚Bild‘ von der des Wortes ‚Bildung‘. Das Bild ‚verflachte‘ zum Gemälde oder zur Zeichnung – und später zur Fotografie. Die Bedeutung der Worte ‚bilden‘, ‚Bildung‘ und ‚gebildet‘ aber wurde zunehmend im Hinblick auf den Menschen angewendet. Zuerst war damit vorrangig die Bildung des ‚äußeren‘ Menschen, seines Körpers, gemeint. Später bezogen diese Worte sich zunehmend und in einem übertragenen Sinne auf die ‚Bildung‘ des ‚inneren‘ Menschen, seiner Individualität oder seiner Persönlichkeit

So meinte auch ‚bilden‘ ursprünglich – ebenso wie ‚Bild‘ – das „... behandeln des holzes, thones, steines zu einem kunstwerk ...“ (Grimm 1991, 2. Bd., Sp. 13). Seit dem 18. Jahrhundert wurde „... der vorige begriff des künstlerischen bildens auf das innere oder das ganze thun und lassen eines menschen übertragen (vergl. bildung aller kräfte als das erhabenste geschäft,...)“ (Grimm 1991, 4. Bd., Sp. 1772).

‚Gebildet‘ wurde ebenso, im ursprünglichen Sinne dieses Wortes, der Stoff (im Sinne von ‚toter Materie‘). Zum Kunstwerk ‚gebildet‘ wurde der Marmor oder das Holz, der Ton oder die Leinwand. Jakob Grimm merkt an, dass im Rheinland noch in neuer Zeit umgangssprachlich von einer ‚gebildeten leinwand‘ die Rede war. Gemeint war damit ein mit „... bildern oder (einem) bild gezieltes ...“ Tuch (Grimm 1991, 4. Bd., Sp. 1771)⁴.

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts wurde ‚gebildet‘ dann in einem übertragenen Sinne im Hinblick auf den Menschen verwendet. Unter dem Einfluss der französisch geprägten höfischen Kultur trat ‚gebildet‘ zunächst „... an die stelle des französ. poli; ...mit gebildet... meint man nun gesellschaftliche bildung ...“ (Grimm 1991, 4. Bd., Sp.1772). An anderer Stelle heißt es, „... gebildet nennen wir die, deren natur und lebensart gefällige, wirksame leichtigkeit gewonnen hat oder zu besitzen scheint, und alles rohe, unbeholfene von sich ausstöszt...“ (Grimm 1991, 2. Bd, Sp.23). Zuletzt erst taucht ‚gebildet‘ dann in einem uns vertrauten Sinne auf, wenn von einem Mann – zunächst *nur* von einem Mann – gesagt wurde, dass er ‚auf schulen–‘, oder ‚wissen-schaftlich–‘ oder auch ‚technisch gebildet‘ sei.

4. Soweit der Überblick über die Wortgeschichte. Das ‚Bild‘ und nicht das ‚Buch‘ bildete den Ausgangs- und den Bezugspunkt für den Bildungsbegriff. Die religiösen Vorstellungen, die in ‚Bild‘

4 Rädleins ‚Wörterbuch der vornehmsten Sprachen in Europa‘, das 1711 in Leipzig erschien, übersetzte ‚gebildet‘ ins Französische noch mit ‚figure‘, was nur ‚bildlich‘ in der ursprünglichen Bedeutung dieses Wortes bedeutet hat.

und ‚Bildung‘ ursprünglich enthalten waren, sind heute weithin vergessen. Meine Frage war, welche Bedeutung die ‚alte‘ Bedeutung des Wortes für die Entwicklung des ‚neuen‘, des modernen Bildungsbegriffs gehabt hat. Als ‚modern‘ meine ich den in der Zeit der Aufklärung neu interpretierten Bildungsbegriff.

Die moderne Interpretation des Bildungsbegriffs knüpfte an die ‚alte‘, religiöse Vorstellung von der Bildung als der Erschaffung des Menschen unmittelbar an. Der Mensch wird zum Menschen ‚gebildet‘. Diese ‚alte‘ Bildungsvorstellung bildet ebenso den Kern der Neufassung des Bildungsbegriffs. Nach der ursprünglichen (Be-)Deutung des Wortes wurde der Mensch *von Gott* – nach *seinem* Bilde – ‚gebildet‘. Die Aufklärung hat diese Vorstellung (nur) in zwei Punkten, allerdings grundlegend, verändert; sie hat sie gewissermaßen umgekehrt. Sie hat *erstens* Gott als den Schöpfer des Menschen ‚entthront‘. Die neue Idee der Bildung lautet: *Der Mensch bildet sich selber*. Das (bürgerliche) Individuum hat sich an die Stelle Gottes als *Bildner seiner selbst* gesetzt. *Zweitens* ist das Bild, nach dem das Individuum sich selber ‚bildet‘, nicht mehr das Bild Gottes, es ist das *Bild seiner selbst* – wie immer dies beschaffen gewesen sein mag. Der ‚alte‘ Mythos von der Bildung als der *Erschaffung des Menschen* aber bildet den Kern auch des ‚neuen‘ Bildungsbegriffs. Fichte hat diese Bildungs-idee auf die knappe Formel gebracht: „Das Ich als Werk meiner Selbst...“.

Hans Weil hat zwei Modi dieser Bildungs-idee unterschieden. Im ersten war Bildung gedacht als ein *sich selbst „...zum Bilde machen“* – eine Umkehrung des religiösen Bildes, nach dem Gott den Menschen nach seinem Bilde erschaffen hat. Im zweiten war Bildung gedacht als die „... *Ausformung vorgegebener Anlagen...*“ – wie im Bilde der Natur als der Bildnerin des Menschen.

Die „Bildung des Ichs als Werk meiner Selbst“ zielte, der Idee nach, auf die Emanzipation des Individuums von Stand und Kirche. Bedingung dafür war das Lesen. Der ‚neue‘ Bildungsbegriff interpretierte die Fähigkeit zu lesen allerdings lediglich als ‚Mittel‘ der individuellen Bildung, wenn auch als ein unabdingbares. Als ‚Bildungsmittel‘ gilt das Lesen im Deutschen bis heute.

Die Intention erklärt vielleicht, warum der Bildungsbegriff den älteren Begriff der Literatur und auch den des Literaten in der deutschen Sprache verdrängt hat. Dieser hatten zwar *beschrieben*, was Literaten und was auch ‚Gebildete‘ primär tun – dass sie zunächst einmal lesen –, er hat aber nicht die Emanzipation des Individuums von Stand und Kirche zum Ausdruck gebracht. Das vor allem symbolisiert der deutsche Bildungsbegriff.

Weder die Ausbildung in Wissenschaft oder Technik – der bis heute nur ein niederer Rang gegenüber der Bildung eingeräumt wird – noch die ‚Bildung des geselligen Benehmens‘ definieren ‚Bildung‘ im Deutschen. Bildung meint vor allem anderen, die „Bildung des Ichs als Werk meiner Selbst“ (Fichte). Die Bedeutung dieser Idee bis heute spiegelt die Tatsache, dass sie „sinngemäß“, wie Reinhart Koselleck (2006, S. 118/119) vermerkt hat, eingegangen ist in den Grundrechtskatalog des Grundgesetzes. Der Art. 2 (1) Grundgesetz postuliert, „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit“.

5. Die (Er-)Klärung der Geschichte des Bildungsbegriffs ist noch nicht die Analyse seiner gesellschaftlichen Funktion. Diese war auch nicht das Ziel meines Beitrages. Sie war und ist das Thema der sozialhistorischen Bildungsforschung – von Hans Weil bis zu Reinhart Koselleck. Allerdings hat bereits Moses Mendelssohn, in dem bereits zitierten Aufsatz im Ansatz eine Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Bildung vorweg genommen, indem er feststellte, dass „...Aufklärung, Kultur, Bildung ... vor der Hand bloß zur Büchersprache (gehören). Der gemeine Haufe versteht sie kaum“ (Mendelssohn 1981, S. 3).

Bildung war ohne Aufklärung nicht möglich. Ein ‚Kind der Aufklärung‘ war die deutsche Bildungsidee ebenso wie die „Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika“ (aus dem Jahr 1776) und die französische „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ (aus dem Jahr 1789). Ein Vergleich der Geschichte der Aufklärung in Deutschland mit der in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Frankreich macht allerdings

den „deutschen Sonderweg“ (vgl. Winkler 2000) sichtbar, den auch die Geschichte des Bildungsbegriffs spiegelt.

Einen Kampf um die Menschenrechte, wie in den Vereinigten Staaten von Amerika und auch in Frankreich, hat es in den deutschen Kleinstaaten am Ende des 18. Jahrhunderts höchstens in Ansätzen gegeben. Die Aufklärung hat den Absolutismus in den deutschen Kleinstaaten nicht beseitigt, sie hat ihn reformiert oder rationalisiert. Sie hat den ‚aufgeklärten Absolutismus‘ hervorgebracht. Sein Ziel war, in der Sprache der Zeit, die „Glückseligkeit der Untertanen“ – nicht die Selbstbestimmung der Bürger. Seine Handlungsmaxime lautete sinngemäß, alles *für* – nichts *durch* die Untertanen. Zu diesem Zweck hat der aufgeklärte Absolutismus die moderne Bürokratie hervorgebracht. Das ist nachzulesen bei Max Weber (vgl. Weber 1964). Träger der bürokratischen Verwaltung wurden die Beamten. Zu ihrer (Aus-)Bildung gründeten die Landesherrn ‚ihre‘ Landesuniversitäten. Sie wurden zu Orten der Bildung. Die deutschen Bürger waren vorrangig Beamte, nicht (vom Staat unabhängige) Kaufleute oder Unternehmer wie in Frankreich oder den angelsächsischen Ländern. Als Beamte blieben sie ihrem Landesherrn, dem ‚Landesvater‘, in einem quasi ständischen Dienst- und Treueverhältnis verbunden. Das Symbol dafür war auch der Treue-Eid, den deutsche Beamte bis heute ablegen. Wenn Beamte Macht ausübten, dann war es die des Landesherrn. Sie blieben Staats-Diener.

Die Konsequenz der politische Machtlosigkeit der Bürger war, dass sie keinen oder doch nur einen begrenzten Einfluss hatten auf die Gestaltung ihrer eigenen ‚äußeren‘ Lebensverhältnisse. Mit einer gewissen Zwangsläufigkeit rückte daher die Gestaltung – die ‚Bildung‘ – der ‚inneren‘ Verhältnisse, der Persönlichkeit, ins Zentrum der bürgerlichen Emanzipationsbestrebungen in Deutschland. Das „Ich als Werk meiner Selbst“ konnte, unter den Bedingungen der politischen Ohnmacht, nur außerhalb der Gesellschaft angestrebt werden. Es konnte nur als individuelles postuliert und nur in einer Sphäre der ‚Innerlichkeit‘ verwirklicht werden. Unter diesen Bedingungen wurde die *Bildung zum deut-*

schen (Sonder-)Weg der bürgerlichen Emanzipation von Stand und Kirche.

Vielleicht ist die Sprache auch hier ein Spiegel der gesellschaftlichen Stellung. Das Wort ‚Bürger‘ definiert seine Stellung allein in Relation zur Burg, in Relation – das kann ja auch heißen in Abhängigkeit – zum Sitz der feudalen Herrschaft. Das gilt für das französische Wort ‚bourgeois‘ auf der einen Seite zwar auch. Auf der anderen Seite aber kennt die französische Sprache den ‚citoyen‘ neben dem ‚bourgeois‘. Die deutsche Sprache kennt kein Wort, das dem französischen ‚citoyen‘ (oder dem englischen ‚citizen‘) entspricht. Diese definieren die Stellung des ‚citoyen‘ in Relation zur Stadt als dem Ort der Freiheitsrechte von der feudalen Herrschaft. Das Wort ‚Städter‘ hat in der deutschen Sprache die Bedeutung des Wortes ‚citoyen‘ niemals erlangt.

Für Moses Mendelssohn setzt Bildung das Lesen voraus. Sie schließt die Nicht-Leser, in der Sprache der Zeit, der ‚gemeine Haufen‘, aus. Die Bildung ist an die Stelle der adeligen Geburt getreten als Legitimation gesellschaftlicher Privilegien. „Der Besitz persönlicher höherer Bildung...ist der Ritterschlag der Neuzeit“ stellt Schäffle in diesem Sinne dann im Jahre 1856 fest (zit. nach Weil 1967, S. 149). Die Bildung der Bürger – primär der Beamten – ging in Deutschland zwar nicht einher mit politischer Macht, sie privilegierte aber die ‚Gebildeten‘ – und legitimierte den Ausschluss der ‚Ungebildeten‘ von der gesellschaftlichen Privilegierung. Hans Weil hat diese gesellschaftliche Stellung der kleinen Zahl der Gebildeten in Deutschland als ein „Neben-Oben“ (Weil 1967, S. IX) bezeichnet – politisch machtlos, gesellschaftlich aber privilegiert.

Literaturhinweise

- Belting, Hans: Das echte Bild. München 2003.
- Die Bibel: In der deutschen Übersetzung von Martin Luther (nach der Luther Bibel von 1545). Gütersloh 1986.
- Brockhaus – Die Enzyklopädie. Leipzig/Mannheim 1997 (20. Aufl.).
- Duden: Herkunftswörterbuch. Mannheim 1963.
- Grimm, Jacob und Wilhelm: Deutsches Wörterbuch, Band 2 und Band 4. München 1991 (Erstausgaben Band 2: 1860, Band 4: 1878).
- Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation, 1. und 2. Band. Frankfurt/M. 1976.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Die Bildung des Bürgers. Weinheim/Basel 1982.
- Karwath, Ingo: Hört auf zu lesen, Kinder! Frankfurt/M. 2002.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin 1975 (21. Aufl.).
- Koselleck, Reinhart: Begriffsgeschichten. Frankfurt/M. 2006.
- Lepenes, Wolf: Kultur und Politik. München/Wien 2006.
- Mendelssohn, Moses: Über die Frage: was heißt aufklären? In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Stuttgart 1981.
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1983.
- Riesman, David: Die einsame Masse. Hamburg 1960.
- Scholz, Wolf-Dieter: Studium zwischen Persönlichkeitsbildung und Fachausbildung? Einige Überlegungen zum Selbstverständnis und zur gesellschaftlichen Aufgabe der Universitäten in Deutschland. In: Oldenburger Universitätsreden Nr. 175. Oldenburg 2007.
- Strzelewicz, Willy: Der Kampf um die Menschenrechte. Frankfurt/M. 1968 (2. Aufl.).
- Strzelewicz, Willy: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein – sozialhistorische Darstellung. In: Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/ Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart 1966. S. 1 - 38.
- Toppe, Sabine: Polizey und Geschlecht. Weinheim 1999.

- Weber, Max: Wesen, Voraussetzungen und Entfaltung der bürokratischen Herrschaft. In: Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, zweiter Halbband. Köln/Berlin 1964, S. 703–738.
- Weil, Hans: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1967 (2. Aufl.).
- Werner, Birgitt: Die Erziehung des Wilden von Aveyron. Frankfurt/M. 2004.
- Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen. München 2001 (2. Aufl.).
- Wolter, André: Das Abitur. Oldenburg 1987.

Schule – Sucht – Jugendliche

Einleitung

„Also lautet ein Beschluss: dass der Mensch was lernen muss. – Nicht allein das A–B–C bringt den Menschen in die Höh‘; nicht allein im Schreiben, Lesen übt sich ein vernünftig Wesen; – nicht allein in Rechnungssachen soll der Mensch sich Mühe machen; sondern auch der Weisheit Lehren muss man mit Vergnügen hören. – Dass dies mit Verstand geschah war Herr Lehrer Lempel da.“ (Wilhelm Busch, zit. n. Beer 2002).

Wilhelm Busch bringt Ende des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck, was auch heute noch Gültigkeit hat, nämlich dass Schulen und damit Lehrkräfte – hier Lehrer Lempel – einem gesellschaftlich formulierten Bildungsauftrag nachzukommen haben. In der Umsetzung des Bildungsauftrages wird auf Unterrichtskonzepte zurückgegriffen, die stetig verändert und weiterentwickelt wurden. Hier seien exemplarisch Konzepte wie Projekt- und Handlungsorientierung genannt, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt wurden und in den 1990er Jahren erneut aufgegriffen wurden (vgl. Jank/Meyer 2005). Über das Unterrichtskonzept von Lehrer Lempel können wir nur spekulieren. Allerdings wissen wir, dass sich die Lebensbedingungen für die Kinder und Jugendlichen seit der Zeit von Max und Moritz – Ende des 19. Jahrhunderts – bis heute stark verändert haben.

Das betrifft auch die Schulen. In der Schulzeit, verstanden als Lebensphase, müssen die Heranwachsenden Entwicklungsanforderungen bewältigen, die durch starke Veränderungen geprägt sind (physisch, psychisch). Schulen haben als gesellschaftliche Institution für Kinder und Jugendliche eine besondere Bedeutung, sind sie doch die Institution, die alle Kinder und Jugendlichen aufgrund des gesetzlichen Auftrages (Schulgesetz) durch-

laufen müssen. Schulen tragen nicht nur als Bildungseinrichtung, sondern auch als Sozialisationsinstanz – hier neben dem Elternhaus – eine besonders hohe Verantwortung. Damit verbunden sind Einflussmöglichkeiten auf die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hurrelmann 2002).

Schaut man sich die Lebensphase „Kindheit und Jugend“ genauer an, ist zunächst festzustellen, dass die Heranwachsenden durch die „Verlockungen“ suchtgefährdenden Verhaltens (stoffungebundene Süchte) und psychoaktive Substanzen (stoffgebundene Süchte) besonders gefährdet sind.

Betrachtet man die letztgenannte Gruppe, wird beispielsweise anhand des Einstiegsalters deutlich, dass es für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen besonderer Strategien bedarf, um den Konsum psychoaktiver Substanzen ganz zu verhindern (zumindest den illegaler Substanzen) oder doch zumindest das Einstiegsalter hinauszuschieben. Beim Einstiegsalter zeigt sich allerdings zurzeit ein negativer Trend im Zusammenhang des Konsums psychoaktiver Substanzen, das heißt Kinder und Jugendliche konsumieren zu häufig zu einem zu frühen Zeitpunkt, was sich schädigend auf ihre körperliche und geistige Entwicklung auswirken kann. So wird

- die erste Zigarette mit ca. 12,4 Jahren geraucht;
- der erste Vollrausch von Jugendlichen durchschnittlich mit 13,8 Jahren erlebt
- der durchschnittliche Cannabiskonsum erstmals mit 16,5 Jahren probiert (vgl. BZgA 2001).

Neben der individuellen Problematik, die der Drogenkonsum für jede/n einzelnen mit sich bringt, ist die Drogenproblematik in Deutschland wie auch international von großer gesellschaftlicher Relevanz. Die alljährlichen Zahlen der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen (DHS), die nachstehend auszugsweise zusammen gestellt sind, verdeutlichen die Dimensionen:

- ca. 1,5 Millionen Alkoholabhängige,
- ca. 1,4 Millionen Medikamentenabhängige,
- ca. 3 Millionen KonsumentInnen illegaler Drogen,

- ca. 180.000 beratungs- und behandlungsbedürftige SpielerInnen (bezogen auf alle Glücksspielformen),
- ca. 100.000 Magersüchtige,
- ca. 600.000 Ess-Brech-Süchtige,
- ca. 110.000 bis 140.000 tabakbedingte Todesfälle,
- ca. 40.000 bis 70.000 alkoholbedingte Todesfälle,
- 1.385 Todesfälle (2004) im Zusammenhang mit dem Konsum illegaler Drogen (vgl. DHS 2005).

Vor diesen Zahlen sollte unsere Gesellschaft nicht die Augen verschließen. Insbesondere die Schulen sind gefordert, sich dieses gesellschaftlichen Problems bei jungen Menschen anzunehmen und gezielte Präventionsmaßnahmen zum Schutze der Individuen wie auch der Gesellschaft umzusetzen.

In den weiteren Ausführungen werden die Bedeutung der Sucht als Thema für Kinder und Jugendliche näher erläutert und Handlungsmöglichkeiten in Schulen beispielhaft skizziert, um abschließend herauszustellen, dass Suchtprävention heute einerseits als notwendiger Bestandteil ins Standardangebot einer Schule gehört, andererseits in ein Gesamtkonzept von Gesundheitsförderung eingebunden werden sollte.

1 Sucht: ein Thema für Kinder und Jugendliche

„Es sind (...) die Bedingungen und Veränderungen in den Lebensverhältnissen unserer Kinder und Jugendlichen, in denen sich Problembelastungen und psychische Notsituationen verbergen. Hier finden sich Hinweise darauf, warum wir eine wachsende Zahl junger Menschen haben, die in der Familie und in ihrem Elternhaus, in der Schule und in den Gruppen der Gleichaltrigen bzw. in der Freizeit mit Stress, Überstrapazierung, mit Gefühlen der Überforderung konfrontiert werden, die nicht angemessen verarbeitet werden können“ (Scholz 2001, S. 22).

Das Zitat wie auch die einleitend angesprochenen Aspekte weisen darauf hin, dass sich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert hat. Die Veränderungen umfassen die Familien, die Freizeitwelt,

die Berufswelt, die „peer-groups“ und in besonderem Maße auch die Schulen.

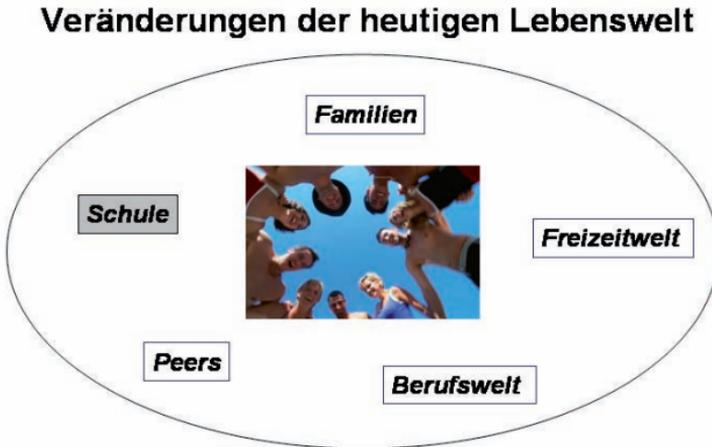


Abbildung: Veränderungen der heutigen Lebenswelt

Einerseits haben die Veränderungen neben Vorteilen (u. a. Wahlmöglichkeiten, Individualität) auch eine Vielzahl an Nachteilen (u. a. Orientierungslosigkeit, Werteverfall, Gewalt, zu starker Medienkonsum) mit sich gebracht. Andererseits ist zu betonen, dass trotz der Fokussierung unterschiedlicher Problemlagen (z. B. Armut und Gesundheit bei Kindern) und der de facto bestehenden Probleme, Kinder zu Beginn ihres Lebens in der Regel eine positive Ausgangslage vorfinden:

- Die meisten Kinder kommen gesund auf die Welt.
- Das Gesundheitsverhalten ist noch nicht festgelegt.
- Kinder haben eine große Lernbereitschaft und –fähigkeit.
- Stoffwechsel und Immunologie von Kindern werden nachhaltig „epigenetisch“ geprägt.
- Mütter/Eltern/Väter interessieren sich für die Gesundheit ihrer Kinder; sie sind bereit, selbst etwas dafür zu tun (vgl. Bergmann/ Bergmann 2004, S. 55 ff.).

Von dieser Basis ausgehend, bestehen die Chancen einer gesunden Entwicklung darin, Kompetenzen zu entwickeln, die zur Förderung und Erhaltung der eigenen Gesundheit dienen und zugleich helfen, Krankheiten (also auch Abhängigkeit) oder abweichendes Verhalten (also auch Missbrauch von psychoaktiven Substanzen) zu vermeiden. Umgekehrt liegen die Risiken darin, dass Anforderungen, denen Kinder und Jugendliche gegenüberstehen, nicht bewältigt werden können, weil Bewältigungskompetenzen fehlen.

Was aber sind vor diesem Hintergrund die wesentlichen Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen? Hier sind insbesondere zu nennen:

- Verarbeitung körperlicher und psychischer Veränderungen,
- Auseinandersetzung mit der Geschlechterrolle,
- Selbstbestimmte Identitätsbildung,
- Aufbau eines Freundeskreises,
- Ablösung von den Eltern,
- Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen und eventueller Leistungseinbrüche in der Pubertät,
- Entwicklung eines eigenen Wertesystems,
- Entwicklung einer eigenen Berufs- und Lebensperspektive,
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Institutionen, Normen und Werten,
- Auseinandersetzung mit den Angeboten des Konsummarktes, einschließlich der Medien, insbesondere mit Angeboten an gesundheitsgefährdenden Suchtstoffen und Angeboten des kommerziellen Freizeitmarktes (vgl. Hurrelmann 2002).

Im Zuge einer gesunden Entwicklung müssen diese Aufgaben gelöst werden. Die damit einhergehenden Anforderungen gilt es mit Hilfe vorhandener bzw. zu entwickelnder Ressourcen in eine gesundheitliche Balance zu bringen. Gelingen diese Belastungs- und Bewältigungsprozesse im Sinne einer „produktiven Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann 2003, S. 61) nicht erfolgreich, kann abweichendes Verhalten und damit auch Drogenkonsum die Folge sein:

„Je größer im Leben eines jungen Menschen (das gilt auch für unsere Kinder und Schüler!) der psycho-soziale Druck ist, je stärker er das Gefühl hat, mit den Anforderungen, die an ihn gestellt werden, nicht zurechtzukommen, je größer seine Angst ist, von den für ihn wichtigen Bezugspersonen nicht akzeptiert, verstanden, geliebt und geachtet zu werden, desto größer ist die Gefahr für ihn, den Weg aus seinen Problemen in der Droge oder in bestimmten Verhaltensweisen zu sehen.“ (Scholz 2001, S. 21).

Die einleitend vorgestellten Zahlen haben die gesellschaftlichen Dimensionen der Suchtproblematik bereits verdeutlicht. Speziell für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler nennt die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) aktuelle Zahlen, die nachfolgend auszugsweise wiedergegeben werden:

- 90 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben im Alter von 12 bis 15 Jahren mindestens einmal im Leben Alkohol getrunken.
- 86 % der Befragten haben in den letzten zwölf Monaten alkoholische Getränke zu sich genommen.
- Der Konsum von alkoholischen Mixgetränken wie Alkopops ist innerhalb von drei Jahren um knapp 20 % gestiegen.
- 73 % der Altersgruppe der 16- bis 19-jährigen Jugendlichen hatten mindestens einmal in ihrem Leben einen Alkoholrausch.
- Im Jahr 2004 rauchten 35 % der 12- bis 25-jährigen Jugendlichen, wobei 14 % davon ständige Raucher und 21 % Gelegenheitsraucher sind.
- Das Durchschnittsalter liegt bei Beginn des täglichen Rauchens bei 15,6 Jahren.
- Erfahrungen mit legalen Drogen (Tabak, Alkohol) erleichtern den illegalen Drogenkonsum: 5 % der „Nieraucher“ haben gegenüber 44 % der Raucher Cannabis genommen (vgl. BZgA 2004).

„Wir wissen, welche bitteren Folgen für den einzelnen Menschen eine Suchterkrankung hat und welchen Preis die Gesellschaft dafür zahlen muss“ (Scholz 2001, 18 f.).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang insbesondere, nach den Gründen für Drogenkonsum bzw. süchtiges Verhalten zu fragen. In der „Europäischen Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen“ (ESPAD) wurden im Jahr 2003 in 40 Ländern 11.043 Schüler und Schülerinnen der 9. und 10. Jahrgangsstufe (etwa 15/16 Jahre) befragt. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen meinten, durch den Konsum alkoholischer Getränke

- Spaß zu haben,
- die Kontaktfreudigkeit steigern zu können sowie
- Glücksgefühle und
- Entspannung

hervorrufen zu können (vgl. Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2004, S. 20 f.). Neben diesen positiven Aspekten des Alkoholkonsums, die in ähnlicher Weise auch für andere psychoaktive Substanzen wie auch süchtige Verhaltensweisen gelten, kann dem Drogenkonsum darüber hinaus eine wichtige Rolle als Bewältigungsstrategie zukommen. Drogenkonsum als Teil des normalen Entwicklungsprozesses kann u. a.

- einen eigenen Lebensstil ausdrücken,
- den Zugang zu Gleichaltrigen erleichtern und
- die Unabhängigkeit von den Eltern demonstrieren.

Ist der Drogenkonsum einerseits als Bewältigungsstrategie in Teilen auch positiv zu sehen, sind andererseits diverse Risiken mit ihm verbunden. Als Beispiele sind u. a. zu nennen:

- das Scheitern der Entwicklungsaufgaben;
- das Risiko des Missbrauchs steigt;
- der Substanzkonsum wird zum Ersatzziel und
- das gesundheitliche Risiko steigt insgesamt.

Es ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass in der frühkindlichen Entwicklung, d. h. im Zeitraum vor der Einschulung (Alter bis 6 Jahre) die Weichen auch im Hinblick auf den Umgang mit psychoaktiven Substanzen gestellt werden. Darüber hinaus sind die Ursachen für jegliche Form von Sucht sehr vielfältig, was sich auch in der großen Zahl von Erklärungsansätzen widerspiegelt.

Folgt man dem heute akzeptierten, multifaktoriellen Erklärungsansatz, geht es um ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren, nämlich zwischen Person, Umwelt und psychoaktiver Substanz bzw. süchtigem Verhalten (vgl. Täschner 2002, S. 13). Begreift man Sucht als Ergebnis eines Lernprozesses, so ist diese weder als Charakterschwäche noch als unausweichliche Reaktion des Körpers auf eine Substanz zu verstehen, vielmehr ist sie immer auch ein Spiegelbild unserer Gesellschaft (vgl. Schnabel 2006, S. 33). Im Kontext negativer Sozialisationserfahrungen spielen neben der persönlichen Konstitution und Lebensgeschichte vor allem auch die sozialen Beziehungen, der Umgang mit Anforderungen und die gesellschaftliche Akzeptanz einer psychoaktiven Substanz bzw. von Verhaltensweisen eine große Rolle. Schutz- und Risikofaktoren gilt es zu identifizieren und gezielt zu beeinflussen. Nachfolgend sind wesentliche Faktoren zusammen gestellt, die als Themen für schulische Suchtprävention Berücksichtigung finden sollten:

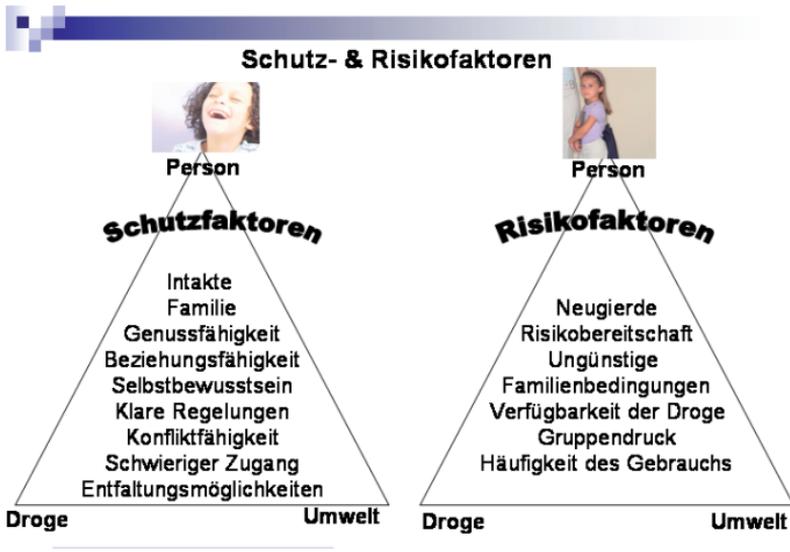


Abbildung: Schutz- und Risikofaktoren

Insgesamt machen die Ausführungen deutlich, dass für die Kinder und Jugendlichen mit Drogenkonsum Chancen und Risiken verbunden sind, dabei jedoch Ambivalenzen auftreten, die es für die und mit den Heranwachsenden zu erklären gilt. Hierbei kommt zunächst dem Elternhaus, in jedem Fall aber der Schule als sekundärer Sozialisationsinstanz eine besondere Bedeutung zu.

2 Handlungsmöglichkeiten für Schulen

„Neben der Familie gewinnt die Schule in allen Industrieländern eine immer größere Bedeutung als Lern- und Erfahrungsraum für die Jugendlichen“ (Scholz 2001, S. 22).

In der aktuellen WHO-Studie „Health Behavior in School-aged Children“, die auf einer Befragung im Jahr 2002 von 5.650 Schulkindern im Alter 11 bis 15 Jahren basiert, konnte nachgewiesen werden, dass der Schultyp in enger Beziehung zum Tabak- und Alkoholkonsum steht. Als Konsequenz hieraus wurden benannt zum einen schultypenspezifische Präventionsansätze stärker einzufordern und zum anderen grundsätzlich Suchtprävention verstärkt im schulischen Kontext durchzuführen (vgl. Richter/Hurrelmann 2004, S. 258 ff.).

Schule kann dabei sowohl für Verhältnisprävention (u. a. räumliche Gestaltung, Organisation der Schularbeit), insbesondere aber für Verhaltensprävention mittels pädagogischer Konzepte positiven Einfluss auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern nehmen. Bei der Durchführung von präventiven und gesundheitsfördernden Maßnahmen kommt der Schule auch deshalb heute eine besondere Rolle zu, weil sie wie keine andere Institution zum Teil bis weit in das zweite Lebensjahrzehnt (z. B. in der Dualen Berufsausbildung) Zugang und Einfluss auf das Leben von Kindern und Jugendlichen hat. Insbesondere in der Grundschule sind die Lehrkräfte oft eine wichtige oder sogar die zentralen Bezugspersonen für die Anliegen ihrer Schülerinnen und Schüler; zum Teil gilt dies auch noch für Lehrkräfte in weiterführenden Schulen.

Mit der verlängerten Schulzeit haben sich eine Reihe von Problemen für die Heranwachsenden eingestellt. Nicht selten werden Schülerinnen und Schüler in der Schule mit Leistungsdruck, Rivalität unter Mitschülerinnen und -schülern sowie Ausgrenzung konfrontiert. Vor diesem Hintergrund kann es zu Überforderungen kommen, die dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche die Lösung der Probleme im Konsum psychoaktiver Substanzen oder in anderen Formen abweichenden Verhaltens (u. a. Gewalt) suchen. Der häufig sowohl im Elternhaus wie auch in den Schulen erzeugte psycho-soziale Druck steigt zum einen durch überzogene Bildungsansprüche, zum anderen durch fehlende finanzielle Selbständigkeit, die den Heranwachsenden häufig das Gefühl von starker und lang andauernder Abhängigkeit gegenüber den Bezugspersonen, insbesondere den Eltern, gibt.

Gerade deshalb sollte die Schule neben den notwendigen Leistungsanforderungen versuchen, die Belastungen, die z. B. mit Leistungsversagen einhergehen, gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen aufzufangen und sie unterstützen, diese auszugleichen. Geschieht dies nicht und bleiben die Heranwachsenden mit ihren Ängsten und Sorgen alleine, können sich psychosoziale Erkrankungen herausbilden, wie u. a. der schleichende Weg über den Missbrauch in die Abhängigkeit (vgl. Scholz 2001, S. 23 f.)

Die Schule kann zwar nicht für solch eine Entwicklung allein verantwortlich gemacht werden, aber sie hat die Möglichkeit, gegen eine derartige Entwicklung frühzeitig mit pädagogischen Mitteln einzulenken. Dies ist ein Grund dafür, dass seit vielen Jahren schulische Suchtpräventionsprogramme diskutiert und realisiert wurden. Suchtprävention hat sich auf der Suche nach passenden Ansätzen („good-practice“) im Laufe der Jahre stark verändert, wie die nachfolgende Abbildung skizziert:



Entwicklung der Suchtprävention

- 
1. **1960er/70er Jahre:**
Aufklärung durch sachliche und abschreckende Informationen
 2. **1980er Jahre:**
Affektive statt kognitive Prozesse im Vordergrund;
Bedeutung alternativer Erlebnisformen;
Ursachenorientierung
Konzepte: „Theorie des Problemverhaltens“, „Risikofaktorenmodell“
 3. **Ende 1980er Jahre:**
Schutzfaktoren in Form psychischer und sozialer Ressourcen;
allgemeine Lebenskompetenzen
Balance zwischen Risiko- und Schutzfaktoren
 4. **Aktuell:**
**Multidimensionale Modelle: Theorie des sozialen Lernens,
Theorie der sozialen Einflussnahme, Theorie des Problem-
verhaltens, Ansatz der Kompetenzförderung**

u. a. Botvin 2000

Abbildung: Entwicklung der Suchtprävention

Wolf-Dieter Scholz bringt die Anforderungen an zeitgemäße Suchtprävention wie folgt zum Ausdruck:

„Die schulischen Bemühungen um die Verstärkung von Wissens-, Einstellungs- und Bewältigungskompetenzen müssen mit motivationalen und affektiven Dimensionen des Handelns und Verhaltens verknüpft werden, um nachdrücklich verhaltensrelevant zu wirken.“ (Scholz 2001, S. 21).

Ergebnis der bisherigen Entwicklung von Suchtpräventionsansätzen ist darüber hinaus, dass die Entstehung von Suchtproblemen heute nicht mehr einseitig erklärt wird und multidimensionale Modelle favorisiert werden. In der Schule werden deshalb verstärkt umfassende Konzepte zur Lebenskompetenzförderung (Life-skill-Ansätze) eingesetzt, die die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung ihrer spezifischen Lebenssituation unterstützen sollen. Im Wesentlichen geht es bei den präventiven Maßnahmen um die Stärkung und Förderung personaler Ressourcen. Dabei sollten geschlechtsspezifische Aspekte eine wichtige Rolle spielen (vgl. Jungblut 2004, S. 272).

Damit derartige Ansätze in Schulen auch tatsächlich umgesetzt werden, müssen strukturelle Voraussetzungen geschaffen werden. Das Bundesland Niedersachsen hat dazu 1992 einen landesweit gültigen Erlass unter der Bezeichnung „Suchtprävention und Verhalten bei Suchtproblemen an niedersächsischen Schulen“ verabschiedet. In diesem wird seit mittlerweile 15 Jahren das Vorgehen in niedersächsischen Schulen im Zusammenhang mit „Drogenvorfällen“ verbindlich regelt. 2005 hat das Thema Rauchen und Alkoholkonsum in Niedersachsen erneut Aufmerksamkeit durch den Erlass „Rauchen und Konsum alkoholischer Getränke in der Schule“ erfahren, der das Rauchen und den Konsum alkoholischer Getränke im Schulgebäude und auf dem Schulgelände während schulischer Veranstaltungen sowie bei Schulveranstaltungen außerhalb der Schule nun gänzlich verbietet. Nicht zuletzt in diesem Zusammenhang sind suchtpreventive Aktivitäten von Seiten der Schulen sowohl für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkräfte und letztlich die Eltern unerlässlich.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Schulen aus vielerlei Gründen suchtpreventive Maßnahmen umzusetzen haben und letztlich auch umsetzen. Abschließend werden nun Überlegungen zur Einbindung der Suchtprävention in ein Gesamtkonzept von Gesundheitsförderung in Schulen skizziert.

3 Suchtprävention als Beitrag zur Gesundheitsförderung in Schulen

„Eine erfolgversprechende schulische Präventionsarbeit muss von der Intention geleitet sein, mit pädagogischen Mitteln die Kinder und Jugendlichen stark zu machen. Sie müssen befähigt werden, in einer komplexen, schwierigen, aber eben auch schönen Welt so selbstbewusst und selbstsicher die Herausforderungen ihres Lebens anzunehmen und zu bewältigen, dass sie dazu weder legale noch illegale Drogen benötigen oder in stoffungebundene Süchte fliehen“ (Scholz 2001, S. 25).

In Anlehnung an Anja Leppin u. a. (2000) können diese Überlegungen von Wolf-Dieter Scholz weiter differenziert werden. Hervorzuheben ist, dass präventive und gesundheitsfördernde Maßnahmen nur gelingen können, wenn

1. Prävention sich nicht nur auf die Verhaltensebene von Schülerinnen und Schülern beschränkt, sondern auch soziale, räumliche und ökologische Bedingungen der Schule mit einbezogen werden,
2. Lehrkräfte sich nicht nur als Vermittler verstehen, sondern die Anregungen auch auf ihr eigenes Leben beziehen und
3. Prävention eingebunden ist in eine umfassende Strategie der Gesundheitsförderung und Fächer übergreifend stattfindet (vgl. Leppin u. a. 2000, S. 17).

Wird Suchtprävention, wie im dritten Punkt gefordert, in den Kontext der Gesundheitsförderung gestellt, geht es insbesondere darum, gesundheitsfördernde Bedingungen im Unterricht, im Schulleben und in der schulischen Umwelt zu realisieren. Die Themenschwerpunkte der Gesundheitsförderung sind dabei unterschiedlich und vielfältig, wie z. B.:

- Ernährung,
- Bewegung,
- Stressreduktion/Entspannung,
- *Umgang mit Genuss- und Suchtmitteln* und
- Gewaltprävention.

Speziell das Thema „Umgang mit Suchtmitteln“ ist somit nur *ein* Thema in der Gesundheitsförderung. Gesundheitsfördernde Projekte (u. a. gesundheitsrelevante Lebensweisen, gesundheitsförderliche Lebenslagen, Lebenskompetenzförderung) haben natürlich auch positive Auswirkungen auf den Umgang mit Suchtmitteln. Gleichwohl bedarf es aufgrund der besonderen Risiken und Gefährdungen, denen Kinder und Jugendliche durch psychoaktive Substanzen ausgesetzt sind und den angesprochenen Ambivalenzen im Umgang mit Drogen auch weiterhin spezieller suchtpreventiver Maßnahmen im schulischen Kontext. In diesem Zusammenhang reicht es nicht, allgemeine Ziele der

Gesundheitsförderung zu verfolgen, vielmehr bedarf es besonderer suchtpreventiver Zielsetzungen. Hier sei nochmals auf das zentrale Ziel von Suchtprevention verwiesen, nämlich die Verringerung des Konsums psychoaktiver Substanzen und der durch schädlichen Gebrauch von legalen und illegalen Substanzen assoziierten Krankheiten und Todesfälle (vgl. Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2004). Dieses Ziel zu erreichen, kann Schule wichtige Beiträge leisten, die nachfolgend zusammengefasst sind:

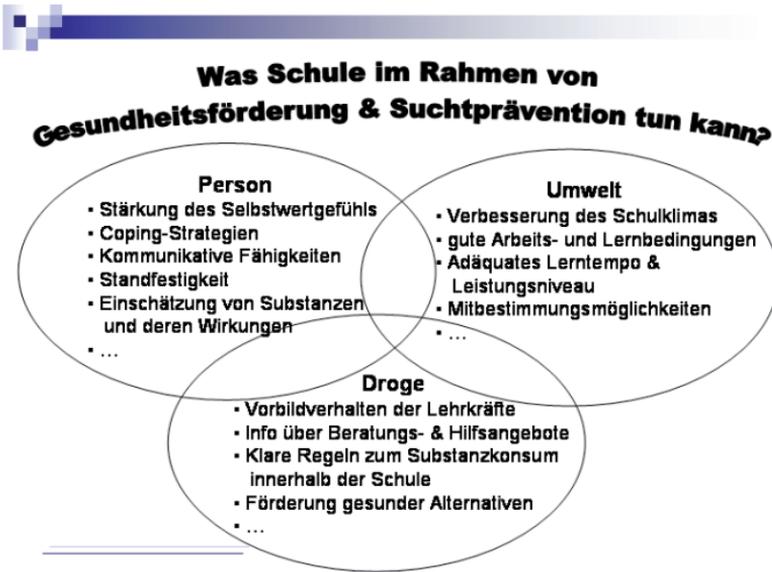


Abbildung: Schulische Suchtprevention als Beitrag zur Gesundheitsförderung

Sowohl in der Suchtprevention wie auch in der Gesundheitsförderung ist zu beachten, dass die Projekte und Maßnahmen nicht etwas sind, was an Fachleute delegiert werden sollte, vielmehr sind Gesundheitsförderung wie auch Suchtprevention als Gemeinschaftsaufgabe zu verstehen. Für die Schule bedeuten diese Überlegungen einerseits, dass sie wichtige unterstützende Aufgaben wahrnehmen kann, andererseits kann sie kein Reparaturbetrieb gesellschaftlicher Fehlentwicklungen sein. „Nur in einem übergreifenden System von Prävention und Intervention,

das auch Familie und Gemeinwesen integriert, kann das Subsystem Schule seine Rolle als Instanz der Gesundheitsförderung sinnvoll entfalten“ (vgl. Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2004).

Eine abschließende Einschätzung zur weiteren Umsetzung von Aktivitäten in der Suchtprävention und Gesundheitsförderung, das heißt zu den Perspektiven dieser Themen in Schulen ist in Anbetracht der schwierigen Rahmenbedingungen im deutschen Schulwesen nicht verlässlich abzugeben. Vor dem Hintergrund der Vielzahl bereits realisierter gesundheitsförderlicher Projekte in Deutschland (vgl. u. a. die Datenbank www.gesundheitliche-chancengleichheit.de: über 2.800 Projekte) wie auch spezieller Präventionsprojekte in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien (108 Präventionsprojekte; Kalke u. a. 2004) sollte dieser Weg auch weiterhin erfolgreich beschritten werden, geht es doch um die Zukunft unserer Kinder und Jugendlichen. Mit den Worten von Wolf-Dieter Scholz lässt sich dazu sagen:

„Als Pädagoge bin ich dem positiven Denken verpflichtet.“

Literaturhinweise

- Beer, U. (2000): Wilhelm Busch. Lausbub – Lästernaul – Lebensweiser. Stolzenau.
- Bergmann, K. E./Bergmann, R. L. (2004): Prävention und Gesundheitsförderung im Kindesalter. In: Hurrelmann, K./Klotz, T./Haisch, J. (Hrsg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, S. 55–62.
- Botvin, G. J. (2000): Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiological factors. *Addictive Behaviours* 25, S. 887–897.
- (BZgA) Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2001): Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2001. Köln.
- (DHS) Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (Hrsg.) (2005): Jahrbuch Sucht 2006. Geesthacht.
- Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2004): Sucht- und Drogenbericht 2004. Berlin.
- Hentig, H. von (1993): Die Schule neu denken. München/Wien.
- Hurrelmann, K. (2003): Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim/München.
- Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel.
- Jank, W./Meyer, H. (2005): Didaktische Modelle. Berlin.
- Jungblut, H. J. (2004): Drogenhilfe. Eine Einführung. Weinheim/München.
- Kalke, J./Raschke, P./Kern, W./Lagemann, C./Frahm, H. (2004): Handbuch der Suchtprävention. Programme, Projekte und Maßnahmen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Freiburg im Breisgau.
- Kuß, G./Scholz, W.-D./Tielking, K. (Hrsg.) (2001): Oldenburger Präventionssymposium: Suchtprävention als Beitrag zur Gesundheitsförderung in Schulen. Im Rahmen der schulischen Präventionsmaßnahme, Sign! Oldenburg.
- Leppin, A./Hurrelmann, K./Petermann, H. (Hrsg.) (2000): Jugendliche und Alltagsdrogen. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Meyenberg, R./Scholz, W.-D./Buisman, W. (1993): Jugendliche

und Drogen. Das Thema Sucht in Schule und Unterricht. Hannover.

Richter, M./Hurrelmann, K. (2004): Sozioökonomische Unterschiede im Substanzkonsum von Jugendlichen. In: SUCHT – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. 50. Jg., Heft 4/2004, Hamm, S. 258–268.

Schnabel, U. (2006): In der selbstgebauten Falle. In: Die Zeit. 21/2006, Hamburg, S. 33–36.

Scholz, W. - D. (2001): Das Thema Sucht in Schule und Unterricht. In: Kuß, G. / Scholz, W. - D. / Tielking, K. (Hrg.) (2001): Oldenburger Präventionssymposium: Suchtprävention als Beitrag zur Gesundheitsförderung in Schulen - Im Rahmen der schulischen Präventionsmaßnahme ‚Sign‘? Oldenburg. S. 17 - 28.

Täschner, K.-L. (2002): Rauschmittel: Drogen Medikamente – Alkohol. Stuttgart.

FRIEDRICH W. BUSCH

*Zwischen Bewahrung und Veränderung.
Vorstellungen von Jugendlichen
über Ehe, Familie, Partnerschaft*

Meine Damen und Herren, lieber Wolf-Dieter.

Ich war ja nicht ganz ohne Einfluss auf die Programmgestaltung für den heutigen Nachmittag; habe mithin dafür gesorgt, dass ich mit meinen Ausführungen den Abschluss der Vorträge übernehmen konnte, die zu Deiner Verabschiedung aus dem aktiven Dienst als Hochschullehrer gehalten werden. Sie nehmen ja das Spektrum Deines wissenschaftlichen Wirkens in mehr als 30 Jahren in den Blick. Zu diesem Spektrum gehört eben auch die Familienwissenschaft.

Dass ich als Letzter heute Nachmittag spreche, macht vor allem deswegen einen nachvollziehbaren Sinn, weil ich über die Ergebnisse eines Forschungsprojektes berichten möchte, das wir beide nicht nur gemeinsam konzipiert, mit international ausgewiesenen Kolleginnen und Kollegen dann durchgeführt, sondern auch in zwei Buch-Veröffentlichungen inzwischen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich gemacht haben.

Das erste Buch präsentiert unsere ausschließlich auf Deutschland – genauer auf den Nordwesten Niedersachsens – bezogenen Forschungsergebnisse (vgl. Scholz/Busch/Briedis 2006a). Im zweiten, deutlich umfangreicheren Buch, werden die Auswertungen aus den beteiligten Ländern dargestellt, und wir haben dazu eine vergleichende Betrachtung geschrieben. Dieses Buch (vgl. Busch/Scholz 2006) ist übrigens, meine Damen und Herren, dem Kollegen Wolf-Dieter Scholz zu seinem 65. Geburtstag gewidmet, den er Ende Oktober 2006 feiern konnte. Als namentlicher Erstherausgeber habe ich damit einem Wunsch unserer internationalen Kolleginnen und Kollegen entsprochen, die sich

durch diese Dedikation für die mehrjährige Zusammen- und Mitarbeit und die darin erfahrenen Anregungen bei Wolf-Dieter Scholz bedanken wollen.

Ich sage beides zu Beginn meines Vortrages, lieber Wolf-Dieter, damit zunächst Du Bescheid weißt: Dir werde ich keine Neuigkeiten vortragen, aber – so hoffe ich – unseren heute anwesenden Zuhörern und den Lesern der Oldenburger Universitätsrede Nr. 171, in der unsere Vorträge veröffentlicht werden.

Für mich wie für Dich stellt das Familienprojekt den Abschluss unserer Arbeiten als Forscher während der Zeit unserer langjährigen Tätigkeit als Hochschullehrer in Oldenburg dar.

*

Ausgangspunkt für unser Forschungsprojekt war die von mir schon Mitte der 1990er Jahre vertretene These, dass die derzeit heranwachsende Generation – zumindest in Deutschland – ohne orientierende Vorstellungen über das Zusammenleben der Geschlechter in verantworteter Partnerschaft aufwächst; es fehle ihr an Leitbildern für das Zusammenleben. Um den Heranwachsenden eine Orientierung anzubieten, habe ich – unter Auswertung lehramtlicher und kirchenpolitischer Verlautbarungen der beiden großen christlichen Konfessionen – ein Familienleitbild zur Diskussion gestellt, das ich „Familie in christlicher Verantwortung“ nenne. Ich habe es „Leitbild“ und nicht „Modell“ genannt, weil ich ausdrücklich den orientierenden Charakter betonen und herausstellen will, denn Modelle verlangen eigentlich nach einer uneingeschränkten Umsetzung, Leitbilder tragen Angebotscharakter, die einer individuellen Prüfung zugänglich sind. (Mit dem „Leitbild Familie in christlicher Verantwortung“ habe ich mir – zumindest bei Verantwortlichen meiner Kirche, der katholischen Kirche, nicht nur Freunde gemacht, u. a. wegen einiger darin formulierter kritischer Anfragen an die von der Amtskirche vertretenen Vorstellungen zur Ehe- und Familienmoral.)

An dieser Stelle kann auf die Kennzeichnung des Leitbildes „Familie in christlicher Verantwortung“ verzichtet werden (vgl. dazu

Busch 1999), da Einzelheiten für das im Zentrum meiner Ausführungen stehende Forschungsprojekt nicht von Bedeutung sind.

Von Bedeutung ist vielmehr die sich in den Diskussionen zu diesem Leitbild stellende Frage: Wie denken junge Menschen, Heranwachsende im Alter von 15 bis etwa 25 Jahren, deren Lebensentscheidung zum Zusammenleben der Geschlechter noch nicht abschließend getroffen ist, über Ehe, Familie, Partnerschaft?

Diese und weitere sich im Kontext dieser Frage stellende Sachverhalte haben wir, d. h. Wolf-Dieter Scholz und ich, im Rahmen eines mit Studierenden in mehreren Lehrveranstaltungen entwickelten Fragebogens zu beantworten versucht.

Anhand also einer schriftlichen Befragung haben wir sowohl die normativen Orientierungen junger Menschen als auch die eigenen Lebenspläne und Lebenswünsche zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht (vgl. Scholz/Busch/Briedis 2006a). Diese Untersuchung wurde dann zu einer in einem internationalen und interkulturellen Kontext stehenden Vorhaben, da die Familienvorstellungen von Jugendlichen auch in Spanien, Polen, Litauen, Südkorea und Chile – unter Nutzung des von uns entwickelten Fragebogens – untersucht und miteinander verglichen wurden (vgl. dazu Busch/Scholz 2006).

Die Kontakte zu entsprechenden Fachkollegen kamen einerseits über unsere Hochschulpartnerschaften zu den Universitäten Toruń und Lublin (Polen) sowie Kleipeda (Litauen) zustande, andererseits durch Forschungsgespräche, die im Hanse-Wissenschafts-Kolleg (HWK), Delmenhorst, geführt wurden.

*

Mein nun folgender Auswertungsbericht basiert auf einer Befragung von insgesamt fast 9.000 Frauen und Männern (zwischen 15 und 25 Jahren), die sich in unterschiedlicher Weise in einer schulischen Ausbildung befinden bzw. an einer Universität oder Fachhochschule studieren und in den eben genannten Ländern leben.

Die 2.080 in Deutschland Befragten besuchten zu 20 % ein Gymnasium (N = 406), 11 % befanden sich in einer beruflichen Ausbildung mit Besuch einer Berufsbildenden Schule (N = 218) oder studierten zu 41 % an einer Universität (N = 874) bzw. zu 28 % an einer Fachhochschule (N = 582). Für die Auswahl unseres Befragtensamples mussten wir uns aus forschungsökonomischen Gründen auf die Regionen konzentrieren, in denen wir und unsere internationalen Projektpartner derzeit leben und arbeiten; in Deutschland war das die Region Weser-Ems. Auch wenn wegen der fehlenden finanziellen Mittel eine im statistischen Sinne repräsentative Auswahl nicht möglich war, gehen wir davon aus, dass die von uns erzielten Befragungsergebnisse typisch sind für die Situation der von allen Projektpartnern erfassten Gruppe von jungen Menschen, die in vergleichbaren Bildungs- und Ausbildungsverhältnissen leben.

Die Befragung an den Hochschulstandorten Oldenburg, Osnabrück und Wilhelmshaven – das ist vielleicht ganz interessant zu wissen und könnte anregend sein für vergleichbare empirische Vorhaben – wurde als Online-Befragung durchgeführt. An den beteiligten Schulen wurden die Fragebögen im Rahmen von Class-Room-Interviews ausgefüllt. Beide Verfahren haben sich bewährt, das zeigt sich in der Qualität der ausgefüllten Fragebögen wie auch im großen Interesse der beteiligten Personen und Institutionen an den Ergebnissen der Befragung.

In fünf Punkten und einer kurzen Zusammenfassung will ich Ihnen nun die von mir ausgewählten Ergebnisse der Untersuchung vortragen und dabei der Frage nachgehen, was macht das Profil der Familienorientierungen der von uns befragten Jugendlichen aus und was sind seine wichtigsten Merkmale?

Es ist nicht überraschend, dass sich die Bandbreite unserer Ergebnisse zwischen Erwartung und Überraschung bewegt. Die Korrelationen unserer Fragen mit dem Geschlecht, dem Alter, der Religiosität und der sozialen Herkunft hat gezeigt, dass vor allem das Geschlecht oberhalb eines hohen Niveaus an allgemeiner Gemeinsamkeit zwischen allen Teilgruppen zu starken Differenzierungen führt. Die Erfahrungen, die normativen Ori-

entierungen und die Lebensentwürfe von Männern und Frauen sind ganz offensichtlich nicht zu abstrahieren von ihrer Geschlechtsrolle.

1 Die Bedeutung von Familie und partnerschaftlichen Lebensformen

Zu den wichtigsten Ergebnissen des internationalen Vergleichs gehört die Feststellung, dass aus der Perspektive der jungen Menschen Partnerschaftsbindungen und der Wunsch nach einer eigenen Familie einen hohen bis überragenden Wert für die Planung der eigenen Biographie haben. Diese hohe normative Bedeutung von Partnerschaft und Familie findet sich im gesellschaftlichen Kontext einer scheinbaren Krisensituation beider: In fast allen untersuchten Ländern zeigen sich familienstatistische Trendverläufen mit steigenden Scheidungszahlen, einer Abnahme der Eheschließungszahlen, ein zum Teil gravierender Rückgang der Geburten, bei dem vor allem die wachsende Kinderlosigkeit von akademisch ausgebildeten Frauen und Männern auffällt.

Unsere Ergebnisse machen aber sehr deutlich, dass es sich bei diesen Veränderungsprozessen um keine wirkliche Krise der Familie oder der seriösen und sinnstiftenden Partnerschaft handelt. Es zeigt sich vielmehr, dass sich als durchgehender Trend in allen Ländern die traditionellen und vertrauten Formen familialen Lebens als stabil und attraktiv erweisen. Auch in der nächsten Generation scheint es so zu sein, dass die „Zwei-Eltern-Familie“ ebenso wie die Heirat ein hohes Ziel sind. Sie werden zwar durch alternative Familien- und Partnerschaftsformen ergänzt, die allerdings normativ und faktisch eine eindeutige Minderheit bilden.

Ähnlich verhält es sich mit dem Verhältnis von ehelichen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften. Die nichteheliche Lebensgemeinschaft findet zwar eine hohe Akzeptanz, aus der Sicht der meisten Jugendlichen ist es durchaus normal, unverheiratet zusammen zu leben. Allerdings planen sie für sich selbst

die nichteheliche Partnerschaft nur als transitorischen Lebensabschnitt, der für fast alle in eine Ehe einmündet – in der Regel dann, wenn Kinder da sind.

Bei dieser generellen Einstellung über Partnerschaft und Familie gibt es aber auch länderspezifische Unterschiede. So wird in Spanien die Privatheit der Entscheidung über die Lebensform noch ausgeprägter als in den anderen Ländern betont. Verlangt wird der Grundsatz der Nichteinmischung in das Leben anderer; das gilt für die Öffentlichkeit ebenso wie für die Politik. Bei der Entscheidung für ein Zusammenleben als Paar spielt für die spanischen Jugendlichen neben dem romantischen Aspekt der Liebe auch die eher instrumentelle Seite der Sicherheit durch bzw. in der Partnerschaft eine wichtige Rolle.

Auch in Polen akzeptiert die große Mehrheit der Jugendlichen Familienformen, die vom Modell der bürgerlichen Kernfamilie abweichen. Allerdings werden sie eher als Notlösungen, als Ergebnis sozioökonomischer Zwänge gesehen und nicht als erstrebenswerte Lebensziele. Es dominiert hier eindeutig der Wunsch nach einer Familienform, deren Grundlage die Ehe zwischen zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts und Kinder sind. Insgesamt zeigen die polnischen Jugendlichen eine traditionsbewusste Einstellung zu Ehe und Familie, wenngleich dieser Traditionalismus eingebettet ist in eine relativ große Toleranz gegenüber anderen Familienformen.

Wie in Polen zählt auch in Litauen der Wunsch nach einer eigenen Familie zu den Lebenszielen mit sehr hoher Priorität. Dabei dominiert ebenfalls das Modell der „vollständigen“ Kern- oder Kleinfamilie – mit verheirateten Eltern (Mann und Frau) und mit Kindern. Trotz dieser hohen Wertschätzung der Ehe zwischen Mann und Frau erweisen sich die litauischen Jugendlichen als offen und tolerant für nichtehelichen Lebensformen. Diese werden aber vor allem als „Probe-Ehen“ gesehen, die vor allem, wenn Kinder da sind, in eine Heirat einmünden sollen.

Die Ehe wird vor allem emotional mit Liebe, Zuneigung, Respekt, Toleranz und Treue verbunden. Tragendes Fundament für die Be-

ständigkeit der Beziehungen ist dabei die Liebe der Partner zueinander. Trotz der hohen Wertschätzung der Ehe wird von der Mehrheit der Befragten die Scheidung akzeptiert. Sie wird aber nur als „ultima ratio“ gesehen, wenn es um schwerwiegende Konflikte geht, die von den betroffenen Partnern nicht zu lösen sind.

Das gleiche Grundmuster zeigt sich auch außerhalb der untersuchten europäischen Länder in Südkorea und Chile. In Chile haben die befragten Jugendlichen eindeutige Präferenzen für das klassische Familienmodell mit verheirateten Eltern mit Kindern. Gleichwohl werden auch andere Formen des Zusammenlebens akzeptiert. Das gilt z. B. für nichteheliche Lebensgemeinschaften, die allerdings auch hier in erster Linie als Probephase gesehen werden und in eine Ehe einmünden sollten. Scheidung wird ebenfalls als „ultima ratio“ akzeptiert. Wichtigste Voraussetzung für eine gute Ehe ist die Liebe beider Partner zueinander.

Die Familienorientierungen der koreanischen Jugendlichen bewegen sich zwischen Traditionsbewahrung und Pluralität. Einerseits hat die traditionelle Familienkonstellation eine hohe normative Bedeutung, andererseits zeigen sich deutliche Tendenzen einer toleranten und pluralen Haltung gegenüber anderen Formen des Zusammenlebens. So wird das unverheiratete Zusammenleben ebenso von zahlreichen jungen Menschen anerkannt wie die Scheidung im Falle unlösbarer Konflikte in der Beziehung.

2 Die Bedeutung von Kindern

Kinder haben bei den befragten Jugendlichen aller beteiligten Länder eine hohe Wertschätzung, sie sind ein sehr erstrebenswertes Ziel in der eigenen Lebensplanung. Kinder bereichern das Leben und geben ihm einen tieferen Sinn, wenngleich sie für die Mehrheit nicht die Bedingung für ein glückliches Leben sind.

Die Anforderungen, die aus der Sicht der Befragten an die Eltern gestellt werden, sind hoch: Kinder brauchen eine harmonische Beziehung, und die Eltern sind auf gesicherte materielle Le-

bensbedingungen mehr oder weniger angewiesen. Die hohen Ansprüche an die Elternrolle ebenso wie an die Erziehungsziele werden von vielen als ambivalent empfunden. Sie führen auch zur Angst vor Überforderung und können sich in Verbindung mit allgemeinen pessimistischen Zukunftserwartungen und vor der vor allem von den Frauen erwarteten Schwierigkeit, den Kinderwunsch mit den beruflichen Ambitionen zu verbinden, restriktiv auf die konkrete Entscheidung für bzw. gegen Kinder auswirken.

Es scheint so zu sein, dass sich in den beteiligten Ländern der demographische Trend der letzten Jahre in den Zukunftsprojektionen der jungen Menschen fortsetzt und stabilisiert. Durchschnittlich werden zwei Kinder angestrebt. In allen an unserer Untersuchung beteiligten Ländern würde damit langfristig die Reproduktion der Bevölkerung nicht erreicht werden.

3 Rollenerwartungen der Geschlechter in Partnerschaften

Die Mehrheit der befragten jugendlichen Männer und Frauen zeigt ein deutliches Interesse an partnerschaftlich-egalitären Beziehungen.

In den beiden außereuropäischen Ländern Südkorea und Chile ist das allerdings deutlich schwächer ausgeprägt. Es scheint so, dass die traditionelle patriarchalische Vorstellung von der Rolle des Mannes und der Frau in Partnerschaften in diesen beiden Ländern deutlich ausgeprägter ist als in den europäischen Ländern.

So scheint die Vorstellung, dass in erster Linie die Frauen für den Haushalt, die Männer dagegen für die Sicherstellung des Familieneinkommens zuständig sind, weitgehend Normalitätscharakter zu haben. Es ist allerdings zu erwarten, dass sich im Zuge einer weiteren Annäherung der normativen Familien- und Geschlechtsrollenorientierungen hier Veränderungen ergeben werden, bzw. dass im Prozess einer weiteren Liberalisierung und Pluralisierung in den jungen Familien bzw. Partnerschaften in den Ländern Chile und Südkorea Konfliktpotential steckt, weil bzw.

wenn sich die jungen gut ausgebildeten Frauen der Tradierung der traditionellen Geschlechterrollenerwartung widersetzen.

Diese Vermutung liegt nahe, weil in unserer international vergleichenden Betrachtung die Gemeinsamkeiten der jungen Menschen aus Südkorea und Chile mit denen ihrer Altersgruppe aus den anderen beteiligten Ländern sehr viel größer sind als die Differenzen. Offenkundig ist aber, dass in diesen beiden Ländern die kulturelle Tradition in den klassischen Familienkonstellationen und den Familienorientierungen stärker ausgeprägt ist als in den europäischen Ländern.

Es darf aber nicht übersehen werden, dass auch in Polen und Deutschland sowie in Spanien und Litauen die insgesamt stark ausgebildete Präferenz für egalitäre Partnerschaftsformen vor allem auf der Ebene grundsätzlicher Haltungen gilt. Immer dann, wenn es um Konkretisierung sowohl der Arbeitsteilung in der Familie wie auch des Verhältnisses von beruflichen Ansprüchen und familiären Verpflichtungen geht, gibt es Verschiebungen in Richtung traditioneller Vorstellungen, findet sich ein gewisser Rückfall in geschlechtsstereotype Rolleninterpretationen vor allem bei den Männern; dieses alles allerdings auf einem relativ hohen Sockel partnerschaftlich gleichberechtigter Einstellungen bei Frauen und Männern.

4 Die Herkunftsfamilie als Vorbild für die eigene Lebensplanung

Die familiensoziologischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben in allen untersuchten Ländern die hohe soziale und emotionale Bedeutung der Herkunftsfamilie nicht eingeschränkt. Ihre insgesamt sehr positive Bewertung drückt sich auch darin aus, dass sie den meisten jungen Männern und Frauen als Vorbild für die eigene Lebensplanung dient. Die hohe Wertschätzung der Herkunftsfamilie scheint weniger ein Ausdruck starker normativer Steuerung und Kontrolle durch gesellschaftliche Vorgaben und Verpflichtungen zu sein – das könnte am ehesten noch von Südkorea erwartet werden –, sie scheint

vielmehr den überwiegend positiven Erfahrungen der jungen Menschen zu entspringen.

Angesichts des Durchschnittsalters der Befragten kann bei den meisten von einer relativen zeitlichen Nähe dieser Erfahrungen ausgegangen werden. Damit ist auch die Wahrscheinlichkeit eher gering, dass es sich bei diesen Einschätzungen um rückwärts gerichtete Verklärungen zurückliegender eigener Lebenserfahrungen handelt.

Es zeigt sich aber auch, dass die positive Einschätzung des Elternhauses sehr stark mit der positiven Einschätzung der Beziehungen der Eltern zueinander zusammenhängt: Wenn diese Beziehung als harmonisch und geglückt gesehen wird, werden auch die Beziehungen zu den Eltern positiv gesehen, wächst deren Bedeutung als Referenzmodell für die eigene Familiengestaltung.

Und noch etwas ist bemerkenswert. Es ist vor allem die Mutter, zu denen die befragten Jugendlichen ein sehr positives und vertrauensvolles Verhältnis haben. Das gilt für die Mehrheit der männlichen Befragten ebenso wie für die weiblichen.

Für alle Länder unserer Befragung ist – von Unterschieden im Detail und in der Stärke der einzelnen Ausprägungen abgesehen – ein bemerkenswertes übergreifendes Muster festzustellen: Die jungen Männer und Frauen zeigen in ihrer Mehrheit ein hohes Maß an eher traditioneller prospektiver und retrospektiver Familienorientierung. Für das zukünftige Leben ist die Gründung einer Familie unter der Konstellation verheirateter Eltern mit Kind(ern) ein hohes Lebensziel; zurückblickend wird die Herkunftsfamilie so positiv gesehen, dass sie als Modell, besser wohl – mit Blick auf meine Ausgangsthese – als „Leitbild“ für die eigene Lebensplanung als geeignet erscheint.

5 Lösung von Konfliktsituationen in der Partnerschaft/Familie

Es gehört zu den interessanten Ergebnissen unserer Untersuchung, dass in allen Ländern die jungen Menschen zwar einerseits ein hohes Maß an Traditionsorientierung in ihren eigenen Partnerschafts- und Familienvorstellungen zeigen, andererseits aber gelassen und offen mit gesellschaftlichen Problemfeldern umgehen. Dazu gehört die Frage nach der Pluralität der Familienformen, die Frage nach dem Verhältnis von ehelichen und nichtehelichen Lebensgemeinschaften, Fragen der Scheidung von Ehen, zur Abtreibung im Falle einer ungewollten Schwangerschaft und der Gleichstellung von heterosexuellen und homosexuellen Paaren in Partnerschaften bzw. bei der Gründung einer Familie durch die Adoption von Kindern.

Ich bin bereits darauf eingegangen, dass es bei der Mehrheit der Befragten in allen Ländern eine klare Präferenz für die Ehe gibt, die nichteheliche Lebensgemeinschaft aber eine große Akzeptanz hat, als Vorphase zur Heirat gesehen wird – vor allem, wenn bzw. bis Kinder da sind. Der Wunsch nach einer partnerschaftlichen Bindung ist ungleich größer als die Bedeutung einer bestimmten Form der Partnerschaft. Allerdings gibt es bei aller Toleranz und Akzeptanz gegenüber den nichtehelichen Partnerschaften auch gewisse Vorbehalte bzw. Einschränkungen. Ihre rechtliche Gleichstellung mit der Ehe wird von vielen abgelehnt. Für sie ist die Ehe letztlich doch das schützenswertere Gut.

Diese zumindest graduelle Abstufung in der Wertschätzung zeigt sich auch bei der Frage nach der Zulässigkeit und normativen Akzeptanz gleichgeschlechtlicher Lebensformen. Mit Ausnahme von Polen akzeptiert die Mehrheit der befragten Jugendlichen in allen Ländern sie als eine familiäre Lebensform unter anderen, sie sprechen sich auch dafür aus, dass gleichgeschlechtliche Paare Kinder adoptieren und aufziehen dürfen. Sie sind aber sehr viel zurückhaltender, wenn es um die rechtliche Gleichstellung mit den heterosexuellen Familien bzw. Partnerschaften/Ehen geht.

Unsere Ergebnisse sind ein deutlicher Indikator dafür, dass es auf der Ebene grundsätzlicher normativer Orientierungen zu Familie

und Partnerschaften in den von uns untersuchten Ländern keine eindeutige Dominanz von Vorstellungen über die Familie oder die legitime Partnerschaft mehr gibt.

Was die Pluralität der Familienvorstellungen betrifft könnte auch kritisch gesagt werden, dass die jungen Menschen explizit überhaupt keinen Familienbegriff haben, (fast) jede Form des Zusammenlebens von mindestens zwei Menschen fällt unter ihren Familienbegriff, während implizit das klassische Modell der bürgerlichen Kern- oder Kleinfamilie auch in diesen Altersgruppen stark nachwirkt.

Wie sehr die von uns befragten jungen Menschen zwischen Bewahrung und Veränderung denken, zeigt sich auch bei den beiden gesellschaftlich umstrittenen Themen der Scheidung und der Abtreibung im Falle einer ungewollten Schwangerschaft. Bei aller hohen Wertschätzung fester und ernsthafter Bindungen und der großen Bedeutung, die Kinder als sinnstiftender Lebensinhalt haben, gibt es eine durchweg pragmatische und realistische Haltung, wenn es um die Auflösung der Ehe bzw. den Abbruch einer Schwangerschaft geht.

Die große Mehrheit in allen Ländern – das gilt auch für die „katholischen“ Länder Polen, Spanien und Chile – sieht in der Ehescheidung einen legitimen Ausweg aus einer Konfliktsituation, die mit anderen Mitteln nicht zu lösen ist. Die Ehe wird von fast allen als eine lösbare Verbindung zwischen zwei Menschen gesehen.

Dabei geht es aber nicht um eine Beliebigkeit des Anlasses für eine Scheidung. Es müssen schwerwiegenden Gründe dafür vorliegen, zu denen Gewalt ebenso zählt wie das Verlöschen der Liebe. Das alles verweist darauf, dass sich die Ansprüche an die Ehe insgesamt verstärkt haben. Hohe Erwartungen vor allem im emotional-seelischen Bereich können angesichts der Lebensrealität im Ehealltag leicht enttäuscht werden. Eine Folge davon kann sein, dass konfliktbetonte Partnerbeziehungen in der Ehe „heute wegen des hohen emotionalen Wertes der Ehe schlech-

ter ‚ertragen‘ (werden) als früher; man löst sie deshalb leichter“ (Nave-Herz 2002, 380).

Nur für die kleine Gruppe derer, die sich selbst als stark religiös einordnen, gilt das so nicht, die meisten von ihnen sind grundsätzlich gegen eine Scheidung. Ähnlich wird auch die Abtreibung eingeschätzt. Mit Ausnahme der stark Religiösen wird sie von der Mehrheit der Befragten im Falle einer besonderen Notsituation als „ultima ratio“ akzeptiert.

Zusammenfassung

1. Seit Jahren ist die Familie ins Gerede gekommen. In der Politik, der Wissenschaft und in der Öffentlichkeit wird kontrovers darüber diskutiert, ob sie als Lebensform in unserer Gesellschaft eine Zukunft hat, ob sie seit den 1960er Jahren – dem „Golden Age of Marriage“ (Nave-Herz) – durch strukturelle und gravierende Veränderungen und einem wachsenden Akzeptanzverlust gar schrittweise zum Auslaufmodell wird oder trotz aller feststellbaren Veränderungen in einer postmodernen Gesellschaft gleichsam den Charakter eines normativen Ankers behält, der zumindest als wünschbarer Lebensentwurf Halt und Orientierung vermittelt.

2. Der internationale Vergleich zeigt bei den meisten Fragen bzw. ihren Antworten darauf sehr viel mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen: Es dominieren eher liberal-offene als konservativ-geschlossen Muster. Das ist angesichts der breiten Streuung der in die Untersuchung einbezogenen Länder nicht unbedingt zu erwarten gewesen. Es ist aber ein empirisch gehaltvoller Indikator für unsere Vermutung, dass sich im Zuge der ökonomischen und technischen Globalisierung auch auf der Ebene normativer Orientierungen Globalisierungseffekte nachweisen lassen.

Auch wenn wir in den postsozialistischen Ländern Polen und Litauen eine stärkere Orientierung der jungen Menschen an eher konservativen Familienwerten finden, auch hier sind moderne liberale und tolerante Vorstellungen über die Freiheit der Individuen bei der Wahl ihrer Lebensformen mehrheitsfähig, zeigen

sich auch hier die Jugendlichen nicht verschlossen gegenüber anderen Formen des partnerschaftlichen oder familiären Lebens. Am Beispiel Polens wird zudem deutlich, dass der im Vergleich stärkere familiäre Traditionalismus nicht primär auf den Einfluss der katholischen Kirche zurückzuführen ist, sondern wie in Litauen wohl eher als ein Nachwirken des sozialistischen Konservatismus bis zur Auflösung dieser Gesellschafts- und Staatsverfassung zu interpretieren ist. Sonst wäre es nicht zu erklären, dass im ebenfalls katholischen Spanien (und mit Einschränkungen im katholischen Chile) das Ausmaß an Individualisierung der Lebensplanung bei den jungen Menschen ebenso wie bei ihren Eltern besonders stark ausgeprägt ist, und die Partnerschafts- und Familienorientierungen liberaler und toleranter sind als in den anderen Ländern. Südkorea nimmt in unserer Untersuchung durch seine gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen eine besondere Rolle ein. Hier bekommt die insgesamt moderne Familien- und Partnerschaftsorientierung der jungen Koreanerinnen und Koreaner ein besonderes Gewicht dadurch, dass in der asiatischen Kultur kollektivistische Werthaltungen ausgeprägter sind als in den westlichen europäischen Ländern und in der Vergangenheit die normative Integration der Gesellschaft wesentlich über Tradition und familiäre Bindungen verlaufen ist.

3. Ob nun die von uns empirisch ermittelten länder- und kulturübergreifenden globalen normativen Familien- und Partnervorstellungen insgesamt auf die Altersgruppe der von uns befragten jungen Menschen generalisiert werden können, muss wegen der Auswahlkriterien für unsere Stichproben und Samples offen bleiben. Wir gehen aber davon aus, dass wir zu empirisch gehaltvolle Aussagen gekommen sind, die zumindest typisch sind für junge Menschen aus hochentwickelten Ländern, die sich in akademischen und nicht akademischen Ausbildungsverhältnissen befinden.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung können in ihrer Tendenz als ein eindeutiges Bekenntnis zur Familie interpretiert werden. Sie bestätigen damit auch Ergebnisse anderer Untersuchungen, die die normative Verankerung und hohe Wertschätzung dieser Lebensform feststellen.

*

Ein persönliches Wort sei mir abschließend noch erlaubt.

Lieber Wolf-Dieter, ich habe deswegen der Bitte der Direktorin unseres Instituts, Frau Kaiser, entsprochen, auf der Feier zu Deiner Verabschiedung zu sprechen, weil ich damit auch öffentlich Dir Dank sagen kann für die langjährige, von seltener Kollegialität und vor allem Freundschaft getragene Arbeit an unserer Universität, der Carl von Ossietzky Universität.

Diese Arbeit, bei der ich von Dir gerade als „empirischer Bildungsforscher“ sehr viel gelernt habe, hat sowohl in engagiert durchgeführten Lehrveranstaltungen, wie in etlichen Forschungsprojekten, von denen unser „Familienprojekt“ das vorerst letzte war, ihren Niederschlag gefunden als auch in der Wahrnehmung von Kooperationsaufgaben in unseren Partneruniversitäten – vor allem Toruń, Lublin und Kleipeda.

Literaturhinweise

- Biernat, T./Dyczewski, L./Sobierajski, P./Szulich-Kaluza, J. (2006): Familienvorstellungen Jugendlicher in Polen. In: Busch, F. W./Scholz, W.-D. (2006), 137–182.
- Busch, F. W. (1999): Plädoyer für die Beibehaltung eines Leitbildes. Familie in christlicher Verantwortung. In: Busch, F. W./Nauck, B./Nave-Herz, R. (Hg.): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Schriftenreihe Familie und Gesellschaft Bd. 1. Würzburg, 231–259.
- Busch, F. W./Scholz, W.-D. (2000): Brauchen Familien Leitbilder? Oldenburger Universitätsreden 125, Oldenburg.
- Busch, F. W./Scholz, W.-D.: (2001): Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? Oldenburger Universitätsreden 129. Oldenburg.
- Busch, F. W./ Scholz, W.-D. (2003): Familienvorstellungen von Jugendlichen. Dokumentation eines Workshops. Oldenburg.
- Busch, F. W./Scholz, W.-D. (Hg.) (2006): Familienvorstellungen zwischen Fortschrittlichkeit und Beharrung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Ehe- und Familienvorstellungen Jugendlicher im internationalen Vergleich. Schriftenreihe Familie und Gesellschaft Bd. 19. Würzburg.
- Nave-Herz, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.
- Scholz, W.-D. (2002): Zwischen normativem Anspruch und praktischer Lebensgestaltung. Vorstellungen von Jugendlichen über Ehe, Familie und Kinder. In: Busch, F. W./Kölblin, R. (Hg.): In Hoffnung widerstehen. Beiträge im Kontext wissenschaftsorientierter Bildungsarbeit unter den Bedingungen der deutschen Teilung. Oldenburg, 225–242.
- Scholz, W.-D./Busch, F. W. (2006): Familienvorstellungen Jugendlicher in Deutschland. In: Busch, F. W./Scholz, W.-D. (2006), 25–84.
- Scholz, W.-D./Busch, F. W./Briedis, K. (2006a): Ehe - Familie - Partnerschaft. Wie denken Jugendliche über das Zusammenleben der Geschlechter? Eine empirische Untersuchung in der Weser-Ems-Region. Oldenburg.

*Die Autoren***Busch, Friedrich W. (1938)**

Dr. phil., Universitätsprofessor (em.) für Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sprecher der Interdisziplinären Forschungsstelle Familienwissenschaft (IFF). Honorarprofessor an der Technischen Universität Dresden.

Lehrer an Grund- und Hauptschulen (1963-1967). Zweitstudium (1967-1971) mit Promotion in Bochum. Seit 1971 an der Universität Oldenburg in Lehre und Forschung auf den Gebieten Pädagogik, vergleichende und historische Bildungsforschung, Lehrerbildung sowie in verschiedenen Funktionen der akademischen Selbstverwaltung tätig; u.a. Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik (1987-1989), Vizepräsident der Universität Oldenburg (1976-1979).

Von 1979-1981 Vizepräsident, von 1981-1983 Präsident der Association for Teacher Education in Europa (ATEE), Brüssel. Von Februar 1991 bis Juli 1993 Gründungsdekan der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden.

Veröffentlichungen zur historischen und vergleichenden Bildungsforschung, Lehrerbildung und Familienwissenschaft.

von Maydell, Jost (1938)

Dipl. Soz., Dr. phil. (pens.). Von 1973 bis 2003 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziologie und Sozialgeschichte der Erziehung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Studium der Rechtswissenschaft und Soziologie in München und Frankfurt/Main. Diplom (1966), Promotion an der TU-Hannover (1970) mit einer Dissertation über die „Feminisierung der Lehrerrolle“. 1973 Berufung nach Oldenburg.

Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Hannover (1966 bis 1971) und Oldenburg (1971 bis 1973) und an der Universität Oldenburg (1973 bis 2003).

Dekan des Fachbereichs 1 Erziehung und Sozialisation von 1977 bis 1979, Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaft 1 von 1984 bis 1997, Vizepräsident der Carl von Ossietzky Universität von 1997 bis 1999.

Veröffentlichungen zur Bildungsforschung und zur Sozialgeschichte der Erziehung.

Scholz, Wolf-Dieter (1941)

Dr. phil. habil.. Professor (pens.) für Pädagogik und empirische Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Lehrer an Grund- und Hauptschule (1969-1972). 1972 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Oldenburg in der Erziehungswissenschaft; Promotion (1979) und Habilitation (1991) in der empirischen Bildungsforschung. 1994 Ernennung zum Hochschuldozenten und apl. Professor.

Seit 1972 Lehre und Forschung in den Bereichen Familienwissenschaft, Bildungsforschung, Methodenprobleme in der empirischen Sozialforschung, Sucht- und Drogenarbeit. Mitglied der Interdisziplinären Forschungsstelle Familienwissenschaft (IFF), Leiter der Arbeitsgruppe Devianz und Örtlicher Beauftragter des Prüfungsamtes für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife für den Bereich der Universität Oldenburg.

Von 1997 bis 2002 Dekan der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften und von 2003 bis 2005 Vizepräsident für Forschung und Nachwuchsförderung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Tielking, Knut (1967)

Dr. rer. pol., Privatdozent (PD) an der Fakultät Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Lektor für Gesundheits- und Pflegemanagement im Fachbereich Human- und Gesundheitswissenschaften an der Universität Bremen.

Berufstätigkeiten: Gärtner, Sanitäter, Bankkaufmann. Studium für das Diplom- Handelslehramt an der Universität Oldenburg (1991-1995), anschl. Referendariat. Von 1996 bis 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter in Lehre und Forschung an der Universität Oldenburg. Promotion im Jahr 2000, Habilitation 2005.

Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Gesundheits- und Qualitätsmanagement in der Sucht- und Sozialarbeit.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge • Ansprachen • Aufsätze

Nr. 152 Wernstedt, Rolf: Wie lernt die Bildungspolitik? – 2003.
– 41 S.

ISBN 3-8142-1152-9

€ 3,10

Nr. 153 Heyen, Heye: Glaubenssicherheit und Wunschverleugnung als Themen religionspädagogischer Kritik. – 2004. – 41 S.

ISBN 3-8142-1153-7

€ 3,10

Nr. 154 Stern, Frank / Wißmann, Friedrich: Judentum und europäische Identität. Zur Bedeutung jüdischer Studien an der Universität Oldenburg. – 2004. – 41 S.

ISBN 3-8142-1154-5

€ 3,10

Nr. 155 Busch, Barbara: Berthold Goldschmidt und Felix Mendelssohn Bartholdy. Querverbindungen in ihrem Schaffen. – 2004. – 39 S.

ISBN 3-8142-1155-3

€ 3,10

Nr. 156 Nullmeier, Frank: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. – 2004. – 30 S.

ISBN 3-8142-1156-1

€ 3,10

Nr. 157 Karwath, Ingo / Toppe, Sabine / Werner, Birgit: Erziehung im historischen Prozeß. Jost von Maydell zur Verabschiedung. – 2004. – 55 S.

ISBN 3-8142-1157-X

€ 3,10

Nr. 158 Schneidewind, Uwe: Authentizität und Exzellenz – Perspektiven für die Universität Oldenburg. – 2004. – 21 S.

ISBN 3-8142-1158-8

€ 3,10

Nr. 159 Oelkers, Jürgen / Czerwenka, Kurt / Wellenreuther, Martin: Erziehen – Lehren – Lernen. Zu Kontinuitäten, Brüchen und Neuorientierungen im Pädagogischen Denken. – 2005. – 104 S.

ISBN 3-8142-1159-6

€ 5,00

Nr. 160 Matzen, Jörg: Grundrecht Bildung. Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung. – 2005. – 37 S.

ISBN 3-8142-1160-X

€ 3,10

Nr. 161 Busch, Friedrich W.: Über den Umgang mit Kindern. Die Bedeutung Janusz Korczaks für das pädagogische Denken der Gegenwart. – 2005. – 34 S.

ISBN 3-8142-1161-8

€ 3,10

- Nr. 162** Sommer, Michael / Dörre, Klaus / Schneidewind, Uwe:
Die Zukunft war vorgestern: der Wandel der Arbeitsverhältnisse:
Unsicherheit statt Normalarbeitsverhältnis? – 2005. – 71 S.
ISBN 3-8142-1162-6 € 3,10
- Nr. 163** Tielking, Knut: Möglichkeiten und Grenzen von Qua-
litätsmanagement in sozialen Institutionen – 2006. – 44 S. ISBN
3-8142-1163-4 € 3,10
- Nr. 164** Thomése, Pieter. F.: Die unbeständige Ordnung – 2006.
– 20 S. ISBN 3-8142-1164-2 € 3,10
- Nr. 165** Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift
„Allgemeine Pädagogik“. Mit Beiträgen von Klaus Klattenhoff und
Klaus Prange. – 2006. – 39 S.
ISBN 3-8142-1165-0
ISBN 978-3-8142-1165-7 € 3,10
- Nr. 166** Der gesellschaftliche Auftrag der Universitäten heute.
Beiträge zur Ehrenpromotion von Ludwig von Friedeburg und
Sharif Fayez. – 2006. – 49 S.
ISBN 3-8142-1166-9
ISBN 978-3-8142-1166-4
- Nr. 167** Heike Matthias-Bleck: Stalking – ein neues gesellschaft-
liches Phänomen – 2006. – 39 S.
ISBN 3-8142-1167-7
ISBN 978-3-8142-1167-1 € 3,10
- Nr. 168** Mark Euler: Zusammen unterscheiden. Europa, Logik des
Interpretierens und der Dialog der Kulturen – 2006. – 36 S.
ISBN 3-8142-1168-6
ISBN 978-3-8142-1168-8 € 3,10
- Nr. 169** J. Hoffmann/J. Peters: Gewerkschaften im Globalisie-
rungsdschungel – 2007. – 48 S.
ISBN 978-3-8142-1169-5 € 3,10
- Nr. 170** H. H. Hahn: Über die Beständigkeit in aufgeregten Zeiten
– 2006. – 37 S.
ISBN 3-8142-1170-7
ISBN 978-3-8142-1170-1 € 3,10