Abschiedsvorlesung 2014 an der Philipps-Universität Marburg

Bildungsbiographie und Bildungsreform – eine subjektive Revue.

Vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande zur Professorin für Interkulturelle Erziehung

Elisabeth Rohr

In meiner Abschiedsvorlesung möchte ich mich mit einem Thema beschäftigen, das vielen von ihnen vertraut sein dürfte. Von daher hieße es Eulen nach Athen zu tragen, wenn ich nur alte Weisheiten aus den Bildungsdebatten der letzten Jahrzehnte, neu aufgegossen, präsentieren würde. Wie der Titel ja schon andeutet, ist mein Zugang jedoch ein anderer, es geht um eine subjektive Revue. Einsteigen möchte ich zwar mit einigen bildungspolitischen Überlegungen zu Bildungsbiographie und Bildungsreform, diese Überlegungen allerdings mit einigen autobiographischen Anekdoten würzen. Konkret geht es dabei um die Frage, wie aus einem katholischen Arbeitermädchen vom Lande eine Professorin für Interkulturelle Erziehung an der Philipps-Universität Marburg werden konnte. Diese Frage ist natürlich nicht nur aus der Perspektive meiner eigenen Bildungsbiographie interessant, sondern darüber hinaus auch, weil sich hier ein Bogen schlagen lässt zu aktuellen Bildungsdebatten. War diese von Dahrendorf (1966) geprägte Metapher vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande in den 50er und 60er Jahren noch als Inbegriff eines Bildungsverlierers zu verstehen, so ist es heute der männliche Migrantenjugendliche aus dem

urbanen Prekariat, der diese Position einnimmt. Diese Entwicklung, die sich hier zeigt, ist nun in zweierlei Hinsicht interessant: Zum einen stellt sich natürlich die Frage, ob es Zufall ist, dass sich dieses ehemals katholische Arbeitermädchen vom Lande später als Professorin mit dem Thema Migration, Interkulturalität und Gender über Jahre in Lehre und Forschung beschäftigt hat. Diese Frage, so spannend sie auch sein mag, kann hier nur kursorisch gestreift werden. Zum anderen aber ist diese etwas verwunderliche Metamorphose vom katholischen Arbeitermädchen vom Lande zum männlichen Migrantenjugendlichen aus dem urbanen Prekariat recht erklärungsbedürftig.

Offensichtlich ist zunächst, und das bestätigen auch die entsprechenden Untersuchungen, dass heute die Prägekraft der Konfession und der regionalen Herkunft sowie die genderspezifische Diskriminierung von Frauen keine Faktoren der Bildungsungleichheit mehr darstellen. Das Bildungsdefizit der Mädchen der 50er und 60er Jahre des letzten Jahrhunderts hat sich inzwischen sogar in einen leichten Bildungsvorsprung verwandelt (Geißler 2005: 9). Geblieben ist jedoch das soziale und ökonomische Herkunftsmilieu, das sich, über die Jahrzehnte, als weitaus resistenter erwies als geschlechtsspezifische und konfessionelle Unterschiede und in Deutschland nach wie vor wesentlich über Bildungschancen entscheidet und zwar mehr als in anderen von der OECD untersuchten Ländern. Hinzugekommen ist jedoch die ethnische Komponente, die einen neuen Diskriminierungsfaktor darstellt und in Kombination mit Herkunft und männlichem Geschlecht die neuen Kriterien der Bildungsbenachteiligung ausmachen.

Soziale Herkunft der Studenten im Vergleich zur sozialen Schichtung der Gesamtbevölkerung 1955/56

Soziale Schichten	Gesamtbevölkerung	Studentenschaft
Obere Mittelschicht	4,6 %	47,2%
Untere Mittelschicht	38,6 %	47,4 %
Obere Unterschicht	13,3%	5,0 %
Untere Unterschicht	38,6 %	0,4 %
Unklassifizierbar	4,9 %	

(R. Dahrendorf: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, 1965, S. 9.)

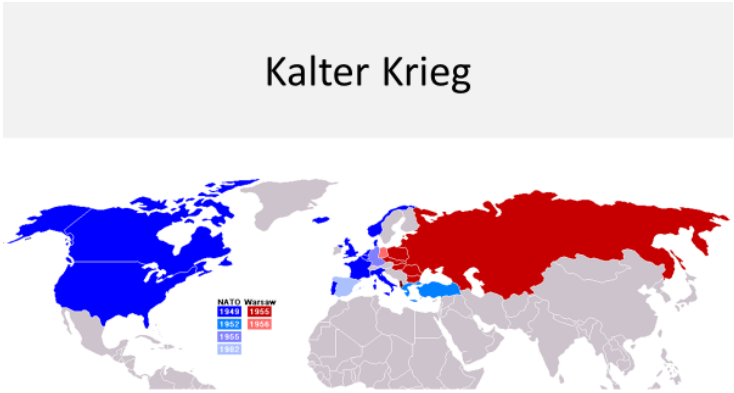
Es fällt schwer zu glauben, dass die extensiv diskutierten Bildungsreformen der letzten Jahrzehnte die von Picht 1964 als „deutsche Bildungskatastrophe“ bezeichnete Bildungsmisere der 60er Jahre in zentralen Bereichen nicht haben überwinden können. Um keine Zweifel zu lassen: fast alle Bildungstheoretiker*innen, jedoch nicht alle Bildungspolitiker*innen sind sich darin einig, dass Bildungsungerechtigkeit und Chancenungleichheit trotz aller seit dem II Weltkrieg eingeleiteten Reformen in Kernbereichen bislang nicht überwunden werden konnten. Dieses im Grunde vernichtende Urteil einer als demokratisch sich verstehenden Gesellschaft ist Anlass genug, diese nach wie

vor bestehende Bildungsungerechtigkeit differenzierter zu betrachten und in diesem Zusammenhang auch auf die Frage zurückzukommen, ob nur individuelle Ausnahmetalente es schaffen, die Barrieren der politisch und gesellschaftlich fixierten Bildungsungerechtigkeiten zu überwinden und welche subjektiven Faktoren es dann im Einzelnen sind, die zu einem Aufstieg verhelfen.

Auf der Folie einiger weniger Überlegungen zu strukturell verankerten sozialen Chancenungleichheiten werde ich dabei subjektiv erinnerte Schlüsselszenen heranziehen, die mir persönlich eine alternative Route zur Einbahnstraße „Bildungsverliererin“ erschlossen. Es geht mir also um die Skizzierung einiger weniger, aber prägnant erscheinender persönlicher Erfahrungen, die in ihren kumulativen Wirkungen dafür gesorgt haben, dass ich hier, an diesem Ort fast 20 Jahre lang als Professorin gewirkt habe und mich heute Abend auch offiziell von meiner Professur, Ihnen als meinen Kolleginnen und Kollegen und von der Philipps-Universität, verabschiede.

Zunächst eine kurze Skizzierung von Schule und Bildung in der Nachkriegsära der 50er und 60er Jahre, jener Zeit also, in der ich als katholisches Arbeitermädchen vom Lande aufwuchs und getreu der katholischen Prägung, ganz von der Idee beseelt war, einst als Missionarin in Lambarene, im afrikanischen Krankenhaus von Albert Schweitzer zu arbeiten, jedoch nie auch nur im entferntesten eine Professur im Sinne hatte.

In Westdeutschland waren die 50er und 60er Jahre eine Zeit, die Adenauer mit der Aussage „keine Experimente“ treffsicher charakterisierte, die jedoch kulturell garniert und aufgemischt wurden zunächst mit Pettycoats, tupierten Haaren, dann durch Elvis Presley und den ersten Klängen des Rock and Roll und natürlich mit Let’s Twist again“.



International war es die Zeit des Kalten Krieges und dramatischer politischer Konflikte: Nach dem Koreakrieg Anfang

der fünfziger Jahre, der Aufnahme der Bundesrepublik in die NATO, der Gründung des Warschauer Pakts 1955, der Suezkrise von 1956 und des Ungarnaufstandes im gleichen Jahr, drohte der Kalte Krieg zu eskalieren. „In dieser dramatischen Situation sah es so aus, als hätte die Sowjetunion die technologische Führung übernommen“ (Preisendörfer 2008: 22).

Auch wenn dies etwas kurz gegriffen ist, so lässt sich doch sagen, dass ich meinen formellen Bildungsaufstieg der Sowjetunion zu verdanken habe. Den Sowjets war es nämlich gelungen 1957 im Oktober den ersten und nur einen Monat später noch einen zweiten Sputnik mit der Hündin Laika an Bord ins All zu schießen. Die am 6. Dezember 1957 gestartete, erste

amerikanische Weltraumrakete stürzte hingegen zurück auf die Rampe und explodierte**.** Der technologische Erfolg der Sowjets löste einen enormen politischen Schock aus, dessen Wellen auch die Bundesrepublik erfassten. Preisendörfer schreibt dazu: „Der Sputnikschock führte zur bildungspolitischen Einsicht, dass die technologische Gesellschaft der Zukunft nicht allein von einer wissenschaftlichen Elite aufgebaut werden konnte, sondern auf ein breites Fundament allgemeiner Bildung angewiesen war. Im Konkurrenzkampf der Systeme reichte es nicht mehr, dem Volk in einer achtklassigen Regelschule nur das Nötigste beizubringen … Der technische Vorsprung der Sowjetunion konnte nur eingeholt werden, wenn es gelang, die Begabungsreserven im Volk zu mobilisieren“ (2008: 22).

Dem standen aber zunächst die von den Alliierten initiierten Entnazifizierungs- und Reedukationsprogramme entgegen, die in besonderem Maße auch das Bildungswesen trafen und dazu führten, dass teilweise bis zu 75% der Lehrkräfte aus dem Dienst entfernt wurden. Hier war deutscher Widerstand nutzlos, doch umso mehr richtete sich dieser gegen die von den Alliierten geplanten Bildungsreformen.[1] „Höhere Schulbildung muss Elitebildung sein und bleiben“ so formulierte es damals der konservative Philologenverband (Preisendörfer 2008: 20). Noch 1956 warnte die Zeitschrift „Bayerische Schule“ vor „ungesundem

[1]die u.a. eine längere Grundschulzeit und eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den Schultypen vorsahen

Bildungsdrang“ und schrieb: „Nur fünf Prozent aller Kinder … erfüllen die psychologischen Bedingungen, die für die höhere Schule gestellt werden müssen; … zehn Prozent besitzen die mehr praktische Begabung, wie sie von den Mittelschulen verlangt wird, und die übrigen 85 Prozent sind für die Volksschule geeignet“ (Preisendörfer 2008: 20).

Diesem elitären Denken kam nun aber Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre das Wirtschaftswunder in die Quere. Nicht nur aufgrund des II Weltkrieges, sondern auch aufgrund der restriktiven Bildungspolitik fehlten plötzlich allenthalben qualifizierte Arbeitskräfte. Nun ging es, beschleunigt durch den Sputnikschock daran, potentielle Begabungsreserven ausfindig zu machen.[2]

Die Schleusen wurden geöffnet und es kam zu einer beachtlichen Bildungsexpansion, jedoch ohne flankierende, pädagogische Reformen. Durch den damals initiierten massiven Ausbau der Realschulen, der Fachschulen, der Fachhochschulen und der Universitäten verweilen **heute** im Vergleich zu 1950 **mehr** junge Menschen **länger** im Bildungssystem und erlangen auch **häufiger** mittlere und höhere Bildungsabschlüsse. Von daher hat diese Bildungsexpansion **quantitativ** durchaus zu positiven Ergebnissen geführt. Aber, auch wenn Kinder aus allen Schichten von dieser Bildungsexpansion profitiert haben, so lässt sich feststellen, dass es zu einer tatsächlichen Annäherung der Bildungschancen, zu einem klaren Abbau der schichttypischen Unterschiede, nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) kam „Anders sieht es auf der Gymnasial- und Hochschulebene aus: dort zeigen die *schichtspezifischen Benachteiligungen* ein *ausgeprägtes Beharrungsvermögen.* [3] D.h. die

Schulbesuch von 15-jährigen in 2000 (PISA)

Schulform	HS	RS	GYM
Hohe Beamte/Ange	13	30	49
Mittl.Beamte/Ange	13	30	49
Selbständige	29	33	26
Facharbeiter	34	37	16
Arbeiter	41	30	11

Vgl. Baumert/Schümer 2001: 355

[2] Es sollten mehr Lehrer*innen eingestellt werden, um die Klassen zu verkleinern und mehr Studierende sollten nach dem Abitur eine Hochschulausbildung beginnen

[3] Auch im Jahre 2000 beginnen nur 7% der Arbeiterkinder ein Universitätsstudium, aber mehr als die Hälfte der Beamtenkinder, aus den Familien von Freiberuflern, also Ärzten, Rechtsanwälten etc. waren es Ende der 80er Jahre sogar 82%“ (Geißler 2002:348).
In den 60er und 70er Jahren war dies ähnlich: Hier begannen 83% der Kinder aus Akademikerfamilien ein Hochschulstudium, aber nur 23% aus Nichtakademikerfamilien (Nikolai 2007: 6).
http://de.wikipedia.org/wiki/Entwicklung_der_Bildungsbeteiligung_in_der_Bundesrepublik_Deutschland
In Bezug auf die Gymnasien haben sich die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen zwischen 1950 und 1989 sogar beträchtlich vergrößert (Geißler 2005:4).

Bildungsexpansion **hatte mehr Bildungschancen** hervorgebracht, aber **weniger Chancengleichheit.**[4]

Wie aber sah diese Bildungsexpansion konkret aus?
Dazu ein Erfahrungsbericht aus dem Jahre 1960, Ort des Geschehens, Staatliches Neusprachliches Gymnasium für Mädchen, Trier.
Der Wegfall der Aufnahmeprüfung in den Gymnasien und 2 Jahre später der Wegfall des Schulgeldes (1962,) führten zu einem noch nie dagewesenen Massenansturm auf die Gymnasien. Diese waren jedoch in keiner Weise darauf vorbereitet und ignorierten schlicht die auf sie zu rollende Schüler*innen-Lawine. Als ich ab 1960 das Gymnasium in Trier besuchte, war ich eine von knapp 50 Schülerinnen in einer Sexta[5]. Die fast ausschließlich weibliche Lehrerschaft reagierte auf diese Situation, mit der sie nun konfrontiert war, mit wahrem Furor. Ob offiziell vorgegeben, oder stillschweigend vereinbart, uns wurde auf jede erdenkliche Art und Weise vermittelt: wir waren nicht willkommen und wir wurden wie unerbetene Eindringlinge behandelt. Eingepfercht in einen Raum, der so klein war, dass die Lehrerinnen kaum durch die Gänge kamen, wurde mit Mitteln der schwarzen Pädagogik alles daran gesetzt uns durch scharfe Selektionsmaßnahmen zu vertreiben. Diese Strategie war durchaus erfolgreich, von den insgesamt 100 Schülerinnen in der Sexta machten 1968 noch knapp die Hälfte Abitur. Die Selektion traf dabei vor allem Mädchen vom Lande. An eines dieser unglücklichen Geschöpfe, das vor Aufregung ständig schwitzte, erinnere ich mich noch genau. Niemand wollte neben ihr sitzen, da sie nach Schweiß roch. Nach wenigen Monaten war sie verschwunden. Die Distinktionstendenz war beileibe nicht nur in den Köpfen der Lehrer*innenschaft vorhanden, sondern in nicht minderem Maße auch in denen der Schülerinnen.
Auch ich war mit meinen Zöpfen eindeutig als Kind vom Lande auszumachen und so traf auch mich der unerklärliche Zorn unserer Deutsch-Lehrerin. Ein Blick auf das Heft der Nachbarin bedeutete sofort den Abbruch des Diktates und eine 6. Das war keine Ausnahme, sondern die Regel, auch in allen anderen Fächern. Es waren ja nicht nur die Zöpfe, sondern auch die Sprache, die meine soziale und regionale Herkunft verrieten. Da ich mit einem mosel-fränkischen Dialekt aufgewachsen war und deshalb partout nicht zwischen b und p, d und t und ch und sch unterscheiden konnte, ließ sich dieses Handicap auch durch noch so viel

[4] Machten Anfang der 1960er Jahre 6.5 % eines Jahrgangs Abitur, so sind es heute 50%. Davon sind rund 80% aus privilegierten sozialen Milieus, 7% Kinder von Arbeitern.
[5] An den Gymnasien stieg die Schülerzahl um 133% an, von 0,9 Mio. im Jahre 1960 auf 2,1 Mio. im Jahre 1980 aus: Klassengröße – gestern und heute

Lesekonsum nicht beseitigen und kam in jeder Wortmeldung im Unterricht zum Ausdruck. Damals wie heute wird in der Schule jedoch auf diese mundartlichen Schwierigkeiten keine Rücksicht genommen. Problematisiert wird es heute immerhin im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund.
Ein elaborierter Sprachcode, sowie Hochdeutsch ohne mosel-fränkische Einfärbung stellten sich in meinem Fall erst nach einem längeren USA-Aufenthalt ein.[6]
Das erste Jahr im Gymnasium in Trier war jedenfalls ein nicht endender Schock. Dabei war Schule bislang für mich nur mit Glanzleistungen verbunden gewesen. In der Dorfschule hatte ich als Klassenbeste gemeinsam mit dem einzigen protestantischen Flüchtlingsjungen oft die Leitung der in einem Raum unterrichteten 3 ersten Klassen übernommen, da unsere Lehrerin häufig verschwand, um nach ihrer erkrankten Mutter zu schauen. Im Gegensatz zur Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, brachte ich im Herbst jedoch keine Körbe voller Obst und Weintrauben in die Schule. Meine schulischen Leistungen waren auch ohne diese in Naturalien abgelieferte Bestechung mehr als gut genug.
In diese hervorgehobene Position hatten mich aber nicht nur meine Leistungen gebracht. Vielmehr habe ich profitiert vom Ruf eines Urgroßvaters, der 40 Jahre lang Lehrer gewesen war in dieser gleichen Dorfschule und vom Ruf seiner Kinder, unter denen sich eine Äbtissin, eine Lehrerin, ein Priester und ein Marineoffizier befanden. Diese akademisch gebildete Landelite war jedoch nicht verheiratet und hatte von daher auch keine Kinder. Meine Großeltern väterlicherseits waren beide jeweils die einzigen Kinder aus Lehrerdynastien, die Bauern geworden waren. Trotz der prekären Lebensverhältnisse meiner Familie gehörte ich in der Dorfschule von Anfang an zur dörflichen Bildungselite und als Großnichte einer Lehrerin wurde von mir erwartet, dass ich selbstverständlich als erstes Mädchen nach dem Krieg auf das Gymnasium in Trier wechseln würde. Diese Erwartung hatte ich soweit verinnerlicht, dass auch ich angesichts einer vielfach in der katholischen Kirche zu Ruhm, Ehre und hohen Ämtern gelangten Verwandtschaft, davon

Katholische Bildungselite vom Lande

[6] Ein interessantes Phänomen, finde ich, denn es scheint ja so, dass die Aneignung einer Zweitsprache eine mundartliche Entfärbung der Hoch-Sprache herbeiführen kann.

überzeugt war, gar keine andere Wahl zu haben als klug zu sein und diese ländlich-katholisch geprägte Bildungstradition fortzusetzen.
Damit diese familial verankerten Bildungsaspirationen aber kein bloßer Wunschtraum blieben, sorgten meine Eltern dafür, dass sie sich auch öffentlich manifestierten. Als unsere Großtante mit 92 Jahren starb, wurde ihr als der einzigen aus dem Dorf stammenden Lehrerin ein großes Begräbnis zuteil und ich hatte am Grab, gerade 5 Jahre alt, ein Gedicht vorzutragen, das ich zuvor mit der Grundschullehrerin eingeübt hatte. Mit dieser offiziellen Demonstration von Intelligenz war mein Bildungsaufstieg vorprogrammiert und klar war, ich sollte, ebenso wie die gerade verstorbene Tante Engel, einst Lehrerin werden.
Beide Eltern verbanden von Anfang an hohe Bildungsaspirationen mit uns Kindern, zum Teil genährt aus den ihnen selbst versagten Bildungschancen, zum Teil aber auch entstanden als Kompensation und als Trost für das im Krieg erlittene Leid, die Schmerzen und die vielfältigen, nie wieder gutzumachenden Verluste.
Diese Bildungsaspirationen der Eltern, so viel ist heute belegt, fördern die schulischen Leistungen der Kinder und beflügeln deren Lernmotivation. Die erziehungsrelevanten Merkmale wie Stimulation und Imitation sind entscheidend für Haltungen wie Neugierde, Nachfrage, Ehrgeiz, Lernbereitschaft und Forschen, die wichtige Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn bilden. Aus der Bildungsforschung ist ebenfalls bekannt, dass Kinder, die in einem familialen Umfeld aufwachsen, in dem viel gelesen, vorgelesen und diskutiert wird, über höhere sprachliche Kompetenzen verfügen, die dann auch ihr Lernverhalten positiv prägen.
Aufgewachsen in einem Haus, das eben jener zuvor erwähnten Lehrerin und ihrem Bruder, einem ehemaligen und in Rom ordinierten Priesters und späteren Direktors des Priesterseminars in Trier gehörte, war der Kontakt mit Büchern Alltag. Unser Haus war, so vermute ich, das einzige im Dorf, das einen Bücherschrank besaß, gefüllt mit gesammelten Werken der Geschichte, einer in Leder gebundenen 9 bändigen Ausgabe des Herder-Konversations-Lexikons von 1902-1910 und unzähligen ledergebundenen, goldrandverzierten lateinischen Gebets- und Messbüchern, die zwar unlesbar waren, aber dafür umso mehr faszinierten. Als Kind war es ein ausgesprochenes Vergnügen – es gab ja noch kein Fernsehen und außer einem Radio keine mediale Unterhaltung - in diesen Büchern zu blättern, waren die Seiten doch aus einem knisternden Dünndruck, mit wunderschönen, bunt verzierten Anfangsbuchstaben und es gab auch immer leere Seiten am Anfang und am Ende, die sich hervorragend zum Bemalen eigneten. Später, als ich auf dem Gymnasium etwas Englisch gelernt hatte, nutzte ich das Herder-Konversations-Lexikon, um mit meinem syrischen

Brieffreund zu korrespondieren. Ich übersetzte ganze Passagen aus dem Lexikon ins Englische, um ihm zu beweisen, dass Juden doch ein Recht auf einen eigenen Staat haben. Die Intensität, mit der ich diese Auseinandersetzung betrieb, hatte auch damit zu tun, dass ich früh begann, mich mit meinem verschwundenen jüdischen Großvater mütterlicherseits zu beschäftigen. Ein Anliegen, das zu intensivem Nachforschen über die Shoah anregte und sich bis heute erhalten hat.

Lesen war, trotz aller prekären Verhältnisse, in der Familie hochangesehen. So erinnere ich mich an eine wie ein Traum anmutende Szene, eine Schlüsselszene früher Bildungserfahrung: Tante Engel liest uns abends Märchen vor. Da unsere Eltern im Gasthaus der mütterlichen Großeltern aushelfen, kann sie unserem Bitten nach immer mehr Märchen nicht widerstehen und liest und liest und liest, bis sie selbst, den Kopf auf die Arme gelegt und auf das Gitter des Bettes gestützt, einschläft und wir, d.h. mein jüngerer Bruder und ich, märchentrunken, in den Schlaf sinken.

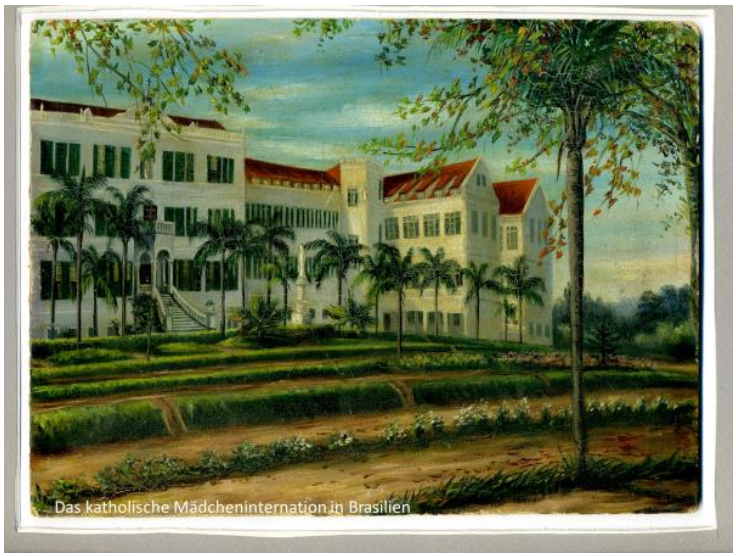
Dem Vorlesen, das ist heute bekannt, sind ganz wichtige Bildungsfunktionen zuzuschreiben, es schärft die Grammatikentwicklung, regt an zum selbständigen Denken, weckt das Interesse sich in Lernstoffe zu vertiefen und verhilft zu einem geschliffenen Sprachcode (Bäumer, Roßbach 2012: 40).[7] Sich in die Welt der Bücher zu vertiefen, hatte für mich aber noch eine zusätzliche Bedeutung, war damit doch immer ein Versprechen, mehr noch, eine Utopie verbunden, auf diese Weise der knochenharten bäuerlichen Arbeit zu entfliehen. Lesen war ein wirksamer, nie versagender, autosuggestiver Trost. Dabei war ich keineswegs wählerisch, was die Lektüre anbelangte.

Denn neben der katholisch-theologischen Abteilung in unserem Bücherschrank, stapelten sich haufenweise Lore-Romane, die von meiner Mutter und mir zu Hunderten verschlungen wurden. Und freitags kam die „Welt“ ins Haus und wurde ganz demokratisch unter den Familienmitgliedern aufgeteilt. Ich erhielt die Titelseite und begann Fotos von Sidney Poitier, Soraya, Ghandi und Doris Day zu sammeln. Ein System war damit nicht verbunden. Wichtig war lediglich, dass sie einen Blick in eine fremde Welt erlaubten, die mich brennend interessierte und die weit hinter jenen unüberwindlich scheinenden Luxemburger Bergen verborgen war, die meiner Neugier immer wieder Grenzen setzten. Irgendwann, das stand für mich fest, würde ich diese Berge überwinden und schauen, wie die Welt dahinter aussah.

Aber es waren nicht nur die Fotos der ersten globalen Stars, die meine Phantasie anregten die Grenzen der dörflichen Welt überwinden zu wollen, sondern auch ein Bild, das als einziger Schmuck die Wände unseres Wohnzimmers zierte. Darauf zu sehen war ein imposantes

[7] Lesekompetenz hängt zu 31% von schulischer Bildung ab, zu 66% von Eltern/Familie (Sacher, 2012: 302)

großes Gebäude unter Palmen. Erzählt wurde, dies sei das Kloster und das Internat, das eine



Tante meines Vaters als Äbtissin in Brasilien leitete.
Die bis dahin gültige und missionarisch geprägte Zukunftsperspektive rund um Albert Schweitzer, hatte eine neue Option und damit Bildung hinzugewonnen – angesichts der Verhältnisse – durchaus ein Fortschritt! Von daher war es auch naheliegend mit Begeisterung Fremdsprachen zu erlernen, irgendwann würden sie mir von Nutzen sein und vorsichtshalber kernte ich schon mal alle Hauptstädte der Welt auswendig. Es konnte nicht schaden, die Koordinaten des Globus im Kopf zu haben.
Angesichts dieser intellektuell wie interkulturell anregenden Beeinflussungen, besaß ich vergleichsweise gute Voraussetzungen, um bildungserfolgreich zu sein. Bis auf das ökonomische Kapital, wenn man Bourdieu glauben will, war doch einiges an Humankapital vorhanden, um eine erfolgreiche Bildungskarriere zu absolvieren.
Doch meinen Bildungsaspirationen schien in der Sexta ja ein jähes und bitteres Ende zu drohen. Doch dann geschah etwas geradezu Unfassbares: Ob Glück, Schicksal, Gottes Gnade oder das Unbewusste – es sei dahin gestellt: Es kam zu jenem folgenreichen und meine Bildungskarriere auf wundersame Weise beflügelnden, unvorhersehbaren Ereignis: Eines Tages: ich hatte mal wieder eine 5 in Mathe geschrieben und stand gemeinsam mit zwei anderen Mitschülerinnen im Sekretariat, um ein Formular abzuholen, als uns die Direktorin begegnete, die wohl von den nicht gerade erfreulichen Ergebnissen der Mathearbeit gehört hatte. Sie fragte uns sogleich, wie denn die Arbeit ausgefallen sei und ich fing an zu schluchzen, sagte „5“ und dann rutschte mir aus den Tiefen meines ja nicht nur proletarisch gefärbten Herzens und angesichts dieser wahrlich einschüchternden Frau Direktorin doch tatsächlich ein fast revolutionär anmutender, trotziger Zusatz in bestem Trierischen Dialekt heraus: „Aber die Note ist nischt gerescht“. Die Direktorin, aufmerksam geworden, bat um das Heft, das ich ihr aushändigte. Am nächsten Morgen kam unsere Mathelehrerin in den Raum gerauscht, schoss an mir vorbei und schleuderte mir das Matheheft vor die Brust. Ich

öffnete es und sah: Eine 3! Es war nicht zu fassen! „Von da an gings … „ Nein, anders als bei

Hildegard Knef, ging es bei mir: **bergauf!** Diese Erfahrung brachte meine Seele und mein Hirn zum Tanzen: Es gab also doch noch Gerechtigkeit auf dieser Welt und nun wollte ich es allen zeigen. Meine Noten wurden besser, meine Zöpfe der Pubertät, der Modernisierung und der Assimilation geopfert, ich fand eine Freundin und bald erhielt ich, dank unseres kriegsversehrten, stellvertretenden Direktors, der meinen Leistungsaufstieg bemerkt hatte, ein Schüler*innenstipendium.

Doch mein stark ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und meine Resilienz weckten auch Ressentiments. Denn der unabweisbare Kompetenzerwerb korrelierte mit einer nicht nur pubertätsbedingten, latenten Renitenz[8]. Das kam nicht besonders gut an bei der Mehrheit der Lehrerinnen. Nur der Benediktinerpater verstand es mit uns kichernden, frechen und aufmüpfigen Schülerinnen zurechtzukommen. Aber er war auch der einzige, der es wagte, mit uns über das Für und Wider eines Zungenkusses zu diskutieren. Da hatten es unsere der Keuschheit verpflichteten Lehrerinnen unvergleichlich schwerer, unterlagen sie doch bis 1951 noch einem Lehrerinnenzölibat, das in Baden Württemberg erst 1956 abgeschafft wurde. Dieses Lehrerinnenzölibat wurde 1880 im Deutschen Reich eingeführt. Es untersagte Lehrerinnen zu heiraten und falls sie dies doch taten, wurde ihnen fristlos gekündigt und außerdem der Pensionsanspruch gestrichen. Zwar wurde der Lehrerinnenzölibat 1919 abgeschafft, doch im Oktober 1923 wieder aus arbeitsmarktpolitischen Gründen eingeführt. Die Entlassung verheirateter Beamtinnen sollte in wirtschaftlich schwierigen Zeiten Stellen für Männer sichern. Lehrerinnen mussten im Übrigen einen zehnprozentigen Lohnsteueraufschlag zahlen. In diesem Zusammenhang schrieb die Vorsitzende des „Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen“, Maria Johanna Schmitz: „Die Lehrerin – soll sich mit ganzer Kraft ihrem Beruf widmen. Sie soll … solange sie in der Schule steht, ungeteilt sein. Und sie soll aus diesem Erleben heraus die Fähigkeit haben, den Lehrerberuf auch als Lebensberuf zu sehen, sich ihm für immer zu weihen, und sie kann das umso mehr, wenn sie

[8] Historisch wurde damit in der Zeit der Leibeigenschaft eine Verhaltensweise von Untergebenen gegenüber einer Obrigkeit von Monarchie und Feudaladel benannt und als falsch denunziert.

in der katholischen Kirche steht, die ihr in der Lehre von der gottgeweihten Jungfräulichkeit einen herrlichen Fingerzeig, ja eine Verklärung für diese Ganzheitsaufgabe des Berufes gibt. … Unser Ideal ist die Verbindung christlicher Jungfräulichkeit mit dem Lehrerinnenideal". (Lehrerinnenzölibat, o.J.).

Gerade diese Verbindung christlicher Jungfräulichkeit mit dem Lehrerinnenideal brachte jedoch eine Triebmischung hervor, die Schule mit einer Disziplin-, Straf- und Bußanstalt verwechselte. In den 50er und 60er Jahren waren wir als Schülerinnen auf einem Mädchengymnasium fast ausschließlich mit Lehrerinnen konfrontiert, die aufgrund des Lehrerinnenzölibats nicht hatten heiraten dürfen und später aufgrund des kriegsbedingten Männermangels auch keine heiratsfähigen Männer mehr fanden. Nun hatten sie diese triebhaften, von allerlei unfrommen und unterrichtsfremden Gelüsten getriebenen Schülerinnen zu unterrichten, die nicht nur das Leben, sondern auch noch Sex vor sich hatten und neben der Wut über die ihnen zugemuteten Unterrichtsbedingungen, mischte sich in die Lehre wohl auch die Wut über das ihnen zugemutete Triebversagen. Als ob wir das gespürt hätten, trieben wir unsere Fräulein Lehrerinnen häufig mit harmlosen Späßen so an den Rand der Verzweiflung, dass sie zu rabiaten Strafen griffen. Im Chemieleistungskurs in der Oberstufe tauchte unsere Lehrerin eines Tages nicht zum Unterricht auf, so dass wir die Zeit zur Leibesertüchtigung nutzten und über Bänke und Tische hüpften. In dieser Ausgelassenheit überraschte sie uns und zur Strafe setzte sie augenblicklich eine Klausur an, mit entsprechend niederschmetternden Ergebnissen. Mein bislang sehr guter Durchschnitt war damit verdorben. Das verzieh ich ihr nicht. Ab diesem Zeitpunkt kaufte ich kein Chemiebuch mehr, konnte von daher auch keinen Blick mehr hineinwerfen und das nahmen meine Noten mir sehr übel. Damit war eine über Jahre heimlich gewachsene Idee, statt in die Mission, ein Studium der Chemie anzustreben, gestorben. Weise war das nicht, aber so ist der Chemie vermutlich eine Fehlbesetzung erspart geblieben.

Unseren Lehrerinnen stand jedoch nicht nur die obszön strenge Benotung als Triebabwehr zur Verfügung, sondern auch noch die Eintragungen in das Poesiealbum: Meine idealisierte Englisch-Lehrerin hinterließ mir, einer 13-Jährigen, diesen Satz: „Mehr sein als Scheinen". Auch wenn mir der Sinn dieser Aussage zunächst ein Rätsel blieb, so war doch die darin verborgene Kränkung spürbar. Hätte sie aber den fehlenden zweiten Teil des Wahlspruchs des preußischen Generalfeldmarschalls Helmuth von Moltke (1800 – 1981) hinzugefügt, so wäre dies auch offensichtlich geworden, da heißt es nämlich „*viel leisten und wenig hervortreten*". War ich also nicht bescheiden genug? Vermutlich hätte ich dankbar sein sollen, dass ich nach

der Quinta als einziges katholisches Arbeitermädchen vom Lande, überhaupt noch da sein durfte.

Meine Resilienz und die damit verbundene latente Renitenz haben – wie bereits betont – Ressentiments auf Seiten der Lehrkräfte ausgelöst und durchweg zu einem Malus bei den Noten geführt. Trotz aller Leistungserfolge hatte ich immer den Eindruck schlechter benotet zu werden als die Mehrheit der Mitschülerinnen. Hinter mir stand nicht ein Vater, der Gymnasiallehrer, Unternehmer oder ein stadtbekannter Arzt war. Nach Aussagen einer ehemaligen Mitschülerin, sorgte dies für eine gerechtere Benotung. Ich hingegen war in dieser Hinsicht schutzlos, glich das aber nach Kräften aus: ich war hartnäckig, wenig bescheiden und schon gar nicht brav und längst auch nicht mehr fromm. Das war meine Art der Selbstverteidigung!

Wie Studien inzwischen belegen, ist der Malus bei Noten von Arbeiterkindern statistisch bewiesen. „Eine aufwändige Studie an 13000 Hamburger Grundschüler/innen belegt … wie … sich Lehrerurteile … – unabhängig von der Leistung – an der Schichtzugehörigkeit der Kinder orientieren. Um eine Empfehlung der Grundschule für das Gymnasium zu erhalten, müssen Kinder aus bildungsschwachen Familien (…) Leistungen erbringen, (…), die um 50% (!) höher liegen als die der empfohlenen Kinder aus bildungsstarken Schichten (…) (Lehmann/Peek 1997).“ [9] Das bedeutet, dass bei gleichen Fähigkeiten (kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz) die gymnasialen Chancen von Kindern aus der oberen Dienstklasse um fast das Vierfache höher sind als bei Facharbeiterkindern (Baumert/Schümer 2002:169). Dieser Malus ist jedoch, m.E. nicht nur bei den Übergängen, sondern strukturell wirksam.

Einen Beleg für die Vermutung, dass meine Noten ungerecht waren, erhielt ich nach meiner heiratsbedingten Migration in die USA. Noch innerhalb des ersten Jahres absolvierte ich dort einen sog. TOEFEL-Test (Test of English as a Foreign Language) an der Tulane-University und erreichte über 90%, das ist knapp unter muttersprachlichem Niveau. Da „reading and listening comprehension, speaking and written expression“ getestet wurden, konnte meine erstaunliche Sprachkompetenz ja nicht nur aus dem alltäglichem Umgang mit der Sprache resultieren.

Trotz der im deutschen Schulwesen spezifischen Benotung, die sich nicht ausschließlich an dem meritokratischen Prinzip orientiert, ist es mir dann doch gelungen das Gymnasium mit dem Abitur halbwegs ordentlich abzuschließen. Wie sehr das auch 1968 für ein Arbeiterkind

[9] „Familiale Ursachen für leistungsunabhängige Chancenunterschiede in den Schulen (werden) nicht etwa kompensiert, sondern verstärkt…“ (Geißler 2005:6)

noch eine Ausnahme war, machte eine Mitschülerin deutlich, als sie glaubte mich vor versammelter Klasse darauf hinweisen zu müssen, dass mein Partner in der Tanzstunde aus einem humanistischen Gymnasium nicht mir, sondern ihr „gebühren würde“, der Tochter einer Unternehmerfamilie. Hier ging es nicht nur um adoleszente Rivalität und Neid, sondern auch um den Versuch Distinktion wiederherzustellen, die in der Erotik der Tanzstunde drohte verloren zu gehen.

Aber nicht diese elitäre Arroganz, sondern das bestandene Abitur erzeugten schließlich eine schwere Krise.

In den bildungstheoretischen Studien wird übereinstimmend darauf hingewiesen, dass die Bildungsverläufe der Kinder von zwei leistungsunabhängigen sozialen Filtern beeinflusst werden, die sich am Ende der Grundschulzeit und nach Abschluss des Gymnasiums jeweils manifestieren. Beim Übergang zur Hochschule kommt es zu einer erneuten Kumulation von herkunftsspezifischen Effekten: „ Oberstufenschüler/innen aus Arbeiterfamilien mit guten Schulleistungen wollen seltener studieren (43%) als solche aus Beamtenfamilien, die lediglich mittlere Schulleistungen erbringen (50%) (Böttcher u.a. 1988).

Das hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass Eltern aus bildungsfernen Milieus nicht auf eigene Bildungsressourcen zurückgreifen können, wenn es darum geht, ihren Kindern Orientierung bei Bildungsübergängen zu bieten. Hinzukommt, dass schulische Leistungserfolge zu Entfremdungen in den Familien führen. Ein Fakt, der in den Untersuchungen nur dann auftaucht, wenn es um Familien mit Migrationshintergrund geht. Diese kulturelle Entfremdung, d.h. der Bildungsaufstieg der Kinder, ist für beide Seiten ein schmerzhafter Prozess, müssen Eltern doch erleben, dass sich ihre Kinder mit Themen beschäftigen, die ihnen nicht vertraut sind und Kinder erleben, dass ihre Eltern nicht verstehen, was sie beschäftigt. Preisendörfer schreibt in diesem Zusammenhang sinngemäß, dass Kinder aus bildungsfernen Milieus nur dann die Chance des Bildungsaufstiegs wahrnehmen können, wenn sie bereit sind ihre Herkunft der Zukunft zu opfern (2008:11).[10]

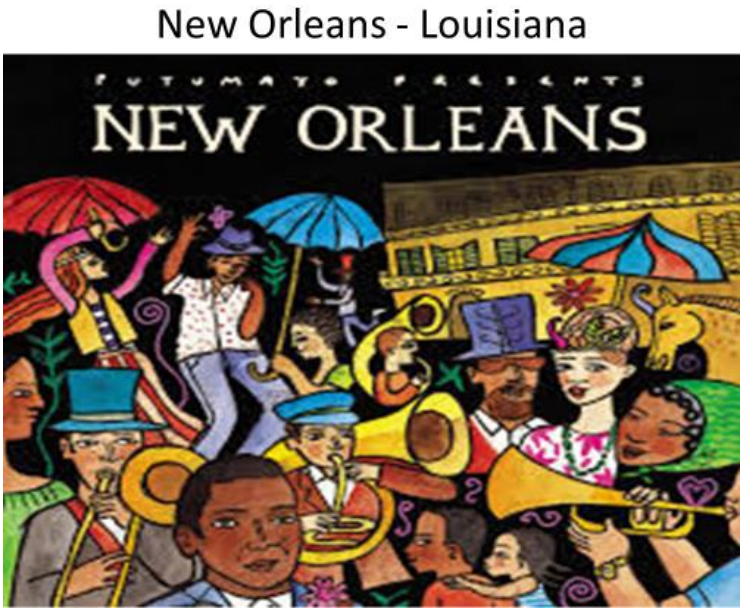
Das mag oberflächlich betrachtet stimmen, aber blinde Anpassung und Unterwerfung bringt außer Zombies weder kreative, noch produktive Schülerinnen und Schüler hervor. Dazu später noch mehr.

[10] „Ebendies“ – so führt er weiter aus, „müssen sie in der Schule lernen – gegen die Schule und gegen sich selbst“ (2008:11).

Als ich 1968 Abitur machte waren Mädchen aus Arbeiterfamilien beim Übergang vom Gymnasium zur Hochschule immer noch wegen ihres Geschlechtes und wegen ihrer Herkunft diskriminiert. Heute sind Arbeitertöchter in den Bildungssystemen nach wie vor benachteiligt, aber nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht, sondern als Angehörige der Arbeiterschicht. D.h. „die Inversion der geschlechtstypischen Chancenungleichheit hat an der Nahtstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt haltgemacht“ (Geißler 2005:14). Dies ist unabhängig davon, dass mittlerweile Frauen 54% der Studienanfänger stellen (Geißler 2005:11)[11] Der Anteil von Frauen an Hochschulen ist gewachsen ... aber nach der Promotion setzt ein deutlicher Bruch ein.

Frauenanteil Uni	2000	2007
Erstimmatrikulationen	49,2% -	49,8%
Studienabschlüsse	45,6% -	51,8%
Promotionen	34,2% -	42.2%
Habilitationen	18,4% -	24,3%
Professuren	10,5% -	16,2%

Statistisches Bundesamt 2009

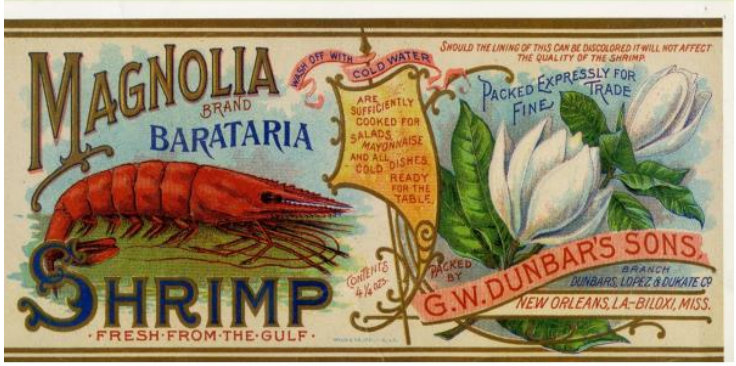


Das Problem fängt allerdings schon vor dem Abitur an. Ich wusste nur, weder die Mission, noch Chemie, noch Lehramt kamen in Frage. Mit großem Erstaunen habe ich dann wahrgenommen, dass die Mehrheit meiner Mitschülerinnen ein Lehramtsstudium aufnahm, einige eine MTA-Ausbildung begannen, andere sogar mit Jura anfingen – wie sich später herausstellte, vor allem um einen Juristen zu ehelichen. Ich war die einzige, die mit dem Abitur in der Tasche nichts anzufangen wusste. Es waren schlicht keine inneren Bilder vorhanden, die mir eine Perspektive hätten zeigen können.
Nun die Kurzversion:
Statt zu studieren, zog ich mit 21 Jahren in die USA, konkret nach New Orleans, in die USA und heiratete dort. Ich blieb 5 Jahre

[11] „Ihren Bildungsvorsprung setzen Frauen kaum in ökonomisches Kapital um, da Frauen häufiger die Berufe wählen, die geringer entlohnt werden“ (Nikolai 2007: 11)

lang, arbeitete und studierte, genoss diese wunderbare Stadt, das sub-tropische Klima, die kreolische Esskultur, die schwarze Musik und die wiedergewonnene Freiheit nach der relativ schnell folgenden Scheidung einer vollkommen verunglückten kurzen Ehe. Das war alles andere als eine verlorene Zeit. Die dort perfektionierten Englisch-Kenntnisse erlauben mir heute mich mit Leichtigkeit in internationalen akademischen Welten zu bewegen, Vorträge in Englisch zu halten und englische Artikel zu schreiben. Darüber hinaus brachte mir das Leben in New Orleans eine bis dahin ungeahnte Erweiterung meiner Lebenserfahrungen. Ich lernte

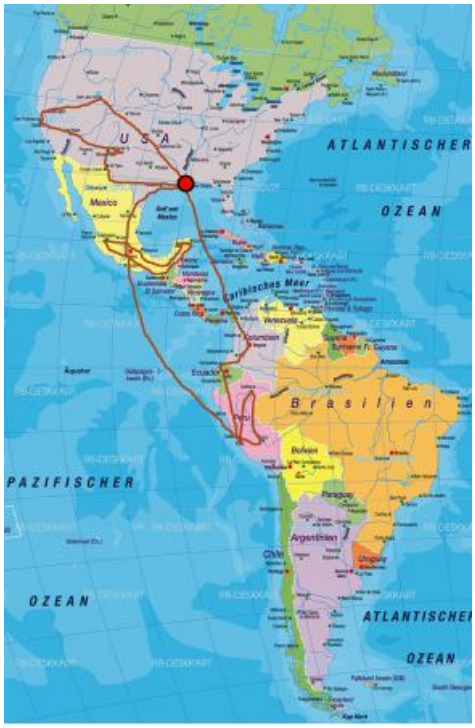
Crawfish etoufé, shrimp creole, jambalaya, filé Gumbo



Autofahren, Tennis spielen, crawfish-etoufé, shrimp creole , Jambalaya und Filé Gumbo zu kochen, Mardi Gras zu feiern, Jazz und Blues zu genießen und den Cajun Two Step zu tanzen.
New Orleans erwies sich als Moratorium für eine nachgeholte Adoleszenz, für Reifungsprozesse und für Häutungen aller Art. In dem Maße, wie ich nicht mehr gegen sozial geprägte Ressentiments zu kämpfen hatte, verflüchtigte sich auch der Habitus eines katholischen Arbeitermädchens vom Lande. In New Orleans galten die Regeln der alten Welt nicht mehr und unter den autochthonen Amerikaner*innenn wie unter den katholischen und französisch-sprachigen Cajun war ich eine Exotin, der Interesse, Freundschaft, Fürsorge und Anerkennung entgegenschlug.[12] Die inneren Hemmungen, die meine Herkunft, der Katholizismus, mein Frausein und das Landleben mir auferlegt hatten, konnte ich hier, in der Fremde, durch die Migration, abstreifen. Fremdheitserfahrungen bedingen Selbst-Erfahrung und dies bedeutet, wie Devereux (1976) ausgeführt hat, immer auch die Konfrontation mit den eigenen kulturellen und ideo-synkratischen Prägungen, mit dem sozialen und individuellen Unbewussten. Fremdheits- wie

[12] US-Amerikaner scheinen – wenn es nicht um Schwarze geht - wenig Wert auf Distinktion zu legen

Migrationserfahrungen können dabei sowohl traumatisierende, wie therapeutische Wirkungen erzeugen. Die in New Orleans erlebte Herzenswärme hat mich aus einer inneren Gefangenschaft befreit und mir zu Authentizität verholfen: „Es wandelt niemand ungestraft unter Palmen, und die Gesinnungen ändern sich gewiss in einem Lande, wo Elefanten und Tiger zuhause sind“ wusste auch schon Goethe (Die Wahlverwandtschaften II,7). In New Orleans waren zwar keine Elefanten und Tiger zuhause, sondern Magnolien, Azaleen, „raccoons and aligators“, doch auch diese tropischen Gefilde haben dazu verholfen Erstarrungen aufzuweichen und innere Klarheit zu schaffen, auch wenn das nicht immer ein schmerzfreier Prozess war. In den fünf Jahren reiften jedenfalls drei existentielle Entscheidungen:



1. mir einige meiner Kindheitsträume zu erfüllen:
2. nach Deutschland zurückzukehren und
3. Soziologie zu studieren.

Ich war in New Orleans beruflich an Grenzen gestoßen. Mir fehlten die intellektuellen Herausforderungen. Plötzlich gab es keine Zweifel mehr. Ich würde studieren, wusste ich doch, ich würde BAFÖG beantragen können und wäre finanziell abgesichert.

Unter der Kanzlerschaft von Willy Brandt war 1971 das BAföG als Vollzuschuss für individuell bedürftige Schüler*innen und Studierden eingeführt worden. Es garantierte einen Rechtsanspruch auf Förderung. Ohne diese Förderung hätte ich nicht studieren können.

AFE – Turm

Foto E. Rohr

Vor meiner Rückkehr nach Deutschland ging ich jedoch auf Wanderschaft und reiste sechs Monate alleine durch New Mexico, Arizona, Utah und Kalifornien, dann durch Mexico, Peru, Ecuador und Kolumbien und lernte nicht nur Spanisch dabei.

Mit diesen Erfahrungen im Rucksack begann ich 1975 das Studium in Frankfurt und es schien mir wie ein einziger ausgedehnter, lustvoller, intellektueller Rausch. Dank des

Diplomstudiengangs hatte ich die Freiheit all das zu studieren, was mich interessierte, Soziologie, Philosophie, Politologie, Ethnologie, Volkswirtschaft, Pädagogik. Beeinflusst haben mich Habermas und Alfred Schmid, auch wenn ich zunächst nicht viel von ihren Vorlesungen verstand, dann vor allem Ritsert und seine Einführung in Wissenschaftstheorien, später besonders Mario Erdheim, der mit seinem Charme, aber auch mit seiner besonderen schweizerischen Deutung der Psychoanalyse faszinierte, Hans Bosse, der uns vertraut machte mit den ethnopsychoanalytischen Schriften von Parin, Morgenthaler und Parin-Matthèy und schließlich Alfred Lorenzer, der mit seinen psychoanalytisch-tiefenhermeneutischen Bild-, Film- und Literaturinterpretationen neue Welten des Verstehens und der Erkenntnis erschloss. Anders als im Gymnasium fühlte ich mich an der Universität in Frankfurt von Anfang beheimatet und meine Leistungen fanden ungeteilte Anerkennung.

Für heutige Verhältnisse studierte ich lange, sieben Jahre bis zum Diplom, dabei half mir, dass ich auch ohne Bafög ein Auskommen fand und als Reiseleiterin fast 10 Jahre lang US-amerikanische Gruppen durch Europa begleitete. Diese Tätigkeit ermöglichte es mir nach dem Diplom eine gruppenanalytische Ausbildung in London zu finanzieren, die mir später in der universitären Lehre und Forschung und nicht zuletzt in meinen vielfältigen internationalen Aktivitäten sehr von Nutzen war.

Neben dem Studium, den Reiseleitungen und der gruppenanalytischen Ausbildung hatte sich jedoch die Sehnsucht nach Lateinamerika in mein Leben eingenistet. Noch während meines Studiums kehrte ich mit einem Stipendium nach Ecuador zurück und dann immer wieder. „Jemand der zurückkehrt, ist kein Fremder mehr“, sagt Laura Bohannan (1987: 74). In Ecuador hatte ich Freunde gefunden und: Ich sah plötzlich Landschaften, die mich überwältigten. Bis zu diesem Augenblick sah ich, wenn ich in die Landschaft schaute, Rüben und Kartoffeln und es tauchte die Erinnerung auf, wie ich als Kind auf den Knien rutschte, um Rübenstecklinge zu separieren. Doch in Ecuador blickte ich auf die

Conjunto de Peguche

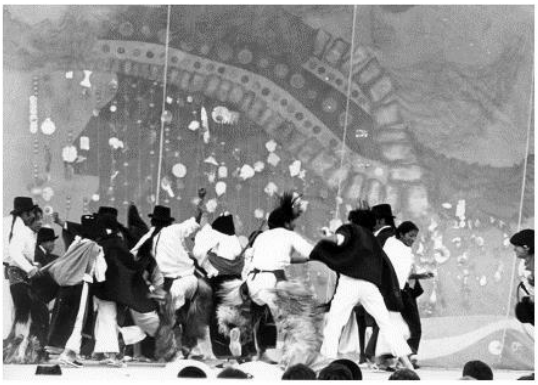
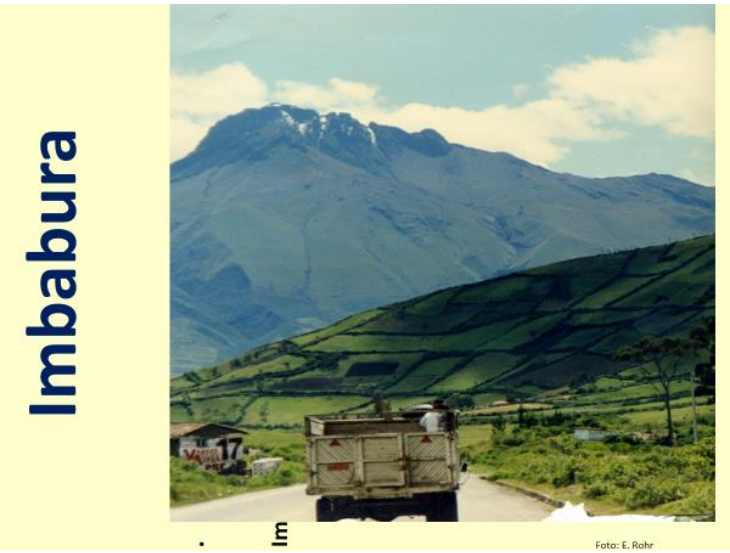


Foto: E. Rohr



samtig weichen, tief grünen Rundungen und Mulden des Imbabura und sah weder Rüben, noch Kartoffeln, stattdessen nur die fast unbegreifliche Schönheit der Natur. Dies war eine unendlich inspirierende Erfahrung und so verwandelten sich die Reisen im Laufe der Zeit zu Forschungsreisen und es entstanden meine Diplomarbeit, meine Promotion und schließlich meine Habilitation zu Themen, die mir dort begegnet waren.

Wenn ich nun meine anfängliche Frage abschließend aufgreife, was mich als ehemaliges katholisches Arbeitermädchen vom Lande zur Professorin für Interkulturelle Erziehung in Marburg werden ließ, so würde ich sagen eine Kombination unterschiedlicher Erfahrungen: ein zwar essentiell bildungsfernes, aber bildungsaffines Elternhaus, die frühe Identifikation mit katholischen Bildungstraditionen, ein verschwundener jüdischer Großvater, der zur Auseinandersetzung mit Geschichte und Politik herausforderte, emanzipative Migrationserfahrungen in New Orleans, weltweite Bildungsreisen, die Aneignung selbstreflexiver Kompetenzen durch die Gruppenanalyse und schließlich umfassende wissenschaftliche Qualifikationen an der Universität in Frankfurt. Aus diesen subjektiven Erfahrungen lässt sich jedoch eine Essenz an verallgemeinerbaren Erkenntnissen gewinnen und damit widerspreche ich Preisendörfer ganz entschieden: Bildungserfolg setzt voraus, neugierig und angstfrei in die Welt zu ziehen, sich von dem Neuen, Unbekannten und Fremden faszinieren zu lassen, dabei das Altvertraute und Heimische nicht zu verleugnen und schließlich Wege zu finden, beide Welterfahrungen miteinander zu versöhnen.

Aus der Summe meiner Erfahrungen habe ich vor allem die Faszination des Fremden und die Sensibilität für das, was uns unvertraut ist, theoretisch fundiert den Studierenden vermittelt. Den vielen von mir betreuten wissenschaftlichen Hausarbeiten zufolge, ist davon einiges angekommen. Ich wünsche mir, dass davon auch in der Schule und in anderen pädagogischen Einrichtungen etwas ankommt, vor allem in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dass meine Arbeit dazu beitragen wird, eklatante Chancenungleichheiten in Zukunft zu überwinden.

Was ist geblieben nach fast 20 Jahren in Marburg? Die Erkenntnis, dass es ohne Hartnäckigkeit oft nicht geht, dass es sich lohnt trotz aller Widrigkeiten nicht so leicht und so schnell aufzugeben und dass noch viel zu tun ist – das überlasse ich dann Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen.

Wichtig ist mir abschließend all jenen zu danken, die mich auf diesem Wege begleitet und unterstützt haben, ohne sie, würde ich heute hier nicht stehen.

Wie Wilhelm Busch es formulierte:

Dieses war der erste Streich - doch der zweite folgt sogleich! Wenn auch nicht sogleich, sondern in wenigen Jahren wird eine vollständige „Bildungsbiographie“ vorliegen – dies war nur der Anfang.

Tänzer an San Juan, Otavalo, Ecuador. Foto E. Rohr

Literatur:

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, Political Science. https://www.semanticscholar.org/paper/Famili%C3%A4re-Lebensverh%C3%A4ltnisse%2C-Bildungsbeteiligung-Baumert-Sch%C3%BCmer/6c2d8685c58de7db03fb6ac575c7e485bb42f082

Bäumer, Thomas und Roßbach, Hans-Günther (2012): Die Familie macht’s Die Bedeutung der Familie für kindliche Bildungsprozesse. In: Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 4/2012, 39-41.

Böttcher, Wolfgang, Holtappels, Günther, H., G. & Rösner, Ernst (1988): Wer kann sich Studieren noch leisten? Weinheim [u. a.]: Juventa.

Bohannan, Laura (1984): (Smith Bowen, Elenore): Rückkehr zum Lachen. Ein ethnologischer Roman. Berlin Dietrich Reimer, 1984.

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen-Verlag

Devereux, Georges (1976): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Ullstein Verlag, Frankfurt/M. - Berlin - Wien,

Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger/H. Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa 2005 :71-100.

Klassengröße gestern und heute/Klassengröße BRD. https://de.wikibooks.org/wiki/Klassengr%C3%B6%C3%9Fe_%E2%80%93_gestern_und_heute/_Klassengr%C3%B6%C3%9Fe_BRD

Lehmann. Rainer, H. und Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg 1997.

Lehrerinnenzölibat (2https://de.wikipedia.org/wiki/Lehrerinnenz%C3%B6libat022).

Nikolai, Rita (2007): Sozialpolitik auf Kosten der Bildung? Verteilungskonkurrenz in Zeiten knapper Kassen. Zeitschrift für Sozialreform 53 (1), 7-30. DOI: 10.1515/zsr-2007-0103

Picht, Georg (1964): „Deutsche Bildungskatastrophe“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Bildungskatastrophe).

Preisendörfer, Bruno (2008): Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist. Eichborn Verlag, Frankfurt am Main.

Sacher, Werner (2012): Qualitätskriterien erfolgreicher Elternarbeit. Hinweise zu heutigen Standards. In: www.schulmagazin5-10.de: 7-10.