

katho

Katholische Hochschule **Nordrhein-Westfalen**
Catholic University of Applied Sciences

Ursula Tölle (Hrsg.)

Vorstellungen von Erziehung und Bildung in Kinder- und Jugendbüchern

Pädagogik und Politik in Pippi Langstrumpf, Momo, aus-
gewählten Märchen und dem Fliegenden Klassenzimmer
Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Band 36



Verlag Barbara Budrich



Vorstellungen von Erziehung und Bildung in Kinder- und Jugendbüchern

katho

Katholische Hochschule **Nordrhein-Westfalen**
Catholic University of Applied Sciences

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 36

Ursula Tölle (Hrsg.)

Vorstellungen von Erziehung und Bildung in Kinder- und Jugendbüchern

Pädagogik und Politik in Pippi Langstrumpf,
Momo, ausgewählten Märchen und
dem Fliegenden Klassenzimmer

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

© 2021 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742508>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2508-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1650-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742508

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – <http://disegno-kommunikation.de>

Titelbildnachweis © Konstantin Yuganov / istockphoto.com

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Inhaltsverzeichnis

Ursula Tölle

Einführung 9

Lara Beyer

Märchen oder Wahrheit? Erzählte und erlebte Armut15

Märchen und „Soziales“ 16

Armut im 19. Jahrhundert 21

Drei ausgewählte Märchen mit dem Motiv Armut 28

Deutung der drei Märchen unter dem Aspekt Armut..... 35

Der Erkenntnisgewinn der Auseinandersetzung mit Märchen für die
Soziale Arbeit 38

Ursula Tölle

**Demokratische Erziehung zur Unzeit des Nationalsozialismus –
„Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner49**

Zeitgeschichtliche Einordnung des Romans 51

Literaturwissenschaftliche Einordnung..... 57

Der Kontext von Theorien der Bildung und Erziehung 62

Anna Schulze Kökelsum

**Das Recht des Kindes auf Achtung – Wie Lindgrens Pippi
Langstrumpf Korczaks Postulat in der Schule verdeutlichen
kann.....81**

Eine pädagogische Interpretation der Ur-Pippi..... 82

Die pädagogikgeschichtliche Einordnung der Figur Pippi Langstrumpf 90

Das Recht des Kindes auf Achtung in Schule und Schulsozialarbeit 101

Lucie Beduhn Martinez

**„Eine Stundenblume für die Freiheit“ – Die Figur „Momo“
eine Anregung zur politischen Orientierung in der Sozialen
Arbeit113**

Das Buch „Momo“ 114

Die Auswirkungen der 1968er Bewegung auf die Pädagogik, die
Soziale Arbeit und den Roman Momo..... 133

Momo in der aktuellen Sozialen Arbeit 142

Ursula Tölle

**Inhalt und Form gehören zusammen – Anregungen für Lehre
und Studium151**

Studieren und Lernen in der Sozialen Arbeit 152

Lernen und demokratische Soziale Arbeit – eine Erinnerung an Louis
Lowy 157

Kinder- und Jugendliteratur im Studium der Sozialen Arbeit..... 159

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am angegebenen Ort
ahd.	althochdeutsch
Anm.	Anmerkung
ebd.	Ebenda
et al.	et alii (lat. und andere)
f./ff.	folgende/fortfolgende
KHM	Kinder- und Hausmärchen
mhd.	Mittelhochdeutsch
SchulG	Schulgesetz (hier NRW)
o.J.	ohne Jahresangabe
o.S.	ohne Seitenangabe
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention

Einführung

Ist das nicht etwas banal: Pippi Langstrumpf, Momo, Sternthaler oder das Fliegende Klassenzimmer als Stoff im Studium der Sozialen Arbeit? Mindestens drei Gründe sprechen dafür, sich die parallelen Denkformen der „Ver-Dichtung“ von Literatur und Theorien zunutze zu machen.

Der erste Grund, vordergründig sozusagen, ist ein didaktischer: Die Motivation, sich Theorien anzueignen, steigt mit dem Weg über Kinder- und Jugendliteratur. Die Erfahrung im Studiengang Soziale Arbeit an einer Hochschule, den überwiegend praxiserfahrene und -interessierte junge Menschen wählen, zeigt, dass es häufig schwerfällt, einen Verstehenszugang zu Theorien zu finden, die Ebene abstrakten Denkens beizubehalten und die Komplexität des Denkens nicht anwendungsorientiert zu verkürzen. Statt des deduktiven Zugangs vom *Allgemeinen* zum *Besonderen*, fördert ein induktives Vorgehen über Kinder- und Jugendliteratur – so die bisherigen Erfahrungen – ein Verstehen abstrakter Themen und kann zugleich die häufig ausgeblendete historische Dimension integrieren. Zunächst wird, vergleichbar mit einem Einzelfall, das literarische Werk erarbeitet. Die Erinnerung an die eigene Lektüre und das zeitweise Eintauchen in eine konstruierte Welt motivieren zur Auseinandersetzung mit dem Stoff und seinen Hintergründen. Ausgehend von diesem *Besonderen* schließt sich aufsteigend der Lernprozess zum *Allgemeinen* an. Die Studierenden erkennen, dass auch aktuell rezipierte Theorien zu Erziehung, Bildung und Sozialer Arbeit eine kritische Deutung vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Situation ihrer Entstehungszeit verlangen. Im Erkennen von Verbindungen und Unterschieden werden Theorien von Bildung und Erziehung plastisch und zugänglich. Wie literarische Werke die Professionalisierung und Habitusbildung im Studium der Sozialen Arbeit positiv beeinflussen und zur Herausbildung eigener professioneller Identität genutzt werden können, zeigt Korf in seiner Studie (Korf 2020).

Ein weiterer Begründungszusammenhang ist, Lernen und Entwicklung als verbindendes Leitmotiv zu sehen. Kinder- und Jugendliteratur hat die Lebenswelt und Entwicklung junger Menschen zum Gegenstand. Der Umgang mit herausfordernden Situationen, das Miteinander von Gleichaltrigen und über Generationen hinweg, das Lernen aus Erfahrungen steht im Mittelpunkt. Auch in der Sozialen Arbeit geht es um Lernprozesse, um Entwicklungen, die professionell begleitet und unterstützt werden.

Drittens gibt es eine Ähnlichkeit der Erkenntnisvorgänge von Dichtung und Theorie. Kinder- und Jugendliteratur „ver-dichtet“; sie schafft eine neue Form der Wahrnehmung komplexer Realitäten; besonders deutlich wird dies in Büchern für kleine Kinder, die mit wenigen Worten, unterstützt von Bildern Grundphänomene menschlichen Lebens zur Darstellung bringen, eine anspruchsvolle Aufgabe der Ver-dichtung, die voraussetzt, die Komplexität

zuvor erfasst zu haben und Wesentliches (im Hegelschen Sinne) auszuwählen. Nebenbei bemerkt: In der Technik wird mit Dichtung ein kleines Bauteil bezeichnet, das verhindern soll, dass ein Element in einen anderen „Raum“ übergeht. Die Bereiche liegen nebeneinander, aber sie bleiben getrennt, so wie die Erfahrung einerseits und deren Abstraktion in der Literatur oder der Theorie andererseits.

Interessant ist auch, dass das mittelhochdeutsche Adjektiv *dicht* verwandt ist mit dem Wort *gedeihen*, verwendet im ursprünglichen Sinn von wachsen, reifen, fest und dicht werden. Das Wort steht in Verbindung mit dem Begriff Wahrheit, aus der die Dichtung hervorgeht (vgl. Grimm 1984, 1071).

Ähnliches geschieht in der Theoriebildung; Theorien basieren auf der Beobachtung und ihrer Systematisierung durch Forschung und Denken, sie verdichten Erfahrung (=Empirie) und stehen der Praxis einer abstrakteren Ebene gegenüber. Kron nennt dies eine „Theorie als Durchschau“ (Kron 1999, 72), die zum Ziel hat, ein Phänomen aus der Wirklichkeit, der Erfahrung zu verstehen und in seiner Struktur zu erkennen.

In beiden Zugängen, dem der Literatur, der Dichtung und dem der Theoriebildung, geht es um die Verbindung von Wirklichkeit, Erfahrung, Reflexion und Erkenntnis.

Im Folgenden werden vier solcher Zusammenhänge vorgestellt: Sternthaler und andere Märchen zur Armut in Verbindung zur Geschichte der Sozialen Arbeit, das Fliegende Klassenzimmer im Kontext von nationalsozialistischen und demokratischen Bildungstheorien, Pippi Langstrumpf und die Reformpädagogik Korczaks und Momo im Kontext von systemkritischer Bildungstheorie zum Ende der 1960-er Jahre. Alle diese faszinieren als Gegenüber zur Wirklichkeitserfahrung in ihrer Zeit und mit ihrer Kraft für das „Gute“ in der Welt. Scheinbar unabhängig von Alter, Geschlecht und gesellschaftlichem Stand nehmen die Figuren es mit der Welt der Erwachsenen auf, wenn es um Unrecht, Benachteiligung und Gefahr geht. Sie werden zu Träger:innen von Moral, für eine bessere Welt und für Kritik an den bestehenden Verhältnissen. Der Zusammenhang zur Entstehungszeit der Werke ist daher elementar für ihre Interpretation. Gleiches gilt für die Theorien: sie sind zu verstehen im Kontext ihrer Entstehungsbedingungen.

Die folgenden Texte sind entstanden im Zusammenhang mit Seminaren zu „Theorien der Sozialen Arbeit“ im Bachelorstudium Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule, Abteilung Münster. Drei der vier Autorinnen haben gerade erst ihr Bachelorstudium abgeschlossen. Die vorgelegte Auswahl basiert auf Bachelorthesen zum Abschluss des Studiums.

Im ersten Kapitel stehen Märchen im Mittelpunkt. Bei dieser Gattung handelt es sich bekanntlich um kurze Erzählungen, in denen von wunderbaren und fantastischen Begebenheiten berichtet wird. Heute erscheinen Märchen ganz natürlich dem Genre der Kinderliteratur zugehörig zu sein. Doch auch Erwachsene schätzen die bildreichen Geschichten mit all ihren Botschaften und

Lebensweisheiten, die zwischen den Zeilen verborgen scheinen. Eben jene bereichern unser Innenleben. Zwar spielen Märchen in ganz und gar magischen Welten, doch enthalten sie Grundbegebenheiten und -emotionen, die nicht an Aktualität verlieren und zu nützlichen Erkenntnissen führen. Darum lohnt es sich, dieser Literaturform im Rahmen dieser Ausarbeitung intensiver zuzuwenden. Dies erfolgt anhand der Interpretation von drei ausgewählten Märchen: *Die Sternthaler* (Gebrüder Grimm), *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen* (Hans Christian Andersen) sowie *Das Märchen der Großmutter* (aus Georg Büchners *Woyzeck*). Eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten ermöglicht zum einen den geschichtlichen Rückblick in das 19. Jahrhundert, der Zeit der Verschriftlichung und bietet zum anderen einen spannenden Erkenntnisgewinn für die Soziale Arbeit heute.

Das zweite Kapitel setzt sich mit Kästners „Fliegendem Klassenzimmer“ auseinander. Die erste Ausgabe erschien 1933 und wurde auf Geheiß der Nationalsozialisten noch im gleichen Jahr von Studierenden, Professor:innen und Vertreter:innen der nationalsozialistischen Parteiorgane am 10. Mai 1933 mit anderen Werken der sog. schwarzen Liste „Schöne Literatur“ verbrannt. Die Interpretation des Jugendromans verdeutlicht dessen politischen Gehalt in Verbindung mit zeitgenössischen Theorien von Erziehung und Bildung. Figuren und Handlungen zeigen sich als Gegenmodell zum aufkommenden Faschismus, zu Denunziation, blinder Macht und Ungerechtigkeit. Dies wird aufgezeigt anhand theoretischer Schriften der „Un-Pädagogik“ (Blankertz) des Nationalsozialismus. Die zweite theoretische Folie bietet der Ansatz von John Dewey zu „Demokratie und Erziehung“, der zur Zeit des Nationalsozialismus bereits 20 Jahre alt war. Zentral ist die Notwendigkeit, aus der Geschichte zu lernen und Kinder für eine demokratische und soziale Zukunft zu bilden. Darauf sind Deweys Vorstellungen von demokratischem Lernen und von Konzepten der Selbsttätigkeit und Erfahrungslernen ausgerichtet. Wie „Das Fliegende Klassenzimmer“ von dieser Idee demokratischer Bildung durchzogen ist, wird an ausgewählten Textstellen und Filmpassagen verdeutlicht.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels steht Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf*. 1941 begann Lindgren, ihrer Tochter Geschichten von einem Mädchen zu erzählen, das wohl ungewöhnlicher nicht sein könnte. Ein Einblick in die Entstehungsgeschichte beleuchtet, wie die Autorin prägende Erfahrungen ihrer Kindheit, ihrer oft rebellischen Jugend und aus den ersten Lebensjahren ihres Sohnes in ein modernes Märchen kleidet. Es richtet sich mit klaren Botschaften einer am Kind orientierten Haltung, von Freiheit und Selbstbestimmung an Kinder und Erwachsene, nicht moralisierend, sondern humorvoll und zunächst so frech, dass die erste Ausgabe nicht gedruckt wurde. Deutlich sind die Parallelen zwischen der Subjektorientierung bei „Pippi“ mit reformpädagogischen Konzepten dieser Zeit. So wird im Text Bezug genommen auf die von Janusz Korczak 1928 veröffentlichte pädagogische Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung“. Die literarische Vorlage und die pädagogische Theorie

bieten abschließend die Folie für eine Auseinandersetzung mit Grundzügen im Schulsystem Nordrhein-Westfalens und insbesondere mit grundlegenden Handlungsmaximen für die Schulsozialarbeit.

Das vierte Kapitel stellt Michael Endes „Momo“ vor; die Figur Momo kann einfach da sein und so zuhören, dass neue Sichtweisen entstehen. Die Ausführungen zeigen, in welcher Weise diese Figur im Gegensatz steht zum stetigen Beschleunigungsprozess einer wachsenden, kapitalistischen Gesellschaft. Der Text geht der Frage nach, wie die Figur Momo eine politische Orientierung in der Sozialen Arbeit bieten kann. Zunächst wird spannend die Geschichte vor Augen geführt, in der Momo als Prototyp für Anteilnahme und Empathie dem Zerfall der sie umgebenden Gesellschaft herum begegnet. Der historische Bezug zur Entstehungszeit des Jugendromans stellt die Verbindung zur Zeit der sog. 68er Bewegung des letzten Jahrhunderts her, die ein spezifisches Verständnis von Sozialer Arbeit herausgebildet hat. Die Fachwelt diskutierte kritisch eine aufgezwungene Anpassung der Klient:innen an das gesellschaftliche System und forderte, die im kapitalistischen System liegenden Ursachen für Notlagen aufzudecken und zu verändern. Statt einer hierarchischen, expertokratischen Berufsauffassung sollten Institutionen demokratisiert und die Kommunikation herrschaftsfrei werden. In diesem Sinne bildet die Figur von Momo in ihrer Entstehungszeit literarisch das ab, was auch die Fachwelt der Sozialen Arbeit beschäftigte: der Blick auf die Stärken und das Ziel der Aktivierung in einer offenen Gesellschaft.

Den Schluss bildet ein Kapitel zur Didaktik der Lehrveranstaltungen, aus denen die Aufsätze dieses Buchs hervorgegangen sind. Hier kommen die Autorinnen zu Wort, die ihre Erfahrungen als damalige Studierende und heutige Fachkräfte formulieren. Dies wird verbunden mit Ausführungen zur Hochschuldidaktik allgemein und zu besonderen Anforderungen einer Didaktik für den Studiengang Soziale Arbeit. Das Leitmotiv dieses Kapitels „Form und Inhalt gehören zusammen“ verdeutlicht die Korrespondenz von Zielen der Sozialen Arbeit mit Lernzielen des Studiums und einer darauf ausgerichteten Didaktik: dialogisches Handeln, Eigenverantwortung, Aktivierung, Mehrperspektivität, Ergebnisoffenheit, Beziehungskompetenz u.a.m. Unter erneuter Bezugnahme auf Dewey, in Erinnerung an Lowy und Klafki und mit Blick auf aktuelle Veröffentlichungen wird die Seminar Didaktik in der Praxis theoretisch fundiert.

Mein Dank gilt an erster Stelle den Mitautorinnen dieses Buches, die den großen Sprung von ihrer Bachelorthesis bis zu dieser Buchveröffentlichung mitgemacht haben, obwohl sie ihr Berufseinstieg, ihr privates Leben und auch die Corona-Pandemie vor erhebliche Herausforderungen gestellt haben. Sie stellen unter Beweis, dass die Seminarformen zu einer intensiven fachlichen Auseinandersetzung und zu Ergebnissen von hoher Qualität führen.

Lennart Nickel hat als studentische Hilfskraft in seiner Aufgabe der Formatierung und Korrektur ebenfalls studentische Kompetenz für wissenschaftliches Arbeiten unter Beweis gestellt, danke auch dafür.

Danken möchte ich unserem Rektor Prof. Dr. Hans Hobelsberger, ohne dessen unmittelbare Zusage, die Veröffentlichung auch studentischer Texte in einem Band der katho-Reihe bei Budrich zu ermöglichen, das Projekt auch aus finanziellen Gründen nicht hätte umgesetzt werden können. Der beste Dank für gute Lehre sind die Früchte des Lernens der Studierenden.

Literatur

- Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm. (1984) [1869], Zweiter Band, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 1071.
- Korf, Tim-Nicolas. (2020), Narrative Soziale Arbeit, Eine explorative Studie zum Einfluss literarischer Texte auf die Entfaltung genuiner sozialpädagogischer Kompetenzen, in: Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 2/2020, S. 344-357.
- Kron, Friedrich W. (1999), Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München: Ernst Reinhardt-Verlag.

Märchen oder Wahrheit? Erzählte und erlebte Armut

Lara Beyer

Einleitung

Vor mehr als 200 Jahren wurden die ersten deutschen Kinder- und Hausmärchen in Büchern verschriftlicht – bezeichnenderweise stehen sie noch heute in fast jedem Bücherregal der Republik. Wie sehr Jung und Alt von den fantastischen Erzählungen fasziniert sind, zeigt die beeindruckende Tatsache, dass die Märchenbücher der Brüder Grimm, nach der Bibel und dem Koran, die am dritt-häufigsten publizierten Werke weltweit sind (vgl. Frey 2017, Vorwort). Zudem gilt das Erzählen von Märchen seit 2016 als immaterielles Kulturerbe (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2019, 88). Diese Begeisterung ist wohl so zu erklären, dass der Inhalt von Märchen nie an Aktualität verloren hat. Denn damals wie heute ist das menschliche Leben von krisenhaften Phasen und Situationen jeglicher Art geprägt, die in Märchen ausführlich thematisiert werden (vgl. Röhrich 1974, 210 ff.). Der Pauperismus, der im 19. Jahrhundert, und damit zur Zeit der Verschriftlichung der Grimm'schen Märchen, vorherrschte, ging mit einer schweren Hungersnot sowie einer hohen Sterblichkeit einher und prägte das Gesellschaftsbild zu Lebzeiten der Gebrüder Grimm, Hans Christian Andersens sowie weiterer Autor:innen. Infolgedessen sehnte man sich im Wunderglauben nach großzügig gedeckten Tischen, Häusern aus süßen Leckereien sowie nach „Gerechtigkeit, die den Kleinsten, Jüngsten, Schwächsten, gar den Dümmeisten widerfahren sollte“ (Gaede 2017, 3). Die unglaublichen Phänomene der Märchen ließen die Träumereien der Bevölkerung dabei beinahe immer in Erfüllung gehen, indem das Gute über das Böse siegte: „die Bescheidenheit über die Gier (...), das Teilen über die Missgunst“ (ebd.). Obwohl die realen Verhältnisse den Bäuer:innen, Müller:innen, Schneider:innen und ihren Familien zur damaligen Zeit vermutlich keine Veränderungen in ihrer Lebensart bescherten, ist ein gewisser Realitätsbezug von Märchen doch anzunehmen (vgl. ebd.). Denn es sind insbesondere diese Menschen aus dem niederen Milieu, von deren Leben Märchen handeln. Aufgrund dessen ist zu vermuten, dass Märchen viel mehr sind als nur reines Erzählgut, insofern sie erlauben, Lebenssituationen wiederzuerkennen sowie Einblicke in individuelle Ängste, das Einsamkeitsempfinden und in Irritationen der Menschheitsgeschichte zu bekommen. In welcher Weise sich dieser Realitätsbezug in der Literaturform Märchen gestaltet und damit Aufschluss über die Lebensart der Bevölkerung zur Zeit ihrer Verschriftlichung im 19. Jahrhundert gibt, soll anhand von drei Märchen unterschiedlicher Herausgeber überprüft werden. Sie

wurden alle hinsichtlich des Motives Armut ausgewählt. Als komplexes gesellschaftliches Phänomen bestimmt Armut seit jeher die Geschichte der Sozialen Arbeit und dient daher als charakteristisches Merkmal der verwendeten Texte.

Obwohl Märchen Aufschluss über existenzielle Problemlagen, Krisen und Konflikte des menschlichen Lebens geben, ist die Bedeutung von Märchen in der Sozialen Arbeit nach derzeitigem Kenntnisstand eher eine geringe bis gar nicht beachtete. Daraus resultiert wiederum die Tatsache, dass sich bisher in der Praxis der Sozialen Arbeit keine dahingehende Lehre entwickeln konnte. Im Folgenden wird der potentielle Nutzen von Märchenerzählungen für die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit näher untersucht.

Die folgenden Ausführungen können eine Anregung darstellen, Märchen aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten und die dadurch gewonnen Erkenntnisse sinnvoll für die Praxis der Sozialen Arbeit einzusetzen.

Märchen und „Soziales“

Noch heute bleibt das Märchen von einem Vergessensprozess in der Gesellschaft nahezu unberührt. Folglich lohnt es sich, sich dieser Gattung intensiver zuzuwenden.

Zur Gattung des Märchens

Je selbstverständlicher ein Begriff in unserem Alltag Verwendung findet, desto wichtiger ist es, diesen zu definieren sowie zu hinterfragen. Märchen haben eine lange, nicht zu unterschätzende Historie, weshalb sie „zum ältesten literarischen Kulturgut“ (Haas 1984, 296) gehören: Eine Vielzahl von schriftlichen Zeugnissen früherer Hochkulturen weisen bereits märchenhafte Züge auf. Schon das *Gilgamesch-Epos*¹, das vermutlich um 2000 vor Christus entstand, enthält in vielen Passagen märchenhafte Motive (vgl. ebd.). Dennoch existieren bisher keinerlei Antworten auf die Frage nach dem Ursprung sowie den Traditionswegen der meisten Märchen. Dies ist zum einen auf die jahrhundertlange mündliche Überlieferung zurückzuführen und zum anderen auf die überwiegend totale Anonymität der Autor:innen und Erzähler:innen (vgl. Rölleke 2016, 12). Um es mit den Worten des Germanisten und Märchenforschers Heinz Rölleke zu sagen: „Die Anfänge der geheimnisvollsten Geschichten der Weltliteratur bleiben selbst ein Geheimnis“ (ebd.). Man beschränkt sich

1 Eine der ältesten überlieferten literarischen Dichtungen. Diese berichtet von einem sagenhaften König aus dem Vorderen Orient, der über einen Stadtstaat herrschte.

folglich im Bereich der Märchenforschung auf die Beschreibung von Form und Wesen (vgl. Haas 1984, 296 ff.). Es gibt viele Definitionen zur Gattung des Märchens; im Wesentlichen stimmen die Wesensbeschreibungen darin überein, dass Märchen stets wundersame Begebenheiten zum Gegenstand der Erzählungen machen, wie es auch exemplarisch im folgenden Zitat des Literaturwissenschaftlers Johannes Bolte (1858-1937) nachzulesen ist:

„Unter einem Märchen verstehen wir (...) eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte, die hoch und niedrig mit Vergnügen anhören, wenn sie diese auch unglaublich finden“ (Bolte 1920, 7).

Trotz oder gerade wegen der Unglaubwürdigkeit der Erzählungen erfreu(t)en sich die Märchen großer Beliebtheit.

Die Gattung des Märchens gilt traditionell als eine Form der Volksliteratur. Daraus lässt sich schließen, dass Märchen ursprünglich durch Oralität, also eine erzählende Weitergabe gekennzeichnet gewesen sein müssen. In einer von Analphabetismus geprägten Gesellschaft ermöglichte die mündliche Tradierung einen Informationsaustausch geschichtlicher, religiöser oder gesellschaftlicher Art (vgl. Neuhaus 2017, 5 f. u. 27). Erkennbar ist der damalige Nutzen ebenfalls in der Wortbedeutung des Begriffs Märchen:

„Die deutschen Wörter ‚Märchen‘, ‚Märlein‘ (mhd. maerlin) sind Verkleinerungsformen zu ‚Mär‘ (ahd. mârî; mhd. maere (...), Kunde, Bericht, Erzählung, Gerücht), bezeichnen also ursprünglich eine kurze Erzählung. (...)“ (Lüthi 1990, 1).

Märchenhafte Erzählungen sind aufgrund ihres Gebrauchs- und Unterhaltungswertes in einer Vielzahl von Völkern und Kulturen vertreten. Wegen gegenseitiger Einflussnahme und ähnlicher Traditionen sind sich wiederholende Motive und nahezu dieselben Inhalte erkennbar (vgl. Haas 1984, 297 f.).

Wenngleich der Inhalt der Erzählungen auffällig fantastisch ist, bleibt die Stilgestalt von Märchen nahezu immer abstrakt. Volksmärchen, für die modellhaft die Kinder- und Hausmärchen (kurz: KHM) der Brüder Grimm stehen, weisen häufig formelhafte Redewendungen am Anfang („Es war einmal“) sowie am guten Ende („Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“) auf. Bei näherer Betrachtung des Inhalts wird außerdem deutlich, dass die Handlungen stereotypisch gehalten sind und die Konstellation an Figuren häufig eine ähnliche ist. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass der Eindruck der Schlichtheit durch die Einfachheit der Sprache zusätzlich verstärkt wird. So werden insbesondere Hauptsätze verwendet. Namen finden sich zudem selten im Volksmärchen, vielmehr werden familiäre, gesellschaftliche oder berufliche Rollenzuschreibungen wie bspw. Stiefmutter, König oder Schneiderlein genutzt, um die Figuren zu charakterisieren. Auffällig ist ebenfalls die Eindimensionalität der Charaktere. Sie unterscheiden sich scharf in gut und böse, vornehm und ungesittet, schön und hässlich usw. Des Weiteren ist für den Typ

des Volksmärchens kennzeichnend, dass keine/kein Autor:in zu ermitteln ist (vgl. Neuhaus 2017, 7).

Beim sogenannten Kunstmärchen ist dagegen in der Regel ein:e Autor:in bekannt, der:die die Handlung erdacht hat. So ist es auch bei den Märchen von Hans Christian Andersen der Fall. Diese zeichnen sich durch eine höhere Komplexität des Inhalts aus. Auch die verwendete künstlerische Sprache ist häufig eine schwierigere. Im Gegensatz zum Volksmärchen endet das Kunstmärchen oftmals unglücklich oder aber der Schluss wird offengehalten. Ferner ist die Mehrdimensionalität der Charaktere auffällig. Die Figuren weisen in der Regel Kontraste auf. Sie haben sowohl gute als auch schlechte Eigenschaften (vgl. a.a.O., 10 ff.).²

Übereinstimmend bei Volks- und Kunstmärchen ist oftmals der Handlungsverlauf. Das allgemeine Schema, welches beiden Arten zugrunde liegt, ist das Bewältigen von Schwierigkeiten bzw. Aufgaben. Die Held:innen befinden sich in einer Notlage und werden bei der Befreiung aus dieser von den Rezipient:innen begleitet. Unterstützend bei der Lösungsfindung agieren magische/transzendente Requisiten und Persönlichkeiten. Darüber hinaus gelten die Zahlen drei, sieben und zwölf in beiden Märchenformen als symbolische Zahlen und werden daher häufig wiederholt (vgl. a.a.O., 11 f.).

Der geschichtliche Hintergrund von Märchen im 19. Jahrhundert

Das Zeitalter des deutschen Märchens begann mit dem Erscheinen der KHM durch die Gebrüder Grimm (vgl. Haas 1984, 302 f.). „Die Brüder Jacob (1785-1863) und Wilhelm (1786-1859) Grimm bildeten eine besondere Autorengemeinschaft (...). [So gehören ihre Werke noch heute] zu den weltweit am weitesten verbreiteten Schriften deutscher Literatur“ (Pöge-Alder 2016, 129).

„Von anderen früheren Märchensammlern unterschieden sich die Grimms durch ihre philologische Akribie, einen ausdauernden Spürsinn und einen außerordentlichen Fleiß“ (a.a.O., 139). So erschien 1812 (Band 1) bzw. 1815 (Band 2) die Erstausgabe der KHM. Bis 1857 sollten insgesamt noch sieben weitere überarbeitete Editionen folgen. Ein Hinweis in der Vorrede zur zweiten Auflage verrät, dass gravierende Änderungen vorgenommen worden waren, die den Inhalt der Märchen fortan mitbestimmen sollten. So heißt es:

„Was wir nun bisher für unsere Sammlung gewonnen, wollten wir bei dieser zweiten Auflage dem Buch einverleiben. Daher ist der erste Band fast ganz umgearbeitet, das Unvollständige ergänzt, manches einfacher und reiner erzählt, und nicht viel Stücke werden sich finden, die nicht gewonnen hätten“ (Grimm 1819, XIV).

2 Siehe auch die Kategorie des *modernen* Kunstmärchens im Kapitel „Eine Stundenblume für die Freiheit“ – Die Figur „Momo“ eine Anregung zur politischen Orientierung in der Sozialen Arbeit“.

Weiter schreiben die Brüder Grimm: „Dabei haben wir jeden für das Kinderalter nicht passenden Ausdruck in dieser neuen Auflage sorgfältig gelöscht“ (Grimm 1819, VIII). Zu Beginn der Veröffentlichungen scheint es sich demnach bei den KHM noch nicht um ein Kinderbuch gehandelt zu haben. Es ist zu vermuten, dass der Bevölkerung die Geschichten nicht kindgerecht genug und deutlich zu grausam sowie zu anstößig geschrieben gewesen sein müssen (vgl. Lüthi 1990, 54).

Doch was war der Anlass für all die Bestrebungen der Brüder Grimm, sieben Auflagen zu entwickeln? Angetrieben wurden die Brüder dabei von zweierlei Motiven: Der erste Beweggrund mag wohl vielen geläufig sein. Mit der Verschriftlichung hoffte man, dem drohenden Verlust der Märchentradition entgegenwirken zu können. Diese Aussage kann mit einem Ausschnitt aus der Vorrede des ersten Bandes der KHM belegt werden. Dort heißt es:

„Es war vielleicht gerade Zeit, diese Märchen festzuhalten, da diejenigen, die sie bewahren sollten, immer seltner werden (...), denn die Sitte darin nimmt selber immer mehr ab, wie alle heimlichen Plätze in Wohnungen und Gärten einer leeren Prächtigkeit weichen, die dem Lächeln gleicht, womit man von ihnen spricht, welches vornehm aussieht und doch so wenig kostet“ (Grimm 1812, VII).

Ein weiterer Beweggrund mag der politische Hintergrund zur Zeit der Sammeltätigkeit der Grimms gewesen sein. Der Germanist Stefan Neuhaus führt in seinem Buch *Märchen* an, dass die Folgen der Französischen Revolution eine entscheidende Weichenstellung darstellten (vgl. Neuhaus 2017, 153): Jacob und Wilhelm Grimm schrieben ihre Märchen zu einer Zeit auf, die von vielen sozialen sowie politischen Krisen erschüttert war. So veranlasste die französische Hegemonialpolitik, angeführt durch den französischen General Napoleon Bonaparte (1769-1821), 1806 die Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation. Der Herrschaftsbereich Napoleons gliederte sich nun eine Vielzahl von Einzelstaaten, die überwiegend durch Mitglieder der Familie Napoleons regiert wurden. Infolgedessen entwickelte sich innerhalb der Bevölkerung ein starkes deutsches Nationalbewusstsein und damit eine antifranzösische Bewegung (vgl. Berg et al. 2006, 129 ff.). Um dem Kampf gegen Napoleon eine gewisse Stoßkraft zu verleihen, trugen auch Jacob und Wilhelm Grimm mit ihren Märchen zur Schaffung einer nationalen kulturellen Identität bei (vgl. Neuhaus 2017, 154 f.).

Der Erfolg der Grimm'schen Märchen führte zu einer regelrechten Sammelleidenschaft von Märchen. Es schlossen sich eine Vielzahl von Autor:innen dem Vorbild der Brüder Grimm an, sodass zahlreiche deutschsprachige und auch außerdeutsche Sammlungen entstanden (vgl. Lüthi 1990, 58 ff.).

Neben den Brüdern Grimm ist Hans Christian Andersen (1805-1875) einer der berühmtesten Märchenautoren weltweit. Doch während Jacob und

Wilhelm Grimm auf überwiegend schriftliche Quellen zurückgriffen³, dichtete Andersen neue Märchen und verlieh ihnen einen ganz eigenen individuellen Charakter. Er wählte die sorgfältig formulierte Form des Kunstmärchens (vgl. Berendsohn 1973, 38). Das Leben in der Realität spielt in seinen Erzählungen dabei häufig eine wichtigere Rolle als die fantastische Welt (vgl. a.a.O., 25).

Armut in Märchen

Autor:innen und Erzähler:innen der Märchen transformieren häufig die Armut der niederen Bevölkerungsschichten als literarischen Kunstgegenstand. Hier zeigt sich ganz offensichtlich eine Diskrepanz. Denn wie kann Armut derart ästhetisch sein, dass sie in der literarischen Kunst Verwendung findet und damit dann das Interesse der Leser:innen und Zuhörer:innen weckt? Der Reiz der Märchen besteht vermutlich darin, „eine Wirklichkeit zu gestalten, in der sich [durch Armut hervorgerufene, Anm. d. Verf.] Besitzlosigkeit als gute Bedingung für Moralität erweist“ (Homann 2008, 177). Reichtum wird dagegen oft als Grund gesehen, nicht mehr tugendhaft handeln zu können (vgl. ebd.). Solms stellt dazu fest:

„Wer reich ist, ist unzufrieden und damit im Grunde genommen arm. Und umgekehrt: wer arm ist, ist wunschlos glücklich und damit reich. (...) Armut ist zwar keine Tugend und Reichtum kein Laster, aber Armut scheint eine gute, Reichtum dagegen eine schlechte Bedingung für ein tugendhaftes Leben zu sein“ (Solms 1999, 90).

Eine Vielzahl von Märchen berichtet von der Armut der Kinder. Häufig steht die materielle Armut auch für eine soziale Notlage, denn den Kindern fehlt es an elterlicher Geborgenheit sowie Sicherheit. Während in den Volksmärchen Armut wohl vermutlich eher symbolisch zu deuten ist, thematisieren die Autor:innen der Kunstmärchen Armut vor dem Hintergrund der zunehmenden Industrialisierung des 19. Jahrhunderts als Kritik an den ungleich verteilten ökonomischen Ressourcen zwischen Proletarier:innen und den sich bereichernden Kapitalisten (vgl. Homann 2008, 172). Zugleich lassen die Erzählungen die subjektiven Kritikpunkte, Meinungen und Werte der Autor:innen und Erzähler:innen zur Thematik Armut erkennen. Es gilt dabei, durch fantasievolle Bilder und Worte die Rezipient:innen anzusprechen sowie zu sensibilisieren. Bestenfalls soll diese:r die Ungerechtigkeit der Armutsmissstände anerkennen und die in Märchen stattfindende Vermittlung einer besseren Welt als Vorbild für sein Handeln adaptieren. Durch geschickt im Gewand des Märchens verpackte

3 Entgegen dem verbreiteten Mythos reisten die Brüder Grimm nicht durch das Land, um sich von der ‚einfachen Bevölkerung‘ Märchen erzählen zu lassen. Ganz im Gegenteil, Jacob und Wilhelm griffen auf bereits bestehende Sammlungen zurück, die sie in historischen Bibliotheken ausfindig machten. Auch erhielten sie vielfältige Zuschriften durch eine rege Korrespondenz mit literarisch gebildeten Bekannten, Freund:innen und Kolleg:innen (vgl. Rölleke 2016, 13).

Sozialkritik sollen politische Veränderungen angeregt werden (vgl. a.a.O., 178).

Kunst in Form von Märchen kann laut Homann ein Medium sein, Meinungs- und Wahrnehmungsbilder zur Thematik Armut und sozialer Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft festzuhalten. Sie erfüllen gewissermaßen die Funktion eines „Seismograph[en]“ (ebd.), welcher Armutsphänomene zutage bringt (vgl. ebd.).

Armut im 19. Jahrhundert

Das 19. Jahrhundert, die Hochzeit des deutschen Märchens ist geprägt von einer Vielzahl von neuartigen Entwicklungen, die sich politisch, wirtschaftlich und sozial stark auf die damalige Gesellschaft auswirkten. Armut prägte in besonderer Weise das Leben und die Erfahrungswelt der Menschen.

Ursachen und Erscheinungsformen der Armut

Betrachtet man die Situation Deutschlands im späten 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, so sind insbesondere zwei Geschehnisse auffällig: die zunehmende industrielle Entwicklung sowie das Massenelend, der Pauperismus. Der parallele Verlauf beider Phänomene verleitete in früheren Zeiten dazu, ein direktes Kausalitätsverhältnis anzunehmen. Diese Art der Argumentation gilt jedoch unter Beachtung des aktuellen Forschungsstandes als überholt (vgl. Schildt 1996, 1 f.). Vielmehr sind für die Entstehung der massenhaften Armut drei Gründe maßgeblich, die bereits in den Jahrhunderten zuvor auftraten: „Das Bevölkerungswachstum seit dem 11. Jahrhundert, die großen Epidemien seit dem 14. Jahrhundert [wie beispielsweise die Pest, Anm. d. Verf.] und ein mehr oder weniger permanent anhaltender Kriegszustand“ (Rathmayr 2014, 65). Diese Krisenerscheinungen des alten Typus trafen mit solchen der von England ausgehenden Industrialisierung zusammen, sodass sich das Ausmaß gesellschaftlicher Armut zu Beginn des 19. Jahrhunderts, sowohl in städtischen als auch in ländlichen Gebieten, dramatisch zuspitzte (vgl. ebd.). Schätzungen zufolge zählten um 1800 ca. 50% der damaligen Bevölkerung Deutschlands zu den potentiellen Armen und gehörten damit „unter dem Gesichtspunkt der Vermögenslosigkeit, der Einkommenschwäche und Versorgungsunsicherheit“ (Kocka 1990, 134) der Unterschicht an. Die Landarmut war dabei weitaus höher. Dort führte die Mehrheit der Familien, nämlich 50-80%, ein Leben am Existenzminimum. Hauptsächlich betroffen waren die Familien von Kleinstbesitzern, Landhandwerkern, Heimarbeitern und Tagelöhnern. In der Stadt zählten schwerpunktmäßig Manufaktur- und Heimarbeiter:innen, Tagelöhner,

die meisten Gesellen, aber auch ein gutes Drittel der zünftigen Meister sowie Selbstständige zu den potentiellen Armen (vgl. ebd.). Damals war nicht nur die arbeitslose Bevölkerung stark von Armut betroffen, sondern auch die Mehrheit der Menschen, die ein spezifisches Handwerk erlernt hatten und somit einer bezahlten Tätigkeit nachgehen konnten. Dieser Umstand führte dazu, dass es im 19. Jahrhundert üblich war, die arbeitende Klasse als Arme zu bezeichnen (vgl. Altmeyer-Baumann 1987, 50).

Das Novum des Pauperismus im 19. Jahrhundert war der chronische Nahrungsmangel, der zu einem der prägendsten Kennzeichen des Pauperismus wurde (vgl. ebd.). Denn durch das zunehmende Bevölkerungswachstum⁴ bei gleichzeitig witterungsbedingten Erntekrisen war die Landwirtschaft nicht mehr in Lage, die Ernährung der Gesamtbevölkerung zu sichern (vgl. Schäfer 2018, 37).

Tabelle 1: Einwohner pro Quadratmeile⁵ 1700-1846

	1700	1750	1800	1846
Preußen	919	1.156	1.584	2.747
Kursachsen	2.017	2.350	2.774	4.373
Hannover	1.367	1.567	1.974	2.635
Holstein	1.250	1.500	2.040	3.010
Böhmen	1.590	2.190	3.192	4.661
Württemberg	2.272	3.075	3.955	4.864

aus: Kocka, Jürgen. (1990). *Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800*. Bonn: J.H.W. Dietz Nachf. GmbH, S. 197.

Ursachen der Bevölkerungsexplosion (siehe Tabelle 1) waren u.a. die Ausweitung der medizinischen Versorgung, der damit einhergehende Anstieg der Lebenserwartung sowie neue Hygienevorschriften. Derweil wuchsen aber auch die Lebensrisiken: In Folge des Nahrungsmittelmangels und der erhöhten Nachfrage stiegen die Nahrungsmittelpreise rasant an. Es ereignete sich eine neuartige wirtschaftliche Rezession, die insbesondere die prekäre Situation der Unterschicht drastisch verschärfte (vgl. Kocka 1990, 124).

Diese Krisenerscheinungen gipfelten schließlich in einem langfristigen Dahinsterben der niederen Bevölkerungsschicht aufgrund von Nährstoffmangel und Nahrungsmittelvergiftungen, welche durch den Verzehr von schlechten Lebensmitteln ausgelöst wurde (vgl. a.a.O., 125). Darüber hinaus geriet die feudale Ordnung, „die auf Ortsfestigkeit und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herrschaft und einem bestimmten Stand gegründet war“ (Rathmayr 2014, 65), zunehmend in Kritik.

4 In Deutschland stieg (bezogen auf das heutige Gebiet) die Bevölkerungszahl ab Mitte des 18. Jahrhunderts von ca. 17 auf ca. 56 Millionen Menschen an (vgl. Rathmayr 2014, 102).

5 Eine Quadratmeile betrug 56 Kilometer.

Wegweisend für eine Erleichterung dieses Zustandes schien, nach der Französischen Revolution, das sogenannte *Oktoberedikt* von 1807 zu sein, welches nicht nur den freien Warenverkehr, sondern auch das Ende der feudalen Ordnung und des Ständesystems ankündigte.

In den kommenden Jahren folgten weitere Reformen, die den Handel neuartig liberalisierten. Es wurden Zollschränken abgeschafft sowie der Zunftzwang aufgelöst. Mit diesen Maßnahmen zielte das Oktoberedikt auf eine Stärkung der Wirtschaftskraft ab und näherte sich dem gewünschten Ideal einer von freien Wirtschaftssubjekten geführten Marktgesellschaft an – zumindest rein rechtlich betrachtet (vgl. a.a.O., 101).

Doch leitete die Abschaffung der traditionellen Begrenzungsmaßnahmen weniger eine gleichmäßigere Verteilung des Wohlstandes ein, sondern sorgte vielmehr für aufkommende Konkurrenzkämpfe, Rationalisierungsdruck, sinkende Preise und fallende Löhne. Bis zur Einführung des Oktoberedikts und der damit einhergehenden Gewerbefreiheit hatte das Zunftwesen einen Großteil der gewerblichen Wirtschaft reglementiert. Durch den aufkommenden Wettbewerb wurde eine Vielzahl von kleinen Handwerksbetrieben durch Großbetriebe verdrängt (vgl. a.a.O., 102).

Die durch das Oktoberedikt beschlossene Freiheit der Bauern/Bäuerinnen war nur eine scheinbare, mussten sie sich doch selbst, samt ihres Landes, von ihren Feudalherren freikaufen. Dies führte sowohl zu einem gravierenden finanziellen Einschnitt als auch zu einer Reduzierung ihres neuen Grundbesitzes. Landflucht war die Folge. Die meist verarmten Bauern und Bäuerinnen suchten mit ihren Familien Arbeit und Wohnraum in den stetig wachsenden Städten. Diese Entwicklung führte zu einer Verschiebung der Beschäftigungszahlen von einem bisherigen Übergewicht des primären (Landwirtschaft) zum sekundären (Handwerk und Industrie) bis zum tertiären Sektor (Handel und Dienstleistungen) (siehe Tabelle 2). Man spricht hier von einer Tendenz zur Tertiärisierung der Wirtschaft (vgl. ebd.).

Tabelle. 2: Entwicklung der Beschäftigtenzahlen in den einzelnen Wirtschaftssektoren

	Sektoren aller Beschäftigten (in Prozent)		
	primärer	sekundärer	tertiärer
1780	65	19	16
1800	62	21	17
1825	59	22	19
1850	55	24	21
1875	49	30	21

aus: Henning, Friedrich-Wilhelm. (1984). Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914. Paderborn: Schöningh, S. 20.

In ihrer materiellen Not bewiesen die Bauernfamilien eine hohe Mobilität und zogen in die Industriezentren der großen Städte. Doch war laut Hering und Münchmeier dort „die Entwicklung der industriellen Produktion in Deutschland (...) noch längst nicht fortgeschritten genug, um das drastische Missverhältnis zwischen Arbeitssuchenden und offenen Arbeitsstellen auffangen zu können. Es ent(...) [stand] eine neue, aus den Bindungen der Ständegesellschaft herausfallende Armut“ (Hering; Münchmeier 2007, 26).

Neben dem chronischen Nahrungsmangel waren die unwürdigen Wohn- und Lebensbedingungen kennzeichnend für den Pauperismus:

„Das einzige Zimmer der kleinen Mietskaserne diente für unsere sechsköpfige Familie daheim gleichzeitig als Wohn- und Schlafräum, als Küche und – obendrein als Werkstatt meines Vaters. (...) Sechs Personen in ein und demselben Zimmer, das für zweie eigentlich zu klein gewesen wäre“ (Rehbein 1867, 14 u. 23; zit. n. Weber-Kellermann 1979, 165).

Die Arbeiter:innen, die in der glücklichen Situation waren, einen Arbeitsplatz gefunden zu haben, waren gezwungen, für einen Hungerlohn überlange Arbeitszeiten von 90 Stunden und mehr in der Woche abzuleisten sowie lange Anmarschwege in Kauf zu nehmen. Das schnelle Arbeitstempo verbot außerdem, individuelle Pausen zu nehmen. Vielmehr verlangte das strenge Reglement auch Sonntagsarbeit. Um die Lebensbedürfnisse befriedigen zu können, waren auch Frauen und Kinder gezwungen, sich am Einkommenserwerb der Familie zu beteiligen (vgl. Rathmayr 2014, 107). Die Kleinstkinder blieben unbeaufsichtigt zuhause, während die größeren Geschwister sich gemeinsam mit ihrer Mutter zur Mitarbeit, insbesondere in Fabriken, verpflichteten. Auf Schwangerschaften oder gar zu versorgende Säuglinge daheim wurde keinerlei Rücksicht genommen. In den Fabriken führten menschenunwürdige Bedingungen nicht selten zu Krankheiten, (tödlichen) Unfällen und damit zur Arbeitsunfähigkeit (vgl. a.a.O., 107 f.):

„Am auffallendsten war mir das Gebäude und die Einrichtung der Spinnereien der Gebrüder Busch, die eher einer Mördergrube als einer Fabrik gleich sieht. Die Säle sind so niedrige, (...) so überfüllt (...); die Luft in den Sälen und die Wände mit Schmutz des zu verarbeitenden Materials und mit faserartigen Partikelchen des Stoffes ganz abgefüllt und überkleidet; die Kinder dementsprechend, wahre Gebilde des Jammers, hohläugig und bleich, wie der Tod“ (Alt 1958, 199).

Darüber hinaus vernachlässigten die Kinder ihre Schulpflicht, welche bereits 1781 eingeführt worden war (vgl. Rathmayr 2014, 111 f.). Doch ließ das Eingreifen der Politik noch viele Jahre auf sich warten.

Ausgelöst durch den Zuzug von Menschen vom Lande kam es zu einer drastischen Veränderung der „sozialen und ethnischen Zusammensetzung in den Großstädten“ (Kelch 2014). Auf engem Raum galt es nun das Zusammenleben zwischen Neuankömmlingen, Einheimischen, Armen und Reichen zu

6 Bericht aus Preußen, der zu Beginn des 18. Jahrhunderts entstand und über die Zustände im Textilgewerbe berichtet.

gestalten, was häufig zu Spannungen führte. Denn die unterschiedlichen Gruppen besaßen jeweils eigene Regeln, Rituale und Routinen des Zusammenlebens. Weil die zuvor herrschende Ständegesellschaft und das durch die Zünfte monopolisierte Wirtschaftssystem durch die Gewerbefreiheit sowie die formale Gleichheit vor dem Gesetz abgelöst worden waren, kam es zu einer neuen Gesellschaftsformation mit einer neuartigen Charakterisierung von Armen und Reichen: Die arbeitenden Proletarier standen den kapitalistischen Unternehmern benachteiligt gegenüber (vgl. Schäuble 1984, 145 f.). Da die Arbeitsfähigkeit der einzelnen Proletarier auch als eine „in der Form der Arbeitsleitung verkaufbare Ware“ (a.a.O., 151) anzusehen war, galten sie als ökonomisch abhängig von einer „den Reichtum akkumulierenden Klasse“ (ebd.) mit gesellschaftlich gehobenem Status. Die Entwicklung dieses Zwei-Klassen-Modells durch den sich entfaltenden Kapitalismus führte vielerorts zu Aufständen und Revolutionen (vgl. Rathmayr 2014, 120 f.).

Verständnis des Begriffs Armut

„Ich sah, daß ich es gar in Vielem schlimmer hatte als Andere; daß meine Mutter dasselbe unverdiente Schicksal mit mir trug, und daß wir betrogen und mißhandelt wurden, weil wir wehrlos waren. Mein Zorn darüber ging manchmal wirklich bis zur Raserei. (...) In solcher Stimmung stellte ich mich mehr als einmal unter freiem Himmel, die geballte Faust gegen ihn [Gott] gerichtet, und stieß Flüche und Verwünschungen aus. Ja, rief ich, unser Herr Gott, soll die Schwerenoth kriegien! Die heilige Mutter Gottes soll die Schwerenoth⁷ kriegien (...). War, wie das gewöhnlich schnell geschah, der Zorn vorüber, dann folgten Angst und Reue. Ich weinte und betete, um mir den Himmel wieder zu versöhnen“ (Weitzel 1821, 26 f.).

Der als Halbweise aufwachsende Johann Weitzel (1771-1837) schildert in seinen Erinnerungen die eigene Kindheit als eine von Armut, Ungleichheit und Angst geprägte Zeit. Auffällig ist die religiöse Form, wie mit den erlebten Negativerfahrungen umgegangen wurde. Bei all dem Zorn, der durch die Herausforderungen des Alltags sowie durch Angriffe auf das eigene Recht entstanden war, zeugt das Zitat dennoch von hohem Respekt gegenüber religiösen transzendenten Mächten (vgl. Kocka 1990, 170). Insbesondere für die ländlichen Regionen war die „moralisch sittliche Disziplinierung durch das geistliche Gericht“ (ebd.), das ihnen die Bürde auferlegte, kennzeichnend für das Lebensgefühl und die Lebensgestaltung. Armut galt als eine von Gott gewollte ungleiche Ressourcenverteilung und wurde daher widerstandslos von den niederen Bevölkerungsschichten angenommen. Vorwiegend in der dörflichen Bevölkerung versuchte man durch teils christliche, teils mystische Praktiken Einfluss auf das Wirken von Hexen, Teufeln und anderen Naturkräften zu nehmen. Man hoffte auf diese Weise jeglichen Schaden wie bspw. Erntekrisen von Mensch und Tier fernhalten zu können (vgl. a.a.O., 168).

7 (Verwünschter) Fluch für die als Behexung angesehene Epilepsie.

Dieses Religionsverständnis unterschied sich von der bürgerlichen kirchenkritischen Haltung, in der sich eine gewisse aufklärerische Erneuerungsbewegung äußerte: Es entstand eine Tendenz zur Subjektivierung und Privatisierung des religiösen Glaubens. Man bildete sein individuelles Glaubensleben heraus, um Distanz zur Institution Kirche zu schaffen, deren Sinn und Zweck man zunehmend zu hinterfragen begann (vgl. Pollack 2016, 146). Es stellte sich ein Prozess der Säkularisierung ein (vgl. a.a.O., 149), im Zuge dessen an die Stelle des herkömmlichen religiösen Umgangs mit Armut vermehrt ökonomische Erklärungsansätze traten (vgl. Schäfer 2018, 37, Rathmayr 2014, 103). Frei von religiösen Bezügen war u.a. der *Essay on the Principle of Population*, welcher 1798 vom britischen Ökonom Thomas Robert Malthus (1766-1834) verfasst wurde. Darin vertrat er die These, dass der wachsenden Bevölkerungsentwicklung lediglich ein geringes Wachstum der Lebensmittelproduktion gegenüberstehen werde (vgl. Schäfer 2018, 37).

Er sah in der Verelendung der Bevölkerung kein soziales Problem, sondern betrachtete diesen Prozess vielmehr als natürliche Bevölkerungsbegrenzung. Almosen für Bedürftige lehnte er folglich ab (vgl. Rathmayr 2014, 120).

Maßnahmen der Armenfürsorge als Beginn der Sozialen Arbeit

„Denn die Armen habt ihr immer bei euch“ (Mt 26, 11), sagte bereits Jesus. Diese Aussage beinhaltet einen eindeutigen Hinweis, dass Armut und Arme das soziale Zusammenleben bereits zu Jesu Lebzeiten grundlegend mitbestimmen haben. Laut Martin Luther (1483-1546) ist dieser Satz als Gebot zu verstehen, als Aufforderung, der Herausforderung Armut nachhaltig entgegenzuwirken (vgl. Kurschus et al. 2018, 1 f.).

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts ist mit dem Erscheinen des Oktoberedikts die Armut der Bevölkerung „nicht mehr integrierter Bestandteil der ständischen Ordnung, sondern wird zur Anklage gegen die gesellschaftliche Ordnung“ (Hering; Münchmeier 2014, 29). Infolge des zunehmenden Massenelends wurde in den dreißiger und vierziger Jahren zunehmend von der *Sozialen Frage* gesprochen. Dieser Begriff umfasste alle in den Kapiteln *Ursachen und Erscheinungsformen der Armut* und *Verständnis des Begriffs Armut* beschriebenen Problemfelder des 19. Jahrhunderts. Fortan wurde die Notwendigkeit, staatlich einzugreifen, nahezu unabweisbar, um drohende Aufstände und Revolutionen zu vermeiden (vgl. a.a.O., 28 f.). Bei genauerer Betrachtung ist jedoch auffällig, dass die Lösungsstrategien des Staates für die Versorgung und Ernährung von Unterstützungsbedürftigen zunächst stark restriktiv sowie repressiv ausgeprägt waren. Die staatliche Armenpflege sah sich nur für das Überleben seiner Bürger:innen verantwortlich, nicht aber für die Verbesserung von individuellen Lebensumständen (vgl. Rathmayr 2014, 129). Ursächlich für diesen derartigen Standpunkt war die Sorge, dass die Armenfürsorge allzu

attraktiv erscheinen könnte, sodass der Arbeitswille der Bevölkerung untergraben würde (vgl. a.a.O., 127). Deshalb konzentrierte sich die staatliche Armenarbeit auf Maßnahmen der Arbeitserziehung, damit jedermann dem damals für alle geltenden Arbeitszwang entsprach. ‚Arbeitsunwilligen‘ bzw. ‚Arbeits-scheuen‘ (wie bspw. Bettler:innen, Landstreicher:innen, Prostituierten) drohte bei „schuldhafte[m] Verhalten“ (Altmeyer-Baumann 1987, 57) der Aufenthalt in einem sogenannten Arbeitshaus, wo man zur Arbeit gezwungen wurde (vgl. a.a.O., 55 ff.).

Eine tiefgreifende Umgestaltung erfolgte 1842 mit dem *Preußischen Gesetz über die Verpflichtung zur Armenfürsorge*. Dieses verpflichtete nicht mehr die Heimat- bzw. Herkunftsgemeinde zur Armenunterstützung, sondern diejenige, in der jemand seinen derzeitigen Wohnsitz hatte (vgl. Hering; Münchmeier 2014, 33). „Die Voraussetzung war [jedoch] ein Alter von 26 (ab 1894: 18, ab 1908: 16) Jahren, drei Jahre (ab 1855 ein Jahr, ab 1871 zwei Jahre) ununterbrochenen Aufenthalts ohne öffentliche Unterstützung und der Nachweis, dass die Person beim Zuzug noch nicht verarmt war“ (Rathmayr 2014, 123). Ein weiteres Reformmodell zur Lösung der Sozialen Frage war das sogenannte *Hamburger System* sowie in erweiterter Form das sogenannte *Elberfelder System*. Es sah das Engagement ehrenamtlicher Bürger:innen vor, die in einem ihnen zugewiesenen kleinen Stadtquartier den Kontakt zu Bedürftigen herstellten und stetig deren Bedarf ermittelten. Die Armenpflegerinnen bewilligten selbstständig finanzielle Leistungen, waren jedoch dem Bezirksvorsteher gegenüber zunächst rechenschaftspflichtig. Aufgrund der beachtlichen Erfolge, die das System erzielte, wurde es vielerorts übernommen. Problematisch erwies sich hingegen die Umsetzung in den Massenelendsquartieren, die sich zunehmend vom Stadtzentrum segregierten, sodass sie für Ehrenamtliche nicht mehr erreichbar waren (vgl. Hering; Münchmeier 2014, 33 ff.).

Neben der staatlich organisierten Wohlfahrtspflege gab es zudem die religiös motivierte Hilfe der Kirchen. So entstanden eine Vielzahl von Vereinen und Organisationen auf örtlicher Ebene, die sich als Ausdruck „freier Liebestätigkeit“ und „privater Wohltätigkeit“ (a.a.O., 35) der Unterstützung der Armen widmeten. In der Verantwortung von verschiedenen privaten christlichen Initiativen wurden Waisen- und Armenhäuser, Zufluchtsstätten sowie zahlreiche Schulen und Erziehungsanstalten gegründet (vgl. ebd.). Es handelte sich dabei um die „ersten Ansätze zur Professionalisierung der sozialen Arbeit“ (Rathmayr 2014, 128). Im Gegensatz zur evangelischen Kirche lehnte die katholische eine Zusammenarbeit mit der staatlich organisierten Wohlfahrtspflege lange Zeit ab. Zu unterschiedlich seien die Auffassungen, wie zu handeln sei. Die hier lediglich kurz angesprochene Heterogenität und Ambivalenz der christlichen sowie der kommunalen Armenfürsorge spiegeln das konflikt-hafte Verhältnis zwischen der traditionell-christlichen Ordnung und der kommunalen Säkularisierung wider, welches bereits im Kapitel *Verständnis des Begriffs Armut* angesprochen wurde. Daraus resultierend entschloss sich die

katholische Kirche erst 1897, mit dem *Caritas-Verband* „eine in das Gesamtspektrum der sozialen Einrichtungen integrierte Wohlfahrtsorganisation“ (Hering; Münchmeier 2014, 35 f.) zu schaffen.

Im Kontrast dazu stand die evangelische Kirche, die nicht grundsätzlich abgeneigt gegenüber einer Kooperation mit kommunalen Stellen war. Sie „versucht[e] schon frühzeitig, mit diesen eine sinnvolle Arbeitsteilung zu vereinbaren“ (a.a.O., 36). An dieser Stelle besonders hervorzuheben ist die Gründung der *Inneren Mission* (aus der später das *Diakonische Werk* hervorgehen sollte) durch Johann Hinrich Wichern (1808-1881). Auch sie war ein Versuch zur Lösung der Sozialen Frage. Wichern regte damit gleichermaßen eine zeitgemäße Form der Evangelisierung und der kirchlichen sowie staatlichen Armenfürsorge an (vgl. ebd.).

Bemerkenswert ist auch das Engagement der freien Vereine, die das Bild der sozialen Unterstützung im 19. Jahrhundert nachhaltig mitprägte. An dieser Stelle seien nur zwei Beispiele genannt: Der Hamburger emanzipatorische *Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege*, gegründet von Charlotte Paulsen (1797-1862), sowie die Errichtung der ersten *Bürgerkindergärten* durch den Pädagogen Friedrich Fröbel (1782-1852). Auf der Basis der Fröbel'schen Pädagogik genossen die Mitarbeiterinnen des *Frauenvereins zur Unterstützung der Armenpflege* als relatives Novum die fachliche Ausbildung als Kindergärtnerinnen. Auf diese Weise entstanden „erste Ansätze zu einer professionellen Praxis im sozialen Feld“ (a.a.O., 38) und damit eine wichtige Grundlage der modernen Sozialarbeit (vgl. a.a.O., 36 ff.).

Drei ausgewählte Märchen mit dem Motiv Armut

Ein typisches Merkmal von Märchenerzählungen ist das Motiv Armut. Diese Tatsache ist nicht verwunderlich, denn wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, galt zur Zeit der Verschriftlichung der Großteil der Bevölkerung als arm. In den Märchen ist dabei nicht nur die Rede von materieller Not, sondern ebenso von einem Mangel an sozialer Fürsorge. Zur Belegung dieses Befundes werden im Folgenden drei von Armut handelnde Märchen zunächst inhaltlich vorgestellt und schließlich interpretiert.

„Die Sternthaler“ von den Gebrüdern Grimm

Darstellung des Inhalts

Bei *Die Sternthaler* handelt es sich um kurzes Märchen, das die Brüder Grimm erstmals 1819 in ihren zweiten Band der KHM veröffentlichten. In der ersten

Auflage war es zuvor im ersten Band unter dem Titel *Das arme Mädchen* erschienen.

Das Märchen handelt von einem kleinen Mädchen, dessen Eltern verstorben sind. Als obdachlose Waise begibt es sich daher, auf Gott vertrauend, auf eine ihm unbekannte Reise. Außer den Kleidern, die es am Leib trägt, sowie einem Stück Brot, das ihm jemand aus Mitleid geschenkt hat, besitzt es nichts weiter. Als erstes begegnet ihm ein hungriger Mann, dem das Mädchen sein Brot schenkt. Im weiteren Verlauf seiner Reise trifft das Mädchen nacheinander auf vier frierende Kinder, denen es seine Mütze bzw. sein Leibchen bzw. seinen Rock bzw. sein Hemd überlässt. Als es im dunklen Wald schließlich vollkommen nackt und besitzlos dasteht, trägt es plötzlich ein neues Hemd aus feinstem Stoff. Zugleich fallen vom Himmel die Sterne herab, die sich als Geldmünzen herausstellen. Diese sammelt das Mädchen auf und ist reich bis zum Lebensende (vgl. Grimm 1819, 276 f.).

Analyse und Interpretation

Wie für die Gattung des Volksmärchens üblich bietet auch *Die Sternthaler* eine klare Struktur, bestehend aus einer Einleitung, die typischerweise mit „Es war einmal“ (Grimm 1819, 276) beginnt, einem Hauptteil und einem Schluss, der zwar nicht idealtypisch endet, aber doch mit der Formulierung „und ward reich für sein Lebtag“ (a.a.O., 277) ähnlich floskelhaft. Die formal einfach gehaltene Gliederung wirkt Verständnisschwierigkeiten entgegen, ebenso die volkstümlich schlichte Sprache.

Den Mittelpunkt der Erzählung bildet wie häufig in Volksmärchen, ein Kind, hier ein Mädchen, über dessen Alter keinerlei Angaben gemacht werden. Zu Beginn erfährt man, dass die symbiotische Beziehung mit den Eltern durch deren Tod, gebrochen wurde. Weil das Mädchen offenbar „keine weiteren Geschwister oder Anverwandte hat, ist es vollkommen entwurzelt“ (Dassel 2014, 67). Die Hinweise „es war so arm, daß es kein Kämmerchen mehr hatte darin zu wohnen und kein Bettchen mehr darin zu schlafen“ (Grimm 1819, 276), heben den Verlust der elterlichen Versorgung und Sicherheit zusätzlich hervor (vgl. Dassel 2014, 67). Das Mädchen hat sich folglich von den schützenden Faktoren des Elternhauses zu lösen und ist gezwungen seine eigene Identität auszubilden. Diese veränderte Lebenssituation geht zwangsläufig mit einem abrupten Ende der Kindheit einher. Doch reagiert das Waisenmädchen auf diesen Missstand nicht mit Resignation, Enttäuschung oder Angst. Vielmehr erkennt es die Notwendigkeit sowie die Wichtigkeit des Ablösungsprozesses. Es „nimmt aktiv Einfluss auf den Istzustand“ (Bürgle 2017, 31), um die unerwünschte Einsamkeit und Armut (vgl. „Und weil es so von aller Welt verlassen war“) zu beenden. Die Schritte weg vom Elternhaus beinhalten jedoch noch einen weiteren Aspekt. Begibt man sich „hinaus ins Feld“ (Grimm 1819, 276), wie es die Brüder Grimm formulieren, begibt man sich in Gebiete, wo der

Schutz und die Geborgenheit des Heimatdorfes aufhören und wo die Wildnis sowie die Gefahr beginnen. Doch besitzt das Mädchen ausreichend Selbstbewusstsein (vgl. „Es war aber gut und fromm.“), um seinen eigenen, individuellen Weg hin zu einem besseren Leben zu beschreiten. Zur Entfaltung einer Persönlichkeit wie dieser braucht es genügend Mut und Stabilität. Ganz offensichtlich kommt das Mädchen aus einem familiär intakten Umfeld, wo es sich sozial wie auch psychisch dahingehend bestens entwickeln konnte. Die gelungene Erziehung trägt zu einem starken Ur- bzw. Gottvertrauen bei, das die Protagonistin „von Ängsten und Kümernissen weitestgehend verschont“ (Dassel 2014, 69) und sich in Frömmigkeit sowie in christlicher Werteorientierung äußert, die in unmittelbarem Zusammenhang zur Charakterstärke sowie den Fähigkeiten des Mädchens stehen (vgl. ebd.).

Im Verlauf des Märchens begegnet die Protagonistin zunächst einem armen Mann, der sagt: „ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.“ (Grimm 1819, 276). Daraufhin gibt ihm das Mädchen sein Stück Brot. Dadurch tritt das Mädchen in Beziehung zu jemand anderem, drückt seine Anteilnahme aus und stellt selbst ein „mitleidiges Herz“ (ebd.) dar. Dieser Zustand steht im Gegensatz zum Beginn, wo das Mädchen einsam und auf sich allein gestellt war.

In seinen nächsten Begegnungen verschenkt das Mädchen seine Kleidungsstücke nach und nach an bedürftige Kinder. Es verzichtet dabei in besonders drastischer Weise auf jegliche Eitelkeit, bis es schließlich „gar nichts mehr hat (...)“ (a.a.O., 277). Die zu erkennende Abstinenz von Materiellem erinnert an die religiöse Tradition des Fastens, das in seiner Extremform auf jeglichen materiellen Besitz verzichtet und sich lediglich auf das Sein beschränkt.

Insgesamt ist auffällig, dass das Waisenmädchen andere Bedürftige unterstützt, obwohl es selbst nur sehr wenig besitzt. Es folgt offensichtlich dem christlichen Gebot der Nächstenliebe. Diese Art zu handeln scheint ihm wichtiger als die eigene Bedürfnisbefriedigung zu sein (vgl. Bürgle 2017, 32). Hier wird der in Kapitel 2.3 herausgestellte Zusammenhang von Armut und Tugend deutlich.

In der letzten Szenenfrequenz fallen „auf einmal die Sterne vom Himmel“ (Grimm 1819, 277). Sterne verweisen in der christlichen Tradition auf göttliche Prophezeiungen. Wenngleich keinerlei Hinweise auf einen kausalen Zusammenhang zwischen den guten Taten und dem Sternregen herauszuarbeiten sind, liegt es nahe, dass es sich bei den Talern, um das Wohlwollen Gottes als Lohn für die Tugendhaftigkeit und Nächstenliebe des Mädchens handelt. Zur Begründung dieser These lässt sich folgendes Bibelzitat anführen: „Denn wer hat, dem wird gegeben, und er wird im Überfluss haben; wer aber nicht hat, dem wird auch noch weggenommen, was er hat“ (Mt 13, 12). Das Mädchen hat durch seinen Besitz an Tugend und Nächstenliebe noch mehr an Reichtum dazugewonnen. Damit ist in diesem Sinne nicht der materielle Reichtum gemeint; vielmehr betrifft es den Reichtum an herzlichen Begegnungen, Erfahrungen sowie innerer Reife.

Besinnt man sich zurück auf die im Kapitel *Der geschichtliche Hintergrund von Märchen* erwähnte Tatsache, dass die KHM ursprünglich ein *Erziehungsbuch* darstellten, wird deutlich, dass auch diese Erzählung zielstrebig in eine moralische Richtung lenkt. Den Leser:innen werden durch die Überhöhung einer Lebenseinstellung Verhaltensweisen nahegelegt (vgl. Dassel 2014, 67). In diesem Märchen liegt der Fokus auf der lebensbejahenden Haltung sowie auf der Herzenswärme und Mitmenschlichkeit des Mädchens. Es ist erstaunlich zu betrachten, wie souverän es mit der vollkommenen Lebensumstellung umgeht. Anstatt der Situation mit Furcht zu begegnen, erkennt es die Chancen und Möglichkeiten der veränderten Lebenslage an. Des Weiteren „lehnt sich [das Sterntalerkind] gegen die schicksalhafte Herausforderung nicht auf, sondern nimmt sie [auf ruhige und gelassene] Weise an“ (a.a.O., 73).

„*Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen*“ von Hans Christian Andersen

Darstellung des Inhalts

Das Kunstmärchen *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen*, geschrieben vom dänischen Schriftsteller Hans Christian Andersen und 1845 veröffentlicht, thematisiert das Erfrieren eines armen kleinen Mädchens in der Gasse einer Stadt während des Silvesterabends. Vom Vater war es beauftragt worden, an diesem bitterkalten Tag Schwefelhölzer zu verkaufen. Mit unbedecktem Kopf und bloßen Füßen ist es in der Stadt umhergestreift. Doch weder ein Schwefelholz hat es verkauft noch erhält es andere Almosen. Aus Angst vor dem Vater, der angesichts dieses Ergebnisses seine Tochter wahrscheinlich schlagen würde, kehrt das Mädchen nicht nach Hause zurück, sondern setzt sich in einen Häuserwinkel. Um sich aufzuwärmen, zündet es nacheinander einige der Schwefelhölzer an. Beim Anblick des warmen Lichts träumt das kleine Mädchen zunächst von einem warmen Ofen, dann von einer festlichen Essenstafel, dann von einem prachtvoll geschmückten Christbaum und schließlich von seiner geliebten, bereits verstorbenen Großmutter. Jedoch verschwinden die Träume jeweils mit dem Erlöschen der Schwefelhölzer. Um an dem Traum von seiner Großmutter festhalten zu können, entzündet das Mädchen ein ganzes Bund Hölzer. Die Großmutter entspricht der Bitte des Mädchens, es mitzunehmen und sie steigen gemeinsam in den Himmel zu Gott empor. Am nächsten Morgen findet man das erfrorene Kind mit einem Lächeln auf den Lippen und einem Bund abgebrannter Schwefelhölzer in der Hand. (Vgl. Andersen 1863, 445-449)

Analyse und Interpretation

Bei der tragischen Geschichte über *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen* handelt es sich um eines der bekanntesten Märchen von Hans Christian Andersen. Der Schriftsteller selbst stammte aus einer der niederen Schichten der Gesellschaft⁸ und wusste somit um die erschwerten Lebensbedingungen, die nicht nur in Deutschland herrschten, sondern auch in anderen Ländern Europas. Für seine Handlungen konnte er folglich aus eigenen Kindheits- und Jugenderinnerungen schöpfen und bietet ihnen im Rahmen seiner Erzählungen sehr viel Raum (vgl. Berendsohn 1973, 145). So ist auch *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen* in den durch den Pauperismus hervorgerufenen Sozial- und Lebenskrisen des 19. Jahrhunderts verortet. Diese Aussage soll durch folgende Textbelege untermauert werden:

Statt die Eingangsformel „Es war einmal“ zu verwenden, nutzt Andersen einen unmittelbaren Einstieg. Damit leitet der Autor die Rezipient:innen nicht von der realen Welt in das fantastische Märchenreich (vgl. a.a.O., 217 f.).

Ferner beschreibt Andersen sehr anschaulich die ärmliche Kleidung des Mädchens: „mit bloßem Kopfe“ (Andersen 1863, 445), mit „nackten Füßen“ (ebd.), weil die zu großen, abgenutzten, da von der Mutter übernommenen Pantoffeln verloren bzw. geklaut worden sind, und „(...) [i]n einer alten Schürze“ (a.a.O., 446). Auch von den schlechten Wohnverhältnissen ist die Rede: „zu Hause war es (...) kalt; über sich hatten sie nur das Dach, durch welches der Wind pfiß, wenn auch die größten Spalten mit Stroh und Lumpen zugestopft waren.“ (ebd.). Außerdem muss das Mädchen durch den Verkauf von Schwefelhölzern, also durch Kinderarbeit, zum Familienunterhalt beitragen (vgl. ebd.). Ein weiterer Aspekt ist die unzureichende Nahrungsversorgung: „Zit-tern vor (...) Hunger schlich sie einher“ (ebd.). Zur Betonung der Armutsverhältnisse stellt Andersen den Reichtum als Gegensatz gegenüber. Durch die detaillierten Beschreibungen der Träumereien des Mädchens gelingt es dem Autor, in der Vorstellung der Leser:innen lebendige Bilder von einem wohlhabenden Leben zu provozieren, und ermöglicht es, sich in die Lage des Mädchens zu versetzen. Andersen erzeugt damit ein starkes Gefühl der Anteilnahme (vgl. „ein Bild des Jammers“), sodass man als Leser:in beginnt, sich recht eindeutig aufseiten der Armen zu positionieren (vgl. „die arme Kleine“).

Bei näherer Betrachtung sind außerdem die Verhaltensweisen des Mädchens auffällig. Aus Angst vor dem Vater, dessen Schläge es befürchten muss, sollte es nicht genügend Schwefelhölzer verkauft haben, traut sich das Mädchen am Abend nicht nach Hause zurückzukehren. Es empfindet den Misserfolg, keine Einnahmen gemacht zu haben, als eine einschlägige Bedrohung. Die Protagonistin zieht es somit vor, die Nacht in der Kälte zu verbringen und durch die Folgen möglicherweise zu sterben, statt sich nach Hause zu begeben.

8 Hans Christian Andersen wuchs als Sohn eines armen Schusters und einer Waschfrau auf.

Um die Angst vor der Reaktion des Vaters zu regulieren, versucht das Mädchen vor der drohenden Herausforderung zu fliehen und sich durch Träumereien von den elenden Gegebenheiten zu distanzieren. Laut dem transaktionellen Stressmodell (z.B. nach Lazarus u. Folkman, 1984) handelt es sich bei dieser Strategie um eine emotionsorientierte Bewältigung. Es ist anzunehmen, dass das Mädchen dieser unkontrollierbaren Situation des Öfteren ausgesetzt ist und nur in seltenen Fällen Schwefelhölzer verkaufen kann. Die wiederholten Misserfolge führen auf Dauer zu Frustration sowie Resignation, sodass die Protagonistin mit Rückzug reagiert und sein Leben aufgibt (vgl. Wittmann 2017, 158). An dieser Stelle ist eine weitere Besonderheit zu erwähnen. Wie bereits in der vorherigen Analyse des Grimm'schen Märchens *Die Sternthaler* zu erkennen gewesen ist, endet dieses mit dem irdischen Glücklichein der Protagonistin. Dieses Merkmal ist jedoch nicht auf Andersens Märchen zu übertragen. Der Autor „rühmt (...) den Glauben an Gott und das Leben nach dem Tode als den großen Trost“ (Berendsohn 1973, 153). Eine Verbesserung seiner Situation steht dem Mädchen damit womöglich erst mit dem Erreichen der transzendenten Welt zu. In einer imaginären Vereinigung mit der Großmutter im Jenseits erfährt es ein Gefühl von Geborgenheit sowie Zufriedenheit. „So entkommt es Hunger, Kälte, täglichen Misserfolgen, Hilflosigkeit und der Ablehnung des eigenen Vaters“ (Wittmann 2017, 158).

Das Märchen der Großmutter aus dem Drama „Woyzeck“ von Georg Büchner

Darstellung des Inhalts

Das Märchen der Großmutter stammt aus dem Dramenfragment *Woyzeck* und ist in der 19. Szene „Marie mit Mädchen vor der Hausthür“ zu finden. Der Autor Georg Büchner (1813-1837) begann mit der Niederschrift vermutlich 1836 und führte diese bis zu seinem frühen Tod 1837 fort. Das Werk blieb ein Fragment und wurde 1880 erstmals unter dem Titel *Wozzeck* veröffentlicht (vgl. Dedner 1999, 191 f.).

In der 19. Szene fordert eine der Protagonist:innen die Großmutter auf, eine Geschichte zu erzählen. Diese handelt von einem armen Kind, dessen Eltern verstorben sind. Daher weint es „Tag und Nacht“ (Büchner 1880, 35). Es beibt sich zu den Gestirnen des Himmels. Doch der Mond entpuppt sich als „ein Stück faul Holz“ (ebd.), die Sonne, als „eine verwelkte Sonnenblume“ (ebd.) und die Sterne sind „kleine goldne [aufgespießte] Mücken“ (ebd.). Daraufhin beschließt das Kind zurück zur Erde zu kehren, die sich aber nun als „ein umgestürzter Hafen“⁹ darstellt. So bleibt das Kind gänzlich einsam und weinend zurück (vgl. ebd.).

9 „Hafen“ = Geschirr, Topf; südhessisch auch „Nachttopf“ (vgl. Bühnemn 2011, 77).

Analyse und Interpretation

Im Mittelpunkt von Büchners Kunstmärchen steht ein Waisenkind, das sowohl auf der Erde als auch vom Himmel keinerlei Unterstützung und Zuwendung mehr findet. Durch den Tod der Eltern verliert es sämtliche Versorgungsleistungen, das Gefühl von Sicherheit sowie den Kontakt zu Mitmenschen. Die Folge sind Angst, Isolation und Einsamkeit.

In der Beschreibung Büchners scheint die Welt chaotisch und nahezu absurd. Himmelskörper entlarven sich als Illusionen und zerstören dabei radikal die Jenseitshoffnungen des Kindes. Die Problematik, mit der es konfrontiert wird, gestaltet sich hierbei besonders drastisch. So ist das Kind nicht nur einsam, sondern kann sich ebenso wenig dem Schicksal entziehen. Trotz der Tatsache, dass es sich auf die Suche nach einem besseren Leben begibt, erfährt es keinerlei Veränderung. „Sprachlich wird der Eindruck der Trostlosigkeit und Einsamkeit (...) durch Häufungen von Negativpronomina („kein“, „keine“, „niemand“)" (Bühnemann 2011, 77) sowie die Aneinanderreihung von Parataxen zusätzlich verstärkt. Der Autor verwendet den hessisch-starkenburgischen Dialekt seines Geburtsortes Goddelau bei Darmstadt (vgl. Hauschild 2004, 9). Aufgrund dessen ist der Lesefluss der Erzählung deutlich erschwert, ebenso bleiben einige Redewendungen bis heute ungeklärt.

Die Erzählung der Großmutter ist gekennzeichnet von typischen Merkmalen des Volksmärchens. So ist zu Beginn die signifikante Eingangsformel „Es war einmal“ (Büchner 1880, 35) verwendet worden. Auch der Schluss ist unverkennbar klassisch gehalten, indem die Handlung durch die Aussage „da sitzt es noch und ist ganz allein“ (ebd.) in die Gegenwart verlängert wird. Dennoch stellt die Erzählung eine Kontrafaktur des Volksmärchens dar. Die Hauptfigur erfährt am Ende des Geschehens keine Erlösung, wie es sonst bei der Gattung durchaus üblich ist. Elemente wie der Tod der Eltern sowie die Heillosigkeit von Himmel und Erde werden nicht durch eine Traumerfüllung aufgewogen. Stattdessen wird die Weltordnung infrage gestellt. Daraus ist zu schließen, dass es sich um ein sogenanntes Anti-Märchen handelt.

Doch es lassen sich nicht nur sprachliche, sondern ebenfalls inhaltliche Parallelen zum Volksmärchen feststellen. So bildet *Die Sternthaler* von den Gebrüder Grimm das direkte Pendant zu Büchners Märchen der Großmutter. Insbesondere der Anfang weist starke Ähnlichkeiten auf. Denn auch im Märchen der Grimms wird die Geschichte eines Waisenkindes erzählt, das sozial und materiell verarmt ist. Beide Erzählungen fokussieren Armut und Verlassenheit. Im Unterschied zu Büchners Text wird das Sternthaler-Mädchen aber von einer positiven Weltsicht getragen. Denn im Glauben daran, dass das Gute am Ende durch Gott belohnt wird, lebt es seine Freigiebigkeit aus. Aufgrund des materiellen Lohns am Ende erweist sich die Weltordnung als sinnvoll und gerecht (vgl. Bühnemann 2011, 78 f.). Diese positive Vorstellung sucht man im Märchen der Großmutter vergebens. Zwar begibt sich auch hier die

Hauptfigur auf die Suche nach Trost und Halt im Himmel, jedoch scheint Gott nicht zu existieren. Obwohl der Himmel dem Kind verheißungsvoll erscheint, denn „der Mond guckt es so freundlich an“ (Büchner 1880, 35), handelt es sich doch nur um ein Absurdum. Das Märchen der Großmutter lässt sich also als Umkehrung von *Die Sternthaler* lesen (vgl. Gigl 2005, 51 f.).

Die Aussichtslosigkeit der Hauptfigur spiegelt ebenfalls Büchners Lebensgefühl wider. Seine Weltverneinung findet in dem Märchen der Großmutter Ausdruck. Zeitlebens suchte Büchner Trost und Halt, fand diesen aber nie. Er selbst führte diese Haltung auf eine bei sich selbst diagnostizierte ‚Schwermut‘ zurück (vgl. Hauschild 2004, 50 f.). Es ist anzunehmen, dass Büchner mit dem Märchen der Großmutter, die positive Aussage aus *Die Sternthaler* korrigieren wollte. Im Kontrast zum Grimm’schen Märchen vermittelt Büchners den Eindruck, dass „jedes Bemühen um ein gottgefälliges Leben (...) vergebens [ist] – der Mensch ist allein, ausschließlich auf sich selbst gestellt“ (Gigl 2005, 52).

Deutung der drei Märchen unter dem Aspekt Armut

Zeitgeschichtlich betrachtet, wurden alle drei im vorherigen Kapitel behandelten Märchen im 19. Jahrhundert veröffentlicht. Wie bereits in Kapitel *Armut im 19. Jahrhundert* erklärt, trägt diese Zeit nahezu revolutionäre Züge, mit denen der Aufbruch in die moderne Gesellschaft eingeläutet wurde. Die Herausbildung der Industriegesellschaft veränderte nachhaltig das Leben, Arbeiten und Wirtschaften der Bevölkerung. Allerdings spielen die ausgewählten Märchen alle in einer vorindustriellen Kultur. In dem nicht weiter definierten Zeitalter werden, entgegengesetzt zur Zeit der Verschriftlichung, keinerlei Innovationen der Industrialisierung erwähnt. Zwar liegt es auf der Hand, dass es sich bei Märchen aufgrund ihrer fantastischen Elemente nicht um Erzählungen über reale Ereignisse handelt, aber es ist auffällig, dass sie von grundlegenden menschlichen Erfahrungen wie Liebe, Sehnsucht, Tod, Angst, Armut und Glück etc. handeln und damit gleichwohl wahre – im Sinne von realitätsnahe – Abschnitte enthalten, die durchaus konform mit den gesellschaftlichen Phänomenen der Vergangenheit gehen. Im Folgenden soll daher näher untersucht werden, welche Parallelen zwischen den drei ausgewählten Märchen und der Armut des 19. Jahrhunderts bestehen.

Zunächst wird untersucht, wie menschliche Bedürfnisse in den drei Märchentexten dargestellt werden. Zur Erklärung wird die Maslow’sche Bedürfnishierarchie verwendet. 1978 stellte Abraham Maslow (1908-1970) fest, dass gewisse menschliche Bedürfnisse gegenüber anderen priorisiert werden. Er ordnete die Bedürfnisse hierarchisch, entsprechend ihrer Vorrangstellung, in fünf Kategorien ein: Es beginnt mit den grundlegenden physiologischen Bedürfnissen (1.), geht weiter über das Bedürfnis nach Sicherheit (2.), Bindung

(3.) und Wertschätzung (4.) bis zur Selbstverwirklichung, die die höchste Stufe (5.) darstellt. Nur wenn ein vorrangiges Bedürfnis ausreichend befriedigt ist, kann die die nächsthöhere Stufe angestrebt werden. Die Verfolgung dessen beeinflusst fortan das Handeln der jeweiligen Person (vgl. Bürgle 2017, 34) Darüber hinaus gilt: „Je höher ein Bedürfnis in der Pyramide angeordnet ist, umso weniger bedeutsam ist es für unser bloßes Überleben“ (ebd.).

Auf welcher Stufe der Bedürfnishierarchie lassen sich die Hauptfiguren der drei Märchen anordnen?

Das Sternthaler-Mädchen befindet sich anfangs auf der untersten Stufe der Pyramide, da die physiologischen Bedürfnisse zunächst gesichert scheinen. Durch das Stück Brot, welches es geschenkt bekommen hat, sowie seine Kleidung, die es trägt, sind zumindest auf kurze Sicht die Bedürfnisse nach Nahrung und Unversehrtheit erfüllt. Im Verlauf der Märchenhandlung verschenkt das Mädchen jedoch seinen gesamten Besitz an Bedürftige. Zugleich ist das Mädchen obdachlos und kann nicht die Sicherheit eines schützenden Zuhauses genießen. Auch lebt es seit dem Tod der Eltern ohne die Bindung an Familie oder Freund:innen. Damit steigt das Mädchen unter die erste Stufe der Bedürfnispyramide ab. Im Rahmen der Erzählung werden die Defizite, die es im Bereich der physiologischen Stufe aufweist, aber schließlich durch das fantastische Ereignis des Goldregens ausgeglichen. Angesichts dessen ist die finanzielle Absicherung und damit der Erwerb von Nahrung, Kleidung sowie einer Unterkunft auf Lebzeiten gewährleistet (vgl. ebd.).

In den Armutserscheinungen, mit denen das Mädchen in *Die Sternthaler* konfrontiert wird, spiegeln sich durchaus auch die des 19. Jahrhunderts wider. Zur damaligen Zeit waren rund zwei Drittel der Bevölkerung der armen Unterschicht zuzuordnen. Damit einher gingen Hungersnot sowie prekäre Lebensverhältnisse. Anders als in der Märchenerzählung der Brüder Grimm, in dessen Handlung das fantastische Ereignis des Sternregens dem Mädchen zu Hilfe kommt, erfuhren die niederen Schichten in der Realität jedoch nur sehr restriktiv ausgeprägte Unterstützungsmaßnahmen. Denn aufgrund des Aufschwungs der Industrie, die durchaus viele Arbeitsplätze schuf und damit teilweise ein Auffangbecken für die Armutsbevölkerung darstellte, sah man nur wenig Anlass, dem Pauperisierungsprozess entgegenzuwirken (vgl. Hering; Münchmeier 2014, 30). Die Wirklichkeit wird in dem Grimm'schen Märchen folglich stark beschönigt, deutet man es nicht symbolisch.

Die Situation des Mädchens mit den Schwefelhölzchen, die sich in vielen Punkten mit der real erlebten Armut im 19. Jahrhundert deckt, gestaltet sich hingegen weitaus dramatischer als die des Sternthaler-Mädchens. Die Traumvorstellungen thematisieren insbesondere grundlegende physiologische Bedürfnisse. So träumt Andersens Mädchen von einem Ofen, der es wärmen, sowie von einem Gänsebraten, der seinen Hunger stillen soll. Unter Berücksichtigung der elenden Situation, in der es sich befindet, von andauernder Kälte und Hunger geplagt, ist deutlich erkennbar, dass nicht einmal die erste Stufe

der Bedürfnishierarchie erfüllt ist. Sinnbildlich wird es schließlich durch den Erfrierungstod und dem damit einhergehenden Aufstieg in den Himmel von seinen Qualen erlöst (vgl. Wittmann 2017, 159).

Das Märchen der Großmutter hingegen gibt keinerlei Auskünfte, inwiefern die physiologischen Bedürfnisse des Kindes ausreichend befriedigt sind. Indessen lässt sich aufgrund der Beschreibung „ein arm Kind (...) hat kein Vater und kein Mutter war alles tot und war Niemand mehr auf der Welt“ (Büchner 1880, 35) vermuten, dass sowohl ein Mangel bezüglich der Grundbedürfnisse als auch an Sicherheit und sozialen Beziehungen besteht. Die Einsamkeit und Not halten bis zum Ende der Erzählung an.

Die drastischen Inhalte weisen darauf hin, dass Andersen und Büchner deutliche Sozialkritik an der Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts üben wollten. So war es zeitlessly ein zentrales Anliegen Büchners, die Missstände und Machenschaften der kapitalistischen Gesellschaft anzuprangern. In einem Zitat heißt es entsprechend:

„Die politischen Verhältnisse könnten mich rasend machen. Das arme Volk schleppt geduldig den Karren, worauf die Fürsten und Liberalen ihre Affenkomödie spielen“ (Dedner o.J.).

Büchner kritisiert mit seinem Märchen, die unbefriedigenden Lebensbedingungen, denen die arme Bevölkerung ausweglos ausgesetzt ist. Trotz der Tatsache, dass sie zumeist einer Arbeit nachgehen, reicht das Einkommen nicht zur grundlegenden Versorgung der Familienmitglieder oder gar zur Bezahlung einer angemessenen ausgestatteten Wohnung. „Das Sinken der Löhne aufgrund des Überangebots an Arbeitskraft und den steigenden Lebenshaltungskosten in der Stadt zwingen (...) alle Familienmitglieder sich am Erwerbsleben zu beteiligen“ (Hering; Münchmeier 2014, 26). Diese Krisenerscheinung hat zur Folge, dass eine Vielzahl von Kindern nicht kindgerecht aufwachsen kann. Des Weiteren nimmt man ihnen jegliche Zukunftsperspektive, u.a. weil ihnen der Besuch einer Schule verwehrt bleibt. Partnerschaften sowie Familien zerbrechen an der Entwurzelung der traditionellen Zusammenhänge und dem damit einhergehenden finanziellen Druck. Im Märchen *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzchen* sind ähnliche Thematiken erkennbar. Die Situation der Protagonistin versinnbildlicht die Mangelerscheinungen der damaligen Zeit. Auch das kleine Mädchen muss mit dem Verkauf der Schwefelhölzchen das Einkommen der am Kapitalismus und Pauperismus zerbrechenden Familie unterstützen. An dieser Stelle sind außerdem die Arbeitsbedingungen von Frauen, Männern und Kindern der damaligen Zeit zu erwähnen. Diese sind von einem Mangel an jeglichem Schutz gekennzeichnet. Zumeist sind die Auswirkungen der herrschenden Bedingungen derart verheerend, dass es zu schwerer Krankheit oder Todesfällen kommt.

In Anbetracht des Märchens der Großmutter zeigt sich zudem ein weiteres Phänomen: Die Hoffnung auf Gerechtigkeit scheint den niederen Bevölkerungsschichten eine Illusion zu sein. Weder im Diesseits noch im Jenseits

werden die Armen durch die Erlösung belohnt. Verstärkt wird diese Aussage zusätzlich durch ein weiteres Zitat Büchners, welches in seinem Dramenfragment *Woyzeck* zu finden ist. Dort heißt es in der fünften Szene „Der Hauptmann. Woyzeck“:

„Unsereins [die Armen Anm. d. Verfasserin] ist doch einmal unseelig in der und der anderen Welt, ich glaub' wenn wir in Himmel kämen so müßten wir donnern helfen“ (Büchner 1880, 18).

Die Zweiteilung der Gesellschaftsordnung in Arme und Reiche ist derart drastisch ausgeprägt, dass die Bemühungen der Armen nach Verbesserung, aufgrund der Unterdrückung und Benachteiligung im wachsenden Kapitalismus, schier ausweglos zu sein scheinen. Insbesondere die beiden Kunstmärchen führen diese für die Armen deprimierende, für die Reichen beschämende Wahrheit vor Augen. Das Volksmärchen *Die Sternthaler* beinhaltet jedoch auch eine andere Wahrheit: Materielle Armut muss nicht zwangsläufig zur Resignation, Fatalismus oder emotionaler Verrohung führen. Denn der Mensch besitzt andere immaterielle Ressourcen, die er zur Bewältigung seiner Situation nutzen kann und soll.

In Anbetracht der gewonnenen Erkenntnisse kann die These aufgestellt werden, dass die drei Märchenerzählungen durchaus darauf abzielten, unbequeme ‚Wahrheit‘ an die Öffentlichkeit zu bringen. Man könnte behaupten, dass der Unterhaltungswert der Erzählungen nicht im Vordergrund steht, sondern Mittel zum Zweck der Botschaft ist.

Abschließend soll zur Verdeutlichung der verschlüsselten Form von Wahrheit in Märchen folgendes Zitat angeführt werden:

„Auf einer Dorfstraße trafen sich eines Tages die Wahrheit und das Märchen. Das Märchen bunt gekleidet und fröhlich, die Wahrheit abgehärmt und im grauen Gewand. Die Wahrheit klagte, ach niemand wolle sie einlassen. Das Märchen erwiderte, weil es sich so farbig und heiter gebe, lasse es jedermann gern zur Tür herin, und es brauche nicht zu darben. ‚Mach es wie ich‘, riet das Märchen der Wahrheit – und so erscheint die Wahrheit nun im Märchengewand.“ *Aus der jüdischen Tradition* (Feldmann 2009, 11)

Der Erkenntnisgewinn der Auseinandersetzung mit Märchen für die Soziale Arbeit

„Annäherungen an Erfahrungen mit Armut in der Geschichte können für die Wahrnehmung von Armut in der Gegenwart sensibilisieren. Die Vielschichtigkeit der gegenwärtigen Armutsthematik ist wesentlich das Ergebnis geschichtlicher Entwicklungen. (...) Deutungen von Armut gehören zu den Strukturen von langer Dauer. Sie wurzeln in spezifischen historischen Kontexten, wirken aber weit darüber hinaus und prägen gegenwärtige Einstellungen, Praxen und Semantiken mit.“ (Schäfer 2018, 25)

So weist Gerhard K. Schäfer, Professor für Gemeindepädagogik und Diakoniewissenschaft an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum auf die Relevanz der historischen Betrachtung von Armut hin. Die Anschauung von Vergangenen ist uns dabei behilflich, aktuelle Armutsdebatten besser nachzeichnen sowie deuten zu können. Dies gilt auch für die Disziplin und Profession Soziale Arbeit, der bei der Deutung des Phänomens Armut eine zentrale Stellung zukommt. Soziale Arbeit und Armut sind auf das Engste miteinander verknüpft: Zum einen stellen Menschen aus armen Verhältnissen einen Großteil der Adressat:innen der Fachdisziplin dar, zum anderen ist die Entstehung des sozialarbeiterischen Wirkens auf die Armutspänomene des 19. Jahrhunderts zurückzuführen. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es dabei immer, mit Armut einhergehende Not „mit organisierter und theoretisch fundierter Hilfe“ (Ditmann; Oehler 2018, 333) zu begegnen.

Märchenliteratur als ein Medium für die Praxis der Sozialen Arbeit zu betrachten und zu einem besseren Verständnis der Klient:innen heranzuziehen, ist eine äußerst seltene Herangehensweise, der bisher wenig bis gar keine Bedeutung beigemessen wurde. Dabei beinhalten Märchen, wie in den vorherigen Kapiteln herausgearbeitet, eine Vielzahl von existenziellen Problemen des menschlichen Lebens und zeigen mögliche Bewältigungsstrategien dieser Krisen und Konflikte auf. Mit dem vorliegenden Kapitel soll daher der potentielle Nutzen von Märchenliteratur für die Praxis der Sozialen Arbeit untersucht werden.

Der Germanist Gerhard Kaiser (1927-2012) stellt in einem Aufsatz die grundsätzliche Frage „*Wozu noch Literatur?*“. Angesichts der Tatsache, dass die Dichtung im digitalen Zeitalter zunehmend einer „Wirkungs- und Geltungsminderung“ (Kaiser 2005, 11) ausgesetzt ist, versucht der Wissenschaftler von der Wichtigkeit des Mediums Literatur für die Lebens- und Welterfahrung zu überzeugen:

„Die Dichtung ist eine Raum-Zeitmaschine, die uns in die Tiefe der Geschichte und die Weite der Welt führt, die uns mit den Augen fremder Zeiten und Kulturen sehen läßt, die uns ihren Geist und ihre Gefühlswelt mitteilen (...). Sie ermöglicht uns, aus unseren gelebten Leben in tausendfältige Lebenserfahrungen überzusteigen, die verschiedenen Standpunkte einzunehmen, die Innensicht mannigfacher Charaktere und Situationen zu gewinnen. Wir können durch Dichtung an fast allem teilnehmen, was von Menschen je gedacht, gefühlt, imaginiert, geredet und getan worden ist. Nichts Menschliches bleibt uns fremd (...)“ (a.a.O., 95).

Die unersetzliche Bedeutung von Literatur und damit auch von Märchen ist auch für die Praxis der Sozialen Arbeit relevant. Zwar lassen sich zweifelsohne Gesellschaftsphänomene wie Armut durch empirische Forschung sowie umfangreiche Armutsmessungen belegen. Doch die Kunst der (Märchen-)Literatur weist ein deutlich größeres Wirkungsspektrum auf. Dichtungen personifizieren den Zustand der Armut, sodass dieser für die Praxis der Sozialen Arbeit greifbar wird. Die Erzählungen – ob ästhetisch gestaltete oder von realen

Klient:innen – ermöglichen einen Einblick in die Innenwelt von Betroffenen, um so deren Perspektive einzunehmen. Denn den Mittelpunkt von fiktionaler Literatur bildet immer das jeweilige Subjekt, das uns teilhaben lässt an seiner Kommunikation mit sich selbst sowie mit anderen. Wir erfahren außerdem, wie viel Bedeutung es welchen Sachverhalten beimisst und wie sehr es diese Sachverhalte zum Gegenstand seines Denkens macht (vgl. Zimmermann 1979, 100). Der Erkenntnisgewinn und damit auch der Mehrwert der literarischen Auseinandersetzung besteht somit darin, Klient:innen und ihre Lebenswelt kennenzulernen und, ganz wichtig, besser zu verstehen.

Ferner meint Kaiser:

„Die Dichtung ist ein einzigartiges Versuchsfeld zum Experimentieren mit dem Menschen und seinen Lebensverhältnissen, einzigartig deshalb, weil das Experiment mit dem Menschen nur in der Kunst legitim ist“ (Kaiser 2005, 71).

Die Literatur kann und darf sich Unerlaubtes oder Unwahres im Spiel mit den Hauptfiguren leisten. Insbesondere in der Märchenliteratur ereignet sich Fantastisches, was in der Alltagsrealität nicht für möglich gehalten wird. Bezogen bspw. auf das Märchen *Die Sternthaler* wird das Mädchen für seine Hilfsbereitschaft mit goldenen Talern belohnt, die vom Himmel fallen. An dieser Stelle kann ein weiterer Nutzen von Märchenliteratur für die Soziale Arbeit erkannt werden: Es ist die vom „Alltag abgehobene Welt“ (a.a.O., 93), die einen anderen, annehmbaren Zugang zur Wirklichkeit ermöglicht. In einer empirisch, normativ sowie zeitlich getakteten Welt, in der beinahe kein Raum für Irrationalität und Traum geboten wird, besteht eine erkennbare Sehnsucht nach dem Fantastischen. Die Märchenliteratur entführt uns aus dem Alltag mit den damit einhergehenden Routinen, Sorgen sowie Zwängen und leitet uns hin zu einer fantastischen Welt. Die dort vorgestellten Situationen, Charaktere und Personenkonstellationen „appellieren an unsere Erfahrungen und beschäftigen zugleich unsere Phantasie und Einfühlungskraft, unsere Emotionen und unsere Intelligenz“ (a.a.O., 94). Bezugnehmend zur Praxis der Sozialen Arbeit erfüllen Märchen damit gleich zweierlei: Die Förderung von Resilienz und von sozialer Kompetenz. Bei genauerer Betrachtung des Märchens *Die Sternthaler* macht die Hauptfigur Mut, trotz ihres harten Schicksals, dem Tod der Eltern und der Wohnungslosigkeit nicht den Glauben an sich selbst zu verlieren. Es handelt sich dabei um eine Bewältigungsstrategie, auf die in Krisensituationen verwiesen werden kann und auf die sich auch Klient:innen rückbesinnen können. Das Märchen *Die Sternthaler* erzählt vom Verteilen des Besitzes und vermittelt Werte wie Barmherzigkeit und Gemeinschaftsgefühl – zwei grundlegende Haltungen in der Sozialen Arbeit sowohl für die Mitarbeiter:innen als auch für die Klient:innen.

Des Weiteren kann Literatur bei den Mitarbeiter:innen in der Sozialen Arbeit das Bewusstsein für die Diversität und Lebenswelten der Klient:innen schärfen. Denn laut Kaiser gilt:

„Erst die einläßliche Erprobung fremder Lebensweisen und Lebensperspektiven durch Mitvollzug in den Werken führt zur Ich-Erweiterung, (...) zur Vertiefung der Fähigkeit Fremdes wahrzunehmen und anzueignen“ (a.a.O., 99).

Zusammenfassend gesagt, transformiert Dichtung, Leben (vgl. a.a.O., 11). Dieses ist die zentrale Funktion von Literatur und mag wohl zugleich auch die Antwort auf die Kaisers Titelfrage *Wozu noch Literatur?* darstellen.

Supplementär zu Kaisers Überlegungen soll an dieser Stelle die Festrede des Philosophen und Schriftstellers Peter Bieri angeführt werden. Diese trägt den Titel „*Wie wäre es gebildet zu sein?*“. Nach Bieri kann sich der Mensch nur selbst bilden. Er verfolgt dabei den Selbstzweck, etwas zu werden und „auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri 2005, 1). Um sich Bildung aneignen zu können, bedarf es der Neugierde. (ebd.) Neugierde ist dabei als ein intrinsisch motivierter Vorgang zu verstehen, angetrieben von dem Wunsch „zu erfahren, was es in der Welt alles gibt“ (ebd.). Es geht dabei nicht um eine bloße Sammlung von Informationen, vielmehr sollen diese wiederholt ausgewertet sowie hinterfragt werden. Damit gilt der Prozess der Bildung als ein nie zu beendender. Diese Erkenntnis überträgt Bieri auch auf die Auseinandersetzung mit Literatur. Zu *Bildung als Artikuliertheit* schreibt er: „Der Gebildete ist ein Leser“ (a.a.O., 4). Jedoch beschränkt er diese Aussage auf solche Leser:innen, die das Geschriebene einer kritischen Untersuchung unterziehen. Das Gelesene muss folglich verstanden und verinnerlicht werden, sodass es zu einer „innere[n] Veränderung und Erweiterung [kommt], die handlungswirksam wird“ (ebd.). Darüber hinaus trägt Literatur zu einer Erweiterung des Wortschatzes bei und ermöglicht auf diese Weise das nuancierte Berichten „über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen“ (ebd.). Des Weiteren zeichnet Literatur Möglichkeiten des differenzierten Empfindens auf, indem bezogen auf ein und dieselbe Situation ein vielfältiges Repertoire an, zumeist ungewohntem, gedanklichem Erleben geboten wird (vgl. ebd.).

Die Aussagen Bieris sind beinahe wie ein Appell zu verstehen, sich auch im Rahmen Sozialer Arbeit intensiver der Literatur zuzuwenden. Literatur erweitert u.a. die Kenntnisse im Bereich der Lebensführung von Klient:innen und trainiert den Prozess der Wortfindung bspw. in Beratungssituationen mit diesen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Literatur zu Unrecht ein oft unterschätztes Medium für die Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit ist, weil man mit den Worten des Verlegers Samuel Fischer (1859-1934) sagen kann: „Ich habe aus einer imaginären Welt Wirklichkeit schöpfen dürfen“ (Fischer 1981, 44).

Resümee

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen sollen im Rahmen dieses Resümees einige mögliche Handlungsempfehlungen für Sozialarbeiter:innen im Umgang mit Märchen entwickelt werden.

Märchen schaffen etwas, was nur den wenigsten Werken zu gelingen scheint: Sie faszinieren jegliche Altersklassen über Nationengrenzen hinweg. Die Handlungen von Märchen sind dabei ungeheuer einprägsam aufgrund von magischen Geschehnissen wie dem Goldregen in *Die Sternthaler*, wiederkehrende Erkennungssätze wie „Es war einmal“ sowie klaren Figurenkonstellationen. Es ist die Einfachheit der Erzählungen, ihre Losgelöstheit von Komplexität, die sie so zugänglich für das Erinnerungsvermögen machen. Märchen bedeuten darüber hinaus oftmals Geborgenheit sowie Harmonie und stellen damit gleichermaßen einen Ausgleich zum Alltag dar. Des Weiteren beglücken Märchen häufig vor allem mit ihrer Moral, die scheinbar kein Verfallsdatum kennt: Das Gute gewinnt stets über das Böse – in jeglicher Hinsicht.

Wenngleich Märchen mit ihren Inhalten zum Teil schier aus der Zeit gefallen wirken, berühren sie uns noch heute. Nutzt man die Möglichkeit, sich erneut im Erwachsenenalter die Literaturform des Märchens aktiv und im tatsächlichen Sinne dieses Wortes zu Gemüte zu führen, lassen sich stets neue Erkenntnisse zu den Hintergründen sowie zu den Inhalten der Märchen gewinnen. Für die vorliegende Ausarbeitung wurde eine spezifische Betrachtungsweise gewählt; es wurden drei ausgewählten Märchen hinsichtlich des Motivs Armut untersucht. Denn eine Vielzahl der Volks- und Kunstmärchen zeigt uns (frühere) gesellschaftliche Missstände auf. Die Literaturform des Märchens transportiert die Inhalte dabei nicht nur besonders leicht und verständlich, sondern lässt darüber hinaus, durch die eindringliche Beschreibung der Armutsverhältnisse, eine lebendige Handlung entstehen. Durch diese bildliche Vergegenwärtigung der Atmosphäre sowie der grausamen gesellschaftlichen Zustände werden gleichermaßen kritische wie pädagogische Aspekte vermittelt. So sollten, wie bereits in Kapitel *Märchen und „Soziales“* erwähnt, die KHM der Gebrüder Grimm, wie im Vorwort der ersten Auflage geschrieben steht, insbesondere als *Erziehungsbuch* fungieren, aus dem die Rezipient:innen pädagogische Lehren entnehmen können. Manch kritische Stimme behauptet, dass Märchen heutzutage kaum mehr Möglichkeiten zur Identifikation böten oder gar einen pädagogischen Nutzen darstellten. Durch die positive Hervorhebung von angepassten, gehorsamen sowie braven Verhaltensweisen seitens der Protagonist:innen mag tatsächlich ein fremd gewordenes sowie störendes Bild vermittelt werden. Aber im Kontrast zu dieser Meinung steht die Erkenntnis, dass Märchen durchaus soziale Konstellationen beinhalten, die (wieder) aktuell sind und damit einen Gebrauchs- sowie Identifikationswert für ihre Leserschaft und im Besonderen für die Soziale Arbeit bilden.

Wenngleich zur Zeit der Verschriftlichung von Märchen die Armenfürsorge der Sozialen Arbeit noch nicht existierte und daher auch in keinsten Weise Erwähnung findet, ist der Nutzen von Märchen für die Fachdisziplin und Profession, wie bereits im Kapitel *Der Erkenntnisgewinn der Auseinandersetzung mit Märchen für die Soziale Arbeit* erkannt wurde, nicht zu ignorieren. Nach einer Definition der *International Federation of Social Workers (IFSW)* aus dem Jahr 2014 fördert die Soziale Arbeit „gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen“ (DBSH 2014). Die praxisorientierte Profession fühlt sich dabei insbesondere den „Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, [den] Menschenrechten, [der] gemeinsamen Verantwortung und [der] Achtung der Vielfalt“ (DBSH 2014) verpflichtet. Außerdem „befähigt und ermutigt [die Soziale Arbeit] Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern“ (DBSH 2014). Um dieser spezifischen Zielsetzung gerecht zu werden, sollte angesichts der durch diese Bachelorarbeit gewonnen Erkenntnisse der Umgang mit Literatur bzw. mit Märchen im Besonderen zukünftig als ressourcenorientierte Methodik für die Soziale Arbeit verstanden werden. So knüpfen die Inhalte der Erzählungen sowohl an den Alltag als auch an den Bedürfnissen der Individuen bzw. der Adressat:innen der Fachdisziplin an. Des Weiteren können mit Hilfe von Märchen die Persönlichkeitsentwicklung sowie das Selbstbewusstsein gefördert werden. Jede der drei hier untersuchten Erzählungen zeigt zentrale Charaktereigenschaften und Gefühlslagen wie bspw. Mut, Entschlossenheit, Zuversicht sowie Barmherzigkeit oder auch Fatalismus, Depression, Trauer, Enttäuschung auf und leisten damit einen positiven Beitrag zur Selbsterkenntnis und zur Fortentwicklung der Klient:innen und Professionellen gleichermaßen.

Bezugnehmend auf die wachsende Heterogenität in unserer Gesellschaft ist ein weiterer Aspekt von Märchen positiv hervorzuheben: Wie aus dem Kapitel *Märchen und „Soziales“* hervorgeht, weisen Märchen, ganz unabhängig aus welchem Land sie stammen, eine Vielzahl von parallelen Handlungssträngen auf. Gemeinsamkeiten wie diese verbinden, bringen Menschen ins Gespräch und fördern auf diese Weise die Offenheit und Akzeptanz gegenüber kultureller Verschiedenheit. Der Wortschatz von Erwachsenen und Kindern kann im Rahmen dieser interkulturellen Kommunikation zudem erweitert und neue Redewendungen können erlernt werden. Die Profession der Sozialen Arbeit muss sich dabei als Initiator für solche Kurs- und Angebotsstrukturen verstehen, die es aktuell noch zu entwickeln gilt.

Werden Märchen und ihre Funktionen positiv wertgeschätzt, können sie im Zuge sozialarbeiterischer Maßnahmen aktiv an der Gestaltung von Lebensweisen mitwirken und Benachteiligte unterstützen. Übereinstimmend mit der Definition der IFSW (International Federation of Social Workers) verfolgt die Fachdisziplin damit gleichzeitig ihre Zielsetzung der Ermächtigung von

Menschen und den damit einhergehenden sozialen Wandel. Die Herausforderung liegt in diesem Zusammenhang in der Legitimation des Einsatzes von Märchen in der Praxis sowie der Abbau von Vorbehalten gegenüber solch einer Arbeitsweise. Die im Rahmen dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse mögen ein erster kleiner Schritt zur Bewältigung dieser bestehenden Barrieren sein. Denn die Titelfrage „Märchen oder Wahrheit?“ kann im Hinblick auf Armut recht eindeutig beantwortet werden: Märchen erzählen nicht nur fiktiv von Armut, sondern verweisen auf sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart real erlebte Armut und enthalten Wahrheiten über Lebenserfahrungen sowie (miss)glückende Bewältigungsstrategien.

Die Arbeit schließt folglich mit einem Zitat von Friedrich von Schiller ab, der einst schrieb: „[T]iefere Bedeutung liegt in den Märchen meiner Kinderjahre, als in der Wahrheit, die das Leben lehrt“ (Schiller; Oesterley 1872, 141).

Literatur

- Alt, Robert. (1958), *Kinderausbeutung in Fabriksschulen des industriellen Kapitalismus. Erziehung und Gesellschaft*. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Altmeyer-Baumann, Sabine. (1987), *Alte Armut – Neue Armut. Eine systemische Betrachtung in Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Berendsohn, Walter A. (1973), *Phantasie und Wirklichkeit in den „Märchen und Geschichten“ Hans Christian Andersen. Struktur und Stilstudien*. Walluf bei Wiesbaden: Dr. Martin Sändig oHG.
- Berg, Rudolf et al. (2006), *Kursbuch Geschichte. Von der Antike bis zur Gegenwart. Ein Lehrwerk*. Berlin: Cornelsen Verlag, S.143-155.
- Bolte, Johannes. (1920), *Name und Merkmale des Märchens*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakat.
- Büchner, Georg. (1999), *Woyzeck. Studienausgabe*. Ditzingen: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG (deutschspr. Erstv. 1880).
- Bühnemann, Wolfgang. (2011), *Georg Büchner Woyzeck. Interpretiert von Wolfgang Bühnemann*. Freising: Stark Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Bürgle, Nadja. (2017), *Die Sterntaler von den Gebrüder Grimm (1819)*. In: Frey, Dieter (Hrsg.). *Psychologie der Märchen. 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können*. Berlin: Springer-Verlag GmbH, S. 29-36.
- Dassel, Alice. (2014), *Der Geist im Glas. Die Sterntaler. Das tapfere Schneiderlein. Interpretationen zu drei Grimm'schen Märchen*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Dedner, Burghard. (1999), *Nachwort. Probleme und Möglichkeiten einer Woyzeck-Edition. Editions-geschichte*. In: Büchner, Georg. *Woyzeck. Studienausgabe*. Ditzingen: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, 190-193.
- Die Bibel. (2007), *Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe*. Stuttgart: Katholische Bibelanstalt.

- Ditmann, Jörg; Oehler, Patrick. (2018), Soziale Arbeit und Armut. In: Böhnke, Petra; Dittmann, Jörg; Goebel, Jan (Hrsg.). Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 331-340.
- Feldmann, Christian. (2009), Von Aschenputtel bis Rotkäppchen. Das Märchen Entwirrbuch. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Fischer, Brigitte B..(1981), Sie schrieben mir oder was aus meinem Poesiealbum wurde. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Frey, Dieter (Hrsg.). (2017), Psychologie der Märchen. 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können. Berlin: Springer-Verlag GmbH.
- Gigl, Klaus J.. (2005), Woyzeck Georg Büchner. Inhalt • Hintergrund • Interpretation. München: Mentor Verlag GmbH.
- Hauschild, Jan-Christoph. (^{überarbeitete u. erweiterte Neuauflage} 2004), Georg Büchner. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Haas, Gerhard. (³1984), Märchen und Sage. In: Haas, Gerhard (Hrsg.). Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Stuttgart: Reclam, S. 296-323.
- Henning, Friedrich-Wilhelm. (⁶1984), Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914. Paderborn: Schöningh.
- Hering, Sabine; Münchmeier, Richard. (⁴2007), Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Hering, Sabine; Münchmeier, Richard. (⁵, überarbeitete Auflage 2014), Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Homann, Rainer. (2008), „Denn Armut ist ein Glanz aus Innen...“. Armut und Kunst. In: Huster, Ernst-Ulrich; Boeckh, Jürgen; Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.). Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH, S. 166-179.
- Kaiser, Gerhard. (²2005), Wozu noch Literatur?. Über Dichtung und Leben. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH.
- Kocka, Jürgen. (1990), Weder Stand noch Klasse. Unterschichten um 1800. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. GmbH.
- Kurschus, Annette; Rekowski, Manfred; Arends, Dietmar; Heine-Göttelmann, Christian. (2018), Geleitwort aus den Evangelischen Kirchen Rheinland, Westfalen und Lippe sowie der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe. In: Schäfer, Gerhard K.; Montag, Barbara; Deterding, Joachim (Hrsg.). „Arme habt ihr immer bei euch“. Armut und soziale Ausgrenzung wahrnehmen, reduzieren, überwinden. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht GmbH & Co. KG., S. 1-2.
- Lüthi, Max. (⁸, durchgesehene u. ergänzte Auflage 1990), Märchen. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag (Sammlung Metzler Band 16).
- Neuhaus, Stefan. (², überarbeitete Auflage 2017), Märchen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Pöge-Alder, Kathrin. (³, überarbeitete u. erweiterte Auflage 2016), Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Pollack, Detlef. (2016), Religion und gesellschaftliche Differenzierung. Studien zum religiösen Wandel in Europa und den USA. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.
- Rathmayr, Bernhard. (2014), Armut und Fürsorge. Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit von der Antike bis zu Gegenwart. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

- Röhrich, Lutz. (³1974), Märchen und Wirklichkeit. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.
- Rölleke, Heinz. (2016), Wo kommen eigentlich die (Grimm'schen) Märchen her?. In: TelevIZion. H. 29/1, 12-15.
- Schäfer, Gerhard. (2018), Armut in der Geschichte – Entwicklungen, Formen, Deutungen. Ein Überblick. In: Schäfer, Gerhard K.; Montag, Barbara; Deterding, Joachim (Hrsg.). „Arme habt ihr immer bei euch“. Armut und soziale Ausgrenzung wahrnehmen, reduzieren, überwinden. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht GmbH & Co. KG., S. 25-41.
- Schäuble, Gerhard. (1984), Theorien, Definitionen und Beurteilung der Armut. Berlin: Duncker und Humblot (Sozialpolitische Schriften; Heft 52).
- Schildt, Gerhard. (1996), Die Arbeiterschaft im 19. Und 20. Jahrhundert. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Solms, Wilhelm. (1999), Die Moral von Grimms Märchen. Darmstadt: WBG – Wissen, Bildung, Gemeinschaft.
- Weber-Kellermann, Ingeborg. (1979), Die Kindheit. Kleidung und Wohnen. Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Weitzel, Johann. (1821), Das Merkwürdigste aus meinem Leben und aus meiner Zeit. Band 1. Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Wittmann, Eileen. (2017), Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern von Hans Christian Andersen (1845). In: Frey, Dieter (Hrsg.). Psychologie der Märchen. 41 Märchen wissenschaftlich analysiert – und was wir heute aus ihnen lernen können. Berlin: Springer-Verlag GmbH, S. 155-162.
- Zimmermann, Hans Dieter. (²1979), Vom Nutzen der Literatur. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der literarischen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Internetquellen

- Andersen, Hans Christian. (⁸1863), H. C. Andersen's Sämtliche Märchen. Mit 125 Illustrationen. Leipzig: B. G. Teubner, Google Books <<https://books.google.de/books?id=480FAAAAQAAJ&pg=PA445#v=onepage&q&f=false>> [02.06.2019].
- Bieri, Peter. (2005), Festrede. Wie wäre es, gebildet zu sein? Bern: Pädagogische Hochschule Bern, S. 1-7. <<http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf>> [21.12.2020].
- Dedner, Burghard. (o.J.), 9. Dezember 1933. Brief an August Stöber in Oberbronn. Marburg: Georg Büchner Portal <<http://buechnerportal.de/werke/briefe/9-dezember-1833-august-stoerber-in-oberbronn>> [07.07.2019].
- DBSH - Deutscher Berufsband für Soziale Arbeit e.V. (2014), Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. Berlin <<https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>> [04.07.2019].
- Deutsche UNESCO-Kommission. (^{3.}, aktualisierte Auflage 2019), Wissen. Können. Weitergeben. Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe. A bis Z.

- Berlin: Spree Druck Berlin GmbH. <https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-11/Bundesweites-Verzeichnis_KE_3AufL_2019.pdf> [22.12.2020]
- Gaede, Peter-Matthias. (2017), „Brüder Grimm. Die wahre Geschichte hinter den Märchen“. In: Der Tagesspiegel, 20.06.2017, 3 <<https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/brueder-grimm-politisch-waren-sie-nicht-empfindlich-gegen-ungerechtigkeit-schon/19940568-3.html>> [26.07.2019].
- Grimm, Jacob und Wilhelm. (1812), Kinder und Hausmärchen. Band 1. Berlin: In der Realschulbuchhandlung, Digitale Volltextausgabe im Deutschen Textarchiv (DTA):
<http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_maerchen_01_1812?p=7> [28.05.2019].
- Grimm, Jacob und Wilhelm. (2., vermehrte und verbesserte Auflage 1819), Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Berlin: G. Reimer, Digitale Volltextausgabe im Deutschen Textarchiv (DTA) <http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_maerchen01_1819?p=9> [30.05.2019].
- Grimm, Jacob und Wilhelm. (2., vermehrte und verbesserte Auflage 1819), Kinder- und Hausmärchen. Band 2. Berlin: G.Reimer, Digitale Volltextausgabe im Deutschen Textarchiv (DTA):
<http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/grimm_maerchen02_1819?p=7> [03.06.2019].
- Kelch, Franziska. (2014), Industrialisierung und Arbeiterbewegung. Die Zeit. Blog. Lernplattform
<<https://blog.zeit.de/schueler/2014/01/23/industrialisierung-geschichte-revolution/>> [08.05.2019].
- Schiller, Friedrich; Oesterley, Herrmann. (1872), Schillers sämtliche Schriften. Historisch-kritische Ausgabe – Zwölfter Teil. Stuttgart: J. G. Cotta'schen Buchhandlung
<https://books.google.de/books?id=7_G8JnSM-sgC&pg=PA143&dq=die+piccolomini+3.+Aufzug+4.+Auftritt&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEWiqyqnrj63vAhUSC-wKHSp8CRYQ6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q=die%20piccolomini%203.%20Aufzug%204.%20Auftritt&f=false> [13.03.2021].
- Schneider, Karl H. (2013), Bauernbefreiung. historicum.net:
<<https://www.historicum.net/purl/237z46/>> [06.05.2019].

Demokratische Erziehung zur Unzeit des Nationalsozialismus – „Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner

Ursula Tölle

Einleitung

Der Erzähler im „Fliegenden Klassenzimmer“ ärgert sich sehr über den Verfasser eines Kinderbuchs: „Ich will euch auch sagen, warum. Jener Herr will den Kindern, die sein Buch lesen, doch tatsächlich weismachen, dass sie ununterbrochen lustig sind und vor lauter Glück nicht wissen, was sie anfangen sollen! Der unaufrichtige Herr tut, als ob die Kindheit aus prima Kuchenteig gebacken sei. Wie kann ein erwachsener Mensch seine Jugend so vollkommen vergessen, dass er eines Tages überhaupt nicht mehr weiß, wie traurig und unglücklich Kinder zuweilen sein können? (Ich bitte euch bei dieser Gelegenheit von ganzem Herzen: vergesst eure Kindheit nie! Versprecht ihr mir das? Ehrenwort?)“. Über die traurigen Tränen von Kindern und Erwachsenen fügt er hinzu: „Ich meinte nur, dass man ehrlich sein soll, auch wenn’s weh tut. Ehrlich bis auf die Knochen.“ (Kästner 2004, 14f.)

Diese Einleitung des im Jahr 1933 erschienenen Buchs traf auf eine Erfahrungswelt der Leserschaft, die von den Folgen des Ersten Weltkriegs, der wachsenden Armut im Deutschland der frühen Dreißigerjahre, dem Leid der Kinder und der Angst vor der erkennbaren Gewalt des Nationalsozialismus geprägt war.

Die erste Ausgabe von Kästners Fliegendem Klassenzimmer erschien 1933 bei Perthes in Stuttgart/Berlin. Im gleichen Jahr veröffentlichten die Nationalsozialisten ihre zwölf Thesen „wider den undeutschen Geist“ und kündigten ihr Vorgehen gegen jüdische, sozialdemokratische, kommunistische und liberale Ideen sowie ihre Vertreter:innen an. Die sogenannte schwarze Liste „Schöne Literatur“ enthielt das gesamte Werk Erich Kästners bis auf „Emil und die Detektive“, was erst 1936 verboten werden sollte. Studierende, Professor:innen und Vertreter:innen der nationalsozialistischen Parteiorgane verbrannten am 10. Mai 1933 alle Bücher dieser Liste.

Der Jugendroman „Das Fliegende Klassenzimmer“ ist eine literarische Fiktion, eine Einladung dazu, sich in einem „als-ob-Modus“ vorzustellen, wie die Welt, hier die Welt jugendlicher Schüler in einem Internat für Jungen sein könnte. Das probeweise Hineindenken allerdings vermittelt Bilder, die in krassem Widerspruch zur damaligen Realität stehen. Deshalb war dieses Werk

Kästners nicht geschützt vor der Vernichtung durch die Nationalsozialisten. Auch heute, fast 90 Jahre später, ist die politische Dimension des Jugendromans von Kästner wenig erkannt. So erstaunt, dass im umfangreichen zwei-bändigen Werk von Hopster (Hopster 2012) zur Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik dieser Roman Kästners keine Erwähnung findet.

Das „Fliegende Klassenzimmer“ erschien seit 1933 bis heute in mehr als 160 Auflagen, seit 1935 im Atrium-Verlag, der eigens für Kästner gegründet wurde. Das „Fliegende Klassenzimmer“ wurde in drei Verfilmungen für das Kino sowie unzähligen Versionen als Theaterstücke und Hörspiele bekannt, die ihrerseits Interpretationen des Romans von Kästner sind und als solche eigenständig auf der historischen Folie ihrer Entstehungszeit zu verstehen sind.

Die folgenden Ausführungen verdeutlichen den politischen Gehalt des Jugendromans in Verbindung mit zeitgenössischen Theorien von Erziehung und Bildung. Sie widersprechen Interpretationsansätzen, die nachzuweisen versuchen, dass vor allem “die persönlichen Verhältnisse und Erfahrungen des Autors in sein Werk mit einfließen“ (Müller 2010, 9). Es wird dem Irrtum einer verbreiteten ahistorischen Interpretation widersprochen, es handle sich um zeitlose Wertevorstellungen und „die Literaturvorlage sollte nicht als Gesellschaftsspiegel fungieren.“ (Müller 2010, 90). Literaturanalyse wie die Auflösung eines biographischen Rätsels zu betreiben, so als sei das Werk eine Verschlüsselung der Lebensrealitäten seines Verfassers bzw. seiner Verfasserin, ist im Ansatz falsch. Dies gilt in gleicher Weise für die Reflexion von Theorien der Bildung und Erziehung, denn auch sie sind Ausdruck ihrer Entstehungszeit. Inhalte sind im Spiegel dieser Zeit ebenso zu bewerten, wie die jeweiligen Verfasser:innen, die als Personen stellvertretend Aspekte der Gesellschaft repräsentieren. Die von Kästner im „Fliegenden Klassenzimmer“ gestalteten Figuren sind nicht zeitunabhängige Prototypen einer Utopie von idealer Schulpädagogik, familiärer Wärme und inniger Freundschaft, von unspezifischem Mut und moralisch geprägter Wahrheit. Vielmehr zeigt das gestaltete Handeln der Figuren im Roman ein Gegenmodell zum aufkommenden Faschismus, zu Denunziation, blinder Macht, Gewalt und Ungerechtigkeit.

Literatur spiegelt Phänomene ihrer Entstehungszeit wider, auch die Erziehungswirklichkeit ihrer Zeit; dies geschieht in Kinder- und Jugendliteratur per se durch ihren Gegenstand. Deshalb ist es sinnvoll, diese Darstellungen in Verbindung zu bringen mit zeitgleichen Erziehungs- und Bildungstheorien, die ihrerseits ebenfalls Ausdruck der Erziehungswirklichkeit ihrer Zeit sind. Kunst und Literatur ebenso wie wissenschaftliche Theorien müssen auf der Folie ihrer historischen Bedingtheit gedeutet werden. Sozialarbeitswissenschaft muss sich, weil es in der Sozialen Arbeit um Lernen und Entwicklung geht, auch mit Erziehung und Bildung befassen.

Der NS-Staat benutzte Erziehung und Bildung für seine faschistische Ideologie; völkische Erziehung war *die* Stellschraube für Indoktrination. An der

Gleichschaltung aller staatlichen Institutionen zu diesem Zweck waren auch Hochschulen und Wissenschaftler beteiligt. Im Rückblick fragt Giesecke selbstkritisch: „An ihrem Beispiel lässt sich heute mehr lernen, als aus dem selbstverständlich gewordenen und letztlich folgenlos bleibenden Abscheu gegenüber den mörderischen Tätern. Mit diesen vermag sich kaum jemand von seinem Alltag her zu identifizieren, jene aber legen viel eher die Frage nahe, ob wir Heutigen uns damals wesentlich anders verhalten hätten.“ (Giesecke 1993, 5) Für die Gegenwart des 21. Jahrhunderts und dem international aufkeimenden Nationalismus ist gleichermaßen zu prüfen, ob und wie sich Theorien von Bildung und Erziehung dem entgegenstellen oder affirmative Funktionen erfüllen.

Zeitgeschichtliche Einordnung des Romans

Es gibt unzählige Darstellungen zur Zeit des Nationalsozialismus.¹ Für die Ausführungen zu Kästners Jugendroman von 1933 und Bildungs- und Erziehungstheorien werden einige relevante Aspekte ausgewählt.

Das Datum des 8. Mai 1945 ist immer wieder Anlass für öffentliche Erinnerung und die Diskussion der Frage, ob dies der Tag der Niederlage gewesen sei. Ist nicht auch die militärische Niederlage von Stalingrad ein solcher Gedenktag? Oder, so fragt Walter Dirks, ist der Tag des 30. April 1945, an dem Hitler Selbstmord begann, Ausdruck der endgültigen Kapitulation des Systems (vgl. Dirks 1985,15)? Im Rückblick sind Niederlage und Befreiung wie zwei Seiten der gleichen Medaille; das Datum markiert das Ende von Faschismus und Krieg und damit das Ende einer Entwicklung, die 1918 begann.

Zentrales Merkmal des Nationalsozialismus ist die alle Gesellschaftsbereiche durchziehende rassistische, insbesondere antisemitische Ideologie, die von der Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) und Adolf Hitler radikal und konsequent vertreten und umgesetzt wurde. Spätestens seit dem im Jahr 1939 mit dem Überfall auf Polen begonnenen Zweiten Weltkrieg verübten die Nationalsozialisten Kriegsverbrechen und Massenmorde, besonders den an etwa 6 Millionen Juden sowie an Sinti und Roma, Homosexuellen, Menschen mit Behinderung, politischen Gegner:innen u.a. im sogenannten Holocaust. „Die Glorifizierung der biologistisch verstandenen Gemeinschaften und die Instrumentalisierung der Erziehung im Dienst dieser Gemeinschaften verweist über die Pädagogik hinaus auf ein charakteristisches Merkmal des nationalsozialistischen Herrschaftssystems“ (Baumgart 2007, 178). Zugehörigkeit zum deutschen Volk, verstanden als biologische Gleichheit der Rasse, wurde zum

1 Für Studierende und erste grundlegende Informationen eignet sich u.a. Barth und Kettenhofe 2019.

zentralen Leitmotiv von Politik, Bildung und Erziehung, womit man vordergründig auf ein Bedürfnis bei wachsender Heterogenität und Verunsicherung aufgriff. Der Nationalsozialismus bediente mit seiner Ideologie ein verbreitetes Gefühl von Angst, das infolge des Zerbrechens der Weimarer Republik und angesichts wachsender Arbeitslosigkeit entstanden war. Die wachsende materielle Armut in der Bevölkerung deutete er im Sinne völkischer Interessen um.

Martin kann über Weihnachten nicht nach Hause fahren, weil seine Eltern das Geld für die Fahrt nicht aufbringen können (vgl. Kästner 2004, 118 f.). Er fragt sich, warum seine Eltern so wenig Geld haben: „Es liegt an der Ungerechtigkeit, unter der so viele leiden.“ (a.a.O., 123) Eine deutliche, ironische Anspielung auf nationalistische Propaganda folgt: „Es gibt zwar nette Leute, die das ändern wollen, aber Heilig Abend ist schon übermorgen. Bis dahin wird es ihnen nicht gelingen.“ (Ebd.) Martin schämt sich seiner Armut (vgl. a.a.O. ,154) und sein Vater reflektiert traurig: „Da muss so ein kleiner Kerl schon erfahren, wie schlimm es ist, wenn man kein Geld hat. Hoffentlich macht er seinen Eltern nicht noch Vorwürfe, dass sie so untüchtig waren und so arm geblieben sind!“ (a.a.O., 162)

Kästner selbst entwickelte Hilfsangebote für Bedürftige, so z.B. das Angebot eines Mittagstischs, wie er 1931 an seine Mutter schrieb (vgl. Kordon 1996, 137).

Doch waren es nicht vor allem die Arbeiter:innen und Arbeitslosen, die die Nationalsozialisten gewählt haben; sie waren nur etwa sechs Millionen von zwölf Millionen Stimmen 1932. Am Bündnis mit den Nationalsozialisten waren auch Vertreter der rechtskonservativen Oberschichten beteiligt. Mitläufer:innen haben den aufkommenden Faschismus in besonderer Weise begünstigt. Schon in seinem Roman „Fabian. Die Geschichte eines Moralisten“ (1931) wies Kästner auf diese Gefahr hin, was ihm scharfe Kritik von rechts und auch der bürgerlichen Mitte einbrachte. Am 21. Januar 1941 notiert er in seinem Tagebuch: „Unpolitische Idealisten, wie ich einer war, erleben wohl immer das Gleiche: Eines Tages verachten sie die Menge, aber doch eben nur, weil sie die Menge vorher überschätzten. Und trotzdem: Sie schließlich doch zu verachten erscheint mir immer noch als eine erträglichere Lösung, als etwa den Satz zu sprechen: ‚Vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun.‘ Dass sie es nicht wissen; dass sie es noch immer nicht wissen, ist unverzeihlich. Man schämt sich, im Namen aller, vor der Geschichte.“ (Kästner 2018, 51) Zwei Monate später, am 25. März 1941 schreibt er: „Es ist auffällige Begleiterscheinung der letzten zehn Jahre, dass diejenigen, die mit dem revolutionären Gedanken uneigennützig sympathisierten, nach der Niederlage des Sozialismus und dem Erfolg des Nationalsozialismus, konservativ geworden sind, soweit ihr neuer Individualismus überhaupt eine Eingliederung noch zulässt.“ (Kästner 2018, 76 f.)

Schon 1933 macht Kästner im Fliegenden Klassenzimmer die Wendehälse² und Mitläufer verantwortlich für das Zeitgeschehen: „An allem Unfug, der geschieht, sind nicht nur die schuld, die ihn begehen, sondern auch diejenigen, die ihn nicht verhindern.“ (Kästner 2004, 104) So lautet der Satz, den Rektor Kreuzkamp seine Schüler 50mal schreiben lässt, nachdem sie tatenlos zusahen, wie ihr Mitschüler Uli in einem Papierkorb an der Decke hing. Willkürliche Macht der Stärkeren gegenüber Schwächeren, Demütigung und Qual für die Opfer werden – im fiktiven Klassenzimmer wie in der nationalsozialistischen Realität werden insbesondere den passiven Mitläufern schuldhaft zugeschrieben.

Ebenso deutlich ist der sogenannte ‚schöne Theodor‘ eine Figur, die exemplarisch einen autoritätshörigen, wenig reflektierten Mitläufertyp darstellt. Er ist ein unreifer, wankelmütiger junger Mann, der sich in der ihm zugewiesenen Autoritätsrolle gefällt, sie aber weder mit personaler Autorität, noch mit Überzeugungskraft ausfüllen kann. Er wirkt vielmehr lächerlich und hilflos. Am Ende wird er ignoriert; er als schwache Person bekommt nicht die Aufmerksamkeit, die er ‚qua Amt‘ zugesprochen bekam. (vgl. a.a.O., 73, 76, 77)

„Dabei gewesen sind nicht nur jene nationalsozialistischen Agitatoren in den Kreisen der akademischen Intelligenz (...); dabei waren (...) auch – und vor allem – jene Vertreter des bornierten *deutschen* Geistes, die in der Republik den *freien* Geist durch rigide Gesetzesentwürfe zum Schutz konservativer Sitten- und Moralvorstellungen zu beschränken versuchten, wo immer es ging.“ (Jens 1983, 7) Weite Teile der Bevölkerung ließen sich täuschen bzw. verdrängen, was sie wussten: die Verfolgung und Vernichtung der Juden und den grausamen, aussichtslosen Krieg, der nicht dem Ruhm des Vaterlandes diente, sondern es zerstörte. „Der Krieg erscheint mir als eine tödliche Konsequenz aus Lüge und Gewalt.“ (Dirks 1985, 38) Weder kritische Intellektuelle, noch die linke Arbeiterbewegung oder Christen konnten das mit ihrem Widerstand verhindern. In diesen Kontext und in dieses Bemühen ist Kästners Werk einzuordnen.

Anders als viele andere deutsche Intellektuelle blieb Kästner in Deutschland, wohl nicht nur, um angeblich seiner Mutter die Trennung zu ersparen; er wurde zu einem beobachtenden Zeitzeugen in Deutschland. Einen großen Roman wollte er über das „Dritte Reich“ schreiben, den er allerdings nur skizzierte; stattdessen schrieb er von 1941 bis 1945 ein umfangreiches Kriegstagebuch (Kästner 2018). Kästners Notizen wirken immer wieder erstaunlich bei-läufig; ab und zu wird in scharfen Spitzen seine Ablehnung von Antisemitismus und Diktatur deutlich. Eingestreute Anekdoten und Witze wirken angesichts der wahren Katastrophe von Krieg und Holocaust bissig und zynisch, manchmal auch witzig und leicht (vgl. u.a. Kästner 2018, 74 f.). Eine solche Banalität, notiert am 18. März 1941: „In einer Straßenbahn sah ich heute ein großes Schild, auf dem ein neues Mittel gegen Hautausschläge angepriesen

2 Seit dem 16. Jahrhundert in der deutschen Sprache verwendeter Begriff für Menschen, die ihre Meinung bedenkenlos einer anderen anpassen.

wurde. Ernährung und Seife haben ihre Schuldigkeit bereits getan. Hautauschläge! Auf großem Plakat!“ (Kästner 2018, 75) Sarkastisch wirkt der Tagebucheintrag vom 13. März 1943: „Ein Familienvater kommt überraschend auf Urlaub. Um die Tochter zu überraschen, versteckt er sich auf den Rat seiner Frau in einer Stube. Die Tochter kommt aus der Schule, geht auf die Toilette, kommt zurück und ruft: 'Der Vater ist ja da!' Wie hatte sie es erraten? Darum befragt, erklärt sie: 'Die Klodeckel sind hochgeklappt.'“ (Kästner 2018, 109) Am 29. März 1943 erzählt er sarkastisch, wie bei Familie Stückrath „einige Bomben durchs Dach geregnet waren.“ (Kästner 2018 113) 'Typisch Kästner', mag man denken und unterstellt ihm nicht einen Humor, der ablenkt oder gar beschönigt. Es ist seine Form des Ausdrucks angesichts von Zensur und Ausweglosigkeit und als Stimme von einem, der dabei war. Dass er persönlich die Bücherverbrennung und dabei die Verbrennung seiner eigenen Schriften verfolgte, zeigt seine Haltung in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Faschismus: nicht flüchten, nicht erkennbar dagegenhalten, sondern die feine Waffe des Wortes und versteckter Bilder nutzen.

Die Bücherverbrennung am 10. Mai 1933 bezeichnet Walter Jens 50 Jahre später noch voller Empörung als das „Triumphfest einer *societas academica*“, einer kleinen Schar, die meinte, damit die Nation zu retten, einer Folge im „Wechselspiel von absoluter Befehlsgewalt und blindem Gehorsam“ (Jens 1983, 10). Das Drama der Bücherverbrennung markierte einen frühen Höhepunkt des deutsch-nationalen Faschismus in doppelter Weise: als Höhepunkt einer Traditionslinie antidemokratischer und antiaufklärerischer Gesinnung und als unheilvolle Verbindung akademischer Intelligenz mit völkischen Parteisoldaten. Kästner gehörte nicht dazu.

Das Unrechtsregime entfaltete immer weiter seine Macht; Widerstand dagegen schien ohnmächtig. Angst verbreitete sich. Die Verunsicherung war groß; hier setzten die Nationalsozialisten an. Dagegen setzt Kästner Szenen von Angst und ihrer Überwindung, von klugem Mut und dummen Mut, von Unsicherheit und Armut.

Die Lebensgeschichte von Jonathan Trotz, genannt Johnny markiert mit ihrer Position gleich zu Beginn des Jugendromans ein zentrales Motiv. Johnny musste schon früh den „Ernst des Lebens“ erfahren (Kästner, 2004, 18). Er wuchs ab dem vierten Lebensjahr ohne seine Mutter auf; sein Vater, der zur See fuhr, schickte das Kind von den USA mit ein wenig Geld und einer Fahrkarte ausgestattet nach Deutschland. Weil die erwarteten Großeltern das Kind nicht am Hamburger Hafen abholten, der Vater den Jungen aber loswerden wollte, brachte er Jonathan zunächst zu seiner Schwester, die ihn im Alter von zehn Jahren in ein Internat brachte. Zum Umgang mit solchen Leid empfiehlt der Erzähler Johnny und dem kindlichen Lesepublikum: „Lernt es, dem Missgeschick fest ins Auge zu blicken. Erschreckt nicht, wenn etwas schief geht. Macht nicht schlapp, wenn ihr Pech habt. Haltet die Ohren steif! Hornhaut müsst ihr

kriegen!³ (ebd.) und er ergänzt, dass dieses Aushalten in Verbindung mit Geistesgegenwart erst sinnvoll wird, wenn Mut und Klugheit ein aufeinander bezogenes Paar von Eigenschaften sind. „Mut ohne Klugheit ist Unfug; und Klugheit ohne Mut ist Quatsch! Die Welt kennt viele Epochen, in denen dumme Leute mutig und kluge Leute feige sind. Das war nicht das Richtige. Erst wenn die Mutigen klug und die Klugen mutig geworden sind, wird das zu spüren sein, was irrtümlicherweise schon oft festgestellt wurde: der Fortschritt der Menschheit.“ (a.a.O., 19) Eindeutiger kann der Bezug zum Wahnsinn des Nationalsozialismus kaum formuliert werden.

Mit diesem Leitmotiv von Mut in Verbindung mit Klugheit entfaltet sich die Handlung im Gymnasium mit Internat und externen Schülern, die wesentlich getragen ist von fünf sehr verschiedenen Charakteren der Schüler und deren Lehrer. Häufig geht es für sie um Mut, weniger im Sinne heldenhaften Wagemuts⁴, als in einem Verständnis von Zivilcourage, die sich für Gerechtigkeit und Ehrlichkeit einsetzt. Auch darin besteht eine Konfrontation zu Erfahrungen des Nationalsozialismus mit intransparenter Macht, Gewalt, Verherrlichung von Krieg und Soldatentum, von Denunziation, Kontrolle und Einschränkung der Freiheitsrechte.

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels steht „Uli Angst vor der Angst“ (a.a.O., 37). Uli von Simmern, sicher nicht zufällig als Kind einer adeligen Familie konstruiert, leidet unter seiner Angst und gefühlten Schwäche. Sein Aussehen, in der Verfilmung von 2003 treffend mit einem zierlichen, blonden und sanftmütigen Jungen dargestellt, ist ein Grund dafür, dass ihm im Theaterstück der Internatsschüler die Rolle des Mädchens zugewiesen wird. Er misst sich am körperlich starken Matthias, genannt Matz. Der Erzähler des Romans lässt ihn sagen, er würde liebend gern mit Matz tauschen. „Ich mache zwar nicht so viele Fehler im Diktat. Und im Rechnen auch nicht. Aber ich hätte furchtbar gerne deine schlechten Zensuren, wenn ich außerdem deine Courage hätte.“ (a.a.O., 41) Wieder werden Angst und Not auf der einen Seite sowie Dummheit und Klugheit auf der anderen Seite miteinander verbunden. Matz erklärt Dummheit als nicht veränderbar, Uli schildert seine vergeblichen Versuche, seine Angst zu besiegen. Die Aufforderung, blind dem Führer zu folgen und Mut in der Verteidigung des Vaterlandes zu beweisen, ist die Folie zur Beurteilung dieses Gesprächs unter den Jungen.

Die Verfilmung von 2003 gestaltet diese Passage des Romans mit folgendem Dialog: Uli: „Ich hab’s so satt. Bring mir Boxen bei!“ Matz: „Ist doch viel wichtiger, dass du was im Kopf hast.“ Uli: „Ich hätte lieber schlechtere Noten, wenn ich dafür etwas mehr Mut hätte, so wie du. Ist doch beschissen, wenn alle auf einem rumhacken.“ Matz: „Dann tu doch mal was! Irgendwas Irres, was keiner von dir denkt. Damit die anderen sagen: Mann, das hätte ich dem kleinen Uli absolut nie zugetraut.“ Uli plant seine Mutprobe, führt sie vor Publikum aus, stürzt und verletzt sich. Die Bemerkung des Lieblingslehrers Dr. Bökh, genannt Justus, hier in der Version des oben genannten Films, gibt Anlass zur

3 Dieser Passus aus dem Roman ist die Textgrundlage für den Rap, den die Schüler am Ende der Verfilmung des „Fliegenden Klassenzimmers“ vortragen (vgl. Schlusskapitel dieses Textes).

4 Auch dies wird in o.g. Rap in Strophe 3 aufgenommen.

Diskussion; Mut zu beweisen, „na ja, das ist ihm ja nun gelungen. Wer weiss, vielleicht ist ein gebrochenes Bein besser, als wenn er sich die ganze Zeit als Feigling gefühlt hätte.“ Im Film fragt Matz kritisch nach, ob er das wirklich meine und den Leser:innen und Zuschauer:innen wird das Urteil überlassen. Im Buch Kästners nicht. Möglicherweise ist mit dem historischen Abstand und dem Rückblick auf den Holocaust und den Zweiten Weltkrieg, der Kästner beim Schreiben des „Fliegenden Klassenzimmers“ noch bevorstand, die Beurteilung eine andere geworden: Angst nicht ernst zu nehmen, einen nicht von Klugheit, sondern Dummheit geprägtem Mut zu folgen, führt ins Verderben.

Im Nachwort des „Fliegenden Klassenzimmers“ nimmt der Erzähler erneut das Motiv von Mut und Klugheit auf; Einleitung und Nachwort als Rahmen definieren die herausragende Bedeutung dieses Themas. Nach einiger Zeit trifft der Erzähler zufällig Jonathan Trotz und seinen Vater, den Kapitän. Sie unterhalten sich über ihre gemeinsame Vergangenheit im Internat und erinnern sich an die Mutprobe von Uli. Johnny erzählt, Uli sei ein sonderbarer Kerl geworden. „Er ist noch immer der Kleinste in der Klasse, aber er ist ganz anders als früher. Matthias steht völlig unter seinem Pantoffel. Und uns anderen geht's fast genauso. Uli bleibt zwar klein, aber in ihm steckt eine Kraft, der sich niemand widersetzen kann.“ (Kästner 2004, 173 f.)

Mindestens zwei Deutungen sind möglich: Uli ist es gelungen, seinen neu gewonnenen Mut mit Klugheit zu verbinden und damit zu überzeugen. Oder: Uli zeigt als Figur die Möglichkeit der Überkompensation von Angst durch scheinbaren Mut, durch vorgetäuschte Kraft und Dominanz. Dass der Nationalsozialismus kein Beispiel für eine Verbindung von Mut und Klugheit ist, hat die Geschichte auf schreckliche Weise bewiesen. Dass gerade das Gefühl von Schwäche und Unterlegenheit Menschen motivieren kann, radikal zu werden, zeigen Geschichte und Gegenwart gleichermaßen.

Kästner notiert am 7. August 1943 in seinem Tagebuch: „Heute schreibt Goebbels wieder im Beobachter. Wieder über den Mut. Denn das lasen wir ja schon neulich: Im Ernstfalle gibt es keine Feuerwehr, keine Polizei, keine Wasserleitungen, – sondern nur unseren Mut. Wollen wir dann die brennenden Häuser mit unserem Mut bespritzen? Ja, wenn wir löschen könnten wie Gulliver im Land der Zwerge!“ (Kästner 2018, 122) Der Herausgeber erklärt, dass im Roman von Swift Gulliver einen Brand mit einem gezielten Strahl seines Urins löscht (vgl. ebd.). Und weiter heißt es im Tagebuch: „Die herzhafteste Frische, mit der die Regierung immer wieder zum Heroismus in Bombennächten aufruft – da ja die Waffen, die den Gegenschlag führen sollen, leider noch immer nicht fertig geschmiedet sind – legt einen Vergleich nahe: Die Bevölkerung wird wie ein Duellant behandelt, dem die Sekundanten lächelnd eine alte Plempe in die Hand drücken und dessen Gegner sichtbar einen Revolver hat. 'Nur Mut, mein Lieber!' Ja, nur Mut? Ein besseres Exempel, das Wesen zu Zynismus zu verdeutlichen, gibt es kaum.“ (ebd.)

Literaturwissenschaftliche Einordnung

Das „Fliegendes Klassenzimmer“ im Kontext des Werkes von Kästner

Die Weltbühnen-Verlegerin Edith Jacobsohn regte Kästner im Frühjahr 1928 an, ein Kinderbuch zu schreiben. Sie knüpfte damit an die gerade veröffentlichten Kurzgeschichten und Gedichtbände Kästners an, in denen Kinder eine zentrale Rolle spielen. Noch vor „Fabian“ (1931), seinem ersten Roman für Erwachsene, erschien 1929 Kästners Jugendroman „Emil und die Detektive“, eine Geschichte, der auch autobiografische Züge zugeschrieben werden, insbesondere in den Figuren von Mutter und Sohn. Zugleich sind Stoff und Botschaft der Geschichte als Kritik an der ungerechten Verteilung von Gütern im wachsenden Kapitalismus, dem Menschlichkeit, Gerechtigkeit und Verantwortung gegenübergestellt werden. „Der verlogene, unsaubere, unmoralischen Welt der Erwachsenen stellt er (Kästner) eine saubere, bessere, ja verklärte Gegenwelt der Kindheit gegenüber.“ (Kordon 1996, 124). Das Buch verbreitete sich schnell und wurde zu einem großen Erfolg. Die bisherigen Ideale eines gehorsamen Kindes wurden abgelöst vom Idealtypus eines kritischen, erwachsenen Bürgers im aufkommenden Nationalsozialismus, modellhaft gezeigt in Eigenschaften von Mut, Selbstbewusstsein, Teamgeist und Ideenreichtum der Kinder. Die Handlung stellt Kinder immer in ihren jeweiligen Bezügen in der Gruppe dar; nur als Gruppe ist den Kindern die Entlarvung des Verbrechens möglich (vgl. Bemann 1988, 117).

Das zweite Kinderbuch erschien 1931; „Pünktchen und Anton“ ist eine Geschichte der Freundschaft von Kindern, von zwei jungen Menschen aus sozial verschiedenen Milieus. Kästner übt darin Kritik an morallosem Reichtum auf der einen und der Chancenlosigkeit auf der anderen Seite. Antons Charakter ist dem von Emil ähnlich; zeittypisch werden wieder die Tugenden von Ehrlichkeit, Fleiß und Tapferkeit herausgestellt (vgl. Kordon, 1996, 128 f.). Wie für Emil steht auch für Anton die Frage im Raum, welche Macht Erziehung hat. Ist wirklich „der Lebensweg allein vom Wollen und Können oder vom guten Charakter abhängig“? (Bemann 1988, 118). Bemann weist in diesem Zusammenhang auf idealisierende Züge hin, wenn der Eindruck vermittelt werde, die Erziehung sei wirkmächtiger als gesellschaftliche Determination (vgl. ebd.). Doch ist auch hier der zeitgeschichtliche Hintergrund zu berücksichtigen: Die Nationalsozialisten sahen beim Staat das vorrangige, sogar ausschließliche Recht der Einflussnahme auf die Bildung und Erziehung. Die Familie war lediglich der verlängerte Arm staatlicher Indoktrination. Ernst Kriek (1882-1947), führender nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler, Lehrer und Schriftsteller dazu: „Der Gang der Darbietung und Aneignung selbst heißt ‚Bildung‘ und wird zum größten Teil, wenigstens soweit Darbietung und Aneignung nach Methode und in planmäßig organisierter

Form erfolgen, durch die Schule geleistet. Die Schule nimmt wesensmäßig Anteil an der Gesamterziehung durch eine planmäßig-methodische Bildung, durch die mit Aneignung des vorhandenen Bildungs- und Kulturgutes das Weltbild des heranwachsenden Menschen ausgebaut wird. (...) Die Schule geleitet den jungen Menschen (...) zum rassistisch-völkischen-politischen Weltbild. “ (Kriek 2007, 193) Die Betonung familiärer Erziehung in „Pünktchen und Anton“ ist die Gegenposition dazu.

Im Herbst 1931 erschien „Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee“. Kästners Auseinandersetzung mit den Vorboten der Nationalsozialisten und mit dem absehbaren Krieg wird expliziter, wenn er in satirischen Zügen den aufkommenden Militarismus kritisiert. Historische Persönlichkeiten werden mit ihren kriegerischen Gelüsten lächerlich gemacht, so Barbarossa, Zar Peter, August der Starke, Caesar und Napoleon, Alexander der Große und andere. Kästner knüpft in diesem Werk an die zeittypische Lesegewohnheit von historischer Literatur an; sein „auffälliger ironisch-distanzierte Umgang mit einzelnen historischen Motiven“ gibt seine Kritik zu erkennen (Zimmermann 2012, 1988), so mit eingestreuten Lehrsätzen, wie zum Beispiel: „Man muss nicht immer klettern wollen, bloß weil man’s kann.“ (Kästner 1994, 32) Dieser Kinderroman leitete Kästners erweiterte Perspektive auf die gesellschaftlichen Umstände der Zeit ein, die sich in seinem vierten Kinderroman, dem „Fliegenden Klassenzimmer“ 1933 fortsetzte.

Den Inhalt des Romans stellt Kästner bereits in der Rolle des Erzählers im kommentierten Inhaltsverzeichnis vor. Nach einem Vorwort in zwei „Abteilungen“ folgen zwölf Kapitel mit Episoden aus einem Internat kurz vor Weihnachten. Fünf Gymnasiasten des Jungeninternats proben ein Theaterstück; die Szenen zeigen ihre unterschiedlichen Charaktere, Stärken und Schwächen. Die Erwachsenenwelt wird vertreten durch den von allen geliebten Hauslehrer Dr. Bökh, den Schuldirektor Kreuzkamp und den sog. Nichtraucher, der außerhalb des Schulgeländes in einem Eisenbahnwaggon lebt. Spannung baut sich auf, weil die gegnerischen „Externen“ den Schüler und Sohn des Schuldirektors Rudi Kreuzkamp entführen und mit ihm zusammen die Diktathefte entwenden. Um den Mitschüler und die Hefte zu retten, müssen die Schüler das Schulgelände widerrechtlich verlassen und Kämpfe austragen. Sie befreien Rudi, die Diktathefte aber wurden verbrannt. Es folgen Gespräche in der Schule über das gerechte Strafmaß; die Auseinandersetzungen zeigen die pädagogische Leitlinie von Verstehen und Sinnhaftigkeit. Noch vor der Uraufführung des Theaterstücks kommt es zu einem Zwischenfall, weil der ängstliche Uli eine Mutprobe wagt, stürzt und sich verletzt. Der behandelnde Arzt ist der Nichtraucher, und so begegnen sich nach langer Trennung die beiden Freunde aus der Schulzeit, Dr. Bökh und der Nichtraucher wieder.

Das Theaterstück wird aufgeführt; Schulleiter und Dr. Bökh sind berührt von der Zuneigung durch die Schüler. Alle fahren nach Hause, nur Martin fehlt dafür zunächst das Geld.

Im Nachwort begegnet der Erzähler einige Zeit später Johnny und seinem Adoptivvater. Der Dialog darüber, dass aus den Mitschülern eigenständige Persönlichkeiten geworden waren, öffnet die Perspektive in die Zukunft.

Weniger bekannt ist, dass Kästner die Geschichte der Schüler fortsetzte in „Zwei Schüler sind verschwunden“. In dieser Kurzgeschichte verlassen Matthias und Uli erneut das Internat, um bei den Olympischen Winterspielen in Garmisch (1936) dabei zu sein.

Das „Fliegendes Klassenzimmer“ als Gegenstück zu Speyers „Kampf der Tertia“

Kurz vor der ersten Idee zum „Fliegenden Klassenzimmer“, 1927, veröffentlichte Wilhelm Speyer eine inhaltlich vergleichbare Internatsgeschichte für Jugendliche mit dem Titel „Der Kampf der Tertia“. Noch in der Ausgabe von 1977 (!) wird ungeachtet der Nähe zur nationalsozialistischen Ideologie das Buch als eines der „frischesten Jugendbücher unserer Zeit“ bezeichnet, von dem Kinder wie Erwachsene mitgerissen würden „vom jugendlichen Übermut, vom romantischen Waldabenteuer und von den knabenhaften Kämpfen.“ (Speyer 1977, Klappentext).

Speyer, geboren 1887, war wie Baldur von Schirach, dem späteren Reichsjugendführer Schüler im bekannten Landerziehungsheim in Haubinda, das von Hermann Lietz 1901 gegründet wurde (siehe S. 63 f.). Schulleiter waren unter anderem Paul Geheeb und Gustav Wyneken. Die Konzeption von Landerziehungsheimen spiegelt Ideen und Ideologien der Wandervogel- und Jugendbewegung des frühen 20. Jahrhunderts wider und gilt als Prototyp einer reformpädagogischen Schule. Diese Schulkonzepte bildeten den historischen Hintergrund von Speyers wie von Kästners Schulroman; es wird deutlich, wie unterschiedlich reformpädagogische Ansätze interpretiert werden und wie anfällig sie sind für nationale und antidemokratische Tendenzen (siehe S. 61 f.).

Der Stoff einer Internatsgeschichte bricht bei Speyer wie bei Kästner mit den Lesegewohnheiten der Zeit. Wie bereits erwähnt, war Literatur mit historischen Inhalten verbreitet. Speyer nennt den Anführer der Internatsschüler den „Großen Kurfürsten“ und nimmt damit die Spur der historischen Figuren auf. Die Literaturwissenschaft diskutiert, ob Speyer sich – ähnlich wie Kästner im „35. Mai“ – kritisch distanziert. Zimmermann ist zuzustimmen, wenn er nachweist, dass Speyer die obrigkeitshörige, völkische Gesinnung stärkt (vgl. Zimmermann 2021, 189).

Der Roman Speyers von 1927 zeigt – wie „Das fliegende Klassenzimmer“ von Kästner – in einem Kampf zwischen zwei Schulklassen, wie musterhaftes Verhalten einzelner Schüler und der Zusammenhalt der Klasse dem Schutz der Schwachen dienen. Anders als bei Kästner werden hier starke und schwache Charaktere polarisierend gegenübergestellt. Deutsches Elitebewusstsein und

die Tugend der Tapferkeit zeigen sich, wenn in der Schule „fast uneingeschränkte Macht und Wirksamkeit“ sichtbar werden (Troost 2005, 22). In pathetischer Sprache („die gesegnete unter den Nächten aller Jungens auf der Erde, eine laue, mutlose Juni Nacht, zarte Naturgeheimnisse, zarte Träume von den Kräften und Säften des Lebens“ (Speyer 1977, 28f.) wird ein Marsch der Gruppe der Tertianer zu einem Naturabenteuer von Kameraden stilisiert. Über den vermeintlich Schwachen heißt es: Der aller kleinste jedoch war gut in der Mitte eingeschlossen, es gab für ihn nicht die geringste Möglichkeit, etwas Dummes anzustellen (vgl. a.a.O., 29). Hier ist der Kleine und Schwache zugleich der Dumme; deshalb wird er „eingeschlossen“, eine Metaphorik, die angesichts des Holocaust erschrecken lässt. In Kästners „Fliegendem Klassenzimmer“ dagegen unternimmt der vermeintlich Schwache einen Versuch der Selbstermächtigung; seine Befreiung, durch eine Tat seinen Mut zu beweisen und an Selbstbewusstsein und Stärke zu gewinnen, wird zum Vorbild.

An weiteren Textstellen aus beiden Romanen zum Internatsleben würde eine Gegenüberstellung belegen, dass Speyers Roman autoritär, Kästners dagegen demokratisch ausgerichtet ist.

Zur Gattung und Erzählweise⁵

Deutsche Kinder- und Jugendliteratur ist seit der Aufklärung eine wichtige pädagogische Instanz von Bildung und Erziehung. Als Prototyp aufklärerischer Kinderliteratur gilt Campes „Robinson der Jüngere“ (1779). Eingebettet in eine Romanhandlung werden Leserinnen und Lesern Auffassungen zur zeitgenössischen Situation und hier speziell zur Idee der Aufklärung vermittelt. So wird z.B. am jungen Robinson exemplarisch vorgeführt, wie er seine Gefühle durch Vernunft kontrollieren kann (vgl. Weinkauff; von Glasenapp 2018, 34). Die „markant-pädagogische Ausrichtung“ (ebd.) der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung zeigt sich sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch in der Anknüpfung an reale „Erfahrungshorizonte der Adressaten und die Aufbereitung der Handlung durch lehrhafte Dialoge.“ (Weinkauff; von Glasenapp 2018, 35) Dieses literarische Konzept, an einer konkreten Situation Grundsätzliches zu veranschaulichen (vgl. a.a.O., 79) setzt sich in der Literaturgeschichte bis zur Weimarer Republik fort. So leitet Kästner „Emil und die Detektive“ 1928 damit ein, man könne Kindern nur von dem erzählen, was man kennt und gesehen hat. (vgl. Kästner 1935, 9) Figuren wie Emil und seine Freunde sind der Realität entnommen. Erwachsene spielen hier eher eine Rolle am Rande der Handlungen. „Die kindlichen Figuren lösen ihre Konflikte und Probleme

5 Die Ausführungen beziehen sich vorrangig auf den Roman des Jahres 1933; hinzugenommen werden Passagen aus der Verfilmung von 2003, wohl wissend, dass Filme wie auch Hörspielversionen eine eigene Gattung darstellen. Auffällig ist, dass die Verfilmung von 2003 besonders nah am Ursprungstext ist und ihn in weiten Teilen wörtlich wiedergibt.

allein bzw. erweisen sich als schlauer, schneller und geschickter als ihre erwachsenen Gegner.“ (vgl. Weinkauff; von Glasenapp 2018, 79) Im „Fliegenden Klassenzimmer“ bilden nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen Typen aus der pädagogischen Realität ab. Deren vorbildhaftes Handeln ist wesentliches Element des aufklärerischen Ziels; im Mittelpunkt steht die Wirkung dieses Handelns für die jugendlichen Schüler. „Das pädagogische Element ist am stärksten in der Persönlichkeit der jugendlichen Helden: Sie wollen als Vorbilder verstanden werden und zeigen, wie man gleichzeitig ‚doller Bengel‘ sein kann und doch ein Musterknabe. Ihre hervorragenden Eigenschaften sind Fleiß, Aktivität, das heißt Freude an aktiver Bewältigung der Probleme, mit denen sie konfrontiert sind, Besonnenheit, Stolz, Offenheit, Aufrichtigkeit, Tapferkeit, ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl und Zivilcourage.“ (Wage-ner 1984, 59)

„Das fliegende Klassenzimmer“ ist ein Adoleszenzroman, der im Unterschied zum Abenteuerroman mit seinen fiktive Szenen Stoffe der Lebensrealität aufnimmt, oft in der „Konfrontation des Protagonisten mit der Gesellschaft“ (Weinkauff; von Glasenapp 2018, 79). Die Jugendphase der Adoleszenz wird hier nicht allein als eine verstanden, die von Unsicherheit und Suche bestimmt ist, sondern auch von Selbstbewusstsein und Zusammenhalt. Die Gemeinschaft der Schüler ist bei Kästner ein „Modell der vernünftigen Kindergruppe mit ihrer Fähigkeit zur Selbstorganisation.“ (Karrenbrock 2012, 219)⁶

„Das Fliegende Klassenzimmer“ knüpft also literaturgeschichtlich in doppelter Weise an die Erziehungs- und Bildungsromane seit dem 18. Jahrhundert an: im Sinne der realitätsnahen Szenen und in der Darstellung des Entwicklungsprozesses eines jungen Menschen.

Unter den Adoleszenzromanen sind solche besonders häufig, deren Protagonisten Schülerinnen und Schüler sind. Schule wird als die Keimzelle der Gesellschaft verstanden, ein Aspekt, der bei Dewey wieder auftaucht. Sie ist der Ort, an dem Person und Organisation, Privates und Öffentliches, Freiheit und Zwang aufeinandertreffen und an dem es zu bedeutsamen Konflikten an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft kommt. Jugendliche werden zum Modell für den Prozess der Identitätsentwicklung im Abgleich von Eigenem und Fremden. Je stärker oder auch bedrohlicher gesellschaftlicher Wandel erscheint, umso größer die Spannung zum jugendlichen Individuum. Für das „Fliegende Klassenzimmer“ trifft vor dem Hintergrund des aufkeimenden Nationalsozialismus in besonderer Weise zu, was Weinkauff über den klassischen Adoleszenzroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts schreibt: „Die Krise der Gesellschaft potenziert die Krise des adoleszenten Individuums, dem eine Identitätsfindung im positiven Sinne aktiv verwehrt wird.“ (Weinkauff; von Glasenapp 2018, 79)

6 Die Vernunft der Gruppe und die Fähigkeit zur Selbstorganisation sind zentrale Begriffe zur Begründung einer Hochschuldidaktik, in deren Zusammenhang diese Buchveröffentlichung steht (siehe S. 144 ff., besonders S. 148).

Im „Fliegenden Klassenzimmer“ entzündeten sich die Auseinandersetzungen der Jugendlichen an Fragen wie:

Was ist Recht, was ist Gerechtigkeit?

Was ist Mut, was ist Dummheit?

Wem kann man vertrauen?

Wie gehen Erwachsene mit ihrer Macht um?

Welche Menschen sind Vorbilder?

Auffällig ist, dass im Roman weder Mädchen noch Frauen eine Rolle spielen, was in der Tradition des konservativen Frauenbild im Sinne der klassischen Mutterrolle der Weimarer Republik steht.

Bedeutsam für das Verstehen des Textes ist zudem seine Erzählweise: Der auktoriale Erzähler, typisch für die realistische Erzählweise ist einer, der gegenüber dem Textinhalt und auch der Innensicht aller Figuren allwissend ist. Er stellt kaum merklich Verbindungen zwischen Szenen und Handelnden her, setzt sozusagen alles auf eine Bühne, die er wie ein Regisseur belebt. Er kann durch Introspektion die Gedankenwelt jeder Person sichtbar machen und so verschiedene Perspektiven zum Tragen bringen. So wird über die Erzählweise auch die direkte oder indirekte Bewertung von Vorgängen gesteuert. Diese Rolle gestaltet Kästner mit dem imaginären Erzähler, der nicht mit ihm identisch ist, aber dessen Seelenverwandtschaft durchaus erkennbar wird.

Zur Werkgeschichte des Fliegenden Klassenzimmers gehören neben den Buchausgaben und Hörspielen drei Verfilmungen (1954, 1973 und 2003). Sie sind jeweils eigene Werke und auch als solche hinsichtlich der Entstehungszeit zu analysieren. Die Verfilmung von 2003, die in Teilen wörtlich der Textvorlage entspricht, zeigt deutlicher als ihre Vorgänger den demokratischen Gehalt des Jugendromans.

Der Kontext von Theorien der Bildung und Erziehung

Der Bezugsrahmen für das „Fliegende Klassenzimmer“ sind Erziehungs- und Bildungstheorien aus der Entstehungszeit des Jugendromans; dargestellt werden hier die Vorstellungen des Nationalsozialismus sowie die Theorie von demokratischer Bildung nach Dewey, jeweils auch in Verbindung mit Theorien geisteswissenschaftlicher Pädagogik und der Reformpädagogik.

Erziehungswissenschaftliche Theorien befassen sich „gemeinsam mit Fragen wissenschaftlicher Fundierung pädagogischer Handlungstheorien“ und beziehen sich auf Erziehung, Bildung und auf der Metaebene auf Theorien der Pädagogik (Benner 1978, 13). Pädagogik wird verstanden als Wissenschaft,

die beschreibt und zugleich Normen setzt. Benner definiert Theorien der Erziehung über den Gegenstand „erzieherischer Erfahrung und Situationsbewältigung“ (Benner 1978, 17), während sich Bildungstheorien mit Aufgaben und der Sinnbestimmung der Erziehung befassen. Die im Folgenden behandelten pädagogischen Theorien haben sowohl pädagogisches Handeln als auch Bildungsvorgänge zum Gegenstand.

Erziehung und Bildung im Nationalsozialismus

Erziehung und Bildung dienten dem nationalsozialistischen Staat dazu, sein rassistisch-völkisches Weltbild umzusetzen. Die Familie galt in ihrer Zuständigkeit für Fortpflanzung und Aufzucht als wichtigste ‚Keimzelle des Volkes‘. Der Staat überwachte die Aufgaben von Erziehung, Bildung und Schule ganz im Sinne der etymologischen Herleitung des Begriffs ‚Zucht‘ als Aufziehen und Ernähren (vgl. Grimm 1984, Band 32, 255ff.). Kästner benötigt nur einen Satz, um das geänderte, nationalsozialistische Schulprogramm zu charakterisieren; in seinem Tagebuch schreibt er am 23. März 1943: „Die Kinder, die dieses Jahr in die Schule kommen, haben einen neuen Titel bekommen. Sie heißen ‚Lernanfänger‘.“ (Kästner 2018, 111) Als ob es einen Anfang und ein Ende des Lernens gäbe.

Ziel aller nationalsozialistischen Erziehungsprogramme ist, „unter den vorhandenen Anlagen eine Auslese“ zu treffen und „das positiv Ausgelesene erst zur Entfaltung“ zu bringen (Kriek 2007, 195). „Es soll (...) die herrschende und maßgebende nordische Rasse so ausgelesen und hochgezüchtet werden, dass sie zum festen Rückhalt, zum tragenden Rückgrat der ganzen Volksgemeinschaft wird. (...) Diejenigen, die in Haltung, Lebensart und Leistung das Gesetz der Rasse voll erfüllen, gelten als vollrassisch und werden einer politisch führenden, den staatstragenden Ausleseschicht zugerechnet.“ (Kriek 2007, 195 f.)^{8 9}

Rosenberg kritisierte in einer Rede 1936 die „Zusammenlegung von vielerlei Gedanken“ (Rosenberg 2007, 183) als „zusammenstampfen vieler Samenkörner“ (Rosenberg 2007, 184), wie es seit der Aufklärung die sogenannte Erziehungsphilosophie getan habe. Er listete auf, welche Erfolge des Geistes der arischen Rasse nachzuweisen seien und definierte die „Erziehung des Charakters“ (Rosenberg 2007, 185) als den „Kern der Erziehung Aufgabe für das deutsche Volk“ (ebd.), verbunden mit der „echten Rückkehr zur Natur“ (Rosenberg, 2007, 186), dem „Neuerleben der deutschen Landschaft, der deutschen Erde und des damit verbundenen Wesens (...), des ewigen Erneuern des deutschen Blutes“ zur „Verteidigung des deutschen Bodens“ (ebd.).

8 Zu Kriek vgl. auch Giesecke 1993, 30 ff.

9 Den „Irrweg pädagogischen wie politischen Denkens“ zeigt die Textsammlung von Baumgart (Baumgart 2007, 177 ff.).

Auf diese biologistische Herleitung der Aufgaben von Erziehung und Bildung bezog sich Krieck in seinem Text zu „Rasse und Erziehung“ (Krieck 2007, 190 ff.). „Vorhandene rassische Anlagen im Nachwuchs werden dann zu höchster Reife und Leistungsfähigkeit gesteigert, wenn die Ordnungen, Werte, Gehalte und Ziele der erziehenden Lebensgemeinschaft selbst diesen rassischen Anlagen entsprechen und durch schöpferische Menschen der Rasse aus der Anlage in die gestaltete und gestaltende Wirklichkeit erhoben worden sind.“ (a.a.O., 190) Mit namentlichem Bezug zu Rosenberg rechnete auch Krieck mit der Geschichte von Erziehungstheorien ab, um „eine völkisch-politische Erziehungswissenschaft“ (a.a.O., 194) zu konstruieren, die er als „Erziehungsmittel im Zusammenhang einer Weltanschauung“ (a.a.O., 197) definierte. Diese in der Rassenlehre begründete Vorstellung von Erziehung ist ausschließlich ausgerichtet auf Zweck und Ziel des nationalsozialistischen Staates. „Völkisches Gesetz und Ziel sind maßgebend für die Teilerziehung in Familie, Schule, Beruf, Wirtschaft, Kirche, Verbänden und Ordnungen aller Art, weil sie alle als ausgesonderte Glieder der Volksgemeinschaft deren Sonderaufgaben unter dem Gesetz der völkischen Ganzheit zu erfüllen haben.“ (a.a.O., 191)

Nationalsozialistische Ideologie spaltete in die Kategorien von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit; sie definierte im arischen Sinne Gleiches und grenzte das aus, was davon verschieden schien. Kästner setzt im „Fliegenden Klassenzimmer“ den Wert von Verschiedenheit gegen diese Ideologie. Die eigene Positionierung ist im Handeln seiner Figuren wichtiger als ein falsch verstandener Korpsgeist.

Dies zeigt sich bereits im Tableau der Figuren. Die fünf Schüler stellen sehr verschiedene Charaktere und Hintergründe dar: Johnny ist ein trauriger und zugleich starker Junge, der ohne seine Eltern groß werden muss; Martins Geschichte ist geprägt von der Mittellosigkeit seiner Ursprungsfamilie, Matz gibt besonders wegen seiner schlechten Schulleistungen immer wieder Anlass zum Schmunzeln, Uli ist ein kleiner Junge mit viel Angst, Sebastian zeigt sich mit einem besonderen Darstellungsbedürfnis. Die Szenerie der Erwachsenen ist ebenfalls geprägt von Verschiedenheit: dem Schulleiter, eine strenge, im Herzen aber gutmütige Autorität, der zugleich Vater eines Schülers ist; Dr. Bökh, zeigt mit dem Titel seinen akademischen Rang, mit seinem Kosennamen Justus sowohl die vertraute Nähe zu seinen Schülern als auch seinen pädagogischen Anspruch von Gerechtigkeit. Der sogenannte Nichtraucher, der als Einziger die Erwachsenenwelt außerhalb der Schule vertritt, entspricht nicht der Norm eines arbeitssamen Zeitgenossen. Zwischen der Welt der Jugendlichen und der Erwachsenenwelt steht der sogenannte schöne Theodor, ein Primaner an der Grenze zum Erwachsenwerden, der sich in all seiner Ambivalenz und Unentschiedenheit zeigt. Jeder zeigt sich auf andere Weise, jeder trägt auf andere Weise zu der Klärung von schwierigen Situationen und zu einem guten Miteinander bei. Jedem kommt eine spezifische Funktion zu, die Beteiligten nützen einander und lernen voneinander. Niemand wird abgewertet, abgelehnt oder ausgegrenzt.

Besonders am sogenannten Nichtraucher wird das Gegenüber zum Nationalsozialismus deutlich; einen Mann, „dessen wirklichen Namen sie gar nicht kennen“ (Kästner 2004, 37), kann es nur in der Fiktion des Jugendromans geben; er ist für die nationalsozialistische Realität, in der Denunziation, Verrat, Verfolgung und Strafe kennzeichnend sind nicht vorstellbar. Dass sich jemand wie der Nichtraucher der Arbeitswelt entzieht und mit seinen 35 Jahren in einem verschossenen Trainingsanzug Pfeife rauchend in einem alten Eisenbahnwaggon lebt (vgl. a.a.O., 43), läuft dem Bestreben der Nationalsozialisten, alles auf die Förderung der Volksgemeinschaft auszurichten, explizit entgegen. Es ist eine Provokation, wenn der Nichtraucher, der eigentlich Arzt ist, sagt: „Ich fühle mich in meinem albernem Eisenbahnwagen restlos zufrieden. Im Frühling blühen die Blumen wieder. Viel Geld brauche ich nicht. Und noch nie hatte ich so viel Zeit zum Nachdenken und Lesen wie in diesen letzten Jahren, die du für verlorene Jahre hältst. Das Unglück, dass ich damals erlebte hatte schon seinen Sinn. Es muss wohl auch Sonderlinge geben wie ich einer geworden bin.“ (a.a.O., 129) Ein solcher Sonderling entzieht sich aus Sicht der Nationalsozialisten der Volksgemeinschaft; er ist ein Schmarotzer. Dann, wenn es dringend erforderlich ist und dem Wohl der Kinder dient, entscheidet sich der Nichtraucher eigenständig zum Handeln und bringt seine wertvollen Kompetenzen als Arzt ein.

Grundlegende Prinzipien faschistischer Erziehung waren körperliche Tüchtigkeit, Dominanz und Zusammengehörigkeit der arischen Rasse, der Vorrang der Volksgemeinschaft vor dem Einzelnen, die bedingungslose Loyalität zur deutschen Nation und ihrer Führung, Gehorsam und treue Pflichterfüllung.

Kästner setzt diesen Prinzipien von Gehorsam und Unterwerfung das Ideal der Selbstbehauptung gegenüber.

Die Schüler des Internats haben mehrfach Schulregeln übertreten, haben das Gelände ohne Erlaubnis verlassen, haben sich in eine Schlacht mit den Extern begeben, haben sich kräftige Zweikämpfe geleistet und am Ende waren ihre Klassenarbeiten verbrannt. Ein gefundenes Fressen für den Primaner, der, „wie ein Polizist“ (Kästner 2004, 73) die kleinen Verbrecher der Autoritätsperson zuführt. Zunächst befragt der Lehrer Dr. Bökh die Schüler hinsichtlich ihres Wissens um die Hausordnung und definiert damit die gemeinsame rechtliche Grundlage der erwarteten Strafe. Die Schüler schildern die Dramatik der Ereignisse bis hin zu den Klassenarbeiten, die zu Asche geworden in einem Taschentuch betrauert werden. Mit der kleinen Bemerkung: „Dr. Bökh verzog unmerklich das Gesicht.“ (a.a.O., 77) deutet sich schon an, dass der Lehrer nicht den Erwartungen des Primaners entspricht, der sich gern am Amt des Richters beteiligt hätte. Die Hausordnung wurde missachtet, Justus, der Gerechte, urteilt: „Trotzdem muss ich euch mitteilen, dass ich euer Verhalten billige. Ihr habt euch einfach tadellos benommen, ihr Bengels.“ (ebd.) Während im Nationalsozialismus Recht gebeugt wurde, gilt hier die Rechtsgrundlage. Es regieren nicht Willkür und blinde Macht; es wird nicht ein Urteil gefällt, sondern ein Gespräch geführt, in dem es um gegenseitiges Verstehen geht; „Wir wollen überlegen, was sich tun lässt.“ (a.a.O., 78) Das Urteil wird gut abgewogen; „Man könnte den Vorfall ganz sachlich beurteilen“ (...) Man könnte aber auch die Begleitumstände berücksichtigen.“ (ebd.) Einen Freund aus Not zu befreien fällt in der

Abwägung mehr ins Gewicht, als aus Prinzip und blindem Gehorsam Regeln zu folgen. Dies ist die Vorstellung von Gerechtigkeit, die Kästner im „Fliegenden Klassenzimmer“ entfaltet und der faschistischen Willkür und Macht entgegensetzt.

In einer zweiten Szene zeigt sich das Motiv der Gerechtigkeit in Verbindung mit Ehrlichkeit. Besonders in der Spielfilmversion von 2003 wird dies in der Figur des Lehrers Dr. Bökh sichtbar. Als er völlig unvorbereitet Zeuge der Theaterprobe vom „Fliegenden Klassenzimmer“ wird, dem Stück, das ihn emotional stark mit seinem Freund, dem Nichtraucher und seiner eigenen Schulzeit verbindet, schimpft er blind vor Wut. In der Rückschau sagt er zu seinen Schülern: „Ja, und dann kommt ihr daher und zertr dieses Stück aus irgendeiner Ecke und stellt es auf die Bühne. Und dann ist bei mir natürlich alles hochgekommen. Ja!“ Diese Selbstoffenbarung ist Anlass für Jonathan, ebenfalls ehrlich zu sein: „Ich war’s! Ich bin gegen die Kulissen getreten, und plötzlich hat alles gebrannt. Ich wollte das nicht. Ich hatte doch so eine Wut auf Sie! Ich hatte mir so viel Mühe gegeben. Sie sollten doch stolz auf mich sein!“ Wieder zeigt sich in Umkehrung zeittypischer Bestrafungsmentalität, dass zur Gerechtigkeit auch gehört, Motive zu würdigen: „Danke Jonathan! Ich bin stolz auf dich.“ Matz hat Angst um seinen Schulfreund: „Und was heißt das jetzt konkret? Seine Probezeit ist doch noch nicht abgelaufen!“ Justus: „Konkret heißt das: Ich werde mich darum kümmern, dass Jonathan hier im Internat bleiben kann. Und jetzt lasst mich mal fünf Minuten allein!“ (Wigand 2003)

Es sei unangemessen, die Erziehungsideologie des Nationalsozialismus als Pädagogik zu bezeichnen, meint Blankertz und erklärt, dass „dieser dunkle Abschnitt deutscher Vergangenheit in einer Geschichte der Pädagogik isoliert werden muss als eine Art „Un-Pädagogik“, die im strikten Widerspruch zu allen beglaubigten Überlieferungen der europäischen Erziehungsgeschichte stand und von den Nachfahren nur als ein – jedenfalls aus der Sicht der Pädagogik – nicht verständlicher Absturz in die Barbarei zur Kenntnis genommen werden könnte.“ (Blankertz 1982, 273) Menck hält dagegen eine längere Tradition der Pädagogikgeschichte für relevant und erklärt, dass Versatzstücke daraus die nationalsozialistische Konzeption bildeten (vgl. Menck 1988, 41).

Bernhard wie Blankertz verweisen auf die geisteswissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Vorbereitung des Faschismus seit der Jahrhundertwende, wie sie sich z.B. bei Krieck dokumentiert. Blankertz betont, dass sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die sich dem Ziel der Autonomie verpflichtet sieht, insbesondere durch ihr Misstrauen gegenüber einem normativen Zugriff durch den Staat von nationalsozialistischen Positionen unterscheidet (vgl. a.a.O.,278). Dagegen hält Bernhard deutlicher diese Strömung, maßgeblich beeinflusst durch Nohl, Flitner und Spranger für blind gegenüber faschistischen Erziehungsideologien (vgl. Bernhard 2011, 201). Vor allem bei Spranger sei eine antidemokratische und nationale Gesinnung erkennbar, die faschistischem Gedankentum Vorschub leistete. Spranger, Kritiker der Weimarer Republik, blieb tatsächlich ambivalent. Er äußerte sich 1932 einerseits kritisch gegenüber dem Nationalsozialismus, unterstützte aber gleichzeitig die

Ideologie von der ‚Gemeinsamkeit des Blutes‘ unter Berufung auf Platon. In der Universität protestierte er gegen die Diffamierung von Juden und gegen unrechtmäßige Einflussnahme auf die Wissenschaft. Nur durch die Unterstützung des Reichskanzlers von Papen wurde er nicht suspendiert, sondern zunächst beurlaubt. Bis zum Ende des Faschismus konnte er am pädagogischen Institut arbeiten.

Tenorth zeigt in einer bemerkenswerten Analyse der grundlegenden pädagogischen Schriften nach 1933 auf, dass sogar Flitner und Kriek oberflächlich betrachtet Gemeinsamkeiten aufweisen, die Unterschiede aber insbesondere in den Positionen zur Rolle des Staates und zum Eigenrecht des Subjekts erkennbar sind (vgl. Tenorth 1988, 259 ff.).

Bernhard prüft, inwieweit auch reformpädagogische Prinzipien neben einer erkennbaren demokratischen Ausrichtung und der Förderung von Emanzipation und Mündigkeit von einer faschistischen Ideologie benutzt werden. Nationalsozialistische „Pädagogik“ brach mit dem hervorgebrachten pädagogischen Fortschritt der Reformpädagogik, denn die wesentlichen pädagogischen Errungenschaften von Autonomie und Freiheit wurden eliminierte und selbstständiges Denken sanktioniert (vgl. a.a.O., 202 ff.). Vorsicht scheint bei der Verwendung des Sammelbegriffs ‚Reformpädagogik‘ geboten. Die verschiedenen Strömungen sind möglicherweise dann als zusammengehörend zu bezeichnen, wenn sie mit dem zentralen Blick auf das Kind im Mittelpunkt als Abgrenzung zur preußisch geprägten, autoritären Erziehungswirklichkeit verstanden werden. Strömungen, die Körperlichkeit und Natur idealisieren, zeigen dagegen einen blinden Fleck, eine Moral, die faschistischer Vereinnahmung eher zugänglich war. Auf diese beiden Tendenzen verweist Giesecke: „Die Reform-Pädagogik (...) verstand sich als Individualpädagogik; sie strebte danach, die individuelle Autonomie des Kindes zu fördern und zu unterstützen. Jedenfalls sah sie das Kind nicht als ‚Typus‘ irgendeines Kollektivs oder einer Gemeinschaft, sondern als Einzelwesen, dessen eigentümliche Persönlichkeit zur Entwicklung und Entfaltung kommen müsse. Dem gegenüber betonte Kriek, dass Erziehung zur Individualität gar nicht möglich sei, diese entstehe vielmehr im Rahmen der Assimilation an den Typus durch Selbsterziehung, indem das Individuum sich in diesem Prozess eine persönliche Version des allgemeinen Typus schaffe. Die Individualität des Kindes stehe der planenden Pädagogik gar nicht zur Verfügung, die könne vielmehr nur das gemeinschaftlich Typische im Blick haben.“ (Giesecke 1993, 39) Oelkers bestätigt, dass die Verzweckung des Individuums im Sinne völkischer Ideologie der Grund war, weshalb die Reformpädagogik in den „Motivationsstrudel der NS-Pädagogik“ geriet, „weil sie schizophoren angelegt war“ (Oelkers 1988, 213). Gemeint ist damit ein so genannter „halbiertes Liberalismus“, „der sich auf die Erziehung beschränken sollte, nur um gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu dienen, die mit der politischen Tradition des Liberalismus nichts gemein hatten.“ (ebd.)

Der Vorstellung einer an rassistischen Idealen ausgerichteten autoritären Erziehung, deren wichtigstes Instrument die Strafe ist, setzt Kästner, wie an anderer Stelle gezeigt, das Prinzip des Verstehens entgegen.

Zentrale Bedeutung dafür hat bereits erwähnte Kapitel, das den Umgang mit einem Rechtsbruch in der Schule und der Möglichkeit einer Bestrafung darstellt (vgl. Kästner 2004, 72-80). Dem nachweislichen Rechtsbruch der (nicht demokratisch legitimierten) Schulordnung wird nicht mit einer Strafe begegnet; vielmehr werden die vermeintlichen Angeklagten zu ihren Beweggründen für das Handeln befragt. Die Begleitumstände werden zur Klärung herangezogen, die „Tat“ der Kinder wird nachvollziehbar. Daran orientiert sich das Strafmaß; mildernde Umstände sind bedeutsamer als der Ausdruck einseitiger Machtausübung.

Die Darstellung dieser Szene in der Kinoverfilmung von 2003 ist in großen Teilen identisch mit der Darstellung im Buch und unterstützt diese Interpretation auch mit Blick auf den Nationalsozialismus.

Um Recht und Unrecht geht es auch im Streit zwischen den Internen und Externen um die gestohlenen Noten. Es wird verhandelt, Ergebnisse werden einseitig ignoriert und ein mündlicher Vertrag wird gebrochen. Den Bezug zum Nationalsozialismus legt der Roman selbst nahe, wenn es heißt, es handele sich dabei um einen „Streit zwischen den Schulen, nicht zwischen den Schülern.“ (a.a.O., 45)

Schulen und Internatsschulen im Nationalsozialismus

An Schulen zur Zeit Kästners hatte die Instrumentalisierung zum Zweck nationalsozialistischer Umerziehung bereits begonnen. Mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (April 1933) begann die sogenannte Gleichschaltung des NS-Staates, indem alle nichtarischen Beamten in Ruhestand versetzt wurden; nicht gesinnungstreue Beamte wurden entlassen; die in der Weimarer Republik ausgebildeten Lehrkräfte wurden „umerzogen“. Mit dem Ziel der zentralen Steuerung und Gleichschaltung wurden auch die föderalen Strukturen aufgelöst. Am 30. Januar 1934 wurde den Ländern die Schulhoheit entzogen und in allen Belangen dem neuen Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung übertragen. Der strukturellen Gleichschaltung folgte die inhaltliche (vgl. Konrad 2007, 95 ff.).

Baldur von Schirach, ab Oktober 1931 Reichsjugendführer der NSDAP und ab 1932 Leiter der Hitlerjugend gründete zusammen mit Robert Ley, Führer der „Deutschen Arbeiterfront“ die sog. „Adolf-Hitler-Schulen“ (AHS), Oberschulen, die direkt der NSDAP unterstanden und Nachwuchs für die Partei und die Hitlerjugend sicherstellen sollten. Die Nationalsozialistischen Erziehungsanstalten (NAPOLA) dienten der Rekrutierung von Führungsnachwuchs in der Schutzstaffel (SS).

Schulunterricht galt nicht vorrangig der Wissensvermittlung und intellektuellen Bildung, sondern der Ausbildung spezifischer Charaktereigenschaften im Sinne des Nationalsozialismus. Ideale von Mut und Tapferkeit waren ausgerichtet auf das Militär und den geplanten Krieg (vgl. im Unterschied dazu die Ausführungen zu klugem und dummem Mut im „Fliegenden Klassenzimmer“).

Manche durch bestimmte Strömungen der Reformpädagogik angeregte Didaktik nützte der Motivation und Beeinflussung. Von Schirach kannte aus eigener Erfahrung während seiner Schulzeit in Haubinda die reformpädagogischen Ansätze der Landerziehungsheime von Hermann Lietz und übernahm Teile dieser Vorstellungen. „Der Frontalunterricht wurde durch das Arbeitsgespräch ersetzt, Gruppenarbeit wurde eingeführt, als Sitzordnung wurde die Hufeisenform Vorschritt, das Lehrer-/Schülerverhältnis sollte kameradschaftlich gehalten werden – man verkehrte auch per DU miteinander.“ (Neumann; Neumann 2011, 213) Doch diese reformpädagogisch anmutende Verpackung verschleierte antidemokratische Inhalte. Didaktik, Naturnähe und familienähnliche Strukturen in Landerziehungsheimen sind, wie auch die jüngste Vergangenheit zeigt, anfällig für Machtmissbrauch. Auch die Konzepte der nationalsozialistischen Höheren Schulen, die scheinbar lebensnah waren und deren Unterricht auf Anschauung und der Orientierung an den Interessen der Jugendlichen ausgerichtet war (vgl. Rust 2007, 207), dienten nicht emanzipatorischer Bildung, wie es demokratische Strömungen der Reformpädagogik intendierten, sondern der nationalsozialistischen Ideologie und Herrschaft. Details zu Curricula und Lehrplänen finden sich u.a. bei Flessau (Flessau 2018).

Das Landerziehungsheim Haubinda wird heute nach einer wechselvollen Geschichte, einer Enteignung in der sowjetischen Besatzungszone nach dem Zweiten Weltkrieg und einer Wiedereröffnung zu DDR-Zeiten als polytechnische Oberschule wieder als Modellschule geführt.¹⁰

Kästner beobachtete von Schirach aufmerksam. Nahezu freudig notiert er in seinem Tagebuch am 23. Januar 1941: „Erzählenswert ist die missglückte Rede Baldur von Schirachs vor den Arbeitern einer Fabrik in Florisdorf. Sie übertrieben ihrer Begeisterung ins Ironische so, dass sie zwei Stunden lang

10 Im Gegensatz zur Darstellung in Speyers Jugendroman stellt sich die Schule heute als eine demokratische dar. Bemerkenswert ist, dass die Schule wörtlich fast identisch wie im Fliegenden Klassenzimmer formuliert: „Das Klassenzimmer wird zum Gerichtssaal.“ „Hier funktioniert Demokratie über ein Schülerparlament und Schulverfassungsgericht, einen Kanzler, der von allen gewählt wird und über ein Schülergericht. Regelmäßig verwandelt sich eines der Klassenzimmer unserer Schule in einen Gerichtssaal. Die jungen Richter, ganz locker gekleidet, erheben sich dann von ihren Sitzplätzen und eröffnen die Verhandlung. Wie in einem echten Gerichtssaal sind die Plätze verteilt, der Ankläger nimmt auf der einen Seite Platz, auf der anderen Seite Verteidiger und Beschuldigte. Wie in einem echten Gerichtssaal laufen auch die Rituale ab, Zeugen werden gehört, ganz gleich, ob Schüler oder Lehrer, hier werden sie geladen und gehört. Manchmal lässt sich „der Fall“ schnell klären, ein anderes Mal wird er vertagt.“ (<https://www.lietz-schulen.de/haubinda/leben-im-dorf/schulstaat/> abgerufen am 29.07.2020).

ohne Pause die Lieder der Bewegung sangen und in Sieghelrufe ausbrachen, sodass Baldur, nachdem er zwei Stunden lang auf dem Rednerpodium abgewartet hatte, endlich wieder nach Hause fuhr, ohne auch nur ein Wort gesprochen zu haben.“ (Kästner 2018, 53)

Weitere Hinweise zur Bedeutung der Reformpädagogik im Nationalsozialismus finden sich u.a. bei Bernhard, 2011 und Dudek, 2018. Die Frage, ob reformpädagogische Schulkonzepte Machtmissbrauch und sexualisierte Gewalt begünstigen, ist u.a. Gegenstand einer langen Fachdebatte zwischen Herrmann und Oelkers (vgl. Hermann; Oelkers, 1994 und Oelkers 2012 und Herrmann 2012).

Reformpädagogische Schulkonzepte sind zu verstehen als Weiterentwicklung von Ideen der Aufklärung, genauer gesagt der Volksaufklärung; diese Bewegung richtete sich am Ende des 18. Jahrhundert besonders auf das Landvolk und entwickelte das sogenannte Philantropin als Schulform in enger Verbindung von Schule und alltäglichem Leben. Anknüpfend an Rousseau (1712-1778) wurden Erfahrungen in und mit der Natur als Umgebung ist das Lernmodell der Philantropine integriert. Philanthropen wie Basedow, Salzmann, Becker u.a. haben in der Erziehung von Kindern sowie der Erwachsenenbildung bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert das Lernen aus Erfahrung zum Grundprinzip definiert, theoretisch wie praktisch. Durch die Anschauung von Dingen und Menschen, durch das Lernen am Modell und an Vorbildern sollten sich Entwicklungsprozesse vollziehen. Selbsttätigkeit ist auch mit dem Begriff der Selbstermächtigung keine Erfindung des 20. oder 21. Jahrhunderts, sondern wurde ebenfalls in dieser Zeit Grund gelegt (vgl. Tölle 1994, 41 ff.). Volksaufklärer setzten mit den Philanthropinen auf die Kraft der Vernunft, die sich speist aus Erkenntnis und Erfahrung. Campe und Salzmann nutzten in diesem Sinne auch pädagogisch-aufklärerische Literatur.

Die Überlegungen der Philantropen gingen „von den Gedanken des Elementarischen und des Exemplarischen aus – also von der Notwendigkeit einer in Rücksicht auf die Erfahrungshorizonte und Lernvoraussetzungen von Kindern vorzunehmenden Begrenzungen der Bildungstoffe und von deren Vermittlung durch die Exempelmethode.“ (Weinkauff; von Glasenapp 2018, 28f.) In diese Zeit fallen auch die Anfänge der Kinder- und Jugendliteratur im deutschen Sprachraum.

Auf frühere historische Vorläufer sei in diesem Zusammenhang nur kurz hingewiesen: auf Montaignes Schrift „Von der Erfahrung“ ebenso wie auf spätere Ausarbeitungen von Comenius, Melanchthon und Erasmus von Rotterdam, in deren Konzepten sich immer wieder die Grundidee des „selber denken“ und „selber lernen“ findet. Der geschichtliche rote Faden führt über Locke's Empirismus und darauf aufbauend den amerikanischen Behaviorismus, den Pragmatismus nach Skinner und anderen bis zu Dewey und seiner Konzeption von Schule, durch die das Lernen aus Erfahrung die Eigenverantwortung und Demokratie fördern sollte.

Demokratische Erziehung (John Dewey)

Als beim Nürnberger Parteitag der NSDAP 1934 die Dimension des Erziehungsprogramms der Nationalsozialisten erkennbar wurde, war John Dewey's „Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education“ (1916) fast 20 Jahre alt.

John Dewey (1859-1952), amerikanischer Erziehungswissenschaftler und Philosoph, lehrte an den Universitäten von Michigan, Minnesota, Chicago und New York. Während seiner Auslandsreisen hielt er Vorträge und besichtigte Schulen unter anderem in der Sowjetunion. Zentrales Thema seiner Auseinandersetzung war die Demokratie, die er als Lebensform, nicht allein als demokratische Staatsform verstand.

In deutscher Übersetzung erschien das bereits 1915 in den USA veröffentlichte, umfangreiche Werk „Demokratie und Erziehung“ erst 1930. Unter dem Eindruck steigender Einwanderungszahlen und einer wachsenden Wirtschaft hatte Dewey in den USA seit der Jahrhundertwende seine progressive pädagogische Idee entwickelt, nach der Heranwachsende befähigt werden sollten, mit noch nicht erkennbaren Veränderungen umzugehen. Die Notwendigkeit, aus der Geschichte (besonders des Rassismus) zu lernen und Kinder für eine demokratische und soziale Zukunft zu bilden, formuliert Dewey bereits in Artikel 1 seines „Pädagogischen Glaubensbekenntnisses“ von 1897: „I believe that knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be.“ (Dewey 1897, 1)

Noch deutlicher ist sein 6. Glaubensgrundsatz in Artikel 1, in dem es heißt: „To prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities; that his eye and ear and hand may be tools ready to command, that his judgment may be capable of grasping the conditions under which it has to work, and the executive forces be trained to act economically and efficiently. It is impossible to reach this sort of adjustment save as constant regard is had to the individual's own powers, tastes, and interests-say, that is, as education is continually converted into psychological terms.“ (Dewey 1897, 2)¹¹ Koerrenz gibt dies sinngemäß wieder: „Vorbereitung auf das Leben in der Zukunft bedeutet daher, ein Kind in die Lage zu versetzen, über das eigene Leben selbst

11 Übersetzung: Ihn auf das zukünftige Leben vorzubereiten bedeutet, ihm das Kommando über sich selbst zu geben; es bedeutet so, ihn zu trainieren, dass er alle seine Fähigkeiten voll und ganz nutzen kann (...), dass sein Urteilsvermögen in der Lage sein kann, die Bedingungen zu erfassen, unter denen es arbeiten muss.

zu bestimmen. Das bedeutet, es dahin zu erziehen, dass es alle seine Kompetenzen vollständig nutzen kann.“ (Koerrenz et.al. 2017, 212) Die menschliche Erfahrung und die Kommunikation darüber stehen laut Dewey im Zentrum der Erziehung zur Demokratie. Schon 1896 hatte er zusammen mit seiner Frau eine Modellschule gegründet, die laboratory school in Chicago, die Formen demokratischen Lernens, Konzepte der Selbsttätigkeit und des erfahrungsbasierten Unterrichts umsetzte, weit bevor reformpädagogische Schulen in Deutschland dies taten. Auch Hartmut von Hentig berief sich mit seiner Bielefelder Laborschule (ab 1974) auf Deweys Schulexperiment.¹² In Deweys Modellschule sollten die Schüler:innen konsequent aktive Subjekte ihres Lernprozesses sein. Schule versteht sich demnach als eine Form von Gemeinschaft, die sich im Kern einer demokratisch verfassten Gesellschaft befindet. Erfahrungen in der Schule haben exemplarischen Charakter; Lernprozesse entstehen erst durch deren Reflexion. Kommunikative und soziale Fähigkeiten entstehen in der Einfühlung in Andere und zugleich im Blick auf eigene Rechte und Interessen; darin geschieht Aushandlung und Verhandlung. Sie spiegeln eine „dynamische Offenheit“ wider, wie sie Dewey in einer Gesellschaft sieht, in der es keine festen Klassen oder Stände gibt (vgl. Koerrenz et al. 2017, 213).

Oelkers stellt fest, dass die deutsche Rezeption des Hauptwerks von Dewey ‚Demokratie und Erziehung‘ „in einem umgekehrten Verhältnis zur internationalen Beachtung der Theorie Deweys“ steht (Dewey 2011, 3), sogar von Ignoranz geprägt sei (vgl. a.a.O., 494).

Lediglich Begriffe wie „Projektmethode“ und „learning by doing“ werden im Sinne von pädagogisch praktischen Instrumenten verwendet; unzureichend rezipiert wird, dass Dewey die Schule alten Typs kritisiert und Konsequenzen im Sinne demokratischer Erziehung daraus zieht.

Kurz zusammengefasst zeigt sich das Konzept in drei Begriffen: „inquiry“ im Sinne von untersuchen, erforschen und ausprobieren, „interest“ bezogen auf die Aufgabe der Lehrkräfte, an den schon vorhandenen Interessen der Schüler:innen anzuknüpfen und das bereits genannten Prinzip des „learning by doing“ im Sinne von handeln, Erfahrung machen und reflektieren (vgl. Konrad 2017, 165).

Bei der Suche nach konkreten Beispielen demokratischer Erziehung und Bildung in Kästners „Fliegenden Klassenzimmer“ fällt auf, dass wir fast nichts vom Schulunterricht selbst erfahren.

Einen Hinweis auf Konzepte eigenverantwortlichen Lernens gibt die Tatsache, dass die Schüler für eine Aufführung ein Theaterstück proben, das einer von ihnen selbst geschrieben hat. Die Proben finden eigenverantwortlich statt und sind ein zentrales Erlebnis für die Schüler. Programmatisch heißt es für die

12 In seinem Vortrag „Die Sache und die Demokratie“ begründet Hartmut von Hentig schon 1969 die Notwendigkeit demokratischer Erziehung und Bildung. (vgl. von Hentig 1975, 19 ff.).

Arbeitsweise der Schüler: „Der Unterricht wird zum Lokaltermin.“ (Kästner, 2004, 29)

Selbstbewusst vertreten sie ihr Recht für den Probenraum gegenüber den Primanern: „Bilden Sie sich nur nicht ein, dass Sie zufällig ein paar Jahre älter sind als wir!“ (a.a.O., 28).

Dass Lernen durch Erfahrung auch im Rückblick für Erwachsene wichtig ist, wird an der bereits erwähnten zentralen Szene zur „Bestrafung“ deutlich. Das Verständnis des Hauslehrers Dr. Bökh begründet sich in seiner eigenen, 20 Jahre zurückliegenden Erfahrung, von der er offen den Jugendlichen erzählt. Als Junge war er dort, wo heute seine Schüler vor ihm sitzen; auch damals gab es einen Primaner: „Es war einer von denen, die noch nicht reif genug sind, die Macht, die ihnen übertragen wurde, vernünftig und großmütig auszuüben.“ (a.a.O., 81) Der damalige Hauslehrer war keiner, dem sich der Junge hätte anvertrauen können. Seine Mutter war schwer erkrankt und musste in ein entlegenes Krankenhaus gebracht werden. Um sie zu besuchen, musste der Junge das Schulgelände verlassen, was ihm aber verboten war. Zur Strafe wurde er eingesperrt. Was der strenge Direktor nicht wusste, dass ein Mitschüler sich anstelle des Jungen hat einsperren lassen, um ihm die Möglichkeit zu geben, seine schwer kranke Mutter zu besuchen. Ähnlich wie in der oben genannten Szene zur Bestrafung betont Kästner auch hier, dass – anders als in der nationalsozialistischen Diktatur – nachvollziehbare Begründungen Handeln legitimieren und willkürlich ausgeübte Macht den Umständen nicht gerecht wird. Das Verstehen, wie es zu einer Haltung kommt prägt das pädagogische Konzept des Lehrers.

„Verstehen, wie etwas gemacht wird, heißt eine zukünftige Möglichkeit voraussehen, heißt einen Plan für die Ausführung einer Handlung haben, heißt die Mittel zu kennen, die den Plan ausführbar machen, und die Hindernisse, die der Ausführung im Wege stehen. Anders gesagt: das wirkliche Verständnis für etwas, das getan werden soll – im Unterschied von einem bloßen verschwommenen Streben etwas zu sein – bedeutet, dass man einen Plan dafür hat, der Mittel und Schwierigkeiten berücksichtigt.“ (Dewey, 2011, 141) Eine solche Erziehung versetzt in die Lage, auf immer neue Gegebenheiten zu reagieren (vgl. Benner, 2008, 102).

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung kann Theorie in jedem Umfange erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden. Sie wird leicht zu einer bloßen sprachlichen Formel, zu einem Schlagwort, das verwendet wird, um das Denken, das rechte „theoretisieren“ unnötig und unmöglich zu machen.“ (Dewey 2011, 193) Erziehung ist die „beständige Erneuerung der Erfahrung“ (a.a.O., 112). Wenn sich Erziehung versteht als „Denken in Erfahrung“ (a.a.O., 193), so ist dies nach Dewey ein interaktiver Vorgang, der sich in den Schritten der Beobachtung, der Auseinandersetzung, der Schlussfolgerung und der handelnden Erprobung vollzieht (vgl. a.a.O., 203).

Mit diesem Ansatz nahm John Dewey eine Gegenposition zum deutschen Idealismus ein. Spranger riet daher schon 1914 dem Reformpädagogen Kerschensteiner, auf Distanz zur amerikanisch geprägten Idee des Pragmatismus von Dewey zu gehen, nach Auffassung von Oelkers eine Form der Denunziation des Pragmatismus, um zugleich das eigene geisteswissenschaftlich geprägte Konzept zu verteidigen (Dewey 2011, 490) Kerschensteiner, zunächst durchaus interessiert daran, Elemente der Pädagogik Deweys aufzunehmen, rückte davon wieder ab und näherte sich der Perspektive Sprangers und der vom deutschen Idealismus geprägten Position an. Oelkers erklärt u.a. damit die bis heute marginale Rezeption der Schriften von John Dewey (Dewey 2011, 492).

Im Rückblick auf die Diktaturen zu Beginn des 20. Jahrhunderts musste Dewey einräumen, dass weniger die Kategorie der Erfahrung als das Individuum Einfluss nähme auf gesellschaftliche Entwicklungen (vgl. Benner 2008, 105).

Nachwort

„Bildung (...) ist die Sorge, dass der Mensch lerne, sich zu sich selbst – unter Einschluss seiner emanzipativen Akte – distanziert zu verhalten.“ (Benner 2008, 26)

Diese Feststellung gilt für alle hier behandelten Ebenen:

- für die Ideologie des Nationalsozialismus, die Bildung und Erziehung ausschließlich auf den Zweck des gleichgeschalteten, rassistischen Staates ausgerichtet hat,
- für die Theorie demokratischer Bildung und Erziehung, mit der Dewey die Eigenverantwortung und Reflexion des Lernenden betont,
- und für das „Fliegende Klassenzimmer“ von Kästner, das als literarische Fiktion einer Schulwelt Werte von Demokratie und Subjektorientierung darstellt.
- Schließlich gilt der Satz auch für eine Didaktik in der Hochschullehre, die Studierende und Lehrende auffordert zu selbstständigen Lernprozessen in einem demokratischen Dialog.

Zur Reflexion früher faschistischer Tendenzen mahnt Adorno Wissenschaft und Gesellschaft: „Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so

werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen erweckt.“ (Adorno 2019, 90)

Am Ende des Romans von Kästner steht der letzte Schultag vor Weihnachten mit der Uraufführung des „Fliegenden Klassenzimmers“ im Rahmen einer anrührenden Weihnachtsfeier. Die Verfilmung von 2003 ergänzt den Text u.a. um einen Rap, ein rhythmisches Lied mit dem Titel: „Du kannst fliegen, über Feinde siegen“:

„Steck den Kopf nicht in den Sand! Sieh der Wahrheit ins Gesicht und versteck dich nicht! Das Gejammer lass nur stecken, musst den Tiger in dir wecken, neue Wege für dich checken und die Welt für dich entdecken. Zeig, wer du bist, und lass dich nicht verbiegen. Bleib Optimist, lass dich nicht unterkriegen. Macht nicht schlapp, wenn ihr Pech habt. Denn wer fällt, steht wieder auf und ist besser drauf. Und wenn du glaubst, dass es einen gibt auf dieser Welt, der mit dir tut, was dir gefällt: Hör auf dein Herz! Und glaube mir: Niemand wird als Held geboren, wird dazu auserkoren, sich völlig ungeschoren, an der Spitze festzubohren. Gemeinsam gehen wir nach vorn, und wenn jemand was anderes sagt, dann gibt's was auf die Ohren. Wer ist schon gern allein? Viel besser ist: zusammen sein! Du bist der größte Held, bist nur nicht bloß auf dich selbst gestellt. Wer ist schon gern allein? Viel besser ist: zusammen sein! Justus, du bist der grösste Held, denn ohne dich fliegt das Klassenzimmer nicht.“ (Wigand 2003)

Vordergründig ist dies eine Hommage der Schüler an ihren geliebten Hauslehrer Dr. Bökh; sie enthält eben die Erziehungsziele, die zuvor handlungsleitend waren. Die Liedzeilen stammen nicht von Kästner; gleichwohl ist der Bezug zur Entstehungszeit des „Fliegenden Klassenzimmers“ deutlich: die Wahrheit zu erkennen, zu handeln, sich zu zeigen, sich nicht verbiegen zu lassen, Solidarität aufzubauen statt einzelne zu Helden zu stilisieren. Ein solches Klassenzimmer, dieses Lernen ist auf das Subjekt gerichtet und auf dessen aktive Mitwirkung angewiesen. So wird der oben zitierte Satz von Benner „dass der Mensch lerne, sich zu sich selbst - unter Einschluss seiner emanzipativen Akte – distanziert zu verhalten“ konkret (Benner 2008, 26).

Kästner, so scheint es, ist häufig in einer solchen Distanz zu sich selbst gewesen, als teilnehmender Beobachter seiner Zeit und zugleich als deren Kritiker. Für Bildung und Erziehung, für die Entwicklung des Menschen kommt es darauf an, das kritische Bewusstsein zu schulen, wachzuhalten und Verantwortung für ein menschliches Leben in Gerechtigkeit und Frieden zu übernehmen. So schreibt Kästner 1936:

Erich Kästner, Das Eisenbahngleichnis

„Wir sitzen alle im gleichen Zug
und reisen quer durch die Zeit.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir fahren alle im gleichen Zug
und keiner weiß, wie weit.

Ein Nachbar schläft; ein anderer klagt;
ein dritter redet viel.
Stationen werden angesagt.
Der Zug, der durch die Jahre jagt,
kommt niemals an sein Ziel.

Wir packen aus, wir packen ein.
Wir finden keinen Sinn.
Wo werden wir wohl morgen sein?
Der Schaffner schaut zur Tür herein
und lächelt vor sich hin.

Auch er weiß nicht, wohin er will.
Er schweigt und geht hinaus.
Da heult die Zugsirene schrill!
Der Zug fährt langsam und hält still.
Die Toten steigen aus.

Ein Kind steigt aus, die Mutter schreit
Die Toten stehen stumm
am Bahnsteig der Vergangenheit.
Der Zug fährt weiter, er jagt durch die Zeit,
und keiner weiß, warum.

Die erste Klasse ist fast leer.
Ein feister Herr sitzt stolz
im roten Plüsch und atmet schwer.
Er ist allein und spürt das sehr
Die Mehrheit sitzt auf Holz

Wir reisen alle im gleichen Zug
zur Gegenwart in spe.
Wir sehen hinaus. Wir sahen genug.
Wir sitzen alle im gleichen Zug
und viele im falschen Coupé.“

(Kästner 2020, 19)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (²⁷2019), *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Barth, Steffen; Kettenhofe, Daniel. (2019), *Der Nationalsozialismus 1933 – 1939*, Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.). (³2007), *Erziehungs- und Bildungstheorie*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bemmann, Helga. (1988), *Humor auf Taille, Erich Kästner – Leben und Werk*, Berlin: Verlag der Nation.
- Benner, Dietrich. (2008), *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexion und Anwendungsfelder*, Paderborn: Schönigh.
- Benner, Dietrich. (²1978). *Hauptströmung der Erziehungswissenschaft, Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien* München: List.
- Bernhard, Armin. (2011), *Pädagogisches Denken, Eine Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blankertz, Herwig. (1982), *Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Campe, Joachim Heinrich. (2010) [1779], *Robinson der Jüngere, Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Stuttgart: Reclam.
- Dewey, John. (1897), *My pedagogic Creed*, Erste Veröffentlichung in *The School Journal*, Ausgabe LIV, Nr. 3 <http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf> [30.12.2020].
- Dewey, John. (⁵2011) [1916], *Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *John Dewey, Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Dirks, Walter. (1985), *Gedächtnis und Erinnerung, 70 Jahre deutsche Zeitgeschichte, Eine Rede zum 8. Mai*, Zürich: Verlag Ammann.
- Dudek, Peter. (2018), *Reformpädagogik und Nationalismus*, In: Barz, Heiner (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 55-64.
- Flessau, Kurt Ingo. (2018), *Schule der Diktatur, Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*, Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.
- Giesecke, Herman. (1993), *Hitlers Pädagogen, Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung* <<http://www.hermann-giesecke.de/hitler.pdf>> [04.02.2020].
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm. (1984) [1854 ff.], *Deutsches Wörterbuch*. Band 32, München: DTV.
- Hermann, Ulrich. (2012), *Sexualisierte Gewalt im Landerziehungsheim*, In: Thole, Werner et al. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 45-57.
- Hermann, Ulrich; Oelkers, Jürgen. (1994), *Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem*, In: *Zeitschrift für Pädagogik* JG 40, H. 4, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 541-547.

- Hopster, Norbert (Hrsg.). (2012), Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik, Teil 1, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jens, Walter. (1983), „Die alten Zeiten niemals zu verwinden“, Eine Rede aus Anlass des 50. Jahrestages der Bücherverbrennung am 10. Mai 1933, gehalten am 8. Mai 1933 im Studio der Akademie d. Künste Berlin zur Eröffnung der Ausstellung „Das war ein Vorspiel nur...“ Berlin: Akademie der Künste.
- Kästner, Erich. (¹⁶⁰2004) [1933], Das fliegende Klassenzimmer, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- Kästner, Erich (³¹1994) [1935], Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- Kästner, Erich. (2004) [1935], Emil und die Detektive, Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.
- Kästner, Erich. (⁴2020) [1936], Lyrische Hausapotheke, Zürich: Atrium Verlag.
- Kästner, Erich. (1966) [1936], Zwei Schüler sind verschwunden, Longmans: James C. Alldrige.
- Kästner, Erich. (2018) [1941-1945], Das Blaue Buch, Geheimes Kriegstagebuch 1941-1945, hrsg. Sven Hanuscheck in Zusammenarbeit mit Ulrich von Bülow und Silke Becker, Zürich: Atrium Verlag.
- Karrenbrock, Helga. (2012), Großstadtmäne für Kinder, In: Hopster, Norbert (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik, Teil 1, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 207-227.
- Koerrenz, Ralf; Kenklies, Karsten; Kauhaus, Hanna. Schwarzkopf, Matthias. (2017), Geschichte der Pädagogik, Paderborn: Schöningh.
- Konrad, Franz-Michael. (2017), John Dewey und die Progressive Education in den USA, In: Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hrsg.), Handbuch Reformpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 158-171.
- Konrad, Franz-Michael. (2007), Geschichte der Schule, Von der Antike bis zur Gegenwart, München: Beck.
- Kordon, Klaus. (1996). Die Zeit ist kaputt, Die Lebensgeschichte des Erich Kästner, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krieck, Ernst. (³2007) [1936], Rasse und Erziehung, In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungstheorie, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 190-198.
- Menck, Peter. (1988), Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945, Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition, In: Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Nationalsozialismus, Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 9-17.
- Müller, Beate. (2010), ‚Das fliegende Klassenzimmer‘ im Wandel der Zeit – Literaturverfilmung als Spiegel von Geschichte und Zeitgeschehen. <<http://othes.univie.ac.at/8621/1/2010-02-25:0509301.pdf>> [15.01.2020].
- Neumann, Helga; Neumann, Manfred. (2011), Vom Pauker zum Pädagogen, Ein literarischer Streifzug durch die Schule im „Jahrhundert des Kindes“, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Oelkers, Jürgen. (1988), Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft, Zur politischen Ambivalenz der ‚Reformpädagogik‘ in Deutschland vor 1914, In: Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Nationalsozialismus, Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 195-219.

- Oelkers, Jürgen. (2012), 'Pädagogischer Eros' in deutschen Landerziehungsheimen, In: Thole, Werner et al. (Hrsg.), Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 27-44.
- Rosenberg, Alfred (2007) [1933-1935], Grundzüge nationalsozialistischer Erziehung, In: Baumgart, Franzjörg. (2007), Erziehungs- und Bildungstheorien, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 183-186.
- Rust, Bernhard. (2007) [1938], Neuordnung der höheren Schulen, In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungstheorien, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 202-209.
- Speyer, Wilhelm. (1977) [1927], Der Kampf der Tertia, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Tenhorth, Heinz-Elmar. (1988), Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung, Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933, In: Herrmann, Ulrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Pädagogik und Nationalsozialismus, Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 259-279.
- Trost, Birte. (2005), Moderne und Modernisierung in der Kinder- und Jugendliteratur der Weimarer Republik, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Tölle, Ursula. (2019), „Sein, was ich werde“ – Lernen in realen Bezügen und realen Beziehungen im Studium der Sozialen Arbeit, In: neues Handbuch Hochschullehre C 2.41, NHHL 291 1407, S. 31-52 (online Medium).
- Tölle, Ursula. (1994), Rudolph Zacharias Becker, Versuche der Volksaufklärung im 18. Jahrhundert in Deutschland, Münster: Waxmann Verlag.
- von Hentig, Hartmut. (1975), Die Sache und die Demokratie, Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch.
- Wagener, Hans. (2018), Erich Kästner (in der Reihe Köpfe des Jahrhunderts), Berlin: Colloquium Verlag.
- Weinkauff, Gina; von Glasenapp, Gabriele. (2018), Kinder- und Jugendliteratur, Paderborn: Schöningh.
- Zimmermann, Holger. (2012), Geschichte als Gegenstand der Kinder- und Jugendliteratur, In: Hopster, Norbert (Hrsg.), Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik, Teil 1, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S.171-205.

Filmdokument

- Wigand, Tomy et al. (2003). Das fliegende Klassenzimmer [Film]. Deutschland: u.a. Bavaria Filmverleih- und Produktions GmbH.

Das Recht des Kindes auf Achtung – Wie Lindgrens Pippi Langstrumpf Korczaks Postulat in der Schule verdeutlichen kann

Anna Schulze Kökelsum

Einleitung

„Freiheit bedeutet, (...) dass man nicht alles so machen muss wie alle anderen Menschen auch.“ (Lindgren im Interview mit Ausweger 2002)

Pippi Langstrumpf ist ein außergewöhnliches Kind. Es hebt sich nicht nur in seinem äußeren Erscheinungsbild, sondern auch in der gesamten Lebensweise von anderen Kindern ab und steht im Kontrast zu etablierten Erziehungsnormen der Entstehungszeit. Pippi ist ein Kind, das ohne Erwachsene lebt und sich keinerlei Vorschriften machen lässt. Jede:r, die:der die Geschichte von Pippi Langstrumpf kennt, weiß: Sie genießt die Freiheit, ihr Leben auf völlig selbstbestimmte und dabei häufig humorvolle Weise zu gestalten.

Auch wenn Pippi eine fantastische Figur ist, stellt sie dennoch einen Prototypus für Eigensinn und Eigenständigkeit dar. Welche Möglichkeiten haben solche Kinder wie Pippi in der Schule von heute, einem Ort, an dem ein strukturierter und oftmals fremdbestimmter Ablauf vorgegeben ist? Wie gehen Sie mit Fremdbestimmung um? Wie erleben Kinder mit sogenannten Verhaltensauffälligkeiten die Schule von heute?

Im Folgenden wird eine Verbindung hergestellt zwischen Astrid Lindgrens Geschichte der „Pippi Langstrumpf“ und dem reformpädagogischen Ansatz von Janusz Korczak mit Blick auf das „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1979, 6). *Wie kann Pippi Langstrumpf das Recht des Kindes auf Achtung in der Schule verdeutlichen?*

In den folgenden Ausführungen wird zunächst die Geschichte der Pippi Langstrumpf mit einem pädagogischen Blick gelesen und interpretiert. Anschließend wird die Entstehungszeit der Pippi Langstrumpf anhand Lindgrens Biografie beleuchtet und die Perspektive sowie das Postulat Korczaks erläutert, dann mit der Geschichte verknüpft. In einem weiteren Schritt werden diese Ergebnisse auf das Feld Schule übertragen. So wird zunächst das Bildungssystem Nordrhein-Westfalen (NRW) im Hinblick auf den Auftrag und das Ziel von Schule sowie die Rechte und Pflichten von Schüler:innen betrachtet. In diesem Zusammenhang wird am Beispiel von Pippi in der Schule der Begriff der Verhaltensstörungen kritisch hinterfragt sowie eine dem Recht des Kindes auf Achtung entsprechende Umgangsweise mit herausforderndem Verhalten

dargestellt. Zum Schluss wird die Perspektive und Rolle der Schulsozialarbeit in Verbindung mit Partizipation und Bildung eröffnet.

Eine pädagogische Interpretation der Ur-Pippi

Pippi Langstrumpf – „ein merkwürdiges Kind“

1944 entwarf Astrid Lindgren die Figur Pippi Langstrumpf. Sie ist die Hauptfigur in dem gleichnamigen Kinderbuch. Lindgren nennt sie darin „ein merkwürdiges Kind“ (Lindgren 2007, 13). Pippi Langstrumpf ist ein neunjähriges Mädchen, das ohne ihre Eltern oder andere Erwachsene, jedoch mit einem Äffchen (Herr Nielsson) und einem Pferd in ihrem Haus, der „Villa Kunterbunt“, lebt. Sie besitzt einen Koffer voller Goldstücke und ist stärker als jeder Polizist (vgl. a.a.O., 13 f.).

Mit diesen drei Eigenschaften sind die Grundlagen genannt, aus denen ihre Merkwürdigkeit schöpft, denn diese verleihen ihr, so Cromme, drei besondere Formen von Mächtigkeit. Zum einen nennt Cromme Pippis „körperliche Stärke und Überlegenheit“ (Cromme 2005, 304 f.). Pippi ist so stark, dass sie nachmittags z.B. ihr Pferd von der Veranda herunter hebt, um dort ihren Kaffee zu trinken (vgl. Lindgren 2007, 4). Diese besondere physische Stärke hat sowohl für Pippi und ihre Mitmenschen, als auch für die Botschaft der Autorin an die Leser:innen eine Schlüsselfunktion, denn mit dieser ist Pippi „der kompensatorische Entwurf eines Kindes, dessen körperliche Schwäche, die in hierarchischer Konstellation als Ohnmacht erfahren werden müsste, aufgehoben“ (Jesch 2016, 119).¹

Darüber hinaus nennt Cromme zum einen Pippis materiellen Wohlstand, der sich durch ihren Koffer voller Gold zeigt, und zum anderen ihre uneingeschränkte Autonomie (vgl. Cromme 2005, 305). Leben in der Villa Kunterbunt gestaltet Pippi eigenständig und selbstbestimmt, ganz ohne Erwachsene; niemand außer ihr selbst kann ihr etwas vorschreiben oder sie zu etwas zwingen, und so schreibt Pippi sich z.B. ihre Schlafenszeit vor und ermahnt sich selbst, wenn sie sich nicht daran hält (vgl. Cromme 2005, 305; vgl. Lindgren 2007, 13, 16 f.). Selbstbestimmung als Grundwert achtet Pippi auch für ihre Umwelt, was z.B. im Umgang mit den beiden Tieren deutlich wird: Das Pferd steht auf der Veranda, mit der Begründung, dass es ihm im Salon nicht gefällt. Als Herr Nielsson, der Affe, einmal wegläuft, ist Pippi zwar wütend und droht: „Wenn Herr Nielsson nicht auf der Stelle zurück kommt“ (a.a.O., 59), antwortet

1 Jeschs Ausführungen basieren auf der bearbeiteten Pippi Langstrumpf, jedoch sind die verwendeten Szenen und Hergänge der Ur-Pippi gleich oder ähnlich, ebenso ist es bei Cromme 2005.

jedoch auf die anschließende Frage ihres Freundes Tommy, was dann passiere: „Dann kommt er natürlich nicht auf der Stelle zurück“ (ebd.; vgl. Lindgren 2007, 16f). Diese Passage auch auf, dass Pippi Sanktionen und Gewalt ablehnt. Charakteristisch für Pippi ist ihre eigensinnige, fantasievolle und kindliche Wesensart, mit der sie ihrer ganz eigenen fundamentalen Logik, die klar und originell zugleich wirkt, folgt. Nach Hause läuft sie beispielsweise rückwärts, um nicht umdrehen zu müssen (vgl. a.a.O., 15)

Ferner können Missgeschicke und unglückliche Situationen Pippi ihre Heiterkeit und Zuversicht nicht nehmen; stattdessen beweist sie in diesen Situationen erneut ihren Humor und ihre Unbeschwertheit; denn immer wieder zeigt sie ihren Optimismus, wenn ihr etwas missglückt. Als sie zum Beispiel Pfannenkuchen backen möchte und ihr bei ihrer eigentümlichen Zubereitungsweise ein Ei auf den Kopf fällt, knüpft sie, direkt mit einer Geschichte daran an und erzählt, wie gut Ei für die Haare sei (vgl. a.a.O., 17). In ihren Geschichten entfaltet Pippi immer wieder ihre volle Fantasie, sodass sich in dessen Ausführung die Wirklichkeit in der Fantasie aufhebt und eine utopische Potenz entsteht (vgl. Jesch 2016, 169). Einmal gibt Pippi zu, dass sie lügt. In der Regel jedoch enthüllt sie ihre Lügengeschichten nicht, denn sie sind so unglaubwürdig, dass dieses für die Lesenden auch nicht notwendig ist (vgl. Lindgren 2007, 47 f.). Das Lügen ist Pippi möglich, denn generell gilt „Pippi selbst ist (...) keiner Strafe zugänglich (...) aufgrund ihrer physischen und psychischen Stärke.“ (Jesch 2016, 128) Zudem scheinen die Geschichten häufig eine beabsichtigte Funktion zu haben, welche in dieser Arbeit deutlich wird.

Im Folgenden werden einige Situationen skizziert, die verdeutlichen, welche Wirkung Pippis beschriebenen Eigenschaften haben. Festzuhalten ist schon jetzt: „Aus dieser uneingeschränkten Macht- und Unabhängigkeitssituation resultiert (...) ein Verhalten, das diese Machtsituation nicht ausnutzt, sondern konstruktiv und in der Regel für andere nutzt.“ (Cromme 2005, 305) Gleichzeitig tritt Pippi jedoch als „per se Grenzüberschreiterin“ (Jesch 2016, 181) auf, indem sie sich durch ihre selbstbestimmte Lebensweise, einhergehend mit ihrem kindlichen Optimismus, ihrer Fantasie und ihrer physischen Stärke von Normen, Konventionen und Erwartungen jeglicher Art befreit (vgl. ebd.).

Pippi und andere Kinder

Pippi und die Nachbarskinder Tommy und Annika

In dem Haus neben der Villa Kunterbunt lebt Familie Settergren, das sind Tommy, Annika und ihre Eltern. Die beiden Geschwister sind Pippis Freunde und werden von der Autorin wie folgt beschrieben (vgl. Lindgren 2007, 14, 18, 84):

„Noch nie hatte man zwei Kinder gesehen, die so ordentlich und wohlgezogen waren wie sie. Niemals kaute Tommy an seinen Nägeln, er war immer ordentlich gekämmt, und fast immer tat er das, was ihm seine Mama sagte. Annika trug immer kleinkarierte, frisch gebügelte Baumwollkleidchen, sie machte sich nicht gern schmutzig und murrte niemals, wenn sie nicht ihren Willen bekam.“ (a.a.O., 14)

Die Betrachtungen der aufgeführten Eigenschaften der Geschwister, welche in der Gegenüberstellung von Pippis Eigenschaften einige Abweichungen voneinander aufweisen, verdeutlichen Pippis Merkwürdigkeit. Tommy und Annika stehen in der Geschichte stellvertretend für das Ideal gut erzogener Kinder in einer bürgerlichen Familie (vgl. Jesch 2016, 107).

Angefangen beim äußeren Erscheinungsbild hebt Pippi sich deutlich von dem Tommys und Annikas ab. Die beiden Geschwister werden akkurat beschrieben, mit gekämmten Haaren und Seidenlocken, gebügelter Kleidung und weißen Schuhen (vgl. Lindgren 2007, 14, 59).

Pippi hingegen beschreibt Lindgren wie folgt:

„Ihr Haar hatte dieselbe Farbe wie eine Möhre und war in zwei feste Zöpfe geflochten, die gerade vom Kopf abstanden. Ihre Nase hatte die selbe Form wie eine ganz kleine Kartoffel und war völlig von Sommersprossen übersät. Unter der Nase saß ein wirklich riesig breiter Mund mit gesunden weißen Zähnen. Ihr Kleid war vorn rot und hinten blau. Pippi hatte es selbst genäht, und der Stoff hatte nicht gereicht. An ihren langen dünnen Beinen hatte sie ein paar lange Strümpfe, einen braunen und einen schwarzen. Und dann trug sie ein Paar Schuhe, die genau doppelt so groß waren wie ihre Füße.“ (Lindgren 2007, 15)

Mit ihren verschiedenfarbigen Strümpfen und dem zu kleinen Kleid wirkt Pippis äußeres Erscheinungsbild unsortiert. Dass sie ihre Haare in zwei vom Kopf abstehenden Zöpfen trägt, spitzt diesen Aspekt zu und macht ihn für ihr Gegenüber auf den ersten Blick ersichtlich.

Die Auswahl der Adjektive, mit denen Lindgren Tommy und Annika beschreibt (wohlerzogen, ordentlich, kleinkariert, frisch gebügelt), verweist auf ein strukturiertes Elternhaus mit klarem Bild sowohl vom Kind als auch von Erziehung. Die geschilderten Eigenschaften von Tommy und Annika lassen auf ein konformes Verhalten der beiden Geschwister schließen (vgl. a.a.O., 14). Ihre untergeordnete Position im hierarchischen Verhältnis zu ihren Eltern zeigt sich im unaufgeforderten Befolgen der Gebote ihrer Eltern (vgl. Jesch 2016, 120). So halten Tommy und Annika an einem Morgen, trotz Eile, ihr morgendliches Ritual (Zähne putzen, waschen, Frühstück) automatisch ein (vgl. Lindgren 2007, 19).

Die Unterschiedlichkeit der Kinder, die ihren Ausdruck zunächst im äußeren Erscheinungsbild findet, wird spätestens bei einem Ausflug, auch in ihrer Wesensart erkennbar, als Pippi in einen Wassertümpel steigt und sich anschließend über die Geräusche ihres nassen Kleides und ihrer nassen Schuhe beim Gehen amüsiert. Annika lässt sich auch nach einer Aufforderung von Pippi nicht auf diese Erfahrung ein und im gleichen Zuge betont die Autorin ihre feine Art (vgl. a.a.O., 58f). Annika hat die Normen ihrer Erziehung, u.a.

Sauberkeit und Fügsamkeit, verinnerlicht und vermeidet daher die Verschmutzung ihrer Kleidung (vgl. Cromme 2005, 57 f.). Pippi verhält sich im Umkehrschluss zwar unangepasst, jedoch bleiben Annika in Folge der Erziehungsnormen diese Erfahrungen vorenthalten. Durch ihre Autonomie und Unabhängigkeit ist Pippi von erwachsenen Erwartungen und möglichen Konsequenzen befreit und geht folglich ihren eigenen Bedürfnissen selbstbestimmt nach. Tommy und Annika sind demgegenüber durch ihre Erziehung in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt (vgl. Jesch 2016, 184). Die beschriebenen Erziehungsnormen werden von Pippi parodiert, als Tommy von einem Stier auf die Hörner genommen wird und Pippi diesen furchtlos am Schwanz zieht, um in aufzuklären, dass er Tommys weiße Hose auf unmanierliche Weise verschmutzt hat (vgl. Lindgren 2007, 59f). Während Annika vor Hilflosigkeit weint, verängstigt Pippi die Gefahr durch den Stier bei ihrem Rettungseingriff nicht und amüsiert sich anschließend mit dem Stier (vgl. ebd.). Durch Szenen wie diese kritisiert die Autorin die Erziehungshaltung der Eltern von Tommy und Annika, welche stellvertretend für den allgemein verbreiteten Erziehungsstil steht. Folgen für die Kinder sind zum Beispiel laut Jesch „mangelnde Kreativität, Unselbstständigkeit und ein Defizit an Wehrhaftigkeit“ (Jesch 2016, 103), so wie die Unfähigkeit, Autoritäten zu hinterfragen (vgl. a.a.O., 103, 123).

Aus der Motivation, mit der sich die Geschwister am oben geschilderten Morgen beeilen, um zu Pippi zu gehen, ist ersichtlich, dass Tommy und Annika gerne Zeit mit ihr verbringen (vgl. Lindgren 2007, 19 f.). Für ihre Faszination in Bezug auf Pippi gibt es möglicherweise folgenden Grund: Die Geschwister profitieren von Pippis besonderen Eigenschaften, mithilfe derer ihnen neue Erfahrungsräume eröffnet werden. Pippi verhilft ihnen, sich aus der oben herausgestellten strukturellen Fremdbestimmung zu lösen und sich entsprechend ihrer Bedürfnisse zu verhalten (vgl. Jesch 2016, 119, 184). Ein Beispiel dafür findet sich mit dem Kletterbaum in Pippis Garten. Aus Angst ihrer Mutter, sie könnten sich verletzen, haben Tommy und Annika selbst keinen Baum zum Klettern und werden somit durch die besorgte Haltung ihrer Mutter vom Klettern abgehalten (vgl. Lindgren 2007, 48; vgl. Jesch 2016, 112). In Pippis Garten hingegen eröffnet sich für Tommy und Annika die Möglichkeit dieser Erfahrung, denn Pippi kann sich unabhängig von erwachsener Sorge für den Kletterbaum in ihrem Garten entscheiden. „Pippi und ihre Welt setzen hier Kontrapunkte kindlicher Selbstverantwortung“ (Jesch 2016, 113), gegen die fürsorglich motivierte Fremdbestimmung der Mutter von Tommy und Annika (vgl. ebd.; Lindgren 2007, 48). Insgesamt wird deutlich, dass Pippi all das vergnügt und ermutigt, was Annika und auch Tommy als ungesittet empfinden, was als das Schlimmste für sie gilt und ihnen Furcht einflößt.

Festzuhalten bleibt nun, dass Pippi keineswegs der „Idealvorstellung von einem gut erzogenen Kind“ (Jesch 2016, 107) entspricht, denn sie stellt einen Gegenpol zu Tommy und Annika dar, die sich in hierarchischen Strukturen

fügsam zeigen. Diese Strukturen befinden sich jedoch nicht nur, wie bereits oben veranschaulicht, im familiären Umfeld, sondern bestehen ebenfalls im Bereich der Gesellschaft, vor allem in der Institution Schule (vgl. a.a.O., 107, 120-122). Diese Bereiche sollen in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden.

Pippi und die Erwachsenen

Pippi soll in ein Kinderheim

Weil Pippi ohne Eltern in der Villa Kunterbunt lebt, soll sie in ein Kinderheim (vgl. Lindgren 2007, 13; 25). Die allgemeine Missstimmung der Erwachsenen über Pippis autarke Lebensweise beschreibt Lindgren wie folgt:

„Die Onkel und Tanten der Stadt waren entschieden der Ansicht, dass das nicht sein durfte. Alle Kinder müssten doch jemanden haben, der sie ermahnt und zwingt, mehr zu essen, als sie wollten, und alle Kinder müssten in die Schule gehen, denn ohne Multiplikationstabelle kann man nicht leben. Das Mädchen musste in ein Kinderheim, das war mal klar.“ (a.a.O., 25)

In dieser Passage lässt die Autorin das vorherrschende traditionelle Bild vom Kind durchscheinen, welches für die Erwachsenen entscheidungs- und handlungsweisend ist. Das Kind ist demnach ein unreifes Wesen und für seine gute Entwicklung auf die Bevormundung und Fremdbestimmung durch Erwachsene angewiesen. Diese Vorstellung von Erziehung markiert den Unterschied zu reformpädagogischen Ansätzen, die sich in Lindgrens Figur von Pippi Langstrumpf widerspiegelt und wie sie später am Beispiel von Korczak erläutert wird. Darüber hinaus müssen sich Kinder in der Schule bestimmte Wissensbestände aneignen, um künftig an der Gesellschaft teilnehmen zu können. In diesem Zusammenhang wird zum einen die Sorge um Pippi, am Ziel der Erwachsenen, „dem verwilderten Kind (...) ein geordnetes Dasein zu verschaffen.“ (ebd.) deutlich, zum anderen blitzt in dieser Passage immer wieder eine gewisse Aufgebrachtheit der Erwachsenen über Kinder und v.a. über Pippi durch, die durch ihre Elternlosigkeit völlige „Freiheit von Erzieherischer Fremdbestimmung“ (Jesch 2016, 108) genießen (vgl. ebd.). Diese kindliche Eigenverantwortung wird von der Gesellschaft mit Verwahrlosung gleichgesetzt und nicht akzeptiert, sodass sich die Erwachsenen folglich verpflichtet sehen, einzugreifen und Fräulein Blomqvist und Herrn Lundin beauftragen, Pippi in ein Kinderheim zu bringen (vgl. a.a.O., 110; vgl. Lindgren 2007, 25).

Diese beiden Erwachsenen beweisen bereits während der Begrüßung, in der Pippi scherzt, sie sei kein Kind, sondern eine besonders kleine Tante, ihre fehlende Kompetenz, sich auf Pippis kindlichen Humor einzulassen. Herr Lundin unterstreicht zudem seine Empathielosigkeit, indem er über Pippis Haare urteilt, sich jedoch über die Spiegelung durch Pippis lauten Überlegungen zu seinen nicht mehr vorhandenen Haaren ärgert (vgl. Lindgren 2007, 25 f.). „Er

war (...) der Meinung, dass Erwachsene sich über das Aussehen (...) äußern durften, aber es gefiel ihm (...) nicht, wenn Kinder dasselbe machten.“ (a.a.O., 27), womit er sich selbst einen Handlungsraum zuschreibt, den er Kindern nicht gewährt (vgl. ebd.). Pippis kompensatorischen Hinweis auf Gleichberechtigung empfindet Lundin als Nichtachtung seiner Position; er versucht sich unmittelbar erneut Respekt zu verschaffen, indem er Gewalt in Form einer „Abreibung mit der Birkenrute“ (ebd.) androht. Mittels einer Geschichte über ihren Besuch in einer finnischen Sauna entkräftet Pippi auch diesen Versuch seiner Ermächtigung, indem sie die angedrohte Gewalt mit der Birkenrute ins Gegenteil, nämlich einem genussreichen Brauch in der Sauna, verdreht (vgl. ebd.). Hier verzeichnet sich ein weiteres Mal, dass Pippi keinerlei Strafe erreichen kann und solche Maßnahmen „praktisch oder durch verbale Ironie ins Gegenteil [verkehrt]“ (Jesch 2016, 128). Pippis fantasievolle Natur, die sich u.a. in Schlagfertigkeit, kritischen Hinterfragungen und Lügengeschichten ausdrückt und vor allem auf ihre „Unabhängigkeit von anderen Menschen“ (Cromme 2005, 305) zurückzuführen ist, wird für sie in der soeben analysierten Situation zum Instrument, hierarchischen Ermächtigungen zu begegnen.

Da die beiden Erwachsenen Pippi auch nach einiger Belehrung nicht von einem Einzug in ein Heim überzeugen können, sie jedoch, so sind sie sich einig, „das ungezogenste Gör [ist], das [ihnen] jemals begegnet ist“ (Lindgren 2007, 29), versuchen sie sich über ihren Willen hinweg zu setzen: „Aber heute Nachmittag wirst du in ein Kinderheim gebracht, ob du willst oder nicht.“ (a.a.O., 29; vgl. a.a.O., 28 f.). Pippi trägt die beiden Erwachsenen daraufhin aus der Villa hinaus, die fassungslos den Garten verlassen (vgl. a.a.O., 29 f.). Ausgestattet mit der Macht ihrer besonderen Stärke ist Pippi den beiden Erwachsenen überlegen und kann sich dessen Machtübernahme widersetzen (vgl. Cromme 2005, 304 f.). Zugleich stellt sie auch als Botschaft an die Lesenden, fremdbestimmende Interaktionsmuster in einen erziehungskritischen Zusammenhang (vgl. Jesch 2016, 108, 110).

Noch am selben Tag wiederholt sich das soeben aufgeführte Muster von hierarchischer Fremdbestimmung und der darauffolgenden entmachtenden Reaktion von Pippi, als zwei Polizisten zur Villa Kunterbunt kommen, um Pippi ins Kinderheim zu bringen. Sie lehnen Pippis spontane Einladung zur Kaffeetunde mit ihr und Tommy und Annika ab und greifen ihren Arm, woraufhin Pippi sich befreit und ein Fangenspiel anstiftet. Sie springt mühelos über ihr Verandageländer und den Balkon, auf das Dach der Villa. Die Polizisten sind dabei weder so flexibel, noch so schnell wie Pippi, welche ihnen immer einen Schritt voraus ist, obwohl sie eine Leiter zur Hilfe haben (vgl. Lindgren 2007, 30-34). Diese Situation zeigt auf, dass selbst die Polizei als höchste Instanz und Form der Staatsgewalt Pippi nicht bändigen kann und die reine Machtüberlegenheit kein Schlüssel zum Ziel garantiert, da auch dieser Versuch der Einquartierung ins Kinderheim, der als Versuch Pippis Autonomie zu begrenzen verstanden werden kann, scheitert. Pippi befördert schließlich auch die

Polizisten per Hand aus ihrem Garten (vgl. a.a.O., 33; vgl. auch Jesch 2016, 113, 123).

Die Unflexibilität, die die Polizisten bei der Verfolgungsjagd zeigen, lässt eine sinnbildliche Deutung zu: Die Polizisten, sowie auch Lundin und Blomqvist, sind weder daran interessiert, noch emphatisch genug, sich auf die kindliche Lebenswelt einzulassen und Pippis Verhalten aus kindlichem Blickwinkel nachzuvollziehen. Sie zeigen sich erstarrt in ihrer Sichtweise und werden zum Teil als „Kinderfeinde“ dargestellt, wodurch immer wieder erneut das Gegenüberstehen von Kinder- und Erwachsenenperspektive hervorgehoben wird (vgl. Jesch 2016, 103). Ferner vermeiden die Erwachsenen, Pippi partizipativ in Entscheidungsprozesse einzubinden und gemeinsam nach einer Lösung zu suchen. Da Pippi jedoch mächtig genug ist, sich den hierarchischen Strukturen zu widersetzen und aus „Konflikten mit der Erwachsenenwelt stets siegreich [hervorgeht]“ (ebd.), bleibt sie von den von Jesch genannten Erziehungsfolgen, wie mangelnde Kreativität, Unselbstständigkeit und ein Defizit an Wehrhaftigkeit verschont (vgl. ebd.). Des Weiteren scheitert auch der Versuch, Pippi in ein Kinderheim einzuquartieren an ihrer besonderen Mächtigkeit, mit Hilfe derer sie die fremdbestimmten Entscheidungen und Handlungen abwehrt und ihre selbstbestimmte Existenz sichert (vgl. a.a.O., 110; vgl. Cromme 2005, 304f; vgl. Lindgren 2007, 25f).

Pippi und die Schule

Als Tommy und Annika ihren Schulweg beschreiten, drückt sich ihre Missstimmung über ihre Schulpflicht in ihrem Wunsch aus, zu Pippi in die Villa Kunterbunt statt zur Schule zu gehen. Alternativ erhoffen sie sich, durch Pippi mehr Spaß in der Schule zu bekommen, weshalb sie versuchen, sie durch listige Übertreibungen vom Schulbesuch zu überzeugen. Erst aber der Gedanke an die bevorstehenden Weihnachtsferien motiviert Pippi in die Schule zu gehen, da sie feststellt, dass sie sonst keine Ferien bekäme, was sie als Ungerechtigkeit empfindet (vgl. Lindgren 2007, 35 f.).

Während ihres Schulbesuchs verdeutlicht Pippi, dass sie sich auch durch die strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule nicht in ihrer Selbstbestimmung beeinträchtigen lässt. So reitet sie hinsichtlich ihrer eigenen Tagesplanung pünktlich zum tatsächlichen Schulbeginn jedoch um zwei Stunden verspätet zur Schule (vgl. a.a.O., 36). Auch im weiteren Verlauf ihres Schultages zeigt Pippi ihre Ablehnung fremdbestimmender Strukturen unmissverständlich auf, z.B. im Hinblick auf die didaktische Perspektive und erzieherische Grundhaltung der Lehrerin. So platzt sie z.B. selbstbewusst in den Klassenraum hinein: „,Hallihallo!’, grölte Pippi und schwenkte ihren großen Hut. ‚Komme ich gerade richtig zur Plutimikation?’“ (a.a.O., 37) und setzt sich anschließend auf einen ihr nicht zugeteilten, freien Sitzplatz (vgl. ebd.). Die

besondere Hervorhebung der Freiheit Pippis und der Nichtbeachtung ihrer „lässige[n] Art“ (ebd.) durch die Lehrerin betont die Ausnahmesituation, die Pippis Schulbesuch mit sich bringt und lässt auf eine hierarchische Struktur schließen, in der die Kinder sich keineswegs selbst ihren Sitzplatz oder die Uhrzeit, zu der sie zur Schule gehen, aussuchen können (vgl. ebd.).

Im weiteren Verlauf sendet Pippi ihrer Lehrerin immer wieder Impulse, die sie und die Lesenden darüber aufklären, dass Schule in hierarchischer Form für sie keinen geeigneten Ort des Lernens darstellt. Nachdem die Lehrerin Pippi willkommen heißt und ihr Lernerfolg wünscht, sagt Pippi nochmal eindringlich, dass sie sich Weihnachtsferien wünscht und betont anschließend nochmals „Gerechtigkeit vor allem!“ (ebd.). Die Lehrerin übergeht Pippis Aussage und beginnt unmittelbar, ihr mathematisches Wissen zu testen, indem sie sie nach der Summe von sieben und fünf fragt. Pippi antwortete ihr. „Ja, wenn du das nicht selbst weißt, denk ja nicht, dass ich es dir sage.“ (ebd.). Hier wird sehr deutlich, dass Pippi sich nicht auf die übliche asymmetrische Kommunikationsform in der Schule einlässt, die Jesch als „Frage-Antwort-Spiel“ (Jesch 2016, 152) beschreibt. Ihr Verhalten soll zunächst als unangemessen markiert werden, indem sowohl die Lehrerin als auch die Mitschüler:innen empört reagieren und die Lehrerin Pippi zu Gehorsamkeit anhält (vgl. Lindgren 2007, 38). Pippi bittet die Lehrerin daraufhin, sie am Ende ihrer Ermahnung zu wecken und legt ihren Kopf dabei auf den Tisch (vgl. ebd.). Obwohl Pippi die Hierarchie, hergestellt durch die Verhaltensvorschriften der Lehrerin, demonstrativ ablehnt, fordert diese sie erneut auf, sich anzupassen, was in diesem Zusammenhang Gehorsam, Fleiß, Lernbegierde und aufrechtes Sitzen bedeutet (vgl. ebd.). Sie übersieht und missachtet gleichzeitig die in diesen Handlungsweisen enthaltene Initiative für Gerechtigkeit und Selbstbestimmung, indem sie wiederholt an Pippi appelliert, sich an die Verhaltensnorm anzupassen und sie folglich nicht als Individuum, sondern nur in ihrer Rolle als Schülerin achtet. Die Lehrerin zeigt sich somit ebenso wenig emphatisch, wie bereits andere oben in dieser Arbeit beschriebene Erwachsene. Die fehlende Reflexion ihres eigenen Handelns, führt dazu, dass die Lehrerin ihre unwirksame Strategie im weiteren Verlauf des Schultages fortwährend anwendet und Pippi eine neue Rechenaufgabe stellt, um dem als herausfordernd empfundenen Handeln Pippis, durch erneute Fremdbestimmung standzuhalten (vgl. ebd.).

Nachdem auch weitere Versuche, Pippi Rechnen oder Lesen beizubringen scheitern, dürfen alle Kinder, in der Hoffnung Pippi würde dadurch ruhiger sein, malen. In ihrer Ratlosigkeit und Erschöpfung über Pippi Langstrumpf gibt die Lehrerin den Kindern diesmal keine Vorgaben (vgl. a.a.O., 39 f.). Diese Selbstbestimmung lebt Pippi aus, indem sie sich zufrieden auf den Boden legt und ihr Pferd malt. Da in ihren Augen das Pferd jedoch zu groß für das kleine Papier ist, malt Pippi über das Blatt hinaus auf den Fußboden (vgl. a.a.O., 40). Pippis Bild wird zu einer Metapher für die engen Strukturen der Schule, denn genauso wenig, wie Pippis Pferd sich auf ein solch kleines Blatt

bringen lässt, lässt sich Pippi in die machtvollen und fremdbestimmenden Strukturen des Schulwesens pressen.

Zuletzt schlägt die Lehrerin vor zu singen und Pippis Mitschüler tirilieren, sie „wollen gerne brave, liebe, kluge Kinder sein, folgen wie die kleinen Schafe“ (ebd.). Pippi hingegen ruft singend dazu auf „laute, kecke, starke Kinder [zu] sein“ (a.a.O., 41) und dass es jeder bereue, der ihnen dieses verbaue. Anschließend beendet die Lehrerin den Schultag und Pippi verspricht ihr freiwillig, die Schule nicht nochmal zu besuchen (vgl. a.a.O., 41f.).

Die pädagogikgeschichtliche Einordnung der Figur Pippi Langstrumpf

Astrid Lindgren

„Pippi stellt nicht den Wunschtraum einer Erwachsenen dar, wie ein Kind auszusehen hat. Nein, Pippi ist aus den Wunschträumen der Kinder entstanden“ (Strömstedt 2015, 242).

Astrid Lindgren begeisterte Menschen weltweit mit ihren literarischen Werken (vgl. Andersen 2017, 9-12).² Die Frage, wie sie ihre Bücher schreibe, beantwortete sie 1972 in einem Briefwechsel folgendermaßen: „Ich glaube man muss über Dinge schreiben, die man wirklich gut kennt und über die man Bescheid weiß.“ (Lindgren/Schardt 2015, 52; vgl. Lindgren/Schardt 2015, 51 f.).

Das Aufwachsen auf Näs

Geboren wurde Astrid Lindgren am 14. November 1907 als zweites von vier Kindern der Familie Ericsson auf dem Pfarrhof „Näs“ in Smaland (Schweden), welchen ihre Eltern pachteten und als Bauern bewirtschafteten (vgl. Gräfin Schönfeld 2011, 7, 10-13). Die Kindheit der vier Geschwister auf diesem Hof könnte unter Lindgrens folgender Aussage eine Überschrift finden: „Und wir spielten und spielten und spielten, sodass es das reine Wunder ist, dass wir uns nicht todgespielt haben.“ (Lindgren 2017, 38) Neben dem „wunderbaren Spielplatz“, wie Lindgren Näs bezeichnete, machten für sie zwei Dinge die Kindheit dort im Wesentlichen aus: Zum einen die Geborgenheit bei den Eltern und zum anderen die Freiheit im Spiel, die die Kinder ohne jede Angst vor möglichen Gefahren auslebten. Gleichzeitig beschreibt Lindgren jedoch die Pflicht zur Mitarbeit auf dem Hof, sowie Gehorsam gegenüber den Eltern als „selbstverständlich“ und „natürlich“ (vgl. a.a.O., 38-40). Damit wird deutlich, dass die

2 Da der Autor in der Biografie keinerlei konkrete Literaturangaben im Text angibt, wird im Folgenden immer Andersen zitiert. Gleiches gilt für Strömstedt 2015, hier wird im Folgenden Strömstedt zitiert.

Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen auf Näs zwar von hierarchischen Strukturen gekennzeichnet war, denen sich die vier Geschwister jedoch anpassten (vgl. Jesch 2016, 13). Auch Strömstedt berichtet, dass Lindgren immer wieder verneinte, im Kindesalter rebellische Gefühle verspürt zu haben (vgl. Strömstedt 2015, 174).

Ihre intensiven Kindheitserlebnisse verinnerlichte Lindgren und ließ sie Jahre später in ihren Geschichten wiederaufleben, wodurch sie die Lesenden mitreißt und zugleich provoziert (vgl. Gräfin Schönfeld 2011, 40). So stellt die Villa Kunterbunt für Pippi und ihre Freunde einen solchen Spielplatz aus ihrer Kindheit dar, ein Ort, an dem Pippi in völlig unabhängiger Selbstbestimmung lebt und furchtlos und frei spielen kann, so zum Beispiel als sie mit Tommy und Annika auf den Baum in ihrem Garten klettert, welcher auch auf Näs wiederzufinden ist (vgl. Lindgren 2007, 13, 48-52; vgl. Strömstedt 2015, 131).

Anpassung und Rebellion

Pippi Langstrumpf steht für kindliche Rebellion, was spätestens in ihrem eigens gedichteten Lied während ihres Schulbesuchs deutlich wird (vgl. Strömstedt 2015, 173).

„Auf zur Schule, meine Kleine!
Anzustellen gibt es viel:
Auf die Bänke, hoch die Beine,
an die Lampe ist das Ziel.
Kinder toben, schreiben laut,
dass es alle Großen graut.

Ja, wir wollen gerne laute,
kecke, starke Kinder sein.
Jeder, der uns das verbaute,
würd es bitterlich bereu'n.
Fröhlich sind wir gar zu gern,
wir, die Kinder nah und fern.“

(Lindgren 2007, 41)

Lindgren hingegen verhielt sich jedoch auch den schulischen Strukturen gegenüber angepasst und stiftete keine Unruhe (vgl. Andersen 2014, 32f.). Sie erlebte allerdings eine ähnliche Situation, als eine Mitschülerin in der Sonntagsschule vorschlug, statt der vorgegebenen Lieder den „Schunkelwalzer“ zu singen und damit, anders als Lindgren, ihrem Unmut über diese Schule Luft machte (vgl. Lindgren 2017, 56f.). Mit fünfzehn Jahren vermochte sie auch bei Astrid nach ihrer von Anpassung geprägten Kindheit eine solch rebellische Haltung wie die der Pippi Langstrumpf anzubahnen, denn dann gehörte sie selbst einer Gruppe innerhalb ihrer Schulklasse an, die sich mit Streichen gegen die Erwachsenen auflehnte (vgl. Strömstedt 2015, 170-173).

Nach einer anfänglichen Phase der Unsicherheit und Unzufriedenheit in ihrer Jugend entwickelte Lindgren eine aufsehenerregende, rebellische und selbstbewusste Haltung: Mit etwa siebzehn Jahren schloss sie sich entgegen gesellschaftlicher und elterlicher Erwartungen mit kurz geschnittenen Haaren und einem maskulinen, dem etablierten Frauenbild widersprechenden Modestil bewusst einer Bewegung an, in der junge Frauen dieser Zeit ihren Wunsch nach Selbstbestimmung ausdrückten. Zugleich widersetzte sie sich den Geboten ihrer Mutter und ging abends in der Stadt zum tanzen (vgl. Gräfin Schönfeld 2011, 42; vgl. Andersen 2017, 21-24, 27f.; vgl. Strömstedt 2015, 171-176).

Astrid als junge Mutter in Stockholm

Auch mit ihrer Berufswahl durchbrach Lindgren 1923 die traditionellen Muster, indem sie gemäß ihrem Talent des Schreibens, ein Volontariat bei der Städtischen Zeitung begann (vgl. Andersen 2014, 36-38, 43). Drei Jahre später legte sie jedoch ihre Arbeit dort nieder, als sie mit achtzehn Jahren infolge einer Affäre schwanger wurde und sich aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gezwungen sah, unter dem Vorwand einer Ausbildung nach Stockholm zu ziehen (vgl. a.a.O., 56-60, 65; vgl. Strömstedt 2015, 187 f.).

Die Geburt ihres Sohnes Lars im Dezember 1926 fand in Kopenhagen unter anonymen Umständen statt und ist für Lindgren ein prägendes Erlebnis, das ihren weiteren Lebensweg bestimmte. Lars kam in Kopenhagen bei einer Pflegefamilie unter, sodass Lindgren in Stockholm durch Ausbildung und Arbeit eine Basis für das Zusammenleben mit ihm schaffen konnte. Während dieser Zeit belasteten sie die Gedanken an ihren Sohn und das Leben am Existenzminimum, wodurch ihre Kindheitserinnerungen für sie immer bedeutungsvoller und schließlich zu einer lebhaften Quelle wurden, „aus der sie jeden Tag Kraft für ihr Leben und Freude an der Dichtung schöpft.“ (Strömstedt 2015, 21; vgl. a.a.O., 188-190, 193, 195, 198f.)

Die Erfahrungen, die Lindgren darauffolgend als Erwachsene machte, bildeten dabei den Ausgangspunkt für Pippis Auflehnung gegen erwachsene Macht und schulische Strukturen, denn sie zeigten ihr, „wie schlecht Kinder behandelt werden, und gleichzeitig weiß sie, wie das Kinderleben sein *könnte*.“ (a.a.O., 27) Als sie bei dem Besuch des Kindes ihrer Freundin einen Einblick in ein Kinderheim bekam, war sie empört von der dortigen Lieblosigkeit und Trostlosigkeit (vgl. a.a.O., 198-199). Auch als sie einige Jahre später mit ihrem Ehemann Sture Lindgren, ihrem Sohn Lars und der 1934 geborenen gemeinsamen Tochter Karin als Familie in Stockholm lebte, machte sie in einem nahegelegenen Park Beobachtungen, die ihr „die Not der Kinder und die Übergriffe und die Verständnislosigkeit der Erwachsenen“ (a.a.O., 208) vor Augen führten. Diese Beobachtungen lösten in ihr, wie sie selbst beschreibt, ein die Kinder stellvertretendes Gefühl der Rebellion aus. Sie beschrieb auch, dass

sich dieses Gefühl einhergehend mit dem Schulbesuch ihrer eigenen Kinder verstärkte, welcher ihr die anspruchsvollen und autoritären Strukturen dort bewusst werden ließ (vgl. a.a.O., 202-204, 208).

Die Entstehungszeit der Pippi Langstrumpf

Mit dieser Haltung war Lindgren ihrer Zeit einen Schritt voraus und ergriff zunächst 1939 in einem anonymen Leserbrief öffentlich Partei für die Kinder, indem sie deren Bevormundung durch Erwachsene aufzeigte (vgl. Andersen 2017, 154 f.; vgl. auch Strömstedt 2015, 208 f.).

Als ihre Tochter im Winter 1941 an einer Lungenentzündung erkrankte, wünschte diese sich Geschichten über „Pippi Langstrumpf“ zu hören, deren Namen sie sich zuvor ausgedacht hatte (vgl. Strömstedt 2015, 207). Die Geschichte ist also in der Zeit des Zweiten Weltkriegs entstanden, die Lindgren genau beobachtet mit „Abscheu vor Gewalt, Demagogen und totalitären Ideologien.“ (Andersen 2014, 163) beobachtet hat. So kann Pippi, deren Wesen von Frohsinn und Gutmütigkeit geprägt ist, als eine Friedensaktivistin verstanden werden, die sich Gewalt und Macht widersetzt (vgl. a.a.O., 163, 184f).

Das Schreiben habe sich für Astrid Lindgren, so Strömstedt in schweren Zeiten als Flucht aus der Wirklichkeit entpuppt. Indem sie sich dabei neben äußerlichen Einzelheiten eben auch an die Gefühls- und Gedankenwelt ihrer Kindheit erinnerte, war es ihr möglich mit Pippi eine Figur zu erstellen, die wie eingangs zitiert den kindlichen Wunschträumen entspringt (vgl. Strömstedt 2015, 224, 226, 242).

„Astrid Lindgren ist von ausgleichenden Gedanken der Gerechtigkeit durchdrungen.“ (Dahrendorf 1972, 65) Ihre Geschichten sind demnach, so Dahrendorf, als Aufruf zu verstehen, diese Gerechtigkeit - mit Blick auf die gesellschaftliche Lage des Kindes - auch in der Realität herzustellen (vgl. a.a.O., 65 f.). Mit der fantastischen Figur Pippi Langstrumpf gelingt es ihr, eine Vision der Realität anzubieten, wie Kinder leben und denken könnten, wenn sie nicht durch „rigorose Eingriffe der Realität“ (a.a.O., 62) davon abgebracht würden. Pippis Fantasie stellt dazu eine Möglichkeit dar, wie wandelbar Wirklichkeit sein könnte, wenn sie frei von Tabus, Fremdbestimmung und einengender Sozialisation wäre (vgl. a.a.O., 62 f.). Dahrendorf zufolge ist Pippi Langstrumpf „ein direkter Angriff auf die Sozialisation in unserer Gesellschaft“ (a.a.O., 64), welche das Spektrum von Handlungsmöglichkeiten begrenzt und infolgedessen Menschen ihren Einfallsreichtum vergessen (vgl. a.a.O., 63f.).

Janusz Korczak

Janusz Korczak wurde 1878 oder 1879 in Warschau geboren. Seine Pädagogik steht im besonderen Zusammenhang mit Lindgren und Pippi Langstrumpf. Seine Beobachtungen und Aufzeichnungen fanden in etwa zur selben Zeit wie die Lindgrens statt. Auch in Korczak Perspektive auf Erziehung und Kindheit steht das Kind als Subjekt im Mittelpunkt. Seine Pädagogik geht wie die Vorstellungen Lindgrens von Selbstbestimmung und Augenhöhe zwischen Kindern und Erwachsenen aus. Korczak war Arzt und Leiter des jüdischen Waisenhauses „Dom-Seriot“ im Warschauer Ghetto, dessen pädagogisches Konzept auf den im Folgenden aufgezeigten Rechten des Kindes beruhte, zu dem die dort arbeitende Stefania Wilczynska wesentlich beitrug. 1942 wurde er gemeinsam mit 200 Waisenkinder nach Treblinka ins Konzentrationslager deportiert (vgl. Giesecke 1999, 143-145, 155f).³

Die Pädagogik Janusz Korczaks ist weder ein theoretisches System, noch basiert sie auf einer Philosophie, denn sie resultiert allein aus seinen alltäglichen Erfahrungen als Erzieher, welche er im Zusammenspiel genauer Beobachtungen und ausgeprägter Empathie analysierte (vgl. Oelkers 2015, 24; vgl. Giesecke 1999, 150). In seinen pädagogischen Werken beschreibt er, ähnlich wie Lindgren, feinsinnig die kindliche Perspektive, weshalb er als Pionier seiner Zeit gilt. Indem er das Kind konsequent als Subjekt seiner eigenen Bildung und Entwicklung betrachtet, gehört Korczak damit zu den Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts (vgl. Giesecke 1999, 167, 170).

1928 veröffentlichte er unter dem Titel „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1979, 6) das gleichlautende Postulat, womit er auf die von ihm beobachtete Problematik, ein Kind in der für Erwachsene⁴ strukturierten Welt zu sein, reagiert und sich dessen gesellschaftlichen Stellung widmet (vgl. ebd.; vgl. Oelkers 2015, 23).

Zur Problematik, ein Kind zu sein

„Es ist schon sehr unbequem klein zu sein. Achtung und Bewunderung erweckt nur das, was groß ist und mehr Platz einnimmt. Klein– das bedeutet alltäglich und wenig interessant. Kleine Leute, kleine Bedürfnisse, kleine Freuden und kleine Traurigkeiten.“ (Korczak 1979, 7)

Korczak beschreibt zu dieser Beobachtung, dass das menschliche Leben gesellschaftlich in zwei unterschiedlichen Phasen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden scheint: Es gibt demnach das geachtete Leben als erwachsener Mensch und daneben das geduldete und unterschätzte Leben des Kindes,

3 Anders als im Kapitel über Astrid Lindgren liegt das Hauptaugenmerk auf seinem pädagogischen Werk, weshalb seine Biografie nicht weiter beschrieben wird.

4 Mit Erwachsenen sind im Folgenden immer alle an der Erziehung und Bildung der Kinder Beteiligten gemeint (z.B. Lehrer, Erzieher, Eltern).

welches erst noch zum Menschen heranwächst. Gleichzeitig macht er jedoch darauf aufmerksam, dass diese Wahrnehmung haltlos ist und auch Kindern, als ein großer Teil der Menschheit, Beachtung im gesellschaftlichen Raum zu steht: „Gibt es ein Leben nur so zum Scherz! Nein, das Kindesalter– das sind lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens.“ (a.a.O., 23.)

Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern weist jedoch zwei wesentliche Merkmale auf, durch die Erwachsene die Autonomie des Kindes immer wieder überwinden können und zu einer Auffassung über die Kindheit, wie die oben zitierte gelangen: Zum einen sind sie dem Kind auf physischer Ebene durch Körpergröße und Muskelkraft überlegen, wohingegen das unscheinbare Kind in seiner Ohnmacht kapituliert und folglich an die Macht der Überlegenen glaubt, denn immer wieder erfährt es „jeder, der älter und stärker ist, kann seine Unzufriedenheit auf grobe Art und Weise ausdrücken, seine Forderung mit Gewalt durchsetzen und sich Gehör erzwingen“ (a.a.O., 8; vgl. Korczak 1979, 7 f.). Zum anderen sind Erwachsene dem Kind auf intellektueller Ebene voraus, denn aufgrund seines jungen Lebens ist es noch unbelesen und unerfahren. Es wird infolge seines noch überschaubaren Wissensbestands, seiner noch nicht ausgereiften Vorhersicht und seiner bisher nur kurzen Lebenserfahrung geringgeachtet und übergangen: „wer wird schon so naiv sein, Kinder nach ihrer Meinung zu fragen (...) was kann ein Kind schon zu sagen haben!“ (a.a.O., 9; vgl. a.a.O., 9, 11f.)

Erwachsene nehmen das Kind dementsprechend als „[s]chwach, klein, arm, abhängig“ (a.a.O., 13) wahr und beeinflussen, steuern und bestimmen es aus zukunftsorientierter Motivation, indem sie sich als die Mehrwissenden bzw. Besserwissenden maßgeblich für eine gelungene Entwicklung des Kindes verantwortlich sehen. Sie glauben unterdessen das Kind zu besitzen, verlangen Gehorsam, urteilen dabei willkürlich über seine Gedanken und Aktivitäten, misstrauen ihm und missachten es (vgl. a.a.O., 10ff.). Die Verbindung zwischen Kindern und Erwachsenen weist damit, so Kerber-Ganse, eine Ambivalenz auf, denn einerseits verleiht das Kind den Erwachsenen Aufschwung und wird von ihnen erhellend geliebt und zugleich wird es durch sie geringschätzig behandelt (vgl. Kerber-Ganse 2009, 126; vgl. Korczak 1979, 5). Einen solchen Standpunkt gegenüber Kindern vertreten auch die Erwachsenen in der Geschichte von Pippi, was u.a. an ihrer Begründung zu erkennen ist, mit der sie Pippi in einem Kinderheim unterbringen wollen.

An dieser Stelle wird Pippi Langstrumpfs Macht wirksam, denn sie ist entgegen jeder erwachsenen Erwartung in der Lage, sich hierarchischen Strukturen zu widersetzen. Gleichzeitig führt sie den Erwachsenen vor Augen, dass sie keineswegs der oben beschriebenen erwachsenen Auffassung entspricht und nicht von ihnen abhängig ist. Die gewohnte Überlegenheit der Erwachsenen durchbricht sie durch ihre Macht in Form von physischer Stärke, Unabhängigkeit und Reichtum.

Die bereits herausgestellten Reaktionen von Herrn Lundin, Fräulein Blomqvist, den Polizisten und auch der Lehrerin auf Pippis machtausgleichende Verhaltensweisen verdeutlichen, was auch Korczak beschreibt: Bedrückt durch ihre eigenen Befindlichkeiten und angestrengt von der kindlichen Lebensweise empfinden Erwachsene Kinder als hinderliche Last. Ihre Forderungen setzen sie mit willensbrechenden Maßnahmen gegen kindliche Wünsche durch und begegnen den dadurch entstehenden kindlichen Rebellionen wiederholt mit Fremdbestimmung (vgl. Korczak 1979, 12, 15, 17f.). Kerber-Ganse beschreibt in diesem Zusammenhang, dass Erwachsene das kindliche Handeln aus ihrer missachtenden und misstrauenden Haltung fehlinterpretieren, denn sie betrachten es nicht als Spiegel ihres eigenen Verhaltens. Solange sie Kinder aus dieser Haltung wahrnehmen, bleibt ihnen vorenthalten was Korczak beschreibt, denn mit Desinteresse und Auflehnung beantworten Kinder eben diese Haltung und den daraus resultierenden Umgangsweisen der Erwachsenen mit ihnen (vgl. a.a.O., 14f, 20; vgl. Kerber-Ganse 2009, 126). In der Geschichte von Pippi Langstrumpf geht es so weit, dass die Polizei als oberste Staatsgewalt eingesetzt wird, um sich über Pippis Autonomie hinweg zu setzen, was jedoch wiederum scheitert und erneut verdeutlicht, dass eine reine Machtüberlegenheit nicht zielführend ist.

Das Spiel der Erwachsenen mit Kindern nennt Korczak „ein Spiel mit gefälschten Karten; die Schwächen des Kinderalters stechen wir mit den Assen der Erwachsenen.“ (Korczak 1979, 22). Somit können Erwachsene jederzeit gegen das Kind gewinnen, was jedoch allein aus ihrer Machtüberlegenheit resultiert und folglich die Nichtachtung des Kindes bedeutet. Durch Pippi hingenommen sind die Karten neu gemischt, denn die Assen, mit denen Erwachsene Kinder zu schlagen wissen, sind auch Pippis Blatt. Somit ist eine gleichberechtigte „Ausgangslage“ gegeben und der Lösungsweg kann nicht mehr der der Machtüberlegenheit sein, sondern muss neu gewählt und zwischen beiden Spielern fair ausjustiert werden. Nun stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, was mit den Kindern ist, die nicht über eine derart besondere Mächtigkeit wie Pippi verfügen, wie es eben außerhalb der Geschichte in der wahren Welt der Fall ist. Bleibt ihnen eine andere Möglichkeit als die eingangs beschriebene Kapitulation in ihrer Ohnmacht?

Korczaks Postulat

„Unbeholfen teilen wir die Jahre in mehr oder weniger reife auf; es gibt kein unreifes Heute, keine Hierarchie des Alters, keinen höheren oder tieferen Rang des Schmerzes und der Freude, der Hoffnung und Enttäuschung. Wenn ich mit einem Kind spiele oder spreche – dann haben sich zwei gleichwertig reife Augenblicke in meinem und in seinem Leben verbunden“ (Korczak 1979, 28)

An dieser Äußerung Korczaks wird deutlich, dass Kinder und Erwachsene sich auf Augenhöhe begegnen (vgl. Kerber-Ganse 2009, 128). Diese Augenhöhe

und die von ihm formulierten Grundrechte des Kindes wären wohl seine Antwort auf die oben aufgeführte Frage. Entgegen der geschilderten hierarchischen Haltung Erwachsener im Hinblick auf die Lebensphase Kindheit, geht er mit seiner Pädagogik von einer grundsätzlichen Ebenbürtigkeit zwischen Erwachsenen und Kindern aus, sie weisen in ihrer Beziehung zueinander allein eine Differenz ihrer Erfahrungen auf. Aus dieser Grundhaltung heraus formuliert er die unten genannten Grundrechte des Kindes (vgl. Oelkers 2015, 24f). Korczak erstellt damit „ein Konzept einer menschenrechtlichen Stellung des Kindes, in welchem es gilt, dieses vor dem Willen des Erwachsenen und seinen Überfremdungsabsichten zu schützen.“ (Kerber-Ganse 2009, 123) Er löst somit den Unterschied zwischen den Rechten des Kindes und denen der Erwachsenen auf (vgl. a.a.O., 123, 130).

Das Recht des Kindes auf Achtung

„das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ist, seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen. Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen und wenn es selbst Vertrauen hat und sich ausspricht, wozu es das Recht hat – wird es weniger Zweifel und Fehler geben.“ (Korczak 1983, 40f)

Mit diesem Recht fordert Korczak die aktive Beteiligung des Kindes in dessen eigenen Belangen, denn nur so können Erwachsene ihm gerecht werden (vgl. Kerber-Ganse 2009, 41). In diesem Sinne sind Erwachsene in der Verantwortung, ihre eigene erfahrene Perspektive mit dem Blickwinkel kindlichen Erfahrens, Vorstellens und Verstehens zu verbinden (vgl. a.a.O., 149f.). Erwachsene sollen, so Korczak, u.a. die „Unwissenheit“ und die „Wissbegierde“ des Kindes achten, denn das Kind ist mit Strukturen, Gesetzen und Bräuchen noch nicht vertraut. Es ist auf eine angemessene Begleitung und wohlwollende Information angewiesen, wobei Erfahrenere Menschen ihm Fragen beantworten müssen, statt es zu ermahnen und zu bestrafen (vgl. Korczak 1979, 25f).

Eine solche Perspektive im Hinblick auf das Kind können Erwachsene jedoch nur durch Beachtung und Empathie annähernd erschließen und sie muss dann zum Gegenstand kontinuierlicher Selbstreflexion werden, denn nur so gelingt die Anerkennung der Autorität des Kindes (vgl. Kerber-Ganse 2009, 149f). Kerber-Ganse beschreibt Korczaks revolutionäres Potential in diesem Perspektivenwechsel, durch welchen die Erwachsenen dem Kind gegenüber unwissend sind und daher die Lernenden vom Kind sind. Durch diese Haltung können sie dem Kind den nötigen Respekt entgegenbringen, welcher ihr Menschenrecht – das Recht auf Achtung– ist (vgl. a.a.O., 124f.).

Korczaks Grundhaltung entspringt die „Magna Charta Libertatis“ (Korczak 1983, 40), in der er einhergehend mit dem „Recht auf Achtung“ die folgenden drei Grundrechte des Kindes formuliert (vgl. ebd.; vgl. Oelkers 2015, 25).

„1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod,

2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag,
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, was es ist.“ (Korczak 1983, 40)

Das Recht des Kindes auf seinen Tod

„Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben.“ (Korczak 1983, 44)

Da Erwachsene häufig glauben, das Kind könne das Gute vom Schlechten sowie das Wichtige vom Unwichtigen nicht trennen und es unterdessen zerstreut, unaufmerksam und verantwortungslos wahrnehmen, scheint es auf ihre Hilfe angewiesen zu sein. Vorsorglich übernehmen sie die Aufsicht und Kontrolle und schreiben den Kindern damit einen Handlungsrahmen vor, der durch Vorsicht, Furcht und Vorahnung abgesteckt ist; damit jedoch schützen sie nicht zuletzt sich selbst vor einem schlechten Gewissen, z.B. in Folge eines Unfalls (vgl. Korczak 1979, 13f). Um dem Kind und seiner Entwicklung gerecht zu werden, müssten Erwachsene ihre Grundhaltung korrigieren, denn eine ängstlich gestaltete und somit anregungslose Umgebung bietet nur unzureichende Bedingungen für die Bildung und Entwicklung des Kindes und führt zu Unlust und Willensschwäche. Mit dem „Recht des Kindes auf seinen Tod“ ist die Befreiung von einengender Fürsorge gemeint, sodass sich dem Kind Möglichkeiten zur freien Entfaltung eröffnen (vgl. Kerber-Ganse 2009, 130; vgl. Korczak 1983, 41f.). In der Kindheit Astrid Lindgrens spielte dieses Recht eine große Rolle, denn sie und ihre Geschwister fürchteten sich im Spiel vor keiner Gefahr. Das schlägt sich ebenso in der Geschichte der Pippi Langstrumpf nieder, denn diese wird in ihrer Unabhängigkeit von Erwachsenen nicht durch diese beängstigt, auf den Baum in ihrem Garten zu klettern, ganz im Gegensatz zu ihrer Freundin Annika.

Korczak beschreibt ferner, dass die Angst um das Leben des Kindes darüber hinaus mit der Angst vor Verletzungen, der Sorge um kindliche Gesundheit und Hygiene einhergeht, wodurch „die Laufkette der Verbote auf ein neues Schwungrad übertragen [wird]“ (Korczak 1983, 45) und die Hauptrolle letztendlich nicht mehr nur die Gesundheit des Kindes, sondern auch materieller Schaden, durch z.B. zerstörte Kleidung spielt (vgl. ebd.). Diesen Aspekt verdeutlicht Annika, z.B. als sie nicht in den Tümpel hineingeht, um ihre Kleidung vor Verschmutzung zu schützen.

Das oben skizzierte „Recht des Kindes auf seinen Tod“ bedeutet jedoch nicht völlige Grenzenlosigkeit, wie sie in der Geschichte der Pippi Langstrumpf zu finden ist und die Willenskraft des Kindes ebenso schwächen würde. Korczak fordert dazu auf, nur wenige Ge- und Verbote in struktureller Form aufzustellen und diese gründlich zu reflektieren (vgl. a.a.O., 46f). Grenzen werden somit einheitlich erkennbar, Missverständnisse umgangen und Ungerechtigkeiten vermieden, zudem die Selbstbeherrschung und Fantasie des Kindes gestärkt und seine Fähigkeit zur Kritik gefordert (vgl. ebd.).

Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

„Wir sollten auch die gegenwärtige Stunde achten, den heutigen Tag. Wie soll es morgen leben können, wenn wir es heute nicht bewußt, verantwortungsvoll leben lassen?“ (Korczak 1979, 28)

Der Blick der Erwachsenen ist ungeduldig und hoffnungsvoll in die Zukunft gerichtet, denn sie warten auf einen besseren Zustand im 'Morgen'. Gleichzeitig wird dadurch jedoch der aktuelle Zeitpunkt entwertet, indem die Dinge, die im 'Heute' wertvoll sind, nicht geachtet werden. Die Sichtweise der Erwachsenen über das Dasein, Können und Wissen des Kindes bleibt ungeachtet des eingetretenen erhofften Zustandes unverändert und das Warten wird unterdessen zum betäubenden Dauerzustand (vgl. a.a.O., 10; vgl. Korczak 1983, 44f.).

Dieses Recht jedoch „widerspricht der Orientierung der Erziehung an der Zukunft.“ (Oelkers 2015, 26) Das Kind versteht den erwachsenen Weitblick nicht, was für seine Entwicklung gleichwohl unbedeutend ist. Es lebt in der gegenwärtigen Realität statt im Vorausblick und wird durch das erwartungsvolle Ausharren der Erwachsenen um bedeutsame kindliche Lebensjahre beraubt (vgl. Korczak 1983, 44f.). Deshalb fordert Korczak dazu auf, jeden einzelnen Augenblick zu achten und in seiner Einzigartigkeit als bedeutungsvoll für die Entwicklung des Kindes wahrzunehmen (vgl. Korczak 1979, 28). Er beschreibt weiter, dass Entwicklung nur durch die Beachtung dieser Forderung gelingen kann, denn „das Dach stürzt ein, weil das Fundament des Gebäudes vernachlässigt wurde.“ (a.a.O., 29) Umgekehrt gelesen wird in diesem Zitat die Prozessorientierung in seiner Pädagogik deutlich (vgl. Tschöppe-Scheffer 2015, 44). Diese bedeutet nicht, das Dach – also einen späteren Lebenszeitpunkt – völlig außer Betracht zu lassen. Korczaks Metapher kann vielmehr als Hinweis verstanden werden, dass ein Dach schon gut werde, wenn es auf einem sicheren Fundament steht. Er bringt dem Leben damit starkes Vertrauen entgegen, aus dem er auch in der Beziehung zum Kind schöpft, denn durch diese Grundhaltung ist es ihm möglich sich für die Perspektive des Kindes zu öffnen und gemeinsam mit ihm einen Mehrwert im „heutigen Tag“ zu entdecken, welcher nicht das gleiche ist wie ein verwertungsfähiges Ergebnis (vgl. a.a.O., 42-44).

„Meine langjährige Tätigkeit hat mir immer augenfälliger bestätigt, daß Kinder Achtung, Vertrauen und Wohlwollen verdienen, daß es angenehm ist, mit ihnen in der heiteren Atmosphäre freundlicher Empfindungen, fröhlichen Lachens, lebendigen Bemühens und Sich-Wunderns, reiner, ungetrübter Freuden zu leben und daß diese Arbeit anregend, fruchtbar und schön ist.“ (Korczak 1979, 20)

In der Geschichte von Pippi Langstrumpf versuchen Erwachsene dieses Recht einzuschränken, indem sie Pippis selbstbestimmte Lebensweise nicht akzeptieren und sie zugunsten ihrer Zukunft in einem Kinderheim unterbringen wollen. Folglich möchten sie dadurch auch einen regelmäßigen Schulbesuch bewirken, damit Pippi z.B. mathematisches Wissen erwirbt. Darüber hinaus

gelingt es ihnen nicht, sich auf die Perspektive Pippis einzulassen und somit die Sichtweise Korczaks einzunehmen.

Das Recht des Kindes, so zu sein, was es ist

Indem Erwachsene die Zukunftsvision eines makellosen und fehlerfreien Menschen in sich tragen, erhoffen sie sich, dass Kinder einmal zu besseren Menschen werden als sie es selbst geworden sind. Von ihrer eigenen Unvollkommenheit haben sie sich derweil selbst freigesprochen und lassen weder Selbstkritik aufkommen, noch akzeptieren sie Kritik an sich durch Kinder. Damit entsteht ein Privileg für Erwachsene, denn statt sich selbst zu reflektieren und die eigenen Fehler zu erkennen, kontrollieren sie das Kind und stellen dessen Fehler statt der eigenen fest (vgl. a.a.O., 29). Ein solches Privileg verdeutlicht z.B. Herr Lundin, als er über Pippis Haare urteilt, im Gegenzug jedoch Pippi nicht zusteht über seine zu spekulieren.

Auf diese Weise erscheint in den Augen Erwachsener unbequemes Verhalten des Kindes als dessen Absicht und Schuld. „Wir sehen in jeder Verfehlung bösen Willen.“ (Korczak 1979, 29) So wird kindliches Nichtwissen, Irrtum und Misserfolg als „Nachlässigkeit, Faulheit, Zerstretheit [und] Wiederwille“ (a.a.O., 30) aufgefasst (vgl. a.a.O., 29f). Erwachsene konzentrieren sich auf die als negativ geltenden und wahrgenommenen Eigenschaften des Kindes. Sie übersehen dabei das Positive, genauso wie die Tatsache, dass jedes Kind Eigenschaften beider Formen mit sich bringt. So sehen Herr Lundin und Fräulein Blomqvist in Pippi nur das „ungezogene Gör“ (Lindgren 2007, 29). Korczak beschreibt, dass das Kind in der Folge die von Erwachsenen erwünschte Fröhlichkeit zeigt und zugleich seine wahren Empfindungen versteckt, denn es hat Gehorsam durch Ohnmacht gelernt. Dass die Erwartungen und Vorstellungen im Hinblick auf das Kind und somit das Urteil über dieses jedoch von der Willkür des einzelnen Erwachsenen abhängt, wird in ihrer unterschiedlichen Bewertung der Kinder deutlich (vgl. Korczak 1979, 30f.).

Mit diesem Recht jedoch formuliert Korczak „die radikale Absage an den Erwachsenen, es besser zu wissen.“ (Kerber-Ganse 2009, 125) Die Grundvoraussetzung zur Gestaltung einer ebenbürtigen Beziehung ist das restlose Ablegen der Privilegien Erwachsener, sowie ein Perspektivenwechsel in ihrem Blick auf das Kind (vgl. a.a.O., 128f). Erwachsene versäumen es, das einzigartige Kind als solches zu beobachten und damit in seiner Individualität kennen zu lernen, indem sie sich an Vorbildern orientieren. Somit werden für das Kind nicht diejenigen Möglichkeiten ausgeschöpft, die es tatsächlich mitbringt, sondern es wird einer „Schablone“ abgepasst und die Entfaltung seiner ganz persönlichen Eigenschaften somit vermieden (vgl. Korczak 1983, 10-12). Mit diesem Recht jedoch, „wendet sich [Korczak] gegen alle Erziehungspraktiken, die das Kind an äußeren Normen messen wollen“ (Giesecke 1999, 149).

Zudem betont Korczak, all das zu beachten, was das Kind – im Sinne von Sozialisation – beeinflussen haben könnte, ein bestimmtes Verhaltensmuster zu zeigen und dass ihre jeweiligen Ausgangspunkte dadurch sehr unterschiedlich sein können. Das Kind selbst darf also nicht als Person verurteilt werden, sondern der Blick sollte eher auf den hinter übernommenen und angelesenen Eigenschaften versteckten Charakter gerichtet sein. Korczak beschreibt ferner, dass das Wesen des Kindes von eben diesen Handlungsmustern „befreit“ werden soll, um sich selbst wieder zu finden (vgl. Korczak 1979, 31).

Das Recht des Kindes auf Achtung in Schule und Schulsozialarbeit

Die Betrachtung des Schulwesens Nordrhein-Westfalens unter ausgewählten Aspekten

Pippi Langstrumpf steht, wie eingangs in dieser Arbeit aufgeführt, für Eigensinn und Eigenständigkeit. Sie rebelliert gegen die fremdbestimmenden Strukturen, die sie bei ihrem Schulbesuch vorfindet (vgl. auch Jesch 2016, 183). Im Folgenden werden die aktuellen schulischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf den Auftrag, das Ziel sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Selbst- und Mitbestimmung in Nordrhein-Westfalen (NRW), die das Schulgesetz NRW (SchulG) vorgibt, mit dem Fokus auf Korczaks Postulat betrachtet.

Auftrag und Ziel von Schule– „im Geiste der Demokratie“

Nach §1 SchulG haben Kinder und Jugendliche das „Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (§1 SchulG). Ebenso ist das Recht auf Bildung in der Konvention über die Rechte des Kindes (UN KRK) im Artikel 28 „Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung“ (Art. 28 UN KRK) verankert.

Zur Realisierung der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele der Landesverfassung NRW ist Schule beauftragt, junge Menschen „im Geist der Menschlichkeit, Demokratie und Freiheit“ (§2 Abs. 2 SchulG) mit dem Ziel, „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“ (ebd.) zu erziehen und zu unterrichten (vgl. §2 Abs. 1, 2 SchulG). Inhaltlich sieht das Schulgesetz die Vermittlung „erforderlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen“ (§2 Abs. 4 SchulG), sowie die Förderung „[der] Entfaltung der Person, [der] Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und [des] [Verantwortungsbewusstseins] für das Gemeinwohl“ (ebd.) vor, sodass SchülerInnen zur Teilnahme am Leben mit seinen vielschichtigen Teilbereichen und darüber hinaus zur Gestaltung

ihres eigenen Lebens „befähigt“ sind (vgl. ebd.). „Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen 1. Selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln, (...) 3. Die eigene Meinung zu vertreten und die Meinungen anderer zu achten, (...) 6. Die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für Demokratie einzutreten“ (§2 Abs. 6 SchulG Nr. 1,3,6).

Unter Beachtung der oben dargestellten Feststellung Korczaks, dass Kinder bei Nichtachtung ihrer Autonomie ohnmächtig kapitulieren und an die Macht der Stärkeren glauben, wird Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1979) bereits an dieser Stelle zur Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung dieses schulischen Auftrags, denn diesem Ziel zufolge ist Schule auf eine gleichberechtigte Gestaltung auszurichten. Eine Frage im Hinblick auf Korczaks Pädagogik wäre an dieser Stelle, ob Kinder wie beschrieben „befähigt“ (§2 Abs. 4 SchulG) werden müssen, oder ob sie, wie Korczak beschreibt, Anleitung und Begleitung durch Erfahrene bei der Aneignung fremder Strukturen und Regeln benötigen. Diese Frage ist sinnvoll zu reflektieren, denn die jeweilige innere Haltung ist von grundlegender Bedeutung für den weiteren Hergang einer Situation (vgl. Tschöpfe-Scheffer 2015, 42f.). Somit ist diese Haltung auch für die Gestaltung des Vermittlungsprozesses der oben genannten Fähigkeiten und Kenntnisse von Bedeutung. Pippis Freundin Annika bietet sich dabei als Beispiel an, denn sie zeigt sich gehorsam und zugleich ängstlich. Im Gegensatz zur selbstbestimmten Pippi ist sie weit aus unselbstständiger als diese, was in der beschriebenen Situation mit dem Stier, aber auch beim Baumklettern deutlich wird. Auch Korczak beschreibt, dass Kinder erst dann lernen verantwortlich zu handeln, wenn sie Gelegenheit bekommen, den Augenblick frei von Zukunftsorientierung zu erleben, was auch bedeutet, das Kind nicht mit besonderer Fürsorge einzuengen, sondern ihm Entfaltungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Kerber- Ganse 2009, 128).

Rechte und Pflichten der Schülerinnen und Schüler

Mit den im Schulgesetz vorgesehenen Instrumenten der Mitbestimmung wie z.B. Schülerzeitung, Schülergruppen, Schülerrat und Beteiligung an der Schulkonferenz sind Schüler:innen-rechtlich betrachtet- Wege geöffnet, um ihre Interessen und Belange auf struktureller Ebene eigenaktiv und demokratisch mit in das Schulgeschehen einzubringen und ihre Meinung zu äußern. Sie sind berechtigt, bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie des Schulwesens mitzuwirken (vgl. §§ 42, 45, 46, 62 65, 66, 74 SchulG). Über die Beziehungsebene zwischen Kindern und Erwachsenen sowie eine ebenbürtige und gleichberechtigte Gestaltung dieser, wie Korczak sie fordert, wird hierdurch allerdings noch keine Aussage getroffen.

Neben solchen Regelungen, die die Rechte der Schüler:innen beschreiben, sieht das Schulgesetz auch Pflichten für Schüler:innen vor. Diese reichen über

die regelmäßige Teilnahme am Unterricht und die Mitarbeit zur Erfüllung des Bildungsziels bis hin zur Einhaltung der Schulordnung und Befolgung von Anweisungen von Schulleitung, Lehrer:innen und anderen befugten Personen (vgl. §§ 44, 43 SchulG). Die Betrachtung dieser Vorschriften lassen auf ein hierarchisches Verhältnis zwischen Schüler:innen und Erwachsenen schließen, denn z.B. dürfen Erwachsene Schüler:innen demnach Handlungsanweisungen vorschreiben. Korczak plädiert für wenige, strukturierte, gründlich reflektierte und einheitlich erkennbare Ver- und Gebote. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass willkürliche und fremdbestimmende Anweisungen nicht im Sinne seines Postulats wären, denn damit wären SchülerInnen nicht mehr geschützt vor dem Erwachsenenwillen (vgl. Kerber-Ganse 2009, 126).

Eine Hierarchie zwischen Schüler:innen und Erwachsenen kann vor allem im Hinblick auf die Konsequenzen bei Nichteinhaltung dieser Regelungen wahrgenommen werden. Der Umgang mit Verstößen gegen diese Pflichten ist im §53 SchulG festgelegt. Dazu sind erzieherische Einwirkungen wie Ermahnung, Ausschluss und Aufgaben zur Verhaltensreflexion vorgesehen oder Ordnungsmaßnahmen wie Verweis oder Entlassung (vgl. §53 SchulG). Mit diesen Regelungen wird deutlich, dass die Maßnahmen auf eine Besserung des Schüler:innenverhaltens entsprechend ihrer Pflichten zielen. Korczak fordert hingegen, jedes Kind in seiner Individualität zu beobachten und die persönlichen Eigenschaften sich entfalten zu lassen

Insgesamt wird also deutlich, dass das Recht des Kindes auf Achtung auf struktureller Ebene in Ansätzen schon zu erkennen ist, jedoch durch die Pflichten der Schüler:innen und dem Umgang mit Verstößen deutlich beeinträchtigt zu sein scheint.

Pippi als Stellvertreterin für die Integration von Außergewöhnlichem – ein Transfer

Das Verhältnis von Norm, Abweichung und Verhaltensstörung

Stein beschreibt im Zusammenhang mit einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine „interaktionistische“ Betrachtungsweise auftretender Verhaltensauffälligkeiten, indem neben dem jungen Menschen auch dessen situatives Umfeld und die ihn beobachtende Person in die Betrachtung einbezogen wird (vgl. Stein 2017, 12.). Verhalten wird innerhalb eines Bezugsrahmens beobachtet. Ob das Verhalten einer Person als auffällig wahrgenommen und bezeichnet wird, hängt mit den bestehenden Normen des jeweiligen Bezugsrahmens zusammen. Stein zufolge kann einerseits das Individuum selbst, die Gesellschaft oder die Anforderungen einer Situation den Bewertungsmaßstab darstellen (vgl. a.a.O., 24-26).

Diese Abhängigkeit einer Verhaltensbewertung von der jeweiligen Situation verdeutlicht Stein anhand Havers Untersuchungen über Normen in der Schule (vgl. a.a.O., 26, 31-35). Er beschreibt, dass die Pflichten von Schüler:innen im Schulgesetz als „Normen, die ausdrücklich im Schulgesetz genannt werden“ (Havers 1978, 91f.), zu übersetzen sind. Demzufolge sind im Hinblick auf das Schulwesen in NRW die eben aufgeführten Pflichten der Schüler:innen die geltenden schulischen Normen.

Am Beispiel von Pippis Schulbesuch wird deutlich, dass ihr Verhalten auch von heutigen schulischen Normen in NRW abweichen würde: Indem Pippi die Schule erst besucht, als Tommy und Annika sie dazu überreden, verletzt sie ihre Schulpflicht. Indem sie verspätet zum Unterricht erscheint, hält sie darüber hinaus auch die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme am Unterricht nicht ein. Auch während ihrer Anwesenheit im Unterricht beteiligt sie sich entgegen ihrer Pflicht dazu nicht aktiv in der erwarteten Form, denn sie beantwortet die Fragen ihrer Lehrerin nicht fachgerecht. Am deutlichsten wird Pippis Normabweichung, indem sie die Verhaltensvorschriften, welche als Anordnungen ihrer Lehrerin zu sehen sind, nicht einhält. Sie lehnt diese sogar demonstrativ ab. Darüber hinaus wird deutlich, dass erzieherische Einwirkungen wie z.B. die sich wiederholenden Ermahnungen bei ihr keine Verhaltensanpassung bewirken.

In Verbindung mit den oben durch Havers aufgezeigten Voraussetzungen für die Wahrnehmung eines Verhaltens als auffällig und störend, könnte Pippis Verhalten als solches wahrgenommen werden. Bei ihr ist in diesem Zusammenhang deutlich zu erkennen, dass es nicht von einer konkreten Situation abhängt, ob sie von den Normen abweicht, sondern davon, ob sich ihr Umfeld sich ihr gegenüber fremdbestimmend zeigt. Auch während ihres Schulbesuchs wird dieser Aspekt deutlich, denn erst als die Lehrerin die Kinder malen lässt und ihnen dabei kein Motiv vorschreibt, beginnt auch Pippi aktiv teilzunehmen.

Pippi – ein Kind, das sich seine Rechte nimmt

Im schulischen Kontext werden Verhaltensstörungen zur Abgrenzung von anderen Förderschwerpunkten unter dem Begriff „Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (Stein 2017, 16) gefasst, womit der Kern des Problems allerdings bei den Schüler:innen gesehen wird, nicht aber in den sie umgebenden situativen Anforderungen, wie zuletzt dargestellt (vgl. a.a.O., 16f.). Diese Personifikation an Stelle eines systemischen Blicks wird auch am Ziel der entsprechenden Förderung deutlich, die die „Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen“ (KMK 2000, 5) ist. Die Bezeichnung des normabweichenden Verhaltens als Förderbedarf kann jedoch auch eine „nicht unproblematische [Etikette]“ (Stein 2010, 83) darstellen,

welche die Gefahr der Fehletikettierung und Stigmatisierung birgt. Folglich ist die weitere Wahrnehmung des Kindes, sowie der Umgang mit ihm erheblich beeinflusst (vgl. ebd.).

Am Beispiel von Schulverweigerung führt Sturzenhecker einen problematischen Zusammenhang von Etikettierung, Individualisierung und Entpolitisierung auf. Der Autor beschreibt, dass unter dem Begriff der Schulverweigerung auch bereits Unterrichtsstörungen als eine Erscheinungsform diskutiert werden, sodass es auch denkbar wäre, Pippis Verhalten im Hinblick auf diese Problematik zu untersuchen. Allerdings ist das Ziel dieser Arbeit nicht die genaue Feststellung und Betrachtung eines konkreten Phänomens, sondern die Darstellung der möglichen Auswirkungen eines Etikettierungsprozesses (vgl. Sturzenhecker 2011, 180). Der Autor stellt dazu dar, dass normabweichendes Verhalten zur Bearbeitung zunächst einer allgemeinen Bezeichnung zugeordnet wird, woraufhin dann institutionelle und routinierte Handlungsmuster folgen. Mit diesem Vorgang der Etikettierung ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass eine Problemzuweisung dem Einzelfall nicht entspricht (vgl. a.a.O., 181).

Diesem Vorgang der Etikettierung folgend, beschreibt Sturzenhecker die Gefahr der Individualisierung des Problems. Durch diesen Prozess wird dem Individuum selbst die „Schuld“ an der auftretenden Problematik zugewiesen und einhergehend werden äußerliche Faktoren aus z.B. Institution, System oder Gesellschaft als Begründung ausgeblendet (vgl. a.a.O., 181f.). „Eine solche Individualisierung will nicht Eigensinn der Subjekte, sondern eine eigenaktive Anpassung an vorgesetzte, gemeinwohlkompatible Verhaltensnormen.“ (a.a.O., 182)

Folglich findet durch die Individualisierung eine Entpolitisierung der problematischen Situation statt, indem die als abweichend wahrgenommenen Handlungsweisen nicht als Kritik an z.B. schulischen Strukturen wahrgenommen und erkennbar werden (vgl. a.a.O., 184f.). „Indem man die Widerstandspositionen der Jugendlichen individualisiert (...) und/oder als Abweichung bekämpft, macht man sie subjektiv und politisch sprach- und machtlos“ (a.a.O., 190).

Während der pädagogischen Interpretation der Geschichte von Pippi Langstrumpf und während ihrer pädagogikgeschichtlichen Einordnung wird immer wieder ihr Eigensinn und auch ihre Eigenständigkeit deutlich, weshalb sie auch in Abgrenzung zu anderen Kindern als ein Prototyp für diese Eigenschaften gesehen werden kann. Indem Pippi sich auch von schulischen Strukturen und Anforderungen nicht fremdbestimmen lässt und somit von diesen abweicht, ist anzunehmen, dass Pippi Langstrumpf ein Kind ist, welches sich seine Rechte im Hinblick auf Korczaks Postulat nimmt. Darüber hinaus zeigt sie im Umkehrschluss die Grenzen der Autonomie und damit auch die Grenzen des Rechtes des Kindes auf Achtung im untersuchten Schulsystem auf.

Unter Beachtung Korczaks Postulats ist in diesem Zusammenhang ersichtlich, dass Pippi auf die fremdbestimmenden Pflichten oder Strukturen

„antwortet“. Durch Anpassungsmaßnahmen, wie oben mit Sturzenhecker dargestellt, werden diese „Antworten“ jedoch nicht als solche wahrgenommen oder zugelassen.

Sturzenhecker empfiehlt ein auf Koproduktion angelegtes Fallverstehen, sodass die problematische Ausgangslage dialogisch mit den Betroffenen beleuchtet werden kann. Stigmatisierungen können so abgewendet werden, indem keine Zuschreibung eines bestimmten Problems vorgenommen wird (vgl. a.a.O., 180f.). Zudem zeigt er auf, dass Normabweichungen, die als Verhaltensstörungen wahrgenommen werden, in einer Weise zu bearbeiten sind, die einem demokratischen Anspruch an Schule gerecht wird und SchülerInnen wie Pippi, die Möglichkeit der Einbringung ihres Beitrags zur kritischen Selbstreflexion und Veränderung von Schule eröffnet (vgl. a.a.O., 185). Der Autor schlägt vor, dass Kindern und Jugendlichen somit neben Unterstützung zur Erkennung ihres eigenen Standpunktes, eine öffentliche Stimme ermöglicht werden muss und sie im Weiteren strukturell bei institutionellen Entscheidungsprozessen zu beteiligen (vgl. a.a.O., 190f.). Darüber hinaus würde durch die Anerkennung der Position der Schüler:innen ein politischer Bildungsprozess in Gang gesetzt, denn „[man] lernt Demokratie durch aktive Beteiligung.“ (a.a.O., 192; vgl. a.a.O., 190)

Das Recht des Kindes auf Achtung wird in Sturzenheckers Gedankengang besonders deutlich, denn nur wenn Erwachsene ihre Privilegien dem Kind gegenüber ablegen und einen Perspektivenwechsel vollziehen, sodass sie die Lernenden vom Kind werden, können sie das Verhalten der Kinder als Kritik erkennen, konstruktive Lösungswege finden und Stigmatisierungen vermeiden (vgl. Kerber-Ganse 2009, 91).

Schulsozialarbeit und das Recht des Kindes auf Achtung

Baier beschreibt, dass Schulsozialarbeit auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet ist und diesem Ziel folgend Angebote zur Herstellung von (mehr) Gerechtigkeit konzipiert. Um den Begriff der sozialen Gerechtigkeit in diesem Zusammenhang zu definieren, zieht der Autor §2 „Diskriminierungsverbot“, §12 „Berücksichtigung des Kindeswillens“ und §29 „Bildungsziele“ der UN-Kinderrechtskonvention hinzu (vgl. Baier 2011, 87f.). In Anbetracht des Diskriminierungsverbotes in §2 der UN KRK beschreibt Baier, dass Schulsozialarbeit die Aufgabe hat, Kinder und Jugendliche vor Diskriminierung zu schützen, welche neben dem Auftreten in interaktiven Formen auch auf institutioneller Ebene stattfinden kann, so zum Beispiel durch Schulstrukturen (vgl. a.a.O., 88-91).

Da Pippi mit ihren selbstbestimmten Verhaltensweisen, wie oben aufgeführt, von den schulischen Normen abweicht, müssen demnach Lösungen

gefunden werden, wie die Strukturen sich für Pippi öffnen können, sodass sie ihr das Recht zu sein, wie sie ist, in Korczak Sinne, einräumen.

Baier beschreibt weiter, dass neben dem Ziel auch der Weg dorthin gerecht gestaltet sein soll, weshalb er §12 der UN KRK hinzuzieht (vgl. a.a.O., 92). Aus den bisherigen Darstellungen dieser Arbeit lässt sich in dieser Hinsicht folgern, dass ein Ziel nicht gerecht ist, wenn es nicht auf einem solchen Weg erarbeitet wird.

Artikel 12 „Berücksichtigung des Kindeswillens“

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (Art. 12 Abs. 1 UN KRK)

Baier merkt dazu an, dass Schüler:innen meistens bei bedeutungslosen Entscheidungen partizipieren, wie z.B. bei der Gestaltung von Räumlichkeiten, sodass noch nicht alle Möglichkeiten der Beteiligung genutzt werden. Er verdeutlicht zudem, dass Formulierungen, die darauf hinweisen, die Beteiligung von Kindern ihrem Alter, bzw. ihrer Reife entsprechend anzupassen, immer ein Urteil über die Fähigkeit des Kindes zur Partizipation aus dem Blickwinkel der Erwachsenen voraussetzt, welches folglich für Kinder und Jugendliche nicht revidierbar ist. Das interpretiert jedoch das Recht auf Beteiligung falsch, denn dieses meint eine grundsätzliche Partizipation des Kindes bei jedem Geschehen, welches sie betrifft (vgl. a.a.O., 92f.; vgl. auch Kerber-Ganse 2009, 73f.). Die Forderung nach einer solchen grundsätzlichen Beteiligung des Kindes findet sich auch in Korczaks Postulat zum „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 1979).

In der Schulsozialarbeit findet sich diese Beteiligung im grundlegenden Handlungsprinzip der Partizipation wieder, das den Subjektstatus der Adressaten hervorhebt (vgl. Speck 2014, 89; vgl. Baier 2011a, 141). Schulsozialarbeit gestaltet sich grundlegend durch ihre Handlungsprinzipien und Strukturmaximen, die vor allem Haltungen und Praxisformen beinhalten, die über konkrete Methoden hinaus handlungsleitend sind (vgl. Baier 2011a, 135, 138). Kinder und Jugendliche partizipieren in der Einzelfallarbeit, indem sie sowohl bei der Definition des Problems, als auch bei der Lösungsfindung beteiligt werden (vgl. Baier 2011, 93). Die Vorgabe einer Lösung birgt die Gefahr, das Subjekt zu bevormunden und folglich dessen Autonomie zu beeinträchtigen, weshalb Lösungen in Koproduktion „als ein gemeinsames Produkt kommunikativ zu entwickeln und zu realisieren [sind] um innerhalb des Prozesses die Würde der Nutzerinnen und Nutzer zu wahren.“ (Baier 2011a, 141) Somit findet sich in diesem Handlungsprinzip auch das Recht des Kindes auf Achtung wieder, indem Schüler:innen das Recht der Einbringung ihrer Perspektive in den Verlauf der Hilfe ermöglicht wird (vgl. ebd). In Gruppenarbeiten und Projekten,

die durch Fachkräfte der Schulsozialarbeit angeboten werden, wird die Partizipation der Schüler:innen ermöglicht, indem sie bei der Entwicklung und Auswahl thematischer und inhaltlicher Schwerpunkte einbezogen werden. So entsteht ein direkter Bezug zu ihren aktuellen Themen und „die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen [werden] zum Ausgangspunkt von Schulsozialarbeit“ (Baier 2011, 94; vgl. a.a.O., 93f.).

Durch diese partizipativen Vorgehensweisen leistet Schulsozialarbeit Bildungsarbeit und bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ausgehend von ihren Lebensrealitäten Kompetenzen zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen zu entfalten (vgl. a.a.O., 94). Eine solche Art der Bildungsarbeit entspricht dem §29 der UN KRK, indem sie einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet (vgl. a.a.O., 94f.). Dieser Aspekt der Bildungsarbeit wird im Folgenden nochmal aufgegriffen:

Schulsozialarbeit in Bildungslandschaften

Baier und Deinet führen auf, dass unter Bildung sowohl Wissensvermittlung im Schulunterricht verstanden wird, als auch Persönlichkeitsentwicklung, welche an unterschiedlichen Orten stattfinden kann. Formelle Bildung (Schulunterricht), nicht-formelle Bildung (z.B. Kinder- und Jugendhilfe) und informelle Bildung (z.B. Peer-Groups) stehen dabei, so die Autoren, im Bezug zueinander und stellen gemeinsam eine Bildungslandschaft dar. Innerhalb dieser, erfüllt Schulsozialarbeit eine „doppelte Funktion“: Sie bietet einerseits einen solchen Bildungsort und leistet damit einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Darüber hinaus trägt sie auch an weiteren Bildungsorten von Kindern und Jugendlichen zur Qualität der dortigen Bildungsprozesse bei, indem sie ausgehend von dessen Lebenslagen „bildungsorientierte Hilfe“ leistet (vgl. Baier; Deinet 2011, 97-99; vgl. auch Hollenstein; Nieslony. 2017). Dieses Vorgehen „entspricht dem integrierten Handlungsansatz“ (Hollenstein; Nieslony. 2017, 54).

Am Beispiel von Pippi wird nun erneut auf den oben aufgeführten Gedankengang von Sturzenhecker Bezug genommen; denn er zeigt eine partizipationsorientierte Möglichkeit auf, Widerstand aufzugreifen, sodass Kinder und Jugendliche nicht sprach- und machtlos werden (vgl. Sturzenhecker 2011, 190). Schulsozialarbeit wendet Stigmatisierungen und Etikettierungen ab, indem sie das von Sturzenhecker empfohlene Fallverstehen vornimmt und Einzelfallhilfe partizipativ gestaltet. Darüber hinaus kann sie entsprechende Angebote in Form von Einzel- oder Gruppenarbeit implementieren, in denen Kinder und Jugendliche wie Pippi entsprechende Kompetenzen erwerben, um ihren Standpunkt erkennen und kommunizieren zu können. Zudem erlernen sie in diesem Prozess Partizipation, indem sie partizipieren (vgl. Baier 2011, 93).

Diese Kompetenzen können Schüler:innen Zugang zu einer neuen Ebene der Partizipation eröffnen: Sturzenhecker fordert eine öffentliche Stimme für

Schüler:innen, statt sie sprachlos zu machen. Darüber hinaus fordert er ihre Beteiligung bei Entscheidungsprozessen, statt sie zu entmachten. Die Rechte soeben dargestellten der Schüler:innen im SchulG können an dieser Stelle als Instrumente zur Mitwirkung eine solche Stimme darstellen. Durch diese können sie ihre Meinungen, Interessen und Bedarfe der Schülerschaft angemessen einzubringen und an strukturellen, sie selbst betreffenden Entscheidungen beteiligt werden

Schulsozialarbeit verwirklicht das Recht des Kindes auf Achtung demnach in ihren Handlungsansätzen, denn dieses Recht korrespondiert mit dem Prinzip der Partizipation als grundlegende Haltung der beruflichen Praxis. Durch die Bildungsarbeit, die sie auf dieser Basis mit ihren Angeboten leisten kann, wird deutlich, dass sie die den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes achtet und ihnen daraufhin angemessene Begleitung und Information bietet. Somit machen Kinder sich im Sinne Korczaks mit Strukturen, Gesetzen und Bräuchen vertraut. Über den direkten Kontakt zu Schüler:innen hinaus kann Schulsozialarbeit sich mit ihrem professionellen Wissen, ihren Kompetenzen und ihren Perspektiven auf der Ebene der Schulentwicklung für eine umfangreiche Gestaltung des Prozesses einbringen, indem sie auch auf Leitungsebene eine „eigenständige Beraterische Funktion einnimmt“ (Baier 2011b, 361).

Fazit

Wie kann Pippi Langstrumpf das Recht des Kindes auf Achtung in der Schule verdeutlichen? So lautete die Ausgangsfrage.

Pippi ist ein Kind mit besonderen Fähigkeiten. Sie ermöglichen dem Mädchen ein eigenständiges und selbstbestimmtes Leben, denn mit ihnen ist es in der Lage, die physische Überlegenheit wie auch den Wissensvorsprung Erwachsener zu überwinden und kann sich somit fremdbestimmenden Strukturen widersetzen. Diese Fähigkeiten ermöglichen es Pippi, in verschiedensten Situationen das eigene „Recht auf Achtung“ nicht nur von Anderen einzufordern, sondern es sich auch selbst einzuräumen.

Auch wenn kein Kind in der realen Welt stark ist wie Pippi, ist es Kindern und Jugendlichen dennoch möglich, Widerstand gegen Fremdbestimmung zu leisten. Die Aufgabe der Erwachsenen ist dabei, den Widerstand nicht personifizierend als Verhaltensauffälligkeit zu interpretieren, sondern ihn als Kritik an den Verhältnissen aufzunehmen, die Abweichungen von der Norm sanktionieren. Mit Pippi als Prototyp für Eigenständigkeit, Eigensinn und Selbstbestimmung geht es also nicht um die Herausstellung persönlicher Eigenheiten als Symptome abweichenden Verhaltens, sondern es geht um den politischen Aspekt der Ausgrenzung von normabweichendem Verhalten. Damit wird der Blick auf strukturelle Rahmenbedingungen erweitert und Widerstand als

Ausgangspunkt für Systementwicklung, Gestaltung und Persönlichkeitsbildung genutzt.

Am Gedanken von Dahrendorf, der Pippi Langstrumpf als „[direkten] Angriff auf die Sozialisation in unserer Gesellschaft“ (Dahrendorf 1972, 64) versteht, wird in diesem Zusammenhang die wichtige Rolle von Schule deutlich. Sie ist neben der Familie eine bedeutende Sozialisationsinstanz, in der der für Kinder und nicht nur ein Lern-, sondern auch ein Lebensort ist. Hier geht es um die Entfaltung der eigenen Person, die Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwohl, das Vertreten der eigenen Meinung und die Achtung der Meinung anderer, das Eintreten für Demokratie und Gerechtigkeit. Soll dieses Ziel erreicht werden, so ist der Perspektivenwechsel, wie Korczak ihn fordert, unabdingbar: Das „Recht des Kindes auf Achtung“ reklamiert die grundsätzliche Ebenbürtigkeit und Augenhöhe von Erwachsenen und Kindern, von Menschen in all ihrer Verschiedenheit. Kinder sind ihm folgend aktiv in alle Belange einzubeziehen, die sie betreffen. Indem Erwachsene den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand des Kindes achten und seine Wissbegierde schätzen, ihre eigenen Ideen von der Zukunft sowie ihre Ängste um das Kind reflektieren, entwickelt sich eine wechselseitige Erziehungspartnerschaft.

Insbesondere die Profession der Sozialen Arbeit mit ihrem Grundprinzip der Koproduktion in Hilfeprozessen liefert hier einen wichtigen konzeptionellen Ansatz, der in der Rolle von Schulsozialarbeit deutlich werden kann. Sie wirkt stärkend in verschiedenen Lebensbereichen der SchülerInnen, lebt eine achtungsvolle Haltung und verhilft zu ihrem Recht auf Achtung verhelfen. Wenn Pädagog:innen in Schulen ihre Freude an der Figur der Pippi Langstrumpf nutzen, um Kinder in ihren verschiedenen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu begreifen, wird auch die Welt der Schule lebendiger.

Literatur

- Andersen, Jens. (2017), Astrid Lindgren. Ihr Leben. München: Pantheon.
- Ausweger, Walter. (28.01.2002), „Interview mit der Berühmtesten Kinderbuchautorin der Welt“ <http://www.deutschlandfunk.de/interview-mit-der-beruehmtesten-kinderbuchautorin-der-welt.700.de.html?dram:article_id=80396> [18.11.2017].
- Baier, Florian. (2011), „Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit.“ In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 85-97.
- Baier, Florian. (2011a), „Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung.“ In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und

- Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 135-159.
- Baier, Florian. (2011b), „Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule.“ In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 357-369.
- Baier, Florian; Deinet Ulrich. (2011), „Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften.“ In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 97-103.
- Cromme, Gabriele. (2005), Astrid Lindgren und die Autarkie der Weiblichkeit. Literarische Darstellung von Frauen und Mädchen in ihrem Gesamtwerk. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Dahrendorf, Malte. (1972), „Utopie und Wirklichkeit bei Astrid Lindgren.“ In: Wolff, Rudolf (Hrsg.). Sammlung Profile. Band 10: Astrid Lindgren. Rezeption in der Bundesrepublik. Bonn: Bouvier Verlagsarbeit Grundmann, S.61-67.
- Giesecke, Hermann. (2¹⁹⁹⁹), Die Pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim und München: Juventa.
- Gräfin Schönfeld, Sybil. (3²⁰¹¹), Astrid Lindgren. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Havers, Norbert. (1978), Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank. (2017), „Lernwelten oder Lebenswelten: Widersprüche oder Gemeinsamkeiten?“ unsere jugend, 69. Jg., S. 50-56.
- Jesch, Tatjana (Hrsg.). (2016), Kindheitsbilder bei Astrid Lindgren. Literarische Fantasien von Selbstbestimmung? Band 3: Kinder und Jugendliteratur. Berlin: Lit Verlag.
- Kerber-Ganse, Waltraut. (2009), Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivverschränkung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Korczak, Janusz. (3¹⁹⁷⁹), Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korczak, Janusz. (8¹⁹⁸³), Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kulturministerkonferenz. (2000), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000 <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf> [13.11.2017].
- Lindgren, Astrid. (3²⁰¹⁷), Das verschwundene Land. Hamburg: Oetinger.
- Lindgren, Astrid. (2007) [1944], Ur-Pippi. Hamburg: Oetinger.
- Lindgren, Astrid; Schardt, Sara. (2015), Deine Briefe lege ich unter die Matratze. Ein Briefwechsel 1971-2002. Hamburg: 2015, Oetinger.
- Oelkers, Jürgen. (2015), „Korczaks Tagebuch und seine Pädagogik.“ In: Bartosch, Ulrich et al.: Konstitutionelle Pädagogik als Grundlage demokratischer Entwicklung. Annäherungen an ein Gespräch mit Janusz Korczak. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 23-40.

- Stein, Roland. (2017), Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, Roland. (2010), „Psychologie“ In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 77-86.
- Strömstedt, Margareta. (2015), Astrid Lindgren. Ein Lebensbild. Hamburg: Oetinger.
- Sturzenhecker, Benedikt. (2011), „Selbstbildung assistieren und Partizipationsrechte eröffnen am Beispiel des Umgangs mit Schulverweigerung.“ In: Baier, Florian; Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 179-201.
- Speck, Karsten. (2014), Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tschöpfe-Scheffer, Sigrid. (2015), „Risiko in der Erziehung.“ In: Bartosch, Ulrich et al.: Konstitutionelle Pädagogik als Grundlage demokratischer Entwicklung. Annäherungen an ein Gespräch mit Janusz Korczak. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40-47.

Rechtsquellenverzeichnis

- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052) <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>> [13.10.2017].
- Konvention über die Rechte des Kindes <<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbcd70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>> [13.11.2017].

„Eine Stundenblume für die Freiheit“ – Die Figur „Momo“ eine Anregung zur politischen Orientierung in der Sozialen Arbeit

Lucie Beduhn Martinez

Einleitung

„Momo konnte so zuhören, daß dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme.“ (Ende 1989, 15)

Zentraler Gegenstand des Artikels ist der Roman „Momo“ von Michael Ende. Ein besonderer Fokus wird hierbei auf die Protagonistin Momo gelegt. An ihr kann verdeutlicht werden, in welcher Weise Kinder- und Jugendliteratur eine gesellschaftskritische politische Aufgabe einnehmen kann. Ausgehend von der These, dass ein:e Autor:in mit ihren Werken bewusst oder unbewusst auf die Geschehnisse ihrer Zeit reagiert (vgl. Seinsche 2008, 5), stellt sich die Frage, welche Strömungen Einzug in das Werk finden und somit später reproduziert werden. Bislang wurde sich in der Sozialen Arbeit recht wenig mit diesem Thema auseinandergesetzt, was an der mangelnden Quellenlage deutlich wird.

Erstaunlicherweise weist Momo von Michael Ende nach fast 50 Jahren weiterhin eine aktuelle Thematik auf. In seinem Roman beschreibt Ende den stetigen Beschleunigungsprozess in einer Gesellschaft durch das Bestreben, Zeit einzusparen (vgl. Ende 1989, 69f.), was zu einem Abfall der Lebensqualität und Zufriedenheit der Menschen (vgl. Ende 1989, 79f.) führe. Nur durch das Erscheinen von Momo werde aufgrund ihrer Offenheit, Anteilnahme und Empathie der Zerfall der Gesellschaft aufgehalten und die Menschen von ihrem Leid erlöst (vgl. Ende 1989, 263). Solche Beschleunigungsprozesse lassen sich in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts mit voranschreitender Technisierung und Globalisierung ebenfalls feststellen. Ende stellt die Frage: „wie sieht eine zukünftige Kultur mit Technik aus?“ (Eppler 1982, 35). Ihm ging es dabei nicht um die Negation des Fortschritts, sondern um die Reflektion des Ausmaßes für die Gesellschaft und wie diese damit umgehen kann (vgl. a.a.O.). Dieses Nachdenken ist angesichts der Veränderungsprozesse von Digitalisierung, Verfügbarkeit von Informationen und der globalisierten Kapitalgesellschaft auch aktuell relevant.

So geht der folgende Text der Frage nach, inwieweit die Figur Momo eine Anregung zur politischen Orientierung in der Sozialen Arbeit sein kann.

Das Buch „Momo“

Im Jahr 1973 erschien Michael Endes Märchen-Roman „Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman“. Im weiteren Verlauf des Artikels wird aus Gründen der Lesbarkeit der verkürzte Titel „Momo“ verwendet. Insgesamt benötigte Ende in seiner südlich von Rom gelegenen Villa sechs Jahre für die Ausarbeitung des 269-seitigen Märchen-Romans (vgl. Schultheis 1973, 73). „Momo“ wurde in diverse Sprachen übersetzt, als Hörspiel aufgenommen, unter anderem persönlich von Ende als Oper komponiert und bis Anfang 2019 in fünf Versionen verfilmt. Michael Ende erhielt für „Momo“ im Jahr 1974 zum zweiten Mal den Deutschen Jugendbuchpreis. Am 16. Dezember 2018 wurde im Staatstheater am Gärtnerplatz in München das Stück „Momo. Musiktheater in 18 Bildern“ uraufgeführt und wurde bis Ende 2019 aufgeführt.¹

Der Inhalt

Die ausführliche Darstellung des Inhalts soll die Perspektive öffnen für die gesellschaftlichen Verhältnisse in dem Buch im Zusammenspiel mit der Hauptfigur Momo. In dieser komprimierten Form ist der Interaktionsweg von Momo und ihre Bedeutung als Geniusgestalt nachvollziehbar.

Die Erzählung beginnt mit einer Rückschau auf die „alten, alten Zeiten (...) in den warmen Ländern“ (Ende 1989, 7), in denen das Amphitheater Mittelpunkt der Gesellschaft war. Dort haben sich die Menschen getroffen, „denn sie waren leidenschaftliche Zuhörer und Zuschauer“ (ebd.). In so einem alten Amphitheater, das über die Jahrtausende zur Ruine verfallen ist, beginnt die Geschichte von Momo. Das Amphitheater findet bei den Anwohner:innen der näheren Umgebung wenig Beachtung. Sie bemerken bald, dass ein kleines Kind in die alte Ruine am Rand der großen Stadt einzieht. Die Bewohner:innen vermuten, dass dies ein kleines Mädchen ist, „so genau könne man das allerdings nicht sagen, weil es ein bißchen merkwürdig angezogen sei“ (Ende 1989, 9). Sein Alter ist ebenfalls schwer abzuschätzen, da es so mager und klein ist. Mit dem Lockenschopf, den schmutzigen Füßen, den zusammengewürfelten Kleidungsstücken und einer übergroßen Männerjacke wirkt es etwas seltsam auf die Erwachsenen (vgl. ebd.). Sie stellt sich den Menschen als Momo vor und sagt, dass sie nun im Amphitheater zuhause sein will, denn in ein Heim möchte sie nicht zurückgeschickt werden (a.a.O., 11). Nach einigem Hin und Her kommen die Leute Momos Bitte nach und beschließen der Einfachheit halber,

¹ Website des Theaters: <https://www.gaertnerplatztheater.de/de/produktionen/momo.html> (aufgerufen am 11.04.2021).

gemeinsam für sie zu sorgen (vgl. a.a.O., 12). Daraufhin richten sie eine kleine halbeingestürzte Kammer für Momo her und statten diese mit Mobiliar aus (ebd.). Am Ende gibt es ein kleines Fest zu Momos Einzug, das den Beginn der Freundschaft zwischen Momo und den Leuten der Umgebung markiert (vgl. a.a.O., 13).

Für die Leute stellt sich bald heraus, dass sie Momo brauchen, mehr noch, dass sie mit der Zeit für sie unentbehrlich wird (vgl. a.a.O., 14). Sie macht sich durch eine bestimmte Eigenschaft unbezahlbar, denn „was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören.“ (a.a.O., 15) Die Besonderheit dabei ist, dass Momo weder kommentiert noch Nachfragen stellt, sondern lediglich zuhört. Dazu schreibt Ende: „Sie hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme.“ (ebd.) Mithilfe ihrer Zugewandtheit den Menschen gegenüber, können sich diese selbst erkennen, sich über sich klar werden und eine Lösung für ihre Probleme finden. Als Beispiel wird die Szene eines Streits zwischen Nino und Nicola geschildert, die beim Anblick von Momo die Lösung für ihren Konflikt finden: „den Männern war plötzlich, als sähen sie sich selbst im Spiegel, und sie fingen an, sich zu schämen.“ (a.a.O., 18) Sie erkennen daraufhin den Kern ihres Problems und können ihren Streit beilegen. Daraufhin wird bei Schwierigkeiten der Satz unter den Leuten Brauch: „Dann geh doch zu Momo!“ (a.a.O., 14) Sie kann allen zuhören, den Tieren, den Gezeiten, den Pflanzen und sie hat den Eindruck, dass alles zu ihr auf seine Weise spricht (vgl. a.a.O., 21). Hin und wieder horcht sie „einfach auf die große Stille“ (a.a.O., 21) „und es war ihr, als höre sie eine leise und doch gewaltige Musik, die ihr ganz seltsam zu Herzen ging.“ (a.a.O., 22) Momo macht beim Zuhören keinen Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern. Und die Kinder kommen noch aus einem anderen Grund, denn „seit Momo da war, konnten sie so gut spielen wie nie zuvor.“ (a.a.O., 23) Momo versteht es beispielsweise, die Kinder so sehr in den Spielfluss über einen ausgedachten Sturm zu vertiefen, dass diese ihre Ängste vor einem wirklichen Gewitter vergessen (vgl. a.a.O., 24-33).

Momos besten Freunde sind Beppo und Girolamo. Beppo ist ein alter, unerwartet kleiner und leicht gebeugter Straßenkehrer (a.a.O., 35). Er nimmt sich für seine Antworten auf Fragen von Menschen viel Zeit, damit er nicht die Unwahrheit spricht. „Denn nach seiner Meinung kam alles Unglück der Welt von den vielen Lügen (...“ (a.a.O., 36), die sich die Menschen gegenseitig erzählen. Aufgrund dessen halten ihn einige für seltsam (vgl. a.a.O., 35). Beppo liebt seine Tätigkeit als Straßenkehrer, da diese Bedacht und Ruhe voraussetzt und er dabei bedeutungsvolle Gedanken bekommt, welche schwer zu phrasieren sind. Nur Momo hat die Ausdauer, Beppo bis zum Ende zuzuhören und „hatte ihn lieb und bewahrte alle seine Worte in ihrem Herzen.“ (a.a.O., 38) Der andere Freund ist ein Junge namens Girolamo, der von allen Gigi genannt wird. Er ist das Gegenteil von Beppo und arbeitet gelegentlich als Fremdenführer (vgl. a.a.O., 39). „Ja, was das Mundwerk betraf, konnte mit Gigi

nicht leicht einer fertig werden.“ (a.a.O., 40) Er kann die fantasievollsten Geschichten erfinden und diese den Tourist:innen als wahr verkaufen. Gigi träumt von Ruhm ohne Integritätsverlust, denn: „(...) Gigi bleibt Gigi!“ (ebd.) Trotz ihrer Gegensätzlichkeit üben Beppo und Gigi niemals Kritik aneinander, weder Spott noch Tadel, was auf Momos Einfluss zurückführt (vgl. a.a.O., 40-41).

Unbemerkt von Momo, Beppo und Gigi breitet sich währenddessen ein Schatten über der Stadt aus. Dieser Schatten besteht aus Herren, die „die ganz in spinnwebfarbenedes Grau gekleidet waren“ (a.a.O., 41), Gesichter so grau wie die Asche der Zigarren, die sie rauchten. „Es war wie eine lautlose und unmerkliche Eroberung, die tagtäglich weiter vordrang“ (ebd.). Das besondere an diesen Herren ist, dass niemand sie zu bemerken scheint, mit Ausnahme von Momo. Sie beobachtet einmal, wie die grauen Herren ausführlich in ihre Notizbücher, die sie stets mit sich führen, schreiben (vgl. a.a.O., 42). Die grauen Herren „verstanden es auf unheimliche Art und Weise, sich unauffällig zu machen“ (a.a.O., 41), sodass man „ihren Anblick sofort wieder vergaß“ (ebd.). Ferner geht von den grauen Herren eine ungewöhnliche Kälte aus, die das Vergessen begünstigt. Sogar Momo kann sich dem Vergessen zunächst nicht entziehen und erinnert sich nicht mehr an ihre Beobachtung. Die grauen Herren, die sich selbst als Agenten bezeichnen, zielen darauf ab, den Menschen die Zeit zu entziehen. Der Wert der Zeit ist unermesslich „und genau das wußte niemand besser als die grauen Herren.“ (a.a.O., 57) Dazu passen die Zeit-Agenten den richtigen Zeitpunkt ab, einen Menschen unter Druck zu setzen, zu dem Zweck einen Zeitspar-Vertrag auszuhandeln. Unter anderem wird der Friseur Fusi in einem Moment des Selbstzweifels vom Agenten Nr. XYQ/384/b aufgesucht. Dieser eröffnet ihm, dass er von der Zeit-Spar-Kasse komme und sie wußten, dass Herr Fusi ein Sparkonto bei ihnen eröffnen möchte (vgl. a.a.O., 59). Der Zeit-Agent rechnet Herrn Fusi sein Leben vor, indem er die verschwendeten Sekunden auf einen Spiegel schreibt und kann diesen zuletzt dazu bewegen, sich den sogenannten „Zeit-Sparern“ (a.a.O., 67) anzuschließen. Als der graue Herr aus dem Laden tritt, verschwindet bei Herrn Fusi die Erinnerung an diesen, „nicht aber die an den Beschluß“ (a.a.O., 68) des Zeitsparens.

Wie Herrn Fusi ergeht es vielen anderen Menschen in der Stadt: „je mehr es wurden, desto mehr folgten nach“ (a.a.O., 70) und desto kälter wird es in der Stadt. Besonders die Kinder bekommen dies zu spüren, denn die Erwachsenen haben keine Zeit mehr für sie (vgl. a.a.O., 72). „(...) Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen. Und je mehr die Menschen daran sparten, desto weniger hatten sie.“ (ebd.)

Zugleich stellt Momo eine Veränderung fest. Abgesehen von Beppo und Gigi kommen ihre erwachsenen Freunde sie immer seltener besuchen. Dafür tauchen neue Kinder in der alten Ruine auf. Diese Kinder sitzen jedoch oft nur misstrauisch und gelangweilt herum (vgl. a.a.O., 73-74). Sie bringen Spielzeuge mit, mit denen es sich nicht so recht spielen lässt, sodass die Kinder sich den

bekanntesten Spielen zuwenden. An einem der Abende betteln die Kinder Gigi an, er soll eine Geschichte erzählen. Stattdessen fordert er sie dazu auf, dass sie ihm von sich, ihrem Zuhause und über den Grund ihres Kommens erzählen (vgl. a.a.O., 76). Die Kinder bleiben zunächst stumm und beginnen dann mehrheitlich zu schildern, dass ihre Eltern keine Zeit mehr haben und sich die Kinder dadurch im Stich gelassen fühlen (vgl. a.a.O., 77f.). Darüber hinaus berichten die Kinder, dass sie bald nicht mehr ins Amphitheater kommen dürfen, da ihre Eltern gesagt haben, dass Momo, Beppo und Gigi „Faulenzer und Tagesdiebe“ (a.a.O., 78) seien, die den anderen Menschen die Zeit stehlen. Feierlich schwören die drei, dass dem nicht so ist. Gigi erfasst den Prioritätenwechsel der Erwachsenen und konfrontiert die Kinder mit der Auffälligkeit „und für euch haben sie auch keine Zeit mehr. (...) Es ist doch merkwürdig, *wofür* die Erwachsenen keine Zeit mehr haben!“ (a.a.O., 79). Momo beschließt ihre alten Freunde allein aufzusuchen, um den neuen Entwicklungen auf den Grund zu gehen; sie ahnt dabei nicht, dass sie dadurch ins Blickfeld der grauen Herren gerät (vgl. a.a.O., 81f.). Nachdem Momo alle ihre alten Freunde aufgesucht hat, versprechen diese, Momo wieder häufiger zu besuchen. Einige können ihr Versprechen halten, andere wiederum aufgrund von Zeitmangel nicht (vgl. a.a.O., 87). Damit kommt Momo mit ihrem Verhalten den grauen Herren in die Quere (vgl. ebd.).

Kurz danach findet Momo auf den Stufen des Theaters eine sprechende Puppe, die keinem der anderen Kinder gehört. Sie versucht mit der Puppe verblich spielerisch zu interagieren, durch die Sprachfähigkeit des Spielzeuges wird der Spielfluss immer wieder unterbrochen (vgl. a.a.O., 87-89). Daraufhin erfährt Momo ein für sie neues Gefühl „und weil es ihr ganz neu war, dauerte es eine Weile, bis sie begriff, daß es Langeweile war.“ (a.a.O., 89) Dieses Gefühl macht sie hilflos, da sie sich gleichzeitig langweilt und sich nicht von der Puppe lösen kann. Unerwartet erscheint ein grauer Herr im Amphitheater und erläutert Momo, wie man mit dieser Puppe spielt. Dafür fördert er eine schier unermessliche Menge an Zubehör aus dem Kofferraum seines Wagens hervor (vgl. a.a.O., 91f.). Momo beobachtet das Ganze voller Schrecken und verspürt die Kälte des grauen Herren, welche sie zittern lässt (vgl. ebd.). Sie widersteht dem Werben des grauen Herren, die Puppe anstatt ihrer Freunde als Zerstreuung zu nutzen und setzt ihm entgegen, dass sie die Puppe – im Gegensatz zu ihren Freunden – nicht „liebhaben kann“ (a.a.O., 93). Der graue Herr versucht sie davon zu überzeugen, dass Momos Gesellschaft für ihre Freunde keinen Wert hat und schädlich für deren Weiterkommen und „ihrem Bestreben, Zeit zu sparen“ (a.a.O., 95) sei. Momo gelingt es kaum, dem grauen Herrn zuzuhören, da sie das Gefühl hat, in eine „Dunkle und Leere zu stürzen, als sei da gar niemand.“ (a.a.O., 94). Mit viel Anstrengung bringt sie den grauen Herrn dazu, ihr unter Qualen die wahren Pläne der grauen Herren, den Menschen ihre Zeit zu stehlen, zu verraten (vgl. a.a.O., 96). In Panik über seine ungewollte Offenbarung verlässt der graue Herr fluchtartig das Amphitheater. Dieses Mal

vergisst Momo jedoch die Begegnung nicht, „denn sie hatte die wirkliche Stimme des grauen Herren gehört.“ (a.a.O., 98)

Als Gigi und Beppo am Nachmittag des Tages im Amphitheater ankommen, sind sie besorgt und irritiert, da sie Momo noch immer ein wenig blass und verstört vorfinden. Stockend berichtet Momo über alle Details ihres Erlebnisses mit dem grauen Herrn und den Plänen des Zeitdiebstahls (vgl. a.a.O., 99). Gigi überzeugt daraufhin Momo, alle Menschen am nächsten Tag ins Amphitheater einzuladen, um gemeinsam einen Plan gegen die grauen Herren auszuarbeiten. Beppo ist hin- und hergerissen und sehr besorgt über die Gefahr, die von den grauen Herren ausgeht (vgl. a.a.O., 101). Am nächsten Tag ist keiner der geladenen Erwachsenen erschienen, dafür aber etwa fünfzig bis sechzig Kinder (vgl. a.a.O., 103). Die Kinder vereinbaren gegen den Einspruch von Beppo eine große Kundgebung zu organisieren, der die Erwachsenen über eine am Sonntagnachmittag stattfindende Versammlung informieren soll. Dort soll dann über den Zeitdiebstahl aufgeklärt werden (vgl. a.a.O., 107). Mit viel Tatendrang gestalten die Kinder Transparente und Gigi dichtet dazu ein Lied. Im Gänsemarsch ziehen die Kinder durch die Stadt und versuchen durch Lärm und Gesang auf sich aufmerksam zu machen (vgl. a.a.O., 108-110). Zur Enttäuschung der Kinder erscheint kein Erwachsener zur Versammlung und sie gehen daher entmutigt nach Hause (vgl. a.a.O., 111). Auch Gigi und Beppo brechen auf. Als Gigi versucht, Momo beim Abschied aufzuheitern, stellt sich heraus, dass er die Gefahr durch die grauen Herren für eine erfundene Geschichte hält (vgl. a.a.O., 112-113). Beppo muss das Amphitheater verlassen, da er zu einer Nachtschicht Müll-Abladen eingeteilt worden ist (vgl. a.a.O., 113). Am Ende der Arbeitsschicht lehnt sich Beppo erschöpft von der Arbeit auf der Halde an und schläft ein. Als er durch einen kalten Windstoß erwacht, erblickt er ringsum auf den Müll-Bergen graue Herren mit Aktentaschen, runden starren Hüten, grauen exklusiven Anzügen und Zigarren in den Mündern (vgl. a.a.O., 114). Beppo wird stummer Zeuge einer Gerichtsverhandlung der grauen Herren, die die Demonstration der Kinder zum Thema hat. Der Agent, der mit Momo gesprochen hat, wird aufgerufen und wegen Hochverrats verurteilt, da dieser die Geheimnisse der Zeit-Spar-Kasse an die Kinder verraten hat (vgl. a.a.O., 115- 118). Die Strafe wird sofort vollzogen und dem Agenten „unverzüglich jegliche Zeit entzogen“ (a.a.O., 118), indem ihm seine Aktentasche und die Zigarre entrissen werden. Durch den Verlust der Zigarre löst sich der Agent langsam durchsichtig werdend ins Nichts auf, bis nur noch etwas Asche übrigbleibt (vgl. ebd.). Währenddessen löst sich der Kreis der grauen Herren. Starr vor Schreck über das Erlebte wird sich Beppo über das Ausmaß der Gefahr bewusst. Er macht sich auf dem schnellsten Weg Richtung Amphitheater, mit der Sorge, dass sich die grauen Herren Momos annehmen werden (vgl. a.a.O., 119-121).

Unterdessen sitzt Momo immer noch auf den Stufen des Theaters und hat das unbestimmte Gefühl, auf etwas zu warten (vgl. a.a.O., 119). Plötzlich spürt

sie eine sachte Berührung und entdeckt zu ihren Füßen eine Schildkröte mit schwarzen klugen Augen. Auf dem Rückenpanzer leuchten die Worte „KOMM MIT!“ (ebd.) auf, als sich das Tier in Bewegung setzt. Die verdutzte Momo beschließt der Schildkröte zu folgen, die sich sehr langsam in Richtung der großen Stadt aufmacht (vgl. a.a.O., 120). Als die grauen Herren das alte Theater erreichen, ist Momo längst fort. Daraufhin beschließen sie eine groß angelegte Suche nach dem Mädchen (vgl. a.a.O., 121f.). Als Beppo an der Ruine ankommt, ist diese voller Reifenspuren und Momos Kammer ist zerwühlt (vgl. a.a.O., 124). Aus Sorge, dass die grauen Herren Momo entführt haben, macht sich Beppo auf den Weg zu Gigi, um ihm das Geschehene zu schildern. Dieser beschwichtigt Beppo und rät ihm, erst einige Tage abzuwarten und dann die Polizei zu rufen (vgl. a.a.O., 127). In der Zwischenzeit hat die Schildkröte Momo quer durch die gesamte Stadt manövriert und einen Stadtteil erreicht, an dem ungewöhnliche Verhältnisse herrschen (vgl. a.a.O., 128f.). Als sie in eine Straße einbiegen, herrscht eine Dämmerung, die „weder der des Morgens noch der des Abends“ (a.a.O., 129) gleicht. Die grauen Herren haben Momo mittlerweile entdeckt und folgen ihr unbemerkt. Die grauen Herren bemerken Schwierigkeiten bei der Verfolgung Momos, als sie ebenfalls den Rand der Zeit erreichen. Je schneller sie sich mit ihren Autos bemühen voranzukommen, desto weniger kommen sie von der Stelle, während Momo und die Schildkröte sich immer weiter entfernen (vgl. a.a.O., 130). Schlussendlich verlieren sie Momo aus der Sichtweite und geben die Verfolgung auf. Auf einem Straßenschild steht, dass sie sich nun in der Niemals-Gasse befinden. Die Schildkröte wendet sich mit den auf dem Panzer erscheinenden Worten „RÜCKWÄRTS GEHEN!“ (a.a.O., 132) an Momo, damit diese die Gasse durchqueren kann. Das letzte Haus in der Gasse trägt den Namen „Nirgend-Haus“ (a.a.O., 133) und wird laut einem Schild von „Meister Secundus Minutius Hora“ (a.a.O., 134) bewohnt. Nach einem tiefen Atemzug betritt Momo das wunderliche Haus (vgl. a.a.O., 134).

Nach der erfolglosen Verfolgung finden sich alle Agenten der Zeit-Spar-Kasse zu einer außerordentlichen Sitzung mit dem gesamten Vorstand ein. Dort werden die Verfolgung und das weitere Vorgehen bezüglich Momo debattiert. Indes sind sich die Agenten einig, dass keine weitere Zeit mehr für die Suche verbraucht werden soll. Gleichzeitig bereitet es ihnen Sorgen, wie stark Momo sich ihnen widersetzt und dass sie sich aus ihrem Machtbereich entziehen kann (vgl. a.a.O., 135- 138). Ein Redner macht darauf aufmerksam, dass Momo dabei mit Meister Hora einen wichtigen Helfer hat (vgl. a.a.O., 138). Die grauen Herren haben zuvor bereits vergeblich den Weg zu Meister Hora gesucht. Nun beschließen sie, Momo davon zu überzeugen, sich ihrer Sache anzuschließen und den Weg zu offenbaren (vgl. a.a.O., 140). Denn dann hätten sie „auf einen Schlag die gesamte Zeit der Menschen“ (ebd.) und hätten unbegrenzte Macht, ohne sich die Zeit mühevoll zusammenzusteilen. Ein Plan wird gefasst, in dem Momo ihre Freunde „entzogen“ werden soll, um sie zu einem

Tauschgeschäft zu bewegen: ihre Freunde gegen den Weg zu Meister Hora (vgl. a.a.O., 142-143).

Derweil findet sich Momo in einem riesigen Saal des Nirgend-Hauses wieder, der mit lauter Uhren ausgestattet ist. Dort erfährt sie, dass Meister Hora der Verwalter der Zeit ist. Er hat die Schildkröte namens Kassiopeia zu ihr geschickt, um sie vor den grauen Herren zu beschützen und sie zu sich zu holen (vgl. a.a.O., 144-149). Während ihres Gespräches erfährt Momo von der Fähigkeit Kassiopeias, „genau eine halbe Stunde“ (a.a.O., 150) in die Zukunft blicken zu können, weswegen sie keinem der Verfolger begegnet sind. Meister Hora klärt Momo über die wahre Gestalt der grauen Herren auf: „in Wirklichkeit sind sie nichts.“ (a.a.O., 153) Im Grunde bestünden diese aus der Lebenszeit der Menschen. Da die Zeit der Menschen stirbt, wenn sie vom „wahren Eigentümer losgerissen wird“ (a.a.O., 152), ziehen sie ihre Existenz aus toter Materie. Denn nur wenn die Zeit bei einem Menschen verbleibe, ist diese laut Meister Hora „lebendig“ (ebd.). Die grauen Herren können daher nur entstehen, wenn die Menschen ihnen die Möglichkeit dazu geben (vgl. a.a.O., 153). Meister Hora stellt Momo ein Rätsel um das Wesen der Zeit, welches sie mit Bravour löst (vgl. Ende 1989, 153-157). Momo stellt daraufhin selbst einen Vergleich an, wie sie sich die Zeit vorstellt, nämlich wie „eine Art Musik, die man bloß nicht hört, weil sie immer da ist.“ (a.a.O., 158) Da Momo diese schon einmal sehr leise gehört hat, war es Meister Hora möglich, Momo mittels Kassiopeia zu sich zu rufen (vgl. ebd.). Hora erläutert dann, dass der Mensch am Ende seines Lebens selbst wieder zu einem Ton in dieser Musik wird und die Zeit im Herzen wahrgenommen werde „(...) alle Zeit, die nicht mit dem Herzen wahrgenommen wird, ist so verloren“ (a.a.O., 159). Daraufhin führt Meister Hora Momo an den Ort, an dem die Zeit entsteht. Momo bestaunt eine riesige, vollkommen runde Kuppel, in deren Mitte ein von einer Lichtsäule beschienener, schwarzer Teich ruht. Über dem Teich schwingt langsam eine Art Sternenpendel, aus dem zyklisch eine Blüte aufsteigt (vgl. a.a.O., 161). Die Schönheit der Blüte überwältigt Momo und als die erste zerfällt, empfindet sie dies als sehr schmerzhaft. Jedoch bildet sich auf der gegenüberliegenden Seite eine neue, noch schönere Blüte (vgl. a.a.O., 162). Die Blüten nennen sich Stunden-Blumen und Momo fällt während ihrer Betrachtung auf, dass es die Musik ist, die sie manchmal leise gehört hatte, wenn sie der Stille lauschte (vgl. a.a.O., 163). Im Gegensatz dazu vernimmt sie die Musik nunmehr klar und deutlich und spürt, dass sie direkt an sie gerichtet ist (vgl. a.a.O., 164). Zurück im Zimmer mit den Uhren erläutert ihr Meister Hora, dass sie in ihrem eigenen Herzen gewesen sei und ihre eigene Zeit dort gespürt habe (vgl. a.a.O., 165). Momo möchte nunmehr mit ihren Freunden die Musik teilen, doch Hora erklärt, dass dazu die Worte erst in ihr „wachsen“ müssten (vgl. ebd.). Dafür nimmt Momo in Kauf, „einen Sonnenkreis lang“ (a.a.O., 166) zu schlafen und legt sich glücklich nieder.

Als Momo wieder erwacht, findet sie sich auf den Steinstufen des Amphitheaters zusammen mit Kassiopeia wieder. Sie hat ihre Erlebnisse im Nirgend-Haus noch deutlich vor Augen, jedoch ist ihr nicht bewusst, dass sie ein ganzes Jahr geschlafen hat. Voller Vorfreude setzt sich Momo hin und wartet auf ihre Freunde, um ihnen die Melodie der Stunden-Blume vorzusingen (vgl. a.a.O., 169-171). In Momos Abwesenheit haben die grauen Herren jedoch ihren Isolationsplan vorangetrieben und Momo ihre Freunde entzogen. Bei Gigi fiel es ihnen leicht, aus ihm einen Zeitsparer zu machen. Durch einen Artikel in der Zeitung wurde er bekannt und entwickelte sich innerhalb kürzester Zeit zum gefeierten und reichen Geschichtenerzähler Girolamo (vgl. a.a.O., 171-176). Gigi hingegen fühlt sich in dieser Situation miserabel, da er es so empfindet, als hätte er sich selbst verraten, ohne Integrität, während die grauen Herren die volle Kontrolle über ihn haben (vgl. a.a.O., 176). Bei Beppo hatten es die grauen Herren viel schwerer. Er wurde zunächst in eine psychiatrische Klinik gebracht, nachdem er versucht hatte, sich bei der Polizei wegen der von ihm vermuteten Entführung Momos Gehör zu verschaffen (vgl. a.a.O., 179-181). Eines Nachts wird Beppo von einem grauen Herrn aufgesucht. Dieser unterbreitet ihm ein Angebot, dass Beppo „die Summe von hunderttausend Stunden eingesparter Zeit“ (a.a.O., 182) im völligen Stillschweigen aufbringen soll, damit er Momo freikaufen kann. In dem Glauben, dass die grauen Herren Momo in ihrer Gewalt haben, willigt Beppo ein (vgl. ebd.). Um an die Kinder heranzukommen, wählten die grauen Herren den Umweg über die Erwachsenen. Sie instruierten die Zeit-Sparer, dass es notwendig sei, die Kinder in Kinder-Depots zu bringen, damit diese dort etwas Nützliches lernten und sich nicht auf den Straßen herumtrieben. Nach und nach wurden die Kinder dadurch ebenfalls immer unzufriedener und ihre Gesichter gereizt (vgl. a.a.O., 185-186). Kassiopeia klärt Momo darüber auf, wie lange sie fort gewesen sind und dass nun keiner ihrer Freunde mehr da ist. In ihrer Kammer entdeckt Momo einen Brief von Gigi, indem er sie bittet, sich bei ihm zu melden und dass sie sich bei Nino, dem Wirt, etwas auf seine Rechnung zu essen holen kann (vgl. a.a.O., 189).

Am nächsten Mittag macht sich Momo auf den Weg zu Nino und findet eine vollkommen veränderte Situation vor. Von Ninos kleinem Lokal ist nichts mehr übrig, an dessen Stelle steht nun ein langgestrecktes Betongebäude, das „Ninos Schnellrestaurant“ (a.a.O., 191) heißt. Momo tritt ein und versucht sich in der neuen Situation zu orientieren, denn es herrscht eine hektische und betriebsame Atmosphäre. Innerhalb des Restaurants gerät Momo in eine drängelnde Menge von Menschen. Sie findet Nino, kann jedoch nur wenig von ihm über die Veränderungen in Erfahrung bringen, da sie immer weitergeschoben wird (vgl. a.a.O., 193). Deswegen beschließt sie, am nächsten Tag Gigi aufzusuchen. Gigi wohnt nun in einer Villa in einem reichen Vorort der großen Stadt. Durch Gigis Hast wird Momo beinahe von seinem Auto erfasst, weil er so eilig zum Flughafen muss (vgl. a.a.O., 203). Freudig begrüßt er Momo und

redet ununterbrochen auf sie ein. Seine Assistentinnen verhindern beide immer wieder, sich über die Geschehnisse auszutauschen (vgl. a.a.O., 204). Kurzerhand nimmt er Momo im Auto auf dem Weg zum Flughafen mit. Am Flughafen angekommen, bittet Gigi eindringlich Momo darum, bei ihm zu bleiben und ihm zu helfen (vgl. a.a.O., 208). Momo erkennt allerdings, dass sie nicht bei Gigi bleiben kann, wenn sie ihm helfen möchte. Schweren Herzens verneint sie daher seine Bitte, denn sie spürt „daß er wieder Gigi werden mußte und daß es ihm nichts helfen würde, wenn sie nicht mehr Momo wäre.“ (ebd.) Erst jetzt bemerkt Momo die Abwesenheit von Kassiopeia und macht sich auf die Suche nach der Schildkröte. Nachdem diese erfolglos bleibt, versucht sie in den nächsten Monaten Beppo zu finden. Nur die Musik der Stunden-Blume spendet ihr in den Stunden der neuen Einsamkeit ein wenig Trost (vgl. a.a.O., 211-213).

Eines Tages, als Momo wieder auf der Suche nach Beppo durch die Stadt umherstreift, trifft sie auf drei Kinder von früher, die auf dem Weg zu einem Kinder-Depot sind. Aus Einsamkeit bittet sie darum, dorthin mitgenommen zu werden (vgl. a.a.O., 214-216). Als sie eintreten möchte, wird ihr jedoch der Weg durch einen grauen Herrn versperrt. Dieser eröffnet Momo, dass sie mit ihr etwas anderes vorhaben. Er schlägt vor, dass sie den grauen Herren einen Dienst erweist. Im Gegenzug könne sie ihre Freunde zurückbekommen. Sie verabreden sich zu einer näheren Besprechung um Mitternacht (vgl. a.a.O., 216-218). Später bekommt Momo große Angst vor dem Treffen. Deswegen irrt sie in der Stadt umher in der Hoffnung, dass sie im Gedränge der Passanten vor den grauen Herren verborgen bleibt. Schon bald verlassen sie jedoch ihre Kräfte und sie setzt sich zum Ausruhen auf die Ladefläche eines Lastwagens. Als sie einschläft, bemerkt sie zunächst nicht, dass sich der Wagen in Bewegung setzt und in einen unbelebten Stadtteil fährt. Während dieser Fahrt hat Momo wirre und beängstigende Träume (vgl. a.a.O., 220-221).

Als sie erwacht begreift sie, dass sie die Einzige ist, die ihre Freunde noch vor den grauen Herren retten kann. Daraufhin beschließt sie, sich den grauen Herren zu stellen (vgl. a.a.O., 221). Um Punkt Mitternacht steht sie zufällig auf einem großen kalten Platz, als die Scheinwerferlichter von Autos um sie herum aufleuchten und sie langsam einkesseln. Diese gehören einer großen Anzahl von grauen Herren, was Momo an der immensen Kälte spürt. Die Zeitagenten schlagen Momo eine Vereinbarung vor, nach der sie im Austausch für ihre Freunde den Agenten den Weg zu Meister Hora zeigen soll (vgl. a.a.O., 223-226). Momo gesteht frierend vor Kälte, dass die Schildkröte Kassiopeia die Einzige sei, die den Weg zu Meister Hora kennt. Diese habe sie jedoch verloren. In einer groß angelegten Suche versuchen die grauen Herren daraufhin, das Tier zu finden und verlassen den Platz (vgl. a.a.O., 227). Es dauert eine Weile, bis Momo aus ihrer Erstarrung wieder zu sich kommt und Kassiopeia vor ihren Füßen wiederfindet. Überglücklich machen sie sich zusammen auf den Weg zu Meister Hora, nichtsahnend, dass sie von den Zeitagenten

beobachtet und verfolgt werden (vgl. a.a.O., 231). Momo möchte sich auf dem Weg zu Meister Hora beeilen. Kassiopeia klärt sie jedoch darüber auf, dass das Geheimnis, zügig zur Niemals-Gasse zu kommen, in der Langsamkeit liegt: „JE LANGSAMER, DESTO SCHNELLER!“ (a.a.O., 233) Beim letzten Mal waren sie den grauen Herren entkommen, da diese versucht hatten, sie einzuholen. Dieses Mal bleiben sie im Hintergrund, bewegen sich mit derselben Langsamkeit und kommen daher immer näher. Als Momo sich umwendet, um rückwärts durch die Niemals-Gasse zum Nirgend-Haus zu gelangen, bemerkt sie die Verfolger. Als die grauen Herren ebenfalls versuchen in die Niemals-Gasse zu kommen, lösen sich diese aufgrund der rückwärts laufenden Zeit in Luft auf (vgl. a.a.O., 234). Daraufhin umstellen die grauen Herren das Nirgend-Haus. Meister Hora zeigt Momo mit Hilfe seiner Allsicht-Brille, was draußen vor sich geht. Mit ihren Zigarren hüllen sie die gesamte Umgebung um das Nirgend-Haus in einen dichten Nebel, der sich wie eine Mauer Stück für Stück aufbaut (vgl. a.a.O., 240). Sobald der Nebel das Haus vollständig eingeschlossen hat, können sie ihren Plan umsetzen, die Zeit, die Meister Hora an die Menschen sendet, durch den Qualm ihrer Zigarren zu vergiften. Meister Hora erzählt Momo, dass die Zigarren aus den gefrorenen Stunden-Blumen bestehen, die die Agenten den Menschen gestohlen haben und die Zeit durch das Rauchen stirbt (vgl. a.a.O., 241). Erreicht die Menschen diese tote und dadurch vergiftete Zeit, so werden sie todkrank und mit „tödlicher Langeweile“ (a.a.O., 242) infiziert.

Meister Hora sieht nur einen Ausweg: Momo muss die von den grauen Herren gesammelte Zeit befreien. Dazu muss sie zunächst die Zeit-Speicher der grauen Herren aufspüren und den Zugang verschließen. Um dies zu erreichen, muss Meister Hora schlafen, um die Zeit stillstehen zu lassen. Sollte es Momo innerhalb einer Stunde nicht gelingen, die Aufgabe zu meistern, bliebe die Zeit allerdings für immer stillstehen (vgl. a.a.O., 243). Damit Momo sich als einziger Mensch innerhalb dieser Stunde bewegen kann, schenkt Meister Hora ihr eine Stunden-Blume. Momo stimmt dem gefährlichen Vorhaben zu und bekommt tatkräftige Unterstützung von Kassiopeia, die sie begleiten möchte. Da Kassiopeia eine eigene Zeit in sich trägt, benötigt sie selbst keine Stunden-Blume und kann sich auch außerhalb der Zeit bewegen (vgl. a.a.O., 244-245). Nach diesem Gespräch legt sich Meister Hora schlafen. Als die grauen Herren bemerken, dass die Zeit stehen geblieben ist, eilen diese in Panik zu ihren Zeit-Speichern. Da ihre Autos defekt sind, müssen sie diesen Weg zu Fuß zurücklegen. Momo folgt ihnen zum Versteck der Zeit-Spar-Kasse. Während ihrer Flucht schrecken die grauen Herren nicht davor zurück, sich die Zigarren gegenseitig zu entreißen und für sich zu beanspruchen (vgl. a.a.O., 246-255). An einer Baugrube angelangt, rutscht Momo durch ein großes Rohr, welches in das Hauptquartier ihrer Gegner mündet. Als sie um eine Ecke späht, sieht sie die grauen Herren in zwei langen Reihen an einem Tisch sitzen. Um Vorräte zu sparen, beschließen die Agenten, dass sie ihre Anzahl beträchtlich

verringern müssen, damit einige von ihnen die Katastrophe überstehen können (vgl. a.a.O., 256-258). Die restliche angesparte Zeit soll dann sparsam verbraucht werden. Zuletzt bleiben nur sechs graue Herren übrig. Diese diskutieren den Umstand, dass die Tür zum Zeit-Speicher geöffnet ist und sich nicht bewegen lässt. Dadurch entweicht die Kälte, sodass die wertvollen Stunden-Blumen langsam auftauen. Bei ihrer überstürzten und drastischen Reduzierung haben die grauen Herren nicht bedacht, dass die von jedem einzelnen von ihnen ausgehende Kälte nun nicht mehr ausreicht, um die Vorräte tiefgekühlt zu halten (vgl. a.a.O., 259). Kassiopeia macht Momo darauf aufmerksam, dass diese die Tür zur Vorratskammer verschließen kann, indem sie sie mit der Stunden-Blume berührt. Mit Bedacht kriecht Momo unter dem Tisch entlang und arbeitet sich vor. Es gelingt ihr, die Tür zu verschließen, jedoch wird sie dabei von den Übriggebliebenen entdeckt. Mit der Hilfe von Kassiopeia schafft es Momo, vor den Agenten zu fliehen. Bei ihrer Verfolgungsjagd verlieren die grauen Herren in der allgemeinen Aufregung ihre Zigarren und lösen sich in Luft auf (vgl. a.a.O., 260-262). Daraufhin öffnet Momo mit dem letzten Blütenblatt der Stunden-Blume wieder die Tür zur Vorratskammer und sieht die gesamte Menge der den Menschen entwendeten Stunden-Blumen (vgl. a.a.O., 263).

Durch das Verschwinden der letzten Zeit-Agenten entweicht die Kälte, und ein Sturm aus Stunden-Blumen fliegt zurück zu ihren Besitzer:innen. Momo kann gerade noch Kassiopeias Abschiedsworte „FLIEGE HEIM, KLEINE MOMO, FLIEGE HEIM!“ (a.a.O., 263) lesen, als sie vom Blütensturm erfasst wird und heraus in die Stadt getragen wird. Als Momo wieder zur Besinnung kommt, findet sie sich auf einer Seitenstraße wieder, wo der zunächst noch versteinerte Beppo steht. Eine unbeschreibliche Wiedersehensfreude überkommt die beiden und sie fallen einander weinend in die Arme (vgl. a.a.O., 264). Später machen sie sich auf den Weg zum Amphitheater. Die Menschen haben nun die gesamte eingesparte Zeit zurückerhalten und nehmen sich die Zeit für Gespräche, um mit den Kindern zu spielen und mit Momo ein Fest in der alten Ruine zu feiern. Nun kommt Momo endlich dazu, die Musik des Universums mit den anderen zu teilen und ihnen vorzusingen. Das Geschehen wird in der Zwischenzeit durch Meister Hora mit seiner Allsicht-Brille verfolgt, nachdem dieser aus seinem Schlaf erwacht ist (vgl. a.a.O., 265-267). Als Kassiopeia bei ihm ankommt, legt sie sich zum Ausruhen nieder und das Wort „ENDE“ (a.a.O., 267) ist auf ihrem Panzer zu lesen.

Dem Ende der Geschichte ist ein kurzes Nachwort angefügt, in dem Michael Ende schildert, dass ein Mitreisender ihm diese Geschichte auf einer Zugfahrt erzählt hat. Das Nachwort schließt mit der Bemerkung des Mitreisenden, dass die Geschichte in der Vergangenheit, aber auch in der Zukunft spielen kann (vgl. a.a.O., 268).

Analyse der Form und zentraler Gestaltungsaspekte

In der Analyse der Form und zentraler Gestaltungsaspekt soll die literarische Einordnung des Buches, ausgewählte szenische Hintergründe und die Erzählweise dargelegt werden.

Bereits zu Beginn sticht der lange, akzentuierte Titel des Buches „Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman“ hervor. Der Titel fasst programmatisch den gesamten Buchinhalte und das Thema zusammen. Dies erinnert an Titel klassischer Volksmärchen, bei denen direkt zu Beginn die Neugierde auf den Verlauf der Geschichte geweckt werden soll. Im Gegensatz zu den wesentlich kürzeren Märchenerzählungen fällt das ungewöhnliche Textvolumen des Buches auf. Auf eine ausführliche Definition klassischer Märchen wird an dieser Stelle verzichtet; sie ist dem Text von Lara Beyer in diesem Buch zu entnehmen.

Das Buch lässt sich in die Kategorie des Kunstmärchens einordnen (vgl. Rölleke 2000, 366). Kunstmärchen imitieren den Gestus des Märchens, jedoch ist die Entstehungszeit, der:die Verfasser:in bekannt und es liegt eine bestimmbar literarische Gattung zu Grunde. Das Volksmärchen soll so künstlich fortgeführt werden und ein Bewusstsein über die Unwahrscheinlichkeit des Wunderbaren geschaffen werden (vgl. ebd.). Somit fällt Momo in die Kategorie des *modernen* Kunstmärchens, da Michael Ende die künstlerische Freiheit hatte, Reflexionen, Rückblenden und Beschreibungen hinzuzufügen (vgl. Pöge-Alder 2016, 34). Dabei wurde die märchenhafte Erzählung bis auf Romanlänge ausgedehnt. Dies wird ebenfalls im Titel von Momo explizit hervorgehoben und das Werk bewusst als Märchen-Roman deklariert.

Die Parallelen zum (Kunst-)Märchen werden auch durch den dreiteiligen Aufbau des Buches deutlich. Der erste Teil „Momo und ihre Freunde“ (vgl. Ende 1989, 7-56) ist eine Vorstellung der intakten und positiven Verhältnisse, die in der Geschichte herrschen. Der zweite Teil „Die grauen Herren“ (vgl. Ende 1989, 57-168) behandelt den Auftritt verhängnisvoller Mächte, welche die Zerstörung der geordneten Verhältnisse verursachen. Im dritten Teil „Die Stunden-Blume“ (vgl. Ende 1989, 169-267) stehen der Kampf und schließlich der Sieg des Guten über die finsternen Mächte mit der Wiederherstellung und Neuordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Mittelpunkt. Hierbei ist zu beachten, dass Gut und Böse klar definiert sind. Um den „Märchencharakter“ des Buches zu unterstreichen, nutzt Michael Ende das Nachwort für einen Kunstgriff. Indem er schreibt, dass ihm die Geschichte selbst während einer Zugfahrt erzählt wurde (vgl. Ende 1989, 268), unterstreicht er die Tradition der mündlichen Erzählung. Pöge-Alder hält i zur Märchenforschung fest, dass die Handlung zu Beginn eine Mangelsituation aufweist, in der ein:e Held:in zum Abenteuer auszieht und aussichtslose Aufgaben bewältigen muss (vgl. Pöge-Alder 2016, 35). Auch Momo steht als Protagonistin vor einer scheinbar

unlösbaren Aufgabe. Ende nutzt eine poetisch aufgeladene Sprache mit umfangreichem Vokabular, die viele Adjektive und Adverbien beinhaltet, um anschauliche Bilder bei der Leserschaft zu konstruieren. Beispielhaft ist die Beschreibung des Agenten Nr. XYQ/384/b im Laden von Herrn Fusi: „er stellte seine bleigraue Aktentasche auf den Tisch vor dem Spiegel hängte seinen runden steifen Hut an den Kleiderhaken, setzt sich auf den Rasierstuhl, nahm sein Notizbüchlein aus der Tasche und begann darin zu blättern, während er an seiner kleinen grauen Zigarre paffte.“ (Ende 1989, 59) So entfaltet sich ein differenziertes und detailreiches Bild der Situation im Buch. Das Vokabular ist zwar umfangreich, dennoch ist es stellenweise einfach und klar genutzt, damit auch jüngere Leser:innen dem Text gut folgen können.

Wie eingangs des Kapitels beschrieben, beendet der Autor die Arbeit an dem Märchen-Roman *Momo* 1972 in Genzano, Italien. Diese Kulisse bot Michael Ende die Inspiration für die Situierung der Geschichte. Indessen wird dies nur implizit im Buch erwähnt, indem von wohltemperierten Ländern und einer alten, großen Stadt gesprochen wird (vgl. Ende 1989, 7). Ebenso wenig wird eine konkrete zeitliche Einordnung vorgenommen, mit der Ausnahme, dass Autos, Straßenbahnen, Telefon und elektrisches Licht erwähnt werden, welche einen Hinweis auf die Neuzeit geben (vgl. ebd.). Die hauptsächlichen Schauplätze des Buches sind das Amphitheater, die große Stadt, die Niemals-Gasse und das Nirgend-Haus. Die Geschichte ist geprägt von der allwissenden Sicht eines auktorialen Erzählers. Eine auktoriale Erzählsituation zeichnet sich dadurch aus, dass der Erzähler aus einer Außenperspektive die Textwelt schildert, ohne Teil von ihr zu sein (vgl. Kraß 2015, 260). Ein Beleg für die auktoriale Erzählweise innerhalb der Geschichte bietet der Einblick in die Gedankenwelt des Friseurs Fusi, in dem er über die Verfehlungen in seinem Leben nachdenkt und so sein Charakter, seine Wünsche und Arbeitsmoral verdeutlicht werden (vgl. a.a.O., 58). Ebenso wird die Gedankenwelt von Momo, Gigi und Beppo an mehreren Stellen durch den Erzähler verbalisiert und ihre Überlegungen werden in der erlebten Rede wiedergegeben. So erhält der:die Leser:in einen detaillierteren Einblick in das Innenleben der Figuren und ein Wechsel der Perspektiven wird ermöglicht. Ein Beispiel findet sich im neunten Kapitel, in dem zunächst die Versammlung, der Beppo beiwohnt, beschrieben und dann der Perspektivenwechsel zu dem simultanen Zusammentreffen Momos mit Kassiopeia vollzogen wird, um der Leserschaft die Situation und die parallelen Geschehnisse zu verdeutlichen (vgl. a.a.O., 114, 119). Die gesamte Geschichte erstreckt sich in etwa auf einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren. Hinweise dafür sind der einjährige Schlaf von Momo und ihre Suche nach Beppo, die zunächst Wochen, und dann Monate dauert (vgl. a.a.O., 166, 212).

Das Alltagsleben, Verhalten und die Umgebung der Menschen wirken zunächst realistisch und deutet nicht auf eine fantastische Textwelt hin. Im Laufe des Buches verändert sich dies, sodass die realistische Welt durch surreale Elemente ergänzt wird. Sukzessiv aufbauend findet die Erzählung ihren

Höhepunkt in einer als unrealistisch oder wunderbar zu bezeichnender Situation. Anhaltspunkte sind die verblassenden Erinnerungen und die Rechnung auf dem Spiegel des Friseurs Fusi nach dem Besuch des grauen Herren (vgl. Ende 1989, 68), sowie die Beschreibung des Äußeren der Agenten (vgl. a.a.O., 41) mit dem Hinweis, dass diese nahezu ununterscheidbar sind (vgl. a.a.O., 115). Hinzu kommen die Pläne der grauen Herren, den Menschen ihre „Lebenszeit stunden-, minuten- und sekundenweise abzuzapfen“ (a.a.O., 96). Dies entspricht keiner natürlichen Wirklichkeit. Ein deutlicher Hinweis für eine wunderbare Textwelt gibt zudem die Schildkröte Kassiopeia² mit ihrer sich verändernden Leuchtschrift auf dem Panzer und der Fähigkeit, eine halbe Stunde in die Zukunft blicken zu können (vgl. a.a.O., 119, 150). Die Naturgesetze am Rande der Zeit sind ebenfalls außer Kraft gesetzt. So fallen Schatten in verschiedene Richtungen, die Lichtverhältnisse sind diffus und kein Windhauch weht, als Momo dort entlangkommt (vgl. a.a.O., 130). Wundersam ist gleichermaßen das Vorankommen in der Niemals-Gasse und die Körperfunktionen, wie das Atmen, die widernatürlich rückwärts ablaufen (vgl. a.a.O., 132). Meister Hora ist eine ebenso ungewöhnliche Figur, die durch ihre Gestaltwandlungen und durch die Fähigkeit, Momo in das Innere ihres Herzens zu führen (vgl. a.a.O., 147, 165). Die surrealistischen Folgen der Begegnung von Momo und Meister Hora bestimmen und dominieren zunehmend das darauffolgende Geschehen. Wie das Anhalten der Zeit und das Auflösen der Agenten beim Verlust ihrer Zigarren im Kampfgeschehen (vgl. a.a.O., 247, 262).

Ein abschließender bedeutender Aspekt in der Analyse ist die Tatsache, dass nur Momo und in einer Situation Beppo die außergewöhnlichen Umstände und Verhältnisse wahrnehmen kann. Dies entspricht der Märchentradition, in der der:die Held:in das Wunderbare als etwas Selbstverständliches wahrnimmt, aufgeschlossen gegenüber übernatürlichen Helfer:innen am Wegesrand ist und Hilfsangebote oder Gaben dankbar annimmt (vgl. Pöge-Alder 2016, 31). Insgesamt kann daher die Selbstbezeichnung Märchen-Roman durch eingehende Analyse der Erzählstruktur und der Ausarbeitung der Figuren bestätigt werden.

Analyse der Figur Momo

Im Folgenden wird Momo als Hauptfigur der Geschichte in den Fokus genommen. Insbesondere wird untersucht, welche maßgeblichen Persönlichkeitsmerkmale, Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen Momo von anderen Figuren des Märchen-Romans abheben und sie dadurch zu einer zentralen

- 2 Die Figur der Kassiopeia könnte ein lohnender Gegenstand für einen Vergleich mit Fabeltieren bieten. Neben der Analyse von Momo könnte auch die der Figuren Beppo und Giggi mit Blick auf Haltungen in der Sozialen Arbeit aufschlussreich sein.

Erlöserin-Figur der Geschichte machen. Ergänzend dazu werden die von der Hauptfigur vorgelebten Werte mit Blick auf die gesellschaftliche Relevanz und in Kontrast zur Haltung der grauen Herren beleuchtet.

Eine zentrale Eigenschaft von Momo ist ihre Fähigkeit des aktiven Zuhörens, verbunden mit Geduld und Einfühlungsvermögen. Momo widmet sich mit all ihrer Aufmerksamkeit und Anteilnahme einem anderen Menschen zu und kann diesen ganzheitlich wahrnehmen (vgl. Ende 1989, 15). Im Umgang mit ihrem Freund Beppo wird ihre Zugewandtheit und Geduld deutlich. Dem alten, freundlichen Mann fällt es schwer, direkt auf Fragen zu antworten und er braucht für seine Antworten verhältnismäßig lange. Von den Menschen in der Stadt zeigt nur Momo die Muße, Beppo zuzuhören, bis dessen Rede endet (vgl. a.a.O., 36, 38). Mit geduldigem Zuhören schafft es Momo, ihren Gesprächspartner:innen einen persönlichen Entwicklungs- und Gestaltungsraum zu ermöglichen (vgl. Eppler 1982, 39)³, wie zum Beispiel die Möglichkeit zur Selbstreflexion (vgl. Ende 1989, 79). Deshalb fühlen sich andere bei ihr aufgehoben und geborgen, was sie zum unentbehrlichen Mittelpunkt der Gemeinschaft macht (vgl. a.a.O., 14 ff.). Dafür ist es nicht notwendig, dass Momo als aktive Ratgeberin auftritt. Momo kommentiert kaum bis gar nicht das Verhalten der Mitmenschen oder verurteilt, wenn diese mit einem Problem zu ihr kommen. Ein Beispiel dafür ist ihr Einfluss auf den Ausgang eines heftigen Konflikts im Amphitheater zwischen Nino dem Wirt und Nicola dem Maurer. Lediglich aufgrund ihrer Anwesenheit wird der Streit beigelegt (vgl. a.a.O., 16-20). Dies lässt darauf schließen, dass Momo über eine innere (Seelen-) Ruhe und Zufriedenheit verfügt, die sie auf ihr Umfeld ausstrahlt und überträgt.

Im Kontrast dazu steht die kalte Ausstrahlung der grauen Herren. Sobald diese sich den Menschen nähern, beginnen diese zu frieren und sie fühlen sich unbehaglich.⁴ In der Kommunikation der grauen Herren steht nicht der Mensch im Mittelpunkt, diese sind lediglich Mittel zum Zweck zum Erreichen ihrer Pläne. Hierzu wählen die grauen Herren mit berechnendem Kalkül den passenden Zeitpunkt und ihre Gesprächspartner:innen aus, um diese höchstmöglich zu manipulieren (vgl. a.a.O., 57). Das Verhalten der einzelnen Individuen spiegelt sich auch im jeweiligen Kollektiv wider: die Gemeinschaft der grauen Herren ist stark hierarchisch aufgebaut und folgt strengen Regeln (vgl. a.a.O., 114, 135), wo hingegen sich die Gemeinschaft um Momo kooperativ-egalitär verhält und keine Person als Oberhaupt auftritt (vgl. a.a.O., 12).

3 Nach einem missglückten Fernsehauftritt 1982, bei dem Erhard Eppler (SPD) und Michael Ende eigentlich aufeinandertreffen sollten, entschlossen sich Ende und Eppler auf Vorschlag des Verlegers Hansjörg Weitbrecht, sich nochmal zu treffen und ihr Gespräch als Buch zu veröffentlichen. Weil es kein rein männlich dominiertes Gespräch sein sollte, wurde Hanne Tächl eingeladen, eine Schauspielerin, die sich künstlerisch-politisch engagierte und im kommunalen kontaktheater in Stuttgart tätig war. Tächl und Eppler waren vom 04 bis 06. Februar 1982 zu Gast bei den Endes in Genzano in Italien (vgl. Eppler 1982, 15 ff.).

4 Wie bereits im Kapitel „Der Inhalt“ beschrieben wurde. Vgl. auch Ende 1989, 59; 90; 217; 223.

Momo verfügt zwar über einen starken Einfluss, jedoch nutzt sie diesen nicht aus. Es reicht ein Blick ihrerseits der einer suggestiven Kraft gleicht, so erreicht sie ihre Mitmenschen, ohne sie zu manipulieren. Trotz ihrer suggestiven Wirkung verhält sie sich altruistisch und verfügt über eine hohe Anpassungsfähigkeit an ihre Umwelt. Deutlich wird dies in der Art und Weise, wie sie mit ihrer Zeit umgeht, denn „Zeit war (...) das einzige, woran Momo reich war“ (a.a.O., 17), welche sie bereitwillig ihren Freunden zur Verfügung stellt. Im besonderen Maße wird dies offenkundig, als Momo ihre Angst überwindet und sie sich nicht mehr um ihr Wohlergehen, sondern nur noch um das ihrer Freunde kümmert (vgl. a.a.O., 222). Ihre Anpassungsfähigkeit zeigt sich im Umgang mit der Schildkröte Kassiopeia. Momo passt sich dem Tempo des Tieres an und folgt bedenkenlos ihren Anweisungen, auch wenn sie diese nicht versteht (vgl. Ende 1989, 120, 128f.).

Den grauen Herren geht es hingegen nur um maximales Gewinnstreben und um die Erweiterung ihres Machtbereiches (vgl. a.a.O., 57, 140). Sie folgen einem strikten Regelwerk, von dem sie nicht abweichen und zeigen keinerlei Fehlerfreundlichkeit, wenn ihresgleichen einen Fehler macht (beispielsweise bei der Gerichtsverhandlung).

Augenscheinlich sind Momos zugewandte Haltung und die Fähigkeit, eigene Ängste zu überwinden auch für andere Menschen sehr bedeutsam. Momo stellt sich mehrfach angsteinflößenden Situationen und findet darin Handlungsstärke. Aus der essenziellen Liebe zu ihren Freunden resultiert ihr Mut. Beispielhaft ist der Moment des Zusammentreffens mit dem Zeit-Agenten BLW/553/c im Amphitheater. Nach einer Drohung des Agenten ist Momo aus Sorge um ihre Freunde fähig, sich den Emotionen ihres Gegenübers zu stellen und ihm Informationen zu entlocken (vgl. a.a.O., 95-98). Eppler stellt überdies fest, dass Momo ein Gegenbild des Sicherheitsdenkens ist. Zu jeder Zeit ist sie schutzlos, vulnerabel und allem ausgesetzt und zeigt trotzdem keinerlei Lebensangst, was Eppler als Kern ihrer Stärke identifiziert (vgl. Eppler 1982, 40). Aufgrund ihrer wiederkehrenden schmerzlichen Erfahrungen wird Momo ermöglicht, Einsichten und Erkenntnisse über das Leben zu gewinnen (vgl. a.a.O., 42). So wird ihr in der Geschichte durch Meister Hora ermöglicht, den Zusammenhang des Menschseins im Zusammenspiel mit dem Kosmos zu verstehen (vgl. Ende 1989, 164). Momos Handeln verdeutlicht damit Werte von Solidarität, Courage und Humanität für die Gesellschaft.

Ergänzend verdeutlicht das „lieb haben“ (Ende 1989, 94) anderer Menschen Momos wertfreie Haltung, indem sie ihr Gegenüber annimmt, wie er oder sie ist. Sie kann zudem eine emotionale Bindung zu Gegenständen aufbauen, welche kein Statussymbol sind oder einen materiellen Tauschwert haben (vgl. a.a.O. 1989, 88).

Dies steht im direkten Gegensatz zu den grauen Herren, die die Menschen von ihrer Lebenswirklichkeit entfremden und ihnen quantifizierbares Denken auferlegen wollen (vgl. Eppler 1982, 41). Sie „versachlichen“ die Zeit

(beispielhaft beim Friseur Fusi) und versuchen etwas zu quantifizieren, was nicht quantifizierbar ist. Michael Ende eröffnet das Konfliktpotential des wertfreien Denkens in Bezug auf den Übertrag ins menschliche Leben. Für ihn resultiert daraus eine Versachlichung des Individuums, welche eine „totale Entfremdung des Menschen von seiner Lebenswirklichkeit“ (Eppler 1982, 41) zur Folge hat.

„Kein Augenblick kann mehr erfahren oder erlebt werden - und das »richtige« Leben wird dann meistens in eine unbestimmte Zukunft verschoben, in ein Zerrbild von Utopie.“ (ebd.) Den grauen Herren mangelt es an jeglicher Empathie. Offenkundig wird dies bei der Skrupellosigkeit ihresgleichen gegenüber. Die Auflösung eines Agenten zu Gericht, die Selbstreduzierung, das gegenseitige Entreißen der Zigarren und miteinander kämpfen, schubsen (vgl. Ende 1989, 118, 250, 258, 262). veranschaulichen den Egoismus und emotionale Kälte der grauen Herren. Wo Momo aus ihrer Bindung zu ihren Freunden die Kraft schöpfen kann, um ihre Ängste zu überwinden, fehlt es den grauen Herren neben dem Selbsterhalt an einer positiven Kraft. Dadurch scheitern sie in für sie beängstigenden Situationen, verfallen in Panik und handeln überstürzt.

Michael Ende hat mit Momo ein besonderes Wesen ohne Vergangenheit oder Zukunft geschaffen, das dem:r Leser:in diverse Betrachtungsebenen ermöglicht.

Direkt zu Beginn wird die verwahrlost wirkende Momo in die Geschichte eingeführt und erscheint ohne Wissen um ihre Vorgeschichte im Amphitheater. Ihre Erscheinung wirkt auf die Anwohner:innen zunächst irritierend, und sie können auf den ersten Blick weder Alter noch Geschlecht des Kindes zuordnen (vgl. Ende 1989, 9). In dem Gespräch mit Eppler und Tächl erläutert Michael Ende selbst, dass er mit Momo eine „menschliche Haltung“ zeigen und einen „Anti-Helden“ hervorbringen wollte (vgl. Eppler 1982, 37). Ende skizziert seine Sicht, dass die Aufgabe eines Schriftstellers sei, in seiner Literatur ein soziales Bewusstsein für die Gesellschaft zu kreieren (vgl. a.a.O., 38). Im Fall von Momo schafft er einen neuen Heldentypus, der durch sein alleiniges Dasein die Erlösung bringt, indem sie ihre Umgebung mit ihrer Anwesenheit prägt. Momo sollte nur durch ihr Menschsein, der Fähigkeit des Zuhörens und ihre Aufmerksamkeit als Retterin der Welt ausreichen (vgl. a.a.O., 39-40.). Ende reflektiert, dass Momo einmal eine Tür schließt und wieder öffnet und sonst passiv bleibt. Dies steht im Kontrast zu andere:n Helden:innen, welche aktiv handeln und so zum:r Täter:in werden (vgl. Eppler 1982, 39).

Mit dem Roman versucht Ende, sein eigenes „Kulturkonzept“ (Eppler 1982, 123) zu verwirklichen, um die „Innenwelt in Außenwelt und Außenwelt in Innenwelt zu verwandeln, so daß das eine sich im anderen wiedererkennt. (...) Sonst bleibt er ein Fremdling in der Welt.“ (Eppler 1982, 123) Diese Denkweise spiegelt sich in der Szene, in der Momo in ihr eigenes Herz eintritt, wider (Innenwelt zu Außenwelt). Ende kreierte damit die Möglichkeit, dass

eigene abstrakte Sein im kosmischen Kontext zu verankern und zu reflektieren sowie selbst erschaffene Gegenstände in innere „Bilder“ zu verwandeln (Außenwelt zu Innenwelt). Ende hält jedoch fest: „wir leben im Grunde mit lauter Dingen, die wir zwar selbst geschaffen haben, für die es aber keine Entsprechung in unserem Inneren gibt. Das heißt: Unsere Welt bleibt im Grunde völlig fremd. Solange das der Fall ist, wird es auch keine Kultur mehr geben.“ (a.a.O., 123-124) Infolgedessen entstand eine Gesellschaftskritik, in der das poetische Problem der Innen- und Außenwelt zur Sprache gebracht wird.

Onken interpretiert in einem Brief an Michael Ende Momo als eine Kritik am ökonomischen System (vgl. Onken, o.J., o.S.). Michael Ende antwortete in einem Schreiben auf seine Interpretation.

„Übrigens sind Sie bis jetzt der erste, der bemerkt hat, daß die Idee des ‚alternden Geldes‘ im Hintergrund meines Buches ‚Momo‘ steht. Gerade mit diesen Gedanken Steiners und Gesells habe ich mich in den letzten Jahren intensiver beschäftigt, da ich zu der Ansicht gelangt bin, daß unsere Kulturfrage nicht gelöst werden kann, ohne daß zugleich, oder sogar vorher, die Geldfrage gelöst wird.“ (Onken, o.J., o.S.)

Onken versteht Momo als eine Kritik am Geldsystems und setzt in seinem Text die Zeit mit dem Geld und die grauen Herren mit dem Finanzwesen gleich; dabei stellt er Bezüge zu Rudolf Steiner und Silvio Gesell her (vgl. Onken, o.J., o.S.). Indessen glaubt Ende nicht mit dem Buch Fragen, Probleme der Industriegesellschaft beantworten zu können, sondern eine Anregung zu bieten, sich mit dem Thema auf poetische Weise auseinanderzusetzen (vgl. Eppler 1982, 37-38).

Kritiker:innen werfen Ende vor, durch die Hilfe des metaphysischen Meister Hora einen zu positiven und unrealistischen Ausgang des Buches gefunden zu haben, der im Gegensatz zur Brisanz der Problemstellung steht (vgl. Eppler 1982, 37; Schultheis, 1981, 58). Ulrike Schultheis bestärkt hingegen die Relevanz des Siegeszuges vom Guten über das Böse. Dies sei insbesondere für Kinder bedeutend, da sich beim Lesen des Ausgangs der Geschichte ein Gefühl der Befreiung einstelle (Schultheis 1981, 58). Schultheis meint, dass Ende die Kinder als Leser:innen ernst nimmt und ihrem Bedürfnis nach einem positiven Abschluss nachgeht. Der Roman dient hierbei als Instrument zum Erlernen von Werten und Richtlinien, so dass sich Kinder daran orientieren können (vgl. ebd.). Ende schreibt nach eigenen Aussagen für das Ewig-Kindliche im Menschen (vgl. Seinsche 2008, 44). Scherf bestätigt, dass Michael Ende sich während des Schreibens von Momo mit der Hauptfigur und dem Kind in sich selbst im Gespräch gewesen sei, um „seine innere und die äußere Befindlichkeit zu orten“ (Scherf 1981, 46). Kinder sind nach Scherf in der Lage, den Texten zu folgen und sich hineinzufühlen. Im Gegensatz dazu halten Erwachsene eher sehr starr an ihren Konventionen fest (vgl. ebd.). Deshalb ist es bedeutend, dass Momo in kindlicher Gestalt auftritt - ungebunden von Verpflichtungen, erwachsener Erziehung und Sozialisation (Seinsche 2008, 3). Seinsche identifiziert Momo als eine Geniusgestalt, die die Personifizierung einer besseren

Zukunft darstellt (vgl. a.a.O. 2008, 4) und in der Lage ist „bei ihren Mitmenschen eine Verbindung von subjektiver und objektiver Realität und/oder Mikro- und Makrokosmos“ herzustellen (a.a.O., 10). In ihrer Arbeit stellt sie weiterhin fest, dass Momo kein Einzelfall ist und führt als Beispiele Pippi Langstrumpf, sowie den kleinen Prinzen auf, die ebenfalls als kindliche Geniusergestalten in Erscheinung treten (vgl. a.a.O., 4).⁵ Charakteristika einer Geniusergestalt sind: eine kindliche Gestalt, ein stark ausgeprägtes Seelenleben, unklares Alter und Herkunft, ungewöhnliche Familienverhältnisse, fehlende Schulbildung und Autonomie von Autoritäten (a.a.O., 10).. Die kindliche Geniusergestalt wird so zum „Repräsentanten des wahren Menschentums“ (ebd.), vermittelt seinem Umfeld einen neuen Sinn und alternative Zukunftsperspektiven.

Die Geniusergestalt wird nach Seinsche in drei Typen eingeordnet:

„Typ a: Die kindliche Geniusergestalt ist als wunderbare Figur in einer wunderbaren Textwelt konzipiert und schafft neben der Verbindung von Mikro- und Makrokosmos auch eine Verbindung von subjektiver und objektiver Realität.

Typ b: Die kindliche Geniusergestalt ist als realistische Figur in einer wunderbaren Textwelt dargestellt und schafft neben der Verbindung von subjektiver und objektiver Realität auch eine Verbindung von Mikro- und Makrokosmos.

Typ c: Die kindliche Geniusergestalt ist als wunderbare Figur in einer realistischen Textwelt dargestellt und schafft eine Verbindung von subjektiver und objektiver Realität.“ (Seinsche 2008, 10).

Momo wird nach Seinsche in Typ b eingeordnet.

Zur Frage, an welchen Adressatenkreis die Geschichte gerichtet ist, hält Schultheis fest, dass sich Kinder mit Momo und den Kindern in der Geschichte identifizieren. Sie erkennen ihre Gefühle und Nöte im Roman wieder und sind gefesselt vom unheimlichen geheimnisvollen Spannungsbogen (vgl. Schultheis 1981, 60). Erwachsene Leser:innen schenken der Poesie sowie der Symbolik der grauen Herren mit der Problemstellung und Kritik mehr Beachtung (vgl. Schultheis 1981, 60). Michael Ende ermöglicht es einer altersunabhängigen Leserschaft, sich von seinem Werk ansprechen zu lassen. Ein Beispiel dafür ist das Mitführen von Momo, sowie der Unendlichen Geschichte vieler Erwachsener bei einer Friedensdemonstration am 10. Oktober 1981 in Bonn (vgl. Eppler 1982, 119).

5 Vertiefungen zur Geniusergestalt Pippi Langstrumpf finden sich in diesem Buch bei Anna Schulze Kökelsum.

Die Auswirkungen der 1968er Bewegung auf die Pädagogik, die Soziale Arbeit und den Roman Momo

Das folgende Kapitel befasst sich mit der sogenannten „68er Bewegung“. Ausgehend, dass ein:e Autor:in mit seinen:ihren Werken bewusst oder unbewusst auf die Geschehnisse ihrer Zeit reagieren, wird untersucht, inwiefern sich relevante Bestrebungen dieser Bewegung in der Gestaltung der Figur von Momo finden. Ein zweiter relevanter Einfluss ergibt sich aus den Veränderungen in der Pädagogik und der Sozialen Arbeit, die ihrerseits auf soziale Verhältnisse reagieren. Abschließend werden die Ereignisse mit dem Roman in Relation gesetzt.

Kultureller Kontext der 68er Bewegung⁶

Um zu verstehen, welche Einflüsse zur Zeit der Entstehung von Momo und für die pädagogischen Bestrebungen wichtig waren, reicht es nicht aus, sich nur auf das Erscheinungsjahr des Buches 1973 zu konzentrieren. Das Nachkriegsdeutschland und die Folgejahre müssen in den Blick genommen werden.

Das Ende der Nachkriegszeit, der Strukturwandel der Volkswirtschaft, der rasante Geburtenanstieg, sowie die Zuwanderung von ausländischen Arbeitskräften ermöglichte Deutschland zum Übergang der 50er und 60er Jahre einen enormen Aufschwung (vgl. Schildt 2008, o.S.). Der Anstieg des Nettoeinkommens führte zu einer Verbesserung der Lebensumstände der meisten Menschen (vgl. ebd.). So wurden Konsumgüter wie Autos und Fernsehgeräte für Viele zugänglicher und auch der Wohnkomfort durch den Bau von Eigenheimen veränderte die Gesellschaft hin zu einer „Wohlstandsgesellschaft“ (Schildt, 2008, o.S.). Ferner hatte die Verbreitung des Fernsehers als Massenmedium eine große Auswirkung auf das Alltagserleben der Menschen, da es Bilder und Nachrichten aus aller Welt direkt ins deutsche Wohnzimmer brachte (vgl. Heit 2009, 162). Dämpfend wirkte die Teilung Deutschlands 1949 in die Bundesrepublik Deutschland (im folgenden BRD) und die Deutsche Demokratische Republik (im folgenden DDR), welche bis 1990 anhielt.

Ralf Koerrenz bewertet die Entwicklungen der BRD als „restaurativ-konservativ“ und die der DDR als „ideologisch-zentralistisch“ (Koerrenz et al. 2017, 255), was zu einem zunehmenden Druck und zu Spannungen in den Gesellschaften führte und eine wachsende Opposition erstarken ließ. Der Umgang

6 Die folgenden Ausführungen können im Rahmen dieses Textes nur einen groben Überblick geben. Zur Vertiefung sei u.a. verwiesen auf Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit (1969), Theorie der Halbbildung (1959) und Dialektik der Aufklärung (1947); Hawel et al. (2009): Politische Protestbewegungen. Probleme und Perspektiven nach 1968; Christina von Hodenberg; Siegfried Detlef (2006): Wo „1968“ liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik.

mit der Unzufriedenheit war allerdings verschieden. Während die DDR mit Hilfe ihrer Ministerien jeglichen Widerstand unterdrückte und zum Schweigen brachte, machte sich der Unmut in der BRD in Form offener Konflikte Luft, die in der 68er Bewegung eskalierten (vgl. ebd.). Unter der 68er Bewegung wird in der Regel die Revolte „antiautoritär“ agierender Student:innenbewegung verstanden, die global und in der BRD zwischen 1967 und 1969 ihren Höhepunkt erreichte (vgl. Steinacker 2018, 111). In der DDR war Kritik am Sozialismus zu üben gefährlich und wurde daher in den meisten Fällen geheim und im privaten Bereich geäußert (vgl. Koerrenz 2017, 256). Koerrenz hält dazu fest, dass „das Aufwachen der meisten Jugendlichen (...) nun paradoxerweise im und gleichzeitig gefühlt gegen das staatliche System statt“ (ebd.) fand.

Die Gesellschaft der 60er Jahre setzte sich mit brisanten Themen auseinander, die die Gemüter erhitzen. Konkret ging es um die Atomwaffendrohungen im Kalten Krieg, die Gräueltaten der USA im Vietnamkrieg, die Morde an Martin Luther King und John F. Kennedy und die Black-Power-Bewegung (vgl. ebd.). Die medienwirksamen Fernsehübertragungen von nationalsozialistischen Verbrechen sorgten für den Auftakt einer intensiven Auseinandersetzung mit der Vergangenheit Deutschlands, welche viele Fragen aufwarfen. Dazu zählen unter anderem der „Ulmer Einsatzgruppenprozesse“ 1958 in Ludwigsburg, der „Eichmannprozess“ in Jerusalem 1961, sowie die Frankfurter „Auschwitzprozesse“ 1963-1965 (vgl. Hammerstein 2008, o.S.).

„Das politische Klima der Angst und Bedrohung und die Atmosphäre des elterlichen Schweigens in Bezug auf drängende Fragen erzeugten eine wachsende Unzufriedenheit bei vielen Jugendlichen. Diese führte, nicht nur in Deutschland, sondern weltweit zu einer jugendlichen Bewegung des Protestes und des Aufbegehrens, die das Leben von vielen stark veränderte.“ (Koerrenz 2017, 257)

In diesem Klima reichte ein kleiner Funke, damit sich der Aufstand zu Beginn in den Universitäten realisierte und die Bewegung die gesamte Pädagogik und Gesellschaft ergriff (vgl. a.a.O., 256). Der sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) nahm die Thematik, in Bezug auf die „personellen Kontinuitäten“ von Politiker:innen und Professor:innen aus dem Dritten Reich als Kritikpunkt in ihre Agenda auf (vgl. Hammerstein 2008, o.S.). Der SDS sei an dieser Stelle erwähnt, da dieser eine treibende Kraft und maßgebliche Rolle in der späteren Protestbewegung einnimmt.

Die Protestler:innen sicherten sich den öffentlichen Raum, um darin ihre politischen Forderungen zu äußern. Zu Beginn der Proteste an den Universitäten drehte es sich zunächst um die Gestaltung, die Inhalte und die Organisation der höheren Bildungsanstalten und weitete sich im späteren Verlauf auf Schule, Kindergärten und die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse aus (vgl. Koerrenz 2017, 258). Es galt die hierarchisch-patriarchalen Strukturen abzuschaffen und eine bessere Gesellschaft aufzubauen.

Die Bestürzung über die Zustimmung von Bundeskanzler Erhard zur Vietnampolitik der USA sorgte für einen heftigen öffentlichen Diskurs (vgl. Gilcher-Holtey 2005, 37f.). Durch die Eskalationen im Vietnamkrieg und die übertragenen Bilder, kam es im SDS zu einem immer stärker werdenden Antiamerikanismus. Heit hält fest, dass Bilder eine moralisch emotionale Reaktion auslösen können, die die Protestbewegung maßgeblich beeinflusst und angetrieben hat (vgl. Heit 2009, 162). Dies zeigte sich bei einer Demonstration am 5. Februar 1966 vor dem Amerikahaus in Berlin. Angeführt durch den SDS kam es zu Sitzstreiks, radikalen Plakaten („*Mord durch Napalmbomben! Mord durch Giftgas! Mord durch Atombomben?*“) (Gilcher-Holtey 2005, 38), dem Abhängen der USA-Fahne, einem Wurf von Eiern und Ausschreitungen mit der Polizei Trotz des Antiamerikanismus orientiert sich die deutsche Protestbewegung an den amerikanischen Protestvorbildern und Mitteln wie *teach-ins*, *sit-ins* oder Sitzstreiks (vgl. Hodenberg; Siegfried 2006, 11). Der Grundimpuls bestand darin Zusammenhänge zu diskutieren, sichtbar zu machen und Transparenz herzustellen (vgl. ebd.).

Mit der Bildung der großen Koalition 1966 und dem Einzug der SPD in die Regierung kam es zu einer neuen politischen Situation. Die FDP geschwächt als innerparlamentarische Opposition war nicht mehr stark genug bei Beschlüssen im Bundestag:

„in dieses Vakuum konnte bald eine durch den SDS radikalisierte Student:innenbewegung vorstoßen und schließlich den Part einer neuen, nun außerhalb des Parlaments agierenden Opposition übernehmen“ (APO) (Kraushaar 2008, o.S.).

Die Situation gewann an Brisanz bei der Demonstration gegen den Besuch des persischen Schahs am 02. Juni 1967 in Berlin. Dies war laut Gilcher-Holtey ein weiterer „Katalysator für die deutsche Protestbewegung“ (Gilcher-Holtey 2005, 66). Bei der Demonstration kam es zu heftigen Ausschreitungen zwischen der Polizei und den Demonstrant:innen, dabei wurde der Student Benno Ohnesorg erschossen (vgl. Heit 2009, 163). Im Anschluss an die Ereignisse gab es eine Reihe von fehlerhaften Berichterstattungen, welche die Differenzen zwischen den Studierenden und der Mehrheit der Berliner:innen verdeutlicht (vgl. a.a.O., 166-167). Nach der Eskalation am 02. Juni 1967 wurde ein Untersuchungsausschuss mit der Aufarbeitung dieser Geschehnisse beauftragt. Dieser konnte viele Umstände nicht aufklären, außer dass der Polizeieinsatz für unverhältnismäßig erklärt wurde und die Entlassung des Einsatzstellenleiters, sowie die Pensionierung des Polizeipräsidenten zur Folge hatte (vgl. a.a.O., 169f.). Nach einem Attentat auf SDS-Führer Rudi Dutschke am 11. April 1969 kam es zum Höhepunkt der Schüler:innen- und Student:innenbewegung, der in die Mobilisierung gegen die Notstandsgesetze der Bundesregierung kulminierte. Die Bewegung erlitt eine Niederlage am 30. Mai 1968 mit der Verabschiedung des Gesetzes. Die Niederlage im Kampf gegen das Notstandsgesetz führte im Folgenden zum allmählichen Zerfall der SDS und der APO. Mit der Auflösung differenzierten sich einzelne Untergruppierungen

heraus, welche sich teilweise radikalisierten. Während ein Teil der Gruppierungen sich bestehenden Parteien oder Gewerkschaften anschloss, versuchten andere eigene Parteien oder Bünde zu gründen (vgl. Steinacker 2018, 112). So genannte „K-Gruppen“ teilten sich in orthodoxe-marxistische, leninistische oder maoistische Bünde auf (vgl. ebd.). Ferner gab es undogmatische und spontaneistische Gruppen, die in einem Netzwerk aus Initiativen und selbstorganisierten Projekten arbeiteten (vgl. ebd.). Als letztes formten sich die radikalen Gruppen, die Deutschland mit Waffengewalt ändern wollten. Dazu zählten die ‚Rote Armee Fraktion‘ (RAF) und die ‚Bewegung 2. Juni‘ (vgl. ebd.). Diese Strömungen versuchten mit Entschlossenheit, ihre politischen Aktivitäten fortzuführen und auszuweiten. Der außeruniversitäre Bereich, Stadtteile und Betriebe standen fortan im Fokus (vgl. ebd.). Gegen Ende der 1970er Jahre verloren auch diese Strömungen an Antrieb und gliederten sich als „Neue soziale Bewegung“ in die Frauen-, Ökologie- oder Alternativbewegung an oder traten der Partei die Grünen bei (vgl. ebd.).

Neben den politischen Themen gab es auch noch mit dem Ruf „*Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren*“⁷ Themen wie die Bildungskatastrophe⁸ in Deutschland und das Aufräumen mit überkommener bürgerlicher Sexualmoral.⁹

Reaktionen der Pädagogik und der Sozialen Arbeit auf die 68er Bewegung

Schule und Bildung

„Die Reformbestrebungen der 68er-Bewegung richteten sich vor allem auf eine Neugestaltung des Erziehungs- und Bildungssystems: (...) Utopisches Ziel war es dabei, den Aufbau einer neuen, gerechteren und freieren Gesellschaft zu ermöglichen. Eine neue Pädagogik sollte dabei eine entscheidende Rolle spielen: keine neue Welt ohne eine neue Pädagogik.“ (Koerrenz 2017, 259)

Laut Koerrenz lassen sich hierbei drei pädagogische Ausformungen als Resonanz auf die 68er Bewegung ausmachen:

„radikale Anti(autoritäre)-Pädagogik, die gemäßigte Kritische Pädagogik und die als Reaktion auf den Linksruck entstehende Neo-Konservative Pädagogik“ (ebd.).

7 Für den Einstieg: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51791/wider-den-muff-von-1000-jahren> (aufgerufen am 10.06.2019).

8 Weiterführende Literatur u.a. Georg Picht (1964), Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg im Breisgau: Werner-Verlag. Sowie: Ralf Dahrendorf (1968), Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegener.

9 Für den Einstieg: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51853/sexuelle-revolution> (aufgerufen am 15.06.2019).

Die Kritische Pädagogik als „Mittelglied“ zwischen den anderen beiden Strömungen hat im Fokus die Politisierung der Pädagogik, dadurch erhält Bildung und Erziehung einen politischen Auftrag (vgl. ebd.). Inspiriert durch die Frankfurter Schule mit Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas und Herbert Marcuse und insbesondere durch den Text Adornos *„Erziehung nach Auschwitz“* von 1966 wurde gefordert, dass der Zweck jeglicher pädagogischen Bemühungen darin liegen sollte, dass institutionalisierte Gräueltaten wie Auschwitz nie wieder geschehen dürften und dass bisherige pädagogische Maßnahmen dieses Ziel noch nicht durchgesetzt haben (vgl. Koerrenz 2017, 259f.). Adorno und die junge Protestbewegung bemängelten das bisherige Schweigen sowie die fehlende Aufarbeitung der eigenen Schuld als Ergebnis des blinden Gehorsams, welches den Faschismus ermöglichte hatte (vgl. a.a.O., 260). Dem blinden Folgen von Autoritäten stellte die sog. Kritische Pädagogik das Ideal eines freien und selbstbestimmten Individuums gegenüber, das eine freiere und humanere Gesellschaft kreiert (vgl. ebd.). Erziehungs- und Bildungsprozesse basierten auf einer gleichberechtigten Kommunikationsebene, auf der Kinder und Jugendlichen ein Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht ermöglicht wurde. Diese auf Dialog aufbauende pädagogische Praxis sollten die Verhältnisse widerspiegeln, die man sich von der Gesellschaft wünschte (vgl. ebd.).

Die anti(autoritäre) Pädagogik vertrat eine radikalere Position; diese wollte nicht nur die Schule abschaffen (*„Anti-Pädagogik“*), sondern ebenfalls ein neues extremes Maß an Freiheiten in Kindergärten (*„Antiautoritäre Pädagogik“*) etablieren, um das Lernen wieder in den Alltag zu integrieren (vgl. a.a.O., 260). Radikale Reformen in den USA wie zum Beispiel Paul Goodman forderte das Abschaffen der Institution Schule hin zur Umformung in *„Lernlandschaften“*¹⁰, ergänzt von Ivan Illich, der für eine vollständige „Entschulung der Gesellschaft“ plädierte (a.a.O., 261). Umsetzung fand die anti(autoritäre)-Pädagogik in den 1968er Jahren mit den Gründungen der Kinderläden und Eltern-Initiativen. In dem damaligen revolutionären-studentischen Milieu entstand diese neue Art der Kinderbetreuung, welche retrospektiv divers betrachtet werden kann (vgl. ebd.). Mit ihren Antiautoritären Erziehungskonzepten sollte die Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Selbstregulierung der Kinder gefördert werden. Dabei wurden „die Kinder fast vollständig ihrem eigenen Willen“ überlassen, was bei Kritiker:innen zu Besorgnis und dem Vorwurf einer pädagogischen Unterlassung führte (vgl. ebd.). Obwohl die anti(autoritäre) Bewegung jegliche Einflussnahme von Autoritäten (Erwachsenen) auf die Erziehung ablehnte, war sie selbst sehr ideologisierend und einflussnehmend in der Vermittlung ihrer eigenen Ansichten und Werte (vgl. ebd.). Entgegen dem

10 Diese Überlegungen wurden in Deutschland nicht wirksam. Die Vorstellungen von Sexualität, die er auch zwischen erwachsenen Männern und Jungen für „natürlich“ hielt, waren allerdings eng verwandt mit dem, was z.B. Cohn-Bendit zeitgleich vertreten hat und was bis heute Anlass zu Kritik bietet.

rigiden bürgerlichen Leben, das als verklemmt und restriktiv wahrgenommen wurde, sollte ein Modell der Offenheit gestellt werden, in dem ohne Tabuisierung jegliche Lebensthemen angesprochen werden sollten (vgl. ebd.). Insbesondere bezog sich dies auf eine offene Sexualmoral und Aufklärung bereits im Kindergartenalter, das heute als problematisch betrachtet werden kann, weil „*Grenzen zwischen sexueller Befreiung und sexuellem Missbrauch kaum noch klar gezogen wurden*“ (a.a.O., 262).

Dass sich dementsprechend die Neo-Konservative Pädagogik entwickelte, ist keine überraschende Gegenreaktion auf die Geschehnisse. Der Affront der totalen Auflösung von Autoritäten und Pädagogik führte zu Widerstand bei älteren Intellektuellen, der 1978 in Bonn zu einem Kongress führte mit dem Namen „*Mut zur Erziehung*“ (ebd.). Die Schule sollte die Schüler:innen in die bereits bestehende Kultur (der Erwachsenen) einführen und sie nicht im Sinne einer noch nicht existierenden Kultur erziehen (vgl. ebd.). Weiterhin war es den Kongressbesucher:innen ein Anliegen, die „übermäßige Politisierung der Pädagogik zu beenden“ (ebd.) und dem Generalverdacht der Entmündigung durch autoritäre Pädagogik entgegen zu wirken. Erwachsene als Kulturbewahrer:innen sollten der neuen Generation ihre kulturellen Werte und Normen tradieren und sie durch ein positives Verständnis von Autorität führen (vgl. a.a.O., 263).

Diese pädagogischen Strömungen prägen bis heute den Diskurs und seitdem wird offen über den politischen Auftrag der Pädagogik gestritten, inwieweit Schule als Kulturbewahrer dient oder zu einer zukünftigen Gesellschaft erziehen soll (vgl. ebd.). Des Weiteren wurde die Sensibilität gegenüber Kindern und Jugendlichen und ihren Bedürfnissen erhöht und „deren mögliche Gefährdung durch zu viel oder zu wenig pädagogische Autorität“ (Koerrenz 2017, 263) besprochen.

Die Soziale Arbeit erfuhr in den späten 60er und 70er Jahren eine soziale und politische Entwicklung, die durch die Protestbewegungen beeinflusst wurden (vgl. Steinacker 2018, 115). Die Anregungen, die die Soziale Arbeit bekommen hat, gehören bis heute zum Bestandteil der sozialen Infrastruktur (vgl. ebd.). Hingegen können die damals geführten Theoriediskurse auch unabhängig von der Bewegung betrachtet werden. Beispiele der Theoriediskurse waren: „die Wechselbeziehung von autoritärem Staat und autoritärer Persönlichkeit (nach Horkheimer und Adorno) oder zum Gegenüber von Kritischer Theorie (nach Habermas) und der ‚Sozialtechnologie‘ des Systemdenkens (von Luhmann)“ (Wendt 2017, 262).

Die Kritik der Bewegung und der Sozialarbeiter:innen selbst bezog sich auf die Mängel und Probleme der Sozialen Arbeit, welche nach außen geöffnet werden sollten. Dazu trafen sich am 23. Oktober 1968 etwa 150 Sozialarbeiter:innen in Berlin, um einen Kongress zu organisieren, der nach Lösungen und Strategien suchen sollte, die aufgezwungene Anpassung der Klient:innen in das gesellschaftliche System zu verändern, ferner die systemgebenden

Ursachen für eine Notlage aufzudecken und zu verändern (vgl. Steinacker 2018, 116). Weiterhin wurde kritisiert, dass das Klientel durch die Soziale Arbeit ‚autoritär und bürokratisch‘ regiert und ‚unmündig gehalten‘ werde (vgl. ebd.). Steinacker kristallisiert vier Kernaspekte heraus, die auf die darauffolgenden Diskussionen in der Sozialen Arbeit Einfluss hatten: erstens eine Kritik an „Funktionslogik, Strukturen und Praktiken der Sozialen Arbeit“, zweitens bessere Alternativen zu „inkriminierten Praxen“, drittens die Forderung nach einer „Demokratisierung sozialarbeiterischer Institutionen“ und viertens den „Aufbau selbstorganisierter Kommunikations- und Aktionszusammenhänge“ (a.a.O., 117.). Das Eindringen in die Lebenswelt der Klient:innen sollte hinsichtlich der Wiederherstellung der Selbstständigkeit verändert werden (vgl. Lambers 2010, 187). Dementsprechend war nicht das Individuum das Problem, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse machten es zum Problem (vgl. Steinacker 2018, 120). Die Soziale Arbeit sollte nicht systemerhaltend und ein Mittel zur Kontrolle sein, sondern den Klient:innen aufzeigen, wie diese ihre Lebenspraxis selbstbestimmt gestalten können (vgl. Steinacker 2018, 120, 123). Im Fokus stand die Stärkung von Ressourcen und das Anliegen, die Menschen wieder zu ‚handelnden Subjekten‘ zu befähigen (vgl. ebd.). Infolge der Diskussionen wurden einige Modell- und Alternativprojekte entwickelt und erprobt, welche sich nicht alle durchgesetzt haben, jedoch wegweisend waren (vgl. ebd.).¹¹

Zwei Arbeitsfelder sind besonders hervorzuheben: die Jugendhilfe und die Gemeinwesenarbeit. In der Heimerziehung, sowie der offenen Jugendarbeit entwickelten sich früh neue Alternativmodelle (vgl. a.a.O., 124). Die 1969/1970 umstrittene Heimunterbringung wurde hinsichtlich der Jugendwohngruppen verändert (vgl. ebd.). Die Jugendlichen sollten lernen selbstbestimmter und selbstorganisierter zu leben (vgl. a.a.O., 125). Nach verschiedenen Versuchen u.a. mit Wohnkollektiven manifestierte sich die heutige Form der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Wohngruppen (vgl. ebd.). Das zweite Arbeitsfeld, die Gemeinwesenarbeit, war geprägt von selbstorganisierten Projekten und anderen Formen von Stadtteilarbeit (vgl. a.a.O., 125). Vordergründig ging es um die Lebensbedingungen in „sozialen Brennpunkten“ und die Verbesserung dieser (ebd.). Aus den ersten Modellen und Projekten entwickelte sich ein Ansatz, der „auf die empowernde Selbstorganisation der Menschen im Stadtteil zielte“, der heute unter dem Konzeptbegriff ‚Sozialraumorientierung‘ erörtert wird (ebd.).

Abschließend ist festzuhalten, dass es durch die sozialkritische Bewegung mit dem Drängen auf Veränderung in der sozialarbeiterischen Praxis und dem Initiieren von Alternativen, zu wichtigen Reformanstößen in der Sozialen

11 Einige Beispiele: Kinderläden (-häuser), alternative Bildungsarbeit, selbstverwaltete Jugendzentren, Jugendwohngruppen, Selbsthilfegruppen, Frauensozialarbeit, Arbeit mit Sucht- und psychisch erkrankten Menschen, Gemeinwesenarbeit und die Arbeit mit Menschen mit Behinderung und Migrant:innen (vgl. Steinacker 2018, 124).

Arbeit kam (vgl. a.a.O., 126f.). Der Einfluss der Reformen zeigte bei den Beteiligten eine hohe Innovationsbereitschaft, Strukturen neu zu denken und zu verändern (vgl. a.a.O., 126). Darüber hinaus sind durch das Entstehen von Selbsthilfegruppen eine neue „sozialarbeiterische Infrastruktur“ (a.a.O., 127) entstanden. Des Weiteren ist über die politischen Debatten die Einsicht entstanden, dass Soziale Arbeit eine politische Dimension besitzt, welche reflektiert und wahrgenommen werden muss (vgl. ebd.). Die gesellschaftlichen Funktionen von Sozialer Arbeit bildeten wesentliche Punkte in der aufkommenden „professionalisierungstheoretischen Diskussion“ (a.a.O., 128) und fanden später Eingang in den Theoriediskurs. Thiersch prägte in den 1970er Jahren den Begriff der ‚Lebensweltorientierung‘ und der ‚Alltagswende‘ (Lambers 2010, 198) in der Jugendhilfe. Das daraus entwickelte Konzept war besonders in den 90er Jahren für die Theorie und die Praxis der Sozialen Arbeit von Bedeutung (vgl. ebd.) und verfolgt im Kern partizipativen und demokratischen Zielsetzungen.

Bezüge zu Momo

Michael Ende zog zwar 1970/1971 nach Italien, doch der Einfluss Deutschlands blieb präsent. Ob Ende und der Jugendroman bewusst oder unbewusst von der gesellschaftlichen Situation inspiriert wurden, ist nicht zu ermitteln und in einer historisch-kritischen Analyse auch wenig bedeutsam. Doch dass Endes Texte beeinflusst war, belegen die Inhalte. Es können parallelen und Einflüsse der Gedankenwelt der 68er Bewegung gesehen werden; die moderne Auflehnung gegen das Lebenskonzept der älteren Generation durch eine jüngere Generation ist dafür nur ein Beispiel. Im Folgenden werden ausgewählte Textstellen aus „Momo“ in diesem Sinne interpretiert.

Ungesicherte Existenz und nichtkonformes Aussehen

Ebenso wie die Jugend der 68er lebt Momo einen unkonventionellen Lebensstil, der sich nicht an den gesellschaftlichen Standards orientiert. Ihre wirtschaftliche Existenz ist nicht durch Arbeit gesichert; sie lebt von dem, was sie auf der Straße findet. Aufgrund dessen stoßen sich die Erwachsenen zunächst an ihrer Erscheinung, die nicht ihren Werten von Sauberkeit und Ordnung entspricht (vgl. Ende 1989, 9). Ferner nimmt Momo sich bewusst Zeit für ihr Alltagsleben (vgl. a.a.O., 21) und lässt sich nicht durch das System in Zwänge pressen, wie es bei den Erwachsenen der Fall ist. Die Erwachsenen in Momos Umgebung ändern ihr Verhalten erst zum Ende der Geschichte, nachdem sie wieder ihre Zeit zurückerhalten haben (vgl. a.a.O., 265).

Auch im Äußeren zeigt sich bei Momo wie bei der Jugend der 68er Bewegung die Ablehnung von Konventionen; die Jugend ließ sich von der

Lockerheit und Freiheit ihrer Musikidole in Bezug auf Kleidungsstil, Sprache, Haarlänge und Habitus inspirieren, zum Missfallen ihrer Eltern (vgl. Heit 2009, 162). Noch heute werden die ikonische Mode und Musik aus dieser Zeit mit Freiheit, Nacktheit, Offenheit, „Flower Power“ und dem Woodstock Festival assoziiert und dazu eine Verbundenheit zur Natur.¹²

Auflehnung gegen Autorität

Auflehnung gegen autoritäre Strukturen finden sich ebenfalls im Roman wieder. Die Kinder reflektieren zunächst die Situation und dass die Probleme von einer regierungsähnlichen Obrigkeit geschaffen werden, damit sich diese daran bereichern kann (vgl. Ende 1989, 103 ff.). Sie versuchen daraufhin, mit einer groß geplanten Demonstration auf den Zeit-Diebstahl aufmerksam zu machen und mit Plakaten, Liedern und Pfiffen die Erwachsenen zu erreichen, um durch Aufklärung ihre Lebenswelt und damit die gesellschaftliche Situation zu verbessern (vgl. a.a.O., 108f.). Endes Darstellung erinnert unmittelbar an die Demonstrationen der Student:innen und Schüler:innen, die ihrem Unmut Luft machten und die Umstände nicht mehr tolerierten.

In „Momo“ findet sich eine den staatlichen Kindertagesstätten ähnliche Struktur. Die Kinder werden dort in „Kinder-Depots“ (Ende 1989, 216) untergebracht, welche sie davon abhalten sollen, auf den Straßen herumzulongern (vgl. ebd.). Die Kinder sollen dort etwas Nützliches für ihre Zukunft lernen und werden durch das Personal in ihren Tätigkeiten komplett fremdbestimmt (vgl. ebd.). Selbstbestimmung, Kreativität und Freiheit können dort nicht ausgelebt werden, ungeachtet dessen, dass es als „Spielstunde“ (a.a.O., 215) bezeichnet wird. Dies erinnert an die zuvor beschriebene Neo-Konservative Pädagogik, nach der ausschließlich durch die Erwachsenen bestimmt wird, welche Werte gelehrt werden und was gespielt werden soll, damit der Effekt am größten ist.

Der Umgang mit Zeit

Das Einsparen von Zeit in der Romanhandlung spiegelt sich in der Realität der Gesellschaft ebenfalls wider. Hanne Tächl spricht im Gespräch mit Eppler und Ende von den Doktrinen ihrer Eltern wie: „Erst die Arbeit - dann das Vergnügen“ (Eppler 1982, 73). Sie reflektiert, dass dieser Wahlspruch für die Nachkriegsgeneration zum Wiederaufbau des Landes beigetragen hat, sich jedoch die verlorene Zeit nicht wiederbringen lässt und das Leben ungelebt bleibt. Die junge Gesellschaft möchte nicht warten und ihr Leben bewusst und intensiv (er)leben (vgl. ebd.). Michael Ende hat ein Werk, verfasst, das an die geschichtlichen Geschehnisse angelehnt ist und das ein Wegweiser für eine junge

12 Anmerkung der Autorin.

Zielgruppe sein kann. Indem er neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, wird angeregt die vorherrschende Struktur zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen, um so zu einer Verbesserung der Lebensverhältnisse zu führen (vgl. a.a.O., 34-39).

Momo in der aktuellen Sozialen Arbeit

Das Spannende an der Figur Momo ist, dass diese in historischen Verhältnissen gelesen werden kann und zugleich für gegenwärtige Theorien aktuell ist. Im Zuge einer historisch-kritischen Untersuchung wird „Momo“ zunächst mit den Ansätzen von Thiersch in Verbindung gebracht, da dieser fast zeitgleich seine Theorie entwickelt hat und sich Ähnlichkeiten der Einschätzungen zu gesellschaftlichen Tendenzen zwischen ihm und Ende feststellen lassen. Folgend wird der Ansatz von Staub-Bernasconi als neuere Theorie in den Blick genommen. Staub-Bernasconis Ansatz, der von einer Ethik der Sozialen Arbeit und Menschenrechten ausgeht, lässt sich gut mit „Momo“ untersuchen.

Der Ansatz von Hans Thiersch

Der Ansatz der Lebensweltorientierung nach Thiersch entwickelte sich in ein langen Traditionslinie seit den 1960er Jahren bis heute (vgl. Thiersch 2012, 179). Aus den damaligen Diskussionen der Sozialen Arbeit reagierte das Konzept auf zwei verschiedene Pole und positioniert sich mittig davon. Der Ausgangspunkt war zum einen eine mit den 1968ern vergleichbare „kritisch-radikale“ Position mit dem Bestreben, dass Sozialpädagogik für eine radikale Systemänderung sorgen sollte (vgl. Thiersch 2012, 179). Zum anderen war es die Ablehnung der „Expertenherrschaft und Sozialtechnologie, aber auch die Position gegen eine Sozialpädagogik, die sich ausschließlich auf gesellschaftliche Systemkritik zurückzieht.“ (Lambers 2018, 99) Das Konzept der Lebensweltorientierung hatte zum Ziel, für gerechtere Lebensverhältnisse zu sorgen, Demokratie und Emanzipation zu fördern, denn „jeder hat seinen Alltag und darin sein Recht auf Verständnis und Hilfe im Zeichen gerechterer Verhältnisse“ (Thiersch 2012, 179). Im Sinne der 1968er Bewegung sollte nicht voreilig das Verhalten oder Leben der Klient:innen verurteilt oder sanktioniert werden. Thiersch musste seit 1980er Jahren sein Konzept kontinuierlich den Veränderungen im Zuge von Pluralisierung von Lebenswelten und der Industrialisierung der Adressat:innen anpassen (vgl. a.a.O., 179-180). Die starken Veränderungen der Lebensverhältnisse verortet Thiersch beim fortschreitenden „Kapitalismus im Zeichen von Globalisierung und Neoliberalismus“ (a.a.O., 180). Er prangert an, dass sich die Lebensumstände und materiellen Ressourcen

immer weiter verschlechtern und dadurch „Randständigkeit“ und „Exklusion“ gefördert werden (ebd.).

Der Ausgangspunkt der Theorie ist die Lebenswelt der Klient:innen und ihre Bewältigung eines „gelingenderen“ Alltages (Lambers, 2018, 99). Dies führte zu viel Kritik und Thiersch verweist darauf, dass es nicht um „Alltagswissen“ handelt, nach dem die Fachkräfte agieren, sondern um eine Haltung des professionellen Handelns, die sich auf eine theoretische Traditionslinie bezieht und auf der das Konzept der Lebensweltorientierung aufbaut (vgl. ebd.). Es bezieht sich auf eine hermeneutisch-pragmatische¹³, phänomenologisch-interaktionistische¹⁴ Traditionslinie und Kritische Alltagstheorie¹⁵ (vgl. a.a.O., 182-184). Der Mensch wird in diesem Konzept als Individuum verstanden, welches sich in seiner Lebensrealität zurechtfinden muss, mit der Vielfältigkeit und den Herausforderungen, die ihm begegnen (vgl. a.a.O., 184). Der:die Klient:in wird somit als Expert:in der eigenen Lebenswelt gesehen, die auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ (a.a.O., 187) abzielt. Lebensweltorientierung versucht, den Menschen in seiner Ganzheit zu erfassen, mit all seinen Problemen. Durch politische Arbeit sollen die Probleme, die durch gesellschaftlich geprägte Lebensverhältnisse entstanden sind, angegangen werden (vgl. a.a.O., 188). Daraus ergeben sich für die lebensweltorientierte Soziale Arbeit Struktur- und Handlungsmaximen, „in allgemeinen Prinzipien der Prävention, der Alltagsnähe, der Dezentralisierung und Regionalisierung, der Integration und Partizipation“ (a.a.O., 188). Diese Strukturmaxime müssen in einen Zusammenhang gesetzt werden, um ganzheitlich in die Strukturen der Sozialen Arbeit gebettet werden zu können (vgl. a.a.O., 190). Thiersch versteht eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit als „nachhaltige Soziale Arbeit“ (a.a.O., 194), die sich im Angesicht des erstarkenden Kapitalismus, einer wachsenden Konkurrenzgesellschaft und Globalisierung behaupten muss (vgl. ebd.). Denn dieses Konzept korrekt umzusetzen erfordert sehr viel Zeit und Muße, die heutige Sozialarbeiter:innen immer weniger haben.

„Nachhaltige Soziale Arbeit steht im Spagat zwischen Ressourcen, die es zu respektieren und solchen, die es neu zu schaffen gilt, zwischen den Risiken und Blockaden in lebensweltlichen Verhältnissen und den Möglichkeiten eines kritischen und gekonnten professionellen und institutionellen Handelns“ (a.a.O., 194).

Die Verbindung zu „Momo“

Zu Beginn dieses Artikels wurde herausgearbeitet, dass Momo über eine wichtige Ressource verfügt: Zeit. Von dieser hat sie so viel, dass sie sie ihren Mitmenschen einfach schenken kann. Wie zuvor beschrieben, ist eine

13 Ähnlich wie bei W. Dilthey, H. Nohl oder H. Roth und K. Mollenhauer (vgl. Thiersch 2012, 182).

14 Ähnlich wie bei A. Schütz, T. Luckmann oder E. Goffmann (vgl. Thiersch 2012, 183).

15 Ähnlich wie bei J. Habermas, U. Beck oder P. Bourdieu (vgl. Thiersch, 2012, 183-184).

lebensweltorientierte Soziale Arbeit sehr zeitintensiv. Verbindet man nun Momo mit den Struktur- und Handlungsmaximen lässt sich erkennen, dass es Zusammenhänge gibt. *Alltagsnähe und Dezentralisierung* beschreiben die Präsenz von Hilfe in der unmittelbaren Lebenswelt von Adressat:innen (vgl. Thiersch 2012, 189). Dies trifft auf Momo zu; durch ihre fast permanente Gegenwart im Amphitheater ist sie eine feste Anlaufstation für ihre Mitmenschen, wenn diese sie benötigen. Ein Beispiel ist dafür das Streitgespräch von Nino und Nicola. Momo muss nicht intervenieren, da ihre Anwesenheit ausreicht. Dies spricht für den offenen Zugang von Hilfsangeboten im urbanen Raum. Ebenfalls werden die Maxime *Integration und Partizipation* berührt (vgl. ebd.). Unter Integration versteht Thiersch „die Anerkennung von Unterschiedlichkeiten auf der Basis elementarer Gleichheit, also Respekt und Offenheit für Unterschiedlichkeiten, die gegenseitige Kenntnis solcher Unterschiedlichkeiten und für Räume des Miteinanders“ (a.a.O., 189). In Anbetracht dessen, wer Momos beste Freunde sind, wird es deutlich, dass sie es schafft, verschiedene Menschen mit verschiedenen Bedürfnissen in ihr Leben zu integrieren. Darüber hinaus animiert sie verschiedene Menschen, zusammenzukommen und miteinander in Interaktion zu treten. Beispielhaft sind die Spielsituationen der Kinder, in denen sich „fremde Kinder“ ihrer Gruppe anschließen. Momo schafft es zu vermitteln und eine Atmosphäre zu ermöglichen, in der Integration im Sinne von Thiersch möglich ist. Die Partizipation zielt auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und Meinungsvielfalt ab (vgl. a.a.O., 189). In der Geschichte herrscht trotz der diktatorischen Strukturen in der Welt der grauen Herren eine Umgebung, die unter anderem die Kinder zur Partizipation animiert. Es wird eine Diskussions- und Abstimmungskultur präsentiert, in der Kinder durch Erwachsene kein repressives Korrektiv erfahren. Beppo hat zwar in einer Diskussion Einwände, jedoch erkennt er das Wahlergebnis der Kinder an. Dies steht im Gegensatz zum Abstimmungs- und Abspracheverhalten der grauen Herren. Momo bietet im Roman ein lebensweltbezogenes Arrangement, in dem sich die Menschen wohlfühlen und ihre Probleme eigenständig klären können. Sie schafft scheinbar mühelos ein „Hilfe zur Selbsthilfe“-Angebot im Sinne von Thiersch. Durch ihr (politisches) Engagement, sich dem kapitalistisch geprägten Regime der grauen Herren entgegenzusetzen, gelingt es ihr, den politischen Auftrag von Lebensweltorientierter wie in der Sozialen Arbeit wahrzunehmen und für verbesserte soziokulturelle Umstände zu sorgen.

Der Ansatz von Silvia Staub-Bernasconi

Der prozessual-systemische Ansatz nach Staub Bernasconi beschäftigt sich mit sozialen Problemen als Gegenstand der Sozialen Arbeit, basierend auf einem ethischen Menschenrechtsverständnis und bietet somit eine wissenschaftliche und theoretische Grundlage der Sozialen Arbeit (vgl. Klus; Schilling 2015,

156-157). Dieser Prozess- und Systemtheorie liegt zugrunde, dass alles variabel und temporär ist und sich somit im Prozess befindet (vgl. ebd.). Staub-Bernasconi geht von der Annahme aus, dass alles als Teil eines Systems verstanden wird oder selbst ein System bildet (vgl. ebd.). Aufgrund dessen steht alles in Relation zueinander und Individuen können nicht losgelöst von Systemen betrachtet werden (vgl. Staub-Bernasconi 2018, 210). Im Rahmen ihres Konzeptes sind Individuen auf Teilhabe in einem sozialen System angewiesen, damit sie ihre Wünsche und Bedürfnisse befriedigen können (vgl. ebd.). Soziale Systeme wiederum werden gehalten durch Interaktion der Mitglieder, sozialen Regeln und Leitkultur, die Privilegien rund um das soziale System festlegen (vgl. ebd.). Staub-Bernasconi beschreibt die vorherrschenden Regeln in einem System wie folgt: „Die Regeln können menschengerecht sein, indem sie erstens über Kooperations- und Verteilungsprozessen die Versorgung der Individuen mit den für ihre Lebensführung notwendigen Ressourcen sicherstellen, zweitens Lernprozesse sowie die Entwicklung von Fähigkeiten fördern, drittens Sinn-, Zukunfts- und Handlungsperspektiven eröffnen und viertens Partizipation bei der Definition von geteilten Kulturmustern und sozialen Regeln der Machtstrukturierung sowie der Gestaltung der Interaktionsbeziehungen institutionalisieren.“ (Staub-Bernasconi 2018, 210)

Kommt es zu einem Ungleichgewicht, entstehen Soziale Probleme, welche als Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit dann diskutiert werden (vgl. a.a.O., 195). Dabei betrachtet die Soziale Arbeit die Entstehung der Sozialen Probleme, ihre Beachtung im öffentlichen Raum und welche individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen vorherrschen und ob diese angegangen werden (vgl. ebd.). Um zu einer Problemlösung zu kommen ist es erforderlich, „handlungstheoretische Arbeitshypothesen und Handlungsleitlinien sowie daran anschließende Methoden und Verfahren“ (a.a.O., 195 f.) zu entwickeln. Diese sollten wirksam sein und das Professionsverständnis sollte über ein demokratisches Grundverständnis verfügen (vgl. ebd.). Unabhängig davon, ob Betroffene ein soziales Umfeld oder andere ein soziales Problem wahrnehmen, thematisieren oder vergemeinschaften, bleibt das Soziale Problem bestehen (vgl. a.a.O., 210). Sofern ein soziales Problem bearbeitet werden soll, benötigt es individuelle und kollektivierte Definitionsprozesse über Veränderungen, Wünsche und Interventionsmöglichkeiten (vgl. ebd.). Ob ein Vorhaben zur Veränderung Erfolg hat, hängt nach Staub-Bernasconi an zwei Faktoren: erstens an den Ressourcen und Organisationsmöglichkeiten der „Problem-betroffenen“ und zweitens daran, in welchen „Macht-konstellationen“ diese agieren (a.a.O., 210). Erleidet ein solches Vorhaben eine Niederlage und es stellt sich keine Problemlösung ein, dann kommt die Soziale Arbeit ins Spiel (vgl. ebd.).

Staub-Bernasconi benennt vier Problemkategorien, in die soziale Probleme unterteilt werden können. Hierbei handelt es sich um individuelle Ausstattungsprobleme (z.B. zu wenig, Gesundheit, Geld, Bildung), problematische

Austauschbeziehungen (z.B. einseitiges Geben und Nehmen), Macht(quellen)problematik (z.B. zu wenig Freiheiten, Freiräume), sowie problematische Regeln der Sozial- bzw. Machtstruktur (z.B. Inhumanität) (vgl. a.a.O., 213; 215; 217; 218)¹⁶. Diese Problemkategorien können sich teilweise bedingen oder überlagern. Die Soziale Arbeit nach Staub-Bernasconi erfasst das Individuum in seinen sozialen gesellschaftlichen Umfeld und setzt diese in Korrelation zueinander; daran orientiert sich dann die Zusammenarbeit mit den Adressat:innen (vgl. a.a.O., 221). Das Ziel ist es, den „Weg von AdressatInnen zu AkteurInnen“ (a.a.O., 196) zu unterstützen, unter Beachtung des transformativen Dreischritts¹⁷ und dem Triplemandat¹⁸.

Die Transformationskompetenz. um vom Gegenstandswissen (Wie sieht die Situation aus?), über das Erklärungs- und Wertewissen (Warum ist das so?) zum Veränderungswissen (Was kann wie und warum verändert werden) zu gelangen, erfordert konkretes professionelles Handeln als zentrale Fähigkeit des:der Sozialarbeiter:in im Umgang mit den Adressat:innen (vgl. a.a.O., 234-241). Dabei handelt es sich um einen fluiden, sich wiederholenden Vorgang, der nicht als starre Kausalkette in der Praxis ablaufen kann (vgl. a.a.O., 241).

Die Verbindung zu „Momo“

„Soziale Arbeit kann somit als Menschenrechtsprofession verstanden werden. Zudem wird sie durch ihr eigenes professionelles Mandat politikfähig, weil sie in die Lage versetzt wird, auf einer theoretisch-wissenschaftlichen Grundlage Träger- und Gesellschaftskritik zu üben und sich gegebenenfalls auch (sozial-) politisch einzumischen“ (Staub-Bernasconi 2008, 22f.).

Die Figur Momo erweist sich als Figur der gesellschaftspolitischen Veränderung, die es für die Menschen und das Gesellschaftssystem des Romans braucht. Sie erkennt die sozialen Probleme, welche sich im Bereich der Austauschbeziehungen, Machtquellen und Sozialstruktur bewegen und entschließt sich, etwas dagegen zu unternehmen. Sie mobilisiert das Kollektiv der Kinder, die als eine Gruppe von Problembetroffene verstanden werden kann; die Kinder können das Problem wahrnehmen und ihr Bedürfnis nach mehr Sichtbarkeit und Anerkennung einfordern. Die ebenfalls problembetroffenen Erwachsenen erkennen das soziale Problem nicht (bis auf Beppo) und unterstützen das Vorhaben nicht. Der Demonstrationsversuch der Kinder erfährt durch die vorherrschende Machtkonstellation und repressiven Strukturen eine Niederlage. Momo erkennt, dass das soziale Problem nicht allein von den problembetroffenen Kindern gelöst werden kann. Das Aufsuchen von Meister Hora animiert Momo, dem „Warum“ der Situation auf den Grund zu gehen. So erkennt sie

16 Eine prägnante Übersicht über alle Problemkategorien findet sich bei Staub-Bernasconi (2018), 222.

17 Für tiefergehende Informationen siehe Staub-Bernasconi (2018), 234.

18 Für tiefergehende Informationen siehe Staub-Bernasconi (2018), 111 f.

die übergeordneten Probleme und schafft es, das gesellschaftliche System in Einklang zu bringen. Ähnlich dem Prozess des diagnostischen Fallverstehens, begegnet Momo der Situation mit empathischer Einfühlung, sammelt Eindrücke, analysiert und bewertet, bevor sie ihre Einschätzung in Handeln überträgt.

Sozialarbeiter:innen dagegen stehen angesichts rasant zunehmender Pluralität der Gesellschaft vor neuen Herausforderungen. Aufgrund dessen ist es von hoher Relevanz, die sozialarbeiterischen Tätigkeiten zu reflektieren und anzupassen. Soziale Arbeit sollte eine treibende Kraft für politische Veränderung sein, die sie selbst und die Gesellschaft zur Verbesserung der Lebenswirklichkeit braucht; dabei kann sie an Haltungen der Protestbewegungen der 68er Jahre. Aktuell bewegt seit 2018 die Empörung über den Klimawandel viele jungen Menschen, sich soziale Netzwerke zu mobilisieren, um für den Klimaschutz und für eine bessere Zukunft zu demonstrieren. Die Schüler- und Studierendenbewegung „Fridays for Future“¹⁹ erinnert an die damaligen Protestbewegungen 68er Jahre. Sie wird in ihren Bestrebungen zum Klimaschutz zusätzlich von Wissenschaftler:innen unterstützt.²⁰ Bislang hat nur die Jugendorganisation des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit e.V. (DBSH) 2019 einen Aufruf zur Solidarisierung gestartet.²¹ Jedoch ist seitdem keine geschlossene Aktion durch Akteur:innen der Sozialen Arbeit geschehen. Im Sinne einer Menschenrechtsprofession sollten Jugendlichen in ihren Zielformulierungen unterstützt werden, damit diese und ihre Belange ernst genommen werden.

Der Aspekt, dass der Ressource Zeit als ein individuelles Gut, was nicht der Gesellschaft oder der Arbeitswelt verfügbar gemacht wird, ist ein spannender Gedanke in Bezug auf unsere Freiheitsrechte. In der deutschen Verfassung gibt es die Freiheit, das persönliche Leben in Selbstbestimmung und mit Gemeinwohlverantwortung zu gestalten. Sollte tatsächlich, wie bei Momo durch die grauen Herren, der Versuch gemacht wird, Zeit zu stehlen, so wäre das ein massiver Eingriff in die Grund- und Freiheitsrechte, der nur durch eine demokratisch nicht legitimierte Macht möglich wäre. Die Rettung durch Momo verhilft den Menschen ein selbstbestimmtes Leben wieder zu führen und zu ihren Rechten zu kommen. Dies knüpft sich sehr gut Thiersch und Staub-Bernasconi, da sie für Selbstbestimmung und Menschenrecht stehen.

19 Vgl. <https://fridaysforfuture.de/> (aufgerufen am 12.06.2019).

20 Vgl. <https://www.scientists4future.org/> und <https://fridaysforfuture.de/scientists-for-future/> (aufgerufen am 12.06.2019).

21 Hier der Aufruf zur Solidarisierung https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/JDBSH/2019_09_17_Solipapier_FridaysForFuture_Junger_DBSH.pdf (aufgerufen am 13.04.2021).

Schluss

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Hintergründe lässt sich feststellen, dass sich die 68er Bewegung mit ihren Ideen und Zielen in der Textwelt des Romans widerspiegelt. Die relevanten Themeninhalte wie die freie Meinungsäußerung in Form einer Protestbewegung, die Freiheit für unkonventionelle Lebensstile und die Neuordnung im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern spielen nicht nur in der Fiktion, sondern auch zur Entstehungszeit des Romans von Michael Ende eine Rolle. Die politischen Bewegungen wirkten sich auf den Wandel der Profession der Sozialen Arbeit aus, die durch die Protestbewegung Innovationsbereitschaft für alternative Modellversuche hervorbrachte und so ein Überdenken der alten Strukturen hin zu Reformen stattfand. Dies modernisierte die Soziale Arbeit und schärfte ihr Profil hinsichtlich ihrer kritischen gesellschaftspolitischen Stellung in der Gesellschaft. Bis heute klingen noch in Teilen Reformen und Theoriegedanken der Sozialen Arbeit nach. Die Soziale Arbeit ist vor viele neue Herausforderungen gestellt und benötigt eine kontinuierliche Reflexion ihrer Tätigkeiten und Wertvorstellungen im Sinne von Thiersch und Staub-Bernasconis.²² Momo in Verbindung zur Sozialen Arbeit zeigt, dass es diese für verschiedene Bereiche Orientierung geben kann. Sie stellt die Verkörperung einer menschlichen Haltung dar und zeigt auf, dass Gesellschaftsfragen nicht allein zu bewältigen sind (vgl. Eppler 1982, 39). Der Mensch kann in seiner eigenen Lebenswelt wieder anknüpfen und neue Handlungsmöglichkeiten und Zufriedenheit stellen sich ein.

Zusammenfassend lässt sich darauf schließen, dass Kinder- und Jugendliteratur durch die Abstraktion und den poetischen Perspektivwechsel der Sozialen Arbeit ein neues Feld der Reflexionsmöglichkeiten eröffnet. Festzuhalten ist, dass Märchen oder Erzählungen keine konkreten Lösungsvorschläge vorgeben müssen. Michael Ende beschreibt selbst, dass jede Kunstwelt nicht unmittelbar in die Lebenswirklichkeit umzusetzen ist (vgl. Eppler 1982, 124). Dennoch kann nach dem Lesen eines Buches ein verändertes Bewusstsein eine Auswirkung auf den Alltag haben (vgl. ebd.). Der Blick auf die Realität wird erneuert und er ermöglicht, die Welt und sich selbst anders zu erleben und gegebenenfalls neue Anregungen für das eigene Dasein zu gewinnen. Die Auffassung, dass Kinder- und Jugendliteratur eine gesellschaftskritische politische Aufgabe einnehmen kann, lässt sich im Fall von „Momo“ bestätigen. Die Geschichte ist im höchsten Maße system- und gesellschaftskritisch und greift den Kapitalismus an (vgl. Eppler 1982, 123). Die verfasste Literatur muss jedoch nicht aus dieser Intention heraus entstanden sein; bezüglich Momo stellt Ende

22 So ist kritisch zu reflektieren, warum sich die Soziale Arbeit lange Zeit sehr stark auf die Systemtheorien nach Luhmann fokussiert hat, aktuelle aber Ansätze wie der des Capabilities Approach von Nussbaum an Bedeutung gewinnt.

selbst fest, dass er nicht die Absicht hatte, eine Gesellschaftskritik zu verfassen (vgl. Eppler 1982, 124). Und doch hat er es getan.

„Während das letzte Blatt von Momos eigener Stunden-Blume abfiel, begann mit einem Mal eine Art Sturm. Wolken von Stunden-Blumen wirbelten um sie her an ihr vorüber. Es war wie ein warmer Frühlingssturm, aber ein Sturm aus lauter befreiter Zeit.“ (Ende 1989, 263)

Literatur

- Ende, Michael. Lizenzausgabe (1989) [1973], Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen- Roman. Stuttgart: Thienemann.
- Eppler, Eberhard. (1982), Phantasie/ Kultur/ Politik. Protokoll eines Gesprächs. Stuttgart: Edition Weitbrecht im K. Thienemanns Verlag.
- Gilcher-Holtey, Ingrid. (2005), Die 68er Bewegung. Deutschland- Westeuropa- USA. München: C.H. Beck.
- Hammerstein, Kathrin. Bundeszentrale für politische Bildung. (05.06.2008), Wider den Muff von 1000 Jahren. <<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68erbewegung/51791/wider-den-muff-von-1000-jahren>> [10.06.2019].
- Heit, Helmut. (2009), Einsicht und Empörung. Zur Bedeutung von Moral für politische Protestbewegungen. In: Hawel, Marcus et.al. (Hrsg.). Politische Protestbewegungen. Probleme und Perspektiven nach 1968. Hannover: Offizin.
- Hodenberg, Christina von; Siegfried, Detlef. (2006), Reform und Revolte. 1968 und die langen sechziger Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik. In: Hodenberg, Christina von; Siegfried, Detlef (Hrsg.). Wo »1968« liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-14.
- Klus, Sebastian; Schilling, Johannes. (2015), Soziale Arbeit. Geschichte- Theorie- Profession. München: Ernst Reinhardt.
- Koerrenz, Ralf; Kenklies, Karsten; Kauhaus, Hanna. Schwarzkopf, Matthias (2017), Geschichte der Pädagogik, Paderborn: Schönigh, S. 255-263.
- Krah, Hans. (2015), Einführung in die Literaturwissenschaft/ Textanalyse. Kiel: Ludwig.
- Kraushaar, Wolfgang. Bundeszentrale für politische Bildung. (09.01.2008), Denkmodelle der 68er. <<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68erbewegung/51820/denkmodelle>> [10.06.2019].
- Lambers, Helmut. (2010), Wie aus Helfen Soziale Arbeit wurde. Die Geschichte der Sozialen Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lambers, Helmut. (2018), Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Onken, Werner. (o.J.). Die ökonomische Botschaft von Michael Endes „Momo“. Mit einem Brief von Michael Ende an Werner Onken vom 3. September 1986. <<https://www.sozialoekonomie.info/Weiterführendes/weiterfuehrendes-3-werner-onken-die-oekonomische-botschaft-von-michael-endes-momo.html>> [22.05.2019].

- Pöge-Alder, Kathrin. (2016), Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rölleke, Heinz. (2000). Kunstmärchen. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 2: H-O. Fricke, Harald (Hrsg.). Berlin: de Gruyter, 366- 369.
- Scherf, Walter. (1981), Zwiesprache mit dem einsamen Kind in sich. In: Weitbrecht, Hansjörg et.al. (Hrsg.). Michael Ende zum 50. Geburtstag. Stuttgart: Thienemann, S. 44- 48.
- Schildt, Axel. Bundeszentrale für politische Bildung. (09.01.2008), Vor der Revolte: Die Sechziger Jahre. <<http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68erbewegung/51773/vor-der-revolte>> [10.06.2019].
- Schultheis, Ulrike. (1981), „Dieses Gleichnis ist die Zeit!“. In: Weitbrecht, Hansjörg et.al. (Hrsg.) Michael Ende zum 50. Geburtstag. Stuttgart: Thienemann, S. 49-62.
- Seinsche, Hanna. (2008), Momo als Geniusgestalt. Untersuchungen zu Michael Endes Märchenroman. <http://www.mythosmagazin.de/mythosforschung/hs_momo.pdf> [21.05.2019].
- Staub-Bernasconi, Silvia. (2008), Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der Sozialen Arbeit zu suchen? In: Widersprüche, Heft 107, S. 9-32.
- Staub-Bernasconi. (2018), Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Steinacker, Sven. (2018), 1968ff.: Soziale Bewegung und die Soziale Arbeit. In: Eßer, Florian (Hrsg.). Geschichte der Sozialen Arbeit. Einführung in die Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111-131.
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus; Königeter, Stefan. (2012), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner. Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 175-196.
- Thiersch Hans. (2014), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgabe der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Wendt, Wolf-Rainer. (2017), Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse. Wiesbaden: Springer VS.

Inhalt und Form gehören zusammen – Anregungen für Lehre und Studium

Ursula Tölle

Was verbinden Sie mit dem Wort „Studieren“ und welche Erfahrungen haben Sie mit dem Lernen in der Schule gemacht?¹

„Schule – so lautet meine These – erzeugt wie kaum eine andere soziale Institution Konformität (auch im Hinblick auf das Aussehen der Schüler:innen), die abweichendes Verhalten zu verhindern versucht. Dazu trägt im Besonderen die hierarchische Organisation sowie die Leistungsbeurteilung in der klassischen Form von Ziffernnoten bei. Schüler:innen neigen dazu, Fragen, die das Lehrpersonal im Unterricht stellt, als eine Art „Prüfungssituation“ zu deuten, die folglich eine „richtige“ Antwort erfordert, um bestmögliche Leistungen zu erzielen. Ihre Interpretation der „Prüfungsfrage“ ist dabei im Wesentlichen von den Erwartungen des Lehrpersonals an sie als Schüler:innen bestimmt.

Zu Beginn meines Studiums hoffte ich, andere Gegebenheiten in einer Hochschule vorfinden zu können. Ich malte mir aus, in den folgenden Semestern durch die unterschiedlichen Seminare einen individuellen Zugang zu Themen zu erhalten und mein Wissen zu erweitern. Rückblickend kann ich bestätigen, dass meine Urteilsfähigkeit in vielerlei Hinsicht gewachsen ist. Dennoch ist auch in diesem Rahmen eine gewisse Abhängigkeit der Studierenden von der Benotung durch die Dozierenden erkennbar. Ob die Seminare im Dialog mit den Studierenden gestaltet werden und genügend Raum für kritische Rückmeldungen/Rückfragen ist, entscheiden im Wesentlichen die Dozierenden allein...“

„Mit Studieren und dem Lernen in der Schule verbinde ich Stress und Zwang. Persönlich empfinde ich die Regelschule als keinen angenehmen Lern- und Lebensort. Die primäre Ausrichtung auf Curriculum, Notenvergabe und Defizitorientierung, sorgte für Frustration, Versagensängste und niedriges Selbstwertgefühl. Ohne die zusätzlichen Schwierigkeiten im Klassenverband. Zum Glück habe ich mein Abitur auf einer experimentellen Schule absolviert, die meine Individualität, meine Kompetenzen und Eigenverantwortung sehr gefördert hat. Vom Studium hatte ich mir ähnliches erhofft, jedoch mit Ernüchterung feststellt, dass es wie im Regelschulbetrieb ist. Es zählt nur die Meinung der lehrenden Person und Platz für eigene Gedanken oder Diskussionen ist nur „alibihaft“ vorhanden und es dreht sich nur um die Prüfungen. Es gab leider sehr wenige Seminare, die davon abgewichen sind oder Studieninhalte die wirklich „frei“ wählbar waren. Das System des Bachelor- und Mastersystem ist so fest und starr, dass individuelle Entfaltung und autarkes Selbststudium keinen Platz haben. Dies finde ich selbst eine traurige Aussage und spiegelt unser gesellschaftliches Problem in Deutschland wider. Es geht um Anpassung und

1 Eingestreu in diesen Text sind Erfahrungen und Gedanken der drei Autorinnen, die selbst Studierende an der katho Münster waren.

Gehorsam dem System gegenüber, wo Individualität ein Störfaktor ist und nicht der „Norm“ entspricht.“

Studieren und Lernen in der Sozialen Arbeit

Studieren heißt, wörtlich genommen: „nach etwas streben“. An Hochschulen wird von den Studierenden erwartet, dass sie nach Wissen und Wissenschaft, nach Können und Reflexion des Handelns und nach einer professionellen Haltung streben. Leider erleben wir an der Hochschule häufig, wie sehr übliche *Schuldidaktik* die Lerngewohnheiten ganz anders prägt. Ähnlich wie Lehrkräfte ihren Schüler:innen vorhalten, sie seien faul, desinteressiert und unengagiert, so sprechen auch manche Hochschullehrer:innen: Studierende seien zu wenig engagiert, zu wenig eigenständig, würden sich scheuen, längere Texte zu lesen, würden zu wenig im eigentlichen Wortsinne *studieren*. Viele Studierende seien fokussiert auf Prüfungen und Noten; von der Lehrkraft erwarteten sie Anweisungen und Vorgaben. Es stimmt: Lehrveranstaltungen gleichen oft einer Fahrt im Omnibus: der Fahrer, die Fahrerin bestimmt die Richtung und sitzt am Steuer; man kann zwar den Bus auswählen, aber wenn man einsteigt, hat man keinen weiteren Einfluss mehr auf die Fahrt.

Dies kommt möglicherweise der langjährigen Erfahrung in der Schule entgegen, die eher einer „Arbeitserziehungsanstalt“ gleicht (Bichsel 1998, 17). Bichsel meint sogar, dass für solche Prozesse die *Lernwilligkeit* zunächst abgebaut werden muss. „Eine natürliche Fähigkeit muss durch Arbeit ersetzt werden. Man lernt in der Schule nicht Dinge und Sachen, sondern man lernt in der Schule das Arbeiten.“ (Bichsel 1998, 16) Auch wenn dieses Urteil scharf ist, auch, wenn es nicht generalisierbar und nicht mehr ganz aktuell ist: Viele Studierende bringen solche Vorerfahrungen mit in die Vorlesungen und Seminare. Eine hierarchisch ausgerichtete Didaktik steht tendenziell im Widerspruch zur Aufgabe und Haltung des Studierens. In pädagogischen Fächern und in Fächern des Sozial- und Gesundheitswesens, deren Gegenstände auf Empathie, Partizipation, Teilhabe, Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Prozessorientierung ausgerichtet sind, stehen sich Inhalte und Lehrformen häufig als Gegensätze gegenüber. „Es geht nicht einfach darum, *den* Stoff zu lernen, sondern *am* Stoff zu lernen.“ (Bichsel 1998, 14) Rosa nennt den Ausgangspunkt solchen Lernens das „Entzündungsmoment“ (Rosa 2019, 79), ein nicht unmittelbar herstellbares, nicht verfügbares Ereignis des Lernens. „Bildung ereignet sich nicht dort, wo eine bestimmte Kompetenz erworben wird, sondern dann, wenn ein gesellschaftlicher relevanter Weltausschnitt ‚zu sprechen beginnt‘, wenn also ein Kind oder ein Jugendlicher plötzlich registriert: *Oh, Geschichte, oder Politik, oder Physik, oder Musik etc. sagen mir etwas* – sie gehen mich etwas an, und ich kann mich selbstwirksam auf sie einlassen.“ (ebd.)

Die digitale Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie 2020 und 2021 fordert hier besonders heraus. Aber nicht nur deshalb scheint es an der Zeit zu sein, Ansätze kritischer Hochschuldidaktik wiederzubeleben, die an der Lernwilligkeit und den konkreten Erfahrungen ansetzen. Es ist ermutigend, dass in jüngster Zeit mehrere Veröffentlichungen den Blick auf diese didaktischen Fragen richten, einige aus 2019 seien kurz vorgestellt.

Bohnsack entwickelt sein „Konzept der Person“ als Lernform für die Schule und die Lehrer:innenausbildung an Hochschulen und bezieht sich dabei u.a. auf Martin Bubers Dialogprinzip sowie auf John Dewey, dessen Ansatz von Erfahrungslernen er als „informelles Lernen“ nutzt (Bohnsack 2019, 38f.).

Baldioli stellt in einem Sammelband über „Kritische Hochschullehre, Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur“ Formen demokratischen Lernens und Lehrens im Studium vor und bezieht sich dabei noch deutlicher als Bohnsack auf Dewey: „Demokratisches Denken in die Lehre zu integrieren, eröffnet (...) einen Handlungs- und Diskussionsspielraum, der über rein rechtlich-organisatorische Dimensionen hinausgeht und die Lehrenden und Studierenden auffordert, das Miteinander und die Verantwortung für den Lernprozess gemeinsam zu definieren. (...) Wenn Studierende demokratische Erfahrungen sammeln sollen, dann müssen sie Mitverantwortung, Freiwilligkeit, Toleranz und Fehlerfreundlichkeit, Sorge für das eigene und das Wohlergehen anderer, gemeinsame oder mehrheitliche Entscheidungsfindung und nicht zuletzt die Lehrenden als Vorbilder erleben können.“ (Baldioli 2019, 224)

Garcia stellt eine Seminar didaktik an Hochschulen vor, die auf Diskurs setzt und Diskursfähigkeit fördert; sie setzt ein Verstehen voraus „in Bezug auf (1) die Wissensbestände, (2) die soziale Struktur der Fachgemeinschaft sowie (3) die eigene Person und Rolle.“ (Garcia 2019, 17) Dem exemplarischen Lernen wird besondere Bedeutung zugeschrieben; die Textarbeit wird verstanden als „Dreh- und Angelpunkt“ mit sozialisatorischer Funktion (vgl. Garcia 2019, 58 und 60). Die vorgestellten Lernformen greifen erneut Elemente Deweys auf: Lernen am Modell, Lernen durch Einsicht, Lernen in konkreten Handlungszusammenhängen und Lernen durch kritische Auseinandersetzung (vgl. Garcia 2019, 20 ff.). Die Projektmethode durchzieht als roter Faden die Vorschläge im Abschnitt „Ideenbörse“ (vgl. Garcia 2019, 76 ff.).

In Deweys Modellschule, die er noch vor den ersten reformpädagogischen Schulen 1896 zusammen mit seiner Frau in Chicago gegründet hatte, wurden Formen demokratischen Lernens, Konzepte der Selbsttätigkeit und des erfahrungsbasierten Unterrichts umgesetzt. Die Schüler:innen sollen konsequent aktive Subjekte ihres Lernprozesses sein. Schule versteht er als eine Form von Gemeinschaft, die sich im Kern einer demokratisch verfassten Gesellschaft befindet.² Auf diese, für die Schul- und Erwachsenenbildung relevante didaktische Position begründet sich das hier vorgestellte didaktische Konzept von

2 Näheres bei Tölle in diesem Buch zur *Demokratischen Erziehung nach John Dewey*, S. 65ff.

Seminaren im Studiengang Soziale Arbeit, aus denen die in diesem Buch enthaltenen Beiträge von Studierenden hervorgegangen sind.

U.a. folgende drei Aspekte verdeutlichen die Notwendigkeit, Inhalte der Lehre und didaktische Formen zusammenzuführen:

Erstens: Im sozialpädagogischen Hilfeprozess wird dialogisches Handeln erwartet, das die Adressat:innen in ihrer Eigenverantwortung und Aktivität unterstützt. Entwicklungsprozesse zur Problemlösung werden durch Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Verhaltens gefördert, nicht durch Ratschläge und Sanktionen; es geht um das Verstehen dessen, was ist, wie es dazu gekommen ist, wie es besser sein kann und welche Kräfte dafür zur Verfügung stehen. Wenn das Studium in eine solche professionelle Haltung vermitteln soll, wenn sich junge Menschen in eine so verstandene professionelle Rolle sozialisieren sollen, dann sollte die Form der Lehre die Erfahrung von Eigenverantwortung und deren Reflexion ermöglichen. Der eigene Lernprozess kann zum Modell für das Lernen anderer werden.

Zweitens: Zu Beginn eines Hilfeprozesses steht in der Sozialen Arbeit das sogenannte Fallverstehen, eine fachliche Diagnostik, die in einem konsequenten Prozess Informationen und Eindrücke ermittelt, auswertet und reflektiert, ein nie abgeschlossener Vorgang. Seine Qualität bezieht er besonders aus der Mehrperspektivität, dem Betrachten einer Situation aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Dazu braucht es eine spezifische professionelle Fähigkeit der Einfühlung, der Ergebnisoffenheit und der des Dialogs im Team. Gewonnene Eindrücke werden ausgetauscht, ggf. revidiert und oder weiterentwickelt. Soziale Arbeit ist in diesem Sinne eine Profession des Nicht-Wissens. Welche Konsequenz dies für die Lehre hat, beschreibt Bieri in seiner berühmt gewordenen Rede: „Wie wäre es, gebildet zu sein“ „Gebildet zu sein, heißt auch, sich bei der Frage auszukennen, worin Wissen und Verstehen bestehen und was deren Grenzen sind. Es heißt, sich die Frage vorzulegen: Was weiß und verstehe ich wirklich? Es heißt, einen Kassensturz des Wissens und Verstehens zu machen. Dazu gehören Fragen wie diese: Was für Belege habe ich für meine Überzeugungen? Sind sie verlässlich? Und belegen sie wirklich, was sie zu belegen scheinen? Was sind gute Argumente, und was ist trügerische Sophisterei?“ (Bieri 2005, 2) Wenn das Studium der Sozialen Arbeit diese Kompetenzen fördern soll, sollte es Formen des Lernens als Übungsfeld dafür bereitstellen.

Drittens: Kernaufgabe der Sozialen Arbeit ist die Unterstützung von Entwicklungs- und Lernprozessen ihrer Adressat:innen. Fachkräfte müssen demzufolge neben Fachwissen und Methodenkenntnissen personale und soziale Kompetenzen ausbilden, die sie in der Gestaltung professioneller Beziehungen einbringen. Dieses Lernen kann nicht anders als in Beziehungen, in Gruppen stattfinden. Gruppe ist eine Grundform sozialen Lebens, im persönlichen wie

im beruflichen Kontext. Brandes, selbst Hochschullehrer für Soziale Arbeit, hebt für die Postmoderne hervor: „In dieser Situation bietet die von Professionellen aus dem personalen Dienstleistungsbereich (Sozialarbeit und Psychotherapie) angebotene Gruppe als ‚Identitätswerkstatt‘ die Chance, jenseits von Orientierungslosigkeit und Vereinzelungstendenzen, aber auch jenseits autoritativ gesetzter Lebensentwürfe, wie wir sie in der erstarkenden Sektenbewegung und im neuen Nationalismus finden, zumindest partiell einen Zusammenhang herzustellen, der eine hinreichende Kontinuität und sinnliche Qualität aufweist, um die Individuen in ihrer Identität und ihren Lebensentwürfen zu stabilisieren.“ (Brandes 1999, 114) Es ist sinnvoll, dabei die Lerngruppe selbst als Gegenstand und Ort des Lernens zu verstehen und sie nicht auf die individuelle „Herstellung“ von Ergebnissen zu reduzieren. Studierenden kann ermöglicht werden, sich im eigenen Gruppenprozess zu reflektieren.

Welche konkreten Erfahrungen in Ihrem beruflichen Handeln haben Sie gemacht, in denen Sie Eigenverantwortung der Klient:innen gefördert haben?

„Mein Praxissemester absolvierte ich in einem Frauen- und Kinderschutzhause. Diese Einrichtungen stehen jeder von häuslicher Gewalt (physischer, emotionaler, finanzieller oder sexueller Art) betroffenen Frau und ihren Kindern offen. Je nach Situation und Lebensgeschichte rufen die Gewalterfahrungen unterschiedlich starke Folgen bei den Frauen und ihren Kindern hervor. Das Erleben von häuslicher Gewalt bedingt häufig ein geringeres Selbstbewusstsein, was bis zur Selbstaufgabe führen kann. Wir Mitarbeiterinnen im Frauenhaus versuchten daher, den Alltag der Klientinnen möglichst positiv zu gestalten, um die Lebensfreude, die ihnen der Gefährder häufig genommen hat, wiederherzustellen. Hierfür wurden verschiedene Gewaltbewältigungsstrategien angewendet. Bereits kleinste Aktivitäten im Alltag, wie die Orientierung im näheren Umfeld oder das selbstständige Ausfüllen eines Antrags konnten dabei zum Erfolg beitragen und den Gemütszustand positiv verändern. Die Frauen gewannen dadurch an Stärke und Eigenständigkeit, was essenziell für ihre Zukunftsgestaltung außerhalb des Frauenhauses war.“

„Nach einer Präventionsschulung gegen sexualisierte Gewalt, war eine Klientin so ermutigt, dass sie sich geöffnet hat. Sie traute sich mich anzusprechen und von selbsterlebten Vorkommnissen in ihrer Biografie zu berichten. Dieses „erste öffnen“ hat ihr geholfen, sich mit Unterstützung psychologische Hilfe zu suchen, damit sie wieder Bindungen und Vertrauen zu anderen Menschen aufbauen konnte.“

Beispiele der Hochschuldidaktik

Die folgenden Praxisbeispiele zeigen, wie die aktive Mitwirkung der Studierenden und der Bezug zur professionellen Realität in Lehrveranstaltungen zu Theorien und Konzepten Sozialer Arbeit umgesetzt werden können. Das Leitmotiv heißt: „Sein, was ich werde.“ (vgl. Tölle 2019)

Seminar zu Theorien von Bildung und Erziehung von der Aufklärung bis in das 21. Jahrhundert: Die Studierenden wussten zu Beginn, dass sie am Ende des Semesters eine eintägige Fortbildung für pädagogische Mitarbeiter:innen einer Erwachsenenbildungsstätte in der Nähe der Hochschule durchführen würden. Die Leiterin der Bildungsstätte hatte zuvor die Hochschuldozentin angefragt, selbst eine solche Fortbildung zu leiten, um mit den Mitarbeiter:innen ein erweitertes, d.h. nicht allein auf Wissensbestände reduziertes Bildungsverständnis zu erarbeiten. Die Studierenden haben mit diesem Fokus Theorien seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ausgewählt und sie so erschlossen, dass sie über sie in eigenen Worten berichten konnten; sie trugen vor und leiteten anschließend eine Diskussion mit den Fachkräften aus der Praxis.

Seminar zur Kommunikation in Netzwerken im Master Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit: Am Standort der Hochschule wurde eine bundesweite Fachtagung für Supervisor:innen, Organisationsberater:innen und Coaches zum Themenbereich der Netzwerkarbeit ausgeschrieben. Dabei sollte die Feldtheorie von Kurt Lewin die theoretische Basis bilden. Ein Seminar des Masterstudiengangs zum Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit, das sich über zwei Semester erstreckte, erhielt durch Vermittlung der Seminarleitung den Auftrag, diese 2-tägige Fachtagung zu evaluieren. Dabei sollten besonders die kommunikativen Formen der Vernetzung unter den Berater:innen beobachtet und ausgewertet werden. Die Studierenden haben sich zur Vorbereitung zunächst mit den fachlichen Inhalten der Vorträge und Workshops der Tagung befasst; sie informierten sich über das Arbeiten in Großgruppen und Formen von Tagungsdidaktik; sie setzten sich mit der Feldtheorie von Kurt Lewin auseinander, damit sie dem Tagungsprozess folgen konnte. Sie entwickelten Beobachtungsmethoden und erprobten sie in der Seminargruppe. Sie verteilten eigenständig Rollen und Aufgaben für das zweitägige Experiment ihrer Begleitforschung. Schließlich nahmen sie in dieser Rolle während der gesamten Zeit an der Fachtagung teil, beobachten, notierten, stellten am Ende dem Plenum erste Eindrücke zur Verfügung und verfassten einen Abschlussbericht für den Veranstalter und die Teilnehmer:innen.³

Seminar zu Theorien der Schulsozialarbeit verknüpft mit einem Konzeptseminar zum Veranstaltungsmanagement: Auch hier bezogen sich beide Seminare auf einen realen Auftrag: im Verlauf von zwei Semestern bereiteten die Studierenden eigenverantwortlich eine ganztägige Fachtagung für Fachkräfte der Schulsozialarbeit im Stadtbezirk vor, an der etwa 100 Personen teilnahmen. Die Kommune lud im Rahmen ihrer Qualitätszirkelarbeit dazu ein. Der Fachtag wurde inhaltlich vorbereitet, die Interessen der Zielgruppe wurden erfragt, Workshopthemen formuliert, Referent:innen ermittelt und beauftragt. Die Organisation des Tages wurde von der ersten Bekanntmachung über die Gestaltung der Einladung bis hin zur praktischen Durchführung von

3 Ausführungen dazu vgl. in Tölle 2017.

Vorträgen, Workshops, Pausen mit Catering, Büchertisch und Vernetzungsangeboten bis zur Evaluation eigenverantwortlich geplant und umgesetzt.

In allen drei Seminaren haben die Studierenden in hohem Maße Fachwissen erworben und zugleich wesentliche Erfahrungen in einer vor-professionellen Rolle und in der Teamarbeit gesammelt und reflektiert. Für die Lehre in der Sozialen Arbeit ist dies kein neuer Ansatz.

Lernen und demokratische Soziale Arbeit – eine Erinnerung an Louis Lowy

In den 70-er Jahren, in der Zeit der Akademisierung des Berufs der Sozialarbeit, in der Fachschulen zu Fachhochschulen wurde, gab es an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen, der heutigen katho einen lebhaften Diskurs zur Bedeutung der Gruppe für den Lernprozess. Maßgeblich beeinflusst wurde die Diskussion der Bedeutung für das Studium von Louis Lowy und seinem Konzept demokratischer Sozialarbeit.

Louis Lowy (1920-1991), Sohn einer jüdisch-katholischen Familie, überlebte die KZs in Theresienstadt und Auschwitz sowie das Lager in Deggendorf. Seine Erfahrungen im Holocaust waren prägend für sein zentrales Grundprinzip: die Gemeinschaft verpflichtet jeden Einzelnen zur Mitgestaltung- und Verantwortung. Daraus entwickelte er Konzepte einer demokratischen Sozialarbeit und in der Konsequenz daraus eine Hochschuldidaktik, verankert im damaligen Curriculum der Katholische Fachhochschule NW.

Studierende erinnerten sich später an seine Hochschullehre: „wie er ausging von dem Wissen und den Erfahrungen der Lernenden, wie er in Untergruppenarbeit unser eigenes Denken und das kollegiale erarbeiten von Wissen anregte und wie er in den Plenumsveranstaltungen das von uns erarbeitete aufgriff, Einbezug in die Inhalte die für uns neu waren. Er brachte das Neue mit dem, was wir wussten, und mit unserer Lebenserfahrung in Kontakt und ließ und so die Freiheit, und selbst in diesem Leben neu zu definieren.“ (Lammel zitiert Kersting 2018, 140) Die Gruppe schafft den dafür erforderlichen Rahmen für Begegnung und Beziehung. Diese Beziehungen prägen die Souveränität des Einzelnen und zugleich die Bezogenheit untereinander; im KZ Theresienstadt und in Deggendorf war Gruppe *das* Konzept zur Stärkung der Menschen und zur Förderung ihrer Handlungsfähigkeit.

Diese Leitideen einer demokratischen Sozialen Arbeit spiegeln sich bei Lowy in der Form der Lehre wider; dem Selbstbestimmungsrecht der Adressat:innen entspricht das Selbstbestimmungsrecht der Lernenden im Studium und in der Weiterbildung. Dem Anschluss der Sozialarbeit an die Kräfte und Kompetenzen ihrer Adressat:innen entsprechen Lernprozesse im Studium und in der Weiterbildung.

Lowy ist wenig bekannt, auch seine Didaktik nicht. Lammel erinnert 2018 zum 100-jährigen Jubiläum der Katholischen Hochschule, Abteilung in Aachen an ihn u.a. mit dem Verweis auf das fünfstufige Modell der Gruppenphasen (Lammel 2018, 135). Wertvoll ist die im Jahr 2019 erschienene Biografie und fachliche Würdigung Lowys durch die amerikanische Professorin für Social Work Lorrie Greenhouse Gardella (Gardella 2019). Mit 70 Jahren hatte Lowy in biografisch-narrativen Interviews ausführlich Auskunft über sein Leben gegeben, in neun Sitzungen mit insgesamt 16 Stunden. Sein Freund und Assistent Leonard Blocksberg nahm diese Interviews für Lowy auf, der daraus seine Autobiografie schreiben wollte. Noch vor der Veröffentlichung starb Louis Lowy. 2003 nahmen seine früheren Kollegen der Boston University nach Rücksprache mit der Witwe Kontakt zu Gardella auf, die auf der Grundlage dieser Interviews, der Vorträge und Aufzeichnungen von Lowy und weiteren Interviews mit Zeitzeugen eine Biografie verfasste. Die Biografie Gardellas zeigt die unmittelbare Verbindung zwischen dem persönlichen Leben und dem akademischen sowie praxisbezogenen Werdegang Lowys. Begründet im amerikanischen Pragmatismus und mit seinen Erfahrungen im schulischen Projektunterricht entwickelte er das Konzept der Projektarbeit mit selbstreflexiven Lernprozessen an der Hochschule. Wie Dewey setzt auch Lowy auf das Lernen aus Erfahrung. Besonders eindrucksvoll wird deutlich, wie seine Erfahrungen als Jude im Holocaust die Prinzipien von Demokratie in Lernprozessen prägten. Der Psychoanalytiker Paul Gaspar dazu: „Er war der Überzeugung, dass durch Vermittlung von Demokratie, Bildung und sozialen Einstellungen ein Bollwerk zu schaffen ist gegen autoritäre Systeme.“ (Lammel zitiert Gaspar 2018, 137)

Wie denken Sie darüber, als Fachkraft, als Bürgerin, als frühere Studentin? Gibt es einen Zusammenhang zu den Inhalten dieses Buches?

„Mitbestimmung und Demokratie sind elementar für eine gesunde Gesellschaft. Insbesondere sollten Kinder bereits mit einbezogen werden und nicht aus der Gesellschaft ausgeklammert werden. Sie sind ebenso Teil der Gesellschaft und bilden das Fundament für die nächste Generation. Indem Erwachsene diese Fremdbestimmen und „wissen besser ist“, werden die Bedürfnisse nicht wahrgenommen oder schlichtweg negiert. Dies fördert Verdruss und Desinteresse, sich zu engagieren, da es „nichts bringt“ und man als junger Mensch nicht gehört wird. Ein gutes Beispiel ist dafür die Fridays for future Bewegung. Für mich bedeutet dies, mich mit der jüngeren Generation zu solidarisieren und zu unterstützen. Der Inhalt meines Textes in diesem Buch zeigt, dass Kinder ein wichtiger Spiegel der Gesellschaft sind und ein Recht auf ihre Bedürfnisse haben. Ich unterstütze das Bestreben die Kinderrechte ins Grundgesetz aufzunehmen.“

Kinder- und Jugendliteratur im Studium der Sozialen Arbeit

Die vier Aufsätze des hier vorgelegten Sammelbandes sind Ergebnis eines didaktischen Modells im Studium der Sozialen Arbeit. Der Zugang zu Erziehungs- und Bildungstheorien wird hier gewählt über Kinder- und Jugendliteratur. Die Sinnhaftigkeit ist sowohl in einer fachlichen, als auch einer didaktischen Begründung belegt.

Fachlich leitet sich der Zugang über den Begriff des Lernens ab. Hilfeprozesse der Sozialen Arbeit sind, wie mehrfach ausgeführt, im Kern Lernprozesse. Also gehören Theorien des Lernens und der Bildung wesentlich zu Lehrinhalten im Studium der Sozialen Arbeit. Lernen ist zugleich zentral für die Lebensphase von Kindern und Jugendlichen; sie sind sozusagen der konkrete Fall, der im Einzelnen konkretisiert, worum es im Ganzen geht. Es liegt also nahe, belletristische Literatur für Kinder- und Jugendliche zusammenzuführen mit Theorien von Erziehung und Bildung. Die Verbindungen herzustellen und dadurch Theorien besser verstehen zu können ist ein aufspürender, entdeckender Lernprozess. Koob u.a. stellen in diesem Zusammenhang ein interessantes Konzept zu belletristischer Literatur im Studium der Sozialen Arbeit vor: es geht um die „zentralen Fragen des Menschseins, die nun einmal allenthalben in der Sozialen Arbeit auftauchen, so etwa, wenn man einem guten und gerechten Miteinander, nach Selbstbestimmung und Mündigkeit, nach Teilhabe und Mitsprache, nach Verwirklichungschancen und Individualität oder ganz allgemein – und dabei doch so zugespitzt – nach einem gelingenden, wenigstens aber nach einem gelingenderen Leben gefragt wird.“ (Koob 2020, 14 f.) Wie ein tatsächlicher „Kompetenzerwerb dank anspruchsvoller belletristischer Literatur“ (Koob 2020, 17) im Studium gestaltet werden kann, wird mithilfe der im Curriculum der Sozialarbeitswissenschaften einschlägig bekannten Begriffe wie Beobachtungsgabe, Vorstellungskraft, Reflexion, Komplexitätserfassung, Ambiguitätstoleranz, Empathie u.a.m. an Beispielen vorgestellt.

Neben der auf die professionellen Kompetenzen bezogenen Argumentation hat sich der Zugang über Kinder- und Jugendliteratur auch didaktisch als sinnvoll erwiesen. Eigene Leseinteressen und -erinnerungen aus der Kindheit bilden die Anfangsmotivation solcher Seminare. Wenn in der Befassung mit dieser Literatur deren Verortung in der gesellschaftlichen Situation ihrer Entstehungszeit erkennbar wird, kann der Transfer zu zeitgenössischer Theoriebildung hergestellt werden. Die vier Texte in diesem Buch zeigen jeweils dieses Vorgehen.

Das didaktische Konzept

Ausgangspunkt des Seminars ist die gemeinsame exemplarische Analyse eines Beispiels der Kinder- und Jugendliteratur; die Interpretation verdeutlicht die Historizität, stellt die jeweilige zeitgeschichtliche Situation dar und zeigt auf, welche Fragestellungen die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theoriebildung in dieser Zeit behandelt haben. Wenn möglich, wird die Arbeit mit der Literatur unterstützt durch Ausschnitte aus Filmen und Hörspielen, was oft der Interpretation dienlich ist und zudem die Motivation erhöht.

Danach wählen die Studierenden nach eigenen Interessen Kinder- oder Jugendliteratur aus, die sie behandeln möchten. Die Seminarleitung berät bei dieser Auswahl und stellt zur Unterstützung eine Liste von Literatur zur Verfügung. Gewählt wurden bisher außer den hier vorgestellten Werken u.a. Till Eulenspiegel, Pinocchio, Hanni und Nanni, Tschick, Wir Kinder aus Bullerbü, Madita, Robinson Crusoe, Pünktchen und Anton und Heidi. Die Studierenden entscheiden sich zur Bearbeitung für einige ausgewählte Literaturbeispiele und bilden nach Interessen dazu Arbeitsgruppen. Diese haben folgende Aufträge:

- Recherche zur Entstehungszeit des Werkes und zur Autor:in
- Auswahl zentraler Textpassagen und Interpretation auf der Folie der o.g. Ergebnisse
- Auswahl von Darstellungsformen in Text, Film und/oder Ton
- Erarbeitung mindestens einer Erziehungs- oder Bildungstheorie aus der Entstehungszeit der Literatur
- Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen im Seminar mit einer schriftlichen Dokumentation

Am Ende des Seminars steht eine Auswertung auf inhaltlicher und methodischer Ebene sowie hinsichtlich der Lernerfolge in fachlicher und sozial-personlicher Hinsicht.

Welche Erinnerungen haben Sie daran und an das Schreiben Ihrer Bachelorthesis bzw. dieses Buches?

„Kuriöserweise habe ich schon bevor es das Seminar gab, darüber nachgedacht Literatur und Theorien zu verbinden. Ich habe eine große Leidenschaft für das Thema und war sehr erfreut, als es plötzlich dieses Seminar gab. Meine Erinnerungen an den Kurs sind sehr gute. Die Studierenden waren sehr engagiert und passioniert beim Vorstellen der Bücher und Theorien. Ebenso hatte ich das Gefühl, dass ein sehr angeregter und diverser Austausch stattgefunden hat und genug Raum für widersprüchliche Meinungen zur Verfügung stand. Für mich war es ein spielerischer Umgang die theoretischen Konzepte mit der Literatur zu vergleichen und ein Bewusstsein zu entwickeln wie viel Einfluss Historie auf Literatur hat. Das Thema war so fesselnd, dass ich meine Bachelorarbeit darüber verfassen musste.“

Theoretische Verankerung des didaktischen Konzepts

Die hier beschriebene Seminar Didaktik an der Hochschule folgt dem Grundsatz des exemplarischen Lernens. Hinzu kommt die Betonung des Bezugs zu den Erkenntnisinteressen der Lernenden, die durch die eigenständige Definition von Zielen und die freie Auswahl von Inhalten in besonderer Weise gewährleistet wird. Eigenverantwortliches Erarbeiten von Gegenständen des Studiums in Gruppen und gemeinsame Lösung von Aufgaben fördern solidarisches Arbeiten im Team. Transparenz im Seminarverlauf, in der Methodenauswahl und im Lernprozess gehören zu den Grundsätzen aller genannten Seminare. In dieses Vorgehen fließen Formen der Exempellehre aus dem Philantropismus sowie des Erfahrungslernens und der Projektmethode nach Dewey und Lowy ein.

Eigenverantwortliches Lernen auch im Sinne der Entwicklung von Urteilskraft und Kritikfähigkeit ist zentral in der Didaktik Klafkis verankert, der in seiner Dissertation zur Didaktik den Begriff der kategorialen Bildung als Zusammenführung materialer und formaler Bildung definiert. Bildungsinhalte müssen demnach grundlegender Natur und zugleich exemplarisch erkennbar für die Muster des Ganzen sein. Klafkis Konzept einer kritisch-konstruktiven Didaktik ist auf allgemeinbildende Schulen bezogen und kann nicht durchgängig auf die Hochschullehre im Allgemeinen oder gar die Hochschullehre für Soziale Arbeit im Besonderen übertragen werden. Doch insbesondere seine Kritik am Leistungsbegriff hat eine unmittelbare Bedeutung für die Lehre in der Sozialen Arbeit. Anders als in der Gesellschaft der 80er-Jahre müsse es einen Leistungsbegriff geben, „der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität“ orientiert sei (Klafki 1996, 75f.). Damit formuliert Klafki nicht nur eine gesellschaftspolitische Haltung, sondern trifft im Kern auch das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit. Die für das Klientel intendierte „Befähigung zur Selbstständigkeit, Selbststeuerung und Selbstbeurteilung“ (Klafki 1996, 76) korrespondiert mit der dafür gleichermaßen erforderlichen Handlungskompetenz der Studierenden als angehende Fachkräfte.

Zentral ist „die im Bildungsbegriff enthaltene Auffassung von der dynamischen Beziehung des (sich entwickelnden) Menschen zur historischen Wirklichkeit“; diese versteht Klafki „als ein stets offen zu haltendes Vermittlungsverständnis zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ‚aufschließt‘, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem sich das Subjekt gleichzeitig für geschichtliche Wirklichkeit ‚aufschließt‘, also Verständnis-, Handlungs- und Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses“ (Klafki 1996, 96). Konsequenz eines solchen theoretisch basierten Konzeptes ist, in der Praxis die Selbstständigkeit im Lernprozess zu fördern. Dafür ist es erforderlich, an den jeweiligen persönlichen Voraussetzungen und dem

Entwicklungsstand des Lernenden, insbesondere an seinen Interessen, anzuknüpfen (vgl. Klafki 1996, 146). Der Lernprozess müsse für alle Teilnehmenden hinsichtlich der Transparenz und Struktur nachvollziehbar sein (ebd.). Die Verbindung von exemplarischem Lernen mit der notwendigen „pädagogischen Hilfe zum aktiven Lernen“ (Klafki 1996, 145) ist für den hier verfolgten Ansatz maßgeblich.

Bedingungen und Perspektiven

Voraussetzung für prozessorientierte Seminare ist vor allem eine pädagogische Grundhaltung der Lehrkraft, die ihre eigene Wirkmächtigkeit reflektiert und Vertrauen in die Kompetenzen des Einzelnen und der Gruppe setzt. Analog dazu setzt diese Didaktik auf der Seite der Lernenden deren Einsicht und Interesse voraus, sich auf ein solches Wagnis mit ungewissem Ausgang einzulassen. Dies ist im verschulten Studium mit eng getakteten Prüfungsanforderungen schwer. Das prozessuale Arbeiten verlangt von allen Beteiligten kontinuierliche Flexibilität und Reflexion.

Für größere Vorhaben ist die Zeit eine wesentliche Ressource; es ist hilfreich, wenn Seminare über mehr als zwei Semesterwochenstunden verfügen und sich über zwei Semester erstrecken, um gemeinsam in eine andere Arbeitshaltung und in den Gruppenkontext hineinzuwachsen. Größere Vorhaben verlangen je nach Sache zudem den Einsatz mehrerer Lehrkräfte; Unterstützung können Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen leisten. So spiegelt sich auch in der Teamstruktur der Lehrenden der Ansatz koproduktiven Arbeitens. Es ist hilfreich, wenn die Hochschule z.B. aus Mitteln zur Qualitätsverbesserung und Innovation der Lehre dafür zusätzliche Mittel bereitstellt.

Studien weisen nach, dass folgende Merkmale Motivation unterstützen: „wahrgenommene Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und soziale Einbindung“ (Berendt 2000, 251). Zusammenfassend heißt es, gute Lehre ist solche, die „in Verbindung mit studentischem Lernen“ durchgeführt wird (ebd.). Solches Lernen macht nicht nur mehr Freude; es antizipiert die im Beruf erforderlichen Kompetenzen des Verstehens und der Problemlösung. Und es stellt die Qualität der Hochschullehre an deutschen Hochschulen in den Kontext internationaler Bestrebungen (vgl. ebd.).

Ob allerdings Modularisierung und Verschulung, Prüfungsdruck und Ziffernensuren dazu förderlich sind, steht sehr in Frage. Das sehen auch die Studierenden: „Die Seminarform ist sinnvoll, aber im Kontext mit anderen Seminaren und Prüfungen bleibt sie isoliert.“ Das habe sie sehr nachdenklich gemacht, meinten Studierende; der „Stachel im Fleisch“ sitze und würde zu mehr Kritik an hierarchischen Lernformen führen. Die Studierenden ahnen, was Bildung ist. Das altgriechische Wort *scholé* erinnert daran: im Unterschied zu

unserer auf Nützlichkeit, Ergebnisse und Leistungen ausgerichteten Hochschullehre hat die Antike mit dem Wort *scholé* Muße, Ruhe, Verzögerung und Langsamkeit verbunden. Aristoteles sah in ihr eine freie, unbelastete Zeit im Unterschied zu den Mühen des Arbeitsalltags, nicht bloße Freizeit, sondern wichtige Lebenszeit für das Schöne und Wahre im Leben.

Literatur

- Baldioli, Christa. (2019), Demokratische Prozesse in der Lehre, in: Jahn, Dirk et.al. (2019), *Kritische Hochschullehre, Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*, Berlin und Heidelberg: Springer, S. 223-247.
- Berendt, Brigitte. (2000), Was ist gute Hochschullehre? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, hrsg. von Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald, Weinheim und Basel, S. 247-260.
- Bichsel, Peter. (1998), *Schulmeistereien*, Darmstadt und Neuwied: Suhrkamp.
- Bieri, Peter. (2005), Wie wäre es, gebildet zu sein, <<http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Bieri-Bildung.pdf>> [10.06.2021].
- Brandes, Holger. (1999): Individuum und Gemeinschaft in der Sozialen Gruppenarbeit: der gruppenanalytische Ansatz, in: Effinger, Herbert (Hrsg.). 1999: *Soziale Arbeit und Gemeinschaft* Freiburg.
- Bohnsack, Fritz. (2019), *Personales Lernen – ernst genommen*, Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Garcia, Anja Centeno. (2019), *Das Seminar als Denkschule, Eine diskursbasierte Didaktik für die Hochschule*, Opladen und Toronto: Budrich.
- Gardella, Lorrie Greenhouse. (2019), *Louis Lowy, Sozialarbeit unter extremen Bedingungen, Lehren aus dem Holocaust*, Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Klafki, Wolfgang (⁵1996), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim: Beltz.
- Koob, Dirk. (2020), *Belletristische Literatur im Studium der Sozialen Arbeit*, Opladen Berlin, Toronto: Budrich.
- Lammel, Ute Antonia. (2018), *Erinnerungen an Louis Lowy und sein Erbe*, in: Gerards, Marion; Lammel, Ute Antonia; Frieters-Reermann, Norbert; Krockauer, Rainer (Hrsg) (2018), *Aachens Hochschule für Soziale Arbeit, 100 Jahre Tradition-Reflexion-Innovation*, Opladen, Berlin, Toronto, S. 135-146.
- Rosa, Hartmut. (⁴2019), *Unverfügbarkeit*, Wien und Salzburg: Residenz Verlag.
- Tölle, Ursula. (2017), *Begleitforschung zur Fachtagung der DGGO „Kraftfelder in Organisationen- Organisationsdynamik“*, Münster (unveröffentlicht).
- Tölle, Ursula. (2019), „Sein, was ich werde“ – Lernen in realen Bezügen und realen Beziehungen im Studium der Sozialen Arbeit, In: *neues Handbuch Hochschullehre C 2.41*, NHHL 291 1407, S. 31-52 (online Medium).

Verzeichnis der Autorinnen

Beduhn Martinez, Lucie, geb. 1988, Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der katho Münster, Diözesanreferentin KJG Essen, Sexualpädagogin.

Beyer, Lara, geb. 1997, Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der katho Münster, Abschluss 2019, seit 2019 Studium der Erziehungswissenschaft im Master, begleitend dazu Mitarbeit im Sozialdienst in einer psychiatrischen Fachklinik

Schulze Kökelsum, Anna, geb. 1992, Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der katho Münster, Abschluss 2018, Leitung Freizeit-/Ehrenamtskoordinatorin in einer stationären Einrichtung für Kinder mit Behinderung

Tölle, Ursula, Prof. Dr., geb. 1959, seit 2005 Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der katho Münster, Studium Germanistik, Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaften, Supervisorin (DGSv), Gruppenanalytikerin (D3G)

Redaktion:

Nickel, Lennart, geb. 1996, Bachelorstudium der Sozialen Arbeit an der katho Münster, Abschluss 2019, seit 2019 Masterstudium, Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit an der katho Münster, wissenschaftliche Hilfskraft.



Stefanie Debiel | Fabian Lamp
Kristin Escher | Claudia Spindler
(Hrsg.)

Fachdidaktik Soziale Arbeit

Fachwissenschaftliche
und lehrpraktische Zugänge

Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 20
2020. 295 Seiten • Kart. • 34,00 € (D) • 35,00 € (A)
ISBN 978-3-8474-2402-4 • eISBN 978-3-8474-1526-8

Das Thema Didaktik findet zunehmend Beachtung in der Hochschul-
lehre. Welche fachdidaktischen Herausforderungen sehen sich Diszi-
plin und Profession der Sozialen Arbeit gegenüber? Im Zentrum des
Buches stehen Lehrkonzepte zur Vermittlung von fachbezogenen
Theorien und zur Reflexion von Praxisphasen. Das Buch vermittelt den
Leser*innen theoretische Kenntnisse, bietet darüber hinaus aber auch
methodisch-didaktische Konzepte zur Gestaltung konkreter Lehrver-
anstaltungen.

www.shop.budrich.de



Dirk Koob (Hrsg.)

Belletristische Literatur im Studium der Sozialen Arbeit

Reflexivität in studentischen
Kurzgeschichten

2020. 185 Seiten • Kart. • 26,00 € (D) • 26,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2380-5 • eISBN 978-3-8474-1547-3

Anliegen dieser Anthologie ist es, nachdenklich zu machen. Und zwar darüber, wie gewinnbringend belletristische Literatur zur Auseinandersetzung mit zentralen Fragen Sozialer Arbeit, zur professionellen Selbstreflexion und im Rahmen von Biografiearbeit eingesetzt werden kann. Zehn Studierende begeben sich in Kurzgeschichten auf die Suche nach Möglichkeiten gelingend(er)en Lebens. Gerahmt werden die Texte von wissenschaftlichen Überlegungen zum Einsatz von Belletristik im Studium Sozialer Arbeit sowie einer abschließenden Einordnung und Würdigung.

www.shop.budrich.de



Julia Franz
Ursula Unterkofler (Hrsg.)

Forschungsethik in der Sozialen Arbeit

Prinzipien und Erfahrungen

2021 • 285 Seiten • Kart. • 28,00 € (D) • 28,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2493-2 • eISBN 978-3-8474-1637-1
Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 23

Zum Kern der empirischen Forschung Sozialer Arbeit gehören die Methoden der Befragung und Beobachtung von Menschen. Dabei sind ethische Kriterien anzulegen, die vielfältige Fragen und Dilemmata in der Planung und Umsetzung von Forschung sowie im Umgang mit Forschungsergebnissen aufwerfen.

Der Sammelband legt einen Schwerpunkt auf forschungspraktische ethische Herausforderungen. In den Beiträgen wird der Forschungsethikkodex der DGSA präsentiert und kommentiert, disziplinar eingeordnet und ethisch reflektiert.

www.shop.budrich.de

Ursula Tölle (Hrsg.)

Vorstellungen von Erziehung und Bildung in Kinder- und Jugendbüchern

Pädagogik und Politik in Pippi Langstrumpf, Momo, ausgewählten Märchen und dem Fliegenden Klassenzimmer

Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Band 36

Kinder- und Jugendbücher spiegeln Vorstellungen von Kindheit, Erziehung und Familie, von Lernen und Bildung, von Normen und Werten, von Gesellschaft und Politik wider. Der Band verbindet Interpretationen von Kinder- und Jugendbüchern sowie deren Verfilmungen mit Theorien von Erziehung und Bildung. Welche Werte und theoretischen Modelle lassen sich bereits in der klassischen Kinder- und Jugendliteratur von Autor*innen wie Erich Kästner, Michael Ende und Astrid Lindgren finden? Übergreifende Bezüge zu Theorien und zur Geschichte der Sozialen Arbeit werden hergestellt und ein methodischer Zugang sowohl zu Theorien als auch zur Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt.

Die Herausgeberin:

Prof. Dr. Ursula Tölle,

Professorin am Fachbereich Sozialwesen, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Münster



9 783847 425083 >

www.budrich.de

Verlag Barbara Budrich

Cover: © Konstantin Yuganov / istockphoto.com