

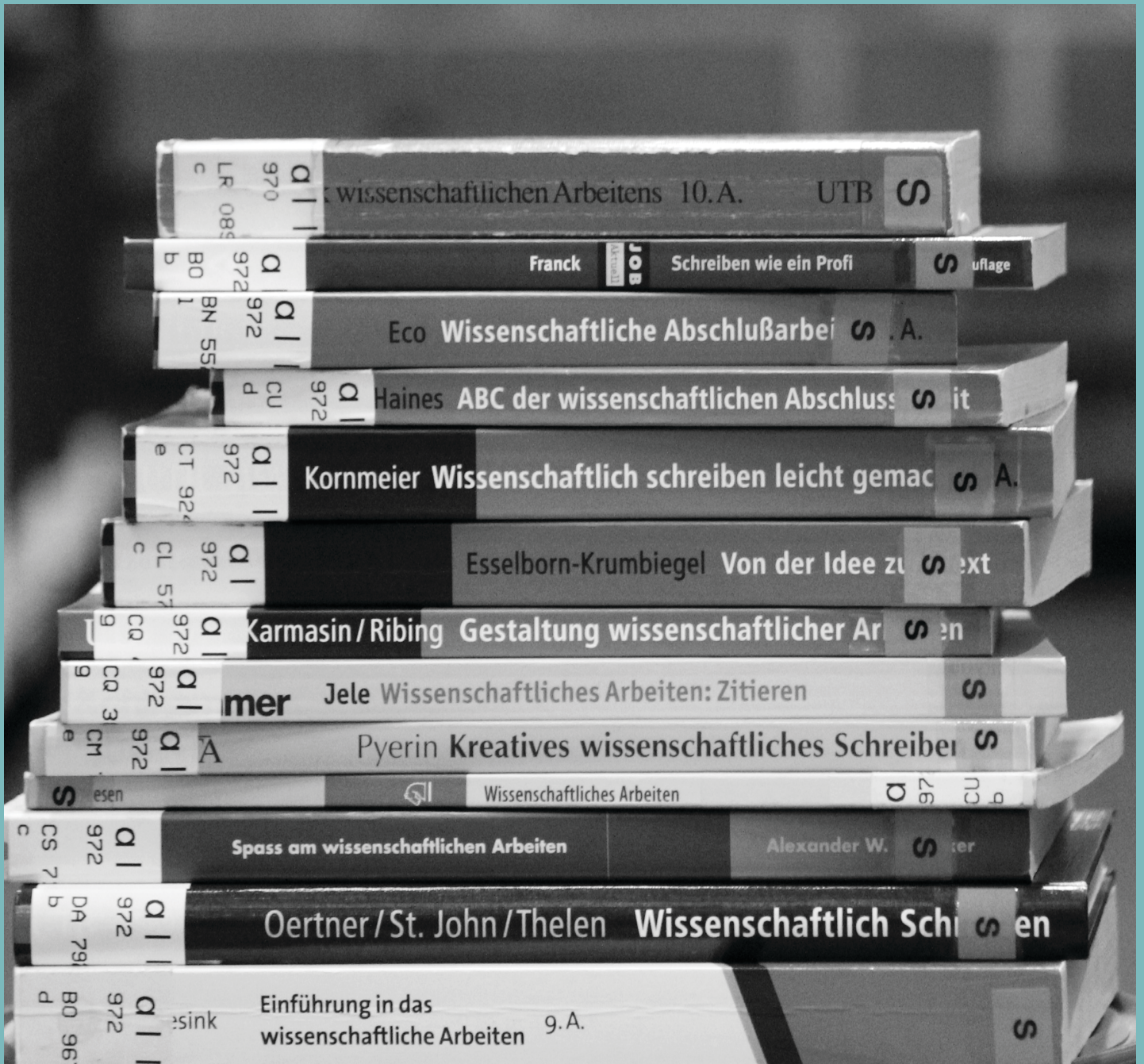


1. Ausgabe!

forsch!

01/2015

STUDENTISCHES ONLINE-JOURNAL



Editorial

Liebe Leser_innen,

herzlich Willkommen bei `forsch!`, dem studentischen Online-Journal, welches Bachelor- und Master-Studierenden aller Fakultäten der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erstmalig eine Plattform bietet, um eigene wissenschaftliche Arbeiten zu publizieren. Getreu dem Motto "studierend forschen | forschend studieren" möchten wir die Studierenden darin unterstützen, ihre Forschungsarbeiten anderen Studierenden und der interessierten Öffentlichkeit zu zeigen und so den Austausch über Themen unterschiedlicher Fachkulturen anzuregen.

`forsch!' - die Idee

Die Idee eines studentischen Journals entstand mit dem Ziel, ein fakultätsübergreifendes Forum für Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zu schaffen, in dem studentische Forschungsergebnisse publiziert und diskutiert werden können. Das Journal ist in dieser Perspektive ein Ausdruck der Wertschätzung für studentisches Forschen. Studierende erhalten Gelegenheit, über die Grenzen ihres jeweiligen Studienfaches hinweg von ihren Forschungsarbeiten zu berichten. Die Qualität der Beiträge wird durch ein Reviewverfahren, in dem sowohl eine fachliche Einschätzung und Kommentierung als auch eine Einschätzung durch die Herausgeber_innen¹ erfolgt, abgesichert. Wir betrachten das hier eingeübte Argu-

¹ Die Zitationssysteme sowie die Form des geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs wurde für diese Ausgabe nicht vorgegeben. Wenn die Autor_innen im Rahmen der Beiträge auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet haben, wurde die nach der Grammatik männliche Form in einem neutralen Sinne verwendet.

mentations- und Schreibvermögen als einen weiteren wichtigen Schritt in die Scientific Community hinein. Das Online-Journal erscheint halbjährlich und wird interessierten Leser_innen in elektronischer Form kostenlos zur Verfügung gestellt. Dadurch bekommen die publizierten Arbeiten einen erweiterten Leser_innenkreis, der über die Universität Oldenburg hinaus ausstrahlt. Das digitale Format bietet die Möglichkeit, sich über aktuelle studentische Forschungsfragen und -ergebnisse zu informieren sowie Inspiration für eigene Arbeiten zu finden. Neben der Online-Ausgabe erscheint einmalig die erste Ausgabe auch in limitierter Auflage als Printversion.

`forsch!' - die Rahmenbedingungen

`forsch!' ist eines der Ergebnisse des BMBF-geförderten Lehrprojektes "Forschungsbasiertes Lernen im Fokus" (FLiF), das seitens der Universität Oldenburg durch ein zweites Projekt mit dem Titel "Forschungsorientierte Lehre" (FoL) ergänzt wird. In beiden Projekten werden innovative Lehr-/Lernkonzepte entwickelt und Studierende an alle Phasen und Formen des wissenschaftlichen Forschens und Arbeitens herangeführt, um so Lernen und Forschen sinnvoll miteinander zu verbinden. Häufig forschen und lernen Studierende dabei selbstgesteuert und kooperativ, so dass beide Prozesse auch in ihren sozialen Dimensionen erfahrbar werden. Damit die Studierenden mit ihren Forschungsergebnissen nicht alleine gelassen werden und auch diesen Schritt eines Forschungszyklus einüben können, wurde `forsch!' ins Leben gerufen und steht nun allen Studierenden der Universität Oldenburg offen.

`forsch!' - die Realisierung

Bevor es allerdings zur ersten Ausgabe kam, war das `forsch!'-Team gefordert: Es galt ein Konzept zu entwickeln, eine Webpräsenz aufzubauen und viele Fragen zu klären, z.B.

- Wer darf in `forsch!' veröffentlichen? Zunächst einmal dürfen ausschließlich Bachelor- und Master-Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg publizieren. Wir behalten uns zugleich vor, das Journal zu einem späteren Zeitpunkt für die Arbeiten von Studierenden anderer Universitäten zu öffnen.
- Welche Zitationssysteme lassen wir in einem disziplinenübergreifenden Journal zu? Wir wollen in der Pilotphase zunächst alle in den jeweiligen Fächern anerkannten Zitationsformen zulassen. Dadurch sollen die Arbeiten ihren Orientierungs- und Vorbildcharakter für andere Studierende behalten.
- Welche Rubriken soll `forsch!' enthalten? Die Rubriken des Journals sollen Forschung in unterschiedlichen Phasen - also zu Beginn als Entwurf in der Rubrik "Exposés" und am Ende in ihren Ergebnissen in den Rubriken "Wissenschaftliche Artikel" und "Prämierte Abschlussarbeiten" - sowie in unterschiedlichen Präsentationsformen in den Rubriken "Essays" und "Experimentelle Formate" abbilden (weitere Erläuterungen siehe unten). Auch eine zukünftige Erweiterung der Rubriken (z.B. durch die Rubrik "Rezension") oder Schwerpunktheft sind möglich.
- Und last but not least: Wie lassen sich Studierende und Lehrende für `forsch!' begeistern?

`forsch!' - der Aufbau

Im `forsch!'-Team haben wir ein studentisches Online-Journal realisiert, das sich dem forschenden Lernen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verpflichtet sieht. Die Rubriken lassen sich wie folgt charakterisieren:

(1) Wissenschaftliche Artikel: Die Rubrik "Wissenschaftliche Artikel" bietet solchen Beiträgen ein Forum, die gezielt und wissenschaftlich basiert Hypothesen prüfen, Hypothesen entwickeln oder Forschungsergebnisse systematisch darstellen. Beiträge, die in dieser Rubrik veröffentlicht werden, müssen eine erkennbare und interessante Fragestellung benennen und diese mit wissenschaftlichen Methoden untersuchen. Diese Untersuchung soll einen Beitrag dazu leisten, das Wissen in einem Fachgebiet zu erweitern, eine gesellschaftliche Frage zu beantworten oder ihren Diskurs weiterzuführen und/oder eine neue Perspektive auf ein Phänomen zu eröffnen.

(2) Essays: Da für das Forschen auch eine kritische Perspektive auf die Welt wichtig ist, wurde die Textrubrik "Essays" eingerichtet. Ein Essay stellt eine Abhandlung dar, in der der Autor/die Autorin subjektiv seine/ihre Ansichten zu einem wissenschaftlichen, ästhetischen und/oder politischen Thema darstellt. Im Gegensatz zu einem wissenschaftlichen Artikel, in dem ein Untersuchungsgegenstand mit höchstmöglicher Objektivität dargestellt werden soll, ist ein Essay eher eine subjektive und zugleich argumentativ-mehrstimmige Betrachtung eines Gegenstandes.

(3) Exposés: In der Textrubrik "Exposés" kann ein geplantes Forschungsprojekt vorgestellt werden.

Das Exposé muss eine Fragestellung präsentieren, den Stand der Forschung dazu literaturbasiert zusammenfassen, die Wahl der Forschungsmethode begründen, diese selbst beschreiben und die geplante Untersuchung sowie die erwarteten Forschungsergebnisse skizzieren. Die zentrale Frage, die ein Exposé zu klären hat, lautet demgemäß: "Was soll wie warum untersucht werden?"

(4) Experimentelle Formate (Audio-/Video-Podcast, Foto-/serien, Prezi-Präsentationen mit Audiofile...): Die Rubrik "Experimentelle Formate" eröffnet die Möglichkeit, auch beim Forschen und bei der Darstellung von Forschungsergebnissen mit anderen Darstellungsformen zu experimentieren und dies erkenntnisproduktiv werden zu lassen. Dadurch können Beiträge in anderen medialen Darstellungsformen veröffentlicht werden – dabei denken wir insbesondere an Audio-/Video-Podcasts, Foto-/serien oder Prezi-Präsentationen. Die ‚anderen‘ medialen Darstellungsformen sollten kreativ, witzig, kurzweilig, überraschend, intelligent... dazu genutzt werden, Forschungsfragen anders zu bearbeiten, Erkenntnisprozesse visuell oder auditiv zu veranschaulichen und Analysen auf ungewöhnlichen Wegen zu vermitteln.

(5) Abstracts zu prämierten Abschlussarbeiten: Zur Publikation im Journal können ausschließlich Abstracts solcher Bachelor- oder Masterarbeiten eingereicht werden, die an einer der Fakultäten der Universität Oldenburg ausgezeichnet (prämiert) wurden. Die Arbeiten selbst werden in der bereits vorliegenden Form unverändert als PDF über einen Hyperlink zugänglich gemacht und keinem weiteren Begutachtungsverfahren unterzogen. Lediglich das etwas ausführlichere Abstract in englischer und/oder deutscher Sprache wird einem Reviewprozess unterzogen.

‘forsch!’ - mit freundlicher Unterstützung von ...

Bei der Realisierung von ‘forsch!’ haben wir viel Unterstützung erhalten: Unser Dank gilt zum einen der Vizepräsidentin für Studium und Lehre, Frau Prof. Dr. Gunilla Budde, die unsere Arbeit mit Interesse begleitet hat, und zum anderen Frau Isabel Müskens (Leitung Referat Studium und Lehre), die mit ihren Ideen das FLiF-Projekt mit-initiiert und mit ihrer moralischen Unterstützung und Ermutigung unsere ‘forsch!’-Aktivitäten entscheidend gefördert hat.

Außerdem danken wir der Universitätsgesellschaft, die den Wettbewerb für unser ‘forsch!’-Logo finanziell unterstützt hat. Nicht zuletzt gilt unser Dank allen Autor_innen, die mit ihren spannenden und interessanten Beiträgen diese Ausgabe überhaupt erst möglich gemacht haben.

Wir sind fest entschlossen, neugierig auf die Fragen, Herangehens- und Ausdrucksweisen der gegenwärtigen (und zukünftigen) Studierendengeneration zu bleiben. Studierende in ihren eigenen Forschungsarbeiten zu Wort kommen zu lassen, bietet der Universität und der Gesellschaft die Möglichkeit, die Generation der Studierenden durch das, was sie in ihrer Forschung und ihrem Studium tun, kennen zu lernen.

Und nun wünschen wir Ihnen viel Spaß beim Lesen Ihrer und unserer ersten ‘forsch!’-Ausgabe!

Ihr ‘forsch!’-Team

Das Team



Hintere Reihe, v.l.n.r.: Lena Hancken, Joachim Stöter, Petra Muckel, Susanne Haberstroh

Mittlere Reihe, v.l.n.r.: Arne Wachtmann, David Kergel, Svenja Mareike Bedenlier, Maren Petersen, Karsten Speck

Untere Reihe, v.l.n.r.: Birte Heidkamp, Frédéric Falkenhagen

Nicht auf diesem Bild: Claudia Schrader, Carmen Wulf, Ipek Ince

Inhalt

Wissenschaftliche Artikel

Die Heirat als Ereignis

Von Lisa Hemken.....1

Der Studienaufwand bei Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden

Von Lena Bahlmann und Judith Höning.....11

***Buffy the Vampire Slayer* - Eine moderne Adaption von Platons Höhlengleichnis?**

Von Almut Siepmann.....22

Essays

Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?

Von Elsa König.....41

Exposés

15 Jahre Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerlichen Engagements“

Von Marian Meyer.....53

Experimentelle Formate

Modeblogs

Von Thea Buchholz und Constantin Vorholt.....60

Prämierte Abschlussarbeiten

Becoming a transgender/intersex internal Migrant in Urban Gauteng: Challenges and Experiences of Transition while seeking Access to Medical Services

Von Nadzeya Husakouskaya.....61

Wider die Verachtung der Philosophie – Über- legungen zum kritischen Potential des Bildungs- begriffs in einer Gesellschaft der Halbbildung

Von Steffen Stolzenberger.....66

Schuld und Reue - sanatio per se ipsum. Versuch einer fundamentalontologischen Besinnung auf die Antizipation der inter- subjektiven Versöhnung mit Hilfe der Phänomenologie

Von Roman Winter.....72

Die Heirat als Ereignis

Von Lisa Hemken

Der Beitrag ist im Rahmen der Veranstaltung „Glaubenskrieg in der Nachbarschaft? Alltägliche (Religions-) Konflikte der Frühen Neuzeit zwischen Gewalt, Gericht und Wirtshaus“ von Dr. Jessica Cronshagen im Sommersemester 2013 entstanden. Die Veranstaltung richtete sich an Studierende im Bachelorstudium, die Interesse an Forschung zeigten und konnte für verschiedene Mastermodule wie „Geschichte der frühen Neuzeit“ angerechnet werden.

Der vorliegende Aufsatz ist ein Beitrag zur Mikrogeschichte des Heiratens und untersucht auf der Grundlage von Quellenarbeit das „Ereignis Ehe“, indem eine alltagsgeschichtliche Auswertung eines Ehevertrags aus dem Jahr 1777 mit gängigen Theorien verglichen wird. Ausgehend von der Forschungsfrage „Was änderte sich mit der Ehe?“, werden Aspekte des Besitzwechsels, der Mitgift und des Verbleibs der Eltern nach Übergabe des Hofes genauer erforscht. Herausgearbeitet wird dabei, wie das Zusammenführen der Familien, des Besitzes und der Partner durch eine Ehe organisiert war. Dadurch wird u.a. erkennbar, wie eine Eheschließung das Leben des Ehepaares und anderer Familienangehöriger verändert hat und dass Ehen nicht nur ausschließlich aus Liebe, sondern auch aus Vorteilen durch Besitztümer entstanden sind.

Einleitung

„[...] 2 Pferde, 2 Kühe, 1 Kleiderschrank, Kaffee, Bette und Ehrenkleid, auch 4 Seiten Speck und 4 tonnen Bier [...]“¹, so heißt es in einem Ehevertrag zwischen Lorentz Braue und Ahlike Margretha Grimmen von 1777. Sie lebten in Alßerdeiche im Kirchspiel Baden. Diesem Vertrag werde ich mich in meiner Arbeit widmen.

Noch vor drei Jahrzehnten war die Mikrogeschichte ein eher vernachlässigter Bereich der Geschichte, den Historiker selten bearbeiteten. Es wurden hauptsächlich

¹ Sta OI Best. 90, Nr 24.

Zahlen und Fakten in einer sehr theoretischen Weise miteinander verbunden.² Die Individuen wurden als großes, soziales Ganzes gesehen und der Blick für individuelle Schicksale ging verloren.³ Etwa zur heutigen Zeit erlebt der Trend, sich mit bestimmten Orten, Dörfern oder sogar Personen zu beschäftigen, ein Hoch.⁴ Jüngere Veröffentlichungen, wie das ein-

² Ulbricht, Otto: Mikrogeschichte. Menschen und Konflikte in der Frühen Neuzeit, Frankfurt/Main 2009, S. 9.

³ Ebd., S. 10.

⁴ Ebd., S. 11.

Wissenschaftliche Artikel

Lisa Hemken
Die Heirat als Ereignis

forsch! 01/ 2015



führende Werk von Otto Ulbricht, gehen davon aus, dass durch die Betrachtung im Kleinen verborgene Informationen ans Tageslicht gefördert werden können.⁵ Das Ziel der Mikrohistoriker ist es, anhand der gewonnenen Ergebnisse auf allgemeingültige Erkenntnisse zu kommen.⁶ Um diese Ergebnisse zu filtern, stehen Historikern viele Methoden zur Verfügung. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass es in der Mikrogeschichte, da sie häufig Einzelfälle untersucht, recht schwierig ist, allgemeingültige Fakten herauszuarbeiten.⁷ Es geht in der Mikrogeschichte also vornehmlich um die Entdeckung von Einzelpersonlichkeiten, ohne den kulturellen Hintergrund zu vernachlässigen, aber das Individuum keinesfalls in einer unkenntlichen Masse zu verlieren.⁸ „Normale Menschen“ rücken ins Blickfeld unseres historischen Bewusstseins und nehmen einen wichtigen Teil unserer Vergangenheit ein.⁹ Trotz allem ist es von Nöten, die Mikrogeschichte mit der Makrogeschichte zu verknüpfen, denn die Geschichte des Einzelnen ist nur im Zusammenhang mit seiner Umwelt sinnvoll.¹⁰ Die Mikrogeschichte ist aufgrund

der individuellen Betrachtung ein spannendes Forschungsgebiet und daher auch für mich sehr interessant. Schon in vorherigen Ausarbeitungen habe ich mich mit persönlichen Geschichten befasst und mich daher für die nähere Beschäftigung mit der Mikrogeschichte, insbesondere Eheverträge, entschieden. Das Forschungsgebiet der Mikrogeschichte ist ein neuer Weg der Geschichtswissenschaft.¹¹ Jedoch wird aufgrund der Literatur deutlich, dass Historiker sich dem Ehevertrag und auch der Heirat, häufig nur auf der Ebene des Dokuments genähert haben und selten auf der Ebene einer Vereinbarung zwischen zwei Menschen. Ein Beispiel für diese Beobachtung ist der Aufsatz „Sozialspezifische Unterschiede im generativen Verhalten eines Wesermarsch-Kirchspiels (1800-1850)“ von Ernst Hinrich, Rita Liffers und Jutta Ziegler. In ihrem Aufsatz über das Familienregister von Altenensch widmen die Autoren sich, in Form von Tabellen, dem Heiratsalter, der Familiengröße und dem Alter der Mutter bei der Geburt ihres letzten Kindes. Dabei sind sie zu dem Ergebnis gekommen, dass das Durchschnittsalter zu Beginn des 19. Jahrhunderts zwischen 20 und 30 Jahren lag.¹² Die Zahl der Familien-

5 Ebd., S. 12.

6 Ebd., S. 15.

7 Ebd., S. 16.

8 Ebd., S. 18.

9 Ebd., S. 28.

10 Ebd., S. 34.

11 Ulbricht: Mikrogeschichte, S. 38.

12 Hinrichs/Ernst, Liffers/Rita, Ziegler/Jutta: Sozialspezifische Unterschiede im generativen Verhalten eines Wesermarsch-Kirchspiels



größe schwankte zwischen fünf und sechs Personen.¹³ Dabei lag das Alter der Mutter bei der Geburt ihres letzten Kindes teilweise bei bis zu 50 Jahren.¹⁴ Auch Margareth Lanzinger und andere Autoren widmen sich in dem Buch „Aushandeln von Ehe“ eher den formalen Aspekten eines Ehevertrags. Sie stellen dabei fest, dass der Begriff „Ehevertrag“ im 17. Jahrhundert kein gängiges Wort darstellt und Eheverträge unter vielen Namen zu finden sind. Einzig im Inhalt lässt sich ein Muster feststellen.¹⁵ In den Eingangsbestimmungen eines Vertrags waren, neben der Überschrift, auch die Namen der beteiligten Personen zu finden, ebenso die der Eltern. In dem Teil, der als Rechtsgeschäft überschrieben war, wurden die materiellen und finanziellen Verabredungen geklärt. In den Schlussbestimmungen waren die Unterschriften der Brautleute und der Zeugen zu finden.¹⁶ In einem anderen Beitrag von Jürgen Schlumbohm geht es um die Strategie hinter dem

(1800-1850). Ergebnisse der Auswertung des Familienregisters von Altenesch, in: Günther/Wolfgang: Sozialer und politischer Wandel in Oldenburg. Studien zur Regionalgeschichte vom 17. bis 20. Jahrhundert, Holzberg 1981, S. 53.

13 Ebd., S. 57.

14 Ebd., S. 70.

15 Lanzinger Margareth: Aushandeln von Ehe. Heiratsverträge der Neuzeit im europäischen Vergleich, Köln/ Weimar/ Wien 2010, S. 41.

16 Ebd., S. 42.

Heiraten. Er geht der Frage nach, wie sich Heiraten und Stellung in der Gesellschaft zueinander verhalten.¹⁷ Zu beobachten ist, dass heiratsfähige Menschen in ihrer sozialen Schicht einheirateten. Nur selten kam es zu Hochzeiten, die schichtübergreifend waren.¹⁸ Das bedeutet auch, dass bei der Heirat der Hof nur selten vergrößert werden konnte und somit ein kleinbäuerlicher Hof blieb. Die Eltern, die einen Hof besaßen, verheirateten ihr Kind vornehmlich mit einem gleichwertigem Partner.¹⁹ Neben der Größe des Hofes war ebenfalls die Höhe der Mitgift entscheidend. Sie wurde vom Teil des Brautpaares aufgebracht. Die Mitgift, in manchen Teilen auch Brautschatz genannt, war abhängig vom Zustand des Anwesens, in das die Braut oder Bräutigam einheiratete.²⁰ Sie bestand in der Regel aus Geld, Vieh, Möbeln und Haushaltsgegenständen. Außerdem wurden Nahrungsmittel mitgegeben.²¹ Je nach Vermögen konnte die finanzielle Unterstützung an das Brautpaar auch in Raten gezahlt werden, wie aus dem analytischen Verzeichnis von Stadthagen hervorgeht.²²

17 Schlumbohm/Jürgen: Lebensläufe, Familien, Höfe, Göttingen 1997, S. 369.

18 Ebd., S. 373.

19 Schlumbohm: Lebensläufe, S. 376.

20 Ebd., S. 424.

21 Ebd., S. 426.

22 Sturm-Heumann, Margarete: Die Eheverordnungen des Amtes Stadthagen. Ein analyti-



Margarete Sturm-Heumann geht in ihrem Buch auf sämtliche Eheverordnungen des Amtes Stadthagen ein. Auch viele oben genannte Autoren, wie z. B. Jürgen Schlumbohm oder Ernst Hinrichs, werten diverse Quellen aus, von Stadtarchiven bis hin zu Kirchenbüchern. In meiner Arbeit möchte ich mich jedoch nur auf eine Quelle beschränken, da eine umfangreichere Betrachtung mehrerer Quellen im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist. Ich beschäftige mich mit dem Ehevertrag zwischen Lorentz Braue und Ahlike Margretha Grimmen, der 1777 geschlossen wurde. In der Literatur werden meist mehrere Quellen bearbeitet, da ein einzelner Vertrag häufig keine ausreichenden Informationen bietet. Bei meiner Recherche zur Einordnung meiner Arbeit habe ich daher keine Autoren gefunden, die sich ausschließlich einem Ehevertrag widmen. Die Vorgehensweise bei der Erschließung und Analyse des Vertrags unterscheidet sich Autor zu Autor kaum und ich schließe mich der Herangehensweise an, dennoch möchte ich mich auf die Inhalte konzentrieren und weniger die Formalia analysieren.

Ich möchte mich bei meiner Quellenarbeit auf das „Ereignis Ehe“ konzentrieren und mir die Frage stellen: Was änderte sich mit der Ehe? Ich untersuche daher z. B. den

sches Verzeichnis. 1. Teil 1582-1642, Bielefeld 2004, S. 18.

Besitzwechsel, die Mitgift und den Verbleib der Eltern nach Übergabe des Hofes. Herausfinden möchte ich damit, wie das Zusammenführen der Familien, des Besitzes und der Partner durch eine Ehe organisiert war, um zu zeigen, dass Ehen nicht nur ausschließlich aus Liebe, sondern auch aus Vorteilen durch Besitztümer entstanden sind. Um dies zu erschließen, werde ich eine alltagsgeschichtliche Auswertung des Ehevertrags vornehmen. Ich werde „meinen“ Ehevertrag mit gängigen Theorien vergleichen, um die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede festzustellen.

Die Heirat als Ereignis

Eheverträge wurden vornehmlich geschlossen, um den Konsens zwischen Bräutigam und Braut festzuhalten.²³

So heißt es später: „[...] so kehret er von seinen Baarschaften und Güthern an seinen Sohn dem itzigen Bräutigam [...]“²⁴

Mit der Heirat, wie aus meiner Quelle hervorgeht, waren einige Veränderungen verbunden. Zumal ein Ehevertrag vielerlei Dinge regelte. Darunter die Hofübergabe, die Mitgift, die Abfindung der Geschwister

²³ Bauman, Anette: Eheanbahnung und Partnerwahl, in: Westphal/Siegrid, Schmidt-Voges/Inken, Baumann/Anette: Venus und Vulcanus. Ehen und ihre Konflikte in der Frühen Neuzeit, München 2011, S. 50.

²⁴ Sta Ol Best. 90, Nr 24.

des Hoferben, die Altersversorgung des derzeitigen Hofbesitzers und Erbregelungen.²⁵ Doch was genau vereinbarten Lorentz Braue und Ahlike Margretha Grimmen in ihrem Vertrag und was veränderte sich für die Eheleute und ihr Umfeld?

Übergabe des Hofes

In der Literatur wird die Hofübergabe als eine der wichtigsten Vertragsklauseln beschrieben. In den ersten Zeilen, nach Festhalten der Namen, wird erläutert, wer den Hof in welcher Form übernimmt oder fortführt. Ebenso in der vorliegenden Quelle.

„Des Bräutigams Vater, Johann Braue, nimmt die Braut [...] und setzt seinen Sohn, dem Bräutigam, mit ihr, der Braut als seine Kinder und künftigen Grunderben, in dem Mit-Besitz dieses Hauses und der itzo dazu gehörigen von ihm angekaufte Ländereyen [...].“²⁶

Der Vater des Bräutigams erklärt sich in diesem Abschnitt des Ehevertrags damit einverstanden, dass Braut und Bräutigam auf seinem Hof leben und sein Sohn Lorentz Braue der Erbe des Hofes und der Ländereien ist. In der Regel waren Ehe und Übernahme des Hofes eng miteinander verknüpft.²⁷ Die auf dem Hof lebenden

Eltern zogen sich meist in ein Altenteil zurück. Sie gaben die Administration an den Sohn ab, waren jedoch weiterhin ein Teil der Bewirtschaftung des Hofes.²⁸ Auch Johann Braue stimmt der Übergabe der Administration wie folgt zu:

„Das Er zwar für sich und seine itzige Frau die Administration darüber Zeit lebend sich reserviert [...] Überdem erkläret, setzt und constituirt Johann Braue hiermit des itzigen Bräutigam als seinen jüngsten Sohn, förmlich zum Grunderben dieser zum AlBerdeiche belegeng Hoff.“

Hier wird noch einmal ausdrücklich vereinbart, wer den Hof führt und erbt. Die Einbringung des Hofes in die Ehe war das Gegenstück zur Mitgift der Braut.²⁹ In vielen Fällen behielten die Eltern, trotz Übergabe an den Erben, ein Mitspracherecht über die Bewirtschaftung. Sie übergaben ihren Hof meist schrittweise und zogen sich allmählich zurück.³⁰ In diesem Fall wird vereinbart, dass Lorentz Braue als Administrator eingesetzt wird. Über die spätere Ausgestaltung der Aufgaben kann keine Aussage getroffen werden. Bei der Übergabe des Hofes wurde häufig vereinbart, dass auch Schulden mit übernommen werden.³¹ Auch diese Vereinbarung findet sich im

²⁵ Ebd., S. 450.

²⁶ Lanzinger: Aushandeln von Ehe, S. 57.

²⁷ Schlumbohm: Lebensläufe, S. 447.

²⁸ Sturm-Heumann: Eheberedungen 1. Teil, S. 17.

²⁹ Sturm-Heumann: Eheberedungen 1. Teil, S. 17.

³⁰ Sta Ol Best. 90, Nr 24.

³¹ Schlumbohm: Lebensläufe, S. 445.



weiteren Verlauf des Vertrags wieder. Vereinbart wird, dass es auch nach dem Tod von Johann Braue zu vermeiden ist, den Hof mit „pashiven Schulden zu schweren oder sonsten zu deterioriren.“³² Lorentz Braue verpflichtet sich bei Unterzeichnung des Vertrags dazu, dass der Hof nicht mit neuen Schulden belastet und somit nicht in seinem Wert gemindert wird. Die Braut brachte eine Mitgift in die Ehe ein, wobei der Ehemann das Äquivalent dazu einbrachte, die Widerlage. Ein Ehevertrag war also auch eine güterrechtliche Vereinbarung zwischen den Eheleuten, denn nach dem Tod eines Partners war genau festgelegt, wem die Mitgift oder auch die Widerlage zustand.³³ Im Fall von Lorentz Braue war die Widerlage der Hof des Vaters. Speziell in diesem Vertrag wurde außerdem festgelegt, dass Lorentz Braue und seine Frau Ahlike Margretha Grimmen einen Platz auf dem Hof hatten und dort durch fleißige Arbeit den Haushalt unterstützen sollten. Ebenso sollten sie mit Essen, Trinken, Kleidung und Schuhen versorgt werden.³⁴ Hof und Haus sollten „nach allen Vermögen [...]“ gepflegt werden und den Eltern sollte „mit aller erdenklicher Hege und Pflege zu Hand“ gegangen werden.³⁵

32 Sta OI Best. 90, Nr 24.

33 Bauman: Eheanbahnung, S. 53.

34 Sta OI Best. 90, Nr 24.

35 Ebd.

Mitgift der Braut

Die Mitgift wurde von dem Hof gezahlt, von dem die Braut stammte. Wobei es egal war, ob Mann oder Frau - der einheiratende Teil brachte die Mitgift ein.³⁶ Die Bereitschaft, eine Braut auf den Hof zu holen, war im 18. Jahrhundert hoch, da mit einer großzügigen Mitgift der Eltern gerechnet werden konnte.³⁷ Abhängig vom Besitz des Vaters wurde die Braut mit einer Mitgift ausgestattet.³⁸ Grundsätzlich wurde erwartet, dass die Tochter bei der Heirat mit einer Mitgift ausgestattet wird.³⁹ Im Ehevertrag zwischen Lorentz und Ahlike wurde folgendes festgelegt:

*„Die Braut bringet dem Bräutigam an Brautschatz aus ihrer Eltern Haus [...] 2 Pferde, 2 Kühe, 1 Kleiderschrank, Kaffee, Bette und Ehrenkleid, auch 4 Seiten Speck und 4 tonnen Bier [...]“*⁴⁰

Mit Ehrenkleid war häufig das Hochzeitskleid gemeint, wenn auch zu dieser Ausstattung nicht nur das Kleid, sondern auch andere Kleidungsstücke zur Vervollständigung der Braut gehörten.⁴¹ Die Tiere, die

36 Schlumbohm: Lebensläufe, S. 424.

37 Ebd., S. 447.

38 Sturm-Heumann: Eheberedungen 1. Teil, S. 18.

39 Lanzinger: Aushandeln von Ehe, S. 52.

40 Sta OI Best. 90, Nr 24.

41 Sturm-Heumann: Eheberedungen 1. Teil, S. 18.

zur Mitgift gehörten, wie auch das Essen und die Haushaltsutensilien waren die gängigen Dinge, die einer Tochter mitgegeben wurden.⁴² Außerdem sollte die Mitgift auf einem Brautwagen am Brautmorgen zum Bräutigam transportiert werden.⁴³ Im Ehevertrag wurde außerdem festgelegt, wem die Mitgift zur Verfügung stehen soll, wenn ein Ehepartner verstirbt.⁴⁴ In meiner Quelle wird dies jedoch nicht thematisiert. Die Mitgift war zwar zum Wohle der Tochter, jedoch waren die Eltern des Bräutigams die Empfänger von Geldleistungen.⁴⁵ Der Ehevertrag legte dabei fest, wie diese Geldleistungen gezahlt wurden. Der Brautschatz konnte innerhalb der bäuerlichen Schicht selten in Gänze gezahlt werden, deshalb wurden Ratenzahlungen vereinbart. Die Eltern von Ahlike Margretha Grimmen sollten, laut Vertrag, 600 RT an die Eltern von Lorentz Braue zahlen. Es wurde eine Ratenzahlung vereinbart. Am Brautmorgen sollte die Braut 400 RT als Anzahlung leisten. Die ausstehenden 200 RT wurden aufgeteilt und ein Termin zur Zahlung wurde festgelegt.⁴⁶

42 Sturm-Heumann, Margarete: Die Eheverordnungen des Amtes Stadthagen. Ein analytisches Verzeichnis. 3. Teil 1712-1740, S. 11.

43 Sta OI Best. 90, Nr 24.

44 Bauman: Eheanbahnung, S. 53.

45 Ebd.

46 Sta OI Best. 90, Nr 24.

Verbleib der Eltern

Nach einer Heirat wurde der Sohn oder Schwiegersohn als Verantwortlicher für den Hof, die Ländereien und die Schulden eingetragen, wobei die Eltern bzw. Schwiegereltern weiterhin ein essenzieller Bestandteil des Hofes waren. Das Brautpaar arbeitete häufig als Knecht und Magd auf dem Hof.⁴⁷ Ähnliches geht auch aus meiner Quelle hervor:

„[...] Sie, die jungen Eheleute [...] aber doch auch von der Zeit an im Hause und von der Stelle ihren Unterhalt an Eßen und Trinken, Kleider und Schue, ohne daß Sie von dem Ihrigen zur Haushaltung etwas beytragen, Gaben, und dagegen auch durch fleißige Arbeit des Hauses beste nach allen Vermögen mit suchen und befördern Hilfe [...].“

Da das Paar auf dem Hof mitarbeitete, verblieben die Eltern auch auf dem Hof und wurden durch die jüngere Generation unterstützt. In Verträgen, in denen die Hofübergabe geregelt wurde, war meist auch eine Regelung zur Versorgung der Eltern erhalten. Sie wurde als Leibzucht oder Leibdinge bezeichnet. Dabei gab es zwei Möglichkeiten der Versorgung. Zum einen wurde der Hof, so auch in meiner Quelle, von den Eltern und dem Brautpaar gemeinsam geführt und bewirtschaftet. Die zweite Möglichkeit entstände, wenn

47 Bauman: Eheanbahnung, S. 62.



ein Teil des Brautpaares verstirbt und der Hof somit nicht an einen leiblichen Nachfolger fallen würde. In diesem Fall würde der Altenteil vom übrigen Hof abgetrennt und die Eltern müssten sich erneut selbst versorgen.⁴⁸ Von den durch das Ehepaar erwirtschafteten Gütern behielten die Eltern einen Teil ein, um ihre eigenen Bedürfnisse zu decken.⁴⁹ Im Ehevertrag zwischen Lorentz und Ahlike sollte ebenfalls ein Teil der Gaben, die durch fleißige Arbeit entstanden waren, den Unterhalt der Eltern sichern.

Erben des Brautpaares

Ebenfalls im Ehevertrag festgehalten wurde die Aufteilung der Güter nach dem Tod eines Partners und somit die Erbberechtigten. Bei adeligen Brautpaaren war es so geregelt, dass, falls der Mann vor der Frau verstarb, der Besitz an den männlichen Stammhalter des Mannes fiel. Wenn es keinen Stammhalter gab, fiel der Besitz an die Eltern des Mannes zurück - natürlich unter der Annahme, dass der Mann oder der Vater Besitzer des Hofes waren. Falls die Frau früher als ihr Mann verstarb, fiel die Mitgift an die Eltern der Braut zurück.⁵⁰ Aus meiner Quelle geht jedoch ein etwas anderes Recht der Braut hervor. Hierbei

48 Ebd., S. 63.

49 Sturm-Heumann: Eheberedungen 1. Teil, S. 18.

50 Bauman: Eheanbahnung, S. 53.

einigten sich der Bräutigam und Braut auf folgendes Güterrecht:

„Sollte es sich den nun wieder verhofften zu tragen daß der Bräutigam vor der Braut und auch vor seinem Vater ohne Leibeserben mit Tode abginge, so soll seine Braut und sodenn nachbleibende Wittwe, wenn sie sich wieder an dem Hause begibt oder verheyrathet, Ihr eingebrachtes Geld und Guth annebst eben so viel dazu von ihres verstorbenen Ehemannes Güther [...] besitzen und behalten.“⁵¹

In diesem Fall bekommt die Braut ihren Anteil an Gütern zurück, wenn ihr Mann verstirbt. Außerdem bekommt sie einen Teil des Zugewinns zugeteilt. Im Verlauf des Vertrags verpflichtet sich der Vater des Bräutigams, Johann Braue, den ausstehenden Betrag zu begleichen.⁵² In bäuerlichen Eheverträgen war die Gütertrennung nach dem Tod so geregelt, dass es ein gegenseitiges Vermächtnis gab.⁵³ Aber nicht nur der Braut fiel beim Tod des Bräutigams der Hof und Güter zu, sondern ebenfalls umgekehrt.

„[...] und es verpflichtet sich der Braut Stiefvater [...] all solches solchergestalt an dem Bräutigam baar zu bezahlen und richtig abzuliefern, welches den der Bräutigam, fals die Braut vor ihm ohne Leibeserben versterben sollte, Erb- und Eigen-

51 Sta Ol Best. 90, Nr 24.

52 Ebd.

53 Sturm-Heumann: Eheberedungen 3. Teil, S. 15.

*thümlich behält.*⁵⁴

Häufig war es so, dass fast ausschließlich Kinder von Bauern überhaupt in den Besitz eines Hofes kamen, da Höfe selten verkauft wurden, sondern meist durch Erbangelegenheiten weitergegeben wurden. Der Hof wurde also an den jüngsten Sohn weitergegeben. Falls es keinen männlichen Nachfolger gab, wurde die jüngste Tochter Erbin. Allen anderen Kindern wurde eine Abfindung ausgezahlt.⁵⁵ In meiner vorliegenden Quelle wird eine solche Vereinbarung nicht getroffen.

Fazit

Während meiner Bearbeitung und Auseinandersetzung mit dem Inhalt meiner Quelle wurde der Zusammenhang zwischen Mikro- und Makrogeschichte deutlich. Die Informationen, die ich dem Ehevertrag entnehmen konnte, also die mikrogeschichtlichen Aspekte, zeigen eine Vielzahl von Verhaltensweisen der Bevölkerung. Aber was ändert sich denn nun, wenn zwei Menschen den Bund der Ehe eingegangen sind? Wie ich in der Einleitung festgestellt habe, haben sich schon viele Autoren auf viele Quellen gestützt und viele Informationen herausgearbeitet. Jedoch sind die wenigsten auf Schicksale des Einzelnen ein-

gegangen. Ich habe in meinem Aufsatz ein Ereignis im Leben von Lorentz Braue und Ahlike Margretha Grimmen analysiert, um herauszufinden, was sich im Leben dieser beiden Personen verändert hat. Zunächst einmal sind Lorentz und Ahlike auf einen gemeinsamen Hof gezogen. Die Braut wurde mit einem Brautwagen und einer Mitgift, in Form von Kühen, Pferden, Bier und Kleidungsstücken, zum Hof des Bräutigams gebracht. Da der Bräutigam den Hof vom Vater übernahm, arbeitete das Brautpaar als Magd und Knecht auf dem Hof, wobei die Eltern einen Teil der erwirtschafteten Güter einbehielten, um ihren Lebensunterhalt zu gestalten. Neben dem Verbleib der Eltern, die sich meist auf einen Altenteil des Hofes zurückzogen, mussten Lorentz und Ahlike sich ebenfalls um die Möglichkeit der Weitergabe des Hofes kümmern. Aus ihrem Ehevertrag geht hervor, dass der Schwiegervater Ahlikes für die Mitgift aufkommt, wenn die Braut vor dem Bräutigam verstirbt. Tradition war es also, dass der männliche Nachfolger von Lorentz und Ahlike den Hof übernahm, ebenso wie Lorentz den Hof seines Vaters Johann Braue übernommen hatte. Ich konnte demnach viele Informationen, die in der Literatur zu finden waren, bestätigen, wenn auch nicht jedes Detail in meiner Quelle wiederzufinden war. Festzuhalten ist, dass trotz großer Übereinstimmung in der Masse doch

54 Sta OI Best. 90, Nr 24.

55 Schlumbohm: Lebensläufe, S. 379.



jeder Ehevertrag sehr individuell ist - und das nicht nur aufgrund unterschiedlicher Vereinbarungen, sondern auch weil die Menschen, die diesen Vertrag geschlossen haben, ganz unterschiedlich waren.

Literaturverzeichnis

Bauman/Anette: Eheanbahnung und Partnerwahl, in: Westphal/Siegrid, Schmidt-Voges/Inken, Baumann/Anette: Venus und Vulcanus. Ehen und ihre Konflikte in der Frühen Neuzeit, München 2011.

Hinrichs/Ernst, Liffers/Rita, Ziegler/Jutta: Sozialspezifische Unterschiede im generativen Verhalten eines Wesermarsch-Kirchspiels (1800-1850). Ergebnisse der Auswertung des Familienregisters von Altenesch, in: Günther/Wolfgang: Sozialer und politischer Wandel in Oldenburg. Studien zur Regionalgeschichte vom 17. bis 20. Jahrhundert, Holzberg 1981.

Lanzinger/Margareth: Aushandeln von Ehe. Heiratsverträge der Neuzeit im europäischen Vergleich, Köln/ Weimar/ Wien 2010.

Schlumbohm/Jürgen: Lebensläufe, Familien, Höfe, Göttingen 1997.

Sturm-Heumann/Margarete: Die Eheberatungen des Amtes Stadthagen. Ein analytisches Verzeichnis. 1. Teil 1582-1642, Bielefeld 2004.

Sturm-Heumann/Margarete: Die Eheberatungen des Amtes Stadthagen. Ein analytisches Verzeichnis. 3. Teil 1712-1740, Hannover 2011.

Ulbricht/Otto: Mikrogeschichte. Menschen und Konflikte in der Frühen Neuzeit, Frankfurt/Main 2009.

Quellen

Sta Ol Best. 90, Nr 24.

Der Studienaufwand bei Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden

Von Lena Bahlmann und Judith Höning¹

Der Beitrag ist im Rahmen der Veranstaltung „Beurteilung von Studienqualität: Projektarbeit zur Einführung in die quantitative Forschung“ von Dr. Carmen Wulf im Wintersemester 2013/14 entstanden. Die Veranstaltung richtete sich an Studierende im 1. Semester (BA Pädagogik) und ist Teil des Moduls „Forschungsmethoden I: Datenerhebung, -auswertung und -interpretation in der quantitativen Forschung“.

Ziel dieser empirischen Studie war ein Vergleich von Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden hinsichtlich des tatsächlichen Studienaufwands und der subjektiv wahrgenommenen Studienbelastung in der Vorlesungszeit sowie in der vorlesungsfreien Zeit. Außerdem sollte untersucht werden, ob sich die beiden Gruppen hinsichtlich ihres ehrenamtlichen Engagements außerhalb der Universität unterscheiden. Untersucht wurden 450 Bachelor-Studierende der Universität Oldenburg. Die Daten zeigen, dass Zwei-Fach-Bachelor-Studierende signifikant mehr Stunden pro Woche in studiumsbezogene Aktivitäten (z.B. Lehrveranstaltungen, Arbeitsgruppen) investieren als Fach-Bachelor-Studierende. Entsprechend schätzen sie die zeitliche Belastung durch das Studium während der Vorlesungszeit signifikant höher ein; hinsichtlich der zeitlichen Belastung während der vorlesungsfreien Zeit hingegen zeigt sich kein Unterschied zwischen den Gruppen. Auch in Bezug auf ehrenamtliches Engagement unterscheiden sich die Gruppen nicht voneinander. Zusammenfassend zeigt die Studie, dass, obwohl der normative Workload bei beiden Formen von Bachelorabschlüssen identisch ist, Studierende mit Zwei-Fach-Bachelor signifikant stärker belastet sind.

¹ Die Rohfassung des Berichts entstand in Zusammenarbeit mit Mathis Brümmer und Kim Lara Böhling.

Wissenschaftliche Artikel

Lena Bahlmann, Judith Höning
Der Studienaufwand bei Fach- und
Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden

forsch! 01/ 2015



Einleitung

Inzwischen ist durch Studien bekannt, dass der subjektiv empfundene Studienaufwand von Bachelor (BA)-Studierenden als sehr hoch wahrgenommen wird. Beispielsweise geht aus einer Zwischenbilanz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für BA-Studierende hervor, dass 46% der BA-Studierenden das Ausmaß der Arbeitsbelastung als zu hoch empfinden (Georg & Bargel, 2009). Als Auslöser dieser Wahrnehmung wurde insbesondere die Verschulung des Studiums seit Einführung des Bachelor-Master-Systems ausgemacht. Studierende berichten von einem erhöhten Leistungsdruck durch regelmäßige, notenrelevante Leistungsnachweise (Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter, 2013). Jedoch wird in diesen und ähnlichen Studien fast ausschließlich das Verhältnis von Bachelor- und Diplom-Studierenden untersucht. Studien, die auf Unterschiede zwischen Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden eingehen, sind uns nicht bekannt.

Laut Prüfungsordnung der Carl von Ossietsky Universität Oldenburg (2013) setzt sich der Fach-Bachelor aus 120 studierten Kreditpunkten eines Faches zusammen. Im Gegensatz dazu werden im Zwei-Fach-Bachelor zwei Fächer parallel studiert. Die 120 Kreditpunkte können hier in der Kombination von 60 und 60 oder 90 und

30 Kreditpunkten erreicht werden. Beide Studiengänge beinhalten theoretisch denselben Workload von 1.800 Arbeitsstunden im Jahr, was einen wöchentlichen Aufwand von 40 Stunden über insgesamt 45 Wochen bedeutet. Der sogenannte Workload umfasst theoretisch den gesamten studentischen Arbeitsaufwand, d.h. Präsenzzeit, sowie Vor- und Nachbereitungen von Veranstaltungen. Das Projekt ZEITLast (Schulmeister & Metzger, 2011) übt Kritik an den berechneten Vorgaben. Durch einen Online-Zeiterfassungsbogen wurden die tatsächlichen Aktivitäten von Studierenden erhoben. Die erfassten Daten verdeutlichen, dass der tatsächliche Arbeitsaufwand der Studierenden den theoretischen Vorgaben nicht entspricht: Die Präsenzanteile scheinen zu niedrig angesetzt, da das Selbststudium im Semesterverlauf zu gering ausfällt und nur im Monat vor den Prüfungen intensiv gelernt wird. Obwohl die Studierenden tatsächlich weniger Zeit in ihr Studium investieren als theoretisch vorgegeben, berichten sie jedoch von einer sehr hohen subjektiven Studienbelastung. Gründe dafür sind ungenutzte Zeitlücken zwischen den Lehrveranstaltungen, viele Veranstaltungswechsel während der Woche, die Beschränkung der Kontrolle des Selbststudiums auf die summativen Prüfungen und eine fehlende Integration des Selbststudiums in den Unterricht.

Im Studierendensurvey (Multrus, Ramm & Bargel, 2010) werden ebenfalls Ursachen für den hohen Grad der subjektiv empfundenen Belastung beschrieben. Diese reichen von zeitlichem Druck durch Prüfungen und der Stoffmenge im Semester bis hin zu hohen Leistungsanforderungen und Reglementierungen, die die Planung des Studiums durch mehr Vorgaben und weniger Freiheiten erschweren. Die oben genannten Studien berücksichtigen jedoch nicht die unterschiedlichen Formen des Bachelors und die unterschiedlichen Leistungsanforderungen in den Fächergruppen, welche zu unterschiedlich großen Belastungen führen.

Es stellt sich nun also die Frage, ob möglicherweise ein Zusammenhang zwischen der Art des studierten Bachelorstudiengangs und dem tatsächlichen sowie dem subjektiv empfundenen Studienaufwand besteht. Obwohl der theoretische Studienaufwand für beide Bachelor-Studienabschlüsse identisch ist, ist es möglich, dass sich sowohl der tatsächliche Studienaufwand als auch die subjektiv empfundene Studienbelastung unterscheiden, z.B. aufgrund der Notwendigkeit der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden, sich in zwei unterschiedliche Fächer einzuarbeiten und die Angebote dieser zu koordinieren. Als zweiten Schwerpunkt werden wir auch

darauf eingehen, wie die Belastung durch die verschiedenen Bachelorarten mit dem ehrenamtlichen Engagement Studierender zusammenhängt. In einer Studie von Fischer (2006) wird beispielsweise deutlich, dass Studierende, welche ihre Studienbelastung als angemessen empfinden, häufiger außeruniversitäres Engagement zeigen. Dies werden wir in Bezug auf Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende untersuchen.

Wir beschäftigen uns daher im Rahmen unserer Untersuchung mit folgenden Fragestellungen:

1. Wie gestaltet sich der tatsächliche Studienaufwand bei Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden? Lassen sich Unterschiede ausmachen?
2. Wie gestaltet sich die subjektiv empfundene Studienbelastung der Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden? Sind Unterschiede auszumachen?
3. Lassen sich Unterschiede im außeruniversitären ehrenamtlichen Engagement der Studierenden des Fach- bzw. des Zwei-Fach-Bachelors ausmachen?

Methode

Für unsere Untersuchung verwenden wir Daten aus einer schriftlichen Befragung von Studierenden der Fakultät I der Universität Oldenburg zum Thema „Studienqualität und Partizipation Studierender in Hochschule und Lehre“. Die Befragung



fand in ausgewählten Veranstaltungen der verschiedenen Studiengänge der Fakultät I in der vorletzten Veranstaltungswoche des Wintersemesters 12/13, sowie in der zwölften Veranstaltungswoche des Sommersemesters 2013 statt und wurde von Dr. Carmen Wulf und Prof. Dr. Karsten Speck durchgeführt.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 450 Bachelor-Studierende (74,7% weiblich). Die Hälfte (52%) der Studierenden strebte als Abschluss einen Zwei-Fach-Bachelor mit schulischem Berufsziel an, jeweils ein Viertel der Stichprobe strebte den Fach-Bachelor (22%) beziehungsweise den Zwei-Fach-Bachelor (mit außerschulischem Berufsziel, 26%) an. Das Durchschnittsalter der für die Stichprobe befragten Studierenden lag bei 24,1 Jahren (SD=5,7).

Messinstrumente

Zur Erfassung unserer Fragestellung verwenden wir folgende Fragen aus dem Fragebogen der oben genannten Studie:

Angestrebter Studienabschluss:

Den angestrebten Studienabschluss konnten wir über eine geschlossene Frage zu Beginn des Fragebogens ermitteln, für die vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl

standen: „Fach-Bachelor“, „Zwei-Fach-Bachelor“, „Fach-Master“ und „Master of Education“. Diese Frage ist nominalskaliert. Weil sich unsere Forschungsfrage ausschließlich auf die Bachelorformen bezieht, berücksichtigten wir für unsere Studie lediglich die Bachelor-Studierenden.

Studienaufwand:

Der Studienaufwand wurde über eine Momentaufnahme der zeitlichen Belastung erfasst: „Wie viele Stunden haben Sie in den letzten 7 Tagen für die folgenden Tätigkeiten aufgebracht?“ Hierbei handelte es sich um eine offene Frage mit metrischem Skalenniveau. Zu folgenden Items galt es Zeitangaben zu machen: 1. offizielle Lehrveranstaltung, 2. studentische Arbeitsgruppen/Tutorien, 3. sonstiger studienbezogener Aufwand (z.B. Vor-/Nachbereitung, Sprechstunden, u.ä.), 4. Fahr-/Wegzeiten zur Universität, 5. Soziales und/oder politisches Engagement (innerhalb und außerhalb der Universität), 6. Beschäftigung an der Universität (als Hilfskraft/Tutor) und 7. Erwerbstätigkeit außerhalb der Universität. Diese waren bezogen auf die letzten sieben Tage und sollten in Stunden pro Woche, jedoch ausdrücklich nicht in Semesterwochenstunden, angegeben werden. Für unsere Studie wurden die Items 1 bis 3 summiert, da sie den gesamten Studienaufwand wiedergeben.

Wenn im Folgenden von Studienaufwand die Rede ist, sind die Items 1 bis 3 gemeint. Die Items 4 bis 7 werden nicht weiter berücksichtigt.

Zeitliche Belastung:

Die Wahrnehmung zeitlicher Belastung ermittelten wir über die geschlossene Frage: „Wie beurteilen Sie Ihre zeitliche Belastung durch das Studium...?“. Anhand einer fünfstufigen Antwortskala (1: gering bis 5: hoch) sollten die Studierenden sowohl ihre zeitliche Belastung während der Vorlesungszeit als auch während der vorlesungsfreien Zeit einstufen.

Ehrenamtliches Engagement:

Das ehrenamtliche Engagement wurde über die Frage „Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Woche für Ihre ehrenamtlichen Aktivitäten außerhalb der Hochschule auf?“ erfasst. Bei dieser offenen Frage mit metrischem Skalenniveau wurden die Angaben in Stunden notiert.

Ergebnisse

Im Folgenden wird eine Darstellung der Forschungsergebnisse vorgenommen. Diese ist in die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse (3.1) und in die Inferenzstatistik (3.2) aufgeteilt.

Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt den Studienaufwand der Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden im Vergleich. Angegeben wurde die Zeit, die in offiziellen Lehrveranstaltungen und studentischen Arbeitsgruppen/Tutorien, sowie für sonstigen studienbezogenen Aufwand aufgebracht wurde.

Im Durchschnitt wenden die Fach-Bachelor-Studierenden etwa 25 Stunden pro Woche für studienbezogene Tätigkeiten auf, bei den Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden sind es mit etwa 28,5 Stunden pro Woche etwas mehr. Beide Gruppen weisen eine relativ hohe Standardabweichung auf, was darauf hindeutet, dass es innerhalb der Studierendengruppen große individuelle Unterschiede in ihrem Studienaufwand

	M (SD)	MD	Q.25	Q.75	N
1-Fach BA	25,1 (14,3)	23	17	30	94
2-Fach BA	28,5 (21,5)	26	18	34	325

Tabelle 1: Studienaufwand von Fach- und Zwei-Fach-Bachelor Studierenden im Vergleich (in Stunden).

gibt. Nur ein Viertel der Fach-Bachelor-Studierenden wendet 30 Stunden oder mehr für ihr Studium auf, bei den Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden ist auch dieser Wert etwas höher: das 75%-Quartil liegt bei 34 Stunden pro Woche.

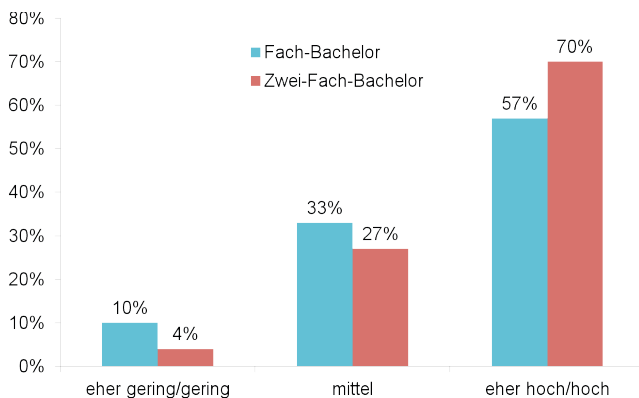


Abbildung 1: Einschätzung der zeitlichen Belastung in der Vorlesungszeit der Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden im Vergleich (N=427). Für die Darstellung wurde die ursprüngliche 5-er Skala klassiert.² Angegeben sind jeweils die prozentualen Häufigkeiten.

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, wurden die Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden hinsichtlich ihrer zeitlichen Belastung in der Vorlesungszeit verglichen. Deutlich wird in dieser Abbildung, dass die Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden eine stärkere zeitliche Belastung in der Vorlesungszeit angeben als die Fach-Bachelor-

Studierenden: 70% der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden im Gegensatz zu 57% der Fach-Bachelor-Studierenden schätzen ihre Belastung als eher hoch oder hoch ein. Ein umgekehrtes Bild ergibt sich im unteren Bereich: Im Gegensatz zu 10% der Fach-Bachelor-Studierenden schätzen lediglich 4% der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden ihre zeitliche Belastung als eher gering oder gering ein. Abbildung 2 zeigt den Vergleich der zeitlichen Belastung der Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden während der vorlesungsfreien Zeit. Die Abbildung lässt erkennen, dass die Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden auch hier eine stärkere zeitliche Belastung angeben als die Fach-Bachelor-Studierenden. 30% der Fach-Bachelor-Studierenden und 34% der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden schätzen ihre zeitliche Belastung als eher gering oder gering ein.

Im Hinblick auf den Umfang des ehrenamtlichen Engagements finden sich lediglich geringe Unterschiede zwischen den beiden Studiengängen. 75% der Fach-Bachelor-Studierenden geben an, sich nicht ehrenamtlich zu engagieren, bei den Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden sind es 67%. 22% der Fach-Bachelor-Studierenden und 27% der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden (und damit ein Großteil der engagierten Studierenden) wenden zwischen 0,1 bis 5 Stunden pro Woche für das Engage-

² Die Items eher gering und gering sowie eher hoch und hoch wurden jeweils zu einer Klasse zusammengefasst.

ment auf. 3% der Fach-Bachelor-Studierenden und 5% der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden engagieren sich mit mehr als 5 Stunden die Woche ehrenamtlich.

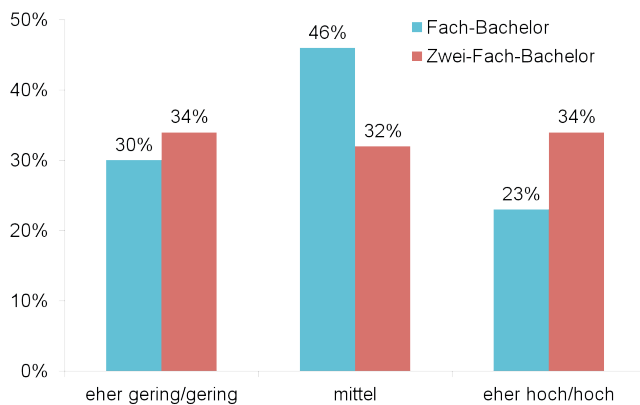


Abbildung 2: Einschätzung der zeitlichen Belastung in der vorlesungsfreien Zeit der Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden im Vergleich (N=373). Für die Darstellung wurde die ursprüngliche 5-er Skala klassiert. Angegeben sind jeweils die prozentualen Häufigkeiten.

der Stichprobe auf die Grundgesamtheit möglich ist. Bei allen folgenden Hypothesen handelt es sich um ungerichtete Unterschiedshypothesen, bei denen die abhängigen Variablen nicht normalverteilt sind. In allen Fällen stellt der angestrebte Studienabschluss mit zwei Ausprägungen (Fach-/Zwei-Fach-Bachelor) die unabhängige Variable (uV) dar.

Zeitliche Belastung:

Zur Prüfung der zeitlichen Belastung wurden zwei Hypothesenpaare gebildet (für die zweite Hypothese siehe die Angaben in der Klammer). Alternativhypothese: Fach-Bachelor-Studierende und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende unterscheiden sich in der Beurteilung ihrer zeitlichen Belastung durch das Studium in der Vorlesungszeit (bzw. in der vorlesungsfreien Zeit).

	Mittlerer Rang FB (N-FB)	Mittlerer Rang 2-FB (N2-FB)	U	p
Zeitliche Belastung Vorlesungszeit	188,9 (95)	221,2 (332)	18158	.017
Zeitliche Belastung vorlesungsfreie Zeit	179,3 (69)	188,8 (304)	11018,5	.497(n.s.)

Tabelle 2: Ergebnisse der Hypothesenprüfung für den Vergleich von Fach-Bachelor-Studierenden (1-FB) und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden (2-FB) hinsichtlich der Beurteilung ihrer zeitlichen Belastung durch das Studium. Nicht signifikante Ergebnisse des U-Tests sind mit n.s. gekennzeichnet.

Inferenzstatistiken

Es folgt die Prüfung der Hypothesen mit Hilfe des Mann-Whitney U-Test. Dieser veranschaulicht, inwieweit eine Übertragung

Nullhypothese:

Es gibt keinen Unterschied zwischen Ein-Fach-Bachelor-Studierenden und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden hinsichtlich

der Beurteilung ihrer zeitlichen Belastung durch das Studium in der Vorlesungszeit (bzw. in der vorlesungsfreien Zeit). Die zeitliche Belastung in der Vorlesungszeit (bzw. in der vorlesungsfreien Zeit) bildet die abhängige Variable. Der Test ergab einen signifikanten Unterschied der zeitlichen Belastung in der Vorlesungszeit zwischen Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden. Die Nullhypothese kann in diesem Fall verworfen werden. Der Vergleich der Mittleren Ränge ergab eine stärkere Ausprägung auf Seiten der Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden. Die zeitliche Belastung von Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden ist folglich als höher einzustufen, als jene von Fach-Bachelor-Studierenden (s. Tabelle 2). Bei der Beurteilung der zeitlichen Belastung durch das Studium in der vorlesungsfreien Zeit gibt es dagegen keinen signifikanten Unterschied zwischen Fach-Bachelor-Studierenden und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden.

Da die Ergebnisse nicht signifikant sind, muss die Nullhypothese beibehalten werden (s. Tabelle 2).

Studienaufwand

Alternativhypothese:

Fach-Bachelor-Studierende und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende unterscheiden sich in ihrem Studienaufwand.

Nullhypothese:

Fach-Bachelor-Studierende und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende unterscheiden sich nicht in ihrem Studienaufwand. Der Studienaufwand bildet die abhängige Variable. Der U-Test zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden (s. Tabelle 3). Daher kann die Nullhypothese verworfen werden. Bei Betrachtung der mittleren Ränge ist festzustellen, dass Zwei-Fach-Bachelor-Studierende einen höheren Studienaufwand aufweisen.

	Mittlerer Rang FB (N-FB)	Mittlerer Rang 2-FB (N2-FB)	U	p
Studienaufwand	188,2 (94)	216,3 (325)	17323	.041
Zeitaufwand für Ehrenamt	62,2 (28)	74,4 (115)	1884,5	.064(n.s.)

Tabelle 3: Ergebnisse der Hypothesenprüfung (Mann-Whitney U-Test) für den Vergleich von Fach-Bachelor-Studierenden (1-FB) und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden (2-FB) hinsichtlich ihres Studienaufwands sowie ihres Zeitaufwands für ehrenamtliche Tätigkeiten außerhalb der Hochschule. Nicht signifikante Ergebnisse des U-Tests sind mit n.s. gekennzeichnet.

Ehrenamtliches Engagement

Alternativhypothese:

Fach-Bachelor-Studierende und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende unterscheiden sich in ihrem Zeitaufwand für ehrenamtliches Engagement außerhalb der Hochschule.

Nullhypothese:

Fach-Bachelor-Studierende und Zwei-Fach-Bachelor-Studierende unterscheiden sich nicht in ihrem Zeitaufwand für ehrenamtliches Engagement außerhalb der Hochschule. Das ehrenamtliche Engagement bildet die abhängige Variable. Der U-Test lässt keinen signifikanten Unterschied beim Zeitaufwand für ehrenamtliche Tätigkeiten außerhalb der Hochschule zwischen Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden erkennen. Aufgrund dessen muss die Nullhypothese bestehen bleiben (s. Tabelle 3).

Diskussion

Bezogen auf die zu Beginn genannten Fragestellungen brachte unsere Auswertung folgende Ergebnisse. Der tatsächliche Studienaufwand von Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden fällt höher aus als jener von Fach-Bachelor-Studierenden. Dies fällt bereits bei den offiziellen Lehrveranstaltungen und Tutorien auf, für die Zwei-Fach-Bachelor-Studierende mehr Zeit aufbringen

müssen als Fach-Bachelor-Studierende. Auch hinsichtlich der subjektiv empfundenen Studienbelastung ist ein ähnliches Bild festzustellen. Zwei-Fach-Bachelor-Studierende fühlen sich in der Vorlesungszeit stärker zeitlich belastet als Fach-Bachelor-Studierende, dies war schon auf Grund der höheren Belastung durch Pflichtveranstaltungen zu vermuten. Entgegen unserer Erwartungen ist jedoch kein signifikanter Unterschied der beiden Gruppen bezüglich der zeitlichen Belastung während der vorlesungsfreien Zeit zu erkennen. Die zeitliche Belastung in der vorlesungsfreien Zeit wird also unabhängig vom angestrebten Studienabschluss ähnlich eingeschätzt. Obwohl der Workload sowohl bei den Fach-Bachelor-Studierenden als auch bei den Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden theoretisch gleich angesetzt ist, wird eine Diskrepanz hinsichtlich des tatsächlichen Studienaufwands und der subjektiv wahrgenommenen zeitlichen Belastung deutlich. Aufgrund dieser Ergebnisse zeigt unsere Studie, dass eine Gleichsetzung des Workloads von Fach- und Zwei-Fach-Bachelor-Studierenden nicht angebracht ist, da die Studierenden des Zwei-Fach-Bachelors offensichtlich einen höheren Workload studieren. Demnach sollte im Fall des Zwei-Fach-Bachelors eine Umstrukturierung stattfinden, so dass zumindest der tatsächliche Studienaufwand an



den des Fach-Bachelors angepasst wird. Nur so kann derselbe Workload beider Studienabschlüsse gerechtfertigt werden. Da jedoch festzustellen ist, dass keine der beiden Gruppen, die bei einem Vollzeitstudium vorgesehene Arbeitszeit von vierzig Stunden pro Woche erreicht, läge es nahe, den Arbeitsaufwand beider Bachelor-Studiengänge auf vierzig Stunden pro Woche zu erhöhen, um eine Gleichstellung zu erreichen. Dies halten wir jedoch für wenig sinnvoll, da davon auszugehen ist, dass im Gegensatz zu einer Vollzeit Berufstätigkeit ein Großteil der Studierenden neben dem Vollzeitstudium einer Berufstätigkeit nachgehen müssen, um dieses zu finanzieren. Dies würde für eine Anpassung des Studienaufwands durch Verringerung im Zwei-Fach-Bachelor sprechen. Hierzu müssten jedoch weitere Studien angefertigt werden.

Im Hinblick auf unsere dritte und letzte Fragestellung hinsichtlich des Engagements Studierender, mussten wir entgegen unserer Annahme feststellen, dass ehrenamtliches Engagement in keinem Zusammenhang mit dem Studienaufwand und der zeitlichen Belastung steht: Obwohl Zwei-Fach-Bachelor-Studierende eine höhere zeitliche Belastung sowie einen höheren Studienaufwand angeben, unterscheiden sie sich hinsichtlich ihres ehrenamtlichen Engagements nicht von Fach-Bachelor-

Studierenden. Damit stehen unsere Ergebnisse im Widerspruch zu den Ergebnissen der HIS- Studie zum Engagement Studierender (Fischer, 2006). Ein möglicher Grund dafür könnte zum Beispiel sein, dass ehrenamtliches Engagement aus idealtypischen Gründen ausgeführt wird, beispielsweise weil das Ehrenamt bereits vor dem Studium begonnen wurde und während des Studiums weitergeführt wird oder weil es für einige „einfach dazugehört“, sich ehrenamtlich zu engagieren, da sie dies aus dem Elternhaus mitgegeben bekommen haben und dies unabhängig von ihrer Belastung durch das Studium tun.

Der für diese Studie genutzte Datensatz enthält ausschließlich Daten, die an einer sozial- und bildungswissenschaftlichen Fakultät einer Universität gewonnen wurden. Darin könnte ebenfalls der Grund für die Differenzen zwischen den vor Beginn dieser Studie vorliegenden Forschungsergebnissen und den hier dargestellten Ergebnissen liegen.

Literaturverzeichnis

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2013). Sechste Änderung der Prüfungsordnung für die Fach-Bachelor und Zwei-Fächer-Bachelorstudiengän-

- ge der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [pdf-Dokument online]. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/nc/studium/studiengang/?id_studg=323&tab=pruefungen [24.01.2014].
- Fischer, L. (2006). HIS: Projektbericht. Studium – und darüber hinaus. Verfügbar unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus15.pdf> [15.01.2014].
- Georg, W. & Bargel, T. (2009). Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010). Studiensituation und studentische Orientierung. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011) (Hrsg.). Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster: Waxmann.
- Sieverding, M., Schmidt, L., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplomstudierenden im Vergleich: Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. Psychologische Rundschau, 64, 94-100.



***Buffy the Vampire Slayer* – Eine moderne Adaption von Platons Höhlengleichnis?**

Von Almut Siepmann

Der Beitrag ist im Rahmen der Veranstaltung "Platon, Kratylos" von Dr. Philip Hogg im Sommersemester 2013 entstanden. Die Veranstaltung konnte für unterschiedliche Module angerechnet werden, u.a. für das Modul „Theoretische Philosophie und ihre Vermittlung“, das sich v.a. an Bachelorstudierende wendet.

Der Beitrag „*Buffy the Vampire Slayer* - Eine moderne Adaption von Platons Höhlengleichnis?“ wirft aus kulturwissenschaftlicher Perspektive die Frage auf, inwiefern sich das populärkulturelle TV-Serienprodukt als eine moderne Adaption des antiken philosophischen Höhlengleichnisses Platons verstehen lässt. Im Zuge des Beitrags werden neben der Analyse von bildsprachlichen Äquivalenten der popkulturellen TV-Serie zu Platons Darstellung der Höhle auch Ähnlichkeiten der Verhaltensweisen von Platons Beschreibung der Gefangenen im Höhlengleichnis zu Sunnydales Bürger herausgearbeitet, um den Philosophen im Sinne Platons mit dem Konzept des Vampire Slayers vergleichen zu können. Platons Höhlengleichnis – verstanden als Allegorie eines Bildungs- und Entwicklungsganges einer Person – lässt sich in der popkulturellen Figur Buffy (the Vampire Slayer) wiederfinden. Die mit diesem Erkenntnisgewinn einhergehende handlungsorientierte und selbstbestimmte Haltung ist sowohl im Konzept des Philosophen als auch im Konzept des Vampire Slayers präsent.

*Buffy: »I told you. I'm a Vampire Slayer.«
Joyce: »Well, I just don't accept that.«
(Becoming, 2.22)*

forsch! 01/ 2015



Wissenschaftliche Artikel

Almut Siepmann
Buffy The Vampire Slayer -
Eine moderne Adaption von Platons Höhlengleichnis?

Einleitung

Buffy the Vampire Slayer ist eine TV-Serie, die im Zeitraum von 1997 bis 2003 produziert worden ist. Jede der insgesamt 144 Folgen thematisiert Buffy Anne Summers¹ Doppelleben als Vampire Slayer. Was der Begriff Vampire Slayer bzw. Slayer bedeutet, lässt sich in Adams (2003) Lexikon über die Terminologie des Buffyverse² nachschlagen: 1. »The one girl currently destined to hunt vampires and other demons«, 2. »Term of address for Buffy, as Slayer«, 3. »Any of a number of Slayers, historically or currently«, 4. »One who dominates in some activity« (Adams, 2003, S. 224 ff.). Im Hinblick auf den Titel dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern es sich bei dem populärkulturellen TV-Serienprodukt um eine moderne Adaption des antiken philosophischen Höhlengleichnisses Platons handelt und warum eine Serie mit dem saloppen Titel *Buffy the Vampire Slayer* dazu prädestiniert sein sollte. Immerhin geht es grob zusammengefasst in *BtVS* darum, dass die junge Protagonistin als einzige Auserwählte im Kampf gegen Monster und Dämonen die Welt rettet.

1 Auf die TV-Serie wird mit kursiven Schriftzeichen wie folgt referiert: *Buffy the Vampire Slayer*, *BtVS* oder *Buffy*. Wird auf die Filmfigur Buffy Anne Summers Bezug genommen, wird ihr Name nicht kursiv gesetzt.

2 »Buffyverse: Fictional world of which Buffy is the center« (Adams, 2003, S. 158).

Diese Monster und Dämonen und damit verbundene Handlungsstränge sind als Metaphern zu verstehen, die, entschlüsselt, der Adressierung gesellschaftskritischer Reibungspunkte dienen (vgl. Wilcox, 2002, S. xvi ff.). In Platons Höhlengleichnis wird eine Höhle beschrieben, in der Gefangene in Ketten ihr Leben fristen. Das Blickfeld dieser Gefangenen beschränkt sich auf eine Höhlenwand. Auf diese Wand fallen Schatten, die von außen in das Innere der Höhle projiziert werden. Von der Welt oberhalb der Höhle haben die Gefangenen keine Kenntnis, weshalb sie die Schatten nicht als Produkte der Außenwelt begreifen. Einer dieser Gefangenen wird befreit und dazu gezwungen, die Höhle zu verlassen. Als er seinen Aufstieg antritt, erweitert sich sein Erkenntnishorizont durch die Erfahrung der Außenwelt, und er findet heraus, welche Ursache den Schatten zugrunde liegt. Diese Erkenntnis lässt den Gefangenen zum Philosophen im Sinne Platons³ aufsteigen. Laut Burkard (2008)

3 Der Begriff Philosoph im Sinne Platons soll spezifizieren, dass ich mich damit auf die Figur der Person beziehe, welche den Bildungsgang des Philosophen im Höhlengleichnis antritt. Ich bin mir dessen bewusst, dass es sich dabei bereits um eine Interpretation der Allegorie des Höhlengleichnisses handelt.



steht der Weg, den der Befreite geht, metaphorisch für:

. . . den stufenweisen Aufstieg der Erkenntnis als einen mühevollen Vorgang, der eine Umwendung der gesamten Erkenntnishaltung und eine Formung des ganzen Menschen erfordert. Das Höhlengleichnis wurde vor allem auch in seiner Bedeutung für den Bildungsgedanken interpretiert, der von einem aktiven Prozess des Lernenden selber ausgeht, gleichwohl aber die Notwendigkeit des Anstoßes durch den Lehrer betont. (Burkard, 2006, S. 245)⁴

Die in der Höhle Verbleibenden stehen im Gegensatz zum Philosophen für den

. . . Empiriker, für den die sinnliche Wahrnehmung die einzige Erkenntnisquelle ist. [Dieser] ist durch die Fesseln der Unwissenheit so gebunden, daß er seinen Blick nicht von den Phänomenen zu den Gründen der Phänomene wenden kann, er hält das Wahrnehmbare für das Seiende und für die einzige Realität. (Bormann, 1973, S. 75)

4 Das Höhlengleichnis »besitzt mehrere übereinander lagernde Bedeutungsschichten« (Kersting, 1999, S. 227). Kersting weist auf mehrere Interpretationsmöglichkeiten hin, die in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben müssen: Das Höhlengleichnis sei als »Platons Ontologie« lesbar, oder als »Abbild der platonischen Anthropologie, ein Sinnbild des platonischen Verständnisses von Leib und Seele« (ebd.). Es skizziert das »Sinnbild der Ethik« (ebd.) und den »Aufstieg zur Elitenbildung« (ebd.).

Lawler (2003) erklärt, dass er eine Parallele im Konzept des Vampire Slayers zu dem des Philosophen im Sinne Platons sieht. Seiner Meinung nach zeichnet sich der Philosoph Platons dadurch aus, dass er sich der höheren Dimension und der niederen Dimension bewusst sei (Lawler, 2003, S. 103). Daraus konkludiert er:

The viewer of BtVS will readily recognize that the idea of the Vampire Slayer, aware of both higher and lower dimensions, can be seen as a contemporary allegory for Plato's philosopher. (Lawler, 2003, S. 103)

Ob Buffy damit als Vampire Slayer ein Äquivalent zum Philosophen im Sinne Platons darstellt, wird im folgenden Text anhand exemplarischer Beispiele untersucht. Allerdings funktioniert das Konzept des Philosophen nur im Kontrast zu dem der Gefangenen, welche in *BtVS* von den Bürgern Sunnydales repräsentiert werden, die sich mit der Herkunft paranormaler Phänomene nicht auseinandersetzen und diese teilweise bewusst ignorieren. Für die Analyse wird in einem ersten Schritt versucht, ein bildsprachliches Äquivalent zu Platons Höhle in *BtVS* zu finden. Im zweiten Schritt geht es darum, Ähnlichkeiten der Verhaltensweisen von Platons Gefangenen zu Sunnydales Bürgern zu entdecken, um im dritten Schritt den Philosophen im Sinne Platons mit dem Konzept des Vampire Slay-

ers zu vergleichen.

Um dieses Vorhaben zu kontextualisieren, ist zunächst die Hervorhebung der Relevanz von *BtVS* als Untersuchungsgegenstand notwendig. Auf der Grundlage stilistischer und inhaltlicher Qualitäten sticht *BtVS* aus dem großen Angebot an TV-Serien heraus, wie der stetig wachsende akademische Diskurs belegt, der sich weit über das Serienfinale hinaus etabliert hat. Wilcox ist eine der Vorreiterinnen des Forschungsfeldes der Buffy Studies, Englisch-Professorin und Mitherausgeberin des e-Journals *Slayage* (<http://slayageonline.com>).⁵ 2004 fand die erste akademische *Slayage* Conference statt, die wegen ihres großen Anklangs bis heute insgesamt zum fünften Mal stattfand (vgl. Wilcox, 2002, S. xxv). Relevanz spricht Wilcox (2010) *BtVS* schon allein deshalb zu, weil die Serie als popkulturelles Artefakt ein Kunstprodukt ihrer Zeit ist und zeitgenössische gesellschaftliche Problematiken zur Diskussion stellt.⁶

5 Auf diesem Portal findet sich Badmans (2002) Bibliographie, die 160 Titel akademischer Publikationen zum Thema *BtVS* umfasst. (Badman 2002: <http://slayageonline.com/essays/slayage7/Badman.htm>)

6 »Why does *Buffy* matter? It matters because it shows that television can be art, and deserves to be so studied. It is a work of literature, of language . . . ; it is a work of visual art . . . ; it is a work of music and

Von Höhle zu Höllenschlund

Das Motiv der Höhle als Ort der Gefangenschaft nimmt sowohl im Höhlengleichnis als auch in *BtVS* eine zentrale Rolle ein und stellt somit ein bildsprachliches Äquivalent dar. Platons Philosoph tritt, seiner Aufgabe gemäß, seinen Weg aus einer Höhle heraus an und steigt aus dieser auf. Buffy hingegen lebt in einem Ort, dessen High-School auf einem Höllenschlund steht, einem höhlenartigen Tor zur Unterwelt. In der 7. Staffel steigt Buffy ganz bewusst mit einer Gruppe von Kämpfern in den Schlund hinab (Abbildung 1).

Festzuhalten ist, dass der Philosoph aus der dunklen Höhle heraus aufsteigt und der Vampire Slayer in dunkle Gewölbe hinab. Aber auch lange bevor Buffy den Abstieg in den Abgrund antritt, um ihrer Aufgabe als Slayer nachzukommen,

sound It is a work of television. The depth of characters, the truth of the stories, the profundity of the themes, and their precise incarnation in language, sound, and image – all of these matter. Last and first of all, *Buffy* matters for the same reason that all art matters – because it shows us the best of what it means to be human. The characters do so within the show, and the makers do so with the show. Joss Whedon and his creative company are artists, and *Buffy* is art.« (Wilcox, 2010, S. 13)





Abbildung 1: *BtVS*. "Chosen" (7.22). R.: Joss Whedon. USA 2003. Sarah Michelle Gellar, James Masters et. al. TC: 00:24:46.

kämpft sie in höhlenähnlichen Kanalisationssystemen, Tunneln, Kellergewölben und dunklen Friedhöfen. Die physische Richtung des Hinab im Gegensatz zum Hinauf soll bei der Analyse keine Rolle spielen, denn die mentale Richtung der beiden Protagonisten steht im Fokus. Beiden, dem Philosophen und Buffy, ist gemein, dass ihr Erkenntnisstand höher ist als der der unwissenden Gefangenen



Abbildung 2: *BtVS*. "Reptile Boy" (2.05). R.: David Greenwalt. USA 1997. Sarah Michelle Gellar. TC: 00:36:55.

bei Platon und der stereotypischen Bürger bei *Buffy*, weil sie keine der Dimensionen verleugnen. Buffy wird mehrfach in Höhlen in Ketten gelegt (Abbildung 2, Abbildung 3), akzeptiert diesen Zustand nie und befreit sich in der Tat jedes Mal selbst, was als Indiz für ihre emanzipierte Willensstärke verstanden werden kann. Sie handelt (zumindest zum Ende jeder Episode hin) reflektiert, bewusst und selbstbestimmt.



Abbildung 3: *BtVS*. "Crush" (5.14). R.: Dan Attis. USA 2001. Sarah Michelle Gellar. TC: 00:36:26.

Ein direkter Situationsvergleich soll nun weitere bildsprachliche Parallelen aufzeigen: Im Gleichnis fallen Schatten auf die Höhlenwand, welche Gegenstände abbilden, die in der abgeschirmten Außenwelt an einem vor der Höhle brennenden Feuer vorbei getragen werden. Platon beschreibt, dass die Gefesselten keineswegs »irgend etwas anderes für das Wahre halten als die Schatten jener Kunstwerke« (Schleiermacher, 2001, S. 557). Der Aufsteigende wird jedoch gezwungen, in das Licht zu sehen,

und »es würden ihm wohl die Augen schmerzen und er würde fliehen und zu jenem zurückkehren, was er anzusehen imstande ist, fest überzeugt, dies sei weit gewisser als das zuletzt Gezeigte« (ebd., S. 559). Nachdem einige Zeit verstrichen ist, werde der Befreite die Ursachen der Schatten erforschen, »werde [erkennen] sich selbst glücklich zu preisen über die Veränderung, jene [unwissenden Gefangenen] aber beklagen« (ebd., S. 561). Folglich werden die Schatten von den Gefangenen zwar wahrgenommen, aber deren Herkunft nicht hinterfragt. Ebenso agieren die stereotypischen Bürger Sunnydales, die eine ablehnende Haltung gegenüber ihnen unerklärlichen paranormalen Phänomene einnehmen. Die Schatten an der Höhlenwand sollen mit den paranormalen Vorkommnissen, wie beispielsweise magischer Aktivitäten oder dem Auftreten dämonischer Kreaturen, verglichen werden. Dies ist möglich, da es sich in beiden Fällen um Phänomene handelt, deren Ursprung in einer unbekannt Dimension liegt, die beide Parteien nicht wahrhaben wollen. In der Folge *Get it Done* (7.15) wird, ausgelöst durch ein magisches Ritual, ein Schattenspiel an Buffys Wohnzimmerwand projiziert, welches die Geschichte über den Ursprung des ersten Vampire Slayers erzählt (Abbildung 4). Als sich im Rahmen des Rituals ein Portal zu einer unbekann-

ten Dimension öffnet, durchschreitet Buffy dieses, in der Hoffnung, mehr über die Herkunft der Vampire Slayer und ihre darin gründende Berufung zu erfahren. Wie der Philosoph im Sinne Platons tritt sie damit eine Reise ins Ungewisse an.



Abbildung 4: *BtVS*. "Get it Done" (7.15). R.: Douglas Petrie. USA 2003. TC: 00:23:23.

In der Paralleldimension angekommen, trifft Buffy auf drei Schamanen, die den ersten Vampire Slayer erschaffen haben. Sie äußert ihre Zweifel wie folgt: »You know what I think? I'm not really here at all. None of this is actually happening. This is like a play. Like some shadow play« (*Get It Done*, 7.15). Buffys Haltung bleibt skeptisch, denn die drei Männer klären sie nicht über ihren Plan auf, dass sie Buffys Kräfte in einem Ritual aufzuladen planen, bei dem die junge Frau mit einem schattenartigen Dämon in einer Höhle verschmelzen soll. Auf diese Art und Weise ist der erste Vampire Slayer entstanden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Buffys übernatürliche Kräfte durch dieses Ritual gestärkt worden wären und

sie eine größere Chance im Kampf gegen das Böse gehabt hätte. Sie lehnt die Verschmelzung mit dem Dämon jedoch ab, da ihr das Ritual zum einen nicht erklärt worden ist und es ihr zum anderen aufgezwungen werden soll, während sie angekettet in einer Höhle gefangen ist (Abbildung 5). Dass vor Urzeiten ein junges Mädchen auf eben diese Weise zum Vampire Slayer instrumentalisiert wurde, verurteilt Buffy mit den folgenden Worten: »You violated that girl, made her kill for you because you're weak, you're pathetic, and you obviously have nothing to show me« (ebd.). Als sie sich mit Gewalt befreit, kommt es zum Kampf, in dem sie dominiert, und die Schamanen willigen ein, sie gehen zu lassen. Doch bevor sie ihren Rückweg nach Sunnydale antreten darf, überträgt ihr einer der Schamanen eine Zukunftsvision. Darin sieht sie ihre zahlenmäßig überlegenen und übermächtigen Gegner, die sie in Sunnydale erwarten.



Abbildung 5: *BtVS*. "Get it Done" (7.15). R.: Douglas Petrie. USA 2003. Sarah Michelle Gellar. TC: 00:32:15.

Buffy wird klar, dass sie diese Aufladung ihrer Kräfte benötigt hätte, doch hätte sie dann auch die Ketten akzeptieren müssen, was eine Handlung wider die Natur eines Vampire Slayers ist. Dieses Beispiel unterstreicht den hohen Stellenwert, den selbstbestimmtes Handeln für Buffy einnimmt, denn sie wird Ketten, die metaphorisch für Fremdbestimmung stehen, niemals akzeptieren und sich stets davon befreien. Ganz kompromisslos ergibt sie sich unter keinen Umständen dem Willen anderer. Damit ähnelt sie dem Philosoph im Sinne Platons, der sich von seinen ehemaligen Zellengenossen nicht in die Gefangenschaft zurückversetzen lässt. Letztendlich wird sich herausstellen, dass Buffy auch ohne die Hilfe der Schamanen gegen ihre Widersacher bestehen kann, eben weil sie selbstbestimmt und originell denkt und handelt und somit neben ihrer physischen Stärke auch über mentale Stärke verfügt. Buffy glaubt an sich und weiß: »I always find a way« (*Showtime*, 7.11).

Von Gefangenen zu Bürgern

Die Bürger Sunnydales nehmen in dieser Gegenüberstellung die Rolle der Gefangenen im Höhlengleichnis ein. Im Höhlengleichnis wird beschrieben, dass die Gefangenen, komme der Philosoph zurück und berichte von dem, was er gesehen habe, ihn ungläubig »auslachen

und von ihm sagen, er sei mit verdorbenen Augen von oben zurückgekommen und es lohne nicht, dass man versuche hinaufzukommen« (Schleiermacher, 2001, S. 563). Sie drohten ihm Gewalt an, wenn der Aufgestiegene auf seiner Erzählung beharre und versuche, sie zum Aufstieg zu zwingen (ebd.). Auch die Bürger Sunnydales werden oftmals direkt mit der ihnen unbekanntem Unterwelt konfrontiert, indem viele von ihnen Zeuge oder Opfer von Übergriffen durch Monster und Dämonen werden. Die Bürger scheinen diese Erfahrungen kollektiv zu verdrängen. Den Gefangenen aus dem Gleichnis entsprechend, hinterfragen sie die Ursache des Unerklärlichen nicht. Der Bürger wendet sich wie der Gefangene bei Konfrontation »ab [...] und [kehrt sich wieder dem



Abbildung 6: *BtVS*. "Older and Far Away" (6.14). R.: Michael Gershman. USA 2002. James C. Leary. TC: 00:18:48.

zu], mit dem er vertraut ist, nämlich den Schatten an der Höhlenwand« (Bormann, 1973, S. 74). Giles erklärt diese Ver-

meidungsstrategie wie folgt: »People have a tendency to rationalize what they can and forget what they can't« (*The Harvest*, 1.02). Oftmals geben sich die Bürger bei direktem Kontakt mit Paranormalem mit fadenscheinigen Ausreden dankbar zufrieden, wie: »There was a gas leak« (*Bad Eggs*, 2.12), »It's a bear« (*As you were*, 6.15), oder dass es sich bei Dämonen um »circus people« (*Hell's Bells*, 6.16) handele. Magische Aktivitäten Jugendlicher werden von deren Eltern heruntergespielt: »Identification with mythical icons is perfectly typical of your age group« (*Gingerbread*, 3.11). Wie leicht sich die Bürger bei Irritation besänftigen lassen, zeigt die Situation mit dem sympathischen Dämon Clem (Abbildung 6), dessen Erscheinungsbild auf Buffys Geburtstagsfeier Fragen aufwirft. Clem hat rote Augen, lange Krallen, große Schlappohren und auffällige Hautlappen am ganzen Körper. Die erstaunten Gäste geben sich jedoch mit folgender Begründung zufrieden: »Skin condition. He doesn't like to talk about it« (*Older and Far Away*, 6.14). Kerstings (1999) Aussage über die Verhaltensweise von Platons Gefangenen gilt auch für die Bürger Sunnydales, denn »nichts ist hartnäckiger als ein falsches Bewußtsein: Überzeugungssysteme zu schleifen ist ein langwieriger Prozeß« (Kersting, 1999, S. 226). Das falsche Bewusstsein, das

Kersting den Gefangenen diagnostiziert, lässt sich auf die Bürger übertragen, weil es um die Bestandsaufnahme eines gesellschaftlichen Problems geht:

Ein falsches Bewußtsein ist ein Bewußtsein, das sich nicht gelegentlich, sondern konstitutionell irrt. . . . Es ist der Irrtum, Schein für Sein zu halten, den gesehenen Schein für gesehenes Sein, den erkannten Schein für erkanntes Sein, die Benennung von Schein für eine Benennung von Sein zu halten. (Kersting, 1999, S. 225)

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht diese Mentalität der Verdrängung in der Episode, in der Buffy auf dem Abschlussball von ihren Mitschülern die Auszeichnung zum Class Protector erhält (*Graduation Day*, 3.22). Dadurch, dass sie ihr diese Ehrung zukommen lassen, belegen ihre Mitschüler, dass sie mehr über die Gefahren aus der Unterwelt wissen als sie im Alltagsgeschehen eingestehen: »We don't talk about it much, but it's no secret that Sunnydale High isn't really like other high schools. A lot of weird stuff happens here« (ebd.). Einige Schüler belegen durch Zuerufe während der Ehrung, wie konkret sie um die Monster und Dämonen Sunnydales wissen, diese aber bewusst im Alltag zu thematisieren ablehnen: »Zombies!«, »Hyena people!« (ebd.). Mit der Auszeichnung zeigen sie zwar ihre Anerkennung, geben aber gleichzeitig ihre eigene Verantwortung an Buffy ab, begeben sich zu-

rück in den Status der Unwissenden und legen sich im übertragenen Sinne selbst in Ketten.

In einer anderen Folge wird nachgewiesen, dass zumindest einzelne Polizeibeamte und der Schulleiter das Geheimnis um den Höllenschlund kennen und gezielt verheimlichen. Als nämlich eine Gruppe von Vampiren die Schule stürmt, entwickeln Snyder und der Polizeichef folgende Lüge zur Ruhigstellung der unwissenden Bevölkerung (*School Hard*, 2.03):

Chief of police: *I need to say something to the media people.*

Principal Snyder: *So?*

Chief of police: *So, do you want the usual story? Gang related? PCP?*

Principal Snyder: *What did you have in mind? The truth?*

Chief of police: *Right. Gang-related. PCP.*

Inwiefern die Polizei oder der Schulleiter eingeweiht sind und warum sie das Geheimnis bewahren, wird nicht aufgelöst. Eine in diese Richtung gehende Verhaltensweise wird im Höhlengleichnis nicht beschrieben, weil sie für das Gedankenkonstrukt Platons irrelevant ist. Zudem tritt

im Höhlengleichnis kein Gefangener auf, der zur Gruppe der Wissenden gehört, sich aber bewusst dafür entscheidet, Gefangener zu bleiben.

Als Buffys Mutter Joyce Summers von Buffy über die Unterwelt und die geheime Identität ihrer Tochter aufgeklärt wird, weigert sie sich zunächst, ihr zu glauben. Der Bildungsgang des Philosophen ist im Sinne Platons ein stetiger und schmerzvoller Prozess, der Zeit benötigt. Buffy erwartet von ihrer Mutter, dass sie die neue Information sofort verarbeitet und akzeptiert, was Joyce überfordert. Bormanns (1973) Analyse der Gefangenen kann auf Joyce und die Bürger generell übertragen werden:

Die Lösung von den Fesseln und die Umwendung von Phänomenen zu ihren Gründen geschehen unter Zwang; der Mensch sträubt sich dagegen, aus seiner Gewohnheit gerissen zu werden, und reagiert höchst unwillig, verwirrt und ungläubig auf die Hinweise, das empirisch Wahrnehmbare sei nur ein Schatten der Realität; er möchte wieder in seine vertraute Umgebung zurück und verspürt keine Lust, von seiner Unwissenheit befreit zu werden. (Bormann, 1973, S. 75)

Folgender Dialog zwischen Mutter und Tochter veranschaulicht, dass eben dieser innere Konflikt in *BtVS* thematisiert wird (*Becoming*, 2.22):

Joyce: *Honey, are you sure you are a Vampire Slayer? . . .
I mean have you tried not*

*being a Slayer?
It's because you didn't
have a strong father figure,
isn't it.*

Buffy: *It's just fate Mom.
I'm the slayer. Accept it.
I'm sorry Mom, but I
don't have time for this.*

Joyce: *You will make time to explain
yourself.*

Buffy: *I told you. I'm a Vampire Slayer.*

Joyce: *Well, I just don't accept that.
Open your eyes, Mom!*

Buffy: *What do you think has been
going on for the past few years?
The fights, the weird occur-
rences. How many times have you
washed blood out of my clothing,
and you still haven't figured it out.*

Joyce versucht im Informationsverarbeitungsprozess die Problematik zu lösen, indem sie beispielsweise vorschlägt, Buffy solle versuchen, kein Vampire Slayer zu sein. Daraus geht hervor, dass sie den Mythos um die einzig Auserwählte aus einer jeden Generation nicht kennt. Sie versucht außerdem, eine Erklärung über ihre eigene Lebenswelt zu finden, nämlich die Situation, dass sie geschieden ist und die Abwe-



senheit des Vaters Buffy zur Kompensation dieses Defizits in einer Fantasiewelt leben lässt. Buffy kritisiert, dass Joyce über Blutflecken in der Kleidung ihrer Tochter hinweggesehen hat und die Flecken in Form einer Vermeidungsstrategie durch das Waschen der Kleidung beseitigt hat. In einer vergleichbaren Situation befinden sich auch die Gefangenen im Höhlengleichnis, die dem zurückkehrenden Philosophen keinen Glauben schenken wollen und kein Interesse am Erkenntniszugewinn zeigen. Für die Verarbeitung der Situation benötigt Joyce jedoch lediglich Zeit, um das Gesagte zu reflektieren und die einzelnen Fragmente für sich selbst zusammenzuführen. Letztendlich wird sie die Tatsache, dass ihre Tochter ein Vampire Slayer ist und paranormale Phänomene existieren, akzeptieren. Im Gegensatz zu den Gefangenen im Höhlengleichnis zeichnet sich an mehreren Stellen in *BtVS* ab, dass sich die Bürger weiterentwickeln können.

Vom aufsteigenden Philosophen zum Vampire Slayer

Beim Vampire Slayer handelt es sich um eine Auserwählte, die mit besonderen Fähigkeiten geboren wird: »One girl in all the world. She alone will have the strength and skill . . .« (*Chosen*, 7.22). Bei dem Aufsteigenden aus dem Höhlengleichnis handelt es sich um eine nicht spezifizierte

Person und schafft im Subtext einen größeren Identifikationsspielraum für den Rezipienten des Werkes. Bormann hält Folgendes über den Philosophen fest:

Wirkliche Einsicht in die Phänomene kann nur der Philosoph haben, weil er die Seinsgründe der Phänomene kennt oder sich ständig um ihre Kenntnis bemüht; der, für den das Sinnfällige identisch ist mit dem Seienden, bleibt immer in der Unwissenheit gefangen, sofern er nicht gewaltsam aus ihr befreit wird. (Bormann, 1973, S. 78)

Kersting verweist auf die Schwierigkeiten, die dem Philosophen auf dem Bildungsgang entgegentreten und äußert: »Solche Tortur durchläuft niemand freiwillig; und ohne fremde Hilfe kommt man schon gar nicht voran« (Kersting, 1999, S. 226). Auch Buffy ordnet sich einem Lehrer unter, ihrem Wächter und Mentor Rupert Giles, der sie trainiert und leitet. Zusätzlich steht Buffy ihr engster Freundeskreis unterstützend zur Seite.⁷ Wie der Philosoph strebt sie, im Sinne eines endlosen Prozesses, nach Wissenszuwachs. Später geht es ihr

⁷ Die Tatsache, dass Buffy Helfer hat und einige Bürger auf die eine oder andere Weise vom Höllenschlund wissen, provoziert die Frage, wer innerhalb der Serie zusätzlich als Philosoph im Sinne Platons deutbar ist. Diese Analyse könnte also weitergeführt werden und müsste dann diskutieren, ob die Monster und Dämonen zum Kreise dazugehören, da diese auch in beiden Welten wandeln.

im Speziellen um die Ergründung der Ursachen und Herkunft der Vampire Slayer. Als sie sich reifebedingt von ihrem Wächter löst, bemerkt sie schnell, dass ihr Lernprozess niemals abgeschlossen sein kann. Um ihren Wissensdurst zu stillen, bittet sie Giles, wieder ihr Lehrer zu sein:

I need to know more. About where I come from, about the other Slayers. I mean, maybe, maybe if I could learn to control this thing, I could be stronger, I could be better. But I'm scared. I know it's gonna be hard. And I can't do it without you. I need your help. I need you to be my Watcher again. (Buffy vs. Dracula, 5.01)

Zwar rekrutiert sie Giles in Staffel 5, doch emanzipiert sie sich erneut von ihm, als sie in der letzten Staffel seine Ansichten nicht mehr vertritt: »I think you've taught me everything I need to know« (*Lies My Parents Told Me*, 7.17). Sie reflektiert die Methoden ihres Lehrers kritisch und nimmt nicht lediglich hin, was er sie lehrt. Dieser Bruch mit Giles schließt für sie jedoch nicht aus, weiterhin nach Wissen zu streben. Es belegt ihre eigene Entwicklung vom Schüler zum Lehrer. Zunehmend zeichnet sich ab, dass ihr innerer Antrieb nicht von ihrem Lehrer ausgeht, sondern ihrer Berufung entspringt. Die Zeile aus der Prophezeiung »Into every generation a Slayer is born« (*Chosen*, 7.22) impliziert, dass Buffy Teil der Mythologie der Unterwelt ist, weil

sie selbst ein paranormales Phänomen ist. Jedoch wächst sie in der Oberwelt und in Unwissenheit über ihre Berufung auf und entscheidet sich immer wieder ganz bewusst dafür, als Vampire Slayer zu handeln. Mehrfach glaubt sie, dem Druck nicht standhalten zu können und kündigt an, dass sie sich aus der Unterwelt zurückziehen möchte: »I quit! I resign! I'm fired! You can find someone else . . . !« (*Prophecy Girl*, 1.12), »I don't understand. I don't know how to live in this world, if these are the choices« (*The Gift*, 5.22) oder »I don't want to be the One« (*Touched*, 7.20). Ihrer Mutter gegenüber formuliert sie, was es bedeutet, ein Vampire Slayer zu sein und die damit einhergehenden Verpflichtungen zu ertragen:

It never stops. Do you think I chose to be like this? Do you have any idea how lonely it is? How dangerous? I would love to be upstairs watching TV, or gossiping about boys, or God even studying! But I have to save the world, again. (Becoming, 2.22)

Nikki Woods, der Vampire Slayer vor Buffy, und Buffy formulieren unabhängig voneinander: »The mission is what matters« (*Lies My Parents Told Me*, 7.17). Diese Einstellung unterscheidet Buffy vom Bürger und vom Gefangenen, da Buffy die Bedeutung ihrer Existenz im größeren Kontext begreift. Zwei exemplarische Beispiele sollen



zeigen, wie sie immer wieder versucht, sich ihrer Berufung zu entziehen, aber stets zurückkehrt. Erstens: In der Folge *Normal Again* (6.17) wird Buffy während eines Kampfes von einem Dämon mit einem Halluzinogen vergiftet und leidet daraufhin an Phasen der Bewusstlosigkeit, in denen sie von einer Paralleldimension halluziniert, die auf sie sehr realistisch wirkt. In diesen Sequenzen glaubt sie, Patientin einer psychiatrischen Klinik zu sein. Diese Halluzination wird zu einem zweiten Handlungsstrang, in dem erklärt wird, dass Buffy keine Superheldin sei, sondern seit Jahren an einer psychischen Erkrankung leidet. Diese präsentierte Realität erscheint Buffy plausibler als ihr eigentliches Leben. Sie äußert schließlich Zweifel an ihrem Dasein als Vampire Slayer und glaubt, dass ihr eigentliches Leben die Halluzination sei:

Back when I saw my first vampires, I got so scared, I told my parents, and they completely freaked out. They thought there was something seriously wrong with me. So they sent me to a clinic. I was only there a couple of weeks. I stopped talking about it, and they let me go. Eventually, my parents just forgot. What if I'm still there? What if I never left the clinic? (Normal Again, 6.17)

Ihr Freund Xander schürt ihre Zweifel versehentlich: »What? You think this isn't real just because of all the vampires and demons and ex-vengeance demons and

the sister that was a big ball of universe-destroying energy?« (*Normal Again*, 6.17). Wieder wird thematisiert, dass die Bürger sich über Phänomene ausschweigen und eine Person genau dann gesellschaftlich akzeptiert wird, wenn sie sich anpasst und keine unbequemen Wahrheiten spricht. Buffy steht schließlich vor der Entscheidung, sich der verlockenden Halluzination hinzugeben, in der sie kurz vor der Heilung und somit Entlassung aus der Klinik zurück ins traute Elternhaus steht. Buffy sieht darin ihre Chance, ein Leben ohne die Unterwelt zu führen. Innerhalb der Halluzination versucht Joyce sie beim mentalen Lösen von Sunnydale zu unterstützen und dazu zu überreden, in dieser Realität zu verbleiben:

Buffy? Buffy! Buffy, fight it. You're too good to give in, you can beat this thing. Be strong, baby, ok? I know you're afraid. I know the world feels like a hard place sometimes, but you've got people who love you. Your dad and I, we have all the faith in the world in you. We'll always be with you. You've got a world of strength in your heart. I know you do. You just have to find it again. Believe in yourself. (Normal Again, 6.17)

Diese Worte ihrer Mutter überzeugen Buffy jedoch vom Gegenteil, nämlich davon, an sich als Vampire Slayer zu glauben und sich endgültig dazu zu bekennen. Statt sich der Halluzination hinzugeben, wählt

sie bewusst das beschwerlichere Leben, in dem sie sich täglich in Lebensgefahr begibt.

Zweitens: In der Folge *Anne* (3.01) reißt Buffy überwältigt und traumatisiert von den Schwierigkeiten ihres Doppellebens nach Los Angeles aus, um ihrer Berufung zu entkommen. Ihren Zweitnamen Anne als Hauptnamen zu nutzen und sich aus allen paranormalen Problemen herauszunehmen, ist Buffys Versuch ein „normales“ Leben ohne die Unterwelt zu führen (Lawler, 2003, S. 109). Schließlich lässt sie sich doch darauf ein, in dem Arbeitslager einer Höllendimension Gefangene zu befreien. Als einer der dämonischen Wärter nach ihrem Namen fragt und das den Gefangenen einprogrammierte »I'm nobody« (*Anne*, 3.01) erwartet, antwortet sie: »Hi. I'm Buffy. The Vampire Slayer. And you are?« (ebd.). Dass sie den Zweitnamen Anne an dieser Stelle nicht nennt, sondern Buffy in Kombination mit ihrem Titel, kennzeichnet im übertragenen Sinne ihren willentlichen Aufstieg aus der Höhle und die Akzeptanz ihrer Berufung. Ihre Fragestellung »And you are?« belegt, dass sie wieder bereit ist, Ursachen auf den Grund zu gehen und Fragen zu stellen. Schließlich gelingt ihr die Befreiung der Gefangenen, die, durch Buffys Auftreten inspiriert, beginnen an ihrer Seite für ihre Freiheit zu kämpfen. Danach kehrt Buffy zurück nach Sunnydale, um

sich dort ihrer Lebensaufgabe zu stellen. Bisher blieb ein Aspekt undiskutiert, der in *Anne* durch Buffys Aktivierung anderer Gefangener schon ein wenig anklingt: Nach Bormann hat der Philosoph folgende Aufgabe zu erfüllen: »Der zum Philosophen Ausgebildete muß sich in der Praxis bewähren« (Bormann, 1973, S. 79), also selbst lehren. Buffy weicht Bürger selten in die Geheimnisse ein. Dies dient zum einen der notwendigen Geheimhaltung ihrer eigenen Identität und zum anderen dem Schutz der Bürger. Sie erklärt beispielsweise, warum sie Owen, einen Mitschüler, in den sie sich verliebt hat, nicht wiedersehen möchte, obwohl sich beide voneinander angezogen fühlen: »Two days in my world and Owen really would get himself killed. Or I'd get him killed. Or someone else« (*Never Kill A Boy On The First Date*, 1.05). Das TV-Serienkonzept ist hiermit von dem des Höhlengleichnisses zu unterscheiden, weil das Wissen über die Unterwelt in der Serie nicht für jeden vorgesehen ist, im Höhlengleichnis hingegen prinzipiell schon für jeden offen steht. Ist Buffy jedoch konfrontiert mit denen, die selbst potentielle Vampire Slayer sind, bietet sie ihnen Hilfestellung an und teilt ihre eigentlich nur für sie selbst bestimmten Kräfte mit diesen, wenn sie die Möglichkeit dazu sieht:



So here's the part where you make a choice. What if you could have that power, now? In every generation, one Slayer is born, because a bunch of men who died thousands of years ago made up that rule. . . . So I say we change the rule. I say my power, should be our power. . . . From now on, every girl in the world who might be a Slayer, will be a Slayer. Every girl who could have the power, will have the power. Can stand up, will stand up. Slayers, every one of us. Make your choice. Are you ready to be strong? (Chosen, 7.22)

Damit bricht Buffy die Hauptregel, die ihrer Berufung zugrunde liegt, denn laut der Prophezeiung kann es nur eine Auserwählte in einer Generation geben. Stirbt der Vampire Slayer, wird das nächste junge Mädchen berufen. Buffy reflektiert über die Sinnhaftigkeit dieses Regelsystems, bewertet es als veraltet und findet einen Weg diese Regel zu stürzen. Die Entscheidung, die Mission anzunehmen, muss jedoch vom potentiellen Vampire Slayer selbst ausgehen und erfordert auch zukünftig mentale Stärke, weil Buffy ihnen, metaphorisch gesprochen, den Weg aus der Höhle zwar zeigen kann, sie diesen aber selbst gehen müssen.

Schlussgedanken

Platons Höhlengleichnis ist eine Allegorie, die in einer ihrer zahlreichen Lesarten für den Bildungs- und Entwicklungsgang ei-

ner Person verstanden werden kann. Der Aufstieg aus der Höhle steht dabei für den Lernprozess, der zum Erkenntnisgewinn führt und die Person wegen ihres gesteigerten Bewusstseins als Philosoph kennzeichnet. Dieser Prozess des Aufstiegs benötigt Hingabe, Zeit und mentale Stärke, weil der Weg aus der Höhle hinaus beschwerlich ist. Zwar muss auch der Befreite vor seinem Aufstieg zum Verlassen der gewohnten Höhle gezwungen werden, befürwortet dies jedoch mit steigender Erkenntnis und wird letztendlich selbst zum Lehrer, der versucht andere zu befreien. Die übrigen Gefangenen nehmen seine Lehre jedoch nicht an und bedrohen ihn, da sie sich von ihm in ihrer Lebensroutine gestört fühlen.

Wird die Allegorie wie oben beschrieben verstanden, lässt sich damit die Forschungsfrage beantworten, ob es sich bei der TV-Serie *Buffy the Vampire Slayer* um eine moderne Adaption des antiken Stoffes handeln könne. In der TV-Serie geht es darum, wie Buffy von einer Jugendlichen zur Erwachsenen, selbstbestimmten Frau heranwächst und an ihrer Verantwortung als Vampire Slayer wächst, anstatt davor zurückzuschrecken. Durch die gegensätzlichen Verhaltensweisen von Buffy zu den Bürgern, zeichnet sich in der TV-Serie, wie auch im Höhlengleichnis, eine gesellschaftskritische Dimension der Inhalte ab.

In Sunnydale werden Menschen getötet, gequält und, metaphorisch gesprochen, das Blut aus der Kleidung schlicht herausgewaschen. Der Großteil der Bevölkerung Sunnydales ignoriert diese Vorfälle und gibt somit die eigene Verantwortung ab. In diesem Feld ist die Bildsprache des Sprengens von Ketten eine gängige Metapher für die Emanzipation von bestehenden Konventionen und ist nicht zwingend auf das Höhlengleichnis zurückzuführen. Auch die Beschreibung des Abgeschottetseins durch das Bild einer Höhle, die buchstäblich den Horizont beschränkt, lässt sich nicht explizit auf Platon zurückführen. Vielmehr geht es um die sich ähnelnden Verhaltensweisen im Konzept des Philosophen zum Konzept des Vampire Slayers. Ein Vampire Slayer zu sein erfordert Mut, Streben nach Wissen und setzt Lern- und Lehrbereitschaft zur Rekrutierung von Helfern voraus. Wird der Begriff des Philosophen nach Platon im weiteren Sinne verstanden und die Definition vom Vampire Slayer aus dem Einleitungstext noch einmal herangezogen, dann ergibt sich folgendes Äquivalent in der Figurenkonzeption: »One who dominates in some activity« (Adams, 2003, S. 228). Das Dominieren in einer Tätigkeit trifft sowohl auf Buffy als auch auf den Philosophen zu, denn sie sind als einzigartig beschrieben, als handlungsorientiert und selbstbestimmt.

Beide Figuren sind durch ihren hohen Grad an Erkenntnis anderen Figuren überlegen. Somit kann Lawlers These, dass es sich bei Buffy um Platons Philosophen handelt, weil sie von beiden Dimensionen weiß, auf weitere Eigenschaften erweitert werden. Wichtiger Bestandteil dessen ist, dass beide sich konsequent von bestehenden Regelsystemen emanzipieren. Für den Philosophen bedeutet dies, dass er die ihm völlig neue Aufgabe des Handelns annimmt, die im Gegensatz zum passiven Höhlendasein steht. Buffys Emanzipation von Regelsystemen zeigt sich darin, dass sie selbstbestimmte handlungsorientierte Entscheidungen trifft, mit denen sie Konventionen bricht. Ihre Entscheidungen beruhen stets auf einer reflektierten Meinung und heben ihr Streben nach Wissen nicht auf. Am eindeutigsten zeigt sich dies daran, dass sie den gesamten Mythos um das, was ein Vampire Slayer ist, nämlich die einzig Auserwählte einer ganzen Generation zu sein, aufhebt. Innerhalb des Buffyverse handelt es sich dabei um eine revolutionäre Wendung, welche das ursprüngliche Konzept der TV-Serie radikal verändert. Es kann festgestellt werden, dass es sich beim antiken Höhlengleichnis und beim popkulturellen TV-Serienprodukt *Buffy the Vampire Slayer* um Texte handelt, die den Rezipienten dazu auffordern, eigene Lebensumstände zu reflektieren und



gesellschaftliche Konventionen kritisch zu betrachten. Hat der Rezipient im Kampf gegen persönliche Dämonen Probleme, seinen Weg zu finden, mag sich der ein oder andere nach der Textlektüre daran orientieren, wie wohl der Philosoph im Sinne Platons handeln würde. Andere hingegen würden sich vielleicht fragen: »What would Buffy do?« (*The Freshman*, 4.01). Das Faszinierende ist, dass die Antwort die gleiche sein könnte.

Literaturverzeichnis

- Adams, M. (2003). Buffyverse. In *Slayer Slang: A Buffy the Vampire Slayer Lexicon*. (S. 158/159). Oxford: Oxford University Press.
- Adams, M. (2003). Vampire Slayer. In *Slayer Slang: A Buffy the Vampire Slayer Lexicon*. (S. 224-231). Oxford: Oxford University Press.
- Badman, D. (2002). The Academic Buffy Bibliography. *Slayage. The Journal of Whedon Studies Association*, 2.3 [7]. <http://slayageonline.com/PDF/badman.pdf>. Abgerufen am 01.10.2014.
- Bormann, K. (1973). *Platon*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Burkard, F.-P. (2008). Höhlengleichnis. *Metzler Lexikon Philosophie*. 3. Auflage. (S. 244/245). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kersting, W. (1999). *Platons ‚Staat‘*.

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Lawler, J. (2003). Between Heavens and Hells: The Multidimensional Universe in Kant and Buffy the Vampire Slayer. In J. B. South (Hrsg.), *Buffy the Vampire Slayer and Philosophy. Fear and Trembling in Sunnydale*. (S. 103-116). Illinois: Open Court Publishing Company.
- Schleiermacher, F. (2001). *Platon: Politeia - Der Staat*, Band 4. 2. verbesserte Auflage. Gunther Eigler (Hrsg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wilcox, R., V. & Lavery, D. (2002): Introduction. In R. V. Wilcox und D. Lavery (Hrsg.), *Fighting the Forces. What's at Stake in Buffy the Vampire Slayer* (S. xviii-xxix). New York: Rowman & Littlefield.
- Wilcox, R., V. (2010). Introduction. This is our Magic World. In R. V. Wilcox (Hrsg.), *Why Buffy Matters. The Art of Buffy the Vampire Slayer* (S. 1-13). London, New York: Tauris.

Filmographie

- „Anne.“ *Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Three. Teil 1*. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1998. DVD.
- „As You Were.“ *Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Six Collection*. Drehbuch: Douglas Petrie. Regie: Douglas Petrie.

- Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2002. DVD.
- “Bad Eggs.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Two. Teil 1. Drehbuch: Marti Noxon. Regie: David Greenwalt. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1998. DVD.
- “Becoming, Part 2.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Two. Teil 2. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1998. DVD.
- “Buffy vs. Dracula.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Five Collection. Drehbuch: Marti Noxon. Regie: David Solomon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2000. DVD.
- “Chosen.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.
- “Get it Done.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: Douglas Petrie. Regie: Douglas Petrie. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.
- “Gingerbread.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Three. Teil 1. Drehbuch: Jane Espenson und Thania St. John. Regie: James Whitmore, Jr. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1999. DVD.
- “Graduation Day, Part 2.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Three. Teil 2. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1999. DVD.
- “Hell’s Bells.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Six Collection. Drehbuch: Rebecca Rand Kirshner. Regie: David Solomon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2002. DVD.
- “Lies my Parents told me.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: David Fury und Drew Goddard. Regie: David Fury. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.
- “Never Kill a Boy on the First Date.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season One. Drehbuch: Rob Des Hotel und Dean Batali. Regie: David Semel. Twentieth Century Fox, 1997. DVD.
- “Normal Again.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Six Collection. Drehbuch: Diego Gutierrez. Regie: Rick Rosenthal. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2002. DVD.
- “Older and Far Away.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Six Collection. Drehbuch: Drew Z. Greenberg. Regie: Michael Gershman. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2002. DVD.
- “Prophecy Girl.” Buffy – Im Bann der Dä-



monen: Season One. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox, 1997. DVD.

“School Hard.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Two. Teil 1. Drehbuch: David Greenwalt und Joss Whedon. Regie: John T. Kretchmer. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1997. DVD.

“Showtime.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: David Fury. Regie: Michael Grossman. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.

“The Freshman.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Four Collection. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox, 1999. DVD.

“The Gift.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Five Collection. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2001. DVD.

“The Harvest.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season One. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: John T. Kretchmer. Twentieth Century Fox, 1997. DVD.

“Touched.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: Rebecca Rand Kirshner. Regie: David Solomon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: “Chosen.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: Joss Whedon. Regie: Joss Whedon. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD.

Abbildung 2: “Reptile Boy.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Two. Teil 1. Drehbuch: David Greenwalt. Regie: David Greenwalt. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 1997. DVD.

Abbildung 3: “Crush.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Five Collection. Drehbuch: David Fury. Regie: Dan Attias. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2001. DVD.

Abbildung 4 und Abbildung 5: “Get it Done.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Seven Collection. Drehbuch: Douglas Petrie. Regie: Douglas Petrie. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2003. DVD

Abbildung 6: “Older and Far Away.” Buffy – Im Bann der Dämonen: Season Six Collection. Drehbuch: Drew Z. Greenberg. Regie: Michael Gershman. Twentieth Century Fox Entertainment Deutschland, 2002. DVD.

Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?

Von Elsa König

Der Beitrag ist im Rahmen der Veranstaltung „Forschungsbasiertes Lernen: Wie werden Kinderrechte Kindern (in der Schule) nahe gebracht?“ von Dr. Petra Muckel im Wintersemester 2013/14 im Modul „Pädagogik und ihre Berufs- und Handlungsfelder“ entstanden, das im dritten Semester des Bachelorstudiums absolviert werden soll.

Der Beitrag „Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?“ setzt sich im Sinne einer rekonstruierenden Darstellung mit Status, Bekanntheitsgrad und Bedeutung der UN Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland auseinander. Ausgehend von der Problematisierung des ungenügenden Bekanntheitsgrades der Kinderrechte bei Kindern und Jugendlichen wird u.a. die Frage, ob Kinderrechte im Grundgesetz verankert werden sollen, erörtert. Gleichzeitig werden Ansätze angeführt und diskutiert, die potentiell zu einer nachhaltigeren Verbreitung des Bekanntheitsgrads der UN Kinderrechte in Deutschland beitragen können.

Eine Umfrage, die 2009 vom Institut für Markt- und Trendforschung EARSAN-DEYES GMBH mit Hilfe der Blue Ocean Entertainment AG für das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. durchgeführt wurde, zeigt, dass nur 15% aller 1026 befragten Kinder im Alter von 6 bis 15 Jahren die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) bekannt ist (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., 2009, S.8).

Ältere Jugendliche wissen zwar, dass es Kinderrechte gibt, sind sich aber nicht bewusst, worauf diese beruhen und inwie-

fern sie diese anwenden können. Über die Bekanntheit der Kinderrechtskonvention bei Erwachsenen gibt es keine gesicherten Angaben (National Coalition, 2012a, S.1). Auch im Vergleich zu anderen europäischen Staaten ist die Bekanntheit der UN-Kinderrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland sehr gering. Das zeigt eine Erhebung des Flash-Eurobarometers, veranlasst durch die EU-Kommission im Jahre 2009, bei der Deutschland auf Rang 24 von 28 platziert wurde (Liebel, 2013, S.36).

Essays

Elsa König
Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?

forsch! 01/ 2015



Allerdings kann jedes Kind und jeder Mensch sein Recht nur dann einfordern, wenn sie/er es kennt. Die Kenntnis ihrer Rechte kann Kinder vor Missbrauch schützen (Maywald, 2008, S.68). Vor allem Kinder, aber auch Erwachsene müssen in Deutschland daher dringend darüber aufgeklärt werden, welche Rechte

Kinder haben und was sich hinter der UN-Kinderrechtskonvention „verbirgt“.

Die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland ratifizierte am 05. April 1992 das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte

UN-Kinderrechtskonvention - Bekanntheit

UNICEF ist mit Abstand am bekanntesten, gefolgt vom Deutschen Kinderhilfswerk. Die UN-Kinderrechtskonvention ist nur wenigen Kindern geläufig.

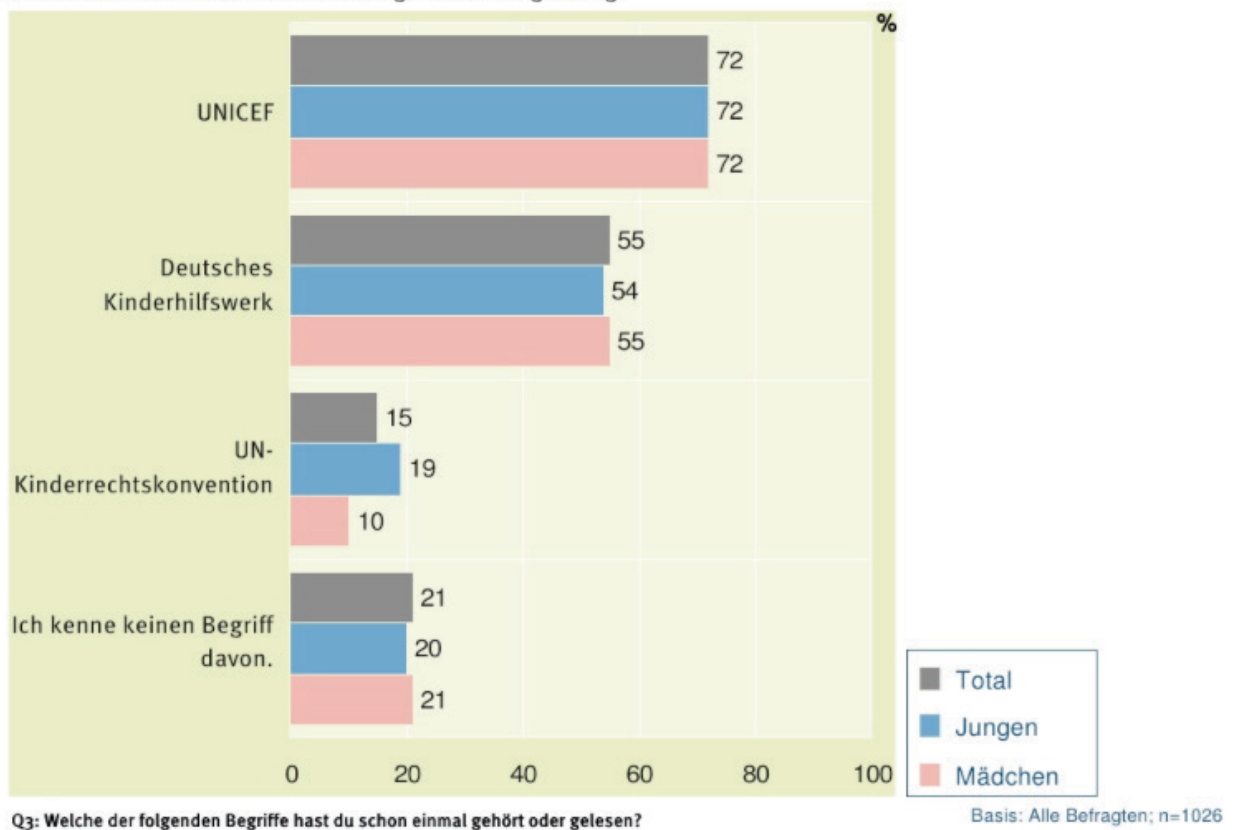


Abbildung I: Bekanntheitsgrad der Kinderrechtskonvention. Die Abbildung zeigt u.a. den Bekanntheitsgrad der Kinderrechtskonvention bei Kindern zwischen 6-15 Jahren. Die Studie wurde 2009 vom Institut für Markt- und Trendforschung EARSANDEYES GMBH mit Hilfe der Blue Ocean Entertainment AG für das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. durchgeführt.

forsch! 01/ 2015



Elsa König
Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?

des Kindes. Mit der Unterzeichnung verpflichtete sie sich zur Umsetzung der insgesamt 54 Artikel (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2013, S.1). Die Verpflichtung zur Bekanntmachung der Konvention ist ihrerseits Gegenstand der Konvention und in ihrem Artikel 42 geregelt: „Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007, S.26). Unklar ist: Was genau versteht man unter „geeignete(n) und wirksame(n) Maßnahmen“ zur Bekanntmachung? Wer entscheidet darüber? Wer finanziert das? Wie wird dies überprüft?

Die Grundsätze und Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention umfassen

- Schutz-,
- Förderungs-/
- Versorgungs-
- und kulturelle/ Informations-/
Beteiligungsrechte,

die Kindern zugesprochen werden (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2013, S.3; National Coalition, 2013, S.6). Diese werden in den 54 Artikeln genauer erläutert. Alle Artikel unterliegen vier Prinzipien: dem

Vorrang des Kindeswohles, dem Recht auf Gleichbehandlung und dem damit verbundenen Schutz vor Diskriminierung, dem Recht auf Leben und persönliche Entwicklung und der Anerkennung des Willens und der Meinung des Kindes (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2013, S.2-3). Jeder Vertragsstaat entscheidet selbst, welche Maßnahmen als geeignet und wirksam zur Bekanntmachung und Umsetzung der KRK für das eigene Land erscheinen. Allerdings muss jeder Vertragsstaat zwei Jahre nach Unterzeichnung der Konvention die durchgeführten Vorkehrungen vor dem UN-Ausschuss dokumentieren. Anschließend ist der Bericht alle fünf Jahre fällig (Deutsches Komitee für UNICEF e.V., 2013, S.3). Die BRD informiert in ihrem Staatenbericht über die Bekanntmachung und Umsetzung der KRK in Deutschland. Der aktuelle Bericht (dritter und vierter Staatenbericht) gibt Auskunft über die von April 1999 bis April 2009 durchgeführten Maßnahmen (Liebel, 2013, S.40). Alle fünf Jahre wird zudem ein sogenannter Kernbericht veröffentlicht, der Auskunft über die Bekanntmachung von Übereinkommen und Publikationen über Menschenrechte gibt. Interessant ist, dass die Absätze im Kernbericht des Justizministeriums, die die Bekanntmachung der Rechte betreffen (B.II.7 und C.III.), Menschenrechte und Grundrechte nennen, ohne Kinderrechte

und die UN-Kinderrechtskonvention gesondert zu erwähnen. Die Kinderrechtskonvention wird im Kernbericht lediglich unter den Vorbehalten und Erklärungen gegenüber internationalen Menschenrechtsübereinkommen (B.I.1.b.) genannt (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2009, S.55-57, S.75, S.82). Die Bekanntmachung der KRK geschieht in Deutschland auf drei Ebenen:

- auf der Ebene des Bundes,
- auf der Ebene von Ländern und Kommunen und
- auf der Ebene von Nichtregierungsorganisationen, wie z.B. Verbänden.

Zur Information über die UN-Kinderrechtskonvention werden hauptsächlich mediale Formen genutzt. Das BMFSFJ informiert im dritten und vierten Staatenbericht, dass die KRK in deutscher Übersetzung sowohl für Erwachsene als auch für Kinder (in vereinfachter Form) im Internet publiziert werde. Außerdem werden weitere Zusatzprotokolle, wie z.B. Fakultativprotokolle oder Berichte zu den Kinder-/Menschenrechten, veröffentlicht. Zum Teil werden Internetseiten eingerichtet, die kindgerecht über die Kinderrechtskonvention (www.kinder-ministerium.de), die Vereinten Nationen und Zusatzprotokolle zur KRK (www.kinder.diplo.de) informieren sollen. Außer-

dem hat der Bund zusammen mit der Kinderzeitschrift GEOlino zum 20. Jubiläum der KRK ein Zusatzheft herausgebracht, in dem die Kinderrechte für Kinder erklärt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.25-26). In der Zeit von 2005 bis 2010 wurde ein „Nationaler Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland“ (NAP) angesetzt. Der Bericht zur Umsetzung des NAPs wird im Internet veröffentlicht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.25).

Renate Künast, Jürgen Trittin und die Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN erklärten in ihrem Antrag am 28.09.2011 an den Bundestag, dass der NAP „zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention und zur Stärkung der Kinderrechte in Deutschland beigetragen“ (Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, 2011, S.2) habe. Dies sei vor allem durch die Mitarbeit von Experten und Nichtregierungsorganisationen möglich gewesen. Sie legen aber auch dar, dass „viele Ziele des Aktionsplan [...] nicht erreicht [wurden] bzw. sie [...] nicht an Gültigkeit verloren [haben]“ (Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, 2011, S.3). Aus diesem Grund forderten sie die Weiterführung oder Neuauflage des NAPs. Diese Wiederaufnahme des NAPs ist allerdings bisher nicht in Kraft getreten.

Auf Landesebene erfolgte die Bekanntma-

chung der UN-Kinderrechtskonvention laut BMFSFJ durch die Erstellung von weiteren Internetseiten für Kinder, auf denen sie sich über ihre Rechte informieren können. Außerdem werden in den Kommunen zum Teil Kampagnen durchgeführt, die auf die Kinderrechte aufmerksam machen sollen. Durch Bündnisse, Arbeitsgemeinschaften und Öffentlichkeitsarbeit wird in den Kommunen auf die UN-Kinderrechtskonvention hingewiesen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.26).

Auf der Ebene der Verbände arbeiten Nichtregierungsorganisationen zur Bekanntmachung und Umsetzung der KRK. Die National Coalition gehört zu einem dieser Verbände, sie zählt knapp 120 Mitgliedsorganisationen und setzt sich in Deutschland für die UN-Kinderrechtskonvention ein (National Coalition, 2012b, S.1). Auch von den Verbänden werden Internetseiten für Kinder eingerichtet, um sie über ihre Rechte aufzuklären (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.26).

Unzureichende Vermittlung der UN-Kinderrechtskonvention?

Laut terre des hommes sind „die bisherigen Anstrengungen [...] weder qualitativ und erst recht nicht quantitativ ausreichend“ (1998, S.219). Sie fordern daher die Be-

rücksichtigung des Art. 42 der UN-Kinderrechtskonvention (terre des hommes, 1998, S.219).

Thomas Krüger, Präsident des Deutschen Kinderhilfswerkes, stellt ähnliche Forderungen: „Zwischen der Zielsetzung der Konvention und ihrer Verwirklichung in Deutschland klafft auch nach 20 Jahren immer noch eine große Lücke. Deshalb müssen Bund, Länder und Kommunen mehr als bisher Kinder in den Mittelpunkt ihrer Politik stellen“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., o.D.a, S.1). Auch Sabine Skutta und Jörg Maywald, Sprecher der National Coalition, erklären: „In unserem Land stehen Kinderrechte immer noch nicht oben auf der Prioritätenliste und haben keinen Verfassungsrang“ (Deutsches Kinderhilfswerk e.V., o.D.b, S.1). Vertreter der NROen und UN-Experten fordern daher eine Aufnahme der Kinderrechte in das deutsche Grundgesetz (ZEIT ONLINE, 2014, S.2). So würden die Kinderrechte auch einen höheren Bekanntheitsgrad erlangen. Skutta und Maywald fordern sogar eine kindgerechte Ausrichtung der Bildungspolitik, Umweltpolitik und des Städtebaus (National Coalition, 2010, S.1). Manfred Liebel ist der Meinung, dass sich die Sicherung der Kinderrechte und der UN-Kinderrechtskonvention im deutschen Grundgesetz positiv auf das öffentliche Meinungsbild gegenüber den Kinderrech-

ten, der Verwaltungspraxis und der Justiz auswirken würde (Liebel, 2013, S.35). Darüber hinaus erklärt Anne Lütkes, Mitglied im Vorstand von UNICEF Deutschland und dem Deutschen Kinderhilfswerk, dass diese Verankerung längst überfällig sei (National Coalition, 2012a, S.1). Auch Hendrik Cremer, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Menschenrechte, vertritt den Standpunkt, dass die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz Kinder als Rechtssubjekte annehmen würde und die rechtliche Position von Kindern kräftigen (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011, S.5). Den Forderungen entgegnet der dritte und vierte Staatenbericht des BMFSFJ: „Das deutsche Grundgesetz (GG) schützt Kinder und Jugendliche umfassend. Sie sind wie Erwachsene Grundrechtsträger“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.19). Jörg Maywald betont, dass Kinder und Jugendliche nach Art. 6 GG „als Anhängsel ihrer Eltern behandelt“ werden (2008, S.55). Doch das BMFSFJ erkennt Kindern ihre eigene Menschenwürde und das Recht auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit aufgrund eines Urteils des Bundesverfassungsgerichtes 1968 (BVerfGE 24, 119, 144) an (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.19). Das BMFSFJ weist aber auch zugleich die

Forderungen zurück, die Kinderrechte in das Grundgesetz aufzunehmen: „Die Bundesregierung setzt sich für eine Stärkung der Kinderrechte ein. Diese Rechte müssen im Bewusstsein der Erwachsenen stärker verankert werden. Die Bundesregierung will in allen Bereichen, insbesondere bei den Schütz-, Förder- und Partizipationsrechten, kindgerechte Lebensverhältnisse schaffen. Eine Verfassungsänderung ist dazu allerdings nicht notwendig“ (2010, S.19). Wenigstens haben 14 der 16 Bundesländer Kinderrechte in ihre Landesverfassung aufgenommen (Maywald, 2012, S.86). Die Bundesländer, die die Kinderrechte bisher nicht in ihrer Verfassung gesichert haben, sind Hessen und Hamburg (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.19). „Offenbar ist es bisher weder dem Staat noch den Nichtregierungsorganisationen und Jugendverbänden gelungen, das allgemeine Rechtsbewusstsein im Sinne der Kinderrechte nennenswert zu verändern“ (Liebel, 2013, S.37).

Kinderrechte müssen nicht nur im Bewusstsein der Erwachsenen stärker gesichert werden, sondern auch im Bewusstsein der Kinder. Jedes Kind benötigt das Wissen darüber, welche Rechte es hat, wie diese angewendet werden und wo es sich melden muss, um seine Rechte einzufordern, sobald diese verletzt werden.

Erwartete Kompetenzen am Ende des Schuljahrgangs 4

Erwartete Kompetenzen	Kenntnisse und Fertigkeiten	Mögliche Aufgaben zur Überprüfung
Die Schülerinnen und Schüler können für sie bedeutsame Aspekte von Demokratie erklären und nutzen.	<ul style="list-style-type: none"> Mehrheitsregel als demokratisches Entscheidungsverfahren praktizieren, wenn kein Konsens möglich ist demokratische Entscheidungen des Klassenrats u. ä. respektieren, reflektieren und umsetzen wichtige öffentliche Institutionen (z. B. Gemeinde- oder Stadtverwaltung, Feuerwehr, Polizei) und deren Aufgaben sowie Möglichkeiten der Partizipation kennen ausgewählte politische Ämter unseres Staates kennen und in ihrer Funktion beschreiben können Kinderrechte kennen 	<ul style="list-style-type: none"> Sitzung des Klassenrats leiten Podiumsdiskussion mit vorgegebenen Positionen durchführen Fallbeispiele aus der Gemeinde / dem Stadtteil (z. B. Verkehrsberuhigung – Spielstraße; Supermarkt auf der grünen Wiese) erörtern unter Berücksichtigung von Kriterien (z. B. Möglichkeiten der Einflussnahme, Zuständigkeiten, kommunale Einrichtungen) Aktion mit Argumenten vor Ort planen und ggf. durchführen
Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Sichtweisen von Menschen in ihrem unmittelbaren Umfeld und gehen mit ihnen angemessen um.	<ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmung von (kultureller, sozialer, politischer, physischer, religiöser) Vielfalt in der Gesellschaft Ungleichheiten von Lebensbedingungen reflektieren Rollenverständnis von Mädchen und Junge, Frau und Mann reflektieren sich im Sinne eines Perspektivenwechsels in die Situation eines anderen versetzen können 	<ul style="list-style-type: none"> ausgewählte Lebensumstände von Menschen in einer anderen Lebenssituation darstellen und mit der eigenen vergleichen verschiedene Sichtweisen und Argumentationen in einem Interessenkonflikt unter Gleichaltrigen darlegen Lösungen in einem Interessenkonflikt finden und Handlungsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven beurteilen
Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Formen von Arbeit und haben erste Erklärungsansätze für Auswirkungen von Arbeitslosigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> Formen von Arbeit, verschiedene Berufe, Arbeitsplätze (auch ehrenamtliche) und Arbeitsbedingungen kennen und beschreiben Gründe für die Entstehung und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (z. B. einzelner Mensch, Familie, soziales Umfeld, Region) kennen 	<ul style="list-style-type: none"> Formen von Arbeit benennen, unterscheiden und nach ausgewählten Kriterien vergleichen

Abbildung 2: Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus dem Kerncurriculum der Grundschulen in Niedersachsen. Der rote Kasten verweist auf die Kenntnisse der Kinderrechte als Lernziel (Niedersächsisches Kultusministerium, 2006, S.20).

Gleichzeitig müssen aber auch Erwachsene darauf achten, dass die Kinderrechte der KRK publik gemacht und eingehalten werden. Nach Heinz Hilgers, Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes, müssen die Kinderrechte „an jeder Schule, in jeder Kita, in jedem Gericht, aber auch in jeder Kommunalbehörde [...] bekannt sein“ (National Coalition, 2012a, S.1). Maywald erwähnt darüber hinaus auch noch Kirchen, Sport- und Freizeiteinrichtungen. Die Kinderrechte sollten aufgrund des Selbstverständnisses angemessen in die Ordnungen, Konzeptionen und Leitbilder der Institutionen aufgenommen werden (2008, S.69). Allerdings müssen die Kinderrechte nicht nur bekannt sein, sie müssen auch

immer wieder den neu hinzukommenden Kindern bekannt gemacht werden.

Marlene Rupprecht, ehemalige Bundestagsabgeordnete der SPD, kritisierte in einer Plenumsdiskussion zum 20. Jubiläum der KRK, dass „die Bundesländer [aufgrund der föderalen Strukturen] nicht verpflichtet werden [könnten], die Konvention in ihre jeweiligen Lehrpläne aufzunehmen, was zur Folge habe, dass Kinderrechte in Deutschland meist nicht Gegenstand des Unterrichts sind“ (Rupprecht, 2010, S.39).

Vermittlung der Kinderrechte in der Schule

Im Kerncurriculum der Grundschulen in Niedersachsen wird die Kenntnis der Kinder-

rechte im Kompetenzbereich Gesellschaft und Politik Ende des 4. Schuljahres verlangt (siehe roter Kasten, in Abbildung 2). In den höheren Jahrgängen werden die Kinderrechte im Kerncurriculum nicht erwähnt.

Liebel (2013) ist der Meinung, dass die Behandlung der Kinderrechte in der Schule aufgrund der Masse der Themen oft zu kurz komme. Zudem hätten Kinder in der Schu-

le kaum Möglichkeiten, um ihre Rechte substanziell auszuüben. Er kritisiert, dass die Kinderrechte in der Lehrerbildung bisher keine ausreichende Funktion hätten (Liebel, 2013, S.37). Maywald teilt diese Ansicht und fordert die Ausbildung und Unterstützung von Eltern und Fachkräften zur Beteiligung der Kinder im Alltag (Maywald, 2008, S.69). Die Institution Schule muss ein Ort werden, an dem Kinder ihre Rechte

BEITRAG AUS DEN BUNDESWEITEN ARBEITSTREFFEN

Empfehlungen zum Thema „Informationen über Kinderrechte“

- ☞ *Damit Kinder die Kinderrechte kennenlernen, müssten Kinderrechte verbindlich in Lehrplänen als thematischer Schwerpunkt verankert werden. Kinderrechte sollten schon ab der 1. Klasse thematisiert werden und immer wieder in folgenden Klassen aufgegriffen werden, z.B. in der 4., 8. und 10. Klasse. Dabei sollte auf dem, was schon behandelt wurde, aufgebaut und dieses entsprechend vertieft werden.*
- ☞ *Jedes Jahr könnte zu dem Thema klassenübergreifend ein Projekttag durchgeführt werden.*
- ☞ *Wichtig ist, dass Kinderrechte kind- und jugendgerecht vermittelt werden, das heißt, anhand von Beispielen, die das Leben der Kinder berühren. Es sollte anschaulich mittels Bildern und spielerisch vermittelt werden, möglichst in einer offenen Form z.B. Projektlernen, wo es keine Noten gibt – so dass man sich offener und kritischer äußern kann.*
- ☞ *Eine weitere Idee wäre auch eine Kinderrechte-AG an Schulen, die von Schülerinnen initiiert und von Lehrern begleitet werden. Es wäre auch gut, wenn eine Lehrkraft Ansprechpartnerin für das Thema wäre.*
- ☞ *Jugendliche könnten für jüngere Kinder Unterricht zu Kinderrechten geben.*
- ☞ *Wichtig dabei ist, dass Kinder nicht nur über ihre Rechte aufgeklärt werden, sondern man muss ihnen zeigen, wie sie sich helfen können, wenn ihre Rechte verletzt werden (sie müssen wissen, an wen sie sich in der Schule, an ihrem Ort, an welche konkreten Organisationen wenden können, z.B. Nummer gegen Kummer). Im Lernen über Kinderrechte soll auch deutlich werden, dass auch in Deutschland „nicht alles stimmig ist“ und die Kinderrechte nicht nur in anderen Ländern verletzt werden, sondern es auch hier Probleme mit der Umsetzung gibt.*
- ☞ *Insgesamt ist es wichtig, Kinder zu stärken, damit sie sich trauen, von ihren Schwierigkeiten z.B. zu Hause zu sprechen. Dafür braucht es eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Schule, Zeit und Raum, um miteinander zu sprechen.*
- ☞ *Für den Unterricht über Kinderrechte bedarf es Fortbildungsangebote für Lehrerinnen, die Verbreitung von Informationen an Lehrer über kind- und jugendgerechtes Material zu dem Thema und mehr Schulbücher, Arbeitshefte etc., in denen das Thema behandelt wird.*

Abbildung 3: Auszug aus dem Kinder- und Jugendreport, in dem Möglichkeiten zur Bekanntmachung der UN-Kinderrechtskonvention in der Schule aufgezeigt werden (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, 2010, S.57).

forsch! 01/ 2015



Elsa König
Die UN-Kinderrechtskonvention - in Deutschland unbekannt?

kennen lernen und ausüben können. Der dritte und vierte Staatenbericht sieht Fortbildungsmaßnahmen zur Unterrichtung über Menschenrechte inklusive der Kinderrechte vor. Darin berichtet das BMFSFJ, dass Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Fachkräfte und LehrerInnen bestehen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S.26-27). Liebel beanstandet allerdings, dass die Fortbildungen meist kostenpflichtig sind und außerhalb der Arbeitszeit veranstaltet werden, sodass es nicht jedem/jeder LehrerIn möglich ist, daran teilzunehmen (Liebel, 2013, S.37).

Möglichkeiten zur Stärkung des Bekanntheitsgrades der UN-Kinderrechtskonvention

480 Kinder und Jugendliche haben sich im Rahmen des Kinder- und Jugendreports Gedanken darüber gemacht, welche Möglichkeiten zur Bekanntmachung der UN-Kinderrechtskonvention in der Schule infrage kommen. Die Ergebnisse haben sie als Empfehlungen festgehalten.

Maywald verlangt über die Aufklärungsarbeit zur KRK in den Schulen hinaus Monitoringsysteme auf den föderalen Ebenen: Bund, Länder und Gemeinden. Diese sollen die Umsetzung und somit auch die Bekanntmachung der Kinderrechte kontrollieren, um Verbesserungsvorschläge zu

tätigen (Maywald, 2008, S.70).

Lothar Krappmann, Mitglied des UN-Kinderrechtsausschusses 2003-2011, rät, bei der Geburt von Kindern Schreiben zu verteilen, in denen - in der jeweiligen Sprache der Elternteile - über die Kinderrechte informiert wird. Er empfiehlt die Verbreitung der Kinderrechte über den Weltkindertag oder die Jubiläen, an dem die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland ratifiziert wurde. Krappmann ist außerdem der Meinung, dass prominente Personen darauf aufmerksam machen sollten, dass auch in der Bundesrepublik Kinderrechte verletzt werden (National Coalition, 2013, S.30).

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend erscheint es erschreckend, dass die UN-Kinderrechtskonvention heutzutage in Deutschland so wenig bekannt ist. Es zeigt sich, dass es viele verschiedene Maßnahmen gibt, die von der Bundesregierung, der Regierung der Länder und Kommunen sowie von den Nichtregierungsorganisationen durchgeführt werden könnten, um die KRK bekannter zu machen. Diese sollten auch genutzt werden, da bisherige Maßnahmen keinen großen Erfolg zeigten.

Einen wichtigen Lehrauftrag hat dabei die Schule. Bevor ich die UN-Kinderrechtskonvention im Seminar „Forschungsba- siertes Lernen: Wie werden Kinderrechte

Kindern (in der Schule) nahe gebracht?“ gelesen und mich ausführlich mit diesem Essay befasst habe, war ich mir selbst nicht 100%ig darüber im Klaren, was sich hinter der UN-Kinderrechtskonvention verbirgt und welche expliziten Rechte jedes Kind hat. Während meiner Schullaufbahn habe ich das Thema Kinderrechte bedauerlicherweise nie bearbeitet. Daher ist es für mich, als angehende Lehrerin, umso wichtiger, über die Kinderrechte informiert zu sein. Ich für meinen Teil kann sagen, dass ich die UN-Kinderrechtskonvention später auf jeden Fall im Unterricht behandeln möchte. Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig, dass jedes Kind über seine Rechte aufgeklärt ist und weiß, wie es reagieren muss, wenn die Umsetzung seiner Rechte gefährdet ist.

Doch nicht nur die Bundesregierung kann etwas bewirken. Nun sind wir gefordert, alle Einwohner der Bundesrepublik Deutschland, informierte Kinder und Jugendliche, Eltern, Großeltern, LehrerInnen, PädagogInnen, Bundestagsabgeordnete und noch viele mehr. Es gilt, die UN-Kinderrechtskonvention bekannter zu machen. Es gilt zu informieren und aufzuklären. Denn jedes Kind hat ein Recht auf seine Rechte!

Verzeichnis der Abkürzungen

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
KRK	Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen
NAP	Nationaler Aktionsplan für ein kindgerechtes Deutschland
NRO	Nichtregierungsorganisation
UN	United Nations (dt.: Vereinte Nationen)

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (05.2010). Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Abgerufen am 28.02.2014: http://www.kinder-jugendreport.de/documents/UN-KinderJugendreport_2010.pdf.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (02.06.2009). Kernbericht der Bundesrepublik Deutschland. Abgerufen am 05.03.2014: http://www.bmju.de/SharedDocs/Downloads/DE/pdfs/19_22_CERD_Bericht_DE_Anlage_Kernbericht.pdf?__blob=publicationFile.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (05.2007). Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Abgerufen am



07.11.2013: <http://www.bdja.org/files/kinderrechtskonvention.pdf>.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (04.2010). Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Abgerufen am 05.03.2014: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_state_report_germany_3_4_2010_de.pdf.

Deutsches Institut für Menschenrechte (2011). Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz als Maßnahme zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention? Abgerufen am 05.03.2014: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Stellungnahmen/stellungnahme_aufnahme_v_kinderrechten_ins_grundgesetz_als_ma%C3%9Fnahme_z_umsetzung_der_un_kinderrechtskonvention.pdf.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (17.11.2009). Ergebnisse – Kinderbefragung zum 20. Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention. Abgerufen am 05.03.2014: <http://de.slideshare.net/Kinderhilfswerk/microsoft-powerpoint-ears-and-eyes-ergebnisprsentation>.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (o.D.a). Bildungspolitisches Trauerspiel – Nur je-

des 7. Kind kennt die UN-Kinderrechtskonvention! Abgerufen am 05.03.2014: http://www.dkhw.de/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=637:bildungspolitisches-trauerspiel-nur-jedes-2-kind-kennt-die-un-kinderrechtskonvention&catid=76:startseite.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (o.D.b). UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes erhält Schattenbericht. Abgerufen am 05.03.2014: <https://www.dkhw.de/cms/themen-foerderungen/kinderpolitik-2/aktuelles-kinderpolitik/853-un-ausschuss-fuer-die-rechte-des-kind-es-erhaelt-schattenbericht>.

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (11.2013). UN-Konvention über die Rechte des Kindes, Kinder haben Rechte. Abgerufen am 05.03.2014: <http://www.unicef.de/blob/9404/b80b0222556588a905af67e84edf6599/i0079-2013-kinder-haben-rechte-01-pdf-data.pdf>.

Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (28.09.2011). Antrag Kinderrechte stärken. Abgerufen am 10.03.2014: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/071/1707187.pdf>.

Liel, M. (2013). Kinder und Gerechtigkeit, Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Maywald, J. (2008). Die Umsetzung der Kinderrechte als Leitbild in der Arbeit mit

- Kindern und Jugendlichen. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2008), Kinderschutz, Kinderrechte, Beteiligung (S.48-73). München: Eigenverlag.
- Maywald, J. (2012). Kinder haben Rechte! Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- National Coalition (09.12.2010). Kinderrechte kein Thema mehr? Abgerufen am 05.03.2012: http://www.national-coalition.de/pdf/PM_NC_NAP2010.pdf.
- National Coalition (04.04.2012a). Deutschland muss Kinderrechte bekannter machen. Abgerufen am 10.03.2014: http://www.national-coalition.de/pdf/Pressemitteilung_20_Jahre_KRK.pdf.
- National Coalition (13.09.2012b). National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Abgerufen am 15.03.2014: <http://www.national-coalition.de/index.php?id1=6>.
- National Coalition (2013). Kinderrechte verwirklichen!. Abgerufen am 28.02.2014: http://www.national-coalition.de/pdf/4_11_2013/NC_Broschuere_UN_Dialog_final_web.pdf.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Sachunterricht. Abgerufen am 10.03.2014: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_sachunterricht_nib.pdf.
- Rupprecht, M. (2010). Plenumsdiskussion. In S. von Schorlemer & E. Schulte Herbrüggen (Hrsg.) (2010), 1989-2009: 20 Jahre UN-Kinderrechtskonvention (S.39). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Terre des hommes (1998). Die Kinderrechte und die UN-Kinderrechtskonvention – Positionen und Forderungen von terre des hommes. In U. Carle & A. Kaiser (Hrsg.) (1998), Rechte der Kinder (S.216-221). Hohengehren: Schneider Verlag.
- ZEIT ONLINE (27.01.2014). Regierung verteidigt deutsche Kinderrechte-Politik. Abgerufen am 05.03.2014: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2014-01/kinderrechte-deutschland-un>.

15 Jahre Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“

Wie steht es um die Anerkennung?

Von Marian Meyer

Die Entwicklung von Thema und Fragestellung fand im Laufe des Sommersemesters 2014 im Rahmen des Abschlusskolloquiums von Prof. Dr. Anke Hanft und Dr. Annika Maschwitz statt.

In diesem Exposé wird das Vorhaben einer Bachelorarbeit zum Thema „Anerkennung“ im Bürgerschaftlichen Engagement beschrieben. Ausgehend vom Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ sollen auf theoretischer Grundlage, unter Beachtung thematischer Surveys, die Möglichkeiten und Grenzen einer Kultur der Anerkennung im Bürgerschaftlichen Engagement diskutiert werden.

Am 15. Dezember 1999 verabschiedete der Deutsche Bundestag den Beschluss zur Einsetzung einer Enquete-Kommission zum Thema „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“, versehen mit dem Auftrag, „konkrete politische Strategien und Maßnahmen zur Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland zu erarbeiten“ (Deutscher Bundestag, 1999, S. 1). Die Arbeit und der Abschlussbericht der Enquete-Kommission sollen Grundlage für das hier beschriebene Vorhaben sein, bei dem insbesondere der

Faktor „Anerkennung“ in den Fokus genommen werden soll.

Der Begriff „Bürgerschaftliches Engagement“

Der Begriff des Bürgerschaftlichen Engagements wurde durch die Enquete-Kommission geprägt und verstärkt in die Wahrnehmung von Öffentlichkeit und Politik transferiert. Die Kommission wählte diesen Begriff sehr bewusst, auch wenn er in der breiten Öffentlichkeit eher unbekannt war und dort Begriffe wie etwa das „Ehrenamt“ gebräuchlicher waren (Deutscher Bundestag, 2002). Diese Entscheidung sollte eine

Exposés

Marian Meyer
15 Jahre Enquete-Kommission „Zukunft des
Bürgerlichen Engagements“

forsch! 01/ 2015



Abkehr vom traditionellen Verständnis des „Ehrenamts“ erzeugen, das sich aus einer preußischen Notlage leerer Kassen mit der verpflichtenden Übernahme staatlicher Aufgaben durch einzelne Bürger entwickelte. Der Begriff „Bürgerschaftliches Engagement“ soll im Gegensatz dazu eine „von unten“, nicht staatlich gelenkte und selbstorganisierte Form des Einbringens von Bürgerinnen und Bürgern in die Gesellschaft beschreiben (Zimmer, 2005).

Die Enquete-Kommission und ihre Arbeit

Die Enquete-Kommission, bestehend aus elf Abgeordneten des Deutschen Bundestages und elf Sachverständigen¹, erstellte in rund zweijähriger Arbeit einen 432 Seiten umfassenden Abschlussbericht, der in einem ersten Schritt die damalige Situati-

¹ Mitglieder der Kommission: Dr. Michael Bürsch, Renate Gradistanac, Karin Kortmann, Ute Kumpf, Karsten Schönfeld (alle MdB, Mitglied der SPD Fraktion); Ilse Aigner, Norbert Barthle, Marie-Luise Dött (alle MdB, Mitglied der CDU/CSU Fraktion); Christian Simmert MdB (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen); Gerhard Schüßler MdB (FDP Fraktion); Dr. Klaus Grehn MdB (PDS Fraktion); Prof. Dr. Adelheid Biesecker, Prof. Dr. Adalbert Evers, Prof. Dr. André Habisch, Prof. Dr. Peter Maser, Privatdozent Dr. Gerd Mutz, Ludwig Pott, Manfred Spangenberg, Prof. Dr. Roland Roth, Rupert Graf Strachwitz, Prof. Dr. Thomas Olk, Olaf Zimmermann.

on des Bürgerschaftlichen Engagements in seiner Vielfalt skizzieren und im Besonderen Klarheit in den diffusen Begriff des Bürgerschaftlichen Engagements bringen sollte. In einem zweiten Schritt wurde, einer Schwerpunktsetzung folgend, eine Bestandsaufnahme des existierenden Bürgerschaftlichen Engagements erstellt, diese wiederum analysiert und darauf aufbauend, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten erörtert, bevor in einem dritten und letzten Schritt „Handlungsempfehlungen und Entwicklungsperspektiven in Staat und Gesellschaft“ (Deutscher Bundestag, 2002, S. 5), vorrangig Empfehlungen für die Politik, zur Förderung und Verstetigung von Bürgerschaftlichen Engagement aufgezeigt wurden (Deutscher Bundestag, 2002).

Die erste Bestandsaufnahme der Enquete-Kommission zeigt die Vielfalt des Bürgerschaftlichen Engagements. Es umfasst „politisches, soziales und geselliges“ (Deutscher Bundestag, 2002, S. 24) Engagement, das Engagement als Gewerkschafter oder in einer Partei, die Teilnahme bei Volksentscheiden oder Protestaktionen, aber auch die finanzielle Unterstützung von Bürgerinitiativen oder Stiftungen, die unentgeltliche Arbeit in einem Seniorenwohnheim oder Kindergarten oder aber auch die Mitgliedschaft in einem Sport- oder Kulturverein. Somit umspannt

der Begriff des Bürgerschaftlichen Engagements alle Bestandteile der Gesellschaft (Deutscher Bundestag, 2002). Annette Zimmer fasst Bürgerschaftliches Engagement dementsprechend auch als „das Spenden von Zeit und oder Geld im Dienst der Allgemeinheit und des allgemeinen Wohls“ (Zimmer, 2005, S. 4) zusammen. Die Enquete-Kommission arbeitete unter anderem „klassifikatorische Kriterien“ (Deutscher Bundestag, 2002, S. 38) aus, die Bürgerschaftliches Engagement näher bestimmen sollen und die erfüllt sein müssen, um von „Bürgerschaftlichen Engagement“ sprechen zu können. Demnach ist Bürgerschaftliches Engagement:

- „freiwillig,
- nicht auf materiellen Gewinn gerichtet,
- gemeinwohlorientiert,
- öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt und
- wird in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt“ (Deutscher Bundestag, 2002, S. 38).

Anerkennung und Bürgerschaftliches Engagement

Ein zentrales Element, welches in den Ausführungen zum Bürgerschaftlichen Engagement beständig auftaucht, ist die „Anerkennung der Arbeit“. Diesem Gedanken liegt die Frage zu Grunde, wie freiwillig

Engagierte für ihre Bemühungen „entlohnt“ werden können. Auch die Enquete-Kommission führt die Beantwortung dieser Frage als wichtige Aufgabe der Zukunft an. Sie spricht in ihren Leitlinien davon, dass

„Anerkennung [...] eine der wichtigsten Formen der Förderung bürgerschaftlichen Engagements [ist]. Die Enquete-Kommission zielt auf die Entwicklung einer umfassenden Anerkennungskultur, die zu einer nachhaltigen Wertschätzung, Ermutigung und öffentlichen Sichtbarkeit bürgerschaftlichen Engagements beiträgt“ (Deutscher Bundestag, 2002, S. 6).

Trotz dieser frühen Analyse der Problematik ist bis zum heutigen Tage festzustellen, dass dieses Thema für Trägerorganisationen und Organisatoren Bürgerschaftlichen Engagements, zumindest in ihrer Wahrnehmung, eine große Herausforderung darstellt. So sprechen Vertreter von Organisationen des entwicklungspolitischen Bürgerschaftlichen Engagements und internationaler Freiwilligendienste bei einer öffentlichen Anhörung des Unterausschusses Bürgerschaftliches Engagement des Deutschen Bundestages am 04. Juni 2014 beim Blick auf ihre zukünftigen Herausforderungen davon, dass „die Verbesserung der Anerkennungskultur [...] ein weiterer wichtiger Punkt“ (Deutscher Bundestag, 2014, S. 12) sei.



Etwas anders stellt sich, den thematischen Surveys und Befragungen zufolge, die Situation für die Freiwilligen selbst dar. Einen ersten Eindruck vermittelt beispielsweise der Freiwilligensurvey 2009 (Zahlen im Vergleich zum Freiwilligensurvey von 1999): im Jahr 1999 erreichte die Aussage „[...] dass man für die Tätigkeit auch Anerkennung findet“ auf einer fünfstufigen Skala, die die Wichtigkeit verschiedener Faktoren im subjektiven Empfinden der Freiwilligen ermittelt und bei der der Wert 5 der höchsten Zustimmung entspricht, einen Durchschnittswert von 3,3, im Jahr 2009 von 3,1. Zum Vergleich erhält in der gleichen Befragung die Aussage „[...] dass die Tätigkeit Spaß macht“ einen Wert von 4,5 (1999) bzw. 4,4 (2009) (Gensicke & Geiss, 2010).

Deutlicher ist der Wert in Bezug auf Verbesserungswünsche gegenüber den Organisationen. Im Survey von 1999 äußerten noch 32 % der Befragten den Wunsch nach besserer Anerkennung durch die Hauptamtlichen der Organisation, im Jahr 2009 sank dieser Wert auf 27 %. Deutlich häufiger wird hier beispielsweise der Wunsch nach mehr Finanzmitteln für bestimmte Projekte geäußert (63 % im Jahr 1999 bzw. 62 % im Jahr 2009). Interessanterweise steigt, wenn auch auf eher niedrigem Niveau, der Wunsch der Befragten nach öffentlicher Anerkennung, zum

Beispiel durch Ehrungen. Im Jahr 1999 wurde dieser Wunsch noch von 23 % der Befragten geäußert, im Jahr 2009 von 25 % (Gensicke & Geiss, 2010). Erstaunlich ist dies, da besonders in diesem Bereich im Nachgang der Enquete-Kommission große Veränderungen unternommen wurden (z.B. Einführung der Auszeichnung „Deutscher Bürgerpreis“ im Jahr 2003, „ECHT GUT!“ im Jahr 2004, U23-Ehrenamtspreis des Niedersächsischen Fußballbundes im Jahr 2004, Ehrenamtspreis der Stadt Biberach im Jahr 2003 und des Bezirks Berlin Mitte im Jahr 2003 ...).

Ziel und Rahmen der Bachelorarbeit

Aus der zuvor skizzierten Situation leitet sich eine grundsätzliche Fragestellung ab, der in der zu erstellenden Arbeit nachgegangen werden soll: Welche Möglichkeiten und Grenzen liegen in einer Kultur der Anerkennung für das Bürgerschaftliche Engagement? Da die letzten Jahre zeigen, dass es, zumindest einer subjektiven Empfindung der Akteurinnen und Akteure in Organisationen, Politik und auch Wissenschaft folgend, eine mangelhafte Implementierung einer Kultur der Anerkennung im Bürgerschaftlichen Engagement gibt, soll die Beantwortung der Fragestellung die Herausarbeitung einer neuen Struktur des Themenbereichs „Engagement und Anerkennung“ unterstützen und

gegebenenfalls neue Diskussionsansätze ermöglichen. Besonders beachtet werden sollen hierbei die Entwicklung der Implementierung einer Anerkennungskultur und mögliche Veränderungen seit Einsetzung der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages im Jahr 1999. Dementsprechend soll die Arbeit die Diskussion um eine Kultur der Anerkennung im Kontext Bürgerschaftliches Engagement sortieren, analysieren und bewerten.

Für die Erstellung der literatur- und theoriebasierten Arbeit und zur Beantwortung der Leitfrage sollen zunächst die zentralen Begriffe „Enquete-Kommission“ und „Bürgerschaftliches Engagement“ erläutert werden. In einem folgenden Schritt soll, als theoretischer Unterbau, die Theorie der Anerkennung nach Axel Honneth eingebracht werden. Als Überleitung zur konkreten Fragestellung ist eine Betrachtung des Fachdiskurses zur Anerkennungskultur, vor allem im Kontext Bürgerschaftlichen Engagements, angedacht. Abschließend sollen zur Vorbereitung der Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Anerkennungskultur im Bürgerschaftlichen Engagement die verschiedenen Formen, Gründe und Entwicklungen der Anerkennung im Zusammenhang mit Bürgerschaftlichen Engagement aufgezeigt werden. Daraus ergibt sich folgende erste Gliederung als Orientierung:

- Einleitung
- Begrifflichkeiten & Definitionen
- „Bürgerschaftliches Engagement“
- Enquete-Kommission
- Theorie der Anerkennung nach Axel Honneth
- Kultur der Anerkennung/Anerkennungskultur (Fachdiskurs)
- Anerkennung im Kontext Bürgerschaftliches Engagement
- Formen der Anerkennung
- Gründe für Anerkennung
- Entwicklung der Anerkennung
- Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Anerkennungskultur
- Fazit
- Literatur
- Anhang

Die Arbeit wird bis zum Ende des Sommersemesters 2014 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verfasst. Begleitet wird sie durch die Prüfer Prof. Dr. Karsten Speck und Prüferin Dr. Carmen Wulf.

Literaturverzeichnis

Alscher, M., Dathe, D., Priller, E., & Speth, R. (2009). Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.



- Beck, G., & Kropp, C. (Hrsg.). (2012). Gesellschaft innovativ. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, K., & Ziekow, J. (Hrsg.). (2011). Mehr Bürgerbeteiligung wagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutscher Bundestag. (1999). Einsetzung einer Enquete-Kommission. Drucksache 14/2351. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Deutscher Bundestag. (2002). Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Drucksache 14/8900. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Deutscher Bundestag. (2014). Kurzprotokoll der 3. Sitzung Unterausschuss „Bürgerschaftliches Engagement“. Protokoll 18/3. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Ehrhardt, J. (2009). Ehrenamt. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Enste, D. H., Neumann, M., & Schare, T. (2012). Erster Engagementbericht 2012. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Forst, R., Hartmann, M., Jaeggi, R., & Saar, M. (Hrsg.). (2009). Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gensicke, T., & Geiss, S. (2010). Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. München: TNS infratest Sozialforschung.
- Gestring, N., Ruhne, R., & Wehrheim, J. (Hrsg.). (2014). Stadt und soziale Bewegungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heitmeyer, W., & Imbusch, P. (2005). Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honneth, A. (2003). Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iser, M. (2008). Kritische Theorie der Anerkennung. In M. Iser, Empörung und Fortschritt (S. 162-264). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kistler, E., Noll, H.-H., & Priller, E. (Hrsg.) (1999). Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin: edition sigma.
- Mutz, G. (2011). Bürgerschaftliches Engagement. Sozial Extra, 35(1-2), S. 41-44.
- Olk, T., & Gensicke, T. (2014). Bürgerschaftliches Engagement in Ostdeutschland (Bd. 43). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roth, S., & Simoneit, G. (1993). Vergesellschaftung durch ehrenamtliche Tätigkeit. In M. Kohli et al (Hrsg.), Engagement im Ruhestand: Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby (S. 143-179). Opladen: Leske+Budrich.
- Wenzel, S. (2008). Wozu ein Anerkennungsaudit? In I. u. Amadeu Antonio Stiftung und RAA Berlin – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, „Ey, du Opfer...?“ (S. 9-11). Amadeu Antonio Stiftung.
- Zimmer, A. (2005). Aktive Bürgerschaft.

Abgerufen am 08. 06 2014 von www.aktive-buergerschaft.de: http://www.aktive-buergerschaft.de/fp_files/Zimmer_Vortrag_2005.pdf.

forsch! 01/ 2015

Marian Meyer
15 Jahre Enquete-Kommission „Zukunft des
Bürgerlichen Engagements“



Modeblogs

Von Thea Buchholz und Constantin Vorholt

Der Beitrag ist im Rahmen der Veranstaltung "Soziale Medien: Politik des Internets" der Prof. Dr. Kathrin Peters im Wintersemester 2012/13 entstanden und konnte für verschiedene Mastermodule wie z.B. Master of Education "Theorie und Geschichte von Kunst und Medien" angerechnet werden.

Was ist ein Blog? ist die Ausgangsfrage dieses Videobeitrags. Anhand eines Podcasts wird Geert Lovinks Definition des Blogs als Einzelstimme des Individuums geprüft.¹ Die Bearbeitung der Fragen zeigt, dass der Blog nicht länger nur als Einzelstimme auftritt, sondern zunehmend Formen eines sozialen Netzwerkes annimmt.

Dieser Beitrag stellt neben »PUT THIS ON.« und »LOOKBOOK« den am stärksten frequentierten Modeblog »THE SARTORIALIST« vor. Jeder dieser Blogs bietet jeweils andere Partizipationsmöglichkeiten für seinen Nutzer. Scott Schuman ist es gelungen, sich durch seine Aktivität als Blogger mittlerweile auch als Künstler zu etablieren. Seit 2005 postet er Fotos von Mode und Menschen. Inzwischen stellt er seine Fotografien außerdem in Galerien und Museen aus. Das führt zu der Frage: Was unterscheidet den Künstler vom Blogger? Für die Frage nach dem Verhältnis von Blogger und Künstler werden die Verwendung verschiedener Medien sowie die Ansprache einer anderen Zielgruppe herausgestellt.

¹ Geert Lovink: Networks without a cause. A critique of social media, Cambridge 2011, S. 95 ff.

Hier gelangen Sie zum Videobeitrag „**Modeblogs**“.

forsch! 01/ 2015



Experimentelle Formate

Thea Buchholz, Constantin Vorholt
Modeblogs

Becoming a transgender/intersex internal migrant in Urban Gauteng: Challenges and Experiences of Transition while Seeking Access to Medical Services

Von Nadzeya Husakouskaya

Die Masterarbeit „Becoming a transgender/intersex internal migrant in Urban Gauteng: Challenges and Experiences of Transition while Seeking Access to Medical Services“ von Nadzeya Husakouskaya wurde von der Fakultät III (Sprach- und Kulturwissenschaften) ausgezeichnet.

Migration studies in South Africa are shaped by policy development and policy responses to cross-border migration in its different forms and its implications (with focus on HIV/AIDS responses and urbanization) (Landau, 2008, 2007, 2011; Misago, 2009, 2011; Polzer and Segatti, 2011; Amit, 2012, 2011a, 2010; Vearey et al, 2009, 2010, 2011). Gender within South African migration research is represented predominantly as a woman-oriented approach (Jinnah, 2012; Vearey et al, 2011a, 2011b; Nunez et al, 2011) with a gradually emerging area of research on migrant sex workers (Richter and Chakvinga, 2012; Oliveira, 2011; Richter et al, 2010). In the current South African context, migration studies fail to include non-heteronormative sexualities and in particular lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTI) related issues on the agenda. At the same time, neither LGBT(I)¹

activism nor sexuality studies in South Africa address migration as a crucial variable (Husakouskaya, 2012; Tamale, 2011). Health needs within LGBT(I) activism, sexuality studies, migration studies and policy responses in South Africa are largely shaped by HIV/AIDS concerns which overshadow other health-related issues and narrows 'health needs' to the anxiety about HIV/AIDS pandemic. Transgender and intersex concerns remain deeply marginalized within broader discourses on migration and sexuality and within debates around LGBTI issues: they receive little attention if any. This Master thesis has been built on the internship that I undertook from 1st of August

bisexual, transgender and intersex. I put "I" for "intersex" in brackets to highlight persistent absence of intersex people among target groups of the South African LGBT(I) organizations. More detailed analysis of the South African LGBT(I) movement can be found in my internship report (Husakouskaya, 2012).

¹ LGBT(I) acronym stands for lesbian, gay,

Prämierte Abschlussarbeiten

Nadzeya Husakouskaya
Becoming a transgender/intersex internal migrant in Urban Gauteng

forsch! 01/ 2015



till 1st of December 2012 at the African Centre for Migration and Society at the University of Witwatersrand. The internship was located within the project “Urban health, HIV and migration in Southern Africa: developing pro-poor policy responses to urban vulnerabilities” run by Dr. Joanna Vearey and aimed to explore the intersection between sexuality and migration (with focus on LGBTI migrants) at national, local and community levels in South African cities taking Johannesburg as an example (Husakouskaya, 2012).

This Master research explores the challenges experienced by transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng (Johannesburg and Pretoria) and their experiences of ‘transition’ (both gendered and spatial) while seeking access to medical services. The research also explores how challenges in accessing medical services by transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng play out in the intersection of their gender/sexual and migrant subjectivities, and how, in turn, a set of particular challenges and experiences are shaped by understanding of their ‘health needs’ and fixed ‘identities’ as transgender/intersex individuals and as migrants constructed in their own narratives and in discourses and practices of policymakers, LGBT(I) NGOs and medical service providers. Special attention on the research receive (self) reflection on metho-

dological challenges and role of the researcher in the research.

Therefore, the key research question is to investigate how the constructed understandings of the ‘health needs’ and fixed ‘identities’ of transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng contribute to their experiences of ‘transition’, and challenges in accessing medical services. The key objectives aim (1) to unpack the challenges experienced by transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng in accessing medical services; (2) to discuss how particular challenges in the experiences of ‘transition’ (both gendered and spatial) emerge at the intersection of their gender/sexual and migrant identities/subjectivities; (3) to highlight how the ‘health needs’ and fixed ‘identities’ of transgender and intersex internal migrants are constructed in discourses and practices of policymakers, LGBT(I) activists and medical service providers and in their own narratives; and (4) to reflect on methodological challenges of the research and role of the researcher.

The research focuses on black transgender and intersex internal migrants accessing medical services in the public health sector in urban Gauteng (Johannesburg and Pretoria). Access to medical services in the research implies, primarily, hormone therapy and gender reassignment surgery,

but other related health services like mental health care and access to medical tests are also addressed.

Field data analysis suggests that challenges and experiences of transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng are tightly linked and intertwined: experiences contribute to challenges; challenges (re)form and (re)structure experiences. In the analysis of the field data, I give a space for voices of the transgender and intersex individuals who shared their stories with me.

Key findings reflect on (1) alternatives to fixed understandings of (trans)gender and (inter)sexuality within binary logic and hetero- as well as homo-normativity; (2) the possibility to look at health needs of transgender and intersexual internal movers in South Africa beyond HIV/AIDS discourse (e.g. mental and reproductive health); (3) the constructed and complex nature of internal mobility in the case of transgender and intersex individuals (fluid self-identification; travelling pattern); (4) challenges and experiences of transition while accessing medical service in urban Gauteng (issues around availability, accessibility, affordability of medical services, discrimination within health sector, differences in experiences/challenges between transgender and intersex individuals interlinked with differences in mobility patterns); and (5) the need to address methodological

and epistemological challenges (methodological thinking (Loseke, 2013), choice of methods, sensitivity of terminology, advocacy vs. post-structuralist approach).

In sum, the research reveals the constructed and complex nature of the 'health needs', fixed 'identities' and diverse internal mobility patterns of transgender and intersex individuals in the current South African contexts of migration studies, LGBTI activism and medical discourse. In the light of critical investigation of those constructed meanings/identities the research unpacks experiences and challenges of transgender and intersex internal migrants in urban Gauteng in accessing medical services. Moreover, it shows that critical analysis of methodology and epistemologies which underpin the research have to be an indispensable part of the investigation, advocacy efforts and reflexive political practices.

List of references

Amit, R (2010): Protection and Pragmatism: Addressing Administrative Failures in South Africa's Refugee Status Determination Decisions, FMSP, Research Report. Available at: <http://openheimer.mcgill.ca/Protection-and-Pragmatism?lang=fr>, site accessed June 13, 2013.



- Amit, R (2011): No Refuge: Flawed Status Determination and the Failures of South Africa's Refugee System to Provide Protection. In: *International Journal of Refugee Law*, 23(3), pp. 458-88.
- Amit, R (2012): NO WAY IN Barriers to Access, Service and Administrative Justice at South Africa's Refugee Reception Offices, ACMS Report. Available at: http://fhr.org.za/files/5413/8503/7665/no_way_in_barriers_to_access_service_and_administrative_justice_final_report.pdf, site accessed June 13, 2013.
- Husakouskaya, N (2012): South African LGBT(l) movement today: sexuality, health and migration (non)intersections, unpublished internship report, ACMS, University of Witwatersrand, Johannesburg. Available at: https://www.academia.edu/4713625/South_African_LGBT_l_movement_today_sexuality_health_and_migration_non_intersections_2012_, site accessed August 15, 2014.
- Jinnah, Z (2012): Entering sacred spaces: understanding the meanings of, and claims for sexual and reproductive health rights amongst Somali women in Johannesburg. Working paper presented at the British Academy Workshop, The (Un)healthy Body in Southern Africa: multi-disciplinary approaches to corporeal dimensions of health. Available at: <http://www.migration.org.za/publication/conference-paper/2012/entering-sacred-spaces-understanding-meanings-and-claims-sexual-an>, site accessed June 13, 2013.
- Landau, LB (2007): Reconsidering Inclusion in Africa's Cities of Shifting Sands, FMSP, Working Paper, pp. 1-16. Available at: <http://www.migration.org.za/working-paper/working-paper-30-reconsidering-inclusion-africas-cities-shifting-sands-march-2007>, site accessed June 13, 2013.
- Landau, LB (2008): Violence, Condemnation and the Meaning of Living in South Africa. In: Worby, E, Hassim, S & Kupe, N (eds) *Go Home or Die Here: Violence, Xenophobia and the Reinvention of Difference in South Africa*, Wits University Press, pp. 105-117.
- Landau, LB (ed) (2011): *Exorcising the Demons within: Xenophobia, Violence and Statecraft in Contemporary South Africa*, United Nations University Press.
- Loseke, DR (2013) *Methodological Thinking. Basic principles of social research design*. University of South Florida, Sage.
- Misago, JP (2009): Xenophobic Violence in South Africa: Reflections on Causal Factors and Implications. In: *Policy Studies Bulletin of the Centre for Policy Studies*, 10(3), pp. 3-9.
- Misago, JP (2011): Disorder in a Changing

- Society: Authority and the Micro-Politics of Violence. In: Landau, LB (ed) (2011) Exorcising the Demons within: Xenophobia, Violence and Statecraft in Contemporary South Africa, United Nations University Press. Pp. 89-108.
- Núñez, L, Vearey J & Drimie S (2011): Who cares? HIV-related sickness, urban-rural linkages, and the gendered role of care in return migration in South Africa. In: Gender and Development, 19(1), pp. 105-114.
- Oliveira, E (2011) Sex Work and HIV. In: Equal Treatment, 38, pp. 16-17.
- Polzer, NT & Segatti, A (2011): From Defending Migrant Rights to New Political Subjectivities: Gauteng Migrants' Organisations After May 2008. In: Landau, LB (ed) (2011) Exorcising the Demons within: Xenophobia, Violence and Statecraft in Contemporary South Africa, United Nations University Press. Pp. 200-205.
- Richter, M & Chakuvunga, P (2012): Being pimped out - How South Africa's AIDS response fails sex workers. In: Agenda: Empowering women for gender equity, 26(2), pp. 65-79.
- Richter, M, Chersich, MF, Scorgie, F, Luchters, S, Temmerman, M & Steen, R (2010): Sex work and the 2010 FIFA World Cup: time for public health imperatives to prevail. In: Globalization and Health, 6(1), pp. 1-6.
- Tamale, S (ed.) (2011): African Sexualities. A Reader. Pambazuka Press.
- Vearey, J, Núñez, L & Palmary, I (2009): HIV, Migration and Urban Food Security: Exploring the Linkages. Renewal Regional Network on AIDS, Livelihoods and Food Security South Africa Report, pp. 1-264. Available at: http://www.academia.edu/2114983/HIV_migration_and_urban_food_security_exploring_the_linkages, site accessed June 13, 2013.
- Vearey, J, Palmary, I, Thomas, L & Núñez, L (2010): Urban Health in Johannesburg: The Importance of Place in Understanding Intra-Urban Inequalities in a Context of Migration and HIV. In: Health & Place, 16(4), pp. 694-702 .
- Vearey, J, Richter, M, Núñez, L, & Moyo, K (2011): South African HIV/AIDS programming overlooks migration, urban livelihoods, and informal workplaces. In: African Journal of AIDS Research, 10(3), pp. 381-391.
- Vearey, J, Wheeler, B & Jurgens-Bleeker, S (2011): Migration and health in SADC: A review of the literature. FMSP, pp. 1-67. Available at: <http://www.migration.org.za/publication/vearey-j-wheeler-b-and-jurgens-bleeker-s-2011-migration-and-health-sadc-review-literatur>, site accessed June 13, 2013.

Hier gelangen Sie zur **Abschlussarbeit von Nadzeya Husakouskaya.**

Wider die Verachtung der Philosophie – Überlegungen zum kritischen Potential des Bildungsbegriffs in einer Gesellschaft der Halbbildung

Von Steffen Stolzenberger

Die Masterarbeit "Wider die Verachtung der Philosophie – Überlegungen zum kritischen Potential des Bildungsbegriffs in einer Gesellschaft der Halbbildung" von Stefan Stolzenberger wurde von der Fakultät IV (Human- und Geisteswissenschaften) ausgezeichnet.

Die Masterarbeit wurde durch einen Aufsatz von Burkhard Liebsch inspiriert, in dem dieser eine Verachtung der Pädagogik durch subjektive Projektionen zu erklären beansprucht. So führt er die Verachtung der Pädagogik darauf zurück, dass eine durchaus aufzufindende Disparität zwischen dem (vermeintlich) vermessenen Selbstanspruch und dem historisch auszuweisenden Versagen einzelner Pädagogen auf die Disziplin als solche übertragen werde. Das uneingelöste Versprechen der Pädagogik, die Menschen im Namen der Aufklärung zum Fortschritt zu befördern, einhergehend mit der aus diesem Anspruch abgeleiteten Legitimation zu erzieherischer Gewalt, würde über die einzelnen Pädagogen auf pädagogische Institutionen projiziert, so dass die Verachtung letztlich dem pädagogischen Denken als solchem gelte, „insofern es über-

haupt nicht versprechen kann, jenes auf Dauer gestellte Missverhältnis zu beheben.“¹ Die Masterarbeit baut auf der These auf, dass sich für die Philosophie gleichfalls eine Verachtung konstatieren lässt. Eine Verachtung, die sich keineswegs in Studierenden- und Abschlusszahlen, sondern vielmehr an einem defizitären Verhältnis der Menschen zu philosophischen Inhalten messen lässt. War die Philosophie im Ausgang des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch eine dominante wissenschaftliche Disziplin, wird ihr heute ein geringer Stellenwert in der Diskussion gesellschaftlich relevanter Fragen zugestanden. Dies gilt

¹ Burkhard Liebsch. Spielarten der Verachtung. Sozialphilosophische Überlegungen zwischen Gleichgültigkeit und Hass. In: Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien - Perspektiven. Hrsg. v. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007, S. 72.

forsch! 01/ 2015



Prämierte Abschlussarbeiten

Steffen Stolzenberger
Wider die Verachtung der Philosophie

insbesondere bezogen auf die Bildung. Gemessen daran, dass Bildung ein Begriff mit genuin philosophischem Gehalt und Anspruch ist, scheint es sehr bedenklich, dass heutige Diskussionen um seine praktische Verwirklichung in empirischer Schulforschung, angewandter Psychologie und der boomenden Neurowissenschaft aufgehen, wohingegen bildungsphilosophische Reflexionen mitunter ganz ausbleiben und allenfalls als rhetorische Kaschierungen missbraucht werden.

In seiner Theorie der Halbbildung (1959) nahm Adorno einen oberflächlichen und von allen gesellschaftlichen Kontexten entschlackten Umgang mit der Philosophie zur Kenntnis. Diese Theorie stellt in der Masterarbeit dasjenige theoretische Fundament dar, auf dessen Grundlage die Verachtung der Philosophie zugleich erklärt und kritisiert wird. Über eine bloße Analogie zu Liebschs Projekt hinaus wird in der Arbeit nicht über, sondern wider die Verachtung der Philosophie geschrieben. Wenn man, wie Liebsch, die Gründe für die Verachtung einer wissenschaftlichen Disziplin in bloßen Etikettierungen verortet, übergeht man, dass es sich bei einer Wissenschaft um eine auf Sachfragen gerichtete, gesellschaftlich bestimmte Tätigkeit handelt. Adorno formuliert dagegen seine von Liebsch als vermessen ausgewiese-

nen Ziele einer Erziehung zur Mündigkeit als einen Imperativ gegen einen negativen objektiven Geist, der sich in sozialisierter Halbbildung manifestiert. Dadurch will er zugleich die Grenzen der Pädagogik aufzeigen, wenn es darum geht, einer Bildungskrise beizukommen, die aus objektiven gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen entspringt.² So hat sich mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft Bildung von einem autonomen Prozess selbsttätiger Subjekte zu einem bloßen Konsum verdinglichter Bildungsgüter gewandelt, der schwerlich jenen kritischen Anspruch einzulösen vermag, den die philosophische Bildungsidee im Ausgang der *Klassischen Deutschen Philosophie* formulierte. Vielmehr wird das subjektive Denken durch kulturindustriell modifizierte Bildungsgehalte dergestalt präformiert, dass diese in ihrer genuinen Intention nicht mehr verstanden werden *können*.³ Dies trifft insbesondere auf philosophische Theoreme zu, die sich dem klassischen Anspruch nach durch eine sachliche Verbindlichkeit, nicht aber durch eine Übereinstimmung mit hypothetischen Zwecken ausweisen. Bildungsgehalte daran zu messen, was man

2 Vgl. Theodor W. Adorno. Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973, S. 93 f.

3 Vgl. a.a.O., S. 112.

von ihnen hat, ist aber gerade Ausdruck des im adornitischen Sinne halbgebildeten Geistes, der durch den Warenfetischismus durchdrungen und nicht mehr in der Lage ist, sich mit einem Gegenstand unmittelbar auseinanderzusetzen.

Dieses Vermögen ist allerdings notwendige Voraussetzung einer ihrem eigenen Begriff gemäß arbeitenden Philosophie, wie sie von Kant und Hegel bestimmt worden war. Diese konnten Philosophie als Tätigkeit eines freien und mit sich identischen Subjekts verstehen, gerade weil sie im Prozess der Reflexion des Freiheitsbegriffs diesen selbst hervorbrachten und entweder als regulativen Zweck philosophisch-wissenschaftlichen Tuns einsetzten (Kant) oder gar als Grund einer sich notwendig vollziehenden philosophiehistorischen Entwicklung bestimmten (Hegel).

Das Freiheitsmotiv nimmt in der Halbbildungstheorie eine konstitutive Stellung ein, weshalb die Rekonstruktion des Kantischen Freiheitsbegriffs vor dem Hintergrund seiner kritischen Ausweitung durch Hegels Begriffslehre den inhaltlichen Schwerpunkt der Arbeit bildet.

Hegel unternimmt eine gesellschaftstheoretische Reflexion des Kantischen Freiheitsbegriffs, auf deren Grundlage der Bildungsprozess erst im umfassenden Sinne bestimmt werden kann. Durch eine kritisch-theoretische Analyse des klassi-

schen Freiheitsbegriff und seiner historisch vollzogenen Verkehrung werden in der Arbeit wesentliche und aufeinander bezogene Einsichten eingeholt. So wird zum einen dargelegt, dass die Philosophie mit Kant und Hegel begriffliche Bestimmungen hervorbrachte, hinter die sie heute nicht zurückfallen darf. Deren systematische Entwicklung ermöglicht wiederum aufzuzeigen, dass ein adäquater Bildungsbegriff ohne philosophische Reflexion nicht begründet werden kann. Zum anderen wird, unter Rekurs auf die Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft, das dem klassischen Bildungsbegriff immanente ideologische Potential problematisiert. Dieses artikuliert sich darin, dass die philosophischen Bildungskonzeptionen oftmals in einer verkürzten Weise rezipiert werden, die sie auf eine realitätsferne und traumtänzerische Bewusstseinsimmanenz reduziert. Diese Reduktion hat sich, so wird mit Adorno gezeigt, historisch durchgesetzt, die gesellschaftspolitische Dimension der Philosophie getilgt und auf diese Weise das einstige Freiheitsversprechen der Philosophie zur Lüge mutieren lassen. Die späteren Formen des Philosophierens sind umso mehr als ein Reflex gesellschaftlicher Zwänge zu betrachten, als sie von einer Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Philosophie und Wissenschaft statthaben, abstrahieren und

sich insofern affirmativ zu genau diesen Bedingungen verhalten.⁴

Angesichts dieser Problemstellungen ist die Masterarbeit als ein Versuch zu verstehen, den auch selbstverschuldeten Verfall der Philosophie in ihre Reflexionen einzubeziehen und an den Punkt in ihrer Geschichte zu erinnern, an dem sie zwar die objektive Bedingtheit einer durch Bildung verwirklichten Freiheit erkannte, die dazu erforderlichen gesellschaftspolitischen Konsequenzen aber nie zog. Es soll damit ein bescheidener Beitrag geleistet werden, das gesellschaftskritische Potential der Philosophie wiederzubeleben. Dies ist heute umso gebotener. Einerseits, um sie gegen ihre Verachtung als realitätsferne Tätigkeit oder bloße Meinungssache zu verteidigen, andererseits, um über Kant und Hegel hinausgehende Antithesen gegen jene Bedingungen zu formulieren, die eine zu philosophischer Einsicht unfähige Subjektivität produzieren.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max. Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1969). Frankfurt a.M.:

⁴ Vgl. Theodor W. Adorno. Wozu noch Philosophie? In: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1977, S. 459-473.

Fischer, 2008.

Adorno, Theodor W. Drei Studien zu Hegel (1957). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970.

Adorno, Theodor W. Eingriffe. Neun kritische Modelle (1962). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1963.

Adorno, Theodor W. Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959-1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1971.

Adorno, Theodor W. Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben (1951). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2012.

Adorno, Theodor W. Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (1966). In: Gesammelte Schriften, Bd. 6. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.

Adorno, Theodor W. Theorie der Halbbildung (1959). In: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Soziologische Schriften I. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1972. 93-121.

Dammer, Karl-Heinz. Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“? In: Pädagogische Korrespondenz 22 (2008): 5-27.

Dzierzbicka, Agnieszka / Schirlbauer, Alfred (Hg.). Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. Wien: Löcker, 2006.

Gelhard, Andreas. Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes, 2011.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I (1830). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III (1830). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Grundlinien der Philosophie des Rechts (1820). Hamburg: Meiner, 1995.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Phänomenologie des Geistes (1807). Hamburg: Meiner, 1998.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Wissenschaft der Logik (1813). Erster Band: Die objektive Logik. Zweites Buch: Die Lehre vom Sein. Hamburg: Meiner, 1963.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Wissenschaft der Logik (1813). Erster Band: Die objektive Logik. Zweites Buch: Die Lehre vom Wesen. Hamburg: Meiner, 1963.
- Horkheimer, Max. Traditionelle und Kritische Theorie (1937). In: Gesammelte Schriften, Bd. 4. Hrsg. v. A. Schmidt & G. Schmid Noerr. Frankfurt a.M.: Fischer, 1988. 162-225.
- Humboldt, Wilhelm von. Theorie der Bildung des Menschen (1793). In: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Bd. 1. Hrsg. v. Albert Leitzmann. Berlin: Gruyter, 1968. 282-287.
- Hume, David. An Essay Concerning Human Understanding (1690). Volume One. London: Dent, 1961.
- Jaeschke, Walter. Hegel Handbuch. Leben-Werk-Schule. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2010.
- Kant, Immanuel. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Hamburg: Meiner, 1965.
- Kant, Immanuel. Kritik der praktischen Vernunft (1788). Hamburg: Meiner, 2003.
- Kant, Immanuel. Kritik der reinen Vernunft (1781/87). Hamburg: Meiner, 1998.
- Kant, Immanuel. Kritik der Urteilkraft (1790). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1996.
- Kant, Immanuel. Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre. Metaphysik der Sitten. Erster Teil (1797). Hamburg: Meiner: 1986.
- Kant, Immanuel. Über den Gemeinspruch: Das mag zwar in der Theorie richtig sein, taugt aber nichts für die Praxis (1793). Hamburg: Meiner, 1992.
- Krautz, Jochen. Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13, 2009. 87-100.
- Krautz, Jochen. Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs, 2007.
- Liebsch, Burkhard. Spielarten der Verachtung. Sozialphilosophische Überlegun-



gen zwischen Gleichgültigkeit und Hass.
In: Über die Verachtung der Pädagogik.
Analysen – Materialien – Perspektiven.
Hrsg. v. Norbert Ricken. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
43-77.

Liessmann, Konrad Paul. Theorie der Un-
bildung. Die Irrtümer der Wissensgesell-
schaft. Wien: Zsolnay, 2006.

Münch, Richard. Die akademische Elite.
Zur sozialen Konstruktion wissenschaft-
licher Exzellenz. Frankfurt a.M.: Suhr-
kamp, 2007.

Ruschig, Ulrich. Metaphysik und Meta-
physikkritik bei Kant. In: Metaphysik
und Metaphysikkritik in der Klassischen
Deutschen Philosophie. Hegel-Studien
Beiheft 57. Hrsg. v. Myriam Gerhard u.a.
Hamburg: Meiner, 2012. 41-59.

Streichert, Till. Von der Freiheit und ihrer
Verkehrung. Eine Studie zu Kant und
den Bedingungen der Möglichkeit einer
kritischen Theorie der Gesellschaft. Ber-
lin/New York: de Gruyter, 2003.

**Hier gelangen Sie zur [Abschluss-
arbeit](#) von Steffen Stolzenberger.**



Schuld und Reue - sanatio per se ipsum. Versuch einer fundamental-ontologischen Besinnung auf die Antizipation der intersubjektiven Versöhnung mit Hilfe der Phänomenologie

Von Roman Winter

Die Masterarbeit „Schuld und Reue - sanatio per se ipsum. Versuch einer fundamental-ontologischen Besinnung auf die Antizipation der intersubjektiven Versöhnung mit Hilfe der Phänomenologie“ von Roman Winter wurde von der Fakultät IV (Human- und Geisteswissenschaften) ausgezeichnet.

Die Masterarbeit hat zum Ziel, die Möglichkeit zwischenmenschlicher Versöhnung nach dem Konflikt ontologisch zu erschließen. Im Zentrum stehen zwei unauflöslich miteinander verbundene Phänomene: Schuld und die Antwort darauf, Reue.

Das Objekt der Reue, die Schuld, wird in der ersten Hälfte in ihrem Wesen erhellt werden. Sie zeigt sich uns als ein Riss, der zwischen dem Ich und dem Du liegt und der zugleich das Selbst entzweit, in: damaliges (tätiges) und jetziges (schuldiges) Subjekt. Mag sie auch ein objektives Faktum darstellen, so bleibt Schuld solange für den Täter ohne Bedeutung, bis sie ihm auf irgendeine Weise offenbart wird. So zum Beispiel durch den verletzten Partner selbst. Erst nach dem Schritt der Offenbarung kann der Prozess der Versöhnung weitergeführt werden, der schlussendlich

in der Reue münden kann. Der Abgrund der Schuld ist gebildet aus Idealität und Realität, dem, wie das Ich gehandelt hat und dem, wie es hätte handeln sollen. Während in der ersten Hälfte der Arbeit der Schwerpunkt auf der Realität, also auf dem Vollzug der Schuld, liegt, bemüht sich der zweite Teil um die Erarbeitung der Idealität. Diese wird durch die Instanz, d.h. durch den verletzten Partner repräsentiert. Erst auf dieser Basis zeigt sich, dass Schuld wesentlich ein Beziehungsgeschehen meint, welches durch die Freiheit des Schuldigen zerbrochen wurde, indem er den Anspruch (das zu Sollende) der Idealität verfehlte. Die zerstörte Beziehung zu heilen, ist das Bemühen der redlichen Reue. Ihren Anfang nimmt sie aber im verletzten Partner, der soweit dem Schuldigen nachgegangen ist, dass er sie erst

forsch! 01/2015



Prämierte Abschlussarbeiten

Roman Winter
Schuld und Reue

ermöglicht (Offenbarung). Das Wesen der Reue wird als Antwort auf Schuld verstanden. In ihr stehend realisiert das Subjekt, dass alles Antworten indes unmöglich wurde angesichts der Wunden der Schuld. So kehrt es seine Bewegungsrichtung um: anstatt in guten Vorsätzen und einem Besser-machen der Instanz eine Satisfaktion zu liefern, ergibt sich der Reuige in seine Schuld. Er nimmt die Forderung der Instanz wahr, indem er ihre Wahrheit als seine an-erkennt. Bei diesem Schritt gewinnt er sich selbst als schuldig wieder und lässt dem Antlitz des Opfers sein Recht widerfahren. Um diesen Prozess zu verstehen, muss Reue als existentielle Bewegung vollzogen werden. In der Aneignung der fremden Wahrheit (des Antlitzes) kommt das zerrissene Ich zu einem frei gewählten Selbst. Sich selbst und seine Geschichte wählen, heißt demnach dasselbe wie: zu bereuen. Zu dieser letzten Schwere soll sich die Reue also entwickeln: zum Urgrund einer existentiellen Veränderung im Leben, wo am Anfang nur Schuld stand. Damit kann auch ein Schwerpunkt der Arbeit herausgestellt werden: Es geht von der oberflächlichen Schuldoffenbarung immer tiefer hinein in die Zerrissenheit des Menschen, in eine intensivere Schuld, die schlussendlich nur durch eine völlige Kehre (Wahl, Reue) geheilt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Esser, A.: Das Phänomen Reue, Versuch einer Erhellung ihres Selbstverständnisses. Köln, 1963.
- Levinas, E.: Die Spur des Anderen, Untersuchung zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani. München, 1983.
- Otto, M.: Reue und Freiheit, Versuch über ihre Beziehung im Ausgang von Sartres Drama, 2. Auflage. Freiburg, 1987.
- Sartre, J.-P.: Die Fliegen. In: Ders.: Die Fliegen, Die Schmutzigen Hände, Zwei Dramen, Übersetzt von G. Baerlocher. Hamburg, 1961.
- Scheler, M.: Reue und Wiedergeburt. In: Ders.: Gesammelte Werke, Band V., Vom Ewigen im Menschen, 5. Auflage. Bern, 1968.
- Wick, E.: Zur Psychologie der Reue, Beitrag zur Psychologie der Schuldüberwindung im Ausgang von einer empirischen Untersuchung Strafgefangener. In: H. Schultz (Hg.): Berner kriminologische Untersuchungen, Band 7. Basel, 1971.

Hier gelangen Sie zur [Abschlussarbeit](#) von Roman Winter.



Impressum

Herausgeber_innen

Universität Oldenburg: Dr. Frédéric Falkenhagen, Dr. Susanne Haberstroh, Dr. David Kergel,
Dr. Petra Muckel, Prof. Dr. Karsten Speck, Dr. Carmen Wulf
Universität Ulm: Jun.-Prof. Dr. Claudia Schrader

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstr. 114–118
26129 Oldenburg

Die Universität Oldenburg ist eine Körperschaft des Öffentlichen Rechts. Sie wird durch die Präsidentin gesetzlich vertreten.

Redaktion

Birte Heidkamp
forsch@uni-oldenburg.de

Gestaltungskonzept

Die Herausgeber_innen
Logo: Sabrina Nordmann
Designvorlage: Anja Muhle (überarbeitet von Lena Hancken und Ipek Ince)

Urheber- und Verlagsrecht

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Annahme des Manuskripts gehen das Recht zur Veröffentlichung sowie die Rechte zur Übersetzung, zur Vergabe von Nachdruckrechten, zur elektronischen Speicherung in Datenbanken, zur Herstellung von Sonderdrucken, Fotokopien und Mikrokopien im Sinne eines nicht ausschließlichen Nutzungsrechtes an die Universität Oldenburg über.