

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer

Interner Titel: Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule C

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Forschungsbericht Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiografie.

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Rekonstruktion der Schulleiterrede von Schule C

„Familie geht zur Schule“: Schule als Familienerzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung

Schule C ist eine reformpädagogisch orientierte Gesamtschule in der Innenstadt einer Großstadt in einem westdeutschen Ballungsgebiet. Mitte des 19. Jahrhunderts wurde sie als höhere Bildungsanstalt für Mädchen gegründet. In der Zeit des ersten Weltkriegs war diese Schule eine der ersten, an der Mädchen die Reifeprüfung ablegen konnten. Nachdem das Schulhaus im Zweiten Weltkrieg vollkommen zerstört wurde, erhielt Schule C 1955 ein neues Gebäude und mit ihm den Namen ihrer Namensgeberin, der zugleich programmatische Bedeutung besitzt. In den 1970er Jahren wurde Schule C koedukativ und die Klassen 11-13 aus der Schule in das noch heute eng kooperierende Oberstufengymnasium verlegt. Seit 1986 ist sie eine integrierte Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Schule C ist engagiert in Programmen, in denen es um Frieden, interkulturelles und soziales Lernen und die Dritte Welt, sowie Umweltschutz geht und ist Versuchsschule des Bundeslandes, in dem sie liegt.

Schule C befindet sich heute in einem modernen und architektonisch auf die Bedürfnisse der Umsetzung der reformpädagogischen Konzepte eingerichteten Gebäude. Eine Differenzierung in unterschiedliche Kurse (je nach Leistungsniveau) wird weitgehend vermieden. Die Schule ist vierzünftig, die Lehrer der einzelnen Klassenstufen sind zu Jahrgangsteams zusammengefasst und haben ihre Lehrerzimmer auf dem gleichen Gang wie die Klassen. Neben den Klassen gibt es

auf jeder Ebene offene Räume und Flächen, die für Gruppenarbeiten genutzt werden können. Programmatisch bezieht sich die Schule auf offenes, darstellendes und soziales Lernen, das Schülerinnen und Schülern einen erfahrungsorientierten Zugang zur ‚Wirklichkeit‘ bietet. Dabei setzt sie sehr stark auf elterliches Engagement. Zur Aufnahme in Schule C gibt es Gespräche mit potenziellen Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, wonach die Schulleitung über die Aufnahme entscheidet. Die Begrüßung der neuen Schülerinnen und Schüler beginnt mit folgenden Worten:

Musik (ca. 2 min.) (SL betritt die Bühne) (Musik hört auf)

SL: (2) liebe, (ausatmen) eltern (1) liebe großeltern patentanten , und freunde (ausatmen) der familien (3) liebe kolleginnen und kollegen, aber vor allen dingen liebe neue schülerinnen und schüler (2)

Der Redner beginnt seinen Beitrag nach einem typischen Auftakt für einen festlichen Anlass: während er – als zentraler Festakteur - die Bühne betritt, ertönt noch Musik. Nach deren Abklingen wendet er sich an das Festauditorium: „liebe (ausatmen) eltern“. Es folgt also eine Bezugnahme auf Eltern, die als „liebe“ qualifiziert werden. Nun ist die faktische Ausführung der Anrede der Eltern interpretationsbedürftig: Das Stocken zwischen „liebe“ und „eltern“, begleitet durch ein deutliches „Ausatmen“, trennt die zusammengehörenden Worte „liebe Eltern“: sie scheinen nicht bruchlos aneinander gefügt werden zu können. Hier liegt eine minimale Brechung der Wohlgeformtheit dieser Aussage vor, die zugleich ja eine Beziehungsqualität zwischen Sprecher und Eltern artikuliert, indem der Sprecher sich zu den Eltern und die Eltern zu sich in eine nahe, emotional positiv gefärbte, vergemeinschaftete Beziehung zu setzen versucht, ein Versuch der damit inkonsistent wird. Dies kann auf Brüche in der Beziehung selbst verweisen. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich um einen ungeübten, aufgeregten, performativ beeinträchtigten Redner handelt (etwa weil er unter Asthma leidet). Dann allerdings müssten sich im weiteren Fortgang der Rede immer wieder Inkonsistenzen oder Atemnot finden, die nicht stimmig interpretiert werden können. Für den Fall nun, dass es sich um keine performativen, situativen oder physischen Beeinträchtigungen handelt, kann für familiäre oder institutionelle Anlässe eine erste **riskante Strukturhypothese** formuliert werden: Die stimmige und konsistente Begrüßung der „lieben Eltern“, die damit in eine nahe, gemeinschaftliche und positive Beziehung zum Redner und zur sozialen Rahmung gerückt werden sollen, misslingt, da sich mit dem Ausatmen in einer Miniaturfigur ein inkonsistentes Verhältnis zwischen Eltern, Redner und sozialem Kontext andeutet, das in der Anrede der Eltern als ein harmonisches konstruiert werden soll.

Die mit „liebe“ konstruierte Vertrautheit, Nähe und Vergemeinschaftung setzt nun voraus, dass gemeinsame Überzeugungen und Haltungen als legitim verbürgt werden. „Liebe“ Eltern sind sie damit 1. als Eltern, die diesen Haltungen entsprechen und die Vergemeinschaftung vollziehen und 2. wenn sie eine bestimmte Haltung gegenüber dem Kind einnehmen, also eine spezifische hegemoniale kulturelle Form der Realisierung von Elternschaft: etwa sich ganz dem Kind zuzuwenden etc.; 3. wenn sie den hier gesetzten Statusgrenzen entsprechen, denn mit der lediglich durch eine Person vorgenommenen Vergemeinschaftung wird eine Übergriffshandlung in einem Akt der symbolischen Gewalt um so deutlicher, je distanzierter sich die angesprochenen Personen zur Vergemeinschaftung positionieren.

Wenn die Eltern als „liebe“ damit implizit auf einen idealen pädagogischen Entwurf von „richtiger“ Elternschaft verpflichtet werden, dies aber von einer „übergeordneten“ Instanz aus, dann geraten sie strukturell in die Position von „Educanden“, denen die richtige familiäre Lebensform beizubringen ist. Der Sprecher übernimmt aus einer übergeordneten Position heraus die stellvertretende Deutung richtiger Elternschaft und würdigt zum „pädagogischen Vormund“ der naturwüchsigen Erzieher des Kindes. Damit ist die **Strukturhypothese** zu erweitern, allerdings nur für die noch unabgesicherte Lesart, dass es sich um einen institutionellen Zusammenhang handelt, bei dem Eltern aus einem um ihre Kinder zentrierten Anlass von einem pädagogischen Repräsentanten angesprochen werden: Für diesen Fall werden die Eltern „eingemeindet“ und auf die pädagogischen Entwürfe des institutionellen Zusammenhanges bezogen, denen sie als „liebe Eltern“ entsprechen müssen, um diese Qualifizierung zu verdienen. Die pädagogischen Entwürfe müssen sich dabei auf die Elternschaft insgesamt beziehen und um die Beziehung zum Kind zentriert sein. Der institutionelle Repräsentant tritt den Eltern als „Familienerzieher“ entgegen und rückt die Eltern in eine pädagogische Beziehung zur Institution. Je partikularer und umfassender die pädagogische Idee der „richtigen“ Elternschaft ausgeformt ist und damit Ausdruck einer umfassenden „idealen“ Lebensform wird, um so eher wird ein umfassender Anspruch der Institution gegenüber den Eltern artikuliert, die damit zu pädagogischen Adressaten der Institution werden, die ihre Kinder besuchen. Die professionellen Pädagogen werden dann auch zu Konkurrenten der Eltern bezüglich der „richtigen“ Interpretation der Beziehung zum Kind.

Mit dem Anschluss „liebe Großeltern, Paten, Onkel und Freunde (ausatmen) der Familien (3) liebe Kolleginnen und Kollegen, aber vor allen Dingen liebe neue Schülerinnen und Schüler (2)“ kommt nun das erweiterte soziale Netzwerk ins Spiel, was auf den ersten Blick irritierend wirkt, denn damit wird dem institutionellen Anlass eine umfassende familiäre Bedeutung zugewiesen. Damit handelt es sich um eine Schule, in der sowohl die Familie als auch deren Einbettung einbezogen wird. Dies lässt zwei unterschiedliche Lesarten zu:

1. liegt das Konzept einer weitgehenden Öffnung der Schule für die lebensweltlichen Belange von Kindern vor. Die Institution ist nicht nur an den Kindern interessiert, sondern umfassend an den Familien, deren sozialem Netz und Einbettung.

2. wird der weitreichende Anspruch zum Ausdruck gebracht, einerseits für die „Großfamilie“ und deren Einbettung als Institution hoch bedeutsam zu sein, so dass die Aufnahme der Kinder in die Schule zur ausladenden Repräsentanz der Familien in der Institution führt. Dies verdeutlicht auch den Anspruch, umfassend in die Familie eingreifen zu können. Damit wird nicht nur ein umfassender Anspruch der Institution formuliert, wie die Eltern und die Familie zu sein haben, sondern der Öffnung der Schule korrespondiert der Einschluss der Familien und ihrer sozialen Einbettung in den schulischen pädagogischen Anspruch auf das Kind und dessen Gestaltung. Beide Lesarten schließen einander nicht aus. Die Öffnung der Institution für familiäre und lebensweltliche Belange der Kinder stellt vielmehr die Grundlage dar, um Kinder, Eltern, Familien, Paten und Freunde weitgehend einzubeziehen und in den umfassenden pädagogischen Anspruch der Schule einschließen zu können. Die Bereitschaft, sich um Vieles zu kümmern, was über die Schülerrolle im engeren Sinne hinaus weist, liefert auch die Legitimation dafür, als Familienerzieher und Anwalt der „richtigen“ kindlichen Entwicklung in die Familien eingreifen und Mitspracherechte beanspruchen zu dürfen.

Für den umfassenden Einbezug der Familie in diesen institutionellen Anlass hätten als Kontexte eher religiöse Feiern nahegelegen, etwa Taufe, Konfirmation oder Kommunion. Dies verweist darauf, dass für den schulischen Zusammenhang auch eine diffuse, gesinnungsgemeinschaftliche kulturelle Ordnung anzunehmen ist. Die Großfamilie und ihre Vernetzung wird „eingemeindet“ und auf einen institutionellen pädagogischen Anspruch, einen quasi missionarischen pädagogischen Auftrag bezogen.

Wurde bisher davon abstrahiert, dass auch die Begrüßung der Familienfreunde nicht stimmig gelingt, muss hier darauf rekuriert werden, dass – wie bei der Eröffnung „liebe, (ausatmen) eltern“ die Qualifizierung der Eltern als nahe und vergemeinschaftete inkonsistent wird – auch die nahe, vergemeinschaftende Einbeziehung der Familienfreunde nicht stimmig ist. Damit scheitert an zwei zentralen Stellen – im Kern der Familie und im Übergang zwischen Familie und sozialem Umfeld – die stimmige Konstruktion einer Vergemeinschaftung zwischen Schule, pädagogischen Professionellen, erweiterter Familie und sozialen Netzwerken. Die Konstruktion einer idealen Schulgemeinde entbirgt latent Spannungen, die auf Dissens um die angemessene Haltung gegenüber dem Kind zwischen Schule und Familie verweisen.

Das überrascht nicht. Denn abgesehen von geschlossenen Milieus mit homogenen Lebensformen (Konstellationen, die nur noch in abgeschirmten Sondermilieus vorzufinden sind, in denen sich eigene pädagogische Einrichtungen der Kindererziehung entwickeln), sind Schulen strukturell von Familien und ihren Milieus getrennt und können von daher keine Kontinuität zwischen Familie und Schule unterstellen. Je stärker der Anspruch der Schule auf das Kind ist, je umfassender die kindliche Erziehung als schulische begriffen wird, um so tiefer greift die Schule in die Familie ein und muss eine Familienerziehung entwerfen, die die eigenen idealen pädagogischen Entwürfe stützt und ergänzt. Damit aber muss die Schule und müssen ihre professionellen Akteure weit in den familiären Raum eingreifen oder dass Kind möglichst weit in den schulischen Raum hineinziehen – im Übrigen eine Konstellation, die nicht nur Konflikte beinhaltet, sondern auch das Scheitern institutioneller pädagogischer Eingriffe in die Familie (aufgrund der Grenze zwischen Schule und Familie) nahe legt. Dass im Versuch der Konstruktion einer harmonischen Institution-Familie-Umwelt-Vergemeinschaftung implizit unterstellte ideale Arbeitsbündnis zwischen Schule und Familie (vgl. *Oevermann* 1996) zur optimalen Entfaltung des Kindes gewinnt dadurch Züge einer die Familien und insbesondere die Eltern infantilisierenden Pädagogisierung. Der latent zum Ausdruck kommende Zweifel an den Eltern impliziert, dass die Schule die Familien und die Eltern zur angemessenen familiären Lebensform und zum richtigen Umgang mit dem Kind noch erziehen muss. Zugespitzt formuliert: Nicht nur das Kind geht als Schüler zur Schule, sondern die ganze Familie, voran die Eltern, müssen in Sachen richtiger Familienerziehung noch einmal die Schulbank drücken. Damit aber entbirgt sich im Kern der imaginierten pädagogischen Vergemeinschaftung zwischen Schule und Familie pädagogische Asymmetrie: der Anspruch der überlegenen pädagogischen Haltung der Schule gegenüber den Eltern, den diese als gelehrige Schüler noch lernen müssen.

Nun kann die **Strukturhypothese** weiter ausformuliert werden: Der soziale Kontext ist eine Schule, in der Eltern, Großeltern, Patentanten und Freunde der Familien

sowie die Kinder selbst anlässlich der Begrüßung der neuen Schüler im Rahmen einer Aufnahmefeier vom Schulleiter begrüßt werden. In der durchgängigen Qualifizierung mit „liebe“ wird die Familie in der Drei-Generationen-Perspektive ebenso umfassend einbezogen und vergemeinschaftet, wie die Verwandten und Freunde der Familien. Hier wird eine familiäre Anteilnahme am Eintritt der Kinder in die Schule konstruiert, wie sie eher typisch für religiöse Initiationsriten wäre, bei denen Gemeinde- und Familienfeier Hand in Hand gehen. Die Feier gewinnt so die Qualität einer Aufnahme von Kind und Familie in eine pädagogische Gesinnungsgemeinschaft. Als „liebe eltern“ und erweiterte Familienangehörige müssen sie den imaginären pädagogischen Ansprüchen der Institution entsprechen, um diese Qualifizierung zu verdienen. Die pädagogischen Entwürfe müssen sich – angesichts der Breite des familiären Einbezugs und der Bedeutung, die dieser Transition für die Familie gegeben wird – umfassend auf die Elternschaft, die Erziehung des Kindes sowie die Gestaltung der familiären Lebensform beziehen. Bezogen auf die **Ebene des Generationsentwurfes** zeigt sich damit Folgendes: die Schulleitung zweifelt die Verwirklichung des pädagogischen institutionellen Ideals der „richtigen“ Elternschaft und der Haltung gegenüber dem Kind durch die Eltern an. Der Zweifel gilt nicht der Schule und ihrem pädagogischen Anspruch, sondern richtet sich auf die pädagogische Haltung der Eltern. Der Versuch der Konstruktion einer pädagogischen Schule-Familie-Umwelt-Vergemeinschaftung wird somit inkonsistent. Als latente Sinnstruktur entbirgt sich ein spannungsreicher Konkurrenzkampf um das Kind zwischen Schule und Familie. Damit ergibt sich das Strukturproblem, dass die Schule mit ihren imaginären pädagogischen Entwürfen einen umfassenden Anspruch auf das Kind entwirft, tief in die Familie und die Ausgestaltung der naturwüchsigen Generationsbeziehungen einzugreifen beabsichtigt und die Grenze der lebenspraktischen Autonomie der Gestaltung der familiären Generationsbeziehungen zu missachten droht, weil den Eltern prinzipiell mit Misstrauen begegnet wird. Die Schulleitung tritt den Eltern in der Haltung eines „Familienerziehers“ entgegen und rückt die Eltern so als Personen in eine pädagogische Beziehung zur Institution ein, die zwecks „Familienerziehung“ wie ihre Kinder erzogen werden müssen. Darin deutet sich ein „Arbeitsbündnis“ zwischen Schule und Familie an, das asymmetrische pädagogische Züge trägt: Die Eltern müssen in Sachen angemessener Kindererziehung selbst noch einmal zur Schule gehen, um die „richtige“ familiäre Lebensform zu erlernen. Es ist von daher nicht nur die Initiation der Kinder zu Schülern dieser Schule, sondern auch die Initiation der Familie, die in die Schule eintritt: Familie geht zur Schule. Dieses Spannungsverhältnis ist bedeutsam für die Konstruktion von Generationsbeziehungen. Denn damit werden die pädagogischen professionellen Akteure zu Familienerziehern und situieren sich am Ort der Elterngeneration. Dies kann als spezifische Struktur einer generationellen Ordnung verstanden werden – als Versuch einer Einschließung der naturwüchsigen familiären Generationsbeziehungen in eine institutionelle pädagogische Generationsbeziehung. Im Übrigen eine pädagogische Generationsstruktur, die anfällig für Konflikte und für das Scheitern der institutionellen pädagogischen Ansprüche ist.

Die bis hierhin noch nicht abgesicherte Strukturhypothese wird besonders mit dem folgenden Textbeispiel belegt, das aus der Protokollierung der sich an den offiziellen Teil des Festaktes anschließenden Stegreifrede stammt. Die Schülerinnen und Schüler waren zu diesem Zeitpunkt bereits in ihre Klassen gegangen, umeinander kennen zu lernen, der Schulleiter ‚nutzte‘ die Zeit, um den Eltern noch etwas mitzuteilen:

„das andere ist, worauf wir auch großen wert legen, das ist (1) versuchen sie, das ist ein Lieblingssteckenpferd von mir, ich hab noch nie erfolg, ich machs jetzt schon seit siebzehn jahren aber ich versuchs eben immer wieder (1) versuchen sie doch mal möglichst wenich süßischs zu geben (1) möglichst wenig süßigkeiten, gar keine süßigkeiten, kinder brauchen keine süßigkeiten (1) und versuchen sie, bitte dass die kinder morgens gefrühstückt in die schule kommen, mit ausreichend zeit am familientisch“

Über den Legitimationshintergrund der Wir-Gemeinschaft gelangt der Schulleiter zu seinem Lieblingssteckenpferd und führt so eine Verschmelzung der Wertschätzungen des Kollegiums mit seinen Vorlieben herbei. Damit bringt er wiederum zum Ausdruck, dass er seine persönlichen Ideale und Vorlieben als allgemeingültig formulieren und zu konzeptionellen Grundlagen für das schulische Handeln machen kann. Die Ideale werden jedoch von vorneherein mit einem resignativen Impetus („ich hab noch nie erfolg ...“) eingeführt. So artikuliert der Schulleiter ein Bewusstsein, das er gegen die Eltern immer wieder neu behaupten muss. Indem er die Eltern auffordert „zu versuchen“ die Kinder ohne Süßigkeiten zu ernähren, schafft er eine Bewährungssituation, die von Beginn an durch die Annahme des Scheiterns gekennzeichnet ist. Die Verkündung „kinder brauchen keine süßigkeiten“, thematisiert wieder eine Grundüberzeugung, die nicht im klassischen Zuständigkeitsbereich der Schule liegt. In der Aussage offenbart sich die Intention, dass die Ausgestaltung der familialen Lebenswelt schulisches Handeln beeinflusst. Strukturell geht der Schulleiter jedoch den umgekehrten Weg: Er versucht, die Lebenswelt durch schulisches Handeln zu beeinflussen. Dies stellt wiederum einen Eingriff in die Familie dar, der eine nochmalige Steigerung in der Formulierung erfährt, dass die Kinder „gefrühstückt“ in die Schule kommen sollen. Hier werden die Kinder zu passiven Konsumenten gemacht, die die Tätigkeit des Frühstückens nicht alleine verrichten. Der Nachsatz, „mit ausreichender zeit am familientisch“ legt dabei normativ die zeitlichen Abläufe in der Familie und die Bedeutung der Familie für die Kinder fest und unterstreicht damit den Eingriff der hier von Seiten der Schule in das Familienleben gewagt wird.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass in dieser Stegreifrede ein Vergemeinschaftungsanspruch artikuliert wird, der jedoch in Form eines Gegensatzes von Schule und Familie vorgetragen wird. Damit findet zum einen eine Entgrenzung der Schule statt, wobei Erwartungen an die Eltern formuliert werden, die eine Bewährungssituation für die Eltern schaffen, in der die Bewährung aber immer fragwürdig bleibt. Dies kommt deutlich am Beispiel der Ernährungsideale zum Ausdruck: Werden mit der Forderung, die Kinder „gefrühstückt“ in die Schule zu schicken zunächst die Eltern eingemeindet, die es schaffen, ihrem Kind ein Frühstück zu verabreichen und die abgestraft, die dieser Forderung nicht nachkommen, so müssen sich nach der Fortführung „mit ausreichender zeit am familientisch“ auch die Eltern hinterfragen, die ihrem Kind ein Frühstück bieten, ob sie in der richtigen Form und zur richtigen Zeit 40 frühstückten. Als Chance begriffen bedeutet diese normative Setzung eine Orientierungshilfe für die Eltern, durch die alltagspraktische Fragen der Lebensführung und der Unterstützungsleistungen für die Kinder handlungsorientiert beantwortet werden. Die vom Schulleiter gewählten alltagssprachlichen und affektiven Wendungen unterstützen in diesem Zusammenhang die Anknüpfungsangebote für die Eltern. Die Problematik des artikulierten Anspruchs aber spannt sich andererseits zwischen dem hohen

Erwartungsdruck und der latenten Ausgrenzungsbedrohung auf. Die Eltern werden von einer gleichberechtigten Beziehung, als Grundlage eines symmetrischen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrern und Eltern, tendenziell ausgeschlossen und in die Institution eingeschlossen – indem sie selbst zu Erziehungsbedürftigen erklärt, in ihrer familiären Erziehungspraxis als defizitär und unverantwortlich entworfen und in ihrer familialen Autonomie als stark eingeschränkt und der Anleitung bedürftig konstruiert werden.

Über das gemeinsame Interesse am Kind und die in diesem Zusammenhang zu inszenierende „**generationale Ordnung**“ (Honig 1999) tritt in dieser Rede eine schulische Konstruktion von Generationsbeziehungen auf, die mit einem Gültigkeitsanspruch für die familiäre Alltagswelt der Eltern verbunden ist. Wir haben es also mit einem Fall zu tun, bei dem die strukturelle Trennung von Familie und Schule im Rahmen des umfassend gesetzten Anspruchs der Schule partiell aufgehoben ist. Partiiell deshalb, weil der weitreichende institutionelle Anspruch selbstverständlich die faktische Trennung von Schule und Familie nicht aufzuheben vermag, die Eltern und die Familien zugleich aber doch auf die Anschlussfähigkeit ihrer familiären Lebensform an den als gültig und verbindlich gesetzten institutionelle Generationenentwurf und die richtige Erziehung der Kinder verpflichtet werden. Diese umfassenden pädagogischen Ansprüche auf die schulische Gestaltung des Kindes zeigen sich im Verlauf der Rede in Form von eingestreuten Geschichten: Darin wird ausgeführt, dass diese Schule durch umfassende Verantwortung, Zuneigung und Sorge um die Schüler sowie die Absicht, ihnen eine umfassende Persönlichkeitsbildung zu geben, gekennzeichnet ist. Am Ende der zweiten Geschichte findet sich eine Analogie zu religiösen Initiationsriten in Form einer Bildübergabe, die auch als Vorbildübergabe für die Kinder fungiert. Der Schulleiter formuliert:

„ihr‘ (betont) werdet nachher, wenn ihr aufgerufen werdet ein bild von der N.N. geschenkt bekommen , zur erinnerung an den ersten tag in eurer schule und , ich möchte euch bitten , dass ihr das in ehren haltet (1) wir wünschen euch , dass ihr diese frau, die ihren kampf für gerechtigkeit und ‚wahrheit‘ (betont) so tapfer geführt hat , dass ihr die manchmal vor ‚augen‘ (betont) habt , und wir wünschen euch auch , dass ihr in der ‚heutigen‘(betont) schule c (nennung der namensgeberin) lernt‘(betont) (1) dass man die einfachen ‚wahrheiten‘(betont) aussprechen kann , dass ihr mut bekommt und wenn es notwendig ist ‚allein‘ (betont) oder mit anderen zusammen dafür einzutreten ...“.

Darin zeigt sich der weit ausgreifende schulische Entwurf, die Kinder und ihre Persönlichkeit – entsprechend den ihnen gegebenen Vor-Bildern – in einem umfassenden Sinne habituell zu formen und zu erziehen.

Quellenangabe dieses Dokuments:

Helsper, W./Kramer, R.-T.: Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule C

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsper_rede3_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsper_rede3_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsper_rede3_ofas.pdf), 17.06.2011