

ONLINE FALLARCHIV

SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Walburga Hoff

Interner Titel: Oberstudiendirektorinnen der 1960er Jahre: „Lieselotte Tenbruck“

Methodische Ausrichtung: theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Hoff, W. (2006). Weibliche Karrieren im höheren Schuldienst. Bewährungsmythen, beruflicher Aufstieg und pädagogische Professionalität in den 1960er und 1990er Jahren. ZBBS (jetzt ZQF), 7 (1), S. 99 – 103.

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

Lieselotte Tenbruck und ihr Zwillingenbruder kommen 1916 in einer hessischen Kleinstadt als die beiden jüngsten von insgesamt vier Kindern zur Welt. Der Vater, Buchdrucker von Beruf, führt eine kleine Buchdruckerei mit mehreren Angestellten, die schon seit Generationen in der Hand seiner Herkunftsfamilie liegt, während drei seiner Brüder eine akademische Laufbahn einschlagen. Vor dem Hintergrund der familialen beruflichen Tradition bildet er eine ausgeprägte Identifikation mit dem Buchdruckerstand aus. Zudem verfügt er über ein hohes soziales Ansehen im Ort, an dem die ganze Familie partizipiert. Die Mutter stammt von einem größeren landwirtschaftlichen Hof und ist Hausfrau. 1909 heiraten die Eltern und betreiben neben der Buchdruckerei eine kleine Landwirtschaft. Als zentrale Wertorientierung der Familie erweisen sich sowohl die Ausrichtung an einer bürgerlichen Lebensführung¹ als auch die Zugehörigkeit zum katholischen Milieu, was sich unter anderem im kommunalpolitischen Engagement des Vaters als Mitglied des Zentrums ausdrückt. Dessen Haltung, Verantwortung für die Belange des Gemeinwohls zu übernehmen und für die eigenen ethischen Überzeugungen öffentlich einzutreten, macht Frau Tenbruck sich zueigen. Auch in ihrer religiösen Orientierung richtet sie sich am Vater aus, zu dem sie nicht nur eine starke emotionale Bindung entwickelt, sondern der in ihr auch das Interesse an geistiger Auseinandersetzung weckt. Selbst wenn das Verhältnis zur Mutter distanzierter erscheint, verfügt sie über eine unbedingte Treueverpflichtung gegenüber dem Milieu und der Gesinnungsethik des Elternhauses: *„Das erleb ich also wirklich, wirklich also immer wieder, dass man das wählt und dabei bleibt, was man im Elternhaus kennen gelernt hat.“*

1937 legt Frau Tenbruck die Reifeprüfung an einer katholischen Ordensschule ab und verlässt unmittelbar danach ihre Heimat, um nach Jarkata zu gehen. Dort nimmt sie ein Lehramtstudium auf und unterrichtet im Anschluss daran an einer Ordensschule, bis sie gegen Ende des Krieges wieder nach Hause zurückkehrt. Den genauen Anlass ihres Auslandsaufenthaltes lässt sie jedoch im Dunkeln. Lediglich gibt sie zu verstehen, dass ihre lautstarke Kritik an Mitschülerinnen, die in den BDM eingetreten waren, sie in Schwierigkeiten gebracht habe und dies auch ein Grund dafür gewesen sei, *„mal ins Ausland zu wollen“*. Demnach ist die Ausreise offensichtlich nicht aus freien Stücken erfolgt, sondern die Eltern haben sie vermutlich aufgrund einer konkreten oder befürchteten Gefahr in Sicherheit bringen wollen, möglicherweise unterstützt von kirchlichen Kreisen. Mit ihrem Verhalten, aus der persönlichen Ablehnung des Nationalsozialismus öffentlich keinen Hehl zu machen, beweist Frau Tenbruck sowohl Zivilcourage als auch den Mut, für die eigene Überzeugung einzustehen. Zugleich bringt sie sich selbst in Bedrängnis und provoziert die Ausreise, die sie über die gesamten Kriegsjahre hinweg von ihren Eltern und ihrer Heimat trennt. Offensichtlich deutet ihre Ambivalenz, die sie im Zusammenhang mit dem Exilaufenthalt im Interview zum Ausdruck kommen lässt, auf eine innere Zerrissenheit zwischen einem ausgeprägten Bedürfnis nach Authentizität und Freiheit einerseits und der Treueverpflichtung gegenüber den Eltern und ihrem Milieu andererseits:

„Ja, es, äh, is etwas, was ich, na ja, ich hab's nun getan; ich hab's getan, aber, etwas, was gar nicht so zu mir gepasst hat (leise), nicht. Denn im Grunde bin ich ein Mensch meiner Heimat, bin ich ja hier in Deutschland zu Hause.“

Mit einem zweiten Studium, das Frau Tenbruck nach ihrer Rückkehr aus Argentinien aufnimmt und mit einer Promotion über eine althochdeutsche Fassung des biblischen Hohen Liedes abschließt, trägt sie ihrem ausgeprägten Bildungsinteresse Rechnung. Danach leistet sie das Referendariat ab und unterrichtet im Anschluss dreizehn Jahre lang an einem kleinstädtischen Mädchengymnasium bis sich das Gefühl bei ihr einstellt, *„auf der Stelle zu treten“*. Diese Erfahrung veranlasst sie dazu, sich bei der Schulbehörde um eine Versetzung zu bemühen *„in eine andere Stadt, äh, in ein anderes Kollegium, in eine andere Schule“*. Dabei geht es ihr nicht nur darum, ihre privaten und beruflichen Lebensverhältnisse zu verändern, sondern eine neue Herausforderung anzunehmen, die sie persönlich weiterbringt. Eine Bewerbung um eine Leitungsstelle liegt ihr jedoch fern. Vielmehr fasst Frau Tenbruck diese Vorstellung erst ins Auge, als der zuständige Referent ihr die Möglichkeit in Aussicht stellt, in absehbarer Zeit die Leitung eines Gymnasiums zu übernehmen. Das Angebot seitens der Schulbehörde betrachtet sie als hoheitlichen Auftrag, Verantwortung für die Schule zu übernehmen und die vom Vater übernommene Verpflichtung für das Gemeinwohl in den Bereich des höheren Mädchenschulwesens zu transformieren. Um der höheren Aufgabe willen, für die sich Frau Tenbruck mit ihrer ganzen Person zur Verfügung stellt, rücken allerdings persönliche Interessen in den Hintergrund.² Gleichwohl dient ihr die *„Berufung“* aber auch als Bestätigung der persönlichen Kompetenzen und als Autorisierung für ein Amt, das sich nicht ohne weiteres mit der von ihr internalisierten Selbstbegrenzung der weiblichen Geschlechterrolle vereinbaren lässt:

T: „Und da hat damals der Herr Tanner vom Ministerium, der war unser Dezernent, der wusste das, der hat gesagt, machen sie das nicht. Die Stellung die sie hier

finden, die kriegen sie nicht wieder oder die kriegen sie so schnell nicht wieder. Nicht, die ist jetzt hier gewachsen in zwölf bis vierzehn Jahre wahrens, sagt er, und diese Stelle, die sie hier haben, das ist das was sie in die Waagschale werfen, wenn wir Direktoren suchen. Das war's! Und der hat mich dann berufen als das Käthe-Kollwitz-Gymnasium frei wurde.

I: Ah ja. Und was haben Sie da gedacht als der das Ihnen sagte?

T: Also tatsächlich, erst mal ist es ja so; wegen, was ich gedacht habe, dass ich da nicht selbst draufgekommen wär. Ja, und da hab ich mich gefragt, warum eigentlich nicht, wenn ich mich so umgeschaut habe. Ja, aber ich wär von selbst nicht drauf gekommen. Aber nachdem das jetzt einmal gesagt worden war, ausgesprochen worden war, da wusste ich, dass ich das kann.“³

Die Aufgabe der Schulleitung versteht Frau Tenbruck als ein Amt, bei dem sie sich in besonderer Weise für den Bildungsprozess der nachrückenden Generation verantwortlich weiß und das ihr die Möglichkeit bietet, ihre Verpflichtung für den Generationenvertrag einzulösen. Demzufolge steht in ihrer Arbeit das Motiv im Mittelpunkt, ganz „für die (SchülerInnen) da sein“. Mit einem solchen Modell pädagogischen Leitungshandels als spezifischer Form der Elternschaft verbindet sie ferner den Anspruch, durch die Erziehung der SchülerInnen⁴ die Grundlage zu einer ethischen Vergemeinschaftung der Gesellschaft zu schaffen. Darin spiegelt sich eine Orientierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“ bzw. der Intention eines weiblichen Kulturauftrages. Zudem stiftet die Identifikation mit dem humanistischen Bildungsideal einen weiteren Bezugsrahmen, der das berufliche Selbstverständnis in einen umfassenden Sinnentwurf und eine höhere Ordnung einbindet. Für die SchülerInnen da zu sein bedeutet demnach die Weitergabe der christlich-abendländischen Bildungsgüter mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, bei der es Frau Tenbruck vor allem darauf ankommt, die Begeisterung für das Bildungsideal weiterzugeben:

T: „Überhaupt das Motivieren ist es. Es ist ja denn gar nicht so der Wille. Man kann nicht alles, was man will. Aber die Motivation, die ist stark. Denn, die löst dann auch Begeisterung und Kreativität und Neugierde und so was aus. Also das sicherlich. Ihnen (den Schülerinnen) immer wieder sagen, wie sich's lohnt, wie sich's lohnt, ja, auch geistig rege zu sein. Das Abenteuer des Geistes mitzumachen, das immer wieder, ja. Ich glaube, dass, ich hab's auch oft genug gesagt; aber ich würd's noch stärker sagen.“

Die Zielformulierung, für „das Abenteuer des Geistes“ zu motivieren, verdeutlicht den Anspruch, den SchülerInnen das Interesse an geistiger Auseinandersetzung nahe zu bringen. Der Logik einer Gesinnungsgemeinschaft entsprechend identifiziert sich Frau Tenbruck dabei mit der Rolle einer Ordensvorsteherin, wobei sie in Benedikt von Nursia als dem Begründer des abendländischen Mönchtums ein geistiges Vorbild sieht:

T: „Also! Da komm ich ja nun aus nem christlichen Abendland. Und Benedikt von Nursia, der hat ja nun die ganze abendländische Kultur über die Völkerwanderung hinweggerettet. Und der hat ja sei-sei-seinen großen Apparat, den hat er in-nur in-in 53 Regeln, 53 Regeln dafür aufgestellt. Und für den Abt, also für den Leiter hat er eine Regel.- ni nims santus, ni nimes sanus,

nie nimis intelligens? Ja. Nicht zu heilig, nicht zu gesund und nicht zu intelligent. Dann kann man immer einer unter den anderen sein. "

Auf dieser Folie gestaltet sie die Schule analog den Strukturen einer Ordensgemeinschaft, indem sie darauf ausgerichtet ist, die SchülerInnen sowohl auf die „heiligen Ideale der Bildung“ als auch auf den Generationenvertrag zu verpflichten. Diese spezifische Konzeption von Schulleitung, bei der sich Frau Tenbruck in erster Linie als Anwältin der SchülerInnen versteht, während die Kooperation mit der Lehrerschaft an die zweite Stelle rückt, beinhaltet aber auch eine große Erwartungshaltung, die das Risiko birgt, mit ihrem Anspruch, SchülerInnen und Kollegium zu überfordern. Mit der strukturellen Orientierung am Amt einer Äbtissin bekundet sie zugleich, dass Schulleitung für sie an eine zölibatäre Lebensform gekoppelt ist, bei der die Verwirklichung eines höheren Zieles den Verzicht auf Ehe und Familie rechtfertigt. Dennoch hindert diese Berufsauffassung sie nicht daran, den Bewährungsanspruch der Elternschaft umzusetzen, gelingt es ihr doch durch eine genuin pädagogische Aktzentuierung des Leitungsamtes, die leibliche durch die geistige Mutterschaft zu kompensieren.

Damit repräsentiert Frau Tenbruck ein Schulleiterinentypus der 1960er Jahre, den ich als „Äbtissin in der Kulturnation“ bezeichne. Für diesen Typus ist ein dienstethisches Berufsverständnis charakteristisch, das aus der Identifikation mit einer im Elternhaus erworbenen Bürgerlichkeitsethik erwächst. Dieses Deutungsmuster, das einen kollektiven Mythos verkörpert, auf das sich große Teile der westdeutschen Akademiker nach 1945 berufen haben,⁵ ermöglicht es, die Aufgabe des pädagogischen Leitungsamtes in eine höhere Idee einzubinden und das Direktorinnenamt als einen Beitrag zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft nach 1945 zu verstehen. Die Hingabe an diesen kollektiv geteilten Mythos, die durch die zölibatäre Lebensform ergänzt wird und damit strukturell dem Ordensleben entspricht, bietet zum einen eine ausreichende Legitimation, die gegebenen Grenzen des damals geltenden Weiblichkeitsbildes zu überwinden und die berufliche Selbstverwirklichung in das Zentrum persönlicher Lebensgestaltung zu rücken. Zum anderen begründet eine solche sachhaltige Bindung an das Bildungsideal die Basis einer quasi professionellen Handlungspraxis als Schulleiterin. Nicht zuletzt bietet dessen Modifizierung im Sinne „Geistiger Mütterlichkeit“⁶ den Raum, den Bewährungsanspruch der Elternschaft in die Schule zu integrieren und in der pädagogischen Arbeit mit den SchülerInnen zu beantworten.

Fußnoten:

1. Unter dem Bürgertum sind unterschiedliche Mittelschichten zu verstehen, die sich im Hinblick auf Einkommensverhältnisse, Marktposition, Berufstätigkeit sowie gesellschaftliche Stellung und Macht stark unterscheiden, deren gemeinsame Klammer aber in einer bestimmten Lebensführung sowie spezifischen Wertorientierungen, Verhaltensweisen und Praktiken besteht (vgl. Lepsius 1987, S. 96; Hettling 2000, S. 1). Charakteristisch für die inhaltliche Ausgestaltung von Bürgerlichkeit als Lebensmuster sind Leistungsorientierung, selbständige und rationale Lebensführung, Betonung von Bildung und Kultur sowie der Dienst am Gemeinwohl (vgl. Kocka 1987, S. 43f; Hettling 2000).

2. Aus dem Interview konnte rekonstruiert werden, dass Frau Tenbruck mit ihrem Gesuch um eine Versetzung vermutlich ein anderes Bundesland als neuen Wirkungskreis ins Auge gefasst hatte.

3. Diese Passage dokumentiert, dass der Aufstieg in eine Leitungsfunktion keine verfügbare Option für Frauen in den 1960er Jahren dargestellt hat, sondern diese Möglichkeit musste quasi an sie herangetragen werden.

4. Mit der Ernennung zur Schulleiterin im Jahre 1964 stand Frau Tenbruck zunächst einem Mädchengymnasium vor, das nur wenige Jahre danach koedukativ wurde.

5. In diesem Zusammenhang lebte an den deutschen Universitäten das aus dem 19. Jahrhundert stammende Selbstverständnis des Akademikers als Hüter humanistischer Werte wieder auf. Mit der Reaktivierung eines traditionellen Leitbildes war die Intention verbunden, sowohl eine sozial-elitäre Stellung in der sich konstituierenden bundesrepublikanischen Gesellschaft zu beanspruchen als sich auch durch eine moralisch bessere Lebensweise als Führungselite auszuweisen (vgl. Siegrist 1994). Dabei wurde vor allem die Bildungsidee erneut stark gemacht und mit Bezug auf den Humanismus und die christliche Kultur des Abendlandes ein Menschenbild propagiert, das den Bildungsprozess der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellte (vgl. ebd. S. 296; Bollenbeck 1996, S.303).

6. Der Begriff der ‚Geistigen Mütterlichkeit‘, der von Henriette Schrader-Breyman Mitte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Entstehung des öffentlichen Kindergartenwesens geprägt wurde, diente führenden Vertreterinnen der Bürgerlichen Frauenbewegung dazu, ihren Anspruch auf weibliche Berufstätigkeit und Partizipation am öffentlichen Leben umzusetzen. Mütterlichkeit wurde dabei aus der engen Bedeutung des familialen Kontextes gelöst und als geistige Beziehung zur Welt verstanden, die Frauen in besonderer Weise in die Lage versetzte, als Lehrerinnen und Erzieherinnen tätig zu sein und damit zugleich einen spezifisch weiblichen Bildungs- und Kulturauftrag zu erfüllen (vgl. Jacobi 1990; Arm Allen 1994). Dieses besondere Berufsverständnis implizierte eine bewusste Entscheidung gegen die leibliche Mutterschaft und damit auch gegen Ehe und Familie (vgl. Joest/Nieswandt 1984, S. 254).

Literaturangaben:

Allen, A. T. (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914. Weinheim.

Beck-Gernsheim, E. (1981): Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität in Frauenberufen. Frankfurt/New York.

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters. Frankfurt/M.

Hettling; M. (2000): Bürgerliche Kultur - Bürgerlichkeit als kulturelles System. In: Lundgreen, Peter (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des deutschen Bürgertums. Göttingen, S. 319-339.

Jacobi, J. (1990): „Geistige Mütterlichkeit“. Bildungstheorie oder strategischer Kampfbegriff im Mädchenschulwesen. In: Horstkemper, M./Wagner-Winterhager, L. (Hrsg.): Mädchen und Jungen - Männer und Frauen in der Schule. Die deutsche Schule. 1. Beiheft, Weinheim, S. 208-224.

Joest, M./Nieswandt, M. (1984): Das Lehrerinnenzölibat im Deutschen Kaiserreich. Die rechtliche Stellung der unverheirateten Lehrerin in Preußen und die Stellungnahme der Frauenbewegung zur Zölibatsklausel. In: Bechtel, B. (Hrsg.): Die ungeschriebene Geschichte. Historische Frauenforschung. Dokumentation des 5. Historikerinnentreffens in Wien. Hamburg, S. 251-258.

Kocka, J. (1987): Bürgertum und Bürgerlichkeit als Probleme der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen, S. 21-63.

Lepsius, R. M. (1987): Zur Soziologie des Bürgertums und der Bürgerlichkeit. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Göttingen, S. 79-99.

Siegrist, H. (1994): Der Wandel als Krise und Chance. Die westdeutschen Akademiker 1945 - 1965. In: Tenfelde, Klaus (Hrsg.): Wege zur Geschichte des Bürgertums. Vierzehn Beiträge. Göttingen, S. 289-314.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Hoff, W.: Oberstudiendirektorinnen der 1960er Jahre: „Lieselotte Tenbruck“

In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/hoff_tenbruck_ofas.pdf, 10.03.2009