

Hartmut Titze

Körper und Person in historischer Sicht

Wenn man das *Zeitfenster* nur weit genug öffnet, zweihundert Jahre und mehr, fallen uns die Schuppen von den Augen und das Neue wird sichtbar, das unsere Gegenwart schier unglaublich prägt: die moderne *Deutungskultur*. Fast drei Jahrzehnte lang habe ich an den Universitäten in Göttingen und Lüneburg über die Entstehung dieser Deutungskultur forschen dürfen: Welche Einsichten habe ich gewonnen? In einer allgemein verständlichen Weise will ich den Lesern, natürlich auch mir selber, Rechenschaft ablegen. (Es gehört zu unserer Kultur, dass ich nun nicht eingeschnappt bin, wenn Sie nicht weiterlesen.)

(Da es mir gelungen ist, dass Sie weiterlesen, möchte ich Sie nicht enttäuschen. Vielleicht können Sie mir am Ende die kleinen Tricks verzeihen, mit denen ich Sie jetzt noch bei der Stange halten muss.)

Schon Nietzsche hat vor (mindestens) 126 Jahren gewusst, dass der gebildete Mensch sich vor allem zu *verstellen* gelernt hat. (Der gute Erzieher *wirkt* dabei noch authentisch.) Ehrlich gesagt und das wissenschaftliche Imponiergehabe mal beiseite: Dass wir uns *verstellen* können, selbstverständlich und massenhaft, ist ein Ergebnis des Bildungswachstums, also eine Konsequenz der Aufklärung. Zu dieser Einsicht habe ich lange gebraucht. Das Denken sträubte sich dagegen, war ich als 24-jähriger bei der 68er-Bewegung in Frankfurt am Main doch dabei, mit Engagement und Illusionen. (Keine Bange: Es folgen jetzt keine ollen Kamellen der 68er.) Nach langen Durststrecken der endlos erscheinenden Arbeit mit leblosen, kalten Daten dämmerte mir allmählich: Die *Illusion* am Anfang ist notwendig und sinnvoll, damit wir überhaupt etwas wollen, uns auf das Handeln einlassen. In unseren Erwartungen *gedämpft* werden wir mit der Zeit allein. Vielleicht können wir rückschauend sogar feststellen: Glück gehabt!

Wenn das *Verstellenkönnen* ein Ergebnis des Bildungswachstums ist, vermag ich *Big-Brother* auch mit anderen Augen zu sehen. Läuft die Kamera rund um die Uhr, fällt niemand mehr aus der Rolle, weil die Verstellung zur zweiten Natur geworden ist. Haben die Macher von RTL II den fortgeschrittenen Stand des Bildungswachstums bei uns *unterschätzt*, weil sie vielleicht darauf *spekulierten*: *Wenn die Fetzen fliegen, geht die Quote hoch? Hat sich die moderne Deutungskultur bis zum »normalen«*

Körper vorgeschoben? Ist die Sendung vielleicht die der Massengesellschaft entsprechende *Reflexionsform der Distanzierung vom eigenen Dasein*? Wenn das Zuschauen des gelebten Daseins der anderen im Fernsehen das Bewusstsein für das eigene Leben weckt, dann würde die Sendung unbeabsichtigt in Reflexions- und Bildungsprozesse verwickeln. Erst dachte ich: *Big-Brother* ist ein Ausdruck der *totalitären* Verfassung unserer Kultur (oder Ausdruck der Verflachung und *Verblödung* der Fernsehwelt), dass man den Daumen nach unten hält, Ausgrenzung mit der Bezeichnung *Nominierung* noch bekränzt. Dann kam ich langsam dahinter: *Big-Brother* ist vielleicht der Anfang der *reflexiven Sinnlichkeit*, der Selbstbespiegelung des Lebens in der Massenkultur. »Voyeurismus ist das Erregendste überhaupt!« Sagt der Produktionspsychologe, ja Produktionspsychologe, übrigens von Hause aus ein studierter Theologe. *Schau her, das bin ich!* Eine kurze Formel für unsere Kultur. Und nun, was schwer (vielleicht nur nach Jahren des Studiums) möglich ist: Jahrhunderte zurück gedacht. *Sprich, damit ich dich erkenne!*

Machen Sie diese Fragen neugierig? Oder verwirrt – ? Die Vertiefung in diesen Beitrag lohnt nur, wenn Sie sich (schätzungsweise eine halbe Stunde) Zeit nehmen. Darf ich mir zutrauen, bei Ihnen *Aha-Effekte* hervorzurufen? Sind Sie als Person unzufrieden mit Ihrem Körper? Ist Ihr Bauchansatz Ausdruck eines schlechten Designs?

Die historische Bildungsforschung – das kann ich versprechen – kommt dem Zusammenhang von Körper, Person und Bildungsprozessen deutlich näher, vielleicht auf die Spur. Dabei kommen Sie zu Einsichten, wenn Sie unvoreingenommen (gewiss, das ist nicht möglich) *in Generationen denken*, in langen Zeiten, in Jahrhunderten. Hier ist eine Generation gar nichts. 90 Jahre, 120 Jahre, soweit wir Daten kriegen. Eine Generation im Lebenslauf kann man sich mit dem Bild der *Lebenstreppe* am besten vorstellen: auf der beginnenden Stufe (links unten im Bild) werden die Babies geboren, ganz oben steht das verheiratete Paar im Zenit seiner Kräfte, dann geht's wieder abwärts, rechts unten im Bild auf der letzten Stufe steigt der Greis (oder die Greisin, pardon) ins Grab. Das ist das biografische Normalleben, das uns alle normalerweise erwartet. (Glaube niemand, er sei etwas Besonderes. *Erwarte nichts, das ist dein Leben!* Natürlich hat man Pläne, vielleicht große Pläne mit 25.) Wenn man sich neben dieser *anthropologischen* Dimension noch die *soziologische* vorstellen will, habe ich auch dafür ein treffendes Bild gefunden: die einzelne Generation stellt die *Speiche eines Rades* dar. Das steht für die laufende Zeit, anders gesagt: für den historischen Prozess. *Was auch geschieht, das Leben geht weiter.* Nach vier Speichen hat die Menschheit im konkreten Lebenszusammenhang vergessen, woher sie kommt. Prüfen Sie das mal an sich selbst! Bei den Geschwistern der Großeltern versagt die lebendige

Erinnerung, höchstwahrscheinlich. Von den Urgroßeltern existieren noch Bilder. Aber was ist lebendige, zeitgenössische Erinnerung?

Erste Überlegung

Individualität und die Trennung von Körper und Person hängen (irgendwie) mit der *Verinnerlichung von Verboten* zusammen. Vor vielen Jahrhunderten, sagen wir ursprünglich, lenkte der einzelne Mensch die Aufmerksamkeit seiner »Obrigkeit« (herrschender anderer Menschen) nur dann auf sich, wenn er in seinem Verhalten von der Norm abwich, also auffiel. Noch im Mittelalter kam nur vor Gericht, wer bei einem anderen Anstoß erregt hatte. *Wo kein Kläger, da kein Richter*. Anders das frühneuzeitliche Strafsystem, durch das das einfache Volk die neue Moral lernte. Jetzt wurde *jeder* von Staats wegen verfolgt, *der die Gesetze gebrochen hatte*. Welch enormer Unterschied! Jetzt musste jeder erkannt und von außen *identifiziert* werden. Wurden die Zeichen, die Symbole, den Menschen in die Haut geritzt? Damit sie sie nicht vergessen? Und jeder musste die Gesetze jetzt nach »innen nehmen«, die Spielregeln, seine Rolle lernen, damit er sich zu jeder Zeit und an jedem Ort daran halten konnte. War die Schrift ursprünglich nur *auf* dem Körper? War der dem Körper verursachte Schmerz der Preis der Ewigkeit der *Schrift*? Vor vielen Jahrhunderten hieß es noch: *Die heilige Schrift*. Mit der Verinnerlichung von Regeln sind wir gegen Worte sehr misstrauisch geworden: *Der lügt wie gedruckt*. (Jedenfalls zog sich das Nach-innen-Nehmen der Regeln über viele Jahrhunderte hin, was wir vergessen haben. Noch vor wenigen Jahrzehnten entzündete sich daran ein Streit und ein geflügeltes Wort, auf den damaligen deutschen Innenminister bezogen: *Ich kann das Grundgesetz doch nicht dauernd unterm Arm tragen!*) Den Tieren einer Herde wird ein Mal eingebrannt, um sie zu identifizieren. Woran *erkennt* man einen Menschen?

Zweite Überlegung

Für neue Erfahrungen tauchen neue Begriffe auf: *Echtzeit, Echtraum*. Was bedeutet ein *Echtmensch*? Woran erkenne ich im Zeitalter des Internet einen *Echtmenschen*? Für Naive und Ungläubige folgt jetzt eine kleine Geschichte: Rund um den Globus kommunizierten Menschen miteinander per Internet, einer in Japan, einer in Australien, ein anderer in den USA, in Kanada, in Deutschland, in Frankreich und in Finnland. Als sie erfuhren, dass der Teilnehmer in Kanada an Krebs erkrankt war, waren sie sehr

traurig, zumal die Ärzte dem 39-jährigen Professor nur noch sechs Monate Lebenszeit voraussagten. Der frühe Tod des Professors löste in der Runde Bestürzung aus, alle nahmen an dem unerbittlichen Schicksal Anteil. Als die trauernden Mitmenschen aus den verschiedenen Erdteilen zur Beerdigung nach Amerika anreisen wollten, klärte der Teilnehmer aus den USA seine Chat-Genossen auf: Der Professor in Kanada war nur ein Scherz von ihm und kein *Echtmensch*. Ätsch! (Man müßte mal den Zusammenhang von Humor und Menschenbild untersuchen.)

Woran erkenne ich einen Echtmenschen? Seien Sie unerbittlich streng mit den Kriterien der Erfahrungskontrolle und versuchen Sie dann, einen Menschen zu »begreifen«. *Es gelingt ihnen nicht und kann nicht gelingen*. Was Sie mit Ihren Händen begreifen, ist immer nur der *Körper* des Menschen. Was Sie mit Ihrem Kopf begreifen, ist die *Person* des Menschen. Und sie ist nur die *rein symbolische Zwischenwelt* der Körper, die in der Zeit als (teilweise) gemeinsame *Deutungswelt* aufgebaut worden ist.

(Fühlen Sie sich atemlos und von Ihren Gedanken gehetzt? Gönnen Sie sich eine Pause!) -

Dritte Überlegung

Aus der unzweifelhaften Perspektive der Allgemeinen Evolution muss es irgendwann und irgendwie zur *Differenzierung von Körper und Person* gekommen sein. Die Person wohnt im Körper und kann »ich« sagen. Wie ist das (moderne?) Individuum entstanden?

Dazu müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf das Aufklärungszeitalter konzentrieren. Durch den allmählichen Übergang von einer adelsgeprägten *Repräsentationskultur des Körpers* zu einer bürgerlich geprägten Repräsentationskultur der *Sprache* entstand die moderne Gesellschaft, in der die Vergesellschaftung dynamischer und auf den sich beschleunigenden Wandel umgestellt wurde. Mit der Aufklärungsbewegung tritt der sprechende und die Argumente vernünftig abwägende Mensch gleichsam an die Spitze der kulturellen Evolution. Mit der kompetenten Selbstdarstellung in der Situation und der für immer mehr Menschen im Umgang orientierenden Unterscheidung zwischen *Körper* und *Person* könnte man theoretisch auch die Vergesellschaftung nach dem *neuen Modus der Bildungselektion* beginnen lassen. Sie löst (auch nur allmählich, über Jahrhunderte, wir sind gerade mal zweihundert Jahre *im* Prozess) den *alten Modus der natürlichen Auslese* in geburtsständischen Bahnen ab.

Zwar gab es die Unterscheidung von Körper und Person selbstverständlich schon lange vor der Aufklärung, aber zu einer programmati-

schen Anerkennung der *persönlichen* Rechte jedes einzelnen Menschen kam es erst durch die Aufhebung der Sklaverei und der Leibeigenschaft. Leib? Vor der Durchsetzung der modernen Wahrnehmung (nach dem *Realitätsprinzip*) waren die Menschen immer schon beseelter Leib (Einheit von Körper, Seele und Geist). Erst wenn man den Leib von der Seele trennt, kann der Körper Gegenstand der Erfahrungs-Wissenschaft werden. Jetzt traut man sich, darf den Körper aufschneiden und in ihn hineinsehen. Gewiss ist das eine Revolution, aber sie vollzog sich lautlos über die Jahrhunderte.

Hat ein Knecht im 17. Jahrhundert, der gleich neben den Pferden schlief, in seiner Lebensecke für 40 Jahre, ein Bewusstsein davon gehabt, wer er ist? Oder hat er einfach so vor sich hingelebt? Erst wenn die Körper hinreichend »innere Werte« aufgebaut haben (als *symbolische Zwischenwelt* zu anderen Körpern), werden sie in der Interaktion zur »Person«. Im übertragenen Sinne emanzipiert sich auch der Gebildete *als Person* mit »höheren« Bedürfnissen aus der »Sklaverei« seines Körpers. *Durch Bildungsprozesse baut die Person (der selbstbewusste Körper) ihren Lebenslauf selbst auf.* Deshalb ist die auf diesen Prozess bezogene Pädagogik erst im 18. Jahrhundert entstanden. Die Väter, die das Milieu der sozialen Herkunft repräsentierten und die »sozialen Paten« (ein schön verfremdeter Begriff der Wissenschaftssprache) stellten für den Selbstaufbau des Lebenslaufs durch Bildungsprozesse im 18. und 19. Jahrhundert noch entscheidende Schlüsselpersonen dar. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lernen die Kinder schon in der Grundschule die erste Lektion der Moderne, dass sie ihren Lebenslauf selbst gestalten müssen.

Vierte Überlegung

Also: Die Trennung von Körper und Person ist eine Konsequenz der Bildung, besser des Bildungswachstums. Nun weiter zur vierten Überlegung: Im Horizont dieser Einsicht rekonstruieren wir am *Leitfaden des Bildungswachstums* den Weg, den die Generationen seit der Weichenstellung um 1800 zurückgelegt haben. Wie lernen die Generationen im Laufe der Jahrhunderte? Im Bilde: Wohin rollt das Rad? Bei diesem methodischen Ansatz lenken wir unsere Aufmerksamkeit auf die dynamische Spitze der Vergesellschaftung, die andere Bereiche des Lebens nach sich zieht. Nach drei Jahrzehnten Forschung bin ich hier ziemlich sicher (weil das Urteil auf der Auswertung von ca. 4 Mio. Daten beruht): Das Bildungswachstum von ca. 1800 bis heute hat sich über zwei Sprünge (Niveaus) vollzogen, der erste lag im Wilhelmischen Kaiserreich, der zweite in der sozialliberalen Ära (präzise von 1960-1980). Die beiden Sprünge lassen sich am

besten mit dem enormen Anstieg der Lehrerbzahlen in den Schulen und Hochschulen belegen (*Wachstum nach innen*). Fast jede zweite auf den Hochschulen ausgebildete Nachwuchskraft strömte in diesen beschleunigten (= sprunghaften) Entwicklungsphasen in eine Lehrerkarriere. Nach dem Eigenausbau des Bildungssystems gab es das *Breitenwachstum* der Bildung, sozusagen die Durchdringung vieler Lebensbereiche, »der Gesellschaft« mit Bildung.

Die *Kulturrevolution* seit den 1960er Jahren muss man mit dem zweiten Wachstumsschub des Bildungssystems im Zusammenhang sehen, der zu einer Annäherung und Vermischung von Elitebildung und Massenbildung, von Hochkultur und Massenkultur geführt hat, eben zu einem *Pluralismus der Deutungswelten*. Die unselige Kluft zwischen gelehrter und volkstümlicher Bildung wurde überwunden, indem eine wissenschaftsorientierte *Grundbildung für alle* das Ziel der reformierten Schulbildung wurde. Endlich! Die studentische Protestbewegung in der Reformära brachte einen Wandel des öffentlichen Klimas zum Ausdruck (das erkennen wir *heute*) und eröffnete einen Wandel des Lebensstils. *Wir sind die klei/ne ra/di/ka/le Minderheit!* Kampf gegen das »Kapital« und die kapitalistische Gesellschaft. Denkste! Wir haben eine *andere* Revolution mitbetrieben. Mit der Emanzipation des Lebenslaufs von prägenden Sozialmilieus (natürlich noch längst nicht für alle) entstand seit den 1960er Jahren die moderne *Deutungskultur*, das eigentlich Neue. Die traditionellen Grenzen wurden unmerklich gesprengt, indem man sich verstärkt an die *eigenen Erfahrungen* hielt. Es gibt in der modernen Welt kurz gesagt so viele Deutungen, wie das Bildungssystem gebildete Menschen hervorbringt, die selber etwas zu sagen haben. Und dieses neue Muster setzt sich lautlos auf internationaler Ebene durch. Ironischerweise wurde an einem Krieg bewusst, dass wir in *einer* Kultur leben. Der Vietnamkrieg war der erste Krieg, an dem die ganze Menschheit medial Anteil nahm (genauer: die Familien in der ersten Welt, die die Fernsehbilder des Krieges nach dem Abendessen sahen).

Fünfte Überlegung

Unmerklich hat sich der Begriff einer *objektiven* Kultur (vor allem als rechtfertigende *Deutungswelt* zwischen den Menschen) im Laufe der letzten hundertdreißig Jahre aufgelöst. Zuerst hat die *sozialistische Kritik* den Begriff der Hochkultur seiner *bürgerlichen Perspektive* überführt. Hier Bebel, dort Bismarck. Sie hatten (nur!) unterschiedliche Perspektiven auf ihre Umwelt, sie *deuteten* unterschiedlich. Natürlich hatte Bismarck eine viel größere *Deutungsmacht* und konnte mit dem Gesetz auch die

Sozialisten unterdrücken. Das war real, nicht nur Deutung, sondern Handlung, »in Wirklichkeit« auch viel komplizierter. (Als wissenschaftliche Erfahrungskontrolle kann man hier die Bücher von Wehler und Nipperdey übers Kaiserreich lesen. Aus didaktischen Gründen habe ich vereinfacht. Aber die Wissenschaft ist auch nur eine Deutung, freilich mit sehr strengen Kriterien der Erfahrungskontrolle. Deshalb hat die Wissenschaft ja auch mehr Autorität als wenn man einfach mal so etwas behauptet. *Ich denke mal ...*).

Nach den Sozialisten haben die Frauen nicht mehr unbedacht mitgespielt und an den Deutungen der Männerwelt gezweifelt. Heute vertritt *frau* in vielen Beziehungen ihre selbstbewusste, eigene Deutung und handelt entsprechend. Lernen wir in Zukunft, dass man und frau sich freiwillig anerkennt? Jedenfalls deutet *mensch* die Beziehungen in der Umwelt immer aus einer eigentümlichen Perspektive.

Seit uns die Wissenschaften in der letzten Generation darüber aufklären, dass *Weltbilder im Kopf entstehen*, können wir auch die Bildungsgeschichte besser verstehen. Wir haben uns in langen Jahrtausenden, in denen wir die Ergebnisse unserer Kulturarbeit weiterreichten, *bis zu dieser Erkenntnis durchgearbeitet*. Jetzt fallen uns die Schuppen von den Augen. Der Kampf der verschiedenen Menschengruppen um die ersten Akademien und Hohen Schulen in der frühen Neuzeit, die Modernisierung des Lebens durch die bürokratischen Funktionseeliten des ausgehenden 18. Jahrhunderts, das Handeln der verschiedenen Interessengruppen und die schließliche Durchsetzung der Alphabetisierung in Deutschland im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, nicht zu vergessen die Bewegung der Frauen und der Kampf der Geschlechter: jeder hat seine *eigene* Perspektive. Wird uns *das* im Laufe der Generationen bewusst? Ist *das* die Umpolung der Menschen in der Tiefe? Sind die Kinder vielleicht »kleine Könige«, *erscheinen* sie uns als »Egoisten«, weil sie die Umpolung auf die *eigene* Perspektive schon lange geschnallt haben? Haben wir Älteren vielleicht ein »schlechtes Gewissen«, weil uns das Wir-Bewusstsein (»herrschaftlich«) eingebleut wurde, wenn wir selbstbezogen *erscheinen*? Immerhin lernten noch unsere Eltern: *Du bist nichts, dein Volk ist alles!* Ohne dass wir es vielleicht gemerkt haben, sind wir aus der evolutionären Sackgasse der *Elitekultur* herausgelangt (= eine kleine Elite übte das Deutungsmonopol aus und die Massen handelten entsprechend dieser Deutung) und haben den Weg der *Massenkultur* eingeschlagen (= jeder deutet im Innern für sich allein und wir handeln *freiwillig* in Rollen zusammen).

Sie haben bis hierher durchgehalten. Gratuliere! Solche Menschen braucht unsere Kultur (auch). Menschen mit Wissensdurst und einem langen Atem, die sich nicht dauernd in die Quere kommen, weil sie immer

wieder auf die Uhr schauen. Gewiss, Zeit ist Geld. Aber könnte es nicht sein, dass Geld als Tauschmedium der Menschen eines Tages durch die neue Währung *Aufmerksamkeit* abgelöst wird? (Früher hatten die *Mächtigen* Muße und Zeit. Heute hat die Funktionseelite keine Zeit, und die Arbeitslosen haben *viel Zeit*. Denkwürdig. Ist es ein Privileg, Zeit zu haben und darüber nachdenken zu können, was sein Dasein bedeutet? Kürzlich stieß ich in einem studentischen Referat auf den Ausdruck *Exklusivzeit* und kam ins Grübeln. Das ist keine normale Zeit. So haben Kinder die Zeit bezeichnet, die der Vater am Wochenende hat, die Zeit, in der er ihnen eine besondere *Aufmerksamkeit* schenkt. Wenn Geld »keine Rolle mehr spielt«, wird dann Aufmerksamkeit die neue Währung?)

Sechste Überlegung

Das moderne Bildungswachstum bereitet einer Gesellschaft der Interessenkalkulation und *freiwilligen* Kooperation der Menschen den Weg. Hier ist Tocqueville als früher Vordenker der freiwilligen Zusammenarbeit zu nennen, der wiederum Nietzsche beeinflusste. Die Demokratie und das Eigeninteresse lassen sich als kongeniale Erscheinungen der Kultur auffassen. Nietzsches Kritik an der Aufklärung lässt sich rückschauend auch als Beginn des modernen Wertewandels auffassen, auch wenn er vor allem die Zerstörung der überkommenen Werte registrierte. *Gott ist tot*. Wie muss das dem Pfarrersohn den Schlaf geraubt haben! In der Jugendbewegung, die sich nicht an den traditionellen Begriffen (den Erfahrungen und der Welt der Väter), sondern an der *eigenen Erfahrung* orientierte, erkennen wir die erste Generation des (oft noch uneingestandenen) Selbstinteresses. Bildung als *instrumenteller* Wert im Sinne der Gestaltung des eigenen Lebens wird heute vor allem als *Selbstverwirklichung* verstanden.

»Je ungesicherter das Leben ist, um so enger sind die Gemeinschaftsbande. Je sicherer dagegen das Leben wird, um so weniger ist der Einzelne zu seinem Überleben auf eine Gemeinschaft angewiesen, um so lockerer sind die Bande zwischen den Menschen, oder sie fallen ganz weg«. Diese Einsicht des Berliner Sozialhistorikers Arthur Imhof wird durch die historische Bildungsforschung bestätigt. In kritischen Zeiten ist die heranwachsende Generation gut in die Gesamtgesellschaft integriert.

Die alte Kultur unterliegt nicht einem Verfallsprozess, sondern eine neue Kultur ist im Entstehen. Im vor uns liegenden Jahrhundert tritt das Problem der gesellschaftlichen *Anerkennung der Perspektive des anderen* auf die Bühne der praktischen Politik. Seit die Elite ihre Deutungsmacht eingebüßt hat und »Hochkultur« zum alltäglichen Angebot *unter anderem*

geworden ist, kann sich Kultur nur noch gemeinsam von unten »bilden«, nicht mehr durch »Sinn« von oben repräsentiert werden. Damit wird die Wahrnehmung von Differenzen auf dem Markt, neben anderen Kulturkräften, auch zur kleinsten Einheit des Aufbaus von Kultur »von unten«. In plumpen Werbeformeln hören wir das Echo der künftigen Kultur. *Ich bin doch nicht blöd*. Darin liegt eine große Chance. Dies zu lernen bietet die Universität mit ihren vielen Personen und ihren vielen Deutungswelten eine kreative, die Person herausfordernde Umwelt. Im modernen Subjektivismus ist die Kultur demokratisch geworden, niemand wird auf die Dauer (?) ausgegrenzt. Oder wollen sie *freiwillig* blöd sein?

Barbara Hahn

Smart Growth

Ein neues Entwicklungskonzept in US-amerikanischen Städten

Das Einfamilienhaus galt immer als die bevorzugte Wohnform des US-Amerikaners. Wie die europäische Stadt, war die nordamerikanische zunächst eine fußläufige Stadt mit einer nur geringen Ausdehnung. Nach der Einrichtung der ersten elektrischen Straßenbahnlinien ab 1888 verließen sehr bald die ersten Bewohner die Städte, um im Umland, das heute als suburbaner Raum bezeichnet wird, ein Haus zu errichten. Dieser Prozeß verstärkte sich, nachdem 1908 Henry Ford mit dem Model T ein Automobil, das für viele Amerikaner erschwinglich war, auf den Markt brachte. Eine gesetzliche Eigentumsförderung fand in den USA ab 1933 statt, Weltwirtschaftskrise und II. Weltkrieg hemmten jedoch in den 1930er bis Mitte der 1940er Jahre die Suburbanisierung. Nach Ende des II. Weltkriegs bestand insgesamt ein großer Nachholbedarf. Insbesondere junge Familien zogen in den suburbanen Raum, der jetzt geradezu »explodierte«. Die Suburbanisierung wurde durch die totale Automobilisierung, durch die Finanzierung von Straßen mit Bundesmitteln und durch die steuerliche Begünstigung des Eigenheims weiterhin begünstigt (Holzner 1996, Hofmeister 1988: 315-355).

Mit der Verlagerung der Wohnbevölkerung von der Kernstadt in den suburbanen Raum entstanden auch immer mehr Arbeitsplätze in den Vorstädten. Hierbei handelt es sich überwiegend um Arbeitsplätze im Tertiären Sektor. In sogenannten Office Parks wurden die oft nur einstöckigen Gebäude in lockerer Bauweise errichtet. Ab ca. 1950 wurden auch die ersten regionalen Einkaufszentren, die meist an der Kreuzung bedeutender Ausfallstraßen inmitten von Tausenden von Parkplätzen angelegt wurden, im suburbanen Raum gebaut. Office Parks und Einzelhandel haben neben der Einzelhausbebauung zu der Zersiedelung des suburbanen Raums beigetragen.

Probleme der Raumplanung

Die Suburbanisierung wird nicht immer im vollen Umfang von den Statistiken widerspiegelt. Die Städte weiten häufig ihre Gemarkungen immer wieder stark aus, indem sie relativ selten frühere Umlandgemeinden, aber sehr viel häufiger bislang unbebautes Land eingemeinden. Zwischen 1950 und 1990 haben mehr als 4/5 der 522 Kernstädte der USA ihre Gemarkung um zehn oder mehr Prozent erweitert. Insgesamt haben die 522 Kernstädte (ohne Anchorage, Alaska, Weltmeister auf diesem Gebiet) ihre kumulierten Gemarkungsflächen von 27.228 qkm auf 71.815 qkm ausgedehnt. Dennoch haben Größe und Bedeutung des suburbanen Raums in den vergangenen Jahrzehnten stark zugenommen.

Kernstadt und suburbaner Raum werden in den USA als Metropolitan Statistical Area (MSA), die mit dem deutschen Verdichtungsraum vergleichbar ist, bezeichnet. 1990 lebten 192 Mio. (77 %) der 250 Mio. Amerikaner in den MSAs, davon wiederum 70 – 80 Prozent im suburbanen Raum. Da die Vorstädte nur eine sehr geringe Bevölkerungsdichte haben, liegt ihr Anteil an der Gesamtfläche der Metroregionen häufig bei 92-98 % (Holzner 1996, Rusk 1993).

In den USA gibt es weder auf der Ebene des Gesamtstaates noch auf der der Einzelstaaten eine Raumplanung, die auch nur annähernd mit der deutschen vergleichbar wäre. Planung findet fast ausschließlich auf der Ebene der einzelnen Gemeinden und Verwaltungsbezirke statt. In diesen besteht absolute Eigenbestimmung über Details des täglichen Lebens der ansässigen Wohnbevölkerung auf Grund mehrheitlicher und direkter Abstimmungen. Entschieden wird z.B. über lokale Bau- und Landnutzungsvorschriften (zoning regulations), Schulhoheit, Grundsteuererhebungen und Gemeindebudgets sowie Sicherheitseinrichtungen und -dienstleistungen (Polizei). Problematisch ist, dass der suburbane Raum administrativ stark zersplittert ist. Allein in der MSA Chicago gibt es 1113 unabhängige Verwaltungs- und Steuerdistrikte, Städte und Gemeinden. In Philadelphia sind es 876, in Pittsburgh 704 und in New York 551 (Holzner 1996). Entscheidungen werden nur selten mit den Nachbargemeinden abgesprochen. Häufig besteht sogar eine Konkurrenzsituation zu den angrenzenden Gemeinden. Es kann z.B. geschehen, dass mehrere Gemeinden um den Bau eines großen Einkaufszentrums kämpfen und dem potenziellen Investor zahlreiche Vergünstigungen gewähren. Auch ist jede Gemeinde bemüht, eine möglichst einkommensstarke Bevölkerung anzuziehen. Immer mehr Gemeinden weisen ausschließlich sehr große Grundstücke, deren Erwerb für unvermögende Käufer ausgeschlossen ist, aus. Dieses ist insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren an der äußeren Peripherie der Metroregionen geschehen. Der Einzelne bean-

spricht immer mehr Siedlungsfläche und das Straßennetz wird immer umfangreicher. Gleichzeitig entstehen neue großflächige Einkaufszentren und Arbeitsplätze im äußeren Ring des suburbanen Raums.

Negative Auswirkungen der Suburbanisierung

In einem Land, in dem das Einfamilienhaus und das Leben im suburbanen Raum als die normale Lebensform gilt, sind die negativen Auswirkungen der Suburbanisierung lange Zeit kaum wahrgenommen oder zumindest verdrängt worden. Dieses hat sich erst in allerneuester Zeit geändert, da die Zersiedelung immer schneller voranschreitet, die zurückzulegenden Wege immer länger werden, der Einzelne immer häufiger im Stau steht und die Luftqualität auch im suburbanen Raum immer schlechter wird.

Suburbanisierung bei gleichzeitiger ungelentker Zersiedelung wird in den USA immer häufiger als *Urban Sprawl* bezeichnet. *Urban Sprawl* ist nicht mit Suburbanisierung gleichzusetzen, sondern schließt stets unkontrolliertes Wachstum und alle damit verbundenen Nachteile, wie das Fehlen von öffentlich zugänglichen Freiflächen oder die starke Zunahme der Verkehrsflächen, mit ein (Ewing 1997).

Seit 1980 ist die Bevölkerung im suburbanen Raum zehnmal schneller als in den Kernstädten gewachsen. Beunruhigend ist, dass die Bevölkerung der MSAs von 1970 bis 1990 nur um 50 Prozent angestiegen ist, gleichzeitig aber die Siedlungsfläche um mehr als 100 Prozent ausgeweitet wurde (Benfield, Raimi u. Chen 1999: 5-7). Nicht alle MSAs sind gleichermaßen von diesem Trend betroffen (s. Abb. 1), aber selbst in Verdichtungsräumen, in denen die Bevölkerung kaum oder gar nicht zunahm, wurde die Siedlungsfläche stark ausgeweitet.

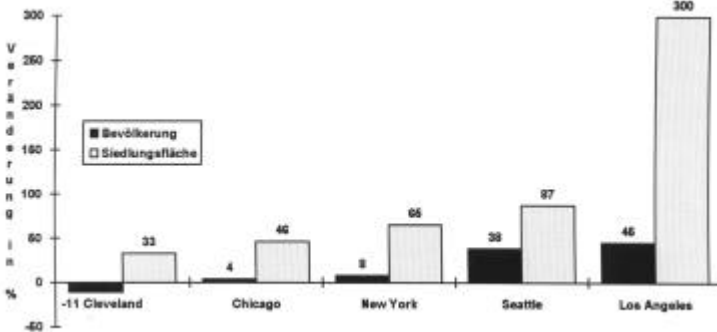


Abbildung 1: Veränderung von Bevölkerung und Siedlungsfläche in ausgewählten MSAs 1970 bis 1990. Quelle: Diamond und Noonan 1996, zitiert in: Benfield 1999, S. 7.

Die Rangliste derjenigen Verdichtungsräume, die derzeit am meisten durch Zersiedelung bedroht ist, führt nach Ansicht der Umweltorganisation *Sierra Club* die MSA Atlanta an. Die Bevölkerung nahm in diesem Großraum von 2,2 Mio. im Jahr 1980 auf 3,3 Mio. im Jahr 1994 zu. In den 1980er Jahren wuchs die bebaute Fläche um 25 Prozent und von 1990 bis 1996 noch einmal um weitere 47 Prozent. Bevölkerungswachstum und zunehmende Zersiedelung konzentrieren sich fast ausschließlich auf den suburbanen Raum, wobei sich die am äußeren Rand gelegenen Counties am schnellsten entwickeln. Derzeit werden wöchentlich ca. 200 ha Wald, Grün- oder Farmland in Siedlungsfläche umgewandelt. Experten halten es für möglich, dass sich die Bevölkerung in der MSA Atlanta im Verlauf der nächsten 50 Jahre noch einmal verdoppeln wird. Die Belastungen durch den Verkehr und ökologische Probleme sind aber schon heute enorm. In keiner anderen US-amerikanischen Stadt legen die Bewohner täglich mehr Meilen im Pkw zurück als in Atlanta. Der Individualverkehr ist auch der wichtigste Grund für die hohe Luftverschmutzung des Raums. Der Chattahoochee River gilt als einer der am meisten gefährdeten Flüsse der USA (*Sierra Club* 1998).

Smart Growth

Umweltverbände und Wissenschaftler machen bereits seit Jahren auf die Nachteile des *Urban Sprawls* aufmerksam und setzen sich für ein sogenanntes *Smart Growth*, d.h. für eine nachhaltige Entwicklung des städtischen Siedlungskörpers, ein. In der Öffentlichkeit werden diese Vorschläge jedoch erst auf breiter Basis diskutiert, seitdem Vizepräsident Al Gore im Januar 1999 in einer vielbeachteten Rede dazu aufgefordert hat, der immer schneller fortschreitenden Suburbanisierung Einhalt zu gebieten. Für den Fall, dass er im November 2000 zum nächsten Präsidenten der Vereinigten Staaten gewählt werde, kündigte er an, ein Programm, das helfen soll, naturbelassene Flächen zu schützen, die Qualität des Wassers zu verbessern und alte, vor sich hinrostende Industriegebiete zu beseitigen, zu verabschieden und mit 10 Mrd. \$ zu unterstützen. Am 8. März 1999 schlug er weiterhin vor, denjenigen, die für den Weg zur Arbeit den Öffentlichen Nahverkehr bzw. das Fahrrad nutzen oder gemeinsam mit Arbeitskollegen in einem einzigen Auto zur Arbeit fahren, eine steuerliche Abschreibung in Höhe von 240 \$ pro Monat zu gewähren (CQResearcher 1999). Die Vorschläge Al Gores wurden in allen großen Zeitungen des Landes aufgegriffen und veranlaßten z.B. die Zeitschrift *The Economist* dazu, im Sommer 1999 in einer vierteiligen Serie über *Urban Sprawl*

zu berichten. Am 15.09.99 widmete die *Washington Post* mehrere Seiten den Nachteilen der zunehmenden Zersiedelung.

Obwohl nicht verschwiegen werden darf, dass es auch unter den Planern immer noch Befürworter des ungehinderten Siedlungswachstums und der völligen Zersiedelung der Landschaft gibt (Steiner 1994), sind die Probleme der schnell fortschreitenden Suburbanisierung insgesamt in den USA erkannt worden. Maßnahmen, die der Eindämmung der weiteren Zersiedelung dienen, werden allgemein begrüßt. Im November 1999 haben die Wähler auf lokaler Ebene und auf der Ebene der Einzelstaaten 170 von 240 Initiativen zur Konservierung von noch naturbelassenen Flächen und landwirtschaftlicher Nutzfläche zugestimmt (CG Researcher 1999). Dennoch herrscht keine Einigkeit darüber, wie Abhilfe geschaffen werden kann. Bis Ende der 1990er Jahre hatten nur sehr wenige Städte oder MSAs Maßnahmen zur Eindämmung des *urban sprawls* ergriffen. Die Zahl der Beispiele, nach denen vorgegangen werden kann, ist äußerst begrenzt.

Vorbildfunktion hat bislang insbesondere der an der Westküste gelegene Bundesstaat Oregon. Oregon hat bereits 1973 ein Gesetz verabschiedet, demzufolge die Siedlungsfläche nur innerhalb von durch die Gemeinden selbst festzulegenden Grenzen wachsen darf. Bereits seit 1979 gibt es in der MSA Portland Pläne, die zu einer Harmonisierung des Wachstums beitragen. Ein 1992 verabschiedeter Plan begrenzt das Wachstum der Siedlungsfläche bis zum Jahr 2040. Es wird davon ausgegangen, dass die Bevölkerung innerhalb der Planungsregion von 1,03 Mio. im Jahr 1990 auf 1,86 Mio. im Jahr 2040 zunehmen wird. Außerhalb der fest definierten Außengrenze darf kein Wald, Grün- oder Farmland in Siedlungsfläche umgewandelt werden. Dieses ist nur möglich bei einer gleichzeitigen Verdichtung der bereits zersiedelten Fläche. In Portland soll z.B. die Konzentration neuer Baugebiete entlang der Transitkorridore des Öffentlichen Nahverkehrs zu diesem Ziel beitragen. Die Zahl derjenigen, die den ÖPNV nutzen, soll bis 2040 um ca. 400 Prozent steigen. Gleichzeitig soll die Nutzung des privaten Pkws verringert werden (Barnett 1995, Porter 1995). Die Stadt Boulder, Colorado hat ähnliche Konzepte, die ein weiteres Wachstum lenken sollen, verabschiedet (Lewis 1990).

Vielversprechend sind auch andere Maßnahmen, in deren Mittelpunkt eine Verdichtung bestehender oder geplanter Siedlungen steht. Die Verdichtung bereits bestehender Siedlungen kann insbesondere durch sogenannte *Infill*-Projekte vorangetrieben werden. Die *Infill*-Projekte können zwar auch die Schließung von Baulücken umfassen, gehen aber dennoch weit über die in Deutschland bekannten Baulückenprogramme hinaus. In den USA wurden bei der Ausdehnung der städtischen Siedlungskörper aus den verschiedensten Gründen (feuchte Areale, Land stand nicht für

die Baubauung zur Verfügung, andere Flächen waren preiswerter zu erwerben oder schienen attraktiver zu sein) immer wieder große Flächen übersprungen. Nicht selten können auf diesem Land Hunderte von Wohneinheiten in nicht zu großer Entfernung zum Zentrum errichtet werden (Herron 1998).

Ferner kommen zur Abhilfe Maßnahmen in Betracht, die unter dem Begriff *New Urbanism* zusammengefaßt werden. Die Schaffung von urbanen Lebensformen steht im Mittelpunkt dieses Konzepts. Die Grundstücke für Einfamilienhäuser werden für amerikanische Verhältnisse auffallend klein ausgewiesen, die Häuser werden alle individuell gestaltet und die Kontakte zu den Nachbarn sollen gefördert werden. Dieses geschieht z.B. durch den Bau kleiner Terrassen zu den Straßen. Als bestes und zweifelsohne sehr gelungenes Beispiel wird immer wieder die in Nordflorida gelegene Gemeinde Seaside genannt (Katz 1994). Bei Seaside handelt es sich allerdings um eine reine Feriensiedlung, die nicht während des ganzen Jahres bewohnt ist. Einige andere Gemeinden planen aber inzwischen nach dem Vorbild von Seaside Siedlungserweiterungen. Dieses trifft z.B. für die 44 Meilen nordwestlich von San Francisco gelegene Stadt Suisun City zu. Bereits im September 1990 verabschiedete die Gemeinde einen Plan, der eine relativ dichte Bebauung vorsieht und dazu beitragen soll, die lokale Identität zu fördern, den Kleinstadtcharakter beizubehalten, den historischen Stadtkern nicht zu verändern und die Abhängigkeit vom privaten Automobil einzuschränken (Lockwood 1995).

Auch in Santa Clara County, dem Zentrum des stark zersiedelten Silicon Valley in Kalifornien, sind Maßnahmen eingeleitet worden, die eine Verdichtung fördern sollen. Hierzu haben allerdings vor allem ökonomische Gründe und weniger die Erkenntnis, dass sich eine starke Zersiedelung negativ auf das ökologische Gleichgewicht auswirken kann, geführt. Über viele Jahre waren die Arbeitslöhne im Silicon Valley außerordentlich hoch und fast jeder konnte sich ein sehr großes Grundstück leisten. Zwischenzeitlich ist eine starke Verknappung des Baulandes eingetreten und die Grundstückspreise sind so sehr gestiegen, dass Beschäftigte, die sich in der Berufseintrittsphase befinden oder in schlechter bezahlten Dienstleistungen beschäftigt sind, kaum noch bezahlbaren Wohnraum finden können. Die noch verbleibenden Freiflächen sollen daher weit dichter bebaut werden als dieses bislang in der Region üblich war (Danielsen u. Lang 1998).

Auf bundesstaatlicher Ebene hat, soweit bekannt, Maryland 1992 als erster Staat Gesetze verabschiedet, die ein unkontrolliertes Wachstum verhindern sollen. 1997 wurden diese durch weitere Gesetze ergänzt. In Maryland sollen neue Baugebiete bevorzugt in der Nähe bereits bestehender ausgewiesen werden. Außerdem werden die Bauherren belohnt, wenn

sie so bauen, dass bereits bestehende Wasser- und Abwasserleitungen und andere bestehende Infrastruktureinrichtungen, wie z.B. Schulen und Straßen genutzt werden können (Harris u. Carman 1999).

Über lokale und einzelstaatliche Initiativen hinaus setzen sich immer mehr Privatleute für *Smart Growth* ein. Diese werden nicht müde, auf die Nachteile der un gelenkten Siedlungsausdehnung hinzuweisen. Sogenannte *Sprawl-Busters Consultants* bieten im Internet (www.sprawl-busters.com) insbesondere all denjenigen ihre sachkundige Hilfe an, die die Ansiedlung von großflächigen Einzelhandelsbetrieben im suburbanen oder im ländlichen Raum verhindern möchten. Bis Juni 2000 ist es den *Sprawl-Busters Consultants* eigenen Aussagen zufolge bereits gelungen, in 118 Gemeinden die Ansiedlung großflächiger Einzelhandelseinrichtungen zu verhindern. Bekannt wurden sie insbesondere durch ihre Feldzüge gegen Wal-Mart (Norman 1999). Der Einzelhandel ist zwar der Meinung, dass er für die Zersiedelung der Landschaft nicht verantwortlich zu machen ist, da er nur der Wohnbebauung gefolgt sei, betrachtet aber dennoch den zunehmenden Widerstand gegen neue großflächige Einzelhandelseinrichtungen im suburbanen und ländlichen Raum mit wachsender Sorge (Springer 1999).

Ausblick

Wie gezeigt, gibt es in den USA eine Reihe von Initiativen, die sich für ein gelenktes Wachstum des städtischen Siedlungskörpers einsetzen. Dennoch wird die Zersiedelung der Landschaft auch in den nächsten Jahrzehnten weiter zunehmen. Seit Ende der 1990er Jahre werden zwar immer mehr Amerikanern die Nachteile des un gelenkten Wachstums bewußt, allerdings lassen sich effektive Gegenmaßnahmen nur sehr langsam umsetzen. Die bereits in Angriff genommenen Initiativen sind leider nicht mehr als ein Tropfen auf den heißen Stein.

In allerneuester Zeit betonen einige Organisationen insbesondere die Kosten, die durch *Urban Sprawl* verursacht werden (National Academy Press 1998, Sierra Club 2000). Möglicherweise kann die breite Masse der Bevölkerung nur erreicht werden, wenn ein Bewußtsein dafür entsteht, dass ein nicht unerheblicher Teil der Steuern für das unkontrollierte Wachstum ausgegeben wird. Dem Bericht für das Jahr 2000 der Umweltorganisation *Sierra Club* zufolge wurden in den vergangenen 50 Jahren in den USA Straßen mit einer Länge von insgesamt 6,4 Mio. km Länge gebaut. Eine kompaktere Siedlungsweise hätte den Bau eines Teils dieser Straßen unnötig gemacht. Auch auf den Bau vieler Schulen hätte verzichtet werden können. In der MSA Minneapolis -St. Paul, Minnesota

sind z.B. zwischen 1970 und 1990 im suburbanen Raum 78 neue Schulen eingerichtet worden, während gleichzeitig in den beiden Kernstädten 162 Schulen wegen Schülermangels geschlossen wurden. Ähnlich werden im suburbanen Raum Amerikas immer mehr Feuerwehrestationen, andere Notdienste und Polizeistationen eingerichtet. Die Kosten für den Ausbau der Infrastruktur werden vom amerikanischen Steuerzahler getragen. Der Sierra Club schlägt vor, die Kosten auf die Entwicklungsgesellschaften, die neue Wohnsiedlungen, Einkaufszentren oder Office Parks im suburbanen Raum errichten, umzulegen. Nur so könne dem *Urban Sprawl* wirkungsvoll entgegengewirkt werden.

Literatur

- Barnett, J. (1995): *Shaping Our Cities: It's Your Call*. Planning (12), S. 10-13.
- Benfield, F. K., M. D. Raimi u. D. T. Chen (1999): *Once there were Greenfields. How Suburban Sprawl is Undermining America's Environment, Economy and Social Fabric*. New York.
- CQ (Congressional Quarterly) Researcher (1999): *Combating Sprawl*, Vol 9 (19), S. 442-443.
- Danielsen, K. A. u. R. E. Lang (1998): *The Case of Higher-Density Housing: A Key to Smart Growth?* In: Urban Land Institute: ULI on the Future. Smart Growth, Economy, Community, Environment. Washington, D.C., S. 20-27.
- Diamond, H. u. P. Noonan (1996): *Land Use in America*. Washington, D. C..
- Ewing, R. (1997): *Is Los Angeles-Style Sprawl Desirable?* Journal-American Planning Association Vol. 63 (1), S. 107-126.
- Harris, R. R. u. J. C. Carman (1999): *Battling the American Dream*. Urban Land (9), S. 90-93.
- Herron, M. (1998): *Brave New World. Marketing Urban Infill Requires a Whole New Mind-Set and a Different Game Plan*. Builder (7), S. 109-116.
- Hofmeister, B. (1988): *Nordamerika*. Frankfurt am Main.
- Holzner, L. (1996): *Stadtland USA*. Petermanns Geographische Mitteilungen. Ergänzungsheft 291, Gotha.
- Katz, P. (1994): *The New Urbanism. Toward an Architecture of Community*. New York.
- Lewis, S. (1990): *The Town that Said No to Sprawl*. Planning, Vol. 56 (4), S. 14-19.
- Lockwood, C. (1995): *Suisun City, California*. Urban Land (5), S. 20-26.
- National Academy Press (Hg.) (1998): *The Costs of Sprawl*. Washington, D.C.
- Norman, A (1999): *Slam-Dunking Wal-Mart. Hometown America Fights Back*. o. O., 1999.
- Porter, D. R. (1995): *A 50-Year Plan for Metropolitan Portland*. Urban Land (7), S. 37-40.
- Rusk, David (1993): *Cities without Suburbs*. Washington.
- Sierra Club (1998): *Sprawl Report 1998*. San Francisco.
- Sierra Club (2000): *Sprawl Report 2000*. San Francisco.
- Springer, J. (1999): *Sprawl Brawl. Shopping Centers Today* (5), S. 194-204.
- Steiner, F. (1994): *Sprawl can be Good*. Planning (7), S. 14-17.

Hans-Günther Roßbach, Martina Stendel

Frühkindliche institutionelle Lernumwelten im Längsschnitt – Kontinuität und Diskontinuität kindlicher Erfahrungsräume¹

Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern verändern sich mit zunehmendem Alter. Über Ausmaß und Richtung dieser Veränderungen gibt es eine Vielfalt von wissenschaftlich abgesicherten Informationen (vgl. z.B. Hany 1997; Weinert/Stefanek 1997). Die Veränderungen in der kindlichen Entwicklung werden begleitet, zum Teil hervorgerufen durch Veränderungen in den Erfahrungs- und Lernumwelten, die die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung erleben. Innerhalb einer Umwelt können Veränderungen stattfinden, wenn z.B. ein Kind innerhalb der Familie mit wachsendem Alter mit anderen Erwartungen und Prozessen oder mit veränderten familialen Konstellationen konfrontiert wird. In ihren Entwicklungen durchlaufen die Kinder aber auch unterschiedliche Erfahrungs- und Lernumwelten. Neue Erfahrungs- und Lernumwelten kommen hinzu, bisher besuchte Umwelten werden nicht weiter aktiv genutzt. In der frühen und mittleren Kindheit sind von besonderem Interesse die beiden Lernumwelten Kindergarten und Grundschule und der – im Sinne Bronfenbrenners (1981) – ökologische Übergang zwischen diesen beiden Mikrosystemen. Die im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule vom Kind erlebten Veränderungen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten fördern die kindliche Entwicklung, können diese aber auch beeinträchtigen: Zu ausgeprägte Diskontinuitäten können die Anpassungsfähigkeiten der Kinder überfordern, während zu ausgeprägte Kontinuitäten möglicherweise zu wenig Entwicklungsanreize setzen. Gegenwärtig fehlen allerdings weitgehend empirische Informationen darüber, welche strukturellen und prozessualen Merkmale sich im Übergang vom Kindergarten zur Grund-

1 Der Beitrag berichtet über deutsche Teilergebnisse aus der European Child Care and Education (ECCE) Study. Die ECCE-Studie ist eine international vergleichend angelegte Untersuchung, in der in Deutschland, Österreich, Portugal und Spanien sowie den USA Stichproben von vierjährigen Kindern längsschnittlich bis zum achten Lebensjahr verfolgt werden. Dabei werden die pädagogischen Qualitäten der familialen und institutionellen Umwelten zu verschiedenen Zeitpunkten systematisch erfasst. Die verschiedenen Phasen der Studie wurden durch Sachbeihilfen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, von der Europäischen Union und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt.

schule wie verändern. Strukturmerkmale beziehen sich dabei auf die relativ verfestigten Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit wie z.B. Alter und Berufserfahrung des pädagogischen Personals, Gruppen-/Klassengröße usw., während Prozessmerkmale die stattfindenden Prozesse zwischen Kindern und anderen Kinder, Erwachsenen und der sächlichen Umwelt umfassen.

Im Folgenden wird über Ergebnisse zu strukturellen und prozessualen Merkmalen der von Kindern im Alter von vier Jahren im Kindergarten und im Alter von acht Jahren in der Grundschule erlebten pädagogischen Qualitäten berichtet. Die Daten wurden im Rahmen der European Child Care and Education Study (vgl. Anmerkung 1; ECCE-Study Group 1997, 1999; Tietze u.a. 1997) erhoben; die folgenden Ergebnisse beziehen sich nur auf den deutschen Teil der Untersuchung. Nach einem parallelen Erhebungsmuster wurden strukturelle und prozessuale Merkmale der institutionellen Lernumwelten erfasst, die die untersuchten Kinder im Alter von vier Jahren (Kindergarten; in der Regel erstes Kindergartenjahr) und im Alter von acht Jahren (Grundschule, in der Regel zweite Klassen) besuchten. Die hier analysierte Stichprobe besteht aus 281 Kindern, 103 Kindergartengruppen und 214 Grundschulklassen. Die Stichprobe streut bundesweit; die Kinder besuchten zum ersten Messzeitpunkt einen Kindergarten in Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz.

Strukturmerkmale in Kindergarten und Grundschule

Mit Hilfe von standardisierten mündlichen Interviews mit den Erstkräften in den Kindergartengruppen und den Einrichtungsleiterinnen sowie den Klassenlehrerinnen in den Grundschulklassen wurden Strukturmerkmale der beiden Umwelten in verschiedenen Hinsichten erhoben. Zentrale Ergebnisse sind: Im Durchschnitt sind die Klassenlehrerinnen in den Grundschulklassen mit 47 Jahren fast 14 Jahre älter als die Erstkräfte in den Kindergartengruppen. Die Klassenlehrerinnen haben 21 Jahre Berufserfahrung und damit knapp neun Jahre mehr als die Erzieherinnen. In diesen Unterschieden schlägt sich auch die Tendenz von Erzieherinnen nieder, ihren Beruf vorzeitig zu verlassen. Während im Kindergarten nur jede 200. Erstkraft männlich ist, trifft dies auf jeden 12.-13. Klassenlehrer in der Grundschule zu. Die Kinder erfahren somit zwar mehr männliche Modelle in der Grundschule als im Kindergarten, weibliche Modelle überwiegen aber weiterhin – zumindest in der Funktion als Klassenlehrerin. Erzieherinnen sowie Lehrerinnen haben in den letzten 12 Monaten durchschnittlich an rund vier Tagen Fortbildung teilgenommen. Dies

erscheint wenig – verglichen mit z.B. Erzieherinnen und Lehrerinnen in Spanien, die mit rund 11 Tagen fast das Dreifache an Fortbildung erleben. Im Durchschnitt arbeiten Erzieherinnen und Lehrerinnen nach ihren eigenen Angaben 38 bis 39 Stunden pro Woche, wobei zu bedenken ist, dass in die Durchschnittswerte auch Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse eingehen. Während Erzieherinnen etwa fünf Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit für Vorbereitungen nutzen (können), stehen den Lehrerinnen im Durchschnitt zehn Stunden zur Verfügung. Sowohl Erzieherinnen als auch Grundschullehrerinnen sind mit ihrer Tätigkeit recht zufrieden (gemittelt über verschiedene Aspekte der Tätigkeit wie z.B. Arbeit mit den Kindern, Arbeit im Team oder Bezahlung ergeben sich Mittelwerte von 1,7 auf einer Vierer-Skala mit 1 = zufrieden und 4 = unzufrieden). Die untersuchten Klassen in den Grundschulen sind mit durchschnittlich 24 Schülern zwar leicht größer als die Kindergartengruppen (durchschnittlich 21 Kinder), gleichwohl bestehen im Durchschnitt auch in der Grundschule noch eher kleine Lerngruppen. Im Kindergarten erleben die Kinder im Durchschnitt 2,2 unterschiedliche Erzieherinnen in der Woche, in der Grundschule mit 3,5 etwas mehr. Der durchschnittliche Anteil ausländischer Schüler steigt in der Grundschule deutlich an. Während in den untersuchten Kindergartengruppen jedes 20. Kind ausländischer Herkunft ist, trifft dies in den Grundschulklassen auf jedes siebte Kind zu.

Im Vorangehenden wurden Durchschnittswerte für die Stichproben der Kindergartengruppen und der Grundschulklassen insgesamt betrachtet. Eine weitere Frage bezieht sich auf die individuelle Kinderebene: In welchem Zusammenhang stehen die von einem Kind im Alter von vier Jahren erlebten Strukturmerkmale im Kindergarten mit den vom gleichen Kind im Alter von acht Jahren erlebten Strukturmerkmalen in der Schule? Zur Beantwortung dieser Frage wurden auf der Kinderebene Korrelationen der jeweils konzeptuell gleichen Merkmalen zu beiden Zeitpunkten berechnet. Die Korrelationen sind Null oder so niedrig, dass es praktisch keinen Zusammenhang zwischen den von den Kindern erlebten Erzieherinnen- bzw. Lehrerinnenmerkmalen zu den beiden Zeitpunkten gibt. Ebenso steht z.B. die Gruppengröße, die ein Kind im Kindergarten erlebt, in keinem Zusammenhang mit der Klassengröße, die dieses Kind in der Grundschule erlebt. Es gibt nur eine Ausnahme: Der Anteil ausländischer Kinder in der Kindergartengruppe korreliert mit $r = .49$ mit dem Anteil ausländischer Kinder in der Grundschulklasse. Dies lässt sich durch die Wohnortnähe von Kindergarten und Grundschule und den dort gegebenen Ausländeranteil erklären.

Prozessmerkmale in Kindergarten und Grundschule

Die Qualitäten der pädagogischen Prozesse in Kindergarten und Grundschule wurden umfangreich über systematische Beobachtungen erfasst. Dabei wurden folgende Beobachtungsinstrumente eingesetzt:

- Die Prozessqualität im Kindergarten wurde zum einen mit der KES – Kindergarten-Einschätz-Skala (Tietze/Schuster/Roßbach 1997) – und zum anderen mit der CIS – Caregiver Interaction Scale (Arnett 1989) – erfasst. Die KES beinhaltet eine allgemeine Einschätzung der Qualität der pädagogischen Prozesse, während sich die CIS mehr der Tönung der Erzieherinnen-Kind-Interaktionen zuwendet.
- In den Grundschulklassen wurden das von Helmke und Schrader (1997) für das SCHOLASTIK-Projekt entwickelte System von Ratingskalen (Unterrichtsbeurteilung durch externe Beobachter; 25 Ratingskalen) sowie die Instructional Environment Observation Scales von Secada (1997; sechs Ratingskalen) eingesetzt. Auf der Basis von Faktorenanalysen wurden aus den Items der beiden Instrumente verschiedene additive Skalen gebildet (vgl. w.u.).

Da in Kindergarten und Grundschule zwar konzeptuell ähnliche, aber dennoch unterschiedliche, den jeweiligen Bildungsstufen angepasste Instrumente eingesetzt wurden, ist ein Vergleich auf der Ebene der Stichprobenmittelwerte nicht sinnvoll. Es kann aber über Korrelationen analysiert werden, ob die im Kindergarten von einem Kind erlebte Prozessqualität in Zusammenhang steht mit der später in der Grundschule erlebten Prozessqualität. D.h.: Erfährt ein Kind, das im Kindergarten eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse erlebt hat, ebenfalls eine gute Qualität der pädagogischen Prozesse in der Grundschule? Die berechneten Korrelationen zwischen den Prozessqualitäten zu den beiden Zeitpunkten sind aber praktisch Null bzw. sehr niedrig. Signifikante Korrelationen (5 % Niveau) gibt es nur die folgenden: Kinder, die im Kindergarten als Vierjährige eine gute Prozessqualität gemessen mit der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES) erlebt haben, erfahren als Achtjährige in ihren Grundschulklassen

- ein besseres schülerorientiertes sozial-emotionales Klima (d.h., die Schüler werden stärker als Person anerkannt und es besteht Raum für ihre privaten Gefühle und Probleme; der Unterricht ist nicht nur auf engere fachliche Ziele bezogen und ein leistungsorientiertes und kontrollierendes Klima wird abgelehnt; $r=.15$),
- einen stärkeren Anwendungsbezug (d.h., die unterrichtlichen Inhalte und Aktivitäten sind mehr fächerübergreifend angelegt und es wird stärker versucht, Bezüge zum Leben außerhalb der Grundschule, im »wirklichen« Leben aufzuzeigen; $r=.15$) und

- ein geringeres Ausmaß an direktem Unterrichten (d.h. im Unterricht wird weniger Wert gelegt auf eine klare Strukturierung, Überblicke über den Unterrichtsverlauf, Einführungen und Zusammenfassungen, Hervorhebungen der wichtigsten Ziel- und Inhaltsaspekte, Vermittlung von Lernstrategien; das Unterrichtstempo ist eher niedrig; $r=-.12$).

Weiterhin gilt, dass Kinder, die im Kindergarten eine gute Prozessqualität gemessen über die Caregiver Interaction Scale (CIS) erlebt haben, als Achtjährige in ihren Grundschulklassen ein besseres schülerorientiertes sozial-emotionales Klima erfahren ($r=.13$). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass alle diese signifikanten Zusammenhänge sehr niedrig ausfallen. Wir vermuten zudem, dass diese Beziehungen ein Effekt der Zusammensetzung der Elternschaft in einem Wohnquartier bzw. im Einzugsbereich von Kindergarten und Grundschule sind, wobei die Eltern u.U. bestimmte, »moderne« Erwartungen sowohl an die Arbeit im Kindergarten als auch an die Arbeit in der Grundschule formulieren und Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen darauf in einem gewissen Ausmaß reagieren. In einem Interview mit den Einrichtungsleiterinnen der untersuchten Kindergärten haben wir auch den sozialen Status des Kindergarteneinzugsbereichs erfragt, der sich in der Regel zumindest teilweise mit dem Grundschuleinzugsbereich decken dürfte. Berücksichtigen wir diesen sozialen Status des Kindergarteneinzugsbereichs – d.h. partialisieren wir diesen sozialen Status aus den Korrelationen heraus –, so sinken die Korrelationen zwischen Prozessqualität im Kindergarten und in der Grundschule ab und sind nicht mehr signifikant.²

Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Wir haben zunächst auf der Ebene der Gesamtstichproben von Kindergärten und Grundschulen Strukturmerkmale (d.h. relativ verfestigte Rahmenbedingungen der täglichen Arbeit) der Kindergärten, die die Kinder im Alter von vier Jahren besuchten, mit den Merkmalen der Grundschulklassen, die die Kinder im Alter von acht Jahren besuchen, verglichen. Hier ergeben sich einige Niveauunterschiede. So sind die Klassenlehrerinnen in den Grundschulen älter und haben mehr Berufser-

2 Eine Ausnahme ist die Korrelation von $r=.13$ zwischen Prozessqualität im Kindergarten nach CIS und der Skala schülerorientiertes sozial-emotionales Klima in der Grundschule. Da die berichteten Korrelationen nur lineare Beziehungen erfassen, haben wir auch alle Variablen der Prozessqualität in Kindergarten und Grundschule in Quartile eingeteilt und über Kreuztabellierungen nach anderen Beziehungsstrukturen gesucht. Allerdings lässt sich – über die sehr geringen bei den Korrelationen berichteten linearen Tendenzen hinaus – kein konsistentes interpretierbares Muster erkennen.

fahrungen als die Kindergartenerzieherinnen. Es gibt zwar mehr männliche Fachkräfte in der Grundschule als im Kindergarten, obwohl weiterhin weibliche Modelle überwiegen (zumindest als Klassenlehrerinnen). Die Grundschullehrerinnen haben mit 10 Stunden pro Woche etwa die doppelte Zeit zur Vorbereitung ihrer Arbeit zur Verfügung als die Kindergartenerzieherinnen. Die Klassen in der Grundschule sind mit 24 Schülern um rund drei Kinder größer als die Kindergartengruppen, und die Kinder erfahren eine höhere Anzahl verschiedener Lehrer pro Woche als im Kindergarten. Schließlich ist der Anteil ausländischer Kinder in den Grundschulklassen mit 15 % deutlich höher als der in den Kindergartengruppen (5 %).

- Auf der Individualebene bestehen – abgesehen von der durch die Zugehörigkeit zu einem Wohnquartier erzeugten Beziehung in den Ausländeranteilen – keine Beziehungen zwischen den von den Kindern erlebten Strukturmerkmalen zu den beiden Zeitpunkten: Ein Kind, das im Kindergartenalter relativ zu den anderen Kindern eine niedrigere Strukturqualität erfahren hat, hat die gleiche Chance auf eine gute oder schlechte Strukturqualität in der Grundschule wie ein Kind, das im Kindergartenalter eine bessere Strukturqualität erfahren hat.
- Im Hinblick auf die Prozessqualität (d.h. die stattfindenden Prozesse zwischen Kindern und anderen Kindern, Erwachsenen und der sächlichen Umwelt) können wir keine Aussage darüber machen, ob das Niveau der Prozessqualität im Kindergarten besser oder schlechter ist als in der Grundschule, da unterschiedliche Instrumente benutzt werden mussten. Wir können auf der Individualebene nur Aussagen machen über die relativen Positionen der Prozessqualitäten, die ein Kind zu beiden Zeitpunkten erlebt. Hier zeigen sich aber keine bzw. so niedrige Korrelationen, dass sich praktisch keine Zusammenhänge ergeben: Ein Kind, das im Kindergarten relativ zu den anderen Kindern eine schlechtere Prozessqualität erfahren hat, hat die gleiche Chance auf eine bessere oder schlechtere Prozessqualität in der Grundschule wie ein Kind, das im Kindergarten eine bessere Prozessqualität erfahren hat.

Die Karten werden somit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gemischt. Kinder, die im Vergleich zu anderen Kindern im Kindergarten eine schlechtere Qualität im Hinblick auf Strukturmerkmale und auf stattfindende pädagogische Prozesse erlebt haben, müssen nicht zwingend auch in der Grundschule eine schlechtere Qualität erleben und umgekehrt. Bezogen auf die relativen Positionen³ lässt sich somit keine Kontinuität in den erfahrenen Umweltqualitäten feststellen. Im Allgemeinen ergeben sich damit keine sich kumulierenden Nachteile in

3 Es sei daran erinnert, dass bei Korrelationen nicht Niveauunterschiede betrachtet werden, sondern nur die relativen Positionen in den betreffenden Variablen.

dem Sinne, dass Kinder im Verlaufe ihrer Entwicklung nacheinander schlechtere Qualitäten in Kindergarten und Grundschule erfahren. Es gibt damit aber auch keine Tendenz zu sich kumulierenden Vorteilen, nach denen auf gute Qualitäten im Kindergarten gute Qualitäten in der Grundschule folgen. Kindergarten und Grundschule sind in Deutschland getrennte Institutionen. In einem Wohngebiet sagt die Qualität des Kindergartens praktisch nichts über die Qualität der Grundschule im gleichen Wohngebiet aus. Zumindest im Hinblick auf die nicht gegebenen sich kumulierenden Benachteiligungen ist dies bildungspolitisch ein positiv zu bewertendes Ergebnis.

Literatur

- Arnett, J. (1989): Caregivers in day-care Centers: Does training matter? In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, S. 541-552.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1997): Cross national analyses of the quality and effects of different types of early childhood programmes on children's development. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research
- European Child Care and Education (ECCE)-Study Group (1999): School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report submitted to: European Union DG XII: Science, Research and Development. RTD Action: Targeted Socio-Economic Research.
- Hany, E. A. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der vorschulischen Entwicklung auf die Entwicklung im Grundschulalter, in: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, S. 391-403.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (1997): Unterrichtsbeurteilungen durch externe Beobachter, in: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, S. 510-514.
- Secada, W. (1997): *Instructional Environment Observation Scales*. Unveröffentl. Forschungsinstrument, University of Wisconsin-Madison.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Roßbach, H. G. (1997): *Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)*. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms u. Richard M. Clifford. Neuwied.
- Tietze, W. (Hrsg.), Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Roßbach, H. G. (1997): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Untersuchungen zur pädagogischen Qualität in Kindertagesstätten*. Neuwied.
- Weinert, F. E./Stefanek, J. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, S. 423-452.

Peter Paulus

Die Gesundheitsfördernde Schule – ein innovativer Schulentwicklungsansatz

Ziele, Erfahrungen und Herausforderungen

1 Der Setting-Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule

Der Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule ist ein Schulentwicklungsansatz. Anders als herkömmliche Gesundheitsförderungs- und Präventionsprogramme, die nur bestimmte problematische Verhaltensweisen fokussieren, bezieht sich dieser Ansatz auf die Schule insgesamt. In der Gesundheitsfördernden Schule macht die Schule selbst Gesundheit zum Thema und versucht, das »Setting Schule« so umzugestalten, dass die Gesundheit der in ihr lehrenden, lernenden und anderweitig tätigen Personengruppen nachhaltig gefördert wird und damit günstige Voraussetzungen für schulische Lehr- und Lernprozesse geschaffen werden. Die Gesundheitsfördernde Schule leistet damit auch einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildungsarbeit (vgl. Priebe, Israel & Hurrelmann 1993; Paulus 1995; 1998; Paulus & Brückner 2000).

Welche gesundheitlichen Probleme aufgegriffen und zum Gegenstand der Bearbeitung gemacht werden, entscheidet in diesem Ansatz die Schule selbst. Dabei sind idealerweise alle Personengruppen der Schule, also Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, aber auch Eltern und das nicht-unterrichtende Personal mit ihren Wünschen und Erwartungen eingebunden. Als Betroffene werden sie so zu Beteiligten an einem partizipativ organisierten Veränderungsprozess der Schule. In diesem Klima einer gegenseitigen Achtung und Wertschätzung können sich alle Beteiligten als selbstwirksam erleben. Sie erfüllen so das zentrale Ziel der Ottawa-Charta der Gesundheitsförderung, Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Diese Charta wurde 1986 auf der ersten internationalen Konferenz der Weltgesundheitsorganisation zur Gesundheitsförderung in Ottawa (Kanada) verabschiedet (vgl. Weltgesundheitsorganisation 1992).

Die Relevanz des Themas ist seit Jahren vielfach belegt. Sozialwissenschaftliche Studien zur veränderten Kindheit und zum Wandel der

Familie, gesundheitswissenschaftliche Untersuchungen zum Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften und schließlich die Befunde epidemiologischer Erhebungen, sie alle weisen unmissverständlich auf eine gesundheitlich bedenkliche Situation der heranwachsenden Generation hin und werfen ein Licht auf die sehr kritische berufliche Situation der Lehrkräfte (vgl. Rudow 1994; Kolip, Hurrelmann & Schnabel 1995; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 1998; Kramis-Aebischer 1995; Klocke & Hurrelmann 1998; Sieland & Reißland 2000).

2 Gesundheitsfördernde Schulen in Europa

Seit 1991 ist dieses Konzept in Europa auf nationaler und internationaler Ebene zu einem der erfolgreichsten Ansätze der Gesundheitsförderung geworden. Mittlerweile existieren 40 nationale Netzwerke Gesundheitsfördernder Schulen in Europa. Mehrere 1000 Pilotschulen, mit mehr als 100 000 Lehrkräften und mit über 5000000 Schülerinnen und Schülern nehmen daran teil (vgl. Rivett 1996; Stewart Burgher, Barnekow-Rasmussen & Rivett 1999). Ein Ende der Expansion ist nicht abzusehen. Koordiniert wird das entstandene »European Network of Health Promoting Schools« (ENHPS) durch das Regionalbüro Europa der World Health Organization (WHO) in Kopenhagen (vgl. Weltgesundheitsorganisation 1997). Getragen wird das europäische Netzwerk von der Europäischen Kommission, dem Europarat und der WHO/Euro.

Ermutigt durch die europäische Entwicklung hat die Weltgesundheitsorganisation von ihrem »Headquarter« in Genf aus 1994 eine weltweite »School Health Initiative« ins Leben gerufen (vgl. World Health Organization 1994).

Um die Planung, Umsetzung und Evaluation dieses Konzeptes in Europa und damit auch in Deutschland zu unterstützen, sind in den letzten Jahren vor allem durch das Technische Sekretariat des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen eine Vielzahl von sehr nützlichen Projekten initiiert worden. Zu nennen ist z.B. die Erstellung des Trainingsmanuals zur »Förderung der mentalen und emotionalen Gesundheit im Europäischen Netzwerk Gesundheitsfördernden Schulen« (Weare & Gray 1995), das Praxishandbuch »Gesundheitsförderung in Sekundarschulen in Europa« (Gray & Monnot 1996), die Untersuchung zur »Implementation des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen in sechs europäischen Ländern« (Canterbury Christ Church College, Centre for Health Education and Research, 1997), das Manual zur »Evaluation des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen«

(Piette, Tudor-Smith, Rivett, Rasmussen & Ziglio 1995) und die Veröffentlichung zu den »Indikatoren der Gesundheitsfördernden Schule« (Pattenden, Parsons, Paulus, Green & Piette 1999).

Auch von den nationalen Netzwerken sind wichtige Impulse ausgegangen. Das Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen der deutschsprachigen Länder, in dem sich die Deutschsprachigen Gemeinschaften Belgiens, Deutschland, Luxemburg, Österreich und die Schweiz zusammengeschlossen haben, hat in Bensberg bei Köln (Oktober 1995), Zürich (September 1996), Innsbruck (November 1997) und Luxemburg (Februar 1999) transnationale Konferenzen zu aktuellen Themen schulischer Gesundheitsförderung abgehalten (z.B. zur Rolle von Schulleitungen, zur Elternkooperation). Im Juni 2001 folgt die nächste in Wien.

Mit großzügiger Unterstützung des Bundesamtes für Gesundheit der Schweiz (Bern) und gefördert durch das Generaldirektorat V (»Consumer Protection and Public Health«) der Europäischen Kommission konnte in enger Zusammenarbeit mit dem Technischen Sekretariat des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen der WHO (Kopenhagen) im November 1998 vom Autor der erste internationale Workshop zur »Praxis der Evaluation der Gesundheitsfördernden Schule« in Thun (Schweiz) durchgeführt werden. Evaluationsexpertinnen und -experten von 36 nationalen Netzwerken Gesundheitsfördernder Schulen nahmen daran teil (Parsons 1999). Für den Herbst 2001 ist ein zweiter internationaler Workshop zur Praxis der Evaluation geplant. Mit dieser begonnenen Reihe von Workshops soll die Kompetenz und Qualität der Evaluationsuntersuchungen im Europäischen Netzwerk gestärkt werden.

Im Zuge der Entwicklung ihrer nationalen Netzwerke Gesundheitsfördernder Schulen haben verschiedene Länder eigene Evaluationsberichte vorgelegt, so z.B. England (Jamison, Ashby, Hamilton, Lewis, MacDonald & Saunders 1998) und Deutschland (Barkholz & Paulus 1998). Die Evaluation des Deutschen Netzwerks (1993-1997), die den Schwerpunkt auf den Entwicklungsprozess einer Gesundheitsfördernden Schule gelegt hatte, konnte zeigen, dass die Gesundheitsfördernde Schule als ein tragfähiges Schulentwicklungskonzept angesehen werden kann. Schulen nutzen das im Modellversuch entwickelte Instrumentarium erfolgreich, um gesundheitsrelevante Problemstellungen ihrer Schule zu bearbeiten. Den Ergebnissen zufolge konnten z.B. über 250 Projekte in den 29 Projektschulen realisiert werden.¹ Die Ergebnisse des englischen Modellversuchs (1994-1996) zeigen im generellen Trend auf der Ebene gesundheitsbezogener Merkmale (selbstberichtetes Verhalten, Einstellungen, Wissen,

1 Die Ergebnisse des Modellversuchs »OPUS« liegen noch nicht vor. Sie werden im Endbericht des Modellversuchs, der gerade fertiggestellt wird, umfassend dokumentiert (vgl. Barkholz, Gabriel, Jahn und Paulus 2000).

Selbstwertgefühl) einen Lernvorsprung der Schülerinnen und Schüler der Projektschulen (Primar- und Sekundarschulen) gegenüber Referenzschulen. Es ist allerdings nicht endgültig zu klären, inwieweit die Resultate direkt auf die Teilnahme an dem Modellversuch zurückzuführen sind. Auf der Ebene der Schule konnte eine Vielzahl von Veränderungen in den Bereichen Schullethos, Curriculumentwicklung, Einbindung von Eltern und der Gemeinde, Unterrichtsmethoden, Fortbildung und finanzielle Unterstützung nachgewiesen werden. Greifbare, aber unterschiedliche Lerneffekte hatte der Modellversuch auch auf der Schulebene in den mehr übergreifenden Bereichen, in denen es (a) um das Verständnis des Konzeptes der Gesundheitsförderung, (b) um die Einsicht in die Begrenztheit der Realisierungsmöglichkeiten von Entwicklungsplanungen in der Schule, (c) um die Verantwortlichkeit für das Projektmanagement durch Schulkoordinatorinnen bzw. -koordinatoren und (d) um schulinterne Regelungen zur Umsetzung von gesundheitsbezogenen Maßnahmen geht. Konsequenz dieser und anderer Erfahrungen in England ist, dass im Oktober 1999 das landesweite Projekt »National Healthy Schools Standard« gestartet werden konnte. Es soll allen Schulen Englands den Weg zur Gesundheitsfördernden Schule eröffnen. Es wird gemeinsam vom Gesundheits- und Schulministerium getragen.

Eine Übersicht zu den Erfahrungen, die in den anderen Ländern des Europäischen Netzwerks Gesundheitsfördernder Schulen gesammelt worden sind, zeigt, dass es bei aller Unterschiedlichkeit der Ausgangsvoraussetzungen vor allem die folgenden fünf Bereiche sind, in denen die Gesundheitsfördernden Schulen Projekte erfolgreich realisiert haben (vgl. Stewart Burgher, Barnekow-Rasmussen & Rivett 1999).

1. *Verbesserung der baulichen Substanz der Schule und des schulischen Umfeldes:* Ausbesserung oder Verlegung von Wasserleitungen, Installation oder Reparatur von Toilettenanlagen und Waschegelegenheiten, Bau oder Umgestaltung von Schulhöfen, Ausbesserung von Schulgebäuden oder Klassenzimmern etc. sind Themen von Projekten, die durchgeführt worden sind.

2. *Programme zur gezielten Bearbeitung verschiedener Themen:* Häufig werden Programme zu Themen wie Ernährung, Umwelt & Gesundheit, Rauchen, Drogen und Alkohol, Multikulturelle Gesellschaft & Gesundheit; Sexualerziehung, AIDS-Prävention etc. durchgeführt.

3. *Aufbau demokratischer Strukturen an Schulen:* Da die Schülerinnen und Schüler in Projekten der Gesundheitsförderung aufgefordert sind, sich aktiv zu beteiligen, lernen sie in auch, selbständiger ihr Lernen zu organisieren, ihre Meinungen frei zu artikulieren, eine aktivere Rolle in der Gestaltung ihrer Beziehungen zu Klassenkameraden und Lehrkräften zu übernehmen. Dadurch werden sie unabhängiger und freier in ihrer Schüle-

rinnen- und Schülerrolle. Zugleich werden die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gleichberechtigter und die Instanzen der Schülemitverwaltung gewinnen mehr Einfluß.

4. *Fortbildung der Lehrkräfte*: Die neuen Anforderungen durch die Implementation des Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule hat bei vielen Schulen dazu geführt, dass sie in den Bereichen Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung, aber auch in denen der Kommunikation, der aktivierenden Lehr- und Lernmethoden und der Kooperation mit der Elternschaft Fortbildungen für die Lehrkräfte angeboten haben.

5. *Entwicklung der Schulorganisation und Schulkultur*: Die Veränderungen haben dazu geführt, dass Schulen z.B. die Pausenzeiten verändert haben (um den Kindern genug Zeit zum Verzehr ihres Pausenfrühstücks zu geben) oder sich mit ihren Schülerinnen und Schülern um das Problem der Gewalt gekümmert und gemeinsam mit ihnen Verfahrensweisen zum Umgang mit diesem Problem gefunden haben.

In der Umsetzung des Konzeptes der Gesundheitsfördernden Schule haben die Schulen in den Netzwerken immer wieder mit anderen Schulen z.T. aus anderen nationalen Netzwerken oder auch mit schulexternen Partnern (z.B. Polizei, Feuerwehr, Gemeindeverwaltung, Universitäten, örtlichen Institutionen aus dem Gesundheits- oder Umweltbereich, dem öffentlichen Gesundheitsdienst, niedergelassene Ärzte) erfolgreich kooperiert.

Vor allem durch die 1. Konferenz des »European Network of Health Promoting Schools«, die im Mai 1997 in Thessaloniki (Griechenland) stattfand und durch die dort verabschiedete Resolution hat das Konzept der Gesundheitsfördernden Schule eine klare Bestätigung erfahren. Die Resolution fordert die Regierungen Europas dazu auf, Voraussetzungen zu schaffen, damit die Gesundheitsfördernde Schule in ganz Europa verbreitet werden kann und jedem Kind die Möglichkeit geboten wird, eine solche Schule zu besuchen. Zehn Prinzipien werden hierzu formuliert, die als Orientierungspunkte für das politische Handeln dienen sollen (z.B. Demokratie, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit). Die Europäische Union, der Europarat und die WHO werden in der Resolution auch aufgefordert, das Europäische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen weiterhin zu unterstützen (vgl. World Health Organization 1997).

3 Entwicklungen in Deutschland

In Deutschland gibt es bislang erst wenige Schulen, die gesundheitsbezogene Interventionen auf der Grundlage dieses settingbasierten Konzeptes

zu realisieren versuchen und sich auf den Weg der sich selbst entwickelnden Gesundheitsfördernden Schule begeben haben. Immer mehr Schulen zeigen aber Interesse.

Ein wichtiger Impuls für die Entwicklungen in Deutschland ist 1991 von den »Soester Thesen und Leitlinien zur Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in Schulen« (1993) ausgegangen. 180 Fachleute aus Bildungsverwaltung, Wissenschaft, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung plädieren angesichts der zunehmenden psychosozialen und somatischen Belastungen der Kinder und Jugendlichen und in Anbetracht des gesellschaftlichen Wandels in dieser Resolution für ein umfassendes Konzept schulischer Prävention und Gesundheitsförderung, das sich von der traditionellen Gesundheitserziehung mit ihrem Risikofaktorenansatz und ihrer »Zeigefingerpädagogik« und »Abschreckungsdidaktik« deutlich abhebt.

Entscheidend ist diese neue Orientierung von den Kultusministerien bzw. Senatsverwaltungen der Länder und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) gefördert worden. Sie findet sich z.B. in dem Bericht der Kultusministerkonferenz vom 5.-6. November 1992 »Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule« wieder (Kultusministerkonferenz 1992). Er gibt erstmals eine länderübergreifende Übersicht zur Situation der Gesundheitserziehung in der Bundesrepublik und nimmt explizit den Ansatz der Gesundheitsförderung als relevanten und zukunftssträchtigen in der Perspektive der »Gesunden Schule« mit auf. Auch die Schrift »Gesundheit und Schule. Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung« (Bröbkamp 1994), die im Auftrag des BMBW erstellt wurde, hat richtungsweisende Bedeutung. In ihr wird u.a. ein Gesamtkonzept der Gesundheitsfördernden Schule entfaltet. Es basiert im wesentlichen auf Ergebnissen von Befragungen und mehreren Hearings mit 43 »Gesundheits«-Expertinnen und -Experten aus Wissenschaft und Praxis.

Die Entwicklung in den Schulen ist im letzten Jahrzehnt maßgeblich auch durch drei Modellversuche vorangebracht worden. Von 1990 bis 1993 hat es in Schleswig-Holstein den von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) unterstützten Modellversuch *Gesundheitsförderung im schulischen Alltag* gegeben (vgl. Barkholz & Homfeldt 1994). An ihm waren 29 Schulen beteiligt, inklusive zweier deutscher Schulen in Dänemark. Von August 1993 bis Juni 1997 lief der BLK-Modellversuch *Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen*, an dem sich bis auf Bayern alle Bundesländer beteiligten. An ihm haben ebenfalls 29 Modellschulen teilgenommen (Ergebnisse hierzu s. Barkholz & Paulus 1998). Von Juli 1997 bis Juni 2000 gab es in der Bundesrepublik mit *OPUS (Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheits-*

Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen) einen weiteren BLK-Modellversuch, an dem bis auf Bayern wiederum alle Bundesländer beteiligt waren. Mehr als 500 Schulen nahmen daran teil (vgl. Barkholz, Gabriel, Jahn & Paulus 2000). Diese beiden letztgenannten Modellversuche waren Teil des erwähnten *European Network of Health Promoting Schools*.

Ziel dieser Netzwerke war es, die Schulen u.a. darin zu unterstützen,

- sich zu gesünderen Lebenswelten zu entwickeln, die die Gesundheit aller an ihrer Schule Beteiligten fördert;
- Gesundheitsprogramme und Gesundheitspraxen in den Alltagsroutinen ihrer Schule zu verankern;
- eine größere Bewusstheit für die Gesundheitsrelevanz der Arbeitsbedingungen bei den Beteiligten in der Schule zu erreichen;
- die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule zu verbessern;
- bessere Kooperationsformen zwischen der Schule und der Kommune zu schaffen;
- Gesundheitsförderung in ihr Curriculum zu integrieren;
- die Qualität der pädagogischen Arbeit der Schule zu verbessern und
- ihre Erfahrungen untereinander mehr zu nutzen und voneinander zu lernen.

Konkrete Unterstützung haben einzelne Klassen, Schulen und die erwähnten Modellversuche durch externe Kooperationspartnerinnen und -partner, vor allem durch die Krankenkassen erfahren, die insbesondere durch den § 20 des Gesundheitsreformgesetzes in der Zeit von 1989 bis 1997 in die schulische Gesundheitsförderung eingebunden waren.²

Als andere wichtige außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner haben sich in den letzten Jahren die Bundesvereinigung für Gesundheit (Bonn) sowie die Landesvereinigungen für Gesundheit(sförderung) erwiesen. Sie haben in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für Gesundheitsförderung in Schulen (Mainz) Praxisbüros »Gesunde Schule« auf Bundesländerebene eingerichtet und miteinander vernetzt, um damit alle interessierten Schulen auf ihrem Weg zu einer gesunden Schule problem- und zeitnah unterstützen zu können (vgl. Seeger 1995).

Auch die sich entwickelnden Gesundheitswissenschaften haben seit einigen Jahren verstärkt Einfluss auf die schulische Gesundheitserziehung/-förderung genommen. Vor allem der nach 12 Jahren Förderung 1997 ausgelaufene Sonderforschungsbereich 227 der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Universität Bielefeld »Prävention und Inter-

2 § 20 Abs. 1 und 2 des 5. Sozialgesetzbuches (SGB V) GKV-Reformgesetz vom 1.1.2000 eröffnet den Krankenkassen wieder größere Möglichkeiten, sich für schulische Gesundheitsförderung zu engagieren (vgl. Spitzenverbände der Krankenkassen 2000).

vention im Kindes- und Jugendalter« (Sprecher: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann; zur Übersicht: <http://www.uni-bielefeld.de/homedir/personal/sfb227.html>) hat über Jahre vielfältige empirisch abgesicherte Erkenntnisse zur gesundheitlichen Situation, zum gesundheitlichen Verhalten im Kindes- und Jugendalter und zu Fragen der Gesundheitsförderung im schulischen Setting bereitgestellt (vgl. Kolip, Hurrelmann & Schnabel 1995; Freitag 1998; Hoepner-Stamos 1999; Bielefelder Erklärung zur Kinder- und Jugendpolitik 1997).

4 Zukünftige Entwicklungen in Niedersachsen

Die Umsetzung des Konzepts der Gesundheitsfördernden Schule wird nach Auslaufen des Modellversuchs OPUS in fast allen beteiligten Bundesländern fortgeführt. In Niedersachsen sind z.Zt. 35 Schulen als Mitglieder registriert. Auf Landesebene existiert eine Koordinationsgruppe, in der neben dem Kultusministerium, der Landesvereinigung für Gesundheit, einer vom Kultusministerium beauftragten Länderkoordinatorin und einer Lehrkraft auch das Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen (ZAG) und das Institut für Psychologie der Universität Lüneburg jeweils durch eine Person vertreten sind. In Lüneburg hat sich darüber hinaus ein regionales Koordinationszentrum herausgebildet, durch das z. Zt. sieben Schulen betreut und unterstützt werden. In diesem Koordinationszentrum arbeiten Mitglieder des Instituts für Psychologie der Universität Lüneburg, der Regionale n Lehrerfortbildung und des ZAG zusammen. Mit Unterstützung des Niedersächsischen Kultusministeriums und der Bezirksregierung Lüneburg ist es möglich geworden, eine Lehrkraft für einige Stunden pro Woche mit Koordinationsaufgaben des Lüneburger Netzwerks zu betrauen.

In Niedersachsen ist vorgesehen, das Netzwerk auf regionaler, wie auf Landesebene weiter auszubauen und Unterstützungsstrukturen, wie sie in Lüneburg schon etabliert sind, in den drei anderen Regierungsbezirken ebenfalls aufzubauen. Die Vorreiterrolle, die Lüneburg dabei spielt, hat schon Tradition. 1992 und 1993 fanden am Fachbereich Erziehungswissenschaften, initiiert vom damaligen Fach Psychologie und in Zusammenarbeit mit dem ZAG, der Landesvereinigung für Gesundheitspflege und dem Landesinstitut für Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Medienpädagogik (NLI), die ersten Tagungen auf Landesebene und mit die ersten in der Bundesrepublik zu Themen der Gesundheitsfördernden Schule statt.

5 Herausforderungen für die Gesundheitsfördernde Schule in Deutschland

Auch wenn Kindheit weit überwiegend »Schulkindheit« (Büchner 1996) oder ein »Bildungsmoratorium« (Strzoda 1996) ist, ist Schule doch nur ein Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Familie, Freunde, Peers und der Freizeit- und Medienbereich repräsentieren wichtige Einflußfelder. Damit die Gesundheitsfördernde Schule ihren Anspruch behaupten und ihre Wirksamkeit über ihre geschilderten modellhaften Anfänge hinaus dauerhaft entfalten kann, sind Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen notwendig. Für deutsche Verhältnisse werden im folgenden die wichtigsten benannt:

Auf der Ebene der Schule: In der Schule muß sie sich mehr als bisher um die Schulpsychologinnen und -psychologen, die Beratungslehrerinnen und -lehrer, den schulärztlichen Dienst oder die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter als mögliche Partnerinnen und Partner bemühen. Ihre Tätigkeitsbereiche weisen viele Berührungspunkte und Überlappungen zu dem der schulischen Gesundheitsförderung auf. Außerhalb der Schule können die niedergelassenen Ärztinnen und Ärzte, psycho-sozialen Beratungsstellen, das Jugendamt, die Sportvereine, die Kirchen, die Krankenkassen etc. vermehrt als Kooperationspartnerinnen und -partner angesprochen werden. Ihre Mitwirkung kann die Kapazität der schulischen Gesundheitsförderung um ein Vielfaches steigern (vgl. Settertobulte, Palentien & Hurrelmann 1995; Marx, Wooley & Northrop 1998).

Auf der curricularen Ebene: Die schulische Gesundheitsförderung muß systematischer in den Rahmenrichtlinien verankert werden. Gesundheit ist zwar an vielen Stellen in der Schule Thema (vgl. 1996; Niedersächsisches Kultusministerium 1991), aber noch nicht Gesundheitsförderung im Sinne der Ottawa-Charta. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist wichtig, dass ihre Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten durch verbesserte Partizipationsstrukturen gestärkt werden (vgl. auch Jugendministerkonferenz 1998). Auch muß die Gesundheitsfördernde Schule ihre Interventionen stärker als bisher nach Kriterien wie soziale Schicht, ethnische Zugehörigkeit und Geschlecht differenzieren und sich stärker auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen beziehen (vgl. Moore & Kindness 1998; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998; S. 211ff). Nur so kann sie längerfristig die verschiedenen Zielgruppen adäquat ansprechen und einbinden.

Auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Die schulische Gesundheitsförderung muß in seinen verschiedenen Facetten Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Hochschulen werden. Der Modellversuch »Gesundheitsförderung durch Gesundheits-

bildung” an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg – Universität spielt hierbei eine Vorreiterrolle (vgl. Heindl, Schwaner-Heitmann & Wilke 1995; Barkholz & Wilke 2000).

Auf der Ebene der Lehrerinnen-/Lehrerfort- und -weiterbildung: Die entsprechenden Institutionen der Länder müssen mehr als bisher die Entwicklung Gesundheitsfördernder Schulen durch ein kontinuierliches Angebot von Bildungsmaßnahmen für Lehrkräfte absichern (vgl. Barkholz, Israel, Paulus & Posse 1998; Wildt 1997).

Auf der politischen Ebene: Hier bieten sich für die Gesundheitsfördernde Schule mehrere Gelegenheiten an, sich konstruktiv »einzumischen« und Verbündete für ein gemeinsames Vorgehen zu gewinnen

- Eine Gelegenheit ist die Beteiligung an der bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussion um die Erneuerung der Schule. Mit ihrem Konzept kann die Gesundheitsfördernde Schule einen inhaltlichen Beitrag zur Diskussion um Schulprogrammentwicklung und Schulprofile leisten (vgl. Paulus 1997; 1999). Sie hat noch zu wenig Resonanz in der gegenwärtigen Debatte um die »Autonomie“ bzw. um die »erweiterte Selbständigkeit“ (vgl. Rolff 1996) von Schule gefunden und droht ins Abseits zu geraten. Andererseits kann sie von den reformerischen Entwicklungen profitieren und Impulse für die weitere Ausgestaltung ihres Konzeptes aufnehmen.
- Auf kommunaler Ebene bietet sich an, dass sie in der Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik Stellung bezieht. Hier kann sie auf die ungleichen Gesundheitsrisiken und -ressourcen in der Gesellschaft und ihre weitreichenden Folgen z.B. für die sozial und materiell benachteiligten Schülerinnen und Schüler ihrer Schule aufmerksam machen. Zugleich kann sie sich als Partnerin anbieten, die gemeinsam mit anderen kommunalpolitischen Kräften daran arbeiten will, gerechtere Chancenverteilung zu bewirken.
- Um ihr gesundheitsförderliches Anliegen wirksam zu vertreten, kann es auch sinnvoll sein, sich im Verbund mit anderen Initiativen an der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte der Kinder beteiligen. Dort ist in Artikel 24 (ergänzend auch in den Artikeln 6, 18, 23, 26 und 27) »das Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit (...) sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit« (Bundesminister für Frauen und Jugend 1993, S. 14; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1994) festgeschrieben. Dies könnte ein Anknüpfungspunkt sein.
- Nicht zuletzt sind die lokalen Agenda 21-Initiativen ideale Kooperationspartnerinnen. Gemeinsam mit ihnen und gestärkt durch die Idee der »nachhaltigen Entwicklung« kann die Gesundheitsfördernde Schule ihr

Anliegen, Gesundheit nicht nur personal, sondern sozial und ökologisch zu verstehen, beispielhaft zu realisieren versuchen. Umgekehrt wird sie sich auch mit ihrem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis an den Agenda 21-Initiativen konstruktiv beteiligen können (vgl. Deutsche Gesellschaft für Gesundheitsfördernde Schulen 1998).

6 Schluß

Die Gesundheitsfördernde Schule will die gesundheitliche Situation der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte verbessern und einen Beitrag zur Gesundheitsbildung leisten. Sie vertritt ein demokratisch-emanzipatorisches Konzept der Gesundheit und ihrer Förderung. Als Setting-Ansatz ist es zugleich auch sozial-ökologisch und nicht nur am Verhalten ausgerichtet. Auf diese Weise wird das Thema Gesundheit auf der einen Seite mit elementaren Prinzipien von Bildung verknüpft und auf der anderen mit den sozial und materiell geprägten Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen. Damit spannt die Gesundheitsfördernde Schule einen weiten Horizont für ihr Aktionsfeld auf. Dieses Terrain hat sie längst noch nicht erkundet. Die Ansprüche, die im Konzept liegen, sind erst in kleinen Schritten in den Modellschulen der bisherigen Modellversuche eingelöst worden. Der Weg bis zur vollständigen Umsetzung ist noch lang. Zudem birgt dieser Weg auch Erschwernisse. Die gesundheitliche Problematik der Kinder und Jugendlichen kann vor dem Hintergrund der sich verschärfenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse noch zunehmen und die Ungleichverteilung der Gesundheitschancen und –risiken, die Schule zunehmend registriert, noch verstärken (vgl. 2000a).

Auch der sich abzeichnende zunehmende Leistungsanspruch an Schule kann die gesundheitliche Balance des Systems und der betroffenen Schülerinnen und Schüler und ebenso auch der Lehrkräfte gefährden. Die Gesundheitsfördernde Schule kann hier im Verbund mit anderen Initiativen, denen es ebenfalls um eine gute, moderne und innovative Schule geht, für eine Balance zwischen Leistungsanspruch und Wohlbefinden sorgen. Ob ihr das gelingt, wird davon abhängen, inwieweit sie sich selbst als tragfähiges Konzept schulischer Gesundheitsförderung empfehlen kann und inwieweit sie von außen Unterstützung für ihr Vorhaben erhält. Die anstehenden Reformen im Gesundheits- und Bildungswesen eröffnen hier Entwicklungschancen. Die Modellversuche zur Gesundheitsförderung im Schulwesen werden Argumente für die Gesundheitsfördernde Schule bereitstellen können.

Literatur

- Barkholz, U./Gabriel, R./Jahn, H./Paulus, P. (2000): OPUS – Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit. Gesundheitsförderung durch vernetztes Lernen. Abschlussbericht der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung. Berichtszeitraum 1. Juni 1997 bis 30. Juni 2000. Flensburg: Nationales Koordinationszentrum Deutschland.
- Barkholz, U./Homfeldt, H.-G. (1994): Gesundheitsförderung im schulischen Alltag. Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts. Weinheim.
- Barkholz, U./Israel, G./Paulus, P./Posse, N. (1998): Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen. Soest.
- Barkholz, U./Paulus, P. (1998): Gesundheitsfördernde Schulen. Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung. Gamburg.
- Barkholz, U./Wilke, E. (2000): Gesünder lernen, leben, lehren. Gesundheitsförderung und Gesundheitspädagogik an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule/Universität Flensburg, in: Paulus, P./Brückner, G. (Hrsg.), Auf dem Weg zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen, Tübingen, S. 167-180.
- Bielefelder Erklärung zur Kinder- und Jugendpolitik (1997). Forum Jugendhilfe, 3, S. 41-43
- Brößkamp, U. (1994): Gesundheit und Schule. Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung. Bildung – Wissenschaft – Aktuell 6/94 (Ganzes Heft)
- Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme, in: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder als Außenseiter? Weinheim, S. 157-188.
- Bundesminister für Frauen und Jugend (1993): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Texte in amtlicher Übersetzung, Düsseldorf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1994): Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe a des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht zur Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn.
- Canterbury Christ Church College, Centre for Health Education and Research (1997): The implementation of ENHPS in different national contexts, Copenhagen, WHO.
- Deutsche Gesellschaft für gesundheitsfördernde Schulen (Hrsg.) (1998): Schule und (lokale) Agenda 21. Gesundheitsfördernde + ökologische Schulprofile = Modelle nachhaltiger Entwicklung?, Mainz.
- Freitag, M. (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrer-gesundheit. Weinheim.
- Gray, G./Monnot, A. (Eds.) (1995): Promoting health in second level schools in Europe. A practical guide, Copenhagen, WHO.
- Heindl, I./Schwaner-Heitmann/Wilke, E. (1995): Gesund studieren und zur Gesundheit anleiten. Gesundheitspädagogik als Schwerpunktbildung in Lehramtsstudiengängen Schleswig-Holsteins. Prävention, 18, S. 120-122
- Hoepfner-Stamos, F. (1999): Chronische Erkrankungen im Jugendalter. Psychosoziale Folgen leichter und schwerer Beeinträchtigungen, Weinheim.
- Jamison, J./Ashby, P./Hamilton, K./Lewis, G./MacDonald, A./Saunders, L. (1998): The health promoting school: Final report of the ENHPS evaluation project in England, London, Health Education Authority.

- Jugendministerkonferenz (1998): Umfassende Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche schaffen. Beschluß der Jugendministerkonferenz am 25./26. Juni 1998 in Kassel. Forum Jugendhilfe, Heft 4, S. 31-32.
- Kolip, P./Hurrelmann, K./Schnabel, P. (Hrsg.) (1995): Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Interventionsbereiche. Weinheim.
- Kramis-Aebischer, K. (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf, Bern.
- Kultusministerkonferenz (1992): Zur Situation der Gesundheitserziehung in der Schule. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 5.-6. November 1992, Bonn.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (1998): Gesundheit von Kindern – Epidemiologische Grundlagen. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Bd. 3, Köln.
- Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, Opladen.
- Marx, E./Wooley, S. F./Northrop, D. (Eds.) (1998): Health is academic. A guide to coordinated school health programs, New York.
- Moore, H. J./Kindness, L. (1998): Establishing a research agenda for the health and wellbeing of children and young people in the context of health promotion. In Health Education Authority (Ed.). Promoting the health of children and young people. Setting a research agenda. London, Health Education Authority.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1991): Empfehlungen zur Gesundheitserziehung in allgemeinbildenden Schulen, Hannover.
- Parsons, C. (1999): First Workshop on Practice of the Health Promoting School – Models, Experiences and Perspectives, Thun, Switzerland, November 1998. Network News, No. 5. S. 2-3.
- Pattenden, J./Parsons, C./Paulus, P./Green, J./Piette, D. (1999): The ENHPS indicators for health promoting schools, Copenhagen, WHO.
- Paulus, P. (1995): Die Gesundheitsfördernde Schule. Der innovativste Ansatz gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen. Die Deutsche Schule, 87, S. 262-281.
- Paulus, P. (1996): Schulische Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis; Herausgegeben vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt, Magdeburg, Kultusministerium Sachsen-Anhalt.
- Paulus, P. (1997): Die Gesundheitsfördernde Schule und die Reform der Schule. Journal für Psychologie, 5 (3), S. 41-49.
- Paulus, P. (1998): Gesundheitsförderung in der Schule, in: Merke, K. (Hrsg.), Umbau oder Abbau im Gesundheitswesen? Finanzierung, Versorgungsstrukturen, Selbstverwaltung, Berlin, S. 510-521.
- Paulus, P. (1999): Die Gesundheitsfördernde Schule als pädagogischer Schulentwicklungsansatz, in: Röhrle, B./Sommer, G. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung, Tübingen, S. 117-134.
- Paulus, P. (2000): Gesundheitsfördernde Schulen als Gegenpotential zum Leben?, in: Altgeld, Th./Hofrichter, P. (Hrsg.), Reiches Land – kranke Kinder?, Frankfurt, S. 235-259.
- Paulus, P./Brückner, G. (Hrsg.) (2000): Auf dem Weg zu einer gesünderen Schule. Handlungsebenen, Handlungsfelder, Bewertungen, Tübingen.
- Piette, D./Tudor-Smith, Ch./Rivett, D./Rasmussen, V./Ziglio, E. (Eds.) (1995): Towards an evaluation of the European Network of Health Promoting Schools. The EVA project, Copenhagen, WHO.
- Priebe, B./Israel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1993): Gesunde Schule. Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung, Weinheim.
- Rivett, D. (1996): Concept and structure of the European Network of Health Promoting Schools. EuroNews, 5, 0, S. 3-5.

- Rolff, H.-G. (1996): Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung, in: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.), *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland*, Opladen, S. 209-227.
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrer Gesundheit*, Bern.
- Seeger, S. (1995): Wege zu gesundheitsfördernden Schulen. Hoffnungen und Gefahren. *Prävention*, 10, S. 114-116.
- Settertobulte, W./Palentien, Ch./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1995): *Gesundheitsversorgung für Kinder und Jugendliche. Ein Praxishandbuch*, Heidelberg.
- Sieland, B./Rißland, B. (2000): *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien*, Hamburg.
- Soester Thesen und Leitlinien zur Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in Schulen (1993), in: Priebe, B./Israel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1993): *Gesunde Schule. Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung*, Weinheim, S. 145-151.
- Spitzenverbände der Krankenkassen (2000): *Gemeinsame und einheitliche Handlungsfelder und Kriterien der Spitzenverbände der Krankenkassen zur Umsetzung von § 20 Abs. 1 und 2 SGB V vom 21. Juni 2000 (Manuskript)*.
- Stewart Burgher, M./Barnekow-Rasmussen, V./Rivett, D. (1999): *The European Network of Health Promoting Schools. The Alliance of Education and Health*, Copenhagen, WHO.
- Strzoda, Ch. (1996): *Kinder und ihr Zeitbudget*, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, Weinheim, S. 23-40.
- Weare, K./Gray, G. (1995): *Promoting mental and emotional health in the European Network of Health Promoting Schools. A training manual for teachers and others working with young people*, Copenhagen, WHO.
- Weltgesundheitsorganisation (1992): *Die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*, in: Paulus, P. (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung. Perspektiven für die psycho-soziale Praxis*, Köln, S. 19-22.
- World Health Organisation (1994): *The World Health Organization's school health initiative*, Geneva, WHO.
- Weltgesundheitsorganisation (1997): *Europäisches Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen*, Kopenhagen, WHO.
- World Health Organization (1997): *Conference Resolution*, Copenhagen, WHO.
- Wildt, B. (Hrsg.) (1997): *Gesundheitsförderung in der Schule*, Neuwied.

Karl-Heinz Ignatz Kerscher

Mobbing im Arbeitsleben und in der Schule

1 Erscheinungsformen

Der Begriff des Mobbing stammt von Heinz Leymann (Vgl. 1993, 1995) und wurde 1984 erstmals publiziert. Seit dieser Zeit ist dieses Thema häufig in den Medien, in Zeitschriften, im Fernsehen, im Rundfunk, auf Kongressen und Seminaren erörtert worden. Leymann (1993) definiert Mobbing am Arbeitsplatz als eine konfliktbelastete Kommunikation unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren anderen Personen systematisch und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes direkt oder indirekt angegriffen wird. Für statistische Untersuchungen gelten die Zeitangaben »mindestens einmal in der Woche« und »mindestens während eines zusammenhängenden halben Jahres«. Am Ende des Mobbing-Prozesses zeigt sich, daß das Mobbing-Opfer sich häufig in einem psychisch zerrütteten Zustand befindet und dadurch keine neue Anstellung findet. Somit ist der Ausstoß aus dem Arbeitsverhältnis in vielen Fällen gleichbedeutend mit dem völligen Ausstoß aus der Arbeitswelt. Klinische Studien aus Schweden zeigen sogar, daß in der späten Phase des Mobbing-Prozesses zahlreiche Selbstmorde der Betroffenen zu verzeichnen sind. Für das Land Schweden nimmt Heinz Leymann an, daß etwa jeder 6. Selbstmord diesen Hintergrund hatte. Für Deutschland liegen keine Untersuchungen vor, jedoch vermutet Leymann einen ähnlichen Prozentsatz. Klinische Erfahrungen in deutschen wie auch in schwedischen Mobbing-Kliniken zeigen zumindest, daß während längerer Zeiträume Selbstmordgedanken oder Selbstmordversuche gehegt und unternommen wurden (Leymann 1993, S. 17 ff.).

Repräsentative empirische Untersuchungen in Schweden (Vgl. Leymann 1993) zeigten im Jahre 1990 sehr hohe Belastungsfrequenzen. Bei einer angenommenen Dauer des Arbeitslebens von vielleicht 30 Jahren, ist das Risiko, mindestens einmal und wenigstens 6 Monate lang gemobbt zu werden, in Schweden 1 : 4.

Dem Beginn des Mobbing liegen Konflikte zugrunde, wie sie sich überall im zwischenmenschlichen Bereich finden. Bei der Analyse von Mobbinganlässen kristallisieren sich häufig Neid und Mißgunst als Mo-

tive und Antriebsmechanismen heraus (Vgl. Kraus/Kraus 1994, S. 8 f.). Nicht jeder Konflikt im Arbeitsleben muß zu einem Mobbingprozeß führen.

Handelt es sich beim Konflikt um eine sachliche oder spielerische Auseinandersetzung, so soll der Gegner weder beschädigt noch besiegt, sondern überzeugt werden. Die Debatte wird mit Worten geführt, nicht mit Waffen oder Intrigen. Im Unterschied zum Kampf sind nur solche Mittel gerechtfertigt, die allgemeinen Spielregeln unterliegen. Ein Spiel oder ein fairer Konflikt lebt davon, daß die Gegner möglichst gleich stark sind. Dieser faire Konfliktaustrag endet, wenn für beide Seiten offenkundig wird, wer gewonnen hat. Im Idealfalle ist der faire Konflikt beendet, wenn die eine Seite die Argumentation der anderen übernimmt, oder wenn ein für beide Seiten annehmbarer Kompromiß gefunden wird.

Anders verhält es sich, wenn der Konflikt zu einem Mobbingprozeß führt. Hier soll das Mobbing-Opfer persönlich getroffen werden. Es geht darum, den Sündenbock zu verletzen, zu unterdrücken, zu schädigen, ja sogar zu vertreiben. Dazu sind auch unfaire Mittel recht: Intrigen spinnen, Einschüchterungen, Verunsicherungen, Drohungen, usw. Beim Mobbingprozeß wird die betroffene Person als Verursacher angesehen. Schon die Person des Mobbing-Opfers allein ruft Abneigungen, Ablehnungen und Feindseligkeiten hervor. Dieser Konflikt wird nicht offen und aufrichtig ausgetragen. Informationen sind unzureichend oder bewußt irreführend. Geheimniskrämerei und Unaufrichtigkeit, Intrigenspiel und Drohungen treten an die Stelle von offener, fairer Diskussion und Auseinandersetzung. Die Unterschiede und die Differenzen der Meinungen und Wertüberzeugungen treten extrem hervor. Ganz deutlich wird wahrgenommen, was trennt. Das Trennende wird überbetont, das Verbindende wird ausgeblendet. Selbst versöhnliche Gesten des Mobbing-Opfers, manchmal auch auf Seiten der ehemaligen Mobbing-Täter, werden von der gegnerischen Seite als Täuschungsmanöver gedeutet. Die Absichten werden als feindselig und bössartig beurteilt. Das Verhalten aller Beteiligten wird verzerrt und einseitig wahrgenommen. Es haben Verfestigungsprozesse und Verhärtungen der Fronten stattgefunden. Das Vertrauen hat abgenommen, und das Mißtrauen breitet sich aus. Versteckte oder sogar offene Feindseligkeiten entwickeln sich. Die Bereitschaft zur Kooperation nimmt ab. Hingegen nimmt die Bereitschaft zu, den anderen auszunutzen, bloßzustellen und herabzusetzen. Die Arbeitsleistung des Arbeitskollegen wird nicht mehr als eine gemeinsame Aufgabe wahrgenommen, die am zweckmäßigsten durch Arbeitsteilung zu lösen ist. Es wird nicht mehr gesehen, daß jeder nach seinen Kräften und Fähigkeiten zum gemeinsamen Leistungsziel beitragen kann. Die Arbeitskolleginnen und -kollegen sind zerstritten und konzentrieren ihre Aggressionen auf einen Sünden-

bock. Dieser konflikthafte Kampf ist nach einem längermonatigen, teilweise jahrelang andauernden Mobbingprozeß erst dann entschieden, wenn das Mobbing-Opfer ausgeschaltet ist, z.B. durch eigene freiwillige Kündigung (Vgl. Kraus/Kraus 1994, S. 12 f.).

Huber (1993) fasst zusammen, wer besonders gefährdet ist, zu einem typischen Mobbing-Opfer zu werde

- *Ein Einziger/eine Einzige*

Untersuchungen haben ergeben, daß einzelne Frauen in einem reinen Männerberuf oder in einem reinen Männerteam einen schweren Stand haben. Umgekehrt gilt es ebenso. Meist arbeiten diese Frauen oder Männer in Bereichen, die lange als reine Männerdomäne oder Frauendomäne betrachtet wurden und haben demzufolge mit Anfeindungen zu kämpfen. Ein einzelner Pfleger zwischen lauter Krankenschwestern, die einzige Frau in einem typischen Männerberuf, sie müssen eher mit Schikanen rechnen als andere Menschen.

- *Die Auffällige/der Auffällige*

Auch, wenn es mit dem Bild einer pluralistischen, toleranten Gesellschaft nicht vereinbar ist: Besonders gefährdet, zum Sündenbock abgestempelt zu werden, sind Menschen, die sich durch ein bestimmtes Merkmal vom Rest des Arbeitsteams unterscheiden. Zum Beispiel ein anderer Dialekt, eine besondere Narbe, vielleicht weil sie alleinerziehend sind, oder mit einem Ausländer/einer Ausländerin verheiratet sind. Vielleicht ist es auch nur der schlechte Mundgeruch oder der Geruch nach Knoblauchspeisen. Die traurige Wahrheit, so resümiert Huber, ist immer noch: Wer zu einer Minderheit zählt, wird häufiger schikaniert: » Andersheit als solche ist der erkorene Feind« (Adorno).

- *Die Erfolgreiche/der Erfolgreiche*

Auch wenn ein Mensch vorher bei den Kollegen beliebt oder geduldet war: Nach einer Beförderung schlägt unter Umständen die Stimmung um. Vor allen Dingen Neider, die die besser dotierte Stelle selbst gern gehabt hätten, versuchen, dem Aufsteiger oder der Aufsteigerin ins Handwerk zu pfuschen.

- *Die Neue/der Neue*

Ein Kollege oder eine Kollegin, welche neu in eine Abteilung kommt, wird zunächst mit Vorbehalt beäugt. Vielleicht ist die neue Mitarbeiterin einfach jünger als der Durchschnitt oder es eilt ihr der Ruf voraus, der Chef hätte Gefallen an ihr. Oder aber die Vorgängerin oder der Vorgänger war besonders beliebt, was für den Nachfolger oder die Nachfolgerin unter Umständen ein schweres Erbe sein kann. Er oder sie werden vom ersten Tag an an Maßstäben gemessen, denen sie niemals gerecht werden können (vgl. Huber, 1993, Seite 20 f.).

Leymann (1993, S. 42 ff.) hat die sogenannte »posttraumatische Stressbelastung« bei Mobbing-Opfern näher untersucht. Während viele Mitmenschen dazu neigen, seelische, psychosomatische Erkrankungen durch Mobbing für unwahrscheinlich zu halten, rufen die Symptome von seelischen und körperlichen Folgeerscheinungen bei Mobbinggeschädigten zunächst einmal auch bei Psychologen, Ärzten und anderen Experten Verwunderung hervor. Forschungen über Folgeerscheinungen nach starken Streßbelastungen wurden zunächst einmal an Soldaten in den Schützengraben des ersten Weltkrieges durchgeführt. Die Soldaten, die in den Schützengraben einem ständigen Artilleriebombardement ausgesetzt waren, zeigten seelisch-körperliche Symptome, die einer Gehirnerschütterung ähnelten. In den 50er Jahren wanderten jüdische Überlebende des Holocaust in die USA ein. Es wurde festgestellt, daß so gut wie alle Überlebenden der Vernichtungslager schwere seelische Angstprobleme hatten. Alle waren geschädigt, einerlei wie glücklich oder unglücklich ihre Kindheit verlaufen war. Kaum jemand überlebte die nationalsozialistischen Konzentrationslager ohne seelische Schäden. In den 60er Jahren wurden in den USA Menschen untersucht, welche Naturkatastrophen, wie z.B. Erdbeben, Flutkatastrophen, Waldbränden usw., ausgesetzt waren. Es fanden sich Symptome, die jenen von Menschen ähnlich waren, die den Holocaust überlebt hatten, oder die anderswo in Gefangenenlagern gehalten wurden oder die der Folter unterworfen waren. Auch Menschen, die Überlebensängste in furchtbaren Kriegen und Bürgerkriegen erdulden mußten, litten unter gleichartigen seelischen und körperlichen Krankheitsbildern.

Sehr bald wurde herausgefunden, daß viele Ausnahmesituationen im Alltagsleben schwere Stressbelastungs-Krankheiten auslösen können: z.B. Vergewaltigungen, Geiselnahmen, Raubüberfälle, Banküberfälle, körperliche Gewalt, Einbrüche, schwere Autounfälle bis hin zum Psychoterror.

Das Krankheitsbild der sogenannten »posttraumatischen Stressbelastung (PTSD)« ist inzwischen auch von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als offizielles Krankheitsbild anerkannt (Leymann 1993, S. 44.). Um von einem derartigen Krankheitsbild sprechen zu können, muß ein seelisches Trauma vorgekommen sein, eine gedankliche Inanspruchnahme geistiger Kräfte in der Form, daß immer wieder und zwanghaft das Erlebnis erneut durchgespielt wird, z.B. eine Art Gedankenterror. Es gehört dazu weiterhin der vergebliche Versuch des Menschen, von diesen Gedanken loszukommen und es kommt zu einer Kette von geistigen und seelisch-körperlichen, mentalen und psychosomatischen Streßsymptomen. Nach Leymann (1993, S. 47ff.) weisen Mobbingpatienten regelmäßig dieses Krankheitsbild auf.

2 Ursachen des Mobbing

Aus der Sicht der psychologischen Persönlichkeitstheorien wurzeln die Ursachen des Mobbing in früher Kindheit des Mobbing-Opfers. Durch die Erlebnisse und Einflüsse in früher Kindheit ist es zu einer erwachsenen Persönlichkeit gekommen, die eine gewisse Anfälligkeit für Neurosen, für sensible Konfliktverarbeitung, ja sogar für die typische Opfer-Rolle aufweist. Man kann aus der Sicht der Psychoanalyse oder aus der Sicht der Lerntheorie oder aus Ansätzen der Sozialisationsforschung eine gewisse Prädisposition für die Opfer-Rolle annehmen, wie auch die Viktimologie (Opfer-Forschung) es nahelegt. Die große Gefahr der Persönlichkeitstheorien liegt jedoch in der Individualisierung des Mobbing-Problems. Dieser einseitigen Auffassung zufolge ist die einzelne Arbeitskollegin oder der einzelne Arbeitskollege selbst Schuld, wenn er Opfer eines Mobbing-Prozesses wird. Die Ursachen werden in seiner Seele gesucht. Durch die Individualisierung des Problems wird unter Umständen der Blickwinkel von den Mobbing-Tätern weggelenkt und von arbeitsstrukturellen Faktoren abgezogen und einzig und allein auf den Brennpunkt des Sündenbocks konzentriert.

Abgesehen von tiefer sitzenden Persönlichkeitsstörungen können auch ganz normale Kolleginnen und Kollegen durch verschiedene, oft auch nur passagere und akzidentelle persönliche Belastungen zu Mobbing-Opfern werden, wie z.B. Scheidungsprobleme, Überschuldung, Doppelbelastung durch Beruf und Kinder, Süchte, Tod eines nahen Verwandten.

Mobbing am Arbeitsplatz kann grundsätzlich eine jede Person treffen. Die Ursachen des Mobbing werden aus der Sicht der Mobbing-Forschung nicht primär beim Opfer gesucht, sondern sie resultieren häufig aus Mängeln in der Arbeitsstruktur (Becker 1995, S. 124 ff.). Selbstverständlich spielen die Persönlichkeitsanteile, das moralische Niveau und die seelischen Zustände aller Beteiligten auch eine Rolle, dennoch stellt die neuere Mobbing-Forschung fest, daß nach den bisherigen Untersuchungsergebnissen jede Person unter ungünstigen sozialen Verhältnissen zum Mobbing-Opfer werden kann. Wichtig ist also nach den Erkenntnissen der Mobbing-Forschung, nicht in kriminalistischer Art Opfer und Täter ausfindig zu machen, da solche einseitigen Maßnahmen häufig zu weiteren Eskalationen und Stigmatisierungen führen. Sondern es geht vielmehr um das Erkennen der arbeitsstrukturellen Umstände, die in diesem unglücklichen Falle zum Mobbing geführt haben. Wir alle neigen dazu, Fehler am Arbeitsplatz, besonders auch ungelöste zwischenmenschliche Konfliktsituationen, zu personalisieren, das heißt individuell und persönlich zu nehmen. Wir haben oftmals noch nicht den Blick dafür geschärft, die

Ursachen des Mobbing in arbeitsstrukturellen Ursachen zu suchen (Vgl. Becker 1995).

Grund (1995, in: Leymann 1995, S. 93-107) hat die betrieblichen Ursachen von Mobbing aufgelistet. Alle Erfahrungen von Grund sprechen dafür, daß konkrete Bedingungen im Betrieb bzw. am Arbeitsplatz Ursache oder Auslöser für Konflikte sind, die schließlich zu Mobbing-Prozessen ausufern, so z.B.:

- Über- oder Unterforderung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer,
- mangelhafte Organisation der Arbeitsabläufe,
- belastende Arbeitsbedingungen am Arbeitsplatz, z.B. Gefahrenstoffe,
- überzogenes Leistungs/Wettbewerbsverhalten im Betrieb,
- schwerwiegende Fehler im Führungsverhalten,
- Schwierigkeiten beim Wechsel von Vorgesetzten,
- falsche Personalauswahl/falsche Gruppenzusammensetzung/falsche Personalentwicklung,
- unklare Kompetenzenregelung,
- allgemein gestörtes Betriebsklima,
- Identifikationsverluste der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit den Unternehmenszielen oder mit den Unternehmensprodukten,
- Ängste bei Veränderungen der Unternehmensstruktur,
- fehlende Akzeptanz bei Rationalisierungsmaßnahmen,
- wirtschaftliche Probleme im Unternehmen/Angst um Arbeitsplätze,
- externe Einflüsse, z.B. politischer Druck auf Standorte oder Produkte.

Weitere Ursachenaspekte des Mobbing werden aus sozialpsychologischer Sicht diskutiert.

Unter den zahlreichen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen der vergangenen Jahrzehnte stellte der Erklärungsansatz von Adorno (1976) den bekanntesten und vieldiskutiertesten dar. Das typische Grundmuster der sogenannten »autoritätshörigen Persönlichkeit« ist das des Konfliktes zwischen Herrschen und Beherrschten, zwischen Stärke und Schwäche. Gegenüber Mächtigen und Vorgesetzten verhält sich eine solche Persönlichkeit unterwürdig und gehorsam, gegenüber Unterlegenen, Untergebenen und gegenüber Schwachen gebärdet sie sich jedoch als überheblich und aggressiv. Die Leitmotive des Handelns einer derartigen autoritätshörigen Persönlichkeit sind Werte wie Ordnung und Pflicht. In seinem Handeln erfährt sich eine autoritätshörige Persönlichkeit niemals als ein eigenverantwortliches Individuum, sondern stets als Beauftragter oder Ausführender oder Dienender. Die kollektive Charakterform dieser autoritätsgebundenen Persönlichkeit war und ist besonders anfällig für rechtsextreme und faschistische Weltanschauungen. Ein wichtiger anderer Faktor ist das Hineinwachsen in die familiäre und gesellschaftliche Autoritätsstruktur. Die Entwicklung eines Menschen wird sehr häufig von der

Erziehung und der häuslichen Umgebung, von seinem sozialen Milieu und von seiner Kindheit beeinflusst. Auch im Bereich der Angestellten und Beamten fanden Adorno und andere eine weite Verbreitung des autoritätsgebundenen Charaktertypus.

Seit diese Theorie Adornos in den 30er Jahren dieses Jahrhunderts entwickelt wurde, hat sich manches verändert. Die ideologische, kulturelle und ökonomische Gesamtstruktur der Gesellschaft hat sich in den letzten 50 Jahren stark verändert. In der neueren Diskussion über gesellschaftliche Modernisierungsprozesse (Heitmeyer 1988, 1989, 1991, 1992) wird insbesondere auf die Individualisierungs-Schübe eingegangen. Die Modernisierungsprozesse im kulturellen, sozialen und ökonomischen Bereich tragen einen widersprüchlichen Charakter. Einerseits wird die Individualisierung, die Freiheit des Einzelnen, im Extremfall bis hin zum Egoismus des Einzelnen durch die Ausweitung von Konkurrenzbeziehungen, durch die enorm gestiegene Bedeutung von Bildung und beruflicher Qualifikation in Bezug auf den sozialen Status vermehrt. Diese Orientierung an der Entwicklung des einzelnen Individuums bedeutet andererseits Abschottung und Vereinzelung, Einzelkämpfertum und Isolierung. Theoretisch haben es heute mehr Menschen als jemals zuvor selbst in der Hand, ob sie sozial auf- oder absteigen wollen. Kollektivität, Gemeinsinn und Solidarität scheinen in den Hintergrund zu treten. Hilfeleistungen, Versorgungen und ähnliches, die früher von der Gemeinschaft erledigt wurden, werden heute von professionellen Institutionen übernommen. Der Betroffene steht nun allein auf sich gestellt professionellen Institutionen gegenüber. Auch die Großstadtsiedlungen, in denen nur noch in Ausnahmefällen konstante, feste Nachbarschaftsbeziehungen entstehen, führen zur Individualisierung. Auch die Arbeitsmarktdynamik, die die Mobilität und die Konkurrenz fördert, trägt etwas zur Vereinzelung des Menschen bei. Hinzu kommen noch die Abnahme der Erwerbszeit und die damit verbundene Zunahme der Freizeit, die wachsende soziale und geographische Mobilität, welche feste Beziehungsgefüge auflöst. Weiterhin spielen die sozialstaatlichen Sicherungs- und Steuerungssysteme eine Rolle, welche den ehemaligen Wert der Solidarität nach und nach abschwächen. Der größte Nachteil der Individualisierung ist für Heitmeyer die daraus resultierende Isolierung, Vereinzelung, Vereinsamung des Menschen. Sie entsteht unter anderem durch die Verlängerung der schulischen Ausbildungszeit, durch einen Mobilität fordernden Arbeitsmarkt, die Ausdehnung der Konkurrenzbeziehungen unter dem Leistungsprinzip und die Austauschbarkeit der einzelnen Gesellschaftsmitglieder. Aufgrund der Verrechtlichung aller beruflichen und sozialen Beziehungen ist ebenfalls ein Verlust an Solidarität und kollektiver Handlungs- und Durchsetzungsformen gegeben. Nicht nur im sozial-strukturellen Makrobereich der

Gesellschaft gibt es Veränderungen, deren Resultat eine Zunahme der Individualisierung des Menschen bedeutet, sondern auch im sozial-interaktiven und individuellen, persönlichen Privatleben machen sich gegenseitige Abschottung, Vereinzlung und Pluralisierung bemerkbar. Da es keine gemeinsame traditionelle Basis mehr gibt, in denen ein allgemeines, sozial-moralisches Milieu existiert, gibt es heute eine Pluralisierung der Werte und Normen. Eine Vielgestalt an Hobbys, politischen und religiösen Überzeugungen, Vorlieben und individuellen Ausprägungen führt zu einer Pluralisierung, die auch durch steigenden Wohlstand und die Konsumwelt erst möglich wird. Das dafür nötige Streben nach Gelderwerb führt wiederum zur Konkurrenz und zur Vereinzlung. Das Individuum muß heute alle schwierigen Lebensentscheidungen mehr und mehr selber und alleine fällen und verantworten. Auch die Familienstrukturen und die Partnerschafts- und Ehebeziehungen sind nicht von Dauer und zerbrechen in zunehmendem Maße. Auch hier gibt es eine starke Vereinzlung. Menschen, die als Singles leben oder starke partnerschaftliche und familiale Krisen erleben, trachten danach, ihre Emotionalität verstärkt im Arbeitsleben zu realisieren. So wird nach Heitmeyer z.B. eine Tendenz junger Menschen zum Rechtsextremismus mit erklärt.

Das isolierte, vereinzelte und einsame Individuum sucht nach »Gemeinschafts-Konstrukten«, d.h. illusionären Gemeinschaften. Zum Beispiel über Fußball: Wir sind alle Fußballfans der einen Mannschaft, oder über Musik-Pop-Gruppen: Wir gehören zum Fanclub dieser Musik-Kapelle, manchmal aber auch über die Nationalität. Bei Angestellten im Arbeitsleben ist es durchaus denkbar, daß durch die Wahl eines Sündenbockes die Gruppe der aktiv mobbenden Beschäftigten ein illusionäres Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Durch solche Sündenböcke, bzw. Mobbing-Opfer, wird das Zusammengehörigkeitsgefühl und das Gemeinschaftsgefühl unter den Mobbing-Tätern gefördert, denn durch den gemeinsamen Feind, das Mobbing-Opfer, sind sie künstlich Verbündete. Nicht selten wird so auch von eigenem Versagen und eigenen Handicaps abgelenkt. Das Gefühl der Vereinsamung und der Isolierung, der Individualisierung und Atomisierung in der modernen Gesellschaft wird durch dieses künstliche Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Mobbern beschwichtigt (Vgl. Nolting 1978).

Eine Analyse Niedls (in: Leymann 1995, S.55-75) verdeutlicht, daß Mobbingstrategien auch im Zuge rein betriebswirtschaftlichen Denkens eingesetzt werden können. Das Leistungsniveau wird angestachelt, und dabei wird bewußt die Frustration, der Streß oder die Erkrankung von schikanierten Mobbing-Opfern ignoriert. Ein solches zynisches Denken rein in Leistungskategorien blendet das menschliche Leid völlig aus, ebenso die Folgen für die Familienangehörigen des Betroffenen, für seine

Kolleginnen und Kollegen, die fürchten müssen, ebenso behandelt zu werden, wie das exemplarisch gemobbte Opfer.

3 Interventionsmöglichkeiten

Resch (1995 Seite 170 f.) hat darauf hingewiesen, daß oftmals untaugliche Mittel zur Streßbewältigung und zur Mobbing-Opferrollenbewältigung eingesetzt werden. Manche Ärzte verschreiben bei Niedergeschlagenheit und depressiven Verstimmungen Psychopharmaka. Es besteht jedoch die Gefahr im Medikamentengebrauch, daß er sich zum Medikamentenmißbrauch auswachsen kann, ohne daß die Mobbingssituation verändert wird. Vor allem Medikamente, die zur Behandlung von Krankheitssymptomen wie Unlust, Schlafstörungen, Unruhe, Angst, chronischen Schmerzen, Antriebsarmut und depressiven Verstimmungen eingesetzt werden, können süchtig machen. Besonders gefährliche Wirkstoffe, die in manchen Beruhigungs- und Schlafmitteln enthalten sind, können bereits nach sechs Wochen Einnahme ein Suchtverhalten auslösen. Ein anderer scheinbar naheliegender Ausweg aus der seelischen Krise ist der Alkohol. Dieser Ausweg ist ebenso gefährlich wie die Flucht in die Tabletten. Der Alkoholkonsum entspannt und erleichtert zwar kurzfristig, er zerstört jedoch die Kraftquellen des Betroffenen zur Bewältigung der Mobbing-Krise immer mehr. Auch andere Reaktionsformen sind denkbar, wie z.B. die Eßsucht, Süßigkeiten naschen, Spielsucht oder sogar die Arbeitssucht. Problematisch erscheint Resch (1995, S. 171) jede Flucht aus der Wirklichkeit, mit welchem Mittel auch immer (Vgl. Stimmer 2000). Resch hat festgestellt, daß bei vielen Betroffenen eine Verfestigung ihrer Problematik festzustellen ist, in dem auch das Gefühl, ein Mobbing-Opfer zu sein, zu einer neuen Rolle werden kann und zu einer neuen Art von Sucht führen kann, immer wieder neue Selbsthilfegruppen und Beratungsangebote anzunehmen, und sich in der Rolle des Mobbing-Opfers zu verfestigen. Auch dieser Ausweg ist trostlos.

Nach dem bisherigen Stand der Mobbing-Forschung zu urteilen, müssen noch effektvolle Strategien gegen das Mobbing entwickelt werden. Wir haben noch keineswegs einen Forschungsstand erreicht, der schon die Interventions- und Handlungsmöglichkeiten beim Mobbing intensiv erarbeitet hat. Dennoch gibt es erste sinnvolle Überlegungen in die Richtung einer aktiven Mobbing-Bewältigung. Nach Resch (1995, S. 161) haben von Mobbing Betroffene besonders in den ganz frühen Phasen noch echte Chancen, selbst das Mobbing-Geschehen wieder zu stoppen. Sobald dann der Prozeß erst einmal weiter fortgeschritten ist, werden diese Möglichkeiten immer schwieriger. In dieser frühen Phase wird empfohlen, schon

zu Beginn des Konfliktes eine gründliche Dokumentation zu führen. Zur Absicherung der eigenen Erlebnisse sollte z.B. ein Tagebuch geführt werden, in dem alle schriftlichen Dokumente gesammelt werden. Es sollte allerdings vermieden werden, daß dies öffentlich wird, und die Gegner das als weitere Provokation werten. Sinnvoll ist es auch, sich bereits in dieser ersten Phase eine Vertrauensperson im Betrieb zu suchen und sie über die eigenen Beobachtungen zu informieren. Diese Person könnte dann in einer späteren Phase ein wichtiger Ratgeber und Zeuge werden.

Mit der Rückendeckung von Freunden oder der Personalabteilung oder des Personalrats oder des Betriebsrates kann der Betroffene folgende Schritte untemehmen: Um ein offenes Gespräch bitten, in dem der Konflikt offen angesprochen wird, die wechselseitigen Interessen geklärt werden, gemeinsam nach Lösungen gesucht wird oder sich auf einen neutralen Schlichter geeinigt wird. Wenn sich der Konflikt zwischen Kollegen abspielt, kann es auch sinnvoll sein, frühzeitig einen Vorgesetzten zu informieren. Dabei muß die Grenze zwischen einer Information des Vorgesetzten und einem »Anschwärzen des Kollegen oder der Kollegin« sehr genau beachtet werden. Wenn die Schikane vom Vorgesetzten ausgeht, kann der Betroffene sich in manchen Fällen erfolgreich an den nächst höheren Vorgesetzten wenden. Wichtig ist auch die Rücken- deckung durch den Personalrat oder den Betriebsrat. Einige Betriebe haben bereits Mobbing-Beauftragte, die sich mit dem Problem des Mobbing beschäftigt haben und im Umgang mit solchen Problemen schon einige Erfahrung gesammelt haben. Das betroffene Mobbing-Opfer hat Beschwerderechte und weitere Rechte, die zusammen mit dem Betriebsrat, dem Personalrat, mit Rechtsanwälten oder mit Unterstützung der Gewerkschaft oder anderer Institutionen, wie z.B. Kirchlicher Dienst in der Arbeitswelt usw., wahrzunehmen sind.

Da Streß ein körperliches Erleben ist, und der Körper in einem ständigen Spannungszustand gehalten wird, so kommt es zur Überbeanspruchung einzelner Organe. Psychosomatische Krankheitsbeschwerden und spätere psychosomatische chronische Krankheiten können dadurch entstehen. Resch (1995, S. 167 f.) weist auf folgende Streß-Entlastungsmöglichkeiten hin. So banal der Ratschlag auch erscheinen muß, so wichtig ist er doch zur Erhaltung der körperlichen Gesundheit. Eine einfache Möglichkeit des Abbaues von Spannung besteht in sportlicher Aktivität, also im Schwimmen, im Laufen, im Radfahren, im Wandern etc. Eine andere Möglichkeit, den Abbau von streßbedingten Spannungen im Körper zu bewerkstelligen, sind Entspannungs- und Meditationsübungen, z.B. das Autogene Training (Vgl. Kerscher 1993). In Zusammenhang mit weiteren Maßnahmen zur Mobbing-Krisen-Intervention kann das Praktizieren von Entspannungsmethoden zu einer Entkrampfung und Entspan-

nung beitragen und außerordentlich nützlich sein. Möglichkeiten, das Autogene Training zu erlernen, bieten fast alle Volkshochschulen an.

Am Beispiel von Unternehmen, die einen konsensfördernden Strukturwandel erfolgreich realisiert haben, wurden nach Grund (1995, S. 100 f.) folgende Merkmale einer Unternehmenskultur dargestellt, die Mobbing verhindern könnten. Die Bereitschaft von Führungskräften, Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, zusammen mit den Betriebsräten Ziele zu diskutieren, unterschiedliche Interessen zu erkennen und zu akzeptieren, Probleme offen zu benennen und Konflikte konstruktiv zu lösen, verringerten die Zahl der Mobbing-Fälle. Transparente, für alle Beteiligten durchsichtige, mitbestimmungs- und beteiligungsorientierte Verfahren der Entscheidungsfindung sowie funktionierende Institutionen betrieblicher Interessenvertretungen scheinen sich positiv auf die Prophylaxe von Mobbing auszuwirken. Verbindliche Betriebsvereinbarungen zur Regulierung der Arbeits- und Sozialbeziehungen scheinen ebenfalls ein praktikabler Weg zur Verringerung der Mobbing-Bereitschaft der Belegschaft zu sein. Ein genereller Konsens aller Beteiligten sowohl im Hinblick auf die wirtschaftlichen Ziele als auch auf einen weitergehenden Leistungsbeitrag des Unternehmens für Gesellschaft und Umwelt scheinen sich auf das Betriebsklima positiv auszuwirken. Partnerschaftliche Unternehmensführung, also umfassende Information und Kommunikation, vorausschauende Personalentwicklung, kooperative Führung und Gewinnbeteiligung, beteiligungsoffene Arbeits- und Produktionsformen, welche Gestaltungsfreiräume eröffnen und das Kreativitätspotential der Mitarbeiter freisetzen, scheinen einen konstruktiven Beitrag zur Mobbing-Vermeidung zu leisten. Vorbildfunktion wichtiger Persönlichkeiten, wie es der Unternehmer oder die Unternehmerin, der oder die Betriebsratsvorsitzende oder auch andere Führungskräfte oder Arbeitnehmervertreter und Arbeitnehmervertreterinnen, z.B. Personalräte, sein können, üben möglicherweise ebenfalls eine Mobbing regulierende Funktion aus.

4 Mobbing in der Schule

Bislang relativ unbemerkt in Deutschland hat sich seit über 20 Jahren in benachbarten europäischen Ländern eine Mobbing-Forschung zum Schul- und Bildungssektor entwickelt. Empirische Studien (Vgl. den Überblick bei Niedl 1995, S. 13 ff.) wurden durchgeführt in Finnland (Björquist u.a. 1982, Lagerspetz u.a. 1982), in Norwegen (Melveit-Kleppa u.a. 1980), in Dänemark (Pedersen 1975), in Spanien (Fonseca u.a. 1989), in Irland (O'Moore/Hillery 1989) in England (Yates/Smith 1989) und in Schweden (Hansson 1975). Übereinstimmende Resultate dieser Studien sind, dass

zwischen 2% und 8% der befragten Schülerinnen und Schüler berichteten, dass sie mindestens einmal pro Woche oder öfters von anderen gemobbt werden. Zwischen 2% und 4% der SchülerInnen berichteten, dass sie selbst andere MitschülerInnen mobben. Eine Forschungsübersicht von Munthe (1989, S. 70) berichtet über Extremwerte bis zu 27 % Mobbing an vereinzelt Schulen. In Deutschland hat sich der Mobbing-Diskurs auf das Thema »Mobbing am Arbeitsplatz« konzentriert (Vgl. Leymann 1993, 1995; Koch/Kerscher 1995). Eine Schul-Mobbing-Studie (Vgl. Hanewinkel/Eichler 1999) in Schleswig-Holstein ergab folgendes: Zwischen 10% und 20% von N=15.000 SchülerInnen aus 47 Schulen fühlen sich als direkte Mobbing-Opfer. Hinzu kommen 5% bis 10%, die sich als indirektes Mobbing-Opfer fühlen (Gefühl der Ausgrenzung, der Marginalisierung) (Vgl. Olweus 1996; vgl. Kasper 1998). Konkret äußern sich die Mobbing-Handlungen im Schulbereich im Verhältnis Schüler-Schüler als Schlagen, Bedrohen, Hänkeln, Verspotten, Nachäffen, Sich-lustig-machen, Abwerten, Beschimpfen, Anschreien, Ausgrenzen, Wie-Luft-behandeln, Tritten, Unterdrücken, Quälen. In der Oberstufe des Gymnasiums herrschen sublimere Methoden der psychischen Gewalt und verbaler Aggressivität vor. Nur jedes zweite Opfer informiert die Eltern, nur jedes dritte die Lehrer, weil den SchülerInnen die Sündenbock-Rolle peinlich ist.

Niedl (1995, S. 13 ff.) hat eine Übersicht über die Resultate der internationalen empirischen Studien zum Täter-Opfer-Profil gegeben. Demnach scheint das Persönlichkeitsprofil der AggressorInnen charakterisierbar zu sein durch Eigenschaften wie Aggressivität, Unfähigkeit zur Empathie, Ängstlichkeit, teilweise durch sadistische, neurotische, asoziale und ängstliche Züge, überwiegend physische Stärke. Diese SchülerInnen entstammen oft einem Sozialisationsumfeld, das durch Gewalt, geringe Zuneigung, wenig Regelsetzung in bezug auf Disziplin, geringe Überwachung des Verhaltens signifikant zu beschreiben ist.

Die empirischen Studien ergaben hinsichtlich des Persönlichkeitsprofils der gemobbt SchülerInnen Auffälligkeiten wie »dick«, »klein«, »schwach«, »bebrillt«, »körperbehindert«, »andere Hautfarbe«, »andere Mundart«, »Akzent«, »geringes Selbstvertrauen«, »geringer Beliebtheitsstatus«, »Strebertum«. Die Mobbing-Opfer-Rolle scheint bei Kindern und Jugendlichen oftmals noch nicht verfestigt und konsolidiert zu sein, sondern oft noch situationsabhängig und reversibel. Ein Schüler oder eine Schülerin, die in einer bestimmten Situation gemobbt wird, muß nicht auch in anderen Situationen gemobbt werden. Vielmehr bedingt ein Situationswechsel eine höhere Wahrscheinlichkeit, die betroffene Person vor weiterem Mobbing zu schützen. Eine Veränderung der Schul- und Klassen-Situation, z.B. durch Sensibilisierungsmaßnahmen oder Gruppen-

Neuordnung, von der Veränderung der Sitzordnung bis hin zum Klassen- oder Schulwechsel, kann helfen.

Kasper (1998) hat dargelegt, dass nicht nur das Mobbing auf Schüler-ebene ein Problem darstellt, sondern Mobbing existiert auch in Konstellationen Lehrer-Schüler, Schüler-Lehrer, Lehrer-Lehrer. Auch Schul- und Lehrerkollegien sind oft Brutstätten der Mobbing-Intrigen.

In Skandinavien (Vgl. Olweus 1986) sind Präventionsprogramme gegen Mobbing an Schulen entwickelt worden, die von 1994 bis 1996 in Schleswig-Holstein erprobt wurden. Dazu zählen verschiedene konkrete Maßnahmen wie Thematisierung und Sensibilisierung durch Fragebögen und der Diskussion der Ergebnisse auf Schulebene. Das Aufstellen von Regeln gegen das Mobbing in den Schulklassen gemeinsam mit SchülerInnen und LehrerInnen analog zur Betriebs- oder Dienstvereinbarung in Betrieben stellt eine weitere konkrete Maßnahme dar. Des weiteren zählen zu den Maßnahmen Rollenspiele über Mobbing, Einrichtung eines Kontakttelefons und Verbesserung der Pausenaufsicht sowie Umgestaltung der Schulhöfe. Im Zusammenhang mit dem Diskurs über »Gewalt an Schulen« werden zur Zeit Schüler-Konflikt-Lotsen-Projekte, sogenannte Mediatoren-Projekte an Schulen erprobt (Vgl. Faller 1998).

Beim Mobbing handelt es sich um ein komplexes Problem, das mit moralischen Idealen wie Demokratisierung und Humanisierung, mit struktureller Gewalt, paradoxen Tendenzen und dialektischen Entwicklungen in der postmodernen, spätkapitalistischen Gesellschaft zu tun hat und die Pädagogik und Sozialpädagogik zur Besinnung auf ethische Grundfragen verweist.

Literatur

- Adorno, Th. W., et al. (1968, 1969): Der autoritäre Charakter. Gekürzte dt. Fassung in 2 Bänden der amerikan. Originalausgabe, Amsterdam.
- AOK, KDA, DAG (Broschüre der Krankenkassen): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz.
- Becker, M. (1995): Rückwege zum Selbstbewußtsein. Ein Beispiel für die Behandlung in der Mobbing-Klinik, in: Leymann 1995, S. 124 -144.
- Björquist, K./Ekman, K./Lagerspetz, K.: Bullies and victims. Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. In: Scandinavian Journal of Psychology, 23, S. 307-313.
- Faller, K. (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim a. d. Ruhr.
- Da Fonseca, M., u.a. (1989): Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula, in: Roland, E./Munthe, E. (Hrsg.): Bullying: An international Perspective, London.

- Hanewinkel, R./Niebel, G./Ferstl, R. (1995): Zur Verbreitung von Gewalt an den Schulen – ein empirischer Überblick, in: Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.), *Gewalt und Aggression. Herausforderung für die Grundschule*, Frankfurt a. M., S. 26-38.
- Hanewinkel, R./Eichler, D. (1999): Gewalt an Schulen Schleswig-Holsteins, in: Schäfer, M./Frey, D. (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 53-63..
- Hansson, B. (1975): *Mobbingsproblem och social fostran – en fallstudie*. Diplomarbeit, Göteborg, Universitet Göteborg.
- Heitmeyer, W., u.a. (1992): *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*, Weinheim/München.
- Heitmeyer, W./Jacobi, J. (Hrsg.) (1991): *Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung*, Weinheim/München.
- Heitmeyer, W./Möller, K./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): *Jugend-Staat-Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung*, Weinheim/München.
- Heitmeyer, W. (1988): *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*, Weinheim/München.
- Huber, B. (1993): *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz*, Niedernhausen/Ts..
- Kasper, H. (1998): *Mobbing in der Schule*, Weinheim.
- Kerscher, K.-H. I. (1993): *Autogenes Training*, in: Runkel, G. (Hrsg.), *Gesundheit. Lüneburg*, S. 303-320.
- Koch, K./Kerscher, K.-H. I. (1999): *Mobbing und Bossing*, 3. Aufl., Hamburg.
- Kraus, W. D./Kraus, R. (1994): *Mobbing – die Zeitbombe am Arbeitsplatz*, Renningen/Malmsheim.
- Lagerspetz, K., u.a. (1982): *Group aggression among school children in three schools*, in: *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, S. 45-52.
- Leymann, H. (1993): *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*, Reinbek.
- Leymann, H. (Hrsg.) (1995): *Der neue Mobbing-Report*, Reinbek.
- Munthe, E. (1989): *Bullying in Scandinavia*, in: Erling, R./Munthe, E. (Hrsg.), *Bullying: An international Perspective*, London, S. 66-90.
- Melveit-Kleppa, M./Endresen, S., zit. nach Niedl 1995.
- Niedl, K. (1995): *Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz*, München.
- Nolting, H.-P. (1978): *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermeiden ist. Theorie und Empirie aggressiven Verhaltens und seine Alternativen*, Reinbek.
- Olweus, D. (1996): *Gewalt in der Schule*, 2. Aufl., Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- O'Moore, A./Hillery, B. (1989): *Bullying in Dublin schools*, in: *Irish Journal of Psychology*, 10, S. 426-44.
- Pedersen, J. (1975): *Mobning landt skoleelever*, Aarhus, Aarhus Universitet.
- Resch, M. (1994): *Wenn Arbeit krank macht*, Frankfurt a. M..
- Stimmer, F. (Hrsg.) (2000): *Sucht-Lexikon*, München/Wien.
- Tannen, D. (1995): *Job-Talk. Wie Frauen und Männer am Arbeitsplatz miteinander reden*, Hamburg.
- Thomas, R. F. (1993): *Chefsache Mobbing. Souverän gegen Psychoterror am Arbeitsplatz*, Wiesbaden.
- Walter, H. (1993): *Mobbing: Kleinkrieg am Arbeitsplatz. Konflikte erkennen, offenlegen und lösen*, Frankfurt/New York.
- Yates, C./Smith, P. (1989): *Bullying in Two Comprehensive Schools*, in: Roland, E./Munthe, E. (Hrsg.), *Bullying: An international Perspective*, London, S. 22-34.

IV

Forschung an den Fachbereichen der
Universität Lüneburg

Joachim Merz

Das Forschungsinstitut Freie Berufe (FFB) der Universität Lüneburg

10 Jahre: Forschungsschwerpunkte und Perspektiven¹

Einen Beitrag für die Festschrift von Prof. Dr. Hartwig Donner zu schreiben ist für mich aus zwei Gründen besonders erfreulich: Zum einen kann ich mich in bescheidener Weise bedanken für seine institutsbezogenen wie auch persönlichen Unterstützungen und seine Fähigkeit, in angenehmem Umgang und in ›menschlicher‹ Atmosphäre pragmatisch, souverän und optimistisch die Dinge anzugehen. Zum anderen hat er fachlich direkt im Forschungsinstitut Freie Berufe (FFB) im Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Lüneburg mitgearbeitet und so zu den von anderer Seite als erfolgreich benannten Institutsarbeiten unmittelbar beigetragen.

10 Jahre FFB: Empfang und Wissenschaftliches Kolloquium

Wir feiern nicht nur mit einem Empfang im alten Rathaus zu Lüneburg, sondern auch mit einem wissenschaftlichen Kolloquium zum Thema »Freie Berufe im Wandel der Märkte«. Dank namhafter Experten darf ein vielversprechendes Programm mit Themenschwerpunkten zu Europa, Recht, Verbänden und Politik sowie zur Informationstechnologie, zum Arbeitsmarkt und zu ökonomischen Aspekten und Perspektiven erwartet werden.

Perspektiven und Forschungsschwerpunkte sind mein Thema jetzt. Ich möchte dies im Kaleidoskop-Stil vorstellen, um zumindest einen Einblick in unsere Arbeit und Forschung geben zu können. Es gibt einen detaillierten Überblick über unsere Arbeiten »FFB: 10 Jahre Forschung und Lehre 1989 – 1999«. Wir haben es uns zudem auch zur Aufgabe gemacht, in jedem Jahr einen Jahresbericht zu erstellen, um zu dokumentie-

¹ Überarbeitete Version meines Vortrags am 4. November 1999 im alten Rathaus zu Lüneburg anlässlich des Empfangs zum 10jährigen Bestehen des Forschungsinstituts Freie Berufe (FFB). Auf den Abdruck der Tabellen und Abbildungen mußte leider verzichtet werden.

ren, wie wir öffentliche Mittel verwenden. Diese Übersichten berichten u.a. über unsere eigentlichen Arbeitsergebnisse, die wir mittlerweile in 20 Buchbänden und 40 Diskussionspapieren/Reprints/Dokumentationen sowie in zahlreichen Artikeln in wissenschaftlichen Zeitschriften der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen können. Beispielhaft werde ich zunächst auf einige abgeschlossene FFB-Forschungsprojekte eingehen, dann laufende Projekte benennen, und Perspektiven in der FFB-Forschung und des Instituts im Allgemeinen aufzeigen.

Die Freien Berufe

Die Freien Berufe selbst sind ein illustres und heterogenes Völkchen, das von Ärzten, Rechtsanwälten, Zahnärzten bis zu Schriftstellern, Journalisten und Umweltberatern geht. Die Definition der Freien Berufe beruht nicht nur auf § 18 des Einkommensteuergesetzes, sondern berücksichtigt auch ethische und soziale Normen und hat in anderen Gesetzestexten Einfluß gefunden. So in dem Partnerschaftsgesellschaftsgesetz, das in den letzten Jahren gerade für die Freien Berufe eine besondere neue Vereinigungsform neben den Kapitalgesellschaften geschaffen hat: ›Die Freien Berufe haben im allgemeinen auf der Grundlage besonderer beruflicher Qualifikationen oder schöpferischer Begabung die persönliche eigenverantwortliche und fachlich unabhängige Erstellung von Dienstleistungen höherer Art im Interesse der Auftraggeber und der Allgemeinheit zum Inhalt‹ (PartGG, § 1 Abs. 2 Satz 1). Zur Definition und Abgrenzung der Freien Berufe gehört natürlich auch die bekannte Definition der Freien Berufe des Bundesverbandes der Freien Berufe BFB.

Aber wer ist nun Freiberufler im Alltag auch der praktischen Forschung? Sind es nur die selbständigen Freiberufler? Im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fokus stehen zweifellos die Selbständigen in den Freien Berufen, aber es gibt Abhängige in bestimmten Berufen, die ein ähnliches Tätigkeitsfeld (z.B. angestellter Arzt im Krankenhaus) haben. Wir sind dieser Abgrenzungsfrage in einer Arbeit mit dem Mikrozensus über Einkommen und Einkommenstruktur einmal konkret nachgegangen (Kirsten und Merz, Freie Berufe im Mikrozensus I, Lüneburg 1995). Freie-Berufe-Selbständigenquoten für 1950 entstammen einer Arbeit von Deneke 1956 und sind für 1991 aus Mikrozensus-Sonderauswertungen seitens des FFB aufgeführt. Danach waren 1950 von insgesamt 1.136.108 selbständigen und abhängigen Freiberuflern 210.180 selbständige Freiberufler; eine Quote von 18,5%. Etwa vierzig Jahre später beträgt diese Quote schon 27,7%, oder: auf einen selbständigen Freiberufler kommen 3,6 abhängige Freiberufler; d.h. von 1.896.000 Tätigen mit frei-

beruflichem Tätigkeitsspektrum sind 525.000 Anfang der 90er Jahre selbständig gewesen.

Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen? Einmal dürfte diese Tendenz zur Selbständigkeit innerhalb der so allgemein verstandenen freiberuflichen Tätigkeitsfelder auch weiterhin zugenommen haben. Zum anderen zeigen diese Zahlen, daß alleine die quantitative Bedeutung der freiberuflichen Tätigkeiten noch weit über das der im Zentrum der Betrachtung stehenden selbständigen Freiberufler hinaus reicht.

Zur Dynamik der Freien Berufe

Jetzt gibt es ca. 680.000 selbständige Freiberufler. 680.000 von ca. 35 Millionen Erwerbstätigen, es ist dies mit knapp 2% ein zwar relativ kleiner Prozentsatz, allerdings mit weitreichender gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung. Nehmen wir bspw. den Arbeitsmarkt: Nach einer Information des Nürnberger Instituts für Freie Berufe, mit denen wir zusammenarbeiten, binden die Freien Berufe mit mittlerweile 680.000 selbständigen Freiberuflern mehr als 2,5 Millionen Erwerbstätige (ca. 7% der Erwerbstätigen, also jeder Vierzehnte); dazu gehören 175.000 Auszubildende und knapp 1,6 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigte.

Die Freien Berufe sind geprägt durch eine besondere Dynamik. In den Jahren von 1970-1997 sind die Zahlen von 255.000 in Freien Berufen Tätiger vor dreißig Jahren auf 515.000 (alte Bundesländer) im Jahre 1997 gestiegen; mehr als eine Verdoppelung.

Die Selbständigen insgesamt, von denen die Freien Berufe nur ein Teil sind, haben eine Steigerung von nur 12 Prozent in diesem Zeitraum erfahren. Ferner hat die Zahl der Selbständigen seit den 50er Jahren sogar absolut abgenommen und erst Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre begonnen, absolut zuzunehmen. Der prozentuale Anteil der Selbständigen insgesamt an allen Erwerbstätigen wuchs dabei von etwa 8-9 Prozent auf jetzt 18 Prozent der Erwerbstätigen.

In den 90er Jahren und in Deutschland insgesamt ist von 1992 bis 1997 die Anzahl der Erwerbstätigen um ca. 3% zurückgegangen, die der Selbständigen um 14% und die der Freien Berufe im letzten Jahrzehnt des letzten Jahrtausend sogar um 24% gestiegen. Im freiberuflichen Bereich ist also eine hohe Dynamik zu verzeichnen, die auch in den 90er Jahren weit über die Dynamik hinaus geht, die bei den Selbständigen insgesamt festzustellen ist.

Die längerfristige Entwicklung wird von einer hohen Dynamik in den Freien Berufen geprägt. Wenn man 1970 für die Erwerbstätigen, die Selbst-

ständigen und die Freien Berufe jeweils 100 setzt, dann sieht man zunächst, daß sich die Anzahl der Erwerbstätigen insgesamt nicht stark geändert hat.

Die Anzahl der Selbständigen war bis Anfang der 90er Jahre noch unter dem Level von 1970, und erst seit dem Beginn der 90er Jahre gab es dann einen Gründungsboom verbunden mit einem Anstieg. Die Situation in den Freien Berufen ist dagegen eine ganz andere: Die Anzahl beginnt schon in den 70er Jahren stärker zu wachsen bis auf 201 Prozent in 1997. Diese dynamische Entwicklung gerade der Freien Berufe innerhalb der Erwerbstätigen ist natürlich auch auf die wachsende Bedeutung des tertiären Sektors auf unserem Weg in die Dienstleistungsgesellschaft zurückzuführen, dessen Motor insbesondere die Freien Berufe sind.²

Das Forschungsinstitut Freie Berufe (FFB)

Ich möchte nun das Forschungsinstitut Freie Berufe kurz charakterisieren und beschreiben, wer wir sind und was wir getan haben und tun. 1989 wurde das Institut durch Herrn Prof. Dr. Heinz Sahner und andere begründet, seit 1991 bin ich nun Direktor. Das FFB ist ein Institut des Fachbereichs Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Lüneburg. Es ist europaweit das erste universitäre Institut, das sich der Forschung der Freien Berufe widmet. »Statistik und Freie Berufe« ist meine Professur und ich vertrete eine empirische und angewandte orientierte Wirtschaftswissenschaft. Das beginnt mit Statistikvorlesungen in angewandter Form bis zur Empirischen Wirtschaftsforschung, mittlerweile als Wahl- und Pflichtfach auch im Hauptstudium. Eine Ausbildung im Freien Beruf an und für sich leisten wir nicht, dennoch gehen unsere Forschungen über Freie Berufe direkt in die Lehre ein, wie z.B. über Seminare, die ich auch zusammen mit dem Mittelstandsinstitut anbiete. Wir betreiben interdisziplinäre Forschung zusammen mit Herrn Prof. Dr. Heinz Sahner, der seit einigen Jahren an der Universität in Halle ist und empirische Sozialforschung lehrt, und Herrn Prof. Dr. Harald Herrmann, der Rechtswissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg vertritt. Damit betrachten wir die Freien Berufe aus drei Blickrichtungen. Betonen möchte ich in diesem Zusammenhang auch unsere besondere Vertiefung mit Mikroanalysen. Mikroanalysen sind Analysen der einzelnen Personen, welche die Betroffenen von Politik sind und mit der Betonung des Einzelnen und seiner Verantwortung in den Freien Berufen zentral sind. Wir arbeiten dabei auf der Grundlage von Umfragen und Stichproben mit entsprechenden mikroökonomisch fundierten Analysen und dem Instrument

2 Mehr zu diesem Thema enthalten die Publikationen des FFB.

der Mikrosimulationen. Dabei untersucht die Mikrosimulation, wie eine bestimmte Politik sich auf den Einzelnen und die Einzelnen in ihren Verteilungsaspekten auswirkt.

Bisherige FFB-Forschungsschwerpunkte

Eingangs werden einige abgeschlossene FFB-Forschungsprojekte vorgestellt, um einerseits das Spektrum unserer Arbeiten aufzeigen und andererseits auch auf die eingeworbenen Drittmittel unterschiedlicher Art hinweisen zu können. Das erste FFB-Werk ist ein Überblick über die Lage der Freien Berufe 1989, das Herr Sahner damals mit Herrn Rönnau erarbeitet hat. Es folgten Betrachtungen über die Zukunft der Naturheilmittel, über die Seelotsen und die Freien Berufe in der DDR und den neuen Bundesländern sowie über die Ausbildung von Sprachtherapeuten.

Auf ein Gutachten aus der Anfangszeit des FFB möchte ich zwar kurz aber betont eingehen: Es ist das Seelotsen-Gutachten, das unter der Projektleitung von Herrn Donner zu Anfang der 90er Jahre erarbeitet wurde. Es zeigt zum einen das persönliche Engagement Hartwig Donners für die Fragen und Arbeiten des Forschungsinstituts Freie Berufe (FFB) wie auch sein fachliches Engagement. In diesem Seelotsen-Gutachten wird geprüft, inwieweit die Ausbildung, die Bereitstellung von Spitzenlastreserven und die Absicherung von Beschäftigungsrisiken bei Seelotsen tariflich berücksichtigt wird. Es kommt zu dem Ergebnis, daß die bisherige Praxis der Bildung des tariflichen Normaleinkommens in keiner Weise die Mehrbelastung berücksichtigt, die sich durch die unterschiedliche Besteuerung von Seelotse und Kapitän auf Großer Fahrt ergibt. Das Gutachten ist als Band 3 der FFB-Schriftenreihe 1991 erschienen (Trautwein, Donner, Semler und Richter 1991).

Die Freien Heil- und Gesundheitsberufe sind Gegenstand mehrerer FFB-Projekte und Veröffentlichungen unter der Projektleitung von Herrn Sahner und der Mitarbeit von Andreas Rönnau. Dies ist nicht verwunderlich, weil die Heilberufe fast 50 Prozent aller Freien Berufe stellen. Unser umfassendstes Werk dazu ist die »Dokumentation der besonderen Therapierichtungen und natürlichen Heilweisen in Europa«, das mit Hilfe des Wirtschaftsministeriums Niedersachsen erstellt wurde. Es entstand ein achtbändiges Werk mit namhaften Experten und Autoren, bei dem wir als Herausgeber fungierten. Dabei wurde auch ein sehr umfassender Registerband erstellt, bei dem Frau Sahner stark beteiligt war. Auf europäischer Ebene ist ein Überblick dieser Art sonst nirgends zu finden. Weiter geht es mit dem Gutachten über Struktur, Entwicklung und wirtschaftliche Berufe in Rheinland-Pfalz, das ich zusammen mit Tomas K. Rauberger

und Andreas Rönnau sowie weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erstellen konnte. Zudem haben wir erfolgreiche und nicht erfolgreiche Unternehmen mit Daten eines Firmenpanels untersucht. Es folgten Publikationen zur Interessenvertretung und das Recht der Freien Berufe sowie über staatlich gebundene Freie Berufe. Unsere Arbeiten zum Arbeitsmarkt umfassen auch die Schattenwirtschaft.

Ein Thema, das im Zusammenhang mit Einkommen immer von besonderer Bedeutung war und ist, ist die Frage, wer die Steuern bezahlt. Unser Projekt »Who pays the taxes?« wurde von der Europäischen Union mitfinanziert und erfolgte in Zusammenarbeit mit den Niederlanden, mit England und mit Spanien. Dabei haben wir u.a. mit Hilfe der Mikrodaten eine Einteilung der Bevölkerung in Dezile vorgenommen. In den unteren Dezilen finden wir die Personen, die wenig verdienen und in den oberen Dezilen Personen, die viel verdienen. Solche Verteilungsanalysen kann man nur mit Hilfe der Mikrodaten vornehmen, was auch noch einmal die Bedeutung eben dieser unterstreicht. Einzelne Gruppen in Deutschland und in den Niederlanden sind ähnlich stark besetzt. Damit ist die Verteilung der faktischen Steuerlast (Steuerinzidenz) gerade in diesen beiden Ländern auch sehr ähnlich. Deutliche Unterschiede gibt es zu Spanien oder zu Großbritannien und ihren Steuersystemen. Dieses Beispiel sollte verdeutlichen, daß und wo Mikroanalysen wichtig sind, obwohl sie dann »nur noch« in eine Tabelle münden können. Ergebnisse dieser Art, die die faktische Verteilungssituation hier der Steuern wiedergeben, bilden wiederum die Diskussionsgrundlage für die Europäische Kommission, um über neue Steuern nachzudenken, aber auch die Steuern zu harmonisieren.

Laufende FFB-Forschungsschwerpunkte und Perspektiven

Es folgen einige *laufende Forschungsprojekte* aus den letzten drei Jahren; laufend deshalb, weil diese Projekte nicht in ein, zwei Monaten oder einem Jahr abgeschlossen werden können. Sie zeigen unsere Forschungsperspektiven auch für die unmittelbar kommende Zeit auf. Dabei konzentrieren wir uns auf zentrale ökonomische Themen: Einkommen, Zeit und Steuern. Ressourcen also, die in der wirtschaftswissenschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Debatte von besonderer und aktueller Bedeutung sind. Die Freien Berufe werden dabei jeweils explizit im Vergleich zu den anderen Bevölkerungsgruppen untersucht.

Altersvorsorge

Das erste Projekt beschäftigt sich mit der *Altersversorgung in Deutschland*. Es ist ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium

für Arbeit, dem Verband deutscher Rentenversicherungsträger (VDR) und Infratest-Burke Sozialforschung in München. Dies ist hinsichtlich der wirtschafts- und sozialpolitischen Diskussion ein ganz aktuelles Projekt, das dem BMA eine Datengrundlage liefern soll für Alternativen der jetzigen Rentenreform. Thematisiert werden dabei alle Bevölkerungsgruppen. Dabei nutzen wir eine Datenbasis, die geprägt ist von Renteninformationen, die anonymisiert zugespielt wurden zu einer sehr großen Umfrage zur Altersvorsorge in Deutschland von Infratest. Meine Aufgabe in Zusammenarbeit mit Herrn Dr. Kortmann und Herrn Dr. Schatz in München war es, in Form eines Mikrosimulationsmodells die individuellen Erwerbsbiographien bis zum Renteneintritt fortzuschreiben. Es wurden Personen bspw. mit 37, 45 oder 54 Jahren befragt, deren Erwerbshistorie bis dahin bekannt ist. Aber um die Beitragssituation über das gesamte Erwerbsleben zu untersuchen, oder das, was aus der Rentenversicherung im Alter dann individuell zur Verfügung steht, und um dabei Informationen über Verteilungs- und Finanzierungsaspekte zu analysieren, muß die vollständige Erwerbs- und Rentenbiographie eben bis zum Renteneintritt bekannt sein. Diese haben wir auf Monatsbasis dann für die jeweils unbekannte Zeit mikroökonomisch geschätzt und fortgeschrieben; eine Arbeitsmarktanalyse, die insbesondere auch die Teilzeitbeschäftigung von Frauen und Männern thematisiert.

Zeitverwendung

Zum Thema *Zeit und Zeitverwendung* haben wir zusammen mit dem Statistischen Bundesamt eine »International Conference on Time Use« in Lüneburg veranstaltet. Diese internationale Konferenz hatte mehr als 100 Teilnehmer aus mehr als 16 Nationen. Unsere Ergebnisse haben wir in einem Tagungsband zusammengefaßt, der vom Nomos-Verlag verlegt wird und bereits erschienen ist. Es war besonders erfreulich, daß das Statistische Bundesamt diese internationale Konferenz mit uns veranstaltet hat und nach Lüneburg kam. Auch der Stadt Lüneburg sei vor allem für die Überlassung des alten Rathauses herzlich gedankt.

Diese Konferenz war zugleich Abschluß eines langjährigen Projektes zur »Zeitverwendung in Erwerbstätigkeit und Haushaltsproduktion«, das die Deutsche Forschungsgemeinschaft mitfinanziert hat. Dabei geht es um die große Frage der Zeitverwendung. Thematisiert wird nicht nur traditionellerweise der Arbeitsmarkt mit den neuen Fragen einer Flexibilisierung, sondern auch die Freizeit mit Aktivitäten im Ehrenamt oder auch die Beschäftigung und unbezahlte Arbeit im Haushalt. Damit ist direkt auch der gesamtgesellschaftliche und gesamtwirtschaftliche Beitrag von Frauen angesprochen, der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung nie auf

taucht. Wie man weiß, müßte man 50 – 75 Prozent dazu addieren, wenn man diese Leistungen unbezahlter Arbeit bewerten würde.

Auf Anregung des Bundeswissenschaftsministeriums und mit internationaler Unterstützung haben wir ein »Research Network on Time Use«, ein »Forschungsnetz Zeitverwendung« gründen können, das wir im Internet organisiert haben (www.uni-lueneburg.de/timeuse). So können Sie international in einer Datenbank nachschauen, wer was wann wo gemacht hat, was er veröffentlicht hat und was die Ergebnisse seiner Forschungen sind. Zur Zeit läuft in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt ein Antrag für eine Pilotstudie »Zeitverwendung« beim Bundeswissenschaftsministerium. Die bisherige Zeitbudget-Studie des Statistischen Bundesamtes, bei der 32.000 Tagebücher ausgewertet wurden, ist fast 10 Jahre alt. Diese Pilotstudie ist als Vorbereitung für eine neue nationenweite Hauptstudie zur Zeitverwendung zu sehen.

Zu diesem Themenkomplex wird im Juni 2000 ein internationaler Workshop »Neue Technologien in der Umfrageforschung« vom FFB zusammen mit dem Statistischen Bundesamt mit Anwendungen zur Zeitverwendung in Lüneburg veranstaltet. Dieser Workshop wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt. Er dient zugleich als Vorbereitung für die von uns unterstützte, vom Statistischen Bundesamt durchzuführende und nun vom Familienministerium finanzierte neue bundesweite Zeitverwendungsstudie 2001/2002.

Existenzgründung

Ein weiteres Thema unserer aktuellen Forschungen ist die *Existenzgründung*. Wir haben seit meinem Antritt in jedem Semester ein Forschungskolloquium »Freie Berufe und empirische Wirtschaftsforschung« veranstalten können. Es ist getragen worden von vielen externen Experten mit fast 200 Vorträgen, von denen etwa 150 von Externen gehalten wurden. Besucht wurden diese FFB-Forschungskolloquien von Studenten und Studentinnen und vielen Personen aus der Region. Es ist ein Kolloquium, das auch für die Allgemeinheit und für die Region gedacht ist und als thematischen Schwerpunkt in den letzten zwei Semestern die Existenzgründung gehabt hat. Dabei konnte viel Expertenwissen zusammengetragen werden.

Unsere jetzige Arbeit konzentriert sich auf die Herausgabe zweier Bücher aus diesem Kolloquium, die den derzeitigen Stand mit Tips und einem praktischen Leitfaden sowie die bisherigen wissenschaftlichen Erfahrungen zum Thema Existenzgründung beinhalten.

Einkommen und Einkommensverteilung

Als besondere Ressource individuellen Handelns ist nicht nur aus ökonomischer Sicht das Einkommen von zentraler Bedeutung. Hier haben wir auf der Basis des Mikrozensus, des Sozio-ökonomischen Panels und in jüngster Zeit der Einkommensteuerstatistik sowohl die Einkommenssituation als auch die Verteilung des Einkommens für die einzelnen Gruppen Freier Berufe im Vergleich zu allen anderen Selbständigen als auch zu den abhängig Beschäftigten erarbeitet. Dazu gehören internationale Wohlfahrtsanalysen, die wir in Zusammenarbeit mit der Syracuse-University in den USA erarbeitet haben. In diesem Zusammenhang ist die Gutachtenvergabe des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung 2000 an den Verfasser zum Bereich hoher Einkommen im Rahmen des ersten Armuts- und Reichtumsberichts der Bundesregierung 2001 zu nennen.

Ein herausragendes Ergebnis hinsichtlich der Einkommensverteilung ist: Es ist nicht die berufliche Stellung als Freiberufler, Selbständiger oder abhängig Beschäftigter, der die Einkommensverteilung bestimmt; vielmehr ist es die breite und heterogene Verteilung innerhalb jeder einzelnen beruflichen Gruppe, die diese Verteilung bestimmt. Es trifft damit eben nicht zu, daß bspw. Freiberufler generell mit hohem Einkommen zu verbinden sind.

Mit den obigen Forschungsprojekten habe ich exemplarisch unsere Forschungsarbeiten in Lüneburg skizziert, die auch von dritter und internationaler Seite finanziell unterstützt und anerkannt wurden und werden. Auf unsere diversen Mikroanalysen bspw. zur Situation der Freien Berufe in der Statistik überhaupt bin ich gar nicht eingegangen. Darüber hinaus habe ich auch nicht die weiteren Arbeiten mit rechtswissenschaftlichen Schwerpunkten genannt. Eine vollständige Übersicht kann beim FFB eingesehen bzw. abgerufen werden: www.uni-lueneburg.de/fb2/ffb.

Zur Lehre

Als universitäres Institut ist das Forschungsinstitut Freie Berufe und insbesondere meine Professur ›Statistik und Freie Berufe‹ zugleich eng verknüpft mit der Lehre in Vorlesungen, Übungen, Seminaren, Kolloquien, Workshops und Fallstudien. Es wäre wohl schwierig, ein allgemeines Curriculum ›Freie Berufe‹ zu etablieren. Dafür sind die Fachwissenschaften im einzelnen zuständig. Wir bringen die Freien Berufe im Umfeld von Selbständigkeit und vermehrter Dienstleistungen im Rahmen der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Ausbildung im Fachbereich

Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Lüneburg mit dem spezifischen Mittelstandsbezug jeweils anwendungsbezogen in die Lehre ein.

Ein neues Wahlpflichtfach Empirische Wirtschaftsforschung ist entwickelt worden. Es ist nun Bestandteil der reformierten neuen Studiengänge im Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dipl.-Ökonom, Dipl.-Kfm.). Ziel ist es, den Studentinnen und Studenten Ansätze und Konzepte der Verbindung von wirtschaftswissenschaftlicher Theorie mit der Empirie und der Praxis nahezubringen und entsprechende Methoden zu vermitteln.

An der Schnittstelle zwischen Forschung, Lehre und Praxis sind auch die schon oben angesprochenen FFB-Forschungskolloquien pro Semester und unsere Konferenzen an prominenter Stelle zu nennen.

Zusammenfassend: Mit unseren Schwerpunkten in Forschung und Lehre soll auch in Zukunft das erfolgreiche Konzept einer interdisziplinären und angewandten empirischen Wirtschaftsforschung vor allem auf der Individualebene für die Freien Berufe weiter verfolgt werden. Mit den begonnenen Arbeiten zum Arbeitsmarkt, mit den Einkommens-, Arbeitszeit- und Existenzgründungskomponenten sowie mit den institutionellen Bereichen gerade im Mittelstandsbereich, dem mit dem wachsenden Dienstleistungssektor eine besondere Bedeutung für die Zukunft beigemessen wird, tragen unsere Konzepte der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung mit einem modernen anwendungsorientierten und innovativen Ansatz besonders Rechnung.

Personelle und materielle Situation des FFB

Nun komme ich noch zu einem mir unangenehmen Punkt, der mir auch sehr große Bauchschmerzen bereitet und bereitet hat. »Man könne nicht sicher sein, ob das Reden hilft, indessen wisse man genau, daß das Schweigen tötet.«. Das hat Dr. Philippe Biderson als gegenwärtiger Präsident von »Médecins Sans Frontières« gesagt, die den Friedensnobelpreis entgegennehmen konnten. Ich bin bezüglich des ersten Teils nicht so pessimistisch. Worüber ich reden muß, ist Geld, sind Mittel, und ist die damit verbundene personelle Situation des FFB. Mehr oder weniger kontinuierlich abwärts geht es mit allen personellen und sachlichen Mitteln. Bei den personellen Mitteln sind wir bei minus 80 Prozent der Anfangsausstattung angelangt! Ich will nicht allgemein über die Sparsituation lamentieren. Sparen an der richtigen Stelle kann notwendig sein, um effizienter zu arbeiten, aber irgendwann hört das Sparen auf. Von den vier wissenschaftlichen Mitarbeitern auf ganzen Stellen, mit denen ich be-

gonnen habe, sind heute keine – in Worten Null – Stellen mehr vorhanden.

Die Leidtragenden sind die Mitarbeiter am Institut und die Interessenten an unseren Ergebnissen, denen ich sehr herzlich für ihre Zusammenarbeit und Unterstützung danken möchte. Es sind umfangreiche Drittmittel für unser kleines Institut eingeworben worden (z.B. von: Deutsche Forschungsgemeinschaft, National Science Foundation USA, Europäische Kommission, Deutscher Wissenschaftsrat, Bundesministerium für Arbeit, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ludwig Sievers Stiftung, Niedersächsisches Ministerium für Wirtschaft und Verkehr, Wirtschaftsministerium von Rheinland-Pfalz). Aber Drittmittel sind nicht das, wovon dieses Institut als interessenunabhängiges universitäres Institut allein leben sollte. Zudem müssen Drittmittel auf der Basis einer Grundausrüstung beantragt werden. Sie sind schließlich keine Mittel, mit denen ein Institut Wissen gerade für die Freien Berufe akkumulieren oder mit denen man neue Projekte planen kann ...

Ich hoffe auf Wege, um das Forschungsinstitut Freie Berufe am Leben erhalten zu können.

Erfreulicher Nachtrag zur personellen und finanziellen Situation des FFB: Zwar ist Mitte des Jahres 2000 noch keine Stelle für die FFB-Forschung vorhanden; es sollen aber nach einem Erlaß des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst ab Januar 2001 zwei 2/3-Stellen für die Forschung für zunächst drei Jahre zur Verfügung stehen.

Schluß und Ausblick

Ich möchte meinen Beitrag mit einem Zitat von Robert Jungk beenden: »Die Zahl derjenigen, die warnen, ist hundertfach gewachsen, aber die Entwurfsfraktion, die Menschen, die sich trauen etwas vorzuschlagen, die ist nicht mitgewachsen. Als wenn die Menschen sich nicht trauten, etwas Neues vorzuschlagen, als hätten sie Angst, sich lächerlich zu machen, wenn sie gegen die massive Wirklichkeit andenken. Inzwischen brauchen wir nicht mehr soviel Kritik, denn daß vieles schief läuft, ist inzwischen bekannt. Wir brauchen andere Konzepte, wir brauchen Problemlöser, *wir brauchen Menschen, die Lust auf die Zukunft machen*« (Robert Jungk, *Der Jahrtausendmensch – Aus den Zukunftswerkstätten unserer Gesellschaft*, München 1993, S. 18).

Und in diesem Sinne hoffe ich sehr, daß die Universität und die Ministerien mit Politik, Wirtschaft und Gesellschaft uns Mut machen weiterzumachen. Vor allem hoffe ich, daß wir selbst anderen Mut geben kön-

nen, nicht nur die Zukunft zu bewältigen, sondern sie mit Freuden zu gestalten.

Literatur

1 FFB-Jahresberichte

lfd. FFB-Jahresberichte, FFB Forschung und Lehre, 10 Jahre FFB: Forschung und Lehre: 1989-1999.

2 Ausgewählte FFB-Bücher

Sahner, H., Herrmann, H., Rönnau, A. und H.-M. Trautwein, 1989, Zur Lage der Freien Berufe 1989, Teil I, FFB-Schriften Nr. 1, 548 Seiten, Lüneburg.

Trautwein, H.-M., Donner, H., Semler, V. und J. Richter, 1991, Zur tariflichen Berücksichtigung der Ausbildung, der Bereitstellung von Spitzenlastreserven und der Absicherung von Beschäftigungsrisiken bei Seelotsen mit dem Anhang Steuerliche Aspekte des tariflichen Normaleinkommens der Seelotsen, FFB-Schriften Nr. 3, 183 Seiten, Lüneburg.

Sahner, H. und A. Rönnau, 1991, Freie Heilberufe und Gesundheitsberufe in Deutschland, FFB-Schriften Nr. 6, 653 Seiten, Lüneburg.

Forschungsinstitut Freie Berufe (FFB) (Hg.), erstellt vom Zentrum zur Dokumentation für Naturheilverfahren e.V. (ZDN), 1992, 1993, Dokumentation der besonderen Therapierichtungen und natürlichen Heilweisen in Europa, Bd. I, 1. Halbband, 842 Seiten, Bd. I, 2. Halbband, 399 Seiten, Bd. II, 590 Seiten, Bd. III, 272 Seiten, Bd. IV, 419 Seiten, Bd. V, 1. Halbband, 706 Seiten, Bd. V, 2. Halbband, 620 S., Lüneburg (nur zu beziehen über das Zentrum zur Dokumentation für Naturheilverfahren e. V. ZD), Hufelandstraße 56, 45147 Essen.

Merz, J., Rauberger, T. K. und A. Rönnau, 1994, Freie Berufe in Rheinland-Pfalz und in der Bundesrepublik Deutschland – Struktur, Entwicklung und wirtschaftliche Bedeutung, FFB-Schriften Nr. 7, 948 Seiten, Lüneburg.

Herrmann, H., 1996, Recht der Kammern und Verbände Freier Berufe, Europäischer Ländervergleich und USA, FFB-Schriften Nr. 8, 596 Seiten, Baden-Baden.

Herrmann, H. und J. Backhaus, 1998, Staatlich gebundene Freiberufe im Wandel, FFB-Schriften Nr. 9, 234 Seiten, Baden-Baden.

Merz, J. und M. Ehling, 1999, Time Use Data and Policy, FFB-Schriften Nr. 910, ? Seiten, Baden-Baden. (erscheint in Kürze)

3 Ausgewählte FFB-Reprints

Merz, J., 1991, Microsimulation - A Survey of Principles, Developments and Applications, International Journal of Forecasting 7, S. 77-104, ISBN 0169-2070-91, North-Holland, Amsterdam, FFB-Reprint Nr.1.

Merz, J., 1993, Statistik und Freie Berufe im Rahmen einer empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung, Bundesverband der Freien Berufe (Hg.), Jahrbuch 1993 - Der Freie Beruf, S. 31-78, Bonn, FFB-Reprint Nr. 6.

Merz, J. und J. Faik, 1995, Equivalence Scales Based on Revealed Preference Consumption Expenditures – The Case of Germany, Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik (Hg.) S. 425-447, Stuttgart, FFB-Reprint Nr.7.

Merz, J. und D. Kirsten, 1996, Freie Berufe im Mikrozensus – Struktur, Einkommen und Einkommensverteilung in den neuen und alten Bundesländern, erscheint in: Bundesverband der Freien Berufe (Hg.), Jahrbuch 1996 Der Freie Beruf, Bonn 1996, FFB-Reprint Nr. 9.

- Merz, J., 1996, Market and Non-Market Labour Supply and the Impact of the Recent German Tax Reform - Incorporating Behavioural Response, Harding, A. (ed.), *Microsimulation and Public Policy*, p. 177-202, Amsterdam/Tokyo, FFB-Reprint Nr. 11.
- Merz, J., 1996, Schattenwirtschaft und Arbeitsplatzbeschaffung, Sadowski, D. und K. Pull (Hg.), *Vorschläge jenseits der Lohnpolitik*, S. 266-294, Frankfurt/New York, FFB-Reprint Nr. 13.
- Burkhauser, R. V., Smeeding, T. M. and J. Merz, 1996, Relative Inequality and Poverty in Germany and the United States using Alternative Equivalence Scales, *Review of Income and Wealth*, p. 381-400, FFB-Reprint Nr. 14.
- Merz, J. 1996, MICSIM - A PC Microsimulation Model for Research and Teaching: A Brief View on it's Concept and Program Developments, *SoftStat '95 - Advances in Statistical Software 5*, Faulbaum, F. and W. Bandilla (eds.), Stuttgart, p. 433-442, FFB-Reprint Nr. 15.
- De Kam, C.A., de Haan, J., Giles, C., Manresa, A., Berenguer, E., Calonge, S. and K. Venkatarama, 1996, Who pays the taxes? The distribution of effective tax burdens in four EU countries, *ec Tax Review*, p. 175-188, FFB-Reprint Nr. 16.
- Merz, J., 1998, Privatisierung, Deregulierung und staatlich gebundene Freie Berufe – Einige ökonomische Aspekte, *Staatlich gebundene Freiberufler im Wandel*, Herrmann, H. und J. Backhaus (Hg.), S. 67-114, Baden-Baden, FFB-Reprint Nr. 17.

4 *Ausgewählte FFB-Diskussionspapiere*

- Forschungsinstitut Freie Berufe, 1992, Festliche Einweihung des Forschungsinstituts Freie Berufe am 16. Dezember 1991 im Rathaus zu Lüneburg, FFB-DP Nr. 1.
- Merz, J., 1992, Time Use Dynamics in Paid Work and Household Activities of Married Women - A Panel Analysis with Household Information and Regional Labour Demand, FFB-DP Nr. 2.
- Krickhahn, Th., 1993, Lobbyismus und Mittelstand: Zur Identifikation der Interessenverbände des Mittelstands in der Bundesrepublik Deutschland, FFB-DP Nr. 7.
- Merz, J., 1994, Microdata Adjustment by the Minimum Information Loss Principle, FFB-DP Nr. 10.
- Widmaier, U., Niggemann, H. and J. Merz, 1994, What makes the Difference between Unsuccessful and Successful Firms in the German Mechanical Engineering Industry? A Microsimulation Approach Using Data from the NIFA-Panel, FFB-DP Nr. 11.
- Rönnau, A., 1995, Freie Berufe in der DDR, der Bundesrepublik Deutschland und im wiedervereinten Deutschland: Auswertungen von Berufstätigenerhebung und Arbeitsstättenzählung, FFB-DP Nr. 13.
- Lang, R. and J. Merz, 1998, Preferred vs. Actual Working Hours – A Ten Panel Econometric Analysis for Professions, Entrepreneurs and Employees in Germany, FFB-DP Nr. 23.
- Quiel, T., Venkatarama, K. und J. Merz, 1998, Wer bezahlt die Steuern? – Eine Untersuchung der Steuerbelastung und der Einkommenssituation für Freie und andere Berufe, FFB-DP Nr. 24.
- Kirsten, D. and J. Merz, 1998, Extended Income Inequality and Poverty Dynamics of Labour Market and Valued Household Activities – A Ten Years Panelanalysis for Professions, Entrepreneurs and Employees in Germany, FFB-DP Nr. 25.
- Merz, J., Loest, O. und A. Simon, 1999, Existenzgründung – Wie werde ich selbständig, wie werde ich Freiberufler? Ein Leitfaden, FFB-DP Nr. 26.
- Merz, J., 2000, The Distribution of Income of Self-employed, Entrepreneurs and Professions as Revealed from Micro Income Tax Statistics in Germany, FFB-DP Nr. 27.

5 *Ausgewählte FFB-Dokumentationen*

- Merz, J., 1994, ADJUST – A Program Package to Adjust Microdata by the Minimum Information Loss Principle, Program-Manual, FFB-Dok. Nr. 1 e.
- Merz, J. und R. Lang, 1996, Neue Hochrechnung der Freien Berufe und Selbständigen im Sozio-ökonomischen Panel, FFB-Dok. Nr. 5.
- Merz, J. und F. Plönnigs, 1997, DISTRI/MICSIM - A Softwaretool for Microsimulation Models and Analyses of Distribution, FFB-Dok. Nr. 6
- Merz, J., 1997, Zeitverwendung in Erwerbstätigkeit und Haushaltsproduktion – Dynamische Mikroanalysen mit Paneldaten, DFG-Projektbericht, FFB-Dok. Nr. 7.
- Merz, J., Fink, F., Plönnigs, F. und T. Seewald, 1999, Forschungsnetz Zeitverwendung – Research Network on Time Use (RNTU), FFB-Dok. Nr. 8.

6 Sonstige Bücher

- Spahn, P. B., Galler, H. P., Kaiser, H., Kassella, T. und J. Merz, 1992, Mikrosimulation in der Steuerpolitik, 279 Seiten, Berlin.
- Krickhahn, Th., 1995, Die Verbände des wirtschaftlichen Mittelstands in Deutschland, 351 Seiten, Wiesbaden.

Aktuelles: FFB-Homepage: www.uni-lueneburg.de/fb2/ffb

Ulf Wuggenig

Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg

Aspekte von Struktur und Kultur des Faches

1 Die Kulturwissenschaften zwischen Evaluation und Erneuerung

Die erstmalige systematische Evaluation der Programme an der Universität Lüneburg wie auch die daran ansetzende Umsetzung von ersten Reformmaßnahmen fällt in die Zeit der Präsidentschaft von Prof. Dr. Hartwig Donner, unter dessen Führung die Universität einen außergewöhnlichen Aufschwung genommen hat. Ein einfacher marktbezogener Indikator mag dies stellvertretend verdeutlichen. Als ich im Jahre 1987 nach Lüneburg kam, belief sich die Gesamtzahl der Studierenden der Hochschule noch auf lediglich rd. 1900. Diese Zahl wurde im Verlauf der dynamischen Entwicklung, den die in eine Universität verwandelte Hochschule nahm, bereits in der Mitte der 90er Jahre von dem neuen Fach »Angewandte Kulturwissenschaften« alleine erreicht. Aus diesem Fach konnte dann im Jahre 1996 sogar noch ein zusätzlicher Fachbereich (»Umweltwissenschaften«) ausgegliedert werden, was die Universität auf eine breitere und solidere Basis stellte und ihr neue intellektuelle Impulse gab, etwa in Form des disziplinübergreifenden Diskurses um die »nachhaltige Entwicklung«.

Als Vorsitzender der Evaluationskommission bzw. als Koordinator der AG Evaluation des Fachbereiches Kulturwissenschaften war ich für das Fach Angewandte Kulturwissenschaften ab 1996 am Prozeß der Evaluation beteiligt. Es ist insbesondere auch der Unterstützung des Präsidenten zu danken, dass die Stärken und Schwächen des Faches nach außen in einer realistischen und selbstkritischen Form vermittelt werden konnten. Mit seiner Rückendeckung konnten mittlerweile auch erste Schritte des erforderlichen Reformprozesses eingeleitet werden. So wurde im Interesse der Stärkung der wissenschaftlichen Komponente des Faches eine für alle Studierenden verbindliche Ausbildung im Bereich von sozial- und geisteswissenschaftlicher Methodologie in der Studienordnung verankert. Eine zweite wesentliche Neuerung, die gleichfalls im Anschluß an einen Senatsbeschluß vom 19. Juli 2000 bereits ab dem WS 2000/01

umgesetzt wird, ist die Einführung von »Kulturtheorie« als eines neuen Studiengebiets des Hauptfaches. Zwei Teilfächer wurden zudem umbenannt, im Interesse der Verschiebung von Akzenten wie auch einer besseren Einfügung in das gesamte Fach (»Bildende Kunst« in »Kunst- und Bildwissenschaften« und »Wirtschafts- und Sozialgeographie« in »Kulturgeographie«).

Unter den strukturorientierten Vorschlägen mit größerer Reichweite, die im Gutachten der externen Peers (Prof. Dr. Hermann Glaser, Nürnberg; Prof. Dr. Helmut Giegler, Augsburg; Prof. Dr. Eberhard Lämmert, Berlin) formuliert wurden, stieß die Einführung eines Studiengebietes »Kulturtheorie« auf das größte Maß an Zustimmung im Fach. Eine an die externe Evaluation anschließende Befragung im SS 1999, an der sich 32 hauptamtlich Lehrende sowie die Vertreter/innen der Studierenden in den Fachschaften, im Fachbereichsrat, in der Studienkommission und in der AG Evaluation beteiligten (n = 12), hatte ergeben, dass der Vorschlag der Peers, die für das Lüneburger Modell der Kulturwissenschaften charakteristische Trennung von Studiengebieten des Hauptfaches und berufsfeldorientierenden Nebenfächern aufzugeben, unisono von allen Vertreter/innen der Studierenden und von nahezu drei Vierteln der Lehrenden (72%) nicht als sinnvoll eingestuft wurde. Mit der Preisgabe der berufsfeldorientierenden Teilfächer hätte der Studiengang zentrale Komponenten eines spezifischen Profils, wie es heute von Fächern und Universitäten gefordert wird, verloren. Da sich die Berücksichtigung des Praxisbezugs in Form von Teilfächern, die sich an Berufsfeldern orientieren, grundsätzlich bewährt hat, trat auch kein einziger Repräsentant der Studierenden für die Verwandlung der berufsfeldorientierenden Nebenfächer »Kulturinformatik«, »Tourismusmanagement« oder »Medien und Öffentlichkeitsarbeit« in ein Studiengbiet des Hauptfaches ein. Aber auch unter Lehrenden hielt sich die Zustimmung für eine solche Transformation in engen Grenzen (9.5% für »Kulturinformatik«, 25% für »Tourismusmanagement«, 28% für »Medien- und Öffentlichkeitsarbeit« und weitere 16%, falls das Studiengbiet »Sprache und Kommunikation« bereit sein würde, den Bereich »Medienkultur« abzugeben, was allerdings nicht der Fall war).

Die Einführung eines neuen Studiengebiets »Kulturtheorie« hingegen wurde von 100% der Vertreter/innen der Studierenden und von 75% der Lehrenden befürwortet. In diesem Zusammenhang wurden zwei Modelle diskutiert. Das eine sah vor, bei Einführung des neuen Teilfachs den »Kulturwissenschaftlichen Integrationsbereich« in seiner bisherigen Breite beizubehalten, das andere, diesen Bereich, dem die Schaffung gemeinsamer Bezugspunkte über die Grenzen der Teilfächer hinweg obliegt, zu verkleinern. Da es vor dem Hintergrund des multidisziplinären

Charakters des Faches und der damit verbundenen Tendenz zur Atomisierung der Studieninhalte den Integrationsgedanken stärker betont, wurde das erste der beiden Modelle von den Vertreter/innen der Studierenden bevorzugt (83% vs. 17%, im Vergleich zu 34.5% vs. 40.5% unter den Lehrenden). Die Gremien des Fachbereichs entschieden sich deshalb für dieses Modell.

2 Eine systemtheoretische Perspektive auf das Fach

Im systemtheoretischen AGIL-Modell, das von Parsons/Platt (1990) auf das soziale System der Universitäten bezogen wurde, verweist I (Integration) auf das Bedürfnis von Systemen, die zu Partikularismus tendierenden Teile zusammenzuhalten, G (Goal Attainment) auf Ziele bzw. den Output, A (Adaptation) auf die Art und Weise, wie die materielle Reproduktion gesichert wird, und L (Latent pattern maintenance) auf das kulturelle Grundmuster von Werten, an denen sich Institutionen, Normen, Regeln etc. orientieren. Im gegebenen Rahmen ist es nur möglich, zwei zentrale Systemprobleme, aus denen sich zahlreiche Folgeprobleme des Faches herleiten, zu thematisieren. Sie liegen in den Bereichen A, I und G. Das eine dieser Grundprobleme bezieht sich auf die Ressourcen, vor allem in Form des verfügbaren »Kapitals« im personellen Bereich, das andere auf den Zielkomplex, auf (gemeinsame) Werte und daraus ableitbare Ziele, denn Wissenschaft ist in einem solchen Bezugsrahmen nicht ein »wertfreier«, sondern ein normativ höchst voraussetzungsvoller Prozeß, wie lange vor Talcott Parsons bereits Max Weber zeigte (vgl. Weber 1968; Oakes 1994). Vereinfachend kann man, was die hier behandelten Probleme des Faches betrifft, zwischen solchen seiner »Struktur« und solchen seiner »Kultur« unterscheiden.

Angesichts der Multidisziplinarität des Faches, die in ihrer Teilfächerstruktur auf historischen Kontingenzen beruht und deshalb weit vom Modell einer im Hinblick auf die beteiligten (Sub)Disziplinen und deren Anschlussfähigkeit abgestimmten Interdisziplinarität entfernt ist, wie sie etwa Donald Campbells (1969) »fish-scale« Modell vorsieht (vgl. auch Klein 1996), stellt sich das Integrationsproblem in einer markanteren Weise als in herkömmlichen Fächern. Es gibt eine Reihe von starken Diskrepanzen zwischen der Fach- und der Teilfachebene. So ist z. B. die Zielexplication des Faches insgesamt nach wie vor nur schwach entwickelt bzw. bewegt sich weitgehend innerhalb von unspezifischen, heteronomen Rahmenrichtlinien, die von administrativen Instanzen vorgegeben wurden. Detailliertere Darstellungen bis hin zu Positionierungen gegenüber Fächern an anderen Universitäten bzw. in

bezug auf aktuelle theoretische Diskurse findet man hingegen auf der Ebene von Teilfächern, bei denen es sich teilweise um Subdisziplinen (z. B. von Geschichte, Geographie, BWL), teilweise um Disziplin Konglomerate (z. B. »Sprache und Kommunikation«) und teilweise um eher transdisziplinäre Einheiten (»Kunst- und Bildwissenschaften«) handelt. Es ist eines der zentralen Probleme der Fachkultur, dass die Identifikation mit diesen Teilfächern nach wie vor ungleich größer ist als mit dem Fach als Ganzem.

3 Zentrale Problembereiche des Faches

3.1 Struktur

Das Fach »Angewandte Kulturwissenschaften« ist aus einem Transformationsprozeß hervorgegangen, in dessen Verlauf die ursprünglich auf pädagogische Studiengänge konzentrierte Hochschule Lüneburg in eine Universität verwandelt wurde. Der spezifischere Hintergrund war eine Krise der Lehramtsausbildung in Form einer besonders schwachen Nachfrage im Rahmen des üblichen »Schweinepreiszklus«. Die Zahl der Studierenden, die in diesem Bereich in der Mitte der 70er Jahre bis zu rd. 1400 (WS 1974/1975) anstieg, war ein Jahrzehnt später am Höhepunkt dieser Krise bis auf rd. 440 (WS 1986/87) abgesunken, eine Entwicklung, die den Bestand der gesamten Hochschule bedrohte (vgl. Gawlik 1986). Die Provenienz aus der in die Krise geratenen Lehramtsausbildung erklärt charakteristische Strukturprobleme des Faches, wie z. B. eine quantitativ gesehen ungewöhnlich schlechte personelle Ausstattung bzw. –inengem Zusammenhang damit– Schwächen auf der Ebene von Forschungskapazitäten, auch unter Bedingungen eines starken personellen Wandels, der in den 90er Jahren erfolgte. Eine der klassischen Studien über das universitäre Feld, »The Organization of Academic Work« von Peter M. Blau, weist auf der Basis eines breiten Datenmaterials mit Hilfe ökonomischer Analysen den entscheidenden Einfluß struktureller Faktoren bzw. einfacher quantitativer Relationen auf das gesamte Geschehen in jenem US-amerikanischen Hochschulsystem nach, das im politischen und journalistischen Feld heute gerne als vorbildlich dargestellt wird (als Korrektiv gegenüber den gängigen Mythen über dieses System vgl. u. a. Parsons/Platt 1990; Collins 1988, S. 174ff; Deutscher Anglistenverband 1999). Bereits Emile Durkheim (1984, S. 195) hatte die große Bedeutung von zwei morphologischen Faktoren für das Verständnis aller Vorgänge in sozialen Systemen betont, nämlich der Zahl der Einheiten (»Volumen«) und der Dichte ihrer Wechselwirkungen in Raum und Zeit (»dynamische Dichte«). Einige Daten zu solchen Parametern sollen deshalb zunächst

diesen Aspekt der spezifischen Situation der Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg verdeutlichen.

In den Kulturwissenschaften waren nach der Abspaltung der »Umweltwissenschaften« im Jahre 1996 im Stichsemester für die Evaluation (WS 1997/98) 11 Professuren mit 1739 Studierenden konfrontiert, was eine Relation von 1 : 158 ergibt. Das Fach steht im überregionalen Wettbewerb in Lehre und Forschung sowie auf der Ebene der Rekrutierung von Studierenden mit einer Reihe von anderen Fächern, insbesondere auch aus dem Feld der »neuen Kulturwissenschaften«, die sich seit der Mitte der 80er Jahre beschleunigt an deutschen Universitäten verbreitet haben. Wie ungleich sich die Bedingungen und damit die Chancen in diesem Wettbewerb darstellen, mag der Vergleich mit der Situation in dem 1993 neu eingerichteten Fach »Kulturwissenschaften« an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder erhellen. Gemäß einer Übersicht des Instituts für Kulturwissenschaft der Humboldt Universität Berlin (vgl. Böhme et al., 2000, S. 230) beläuft sich die Zahl der Professuren in Frankfurt/Oder auf 18. Noch krasser fällt die Differenz aus, wenn man die Zahl der Professuren des Typs C 4 vergleicht (13 in Frankfurt/Oder, 6 in Lüneburg). Erst die Einbeziehung der Zahl der Studierenden verdeutlicht aber das volle Ausmaß der negativen Privilegierung von Lüneburg. Sie beträgt in Frankfurt/Oder zur Zeit (SS 2000) rd. 800, was bedeutet, dass eine nahezu doppelt so große Anzahl von Professuren weniger als die Hälfte der Studierenden wie in Lüneburg zu betreuen hat!

Ähnlich aufschlussreich ist eine andere Relation. Das Verhältnis von Studierenden zu wissenschaftlichen Stellen im Fachbereich Kulturwissenschaften betrug zum Evaluationszeitpunkt 1 : 43.5. Für diesen Quotienten ist ein Vergleich auf der Basis der Statistik des Niedersächsischen MWK (1997, S. 56) möglich. Die Relation von wissenschaftlichem Personal und Studierenden an niedersächsischen Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (unter Ausklammerung von Medizin und Tiermedizin) beträgt gemäß diesen Daten zu dieser Zeit 1 : 21.2, an Fachhochschulen 1 : 23.0 und an den künstlerisch-wissenschaftlichen Hochschulen 1 : 10.0. Die durchschnittliche Zahl des wissenschaftlichen Personals, das auf einen Studierenden entfällt, ist im Universitätsbereich in Niedersachsen also doppelt so hoch wie im Fach Angewandte Kulturwissenschaften in Lüneburg!

In der Denkschrift von Helmut Schelsky zu den »Grundzügen einer neuen Universität«, die der Gründung der Reformuniversität Bielefeld vorausging, findet man als eine von vier zentralen Forderungen, daß die Zahl der Studierenden das Dreißigfache der Zahl der Ordinarien nicht überschreiten dürfe (vgl. Rammstedt 1995, S. 34). Bezieht man die Zahl der C-4 Stellen im Fachbereich Kulturwissenschaften auf die der Studie-

renden im WS 1997/98, dann ergibt sich nicht ein Verhältnis im Bereich von 1 : 30, sondern eine Relation von 1 : 299! Diese strukturelle Schwäche des Faches macht sich sowohl am Output an interner Forschung bemerkbar – nach wie vor ist die Zahl der erfolgreichen Dissertationen äußerst bescheiden – als auch hinsichtlich der Einwerbung von Drittmitteln und damit auch der Integration von wissenschaftlichem Nachwuchs in die Lehre, zumal zu beachten ist, dass ein Teil dieser Professuren auch noch Studierende aus dem Lehramt zu betreuen hat.

Die Nachwirkungen des historischen Hintergrundes des Faches werden vielleicht an dem Umstand am deutlichsten, dass weder administrative Kräfte noch Schreibkräfte für Lehrende vorhanden sind. Was dies für die Wettbewerbschancen bei Neuberufungen bzw. für die Anreize bei Bleibeverhandlungen bedeutet, aber auch für die Einwerbung von Drittmitteln, bei denen solche Positionen oftmals als Eigenleistung vorausgesetzt werden, läßt sich leicht ermessen. Die Tätigkeiten, die gewöhnlich an nicht-wissenschaftliches Personal delegiert werden können, binden zudem ein beträchtliches Maß an Zeit, die für Lehre und Forschung verloren geht. Bei der Berechnung von Leistungsparametern im Rahmen der niedersächsischen Evaluation werden solche Input-Faktoren allerdings nicht berücksichtigt. In den berücksichtigten Input geht lediglich das wissenschaftliche Personal ein (z. B. Absolvent/innen im Fach : Stellen für wissenschaftliches Personal der Lehreinheit), eine Indexentscheidung, die auf eine krasse Benachteiligung der aus historischen Gründen schwach ausgestatteten Fächer hinausläuft.

Aus einer anderen Perspektive betrachtet sind die Relationen von Lehrenden und Studierenden dem außerordentlichen Erfolg des Studiengangs nach Marktkriterien zu verdanken. Das Lüneburger Modell hebt sich von herkömmlichen geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengängen u. a. durch eine Beteiligung von Disziplinen aus allen »drei Kulturen« (Lepenes) ab, durch berufsfeldorientierende Nebenfächer, die neben zwei Studiengebieten des Hauptfaches zu studieren sind, durch die Integration international namhafter Künstler/innen in die Lehre, durch ein obligatorisches Angebot an wirtschafts- und rechtswissenschaftlichen Inhalten und schließlich auch durch eine verpflichtende Grundausbildung am Computer. Dieses Modell erwies sich als von so hoher Attraktivität, dass es mit mittlerweile über 10 Bewerbungen auf einen Studienplatz (WS 2000/01) nicht nur das mit Abstand am stärksten nachgefragte Programm an der Universität Lüneburg ist, sondern auch der am stärksten nachgefragte kulturwissenschaftliche Studiengang in der Bundesrepublik überhaupt. Im Feld der »neuen Kulturwissenschaften«, zu dem mittlerweile Fächer an den Universitäten Münster, Karlsruhe, Bremen, Hildesheim, Leipzig, Saarbrücken, Tübingen, Frankfurt/Oder, Frankfurt/Main und an der Hum-

boldt Universität in Berlin gehören, sind überregional auf einschlägigen Symposien vor allem zwei Programme im Gespräch, nämlich die Kontrastmodelle der Universität Lüneburg (praxisorientiert) und der Humboldt Universität (theorieorientiert). Auch ohne ZVS-Zuteilung zählt das Fach zudem zu den in stärkstem Maße überregional rekrutierten Studiengängen in Niedersachsen, einem Land, das auf der Ebene von Studienbewerber/innen eine negative Wanderungsbilanz (Import minus Export) von Studienbewerber/innen aufweist (vgl. Ederleh 1997, S. 11f.). Mit einem Anteil von lediglich rd. einem Viertel der Studierenden aus Niedersachsen und mit seiner Anziehungskraft für drei der vier Länder bzw. Stadtstaaten mit positiver Wanderungsbilanz (Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg) weicht es denkbar stark vom idealtypischen niedersächsischen Fach ab.

Ungeachtet des »cultural turn« im internationalen Wissenschaftsfeld und dem Siegeszug der »Cultural Studies« in den angelsächsischen Ländern in den 80er Jahren, musste das Fach gegen erhebliche Widerstände durchgesetzt werden. So wurde u. a. eingewandt, die Kulturwissenschaften seien nicht für Studierende außerhalb der Region von Interesse, es handle sich dabei nicht um eine echte Alternative zum Lehramt, und es könne sich am Arbeitsmarkt nicht behaupten (vgl. Niedersächsische Hochschulstrukturkommission 1990). Ganz in Gegensatz zur Einschätzung der Hochschulstrukturkommission, die unter Leitung des Philosophen Jürgen Mittelstraß sich eher auf ikonischer als auf indexikalischer Ebene bewegte und ihren Einschätzungen zudem eine im einschlägigen wissenschaftlichen Feld obsoletere bedarfsökonomische Perspektive zugrundelegte (vgl. Hartung/Nuthmann 1974; Riese 1976), zeigten die Ergebnisse der Berufseinmündungsforschung, dass Absolvent/innen des Faches vom Arbeitsmarkt in den 90er Jahren ungleich besser als Geisteswissenschaftler/innen mit Magisterabschluß aufgenommen wurden (vgl. AG Evaluation 1998, S. 197ff.). Im Vergleich zu den mittlerweile wieder forcierten Lehramtsstudiengängen, die sich durch ein ähnlich hohes Maß an Überrepräsentation von weiblichen Studierenden auszeichnen wie die Kulturwissenschaften, ist ein Vorteil des neuen Faches insbesondere auch darin zu sehen, dass das Risiko der »sanften Eliminierung« (Bourdieu/Passeron 1971) bzw. des »cooling out« (Burton Clarke) in Form der Lenkung aufstrebender sozialer Gruppen in beruflich wenig aussichtsreiche Felder ungleich niedriger liegt, sodass das kulturwissenschaftliche Fach auch aus »identitätspolitischen« Gründen unterstützt werden kann.

Bereits bevor reale Erfahrungen mit der Transformierbarkeit des in der Phase des Studiums erworbenen kulturellen Kapitals in ökonomisches und symbolisches Kapital verfügbar waren, hatte sich gezeigt, daß das

Fach schon kurz nach seiner Begründung im Jahre 1986 auf eine derart große Nachfrage stieß (rd. 1100 Studienanfänger/innen (!) alleine in den Jahren 1988 und 1989), dass die Effekte dieses morphologischen Faktors in Verbindung mit den inadäquaten politischen Reaktionen auf diese Entwicklung den Studienbetrieb noch bis weit in die 90er Jahre hinein maßgeblich bestimmten. Lehrveranstaltungen waren hoffnungslos überfüllt, es fehlte an einschlägigen Lehrangeboten, die Studierenden strömten ersatzweise massenhaft in Seminare des Fachbereichs Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Verantwortung für diese Entwicklung, deren Folgen Lehrende und Studierende in den gesamten 90er Jahren zu tragen hatten (z. B. auf der Ebene von Betreuungsrelationen und Studienabbruchquoten in den besonders überfüllten Jahrgängen), lag bei den verspäteten Reaktionen von Hochschulpolitik und -administration. Der von dem Dekan des Fachbereichs, Prof. Dr. Theodor Klimek, angesichts der Entwicklung nachdrücklich geforderte Numerus Clausus wurde erst für das WS 1990/91 zugelassen.

Bisweilen gehen von Krisen allerdings auch produktive Impulse für Veränderungen aus, getreu den systemtheoretischen Vorstellungen, denen zufolge »das Chaos immer gute Möglichkeiten der Selbstorganisation (bietet)« (Luhmann, 1992, S. 115). Solche Impulse führten zu einer Verbesserung der Studienorganisation, die sich u. a. in einer stärkeren Strukturierung und Systematisierung des Programms niederschlugen. Sie traten aber auch in Form der Einforderung von spezifischeren Lehrinhalten, die der Bezeichnung des Studiengangs »Kulturwissenschaften« gerecht werden, in Erscheinung. In diesen studentischen Forderungen artikulierten sich die Probleme einer lediglich additiven Anhäufung von Angeboten aus verschiedenen Disziplinen wie auch einer zu starken lokalen Orientierung des Faches, d. h. seiner weitgehenden Indifferenz gegenüber den externen Entwicklungen im Feld der neuen Kulturwissenschaften, national wie international.

Die hohe Nachfrage nach dem Fach wurde letztlich auch durch diese Phase chaotischer Bedingungen nicht gebremst, was grundsätzlich für die Basiskonzeption des Modells und seinen Standort spricht. Was etwa von der Hochschulstrukturkommission unbeachtet blieb und zu der Fehleinschätzung der Möglichkeiten des neuen Faches führte, war nicht nur der spezifische Standortvorteil, den Lüneburg für die Kulturwissenschaften durch die Nähe zu Hamburg aufweist, das seit dem Jahre 1987 gezielt auf eine Politik der »weichen Standortfaktoren« setzt (vgl. Volkmann 1993), ein Medien- und Dienstleistungszentrum ist, und in den Feldern von Musik, Theater und Bildender Kunst zu den führenden deutschen Städten zählt. Unberücksichtigt blieben auch die zu diesem Zeitpunkt empirisch bereits gut dokumentierten internationalen Entwicklungen. Bourdieu

(1979, S. 139ff., 409ff.) hatte in seiner berühmten Studie »La Distinction« den Aufstieg der neuen Kulturberufe wie auch der Dienstleistungsberufe der symbolischen Ökonomie (Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, Tourismus etc.) bereits in den 70er Jahren empirisch demonstriert und den weiteren Zuwachs der damit assoziierten »petite bourgeoisie nouvelle« vorhergesagt. Für Großbritannien stellte Raymond Williams (1981) ähnliche Trends fest. In den USA waren die Mitte der 80er Jahre die Zeit der großen interdisziplinären Symposien an amerikanischen Universitäten (z. B. Rutgers University 1984, N. J.; University of Maryland 1985), auf denen sich die Sozialwissenschaften (Ökonomik, Soziologie, Politikwissenschaften) auf breiterer Basis den Feldern der kulturellen Produktion zuzuwenden begannen (vgl. Robinson (Hg.) 1986), eine Reaktion auf den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedeutungszuwachs von Kunst, Kultur und Medien. Die an der Populärkultur und den Medien interessierten britischen Cultural Studies wiederum, die nicht zuletzt aus diesen gesellschaftlichen Gründen in den 80er Jahren ihre breite Diffusion über die USA, Australien und Kanada erlebten, hatten zu dieser Zeit bereits längst ihre grundlegenden wissenschafts- und kulturtheoretischen Manifeste verfaßt (vgl. Hall 1980). Außerdem war es in einer Reihe von humanwissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Geschichte, Soziologie) im angelsächsischen wie auch in dem wissenschaftlich nicht weniger wichtigen frankophonen Raum in den 70er und 80er Jahren zu einer »kulturellen Wende« (Chaney 1994) gekommen, die sich gegen die Vorherrschaft materialistischer bzw. rein strukturell orientierter Erklärungsmodelle richtete (vgl. Lutter/Reisenleitner 1999).

Die Probleme des Faches wären deshalb unzureichend beschrieben und erklärt, würde man sich unter Zugrundelegung solcher reduktionistischer theoretischer Perspektiven lediglich auf Fragen der Ausstattung, also auf Aspekte des adaptiven Subsystems beschränken, so wichtig die beschriebenen strukturellen Rahmenbedingungen für viele Bereiche, wie z. B. die Betreuung der Studierenden wie auch des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Zahl der Dissertationen oder die für die Forschung verfügbare Zeit und Kapazität der Lehrenden auch sein mögen. Aus diesem Grund möchte ich mich auch noch genuin kulturellen Aspekten der Problemsituation zuwenden, ohne die Wechselwirkungen, die zwischen Struktur und Kultur bestehen, hier im einzelnen ausführen zu können.

3.2 Kultur

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführte Forschung zeigte, dass unter Lehrenden eine verbreitete Neigung besteht, das Teilfach, dem sie angehören, bedeutend positiver zu bewerten als das Fach insgesamt. Die Bewertung des Faches entspricht somit nicht einfach den aggregierten

Bewertungen der Teile, aus denen es besteht. Besonders markant fiel die partikularistische »Tendenz zur positiven Selbstbewertung« (vgl. Zetterberg 1966) bei der Beurteilung der Qualität der Lehre aus, bei der Beurteilung der Betreuung der Studierenden, bei der Einschätzung des Forschungsstandards sowie des erreichten Maßes an Interdisziplinarität (vgl. AG Evaluation 1998, S. 182ff.). Die dadurch angedeutete Verbreitung von Selbstbezogenheit, die durch eine Reihe anderer empirischer Indikatoren bestätigt wurde, ist keine gute Voraussetzung für jenes Zusammenwirken verschiedener Disziplinen, wie es die DFG heute gerade im kulturwissenschaftlichen Bereich vor Augen hat: »Die Förderung kulturwissenschaftlicher Forschung wird (...) darauf gerichtet sein müssen, die Isolation und Selbstbezogenheit getrennter Fächer durch transdisziplinär definierte Forschungsthemen zu überwinden und damit, über Synergieeffekte der Einzelprojekte hinaus, Integration des Denkens und Handelns zurückzugewinnen oder zu bewahren, wo sie im unaufhaltsamen Spezialisierungsprozeß verlorengegangen oder bedroht ist« (DFG 1997, S. 1f.).

Zur Frage der Integration von sozialen Systemen gibt es eine Reihe konkurrierender Modelle, von denen ein Teil stärker die Notwendigkeit der funktionalen, ein anderer stärker die der normative Integration unterstreicht. So wird in einer traditionsreichen Linie die Wertintegration (hierarchischer oder egalitärer Art) ins Zentrum gerückt, in einer anderen, nicht weniger wichtigen, die Integration, die sich auf die Interdependenz von (ungleichen) Teilen stützt. Weitere Perspektiven betonen den Austausch zwischen Teilen und Ganzem (z. B. die Loyalität der Teile gegenüber dem Ganzen bzw. den Output des Ganzen für die Teile als kohäsive Kräfte) bzw. versprechen sich integrative Wirkungen von der Förderung von Interaktion bzw. Kommunikation der Teile. Ein neueres Modell stellt wiederum die Raum-Zeit Koordination in den Mittelpunkt (vgl. Galtung 1970; Blau 1978; Giddens 1996).

Die Peers orientierten sich in ihren Vorschlägen zur Verbesserung der Integration auf der Linie der Philosophie von HIS und ZEvA in erster Linie an dem über Kommunikation vermittelten Integrationsmodell. Dies führte in der Folge mittlerweile zu einem Beschluß auf Fachbereichsebene, sich regelmäßig im Rahmen einer Lehrkonferenz auszutauschen. Dies könnte auch zu Verbesserungen im Bereich der Raum-Zeit Koordination führen, die an Universitäten im wesentlichen über die Angaben im Vorlesungsverzeichnis geleistet wird. Hier stellt sich nach wie vor ein ungelöstes »Mehrebenenproblem« in der Weise, dass die Lehrangebote weitgehend nur auf der Mikroebene von Teilfächern, kaum aber auf Fachbereichsebene und schon gar nicht auf Universitätsebene abgestimmt werden. Eine vernachlässigte Raum-Zeit Koordination hat weitreichende

Folgen, die von der artifiziellen Verminderung von Lehrkapazitäten bis zur Energieverschwendung reichen.

Eine wichtige Differenzierung in Zusammenhang mit dem Integrationsproblem ist die Unterscheidung zwischen internen und externen Aspekten der Integration (vgl. Galtung 1970, S. 377). Vor allem Fragen der externen Integration haben auf der Ebene des Faches bisher eine geringere Beachtung gefunden, als sie verdienen.

Fächer im deutschen Sinn sind, wie etwa Huber (1996, S. 42) unterstreicht, manchmal nicht Disziplinen, sondern vielmehr Einheiten mit gemeinsamem Gegenstands- oder auch Berufsfeldbezug, in die mehrere epistemologische Perspektiven eingehen. Sie können sowohl multi-, inter-, oder transdisziplinären Charakter haben, als auch mit singulären Disziplinen, Subdisziplinen bzw. disziplinäre Spezialisierungen identisch sein. Manche dieser Fächer haben auch prädisziplinären Charakter. Eine Disziplin ist nach dem gängigen Verständnis eine epistemologische Einheit, für die eine soziale Organisation existiert, die Zugänge, Eingangsqualifikationen, Gütekriterien, Wettbewerbsregeln, Hierarchien etc. definiert. Der Besitz eines Paradigmas macht aus einer Gruppe sonst unverbundener Wissenschaftler/innen eine wissenschaftliche Gemeinschaft (vgl. Hagstrom, 1965), die gemeinsame Ziele verfolgt, stark kommuniziert, deren Mitglieder sich auf die gleiche Literatur beziehen, sich in speziellen Fachzeitschriften verständigen, Lehrbücher für den Nachwuchs verfassen etc. Die verhältnismäßig unproblematische Kommunikation und die verhältnismäßig einhelligen Urteile sind möglich, weil es als gemeinsamen Besitz dieser Gemeinschaft eine »(sub)disziplinäre Matrix« mit Elementen wie symbolischen Verallgemeinerungen, Modellen und exemplarischen Leistungen aus der Vergangenheit (»Musterbeispiele«) gibt (vgl. Kuhn 1978, S. 390ff.; Ritzer 1983, S. 430ff.). Disziplinarität impliziert bewußte Begrenzungen im Hinblick auf das Bild eines Gegenstandsbereichs (Ausklammerung von Aspekten, simplifizierende Annahmen) und die gewählten Methoden und Denkstile für die Generierung von Wissen (vgl. Smelser 1976; Klein 1996).

Die »neuen Kulturwissenschaften« in Deutschland sind nicht Teil einer eigenständigen Disziplin, da ihnen eine solche gemeinsame Matrix fehlt und dementsprechend auch eine überregionale wissenschaftliche Gemeinschaft, die über Autorität verfügt und eine gewisse Homogenisierung von Zielen, Standards, Methoden etc. herbeiführen oder anerkannte Lehrbücher bereitstellen könnte. Auch eine Einbindung in eine internationale scientific community ist nicht gegeben, da bisher eher Wege beschritten werden, die auf die internationalen Entwicklungen kaum Bezug nehmen. Der Anschluß an die internationalen kulturtheoretischen Diskurse wurde bisher eher in Österreich gesucht, wo das »Internationale

Forschungszentrum Kulturwissenschaften« (IFK, Wien) in enger Kooperation mit dem Wissenschaftsministerium in den letzten Jahren in dieser Hinsicht bemerkenswerte Impulse geben konnte (vgl. IFK 1998; bm : wv + IFK 1999). Im internationalen Wissenschaftsfeld kam es in den 80er Jahren zu einer »Denationalisierung« auch der Geisteswissenschaften, ein Prozeß der in den Natur- und Sozialwissenschaften früher einsetzte (vgl. Musner/Wunberg 1999a). In Deutschland sind die Geisteswissenschaften einschließlich der Geschichtswissenschaft nach wie vor in starkem Maße in nationalen Traditionen befangen. Das Defizit an Internationalität wurde mittlerweile erkannt, Lösungen werden paradoxerweise aber primär auf der sekundären Ebene von formalen Abschlüssen (B. A. und M. A.) gesucht, im Vordergrund müssten vielmehr Veränderungen auf paradigmatischer Ebene stehen, sodass Anschlüsse an die internationalen Diskurse in einem substantiellen Sinn möglich werden.

Auch im Bereich der »neuen Kulturwissenschaften« wurden in Deutschland bisher eher idiosynkratische »nationale« oder »subnationale« paradigmatische Wege gesucht, sofern die neuen Fächer sich nicht überhaupt lediglich auf die diversen Herkunftsdisziplinen ihrer Mitglieder stützen, aus deren Zusammenwirken emergente Produkte ohne theoretisch begründete und begründbare Identität entstehen, die sich in einem vorparadigmatischen Zustand befinden. Nach den üblichen Kriterien der Wissenschaftsforschung (vgl. Collins 1981, S. 333ff.) haben die in Großbritannien in den 70er Jahren im Rahmen einer postgradualen Forschungseinrichtung der Universität Birmingham konzipierten Cultural Studies hingegen bereits alle Phasen des Zyklus der Etablierung neuer Paradigmen durchlaufen. Sie befinden sich heute in der »Spezialisierungsphase«, in der bereits eine große Menge an sekundärer didaktischer Literatur verfügbar ist und die Begründer von Paradigmen die Kontrolle über die Entwicklung gewöhnlich bereits verloren haben (vgl. Wuggenig 1998). Die »neuen Kulturwissenschaften« in Deutschland befinden sich heute entweder in einer präparadigmatischen Phase oder stützen sich auf Mini-Paradigmen, die kaum Chancen auf internationale Diffusion und Sichtbarkeit haben. Anschlüsse an die Cultural Studies und damit einen international maßgeblichen Diskurs wurden eher in den Medien- und Sozialwissenschaften gesucht, an der Theorieimport- und Übersetzungswelle der Jahre 1998 und 1999 (vgl. u. a. Lutter/Reisenletner 1998; Hörning/Winter (Hg.) 1999; Hepp/Winter (Hg.), 1999; Bromley/Göttlich/Winter (Hg.) 1999) waren die »neuen Kulturwissenschaften« institutionell gesehen nicht beteiligt.

Viele Schwierigkeiten auch des Faches in Lüneburg erklären sich aus der Tatsache, dass ein tragfähiges kulturwissenschaftliches Paradigma, das z. B. einschlägige Lehrbücher hervorgebracht hätte, noch nicht ent-

wickelt wurde, wobei eine Erklärung sicher auch darin zu suchen ist, dass die »neuen Kulturwissenschaften« in Deutschland im Gegensatz zu den Cultural Studies überwiegend über die Lehre und nicht über die Forschung bzw. eine postgraduale Ausbildung aufgebaut worden sind (Ausnahme: Frankfurt/Oder, dessen Erfolg noch nicht abzusehen ist). Hier liegt auch einer der Gründe, der die aufgezeigte relativ schwache Identifikation mit dem Fach erklären kann.

Gewisse Impulse (u. a. Empfehlungen für Graduierten- bzw. Forschungskollegs für Kulturwissenschaften), die zur Ausbildung von Paradigmen führen könnten, kamen in jüngerer Zeit allerdings seitens der DFG (1997). Diese Anstöße, die wesentlich auf einer Studie von Frühwald et al. (1991) fußen, die als Programm der »Modernisierung der Geisteswissenschaften« bekannt geworden ist, wurden teilweise auch im Bereich der neuen Kulturwissenschaften aufgegriffen (vgl. z. B. die Fächer in Frankfurt/Oder und Karlsruhe) und auch eine Gruppe von Lehrenden in Lüneburg bereitet die Arbeit im Rahmen eines transdisziplinären Schwerpunkts im Rahmen dieser Konzeption vor (Forschungskolleg »Repräsentation«). Neben dieser Konzeption, die Interdisziplinarität über alle drei Wissenschaftskulturen hinweg postuliert, kann man an nennenswerten paradigmatischen Begründungsversuchen in Deutschland noch ein geisteswissenschaftlich geprägtes »Text-Paradigma« erkennen (vgl. Musner/Wunberg 1999). Es stützt sich auf einen textwissenschaftlich und semiotisch vermittelten Kulturbegriff. Ähnlich wie die von Mieke Bal und Ernst van Alphen begründete Amsterdamer Schule der »Cultural Analysis« (vgl. Bal (Hg.) 1999) fällt es teilweise hinter die Cultural Studies zurück, wo vor allem in der britischen (im Gegensatz zur US-amerikanischen) Variante dieses Paradigmas, Kultur in Abgrenzung zu textuell orientierten Zugängen als »signifizierende Praxis« bzw. als »Textur« oder »Code« des »Sozialen« verstanden wird. Neben dem text orientierten Ansatz, für den prototypisch das Fach an der Humboldt-Universität steht (vgl. Böhme et al. 2000), ist vor allem im Bereich der Forschung noch das stark kulturhistorisch ausgerichtete »Memoria-Paradigma« zu nennen, das unter Einfluß der Arbeiten von Jan und Aleida Assmann die kollektive und kulturelle Erinnerung in das Zentrum der Kulturwissenschaften zu rücken versucht (vgl. Langthaler 1999). Es steht unter dem Eindruck des Holocaust im Land der Täter und ist insofern gleichfalls als ein »nationales« Paradigma einzustufen, das sich international gesehen in die »Holocaust Studies«, trotz entsprechender Referenzen in jüngerer Zeit (vgl. Assmann 1999) aber kaum in die Cultural Studies einfügen läßt.

Für die Zukunft des Faches, insbesondere für die Erhöhung des internen Forschungsoutputs in Form von Dissertationen wie auch für seine wissenschaftliche Reputation insgesamt, die im wissenschaftlichen Feld

gegenwärtig unter der zu heteronomen Orientierung in Form seines ausgeprägten »Praxisbezugs« leidet, wird es entscheidend sein, ob der Anschluß an die externen Diskurse gelingt bzw. ob in diesem sich herausbildenden diskursiven Feld eigene, genuin wissenschaftliche Akzente gesetzt werden können. Die wissenschaftliche Reputation stützt sich bisher auf ein mehr oder weniger großes Maß an Anerkennung einzelner Lehrender in ihren Herkunftsdisziplinen, weniger auf spezifische Beiträge im Diskurs der Kulturwissenschaften. Das neue Teilfach Kulturtheorie bietet gewisse Chancen, die externe Integration voranzutreiben, vor allem wenn es gelingen würde, die Lehre durch inter- und transdisziplinäre Forschung, die im Rahmen eines universitätsübergreifenden Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs geleistet wird, abzustützen.

Literatur

- AG Evaluation (1998): Selbstanalyse. Angewandte Kulturwissenschaften. Fachbereich Kulturwissenschaften. Fachbereich Kulturwissenschaften. Lüneburg.
- Assmann, Aleida (1999): Cultural Studies and Historical Memories. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (bm:vv)/Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (IFK) (Hg.) (1999), *The Contemporary Study of Culture*. Wien, S. 85-100.
- Bal, Mieke (Hg.) (1999): *The Practice of Cultural Analysis. Exposing Interdisciplinary Interpretation*. Stanford.
- Blau, Peter M. (1978): Parameter sozialer Strukturen, in: Ders. (Hg.), *Theorien sozialer Strukturen*. Opladen, S. 203-233.
- Blau, Peter M. (1994): *The Organization of Academic Work*. New Brunswick/New Jersey (2. Auflage).
- Böhme, Hartmut, Matussek, Peter, Müller, Lothar (2000): *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction*. Paris, (dt. *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M. 1982).
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (bm:vv)/Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (IFK) (1999) (Hg.), *The Contemporary Study of Culture*. Wien.
- Campbell, Donald T. (1969): Ethnocentrism of Disciplines, in: Muzafer Sherif/Carolyn Sherif (Hg.), *Interdisciplinary Relationships in the Social Sciences*. Chicago, S. 325-45.
- Chaney, David (1994): *The Cultural Turn*. London.
- Collins, Randall (1981): *Sociology since Midcentury*. New York.
- Collins, Randall (1988): *Theoretical Sociology*. San Diego/New York.
- Deutscher Anglistenverband (1999): *Vorbild Nordamerika. Zum problematischen Vergleich nordamerikanisches/deutsches Hochschulsystem*. (mim).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1997): *Förderung von Sonderforschungsbe-
reichen als kulturwissenschaftliche Forschungskollegs*. Bonn (mim.).
- Durkheim, Emile (1977): *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt a. M..

- Durkheim, Emile (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a. M., Ederleh, Jürgen (1997): HIS-Materialien zum Hochschulzugang. *HIS Kurzinformation*, A 5/1997. Hannover.
- Frühwald, Wolfgang et al. (1991): Geisteswissenschaften heute. Frankfurt a. M., S. 15-44.
- Galtung, Johan (1970): A Structural Theory of Integration. *Journal of Peace Research*, 5, S. 375-395.
- Gawlik, Dieter (1986): Die Entwicklung der Hochschule Lüneburg in Zahlen, in: Der Rektor der Hochschule Lüneburg (Hg.), 40 Jahre Hochschule Lüneburg. 1946-1986, S. 232-251.
- Hall, Stuart (1980): Cultural studies and the Centre: some problematics and problems, in: S. Hall/D. Hobson/A. Loewe/P. Willis (Hg.), Culture, Media, Language. London, S. 15-47.
- Giddens, Anthony (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M..
- Hagstrom, W. O. (1965): The Scientific Community. New York.
- Hartung, Dirk/Nuthmann, Reinhard (1975): Status und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. Berlin.
- Hochschulstrukturkommission für das Land Niedersachsen (Hg.): Stellungnahmen und Empfehlungen. Hannover 1990.
- Huber, Ludwig (1996): Interdisziplinäres Studieren in amerikanischen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 1/ 1996, S. 38-46.
- Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (1998): Denkschrift aus Anlass seines fünfjährigen Bestehens. Wien.
- Kuhn, Thomas S. (1978): Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma, in: Ders., Versuch über das Neue. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M., S. 389-420.
- Klein, Julie Thompson (1996): Crossing Boundaries. Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity. Charlottesville/London.
- Langthaler, Ernst (1999): Gedächtnisgeschichte: Positionen, Probleme, Perspektiven, in: Kulturwissenschaften. Sondernummer 1999 der Beiträge zur historischen Sozialkunde. S. 30-46.
- Luhmann, Niklas (1992): Universität als Milieu. Bielefeld.
- Lutter, Christina/Reisenleitner, Markus (1998): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien.
- Lutter, Christina/Reisenleitner, Markus (1999): Introducing History (in)To Cultural Studies, in: Kulturwissenschaften. Sondernummer 1999 der Beiträge zur historischen Sozialkunde. S. 47-58.
- Musner, Lutz/Wunberg, Gotthart (1999a): Kulturstudien heute. Eine Gebrauchsanleitung, in: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (bm:vv)/Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften (IFK) (1999) (Hg.): The Contemporary Study of Culture. Wien, S. 9-17.
- Musner, Lutz/Wunberg, Gotthart (1999b): Kulturwissenschaft/en – eine Momentaufnahme. News. Mitteilungen des IFK Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften 2/1999, S. 4-6.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK): Hochschulen in Niedersachsen '97. Zahlen, Daten, Fakten. Hannover 1997
- Oakes, Guy (1994): Rickerts Wert/Wertungs-Dichotomie und die Grenzen von Webers Wertbeziehungslehre, in: G. Wagner/H. Zipprian (Hg.), Max Webers Wissenschaftslehre. Frankfurt a. M., S. 146-166.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a. M..
- Rammstedt, Otthein (1995): Helmut Schelsky und die Gründung der Bielefelder Fakultät für Soziologie. *Soziologie* 3/95, S. 32-44.

- Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist.
- Ritzer, George (1983): Sociological Theory. New York.
- Robinson, John P. (1984) (Hg.): Social Science and the Arts. College Park 1984.
- Smelser, Neil J. (1973): The Social Sciences, in: The Carnegie Commission on Higher Education (Hg.), Content and Context. Essays on College Education. Berkeley, S. 121-154.
- Volkman, Rainer (1993): Ein Standort wird durch Cats erst schön. Regionalpolitik für die Großstadt: Das Beispiel Hamburg. Hamburg.
- Weber, Max (1968): Vom inneren Beruf zur Wissenschaft, in: Ders. Soziologie. Weltgeschichtliche Analysen. Politik. Stuttgart, S. 311-340.
- Williams, Raymond (1981): Culture. London.
- Wuggenig, Ulf (1998): Kulturwissenschaften und Cultural Studies. Merz Akademie 2. Stuttgart, S. 43-59.
- Zetterberg, Hans (1966): On Motivation, in: Joseph Berger/Morris Zelditch/Bo Anderson (Hg.), Sociological Theories in Progress. Boston, S. 124-141.

Sabine Hofmeister

Zwischenzeiten – Zwischenräume

Übergänge: Fokus von Nachhaltigkeitsstrategien?¹

Vorbemerkung

Übergänge sind Zwischenzeiten und Zwischenräume – Übergänge markieren den Zeit-Raum zwischen zwei Stationen: zwischen verschiedenen Orten, Handlungen, Ereignissen und Lebensphasen. Es sind die »Zwischen-Räume« – die Intervalle, an denen wir einen Wechsel erkennen können. Übergänge verbinden, was voneinander getrennt ist. An dieser Universität haben wir gute Gründe, über derartige, im wissenschaftlichen Raum eher »sperrige« Gegenstände zu reden. Denn ein solches Thema fordert geradezu heraus, die alltäglichen disziplinären Grenzen des Denkens zu überschreiten – sich einzulassen auf disziplinübergreifende, vermittelnde Gedanken. Gerade deshalb ist es hier an der Universität Lüneburg und vor allem auch am Fachbereich Umweltwissenschaften, der sich dem interdisziplinären Forschen und Lehren verpflichtet hat, gut aufgehoben.

Doch wer Disziplingrenzen überschreitende Fragen im wissenschaftlichen Raum zulässt, handelt sich zwangsläufig auch »Nebenfolgen« ein: Ausgehend von derartigen Fragen nämlich richtet sich der Blick reflektierend auch auf die eigene Disziplin. Aus der Perspektive des Zwischenraums werden Konfliktpotentiale, Verzweigungen und neue Entwicklungen in den Disziplinen sichtbar. Dies trifft auch für mein Fach zu – für die Planung. Die Planungswissenschaften nämlich stecken allem Anschein nach selbst mitten in einem Übergang – und das in mehr als nur einer Hinsicht:

- Planung als eine Aufgabe, die auf einen definierten und zuvor fixierten Zustand in der Zukunft gerichtet ist, wird abgelöst durch ein Verständnis von Planung als Begleitung und Moderation eines zukunfts offenen Prozesses.
- Das Verständnis, in dem Planung als eine hierarchische und von »oben« nach »unten« organisierte Institution begriffen worden war, wird

1 Der Beitrag basiert auf meiner Antrittsvorlesung an der Universität Lüneburg am 27. Oktober 1999 in Lüneburg.

mehr und mehr abgelöst durch ein akteurszentriertes und prozessorientiertes Planungsverständnis. Vor diesem Hintergrund gerät »Planung« schließlich immer mehr zu einem Begriff, der dem Zeitgeist nicht mehr so recht gefallen will: Umweltplanung wird zu »Umweltmanagement«, Ressourcenplanung zu »Ressourcenmanagement«, Flächenplanung zu »Flächenmanagement« usw.

- Planer, Planerinnen in Raum- und Umweltplanung »entdecken« die Zeit.

Für mich, die ich Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre in den Planungswissenschaften studiert habe – in einem Zeitraum also, als Bürgerinitiativen, Stadtteilgruppen und Umweltverbände gerade damit begonnen hatten, Fragen der Stadtentwicklung und Umweltgestaltung engagiert aufzugreifen und sich kritisch in Planungen einzumischen –, sind diese Entwicklungen nicht allzu neu: Unter Begriffen wie »prozess- und gebrauchswertorientierte«, »bedürfnisgerechte« und »emanzipatorische« Planung wurden auch damals schon manche Inhalte diskutiert, die heute in Gestalt von »aktorszentrierten Managementkonzepten« in die planungswissenschaftlichen Diskurse hineinragen und sich erst jetzt ansichtig machen, auch hier einen Paradigmenwechsel anzustoßen. Doch was die gegenwärtige Diskussion von der damaligen grundlegend unterscheidet, ist, dass diese jetzt eingebunden ist in einen sehr viel breiter gefächerten Diskurs um ein neues Leitbild gesellschaftlicher Entwicklung: in die Diskussion um Ziele und Konzepte einer Nachhaltigen Entwicklung. Hierin liegt die Chance für einen »echten« Übergang – für einen Paradigmenwechsel (auch) in den Planungswissenschaften. Ich werde also im folgenden näher auf das Konzept »sustainable development« eingehen. Denn es ist dieses Konzept, das zur »Wiederentdeckung« der Zeit u.a. in der und für die Planung herausfordert. Auf den verschiedenen Ebenen – in der Stadtentwicklung ebenso wie im Naturschutzmanagement – gerät die Zeit jetzt zum Gegenstand und zum Mittel von Raum- und Umweltplanung. Die Hintergründe dieser Entwicklung werde ich im folgenden auszuleuchten versuchen. Dabei bin ich mir bewusst, dass dieser Versuch in dem vorgegebenen Rahmen eher »übergangsarm« geraten wird.

Dass ich dieses Thema entlang von Zwischenräumen und Zwischenzeiten – anhand von Übergängen in Zeit und Raum – diskutiere, hat zwei Gründe: Zum einen liegt es daran, dass es die Zwischenzeiträume sind, in denen Neues den Raum einzunehmen vermag, der ihm zusteht. Übergänge sind »Spielräume«. Und zweitens hat es damit zu tun, dass in Übergangssituationen Raum und Zeit dichter aneinander rücken.

1 »Zeitweise ohne Markierung«

Zwischen zwei bestimmten Zeit- und Raumformen – mitten im Zwischenzeitraum – werden Raum und Zeit dichter. Es ist, als befänden wir uns in einem überfüllten Vakuum, in einer leeren Dichte. Dieses Ineinander der Zeit- und Raumkoordinaten hat Marcel Proust am Beispiel der Momente kurz vor dem Einschlafen und kurz vor dem Aufwachen sehr prägnant beschrieben: »*Der (Ein)Schlafende spannt in einem Kreise um sich den Ablauf der Stunden, die Ordnung der Jahre und der Welten aus. Beim Erwachen orientiert er sich dann nach dem Gefühl an ihnen, er liest in einer Sekunde daraus ab, an welchem Punkt der Erde er sich befindet, wie viel Zeit bis zu seinem Wachsein verflossen ist; doch diese Systeme können sich verwirren und überschneiden. (...) Wenn er aber in einer noch weniger geeigneten und gewohnten Haltung einschlüft, (...) so wird die Verwirrung der aus ihrer Bahn geschleuderten Welten noch vollkommener, (...) in Windeseile (wird er) durch Zeit und Raum dahin(getrieben), da er die Lider öffnet, glaubt er, er habe sich vor Monaten in einer anderen Gegend zur Ruhe begeben.*«²

Dieses Überschneiden und Verwirren von Raum und Zeit mag etwas mit der Elastizität der Zeit zu tun haben. Denn an anderer Stelle schreibt Proust: »*Die Zeit (...) ist elastisch; die Leidenschaften, die wir fühlen, dehnen sie aus, die, die wir erregen, ziehen sie zusammen; und Gewohnheit füllt den Rest aus.*«³

Augenscheinlich sind Übergangszeiten Zeiten, in denen die Gewohnheiten weniger Platz haben als sonst. Es sind »ausgedehnte« oder »zusammengezogene« Zeiten – häufig beides ... Es fehlt den Übergängen das Koordinatensystem – ein System von Markierungen, das durch das Gewohnte offenbar erst entsteht und das uns Orientierung gibt.

Auch Übergänge im Raum erscheinen unmarkiert, unausgefüllt – wie »Leerräume«. Ihnen fehlt anscheinend all das, was den Raum zum Ort macht – zu einem besonderen Ort: zum Wohnort, Arbeitsort oder Urlaubsort. Ja, Orte lassen sich auch in der Fremde finden – in Räumen, von denen wir uns angezogen fühlen ohne zuvor dort gewesen zu sein⁴. Wir finden Orte aber nicht im Übergang.

2 Marcel Proust: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, zitiert nach Honnefelder, G., Was also ist die Zeit?, Frankfurt am Main 1995, 19

3 A.a.O., 185

4 Für die Übergangszeit des Reisens vgl. unter der Kapitelüberschrift »Der Reiz der Reise« und »Schöne Fremde« Ernst Bloch: Es entsteht »... eine Art subjektiver Verzeitlichung von Raum, subjektiver Verräumlichung der Zeit (...). Die Reisezeit wird so gefüllt wie sonst nur der Raum, und der Raum wird das Medium der Veränderung wie sonst nur die Zeit. Es entsteht also eine Umkehrung der gewohnten Wahrnehmungsordnungen, es entsteht gefüllte Zeit im bewegt, verändert erscheinenden Raum.« (Bloch,

Es ist die Abwesenheit von Markierungen, die Übergänge in Raum und Zeit leer und dicht zugleich erscheinen lässt: Fülle und Leere scheinen hier gleichzeitig und gleichräumlich neben- und ineinander organisiert – organisiert in Nicht-Zeiten und in Nicht-Orten. Womöglich ist es gerade das, was Übergänge »produktiv« macht.

2 Die »Produktivität« der Übergänge

Aus der Stadtökologie wissen wir, dass die meisten bedrohten Arten an Stadträndern und auf Brachflächen siedeln⁵. Die Zwischenräume zwischen zwei landschaftsökologischen Einheiten und die Räume zwischen verschiedenartigen Nutzungen sind für Ökologen und Ökologinnen von besonderem Interesse: Diese sprechen daher auch von Übergängen im ökologischen Raum als von »Ökotonen«. Ökotone sind »Grenzbereiche, Übergangsgebiete« – Räume, » ... in denen das Angebot an Lebensfordernissen (...) oft größer ist als in den (...) angrenzenden, einförmigen Lebensräumen.«⁶ Hierauf basiert die hohe Wertschätzung, die die Ökotone in der Landschaftsplanung und für den Naturschutz erfahren. Diese aufgrund ihrer Artenvielfalt als besonders wertvolle Landschaftsteile⁷ geschätzten Ökotone verschwinden, was als Ursache für die drastische Abnahme von Pflanzen- und Tierarten angesehen wird⁸.

Doch nicht allein aus ökologischer Sicht sind Übergänge imRaum besonders wertvolle Räume. So wird auch aus Sicht der Umweltpädagogik auf die besondere Bedeutung der Zwischenräume für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Gemeint sind hier Räume zwischen privater und öffentlicher Sphäre – Treppenhäuser, Vorgärten und Hinterhöfe –, aber auch Brachen als Flächen zwischen den verschiedenen Nutzungen – Flächen, die selbst keine oder keine dauerhafte Nutzung erfahren. Kinder und Jugendliche suchen solche Zwischenräume, und sie suchen »Zwischenfälle«, schreibt Hanne Seitz. Denn erst in der Wahr-

E., Das Prinzip Hoffnung, Bd. 1, 1973, 431) Den Hinweis hierauf verdanke ich Prof. em. Dr. Ingeborg Maschmann, Universität Lüneburg.

5 Am Beispiel von Karlsruhe vgl. dazu Kleyer, M., Urbanisierung in der Kulturlandschaft. Neue Kulturlandschaften?, in: Konold, W. (Hg.), Naturlandschaft – Kulturlandschaft. Die Veränderung der Landschaften nach der Nutzbarmachung durch den Menschen, Landsberg 1996, 229-242; vgl. auch Sukopp, H., Trautmann, W., Korneck, D., Auswertung der Roten Liste gefährdeter Farn- und Blütenpflanzen in der Bundesrepublik Deutschland für den Arten- und Biotopschutz, Bonn-Bad Godesberg 1978, 1-138 (Schriftenreihe für Vegetationskunde 12).

6 Tischler, W., Ökologie. Wörterbücher der Biologie, Stuttgart 1975, 79

7 Bornkam, R., Ökoton, in: Kuttler, W. (Hg.), Handbuch zur Ökologie, Berlin 1995, 295-297 (mit Verweis auf Kaule, G., Arten- und Biotopschutz, Stuttgart 1986)

8 a.o.O., 297 (mit Verweis auf Sukopp, H. et al. 1978)

nehmung von Unterschieden entwickelt sich die Fähigkeit des Unterscheidens: »Erst der Raum zwischen den Ordnungen, zwischen dem Gewohnten ermöglicht Entwicklung.«⁹

Doch Zwischenräume sind niemals nur physisch Räume, sondern immer auch Zeitenräume. So geht es nicht nur um das Unterscheiden zwischen »Hier« und »Dort«, sondern auch zwischen »Vorher« und »Nachher«. In Analogie zu den Ökotonen lassen sich daher die Zwischenräume in der Zeit als »Chronotone« ansprechen – ein Kunstwort, das sich aus der Verbindung der Vorsilbe »chrono-« für Zeit und der Nachsilbe »-ton« ergibt – abgeleitet aus dem Griechischen in der Bedeutung von »spannen«, »dehnen«, »ausdehnen«¹⁰. Auch »Chronotone« sind durch so etwas wie »Artenvielfalt« geprägt: Zeitfülle und Zeitleere, lebendige und tote Zeit, prall gefüllte und unausgefüllte, dichte und leere Zeit liegen hier beieinander, und sie vermischen sich miteinander. Was zunächst unvereinbar und gegensätzlich erscheint, verschmilzt hierin zu einer Gleichzeitigkeit: So kann beispielsweise die Übergangszeit des Wartens, so unausgefüllt und leer sie auch sein mag, zu einer quälend dichten Zeit werden. Zeiten des Übergangs sind paradoxe Zeiten, und es sind Zeiten mit einem hohen Potential an Unsicherheit.

Maria-Eleonora Karsten, Universität Lüneburg, hat auf dieses paradoxe Zeiterleben in Übergangssituationen nachdrücklich hingewiesen: In einer Studie zum Zeiterleben von Migranten und Migrantinnen hat sie gezeigt, dass und wie weit Zeitstrukturen und Zeitformen auf widersprüchliche Weise ineinander und zueinander organisiert sind – dann, wenn Menschen ungewisse und für sie nicht beeinflussbare Zeitstrecken damit zubringen zu warten – zu warten auf die Voraussetzungen, die sie zum Arbeiten und zum Leben erst berechtigen würden. Karsten nennt diese Zeiten »nicht gelebte Lebenszeit« – leere Zeiten, angefüllt bestenfalls mit einer ohnmächtigen und unbestimmten Hoffnung auf zukünftiges Leben¹¹.

Ist es Zufall, dass ausgerechnet diese Zeiten häufig in Zwischenräumen – dort, wo auch der Raum nichts Örtliches hat – verbracht werden müssen? Unterkünfte für Migrantinnen und Migranten liegen oftmals

9 Seitz, H., Auf der Suche nach Zwischenräumen, in: Garten und Landschaft 1/1997.

10 »tefnein«, DUDEN Bd. 7, Mannheim, Wien, Zürich 1963, 711

11 Karsten, M.-E., Zeitleere – Zeitüberfüllung. Über Zeitorganisation und Zeitmanagement in personenbezogenen sozialen Diensten, in: Universität Lüneburg (Hg.), Universitätszeitung 2/1991, 145-154; vgl. auch Karsten, M.-E., Migrationsleben – Migrationslebenszeiten. Lehrbrief für die Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Erziehung- und Sozialwissenschaften C 1985 (Kurseinheiten 2 und 3)

irgendwo zwischen Plattenbausiedlungen und Ausfahrstraßen – in Grenzgebieten als »Nicht-Orte«¹².

3 Zeitordnung – Raumordnung

Alles hat seine eigene Zeit. Und alles hat seinen Raum. Dies gilt auch und vielleicht gerade für den Übergang. Nur vermag sich dieser unserer Zeit- und Raumwahrnehmung zu entziehen: Der Übergang ist das, was wir nicht oder nur blass wahrnehmen. Unser bewusstes, strukturiertes Leben spielt sich vielmehr auf »Inseln« ab. Wir bewegen uns auf Rauminselfn und in Zeitinseln. Inseln fahren wir an, wir füllen sie aus und verlassen sie dann wieder, schreibt Maria-Eleonora Karsten für die »Zeitinseln«¹³. Dasselbe lässt sich für die räumlichen »Inseln« sagen. Zeiten, die wir ausfüllen, und Räume, die wir aneignen, sind funktional spezialisiert. Zwischen spezialisierten Räumen und zwischen funktional spezialisierten Zeiten entsteht anscheinend Leere – es sind Leerzeiten und Leerräume als »Nicht-Zeiten« und »Nicht-Orte«, die wir dort vermuten.

Und dieses Ausblenden der Zwischenzeiträume ist offenbar schon angelegt in den Begriffen von »Raum« und »Zeit«. Beides sind schon Ergebnisse von Prozessen der Spezialisierung in der Bedeutung von Zerteilung. In seiner Abschiedsvorlesung hat der Landschaftsökonom, Raum- und Umweltplaner Karl-Hermann Hübler kürzlich noch einmal in Erinnerung gerufen, dass der Begriff Raum etymologisch auf »räumen« zurückgeht: Raum wird geschaffen, indem mitten in den Wald Lichtungen geschlagen werden – indem also »Freiräume« in der Bedeutung des von der wilden Natur frei gemachten Raumes entstehen¹⁴. Analog dazu geht auch der Begriff Zeit auf »tide«, »tid« zurück und bezeichnet ebenso das Abgeteilte, Abgeschnittene¹⁵. »Teilen«, »Zerreißen«, »Zerschneiden« sind also die (sprachlichen) Wurzeln der Zeit – genauer: die Wurzeln der linearen und schließlich der abstrakten Zeit. Hierauf hat Barbara Adam mit dem Konzept »Timescapes« hingewiesen¹⁶: Es ist die Struktur der Uh-

12 In unserer unmittelbaren Nähe – bei Lauenburg an der Elbe – beispielsweise ist eine solches »Asylantenheim« ausgerechnet dort entstanden, wo bis vor kurzem noch die Grenze zwischen den zwei deutschen Staaten verlief: Nur wenige Meter entfernt von dem ehemaligen »Todesstreifen« sind Menschen untergebracht, die auf die Chance warten, hier leben zu dürfen.

13 Karsten a.o.O.

14 Hübler, K.-H., Enterprise Raumplanung, Abschiedsvorlesung am 22. April 1999 an der TU Berlin (mit Verweis auf das Grimmsche Wörterbuch von 1854), unveröff. Mskr., Berlin 1999

15 DUDEN Bd. 7, Mannheim, Wien, Zürich 1963, 778

16 Adam, B., Timescapes of Modernity. The Environment & Invisible Hazards, London, New York 1998; vgl. auch Adam, B., Naturzeiten, Kulturzeiten und Gender – Zum

ren-Zeit, die teilt, zerschneidet und die Zeiteile den Lebensphasen und Aktivitäten funktional zuweist.

Diese Zeit »ordnet« die Lebenszeiten, indem sie sie zerteilt. Vergleichbares geschieht im Raum: Räume werden Nutzungen zugeteilt. Dabei wird der Raum als Ganzes in Funktionsräume aufgespalten, zerschnitten und zerrissen. Raumzeitliche Spezialisierung ist also Ursprung und Zweck von Zeitordnung und Raumordnung.

Auch die Raumordnung als planerische Aufgabe basiert auf dem Paradigma der Funktionalität. Es gibt für alles einen speziellen Raum: Raum erscheint geordnet in Wohngebiete, in Gewerbe- und Industriegebiete, in Flächen für Verkehrswege und Infrastruktureinrichtungen. Dazwischen gibt es die Freiräume – Räume, die allerdings selten »frei«, sondern vielmehr ebenso geordnet sind: in Spielplätze und Liegewiesen, in Ruhezonen und Blumenrabatten. Dies alles sind Schöpfungen der räumlichen Planung: der Landes- und Regionalplanung, der Bauleitplanung und der Grünordnungsplanung. Zwischen diesen funktionalen »Inseln« im Raum ist nichts mehr. Raumordnung ordnet flächendeckend. Die Kategorie »Übergangsraum« ist planerisch nicht vorgesehen – oder nur ausnahmsweise¹⁷.

Doch auch aus der Perspektive des »Zwischenraums« spricht vieles für eine räumliche Ordnung und für die Raumplanung. Denn hätten wir den geographischen Raum allein ökonomischen Verwendungsinteressen überlassen, wären naturnahe Räume – ja, alle jene Räume, die nicht unmittelbar verwertbar sind – vermutlich schon verloren gegangen. Daher ist die enge Kooperation zwischen räumlicher und ökologischer Planung notwendig.

Im Bündnis mit der Raumplanung hat die Umweltplanung jedoch bislang zu wenig Erfolge vorzuweisen: In der Konzeption des Umwelt- und Naturschutzes hat ökologische Planung den Naturraum gerade nicht zu bewahren vermocht vor ökonomischer Aneignung. Auch die sichersten Zäune sind nicht geeignet, den ökologischen Raum vor ungewollten und unerwünschten Veränderungen zu schützen: Chemikalien sind allgegenwärtig geworden im Raum und in der Biosphäre. Und sie sind oft auch irreversibel in der Zeit. Indem wir uns jetzt daran gemacht haben, das Weltklima anthropogen zu verändern, verändern wir auch das entlegenste und geschützte Ökosystem. Gerade dies sind die Neben- und Folgeprodukte des industrieökonomischen Systems: Es sind die unbewusst und unbemerkt als »Kuppelprodukte« mithergestellten ökologischen Qualitäts-

Konzept »Timescape«, in: Hofmeister, S., Spitzner, M. (Hg.), Zeitlandschaften. Perspektiven öko-sozialer Zeitpolitik, Stuttgart 1999, 35-58

¹⁷ So ließe sich z.B. das Konzept der »Biotopverbundsysteme« als ein speziell auf den Übergang gerichtetes Planungskonzept interpretieren.

ten, die wir jetzt als »Umweltprobleme« und als »ökologische Krisenphänomene« wahrnehmen. Daher gilt es, die Umweltplanung als eine vor allem auch auf ökonomisch-technische Systeme gerichtete Vorsorgeaufgabe zu begreifen.

Doch ebenso wie Raumordnung und Raumplanung sind auch Umwelt- und Landschaftsplanung weniger am Ganzen als vielmehr an Teilen – an Umweltsegmenten und an Landschaftsteilen – interessiert. Nicht anders als Industrie- und Gewerbegebiete auch sind diese dem Kalkül der Funktionalität ausgesetzt: *»Je unsichtbarer die Schranken, um so unerbitlicher werde die Natur beherrscht, meinte Adorno angesichts des Hagenbeck-schen Zoos, in dem man die Tiere nicht durch Gitter, sondern durch Gräben einsperrte. Der Zoo hat sich aufs Ganze ausgedehnt. Den Käfig um die ›Wild‹-Populationen ersetzt die Linie auf dem Reißbrett des Naturschutzmanagers. Der Plan hat keine weißen Flächen mehr, es gibt kein Ödland, keine Lücken und Ritzen, worin sich etwas ereignen könnte, das nicht auf die eine oder andere Weise in unsere Zweckzusammenhänge einbezogen wäre, das den Namen ›Natur‹ (...) wirklich verdiente. Wo der Spaziergang früher durch Busch und Wald, Wiese und Feld, Heide und Moor führte, leitet nun der Weg vom Landschaftsschutzgebiet zu Naturpark von flächenhaftem Naturdenkmal zu geschütztem Landschaftsbestandteil, von ökologischer Ausgleichsfläche zu Refugialbiotop. (...) Auch dem Nutzlosesten ist eine Funktion zugewiesen und eine Kennziffer gegeben.«*¹⁸

Was wir dem Raum zumuten – ein flächendeckendes Management – beginnen wir jetzt auch der Zeit zuzumuten – unserer eigenen Lebenszeit. Die Ausdehnung der ökonomischen Zeit – einer abstrakten, auf Intensivierung und Effektivierung gerichteten Zeitform – auf die gesamte Lebenszeit hat schon stattgefunden. Nichts, überhaupt nichts lässt sie mehr frei: auch das nicht, was wir »Freizeit« nennen. Wo es um Beschleunigung und Intensivierung von Freizeiterleben geht, ist das ökonomische Zeitparadigma um keinen Deut erbarmungsloser als in der Arbeitszeit auch. Der räumliche Ausdruck davon sind Erlebniszentren und Freizeitparks. Lebendige Zeit geht auf im Diktat von Effizienz und Beschleunigung – Lebenszeit mutiert zur Ressource. Als eine Ressource aber wird Lebenszeit knapp. Die Zeitnot soll durch individuelles Zeitmanagement überwunden oder zumindest erträglicher werden. Es gilt also, die verfügbare Lebenszeit durch Optimierung individueller Zeitverwendungsmuster noch besser auszunutzen. Auf diese Weise liefern wir als Manager und Managerinnen unserer eigenen Lebenszeit diese

18 Treppl, L., Natur im Griff. Landschaft als Ökoparadies, in: Garten und Landschaft 3/1987, 41

mehr und mehr einer Wertrationalität aus, die alle nicht verwertbaren Zeiten – und dazu gehören vor allem auch die Übergänge – negiert.

*4 Die »Kontraproduktivität« der Übergänge:
Von »Zeitmüll« und »Raummüll«*

Doch geht die Strategie des Zeitmanagements nicht auf. Eine allumfassende Bewirtschaftung der Zeit führt dazu, dass unwirtschaftliche, kontraproduktive Zeiten entstehen. Jürgen Rinderspacher spricht von solchen Zeiten als von »Zeitmüll«¹⁹. Er meint damit z. B. die Zeiten, die wir in Warteschlangen und vor roten Verkehrsampeln verbringen oder die wir im Stau festsitzen²⁰.

Solche Zeitabfälle sind leere, unausgefüllte Zeiten – Zeiten der Langeweile. Als kontraproduktive Form der ökonomischen Zeit bleiben sie an diese gebunden. »Zeitabfälle« sind nicht vielfältig. Sie weisen gerade nicht die Qualitäten zyklischer oder gar organischer Zeitformen auf. Sie haben auch nichts gemeinsam mit den Besonderheiten von zeitlichen Übergängen – mit dem allmählichen Hinübergleiten von einer Aktivität in die andere, von einer Zeitform in die andere. Sie sind nicht die »reproduktiven« Zwischen-Zeiträume, die so erholsam sind, weil sie die »produktiv« genutzten Zeitinseln miteinander zu vermitteln vermögen. Nein, aufgrund ihrer destruktiven Bindung an den abstrakten Zeitkalkül sind diese Zeiten geprägt von ihrer Bindungslosigkeit an lebendige Zeiten.

Auch im Raum finden wir ein solches Phänomen der »Vermüllung« vor – und zunehmend häufiger: Die von Ökologen und Ökologinnen als Ökotope wertgeschätzten Stadtränder verschwinden. Doch bilden sich an ihrer Stelle gerade nicht urbane oder ländliche Räume heraus, sondern »Nicht-Orte«, wie u.a. Werner Bätzing sie nennt²¹: Räume, die keine Örtlichkeit mehr ausweisen – funktional und kalt sind, wie Autobahnen oder Abflughallen. Während die ökonomische und kulturelle Entwertung des ländlichen Raumes durch die (erste) Industriemoderne noch Züge von »Urbanisierung« aufwies, macht sich die (zweite) Moderne jetzt daran, sowohl den ländlichen als auch den urbanen Raum in ihren jeweiligen Besonderheiten aufzulösen. Stadt und Land sind im Begriff, ihre Eigenständigkeit als Komplementäre des jeweils anderen zu verlieren. Als

19 Rinderspacher, J., Zeit gewinnen: Paradoxien im Umgang mit einem alltäglichen Phänomen, in: Karsten, M.-E. (Hg.), Zeit im Leben – Zeit erleben, Lüneburger Universitätsschriften 7, Lüneburg 1995, 7-20

20 In Deutschland sind das, nach Rinderspacher, für alle Bundesbürger 4,4 Milliarden Stunden im Jahr (vgl. a.o.O., 16).

21 Bätzing, W., Die Auflösung des ländlichen Raumes in der Postmoderne, in: Kommune 11/1997, 40-46 (mit Verweis auf Marc Augé)

monofunktionale Agrarsteppe unterscheidet sich der ländliche Raum schon jetzt in seiner Unwirtlichkeit nicht mehr von der seinerzeit von Alexander Mitscherlich beschriebenen »Unwirtlichkeit der Städte«²². Stadt und Land verlieren ihre Qualitäten als jeweils spezifische soziale, kulturelle und ökologische Lebensräume. Sie nehmen stattdessen die Züge nüchterner, funktionaler Ortlosigkeit an. Den Endpunkt dieses postmodernen Strukturwandels von Stadt und Land sieht Bätzing in einer » ... monofunktional segmentierten Suburbanisierungslandschaft«²³ – in einer flächendeckenden Agglomeration von Nicht-Orten. Analog zum Begriff »Zeitmüll« als der Kontraproduktivität einer allgegenwärtigen Zeitökonomie könnte hier von »Raummüll« als dem kontraproduktiven Resultat einer allumfassenden Aneignung des Raumes gesprochen werden.

Gerade in dieser Entwicklung sind Raumordnung und Raumplanung gefordert: Den gegenwärtigen Prozessen räumlichen Strukturwandels gesellschaftliche Leitbilder entgegenzusetzen, unerwünschte Entwicklungen aufzuhalten, die spezifischen Qualitäten des Raumes in seiner Diversität zu erhalten und auszugestalten, wäre in dieser Übergangszeit vorrangig Aufgabe von Raum- und Umweltplanung. Doch erwarten wir damit nicht zu viel? Raumplanung ist schließlich gerade nicht der Ausgangspunkt, sondern historisch das Ergebnis solcher ungesteuert und ungeplant ablaufender Entwicklungen in der (ersten) Industriemoderne. Raumordnung setzt dort erst an, wo funktional spezialisierte Räume Nutzungskonkurrenzen ausgesetzt sind. Es geht hier gerade nicht in erster Linie um Raumentwicklung als Entfaltung der sozialen und kulturellen sowie der ökologischen Potentiale des Raumes in ihren besonderen Qualitäten, sondern um eine konfliktfreie oder zumindest konfliktärmere Entwicklung der Raumstruktur.

Und gerade eine solche Ausgangslage finden wir jetzt auch bezogen auf die Zeit vor: Soziale und ökonomische Nutzungskonflikte finden mehr und mehr Ausdruck in Zeitkonflikten. Und auch die sogenannten Umweltprobleme werden im Rahmen der Nachhaltigkeitsdebatte zunehmend als Konflikte erkannt, die aus der Konfrontation und Desynchronisation verschiedener Zeitskalen, Zeitmuster und Zeitqualitäten resultieren. Vor diesem Hintergrund wird die Zeit als Ordnungs- und Planungskategorie gerade jetzt »entdeckt«.

22 Mitscherlich, A., Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden, Frankfurt am Main 1965

23 Bätzing a.o.O., 43 f.

5 Verzeitlichung des Ökonomischen

Die Folie, auf der die Zeit gegenwärtig im wissenschaftlichen Raum – in der Medizin und Pharmakologie, in der Soziologie und Biologie, in der Geographie und Ökologie und schließlich auch in der Raum- und Umweltplanung – entdeckt und wiederentdeckt wird, ist die sich verzeitlichende Ökonomie. Wenn beispielsweise die Deutsche Bank eine Werbeanzeige für Telebanking mit dem Slogan titelt: »Und wieder werden sich Menschen von Raum und Zeit befreien.«²⁴, so trifft dies den Zeitgeist auf den Punkt. Allerdings mit dem Unterschied, dass die Befreiung von Raum und Zeit tatsächlich wohl weniger uns Menschen meint (denn als Lebendige bleiben wir im Raum, und wir sind Zeit), als vielmehr das Produkt, das mit dieser Anzeige verkauft werden soll – das Geld.

Auf den ersten Blick sind die Bewegungen der Ökonomie in Zeit und im Raum unmittelbar miteinander verbunden. Zeit- und Raumüberwindung – Globalisierung und Entgrenzung in der Zeit – scheinen nicht voneinander trennbar. Und dennoch: Auf den zweiten Blick wird sichtbar, dass die »Eroberung« von Raum und Zeit durch die Ökonomie weder gleichzeitig noch auf dieselbe Weise erfolgt ist. Die zeitliche Entgrenzung der Ökonomie vollzieht sich durch eine nochmalige Überwindung des Raumes²⁵. Die erste »Überwindung« des Raumes meint dessen physische Überwindung: Überwindung von Entfernung. Resultat dieses Prozesses ist die Globalisierung des industrieökonomischen Systems. Doch was jetzt geschieht – die zweite »Überwindung« des Raumes durch Verzeitlichung der Ökonomie –, ist noch etwas anderes: Es geht jetzt um die Überwindung des Raumes in seiner absoluten, in seiner physischen Begrenztheit, um die »Vernichtung« des Raumes durch die Zeit²⁶. Raum wird durch Zeit ersetzt. Beides – Raum und Zeit – sind vom Standpunkt dieser Ökonomie Ressourcen: Ihre besonderen Qualitäten – die des Raumes als Orte und die der Zeit als spezifisch lebendige Zeiten – haben in dieser Logik keinen Platz. Als ökonomische Ressourcen sind Raum und Zeit knapp. Und: Sie sind austauschbar, substituierbar geworden.

24 Süddeutsche Zeitung vom 22.09.1995

25 Vgl. hierzu auch Guggenberger, B., Soziale und politische Probleme in der von Wissenschaft und Technik bestimmten Welt von morgen, 28 ff., in: VDI-Technologiezentrum Düsseldorf (Hg.), Langfristige Perspektiven technischer und gesellschaftlicher Entwicklung in Deutschland. Visionen für die Forschungs- und Technologiepolitik. (= Beiträge zur Zukunft von Technik und Gesellschaft, Bd. 1), Düsseldorf 1995, 7-50

26 »Während das Kapital also einerseits danach streben muß, jede örtliche Schranke des Verkehrs niederzureißen, die ganze Erde als seinen Markt zu erobern, strebt es andererseits danach, den Raum zu vernichten durch die Zeit.« Marx, K. aus: Grundrisse der politischen Ökonomie, zitiert nach: Waldhoff, H.-P., Die eigene und die fremde Soziologie. Zivilisationstheoretischer Versuch über die Sozio- und Psychogenese der deutschen Raumplanung und Raumforschung, in: RuR 1.1999, 17

Die physische Begrenztheit des Raumes – die absolute Knappheit der Ressource Raum – wird ökonomisch überwunden durch die Zeit. Die sich verzeitlichende Ökonomie, die sich der Information als ihrer Schlüsseltechnologie bedient, überwindet den Raum durch Beschleunigung. Und sie »vernichtet« ihn: Raum mutiert von der Fläche zu einem Netz von Zentren als »Punkte«²⁷. Doch dieses Netz, das die neue Ökonomie über die Welt auszuspannen beginnt, verbindet eben gerade nicht Orte miteinander. Wo die ökonomischen Zentren liegen – ihre Umwelten und ihre Örtlichkeit – ist ökonomisch immer weniger von Interesse. Sie sind (wie die abstrakte Zeit auch) von Bindungs- und Kontextlosigkeit geprägt: Die Orte und die räumlichen Umfeld der ökonomischen Metropolen werden aus der Perspektive der neuen Ökonomie mehr und mehr belanglos.

Es ließe sich vielleicht gar zuspitzen: Was zwischen den ökonomischen Zentren liegt, ist aus der Perspektive dieser Ökonomie vielleicht noch nicht einmal Umwelt, sondern schlicht nur noch das andere – Wildnis²⁸. Eine neue Wildnis, die zurückerobert werden kann für die Natur oder für das, was wir dafür halten. In dieser Entwicklung sehen Raum- und Umweltplaner eine Chance – und zwar zu Recht: Die Ausweisung von »wilderness areas« – von Wildnisgebieten als »Wildnisparcs« – wird jetzt auch in Mitteleuropa als eine Aufgabe des Naturschutzmanagements und der Landschaftsplanung erkannt und wahrgenommen²⁹.

6 »Chrono-Urbanistik« – Zeiten der Stadt

Planung beginnt jetzt also damit, den Prozess der (zweiten) Industriemoderne mit- und nachzuvollziehen. Nutzungsintensivierung auf der einen und die »Vermüllung« von Raum und Zeit auf der anderen Seite bilden gleichsam die Folie, auf der die räumliche Planung jetzt auch die Zeit als Ordnungs- und Planungskategorie entdeckt. Auf den verschiedenen Ebenen – in der Stadtplanung ebenso wie im Naturschutzmanagement – machen sich Planer und Planerinnen jetzt daran, die Zeit in die räumlichen Planungen einzubeziehen. Zeit als die »vierte Dimension des Raumes« wird zum Mittel und zum Gegenstand der Raum- und Umweltplanung³⁰.

27 Vgl. zum Konzept der »global cities«, Sassen, S., Metropolen des Weltmarkts. Die neue Rolle der Global Cities, Frankfurt am Main, New York 1996

28 Vgl. auch Bätzing a.o.O.

29 Vgl. u.a. Bayerische Akademie für Naturschutz und Landschaftspflege (ANL) (Hg.), Wildnis – ein neues Leitbild? Möglichkeiten ungestörter Naturentwicklung für Mitteleuropa, Laufener Seminarberichte 1/97, Laufen/Salzach 1997; dies., Evangelische Akademie Tutzing (Hg.), Schön wild sollte es sein ... Wertschätzung und ökonomische Bedeutung von Wildnis, Laufener Seminarberichte 2/99, Laufen/Salzach 1999

30 Wolf, K., Scholz, C.M., Neue Zeitverwendungsstrukturen und ihre Konsequenzen für die Raumordnung, Forschungs- und Sitzungsberichte der ARL (Akademie für

So ist die Chrono-Urbanistik nicht zufällig von Stadtplanern und -planerinnen in Japan »erfunden« worden³¹ – und ebenso wenig zufällig ist es, dass diese Erfindung aktuell auch in Europa immer mehr Beachtung findet: Stadtplaner und Raumplanerinnen weichen aus auf die Zeit. Sie ersetzen die knapp gewordene Ressource Raum durch die Ressource Zeit. Die neue Planungsstrategie besteht in der Nutzungsintensivierung des Raumes in der Zeit. Funktional spezialisierte Räume werden mehrfach genutzt und in multifunktionale Räume umgewandelt. In diesem Fall wird die Zeit unmittelbar zum Planungsmittel von Raumplanung. Doch soll diese Strategie nunmehr nicht mehr nur reaktiv – im nachhinein und zur Problemlösung – verfolgt werden, sondern direkt und prospektiv in die Planung eingehen. Öffentliche Gebäude und öffentliche Räume in der Stadt sollen planerisch von vornherein auf zeitliche Nutzungsintensivierung hin angelegt werden: Schulen und Schulhöfe, Sportstätten und Universitätsgebäude, Stadtplätze und Grünanlagen werden zu multifunktionalen, »rund um die Uhr« genutzten Räumen. Damit bedient sich Planung von Anfang beider Planungsmittel: Raum und Zeit werden gleichermaßen Mittel und Gegenstand von Planung. Eine »zeitbewusste« Planung des Raumes koordiniert und lenkt die Raumnutzung durch Steigerung der Nutzungsintensität im Raum und in der Zeit.

Nicht nur für die Stadtplanung wird die Frage nach den »Zeitverwendungsstrukturen und ihren Konsequenzen für die Raumordnung« (Wolf, Scholz) derzeit intensiv diskutiert. Auch im Rahmen von Diskursen, wie »Zeiten und Qualität der Stadt«³² und unter der Bezeichnung »Kommunale Zeitpolitik«³³ wird immer häufiger danach gefragt, wie die Funktionen öffentlicher Räume an die sich verändernden ökonomischen Zeitmuster und wie die Zeiten öffentlicher Dienstleistungen flexibler gestaltet werden können. In Bremen und in Hamburg werden solche Strategien kommunaler Zeitpolitik bereits praktisch erprobt³⁴. Neben die Raumordnung tritt jetzt (vorsichtig noch und im wissenschaftlichen Raum

Raumforschung und Landesplanung), Bd. 207, Hannover 1999, 144 (vgl. hier Abb. 41, Substituierbarkeit von Zeit und Raum, nach Henckel, D., Arbeitszeit, Betriebszeit, Freizeit. Auswirkungen auf die Raumentwicklung, Schriften des Deutschen Instituts für Urbanistik, Bd. 80, Stuttgart, Berlin, Köln und Mainz 1988)

31 Wolf, K., Scholz, C. M. a.o.O., 145

32 Vgl. u.a. Mückenberger, U., Auf dem Weg zur Institutionalisierung kommunaler Zeitpolitik, in: Informationen zur Raumentwicklung 10/1997, 699-707; ders. (Hg.), Zeiten der Stadt. Reflexionen und Materialien zu einem neuen gesellschaftlichen Gestaltungsfeld, Bremen 1998

33 Eberling, M., Henckel, D., Kommunale Zeitpolitik. Veränderungen von Zeitstrukturen – Handlungsoptionen der Kommunen, Berlin 1998

34 Mückenberger, U. (Hg.), Zeiten der Stadt. Reflexionen und Materialien zu einem neuen gesellschaftlichen Gestaltungsfeld, Bremen 1998

kaum bemerkt) ein auf die Ordnung der Zeiten gerichtetes politisches Planungskonzept: Flächennutzungspläne sollen durch Zeitzutzungspläne ergänzt und Raumordnungspolitik um Zeitordnungspolitik erweitert werden³⁵.

Diese gegenwärtig vollzogene Entwicklung hin zu einer »zeitbewussten« Planung ist zeitgemäß. Doch aus der Perspektive der Zwischenzeiträume werden auch die mit dieser Entwicklung verbundenen Risiken deutlich. Ich erlaube mir also drei kritische Anmerkungen zu diesem noch recht jungen Diskurs in den Planungswissenschaften:

1. Die Entdeckung der Zeiten durch die Raumordnung und räumliche Planung könnte dazu beitragen, dass der Druck auf die Zeit- und Raumform Übergang weiter zunehmen wird. Indem die Nutzungsintensität des Raumes durch Intensivierung in der Zeit gesteigert wird – indem also die Inanspruchnahme des Raumes durch Mehrfachnutzung in der Zeit substituiert wird –, könnten Planer und Planerinnen dazu beitragen, dass Zeitnischen, Zeitbrachen als anscheinend »nutzlose« Zeiträume weiter verschwinden. Zwischenzeiten und Zwischenräume würden dann mit (und womöglich sogar veranlasst durch) eine »zeitbewusste« räumliche Planung preisgegeben – und das noch bevor nach ihrem Nutzen explizit gefragt worden ist. Die nachmittäglichen oder abendlichen Eroberungen von Schulhöfen oder Abenteuerspielplätzen mögen ausgerechnet jene Zwischenzeiträume sein und jene »Zwischenfälle« ermöglichen, von denen Umweltpädagogen sagen, dass sie für die Entwicklung von Stadtkindern essentiell sind. Stadtplanung sollte daher bewusst und offensiv neben der Intensivierung und Effektivierung von Raumnutzungen auch das Offenhalten von Zwischenzeiträumen in die Stadtentwicklung einbeziehen.

2. Bisher ist der planungswissenschaftliche Diskurs zur Bedeutung der Zeit für die Raumordnung und für die Planung mit dem seit einigen Jahren durch das Tutzingener Projekt »Ökologie der Zeit«³⁶ initiierten Diskurs zur Verbindung von sozialen und ökonomischen Zeiten mit den Zeiten der ökologischen Natur noch kaum verknüpft. Die Fragen nach den Naturzeiten – nach den biologischen Rhythmen von Menschen und ökologischer Natur – sind bislang zu wenig in die Debatte um eine zeitbewusste Raumplanung eingeflossen. Raum- und Umweltplanung sind in der »Zeitfrage« noch kein Bündnis miteinander eingegangen. Das Risiko, dass

35 Vgl. ausführlich hierzu Hofmeister, S., Die Wiederentdeckung der Zeiten: Eine Chance auf dem Weg zur Nachhaltigkeit – Umrisse öko-sozialer Zeitpolitik, in: Weiland, U. (Hg.), Perspektiven der Raum- und Umweltplanung angesichts Globalisierung, Europäischer Integration und Nachhaltiger Entwicklung. Festschrift für Karl-Hermann Hübler, Berlin 1999, 119-142

36 Vgl. Tutzingener Projekt »Ökologie der Zeit«, Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße, Schriftenreihe zur politischen Ökologie 7, München 1998

räumliche Planung die möglichen »Nebenfolgen« der durch sie geförderten Entwicklungen nicht ausreichend beachten könnte, ist daher ernst zu nehmen. So wird die beginnende Entwicklung und Ausdifferenzierung einer »Zeitordnungspolitik« verglichen mit der Entwicklung der Umweltpolitik in den 70er Jahren. Und dieser Vergleich ist berechtigt, denn auch hier geht es um eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe, die im Grunde alle Lebensbereiche berührt. Wir könnten also aus diesem Vergleich lernen – insbesondere dann, wenn wir uns noch einmal die Fehlentwicklungen im Politikkonzept »Umweltschutz« vergegenwärtigen und daraus die Konsequenzen für eine ökologisch-soziale Zeitpolitik ziehen würden: So käme es jetzt darauf an, planerische Strategien nicht auf »End-of-pipe-Lösungen« zu richten, sondern stattdessen von vornherein integrative Konzepte im Sinne des Nachhaltigkeitsgedankens zu entwickeln. Der Blick auf die Zeitlichkeit der Räume und auf die Räumlichkeit der Zeiten sollte vorsorgeorientiert und weit angelegt sein: Auf dem Weg in eine nachhaltige Entwicklung geht es eben nicht nur um Synchronisation von sozialen mit ökonomischen Zeiten, sondern auch und vor allem auch um eine bewusste Einbeziehung von Naturzeiten. Nur so können Problemverlagerungen durch Umverteilungen der Belastungen zwischen Raum und Zeit, aber auch durch Umverteilungen innerhalb des sozialen und zwischen sozialem und ökologischem Raum von vornherein vermieden werden.

3. Meine dritte Anmerkung zu diesem Diskurs ist grundsätzlicher Art: Schließlich ist es nicht etwa das Planungssystem, sondern das ökonomische System, dessen Dynamik eine grundlegende Veränderung der Raumnutzungsstrukturen und der Zeitverwendungsstrukturen bewirkt. Diese Entwicklung hin zu einer Nutzung öffentlicher Räume und Dienstleistungen »rund-um-die-Uhr« hat ungeplant und ungesteuert begonnen, weil die ökonomischen Zeitverwendungsmuster – die Arbeits- und Betriebszeiten – sich grundlegend verändert haben. Die Globalisierung der Märkte und die Verzeitlichung der Ökonomie vollzieht sich ebenso wie die raumzeitliche Entgrenzung der ökologischen und sozialen Folgen dieser Ökonomie durch den ökonomischen Strukturwandel hindurch und weitgehend ohne gesellschaftspolitische Steuerung. Ein sichtbares Resultat des Verzeitlichungsprozesses dieser neuen Ökonomie ist die Beschleunigung der Raumumsätze. Das heißt: Flächen werden nicht mehr allein dadurch verbraucht, dass immer neue biologisch aktive Flächen in Anspruch genommen und in versiegelte, bebaute Flächen umgewandelt werden. Immer deutlicher zeichnet sich eine Tendenz zur Beschleunigung in der Abfolge »Aneignung – Nutzung – Brachfallen« von Flächen in der Zeit ab. Die Ressource Raum wird durch die Ressource Zeit ersetzt. Emanzipatorische und in diesem Sinne zeitbewusste Raum- und Umwelt-

planung hätte mit dem Ziel der Erhaltung und Gestaltung raumzeitlicher Vielfalt einen Beitrag zur Entschleunigung dieser Prozesse zu leisten. Gerade jetzt käme es entscheidend darauf an, ob und auf welche Weise es der Planung gelingen wird, das Leitbild Nachhaltige Entwicklung mit Blick auf Visionen von wünschbaren Raum- und Zeitverwendungsstrukturen hin zu »übersetzen« – Visionen, wie sie beispielsweise im Rahmen der in vielen Städten und Regionen sich vollziehenden Lokale-Agenda-21-Prozesse schon formuliert werden.

Das Verschwinden raumzeitlicher Übergänge ist sicher nicht das Resultat einer falsch verstandenen politischen Planung – weder der Raum- noch etwa der Umweltplanung. Es ist das Ergebnis einer ökonomischen Entwicklung – einer Entwicklung, im Rahmen derer der Zugriff der Ökonomie auf Räume und Zeiten allumfassend geworden ist. Es ist das Ergebnis einer Entwicklung, in der sich im Raum großflächig »wilde« Übergänge ausbreiten, während zugleich immer mehr Zeiten zu »wildem« Übergangszeiten in der Bedeutung von »Zeitmüll« werden.

7 Der »Doppelcharakter« von Übergängen

Die grundlegende Schwierigkeit, sich der Frage nach »Produktivität« und »Kontraproduktivität« raumzeitlicher Übergänge zu nähern, liegt darin, dass sich hierin zwei auf den ersten Blick widersprüchlich zueinander organisierte Standpunkte begegnen, die sich bei näherer Betrachtung beide als richtig erweisen: Die Entwicklung des industrieökonomischen Systems vernichtet raumzeitliche Übergänge – sie vernichtet Zwischenräume und Zwischenzeiten. Und dieselbe Entwicklung bringt auf der anderen Seite raumzeitliche »Übergänge« als Nebenfolgen von sich hervor – beides in einer einzigen Bewegung.

Wenn die Zeitform Übergang in der biographischen Zeit von Menschen zur Norm – zu einer allgemeinen Form des Lebens wird, dann geht ihre Qualität verloren. Anhand der Zeiten von Migranten und Migrantinnen ist dies deutlich gemacht worden³⁷. An anderen Beispielen ließe sich dies ebenso zeigen – um nur eines zu nennen: Eine der wichtigsten biographischen Übergangszeiten ist die Zeit zwischen Schule und Einstieg in den Beruf. Gerät diese Übergangsphase jedoch zu einem jahrelangem Warten auf einen Ausbildungsplatz und auf ein nicht überschaubares, undefiniertes Arbeitsleben, so wird sie zu einer kontraproduktiven, zur »verlorenen« Zeit in der Biographie von Jugendlichen. Genau dasselbe gilt für räumliche Übergänge. Die »Flexibilisierung des Menschen«, wie Richard Sennett dieses Phänomen nennt, trennt diesen von seinen räumli-

37 vgl. Karsten a.o.O.

chen Bindungen ab: Arbeiten und Wohnen verlieren ihre Ortsgebundenheit, wenn beides vorläufig und beliebig geworden ist – wenn Biographien zum »Drift« – zu einem ziellosen Dahintreiben werden³⁸.

»Ein Grund für die entwürdigende Oberflächlichkeit (des »neuen Kapitalismus«, S.H.) ist die Desorganisation der Zeit. Der Pfeil der Zeit ist zerbrochen; er hat keine Flugbahn mehr in einer sich ständig umstrukturierenden, routinelosen, kurzfristigen Ökonomie.«³⁹ Dieselbe Ökonomie – dieser »neue Kapitalismus« – sprengt ebenso die durch das »alte« Industriesystem geschaffenen Raummuster: Stadt und Land werden nicht nur gleichermaßen unwirtlich, sondern sie verlieren zudem ihre Qualitäten als der jeweils komplementäre soziale, ökologische und kulturelle Lebensraum. An die Stelle der von Naturschützern und Landschaftsplanern so geschätzten Stadtränder, tritt ein sich ins Endlose ausdehnender »Stadtrand« – die Zwischenstadt⁴⁰ als eine Wildnis aus zweiter Hand –, ein Raum, in dem die Attendiversität in erschreckendem Maße abnimmt, weil die Nutzungen hier immer schneller wechseln. Wenn der Stadtrand sich ausdehnt – hineinragt in das, was einmal ländlicher Raum gewesen war, verschwinden Land und Stadt. Der Übergang wird zur bestimmen, zu einer allgegenwärtigen Raumgestalt. Und: In dieser Gestalt hebt er sich auf.

Überall dort, wo die Zeitform »Übergang« zu etwas Dauerhaftem wird, und überall dort, wo die Raumgestalt »Übergang« sich großflächig auszudehnen und zu diffundieren beginnt, verlieren beide ihre Qualitäten. Wir haben es hier nicht mehr mit Übergängen in der eigentlichen Bedeutung zu tun: Wo alles sich in »Stadtrand« verwandelt, gibt es keine Stadtränder mehr – wo sich Lebenszeit in »Drift« verwandelt, gibt es keine biographischen Übergangszeiten mehr.

Die Umweltplanung weiß den ökologischen Wert von Übergangsreichen im Raum genau dort zu schätzen, wo sie es mit »divergenten« Landschaftstypen⁴¹ zu tun hat. Was damit gemeint ist, hat der Landschaftsökologe Ludwig Trepl beschrieben: »Vielfalt im Raum und Vielfalt (...) in der Zeit stehen gleichsam senkrecht aufeinander. Je geringer die zeitliche Dynamik, der ein System ausgesetzt ist, um so vielfältiger ist dieses in räumlicher Hinsicht.« Und umgekehrt: »Je höher die zeitliche Dynamik (je unbeständiger also die Nutzungsformen, S.H.), um so einfacher, monotoner sind die räumlichen Verhältnisse.«⁴²

38 Sennett, R., *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin 1998
39 a.o.O., 131

40 Sieverts, T., *Zwischenstadt – Zwischen Ort und Welt, Raum und Zeit, Stadt und Land, Bauwelt Fundamente 118* (hg. von Conrads, U., Neitzke, P.), Braunschweig, Wiesbaden (1996) 1999.

41 Trepl a.o.O., 39 (mit Verweis auf Westhoff, in: Buchwald, Engelhardt 1968)

42 Trepl a.o.O., 39

Aus Sicht der Ökosystemtheorie ist also Konstanz in der Zeit eine Voraussetzung für die ökologische Vielfalt im Raum. Die für Ökologinnen und Ökologen wertvollen Ökotope liegen in Landschaftseinheiten, die über lange Zeiträume gleichen Umwelt- und Nutzungsbedingungen ausgesetzt sind. Dies könnte mit Blick auf die »Produktivität« der Übergänge möglicherweise über deren ökologische Bedeutung im engeren Sinn hinaus wichtig sein: Eine räumlich und zeitlich entgrenzte Ökonomie kennt auf keiner Ebene mehr Konstanz – sie kennt auch keine Übergänge mehr, weil sie alles in »Übergang« verwandelt. Anders ausgedrückt: Wo nicht nur die Markierungen, sondern die Grenzen fehlen, wo aus einer zeitlich begrenzten ein Zustand dauerhafter »Grenzenlosigkeit« geworden ist und wo Gleichzeitigkeit und Gleichräumlichkeit zu allgemeinen Zeit- und Raummustern werden, verlieren die Übergänge in Zeit und Raum ihre besonderen Qualitäten. Eine globalisierte und in der Zeit entgrenzte Ökonomie löst raumzeitliche Bindung auf. Sie schafft Orientierungslosigkeit.

*8 Ausblick: Zur Bedeutung der Übergänge auf dem Weg
in eine nachhaltige Gesellschaft*

Nachhaltigkeit erfordert Kontinuität in der Zeit. Denn eine nachhaltige Wirtschaftsweise wird daran gemessen werden, ob und wie weit es ihr gelingt, durch die gegenwärtigen Nutzungsprozesse hindurch Nutzungsoptionen für die Zukunft offen zu halten. Eine solche Wirtschaftsweise tut gut daran, die ökologische Leistungsfähigkeit des Naturhaushaltes nicht nur im Auge zu behalten, sondern sie aktiv mitzugestalten. Wird die Produktivität der Natur zur Grundlage und zum Ziel des Wirtschaftens, so erfordert dies, dass reproduktive – wiederherstellende und erneuernde – Funktionen systematisch in Prozesse der Produktionsplanung und Produktentwicklung »eingebaut« – dass sie darin verankert werden⁴³. Eine solche Verbindung von produktiven mit reproduktiven Momenten aber ist notwendig langfristig angelegt. Und sie ist rhythmisch organisiert: In der Erneuerung sowohl des sozioökonomischen als auch des ökologischen Produktivitätsniveaus verbinden sich Aufbauprozesse mit Abbauprozessen. Beides ist auf spezifische Weise raumzeitlich organisiert – allerdings im sozialen und ökonomischen Raum grundlegend anders als auf der Ebene der Organismen und Ökosysteme. Lebendige Zeiten und Räume sind rhythmisch strukturiert und organisiert. Der Übergang ist ein wesentliches Element des Rhythmischen. Übergänge verbinden, was voneinander getrennt ist. Das ist es, was raumzeitliche Übergänge – Zwischen-

43 Vgl. ausführlich Immler, H., Hofmeister, S., Natur als Grundlage und Ziel der Wirtschaft. Grundzüge einer Ökonomie der Reproduktion, Opladen, Wiesbaden 1998.

räume und Zwischenzeiten – für uns, die wir über die Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung nachdenken, zu einem Forschungsfeld machen könnte. Im Übergang vermitteln sich die verschiedenen raumzeitlichen Qualitäten: die Innovationszeiten sozialer und ökonomischer Prozesse mit den Regenerationszeiten von Ökosystemen, die raumzeitlichen Bedingungen des anthropogenen Haushaltes mit jenen des Naturhaushalts. Es werden daher die raumzeitlichen Übergänge sein, die auf dem Weg in eine nachhaltige Entwicklung in den Vordergrund rücken.

Dabei geht es auf diesem Weg selbstverständlich auch um effiziente Raum- und Zeitverwendungsmuster, z. B. durch Reduktion von Transport- und Verkehrswegen oder auch durch Multifunktionalität von Räumen in der Zeit, aber es wird gewiss nicht ausschließlich darum gehen können. Vielmehr noch käme es darauf an, das verdrängte Zeitgefüge in seiner Vielfalt wieder sichtbar und erlebbar zu machen. Die Vernetzung sozialer, ökonomischer und ökologischer Zeitformen und -muster im Raum rückt in den Mittelpunkt, und Zeitenräume als »Timescapes«⁴⁴ wie zeiträumliche »Commons«⁴⁵ wären auf dem Weg in eine nachhaltige Gesellschaft bewusst zu schaffen und auszugestalten.

Gerade diese jetzt zu bewältigende Integrationsaufgabe – die Vermittlung von ökonomischen, sozialen, kulturellen und ökologischen Entwicklungsmomenten – erfordert einen Abstimmungsprozess zwischen den verschiedenen Raum- und Zeitskalen. Nachhaltige Entwicklung stellt sich von hier aus als eine Synchronisationsaufgabe dar: als eine Aufgabe, die über Takte organisierten ökonomisch-technischen Prozesse mit den rhythmisch organisierten sozialen, kulturellen und ökologischen Prozessen zu vermitteln – den Wirtschaftsraum mit dem sozialen und kulturellen Lebensraum von Menschen und beides mit dem Naturraum. Für die Bewältigung dieser Aufgabe brauchen wir tatsächlich eine zeitbewusste Raum- und Umweltplanung. Und für den Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft benötigen wir einen aufmerksamen Blick auf die Übergänge – auf die Zwischenzeiten und Zwischenräume.

44 Adam, B., a.o.O.

45 Biesecker, A., Vorsorgendes Wirtschaften braucht Zeiten. Von einer »Ökonomie der Zeit« zu »Ökonomien in Zeiten«, in: Hofmeister, S., Spitzner, M. (Hg.), *Zeitlandschaften. Perspektiven öko-sozialer Zeitpolitik*, Stuttgart, Leipzig 1999, 107-130

