

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

9

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico 9, Dezember 2015

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-3-85253-542-5

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Cassandra Baehler
Eva Gröstenberger

Ungarische Abstracts:

Zsófia Babai

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller

Redaktion:

Gerlinde Enz
Johann Pehofer

Die Textgestaltung erfolgte gendertgemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMBWF, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II und der Ö-Norm 1080; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

1. Editorial: Die Freiheit ist ein wundersames Tier Johann Pehofer	5
2. Schneller – besser – klüger. Was will die zeitgeistige Pädagogik? Andrea Weinhandl	9
3. Zum Diskurs: Kompetenzen – Bildung – Tugenden Reinhard Slanic	13
4. Fokusgruppe „Begleiteter Berufseinstieg NEU“ Sabine Weisz	19
5. Wertethischer Pluralismus im (Spitzen-)Sport: Dimensionen einer Diskussion Konrad Kleiner und Gundl Rauter	27
6. Literatur und Gesellschaft – Der Roman „Kindeswohl“ des britischen Autors Ian McEwan Johann Zeiringer	51
7. Boxplots und Histogramme für die Sekundarstufe 1 (in)direkt mittels Excel erstellen Thomas Benesch	59
8. Frauen der Reformationszeit – Frauen in der Evangelischen Kirche heute Christa Grabenhofer	67
9. Autorinnen und Autoren	79

Editorial: Die Freiheit ist ein wundersames Tier



Der Anspruch auf Freiheit - bedingt durch jüdisch-christliche Tradition, europäische Aufklärung und Philosophie - ermöglichte Europa ein Aufblühen der Wissenschaft, der Künste und der Bildung. Die gegenwärtig feststellbare und beginnende Übernormierung, sowohl des Einzelnen als auch der staatlichen Systeme, stellt – oft entgegen ihren Absichten - eine Gefahr für die Bildung dar.



The right to freedom—attributable to Judeo-Christian tradition, European Enlightenment and philosophy—enabled Europe to flourish within science, the arts and education. The current ascertainable and ongoing over-standardization of both the individual and the state systems portrays, often against their intentions, a threat to education.



A zsidó-keresztény hagyományban, az európai felvilágosodásban és filozófiában gyökerező szabadság iránti igény megjelenésével lehetővé vált Európában a tudomány, a művészetek és az oktatás felvirágzása. Az egyén és az állami rendszerek jelenleg tapasztalható és kezdődő túlzott egységesítése azonban sok esetben veszélyt jelent szándékaik ellenére is az oktatás számára.



Pravo na slobodu, uvjetovano putem židovsko-kršćanske tradicije, europskog prosvjetiteljstva i filozofije, omogućilo je Europi cvjetanje znanost, umjetnosti i obrazovanja. Prekomjerna, trenutno prisutna i sve zastupljenija standardizacija, kako pojedinačnih pa tako i državnih sustava, unatoč njenim namjerama, često predstavlja prijatnu obrazovanju.

*Die Freiheit ist ein wundersames Tier
Und manche Menschen haben Angst vor ihr
Doch hinter Gitterstäben geht sie ein
Denn nur in Freiheit kann die Freiheit Freiheit sein.*
Georg Danzer

Während der Arbeit an diesem Beitrag erfahre ich über den Tod zweier bedeutender Menschen: Helmut Schmidt, sozialdemokratisches Urgestein aus Hamburg, und Andre Glucksmann, französischer Philosoph mit wechselnden Ansichten und osteuropäischen Wurzeln, sind nicht mehr unter uns. So unterschiedlich auch ihre Standpunkte und Berufungen gewesen sein mögen, für beide war der Begriff der Freiheit grundlegend: Helmut Schmidt, ein Mann, „der wusste, dass Freiheit auch Verantwortung bedeutet“¹, so der deutsche Bundespräsident Joachim Gauck in seinem Pressestatement zu dessen Tod, und in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung veröffentlichte Jürg Altwegg den Nachruf auf André Glucksmann unter dem Titel: „Ein Philosoph für die Freiheit“².

Derartig mit der Aktualität und der Bedeutung der Freiheit konfrontiert, seien einige Überle-

gungen dazu gestattet: Die (geistige) Vormachtstellung Europas über viele Jahrhunderte bis zur Gegenwart ist das Ergebnis eines steten Kampfes um Freiheit; über politische, religiöse und weltanschauliche Grenzen hinweg steht Europa in der Antinomie zwischen dem Gewinn und Erhalt der Freiheit und deren Verlust: Unter Bezugnahme auf die Bibel (z.B. „Ihr aber, liebe Brüder, seid zur Freiheit berufen!“³), die Reformation („Von der Freiheit eines Christenmenschen“⁴ - Martin Luther), die Aufklärung (mit den Idealen einer sich selbst bestimmenden Vernunft und von geistiger Freiheit, Gleichheit, Bildung und Toleranz), deren pädagogische Umsetzung durch Wilhelm von Humboldt bis hin zu den gegenwärtigen Beteuerungen der Europäischen Union (...eine Wertegemeinschaft, die auf Werten wie Freiheit, Demokratie und Achtung der Menschenrechte basiert und Grundfreiheiten sowie Rechtsstaatlichkeit garantiert“⁵) zeigt sich die Bedeutung der Freiheit für die europäische Gesellschaft.

Doch Freiheit ist immer in Gefahr, durch Bequemlichkeit, gutgemeinte „Optimierungen“ oder notwendige Reformen unterlaufen zu werden. Dies stellte Humboldt bereits 1792 fest: „Daher nimmt

in den meisten Staaten von Jahrzehent zu Jahrzehent [sic!] das Personale der Staatsdiener und der Umfang der Registraturen zu und die Freiheit der Untertanen ab.“⁶ Eine Tatsache, mit der wir auch in der Gegenwart konfrontiert sind, egal ob es sich um die EU – Saatgutregulierung, das Glühbirnenverbot oder die geplante Einschränkung von Barzahlungen handelt: „Der Staat versucht, die Mikronormierung des Lebens zu betreiben...dass alles geregelt wird, was der Umwelt, der Sicherheit oder der Gesundheit dient, und dass der Staat die Menschen behandelt, als ob sie nicht selbst in der Lage wären, richtige Entscheidungen zu treffen“⁷.

Für eine pädagogische Zeitschrift muss jedoch der Aspekt von Bildung im Vordergrund stehen. Der von Humboldt geprägte Bildungsbegriff dürfte der Zielgruppe der Zeitschrift nicht unbekannt sein: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“⁸. Noch wichtiger, jedoch unbekannter, erscheint in diesem Zusammenhang jedoch der darauf folgende Satz: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche [sic!] Bedingung“.⁹ Das bedeutet für Humboldt: „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit“.¹⁰

Auf die Gegenwart übertragen, bedeutet das, dass im Bildungsbereich Tätige eben über jenes Maß an Freiheit verfügen müssen, das ihnen eine professionelle Ausführung ihres Berufes ermöglicht, und sie nicht durch Bevormundung und Druck in ihrer Arbeit einschränkt oder gar in psychische Krankheiten treibt. Eine Studie der Universität Potsdam „gelangt zu dem Ergebnis, dass bei Lehrern das krankmachende Verhaltensmuster Stress und Burnout am häufigsten auftritt ... Jungunternehmer, die objektiv ein hohes existentielles Risiko tragen, stehen auch unter starkem Stress. Sie sind allerdings von allen verglichenen Berufsgruppen am gesündesten und haben das geringste Burnout-Risiko. Das hängt damit zusammen, dass Jungunternehmer das höchste Maß an Freiheit und Selbstbestimmung genießen.“¹¹

Eine (Selbst)Reduktion der Freiheit stellt nicht nur das Selbstverständnis von Europa in Frage; es gilt, sich immer wieder den Wert der Freiheit zu vergegenwärtigen. Dies hat insbesondere für die Bildung Bedeutung: denn nur in Freiheit kann die Bildung Bildung sein.

Dementsprechend will auch *ph publico* einen kleinen Beitrag zu dem grundlegenden Wert der Freiheit leisten und übt in Bezug auf den Inhalt der einzelnen Beiträge keine Zensur aus, sofern diese dem demokratischen Weltbild Österreichs entsprechen und wissenschaftlich vertretbar sind.

Die Beiträge in dieser Ausgabe stellen somit auch wieder ein breites Spektrum gegenwärtiger Pädagogik dar: Andrea Weinhandl setzt sich in ihrem Beitrag „Schneller – besser – klüger“ mit der zeitgeistigen Pädagogik auseinander, Reinhard Slanic beleuchtet den Kompetenzbegriff in seinem Artikel „Zum Diskurs: Kompetenzen - Bildung - Tugenden“ näher und Sabine Weisz beschreibt die Arbeit der Fokusgruppe rund um den „Begleitenden Berufseinstieg NEU“. Werte im Sport stehen im Mittelpunkt des Aufsatzes von Konrad Kleiner und Gundl Rauter: „Wertethischer Pluralismus im (Spitzen-) Sport: Dimensionen einer Diskussion“, und Hans Zeiringer trägt diesmal mit einer soziologischen Betrachtung der Literatur mit seinem Artikel „Der Roman Kindeswohl des britischen Autors Ian McEwan“ zur Vielfalt dieser Ausgabe bei. Thomas Benesch wird seiner Profession als Mathematiker mit seiner Anleitung „Boxplots und Histogramme für die Sekundarstufe 1 (in)direkt mittels Excel erstellen“ gerecht und letztendlich ergänzt die Verschriftlichung des vielbeachteten Vortrags von Christa Grabenhofer „Frauen in der Reformationszeit – Frauen in der Evangelischen Kirche heute“ diese Ausgabe 9 von *ph publico*.

Soll Bildung ihrem Selbstverständnis aus pädagogischer Sicht gerecht werden, muss sie sich mit dem Begriff der Freiheit immer wieder neu auseinandersetzen und darf diesen nicht Ideologien oder Populismen überlassen. Die Meinungsfreiheit in *ph publico* mag vielleicht ein erster Anstoß zu dieser Auseinandersetzung sein.

Endnoten:

¹ Gauck, Joachim: Zum Tod von Bundeskanzler a.D. Helmut Schmidt. URL: <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2015/11/151110-Wortlaut-Statement-Helmut-Schmidt.html>

² Altwegg, Jürg: Ein Philosoph für die Freiheit. URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/zum-tod-von-andre-glucksmann-13904237.html>

³ Die Bibel in der Einheitsübersetzung; Gal 5,13. URL: <http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/gal5.html>

⁴ Luther, Martin: Von der Freiheit eines Christenmenschen, 1520; URL: https://www.unifr.ch/iso/assets/files/Luther_Freiheit.pdf

⁵ Österreichisches Parlament: Grundwerte der EU. URL: <http://www.parlament.gv.at/PERK/PE/EU/GrundwerteEU/index.shtml>

⁶ Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. URL: http://docs.mises.de/Humboldt/Humboldt_Grenzen_des_Staates.pdf, Seite 15

⁷ Rudolf Brettschneider, zit. nach Thema Vorarlberg: Wie die Verbotsgesellschaft ihre Bürger entmündigt. URL: <http://themavorarlberg.at/gesellschaft/wie-die-verbotsgesellschaft-den-buerger-entmuendigt>

⁸ Humboldt, Wilhelm von, a.a.O., Seite 5

⁹ ebenda

¹⁰ Humboldt, Wilhelm von, a.a.O., Seite 11

¹¹ Salcher, Andreas: Nie mehr Schule. Salzburg, Ecowin, 2012, Seite 42 f.

Schneller – besser – klüger. Was will die zeitgeistige Pädagogik?



Der vorliegende Beitrag beschreibt die politischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule und zeigt auf, welche Folgeprobleme entstehen, wenn die Pädagogik den öffentlichen Erwartungen nichts entgegenhalten kann.



This paper describes the political and social demands on schools and points out which resultant problems emerge, when the pedagogy cannot hold against the public expectations.



Az alábbi tanulmány az iskolával szemben támasztott politikai és társadalmi elvárásokat fogalmazza meg és azt, hogy milyen problémák adódhatnak abból, ha a pedagógia nem tud ellene hatni bizonyos közéleti elvárásoknak.



Ovaj rad opisuje političke i društvene zahtjeve škole te prikazuje koji dodatni problemi nastaju kada pedagogija ne može ispuniti očekivanja javnosti.

Bildung und Wohlergehen für alle

Bildung gilt heute als eine unverzichtbare Voraussetzung für das individuelle und gesellschaftliche Wohlergehen. Bildung ist allerdings längst keine hinreichende Bedingung mehr für eine sichere Anstellung oder beruflichen Erfolg. Um in der Arbeitswelt zu reüssieren, muss man besser sein als seine Mitstreiter/innen. Je mehr Qualifikationen, desto höher der Marktwert. Es ist daher nur naheliegend, dass weite Teile der Gesellschaft keine Kosten scheuen, um ihren Kindern eine „bessere“ Bildung zukommen zu lassen. Ein Indiz dafür ist etwa der Boom der Privatschulen. Hoch im Kurs stehen hier vor allem die Bildungseinrichtungen der Kirche. Offenkundig übergibt man sein Kind lieber der Obhut einer katholischen Privatschule als seine Bildung der öffentlichen Schule zu überlassen. Dass Eltern den privaten Schulmarkt vorziehen, hat freilich noch Gründe, die über die Sorge der optimalen Förderung hinausgehen. Bekannterweise gibt es immer welche, die „unter sich“ bleiben wollen, und ebenso auch solche, die über distinguierte Bildungsangebote eine entsprechende gesellschaftliche Positionierung ihres Kindes wünschen. Neu ist allerdings, dass Eltern aus allen Milieus der Privatschule durchaus offen gegenüberstehen. (vgl. Kraul 2014, S.11) Gleichzeitig unternimmt der Staat enorme Anstrengungen, um die Effektivität und Effizienz

seiner Schulen zu erhöhen und durch gezieltes Eingreifen mehr soziale Gerechtigkeit herzustellen. Jedem Kind sollen die gleichen Startchancen ermöglicht werden, keine Begabungen sollen verloren gehen, die Starken sollen gefordert und die Schwachen gefördert werden. Kurzum: Alle Kinder sollen die bestmögliche Bildung erhalten. Was aber bedeutet im gegenwärtigen Verständnis der Begriff Bildung überhaupt? Im Folgenden werde ich u.a. dieser Frage nachgehen.

Verhaltenssteuerung durch Gamification

Nach den Vorstellungen des „Aktionsrates Bildung“ sollten die Schulen eine „mehrdimensionale Bildung“ anbieten. Gemeint ist damit, dass in ihnen nicht bloß Wissen vermittelt wird, sondern auch „überfachliche Kompetenzen“ und vor allem eine „vermehrte Erziehung“, die die „Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen bei der Entwicklung einer verhaltenssicheren und lebensfähigen Persönlichkeit unterstützt.“ (vbW, 2015 S. 7) Anlässlich der Veröffentlichung des Gutachtens „Bildung. Mehr als Fachlichkeit“ im August dieses Jahres betonte der Präsident der Vereinigung der bayerischen Wirtschaft: „Nicht nur Mathematik, Deutsch und Englisch sind relevant. Eine gesunde Charakterbildung ist genauso wichtig.“ (ebd.) Auch aus Sicht der Arbeitgeber

seien moralische, interkulturelle und soziale Kompetenzen unverzichtbar und daher müsse man danach trachten, dass überfachliche Kompetenzen stärker als bisher in den Lehrplänen verankert werden. (vgl. ebd.)

Diese Forderungen sind weder neu noch überraschend, denn der „Aktionsrat Bildung“ ist ein Gremium, das 2005 von der bayrischen Wirtschaft ins Leben gerufen wurde. Angesichts der Tatsache, dass sich dieses Gremium aus durchaus renommierten deutschen Bildungswissenschaftlern zusammensetzt, drängt sich freilich die Frage auf, welches pädagogische Selbstverständnis diese bildungswissenschaftlichen Expertinnen und Experten leitet. Ihre Absichten mögen dem Zeitgeist entsprechen, aber nicht dem Anspruch der Pädagogik. Die Aufgabe der Pädagogik ist die Bildung des Menschen. Die Reduzierung des Menschen auf die Bewältigung seiner Lebensnotdurft hat bereits Nietzsche beklagt. Die Schule der Lebensnotdurft, die er befürchtete, ist heute Wirklichkeit.

Der pädagogische Begriff von Bildung zielt auf Selbstbestimmung und Mündigkeit. Das ist etwas anderes als eine „gesunde Charakterbildung und überfachliche Kompetenzen“. Mit Bildung im Sinne von Aufklärung, die den Menschen ermächtigt, sich seines Verstandes selbst zu bedienen, haben diese Kompetenzen nichts zu tun. Vielmehr handelt es sich dabei um gewünschte Verhaltensweisen, die durch entsprechende Maßnahmen hergestellt werden sollen, wobei die Bedingung für ihre Wirksamkeit im Verzicht auf Bildung besteht. Das klingt paradox, aber der Gebildete ist und bleibt eine Gefahr, zumal er das Vorhaben durchschauen könnte und das würde das ganze Unternehmen gefährden. Deshalb reicht es aus, die Mehrheit nur soviel wissen zu lassen, wie für deren Funktionieren erforderlich ist.

Das mag nach Verschwörungstheorie oder zumindest nach arger Übertreibung klingen. Aber schon ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass es immer schon Versuche gab, durch gezieltes Eingreifen in das Bildungssystem die gesellschaftliche Entwicklung zu steuern, denn Bildungsfragen sind „immer auch Fragen, wie groß oder wie klein man den Menschen eigentlich haben will“ (Schirlbauer 2005, S. 152) – und

um mit Alfred Schirlbauer fortzusetzen, derzeit ist „small beautiful“, denn „heute geht es eher um kleine Individuen mit kleinen Geschäftigkeiten im Dienste des globalen Ganzen. Deshalb der Abstieg des Wissens, der Kritik und der fatalen Wiederkehr der Tugenden.“ (ebd.)

Alfred Schirlbauer hat hier wohl mehr als nur etwas Richtiges gesehen. Das Dilemma ist, dass die gegenwärtige Pädagogik dieser Entwicklung nichts entgegenzusetzen hat, denn sie hat sich selbst zum Vollzugsorgan gesellschaftlicher Zwecke gemacht. Ihr Interesse konzentriert sich ausschließlich auf Effektivitätssteigerung und ihre Vermittlungsmethoden bedienen sich zunehmend raffiniert werdender behavioristischer Lern- und Steuerungstechniken. Hoch im Kurs ist derzeit das Konzept von Gamification. Worum es dabei geht, wird auf der Internetseite des österreichischen Schulportals schule.at wie folgt beschrieben:

„Die menschliche Psyche ist seit jeher auf Wettbewerb mit anderen ausgelegt. Wir führen gerne Tätigkeiten aus, bei denen wir uns mit anderen messen können. (...) Bei der Gamification geht es genau um diesen Einsatz der Mechanismen. Anders gesagt: Gamification ist ein Weg, eine Motivationssteigerung in spielfremden Kontexten zu erreichen. Man entnimmt Spielen bestimmte Elemente und baut sie in anderen Umgebungen ein, um den Spaß an der Arbeit zu erhöhen, zu motivieren und somit das Verhalten von Menschen zu beeinflussen.“ (Gabriel 2012, S. 1)

Was Gamification so erfolgreich macht und wie sich diese Erkenntnisse für Schule und Bildung nutzen lassen, wird folgendermaßen begründet:

- „Sichtbarer Status: Das eigene Vorankommen ist ständig für die Teilnehmer ersichtlich. Das kann durch Punkte, Badges, Level etc. geschehen.
- Rangliste: Eine öffentlich einsehbare Rangliste fördert den Wettbewerbsgedanken und schafft eine Vergleichsmöglichkeit des Individuums mit der Gruppe.
- Quests: Aufgaben, die innerhalb einer bestimmten Zeit, teilweise auch in Kollaboration mit anderen, erledigt werden müssen.
- Feedback: Das sind alle Spielmechanismen, die Aktivitäten der Nutzer sichtbar bewerten. Durch das Feedback wird erkannt, ob die ge-

setzten Handlungen für das Erreichen des Spielziels förderlich oder hinderlich sind.

- Epic Meaning: Der Einsatz von besonders erstrebenswerten Zielen kombiniert mit dem Wunsch des Einzelnen, Teil der Spielergruppe zu werden (und gemeinsam das Ziel zu erreichen), führt zu einer besonders hohen Motivation.
- Kollaboration: Quests können nur durch Zusammenarbeit von mehreren Spielern gelöst werden. Dadurch kommt es häufig zur Community-Bildung, erhöhtem Zusammengehörigkeitsgefühl und stärkerer Motivation.
- Stufenweise Informationen: Der Nutzer erhält nur jene Informationen, die für die aktuell zu lösende Aufgabe nötig sind.“ (Gabriel 2012, S. 1)

Diese Form der Verhaltensmodifikation ist kennzeichnend für die Kontrollgesellschaft, die sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelt. In ihr wird, anders als in den Disziplinargesellschaften des 18. und 19. Jahrhunderts, die Kontrolle über uns nicht mehr durch die nächste Instanz in der Hierarchie ausgeübt, sondern wir verinnerlichen die Herrschaft (vgl. Deleuze, 1990, o.S.). Mit anderen Worten: In der gamifizierten Kontrollgesellschaft sind wir selbst die Aufpasser, die darauf achten, dass wir die Regeln einhalten und die oberste Regel lautet bekannterweise: Verbessere deinen Ranglistenplatz! Kinder, die gelernt haben dieser Regel zu gehorchen, brauchen nicht mehr zum Lernen gezwungen werden, sondern tun dies freiwillig.

Besser ist nicht gut genug!

Das mag für jemanden, der davon ausgeht, dass die menschliche Psyche auf Wettbewerb ausgelegt ist, positiv klingen. Tatsächlich ist dieser Anspruch eine massive Nötigung, denn wer mit den Regeln nicht einverstanden ist, der muss damit rechnen, dass er nicht mitspielen darf und das bedeutet, er gehört nicht mehr dazu. Die Bereitschaft des Menschen die Regeln einzuhalten lebt geradezu von dieser Furcht vor der sozialen Exklusion, der Angst zu versagen und am Ende als „Loser“ dazustehen. Denn es gilt die Logik: „Wer es nicht schafft, ist 'selbst schuld'! Wer krank ist, hat nicht genug für seine Gesundheit gesorgt, wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird,

hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen.“ (Bröckling 2007, S. 93f.) Dass diese Logik schon längst zum kollektiven Bewusstsein der Gesellschaft wurde, lässt sich nicht nur an der abnehmenden Solidarität und dem Mangel an Mitgefühl, sondern auch an der zunehmenden Bereitschaft zur Selbstausbeutung und Selbstoptimierung ablesen.

Die gegenwärtige Pädagogik hat sich mit ihrer Vorstellung von Erziehung als Verhaltenssteuerung und Bildung als Kompetenz in eine Sackgasse begeben. Die Entwicklung immer neuer Kompetenzmodelle und immer feiner werdender Messinstrumente zur präzisen Outputkontrolle können darüber nicht hinwegtäuschen, dass sie an ihre Grenzen gestoßen ist. Bereits 1983 hat Marian Heitger im Blick auf die Konjunktur der empirischen Erziehungswissenschaft festgehalten: „Sie kann das Pädagogische nicht wahr – nehmen, die begründenden Fragen bleiben aus.“ (Heitger 1983, S.216) Marian Heitger wurde zu seinem Lebensende nicht müde, die Gefahren aufzuzeigen, die sich einstellen, wenn „pädagogische Führung zur Verfügung über den Menschen entartet.“ (Heitger, 1983, S. 131) In seinen unzähligen Schriften wehrte er sich immer wieder gegen den Glauben an die Machbarkeit des Menschen und den Versuch sein Verhalten zu steuern.

Die Frage, was Erziehung darf, soll und kann, zieht sich bekannterweise wie ein roter Faden durch die Geschichte der Pädagogik. In der aktuellen pädagogischen Diskussion wird dieses Problem im Hinblick auf Human Enhancement diskutiert. Ganz allgemein versteht man unter dem Begriff Human Enhancement die technologische und pharmakologische Steigerung bzw. Verbesserung menschlicher Fähigkeiten.

Nun ist und war Erziehung immer auch der Versuch den Menschen zu verbessern, wobei „Verbesserung“ im pädagogischen Sinne auf die Befreiung des Menschen gerichtet ist. Das Ziel von Erziehung ist nicht Fremdbestimmung, sondern Selbstbestimmung. Anders als das Tier, das immer schon das ist, was es ist, ist der Mensch nicht festgelegt. Er muss sich seine Bestimmung selbst geben. In dieser Fähigkeit sich selbst zu bestimmen, weist der Mensch immer schon über sich selbst hinaus. Seine physischen Fähigkeiten sind aber im Gegensatz zu seinem geistigen Vermögen

ausgesprochen begrenzt. Nach Damberger, hat die „daraus resultierende Not“ bereits Jean-Jacques Rousseau 1762 in seinem Erziehungsroman *Emil* als den entscheidenden Grund für das Böse in der Welt bezeichnet: „Alle Bösartigkeit entspringt der Schwäche. Das Kind ist nur böse, weil es schwach ist.“ Er fordert daher: „Macht es stark, und es wird gut sein. Wer alles könnte, würde niemals Böses tun.“ (Rousseau, 1762/2006, S. 166). Folgt man der Interpretation Dambergers, so ist es „die Diskrepanz zwischen Wollen und Können, die nicht nur das Kind, sondern den Menschen überhaupt zu zerreißen droht. Der Mensch will, was er nicht kann. Dieses Nicht-Können muss nicht für alle Zeit gelten.“ (Damberger 2014, S.6) Durch den Fortschritt der Wissenschaft verfügen wir heute bereits über Mittel, die uns eine Steigerung unserer geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit ermöglichen.

Die Einnahme von Neuropharmaka, um uns in eine positive Grundstimmung zu versetzen oder zur Optimierung unserer Leistungsfähigkeit, ist längst keine Ausnahme mehr. Wenn man den vorliegenden Statistiken Glauben schenkt, dann wird die Zahl derer, die zu Neuropharmaka greifen, um den Anforderungen des beruflichen Alltags zu entsprechen, immer größer. Das betrifft auch die Verabreichung von Ritalin. Kinder, die permanent stören, werden nicht selten als krankhaft verhaltensauffällig erklärt und mit Ritalin behandelt, auch wenn das gar nicht heilt, sondern nur ein reibungsloses Funktionieren in Aussicht stellt.

Die wenigen Beispiele mögen verdeutlichen, dass in Anbetracht der Möglichkeiten, die mit Human Enhancement einhergehen, auf die Pädagogik Aufgaben zukommen, die - um noch einmal Damberger zu zitieren - nicht technisch angegangen werden können, sondern nur in einer Rückbesinnung auf die wesentlichen Aufgaben der Menschenbildung. (vgl. Damberger 2014, S.1)

Die Marginalisierung der Allgemeinen Pädagogik an den Universitäten und das mangelnde Theoriewusstsein an den pädagogischen Hochschulen sind zugegeben keine günstigen Voraussetzungen, um Dambergers Forderung nach Rückbesinnung nachzukommen. Das entbindet uns freilich nicht von den Anstrengungen, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen.

Literatur:

Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt.

Damberger, Thomas (2014): *Human Enhancement und die Aufgabe der Pädagogik*. http://www.medienbildung.tudarmstadt.de/team_medienbildung/thomas_damberger/publikationen_19/publikationen_damberger.de.jsp

Deleuze, Gilles (1990): *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften*. In *L'autre journal*, Nr. I. <https://www.nadir.org/nadir/archiv/netzkritik/postskriptum.html>

Gabriel, Sonja (2012) *Gamification: Wie man mit Spieldesign-Prinzipien Kinder motivieren kann*. <https://www.schulle.at/news/detail/gamification-wie-man-mit-spieledesign->


Heitger, Marian (1983): *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs*. Wien. ÖBV.


Kraul, Margret (2014): *Bildung und Erziehung zwischen Staat, Zivilgesellschaft und Elternwille*. https://www.uni-goettingen.de/.../Kraul_Text%20Abschiedsvorlesung_2


Schirlbauer, Alfred (2005): *Pädagogik und Anthropotechnik*. In: *Die Moralpredigt*. Wien. Sonderzahl.


Verband bayrischer Wirtschaft (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/.../Gutachten_2015_Internet.pdf

Zum Diskurs: Kompetenzen – Bildung – Tugenden

 Der Kompetenzbegriff hat sich in den letzten Jahren in allen Bildungssektoren als neuer Leitbegriff etabliert und damit – zumindest für einige Zeit – den Qualifikations- und den Bildungsbegriff abgelöst. In der Wirtschaft ist Transparenz über berufsrelevantes Wissen und Können gefragt und darüber geben formale Abschlüsse nur ungenügend Auskunft. Allerdings gibt es auch gute pädagogische und andragogische Gründe, sich mit dem Kompetenzbegriff zu befassen. Die Frage ist, ob auch immer Kompetenz drin ist, wo Kompetenz draufsteht. Der Begriff selbst hat sich historisch gewandelt, wird in verschiedenen Ländern abweichend interpretiert¹ und ist höchst vielschichtig. Die Differenzierung der Kompetenzen, die sich in Kompetenzmodellen, -rastern und -bilanzen niederschlägt, ist zudem weder einfach noch eindeutig durchzuführen.

 The concept of competence has established itself in recent years in all sectors of education as a new guiding concept, and it has therefore, at least temporarily, replaced the qualifications and the concept of education. In business, transparency concerning occupation-related knowledge and skills is questioned and thereover, giving formal qualifications is merely inadequate information. However, there are also good pedagogical and andragogical reasons to deal with the concept of competence. The question is, whether or not one can appear to be competent, even when one is not. The term itself has changed historically, is interpreted differently in various countries and is highly complex. The differentiation of competences, which is reflected in competency models, scans and balances, is conducted neither easily nor unequivocally.

 A kompetencia az utóbbi években valamennyi oktatási területen új meghatározó fogalomként vált és ezzel együtt – legalábbis egy időre – felváltotta a képzés, valamint a műveltség fogalmát. A gazdaságban nagy igény mutatkozik a megfelelő szakmai tudás és képesség iránt, melyről formális képzések nem adnak elegendő felvilágosítást. Mindenesetre kellő pedagógiai és andragógiai okai vannak annak, hogy a kompetencia fogalmával foglalkozunk. A kérdés az, hogy mindig van-e kompetencia ott, ahol azt megnevezik. A fogalom maga történeti változáson ment keresztül, a különböző országokban eltérően értelmezik és nagyon sokrétű. A kompetenciák elkülönítése, amely kompetenciamodellekben, -rácokban, és -mérlegekben jelenik meg, se nem egyszerű, se nem egyértelmű.

 Pojam kompetencija se u posljednjih nekoliko godina uspostavio u svim sektorima obrazovanja kao novi vodeći koncept zamjenjujući pritom, barem na neko vrijeme, pojam kvalifikacije i obrazovanja. U ekonomiji je tražena transparentnost znanja i vještina vezanih za posao, o čemu službene kvalifikacije ne daju dovoljno informacija. Međutim, postoje dobri pedagoški i andragoških razlozi za bavljenjem pojmom kompetencije. Pitanje je pritom, je li kompetencija stvarno uvijek prisutna tamo gdje se njezino postojanje ističe. Sam pojam se mijenjao kroz povijest, drugačije se tumači u različitim zemljama te je vrlo je složen. Razlikovanje vještina, koji se ogleda u kompetencijskim modelima, okvirima i procjeni, niti je jednostavno niti jasno primjenjivo.

Abgrenzung: Bildung, Kompetenz und Tugend

Bildung und Kompetenz, zwei Grundbegriffe der Erwachsenenbildung mit ihrer je eigenen komplexen Bedeutungsgeschichte, haben auch eine gemeinsame wechselvolle Geschichte des Widerstreits und der Verschränkung. Derzeit dominiert in den Diskursen der Erwachsenenbildung der Konsens, dass Bildungs- und Kompetenzorientierung in vielen Aspekten konvergieren – insbesondere im Kontext der Subjektorientierung, der ganzheitlichen Ausrichtung, des Stellenwerts der Selbstorganisation usw.² Es ist sogar von einer

Renaissance der Bildung im Rahmen der Kompetenzorientierung die Rede. Aber beide Begriffe erweisen sich ähnlich widerständig gegenüber Versuchen verbindlicher Definitionen.

Bildung bezeichnet entweder einen Zustand oder einen Prozess. Sie geht über Kompetenz insofern hinaus, als sie das Dasein des Menschen insgesamt im Blick hat, auf die Befreiung von Zwängen abzielt und auch Nutzloses und Zweckfreies als erstrebenswert erachtet. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit Kompetenzkonzepten auf: „Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht

zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen“³. Bildung ist eben das, wofür es keine Bräuche gibt; sie ist zu erwerben nur durch spontane Anstrengung und Interesse, nicht garantiert allein durch Kurse, und wären es solche vom Typus des Studium generale. Ja, in Wahrheit fällt sie nicht einmal Anstrengungen zu sondern der Aufgeschlossenheit, der Fähigkeit, überhaupt etwas Geistiges an sich herankommen zu lassen und es produktiv ins eigene Bewusstsein aufzunehmen, anstatt, wie ein unerträgliches Cliché lautet, damit, bloß lernend, sich auseinanderzusetzen. Fürchtete ich nicht das Missverständnis der Sentimentalität, so würde ich sagen, zu Bildung bedürfe es der Liebe [...].⁴ Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden?

In der Pädagogik schließt der Kompetenzdiskurs an Klafkis Unterscheidung zwischen formaler und materialer Bildung an. Dieser bezieht erstere nicht auf die Aneignung bestimmter Inhalte, sondern auf die „Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften“⁵. In diesem Zusammenhang greift Heinrich Roth den Kompetenzbegriff auf und bezieht ihn auf verantwortliche Handlungsfähigkeit im Dienste der Mündigkeit. Bedeutsam geworden ist seine Unterscheidung dreier Dimensionen der Kompetenz, der Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz, die er in einer mittlerweile ‚kanonisch‘ gewordenen Formulierung folgendermaßen fasst⁶:

- a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können,
- b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.

Der Ertrag lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von

unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Kompetenzen der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“⁷

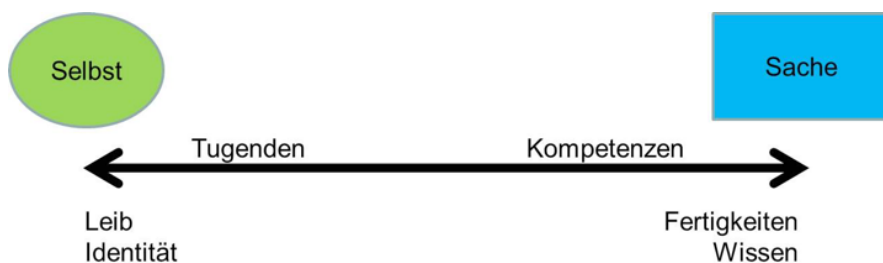
In den letzten Jahren hat die vom Wissenschaftstheoretiker John Erpenbeck und dem Psychologen Lutz von Rosenstiel verwendete Definition in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Gewicht gewonnen⁸. Sie interpretiert Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen. Kompetenzen seien in erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d. h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab⁹. **Kompetenzen** sind als Selbstorganisationsdispositionen, die auf Handlungsfähigkeit in neuen Situationen abzielen, definiert. Kompetenzen seien in erster Linie an Personen gebunden und hängen vom Kontext ab. Eine Disposition ist in diesem Fall eine psychische Eigenschaft, die in die Lage versetzt, über etwas frei verfügen zu können. Dazu müsse man sie sich aber zuerst aneignen, d. h. lernen, was aus konstruktivistischer Sicht selbstorganisiert erfolgt. Ob dann aber eine Person tatsächlich über eine Kompetenz (bzw. eine Disposition) verfüge, hänge von der jeweiligen Situation ab.¹⁰ „Kompetenzen sind Fähigkeiten einer Person zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in für sie bisher neuen Situationen (Selbstorganisationsdispositionen). Die Fähigkeiten können natürlich auch in bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Talenten begründet sein.“¹¹

Von Kompetenz kann nur dann gesprochen werden, wenn sich jemand Wissen und Können über einen längeren Zeitraum und unter Erwerb von Erfahrungen aneignet. Des Weiteren intendiert Kompetenzorientierung eine Problemlösung, wobei unterschiedliche Strategien zum Einsatz

kommen. Sind die Probleme klar definiert und ist die Strategie zu ihrer Lösung bekannt, dominieren fachlich-methodische Kompetenzen. Handelt es sich um schwach definierte Wissensdomänen, die eine Suchbewegung unter Einbeziehung aller Beteiligten erfordern, sind personale, aktivitätsbezogene und kommunikative Kompetenzen gefragt¹².

Tugend ist nicht unbedingt der erste Begriff, der einem/r in den Sinn kommt, wenn es um mit der Kompetenz verwandte Begriffe geht. Der Tugendbegriff befremdet zunächst, hat aber durchaus Verbindungen zum Kompetenzdiskurs: „Die tugendgemäßen Tätigkeiten (...) [sind] ihrem Begriff nach in Vergessenheit (...) geraten, die Sache selbst schlummerte unaufgeklärt in der Sprache der Qualifikations-, Kompetenz- und Performanztheorie vor sich hin.“¹³ Tugenden lassen sich – unabhängig davon, ob man das klassische Gespann von Gerechtigkeit, Mut, Klugheit, Besonnenheit sowie Glaube, Liebe und Hoffnung oder einen anderen Kanon in Betracht zieht – als das Ensemble jener individuellen Verhaltensdispositionen analysieren, deren Zusammenspiel ein befriedigendes menschliches Leben verheißt¹⁴. Eine Theorie der Tugend, als Lehre von wesentlichen und in sich wertvollen Charaktereigenschaften, vermag Emotionen in einem nicht-strategischen Sinne zu integrieren. Es geht dabei nicht um eine Renaissance vormoderner Positionen, vielmehr geht es um ein produktives Anknüpfen an eigene abendländische Traditionen, es geht auch nicht um eine Theorie der Moral, in deren Zentrum immer eine Theorie des Handelns und eine Lehre von allgemein gültigen Prinzipien stehen, „während doch eine Theorie der Tugenden sich vor allem für Haltungen und partikulare Lebensentwürfe interessiert“¹⁵

Der Zusammenhang zwischen Tugenden und Kompetenzen lässt sich näherungsweise durch folgende Grafik verdeutlichen:



Je näher entsprechende Dispositionen und Haltungen sich dem einen Extrem, dem Selbst, nähern, desto größere Bedeutung haben sie für das Individuum, das nicht allein durch seinen Habitus bestimmt ist, sondern ebenso durch seine besondere leibliche Verfasstheit und seine ihm eigene Identität. Je näher sich entsprechende Fertigkeiten und Wissensformen der Sache nähern, desto eher sind sie als Kompetenzen zu verstehen. Zwischen Tugenden und Kompetenzen gibt es einen Überschneidungsbereich. Kompetenzen wie Teamfähigkeit liegen näher an den Tugenden wie etwa Kompetenzen wie Lesekompetenz, die näher an das andere Extrem, die Sache, rücken. Bei manchen Kompetenzen, wie z. B. der Empathie, verschwimmen die Unterschiede, es ist nicht mehr präzise zu bestimmen – und hängt vor allem von den Kontexten ab –, ob es sich um eine Kompetenz oder um eine Tugend handelt. Tatsächlich lässt sich aber ein Kontinuum zwischen diesen beiden Begriffen konzipieren, indem die Tugend im Selbst angesiedelt ist, während sich die Kompetenz vorwiegend an Sachen orientiert.

Würden Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“¹⁶ bestimmt (s. o.), so können Tugenden als „jene Dispositionen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesehen werden, die es einem Individuum ermöglichen, sein Leben den eigenen Wünschen gemäß zu meistern und darüber hinaus [...] ein Leben zu führen, das auch nach objektiven Maßstäben als ‚gut‘ gilt“¹⁷. Dieses ‚gut‘ ist auch zentraler Anknüpfungspunkt der Kritik an der Tugendethik seitens jener modernen Ethiken, die sich auf die Gerechtigkeitsdimension ‚beschränken‘. In diesem Zusammenhang geht es Brumlik vor allem um eine „sozialwissenschaftlich reformulierte Theorie der Tugend“, die er in seinem Buch „Bildung und Glück“¹⁸ skizziert hat.

Mit Höffe lassen sich 14 Elemente des aristotelischen Tugendbegriffs unterscheiden¹⁹. Folgernd werden jene Elemente gewählt, die sich auf den Kompetenzdiskurs beziehen lassen. Da ist zunächst die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen instrumen-

tellen oder funktionellen und moralischen Tugenden, die auch als Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärtugenden gefasst werden kann. Letztere sind im Gegensatz zu den Primärtugenden nicht in sich selbst gut, sondern sie hängen von dem Zweck ab, für den sie eingesetzt werden können. Insbesondere für sie ist die Frage ‚tugendhaft wofür?‘ von zentraler Bedeutung. Hinsichtlich der Funktionalität der Primärtugenden besteht ein Dissens dahingehend, ob auch sie für schlechte Ziele eingesetzt werden können. Während in der Antike und auch noch bei Thomas von Aquin eindeutig war, dass Tugenden nur gute Handlungen hervorbringen können, wird in der aktuellen Diskussion mit wenigen Ausnahmen die andere Position vertreten.²⁰

Hinsichtlich der Primärtugenden, die Aristoteles ausschließlich im Blick hat, unterscheidet er zwischen Verstandes- und Charaktertugenden. Hier ist es so, dass „die Charaktertugenden für die richtigen Einstellungen und Ziele sorgen, die phronesis dagegen auf die ihnen entsprechenden Mittel und Weg achtet“²¹. Kompetenztheoretisch entsprechen Selbst- und Sozialkompetenzen tendenziell den Charaktertugenden, während die dianoetischen Tugenden kaum bruchlos auf Methoden- oder Fachkompetenzen bezogen werden können. Am ehesten bilden die Sekundärtugenden das Spektrum dieser Kompetenzbereiche ab. Phronesis als praktisches Urteilsvermögen liegt quer zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, als Urteilskraft bezieht dieses Vermögen auf alle Kompetenzbereiche. Phronesis geht auch nicht in dem auf, was Mertens als Basisqualifikationen bezeichnet. So sehr analytisches, strukturierendes oder kritisches Denken zum kritischen Urteilsvermögen gehören, geht Aristoteles Anspruch deutlich weiter. Schließlich gehört zu den dianoetischen Tugenden nicht nur das praktische Urteilsvermögen, sondern auch die Weisheit. Wie auch immer das im Einzelnen zu beurteilen ist, bleibt die Frage, wie das praktische Urteilsvermögen kompetenztheoretisch angemessen reformuliert werden kann.

Primärtugenden sind in sich selbst gut: Als die vier klassischen Grundtugenden (seit dem Mittelalter: Kardinaltugenden) gelten Klugheit oder Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung. Platons Theorie der Grundtugenden wurde für die ganze tugendethische Theorie rich-

tungsweise. Für Aristoteles ist Tugend der Weg zur Glückseligkeit. Die Glückseligkeit wird hier aber nicht verstanden als subjektives Glücksgefühl, sondern als geglücktes Leben. Das Leben glückt dann, wenn der Mensch die Möglichkeiten verwirklicht, die in ihm angelegt sind (Entelechie).

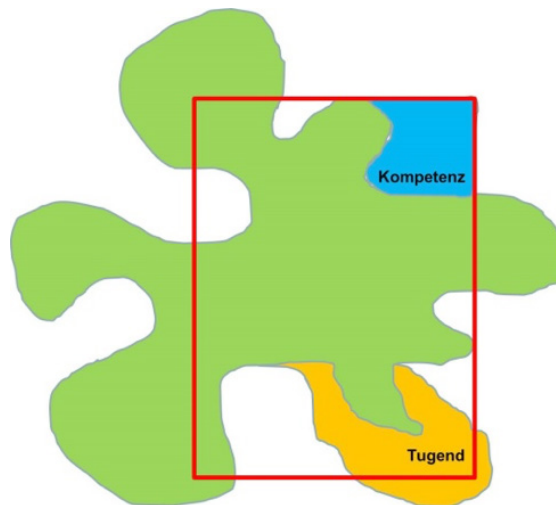
Sekundärtugenden hängen vom Zweck ab: tugendhaft wofür?

Sekundärtugend ist ein Begriff aus dem deutschen Positivismusstreit der 1970er/1980er Jahre. Als Sekundärtugenden oder auch bürgerliche Tugenden wurden Charaktereigenschaften eingestuft, die zur praktischen Bewältigung des Alltags und zum „störungsfreien“ Betrieb einer Gesellschaft beitragen, ohne aber für sich allein eine ethische Bedeutung zu haben, sofern sie als Selbstzweck hochgehalten würden und nicht zur Umsetzung der Primärtugenden dienen. Zu den bürgerlichen Tugenden oder Sekundärtugenden wurden insbesondere Fleiß, Treue, Gehorsam, Disziplin, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit, Sauberkeit u. a. m. gezählt, meist aus dem Katalog der preußischen Tugenden bzw. des „bürgerlichen“ Tugendkatalogs.

Standardisierung

„Standards sind ein Steuerungsinstrument, welches das Bildungssystem gleichsam vom anzustrebenden Ergebnis her normiert.“²²

Standardisierung entspricht einer Gratwanderung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen



Individualisierung und Verallgemeinerung, zwischen System und Mensch. Standardisierung bedeutet Formalisierung, sie erweitert Inhalte und Rahmenbedingungen als Vorgabe für alle. Standardisierung bedeutet aber auch Einschränkung und Normierung: Aus einer Vielzahl von Merkmalen und Parametern werden einige wenige ausgewählt und vorgeschrieben.

Da sich Kompetenzen nicht auf einfache Weise beschreiben, entwickeln und feststellen lassen, ist die Bestrebung nachvollziehbar, Ordnung in diese Prozesse zu bringen. Außerdem verspricht die Standardisierung eine bessere internationale Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, eine Erhöhung ihrer Durchlässigkeit, transparentere Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, eine Erleichterung der vergleichenden Bildungsforschung, eine Grundlage zur Systemevaluation sowie zur Selbstevaluation der Lehrenden und Lernenden.

Bilanzierung

Zur Erfassung bzw. Diagnose von Kompetenzen stehen heute mehrere qualitative und quantitative Verfahren zur Verfügung. Sie basieren auf Beobachtung, mündlicher/schriftlicher Befragung, Materialanalyse (z. B. Portfolio, Bilder, Arbeitsprodukte) sowie auf Mischverfahren wie Kompetenzbilanzen/Kompetenzpässe und Assessment-Center²³.

Zusammenfassung

Kompetenzen sind wie Tugenden die Voraussetzungen, um in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext die an das Individuum herangetragenen Aufgaben nicht nur zu bewältigen, sondern diese auch – sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft – gut zu bewältigen. Als Bilanz der bisherigen Ausführungen lässt sich festhalten, dass der Kompetenzdiskurs zumindest zwei massive Auseinandersetzungen in Gang gebracht hat: Die erste betrifft die Debatte, was Bildung in neoliberalen Zeiten (noch) bedeuten kann. Es wird kaum jemand bestreiten, dass Bildung über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht und die bloße Gegenüberstellung beider Begriffe nichts bringt. Definitionen von Bildung weisen allerdings gewisse Überschneidungen mit

Kompetenzkonzepten auf: „Allgemeine Bildung ist zweckfrei, aber nicht zwecklos. Sie dient dazu, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortlichkeit, Friedfertigkeit und Handlungsfähigkeit herauszubilden. Bildung dient also der Menschwerdung des Menschen“²⁴. Die eigentliche Frage ist also: In welche Bildungskonzeption ist das jeweilige Kompetenzkonzept eingebunden? Die zweite Auseinandersetzung bezieht sich auf die (wieder) zunehmende Normierung und Standardisierung von Bildungsgängen und -systemen.

Literatur:

Adorno, T. W. (1974). Philosophie und Lehrer. In: Ders.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt a. M. S. 42.

Arnold, R. (2001). Kompetenz. In: Arnold, R.&Nolda, S.&Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176.

Bohlinger, S. & Münk, D. (2008). Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence – ein Begriff, drei Auffassungen. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 19, Heft 1, S. 36-39.

Brumlik, M. (2002). Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugend, Hamburg.

Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart. Schäffer-Poeschel.

Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstgesteuertes Lernen und multimediale Kommunikation. München/New York.

Foot, Ph. (1997). Tugenden und Laster, in: Rippe&Schaber (Hrsg.) 1998, S.69-91.

Heyse, V. & Erpenbeck, J. & Ortmann, S. (2010). Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Waxmann. Münster u.a.

Höffe, O. (1998). Aristoteles universalistische Tugendethik, in: Rippe&Schaber (Hrsg.) S.42-68.

Klafki, W. (1959). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, Berlin. Beltz.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Prenzel&Gogolin&Krüger (Hrsg.) 2008, S.13-29.

Krautz, J. (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].

Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover. Schroedel.

Sloane, P.F.E. & Dilger, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-11-04].

Strauch, A. & Jütten, S. & Mania, E. (2009). Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.

Endnoten:

¹ Vgl.: Bohlinger&Münk (2008) S. 36-39.

² Vgl.: Arnold (2001) S. 176.

³ Vgl.: Krautz (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07].

⁴ Vgl.: Adorno (1974) S. 42.

⁵ Klafki (1959) S.33.

⁶ Vgl.: Roth (1971) S.180.

⁷ Klieme&Hartig (2007) S.21.

⁸ Vgl.: Erpenbeck&von Rosenstiel (2003) S. XI.

⁹ Vgl.: Ebenda.

¹⁰ Vgl.: Ebenda.

¹¹ Heyse&Erpenbeck&Ortmann (2010) S. 15.

¹² Vgl.: Erpenbeck&von Rosenstiel (2003) S. XIII-XV.

¹³ Brumlik (2002) S. 43.

¹⁴ Vgl.: Ebenda S. 84.

¹⁵ Ebenda S. 95.

¹⁶ Erpenbeck&Heyse (1999) S.157.

¹⁷ Ebenda S.79.

¹⁸ Brumlik, M. (2002)

¹⁹ Vgl.: Höffe (1998) S.42-68.

²⁰ Vgl.: Foot (1997) S.86-90.

²¹ Höffe (1998) S.47.

²² Sloane&Dilger (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [Stand: 2010-11-04]. S.4.

²³ Vgl.: Strauch&Jütten&Mania (2009) S.40.

²⁴ Krautz (2009). Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. Fromm Forum 13, S. 87-100. Online im Internet: http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/krautz_-_bildung_als_anpassung_satz.pdf [Stand: 2010-01-07]. S.89.

Fokusgruppe „Begleiteter Berufseinstieg NEU“

 Am 29. Juni 2015 traf sich eine Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen des Burgenlandes aus unterschiedlichen Institutionen (PH-Burgenland, Schulbehörde, diverse Schularten), um unter externer Moderation den Aufbau eines Kompetenzzentrums für den begleiteten Berufseinstieg mitzugestalten. Im Fokus standen

- die Entwicklung eines Curriculums für einen Lehrgang Mentoring,
- die berufsbegleitende Unterstützung von neueinsteigenden Lehrpersonen in der Induktionsphase und
- die Förderung der Professionalisierung im Berufseinstieg auf Systemebene.

Der Beitrag zeigt die Ergebnisse dieses Halbtages, eingeflochten in bisherige Forschungsarbeiten, die in die weitere Entwicklungsarbeit entsprechend dem Ziel- und Leistungsplan der PH Burgenland Eingang finden.



On June 29, 2015, a group of educators in Burgenland from different institutions (PH-Burgenland, school board, various types of schools) met under external facilitation to help shape the development of a competence center for the guided entry into professional life. The focus was on:

- the development of a curriculum for a mentoring course,
- the extra occupational support for new teachers in the induction phase and
- promoting professionalization in the entry into professional life at the system level.

This paper shows the results of this half-day woven in with previous research that looks into the further developmental work in accordance with the objectives and the performance plan of the PH Burgenland.



2015. június 29-én Burgenland különböző intézményeinek (a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola, az Oktatási Hivatal, és különböző iskolatípusok) pedagógusai találkoztak azért, hogy külső irányítás segítségével részt vegyenek a munkába lépést segítő kompetenciaközpont létrehozásában. A következő pontok álltak a középpontban:

- egy Mentoring tanfolyam tantervének kifejlesztése,
- az újonnan munkába lépő oktatók támogatása az indukciós folyamatban és
- a professzionalizálódás rendszer szintű támogatása a munkába lépéskor.

A tanulmány bemutatja a fél napos találkozó eredményeit, összekapcsolva azokat az eddigi kutatásokkal, amelyek a Burgenlandi Pedagógiai Főiskola cél- és teljesítménytervének megfelelően beépülnek a további fejlesztőmunkába.



29. lipnja 2015., susrela se skupina gradišćanskih pedagoga iz različitih institucija (PVŠ Gradišće, školski odbor, razne škole) da pomoću vanjskog moderiranja pridonesu izgradnji jednog razvojnog centra kompetencija za pratnju prilikom započinjanja karijere. Fokus je bio na

- razvoju nastavnog plana i programa za smjer Mentorstvo
- podršci prilikom započinjanja karijere od strane novih učitelji u fazi indukcije te
- promicanju profesionalizacije prilikom započinjanja karijere na razini sustava.

Članak prikazuje rezultate ovog poludnevnog okupljanja, utkanih u dosadašnjim istraživanjima, koja će, u skladu s ciljevima i planom izvedbe PVŠ Gradišće, biti zastupljena i u daljnjim istraživačkim radovima.

„... Ich bin davon überzeugt,
dass Mentoring das Herzstück der Schulentwicklung ist. (...)
Wenn die Kolleginnen und Kollegen in der Schule das ernst nehmen,
dann bleibt unter Umständen kein Stein auf dem anderen.“
(Transkript 1, S. 3)

Einleitung

Die Berufseingangsphase gilt als die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisierung und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.

Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die Berufsbiographie und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen von großer Bedeutung. (vgl. Terhart, 2000, S. 128) Diesen Erkenntnissen folgend widmet sich die

PH Burgenland dem „Aufbau eines Kompetenzzentrums für den begleiteten Berufseinstieg im Sinne einer professionellen Unterstützung der Berufseinsteiger/innen in der Induktionsphase für alle Schularten“ (vgl. 9. ZLP, S. 10). Bis zum 31. 1. 2016 soll ein Projektstrukturplan für die Umsetzung dieses Vorhabens erstellt werden.

Vor diesem Hintergrund traf sich eine Gruppe von 14 Personen aus dem burgenländischen Schulsystem, um mit externer Moderation möglichst breit gefächerte Impulse zu den geplanten Schwerpunkten zu generieren und die Spezifika des Burgenlandes einzuarbeiten. Dabei handelte es sich um einen um Lehrpersonen aus verschiedenen Schultypen (VS, NMS, AHS, BMHS), mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern (diverser Theorieunterricht sowie fachpraktischer Unterricht) und heterogener Berufserfahrung (zwischen 10 Monaten und 27 Jahren). Zum anderen nahmen Schulleiter/innen, Schulentwicklungsberater/innen und Vertreter/innen des Landesschulrates für das Burgenland an diesem Dialog teil. Die dritte Gruppe der Dialogpartner/innen setzte sich aus Mitarbeiterinnen der PH Burgenland zusammen, mit einem jeweils spezifischen Expertinnen- bzw. Expertenwissen zum Thema Mentoring und einem vielfältigen Hintergrund bezüglich Herkunftsschule (VS, NMS, ASO, AHS, BMHS).

1. Lehrgang Mentoring

In der ersten Einheit des Nachmittages stand das Curriculum des Lehrganges Mentoring, der mit 1. 9. 2017 starten wird, im Zentrum. Zuerst wurde das Curriculum des Hochschullehrganges (HLG) Mentoring, der im Verbund Süd-Ost einmalig, derzeit im 7. Semester, angeboten wird, kurz vorgestellt. Anschließend erhielten die Teilnehmenden einen Einblick in die Ergebnisse einer Gruppendiskussion zu Erfahrungen von Lehrpersonen im Berufseinstieg. Vor diesem Hintergrund und unter Hinzuziehen des eigenen Erfahrungswissens diskutierten die drei spezifischen Gruppen das Curriculum des HLG Mentoring und ergänzten es um ihre zentralen Forderungen und Gedanken. Jede Gruppe entsandte nach 20 Minuten jeweils eine Person in einen „Open Fishbowl“, also in einen Innenkreis mit vier Sesseln, von denen drei Sessel fix von

Entsandten der Gruppen belegt waren und ein Sessel für wechselnde Teilnehmende aus dem Außenkreis zur Verfügung stand (Genauerer zur Methode in: ue2, S. 57). So hatten alle Teilnehmer/innen die Möglichkeit, sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Folgende Ergebnisse wurden auf der Grundlage des Curriculums des HLG Mentoring erarbeitet:

Forderungen bezüglich der Entwicklung des Lehrganges:

- Der Lehrgang soll als Lehrbeispiel bezüglich Inhalte, Sozialformen, Methoden und Differenzierung aufgebaut sein.
- In Planung, Durchführung und Evaluierung soll das Curriculum ein gemeinsames Ganzes aller Referentinnen und Referenten darstellen, unter Beteiligung und mit Austausch aller, nicht ein Stückwerk von Modulen.
- Als zentral wird das Einbeziehen der Schulleitung und der Schulbehörde betrachtet.

Forderungen an Mentor/innen, die den Lehrgang besuchen:

- Mentor/innen sollen Verständnis für die Neueintretenden aufbringen.
- Der Mentor/Die Mentorin braucht eine klare Rollenbeschreibung.
- Die Mentor/innen tauschen sich über Erwartungen an die Neueintretenden und an sich selbst aus. Neueintretende verfügen über aktuelles Wissen aus der Ausbildung. Mentor/innen verfügen über ein reiches Erfahrungswissen. Beide Wissensformen sind gleichwertig und gleich wichtig. Das ergibt eine gute Basis für Kooperation auf Augenhöhe. So entwickelt sich eine Kultur des professionellen Umgangs mit Berufseinstiegenden an den Schulen als gleichwertige Lehrpersonen.
- Leistungsbeurteilung als zentrales Thema soll reflektiert werden, da es viel mit der eigenen Haltung und mit eigenen Erfahrungen zu tun hat und es hier zu lernen gilt, wie man mit Bewertungen und Zuschreibungen umgeht.

Forderungen bezüglich der Inhalte des Lehrganges:

- Wissen über Organisationen: „braucht guten Einblick in schulinterne Strukturen und informelle Netzwerke“ (Transkript 1, S. 1)
- Schulentwicklung, Kooperationen mit Unterstützungssystemen, mit der Schulaufsicht

- Didaktik (Methoden, Klassenführung, Vermittlungstechniken)
- Offenheit, Innovationsbereitschaft
- Umgang mit Konflikten: Training, Professionalisierung, Unterstützung in allen Konfliktfeldern (Klasse, Kollegium, Eltern usw.)
- Schulrecht
- Umgang mit Eltern

Eine wichtige Erkenntnis im Diskussionsprozess war, dass es kontraproduktiv wäre, wenn eine Person an der Schule künftig ausschließlich für die Integration von Neueinsteigenden zuständig wäre und sich alle anderen aus der Verantwortung nehmen würden. Das wäre für Mentor/in und Mentee schwierig und für die Entwicklung von Schulen sehr von Nachteil. Reflexion von Themen im gesamten Kollegium bzw. in der Fachgruppe in großen Schulen treibt die Entwicklung der gesamten Schule voran. Wenn Mentees mit ihrer neuen Expertise kommen und in einen Dialog oder eine Diskussion mit Kolleginnen/Kollegen bezüglich verschiedener Qualitätsthemen wie beispielsweise Unterrichtsmethoden oder Haltung den Schülern und Schülerinnen gegenüber gehen, passiert Schulentwicklung. (vgl. Transkript 1, S. 3).

Interessant war der Einwand, ob eigene schlechte Erfahrungen im Berufseinstieg Voraussetzung dafür wären, überhaupt Verständnis für die Neueinsteigenden haben zu können. Es ist diesbezüglich in der Literatur aber davon auszugehen, dass der Berufseinstieg von Lehrpersonen generell krisenhaft verläuft, als Entwicklungsprozess, nicht als problemloser Positions- und Rollenwechsel der Person oder als Anpassungsleistung aufgrund des externen Sozialisationsdrucks der verschiedenen Institutionen. (vgl. Terhart 2001, S. 27f) Daher kann angenommen werden, dass das Verständnis für krisenhafte Erfahrungen im Berufseinstieg bei Lehrpersonen vorhanden ist, insbesondere wenn die Möglichkeit des Reflektierens der eigenen Berufsbiographie geboten wird.

2. Induktionsphase

Ab dem Schuljahr 2019/20 werden die ersten Absolvent/innen der PädagogInnenbildung NEU ihren Dienst in den Schulen antreten. In der In-

duktionsphase ist einerseits die Begleitung durch eine/n Mentor/in vorgesehen, andererseits ein Lehrgang „Begleitete Induktionsphase“ an der Pädagogischen Hochschule. Die Aufgabe der Fokusgruppe bestand in diesem Abschnitt darin, an der Konzeption dieses Lehrganges zu arbeiten. Um die Gruppe für die Anliegen von Berufseinsteigenden in den Lehrberuf zu sensibilisieren, leitete die Moderatorin eine Meditation in Form einer Zeitreise an, und die Teilnehmenden befanden sich schließlich gedanklich und emotional in ihrem ersten Dienstjahr. Die Arbeitsgruppen hatten anschließend die Aufgabe, sich zu überlegen, welche Lehrveranstaltungen sie sich in der Rolle von Berufseinsteiger/innen wünschen würden. Als Vorlage diente die Modulübersicht des derzeit im Zuge der Ausbildung angebotenen Unterrichtspraktikums. Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten wurden im Plenum diskutiert und wie folgt zusammengefasst:

- Fachspezifische Fortbildung in den Themenfeldern Fachdidaktik, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Classroom-Management, Führen von Elterngesprächen, Leistungsbeurteilung, Schulrecht, praxisnahe Planung. Diese Bereiche sollten idealerweise als Fragen formuliert werden, z.B. „Wie führe ich ein Elterngespräch?“ oder „Wie beurteile ich Leistungen von Schülerinnen und Schülern?“
- Kontinuierliche professionelle Begleitung, zu Beginn ein Mal pro Woche, später ein Halbtage pro Monat, um
 - o die Praxiserfahrungen reflektieren zu können (Fallarbeit)
 - o mit eigenen und fremden Ansprüchen und Idealen gut umgehen zu können und
 - o ausgehend von den Themen der Teilnehmenden inhaltliche Inputs zu erhalten.

Folgender Beitrag einer Lehrperson in der Fokusgruppe, die erst vor kurzer Zeit in den Beruf eingestiegen ist, bringt diese Forderungen auf den Punkt:

„Zum Teil stellen wir uns die Fragen, zum Teil wissen wir nicht, dass wir uns hier Fragen stellen sollen. Zum Teil haben wir tausende Geschichten, die wir unbedingt wo anbringen wollen und dazu einen Menschen brauchen, den wir dazu fragen können, ohne ein schlechtes Gewissen haben zu müssen zwischen Tür und Angel, wenn

der mit zehn Heften beladen in die nächste Klasse stürmt.“ (Transkript 1, S. 2)

Diese Forderungen entsprechen dem aktuellen Diskurs im Themenfeld „Professionalisierung von Lehrpersonen“ der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext), die die Bedeutung von Reflexion der Praxiserfahrungen betont. „Durch Reflexion werden neue Erkenntnisse gewonnen, die für künftiges Handeln bestimmend sind. Über bisherige Erfahrungen nachzudenken und daraus Schlüsse zu ziehen führt zum Vordenken für die nächste Situation mit dem Ziel, ein größeres Repertoire an Alternativen zu Verfügung zu haben.“ (Schratz, Paseka, Schrittmesser 2011, S. 27) Werner Helsper spricht in diesem Zusammenhang von Erfahrungswissen, das Lehrpersonen ständig verfügbar haben, wenn sie pädagogisch handeln. Sie reichern es an durch Reflexion von Praxiserfahrungen. (vgl. Helsper, 2001, S. 12) Bastian und Helsper plädieren für eine veränderte Schwerpunktsetzung in der Berufsausbildung von Lehrpersonen: Im Sinne der individuellen Professionalisierung benötigen Lehrer/innen ein „kasuistisches, reflexives Fallwissen, das mit Theoriewissen vermittelt ist, sowie ein (berufs) biographisch selbstreflexives, selbstbezügliches Wissen. Dieses aus der Fallarbeit gewonnene Wissen wäre einerseits ein erfahrungsnahes Praxiswissen, das aber in der Vermittlung mit theoretischem Erklärungswissen einen reflektierten Zwischentypus zwischen Erfahrungs- und abstraktem Theoriewissen bilden könnte“. Dieses Wissen ermöglicht eine „Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, mit den eigenen Handlungs- und Deutungsmustern, der eigenen Person in den pädagogischen Interaktionen und Prozessen mit Schülerinnen und Schülern“. Dadurch können Lehrer/innen zum „eigenen Erfahrungswissen in ein reflektiertes Verhältnis treten“ und die „berufliche Einsozialisation als beruflichen Selbstbildungsprozess rekonstruieren“. (vgl. Bastian, Helsper, 2000, S. 182)

Diese Ausführungen sind schlüssig, berücksichtigen aber nicht, dass Berufseinsteiger/innen einem Sozialisationsdruck ausgesetzt sind, der zum oft zitierten „Praxischock“ führt. Die jungen Lehrerinnen und Lehrer werden konservativer, konformistischer und weniger reformfreundlich. (vgl. Müller-Fohrbrodt, Cloetta, Dann 1988;

Nairz-Wirth 1998, in Nairz-Wirth, 2011, S. 179) Die „Überformung des Habitus in der Lehramtsausbildung ist labil, das Feld Schule zwingt den Neueintretenden seine Struktur auf“. (vgl. Nairz-Wirth, 2011, S. 179)

Daher erscheint es besonders wichtig, den ins Feld Schule tretenden Lehrerinnen und Lehrern Unterstützungsleistungen zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen anzubieten, die in dieser Form erst durch den Eintritt ins Feld Schule als Lehrer/in vorhanden sein können. Dies unterscheidet sich von Praxiserfahrungen im Studium hinsichtlich Intensität und Dichte und hinsichtlich der veränderten Rolle der Lehrer/innen als im System eingebundene Akteur/innen, die nunmehr nicht weiter Studierende, sondern Lehrer/innen sind. Und die Teilnehmenden der Fokusgruppe artikulieren genau diesen Wunsch.

Reflexion des eigenen Handelns und der eigenen beruflichen Entwicklung ist als zentral für die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten zu betrachten (vgl. Terhart, 2000, S. 206-207), ganz im Sinne eines lebenslangen Professionalisierungskontinuums, das die pädagogischen Hochschulen als ihr Wirkungsfeld betrachten. Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass es wichtig ist, dass im Zuge der Pädagogisch-praktischen Studien Reflexionskompetenz in der Ausbildung entwickelt wird. Doch die Herausforderungen des Berufseinstieges machen es notwendig, auch geschützte Räume für die Neueinsteigenden zur Verfügung zu stellen, in denen sie diese Reflexionskompetenz einbringen können, indem sie sich austauschen und an ihren eigenen Praxiserfahrungen lernen. Sonst besteht die Gefahr, dass die vorhandenen Strukturen im Feld so stark auf das Subjekt einwirken und die im Studium erworbene Reflexionskompetenz nicht genutzt wird. Entwicklungsmöglichkeiten für den Einzelnen und für die Organisation Schule würden so verloren gehen.

3. Unterstützung des Berufseinstieges im Schulsystem

In der dritten Arbeitseinheit des Nachmittages lag der Fokus auf der „idealen Schule“ für die Berufseinsteiger/innen. Die gesamte Gruppe diskutierte das Thema im Sesselkreis. Eine Aus-

wertung dieser Diskussion führte zu folgenden Ergebnissen:

Kategorie Schulleitung:

- Einschulung und Unterstützung der Schulleitung im Umgang mit Neueinsteigenden durch Schulbehörde und Pädagogische Hochschule
- Erstkontakt der Schulleitung mit Neueintretenden:
 - o Die Berufseinsteiger/innen willkommen heißen, als Mensch, vor dem ersten Schultag, sich Zeit für sie nehmen
 - o Informationen über die Schule weitergeben (Schulkultur, gemeinsame Ziele, Visionen, Arbeitskultur), eine Infomappe mit wichtigen Inhalten für Neueintretende zur Verfügung stellen: Ansprechpartner/innen in der Schule, Leitbild, Philosophie, Fachgruppen, Schulverkabeliste für gängige Abkürzungen, ...
- Integration von Neueintretenden ins Kollegium:
 - o Die Neueinsteigenden bei einer Konferenz vorstellen, zusätzlich in großen Schulen in die Fachgruppe bzw. in andere bestehende Arbeitsstrukturen einbringen
 - o Kollegiale Hospitation für Neueintretende initiieren, sodass die neue Lehrperson nicht Bittsteller/in bei Unterrichtsbesuchen sein muss
 - o In großen Schulen eine Neulehrer/innenbetreuung institutionalisieren (z. B. als Buddy-system – die Neueintretenden des letzten Schuljahres unterstützen die Neueintretenden des folgenden Schuljahres)
 - o Die/Den Mentor/in in Funktion setzen, klar in die Rolle einkleiden
 - o Mit Unterstützungssystemen und mit der Schulaufsicht kooperieren, um in der Schule Arbeitsstrukturen zu entwickeln, die einen systematischen und professionellen Umgang mit Berufseinsteigern und -einsteigerinnen ermöglichen
 - o Für Gleichwertigkeit zwischen Berufseinsteigenden und vorhandenem Lehrpersonal auf allen Ebenen sorgen: in der Klasse, im Konferenzzimmer, beim Raumangebot, beim Schulfahrt usw.
- Schulentwicklung:
 - o Teamentwicklung, Feedbackkultur, Vereinbarungskultur schaffen und leben
 - o Austausch von Unterrichtsmaterialien initiieren, mit klaren Spielregeln, auf LMS

- o Zeitgefäße für Austausch in der Schule schaffen, auch über Gelungenes reden können

„Wie soll Schulentwicklung gehen, ohne dass man entsprechende Zeitgefäße dafür hat? Das ist unmöglich - leider, wenn jeder zu Hause sitzt und die Schule entwickelt, da wird nichts rauskommen.“ (Transkript 2, S. 7)

Kategorie förderliche Rahmenbedingungen

- Neue Sichtweise von Dienstzeit: „Der eine Teil der Dienstzeit ist Austausch, ein anderer Teil ist Unterricht“ (vgl. Transkript 2, S. 6)
- Themen im Kollegium diskutieren und reflektieren, dadurch kommt es zu einem Austausch zwischen den Generationen anhand von Qualitätsthemen
- Austausch für Berufseinsteiger/innen ermöglichen: „Menschen, wo wir wissen, jetzt dürfen wir die Fragen stellen und jetzt sollen wir sie stellen!“ (Transkript 1, S. 2)
- Kollegiales Klima, das Kollegium sorgt füreinander
- Selbstselektion im Lehrgang Mentoring: Kolleginnen und Kollegen, die sich für diese verantwortungsvolle Aufgabe interessieren, werden hilfsbereit sein und jemanden begleiten wollen
- Freude am Unterricht, an der Zusammenarbeit, am Umgang mit Kindern, an jungen Lehrpersonen, von denen man etwas lernen kann
- Das Gefühl für Neueinsteigende, willkommen zu sein

Kategorie hinderliche Rahmenbedingungen

- Überforderung im Berufseinstieg: Fächer, für die man nicht ausgebildet ist; Start in den schwierigsten Klassen und Schulen
- Familiäre oder freundschaftliche Strukturen in Schulen dominieren. Die Neueintretenden stehen geschlossenen Subgruppen gegenüber und müssen sich „ein kleines Schlupfloch“ (Transkript 2, S. 2) erkämpfen, statt in professionelle Arbeitsstrukturen integriert zu werden.
- Dienstverträge werden nach politischen Kriterien und Dienstalter vergeben, nicht nach pädagogischen Prinzipien
- Nur die Unterrichtszeit wird als Dienstzeit gesehen, alles andere ist Freizeit, Besprechungen werden als freiwillig wahrgenommen

In dieser Sequenz ist die Diskussion an einem neuralgischen Punkt im Professionalisierungsdiskurs gelandet, bei der Reflexionsverpflichtung. Kann und darf Reflexion und Austausch im Kollegium verordnet werden?

Die Antwort aus der Literatur lautet: JA!!! Die Schule ist Produktions- und Reproduktionsraum gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Lehrer/innen bestimmen an entscheidender Stelle mit, welche Teilhabe den Schülerinnen und Schülern an der Gesellschaft ermöglicht wird. Professionelle Reflexion ihres Handelns müsste ein selbstverständlicher Anteil ihres Berufes sein und darf nicht dem individuellen Engagement, dem Zufall, der Freiwilligkeit und der Eigenverantwortlichkeit der Lehrer/innen überlassen werden. Und zwar sowohl im laufenden Schulalltag als auch in der Ausbildung. (vgl. Leimstättner, 2010, S. 192-194) Lehrer/innen greifen tief in künftige Lebenschancen von Heranwachsenden ein. Diese Verantwortung verpflichtet sie dazu, ihr Tun zu reflektieren und zu begründen. Und um dies zu können, brauchen sie einen geschützten Raum. Es bedarf der Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten im schulischen Alltag. Und nicht nur Problemsituationen, sondern auch das Gelingene muss reflektiert werden. (vgl. Helsper 2001, S. 8 - 12) Dazu ein Zitat aus der Gruppe: „Also über die positiven Dinge zu reden, ist ja auch noch ganz am Anfang.“ (Transkript 2, S. 8)

Helsper betont die Notwendigkeit der „Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten“ im schulischen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Reflexion sei kaum in der Situation möglich. (Helsper, 2001, S. 13) Diese Reflexion im Nachhinein, in einer Distanzierung und separaten Auseinandersetzung, ist vom ersten Tag als Lehrer/in bis zur Pensionierung notwendig und den Aussagen der Fokusgruppe entsprechend auch gewünscht. Die Strukturen zur Ermöglichung dieser Unterstützung müssen geschaffen werden. Pädagogische Hochschulen haben als Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen die Aufgabe, diesen lebenslangen Entwicklungsprozess von Lehrpersonen, Schulen und Bildungsinstitutionen zu unterstützen. Ansonsten würde das Feld Schule in seiner Tendenz zur Beharrlichkeit derart mächtig auf die Neueintretenden wirken, dass die Vorbereitungen aus der Lehramtsausbildung in den Hintergrund geraten.

Die Arbeit der Lehrer/innen ist komplex, vielschichtig und enthält widersprüchliche Anforderungen. Um diese Aufgaben professionell bewältigen zu können, braucht es ein breites, fundiertes und differenziertes Berufswissen, das den Informations- und Reflexionshintergrund für das berufliche Handeln bildet. Professionalität ist nicht nur ein Problem auf der Ebene des Wissens, Handelns und Kooperierens der Einzelnen, sondern auch der institutionelle Rahmen für diese professionelle Arbeit gehört kontinuierlich weiterentwickelt. (vgl. Terhart, 2001, S. 139) Terhart hebt die Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem hervor. Er bezeichnet es als Aufgabe der Lehreraus- und -weiterbildung, diesen Entwicklungsprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen, betont aber immer wieder die Phase des Berufseinstiegs, in der „die eigentliche Herausbildung des Lehrers“ stattfindet. (vgl. Terhart, 2001, S. 167, S. 211)

Im Berufseinstieg sind sowohl die Pädagogischen Hochschulen als auch die Schulleitungen gefordert. Karin Dobler hält in ihrem Artikel „Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung“ fest: „Reflexion passiert nicht automatisch, sondern braucht Anleitung. Reflexion lässt sich auch relativ schwer verordnen. Sie gelingt dort, wo die Reflektierenden selbst einen Mehrwert für sich erkennen, wenn sie sich dem Reflexionsprozess stellen. Und sie braucht geeignete Rahmenbedingungen, ein Setting, in dem die Studierenden Offenheit zeigen, Vertrauen zu ihren Kolleg/inn/en aufbauen können ... Anlässe zur Reflexion stiften besonders Sinn an den Übergangsstellen: in der künftigen Induktionsphase, in der entsprechende Angebote zur Selbstreflexion geschaffen werden.“ (Dobler, 2011, 120) Wenn in der bedeutsamen Phase des Berufseinstiegs der Mehrwert der Reflexion erkannt werden kann, wird sich Reflexion als selbstverständliches Professionalisierungswerkzeug in der Weiterentwicklung der Lehrer/innen etablieren.

Die Erkenntnisse dieser Reflexionen speisen das Erfahrungswissen, die gespeicherte Wissensstruktur, und aktualisieren somit die Denk- und Handlungsmuster der Lehrperson den jeweiligen Anforderungen des Feldes Schule entsprechend. Dies führt zu einer Dynamisierung und zu einer Innovationsbereitschaft im Feld. (vgl. Nairz-Wirth, 2011, S. 179) Auch Sabine Reh und

Carla Schelle verstehen berufliche Reflexion der Lehrpersonen als „Rekonstruktion ihrer persönlichen Erfahrungen in der und mit der Institution Schule, die das Selbstverständnis der eigenen Berufsrolle und des schulischen und unterrichtlichen Handlungsraumes verändern kann“. Sie betrachten „Reflexivität als Schlüsselkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen“ und fordern dazu Möglichkeiten zur Betätigung in Schulentwicklungsprozessen. (vgl. Reh, Schelle, 2000, S. 108)

Schulleiter/innen müssen diese Reflexionsräume zur Verfügung stellen und benötigen dazu die entsprechende Unterstützung durch die Schulbehörde. Nur so können die Forderungen der Fokusgruppe an die Schulleitung umgesetzt werden, die in einem hohen Ausmaß den Schlüsselfaktoren für die Verbesserung von Schulen aus einem Vortrag von Bonsen an der PH Burgenland entsprechen: unterrichtsbezogene Kooperation, gegenseitige Unterrichtsbesuche, reflektierender Dialog, die Begleitung neuer Lehrkräfte in der Schule und die gemeinsame Verantwortungsübernahme für Schulentwicklung. (vgl. Bonsen 2015)

Fazit

Die Bedeutung der Berufseingangsphase als entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen ist in der Literatur unbestritten. Professionalisierung von Unterstützungsmaßnahmen in den Schulen vor Ort und in der beruflichen Fort- und Weiterbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Institutionalisierung von Austauschzeiten gelten als zentrale Säulen, um Lehrpersonen in ihrem Berufseinstieg in einen lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess zu führen, der einerseits den Lernerfolg der Schüler/innen fördert und andererseits im Feld Schule zu Dynamisierung und Innovationsbereitschaft führt. Die Impulse und Forderungen der Fokusgruppe decken sich in hohem Maße mit den Erkenntnissen in der dazu vorliegenden Literatur. Diesen Erkenntnissen folgend widmet sich die PH Burgenland dem „Aufbau eines Kompetenzzentrums für den begleiteten Berufseinstieg im Sinne einer professionellen Unterstützung der Berufseinsteiger/innen in der Induktionsphase für alle Schul-

arten“ (vgl. 9. ZLP, S. 10). Die Arbeitsergebnisse der Fokusgruppe liefern dazu einen wertvollen Beitrag.

Literatur:

Bastian, J.; Helsper, W.: Professionalisierung im Lehrberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S.; Schelle, C. (Hg): Professionalisierung im Lehrberuf, Opladen, Leske und Budrich, 2000, S. 167-192

Bonsen, M.: Pädagogische Schulleitung – Steuerung und Unterstützung von Strukturen für die Unterrichtsentwicklung; Vortrag an der PH Burgenland am 14. 9. 2015

Dobler, K.: Selbstreflexion in der Lehrer/innenbildung. In Christof, E.; Ribolits, E.; Sattlberger, Ev.; Zuber, J. (Hg): Last Exit: LehrerInnenbildung, Schulheft 144/2011, Hg: Studienverlag, Innsbruck-Wien-Bozen, 2011, S. 112 – 123

Helsper, W.: Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung der Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 3, 2001, S. 7 – 15

Leimstättner, B.: Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz, 2010

Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.; Dann, H.: Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen. Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation in Ausbildung und Beruf. Stuttgart, Klett-Cotta, 1988

Nairz-Wirth, E.: Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In Schratz, M.; Paseka, A.; Schrittmesser, I. (Hg): Pädagogische Professionalität; Wien, Facultas, 2011

Reh, S.; Schelle, C.: Biographie und Professionalität. Die Reflexivität biographischer Erzählungen. In Bastian, J.; Helsper, W.; Reh, S.; Schelle, C. (Hg): Professionalisierung im Lehrberuf, Opladen, Leske und Budrich, 2000, S. 107 – 124

Schratz, M.; Paseka, A.; Schrittmesser, I.: Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. 1. Auflage, Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG, 2011.

Terhart, E. (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. - Weinheim, Basel, 2000


Terhart, E.: Lehrberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In Helsper, W.; Tippelt, R. (Hg): Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Beltz-Verlag, 2000


Terhart, E.: Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970 – 1990. In: derselbe: Lehrberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, S. 13 – 39


ue2: Aktionshandbuch Unterrichtsentwicklung durch Unterrichtsevaluation. Hrsg.: Projektgruppe ue2 , Pädagogisches Institut des Bundes in Wien, Burgenland und Steiermark, 2006


9. Ziel- und Leistungsplan der PH Burgenland, 2016 – 2018, internes Papier der PH Burgenland

Wertethischer Pluralismus im (Spitzen-)Sport: Dimensionen einer Diskussion

 Werte und Normen sind der Brennpunkt von Legalität und Moralität. Die durch Enhancement (syn.: Verbesserung, Optimierung, Perfektionierung) geprägte Gesellschaft, die aktuellen Dopingfälle im Sport, die Wettskandale im Fußballsport und die Korruptionsfälle (z.B. FIFA) fordern auf, die Frage von Ethik und Moral im Sport in den Blick zu nehmen. Vom Phänomen (Spitzen-)Sport ausgehend, werden norm- und werttheoretische Positionen skizziert, sportethische Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Utilitarismus verortet und die Frage der Dopingprävention thematisiert. Die Fragen, welche Werte der Sport in sich birgt, welche Werte sportliches Handeln hervorbringt und welchen Einfluss sportliche Aktivität auf die Präferenz von Werten hat, bleiben aktuell.

 Values and norms mark the focal point of legality and morality. Aspects such as a society influenced by enhancement (syn: improvement, perfecting, optimization), recent doping incidents in sports, betting scandals in soccer as well as incidents of corruption (e.g. FIFA) prompt to address questions of ethics and morality in sports. Ensuing from the phenomenon of (professional) sports, theoretical concepts of norms and values are being elaborated. Sports-ethical concepts are being discussed under the consideration of utilitarianism, and questions of doping prevention are being addressed. The questions such as which values are related to sports and which values are generated in the scope of athletic behavior remain an issue of current interest.

 Az értékek és normák a törvényesség és erkölcsösség fókuszát képezik. Az enhancement (szin.: feljavítás, optimalás, tökéletesítés) által jellemzett társadalom, a sport aktuális sport doppingügyei, a foci versenyostrányai és korrupciós ügyei (pl. a FIFA) arra figyelmeztetnek, hogy a sportban is vegyük figyelembe az etika és az erkölcs kérdését. Az (él-)sportból kiindulva norma- és értékméleti helyzeteket idézünk, sportetikai koncepciók helyét keressük az utilitarizmus különös figyelembe vételével és a doppingmegelőzés kérdését tematizáljuk. Azok a kérdések mindig aktuálisak maradnak, hogy a sport milyen értékeket rejt magában, a sporttevékenység milyen értékeket teremt, és milyen hatással van az értékek preferenciájára.

 Vrijednosti i norme su žarište zakonitosti i morala. Društvo koje se odlikuje usavršavanjem (poboljšavanjem, optimizacijom), koje propitkuje sadašnje slučajeve doppinga u sportu, skandale klađenja u nogometu i slučajeve korupcije (npr. FIFA), potiče da se pitanja etike i morala obuhvate i u sportu. Počevši od (vrhunskog) sporta skiciraju se norme i teorijske vrijednosti ponašanja, primjenjuju se sportsko-etički koncepti s naglaskom na utilitarizam te bavi pitanjem prevencije doppinga. Pitanja koja su i dalje aktualna su, koju vrijednosti u sebi nosi sport, koje vrijednosti proizvode sportske akcije te koji utjecaj imaju sportske aktivnosti na preferencije vrijednosti.

1. Annäherung an das Phänomen: Sport und Spitzensport

In den folgenden Ausführungen steht nicht jener Sport zur Diskussion, der sich durch das verbale Etikett „Sport ist alles, was sich Sport nennt“ beschreibt.¹ Es geht um eine Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Sport, die Pawlenka (2010, S. 243) als „Natur-Kultur-Hybride“ charakterisiert, also ein spezifisches Konstrukt von Sport, dem der „Ausdruck kalkulierter Macht“ (Luhmann & Kieserling, 2013) inhärent ist. Im Blick stehen die Perspektiven des Leistens, der Selbstbewährung, des Siegens und der Präsentation, nicht die des sozialen Miteinanders oder des Ausgleichs. Der Fokus jener, die ihn betreiben, ist auf die „Besonderheit [...] der eigenen

Entwicklung [gerichtet]“ (Dresen, 2010, S. 50; Cachay & Thiel, 2000). Diese Konnotation von Spitzensport ist konfrontiert mit der „doppelten Erwartung: der Erwartung von Höchstleistung bei gleichzeitig guter Moral. [...] Du sollst (höchst-)leisten, aber mit reinem Herzen, d. h. nicht dopen“ (Körner, 2012, S. 74). Wertethischer Pluralismus gehört zur Signatur moderner Gesellschaften (Witschen, 2015) und somit auch zum Subsystem Sport.

Leistung hat seinen Reiz. Sie fasziniert, erzeugt Helden und Fans. Im Vorfeld mobilisiert sie, bündelt Aufmerksamkeit und Energie, um Großes, vielleicht auch Bedeutendes und Nachhaltiges zu schaffen: die „Flucht in die Unsterblichkeit“². Flow markiert die Qualität des Erlebens im Pro-

zesse des Leistens. Das Ergebnis sportlichen Handelns versetzt Menschen in Begeisterung und Euphorie. Großes löst bei anderen Fantasien und Wünsche aus - „Ich habe einen Traum!“ und verleitet manchmal, lang ersehnten Visionen Struktur und Raum zu geben. Um Großes zu erfahren, sind Menschen bereit, außergewöhnliche Anstrengungen zu unternehmen, kaum nachvollziehbare Entscheidungen zu treffen und längerfristige Strapazen auf sich zu nehmen.³ Doch optimieren, perfektionieren, trainieren und disziplinieren sind nicht mehr als der Versuch einer strategischen Annäherung, kein Garant, um Großes zu bewirken und Faszination im Umfeld auszulösen. Oft umgibt das Große der Glanz von sinnlos, zwecklos oder nutzlos.⁴ Großes stößt meist auch sehr schnell an persönliche, energetische, emotionale, technische oder finanzielle Grenzen: die Erfahrung des Scheiterns wird Teil des Projektes. Der Steigerungsimperativ des „Schneller – Höher – Weiter“ ist nicht nur dem (Spitzen-)Sport immanent. Großes stellt sich in der Regel weder von selbst ein, noch ist es beliebig oft reproduzierbar. Eine außergewöhnliche Leistung, die dem Sport subsumiert wird, kann ein Beispiel für Großes sein. Das muss nicht gleich ein Welt- oder Olympiarekord in einer speziellen Disziplin im Spitzensport sein. Großes zu erreichen, ist im Sport für alle Zielgruppen möglich, das macht ihn so begehrt. Die Verwirklichung eines subjektiv anspruchsvollen Zieles – und sei es objektiv noch so bescheiden - kann außergewöhnlich sein. Spitzen-, Breiten- und Freizeitsport liefern dafür signifikante Beispiele. Doch Großes hat auch eine Kehrseite. Diese erweist sich im Leistungssport als ein hausgemachtes, bis heute ungelöstes Problem: Doping und die Diskussion um die pharmakologisch unterstützte Steigerung der Leistung des Menschen, das Enhancement.⁵ Handelt es sich bei Fragen des Dopings und des Enhancements um unterschiedliche Phänomene? Wenn ja, welche Folgen stellen sich aus der Verhältnisbestimmung dieser beider Begriffe für die Sportethik? (vgl. Pawlenka, 2015, S. 110). Limitierte zeitliche⁶ und biologische Ressourcen sind schnell aufgebraucht oder nur begrenzt vorhanden. Großes gerät schnell außer Reichweite, doch der Reiz, dieses zu verwirklichen, bleibt evident.⁷ Die Lösung und damit die Antwort auf eine derartige Situation führt oft zum Gebrauch von Substanzen aus verbotenen Wirkstoffgruppen und/oder die

Anwendung verbotener Methoden: Doping. Dies ist ein Phänomen unserer Zeit, das zahlreiche Vorteile, beispielsweise geringere Müdigkeit, größere Leistungsfähigkeit und schnellere Regeneration ermöglicht. Der Wunsch, Großes zu leisten, bleibt evident, doch die Qualität der Leistung, das Ergebnis und der Erfolg, haben eine ambivalente Fassung und werden moralisch anders argumentiert. Nach der von Pitsch et al. (2009) durchgeführten Studie bezeichnen sich zwischen 65 % und 83 % der Leistungssportler/innen als „ehrliche Nicht-Doper“ (vgl. Dresen, et al., 2015; Ückert et al., 2015). Dieser Sport am Scheideweg wird als „Paradoxie des Jahrhunderts“ (Elias) diskursiv verortet. In seiner Funktion für die Gesellschaft, nämlich als „Steigerungserwartung“ (S. 86), zeigen sich gegenwärtig kaum Alternativen: Vertrauen in das System „Sport“ wäre gut, aber „Kontrolle“ ist nach dem permanent aktualisierten Listing der WADA effektiver. Insbesondere dann, wenn es um jene Qualität von Sport geht, die als „Kampfspiel“ (Gerhardt, 1991, S. 139), „kaputter Sport“ (Gall, 1987, S. 4; Schulze & Krauss, 2008) oder „böser Sport“ (Digel, 1990, S. 89) in seiner moralischen Diktion charakterisiert wird (DSJ, 2013).

2. Blitzlichter und Szenen aus der Welt des Spitzensports

- Doping: Der Österreichische Radprofi und Ex-Staatsmeister Christian P. der bereits von 2004 bis 2006 gesperrt war, wurde erneut positiv auf EPO getestet und als Doping-Wiederholungstäter lebenslang gesperrt.
- Doping: Bei Laura S. und dem Pferd Chadi-la C (Pferdesport) liegt ein Verstoß gegen die Anti-Doping Bestimmungen Article 2.1.1 ff der FEI - Equine anti doping Rules (EAD-Rules), Vorhandensein der „banned substance“ Orpavin, und Article 2.1.1 ff der FEI - Equine controlled medication Rules (ECM-Rules), Vorhandensein der „controlled medication substance“ Morphin. Entscheidung: Verhängung einer 2-monatigen Sperre für das Pferd ab dem 14.08.2015 (Ende 13.10.2015 um 24:00 Uhr) [Presseinformation vom 25.09.2015]
- Doping: Mario L. (Radsport): Verstoß gegen die Anti-Doping Bestimmungen Art. 21.2 iVm 21.6 UCI Anti-Doping Rules (Version 2009) Besitz und Verwendung der verbotenen Sub-

stanz Testogel (anabol androgenes Steroid). Entscheidung: Verhängung einer 16-monatigen Sperre ab dem 01.02.2015 (Ende 31.05.2016 um 24:00 Uhr) [Presseinformation vom 25.09.2015]

- Doping: Andreas Z. (Triathlon): Verstoß gegen die Anti-Doping Bestimmungen 2.8 der ITU Anti Dopingrules 2004 einer verbotenen Methode an sich und anderen Sportlern Verabreichung von Ferrlecit, um dadurch die Aufnahme, den Transport und/oder die Abgabe von Sauerstoff zu erhöhen. Beihilfe zum Inverkehrbringen von verbotenen Substanzen. Entscheidung: Verhängung einer 4-jährigen Sperre ab dem 01.07.2014 (Ende 30.6.2018 um 24:00 Uhr) [Presseinformation vom 25.09.2015]
- Indizien: Claudia Pechstein, die als erste Sportlerin der Welt aufgrund von Indizien und ohne positiven Doping-Befund gesperrt worden war, geht weiter von einem Freispruch aus. „Ich habe nicht gedopt, deswegen kann es nur einen Freispruch geben. Wenn ich aber dennoch gesperrt werde, werde ich kämpfen bis zum Letzten [...]“. (<http://de.news.yahoo.com> [Zugriff am 15.11.2009]) „Im Prozess gegen den Weltverband ist Eisschnellläuferin Claudia Pechstein für die nächste Runde gerüstet. Die Athletin kann Anwaltskosten durch private Spender und Bürgschaften (70.000 Euro Anwaltshonorar) bezahlen.“ (<http://spiegel.de> vom 14.7.2015 [Zugriff: 27.9.2015]).
- Handspiel: In der 103. Minute war der WM-Traum des irischen Teamchefs geplatzt - wegen eines irregulären Tores. Thierry Henry hatte sich den Ball mit der Hand gestoppt und zu Gallas weitergespielt. Dessen Tor zum 1:1 im finalen Play-off-Spiel Frankreich - Irland öffnete dem Vize-Weltmeister 2006 das Tor zur WM 2010. Nach dem Spiel: „Es war ein Handspiel“, war der Kommentar von Henry. „Ich bin nicht der Schiedsrichter. Der hat das Tor gegeben, den muss man befragen.“ Dieser und seine Kollegen haben kein Handspiel gesehen und im Fußball ist der TV-Beweis nicht zugelassen.
- Wettskandal: „Das ist zweifellos der größte Betrugsskandal, den es im europäischen Fußball jemals gegeben hat“, sagte der Leiter der Disziplinarabteilung der Europäischen Fußball-Union (UEFA). Auf einer Pressekonferenz machte die UEFA zusammen mit der Staatsan-

waltschaft und der Polizei Bochum Fußballmanipulationen ungeahnten Ausmaßes öffentlich. 200 Fußballspiele sollen laut Staatsanwaltschaft seit Beginn 2009 in neun Ländern manipuliert worden sein. Neben Deutschland sind Belgien, die Schweiz, Kroatien, Slowenien, die Türkei, Ungarn, Bosnien-Herzegowina und Österreich betroffen. Hinzu kommen mindestens drei Champions-League- und zwölf Europa-League-Spiele sowie ein Qualifikationsspiel zur U21-EM. In allen Fällen besteht ein konkreter Verdacht oder sei Betrug nachgewiesen worden.

3. Die Phänomene Sport und Spitzensport

Wenn wir vom Sport sprechen, dann muss uns bewusst sein, dass wir von weltweit etwa 400 Millionen Sportlerinnen und Sportlern sprechen, die regelmäßig an Wettkämpfen teilnehmen. Ihr Sport wird charakterisiert durch Chancengleichheit, Rollenspezialisierung, Rationalisierung, Bürokratisierung, Quantifizierung und fordert die Akteure auf, sich auf die „Suche nach Rekorden“ (Guttmann, 1979, S. 26) zu begeben. Diesem „multiparadigmatischen Kultur-Gebilde“ (Drexel, 2002, S. 68) folgen, einschließlich der geschätzten Freizeitsportlerinnen und -sportler, rund 850 Millionen Sportler/innen, die in etwa 5 Millionen Sportvereinen organisiert sind. In Österreich gibt es annähernd 2,8 Millionen Vereinsmitglieder und etwa 10 % davon sind Ein- und Mehrfachmitglied in den 13.925 Sportvereinen (www.bso.or.at/mitgliederstatistik; Zugriff 25.9.2015, vgl. auch Zellmann & Opaschowski, 2005, S. 258). In der Europäischen Union gibt es etwa 750.000 Sportvereine (vgl. Tokarski & Steinbach, 2001; Hagenah, 2004). Die Stellung und der Unterhaltungswert von Sportevents werden deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass beispielsweise bei den Olympischen Spielen die Zahl der Fernsehzuschauer täglich cirka 3,8 Milliarden Menschen betrug. Die Olympischen Sommerspiele haben über 40 Milliarden, die Winterspiele etwa 20 Milliarden und die Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland 2006 rund 40 Milliarden Zuseher verfolgt. Vom finanziellen Jahresumsatz ganz zu schweigen, denn da ist die FIFA (Fédération Internationale de Football Association) das umsatzstärkste Unternehmen auf diesem Erdball

(Galeano, 1997, S. 186; Tokarski et al., 2004). Der Fußball und die FIFA sind nicht nur in 203 Ländern der Erde vertreten (und damit weiter verbreitet als die UNO). Die FIFA vereint vermutlich auch mehr Fans als die großen Religionen.

Sport spricht eine Sprache, die jeder versteht. Auch die, die die Sprache des Sports nicht sprechen, sprechen die Sprache des Sports. Sie können sich dieser nicht entziehen. Sport umgibt sie und lässt sie, wie auch immer, aktiv oder passiv, Anteil nehmen an der Welt der Bewegung und des Sports von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Sport setzt sich über Sprachbarrieren hinweg. Die Botschaft des Sports verstehen die Menschen aller Nationen. Im Sport braucht nicht lange übersetzt zu werden, um zu verstehen; man versteht das, was durch Bewegung, Spiel und Sport kommuniziert wird. Sport ist konkurrenzloser Aufsteiger und weltumspannendes Highlight unserer Zeit. Kein anderes Subsystem der Gesellschaft kann ihm hinsichtlich Erfolg, Bekanntheit und Breitenwirkung die Hand reichen. Sport ist das, was er ist, ein Phänomen mit Performance auf der Suche nach dem Außergewöhnlichen. Im Event, der erfolgreichsten Kommunikationsplattform der „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze, 1992), läuft der Sport zur Höchstleistung auf. Dem Sport ist das Event immanent. Events vermitteln nach Gebhardt (2000, S. 21) das Gefühl von „exklusiver Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit“. Sport soll, so wie das Event auch, als moralbildende Kraftquelle erlebt werden, der Routine Vitalität einhauchen und den Alltag im Flow neu beleben.

Der Sport bietet eine Antwort für die individuellen Bedürfnisse der Menschen an. Er gibt Gelegenheiten der Vergemeinschaftung von Menschen im Verein oder in der Freizeitgruppe. Sport bietet sich als eine Alternative zur Sinnleere, Vereinsamung und Orientierungslosigkeit in Gestalt tragender Wertorientierungen an und transportiert die Botschaft, dass sich körperliche Anstrengung positiv auf das Individuum auswirkt (z. B. Gesundheit) und Leistung sich lohnt. Sport bietet sich als „Werteträger“ (Reininger, 1946, S. 41; Kraft, 1951, S. 10) für Werte wie beispielsweise Disziplin, Ausdauer, Leistung, Teamarbeit, Fairness, Gesundheit, Durchsetzung, Mut, um einige zu nennen, an und scheint geeignet zu sein, in zahlreichen Programmen (z. B. Sucht, In-

tegration, Völkerverständigung) gute Dienste zu leisten. Auf Grund seiner „enormen Flexibilität“ (Meinberg, 1997) ist Sport in Zeiten des Pluralismus gefragt und von Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Erziehung umworben.

4. Signaturen im Subsystem Sport: Die These der Ausdifferenzierung des Sports

Sport erfüllt als Bestandteil der „zweiten Moderne“ (Beck, 1986) kompensatorische Funktionen im Prozess einer gesellschaftlichen Modernisierung. Sport ist der Ausdruck der Gesellschaft als Ganzes und Abbild des Wertesystems der Gesellschaft. Die These der Ausdifferenzierung des Sports besagt, dass bis in die 60er-Jahre „ein relativ einheitliches Wertmuster“ (Digel, 1990, S. 62), für das die Begriffe „Leistung, Wettstreit, Konkurrenz, Disziplin, Unterordnung, Bedürfnisaufschub, Solidarität und Selbstzweck“ stehen, vorgeherrscht habe, das in den 70er- und 80er-Jahren aufgelöst wurde und sich in der Folge ein „komplexes Wertmuster herausgebildet“ habe (vgl. Bach, 1986). Während „Sport“ vor dem Wandel gleichbedeutend mit „Leistungssport“ gewesen sei, gelte es jetzt zwischen „Spitzensport“, „Freizeitsport“ und „Spaßsport“ zu unterscheiden (Rittner, 1984, S. 251).

In der These von der Ausdifferenzierung gehen Heinemann (1989), Rittner (1984) und Digel (1986) davon aus, dass die einheitliche Wertorientierung des Sports aufgebrochen sei zugunsten differenzierterer Sportmodelle, die zu einer „Potenzierung der Komplexität des Sports“ (Digel, 1990, S. 62) mit je eigenem Wertemuster führe. Die homogene Sinnstruktur und die verengten Bewegungsmotive haben zu differenzierten „Inszenierungsformen“ (Dietrich, 1989, S. 29), zu einer „Wertdifferenzierung“ (Digel 1986, S. 38) und einer „Wertanreicherung“ (Kurz & Brinkoff, 1989, S. 100) geführt, die sich in einem „multioptionalen Sportangebot“ (Heinemann, 1993, S. 88) niederschlagen und in eigenständigen Sportmodellen ihren Ausdruck finden. Heinemann (1989, S. 16) postuliert, dass die Entwicklung des Sports in einem Kraftfeld zwischen den drei Polen „Freizeitsport“, „kommerzialisierter Leistungssport“ und „instrumenteller Sport“ erfolgt. Das traditionelle Pyramidenmodell (Spitzensport vs. Breitensport) sei abgelöst worden durch

Sportmodelle, die ihrerseits „isolierte Ansprüche erheben und nahezu eigene Wertstrukturen aufweisen“ (Digel, 1986, S. 38). Während Rittners (1984) Analyse eine Auflockerung der Einheit des Sports durch je unterschiedliche Entwicklungen von Spitzen-, Hochleistungs- und Breitensport zum Ergebnis hat, sieht Heinemann (1989, S. 37) in der Unterscheidung zwischen 1. „expressivem“, 2. „wettkampfbetontem“, 3. „kommerziellem“ und 4. „funktionalistischem Sportmodell“ den Sport abgebildet. Digel (1986, S. 39) greift zunächst diese Abgrenzungen auf und erweitert sie dann auf fünf Sport-Modelle, nämlich „Leistungssport“, „Medien-Sport“, „Freizeitsport“, „Alternativsport“ und „instrumenteller Sport“. In seiner „Skizze zum Sport der Zukunft unter Beachtung des Sports in der Vergangenheit“ differenziert Hägele (1989, S. 6f.) zwischen dem „trainingsintensiven Leistungs-Profisport“, dem „hedonistischen Freizeitsport“ und dem „gesundheitsorientierten Fitnesssport“. Letztlich spricht Eichberg (1990, S. 16ff.) von der „Trialektik des Sports“, dem „Leistungsmodell“, dem „Fitnessmodell“ und dem „Körpererfahrungsmodell“ und knüpft so an sportdidaktische Konzeptionen der Schule an.

Drexel (2002) hat den Versuch unternommen, aus dem Konzept der Sprachspiele in Anlehnung an Wittgenstein, ein Konzept der Handlungsspiele im Sport und daraus ein Konzept der Kulturspiele im Sport zu entwickeln. Drexel (2002, S. 67) kommt in seiner Auseinandersetzung zu dem Ergebnis, dass „sportliches Geschehen [...] als ein offenes, vielfältiges, lebendiges, sich ständig änderndes Gewebe von Kulturspielen zu verstehen [ist], welches durch sporttypische Praxisparadigmen erzeugt, geleitet und kontrolliert wird: Sportliches Geschehen ist ein multiparadigmatisches Kultur-Gebilde.“ In konsequenter Weiterführung des paradigmatischen Ansatzes wird der Wettkampfsport als „agonal-performatives Kulturspiel“ beschrieben, das den Kriterien von Institutionalität (sie finden in einem vorgesehenen Rahmen statt), von Moralität (sie werden unter definierten Werten und Regeln durchgeführt), von Nichtfiktionalität (sie werden nicht in einem Sinne von „Als-ob“ vollzogen) und von Selbstreferentialität (die Handlungen können nicht über sich hinausweisen) entspricht. Hervorzuheben ist, dass zum Verständnis des Wettkampfsports „nicht nur auf deren Lokomotions-Logik geschaut

werden muss, sondern auch auf deren Kontext-, deren Sozial- und deren Moral-Logik, d.h. deren Kultur-Logik“ (Drexel, 2002, S. 71ff.).

5. Wert und Norm: Grundlage zur Bewertung moralischen Handelns

Fragen der Systematisierung und Verhältnisbestimmung

Werte und Ethik haben es heute, mehr denn je, mit Konflikten und Ambivalenzen zu tun. Das ist die Konsequenz eines modernen Pluralismus. Werte und Ethik sind voneinander nicht zu trennende Konstrukte. Im Begriff der Wert-Ethik finden diese ihren Schnittpunkt und ihre inhaltliche Verknüpfung. Werte sind als Maßstab zu verstehen, um beispielsweise Handlungen zu bewerten. Ethik beschäftigt sich mit den Normen und ihrer Rechtfertigung, letztlich der Reflexion der menschlichen Lebensführung vor dem Hintergrund der drei Grundfragen von Immanuel Kant (1781): Was kann ich wissen?, Was soll ich tun? und Was darf ich hoffen? Als Theorie der Moral ist sie von den Voraussetzungen abhängig, unter denen moralische Fragen zur Diskussion gestellt werden. Vor diesem Hintergrund treten Ethik und Moral unter systematischen Aspekten in verschiedenen Konzeptionen und theoretischen Ansätzen auf. Ethik stützt sich auf Werte als Grundlage von Handlung. „Eine Wertethik ist eine Ethik auf der Grundlage des Axiologismus“ (Lumer, 2004, S. 43). Eine überblicksartige Darstellung einzelner Hauptrichtungen axiologischer Werttheorien, subjektivistische wie objektivistische, erscheint notwendig, auch deshalb, weil sie eine Basis für Erkundungen zur Sportethik als Angewandte Ethik bilden.

Die folgenden Ausführungen stützen sich vorrangig auf die Konzepte von Kraus (1937), Thielen (1937), Kraft (1951), Frankena (1994), Speck (1980), Braun und Radermacher (1981), Scholl-Schaaf (1975), Kmieciak (1976) und Lenzen (1989). Sie skizzieren die Hauptrichtungen einer philosophischen Wertlehre. Meinberg (1990, S. 111) hat für die Sportpädagogik „grundsätzliche Überlegungen zur sportpädagogischen Normenforschung“ in programmatischer Absicht vorgelegt. Er hat in fünf Punkten Möglichkeiten der Grundlagenforschung aufgezeigt und die

differenzierte Bearbeitung der „Werteproblematik insgesamt“ (S. 124) betont. Weiters hebt Meinberg die Auswertung empirischen Materials unter Verweis auf Kähler (1985) hervor. Acht Jahre später zieht Meinberg (1997) am Beispiel der Werte- und Umweltproblematik Bilanz über die normative Sportpädagogik. Er betont die „enorme Flexibilität des Sports“ in Zeiten des Pluralismus und bedauert die fehlende sportpädagogische Auseinandersetzung mit der Werteproblematik. Hier ist eine gewisse Parallele zu Lenk zu erkennen, der um 1974 die Philosophen aufforderte, sich verstärkt um die Probleme der Werteforschung zu bemühen: „Philosophen sollten mutiger und spekulativer konstruktive ethische Entwürfe wagen – heraustreten aus dem Elfenbeinturm der Seminarphilosophie, ohne falsche Sicherheiten zu versprechen. Intensive und integrierte Zusammenarbeit mit allen relevanten anderen Human- und Verhaltenswissenschaften ist dabei unerlässlich.“ (Lenk, 1975, S. 134). Dem kritischen Hinweis ist prinzipiell zuzustimmen, wengleich hervorgehoben werden soll, dass in den letzten zwei Jahrzehnten sich in einem verstärkten Ausmaß zahlreiche Sportwissenschaftler/innen zum Thema Werte- und Normenforschung im Sport (z. B. Doping, Fair Play, erziehender Sportunterricht, Ethik der Umweltbildung) zu Wort gemeldet haben. So auch Meinberg (2008), der in seinem Beitrag „Topfit = Dopfit? Zur ethischen Situation des Dopingsports“ (Meinberg, 2008, S. 5-25) sich fragt, „ob im zeitgenössischen Spitzensport [...] Ethiker nicht mehr als einsame Mahner und hilflose Warner in ansonsten dürftigen Zeiten sind.“ (S. 24).

Die allgemeine Wertlehre (Werttheorie) befasst sich „in kritischer Absicht mit der Klärung dessen, was als Wert bzw. (Be-)Werten begründet aufgefasst werden kann“ (Precht & Burkard, 1996, S. 571). Als Allgemeinbegriff wird „Wert“ in unterschiedlichen syntaktischen Bezügen (als Substantiv, Adjektiv, Verb, Adverb) positiv konnotiert. Hinsichtlich seiner Bedeutung unterscheiden Graumann (1965) und Speck (1980, S. 714) zwischen „Wert als Gut“ und „Wert als Maßstab“. Scholl-Schaaf (1975, S. 49) fügt den beiden genannten Bedeutungen „Wert als Ziel“ ergänzend hinzu. Die aufgezeigte Differenzierung verweist auch auf den Aspekt „objektiver Maßstäbe“ (etwas hat Wert, ist wertvoll) und „relativer Geltung“ (etwas wird unter bestimmten Bedingungen für

wertvoll gehalten). In seiner Übersichtsarbeit kommt Adler (1956, S. 272) zu dem Schluss, dass sich das Konzept „Wert“ nach vier verschiedenen Gesichtspunkten differenzieren lässt: „Values are considered (a) as absolutes, existing in the mind of God as external ideas, as independent validities; (b) as being in the object, material or non-material; (c) as located in man, originating in his biological needs or in his mind; (d) values are equated with actions.“ Er fasst damit zentrale Positionen der Wertediskussion zusammen und thematisiert verschiedene Bedeutungsbereiche und Charakterisierungsebenen (Hauptrichtungen) von Werttheorien, die es zu untersuchen gilt. Die Aufgabe, „all die verschiedenen Theorien über die Bedeutung ethischer und wertender Begriffe und Urteile zu klassifizieren“, bezeichnet Frankena (1994, S. 115) als „nicht leicht“ und auch Lenzen (1989, S. 1620) spricht im Zusammenhang mit der Systematisierung von Ansätzen einer Wertphilosophie davon, dass sich „im Groben“ mehrere Konzepte unterscheiden lassen. Innerhalb der philosophischen Wertlehre, der „jüngsten philosophischen Disziplin“ (Kraft, 1951, S. 1), differenziert Frankena (1994, S. 115) zwischen Definitionstheorien, intuitionistischen oder nonnaturalistischen Theorien und nonkognitivistischen oder non-deskriptivistischen Theorien. Auch Lenzen (1989, S. 1620) unterscheidet zwischen drei Ansätzen („allgemeinen Gruppen“) der Wertphilosophie, nämlich dem naturalistischen Ansatz, dem intuitionistischen Ansatz und dem konsenstheoretischen Ansatz.

Von den merkantilen (wirtschaftlichen, ökonomischen) Werttheorien, beispielsweise der klassischen Werttheorie, der marxistischen Werttheorie und der neoklassischen Werttheorie, gilt es, die philosophischen (axiologischen, moralischen, ethischen) Werttheorien zu unterscheiden, die ihrer Intention nach normativer, aber auch meta-normativer (meta-ethischer) Natur sein können, je nachdem, ob sie einem vorschreibend-wertenden (normativen) oder einem analysierenden (nicht-normativen) Prinzip unterliegen (vgl. Speck, 1980, S. 714). Für die empirische Werteforschung sind primär nur letztere Werttheorien von Interesse. Die von der empirischen Werteforschung übernommenen, adaptierten und entwickelten Definitionen des Begriffes „Wert“ sind Durchgangs- und Endstadien der Denkgeschichte der allgemeinen Wertleh-

re. Nach Frankena (1994), Speck (1980) sowie Braun und Radermacher (1981) lassen sich mehrere Hauptrichtungen meta-ethischer Werttheorien unterscheiden, die verschieden systematisiert werden. Speck (1980, S. 715) trennt, je nachdem, ob ihre Vertreter eine „wie auch immer geartete rationale Rechtfertigung für möglich bzw. unmöglich halten“, zwischen kognitivistischen und non-kognitivistischen Theorien. Den kognitivistischen Werttheorien subsumiert Speck (1980, S. 715) die Hauptrichtungen des Naturalismus und des Intuitionismus und schlägt so wie Frankena (1994) vor, non-kognitivistische Theorien (= non-deskriptivistische Theorien) von naturalistischen und intuitionistischen Werttheorien zu unterscheiden. Naturalistische Werttheorien (= meta-ethischer Naturalismus) gehen davon aus, dass die in Werturteilen vorgenommenen Zuschreibungen (z. B. „wertvoll“) für Eigenschaften von realen Sachverhalten stehen, d. h. bestimmte „Merkmale“ bestimmten Dingen und Handlungen zugeschrieben werden können. Nach Frankena (1994, S. 124) sind „moralische und wertende Urteile einfach Tatsachenbehauptungen [...], die diese Eigenschaften den Dingen zuschreiben“. Werturteile sind aufgrund der Möglichkeit, sie nach Art und Intensität voneinander zu unterscheiden, deskriptiv erfassbar.

Der Ansatz des Non-Naturalismus (non-naturalistische Theorien) sowie des Intuitionismus (= meta-ethische intuitionistische Theorien) vertritt die Auffassung, dass Werturteile intuitiv gegeben sind und keinerlei argumentativer Rechtfertigung bedürfen, da sie sich selbst rechtfertigen. Frankena (1994, S. 125) hebt hervor, dass, so wie für die naturalistische Position, moralische und wertende Urteile für den Intuitionismus „zwar wahr oder falsch [sind], aber sie lassen sich nicht durch empirische Beobachtung oder metaphysische Reflexion rechtfertigen.“ Non-kognitivistische Werttheorien (= non-deskriptivistische Werttheorien) umfassen ein breites Spektrum von Positionen und sehen sich verbunden in der Auffassung, dass Werturteile „nichts weiter als Ausdrucksformen von Emotionen“ (Frankena, 1994, S. 128) seien.

Die extremste Position in der Gruppe der non-kognitivistischen Werttheorien vertritt der Emotivismus, der in einer radikalen Form durch A. J. Ayer und in einer gemäßigeren Variante durch C.

L. Stevenson vertreten wird. Nach der Auffassung des Emotivismus ist die (Be-)Wertung eines Verhaltens als sittlich „gut“ und „richtig“ Ausdruck eines Gefühls (von Emotionen) und nicht einer nach rationalen Kriterien orientierten Einsicht. In wertenden Äußerungen werden emotionale Einstellungen der urteilenden Person zum Ausdruck gebracht. Werte (z. B. der Wert des Guten) können daher nicht durch rationale Überzeugung vermittelt, moralischer Diskurs kann nicht durch rationale Argumente entschieden werden, sondern nur durch emotionale Beeinflussung. Moralische Sätze sind nach Auffassung des Emotivismus nicht mit Hilfe einer empirischen Methode auf ihre Wahrheit hin zu überprüfen. Frankena (1994, S. 132) geht davon aus, dass „weniger extreme Formen des Nondeskriptivismus“ Wert auf die Feststellung legen, dass die Gültigkeit von Gründen, die Urteile rechtfertigen, „letztlich relativ ist [...] und dass deshalb auch zwei sich widersprechende fundamentale Urteile gleichermaßen gerechtfertigt sein können.“ Er regt daher an, „mindestens drei Formen des Relativismus“ (S. 132) zu unterscheiden, den deskriptiven, den normativen und den meta-ethischen Relativismus. Geht der deskriptive Relativismus davon aus, dass sich „die fundamentalen ethischen Überzeugungen und Werturteile verschiedener Individuen und Gesellschaften unterscheiden“, macht der normative Relativismus das normative Prinzip zur meta-ethischen Behauptung. Der meta-ethische Relativismus besagt, „dass es zumindest im Fall fundamentaler moralischer und wertender Urteile keine objektiv gültige Methode der Rechtfertigung gibt, dass also zwei [...] Urteile, die einander widersprechen, gleichermaßen gültig sind“ (Frankena, 1994, S. 133). Nach dem „metaphysischen Problemkreis von Werttheorien“ (Thielen, 1937) können Werte nicht zum Gegenstand der empirischen Erfahrung und einer empirischen Wissenschaft gemacht werden, wenn in ihnen metaphysische Eigenschaften gesehen werden. Die metaphysischen Werttheorien, die das Sein als untrennbar mit dem Wert verbunden betrachten, sodass der Wert das Sein selbst ist oder eine Qualität desselben darstellt, werden im Wertrealismus zusammengefasst. Anders hingegen der Wertidealismus, der von einer Trennung zwischen Sein und Wert ausgeht und Wert als ideale Qualität, die hierarchisiert werden kann, ansieht. Im Wertabsolutismus wird den Werten absolute Geltung, ideales Sein und

objektive Qualität (Entität) zugewiesen. Im Wertsubjektivismus mit seinen beiden Ausprägungen des Wertrelativismus und des Wertpositivismus werden Werte „als relativ auf ein werterkennendes, wertverwirklichendes und wertsetzendes Bewusstsein bezogen“ und es wird postuliert, dass Werte in der Empirie verankert sind (Precht & Burkard, 1996, S. 571).

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Wandel von Werten (vgl. Ronald Inglehart, Helmut Klages), insbesondere der These vom Wertewandel, die den Wandel von materialistischen hin zu post-materialistischen Werten, dem Zurückdrängen von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ zugunsten von „Selbstentfaltungswerten“, in den letzten dreißig Jahren postuliert, hat die empirische Werteforschung deutlich an Boden gewonnen.

Zusammenhang zwischen individuellem Wertesystem und Ausmaß sportlicher Aktivität

Die empirische Werteforschung in der Sportwissenschaft ist vor allem an der Klärung der Zusammenhänge zwischen Werten und quantitativen sowie qualitativen Aspekten sportlicher Aktivität interessiert. Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen SportlerInnen/Sportlern und Nicht-SportlerInnen/Nicht-Sportlern sind ebenso Gegenstand der Forschung, wie der Einfluss eines kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum ausgeübten Sports unter kompetitiven und nicht-kompetitiven, intensiven und extensiven, institutionalisierten und privaten Bedingungen sowie im Vergleich zu anderen Freizeitinteressen (z. B. Musik). Für die Entwicklung von Werten wird dem Sport bedeutender Einfluss zugesprochen. Ausgangspunkt sind die Diskussion um Präferenz und Struktur von Werten im Wertesystem und der Einfluss unterschiedlich hoher sportlicher Aktivität auf persönliche, soziale und ethisch-moralische Werte. Es werden die Fragen untersucht, ob das Ausmaß sportlicher Aktivität Einfluss auf die Bedeutung (Wichtigkeit) von Werten hat und ein Zusammenhang zwischen dem Wert Leistung und Fairness besteht.

Im öffentlichen Diskurs über Bewegung und Sport gibt es, wie König (2004, S. 199) hervorhebt, eine „lange Tradition, den Sport und sein Umfeld mit moralisch hoch aufgeladenen Begriffen

zu beschreiben“. Diese lassen sich im Bereich des Schulsports und des außerschulischen Sports vielfältig nachweisen. Die für Schulen erarbeiteten und gesetzlich vorgeschriebenen Lehrpläne belegen eindrucksvoll, jene Zielperspektiven, die für das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ auf dem Weg als Unterrichtsfach angestrebt bzw. vorgeschrieben wurden (z.B. Wehrerziehung) und als „bildungspolitischer Lückenfüller und ratlos tätiger Reparaturbetrieb“ herhalten mussten (Pieper, 1991; Kleiner, 2006, S. 1). Die Propagierung von „Sport als Charakterschule“ zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung (vgl. Neumann, 1957) hat in den Sportwissenschaften Skepsis und schließlich Ablehnung erfahren. Die „moralbildende Kraft des Sports“ wird differenzierter und zurückhaltend kommentiert und die empirischen Belege als methodisch fragwürdig klassifiziert (vgl. Bahlke, 1997; Kleiner, 1999; Gabler et al., 2000). Die (empirische) Werteforschung in der Sportwissenschaft beispielsweise ist vor allem an der Klärung der Zusammenhänge zwischen Werten und quantitativen sowie qualitativen Aspekten sportlicher Aktivität interessiert. Unterschiede in den Wertorientierungen zwischen SportlerInnen/Sportlern und Nicht-SportlerInnen/Nicht-Sportlern sind ebenso Gegenstand der Forschung wie der Einfluss eines kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum ausgeübten Sports unter kompetitiven und nicht-kompetitiven, intensiven und extensiven, institutionalisierten und privaten Bedingungen sowie im Vergleich zu anderen Freizeitinteressen (z.B. Musik). Für die Entwicklung von Werten (z.B. Gesundheit) wird dem Sport bedeutender Einfluss zugesprochen.

So sind vereinzelt Studien publiziert, welche sich mit dem Einfluss von Bewegung und Sport auf das Wertesystem des Menschen auseinandersetzen (Bredemeier & Shields, 1984; Bredemeier, 1994; Dubois, 1986; Mielke, 1993; Lee & Cockman, 1995; Bockrath & Bahlke, 1996; Kleiner, 1999; 2000; 2003). Die von Kähler (1985) durchgeführte mehrschichtig angelegte empirische Arbeit zur Moralerziehung im Sportunterricht zeigt auf, dass der schulische Sport und der Freizeitsport einen wesentlichen Einfluss auf das moralische Bewusstsein und das Handeln der Schülerinnen und Schüler im Sport haben. Dubois (1986) befragt Fußballer vor und nach der Meisterschaft (13 Items umfassender Fragebogen) und registriert Veränderungen im Bereich von „play fairly“,

“have fun”, “good sportsmanship”, “be part of a team” und “win by rule breaking”. Bredemeier (1994) untersucht 78 Schülerinnen und Schüler im Alter von etwa 10 bis 13 Jahren, die einen Aufenthalt in einem Sportcamp absolvierten. Die Jugendlichen wurden zu ihrem moralischen Bewusstsein (moral reasoning) interviewt und hatten eine motorische Testbatterie zu sportlicher Aktivität und Aggressivität während der fünf Wochen Aufenthalt im Camp zu absolvieren. Die Ergebnisse bestätigen Bedeutung und Einfluss von Sport auf moralisches Bewusstsein. Generell unterstreichen die Arbeiten (z.B. Kleiber & Roberts, 1981; Bredemeier & Shields, 1993) die These, dass sportliche Aktivität eher zu einer Zunahme aggressiver Handlungsorientierung und einer Abnahme sozialer bzw. prosozialer Orientierung führt. Den Einfluss von Sport auf Werthaltungen von Jugendlichen untersuchten auch Mielke und Bahlke (1995) und Bockrath und Bahlke (1996). Die Ergebnisse bestätigen die Annahme von der Unterschiedlichkeit sozialer Erfahrungen im Sport im Vergleich zu anderen Freizeitbereichen. Aus diesen beispielhaft angeführten Hinweisen erhält die Auseinandersetzung mit der Frage des Einflusses von sportlicher Aktivität auf die Gesamtpersönlichkeit besondere Bedeutung. Bockrath und Bahlke (1996, S. 263) stellen zusammenfassend fest, dass „die geäußerte Skepsis gegenüber jenen Annahmen, die explizit oder implizit von weitreichenden Sozialisationswirkungen des Sports hinsichtlich der Ausbildung von Werthaltungen oder moralischer Urteilskompetenzen ausgehen, [...] berechtigt [sind].“ Weiters betonen die Autoren, dass sich aus den umfangreichen Daten nicht der Schluss ziehen lässt, dass durch die Teilnahme an Sportaktivitäten ein spezifisches Wertbewusstsein ausgebildet würde, welches auch in anderen Lebenszusammenhängen bedeutsam wäre. Die Ausübung einer bestimmten Art von Freizeitaktivität (z. B. Sport) bleibt „ohne spezifischen Einfluss auf die Präferenzmuster allgemeiner Werthaltungen“ (S. 263). Allgemein wird davon ausgegangen, dass sportliche Aktivität zur persönlichen und sozialen Bildung der Jugendlichen beiträgt, beispielsweise in Bezug auf Kameradschaft, Teamgeist, Disziplin, Fairness und Ehrgeiz. Trotz einiger positiver empirischer Hinweise auf die Bedeutung des Sports zur moralischen Sozialisation, beispielsweise durch Kähler (1985), Snarey (1985) und Luther (1998), begegnet Bahlke (1997, S. 141) „all jenen

Auffassungen mit Skepsis, die nur aufgrund einer Analyse der moralischen Implikationen sportlichen Handelns bereits auf dessen sozialisatorisches Potential hinsichtlich der Entwicklung eines Wertbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen schließen.“

Werte scheinen vor allem dadurch internalisiert zu werden, dass sie „gelebt“ werden. Die Frage, ob Ethik unterrichtet werden könne, hängt davon ab, ob Moral thematisierbar ist. Angesichts der Heterogenität der Konzepte der Wert- und Moralerziehung (Kleiner, 2003) einschließlich verwandter Ansätze (z.B. Erziehender Sportunterricht; Neumann, 2004) ist die Bewegungs- und Sportpädagogik einem „hohen Anspruchsdruck“ (Schierz, 2002, S. 55) ausgesetzt. Als Markierungs- und Leitbegriffe sind in den offiziellen Positionspapieren von Bildungseinrichtungen (z. B. Lehrpläne) aufzufinden: „wertbezogenes Wissen“, „Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen unter Beachtung fairen Handelns“, „kritisch-konstruktive Auseinandersetzung (Handeln und Wissen) mit [...] Normen und Werten des Sports“, „Übernehmen von Verantwortung“, „Kennenlernen von Werten und Normen im Bereich Sport, die zu ethischem Handeln führen [...]“. In einem systematischen Sinn ist festzuhalten, dass durch die Tatsache, dass das Europäische Parlament den Wert des Sports in moralische Kategorien gefasst hat (Förderung „moralischen“ Sports), die Frage selbstverständlich noch nicht in einem positiven Sinne beantwortet ist, ob das Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ überhaupt in der Lage ist, Bewegung und Sport so zu inszenieren und zu arrangieren, dass die angeführten Ziele erreicht und damit Werte- und Moralerziehung ermöglicht werden. Allzu oft wurden in der Vergangenheit dem Sport „charakterbildende“ und „moralbildende“ Kräfte zugeschrieben und es wurde postuliert, Sport trage zur persönlichen und sozialen Bildung der Jugendlichen bei, z. B. in Bezug auf Kameradschaft, Disziplin, Fairness und Ehrgeiz. Adolf Ogi, UN-Sonderbeauftragter für Sport, Entwicklung und Frieden, meint: „Ja, der Sport müsste in ein Schulfach unter dem Übertitel Ethik einfließen“, „Sport als sittliche Schule, als moralische Anstalt?“ (Prantner, 2002, S. 5).

Der Sport spielt dabei eine durchaus positive Rolle. Beispiele sind: „Fair Play for fair Life“,

„Straßenfußball für Toleranz“, „Fußball für den Frieden“ (u.a. in Ruanda, Kenia, Kolumbien, ...), „Soccer for Peace“, „Nacro“ (England), „Futebol de Rua“ (Portugal), „UAC Play Streets“ (Kamerun), „Ballons du Monde“, „IDYDC“ (Tansania), „Sokak Ligi“ (Türkei), „Street Football Future“ (Afghanistan), „The Peace Team“ (Israel), weiters „Twic-Olympics“ (Sudan), „Basketball gegen Gewalt“ (u. a. USA), „Volleyball für den Frieden“ (Ruanda), „Friedensläufe“ (ca. 100 Staaten), „Run for Peace“, „Sports4Peace“ (zahlreiche Initiativen in aller Welt), ... Vor dem Hintergrund der oben angeführten Beobachtung kann in Anlehnung an Gebauer (1996, S. 286) gefragt werden: „Was also kann der Sport bewirken, wenn er nicht Frieden schafft?“

6. Sportethik als Bereichsethik und Angewandte Ethik: Sport als Objekt des Dialogs

Die Sportethik kann als Bereichsethik verortet werden. Sie findet sich als Teil einer Angewandten Ethik systematisch verankert im Kanon der philosophischen Ethik, gemeinsam mit deskriptiver und normativer Ethik. In der Ethik, als philosophische Disziplin, geht es um die Klärung moralischer Phänomene. Zu ihren Aufgaben zählt, den Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Sport und mit all seinen Begleiterscheinungen stellen, nachzugehen. Ethik ist nicht selbst Moral. Ethik hat Moral zu ihrem Gegenstand. Es gibt weder eine fertige Moral noch eine fertige Ethik, die die Moral vollendet. Wert und Norm stellen zentrale Säulen einer Ethik dar, in der Weise, als sie im ethischen Sinne mit der Frage nach der moralischen Richtigkeit des Handelns gebunden sind. Werte von Normen unterscheiden sich unter der angesprochenen Perspektive aber insofern, als Normen selbst nur durch ihren Bezug auf die Werte, die sie begründen, gerechtfertigt werden. Am Beispiel der (Spiel-)Regeln, deren Einhaltung geboten ist, kann deutlich gemacht werden, dass es einmal zu verstehen gilt, was es bedeutet, etwas moralisch zu sollen (z. B. die moralische Verpflichtung nicht zu dopen, ...) und andermal, was der Inhalt ist, der moralisch gesollt werden soll. Die Antworten auf die normenethische Frage, was ich nämlich tun sollte, also die, nach dem moralischen Sollen, lassen sich aus der Perspektive der Prinzipien- und Gesinnungsethik (de-

ontologisch), die den Fokus auf die moralische Verpflichtung legt, oder aus der Perspektive der Folgenethik (teleologisch), die den Blick der moralischen Verantwortung auf die Folgen schärft (Handlungsfolgenethik; vgl. Franke, 1989), formulieren. Der insbesondere mit den Arbeiten von Pawlenka (2002, 2004a, 2004b) in der Sportethik diskutierte Utilitarismus als normative Ethik, die erfolgreichste Form der Folgenethik, des Konsequentialismus (Ott, 2004, S. 136) stützt seine Moralkriterien auf das Konsequenzenprinzip (Handlungen sind von ihren Folgen her zu beurteilen), das Utilitätsprinzip (der Nutzen, den eine Handlung bewirkt, ist Maßstab zur Beurteilung der Folgen), das Hedonismusprinzip (die Erfüllung der Bedürfnisse bzw. Lustgewinn bestimmt den Nutzen einer Handlung) und das Sozialprinzip (das Glück aller von der Handlung Betroffenen bestimmt den Nutzen). Das „Du sollst nicht töten!“ der Bibel mutiert im Sport zu: „Du sollst nicht verletzen oder quälen!“ (vgl. Gert, 1983). Der Kant'sche kategorische Imperativ wird im Sport zu: „Handle nur nach derjenigen Maxime, nach der jeder andere bereit sein könnte, im Wettkampf gegen dich anzutreten“ (Gerhardt, 1991, S. 140). Die Beantwortung der Frage der Bevorzugung oder Ablehnung eines Wertes in der persönlichen Wertehierarchie, beispielsweise in einer Dilemmasituation (Doping: ja – nein?), ist oft eine der schwerwiegendsten Situationen, mit denen Sportler/innen konfrontiert werden. Wozu sollten wir im Sport moralisch sein wollen? Die Ethik bildet das Forum, das die Wahl oder Abwahl eines Wertes argumentiert. Das Recht auf Freiheit macht den Einzelnen bis zu einem gewissen Grad zwar unabhängig in seinen Wertentscheidungen, die Entscheidung selbst, die eine Option gegenüber einer Alternative zu bevorzugen, wird dadurch aber nicht einfacher. „Alles gilt, was gilt, und, dass nicht alles gilt, was gilt, das gilt auch“ (Mieth, 2004, S. 25).

Zur Verortung einer Sportethik

In ihrer Einleitung zur „Sportethik“ konstatiert Pawlenka (2004a, S. 9), dass der Sport so alt sei wie die Ethik, doch „die Verbindung von Sport und Ethik dagegen relativ neu“. Meinberg (1991), der „Bausteine einer neuen Sportethik“ vorlegt, verweist auf die „Notwendigkeit einer eigenständigen Sportethik“ (Meinberg, 1989, S. 14),

nicht ohne zunächst zu beklagen, dass „sportwissenschaftliche Auseinandersetzungen oder der Sportwissenschaft nahe stehende Beiträge [...], die im Titel das Wort Sportethik tragen, [...] erheblich unterrepräsentiert“ sind. (vgl. Drexel, 2004, S. 123). Mit dem Berichtsband „Sport und Ethik“ (Cachay et al., 1985) wurde eine genuin sportethische Veröffentlichung vorgelegt. Damit wurden weitere fundamentale Schritte einer disziplinimmanenten Grundlegung einer „latenten, nicht jedoch expliziten Sportethik“ (Meinberg, 1989, S. 15) gesetzt. Hinsichtlich der Begründungsproblematik einer Sportethik setzt sich Meinberg (1989, 1991) mit den drei idealtypischen Begründungsverfahren der „alten“ Sportethik auseinander, nämlich: a. historisch-traditionsbedingte Begründungsverfahren (z. B. Olympische Spiele), b. pädagogische Begründungsverfahren (z. B. Einbindung des Ethos des Sports in die Theorie der Leibeserziehung) und c. moraltheologische Begründungsverfahren (z. B. Glaubensethik). Die sog. „neue“ Sportethik, die „Theorie der sportmoralischen Praxis“ entwickelt ihre Rechtfertigung vor dem Hintergrund einer Metaethik, die danach fragt, wie die Sportethik als eine wissenschaftlich orientierte Disziplin möglich ist. Wird die „alte“ Sportethik im Wesentlichen als „singulare Sportmoral“ begriffen, so handelt es sich bei der „neuen“ Sportethik um eine ausdifferenzierte Sportethik. Diese unterliegt einer „ethischen Polymorphie“, einem „Ethikpluralismus“ (Meinberg, 2004, S. 238).

Die Bestimmung und wissenschaftssystematische Verortung einer Sportethik kann nur im Zusammenhang mit den Fragen nach dem Gegenstandsbereich, der Klärung des Problems, worauf man sie anwendet, beantwortet werden. Nach Meinberg (1998, S. 498) ist die Sportethik „das theoretische Instrument, das über die moralischen Dimensionen des Sports aufzuklären versucht; sie hat die sportmoralische Praxis zu ihrem Gegenstand, den sie beschreibt, analysiert und erklärt, um ihn besser verstehen zu können.“ Daher kann die sportethische Frage: „Was ist ein humaner Sport?“ (Meinberg, 1998, S. 498) nur differenziert beantwortet werden, wenn ein „Maß [vorliegt], das nicht der Sportwirklichkeit entstammt.“ Nach Court (2003, S. 511) reicht der Gegenstandsbereich der Sportethik „von der Moral des einzelnen Athleten über die Verantwortung sportlicher Organisationen bis hin

zu sportwissenschaftlichen Prozeduren.“ Die Vielzahl an Positionen und Ansätzen fasst Court (1996, 2003) folgendermaßen zusammen: a. die co-existential Position (Meinberg), b. die institutionelle Position (Lieber), c. die pragmatische Position (Lenk), d. die normen- und wertethische Position (De Wachter), e. die funktionale Position (Drexel) und f. die vermittelnd-funktionale Position (Court). Auch Meinberg (1998, S. 502) spricht von einer „beeindruckenden Vielfalt“ und trifft eine Unterscheidung in a. die pragmatische Sportethik (Lenk) mit der Anbindung an die pragmatische Philosophie, b. den diskursethischen Ansatz in der Sportethik in Anbindung an K.-O. Apel, c. den funktionalen Ansatz in Anknüpfung an I. Kant und d. den integrativen Ansatz einer Sportethik („Ethik des dritten Weges“) in Anbindung an E. Meinberg. Die Positionen und Ansätze werden unterschiedlich stringent konzipiert und argumentiert. Sie finden Unterstützung bei Disziplinen der Philosophie und anderer Bereichsethiken. Am Beispiel der These einer wechselseitigen Affinität zwischen Utilitarismus und Spitzensport hat Pawlenka (2002) eine beachtenswerte Systematisierung grundlegender Fragen zu Theorie- und Praxisbereichen der Sportethik vorgelegt. Hinsichtlich der Abstraktion werden von Pawlenka (2002, S. 18) a. die individuelle Ebene (untersucht z. B. das moralische Verhalten der Athlet/innen während des Wettkampfes; Fairnessangebote, Aggression, ...), b. die institutionenethische Ebene (beschäftigt sich z. B. mit der Änderung bestehender oder Schaffung neuer Regeln und Bekleidungs Vorschriften,...) und c. die globale Ebene (gesamtgesellschaftliche Ebene (untersucht z. B. Fragen der Legitimation des Sports, Eigengesetzlichkeiten, ...) unterschieden. Auf den Ebenenbegriff in einem systematischen Sinne zur Unterscheidung von Theorie und Praxis greift auch Hasstedt (2002) zurück, wenn er zwischen Ebene 1: Metaethik (einschl. Letztbegründungsversuche), Ebene 2: Normative Grundsatzpositionen; deontologische vs. teleologische Ethik, Ebene 3: Bereichsethiken (z.B. Sportethik, Umweltethik, Wirtschaftsethik) und Ebene 4: Einzelfragen (z. B. Wie erlaubt oder verboten ist Doping?) unterscheidet. Ott (1998, S. 131-142) geht der Frage der Vertretung der verschiedenen Ansätze in der Sportethik nach und differenziert zwischen: deontische Logik, Metaethik (Imperativismus, Emotivismus, Dezisionismus, Naturalismus, In-

tuitionismus, Rationalismus), deskriptive Ethik, normative Ethik (Utilitarismus, Mitleidsethik, Diskursethik, ...). Resümierend stellt Ott fest, dass kantianische Ethiken den Sinnbedingungen des Sports angemessener abbilden als konsequentialistische, mitleidsethische oder biozentrische Ethiken. Er verweist aber auch auf mögliche Vorteile einer stärkeren Berücksichtigung ausgewählter Ansätze einer Sportethik (z.B. metaethischer Kongnitivismus) in der Argumentation, die seiner Auffassung nach eine Kombination aus allgemeinesethischen und sportimmanenten Elementen darstellen sollte.

Zur Stellung der Sportethik im System der Sportwissenschaft ist festzuhalten: Nach den Ausführungen von Meinberg (1998, S. 501) lassen sich Bezüge zu verschiedenen Teildisziplinen der Sportwissenschaften erkennen. Die Sportethik zeichnet eine gewisse Nähe zur Sportphilosophie aus und könnte ihr durch das „ethische Argument“ subsumiert werden, oder aber auch der Sportanthropologie ebenso wie der Sportpädagogik zugerechnet werden, der es u. a. vornehmlich um die „ethische Verbesserung der Praxis“ geht. Schließlich ist es auch vorstellbar, dass die Sportethik innerhalb der Sportwissenschaft als „relativ eigenständige Disziplin“ verortet wird.

Die Sportethik kann zusammenfassend als eine Bereichsethik und Angewandte Ethik verortet und als ein praxisbezogener Teil der Sportphilosophie verstanden werden, der in ihrer theoretischen Reflexion das sportliche Handeln unter der Prämisse einer moralischen Dimension fokussiert. Die Wurzeln der Sportethik sind philosophischen wie auch pädagogischen Ursprungs (Hoyer, 2005). Daher ist es nicht ungewöhnlich, dass sich auch Moralthologen (Weiler, 1996; Maier, 2000, 2004) zu Problembereichen des Sports zu Wort melden.

Ethischer Pluralismus und Sportethik

In den vorangestellten Ausführungen wurde versucht, deutlich zu machen, dass „Ethik“ eine breite Variation an Konzepten und Ansätzen hervorgebracht hat und diese auch wieder vereint. Diese Debatte über ethische und moralische Vielfalt kann unter dem Begriff des ethischen Pluralismus zusammengefasst werden, wobei auch

hier die Variante eines deskriptiv-ethischen, eines normativ-ethischen und eines tugend-ethischen Pluralismus unterschieden wird (vgl. Witschen, 2015). Diese „ethische Polymorphie“ (Meinberg, 2004, S. 239) wird am Beispiel „Doping“ nicht nur sichtbar, sondern diese selbst ist „Tummelplatz für Ethik und Moral“ (S. 238). Die „Ethik“ mit den zahlreichen „Sonderethiken“ spannt den Bogen von der Normenethik zur Gewissensethik über die Werteethik zur Situationsethik bis zur Common-Sense-Ethik, Handlungsfelderethik, Tugendethik, Mitleidsethik, Diskursethik, Metaethik, Berufsethik, Medienethik, Prinzipienethiken, Wirtschaftsethik, Verantwortungsethik, Bioethik, Medizinethik, Handlungsfolgenethik, [...] und [...] schließlich Sportethik in den Erscheinungsweisen eines „co-existentialen Ansatzes“, einer „institutionellen Sportethik“, „funktionalen Sportethik“ und „pragmatischen Sportethik“, den „normen- und wertethischen Positionen“ sowie den „vermittelnden Positionen“ (vermittelnd-funktionale Sportethik“ (vgl. Pawlenka, 2002, S. 14, Anm. 2).

Mit ihrer Dissertation „Der Utilitarismus als Schlüssel zu einer Systematik der Sportethik“ (Pawlenka, 2000) hat sie die „These von einer wechselseitigen Affinität zwischen Utilitarismus und Spitzensport“ formuliert und „erstmalig in dieser Breite für die Sportethik insgesamt fruchtbar zu machen versucht“ (Meinberg, 2004, S. 243) sowie diese vielfach anerkannt abgearbeitet. Der Utilitarismus wird unterschieden nach seinen Ausprägungen als „klassischer Utilitarismus“, „Regelutilitarismus“, „Handlungsutilitarismus“, „Präferenzutilitarismus“, „Akt-Utilitarismus“ (vgl. Mackie, 1983, S. 157-189) und „impliziter bzw. kryptischer Utilitarismus“ (Pawlenka, 2002, S. 52f.). Als eine konsequentialistisch und teleologisch geprägte Moralthorie geht es um „das Prinzip des größten Glücks der größten Zahl“. Der Utilitarismus stellt die normativ-ethische Frage, nach welchem Prinzip Menschen richtig handeln und der Regelutilitarismus verweist auf ein moralisch richtiges Verhalten nach Regeln, deren Kriterium die Utilität ist. Die Frage, ob jemand in einer Situation „richtig“ gehandelt bzw. sich „richtig“ entschieden hat, wird zu einer Funktion der Qualität ihrer Folgen. Jene Alternative, die Aussicht auf mehr Utilität verspricht, hat den Vorrang. Schwier (1992, S. 217) beschreibt am Beispiel des „Tacklings“ eine Situation, die die

Schwierigkeit der Abschätzung der Handlungsfolgen thematisiert: „Der grätschende Verteidiger kann also im Moment der Bewegungsausführung nicht wissen, ob er das normativ Richtige tut. Entscheidend ist aber, dass doch auch im Falle des Balltreffens fraglich bleibt, ob die legale Handlung [...] auch moralisch gerechtfertigt ist. Im Rahmen einer Orientierung an der bloß formellen Fairness, stellt sich dem Sportler dieses Problem allerdings gar nicht.“ Pawlenka (2002, S. 179) macht unter Verweis auf De Wachter deutlich, dass hier zwischen der „ungesühnten“, dennoch von einem „unedlen Grund“ getragenen Handeln und der „gesühnten“, auf Grund eines Fehlers vom Schiedsrichter bestraften Handlung, zu unterscheiden ist. Dazu kommt noch das Prinzip der Gleichheit und der Gerechtigkeit. Was sind an diesem und den anderen genannten Beispielen die Maßstäbe für die Regeln der Entscheidung, für die Nützlichkeit und die Maßstäbe der Entscheidung für die Regeln. Geht es hier nicht um die selbstselektiv aufeinander bezogenen Kommunikationen der an den Entscheidungssituationen beteiligten Systeme?

Zum Verhältnis von „Spielregeln“ und „moralischen Regeln“

Vor dem Hintergrund der Thematisierung der Differenz zwischen utilitaristischer und Kant'scher Ethik schreibt Pawlenka (2001, S. 29): „Gemäß der Kantischen Ethik müsste der Beweis über die schlechten Folgen eines Regelverstoßes [...] durch einen Widerspruch in der Maxime erbracht werden. Denn mit dem kategorischen Imperativ wird nicht der rein objektiv beobachtbare Vorgang eines Regelverstoßes überprüft, das Ergebnis wird vielmehr als intentionales Handeln verstanden (jemand will einen Regelverstoß begehen), und das intentionale Handeln auf die zugrunde liegende Maxime befragt. [...] So schließt der Wille zum (richtigen) Gewinnen die Einhaltung der Regeln ein, da ich ein Spiel nur dann (echt) gewinnen kann, wenn ich es (echt) spiele, das heißt, seine Regeln befolge, denn diese sind für Spiele konstitutiv.“ Doch letztlich muss ja einer am Ende gewinnen und „damit unvermeidlich auch Leid erzeugen [...] ist es doch nur eine Frage der Zeit, bis sich am Wettkampfende eine ebenso große Anzahl von Siegern und Verlierern, Glücklichen und Unglücklichen gegenüberstehen“ (Pawlenka, 2001,

S. 30). Von dieser Situation, in der das unmittelbare Handeln des Sportlers bzw. der Sportlerin in der Interaktion im Wettkampf selbst fokussiert wird, sind jene Situationen zu unterscheiden, in der Individualsportarten (z. B. Stabhochsprung) das Handlungsgefüge prägen und Situationen, in der das System Sport mit seinen Umwelten stärker in den Blick rückt (vgl. „Handspiel“, „Wettkandal“). Die Frage, wie die angeführten Beispiele aus utilitaristischer Sicht zu verstehen wären, steht ganz allgemein im Mittelpunkt. Das heißt, welcher Nutzen kann durch die unterschiedlichen Regeln und Entscheidungskriterien im und durch das System Sport verteilt werden und welche Probleme entstehen daraus für die Prinzipien von Gleichheit und Gerechtigkeit? Das utilitaristische Kriterium zur Bestimmung der moralisch richtigen Handlung (vgl. Höffe, 1992, S. 10; Pawlenka, 2001, S. 28) lautet: „Handle so, dass die Folgen deiner Handlung [...] für das Wohlergehen aller Betroffenen optimal sind“ (Höffe, 1992, S. 11). Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, wie ein Utilitarist hier handeln würde? Wessen Maximierung hat in diesen Fällen nun als Kriterium für die richtige Handlung zu gelten? Geht es um den Nutzen für das eigene System (Sportsystem), ohne die Umwelten (Mediensystem, Wirtschaftssystem) zu schädigen? Geht es um die Verteilung des „Nutzens“ (Glücks) innerhalb der beteiligten Systeme (z. B. in der Szene „Handspiel“)? Der Terminus „Taktik“ kennzeichnet allgemein „kluges, planmäßiges Vorgehen und das geschickte Ausnutzen einer Situation“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 577). Karl Adam hat am Beispiel des Rudersports auf den „Drückbergereffekt“ hingewiesen und Williams (1986, S. 107) verweist auf das „Greshamsche Gesetz“, wonach „die schlechten Handlungen schlechter Menschen [...] bessere Menschen zu Handlungen (treiben), die unter günstigeren Umständen selber schlecht wären. [...] dass man für das, was man nicht verhindert, ebenso verantwortlich ist wie für das, was man tut.“

7. Dopingforschung: Doping und Enhancement

Können wir daraus ableiten, dass ein/e Höchstleistungssportler/in, der/die alle biographischen Risiken meistert und um alles in der Welt den Erfolg sucht, für sich in Anspruch nehmen kann,

über das eigene Handeln im Sport (und damit über das eigene Leben) frei zu verfügen? Würde mit der Einlösung dieses Anspruchs, diese/r Akteur/in nicht „vogelfrei“ und stünde er/sie (und mit ihr/ihm die vielen anderen Akteurinnen und Akteure) damit nicht außerhalb jeder moralischen Gemeinschaft? Würden Höchstleistungssportler/innen, beispielsweise bei Freigabe des Dopings, „dem Teufel die Seele verkaufen“, um den „Sieg“ zu erringen? Oder würden sie, konfrontiert mit der Frage, „Was soll ich tun?“, dieses moralische Problem als ihr eigenes erfahren und als „mündiger Athlet“ (Lenk, 1979) handeln? Würde sich Moralität als Resultat einer „guten Erziehung“ durchsetzen? Die verschiedenen Appelle, Sollensforderungen, das moralisierende in das Gewissen reden bis hin zur naiven „Gutgläubigkeit“ lösen das Problem nicht (vgl. DSJ, 2004; Bette & Schimank, 2006; Digel, 2004; Meinberg, 2004; Pawlenka, 2004b). Die skizzierte Szene gibt wieder, was Bette & Schimank (2006, S. 19) als „Konstellationseffekt“ bezeichnen, nämlich ein Geschehen, das „durch eine Vielzahl von Akteuren [Sportler, Trainer, Zuschauer,...] erzeugt wird, ohne dass alle Beteiligten sich überhaupt als solche wahrnehmen. [...] Keiner ist allein verantwortlich, weil alle mitverantwortlich sind.“ Es geht, in Anlehnung an Nietzsches „verbotenes Wissen“, nicht um ein Geschehen der Qualität: „Ich weiß etwas, was du nicht weißt“, um schließlich Verunsicherung, beispielsweise in der Verwendung trainingswissenschaftlicher oder technischer Entwicklungen, zu wecken. Es geht vielmehr um die Qualität: „Ich weiß etwas, was du nicht wissen darfst“ oder „Ich weiß etwas, was ich selbst nicht wissen dürfte“, weil mein Handeln damit normativen Ansprüchen (z. B. Anti-Doping-Konventionen, Ethik-Kodex, ...) nicht gerecht wird. Damit wird eine doppelbödige Struktur des Wissens und der Kommunikation geschaffen, nämlich ein öffentliches Wissen und ein verbotenes Wissen, wobei letzteres ersteres aufhebt und zur „Lüge“ macht. Auch Heringer (1993, S. 63) konstatiert ein „double bind“ im Sportspiel. An dieser Stelle sind auch die „Entmoralisierungs-Tendenzen“ im Spitzensport zu nennen, auf die Drexel (2004, S. 129) hinweist. Er verdeutlicht diese an einigen Beispielen: „Zuerst der Sieg, dann die Moral! Oder: Wird die Moral schon als Sand im Getriebe des Spitzensports verstanden? [...] Ist Moral bereits der ‚blinde Fleck‘ in der Optik des Spitzensports? Zählt nur

noch das, was für den Erfolg von Nutzen ist, sei das trainer- oder athleteits?

Doping aus sportethischer Sicht

Vor dem Hintergrund der ethischen Relevanz der Verschiedenheit moralischer Subjekte kann Doping auch unter dem Aspekt der Freiheit thematisiert werden. Das Gedankenexperiment, sich durch Doping (oder durch Suchtgifte) das „Leben“ (längerfristig) zu nehmen, zählt sicherlich zu den „unmoralischen“ Dingen des Lebens. In der christlichen Tradition könnte Doping als praktischer Unglaube verstanden und als Auflehnung gegen die Ordnung sowie als Übergriff auf die moralische Bindung interpretiert werden. Doping ist intrinsisch unmoralisch. Die Frage, ob Doping auch vor diesem Hintergrund zu verbieten ist, wäre auf dem Fundament christlicher Ethik und Moraltheorien eingehend zur Diskussion zu stellen. Durch das „Prinzip der alternativen Handlungsmöglichkeiten“, also die Fähigkeit des Subjekts, auch anders handeln zu können, ist in einer „determinierten (Sport)Welt“ gescheitert.

Wenn beispielsweise der Sportler oder die Sportlerin in einer sportlichen Entscheidungssituation (z. B. Spiel) die Handlung x tun wird (müssen), dann kann er oder sie offensichtlich nicht die Alternative y ergreifen und ist daher nicht frei. (Ähnliche Beispiele können genannt werden, in denen Jugendliche vor die Situation gestellt sind, sich für oder gegen „unterstützende Mittel“ (Doping ja/nein) zu entscheiden, um den Preis weiterhin dem System Spitzensport anzugehören.) Die „Erklärung zum Doping im Leistungssport“ (dvs, 31.8.2007) verweist darauf, dass „Doping [...] ein Verstoß gegen die konstitutiven Prinzipien des Wettkampfsportes [ist]: formale Gleichheit⁸, offener Ausgang und Fairness. [...] Der primäre Sinn der Anti-Doping-Regeln besteht darin abzusichern, dass die Resultate der Sportlerinnen und Sportler als persönlich erbrachte, auf der Basis von Veranlagung und Training erreichte Spitzenleistung gelten können. [...] die Gesundheit wird geschützt [und] „Betrug gegenüber anderen, nicht dopenden Sportlerinnen und Sportlern als auch Selbstbetrug über die ethischen Grundlagen des eigenen frei gewählten Handelns“ [soll untersagt sein]. Doch sind die hier angeführten Erklärungen auch gerecht? Die kanonische Nut-

zen-Matrix für ein „Doping-Dilemma“ (Sportler A: dopt/dopt nicht; Sportler B: dopt/dopt nicht) macht deutlich, dass der Nutzensvorteil des Dopens nur dann groß ist, wenn man glaubt, sich allein zu dopen. Aus der relativ geringen zeitlichen Verweildauer im Wettkampfsystem ist die Versuchung groß zu dopen, unter der Annahme, dass es alle anderen nicht tun (Franke, 1989, S. 48). Sich für oder gegen ein Doping zu entscheiden bedeutet, auf Optionen zu verzichten. Die Diskussion der Frage, wann bzw. unter welchen Umständen Doping „gerecht“ sein könne, kommt sehr schnell zum Problem des Einzelfalls. Ist Höhentrainingslager bereits ein Fall für „Doping im Kleinen“, weil damit bestimmte leistungsphysiologische Vorteile beispielsweise in Ausdauersportarten zu erwarten sind? Oder ist die Einnahme des leistungssteigernden Medikaments X („Doping im Großen“) vor dem Hintergrund des körperlichen Problems Y (z. B. Asthma, Allergie, ...) nach dem Grundsatz der „formalen Gleichheit“ gerecht und gleich? Die Fragen können weiter auf die Spitze getrieben werden, nämlich warum werden die boomenden Marathonbewerbe (z.B. Boston, Berlin, New York, ...) nicht abgeschafft, wenn „ein Marathon alles andere als gesund“ ist oder im Fall der Todesstrafe: „Wie bringt man jemanden human um? Oder: Warum gibt es im Bereich der „Spitzenmusik“, des „Spitzenmanagements“, ... keine Dopingkontrollen? Weshalb wird das sportliche Handeln überhaupt als sittlich wertvoll und damit als ethisch relevant angesehen? Die Bewegungshandlung allein, im Sinne der Ausführung einer bestimmten Fertigkeit, ist noch nicht ethisch bedeutsam. Sie wird erst durch die Hinzuziehung ethischer Beurteilungsmaßstäbe zu einem Handeln mit ethischer Bedeutung. Gibt es überhaupt einen humanen (Kinder-)Hochleistungssport?

Soll nun Doping aus ethischer Sicht erlaubt sein? Sollen Sportlerinnen und Sportler aus ethischer Sicht dopen dürfen? Konfrontiert man die Sportethik mit dieser Wirklichkeit des modernen Hochleistungssports, dann trifft die Diagnose für die Sportethik heute nicht mehr in derselben Schärfe zu, nämlich dass sie „die Rolle einer Fahrradbremse am Interkontinentalflugzeug“ hat (Beck, 1988, S. 194). Nach Pawlenka (2004b, S. 108) ist „Doping aus utilitaristischer Sicht unter keinen Umständen zu rechtfertigen“ und „moralisch verboten“ (S.109). Für diese Aussage wer-

den sportbezogene Argumente (z.B. getrübe Freude, Unlustgefühle der Verlierer, kollektive Schlechterstellung der Sportlerinnen und Sportlern, ohne dass jemand einen Vorteil hätte, wenn dopen erlaubt ist), Gesundheitsargumente u. a. ins Treffen geführt. Wie aus den Ausführungen abzuleiten ist, stellt der Utilitarismus eine Verantwortungsethik dar, für die eine Handlung dann als moralisch „gut“ charakterisiert werden darf, wenn ihre Ergebnisse nützlicher sind als diejenigen irgendeiner anderen Handlung zum Zeitpunkt. Die Beurteilung der Moralität einer Handlung erfolgt aus der Perspektive ihrer Konsequenzen: das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl. Doch wie ist das hedonistische Kalkül zu bestimmen? Eine Handlungstendenz kann als moralisch „gut“ oder „schlecht“ folgendermaßen eruiert werden (Drexel, 2001, S. 138, Anm. 25 zitiert Bentham): „Man bestimme den Wert von Freude und Leid, z. B. vor oder nach einem Wettkampf-Erfolg [...] nach den Kriterien der Intensität, Dauer, [...] Reinheit [...] und] verrechne die Werte gegeneinander. Dann lege man die Anzahl der betroffenen Personen fest, insbesondere der verbündeten und gegnerischen Athleten [usw.]“. Damit stellen sich mehr Fragen, als Antworten gegeben werden. Doch ist das Kriterium der Konsequenz alles, wonach die Moralität einer Handlung beurteilt werden kann? Wenn die „moralische Verpflichtung des Utilitaristen [darin besteht] durch sein Handeln die voraussichtlich besten Folgen für das Wohlergehen aller Beteiligten herbeizuführen“ (Pawlenka, 2000b, S. 105), dann wäre vor dem Hintergrund institutionenethischer und individualethischer Aspekte beispielsweise auch das Verhältnis zwischen Utilitarismus bzw. Konsequentialismus und Verteilungsgerechtigkeit näher zu untersuchen.

Die moralische Sensibilität scheint zwar zu wachsen und die Sportethik „längst aus dem Dornröschenschlaf erwacht“ (Meinberg, 2004, S. 242), die Diskrepanz zwischen „Reden und Tun“ (Bette & Schimank, 2006, S. 214) bleibt aber dennoch bestehen. Weiters macht sich in der aktuellen Diskussion auch eine deutliche Wendung hin zum Skeptizismus und moralischen Relativismus, insgesamt zum Ethikpluralismus (Meinberg, 2004) bemerkbar. König (1996, S. 231) macht die Komplexität anschaulich, wenn er feststellt: „Denn wer über Doping sprechen will, darf über

den Sport nicht schweigen [...]“. Mit der Vorstellung vom „guten Leben“ wird auf unterschiedlichen Ebenen auf die positiven Werte und Wertzuschreibungen, die mit dem Sporttreiben und dem Sport als System verknüpft sind, verwiesen. Mit schönen Worten ist es freilich ebenso wenig getan wie mit dem Appell: „Du sollst dich nicht erwischen lassen“ (Lenk, 1985, S. 12).

Neben der Kenntnis der moralischen Regeln bzw. der moralischen Richtigkeit der Handlung muss auch die Motivation treten, nach diesen Regeln zu handeln. Doch das Problem ist differenzierter zu sehen: Es ist denkbar, dass ein Akteur, aus der Außenperspektive betrachtet, moralisch handelt, ohne moralisch motiviert zu sein, d. h. sportliche Handlungen setzt, die nur moralisch aussehen. „Man spielt nicht Fußball, um fair zu sein; man muss aber beim Fußballspielen fair sein“ (Heringer, 1993). Es gibt keine „Durchgriffskausalität“, womit gemeint ist, dass den konkreten Handlungen die zu Grunde liegende Motivation nicht anzusehen ist: Was die Menschen denken, kann nicht überwacht, vorgeschrieben oder verboten – und nicht einmal gewusst werden. Die Moral stellt hohe Erwartungen an das sportliche Handeln. Sie fordert uns (in bestimmten Situationen) heraus, der Moralität (z.B. gegenüber der Legalität) den Vorzug zu geben. Diese Entscheidung, moralisch sein zu wollen, kann nicht nur aus einer besonderen moralischen Motivation heraus oder durch rationale Gründe erfolgen. Die Frage, wie wir unser Selbstverständnis als Handelnde ins Moralische wenden, kann vermutlich auch als Folge von inneren, selbstreaktiven Sanktionen gedacht werden (vgl. Wolf, 1984, S. 33ff.), die sich an bestimmten Standards (komplexen moralischen Urteilen) orientieren (vgl. Kohlberg, 1995). Moral wird damit zum Ausdruck der ambivalenten Struktur der Verhältnisse zu uns selbst und zu anderen im sportlichen Vollzug. Mit ein Grund vermutlich, warum der Sport nicht moralischer sein kann als die Gesellschaft.

Die Moral meldet sich manchmal zu Wort und verweist darauf, dass wir nicht alles tun dürfen, was wir (manchmal) tun wollen. Das Sprichwort bringt es auf den Punkt: „Die guten Menschen brauchen keine Moral und die bösen kümmern sich ohnedies nicht darum“. Das ist die Frage nach dem, was wir tun, was wir zielstrebig verfolgen, was wir erreichen wollen und wie wir uns

verhalten sollen. Es ist die Frage nach dem „Maßstab“, nach dem wir uns richten, den Werten, mit denen wir unseren Weg beschreiten (vgl. Lenk & Pilz, 1989). Was Berthold Brecht in „Der gute Mensch von Sezuan“ anschaulich gemacht hat, drückt sich in den neuen „Ratgebern“ für Werbung und Management beispielhaft so aus: „Geiz ist geil!“, „Der Schweinehund-Effekt!“, „Das Böse ist das Gute!“, „Hart gegen sich selbst, brutal gegen andere“.

Anti-Doping-Strategien und Dopingprävention

Das „Reden über Doping“ (Gamper, 2000, S. 56) im Sport bringt die „Kraft zur Selbstreinigung“ nicht nachhaltig auf (Müller, 2012, S. 202) und die Politik verliert stetig das Interesse an dem ambivalenten Dilemma zwischen Doping und Anti-Doping, Kontrolle und Freigabe (Savulescu & Foody, 2011, S. 310). Wenn es nicht bloß bei „Lippenbekenntnissen“ (Meinberg, 2006, S. 11), inhaltsdiffusen „Sollte-Müsste-Strategieankündigungen“ in der Form, dass man, „bereits vor dem Erstkontakt mit Dopingsubstanzen präventiv auf Sportler einzuwirken [hätte]“ (Striegel, 2013, S. 71), „conflict of interest policies“-Ankündigungen (S. 72) sowie „Enhancement-Denkspiel-Debatten“ (Spitzer & Franke, 2010, S. 141) bleiben soll, dann ist gemeinsames Bemühen gefordert, um wenigstens die Würde zu bewahren und das anzusteuern, was Pawlenka (2010, S. 241) als eine „Verbesserung der Situation“ thematisiert. Um das gesellschaftliche Problem „Doping und Enhancement“ auf der Grundlage von Werten und ethischen Kriterien lösungsorientiert zu entscheiden und um generalverdächtigende, diffamierende und kriminalisierende Äußerungen gegenüber Sportlerinnen und Sportlern auf ein rechtes Maß zurückzuweisen, gilt es, diese „Wirklichkeit“ nicht als ein „Wesensmerkmal“ des Sports oder von Sportlerinnen und Sportlern zu verorten (vgl. Kleiner, 2006, 2008, 2010). Folgt man der Argumentation von Bette (2011, S. 158), wonach es sich bei Doping um ein „Konstellationsphänomen“ handelt, das sich vor allem durch seine Komplexität auszeichnet, dann ist mit Singler und Treutlein (2010, S. 282) nur stringent darauf zu verweisen, dass „komplexe Probleme auch komplexer Lösungsstrategien“ bedürfen.

Der Blick auf den Forschungsgegenstand und die differenzierte Aufarbeitung der Strategien der Dopingpraxen in historischer Sicht (vgl. Berendonk, 1992; Singler & Treutlein, 2010; Spitzer & Franke, 2011, 2012; Dresen, 2013) haben sehr wesentlich zur Dopingaufklärung beigetragen. Dieser Zuwachs an Wissenskompetenz auf den verschiedenen Entscheidungsebenen hat zur Konsequenz, dass in zahlreichen inner- und außereuropäischen Ländern ein engagierter und ermutigender Diskurs der Dopingaufarbeitung, Dopingaufklärung und Dopingprävention in den Aktionsfeldern des Breiten- und Leistungssports Kontinuität erlangt hat (vgl. Matschiner, 2011; Hamilton et al., 2012; Spitzer & Franke, 2012; Lilje & Millmann, 2013; Müller, 2015). Aus anfänglicher Vermutung über das Ausmaß und den Grad der Verbreitung wurde letztlich doch Gewissheit: Baseball, Bogenschießen, Basketball, Judo, Handball, Eishockey, Bowling, Rudern, Skilanglauf, Segeln, Radfahren, Gewichtheben, Sprint, Langstreckenlauf, Kraftdreikampf, Fußball, Eisschnelllauf, ja selbst Taekwondo, Tennis, Handbiker und andere Sportarten stehen auf Grund des Missbrauchs im Scheinwerferlicht der dopingaffinen Diskussion. Die Lehren aus dem Medienhype „Doping“ sind gering. Alles deutet darauf hin, dass bodenständige Naivität (vgl. Daniel Plaza, Dennis Mitchel, Petr Korda, David Meca-Medina u. a.) einer professionellen Applikation leistungssteigernder Mittel gewichen ist. Mehr scheint von den Selbstheilungsstrategien und Selbstreinigungskräften des Sports weder aktuell noch langfristig zu erwarten zu sein (vgl. Schimank, 2010; Kläber, 2010; Bloodworth & McNamee, 2010; Bette, Kühnle & Thiel, 2012; Spitzer & Franke, 2012; Dresen, 2013; Morento-Sánchez & Zabala, 2013). Vor dem Hintergrund einer systemischen Sichtweise ist Aufklärung und Dopingprävention, langfristig betrachtet, die (vermutlich) einzige Antwort auf das soziale wie strukturelle teilgesellschaftliche Problem (vgl. Geipel, 2008; Bette, 2011, S. 169; Bette et al., 2012; Spitzer & Franke, 2012; Dresen, 2010, S. 323; Höffer, 2012; Schreiber, 2013, S. 141).

Die Situation über die systemisch bedingte Wechselwirkung zwischen dem Dopingkontrollsystem und der Kenntnis von komplexen Zusammenhängen über Wirksubstanzen zur Leistungssteigerung lässt sich am Beispiel der Geschichte des „Asthmas“ differenziert nachzeichnen. So hat bis

2008 das einfache Ansuchen um eine „Ausnahmegenehmigung“ mit der Begründung der therapeutischen Notwendigkeit (therapeutic use exemption, TUE) genügt, um eine Bewilligung für die Verwendung von der Nationalen Anti-Doping Agentur zu erhalten. Die überproportional gestiegene Zahl an Sportlerinnen und Sportlern mit „Asthma“ im darauffolgenden Jahr und die generelle Information der komplexen Verknüpfung biochemischer Reaktionen (z. B. β -2-Agonisten; Formoterol, Salbutamol, Salmeterol, Terbutalin) im Zusammenhang mit Asthma haben schließlich zu einem umfassenderen Nachweis der Indikation auf Grund einer Erkrankung für Ausnahmegenehmigungen (z. B. durch Provokationstests (Metacholin), Spirometrie, Bronchospasmodolyse; Declaration of Use) geführt. Dies hatte wieder eine zum Teil drastische Abnahme von „Asthmatikerinnen und Asthmatikern“ auch auf Grund der Ablehnung verkürzter Ausnahmeverfahren im Spitzensport (einschl. Fußball, FIFA) in den Jahren nach 2009 zur Folge. Die derzeitige Diskussion der Bedeutung und der in Aussicht gestellte leistungssteigernde Zuwachs durch beispielsweise Wachstumshormone (z. B. IGF-, MGF, VEGF) und Erkenntnisse im Bereich des Gendopings (z. B. SCN9A, MAO-A, ACE, ACTN-3, PPARA) veranschaulichen die Ausdifferenzierung und Polykontextualität am Beispiel „Doping“. Fragen zur strategischen und strukturellen Intervention von präventiven Maßnahmen im Leistungs- und Breitensport (einschl. Veterinärmedizin), in der Musik- und Kunstszene, bei Schichtarbeiterinnen und Schichtarbeitern (z. B. obstruktives Schlafapnoe-Syndrom) oder des Managements (vgl. Schleim & Walter, 2007; Pawlenka, 2010) stehen zur Diskussion. Aber auch der Diskurs zum globalen Umgang mit „Lifestyle Drugs“ (z. B. Antidepressiva, Methylphenidat, Modafinil) ist omnipräsent.

Der Erneuerungsprozess, der mit den dunkelkarrierten Worten „nicht wie bisher“, sondern „richtig anders“ die nächste Phase des Umgangs mit Wirksubstanzen skizziert, hat nicht allzu lange auf sich warten lassen. Lernfortschritt und Strategiewechsel als Reaktion auf (Doping-)Kontrollen im System Sport waren absehbar: Neue Methoden der Applikation synthetischer Wirkstoffe und Strategien von Verfahren kombinatorischer Anwendung in den heterogenen Interventions- und Forschungsfeldern (z. B. im Bereich der mus-

kulären Effizienz, der Trainingsadaptation, der Verbesserung der Gefäßversorgung, der Hinauszögerung von Ermüdung und der Verbesserung der Regeneration, des Schmerzempfindens, des cognitiv dopings, der Entwicklung synthetisierter Substanzen, des Gendopings; bei Blutpassanalysen, ...) wurden ausdifferenziert, verfeinert sowie in vergleichbare Anwendungsbereiche implementiert (z. B. auch im Bereich des Pferdesports).

Durchgeführte „In-Competition-Control“-Verfahren (ICC) mit dem Nachweis eines von der Norm abweichenden Analyseergebnisses der A-Probe eines verbotenen Wirkstoffes (z. B. Exogenous AAS/methandienone bzw. Exogenous AAS/T/E ratio >4 oder AAS/drostanole) entsprechend der S1a bzw. S1b WADA-Prohibited List 2013 haben eine vorläufige Suspendierung gemäß beispielsweise Artikel 7.6 der IPF Anti Doping Rules iVm Art 7.5 WADA zur Folge. So hat die internationale Einführung des „Blutpasses“ als wirksame Strategie im Dopingkontrollsystem, unabhängig von den noch zu klärenden physiologischen Fragen, damit auch den finanziellen Aufwand an Dopinganalysen gesenkt. Doch die Differenziertheit der Kontrollverfahren und das organisatorisch, rechtlich und finanziell zu bewältigende Kontroll- und Analysesystem ist die eine Seite des Anliegens, die strategischen Auswirkungen von strukturellen Maßnahmen auf das Verhalten von Sportlerinnen und Sportlern die andere Perspektive.

Die seit den 1970er-Jahren initiierten Anti-Doping-Initiativen und Programme (vgl. Knörzer et al., 2006) lassen sich, kategorial nach repressiven Strategien und antirepressiven, primär präventiven Strategien systematisieren. Die im Jahre 2012 weltweit durchgeführten 267.645 analysierten Dopingproben und die damit im Vorfeld verbundenen Regelungen und Entscheidungen bilden den zentralen Kern dieses Bündels an Maßnahmen einer repressiven Strategie (WADA, 2013, S. 15). Zum Prozess der Durchführung von Dopingkontrollen sind auch die Zusammenstellung der Testpools, die Auswahl der Athlet(inn)en, die Dopinganalytik mit dem Ziel des Nachweises nicht erlaubter Substanzen (meist steroidale und nicht-steroidale anabole Substanzen) und Verfahren, die der künstlichen Steigerung der sportlichen Leistungsfähigkeit oder der Verschleierung ihrer Nachweisbarkeit dienen (vgl. Thevius & Schänzer,

2009; Schreiber, 2013, S. 137), zu zählen. Diese repressive Strategie unterstützen jene 174 Staaten, die die UNESCO-Konvention unterzeichnet haben, sowie weltweit 650 Sportorganisationen (WADC). Weiters ist das Anti-Doping-Programm (WADP) zu erwähnen, zu dem vereinbarte Internationale Standards, beispielsweise die „Prohibited List“, die „Test-Standards“ (IST bzw. ab dem Jahr 2015 die ISTI), die „Labor-Standards“ (ISL; mit 33 akkreditierten Dopingkontrolllaboratorien; WADA 2013), die „Standards for Therapeutic Use Exemptions“ (ISTUE) und die „Protection of Privacy and Personal Information“ (ISPPPI) sowie die zahlreichen „Guidelines“, beispielsweise das „Athlete Biological Passport Program“ oder das „Blood Sample Program“, das ADAMS-Programm, das die Aufenthaltswahl, Meldepflicht und das Kontrollversäumnis regelt und im Jahre 2012 in Summe 204.525 Profile von Athletinnen und Athleten einschließt, gehören, die die Grundlage für eine sport- und/oder strafrechtliche Anklage (WADA, 2012, S. 21) bilden. Zentrale Aspekte eines repressiven Maßnahmenkatalogs bilden darüber hinaus die Ablehnung von Sportfördermitteln, die Rückerstattung von Sponsor- und Unterstützungsgeldern, die Reduzierung von Kaderplätzen, die Zulassung von Trainerinnen und Trainern, Betreuerinnen und Betreuern oder Funktionärinnen und Funktionären sowie die Kündigung der Zusammenarbeit mit entsprechend einschlägig verurteilten Personen (vgl. WADC 2013i). Die Rate der Adversed Analytical Findings and Atypical Findings (AAF) pro Jahr liegt in den letzten Jahren bei etwa 2 % (2012: 4.723 (1.76 %); 2011: 4.856 (2 %), WADA, 2012, 2013). Das mit den Dopingkontrollen im Zusammenhang stehende Bündel an Verpflichtungen der „Strict Liability-Regel“ (Senkel, 2009) (z. B. akribische Angaben des Aufenthaltsortes, permanente Erreichbarkeit zwischen 6 und 22 Uhr, Abgabe von Urinproben unter Aufsicht, ...) wird vor dem Hintergrund der Menschenrechte, gegenüber ethischen Perspektiven und dem Vergleich mit anderen gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Orchestermusiker, vgl. Pawlenka, 2010, S. 242) zur Diskussion gestellt.

Die Entwicklung einer antirepressiven, primär auf Prävention hin ausgelegten Strategie ist im letzten Jahrzehnt verstärkt zu einem zentralen Anliegen innerhalb der Anti-Doping-Bewegung geworden. Maßnahmen, die die Gruppe der

Sportler/innen insgesamt erreichen sollen (Basis-Prävention; Generalprävention; Emrich et al. 2013, S. 712), beispielsweise die Broschüre „Gemeinsam gegen Doping – Ratgeber für Eltern“ oder www.bleibsauber.nada.at, sind von einer auf das Individuum abgezielten „fokussierten Prävention“ (Individual- und Spezialprävention) zu unterscheiden. Auch sind diese Strategien in enger Verknüpfung mit den Zielperspektiven von Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärprävention zu sehen.

Der Gruppe der primär präventiven Strategien können verhaltens- und verhältnispräventive Konzepte subsumiert werden mit dem Ziel, in das individuelle Verhalten der Sportlerinnen und Sportler zu intervenieren und Konsequenzen devianter Handlungen (z. B. Gebrauch, Besitz, Handel von unerlaubten Substanzen, ...) bei den verschiedenen Zielgruppen (z. B. Athletinnen und Athleten, Betreuer/innen, ...) durch Aufklärung und Beratung bewusst zu machen. Strukturelle präventive Maßnahmen in den Blick zu nehmen, ist das Ziel der verhältnispräventiven Konzepte, die zu einer „Entfesselung der Umweltansprüche“ (Bette & Schimank, 2006, S. 62) beitragen sollen, wozu beispielsweise Fördersysteme oder Zugänge zu Kaderplätzen zu zählen sind (vgl. Singler & Treutlein, 2010, S. 187ff.). Die auf Werte und Moralvorstellungen gestützte „normative Prävention“ hat „Aufklärungskonzepte“ und „Abschreckungskonzepte“ ebenso hervorgebracht, wie die als klassisch bekannten „Risikofaktorenansätze“, die zeitlich verzögert in der Gesundheitsförderung und der Suchtprävention ihren theoretischen Ursprung haben. Darüber hinaus sind Ansätze auch aus dem Feld der Gesundheitsförderung, beispielsweise salutogenetische, ressourcen- und settingorientierte Konzepte, in Anti-Doping-Programme ebenso integriert wie die Ansätze des Empowerments, der „Motivierenden Kurzintervention“ (MOVE, Höffer, 2012), von ATHENA, „Outreach Program“ (WADA) oder das „Model for Sport Drug Control“ (Donovan et al., 2002).

Abschließend ist darauf hinzuweisen: Die Dopingforschung hat in den letzten Jahrzehnten eine Fülle von Daten gesammelt und eine bedeutende Stellung in der öffentlichen und wissenschaftlichen Wahrnehmung eingenommen. Fortschritte bei der Klärung der Dopingproblematik

und Enhancement-Debatte (z.B. Neuro-Enhancement), bei einer praktischen Verbesserung der Situation der Sportlerinnen und Sportler (z.B. Dopingkontrollen) und einer erfolgreichen Präventionsstrategie sind auf dem Fundament eines ethischen Pluralismus, einer Wertethik und Werteziehung neu und kontinuierlich zur Diskussion zu stellen. Im vorliegenden Beitrag werden Positionen skizziert und Strategien thematisiert, um in einer humanen Gesellschaft (Spitzen-)Sport als Erfolgsmodell zu argumentieren.

Literatur:

- Adler, F. (1956). The Value Concept in Sociology. The American Journal of Sociology Vol., LXII (3), 272-279. Analysen (S. 73-97). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Bach, H. (1986). Normen des Sporttreibens zwischen historischer Kontinuität und gesellschaftlichem Wandel. Sportwissenschaft, 16 (1), S.9-37.
- Bahlke, St. (1997). Macht Sport moralisch? Sportunterricht, 46 (4), 141-149.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Frankfurt am Main.
- Beck, U. (1988). Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt am Main.
- Berendonk, B. (1992). Doping. Von der Forschung zum Beitrag. Hamburg: rororo.
- Bette, K.-H. & Schimank, U. (2006). Die Dopingfälle. Soziologische Betrachtungen. Bielefeld: transcript.
- Bette, K.-H. (2011). Sportsoziologische Aufklärung. Studien zum Sport der modernen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Bette, K.-H., Kühnle, F. & Thiel, A. (2012). Dopingprävention. Eine soziologische Expertise. Bielefeld: transcript.
- Bockrath, F. & Bahlke, St. (1996). Moral und Sport im Wertebewusstsein Jugendlicher. Über den Zusammenhang von leistungsbezogenen Freizeitaktivitäten mit moralrelevanten Einstellungs- und Urteilsformen. Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft; Bd. 12. Köln.
- Braun, E. & Radermacher, H. (1981). Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz, Wien, & Köln.

- Bredemeier, B. & Shields, D. (1984). Divergence in Moral Reasoning About Sport and Everyday Life. *Sociology of Sport Journal*, (1), 348-357.
- Bredemeier, B. (1994). Children's Moral Reasoning and Their Assertive, Aggressive, and Submissive Tendencies in Sport and Daily Life. *J. of Sport & Exercise Psychol.*, 16, 1-14.
- Bredemeier, B.J. & Shields, D.L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In R.N. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (S. 587-599). New York.
- Cachay, K., Digel, H. & Drexel, G. (Hrsg.). (1985). Sport und Ethik. *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Bd. 16. Clausthal-Zellerfeld.
- Cachay, K. & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports. Zur Ausdifferenzierung und Entwicklungsdynamik des Sports der modernen Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- Court, J. (1996). Sport und Ethik. In H. Haag (Hrsg.), *Sportphilosophie. Ein Handbuch* (S. 229-250). Schorndorf.
- Court, J. (2003). Sportethik. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 511-512). Schorndorf.
- Deutsche Sportjugend (2004). *Sport ohne Doping*. Frankfurt am Main.
- Dietrich, K. (1989). Inszenierungsformen im Sport. In K. Dietrich & K. Heinemann (Hrsg.), *Der nicht-sportliche Sport: Beiträge zum Wandel im Sport* (S.29-44). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (1986). Über den Wandel der Werte in Gesellschaft, Freizeit und Sport. In Heinemann, K. & Becker, H. (Red.). *Die Zukunft des Sports* (S.14-43). Schorndorf.
- Digel, H. (1990). Wertewandel im Sport: Eine These und deren begriffliche, theoretische und methodische Schwierigkeiten. In Anders, G. (Hrsg.), *Vereinsport an der Wachstumsgrenze?* (S.59-85) Tübingen.
- Digel, H. (2013). *Verlorener Kampf. Über Betrug im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H. (Hrsg.). (2004). *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 123-157). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Donovan, R.J., Egger, G., Kapernick, V. & Mendoza, J. (2002). A conceptual framework for achieving performance enhancing drug compliance in sport. *Sports Medicine*, 32 (4), 269-284.
- Dresen, A. (2010). *Doping im Spitzensport als soziales Problem. Ursachen und Folgen eines gesellschaftlichen Diskurses*. Heidelberg: VS.
- Dresen, A. (2013). *Medikamentenmissbrauch im Breiten- und Fitnesport - Handlungs- und akteurtheoretische Deutungen*. In F. Mess, M. Gruber & A. Woll (Hrsg.), *Sportwissenschaft grenzenlos?! 21. dvs-Hochschultag*. Konstanz, 25.-27. September 2013. (Schriften der dvs, 230, S. 294). Hamburg: Feldhaus.
- Dresen, A., Form, L. & Brand, R. (2015). *Dopingforschung. Perspektiven und Themen*. Schorndorf: Hofmann.
- Drexel, G. (1996). Sportiver Egoismus – eine Partikular-Ethik wettkampfsportlicher Interaktion. In A. Conzelmann (Hrsg.), *Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport* (S. 155-162). Köln.
- Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Sportwissenschaft*. Schorndorf.
- Drexel, G. (2004). Zur Trainerethik – oder: warum man sich in der Sportwissenschaft nicht an universalistischen Ethiken orientieren sollte. Kritik utilitaristischer und Plädoyer für postmodernistische und kommunitaristische Ethikansätze. In H. Digel (Hrsg.), *Spitzensport. Chancen und Probleme* (S. 123-157). Schorndorf.
- Dubois, P.E. (1986). The Effect of Participating in Sport on the Value Orientations of Young Athletes. *Sociology of Sport Journal*, (3), 29-42.
- DVS (2007). *Erklärung zum Doping im Leistungssport*. Fassung vom 31.8.2007.
- Eichberg, H. (1990). *Sport als Umweltproblem? Schweizer Landesverband Für Sport* (Hrsg.), *Sind Sport und Umwelt vereinbar?* (S. 5-23) Bericht zum Forum „Sport und Umwelt“, 1989. Bern.
- Emrich, E., Frenger, M. & Pitsch, W. (2013). *Doping im Sport*. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport*. (S. 697-717). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Franke, E. (1989). Sportler-Ethik als „Charakter-Ethik“ oder „Handlungs-Folgen-Ethik“? *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 3 (1), 34-53.
- Frankena, W.K. (1994). *Analytische Ethik*. München.
- Gabler, H., Nitsch, J.R. & Singer, R. (2000). *Einführung in die Sportpsychologie*. (Sport und Sportunterricht, Bd. 2). Schorndorf.

- Galeano, E. (1997). Der Ball ist rund und Tore lauern überall. Wuppertal.
- Gamper, M. (2000). Doping. Spitzensport als gesellschaftliches Problem. Zürich: NZZ-Verlag.
- Gebhardt, W. (2000). Feste, Feiern und Events. In W. Gebhardt & R. Hitzler (Hrsg.), Events. Soziologie des Außergewöhnlichen (S. 17 – 31). Opladen.
- Gerhardt, V. (1991). Die Moral des Sports. Sportwissenschaft, 21 (2), 125-145.
- Graumann, C.F. (1965). Die Dynamik von Interessen, Werthaltungen und Einstellungen. In H. Thomae (Hrsg.), Handbuch der Psychologie. Bd. I, 2. Hb. (S. 272-305). Göttingen.
- Guttman, A. (1979). Vom Ritual zum Sport. Das Wesen des modernen Sports. Schorndorf. (From Ritual to Record – The Nature of Modern Sports. New York).
- Hägele, W. (1989). Entwicklungstrends im modernen Sport. Eine Skizze vom Sport der Zukunft unter Beachtung des Sports in der Vergangenheit. Sportunterricht, 38 (1), 5-11.
- Hagenah, J. (2004). Sportrezeption und Medienwirkung. München.
- Heinemann, K. (1989). Der „nicht-sportliche“ Sport. In K. Dietrich & K. Heinemann (Hrsg.), Der nicht-sportliche Sport: Beiträge zum Wandel im Sport (S.11-28). Schorndorf: Hofmann.
- Heinemann, K. (1993). Veränderungen des Sports im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen. In Ehalt, H. Ch. & Weiss, O. (Hrsg.). Sport zwischen Disziplinierung und neuen sozialen Bewegungen (S.85-101). Wien, Köln, Weimar.
- Heringer, H.J. (1993). Fairneß und Moral. In V. Gerhardt & M. Lämmer (Hrsg.), Fairness und Fair Play (S. 55-67). St. Augustin.
- Höffe, O. (Hrsg.). (1992). Einführung in die utilitaristische Ethik. Tübingen.
- Höffer, Ch. (2012). Neue Perspektiven in der Dopingprävention. Die Möglichkeiten der Motivierenden Kurzintervention. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Kähler, R. (1985). Moralerziehung im Sportunterricht. Untersuchung zur Regelpraxis und zum Regelbewußtsein. Beiträge zur Sportwissenschaft. Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Kleiber, D. & Roberts, G. (1981). The Effects of Sport Experience in the Development of Social Character: An Exploratory Investigation. Journal of Sport Psychol., 3, 114-122.
- Kleiner, K. (1999). Empirische Werteforschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus. Wien.
- Kleiner, K. (2000). Preference and Structure of Values of Students at Austrian High Schools and the Influence of Sports on that Value System. Bulletin School of Physical Education, 30, 1-14.
- Kleiner, K. (2003). Bewegung und Sport: Die Werte, ach, die Werte! Bewegungserziehung, 57 (5), 28-33.
- Kleiner, K. (2006a). Editorial. Bewegungserziehung, 60 (3), 1.
- Kleiner, K. (2006b). Sportethik in Bewegung: Wozu sollen wir im Sport moralisch sein wollen? In B. Maier (Hrsg.), Prinzip Mensch im Sport (S. 101-130). Purkersdorf: Hollinek.
- Kmiecik, P. (Red.). (1976). Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen: Schwartz.
- Knörzer, W., Spitzer, G. & Treutlein, G. (2006): Dopingprävention in Europa. Grundlagen und Modelle. Erstes Internationales Expertengespräch 2005 in Heidelberg. Aachen: Meyer & Meyer.
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.
- König, E. (1996). Kritik des Dopings: Der Nihilismus des technologischen Sports und die Antiquiertheit der Sportethik. In G. Gebauer (Hrsg.), Olympische Spiele – die andere Utopie der Moderne. Olympia zwischen Kult und Droge (S. 223-246). Frankfurt am Main.
- König, E. (2004). Ethik und Zweckrationalität des technologischen Sports. In C. Pawlenka (Hrsg.), Sportethik: Regeln, Fairneß, Doping (S. 199-212). Paderborn.
- Körner, S. (2012). Doping im Spitzensport der Gesellschaft. Systemtheoretische Betrachtungen. In S. Körner & P. Frei (Hrsg.), Die Möglichkeit des Sports. Kontingenz im Brennpunkt sportwissenschaftlicher Analysen (S. 73-97). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kraft, (1951). Grundlagen der wissenschaftlichen Wertlehre. Wien.
- Kraus, O. (1937). Die Werttheorien. Geschichte und Kritik. Brünn, Wien & Leipzig.

- Kurz, D. & Brinkoff, P. (1989). Sportliches Engagement und jugendliche Identität. In Brettschneider, W.-D. & Baur, J. & Bräutigam, M. (Hrsg.), Sport im Alltag von Jugendlichen (S.95-113). Schorndorf: Hofmann.
- Lee, M.J. & Cockman, M. (1995) Values in Children´s Sport. Spontaneously Expressed Values Among Young Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30 (3-4), 337-352.
- Lenk, H. & Pilz, G.A. (1989). Das Prinzip Fairneß. Zürich.
- Lenk, H. (1975). Werte und Handlungsanalysen. Zur praktischen Bedeutsamkeit werttheoretischer Modellansätze. In S. Moser & A. Huning (Hrsg.), Werte und Wertordnungen in Technik und Gesellschaft. Vorträge und Diskussionen (S. 129-183). Düsseldorf.
- Lenk, H. (1979). Mündiger Athlet und demokratisches Training. In H. habler, et al. (Hrsg.), Praxis der Psychologie im Leistungssport (S. 483-503). Berlin.
- Lenk, H. (1985). Aspekte einer Pragmatisierung der Ethik – auch für die Sportethik. In K. Cachay, H. Digel & G. Drexel (Hrsg.), Sport und Ethik. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft. Bd. 16. (S. 1-20). Clausthal-Zellerfeld.
- Lenzen, D. (1989). Pädagogische Grundbegriffe. (Rowolts Enzyklopädie; 2 Bde.). Stuttgart.
- Lilge, W. & Millmann, G. (2013). Sportland Österreich? Athleten - Abzocker - Allianzen. Wien, Graz, Klagenfurt: Molden.
- Luhmann, N. & Kieserling, A. (2013). Macht im System. Berlin: Suhrkamp.
- Luther, D. (1998). Integrative Werterziehung in Schule und Sportunterricht. Regensburg.
- Mackie, J. L. (1983). Ethik. Die Erfindung des moralisch Richtigen und Falschen. Stuttgart.
- Maier, B. (2000). Hochleistungssport. Ethische Perspektiven eines Zeitphänomens. München.
- Maier, B. (2004). Sport, Ethik, Religion. Hollabrunn.
- Matschiner, S. & Behr, M. (2011). Grenzwertig. Aus dem Leben eines Dopingdealers. Wien: Riva.
- Meinberg (1991) Die Moral im Sport. Aachen.
- Meinberg, E. (1989). Zum Begründungsproblem einer Sportethik. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, 3 (1), 14-33.
- Meinberg, E. (1990). Grundsätzliche Überlegungen zur sportpädagogischen Normenforschung. In K. Scherler (Hrsg.), Normative Sportpädagogik. (dvs-protokolle, Nr. 41, S. 111-125). Clausthal-Zellerfeld.
- Meinberg, E. (1997). Normative Sportpädagogik: Perspektivisches. In J. Thiele & M. Schierz (Hrsg.), Standortbestimmung der Sportpädagogik. dvs-Protokolle; Nr. 97 (S. 45-58). Hamburg.
- Meinberg, E. (1998). Sportethik – Moral des Sports. In O. Gruppe & D. Mieth (Hrsg.), Lexikon der Ethik im Sport (S. 498-504). Schorndorf.
- Meinberg, E. (2004). Dopingsport im Zeichen des Ethikpluralismus. In C. Pawlenka (Hrsg.), Sportethik: Regeln, Fairneß, Doping (S. 237-248). Paderborn.
- Meinberg, E. (2006). Dopingsport im Brennpunkt der Ethik. Hamburg.
- Meinberg, E. (2008). Topfit = Dopfit? Zur ethischen Situation des Dopingsports. In E. Meinberg & B. Maier (Hrsg.), Doping oder Sport (S. 5-26). Purkersdorf.
- Mielke, R. & Bahlke, St. (1995). Structure and Preferences of Fundamental Values of Young Athletes. Do they differ from Non-Athletes and from young People with Alternative Leisure Activities? *International Review for Sociology of Sport*, 30, 3+4, 419-437.
- Mielke, R. (1993). A Study of Values Emerging in Football and Tennis Playing. *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*; Nr. 168. Bielefeld.
- Mieth, D. (2004). Kleine Ethikschule. Freiburg, Basel, Wien.
- Müller, D. (2012). Ausblick auf die Zukunft der Anti-Doping Bewegung. *Sportwissenschaft*, 42, 202-213.
- Müller, D. (2015). Doping und dopingäquivalentes Verhalten in sportlichen und außersportlichen Handlungsfeldern. Unveröff.Diss., Universität Wien.
- Neumann, O. (1957). Sport und Persönlichkeit. München.
- Neumann, P. (2004). Erziehender Sportunterricht. Grundlagen und Perspektiven. Hohengehren.

- Ott, K. (1998). Ethische Ansätze. In O. Grupe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (S. 131-142). Schorndorf.
- Ott, K. (2004). Grundelemente der Gerechtigkeit im Sport. In C. Pawlenka (Hrsg.), *Sportethik: Regeln, Fairneß, Doping* (S. 133-148). Paderborn.
- Pawlenka, C. (2000). *Der Utilitarismus als Schlüssel zu einer Systematik der Sportethik*. Berlin.
- Pawlenka, C. (2001). Utilitarismus versus Kant – Zur Frage einer Partikularethik für den medienrelevanten Leistungssport. *dvs-Informationen*, 16 (3), 27-32.
- Pawlenka, C. (2002). *Utilitarismus und Sportethik*. Paderborn.
- Pawlenka, C. (2004b). Ethik für Training und Wettkampf im Sport. In R. Prohl & H. Lange (Hrsg.), *Pädagogik des Leistungssports* (S. 93-114). Schorndorf.
- Pawlenka, C. (2010). *Ethik, Natur und Doping*. Paderborn: mentis.
- Pawlenka, C. (2015). Doping im Sport und Enhancement – Chancen zum Dialog in der Angewandten Ethik? In S. Ückert, A. Mues & W. Joch (Hrsg.), *Ethische Aspekte des Sports* (S. 109-139). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Pawlenka, C. (Hrsg.). (2004a). *Sportethik: Regeln, Fairneß, Doping*. Paderborn.
- Pitsch, W., Maats, P. & Emrich, E. (2009). Zur Häufigkeit des Dopings im deutschen Spitzensport – eine Replikationsstudie. In E. Eike & W. Pitsch (Hrsg.), *Sport und Doping* (S.19-37). Frankfurt am Main: Lang.
- Prantner, Ch. (2002). Ogi oder der Sport als moralische Anstalt. *Standard*, 19.Oktober 2002, S.5.
- Precht, P. & Burkard, F.-P. (1996). *Metzler Philosophie Lexikon*. Stuttgart & Weimar.
- Reininger, R. (1946). *Wertphilosophie und Ethik*. Wien, Leipzig.
- Rittner, V. (1984). Die Individualisierung des Sportlerlebens. *Olympische Jugend*, 12 (8), S.4-7.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf.
- Savulescu, T. & Foody, B. (2011). Le tour and failure of zero tolerance: Time to relax doping controls. In R. Savulescu, T. Meulen & G. Kahane (Eds.), *Enhancing human capacities*. (S. 304–312). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Schierz, M. (2002). Werterziehung durch Schulsport? *Spectrum der Sportwissenschaften*, 14 (2), 46 – 57.
- Scholl-Schaaf, M. (1975). *Werthaltung und Wertsystem. Ein Plädoyer für die Verwendung des Wertkonzepts in der Sozialpsychologie (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik; Bd. 113)*. Bonn.
- Schreiber, A. (2013). Doping – die Züchtung des Übermenschlichen. *Sportwissenschaft*, 43, 137-142.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Schulze, R.-G. & Krauß, M. (Hrsg.) (2008). *Wer macht den Sport kaputt? Doping, Kontrolle und Menschenwürde*. Berlin: Verbrecher Verlag.
- Schwier, J. (1996). Fairness, Gerechtigkeit, Glück. In J. Court (Hrsg.), *Sport im Brennpunkt – philosophische Analysen* (S. 195-213). St. Augustin.
- Senkel, K. (2009). „Strict Liability“, Schuldvermutung und Reziprozität im verbandsrechtlichen Dopingverfahren. In E. Emrich & W. Pitsch (Hrsg.), *Sport und Doping. Zur Analyse einer antagonistischen Symbiose* (S. 165-180). Frankfurt: Lang.
- Singler, A. & Treutlein, G. (2010). *Doping - von der Analyse zur Prävention. Vorbeugung gegen abweichendes Verhalten in soziologischem und pädagogischem Zugang (Teil 2)*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Snarey, J.R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 202-232.
- Speck, J. (1980). (Hrsg.). *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. (3 Bde.). Göttingen.
- Spitzer, G. & Franke, E. (Hrsg.). (2012). *Sport, Doping und Enhancement - Präventive Perspektiven (Band 3)*. Köln: Strauß.
- Spitzer, G. & Franke, E. (Hrsg.). (2013). *Sport, Doping und Enhancement – Materialien für den Unterricht in Sport, Biologie und Ethik (Band 5)*. Köln: Strauß.

Spitzer, G. & Franke, E. (Hrsg.). (2011). Sport, Doping und Enhancement – Sportwissenschaftliche Perspektiven (Band 1). Köln: Strauß.

Striegel, H. (2013). Die ärztliche Sportbetreuung im Kontext der Dopingproblematik. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 64 (3), 71–72.

Thevius, M. & Schänzer, W. (2009). Dopingbekämpfung aus der Sicht der Kontrollinstanz – Prävention durch vorausschauende Analytik. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 60 (3), 66-69.

Thielen, D. (1937). Kritik der Werttheorien. Hamburg.

Tokarski, W. & Steinbach, D. (2001). Spuren. Sportpolitik und Sportstrukturen in der Europäischen Union. Aachen.

Tokarski, W., Steinbach, D., K. Petry & B. Jesse (2004). Two Players – One Goal? Aachen.

Ückert 2015

WADA. (2012). 2011 Laboratory testing figures. Reported by accredited laboratories. Zugriff am 24.09.2015. Verfügbar unter <http://www.wada-ama.org/Documents/Resources/Testing-Figures/WADA-2011-Laboratory-Testing-Figures.pdf>

WADA. (2013). 2012 Anti-doping testing figures report. Zugriff am 19.09.2015. Verfügbar unter <http://www.wada-ama.org/Documents/Resources/Testing-Figures/WADA-2012-Anti-Doping-Testing-Figures-Report-EN.pdf>

Weiler, R. (1996). Ethos im Sport. Graz.

Witschen, D. (2015). Ethischer Pluralismus. Grundarten, Differenzierungen, Umgangsweisen. Verlag Ferdinand Schöningh.

Wolf, U. (1984). Das Problem des moralischen Sollens. Berlin.

Zellmann, P. & Opaschowski, H.W. (2005). Die Zukunftsgesellschaft. Wien.

Endnoten:

¹ Die folgenden Ausführungen lehnen sich an Arbeiten von Kleiner (u.a. 2003; 2006) an.

² Feature zum 70. Geburtstag von Reinhold Messner. Standard vom 13.9.2014.

³ Erik Demczuk will 2016 als erster Mensch die 3.530 km lange und 16 Grad kalte Wolga flussabwärts durchschwimmen. Dafür kraulte er fast täglich 50 bis 60 km durch den Wörthersee. Dafür wird er sein Cafe aufgeben, um sich dem Training widmen zu können (vgl Flow, 2015, 12, 16-17).

⁴ Zur Diskussion steht die Frage, welchen Sinn die Durchsteigung der Ostwand des Cerro Torre in Patagonien im Freikletterstil durch David Lama für die „Weiterentwicklung der Menschheit“ hat? Oder die Bewältigung des 1982 erstmals ausgetragenen Ötztaler Radmarathons über 238 km und über 5.500 Höhenmeter in unter 7:45 Stunden?



⁵ Der Soziologe und Politikwissenschaftler Dirk Spreen spricht im Untertitel des Buchs „Upgrade Kultur“ (2015) Vom Körper in der „Enhancement-Gesellschaft“. Bielefeld: transcript Verlag.


⁶ Leistungssport ist, mit wenigen Ausnahmen (z.B. Reitsport), nur über kleine Zeitfenster erfolgreich zu betreiben.



⁷ Sowohl das 19. Philosophicum Lech mit dem Titel „Neue Menschen! Bilden, optimieren, perfektionieren“ (16. bis 20. September 2015) als auch der 12. Internationale Kant-Kongress in Wien mit dem Antagonismus von „Natur und Freiheit“ widmen sich dieser Thematik.


⁸ vgl. die Debatte um das „Techno-Doping“ (z.B. Prothesen von Pistorius) und der in diesem Zusammenhang geführte Diskriminierungsdiskurs.

Literatur und Gesellschaft – Der Roman „Kindeswohl“ des britischen Autors Ian McEwan

  Der vorliegende Aufsatz versucht aufzuzeigen, welchen Stellenwert literarische Texte für soziologische Erkenntnisse haben können. Es werden verschiedene Formen und Möglichkeiten von Literatur und Gesellschaft dargestellt, die Soziologie Pierre Bourdieus wird für das Feld der Literatur erörtert und schließlich wird an einem Roman des britischen Autors Ian McEwan exemplarisch erarbeitet, welches Ausmaß an soziologischem Wissen in einem Text enthalten sein kann.

 The following article attempts to discuss the significance of literary texts considering the latest findings of sociology. Different forms and possibilities of literature and society are presented. Furthermore, the sociology of Pierre Bourdieu concerning literature in general is discussed. Finally, a book from the British author Ian McEwan represents an example of the dimensions of sociological knowledge in a text.

  Az alábbi tanulmány megpróbálja megmutatni, hogy az irodalmi szövegeknek milyen szerepe lehet a szociológiai felismerésekben. Bemutatjuk az irodalom és társadalom formáit és lehetőségeit, megvilágítjuk Pierre Bourdieus szociológiájának jelentőségét az irodalom szempontjából, végül a brit szerző McEwan egy regényének példáján mutatjuk be, milyen mértékű szociológiai tudást tartalmazhat egy szöveg.

 Ovaj članak pokušava prikazati koju važnost mogu imaju književni tekstovi za sociološki uvid. Predstavljaju se različiti oblici i mogućnosti književnosti i društva, potom se raspravlja sociologija Pierrea Bourdieua u području književnosti te se na kraju, na primjeru romana britanskog autora Iana McEwana razrađuje doprinos sociološkog znanja obuhvaćenog jednim tekstom.

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz diskutiert das Verhältnis von Literatur und Soziologie bzw. welchen Erkenntniswert Literatur für Soziologie liefern kann. Dazu werden zuerst einige Möglichkeiten beschrieben, wie Literatur dazu verwendet werden kann, soziologisch relevante Themen und Phänomene aufzuzeigen und zu verdeutlichen. Weiterhin erfolgen Erörterungen von Gesellschaftsbereichen, die in verschiedenen literarischen Texten eine zentrale Rolle einnehmen. Zu erwähnen wären hier die Themenkomplexe Raum, Zeit, soziale Ungleichheit, Demographie sowie ökonomische, politische und kulturelle Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sodann wird noch ein Blick geworfen auf Pierre Bourdieu und seine Soziologie der symbolischen Formen. Das Besondere an Bourdieus Perspektive besteht darin, dass hier eine gesamte soziologische Gesellschaftstheorie auch auf die Literatur und das literarische Feld angewendet wird. Abschließend soll am Beispiel des aktuellen Romans des britischen Autors Ian McEwan mit dem Titel „Kindes-

wohl“ exemplarisch aufgezeigt werden, welche soziologischen Aussagen und Erkenntnisse ein literarischer Text für eine konkrete gesellschaftliche Situation erbringen kann.

2. Literatur als Soziologie

Die beiden Grazer Soziologen Helmut Kuzmics und Gerald Mozetic versuchten in ihrer Studie „Literatur als Soziologie“ (2003) das Potential literarischer Texte bei der Analyse sozialer Welten und somit als Hilfe zum Verständnis von Gesellschaft radikal ernst zu nehmen (Kuzmics/Mozetic 2003, S.3). Den beiden Autoren geht es vor allem um das eigenständige soziologische Potential der Literatur, sie möchten die Ressource literarischer Texte für eine ergänzende, differenzierte und dichtere Erkenntnis sozialer Welten nutzen. Sie plädieren dafür, nicht Soziologie durch Literatur zu ersetzen, sondern „für eine Soziologie, die in ihren Perspektiven, Kategorisierungen und Methoden so angelegt ist, daß sie eine bestimmte Art von Literaturanalyse als fruchtbare

Bereicherung zu integrieren vermag“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.7f.). Die Beschäftigung mit literarischen Texten soll der Soziologie helfen, sich mit der subjektiven Sicht von Akteurinnen und Akteuren auseinanderzusetzen und Gefühle oder Mentalitäten als Teile der sozialen Welt zu begreifen (Dörner/Vogt 2013, S.73). Bei dieser Sichtweise hat Literatur eine ergänzende Funktion für den soziologischen Erkenntnisgewinn, der zwar nicht methodisch kontrolliert und systematisch abgesichert ist, aber häufig tiefer in soziale Wirklichkeiten einzudringen vermag als empirische Untersuchungen. Kuzmics und Mozetic unterscheiden drei Bereiche, in denen Literatur für soziologische Erkenntnisse herangezogen werden kann. Zuerst kann Literatur als Illustration verwendet werden, um soziologisch relevante Themen besser und konkreter zu veranschaulichen. Es geht dabei vor allem darum, „die literarischen Vorzüge der Konkretheit, Bildhaftigkeit und des Reichtums der Beschreibungen zu nutzen, um etwas, was man soziologisch bereits weiß, näher an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Rezipienten heranzuführen“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.26f.). Auch „fachterminologische Abstraktion“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.27) kann dabei entschärft werden. Zweitens können natürlich literarische Werke einen Wert als Quelle haben und zwar insbesondere dann, „wenn es sonst wenige Informationen über das literarisch Berichtete gibt und wir starke Argumente für einen realistischen Gehalt angeben können“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.27). Schließlich kann Literatur aber auch für die Beschreibung und Analyse von verschiedenen Feldern des sozialen Lebens ihre Bedeutung haben. Für die drei genannten Bereiche sollen nun jeweils einige Beispiele etwas eingehender geschildert werden. In mehreren bereits bestehenden Sammelbänden wird der illustrative Charakter literarischer Texte für die Soziologie betont und im Besonderen die Konkretheit und Anschaulichkeit dieser Texte für die Erläuterung soziologischer Theorien hervorgehoben. Lewis A. Coser, ein Amerikaner, hat in seinem Reader „Sociology through Literature“ Beispiele zu den Themen Kultur, soziale Schicht, Bürokratie, Jugend, Macht und gesellschaftliche Anomien zusammengestellt (Coser 1972). Coser zeigt, dass diese Texte „unser Verständnis sozialer Tatsachen und soziologischer Theorien erleichtern oder verbessern“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.28). Er rückt aber auch „den didaktischen Wert von Lite-

ratur“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.29) für die Vermittlung von soziologischen Kenntnissen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein weiteres Sammelwerk, herausgegeben von Jane Dabaghian, ebenfalls aus Amerika, behandelt genauso bestimmte soziologische Themen in Texten von Schriftstellern wie Capote, Kafka, Tolstoi, Brecht und Koestler (Dabaghian 1975). Im deutschsprachigen Raum bestehen auch zwei Sammelwerke, eines, welches sich vor allem mit dem Thema Korruption in Texten der Literatur beschäftigt (Fleck/Kuzmics 1985), und ein weiteres zweibändiges Lese- und Arbeitsbuch zu Gesellschaft in literarischen Texten, das noch Gegenstand der Erörterung im nachfolgenden Kapitel sein wird. Was den Wert von Literatur als Quelle für soziologische Thematik betrifft, so schreibt Leo Löwenthal dazu, „daß der Wert von Literatur als Quellenmaterial umso größer ist, je spärlicher die zeitgenössischen Originalquellen sind“ (Löwenthal 1964, S.248). Eine eingehenden Beschreibung, worin der quellenmäßige Wert von Literatur besteht, bietet auch Joan Rockwell, wenn sie festhält, dass „fiction can give us two types of information about society: first, in a descriptive way, facts about the state of technology, laws, customs, social structure and institutions. Second, more subtle and less easily obtained information about values and attitudes“ (Rockwell 1974, S.4). Die Autorin und der Autor und auch noch andere Soziologinnen und Soziologen (Bramsted, Harrod, Borenstein) gelangen zu der Auffassung, dass vor allem psychische Prozesse, Ansichten, Erfahrungen und Gefühle von Menschen in der Literatur oft sehr genau erfasst werden (Kuzmics/Mozetic 2003, S.31). Bei der analytischen Beschreibung und Interpretation von sozialen Feldern hat schon Robert Nisbet darauf aufmerksam gemacht, dass viele Schriftsteller/innen des 19. und 20. Jahrhunderts, wie z. B. Stendhal, Pirandello, Thomas Mann, J. Austen, G. Eliot und Robert Musil, in ihren Werken soziologische Einsichten und Erkenntnisse vorweggenommen haben, die in der Wissenschaft erst später ausgearbeitet wurden (Nisbet 1976). Zwei Beispiele seien hier besonders hervorgehoben: Zuerst Thomas Mann, der über den von der Soziologie am Beginn des 20. Jahrhunderts herausgearbeiteten Zusammenhang von Protestantismus und kapitalistischer Arbeitsethik in seinen „Betrachtungen eines Unpolitischen“ bereits Folgendes schrieb: „Ich lege einigen Wert auf die Feststellung, daß ich den Gedanken, der modern

– kapitalistische Erwerbsmensch, der Bourgeois mit seiner asketischen Idee der Berufspflicht sei ein Geschöpf der protestantischen Ethik, des Puritanismus und Calvinismus, völlig auf eigene Hand, ohne Lektüre, durch unmittelbare Einsicht erfüllte und erfand und erst nachträglich, vor kurzem, bemerkt habe, daß er gleichzeitig von gelehrten Denkern gedacht und ausgesprochen worden“ (Mann 1918, S.137). Schließlich ist auch im Blick auf Robert Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“ und die Entwicklung des gesellschaftlichen Rollenkonzeptes für Ralf Dahrendorf ganz klar „daß der Dichter Musil dem Soziologen die Einsicht in die Struktur eines Gegenstandes (vorweg)nimmt“ (Dahrendorf 1974, S.182).

3. Gesellschaft in literarischen Texten

Die Vielfaltigkeit und Differenziertheit gesellschaftlicher und soziologischer Themen in Literatur zeigt ein zweibändiges Sammelwerk, welches Themen wie Raum, Zeit, soziale Ungleichheit und andere in literarischen Texten behandelt und deren Relevanz für soziologische Erkenntnisse aufzeigt. Auf die verschiedenen Bereiche soll im Einzelnen in der Folge eingegangen werden. Gabriele Sturm schreibt zur Darstellung und Interpretation gesellschaftlicher Räume in literarischen Texten, dass folgende Ebenen von literarisch vermittelten Erfahrungen mit gesellschaftlichen Orten und Räumen feststellbar sind:

- die materielle Gestalt von Orten in Form von Landschaft, Klima und gebauter Umwelt wie auch in Gestalt der Bewohnerinnen und Bewohner;
- das territoriale Verhalten und raumerzeugende Handeln von Lebewesen;
- die ordnende Sozialstruktur und andere dem menschlichen Handeln zugrundeliegende Regeln und Normen;
- die der Orientierung dienenden Zeichen und Symbole (Sturm 2005, S.28);

Als literarische Beispiele werden Texte von Marcel Proust (phantasierter Erfahrungsraum), Robert Musil (räumlicher Ablösungsprozess), Joseph Roth (Beschreibung von Stadtvierteln), Gottfried Benn (Anonymität), Rainer Maria Rilke (Armut und Verzweiflung in den Großstädten), Johann Wolfgang Goethe (Italienische Reise) und Günter Grass (faschistische Herrschaftsarchitektur)

behandelt. Das Thema Zeit diskutiert Hartmut Lüdtke in einem Aufsatz und unterscheidet dabei fünf Dimensionen des Verhältnisses von Mensch und Zeit, die auch in den dazu gewählten Texten eine Rolle spielen. Diese wären:

- Zeitfunktionen (Bedeutung der Zeit für das Handeln)
- Zeitbewusstsein (Allgemeine Formen der Wahrnehmung von Zeit)
- Subjektive Zeitvorstellungen (Umgang mit Zeit)
- Zeithorizont (Reichweite der Zeitorientierung)
- Zeitpraktiken (Routinen im Umgang mit der Zeit) (Lüdtke 2005, S.117);

Ausgewählte Literaturbeispiele zu diesen Zeitdimensionen sind von Thomas Mann (Zauberberg – neue Zeitordnung), Umberto Eco (Zeitressourcen), Heinrich Böll (Zeitbewusstsein), Stefan Zweig (Zeitautonomie), Carl Zuckmayer (Zeitlosigkeit), Martin Wälder (selektive Erinnerung) und Michael Ende (Momo – Zeitherrschaft). Ein zentrales Feld der Diskussion und Forschung in der Soziologie ist die soziale Ungleichheit bzw. die Verteilung gesellschaftlicher Güter wie Arbeit, Bildung, Wissen und das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Dazu schreibt Thorsten Bonacker, dass „soziale Differenzierung vielfältige Erscheinungsformen hat, die sich alle auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft beziehen“ (Bonacker 2005, S.211). Weiters stellt er fest, dass jede Gesellschaft sozial differenziert ist, nur das Ausmaß und die Strukturen unterscheiden sich (Bonacker 2005, S.211). Für diesen Bereich werden literarische Zeugnisse von Frank McCourt (gemeinsame Sprache einer gesellschaftlichen Gruppe), Max Frisch (Ausgrenzung, Anderssein), Christa Wolf (Orientierung, soziale Sicherheit), Luise Rinser (Gruppennormen), Leo Tolstoi (soziales Kapital), Gerhart Hauptmann (soziale Konflikte), und Ulla Hahn (sozialer Ausschluss) herangezogen. Zur Bedeutung von Körpererfahrungen und ihrer kulturellen Einordnung unterscheidet Andreas Nebelung vier Grundformen leiblich-ästhetischer Erfahrung:

- Leben (Schwangerschaft, Geburt)
- Sexualität (Begehren, Lieben, Prostitution)
- Krankheit (Leiden, Behinderung)
- Tod (Sterben, Endlichkeit) (Nebelung 2005, S.304).

Literarisch werden diese verdeutlicht mit Werken von Aldous Huxley (existenzielle Erfahrungen), Wilhelm Raabe (Geburt als Geheimnis), Franz Xaver Kroetz (Glück und Geld), Ulla Berkewicz (geheimes Verlangen), Anna Wimschneider (sexuelle Tabus), Kenzaburo Oe (behindertes Kind), und Hugo von Hofmannsthal (Jedermann – Mammon – Tod). Weitere behandelte Themen in den zwei Sammelbänden sind Aspekte der Ökonomie, der Politik und der Kultur. Zur Wirtschaft als eigenständiges Teilsystem der Gesellschaft hält Maria Funder in einer Abhandlung fest, dass für moderne Gesellschaften eine Wirtschaft typisch ist, „die nach systemimmanenten Prinzipien funktioniert und ihre Angelegenheiten primär unter rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten regelt“ (Funder 2005, S.17). Literarische Texte zu Arbeit und Wirtschaft sind von Robert Musil (Lobrede auf den Kapitalismus), Elfriede Jelinek (geschlechtshierarchische Arbeitsteilung), Alejo Carpentier (Wirkung der Werbung), Franz Xaver Kroetz (Bauernsterben), Christa Wolf (Risiko-technologien), Jonathan Franzen (Finanzspekulationen) und T.C. Boyle (Arbeitsmigranten). Zu Politik und Bürokratie, zum Verhältnis von Mächtigen und Machtlosen, zu organisierter Macht und Herrschaftsformen und schließlich zu Bürokratismus und entarteter Macht gibt es Literatur von Leo Tolstoi (soziales Kapital – Netzwerke), Gotthold Ephraim Lessing (Verhältnis Bürger – Staat), Franz Kafka (bürokratische Herrschaft), Vaclav Havel (Sprache der Bürokratie), Carl Zuckmayer (Willkür und Despotie), Siegfried Lenz (Angst vor der Staatsmacht) und Günter Grass (Herrschaftskritik). Den abschließenden Teil bildet jener der Kultur, hier verstanden als die Gesamtheit der Lebensformen einer Gesellschaft. Dirk Hülst ortet dabei fünf Bereiche der Befassung mit kultureller Ordnung in Texten der Literatur:

- Unterschiedliche Grundeinstellungen
- Auseinandersetzung mit Religion
- Moralische Konflikte
- Auseinandersetzung mit Erziehung
- Ich-Bildung (Hülst 2005, S.225).

Die dazupassenden Beispiele stammen von Ingeborg Bachmann (Entfremdung durch Kultur), F. M. Dostojewski (religiöse Überzeugungen), Henrik Ibsen (Fessel der Institution Familie), Theodor Fontane (soziale Konvention), Wolfgang Koeppen (Ordnung des Gehorsams), Hermann

Hesse (Identitätsfindung) und Haruki Murakami (Kulturelle Werte – Einsamkeit).

4. Pierre Bourdieu und die Soziologie der symbolischen Formen

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat seine gesamte Gesellschaftstheorie so aufgebaut, dass sie „in vollem Umfang auf die literarischen Textwelten und das gesamte literarische Feld“ (Dörner/Vogt 2013, S.51) angewendet werden kann. Insgesamt ging es Bourdieu in seiner gesamten wissenschaftlichen Theoriebildung um die Verbindung der starren Strukturen der Gesellschaft einerseits und um die offenen sozialen Interaktionen und Situationen, die sich häufig auch in literarischen Texten niederschlagen, auf der anderen Seite. In der Analyse von Texten geht es zuerst darum, den Text als solchen zu analysieren und dann die Relationen abzugleichen, wie „Textwelt, Vorstellungswelt des Autors und sein reales, außerliterarisches Umfeld zueinander stehen“ (Dörner/Vogt 2013, S.53). Exemplarisch hat Bourdieu diese Vorgangsweise an Flauberts „L'Education sentimentale“ gezeigt (Bourdieu 1999, S.19-79) und kommt zu folgendem Resümee, was dem Roman gelungen sei: „Tatsächlich reproduziert die Erziehung des Herzens auf außerordentlich exakte Weise die Struktur der sozialen Welt, in der dieses Werk produziert wurde, ja sogar die mentalen Strukturen, die, durch jene sozialen Strukturen geformt, das Erzeugungsprinzip des Werks darstellen, in dem diese Strukturen aufscheinen“ (Bourdieu 1999, S.67). Bourdieu beschreibt die moderne Gesellschaft vor allem in den Dimensionen der vier Begriffe Klasse, Kapital, Feld und Habitus. Beim Begriff der Klasse unterscheidet er zwischen Klassenlage (objektive ökonomische Bedingungen) und der Klassenstellung (soziale Vernetzung des Menschen in der Gesellschaft). An Kapitalsorten legt Bourdieu das ökonomische (Geld, Besitz, Produktionsmittel), das soziale (Familie, Beziehungen), das kulturelle (Bildung, Qualifikationen) und das symbolische (Gesten, Manieren, Haltungen) Kapital fest, die in den verschiedenen Klassenlagen unterschiedlich verteilt sind (Bourdieu 1985, S.10ff.). Die verschiedenen gesellschaftlichen Felder (Politik, Kunst, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion) „strukturieren sich jeweils nach Macht- und Einflussbeziehungen, die

sich aufgrund der unterschiedlichen Verteilung von verschiedenen Kapitalsorten herausbilden“ (Dörner/Vogt 2013, S.53). Als Habitus schließlich bezeichnet Bourdieu den Abstimmungsmechanismus zwischen Individuum und Gesellschaft, die subjektiv in der Sozialisation erworbenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster (Dörner/Vogt 2013, S.54). Verschiedene Lebensstile sind der konkrete Ausdruck eines Habitus. Bourdieus Theorien und Kategorien sind in der Soziologie sehr kontrovers diskutiert worden, einerseits wegen mangelnder Präzision einzelner Begriffe, andererseits weil er die Gesamttheorie vor allem aus einer Gesellschaft, der französischen, heraus entwickelt hat. Trotzdem können die einzelnen Begriffe von Bourdieus Gedankengebäude bei der soziologischen Analyse von literarischen Texten von großem Nutzen sein. Abschließend noch einige Fragen, die im Sinne Bourdieus an einen Text gestellt werden könnten und die auch im folgenden Kapitel an einer aktuellen Romanhandlung erprobt werden sollen:

- Welchen sozialen Klassen und Gruppen entstammen die im Text agierenden Figuren?
- Mit welchen Kapitalien (ökonomisch, sozial, kulturell, symbolisch) sind sie ausgestattet und wie setzen sie diese ein?
- Welche Lebensstile prallen im Text aufeinander?
- Wie ist das Machtfeld beschaffen, in dem sich die Figuren bewegen?
- Bringt der Text eine bestehende Gesellschaft auf den Begriff oder bezieht er kritisch Stellung bzw. entwirft eine andere Perspektive?
- Wie äußert sich die Stellung der Figuren in Sprechakten, Gesten, Körperhaltungen und Konsumgewohnheiten? (Dörner/Vogt 2013, S.57).

5. Der Roman „Kindeswohl“ als Momentaufnahme der britischen Gesellschaft

Mit dem jüngst auf Deutsch erschienenen Roman „Kindeswohl“, im englischen Original „The Children Act“, gelingt dem Autor Ian McEwan ein verdichteter Blick, ja eine Momentaufnahme der britischen Gesellschaft, wenn nicht überhaupt der gesamten westlichen Welt. Der Streit zwischen säkularem Recht und religiösen Dogmen, das Tauziehen zwischen familiärer Pflicht und indivi-

dueller Selbstverwirklichung, die Spannung zwischen Berufsethik und persönlichem Impuls, alle diese Themen bieten Stoff für Auseinandersetzungen in den westlichen Industriegesellschaften. Dies soll im Folgenden, auch anhand der vorher genannten Bourdieuschen Fragen an den Text, versucht werden aufzuzeigen. Der Roman bietet zwei Erzählstränge, einerseits die Tätigkeit der Familienrichterin Fiona Maye und ihre nicht alltäglichen Scheidungsfälle, andererseits das private Leben der Richterin, ihren Werdegang, ihre Karriere und die Krise in ihrer Ehe. Eine ganze Reihe von Sorgerechtsstreitigkeiten beschäftigt sich mit religiösen Konflikten, in denen über das Kindeswohl entschieden werden soll. Da sind zwei Schwestern, die in einer streng gläubigen jüdischen Gemeinschaft aufwachsen, wo Internet, Fernsehen und modische Kleidung verboten sind. Da sollen siamesische Zwillinge gegen den Wunsch der katholischen Eltern getrennt werden, um wenigstens einem der Kinder eine Überlebenschance zu geben. Da ist auch ein muslimischer Vater, der seine Tochter entführt und außer Landes gebracht hat. Ein Fall allerdings soll die Richterin besonders herausfordern, die Klage eines Krankenhauses, bei einem Jugendlichen eine Bluttransfusion durchführen zu können. Er ist an Leukämie erkrankt und gehört zu den Zeugen Jehovas, die aus den religiösen Grundsätzen der Gemeinschaft heraus jegliche Aufnahme fremden Blutes ablehnen. Hier ist die Frage zu klären, was mehr wiegt: die Entscheidung des Jungen, der kurz vor seinem achtzehnten Geburtstag steht, die Behandlung abzulehnen oder das Wohl des Jugendlichen, der voll und ganz unter dem Einfluss seiner Eltern und der Glaubensgemeinschaft steht. Die Richterin entscheidet gegen ihn, gegen seinen Wunsch, gegen seine Religion und die seiner Eltern und für die zwangsweise Transfusion. Nach der lebensrettenden Blutzufuhr beginnt der Jugendliche sich von seinen Eltern abzuwenden und auch an seiner Religion zu zweifeln. Er sucht Kontakt zur Richterin, diese aber hält Distanz. Er folgt ihr auf einer Reise in die Provinz, will sogar bei ihr wohnen, sie aber schickt ihn nach Hause zurück. Beim Abschied kommt es eher versehentlich zu einem Kuss „zwei Sekunden, drei vielleicht, Zeit genug, in der weichen Geschmeidigkeit seiner Lippen all die Jahre zu spüren, all das Leben, das zwischen ihnen lag“ (McEwan 2015, S.178). Seine Krankheit kehrt zurück, er, mittlerweile achtzehn Jahre alt, ver-

weigert eine neuerliche Transfusion und stirbt. Die Richterin fühlt sich am Ende für seinen Tod mitverantwortlich, denn sie hatte ihm mit ihrer Entscheidung „das ganze Leben und die ganze Liebe“ (McEwan 2015, S.221) in Aussicht gestellt. Nun, übergehend zu einer soziologischen Analyse des Textes, so können zuerst die Herkunftsklassen und Entwicklungswege der beteiligten Personen betrachtet werden. Die Richterin Fiona Maye und ihr Mann Jack, ein Geschichtsforscher, kontrastieren sich hier mit der Familie des jungen Adam Henry, der Vater ein kleiner Baggerunternehmer, die Mutter Hausfrau. Die Richterin stammt aus einer Londoner Juristenfamilie und hat „nach Abschlussprüfungen weitere Examina, dann die Zulassung als Anwältin, die Referendarzeit, ihre Aufnahme in eine angesehenere Sozietät und frühe Erfolge bei der Verteidigung aussichtsloser Fälle“ (McEwan 2015, S.51f.) erreicht und schließlich den Treueeid als Richterin in den Royal Courts of Justice abgelegt. Die Eltern des jungen Adam Henry hingegen hatten eine schwere Jugend, haben jung geheiratet und erlebten auch harte erste Jahre in ihrer Ehe, in denen es auch oft zu Auseinandersetzungen kam. Allerdings kamen sie dann durch viele hilfreiche Gespräche zu den Zeugen Jehovas, was sehr viel mehr Ordnung in ihr Leben brachte. Der Vater hatte zudem noch eine kleine Firma gegründet, was der Familie auch ein besseres wirtschaftliches Fundament gab. Richterin Fiona Maye und ihr Mann sind von ihrer Herkunft mit allen Kapitalsorten in einem hohen Maß ausgestattet. In ihrem Lebensstil spiegelt sich die gehobene Londoner Gesellschaft, in der sie beinahe so etwas wie eine Institution geworden waren, sichtbar und augenfällig in ihrer Wohnung, als bei Fionas abendlicher Heimkehr „auf dem glänzenden Walnusstisch ein halbes Dutzend geprägter Einladungskarten wartete. Die Anwaltskammern, die Universitäten, Wohltätigkeitsorganisationen, diverse königliche Gesellschaften, prominente Bekannte, sie alle baten Jack und Fiona Maye sie fein herausgeputzt zu beehren, ihr Gewicht in die Waagschale zu werfen, zu essen, zu trinken, zu diskutieren und vor Mitternacht nach Hause zu gehen“ (McEwan 2015, S.64). Das Leben der Adams war von vornherein nicht mit so hohen Kapitalien erfüllt und später vollständig an ihrer Glaubensgemeinschaft ausgerichtet, „sie hörten von der Zukunft, die Gott für die Menschheit bereithielt und erfüllten ihre Pflicht, indem sie die

Kunde verbreiteten. Sie erfuhren, dass es ein Paradies auf Erden geben würde und sie daran teilhaben konnten“ (McEwan 2015, S.82). Durch die Krankheit ihres Sohnes wird ihr Glaube auf die äußerste Probe gestellt. Die Romanhandlung, die auf einem tatsächlichen juristischen Fall beruht und den Zeitraum des zweiten Halbjahres 2012 umfasst, liefert in vielerlei treffenden Details ein getreues Bild einer Gesellschaft und einer Stadt, insbesondere der Londoner Mittelschicht, in der auch McEwan selbst zu Hause ist. Verschiedene Äußerungen, Haltungen und auch Konsumgewohnheiten (z. B. die aus Amerika kommende neue Art des Kaffeetrinkens) zeigen die Ignoranz und Verachtung des Nordlondoner Bürgertums gegenüber dem im Text so bezeichneten „Wirkwart“ (McEwan 2015, S.24) südlich der Themse. McEwan gelingt es auch, das Porträt einer Richterin und einer Frau zu zeichnen, die in einer unendlichen Vielfalt von Lebensbedingungen mit ihren Entscheidungen zurechtkommen muss. Sie zitiert dabei selber einen alten, erfahrenen Lordrichter und meint: „Die unendliche Vielfalt von Lebensbedingungen schließt willkürliche Festlegungen aus“ (McEwan 2015, S.60). Im Verhältnis zum jungen Adam schwankt die Richterin zwischen ihrem Amt und dem Aufflackern von mütterlichen und auch erotischen Gefühlen gegenüber dem Jugendlichen. Im Kern geht es in „Kindeswohl“ um die Auseinandersetzung zwischen Vernunft und Irrationalität, sowohl im privaten Bereich als auch auf der Ebene der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund überregionaler Konflikte, vor allem solcher religiöser Natur, reichen die Implikationen des Romans aber weit über den im Mittelpunkt stehenden Fall des jungen Zeugen Jehova Adam Henry hinaus.

6. Conclusio

Um abschließend noch einmal festzuhalten, welchen Stellenwert literarische Werke für soziologische Erkenntnisse haben können, so sei darauf verwiesen, dass „der beste Weg, die Fruchtbarkeit von Literatur für die Soziologie aufzuzeigen, in der exemplarischen Analyse besteht“ (Kuzmics/Mozetic 2003, S.5). Dies wurde hier am Beispiel des Romans „Kindeswohl“ versucht. Insgesamt kann betont werden, dass der Literatur als Erkenntnismedium für Soziologie meist ergänzende Funktion über empirische Untersuchungen

hinaus zukommt. Durch eine individuelle Perspektive und die Einbeziehung von psychischen und emotionalen Aspekten kann manches literarische Werk allerdings oft mehr über die soziale Welt aussagen als quantitativ-analytische Schriften.

Literatur:

Bonacker, Thorsten (2005): Soziale Integration, soziale Ungleichheit und sozialer Ausschluss. Dimensionen sozialer Differenzierung. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Band 1. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.193 – 212.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt/Main; Suhrkamp.

Coser, Lewis A. ed. (1972): Sociology through literature. New York; Prentice Hall.

Dabaghian, Jane ed. (1975): Mirror of man. Readings in Sociology and Literature. Boston and Toronto; Little/Brown.

Dahrendorf, Ralf (1974): Homo Sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. In: Dahrendorf, Ralf: Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Gesammelte Abhandlungen I. München; Piper, S.128 -194.

Dörner, Andreas/Vogt, Ludgera (Hg.) (2013): Literatursoziologie. Eine Einführung in zentrale Positionen – von Marx bis Bourdieu, von der Systemtheorie bis zu den British Cultural Studies.

Fleck, Christian/Kuzmics, Helmut (Hg.) (1985): Korruption. Zur Soziologie nicht immer abweichenden Verhaltens. Königsstein/Taunus; Athenäum.

Funder, Maria (2005): Wirtschaft und Arbeit in literarischen Texten. In: Zoll, Ralf (Hg.) : Gesellschaft in literarischen Texten. Eine Lese- und Arbeitsbuch – Band 2. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15 – 35.

Hülst, Dirk (2005): Kultur und Gesellschaft – wie die Menschen in Gesellschaft in Form kommen und Form in die

Gesellschaft. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 2. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.223-245.

Kuzmics, Helmut/Mozetic, Gerald (2003): Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstanz; UVK Verlagsgesellschaft.

Löwenthal, Leo (1964): Literatur und Gesellschaft. Das Buch in der Massenkultur. Neuwied/Berlin; Luchterhand.

Lüdtke, Hartmut (2005): Die Zeit, eine paradoxe Dimension des Handelns und der sozialen Ordnung in wissenschaftlicher und literarischer Aneignung. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden; VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.115-129.

Mann, Thomas (1918): Betrachtungen eines Unpolitischen. Berlin; S.Fischer.

McEwan, Ian (2015): Kindeswohl. Zürich; Diogenes.

Nebelung, Andreas (2005): Zwischen Leben und Tod. Leibliche Erfahrungen, ihre kulturelle Einrichtung und moderne Normierung. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.295- 310.


Nisbet, Robert (1976): Sociology as an Art Form. London et al.; Oxford University Press.


Rockwell, Joan (1974): Fact in Fiction. The Use of Literature in the Systematic Study of Society. London; Routledge & Kegan Paul.


Sturm, Gabriele (2005): Raum erschreiben – Darstellung und Interpretation gesellschaftlicher Räume in literarischen Texten. In: Zoll, Ralf (Hg.): Gesellschaft in literarischen Texten. Ein Lese- und Arbeitsbuch – Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.15-32.


Zoll, Ralf (Hg.) (2005): Gesellschaft in literarischen Texten. Eine Lese- und Arbeitsbuch. Bd. 1 und 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boxplots und Histogramme für die Sekundarstufe 1 (in)direkt mittels Excel erstellen

 In zahlreichen Mathematiklehrbüchern ist besonders in der 4. Klasse der Sekundarstufe 1 das Thema Statistik und Computer zu finden und hier nimmt besonders das Programm Excel einen erheblichen Anteil ein. Jedoch ist es in Excel nicht direkt möglich, ein Histogramm aus Urdaten zu erstellen und auch Boxplots funktionieren nur über Umwege. Beide Graphiken zählen jedoch zu den wichtigsten graphischen Formen der Darstellung von Daten zu stetigen und daher metrischen Merkmalen. Daher wird in diesem Beitrag ein Excel Add-in besprochen, mit dem diese beiden Diagramme unter unterschiedlichen Anwendervoraussetzungen in Excel selbst gezeichnet werden können und welches daher die entsprechenden Umänderungsvarianten von Graphiken besitzt.

 In many math books, particularly in the fourth year of secondary education, the subject of statistics and computers can be found, and the use of the Excel program in particular takes up a considerable amount within this subject. However, it is not possible to create a histogram out of raw data within Excel, and boxplots can only function indirectly within Excel. Nevertheless, both graphs are the major forms of graphical representation of data and thus metrical characteristics. Therefore, in this paper an Excel Add-in is discussed, with which these two diagrams can be drawn under different user requirements in Excel itself and which therefore possesses the respective varieties of the alteration of graphics.

 Különösen az alsó középfokú oktatás 4. osztálya matematika tankönyveinek témái között találkozhatunk a statisztikával és a számítógéppel, és különös hangsúlyt kap ezekben az Excel. Az Excelben viszont nem lehet közvetlenül az eredeti adatokból hisztogramot létrehozni és a Boxplotok is csak kerülő úton működnek. E két diagramtípus azonban az adatok megjelenítésének legfontosabb állandó grafikai formáihoz, ezért a metrikus jellemzőkhöz tartozik. Emiatt a tanulmányban egy Excel Add-int mutatunk be, amellyel e két diagramot az Excelben különböző alkalmazási feltételek teljesülése mellett megrajzolhatjuk és amely a diagramok átalakítási változatait is tartalmazza.

 U mnogim matematičkim udžbenicima, posebno 4. razreda niže srednje škole, nalaze se predmeti statistika i računalstvo, pri čemu značajan udio programa zauzima Excel. Međutim, u Excelu nije moguće izravno izraditi histogram iz izvornih podataka, a i Boxploti funkcioniraju samo neizravnim putem. No oba grafa pripadaju glavnim oblicima grafičkog prikaz podataka stabilnih te metrijskih karakteristika. Zato se u ovom radu raspravlja o dodacima Excela putem kojih se ove dvije sheme mogu samostalno osmisliti u Excel sa različitim zahtjevima korisnika, koja imaju odgovarajuće mogućnosti promjene grafova.

Einleitung

Obwohl im Lehrplan für die Sekundarstufe 1 das Histogramm und das Boxplot nicht explizit genannt werden (sondern nur das Darstellen von Datenmengen oder graphische Darstellungen), wird der Boxplot dennoch konkret bei den Bildungsstandards genannt. Die Darstellung von Histogrammen ist in Excel mittels Säulendiagrammen darstellbar, jedoch verlangt dies, dass die Urdaten in einer Häufigkeitstabelle mit klassierten Daten umgewandelt werden; auch mittels Add-in Analysefunktionen ist dies ermöglicht, aber auch hier sind die Klassen zu definieren. Für die Bearbeitung von Daten wird in der Sekundarstufe 1 Excel verwendet, jedoch ist es nicht auf di-

rektem Wege möglich, dass ein Boxplot gezeichnet wird, wodurch ein Umstieg auf ein anderes Programmpaket, wie zum Beispiel GeoGebra, notwendig wird. In Excel ist die Erstellung eines Boxplots nur durch die Formatierung eines Säulen-beziehungsweise Balkendiagramms möglich. (Meißner / Wendler, 2008)

Dies stellt jedoch eine Unterbrechung der einheitlichen Nutzung eines Programmes dar, was vor allem für die Sekundarstufe 1 als besonders wichtig eingestuft werden kann. Ein Vorteil bei Excel und der Erstellung von Diagrammen in diesem Programm ist, dass die Gestaltung der Graphiken auf „intuitive Weise“ möglich ist, sodass in relativ kurzer Zeit die geeignete Form und Far-

be des Diagramms nach persönlichen Farbwünschen entstehen kann.

Daher wird im folgenden Artikel ein Excel Add-in mit dem Programmnamen „Merlin“ besprochen, mithilfe dem sich relativ einfach sowohl Boxplots als auch Histogramme aus Urdaten, sowie auch Boxplots aus der 5-Zahlen-Zusammenfassung und Histogramme aus Häufigkeitstabellen mit klassierten Daten erstellen lassen.

Handreichung zur Erstellung von Histogrammen und Boxplots in unterschiedlichen Situationen

Mit dem Excel Add-in „Merlin“ können zahlreiche statistische Diagramme erstellt werden. Merlin ist kostenfrei erhältlich (Stand Juli 2015) und kann auf eine beliebige Anzahl von Computern installiert werden. Alle Graphiken in Merlin sind dynamisch - dies bedeutet, dass sich das Ergebnis automatisch an veränderte Daten anpasst. Unter dem Link <http://www.heckgrammar.co.uk/index.php?p=10310> ist das Programm zu finden, welches durch Doppelklick auf „Merlin.xla“ direkt als Add-in erscheint.

In dem Artikel werden zwei wichtige graphische Darstellungen in der Sekundarstufe 1 vorgestellt, nämlich das Histogramm und das Boxplot.

So wird im 4. Band „Mathematik: Verstehen + Üben + Anwenden“ aus dem Jahr 2013 (Lewisch / Zwicker / Breunig / Riehs) ein Kapitel der Thematik „Statistik und Computer“ gewidmet.

Auf Seite 126 wird als Beispiel die Größe von 26 Schülerinnen und Schülern in Zentimetern dargestellt: 163, 166, 168, 164, 163, 167, 169, 161, 166, 167, 165, 168, 166, 160, 165, 167, 168, 165, 163, 167, 167, 166, 165, 167, 165, 164

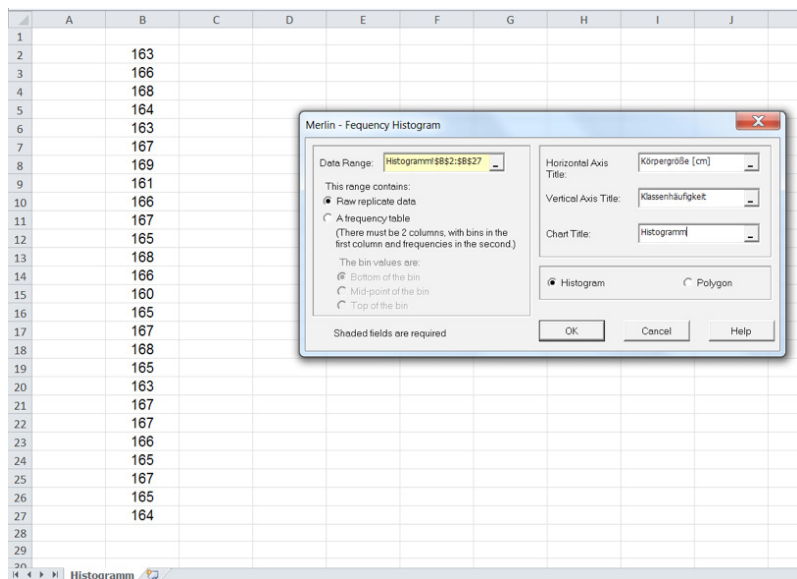


Abb. 1: Die Erstellung eines Histogramms mittels Urdaten (Quelle: eigene Darstellung)

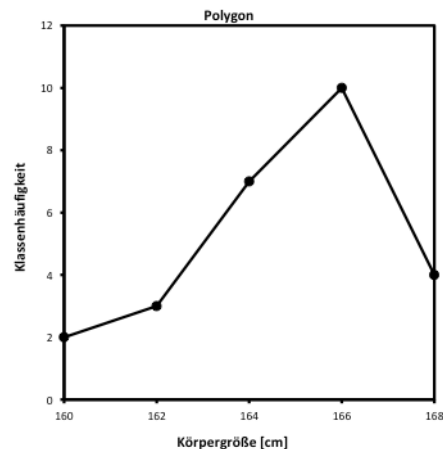
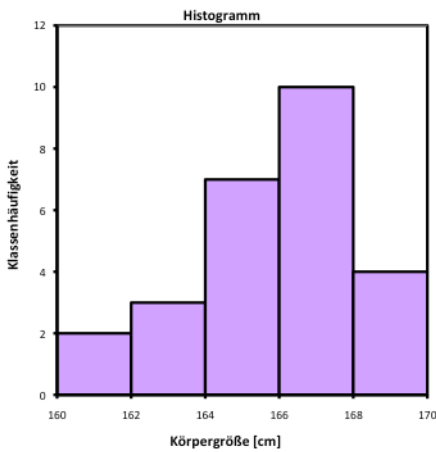


Abb. 2: Histogramm und Polygon aus den Urdaten für die Körpergröße (Quelle: eigene Darstellung)

Merlin zeichnet dieses Histogramm mit gleichen Klassenbreiten. Dabei kann der Datenbereich entweder als Urdaten angeben werden, oder aus einer Häufigkeitstabelle für klassierte Daten. Falls eine Häufigkeitstabelle für klassierte Daten vorliegt, kann ausgewählt werden, ob die Klassenobergrenze, die -mitte oder die -untergrenze in der klassierten Häufigkeitstabelle angezeigt werden soll. Optional kann sowohl der Titel der vertikalen als auch der horizontalen Achse sowie ein Diagrammtitel gewählt werden; die Abbildung 1 zeigt die mögliche Vorgehensweise.

Das Ergebnis der Erstellung eines Histogramms hat die Form in Abbildung 2 (links); die Abbildung 2 (rechts) zeigt das Polygon aus den Daten.

Das Histogramm ändert sich dynamisch bei Änderungen der Daten und zeichnet die Achsen in der richtigen Form ein. Zusätzlich ist es noch möglich, ein Polygon zu zeichnen (siehe Abbildung 2 rechts).

Die Möglichkeit mit der Häufigkeitstabelle von klassierten Daten liefert aufgrund der individuellen Wahl von Klassenuntergrenze, -mitte und Klassenobergrenze eine Vielzahl an Varianten.

Sollten die obigen Daten zum Beispiel in der folgenden Form als Histogramm dargestellt werden, ergibt sich beispielhaft:

Klasse	Klassenhäufigkeit
$160 \leq x < 164$	5
$164 \leq x < 168$	17
$168 \leq x < 172$	4

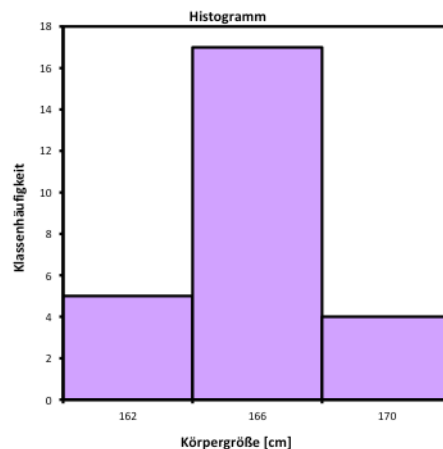
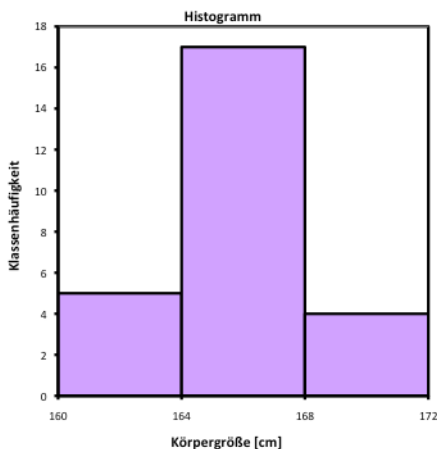


Abb. 3: Histogramme aus klassierten Daten (Quelle: eigene Darstellung)

Die Abbildung 3 zeigt das Ergebnis durch Angabe der Klassenuntergrenze (links) und der Klassenmitte (rechts); das Resultat für die Klassenobergrenze ergibt das gleiche Bild wie für die Klassenuntergrenze.

Auf Seite 142 im 4. Band „Mathematik: Verstehen + Üben + Anwenden“ aus dem Jahr 2013 (Lewisch / Zwicker / Breunig / Rihs) wird der Boxplot näher gebracht. Die Daten aus dem Einführungsbeispiel lauten: „Bei einem Minigolfturnier haben 21 Spieler teilgenommen und folgende Ergebnisse erzielt: Punkte 31, 32, 41, 43, 44, 44, 45, 49, 50, 51, 53, 54, 54, 54, 55, 57, 61, 67, 68, 73, 79.“ Daraus wird dann ein Boxplot gezeichnet. Merlin bietet die Möglichkeit, neben einzelnen auch mehrere Boxplots in ein Diagramm zu zeichnen. Dies ist mit den Urdaten, aber auch mit der Fünf-Zahlen-Zusammenfassung (Minimum, 1. Quartil, Median, 3. Quartil, Maximum) durchführbar, sofern diese in Spaltenform vorliegen. Zusätzlich ist es optional denkbar, sowohl den/die Boxplots zu beschriften, als auch die Achsen und einen Diagrammtitel anzugeben. Es wird sogar erlaubt, den Boxplot vertikal oder horizontal zu zeichnen. (Hinweis: Merlin schreibt unter der Zeile 100 die internen Berechnungswerte, welche nicht gelöscht werden dürfen.) Bei der Darstellung nur eines Boxplots empfiehlt es sich daher, die einzelne Kategorie des Boxplots nicht zu beschriften und auf eine leere Zelle zu verweisen, wie in Abbildung 4 demonstriert.

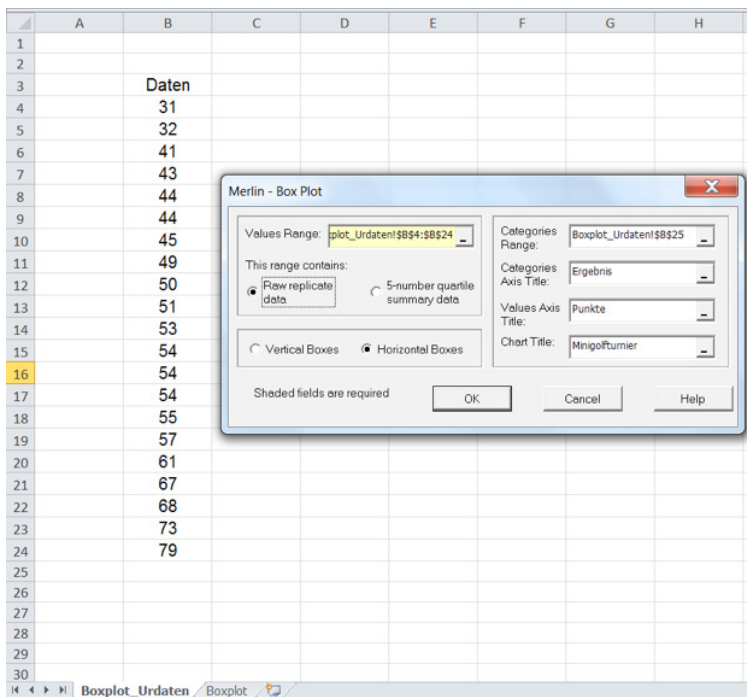


Abb. 4: Die Erstellung eines Boxplots mittels Urdaten (Quelle: eigene Darstellung)

Das Ergebnis hat dann die folgende Form in Abbildung 5:

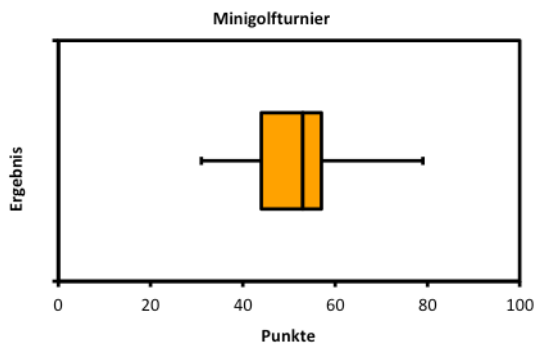


Abb. 5: Boxplot (Quelle: eigene Darstellung)

Es ist auch möglich, mittels der Fünf-Zahlen-Zusammenfassung einen Boxplot zu zeichnen; beim Minigolfturnier wäre das Minimum 31, das 1. Quartil 44, der Median 53, das 3. Quartil 59 und das Maximum 79. Die Kategorie des Boxplots verweist auf eine leere Zelle, wie in Abbildung 6 ersichtlich.

Falls zum Beispiel zwei Spiele Minigolf gespielt werden, dann könnte dies wie in Abbildung 7 gelöst werden.

Und das Ergebnis hat dann die Form laut Abbildung 8.

Schlussfolgerungen

Neben den hier vorgestellten Möglichkeiten von Boxplots und Histogrammen liefert „Merlin“ auch die Gelegenheit der Darstellung von Mosaikplots für Kontingenztafeln oder Ernährungs- und Bevölkerungspyramiden für einen fächerübergreifenden Einsatz. Zusätzlich zu den graphischen Darstellungsvarianten erlaubt es die quantitative Auswertung mittels unterschiedlicher Testverfahren unter Angabe von p-Werten. Bei

der Auswahl von Testverfahren liefert „Merlin“ eine Steuerung mittels Fragen, die helfen sollen, unter den zahlreichen möglichen Tests den richtigen zu wählen. Auch bei der Wahl von Maßzahlen liefert das Programm durch zahlreiche Fragen die Unterstützung zur richtigen Wahl. Neben dem Excel Add-in liefert die Seite <http://www.heckgrammar.co.uk/index.php?p=10310> noch weitere beispielhafte Ergebnisse der Auswertungen von Daten unter Verwendung der Funktionalität von „Merlin“ und zusätzlich ein pdf-Dokument, in dem unterschiedliche Auswertungsvarianten besprochen werden und sogar Fragen zum eigenen Üben gestellt werden. Diese Zusatzmaterialien sind aufgrund des Ausbaus für die Sekundarstufe 2 verwendbar. Somit liefert „Merlin“ die Möglichkeit, alleinig unter Verwendung von Excel mit dem Add-in Daten und quantitative Projekte in der Sekundarstufe 1 und 2 direkt über das weitverbreitete Tabellenkalkulationsprogramm zu bearbeiten. Neben diesen zahlreichen Vorteilen, wie beispielsweise der durchgängigen Nutzung eines Anwendungsprogramms beziehungsweise der kostenfreien Anwendung von „Merlin“, ist jedoch gezielt darauf hinzuweisen, dass es sich bei Excel - auch nicht unter Verwendung von Add-in's - um kein Statistikprogrammpaket

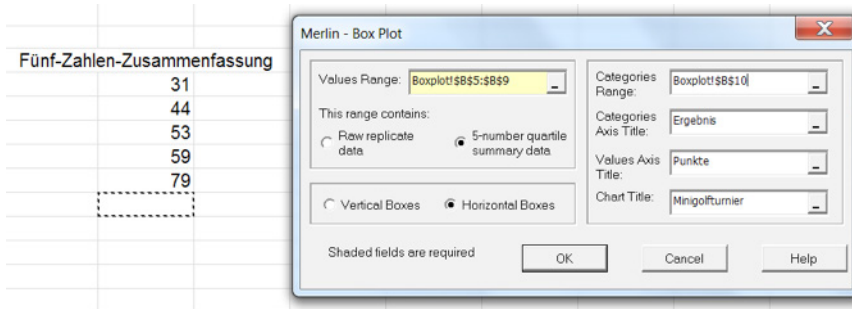


Abb. 6: Die Erstellung eines Boxplots mittels der 5-Zahlen-Zusammenfassung (Quelle: eigene Darstellung)

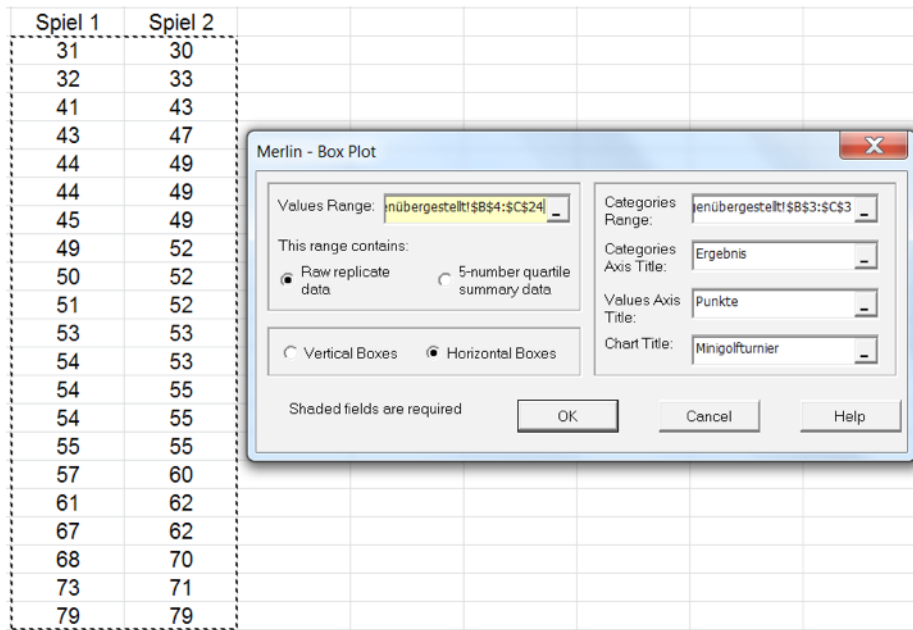


Abb. 7: Erstellung von gegenübergestellten Boxplots mittels Urdaten (Quelle: eigene Darstellung)

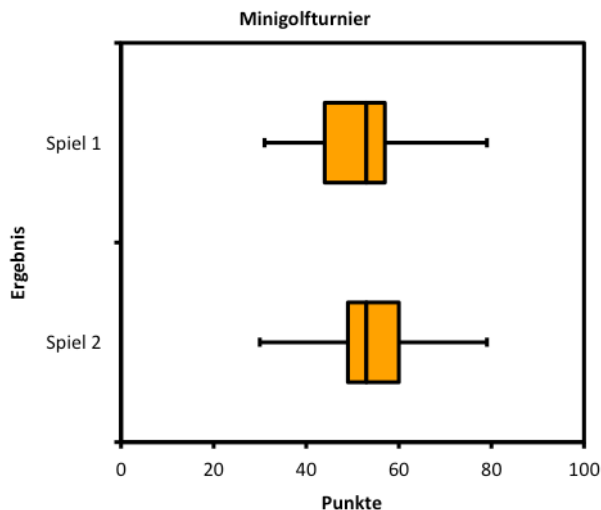


Abb. 8: Gegenüberstellte Boxplots (Quelle: eigene Darstellung)

handelt, aber bei kleineren Stichprobenumfängen eine anschauliche Methode bietet, Daten sowohl beschreibend als auch beurteilend zu beleuchten. Für die praktische Anwendung mit umfangreicher Datenbasis sollte ein Statistikprogramm verwendet werden, für die wichtigsten Verfahren ist das Tabellenkalkulationsprogramm ausreichend. (Bewersdorff, 2011: 271)


Literatur:


Bewersdorff, J. (2011): STATISTIK - wie und warum sie funktioniert. Ein mathematisches Lesebuch. Wiesbaden, Vieweg+Teubner Verlag



Lewisch, I.; Zwicker, T.; Breunig, E.; Riehs, B. (2013): Mathematik: Verstehen + Üben + Anwenden. Linz, Veritas Verlag, 4. Band


Meißner, J.D.; Wendler, T. (2008): Statistik-Praktikum mit EXCEL: Grundlegende Analysen mit vollständigen Lösungen. Wiesbaden, Vieweg+Teubner

Frauen der Reformationszeit – Frauen in der Evangelischen Kirche heute

 Der Textbeitrag ist die leicht veränderte Form eines Vortrages, den die Autorin in mittlerweile sieben Evangelischen Pfarrgemeinden des Burgenlandes gehalten hat. Im „Jahr der Bildung“ geht er der Frage nach, welchen Beitrag Frauen in der Reformationszeit zur Verbreitung des Protestantismus geleistet haben und wie ihre Rolle gesehen wurde. Darüber hinaus schlägt er die Brücke in die Gegenwart, durchleuchtet die Aufgaben, die Frauen in der Evangelischen Kirche heute wahrnehmen und berichtet vom schwierigen Weg zur Gleichberechtigung der Pfarrerrinnen.

 The text is a slightly altered version of a lecture, that the author held in seven Protestant parishes in Burgenland. In the “Year of Education,” it pursues the question, what contribution have women made to the spread of Protestantism during the Reformation period and how has their role been seen. It also builds a bridge to the present, shines through the tasks that women in the Protestant Church experience today, and refers to the difficult road to equality for women pastors.


 A szöveges tanulmány egy előadás kissé átalakított változata, amelyet a szerző időközben már hét burgenlandi evangélikus egyházközségben is megtartott. Az „oktatás évében“ azt a kérdést kutatja, hogy a nők a reformáció idején hogyan járultak hozzá a protestantizmus terjesztéséhez és milyennek tekintették szerepüket. Ezen kívül hidat épít a jelenbe, bemutatja azokat a feladatokat, amelyeket a nők napjainkban az evangélikus egyházban betöltenek és beszámol a lelkésznők egyenjogúságához vezető nehéz útról.

 Ovaj tekstualni doprinos je malo izmijenjen oblik predavanja koji je autorica održala u sedam protestantskih župa u Gradišću. U „godini obrazovanja“ ovaj članak odgovara na pitanje, koji je doprinos žena tijekom reformacije u širenju protestantizma te kako se gleda na njihovu ulogu. On također gradi poveznice sa sadašnjosti, razjašnjava zadatke koje žene u protestantskoj crkvi doživljavaju i danas te govori o teškom putu žena pastora prema ravnopravnosti.

Wir bewegen uns bei diesem Thema in einem Zeitrahmen von 500 Jahren!

Von daher versteht es sich von selbst, dass sehr unterschiedliche Bedingungen, unter denen Frauen gelebt haben und leben, zur Sprache kommen.

Wir werden auch sehen, wieviel Mut es brauchte, in einer sozialen Umgebung, die politisch, gesellschaftlich, theologisch ausschließlich von Männern dominiert war, aufzutreten.

Reformatorische Glaubensbotschaften haben aber auch Frauen vorbereitet und verbreitet. Das hatte Konsequenzen über die Jahrhunderte bis heute, wie wir sehen werden.

Was ist die Reformatorische Kernbotschaft?

Es ist das biblische
solus Christus
sola gratia
sola fide

Das heißt auf Deutsch:

allein Christus oder durch Christus

allein durch die Gnade

allein durch den Glauben

erhält der Mensch seine Anerkennung. Nicht durch seine individuellen Verdienste, sein Vermögen und seine gesellschaftliche Stellung.

Die Betonung solcher Botschaften hatte im frühen 16. Jahrhundert eine Explosivität in sich, wo doch das kirchliche Leben ganz anders aussah.

Die reformatorische Botschaft ist auch eine Botschaft von Freiheit, die auf der Grundlage der Bibel (Galaterbrief: zur Freiheit hat uns Christus berufen ...), die auf dieser Grundlage eine Gleichberechtigung für Männer und Frauen sah.

Eine Ungeheuerlichkeit, aber ungemein attraktiv für die Frauen.

Nicht eine Reformationsgeschichte wird hier folgen, aber zum Verständnis sollen doch ein paar Ursachen für die Reformation genannt werden: Das Unbehagen am Papsttum, an der Kurie be-

gann lange vor Luther und da war es zu einem Gutteil die Repräsentation, die aufregte.

Den Widerspruch zwischen dem inneren Heil und Glauben und der Prachtentfaltung durch die Kirche kritisiert z. B. auch der Humanist Erasmus von Rotterdam.

Die Peterskirche als das Statement! Natürlich bewundern wir heute die Stanzen des Rubens und die Sixtinische Kapelle des Michelangelo. Aber die Aufrufe zur Erneuerung muss man vor diesem Hintergrund sehen.

Vieles konnte das Papsttum nicht finanzieren und daher war der Ablasshandel die sicherste Geldquelle. Der persönliche Glaube trat in den Hintergrund und wurde durch den schwunghaften Handel mit den Ablässen ersetzt. Dahinter stand die Lehre, dass die Seele im Fegefeuer durch Buße und gute Werke erlöst werden könne. Aber bald wurde das ersetzt durch Zahlungen.

Der Thesenanschlag Luthers 1517 hatte genau eine solche Vorgeschichte: Da der Bischof von Mainz auch noch Bischof von Magdeburg werden wollte, was aber gegen das Kirchenrecht war, musste er dem Papst hohe Summen zahlen, um das zu erlangen, die er aber nicht hatte, sondern bei den Fuggern in Augsburg sich auslieh.

Deshalb verstärkte er den Ablasshandel und es zog sogar ein Vertreter der Fugger jeweils mit einem Ablassprediger mit.

Für Luther war die recht verstandene Buße das Entscheidende, aber nicht ein Ablass.

Dass mit den 95 Thesen, die Luther aus diesem Anlass verfasste, etwas völlig Neues beginnen sollte, war nicht absehbar, hat aber natürlich mit unserem Thema sehr viel zu tun. Dann die Frauen haben sich zu einem großen Teil dieser Glaubensrichtung angeschlossen und auch einen neuen Wert bekommen.

Es gibt eine ganze Reihe von Frauen, die sich von Anfang an der Reformation verschrieben hatten. Ich habe eine kleine, willkürliche Auswahl getroffen. Ihre besondere Stellung ist vor allem auch damit charakterisiert, dass sie Prediger heirateten oder als Hochadelige in ihrem Einflussbereich den Protestantismus förderten.

Da ist zunächst Katharina Zell in Straßburg, die einen Prediger heiratet, worauf er exkommuniziert wurde und sie einen scharfen Protestbrief über die Rechtmäßigkeit der Ehe schrieb. Darauf-

hin wurde ihr weiteres Verfassen von Schriften untersagt. Sie hat aber immer darauf gepocht, dass sie ihrem Mann auch in seinem Amt als Prediger geholfen hat.

Die Reformation wertete den Ehestand auf, zugleich verlor sie ihren Sakramentscharakter, gewann aber an sittlichem und wirtschaftlichem Wert.

Es ist interessant, dass unter den ersten Reformatorinnen sehr viele Powerfrauen waren! Gerade die Forderung, dass alle die Bibel auf Deutsch lesen können sollen, fiel bei den Frauen auf fruchtbaren Boden, denn sie waren ja von einer höheren Bildung ausgeschlossen., denn die konnte eine Frau des ausgehenden Mittelalters nur im Kloster erwerben.

Dieser Teil einer Erinnerungskultur muss auch bewusst werden, damit der Anteil der Frauen am Reformationsgeschehen gewürdigt wird, gerade jetzt in der sogenannten Lutherdekade, d. h. auf dem Weg zum Lutherjubiläum 2017!

Weitere Frauen unterschiedlichen Standes prägen die erste Generation der Reformation: die erste ist eine Reichsfürstin, Anna von Stolberg, und von ihrem Stand her nur dem Papst und dem Kaiser untertan. Eine der wenigen Frauen im Reichstag, die sich dort zu behaupten wusste. Sie hat eine neue Kirchenordnung geschaffen, einen ersten Superintendenten eingesetzt und auch das Schul- und Finanzwesen der Stadt neu geordnet.

Ottilie Gersen, die Thomas Müntzer heiratete, einen ziemlich radikalen Theologen, der sich auch mit Luther überwarf. Er führte den Bauernkrieg an und nach seiner Hinrichtung war seine Frau bettelarm und musste sich mit zwei kleinen Kindern durchschlagen Sie war eine sehr streitbare Frau, hat aber viel Schmach erlebt, da sie ursprünglich eine Nonne war.

Magdalena Staupitz war eine der ersten Frauen, die außerhalb von Klostermauern ihren eigenen Lebensunterhalt verdiente, indem sie eine Mädchenschule gründete, in die sie Mädchen aus allen Ständen aufnahm.

Anna von Mansfeld, die eng mit Luther befreundet war. Sie hatten zwar ihre Burg als große Festung ausgebaut, die Brüder Mansfeld aber waren heillos zerstritten.

Scurril mutet heute an, dass sie ihrem Mann auch in den Krieg nachgefolgt ist, teilweise sogar mit

ihren Kindern. Bei der Belagerung von Magdeburg erlitt sie eine Schussverletzung, sodass ihr ein Bein abgenommen werden musste.

Wibrandis Rosenblatt: Vier Ehen mit Reformatoren, etliche Kinder; sie hatte ein sehr bewegtes Leben, flüchtete mit ihrem letzten Mann bis London.

Olympia Fulvia Morata, Elisabeth von Braunschweig-Calenburg-Lüneburg sind weitere Beispiele für protestantisch gesinnte Frauen mit einer herausragenden Biographie.

Die bekannteste Reformatorin ist aber Luthers Frau, Katharina von Bora, die Lutherin. Man stelle sich vor: Er ein Mönch, der das Klostergelübde abgelegt hatte, sie eine Nonne, die wie viele andere junge Frauen auch aus ihrem Kloster floh, in das sie schon als Kind aufgenommen worden war, und wo ihre Erziehung stattgefunden hat.

Es war nicht Liebe auf den ersten Blick, ja, Luther äußert sich dahingehend, dass er sagt, er könne nicht heiraten, da er jederzeit damit rechnen müsse, als ein verurteilter Ketzer hingerichtet zu werden.

„Ich rechne doch damit, dass mir kein langes Leben vergönnt ist.“

Er bespricht sich 1525 mit seinem Vater bezüglich einer Heirat. 42 Jahre ist er da immerhin schon alt.

Luther hat bei neun Nonnen, die geflüchtet waren, mitgeholfen, sie zu verheiraten oder sie in ihre Herkunftsfamilien wieder zu integrieren. Darunter Katharina von Bora. Aber für sie fand sich keine Lösung, kein Mann und zu ihrer Familie konnte sie nicht, denn sie stammte nicht aus Thüringen, sondern aus Sachsen. Dort regierte aber Georg von Sachsen, der weder die lutherische Ketzerei duldete, noch entflozene Nonnen. Was also tun?

Luther brachte sie bei Lucas Cranach unter, seinem Freund und Bürgermeister. Die beiden sollten später übrigens die reichsten Wittenberger werden!

Was bewegt Luther in Hinblick auf die Ehe?

Er sah in ihr eine neue Lebenswahrheit, eine von Gott gewirkte Lebenswirklichkeit. Hingabe, Treue, Liebe sollen das Zusammensein zwischen Mann und Frau prägen.

Und – sehr wichtig: die Heirat ist in seinem Sinn keine Privatangelegenheit, sondern mit Zeugen zu besiegeln.

Katharina von Bora war 16 Jahre jünger als Luther. „Nur nicht die, sondern eine andere.“ haben die Freunde Luther geraten.

„Meine Käthe hatte ich anfangs gar nicht gern. Ich hatte sie in Verdacht, stolz und hochmütig zu sein. Aber Gott wollte, dass ich mich der Übriggebliebenen erbarmte. Es ist mir gut dabei gegangen, ich habe eine treue und zuverlässige Frau.“ Die Eheschließung erfolgte unter Geheimhaltung sehr schnell und erst zwei Wochen danach gab es die offizielle Hochzeitsfeier.

Luther sah in der Heirat ein Zeichen für Gottes guten Willen mit den Menschen, aber sie fand statt in den blutigsten Tagen des Bauernaufstandes und die Freunde, auch Melanchthon, sahen den Zeitpunkt als sehr unglücklich an. Was ihn beruhigte, war, dass sein Konflikt mit dem Vater, der gegen seine Klostereintritt war, mit der Heirat sich gelöst hat.

Wie muss man sich das Leben bei Luther vorstellen?

Mit der Heirat wird für Luther alles anders. Aus einem eher nachlässigen Männerhaushalt wird ein mustergültiger Hausstand. Allerdings gab es für diesen keine finanziellen Voraussetzungen, erst mit der Heirat bekam Luther vom Kurfürsten ein Gehalt, denn bisher war er als Professor an der Universität im Rahmen seiner Klosterverpflichtung.

Der Hausstand im ehemaligen Schwarzen Kloster, das der Landesherr Luther zusprach, einem riesigen Komplex, unterstand also Käthe Luther, ständig waren viele Leute da: Verwandte, Eltern, Tante, Studenten, Mitarbeiter, Freunde. Die Hauptmahlzeit war am späten Nachmittag und dabei hielt Luther seinen sog. Tischreden.

An das Kloster war das Braurecht gebunden und Katharina Luther aktivierte es kurzerhand und braute selbst Bier, das sie auch verkaufte und so wieder Geld in den Haushalt brachte.

Das große Haus verschlang Unsummen an Reparaturen, aber Luther konnte aufgrund des tüchtigen Wirtschaftens seiner Frau trotzdem ein kleines Haus erstehen, in das die Familie ziehen sollte, wenn er sterben würde.

Mitgedacht hat Luther, dass die größten Gebäude, und das Schwarze Kloster zählte dazu, dem Landesfürsten bei einem Krieg zur Verfügung gestellt werden müsste.

Für die Versorgung im Alter gab es im 16. Jh. für Frauen keine Regelung, aber Luther wollte sei-

ne Frau versorgt wissen und verfasste ein Testament, in dem er sie als Erbin einsetzte. Mit dem Hinweis, dass sie schon alles für die Kinder gut machen wird. Den durch sie erworbenen Besitz wollte er aber aus Dankbarkeit an sie vererben, d.h. er machte sie zur Universalerbin.

Nach kanonischem Recht wäre er nicht testierfähig gewesen, weil: ein Exmönch, und sie nicht erbberechtigt, weil: eine entflozene Nonne.

Nach dem Sachsenspiegel, der zu Luthers Lebzeiten noch galt, kam einer Witwe nur die Morgengabe zu und die Dinge des persönlichen Bedarfs. Luther setzt sein Frau auch als Vormund für die Kinder ein, ebenfalls rechtsungültig.

Aber er wollte sie vor Armut schützen, denn es gab noch keine Regelung für eine Versorgung für den Fall, dass sie nicht mehr heiratet. Er hat aber angenommen, dass sie nach seinem Tod wieder heiraten würde, war sie doch 16 Jahre jünger.

Als Luther dann bei den Grafen Mansfeld starb, wo er wiederum einen Streit schlichten sollte, setzten die Professoren der Wittenberger Universität gegen den Willen Katharinas durch, dass für die Kinder und für sie Vormünder bestellt wurden. Die Folge waren dürftige Verhältnisse.

Als sie vor der Pest flohen, scheuten die Pferde, es gab einen Unfall und Käthe Luther erholte sich nicht mehr von den Folgen. Sie starb in Torgau 1553.

Durch die Reformatoren wurde das Pfarrhaus begründet, eine Institution, die Jahrhunderte hielt und prägte.

(Eine Anmerkung: Unter dem Titel „Gottes vergessene Töchter. Spuren aus dem Leben der evangelischen Pfarrfrau in Österreich“ wurden die Lebensgeschichten von 160 Pfarrfrauen bis in die jüngere Gegenwart herausgegeben.)

Und es war allgemein damit eine Aufwertung des Ehestandes verbunden, was aber nicht hieß, dass die Unterordnung der Frau im Verständnis der Reformatoren auch aufgehoben wurde. Das war ihnen kein Anliegen!

Luther hat sich in seinem Tischreden auch durchaus launisch über die Ehe geredet. Z.B. „Was vom Ehestand abschreckt:

Von der Ehe schrecken ab

1. Armut 2. Das Alter 3. Der Stand 4. Spott 5. Die ewige Bindung 6. Sitten und Sinn der Frau!“
oder: „Wenn ich noch einmal auf Brautschau gehen sollte, so würde ich mir eine gehorsame Frau

aus Stein hauen; sonst hab ich an aller Frauen Gehorsam verzweifelt“.

Zur Reformation in Österreich

Ein Sidestep nach Österreich, denn Luther hatte mit dem Geschlecht der Jörger in Oberösterreich, in Tollet, freundschaftliche Verbindungen und stand in einem Briefwechsel mit Dorothea Jörger. Die Jörger waren ein sehr angesehenes protestantisches Geschlecht, stellten auch den Landeshauptmann, und der Sohn wurde zum Studium nach Wittenberg geschickt. Die Jörger gaben auch Stipendien für Studierende in Wittenberg. Von einem ist eine Geschichte bekannt, Michael Stiefel, er ersucht nämlich in Tollet um Unterstützung und daraufhin schreibt Luther einen Brief an Dorothea Jörger, sie soll ihm kein Geld schicken, denn für ihn sei ohnedies gesorgt, er wohnte bei Luther.

(Giuseppe Verdi schreibt die Oper „Stiffelio“, die erst 1996 die UA in Triest hatte. Es geht darin wohl um diesen Stiefel, allerdings war der Hintergrund für die Oper die Ausweisung der Protestanten aus dem Zillertal.)

Ein anderer Hinweis: Wieder geht es um eine Frau in Oberösterreich. Die arme Holzknichtswitwe Brigitta Wallner pilgert wiederholt nach Nürnberg zum Gottesdienst und schmuggelt von dort bereits im Geheimprotestantismus des 18. Jahrhunderts Bibeln und Andachtsbücher über Bergpfade heim. Sie wird wiederholt erwischt und auch eingesperrt.

Sie ist es, die bei einer Razzia sich mutig als protestantisch deklariert und daraufhin trauen sich 1000 Gosauer auch. Das ist der Beginn der Gosauer Pfarrgemeinde, die dann eine der ersten Toleranzgemeinden wird. Ein Gedenktafel in der Kirche erinnert an Brigitta Wallner.

Ebenfalls im 18. Jahrhundert hat Johann Sebastian Bach einer Fürstin ein musikalisches Denkmal gesetzt: der sächsischen Kurfürstin Eberhardine. Sie war die Frau Augusts des Starken, der in Dresden eine große Prachtentfaltung begann. Aber er wollte König von Polen werden, was nur katholisch möglich war. Daher konvertierte er, und zwar beim Erzbischof von Gran, der ein Cousin von ihm war. Die Fürstin war sehr verbittert über seine Konversion und v. a. auch darüber, dass er

vor der Konfirmation seinen Sohn ebenfalls im Geheimen katholisch machte.

Sie hat nie polnischen Boden betreten und wurde daher auch nicht polnische Königin.

Sie bekam den Beinamen „Betsäule Sachsens“-protestantisch als Ehrenname, katholisch als Spottname und hat alles als Landesmutter getan, dass das Land protestantisch blieb.

August hat darauf verzichtet, sein Land zu rekatolisieren, er hat zwar die Hofkirche bauen lassen und damit ein Gegenstück zur Frauenkirche geschaffen, aber sonst hat er sich wie ein Sonnenkönig benommen und ein Unzahl von Mätressen und Kindern gehabt.

Sie hat sich aus Verbitterung auf ihre Morgengabe, das Schloss Pretzsch, zurückgezogen und als sie starb, hat kein geringerer als J. S. Bach eine Trauerode komponiert, zu der der Text von Gottsched, einem berühmten Dichter stammte.

Darin heißt es:

An dir, die Fürbild großer Frauen,

An dir, erhabne Königin

An dir, du Glaubenspflegerin

War deiner Großmut Bild zu schauen...

Dein Torgau geht im Trauerkleide

Dein Pretzsch wird kraftlos, starr und matt

Denn da es dich verloren hat,

Verliert es seiner Augen Weide.

Doch, Königin, du stirbst nicht

Man weiß, was man an dir besessen.

Die Nachwelt wird dich nicht vergessen ...

Eberhardine von Sachsen, eine große „Glaubenspflegerin“.

Evangelische Frauen in Ungarn

Bewusst protestantische Frauen in Ungarn sind aufgrund der geographischen Nähe interessant.

Da war zunächst Orsolya Kanizai, 1521 geboren, die mit dem um 24 Jahre älteren Thomas Nadasdy verheiratet wurde, einem der reichsten Magnaten Ungarns und es wurde eine kongeniale Verbindung. Sie gründeten Schulen in Sarvar, standen mit Melanchthon in brieflichem Kontakt und Ursula führte in der Zeit der oftmaligen Abwesenheit ihres Mannes den Hof und erzog ihren Sohn im lutherischen Sinn.

1541 wurde bereits das Neue Testament auf Ungarisch übersetzt und in Sarvar in der hofeigenen Druckerei gedruckt.

Zusätzlich ließen auch bürgerliche Frauen Gesangbücher und Predigten drucken und waren wohl tätig.

In Eisenstadt wirkte ein sehr berühmter Pfarrer. Stephan Consul, dessen Wirkungsgeschichte ich jetzt nicht ausbreiten kann, der aber vor allem mit Hans von Weißbriach und Primus Truber in Zusammenhang zu sehen ist.

Seine Tochter Anna Consul war mit dem Ödenburger Prediger Jakob Rittschedel verheiratet, dessen Bruder in Eisenstadt wohnte, wo sich die beiden vermutlich kennengelernt haben. Sie war sehr gebildet und heiratete als Witwe in zweiter Ehe den ebenfalls verwitweten Goldschmied in Ödenburg, Adam Lackner, der aus Tirol stammte und das Bürgerrecht in Ödenburg verliehen bekommen hatte. Er war der Vater von Christoph Lackner, der der Stadt eine Hochblüte in Kultur und Bildung brachte. Er war wiederholt Bürgermeister und hat mit seinem Wirken auch eine Blütezeit des evangelischen Lebens bewirkt.

Anna Consul hat die Ausbildung ihres Stiefsohnes in die Hand genommen, hat Sorge getragen, dass er in Graz und in Padua, wo er promovierte, eine ausgezeichnete Hochschulbildung bekam. Sie hat sogar mit seinen Lehrern brieflich Kontakt gehalten.

Ödenburg hat in der Geschichte des ungarischen Protestantismus eine wichtige Stellung inne: Nach 1673, als die Gegenreformation heftig war, gab es im habsburgischen Teil Ungarns eine einzige Stelle, wo legal evangelische Gottesdienste stattfinden konnte, nämlich das Haus der Fürstin Eggenberg. Erst mit dem Reichstag zu Ödenburg 1681 änderte sich das und es durften Gottesdienste in den sogenannten Artikularkirchen stattfinden.

Wer war diese Fürstin Eggenberg?

Sie war eine geborene Markgräfin von Brandenburg-Bayreuth, eine reformierte Adelige, die 1639 in Regensburg mit Johann Anton von Eggenburg, Herzog von Krumau, verheiratet wurde. Sie war bei der Eheschließung schon 30 Jahre alt und hatte einen festen Charakter und sich ihren protestantischen Glauben ausbedungen, auf den sie nicht verzichtete. Sie wohnten in Krumau, heute eine der größten Schlossanlagen

Mitteleuropas, das ihr Schwiegervater von Kaiser Ferdinand II, der die Gegenreformation ziemlich betrieb, geschenkt bekam.

Ihr Mann starb schon nach zehnjähriger Ehe, ohne gültiges Testament. Da ging sie zum Kaiser und verlangte, dass ihre Tochter das gleiche Erbe wie ihr Sohn bekam. Sie traute sich etwas zu!

Diese Fürstin Eggenberg zog 1671 als Witwe nach Ödenburg, kauft sich ein kleines Palais und ließ sich die noch heute erhaltene Predigtkanzel im Hof einbauen. Sie stellte auch einen Prediger ein. Dort konnten nun die Ödenburger zum Gottesdienst kommen.

Begraben ist die Fürstin nicht in Ödenburg, sondern bei ihren Eltern in der Stadtkirche von Bayreuth, ihrer Heimatstadt.

Im Kaiserhaus mussten alle Fürstinnen, die eingetraut haben, sofort katholisch werden, wenn sie protestantisch waren. Drei konvertierten allerdings nicht: die zweite und die dritte Frau des Palatins Joseph und die Frau von Erzherzog Karl, dem Sieger von Aspern.

Maria Dorothea von Württemberg war die dritte Frau des Palatin Joseph, der ein Bruder des Kaisers Franz II./I. und des Erzherzogs Karl war.

Die Palatinissa residierte also weit weg vom Wiener Hof auf der Ofener Burg, war sehr gebildet, hatte den Komponisten Carl Maria von Weber in ihrer Heimat als Musiklehrer gehabt, stand über ihren Hofprediger mit Gottlieb August Wimmer in Verbindung, als dieser zwei Jahre in Modern bei Pressburg verbrachte und danach wieder nach Oberschützen zurückkehrte. Sie unterstützte ihn besonders bei seiner Bibelverbreitung. Ihr Mann ließ sie gewähren, sonst wäre alles sicher nicht möglich gewesen.

Sie hat die Rolle der Landesmutter sehr ernst genommen, hat sich sozial betätigt, Anstalten aus ihrem Verständnis der Nächstenliebe heraus gegründet.

Sie hat das Hofzeremoniell abgelehnt, ebenso Bälle und Theater, in der Kirche saß sie unter den Gemeindegliedern.

Sie hat auch nicht davor zurückgeschreckt, den jungen Kaiser Franz Josef um Verbesserung der Protestantischen Kirchen in Ungarn zu bitten.

Das Haus Habsburg sah das alles sehr kritisch und als ihr Mann starb, wurde sie sofort nach Wien zitiert und musste fortan im Palais Auersperg le-

ben. Aber sie unternahm heimliche Fahrten nach Ungarn und starb 1855 bei einer solchen. Sie ist in der Krypta der Burg in Budapest /Ofen neben ihrem Mann begraben. Die Dorottya utca in Budapest erinnert an sie.

Im westungarischen Bereich ist auch Eva Poppel-Lobkowitz zu nennen, die mit Franz II. von Batthyany verheiratet war, beide protestantisch gesinnt, er war Calvinist, sie Lutheranerin. Güssing wurde zu einem Zentrum des Calvinismus. Der Sohn Adam kam nach dem frühen Tod des Vaters nach Wien zur weiteren Erziehung, während seine Mutter für ihn fünf Jahre lang die Güter verwaltete. Adam Batthyany konvertierte als Zwanzigjähriger unter dem Einfluss Kardinal Pazmandys, obwohl er protestantisch erzogen worden war. Das führte zu einer tiefgreifenden Entfremdung zwischen Mutter und Sohn, sodass sie sich nach Wien zurückzog. Zusätzlich verfügte Adam Batthyany die Rekatholisierung auf seinen Herrschaften Güssing und Schlaining und vertrieb alle Prediger, was seine Mutter verhindern wollte.

Ein Satz zu einer Frau, die eine sehr enge Bindung zu Eisenstadt hat und chronologisch die letzte ist: Bertha von Kiraly, Tochter des Eisenstädter Gemeindegründers Paul von Kiraly, Schriftsteller, Theologe, der im Ruhestand von Ödenburg nach Eisenstadt übersiedelt war. Vor dem Hintergrund ihres gebildeten, protestantischen Elternhauses muss man auch ihr Engagement für die Kindererziehung sehen: die Gründung des ersten Kindergartens in Eisenstadt. Die Freistadt Eisenstadt hat ihr und ihrer Schwester erst vor einigen Jahren mit einer Straßenbezeichnung Anerkennung gezollt.

Frauenordination in Österreich

Eine Ordination im kirchlichen Sinn bedeutet die volle rechtliche Anerkennung als Pfarrer/Pfarrerin. Nach dem abgeschlossenen Studium, nach der Vikariatszeit, nach dem Predigerseminar. Damit verbunden ist die volle Ausübung der Wortverkündigung, des Abendmahls und die Amtshandlungen.

Die Ordination ist das Wichtigste in einem Pfarrerleben und genau das haben die Männer in der Synode – Pfarrer und weltliche Delegierte - den

Frauen vorenthalten und es hat einen langen und zähen Ringens bedurft, bis die Synode die Frauenordination beschlossen hat.

Nun, wie hat man sich das vorzustellen? Was haben die ersten Theologinnen gearbeitet?

1928 wurden die ersten Frauen zum Theologiestudium zugelassen und bereits fünf Jahre vorher haben die ersten Verhandlungen zwischen Ministerium und Synode begonnen, damit man Frauen überhaupt dieses Studium öffnet.

Die katholische Kirche hat erst 1945 nachgezogen.

Was durften also die ersten Frauen, die das Studium genauso vollständig abgeschlossen hatten wie die Männer: Sie durften Religion unterrichten, in der Pfarrkanzlei die Sekretariatsarbeiten machen, sie durften manchmal Andachten halten, in der Kinder-, Jugend- und Frauenarbeit tätig sein. Krankenbesuche in Spitälern machen, aber nur bei Kindern und auf der Gynäkologie, wie mir eine der ersten, Pfarrerin Ilse Beyer, von ihrem Dienst in Linz erzählt hat, aber ja nicht auf Stationen, wo auch Männer lagen!

Sie trugen die Bezeichnung Vikarin und konnten jederzeit wieder von der Gemeinde abberufen werden.

Pfarrerin Ilse Beyer, übrigens die Enkelin des burgenländischen Superintendenten Theophil Beyer und in Oberschützen aufgewachsen, durfte das erste Mal 1966 einen Abendmahlsgottesdienst für ihre Maturantinnen abhalten, denn der galt nicht ganz als offiziell; aber auch da hatte sie noch keine Ordination.

Und in OÖ. hat Superintendent Koch eher einen Gottesdienst abgesagt, als ihn Charlotte Dantine halten zu lassen. Sie hat erst in der Pension - sie hatte Religion unterrichtet - und erst nach dem Tod ihres Mannes gepredigt! Sich aber nicht ordinieren lassen, denn, so betonte sie, „eine Ordination als Lohn für langjährige Dienste hat keinen Sinn“.

1942 wurde eine neue Gebührenverordnung erlassen und die Frauen bekamen von da an 80 % der Barbezüge der Pfarrer. Sie hatten aber weder Anspruch auf irgendwelche Zulagen noch auf eine Dienstwohnung.

Zugleich – mitten im Krieg – erließ der OKR eine „Notverordnung“, in der festgelegt wurde,

dass diese Theologinnen einen Gottesdienst in „schlichter“ Form halten durften.

Als der Krieg vorbei war und die Männer zurückkamen, wurde diese Notverordnung flugs wieder aufgehoben, damit nicht irgendwo Stellen für die Pfarrer blockiert waren.

Zusätzlich kamen aus dem Osten über 100 Flüchtlingspfarrer nach Österreich, die eine Anstellung erhofften.

Daher wurde 1949 noch einmal bekräftigt, dass den Frauen weder die öffentliche Wortverkündigung noch die Abendmahlsverwaltung zusteht.

Die größten Benachteiligungen waren rechtlicher Natur und die Pflicht, bei Verheiratung sofort den kirchlichen Dienst verlassen zu müssen, es sei denn der OKR erlaubte auf Antrag die Verheiratung, aber nur dann, wenn das im Interesse der Kirche war.

Wohlgemerkt: Das evangelische Pfarrhaus hat eine Tradition seit der Reformationszeit, aber nur wenn eine Frau eines begründen wollte, musste sie den Dienst quittieren.

Man stelle sich vor: Die Herren Synodalen diskutierten schon seit 1946/47 über die Frauenordination. Superintendent Fritz Zerbst hatte in seiner Dissertation ein grundlegendes Papier dagegen vorgelegt, das zum Angelpunkt wurde, an dem sich viele die Zähne ausgebissen haben. Friedrich Kirchbaumer, ehemals Pfarrer in Eisenstadt und besonders Albert Stein, Professor an der Fakultät, setzten sich für die Frauenordination ein.

Trotzdem brauchte es zwei Anläufe und viel Lobbying im Vorfeld von Seiten der Frauen, dass das 1965 gelang.

Dr. Lisa Strehblow, die die Diskussion maßgeblich angeführt hat, und Dr. Stephanie Prohaska, haben sich dann schnell ordinieren lassen, die anderen haben zugewartet, weil für die der Wert der Ordination sehr beeinträchtigt war, denn sie hatten kein Recht darauf, sich auf eine Stelle zu bewerben, sondern eine Gemeinde musste bereit sein, eine Pfarrerin zu wählen.

Neben den Genannten war noch Fridrun Weinmann eine der ersten, die sich ordinieren ließen. Für die Frauen war es der entscheidende Punkt, dass die Kirche seit Luther eine sich ständig reformierende ist. Von da her haben sie auch das Recht der Ordination für sich abgeleitet. Und sie fanden es als unfair, dass es die Möglichkeit der Ordination für die Frauen nicht geben sollte.

Bischof Sakrausky war ein besonders harter Gegner, denn er konnte sich zum Beispiel nicht vorstellen, dass eine schwangere Frau auf einer Kanzel stünde!

Die Männer, die die Frauenordination verhindern wollten, auch mit dem Argument, die Gemeinden hätten Ängste, diese Würde heute, laut Ilse Beyer, der Schlag treffen, wenn sie wüssten, dass heute 40 % der Pfarrer Pfarrerinnen sind.

Die jungen Studentinnen haben viel Lobbying betrieben, sind auf die Superintendentenverksammlungen gefahren, haben informiert und bei der Synode 1980 haben sie im Albert Schweitzerhaus in Wien, in dem die Synode tagte, ein Kabarett gespielt: Eine Runde Frauen, die darüber diskutierten, ob Männer überhaupt die Fähigkeit haben, Pfarrer zu werden.

Bei dieser Synode wurde dann endlich für die Gleichstellung gestimmt, aber davor hat der Synodenpräsident Sagburg ihnen noch gedroht, dass er sie hinauswerfe, wenn sie nicht still seien.

Eine Zitat von Ulrike Frank-Schlamberger, Pfarrerin in Graz, die vieles davon miterlebt hat:

„Die Fülle des Himmels und die Hälfte der Arbeit – diese Vision von Gottesreich in einer geschwisterlich teilenden Gesellschaft wird uns Theologinnen weiterhin bewegen.“

Die Hälfte der Arbeit – aber auch nicht mehr!

Wenn wir uns im 20. Jahrhundert umschaun und ausgehend von Deutschland die Verhältnisse in Österreich betrachten, so sehen wir auf verschiedenen Gebieten eine bemerkenswerte Veränderung. Da geht es um die Ausbildung, das Studium der Theologie, zu dem Frauen zugelassen wurden, was noch nichts damit zu tun hatte, dass sie auch Pfarrerinnen werden durften. Das hat gedauert und war von viel Trommelwirbel begleitet.

Dazu später.

Frauen haben zu allen Zeiten im sozialen Bereich viel bewegt und zwar nicht aus einer Sozialromantik heraus, sondern im Blick auf die Notwendigkeiten. Auf vielen Gebieten ist das heute genauso wie in früheren Zeiten, wobei heute diese Diskussion besonders in Hinblick auf die ungleiche Verteilung der Lasten geführt wird und die unbezahlte Arbeit, die damit vor allem in den Familien in erster Linie von den Frauen geleistet wird. Stichwort: Pflege.

Es ist aber auch der gesamte Bereich der Diakonie, der hierher gehört. Diakonie, die sich als Organisation begreift und eine sehr wichtige Aufgabe im Land erfüllt, und Diakonie, die sich im ehrenamtlichen Bereich als Dienst am Nächsten begreift, der etwas von uns braucht und dem geholfen werden soll.

Gerade 2013, als das Jahr der Diakonie von der Evangelischen Kirche als Leitmotiv für ein ganzes Jahr ausgegeben wurde, hat sich dabei viel bewegt, wurden Menschen bewegt, sich einzubringen und haben das wiederum sehr viele Frauen getan, die nicht nur für dieses eine Jahr, sondern nachhaltig und bleibend diakonisch bereit sind zu arbeiten.

Im Burgenland hat damals die Oberwarther Pfarrerin nach einer Umstrukturierung frischen Wind in die Diakonie hineingebracht und unsere Diakoniebeauftragte ist seit damals vorne mit dabei und sehr umtriebige im Beschaffen von Lebensmitteln und Waren aller Art, die benötigt werden. Und es wird sehr viel benötigt.

Initiativen, die zur Zeit ihrer Gründung sehr spektakulär waren, sind z.B. der Einsatz der mittlerweile pensionierten Pfarrerin Christine Hubka, die als Pfarrerin von Traiskirchen dort den Flüchtlingsdienst gegründet hat, weil durch das Auffanglager große Probleme in die Gemeinde gekommen sind.

Ich muss das nicht ausführen, Sie wissen aus den Zeitungen und Nachrichten Bescheid.

Die Gründung des „Häferls“ in Wien war auch so eine Sache, die eine Frau in die Hand genommen hat, Gerlinde Horn, Ehefrau des damaligen und nun pensionierten Wiener Superintendenten Werner Horn, die gesehen hat, wieviel Not sich da bei den Männern aufgetan hat. Das Häferl ist eine Art Gasthaus, ein Aufenthaltsraum für Strafentlassene und Freigänger, nicht im „Häfen“, sondern im „Häferl“ ist das Wortspiel! Oder: Das „Häferl“ im „Häfen“.

Auch diese Frauen haben ihr Engagement ganz bewusst aus ihrem Glauben genommen und sind damit innerhalb der Kirche neue Wege gegangen. Das ist immer mit Arbeit verbunden, nicht mit romantischen Vorstellungen, und mit handfesten Überzeugungen, dass die Kirche sich da einbringen muss.

Was Frauen jahrhundertlang in der Kirche zuwege gebracht haben, das vergleicht Susanne Heine, langjährige Theologieprofessorin an der Universität Wien, mit einem Jungbrunnen: „Man steigt müde und verzagt hinein und heraus kommen Mutige“.

Im Evangelischen Bildungsbericht, der 2015 anlässlich des Jahres der Bildung von der Kirche herausgegeben wurde, bezeichnet sie das als ein sehr schönes Bild.

Es ist ein Bruch mit dem Bild des Jungbrunnens, der allgemein als ein Sinnbild für immerwährende Jugend und Schönheit gilt. Dieser Jungbrunnen verheißt etwas ganz anderes, nämlich Mut, den Frauen auch tatsächlich immer gebraucht haben. Die Frauen in der Reformation genauso wie die Frauen heute, die Initiativen setzen und setzten, die aber damit auch polarisieren. Denn manches ist dabei, das gesellschaftspolitisch kontroversiell diskutiert wurde und wo man gemeint hat, dass die Kirche sich da und dort nicht einmischen müsste.

Das Bild vom Jungbrunnen, der Mut macht, zeigt aber auch etwas von dem Grundprinzip der Kirche, nämlich von dem Priestertum aller Gläubigen - ein Gedanke, mit dem schon Luther die gesellschaftliche Ordnung seiner Zeit auf den Kopf gestellt hat -, dass sie auf dem Fundament der Bibel Verantwortung übernehmen, mutig sich einsetzen für Überzeugungen und für andere.

Dabei aber ehrenamtlich arbeiten: kein Geld, keine Karriere, kein Zertifikat, wohl aber die Überzeugung, damit Gottes Willen zu tun.

Die Situation für Frauen als Pfarrerinnen ist weiterhin unbekannt und ich möchte drei Beispiele zunächst aus Deutschland herausgreifen, weil man meinen könnte, dass aufgrund der Reformation den Frauen dort schon früh alle Türen auch ins Pfarramt offen gestanden wären. Aber so ist das nicht!

Immerhin hat aber bereits im Jahre 1908 die erste Frau in Jena promoviert, Carola Barth. Das hieß aber nur, dass sie einen theologischen Abschluss hatte.

Es dauerte noch bis zum 1. Jänner 1978, dass eine Ordination für Frauen möglich wurde. Allerdings nicht zum gleichen Zeitpunkt in ganz Deutschland, denn die Landeskirche von Schaumburg-Lippe zog erst 1991 nach.

Im Jahr danach wurde aber in Hamburg in der St. Michaeliskirche bereits die erste Bischöfin der Welt gewählt:

Maria Jepsen, eine Sensation. Das war ein kirchenhistorisches Ereignis ersten Ranges!

Sie war damals 47 Jahre alt und avancierte über Nacht zum Medienstar. Interviewanfragen und Glückwünsche kamen aus der ganzen Welt.

Sie blieb für 18 Jahre Bischöfin und trat sehr resolut und sicher auf. Ihre Themen waren vor allem Ökumene und interreligiöser Dialog.

Auch bei ihr gab es schon diesen abfälligen Begriff der „Quotenfrau“, gegen den sie sich immer gewehrt hat.

Für sie war klar, dass die Kirche sich um Randgruppen kümmern muss und daher die „Stimme der Stummen“ sein muss.

Maria Jepsen trat 2010 zurück, weil ihr vorgeworfen wurde, sie habe einen Pastor in ihrem Verantwortungsbereich bei einem Missbrauchsfall zu lange gehalten. Die Presse warf ihr Untätigkeit und fehlende Glaubwürdigkeit vor. Daraufhin wollte sie mit ihrem Rücktritt ein Zeichen setzen, weil sie unter diesen Vorwürfen die Frohe Botschaft nicht mehr weitersagen konnte, wie sie betonte.

Auch eine zweite deutsche Bischöfin ist international bekannt geworden:

Margot Käsmann, von 1990 bis 2010 Bischöfin von Hannover, einer Landeskirche mit immerhin drei Millionen Mitgliedern. Und anschließend Präsidentin der EKD. Auch sie sehr angesehen, bis zu dem Zeitpunkt, als sie von einer Polizeistreife nach einem Fest mit zu viel Promille Alkohol erwischt wurde.

Sie trat sofort die Flucht nach vorn an, kein Versuch einer Vertuschung, bekannte, dass es ein Fehler war und trat zurück.

Auch das ging durch alle Medien. Sie zog sich eine Zeitlang zurück, lehrte in Amerika an einer Universität, kam dann wieder und nahm eine kleinere Pfarrstelle an. Sie wurde voll rehabilitiert und ist die Präsidentin des Lutherjubiläums 2017, d. h. bei ihr laufen alle Planungen bezüglich des Lutherjahres in Deutschland zusammen. Offiziell ist ihre Bezeichnung „Botschafterin der EKD für das Reformationsjubiläum“.

Warum ich diese beiden Bischöfinnen nenne? Weil sie beide herausragende Stellungen hatten bzw. noch haben oder wieder haben. Dabei aber

persönliches Fehlverhalten öffentlich zur Last gelegt bekamen bzw. bekennen mussten. Sie aber gerade durch den Umgang mit dieser persönlichen Krise wieder sehr viel Anerkennung und Respekt erworben haben, was in solchen Fällen nicht vielen gelingt.

Die Situation der Frauen in der Evangelischen Kirche Österreichs soll differenziert betrachtet werden:

An welchen Stellen gibt es Frauen in der Kirche als ordinierte Pfarrerinnen, als weltliche Angestellte, d. h. hauptamtlich und dann auch ehrenamtlich?

Von welchen Strukturen ist unsere Kirche geprägt und welchen Platz haben Frauen darin? Zugleich müssen wir die verschiedenen Ebenen, wie Gesamtkirche, Diözesen und Gemeinden sehen.

Die evangelische Kirche hat keine Bischöfin, sondern einen Bischof, Dr. Michael Bünker.

Sie hat keine Superintendentin mehr; es waren aber bereits zwei in der Vergangenheit: Die erste gewählte Superintendentin: Gertraud Knoll im Burgenland, die dann nach ihrer Kandidatur für das Bundespräsidentenamt zurücktrat und eine politische Funktion annahm.

Die zweite: Luise Müller, bis zu ihrer Pensionierung lange Jahre Superintendentin der Diözese Salzburg/Tirol.

Im Oberkirchenrat war Dr. Hannelore Reiner seit dem Jahr 2000 für Personalangelegenheiten zuständig.

Als sie in den OKR kam, gab es 30 % Pfarrerinnen, heute sind es – nach ihren aktuellen Angaben – 40 %.

In absoluten Zahlen:

187 Pfarrer und 76 Pfarrerinnen.

Bei den Vikaren und Pfarramtskandidaten (3. Vikariatsjahr) sind es 12 Frauen und 8 Männer.

Da hat Folgen für die Gemeinden:

Reiner betonte: „Immer mehr Gemeinden, die sich früher keine Frau im Pfarramt vorstellen konnten, freuen sich heute darüber, wenn sich eine bewirbt“.

Natürlich sind Karenzvertretung und Kleinkindbetreuung auch in der Kirche ein Thema und schwierig, aber „hier werden individuelle Lösungen angedacht“, so Reiner. Aber grundsätzlich

müssten sich Gemeinden auch daran gewöhnen, dass die Pfarrerin in Karenz gehen kann.

Zu ihrer seinerzeitigen Wahl zur OKR meinte Reiner, dass gerade Frauen oft zu große Hoffnungen in sie gesetzt hätten, die sie dann nicht erfüllen konnte.

Was aber neben vielem anderen wichtig war, war die Einsetzung einer Gleichstellungsbeauftragten.

Reiners Nachfolgerin ab September 2015 wurde im letzten Dezember auf der Synode gewählt: Ingrid Bachler, vormals Pfarrerin und Fachinspektorin für Evangelische Religion für Höhere Schulen in Oberösterreich, davor jahrelang Religionslehrerin, Gemeindepfarrerin und im Vikariat auch ein Jahr in Unterschützen/Bad Tatzmannsdorf tätig.

Sie möchte als OKR Voraussetzungen schaffen, damit die Pfarrerinnen und Pfarrer ihren wichtigen Aufgaben nachkommen können, betonte sie nach ihrer Wahl in einem Interview mit dem epd (Ev. Pressedienst). Sie hat sich gegen zwei weitere Frauen und einem Mann bei der Wahl durchgesetzt, die ebenfalls sehr gut qualifiziert waren.

Es zeigt sich an dieser Stelle die Gleichberechtigung der Frauen bis in die höchsten Ämter der Kirche, die Möglichkeit, für alle Stellen das aktive und passive Wahlrecht zu haben. „Es ist gut, dass wir gleichberechtigt zusammenarbeiten“, kommentierte der mittlerweile verstorbene niederösterreichische Superintendent Paul Weiland.

Das war auch als Replik zu verstehen in Hinblick auf eine Wortmeldung, die ungefähr zeitgleich in der Schweiz für Aufsehen sorgte und ein Angriff darauf war, dass es viele Pfarrerinnen gäbe und damit eine „Feminisierung“ der Kirche stattfände, sodass viele Männer nicht mehr in die Kirche gingen. Ihre Themen, Formulierungen, Bilder in den Predigten seien anders als bei Pfarrern und daher kämen Männer dann irgendwann einmal nicht mehr.

Dass es da eine scharfe Replik gab mit offenem Brief in der Reformierten Presse und von 150 Pfarrern und Pfarrerinnen unterschrieben war, versteht sich von selbst. Die Peinlichkeit war, dass der Präsident des Evang. Schweizerischen Kirchenbundes diese Meinung in einem Interview mit der „Weltwoche“ vertrat.

Im OKR gibt es auch eine ehrenamtliche Oberkirchenrätin, Gerhild Herrgesell, die für die Kirchenentwicklung zuständig ist und vor allem für Innovationen sorgen soll, und zwei Kirchenrätinnen.

In der Synode, dem Parlament der Kirche sozusagen, ist die Vizepräsidentin die Golser Pfarrerin Ingrid Tschank. Mitglieder unter den Frauen sind die derzeit vier Superintendentialkuratorinnen und viele weitere Frauen, die auf ihren Superintendentialversammlungen als Delegierte in die Synode gewählt wurden.

Besondere Positionen sind auch noch die Leitung des Predigerseminars durch eine Pfarrerin, Fachinspektorinnen für den Religionsunterricht an Pflichtschulen und an Höheren Schulen, die Leiterin der Österr. Bibelgesellschaft, Dr. Jutta Henner.

Eine besondere Stelle hat auch die Mörbischer Pfarrerin Christa Schrauf inne: die Leitung des Gallneukirchener Diakoniewerkes.

Sie war Schülerin am Evangelischen Oberstufenrealgymnasium in Oberschützen und später in Großpetersdorf Pfarrerin, danach in der Heilandskirche in Graz und anschließend war sie die Wunschkandidatin als Rektorin für das Diakoniewerk Gallneukirchen.

Das soll so ausführlich erwähnt sein, weil man auch bei ihr sieht, womit Pfarrerrinnen in ihrem beruflichen Leben heute konfrontiert werden können, z. B. mit großen Managementaufgaben. Das hat Christa Schrauf nicht im Studium gelernt, sondern sich hart erarbeitet.

Ein weiteres Wort zu Gallneukirchen: Dieses Werk ist lange Jahre geprägt worden von den Diakonissen, ebenfalls ganz besondere evangelische Frauen, die in der Kranken-, Kinder-, Alten- und Behindertenarbeit tätig waren. Eine Gemeinschaft, die wie eine evang. Ordensgemeinschaft gestaltet ist bzw. war. Heute leben die letzten Diakonissen noch im Haus Abendfrieden in Gallneukirchen.

Gerade die Diakonie wäre in ihren Anfängen ohne sie kaum denkbar gewesen.

Eine andere Frau soll in dem Zusammenhang auch erwähnt werden, weil sie die Diakonie in Treffen/Kärnten begründet hat. Elvine Gräfin de la Tour, eine überaus interessante Lebensgeschichte mit einem unglaublichen persönlichen Schicksal!

Nach diesem Blick auf die höheren Positionen und einer kurzen Replik auf die Geschichte kommen wir nun auf unsere Gemeindeebene, denn auch da haben die Frauen eine wichtige Rolle inne:

Sie können gewählt werden! Und zwar für die Gemeindevertretung, und davon ausgehend auch für das Presbyterium, das die unmittelbare Verantwortung für die Pfarrgemeinde trägt.

Beide Gremien kann man vergleichen mit einem Aufsichtsrat und einem Vorstand.

Sie haben die wirtschaftlichen Belange der Pfarrgemeinde über und treffen gemeinschaftlich nach Beschlüssen ihre Entscheidungen.

Auch der Kurator/die Kuratorin wird gewählt, und zwar von den Mitgliedern des Presbyteriums, die zuvor von der Gemeindevertretung gewählt wurden.

Auch unter den Kuratoren gibt es mittlerweile viele Kuratorinnen.

Damit soll nun ein sehr wesentliches Merkmal der Evangelischen Kirche betont werden, das sich von unten bis oben durchzieht: Keine Position wird hierarchisch besetzt, sondern alles wird gewählt. Presbyterial-synodal nennt man dieses Prinzip, das von der Gemeindevertretung bis zum Bischof geht.

Aber das Entscheidende ist, dass es Männern und Frauen offensteht.

Viele Gemeinden haben Frauenkreise und gehören damit unter das Dach der sog. Frauenarbeit, die in den Diözesen eine Vorsitzende hat (im Burgenland Susanna Hackl) und als Ganzes ein Werk der Kirche ist. Viele Initiativen gehen von da aus und erreichen viele Frauen. Die Frauentage sind ein Fixpunkt, neuerdings importiert aus Deutschland auch die Frauenmahle, eine Erinnerung an Luthers Tischgesellschaften. Mit Essen und mit einigen kurzen Reden.

Die Verkündigung ist in der Evangelischen Kirche ebenfalls nicht an den Pfarrer/die Pfarrerin gebunden, denn auch Laien dürfen nach Ausbildungen und unter der Verantwortung des Pfarrers/der Pfarrerin einen Gottesdienst halten. Wir sprechen hier von den Lektoren und Lektorinnen, die eine immer wichtigere Rolle in der Kirche bekommen, weil sie dringend benötigt werden.

Ein theologischer Grundkurs und aufbauend darauf weitere Ausbildungen befähigen die Lektoren zu ihrem Dienst. Es ist sehr erfreulich, dass dabei immer mehr Frauen sind, im Burgenland gibt es (mit Stand Jänner 2015) 39 Lektorinnen und 36 Lektoren, ohne die regelmäßige Gottesdienste in allen Gemeinden nicht mehr möglich wären.

Ihre Aufgaben sind in der Lektorenordnung geregelt, das sind gültige Rechtstexte.

In etlichen Jahren wird eine Pensionierungswelle bei den Pfarrern kommen und die Gemeinden werden sehr froh sein, wenn dann Lektoren zur Stelle sind, denn die Pfarrer werden kaum in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen.

Lektoren und Lektorinnen halten vollwertige Gottesdienste und wenn sie die entsprechenden Kurse absolvieren, dürfen sie auch selbstständig das Abendmahl mit der Gemeinde feiern und Amtshandlungen, wie z. B. Taufen, vornehmen.

Damit sollen in der Verkündigung auch noch die Organistin und der Organist einbezogen sein und auch dabei gibt es viele Frauen, ohne die dem sonntäglichen Gottesdienst etwas fehlen würde.

Zum Schluss noch einmal zwei Bilder:

Die Fülle des Himmels und die Hälfte der Arbeit, aber auch nicht mehr!

Das ist nicht nur eine Ansage von Pfarrerinnen, das ist auch ein Dauerbrenner in der Diskussion um Mann und Frau und die gerechte Verteilung von Lasten.

Und ein zweites:

Liebe Frauen, steigen wir immer wieder in den Jungbrunnen, aber erwarten wir nicht, dass wir jung und schön herauskommen.

Steigen wir trotzdem hinein, müde und verzagt, wie wir auch immer wieder sind, und lassen wir uns verwandeln. Kommen wir heraus als Mutige! Das wünsche ich uns.

Literatur:

- 1) Becker-Cantarino, Barbara (1988): Zur Rolle der Frau in der Reformation. In: Brinker-Gabler, Gisela (Hg): Deutsche Literatur von Frauen. 1.Bd. München: C.H. Beck
- 2) Domröse, Sonja (2014): Frauen der Reformationszeit. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 3. Aufl.
- 3) Evangelische Akademie Wien (Hg.) (2012): Frauen und Reformation. Zwischen Spindel und Bibel. Tagungsband in fünf Sprachen. Wien
- 4) Evangelische Superintendentialgemeinde (Hg.) (1981): Evangelisch im Burgenland. 200 Jahre Toleranzpatent. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in Oberschützen
- 5) Fabiny, Tibor (1993): Martin Luthers Letzter Wille. Das Testament des Reformators und seine Geschichte. Bielefeld: Luther-Verlag
- 6) Karner, Peter (Hg.) (2002): Lachen mit Luther. Traurigkeit ist des Teufels Instrument. Wien: Verlag Der Apfel
- 7) Karner, Peter (Hg.) (1982): Die Welt ist wie ein betrunkenener Bauer. Aus den Tischreden Martin Luthers. Wien: Herder, 4. Aufl.
- 8) Mayer, Hans (1982): Martin Luther. Leben und Glaube. Gütersloher Verlagshaus
- 9) Meindl, Birgit (o.J): Frauen im geistlichen Amt. Der Weg zur Gleichstellung im geistlichen Amt in Österreich. In: Plattform der Evangelischen Akademie Wien.
- 10) Merny, Dorothea (o.J.): Gottes vergessene Töchter. Spuren aus dem Leben der evangelischen Pfarrfrau in Österreich. Evangelischer Presseverband. Wien
- 11)Reingrabner, Gustav (1986): Aus der Kraft des Evangeliums. Geschehnisse und Personen aus der Geschichte des österreichischen Protestantismus. Erlangen: Martin-Luther Verlag.
- 12) Schiefermair, Karl u. a. (Hg.) (2015): Leben, Lernen. Glauben. Evangelischer Bildungsbericht 2015. Wien: Evangelischer Presseverband
- 13) Schmidt, Sebastian (2007): Was stimmt? Reformation. Die wichtigsten Antworten. In: Herder Spektrum Bd. 5893. Freiburg: Herder

14) Schnyder, Caroline (2008): Reformation. In: UTB Profile 3022. Stuttgart: Verlag Ulmer.

15) Vocelka, Karl u .a. (Hg.) (2010): Renaissance und Reformation. Katalog zur Oberösterreichische Landesausstellung 2010. Linz: Trauner Verlag

(Diverse Plattformen im Netz)

Autorinnen und Autoren



Prof. Dipl. Ing. MMag. DDr. Thomas Benesch, MMBA MPA MA

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



ObstdhmfD MMag. Dr. Reinhard Slanic, MSc MBA

Leiter des Fachbereichs für Pädagogik, Psychologie und Körperausbildung am Fachhochschul-Bachelorstudiengang Militärische Führung; Unternehmensberater, Arbeitspsychologe, Mediator und diplomierter Outdoortrainer



Prof. Mag. Christa Grabenhofer

Professorin am BG, BRG, BORG Eisenstadt Kurzwiese, in verschiedenen ehrenamtlichen Funktionen in der Evangelischen Kirche tätig



Ao.Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Institut für Sportwissenschaft der Universität Wien



Mag. Dr. Andrea Weinhandl

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Mag. Sabine Weisz

Leiterin des Institutes für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen der PH Burgenland



Mag. Dr. Gundl Rauter

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Dr. Johann Zeiringer

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-542-5



9 783852 535425