

**Von Schulfreunden, strengen Lehrern und Streichen im Klassenzimmer:
Erinnerungsort Schule**

Dissertation
zur Erlangung des Akademischen Grades
eines Dr. phil.,
vorgelegt dem Fachbereich 05 – Philosophie und Philologie
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Helena Sophie Blankenburg (geb. Klein)
geboren in Kirchheimbolanden

Referent: Prof. Dr. Michael Simon
Korreferent: Jun.-Prof. Dr. Mirko Uhlig

Tag der Prüfung: 17.11.2022

Für Albert Klein

Inhaltsverzeichnis

	Teil I	
1	Erinnerungsort Schule? – Einführende Überlegungen	7
2	Einordnung des Themas in den Fachbezug	17
3	Schlaglichter der Vergangenheit – Historische Hintergründe.....	29
3.1	Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen in der BRD	30
3.2	Entwicklungen in Gesellschaft und Bildung in Rheinland-Pfalz.....	39
3.3	Vorstellung der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden und der Gemeinden Kirchheimbolanden und Bolanden	45
4	Empirisches Vorgehen	52
4.1	Methodische Herangehensweise	52
4.2	Biografische Skizzen der Interviewpartner	71
4.2.1	Interviewpartner der Georg-von-Neumayer-Schule.....	74
4.2.2	Interviewpartner des Privatgymnasiums Weierhof	78
4.2.3	Interviewpartner des Nordpfalzgymnasiums.....	83
	Teil II	
5	Erinnerungen an die Schulzeit in und um Kirchheimbolanden.....	89
5.1	Arbeitsraum und Pausenhof – Zur Multifunktionalität der Schulgebäude.....	92
5.1.1	Das Gymnasium Weierhof am Donnersberg.....	93
5.1.2	Die Georg-von-Neumayer-Schule.....	98
5.1.3	Das Nordpfalzgymnasium	102
5.1.4	Arbeit, Pause und Repräsentation - Multifunktionalität der Schulgebäude ...	107
5.2	Akteure des Schullalltags – Lehrer, Familien, Mitschüler	131
5.2.1	„Mit Respekt denkt man an die Lehrer“ – Zwischen Idealbild und Mensch .	132
5.2.2	„Ich musste keine großen Ansprüche meiner Eltern erfüllen“ – Erwartungen und Freiraum	162
5.2.3	„Wenn man daheim doch mal Ärger mit den Eltern hat, dann sind doch die Freunde da!“ – Beziehungen zu den Klassenkameraden	185

5.3	Zwischen Klassenfahrten, Mathearbeiten und der ersten Liebe – Schulgeschichten in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden	209
5.3.1	Der Schulalltag – Lernen und Freizeit	210
5.3.2	Rhythmus eines Schuljahres – Wiederkehrende Veranstaltungen	225
5.3.3	Die Schulzeit in Bildern – Klassenfotos und Schnappschüsse.....	259
5.4	„Ich finde, das gehört dazu“ – Der Schulabschluss als Übergangsritus.....	281
5.4.1	Abigag - Abschied von der Schulgemeinschaft	284
5.4.2	Die Abizeitung – Ein Buch voller Erinnerungen	305
5.4.3	Motto-Shirts zum Abschluss – Identität und Inszenierung	319
5.4.4	Der Schulabschluss zwischen Theatralität und Übergangsritus.....	327
Teil III		
6	Momente der Erinnerung im Erwachsenenalter	363
6.1	„Wir waren NPGler und das waren wir mit Stolz!“ – Heimat und Identität..	364
6.2	„Weil man einfach so neugierig ist“ – Klassentreffen als Events zwischen Vergangenheit und Gegenwart.....	391
6.3	„Das Reden über die Schulzeit gehört irgendwie immer dazu.“ – Erzählen über die Schulzeit als kulturelle Praxis	407
6.4	Erinnerungsort Schule?	421
7	Resümee und Ausblick.....	433
Literatur- und Quellenverzeichnis.....		452
Abbildungsverzeichnis		474
Abkürzungsverzeichnis		476
Leitfaden der Interviews im Jahr 2018.....		477
Danksagung		481
Zusammenfassung		482
Akademischer Lebenslauf		483
Erklärungen gemäß § 6 der Promotionsordnung.....		484

Teil I: Annäherungen an die Schulzeit als kulturalanthropologisches Forschungsfeld

1 Erinnerungsort Schule? – Einführende Überlegungen

Erich Kästners Kinder- und Jugendroman „Das fliegende Klassenzimmer“¹ handelt von der Aufführung eines Theaterstücks zur Weihnachtszeit in einem Jungeninternat. In dem Schulroman erinnert sich der Lehrer Dr. Johannes Bökh an seine Internatszeit zurück, nachdem er die fünf Protagonisten in sein Arbeitszimmer gebeten hat. Diese hatten die Schule zuvor ohne Erlaubnis verlassen, um sich einen Kampf mit den konkurrierenden Realschülern zu liefern. Zu ihrer Überraschung erwartet die Freunde, statt einer harten Strafe, eine lehrreiche Erinnerungserzählung. Der Klassenlehrer berichtet seinen Schülern von der engen Freundschaft zu seinem ehemaligen Schulkameraden und vom mangelnden Vertrauen zu seinen eigenen Lehrern, vor denen er sich stets fürchtete. An seine eigene Schulzeit denkt der Pädagoge deshalb mit gemischten Gefühlen zurück. Aufgrund dessen möchte Dr. Bökh seinen Schülern ein Vorbild sein, zu dem die Heranwachsenden Vertrauen haben und an den sie sich gerne zurückerinnern. Auch wenn sich Kästner die Romanfigur des Dr. Johannes ‚Justus‘ Bökh Anfang der 1930er-Jahre nur ausgedacht hat, so lässt sich in der Erzählung des gerechten Lehrers bereits erahnen, dass die eigene Schulzeit auch im Erwachsenenalter durchaus relevant sein kann. So können die Erfahrungen, die während der Schulzeit gesammelt wurden, als Wissensvorrat dienen, von denen auch jüngere Menschen profitieren können, wenn man sie mit ihnen teilt.

Dieses kurze Beispiel aus dem beliebten Kinderbuch greift verschiedene Aspekte auf, die in dieser Arbeit betrachtet werden sollen. Die Schulzeit ist ein populäres Thema, das in Zeitungsartikeln, Büchern, Serien, Filmen oder Theaterstücken immer wieder medial aufgegriffen wird. Die Schule trägt, ähnlich der Familie, zur Sozialisation der Heranwachsenden bei und hilft bei der Umsetzung kultureller Normen und Vorstellungen mit. Gerade wegen dieser Relevanz im Alltag vieler Menschen weltweit ist diese Lebensphase wissenschaftlich von Bedeutung. Disziplinen, wie die Pädagogik, die Geschichtswissenschaften, aber auch die Kulturanthropologie/Volkskunde², setzen verschiedene Forschungsschwerpunkte. Jeder, der selbst zur Schule gegangen und bereit ist, sich daran zu erinnern und darüber zu sprechen, kann etwas zu den unterschiedlichen Forschungsfragen beitragen. Denn die Erfahrungen, die man während der Adoleszenz gesammelt hat,

¹ Der Schulroman „Das fliegende Klassenzimmer“ von Erich Kästner wurde erstmals 1933 veröffentlicht. Bis heute erscheinen regelmäßig neue Auflagen des Kinder- und Jugendbuchs. Die Verfilmung von 1973 wird oftmals in der Weihnachtszeit gezeigt.

² Kulturanthropologie und Volkskunde werden in dieser Arbeit synonym verwendet, auch die Europäische Ethnologie wird als Synonym verstanden.

die Erinnerungen an die Klassenkameraden, die Lehrer und die Theateraufführungen oder die Gedanken an die Schüler³ der rivalisierenden Schule begleiten die Menschen auch noch nach dem Abschluss. Diese Schulerinnerungen hängen dabei nicht nur mit den individuellen Erlebnissen zusammen, sie sind auch durch die geschichtlichen Raum- und Zeitbegebenheiten geprägt (vgl. Weber-Kellermann 1974, 7).

Selbst wenn die Schulzeit viele Aspekte umfasst, die für die volkskundliche Forschung durchaus interessant sein können, war die Schule über Jahre hinweg kein zentraler Untersuchungsgegenstand der Kulturanthropologie. Gelegentlich wurden Arbeiten zu Teilaspekten des Themenbereichs veröffentlicht. So entstanden vereinzelte Publikationen zu Schuleintrittsbräuchen, materieller Kultur in Schulen oder zu Spickzetteln. Werner Mezger beschäftigte sich Anfang der 1990er-Jahre in seinem Werk „Die Bräuche der Abiturienten – Vom Kartengruß zum Supergag“ mit den Abschlussritualen der Abiturienten in Baden-Württemberg (vgl. Mezger 1994). Einen ähnlichen Ansatz verfolgten die Autoren des 2011 veröffentlichten Sammelbandes „Mit Wasserpistole und Ballkleid – Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur“. Im Fokus ihrer Forschung standen dabei Gymnasien in Westfalen (vgl. Cantauw 2011). Obwohl sich ein DFG-Projekt⁴ von 2007 bis 2013 mit der Schulkultur auseinandersetzte, blieb die Schulzeit dennoch ein weniger beachtetes Forschungsfeld.

Und auch kulturanthropologische Auseinandersetzungen mit der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden oder dem Donnersbergkreis sind rar. Während sich Volkskundler mit der Pfalz, angrenzenden Regionen wie Rheinhessen, mit den Städten Mainz und Alzey oder den Metropolregionen Rhein-Main und Rhein-Neckar beschäftigt haben, gerieten die Gemeinden rund um die höchste Erhebung der Pfalz bisher nicht ins Blickfeld der Europäischen Ethnologen. Da ich selbst aus der Region komme und mir deshalb gute Zugänge zum Forschungsfeld versprochen habe, wollte ich die Chancen eines lokal eng umgrenzten Untersuchungsfeldes für mein Thema nutzen.

An diesen beiden Nischen soll mein Dissertationsprojekt „Von Schulfreunden, strengen Lehrern und Streichen im Klassenzimmer: Erinnerungsort Schule“ ansetzen.

³ Aufgrund der besseren Lesbarkeit des Textes wird in dieser Dissertation das generische Maskulinum verwendet. Dabei sind die weiblichen und diversen Formen immer inbegriffen.

⁴ Daraus gingen zwei Publikationen hervor. Der Aufsatz von Regina Bendix und Margret Kraul „Fremde Blicke. Eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung“ wurde 2011 in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft veröffentlicht. „Fenster in die Schulkultur. Organisation und Gestaltung ritueller Übergänge“ von Bendix, Kraul, Keßler, Nietert und Koch erschien 2010 in der Zeitschrift für Volkskunde (vgl. Forschungsprojekt Schulkultur 2011).

Gegenstand meiner empirischen Untersuchung sind drei Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden. Diese liegt im Donnersbergkreis in Rheinland-Pfalz. Die Autofahrt nach Mainz oder Kaiserslautern dauert vom Sitz der Kreisverwaltung aus knapp 30 Minuten. Anders als in der Publikation von Werner Mezger oder in „Doing School; Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung“ von Catarina Keßler möchte ich mich allerdings nicht nur mit den beiden Gymnasien der Verbandsgemeinde beschäftigen. Auch ehemalige Schüler einer einstigen Hauptschule wurden zu ihrer Schulzeit befragt. Untersucht werden die Erinnerungen an die Schulzeit auf der ehemaligen Hauptschule, der heutigen *Georg-von-Neumayer-Realschule-Plus* (GvNS), dem *Nordpfalzgymnasium* (NPG), das sich ebenfalls in Kirchheimbolanden befindet, und dem Privatgymnasium *Weierhof am Donnersberg* (Weierhof) in Bolanden, an das zusätzlich ein Internat angebunden ist. Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, welche Funktion der Austausch von Schulerinnerungen im Erwachsenenalter erfüllt und inwieweit die drei ausgewählten Schulen als Erinnerungsorte verstanden werden können. Grundlage dafür ist die Annahme, dass individuelle Erfahrungen die Persönlichkeit eines jeden Menschen prägen, aber auch kollektive Erinnerungen den Lebensalltag beeinflussen. Sprachliche, historische, soziale oder nationale Aspekte spielen dabei eine Rolle. Die spezifische Enkulturation ist somit nicht außer Acht zu lassen, wenn man sich mit Erinnerungskultur beschäftigen möchte (vgl. Erll 2011, 5).

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, bin ich methodenpluralistisch vorgegangen. Seit März 2018 habe ich zu verschiedenen Anlässen die Schulen besucht und die Eindrücke, die ich während der teilnehmenden Beobachtungen machen konnte, in einem Feldtagebuch festgehalten. Zwischen November 2018 und Juni 2019 sprach ich mit 13 Personen, die ich zu ihren Erinnerungen an die Schulzeit in und um Kirchheimbolanden befragte. Alle Interviewpartner sind in der ländlichen Region des Donnersbergkreises aufgewachsen und in der Verbandsgemeinde zur Schule gegangen. Ihren Abschluss haben sie zwischen 1976 und 2004 auf einer der untersuchten Schulen gemacht. Ferner haben sie gemeinsam, dass sie ihr Erwachsenenleben ebenfalls in den Gemeinden rund um das höchste Bergmassiv des Nordpfälzer Berglands verbringen. Die aufgezeichneten Erinnerungserzählungen sind neben der Auseinandersetzung mit interdisziplinärer Literatur, Bild- und Textquellen der Ausgangspunkt für die empirische Forschungsarbeit.

Dabei ist bei dem Projekt klar, dass nicht alle Schulerfahrungen ab Mitte der 1960er- bis in die frühen 2000er-Jahre rund um Kirchheimbolanden abgedeckt werden können. Die Analyse erfolgt aus dem Blickwinkel der Kulturanthropologie. Freilich

hätten die Erinnerungserzählungen aus Sicht eines Pädagogen oder Psychologen anders ausgewertet werden können. Hier sollen Erinnerungserzählungen mit den teilnehmenden Beobachtungen, Archivmaterial und Literatur verknüpft werden, um den Lesern einen ersten Einblick in die subjektive Erinnerungswelt Schule in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden zu liefern. Dabei soll die Dissertation Kontinuität und Wandel in den Institutionen aufzeigen und die drei unterschiedlichen Schulen miteinander vergleichen. Die Ausführungen sollen die subjektiven Erinnerungen mit kulturellen Zusammenhängen in Verbindung bringen und so die Bedeutung der Schulzeit für die Interviewpartner herausarbeiten. Gleichzeitig wäre es wünschenswert, wenn das Projekt weitere Kulturanthropologen dazu anregt, sich mit der Schulzeit und auch mit wenig erforschten Gemeinden auseinanderzusetzen. Bereits 1994 forderte Werner Mezger:

„Die Volkskunde hat sich, wie bereits mehrfach erwähnt, merkwürdig zurückgehalten. Gerade sie aber sollte in Zukunft, der sonst wenig beachteten Schülerkultur und den vermeintlichen Nebensächlichkeiten des Schulalltags ihre verstärkte Aufmerksamkeit widmen. [...] bereits aufgrund der Analyse der Abschiedsrituale von Abiturienten vermag der Volkskundler unter Umständen mehr über das augenblickliche Weltbild, die inneren Befindlichkeiten oder die langfristigen Mentalitätsveränderungen bei Schülern aussagen“ (Mezger 1994, 138).

Im ersten Teil der Arbeit „Annäherungen an die Schulzeit als kulturanthropologisches Forschungsfeld“ soll zunächst der bisheriger Forschungsstand umrissen werden. Es wurde bereits angesprochen, dass volkskundliche Untersuchungen zur Schulzeit eher selten sind (vgl. Becker 2019, 14). Anders ist es mit Publikationen zur Brauchforschung. Diese spielen im Zusammenhang mit den Erinnerungen zur Einschulung, zum Schulabschluss oder Jahresverlaufsbräuchen eine wichtige Rolle. Des Weiteren ist die Auseinandersetzung mit der volkskundlichen Jugendkultur-, Familien-, Bild-, Gemeinde- und Stadtforschung unerlässlich. Eine ebenso zentrale Rolle nimmt die Erzähl- und Erinnerungskulturforschung ein.

Danach erfolgt die Präsentation des geschichtlichen, geografischen wie auch des sozialen Rahmens, in dem die Erinnerungen der Gesprächspartner entstanden sind. Das Augenmerk liegt hierbei auf wichtigen sozialen, bildungspolitischen und kulturellen Entwicklungen, die das alltägliche Zusammenleben der Menschen kennzeichneten. Anhand dieser historischen Schlaglichter lassen sich die Aussagen der Befragten besser in einen geschichtlichen Zusammenhang bringen.

Wie eng die Politik des Landes auch mit dem Leben in der pfälzischen Provinz verknüpft ist, zeigt sich durch einen Blick in die Schulchronik des Nordpfalzgyrnasiums. Das Leben in der Bundesrepublik war Ende der 1960er-Jahre durch die Studentenbewegung mit der Generationenrevolte, dem Sozialprotest, einer angestrebten Lebensstil- und Kulturrevolution gekennzeichnet. Viele Schüler und Studenten versammelten sich nach den tödlichen Schüssen auf Benno Ohnesorg oder spätestens nach dem Attentat auf Rudi Dutschke, um gegen den Vietnamkrieg, die Notstandsgesetzgebung oder die Springer-Presse zu demonstrieren (vgl. Schneider, Simon 2017, 5; 6). Die „Chiffre‘68“ (Claussen 1992) ist durch charakteristische Bilder gekennzeichnet, die sich in das kollektive Gedächtnis der Deutschen einbrannten. Aber nicht nur in den großen Städten wie Berlin oder Frankfurt am Main setzte man sich kritisch mit sozial-politischen Themen auseinander. Selbst im Nordpfalzgyrnasium in Kirchheimbolanden fand am 30. Mai 1968 in der Aula eine Diskussionsveranstaltung der Oberstufenschüler statt. Thematisiert wurden dabei die Notstandsgesetze (vgl. Rödel 1981, 101). Fünf Jahre später fiel erstmals die Verabschiedung der Abiturienten des Nordpfalzgyrnasiums aus: „Die bisher übliche Verabschiedungsveranstaltung für Abiturienten findet nicht statt; einige Schüler hatten die Absicht, wie landauf und landab damals üblich, die Veranstaltung politisch umzufunktionieren“ (Rödel 1981, 104). Aber auch die wirtschaftliche Situation des Landes hat Auswirkungen auf den Schulalltag. So musste das Lehrschwimmbecken des Gyrnasiums im Herbst 1973 aufgrund der ersten Energiekrise geschlossen bleiben (vgl. Rödel 1981, 104).

Selbst wenn die politische, ökonomische und soziale Lage der Bundesrepublik Deutschland das Leben in der Verbandsgemeinde beeinflusste, so wurde der Alltag der Heranwachsenden noch stärker durch die Entwicklungen im eigenen Bundesland geprägt. Ferner wird also auf die Geschichte von Rheinland-Pfalz und insbesondere auf die der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden eingegangen, um die Lebenssituation in den jeweiligen Jahrzehnten genauer nachvollziehen zu können. Eine kurze Vorstellung der Verbandsgemeinde und der Gemeinden Kirchheimbolanden und Bolanden selbst ist unerlässlich, damit der Leser einen Eindruck vom gesellschaftlichen Umfeld der ehemaligen Schüler erhält.

Vorerst ist festzuhalten, dass die sogenannte ‚Scholarisierung‘ es im 20. Jahrhundert ermöglichte, dass immer mehr Heranwachsende die Schule besuchen konnten. Dies setzte zunächst die Einführung einer verpflichtenden Grundschule voraus, woraus der Ausbau des Schulwesens im Gesamten resultierte. Die Bildungsziele unterscheiden sich je nach Schulart (vgl. Wiater 2009, 65). So soll die Hauptschule eine grundlegende

Allgemeinbildung für die berufliche Qualifizierung vermitteln, während das Gymnasium unter anderem auf ein Studium vorbereiten soll (vgl. Ipfling 2009, 237). Vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lassen sich zahlreiche Veränderungsprozesse erkennen. So konnten immer mehr Heranwachsende länger in der Schule verbleiben. Der Zugang zu weiterführenden Bildungsstätten wurde ebenfalls vereinfacht. Diese Aspekte wurden auch in den Interviews deutlich. Heute ist der familiäre Alltag klar durch die vorgegebene Struktur der Schule bestimmt. Nicht nur der Tagesablauf richtet sich bei den Familien mit schulpflichtigen Kindern nach den Zeiten der Bildungsstätte, auch der Jahreszyklus ist beispielsweise abhängig von Schulferien (vgl. Mitterauer 2009, 118).

Dabei ist die Schule eine institutionelle Instanz des Staates und wird durch die Verfassung, das Schulgesetz und andere Verordnungen strukturiert. Das Schulsystem ist in Deutschland nicht zentral geregelt, weshalb es zu Unterschieden in den Bundesländern kommt. Da die Bildung im föderalistischen Deutschland somit Ländersache ist, liegt das Hauptaugenmerk auf den Entwicklungen in Rheinland-Pfalz. Die Aufgaben der Schule haben sich seit 1945 immer wieder geändert, da sie auch durch den gesellschaftlichen Wandel beeinflusst werden. Neben dem regulären Unterricht, der das Ziel der Erziehung und Bildung verfolgt, wurde es in den letzten Jahrzehnten immer wichtiger, die Schüler individuell zu fördern, eine Betreuung am Nachmittag zu schaffen oder interkulturelles Lernen stärker in den Mittelpunkt zu rücken (vgl. Wiater 2009, 66). Bereits 1980 verbrachten Heranwachsende durchschnittlich 15.000 Stunden in der Schule. Das Umfeld spielt bei der Enkulturation eine zentrale Rolle, weshalb auch die „schulische Sozialisation daher von überaus großer Bedeutung“ ist (Mischo 2009, 441). Somit ist die Schule bei der Entwicklung einer nationalen Identität bedeutsam, da Normen, Werte und Wissensgrundlagen bereits im Kindesalter gefestigt und tradiert werden (vgl. Keck 2009, 157).

Es kann also schon vorab festgehalten werden, dass durch die Schule kulturelle Vorstellungen an die nächste Generation weitergegeben werden sollen. Der Begriff der Generation wird hier identitätstheoretisch gedacht. Eine Generation besteht folglich aus einer Gruppe von Personen, die im gleichen Alter sind, die durch gleiche Kollektiverlebnisse geprägt wurden und ähnlichen Verhaltensweisen und Perspektiven folgen. Die Personen innerhalb einer Generation haben also gemeinsam, dass sie zu einer bestimmten Zeit ähnliche Strukturen erfahren haben und mit bestimmten Weltanschauungen aufwachsen sind. Gleichzeitig bestehen diese Aspekte aber auch neben anderen

gesellschaftlichen Betrachtungsweisen, da mehrere Generationen als Alterskohorte aufeinander folgen und gleichzeitig bestehen (vgl. Wagener-Böck 2015, 19; 20; 23).

Im darauffolgenden Kapitel „Empirisches Vorgehen“ wird die wissenschaftliche Herangehensweise präsentiert. Die Kulturanthropologie ist eine empirische Kulturwissenschaft mit einem hermeneutischen Wissenschaftsverständnis. Sie beschäftigt sich mit gegenwärtigen oder historischen Phänomenen alltäglicher Lebenswelten. Individuelle Wahrnehmungen, Erfahrungen, Werte oder Handlungen werden betrachtet, beschrieben und letztendlich gedeutet. Eine Kombination aus unterschiedlichen Methoden ermöglicht dabei die empirische Erforschung kulturanthropologischer Fragestellungen. Als Materialgrundlage dienen ebenso Filme, Fotografien, Internetseiten wie auch Ego-Dokumente. Neben der Auswertung von historisch-archivalischen Quellen, Umfragen oder Interviews kann auch Feldforschung betrieben werden. Die Analyse und Reflektion von kulturellen Phänomenen sollen diese soziokulturellen Wirklichkeiten lediglich erklären (vgl. Bischoff, Leimgruber, Oehme-Jüngling 2014 9; 11/Bischoff, 2014, 15/Gajek 2014, 51). Anders als in naturwissenschaftlichen Disziplinen versucht die Kulturanthropologie nämlich nicht, die eine, absolute Wahrheit zu finden, „sondern weiß, dass wissenschaftliche Erkenntnis immer partiell und situiert ist“ (Bischoff, Leimgruber, Oehme-Jüngling 2014, 11). Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten sind Bestandteil der Arbeit und machen die vielschichtigen Forschungsthemen des Faches erst möglich (vgl. Bischoff 2014, 15).

Da es sich bei der Kulturanthropologie um eine gegenwartsbezogene Kulturwissenschaft handelt, setzt diese Ausrichtung die Nähe zu den befragten Personen und den dazugehörigen Forschungssubjekten voraus. Das Gespräch und der Kontakt zu den ausgewählten Interviewpartnern sind dementsprechend unerlässlich (vgl. Schmidt-Lauber 2007, 170). Zur Erhebung der empirischen Daten bietet sich eine qualitativ-empirische Herangehensweise an. Die damit verbundene Erzählforschung wurde, ebenso wie die volkscundliche Biografieforschung, maßgeblich durch Albrecht Lehmann geprägt. Dabei beschäftigte er sich mit den Formen und den Funktionen des alltäglichen Erzählens (vgl. Schmidt-Lauber & Hengartner 2005, 9).

Im Vorfeld zu den Gesprächen wurde ein Leitfaden entwickelt, um die Gespräche zu strukturieren: „Dieses Interviewverfahren ist besonders für themenzentrierte, fokussierte und bevorzugt auf einen Vergleich abzielende Befragungen geeignet“ (Spiritova 2014, 121). Da sich bereits während der ersten Monate der Bearbeitung einige relevante Themenbereiche ergaben, boten sich leitfadenorientierte Gespräche an, da ein „Katalog von Themen und Fragen zur Sprache“ (Schmidt-Lauber 2007, 177) kommen sollte.

Außerdem konnten die Interviewpartner freiwillig Fotos heraussuchen, über die sie sprechen wollten. Der Leitfaden fragte zunächst die persönlichen Daten der Interviewpartner ab, danach wurde auf die Fotos eingegangen, die einige Interviewpartner zum Gespräch mitgebracht hatten. Um den Einstieg in das Interview zu vereinfachen, sollten dann mehrere Sätze zum Thema Schulzeit vervollständigt werden. Beispielhaft zu nennen wären hier die Sätze „Höre ich das Wort Schule denke ich an...“ oder „Die Schule war für mich...“. So fanden die Interviewteilnehmer schnell ins Gespräch. Schließlich wurden über die Kategorien Schulzeit, Schulgebäude, Lehrer, Freunde, Klassenfahrten, Freizeitverhalten oder den Abschluss gesprochen. Die Fragen dienten mir als Orientierungshilfe und konnten relativ offen variiert werden. Im Gegensatz zu einem Befragungsbogen, der vor allem zur Datenerhebung in der Psychologie und in den Sozialwissenschaften genutzt wird, waren konkrete Rückfragen zu jedem Zeitpunkt möglich. Zudem konnten die Fragen umgestellt oder weggelassen werden, falls sie schon ausreichend beantwortet wurden (vgl. Spiritova 2014, 121). Die qualitativen Interviews wirken somit dem Informationsverlust durch standardisierte Fragebögen entgegen (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 160).

Beschreibt man seine methodische Herangehensweise, ist es wichtig, sich auch kritisch mit der eigenen Forschung auseinanderzusetzen. Mein Dissertationsprojekt ist in meiner Heimatregion angesiedelt. Ich bin in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden geboren und aufgewachsen. Bis zu meinem Studium habe ich dort gelebt, mein Abitur machte ich 2013 auf dem Nordpfalzgymnasium. Der Zugang zum Feld fällt mir recht leicht, schließlich kenne ich mich in der Verbandsgemeinde aus. Auch die drei Schulgebäude sind mir vertraut, im NPG habe ich einen Großteil meiner Schulzeit verbracht. Während des Umbaus des Gymnasiums wurden meine Mitschüler und ich in der GvNS unterrichtet. Den Weierhof besuchte ich in den vergangenen Jahren immer wieder zu verschiedenen kulturellen Veranstaltungen, um unter anderem als freie Mitarbeiterin der ‚Donnersberger Rundschau‘ zu berichten. Außerdem waren die Gesprächspartner sehr offen für meine Forschungsarbeit. Da wir alle im Donnersbergkreis aufgewachsen sind, hatten wir eine verbindende Gemeinsamkeit, die die Gesprächsatmosphäre auflockerte. Aber es hat nicht nur Vorteile, in der Heimatregion zu forschen. Ein möglicher Nachteil ist, dass man nicht unvoreingenommen ins Feld geht und somit blind für gewisse Aspekte sein kann, die man als Fremder direkt wahrgenommen und in Frage gestellt hätte. Nun könnte man mir Befangenheit vorwerfen: Wie können die von mir erhobenen Daten noch objektiv und wissenschaftlich sein? Aus eben diesem Grund muss die eigene Rolle im

Feld kritisch reflektiert werden. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die jüngsten Interviewpartner ihren Abschluss 2004 gemacht haben. Zu diesem Zeitpunkt war ich selbst noch in der Grundschule. Ich berichte also mit einem zeitlichen Abstand über die drei weiterführenden Schulen. Des Weiteren forscht jeder Wissenschaftler mit seinem persönlichen Hintergrund und kann seine eigene Sozialisation nie komplett ausblenden. Die wissenschaftlichen Ergebnisse sind somit auch immer durch den Forschenden selbst beeinflusst:

„Wenn Forschung Arbeit ist und Arbeit als dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Objekt aufgefasst wird, dann muss als Resultat des Prozesses, die erarbeitete Theorie, immer auch ein subjektiv geprägtes Produkt sein“ (Strübing 2014, 12).

Es ist also unerlässlich, sich mit Nähe und Distanz im Forschungsfeld und zu den Akteuren auseinanderzusetzen, um wissenschaftlich zu arbeiten. Dabei muss auf Herausforderungen und Fehler während des Forschungsprozesses eingegangen werden, um die wissenschaftliche Vorgehensweise transparent zu machen und die Erkenntnismethoden offenzulegen (vgl. Bischoff u.a. 2014, 69).

Schließlich sollen die Interviewpartner, die zwischen November 2018 und Juli 2019 befragt wurden, vorgestellt werden. Dabei werden nicht nur die biografischen Daten der Gesprächspartner präsentiert, vielmehr wird auch auf die Atmosphäre während der Unterhaltung eingegangen.

Die Erinnerungserzählungen der Interviewpartner stehen im Knotenpunkt des zweiten Teils: „Wiedersehen, Erinnern, Erzählen – Verbalisierte Erinnerungen an die Schulzeit“. Die zentralen Forschungsfragen setzen jedoch Antworten auf weitere Fragen voraus: Woran erinnern sich die Interviewpartner eigentlich noch? Weshalb sprechen sie über die Schule? Spielt die jeweilige Schulform bei der Bewertung der Schulzeit eine Rolle? Können gewisse Aspekte der Schulzeit als kollektives Gedächtnis gewertet werden? Und was zeichnet die Schulzeit in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden über Jahrzehnte hinweg aus? Um eben jene Fragen beantworten zu können, werden die Schulerinnerungen der Interviewpartner eingehend untersucht. Hierbei werden zunächst die drei Schulen präsentiert. In einem weiteren Schritt wird schließlich auf die Multifunktionalität der Schulgebäude eingegangen. Anschließend werden drei Akteursgruppen vorgestellt, die im Schulalltag bedeutsam sind und von denen während der Gespräche immer wieder berichtet wurde. Dabei werden die Erinnerungen an die Lehrer, die Familien und Mitschüler betrachtet, gleichzeitig sollen aber auch die gesetzlichen Rechte und Pflichten

der Akteure veranschaulicht werden. Nachdem die lokale und soziale Umgebung der ehemaligen Schüler vorgestellt wurde, soll es dann konkreter um die Schulzeit gehen. Dabei werden die Erinnerungen an die Klassenfahrten, die Kursarbeiten oder Stufengemeinschaft vorgestellt. Die Bedeutung von ritualisierten Handlungen spielt im Zusammenhang mit dem Schulabschluss eine wichtige Rolle.

Das Erinnern an die Schulzeit im Erwachsenenalter ist das Kernthema des dritten und letzten Überkapitels: „Kulturanthropologische Annäherung an die Schulzeit als kommunikativer Erinnerungsort“. Hier sollen beispielsweise Klassentreffen und die Bedeutung des Schulgebäudes für die Erinnerung eingehender betrachtet werden, um zu verstehen, welche Funktion der Austausch von Schulerinnerungen im Erwachsenenalter haben kann. Unter dem Vorgang des Erinnerns wird in dieser Dissertation ein Prozess verstanden, an dessen Ende das Gedächtnis steht. Allerdings ist dieses nicht greifbar. Es kann von einem Kulturanthropologen nicht beobachtet, angefasst und dann wissenschaftlich ausgewertet werden. Untersuchungsgegenstand können hingegen individuelle Erzählungen oder das kollektive Gedächtnis sein, welches in Erinnerungskulturen schließlich sichtbar und beschreibbar wird (vgl. Erll 2011, 7). Astrid Erll definiert das kollektive Gedächtnis als einen Überbegriff für soziokulturelle Vorgänge „organischer, medialer und institutioneller Art, denen Bedeutung bei der wechselseitigen Beeinflussung von Vergangenem und Gegenwärtigem“ (Erll 2011, 6) zufällt. Das kollektive Gedächtnis bildet also den Handlungsrahmen, in dem kulturelle Phänomene entstehen können (vgl. Erll 2011, 6). Blickt man auf die Forschungsgeschichte zum kollektiven Gedächtnis zurück, ist die heutige Auseinandersetzung mit dem Thema vor allem durch Maurice Halbwachs⁵, Pierre Nora⁶ oder Aleida Assmann⁷ und Jan Assmann⁸ geprägt (vgl. Erll 2011, 1). Dabei ist zu beachten, dass Erinnerungen immer als Konstrukt der Vergangenheit anzusehen sind. Die Erinnerungserzählungen sind durch die Gegenwart beeinflusst und sind kein exaktes Abbild der Vergangenheit (vgl. Erll. 2011, 15). Folglich sind die Erinnerungen, egal ob sie nun individuell oder kollektiv sind, kein genaues Pendant der Geschichte. Vielmehr sind sie als Ausdruck der Gegenwart zu sehen. Dementsprechend ist das

Literaturbeispiele der genannten Autoren:

⁵ Halbwachs, Maurice (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart.

⁶ Nora, Pierre [Hg.] (2005). *Erinnerungsorte Frankreichs*. München

⁷ Assmann, Aleida (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München.

⁸ Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München

Interesse an der Erforschung von Erinnerungen nicht nur darauf ausgerichtet, eine Vergangenheit möglichst genau zu rekonstruieren und auf mögliche Fehler zu überprüfen. Die Gegenwart des Erinnernden ist ebenfalls von Bedeutung (vgl. Erll 2011, 7).

Den Abschluss der Analyse bildet die Beschäftigung mit der Frage, ob die drei untersuchten Schulen als Erinnerungsorte charakterisiert werden können. Unter einem Erinnerungsort kann man einen realen Ort, ein Ereignis, ein Denkmal, ein Gebäude oder auch Begriffe, Bücher und Institutionen verstehen, an den sich das kollektive Gedächtnis einer Gruppe kristallisiert. Der Erinnerungsort dient so als Bezugspunkt für diese Gemeinschaft: „Wir sprechen von einem Ort, der seine Bedeutung und seinen Sinn durch seine Bezüge und seine Stellung inmitten sich immer neu formierender Konstellationen und Beziehungen erhält“ (vgl. François & Schulze 2001, 18). Nach der Beantwortung der Forschungsfragen werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und anknüpfende Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt.

2 Einordnung des Themas in den Fachbezug

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich eine Arbeit über subjektive Erinnerungserzählungen an die Schulzeit in der bisherigen kulturanthropologischen Forschung verorten lässt. Warum beschäftigt man sich als Volkskundler mit diesem Thema? Das zentrale Forschungsinteresse der Kulturanthropologie/Volkskunde liegt bei der Erforschung des alltäglichen Lebens: „Sie fragt, warum das, was vielen ganz selbstverständlich erscheint, sich gerade so manifestiert“ (Gerndt 1997, 25). Der Alltag aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland wird seit Einführung der Schulpflicht durch diese Institution dominiert. Die Ferien bestimmen die Urlaubszeiten von Familien, die Freizeit kann nur in Abstimmung mit dem Stundenplan gestaltet werden – zumindest dann, wenn das Kind regelmäßig den Unterricht besucht. Die Schulzeit strukturiert somit den Tages-, Wochen- und Jahresablauf aller Familien mit heranwachsenden Kindern. Wird die Schule nicht vorzeitig abgebrochen, werden mindestens neun Jahre eines jeden Bürgers in Deutschland klar durch den Schulbesuch beeinflusst. Die Aufgaben der Schulen bestehen darin, die Heranwachsenden in das kulturelle und soziale Normsystem der Gesellschaft, in der die Kinder groß werden, einzugliedern. Dabei sollen sich „Weltorientierung mit sozialer und kultureller Wertorientierung verbinden“ (Gerndt 2002, 235). Die Schulen tragen somit zur Emanzipation, der Allgemeinbildung und dem Verständnis für alltägliche Handlungen bei (vgl. Gerndt 2002, 235):

„Volkskunde untersucht speziell kulturelle Vermittlungsvorgänge, darunter den Enkulturationsprozeß: wie Kinder in die sie umgebende Kultur hineinwachsen, wie sie sich Handlungskompetenz aneignen und mit dem zur Verfügung stehenden kulturellen Inventar umzugehen lernen“ (Gerndt 2002, 235).

Die Erinnerungen an jene Zeit können die ehemaligen Schüler ein Leben lang begleiten:

„In den Erinnerungen von Erwachsenen macht die Summe der Erfahrungen und Erlebnisse aus der eigenen Schulzeit stets dieselbe merkwürdige Verwandlung durch: mit zunehmendem Altersabstand schrumpft sie auf kaum mehr als ein gutes Dutzend komischer Anekdoten zusammen, über die man sich dann – meist zu vorgerückter Stunde und in feuchtfrohlicher Runde – immer wieder von neuem zu amüsieren pflegt [...] Sowohl das anekdotische Karikieren als auch das vernichtende Kritisieren sind in ihrem Kern doch nichts anderes als Resultate von ganz persönlichen und damit höchst subjektiven Verdrängungs-, Bewältigungs- und Aufarbeitungsprozessen. Und was zu alledem noch erschwerend hinzukommt, ist die Tatsache, daß die weitaus meisten Mitglieder unserer Gesellschaft, von kurzen Unterbrechungen abgesehen, nahezu lebenslänglich auf irgendeine Weise in das komplexe System Schule verstrickt bleiben: zuerst selbst als Schüler, dann als Eltern schulpflichtiger Kinder und schließlich erneut als Großeltern von Enkeln, die ihrerseits wiederum die Schule besuchen“ (Mezger 1994, 8).

Die Schule und die damit verbundenen Erinnerungen eignen sich folglich nicht nur für die Erforschung durch Pädagogen, Erziehungs- oder Bildungswissenschaftler, auch Volkskundler finden in diesem Themenfeld zahlreiche Anknüpfungspunkte für eigene Untersuchungen.

Volkskundliche Jugendkultur-, Familien- und Schulforschung

Über Jahre hinweg wurde in der Volkskunde selten zum Alltag von Heranwachsenden und ihrem familiären Umfeld geforscht, obwohl sich Wilhelm Heinrich Riehl bereits 1854 grundlegend zur Familie geäußert hatte. Danach wurden zwar immer wieder Kinderreime und -spiele gesammelt und auch die Partizipation von Kindern bei Bräuchen wurde dokumentiert, aber selbst nach Helmut Möllers Werk zur bürgerlichen Familie im 18. Jahrhundert von 1969 blieb die Kinder- und Jugendforschung zunächst wenig beachtet (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 153 & 154).

Im Gegensatz dazu gehörte die Brauchforschung bereits früh zu den Forschungsinteressen der Volkskundler. Dieses Forschungsfeld zeichnet sich noch immer durch eine

große Themenvielfalt aus. Untersucht wurden schon früh Festumzüge, Gedenktage im Kirchen- und Kalenderjahr, Vereinsbräuche, Volksfeste oder eben auch Familienbräuche. Bevor sich die Wissenschaftler also konkret mit Familien und Heranwachsenden beschäftigten, wurden erst einmal die Bräuche im Lebenslauf untersucht (vgl. Bimmer 2001, 445).

Mitte der 1970er-Jahre entwickelte sich ein stärkeres Forschungsinteresse für die Familien- und Kinderforschung (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 153). Durch die deutsche Übersetzung des Buches „Geschichte der Kindheit“ von Philippe Ariès⁹ und die Publikation von Ingeborg Weber-Kellermann „Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte“ gewann das Themenfeld nach und nach an Bedeutung (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 153 & 154). Folglich wurde die Familie erst recht spät zu einem anerkannten Forschungsfeld des Fachs (vgl. Bimmer 2001, 316). Die Mentalitäts- und Sozialgeschichte der Kindheit war dann Thema des 25. Deutschen Volkskundekongresses in Bremen. Dieser beschäftigte sich 1985 mit Kinderkultur (vgl. Weber-Kellermann 1988, 41). Dabei wurden zahlreiche Bereiche wissenschaftlich thematisiert, dazu zählten beispielsweise die Wohnkultur, spezielle Kinderkleidung, Spiele oder Lieder, (Köstlin 1987, 4; 6). Auch wenn sich danach das Interesse an dem Thema verringerte (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 154), blieb es das Ziel der kulturalanthropologischen Kindheits- und Jugendforschung, Heranwachsende als kulturelle Akteure wahrzunehmen und nicht als „unvollständige Erwachsene“ (Moser 2000, 46). Hierbei sollen die Lebensumstände jugendkultureller Praktiken des Alltags untersucht werden (vgl. Moser 2000, 48).

Eng verbunden mit den volkskundlichen Untersuchungen zur Adoleszenz ist das Forschungsfeld der Schule. Diese gestaltet den Alltag der Heranwachsenden maßgeblich, neben der Freizeit mit Spiel und Spaß. Bis in die 1980er-Jahre gab es kaum deutsche volkskundliche Arbeiten zur Schülerkultur¹⁰, obwohl der österreichische Volkskundler

⁹ Ariès, Philippe (1975). *Die Geschichte der Kindheit*. München. Ariès sieht die Kindheit als historisches Phänomen. Hier sei nur am Rande angemerkt, dass Philippe Ariès mittlerweile durchaus umstritten ist. Knapp zusammengefasst vertritt er die These, dass es im Mittelalter noch kein Verhältnis zur Kindheit gegeben habe, erst im 17. Jahrhundert habe sich dieses entwickelt (Winkler 2017, 199). Kritiker betonen dabei, dass er die Situation der Heranwachsenden nicht im Zeitkonzept betrachtet habe und diese aus einer gegenwärtigen Position bewertete (vgl. ebd. 24). Dies zeigt, dass die Kindheitsforschung nicht nur durch Methodik und Empirie gekennzeichnet ist, sondern auch ein moralisches und emotionales Thema ist (vgl. ebd. 25).

¹⁰ Im angelsächsischen Raum beschäftigten sich Vertreter der „anthropology of education“ seit den 1970er-Jahren mit schulischen Lebenswelten. Dabei waren kulturellen und gesellschaftlichen Aspekte von Bildung wichtig. Darauf soll in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden, da hier kein Vergleich zu Schulen im englischsprachigen Raum gezogen werden soll (vgl. Bendix, Kraul, Keßler, Nietert & Koch 2010, 4).

Leopold Schmidt¹¹ (1912–1981) bereits 20 Jahre zuvor die Auseinandersetzung mit der Schulzeit gefordert hatte. Obwohl die Schulzeit also keinen Forschungsschwerpunkt für viele Volkskundler darstellte, wurden trotzdem einige Arbeiten zur Schülersprache, Kritzeleien auf Schulbänken, Spickzetteln, Liebesbriefen oder zur Schülermode verfasst (vgl. Mezger 1994, 9). Diese Veröffentlichungen beschäftigten sich häufig mit der Schule in der Vergangenheit (vgl. Schaffner 2012, 18). Kurt Dröge untersuchte beispielsweise Schulwandbilder. Gemeinsam mit Ewa Gwiazdowska forschte er außerdem zum Zeichenunterricht in pommerschen Gymnasien des 19. Jahrhunderts (vgl. Becker 2019, 14). Dieter Sauermann sammelte hingegen Erinnerungen an den Schulweg von 1925 bis 1975 (vgl. Sauermann 2007, 11). Ausgehend von diesen Arbeiten entwickelte sich anschließend ein Interesse daran, die aktuellen Alltagserscheinungen in den Blick der kulturanthropologischen Forschung zu nehmen (vgl. Schaffner 2012, 24).

Anfang der 1990er-Jahre wurde schließlich Werner Mezgers Buch: „Die Bräuche der Abiturienten. Vom Kartengruß zum Supergag“ publiziert. Mezger nennt darin die Bräuche zum Schulanfang und insbesondere zum Schulende als Untersuchungsmöglichkeiten für Volkskundler (vgl. Mezger 1994, 12). Außerdem hebt er deutlich hervor, dass sich die Schulzeit auf vielfältige Weise für die volkskundliche Forschung eignet (vgl. ebd. 9). Mit den Traditionen rund um das Abitur beschäftigte sich auch Mechthild Kipar 1994 in: „Penne ade! Festaktivitäten zum Abitur zwischen Tradition und Suche nach neuen Formen“. Ähnliche Überlegungen stellten die Mitarbeiter der „Volkskundlichen Kommission für Westfalen“ in Münster an. Sie begleiteten 2009 mehrere Oberstufenklassen auf ihrem Weg zum Abitur. In der 2011 erschienenen Publikation „Mit Wasserpistole und Ballkleid; Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur“ werden Motto-Wochen, Abitur-scherze und die Organisation des Abiturballs volkskundlich aufgearbeitet. Darin wird beispielsweise eine Verbindung der Motto-Wochen der Abiturienten zu den amerikanischen Spirit-Weeks gezogen (vgl. Höher 2011, 24). Katrin Bauer beschäftigte sich in ihrem Beitrag mit Traditionen und Innovationen anlässlich der Abi-Gags (vgl. Bauer 2011, 27). Christiane Cantauw wiederum setzte sich mit dem regionalen Brauch des Bäumchen-Setzens in Attendorn auseinander, wobei Abiturienten und Oberstufenschüler zweier rivalisierender Gymnasien nach den Abiturprüfungen einen Wettbewerb veranstalten (vgl.

¹¹ Nachzulesen auf Seite 305 in Schmidt, Leopold (1966). Brauch ohne Glaube. Die öffentlichen Bildgebärden im Wandel der Interpretation. In: Schmidt, Leopold Volks Glaube und Volksbrauch. Gestalten – Gebilde – Gebäredn (289–312). Berlin.

Cantauw 2011, 71). Die gesamte Veröffentlichung knüpft an Mezgers und Kipars Überlegungen an und zeigt, wie vielfältig die Forschungsfelder rund um das Abitur sein können.

Wenn allein der Schulabschluss mannigfaltige Fragestellungen zulässt, dann ist es nicht überraschend, dass auch der Schulalltag viele Forschungsmöglichkeiten bietet. Die interdisziplinären Teilnehmer des Göttinger DFG-Projekts „Schulkultur“, das zwischen 2007 und 2014 gefördert wurde, machten es sich zur Aufgabe, die Schulkultur zweier Gymnasien umfassend zu erarbeiten. Wissenschaftler aus der Europäischen Ethnologie und der Pädagogik wollten eine mögliche Definition für den Begriff der Schulkultur finden. In der Projektbeschreibung auf der Homepage heißt es:

„Für ihre Erforschung ist das soziale und kulturelle System von Schule ebenso konstitutiv, wie das Handeln der mit der Schule verbundenen Akteure und die architektonischen sowie die gestalterischen Elemente. Die Schule funktioniert als ein komplexes Ganzes, dessen einzelne Aspekte nicht isoliert voneinander stehen. Ein solches Verständnis von Schule ist essenziell, um beispielsweise die unterschiedlichen Wirkungen von Reformen an verschiedenen Schulen gleichen Typs abschätzen zu können“ (vgl. Forschungsprojekt Schulkultur 2011).

Aus dem Projekt sind zwei Aufsätze hervorgegangen, die in der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaften“ und in der „Zeitschrift für Volkskunde“ abgedruckt wurden (vgl. Bendix, Kraul, Keßler, Nietert & Koch 2010; Bendix & Kraul 2011).

Die vermutlich neusten volkskundlichen Beiträge zur Schule in Deutschland stammen von Catharina Keßler, diese war von 2007 bis 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem DFG-Projekt an der Georg August-Universität in Göttingen, und Martina Becker. Bei beiden Werken handelt es sich um die Dissertationsprojekte der Wissenschaftlerinnen. „Begegnung – Erkundung – Erlebnis. Kulturwissenschaftliche Perspektiven zum deutsch-polnischen Schüleraustausch als Erfahrungsfeld von Lehrkräften“ von Martina Becker wurde im Jahr 2019 veröffentlicht. Darin setzt sie sich mit den internationalen Kontakten und Erfahrungen von Lehrkräften auseinander, die seit den 1970er-Jahren Schüleraustausche zwischen den beiden Nationen organisieren (vgl. Becker 2019).

In „Doing School. Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung“ kombinierte Catharina Keßler 2017 den kulturalanthropologischen mit einem erziehungswissenschaftlichen Ansatz, um ein evangelisches Gymnasium zu erforschen. Während ihrer achtmonatigen Feldforschung untersuchte sie die Schulkultur des Gymnasiums und die alltäglichen Enkulturationsprozesse. Bereits in den ersten Kapiteln weist sie darauf hin,

dass die angelsächsischen Forschungen zur „anthropology of education“ weitaus häufiger seien als Publikationen zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum. Dennoch würde die Schule als eigenständiger Forschungsgegenstand immer mehr in das Interesse von Volkskundlern hierzulande rücken. Die Schule könne dabei als Institution angesehen werden, in der kulturelle Handlungen und Wissen zeitgleich vermittelt und angeeignet werden (vgl. Keßler 2017, 28).

Während Keßler sich mit einer einzelnen Schule befasst und sich dabei intensiv mit der Rolle der Lehrer und der Selbstdarstellung des evangelischen Gymnasiums beschäftigt, verfolge ich in dieser Arbeit einen anderen Ansatz, indem ich Erinnerungen an drei Schulen miteinander vergleiche. Hierbei betrachte ich weniger die Außenwirkung der drei Schulen an ihrem Standort und in der Region. Vielmehr stehen die subjektiven Wahrnehmungen Ehemaliger im Vordergrund, wobei ihre Erinnerungserzählungen mit Literatur, Archiv- und Bildmaterial ergänzt werden sollen.

Erinnerungs-, Erzähl- und Bildforschung in der Volkskunde

Da sich diese Dissertation mit Erinnerungserzählungen über die Schulzeit beschäftigt, ist das Thema ebenso in der Erzählforschung zu verankern. Um von Vergangenen berichten zu können, ist die Grundvoraussetzung, dass man sich an die Erlebnisse erinnern kann und sich darüber austauschen möchte. Zunächst ist hervorzuheben, dass Erinnerungen subjektive Wahrnehmungen sind, die durch die eigene Lebensgeschichte beeinflusst werden. Die Erinnerung steht folglich in einem Zusammenhang mit der Gegenwart und den gegenwärtigen Lebensumständen. Erinnerungen sind somit bedingt vom Vergessen, Verdrängen und öffentlichen Diskursen. Hierbei ist anzumerken, dass ebenso die öffentliche Vergegenwärtigung von Geschichte wie auch die privaten Erinnerungen durch diesen Wandel und die Konstruktivität gekennzeichnet sind. (vgl. Roth 2012, 17).

Dabei ist zu sagen, dass sich seit den 1980er-Jahren ein interdisziplinärer Wissenschaftsdiskurs um die Erinnerungskultur entwickelt hat.¹² Dabei wird die Vergangenheit als gesellschaftsspezifisches Phänomen betrachtet (vgl. Roth 2012, 17). Die kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Erinnerung fragt nach dem „Rückbezug auf die

¹² Voraussetzung dafür waren unter anderem die Überlegungen von Aby Warburg oder Maurice Halbwachs, auf die zu einem späteren Zeitpunkt detaillierter eingegangen werden soll, wenn auch einige zentrale Forschungsergebnisse von Jan und Aleida Assmann vorgestellt werden. An dieser Stelle ist zunächst anzumerken, dass sich die Ausführungen der Wissenschaftler sowohl mit dem individuellen als auch mit dem kollektiven Gedächtnis einer Gruppe beschäftigen (vgl. Roth 2012, 18;19).

Vergangenheit als kulturelle Praxis“ (Roth 2012, 17) und beschäftigt sich dabei mit Formen, Funktionen und Methoden des Erinnerns. Unter dem Titel „Erinnern und Vergessen“ fand der 27. Deutsche Volkskundekongress 1989 in Göttingen statt. Dort tauschten sich die Wissenschaftler über Themen wie Lebensgeschichtsforschung, verdrängte Erinnerungen, Sachkulturforschung oder Lied- und Erzählforschung aus (vgl. Bönisch-Brednich 1991).

Die Erzählforschung ist durchaus eine klassische Disziplin der Volkskunde. Zunächst wurden traditionelle Erzählformen wie das Märchen, die Sage oder der Schwank, wissenschaftlich betrachtet. Nach der Wende der Volkskunde zu einer Alltagskulturwissenschaft ab den 1970er-Jahren gewannen die Untersuchungen zum alltäglichen Erzählen mehr und mehr an Bedeutung. Durch die Neuorientierung des Fachs rückten erzählte Erinnerungen von Arbeitern oder Familien in das Forschungsinteresse. Außerdem wurden die Wechselwirkungen zwischen schriftlichen und mündlichen Erzählungen untersucht. Zusätzlich betrachtete man Massenmedien, wie Zeitungen, Radio, Fernsehen und später das Internet, unter den Aspekten des erweiterten Kulturbegriffs (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 161, 162). Noch vor dem „narrativistic turn“¹³ kam es in der Volkskunde folglich zu einer Pluralisierung von Themen. Zusätzlich zu dem Interesse an den alltäglichen Lebensgeschichten entwickelten sich Forschungen zur Narratologie (vgl. Schmidt-Lauber 2005, 146). Dabei wird nach dem Aufbau des Erzählens, formalen Merkmalen, Leitlinien und narrativen Mustern in den lebensgeschichtlichen Berichten gefragt (vgl. Schmidt-Lauber 2005, 149). Inhaltlich beschäftigte sich die lebensgeschichtlich ausgerichtete Erzählforschung vor allem mit Erlebnissen aus dem eigenen Leben im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und historischen Ereignissen (vgl. ebd. 147). Ein klares Ziel der Erzählforschung ist es also, nach den Funktionen, den Bedeutungen, nach Formen, Situationen und Inhalten des Erzählens zu fragen (vgl. Schmidt-Lauber 2005, 145). Typische Quellen der Erzählforschung sind zunächst gesprochene Geschichten. Dazu gehören in dieser Arbeit die Aussagen, die während der Interviews getroffen wurden. Zudem können Fotos, sachkulturelle Objekte oder auch schriftliche Zeugnisse als Quellengrundlage dienen (vgl. Lehmann 2007, 13).

¹³ Als Folge des „linguistic turns“ veränderte sich auch die Ausrichtung in den Geistes- und Sozialwissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Bedingt durch einen „cultural turn“, der nicht mehr nur die sogenannte Hochkultur einschloss, sondern auch den Alltag und die Popkultur in das wissenschaftliche Interesse rückte, erfolgten weitere Paradigmenwechsel. Obwohl durch diese Wendungen eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit stattfand, gibt es mittlerweile auch Kritik an der Vielzahl der Wendepunkte (vgl. Bachmann-Medick 2010, 7; 8).

Eine bedeutende Rolle für die Erzählforschung spielt der Volkskundler Albrecht Lehmann. Seit Beginn der 1980-Jahre setzt er sich immer wieder mit der Bewusstseinsanalyse im Zusammenspiel mit der Erzählforschung auseinander. Hierbei steht der erzählende Mensch mit seiner eigenen Geschichte im Mittelpunkt der Untersuchungen. Auch in Zeiten, in denen die Kommunikation verstärkt schriftlich über mobile Nachrichtendienste erfolgt, ist alltägliches Erzählen relevant: Nach wie vor überliefern Menschen ihre Geschichten vor allem oral in Texten oder in Bildern. In ihren Berichten vermittelt jede Person eigene Erfahrungen, Wünsche oder Ansichten. Aus diesen Geschichten könne die Forschung, so Albrecht Lehmann, Einblicke in das Leben der Menschen erhalten und diese in einen individuellen oder sozialen Kontext einordnen. Dabei sei davon auszugehen, dass sich die Erzählungen während des Lebens immer wieder wandeln (vgl. Lehmann 2007, 13). Die autobiografischen Erzählungen werden in Lehmanns Forschung in einen größeren, vergleichenden Zusammenhang gesetzt. Nach der Analyse von Erzählungen und persönlicher Dokumente können dann Erkenntnisse über die Alltagskultur in bestimmten sozialen Milieus gewonnen werden (vgl. Lehmann 2007, 273). Dabei sei es das Ziel, dass Regeln und Gattungen des Erzählens in den Gesprächen erkannt werden. Diese gilt es zu beschreiben, zu analysieren und ihre Funktion für den Erzählenden oder die Kultur einer Gruppe herauszustellen (vgl. Lehmann 2007, 284).

Wie bereits erwähnt können nicht nur erzählte Geschichten als Quellengrundlage für empirische Forschungen dienen. Auch die Auswertung von Fotografien ist im Zusammenhang mit den Interviews für diese Arbeit bedeutsam. Ein Leben ohne Bilder und Fotografien ist im 21. Jahrhundert kaum vorstellbar. Das alltägliche Leben ist heute durch verschiedene Formen von Bildnissen gekennzeichnet: Auf Magazinen, Zeitungen und Illustrierten schauen uns Fotografien von berühmten Persönlichkeiten entgegen, in Bahnhofshallen zeigen Unternehmen ihre Werbung und durch die Verbreitung des Smartphones kann jeder Nutzer sofort und überall digitale Bilder seines Alltags schießen und über die sozialen Medien verbreiten. Diese Verbildung des Alltagslebens lässt sich bereits seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts feststellen und ist deshalb auch von interdisziplinärem Forschungsinteresse (vgl. Gerndt, 2005, 13).

Bilder und Fotografien werden deshalb nicht nur von Kunsthistorikern ausgewertet. In der volkskundlichen Bildforschung wurden zunächst Druckgrafiken, Zeichnungen oder Gemälde auf ihre Botschaft und deren Bedeutung für den Menschen untersucht.

Anfang der 1980er-Jahre wurde das Werk „Volkstümliche Bilderkunde“¹⁴ von Nils-Arvid Bringéus publiziert. Darin setzte er sich mit Bildbotschaften, Veränderungsprozessen der gewählten Motive und deren Funktionen auseinander. Durch diese volkskundliche Perspektive kann der kunsthistorische Blickwinkel um einen weiteren Aspekt ergänzt werden (vgl. Meyer 2003, 18). Weitere Autoren wie Wolfgang Brückner oder Christa Pieske beschäftigten sich ebenfalls mit der volkskundlichen Bildforschung (vgl. Meyer 2003, 18).

Der klassische Bildbegriff, der meist eine gerahmte Darstellung eines Sujets auf einer Oberfläche beinhaltete, wurde schließlich um Fotografien oder virtuelle Bilder ergänzt (vgl. Gerndt & Haibl 2005, 11). Auch Filme, bewegte Beiträge im Fernsehen und im Internet, zählen mittlerweile zu den Forschungsaspekten einer visuellen Anthropologie. Dieses erweiterte Interesse geht auf den „iconic turn“ zurück, der Anfang der 1990er-Jahre auch unter dem Begriff „pictorial turn“ ausgerufen wurde. Verschiedene Wissenschaften beschäftigten sich seither mit bildlichen Überlieferungen. Die Europäische Ethnologie legt dabei ein besonderes Augenmerk auf die „kleinen Leute“. Dabei geht die Volkskunde den Fragen nach, wie Bilder entstehen, verbreitet und verwendet werden. Die Wirkung der Bilder im alltäglichen Leben ist von zentralem Interesse der Volkskundler (vgl. Gerndt 2005, 13).

2001 wurde die Kommission Fotografie der „Deutschen Gesellschaft für Volkskunde“ gegründet, im Folgejahr fand die erste Tagung statt (vgl. Ziehe & Hägele 2017, 9). Dabei arbeitete der Ausschuss mit der „Sektion Geschichte und Archive“ der deutschen „Gesellschaft für Fotografie“ zusammen. In einem Tagungsband wurden Themen wie Familienfotografien, Berliner Warenhausfotoateliers oder die Darstellung des Alltags im Foto bearbeitet (vgl. Ziehe & Hägele 2004, i; ii). 2005 wurde in den „Münchener Beiträgen zur Volkskunde“ der Sammelband „Der Bilderalltag; Perspektive einer volkskundlichen Bilderwissenschaft“ veröffentlicht, in dem beispielsweise Beiträge zur Malerei und zur Fotografie publiziert wurden (vgl. Gerndt & Haibl 2005, 8). Bis heute sind Fotografien ein abwechslungsreicher Forschungsgegenstand für Volkskundler, wie der 2017 erschienene Band „Eine Fotografie. Über die transdisziplinären Möglichkeiten der Bildforschung“ zeigt (vgl. Ziehe & Hägele 2017). Für diese Arbeit waren außerdem weitere Veröffentlichungen von Irene Ziehe und Ulrich Hägele bedeutsam. Dazu gehören „Eine

¹⁴ Nils-Arvid Bringéus (1982). *Volkstümliche Bilderkunde*. München.

Fotografie. Über die transdisziplinären Möglichkeiten der Bildforschung“ (vgl. Ziehe & Hägele 2004) und „Digitale Fotografie. Kulturelle Praxis eines neuen Mediums“ (vgl. Ziehe & Hägele 2009).

Unabhängig davon, ob es sich nun um eine historische Malerei, eine Druckgrafik, eine analoge oder digitale Fotografie handelt, versteht sich die visuelle Volkskunde als Bildwissenschaft. Der Umgang mit Bildnissen spielt in der Kulturanthropologie ebenso eine Rolle wie das Lesen der Bilder. Zusätzlich werden die geschichtlichen Dimensionen der Bildüberlieferung und die Bildvermittlung im gegenwärtigen Alltag betrachtet. Dabei ist die Bildwahrnehmung durch die ästhetische und visuelle Kultur der jeweiligen Gesellschaft und des spezifischen Zeitalters gekennzeichnet (vgl. Gerndt 2005, 33).

Volkskundliche Städte- und Gemeindeforschung

In den Anfängen des Fachs beschäftigten sich die Volkskundler zumeist mit einzelnen Aspekten des Alltags, wobei vergangenen Relikten und traditionellen Erzählungen ein besonderes Interesse galt. Im Zusammenhang damit wurde das Alltagsleben in den Gemeinden zunächst nicht ganzheitlich erforscht, da vieles davon noch nicht als relevant für das Fach betrachtet wurde. Durch Einflüsse der Soziologie entstand im 20. Jahrhundert ein Interesse an der Erforschung von Gemeinden, wobei vor allem das soziale Gefüge und Miteinander in überschaubaren ländlichen Gemeinden betrachtet wurde. In der Zeit zwischen dem Ersten und dem Zweiten Weltkrieg gab es erste volkskundliche Ansätze, die sich mit der Gemeindeforschung beschäftigten. Der Frankfurter Germanist Julius Schwietering wollte, dass sich seine Schüler mit Orten auseinandersetzen und dabei die Eigenheiten der Gruppe erfassen. Diese sogenannte Schwietering-Schule wurde nicht nur innerhalb Deutschlands bekannt. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges knüpften Hermann Bausinger, Markus Braun und Herbert Schwedt Ende der 1950er-Jahre mit ihrer Publikation „Neue Siedlungen“ an diesen Forschungsansatz an (vgl. Hugger 2001 293; 294). Ab den 1960er-Jahren gab es immer mehr deutschsprachige Arbeiten zum Leben in einzelnen Gemeinden, dabei war der kulturelle Wandel ein wichtiges Forschungsanliegen. Dieses Interesse wurde durch die Entwicklungen in der BRD begünstigt. Einerseits kam es durch das Eintreffen von Flüchtlingen zu einem kulturellen Wandel, der auch das Leben in kleineren Ortschaften stark beeinflusste. Andererseits verloren viele Ortschaften ihre Eigenständigkeit durch die Eingemeindungen Anfang der 1970er-Jahre. Ein weiterer Faktor, neben der Industrialisierung und Modernisierung der Alltagswelten, war die Güterzusammenlegung, die in bäuerlichen Gemeinden strukturelle Veränderungen mit sich

brachte (vgl. Hugger 2001, 296). Die 1970er-Jahre avancierten zur Blütezeit der Ortsforschung. In Mainz untersuchte Günter Wiegelmann gemeinsam mit Studierenden Gemeinden in der Westpfalz (vgl. Simon 2020, 263). Außerdem setzte sich Albrecht Lehmann 1976 in seiner Dissertation „Das Leben in einem Arbeiterdorf. Eine empirische Untersuchung über die Lebensverhältnisse von Arbeitern“ mit dem Alltag der Arbeiter in einem niedersächsischen Dorf auseinander. In Braunschweig fand im September 1977 der 21. Deutsche Volkskundekongress statt, anknüpfend daran veröffentlichte Günter Wiegelmann 1979: „Gemeinden im Wandel: Volkskundliche Gemeindestudien in Europa“. Albert Ilien und Utz Jeggle untersuchten das Dorfleben 1978 und hielten ihre Erkenntnisse in der Publikation „Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfs und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner“ fest (vgl. Hugger 2001, 296). In den 1980er-Jahren kam es als Folge des Neoregionalismus zu einem gestiegenen Interesse an Ortsmonografien. Grund dafür war die Rückbesinnung auf traditionelle Werte. Diese boten, in einer immer schneller werdenden Welt mit neuen Technologien, eine gewisse Orientierung und Sicherheit. Bis zu Beginn dieses Jahrhunderts interessierte sich ein lokales Publikum für solche Gemeinde-Studien (vgl. Hugger 2001, 291).

Durch die volkskundlichen Untersuchungen werden empirische Daten gewonnen, um das alltägliche Leben der Bevölkerung zu beschreiben und zu analysieren. Diese Studien sind somit „Bausteine zu einer vertiefenden Geschichte des Alltags“ (Hugger 2001, 304). Das volkskundliche Interesse an der Untersuchung von ländlichen Dorfstrukturen hielt bis Mitte der 1980er-Jahre an und schwächte danach langsam ab (vgl. Hugger 2001, 296). In dem darauffolgenden Jahrzehnt erlangte die Stadtforschung hingegen eine Beliebtheit in der Volkskunde. Städte waren zuvor weniger häufig untersucht worden, weil die komplexen Lebensstrukturen zunächst nur schwer mit den qualitativen Methoden der Volkskunde vereinbar schienen. Durch die Untersuchung von einzelnen Stadtteilen wurde jedoch eine Annäherung an das Thema der Stadtforschung möglich (vgl. Hugger 2001, 297).

Die volkskundliche Gemeinde- und Stadtteilstudienforschung kann sich aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzen. So kann das kulturelle und soziale Leben in einer Siedlung, in der Nachbarschaft, in einer Schule und in Vereinen betrachtet werden. Zudem kann ein ganzheitlicher Zugang den Alltag der regionalen Bevölkerungsgruppen untersuchen (vgl. Hugger 2001, 291). Im Allgemeinen kann man zwischen mehreren thematischen Ansätzen unterscheiden. So können Ortsmonografien eine Inventur eines gesamten Orts aufnehmen. Dabei werden beispielsweise Aspekte wie der Alltag, Feiertage,

Vereinskultur, lokale Sagen und Aberglauben, Übergangsriten oder berufliche, kulturelle und soziale Lebensverhältnisse in der Ortsgemeinschaft untersucht. Ziel dieser umfassenden Beschreibungen ist es oft einen lokalen Kulturverlust zu verhindern. Ein anderer Ansatz wäre, den Kulturwandel in einer Gemeinde zu beleuchten. Dabei stehen Kontinuität und Innovation im Zentrum der Forschung. Es wird den Fragen nachgegangen, wie die traditionelle Kultur eines Ortes mit Modernisierungs-, Urbanisierungs- und Globalisierungsprozessen umgeht und welche Chancen und Probleme sich daraus für die Gemeindeglieder ergeben. Außerdem können bestimmte Kulturmuster in einer Gemeinde für Volkskundler ergiebige Forschungsansätze liefern. So werden bestimmte Handlungsmuster, Bräuche oder Traditionen auf ihre Struktur und Funktion untersucht. In komparativen Ortsmonografien können mehrere Ortschaften auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede erforscht werden. Dadurch können wesentliche Besonderheiten der einzelnen Gemeinden besonders hervorgehoben werden. Diese Studien sind häufig groß und zeitintensiv angelegt und übersteigen die Möglichkeiten eines einzelnen Forschenden (vgl. Hugger 2001, 300). Des Weiteren gibt es Arbeiten, die eine emanzipatorische Absicht verfolgen: „Sie möchten aufrütteln, auf die Planung einwirken, die Bevölkerung oder die Behörden entsprechend sensibilisieren“ (Hugger 2001, 301). Das geschah besonders in den 1970er-Jahren, da die damalige Volkskunde besonders sozialkritisch orientiert war (vgl. Hugger 2001, 301).

Diese Arbeit verfolgt jedoch eher den Ansatz einer empirischen Fallstudie, bei der drei Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden als Schulgemeinden verstanden werden. Die subjektiven Erinnerungen an die Schulen seit den 1970er-Jahren werden auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht und miteinander verglichen. Dabei werden einzelne und besonders kennzeichnende Aspekte im Schulwesen herausgegriffen. Während diese Studie einen besonderen Wert auf die Interviewpartner und Bewohner der Region um Kirchheimbolanden legt, wird das kulturelle Gesamtbild der einzelnen Gemeinde im Donnersbergkreis nicht betrachtet (vgl. Hugger 2001, 300).

Um volkskundliche Gemeindeforschung zu betreiben, können verschiedene methodische Ansätze genutzt werden. Bei der teilnehmenden Beobachtung taucht der Forscher selbst in das alltägliche Leben der Gemeinde ein. Das Interview eignet sich für die Befragung der vor Ort lebenden Experten, dadurch erhält man qualitative Einblicke in das Leben einzelner Bewohner. Quantitative Ergebnisse bekommt man hingegen durch das Versenden von Fragebögen, sie liefern statistisch auswertbare Informationen, die die Aussagen der qualitativen Interviews ergänzen können und dadurch den Gesamteindruck

komplementieren. Zudem können archivalische Daten, Protokolle, Briefe, Chroniken oder Urkunden ausgewertet werden. So erhält man einen historischen Zugang zu den Themen. Aufgrund der Komplexität der Forschungsfragen ist ein Methodenpluralismus oft angebracht (vgl. Hugger 2001, 301; 302).

3 Schlaglichter der Vergangenheit – Historische Hintergründe

Die „Stunde Null“, das Wirtschaftswunder, die Chiffre ‘68 oder die friedliche Revolution von 1989 – mit diesen geflügelten Ausdrücken assoziiert man die Geschichte der BRD seit Ende des Zweiten Weltkrieges. Die damit verbundenen Mythen haben sich in das kulturelle und kollektive Gedächtnis der Deutschen eingebrannt, gerade weil sie das Leben der einzelnen Bürger nachhaltig beeinflusst haben (vgl. Kosthorst 2016, 15). Die verschiedenen Interviewpartner sind in mehreren Jahrzehnten zur Schule gegangen und erwachsen geworden. Obwohl sie noch Schulkinder waren, wurde ihr Alltag durch die politische und gesellschaftliche Lage des Landes geprägt, selbst wenn sie nicht direkt darüber informiert waren. Deshalb ist ein historischer Überblick unverzichtbar, um einen Eindruck der Lebensumstände in den verschiedenen Jahrzehnten zu erhalten. Dementsprechend sollen nun einige Schlaglichter aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft präsentiert werden.

Zunächst gibt es verschiedene Möglichkeiten, um sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Auch die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland kann auf verschiedene Arten erzählt werden. So kann man die Geschichte der Teilstaaten beispielsweise unter den Aspekten des Kalten Krieges begutachten (vgl. Stöver 2002, 1). Eine zweite Variante ist, die Doppelstaatlichkeit mit all ihren Verflechtungen und Abgrenzungen zu beleuchten (vgl. Stöver 2002, 1). Ich möchte hier jedoch einen weiteren Weg wählen und mein Hauptaugenmerk auf die westdeutsche Geschichte legen (vgl. Stöver 2002, 1). Diese Option bietet sich für die Arbeit besonders an, da Kirchheimbolanden im ehemaligen Westdeutschland liegt. Das alltägliche Leben der Schüler war zunächst also stärker durch die Bonner Politik und wirtschaftliche Lage im Westen charakterisiert. Selbstverständlich dürfen einige Verweise auf die Situation in der DDR nicht komplett fehlen, denn die Trennung Deutschlands und die damit verbundene Wiedervereinigung sind ein zentrales Thema der jüngeren deutschen Geschichte.

Anfangs soll auf die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg eingegangen werden. In einem nächsten Schritt werden die Entwicklungen in Rheinland-Pfalz näher betrachtet. In beiden Kapiteln wird dabei auch auf die

Bildungspolitik der BRD und des Landes Rheinland-Pfalz eingegangen. Schließlich haben die gesetzlichen Beschlüsse und Verordnungen unmittelbare Auswirkungen auf das Leben der schulpflichtigen Kinder.

Danach wird auf die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden und insbesondere die Gemeinden Kirchheimbolanden und Bolanden eingegangen, um sich so den Lebensumständen der Interviewpartner anzunähern. Vorab kann bereits angemerkt werden, dass die Stadt Kirchheimbolanden, die während der Zeit des Absolutismus als fürstliche Residenzstadt genutzt wurde, der kulturelle und wirtschaftliche Mittelpunkt der Verbandsgemeinde ist (vgl. Heinel 1984, 7). Dort befinden sich zwei der untersuchten Schulen. Passend dazu wird auch die Gemeinde Bolanden vorgestellt, in der sich das Gymnasium Weierhof am Donnersberg befindet.

Die folgenden Unterkapitel präsentieren lediglich einige Schlaglichter, die einen Überblick vermitteln sollen. Die historische Einordnung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit, aber ohne die Erwähnung des kulturellen Kontextes können Entscheidungen oder Aussagen nicht gedeutet werden (vgl. Stöver 2002, 130).

3.1 Gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen in der BRD

Die Gründung der Bundesrepublik stellte die Bürger nach dem Zweiten Weltkrieg vor politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen. Zunächst mussten sich die Bürger mit den Vorstellungen der Besatzungsmächte arrangieren. Das Land war in verschiedene Sektoren unterteilt, der Alltag der einzelnen Bürger wurde durch die Weltanschauungen der einstigen Feinde geprägt. Amerikaner, Briten und Franzosen setzten sich für die Demokratisierung Westdeutschlands ein. Einerseits musste dafür eine neue Verfassung erarbeitet und eine handlungsfähige Regierung gewählt werden. Im September 1949 wurde Konrad Adenauer als erster Bundeskanzler vereidigt. Der Staat war ab diesem Moment jedoch noch nicht vollends souverän, bei politischen Entscheidungen spielten die Besatzungsmächte bis 1955 eine zentrale Rolle (vgl. Stöver 2002, 6). Andererseits musste es Deutschland wirtschaftlich besser gehen, um die Demokratie als anerkannte Staatsform zu etablieren. Dafür musste das Land, mit seiner Infrastruktur, Häusern und Firmen, wiederaufgebaut werden. Millionen Männer waren im Krieg gefallen oder befanden sich noch in Gefangenschaft. Deshalb übernahmen viele Frauen in der jungen Bundesrepublik die einstigen Pflichten ihrer Männer. Ab 1955 kam es langsam zu einer Normalisierung der Situation: „Nach und nach fanden die Familien zu den alten

patriarchalischen Strukturen zurück: der Vater ist berufstätig und hat das Einkommen, die Ehefrau kümmert sich um Küche und Kinder“ (Korte 2009, 76).

Im Anschluss an die entbehrungsreichen Nachkriegsjahre zeigte die Währungsreform in den 1950er-Jahren den Erfolg der D-Mark. Auf die Industriegesellschaft folgte die postindustrielle Gesellschaft, wobei der tertiäre Sektor einen neuen Schwerpunkt bildete. Durch die steigende Wirtschaftskraft entwickelte sich die westdeutsche Gesellschaft in den 1950er- und 1960er-Jahren zu einer Konsumgesellschaft weiter. Industriell hergestellte Lebensmittel, Automobile, Radios, Massenkonfektion und Haushaltstechnik, wie Kühlschränke oder die Waschmaschine, wurden für immer mehr Menschen finanziell erschwinglich (vgl. Rödder 2004, 191).

Während die 1950er-Jahre mit diesem sogenannten Wirtschaftswunder assoziiert werden, werden die 1960er-Jahre eher mit politischen und gesellschaftlichen Veränderungen verbunden. Der Mauerbau am 13. August 1961 verschärfte die innerdeutsche zunehmend. Die Spiegel-Affäre von 1962 sorgte zusätzlich für Unruhen in der BRD, die nicht zuletzt die Adenauer-Ära beendeten (vgl. Stöver 2002, 8; 9). Obwohl das Jahrzehnt politisch turbulent begann und von Veränderungen gekennzeichnet wurde, schienen die Bürger positiv in die Zukunft zu blicken: Mit dem Wohlstand stieg auch die Geburtenrate an. Seit Mitte der 1950er-Jahre war die Bevölkerungsentwicklung der BRD von einem stetigen Wachstum geprägt. Dieser sogenannte Baby-Boom hielt bis Mitte der 1960er-Jahren an, die durchschnittliche Kinderzahl lag bei knapp über zwei Kindern pro Familie. Doch nicht nur die Geburtenrate trug zum Bevölkerungswachstum bei. Auch die Immigration von Gast- und Leiharbeitern sorgte dafür, dass immer mehr Menschen in der BRD heranwachsen und ihr Leben in Westdeutschland gestalteten. Ab Mitte der 1970er-Jahre überlagerten sich dann ein Rückgang der Einwanderungen und ein Geburtendefizit. Nichtsdestotrotz stieg die Bevölkerung auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik auf 63 Millionen im Jahr 1990 an (vgl. Ehmer 2004, 16).

Das bürgerliche Ideal einer „Zwei-Kinder-Familie“ wurde während des Baby-Booms allerdings nicht in Frage gestellt, durch den steigenden Wohlstand waren Kinder für die soziale Absicherung im Alter nicht mehr zwingend notwendig (vgl. Rödder 2004, 26). Hinzu kam, dass durch das Hormonpräparat Anovlar die Planung einer Familie und die Geburtenkontrolle wesentlich vereinfacht wurde (vgl. Hickethier 2003, 24). Die „Anti-Baby-Pille“ war das erste verlässliche Verhütungsmittel, das in der alleinigen Verantwortung der Frauen lag (vgl. Ehmer 2013, 45).

Die Pille wurde allerdings nicht jeder Patientin verschrieben und war zunächst den verheirateten Frauen vorbehalten. Schließlich war es zu Beginn der 1960er-Jahre moralisch verwerflich, Geschlechtsverkehr außerhalb der Ehe zu haben. Gesetze reglementierten den Umgang von Männern und Frauen. Der „Kuppelei-Paragraf 180“ im Strafgesetzbuch schrieb vor, dass keine Wohnräume an unverheiratete Paare vermietet werden durften. Schwangerschaftsabbrüche waren zu diesem Zeitpunkt in Deutschland noch zu jedem Zeitpunkt der Schwangerschaft strafbar (vgl. Wassermann 2016, 35). Trotz oder gerade wegen des Aufkommens der Pille blieben moralische Vorstellungen und Leitbilder des vorangegangenen Jahrzehnts zunächst bestehen. Reinheit, Keuschheit, Treue, Mutterliebe und Familie waren weiterhin Ideale, nach denen unverheiratete Mädchen streben sollten (vgl. Herzog, 2006, 98).

In der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre machte sich jedoch in den westlichen Nationen ein Umdenken immer stärker bemerkbar. Individualisierung, Enttraditionalisierung und die Säkularisierung nahmen mehr und mehr Raum im Alltag ein. Nach dem Rücktritt von Ludwig Erhard im November 1966 wurde im darauffolgenden Monat eine Große Koalition gebildet. Die personelle Aufstellung der Koalition ist aus heutiger Sicht eher ungewöhnlich: „Kiesinger war NSDAP-Mitglied gewesen, Wehner stammte aus der KPD und Vizekanzler Willy Brandt war noch in der Bundestagswahl 1961 von Adenauer als Emigrant geschmäht worden“ (Stöver 2002, 9). Obwohl viele Bundesdeutsche diese Zusammensetzung damals begrüßten, gab es auch Kritik. Die Große Koalition wurde in einigen Bevölkerungsteilen als Abschaffung der Opposition aufgefasst. Besonders im Hinblick auf die Erfahrungen aus der Weimarer Republik sahen die Kritiker die Entwicklungen als Gefahr für die junge Demokratie (vgl. Stöver 2002, 9). Im Spannungsfeld von gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und demografischen Veränderungen entlud sich spätestens ab 1967 der Unmut über die bestehende Situation in Deutschland.

Gründe für die mitunter gewaltsamen Auseinandersetzungen am Ende der Dekade gibt es sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene viele. Die Proteste um das Jahr 1968 sind daher nicht monokausal zu erklären. Kaum ein Jahrzehnt der jungen Bundesrepublik wurde so stark durch Konflikte und Proteste geprägt wie die späten ‘60er-Jahre (vgl. Hickethier 2003, 11). Die Wurzeln des Protestes sieht Medienwissenschaftler Knut Hickethier zunächst in der Aufarbeitung der NS-Zeit. Konkret war es für viele junge Menschen unbegreiflich, dass hochrangige NS-Funktionäre nach wie vor im Amt waren (vgl. Hickethier 2003, 11). Zudem richtete sich ihr Protest gegen den sogenannten CDU-Staat, der während der Anfangsphase die Bundesrepublik regierte und ihren nationalen

und internationalen Kurs maßgeblich bestimmte. Die CDU hatte sich in der vorangegangenen Regierungszeit für die Einführung der Bundeswehr, die Wiederbewaffnung, den Nato-Beitritt und für atomare Bewaffnung ausgesprochen (vgl. Hickethier 2003, 13). Die Proteste in Westdeutschland richteten sich etwa gegen die Notstandsgesetze, die Spiegel-Affäre von 1962, den Tod des Studenten Benno Ohnesorg oder gegen das Attentat auf den APO-Führer Rudi Dutschke (vgl. Hickethier 2003, 22; 23). Allerdings gab es auch Protestanlässe von außen. Diese wandten sich gegen den Kolonialismus oder den Vietnamkrieg. Zudem sorgte die Ermordung von Che Guevara für Aufsehen, ebenso wie der Staatsempfang für den Schah von Persien, die weltweite Aufbruchstimmung durch die Black-Power-Bewegung und die Ikonisierung von Mao Zedong oder Hồ Chí Minh (vgl. Hickethier 2003, 19, 22).

Die direkten Ziele der Proteste wie beispielsweise die Enteignung des Springer-Verlags, die Verhinderung der Notstandsgesetze, die Einführung einer Räte- oder der Start einer umfangreichen Revolution scheiterten (vgl. Schneider & Simon 2017). Die vielfältigen Bewegungen Ende der 1960er-Jahre prägten das Leben in Deutschland dennoch nachhaltig. Damals wurden Säkularisierungs- und Individualisierungsprozesse angestoßen, die Nachwirkungen auf die folgenden Jahrzehnte hatten. Deshalb können die 1960er-Jahre als Take-Off-Phase verstanden werden, in der sich Freizeitorientierung, Konsum, Selbstentfaltung, aber auch Tugenden des vorangegangenen Jahrzehnts wie Disziplin und Moralvorstellungen, miteinander verbanden und einen Wertewandel indizierten (vgl. Schildt 2000, 35). Ausdruck der dynamischen Modernisierung waren der Ausbau des Dienstleistungssektors, die steigende Erwerbstätigkeit bei den Frauen, Massenmobilisierung oder das Wachsen der Konsumgesellschaft (vgl. Schildt 2000, 24; 25; 26;). Der Konsum spielt im Zusammenhang mit der Selbstdarstellung und der Verortung innerhalb einer Gemeinschaft noch immer eine wichtige Rolle (vgl. Sell 2021, 34).

Auch nach 1968 blieb es in Westdeutschland unruhig, der linksextreme Terrorismus der RAF forderte den Staat bis in die 1990er-Jahre immer wieder heraus. (vgl. Rödder 2004, 279; 280; 282). Zudem musste die Bundesrepublik seit dem Ölschock 1973 einige ökonomische Herausforderungen meistern, eine Wirtschaftskrise verunsicherte die Bürger (vgl. Stöver 2002, 11). Diese wirtschaftlichen und finanzpolitischen Probleme bestanden in den frühen 1980er-Jahren weiter. Dazu trugen auch die stark ansteigenden Energiekosten bei (vgl. Stöver 2002, 11). Die Atomkraft wurde dabei nicht in allen Bevölkerungsschichten als Lösung der Energieprobleme angesehen. In den späten 1970er-

Jahren hatten Protestbewegungen gegen Atomkraft, Verkehrspolitik oder Rüstung eingesetzt. Die „Sonstige Politische Vereinigung: Die Grünen“ hatte sich anfänglich mit umwelt- und rüstungspolitischen Themen beschäftigt und wuchs durch das gesteigerte Interesse in den Achtzigerjahren mehr und mehr (vgl. Stöver 2002, 12), weshalb die 1979 gegründete Partei bei den Wahlen zum neunten Bundestag erstmals vertreten war (vgl. Rödder 2004, 281). In der Partei waren auch Frauen aktiv, die sich für mehr Gleichberechtigung einsetzten. Aus den Studentenprotesten hatte sich in den 1970er-Jahren eine zweite Frauenbewegung entwickelt, die sich zunächst in feministischen Projekten engagierte, bevor sie sich in den 1980er-Jahren zunehmend institutionalisierte:

„Zum Kristallisationspunkt der neuen Frauenbewegung wurde die hoch polarisierte Diskussion um die Abtreibung (...), die nach der geschlechterspezifischen Ungleichheit der Folgen einer ungewollten Schwangerschaft ansetzten, wobei die Frage weiblicher Selbstbestimmung mit dem Problem der Tötung ungeborenen Lebens kollidierte“ (Rödder 2004, 201).

Zentrale Themen der Frauenbewegung waren dabei die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen bei der Arbeitsteilung, das freie Ausleben von weiblicher Sexualität und die Debatte um die Abtreibung (vgl. Rödder 2004, 201).

Allgemein können die 1980er-Jahre in Westdeutschland gleichzeitig als die einer Risiko- und einer Erlebnisgesellschaft charakterisiert werden. Während die Freizeitgestaltung im Alltag eine bedeutendere Rolle einnahm, verunsicherte das weltpolitische Geschehen die Bürger. Die Angst vor den Problemen moderner Technik, einem atomaren oder gentechnischen Unfall, bereitete den Menschen Sorgen. Zudem hatten sich die Geschlechterrollen und die Bedeutung der Institution Ehe in den vorangegangenen Jahrzehnten mehr und mehr verschoben, was ebenso zur Unsicherheit beitrug. Seit der Eherechtsreform 1977 stieg die Scheidungsrate an (vgl. Ehmer 2013, 47; 48; 49). Die Zahl der Alleinlebenden stieg auch noch aus einem anderen Grund an. Schließlich war die Ehe nicht mehr zwingend notwendig, da berufstätige Frauen sich selbst versorgen konnten. Die zunehmende Individualisierung wurde in konservativen Kreisen nicht nur als Chance gewertet (vgl. Rödder 2004, 192). Dennoch blieb die Ehe auch zu diesem Zeitpunkt die klassische Vergemeinschaftungsform. 1999 standen 19,5 Millionen Ehen 2,1 Millionen Lebenspartnerschaften entgegen (vgl. Ehmer 2013, 51).

Die Möglichkeit zu mehr individueller Freiheit nutzten von November bis Jahresende 1989 knapp 300.000 ostdeutsche Bürger. Sie wagten die Ausreise aus der Deutschen Demokratischen Republik nach Westdeutschland. Dabei trafen der Mauerfall und der

damit verbundene Zusammenbruch der DDR zahlreiche Westdeutsche unvorbereitet (vgl. Stöver 2002, 12). Am 1. Juli 1990 trat die „Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion der Bundesrepublik mit der DDR in Kraft“ (Stöver 2002, 13). Dadurch konnte die DDR am 3. Oktober dem Geltungsbereich des Grundgesetzes (GG) beitreten (vgl. Stöver 2002, 13). Wenig später wurde auch die Schutzmacht der früheren DDR, die Sowjetunion, offiziell aufgelöst (vgl. Rödder 2004, 284).

Nach der Wiedervereinigung entwickelte sich die Bevölkerung im ehemaligen West- und Ostdeutschland recht unterschiedlich. Die DDR war seit 1946 ein Land gewesen, in dem die Bevölkerungszahlen kontinuierlich schrumpften. Dieser Trend setzte sich auch nach 1990 weiter fort. Während im ehemaligen Westdeutschland die Bevölkerungszahl auf 67 Millionen anstieg, sank sie in den neuen Bundesländern auf 15 Millionen. Das Geburtendefizit wurde in den 1990er-Jahren durch die Zuwanderung ausgeglichen (vgl. Ehmer 2004, 16). Seit dem politischen Wandel in Osteuropa, der sich 1988 mit einer liberaleren Ausreisepolitik angekündigt hatte, kamen immer mehr Einwanderer nach Deutschland. 1992 erreichte die Immigration mit 1,5 Millionen Menschen den Höhepunkt seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Da die Bundesregierung die Zuwanderung beschränkte, lag diese in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre nur noch knapp über der Abwanderung (vgl. Ehmer 20013, 33; 34).

Nicht nur die Zuwanderung stellte Deutschland vor neue Herausforderungen, auch der Mortalitätsrückgang und der demografische Wandel brachten Probleme, aber auch Chancen mit sich. Zum einen ging die Säuglingssterblichkeit seit dem 19. Jahrhundert stark zurück. Zum anderen stieg die Lebenserwartung im Allgemeinen stark an. Dies kann auf verschiedene Ursachen. Hier sei die Weiterentwicklung der Impfungen und der Medizin im Allgemeinen erwähnt. Zudem stieg der Lebensstandard in der Bevölkerung weiter an. Hygiene, gesündere und ausgewogenere Ernährung oder bessere Wohnverhältnisse machten die Menschen widerstandsfähiger gegen Infektionen und Epidemien. Zudem veränderte sich der Umgang mit Kranken und Kleinkindern (vgl. Ehmer 2013, 38; 39; 40).

Bildungspolitik in der BRD

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges gibt es in Deutschland kein einheitliches Schulsystem mehr, denn die Bildungspolitik wird von den Bundesländern selbst geregelt. Dennoch werden gewisse bundesweite Gemeinsamkeiten deutlich, die auch auf dem gesamtgesellschaftlichen Wandel basieren. Verändert sich die Gesellschaft, verändert sich die

Bildungspolitik und umgekehrt. Schließlich kann das Bildungswesen als Schnittstelle von Gesellschaft, Kultur und Politik gewertet werden. Bildungsreformen können einerseits als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels angesehen werden. Andererseits lösen Veränderungen im Bildungswesen ebenso eine soziokulturelle Veränderung aus (vgl. Rödder 2004, 206).

Wie bereits im historischen Überblick erwähnt, entwickelte sich in den 1950er- und 1960er-Jahren eine Wohlstandsgesellschaft, die eng mit einem technologischen und ökonomischen Fortschritt verknüpft war. Dies hatte Auswirkungen auf die Beschäftigungsstruktur in der Bundesrepublik und beeinflusste somit die gesamte Gesellschaft. Von einfachen und standardisierten Arbeiten entwickelten sich die Aufgaben hin zu spezialisierten Tätigkeiten. Auch Dienstleistungen gewannen stark an Bedeutung. Dadurch stiegen die Ausbildungs- und Qualifikationsansprüche bis Mitte der 1960er-Jahre an. Deshalb wurden bundesweite Bildungsreformen nötig, welche die Länder nach und nach auf den Weg brachten (vgl. Rödder 2004, 23). Seitdem gibt es in Deutschland Schularten, die aufeinander aufbauen können. Nach der Grundschulzeit folgt der Besuch einer weiterführenden Schule, normalerweise handelte es sich dabei um eine Haupt- oder eine Realschule oder ein Gymnasium.

Der Ursprung dieses dreigliedrigen Schulsystems liegt in der Vergangenheit und entwickelte sich aus einer Gesellschaftsvorstellung, die durch eine Ober-, eine Mittel- und eine Unterschicht gekennzeichnet wurde. Das Gymnasium entstand ursprünglich aus den mittelalterlichen Kloster-, Dom- oder Stiftsschulen, während die Bedürfnisse von Kaufleuten und Handwerkern später in den Schreib- und Rechenschulen gelehrt wurden. Durch nationale Initiative wurde eine weitere Schule für das „einfache Volk“ gegründet. Seit dem 19. Jahrhundert sollte die Volksschule allen schulpflichtigen Kindern den Zugang zu Bildung ermöglichen. Die Weimarer Verfassung bestimmte 1919 schließlich die allgemeine Schulpflicht (Ipfling 2009, 238).

Die Weiterentwicklung jener Volksschuloberstufe zur Hauptschule erfolgte durch den Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen im Jahr 1959. Dort wurde die Hauptschule als Schule für die Mehrheit aller Jugendlichen angelegt und sollte Allgemeinbildung mit Berufsvorbereitung verbinden (vgl. Ipfling 2009, 239). Wie bei der Grundschule gibt es keine leistungsbezogenen Voraussetzungen für den Schuleintritt (vgl. Ipfling 2009, 236). In der traditionellen, eigenständigen Form unterscheidet sich die Hauptschule auch räumlich von der Realschule, dem Gymnasium oder von anderen weiterführenden Schulen. In acht Bundesländern, zu denen auch Rheinland-Pfalz zählt, gibt es zusätzlich

dazu kooperative oder auch integrative Hauptschulen. Das bedeutet, dass der Hauptschulbildungsgang beispielsweise in einer Realschule oder einer Gesamtschule möglich ist. Nach dem Hauptschulabschluss ist der Übergang in eine andere weiterführende Schule möglich. Meistens folgt aber nach der Schulzeit der Übergang in die duale Berufsausbildung (vgl. Ipfling 2009, 237).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Hauptschule in den vergangenen Jahren stark an gesellschaftlicher Akzeptanz eingebüßt hat (vgl. Ipfling 2009, 241). Im Vergleich zur Volksschule stieg allerdings in vielen Fächern das Anspruchsniveau. Der Unterricht wurde mit Praktika kombiniert und Englisch wurde als Fremdsprachenunterricht verpflichtend. Zudem wurden Wahlfächer für die Schüler eingeführt (vgl. Ipfling 2009, 241). Trotz dieser ersten Reform wurden bereits in den 1980er-Jahren sinkende Schülerzahlen deutlich: Während die Hauptschule ursprünglich als Bildungsstätte für die Hälfte aller Schüler angelegt worden war, besuchten im Schuljahr 1987/88 nur noch 33,9 Prozent die Hauptschule. Diese Unbeliebtheit lässt sich auf verschiedene Aspekte zurückführen. Zum einen haben Hauptschüler heute schlechtere Berufschancen. Zum anderen gibt es in der Gesellschaft mittlerweile häufig Vorurteile bezüglich der Hauptschüler. Diese lauten: „Schulunlust, geringes Selbstwertgefühl, labiles Selbstkonzept, Zweifel an der eigenen Zukunft, hoher familiärer Anpassungsdruck, teilweise gestörte emotionale Beziehung zu den Eltern, Verhaltensprobleme untereinander“ (vgl. Ipfling 2009, 243).

Die Realschule ist historisch gesehen die Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Ausbildung und folgt als weiterführende Schule auf die Grundschulzeit. Dabei werden Allgemeinbildung, lebende Sprachen, technische und naturwissenschaftliche Konzepte vermittelt. Da die Realschule in der Mitte des Sekundarschulwesens angesiedelt ist, enthält sie Aspekte von Hauptschule und Gymnasium und kann deshalb als besonders vielseitig verstanden werden (vgl. Fees 2009, 245; 246). In der Realschule werden Fächer wie Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik, Chemie, Biologie, Kunst, Musik, Sport, Religion und Gesellschaftswissenschaften angeboten. In Rheinland-Pfalz kann die Realschule mit einer Hauptschule fusionieren und dann Regionale Schule heißen. Die Klassenstufen fünf bis zehn werden auch dort, wie bei der Normalform der Realschule, angeboten (vgl. Fees 2009, 248). Abgeschlossen wird die Schulzeit durch eine formale Abschlussprüfung, um den qualifizierenden Sekundarabschluss I zu erlangen. Die Mittlere Reife ermöglicht den Besuch eines Gymnasiums oder den Eintritt in die Berufswelt, auf die bereits mit Schul-Praktika vorbereitet wurde (vgl. Fees 2009, 249). Während die Anzahl der in Rheinland-Pfalz entlassenen Schüler mit Hauptschulabschluss seit 1975

von 21.648 Absolventen auf 9.163 im Jahr 2010 zurückging, stiegen die Zahlen bei den Realschulabschlüssen deutlich von 10.185 auf 18.246 an. Seit 1997 ist der Realschulabschluss der häufigste Schulabschluss in Rheinland-Pfalz (vgl. Osborn, Schweitzer & Trilling 1997, 99).

Das Abitur ist der höchste Bildungsabschluss, den man auf einem Gymnasium machen kann, der Abschluss ermöglicht ein Studium in allen Ländern der BRD und darüber hinaus. Dabei unterscheiden sich die Prüfungen zur Allgemeinen Hochschulreife je nach Bundesland. Nach der Gründung der BRD wurde das Abitur in Rheinland-Pfalz im Schuljahr 1950/51 dezentralisiert. Das bedeutet, dass die Prüfungsfragen durch die einzelnen Schulen gestellt und eingereicht werden. Zuvor waren die Prüfungsfragen noch zentral durch das Kultusministerium gestellt worden, somit erhielten die Abiturienten alle die gleichen Prüfungsfragen. Bis heute gibt es kein Zentralabitur in Rheinland-Pfalz (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 212). Seit 1950 haben immer mehr Schüler in Rheinland-Pfalz das Abitur gemacht. Während 1950 nur 5,3 Prozent der Männer eines Jahrgangs und 2,3 Prozent der Frauen die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife verließen, stieg die Zahl 1980 bereits auf 14,3 Prozent bei den Männern und 13,7 Prozent bei den Frauen an. 1985 war das erste Jahr, in dem mehr Frauen des Altersjahrgangs das Abitur in Rheinland-Pfalz machten als Männer. Während die Prozentzahlen bei den Männern von 1990 von knapp 22 Prozent auf 28,5 Prozent anstiegen, ist bei den Frauen ein deutlicheres Wachstum erkennbar: 1990 machten 23 Prozent der Frauen eines Jahrgangs das Abitur, 2010 waren es schon 38,1 Prozent (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2012, 99). Diese Statistik der Abiturientenquote verdeutlicht einerseits die steigende Beliebtheit des Gymnasiums in Rheinland-Pfalz seit 1950. Diese Tendenz lässt sich auf ganz Deutschland übertragen. Andererseits wird ebenso klar, dass die Bildung von Frauen angestiegen ist. Auch dies spiegelt allgemeine Trends in der Bundesrepublik wider. Bis weit in die 1950er-Jahre wurde eher in die Ausbildung der Söhne investiert, da das Leben der Töchter auf die Gründung einer Familie ausgelegt war. Das Erwerben von hausfraulichen Fähigkeiten war oftmals wichtiger als eine weitreichende schulische Bildung (vgl. Osborn, Schweitzer & Trilling 1997, 99).

Zudem wird klar, dass der Ausbau des sekundären und tertiären Bildungsbereichs seit Mitte der 1960er-Jahre in der BRD durchaus erfolgreich gewesen ist. Während 1970 11,4 Prozent eines Jahrgangs die Schule mit der Hochschul- oder Fachhochschulreife verließen, lag der Anteil 1990 bei 33,8 Prozent. Auch die Zahl der Studierenden entwickelte sich in diesem Zeitraum von 422.000 auf 1,585 Millionen. Diese Zahlen verdeutlichen

einen breiteren Zugang zu den Bildungsangeboten. Die Bildungspolitik seit den 1960er-Jahren kann durchaus als eine Art der Gesellschaftsplanung gesehen werden (vgl. Rödder 2004, 23). Die Schule „beförderte die Bildung für eine erhöhte Zahl von Menschen, die Verbreitung von Selbstwertentfaltung sowie Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen“ (Rödder 2004, 24). Dadurch konnten geschlechterspezifische, konfessionelle oder regionale Differenzen mehr und mehr angeglichen werden. Dies führte nicht zuletzt zu einem Wandel im Bereich von Moralvorstellungen und der Offenheit gegenüber neuen Lebensstilen (vgl. Rödder 2004, 206; 207).

Hierbei ist eine Pluralität im Zusammenhang von Gesellschaftsstrukturen und dem Bildungssystem hervorzuheben: Die Gesellschaftsstruktur wird durch das Bildungswesen, mit seiner spezifischen Auslese, geprägt. Zusätzlich entscheidet die Sozialstruktur über den Zugang zum Bildungssystem (vgl. Rödder 2004, 206).

Allerdings wurde auch das Gymnasium in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder kritisiert. Zu Beginn der 1950er-Jahre war der Vorwurf laut geworden, dass das Gymnasium ein veraltetes Ausbildungsziel verfolge und naturwissenschaftliche Begabungen vernachlässige. Zudem würden die Gymnasiasten nicht zum selbstständigen Denken erzogen. Es ginge lediglich um die Anhäufung von Wissen. In den 1970er-Jahren kam es schließlich erneut zur Kritik, dass die Gymnasien eine Klassengesellschaft in der Stufung von Unter-, Mittel- und Oberschicht förderten (vgl. Haag & Hopperdietzel 2009, 255). Dieser Vorwurf ist nicht ganz von der Hand zu weisen. Die Bildungsreformen hatten zwar zur Folge, dass die Gesamtbevölkerung Deutschlands stärker qualifiziert wurde. Dennoch blieb es weiterhin bei Ungleichheiten. Die Bildungsexpansion war zwar den mittleren Schichten zugutegekommen, Kinder von ungelerten Arbeitern profitierten nicht unbedingt von den neuen Möglichkeiten. Zudem gab es Bedenken, dass der Bildungsstandard an den Gymnasien selbst durch die Reform stark gesunken sei. Beispielsweise sei das humanistische Bildungsideal der Gymnasien abgeschwächt worden (vgl. Rödder 2004, 206).

3.2 Entwicklungen in Gesellschaft und Bildung in Rheinland-Pfalz

Nachdem bereits einige Punkte zu der gesamtdeutschen Entwicklung seit Entstehung der Bundesrepublik genannt wurden, ist auch ein Blick auf die Geschichte von Rheinland-Pfalz notwendig. Schließlich stellen die historischen Gegebenheiten des Bundeslandes die zentralen Rahmenbedingungen für das Leben in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden dar.

Bereits 1944 war von General Charles de Gaulle ein französisches Besatzungsgebiet gefordert worden, nachdem sich der Niedergang des NS-Reichs seit dem Sommer immer mehr abgezeichnet hatte. Ein großer Teil des westdeutschen Raums wurde im März 1945 schließlich durch die amerikanischen Truppen erobert. Die französische Besatzungszone wurde im Anschluss aus den englischen und amerikanischen Zonen herausgelöst, weshalb historisch zusammengewachsene Gebiete getrennt wurden: Die Pfalz wurde von Bayern abgeschnitten, Rheinhessen von Hessen und auch die preußische Rheinprovinz wurde getrennt (vgl. Rammel u.a. 2012, 223). Im Juli 1945 übernahm Frankreich die gesamten zugesprochenen Bezirke und spaltete das Saargebiet von dem provisorischen Verwaltungsbezirk „Mittelrhein-Saar“ ab. Dies legte den Grundstein für die Gründung des Saarlandes 1957. Im August 1946 wurde in Paris die Gründung des neuen Bundeslandes „Land Rhéno-Palatin“ beschlossen. Damit schlossen sich die französischen Besatzer der Politik Amerikas und Großbritanniens an, die bereits zuvor neue Länder im dezentralisierten Deutschland gegründet hatten. Mainz wurde als Hauptstadt des Landes festgelegt. Die beratende Landesversammlung, bestehend aus 127 Mitgliedern der Gemeinderäte und Kreisversammlungen aus den größeren Städten, sollte über die neue Verfassung bestimmen (vgl. Rammel u.a. 2012, 224; 225). Im Vergleich zur Weimarer Verfassung wurden die wichtigsten Grundrechte direkt am Anfang des Textes festgelegt. Die kommunale Selbstverwaltung zählte dabei zu eben diesen Grundrechten, was die Verfassung von Rheinland-Pfalz vom späteren bundesdeutschen Grundgesetz unterschied. Nach Annahme der Verfassung sollte das Volk über die Verfassung selbst abstimmen (vgl. Rammel u.a. 2012, 228).

Diese Gründung war zunächst strittig, da die französische Besatzungsmacht verschiedene Gebiete zusammenfasste. Rheinland-Pfalz stellte dabei keine Ausnahme dar, auch NRW, Baden-Württemberg oder Hessen waren eher willkürliche Gebilde der Siegermächte. Das neue Bundesland Rheinland-Pfalz setzte sich aus verschiedenen Großlandschaften zusammen: dem Westerwald im Norden, dem Mittelrheinbecken, der Eifel, dem Hunsrück, dem Pfälzer Bergland, dem Pfälzerwald im Südosten, dem rheinhessischen Tafelland und dem Oberrheinhessischen Tiefland. Hauptstadt des Bundeslandes wurde, wie von den französischen Besatzern vorgesehen, Mainz (vgl. Kißener 2012, 34). Anhand dessen wird klar, dass das Territorium nicht historisch gewachsen ist. Vielmehr wurde Rheinland-Pfalz aus der einstigen bayrischen Pfalz, der preußischen Rheinprovinz, dem ehemaligen hessischen Rheinhessen, dem oldenburgischen Birkenfeld und den nassauischen Gebieten um Montabaur beinahe willkürlich zusammengefügt (vgl. Klein

2015, 71). Da diese Regionen weder historische noch ökonomische und mentalitätsgeschichtliche Gemeinsamkeiten aufwiesen, wurde das neue Bundesland von vielen Bewohnern zunächst negativ bewertet und eher abgelehnt. Im Rahmen der Volksabstimmung im Jahr 1947 stimmten nur 53 Prozent der Wahlberechtigten für die Verfassung des Landes. Besonders in Rheinhessen und der Pfalz stimmte die Mehrheit dagegen. Wie bereits in den 1920er-Jahren gab es in der Pfalz gar Bestrebungen von Separatisten, die Region abzuspalten. Diese Unzufriedenheit über die willkürliche Zusammenfassung der Regionen hielt über Jahrzehnte an. 1975 scheiterte jedoch ein Volksbegehren, das eine andere Aufteilung des Territoriums forderte. Eine deutliche Mehrheit entschied sich dabei für das Bundesland, weshalb Rheinland-Pfalz heute als nahezu unumstritten wahrgenommen wird. Dies kann auch auf positive wirtschaftliche, kulturelle und politische Entwicklungen zurückgeführt werden. Nicht nur der ökonomische Aufschwung förderte den Zusammenhalt der Bürger, auch die Berichterstattungen der Medien, sportliche Erfolge und kulturelle Veranstaltungen stärkten das Zugehörigkeitsgefühl der Rheinlandpfälzer (vgl. Klein 2015, 72; 73).

Im Anschluss an die Gründung des Landes kam es zu einem wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und kulturellen Aufschwung in Rheinland-Pfalz. Dieser Wandel hatte zahlreiche Facetten. So wurde zwischen 1960 und 1992 das Autobahnnetz von 123 auf 813 Kilometer vergrößert. Nicht nur das Straßennetz dehnte sich im ganzen Land aus, es wurden auch immer mehr Autos zugelassen. Außerdem stieg die Anzahl der Telefonanschlüsse, Radio und Fernsehen konnten flächendeckend genutzt werden. Die Landeshauptstadt wurde durch das ZDF und den SWR, bis 1998 SWF und SDR, zur Medienstadt (vgl. Kißener 2012, 29; 30).

Ferner kam es zu weiteren wirtschaftlichen Umgestaltungen. So erweiterte sich der Dienstleistungssektor nach dem Zweiten Weltkrieg stark. Durch neue Technologien wurde die landwirtschaftliche Arbeit erleichtert. Während durch die voranschreitende Technisierung viele Arbeiten durch Maschinen ersetzt wurden, entstanden durch sie auch viele Jobs wie beispielsweise in der Medienbranche. Dabei lassen sich die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Wirtschaft noch gar nicht richtig absehen (vgl. Kißener 2012, 30).

Für diese Arbeit besonderes relevant sind allerdings die Entwicklungen des Bundeslandes im Bereich von Familie und Bildung. Während im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts das Prinzip der vielköpfigen Familie Standard gewesen war, wurden Familien mit ein oder zwei Kindern nach dem Zweiten Weltkrieg auch in

Rheinland-Pfalz zur Norm. Während es 1961 noch 34.900 Familien mit mehr als vier Kindern gegeben hatte, lag die Zahl dieser kinderreichen Familien 1995 nur noch bei 11.800. Zudem nahm die Zahl der Eheschließungen ab, während sich die Zahl der Scheidungen in Rheinland-Pfalz seit 1950 bis 2012 beinahe verdreifachte. Aufgrund der längeren Ausbildungszeiten und der veränderten Lebensumstände stieg auch in Rheinland-Pfalz das durchschnittliche Heirats- und Renteneintrittsalter. Bis heute ist der Alltag der Rheinland-Pfälzer folglich von dem Wertewandel und dem demographischen Wandel mit einer rückläufigen Reproduktionsquote geprägt (vgl. Kißener 2012, 30; 55).

Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz

Wie im Rest der Republik lässt sich auch in Rheinland-Pfalz nach dem Zweiten Weltkrieg ein gesteigertes Interesse an Wissen und eine leichtere Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten feststellen. Kurze Zeit nach der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Wehrmacht trafen sich am 15. Mai 1945 die Bischöfe aus Mainz, Trier, Speyer, Limburg, Aachen und Köln, um die Wiederherstellung der Konfessionsschulen zu fordern. Diese Schulen, in denen Heranwachsende nach religiösen Grundsätzen erzogen wurden, waren nach der Machtergreifung Adolf Hitlers aufgelöst worden. Die französische Militärregierung setzte sich für eine Entnazifizierung im schulischen Kontext ein. Am 17. September des Jahres begannen die Schulen in dem Gebiet des heutigen Rheinland-Pfalz wieder mit dem Unterricht und mussten einen „Beitrag zur Reduktion, zur Umerziehung, zur Demokratie“ leisten (Storm 2012, 633). Dabei gab es im heutigen Rheinland-Pfalz noch kein einheitliches Schulsystem. Die Schulen und der Unterricht unterschieden sich je nach Region, da es in der Eifel oder im Pfälzerwald bereits zuvor unterschiedliche Bildungstraditionen gegeben hatte. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges stand die Regierung des neu gegründeten Bundeslandes vor der Herausforderung, die verschiedenen Bildungskonzepte der zusammengefassten Regionen einheitlich zu gestalten. Zudem sollten ebenso die bildungspolitischen Vorstellungen der französischen Besatzer eingebracht werden (vgl. Storm 2012, 638). Folglich musste die beratende Landesverfassung 1946 einen Kompromiss erarbeiten, um das Schulsystem in dem neuen Bundesland zu vereinheitlichen. Aufgrund der unterschiedlichen Traditionen und Vorstellungen der Besatzer gestaltete sich dieses Vorhaben besonders schwierig. Themen wie die Ausbildung von Lehrern und das Volksschulwesen lösten eine kontroverse Debatte aus. Während sich die CDU für die Mitwirkung der Kirche im Bildungssystem einsetzte, forderten die SPD und die liberalen Parteien eine christliche Simultanschule, also eine Schule, an der die jeweilige

Religion im regulären Lehrplan unterrichtet wird und die Kinder in den anderen Fächern gemeinsam lernen. Die KPD lehnte jede Beteiligung der Kirchen in den Schulen kategorisch ab und sprach sich für weltanschauliche, bekenntnisfreie Schulen aus. Die französische Militärregierung setzte sich schließlich dafür ein, die bildungspolitischen Anliegen zu einem späteren Zeitpunkt zu regeln. Im Mai 1947 wurde das Kapitel zur „Schule, Bildung und Kulturpflege“ gesondert zur Verfassungsabstimmung zur Wahl gestellt. 52,4 Prozent der Wahlberechtigten entschieden sich für den vorgelegten Artikel zur Schul-, Bildungs- und Kulturpolitik. Ähnlich wie bei der Abstimmung zur restlichen Verfassung des Bundeslandes hatte sich eine Mehrheit der nördlichen Bezirke für die Vorschläge ausgesprochen, während das Gesetz in Rheinhessen und der Pfalz stark umstritten war. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass es dort bereits im 19. Jahrhundert Simultanschulen, also Bildungseinrichtungen, die Heranwachsende unabhängig von ihrer Religion gemeinsam unterrichteten, gegeben hatte (vgl. Storm 2012, 633).

Bis Mitte der 1950er-Jahre wurde das Bildungssystem in Rheinland-Pfalz immer wieder stark debattiert. So forderten Rheinhessen und die Pfalz 1952 die Rekonfessionalisierung des Volksschulwesens. Die Situation entspannte sich erst mit der Verabschiedung des Volksschulgesetzes 1955 durch die Koalition aus CDU und FDP. Ab Mitte der 1960er-Jahre wurde in Deutschland wieder über die Bedeutung von Bildung für Heranwachsende und für die Gesellschaft an sich diskutiert. Diese Kontroversen fielen in Rheinland-Pfalz mit dem Ministerpräsidentenwechsel von Johann Peter Altmeier zu Helmut Kohl zusammen. Ab 1970 wurden die Bekenntnisschulen in öffentlicher Trägerschaft geschlossen. Die Simultanschulen wurden auf das Grund-, Haupt- und Sonderschulsystem erweitert (vgl. Storm 2012, 634).

Anstöße für Veränderungen in Rheinland-Pfalz gab nicht nur die Debatte um die Bekenntnis- und Simultanschulen (vgl. Storm 2012, 588), sondern auch der Deutsche Bildungsrat, der 1965 von den Kultusministern der Länder einberufen worden war. Kultusminister Bernhard Vogel setzte sich, mit der Unterstützung des Fraktionsvorsitzenden und späteren Ministerpräsidenten Helmut Kohl, für weitere Modernisierungsmaßnahmen im Bildungssystem ein. So wurden die Konfessionsschulen abgeschafft, ebenso die konfessionelle, geschlechtergetrennte Lehrerbildung (vgl. Kißener 2012, 139). Zudem wurde 1966/67 die Regelschulzeit erhöht, in Rheinland-Pfalz wurde die neunjährige Schulpflicht eingeführt. Zuvor hatten die Schüler nur acht Jahre zur Schule gehen müssen (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 63). Das Landesgesetz von 1968 zu den Grund-, Haupt- und Sonderschulen stellte dabei einen Meilenstein dar, da mit der Hauptschule eine neue

Schulform entstand. Die Sonderschulen, die heute Förderschulen genannt werden, waren ab dann kein Teil des Volksschulwesens mehr, sondern galten als eigenständige Schulform (vgl. Storm 2012, 635). Diese Schulen sollten geistig und körperlich beeinträchtigte Kinder fördern (vgl. Kißener 2012, 139).

Zudem führte Vogel die Realschulen flächendeckend in Rheinland-Pfalz ein (vgl. Kißener 2012, 139). Die Anzahl der Realschulen stieg dadurch von elf Realschulen 1950 auf 74 im Jahr 1968 an. Dies lag besonders daran, dass die Realschulen sowohl für eine Berufsausbildung als auch für den Hochschulzugang qualifizieren sollten. 1985 gab es in Rheinland-Pfalz 107, 2004 117 Realschulen. Durch die Einführung der Realschule Plus und die Gründung von Integrierten Gesamtschulen (IGS) als Regelschulen ab 1992 wurde die Hauptschule schrittweise abgeschafft (vgl. Storm 2012, 635). Diese Entwicklung war auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. Durch Zuwanderung und den demographischen Wandel waren seit Gründung des Bundeslandes stufenweise Reformen in der Bildungspolitik notwendig. Dadurch wurde das dreigliedrige Schulsystem aufgebrochen. Da die Hauptschule den Ruf der „Restschule“ erhalten hatte, wurden 85 Haupt- und Realschulen zunächst als „Regionale Schulen“ zusammengefasst. Ab 2007 wurde das System der Realschule Plus eingeführt, welche schließlich 183 ehemalige Haupt-, 117 Realschulen und 84 Regionalschulen umfasste (vgl. Kißener 2012, 143).

Aber auch die Struktur der Gymnasien änderte sich im Lauf der Jahrzehnte. Ein Jahr nach Ende des Zweiten Weltkrieges sollte das Gymnasialwesen reformiert werden. Dabei strebten die französischen Besatzer die Reduzierung des altsprachlichen Anteils, eine dreiklassige Förderstufe und die Einführung des Zentralabiturs an. Das Vorbild sollte die französische Oberschule sein. Diese Forderungen konnten sie allerdings nicht durchsetzen, das Abitur an mathematisch-naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Gymnasien konnte dennoch ab 1950 abgelegt werden. Eine zentrale bildungspolitische Entscheidung war die Einführung der Mainzer Studienstufe (MSS) im Jahr 1975, nachdem die dreijährige Oberstufe mit drei verpflichtenden Leistungskursen seit 1972 an dem Mainzer Willigis-Gymnasium erprobt worden war. Diese besteht bis heute und wurde mehrfach aktualisiert (vgl. Storm 2012, 635). Von 1973 bis 1978 war es in Rheinland-Pfalz möglich, das Abitur nach zwölfteinhalb Jahren oder nach 13 Jahren abzulegen. Danach fanden die Abiturprüfungen stets nach den Weihnachtsferien in der 13. Klasse statt. Seit dem Schuljahr 2008/09 ist Rheinland-Pfalz das einzige Bundesland, dass das Abitur nach zwölfteinhalb Jahren vergibt (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 69).

Die französischen Besatzungsmächte gründeten 1946 zudem die Mainzer Johannes Gutenberg-Universität (JGU). Im ersten Jahr nahmen ca. 2.000 Studenten ihr Studium in Mainz auf, 2012 zählte die JGU etwa 36.000 Studenten. In Germersheim entstand in der alten Festungsanlage außerdem eine Dolmetscherhochschule, in Speyer wurde eine Verwaltungshochschule nach französischem Beispiel eröffnet. Die Universität in Mainz wurde ferner durch das Institut für Europäische Geschichte und durch die Akademie der Wissenschaften und der Literatur ergänzt. Diese Entwicklungen setzten sich weiter fort. 1969 wurde die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Koblenz/Landau eröffnet, 1970/1975 kam die Doppelhochschule Trier-Kaiserslautern hinzu. Heute sind beide Universitäten eigenständige technische Hochschulen. Allerdings wurden nicht nur neue Hochschulen gegründet, im ganzen Bundesland entstanden weiterführende Schulen, die den Heranwachsenden Wissen nach der Volks- bzw. Grundschule vermitteln sollten (vgl. Kißener 2012, 31).

3.3 Vorstellung der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden und der Gemeinden Kirchheimbolanden und Bolanden

Die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden liegt in Rheinland-Pfalz zwischen den Städten Kaiserslautern, Worms und Mainz. Sie wurde 1971 gegründet und ist in den Donnersbergkreis eingegliedert (vgl. Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden 2022). Diese Entwicklung geht dabei auf eine bundeslandweite Verwaltungsreform aus dem Jahr 1969 zurück. Ziele der Reform waren vor allem, die Leistungsfähigkeit der Verwaltungen zu verbessern, Kosten einzusparen und eine bürgernähere Verwaltung gestalten zu können. Zudem wurden kleinere Gemeinden eingemeindet, wodurch 1974 die Zahl der Gemeinden in Rheinland-Pfalz von 2.905 auf 2.320 sank. Als Folge der Verwaltungsreform wurden die Landkreise Kirchheimbolanden und Rockenhausen zum Donnersbergkreis zusammengefasst, der an die Kreise Alzey-Worms, Bad Kreuznach, Kusel, Kaiserslautern und Bad Dürkheim angrenzt (vgl. Rummel, Maier & Henning 2012, 240; 241).

Die Geografie der ländlichen Region an der Grenze zu Rheinhessen ist hauptsächlich durch Wiesen, Ackerflächen, den Pfälzer Wald und dem 687 Meter hohen Donnersberg geprägt. Der 280 Millionen Jahre alte Vulkan ist die höchste Erhebung der Pfalz und Siedlungsraum für einige Gemeinden der Verbandsgemeinde (vgl. Kremb & Didier 2018, 4). Diese besteht aus insgesamt 15 Ortsgemeinden: Bennhausen, Bischheim, Bolanden, Dannenfels, Gauersheim, Ilbesheim, Jakobsweiler, Kriegsfeld, Marnheim, Mörsfeld, Morschheim, Oberwiesen, Orbis, Rittersheim, Stetten und Kirchheimbolanden. Der

Verwaltungssitz mit dem Rathaus ist in Kirchheimbolanden (vgl. Bürgerinformation Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden 2015). Auf einer Fläche von ca. 147,33 km² lebten Ende des Jahres 2014 19.220 Bürger. Mit 164 Einwohnern ist Bennhausen die kleinste Ortsgemeinde, mit 7.753 Bürgern Kirchheimbolanden am größten (vgl. Bürgerinformation Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden 2015).

Die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden ist überwiegend christlich geprägt. Dabei gehört ein Großteil der Bürger dem evangelischen Glauben an (vgl. Zensus 2011 Religion). In Kirchheimbolanden ist der Sitz des protestantischen Dekanats Donnersberg angesiedelt. Auch das katholische Dekanat Donnersberg hat seine Residenz in Kirchheimbolanden und gehört zum Bistum Speyer (vgl. Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz 2019). Neben den evangelischen und katholischen Gotteshäusern in der Region gibt es in Kirchheimbolanden auch eine Moschee, in der die Muslime aus der Verbandsgemeinde gemeinsam am Freitagsgebet teilnehmen können (vgl. Kirchheimbolanden Camii 2010). Seit die im maurisch-byzantinischen Stil erbauten Synagoge aus dem 19. Jahrhundert in der Reichspogromnacht 1938 zerstört wurde, gibt es kein jüdisches Gotteshaus mehr (vgl. Kremb & Didier 2018, 27).

Industrieunternehmen sind hauptsächlich in der Stadt Kirchheimbolanden angesiedelt. Der Anschluss der Stadt an die A63 1996, die sowohl nach Kaiserslautern als auch zur Landeshauptstadt Mainz führt, war für den Wirtschaftsstandort der Verbandsgemeinde besonders wichtig (vgl. Schwarzmüller & Garthe 1999, 225). Auch für die zahlreichen Berufspendler erleichtert die Autobahnauffahrt die tägliche Fahrt aus den kleineren Ortschaften zu ihren Arbeitsplätzen. Mit dem Auto können Kaiserslautern innerhalb von 20 Minuten, Mainz und Worms in 30 Minuten erreicht werden. Auch Frankfurt am Main, Ludwigshafen am Rhein und Mannheim sind nur knapp eine Stunde von der Verbandsgemeinde entfernt. Die Nähe zu den Metropolregionen Rhein-Neckar und Rhein-Main ist ein wichtiger Faktor für die Attraktivität der Verbandsgemeinde (vgl. Kremb 2018, 160).

Nachdem die Bahnstrecke von Kirchheimbolanden nach Kaiserslautern im Zweiten Weltkrieg zerstört worden war, gab es zunächst keinen Eisenbahnverkehr in der Verbandsgemeinde. Erst im Jahr 1999 wurde die Bahnstrecke von Kirchheimbolanden ins rheinhessische Alzey in Betrieb genommen. Dort war dann das Umsteigen in andere Züge nach Worms, Bingen und Mainz möglich (vgl. Schwarzmüller & Garthe 1999, 225). Heute wird die Strecke vom Privatunternehmen „Vlexx“ befahren, die Verbindungen führen ohne Umstieg direkt nach Mainz (vgl. Vlexx 2020).

Auch die kulturelle Landschaft der Verbandsgemeinde wird größtenteils durch Kirchheimbolanden dominiert: Die Stadthalle an der Orangerie wurde 2013 eröffnet und zeigt Theaterprogramme oder Ballettaufführungen. Zudem bietet sie Musikern und Komödianten einen Auftrittsort (vgl. Kremb & Didier 2018, 28). Wanderwege, das Puppenstubenmuseum in Jakobsweiler und das „Museum im Stadtpalais“ von Kirchheimbolanden schaffen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung (vgl. Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden 2018). In den kleineren Ortsgemeinden sorgen Vereine, wie die Freiwillige Feuerwehr, Fußballteams und Gesangsgruppen, für zusätzliche Angebote. Gerade in Sachen Freizeitgestaltung für Jugendliche hat die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden jedoch einige Defizite: Ein Freibad gibt es in der Verbandsgemeinde nicht mehr, alle Kinos und Diskotheken wurden nach und nach geschlossen.

Die drei untersuchten Schulen befinden sich alle in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden. Aber nicht alle Schüler leben auch in der Verbandsgemeinde. Betrachtet man die Einzugsgebiete der weiterführenden Schulen, dann lassen sich im Donnersbergkreis zwei Bildungsregionen feststellen. Zur Bildungsregion Ost gehören die Verbandsgemeinden Eisenberg, Göllheim und Kirchheimbolanden, zur Bildungsregion West zählen die Verbandsgemeinden Alsenz-Obermorschel, Rockenhausen und Winnweiler. In der Bildungsregion Ost gibt es aktuell insgesamt fünf weiterführende Schulen. Dabei handelt es sich um zwei Realschulen plus (RS plus), eine Integrierte Gesamtschule (IGS) und zwei Gymnasien. Eins davon befindet sich in einer privaten Trägerschaft (vgl. Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 15). Die Schüler kommen also aus unterschiedlichen Orten und Verbandsgemeinden an die Schulen in Bolanden und Kirchheimbolanden.

Kirchheimbolanden – Die „Kleine Residenz“

Die ehemaligen und gegenwärtigen Schüler der Georg-von-Neumayer-Schule und des Nordpfalzgymnasiums werden täglich bewusst oder unbewusst mit der Stadtgeschichte konfrontiert, denn das Aussehen der Kleinstadt ist stellenweise stark von der Vergangenheit geprägt.

Im Jahr 1368 erhielt Kirchheimbolanden das Stadtrecht verliehen. Damit ging der Bau der Stadtmauer und die Entwicklung des Stadtwappens einher. Während die Mauer die Bewohner einst schützen sollte, liefern die Überreste des Stadtrings heute die Kulisse für den jährlichen Weihnachtsmarkt. Im 18. Jahrhundert wurde „Kibo“ durch die Fürstenpaare Carl August mit Frederike Wilhelmine und Carl Christian mit Karoline zur barocken Residenzstadt für die Dynastie Nassau-Weilburg ausgebaut. Deshalb trägt

Kirchheimbolanden bis heute den Beinamen „Kleine Residenz“. In dieser Phase der kulturellen Blüte verbrachte Wolfgang Amadeus Mozart im Januar 1776 eine Woche in Kirchheimbolanden. 1778 reiste er auf Wunsch des Fürstenhofs erneut in die Kleine Residenz und spielte ein Konzert auf der Stummorgel in der Paulskirche. Der Besuch des weltberühmten Komponisten ist noch immer von Bedeutung für die Stadt. Mozart-Kugeln werden in den Cafés verkauft und der Mozartbrunnen in der Fußgängerzone soll an den Besuch des Österreichers erinnern. Zudem erhielt das Instrument, auf dem er in der Paulskirche spielte, den Beinamen „Mozart-Orgel“, wodurch Kirchheimbolanden später zu einer Station des europäischen Mozartwegs wurde (vgl. Kremb & Didier 2018, 7).

Durch die nassau-weilburgische Residenz fanden im 18. Jahrhundert zahlreiche Baumaßnahmen statt, die das Stadtbild nach wie vor prägen. Die „Hof- und Stadtkirche“, jetzt unter dem Namen Paulskirche bekannt, entstand im barock-klassizistischen Stil. Während das Kirchengebäude bis heute besteht, ist das Schloss hingegen nur noch teilweise in seiner ursprünglichen Form erhalten (vgl. Kremb & Didier 2018, 15). Es wird heute unter anderem als Seniorenheim genutzt. Im ehemaligen fürstlichen Fuhrpark befinden sich heute die Stadtbibliothek und eine Kaffee-Rösterei mit angeschlossenem Café, die Orangerie des Fürsten wurde aufwendig restauriert und ist seit 2013 wieder Ort für kulturelle Veranstaltungen (vgl. Kremb & Didier 2018, 16; 17). Auch der Schlossgarten, eine weitläufige Parkanlage, geht auf eine Idee der Fürsten zurück und wurde im 19. Jahrhundert als Englischer Garten umgestaltet (vgl. Kremb & Didier 2018, 18).

Aber nicht nur die barocken Wurzeln der Stadt sind bis heute durch zahlreiche Gebäude erkennbar. 1816 wurde die Pfalz zu einem Teil des Königreichs Bayern und Kirchheimbolanden dadurch zu einer Hauptstadt der zwölf pfälzischen Landeskommissariate des Bayrischen Rheinkreises. Dies brachte weitere Veränderungen mit sich. Der Stadtteil Schillerhain liegt im Westen der Stadt, im Schillerjahr 1859 begann die Gestaltung der parkähnlichen Anlage (vgl. Faschon 1982, 25). Im späten 19. Jahrhundert wurde das Gebiet weiter zu einem Naherholungsgebiet ausgebaut, wodurch Kirchheimbolanden während der Zeit der Reformbewegung zu einem Luftkurort wurde (vgl. Kremb & Didier 2018, 23, 24). Somit wuchs die Stadt weiter und erhielt 1874 einen Bahnanschluss. Einige der Gebäude aus der bayrischen Zeit werden nach wie vor genutzt: der erste Bahnhof ist mittlerweile ein Restaurant, das bayerische Amtsgericht aus dem 19. Jahrhundert ist heute das Finanzamt, in dem ehemaligen Rentenamt befindet sich die Polizeidienststelle und das Bezirksamt wird heute von der Lebenshilfe genutzt (vgl. Kremb & Didier 2018, 25).

Aber auch bauliche Maßnahmen im vergangenen Jahrhundert gestalteten die kleine Residenz. Während die Bundesrepublik Deutschland ab 1967 erstmals ein Minuswachstum verzeichnete und das Wirtschaftswunder damit beendet schien, begann der wirtschaftliche Aufschwung in Kirchheimbolanden erst Mitte der 1960er-Jahre. Zu Beginn des Jahrzehnts gab es in Kirchheimbolanden nur wenige industrielle Standorte. Die Schuhfabrik Steitz Secura war mit 191 Angestellten der Hauptarbeitgeber der Region, danach folgten die Basalt AG mit 102 und eine Mühle mit 47 Beschäftigten. Neun weitere Betriebe zählten zwischen fünf und 26 Mitarbeiter. All diese Betriebe waren über die gesamte Fläche Kirchheimbolandens verteilt, ein Gewerbegebiet gab es Anfang der 1960er noch nicht (vgl. Kremb 2018, 149). Dies änderte sich jedoch wenig später, nachdem im Südteil der Stadt ein 18.000 Quadratmeter großes Gelände von der Maschinenfabrik Kühnle, Kopp und Kausch (KKK) als Zweigstelle ausgebaut wurde (vgl. ebd. 150). Danach entstand ein zusätzliches Gewerbegebiet an der Morschheimerstraße, dort siedelten sich Firmen wie Femeg (Feinmechanik und Gerätebau), Höll (Herstellung von Tuben) oder Ballotini (Mikroglasperlen) an (vgl. Kremb 2018, 151).

Östlich des Rathauses entstand ab 1970 ein neues Stadtviertel mit Bankfilialen, Arztpraxen, einem Hotel, Restaurants und Einkaufsmöglichkeiten. Zudem entwickelten sich weitere Fabrikanlagen am Stadtrand (vgl. Kremb & Didier 2018, 36; 37). Vergleicht man die Einnahmen der Gewerbesteuer, wird der Ausbau von Kirchheimbolanden zum wirtschaftsstärksten Standort der Verbandsgemeinde deutlich: 1960 betrug die Einnahmen 350.000 DM, zehn Jahre später waren sie 1970 bereits auf 780.000 DM gestiegen und nur vier Jahre danach erhöhten sich die Gewerbesteuer-Einnahmen auf knapp 1,9 Millionen DM. Heute ist die Autobahn ein wichtiger Aspekt für das wirtschaftliche Wachstum, den Zuzug und die Entstehung neuer Arbeitsplätze. Die Gewerbegebiete, die ab Mitte der 1960er-Jahre entstanden, waren kontinuierlich weiter ausgebaut worden, weshalb auch immer mehr Arbeitskräfte benötigt wurden. Laut Angaben des Statistischen Landesamts gab es 2017 in Kirchheimbolanden 3.000 industrielle Arbeitsplätze. Borg Warner ist das Nachfolgerunternehmen der KKK und mit 1.600 Mitarbeitern nach wie vor der größte Arbeitgeber Kirchheimbolandens, danach folgt Steitz Secura mit 200 und Femeg mit 140 Bediensteten. Im Dienstleistungssektor und im Gewerbe gibt es zusätzlich 2.000 weitere Arbeitsplätze in der Gemeinde (vgl. Kremb 2018, 157).

Wie bereits angesprochen, ist Kirchheimbolanden noch immer der kulturelle Mittelpunkt der Verbandsgemeinde. Die Aula des Nordpfalzgymnasiums wurde bereits mit der Intention gebaut, dass dort nicht nur schulische Veranstaltungen stattfinden sollen.

Seit Eröffnung der Schule werden dort Theaterstücke und Konzerte aufgeführt. Zudem finden seit 2013 zahlreiche Veranstaltungen in der „Stadhalle an der Orangerie“ statt. In der Orangerie selbst präsentiert der „Kunstverein Donnersbergkreis“ Werke regionaler Künstler. 2015 eröffnete das „Ramon-Chormann-Theater“. Mit den Veranstaltungen im „Kultursommer“ und dem „Kulturwinter“ wird ein breites Spektrum in vielen künstlerischen Bereichen abgedeckt (vgl. Kremb & Didier 2018, 28; 29; 33). Das „Museum im Stadtpalais“, das früher schlicht Heimatmuseum hieß, präsentiert Exponate rund um die Stadtgeschichte. Die Dauerausstellung, die auch die Geschichte der Verbandsgemeinde umreißt, wird durch wechselnde Sonderausstellungen und Vortragsabende ergänzt (vgl. Kremb & Didier 2018, 30). Besonders interessant für Schüler waren und sind die Feste in Kirchheimbolanden. Seit 1951 findet das Residenzfest jährlich in der Altstadt, dem Schlossgarten und rund um den Herrengarten statt. Die dreitägige Veranstaltung ist ein Höhepunkt im Veranstaltungskalender der Stadt und bringt Jung und Alt zusammen. Die „Kerchemer Bierwoche“ findet alle zwei Jahre statt (vgl. Kremb & Didier 2018, 38). Auch der „Christkindelmarkt“ am zweiten Wochenende im Dezember und die Faschingsveranstaltungen sind wichtige Termine im städtischen Kalender. Seit Ende der 1940er-Jahre wird eine vierstündige Prunksitzung veranstaltet, hinzu kommen Auftritte für Kinder, Jugendliche oder Senioren (vgl. Kremb & Didier 2018, 40; 41). Trotz der zahlreichen Entwicklungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs steht Kirchheimbolanden vor den Herausforderungen der Zukunft. Besonders für Jugendliche gibt es heute nur wenige Freizeitangebote. Während es bis Ende der 1980er-Jahre mehrere Diskotheken und Kinos in der Stadt gab, müssen die Heranwachsenden heute nach Mainz, Kaiserslautern, Alzey oder Worms fahren.

Bolanden – Eine beschauliche Gemeinde unweit von „Kibo“

Nur wenige Kilometer von Kirchheimbolanden entfernt liegt Bolanden. Der Namen des Ortes war prägend für die nahegelegene Stadt. Im 12. Jahrhundert siedelten sich die Bewohner rund um die Burg „Altbolanden“ und das heutige „Kloster Hane“ an. Der Standort des Klosters war vom Erbauer der Burg Falkenstein 1129 ausgewählt worden (vgl. Lucae 1958, 115). Das Dorf selbst wurde 1333 erstmals urkundlich erwähnt. Die Gemeinde gehörte zunächst zur Kurpfalz, im frühen 18. Jahrhundert fiel der Ort jedoch an Nassau-Weilburg, bevor die Gemeinde im frühen 19. Jahrhundert wieder an das Königreich Bayern ging. Bolanden wurde sowohl im 30-jährigen Krieg wie auch im Pfälzischen Erbfolgekrieg fast vollständig zerstört, deshalb ist die einstige Wasserburg kaum noch zu

erkennen. Das Kloster hingegen wurde seit 1977 aufwendig renoviert und ist heute ein Veranstaltungsort für Ausstellungen und Konzerte.

Heute setzt sich Bolanden aus den Ortsteilen Bolanderhof und Weierhof zusammen (vgl. Hellriegel 1958, 112). Die Anzahl der Einwohner ist seit 1925 steigend. 1.347 Menschen lebten damals in Bolanden, nach dem Zweiten Weltkrieg war die Zahl 1958 auf 1.360 Bewohner nur leicht gestiegen (vgl. Lucae 1958, 115). Ende des Jahres 2016 lebten 2.499 Einwohner in dem Ort (vgl. Statistisches Bundesamt 2016).

In der Gemeinde gibt es zwei Kindertagesstätten und die Grundschule „Bolanden-Dannenfels“, die Grundschule ist also auf zwei Standorte in der Verbandsgemeinde aufgeteilt. In Bolanden werden dabei die Grundschüler vom Bolanderhof und dem Weierhof beschult, an dem anderen Standort gehen die Kinder aus Jakobsweiler, Bennhausen und Dannenfels zur Schule (vgl. Ortsgemeinde Bolanden 2019). Das private Gymnasium Weierhof ist eine staatlich anerkannte Privatschule mit einem angeschlossenen Internat. Das Einzugsgebiet der Schule umfasst den gesamten Donnersbergkreis: „Eine Besonderheit ist das große, grüne Außengelände, welches den Schülerinnen und Schülern viele Aufenthalts-, Lern- und Spielmöglichkeiten eröffnet“ (Schlösser, Schuhen, Schürkmann 2016, 23).

Verschiedene Vereine gestalten das Gemeindeleben, so gibt es in Bolanden einen Landfrauenverein, die Freiwillige Feuerwehr, Kerweborsch, einen Musikverein, einen Tennisclub, eine Trachtengruppe oder den TuS Bolanden. Im Theater „Blaues Haus“ finden Konzerte, Lesungen und Aufführungen statt, die „Werner-von-Bolanden-Halle“ ist nicht nur eine Sporthalle, sondern wird auch für Feste genutzt. Seit einigen Jahren veranstalten die Abiturienten vom Weierhof und Nordpfalzgymnasium dort ihre Abiturbälle. Zum Einkaufen oder zum Schwimmen müssen die Bolander allerdings nach Kirchheimbolanden fahren, Lebensmittel und Drogerieartikel gibt es in der Ortschaft nicht (vgl. Ortsgemeinde Bolanden 2019).

Es kann bereits festgehalten werden, dass die Interviewteilnehmer in Zeiten eines großen politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Wandels aufgewachsen sind. Jeder einzelne Geburtsjahrgang stand vor neuen Herausforderungen und Möglichkeiten. Die Gesprächspartner wurden zu einer Zeit geboren, in der nicht nur Deutschland, sondern auch die Welt in Ost und West geteilt gewesen ist. Durch Individualisierungs- und Säkularisierungsprozesse hatten sie andere Herausforderungen und Chancen als ihre Eltern oder Großeltern. Der Zugang zu Bildungsangeboten war für sie leichter als für die

vorherigen Generationen. Jeder Befragte wuchs unter demokratischen Bedingungen auf, keiner hat die Schrecken des Zweiten Weltkriegs erlebt. Durch medizinische Fortschritte stieg für sie die Lebenserwartung und auch der Zugang zu einer besseren Bildung wurde möglich – selbst im ländlichen Gebiet um den Donnersberg. Während die älteren Befragten noch die Möglichkeiten hatten, in Kirchheimbolanden in die Disco oder ins Kino zu gehen, gab es diese Chancen für jüngere Interviewpartner nicht mehr. Trotz der Abhängigkeit von motorisierten Verkehrsmitteln ist die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden für die Interviewpartner nach wie vor ein attraktiver Wohnort.

4 Empirisches Vorgehen

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, sich mit dem Schulalltag in und um Kirchheimbolanden qualitativ-hermeneutisch auseinanderzusetzen und herauszufinden, welche Funktion das Erzählen über die Schulzeit im Erwachsenenalter hat. Der geografische und zeitliche Untersuchungsraum ist auf den Donnersbergkreis und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis vier Jahre nach der Jahrtausendwende eingegrenzt.

Um den Alltag von Menschen beschreiben, deuten und verstehen zu können, werden zunächst empirisch auswertbare Informationen benötigt. Dafür wurden im Zeitraum von März 2018 bis September 2019 Daten mit Hilfe verschiedener Methoden erhoben. Die Untersuchung eben jenes Feldes erfolgte dabei durch teilnehmende Beobachtungen, kurzen bewegten Interviews im Feld und 13 längeren leitfadenorientierten Interviews. Zusätzlich wurde passende Literatur aus unterschiedlichen Fächern recherchiert, Fotografien wurden ausgewertet und archivalische Quellen analysiert. Auf den folgenden Seiten soll nun näher auf die empirische Vorgehensweise eingegangen werden, bevor schließlich die 13 Gesprächspartner vorgestellt und die Interviewsituationen beschrieben werden.

4.1 Methodische Herangehensweise

Während sich die vorangegangenen Kapitel mit theoretischen Grundlagen beschäftigt haben, soll nun mein methodisches Vorgehen offengelegt werden. Dafür ist es allerdings unerlässlich zurückzublicken und kurz auf die jüngere Geschichte der Volkskunde einzugehen. Schließlich hat sich die Arbeitsweise der Volkskundler in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stark verändert. Nach dem Zweiten Weltkrieg orientierte sich das Fach mehr und mehr an anderen Sozialwissenschaften, weshalb empirische Forschungsmethoden immer bedeutsamer wurden. Während zuvor häufig mit dem Gewährsleuteverfahren gearbeitet und dies von Soziologen stark kritisiert wurde, setzten sich im Anschluss neue

qualitative Methoden der Feldforschung durch. Diese Verfahren sollten quantifizierenden Arbeitsweisen entgegenwirken. Neben der teilnehmenden Beobachtung wurde die *oral history* für die Volkskundler interessanter. Die bio- oder autobiographischen Dokumente und Zeugnisse wurden genutzt, um die erzählte Alltagsgeschichte wissenschaftlich auswertbar zu machen. Die subjektiven Daten konnten dabei durch verschiedene Interviewformen erhoben werden. Dazu können beispielhaft das narrative, biographische oder leitfadensorientierte Interview gezählt werden (vgl. Weber-Kellermann u.a. 2003, 160). Grund für diese Hinwendung zur selbsterlebten, erzählenden Geschichte war ein Diskurswechsel der Geistes- und Kulturwissenschaften in den 1970er-Jahren. Viele verschiedene Fächer öffneten sich zu diesem Zeitpunkt für die Alltags- und Sozialgeschichte. Mentalitätsgeschichte und Mikrostudien wurden im Zug der *nouvelle histoire* der Annales-Schule immer wichtiger. Private Erinnerungen, Gedanken und Meinungen von Zeitzeugen standen dadurch der klassischen Geschichte in ihrem ursprünglichen Sinn gegenüber. Für Forschende waren nicht mehr nur Daten und Fakten zu historischen Ereignissen von Bedeutung. Vielmehr wurde auch der Alltag gewöhnlicher Menschen, ohne staatstragende Entscheidungsgewalt, in die Geschichtsforschung miteinbezogen (vgl. Roth 2012, 12). Diese Untersuchung versteht sich folglich als Mikrostudie, an deren Fragestellung sich auch die Methodik orientierte (vgl. Bischoff, Leimgruber, Oehme-Jüngling 2014, 9;11).

Selbstthematization – Subjektivität muss keine Schwäche in der volkskundlichen Forschung sein

Durch die Writing-Culture-Debatte der 1970er-Jahre wurden in den geisteswissenschaftlichen Fächern neue ethnographische Darstellungsmöglichkeiten diskutiert, die beispielsweise neue Schreibformen oder die Selbstthematization forderten (vgl. Massmünster 2014, 525). Absicht dieser Entwicklungen war es, die vermeintliche Objektivität und Autorität der Forschenden zu hinterfragen und dadurch für das Subjektive in der Wissenschaft zu sensibilisieren. Somit wurde es schließlich möglich, die Beziehung des Wissenschaftlers zum Forschungsfeld nachvollziehbar zu machen und als Moment des Verständnisses zu nutzen. Ich selbst bin in einem kleinen Ort in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden aufgewachsen und im Nordpfalzgymnasium zur Schule gegangen. Gemeinsam mit Schülern der heutigen Georg-von-Neumayer-Schule und des Weierhofs bin ich morgens im Bus zur Schule gefahren, habe den Konfirmationsunterricht und den Tanzkurs besucht oder war mit ihnen im Fußballverein aktiv. Da ich mich in meiner Untersuchung mit meiner Heimatregion beschäftige, könnte man mir zu große Nähe und

Befangenheit vorwerfen. Allerdings habe ich den Vorteil, dass ich mich in dem Forschungsfeld bereits auskenne und mich nicht mühsam einarbeiten muss. Ich kenne die Orte, aus denen die Interviewpartner stammen, und bin mit der Geschichte der Verbandsgemeinde und der drei Schulen vertraut. Der Zugang zu dem Thema und den Interviewpartnern fiel mir dadurch sicherlich leichter als einem Außenstehenden. Methoden wie die teilnehmende Beobachtung oder leitfadenorientierte Interviews zeichnen sich durch die Kommunikation und Interaktion mit Personen aus. Als Wissenschaftlerin, die in der gleichen Gegend großgeworden ist, fiel mir das Gespräch mit den Interviewpartnern leicht, weil wir sofort auf Gemeinsamkeiten Bezug nehmen konnten. Durch diese Verbindung war es nicht schwer, auf die Gesprächspartner zuzugehen. Zudem hatte ich den Eindruck, dass es für die Interviewpartner angenehm war, dass sie bestimmtes Wissen voraussetzen und sich so leichter öffnen konnten. Gleichzeitig war es mir aber auch wichtig, einen gewissen zeitlichen Abstand zu der Schulzeit der Akteure zu haben, um mich nicht zu stark von meinen eigenen Erinnerungen an die Zeit auf dem NPG beeinflussen zu lassen. Viele der befragten Personen schlossen ihre Schulzeit ab, bevor ich geboren wurde. Die jüngsten Interviewpartner machten 2004 ihren Abschluss, zu diesem Zeitpunkt besuchte ich noch die Grundschule.

Die 13 befragten Akteure sind die Experten ihres eigenen Alltags und ich war stets auf ihre Mitarbeit und Hilfe angewiesen. Um sie und ihre Meinungen besser verstehen zu können, war es während des gesamten Forschungsprozesses wichtig, meine eigene Rolle, mein Handeln und mein Auftreten – kurz meinen Habitus – zu reflektieren und mir meiner eigenen Rolle im Feld bewusst zu werden. Denn während des Forschungsprozesses wird man häufig mit speziellen Machtverhältnissen konfrontiert. Nähe und Distanz zu den Akteuren beeinflussen den Forschungsprozess nicht nur, vielmehr sind sie ausschlaggebend für die Ergiebigkeit der Datenerhebung und somit verantwortlich für die späteren Ergebnisse (vgl. Dobeneck & Zinn-Thomas 2014, 86). Teilweise verliefen die Interviews beinahe freundschaftlich, man unterhielt sich entspannt am Esstisch, blätterte durch die Fotoalben und lachte gemeinsam über lustige Schnappschüsse. Andere Interviews waren stärker durch Statusunterschiede gekennzeichnet. Auf diese Ungleichheiten im Forschungsprozess war ich von Beginn an eingestellt, denn als Studentin sind gesellschaftliche, finanzielle oder auch geschlechtsspezifische Unterschiede etwa zu einem Rentner, der sein Leben lang gearbeitet, eine Familie gegründet und ein Eigenheim gebaut hat, vorprogrammiert. Auch diese Unterschiede wirken sich auf den Interviewverlauf aus. Dadurch, dass ich in der Region aufgewachsen und selbst zur Schule gegangen bin,

zeigten sich die Interviewpartner meinem Forschungsanliegen gegenüber offen. Die gemeinsame Heimat suggerierte eine gewisse Nähe. Zudem hatten einige Befragte meine Artikel aus der Donnersberger Rundschau, einem Lokalteil der Tageszeitung „Die Rheinpfalz“, gelesen, für die ich gelegentlich schrieb. Mehrere Interviewpartner kannten dadurch meinen Arbeitsstil und wussten, dass ich vertrauensvoll mit ihren Geschichten arbeiten würde. Durch den gemeinsamen lokalen Hintergrund setzten die Gesprächspartner darauf, dass ich ihre Erinnerungen, ihre Schulen und ihre Heimat nicht in einem schlechten Licht darstellen würde. Solche Punkte lassen sich als Schwäche interpretiert, können aber auch als Chance gesehen werden.

Während meiner Forschung habe ich ferner an verschiedenen Schulveranstaltungen teilgenommen. Diese szenischen Beschreibungen sollten Teil meiner Arbeit werden, um Stimmungen und Emotionen einzufangen und die Situationen als Re-Inszenierungen für die Leser zu veranschaulichen. Für die wissenschaftliche Transparenz ist das „teilnehmende Ich als Datenerhebungsinstrument“ von großer Bedeutung. Das Verhältnis zu den einzelnen Akteuren sollte dabei angesprochen werden, ebenso wie das methodische Vorgehen selbst und die Theorien und Konzepte, auf die ich mich in den Situationen gestützt habe (vgl. Massmünster 2014, 533). Meine eigenen, subjektiven Erfahrungen fungieren somit ebenso als Datenmaterial wie die leitfadengestützten Interviews oder die Analyse der mitgebrachten Fotos. Eigene Erlebnisse können durch teilnehmende Beobachtungen zu verwendbaren Daten werden. Diese können allerdings nicht ausgewertet werden, wenn man sich selbst nicht thematisiert. Dabei ist es wichtig, dass es bei der Selbstthematization niemals direkt um sich selbst geht, vielmehr soll der eigene Erkenntnisweg den Lesern die beschriebenen Situationen oder Interviewaussagen verständlicher machen. Meine eigene Position und Meinung zu einer Aussage oder einer Handlung sind jedoch nicht relevant (vgl. Massmünster 2014, 531; 532). Bei der Verwendung des Ichs möchte ich mich also keinesfalls narzisstisch darstellen: „Sich selbst in den Text zu schreiben, heißt auch, dass der Text sich selbst problematisieren kann“ (Massmünster 2014, 536).

Vorab lässt sich also sagen, dass Subjektivität in der Kulturanthropologie nicht unbedingt eine Schwäche darstellen muss. Durch die Selbstthematization soll diese Subjektivität greifbar gemacht werden: „Sich selbst in einen Text zu schreiben, erlaubt, nicht die Wahrheit, sondern bestenfalls Wahrheiten entstehen zu lassen“ (Massmünster 2014, 537).

Feldforschung – Drei Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden als Forschungsfeld

Entscheidet man sich für eine Feldforschung, muss man sich im Klaren sein, dass man die untersuchte Gruppe niemals in ihrer Totalität darstellen kann. Denn häufig hat man nur Zugang zu bestimmten Bereichen des Alltags und lernt die anderen Gesichtspunkte des Lebens nicht kennen. Dies wird schon dadurch deutlich, dass man sich auf bestimmte Termine beschränkt. Die Feldforschung nach Vereinbarung wird unter dem Begriff „anthropology by appointment“ zusammengefasst (vgl. Cohn 2014, 74). Auch ich richtete mich bei meinen Feldaufenthalten nach speziellen Terminen, die mir besonders relevant und interessant erschienen, um Netzwerke zu knüpfen und Informationen zu sammeln.

Meine Feldforschung startete im März 2018 mit dem Besuch der Abiturfeier in der Aula des NPGs. Ich hatte mich freiwillig bei der Lokalzeitung gemeldet, um einen Artikel über den Ablauf der Feier zu schreiben. Gleichzeitig wollte ich erste Kontakte für meine Doktorarbeit knüpfen. Meine Gedanken hielt ich zunächst stichpunktartig in einem Notizbuch fest, im Anschluss an die Veranstaltung formulierte ich einen Text in meinem Feldtagebuch: „Am frühen Nachmittag des 17. März 2018 war das Foyer des Nordpfalzgymnasiums gut gefüllt. Eine Stunde vor Beginn der offiziellen Abschlussfeier der Abiturienten standen zahlreiche Eltern, Großeltern, Freunde und andere Verwandte im Flur der Schule, tranken gemeinsam Sekt und stießen immer wieder auf den Erfolg des Abiturjahrgangs an. Für einige Familien war dies nicht die erste Abiturfeier im NPG, wie ich bei kurzen informellen Gesprächen erfuhr. In manchen Familien hatte bereits ein älteres Geschwisterkind die Schule erfolgreich besucht, in anderen hatten sogar die Eltern bereits das Abitur auf dem Nordpfalzgymnasium gemacht. So schien es auch nicht verwunderlich, dass sowohl Eltern als auch Schüler vor der Feier noch den Kontakt zu Lehrern der Schule suchten, in Erinnerungen schwelgten oder das Programm des Tages besprachen. Gegen 15 Uhr wurde es plötzlich ganz ruhig in der Aula des Nordpfalzgymnasiums. Alle Plätze waren besetzt, einige Besucher hatten sich sogar auf den Treppenstufen niedergelassen, um die Abiturfeiern des Abschlussjahrgangs verfolgen zu können. Das Licht in der Aula war zuvor gelöscht worden, lediglich zwei helle Scheinwerfer waren auf die Bühne gerichtet. Die Aufregung der Eltern war deutlich spürbar, ebenso wie die positive Spannung, wann ihre Kinder wohl als frischgebackene Abiturienten in feinen Abendkleidern und Anzügen auf die Bühne treten würden. Die Musik begann und auf einer riesigen weißen Leinwand waren die Kinderfotos der ersten Abiturienten zu sehen. Die feierliche Abiturfeier des Nordpfalzgymnasiums hatte begonnen“ (Feldtagebuch 18.03.2018).

Diese Beobachtungen – wie oben beschrieben – bilden einen Teil des Bereichs, mit dem ich mich während meiner Untersuchung beschäftigt habe. Die Feldforschung ermöglicht eine qualitativ-empirische Betrachtung der Lebensumstände der untersuchten Gruppen (vgl. Cohn 2014, 75). Unter einem Feld kann einerseits ein realer oder virtueller Ort verstanden werden. In diesem Fall war der Ort meiner Feldforschung das Schulgebäude des Nordpfalzgyrnasiums. Andererseits kann mit einem Feld auch ein nicht greifbares Gebilde gemeint sein, das sich aus den Diskursen, Objekten und Handlungen verschiedener Akteure zusammensetzt und immer wieder verändert. Dabei muss kein konkreter Ort im Mittelpunkt der Forschung stehen, vielmehr geht es um ein Netzwerk aus Beziehungen (vgl. Gajek 2014, 53). Durch die räumliche Verortung dieser Doktorarbeit in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden können die heutige Georg-von-Neumayer-Schule, das Privatgymnasium Weierhof und das Nordpfalzgyrnasium als reale Orte der Feldforschung gesehen werden. Ferner kann es sich auch um ein imaginäres Feld handeln, das nicht wirklich greifbar ist. Die Erinnerungen an die Schulzeit, in die ich mit den Gesprächspartnern eintauchen durfte, bilden ebenfalls einen Teil des Forschungsfeldes, auch wenn keiner von uns in die Vergangenheit zurückreisen und die Schulen in den 1960er-, 70er- oder 80er-Jahren betreten kann.

Da die Feldforschung häufig mit dem Erforschen fremder Kulturen und Völker assoziiert wird, wurde sie deshalb auch viele Jahre mit einem längeren, stationären Aufenthalt im Feld selbst verbunden. Mittlerweile ist es jedoch so, dass die Kulturanthropologie mit Konzepten wie „multisited ethnography“ arbeitet, die auf eine mobile Forschung an unterschiedlichen Orten abzielt. Lange Feldaufenthalte können mittlerweile durch mehrere, knappe Aufenthalte ersetzt werden. Der Forscher pendelt folglich zwischen seinem Wohnort und dem Forschungsfeld (vgl. Cohn 2014, 74). Auch bei mir waren die Feldaufenthalte oftmals von kurzer Dauer. Da meine Familie in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden lebt, konnte ich im Gästezimmer schlafen, wenn ich beispielsweise mit den Gesprächspartnern Interviewtermine vereinbart hatte. Wenn es Anlässe in den Schulen gab, die ich besuchen wollte, habe ich bis zu eine Woche in der Region verbracht. Den Rest der Zeit habe ich in Mainz, Recklinghausen und Weiterstadt gelebt und gearbeitet. Für die Feldaufenthalte bin ich folglich mit dem Zug oder dem Auto nach Kirchheimbolanden gependelt. So war es auch am Tag meiner ersten teilnehmenden Beobachtung beim Abiturball des Nordpfalzgyrnasiums 2018.

Der Besuch der Abiturfeier sollte der Beginn meiner Forschungen zu dieser Doktorarbeit werden. Ich wollte erste Eindrücke sammeln, konkrete Handlungen beobachten

und Fragen für meine leitfadengestützten Interviews entwickeln. Ein zentraler Aspekt der Feldforschung ist es, sich zunächst offen für alle Phänomene des Feldes zu zeigen (vgl. Gajek 2014, 15), weshalb ich mir zahlreiche Notizen zum Ablauf des Tages machte. Zudem wollte ich den Kontakt zu den „Gold-Abiturienten“ suchen, um erste Interviewpartner gewinnen zu können. Leider waren bei der Veranstaltung keine Ehemaligen anwesend, die 50 Jahre zuvor ihr Abiturzeugnis überreicht bekommen hatten. „Die Gold-Abiturienten haben heute Mittag eine Führung durch Kirchheimbolanden und die Schule gemacht“, erklärte mir mein ehemaliger Deutschlehrer: „Deshalb sind sie in diesem Jahr nicht bei der offiziellen Abiturfeier dabei. Sie wollen jetzt in Ruhe ihr Wiedersehen feiern.“ Als ich ihm von meinem Forschungsanliegen berichtete, zeigte er sich interessiert. Der erste Schritt für meine Arbeit, die immer wieder durch Aufenthalte im Feld geprägt war, schien somit gemacht.

Ester Gajek beschreibt die Feldforschung in ihrem Artikel „Lernen vom Feld“ als stetigen Prozess, in dem die Datenerhebung und Analyse miteinander verbunden sind. Dabei soll das Feld selbst neue Themen aufzeigen, durch Fehler könne man vom Feld lernen und so sein Arbeitsverhalten angleichen (vgl. Gajek 2014, 55). Davon konnte ich mich an jenem Abend 2018 selbst überzeugen. Vor der eigentlichen Veranstaltung ging es mir gut, ich war glücklich in meiner alten Schule zu sein, einige bekannte Gesichter zu sehen und mich mit ehemaligen Lehrern zu unterhalten. Dass mein Deutschlehrer so positiv auf meine Idee für diese Untersuchung reagiert hatte, stimmte mich zuversichtlich, dass ich mein Projekt umsetzen konnte. Aber dann begann die festliche Veranstaltung in der Aula. Während ich anfangs noch aufmerksam alles mitschrieb, um die wichtigsten Punkte für mein Feldtagebuch zusammenzufassen, kämpfte ich nach der ersten Rede eines Lehrers mit den Tränen. Ich saß in einer Reihe mit der Großmutter einer Abiturientin, beide hatte ich für meine Bachelorarbeit interviewt. Vielleicht ging meine Emotionalität darauf zurück, dass ich sie und ihre Enkelin kenne und mich in die besondere Situation hineinversetzen konnte. Vielleicht lag es auch daran, dass mich der Ablauf und die Umgebung an meinen eigenen Abschluss erinnerte, der fünf Jahre zuvor in derselben Schule gefeiert worden war. Oder lag es daran, dass der Redner von der ungewissen Zukunft gesprochen hatte und mich dies an die eigene Lage nach dem Masterabschluss in Kulturanthropologie/Volkskunde denken ließ? Ich konnte einige Tränen der Rührung nicht zurückhalten. Dies ließ mich an meiner gewählten Methode zweifeln: War es sinnvoll sich tatsächlich mit der eigenen Schule auseinanderzusetzen? Ist es ein Fehler gewesen zu der Abiturfeier zu kommen? Wäre es überhaupt nützlich, die Abschlussfeiern der anderen

Schulen zu besuchen? Oder wäre es nicht besser an anderen Veranstaltungen – wie dem ‚Tag der offenen Tür‘, dem Jahreskonzert oder den Theateraufführungen – teilzunehmen? Zunächst kam ich zu dem Schluss, keine Abschlussveranstaltungen der drei Schulen mehr besuchen zu wollen.

Teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode

Teil der Feldforschung in den Schulen war die teilnehmende Beobachtung als konkrete Forschungsmethode. Bei der teilnehmenden Beobachtung befindet sich der Forschende im Feld und interagiert direkt mit den Akteuren, die er untersucht. Dabei ist die Anwesenheit des Wissenschaftlers am Forschungsort eine Voraussetzung, um die empirischen Daten durch seine Beobachtungen erheben zu können. Die Begriffe Feldforschung und teilnehmende Beobachtung werden häufig synonym verwendet. Um sie klar voneinander differenzieren zu können, wurden die beiden Abschnitte zum Feld an sich und der teilnehmenden Beobachtung auch optisch voneinander abgegrenzt, denn bei der bei letzterem handelt es sich um eine Methode der Feldforschung, bei der man erste Einblicke in den Themenbereich erhalten kann (vgl. Cohn 2014, 72). Als Begründer der teilnehmenden Beobachtung gilt der Ethnologe Bronislaw Malinowski (1884–1942). In seinem Werk „Argonauts of the Western Pacific“ aus dem Jahr 1922 beschrieb er jedoch die wichtige Rolle eines Aufenthalts vor Ort, was für einen Meilenstein in der Ethnologie sorgte. Auch in der Soziologie hat die teilnehmende Beobachtung eine fast hundertjährige Tradition, denn die Wissenschaftler der Chicagoer Schule nutzten die Methode zur Erforschung der Stadtsoziologie bereits seit den 1920er-Jahren (vgl. Cohn 2014, 73). Die teilnehmende Beobachtung eignet sich besonders, um sich mit den Handlungen, Verhaltensweisen und alltäglichen Praktiken von Menschen zu beschäftigen, eine detaillierte Innensicht der untersuchten Personen erhält man jedoch nicht (vgl. Cohn 2014, 73). Deshalb bietet sich auch immer eine Kombination mit anderen Methoden an, wie beispielsweise dem bewegten Interview im Feld. Bei der teilnehmenden Beobachtung handelt es sich um eine anpassungsfähige und induktive Methode, die vom Forscher selbst und dem Beforschten abhängig ist. Im ersten Stadium der Forschung ist es somit notwendig, einen Zugang zum Feld zu finden (vgl. Cohn 2014, 76). Mein Einstieg in das Thema begann, wie oben beschrieben, mit dem Besuch der Abiturfeier des Nordpfalzgymsnasiums. Auch wenn ich nach der offiziellen Veranstaltung stark an der gewählten Methode zweifelte, setzte ich an dem Abend die Überblickrecherche fort. Mit einigen Freunden aus meiner Heimat hatte ich mich für die Abiturfeier in der Werner-von-Bolanden-Halle verabredet.

Am Morgen nach der Feier, die ich gegen zwei Uhr nachts verlassen hatte, notierte ich mir die wichtigsten Aspekte in meinem Feldnotizbuch. An dieser Stelle hielt ich auch die Gedanken und Eindrücke zu den anderen Terminen fest, die ich bis September 2019 wahrnahm. Die Termine waren dabei so vielseitig wie das Forschungsfeld selbst. Am 18. Mai 2019 konnte ich beispielsweise als Fotografin am Klassentreffen der ehemaligen 10b des Nordpfalzgyrnasiums teilnehmen. Zudem beobachtete ich das Treiben vor den Schulen am ersten Schultag nach den Sommerferien 2019 und nahm an der Begrüßung der neuen Fünftklässler am Weierhof teil.

Wie bereits angedeutet verläuft in der Wissenschaft jedoch nicht alles so, wie man es geplant hat. Am 27. Juni 2019 wollte ich das Jazz-Konzert des Weierhofs besuchen und auch an dem ‚Tag der offenen Tür‘ der Schulen hätte ich gerne teilgenommen, dies war letzten Endes nicht möglich. Nicht zuletzt beeinflusste auch die Corona-Krise meine Arbeit. Am 25. März 2020 sollte das Jahreskonzert des Nordpfalzgyrnasiums stattfinden. Da ich an diesem und dem nächsten Tag nicht arbeiten musste, hatte ich geplant, in die Verbandsgemeinde zu fahren, um das Konzert wahrzunehmen und meine Eindrücke festzuhalten. Schließlich hatten auch die Gesprächspartner immer wieder von dem Jahreskonzert berichtet und angegeben, noch heute zu der Veranstaltung zu gehen. Aufgrund der raschen Ausbreitung des COVID-19-Virus wurden die Schulen in Rheinland-Pfalz zunächst bis Ende April geschlossen. Auf der Homepage des NPGs wurde bekannt gegeben: „Das für Mittwoch, 25. März 2020, geplante Jahreskonzert der Musikensembles muss wegen der aktuellen Situation leider verschoben werden. Wir bitten um Verständnis“ (Nordpfalzgyrnasium 2020, Jahreskonzert). Nachgeholt wurde das Konzert nicht. Und auch weitere geplante Veranstaltungen der beiden anderen Schulen mussten aufgrund der Pandemie abgesagt werden. Der Sohn meiner Interviewpartnerin Martina Linden erzählte mir, wie sehr seine Stufe die Absage ihres Abigags und des Abiballs bedauere, da die Schulzeit so nicht zu einem würdigen Abschluss gebracht werden konnte. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Forschung nicht nur durch selbst gesteckte Ziele beeinflusst wird, sondern auch klar äußeren Begebenheiten abhängig ist.

Leitfadengestützte Interviews als Teil des Methodenmix

Neben der teilnehmenden Beobachtung führte ich Gespräche mit 13 ehemaligen Schülern. Dafür nutzte ich einen Leitfaden, daher ließen sich die Interviews bereits vorab strukturieren. Um einen Einblick in das Innenleben der befragten Personen zu erhalten und ihre Vorstellungen, Werte und Handlungen besser verstehen und deuten zu können,

bietet sich die qualitative Methode des Interviews besonders an, denn so kann man empirische Daten zum alltäglichen Leben sammeln. Je nach Fragestellung eignen sich narrative oder leitfadengestützte Gespräche besser, um Erkenntnisse zu gewinnen. Der Forscher muss jedoch in vielen Situationen flexibel bleiben und seine Methode dem Ablauf der Befragung entsprechend anpassen können (vgl. Spiritova 2014, 117).

Ich habe mich aus zwei Gründen für das leitfadenorientierte Interview entschieden: Einerseits zielt diese Methode auf die Vergleichbarkeit von Gesprächen ab. Andererseits kann man die Gespräche gut strukturieren, was mir ein Gefühl von Sicherheit gegeben hat. Ziel der leitfadenorientierten Befragung war es, etwas über die Erinnerungen an den Schulalltag der Interviewpartner zu erfahren, um im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Lauf der verschiedenen Jahrzehnte innerhalb der Schulen und zwischen den unterschiedlichen Schulsystemen feststellen zu können.

Als Vorbereitung zu den Gesprächen habe ich mich zunächst mit einigen theoretischen Aspekten auseinandergesetzt, um eine Grundlage für die Gespräche aufzubauen. Diese Auseinandersetzung mit passender Forschungsliteratur diente dazu, einen Fragebogen zu entwickeln und den Forschungsprozess auszuarbeiten. Aus diesen Gedanken ergaben sich schließlich das Forschungsinteresse, die Zielsetzung, das Sampling und der Zugang zum Feld (vgl. Spiritova 2014, 122). Das Forschungsinteresse bezog sich zum einen auf den Schulalltag seit den späten 1960er-Jahren in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden, zum anderen eben auf die Erinnerung daran. Das Forschungsziel war, die Lebenswelten der ehemaligen Schüler grob zu rekonstruieren, um die Bedeutung der Schule als Erinnerungsort zu beleuchten und die Funktion der Erzählungen herauszuarbeiten. Um ein möglichst breites Spektrum an subjektiven Erinnerungen an die Schulzeit zu gewinnen, sollten pro Schule vier Personen befragt werden. Dabei sollte es sich um Männer und Frauen handeln, die in den jeweiligen Jahrzehnten die Hauptschule, den Weierhof oder das Nordpfalzgymnasium besucht haben. Das Sampling bestand allerdings nur aus 13 männlichen und weiblichen Gesprächspartnern, die zwischen den 1960er-Jahren und 2004 in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden zur Schule gegangen sind. Diese ungerade Zahl kam deshalb zustande, weil ich trotz starker Bemühungen und Kontakt zu einem Mitglied des Fördervereins des Weierhofs keinen Interviewpartner fand, der seinen Abschluss in den 1970er-Jahren auf dem Privatgymnasium gemacht hatte und bereit war, mit mir zu sprechen.

Um den Zugang zum Feld zu erleichtern, sollten die Gesprächspartner noch im Einzugsgebiet der Schulen wohnen. Dieses umfasst den Donnersbergkreis mit den sechs

Verbandsgemeinden. Ein Großteil der Befragten stammt jedoch aus der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden, in der sich auch die untersuchten Schulen befinden. Durch diese räumliche Eingrenzung sollte gewährleistet werden, dass die Interviewpartner noch in der Gegenwart Kontakt zu ihrer alten Schule haben konnten. So hatten sie durch die geografische Nähe die Möglichkeit das Schulgebäude zu besuchen, ihre Kinder auf der gleichen Institution anzumelden, beim Wocheneinkauf auf einstige Schulkameraden und ehemalige Lehrer zu treffen und an möglichen Klassentreffen teilzunehmen, ohne eine weite Anreise zu haben. Zusätzlich trug die gemeinsame Heimatregion auch zur Vergleichbarkeit der Interviews bei, schließlich waren alle Gesprächspartner in der Region aufgewachsen und verbringen auch ihr Erwachsenenleben rund um den Donnersberg. Der Donnersbergkreis schafft den Rahmen für ihr Leben und ihr Erinnern.

Der Leitfaden zu den Interviews bestand aus 15 verschiedenen Kategorien und war mit 60 Fragen sehr lang. Im Laufe meines Studiums in Mainz konnte ich zahlreiche Interviews für Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten führen, dabei war es immer wieder vorgekommen, dass Gesprächspartner nur knapp und sehr direkt auf die Fragen antworteten. Die Interviews waren dann nach zehn Minuten beendet und schwer mit den Gesprächen anderer Befragter vergleichbar, die ausführlich auf die Fragen eingegangen waren und fast von allein stundenlang berichtet hatten. Der umfangreiche Fragenkatalog sollte mir helfen, möglichst viele Gesichtspunkte zu thematisieren, selbst wenn der Gesprächspartner durch die ungewohnte Interviewsituation eingeschüchtert werden und nicht gleich detailliert von seinen Erinnerungen erzählen würde.

Die Interviews wurden an Orten geführt, die zuvor von den Befragten ausgesucht worden waren. Dabei handelte es sich meist um das heimische Wohn- oder Esszimmer. Zu Beginn erhob ich schriftlich die wichtigsten biographischen Daten. Ich fragte nach dem Namen, Alter, Beruf, dem Familienstand und der Schulbildung. Auf dem Blatt war auch eine Einverständniserklärung abgedruckt. Darin bestätigten mir die Gesprächspartner, dass ich die Interviews für mein Forschungsanliegen nutzen durfte. Zudem gab es die Möglichkeit anzugeben, ob man mit seinem echten Namen oder mit einem Pseudonym erwähnt werden wollte. Da sich einige Befragte für einen anderen Namen entschieden, weil sie nicht wollten, dass Personen sie nach der Veröffentlichung der Arbeit auf ihre Schulerinnerungen ansprachen, entschied ich mich alle Namen auszuwechseln. So kann die Anonymität der Akteure gewahrt bleiben.

Nachdem ich die Interviewpartner um Erlaubnis gebeten hatte, das Gespräch mit meinem Smartphone aufzuzeichnen, begann die Unterhaltung. Um die fremde Situation

des Interviews angenehmer zu gestalten, fragte ich zunächst nach den Fotos, die einige Befragte im Vorfeld heraussuchen wollten. Dabei sollte ihr der Reiz, der durch das Betrachten der Aufnahme ausgelöst wurde, die Erinnerung anregen und somit den Einstieg in das Interview erleichtern (vgl. Lefeldt 2017, 410). So entstanden die Gesprächssituationen und ich erfuhr erste Geschichten über den Schulalltag. Durch das Zuhören und Mitschreiben einiger Aussagen, die mir im ersten Moment interessant erschienen, sollte es zu einem späteren Zeitpunkt möglich sein, auf die Fotos zurückzukommen und sie in die Erzählungen einzubetten. Allerdings hatten sich nicht alle Gesprächspartner dazu entschieden, mir Fotos zu zeigen. Einige erklärten, dass sie keine Bilder mehr hätten, andere gaben an, keine Zeit zur Suche gehabt zu haben. Dies stellte für mich und mein Projekt allerdings kein Problem dar. Bereits im Vorfeld hatte ich damit gerechnet, dass nicht alle Gesprächspartner Bilder zur Verfügung stellen würden, schließlich kostet es Überwindung einer fremden Person die privaten Aufnahmen zu zeigen und sie an der Vergangenheit teilhaben zu lassen.

Während meines Studiums habe ich festgestellt, dass einige Gesprächspartner gerne mit einer fremden Person über das eigene Leben sprechen. Andere benötigen dennoch eine gewisse Zeit, um mit der Befragungssituation warm zu werden. In einem weiteren Schritt bat ich die Interviewpartner vier Sätze zu vervollständigen. Mit einem ähnlichen Einstieg hatte ich in meiner Masterarbeit bereits positive Erfahrungen gemacht. Das Vervollständigen der Sätze fiel den Interviewpartnern damals sehr leicht, da sie nicht lange über den Satz nachdachten. Auch dieses Mal reagierten die Gesprächspartner direkt und intuitiv, ohne lange zu überlegen, ob das Gesagte jetzt „gut“ oder „schlecht“ ausgelegt werden könnte. Daran anknüpfend stellte ich Fragen zur Schulzeit selbst, dem Schulgebäude, den Lehrern, Freunden, Klassenfahrten, dem Schulabschluss, ihrem Freizeitverhalten während der Adoleszenz, Eindrücken zur Heimat und der Zeit nach dem Schulabschluss. Anschließend erkundigte ich mich nach möglichen Klassentreffen und befragte sie, welche Rolle die Schulzeit im heutigen Leben noch spielt und mit wem sie wann über diese Zeit sprechen. Zum Abschluss sollten drei Fragen die Schulzeit knapp und prägnant zusammenfassen: Was ist Ihre schlechteste Erinnerung an die Schulzeit? Was ist Ihre schönste Erinnerung? Wie denken Sie heute an die Schule zurück?

Bereits in vorangegangenen Kapiteln bin ich auf die Erzählforschung in der Kulturanthropologie/Volkskunde eingegangen. Seit den 1970er-Jahren trug der Volkskundler Albrecht Lehmann zu einer Modernisierung der volkskundlichen Erzählforschung bei. Damit wurde die Bewusstseinsforschung für die Kulturanthropologie zu einem

Forschungsfeld, in dem sich die Wissenschaftler vor allem mit Wendepunkten im Lebenslauf auseinandersetzten. Die Probleme und Herausforderungen der Zeit, wie Krieg oder kultureller Wertewandel, wurden mit den Erlebnissen des Lebenszyklus, wie der Schulzeit, dem Beruf, der Ehe oder dem Ruhestand, in einen Zusammenhang gebracht. Schließlich befinden sich die historischen und lebensgeschichtlichen Abläufe in einem wechselseitigen Verhältnis (vgl. Spiritova 2014, 119). Es wurde bereits auf das Buch „Reden über Erfahrung; Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens“ verwiesen. In diesem Werk schreibt der Volkskundler und Erzählforscher nicht nur über die Schlüsselbegriffe der Erzählforschung, über Forschungsfelder und die gegenwärtige Situation der Erzählforschung. Vielmehr geht er auch auf unterschiedliche Aspekte ein, die man beim Führen und Auswerten von Interviews im Hinterkopf haben sollte. Seitdem das Reden über den Alltag Teil der Erzählforschung geworden ist, ist das Erzählen über das eigene Leben ein zentrales Forschungsgebiet für empirische Kulturwissenschaften. Dabei wird das gegenwärtige Erzählen durch den historischen und lebensgeschichtlichen Hintergrund bedingt. Hierbei versucht der Erzähler seine Welt und seine eigene Vergangenheit aus der aktuellen Situation zu beschreiben und zu interpretieren (vgl. Lehmann 2007, 224).

„Von jeder Welt gibt es in jeder Zeit Geschichten zu erzählen, in denen die Menschen sich mitteilen, was sie von sich denken und was sie erreichen wollen“ (Lehmann 2007, 225).

Die empirische Bewusstseinsanalyse geht hier von einem individuellen, subjektiven Erzähler aus, der als „homo narrans“ über alle denkbaren Themen spricht (vgl. ebd. 226). Dieser Begriff wurde Ende der 1960er-Jahre durch den Germanisten und Lehmanns Lehrer Kurt Ranke in die Erzählforschung eingeführt. Ranke lenkte damit das Interesse von niedergeschriebenen Texten auf das direkte Erzählen, da er dieses als ein elementares menschliches Bedürfnis wahrnahm (vgl. Lehmann 2007, 43). Bis heute setzt sich die kulturwissenschaftliche Erzählforschung mit dem „homo narrans“ auseinander. Bereits durch die Begrifflichkeit wird deutlich, dass der Mensch sich in seinen Geschichten ausdrückt und seine Sicht auf die Welt freigibt. Jede Zeit hat dabei eine eigene Erzählkultur, ob es sich nun um die Märchen handelt, die Jacob und Wilhelm Grimm im 19. Jahrhundert sammelten und in ihren Kinder- und Hausmärchen festhielten, oder Blogposts im Internet, die ebenfalls Einblicke in die Gedanken ihrer Verfasser zulassen. Dabei gibt es seit jeher in allen Kulturen verschiedene Arten der verbalen und nonverbalen Kommunikation: Das Erzählen, Diskutieren, Streiten oder Klagen sind durch die spezifische

Enkulturation bestimmt (vgl. Lehmann 2007, 9). Bereits durch das Reden selbst erschließt sich der Mensch seine Welt. Die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunftsaussichten beruhen dabei auf den Erfahrungen, die im Leben gesammelt wurden. Aussagen entstehen folglich unter dem Eindruck einer Geschichte und der Summe der zuvor gemachten individuellen Erfahrungen (vgl. Lehmann 2007, 45; 46).

Das subjektive Erinnern wird dabei durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Zum einen sind gegenwärtige Erzählungen über die Vergangenheit durch das natürliche Vergessen geprägt. Erinnerungen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert wurden, werden beispielsweise in leitfadenorientierten Interviews rekapituliert. Eigene Fotos können das episodische Gedächtnis hervorheben und es den Gesprächspartnern erleichtern, über vergangene Erlebnisse zu reden (vgl. Lehmann 2007, 57; 58). Die Bilder können somit Narrationen hervorbringen, gleichermaßen können die Fotografien aber nicht ohne die Erzählungen gänzlich verstanden werden (vgl. Lefeldt 2017, 410). Diese Geschichten, die beim Betrachten der Aufnahmen erzählt werden, sind Erinnerungskonstruktionen und können deshalb einiges über den Erzählenden aussagen (vgl. Lefeldt 2017, 417). So lässt sich vorab bereits festhalten, dass zwei Freunde, die das gleiche Foto in ihrem Album oder Schuhkarton aufbewahrt haben, andere Erzählungen zu einer Aufnahme hervorbringen können, da die Erinnerungen an ein Erlebnis immer subjektiv sind. Zum anderen können die Erinnerungen durch Erfahrungen aus erster und zweiter Hand geprägt sein. Die Erfahrungen aus erster Hand sind in der individuellen Vergangenheit des Interviewpartners begründet, die Erfahrungen aus zweiter Hand „ergeben in ihrer Gesamtheit die Kultur jeder modernen Gesellschaft, d.h. den sozialen Kontext, aus dem wir unsere Maßstäbe im Alltag beziehen“ (Lehmann 2007, 39). Folglich werden Medieneinflüsse und das gemeinsame Erinnern in Sozialgruppen wie beispielsweise von Schulkameraden, zum Teil der Lebensgeschichte, die sich permanent wandelt (vgl. Lehmann 2007, 276). Dabei stellen sich des Weiteren ebenso Fragen nach der Entstehung von kulturellen Schablonen und dem Einfluss von Medien wie Filmen oder Büchern auf die Wahrnehmung der Gesprächspartner. Geschlechtsspezifische Unterschiede sowie verschiedene Enkulturationen müssen bei der Auswertung ebenso beachtet werden, wie das „Wechselspiel dieser Kulturmuster mit den eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen“ (Lehmann 2007, 279). Daher wird deutlich, dass jede Erfahrungserzählung durch die eigene Lebensgeschichte, die Herkunft, aber auch durch aktuelle Diskurse gekennzeichnet ist. Somit gibt es keine pure Erinnerung an ein vergangenes Ereignis, „ein zurückliegendes Erlebnis ist eine Fiktion“ (Lehmann 2007, 35). Dabei ist nicht zu vergessen, dass der Erzählende

auch immer eine möglichst interessante Geschichte wiedergeben möchte. Daraus resultiert, dass beim Erzählen über die Vergangenheit primäre Erinnerungen aus dem Langzeitgedächtnis mit sekundären Erfahrungen durch Bilder, Massenmedien oder Literatur kombiniert werden, um Lücken der Erinnerung zu füllen (vgl. Lehmann 2007, 36). Diese „Gedächtnislücken“ entstehen auch dadurch, dass nicht alle Erinnerungen im Gedächtnis auf die gleiche Art und Weise gespeichert werden. Unwichtigere Themen werden ausgeblendet oder gar vergessen. Lebensgeschichtliche Erfahrungen basieren generell auf Ereignissen, die im eigenen Leben eine wichtige Rolle spielten. Die „Selbstbezogenheit des Erinnerns“ (Lehmann 2007, 276) ist jedoch kein Hindernis, um sich mit dem Thema wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Eine Reflexion über die eigene Rolle als Forscher, aber auch das kritische Hinterfragen der gewählten Methoden stellen eine Grundlage für die Auswertung von qualitativen Interviews dar (vgl. ebd. 277). Zudem ist das Erinnern von der einzelnen Person abhängig, hier äußere sich das Erinnerungsvermögen „in unterschiedlicher Betroffenheit und unterschiedlicher Dokumentationsfreude“ (Scharfe 1999, 173).

Dies ließ sich auch während der Interviews feststellen. Einige der Gesprächspartner konnten schnell auf die Interviewfragen eingehen, während andere länger über die Fragen nachdenken mussten. Dabei ließ sich keine allgemeine Tendenz erkennen, dass das Erinnern leichter fiel, wenn der Schulabschluss noch nicht so lange zurücklag. Auch Personen, die ihren Schulabschluss in den 1970er-Jahren erhalten hatten, konnten sich teilweise genauso schnell an bestimmte Themen erinnern wie die Befragten, die erst vor 15 Jahren ihre Schule verlassen hatten. Im Zusammenhang mit den Gesprächen über die Schulzeit ist auch darauf hinzuweisen, dass in der Erinnerung häufig außergewöhnliche Ereignisse festgehalten werden (vgl. Lehmann 2007, 277). Dazu können die Einschulung, Klassenfahrten, der Abistreich oder auch ein Schulfest zählen. Diese besonderen Geschehnisse sollen auch explizit in der Arbeit thematisiert werden. Das „durchschnittliche Alltagsleben wird stattdessen in Form typisierter Erfahrungs- und Erinnerungskomplexe festgehalten“ (Lehmann 2007, 277).

Auffällig war auch, dass ein Großteil der Gesprächspartner ihre Schulzeit romanisierte und von sich aus nur die schönen Momente ansprach. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Lebensabschnitt fand weniger ausführlich statt. Diese Idealisierung des Vergangenen wird auch in autobiographischen Texten deutlich. Die Romantisierung der eigenen Vergangenheit ist historisch gesehen nichts Neues. Bereits der griechische Philosoph Sokrates „räsonierte über die Jugend. Sinngemäß soll er gesagt haben, dass

Jugendliche noch nie so faul, aufsässig und unbelehrbar gewesen seien“, wie zu seiner Zeit (Stiel & Pütz 2003, 7). In dieser Aussage lässt sich die Glorifizierung der eigenen Vergangenheit erahnen, die ihren Ursprung in eben jener Jugendzeit findet. An diese Zeit erinnert man sich besonders positiv zurück, die negativen Aspekte des Heranwachsens werden mit fortschreitendem Alter verdrängt. Man erinnert sich an die schöne, alte Zeit, als man noch weniger Verpflichtungen und Aufgaben zu erfüllen hatte und die Freizeit am Nachmittag besonders genießen konnte. Diese Romantisierung ist die Reaktion auf die Veränderungen der Gegenwart, die stets auf eine ungewisse Zukunft hindeutet. Die Rückbesinnung auf die Vergangenheit bietet dabei eine Sicherheit, die aus der Gegenwart entsteht. Denn mit diesem heutigen Blickwinkel weiß man, dass sich alle Probleme gelöst haben und es sich zum Guten entwickelt hat (vgl. Stiel & Pütz 2003, 7). Auch der Erfolg beim Zuhörer spielt bei den Geschichten über die Kindheit eine wichtige Rolle: Oft wird die eigene Kindheit als besonders positiv bewertet, in den Erzählungen wird ein nostalgisches und beschönigendes Kindheitsbild gezeichnet. Diese Verklärung ist deshalb so wichtig, da eine Erzählung von einer „schönen Kindheit“ vom Hörenden beinahe vorausgesetzt wird. Die Erzählung ist erfolgreicher, wenn man unangenehme Aspekte ausblendet (vgl. Fuhs 2001, 95). Der Vergleich mit der Kindheit und Jugend der Gegenwart scheint hierbei unvermeidbar. Schließlich haben Erwachsene einen doppelten Blick auf die Adoleszenz. Unabhängig davon, ob man Eltern nach der Gegenwart oder der Vergangenheit fragt, können sie ihre eigene Jugendzeit mit der heutigen Kindheit vergleichen. Diese Kindheit der Gegenwart kann dabei Zuspruch erfahren oder gar abgelehnt werden (vgl. Fuhs 2001, 92; 93). Dabei sind die Heranwachsenden von heute „nicht besser und nicht schlechter als es je eine Generation von Jugendlichen vor ihnen“ war (Stiel & Pütz 2003, 7).

Durch die positiven Erfahrungen in der eigenen Adoleszenz wird die Erinnerung zu einem sicheren Ort, den man gelegentlich besuchen kann. Da in der Gegenwart andere Lebensumstände vorherrschen, scheint es in mancherlei Hinsicht schwierig zu sein sich vorzustellen, dass Kinder heute ähnlich positive Erfahrungen machen können, besonders dann, wenn man Fehlentwicklungen wahrnimmt, die Unzufriedenheit auslösen (vgl. Stiel & Pütz 2003, 99). So kritisierten einige Interviewpartner, dass Schüler heute oftmals von den Eltern zu Schule gebracht werden. Es scheint nicht ungewöhnlich, dass Erwachsene Probleme haben können, die Heranwachsenden der Gegenwart zu verstehen:

„Dies liegt zu einem nicht geringen Teil daran, daß Erwachsene offensichtlich oftmals versuchen, ihre biographischen Erinnerungen an die eigene, vergangene

Kindheit als Einstieg für ein Verständnis der Kinder heutzutage zu nutzen“ (Fuhs 1999, 371).

Da die Interviewpartner selbst den gemeinsamen Schulweg mit Freunden als positives Erlebnis in Erinnerung haben, sehen sie die Vorteile nicht, die das Bringen mit dem Auto haben kann. Gerade im ländlichen Raum um Kirchheimbolanden und Bolanden, wo die Busse nicht im Stundentakt fahren, Schulkinder gelegentlich über eine Stunde im Schulbus unterwegs sind und dieser so viele Stationen anfährt, dass zahlreiche Schulkinder während der Fahrt stehen müssen, kann eine Autofahrt für die Kinder durchaus angenehmer sein. Wenn die Eltern in der gleichen Stadt arbeiten, in der ihre Kinder zur Schule gehen, dann hat es durchaus etwas Gutes, wenn die Kinder auf dem Schulparkplatz von ihren Eltern rausgelassen werden. Dadurch können die Kinder später aufstehen, haben eine weniger lange Busfahrt in den überfüllten Schulbussen und das Auto der Eltern fährt nicht nur mit einer Person beladen in die nächstgelegene Stadt.

Die Gefahr der Idealisierung der eigenen Vergangenheit gilt es zu beachten, wenn man sich mit den erhobenen Interviewaussagen auseinandersetzt. Dies stellt allerdings für den Volkskundler kein grundsätzliches Problem dar, da wir nicht die eine, absolute Wahrheit in den Interviewaussagen suchen, sondern versuchen, verschiedene Wahrheiten zu ergründen.

Zur Analyse von Bildmaterial als Ergänzung der Interviewaussagen

Neben schriftlichen Quellen spielen auch visuelle Medien bei der Gedächtnisforschung eine wichtige Rolle. Zur visuellen Kultur kann man neben der bildenden Kunst, Fotografie und Film beispielsweise auch tätowierte Körper, Museumsartefakte, graphische Novellen oder auch Darstellungen im Internet zählen (vgl. Erll 2011, 158). Möchte man die Fotografie als Medium der Erinnerung verwenden, so gilt es zu beachten, dass Fotos häufig inszeniert, konstruiert oder retuschiert werden. Sie sind also nur bedingt ein Zeuge der Vergangenheit:

„Fotografien sind einerseits die aktive Konstruktion eines Bildes von der Vergangenheit (Externalisierung); andererseits sind sie immer auch indexikalische Zeichen (Spur), d.h. das Ergebnis von etwas, das vor der Kamera in dem Moment stattfindet“ (Erll 2011, 159).

Da Fotografien auch im Zeitalter der digitalen Fotoaufnahme nach wie vor ein dokumentarischer Status zugeschrieben wird, scheint es nicht verwunderlich, dass den Bildern im Allgemeinen eine „einzigartige Verbindung zu einer vergangenen Wirklichkeit“ (Erll

2011, 159) beigemessen wird. Selbst wenn die Konstruiertheit der Aufnahmen bereits in Studien bestätigt wurde, bleibt die erinnerungsprägende Leistung ungebrochen. Der tatsächliche Wahrheitsgehalt scheint auch hier weniger zentral zu sein (vgl. Erll 2011, 159).

Fotografien sind zudem kein narratives Medium. Ohne eine bereits vorhandene Erzählung und einen Erfahrungshintergrund erzählt eine Aufnahme keine eigene Geschichte. Um Fotografien als Erinnerungsmedium nutzen zu können, muss das Medium in einen weiteren Kontext gebracht werden. Bildunterschriften oder Episoden, die zuvor mündlich oder schriftlich weitergegeben wurden, sind dafür zentral. Dabei gilt es also auch die soziale Einbettung und die intermedialen Bezüge der Fotografien zu thematisieren (vgl. Erll 2011, 160). Um diese Aussage greifbarer zu machen, eignet sich das Beispiel eines Familienfotoalbums besonders gut: Ein außenstehender Betrachter, der die einzelnen Familienmitglieder nicht kennt, kann die Stimmung auf den Bildern erkennen. Er sieht die Kleidung, die ihn auf eine bestimmte Epoche schließen lässt. Er kann die Haltung und die Mimik der Menschen auf der Fotografie sehen. Aber ob es sich nun auf dem Bild um den Geburtstag der Oma oder der Großtante handelt, bleibt dem fremden Betrachter verborgen. Schaut sich nun das Enkelkind das Fotoalbum an, wird die trans-generationale Dimension der Erinnerung deutlich. Da das Kind von Eltern oder Großeltern bereits Erzählungen zu der Vergangenheit gehört hat, sind die Erinnerungen weniger vage. Durch Fotografien können also Erinnerungen von der Großeltern-Generation an Kinder und Enkel weitergegeben werden (vgl. Erll 2011, 160).

Aber nicht nur für die Gedächtnisforschung im Allgemeinen eignen sich Fotos als Quellen, auch in der Kulturanthropologie können private Fotografien Gegenstand von Forschungen werden. Mit der seriell-vergleichenden Fotoanalyse werden beispielsweise Bildtraditionen untersucht. Dabei wird besonders auf Motive, Gesten und Inszenierungen geachtet. Diese Methode kann auch zur Untersuchung von Fotoalben genutzt werden. Freilich beschränkt sich dieses Interesse nicht mehr nur auf klassische Alben, Fotografien können auch in Form von Fotobüchern, losen Sammlungen oder auf einem digitalen Speichermedium vorliegen (vgl. Mathys 2014, 223).

Doch was genau kann unter privater Fotografie verstanden werden? Private Fotos sollen Momente bewahren und Ereignisse dokumentieren. Dieses Bedürfnis war auch ausschlaggebend für die Familienfotografie der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts. Durch die neuen technischen Möglichkeiten wurde es möglich den Charakter der Familien zu dokumentieren und somit das Familienbewusstsein zu fördern (vgl. Breuss 2011, 14). Erwähnenswert ist hierbei, dass meist das Besondere und Einmalige

dokumentiert wird und die Fotos somit eine durchaus einseitige Erinnerungsstütze sind (vgl. Breuss 2011, 13). Die Fotografie hat sich seither als eine kulturelle und soziale Praxis weiterentwickelt, die mehrere Aspekte miteinander verbindet. Die Aufnahmen sind visuelle Konstruktionen einer zeitlichen und räumlichen Dimension, die also unter den Betrachtungsmerkmalen der damaligen Zeit zu untersuchen sind. Die Fotos müssen ebenso wie die Interviewaussagen in einem historischen Kontext analysiert werden. Dabei sind die Aufnahmen in Fotobüchern oder virtuellen Alben auf Facebook oder Instagram ein Teil kulturellen Handelns jener Zeit und müssen auch als solche betrachtet werden (vgl. Mathys 2014, 225).

Im Vorfeld zu den leitfadenorientierten Interviews habe ich die Gesprächspartner gebeten, einige Fotos aus ihrer Schulzeit herauszusuchen. Die Fotos sollten sowohl Erinnerungen anregen als auch den Gesprächseinstieg erleichtern. Hier sei nur am Rande angemerkt, dass sich häufiger Frauen bereit erklärt haben, mir ihre Fotos zu zeigen. Tendenziell suchten sie auch mehr Fotos heraus als die männlichen Gesprächspartner. Obwohl ich nur nach einigen besonderen Fotos gefragt hatte, hatten viele Frauen mehrere Fotoalben ausgewählt, die wir im Anschluss an das Gespräch betrachteten. Dabei schien sich das Klischee zu bestätigen, das der Frau eine bewahrende Rolle zuschreibt, die als Familienfotografin die eigene Vergangenheit und das Besondere der Familie fotografiert und aufbewahrt. In der Arbeit sollte es aber letztendlich nicht um geschlechterspezifische Gebrauchsweisen der Fotos gehen (vgl. Breuss 2001, 13). Vielmehr soll der Frage nachgegangen werden, welche Momente im schulischen Leben von wem festgehalten wurden und welche Bedeutung die Fotos im Erwachsenenalter für ihre Besitzer haben können? Dafür sollten einige der gezeigten Aufnahmen analysiert werden. Grundlage der Analyse bilden Annahmen von Helge Gerndt, die er in der Grafik „Aspekte kulturwissenschaftlicher Bildforschung“ zusammengefasst hat. Das Bildnis steht hierbei im Zentrum der Betrachtungen und setzt sich aus dem Trägermedium, der Sinneinheit und dem Sehphänomen zusammen. Diese visuellen Erscheinungsformen zeigen folglich ein Sujet. Sie vermitteln einen Inhalt und erfüllen dabei einen ganz bestimmten Zweck. In Gerndts Grafik wird zudem auf verschiedene Disziplinen eingegangen. Während die Kunstwissenschaft die visuellen Dimensionen eines Gemäldes oder einer Fotografie hinterfragt, beschäftigt sich die Sprach- und Literaturwissenschaft mit der mentalen Dimension von Sprachbildern. Die Kulturanthropologie setzt sich hingegen mit der gesellschaftlichen Dimension, also den Handlungsfeldern der Bilder, auseinander:

„Volkskundler betrachten vorrangig Gebrauchs- oder Massenbilder und berücksichtigen bei ihren vielfältigen Bildvermittlungsfragen über die Handlungsdimension hinaus dann auch – wie die übrigen Fächer analog – die Ausdrucks- und die Bedeutungsdimension eines Bildes“ (Gerndt 2005, 25).

Dabei spielen Aspekte der Bildproduktion, der Bildvermittlung und der Rezeption eine wichtige Rolle. Die Bildproduktion fragt zunächst nach der Intention der Darstellung, der Herstellung des Bildes und der Innovation. Bei der Bildvermittlung stehen die Bildkommunikation, die Diffusion und die Tradition der Darstellung im Fokus. Die Bildrezeption greift die Bildererkennung, die Aneignung und letztendlich die Adaption auf (vgl. Gerndt 2005, 24). Diese Punkte spielen auch im Zusammenhang mit Schulfotografien eine Rolle: Wieso werden Schulklassen beispielsweise so fotografiert, wie sie fotografiert werden? Weshalb werden Fotos von der Einschulung und dem Schulabschluss gemacht so fotografiert, wie sie fotografiert werden? Von wem werden diese Aufnahmen aus welchem Grund gemacht? Lassen sich gegebenenfalls Veränderungen in Darstellungsweise, in der Produktion oder dem Umgang mit den Fotos erkennen?

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass der Methodenmix aus Literaturrecherche, teilnehmender Beobachtung mit bewegten Interviews im Feld, längeren Leitfadeninterviews und der Analyse von Bildmaterial unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich bringt. Die Kombination der verschiedenen Methoden hat jedoch eine Vielzahl empirischer Daten hervorgebracht, die bei der kulturanthropologischen Annäherung an die Schulzeit in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden helfen konnten.

4.2 Biografische Skizzen der Interviewpartner

Die nächsten drei Unterkapitel fassen die wichtigsten Informationen zu den befragten Zeitzeugen zusammen. Im Folgenden sollen die Interviewpartner nach der Zugehörigkeit zu den jeweiligen Schulen vorgestellt werden, begonnen wird mit den älteren Befragten. Hier sollen die biographischen Daten genannt, die Interviewsituation und die Gesprächsatmosphäre beschrieben werden. Dabei werden nur die Lebensstationen vorgestellt, die für das Projekt besonders relevant erscheinen. Zudem soll kurz etwas zur Wahrnehmung der Schulzeit gesagt werden. Aber auch die gegenwärtige Situation, in der die Interviews entstanden sind, soll in diesem Zusammenhang präsentiert werden.

Bevor ich mit der Auswahl der Interviewpartner anfang, hatte ich bereits damit gerechnet, dass ich wenige Probleme haben würde, ehemalige Schüler des Nordpfalzgymnasiums für meine Untersuchung zu begeistern. Schließlich gab es für mich

Gemeinsamkeiten, die direkt verbanden. Weitaus größere Vorbehalte hatte ich bei den einstigen Schülern des Weierhofs, schließlich gab es bereits vor meiner Schulzeit Rivalitäten zwischen den Gymnasien. Allerdings hatte ich während meiner Zeit als freie Mitarbeiterin bei der Donnersberger Rundschau schon Artikel über die Privatschule geschrieben. Ich kannte also das Gebäude, hatte mich mit einigen Lehrern und Schülern unterhalten und positive Reaktionen von der Schulleitung auf meine Berichterstattung erhalten. Aber wie würde die Interviewatmosphäre sein? Wäre sie wesentlich angespannter, weil ich mein Abitur auf dem Nordpfalzgymnasium gemacht habe? Und würden mir die Gesprächspartner offen entgegentreten? Diese Ängste und Sorgen erwiesen sich schließlich als unbegründet.

Um vielfältige Einblicke in den Schulalltag der ehemaligen Absolventen zu erhalten, wurde darauf geachtet, dass eine möglichst heterogene Gruppe an Personen befragt wurde. Allerdings ist anzumerken, dass alle Gesprächspartner dem evangelischen Glauben angehören oder Mitglieder in der römisch-katholischen Kirche sind. Dabei ist fraglich, wie viele pro Forma der Kirche angehören, aber eigentlich nicht kirchlich Glaubende sind. Bürger mit jüdischem oder muslimischem Glauben wurden nicht befragt. Es sollten dennoch sowohl Männer als auch Frauen befragt werden, die sich in unterschiedlichen Lebenssituation befinden. Während einige Interviewpartner keinen Lebenspartner haben und kinderlos geblieben sind, sind andere verheiratet oder haben Familien gegründet. Manche besitzen eigene Immobilien, andere wohnen zur Miete. Zudem wurde darauf geachtet, dass die Interviewpartner in verschiedenen Gemeinden des Donnersbergkreises aufgewachsen sind. Die Fragestellung der Untersuchung gibt außerdem die Zugehörigkeit der Gesprächspartner zu verschiedenen Generationen vor.

Hört man heute den Begriff Generation, dann wird dieser nicht selten mit dem Generationenvertrag oder dem Generationenkonflikt assoziiert. Unter einer Generation kann man zunächst den Kreis von Personen verstehen, die ungefähr das gleiche Alter haben. Eine Generation bezeichnet also „die Bündelung von historisch beieinanderliegenden bzw. theoretisch zusammenfaßbaren Geburtsjahrgängen“ (Jaide 1988, 20). Folglich gibt es zu jeder Zeit mehr als nur zwei Generationen: So kann zwischen den Generationen der Großeltern, Eltern, Kinder oder Enkel unterschieden werden (vgl. Müller 2005, 147). Diverse Faktoren lassen sich benennen, um die Generationen voneinander abzugrenzen. So spielen weltgeschichtliche Ereignisse, politische, wirtschaftliche und soziale Entwicklungen eine zentrale Rolle für die Zugehörigkeit zu einer Generation (vgl. Jaide 1988, 25). In der Jugend, besonders im Alter zwischen elf und 15 Jahren, werden diese

Generationen durch die oben genannten Aspekte entscheidend geprägt. Die Eltern der älteren von mir Befragten stammen aus der Zwischen- oder Kriegszeit, die im Zeitraum zwischen 1922 bis 1945 geboren wurden. Die Interviewpartner selbst kann man der Generation der Babyboomer (geboren zwischen 1946 bis 1964), der Generation X (geboren zwischen 1965 bis 1979) und der Generation Y (geboren zwischen 1980 bis 1995) zuordnen (vgl. Mangelsdorf 2015, 13). Bereits diese Aufteilung verweist auf einen Kritikpunkt am Generationenbegriff, denn die Zuschreibung impliziert eine Homogenität innerhalb einer Generation. Nicht jede Person in einer Generation ist gleich und unter ähnlichen Bedingungen groß geworden, der Generationenbegriff operiert dabei mit Verallgemeinerungen. Trotzdem weisen viele Personen einer Generation gewisse gemeinsame Merkmale auf (vgl. Mangelsdorf 2015, 8).

Eleonore Birnbaum gehört beispielsweise der Generation der Babyboomer an. Harald Reimer und Frank Weber wurden kurz vor dem Pillenknick geboren. Ihre Jugend zeichnete sich vor allem durch wirtschaftliches Wachstum und ansteigenden Wohlstand aus. Im Gegensatz zur Vorgänger-Generation haben sie den Zweiten Weltkrieg nicht miterlebt. Trotzdem steht jede Generation vor eigenen Herausforderungen und Unsicherheiten. Das Wirtschaftswunder, Änderungen im bundesdeutschen Bildungssystem und die gesellschaftlichen Veränderungen Mitte der 1960er-Jahre eröffneten ihnen dennoch neue Möglichkeiten im Vergleich zu ihrer Elterngeneration (vgl. Mangelsdorf 2015, 14; 15). Die am stärksten vertretene Gruppe unter den Gesprächspartner bildet die Generation X. Zu dieser zählen Hans Hartmann, Ingrid Hartmann, Markus Langer, Ute Weber, Martina Linden und Nadja Ackermann. Auch diese Generation hat keine Kriegserfahrung. Trotzdem wurden sie in ihrer Jugend mit Unsicherheiten konfrontiert: der Kalte Krieg, die Ölkrise, das Unglück in Tschernobyl oder der RAF-Terrorismus sorgten für Bedrohungen (vgl. Mangelsdorf 2015, 16; 17). Die jüngsten Befragten Tanja Schmidt, Carmela Schreiber, Manuel Jung und Matthias Dippel sind Angehörige der Generation Y. Bereits früh waren diese Befragte mit Nachrichten über die Risiken durch die globale Erderwärmung, Umweltverschmutzung, Schulattentate oder Terroranschläge konfrontiert. Zudem wuchsen sie mit einer Vielzahl verschiedener Medien auf, diese Technologien entwickeln sich stetig weiter (vgl. Mangelsdorf 2015, 18; 19).

4.2.1 Interviewpartner der Georg-von-Neumayer-Schule

Insgesamt wurden fünf Absolventen der einstigen Hauptschule in Kirchheimbolanden befragt. Sie stammen aus der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden, die Aufzeichnungen wurden in Bischheim, Stetten und Marnheim gemacht.

Der älteste Interviewpartner Harald Reimer machte seinen Abschluss 1978. In diesem Jahr wurde das Schulgebäude der Georg-von-Neumayer-Schule fertiggestellt und bezogen. Zuvor wurde der spätere Ergotherapeut in dem Gebäude der heutigen Grundschule und in den Räumlichkeiten des Nordpfalzgymnasiums unterrichtet. Reimer half sogar beim Umzug in das neue Schulgebäude mit, indem er Stühle für die Klassenzimmer von der einen in die andere Schule trug. Für das darauffolgende Jahrzehnt wurde ein Gruppeninterview mit dem Ehepaar Hartmann geführt. Ursprünglich hatte ich nur Hans Hartmann gefragt, ob er an einem Gespräch teilnehmen würde. Er war sich jedoch unsicher, ob er tatsächlich von seinen Erlebnissen berichten sollte. Seine Frau überzeugte ihn schließlich, indem sie anbot, sich gemeinsam mit ihm interviewen zu lassen. Daraufhin erhielt ich die Anfrage, ob auch ein gemeinsames Interview möglich sei. Obwohl ich noch keine Erfahrungen mit Gruppeninterviews gemacht hatte, interessierte es mich sehr, wie ein solches Gespräch ablaufen und ob sich eine andere Dynamik entwickeln würde. Deshalb stimmte ich dem gemeinsamen Interview zu. Das Gespräch mit dem Paar verlief positiv, obwohl ernste Themen angesprochen wurden. Beide berichteten beispielsweise von körperlichen Züchtigungen durch Lehrkräfte. Wesentlich angenehmere Aspekte des Schulalltags wurden in den Interviews mit den beiden jüngsten Befragten thematisiert. Tanja Schmidt machte nach ihrem Hauptschulabschluss 1995 auf einer anderen Schule die Mittlere Reife. Carmela Schreiber verließ 2001 die Georg-von-Neumayer-Schule. Beide erzählten hauptsächlich von Freundschaften, Klassenfahrten und Partys.

Die Gesprächspartner haben die ehemalige Hauptschule zwischen 1978 und 2001 besucht. Durch die Gespräche konnte somit der Zeitraum zwischen der Eröffnung des Schulgebäudes bis zur Jahrtausendwende abgedeckt werden.

Martin Harald Reimer, der seit seiner Kindheit mit seinem zweiten Vornamen angesprochen wird, wurde 1963 geboren. Er besuchte die Grundschule in Bischheim, bevor er schließlich auf die Hauptschule in Kirchheimbolanden wechselte. An seine Schulzeit denkt er heute mit gemischten Gefühlen zurück. Während er sich gerne an die Feiern mit seinen Klassenkameraden erinnert, hat er einige Lehrer in schlechter Erinnerung und stellt mittlerweile ihre pädagogischen Ansätze in Frage. Nach seinem Abschluss 1978 begann

er zunächst eine Ausbildung, daran anknüpfend folgte sein Wehrdienst. Heute hat der Ergotherapeut zwei Praxen im Donnersbergkreis und eine weitere Zweigstelle im hessischen Bischofsheim. Er lebt mit seiner Frau, die er während ihrer Schulzeit kennenlernte, in Bischheim. Die erwachsene Tochter wohnt nicht mehr im Elternhaus.

Der Kontakt mit Harald Reimer kam zustande, weil ich seine Frau Corinna Reimer für meine Masterarbeit zum Thema Muttertag interviewt hatte. Als ich auf der Suche nach Interviewpartnern war, dachte ich direkt an die angenehmen Stunden bei Familie Reimer und sprach ihn wegen eines Interviews an. Herr Reimer wusste von seiner Frau bereits, wie ein leitfadenorientiertes Interview ablaufen würde. Deshalb stand er meinem Projekt aufgeschlossen gegenüber. Das Interview fand am 5. Januar 2019, direkt im Anschluss an das Gespräch mit Markus Langer, statt. Die Unterhaltung wurde im Wohn- und Esszimmer des Zweifamilienhauses aufgezeichnet. Das leitfadenorientierte Interview dauerte knapp über 20 Minuten. Insgesamt blieb ich aber noch über anderthalb Stunden dort. Während des Interviews war Corinna Reimer anwesend, nach dem Ausschalten des Aufnahmeegeräts sprachen wir über ihre Erfahrungen, die sie auf dem Nordpfalzgymnasium gesammelt hatte. Die Atmosphäre war sehr lebendig und gelöst, während der gesamten Zeit mussten wir viel lachen. Einige Tage nach dem Interview erhielt ich eine Rückmeldung von der Tochter, wie sehr ihren Eltern das Gespräch gefallen habe.

Das Interview mit Ingrid und Hans-Ernst Hartmann fand am 16. März 2019 in der gemeinsamen Mietwohnung in Stetten statt. Ingrid Hartmann wurde 1972 geboren und lebte als Kind und Jugendliche in Kirchheimbolanden. Für sie war es normal, mit ihren Freunden gemeinsam zur Schule zu laufen, eine Busfahrkarte besaß sie nicht. Nach ihrem Abschluss 1988 machte sie eine Ausbildung als Verkäuferin und ist nach wie vor in dem Beruf tätig. Sie ist Mutter von zwei erwachsenen Töchtern.

Hans Hartmann wurde 1969 geboren und wuchs in verschiedenen Ortschaften in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden und der näheren Umgebung auf. Zu Beginn der fünften Klasse besuchte er zunächst eine Hauptschule in Ludwigshafen, bevor er dann in die Hauptschule nach Kirchheimbolanden wechselte. Die Schüler aus Stetten mussten mit dem Bus fahren, um in die zehn Kilometer entfernte Schule zu gelangen. Den Schulweg absolvierte er gemeinsam mit fünf Klassenkameradinnen, die er bereits aus der Grundschule in der kleinen Gemeinde kannte. Nach seinem Abschluss 1982 machte er eine Ausbildung. Bereits in seiner Jugend spielte er in verschiedenen Vereinen Fußball,

heute trainiert er in seiner Freizeit Jugendliche unterschiedlichen Alters. Mit seiner Frau hat er eine gemeinsame Tochter.

Wie bereits erwähnt hatte ich zunächst nur Herrn Hartmann für das Interview angefragt, er war sich jedoch unschlüssig. Deshalb wies ich darauf hin, dass es in einem Gespräch keine richtigen oder falschen Aussagen geben würde. Alles, woran er sich erinnern und was er mir erzählen könnte, würde mir weiterhelfen. Außerdem hob ich hervor, dass die Namen auf Wunsch abgeändert werden können und wir auf die Verwendung von Fotoaufnahmen verzichten könnten. Keinesfalls war es meine Absicht ihn in das Interview zu drängen, trotzdem wollte ich ihn darauf hinweisen, dass er anonymisiert in der Arbeit stehen könne, und er sich keine Sorgen darum machen müsse, dass er schlecht dargestellt werden würde. Seine Vorbehalte führte ich darauf zurück, dass er noch keine Erfahrung mit wissenschaftlichen Interviews gemacht hatte. Er wusste nicht, was auf ihn zukommen würde, und ich konnte sehr gut nachvollziehen, dass er nicht allein im Mittelpunkt eines Gesprächs mit einer fremden Person stehen wollte. Seine Frau schien diese Unsicherheit auch darauf zurückzuführen. Als Ingrid Hartmann vorschlug, gemeinsam mit ihm am Interview teilzunehmen, stimmte er zu.

Das Gespräch mit dem Ehepaar war mein erstes Gruppeninterview und es war äußerst interessant, die Dynamik des Paares zu erleben. Sie erinnerten sich während des Gesprächs gemeinsam, warfen sich vielsagende, einvernehmliche Blicke zu und regten mit dem Einwerfen kurzer Schlagwörter die Erinnerung des jeweils anderen an. Dabei war auffällig, dass Frau Hartmann größere Redeanteile hatte als ihr Mann. Man merkte, dass sie sich positiver an ihre Schulzeit zurückerinnerte und deshalb auch lieber mit mir über ihre Erinnerungen sprach. Herr Hartmann hielt sich im Gespräch zunächst stärker zurück, fasste aber mehr und mehr Vertrauen, je länger das Interview dauerte. Besonders als es um seine Erlebnisse mit den Klassenkameraden ging, berichtete er freudig von den gemeinsamen Streichen und Unternehmungen.

Tanja Schmidt wurde 1980 geboren und wuchs in Marnheim in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden auf. Nach der Grundschulzeit wechselte sie auf die Hauptschule in Kirchheimbolanden. Da ihre beiden Eltern berufstätig waren, verbrachte sie die Nachmittage bei ihren Großeltern. Diese lebten mit ihrer Familie in einem Mehrgenerationenhaus. Nach ihrem Hauptschulabschluss 1995 in Kirchheimbolanden entschloss sie sich, die Mittlere Reife auf der Berufsfachschule in Rockenhausen zu absolvieren. Danach

durchlief sie eine Ausbildung zur Hauswirtschafterin. Sie lebt nach wie vor in Marnheim und ist alleinerziehende Mutter eines Sohnes, der ebenfalls die GvNS besucht.

Das 25-minütige Interview mit der Hauswirtschafterin wurde am 2. März 2019 mit dem Handy aufgezeichnet. Der ursprüngliche Termin im Februar musste krankheitsbedingt von der Gesprächspartnerin verschoben werden. Da Tanja Schmidt zum Zeitpunkt des Interviews gerade ihren Umzug innerhalb der Ortschaft vorbereitete, fand das Gespräch in ihrem Elternhaus statt. Bis zum Tod ihrer Großeltern hatten diese im unteren Stock des Wohnhauses gelebt. Da in der oberen Etage Malerarbeiten stattfanden, unterhielten wir uns in der einstigen Küche ihrer Oma. Dort hatte sie nach der Schule stets zu Mittag gegessen. Weil alle ihre Fotos aufgrund des Umzuges bereits in Kisten verpackt worden waren, führten wir das Interview ohne Bildmaterial. Das Gespräch an jenem Samstagabend war sehr harmonisch, ich wurde zunächst von der Mutter der Gesprächspartnerin und dem Familienhund begrüßt. Die Mutter der Hauswirtschafterin erkundigte sich interessiert nach den Themen, über die wir in unserem Gespräch reden würden, dann gingen wir in die untere Wohnung, um das Interview in ruhiger Atmosphäre zu führen. Während der Familienhund anfänglich sehr begeistert über den fremden Besuch war, verließ er das Zimmer noch bevor die Aufzeichnung begann.

Tanja Schmidt sprach mit großem Enthusiasmus von ihrer Schulzeit, die sie gerne noch einmal erleben würde. Dabei betonte sie jedoch, dass sie das während der Schulzeit nicht so empfunden habe. Erst nach ihrem Abschluss habe sie die Zeit der Unbeschwertheit schätzen gelernt. Nun werde sie durch ihren Sohn immer wieder an ihre eigene Zeit auf der gleichen Schule erinnert. Wenige Stunden nach dem Interview bedankte sie sich per WhatsApp bei mir, weil ihr das Gespräch viel Freude bereitet habe.

Das erste Interview mit Carmela Schreiber wurde am 23. November 2018 geführt. Die Zahnmedizinische Fachangestellte ist 1984 geboren und wuchs mit ihrem acht Jahre jüngeren Bruder in der Verbandsgemeinde auf. Beide besuchten die Georg-von-Neumayer-Schule. Die Zahnarzhelferin trifft sich bis heute mit ehemaligen Klassenkameraden und erinnert sich mit ihnen gerne an ihre Schulzeit auf der Georg-von-Neumayer-Schule zurück. Die vielen verschiedenen Ausflüge sind ihr besonders in Erinnerung geblieben. Eine Klassenfahrt nach Barcelona war ihre erste Flugreise und ein Höhepunkt ihrer Schulzeit. Nach ihrem Abschluss im Jahr 2001 absolvierte sie ihre Ausbildung als Zahnarzhelferin ebenfalls in Kirchheimbolanden. Seit 2015 ist sie mit ihrem Schul- und Jugendfreund Sebastian verheiratet, gemeinsam haben sie ein Eigenheim in Stetten. Im Jahr 2020 kam

schließlich der gemeinsame Sohn auf die Welt, zum Zeitpunkt des Interviews waren die beiden noch kinderlos.

Carmela Schreiber erfuhr von meiner Untersuchung durch meine Mutter, mit der sie gemeinsam arbeitet. Bereits in einem frühen Stadium der Arbeit äußerte sie Interesse an dem Thema und erklärte, dass sie gerne zu einem Interview bereit sei. Nachdem der Fragebogen fertig gestaltet worden war, vereinbarten wir per WhatsApp einen Termin. Das Gespräch fand in gemütlicher Atmosphäre an einem Freitagnachmittag im Esszimmer des Ehepaares statt. Ihr Mann war noch auf der Arbeit. Während des Interviews gab es Gebäck und Kaffee. Das leitfadensorientierte Interview dauerte etwas mehr als 25 Minuten, im Anschluss daran blieb ich jedoch noch anderthalb Stunden, um mir weitere Fotos der Schulzeit anzuschauen und den Geschichten hinter den Aufnahmen zu lauschen. Dabei wurden noch viele weitere Themen angesprochen, die ich in einem kurzen Gedächtnisprotokoll direkt im Anschluss festhielt.

Die Gesprächssituation war sehr entspannt. Obwohl Carmela Schreiber am Anfang erklärte, dass sie recht aufgeregt sei, war von dieser Nervosität während der Unterhaltung nichts zu spüren. Auch wegen des geringen Altersunterschiedes von nur zehn Jahren verlief das Gespräch fast freundschaftlich. Während sie mich an ihren Erinnerungen teilhaben ließ, haben wir gemeinsam viel gelacht. Am Abend nach dem Interview erhielt ich noch eine Nachricht von Carmela Schreiber, in der sie sich für das Interview bedankte, da sie dadurch an viele schöne Ereignisse und Personen erinnert worden war.

4.2.2 Interviewpartner des Privatgymnasiums Weierhof

Während ich auch mit Schülern des NPGs und der ehemaligen Hauptschule sprach, die noch in den 1970er-Jahren ihren Abschluss gemacht haben, erwies sich dies bei den ehemaligen Privatschülern als besondere Herausforderung. Obwohl ich recht schnell Interviewpartner für die 1990er- und frühen 2000er-Jahre fand, suchte ich lange nach Personen, die ihren Abschluss in den 1970er- und 1980er-Jahren auf dem Weierhof gemacht hatten. Über die genauen Gründe für diese Schwierigkeit lässt sich nur spekulieren. Ich führe sie auf zwei wahrscheinliche Aspekte zurück. Einerseits handelt es sich bei dem Privatgymnasium auch um ein Internat, einige der Schüler kommen gar nicht aus dem Donnersbergkreis. Da schien es nur logisch, dass sie auch nach ihrem Abitur in anderen Regionen leben würden. Andererseits war es schon früh das Ziel der Schule, die Schüler auf ein Studium vorzubereiten. Während das Nordpfalzgymnasium auch für Heranwachsende interessant war, die in der Region die Mittlere Reife anstrebten, um nach der

zehnten Klasse eine Ausbildung zu beginnen, war die klare Aussicht für Schüler des Weierhofs das Abitur. Für ein Studium muss man jedoch den Donnersbergkreis verlassen und für bestimmte akademische Berufe gibt es in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden wenige Jobaussichten. Daraus schloss ich, dass viele ehemalige Weierhöfer nach ihrem Abschluss in andere Regionen gezogen sind.

Gleichzeitig sorgte ich mich auch darum, ob ich mich ausreichend bemüht hatte, Kontakte zu den ehemaligen Weierhöfern herzustellen. Über die anderen Interviewpartner fragte ich nach Adressen, ich suchte über die Homepage und den Ehemaligen-Verein der Schule nach Namen potenzieller Interviewpartner. Schließlich fand ich zumindest zwei Personen, die ihr Abitur in den 1980er-Jahren auf der Schule gemacht hatten. Für die 1970er-Jahre fand ich hingegen niemanden, der nach wie vor im Donnersbergkreis lebte und bereit war, mit mir über seine Schulerinnerungen zu sprechen. Außerdem hatte ich bereits drei Männer und erst eine Frau zu ihrer Schulzeit auf dem Gymnasium interviewt und hoffte insgeheim noch darauf, eine weibliche Person finden zu können. Diese Tatsache frustrierte mich zunächst, da es bei den beiden anderen Schulen besser funktioniert hatte. Am Ende entschied ich mich allerdings dazu, mich auf die gefundenen Interviewpartner zu beschränken. Dies hatte hauptsächlich zwei Gründe: Zum einen hatte ich in den vier Gesprächen zahlreiche Informationen über das Gymnasium Weierhof am Donnersberg erhalten. Zum anderen stand mein Umzug nach Recklinghausen und ein Jobwechsel bevor. Die Suche nach einem letzten Interviewpartner hatte mich bereits seit knapp einem Jahr begleitet, diese Last wurde mir durch die Entscheidung genommen und ich konnte intensiver an der Analyse der Interviewdaten arbeiten. Trotzdem gab ich die Hoffnung nicht ganz auf, doch noch einen Gesprächspartner zu finden, und zwar immer dann, wenn ich meine Heimat besuchte. Durch die Corona-Pandemie waren ab dem Frühjahr 2020 allerdings keine Besuche in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden mehr möglich, während des Lockdowns entschied ich mich dazu, kein weiteres Interview mehr zu führen und mit der Gesprächsauswertung zu beginnen. Letztendlich hatte ich mit vier Absolventen aus Kirchheimbolanden, Bischheim und Mörsfeld gesprochen.

Über einen Bekannten aus meinem Jugendtanzkurs erhielt ich nach längerer Suche die Nummer des Ehepaars Weber, die beide Mitte der 1980er-Jahre das Abitur auf dem Weierhof absolviert hatten. Nachdem ich so positive Erfahrungen beim Partnerinterview mit den Eheleuten Hartmann gesammelt hatte, freute ich mich sehr, dass auch das Ehepaar

Weber großes Interesse an einem gemeinsamen Gespräch zeigte. Dr. Frank Weber wurde 1964 geboren, er ist der älteste von drei Brüdern, die alle die gleiche Schule besuchten. Nach seinem Abitur auf der Ganztagschule im Jahr 1984 studierte er zunächst an der TU in Kaiserslautern Physik. Promoviert wurde er schließlich an der Mainzer Johannes Gutenberg-Universität. Seine Frau Ute ist ein Jahr jünger und ist medizinisch-technische Röntgenassistentin. Nach ihrer Grundschulzeit besuchte sie zunächst für zwei Jahre das Nordpfalzgymnasium. Nach einer Auseinandersetzung mit ihrem Mathematik- und Religionslehrer wechselte sie schließlich auf das Gymnasium Weierhof. Während sie sich auf dem Nordpfalzgymnasium nicht wohlfühlt hatte, genoss sie die Schulzeit auf dem Weierhof sehr. Das Ehepaar lernte sich dort kennen und wurde kurz vor dem Abitur des Mannes ein Paar. Die beiden haben zwei erwachsene Söhne, die ebenfalls den Weierhof besucht haben. Während der Unterhaltung spürte man direkt, wie stark die Verbindung des Ehepaares nach wie vor zu ihrer Schule ist. Sie berichteten leidenschaftlich und mit starken Emotionen über ihre Zeit dort. Beide denken sehr gerne und positiv an ihre Schulzeit zurück und tauschen sich regelmäßig mit ihren Söhnen, den Geschwistern oder Klassenkameraden über diese Zeit aus.

Das Interview mit dem Ehepaar fand am 15. Juni 2019 im Garten der Familie in Kirchheimbolanden statt. Die Atmosphäre an dem lauen Sommerabend war sehr harmonisch. Wir saßen gemeinsam im Grünen am Gartentisch, während Hummeln und Schmetterlinge durch die Luft flogen und der Familien-Dackel zwischen den Schattenplätzen hin und her wanderte. Der älteste Sohn, über den auch der Kontakt zu den Interviewpartnern vermittelt worden war, war kurze Zeit beim Gespräch anwesend, bevor er sich verabschiedete. Beide Gesprächspartner ließen einander Raum für ihre Erzählungen über die Erlebnisse und ergänzten gelegentlich die Geschichten des Partners. Insgesamt wurde etwas mehr als eine Stunde des Interviews aufgezeichnet. Nachdem das Smartphone ausgeschaltet worden war, unterhielten wir uns noch über subjektive Erfahrungen, die wir mit den Schulen in der Region gesammelt hatten. Beide zeigten sich sehr interessiert an den Ergebnissen der Arbeit und baten mich um ein Exemplar des fertigen Projekts. Nach dem Partnerinterview fuhr ich glücklich nach Hause. Die aufwendige Suche nach Gesprächspartnern mit einem Abschluss vom Weierhof aus den 1980er-Jahren hatte sich für diese Unterhaltung aus meiner Sicht gelohnt.

Der Landwirt Markus Langer war der erste ehemalige Schüler des Weierhofs, mit dem ich im Rahmen meiner Arbeit ein Interview führte. Er erfuhr durch Nadja Ackermann,

einer Absolventin des Nordpfalzgyrnasiums, von meinem Projekt. Sie hatte ihm erzählt, dass ich noch ehemalige Schüler vom Weierhof für ein Gespräch suchte. Er erlaubte ihr, seine Nummer an mich weiterzugeben. Per WhatsApp berichtete ich kurz, womit ich mich beschäftige, dann konnte direkt ein Gesprächstermin vereinbart werden.

Markus Langer wurde 1973 geboren und lebt mit seiner Familie in Bischheim. Da seine Eltern berufstätig waren, besuchte er ab der fünften Klasse das Ganztagsgymnasium in Bolanden. Obwohl er den Zusammenhalt der Stufe als nicht besonders stark beschreibt und nur wenige ehemalige Mitschüler zum ersten Klassentreffen gekommen waren, erinnert er sich gerne an die Schulzeit zurück. Schon damals spielte die Musik eine wichtige Rolle in seinem Leben. Dieser Aspekt der Jugendkultur verband ihn mit seinen engen Schulfreunden. Sein Abitur machte er 1993 auf dem Privatgymnasium Weierhof, danach entschied er sich gegen den Wehrdienst und absolvierte seinen Zivildienst. Anschließend studierte er in Bingen Agrarwirtschaft. Dabei pendelte er täglich von Bischheim zu seinem Studienort.

Das Interview mit dem Familienvater fand am 5. Januar 2019 statt. Knapp 45 Minuten des Gespräches wurden mit dem Smartphone aufgezeichnet. Vor dem eigentlichen Interview zeigte er mir bereits einige Abizeitschriften und Schülerzeitungen, die er nach all den Jahren noch in seinem Büro aufbewahrt hatte. Die Gesprächssituation wurde besonders aufgelockert, als wir uns ein Flugblatt, das der Abizeitung aus dem Jahr 1995 beilag, näher betrachteten. In einem kleinen, gefalteten Briefumschlag befand sich ein Kondom. Dieses war über zwei Jahrzehnte unentdeckt geblieben. In der damaligen Abizeitung waren mehrere Artikel versehentlich nicht eingefügt worden. Deshalb wurden die vergessenen Texte extra auf ein Din-A3-Papier gedruckt und jeder Abizeitung beigelegt. In Anlehnung an die Heftbeigaben in Jugendmagazinen wurde zusätzlich ein Kondom mit dazugehöriger Gebrauchsanweisung in einem winzigen Papierumschlag auf die Seiten geklebt. Markus Langer hatte diesen Umschlag all die Jahre nicht beachtet und zum ersten Mal in meinem Beisein geöffnet, was uns beide amüsierte. Danach konnten wir mit dem Gespräch über seine Schulzeit beginnen. Dabei zeigte er sich ausgesprochen aufgeschlossen und verlieh seinem Interesse an meinem Forschungsthema immer wieder Ausdruck.

Die Gesprächsatmosphäre war locker und entspannt, wir konnten immer wieder gemeinsam lachen. Nach dem Gespräch kamen die Ehefrau und der älteste Sohn in den offenen Ess- und Wohnbereich. Der Sohn besuchte selbst die sechste Klasse des Weierhofs und berichtete von einigen Dingen, die vor den Weihnachtsferien in der Schule

passiert waren. Er gab an, dass er sehr gerne auf den Weierhof gehe und es ihm dort sehr gut gefalle. Zum Abschluss gab mir Markus Langer noch seine gesammelten Abizeitungen mit, damit ich mich daheim näher mit ihnen beschäftigen konnte. Außerdem erkundigte er sich, wann er meine Doktorarbeit lesen könne, und betonte, dass er sehr gespannt auf das Ergebnis sei.

Matthias Dippel ist 1985 geboren und somit der jüngste Befragte, der einen Abschluss auf dem Weierhof gemacht hat. Gemeinsam mit seinen Schwestern wuchs er in Mörsfeld in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden auf. Seine beiden Schwestern und er gingen nach der Grundschulzeit alle auf das Gymnasium Weierhof am Donnersberg. Seine Schulzeit hat er in positiver Erinnerung. Dippel fasste während des Gesprächs zusammen: „Ich bin gerne in die Schule gegangen, weil ich da meine Freunde getroffen habe, weil ich auch Themen interessant fand, die ich da kennengelernt habe und weil ganz allgemein der Umgang dort angenehm war.“

Nach seinem Schulabschluss 2004 begann er sein Studium. Der Elektronik-Ingenieur ist mittlerweile Gruppenleiter in einer Mainzer Firma. Zu seinem Arbeitsplatz pendelt er täglich, da er ein Eigenheim in Mörsfeld besitzt. Matthias Dippel ist Vater einer Tochter im Kindergartenalter, von der Mutter des Kindes lebt er getrennt. Seine neue Partnerin stammt ebenfalls aus seiner Heimatregion und machte ihr Abitur auf dem Nordpfalzgymnasium.

Ich lernte Matthias Dippel auf dem Geburtstag einer Freundin im März 2019 näher kennen. Während der Feier wurde ich nach dem Stand meiner Doktorarbeit gefragt und ich berichtete, dass ich noch immer nach einigen Absolventen des Weierhofs suche. Einige Gäste gaben an, sich bei ihren Familien zu erkundigen, ob sie für ein Gespräch offen wären. Matthias Dippel erklärte sich allerdings sofort bereit, an einem Interview teilzunehmen. Ich behielt seine Aussage im Kopf und meldete mich wenige Tage später bei ihm und zwei Wochen danach trafen wir uns zu dem Interview in seinem Wohnhaus.

Die Atmosphäre des Gesprächs am 27. März 2019 war beinahe freundschaftlich. Da wir gemeinsame Bekannte haben, fiel der Gesprächseinstieg nicht schwer. Die 30-minütige Unterhaltung wurde am Esstisch aufgezeichnet, im Anschluss an das Interview trank ich gemeinsam mit ihm und seiner Lebensgefährtin Tee. Während des Gesprächs wurden die Vor- und Nachteile des Nordpfalzgymnasiums und des Weierhofs thematisiert. Dabei merkte Dippel an, dass er seine eigene Tochter später auch gerne auf den Weierhof schicken würde. Seine Lebensgefährtin, die Grundschullehrerin in einer kleinen

Dorfschule ist, betonte, dass ihre potenziellen Kinder das Nordpfalzgymnasium besuchen sollten. Beide gaben an, dass sie jeweils eine schöne Schulzeit auf den Gymnasien erlebt hätten und dies auch ihren eigenen Kindern ermöglichen wollen. Diese Aussagen vermerkte ich mir in meinem Feldtagebuch, da ich sie für eines der ersten Ergebnisse meiner Arbeit hielt.

4.2.3 Interviewpartner des Nordpfalzgyrnasiums

Das staatliche Gymnasium ist für viele Kinder aus dem gesamten Donnersbergkreis eine anerkannte weiterführende Schule, die einerseits seit den 1980er-Jahren Ganztagsangebote hat und es andererseits ermöglicht, den Nachmittag im Elternhaus zu verbringen.

Die älteste Befragte ist Eleonore Birnbaum, sie machte 1976 ihr Abitur auf dem Gymnasium. Sie gehörte zu den ersten Schülern, die im neuen Gebäude des Gymnasiums unterrichtet wurden. Dabei musste sie kein Schulgeld mehr für den Besuch des NPGs zahlen. Zudem gehörte sie auch zu den ersten Jahrgängen, die keine Aufnahmeprüfung mehr bestehen mussten, um auf dem Gymnasium zugelassen zu werden. Ihre sehr guten Noten in der Grundschule und die Empfehlung ihrer Grundschullehrerin aus Orbis reichten für die Aufnahme auf dem Gymnasium aus. Sie war das einzige Mädchen ihrer Grundschulklasse, das das Nordpfalzgymnasium besuchte. Für Martina Linden war es schon selbstverständlicher, dass man mit guten Noten und der Empfehlung der Grundschule ein Gymnasium besuchen konnte. Trotzdem war es in ihrem Alter noch üblich, dass einige Schüler das NPG nach der zehnten Klasse mit einem Realschulabschluss verließen, um eine Ausbildung zu beginnen. Schließlich gab es in der Verbandsgemeinde keine eigenständige Realschule. Obwohl einige ihrer engsten Freundinnen die Schule mit der Mittleren Reife verließen, entschied sie sich die Oberstufe zu besuchen und das Abitur zu machen. Sie ist Abschlussjahrgang 1987 und Mutter eines Sohnes, der das Nordpfalzgymnasium 2020 mit dem Abitur verlassen hat. Auch die beiden Kinder von Nadja Ackermann, Abschlussjahrgang 1994, besuchen das NPG. Manuel Jung ist der jüngste Befragte, zum Zeitpunkt des Interviews war er noch nicht verheiratet und organisierte gerade den Umzug in sein Eigenheim in Morschheim.

Die Kontaktaufnahme zu den Gesprächspartnern des Nordpfalzgyrnasiums verlief durchweg unkompliziert. Während ich von möglichen Interviewpartnern der beiden anderen Schulen auch Absagen erhielt oder den Teilnehmern die Angst vor dem Interview nehmen musste, verlief die Suche bei den NPGlern leicht. Alle Interviewpartner waren sofort zu einer Unterhaltung bereit. Schließlich hatten wir alle die Schulzeit in der

gleichen Einrichtung absolviert, diese Verbindung merkte man auch in den Unterhaltungen. Nachdem die vier Gesprächspartner schon kurz namentlich genannt wurden, soll nun ihre Biografie knapp präsentiert und der Interviewverlauf geschildert werden.

Eleonore Birnbaum wurde 1956 geboren, sie ist ein Einzelkind und wuchs in Orbis in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden auf. Zu ihrer Schulzeit war es noch ungewöhnlich, dass Kinder, deren Eltern keine Akademiker waren, das Gymnasium besuchten. Während des Gesprächs verriet sie, dass ihre Eltern zunächst unschlüssig waren, ob sie tatsächlich auf das Nordpfalzgymnasium gehen sollte. Dann erfüllten sie der Tochter den Wunsch und unterstützten sie beim Lernen. Eleonore Birnbaum machte 1976 das Abitur und studierte anschließend. Die Verwaltungsamtsfrau ist mittlerweile pensioniert, sie ist nicht verheiratet und hat keine Kinder. In ihrer Freizeit engagiert sie sich politisch und leitete jahrelang den Gesangsverein ihres Heimatortes. An ihre Schulzeit erinnert sie sich gerne zurück.

Ihren Namen und ihr Abiturjahr hatte ich im „Jubiläumsbuch des Staatlichen Nordpfalzgymnasiums“ von 1981 entdeckt. In einem der letzten Kapitel wurden dort alle Namen und Adressen der Abiturienten seit 1948 abgedruckt. Daraufhin meldete ich mich telefonisch bei ihr. Da ich ebenfalls in Orbis aufgewachsen bin, erklärte sie sich sofort für ein Interview bereit. Zwei Tage später trafen wir uns zum Gespräch. Das Interview mit der Pensionärin fand am 19. März 2019 morgens um 10 Uhr in dem Haus statt, in dem sie gemeinsam mit ihrem Vater lebt. Aufgewachsen ist sie jedoch in einem anderen Haus in Orbis. Ich wurde in das Wohnzimmer der Familie gebeten und konnte auf einer großen Couch Platz nehmen. Auf dem Couchtisch vor uns standen frische Frühlingsblumen, zudem hatte sie ein Klassenfoto rausgesucht. Während ihr Vater im Nebenzimmer einige Hausarbeiten verrichtete und gelegentlich ins Wohnzimmer kam, um zuzuhören, fand das Gespräch in einer entspannten Atmosphäre statt. Noch bevor das Interview begann, unterhielten wir uns über das Klassenfoto. Im Anschluss an das 35-minütige Interview betrachteten wir uns das Foto noch einmal genauer und sie erzählte zu jedem ihrer Mitschüler eine passende Geschichte. Sie kannte noch alle Namen, wusste von den meisten Klassenkameraden, wo sie heute wohnen und als was sie arbeiten. Das Bild hatte sie vor Jahren auf DinA4 vergrößern lassen, damit man alle Schüler besser erkennen kann. Zudem war es farbig nachbearbeitet worden, da das Originalfoto mittlerweile vergilbt war. Die ursprüngliche Aufnahme hatte sie trotzdem behalten und zeigte sie mir mit einer weiteren Aufnahme aus der Grundschulzeit. Bemerkenswert war, dass sie mit dem

Klassenfoto noch den dazugehörigen Elternbrief aufbewahrt hatte. Daraus ging hervor, dass ein Reisefotograf aus Zweibrücken das Foto der Fünftklässler gemacht hatte. Die Eltern wurden in dem Brief gefragt, ob sie einen Abzug des Fotos für 6 DM kaufen wollten. Insgesamt war ich knapp zwei Stunden bei Frau Birnbaum, im Anschluss an das Interview unterhielten wir uns noch über ihre Grundschulzeit in Orbis und den Umbau des Nordpfalzgyrnasiums. Den umgebauten Zustand hatte sie ihre alte Schule nämlich noch nicht gesehen.

Am 7. Dezember 2018 führte ich mein Interview mit Martina Linden. Sie wurde 1968 geboren, nach ihrem Abitur auf dem Nordpfalzgyrnasium 1987 studierte sie in Landau auf Lehramt. Heute ist sie Realschullehrerin in Göllheim und unterrichtet Schüler von der fünften bis zur zehnten Klasse. Für sie ist die Schule also nicht nur wegen ihres Sohnes ein Teil des alltäglichen Lebens geblieben, nach wie vor wird ihre Woche durch den Stundenplan strukturiert.

Unser Gespräch begann um kurz nach halb elf am Freitagmorgen, die Atmosphäre war entspannt und familiär. Martina Linden hatte Kaffee für uns vorbereitet, den Esstisch weihnachtlich gedeckt und Plätzchen gebacken. Ihr Ehemann war währenddessen auf seiner Arbeitsstelle bei der BASF, ihr damals 17-jähriger Sohn in der Schule. Erfahren hatte sie von der Arbeit durch meine Mutter, beide waren bis zur 10. Klasse gemeinsam zur Schule gegangen, danach verloren sie sich aus den Augen, bis sie sich bei einem Klassentreffen wiedertrafen. Die Realschullehrerin war direkt interessiert am Thema meiner Untersuchung. Der Interviewtermin wurde unkompliziert über WhatsApp vereinbart.

Von unserem Gespräch in dem großen, freundlichen Wohnbereich des Einfamilienhauses wurden 57 Minuten mit dem Smartphone aufgezeichnet. Ich blieb jedoch noch bis halb eins in Kerzenheim. Wir schauten uns gemeinsam die Fotoalben ihrer Schulzeit an, unterhielten uns über Lehrer, die uns beide unterrichtet hatten und über ihren Sohn, der ebenfalls das Nordpfalzgyrnasium besuchte und 2020 abschließen sollte. Die Lehrerin berichtete begeistert und lebhaft von ihrer eigenen Schulzeit am Nordpfalzgyrnasium.

Die Zahnärztin Nadja Ackermann wurde 1974 geboren und wuchs mit ihrer Schwester in Harxheim im Donnersbergkreis auf. 1994 machte sie ihr Abitur auf dem Nordpfalzgyrnasium, im Anschluss begann sie ihr Studium der Zahnmedizin in Mainz. Während dieser Zeit lebte sie weiterhin bei ihren Eltern in Harxheim und pendelte zur Universität. Ihr

Studium schloss sie mit dem Abschlussexamen und einer Dissertation ab. Seit 2002 ist sie Zahnärztin in einer Gemeinschaftspraxis in Kirchheimbolanden. Die zweifache Mutter lebt mit ihrer Familie in Immesheim, ihr Sohn und ihre Tochter besuchen ebenfalls das Nordpfalzgymnasium.

Während ihr Mann mit den beiden gemeinsamen Kindern am 10. Dezember 2018 an einer Nikolauswanderung teilnahm, die jedes Jahr von einem Verein des Ortes organisiert wird, sprachen wir über ihre Schulzeit am NPG. Das Gespräch fand im Esszimmer des restaurierten Bauernhofes statt, die Zahnärztin hatte Plätzchen und Tee vorbereitet. Zusätzlich hatte sie mehrere Fotoalben auf dem Tisch gelegt. Die Fragen des Interviewleitfadens waren nach 48 Minuten beantwortet. Nachdem die Aufnahme gestoppt worden war, schauten wir uns weitere Fotos an und sprachen auch über die Schulzeit ihrer eigenen Kinder.

Nadja Ackermann denkt heute mit gemischten Gefühlen an ihre Schulzeit in Kirchheimbolanden zurück. Schließlich verbindet sie mit ihrer Schulzeit nicht nur positive Erlebnisse, sondern auch stressige Momente. Auch wenn sie sich an ihr Studium in Mainz lieber erinnert als an ihre Schulzeit in Kirchheimbolanden, hält sie trotzdem den Kontakt zu ehemaligen Klassenkameraden und freut sich, wenn sie beim Elternsprechtag ihrer beiden Kinder einige alte Lehrer trifft.

Manuel Jung wurde 1985 geboren und wuchs in Morschheim auf, er besuchte von 1995 bis 2004 das Nordfalzgymnasium. Nach seinem Abitur musste er weder zur Bundeswehr noch Zivildienst ableisten. Als dritter Sohn der Familie wurde er durch eine Sonderregelung lebenslanglich vom Dienst befreit. Der Bankkaufmann lebt nach wie vor in Morschheim, war zum Zeitpunkt des Interviews verlobt und kinderlos. Der Umzug in das neugebaute Eigenheim und die Hochzeit mit seiner Verlobten folgten noch im gleichen Jahr.

Das Interview mit dem Bankangestellten Manuel Jung fand am 27. Februar 2019 in seiner damaligen Wohnung in Morschheim statt. Durch den Vater seiner Verlobten hatte er von dem Projekt erfahren und meine Handynummer erhalten. Da er voll berufstätig ist, in seiner Freizeit mit dem Bau des gemeinsamen Hauses beschäftigt war und Anfang 2019 den Umzug in das Eigenheim und die bevorstehende Hochzeit plante, führten wir das Gespräch an einem Mittwochabend gegen 19:30 Uhr.

Die Gesprächssituation war von Anfang an entspannt, seine Verlobte und er zeigten mir zunächst die Wohnung, die sie in ein paar Wochen verlassen würden. Währenddessen berichteten sie vom Bau des gemeinsamen Hauses und der geplanten Hochzeit im

September. Auch die Verlobte war auf dem Nordpfalzgymnasium gewesen und zeigte sich sehr interessiert an meinem Forschungsprojekt, schließlich war sie an diesem Abend mit ihren Schulfreunden im Stammlokal ihrer Schulzeit verabredet. Vom Interview mit Manuel Jung wurden 35 Minuten mit dem Smartphone aufgezeichnet, danach sprachen wir noch eine weitere Stunde über unsere Schulzeit am Nordpfalzgymnasium. Während der Unterhaltung wurde deutlich, dass man schnell Gesprächsthemen finden kann, wenn man gemeinsame Lehrer hatte oder an dieselben Orte auf Klassenfahrt gefahren war.

Manuel Jung blickt insgesamt sehr positiv auf seine Gymnasialzeit zurück, diese sei besonders durch enge Freundschaften zu seinen Klassenkameraden geprägt gewesen. Differenziert stellte er auch fest, dass es verschiedene Phasen während seiner Schulzeit gegeben habe: In der Unterstufe hätte die Schule am meisten Freude bereitet, während der Unterricht in der Pubertät immer unwichtiger wurde. Erst in der Oberstufe sei er sich der Bedeutung der Schule wieder bewusst geworden. Heute vermisse er die viele Freizeit nach dem Schulunterricht besonders.

5 Erinnerungen an die Schulzeit in und um Kirchheimbolanden

Der Beginn der Schulzeit hat sich über Generationen im deutschsprachigen Raum kaum geändert: Eine Schultüte gehörte auch für die Interviewpartner zum Eintrittsbrauch dazu. Der Ursprung dieses Brauchs liegt in Thüringen oder Sachsen. Im 19. Jahrhundert wurde dort die Geschichte von einem Zuckertütenbaum erzählt, der im Keller der Schule wachse. Der Lehrer würde die Süßigkeiten zum Schulanfang pflücken und den Kindern zum Ansporn und zur Belohnung guter Leistungen in die Schultüte packen. Während der Brauch zunächst nur im städtischen Milieu verbreitet war, ist die Schul- oder Zuckertüte heute ein fester Bestandteil der Einschulung (vgl. Mezger 1994, 10). Dabei befinden sich nicht mehr nur Süßigkeiten in den Tüten aus Karton oder Glanzpapier. Buntstifte, Malbücher, Bilderbücher und andere Kleinigkeiten werden darin verschenkt, um den Abschlüssen den Schulstart angenehmer zu gestalten und direkt positive Gefühle mit der Grundschule zu verbinden (vgl. Widmann 1987, 303).

Nach der Grundschulzeit wechseln die Schüler schließlich auf die weiterführenden Schulen. Die Lehrer geben vorher eine Empfehlung ab, ob ein Kind das Gymnasium, die Haupt- oder die Realschule besuchen sollte. Der Übergang auf die neue Schule kann eine biografische Herausforderung für die jungen Schüler darstellen, schließlich bricht der Klassenverband der Grundschule auseinander, an den sich die Kinder vier Jahre gewöhnt hatten. In der weiterführenden Schule treffen die Fünftklässler auf neue Lehrer und Mitschüler, sie müssen sich in einem unbekanntem Umfeld zurechtfinden. Zudem bekommen sie neue Fächer wie beispielsweise Englisch, Französisch oder Biologie. So müssen sich die Fünftklässler den Leistungserwartungen stellen und sich dabei neue Lernformen aneignen (vgl. Helsper & Kramer 2007, 441). Mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule bricht ein neuer Lebensabschnitt an, der prägend für die Entwicklung der Heranwachsenden ist. Schließlich verbringen sie einen Großteil der Adoleszenz in der Schule oder mit ihren Klassenkameraden. „Eigentlich ist man mit dem Lebensabschnitt durch, aber es gab wirklich viel Positives und ich würde es nochmal machen“, resümierte Markus Langer nach unserem Interview über seine Schulzeit auf dem Gymnasium Weierhof am Donnersberg.

Im Folgenden werden die Erfahrungen, die die Gesprächspartner an ihren weiterführenden Schulen gemacht haben, genauer betrachtet. Im Mittelpunkt des ersten Unterkapitels stehen die Schulen als konkrete Örtlichkeiten selbst. Zuerst werden die drei Schulen kurz vorgestellt, die baulichen Fakten werden dabei mit den Wahrnehmungen der jeweiligen Gesprächspartner verknüpft. In einem nächsten Schritt wird auf die

Multifunktionalität der Bauten eingegangen – denn dies ist ein Aspekt, den die untersuchten Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden gemeinsam haben.

Anschließend werden die drei Hauptakteursgruppen vorgestellt, die den Schulalltag der Interviewpartner maßgeblich prägten. Begonnen wird mit den Pädagogen. In den Interviews wurde deutlich, dass die jeweiligen Lehrer eine bedeutende Rolle in den Erinnerungen an die Schulzeit spielten. Jeder Interviewpartner konnte sich an einige Lehrer erinnern, wusste ihre Stärken und Schwächen oder konnte ihr Aussehen detailliert beschreiben. Danach soll es um die Familien der Interviewpartner gehen, schließlich haben die Erziehungsberechtigten und die Geschwister einen besonderen Einfluss auf Heranwachsende. Zuletzt werden die Erinnerungen der Gesprächspartner an ihre Mitschüler genauer beleuchtet. Mit den Klassenkameraden verbrachten sie nicht nur viel Zeit im Unterricht, sondern gestalteten auch ihre Freizeit mit ihnen. Die Beziehungen zu den Mitschülern konnten dabei freundschaftlich oder gar von Rivalität geprägt sein. Ziel dieses Kapitels ist es, herauszuarbeiten, inwieweit zwischenmenschliche Beziehungen in den Erzählungen an die Lebensphase Schule nachwirken.

In einem weiteren Schritt werden die konkreten Erinnerungen an die Schulzeit betrachtet, dabei wird auf den Rhythmus des Schuljahres, den Schulalltag und auf außergewöhnliche Augenblicke im Schülerleben eingegangen. Besonders wichtige Fragen hierbei lauten: Was haben die Absolventen an dieser Zeit gemocht? Woran erinnerten sie sich weniger gerne zurück? Wie war es auf den Klassenfahrten und welche Streiche haben die Schüler ihren Lehrern gespielt? Die Auseinandersetzung mit privaten Fotoaufnahmen der Gesprächspartner sollen die Interviewaussagen und Literaturquellen unterstützend ergänzen.

Dazu lässt sich bereits vorab festhalten, dass Fotos am Tag des Abschlusses besonders beliebt waren, schließlich handelt es sich dabei um einen einmaligen Moment im Leben der Schüler. Dieser Tag wird im letzten Kapitel genauer betrachtet. Der Schulabschluss ist für Schüler, Eltern und Lehrer das Ende einer gemeinsamen Reise. In diesem Zusammenhang sollen die Elemente des Schulabschlusses an den drei untersuchten Schulen näher betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus der Betrachtungen stärker auf dem Gymnasium Weierhof und dem Nordpfalzgymnasium. Werner Mezger stellte bereits 1993 fest, dass sich an den Gymnasien weitaus mehr Bräuche zum Schulabschluss entwickelt haben als an Real- oder Hauptschulen. Dafür macht er die Länge der Schulzeit verantwortlich (vgl. Mezger 1994, 11). Im Zusammenhang mit den Gymnasien soll auf den Abigag und die Abiturzeitung eingegangen werden. Die Motto-Shirts und eine

offizielle Abschlussfeier sind inzwischen unabhängig von der Schulform in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden verbreitet. In diesem Kontext wird zusammenfassend auf den Schulabschluss als Übergangsritus eingegangen, die Grundlage dafür liefert das Werk „Les rites de passage“ von Arnold van Gennep. Der Ethnologe und Volkskundler gilt als Begründer der französischen Ethnographie und setzte sich mit Grenzsituationen der Gesellschaft auseinander.

Bevor nun die empirischen Daten ausgewertet werden, lohnt sich noch ein Blick auf einige Annahmen der Gedächtnisforschung. Die Erinnerungen der Interviewpartner befinden sich in ihrem eigenen episodisch-autobiographischen Langzeitgedächtnis. Dabei wird ihre Lebenserfahrung zeit- und kontextbezogen erinnert und setzt sich aus verschiedenen subjektiven Erinnerungen zusammen. Die Schulzeit ist dabei eine ganze Lebensperiode. Die Gesprächspartner berichteten also über einen längeren Lebensabschnitt, der mindestens neun Jahre umfasste. Diese Lebensperiode setzt sich wiederum aus allgemeinen Ereignissen und ereignisspezifischem Wissen zusammen. Mit den allgemeinen Ereignissen sind längere Episoden gemeint, die sich aus vielen kleinen Einzelereignissen aufbauen. Damit kann etwa die Zeit in der Unterstufe oder auch die Periode vor dem Abschluss verbunden werden. Erinnerungen an bestimmte Ereignisse, wie der erste Eindruck beim Betreten des neuen Schulgebäudes, werden dem ereignisspezifischen Wissen zugeordnet. Diese Erinnerungen und die damit verbundenen einzigartigen Erfahrungen sind die Voraussetzungen für die Ausprägung einer eignen Identität (vgl. Erll 2005, 83). In den Gesprächssituationen wurden verschiedene Formen aufgegriffen. Dabei ist es auffällig gewesen, dass die Interviewpartner größtenteils „Felderinnerungen“ mit mir teilten. Das bedeutet, dass die Befragten Teil des Bildes waren, das sie mir beschrieben. Die Gespräche waren stark emotional gefärbt. Nur selten wurden „Beobachtererinnerungen“ kommuniziert, bei denen sich die Interviewpartner praktisch von außen betrachteten und mit großer Distanz auf ihre Vergangenheit blickten (vgl. Erll 2005, 72). Aus dieser Erkenntnis lässt sich bereits vorab ableiten, dass die Schulzeit ein äußerst gefühlsbetontes Gesprächsthema ist.

Einige Aspekte der Erinnerungserzählungen werden den ein oder anderen Leser an seine eigene Schulzeit erinnern:

„Schule ist im Kern, das heißt hinsichtlich der schulspezifischen Muster, nach denen sich die an ihr Beteiligten verhalten, Schule geblieben! Keine Strukturreform und kein Politiker konnten daran bisher etwas ändern. Natürlich gab es Wandlungen im Schulalltag“ (vgl. Richter & Fischer 1993, 37).

Da in den folgenden Kapiteln auf die Erzählungen der 13 Interviewpartner eingegangen wird, wird größtenteils in der Vergangenheit über bestimmte Erlebnisse zwischen 1970 und 2004 berichtet. Das bedeutet nicht, dass sich der Ablauf eines Schultages an den Schulen heute maßgeblich verändert haben muss oder ein Abiturscherz jetzt vollkommen anders strukturiert wird. Umfassende Daten zur aktuellen Schulkultur wurden für diese Arbeit nicht erhoben, weshalb ein genauer Vergleich mit der Gegenwart nicht möglich ist. Trotzdem soll auf gelegentliche Verweise nicht verzichtet werden. Schließlich sprachen die Interviewpartner selbst immer wieder die heutige Situation in den Schulen an. Besonders dann, wenn die eigenen Kinder noch die Schule besuchten. Um auf die Aktualität einiger ihrer Aussagen zu verweisen und so gewisse Kontinuitäten aufzuzeigen, wird die Auswertung zudem mit gegenwärtiger Literatur und den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtungen ergänzt.

5.1 Arbeitsraum und Pausenhof – Zur Multifunktionalität der Schulgebäude

„Das Gebäude sah nicht schön aus, hässlich eigentlich. Die Säle waren ja auch total unansprechend. Die sind heute ja fast noch so, mit diesen Backsteinen da, das war alles sehr, sehr steril“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Mit diesen Worten brachte Nadja Ackermann ihre Erinnerungen an das Nordpfalzgymnasium zum Ausdruck. In ihrer Beschreibung war das Schulhaus vor allem ein graues, karges Gebäude mit einer großen Asphaltfläche als Pausenhof. Optisch sei ihre ehemalige Schule nicht besonders einladend und ansprechend gewesen, erklärte sie in unserem Gespräch mehrfach. Wie nahmen die anderen Interviewpartner ihre Schulen wahr? Was waren charakteristische Merkmale der drei Gebäude in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden? Und welche Rolle spielen die Schulgebäude im Zusammenhang mit den Schulerinnerungen?

In diesem Kapitel sollen die drei Schulen mit ihrer Geschichte und den wichtigsten baulichen Fakten zunächst einzeln präsentiert werden. Dafür werden meist journalistisch anmutende und gemeinverständliche Literaturquellen genutzt, die in der Region rund um den Donnersberg entstanden sind. Exemplarisch zu nennen sind hier die Publikationen der Gymnasien selbst. Diese wurden anlässlich der Schuljubiläen veröffentlicht. Das Werk „120 Jahre Bilden und Erziehen auf dem Weierhof: Beiträge zur Schul- und Internatgeschichte“ wurde 1987 publiziert. Die Autoren beschäftigten sich darin mit der Geschichte und den Entwicklungen des Weierhofs. Die beiden Publikationen „Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965: Festschrift zur Einweihungsfeier des

Neubaues“ und „Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahre 1681“ richteten sich vor allem an Eltern, Lehrer, Schüler und Ehemalige des NPGs. Ein breiteres Publikum erreichten die Beiträge im Donnersberg-Jahrbuch, einem Buchprojekt ehrenamtlicher Autoren. Dort setzten sich verschiedene Donnersberger auch mit der ehemaligen Hauptschule auseinander. Auch wenn es sich nicht um wissenschaftliche Texte handelt, da sie von Laien oder Lehrkräften verfasst wurden, zeigen die schriftlichen Quellen ein Interesse an der regionalen Schulgeschichte und der Relevanz der drei Schulen für die Verbandsgemeinde, weshalb sie durchaus als zeitgenössische Quellen genutzt werden können.

Nachdem die Geschichte der Schulen kurz umrissen wurde, soll darauf aufbauend auf die Multifunktionalität der Örtlichkeiten eingegangen werden:

„Schulen generieren eine kulturelle Spezifik, die sich aus dem dichten In- und Nebeneinander von unterschiedlich motivierten und beauftragten Akteursgruppen und deren Interaktion nicht nur miteinander, sondern auch mit dem räumlichen Schulkomplex ergibt. Dieses institutionelle und räumliche Verweben bringt Habitus und Erwartungshorizonte hervor, die sich, bei aller Dynamik des reformfreudigen Schulwesens, traditionalisieren“ (Bendix & Kraul 2011, 152).

Die Interviews ließen darauf schließen, dass die drei untersuchten Schulen für die Interviewpartner nicht nur Gebäude waren, an denen ihnen schulisches Wissen vermittelt wurde. Die Schulen waren zeitgleich Orte, an denen sie sich mit Freunden trafen, gemeinsam spielten oder feierten. Auch diese Aspekte trugen zur Wahrnehmung der Schulen bei und beeinflussten die späteren Erzählungen. Dabei gilt es zu beachten, dass verschiedene Akteursgruppen wie die Lehrer, die Eltern, der Hausmeister mit den Reinigungskräften und die Schülerschaft die Schulgebäude unterschiedlich nutzen. Das Hauptaugenmerk liegt bei diesen Ausführungen auf der Wahrnehmung der ehemaligen Schüler. Ziel dieser vier Unterkapitel ist es, einen Eindruck vom Handlungsraum Schule zu vermitteln und herauszufinden, welche Rolle die Schulgebäude in den Erinnerungen der Gesprächspartner spielten.

5.1.1 Das Gymnasium Weierhof am Donnersberg

Das Gymnasium Weierhof am Donnersberg (Weierhof) ist in der Verbandsgemeinde die einzige Ganztagschule mit einem angeschlossenen Internat in freier Trägerschaft. Die Institution befindet sich in Bolanden nur zwei Kilometer von Kirchheimbolanden entfernt. Die staatlich anerkannte Ersatzschule vertritt christlich-humane Grundsätze. Die

Schüler sollen dadurch zur Selbstständigkeit erzogen und auf Zukunftsprobleme vorbereitet werden.

„Gefördert werden die ganzheitliche Entwicklung des Menschen (körperlich, geistig, sozial, emotional), das teilhabende Lernen (freiwillige Übernahme von Verantwortung für das Ganze), die Achtung vor der Persönlichkeit von Mitarbeitern, Schülern, Eltern, Fremden, sowie Glaubwürdigkeit (Übereinstimmung von Reden und Handeln)“ (Weierhof 2015, Leitbild und Konzepte).

Diese angestrebten Ideale von 2015 gehen auf die Gründung des Gymnasiums zurück. Die Schule wurde 1867 von dem mennonitischen Lehrer und Prediger Michael Löwenberg gegründet. Damals war die Vorgängerschule des Weierhofs noch kein Gymnasium. Die Schüler konnten dort in drei oder vier Jahren eine christlich-orientierte Allgemeinbildung erhalten. Dabei mussten die Schüler allerdings keine Mennoniten sein, der Unterricht fand für Schüler aller Konfessionen statt. Trotzdem war die Schule nicht für jeden zugänglich: Ende des 19. Jahrhunderts wurden dort nur Jungen unterrichtet, Mädchen waren nicht zugelassen. Zu diesem Zeitpunkt wohnten 85 Schüler im Internat, 20 Heranwachsende zählten zu den Tagesschülern, die in der Umgebung bei ihren Familien lebten und nur für den Unterricht nach Bolanden kamen (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs).

Die Schule wurde im frühen 20. Jahrhundert erweitert und auch nach dem Ersten Weltkrieg wieder als Lehranstalt genutzt. Ab 1936 wurde die Schule verstaatlicht und zu einem Mustergymnasium der Nationalsozialisten umgebaut. Zwei Jahre später erfolgte dort die erste Abiturprüfung in der heutigen Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden. 1941 übernahm das Deutsche Reich die Gau-Oberschule und wandelte sie in eine Nationalpolitische Erziehungsanstalt (NAPOLA) um. Im Frühjahr 1945 wurde das Anwesen durch die Besatzungsmächte beschlagnahmt, weshalb kein Unterricht mehr stattfinden konnte. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde die Schule zunächst als Kaserne für die französischen und amerikanischen Soldaten genutzt, bevor sie als *Heimschule Weierhof am Donnersberg* 1959 wiedereröffnet wurde:

„Daß diese schulfremde Nutzung bis 1958 dauerte, war vor allem auf den Korea-Krieg und die damit verbundene Präsenz amerikanischer Truppen in der Bundesrepublik zurückzuführen, um eine ‚Koreanisierung‘ Mitteleuropas vorzubeugen. [...] 1958 war das Weierhofgelände geräumt worden, und im April des Folgejahres konnte der Internats- und Schulbetrieb auf dem Weierhof wieder beginnen. Er

startete mit 105 Schülern, darunter 10 Mädchen beziehungsweise 17 Tagesschülern“ (Leistungskurs Geschichte 12 1987, 47).

Ein Jahr später wurde die Schule staatlich anerkannt, der Schwerpunkt lag zunächst auf einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig. 1965 wurde schließlich die erste Abiturprüfung der Nachkriegszeit abgenommen. Seit 1970 gibt es die 5-Tage-Woche an der Schule. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Gymnasium auch zu einer Ganztagschule umgestaltet, was damals eher eine Seltenheit war. Somit ist der Weierhof das älteste Ganztagsgymnasium in Rheinland-Pfalz (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs).

Von 1975 bis 1995 wurde am *Gymnasium Weierhof am Donnersberg* die Mainzer Oberstufenreform durchgeführt, diese sieht bis heute das Kurssystem ab der Jahrgangsstufe 11 vor. Gleichzeitig wurden neue Sprachen eingeführt. Die Schüler konnten nicht mehr nur Englisch oder Latein lernen, Fünftklässler durften nun mit Französisch als erster Fremdsprache beginnen. Zudem konnten Spanisch oder Japanisch als dritte Fremdsprache gewählt werden. Der ursprünglich mathematisch-naturwissenschaftliche Zweig weitete sich so mehr und mehr auf sprachliche Aspekte aus. Mittlerweile bestehen die Schwerpunkte Sprachen und Naturwissenschaften nebeneinander (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs). Deshalb sollte der Austausch mit Partnerschulen den Schülern weitere Anreize zum Erlernen der Fremdsprachen schaffen. Inzwischen gibt es Fahrten nach Frankreich, Spanien, Kanada, Japan und China, wobei die Austauschprogramme mit Damville (Frankreich) und Rockway (Kitchener, Kanada) eine über 20-jährige Tradition haben. Trotz des neuen Fremdsprachenaspekts sollte auch die Förderung naturwissenschaftlicher Begabungen bestehen bleiben. Deshalb wurden ab den achtziger Jahren Computerprojekte innerhalb der Schule unterstützt. Auch die Teilnahme an „Jugend forscht“ wurde und wird noch immer aktiv von der Schule gefördert. Jährlich nehmen zwischen 50 und 65 Weierhöfer an dem Wettbewerb teil (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs).

Wenn andere Kinder Freizeit haben, gegebenenfalls in Vereinen aktiv sind oder mit ihren Freunden zuhause spielen, sind die Schüler des Weierhofs nach wie vor auf dem Schulgelände. Lern- und Ruhephasen sind daher in den Schulalltag integriert, Hausaufgaben bekommen die Ganztagschüler nicht auf. Zum festen Tagesablauf der GTS gehören also nicht nur der Unterricht und die 90-minütige Mittagspause, sondern auch über 50 verschiedene AGs. Die Schüler können in diesem Rahmen kochen und reiten lernen oder Kunst- oder Forschungsprojekte realisieren. Da die Schüler teilweise bis 16:45 Uhr

in der Schule bleiben, sind die abwechslungsreichen Möglichkeiten der Nachmittagsgestaltung für die Ganztags- und Internatsschüler besonders wichtig. Dementsprechend wurde auch das Gelände rund um die Institution konzipiert. So gibt es mehrere Sportanlagen, die Natur lädt gleichermaßen zum Toben und zum Entspannen ein. Diese Rückzugsmöglichkeiten sind für die Kinder, die den ganzen Tag von Mitschülern und Lehrern umgeben sind, besonders wichtig, um Momente der Ruhe zu finden (vgl. Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 23).

Im Vergleich zur Georg-von-Neumayer-Schule und dem Nordpfalzgymnasium sind die Bläserklassen seit Anfang des Jahrtausends eine Besonderheit des Ganztaggymnasiums. Alle Kinder erlernen dort ab der fünften Klasse ein Blasinstrument (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs).

Zudem wurde 2008 G8/GTS in dem Gymnasium eingeführt. Dabei sei „eine achtjährige Gymnasialzeit mit dem bisherigen Ganztagsmodell verbunden und pädagogisch modernisiert“ worden (Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs). Das bedeutet, dass die Schüler seitdem nach 12 Schuljahren ihre Abiturprüfungen ablegen. Die Orientierungsphase im Kurssystem startet dementsprechend bereits in der zehnten Klasse. Der Abschlussball des Weierhofs findet deshalb wieder im Sommer statt (vgl. Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 24).

Die Geschichte des Schulgebäudes

Auf dem Schulgelände in Bolanden gibt es mehrere Bauten, die aus verschiedenen Jahrhunderten stammen. Die Aula des Gymnasiums gehört zudem zu den denkmalgeschützten Gebäuden im Donnersbergkreis. Die 1902 fertiggestellte Aula besteht aus zwei dreiteiligen Baugruppen. Der zweieinhalbgeschossige, spätklassizistische Putzbau aus dem ausgehenden 19. Jahrhundert wurde 1909 erstmals erweitert. Erkennungsmerkmal des späthistoristischen Gebäudes ist der charakteristische Dachreiter, das Türmchen sitzt nach wie vor auf dem Dachfirst des Hauses (vgl. Generaldirektion kulturelles Erbe Rheinland-Pfalz 2018, 7). Die Innenausstattung des Gebäudes sollte an die Walhalla in Regensburg erinnern und griff somit deutsch-nationale Entwicklungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Die Einrichtung sollte pfälzische, bayrische und vaterländische Persönlichkeiten ins Gedächtnis rufen und den Schülern so Geschichts- und Traditionsbewusstsein vermitteln. Deshalb wurden dort Büsten wichtiger deutscher Persönlichkeiten aufgestellt. Die Abbilder von Bismarck, Luther, Goethe oder Bach wurden von ehemaligen Schülern, Lehrern und Eltern gestiftet. Diese gingen während der beiden Weltkriege jedoch verloren. Zudem

wurden die Fenster mit Gemälden versehen, in einer Rosette an der Nordwand ist ein lehrender Christus abgebildet, die anderen Fenster zeigen Motive aus der pfälzischen Geschichte. Die Glasbilder sind noch immer erhalten. In dem 30 Meter langen und 18 Meter breiten Gebäude befindet sich heute eine Turnhalle, im ersten Stock wurde eine 400qm große Aula eingerichtet. (vgl. Leistungskurs Geschichte 12 1987, 35). Das religiöse Motiv verweist dabei einerseits auf die Gründung der Schule durch den Mennoniten, andererseits verdeutlicht das Glasbild auch die Bedeutung von Frömmigkeit und Religion zu eben jener Zeit.

Knapp zehn Jahre nach der Fertigstellung der Aula wurde mit dem Bau eines weiteren Schulhauses begonnen. Dort sollten die Physik- und Chemie-Räume untergebracht werden, da die oberste Schulverwaltung diese Säle für alle Realschulen anordnete. Das neue Schulgebäude wurde wegen des Ersten Weltkriegs allerdings nicht fertiggestellt (vgl. Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs). Die Arbeiten wurden erst zehn Jahre nach Ende des Krieges wiederaufgenommen:

„Die Schülerzahl machte es dringend notwendig, deshalb wurde die Ruine abgerissen und der Bau noch einmal von vorne begonnen. Es sollen neun neue Klassensäle, außerdem Fachräume, eine Bücherei und ein Beratungszimmer sowie eine Werkstatt geschaffen werden. Bereits nach einem halben Jahr konnte die Einweihung vollzogen werden“ (Leistungskurs Geschichte 12 1987, 39).

Das Hauptgebäude der Schule stammt also aus dem Jahr 1928. Dieser Schulaltbau wurde im 21. Jahrhundert schließlich erweitert. Diesen Schritt begrüßte Interviewpartner Markus Langer. Er beschrieb den Zustand des Gymnasiums in den 1990er-Jahren als renovierungsbedürftig:

„Zu meiner Zeit war der Weierhof ziemlich marode und alt, wobei das alte Schulgebäude natürlich auch einen gewissen Charme halt hat und auch damals schon hatte. Was fällt mir da ein? Die Steintreppe, die vorne hochführt, die Sonnenuhr, wo man dann am Schulgebäude draufschaut. Die alten Türen, die alten schweren Holztüren, die es heute immer noch gibt“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Zwischen 2001 und 2013 wurden die Ganztagschule und das Internat schließlich aufwendig renoviert: Ein neues Kleinspielfeld wurde gebaut, Aufenthalts- und Fachsäle errichtet und ebenso wurde die Turnhalle saniert. Zudem wurden sowohl das Dach des Internats als auch die dazugehörigen Bäder renoviert. Das größte Projekt war jedoch die Errichtung zweier Schulflügel, in denen die Verwaltung, die Bibliothek, das

Lehrerzimmer und die Räume der Oberstufenschüler untergebracht wurden. Durch die Verlegung von Glasfaserkabeln und einer neuen Technikausstattung kann sich das Gymnasium selbst als Medienschule bezeichnen und ist auch dadurch die „größte Oberstufenschule im Kreis“ (Weierhof 2015, Geschichte des Weierhofs). Trotz der beiden neuen Flügel und der umfassenden Renovierungsarbeiten ist die Geschichtsträchtigkeit der Schule, besonders in der Aula, auf den ersten Blick zu sehen. Die Bauweisen spiegeln nicht nur die Vorlieben der entsprechenden Zeit wider, die älteren Schulgebäude verweisen auch auf die Tradition der Schule. Allen Gesprächspartnern, die auf dem Weierhof das Abitur gemacht haben, ist das Schulgelände in Bolanden positiv in Erinnerungen geblieben.

5.1.2 Die Georg-von-Neumayer-Schule

Die Georg-von-Neumayer-Realschule-Plus (GvNS) ist eine von neun weiterführenden Schulen im Donnersbergkreis. Dabei ist sie die einzige Realschule plus in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden, die Albert-Schweitzer-Realschule plus befindet sich in der Verbandsgemeinde Winnweiler, die Gutenbergschule in der Verbandsgemeinde Göllheim und die „RSRockplus“ in der Verbandsgemeinde Rockenhausen. Somit spricht die GvNS vor allem Schüler rund um Kirchheimbolanden und aus den nahegelegenen Verbandsgemeinden Göllheim und Eisenberg an (vgl. Donnersberger Rundschau 2021, Virtueller ‚Tag der offenen Tür‘).

Vorab muss festgehalten werden, dass sich die historischen Entwicklungen der beiden untersuchten Gymnasien gut nachvollziehen ließen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der ehemaligen Hauptschule gestaltete sich etwas schwerer. Beide Gymnasien haben auf ihren Internetseiten Informationen über die Schulgeschichte aufgeführt und ziehen somit Kontinuitätslinien bis ins 19. oder sogar bis ins 17. Jahrhundert. Das lange Bestehen der Schulen, beziehungsweise ihrer Vorgängereinrichtungen, wird also nach wie vor als mitteilenswert erachtet. Die Erinnerung an die Anfänge der Schulen ist für alle Eltern und Schüler leicht zugänglich. Jeder, der Interesse an der Schulgeschichte hat, kann im Internet über sie lesen. Dies lässt auf einen gewissen Stolz von Seiten der Schulgemeinschaft auf die lange Tradition der Einrichtungen schließen. Zudem finden sich in der Zentralbibliothek der Johannes Gutenberg-Universität verschiedene Publikationen, die sich auch mit der Vergangenheit der beiden Gymnasien auseinandersetzen. Auf der Homepage der Georg-von-Neumayer-Schule finden sich hingegen keine Verweise auf die mittlerweile über 40-jährige Tradition der Schule. Dies könnte daran liegen,

dass sich die heutige Georg-von-Neumayer-Schule in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder verändern musste und dieser Wandel allerdings als weniger berichtenswert wahrgenommen wird. Durch die Veränderung des Schultyps gibt es im Vergleich zu den untersuchten Gymnasien weniger ausgeprägte Traditionslinien. Die Traditionspflege wäre allerdings ein wichtiger Teil der Identitätsarbeit.

Das Schulgebäude der jetzigen Georg-von-Neumayer-Schule befindet sich seit 1978 in der Dr.-Heinrich-von-Brunck-Straße in Kirchheimbolanden, direkt neben dem Gebäude des Nordpfalzgymnasiums. Damals war die Schule allerdings noch nicht nach dem Geophysiker und Polarforscher benannt, der in Kirchheimbolanden geboren wurde und als einer der bekanntesten Söhne der Stadt gilt. Zum Zeitpunkt des Baus handelte es sich schlicht um die Hauptschule der Verbandsgemeinde.

In den späten 1970er-Jahren gab es diese Schulart erst seit wenigen Jahrzehnten. Hauptschulen waren aus dem Volksschulwesen hervorgegangen. Im Rahmen des Landesgesetzes zu den Grund- und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz entwickelten sich auch in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden neue Schulen. Die früheren Volksschulen wurden in zwei eigenständige Schulbereiche getrennt. Die Grundschulzeit umfasste ab dann die erste bis zur vierten Klasse, die Klassenstufen fünf bis neun gehörten fortan zur Hauptschule. Die verbindliche neunte Klasse wurde neu eingeführt, vorher hatten die Volksschüler nur acht Schuljahre absolvieren müssen. Durch die Differenzierung in Grund-, Haupt- und Sonderschule, erhielt auch die Hauptschule in Kirchheimbolanden neue Aufgaben im Vergleich zur Volksschule. Die Schulart sollte zunächst gleichberechtigt neben Gymnasien und Realschulen als weiterführende Schule akzeptiert werden. Im Unterschied zu den beiden anderen Schulformen ging der Bildungsauftrag eher von der Arbeitswelt aus, da in der Hauptschule berufsorientiertes und sachbezogenes Wissen vermittelt werden sollte. Im Gegensatz zur Volksschule, wo ein einziger Lehrer den Unterricht gestaltete, unterrichteten an den Hauptschulen nun speziell ausgebildete Fachlehrer. Zudem wurde Englisch als verpflichtende Fremdsprache ab der fünften Klasse in den Fächerkanon aufgenommen (vgl. Busch 1977, 81).

Da die Hauptschulen immer wieder in die Kritik kamen, suchte die Politik nach Möglichkeiten der Veränderung, um das Image der Schulform zu verbessern. Nachdem in Rheinland-Pfalz eine Modellversuchsphase erfolgreich beendet worden war, wurde die sogenannte „Regionalschule“ seit 1992 schrittweise zur Regelschule des Bundeslandes. Auch in Kirchheimbolanden wurde die ehemalige Hauptschule zu einer Regionalschule umgewandelt. Der Unterschied zu einer Hauptschule besteht darin, dass nach dem

Hauptschulabschluss auch die Mittlere Reife an der gleichen Schule absolviert werden konnte. Dadurch sollte die Durchlässigkeit im Bildungssystem erleichtert werden. Ziel war es, dass die Schüler leichter den Realschulabschluss absolvieren können. Mit dieser Veränderung ging auch der neue Name einher, dabei wurde die Georg-von-Neumayer-Schule auch immer wieder als „Regio“ abgekürzt. Nach der Schulstrukturreform von 2008 wurde die Regionalschule von Kirchheimbolanden zu einer Realschule plus (RS plus). Der Hauptschulbildungsgang ist dabei vollständig in die Realschule plus integriert, die Hauptschulen wurden in Rheinland-Pfalz 2014 abgeschafft (vgl. Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 19). Zudem ist es möglich von der GvNS auf das NPG zu wechseln, um nach Abschluss der zehnten Klasse die Allgemeine Hochschulreife zu erhalten: „Damit der Übergang möglichst gut gelingt, gibt es eine enge Kooperation“ (Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 18). Seit Januar 2016 befindet sich die Institution in der Trägerschaft des Kreises (vgl. ebd. 2016, 14). Das Einzugsgebiet umfasst dabei die Verbandsgemeinden Kirchheimbolanden, Göllheim und Eisenberg (vgl. ebd. 19).

Betrachtet man also die Geschichte der Schule, liegt die Vermutung nahe, dass sich die Realschule plus von der Vergangenheit als Hauptschule abgrenzen möchte und deshalb nicht auf der Homepage auf die Vorgängereinrichtung verweist. Grund dafür könnte sein, dass die Schulform mit solch starken Vorurteilen belastet war. Dabei werden die Unterschiede zur einstigen Hauptschule nicht nur im neuen Namen deutlich. Mittlerweile hat die Schule ein Ganztagsangebot, die Heranwachsenden können dabei aus AGs wählen, werden bei den Hausaufgaben unterstützt und beim Lernen gefördert. Seit dem Schuljahr 2015/2016 ist die Schule zudem eine Schwerpunktschule und unterrichtet Schüler mit speziellem Förderungsbedarf. Besonders ausgebildete Berufsscouts sollen zudem helfen, den passenden Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Schlösser, Schuhen & Schürkmann 2016, 19, 20). Während die Hauptschule hauptsächlich auf die Berufswahl und die Qualifikation für das duale Ausbildungssystem vorbereitete, sind der Realschule Plus die Erziehung zu „Gewaltlosigkeit, Höflichkeit, Offenheit und Toleranz“ mittlerweile besonders wichtig (Georg-von-Neumayer-Schule 2015). Allerdings ist es nach wie vor das Ziel der Neumayer-Schule, die Heranwachsenden auf das Berufsleben vorzubereiten und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus solle die Schule auch als Lebensraum wahrgenommen werden:

„Regeln, die für alle gelten, Rituale und Feste wirken für das Schulleben unterstützend und belebend. Unsere Schule betrachtet sich als Teil des öffentlichen

Lebens und ist stets offen für das Engagement und die Mitwirkungsbereitschaft aller Menschen, die an unserer Schule Interesse haben“ (GvNS 2015).

Diese Vorstellungen, die auf der Homepage der Schule verschriftlicht wurden, sind den Interviewpartnern nicht fremd. Auch wenn sich die Ausrichtung und der Name der Schule in den vergangenen 40 Jahren mehrfach geändert haben, finden sich die Wurzeln der Georg-von-Neumayer-Schule doch in der Hauptschule Kirchheimbolanden, die das Leben der ehemaligen Schüler über Jahre hinweg bestimmte.

Das Schulgebäude

Wie bereits angesprochen befindet sich die Neumayer-Schule seit 1978 an ihrem aktuellen Standort am Südrand von Kirchheimbolanden. Während die Hauptschule vorher an in der Dannenfelser Straße angesiedelt war, sollte der Neubau in der Dr.-Heinrich-von-Brunck-Straße mehr Platz für die Schüler der Verbandsgemeinde schaffen und gleichzeitig den Anforderungen der Hauptschule entsprechen. So wurden spezielle Fachräume eingerichtet, die große Turnhalle gegenüber der Schule, neben dem Kirchheimbolander Hallenbad, ermöglicht nach wie vor einen qualifizierten Sportunterricht. Insgesamt hat die Schule einen Gesamtumfang von 5.800 Quadratmetern (vgl. IBA-Ingenieure o.J.). Das Hauptgebäude ist zwei Stockwerke hoch, die Fensterfronten nehmen im Erdgeschoss, im ersten und zweiten Obergeschoss noch immer einen Großteil der Wandfläche ein. Der Haupteingang der Schule ist dem Nordpfalzgymnasium zugewandt und überdacht. Der Pausenhof der GvNS ist weder klar umzäunt noch von dem Gymnasium abgegrenzt. Das Pausengelände befindet sich auf mehreren Ebenen rund um die Schule. Dabei ist ein Teil überdacht, neben der Betonfläche gibt es eine Wiese, auf der sich die Heranwachsenden entspannen können. Zudem gibt es einige Spielgeräte und ein Basketballfeld, was einen Unterschied zum Gymnasium gegenüber darstellt. Während diese Örtlichkeiten klar zum Pausenhof der GvNS zählen, ist das Sportfeld mit dem Fußballplatz, der Sprunggrube oder der Tartanbahn näher am NPG angesiedelt. Bereits zur Gründungszeit konnten die Hauptschüler und die Gymnasiasten gemeinsam die Sportanlagen der Schulen nutzen. Ein Jahr später wurde der gemeinsame Busbahnhof der beiden Schulen in Betrieb genommen (vgl. Rödel 1981, 108;109).

Harald Reimer erinnerte sich noch gut an das neue Schulgebäude in Kirchheimbolanden. Nach seiner Grundschulzeit in Bischheim wechselte er zunächst auf die Hauptschule in der Dannenfelserstraße in Kirchheimbolanden. Als dieses Gebäude nicht mehr für die Grund- und Hauptschüler genutzt werden konnte, wurden die Schüler in den

Räumlichkeiten des Nordpfalzgyrnasiums unterrichtet. Mit Fertigstellung des neuen Gebäudes, mussten auch die Hauptschüler beim Umzug helfen:

„Ich habe mit den Umzug geleistet in dieses neue Schulgebäude. Wir waren nämlich die ersten, die dort unterrichtet wurden. Wir waren erst in der heutigen Grundschule, dort gab es die Mathilde-Hitzfeld-Schule noch nicht. Dann sind wir ins NPG und als das neue Gebäude Mitte der 70er dann fertig war, hat jeder seinen Stuhl rüber getragen.“ (Interview Harald Reimer, HS ‘78)

Seither werden die Schüler in der Dr.-Heinrich-von-Brunck-Straße in Unterrichtsfächern wie Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften und Englisch unterrichtet. Im Gegensatz zu den beiden Gymnasien gibt es jedoch auch Fächer, die auf das spätere Berufsleben vorbereiten sollen. Je nach Interessen können die Schüler dabei verschiedene Schwerpunktfächer wählen. Seit dem Bestehen der Schule gab es Wahlpflichtfächer wie Hauswirtschaft. Heute können sich die Schüler beispielsweise zwischen Ökologie, Wirtschaft und Verwaltung, Französisch oder Tastenschreiben entscheiden (vgl. GvNS 2015).

Das ursprüngliche Schulgebäude wurde im Jahr 2000 erweitert. Interviewpartnerin Carmela Schreiber erlebte die Umbauarbeiten noch mit. Zudem wurde der Altbau kernsaniert. Während der Arbeiten wurden die Physik- und Biologiesammlung erneuert und weitere Fachzimmer hergerichtet, um den naturwissenschaftlichen Unterricht zu verbessern. Seit 2006 hat die Schule zudem eine Bibliothek und Computerarbeitsplätze. Die Außenanlage mit Kleinspielfeld und Sportplatz wurde 2008 saniert und wird weiterhin gemeinsam von den Schülern der GvNS und des NPGs genutzt (vgl. GvNS 2015).

5.1.3 Das Nordpfalzgyrnasium

Das Nordpfalzgyrnasium (NPG), das seinen Namen 1950 erhalten hat, liegt heute in der Dr.-Heinrich-von-Brunck-Straße in Kirchheimbolanden. Der Träger der Schule ist der Donnersbergkreis. Das Gyrnasium ist also eine öffentliche G9-Schule, anders als bei privaten Schulen bestehen keine Aufnahmebeschränkungen. Die Schule verfügt seit 1986 über die offene Ganztagsform „Lernen & Spielen“ für Schüler der Klassenstufen fünf und sechs, eine Nachmittagsbetreuung für Heranwachsende ab der siebten Klasse gibt es nicht (vgl. Nordpfalzgyrnasium 2017, Allgemeines). Das Einzugsgebiet der Schule ist der östliche Donnersbergkreis (vgl. Schlösser, Schuhen, Schürkmann 2016, 17).

Seine Wurzeln hat das Nordpfalzgyrnasium in der 1681 gegründeten Lateinschule, die durch den Grafen Johann-Ludwig von Nassau-Saarbrücken angeregt worden war. Im Rahmen des Wiederaufbaus nach den Zerstörungen des 30-jährigen Krieges

sollte auch im damaligen Kirchheim eine höhere Bildungsanstalt für heranwachsende junge Männer geschaffen werden. Bis zur Französischen Revolution war es üblich, dass diese, nachdem sie eine gewisse Grundbildung an der Lateinschule erhalten hatten, auf das landesherrliche Gymnasium in Weilburg an der Lahn wechseln mussten, um ihre Schulbildung zu vervollständigen (vgl. Gölder 1981, 11). Nach der Angliederung der Rheinpfalz an das Königreich Bayern wurde die Schule 1836 zu einer königlich-bayerischen Lateinschule. Diese wurde sukzessive von einer vierklassigen zu einem sechsklassigen Progymnasium erweitert. Diese Sonderform des Gymnasiums hatte meist wenige Schüler und befand sich häufig in ländlichen Regionen. Die Oberstufe war dabei noch nicht ausgebaut. Um das Abitur zu erhalten, mussten die Schüler auf ein anderes Gymnasium wechseln (vgl. Gölder 1981, 11). In Kirchheimbolanden bestand das Progymnasium von 1894 bis 1940. Während des Nationalsozialismus von 1940 bis zum Kriegsende wurde das heutige Gymnasium als sechsklassige Deutsche Oberschule genutzt (vgl. Rödel 1981, 7).

Im Herbst 1945 wurde der Unterricht am ehemaligen Progymnasium mit nur vier hauptamtlichen Lehrern und 225 Schülern wieder aufgenommen. Zunächst wurde die Schule als Realschule bezeichnet, noch bis Ende des Jahres wurde sie allerdings zur Oberrealschule ausgebaut. Aufgrund der schlechten Verkehrsverhältnisse nach Kriegsende und dem geschlossenen Gymnasium Weierhof wurde die Schule schließlich als Gymnasium eingerichtet, welches 1948 erstmals Abiturienten entlassen konnte (vgl. Rödel 1981, 96). Zwei Jahre später erfolgte schließlich die vollständige Umwandlung in ein naturwissenschaftliches Gymnasium mit den verpflichtenden Fremdsprachen Latein und Französisch. Als Folge der verbesserten Infrastruktur und dem Zuzug von Heimatvertriebenen stieg die Schülerzahl seit Beginn der 50er-Jahre stetig an. Immer wieder mussten neue Räumlichkeiten rund um das Hauptgebäude in der Kirchheimbolander Amtsstraße bezogen werden (vgl. ebd. 97).



Abb. 1: Amtsstraße Abb. 2: Das NPG in den 1950er-Jahren (Quellen: Verein NPG 1965)

Aufgrund des Platzmangels war der Neubau eines Schulgebäudes unausweichlich, 1963 fand schließlich die Grundsteinlegung in der Brunck-Straße statt. Zudem wurde ein neusprachlicher Zweig an der Schule etabliert, da immer mehr Mädchen die Oberstufe besuchen wollten. Diese Veränderung beschäftigte die Schule und den Elternbeirat gleichermaßen. Der Beitrag des Vorsitzenden des Vereins Nordpfalzgynasium und des Elternbeirats Dr. E. Tess spiegelt die damalige Sicht auf die Fähigkeiten von Mädchen und jungen Frauen deutlich wider:

„Inzwischen stellte auch der Elternbeirat Überlegungen an, ob die Schule ihren Charakter als mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium beibehalten oder mit dem Neubau in eine neusprachliche Anstalt überführt werden sollte [...] Für die Allgemeinheit aber schienen im heutigen Europa, dessen Staaten sich wirtschaftlich und politisch zusammenschließen wollen, die neuen Sprachen für eine ersprißliche Zusammenarbeit von entscheidender Bedeutung zu sein. Wird dachten dabei auch an die Mädchen der Schule, welche ein Drittel der gesamten Schülerzahl ausmachen. Ihre Begabung liegt nicht auf dem Gebiet der höheren Mathematik oder Kernphysik. Ihnen liegen mehr die Sprachen. [...] Das Gebot der Stunde lautet daher nicht Naturwissenschaften oder Sprachen, sondern Naturwissenschaften und Sprachen“ (Verein NPG 1965, 22).

Im April 1965 konnte das Nordpfalzgynasium von der Amtsstraße in den Neubau am Südrand der Stadt verlegt werden (vgl. Rödel 1981, 100). Ingenieur Radenheimer war für den Bau des neuen Gebäudes verantwortlich. Er erklärte 1965:

„Das landschaftlich sehr reizvolle Gelände am Wasserwerk wurde von der Stadtverwaltung Kirchheimbolanden als Bauplatz für das Nordpfalzgynasium

bereitgestellt. Das einzige Argument, das gegen diesen Standort sprach, war die räumliche Distanz zum Stadtkern. Da jedoch ein erheblicher Anteil der Schüler aus anderen Gemeinden kommt, konnte man diesen Gesichtspunkt außer Acht lassen, zumal ein gleich großes Gelände im Stadtkern sich nicht finden ließ“ (Verein NPG 1965, 22).



Abb. 3: Der Neubau des Gymnasiums wurde 1965 feierlich eröffnet (Quelle: Verein NPG 1965)

Das Schulgebäude

Die Schule hatte sich in den vergangenen 284 Jahre im Stadtzentrum befunden, Ende der 1960er-Jahre gab es zum ersten Mal ein Schulgebäude, das räumlich nichts mehr mit der Lateinschule, dem Progymnasium oder der Deutschen Oberschule gemeinsam hatte (vgl. Rödel 1981, 127). Lediglich eine Tafel mit Inschriften erinnert heute noch an die traditionsreiche Vergangenheit des Sandsteingebäudes in der Amtsstraße, welches seit 1850 Unterrichtsort gewesen war (vgl. ebd. 29). Beim NPG handelte es sich um die erste Schule in der Verbandsgemeinde, die aus Fertigbauteilen hergestellt wurde:

„Besondere Sorgfalt wurde bei der Auswahl der Materialien angewandt. Wir wollten dabei das konstruktive Gefüge erkennbar machen. Diesem Ziel wurden die Werkstoffe untergeordnet. Die so entstandene Gliederung der Baumasse ist Ausdruck einer klaren Konzeption. Diese Konzeption ergab sich aus der

Zweckbestimmung des Bauwerks [...] Die Vorteile der angewandten Fertigbauweise wurden von Beginn der konstruktiven Bearbeitung genau abgewogen. Sie bestimmten den Entschluß des Bauherrn, diesen neuen und noch ungewöhnlichen Weg zu bestreiten. So entstand in Kirchheimbolanden die erste in massiven Fertigteilen gebaute Schule dieser Größenordnung. Nach außen wurde das konstruktive Gerippe durch die unverputzten Bauteile deutlich gezeigt. Alle Fertigteile erhielten in der Fabrik lediglich eine besondere Kiesstruktur an den Sichtflächen. Die natürlichen Erdfarben dieser Oberfläche schafften eine Verbindung zu der umgebenden Landschaft. Auch im Inneren wurden soweit wie möglich Mauersteine und tragende Betonteile ohne deckende Putzschicht sichtbar gelassen“ (Verein NPG 1965 24f.).

Der Minister für Unterricht und Kultus Dr. Eduard Orth in Rheinland-Pfalz zeigte sich 1965 begeistert von dem Neubau. Aber nicht nur er blickte hoffnungsvoll in die Zukunft der neugebauten Schule, auch der Oberstudiendirektor Dr. Horst Penner äußerte 1965 große Ziele für die Generationen von Gymnasiasten, die die Schule besuchen würden:

„Wir hören immer wieder das Schlagwort von der ‚Erschließung der Begabungsreserven‘, aber diese Reserven bringen wohl die in ihnen ‚schlummernde Begabungen‘ mit, aber sonst weniger Voraussetzungen für den Besuch eines Gymnasiums als in früheren Jahrzehnten. Wie gleichen wir diese fehlenden Voraussetzungen aus? Wie gestalten wir das Klima an der Schule, um auch die zunächst schwachen jungen Menschenblüten zu vollen Entfaltung ihrer Kräfte zu veranlassen? Fürsorgend und behutsam wird man vorgehen müssen. Das Nordpfalzgymnasium soll in Zukunft noch mehr eine Stätte des Lernens, des freudigen Lernens werden. Es soll keine ‚Bildungsfabrik‘, sondern immer mehr eine humane Schule echter und hoher Menschenbildung werden. Das ist das Ziel für die kommende Jahre“ (Verein NPG 1965, 18).

Nachdem der Neubau der Schule 1965 abgeschlossen wurde, kam es bereits 10 Jahre später zu einer Erweiterung des Gebäudes, um die steigenden Schülerzahlen unterrichten zu können. Der Erweiterungsbau für die Oberstufe wurde 1975 eröffnet (vgl. NPG Chronik). Die stetig steigenden Schülerzahlen stehen dabei auch in einem Zusammenhang mit der deutschlandweiten Bildungsexpansion, die den Zugang zu den Gymnasien erleichterte (vgl. Rödder 2004, 23). Der gemeinsame Busbahnhof von NPG und der Hauptschule wurde vier Jahre später fertig gestellt. So konnten die Schüler in der Nähe der Schulgebäude die öffentlichen Verkehrsmittel verlassen (vgl. Rödel 1981, 108;109).



Abb. 4: Der Eingangsbereich des Nordpfalzgymnasiums nach der Renovierung im Herbst 2018 (Foto: Helena Klein¹⁵)

Da die Schülerzahlen weiter stiegen, wurde im Jahr 2001 der Quertrakt aufgestockt, um weiteren Platz für Klassenzimmer zu schaffen. Nach der Sanierung der Außensportanlage folgte ab 2009 die Generalsanierung des Schulbaus, die Gebäude wurden dabei zu einem Passivhaus umgewandelt. Die Sporthalle ist seit jeher in einem eigenständigen Gebäude neben der Schule untergebracht und war, ebenso wie das Pausengelände mit einem überdachten Hof und einer Betonfläche nicht von den Umbauarbeiten betroffen (vgl. NPG Chronik o.J.).

5.1.4 Arbeit, Pause und Repräsentation - Multifunktionalität der Schulgebäude

Nach gängigem Verständnis ist die Schule zum Lernen da, oder wie Tanja Schmidt im Interview erklärte: „Damit wir alle unseren Weg finden“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95). Diese Meinung teilte auch Manuel Jung: „Die Schule ist dafür da, dass man was lernt und auf das spätere Leben vorbereitet wird“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04). Beide antworteten jedoch auf die Frage, woran sie als erstes zurückdenken, dass sie sich an die Zeit mit den Freunden erinnerten. Diese Assoziation teilte ein Großteil der weiteren

¹⁵ Da ich erst im Jahr nach der Verteidigung dieser Arbeit geheiratet und den Namen Blankenburg angenommen habe, wird in diesem Rahmen weiterhin mein Geburtsname verwendet.

Gesprächspartner. Für Martina Linden war besonders der Kontakt mit Gleichaltrigen ein wichtiger Aspekt, warum sie gerne zur Schule ging: „Um sich mit Freunden zu treffen und natürlich auch, um etwas zu lernen. Logisch. Aber in erster Linie einfach ein positives Umfeld“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Diese Kombination aus Lernen und der Interaktion mit Anderen verweist bereits auf die Multifunktionalität von Schulen. Auch wenn sich die drei untersuchten Schulen in Architektur und Ausrichtung durchaus unterscheiden, haben sie dies doch gemeinsam. Der Begriff ‚multifunktionell‘ steht hierbei für ein Objekt, das gleichzeitig mehrere Aufgaben erfüllt. Die Frage nach der Funktion des Gebäudes ist neben der Form, dem Material und der Struktur ein wesentlicher Bestandteil, der die Schulgebäude charakterisiert. Schließlich sind die Schulen weit mehr als Bildungsanstalten. Sie sind Orte der Kommunikation und des Austausches. Dort treffen Personen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sozialer Herkunft aufeinander, um mit- und voneinander zu lernen.

Dabei haben die verschiedenen Akteure innerhalb der Schule unterschiedliche Rechte und Pflichten. Die Schüler sind primär in der Schule, um ausgebildet zu werden und soziale Kontakte zu knüpfen. Dabei kann die Schülerschaft immer kleinteiliger aufgetrennt werden. So gibt es zunächst die Unter-, Mittel- und im Fall der Gymnasien die Oberstufe. Diese drei Ordnungsgruppen lassen sich schließlich in die einzelnen Jahrgangsstufen, Klassen oder Freundschaftsgruppen unterscheiden. Während die Schüler der Orientierungsstufe noch neu an der Schule sind, das Gelände nicht ohne Aufsicht verlassen dürfen und für jedes Fehlen eine Entschuldigung der Eltern benötigen, haben die älteren Jahrgänge mehr Freiheiten. Auch innerhalb des Lehrkörpers und den übrigen Mitarbeitern der Schule gibt es generationelle und hierarchische Unterschiede. Für sie alle stellt das jeweilige Schulgebäude das Setting für einen Großteil ihres Tages dar. Zeitgleich gibt es Räume, die den verschiedenen Akteuren zugeschrieben werden und institutionell verankert sind (vgl. Keßler 2017, 93).

Die unterschiedlichen Orte innerhalb des Schulgebäudes haben zweckmäßige und individuelle Bedeutungen. Auf den ersten Blick scheint es, als könnte man allen Orten eine einzige bestimmte Funktion zuschreiben. Die Klassen- und Fachräume oder die Bibliotheken wären dann Arbeitsräume, während der Schulhof oder die Mensa mit Pausen und Entspannung in Verbindung gebracht werden. Die Orte erfüllen jedoch weit mehr Funktionen, als nur der Lehre einen überdachten Raum zu bieten. Im Zusammenhang mit der Multifunktionalität der Schulen spielen die beiden Begriffe Lernen und Pause eine wichtige Rolle. Denn der Schulalltag wird durch Arbeit und Freizeit räumlich und zeitlich

strukturiert. Indirekt auf das Setting der Erinnerungen angesprochen, erzählten die Interviewpartner von den Unterrichtsräumen und dem Pausenhof, mit der Raucherecke und dem Kiosk. Auch die Aulen des Nordpfalzgymnasiums und des Weierhofs wurden in verschiedenen Zusammenhängen genannt. Im Folgenden soll nun auf eben diese Räumlichkeiten eingegangen werden.

Dabei ist es nicht verwunderlich, dass kaum über das Lehrerzimmer, das Büro des Hausmeisters, das der Elternvertretung oder das Sekretariat der jeweiligen Schulen gesprochen wurde. Ohne die genannten Akteure würde der Schulbetrieb zwar gar nicht stattfinden, die ehemaligen Schüler hielten sich allerdings selten in diesen Räumlichkeiten auf. Auch heute werden diese Orte allein den Erwachsenen zugeschrieben, während das restliche Schulgebäude von allen Akteursgruppen genutzt werden kann.

Klassen- und Fachräume – Arbeit in schulischer Umgebung

Obwohl Eleonore Birnbaum zu den ältesten Interviewpartnern zählte, erinnerte sie sich noch ganz genau an das Aussehen des Nordpfalzgymnasiums während ihrer Schulzeit:

„Wenn man zum Schulgebäude rein ist, gleich rechts, da hat der Hausmeister gesessen. Und da hat man dann schon eine Strenge gehabt, wenn man reingekommen ist und war ein bisschen laut. Der ist dann immer gleich rausgekommen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Detailliert beschrieb sie ihren Schulweg, der am frühen Morgen in Orbis startete. Da es zu Beginn ihrer Gymnasialzeit noch keine Bushaltestelle an der Schule gab, musste sie von einer anderen Haltestelle zur Schule laufen. Anhand ihrer Aussage wurde deutlich, dass der Hausmeister eine ordnungsstiftende Funktion innehatte. Seine Berufsbeschreibung gibt es bereits vor, dass er in dem Gebäude für Sauberkeit und Ordnung zu sorgen hat und dafür verantwortlich ist, dass alles in den Räumen so funktioniert, dass ein geregelter Unterricht möglich ist. Der Hausmeister als kontrollierende Instanz sorgte bereits vor Unterrichtsbeginn dafür, dass Birnbaum und ihre Schulkameraden merkten, dass sie nun in der Schule waren und ein anderes Verhalten an den Tag legen mussten (vgl. Bendix & Kraul 2011, 150). Toben und Schreien im Gebäude wurde nicht akzeptiert, weshalb er die Schüler beim Betreten der Schule zur Ruhe ermahnte. Weiter führte sie aus:

„Das Gebäude war damals sehr modern. Am Anfang war das natürlich alles riesengroß und man hat sich verlaufen. Ich kam ja von einer kleinen Schule vom Ort und dann ist man dorthin. Da konnte man nur staunen, so ein riesen Gebäude. Aber eigentlich war alles übersichtlich. Die Räume für Biologie, Physik und

Chemie waren hinten rechts. Mir hat es immer gefallen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

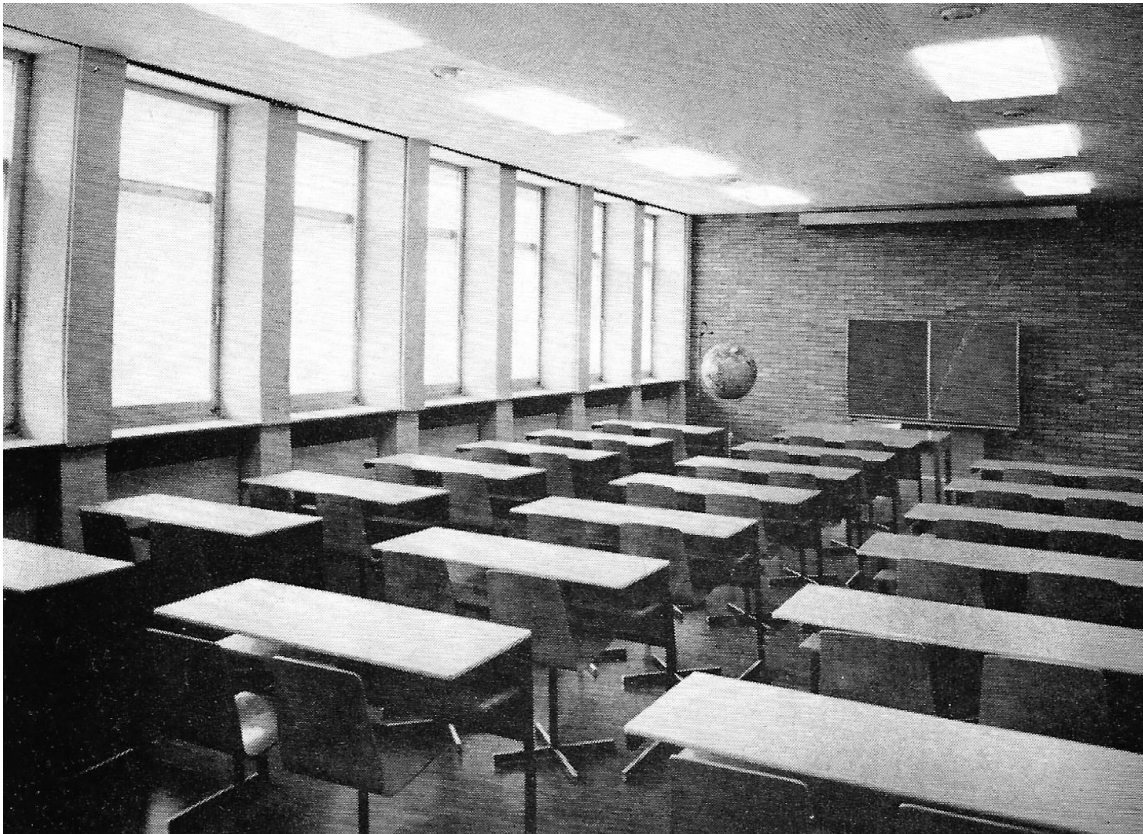


Abb. 5: Erdkundesaal des Nordpfalzgymnasiums 1965 (Quelle: Verein NPG 1965)

In unserem Gespräch schilderte Eleonore Birnbaum lebhaft ihre erste Begeisterung für das Schulgebäude des NPGs. In ihrer kleinen Grundschule in Orbis gab es kaum unterrichtsspezifische Räumlichkeiten. Dort blieben die Schüler während der verschiedenen Fachstunden im gleichen Saal. Zudem gab es auf dem Gymnasium das Sprachlabor, in dem die Schüler ihre Aussprache in den Fremdsprachen verbessern konnten. Dieses wurde schließlich durch Informatikräume mit Computern ersetzt. Zusätzlich zu den zahlreichen Fach- und Klassenräumen gab es bereits zur Schulzeit der Interviewpartner einen Mehrzwecksaal, in dem Arbeiten oder das Abitur geschrieben und Versammlungen abgehalten werden konnten. Dennoch wurden die Heranwachsenden auch auf den weiterführenden Schulen am häufigsten in ihren Kassenzimmern unterrichtet. Dort wurden die Fächer gelehrt, für die man keine besonderen Materialien oder technischen Geräte brauchte.

Ähnlich wie Gesprächspartnerin Birnbaum erging es Martina Linden auf dem NPG. Ihr imponierte die Größe des Gymnasiums besonders, als sie von ihrer Dorfgrundschule in Kerzenheim nach Kirchheimbolanden wechselte: „Die Schule war unheimlich groß damals. Ich kam von einer kleinen, vierzügigen Grundschule. Minischule,

Dorfschule. Das NPG war riesig groß, drei Stockwerke, ganz viele Säle“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Und auch Manuel Jung faszinierten die Räumlichkeiten Jahrzehnte später:

„In der Unterstufe ist man erschlagen, im Vergleich wie das zur Grundschule ist, großer Pausenhof, riesig groß. Mit Sporthalle und Sportplatz nebendran. Und ansonsten ja, bei mir ist das ja jetzt 15 Jahre her, aber wenn ich heute nach Kibo komme und da joggen gehe, dann schaut man immer hin und guckt sich das Gebäude an“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Die Euphorie der Interviewpartner für das Gebäude hielt allerdings nicht dauerhaft an: „Diese Fachsäle, diese Größe, das war der Wahnsinn! Bis man sich eben dran gewöhnt hat. Aber am Anfang war das wahnsinnig beeindruckend. Ich weiß noch, dass ich damals ganz ehrfürchtig war“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Ähnliches beschrieb auch Jung:

„Ich denke an das Gebäude, an die ganze Einrichtung an sich. Man kommt dahin und ist noch relativ klein und sieht dann dieses riesenhohe Gebäude, die ganzen Stockwerke, die Gänge, die ganzen Säle und es ist eigentlich überwältigend. Und irgendwann später ist das ganz normal – Alltag“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Aber nicht nur die ehemaligen Schüler des NPGs zeigten sich anfänglich beeindruckt von dem größeren Schulgebäude. Ähnliche Erfahrungen sammelte auch Hans Hartmann, als er auf die Hauptschule wechselte. In seiner Jugendzeit war es üblich, dass viele Arbeiterkinder in ländlichen Regionen die Hauptschule besuchten und nicht auf eine Realschule oder auf ein Gymnasium geschickt wurden. Er erklärte: „Früher war es schwerer auf eine weiterführende Schule zu kommen. Heutzutage kommen die Eltern und sagen ‚Mein Kind muss aufs Gymnasium‘ und dann kommt es auch auf das Gymnasium. Das war zu unserer Zeit einfach nicht so“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Die Hauptschule in Kirchheimbolanden war dabei von Stetten aus am leichtesten zu erreichen, schließlich bestand eine Schulbusverbindung nach Kirchheimbolanden: „Die Schule war damals schön bunt, zu meiner Zeit war das Gebäude ja fast neu“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Auch die Klassenzimmer seien im Vergleich zu der Grundschule groß und modern gewesen:

„Das Klassenzimmer sah eigentlich auch ganz gut aus, es war groß und geräumig. Auch wenn wir manchmal dreißig Mann waren. Das war damals immer ganz in Ordnung. Es war immer unterschiedlich aufgebaut, am Anfang ist die Sitzordnung

bestimmt worden, viele hatten das U außen rum, andere hatten bloß die Reihen mit den zwei Bänken nebeneinander. Es war ganz unterschiedlich“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82).

Die Einrichtung und Gestaltung der Klassenräume bildeten über Jahre ein alltägliches Setting im Leben der Schulkinder. Schließlich verbrachten die Schüler in den Klassenzimmern und Fachräumen knapp die Hälfte des Tages.

Bereits um 1900 hatten Reformpädagogen und Anhänger der Kunsterziehungsbewegung erkannt, wie wichtig die Raumgestaltung für die heranwachsenden Kinder war. So wurde 1901 von Malern, Autoren und Lehrern in Berlin beispielsweise die Ausstellung „Kunst im Leben des Kindes“ organisiert. Dabei ging es hauptsächlich um die Bedeutung einer künstlerischen Umgebung im Leben der Heranwachsenden. Dort wurden kindgerechte Möbel, Wandschmuck und Architektur vorgestellt. Aber auch die Modernisierung und Neugestaltung von Klassenräumen wurde thematisiert (vgl. Krebs 1998, 371). Selbst wenn die übergreifenden Ziele der Kunsterziehungsbewegung, wie die Etablierung eines kinderzentrierten Unterrichts, nicht dauerhaft erreicht wurden, so beeinflussten die Reformen doch den Alltag im Klassenzimmer (vgl. Krebs 1998, 322). Durch ihr Interesse an Architektur und der sozialisierenden Bedeutung einer angenehm gestalteten und gesunden Wohnumwelt für Kinder wurden die Schulbauten in ästhetischer und hygienischer Sicht weiterentwickelt und verbessert (vgl. Krebs 1998, 376).

Aber wie nahmen die Gesprächspartner ihre Klassenzimmer wahr? Harald Reimer gehörte zu den ersten Schülern, die in dem neuen Schulgebäude der Hauptschule in der Brunck-Straße unterrichtet wurden. In unserem Gespräch machte er deutlich, dass das Klassenzimmer aber nicht anders eingerichtet worden war als in der alten Schule. An etwas Besonderes oder Außergewöhnliches in seinem Klassenzimmer konnte er sich nicht erinnern: „Es gab ganz normale Bänke, Tafel, Pult vorne. Und wir haben in U-Form gesessen“ (Interview Harald Reimer, HS ‘78). Mit der U-Form ist dabei eine Anordnung der Tische gemeint, die sich an drei Wänden des Raums orientiert. An den langen Seiten sitzen sich zwei Reihen der Kinder gegenüber und können gleichzeitig zur Tafel blicken. Die hintere Reihe ist dabei komplett zur Tafelfront ausgerichtet. Ähnlich beschrieb auch Tanja Schmidt, die 1994 ihren Hauptschulabschluss machte, ihr Klassenzimmer:

„Lehrer und Pult waren vorne und ja, man hat mal im U gesessen, mal im Viererblock und mal einzeln. Das war immer je nach Lehrer. Wenn du morgens reingekommen bist, da war es dann immer anders. Das haben wir nicht von uns aus gemacht, sondern das hat der Lehrer gemacht“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Trotz der ähnlichen Tischanordnung teilte sie die positiven Eindrücke von Hans Hartmann und Harald Reimer nicht. In ihrer Wahrnehmung war die Schule ein graues Gebäude, in dem es wenig Platz für Fantasie und Kreativität gab:

„Damals war dort alles ziemlich grau, fand ich. Jetzt so im Nachhinein kann ich das sagen, wenn ich mir das heute anschau, dann war das grau. Beim NPG ist das ja heute auch so. Damals war alles ziemlich grau“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Ausschlaggebend für ihre Bewertungen war dabei ihr gegenwärtiger Standpunkt. Da ihr Sohn die gleiche Schule besucht, ist sie immer wieder in dem Gebäude unterwegs und kann die heutigen Säle mit den Erfahrungen von früher vergleichen:

„Mein Klassenzimmer war auch grau. Ja doch, auch grau. Wenn ich mir jetzt Marvin anschau, die Wände, die konnten die Kinder selbst streichen, wie sie wollten. Ja und überhaupt, es ist viel bunter, es hängt überall etwas rum. Das gab es bei uns auch nicht. Wenn etwas gehangen hat, dann war das im Flur, also für jeden zugänglich und anguckbar, aber für die Klasse an sich, im Raum war das nicht so“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Die Veränderungen in ihrer alten Schule bewertete sie positiv, da die Raumgestaltung zur Atmosphäre und zum Wohlfühl-Faktor in der Schule beitrage:

„Wenn ich die Schule heute sehe, dann hätte ich schon Bock, wieder in die Schule zu gehen. Das sag ich auch immer zu Marvin, wenn der mal morgens keine Lust hat aufzustehen oder wenn er irgendwie Angst vor einer Arbeit hat, weil er den Stoff noch nicht so gut draufhat. Aber guck dir doch mal deine Schule von außen an, da macht es ja schon Spaß rein zu gehen“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Diese Missbilligung an der einstigen Gestaltung der Klassenräume wurde in den Interviews immer wieder thematisiert. Auch Eleonore Birnbaum kritisierte die kühle Atmosphäre des Klassenzimmers: „Das Klassenzimmer war einfach kahl“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76). Obwohl Markus Langer Jahre später das Gymnasium Weierhof besuchte, unterschied sich die Einrichtung des Klassenraums in seinen Erzählungen weniger von den Schilderungen der einstigen Hauptschüler und der Gymnasiasten aus Kirchheimbolanden: „Es gab Frontalunterricht. In der Front, in der Mitte hat das Lehrerpult gestanden, dahinter die Tafel, der Overhead-Projektor war damals noch ganz wichtig“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93). Und auch Manuel Jung, der jüngste Befragte des Nordpfalzgyrnasiums, schilderte seinen Klassensaal eher als schlicht: „Wie jeder Klassensaal, denke ich. Eine Tafel, Stühle, Tische, aber was die verschiedenen

Stufen angeht, da habe ich kein genaues Bild mehr von: „Das ist mein Klassenraum!“
(Interview Manuel Jung, NPG '04).

Die Anordnung der Bänke mit Ausrichtung nach vorne zum Pult und der Tafel unterschied sich in den Erinnerungserzählungen kaum. Die Sitzordnung wurde oftmals vom Lehrer vorgegeben, die Schüler selbst hatten wenig Mitspracherecht bei der Anordnung der Tische im Raum.

„Der Klassensaal war einfach. Du siehst hier die Tische und Bänke. Ganz einfache Tische und Bänke, nein mit Stühlen. Und die standen auch nicht so wie auf dem Foto. Die standen hintereinander. So haben immer zwei und zwei nebeneinander-gesessen. Und das waren drei Reihen im Schulsaal und vorne in der Mitte war das Lehrerpult“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Einen klassischen Aufbau der Tische in Zweierreihen konnten nicht nur die Klassenzimmer, sondern auch die Fachräume aufweisen. Auf der schwarz-weißen Fotografie (Abb. 5) erkennt man den Erdkundesaal des Nordpfalzgymnasiums in seinem ursprünglichen Zustand 1965. Die Zweier-Tische waren in drei Reihen nebeneinander angeordnet, zwischen den Tischen befand sich jeweils ein Gang, damit die Schüler nach vorne zur Tafel gehen konnten. Vor der aufklappbaren Tafel stand das Lehrerpult, daneben wurde ein drehbarer Globus aufgebaut, der als fachspezifisches Einrichtungselement diente. Während die Ausstattung der Fachräume mit technischen Geräten Interviewpartner Linden durchaus positiv in Erinnerung geblieben ist, dachte die Interviewpartnerin weniger gut an die Klassenzimmer zurück:

„Der Klassensaal sah damals schon so aus wie heute. Da war diese Klinkerwand, vorne und auch hinten und seitlich war es gestrichen [...] Dann gab es Holztische, die schon ziemlich zerkratzt waren, Holzstühle, so klassisch alt halt. Und das Pult vorne, Waschbecken, Tafel und fertig. Es war halt kahl“ (Interview Martina Linden, NPG '87)

In den Erinnerungen der Absolventen des Nordpfalzgymnasiums waren vor allem die leeren Backsteinwände ein zentrales Element der Beschreibungen. Diese Wand ist auch auf der Fotografie von 1965 (Abb. 5) deutlich erkennbar. So erinnerte sich Nadja Ackermann: „Die Säle waren ja auch total unansprechend. Die sind heute ja fast noch so, mit diesen Backsteinen da, das war alles sehr, sehr steril“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Manuel Jung berichtete:

„Im Gang und an den Wänden waren immer diese Backsteine, die am Gang entlang sind. Und die Wände wurden dann irgendwann, wie nennt man das, so Meta-

Wände. Wo man dann nach und nach Poster aufgehängt hat, die man in Deutsch oder für den Unterricht erstellt hat. Zeitläufe für Erkunde oder Geschichte. Also je nach Projekt hat dann da was gehangen“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Nadja Ackermann teilte diese Wahrnehmung. Dabei betonte sie jedoch, dass sich zu Beginn der Oberstufenzeit etwas verändert habe:

„In unseren Klassensälen gab es nichts Ansprechendes, bis zur MSS, dann hatten wir einen Bereich, der ein bisschen chillig war. Mit einer Couch und bunten Wänden. Oder eine Bar, wo man sich auch selbst einen Kaffee machen konnten oder eine 5-Minuten-Terrine. Ab dann gab es mehr“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94).

Die Schüler der „Mainzer Studienstufe“ (MSS)¹⁶ haben nach wie vor einen extra Bereich, in dem sie sich aufhalten können. Für die jüngeren Schüler besteht die Pflicht, die Pausen im Hof zu verbringen, nur der Ranzendienst¹⁷ darf im Schulgebäude bleiben. Diese Pflicht haben die Oberstufenschüler nicht mehr. Sie dürfen in den Pausen und den Freistunden in ihrem eigenen Aufenthaltsraum bleiben, jüngere Schüler und Lehrer haben in diesen Räumlichkeiten nur bedingt Zutritt. Dieser Rückzugsort, an dem die Oberstufenschüler entspannen, lernen und gemeinsame Zeit verbringen können, wurde persönlicher gestaltet. Ackermann schilderte die individuelle, farbenfrohe Aufmachung mit gemütlichen Sitzecken und eigenen Küchengeräten wie einem Wasserkocher oder einer Mikrowelle. Diese räumliche Abgrenzung von der restlichen Schulgemeinschaft kann als Statuspassage interpretiert werden, die mit dem Wechsel von der zehnten zur elften Klasse automatisch geschieht. Die Oberstufenschüler sind die ältesten auf dem Gymnasium und haben die meisten Erfahrungen gesammelt. Dadurch haben sie sich einen extra Raum verdient, in dem sie die in der Oberstufe vorkommenden Freistunden verbringen können, ohne den Unterricht anderer zu stören (vgl. Keßler 2017, 93).

Insgesamt wurden die Klassenzimmer von beinahe allen Interviewpartnern als ‚kahl‘ charakterisiert. Auffällig ist dabei, dass die Gesprächspartner, unabhängig davon welcher Generation sie angehörten, das negativ besetzte Adjektiv verwendeten. Die Gesprächspartner beschrieben die Räume zunächst so, dass es in den Sälen nur wenig gab,

¹⁶ Die „Mainzer Studienstufe“ wird mit MSS abgekürzt und meint die gymnasiale Oberstufe in Rheinland-Pfalz. Diese umfasst die Jahrgangsstufen 11 bis 13 und endet mit der dezentralen Abiturprüfung in der ersten Jahreshälfte (vgl. MSS RLP 2021).

¹⁷ Findet vor der großen Pause ein Raumwechsel statt und die Schüler müssen ihre Ranzen vor dem neuen Saal abstellen, bleiben die Schüler mit Ranzendienst in der Pause bei den Rucksäcken und passen auf, dass keine anderen Heranwachsenden die Taschen durchwühlen.

was die Schüler vom Unterricht hätte ablenken können. Ästhetische Elemente der Klassenzimmer waren lediglich Plakate, die von den Schülern zu bestimmten Fachthemen angefertigt wurden. Diese dienten allerdings nicht primär der Verschönerung der Räume, vielmehr sollten sie informieren und Wissen zusammenfassen.

Dekorative Bilder hingen in der Schulzeit von Tanja Schmidt nur in den Schulfluren: „Wenn etwas gehangen hat, dann war das im Flur, also für jeden zugänglich und ansehbar, aber für die Klasse an sich, im Raum war das nicht so“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95). Im Gegensatz zu den Klassenzimmern, die zum größten Teil nur schulintern genutzt werden, waren die Flure schon während der Schulzeit der Gesprächspartner freier zugänglich. Die Wände waren für die Eltern sichtbar, wenn sie auf eine Sprechstunde mit den Lehrern warteten. Durch diese repräsentative Aufgabe seien die Flure zu ihrer Schulzeit wesentlich ansprechender gestaltet gewesen als die Klassenzimmer an sich, vermutete Schmidt. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Säle vor allem funktional und zweckmäßig gestaltet waren. Die Ästhetik stand im Hintergrund, die Räume sollten eine Arbeitsatmosphäre schaffen und nicht zum Entspannen und Verweilen einladen.

Dennoch waren die Klassenzimmer nicht immer nur Räume, in denen spezifisches Fachwissen zu bestimmten Unterrichtseinheiten vermittelt wurde. Carmela Schreiber wurde vor allem durch das soziale Miteinander während der Stunden beeinflusst: „Man lernt viel, auch fürs Leben. Aber eben auch menschlich untereinander“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Die Schüler konnten sich in bestimmten Situationen die Zimmer aneignen und beispielsweise in den Freistunden als Pausenraum oder in der kleinen Pause zwischen zwei Schulstunden für Spiele nutzen. Diese Möglichkeit war auch für Ute Weber bedeutsam: „Ein Ort, um Freunde zu treffen und nicht nur miteinander zu lernen und Zeit miteinander zu verbringen. Der Weierhof war für mich ein besonderer Ort, ich hätte es nicht besser haben können“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85). Wenn die Struktur der Schulen es zuließ, konnten die Zimmer so zu Räumen werden, wo die Kinder ihre Gemeinschaft lebten, Freundschaften knüpften, gemeinsam lernten und spielten. Dies war besonders in Freistunden oder am Nachmittag möglich, wenn freiwillige AGs in den Klassensälen stattfanden. Dann stand nicht nur das Lernen im Vordergrund, denn Freizeitgestaltung mit Interaktion gewann dann an Bedeutung.

Der Pausenhof – Freizeit in schulischer Umgebung

Während die Klassenzimmer primär als Ort für den Wissenserwerb wahrgenommen wurden, wurde der Pausenhof im Allgemeinen mit der Freizeitgestaltung assoziiert. Der

Schulhof diente den jüngeren Schülern als große Spielfläche, für die älteren Schüler war er das Aufenthaltsgelände in den Unterrichtspausen. Hier konnten die Gesprächspartner kommunizieren, sich bewegen und kleine Mahlzeiten zu sich nehmen.

Kennzeichnend für das Gymnasium Weierhof sind nicht nur die Gebäude mit unterschiedlicher Geschichte, sondern auch das weitläufige Grundstück um die Schule. Das Gymnasium ist Teil der Ortsgemeinschaft Bolanden. Und auch die direkte Umgebung der Schule beschrieb Interviewpartner Langer als ländlich und idyllisch. Diese Auffassung teilte auch das Ehepaar Weber. Für Markus Langer ist die Lage der Schule nach wie vor eine hervorzuhebende Besonderheit:

„Der Weierhof ist eingebettet in eine kleine Gemeinde, hat ein unheimlich großes Gelände. Wenn man den ganzen Tag dort ist, kann man sich super beschäftigen. Auch in der Mittagspause und so. Die Kleineren spielen oftmals am Bach oder können rumtoben. Man hat aber auch ganz viele Orte, wo man sich einfach so zurückziehen kann. Das sportliche Angebot ist eigentlich auch in Ordnung, es gibt Basketball-Plätze, Fußballplätze, Tischtennis-Platten. Es gibt eigentlich auch eine relativ gute Küche. Auch zu der damaligen Zeit war das Essen eigentlich recht gut“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93).

Dennoch war es den Schülern nicht erlaubt, an all diesen Orten während der Pausen zu spielen. Dafür gab es einen übersichtlicheren Bereich: „Der Pausenhof war eine große, asphaltierte Fläche mit einem Rosskastanienbaum im vorderen Bereich. Es war okay, aber jetzt keine besondere Schönheit“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93). Obwohl die Befragten verschiedene Schulen in verschiedenen Jahrzehnten besuchten, ähnelten sich ihre Berichte auch hier. „Der Pausenhof war groß und kahl, es war halt einfach eine riesige Teerfläche. Aber das hat man als Kind nicht in Frage gestellt, das war so und das war gut“, erzählte Linden und fügte hinzu:

„Wir wollten anfangs so gerne auf diese Wiese, da durften wir aber noch nicht hin. Erst in späteren Jahren, wo wir da auf die Wiese durften. Das hat lange gedauert. Erst in der achten, neunten Klasse. Bis dahin durfte niemand auf die Wiese, vermutlich wegen der Aufsichtspflicht. Und wir durften auch nicht hinten zur Turnhalle hin, wir mussten also im vorderen Bereich bleiben“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Bis heute hat sich wenig auf den Pausenhöfen der Schulen verändert. In den knappen Schulpausen sollen die Schüler vor allem frische Luft schnappen. Nur wenige Sitzgruppen laden zum Verweilen ein, die Schüler müssen sich auf dem Boden, Mauern oder

Treppen niederlassen, wenn sie in der Pause sitzen wollen. Tische gibt es nicht (vgl. Feldtagebuch 07.03.2021). Die Schulhöfe wurden, nach Meinung der Befragten, nicht unbedingt ästhetisch gestaltet. Auch hier stand die funktionale Aufmachung im Vordergrund. Ziel der Pausen ist es auch, dass die Heranwachsenden neue Energie durch schnelle Mahlzeiten aufnehmen. Pausen sind seit dem 19. Jahrhundert mit der Nahrungsaufnahme verbunden. Schon damals, während die erste Lohnarbeit in den Fabriken begann, stellten die Essenspausen eine Zäsur dar und strukturierten den Ablauf des Arbeitstages (vgl. Hock 2018, 127).



Abb. 6: Ein Lehrer spielt mit seinen Schülern auf dem Pausenhof Schach (Quelle: Staatliches Nordpfalzgynasium 1981)

Diese Arbeits- und Pausenzeiten geben auch dem Schulalltag seinen spezifischen Rhythmus und sind eigentlich räumlich voneinander abgegrenzt: Vereinfacht kann man zusammenfassen: Schon während der Schulzeit der Interviewpartner konnten die Schüler auf dem Pausenhof toben, laut sein, essen und trinken. Im Klassenzimmer sollten sie meistens stillsitzen, zuhören und lernen.

Dass diese Grenzen im Schulalltag jedoch verschwimmen können, zeigt ein einfaches Beispiel. Denn im Sommer kann der Unterricht nach Ermessen des Lehrers ins Freie verlegt werden und auf dem Pausenhof stattfinden. Aber nicht nur dann wird deutlich, dass der Pausenhof auch ein Ort des Lernens sein kann. Auf allen drei Schulhöfen finden sich beispielsweise Tischtennisplatten und bereits in den 1980er-Jahren wurde ein Schachbrett auf dem Pausengelände des Nordpfalzgynasium aufgebaut. Selbst wenn

diese Freizeitaktivitäten nicht direkt im Unterricht abgeprüft werden, so können sie doch die Geschicklichkeit und Konzentration der Schüler fördern.

Da die Pausenhöfe des Nordpfalzgymnasiums und der Realschule-Plus schon immer miteinander verbunden sind und nicht durch einen Zaun abgegrenzt werden, konnten sich die Interviewpartner mit den Schülern der verschiedenen Schulen in den Pausen treffen. Seit dem Bestehen beider Schulen gibt es jedoch die Regel, dass der eigene Schulhof, wegen der Aufsichtspflicht der Lehrkräfte, nicht verlassen werden darf. An diese Bestimmung hielten sich die Schüler jedoch nicht unbedingt: „Da ist man dann drüber gelaufen und hat sich die Leute angeguckt und hat geschaut, ob da vielleicht ein paar süße Jungs sind“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Der Pausenhof war aber nicht nur Spielgelände und Ort für erste liebevolle Kontakte zum anderen Geschlecht, er war auch Ort für Konflikte. Streitigkeiten gehören zum Erwachsenwerden dazu. Bereits in einer Klasse treffen verschiedene Kinder aufeinander, die sich in ihren Interessen und Leistungen, wie in ihrer Konfliktfähigkeit und in ihrer Kraft, unterscheiden:

„Rollen werden übernommen, teils bewußt, teils in unabsichtlicher Anpassung an das soziale Kräftefeld, an formelle Ämter gebunden oder unabhängig von ihnen: Star, Initiator, Kritiker, Koordinator, Vermittler, Anwalt der Unterdrückten, emotionaler Entlaster, Clown, Störenfried, Sündenbock u.a. verhalten sich nach den in sie gesetzten Erwartungen, werden zu Ausführenden der Gruppenmeinung [,] ohne daß die Beteiligten sich dessen immer bewusst sind“ (Glöckel 2000, 25).

All diese unterschiedlichen Persönlichkeiten aus den vielen Klassen einer Schule treffen auf dem Pausenhof aufeinander. Da scheint es vorprogrammiert, dass nicht jede Pause friedlich verläuft. Hans Hartmann sprach in seinem Interview an, dass er häufig miterlebt habe, wie ältere Schüler jüngere Kinder drangsaliert hätten: „Es gab auch schon viele Bekloppte, die versucht haben, andere zu unterdrücken und das war nicht so toll“ (Interview Hans Hartmann, HS '82). In solchen Fällen musste die Aufsicht habenden Lehrkräfte eingreifen – vorausgesetzt, dass sie die körperliche Auseinandersetzung bemerkt haben.

Um Problemen aus dem Weg zu gehen, konnten sich die Schüler in verschiedene Bereiche des Pausenhofs zurückziehen. Denn auf dem Gelände bestanden unterschiedliche Areale, die diverse Funktionen erfüllten, gleichzeitig nebeneinander. In den Gesprächen wurden immer wieder verschiedene Bereiche angesprochen. Die Tischtennisplatten und Sportfelder dienten der körperlichen Ertüchtigung, der überdachte Bereich wurde für Gespräche und Mahlzeiten genutzt. Die Raucherecke war während der Schulzeit der

Interviewpartner zudem ein fester Bestandteil der Schulhöfe. Diese Ecken gibt es seit dem Rauchverbot an den Schulen nicht mehr: „Und wir hatten damals ja noch die Raucherecke im Hof“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Ute Weber nahm diesen Bereich des Pausenhofs vor allem als kommunikativen Ort des Austausches wahr:

„Es gab die Raucherecke. Da durften die aus der Oberstufe hin und die anderen nicht, da konnte man reinspitzen. Hach, die Großen! Manche Lehrer haben dabei gestanden. Das waren die, die auch im Winter draußen waren. Die anderen haben oft versucht sich zu drücken, aber in der Raucherecke war immer etwas los. Auch wenn ich Nicht-Raucher war, war ich da dann doch dabei“ (Interview Ute Weber, Weierhof ‘85).

In den Erzählungen der Interviewpartner schienen die rauchenden Klassenkameraden nichts Ungewöhnliches zu sein. Es schien normal, dass einige Gleichaltrige Zigaretten konsumierten und man mit ihnen Zeit im Raucherbereich verbrachte. Die Interviewpartner bewerteten das Rauchen nicht negativ. Dies liegt auch am damaligen öffentlichen Diskurs. Im 20. Jahrhundert wurde die Zigarette von einem Manufaktur- zu einem Industrieprodukt, das unter anderem als Zeichen für Modernität, Coolness und Rebellion gedeutet werden konnte. Ikonische Fotografien, wie der rauchende James Dean am Times Square oder Marlene Dietrich mit Zylinder, Fliege und Zigarette, sind Teil des kollektiven Gedächtnisses. Gerade weil das Rauchen nur den Zweck eines Genussmittels erfüllt, eignet es sich als Zeichen der Selbstinszenierung (Lindner 2011, 99; 100; 101, 102). Die Zigarettenmarke, die Art, den Glimmstängel zu halten und den Rauch auszublasen, vermitteln ein selbstgewähltes Image der Raucher (vgl. Kolt 2006, 67). Im gegenwärtigen Diskurs wird das Rauchen allerdings eher mit unerwünschtem Risikoverhalten und der Abhängigkeit von Nikotin assoziiert. Aufgrund der negativen Konnotation des Rauchens überrascht es auch nicht, dass kein Gesprächspartner sich selbst als Raucher outete. Vielmehr wurde die eigene Rolle als Nichtraucher betont und hervorgehoben, dass man nur bei den Rauchern gestanden habe.

Das Rauchen wird zur Selbststabilisierung in Stresssituationen genutzt, die Zigarettenpause schafft dabei eine Zeitstruktur, in der man Ruhe und Entspannung durch das Rauchen findet (vgl. Kolte 2006, 66; 67): „Meist haben Rauchende schon in ihrer Jugendzeit gelernt, bestimmte Situationen, Geschehnisse und Gefühle (positiv) mit dem Rauchen zu verbinden“ (Kolte 2006, 65). Den Rauchern ist also bewusst, dass sie ihrer Gesundheit schaden, allerdings überwiegt für sie der positive Effekt.

Anke Lipinsky setzte sich in ihrer 2015 publizierten Dissertation „Richtig rauchen: Zur medialen Logik und kulturellen Praxis des Zigarettenrauchens“ mit dem Rauchen in einem studentischen Milieu auseinander. Einige ihrer Erkenntnisse lassen sich auch auf die Schüler übertragen. Denn auch im schulischen Kontext erfüllt das Rauchen mehrere Funktionen. Die rauchenden Schüler grenzen sich damit deutlich von den jüngeren Schulkameraden ab. Sie zeigen durch ihr Verhalten deutlich, dass sie älter sind und sich gewisse Freiheiten erlauben dürfen, die für die Jüngeren noch nicht gestattet sind. Während sich in der Gegenwart ein Trend entwickelt hat, dass Erwachsene eher jung wirken möchten, wird diese Jugend- oder Kindlichkeit von den Rauchenden etwas anders wahrgenommen. Diese geben sich gerne erwachsen, zeigen dass sie die Entscheidung treffen können, sich Zigaretten zu leisten und zu konsumieren (vgl. Lipinsky 2015, 256). Gleichzeitig hebt das Rauchen in einem solch jungen Alter natürlich auch eine gewisse Andersartigkeit hervor: „Zigarettenrauchen gilt darin als gesellschaftliche Provokation und bewusste Wahl einer möglichen Verhaltensform aus dem Spektrum devianter Verhaltensweisen“ (Lipinsky 2015, 268). Umgeben von schulischen und elterlichen Zwängen und Regeln ist das gemeinsame Rauchen in der Pause eine kurze Auszeit vom Schulalltag:

„Raucherinnen und Raucher können durch das Aufsuchen von Rauchinseln ihre Kommunikationsbereitschaft signalisieren sowie kommunikative Situationen mit dem Ausdrücken der Tabakglut beenden, ohne dass es eines formalisierten Gesprächsabschnittes bedarf, der das Gesprächsende einleitet. Regelmäßiges Zigarettenrauchen schafft darüber hinaus anlassbezogene und zeitabschnittsbezogene Strukturierungen von Zeitflüssen“ (Lipinsky 2015, 256).

Von den Interviewpartnern aus der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden wurde die Raucherecke des Pausenhofs aber hauptsächlich als Ort der Kommunikation wahrgenommen, an dem sich die Jugendlichen ungestört unterhalten konnten. Der soziale Zusammenhalt bestand dabei aber nicht nur zwischen den Rauchern selbst, sondern auch zu ihren Nichtraucher-Freunden, die mit ihnen Zeit in der Raucherecke verbrachten. Dort waren sie unter sich. Eine Gruppe von Gleichgesinnten, die das Rauchen akzeptierten und den Vorteil genossen, dass dieser Teil des Pausenhofs nur von älteren Schülern aufgesucht werden durfte. So blieben sie ungestört von Unter- und Mittelstufenschülern und auch von einem Großteil der Lehrkräfte, die sich nur selten zu den rauchenden Schülern stellten. Die räumliche Abgrenzung von den anderen Mitschülern schuf dabei auch eine soziale Distanz und stärkte das Gruppengefühl der zusammenstehenden Schüler. Die

Raucherpause wurde in den Gesprächen mit positiven Gefühlen assoziiert, auch von den Nichtrauchern, die bei ihren rauchenden Freunden gestanden haben. Für einige Gesprächspartner schien das Rauchen also eine anerkannte kommunikative Praxis gewesen zu sein, die zu den Schulpausen dazu gehörte.

Mensaessen und Einkäufe beim Kiosk – Essen in schulischer Umgebung

Im Unterschied zum NPG und der GvNS verbringen seit den 1970er-Jahre alle Weierhöfer verpflichtend den ganzen Tag in der Schule. Für Frank Weber war das ein entscheidender Vorteil: „Vor allem das Konstrukt Ganztagschule. Dass man eben nicht abgehetzt dorthin kam, sondern dass auch die Erholungs- und Entspannungsphasen in den Tag integriert waren“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84). Die Ganztagschüler sind den Nachmittag in der Schule und essen auch gemeinsam zu Mittag. Die Schulgemeinschaft bildet somit eine Tischgemeinschaft, Schüler unterschiedlichen Alters essen gemeinsam. Das Mittagessen ist Teil des strukturierten Tagesablaufs und gehört fest in den Schulalltag der Ganztagschüler. Dadurch soll das Gruppengefühl der Kinder gestärkt und außerdem ein familiärer Rahmen geschaffen werden. Der Esstisch ist sowohl in den Haushalten als auch in der Ganztagschule ein Ort des Austausches und der Gemeinschaft. Dort spricht man über die Dinge, die einen aktuell beschäftigen, und die Ereignisse des Tages (vgl. Seebach 1996, 160). Dies ist ein entscheidender Unterschied zu den schnellen Snacks am Morgen oder dem späten Nachmittag, die die Schulmahlzeit ergänzen. Das Mittagessen ist auf dem Weierhof an eine bestimmte Uhrzeit und einen bestimmten Ort gebunden, an dem alle zusammenkommen. Für die Jugendlichen ist das Gespräch am Tisch häufig bedeutender als die Nahrungsaufnahme. Die Qualität und der Geschmack des Essens sind nicht allein ausschlaggebend für die positive Bewertung des Schulessens durch die ehemaligen Schüler. Auch die baulichen Rahmenbedingungen und die Atmosphäre beim Essen spielen bei der Zufriedenheit eine Rolle (vgl. Schönberger & Methfessel 2011, 7; 10; 12).

Der Weierhof als Ganztagschule hat eine eigene Mensa, die die Schüler zur Mittagszeit mit einer warmen Mahlzeit versorgt. Dieses Angebot gibt es auf den beiden anderen Schulen nicht generell für alle Schüler. Die Kinder, die von ihren Eltern für die Nachmittagsbetreuung angemeldet wurden, können optional ein Mittagessen aus der Schulküche erhalten. In der GvNS und dem NPG gibt es hingegen nach wie vor zwei Kioske, die von unterschiedlichen Bäckereien beliefert werden. Diese wurden in den

Erinnerungen zum Pausenhof immer wieder erwähnt und als fester Bestandteil des Hofes wahrgenommen. Gesprächspartnerin Linden erklärte:

„Wir sollten nicht rüber gehen in der Pause, hieß es von unseren Lehrern immer. Aber die hatten den besseren Kiosk. Also das Angebot dort war einfach besser, das war so subjektives Empfinden, weil es einfach verbotenes Land war“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Daran habe sich auch nach fast zwei Jahrzehnten nichts verändert, wie Manuel Jung berichtete: „Was ich noch gut in Erinnerung habe, der Bäcker von der Hauptschule war besser. Da hat man immer so Besonderheiten geholt, die es beim NPG einfach nicht gab“ (Interview Manuel Jung, NPG '04). Die Schüler konnten bei den Bäckern also nicht nur Snacks oder Pausenbrote besorgen, sie lernten direkt auf dem Schulhof den Umgang mit ihrem Geld. Sie verfügten über ihr Geld und wählten aus, wofür sie es ausgeben wollten. Die Möglichkeit hier eigenständige Entscheidungen zu treffen, den Bäcker und das Produkt auszuwählen, stärkte die Selbstständigkeit. Vermutlich wurden die Kioske deshalb in den Gesprächen überhaupt erwähnt.

Insgesamt ergaben die Gespräche verschiedene charakteristische Merkmale der jeweiligen Schulen. So zeichnete sich das Privatgymnasium Weierhof vor allem durch recht alte Gebäude und das große Außengelände aus. Wie ein Zeitungsartikel vom Januar 2021 zeigt, wird dies nach wie vor positiv bewertet und als besonders berichtenswert wahrgenommen. Während die einstigen Hauptschüler und NPGler nicht von gemeinsamen Mahlzeiten berichteten, erwähnten die ehemaligen Weierhöfer das Mensaessen. Die Mensa und das gemeinsame Mittagessen aller Schüler sind ebenfalls charakteristisch für die Schule. Die ehemalige Hauptschule wurde in den Gesprächen unterschiedlich beschrieben, während die älteren Befragten, die kurz nach der Eröffnung die Schule besuchten, das Gebäude eher positiv beschrieben, kritisierten die jüngeren Gesprächspartner die kahlen Klassenräume. Ähnliche Aussagen trafen die ehemaligen Schüler des NPGs, die übereinstimmend die Backsteinmauern des Gebäudes beschrieben. Der offene Pausenhof zwischen Hauptschule und Gymnasium wurde von den Interviewpartnern überwiegend positiv bewertet, da so ein Austausch mit den Schülern der jeweils anderen Schule möglich war. Dabei löste der Kiosk der Hauptschule Begehrlichkeiten bei den Gymnasiasten aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schulzeit der Interviewpartner durch einen festen Tagesablauf strukturiert wurde, der durch Ortswechsel innerhalb der Schule gekennzeichnet war. Räumlich gab es auf den ersten Blick eine feste Gestaltung

des Handlungsraums Schule. Die verschiedenen Orte, die gleichzeitig nebeneinander auf dem Schulgelände existierten, gaben durch ihren Aufbau und ihre Aufmachung eine bestimmte Funktion vor. Die Säle dienten primär als Arbeitsräume, während der Schulhof als Pausenort genutzt wurde. Da Arbeit und Freizeit jedoch miteinander verschränkt sind, konnten diese räumlichen Grenzen auch im Alltag immer wieder aufgeweicht werden.

Orte der Repräsentation

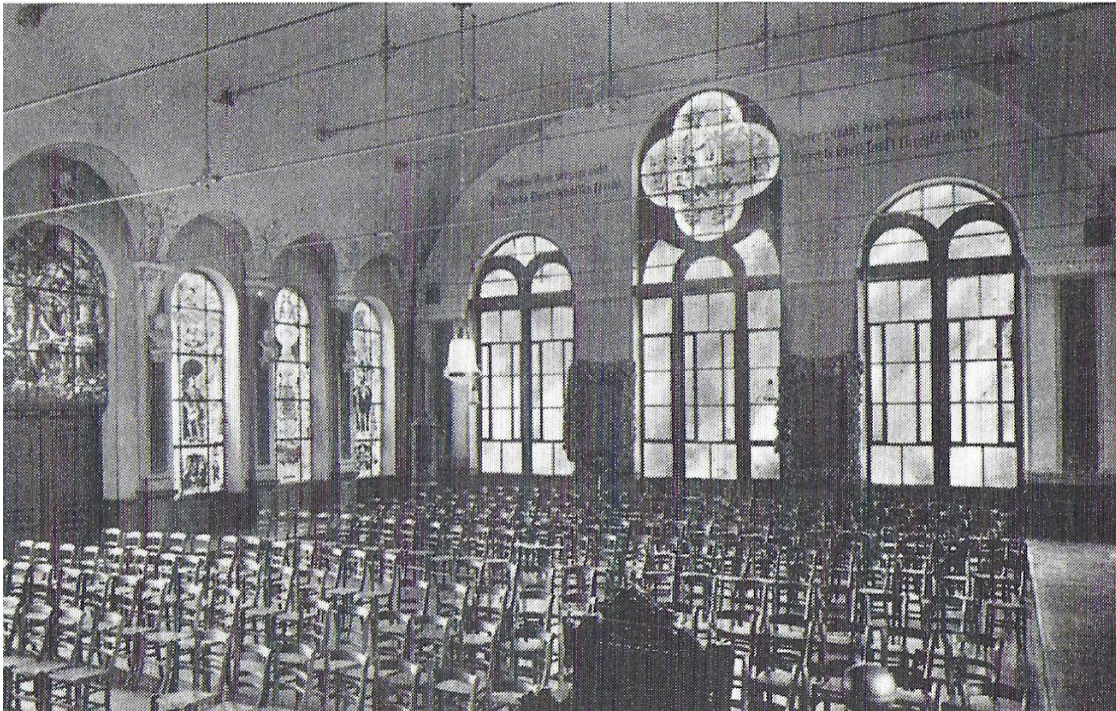


Abb. 7: Bestuhlte Aula des Gymnasiums Weierhof am Donnersberg im 20. Jahrhundert (Quelle: Beiträge zur Schul- und Internatsgeschichte)

Wenn das letzte Klingeln den Schultag beendet, sind die drei Schulen allerdings nicht sofort wie leergefegt. Nach dem Unterricht können die Klassenzimmer für VHS-Kurse genutzt werden, die Schulhöfe sind dann ebenfalls frei zugänglich und auch die Turnhallen der Schulen werden von Vereinen der Region am Nachmittag mitbenutzt. Dennoch sind die Schulgebäude mit Pausenhof und Turnhalle primär für die schulinterne Nutzung ausgelegt. Anders sieht es bei den Aulen des Weierhofs und des NPGs aus, die Multifunktionalität der repräsentativen Versammlungsorte war von Beginn an geplant.

Während die ehemalige Hauptschule Schulversammlungen in der Sporthalle oder auf einer großen Freifläche im Schulgebäude abhält, haben das Nordpfalzgymnasium und der Weierhof eine eigene Aula für solche Zwecke. Dabei unterscheiden sich die beiden Versammlungsräume stark. Da die Aula des Weierhofs aus dem frühen 20. Jahrhundert stammt, ist sie wie ein großer Saal mit einer Bühne konzipiert. Die Aula des Nordpfalzgymnasiums wurde hingegen in den 1960er-Jahren neu gebaut und entstand nach den

damaligen Vorstellungen. Der Diplom-Ingenieur Radenheimer war für die Planung des neuen Schulgebäudes verantwortlich. Er schrieb in der Eröffnungsfestschrift 1965:

„Haupteingang, Verwaltungsräume und Aula liegen im zentralen Verbindungsbau. Die Aula sollte so gebaut werden, daß sie neben den Zwecken der Schule auch gelegentlichen Theateraufführungen dienen kann. Sie hat über 600 Sitzplätze, in ansteigenden Reihen angeordnet, so daß von jedem Platz aus gute Sichtverhältnisse zur Bühne gesichert sind. Die Bühne selbst verfügt über eine für mittelgroße Bühnen übliche technische Ausrüstung. Sie wird während der Unterrichtsstunden als Musiksaal genutzt“ (Verein NPG 1965, 22).

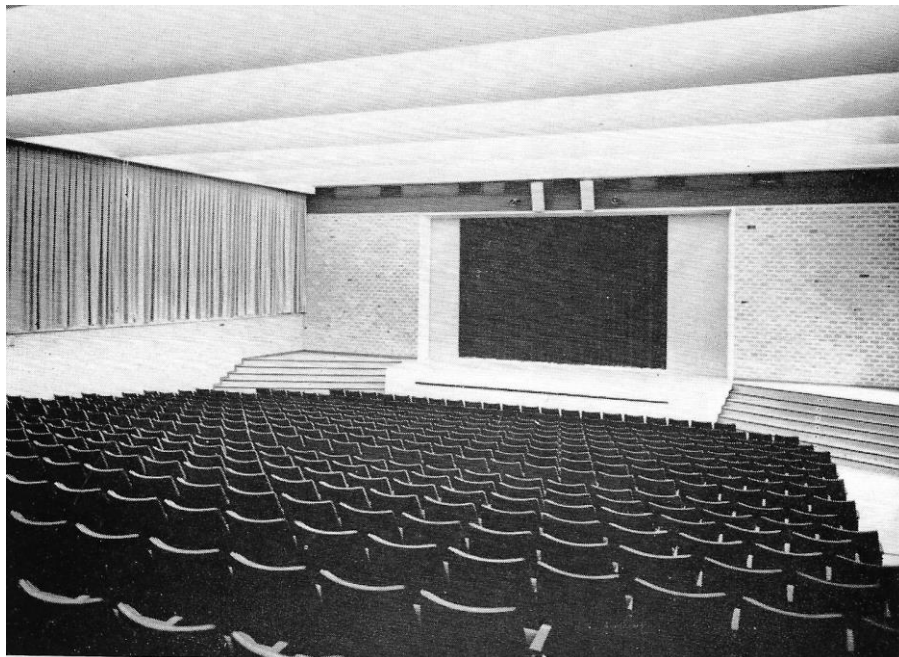


Abb. 8: Die Aula des Nordpfalzgynasiums im Jahr der Eröffnung 1965 (Quelle: Verein NPG 1965)

In diesem Auszug wird deutlich, dass der Versammlungsraum nicht nur für schulinterne Festlichkeiten, wie der Zeugnisübergabe nach dem Abitur oder die Faschingsfeier, geplant wurde, sondern auch für externe Events genutzt werden sollte. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten: Einerseits veranstalten die Schulen bis heute selbst Konzerte und Theateraufführungen dort, andererseits können die Räumlichkeiten auch von Orchestern der Region oder reisenden Schauspieltruppen für Aufführungen gemietet werden.

In den Erzählungen standen jedoch die Schulaufführungen im Vordergrund, was nicht verwunderlich ist, schließlich gab das Thema die Richtung des Gesprächs bereits vor. Die Konzerte und Auftritte der Schulgemeinschaft präsentierten die Institution nach außen. Nicht nur Familienmitglieder konnten zu den Events kommen, um zu sehen, was die Heranwachsenden im vorangegangenen Schuljahr geleistet hatten. Allen anderen

Interessierten standen die Schultüren ebenfalls offen. Bei solchen Gelegenheiten war es möglich, die Schulen näher kennenzulernen.

Diese Aktionen in der Aula sind den ehemaligen Gymnasiasten besonders im Gedächtnis geblieben. Martina Linden präsentierte während unseres Gesprächs ein Foto, das sie bei einem Theaterstück auf der Bühne der Aula zeigt.



Abb. 9: Martina Linden auf der Bühne der Aula Anfang der 1980er-Jahre (Foto: Aus der Sammlung von Martina Linden)

Das Foto wurde an einem ‚Bunten Abend‘ aufgenommen. An diese Art von Veranstaltungen erinnerte sich Nadja Ackermann ebenfalls zurück: „Es gab immer einen bunten Abend, wo alle Klassen etwas vorführen durften. Und weil wir immer diese riesige Aula hatten, gab es das Jahreskonzert. Das fand ich, das waren immer tolle Events“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94). Nadja Ackermann verwendete hier den englischen Begriff des ‚Events‘ synonym für den deutschen Ausdruck der Veranstaltung. Betrachtet man das Event aus einer kulturwissenschaftlichen Sichtweise, wird klar, welche Bedeutung und Ziele die Schulaufführungen bis heute haben. Der deutsche Kulturanthropologe Gunther Hirschfelder definiert ein Event als ein planmäßig erzeugtes Ereignis, das als einmaliges Erlebnis entworfen und erlebt werden soll. Die Events werden dabei aus einem weltlichen oder kommerziellen Interesse mit Hilfe von technischen Hilfsmitteln arrangiert. Diese profane und kommerzielle Ausrichtung unterscheidet die Events von Ritualen im klassischen Verständnis (vgl. Hirschfelder 2012, 89). Trotzdem sind die Veranstaltungen auch von rituellen Handlungen durchzogen, die sich bei den verschiedenen Veranstaltungen ähneln. So wird das Publikum häufig durch den Schulleiter begrüßt, am Ende eines Theaterstückes oder eines Konzerts bedanken sich die Schüler bei den verantwortlichen Lehrern und überreichen ein kleines Geschenk. Bevor das Publikum die Aula verlässt,

sammeln die an der Aufführung beteiligten Schüler freiwillige Geldspenden der Gäste ein, die dann der Schule zugutekommen.

Nach wie vor ist das zentrale Anliegen dieser Veranstaltungen der Ausstieg aus dem Alltag. Sowohl für die Gäste wie auch für die Schüler- und Lehrerschaft handelt es sich bei diesen Schulevents um nicht alltägliche Ereignisse. Das gemeinschaftliche Erleben der Leistungen steht im Vordergrund. Ebenso gehört die Massenkompabilität zu den Kennzeichen eines Events (vgl. Hirschfelder 2012, 89). Die Schulaufführungen sollen gleichermaßen den Schülern, den Lehrern, den Eltern und anderen Besuchern gefallen und jede Gruppe gleichermaßen unterhalten. Nadja Ackermann hob einen ihrer Auftritte besonders hervor:

„Da haben wir auf ‚Ghost Busters‘ getanzt, da haben wir Schwarzlicht in der Aula installiert, das war ziemlich komplex damals, das ging ja noch nicht so einfach. Und wir hatten weiße Schuhe oder weiße Socken an und weiße Handschuhe und der ganze Saal wurde dunkel gemacht und dann wurde darauf getanzt“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94).

Die Aula bot den ehemaligen Schülern also die Möglichkeit, ihre musischen Talente vor einem größeren Publikum zu präsentieren. Durch die gemeinsamen Proben, das Arbeiten an den Kostümen und die Vorbereitungen des Bühnenbilds wurde das Gemeinschaftsgefühl der Schüler gestärkt. Zeitgleich konnte die Schule mit diesen Veranstaltungen auch Werbung in eigener Sache machen. Schließlich wurde durch eine gelungene Produktion verdeutlicht, dass die Schüler teamfähig sind und gemeinsam arbeiten können. Die Schule unterstützte damit nicht nur die üblichen Schulfächer, sondern auch die individuelle Kreativität der Heranwachsenden.

Ähnliche Veranstaltungen gab und gibt es noch auf dem Weierhof. Während die Aula des Nordpfalzgymnasiums erst in den 1960er-Jahren entstand und von Anfang an durch die Schule und den Kreis genutzt werden sollte, wurde die Aula des Weierhofs im 20. Jahrhundert für verschiedene Zwecke gebraucht:

„Nicht immer aber diente die Aula ihrem Bestimmungszweck. Sie wurde zeitweise zweckentfremdet. So mußte sie nach dem Ersten Weltkrieg zum Internatschlafsaal umfunktioniert werden, und während der Besatzung durch die Amerikaner diente sie als Kino, woher auch der seitliche Anbau stammt“ (Leistungskurs Geschichte 12 1987, 35).

Diese multifunktionelle Nutzung im Verlauf des vergangenen Jahrhunderts ist mehr als offensichtlich. Aber auch heute wird das Gebäude für verschiedene Festlichkeiten genutzt

und je nach Veranstaltung umgestaltet. Dies ist auch möglich, da die Aula frei bestuhlt werden kann und anders als der Saal im NPG nicht ansteigend aufgebaut ist. Dadurch können Stühle ganz nach Bedarf aufgestellt oder weggeräumt werden.

Eine weitere wiederkehrende Veranstaltung im Schuljahresverlauf ist der ‚Tag der offenen Tür‘, der von allen drei Schulen vor Corona einmal im Jahr veranstaltet wurde. An diesem Tag haben Besucher, die sonst für gewöhnlich keinen Zutritt haben, die Möglichkeit, die Schulen näher kennenzulernen, die Gebäude von innen zu betrachten und sich eine Meinung über die Schulen zu bilden. Zur Zielgruppe gehören vor allem die Eltern zukünftiger Schüler, die an dem Tag herausfinden können, ob sich ihre Kinder in den Gebäuden wohlfühlen: „Der ‚Tag der offenen Tür‘ war ja mehr etwas für die Eltern“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Dabei geht es den Schulen nicht darum, den realistischen Schulalltag zu zeigen. Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit wollen sie sich von einer besonders guten Seite repräsentieren. Fester Bestandteil dieser Veranstaltung sind Führungen durch das Schulgebäude, wo meistens Schüler die Eltern und Viertklässler durch die Schule begleiten und ihnen wichtige Informationen über die Räumlichkeiten geben. Das Augenmerk der Präsentation liegt also offensichtlich auf einer ersten optischen Impression. Dadurch können sie entscheiden, ob sich das Kind in dieser Umgebung zukünftig wohl und sicher fühlen könnte, ob es sich um einen Ort handelt, an dem es fachgerecht und gut ausgestattet lernen kann. Aber auch für die Viertklässler soll etwas geboten werden, um sie von der Schule zu überzeugen. So berichtete das NPG auf seiner Homepage vom ‚Tag der offenen Tür‘ im Januar 2020:

„Das Interesse war groß, was sich an den zahlreichen Besuchern erkennen ließ. Als großer Publikumsmagnet erwiesen sich die Fachräume für Kunst und Biologie, in denen Gips- und Papiermasken gebastelt und Experimente zum Bereich Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I durchgeführt werden konnten. Geografie informierte über die Kulturpflanzen der Erde, im Geschichtsraum bauten die Besucher Mosaik. Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Spanisch und Latein lockten Kleine und Große mit Spielen aller Art. Natürlich wird die kommende Fünfte im Unterricht nicht nur spielen, sondern vor allem die Inhalte der Lehrpläne und Bildungsstandards erlernen“ (NPG 2020, Neuigkeiten).

Der richtige Tagesablauf, mit Unterricht, Prüfungen und Pausen, ist für die Schüler und Eltern an diesem Tag jedoch nicht einsehbar. Freilich ist der erste, visuelle Eindruck nicht allein entscheidend, ob man sein Kind auf diese Schule schicken möchte und ob es sich dabei tatsächlich um die geeignete Institution handelt. Aber geputzte Toiletten, saubere

Klassenzimmer und kreative Bilder an den Wänden hinterlassen sicherlich einen besseren Eindruck als ein marodes und schmutziges Gebäude.

Ferner bietet der ‚Tag der offenen Tür‘ die Möglichkeit für ehemalige Schüler, ihrer alten Schule einen Besuch abzustatten, um zu sehen, was sich verändert hat und was gleichgeblieben ist. Eleonore Birnbaum erinnerte noch vieles an das Schulgebäude zu ihrer Zeit:

„Wir waren mal bei einem ‚Tag der offenen Tür‘, wo Ehemalige sich getroffen haben, da hat es aber noch genauso kahl in den Schulräumen ausgesehen wie zu meiner Zeit auch schon“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Markus Langer musste allerdings nicht den ‚Tag der offenen Tür‘ abwarten, um seine ehemalige Schule zu besuchen. Da sein Sohn auch auf den Weierhof geht, bewegt er sich regelmäßig in dem Gebäude. Markus Langer berichtete:

„Ich gehe heut noch gerne auf den Weierhof, weil noch Lehrer da sind, die zu meiner Zeit schon dort waren. Die damals noch ganz jung waren und heute kurz vor der Rente stehen. Ich geh also nicht mit einem schlechten Gefühl in die Schule.“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93).

Arbeit, Freizeit und Repräsentation – Multifunktionalität des Handlungsraums Schule

Arbeit, Pause und Repräsentation – innerhalb der Schulen gibt es unterschiedliche Orte, die abhängig von der Zeit und den äußeren Umständen auch unterschiedlich genutzt werden können. Die Schulen sind nicht nur Lehranstalten, in denen den Schülern gezielt Inhalte und kulturelle Werte vermittelt werden. Die drei untersuchten Institutionen sind Orte der Begegnung. Jeder Schüler lernt dort den Umgang mit verschiedenen Charakteren unterschiedlichen Alters. Klassenzimmer und Fachsäle sind gleichermaßen für die Schüler wie auch für die Lehrer Arbeitsräume. Pausenhof und Mensa werden eher mit der Freizeit im Arbeitsalltag assoziiert. Wechselt man die Perspektive und betrachtet die Schule aus der Sicht des Lehrpersonals wird noch einmal deutlich, wie eng Arbeits- und Pausenzeit miteinander verbunden sein können. Das Lehrerzimmer ist der Rückzugsort für die Pädagogen. Hier sind sie unter sich, können den Unterricht vorbereiten und Klassenarbeiten korrigieren oder gemeinsam mit den Kollegen Kraft tanken und einen Kaffee trinken. Einen ähnlichen Raum, in dem eigentlich nur eine Akteursgruppe Zutritt hat, gibt es in den Schulen selten. Lediglich die Oberstufenschüler haben in ihren speziellen MSS-Räumen die Möglichkeit über Arbeitsplätze, Couchen und Kochgeräte eigenständig zu verfügen. Auch hier kann Arbeit und Freizeit gleichzeitig stattfinden.

In der Schule treffen verschiedene Generationen aufeinander, die Gruppen in diesem Mehrgenerationenhaus sind durchaus heterogen gemischt. Dabei werden Arbeit und Freizeit eng miteinander verschränkt. Zunächst scheinen diese beiden Aspekte klar räumlich voneinander abgegrenzt zu sein, diese Trennlinien können allerdings auch aufweichen. So werden die Schulturnhallen am späten Nachmittag von regionalen Vereinen oder Klassenzimmer nach Unterrichtsschluss durch die VHS genutzt. Trotzdem können auch im Schulalltag der Pausenhof und das Klassenzimmer gleichermaßen für fachliches und soziales Leben gebraucht werden: Mal findet der Unterricht im Sommer draußen statt, mal können die Schüler während einer Freistunde im Klassenzimmer gemeinsam spielen. Hierbei gibt jedoch der institutionelle Handlungsrahmen die Möglichkeiten der Aneignung vor. Während es in den untersuchten Schulen vornehmlich Orte gibt, die nur intern genutzt werden, sind andere Orte für die öffentliche Repräsentation konzipiert. Diese Funktion erfüllt beispielsweise die Aula.

Die beschriebene Multifunktionalität ist charakteristisch für die drei untersuchten Schulen. Der offene Raumbegriff verdeutlicht den Raum „als Produkt physischer Materialität sowie inkorporierter Narrationen, Bedeutungszuschreibungen, Wahrnehmungen und Handlungen [...] Auch eine Gleichzeitigkeit mehrerer Räume an einem Ort ist damit analytisch abbildbar“ (Keßler 2017, 170). In dieser Arbeit wird die Institution Schule als Ort verstanden, der auf einer bestimmten Fläche begrenzt ist. Innerhalb dieses lokalisierbaren Platzes gibt es gleichzeitig Räume, die verschiedene Funktionen erfüllen. Diese Räume können als Klassensaal durch Mauern begrenzt sein oder ohne sichtbare Grenzen auskommen, wie der gemeinsame Pausenhof der ehemaligen Hauptschule und des Nordpfalzgymnasiums. Der Raum wird gleichzeitig auch als sozialer Prozess verstanden, in dem verschiedene Akteure – wie Schüler, Lehrer, Eltern und Angestellte – miteinander interagieren. In den Schulen werden also zeitgleich Menschen, soziale und materielle Güter durch einen vorgegebenen Ort angeordnet. Diese Ordnung wird wiederum durch die Menschen selbst bestimmt. Die Schulen mit all ihren individuellen Geschichten, den gemeinschaftlichen Traditionen, den Lehr- und Lernräumen prägen somit den Alltag oder die Schulerinnerungen vieler Menschen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden.

In den Aussagen klang bereits an, dass Schulgebäude mit Emotionen aufgeladen werden können und dadurch einen besonderen Stellenwert in den Erinnerungen erhalten. Die Schulgebäude sind der Handlungsraum, in dem sich viele der geschilderten Erinnerungen konkret verorten lassen. Gesprächspartner wie Birnbaum, Linden, Alt, Dippel, Schmidt und Schreiber zeigten sich zwar wenig begeistert von ihren Klassenzimmern und

dem damaligen Zustand der Schulgebäude. Trotzdem gaben sie an, die Schulen noch immer gerne zu besuchen und durchaus positiv auf ihre Schulzeit zurückzublicken. Dadurch lässt sich die Hypothese aufstellen, dass in den Fällen der eigentliche Raum der Erinnerung weniger wichtig ist. Bedeutsamer sind die Menschen, die man in der Schule getroffen, sowie die Gefühle und Erfahrungen, die man dort gemacht hat. Auf den folgenden Seiten soll es nun um drei zentrale Akteursgruppen gehen, die den Schulalltag der Gesprächspartner nachhaltig beeinflusst haben.

5.2 Akteure des Schullalltags – Lehrer, Familien, Mitschüler

Nachdem bereits angeklungen ist, dass ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit nicht allein durch einen Ort entsteht, sollen nun drei ortsgebundene Akteure des Schulalltags betrachtet werden. Freilich gibt es auch nicht-ortsbezogene Gruppen, die Einfluss auf den Schulalltag nehmen. Dazu gehören beispielsweise die Kirche in ihrer Funktion als Weltanschauungsgemeinschaft, der Staat als verwaltendes Organ und die Lehrer, die die Erziehungsstile verschiedener Jahrhunderte prägten und somit noch immer einen Einfluss auf schulische Bildung haben (vgl. Kloss 1981, 17). Diese nicht-ortsgebundenen, überregionalen Akteure geben zwar die Rahmenbedingung des Schulbesuchs vor, doch wurden sie in den Interviews nicht thematisiert.

„Jeder von uns hat ganz bestimmte Erinnerungen an den Lebensabschnitt Kindheit. Für den einen war es die schönste Zeit seines Lebens, geborgen und verwöhnt im Kreis liebevoller Erwachsener, - für den anderen eine schwere und problematische Epoche der Selbstfindung ohne viel Hilfe und Unterstützung“ (Weber-Kellermann 1985, 7).

Die Akteure, die in den Gesprächen über die Kindheit und Jugend zentrale Rollen eingenommen haben, waren die Lehrer, die Familien, insbesondere die Eltern, und die Mitschüler. Nun soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung diese Akteursgruppen für die Erinnerungserzählungen haben. Hierbei sollen auch die gesellschaftlichen und rechtlichen Aufgaben und Pflichten der Akteure betrachtet und mit den Aussagen, die während der Interviews getroffen wurden, in Verbindung gebracht werden. Daraus ergeben sich folgende Leitfragen:

- 1) Welche gesellschaftlichen und gesetzlichen Funktionen erfüllen die drei Akteursgruppen?
- 2) Welche Bedeutung schreiben die Interviewpartner ihren Lehrern, Eltern und Mitschülern im Erwachsenenalter zu?

- 3) Gibt es Unterschiede in den Bedeutungszuschreibungen, die in einem Zusammenhang mit der Schule und dem Alter stehen?

Zunächst wird auf die Rolle der Lehrer eingegangen, diese gestalten den Unterricht der Schüler und prägen somit die Vormittage der Kinder maßgeblich. Neben den Lehrern sind auch die Eltern Autoritätspersonen. Dabei soll die Bedeutung der Familien im Zusammenhang mit den Schulerinnerungen herausgearbeitet werden. Abschließend soll auf das Verhältnis der Interviewpartner zu ihren Mitschülern eingegangen werden. Schließlich treffen Heranwachsende in der Schule vor allem auf Gleichaltrige. Hier soll anhand der Interviewsequenzen verdeutlicht werden, welche Rolle den Freunden während der Schulzeit heute noch zugeschrieben wird. Passend dazu erklärte Carmela Schreiber, Abschlussjahrgang 2001, während unseres Interviews: „Ganz alleine ist es eben nicht schön in der Schule. Die, die immer so alleine sind, denen geht’s ja auch nicht gut, und Freunde gehören irgendwie dazu“ (Interview Carmela Schreiber, HS ‘01). Doch die Erfahrungen mit den Klassenkameraden müssen nicht immer positiver Natur gewesen sein. Wie auch bei der Auseinandersetzung mit den Lehrkräften und Eltern, sollen auch Reibungspunkte und Konflikte mit den Mitschülern thematisiert werden.

5.2.1 „Mit Respekt denkt man an die Lehrer“ – Zwischen Idealbild und Mensch

„Das war noch ein ganz junger Mann zu dem Zeitpunkt. Ich weiß noch, die ersten Wochen, wie er da mit uns umgegangen ist, das war einfach toll. Auch später hinaus war er immer für jeden Schabernack bereit“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

In dieser Interviewsequenz berichtete Martina Linden von ihrem Englischlehrer in der fünften Klasse. Als sie von der kleinen Dorfschule in Kerzenheim auf das Nordpfalzgymnasium wechselte, war sie mit zahlreichen Änderungen konfrontiert: Neue Klassenkameraden, ein viel größeres Schulhaus, andere Anforderungen der Lehrer, die Busfahrt zum Gymnasium und die Umstellung, dass man als Fünftklässler wieder zu den Jüngsten in der Schule gehört. Sie konnte sich noch gut daran erinnern, mit welchem Respekt sie den älteren Schülern entgegentrat: „Das waren ja für mich schon Erwachsene, als ich in der fünften Klasse war. Wir waren ja nur die babbischen Sextaner. So hießen wir damals noch“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Dies verweist auf das höhere Prestige der älteren Schüler. Während das Schülerdasein das Selbstbewusstsein steigern kann, schließlich unterscheidet man sich dadurch von Kindergartenkindern und den Grundschulern, so kann der Wechsel auf die neue Schule ebenfalls bewirken, dass man sich zunächst

wieder klein fühlt. Im Vergleich zu den höheren Klassen ist das Ansehen dementsprechend geringer (vgl. Gerndt 2002, 235). Ihr damaliger Englischlehrer blieb ihr besonders in Erinnerung, weil er sich in den ersten Wochen einfühlsam um die neuen Gymnasiasten kümmerte, um ihnen die Eingewöhnung in der neuen Schule zu erleichtern. Dieses Engagement ist der heutigen Lehrerin im Gedächtnis geblieben, da es für sie nicht selbstverständlich war, dass sich ein Lehrer so in die Lage der neuen Schüler hineinversetzte. Obwohl die Lehrkräfte selbst zahlreiche Übergänge erlebt haben, wie von der Schule zum Studium und danach in den Berufsalltag, kann nicht jeder die subjektive Bedeutung des Schulwechsels verstehen und sich darauf einlassen. Deshalb wird dieses Einfühlungsvermögen nach wie vor von Pädagogen gefordert:

„Eine positive Antizipation des Übergangs, welche zu einer gelungeneren Bewältigung desselben beiträgt, kann unter Umständen eine erfolgreichere weitere Entwicklung auf der weiterführenden Schule fördern. Insofern erscheint es lohnenswert, Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, welche subjektive Bedeutsamkeit der Übergang für die Kinder hat und dass dieser in der Folge mit antizipativen Erwartungen verknüpft ist. Dieses Bewusstsein auf Seiten der Lehrpersonen könnte ein wichtiger Schritt dahin sein, dass diese die Kinder durch Bestärkung ihrer Kompetenzüberzeugungen und durch die Vermittlung von Strategien zum Aufbau einer positiven Einstellung den Neuerungen gegenüber unterstützen“ (vgl. Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert 2016, 22).

Auf den folgenden Seiten sollen die Erinnerungen der Interviewpartner an ihre Lehrer vorgestellt werden. Dabei geht es zunächst darum, welchen gesetzlichen Rahmenbedingungen die Lehrkräfte obliegen. Anschließend sollen die Eindrücke der ehemaligen Schüler präsentiert werden. In diesem Zusammenhang interessierten mich folgende Themen: Gab es Präferenzen, ob sie junge oder ältere Lehrer bevorzugten? Was macht aus ihrer heutigen Sicht einen guten Lehrer aus? Welche Bedeutung schreiben sie ihren Lehrkräften in der Gegenwart zu und welche Geltung haben die Erinnerungen an sie in Bezug auf das Erzählen über die Schulzeit? Dabei ist klar, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf viele unterschiedliche Arten betrachtet werden kann. Aufgrund der Quellenlage habe ich mich dafür entschieden, die Beziehung aus der Sicht der ehemaligen Schüler zu beleuchten. Dabei kann vermutet werden, dass die Ergebnisse anders wären, wenn man die Beziehungen aus Sicht der Lehrer oder Eltern analysieren würde. Unter Umständen würden Lehrer oder Eltern das Verhältnis abweichend bewerten oder andere Schwerpunkte setzen.

Die gesetzlichen Pflichten der Lehrer

In der aktuellen Literatur liest man immer wieder, dass der ideale Lehrer unterrichten, führen und erziehen soll und dabei mit den Schülern, den Eltern und dem restlichen Kollegium zusammenarbeitet, um Konflikte zu bewältigen (vgl. Glöckel 2000, 16). Dies war allerdings nicht immer so und auch meine Gesprächspartner wurden von Lehrkräften unterrichtet, die andere Schwerpunkte setzten:

„Das Lehrerbild hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt weg von der traditionellen Vorstellung des ‚Paukers‘ hin zu einem Verständnis des Lehrers als Förderer von Kompetenzen der Schüler“ (Henry-Huthmacher & Hoffmann 2013, 13).

Primär stand und steht jedoch die Wissensvermittlung im Vordergrund der Lehrtätigkeit. Diese erfolgt durch die Fach- und Klassenlehrer. Der Klassenlehrer hat die zusätzliche Aufgabe die Klasse zu leiten, um Bedingungen für den gemeinschaftlichen Umgang und das gemeinsame Lernen zu schaffen. Er unterscheidet sich vom Fachlehrer durch eine höhere Stundenzahl (vgl. Lohmann 2009, 335). Die Klassenleiter der neuen Fünftklässler nehmen zudem eine besondere Stellung ein. Zusätzlich zu den gewöhnlichen Tagesaufgaben gibt es nach dem Schulwechsel oftmals Verfügungsstunden, in denen Probleme besprochen, Regeln bestimmt und Ämter (Klassensprecher, Tafeldienst, Busbegleiter, Ranzendienst, Führung des Klassenbuchs) vergeben werden. Diese Dienste werden von Schülern übernommen und sollen seit Jahrzehnten den Lehrer entlasten und den Schülern Pflichtbewusstsein vermitteln:

„Der Lehrer hat die Aufsichtspflicht gewissenhaft zu erfüllen. Zur Erleichterung des Ordnungsdienstes kann er geeignete Schüler mit bestimmten Aufgaben betrauen; seine Verantwortung bleibt dadurch unberührt“ (Esch 1971, 228).

Da der Klassenlehrer mehr Zeit mit den Heranwachsenden verbringt und in der Regel über die familiären Hintergründe besser Bescheid weiß als ein Fachlehrer, fungiert er als Schnittstelle zwischen den Schülern, den anderen Lehrern und den Eltern (vgl. Lohmann 2009, 335).

Auch die Fachlehrer sollen ihre Aufgaben bestmöglich erfüllen. Dazu zählen, realistische Lernziele setzen, den Unterricht klar strukturieren, den Lernstoff wiederholen, Begeisterung für das Fach wecken, schwächere Schüler fördern und sich selbst regelmäßig fachlich und didaktisch fortbilden. Die gegenwärtige Idealvorstellung von einem guten Lehrer umfasst also neben der fachlichen Eignung ein hohes Einfühlungsvermögen und starke soziale Kompetenzen. Im Idealfall sollte jeder Lehrer als Vorbild dienen, soziales Lernen fördern, die Schüler individuell wertschätzen und mit Kritik der Schüler

und Eltern umgehen können. Im Schulalltag muss dies aber nicht der Regelfall sein (vgl. Lohmann 2009, 335; 336; 337).

Es gibt zwei verschiedene Möglichkeiten, wie Wissen vermittelt werden kann. Zum einen gibt es die direkte Instruktion. Das Ziel dieses Konzeptes ist es, Dinge durch Reproduktion von Unterrichtsstoff zu lernen. Der Ausgangspunkt dabei ist das Fach selbst. Der Lehrer gibt sein Wissen an die Schüler weiter und ist somit der Experte für das Fach und den zu vermittelnden Stoff. Diese Form des Unterrichts dominierte lange Zeit den Schulalltag. Auch die Interviewpartner berichteten von dieser Lernmethode. Zum anderen kann aber auch schüler- und handlungsorientiert unterrichtet werden. Der Lehrer wird dabei zum Experten in der abwechslungsreichen Gestaltung von Lernprozessen. Der sogenannte offene Unterricht basiert auf situierten Aufgabenstellungen und dem Lehrer fällt dabei eine lernbegleitende Funktion zu. Beide Schemata haben Vor- und Nachteile, können jedoch komplementär eingesetzt werden, um die bestmöglichen Lernvoraussetzungen für die Klassen zu schaffen. Egal welches Lernschema von dem jeweiligen Lehrer bevorzugt wird, ist seine Kompetenz besonders wichtig (vgl. Lohmann 2009, 337; 338).

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Arbeit der Lehrkräfte werden durch das jeweilige Bundesland geschaffen. Die Aufgaben der Fach- und Klassenlehrer werden in Rheinland-Pfalz durch das Schulgesetz geregelt. Darin hieß es 2004 unter anderem:

„Die Lehrkräfte gestalten Erziehung und Unterricht der Schülerinnen und Schüler frei und in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der für die Schule geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnungen der Schulaufsicht und der Beschlüsse der Konferenzen. Sie sind verpflichtet, an der Schul- und Qualitätsentwicklung mitzuwirken. Unbeschadet des Rechts, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern, sollen die Lehrkräfte dafür sorgen, dass auch andere Auffassungen, die für den Unterrichtsgegenstand unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags der Schule erheblich sind, zur Geltung kommen. Jede einseitige Unterrichtung und Information ist unzulässig“ (Landesrecht RLP 2004).

Diese Zusammenfassung von 2004 basierte auf verschiedenen Landesgesetzen, die nach dem Zweiten Weltkrieg verabschiedet worden waren und die Rechte und Pflichten der Pädagogen klären sollten. In der Verfassung für Rheinland-Pfalz von 1947 wurde eine Abgrenzung vom Nationalsozialismus vorgenommen. Damals kam dem Lehrer die Aufgabe des Volkserziehers zu, er durfte seiner Arbeit nur nachgehen, wenn er das Amt im Sinn der neuen, demokratischen Verfassung ausübte (vgl. Bogner 1968, 42). Dabei

wurden den Schulen im Allgemeinen die Aufgaben zugeschrieben, „die Jugend zu Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Bogner 1968, 41).

Im April 1968 beschlossen CDU und FDP das neue ‚Landesgesetz über die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen‘. Vorab wurde die geplante Gesetzesvorlage mit den Lehrerverbänden, Kirchen, dem Landeselternbeirat und den Pädagogischen Hochschulen mit deren Studentenvertretung besprochen (vgl. Bogner 1968, 1). Besonders viel Platz nahmen darin die Regelungen für die Hauptschule ein, schließlich handelte es sich dabei um einen neuen Schultyp, der für einen Großteil der schulpflichtigen Kinder zugänglich sein würde. Dennoch wurde auch auf die Rolle der Lehrer eingegangen. Darin wurde beispielsweise festgehalten, dass der Lehrer selbst bestimmt, wie er sein Fach unterrichtet. Diese Regelung besteht bis heute. Somit trägt der Pädagoge selbst die unmittelbare Verantwortung für seinen Unterricht (vgl. Bogner 1968, 30).

Ungleichheit von Macht

Die Schule spielt seit der Einführung der Schulpflicht eine große Rolle im Leben der Heranwachsenden. Da ist es nicht überraschend, dass der Alltag während der Schulzeit durch die jeweiligen Klassen- und Fachlehrer geprägt wird. Dadurch lässt sich die Hypothese aufstellen, dass das Verhalten der jeweiligen Lehrkräfte auch die Erinnerungen an die Schulzeit bedingt. Ein erstes Indiz dafür findet man in den Werken deutscher Literaten. So hält der 1951 geborene Kulturwissenschaftler und Lehrer Werner Mezger über die Romane, Erzählungen und Biografien von bekannten Autoren wie Theodor Fontane, Heinrich Mann oder Hermann Hesse fest:

„Neben [...] Nostalgie gibt es freilich auch viele verbitterte, ja zorngefüllte Rückblicke auf die Schulzeit [...] Oft lesen sich betreffende Textpassagen wie späte Abrechnungen mit verhassten Lehrern oder wie ein nachträgliches Aufbegehren gegen verkannte Begabungsprofile, unsensible Behandlung, öffentliche Bloßstellung, erlittenes Unrecht und noch nach Jahren schmerzende Demütigungen“ (Mezger 1994, 8).

Ähnliche Erfahrungen musste auch Harald Reimer mit einigen seiner Lehrer machen. In unserem Interview berichtete er von seiner Grundschullehrerin, die ihm bereits früh die Freude an der Schule verdorben habe:

„Das war damals keine richtige Lehrerin, die war noch eine aus der ehemaligen Zeit. Die war eigentlich Kindergärtnerin und da es ja Kriegszeit war, gab es nicht genügend Lehrer, da konnten die so eine Zusatzausbildung machen. Und dann war sie Grundschullehrerin, aber von Pädagogik hatte sie keine Ahnung“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Damit sprach er ein Problem an, das es nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges deutschlandweit gab: Mit der vermeintlichen „Stunde Null“ wurde das deutsche Volk nicht schlagartig ausgewechselt. Viele Personen, die bereits im Nationalsozialismus bestimmte Tätigkeiten ausübten, blieben im Amt. Ihre nationalsozialistische Enkulturation war selbst mit der Entnazifizierung nicht schlagartig ausgeremmt, was sich in dem Bericht von Harald Reimer widerspiegelte. Durch die Sozialisation der Lehrerin in der NS-Zeit wurden ihr bestimmte Werte vermittelt, die sich auch in ihrer Ausbildung wiederfanden. Harald Reimer bewertet ihre übermäßig strenge Art im Grundschulalter bis heute als unangemessen. So brachte er die Institution Schule bereits im Kindesalter mit negativen Emotionen, wie Versagensängsten und Furcht vor der Lehrkraft, in Verbindung und ging deshalb mit einem unguuten Gefühl zur Schule. Auch mit einer Lehrerin der weiterführenden Schule sammelte Reimer schlechte Erfahrungen, bis heute sei ihr Verhältnis angespannt: „Mit einer bin ich immer noch im Clinch, aber inzwischen können wir wieder miteinander reden“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Dieses erste Beispiel verdeutlicht, dass das Verhalten einzelner Personen auch Rückwirkungen auf das Erleben und Erinnern der Schulzeit haben kann. Gleichzeitig wird klar, dass die räumliche Nähe zu der alten Schule dafür sorgen kann, dass man auch noch nach Jahren den Lehrern begegnet, die man schon während der Schulzeit nicht mochte.

Trotzdem betonte Reimer während des Gesprächs die Wechselseitigkeit des Verhältnisses. Das Verhalten der Lehrer beeinflusste das Benehmen der Schüler und umgekehrt. So hob er hervor, dass es nicht nur die Schüler schwer mit den Lehrern hatten. Vielmehr erschwerten auch die Schüler durch ihr Gebaren den Unterricht:

„Die Lehrer hatten es nicht einfach in unserer Klasse. Bei uns sind auch manche Schüler mal aus dem Fenster abgehauen, wegen dem Unterricht. Wir hatten schon ein paar Extreme, die durften schon in der dritten Klasse rauchen, vom Alter her. Naja, so ungefähr. Der eine ist auch mal aufgestanden und hat dem Lehrer eins aufs Auge gehauen. Der Lehrer hatte mit einem Schlüsselbund geworfen und der junge Mann war schon etwas älter, als er am Kopf getroffen wurde, ist er

aufgestanden und hat dem Lehrer voll eine gewaffelt“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Es ist nicht verwunderlich, dass Reimer sich entschied, im Gespräch eine nicht alltägliche Situation zu schildern. Erinnerungserzählungen setzen immer eigene Schwerpunkte und werden je nach Zusammenhang neu konstituiert. Bestimmte Emotionen, wie Lust, Schmerz, Glück oder Leid, sind dabei von besonderer Wichtigkeit. Die Erzählungen über diese außergewöhnlichen Augenblicke scheinen sowohl für den Erzähler wie auch für den Empfänger interessanter zu sein als eine Geschichte über einen Schultag, an dem nichts Spannendes passiert ist (vgl. Dörr, Felden, Klein & Macha 2008, 8; 12).

Dies liegt auch an der Beschaffenheit des Gedächtnisses selbst. Dieses ist während der gesamten Lebenszeit auf Selektion angewiesen. Schließlich ist es für ein Individuum wichtig, für ihn bedeutsame Erkenntnisse, Erfahrungen und Momente ganz bewusst im Gedächtnis zu behalten (vgl. Lehmann 2007, 52; 53). Während Grenz- oder Übergangssituationen als Besonderheit ausgemacht und gespeichert werden, wird der Alltag in Form von typisierten Erfahrungskomplexen gemerkt. Erst wenn etwas Besonderes geschieht, wird ein normaler Schultag zu einer außergewöhnlichen Begebenheit, die man sich merkt, um in einer späteren Situation davon zu profitieren – sei es nur durch eine lustige Anekdote, die man bei einer passenden Gelegenheit seinen Zuhörern erzählen kann (vgl. Lehmann 2007, 57).

Auch Hans Hartmann war während seiner Schulzeit in den späten 1970er-Jahren mit Gewalt seitens der Lehrer seiner Schule konfrontiert. Als er mit einem Freund im Sportunterricht nicht aufpasste und herumtobte, schlug ihn seine Lehrerin deshalb: „Eine Lehrerin hat mir voll eine gewaffelt, ich wollte meinem besten Freund im Sportunterricht den Schulterwurf zeigen. Das war legendär und wird für immer bleiben, aber sie fand das nicht toll, dann hat sie mir voll eine geschoben“ (Interview Hans Hartmann, HS '82). Die körperliche Bestrafung der Kinder erfolgte also durch Männer und Frauen, die sich dadurch Respekt in der Klasse verschaffen wollten (vgl. Hafener 2011, 33). Die körperliche Züchtigung der Heranwachsenden war nach dem Zweiten Weltkrieg keine Seltenheit: „Im öffentlichen Bewusstsein und auch in pädagogischen Einrichtungen war Gewalt bis in die 1960er-Jahre ein Mittel der Erziehung“ (Hafener 2011, 8). Bis Ende der 1960er-Jahre war die sogenannte „Prügelstrafe“ in Deutschland noch ein Erziehungsinstrument, das durchaus von Pädagogen und Eltern gebilligt wurde. Der Lehrer konnte individuell darüber entscheiden, ob er die körperliche Züchtigung nutzen wollte, um den Schülern Gehorsam, Disziplin und Härte beizubringen und so seine eigene Machtposition

in der Klasse zu verdeutlichen. Die Strafen sollten dabei schmerzhaft genug sein, um ihre Wirkung zu zeigen, allerdings sollten die Schläge keine dauerhaften körperlichen Schäden verursachen. Dabei war schon damals bekannt, dass die Bestrafungen auch negativ und bildungshemmend wirken konnten (vgl. Hafenecker 2011, 32). Die Körperstrafe wurde dabei auch durch Sprüche aus dem Alten Testament legitimiert, da die Schläge das Böse austreiben sollten (vgl. Hürlimann, Bürkler & Goldsmith 2013, 262):

„Die allmähliche Ablösung der Seele von kirchlich-theologischen Vorstellungen hin zu säkularisierten Konzepten der Psychologie und Biologie führten letztendlich zu einer Tabuisierung der Körperstrafe“ (ebd. 262;263.).

Obwohl es bereits Mitte des 20. Jahrhunderts Kritik von Psychologen und Erziehungswissenschaftlern an der Körperstrafe in Schulen gab, war die Einstellung der Bevölkerung und der Lehrer jedoch nicht einheitlich. Einige sahen die körperliche Strafe als Konstante und erzieherisch notwendig. Die lange Tradition wurde als Argument für die Prügelstrafe angeführt, die Schläge als Zeichen der Liebe des Lehrers zum Schüler ausgelegt. Schließlich sollte der Lehrer nicht aus purer Straflust zuschlagen, sondern aus Sorge über das Betragen der Schüler. Die Strafe sollten die Heranwachsenden so zu guten Erwachsenen erziehen (vgl. ebd. 263). Die Körperstrafe sollte dabei als letzte Möglichkeit der Erziehung genutzt werden und als „Ultima Ratio“ fungieren:

„Nicht anzuwenden sei sie hingegen bei mangelnden schulischen Leistungen. Die sogenannten Lernstrafen waren ebenso verpönt, wie die Schläge gegen Mädchen, da ihr Körperbau und ihr Wesen zu fein und zerbrechlich seien“ (ebd. 264).

Dennoch wurden auch Schülerinnen der Hauptschule in Kirchheimbolanden körperlich bestraft. So war Ingrid Hartmann während ihrer Schulzeit mit physischer Gewalt durch einige Lehrkräfte konfrontiert, obwohl die Prügelstrafe in den Pfälzer Schulen Ende der 1970er- und zu Beginn der 1980er-Jahre bereits abgeschafft war:

„Ich hatte zum Beispiel einen Lehrer. Ich hatte Husten, ganz schlimm Husten und wollte Hustentropfen nehmen und hol mir das aus der Tasche raus und hab meine Sitznachbarin gebeten mir unterm Tisch den Löffel zu halten, dass ich das da rein machen kann. Und der hat das mitbekommen, kommt nach hinten und haut ihr voll ins Genick. Obwohl sie nichts gemacht hat und ich saß dann wie angewurzelt da. Sie hat doch nur meinen Löffel gehalten“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88).

Aus der gegenwärtigen Sicht betrachtet sieht sie die Reaktion des Lehrers differenziert. Sie lehnt seine gewalttätige Verhaltensweise strikt ab, dennoch kann sie nachvollziehen, weshalb sich der Lehrer so benahm:

„Weil zwei geschwätzt haben, hat er sich hinter sie gestellt und die Köpfe zusammengeschlagen. Das war mir dann echt zu heftig. Das war schon viel. Andererseits hat er bloß in die Runde schauen brauchen und dann waren alle still, das ist ja heute nicht so. Aber handgreiflich sollten Lehrer auch wirklich nicht werden“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88).

Dass die Körperstrafe als Erziehungsinstrument wenige Jahre nach den geschilderten Vorfällen als veraltet und wenig zielführend angesehen wird, lässt sich auf einen veränderten öffentlichen Diskurs zurückführen. Während die Nachkriegsgesellschaft noch disziplinentorientiert war und die Körperstrafe durch das Gewohnheitsrecht legitimiert wurde, veränderte sich die Gesellschaft nach den Umbrüchen Ende der 1960er-Jahre hin zu einer liberalen Gesellschaft. Diese stellte die Prügelstrafe in Frage (vgl. Hürlimann, Bürkler & Goldsmith 2013, 260). Dabei waren gesundheitliche und psychische Folgen das Hauptargument gegen die körperliche Züchtigung. Zudem wurde ein prügelnder Lehrer als schlechtes Vorbild für die Heranwachsenden wahrgenommen. Gewalt sollte keine legitime Problemlösung mehr sein (vgl. ebd. 264). Diese Vorbildfunktion der Lehrkräfte wurde bereits 1967 in ihrer Dienstordnung festgeschrieben:

„Die Leiter und Lehrer haben die Aufgabe, die Schüler nach den geltenden Bestimmungen zu unterrichten und zu erziehen. Dabei sollen sie auch durch persönliches Beispiel und durch Pflege des Gemeinschaftslebens an der Schule auf die Schüler erzieherisch einwirken. Leiter und Lehrer sind gehalten, mit den Erziehungsberechtigten, Schulträgern und Kirchen in geeigneter Weise zusammenzuarbeiten“ (Esch 1971, 223).

Als die Züchtigung von Heranwachsenden allerdings noch nicht konkret in Rheinland-Pfalz verboten war, sahen sich die prügelnden Pädagogen nicht im Unrecht, selbst wenn man ihre Vorbildfunktion durchaus anzweifeln konnte. Die Dienstordnung von 1967 verwies schließlich darauf, dass die Pädagogen nach geltendem Recht erziehen sollten.

1975 stellte die Bundesregierung in einer Antwort auf eine Kleine Anfrage klar, dass die Bundesländer die Züchtigungen von Schülern durch Gesetze und Verwaltungsvorschriften eingeschränkt hätten. Dabei lehne die Bundesregierung gesundheitsschädigende, quälende Übergriffe, vor allem gegen ältere Schüler ab, die den Anstand- und die Sittlichkeit verletzen, selbst wenn Lehrer in bestimmten Bundesländern bei

nichtgesetzlicher Regelung die Schüler aufgrund des Gewohnheitsrechts noch hätten schlagen dürfen (vgl. Antwort der Bundesregierung 1975, 1). Das Land Rheinland-Pfalz hatte in einem Runderlass im März 1970 die körperliche Züchtigung durch Lehrer untersagt. Durch das Oberlandesgericht Zweibrücken war jedoch das Gewohnheitsrecht auf Züchtigung anerkannt worden, da der Rechtserlass keine Rechtsnormqualität hatte. Um dieses Gewohnheitsrecht endgültig zu beseitigen, trat im Januar 1975 ein neues Landesgesetz in Kraft, in dem „körperliche Züchtigungen und Kollektivstrafen“ ausgeschlossen wurden (vgl. ebd. 5).

Auffällig ist, dass lediglich Harald Reimer und das Ehepaar Hartmann von Schlägen berichteten. Von ähnlichen Vorfällen sprachen die Gymnasiasten und die nachfolgenden Absolventen der Georg-von-Neumayer-Schule nicht. Daraus könnte man zum einen schließen, dass die körperliche Züchtigung durch Lehrkräfte nur die älteren Gesprächspartner betraf. Dagegen spricht jedoch, dass beispielsweise Eleonore Birnbaum oder das Ehepaar Weber nichts dergleichen erzählten. Dies könnte zum anderen zu der Annahme führen, dass es sich lediglich um ein Problem an der Hauptschule gehandelt haben könnte. Gleichzeitig könnte es aber auch ein Verweis auf eine recht homogen ausgewählte Gruppe an Gesprächspartnern sein, die solche Erwähnungen schlichtweg nicht machen musste, da sie in einem behüteten Umfeld aufwachsen durften. Schließlich sind Kirchheimbolanden und Bolanden in vielerlei Gesichtspunkten nicht mit den sogenannten Brennpunktschulen in deutschen Großstädten vergleichbar. Zudem wäre aber auch denkbar, dass ein solches Thema aus Scham möglicherweise nicht erwähnt wurde.

In den Schilderungen des Ehepaars und des Ergotherapeuten wurde jedoch deutlich, dass die beschriebenen Handlungen keinesfalls Regelfälle waren, sondern Ausnahmesituationen, mit denen die Schüler nicht rechneten. Die Schläge scheinen also keine verbreitete, erzieherische Maßnahme an der Hauptschule in den späten 1970er- und Mitte der 1980er-Jahren gewesen zu sein. Vielmehr sind die tragischen Vorfälle auf die mangelnde Impulskontrolle der Lehrkräfte in dem jeweiligen Augenblick zurückzuführen. Gerade dieser Sonderfall macht die Geschichte erzählenswert.

In den Ausführungen zur körperlichen Züchtigung im schulischen Umfeld klang bereits das Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern an. Die Schüler befinden sich während der gesamten Schulzeit in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Lehrer. Sie sind darauf angewiesen, dass ihnen der Lehrer den Stoff verständlich vermittelt, ihnen ohne Vorurteile entgegentritt und gerechte Noten verteilt. Die Schüler müssen sich dabei möglichst gut an die Regeln der Schule halten und auf die Vorstellung der Pädagogen

einlassen. Schließlich können die Bewertungen der Lehrkräfte „entscheidend beeinflussen, welcher Schüler, welche Schülerin einen hohen Status erwerben wird und welcher nicht“ (Schuster & Fahle 2019, 4). Die Machtasymmetrie zwischen Lehrer und Schüler zeigte sich besonders gut in einer Erinnerung von Martina Linden:

„Es gab einen Lehrer, den ich so ein bisschen gefürchtet habe, aber das hieß nicht, dass ich ihn nicht mochte! Der war halt mega streng und hat gepoltert mit seiner Stimme, er war groß, ein sehr stattlicher Mann und sehr laut. Und er hatte immer so die Angewohnheit die etwas Schwächeren – es war übrigens Mathe – an die Tafel zu holen“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Ihr Mathelehrer rief Schüler ungefragt an die Tafel, damit sie vor der Klasse rechnen und bewertet werden konnten. Die Beziehung der Kinder zu der Lehrkraft ließ es nicht zu, dass sie sich der Aufgabe verweigerten, ohne bestraft zu werden. Die Schüler mussten an die Tafel treten, da sie sonst direkt eine schlechte Note bekommen hätten oder die Eltern über ihr Benehmen informiert worden wären. Anders als bei einem schriftlichen Test erfahren nicht nur der Lehrer, der Schüler selbst und die Eltern von möglichen Schwierigkeiten. Alle Mitschüler bekamen so mit, wer den Stoff verstanden hatte und wer nicht. Der Lehrer stellte dabei die (mangelnden) Fähigkeiten der Schüler vor der ganzen Klasse zur Schau.

Diese Art des Lernens kann Prüfungsangst hervorrufen. Die Schüler haben dann nicht nur Angst, von dem Lehrer bewertet zu werden, vielmehr steht die Furcht vor dem Scheitern vor der gesamten Klasse im Vordergrund. Die Voraussetzung dafür ist freilich, dass alle Schüler das Streben nach guten Noten akzeptieren und gute Schüler nicht etwa als „Streber“ abwerten. Diese Ausgrenzungs- und Beschämungserfahrungen sorgen dafür, dass die Angst in ähnlichen Situationen erneut auftaucht und für Verunsicherung sorgt (vgl. Schuster & Fahle 2019, 260).

Die Verhaltensweisen und das Gebaren der Lehrer, ob positiv oder negativ, beeinflussen den Schulalltag der Kinder. Gesten sind mehr als Bewegungen, sie sind Ausdruck und gleichzeitig Form von Erziehung und Bildung (vgl. Wulf 2011, 8). Heranwachsende lernen als Angehörige einer sozialen Gemeinschaft verschiedene Gesten und deren Bedeutung kennen. Dadurch wissen sie, wie sie das Verhalten des Gegenübers enkodieren und deuten müssen. Ebenso lernen sie, wie sie sich in der Gruppe zu verhalten haben. So ist ihnen bewusst, dass die Institution Schule mit den verschiedenen Pädagogen Gesten ihrer Aufmerksamkeit und ihres Engagements fordert, während man im Krankenhaus beispielsweise eher ihre Rücksichtnahme verlangt (vgl. Wulf 2011, 8).

„Bleiben diese ritualisierten Gesten aus, empfinden die Vertreter von Institutionen dieses Ausbleiben als Kritik an der sozialen und gesellschaftlichen Legitimität ihrer Institutionen. In der Regel sind Sanktionen die Folge. Da sich in diesen Institutionen häufig Menschen befinden, die von ihnen abhängig sind, hat die Androhung von Sanktionen ihre Wirkung. Über die Mimesis institutionsspezifischer Gesten unterwerfen sich die Angehörigen der Gesellschaft dem normativen Anspruch der Institutionen“ (Wulf 2011, 8).

Diese Machtungleichheit besteht aber nicht nur zwischen Kindern und Lehrern oder zwischen Kindern und deren Eltern, sondern auch zwischen Eltern und Lehrern. Diese Machtasymmetrie ist klar durch die Rechte und Pflichten der verschiedenen Akteursgruppen gewollt und bestimmt und zunächst nicht bedenklich. Führt das Ungleichgewicht allerdings zu einem Machtmissbrauch, weil Stress, eine mangelhafte Ausbildung oder fehlende Selbst- und Fremdkontrolle hinzukommen, dann leidet die Beziehung zwischen den Akteursgruppen (Schuster & Fahle 2019, 267).

In den Interviews zeigte sich außerdem, dass eine zu starke Demonstration der Überlegenheit und Macht von den ehemaligen Schülern noch im Erwachsenenalter negativ bewertet wird. Stellte sich der Lehrer zu deutlich über die Schüler und lebte seine Autorität nur der Macht halber aus, wurde er von den Gesprächspartnern als schlechter Pädagoge charakterisiert:

„Es gab keinen Lehrer, den ich jetzt wirklich gar nicht gemocht habe, wo ich gesagt hätte, dass ich nicht in der Klasse sitzen will. Aber es gab schon jemanden, Lehrer und Lehrerin, die sehr autoritär waren und die hab ich nicht so gerne gemocht. Das sind so die zehn Prozent, die von den 90 Prozent abweichen, denen ging es nicht darum, dass die Kinder etwas lernen. Oder wie man ihnen etwas sinnvoll vermittelt, die waren schon von der alten Schule, saßen vorne und haben gesagt: ‚Ihr macht jetzt das, weil ich das sage!‘ Keine Ahnung, wer zwei Minuten zu spät kommt, kriegt richtig Ärger!“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Die Begrifflichkeit, einen Lehrer der „alten Schule“ zuzuordnen, ist in einigen Interviews aufgetaucht, unabhängig vom Alter der Befragten. Vor meinem inneren Auge tauchte dann stets das Bild des Lehrers Lämpel aus Wilhelm Buschs „Max und Moritz“ auf, der mit hoherhobenem Zeigefinger und heruntergezogenen Mundwinkeln die Schüler zur Disziplin ermahnte. Gemeint war damit ein autoritärer Führungsstil, der mit einem hohen Kontrollbedürfnis und emotionaler Kälte einherging. Den Lehrern der alten Schule gehe

es nicht darum, guten Unterricht zu machen, an dem die Kinder Freude haben, sondern vielmehr um die Präsentation ihrer Macht.

„Sie erteilen doch den Unterricht, den man ihnen in der Referendarzeit beigebracht hat: entweder konservativ aufgebaut nach einem formalen Schema, das für kreative und von der Planung abweichende Fragen der Schüler kaum Raum lässt; das vorher geplante Ergebnis muss am Ende der Stunde auch herauskommen, sonst ist die Lehramtsprüfung gefährdet. Oder aber die sich für fortschrittlich haltenden Ausbilder fordern den so genannten ‚offenen Unterricht‘, mit viel Action und Handlungsorientierung, wenig gedanklicher Systematik, aber großer Belieblichkeit der Stoffe. Im ersten Falle tötet der Schematismus die Eigeninitiative der Schüler, im anderen Falle lässt allzu große Belieblichkeit keine zusammenhängenden Vorstellungen über die Sachverhalte entstehen“ (Giesecke 2003, 111; 112).

Aber auch bei den Schilderungen von Matthias Dippel handelte es sich um eine außergewöhnliche Geschichte. Schließlich betonte er selbst, dass der Großteil seiner Lehrer stets gerecht war. Und auch Lindens Erinnerungen an ihre Lehrer sind positiv, von einem vorsätzlichen Machtmissbrauch konnte sie nicht berichten:

„Da hatten wir ganz unterschiedliche Charaktere, von ganz lieb bis sehr streng. Aber ich hab sie nie als unfair empfunden. Das muss ich wirklich sagen. Ich glaube, ich kenne keine Situation, wo einer mir gegenüber oder meinen Mitschülern gegenüber unfair reagiert hat“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Probleme im Lehrer-Schüler-Verhältnis gab es aber nicht nur, wenn der Pädagoge seine Position missbrauchte, sondern auch dann, wenn er seiner Rolle nicht gerecht wurde. Inkonsequenz, Planlosigkeit, Überforderung und unzureichend vorbereiteten Unterricht lehnten die Schüler ebenfalls ab. Nadja Ackermann missfiel die Sprunghaftigkeit ihres Lehrers: „Ich hatte einen Englischlehrer, der hatte seinen Beruf wohl nur als Hobby und hat immer nur von Amerika erzählt, das war für mich gar nichts“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94). Dadurch habe sie viel Unterrichtsstoff verpasst und nicht so gut Englisch gelernt wie die Mitschüler mit anderen Lehrern. Die Interviewpartner waren abhängig davon, dass der Lehrer ihnen auf eine kompetente Art und Weise Wissen vermittelte, die Schüler unterstützte, förderte und forderte. Ihre Erwartungen an den Lehrer wurden folglich nicht erfüllt.

Jeder Mensch nimmt in seinem Leben verschiedene Rollen ein, die zu seinem sozialen Umfeld und der aktuellen Situation passen. Während der Lehrer in seinem privaten Umfeld beispielsweise die Rolle des liebenden Sohnes einnehmen kann, der seine Eltern

mehrmals in der Woche besucht, so ist seine Rolle in der Schule eine andere. Die Kollegen, Eltern und Schüler erwarten von ihm, dass er als Respektsperson auftritt, den Kindern etwas beibringt und für Ruhe in der Klasse sorgt. Diese Erwartungen sind eindeutig definiert und jedem angehenden Lehrer bewusst. Kann der Lehrer den Erwartungen der Bezugsgruppe nicht entsprechen, dann kommt es zu einem Konflikt. Der Lehrer büßt an Glaubwürdigkeit und Autorität ein (vgl. Goffman 1998 [1959], 15).

In Ackermanns Augen ist der Englischlehrer seiner Pflicht nicht gewissenhaft nachgekommen. Er erfüllte seinen Lehrauftrag nicht, als er seinen höheren sozialen Status ausnutzte, um von seinen Erfahrungen zu berichten, anstatt den Unterrichtsstoff zu vermitteln.

Dass sich die Rollen der Lehrenden mit fortschreitendem Alter der Schüler verändern können, ließ sich in einigen Interviews erkennen. So berichtete Nadja Ackermann, dass sich die Beziehung zu den Lehrkräften in der Oberstufe gewandelt habe:

„Manche haben uns auch mal zu sich nach Hause eingeladen, da hat man auch mal was von ihnen persönlich kennengelernt und man hatte dann nicht immer nur Unterricht. Sie wollten halt auch einfach etwas von uns wissen, das fand ich dann schon schöner“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Diese Entwicklungen nahm auch Linden wahr. Zu Beginn der Oberstufenzeit wurden die Schüler von ihren Lehrern, die sie teilweise seit der fünften Klasse kannten, gefragt, ob sie nun gesiezt werden wollen. Diese Höflichkeitsform zeigte, dass die Lehrer die Oberstufenschüler nun mehr und mehr als Erwachsene wahrnahmen. Die Verwendung des Honorativs musste ab dann nicht mehr eine einseitige Kommunikationsform zwischen dem Schüler und dem Lehrer sein, sondern konnte auch wechselseitig gebraucht werden. Dass einige Lehrer die Schüler zu sich nach Hause einluden, verdeutlichte das gegenseitige Vertrauen und den Respekt, den Lehrer und Schüler sich gleichermaßen entgegenbrachten. Schließlich war es nicht selbstverständlich, die Schüler in das private Umfeld einzuladen und sein Zuhause zu präsentieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Verhältnis von Pädagogen zu den Heranwachsenden immer auch durch den spezifischen Zeitgeist gekennzeichnet wird (vgl. Thies 2008, 77). Deutlich wurde dies besonders anhand der Erzählungen des Ehepaars Hartmann und von Harald Reimer. Sie berichteten noch von schlagenden Lehrern, während dies für die jüngeren Interviewpartner, die die gleiche Schule besuchten, undenkbar gewesen ist. Dennoch war die Lehrer-Schüler-Beziehung der Gesprächspartner häufig durch ein Machtdefizit gekennzeichnet. Der Lehrer nahm die Rolle des Erziehers ein,

während der Schüler der zu Erziehende war (vgl. Thies 2008, 77). Zunächst charakterisierten die Interviewpartner diese Abhängigkeit nicht negativ, durch ihre Enkulturation setzten sie diese sogar voraus. Schließlich bot es Orientierung und Sicherheit, wenn man den Lehrer als Autoritätspersonen einordnen konnte und wusste, wie man sich ihm gegenüber verhalten musste. Wesentlich kritischer sahen es die Interviewpartner, wenn die Lehrkräfte der erwarteten Rolle nicht entsprachen, versuchten sich als eine Art Freund anzubiedern, die Klasse nicht unter Kontrolle hatten oder gar ihre Machtposition missbrauchten. In den Gesprächen wurde zudem deutlich, dass sich die Beziehung von Lehrern und Schülern mit den Jahren entwickeln konnte. Besonders die Oberstufenschüler zeichneten ein Bild von einem entspannten Verhältnis zu ihren Kursleitern. Da die Schüler zu dem Zeitpunkt häufig bereits volljährig waren, verschob sich das Machtverhältnis und sie begegneten ihren Lehrkräften auf einer anderen Ebene.

Junge und ältere Lehrer

Für Schreiber waren die Lehrer in erster Linie dennoch Autoritätspersonen. So antwortete sie auf die Frage, woran sie als erstes bei ihren Lehrern denke: „Mit Respekt denkt man an die Lehrer zurück“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Besonders der Unterricht mit den jungen Lehrern habe ihr Freude bereitet. Obwohl sie nie gerne Mathe gemacht habe, unterrichtete ihr Lieblingslehrer dieses Fach: „Der war halt auch so jung! Der ist auf uns junge Menschen eingegangen, hat aber auch trotzdem gesagt, wenn es reicht“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). In einer weiteren Sequenz wurde deutlich, wie wichtig ihr die Verbindung von fachlicher Kompetenz und Einfühlungsvermögen war:

„Also gerade in der Pubertät hat man seine Höhen und Tiefen. Ganz schlimm. Bei den Mädels mehr, wenn es in die Pubertät kommt, wie bei den Jungs. Aber er war einfach für jeden da, auch privat und hat sich jeden einzeln vorgenommen und hat geguckt, dass er eben jeden dort fördert, wo eben seine Schwächen sind“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Sie fühlte sich durch den jungen Lehrer besonders verstanden, da er sich in die Situation der Heranwachsenden hineinversetzen konnte. Dies war besonders durch den relativ geringen Altersunterschied möglich. So konnten die Schüler Gemeinsamkeiten mit ihrem Lehrer entdecken. Diese Berührungspunkte waren mit älteren Lehrern nicht unbedingt gegeben. Sie erinnerte sich: „Unsere erste Lehrerin war sehr streng, die war schon ein bisschen älter. Was auch gut ist, da lernt man ein bisschen Disziplin“ (Interview Carmela

Schreiber, HS '01). Während Harald Reimer einige schlechte Erfahrungen mit älteren Lehrern gemacht hatte, dachte er gerne an eine Referendarin zurück:

„Unsere Referendarin fand ich ganz toll. Die war ja auch noch so jung. Sie war vielleicht 25, wenn sie überhaupt so alt war, und wenn wir Klassenparty hatten, dann war sie immer mit dabei. Mit ihrem Freund, sie hat genauso rumgeknutscht wie wir!“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Hier wurde nochmals die Suche nach Gemeinsamkeiten deutlich. Reimer lernte bei der Klassenfeier die private und menschliche Seite der Referendarin kennen, was sie ihm besonders sympathisch erscheinen ließ. Weiter berichtete er:

„Sie hat einen tollen Unterricht gemacht, das muss man wirklich sagen. Sie hat sich bemüht etwas rüberzubringen, damit jeder was versteht. Und sie hat sich unheimlich viel Mühe gegeben, wie man es macht. Kein Frontalunterricht!“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Anhand der Aussage war klar, dass Harald Reimer schlechte Erfahrungen mit dem sogenannten Frontalunterricht gemacht hatte. Er assoziierte damit einen wenig abwechslungsreichen Unterricht, bei dem der Lehrer vorne vor der Tafel steht und den Lernstoff durchbringen möchte, ohne auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Dieses Vorurteil besteht bis heute:

„Darin drückt sich in erster Linie die Abneigung gegen eine für alle Schüler einer Klasse gemeinsam geltende Leistungserwartung, also gegen den üblichen, vom Lehrer ausgehenden Unterricht aus – ‚Frontalunterricht‘ gilt inzwischen als der Gipfel schulpädagogischer Ignoranz“ (Giesecke 2003, 115; 116).

Der Frontalunterricht wird häufig als veraltete Form des Unterrichts wahrgenommen, bei der der Lehrer monologisierende Lehrvorträge hält. Dabei kann auch Frontalunterricht spannend gestaltet werden, Wissen vermitteln und auf die Interessen der Schüler eingehen.

Die Kombination aus Fachwissen und Verständnis für die Interessen und Bedürfnisse der Schüler war auch Nadja Ackermann wichtig:

„Das war ein Lehrer aus der Region, der wusste genau, was hier los ist und hat dann gesagt: ‚Die Zellertaler haben wieder Kerwe, die fehlen dann bestimmt am Montag.‘ Also der hat dann schon gewusst, dass wir am Montag fehlen, dieser Bezug zu der Region war wichtig“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Für Martina Linden war ebenfalls wesentlich, dass man gemeinsam mit den Lehrern auch mal lachen konnte:

„Es hatte nämlich richtig hoch geschneit, so 20 oder 30 cm und dann haben wir alle Schneebälle geformt und wir haben dann das ganze Auto zugemauert. Man hat wirklich nichts mehr davon gesehen“ (Interview Martina Linden, NPG '87)

Die Lehrerin nahm es ebenfalls mit Humor und bestach die Klasse mit Süßigkeiten. Nachdem die Schüler das Auto wieder ausgegraben hatten, brachte sie am nächsten Tag für jeden Schüler Süßigkeiten mit in den Unterricht.

Insgesamt vermittelten die Interviews den Eindruck eines recht entspannten Verhältnisses von den Schülern zu den jüngeren Lehrern. Die Gespräche zeigten eindeutige Vorteile der jungen Pädagogen auf. Sie wurden als innovativer und kreativer beschrieben. Dabei seien sie empfänglicher für neue Impulse und offen für Kritik der Schüler gewesen. Zudem seien sie näher am Schüler, wodurch sich die Heranwachsenden durchaus mit den Pädagogen identifizieren und sich die Lehrer besser in die Situation der Schüler hineinversetzen konnten.

Aber nicht immer bedeutet das junge Alter, dass die Person automatisch ein besserer Lehrer sein musste: „Wir hatten auch junge Frauen damals. Meine Englischlehrerin war als Mensch total nett, aber war auch mit vielen Sachen sehr schnell überfordert“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Und Markus Langer fasste resümierend zusammen:

„Das war damals ziemlich breit gestreut, also es gab wirklich Lehrer aus jeder Generation, quasi. Wir hatten mit ganz jungen Lehrern zu tun oder mit Lehrern, die damals schon kurz vor der Rente standen. Und man hat auch damals noch komplett unterschiedliche Lehrstile erkannt. Ich weiß, ich hatte einen Mathelehrer, das war so ein richtig harter Hund. Aber ich würde auch sagen, bei dem habe ich am meisten mitgenommen. Obwohl der auch wirklich immer sehr streng, aber auch immer gerecht war“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Die Interviews zeigten, dass die ehemaligen Schüler die Routine vieler erfahrener Lehrer zu schätzen wussten und ihnen mit Disziplin und Respekt entgegentraten, da die Lehrer ihnen dieses Verhalten ebenfalls entgegenbrachten. Pauschal kann also keine Aussage darüber getroffen werden, dass die Interviewpartner bessere Erfahrungen mit den jüngeren Pädagogen gemacht haben. Die Interviewpartner bewerteten die Lehrer individuell und persönlichkeitsgebunden, das Alter allein war nicht ausschlaggebend für die Bewertung der Erzieher.

Sympathie und Antipathie

Dabei spielten vielmehr menschliche Emotionen, wie Sympathie und Antipathie, eine zentrale Rolle bei der Bewertung der Lehrer durch die Interviewpartner. Eleonore Birnbaum berichtete:

„Vor dem Rektor hatte man immer einen Mordsrespekt. Wenn man an dem vorbeigegangen ist, dann hat man immer begrüßt. Und wie gesagt, manche Lehrer konnte man haben und manche eben nicht. Und dann hat man natürlich auch für manche Lehrer geschwärmt, weil sie so toll ausgesehen haben. Einen Mathelehrer hatten wir, da haben wir schon immer sehnsüchtig an der Tür gestanden und geschaut: ‚Kommt er jetzt oder kommt er noch nicht.‘“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Hier werden einerseits die verschiedenen Hierarchien innerhalb der Schule deutlich, denn auch im Lehrerkollegium gibt es Statusunterschiede. Dies war auch den Schülern bewusst. Dem Schulleiter wurde auch in den schulrechtlichen Vorschriften von 1968 eine Sonderrolle zugeschrieben. Der Direktor repräsentierte die Schule nach außen, unterstützte die Gesamtlehrerkonferenz und die Schulkonferenz, außerdem konnte er bei verschiedenen Gremien mitwirken. Innerhalb des Schulsystems stand er zwar über den anderen Lehrern, er war aber nicht deren Vorgesetzter. Um die pädagogische Freiheit der anderen Lehrer nicht einzuschränken, hatte der Schulleiter nach wie vor nur Weisungsrecht. Genau wie alle anderen Lehrer hatte er die Aufgabe, den Erziehungsauftrag möglichst gut zu erfüllen (vgl. Bogner 1968, 30).

Andererseits hob Birnbaum hervor, dass man einige Lehrer leiden kann und andere nicht. Die Sympathien entstanden dabei durch Charakterzüge oder auch durch optische Eindrücke. So schwärmten ihre Klassenkameraden und sie für einen jungen Lehrer, der nicht nur gutaussehend, sondern auch nett war. Tanja Schmidt beschrieb ihren Lieblingslehrer hingegen als eine Art Vaterfigur:

„Mein Lieblingslehrer hat so etwas wie ein Papa. Also zu dem konnte man immer gehen, den hatten wir von der fünften bis zur siebten Klasse. Der war einfach lieb. Zu dem konnte man gehen, wenn was ist, der war immer ruhig, der hat nicht geschrien. Der war einfach cool“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Für sie war es wichtig, dass ein Lehrer Verständnis zeigte und auch in stressigen Situationen Ruhe bewahrte und die Schüler nicht anschrie. Andere Gefühle löste eine Kollegin des Lehrers in ihr aus:

„Was heißt nicht so mögen, ich war mit ihr nicht so auf einer Wellenlänge. Und so ging es ihr wahrscheinlich mit mir auch. Also es war immer etwas schwierig. Aber dass ich sie jetzt absolut nicht hätte leiden können oder dass ich Probleme gehabt hätte wegen ihr, in die Schule zu gehen, das war nicht“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Während sie für ihren Lieblingslehrer große Sympathie empfand, konnte sie zu anderen Lehrern keine enge Beziehung aufbauen. Unter Sympathie versteht man im Allgemeinen eine emotional positive Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen. Dabei ist das gegenseitige Wohlwollen die Voraussetzung für die positive Beziehung. Sind sich zwei Menschen sympathisch, dann wertschätzen und akzeptieren sie sich gegenseitig, ihre Handlungen sind auf gemeinsame Interessen oder Ziele abgestimmt. Diese Art von Beziehung vermittelt beiden Parteien Sicherheit und besonders für die Kinder wird eine Basis für die Übernahme von sozialen Werten und Gewohnheiten geschaffen (vgl. Trommsdorff 1991, 185).

Diese Erfahrung machte Schmidt ebenfalls mit ihrem Lieblingslehrer. Da sie sich in seiner Gegenwart wohl fühlte, besuchte sie gerne seinen Unterricht und war bereit ihr Bestmögliches zu tun, um gute Noten zu erhalten. Diese zwischenmenschliche Ebene war auch für Manuel Jung und Eleonore Birnbaum ausschlaggebend, ob sie den Unterricht eines Pädagogen gerne besuchten.

„Im Laufe eines Gymnasiallebens hat man ganz verschiedene Lehrer kennengelernt“ (Interview Manuel Jung, NPG '04). In dem eingangs verwendeten Zitat umriss Manuel Jung die Tatsache, dass Sympathie und Antipathie im menschlichen Zusammenleben stets zentral dafür sind, wie gut das Verhältnis zueinander ist. Und auch Eleonore Birnbaum bestätigte diesen Eindruck: „Bei manchen Lehrern kann ich gar nicht sagen, woran es lag. Das war Sympathie und Antipathie. Das ist manchmal so“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). Weiter erklärte sie:

„Unsere Lehrer waren wirklich toll. Manche Lehrer haben einen zwar gestriezt, aber man hat viel gelernt und das war super toll. Unser Mathelehrer war wirklich ganz toll. Unser Lateinlehrer hat uns auch ganz arg gestriezt, aber da habe ich auch super viel gelernt. Es gab natürlich auch welche, die konnte man nicht so abhaben und die konnten uns nicht so abhaben. Ich hatte eine Englischlehrerin, wir mochten uns nicht so und das war auch mein einziger Vierer im Abiturzeugnis“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Leistungen hingen bei der Interviewpartnerin also auch mit Sympathie und Antipathie zusammen. Während Eleonore Birnbaum im Allgemeinen eine fleißige und gute Schülerin war, waren ihre Noten in Englisch eher schlecht. Dies brachte sie in einen direkten Zusammenhang mit der Lehrerin, mit der sie sich damals nicht verstanden hat. Dafür lieferte sie selbst einen, für sie besonders aussagekräftigen Beleg, denn bei einer anderen Lehrerin verbesserten sich ihre Noten direkt: „Dann hatten wir mal eine Austauschlehrerin aus Australien und dann habe ich plötzlich sehr gerne Englisch gemacht“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). Diese Erfahrung teilte auch Manuel Jung:

„Ich hatte einen, mit dem ich gar nicht klargekommen bin, in Deutsch hatte ich den. Und das ging sogar so weit, dass ich teilweise sogar den Deutschunterricht geschwänzt habe bei ihm. Weil von seiner Art und Weise, das war immer so übertrieben. Das hat mir gar nicht gepasst. Vielleicht hatte ich auch einfach in dem Alter keinen Bock dem Unterricht zu folgen, wie er ihn gerne durchgezogen hat“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Für ihn bestand ein Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Pädagogen und des Unterrichtsfachs, das er unterrichtete. War der Lehrer auf eine Weise unsympathisch oder inkompetent, dann machte der Unterrichtsbesuch weniger Freude. Als Schüler gehe man dann weniger gerne in den Unterricht und sei weniger offen für die neuen Themen.

Wie sehr das Wohnbefinden der Heranwachsenden von Sympathie und Antipathie zu den Lehrkräften abhing, zeigte das Beispiel von Ulrike Weber. Nach einer starken Auseinandersetzung mit einem Lehrer wechselte sie vom Nordpfalzgymnasium auf den Weierhof, da sie sich nicht mehr fair behandelt fühlte:

„Ich hatte einen Lehrer, den ich nicht mochte, das war mit ein Grund, warum ich dann vom NPG runter bin. Das war der Religionslehrer und er hatte im Unterricht gesagt, dass Tiere keine Seele haben. Und da war ich ganz anderer Meinung. Wir haben dann diskutiert und meine Klassenkameraden haben gesagt, dass ich es einfach lassen soll, dass er meinen Punkt eh nicht versteht. Naja, er hat mir das übel genommen und ich hatte ihn auch in Mathe, dort kam ich dann auch auf keinen grünen Zweig mehr“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

Auf dem Weierhof fühlte sie sich anschließend besser aufgehoben und verstanden: „Wir haben von den Lehrern immer vermittelt bekommen: ‚Wir sind an euch interessiert, an euch als Menschen‘“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

In dem Verhältnis zu den Lehrkräften wurde ein breites Spektrum an zwischenmenschlichen Emotionen deutlich. Einige Gesprächspartner erinnerten sich mit Freude

an ihre Lieblingslehrer zurück und hoben hervor, wie gerne sie den Menschen wieder treffen würden. Andere haben ihre Lehrer weniger gut in Erinnerung behalten und assoziierten mit ihnen negative Gefühle. Diese konnten von einem einfachen „Nicht-Mögen“ bis hin zur Verwendung von Begriffen wie Angst reichen. In den Erinnerungserzählungen wurde deutlich, dass die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle für die Wahrnehmung der eigenen Schulzeit spielten: Wer gute Lehrer hatte, dachte positiver an sie zurück, während schlechte Lehrer auch im Erwachsenenalter noch negative Gefühle bei den Gesprächspartnern auslösten. Aber was machte für die Interviewpartner gute und schlechte Lehrer konkret aus?

Guter Lehrer vs. schlechter Lehrer

In den bisherigen Ausführungen sollte bereits deutlich geworden sein, dass die Einteilung der Lehrkräfte in „gut“ und „schlecht“ subjektiv erfolgt und von Enkulturation und Zeitgeist abhängig ist. Dies hängt vor allem mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammen, die das Bild der Lehrkräfte in den vergangenen Jahrhunderten veränderten und auch die Erwartungen an diese wandelten. Im 17. Jahrhundert wurden die Schulen meist dezentral und durch private Stiftungen und städtischen Gemeinden gegründet. Unterrichtet wurde häufig durch den Klerus, den Lehrern von damals ging es darum, die Kinder zu christlichen Untertanen zu erziehen. Bereits im 18. Jahrhundert wurde das Schulwesen dann mehr und mehr eine Angelegenheit des Staates, der sich durch die Bildung seiner Bürger eine Weiterentwicklung versprach (vgl. Winkler 2017, 56; 58). Darauf aufbauend, änderten sich auch die Ansprüche an die Lehrkräfte. Während Frontalunterricht im vergangenen Jahrhundert die vorherrschende Unterrichtssituation war, lernen Referendare mittlerweile neue Konzepte der Unterrichtsgestaltung.

Obwohl die Gesprächspartner unterschiedlich alt sind und verschiedene Schulformen besuchten, ließen sich in den Gesprächen Merkmale feststellen, die für die ehemaligen Schüler einen guten von einem schlechten Lehrer unterschieden. Diese Wahrnehmungen beruhen auf den subjektiven Vergleichen der ehemaligen Schüler. Nur wer Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehrern gesammelt hat, kann diese als gut oder schlecht erkennen und darüber sprechen. Der Vergleich kann als eine Methode des Denkens und des Erinnerns verstanden werden (vgl. Lehmann 2007, 180). Albrecht Lehmann bezeichnet ihn gar als „überkulturell gültige Universalie des Denkens, deshalb zählt er zu den sozialen Voraussetzungen menschlichen Bewusstseins“ (Lehmann 2007, 81). Der

Vergleich als Erkenntnismethode sei im alltäglichen Reden und Denken gar alternativlos (vgl. Lehmann 2007, 183).

Während einige Interviewpartner zunächst ins Schwärmen gerieten, wenn man sie nach ihren alten Lieblingslehrern fragte, reagierte Hans Hartmann eher verhalten auf die Frage und antwortete ausweichend. „Da gab es viele: Selbstverliebte, Harte, Witzige. Da war alles dabei“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Hartmann reflektierte, dass diese Charaktereigenschaften ausschlaggebend waren, ob er den Lehrer auf menschlicher Ebene mochte. In seiner Aufzählung wurde bereits seine kritische Einstellung zu seinen ehemaligen Pädagogen deutlich. Mit den Adjektiven „selbstverliebt“ und „hart“ assoziiert man eher negative Eigenschaften. Aber auch zu „nachgiebig“ dürfe ein guter Lehrer nicht sein:

„Menschlich war sie schon in Ordnung, aber es war keine Lehrerin in dem Sinne. Wir hatten sie in Religion und ihr war das egal, dass man in den Klassenarbeiten voneinander abgeschrieben hat. Da hat man den Depp machen können im Unterricht. Im Prinzip war sie kein Lehrer“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82).

Durchsetzungsvermögen war für Hans Hartmann eine Kernkompetenz, die eine Lehrkraft mitbringen musste. Konnte sie sich nicht gegen die Schüler behaupten, dann wurde sie durch die Heranwachsenden auch nicht ernstgenommen. Mangelnde Durchsetzungskraft wirkte sich dabei auch negativ auf die Bewertung des Unterrichts aus. Da man in dem Unterricht als Schüler machen konnte, was man wollte, lernte man in dem Fach auch weniger, da man zu sehr mit anderen Themen beschäftigt war. Dennoch konnte er auch von Lehrern berichten, die für ihn Kernkompetenzen mitbrachten, die in seinen Augen einen guten Lehrer ausmachten. Dazu gehörte nicht nur Humor, sondern auch ein offenes Ohr für Probleme: „Ein anderer war auch in Ordnung, mit dem konnte man was anfangen und reden“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Hier zeigte sich, dass nicht nur fachlicher Kompetenz eine Bedeutung beigemessen wurde, vielmehr waren soziale Kompetenzen wichtig, damit der Schüler Vertrauen zu der Autoritätsperson fassen konnte.

Das war auch für seine Frau Ingrid wichtig: „Menschlichkeit hat meinen Lieblingslehrer wirklich ausgezeichnet“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88). Damit war nicht nur die Fähigkeit gemeint, Wissen erfolgreich zu vermitteln, sondern vielmehr auch auf menschlicher Ebene zu brillieren. Ein erfolgreicher Lehrer solle Verständnis für die Probleme der Schüler zeigen und die Fähigkeit haben, den Kindern zuzuhören und sie ernst zu nehmen. Dieses Einfühlungsvermögen vermisste sie bei ihrem Mathelehrer. Dieser habe die Klasse herablassend behandelt: „Meinen Mathelehrer mochte ich nicht, weil

er so arrogant war. ‚Ich weiß alles, ihr seid alle dumm‘, diesen Eindruck hat er uns zumindest vermittelt. So gab er einem das Gefühl“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88). Wenn die eigenen Leistungen abgewertet werden und man sich nicht verstanden fühlt, dann entstehen beim Lernen keine Glücksgefühle. Man verbindet den Unterricht mit negativen Emotionen, nimmt den Lehrer als schlechten Pädagogen wahr und erinnert sich an die schlechten Gefühle während der Unterrichtszeit.

Ganz anders ist es, wenn der Lehrer die Schüler motivieren kann. Der persönliche Bezug zu dem Fach, das der Lehrer unterrichtet, scheint ebenfalls für die Schüler von Bedeutung zu sein. Diese Authentizität führt zu dem Respekt und der Anerkennung durch die Schüler. So erinnerte sich Eleonore Birnbaum:

„Sie waren streng, aber das war gut. Wer auch toll war, das war ein Lehrer, der ist in Berlin aufgewachsen und hat den Mauerbau vor Ort miterlebt. Das war unbeschreiblich sein Wissen, was er uns da alles vermitteln konnte an Geschichte“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Solang das Verhalten des Lehrers für die Schüler nachvollziehbar war, wurde diese Autorität nicht von Gesprächspartnerin Birnbaum abgelehnt.

„Erziehung verbindet politische und private Komponenten, ziel per definitionem auf das ‚das Beste des Kindes‘, verwendet bestimmte Technologien und ist zugleich von einer starken Machthierarchie geprägt“ (Winkler 2017, 58).

Diese Hierarchie wird allerdings nicht abgelehnt, solange kein Machtmissbrauch stattfindet. Zudem wurde in Birnbaums Aussage deutlich, dass die Leidenschaft für den Lehrerberuf den Schülern nicht entging. Brannte ein Lehrer für seine Arbeit, so fiel es Matthias Dippel nicht schwer, die Bemühungen anzuerkennen und den Lehrer als Autoritätsperson ernst zu nehmen:

„Spontan würde ich sagen, es waren zu 90 Prozent gute Lehrer. Der Großteil war immer sehr offen, es gab natürlich immer Ausnahmen. Aber sie waren sehr offen und haben einen guten Unterricht gemacht und ich würde behaupten, die meisten waren auch Lehrer aus Überzeugung. Das hat man gemerkt“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof ‘04)

Durch seinen Lieblingslehrer entwickelte Dippel ebenfalls eine Leidenschaft für das Fach. Zudem zeichneten den Lehrer Kritikfähigkeit, Offenheit und Authentizität aus:

„Das Fach zum einen und einfach, dass man gemerkt hat, er ist Lehrer aus Überzeugung, er ist offen für Rückmeldungen und Feedback. Ich weiß gerade nicht, wie ich es beschreiben soll. Aber er hat einfach eine gute Art gehabt, das Wissen

zu vermitteln und die Leute miteinzubeziehen“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Dippel betonte, dass ein guter Lehrer offen sei, einen guten Unterricht gestaltet, weil er den Beruf aus Überzeugung gewählt hat und bereit ist, die Schüler mit einzubeziehen. Im Gegensatz dazu stand also ein Lehrer, der wenig verständnisvoll auftritt, die Zusammenhänge seines Fachs weniger gut erklären kann, weil er den Beruf des Lehrers nicht aus Leidenschaft gewählt hat.

So überrascht es also wenig, dass die Interviewpartner einen guten Lehrer mit Worten wie offen, authentisch, hilfsbereit, verständnisvoll, durchsetzungsfähig oder humorvoll charakterisierten. Diese Eigenschaften sind nicht nur in einer hierarchischen Beziehung vom Lehrer zum Schüler positiv besetzt, vielmehr können diese Charakterzüge auch an Freunden geschätzt werden. Anerkennung, Wertschätzung und Verständnis waren für die ehemaligen Schüler zudem von Bedeutung. Über einen Lehrer, der die einstigen Schüler motivierte und Freude am Unterricht vermittelte, sprachen die Interviewpartner besonders positiv. Negativ bewertet wurden hingegen mangelndes Fachwissen und nicht ausreichende Sozialkompetenzen, Unter- oder Übermotiviertheit wurden beanstandet wie auch Kontrollverlust, zu lascher oder zu strenger Unterricht und Kritikunfähigkeit. Wenn über schlechte Lehrer gesprochen wurde, dann ging es häufig darum, seinem Unmut „Luft zu machen“ und aufzuzeigen, welche Fehler der Pädagoge aus Sicht des Gesprächspartners gemacht hat. In dieser Kritik waren die Lösungsansätze bereits indirekt vorhanden. Wurde ein Lehrer als zu lasch charakterisiert, hätte sich der Schüler mehr Führung gewünscht, Arroganz hätte durch Einfühlungsvermögen ausgeglichen werden können. In der Rolle des Schülers waren die Gesprächspartner aber schlicht nicht in der Position, diese Punkte anzusprechen und den Lehrer darauf hinzuweisen. Und auch als Erwachsener wäre es sicherlich kein angenehmes Gespräch eine Person auf diese Aspekte anzusprechen.

Retrospektiv sprachen die Interviewpartner lieber über ihre Lehrer, wenn sie positive Erfahrungen mit ihnen gesammelt hatten. Dies deutet einerseits darauf hin, dass sich die Gesprächspartner in der Gegenwart mit positiven Erinnerungen wohler fühlten und diese deshalb eher einer fremden Person berichten wollten. Ihr subjektives Wohlbefinden mit einer Geschichte könnte somit ausschlaggebend für den Interviewverlauf gewesen sein. Andererseits lässt sich in diesem Zusammenhang eine bestimmte Form der Meistererzählung erahnen:

„Heute reden Journalisten von Meistererzählungen, wenn sie gesellschaftliche Meinungsklimata beschreiben, Philosophen, wenn sie ethische Normen historisch fundieren, und Historiker, wenn sie geschichtliche Großdeutungen nachzeichnen. Auch durch zeitliche Schranken läßt der Begriff sich nicht mehr bändigen; Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stoßen vielmehr zusammen, wenn von Meistererzählungen die Rede ist“ (Jaraus & Sabrow 2002, 9).

Die Erinnerungserzählungen der Gesprächspartner könnte sich also an einem vorherrschenden Diskurs orientiert haben, der die eigene Vergangenheit romantisiert und beschönigt und deshalb negative Aspekte eher unausgesprochen bleiben – zumindest in einer Interviewsituation mit einer Fremden. Doch dieser Aspekte soll später genauer betrachtet werden.

Erfahrungen, die fürs Leben prägen?

Prägen die Lehrer also die Schüler für ein ganzes Leben? Ute Weber betonte während des Interviews: „Meistens sind es doch besondere Ereignisse, die einen dazu bewegen, einen Lehrer für so wichtig zu nehmen, dass man ihm zuhört und später über ihn spricht“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85). In den Interviews wurde erst ganz allgemein gefragt, was den Gesprächspartnern zu ihren Lehrern einfiel. Erst danach sollte auf mögliche Lieblings- und Hasslehrer eingegangen werden. Trotzdem berichteten die Interviewpartner häufig von sich aus von besonderen und außergewöhnlichen Situationen mit ihren Lehrern. Ausführlich wurde lediglich über die Lehrer gesprochen, mit denen man Emotionen verbunden hat. Zwar erwähnten die Interviewpartner auch, dass es andere Lehrer gegeben habe, längere Geschichten gab es aber nur über die Lehrer, die man besonders mochte oder eben gar nicht leiden konnte. Daraus kann abgeleitet werden, dass nicht alle Lehrer als prägend für das Erwachsenenleben wahrgenommen werden. Auch wenn jeder einzelne Pädagoge auf seine eigene Art und Weise einen Teil zur Erziehung und Bildung beigetragen hat.

Die Beispiele der ehemaligen Hauptschüler Hartmann und Reimer haben gezeigt, dass ihre negativen Erfahrungen mit einigen Lehrern sie bis heute begleitet haben. Obwohl sie auch angaben, dass es nette Lehrer gegeben habe, sprachen sie doch recht ungerne über ihre schlechten Erfahrungen. Bis heute sehen sie in den Lehrern ein Grund dafür, weshalb sie die Institution Schule nicht so gerne besuchten, obwohl sie die Zeit mit den Klassenkameraden sehr schätzen. Während bereits darauf eingegangen worden ist, dass schlechte Erfahrungen mit Lehrern ebenfalls einen Einfluss auf die Bewertung der

Schulzeit haben können, sollen nun zum Abschluss des Kapitels zwei positive Beispiele gezeigt werden. Denn für Frank Weber und Manuel Jung nahmen ihre Lieblingslehrer eine Vorbildfunktion ein, die sie bis in die Gegenwart beeinflusst hat.

Der Lieblingslehrer von Frank Weber war zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits verstorben. Die Frage nach dem Pädagogen bewegte den Interviewpartner sichtlich. Man merkte ihm an, wie dankbar er seinem Lehrer nach wie vor war. Obwohl ihm der Tod des Lehrers sehr nahe ging, fand der Physiker beschreibende Worte: „Ich hatte einen besonderen Lehrer, weil er sehr bestimmend für mein weiteres Leben war. Der hat, obwohl er mein Chemielehrer war, mich motiviert, das zu machen, was ich dann studiert habe“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84). Frank Weber ist promovierter Physiker und wurde von seinem Lehrer in seinen Interessen unterstützt und gefördert. Dabei ist es nicht ungewöhnlich, dass sich Heranwachsende an gewissen Leitfiguren orientieren: „Wir benötigen Impulse von außen, um dann in Auseinandersetzung, Orientierung und Abgrenzung dazu das eigene Leben zu gestalten“ (Mendel 2015, 12).

Die gesellschaftliche Bedeutung von Personen und Berufsgruppen als Vorbilder für Heranwachsende hat seit Ende des Zweiten Weltkriegs Schwankungen unterlegen. In einer pluralen Welt bieten Leitfiguren den Jugendlichen allerdings eine Orientierungshilfe, um sich zwischen den vielen verschiedenen Möglichkeiten zurechtzufinden und die eigene Identität zu entwickeln (vgl. Mendel 2015, 25; 31). Frank Weber hatte während des Interviews mehrfach angesprochen, dass er aus einer Nicht-Akademiker-Familie stammt. Er war der erste seiner Familie, der das Gymnasium besuchte, anschließend kamen auch seine Brüder auf die Schule. Diese Tatsache ist sicherlich mit einigen Herausforderungen verbunden gewesen, die er allerdings nicht näher erläuterte. Trotzdem ist davon auszugehen, dass seine Eltern ihm gewisse Aspekte der beruflichen Entwicklung nicht näher erklären konnten, da es für sie ebenfalls neu war. Sein Lehrer konnte ihm hingegen andere Karrierechancen aufzeigen und somit in einem akademischen Bereich eine Vorbildfunktion einnehmen.

Im Allgemeinen kann man unter sogenannten Vorbildern Personen verstehen, die das eigene Leben beeinflussen, in dem man etwas von ihnen übernommen oder gelernt hat. Dabei bleiben sie auch nach Jahren noch in Erinnerung (vgl. Mendel 2015, 27). Die Ausrichtung an solchen Leitfiguren wirkt dabei entwicklungsfördernd (ebd. 25). Diese Orientierung fand Manuel Jung in seinem Mathematiklehrer:

„Wer mich geprägt hat und wen ich als Lehrer sehr geschätzt habe, das war der Herr Reimer. Der auch immer etwas Drill reingebracht hat. ‚Stellt euch richtig

hin, macht den Rücken grade. Stellt euch zwei und zwei vor der Klasse auf!‘ Das war egal, ob man in der fünften oder der dreizehnten Klasse war, das musste durchgezählt werden, dass man direkt sehen konnte, wer fehlt. Der Letzte in der Reihe musste dann immer sagen, wer nicht da ist. Und der einfach ein Lehrer vom alten Schlag war, der immer noch so ein bisschen Zucht und Ordnung reinbringen wollte und reingebracht hat“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Die Strenge beurteilte er dabei nicht negativ. Vielmehr hob er hervor, wie bedeutsam es für ihn war, Disziplin zu lernen. Diese Tugend bewertete er als positiv und auch für seinen Berufsalltag als relevant. Dabei sprach er an, dass die Lehrer der „alten Schule“ nicht immer kritisch betrachtet werden müssen. Dies überrascht wenig, schließlich muss er als Angestellter einer Bank auf Ordnung und Pünktlichkeit achten, dies vermittelte der Lehrer ebenso, wie die Freude an Zahlen und der Mathematik. Diese Bewertung erfolgt, wie immer, aus der Gegenwart. Fraglich ist, ob Jung sich schon während der Schulzeit über die Rolle des Lehrers so bewusst war und diese auf ähnliche Weise artikuliert hätte. Die Summe der Erfahrungen, die Jung während seiner Zeit nach der Schule gesammelt hat, ist ausschlaggebend dafür, wie er gegenwärtig über seine Schulzeit und den ehemaligen Lehrer spricht. Die gemachten Erfahrungen sind nicht etwa alle isoliert in seinem Bewusstsein vorhanden, vielmehr verknüpfen sie sich, weshalb die Gegenwart untrennbar mit den vorherigen Erlebnissen verbunden ist (vgl. Lehmann 2007, 11). Albrecht Lehmann erläutert in seinem 2007 publizierten Werk „Reden über Erfahrung; Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens“:

„Wir erfahren und urteilen stets in Situationen. Situation ist, wie ich sagte, die Grundlage aller Erfahrung. Sie wird in ihrer atmosphärischen und sozialen Qualität wahrgenommen, und wir erinnern uns auf dieser Grundlage später, wenn wir sie erzählend vermitteln [...] Die historische Situation, in der ein Erzähler eine zurückliegende Erfahrung zur Veranschaulichung für seine Gesprächspartner rekonstruiert, ist seine Gegenwart. Er vergegenwärtigt sich einer zurückliegenden Situation, die stets unter dem Eindruck lebensgeschichtlicher Erfahrung und historischer Deutung zu einer anderen geworden ist“ (Lehmann 2007, 11;12).

Manuel Jungs Urteil über seinen Mathematiklehrer fiel deshalb so positiv aus, weil die vermittelten Werte ihn bis in die Gegenwart begleiten und seinen Berufsalltag erleichtern haben. Frank Weber hätte möglicherweise einen anderen Beruf gewählt, wenn sein Chemielehrer seine Leidenschaft für die Naturwissenschaften weniger gefördert hätte, gerade deshalb misst er dem Lehrer auch nach dessen Tod ein solch große Bedeutung für sein

eigenes Leben bei. Und auch das Leben von Reimer und Hartmann wurde durch die negativen Erfahrungen geprägt, Hartmann denkt besonders deshalb noch immer schlecht an die Hauptschule zurück: „Da fragte man sich: Wer braucht das?!“ (Interview Hans Hartmann, HS '82).

Insgesamt ist also festzuhalten, dass einzelne Lehrkräfte tatsächlich auch im Erwachsenenalter noch als bedeutsam von ehemaligen Schülern bewertet werden können. Voraussetzung dafür sind Handlungen, die sich die Schüler damals als bedeutsam wahrnahmen und sich deshalb merkten:

„Jede Erfahrung, die wir so wichtig nehmen, dass wir sie registrieren, hat einen Bezug auf kommende Erfahrungen und gewiss auch einen lebenspraktischen Bezug [...] Wer Erfahrungen im Gedächtnis ‚sammelt‘, ist sich also stets der Geschichtlichkeit seiner Person bewusst, denkt von der Gegenwart aus an die Zukunft“ (Lehmann 2007, 41).

Nicht jeder Lehrer blieb den Gesprächspartnern explizit in Erinnerung, schließlich arbeitet das Gehirn selektiv. Positive und negative Erlebnisse können aber dennoch das Denken und Handeln im Erwachsenenalter beeinflussen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte nach wie vor den Schülern im Unterricht gleichermaßen Fachwissen und moralische Werte vermitteln sollen. Dabei sind sie für die Unterrichtsgestaltung selbst verantwortlich. Voraussetzungen, um den Lehrerberuf ausüben zu können, sind der Schwur auf die Verfassung und die Einhaltung demokratischer Werte. Die Aufgaben der Pädagogen entwickelten sich in den vergangenen Jahrzehnten immer weiter:

„Mit der Abkehr von der traditionellen „Pauker“-Rolle, die stark auf einer ausgeprägten Übungskultur basiert, verlagert sich das Aufgabenprofil hin zur Kompetenzentwicklung des Schülers, für die es im Schulalltag jedoch nur unzureichende Umsetzungsstrategien gibt“ (Henry-Huthmacher & Hoffmann 2013, 14).

Insgesamt ähnelten sich die Erzählungen der meisten Interviewpartner sehr. Dies überrascht allerdings wenig, schließlich war die Position der Schüler dieselbe, egal in welchem Jahrzehnt sie die Schule besuchten. Die Lehrer standen in der Hierarchie über den Schülern, da sie die Heranwachsenden bewerteten. Der Unterricht und die Lerninhalte wurden dabei größtenteils von den Lehrkräften gestaltet. Während über durchschnittliche Lehrer nicht gesprochen wurde, berichteten die Interviewpartner von besonderen Eigenschaften oder außergewöhnlichen Momenten mit ihren Lieblings- oder Hasslehrern:

„Wir sammeln Erfahrungen, weil wir auf Grund vorangegangener Erfahrung voraussetzen, dass wir in einer aktuellen Situation gerade etwas für später vielleicht einmal Hilfreiches beobachtet haben. Wir merken es uns manchmal vielleicht auch deshalb bewusst, weil wir wissen, dass Ereignisse dieses Charakters, wenn sie nur richtig erzählt werden, künftig einmal eine spannende Geschichte für unsere Zuhörer ergeben“ (Lehmann 2007, 40).

Erzählt wurde das, was in der Gegenwart für die Interviewpartner von Bedeutung war, weshalb mittelmäßige Lehrkräfte und alltägliche Situationen des Unterrichts nicht geschildert wurden.

Sympathie und Antipathie spielten eine wichtige Rolle in der Bewertung des Pädagogen – ganz unabhängig von der Schulform oder dem Alter der Interviewpartner. Einig waren sich die Interviewpartner dennoch in den Beschreibungen eines guten Pädagogen. Dieser solle Wissen vermitteln und gleichzeitig ein offenes Ohr für die Probleme seiner Schüler haben. Der Ausdruck „Lehrer der alten Schule“ war bei vielen Gesprächspartnern negativ besetzt, da dieser mit Machtmissbrauch und unangebrachter Strenge assoziiert wurde. Dieser Begriff wurde ebenfalls durchweg von den Interviewpartnern, unabhängig von Alter und Schule, genutzt. Wie das Beispiel von Manuel Jung gezeigt hat, müssen die Lehrer, die einen traditionelleren Unterricht gestalten, aber nicht immer negativ bewertet werden. Sein Lieblingslehrer war einer „der alten Schule“, der ihm Disziplin und Pünktlichkeit beibrachte. Diese Tugenden bewertet er in seiner Gegenwart als wichtig, besonders in seinem Beruf als Bankmitarbeiter. Dies verdeutlicht einmal mehr, wie subjektiv die Bewertung einer vergangenen Situation oder eines Menschen erfolgt. Der Lieblingslehrer des einen kann dem anderen Schüler verhasst sein.

Obwohl sich diese Gemeinsamkeiten in den Schilderungen der Gesprächspartner entdecken ließen, konnte man auch einige Unterschiede in den Beschreibungen erkennen. So berichteten drei der ehemaligen Hauptschüler von physischer Gewalt durch ihre Lehrer. Diese Erfahrung mussten die anderen Interviewpartner nicht machen oder haben sie in den Gesprächen schlichtweg nicht thematisiert. Mit Schlägen durch den Lehrer als Teil der Erinnerungserzählungen der Gesprächspartner hatte ich vorab nicht gerechnet, schließlich kannte ich diese Art der Pädagogik nur aus Büchern, Filmen oder den Erzählungen meiner Großeltern – nicht aber aus Gesprächen mit Personen, die zur Generation meiner Eltern zählten. Zudem überraschte es mich, wie offen die Gesprächspartner von ihren negativen Erfahrungen mit den schlagenden Lehrern berichteten:

„Wer Situationen des Alltags untersucht, häusliche Einladungen, Kaffeekränzchen, Gasthausrunden, Barbiergespräche, kann beobachten, dass es dabei zentral zum atmosphärischen Arrangement des Gastgebers oder der Runde gehört, die ‚Chemie‘ irgendwie zu arrangieren, Harmonie aufrecht zu erhalten, Konflikte – soweit das möglich ist – ‚unter dem Tisch‘ zu lassen“ (Lehmann 2007, 88).

Während die Interviewpartner über die Schläge sprachen, fühlte ich mich unwohl, da ich nicht wusste, wie ich mit diesen Aussagen umgehen sollte. Schließlich hatte ich auch Mitleid mit den Gesprächsteilnehmern, dass sie solche Erfahrungen in der Kindheit machen mussten, während die Schule für mich immer ein sicherer Ort gewesen war. Ein solch schweres Thema drückt die Stimmung und es ist schwer, wieder gut gelaunt über andere Erinnerungen zu sprechen. Dies ist dementsprechend eine Möglichkeit, weshalb andere Interviewpartner ein solches Thema eben nicht angesprochen haben könnten, selbst wenn sie ähnliche Erfahrungen gemacht haben.

Auffällig war trotzdem, dass besonders die jüngeren Interviewten das Verhältnis zu einigen Lehrkräften als beinahe freundschaftlich charakterisierten. Und auch Ingrid Hartmann hatte den Eindruck, dass die Lehrer ihrer erwachsenen Töchter weniger autoritär waren:

„Die Schule war zu meiner Zeit strenger als bei meinen Töchtern. Da war es echt streng, da hatte man noch Respekt vor den Lehrern, wenn die dann mal wirklich laut wurden oder so, das war streng. ‚Stillgestanden! Stillsitzen! Ruhe!‘ Das ist jetzt sehr locker“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88)

Während sie in ihrer Beziehung eine fast militärische Disziplin wahrnahm, wie man an den Ausrufen deutlich erkennen konnte, sei das Verhältnis der Töchter zu den Lehrern wesentlich entspannter gewesen. Dies verwies einerseits darauf, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis klar durch die zeitgenössischen Diskurse beeinflusst wird. Andererseits könnte es auch dafürsprechen, dass Ingrid Hartmann in ihrer Rolle als Mutter die Rolle der Töchter als Schülerinnen und die Position der Lehrer anders bewertete.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verhältnis zu den Lehrkräften durchaus einen Einfluss auf die späteren Schulerinnerungen hat. War das Verhältnis zu den Pädagogen überwiegend positiv, so erinnerten sich die ehemaligen Schüler wesentlich lieber an die Unterrichtsstunden zurück. Dennoch ist hervorzuheben, dass die Beziehung zu den Lehrern nicht allein ausschlaggebend dafür ist, dass man sich im Erwachsenenalter gerne an die Schulzeit zurückerinnert. Ihren Lieblingslehrern schrieben die Interviewpartner auch im Erwachsenenalter noch eine Bedeutung zu. So konnten die

Lehrer als prägend für das eigene Leben wahrgenommen werden, wenn sie für ihre Fächer begeistern, Talente fördern und inspirieren konnten. Auf der anderen Seite wurden die Pädagogen selbst nach Jahren noch für Wissenslücken und Defizite verantwortlich gemacht.

Während ein Großteil der Interviewpartner Kritik an diesen Lehrerpersönlichkeiten übte, spielte das Thema Chancengleichheit während der Interviews keine Rolle, obwohl dieser Diskurs in den vergangenen Jahrzehnten medial sehr präsent war. Dies liegt nicht etwa daran, dass die Interviewpartner nichts über die Bildungsmisere oder die Kritik am deutschen Bildungssystem wissen würden. Vielmehr war der Aspekt in ihrem Alltag weniger relevant. Kein NPGler stammte aus einem akademischen Elternhaus. Obwohl die Eltern somit also keine Erfahrungen mit dem Abitur hatten, schafften die Heranwachsenden die allgemeine Hochschulreife, sicherlich auch durch die Unterstützung durch die Wissensvermittlung der Lehrer. Und auch die ehemaligen Hauptschüler beschwerten sich nicht über die Herausforderungen des deutschen Bildungssystems, schließlich haben alle eine Ausbildung gemacht, sind berufstätig, haben Familien gegründet, sich selbstständig gemacht und einige besitzen eigene Immobilien. Die Schulzeit mit ihren Höhen und Tiefen, mit ihren Herausforderungen und lustigen Anekdoten scheint folglich für alle Interviewpartner – unabhängig von der besuchten Schule – zu einer erfolgreichen Gegenwart geführt zu haben, weshalb dieses Thema nicht angesprochen wurde. Dies verweist wiederum auf eine gewisse Homogenität der Gruppe, den Eigenheiten der ländlichen Region und den selektiven Prozessen in einer Interviewsituation.

5.2.2 „Ich musste keine großen Ansprüche meiner Eltern erfüllen“ – Erwartungen und Freiraum

„Also für meine Mutter war es schon in der Grundschule immer ein Muss, dass es Einsen oder Eins Minus sein mussten. Eine Zwei Plus war schon nicht gut genug. Also sie war schon sehr streng“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Martina Linden ging in dieser Interviewsequenz auf die Erwartungshaltung ihrer Mutter ein. Besonders im Grundschulalter erwartete diese stets sehr gute Leistungen ihrer Tochter. Die guten Noten waren zentral, um von der Klassenlehrerin eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Auch nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule legte die Mutter weiterhin viel Wert darauf, dass sich ihre Tochter in der Schule bemühte.

Gemeinsam mit ihrer Mutter machte die Interviewpartnerin zu Beginn der fünften Klasse ihre Hausaufgaben oder lernte die Vokabeln.

Anhand dieses Beispiels wird bereits deutlich, dass die Eltern und Familien durch den Schulalltag beeinflusst werden und ihn gleichzeitig mitgestalten. Das Familienleben wird durch die Schule strukturiert, denn der Nachmittag der Schüler besteht nicht nur aus Freizeit, sondern auch aus Pflichten. Schließlich müssen neben den Schulaufgaben auch Aufgaben im Elternhaus erledigt werden. Die Eltern sind also indirekte Akteure der Schulzeit, die Einfluss auf ihre Kinder und deren Wahrnehmung der Schule nehmen, in dem sie Erwartungen artikulieren und Freiräume zulassen können. So können sie einerseits gute schulische Leistungen als wichtigste Pflicht der Kinder voraussetzen oder andererseits Wert auf die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit legen und die Bewertungen der Lehrer nicht so ernst nehmen. In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, welche Rolle die Familie im Zusammenhang mit den Schulerinnerungen der Interviewpartner spielte. Was war die Aufgabe der Eltern? Welche Funktion übernahmen Großeltern oder Geschwister? Und hatten die Familien einen Einfluss auf das spätere Erzählen über die Schulzeit?

Soziale Bedeutung der Familie

Wie bereits angeklungen, ist die Familie ein Forschungsfeld, mit dem sich Volkskundler bereits früh auseinandersetzten. Ingeborg Weber-Kellermann versucht in ihrem Werk „Die deutsche Familie“ die Sozialgeschichte der Familie zu umreißen. Für diese Arbeit ist ihr Ausblick zur Familie der Gegenwart besonders interessant, da darin die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis 1974 betrachtet wird (vgl. Weber-Kellermann 1979, 5). In diesem Zeitraum wurde schließlich knapp die Hälfte der befragten Interviewpartner geboren oder ist dann zur Schule gegangen. Zunächst aber hebt Weber-Kellermann die Bedeutung des Forschungsfeldes hervor. Schließlich habe beinahe jeder Mensch Familie erlebt oder aktiv mitgestaltet. Die Struktur und die Funktion der Familien seien dabei von gesellschaftlichen, räumlichen und zeitlichen Faktoren beeinflusst (vgl. Weber-Kellermann 1979, 7).

Die Familie schafft für die Kinder den Raum, in dem sie aufwachsen können. Unter Familie versteht man heute in den Sozialwissenschaften das Beziehungsgeflecht zwischen Eltern und ihren Kindern. Als Kernfamilie werden dabei Eltern und ihre direkten Nachkommen bezeichnet, zur erweiterten Familie zählen beispielsweise zusätzlich Großeltern, Tanten, Onkel oder Cousins (vgl. Müller 2005, 121).

Familien kommen verschiedene soziale und kulturelle Aufgaben zu: Sie sollen für gegenseitigen Schutz und eine Unterkunft sorgen, sie sind für die Enkulturation in einer Gesellschaft verantwortlich, sollen moralische Werte vermitteln und Wissen weitergeben. Vor der Säkularisierung spielte die Unterweisung in religiöse Traditionen zudem eine wichtige Rolle (vgl. Müller 2005, 121). Die Sozialkultur ist dabei von Familie zu Familie unterschiedlich. Die formale Ebene der Familie wird durch die Integration verschiedener Generationen, der direkten Kommunikation und die Überschaubarkeit der Gruppe gekennzeichnet, denn dadurch kann sich die Familie von der Außenwelt abgrenzen. Die funktionale Ebene der Familie wird dadurch definiert, dass eine biologische Fortpflanzung stattfindet und die Kinder anschließend sozialisiert werden. Dies zeigt den Unterschied zu einer kinderlosen Beziehung oder Ehe. Die Enkulturation wird dabei durch die Normen und Werte der Gesellschaft bestimmt. Die Familie ist jedoch für die emotionale Verbundenheit verantwortlich (vgl. Bimmer 2001, 320; 321).

In Deutschland hat die Kernfamilie in den letzten Jahrhunderten einige Aufgaben, wie die Erziehung oder die Vermittlung religiöser Werte, an andere Institutionen abgegeben. So spielen die Schule oder der Kindergarten heute eine wesentlich wichtigere Rolle in der Erziehung der Heranwachsenden als noch vor 200 Jahren. Dazu hat auch die allgemeine Schulpflicht beigetragen (vgl. Müller 2005, 121). Gleichzeitig hat die Familie aber auch neue Aufgaben hinzugewonnen, die nicht unerwähnt bleiben sollen. Während des 19. Jahrhunderts entwickelte sich ein bürgerliches Familienideal, dabei waren Intimität und emotionale Nähe von besonderer Bedeutung. Dies hing auch damit zusammen, dass die Familien im städtischen Bürgertum vornehmlich aus zwei Generationen bestanden. Die geringere Zahl der Kinder sorgte dafür, dass die heimische Erziehung vor allem emotional bestimmt war. Die Kinder waren dabei das Zeichen dafür, dass die Eltern gesund und leistungsfähig waren, die Erziehung der Sprösslinge galt als Beweis für die Kultiviertheit und Bildung der Eltern. Die Eltern des Bürgertums hatten die Vorstellung, dass nur sie die Zöglinge zu gebildeten und leistungsstarken Bürgern erziehen konnten und grenzten sich so beispielsweise von den Arbeiterfamilien und dem Adel ab (vgl. Winkler 2017, 82; 83). Gleichzeitig kam es ab dem 19. Jahrhundert zu einer Neustrukturierung von Konsumgütern und Zeitstrukturen für Kinder, die bis heute Bestand haben. So wurden spezielle Orte, wie der Spielplatz oder das Kinderzimmer, fortan den Heranwachsenden zugeschrieben. Gleichzeitig wurde der Jahresverlauf der Kinder zeitlich eingeteilt in Schulbesuch, Arbeitszeiten, Familienzeit und Wochenende (vgl. Winkler 2017, 84).

Diese Einteilung wurde auch von den Interviewpartnern thematisiert, was später noch genauer thematisiert werden soll.

Gesetzliche Rechte und Pflichten der Erziehungsberechtigten

Nachdem die Erziehungsberechtigten einige ihrer ursprünglichen Funktionen an die Institution Schule abgetreten haben, mussten bestimmte Rechte und Pflichten der Eltern im Zusammenhang mit dem Schulbesuch der Kinder erarbeitet werden. Diese wurden schriftlich für die verschiedenen Bundesländer festgehalten.

Zunächst finanzieren die Eltern den Schulbesuch ihrer Kinder, schließlich ist der nicht immer kostenlos. So war es nach dem Zweiten Weltkrieg in einigen deutschen Bundesländern noch üblich, dass die Eltern von Gymnasiasten Schulgeld zahlen mussten. Hessen, Berlin und Bremen schafften dieses Schulgeld bereits Ende der 1940er-Jahre ab. Rheinland-Pfalz war hingegen eines der letzten Bundesländer, das die Schulgeldfreiheit an öffentlichen Schulen im Schuljahr 1961/62 einführt (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 117; 119). Vollkommen kostenlos ist der Schulbesuch trotz der Schulgeldfreiheit allerdings nicht, denn in Rheinland-Pfalz besteht keine Lernmittelfreiheit. Seit dem Schuljahr 1976/1977 müssen die Eltern aller Schulformen in Rheinland-Pfalz die Schulbücher und Schulmaterialien ihrer Kinder selbst kaufen oder einen Anteil bezahlen. Einkommensschwache Familien können einen Lehrmittelgutschein erhalten (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 119; 122).

Im Landesrecht von Rheinland-Pfalz sind jedoch weitere Aufgaben und Ansprüche der Eltern in Bezug auf den Schulbesuch ihrer Kinder genau geregelt. Im Schulgesetz (SchulG) vom 30. Mai 2004 § 2 wurde festgehalten, dass die Schule das Recht der Eltern achten muss, über die Erziehung ihres Kindes selbst bestimmen zu dürfen (vgl. Landesrecht RLP 2004). Dieser Grundsatz besteht seit 1947, als die Verfassung für Rheinland-Pfalz verabschiedet wurde. In Abschnitt III Artikel 27 heißt es: „Das natürliche Recht der Eltern, über die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage für die Gestaltung des Schulwesens“ (Bogner 1968, 39). Dabei sollen die Eltern bis heute gleichermaßen gewährleisten, dass ihre Kinder das Bildungsangebot des Landes passend zu den Interessen und Fähigkeiten des Kindes wahrnehmen.

Eleonore Birnbaums Eltern waren zunächst unschlüssig, ob sie ihre Tochter tatsächlich auf das Gymnasium schicken sollten. Mitte der 1960er-Jahre war es noch unüblich, dass Arbeiterkinder das Gymnasium besuchten, dort wurden hauptsächlich die Kinder von Akademikern unterrichtet. Die Bildung der Eltern beeinflusste folglich die

Bildung der Kinder. 1970 wurde mithilfe einer Volkszählung ermittelt, dass die Bildung der Eltern in einem starken Zusammenhang mit dem Gymnasialbesuch der 11- bis 14-jährigen Kinder stand (vgl. Helbig & Nikolai 2015, 14). Bis zum Schuljahr 1959/60 war es in Rheinland-Pfalz üblich, dass die Schüler eine Aufnahmeprüfung absolvieren mussten, um das Gymnasium zu besuchen. Nur Kinder, die von der Volks- beziehungsweise der Grundschule als geeignet angesehen wurden, durften diese Prüfung ablegen. Diese Prüfung wurde im darauffolgenden Schuljahr nach länderübergreifenden Absprachen abgeschafft, um den Übergang und den Wechsel zwischen den weiterführenden Schulen zu vereinfachen. Ab 1966/67 war ein vorgegebener Notendurchschnitt nötig, um eine Gymnasialempfehlung durch den Klassenlehrer oder die Lehrerkonferenz zu erhalten. Wer eine Gymnasialempfehlung bekam, war jedoch nicht verpflichtet diese Schulform zu besuchen. Die Eltern konnten die Kinder auch auf eine Real- oder Hauptschule schicken. Ein Schüler mit Hauptschulempfehlung konnte aber im Regelfall nicht auf einem Gymnasium angemeldet werden. Seit 1984 ist diese Empfehlung für die weiterführende Schule in Rheinland-Pfalz jedoch nicht mehr bindend. Das bedeutet also, dass Eltern ihre Kinder auch mit einer Hauptschulempfehlung an einem Gymnasium anmelden dürfen (vgl. ebd. 146; 147; 148). Eleonore Birnbaum überzeugte ihre Eltern schließlich vom Gymnasialbesuch und wurde auf der passenden Schule angemeldet, ganz unabhängig vom Bildungsstand ihrer Eltern:

„Als ich meinen Eltern damals gesagt habe, dass ich aufs Gymnasium gehen will, da haben die Mama und der Papa gesagt: ‚Willst du dir das wirklich antun? Auf dem Gymnasium sind die Anforderungen höher und so.‘ Aber ich wollte unbedingt und die Mama und der Papa haben mich da dann auch unterstützt“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Aber die Unterstützung beim Lernen und die Anmeldung bei einer passenden weiterführenden Schule waren längst nicht alle Rechte und Pflichten der Eltern. Ein Informationsblatt des Studienseminars Rheinland-Pfalz hat die wichtigsten Rechte und Pflichten der Eltern auf acht Seiten gesammelt. Darin werden die Texte des Schulgesetzes einfach und verständlich zusammengefasst. Zunächst werden die individuellen Elternrechte vorgestellt. So haben die Eltern das Recht, von der Schule über die Leistungen der Kinder und über anstehende Schulveranstaltungen unterrichtet zu werden. Zudem können sie über die Wahl der Schullaufbahn ihres Kindes mitentscheiden und auch bei der schulischen Erziehung mitwirken. Das bedeutet, dass sie in der Primarstufe und der Sekundarstufe I sogar die rechtliche Möglichkeit haben, am Unterricht der Kinder teilzunehmen (vgl.

Studienseminar Rheinland-Pfalz Elternrechte o.J, 1). Außerdem gibt es kollektive Elternrechte. Die Erziehungsberechtigten können sich in der Elternvertretung engagieren und dadurch die Arbeit an der jeweiligen Schule mitgestalten. Die Elternvertretung gliedert sich in die Klassenelternversammlung, den Schul-, den Regional- und den Landeselternbeirat (vgl. ebd. 2).

Ferner haben die Eltern den Anspruch, zu pädagogischen und fachlichen Fragen beraten zu werden. Zudem soll ein Austausch zwischen der Schule und den Eltern bestehen. So sollen die Eltern die Schule informieren, wenn es im privaten Umfeld des Kindes Veränderungen gibt, die die Schule beeinflussen. Die Schule soll die Eltern wiederum über den Unterricht und die Erziehung des Kindes benachrichtigen (vgl. Landesrecht RLP 2004). Es wird also eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrern und Eltern angestrebt, um das Kind bestmöglich zu erziehen und zu bilden:

„Das Erziehungsrecht der Eltern und der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag sind in der Schule einander gleichgeordnet. Die gemeinsame Erziehungsaufgabe verpflichtet zu vertrauensvollem und partnerschaftlichem Zusammenwirken, zu gegenseitiger Unterrichtung und Hilfe in allen für das Schulverhältnis bedeutsamen Fragen sowie zu Aufgeschlossenheit und Offenheit im Umgang miteinander. Im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen die Eltern die Schule; sie können schulische Vorhaben fördern und Aufgaben übernehmen“ (Landesrecht RLP 2004).

Dieses Schulgesetz trat erst im August 2004 in Kraft. Zu diesem Zeitpunkt hatten selbst die jüngsten Interviewpartner Carmela Schreiber, Matthias Dippel und Manuel Jung ihren Schulabschluss bereits gemacht. Dennoch wurden die Grundsätze bereits in der Verfassung für Rheinland-Pfalz am 18. Mai 1947 festgelegt: „Staat und Gemeinde haben das Recht und die Pflicht, unter Berücksichtigung des Elternwillens die öffentlichen Voraussetzungen und Einrichtungen zu schaffen, die eine geordnete Erziehung der Kinder sichern“ (Esch 1991, 2). Diese Gesetzestexte machen deutlich, dass nicht etwa der Lehrer in der Schule die Respektsperson ist und die Eltern diese Rolle dann nur zu Hause übernehmen. Vielmehr haben Eltern und Lehrer einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Die Eltern sollen dabei keine Statisten im Schulleben ihrer Kinder sein, vielmehr sollen sie den Lernprozess positiv beeinflussen.

Insgesamt waren also bereits die Eltern der Interviewpartner dazu verpflichtet, ihre Kinder an einer Schule anzumelden und sicherzustellen, dass sie die Institution

besuchen (vgl. Studienseminar Rheinland-Pfalz Elternrechte o.J., 6;7). Aber welche Erfahrungen haben die Interviewpartner in ihrer Kindheit damit gemacht?

Strukturierter Nachmittag und der Abend daheim

Während die Kinder den Vormittag in der Schule waren, verbrachten die Schüler der Hauptschule und des Nordpfalzgymsnasiums den Nachmittag in der Regel in ihren Elternhäusern. Nach dem strukturierten Morgen folgte der Nachmittag, der immer ähnlich abließ: Die Kinder aßen nach der Schule etwas, spielten mit Freunden oder Geschwistern, erledigten ihre Schularbeiten, aßen am Abend gemeinsam mit ihrer Familie und gingen anschließend schlafen. Diesen immer ähnlichen Tagesablauf konnte Hans Hartmann detailliert wiedergeben. Er erinnerte sich, dass es nach dem Morgen in der Schule zunächst eine Mahlzeit gab. Anschließend verabredete er sich im Ort mit seinen Freunden. Während seine Mutter sich um den Haushalt und die Kindererziehung kümmerte, ging sein Vater arbeiten. Wenn dieser am Abend nach Hause kam, aß die Familie gemeinsam zu Abend. Die ungeliebten Hausaufgaben zögerte er dabei so gut wie möglich hinaus:

„Struktur hatten wir schon: Heimkommen, rausgehen, spielen und um fünf ist der Vater von der Arbeit heimgekommen. Dann ist gepfiffen worden, dann hat es Essen gegeben. Dann war es wieder schon bald Zeit für ins Bett. Die Hausaufgaben hab ich nachts oder morgens im Bus gemacht“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82).

Der Nachmittag bei seiner Frau gestaltete sich ähnlich. Da ihre Eltern berufstätig waren, versorgte sie sich nach der Schule selbst, bevor sie sich in Kirchheimbolanden mit Freunden traf und die Hausaufgaben machte: „So ähnlich war es bei mir auch. Ich bin heimgekommen, war Selbstversorger und dann raus. Raus an die Luft und dann wurden zwischendrin mal Hausaufgaben gemacht“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88).

Auch bei Tanja Schmidt waren beide Eltern berufstätig, weshalb sie nachmittags von den Großeltern betreut wurde, die mit im selben Haus lebten. Hier zeigte sich, dass die Erziehung nicht immer nur durch die Kernfamilie stattfand. Zwar zeichnet sich die Beziehung zu den Großeltern gegenwärtig häufig dadurch aus, dass sie sich selten aktiv in die Erziehung der Enkelkinder einmischen und eher die Freizeit der Enkel mitgestalten, aber trotzdem nehmen die Großeltern indirekten Einfluss auf die Entwicklung der Enkel (vgl. Höpfinger 2016, 4): „Der positive Einfluss der Großeltern auf die Enkelkinder ist damit oft indirekt über eine Entlastung beruflich belasteter Eltern oder über eine soziale Unterstützung in kritischen Familienphasen“ zu begründen (vgl. Höpfinger 2016, 7) .

Tanja Schmidt erinnerte sich noch genau, dass sie nach der Schule zunächst etwas Zeit für sich benötigte, um die Erlebnisse des Tages zu verarbeiten:

„Also die Oma hat auch schon immer gesagt, das war auch schon im Kindergarten so, wenn ich heimgekommen bin, dass ich erst gespielt und dann Hausaufgaben gemacht habe. Sie hat mich auch erstmal gar nichts gefragt. Sie hat mich erst Essen gelassen und hat mich eine halbe Stunde, Stunde in Ruhe gelassen und dann habe ich von selbst angefangen“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Tanja Schmidt erwähnte hauptsächlich ihre Oma, wenn sie über die Nachmittage sprach. Das erschien mir nicht verwunderlich, da Frauen häufig die Kinderbetreuung übernehmen. Dies hängt auch mit den Geschlechterkonstruktionen der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts zusammen, die bereits erwähnt wurden. Der Frau wurde klar die Rolle der Hausfrau und Mutter zugeschrieben, die zu Hause blieb und bescheiden und tugendhaft die Kinder erzog. Die Rolle der Männer war durch die Maskulinisierung gekennzeichnet, der Vater trat als dominanter Ernährer in der Öffentlichkeit auf. Diese Elemente der traditionellen Familienstruktur wurden in der Zeit der Verbürgerlichung stärker ausgeprägt und halten sich teils bis heute (vgl. Winkler 2017, 82). Das ist auch ein Grund, weshalb sich die Großmütter bei der Kindererziehung häufig stärker engagieren als die Großväter (vgl. Höpfinger 2016, 2).

Eine Kontrolle der Hausaufgaben habe es bei Tanja Schmidt allerdings weder durch die Großeltern noch durch die Eltern gegeben. Die Erziehungsberechtigten vertrauten ihr, dass sie die Schularbeiten gewissenhaft erledigte:

„Ich hätte schludern können. Also meine Eltern waren beide arbeiten und meine Oma und mein Opa haben unten gewohnt. Aber ich hab es schon so gemacht, dass ich zwar oben die Hausaufgaben gemacht habe, aber schon immer regelmäßig. Also kontrolliert wurde ich aber nicht“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

In dem Mehrgenerationenhaus herrschte zwischen den verschiedenen Akteuren anscheinend ein großes Vertrauen. Die Eltern vertrauten den Großeltern, dass sie sich gut um die Tochter kümmerten und sie nach der Schule versorgten. Sowohl die Großeltern wie auch die Eltern vertrauten Tanja Schmidt, dass sie ihre Schularbeiten richtig und pflichtbewusst erledigte. Diesen Vertrauensvorschuss wusste die Gesprächspartnerin zu schätzen, weshalb sie ihre Aufgaben auch machte, obwohl sie wusste, dass keine Kontrolle erfolgen würde.

Aber nicht alle Interviewpartner benötigten nach der Schule und nach dem Mittagessen zunächst eine Spielpause. Nadja Ackermann berichtete, dass sie zuerst alle

Pflichten erledigen wollte, bevor sie sich mit ihren Freunden verabredete: „Ich war so ein Mensch, ich bin direkt heimgekommen und hab die Hausaufgaben erledigt“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Ähnlich handhabte es auch Eleonore Birnbaum. Nachdem der Schulbus sie zurück nach Orbis gebracht hatte, machte sie sich nach dem Mittagessen zunächst an die Schulaufgaben:

„Wenn ich heimgekommen bin, dann hatte die Mama das Essen schon fertig, dann hab ich erst gegessen und gleich danach die Aufgaben gemacht. Und erst danach bin ich ins Ort gegangen zum Spielen. Also mir wäre es schwergefallen, wenn ich nach dem Essen erst den Freilauf gehabt hätte, da wäre ich mit den Gedanken eh nur bei den Aufgaben gewesen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

In den beiden Aussagen ließ sich deutlich das Pflichtbewusstsein der Schülerinnen erkennen, sie agierten passend zu dem Sprichwort: „Erst die Arbeit und dann das Vergnügen“. Um die Freizeit voll und ganz genießen zu können, erledigten sie zunächst die Schulaufgaben, damit sie sich danach mit ihren Freunden amüsieren konnten.

Die Gesprächspartner des Weierhofs kamen erst gegen Abend aus der Schule nach Hause und mussten dann keine Hausaufgaben mehr machen. Dies war für den heranwachsenden Matthias Dippel ein Segen: „Ich bin nach Hause gekommen, hab meine Sachen in die Ecke geschmissen und war froh, dass ich keine Hausaufgaben auf hatte“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Markus Langer verbrachte den Abend mit seinen Schwestern und seinen Eltern: „Dadurch, dass es auch eine Ganztagschule war, hat sich das ganze soziale Leben in der Schule abgespielt, da waren abends, wenn man heimgekommen ist, nicht mehr so viele soziale Kontakte“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93). Ähnliches beschrieb auch Matthias Dippel. Für ihn war es selbstverständlich, dass er den Nachmittag in der Schule mit seinen Klassenkameraden verbrachte und die Zeit am Abend mit seinen Eltern und den Geschwistern nutzte: „Ich würde jetzt nicht behaupten, dass es irgendwelche Auswirkungen auf das Familienleben hatte, dass wir den ganzen Tag in der Schule waren. Aber vielleicht auch, weil ich es nicht anders kenne“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Obwohl die Ganztagschüler normalerweise keine Schularbeiten mehr machen mussten, so mussten sie sich doch auf bevorstehende Tests und Klassenarbeiten vorbereiten.

Hilfe beim Lernen oder den Hausaufgaben erhielten einige Interviewpartner durch ihre Mütter. Wenn Nadja Ackermann von der Schule nach Hause kam, hatte ihre Mutter bereits gekocht und nahm sich auch die Zeit, um bei der Tochter Vokabeln abzuhören:

„Die Mama war bei uns zu Hause und konnte nicht so groß arbeiten, da war das ja noch nicht so, dass man dann auch arbeiten gegangen ist. Wenn wir heimgekommen sind, dann war die Mama zu Hause und hat gekocht, gemacht und getan“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

In dem eingangs abgedruckten Zitat erinnerte sich Martina Linden daran, dass ihre Mutter stets gute Noten von ihr erwartete. Deshalb habe die Mutter in den unteren Klassenstufen auch ihre Hausaufgaben kontrolliert und mit ihr für die anstehenden Klassenarbeiten gelernt. Ihrem Vater seien die Zensuren weniger wichtig gewesen: „Mein Vater war da nicht so problematisch, der hat aber auch gearbeitet. Und wir hatten frisch gebaut, der war dann einfach mit anderem beschäftigt. Aber meine Mutter war immer hintendran“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Auch bei Eleonore Birnbaum kümmerte sich primär die Mutter um die Hilfe beim Lernen und den Hausaufgaben. Wenn es trotzdem noch Probleme bei den Schulaufgaben gab, nahm sich der Vater abends die Zeit, um besonders die Matheaufgaben mit der Tochter durchzugehen:

„Die Mama hat die Hausaufgaben mit mir gemacht. Oder abends, wenn ich mal nicht so weiter gekommen bin, hat mir der Papa geholfen, der ist nämlich sehr gut im Rechnen. Und dann hat er mir abends bei den Rechenaufgaben geholfen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Auffällig ist hierbei ein weit verbreitetes Geschlechterbild, während die Mutter bei den Hausaufgaben half, war der Vater bei Fragen zur Mathematik der präferierte Ansprechpartner. Bis heute hält sich das Stereotyp, dass Jungen besser in Mathe sein sollen als Mädchen, deshalb überrascht es nicht, wenn Birnbaum Hilfe bei ihrem Vater suchte. In ihrer Aussage wird außerdem deutlich, dass der Vater erst am Abend Zeit hatte, um sich mit den Rechenaufgaben auseinanderzusetzen. Birnbaum, die im Gespräch betonte, dass sie die Hausaufgaben direkt nach Schulschluss erledigte, um am Nachmittag einen freien Kopf zum Spielen zu haben, wartete also auf den Vater, der am Mittag außer Haus war. Die Erzählungen spiegeln erneut ein traditionelles Rollenbild wider, in dem der Vater der Ernährer der Familie war und arbeiten ging. Die blieb hingegen Mutter zu Hause, um sich um die Tochter und den Haushalt zu kümmern:

„Schule reicht tief in die Lebenswelt von Familien hinein und greift in sie ein, bestimmt den Rhythmus des Tages und der Woche - nicht nur des Kindes, sondern auch und vor allem der Frauen. Sie werden seitens der Schule gefordert [und haben diese Norm als essenziell für eine ‚gute Mutter‘ internalisiert], sich täglich um

die Hausaufgaben ihres Kindes zu kümmern, zu kontrollieren, den Stoff einzüben und Klassenarbeiten mit vorzubereiten“ (Wippermann, Wippermann & Kirchner 2013, 65).

In den Erinnerungserzählungen ist stets der Vater voll berufstätig, während es nach wie vor nicht unüblich ist, dass sich vor allem die Mütter am Nachmittag um die Kinderbetreuung kümmern. Dies ist nur möglich, wenn sie nicht berufstätig sind, wie im Fall von Ackermann und Birnbaum, oder eine Teilzeitstelle haben, die sie nur morgens in Anspruch nimmt. Die Erziehung im privaten Raum erfolgte dabei hauptsächlich durch die Frauen. Die mütterliche Sorge und Fürsorge wird mit Empathie, Vertrauen, Kompetenz, Achtsamkeit und Kommunikation in Verbindung gebracht (vgl. Baade, Eße, Schröer 2014, 7; 8).. Die ideale Mutter, zumindest im klassischen Bild der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts, sorgte dabei mit Harmonie, Herzlichkeit und sehr viel Liebe für ein Familienidyll, in dem sie sich mit großer Selbstlosigkeit den Bedürfnissen der Kinder und des Ehemannes unterordnete. Freilich handelte es sich dabei um ein sentimentales Ideal, das bereits damals nicht dem Alltag in allen sozialen Milieus entsprach (vgl. Jacobi 2013, 59; 64). Dennoch hielt sich dieses Bild in Westdeutschland bis weit in die 1960er-Jahre und ist auch heute noch in konservativen Kreisen aktuell. Während der beiden Weltkriege mussten viele Frauen in Deutschland arbeiten. Ihre Arbeitskraft war gefragt, um einerseits die Familien finanziell versorgen zu können und um andererseits die Wirtschaft im heutigen Deutschland am Laufen zu halten, während die Männer an der Front kämpften. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges setzte schließlich wieder ein konservativeres Familienbild ein. Die Männer kamen aus dem Krieg zurück und übernahmen erneut die Rolle des finanziellen Versorgers, während die Frauen zu Hause bleiben sollten. Politisch wie auch medial wurde ein Frauenbild vermittelt, das die Frau hauptsächlich als Hausfrau und Mutter stilisierte. Ende der 1960er-Jahre kam es allerdings zu einem langsamen Umdenken. Die zweite Frauenbewegung forderte mehr Rechte ein. Durch die Bildungsexpansion in der BRD erhielten schließlich auch Frauen die Chance auf besser bezahlte Berufsausbildungen. Auch durch die Pille und ein neues Scheidungsrecht war die Frau weniger vom Mann abhängig als beispielsweise in den Jahrzehnten zuvor (vgl. Jacobi 2013, 67). Ab Mitte der 1990er-Jahre veränderte sich das gesellschaftliche Familienideal dahingehend, dass Männer und Frauen gemeinsam und gleichberechtigt Familienarbeit leisten sollten. Beruf und Familie sollten sich insbesondere für Frauen nicht mehr ausschließen (vgl. ebd. 69). Die Veränderungen in der sozialen und ökonomischen Gesellschaftsstruktur veränderte folglich auch die zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Familien: „[...]

vom Heimchen am Herd zur berufstätigen Ehefrau mit allen daraus resultierenden Änderungen im Familienleben“ (Weber-Kellermann 1979, 208).

Auch wenn die Gleichberechtigung von Mann und Frau im Grundgesetz festgeschrieben worden war, entsprach sie auch im Jahr 1994 faktisch noch nicht der Lebensrealität in Rheinland-Pfalz. Auf eine Große Anfrage der Fraktion „DIE GRÜNEN“ reagierte die damalige SPD-Landesregierung mit der Aussage:

„Die überkommene Arbeitsteilung, die Frauen auf den Privatbereich der Kindererziehung und Hausarbeit verweist, Männer dagegen Erwerbsarbeit und Aktivitäten im öffentlichen Leben vorgibt, hat zu schwer überwindbaren, frauenbenachteiligenden Strukturen und Organisationsformen geführt“ (Landtag RLP 1994, 7).

Die Landesregierung verwies dabei darauf, dass das Gleichheitsgebot des GG keine gesellschaftliche Realität in Rheinland-Pfalz sei und sie sich für die Gleichstellung von Frauen und Männern in Familie, Beruf und der Gesellschaft engagierten (vgl. ebd.). Dabei sei es jedoch nicht leicht gegen tradierte Rollenvorstellungen anzukommen, die die Erwerbs- und Familienarbeit voneinander trenne (vgl. ebd.).

Selbst im Jahr 2022 wird noch immer über die Gleichstellung von Männern und Frauen debattiert. Inzwischen ist die Berufsausbildung für Frauen nach dem Schulabschluss zwar die Norm und Versorgerehen, in denen die Frau finanziell komplett abhängig ist, werden immer seltener. Dennoch wird häufig noch in Frauen- und Männerberufe unterschieden. Dabei fallen das soziale Ansehen und die Bezahlung in den typischen Frauenberufen häufig schlechter aus. Der so genannte „gender pay gap“, über den in den letzten Jahren viel diskutiert wurde, besteht auch, weil die Teilzeitbeschäftigung das typische Arbeitsmodell für Frauen mit Kindern ist (vgl. Jacobi 2013, 146; 147). Durch diese Teilzeitbeschäftigungen wird das traditionelle Rollenbild somit wieder an die nächste Generation weitergegeben:

„Schule kolonialisiert die Familie, dominiert und strukturiert den Familienalltag. Schule bindet vor allem die Ressourcen der Mütter, die für den Schulerfolg ihrer Kinder berufliche Ambitionen zurückstecken und auf später verschieben“ (Wippman, Wippman & Kirchner 2013,40).

Es war also nicht verwunderlich, wenn viele der Interviewpartner davon sprachen, dass die Hausaufgaben und Lerninhalte von der Mutter korrigiert und abgefragt wurden. Für einen Großteil der Interviewpartner war sie, unabhängig vom Geburtsjahrgang der Kinder, der greifbare Ansprechpartner am Nachmittag, an den sich die Kinder mit ihren

Anliegen wenden konnten. War sie nicht da, übernahmen teilweise die Großmütter die Rolle der Erzieherin.

Erwartungen der Eltern an ihre Schulkinder

In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Interviewpartner die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit der Schule unterschiedlich wahrnahmen. So gaben einige Interviewpartner an, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an die schulischen Leistungen stellten und so ihr Verhalten beeinflussten. Andere berichteten, dass sie kaum Erwartungen erfüllen mussten. So schilderte Harald Reimer: „Ich musste keine großen Ansprüche meiner Eltern erfüllen, ich hatte das große Glück, dass sie mich so genommen haben, wie ich eben war“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Direkt im Anschluss konkretisierte er seinen Bericht nochmal:

„Es war überhaupt nicht wichtig, auf welche Schule man geht. Hauptsache man ist irgendwie mitgekommen. Aber die Hausaufgaben waren schon wichtig, das wurde kontrolliert. Da wurde schon geschaut, ob man die gemacht hat. Oder halt eben morgens im Bus, man hat den Eltern ja nicht alles gesagt“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

In diesen beiden Aussagen wurde deutlich, dass er die Kontrolle seiner Eltern nicht als Leistungsdruck empfand. Vielmehr spielten die Noten keine zentrale Rolle, solange er sich bemühte und die Pflichten erfüllte, die von ihm erwartet wurden. So wurde auch Ingrid Hartmann erzogen: „Ich musste keine Erwartungen meiner Eltern erfüllen, ich wurde sehr locker erzogen. Die Sprüche ‚Ja, du lernst für dich‘ kennt man ja“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Ihren Eltern war es wichtig, dass sie sich im Unterricht anstrenge und die Hausaufgaben pflichtbewusst erledigte. Sie übten keinen Druck aus, damit sie hervorragende Zensuren schrieb, und überließen ihr so Freiheiten. Dieses Vertrauen in die Fähigkeiten des Sohnes brachten auch Hans Hartmanns Eltern mit. Dort war es wichtig, dass der Sohn keine schlechten Noten im Jahreszeugnis hatte, damit die Versetzung nicht gefährdet wurde. Ein Musterschüler sollte er jedoch nicht sein, wie er berichtete: „Ich hatte keinen Vierer im Zeugnis, das war ihnen wichtig, aber der Rest war ihnen Wurst“ (Interview Hans Hartmann, HS '82).

Auch die Eltern von Matthias Dippel setzten ihn und seine Schwestern nicht unter Druck: „Es war nicht so, dass sie hinter uns gestanden haben und gesagt haben: ‚Du musst gut in der Schule sein und wenn du es nicht bist, dann gibt es Ärger.‘ So war es überhaupt

nicht“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Trotzdem war den Kindern bewusst, dass sie ein gutes Abitur brauchen würden, um später ihre Berufsziele zu erreichen:

„Meine Eltern haben nie Erwartungen wirklich eingefordert. Sie haben also nie gesagt, hier das und das und das muss ich leisten. Das war bei mir und meinen Schwestern so, dass wir verstanden haben, dass es eben sinnvoll ist, gut in der Schule zu sein, und das dann auch eh versucht haben“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

In den Familien von Martina Linden und bei Manuel Jung wurde durchaus thematisiert, dass die Kinder sich in der Schule bemühen und gute Noten nach Hause bringen sollten. Im Elternhaus von Linden war klar, dass die Schulaufgaben wichtiger als die Freizeitgestaltung der Töchter sein sollten:

„Die Schule spielte damals schon die Rolle, die ihr heute auch noch zukommen sollte, aber leider nicht mehr so zukommt: Dass sie eben ganz wichtig ist und eben Vorrang vor vielen anderen Dingen hat. Oder Vorrang haben sollte. Was ich damit meine ist: Heimkommen, was essen, Hausaufgaben erledigen! Diese strukturierte Tagesform war selbstverständlich bei uns, da gab es auch nie eine Diskussion. Da hab ich mich auch nie rausgewunden, ich wollte ja fertig sein. Heute ist es leider ganz anders bei vielen Familien“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Linden erkannte die Autorität bereits im Kindesalter an und fand es auch später noch wichtig, dass sich die Erwachsenen an der Gestaltung des Nachmittags beteiligen. In ihrer Aussage wurde auch deutlich, dass sie die elterliche Autorität nicht etwa mit Distanz und Kälte verband. Vielmehr assoziierte sie damit Beständigkeit, Disziplin und die Begleitung durch die Adoleszenz. Da sie ihre Eltern nicht als absolute Quelle der Macht wahrnahm, die mit Bestrafungen und Dominanz rücksichtslos ihren eigenen Willen einfordern wollten, sind ihre Erinnerungen an die Lernnachmittage mit ihrer Mutter nicht negativ. Die Kombination aus Fürsorge, Zuwendung und Anspruchshaltung waren in ihrem Familienalltag selbstverständlich und nicht negativ konnotiert (vgl. Omer 2013, 17, 18). Auch hier kann man wieder eine Verbindung zur bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts ziehen. Seither gilt die Kindheit als besonders wertvolle und schützenswerte Zeit (vgl. Winkler 2017, 79). Das Verhältnis der Familienmitglieder untereinander wurde gleichzeitig mit Liebe, Harmonie und Sorge gekennzeichnet, aber auch mit Autorität (vgl. Winkler 2017, 81). Die Machthierarchien zwischen Eltern und Kindern, sowie zwischen Männern und Frauen war auch durchaus in der Kindheit von Martina Linden gegenwärtig, weshalb sie nicht gegen die Vorstellungen der Mutter rebellierte. Dabei überrascht es

wenig, dass die Mutter der Interviewpartnerin darauf Wert legte, dass die Töchter ihre Schulaufgaben am Nachmittag gewissenhaft erledigten. Die Bildung und Kultiviertheit der eigenen Kinder galten im 19. Jahrhundert als Kennzeichen dafür, dass die Heranwachsenden aus einem „guten“ Elternhaus stammten, in dem Wert auf die Kinder gelegt wurde. Im Gegensatz dazu standen die „Schmuddelkinder“, die auf sich alleine gestellt waren, da die Eltern beide berufstätig sein mussten und so wenig Zeit in die Erziehung und Bildung der Kinder stecken konnten (vgl. Winkler 2017, 83):

„Damit unterscheidet sich die Situation im Übrigen nicht so sehr von den Strukturen vieler heutiger westlicher Gesellschaften, in denen Kinder ebenfalls Tätigkeiten ausüben, die dem Sozialprestige der Familie nutzen und ihre eigene Zukunft (und die der Familie) absichern sollen, die aber dennoch nicht als ‚Arbeit‘ bezeichnet werden: Schulbesuch, das Erlernen eines Instruments, soziales Engagement“ (Winkler 2017, 90).

Neben gewissen Leistungserwartungen sah sich Manuel Jung zudem mit Ängsten seiner Eltern konfrontiert. Seine älteren Brüder hatten das Nordpfalzgymnasium mit einem Realschulabschluss verlassen und nicht das Abitur gemacht, wie es sich die Eltern erhofft hatten. Während seine Eltern in der fünften Klasse zunächst unsicher waren, ob sie den dritten Sohn tatsächlich auch auf dem Gymnasium anmelden sollten, verboten sie ihm mit 16 den Moped-Führerschein zu machen. Den beiden älteren Brüdern hatten sie den Führerschein erlaubt, anschließend hatten beide beschlossen, das Abitur abzubrechen:

„Was meine Eltern bei mir dann absolut verboten haben, ich durfte nie den Moped-Führerschein machen. Weil das war immer so der Grund, das sagt sie¹⁸ bis heute noch, die anderen zwei haben den Führerschein gemacht, die sind dann mit 16 nur noch mit dem Moped da rum gefahren und haben repariert, sind gefahren, waren unterwegs und haben nichts mehr für die Schule gemacht. Das war von mir von Anfang an Gesetz. ‚Was wir dir erfüllen können, das machen wir, aber Moped-Führerschein kriegst du von uns nicht bezahlt.‘ Und es hat in dem Sinne ja geklappt, ich hab es bis zum Abi durchgehalten“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Die beschriebenen Sorgen zeigen einmal mehr, wie stark die Eltern mit ihren Söhnen fühlten und wie sehr sie sich den schulischen Erfolg für ihre Kinder wünschten.

¹⁸ Mit „sie“ ist die Mutter des Gesprächspartners gemeint.

Schließlich sind die Kinder soziales Kapital und ein kostbares Gut, der Erfolg der Kinder wird auch mit dem Erfolg der Eltern in Verbindung gebracht (vgl. Winkler 2017, 83). Diese Ängste plagten viele Eltern nach wie vor. Sie bewerten den Schulerfolg als Schlüssel für die spätere Berufswahl und die Lebensmöglichkeiten. Wünschen sich die Eltern für ihr Kind einen allgemeinen Hochschulabschluss, ist es nicht unbedingt einfach zu akzeptieren, wenn die Kinder lieber einen Realschulabschluss oder das Fachabitur machen möchten. So kann es zu einer Abwertung oder gar Stigmatisierung anderer kommen (vgl. Wippermann, Wippermann & Kirchner 2013, 70). Zudem könnte der Misserfolg des Kindes auf das eigene Versagen hindeuten:

„Der Schulerfolg oder Misserfolg eines Kindes als inoffizieller öffentlicher Indikator für den sozioökonomischen Status der Eltern sowie Gradmesser dafür, ob sich Eltern ‚kümmern‘ [‚Schuld am Versagen‘ tragen in zunehmendem Maße die Eltern; der Schulerfolg ihres Kindes ist vor allem für Frauen ein Kriterium dafür, ob sie eine „gute Mutter“ waren oder nicht]“ (Wippermann, Wippermann & Kirchner 2013, 70).

Um zu verhindern, dass auch der dritte Sohn das NPG ohne das Abiturzeugnis verlässt, brachten die Eltern ihre Ängste zum Ausdruck und erließen das Moped-Verbot, um so den Schulerfolg des jüngsten Sohnes zu gewährleisten.

Insgesamt war auffällig, dass sich in den Erinnerungserzählungen zwei Gruppen herausbildeten. Einerseits gab es Eltern, denen der Schulerfolg der Kinder weniger wichtig war, solange sie sich zu verantwortungsbewussten Erwachsenen entwickelten, andererseits gab es Eltern, die bereits in der Grundschule viel Wert auf gute Zensuren legten:

„Die soziale Lage und Bildungsnähe der Eltern, ihre Unterstützungsmöglichkeiten und ihre Unterstützungsbereitschaft entscheiden in hohem Maße darüber, welche Schulart ihr Kind besuchen wird und welchen Abschluss es erreichen kann“ (Henry-Huthmacher & Hoffmann 2013, 24).

Bemerkenswert war, dass bei eben jenen Interviewpartnern, die das Gymnasium besuchten, bestimmte Leistungen im Elternhaus erwartet oder vorausgesetzt wurden. In den Berichten wurde dabei häufig auch thematisiert, dass die Eltern sich beim Schulwechsel oft unschlüssig gewesen seien, ob das Gymnasium die richtige Schulwahl für das eigene Kind war. Die Eltern der Interviewpartner hatten selbst oft acht oder neun Jahre lang die Schule besucht und wussten deshalb nicht, was das Kind auf einem Gymnasium erwarten würde. Diese Unsicherheiten tauschten die Eltern dabei recht offen mit ihren Kindern aus. Die Kinder wussten also, dass gute Leistungen von ihnen erwartet wurden, um die

Gymnasialzeit erfolgreich zu meistern. Sie wechselten auf die weiterführende Schule mit dem Wissen, dass sie weiterhin gute Zensuren schreiben mussten, um die Schule besuchen zu können und somit die Unsicherheiten der Eltern zu verdrängen. Die Kombination aus Erwartungshaltung der Eltern und Selbstmotivation waren dabei Voraussetzung für schulischen Erfolg: „Die Schüler müssen lernen wollen und können und deren Motivation sowie Haltung wird entscheidend von den Eltern geprägt“ (Böhm 2019, 11f.).

Die Interviewpartner, die die einstige Hauptschule besuchten, berichteten häufiger, dass sie keine konkreten Leistungen erbringen mussten, die ihre Eltern ihnen vorgegeben hatten. Betrachtet man die Interviewaussagen genauer, wird aber klar, dass auch sie bestimmte Erwartungen erfüllen sollten. So setzten die Eltern gewisse Tugenden, wie Pünktlichkeit, gutes Benehmen im Unterricht und Pflichtbewusstsein bei den Hausaufgaben, durchaus voraus. Schließlich hatten sie ihre Kinder dazu erzogen. In den Gesprächen wurde ebenfalls deutlich, dass in allen Elternhäusern Wert auf eine schulische Bildung gelegt wurde. Kein Interviewpartner thematisierte eine starke Abwehrhaltung der Eltern in Bezug auf die Schule oder die Lehrkräfte (vgl. Böhm 2019, 25). Dadurch vermittelten alle Eltern ihren Kindern das Pflichtbewusstsein, dass bestimmte Dinge erledigt werden müssen, damit eine Gesellschaft funktionieren kann. Die primäre Aufgabe der Kinder war der Schulbesuch. Dabei war es zunächst egal, ob sie eine Haupt- oder Realschule oder ein Gymnasium besuchten. In Abhängigkeit von subjektiven Erwartungen und Einstellungen fielen die elterlichen Erwartungen jedoch unterschiedlich aus. Während einige Eltern mit ihren Kindern regelmäßig lernten und die Hausaufgaben täglich kontrollierten, spielte diese Kontrolle in anderen Elternhäusern eine weniger starke Rolle. Dort wurde aber trotzdem vorausgesetzt, dass sich die Kinder in der Schule gut benahmen, für ihre Zukunft etwas mitnahmen und sich bemühten. Die Ergebnisse in den Prüfungen waren dabei zweitrangig, solange die Schüler versetzt wurden. In beiden Fällen wollten die Eltern ihre Kinder auf das Leben als Erwachsene vorbereiten.

Auffällig war, dass bei der Frage nach den Leistungserwartungen stets von den Eltern, aber nie von den Großeltern oder Geschwistern gesprochen wurde. Dies hat verschiedene Gründe. Lebten die Großeltern nicht mit im gleichen Haus und hatten keine tägliche Betreuungsfunktion am Nachmittag, dann gestalteten die Großeltern eher die Freizeit ihrer Enkelkinder mit. Die Großeltern wurden also häufig außerhalb des schulischen Kontextes besucht, wenn die Unterrichtszeit bereits vorbei war und die Hausaufgaben erledigt waren (vgl. Höfinger 2016 1, 4, 9). Im Regelfall hatten die Großeltern also weniger Einfluss auf die Schulerinnerungen ihrer Enkel, da sie kaum an deren schulischen

Alltag beteiligt waren. Dennoch konnten die Großeltern Teil verschiedener schulischer Aktivitäten sein und an der Einschulungsfeier, dem Schulabschluss oder bestimmten Schulaufführungen teilnehmen. Diese besonderen Ereignisse waren allerdings von einem konkreten, schulischen Leistungsdruck befreit. Die Teilnehmer hatten nur die Erwartungshaltung, eine schöne Veranstaltung zu erleben. Ähnlich war es auch mit den Geschwistern, die an besonderen Tagen teilnahmen, aber selbst keine Autorität im Schulalltag darstellten. Die Großeltern und Geschwister waren nicht in der Machtposition gewisse schulische Leistungen von den Enkelkindern oder den Geschwistern einzufordern. Die Eltern als Autoritätspersonen hatten hingegen diese Möglichkeit, da sie den Schulbesuch und das Leben der Kinder finanzierten.

Schulerinnerungen – spielt die Familie eine Rolle?

Vergleicht man die Aussagen der ehemaligen Schüler mit den Rechten und Pflichten, die den Eltern gesetzlich zugeschrieben werden, wird deutlich, dass die Eltern der Gesprächspartner diese gesetzlichen Auflagen durchaus erfüllten. Alle Eltern finanzierten ihren Kindern den Schulbesuch, kauften ihnen die benötigten Materialien und Bücher und ermöglichten ihnen die Teilnahme an Schulausflügen. Dabei achteten alle Eltern darauf, dass ihre Kinder die Schule auch wirklich besuchten und mit einem Schulabschluss verließen.

Trotzdem wurde den Familien in den Erzählungen wenig Platz eingeräumt, weil die Gesprächspartner den Erziehungsberechtigten und Geschwistern nur eine geringe Bedeutung im Zusammenhang mit den Schulerinnerungen zuschrieben. Mit der Familie wurden eher private Momente in Verbindung gebracht als Schulerlebnisse. Schließlich waren die Eltern, Großeltern oder Geschwister in den Unterrichtsstunden, den Pausen und auf den Klassenfahrten nicht mit dabei. Berichteten die Interviewpartner jedoch von nicht alltäglichen Schulereignissen, wie Theateraufführungen oder dem Abschluss, wurden stets die Eltern und andere Familienmitglieder als Teilnehmer genannt. Solche außergewöhnlichen Anlässe wurden also auch in den Familien gemeinsam erlebt und miteinander geteilt.

Bemerkenswert war, dass die Familien eher selten mit der Schule an sich in Verbindung gebracht wurden. Die Familien wurden primär mit der Arbeitszeit am Nachmittag, also der Zeit, in der die Interviewpartner ihre Hausaufgaben erledigten oder kleine Aufgaben im Haushalt übernahmen, und mit der Freizeitgestaltung assoziiert. Familienzeit und Schulzeit wurden nicht als Aspekte beschrieben, die sich maßgeblich bedingen.

Auch wenn die Gesprächspartner ihren Familien im Nachhinein keinen direkten Einfluss auf die eigenen Schulerinnerungen zuschrieben, so sprachen einige doch implizit die Bedeutung der Eltern an: Sie berichteten von Hilfe bei den Hausaufgaben und beim Lernen. Dabei unterschied sich die Tatsache, wie viel Zeit vor allem die Mütter in das gemeinsame Lernen stecken konnten:

„Eltern wollen nur das Beste für ihr Kind. Allerdings unterscheiden sich die Ambitionen und Rahmenbedingungen im familiären Umfeld erheblich, was sich auch in den unterschiedlichen Lernentwicklungen der Kinder niederschlägt“ (Henry-Hutmacher, Hoffmann 2013, XIII).

Hier ließen sich Unterschiede zwischen den Gymnasiasten und den Hauptschülern erkennen. So gaben die ehemaligen Gymnasiasten häufiger an, dass ihre Eltern sehr gute Noten von ihnen voraussetzten. Diese Erwartungshaltung musste dabei jedoch nicht explizit formuliert werden. Die Eltern der Hauptschüler setzten ebenso Leistungen ihrer Kinder voraus, diese waren jedoch weniger auf sehr gute Schulnoten ausgerichtet. Ihre Kinder sollten sich selbstverantwortlich bemühen, den Unterricht nicht stören und sich zu verantwortungsbewussten Erwachsenen entwickeln. Ob das Kind dann eine Drei oder eine Eins in den Hauptfächern auf dem Zeugnis stehen hatte, war dabei weniger zentral.

Zudem ließ sich eine zeitliche Entwicklung erkennen: Je jünger die Interviewpartner waren, desto mehr sprachen sie die Beteiligung ihrer Eltern am Schulalltag an. Diese Beobachtung lässt sich auf verschiedene Entwicklungen seit der Nachkriegszeit zurückführen. Zum einen hat sich das Verhältnis der Eltern zur Schule in den vergangenen Jahrzehnten verändert, weil sich die Stellung und Geltung der Kinder selbst verändert hat. Die Heranwachsenden haben in den Familien des Mittelstandes an Bedeutung gewonnen, was auch daran liegt, dass die Kinderzahl in den Familien gesunken ist. Zusätzlich stieg der Bildungsstand der Eltern weiter an. Auch deshalb hat die Bildung innerhalb der Familien an Wichtigkeit gewonnen (vgl. Henry-Hutmacher & Hoffmann 2013, 3).

Diese Tendenz ließ sich noch einmal bestätigen, als man die Selbstwahrnehmung der jetzigen Eltern mit einbezog. Insgesamt vermitteln die Interviews den Eindruck, dass die Interviewpartner mehr am Schulleben ihrer Kinder teilhaben wollen, als es ihre Eltern damals getan haben. Hier ließen sich bereits generationelle Entwicklungen erahnen. In den Gesprächen verglichen sich die Interviewpartner, die bereits eigene Kinder im schulpflichtigen Alter hatten, oftmals direkt mit ihren eigenen Eltern. Nadja Ackermann gab an: „Meine Eltern haben mal Vokabeln abgehört, aber die waren nicht so hintendran mit

den Hausaufgaben, wie ich das heute bin“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94). Dieser Vergleich mit der eigenen Kindheit ist nicht ungewöhnlich:

„Wenn Eltern die Schule ihrer Kinder beobachten und bewerten, dann ist ihre eigene biografische Schulzeit eine wichtige Referenz. Die zentrale Diagnose lautet: Meine Mutter/mein Vater hat sich damals nicht so um meine Schule kümmern müssen [und können], wie es heute selbstverständlich von uns Eltern verlangt wird“ (Wippermann, Wippermann & Kirchner 2013, 69).

Auch Tanja Schmidt betonte, dass es ihr wichtig sei, im regelmäßigen Austausch mit den Lehrern ihres Sohnes zu stehen. Martina Linden, Nadja Ackermann und Markus Langer berichteten ebenfalls davon, dass sie regelmäßig die Schulveranstaltungen besuchen und Gespräche mit den Lehrern führen, um sich über die Leistungen des Kindes zu informieren. Keiner der Interviewpartner sprach allerdings davon, dass die eigenen Eltern die Schule für ein Gespräch mit dem Lehrer besucht hatten. Die Interviewpartner sahen es als ihre Aufgabe an, täglich bei den Hausaufgaben zu helfen, beim Lernen zu unterstützen und am Schulleben teilzunehmen. Im Schulgesetz des Bundeslandes ist dies auch als ein Recht der Erziehungsberechtigten festgelegt. So haben die Eltern in der Primar- und Sekundarstufe I, also von der ersten bis zur zehnten Klasse, ein Recht darauf, am Unterricht und an Schulveranstaltungen teilzunehmen, wenn sie die jeweilige Schulordnung achten und den Unterricht nicht stören. Vergleicht man also die Erinnerungserzählungen der Interviewpartner mit der eigenen Rolle, die sie sich als Eltern schulpflichtiger Kinder zuschreiben, wird ersichtlich, dass sie sich aktiver am Schulleben der Kinder beteiligen, mehr Anteil nehmen und die Fähigkeiten der Kinder optimal fördern wollen. Dieses gewachsene Selbstbewusstsein der Eltern hat Hans Hartmann ebenfalls als Vater zweier Töchter beobachten können: „Früher war es schwerer auf eine weiterführende Schule zu kommen. Heutzutage kommen die Eltern und sagen ‚Mein Kind muss aufs Gymnasium‘ und dann komm es auch auf das Gymnasium. Das war zu unserer Zeit einfach nicht so“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82).

Die Interviewpartner als Eltern sind sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst. Sie wissen, dass ihre Elternrechte dem Wohl ihrer Kinder dienen und setzten sich dafür ein, dass ihre Kinder in der Schule die bestmögliche Ausbildung erhalten und von den Lehrern fair behandelt werden (vgl. Böhm 2019, 26). Dabei wird der Lehrer nicht als allwissende Autorität wahrgenommen, der die Kinder am Vormittag erzieht. Vielmehr wissen die Eltern von der gemeinsamen Erziehungsaufgabe und bemühen sich deshalb um die Zusammenarbeit und nehmen an Elterngesprächen und Festen der Schule teil (ebd. 25). Ein

Grund für dieses gestiegene Selbstbewusstsein der Eltern könnte auch mit einem gesellschaftlichen Wandel begründet sein. Durch die bessere und längere Ausbildung und die Möglichkeit, dass auch Frauen in Schule, Studium, Ausbildung oder Beruf erfolgreich sein können, ist auch das Bewusstsein der Eltern für ihre Rechte gestiegen, die sie gerne im Schulalltag einbringen und auch die Zeit finden, sich für ihre Kinder zu engagieren. Dabei ging es ihnen nicht nur um Hausaufgabenkontrolle, sondern auch um den regelmäßigen Austausch mit den Lehrern – unabhängig von Elternsprechtagen:

„Die Einbindung der Eltern in die Schullaufbahn ihrer Kinder ist heute - im Gegensatz zu früheren Generationen — selbstverständlich und gilt als funktional und verantwortungsmoralisch begründet“ (Wippman, Wippman & Kirchner 2013, 41).

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Erinnerungserzählungen der Interviewpartner sehr harmonisch gestalteten. Von größeren Konflikten von Kindern und Eltern war nicht die Rede. Die Gesprächspartner kritisierten den Erziehungsstil ihrer Eltern kaum und berichteten auch nicht über größere Streitigkeiten. Keiner erzählte, dass er Angst hatte, mit einer schlechten Noten nach Hause zu kommen oder gar von den Eltern wegen einer schlechten Zensur bestraft wurde. Natürlich kann es sein, dass alle Gesprächspartner in diesem Zusammenhang nur positive Erfahrungen mit ihren Familien gesammelt haben – wünschenswert wäre dies auf jeden Fall. Gleichzeitig kann es aber auch sein, dass die Interviewteilnehmer aus einem Harmonie-Bedürfnis heraus mit ihren Aussagen nicht anecken wollten. Die Atmosphäre der Erinnerungserzählung ist, wie auch schon im Kapitel über die Lehrkräfte angedeutet, besonders wichtig. Erzählungen und die mit dem Inhalt verbundenen Stimmungen können das Gespräch weiter anregen, den Zuhörer mitreißen und zu weiteren Fragen anregen, aber auch deprimieren und traurig machen (vgl. Lehmann 2007, 69). Die Interviewpartner sind mit einem Konzept der Kindheit aufgewachsen, dass Kinder als besonders unschuldig und schützenswert gelten:

„Diese Sentimentalisierung und Sakralisierung ging [...] einher mit der Entprivatisierung der Kindheit. Kinder waren nicht mehr Teil der Familienökonomie und der Arbeitsteilung im Haushalt; sie übernahmen vielmehr eine zentrale Rolle in der öffentlich moralischen Ökonomie. Die Sorge um Kinder, die Liebe zu Kindern, die Trauer um Kinder wurden zu einer öffentlichen Angelegenheit“ (Winkler 2007, 102).

Eine Erinnerungserzählung in der von ständigem Streit zu Hause und prügelnden Eltern berichtet worden wäre, hätte die Stimmung des Gesprächs sicherlich gekippt, da die

vermutete Erwartung des Zuhörers eine Geschichte über eine „schöne Kindheit“ erzählt nicht erfüllt worden wäre. Auch wenn die Atmosphäre subjektiv erlebt und wahrgenommen wird (vgl. Lehmann 2007, 69), so war es den Gesprächspartnern doch sehr wohl bewusst, dass eine „schlechte Kindheit“ sicherlich Emotionen wie Trauer und Mitgefühl in mir und den späteren Lesern hervorgehoben hätte. Schließlich wussten alle Interviewpartner, dass die Gespräche in Auszügen veröffentlicht werden würden.

Dass wieder über hauptsächlich schöne Erinnerungen gesprochen wurde, ist ein erneutes Indiz für ein vorherrschendes master narrativ, welches in unserer gegenwärtigen Gesellschaft das Erzählen über vergangenes beeinflusst. Bei sogenannten Meistererzählungen, auch master narratives oder *méta récit* genannt, handelt es sich somit vereinfacht gesagt um eine vorherrschende Erzählperspektive (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 14). Geprägt wurde die Forschung in den späten 1970er- und 1980er-Jahren unter anderem durch den amerikanischen Historiker Hayden White, der sich mit der „Metahistory“ beschäftigte und dabei feststellte, dass Forscher des 19. Jahrhunderts nicht nur wissenschaftliche Darstellungen nutzten, sondern auch einen erzählenden Stil gebrauchten und es somit Ähnlichkeiten zu Romanen jener Zeit gab. Den Begriff des master narratives nutze er dabei jedoch nicht (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 13). Auch Claude Levi-Stauss lieferte mit seinen sozialanthropologischen Studien zum Kolonialismus Erkenntnisse zu diesem Thema. Er arbeitete heraus, dass die Herrschaftsperspektive bei den Erzählungen über den Kolonialismus in Mittel- und Lateinamerika überwiegt (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 14). Master narratives und slave narratives stellen somit Gegensätze dar (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 14). Historiker verstehen darunter eine „kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete und in der Regel auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung“ (Jarausch & Sabrow 2002, 15). Diese ist dabei nicht nur im Fach, sondern auch im öffentlichen Diskurs prägend und wirken somit identitätsstiftend (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 15) Meistererzählungen drücken folglich eine Form von sozialer Macht aus:

„Sie werden etabliert und durchgesetzt; sie müssen sich gegen andere Sichtweisen behaupten oder werden von ihnen verdrängt; sie wahren akzeptierte Traditionen und sie löschen widerständige aus. Narrationen haben nicht nur Anfang und Ende, sondern auch Autoren und Publikum. Mit dem Begriff der Meistererzählung verbindet sich die Frage nach den Meistern der Erzählung, nach den Trägern gesellschaftlich akzeptierter Sinnstiftungen: Welche Individuen, Gruppen oder Institutionen besitzen zu welchen Zeiten die Hegemonie über die Deutung der

Vergangenheit, welche Produktions- und Rezeptionsbedingungen verschaffen ihnen Gehör - oder lassen sie mundtot bleiben“ (Jaraus & Sabrow 2002, 18).

Der historische Wandel im Leben von Kindern, in der Bewertung von Kindheit und in den Erzählungen über das Heranwachsen scheint somit auch einen Einfluss auf die Erinnerungserzählungen der Gesprächspartner genommen zu haben. Ein stabiles, liebendes Elternhaus und schöne Augenblicke in Kindheit und Jugend scheinen von so starker gesellschaftlicher Relevanz zu sein, dass diese Elemente in den Gesprächen als besonders berichtenswert wahrgenommen wurden.

Vergleicht man den direkten Einfluss, den die Kinder den Eltern später zuschreiben, mit den Auswertungen des vorangegangenen Kapitels, so kann festgehalten werden, dass die Lehrer weit mehr Einfluss auf die Schulerinnerungen hatten, weil sie ganz klar das Schulleben gestalteten. Dennoch waren insbesondere die Eltern oder die Großeltern mit einem umfassenden Betreuungsauftrag nicht nur Statisten im Schulleben ihrer Kinder und Enkel:

„Eltern und Lehrer können gemeinsam stolz sein auf den Bildungserfolg der Kinder und bei geringem oder ausbleibendem Erfolg kann weder die eine noch die andere Partei jedwede Verantwortung von sich weisen“ (Böhm 2019, 15).

In dem Zitat wird deutlich, dass der Erfolg des Schulbesuches nicht allein mit den Lehrern zusammenhängt, sondern von der Unterstützung der Erziehungsberechtigten abhängig ist. Die Kinder sind der gemeinsame Bezugspunkt von Erziehungsberechtigten und Lehrern. Da die Eltern eine große Bedeutung für den Bildungsprozess ihrer Zöglinge haben, ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus nicht nur gesetzlich vorgeschrieben, sondern auch wichtig, damit die Kinder die Schule mit einem Abschluss beenden (vgl. Böhm 2019, 18, 20). Ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern und Lehrern ist also ein wichtiger Aspekt für schöne Schulerinnerungen und dafür, dass man im Erwachsenenalter positiv über diesen Lebensabschnitt spricht. Aber auch die Klassenkameraden tragen dazu einen Teil bei. Im nächsten Schritt soll nun die Rolle der dritten Akteursgruppe – der Mitschüler – näher untersucht werden.

5.2.3 „Wenn man daheim doch mal Ärger mit den Eltern hat, dann sind doch die Freunde da!“ – Beziehungen zu den Klassenkameraden



Abb. 10: Carmela Schreiber mit einer Freundin während der Abschlussfeier (Foto: Sammlung von Carmela Schreiber)

Die Lehrer und Eltern als direkte Bezugspersonen, die den Schülern soziale Kompetenzen und Fachwissen vermitteln sollen, wurden im vorangegangenen Kapitel eingehender betrachtet. Der Schulalltag ist jedoch nicht nur durch die Interaktion mit den Autoritätspersonen maßgeblich bestimmt. Während der Schulzeit sind die Klassenkameraden die engsten Bezugspersonen: „Wenn man daheim doch mal Ärger mit den Eltern hat, dann sind doch die Freunde da“ (Interview Carmela Schreiber, HS ‘01). Das berichtete Carmela Schreiber während unseres Interviews. Auf dem Foto sieht man sie und eine enge Schulfreundin auf einer Party. Als Betrachter erkennt man gleich, dass es sich auf dem Bild um zwei junge Frauen handeln muss, die sich sympathisch sind. Die jungen Frauen zeigen ihre emotionale Nähe durch ihre körperliche Nähe und inszenieren sich als Freundinnen: Sie stehen eng zusammen, haben die Arme umeinander gelegt und lehnen ihre Köpfe aneinander (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 124). Da es sich bei dem Foto um eine Außenaufnahme handelt und Carmela Schreiber eine Bierflasche in der Hand hält, erkennt man sofort, dass es sich nicht um eine typische Schulszene handeln kann. Dies zeigt, dass die Schulfreunde nicht nur Zeit am Vormittag miteinander verbrachten. Sie gestalteten auch die Freizeit nach dem Unterricht miteinander.

Auch wenn die Befragten verschiedene Schulen und Klassen besucht haben, so ähnelten sich doch ihre Aussagen. Viele haben nicht nur mit ihren engeren Freunden ihre Freizeit gestaltet, sondern auch an Unternehmungen mit der ganzen Klasse teilgenommen. Den Klassenzusammenhalt während ihrer Schulzeit beschrieb Tanja Schmidt durchweg positiv:

„Wir waren uns eigentlich immer gut. Nicht so, wie ich das von anderen Klassen oder von anderen Leuten erzählt bekommen habe, dass es untereinander in der

Klasse so Streitigkeiten gab. Das gab es bei uns einfach nicht. Von der fünften bis zur neunten nicht. Gut, da gab es Veränderungen, manche sind weg und viele sind dazugekommen, aber wir waren trotzdem immer so eins. Wir waren auch im Sommer immer zusammen zelten“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Diese gemeinsamen Ausflüge stärkten die Klassengemeinschaft: „Wir waren nicht nur in der Schule zusammen, sondern auch, wenn Ferien waren, haben wir uns zusammen getroffen und irgendetwas zusammen gemacht“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95). Die Schüler befanden sich alle in einer ähnlichen Situation, die Schule nahm dabei einen großen Teil ihres Alltags ein. Die Erinnerungen an außergewöhnliche Ereignisse schweißten ebenso zusammen wie der Austausch von Geheimnissen. So fasste Harald Reimer zusammen: „Wir haben zusammen auch was erlebt, beziehungsweise unternommen und es waren einfach die Leute, mit denen man immer zusammen war“ (Interview Harald Reimer, HS ‘78). Die Schülerschaft einer Schule bildet somit eine soziale Einheit und schafft damit das Setting zum Heranwachsen (vgl. Glöckel 2000, 29). Im Folgenden soll nun auf die Bedeutung der Klassenkameraden, Freunde und Rivalen eingegangen werden. Woran erinnerten sich die Interviewpartner noch? Wie haben sich die Beziehungen zu den Klassenkameraden während der Schulzeit entwickelt? Und welche Bedeutung schrieben sie den Schulfreundschaften noch zu?

Klassenverband als Setting fürs Heranwachsen

In der Neufassung des Landesgesetzes wurde 1966 die allgemeine Schulpflicht in Rheinland-Pfalz geregelt. Jedes Kind, das in diesem Bundesland lebt, muss seither eine Schule besuchen (vgl. Esch 1971, 6; 7). Seit dieser Entwicklung besuchten die Kinder mit Gleichaltrigen den Unterricht. Mehrere Jahrgangsstufen, die gemeinsam in einem Raum parallel unterrichtet wurden, gehörten fortan der Vergangenheit an. In den Grund- und Hauptschulen, wie auch in den Realschulen und Gymnasien, wurden die Klassen zu Beginn des Schuljahres festgelegt. Folglich fanden alle Unterrichtsfächer, mit Ausnahme des Religionsunterrichts, gemeinsam im gleichen Klassenverband statt. Die oberste Schulaufsichtsbehörde gibt nach wie vor die Klassenmesszahl an, die die Größe der Klasse bestimmt. In der Hauptschule bilden fünf aufsteigende Klassen einen Klassenzug, in der Realschule sind es sechs Klassen (vgl. Bogner 1968, 45; 46). Da die ehemalige Hauptschule, das Nordpfalzgymnasium und der Weierhof die einzigen weiterführenden Schulen der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden sind, besuchen zahlreiche Kinder aus der Umgebung ab der fünften Klasse eine dieser drei Institutionen. Je nachdem wie

viele Kinder eines Alters an der Schule angemeldet werden, wird über die Ein- oder Mehrzügigkeit der Klassenstufen entschieden. Auch die Anzahl der angebotenen Oberstufenkurse ist dabei von der Jahrgangsgröße abhängig. An den drei Schulen ist es noch immer die Regel, dass mehrere Klassen gebildet werden können. Diese Parallelklassen werden mit den Buchstaben a, b, c oder d unterschieden. Wer in welche Klasse geht, bestimmt die Schule. Die Klassen einer Jahrgangsstufe haben unterschiedliche Klassenlehrer (vgl. Bogner 1968, 11).

Der Klassen- oder Kursverband stellt also das alltägliche Umfeld der Schüler dar. Durch die räumliche Nähe zueinander, die lange Zeit, die man miteinander verbringt und die gemeinsamen Aufgaben werden ganz automatisch soziale Prozesse in Gang gebracht. Die Kinder interagieren und kommunizieren miteinander. Freundschaften und Beziehungen entstehen, Sympathien und Antipathien bilden sich heraus (vgl. Glöckel 2000, 24).

Freundschaften im Klassenverbands

Während die Heranwachsenden in ihrer frühen Kindheit häufig Spielgefährten suchten, die in ihrer Straße oder Gemeinde lebten (vgl. Weber-Kellermann 1992, 323), trafen sie auf der weiterführenden Schule auf Gleichaltrige, die nicht unbedingt in ihrer unmittelbaren Umgebung leben mussten. Bei der Entstehung von neuen Freundschaften entscheiden die Kinder selbst, mit wem sie sich anfreunden wollen und auf welche Weise, sie ihre Beziehung gestalten. Üblich sind im schulischen Kontext nach wie vor Zweierfreundschaften, Cliquen, die aus mehreren Kindern bestehen und sich stark von den restlichen Gruppen abgrenzen, oder lose Freundschaftsgruppen, die beispielsweise durch Tischnachbarn gebildet werden (vgl. Breidenstein & Kohl 1998, 104; 105). Die Freunde bestimmen selbst, wie lange ihre Freundschaft andauert. Zentral ist, dass es sich um ein reziprokes Verhältnis zueinander handelt. Es ist ebenfalls wichtig, dass die Freunde eine gemeinsame Vergangenheit und eine Zukunftsperspektive verbinden (vgl. Schmidt-Mappes 2001, 10).

Die Schule lieferte für die Gesprächspartner den sozialen Rahmen für das Kennenlernen. Der persönliche Einfluss darauf, wie sie ihre Freunde kennenlernten, war somit eher gering. Nach den ersten Treffen im Unterricht entwickelten sich die Freundschaften der Interviewpartner erst nach und nach. Die neuen Klassenkameraden waren zunächst lediglich Bekannte, wie Manuel Jung bestätigte:

„Wir haben ganz, ganz viel Blödsinn gemacht. Das ist einfach so. Angefangen in der Unterstufe, da lernt man erst mal die kennen, die man vorher nicht kannte,

weil sie auf anderen Schulen waren. Einen Teil kennt man schon, weil man aus dem gleichen Ort ist. Aber das prägt dann schon und das ist dann erstaunlich, wenn man in der gleichen Klasse sitzt und den gleichen Tagesablauf hat, wie schnell man Freundschaften knüpft. Ich hab das immer sehr genossen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

In den ersten Wochen in den neuen Klassenverbänden kannte man einander nur flüchtig, erst mit der Zeit stellten die Schüler Ähnlichkeiten fest. Während der gemeinsamen Spiele in der Pause, konnten die Kinder ihre Interessen abgleichen. Im Spiel lernen die Kinder sich selbst, aber auch das soziale Handeln besser kennen. Dabei konnten Vorurteile überwunden und neue Qualitäten bei den Klassenkameraden kennengelernt werden (vgl. Weber-Kellermann 1992, 339).

Matthias Dippel sprach ebenfalls an, dass man sich seine Freunde nicht immer vollkommen frei auswählen konnte. Die Freundschaften seien auch durch äußere Umstände bestimmt gewesen. Im Rahmen der Ganztagschule gab es kaum Möglichkeiten, andere Freunde zu finden:

„Die Freundschaften habe ich jetzt nicht bewusst gewählt und ausgesucht, weil mir das wichtig ist. Das kam einfach, weil es die Leute waren, mit denen man am meisten zu tun hatte. Schlicht, weil es einfach die Leute waren, mit denen man den ganzen Tag in der Schule war“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Besonders die Ganztagschüler hatten wenig Zeit außerhalb der Schule, um anderen Hobbies nachzugehen oder andere Freunde aus der Grundschulzeit zu treffen, da sie bis zum späten Nachmittag in der Schule waren. Auch wenn äußere Faktoren die Auswahl an Freundschaften beeinflussten oder gar eingrenzten, entstanden die Freundschaften dennoch freiwillig. Nach und nach festigte sich die Beziehung zu den Mitschülern durch gemeinsame Aktivitäten. Matthias Dippel erklärte:

„Wir haben so ziemlich alles miteinander erlebt. Dadurch, dass es eine Ganztagschule ist, erlebt man die Sachen mit den Klassenkameraden, die man sonst mit eigenen Freunden aus dem Ort oder dem Verein erlebt hätte. Von irgendwelchen Sachen spielen, also in der fünften Klasse. Dann ist da ja dieser Bach, also im Bach rumplanschen. Weiß ich nicht, es gab diesen Spielraum, also das ist ja der Aufenthaltsraum, da dann Billard spielen. Und letztendlich auf Partys gehen und irgendwelchen Quatsch machen, wie falschherum in den Kreisel fahren. Ich weiß gar nicht, wo ich da anfangen und aufhören soll!“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Nicht nur der Rahmen des Kennenlernens spielte für die Entwicklungen von Freundschaften somit eine Rolle, vielmehr stellte die gemeinsam verbrachte Zeit einen entscheidenden Faktor dar (vgl. Schmidt-Mappes 2001, 113).

Die Schüler suchten sich die Personen aus dem Klassenverband aus, mit denen sie sich am besten verstanden. In der ländlichen Region war es üblich, dass die Freunde in verschiedenen Orten wohnten. In Zeiten ohne Internet und soziale Medien war es für die Heranwachsenden deutlich schwerer, am Nachmittag miteinander Kontakt zu haben, wenn man nicht in der gleichen Ortschaft lebte. Dies stellte nicht nur die Freundschaften, sondern auch die Eltern der Schüler vor besondere Herausforderungen, wie sich Linden, die nicht in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden lebte, erinnerte:

„Was so auffällig war, das hat sich an einem Elternabend mal so gezeigt, die neuen Freundschaften hat man sich grundsätzlich in den am weitesten entfernten Orten gesucht. Was für die Eltern auch damals schon Fahrerei bedeutet hat, das war für die Eltern dann auch ganz schlimm. Da wurde immer viel geschimpft. Weil die Göllheimer waren zum Beispiel eher so für sich, die haben sich von der Grundschule her schon gekannt und die Eisenberger waren alle in der Parallelklasse, da hatte man gar keinen Kontakt und dann gingen die Freundschaften automatisch über Kibo und Kibo hinweg, aus meiner Sicht. Da reden wir heute noch manchmal drüber“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

In den Klassen entstanden dabei lose und feste Freundschaftsformen von Kindern aus unterschiedlichen Gemeinden. Die gemeinsame Zeit mit den Freunden am Nachmittag musste also mit den Eltern abgesprochen werden. Gab es keine passende Busverbindung, waren die Kinder auf die Mobilität der Eltern angewiesen, um etwas mit den Freunden aus weiter entfernten Ortschaften zu unternehmen.

Während der Gespräche erinnerten sich die Interviewpartner an verschiedene Momente mit ihren Schulfreunden zurück. Gemeinsame Interessen und gleiche Vorlieben waren beispielsweise für Markus Langer in der Schule wichtig:

„Ich mach sowas immer viel an der Musik fest, also die einen haben halt Schlager oder sonst was gehört und die anderen Hard Rock und dann gab es noch die Pop-Fraktion. Und in den Kreisen hat man sich dann auch zusammengefunden. Natürlich hat man über die anderen dann auch etwas schlecht geredet, oder so. Es gab schon so eine Grüppchenbildung, obwohl das große Ganze dadurch nicht zerstört wurde“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Dass die Heranwachsenden verschiedene Musikrichtungen präferierten und eine Vergemeinschaftung anhand der Musikvorlieben stattfand, ist nicht zuletzt auch den Entwicklungen in der Bundesrepublik zuzuschreiben. Während die Heranwachsenden Anfang der 1950er-Jahre noch gemeinsam mit ihren Eltern Musikveranstaltungen besuchten und oftmals die gleiche Musik wie ihre Erziehungsberechtigten hörten, wurden danach Musikrichtungen populärer, die von den Jüngeren als Ausdrucksmittel des Andersseins verstanden wurde (vgl. Zinnecker 1987, 186). Durch medien-technische, ökonomisch und gesellschaftliche Entwicklungen kam es ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts dazu, dass auch Kinder und Jugendliche in ihren eigenen Zimmern Musik konsumieren konnten. Durch Fernsehausstrahlungen, Radioprogramme, Schallplatten, CDs und Kassetten war es möglich, dass die Heranwachsenden Musik ganz nach ihren eigenen Vorlieben hören konnten (vgl. Maase 2019, 28). Begonnen bei Elvis Presley, dessen Musik und Auftritt moralisch und ästhetisch von den Eltern kritisch gesehen wurde (vgl. Maase 2012, 327), über die Beatles und die Rolling Stones, gibt es bis heute Musiker und Musikrichtungen, die von den Eltern abgelehnt und den Kindern gefeiert werden. Die Vorliebe für gewisse Musikgenres kann aber nicht nur als Abgrenzung von den Jugendlichen zu ihrer Eltern- oder Großelterngeneration gesehen werden (vgl. Zinnecker 1987, 186). Vielmehr ist die Zugehörigkeit zu einer gewissen Szene auch eine Abgrenzungsmöglichkeit. Bestimmte Symbole, wie präferierte Kleidungsstile, Musikrichtungen, Frisuren oder Sprache, müssen nicht nur Ausdruck eines subjektiven Geschmacks sein (vgl. Maase 2019, 105). Sie können bestimmte Einstellungen der Jugendlichen ausdrücken und werden von Gleichgesinnten erkannt. Hat man ähnliche Vorlieben und Interessen kann man sich in einer Clique zusammenschließen, sich über seine Idole austauschen und erfährt so ein Gemeinschaftsgefühl.

Ähnliches erlebte Interviewpartner Langer, der seine Bezugspersonen zur Schulzeit basierend auf einem ähnlichen Musikgeschmack auswählte. Die Leidenschaft für eine Musikrichtung sicherte Gesprächsthemen innerhalb der Gruppe und unterschied die Freunde von den anderen Schulkameraden. So festigten sich in Langers Klasse verschiedene Cliquen. Diese Gruppenbildung bewertete er allerdings nicht negativ, auch wenn es gelegentlich zu Lästereien kam. Vielmehr nahm er die Cliquen als Chance wahr, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen, während der Schulalltag und der Unterricht durch diese engeren Freundschaften nicht gestört wurden.

Andere praktische Vorteile, abseits von gemeinsamen Interessen, sah Hans Hartmann in seinen Freundschaften. Im Streitfall konnte man sich mit Freunden an der Seite

besser gegen andere verteidigen. Die Freunde hielten gegen Rivalen auf dem Pausenhof zusammen und unterstützten sich zudem im Unterricht. Im schulischen Alltag konnten sie so gemeinsam Probleme bewältigen:

„Je mehr du in der Gruppe warst, desto weniger haben dich die anderen von außen angegriffen. Aber ansonsten war es auch einfach gut, wenn man jemanden hatte, wo man mal abschreiben konnte. Einer hat das gut gekonnt, der andere das. Ich war in Geometrie ganz gut und dafür in Algebra eine Niete und dann hat man sich so ausgetauscht. Und dann hat man die Geburtstage miteinander gefeiert“ (Interview Hans Hartmann, HS '82).

Die Freunde profitierten von dem Wissen des anderen und halfen sich so bei den Hausaufgaben und beim Lernen. Diese Erfahrung machte auch der jüngere Manuel Jung:

„Das sind mit dir Verbündete, die den gleichen Weg gehen und das gleiche Ziel haben. Egal ob es im Unterricht um Mitschriften oder Hausaufgaben ging, man hat abgeglichen und ausgetauscht und später hat man sich abgesprochen: ‚Du machst das und ich mach das.‘ Ja, das waren dann so kleine Arbeitsgruppen, wo man sich vieles etwas leichter gemacht hat“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Diese Art von Arbeitsteilung setzte ein großes Vertrauen zwischen den Freunden voraus. Schließlich war es zentral, dass alle Parteien sich an die Absprachen hielten, die zugewiesenen Aufgaben zuverlässig erledigten und zum Austausch der Informationen bereit waren. Dieses Vertrauensverhältnis erlebte auch Matthias Dippel während seiner Schulzeit auf dem Weierhof:

„Erst mal ist es ja schön, dass man weiß, dass man Freunde hat, auf die man sich verlassen kann, auf die man zurückgreifen kann, mit denen man immer reden kann, Probleme teilen kann, gemeinsame Sachen unternehmen kann. Schlicht auch den Drang dieses Gemeinschaftsgefühl zu haben“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Diese pragmatische Sicht auf die positiven Aspekte von Freundschaften war nicht nur Männern vorbehalten, so erklärte auch Eleonore Birnbaum: „Wir sind in die gleiche Klasse gegangen, man konnte sich gut austauschen. Dann sind wir an den Geburtstagen zusammengekommen. Etliche von diesen Freundschaften haben sich bis heute erhalten“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). Enge Freundschaften waren für die Interviewpartner also immer auch mit persönlichen Vorteilen verknüpft. So genossen die Gesprächspartner den regelmäßigen Austausch mit ihren Klassenkameraden, freuten sich

darüber, wenn man über gemeinsame Interessen sprechen oder sich die Hausaufgaben aufteilen konnte.

Allgemein nehmen Freundschaften Einfluss auf die Sozialisation, sie bieten Sicherheit und Stabilität. Freundschaften können somit ähnliche Bedürfnisse wie die Familien bedienen. Der Unterschied ist jedoch, dass man sich die Familie nicht auswählen kann, während man sich die Beziehungen zu den Freunden aussucht und aktiv nach den individuellen Bedürfnissen gestalten kann. Sieht man keinen Nährwert mehr in der Freundschaft, kann die Beziehung einfach beendet werden (vgl. Schmidt-Mappes 2001, 13).

Besonders im Fall der Ganztagschüler verbrachten die Interviewpartner häufig mehr Zeit in der Schule mit den Freunden als am Abend mit den Familien. Die Freundschaften boten Orientierung im Wertesystem der Schüler. Gleichzeitig waren die Schulfreunde Anlaufpartner bei Problemen. Dies erklärt auch, warum Freundschaften ein zentrales Element der Erinnerungserzählungen waren. Nadja Ackermann berichtete: „Eigentlich mehr die Freundschaften, das Lernen hat halt einfach dazu gehört! Man ist halt hingegangen, aber dann doch eher wegen der Freunde“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Diese Wahrnehmung teilte auch Ute Weber:

„Ein Ort, um Freunde zu treffen und nicht nur miteinander Lernen und Zeit miteinander zu verbringen. Der Weierhof war für mich ein besonderer Ort, ich hätte es nicht besser haben können“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

Die enge Bindung zu ihren Schulfreunden sei bei Nadja Ackermann vor allem dadurch entstanden, dass sie viel Zeit mit ihnen verbracht und Gedanken und Probleme miteinander geteilt habe:

„Die Schulfreunde waren die engsten Freunde, mit denen man alles ausgetauscht hat, im Prinzip. Jegliche Liebesgeschichten, mit denen hat man sich auch mittags getroffen, das war ja nicht nur Schule, man hat sich nach der Schule getroffen, man war auf die Geburtstage eingeladen, später hinaus hat man auch so etwas mit ihnen unternommen, also auch in der Freizeit“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Nicht nur für Ackermann waren die Schulfreunde die primären Bezugspersonen, bis heute hat sich daran wenig verändert. Die Gleichaltrigen nehmen in der Pubertät die Rolle der engsten Vertrauten ein, Geheimnisse und deren Bewahrung verbinden die Heranwachsenden und schweißen sie zusammen (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 103). Aber auch

das gemeinsame Erleben besonderer Augenblicke bringt die Klassenkameraden einander näher:

„Freunde waren mir sehr wichtig. Weil es einfach die Menschen waren, die man am meisten gesehen hat und weil das eigentlich immer Events waren, die einem immer in Erinnerung bleiben. Das waren immer Klassenfahrten, gemeinsame Feiern oder Ausflüge“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Ihre Schulerinnerungen seien dabei besonders eng mit den positiven Erlebnissen mit ihren Freunden verbunden: „Die schönste Erinnerung ist die Gemeinschaft und die Freunde. Einfach dieses Zusammensein und sich austauschen, die Pausen, die Klassenfahrten“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl war auch für den Weierhöfer Frank Weber mit ausschlaggebend für seine positive Bewertung der Schulzeit:

„Gemeinsame Feiern, gemeinsames, sagen wir mal, Herumziehen. Wir haben ja schon vom Motorrad gesprochen, ich bin damals ein Moped gefahren, das sind so Sachen, die in dem Alter von extremer Bedeutung sind“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84).

Und auch seine Frau genoss die Zeit mit ihren Schulfreunden sehr: „Wir haben öfter in Hütten gefeiert oder gemeinsam gezeltet, das sind auch Dinge, die schön in Erinnerung sind“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

In den Interviews zeigte sich, dass zwei Aspekte bei den Schulfreundschaften zentral waren: Unternehmungen und intime Gespräche zeichneten die Freundschaften aus. Die gemeinsamen Aktivitäten verbanden, so schufen sich die Klassenkameraden gemeinsame Erinnerungen und wurden durch die Erlebnisse und die gefühlten Emotionen miteinander verbunden. Andererseits war auch der Austausch untereinander enorm wichtig. Besonders die Frauen gaben an, dass die Gespräche mit den Freundinnen viel Raum während der Schulzeit und am Nachmittag eingenommen hätten. Der Austausch über Gefühle half dabei, sich auf das Gegenüber emotional einzulassen und dadurch miteinander zu fühlen (vgl. Schmidt-Mappes 2001, 60). Hierbei gilt noch immer:

„Freundschaft ist eine soziale Nische, in der der einzelne persönliches Vertrauen erfahren kann. Sie bietet eine Möglichkeit, der Desintegration der Gesellschaft zu begegnen“ (Schmidt-Mappes 2001, 111).

Die Freunde boten den Gesprächspartnern Stabilität und Sicherheit im Verbund der Klasse, der Schulgemeinschaft und letztendlich auch in der Gesellschaft. Die enge Beziehung zu Gleichaltrigen stärkte die Heranwachsenden und bot Orientierung und

Unterstützung. So hatten die Schüler im Freundeskreis die Möglichkeit einer Gruppe anzugehören und gleichzeitig ihre eigene Identität herauszubilden.

Freundschaften können sich im Laufe der Jahre verändern

Auch wenn sich in der fünften Klasse recht schnell neue Freundschaften entwickelten, bedeutete das nicht, dass diese bis zum Schulabschluss oder darüber hinaus bestehen bleiben mussten. Und selbst wenn die Freundschaften ab der fünften Klasse erhalten blieben, so ist klar, dass sie sich gemeinsam mit den Entwicklungen der Heranwachsenden veränderten. Zunächst war der Pausenhof der Ort, an dem Freundschaften gepflegt und inszeniert werden konnten. Dort fanden sich in der fünften Klasse noch Spielgemeinschaften zusammen. Die jungen Schüler spielten Fangen, Verstecken, Fußball oder Fantasiespiele. Später wurde der Pausenhof mehr und mehr zum sozialen Austausch genutzt und diente weniger als Spielfläche (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 133). Enge Freundschaften beschränkten sich dann nicht mehr auf die Zeit in der Schule, die Schüler hatten auch am Nachmittag oder in den Ferien Kontakt. Manuel Jung bestätigte diese Entwicklungen. Auch er verbrachte abseits des Unterrichts über Jahre hinweg Zeit mit den gleichen Klassenkameraden. Die Freundschaften entwickelten sich dabei kontinuierlich weiter. Während im Bubenalter das Spielen noch im Vordergrund der Treffen stand, wurden in der Pubertät die gemeinsamen Ausflüge bedeutsamer:

„Man macht ja auch viel abseits von der Schule. Klar in der Unterstufe ist das weniger, da ist man noch relativ jung. Aber so 15, 16, wenn dann die ersten ein Mofa oder einen Roller haben, dann hat man sich da getroffen und ist mitgefahren. Am Wochenende ist man dann schon zur Musik oder in die Disco gegangen. Und wenn dann in der Oberstufe nach und nach jeder ein Auto hat, natürlich macht man dann viel zusammen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Das war knapp 20 Jahre zuvor bei Frank Weber und seinen Schulfreunden genauso:

„Die Freundschaften haben noch mal an Bedeutung gewonnen in der Zeit, wo man dann auch selbst mobil war. Sprich, 10. Klasse oder Oberstufe, dass man entweder einen Moped-Führerschein hatte oder auch Auto fahren konnte“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84).

Die Zusammensetzung der Freundesgruppen der Männer veränderte sich während der Schulzeit kaum. Die Interessen der Freunde entwickelten sich gemeinsam in eine gleiche Richtung weiter, weshalb die Freundschaft bestehen blieb. Lediglich die Aktivitäten der Freunde wandelten sich mit fortschreitendem Alter. Das musste allerdings nicht immer

der Fall sein. Mit Einsetzen der Pubertät konnten sich die Interessen so unterschiedlich entwickeln, dass Freundschaften nicht mehr länger hielten:

„Es gab dann auch Freundschaften, die dann in den späteren Klassen auseinandergegangen sind. Am Anfang waren wir noch gut befreundet, ihre Eltern waren beide Lehrer und sie haben in Kirchheimbolanden gewohnt. Und dann bin ich am Anfang auf die Geburtstage eingeladen worden. Das war ja etwas, was ich gar nicht kannte. Früher war das ja nicht so, dass sich die Kinder gegenseitig zum Geburtstag eingeladen haben. Und erst als ich aufs Gymnasium gegangen bin, war das auf einmal so. Bei uns hat es das gar nicht so im Haus gegeben“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Die Interviewpartnerin beschrieb hier die Freundschaft zu einer Klassenkameradin, die in einem akademischen Milieu in Kirchheimbolanden aufgewachsen ist. In der Erzählung wird deutlich, dass sich Birnbaum der Unterschiede zu der Freundin deutlich bewusst war, zum einen impliziert die Betonung, dass die neue Freundin aus Kirchheimbolanden stammte, dass die größere Gemeinde als etwas Besonderes wahrgenommen wurde. Für sie war es zum damaligen Zeitpunkt also nicht selbstverständlich, dass man Freundschaften zu einer Person in Kirchheimbolanden unterhielt. Schließlich hatte sie die Grundschule in ihrer Heimatgemeinde besucht und ihre Freundschaften mit den Kindern aus der unmittelbaren Nachbarschaft gepflegt. Durch diese eingeschränkte Möglichkeit der Mobilität hatte sie zuvor keine engen Freunde aus den weiter entfernten Gemeinden der Verbandsgemeinde. Zudem war es etwas Neues für sie, dass beide Elternteile studiert hatten und berufstätig waren. Sie war die erste aus ihrer Familie und die einzige ihrer Grundschulklasse, die das Gymnasium besuchte, zudem war sie es gewohnt, dass die Mutter nicht arbeiten ging und der Vater für das Einkommen sorgte. Die Tatsache, dass die Schulkameradin extra einen Geburtstag nur mit ihren Freundinnen feierte, war ebenfalls etwas Außergewöhnliches für Birnbaum. Freilich wurde auch ihr Geburtstag im Kreis der Familie gefeiert, dass aber extra für die Freunde ein Kindergeburtstag organisiert wurde, war in ihrer Kindheit in Orbis noch nicht verbreitet.

In Birnbaums Aussage klang bereits an, dass äußere Faktoren wie der soziale Status der Familie Freundschaftsbeziehungen beeinflussen kann. Im Gespräch mit Martina Linden zeigte sich, dass Veränderungen ebenfalls durch die Zusammensetzung der Klasse und das vorzeitige Verlassen des Gymnasiums beeinflusst wurden:

„Ohne Freunde, das ist doch nichts! Ohne Freunde ist man ja nur ein halber Mensch! Also wir waren eigentlich so ein Kleeblatt, das muss man so sagen und

in der achten, neunten Klasse kamen durch Rückläufer noch andere dazu“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Diese Clique veränderte sich schließlich nochmal nach der zehnten Klasse, als einige Freunde mit mittlerer Reife die Schule verließen. Durch das Kurssystem der MSS traf Linden schließlich auf Schüler der Parallelklassen. Diese Gleichaltrigen waren zwar seit der fünften Klasse in derselben Klassenstufe, allerdings schienen sich eher Freundschaften in der eigenen Klasse herausgebildet zu haben. Durch die Kurse wurden die ehemals getrennten Klassen durchmischt, weshalb sich neue Freundschaften entwickeln konnten:

„Bedingt dadurch, dass einige ja nach der zehnten Klasse abgegangen sind, hat sich das in die Richtung etwas verloren. Das war halt so, die sind in andere Schulen gegangen oder in die Ausbildung und dadurch hat sich der Kontakt etwas verloren. Damals war das ja noch nicht so wie heute, mit den Handys, so viel Telefonieren durfte man auch nicht, das hat ja alles viel Geld gekostet. In der Oberstufe hat sich das dann doch verändert, weil man mit neuen Leuten zusammen war und sich mit den Leuten aus den Parallelklassen angefreundet hat“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Hier wird deutlich, dass Freundschaften gepflegt werden müssen, um zu bestehen. Nach der zehnten Klasse verloren sich die einstigen Freundinnen aus den Augen, weil sie keinen täglichen Kontakt zueinander hatten und sie auch in der Mobilität eingeschränkt waren. Dadurch, dass es nicht möglich war, sich regelmäßig zu treffen oder täglich zu telefonieren, entfernten sich die Schulfreunde auch emotional voneinander. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Distanz immer so bleiben muss. Nach dem Studium lebte auch der Kontakt zu den Freundinnen wieder auf, die nach der zehnten Klasse abgegangen waren. Und mit ihren Abiturfreunden habe Martina Linden im Studium den Kontakt gehalten. Über die Jahre fand der Austausch zwar nicht immer so regelmäßig statt, dennoch sind einige Schulfreunde nach wie vor Teil ihres Alltages:

„Ich hab noch Kontakt zu alten Freunden, ich hätte auch noch gerne mehr Kontakt. Also nicht im Sinne von öfter, das finde ich, dass wir das schon sehr gut machen, aber zu mehr Leuten“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Der Grund, warum man zu manchen Klassenkameraden schon während der Schulzeit mehr Kontakt hatte als zu anderen, lag dabei auf der Hand: „Wie in allen Klassen haben sich so Grüppchen gebildet, aber ohne die war man einfach nichts“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Egal ob Zweierbeziehung, Dreier-Kleeblatt oder Freundschaftsclique, die Gruppe grenzte sich durch ihre Freundschaft von der restlichen Klasse ab und schuf

Differenz. Schließlich kann man davon ausgehen, dass die Freunde etwas miteinander verbindet, das sie nicht mit den restlichen Mitschülern teilen oder gemeinsam haben (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 134).

Auch wenn der Kontakt mit den Klassenkameraden nach der Schule ganz erlosch, so bedeutete das nicht, dass die Interviewpartner nicht gerne an Freundschaften aus der Schule dachten:

„Wir hatten tolle Klassenpartys, die waren bei einer Klassenkameradin unten im Keller. Aber wir haben uns auch so getroffen. Ich meine, wir wohnen ja auch alle beieinander. Das war eine schöne Zeit, wir haben auch immer viel miteinander gemacht. Und irgendwann nach der Schulzeit, dann beendet sich das Ganze dann doch“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Die Gespräche mit den Interviewpartnern haben gezeigt, dass sich Freundschaften im Laufe der Jahre – während und nach der Schulzeit – verändern können. Dies lag auch daran, dass sich die Lebensumstände und Interessen des einzelnen mit der Zeit änderten. In Freundesgruppen wurde jedoch nach einer emotionalen und identitätsstiftenden Verbindung gesucht. War diese nicht mehr gegeben, konnten sich die Freundschaftsquaden verändern (vgl. Schmidt-Mappes 2001, 117).

Konflikte im Klassenverband und Freundeskreis

Wenn täglich unterschiedliche Charaktere mit verschiedenen Interessen aufeinandertreffen, dann müssen die Tage allerdings nicht immer friedlich ablaufen. In der Adoleszenz entwickeln sich fremdbestimmte Kinder zu mehr oder weniger selbstbestimmten Erwachsenen. In diesem Zeitraum kommt es zu Auseinandersetzungen mit Autoritätspersonen wie den Eltern und Lehrern oder Gleichaltrigen. Die Adoleszenz ist durch die Suche nach Anerkennung durch Gleichaltrige, den Wunsch nach Beziehungen und die Übernahme von Gruppennormen gekennzeichnet (vgl. Olbrich 1990, 131; 133). Dabei wurde in den Gesprächen die Sehnsucht nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe deutlich. Carmela Schreiber berichtete: „Ganz allein ist es eben nicht schön in der Schule. Die, die immer so alleine sind, denen geht's ja auch nicht gut und Freunde gehören irgendwie dazu“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Gleichzeitig versuchten die Heranwachsenden sich selbst kennenzulernen und von den Klassenkameraden abzugrenzen. Dies konnte zu Konflikten in den Schulklassen und Freundeskreisen führen. Nicht jeder Schüler wurde in die Klassengemeinschaft integriert oder fand schnell viele Freunde. Es gab verschiedene Gründe, warum das Miteinander der Kinder scheiterte. Wurde die Gemeinschaft

beispielsweise durch Personen in der Gruppe gestört oder ins Wanken gebracht, konnte es zu Ausgrenzungen kommen:

„Streit gab es auch mal, ja natürlich. Sagen wir mal, nicht so sehr mit den Freundinnen, sondern eher mit einem aus der Klasse. Der hat so gegen alles dagegen gemacht, was wir so als Klassenverband machen wollten. Der war aus Dannenfels und wurde von seinen Eltern her aufs Gymnasium geschickt und der ist nicht gerne in die Schule gegangen und war deshalb gegen alles dagegen. Und da haben wir mal alle zwei Tage nicht mehr mit ihm geredet, in der Hoffnung, dass er sich bessert. Aber die Hoffnung war vergebens“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Laut ihren Erzählungen hatte der Klassenverband also kollektiv entschieden, den Schüler zu ignorieren, den der Großteil der Klasse anscheinend als Störenfried wahrgenommen hatte. Birnbaum sah den Grund für das vermeintliche Fehlverhalten des Jungen darin, dass der Junge nicht freiwillig auf die Schule gekommen war. Weil er nur von den Eltern auf das Gymnasium geschickt worden war, schien er sich weder im Unterricht zu bemühen noch Freundschaften knüpfen zu wollen. Statt einfühlsam auf den Klassenkameraden zuzugehen, ihn nach seinen Problemen zu fragen und ihm in dieser Situation zu helfen, beschrieb die Interviewpartnerin den Ausschluss des Mitschülers. Dadurch wollten die Kinder erreichen, dass der Junge seine Haltung ihren Vorstellungen anglich.

Hierbei ist anzumerken, dass heute natürlich nicht nachgeprüft werden kann, ob der gesamte Klassenverband tatsächlich gemeinsam entschieden hat, den Kameraden auszuschließen. Freilich kann es auch so sein, dass die Interviewpartnerin den Vorfall so erinnert, um die Handlung im Nachhinein zu legitimieren. Wenn der ganze Klassenverband sich einig ist, dass ein Mitschüler das Miteinander stört, so scheint der Ausschluss des Mitschülers gerechtfertigter zu sein, als wenn sich nur einzelne Gruppenmitglieder von ihm geärgert fühlten. Dies lässt auch Schlüsse auf die Ansichten der Interviewpartnerin und der Klassenkameraden zu, wie sich ein „guter“ Mitschüler verhalten sollte. So wurde erwartet, dass sich der Junge in die Gemeinschaft eingliederte, den Unterricht und das Lernen der anderen nicht störte, sich den Mitschülern gegenüber Loyal verhielt und Freundschaften pflegte.

Unabhängig davon, ob alle Klassenkameraden gemeinsam den Jungen ignorierten oder nur einzelne sich zu dem Schritt entschlossen, die Handlung der Schüler, so drastisch sie auch erscheinen mag, ist nicht ungewöhnlich. Je stärker der Gruppenzusammenhalt in einer Klasse ist, desto höher ist auch das Bedürfnis nach Verhaltenskonformität (vgl.

Begert 2019, 4). Dennoch sorgte die Gruppendynamik im beschriebenen Fall von Eleonore Birnbaum nicht dafür, dass sich der ausgegrenzte Schüler den anderen anpasste. Das Problem mit dem Klassenkameraden blieb weiter bestehen.

Während Birnbaums Klasse versuchte, das Problem relativ friedlich, und ohne handgreiflich zu werden, zu klären, gab es in anderen Klassen gröbere, körperliche Auseinandersetzungen. Streitigkeiten mit Klassenkameraden mussten nämlich nicht nur schweigend oder mit Worten ausgetragen werden, sondern konnten auch in Schlägereien enden:

„Es gab so ein, zwei Charaktere in unserer Klasse, die es sehr auf Streit angelegt haben. Also wirklich von, die ganze Zeit nur nerven, bis zum dauerhaften Provokieren. Da gab es schon hin und wieder Streit bis hin zu kleinen Handgreiflichkeiten, sag ich jetzt Mal. Nichts Wildes, aber irgendwann reicht es ja auch“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Zum einen wird in der Aussage deutlich, dass Reibereien unter Jugendlichen auch auf einem Privatgymnasium nichts Unübliches sind – aber eben auch nicht zur Tagesordnung gehören. Zum anderen lässt die Anekdote von Matthias Dippel wieder Schlüsse auf seine eigene Vorstellung zu. Unmissverständlich wird klar, dass er regelmäßiges „nerven und provozieren“ als nicht erträglich erachtete und nicht über die Sticheleien des Mitschülers hinwegsehen konnte. Dieses Bedürfnis nach Harmonie im Klassenverband konnte in seinen Augen nur durch eine körperliche Auseinandersetzung wiederhergestellt werden, um den Schüler so in seine Schranken zu verweisen. Dabei berichtete er nicht, was der Klassenkamerad genau tat, um ihn so zu verärgern, dass die einzige Lösung die körperliche Auseinandersetzung war. Gleichzeitig deutete er jedoch an, dass die Handlungen „nichts Wildes“ waren. Diese Zuschreibung erfolgte aus der Gegenwart. In der Schulzeit nahm er das Verhalten jedoch anders wahr, sonst hätte er bereits damals darüber hinwegsehen und den Kameraden ignorieren können.

Aber nicht nur auf dem Pausenhof des Weierhofs kam es zu körperlichen Auseinandersetzungen. Beispielsweise berichteten auch Manuel Jung vom Nordpfalzgymnasium oder Hans Hartmann von der ehemaligen Hauptschule von Reibereien im näheren Umfeld der Institutionen. Bis heute findet diese Art von Gewalt im Beziehungssystem der Schüler statt, wo Eltern und Lehrer weniger Kontrolle ausüben können. Der Schulhof, der Schulweg oder das Klassenzimmer können Orte sein, wo sich Aggressionen entladen. Gerade auf dem Schulhof, in der Freizeit, den Pausen und Freistunden haben die Lehrer nicht alle Kinder im Blick (vgl. Begert 2019, 19).

Wenig überraschend war, dass nur Männer von Prügeleien mit Klassenkameraden berichteten. So ist es doch sozial anerkannter, wenn Jungs untereinander raufen, als wenn Mädchen dies tun. Dieses Klischee, welches sicherlich nicht immer der Wahrheit entspricht, bestätigte sich in den Gesprächen. Bei den geschilderten Wutausbrüchen ging es darum, konkreten Aggressionen freien Lauf zu lassen und Personen oder Objekte zu schädigen. Dabei sollten die Konfliktpartner jedoch nicht dauerhaft verletzt werden. Die Schlägerei wurde eher als notwendig wahrgenommen, um eine konkrete Situation zu beenden und wieder zum Alltag übergehen zu können. Wahrscheinlich nannte deshalb keiner der Interviewpartner einen konkreten Grund, weshalb es zur Prügelei kam. Die Aussagen blieben wie bei Dippel doch recht vage. Zudem sprach keiner der Interviewpartner von konkretem kriminellen Verhalten der Kinder untereinander. Insgesamt zeichneten die Gesprächspartner überwiegend ein sehr harmonisches Bild der drei Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden. Diebstähle, schwerere Körperverletzungen, illegaler Waffenbesitz oder sexueller Missbrauch (vgl. Begert 2019, 11) wurden nicht thematisiert. Von körperlichen Auseinandersetzungen mit Mitschülern aus anderen Ländern, Rassismus oder Gewalt gegen Mädchen wurden ebenfalls nicht berichtet. Hierbei kann nicht gesagt werden, ob die Gesprächspartner diese Aspekte aus Scham nicht angesprochen haben, sie diese Konflikte schlicht nicht bemerkten oder ob es diese Probleme in der Verbandsgemeinde letztendlich nicht gab. Trotzdem lässt sich hier durchaus an die vorangegangenen Kapitel anknüpfen, in denen auf die Meistererzählungen verwiesen wurde. Auch in diesem Zusammenhang lässt sich einer Erzählperspektive erkennen, die die Jugendzeit vor allem positiv und romantisierend darstellt. Dabei können Aspekte des Schulalltags zwar kritisch betrachtet werden, die schöneren Gesichtspunkte überwiegen allerdings auch in den Erzählungen über die Klassenkameraden. Dies knüpft an die populären Schulgeschichten aus Literatur, Film- und Fernsehen an. Dabei werden Probleme der jeweiligen Zeit – wie Chancenungleichheit, Herausforderungen des Bildungssystems, Institutions- und Lehrerkritik – zwar angesprochen, letztendlich überwiegt jedoch der Unterhaltungsfaktor. Diese Art der Schulgeschichte scheint sich also in den vergangenen Jahrzehnten etabliert zu haben (vgl. Jarausch & Sabrow 2002, 18).

Auf andere Unstimmigkeiten mit engeren Schulfreunden angesprochen, mussten die Befragten erst etwas nachdenken und antworteten teilweise recht zögerlich auf die Frage nach möglichen Konflikten. Besonders die Männer gaben an, dass sie sich eher selten auf Streitigkeiten einließen. Einige Interviewpartnerinnen sprachen Gefühle wie Neid und Eifersucht jedoch etwas offener an.

„Die Vertrautheit, das Mitgefühl, und die Identifizierung, die aufgrund der größeren Beziehungsorientiertheit, die Frauen nachgesagt wird, als wesentlich für ihren Umgang miteinander gelten, können manchmal auch unangenehm sein; können zu Konflikten führen und Neid und (destruktives) Konkurrenzverhalten hervorrufen. Natürlich gibt es Konkurrenzverhalten auch bei Männern [...] ihre Konkurrenz [ist] meist rationaler, auf Leistung basierend. Die größere Nähe bietet mehr Angriffsfläche“ (Schmidt-Mappes 2001, 82).

Während Harald Reimer, Hans Hartmann oder Manuel Jung von körperlichen Auseinandersetzungen erzählten, berichteten die Frauen eher von üblen Nachreden untereinander, die zu Konflikten führten. Das Verbreiten von Klatsch und Tratsch ist durchaus Teil der Alltagskommunikation. Dabei sollen Inhalte über eine Person aus dem Bekanntenkreis vermittelt werden, die für die tratschenden Personen relevant sind. Die Geschichten müssen dabei nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen, sie sollen die Gesprächspartner allerdings unterhalten. Unwichtige Dinge, die für den Hörer weniger interessant sind, werden vom Erzählenden also nicht weitergegeben (vgl. Lehmann 2007, 101). Die soziale Funktion des Klatsches ist dabei, dass das Gruppengefühl der Erzählenden und Zuhörenden gestärkt und eine gewisse Exklusivität suggeriert wird.

Diese Form der Kommunikation muss nicht unbedingt böse oder diffamierend sein, das Lästern ist hingegen eher negativ besetzt. Das Lästern unterscheidet sich vom Ärgern oder Necken dadurch, dass die thematisierte Person, über die negativ gesprochen wird, nicht anwesend ist. Die lästernde Gruppe hat die Gemeinsamkeit, dass sie ihr Opfer alle kennen und schlecht über die Person sprechen wollen (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 209; 210). Diese klare Abgrenzung von der außenstehenden Person stärkte den Gruppenzusammenhalt wieder.

„Zickenkrieg gab es auch damals schon, das ist kein neues Phänomen. Immer mal wieder, Eifersüchteleien oder so. Wobei das auch nicht immer mit allen war, es gab so einzelne, die da einfach Quertreiber waren“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Martina Linden sprach gar von einem Zickenkrieg der Mädchen untereinander. Durch diese Wortwahl wird deutlich, dass sich mehrere Parteien mit unterschiedlichen Interessen gegenüberstanden und bereit waren, den Konflikt offen auszutragen. Genau wie bei der beschriebenen Situation von Eleonore Birnbaum sprach Martina Linden von Einzelnen, die sich als „Quertreiber“ aus ihrer Sicht nicht in die Klassengemeinschaft

eingliederten und es deshalb zu Auseinandersetzungen kam. Ähnliche Erfahrungen machte auch Carmela Schreiber. Sie erinnerte sich:

„So typische Geschichten: Die hat das und das gesagt. Dieses Hinterlistige, ja, das kann man ja schon ein bisschen hetzen nennen. Eifersucht! Die ist jetzt mit dem und dem befreundet“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Das Lästern kann dabei als eine spezifische Kommunikationspraxis verstanden werden. Dabei sorgt es für Spannung, ob das Opfer merkt, dass über es gesprochen wird (vgl. Breidenstein & Krell 1998, 119). Die Gründe, über Klassenkameraden zu lästern, konnten verschieden sein. So konnten ein Überlegenheitsgefühl oder auch Missgunst dazu führen, dass Klassenkameraden oder Freunde zu Lächer-Opfern wurden. Auch Nadja Ackermann beschrieb, wie Neid zu Auseinandersetzungen führte:

„Es gab dann oft so Streitigkeiten, wenn sich die eine Freundin so Hosen gekauft hat wie du. Oder: ‚Sie holt sich jetzt auch diesen Walkman, jetzt kauft sie sich auch diese Jeans.‘ Mehr diese Sachen. Oder wenn sich eine Freundin besser mit anderen verstanden hat, die du jetzt nicht so mochtest“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

In ihrer Clique wurde es nicht gerne gesehen, wenn sich andere Mädchen die gleichen Dinge kauften. Es schmeichelte wenig, dass man als modische Inspiration gedient hatte, vielmehr störte es die Freundinnen, da die eigene Originalität nicht mehr ersichtlich war. Es lässt sich nur vermuten, dass die heranwachsenden Mädchen sich vor dem direkten Vergleich mit den Klassenkameradinnen fürchteten: Trugen zwei Mädchen am gleichen Tag dasselbe Outfit, würden sie nicht nur nach ihren schulischen Leistungen beurteilt, jeder in der Klasse könnte auch bewerten, wem die Jeans besser stand. Bei den technischen Geräten verhielt es sich ähnlich. Hatte eine andere Person das gleiche Produkt, war es weniger außergewöhnlich, dass man es besaß. Gleichermäßen spielten verwandte Gedanken bei der Eifersucht auf andere Freunde der besten Freundin eine Rolle. In der Aussage klang eine gewisse Verlustangst an, dass die Freundin zu einer anderen Gruppe, die man selbst nicht leiden konnte, wechselte. Letztendlich wurde in diesem Interviewausschnitt deutlich, dass Ackermann der Freundin gewisse Objekte und der anderen Gruppe die gemeinsame Zeit mit der engen Vertrauten nicht gönnen konnte. Aus dem Vergleich mit den anderen oder Objekten der anderen Schulkameraden resultierte letztendlich ein Neid- oder Eifersuchtsgefühl, was zu Streitigkeiten innerhalb der Gruppe führte (vgl. Lehmann 2007, 184).

Nur durch den Vergleich kann man sich von anderen Personen abgrenzen oder zu bestimmten sozialen Gruppen hingezogen fühlen. Starke Emotionen wie Neid oder Eifersucht werden in der Alltagserzählung allerdings eher selten thematisiert, da sie negativ besetzt sind. Mit den Worten verbindet man selbstzerstörerisches und destruktives Denken und Handeln, weshalb es schwerfällt, solche Themen anzusprechen (vgl. Lehmann 2007, 184). Dieses Bild wird bereits seit Jahrhunderten durch Geschichten in der Bibel oder in Märchen von Generationen zu Generation weitergegeben:

„Zweifellos ist der Neid eine so traditionsreiche wie ärgerliche soziale Tatsache zwischen Einzelnen und Gruppen. Bereits im Märchen gehört er zu den gängigen Motiven für Mord und Hass: Schneewittchen und die böse Stiefmutter. Die böse Stiefschwester hasst prinzipiell die gute. Und es gibt hierzulande über 200 Sprichwörter, die sich auf dieses Neidgefühl beziehen“ (Lehmann 2007, 186).

Dennoch sind Missgunst, Neid und Eifersucht zutiefst menschliche Gefühle, die aber auch als Motor zu besseren Leistungen anspornen können (vgl. Lehmann 2007, 184). Rivalität oder gar Konkurrenz können in verschiedenen Situationen in Erscheinung treten, beispielsweise wenn eine Sportmannschaft um den gleichen Titel kämpft, zwei Liebhaber sich um eine geliebte Person streiten oder wenn zwei Freundinnen die Anerkennung in einer Gemeinschaft suchen (vgl. Werron 2019, 19). Da scheint es nicht verwunderlich, dass es auch in der Schulzeit der Interviewpartner zu Konkurrenzverhalten kam, schließlich ist die Schulzeit auch durch Austausch, Imitation oder Konflikte geprägt (vgl. Werron 2019, 21).

Diese Sorge stellte allerdings kein typisch weibliches Problem dar. Auch in den männlichen Gruppen konnte es zur Eifersucht kommen. Im Freundeskreis von Harald Reimer ging es dabei hauptsächlich um das andere Geschlecht:

„Es gab auch sicherlich mal Streit! Um Mädchen meistens, wie sich das gehört! Aber ansonsten haben wir keinen Streit gehabt. Wir hatten einen guten Klassenverbund, wie heute noch, wenn wir uns auf den Klassentreffen sehen“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Interessant ist hierbei, dass Reimer bestätigt, dass es Streitigkeiten innerhalb der Klasse gab. Von einer konkreten Situation berichtet er allerdings, ähnlich wie die anderen männlichen Interviewpartner, nicht. Trotzdem nennt er die Mädchen als Auslöser für Meinungsverschiedenheiten. Dabei wird deutlich, dass er das Wetteifern um ein Mädchen als typisches Verhalten der männlichen Jugendlichen wahrnahm und es für ihn zur Schulzeit

dazugehörte, dass sich zwei Jungen gleichzeitig für dieselbe Klassenkameradin interessierten.

Diese Konkurrenzsituation kann dabei aufgrund von verschiedenen Aspekten entstanden sein. So konnte Reimer beispielsweise selbst beobachtet haben, wie der Freund dem Mädchen der Begierde schöne Augen machte. Auch wenn er Informationen aus dritter Hand über einen gemeinsamen Freund erfahren hätte, dass der Kumpel in das gleiche Mädchen verliebt war, hätte dies die Eifersucht auslösen können (vgl. Werron 2019, 22). Dass lediglich Unterstellungen genügen können, um Gefühle, Missgunst und Neid hervorzurufen, klang in Ackermanns Aussage an. Mit Sicherheit konnte sie nicht sagen, dass die Freundinnen ihren Kleidungsstil aus Bösartigkeit nachahmten. Ihre Wahrnehmung und der Vergleich mit der Freundin genügte, um daraus eine Konkurrenzform abzuleiten. Allgemein kann festgehalten werden, dass Konkurrenz immer dann entsteht, wenn mindestens zwei Parteien um ein knappes Gut kämpfen. Die Konkurrenz unterscheidet sich hier vom bloßen Wettstreit, weil der Erfolg hierbei zwingend auf Kosten einer Partei geht. Führt man diese Annahmen weiter, dann ist klar, dass der Status, als besonders modisch gekleidete Person oder Partner eines beliebten Mädchens beispielsweise, in den Schulklassen von Bedeutung für Interviewpartner gewesen sein kann.

Die Gesprächsteilnehmer bewerteten diese Streitigkeiten im Nachhinein nicht ausschließlich negativ. Vielmehr reflektierten sie diese Probleme als normalen Aspekt des Erwachsenwerdens. Schreiber resümierte: „Streitereien gibt es immer mal. Missverständnisse oder man hat mal eine Notlüge gebraucht und dann kam die Lüge doch raus“ (Interview Carmela Schreiber, HS ‘01). An Konflikte konnte Tanja Schmidt sich nicht mehr erinnern: „Also es gab nicht so Streit, dass ich mich dran erinnern könnte. Es war jetzt nicht so, dass es mich bewegt hätte oder dass es mich verfolgt bis heute“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95). Auch wenn es sich beim Mobbing nicht um ein Phänomen der Gegenwart handelt, so wurde es doch von keinem Interviewpartner konkret angesprochen. Mobbing ist ein Begriff, der durch die Soziologie geprägt wurde. Darunter versteht man ein aggressives Verhalten innerhalb einer Gruppe, welches sich über einen längeren Zeitraum systematisch gegen eine andere Person richtet (vgl. Politi 2020, 3). Während viele kleine Konflikte in Vergessenheit geraten, kann Mobbing die Betroffenen häufig noch Jahre später begleiten und die Erinnerungen an die Schulzeit maßgeblich beeinflussen (vgl. Politi 2020, 2). Das Erzählen über das niederträchtige Mobbing einer Person gehört dennoch zu den Archetypen des alltäglichen Erzählens (vgl. Lehmann 2007, 17). Deshalb kann sich hier wieder die Frage gestellt werden, weshalb das Thema nicht

angesprochen wurde. Fraglich ist, ob es in den drei untersuchten Schulen schlicht kein Mobbing gab, ob sich die Gesprächspartner dessen nicht bewusst waren oder nicht darüber sprechen wollten, dass sie selbst niederträchtig behandelt wurden oder ihre Mitschüler dauerhaft geärgert haben. Schließlich ist es nicht unbedingt angenehm sich öffentlich beziehungsweise vor einer fremden Person zu der Rolle des Opfers oder Täters zu bekennen. Ein weiterer Grund könnte ebenfalls sein, dass es schlicht sozial nicht anerkannt ist, wenn man zugibt, dass man jahrelang vermeintlich Schwächere gehänselt hat. Auch Verdrängung oder die Tatsache, dass man mit seinem eigenen Verhalten von damals abgeschlossen hat, könnten ausschlaggebend für das Ausbleiben dieses Themas sein. So bewahrt der Interviewpartner sein Gesicht und kann so in gewisser Weise Einfluss auf die Fremdwahrnehmung ausüben.

Schwärmereien in der Schule

Neben Freundschaften und Streitigkeiten assoziierten einige Interviewpartner die Schulzeit auch mit der ersten Liebe. In der Pubertät kommt es für viele Jugendliche erstmals zur Sehnsucht nach Geborgenheit bei einem festen Partner und zum Wunsch nach ersten intimen Beziehungen. Diese Entwicklungen sind für die Jugendlichen eine Möglichkeit, um die steigende Unabhängigkeit von ihren Eltern auszudrücken und gleichzeitig Verantwortung für sich selbst und ihr Handeln zu übernehmen.

Während der Adoleszenz war das andere Geschlecht auch ein wichtiges Gesprächsthema für Carmela Schreiber und ihre Freundinnen. So tauschten sie sich in den Schulstunden und am Nachmittag über die männlichen Klassenkameraden aus und vertrauten sich gegenseitig ihre Schwärmereien an: „Jungs waren dann auch ein Thema in der Schule. Während der Pause, im Unterricht immer. Kaum zu Hause wurde noch schnell telefoniert“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Hierbei ging es nicht nur um die Tatsache, dass man sich verliebt hatte. Die Freundin war der bevorzugte Empfänger von Informationen und Geheimnissen. Dabei ehrt es den Informationsempfänger, dass ihm eine solche Nachricht anvertraut wird. Damit zeigen sich die Freundinnen, dass sie einander wichtiger sind als die restlichen Mitschüler. Die Freundinnen grenzen sich somit von der übrigen Klasse ab, indem sie ein Geheimnis teilen, das nur sie kennen. Der Austausch über die Schwärmereien ist ein Zeichen der Freundschaft und des gegenseitigen Vertrauens (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 110). Dabei waren die Schwärmereien keinesfalls ein Phänomen, das erst als Folge der sexuellen Liberalisierung in Deutschland entstand.

Harmlose Liebeleien gab es bereits in der Klasse von Eleonore Birnbaum, richtige Beziehungen seien daraus jedoch nicht entstanden:

„Geschwärmt hat man immer für jemanden, aber dass es damals schon Beziehungen gegeben hat, auch so von meinen Freundinnen, das wüsste ich nicht. Es waren einmal Austauschschüler aus Frankreich da und da haben sich zwei tatsächlich in einen der Franzosen so ein bisschen verknallt, aber mehr nicht“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Die kindlichen Schwärmereien für die Austauschschüler waren harmlos, schließlich wäre es auch nicht möglich gewesen, mit einem der Franzosen eine Beziehung zu führen. Zum einen waren die Schülerinnen zu diesem Zeitpunkt noch recht jung. In Birnbaums Erzählung klang an, dass es Ende der 1960er-Jahre und Anfang der 1970er-Jahre in der ländlichen Region um den Donnersberg noch unüblich war, dass Schülerinnen einen festen Freund hatten und dies auch nach außen zeigten. Während sich die Mädchen über Schwärmereien austauschten, erinnerte sie sich an keine Klassenkameradin, die einen Partner gehabt hätte. Zum anderen wäre es für die Schülerinnen auch sehr schwer gewesen mit einem Franzosen dauerhaft eine Fernbeziehung zu führen. Briefe und Telefonate sowie Reisen nach Frankreich wären finanziell sicherlich eine Belastung für die Schülerinnen oder ihre Eltern gewesen. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern und das soziale Umfeld der Schülerinnen nicht begeistert auf eine romantische Beziehung reagiert und diese unterstützt hätten. Denn auch nach 1968 blieben moralische Vorstellungen bestehen, nach denen Jugendliche keine romantischen Liebesbeziehungen wie Erwachsene führen sollten oder gar beieinander übernachteten durften, wie es in einer Fernbeziehung sicherlich notwendig gewesen wäre.

Die Klassenkameradinnen hatten sich so einen Schwarm ausgewählt, den sie aus der Ferne idealisieren konnten, ohne ernsthafte Absichten zu verfolgen. Während es in den unteren Klassenstufen noch bei Schwärmereien für Austauschschüler oder Lehrer blieb, kam es Jahrzehnte später in den höheren Klassen durchaus zu ersten Beziehungen. In der Klasse von Martina Linden gab es einige Pärchen, manche sind bis heute mit dem Partner aus der Schulzeit zusammen:

„Innerhalb der Klasse gab es auch Pärchen, aber das war mehr in dieser Elite-Clique. Außerhalb der Klasse gab es nur einmal was, wo eine aus unserer Klasse mit jemanden aus einem deutlich höheren Jahrgang zusammen war“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Es musste also nicht mehr bei Schwärmereien bleiben, die Heranwachsenden konnten ihr romantisches Interesse bis zu einem gewissen Grad öffentlich zeigen. Dabei ist jedoch nur kurz anzumerken, dass keiner der Gesprächspartner über homosexuelle Neigungen oder gleichgeschlechtliche Pärchen sprach. Auch hierbei ist wieder fraglich, warum dieses Thema nicht angesprochen wurde. Einerseits war es vielleicht schlicht noch nicht üblich, diese Gefühle in der Schulklasse zu thematisieren und vor den Klassenkameraden zu zeigen. Andererseits könnten es die Gesprächspartner nicht bemerkt haben, wenn eine Klassenkameradin in ein anderes Mädchen verliebt war. Die männliche Homosexualität war zudem bis 1994 strafbar. Vielleicht schien es für die Gesprächspartner aber auch nicht besonders erzählenswert, weil sie selbst keine Erfahrungen damit gesammelt hatten.

Die heterosexuellen Paare lernten sich im Klassenverband kennen und waren Teil derselben Freundschaftsgruppe, sie teilten also den Schulalltag und ihre Freunde miteinander. Auch Tanja Schmidt lernte ihren ersten festen Freund in der Schule kennen, die Beziehung blieb auch nach ihrem Schulabschluss zunächst bestehen:

„Bei mir war es auch so, dass ich meinen ersten Freund in der Schule kennengelernt habe, der war zwei Klassen höher als ich. Und den hatte ich auch ganz lange, bis ich in der Berufsschule war. Ja und den anderen ging es eigentlich auch so. War ja noch nicht so wie heute, dass man per Handyklick, die große Liebe findet. Das lief halt damals in der Schule. Aber Händchenhalten in der Schule haben wir nicht so gemacht, das war dann eher daheim“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Die Interviews haben gezeigt, dass die Gesprächspartner ganz unterschiedlich mit diesem Thema umgegangen sind: Einige berichteten von wechselnden Beziehungen, andere erzählten lediglich von Schwärmereien und wieder andere hatten feste Liebesbeziehungen zu ihren Klassenkameraden auch über die Schulzeit hinaus. Auch wenn die ersten Beziehungen kein ausführliches Gesprächsthema während der Interviews waren, so wurde doch deutlich, dass die Klasse oder die Schule ein wichtiger Ort für die Heranwachsenden war, um Kontakte zu knüpfen und erste Liebesbeziehungen einzugehen. Die Erinnerung an die ersten harmlosen Schwärmereien und die erste große Liebe war bei vielen Gesprächspartnern eng mit den Erinnerungen an die Schulzeit verknüpft.

Bedeutung der Klassenkameraden für die Schulerinnerungen

Der Schulalltag wurde vor allem mit besonderen Erlebnissen mit engen Freunden, Konflikten und Schwärmereien in Verbindung gebracht. Themen wie Übernachtungen in der Schulturnhalle, Zeltlager oder gelungene Partys scheinen dabei auch noch im

Erwachsenenalter besonders erzählenswert zu sein. Schließlich sind witzige Begebenheiten, Berichte von Tabubrüchen und ungewöhnlichen Momenten beim Zuhörer erfolgreicher (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 108). Einige dieser Momente sind bereits in diesem Kapitel angeklungen, im nächsten Kapitel soll nochmal genauer auf diese Art von Geschichten eingegangen werden. Trotzdem kann bereits jetzt festgehalten werden, dass gemeinsamen Erlebnisse nicht nur Teil der Freundschaftspflege, sondern auch ein Aspekt der Freundschaftsinszenierung. Um das Fortbestehen der Freundschaft zu sichern, war es zentral, dass zwischen den Mitgliedern der Clique oder der Zweierbeziehung ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl bestand (vgl. ebd. 266). Die Erinnerungen an diese enge Gemeinschaft wurden durchweg positiv besetzt, alle Interviewpartner sprachen fröhlich von ihren Klassenkameraden und Schulfreunden. Selbst wenn es gelegentlich zu Auseinandersetzungen kam oder sich einige Freundschaften mit den Jahren auseinanderlebten. Dies zeigt, dass die Schulklasse durchaus eine kollektive Vergangenheit hat, diese Beziehung kann die Mitschüler auch noch nach Jahrzehnten miteinander verbinden (vgl. ebd. 122).

Inhaltliche Aspekte oder formale Abläufe, wie der Unterrichtsaufbau oder Routinen wie Hefteinträge, wurden kaum thematisiert. In den Gesprächen waren die funktionalen und sozialen Aspekte der Schule wesentlich wichtiger. Über Noten und Zeugnisse, die selektiven Prozesse der Schule, wurde zwar berichtet, wesentlich ausführlicher wurde allerdings über persönliche Beziehungen zu den Freunden und Mitschülern erzählt (vgl. Fölling-Albers & Meidenbauer 2010, 232). Die Schule war in den Erinnerungserzählungen der Interviewpartner also vor allem bedeutsam, weil sie dort Gleichaltrige trafen und somit in die Peer Culture und in Geschlechterrollen eingeführt wurden. Dort konnten sie soziale Beziehungen außerhalb der Familie oder des eigenen Ortes knüpfen und Freunde aus anderen Gemeinden treffen (vgl. Fölling-Albers & Meidenbauer 2010, 230). Auch aus psychologischer Sicht ist die Verhaltensentwicklung durch die Interaktion mit Gleichaltrigen geprägt. In der Jugend verändern sich die sozialen Beziehungen und die Freunde werden zur zentralen Bezugsgruppe der Heranwachsenden (vgl. Begert 2019, 3). Deshalb erzählten die Interviewpartner häufig länger über ihre Freunde und Klassenkameraden als über ihre Eltern.

Insgesamt haben sich keine großen Unterschiede zwischen den drei Schulen im Zusammenhang auf die Bedeutung der Mitschüler feststellen lassen. Egal zu welcher Zeit die Gesprächspartner eine Schule besuchten, auch im Erwachsenenalter waren die Erinnerungen an die Klassenkameraden mit Bedeutung aufgeladen. In den Klassen gab es

dabei lose und feste Freundschaftsbeziehungen, aber auch Antipathien konnten während der langen Zeit entstehen, die sie miteinander verbrachten (vgl. Breidenstein & Kell 1998, 104). Die Schulzeit wurde also primär mit den Schulkameraden verknüpft. Die Mitschüler waren für die Wahrnehmung der Schulzeit und somit auch die Erinnerungen an diese Jahre maßgeblich. Die Mitschüler stellten dabei einen Gegenpol zu den Lehrern und Eltern dar. Diese waren für die Interviewpartner eher Autoritätspersonen, während sie mit ihren Klassenkameraden auf einer Ebene agierten, sich austauschen und ausprobieren konnten. Bemerkenswert war hierbei, dass alle Interviewpartner angegeben haben, ihre Klassenkameraden gerne wiederzusehen. Ute Weber berichtete: „Es gibt Leute, mit denen ich noch heute einen regen Kontakt habe“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

5.3 Zwischen Klassenfahrten, Mathearbeiten und der ersten Liebe – Schulgeschichten in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden

Die Schulzeit ist ein Zeitraum, der sich in Schuljahre, Schultage und Unterrichtsstunden gliedern lässt. Das Unterrichtsjahr wird durch mehrere Ferienabschnitte unterbrochen. Zusätzlich zu den Ferienterminen, die von Bundesland zu Bundesland zu verschiedenen Zeitpunkten beginnen können, gibt es in Rheinland-Pfalz vier bewegliche Ferientage, die von den Schulen selbst festgelegt werden können (vgl. Esch 1971, 388). Diese Strukturen bildeten die Rahmenbedingungen, die den Schulalltag der Gesprächspartner bestimmten.

Im folgenden Kapitel sollen die Schulgeschichten rund um die ausgewählten Institutionen im Donnersbergkreis näher betrachtet werden. Dabei sollen die transkribierten Passagen der Gespräche einen ersten Eindruck über Kontinuität und Wandel in der Schulzeit der verschiedenen Generationen vermitteln.

Vorab muss allerdings festgehalten werden, dass der Ablauf eines gewöhnlichen Schultages von keinem der Interviewpartner direkt beschrieben wurde, obwohl es die Interviewfragen durchaus erlaubten. Das deutet darauf hin, dass der Ablauf eines normalen Unterrichtstages als nicht erzählenswert wahrgenommen wurde. Das Gedächtnis ist schließlich auf besondere Ereignisse fixiert und das Außergewöhnliche eignet sich besonders gut als erfolgreiche Geschichte (vgl. Lehmann 2007, 57). Gleichzeitig könnte es von den Interviewpartnern als Alltagswissen vorausgesetzt worden sein, dass ich weiß, wie ein Schultag abläuft. Schließlich habe ich den Schulalltag selbst 13 Jahre lang miterlebt und kenne daher den Aufbau einer Unterrichtsstunde. Diese Vermutung setzt voraus, dass die Gesprächspartner davon ausgehen mussten, dass sich nur wenig am Ablauf eines gewöhnlichen Schultages seit ihrer eigenen Schulzeit verändert hat.

Trotzdem wurden einzelne Elemente des Tagesablaufes von den Interviewpartnern in ihren Erzählungen integriert. Auf diese Aspekte des alltäglichen Lebens eines Schulkindes soll als erstes eingegangen werden, bevor als zweites der Rhythmus des Schuljahres betrachtet wird. Mit dem Rhythmus des Schuljahres ist die Unterbrechung des Unterrichts durch besondere Veranstaltungen gemeint. Diese wiederholen sich zyklisch und sind sicher auch einigen Lesern noch gut in Erinnerung geblieben. Dazu zählen beispielsweise der Klassenfahrten, Theateraufführungen oder die Weihnachtsfeiern. Daran anknüpfend geht es um die Fotografien, die während der Schulzeit entstanden sind. Diese Schulfotografien erwiesen sich in den Interviews als Erinnerungsstütze und werden nach wie vor von den Gesprächspartnern genutzt, wenn sie sich an die „guten, alten Zeiten“ erinnern möchten (vgl. Rieken 2010, 138). Insgesamt gilt es zu beachten, dass die Geschichten aus einer gegenwärtigen Perspektive erzählt werden und während der Schulzeit möglicherweise ganz andere Aspekte einen höheren Stellenwert eingenommen haben (vgl. Lehmann 2007, 56).

5.3.1 Der Schulalltag – Lernen und Freizeit

Nachdem bereits die drei Schulen und die Akteursgruppen vorgestellt worden sind, soll nun auf den Schulalltag eingegangen werden. Dabei wurde individuell festgelegt, ob die Arbeit oder die Freizeit gerade wichtiger erschien. Manuel Jung resümierte dazu passend:

„Die Schulzeit ist ja so in Etappen. Es gibt die Zeit zu Beginn. Da geht man immer gerne hin, auch von den Noten war das gut. Ich bin in der Unterstufe von den Noten her sehr easy durchgerutscht. Musste nie so viel investieren. In der Mittelstufe fängt das dann so an, dass man viele Dinge nebenher durch den Kopf gehen hat oder viel abgelenkt wird durch Hobbys. Dann muss man punktuell mal richtig pauken. Und in der Oberstufe muss man schauen, dass man die Kurve bekommt, und schauen, dass man das auch bis zum Ende durchzieht“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Der Alltag und die Alltagsgeschichte sind in der Kulturanthropologie zentrale Forschungsthemen, obwohl die beiden Begriffe auch mit Gleichförmigkeit oder Langeweile verbunden werden können:

„Alltag‘ ist ein schillernder Begriff. Man kann darunter umgangssprachlich Verschiedenes verstehen: zunächst die Gesamtheit der Werk- und Wochentage im Unterschied zu den Fest- und Feiertagen, dann aber auch das (all-)tägliche Einerlei

und die Gleichförmigkeit von Tagesabläufen bis hin zur Monotonie“ (Simon 2008, 259).

In dieser Begriffserklärung wird der Alltag also auch mit routiniertem Handeln und Wiederholungen in Verbindung gebracht. Diese Gewohnheit kann nicht nur negativ als Einförmigkeit ausgelegt werden, vielmehr bietet sie eine sichere Umgebung, in der man sich orientieren kann und weiß, wie man in bestimmten Situationen handeln sollte (vgl. Simon 2008, 267). Häufig wird die Bedeutung des Alltags unterschätzt. Durch seine entlastende Funktion ist er nicht nur bedeutsam für den einzelnen Menschen, sondern auch ein relevantes Forschungsfeld für die Volkskunde (vgl. Simon 2008, 276).

In dieser Arbeit wird unter dem Schulalltag ein gewöhnlicher Schultag mit Unterrichtsstunden, Pausen und Prüfungen verstanden. Außergewöhnliche Schultage, die zum Rhythmus des Schuljahres mit dazu gehören, sind beispielsweise der letzte Schultag vor den Ferien, Weihnachtsfeiern im Klassenverband, der Tag der Bundesjugendspiele oder der Abschlussfeier. Diese Tage haben einen anderen Ablauf und unterscheiden sich in ihrer Struktur von den restlichen Schultagen. Diese werden im nächsten Kapitel betrachtet.

Schulweg mit dem Bus oder zu Fuß

Der gewöhnliche Schultag begann bei den Gesprächspartnern mit dem Schulweg. Ein Großteil der einstigen Schüler musste diesen mit dem Bus zurücklegen, da sich die weiterführenden Schulen nicht im eigenen Heimatort befanden. Diese Tatsache verweist auf Entwicklungen seit dem Zweiten Weltkrieg: Die Lebenswelt von Heranwachsenden blieb nicht mehr auf ihr Dorf beschränkt, neue Schulen, Sport und Freundschaften erweiterten recht früh das soziale Umfeld (vgl. Weber-Kellermann 1985, 224). Eleonore Birnbaum lebte bereits als Kind in Orbis, damals gab es noch eine Grundschule im Dorf. Mit dem Wechsel auf die weiterführende Schule konnte sie nicht mehr selbstständig zur Schule gehen, sondern war auf den Schulbus angewiesen:

„Wir mussten mit dem Bus zur Schule fahren. Und der Bus ist um sieben unten im Ort bei der Raiffeisen abgefahren. Das heißt, dass ich um viertel nach sechs aufstehen, frühstücken und runterlaufen musste. Und in Kibo ist er auch nicht direkt bis an die Schule gefahren“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

In Kirchheimbolanden angekommen, mussten die Schüler des Nordpfalzgymnasiums damals noch zu Fuß zu dem Gebäude in der Brunck-Straße laufen, da es zu diesem Zeitpunkt noch keine Bushaltestelle gab: „Da haben sich auch Freundschaften mit anderen

Schülern ergeben, wenn man da gemeinsam hochgelaufen ist und erzählt hat“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76). Dies zeigt einmal mehr, dass die Schule ein wichtiger Ort ist, um mit Gleichaltrigen Beziehungen und Freundschaften aufzubauen (vgl. Bretschneider 2018, 51).

Obwohl Birnbaum früh aufstehen, von ihrem Elternhaus zur Bushaltestelle laufen, anschließend knapp eine halbe Stunde mit dem Bus fahren und dann erneut zur Schule laufen musste, wurde der Schulweg von ihr nicht als Belastung geschildert. Vielmehr genoss sie den Austausch mit den Mitschülern vor dem Unterricht. Auch andere Gesprächspartner teilten ihre Meinung. Die Busfahrt mit Ranzen und Schulbüchern wurde von ihnen nicht negativ beschrieben. Vielmehr bewerteten sie die Möglichkeit, mit den Freunden schon am frühen Morgen in Kontakt zu treten, positiv: „Früher war es noch so, man hat die Freunde aus dem Ort schon morgens im Bus gesehen, in den Pausen zusammen was ausgemacht und hat sich dann, je nachdem ob es passt, mittags, abends getroffen“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04). Für Manuel Jung handelte es sich bei dem Schulweg offensichtlich nicht um eine lästige Pflicht. Er beschrieb die Busfahrt als Teil seiner Freizeit, indem er sie mit den Pausen und der Spielzeit am Nachmittag gleichsetzte.

Keiner der Interviewpartner berichtete davon, dauerhaft von seinen Eltern in die Schule gebracht worden zu sein. Dies war nur in Ausnahmefällen möglich wie bei Ute Weber, als es noch keine Busverbindung zum Gymnasium Weierhof gab (vgl. Interview Ute Weber, Weierhof ‘85). Die Interviewpartner waren also für ihren Weg zur Schule selbst verantwortlich. Diese Verantwortung konnten sie nach dem Verlassen des Elternhauses mit den Klassenkameraden teilen, die aus dem gleichen Ort stammten.

Die Schilderungen von Birnbaum und Alt legten nahe, dass der Schulweg für sie mehr war als nur die Strecke vom Elternhaus bis zum Gebäude der Institution. Die Hin- und Rückwege wurden zum informellen Lernort. Dort übten sich die Schüler darin, sich in ihrer Umgebung zurecht zu finden, sie übernahmen Verantwortung für ihre eigene Pünktlichkeit und tauschten sich gleichzeitig mit anderen Kindern aus. Dadurch wird der Schulweg bis heute zu einer zwanglosen Lernwelt und bietet Bildungs- und Partizipationsmöglichkeiten für die Heranwachsenden (vgl. Egger & Hummel 2016, 2).

Der Schulweg wurde im wahrsten Sinne des Wortes zu einem Lernort, wenn im Bus die Hausaufgaben erledigt wurden. Verschiedene Interviewpartner berichteten, dass sie die Busfahrt nutzten, um sich auf bevorstehende Prüfungen vorzubereiten oder die Hausaufgaben nachzuholen. Hans Hartmann gab lachend zu: „Die Hausaufgaben hab ich nachts oder morgens im Bus gemacht“ (Interview Hans Hartmann, HS ‘82). Und auch

Harald Reimer nutzte diese Gelegenheit, um die Schularbeiten zu erledigen: „Oder halt eben morgens im Bus, man hat den Eltern ja nicht alles gesagt“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Die Tatsache, dass die Hausaufgaben im Schulbus erledigt wurden, könnte man schlicht als Faulheit der Schüler abtun, dabei gab es klare Vorteile. Durch das effektive Zeitmanagement verbanden die Schüler zwei Pflichten miteinander: Der Schulweg wurde für die Hausaufgaben genutzt, so hatten die Schüler am Nachmittag Zeit, um sich mit Freunden zu treffen oder in Vereinen aktiv zu sein. So nutzten sie die unumgängliche Fahrtzeit am Morgen und am Nachmittag aus.

Hausaufgaben auf dem Schulweg konnten die Schüler aus Kirchheimbolanden nicht machen, schließlich legten sie die Strecke zur Schule zu Fuß oder mit dem Rad zurück. Eine Monatskarte für den Bus hatte die Kirchheimbolander Interviewpartnerin Ingrid Hartmann nicht: „Bei uns war es ganz normal, dass wir zur Schule gelaufen sind. Einmal quer durch Kibo und zurück“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Trotzdem gehörte der Kontakt zu Gleichaltrigen für sie fest zum Schulweg dazu: „Wir haben uns getroffen, sind dann von dem Anfang von Kibo zum Ende von Kibo oder andersrum gelaufen“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Sie betonte dabei, wie normal es für sie und ihre Eltern war, dass sie zu Fuß zur Schule ging. Angst vorm Verlaufen oder vorm Zuspätkommen wurde in keinem Interview thematisiert. Auch die Furcht, dass auf dem Schulweg etwas passieren könnte, wurde nicht angesprochen.

Das eigenständige Zurücklegen der Strecke war für alle Gesprächspartner eine Selbstverständlichkeit. In ihrer Kindheit war es unüblich, dass die Eltern ihre Sprösslinge mit dem Auto bis vor den Haupteingang der Schule fuhren. Ingrid Hartmann nahm das als einen der größten Unterschiede zu der Schulzeit ihrer eigenen Töchter wahr: „Das ist ja heute ganz anders, da werden die Kinder mit dem Auto zur Schule gebracht, ganz gruselig“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Ihre Einschätzung teilten auch andere Gesprächspartner. Ein möglicher Grund für diese Veränderung ist ein höheres Sicherheitsbedürfnis der heutigen Eltern. Durch Fahrdienste stellen die Eltern sicher, dass ihre Kinder wohlbehalten in der Schule und wieder im Elternhaus ankommen. So wollen sie die Gefahr reduzieren, dass den Kindern etwas auf dem Schulweg passiert und können gleichzeitig sicher sein, dass die Kinder pünktlich in der Institution ankommen. Probleme oder zwischenmenschliche Konflikte sollen durch diese soziale Kontrolle und die sichergestellte Verkehrsanbindung gar nicht erst entstehen (vgl. Egger & Hummel 2016, 141). Diese elterliche Überwachung lehnten die Gesprächspartner ab und bewerteten es positiv, dass sie die Strecken selbst gemeistert haben. Dabei ist die Angst, dass dem Kind bei

einem Verkehrsunfall etwas passieren könnte, nicht unbedingt ein Phänomen der Gegenwart. Bereits um 1900 gab es Berichte über die Gefahren für Kinder im urbanen Raum. Ein Kind, das bei einem Verkehrsunfall ums Leben kam, war von einem emotionalen, öffentlichen Interesse. Schließlich wurden Kinder als besonders schützenswerte Mitglieder der Gesellschaft wahrgenommen. (vgl. Winkler 2017, 103; 104). Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Verkehrssicherheit von Kindern stark diskutiert, die heranwachsenden Opfer wurden gar als „Symbol für die Kosten moderner Gesellschaften“ gesehen (Winkler 2017, 104).

Insgesamt kann der Schulweg als arrangierter Rahmen der Welterschließung gewertet werden. Die Kinder können sich in den vorgegebenen Bedingungen als autonome Personen bewegen. Wichtig ist nur, dass sie pünktlich in der Schule ankommen. Dabei wurde der Weg zur Schule von den Gesprächspartnern als Möglichkeit wahrgenommen, ohne die Aufsicht von Erwachsenen zu kommunizieren und Aufgaben zu erledigen, für die man zuvor keine Zeit gefunden hat oder auf die man schlicht keine Lust hatte. Die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung wurde von den erwachsenen Interviewpartnern besonders hervorgehoben und im Nachhinein positiv bewertet. Gleichzeitig fand in diesem Zusammenhang sofort eine Abgrenzung zur vermeintlichen Praxis in der Gegenwart statt. „Elterntaxis“ wurden abgelehnt. Diese vergleichende Einordnung ist bei Geschichten über die Kindheit nicht selten, wobei die Stilisierung der eigenen Vergangenheit dazu führt, dass die Gegenwart eher schlechter bewertet wird (vgl. Rieken 2010, 139).

Unterrichtsstunden, Pausen und Prüfungen

Da die Busse in den Ortschaften unterschiedliche Haltestellen anfahren und zu verschiedenen Zeiten am Weierhof oder dem Schulzentrum in Kirchheimbolanden angekommen waren, mussten die Interviewpartner häufig vor dem Gebäude auf den Beginn des Unterrichts warten. Während die Oberstufenschüler des NPGs schon in den Aufenthaltsraum gehen durften, hielten sich die jüngeren Schüler vor dem Gebäude auf dem Pausenhof auf, bis die Eingangstüren kurz vor acht Uhr geöffnet wurden. Nachdem alle Kinder am jeweiligen Klassenraum ankamen, konnte die erste Schulstunde beginnen.

Die Schultage waren in allen drei Schulen sehr ähnlich strukturiert. Im Volksschulgesetz vom März 1957 wurde die Ordnung des Unterrichts an öffentlichen Volksschulen geregelt. Daran orientierten sich später auch die Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien. Der Schulbeginn konnte dabei von der Schulaufsichtsbehörde festgelegt werden. Dabei konnte diese Rücksicht auf klimatische oder örtliche Begebenheiten nehmen.

In der Regel begann die erste Schulstunde für die Gesprächspartner um 8:00 Uhr morgens, danach folgte eine fünf-minütige Pause, bevor die zweite Stunde um 8:50 Uhr startete. Die Dauer einer Unterrichtsstunde war also auf 45 Minuten determiniert. Die zweite Schulstunde endete folglich um 9:35 Uhr, worauf die Schüler in die erste große Pause entlassen wurden. Diese dauerte 15 Minuten und die Schüler mussten dafür das Gebäude verlassen. Nach der vierten Stunde gab es zudem eine weitere Hofpause. Die großen Pausen fanden also nach der zweiten und der vierten Stunde statt. Die Bedeutung dieser Auszeiten für Schüler und Pädagogen wurde bereits 1957 deutlich formuliert:

„Die Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden dienen der geistigen und körperlichen Erholung für Lehrer und Kinder. Bei geeignetem Wetter sollen sich die Kinder während der Pause im Freien aufhalten. Die Pausen sind zwischen den Unterrichtsstunden einzufügen, sie dürfen nicht auf Unterrichtsbeginn und Unterrichtsende angesetzt werden“ (Esch 1971, 100).

Zwischen den Unterrichtsstunden gab es zudem fünfminütige Pausen, die die Schüler dazu nutzen konnten, um den Saal zu wechseln, auf die Toilette zu gehen oder etwas zu essen. Die sechste Stunde endete um 13:10 Uhr, die Fünft- bis Neuntklässler hatten normalerweise keinen Nachmittagsunterricht (vgl. Esch 1971, 100; 101). Je nach Altersstufe hatten die Kinder am Nordpfalzgymnasium und an der ehemaligen Hauptschule am Nachmittag also frei. Die Zehntklässler und die Schüler der MSS wurden allerdings auch am Nachmittag unterrichtet. Auf dem Weierhof waren alle Interviewpartner bis zum späten Nachmittag in der Schule.

Unabhängig davon, ob der Unterricht nur am Morgen stattfand oder sich auch über den Nachmittag erstreckte, wurde jeder einzelne Schultag durch den Stundenplan bestimmt. Der individuelle Stundenplan wurde für jede Klasse von der Schule selbst erstellt, wie es auch im Volksschulgesetz festgeschrieben wurde:

„Die Gesamtstundenpläne der Schulen sind von den Schulleitern auf Grund der von den Klassenlehrern vorzulegenden Klassenstundenpläne zu bearbeiten und dem Schulamt in den ersten zwei Wochen nach Unterrichtsbeginn zu Anfang des Schuljahres zur Genehmigung vorzulegen [...] Der Klassenstundenplan ist im Klassenzimmer auszuhängen“ (Esch 1971, 100).

Der Aufbau einer Unterrichtsstunde hat sich bis heute wenig verändert. Nach der Begrüßung durch den Lehrer beginnt der jeweilige Fachunterricht. Jeder Schüler hat einen festen Platz in der Klasse, der aus einem Teil des Tisches, einem Stuhl und einer Position im Raum besteht (vgl. Kalthoff & Kelle 2000, 697). Bestimmte Regeln bilden den Rahmen

des Unterrichts. Dazu gehört beispielsweise, dass die Kinder pünktlich zum Unterricht erscheinen, während der Schulstunde stillsitzen und nicht im Klassensaal herumlaufen. Außerdem sind private Unterhaltungen zwischen den Schülern nicht erwünscht. Wortmeldungen zum Thema der Stunde werden von den Lehrern positiv bewertet, während Reinrufen negativ wahrgenommen wird. Sobald die Pause beginnt, werden diese Regeln ausgesetzt, die Kinder dürfen toben, essen und trinken und sich mit den Freunden unterhalten. Zu Beginn der nächsten Stunde wissen die Schüler, dass sie ermahnt werden, wenn sie sich nicht nach den Verhaltensvorgaben des Lehrers richten (vgl. Kalthoff & Kelle 2000, 698). Routinen und Rituale im Schulablauf sind im Gegensatz zu den Regeln der Schulordnung nicht schriftlich fixiert, trotzdem sind den Schülern die Verhaltensregeln bewusst. Bereits in der Grundschule haben sie gelernt, dass sie nicht im Unterricht aufstehen und herumlaufen dürfen, dass das Kaugummikauen oder Essen im Unterricht nicht gern gesehen ist, dass Pünktlichkeit auch in der weiterführenden Schule vorausgesetzt wird und dass es reglementiert wird, wenn man im Unterricht unablässig mit den Freunden spricht (vgl. Kalthoff & Kelle 2000, 692).

Obwohl die Interviewpartner die Verhaltensregeln im Unterricht kannten, kam es gelegentlich zu Verstößen. Bereits zuvor wurden Verhaltensweisen beschrieben, die die Lehrer der Interviewpartner nicht duldeten. So berichtete Hans Hartmann von einem Judo-Wurf mit seinem Freund im Sportunterricht, seine Ehefrau erzählte von einem Hustensaft-Zwischenfall und Carmela Schreiber erinnerte sich an Schwärmereien ihrer Freundinnen während des Unterrichts. Diese Regelverstöße sind nicht ungewöhnlich, schließlich nahmen die Interviewpartner auch im Schulunterricht mindestens zwei verschiedene Rollen ein. Zum einen mussten sie die Rolle des Schülers ausfüllen, der sich im Unterricht zu konzentrieren und regelkonform zu verhalten hat. Zum anderen nahmen sie innerhalb der Peer Group die Rolle einer Freundin ein, die sich lieber über Jungs unterhalten wollte, als Matheformeln zu lernen. Im Lebensalltag der Schüler gibt es also mindestens zwei Verhaltenscodes, nach denen sich die Heranwachsenden richten. Da wären der offizielle Interaktionscode, den die Lehrer wahrnehmen und interpretieren, und der Code, den die Peer Group vertritt. Auf diese Interaktionen haben die Lehrer nur bedingt Einfluss. Gewisse Regelübertretungen sind also Teil des Unterrichts, sie gehören zum Schulalltag dazu wie die Kontrolle der Hausaufgaben durch den Lehrer oder die Vermittlung des Stoffs an der Tafel (vgl. Kalthoff & Kelle 2000, 708; 709). Die Stunde wird schließlich durch den Lehrer beendet, in dem er beispielsweise Hausaufgaben vergibt, eine Arbeit ankündigt und die Kinder verabschiedet.

Da die Gesprächspartner nicht von inhaltlichen und formalen Aspekten des Unterrichts berichteten, kann davon ausgegangen werden, dass diese Routinen mit wenigen Emotionen assoziiert und nicht als erzählenswert betrachtet wurden.

Am Weierhof folgte auf den Schulmorgen ein gemeinsames Mittagessen. Das Vorurteil, dass das Schulessen nicht schmeckt, konnte Markus Langer nicht bestätigen: „Es gibt eigentlich auch eine relativ gute Küche. Auch zu der damaligen Zeit war das Essen eigentlich recht gut“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93). Das gemeinsame Essen in der Schulgemeinschaft gehörte fest zum Tagesablauf der Gesprächspartner dazu und wies dabei Ähnlichkeiten zum familiären Tagesablauf auf. Freilich halfen die Schüler nicht beim Zubereiten der Speisen mit, dennoch war auch das gemeinsame Essen in der Schule ein symbolischer Akt. Alle Schüler kamen in der Mensa zusammen und bildeten eine Einheit. Beim Essen hatten sie die Möglichkeit sich mit den Mitschülern auszutauschen. Die regelmäßige, verpflichtende Teilnahme kann als ein Zeichen der Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft gedeutet werden. Dabei waren jedoch nicht alle Schüler gleich, denn auch in der Mensa gab es Unterschiede und Hierarchien. Beim gemeinsamen Essen fanden nicht nur Konversationen mit Freunden statt, auch Rivalitäten und Distanz konnten in der Tischgemeinschaft verdeutlicht werden (vgl. Gestrich, Krause & Mittrauer 2003, 606; 610).

Nach dem Mittagessen ging der Unterricht in der Ganztagschule weiter, während die Hauptschüler und NPGler zu Hause ihre Schularbeiten erledigen oder Freunde treffen durften. Allerdings konnte auch der Stundenplan am NPG optional um weitere Aktivitäten am Nachmittag ergänzt werden. Nach dem regulären Unterricht am Morgen durften die Gesprächspartner an freiwilligen AGs teilnehmen. Bereits früh gab es das Orchester und den Chor, später wurden dann auch der Unterstufenchor, die Theater-AG oder die Jazz-Band angeboten. Nadja Ackermann besuchte zwar gerne die Konzerte ihrer Schule, auf der Bühne wollte sie allerdings nicht stehen: „Dann gab es auch den Chor, da bin ich aber nicht rein, weil ich dann lieber die Stunde früher heimgehen wollte“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Kinder mit berufstätigen Eltern hatten zudem seit Mitte der 1980er-Jahre auch die Möglichkeit nachmittags im NPG betreut zu werden. Die Angebote von „Lernen und Spielen“ fanden jedoch nicht jeden Tag statt.

Auffällig war in den Erzählungen, dass die älteren Befragten angaben, mit den Freunden viel Zeit auf den Straßen gespielt zu haben. In ihren Erzählungen wurde deutlich, dass es damals unüblich war, drinnen in den Häusern zu spielen oder gar Zeit vor dem Fernseher zu verbringen. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass das Fernsehen

zunächst noch kein umfassendes Programm für Kinder sendete. Während die älteren Interviewpartner mit ihren Freunden im Ort auf den Straßen, Feldern und Wäldern verbrachten, wurde von den jüngeren Befragten oftmals angegeben, dass sie von ihren Eltern zu Freunden zum Spielen gefahren werden mussten (vgl. Stiel & Pütz 2003, 74).

Prüfungssituationen bleiben im Gedächtnis

Neben dem Schulweg und den Unterrichtsstunden gehörten Klassenarbeiten, Hausaufgabenüberprüfungen und die Bewertung mündlicher Leistungen natürlich ebenfalls zum Schulalltag der Interviewpartner. Selbst wenn nicht jeden Tag ein Test geschrieben wurde, so sind manche Prüfungssituationen doch nach wie vor noch charakteristisch für den Lehrbetrieb. Während der gewöhnliche Schulalltag wenig angesprochen wurde, schienen sich die Prüfungssituationen eher in das Gedächtnis der ehemaligen Schüler eingebrennt zu haben. Zumindest wurden diese Situationen eher angesprochen.

Die Leistungen der Schüler werden dabei mit sechs verschiedenen Zensuren bewertet. Diese Notenstufen wurden im Oktober 1968 auf der 125. Plenarsitzung der ständigen Konferenz der Kultusminister festgelegt. Die Note eins ist die beste Zensur des Notenstufensystems. Sie wird vergeben, wenn der Schüler die Anforderungen besonders gut gemeistert hat. Die Noten zwei (gut) und drei (befriedigend) bekommen die Schüler, wenn die Leistung den vollen Erwartungen entspricht oder die Anforderungen noch im Allgemeinen erfüllt wurden. Die drei schlechtesten Zensuren werden dann vergeben, wenn die Schülerleistungen nur ausreichend, mangelhaft und ungenügend sind. Der Lehrer soll die Schüler dabei möglichst objektiv beurteilen, aber dennoch äußere Umstände in die Benotung einfließen lassen (vgl. Esch 1971, 134). In der Oberstufe erfolgte die Benotung wiederum mit Hilfe eines Punktesystems, wobei die Null die schlechteste und 15 die bestmögliche Punktzahl ist.

Die Notengebung gehört damit zu der alltäglichen Berufspraxis der Lehrkräfte und zum Alltag für die Heranwachsenden. Die Noten erfüllen gleichzeitig eine pädagogische und eine gesellschaftliche Funktion. Die Schüler werden an ihren Leistungen gemessen und dadurch gesellschaftlichen Positionen zugeordnet. Die Zensuren sollen den Heranwachsenden und ihren Eltern den aktuellen Leistungsstand zeigen. Die Klassenkameraden werden also täglich miteinander verglichen, diese Gegenüberstellung soll im Idealfall schwächere Schüler zu besseren Leistungen motivieren (vgl. Breidenstein, Meier, Zaborowski 2007, 523; 524). Auch wenn die Kinder mit der Notengebung in der Schulpraxis vertraut sind und diese spätestens ab der dritten Klasse zum Leben der

Schulkinder dazu gehört, so sorgen Arbeiten und Prüfungen doch immer wieder für Nervosität und Unsicherheit. Mit den bewerteten Klassenarbeiten, unangekündigten Hausaufgabenüberprüfungen und Referaten wurden während der Interviews negative Gefühle in Verbindung gebracht. So berichtete Manuel Jung, dass er allgemein gerne zur Schule ging, außer wenn Klassenarbeiten geschrieben werden mussten:

„Wobei es natürlich auch immer wieder Phasen zwischendrin gab, schwierige Arbeiten, Referate, auf die man gar keinen Bock hatte, Unterricht bei manchen Lehrern, die man nicht mochte. Aber grundsätzlich bin ich gerne in die Schule gegangen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Martina Linden ist heute selbst Lehrerin und besuchte gerne das NPG. Dennoch wären die Prüfungen heute ein Grund für sie, die Schulzeit nicht noch einmal erleben zu wollen:

„Ich wollte nicht mehr diese ganzen Prüfungen und Klassenarbeiten erleben, das nicht. Aber so tageweise nochmal bestimmte Erlebnisse erleben, das würde ich schon gerne“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Auch das Abfragen vorne an der Tafel löste bei ihr und ihren Klassenkameraden Stress und Unbehagen aus (vgl. Interview Martina Linden, NPG '87). Diese Prüfungsangst ist freilich kein neues Phänomen. Der Pädagoge Friedrich Wilhelm Schmid hob schon 1948 hervor, wie wichtig es für Lehrkräfte ist zu wissen, wie sich die Schüler nach einer misslungenen Klausur fühlen:

„Ein Kind, das eine schlechte Arbeit geschrieben hat, steht unter einem seelischen Druck, es ist gehemmt und schreibt vor Aufregung vielleicht wieder eine schlechte Arbeit, oder es war, als die Arbeit geschrieben wurde, nicht in der Stimmung oder der Konzentration nicht mehr fähig“ (Schmid 1948, 297).

Scheitern Kinder also immer wieder beim Lernen und den darauffolgenden Prüfungen, ist es nicht verwunderlich, dass die Versagensängste auch im Erwachsenenalter in Gesprächen über die Schulzeit thematisiert werden. Der Austausch über die Ängste schafft Gemeinsamkeiten zwischen den Gesprächspartnern, die sich mit Empathie in die geschilderte Lage hineinversetzen können. Schließlich hat fast jeder Erwachsene die lebensgeschichtliche Erfahrung einer schwierigen Prüfung gemacht.

Da Prüfungssituationen mit Emotionen in Verbindung gebracht werden, sind diese stressigen Situationen des Schulalltags den Befragten gut in Erinnerung geblieben und wurden deshalb als berichtenswert eingestuft. Trotzdem können die Prüfungssituationen zu amüsanten Anekdoten werden, die man auch im Erwachsenenalter noch lachend erzählt. Carmela Schreiber berichtete, dass einige Mädchen Spickzettel mit lila Tinte

geschrieben hatten. Als der Lehrer den Spickzettel fand, konnte nicht genau zugeordnet werden, wem dieser gehörte. Schließlich schrieben mehrere Mädchen mit lila Farbe (vgl. Interview Carmela Schreiber, HS '01). Dadurch konnte der Lehrer nicht eindeutig klären, wem der Spickzettel gehörte, und keine Schülerin bekam wegen des Regelverstoßes eine schlechte Note. Manuel Jung erinnerte sich an seinen Mathelehrer, dem man an seinem Aktenkoffer ansehen konnte, ob ein Test geschrieben wurde oder nicht:

„Hat er eine unangekündigte Arbeit geschrieben, dann gab es die Farbe vom Koffer, hat er keine geschrieben, dann gab es die andere. Da wusste man immer schon, wenn er nur angelaufen kam, was heute Sache ist“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Auffallend war in den Erzählungen, dass kein konkretes Prüfungsthema detailliert beschrieben wurde. Schreiber und Jung erinnerten sich zwar genau an besondere Anekdoten, wobei für außenstehende Personen schwer nachvollziehbar ist, warum genau diese Momente so in Erinnerung geblieben sind. Keiner der Gesprächspartner schilderte den Ablauf seiner mündlichen Abiturprüfung oder nannte die Fragen einer schwierigen Geschichtsarbeit in der achten Klasse. Auch hier zeigt sich einmal mehr, dass das durchschnittliche Alltagsleben in typisierten Erinnerungskomplexen gespeichert wird (vgl. Lehmann 2007, 57). Ohne etwas Außergewöhnliches bleibt zwar die stressige und anstrengende Prüfungssituation im Gedächtnis und wird erzählt, genaue Prüfungs-Details sind später aber nicht mehr relevant und berichtenswert.

Streiche als willkommene Ablenkung

Während die Erinnerungen an die Klassenarbeiten noch heute ein eher flaes Gefühl in der Magengegend auslösen können, sorgten die Streiche, die den Lehrern gespielt wurden, für ein Schmunzeln. Hans Hartmann erinnerte sich noch gut:

„Ich weiß noch genau, dass die Lehrer von uns immer beschossen wurden. Da hat man sich ein Blasrohr gebaut und die Kügelchen nach vorne geschossen oder man hat blödes Zeug nach vorne geschmissen. Einige hatten einen Stofffrosch, den sie durch die Klasse geschmissen haben, den haben sie dann abgenommen bekommen. Der hat dann vorne auf dem Pult gelegen und einer ist nach vorne gekrabbelt und hat ihn sich wiederbeschafft“ (Interview Hans Hartmann, HS '82).

Es überraschte nicht, dass die Interviewpartner häufig ohne konkrete Aufforderung von ihren Streichen berichteten. Schließlich tauchen Schüler-Streiche auch immer wieder in der Literatur oder im Film auf. In Erich Kästners Schul-Roman „Das fliegende

Klassenzimmer“¹⁹ von 1933 hängt ein Schüler in einem Mülleimer unter der Zimmerdecke, in der „Feuerzangenbowle“²⁰ von 1944 verstecken die angehenden Abiturienten die Schuhe eines Lehrers und auch in der sechsteiligen Filmreihe „Die Lümmel von der ersten Bank“²¹ lassen die Schüler keine Möglichkeit aus, um ihren Paukern einen Streich zu spielen. Die Schulgeschichten aus verschiedenen Jahrzehnten sind eben deshalb so erfolgreich, weil sie aktuelle und ehemalige Schüler ansprechen. Die Zuschauer verschiedenen Alters können sich und ihre Erinnerungen in den Schulgeschichten wiederfinden und Vergessenes neu entdecken (vgl. Jaraus 2003, 323). Wesentlich harmloser als die Horror-Klasse 10b in „Fack yu Göthe“²², die am Anfang der Filmreihe eine Lehrerin mit ihren Intrigen gar zu einem Suizidversuch trieben, war ein Streich, den die Klasse von Martina Linden ihrer jungen Physik- und Mathematiklehrerin spielte:

„Wir haben auch Streiche gespielt, aber das war alles nichts Schlimmes. Das war alles lustig, wir haben also nichts Schlimmes angestellt. Die Frau Schöpfer-Biehl war neu bei uns, siebte Klasse war das. Und unsere Jungs hatten immer den Schalk im Nacken und es hat geschneit. Und sie kam frisch aus dem Referendariat und wir hatten die in Physik und Mathe, damals fuhr sie einen gelben VW-Käfer. Und wir mochten sie sehr, aber sie war den Jungs immer etwas ausgeliefert. Wir haben sie also immer etwas gepiesackt. Lieb aber, also nicht böse, wir haben sie immer zum Lachen gebracht. Dann hat es geschneit und wir sind als Klasse, als ganze

¹⁹ Kästner, Erich (1968/2011). Das fliegende Klassenzimmer. Hamburg.

Der Schulroman des deutschen Schriftstellers erschien erstmals 1933. Der Roman spielt kurz vor Weihnachten und erzählt die Geschichte einiger Gymnasiasten eines Jungeninternats. Das Buch wurde mehrfach verfilmt und dabei leicht verändert. Die bekanntesten deutschen, filmischen Umsetzungen sind aus den Jahren 1954, 1973 und 2003.

²⁰ Die „Feuerzangenbowle“ ist eine 94-minütige Komödie des Regisseurs Helmut Weiss und handelt von dem jungen Schriftsteller Dr. Johann Pfeiffer, der von einem Hauslehrer unterrichtet wurde. Nach einem geselligen Abend mit Feuerzangenbowle animieren ihn einige ältere Doktoren sich als Schüler zu verkleiden und als Oberschüler ein Gymnasium zu besuchen. Die Hauptrolle spielte Heinz Rühmann. Der Film war von Beginn an nicht unumstritten, zunächst wollte das NS-Regime nicht, dass der Film gezeigt wird, da einige Lehrer in der „Feuerzangenbowle“ keine Autoritätspersonen darstellen. Als die Komödie schließlich doch gezeigt wurde, blieb die Kritik bestehen, dass die seichte Unterhaltung die Kinobesucher von den Kriegswirren ablenken sollte. Die „Feuerzangenbowle“ wird heute noch mehrfach in der Weihnachtszeit gezeigt.

²¹ „Die Lümmel von der ersten Bank“ ist eine sechsteilige Filmreihe, die zwischen 1967 bis 1970 gedreht wurde. Die Rahmenhandlung findet in einem fiktiven Gymnasium in Baden-Baden statt. Die Gymnasiasten sabotieren mit Streichen und Intrigen den Unterricht. In den Filmen traten damalige Berühmtheiten wie der Kinderstar Heintje, Udo Jürgens, Uschi Glas, Hannelore Elsner oder Peter Alexander auf.

²² Die mehrteilige Filmreihe „Fack yu Göthe“ spielt an einer Münchner Gesamtschule. Die Filme von 2013, 2015 und 2017 begleiten die Schüler der Klasse 10b und den Verbrecher Zeki Müller, der nach einer Lüge zum Klassenlehrer der verhaltensauffälligen Schüler wird. Der Titel der Filmreihe ist absichtlich falsch geschrieben, die Komödie spielt mit den Klischees und Vorurteilen des Bildungssystems in Deutschland nach der PISA-Krise.

Klasse, wirklich alle, aber angestiftet durch die Jungs, wir sind alle mit und haben alle mit gemacht. Dann haben wir das Auto total zugebaut mit Schnee. Es hatte nämlich richtig hoch geschneit, so 20 oder 30 cm und dann haben wir alle Schneebälle geformt und wir haben dann das ganze Auto zugemauert. Man hat wirklich nichts mehr davon gesehen“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Die junge Lehrerin nahm den Streich mit Humor und bestach ihre Schüler. Die Kinder legten das Auto frei und wurden am nächsten Tag mit Süßigkeiten belohnt (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Ein weiterer Schülerstreich ist auf dem Foto (Abb. 11) zu sehen. In der Nacht zum ersten Mai 1981, in der Pfalz auch Hexennacht genannt, wurden verschiedene Gegenstände vor dem NPG zusammengetragen und auf der Rasenfläche neben dem Haupteingang aufgebaut.

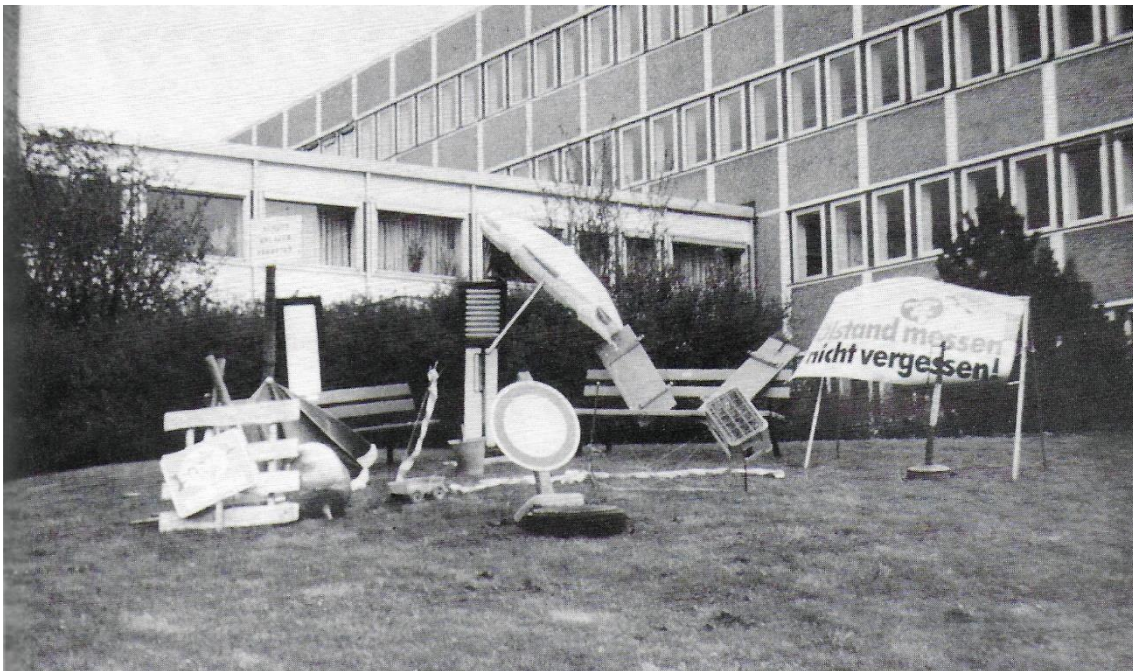


Abb. 11: In der Hexennacht 1981 haben Schüler die Rasenfläche vor dem NPG umgestaltet (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)

Im Jubiläumsbuch der Schule wurde das Foto abgedruckt. Was mit dem Streich ausgesagt werden sollte, bleibt fraglich. In der Walpurgisnacht ist es in der Nordpfalz allerdings nicht unüblich, dass Jugendliche „hexen gehen“ und Autos mit Rasierschaum besprühen oder Vorgärten mit Toilettenpapier dekorieren (Die Rheinpfalz Hexennacht 2022). Die kreativen Täter, die den Vorplatz des Gymnasiums umgestalteten, wurden dabei nicht ermittelt. Die Tatsache, dass das Foto auch noch öffentlich in der Jubiläumszeitung präsentiert wurde, lässt darauf schließen, dass der Ärger des Lehrerkollegiums über den Streich nicht allzu groß gewesen sein kann.

Schüler-Streiche müssen aber nicht immer so aufwendig sein, wie bei dem beschriebenen Streich von Linden oder auf dem abgedruckten Foto. Oft geht es darum, den Unterricht kurz zu unterbrechen und ihre Mitschüler zu unterhalten:

„Dann gab es noch so Sachen wie Kreideverstecken. So Geschichten, oder den Schwamm verstecken. So etwas. Wir haben einem Lehrer auch mal die Jackenärmel verknotet, der musste raus, warum auch immer, und dann haben wir eben die Ärmel verknotet“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Diese Streiche sorgten so für ein Gemeinschaftsgefühl in den Klassen, die minderjährigen Schüler hielten in diesen Momenten zusammen gegen den erwachsenen Lehrer. Dies war eine Möglichkeit der Schüler, gegen die Übermacht des Lehrers aufzubegehren und ihm für wenige Augenblicke überlegen zu sein. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl bewertete Carmela Schreiber positiv: „Manchmal haben wir auch Sachen angestellt, die man nicht so anstellen darf. Sachen versteckt oder so. Da sind wir dann zusammen durch, Jungs wie Mädels. Das war toll“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Bei solch harmlosen Streichen, bei denen fast alle Klassenkameraden mitmachten und mitlachten, blieb es jedoch nicht immer. Dass Scherze auch ausarten können, erlebte Ingrid Hartmann während ihrer Schulzeit auf der Hauptschule: „Manche haben sich im Unterricht eine Zigarette angesteckt. Das riecht man doch! Und dann gab es natürlich auch die berühmten Stinkbomben, die immer wieder geflogen sind“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Die Stinkbomben sorgten dafür, dass der Unterricht für längere Zeit unterbrochen werden musste, um dem beißenden Gestank zu entgehen. In ihrer Aussage wird deutlich, dass sie dieses Verhalten der Klassenkameraden ablehnte und sich in diesem Fall klar von den Störenden distanzierte. Während Martina Linden und Carmela Schreiber die Klassengemeinschaft betonten, die die Verantwortung für das Verstecken der Kreide oder des Schwamms übernahm, wurde durch Hartmanns Formulierung klar, dass für sie bei Zigaretten und Stinkbomben der Spaß aufhörte. Sie zählte sich nicht zu den Mitschülern, die zu solchen Mitteln griffen, um den Unterricht zu unterbrechen, da sie sich selbst von den Gerüchen stark gestört fühlte. Nicht alle Streiche werden also von der Klassengemeinschaft gebilligt und kollektiv als unterhaltsam empfunden.

Auffällig war in den Gesprächen, dass sich einige der Interviewpartner mittlerweile von ihren damaligen Streichen distanzieren, obwohl sie die Scherze als Heranwachsende durchaus lustig gefunden hatten, so wie Nadja Ackermann:

„Bei einem Lehrer haben wir die Tür ausgehängt und das fanden wir dann sehr witzig. Dann ist dem die Tür auf den Kopf gefallen. Am Klassensaal, er ist

gekommen und hat die Tür aufgemacht und sie ist dann umgefallen. So Sachen haben wir da immer getrieben, das würdest du heute nie wieder machen, aber man hat das trotzdem irgendwie gemacht und es war ja auch witzig“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94).

Und auch Martina Linden konnte nicht mehr unbedingt nachvollziehen, warum sich ihre Klasse im Unterricht so verhielt: „Ich weiß gar nicht mehr, was das sollte“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Was damals noch lustig und unterhaltsam schien, ist heute unverständlich. Dies liegt sicherlich auch daran, dass die Interviewpartner nun selbst erwachsen sind und sich besser in die Rolle des Lehrers hineinversetzen können. Selbst damals wusste Nadja Ackermann sicher, dass es den Lehrer verletzen würde, wenn ihm eine Tür auf den Kopf fällt. Doch in der Pubertät stand wohl eher der gemeinsame Spaß im Vordergrund. Denkbar ist dabei natürlich auch, dass ein Streich den anderen übertreffen soll, um sich so in der Klassengemeinschaft zu profilieren. Möglich ist dennoch, dass nicht alle Klassenkameraden mit der Aktion einverstanden waren und diese lustig fanden. Trotzdem klingt in den Anekdoten der Frauen an, dass die Gruppe oder eben ein Großteil der engen Bezugspersonen die Streiche befürwortete, sie lustig fand und deshalb mitgemacht wurde. Als gefestigte erwachsene Person konnten die Gesprächspartnerinnen ihr damaliges Verhalten differenzierter betrachten. Sie empfinden Scham, weil sie genau wissen, dass sie damals gegen soziale Normen verstoßen haben, die ihnen mittlerweile selbst wichtig sind. Als Erwachsenen ist ihnen bewusst, dass man sich einem Mitmenschen gegenüber nicht respektlos verhält. Das Schamgefühl entsteht somit dadurch, dass sie ihrem eigenen Schüler-Idealbild nicht entsprechen und ihnen klar ist, dass sie auch von anderen Personen für ihr Verhalten verurteilt werden könnten. Während der Schulzeit war ihnen dies offensichtlich weniger bewusst, da die Klassenkameraden gemeinsam über den Lehrer lachten und die Gruppe somit eine andere Verhaltensnorm vorgab – nämlich die, dass Streiche gegen den Lehrer in Ordnung sind, selbst wenn er sich verletzen könnte.

Schulalltag – Nicht besonders erzählenswert?

Warum die Interviewpartner den Schultag nicht beschrieben, lässt sich letztendlich nur errahnen: Entweder sie erinnerten sich nicht genau daran oder sie nahmen den Alltag nicht als berichtenswert wahr. Erzählenswerter waren hingegen einzelne Elemente des Schultages, die sich besonders in das Gedächtnis der Interviewpartner eingebrannt haben. Diese Aspekte des Tages wurden von den Interviewpartnern mit Emotionen verbunden wie mit

der Angst vor Prüfungen oder dem Gemeinschaftsgefühl bei gelungen Streichen. Die Streiche durchbrechen den üblichen Alltag und ermöglichen eine kurze Auszeit vom Lernen. Auch hier zeigt sich einmal mehr, dass besondere Ereignisse besser im Gedächtnis bleiben und davon eher berichtet wird. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass alltägliche Ereignisse einer gewissen Selektion zu Grunde liegen. Wird eine Geschichte häufig erzählt, so ist sie auch in passenden Situationen präsenter in der Erinnerung, um sie erneut zu erzählen (vgl. Lehmann 2007, 57). Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass beispielsweise die Geschichten über gelungene Streiche schon während der Schulzeit immer wieder erzählt wurden und sich gleichzeitig auch in die Riege „üblicher“ Schulgeschichten einreihen. Jeder, der beispielsweise „Hanni und Nanni“ oder die „Die Feuerzangenbowle“ gesehen hat, erwartet von seinem Gegenüber Erzählungen über interessante, lustige oder aufregende Aspekte des Schulalltags:

„In solchen Schilderungen geht es nicht nur um das offizielle Curriculum der Fächer und Prüfungen, sondern mehr noch um den heimlichen Lehrplan des sozialen Lernens, des Fertigwerdens mit den nicht immer verständlichen Anforderungen eines Erziehungssystems und des Sich-Einpassens in eine über Abweichungen intolerante Klassengemeinschaft. Prinzipiell handelt es sich dabei auch um Rückblicke aus späterer Zeit, die durch dazwischenliegende Ereignisse geschärft sind, so daß die Urteile auch die Folgen der Erlebnisse aus der Schulzeit mit einschließen“ (Jaraus 2003, 329).

Während der Schulalltag also als zu gewöhnlich angesehen wird, um eine unterhaltsame Geschichte für das Gegenüber zu bieten, werden in der Retrospektive Anekdoten ausgewählt, die durch ihre Besonderheit und Einmaligkeit identitätsstiftend wirken.

5.3.2 Rhythmus eines Schuljahres – Wiederkehrende Veranstaltungen

Ein Schuljahr setzt sich aber nicht nur aus den einzelnen Schultagen zusammen, es gibt auch Ereignisse, die sich regelmäßig im Jahresverlauf wiederholen. Diese wiederkehrenden Veranstaltungen, die trotz ihrer Regelmäßigkeit etwas Außergewöhnliches im Schulalltag darstellen, sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Einige dieser Ereignisse orientieren sich am Kalenderjahr, andere sind typisch für Schulen in Rheinland-Pfalz. Dazu zählen beispielsweise Weihnachtsfeiern im Klassenverband, Fastnachtsveranstaltungen oder der erste Schultag nach den großen Ferien.

„Die Implementierung von sinn- und gemeinschaftsstiftenden Ritualen in der

Schule erlebte in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Renaissance, nachdem diese in den Siebzigern tendenziell politisch verpönt waren.

Nicht zuletzt durch die breite gesellschaftliche Rezeption von Ritualtheorien, die wiederum Eingang fanden in Weiterbildungs- und Führungskurse vieler Organisationen, weiteten sich Rituale sowohl in zeitlicher wie in personeller Hinsicht aus. Ein bewusster Gebrauch von Ritualen, auch im Unterricht, wurde gewünscht“ (Bendix u.a. 2010, 18).

Vorab ist bereits anzumerken, dass fast alle Interviewpartner positiv über die Rituale im Schuljahresverlauf berichteten. Die von Bendix angesprochene kritische Auseinandersetzung, fand während der Gespräche eher selten statt. Dies könnte erneut dafürsprechen, dass die Gesprächspartner ihre Erzählungen dem aktuellen Diskurs angeglichen haben und Episoden erzählten, die das Gegenüber vermeintlich erwartete.

Der erste Schultag nach den Sommerferien

Am 12. August 2019 war der erste Schultag nach den Sommerferien und der Beginn des Schuljahres 2019/20. Da ich um 8:30 Uhr an der Begrüßung der neuen Fünftklässler in der Aula des Weierhofs teilnehmen wollte, entschied ich mich, vorher noch am Nordpfalzgymnasium und der Georg-von-Neumayer-Schule vorbeizufahren, um dort einen Eindruck von der Atmosphäre des ersten Schultages zu bekommen. Während meiner Fahrt zum Schulzentrum Kirchheimbolanden fiel mir bereits auf, wie viele Autos und Schulbusse unterwegs waren. Normalerweise meide ich Kirchheimbolanden um kurz vor acht Uhr morgens, da sowohl die Schulkinder als auch die Berufstätigen unterwegs sind. Als ich nur noch wenige Straßen von den Schulen entfernt war, kamen mir zahlreiche Autos entgegen, in vielen saßen Frauen – vermutlich Mütter, die ihre Kinder zur Schule gefahren hatten. Als ich auf die Straße zu den beiden Schulen einbog, musste ich erst mal scharf bremsen. Weil ein Teil der Straße gesperrt war, hatten sich zahlreiche Autos angestaut. So hatte ich Gelegenheit mich umzusehen. Viele Heranwachsende waren zu Fuß oder mit dem Rad unterwegs, dabei musste es sich um die Kinder handeln, die in Kirchheimbolanden lebten, denn die Haltestellen der Busse befanden sich am anderen Ende der parallel verlaufenden Straße. Einige Kinder waren auch mit ihren Eltern auf dem Schulweg, die Eltern trugen dabei den Ranzen der Schüler locker über einer Schulter. Ein Mädchen trottete gemütlich hinter ihrer Mutter her und schleifte ihren Turnbeutel wenig motiviert über den Boden des Bürgersteigs. Ihre Körperhaltung ließ darauf schließen, dass sie sich nicht so sehr auf den ersten Schultag nach den langen Sommerferien freute. Der

Anblick ließ mich schmunzeln. Am Anfang der Baustelle angekommen, verriet ein Umleitungsschild, wie man zu den beiden Schulen fahren konnte. Verkehrsregeln schienen für einige Fahrer an diesem Morgen allerdings nicht mehr zu gelten. Viele Autofahrer bremsten plötzlich, um ihre Kinder mitten auf der Straße aussteigen zu lassen, ein Vater entschied sich sogar, entgegen der Einbahnstraße zu fahren, um den Bereich vor den Schulen schneller zu verlassen. Vor dem Lehrerparkplatz des Nordpfalzgyrnasiums begrüßten sich einige Jungen mit Handschlag, tauschten Zigaretten und nutzten aus, dass sie sich nicht auf dem Schulgelände befanden und noch vor dem Unterricht rauchen konnten. Während die Schüler des Nordpfalzgyrnasiums aus den Autos der Eltern sprangen und sich direkt auf den Weg ins Gebäude machten, sammelten sich die Schüler der Georg-von-Neumayer Schule auf dem Pausenhof. Offensichtlich waren ihre Schultüren noch geschlossen und so hatten die Schüler die Möglichkeit sich direkt vor dem Gebäude zu begrüßen. Die meisten älteren Schülerinnen hatten ihre Rucksäcke gegen große Handtaschen getauscht und umarmten ihre Freundinnen herzlich. Manche schrien sogar vor Glück, während sie sich in die Arme fielen. Die Begrüßung der Jungen untereinander fiel deutlich nüchterner aus, sie nickten einander zu, schüttelten sich die Hände oder klatschten sich ab. Dennoch begrüßten die Jungen ihre Klassenkameradinnen mit einer Umarmung. Einige Pärchen standen händchenhaltend auf dem Pausenhof und küssten sich. Als ich mich zehn Minuten vor acht auf den Weg machte, um nach Bolanden zu fahren, kam noch ein weiterer Schulbus an. Einträchtig liefen die Schüler der beiden Schulen zu den jeweiligen Gebäuden. Manche rannten sogar, um keinesfalls zu spät zu kommen. Die Stimmung schien ausgelassen und gelöst, die Wiedersehensfreude mit den Freunden war den meisten Kindern ins Gesicht geschrieben (vgl. Feldtagebuch 12.08.2019).

Anschließend nahm ich an der Begrüßung der neuen Fünftklässler des Weierhofs teil, um einen besseren Eindruck von der Veranstaltung und der Stimmung zu bekommen. Schließlich hatten einige Interviewpartner diesen Tag in den Gesprächen eingehender beschrieben. Die Begrüßung war auf der Homepage der Schule angekündigt worden, da die Parkplätze auf dem Schotterfeld vor der Aula bereits alle besetzt waren, entschied ich mich, eine Straße von der Schule entfernt zu parken. Auf meinem Weg zu dem Gebäude traf ich bereits einige Familien, die ebenfalls auf dem Weg zur Schule waren. Viele Mütter und Väter waren festlich gekleidet, sie trugen Hemden, Anzüge, Blusen, Röcke oder Kleider. Einige der Mütter hatten sogar sommerliche Cocktailkleider angezogen. Viele der Kinder waren ebenfalls auffallend gut gekleidet. Ein Großteil der Mädchen trug Kleider und Hochsteckfrisuren, einige der Jungs hatten Hemden oder Polo-Shirts angezogen.

Natürlich gab es aber auch Kinder, die in guter Alltagskleidung zu ihrem ersten Schultag auf dem Weierhof gekommen waren. Auf dem Parkplatz vor dem Gebäude angekommen, in dem sich Aula und Turnhalle befinden, konnte ich bereits beobachten, wie sich verschiedene Familien begrüßten. Ein Mädchen bekam die Haare von ihrer Mutter frisiert, offensichtlich hatte sich die Frisur auf der Fahrt gelockert. Andere Familien trafen auf dem Platz auf die Großeltern, die ihre Enkelkinder mit einem strahlenden Lächeln begrüßten. Mehr als einmal hörte ich die Eltern ihre Kinder fragen: „Bist du schon aufgeregt. Geht es dir gut?“ Eine Mutter antwortete auf die Frage für ihren Sohn: „Ich glaube, ich bin wesentlich aufgeregter als er“ (Feldtagebuch 12.08.2019).

Die weiterführende Schule ist ein entscheidender Schritt in der Schulbiografie eines jeden Heranwachsenden. Der Begriff „Sekundarstufenschock“ beschreibt ein Phänomen, bei dem sich die Fünftklässler zunächst schwertun, sich auf der neuen Schule zurechtzufinden. Der Übergang zur Sekundarstufe I kann als kritisches Lebensereignis wahrgenommen werden, wenn beispielsweise alle Freundschaften aus der Grundschulzeit wegbrechen und es auch außerschulisch keine stabilen Beziehungen gibt. Hinzu kommen weitere Risiken, die mit dem neuen Lebensabschnitt verbunden sind. Die Schüler müssen sich auf neue Lehrer, Lernformen, anderen Bewertungen und möglicherweise neue Leistungserwartungen der Familien einstellen (vgl. Helsper & Kramer 2007, 441). Die Veränderungen wie die neuen Fächer oder Lehrer, der häufig längere Schulweg und die neuen Klassenkameraden erfordern die Anpassungsbereitschaft der Kinder. Die Aufregung und Nervosität der Eltern und einiger Schüler sind die Reaktion auf die ungewisse Zukunft. Diese Veranstaltung soll den Schülern und deren Familien eine gewisse Sicherheit vermitteln, schließlich ist der Übergang auf die weiterführende Schule nicht immer ganz einfach.

Wie bedeutsam der Tag für die Eltern der neuen Fünftklässler sein kann, wurde deutlich, als eine Mutter ihrer Tochter liebevoll über den Kopf streichelte und zu einer anderen Frau, die bei ihr stand, sagte: „Ich kann es kaum glauben, dass sie jetzt schon so groß ist. Mein kleines Mädchen, das ist wirklich ein wichtiger Tag.“ Dabei stiegen ihr Tränen in die Augen und ich war von den heimlich mitgehörten Worten sehr berührt. Der Übergang zur neuen Schule verdeutlicht den Eltern gleichermaßen das Heranwachsen der Kinder und das eigene Älterwerden. Gerade für die Eltern, deren Kinder noch nicht den ganzen Tag in der Grundschule betreut wurden, ist der Übergang auf die Ganztagschule mit einem aktiven Loslassen verbunden. Sie geben ein Stück ihrer Verantwortung an die Schule ab und müssen darauf vertrauen, dass das Kind am Nachmittag gut betreut wird.

Gegen fünf Minuten nach acht betrat ich die Aula der Schule, die mit grünen, gepolsterten Stühlen bestückt worden war. Mehr als die Hälfte der Stühle war schon besetzt. Da bereits viele Familien mit beiden Großeltern und weiteren Familienmitgliedern gekommen waren, war mir klar, dass es kaum genügend Platz für alle Personen geben würde. Ich entschied mich, relativ weit hinten Platz zu nehmen. Während sich ein kleiner Chor aus ca. 15 Mädchen vorne auf der Bühne einsang, kamen immer mehr Familien in die Aula. Schnell waren alle Stühle besetzt, bei schätzungsweise 250 Leuten in dem relativ kleinen Raum war das kaum verwunderlich. Zahlreichen Eltern und Kindern, die erst kurz vor halb neun den Raum betreten hatten, blieb nichts weiter übrig, als sich um die Sitzplätze zu drängen und am Rand des Raumes zu stehen. Die Frauen des Elternbeirats, die einen Stand mit Muffins, Brezeln und Kaffee aufgebaut hatten, holten eilig noch einige Stühle, aber in der Aula war kaum noch Platz, um die Sitzmöglichkeiten aufzustellen. Mit fünf Minuten Verzögerung startete die Begrüßung der neuen Fünftklässler mit einer Rede des Schulleiters. Um die aufgeregte Stimmung aufzulockern, bat er zunächst alle Kinder klassenweise aufzustehen, damit sie sich schon mal ein Bild von ihren neuen Klassenkameraden machen konnten. Anschließend forderte er die Eltern ebenfalls dazu auf.

Nach diesen einleitenden Worten kündigte er die Andacht an, die von drei Religionslehrerinnen organisiert worden war. Zu Beginn dieser Andacht sang der Chor „Lieblingsmensch“ von „Namika“. In dem Popsong von 2015 geht es um die Freundschaft zwischen zwei Personen, die sich blind vertrauen können und immer füreinander da sind. Anschließend gestalteten die Lehrerinnen einen kurzen Gottesdienst, der auf einer Schriftlesung aus dem Matthäus-Evangelium basierte. In ihrem Predigttext verglichen sie die Schulzeit mit einer Reise. Die Stufen- und Schulgemeinschaft säße dabei im selben Boot und sei als Crew zu verstehen, die nur gemeinsam mit viel Arbeit, Toleranz und Verständnis das gemeinsame Ziel erreiche. Die Klassenlehrer fungierten in diesem Bild als Kapitäne, die der Crew beim Weg zum Abitur mit Rat und Tat zur Seite stehen und ihnen den Weg vorgeben. Die Liturgie der Andacht war der eines traditionellen Gottesdienstes ähnlich. Der Chor sang zwischen den einzelnen Abschnitten immer wieder moderne Lieder. Zum Schluss präsentierten sie „Sowieso“ von Mark Forster, der im Donnersbergrkreis aufgewachsen und zur Schule gegangen ist. In dem Poplied von 2016 heißt es: „Egal was kommt, es wird gut, sowieso. Immer geht 'ne neue Tür auf, irgendwo. Auch wenn's grad nicht so läuft, wie gewohnt. Egal, es wird gut, sowieso“ (Mark Forster 2016, Sowieso). Der optimistische Songtext macht klar, dass auch etwas schief gehen kann und

davon nicht die Welt untergeht: Probleme können gelöst werden, egal wie groß sie erscheinen und auch, wenn das Unbekannte Angst macht, wird am Ende alles gut. Dabei wurde das Lied passend zum Anlass der Einschulung in die weiterführende Schule ausgesucht. Der Text lässt sich auf die Schule übertragen und impliziert die Hoffnung auf eine schöne und erfolgreiche Schulzeit.

Nach dem Lied standen alle Personen in der Aula auf, um gemeinsam das Vater-Unser zu beten. Dabei war es egal, welchem Glauben die Familien angehören. Auch die offensichtlich muslimischen Familien, in denen die Mütter und Großmütter Kopftuch trugen, standen auf und senkten den Kopf zum Gebet. Manche Familien hielten sich dafür auch an den Händen.

Anschließend lasen die Religionslehrerinnen noch Segenswünsche für das neue Schuljahr vor, bevor die Unterstufenleiterin an das Mikrofon trat. Sie stellte die Klassenlehrer – je einen Lehrer und eine Lehrerin – vor. Diese hatten sich farblich passend zur Klassenfarbe angezogen. Dann wurden alle neuen Fünftklässler auf die Bühne gerufen. Diese Prozedur dauerte knapp 40 Minuten, da sich die Paten aus der siebten Klasse ebenfalls den Schülern vorstellten und ihnen einen kleinen Koffer mit Süßigkeiten und einem Radiergummi überreichten. Da die Schüler klassenweise nach vorne kamen, wurde es in der Aula sehr unruhig. Besonders die Schüler der Klassen c und d waren gegen Ende sehr ungeduldig und warteten gespannt, dass ihr Name aufgerufen wurde. Nachdem alle Kinder auf der Bühne versammelt waren und das Geschenk von ihren Schulpaten bekommen hatten, verließen sie mit den Klassenlehrern die Aula und machten sich auf den Weg zu ihren Klassenzimmern (vgl. Feldtagebuch 12.08.2019).

Es ist nicht verwunderlich, dass der Übergang auf das Gymnasium am Weierhof als religiöse Feier inszeniert wird. Schließlich wurde die Schule ursprünglich von einem mennonitischen Pfarrer gegründet. Aber auch an anderen Schulen deutschlandweit wird der Übertritt auf die weiterführende Schule ähnlich begangen: Nach einem meist ökumenischen Gottesdienst betreten die Kinder das Schulgebäude und treffen dort im neuen Klassenverband mit ihren Klassenlehrern zusammen (vgl. Bendix, Kraul, Keßler, Nietert & Koch 2010, 1). Obwohl die Schule auf der Internetseite auf die Gründungsgeschichte verweist, gehört es nicht zum Image der Institution, dass sie sich als christliche Schule versteht. Vielmehr wird auf der Homepage die Weltoffenheit hervorgehoben, mit der die Schüler zu Respekt und Toleranz zu humanistischen und demokratischen Bürgern erzogen werden sollen (vgl. Weierhof Konzept 2022). Obwohl die Schule den religiösen Aspekt auf der Homepage nicht explizit hervorhebt, scheint der Gottesdienst zur

Einschulung eine Tradition zu haben. Er ist die erste Möglichkeit im neuen Schuljahr mit den Klassenkameraden zusammen zu kommen, sich etwas zu entspannen, in sich zu kehren und somit Ruhe und Kraft für den ersten Schultag zu sammeln. Die Form des Gottesdienstes ist dabei vielen Familien vom Oster- und Weihnachtsgottesdienst geläufig, der Ablauf ist also vertraut, während an dem Tag selbst so viel Unbekanntes passiert. So scheint es den Lehrern, Schülern und Familien wichtig zu sein, mit Gottes Segen oder zumindest etwas Ruhe in das neue Schuljahr zu starten. Der Einschulungsgottesdienst selbst ist vielen Familien sicherlich aus eigener Erfahrung oder von der Einschulung in die erste Klasse bekannt. Auch daran nehmen Atheisten oder Andersgläubige teil. Die Gründe dafür sind ganz individuell: Weil sie den eigenen Kindern dieses erste Erlebnis in der neuen Klassengemeinschaft beispielsweise nicht verwehren möchten, die Eltern es als Möglichkeit sehen, so neue Kontakte zu knüpfen, für manche gehört es vielleicht auch einfach mit dazu, weil sie selbst so sozialisiert wurden und diese Handlungen zum Schulstart Sicherheit, Stabilität und Orientierung bieten: „Die Handlungen sind zudem geleitet von einem deutlich reflektierten Bewusstsein, was Übergänge bedeuten und wie sie erleichtert werden können“ (Bendix u.a. 2010, 9). Schließlich kann der Einschulungsgottesdienst auch als Übergangsritual gesehen werden, welches den Startschuss in einen neuen Lebensabschnitt verdeutlicht. Diese Handlungen können für alle Schulmitglieder und deren Familien von Bedeutung sein – ganz egal welcher Religion sie sich zugehörig fühlen. Dies spricht dabei gleichzeitig wieder für die Weltoffenheit, die die Schule auf deren Homepage betont.

Nachdem die neuen Fünftklässler die Aula verlassen hatten, erklärte die Unterstufenleiterin den Familien den Ablauf des weiteren Tages. Sie schilderte den Eltern, wo sie die Spinde der Kinder finden werden, und bat sie, sich einen Aufkleber in der Klassenfarbe auf die Kleidung zu kleben. So sollten sich die Eltern untereinander leichter kennenlernen, während sie auf das gemeinsame Mittagessen mit den Kindern warteten (vgl. Feldtagebuch 12.08.2019).

Auf dem Weierhof ist es üblich, dass die neuen Fünftklässler nach der Begrüßung noch gemeinsam mit ihren Eltern zu Mittag essen. Diese Tradition kennt Interviewpartnerin Ute Weber nur von ihren Kindern. Da sie auf dem Nordpfalzgymnasium eingeschult wurde, erlebte sie den ersten Schultag ihrer Kinder auf dem Weierhof mit:

„Als der Eric auf den Weierhof kam, da gibt es dann immer das erste Mittagessen gemeinsam mit den Eltern. Wir kamen in den Speisesaal rein und ich hab mit den Tränen gekämpft, weil ich gedacht habe: ‚Wow, wie damals bei uns!‘ Ganz

ähnliche Tische, wenn nicht sogar die gleichen, ich glaube, so ist es auch heute noch“ (Interview Ute Weber, Weierhof ‘85).

Dieses gemeinsame Essen diene nicht nur dazu, den Hunger der Kinder und Eltern zu stillen. Die Mahlzeit in der Schule war eine Möglichkeit, dass die verschiedenen Personen zusammenkamen und an einem Ort gemeinsam Zeit verbrachten. Dadurch konnten sich die Eltern und Kinder kennenlernen und erste Kontakte knüpfen. Das Essen mit den Eltern ist für die Kinder dabei eine routinierte Handlung, die sie aus dem Familienalltag kennen. Dort haben sie die nötigen Tischregeln vermittelt bekommen, die das „richtige Verhalten“ beim Essen zeigen (vgl. Schönberger 2011, 17; 18; 23). Als es jedoch noch nicht üblich war, dass es Ganztagsangebote in Grundschulen gab, war das gemeinsame Mittagessen mit den Klassenkameraden allerdings etwas Neues für die Fünftklässler aus dem Donnersbergkreis. Die Anwesenheit der Eltern beim ersten Schulessen sollte den Kindern also ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit vermitteln. Zudem wurde den Eltern gezeigt, dass die Kinder in der Ganztagschule gut aufgehoben sind.

Auch für die Interviewpartner des NPGs begann das Schuljahr mit einem ökumenischen Eröffnungsgottesdienst. Im Gegensatz zum Weierhof, wo nur die Familien der neuen Fünftklässler gemeinsam den Gottesdienst feierten, waren dazu alle Schüler in eine nah gelegene Kirche eingeladen, die deutlich mehr Platz als die Aula des Weierhofs bot. Damit wurde in der Schulgemeinschaft die Einschulung der neuen Fünftklässler begangen. Dieser markierte für die neuen Schüler und deren Eltern den Eintritt in die neue Schulform (vgl. Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Die Aussagen der Interviewpartner und die Beschreibungen im Feldtagebuch haben gezeigt, dass der erste Schultag auf einer neuen Schule ein außergewöhnliches Moment ist, der durch die Lehrer, Familien und teilweise sogar durch die Schulgemeinschaft begleitet wird. Dass verschiedene Akteursgruppen an diesem Moment teilnehmen und bestimmte Handlungen die neuen Fünftklässler unterstützen sollen, zeigt, dass sich die Lehrer, Eltern und Familienmitglieder der besonderen Herausforderungen bewusst sind, vor denen die Schüler in den nächsten Wochen stehen. Ein ökumenischer Schulgottesdienst kann eine Möglichkeit sein, allen Akteuren den Wechsel in einer neuen Lebensphase zu verdeutlichen: Während die Kinder zunächst nur von ihren Familien begleitet die Aula oder die Kirche betreten, verlassen sie eben jene Räumlichkeiten gemeinsam mit ihren neuen Schulkameraden und den zugewiesenen Lehrern. Die Kinder, die vorher noch außenstehend waren und nicht direkt zur Schulgemeinschaft gehörten, sind nun Mitglieder der Gemeinschaft. Gleichzeitig versucht die Schule die Neuen so in ihre bestehende

Gemeinschaft aufzunehmen und sie mit der eigenen Tradition und Kultur vertraut zu machen (vgl. Bendix u.a. 2020, 18).

Der Gottesdienst in einer nahegelegenen Kirche war für die Schüler des NPGs und die Familien der Fünftklässler keine Pflichtveranstaltung, dennoch war es gern gesehen, wenn alle daran teilnahmen. Martina Linden erinnerte sich:

„Schulanfangsgottesdienste oder den Weihnachtsgottesdienst, das gibt es immer noch [...] Das fand ich immer sehr, sehr schön, als ich jünger war. In der Oberstufe war es dann uncool, da durfte man hingehen und musste nicht, aber wir sind dann doch meistens mit“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Dies kann als indirekter Verweis auf ein Imageproblem der Kirche gewertet werden. So kann die Kirche als veraltete, moralische Instanz gesehen werden, die an gewissen Regeln und Traditionen festhält, die einem wissenschaftlichen und modernen Weltbild durchaus widersprechen. Dies deutet einerseits auf die Säkularisierung Mitte der 1980er-Jahre in Kirchheimbolanden hin:

„Schließlich kann hier ein Niedergang religiös christlicher Bekenntnisse, Überzeugungen und Praktiken bis hin zu ihrer Minorisierung als ein spezifisch (west-)europäisches Phänomen der Säkularisierung genannt werden. D.h., Säkularisierung bedeutet in der europäischen Geschichte nicht ein generelles Verschwinden von Religion, vielmehr handelt es sich um einen in Europa seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zu verzeichnenden, vehementen Rückgang der Anbindung von Menschen mit ihrer Religiosität als Ausdruck persönlichen Glaubens an eine institutionalisierte Religion, insbesondere innerhalb des Christentums“ (Treiber 2014, 18).

Unter den Schülern und Lehrern muss es also sozial durchaus akzeptiert gewesen sein, nicht in die Kirche zu gehen. Schließlich blieb diese Entscheidung den Schülern selbst überlassen. Der Gottesdienst ist ein Angebot für die Heranwachsenden, die wählen dürfen, ob sie die Kirche besuchen oder in der Schule am Unterricht teilnehmen. Die Oberstufenschüler werden also als mündig genug erachtet, diese Entscheidung zu treffen, während die jüngeren Schüler nicht frei wählen können. Sie müssen an den Gottesdiensten in der Schulgemeinschaft teilnehmen. Dies zeigt andererseits, dass Glaube und Religion dennoch eine Rolle im Schuljahr spielten. Auch wenn Linden den Besuch des Gottesdienstes als „uncool“ charakterisierte, nahm sie dennoch mit ihren Freundinnen daran teil. Sie nahm es als persönlich bedeutsam wahr die Kirche zu besuchen, obwohl sie wussten, dass dies unter manchen Altersgenossen anders gesehen wurde. Dennoch mussten sie sich

deshalb nicht vor Ausgrenzung oder gar Mobbing fürchten. Der Gottesdienst als Einstimmung auf die Weihnachtstage oder als Startschuss für das neue Schuljahr gehörte für sie dazu, um sich auf die Unterrichtszeit einzustellen. Im Anschluss an den freiwilligen Gottesdienst startete für die Schüler ab der sechsten Klasse der Unterricht. Sie bekamen vom Klassenlehrer die Stundenpläne ausgeteilt, konnten in Verfügungsstunden über die Sommerferien sprechen und erfuhren gegebenenfalls, welche neuen Lehrer und Mitschüler sie im nächsten Schuljahr begleiten würden.

Für die Fünftklässler des NPGs und deren Familien ging es nach dem Gottesdienst zunächst in die Aula des Gymnasiums. Dort wurden sie durch den Schul- und Unterstufenleiter begrüßt, bevor sich die einzelnen Klassenlehrer vorstellten. Im Anschluss wurden die Schüler nach Klassenzugehörigkeit auf die Bühne gerufen und durften sich hinter den neuen Lehrern aufstellen. Die Gymnasialzeit des Nordpfalzgyrnasiums begann mit dem Betreten der Bühne, die Schüler starteten in ihre Laufbahn an der weiterführenden Schule und verließen unter Applaus der Eltern die Aula. Im Idealfall sollte ihre Schulkarriere acht Jahre später auf eben dieser Bühne enden, wenn sie ihre Abschlusszeugnisse feierlich überreicht bekamen. Dies zeigt einmal mehr, dass der Einschulungsgottesdienst nur eine Station unter vielen im Rhythmus des Schuljahres darstellt: „Was für das einzelne Kind einen biografischen Einschnitt mit lebensbestimmender, fortlaufender Entwicklung darstellt, ist für die Schule Teil des ‚Jahresbrauchtums‘“ (vgl. Bendix u.a. 2010, 13).

Die von den Lehrern und Schülern vorbereiteten Gottesdienste sind mit Aufwand für die Pädagogen verbunden. So mussten am Weierhof bereits vor den Sommerferien, im Schuljahr zuvor, die Paten für die neuen Fünftklässler bestimmt und vorbereitet werden. Auch die Lieder des Chors mussten einstudiert und gelernt werden.

„Diese Ritualisierung lässt sich mit der für Wohlstandsgesellschaften typischen Verdichtung von festlichen Markierungen im Lebens- und Jahresverlauf erklären: Zeit und Ressourcen zur Planung ästhetisch erhöhter Momente stehen zur Verfügung und fördern solche Phänomene, im schulischen Bereich ebenso wie im Gemeinde-, Nachbarschafts-, Vereins- und Familienleben“ (Bendix u.a. 2010, 2).

Dieser Planungsaufwand soll dafür sorgen, dass sich die neuen Schüler an ihrer Schule willkommen fühlen. Gleichzeitig wird von den Schulen ein positives Bild an die Familien transportiert: Wir haben die Zeit und die Ressourcen uns die Mühe für die neuen Fünftklässler zu machen, nicht das Lernen allein steht hier im Mittelpunkt, sondern auch das positive Miteinander ist uns wichtig.

Dies scheint allerdings nicht selbstverständlich zu sein. Während die Gesprächspartner, die ein Gymnasium besucht hatten, positiv von dem Gottesdienst am Schuljahresanfang sprachen, berichteten die ehemaligen Hauptschüler nicht von einer solchen Veranstaltung. Deshalb lässt sich keine Aussage darüber treffen, ob es eine solche Feier zu ihrer Schulzeit schlicht noch nicht gab oder ob sie es als nicht berichtenswert wahrgenommen hatten. Mittlerweile ist es an der Georg-von-Neumayer-Schule so, dass die Fünftklässler und deren Eltern im Forum der Schule durch den Schulleiter empfangen werden. Dort gibt es eine Begrüßungsfeier mit einem Gottesdienst, bei dem die sechsten Klassen die Kinder in der Schulgemeinschaft willkommen heißen (vgl. Wochenblatt-Reporter 2019).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der erste Schultag an der weiterführenden Schule von den Gesprächspartnern erwähnt wurde, da es sich dabei um ein schulisches Jahreslaufritual handelt, welches den Rhythmus eines Schuljahres beginnt, und gleichzeitig ein individuelles Lebenslaufritual ist, welches für die Gesprächspartner oder die bei der teilnehmenden Beobachtung betrachteten Familien von großer Bedeutung sein kann. Der Schulanfangsgottesdienst und die Begrüßung der neuen Fünftklässler zeigen als Prozess des Übergangs deutlich, dass eine Veränderung passiert. Dadurch, dass die Veranstaltungen nicht etwa klassenintern in den jeweiligen Sälen stattfinden, sondern andere Orte des schulischen Lebens wie die Aula genutzt werden, ist die Besonderheit des Einschulungsgottesdienstes offensichtlich. Die Fünftklässler werden in ihre neue Gemeinschaft eingeführt, lernen die neuen Klassenkameraden, Lehrer und die Schulgemeinschaft kennen. Den Eltern wird verdeutlicht, dass sie nicht mehr länger Eltern eines Grundschülers sind. Durch die sich wiederholenden Handlungen wird auch den älteren Schüler und Lehrer vor Augen geführt, dass das neue Schuljahr tatsächlich begonnen hat. Der Wechsel zur weiterführenden Schule und der Start des neuen Schuljahres können mit neuen Herausforderungen, Anforderungen, aber auch Chancen und Freiräumen verbunden werden, der Gottesdienst bietet dabei eine Möglichkeit, sich dieser Dinge bewusst zu werden. Das Festhalten an dieser Tradition verdeutlicht das Bedürfnis, den Übergang in die neue Schule und in ein neues Schuljahr so angenehm wie möglich zu gestalten.

Weihnachten und Fastnacht im schulischen Kontext

Mit dem Einschulungsgottesdienst ist der Übergang für die neuen Fünftklässler nicht abgeschlossen: „Doch ist der festliche Akt nur ein Punkt, er ist ästhetische, symbolträchtige Markierung eines Übergangs, der nicht als einmalige, strenge Zäsur, sondern als ein

langsames sich Annähern an die neue Lebensphase ausgestaltet wird“ (Bendix u.a. 2010, 19). In den ersten Wochen an der weiterführenden Schule beginnt die Orientierungsphase der Fünftklässler. Sie erkunden die jeweiligen Gebäude, lernen die neuen Mitschüler und Lehrer kennen. Während viele Schüler schnell neue Kontakte knüpfen können, stellt diese Zeit des Übergangs für andere eine biografische Herausforderung dar. Schließlich fällt für sie der vertraute Klassenverband der Grundschule, in dem sie vier Jahre gelernt und gespielt haben, weg. Diese Orientierungswochen sind als Übergangsperiode zu verstehen, die es den Kindern ermöglicht, ihre neue Rolle anzunehmen und die sozialen und kulturellen Vorgänge in der neuen Umgebung kennen- und verstehen zu lernen. Dabei ist diese Übergangszeit nicht frei von Druck nahestehender Personen und Gruppen. So erwarten die Eltern und Lehrer, dass sich die Kinder nach wenigen Wochen im Gebäude zurechtfinden, sich die Schulregeln eingeprägt haben und Anschluss in der Klasse finden, ohne dass die schulischen Leistungen sich stark verschlechtern (vgl. Olbrich 1990, 128).

Nach den ersten Wochen des Eingewöhnens startet auch für die Fünftklässler der Schulalltag. Dieser wird durch die vorgeschriebenen Hofpausen, gesetzliche Feiertage und die Ferien gegliedert. Immer gleiche Abläufe des Schuljahres bieten dabei Sicherheit und Struktur. Bis zu den zweiwöchigen Herbstferien, deren Start abhängig vom Beginn des Schuljahres ist, werden erste Hausaufgabenüberprüfungen, Tests und Arbeiten geschrieben. In der Zeit zwischen den Herbst- und Weihnachtsferien stehen weitere Prüfungen an, um die Noten für das Halbjahreszeugnis berechnen zu können. Dieser Rhythmus wird aber auch durch religiöse und weltliche Feste unterbrochen. Viele Gesprächspartner erzählten von einer gemeinsamen Weihnachtsfeier im Klassenverband. In Tanja Schmidts Schulzeit auf der Kirchheimbolander Hauptschule war schon die vorherige Adventszeit durchaus besinnlich:

„An Weihnachten haben wir zusammen immer gegessen. Jeden Morgen in der Adventszeit haben wir zehn Minuten am Morgen ein Kerzchen angemacht, zusammen was gesungen oder über etwas geredet“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Anhand der Aussage wird deutlich, dass die Schule in Kirchheimbolanden, trotz des geringeren Einflusses der Kirchen, weiter an christlichen Traditionen, wie dem Anzünden des Adventskranzes, einem gemeinsamen Essen und der gemeinsamen Weihnachtsfeier, festhielt und diese in den Schulalltag integrierte. Dabei sprachen die Gesprächspartner nicht an, ob sich die Mitschüler, die einen anderen Glauben hatten, an diesen Handlungen

beteiligten. Eine andere Religion als die christliche wurde nicht erwähnt, ebenso wenig wie über Mitschüler mit Migrationshintergrund gesprochen wurde.

Die Zeit vor den Weihnachtsferien gestaltete sich in Schmidts Erinnerung anders als das restliche Schuljahr. Die Lehrer nahmen sich in der Adventszeit morgens zehn Minuten Zeit, um mit den Kindern eine Geschichte zu lesen, ein Lied zu singen und eine Kerze anzuzünden. Der Unterricht begann so zwar etwas später, aber die ganze Klasse konnte sich dadurch auf die Adventszeit einstimmen. Diese gemeinschaftsstiftende Tradition bewertete Schmidt positiv, da in der Weihnachtszeit nicht nur der Lernstoff, sondern auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht wichtig waren. In dieser Zeit gab es im Unterricht Platz für außerschulische Gespräche, aber auch für ein Essen vor den Weihnachtsferien, wozu jeder Schüler etwas beisteuerte.

Das gemeinsame Kerzenanzünden und Singen am Morgen kann auch als eine Art Adventskalender gesehen werden. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts lassen sich Belege dafür finden, dass die Wartezeit auf Weihnachten für Kinder sichtbar gemacht werden sollte. In der Adventszeit wurden beispielsweise Kreidestriche oder Kerbstöcke verwendet, um den Kindern zu verdeutlichen, wie lange sie noch auf Weihnachten warten mussten. Das Anzünden von Lichtern entwickelte sich 1839, als der evangelische Theologe Johann Hinrich Wichern in einem Kinderheim einen Kranz aufhängen ließ, auf dem sich für jeden Adventstag eine Kerze befand. Der Adventskranz verbreitete sich zunächst in den städtischen Regionen Norddeutschlands. Nach dem Zweiten Weltkrieg war er im gesamten deutschsprachigen Raum verbreitet (vgl. Pallestrang 2012, 23). Auch die Schulen nutzen die Adventskränze, um das Voranschreiten der Adventszeit zu zeigen und den Kindern kurze Momente der Ruhe im Schulalltag zu schaffen:

„Advent, Advent, ein Lichtlein brennt - erst eins, dann zwei, dann drei, dann vier, dann steht das Christkind vor der Tür. So lernen es schon die Vorschulkinder und Abc-Schützen, und wohl keines dieser Kinder stellt sich vor, es sei jemals anders gewesen. Es ist auch keineswegs unmöglich, daß der Lehrer dann etwas von den alten Germanen, von den langen Winternächten und der Bedeutung der Wintersonnenwende erzählt, daß er zumindest von dem alten, vielleicht sogar uralten Brauch des Adventskranzes spricht. Jedenfalls meinen viele Erwachsene, das habe es »schon immer« gegeben - obwohl sie von ihren Eltern und Großeltern erfahren könnten, daß diese den Adventskranz in ihrer Kindheit noch gar nicht kannten“ (Bausinger 1982, 46).

Dass an diesem Brauch festgehalten wird, deutet darauf hin, dass es trotz anders- oder nichtgläubigen Lehrern und Familien, durchaus toleriert wird, christliche Traditionen in der Schule zu pflegen:

„Dies ist insofern ein durchaus beachtenswerter Befund, als er im Widerspruch zu der These von der Entchristlichung unserer Gesellschaft, vom religiösen Substanzverlust unserer Zeit zu stehen scheint. Zur Säkularisation, zur Verweltlichung unseres Lebens, scheint es Gegenströmungen zu geben, unspektakulär, verborgen fast, doch nichtsdestoweniger durchschlagend“ (Bausinger 1982, 50).

Die Schule kann hier als Schulfamilie gedeutet werden, deren gemeinsamen Werte trotz Säkularisierung weiterhin auf christlichen Traditionen basieren. Trotzdem ist zu betonen, dass der Adventskranz dabei nicht unbedingt ein Indikator für die christliche Einstellung aller Akteursgruppen ist (vgl. Bausinger 1982, 52). Auch wenn diese Handlungen in den Schulen eine gewisse Bedeutung haben und Gemeinschaft stiften sollen, werden sie nicht von allen Schülern positiv bewertet. Hans Hartmann gefiel das vorweihnachtliche Programm der Schule eher weniger:

„Weihnachtsfeier war auch immer. Da sind wir alle runter in die Turnhalle und dann wurden irgendwelche Sachen vorgeführt. Nichts besonders Interessantes. Singen, Klatschen, so war das“ (Interview Hans Hartmann, HS '82).

Unabhängig von der individuellen Bewertung der Veranstaltung fanden in jeder Schule Veranstaltungen zur Adventszeit statt. Diese Veranstaltungen ähnelten in ihrer Struktur den häuslichen Weihnachtsfeiern. So gab es in den Schulen beispielsweise auch geschmückte Weihnachtsbäume. Die Christbäume stehen im Zentrum der häuslichen Weihnachtsfeiern, dort versammeln sich die Familien am Heiligabend, die Kinder finden darunter ihre Geschenke. Dieses Brauchelement ist seit dem 19. Jahrhundert in den bürgerlichen Familien der Städte verbreitet. Nachdem der Baum 1870/71 in den Lazaretten auf Wunsch des preußischen Königs aufgestellt worden war, verbreitete sich der Christbaum schnell in verschiedenen Bevölkerungsschichten. Der Tannenbaum wurde ein zentrales Element des Weihnachtsbrauches, zu dem bereits im 19. Jahrhundert in den bürgerlichen Familien Gesang, Spiel, Geschenke und ein festliches Essen gehörten (vgl. Weber-Kellermann 1974, 226). In den Schulen erfüllt der Baum die Funktion, das besinnliche Adventsgefühl in die Institution zu transportieren und das Gebäude zu schmücken. Dabei soll gleichzeitig vermittelt werden, dass es sich auch in der Institution um eine Schulfamilie handelt, die sich gemeinsam an dem geschmückten Baum erfreut, auch wenn nicht

für alle Akteursgruppen der christlich religiöse Aspekt vom Tannenbaum und Adventskranz im Mittelpunkt der Vergemeinschaftung steht:

„Solche Bräuche sind Orientierungsmarken, die Halt vermitteln. Ihre Ausformung steht zunächst im Zeichen einer bestimmten Sinndeutung, deren umfassender Anspruch aber nicht aufrechterhalten werden kann. Die Verunsicherung führt dazu, daß andere Sinndeutungen daneben treten, ja daß scheinbar nur noch die äußere Form variiert wird. Aber eben diese Unsicherheit ist beschreibbar als eine Spielart des Religiösen, dem die vordergründigen Wirklichkeiten nicht ausreichen. So verstanden ist der Adventskranz zwar kein ausschließlich und verpflichtend christliches Symbol; aber noch wer unter scheinbar rein ästhetischen Gesichtspunkten unter adventlichen Floristikgebilden seinen vorweihnachtlichen Zimmerschmuck auswählt, bewegt sich im Bannkreis des Religiösen“ (Bausinger 1982, 53).

Am letzten Tag vor den Weihnachtsferien wird das Fest schließlich gemeinsam erlebt. Die Hauptschüler feierten in der großen Turnhalle, die Weierhöfer kamen zu einem Gottesdienst in ihrer Aula zusammen und die NPGler besuchten dafür den ökumenischen Weihnachtsgottesdienst einer nah gelegenen Kirche:

„Der (Wieder-) Einbezug des kirchlichen Raums für schulische Rituale verweist auf den Bedarf nach einer sinnlich wahrnehmbaren Bedeutung innerhalb eines spätmodernen Rahmens. Hierfür bietet die Kirche als Raum sowie als Institution mit einer zweitausend Jahre alten Tradition eine Fülle von Anknüpfungspunkten“ (Bendix u.a. 2010, 10).

Die Schulen orientierten sich folglich an den gesellschaftlichen Bräuchen und Ritualen zur Weihnachtszeit. Der letzte Tag vor den Weihnachtsferien sollte für die Interviewpartner kein normaler Schultag mit Unterricht sein, vielmehr sollten sie die positiven Aspekte der Klassen- und Schulgemeinschaft erfahren. Dieser Tag sollte möglichst stressfrei ablaufen und die Kinder auf Weihnachten im Familienkreis einstimmen.

Nach den Weihnachtsferien kehrten die Schüler zum Alltag zurück, letzte Prüfungen für die Zeugnisse standen an. Das zweite Halbjahr startete meist mit dem ‚Tag der offenen Tür‘ für die potenziellen Fünftklässler. Diese Veranstaltung wurde nicht nur von den Lehrern organisiert, die einzelnen Klassen durften verschiedene Aufgaben übernehmen und so ihre Schule nach außen repräsentieren. Das Event sollte gleichermaßen den potenziellen neuen Schülern und deren Eltern einen Eindruck von der Schule vermitteln. Obwohl Martina Linden das Nordpfalzgymnasium aus ihrer eigenen Schulzeit genau kannte, war es ihr wichtig, diese Veranstaltungen mit ihrem Sohn zu besuchen, als sein

Schulwechsel bevorstand: „Am ‚Tag der offenen Tür‘ hat er sich so wohl gefühlt, er wollte dort gar nicht mehr weg. Ich glaube, bei ihm hat das unbewusst schon mitgespielt, dass ich eben auch dort war“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Im zweiten Halbjahr wurde außerdem Fastnacht an den drei Schulen gefeiert. Zusätzlich fand seit der Verlegung des Abiturs in die Wintermonate vor der eigentlichen Fastnachtsfeier die Mottowoche der Abiturienten statt. Die Absolventen vom Weierhof und dem Nordpfalzgymnasium besuchten dann verkleidet den Unterricht, die Kostüme wurden vorher im Jahrgang abgesprochen, doch darauf wird im nächsten Kapitel genauer eingegangen. Im Allgemeinen dient Fasching als emotionales Ventil. Während der närrischen Tage kann man problemlos in eine andere Rolle schlüpfen und dadurch auch Kritik an den Mächtigen und der Obrigkeit üben. Durch das gemeinsame Feiern und die Kostümierung wird ein Gruppenbewusstsein geschaffen. Das verbindet auch die verkleideten Schüler, Lehrer und Mitarbeiter miteinander (vgl. Gerndt 1997, 90; 91).

Die Gestaltung des Schulfaschings unterschied sich in der Ausprägung klar. In der Hauptschule und auf dem Weierhof war es besonders bei den jüngeren Schülern üblich, sich zu diesem Anlass zu verkleiden. Ingrid Hartmann erinnerte sich: „An Fasching durften wir verkleidet in die Schule kommen, aber gefeiert hat man dann privat in der Jahn-Turnhalle“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88). Auch Tanja Schmidt wusste noch, dass in den 1990er-Jahren gemeinsam Fasching in der Hauptschule gefeiert wurde: „Und an Fasching haben wir dann alle zusammen gefeiert“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95). Am NPG ist mittlerweile eine größere Feier in der Schule üblich. Zunächst gab es allerdings nur Partys im Klassenverbund, wie Martina Linden beschrieb:

„Faschingsveranstaltungen gab es auch schon, aber das war eher klassenintern. Das war eher im Klassensaal, das war wirklich eher eine reine Klassenparty. Ich kann mich erinnern, dass zumindest auch einmal mehrere Klassen etwas gemacht haben, aber das war alles immer die Klasse selber und man ist dann mal schnell über den Flur geflitzt. Aber an eine große Schulfaschingsparty wie es heute ist, kann ich mich nicht erinnern“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).



Abb. 12: Schulfasching Mitte der 1980er-Jahre am NPG (Quelle: Sammlung von Martina Linden)

Auf dem Foto von Martina Linden sieht man die Momentaufnahme einer Fastnachtsfeier des Nordpfalzgymsnasiums Mitte der 1980er-Jahre. Die Schüler befinden sich in einem Klassenzimmer, die in den Gesprächen häufig beschriebenen Backsteinwände sind im Hintergrund gut zu erkennen. Daran sind eine bunte Girlande und ein Luftballon angebracht. Im Vordergrund sind einige verkleidete Kinder zu sehen, die miteinander scherzen und fröhlich lachen. Zwei halten ihre Hände nach oben und formen mit Zeige- und Mittelfinger das Peace-Zeichen, vermutlich um ihren Mitschülern Hasenohren zu machen. Eine Schülerin hält sich wie bei einer Polonäse an den Schultern ihrer Mitschülerin fest, diese ist in weiß gekleidet und hilft einem schwarz gekleideten Klassenkameraden eine Schlange zu essen. Er hat den Mund weit geöffnet, sein schwarzer Bart ist nur geschminkt und auf seinem Kopf trägt er einen übergroßen Hut. Die Stimmung wirkt gelöst, die Kinder scheinen ausgelassen und glücklich.

In den Jahren danach wurde die klasseninterne Fastnachtsfeier zu einem Schulfest. Die Organisation übernimmt seither die Klassenstufe 12, deshalb wurde der klassische 11er-Rat von den Schülern kurzerhand in 12er-Rat umbenannt. Ein Jahr vor ihrem Abitur haben sie hier die Möglichkeit, ein erstes Großprojekt in der Stufe zu managen. Anders als beim Abigag steht beim Schulfasching jedoch nicht nur der veranstaltende Jahrgang auf der Bühne. Die ganze Schule darf sich an der Fastnachtsfeier beteiligen. Bei der Veranstaltung in der Aula gibt es Büttreden, Gesangs- und Tanzeinlagen, Garde, Männerballett oder Sketche der Schüler oder des Lehrerkollegiums. Teilnehmer des Events sollen für kurze Zeit den Alltag hinter sich lassen, damit dies gelingt, sind der Ort und die Art und Weise der Inszenierung besonders ausschlaggebend (vgl. Gehres 2021, 21).

Die unten präsentierten Fotos zeigen die Schulfaschings-Veranstaltung des NPGs aus dem Jahr 2018. Die Bilder findet man frei zugänglich auf der Homepage der Schule.

Dies verweist darauf, dass die Schule durchaus stolz darauf ist, dass Fastnacht in der Schulgemeinschaft gefeiert wird. Deshalb wurde eine eigene Bildergalerie für diesen Tag angelegt. Auf dem ersten Foto sieht man die dekorierte Bühne der Aula. Wie bereits beim Klassenfasching in den 1980er-Jahren ist der Saal mit Luftballons und Luftschlangen geschmückt. Die Schüler auf der Bühne und auch die Heranwachsenden im Publikum sind kostümiert. Auf der Bühne befindet sich der 12er-Rat, der aus den Oberstufenschülern gebildet wird. Neben den Oberstufenschülern stehen auch Unterstufenschüler auf der Bühne, sie singen gemeinsam, während eine Lehrerin sie am Klavier begleitet, auch sie ist verkleidet. Das nächste Foto bildet das bunte Treiben auf der Aula-Bühne ab. Die verkleideten Schüler laufen wild durcheinander, einige haben jubelnd die Hände in den Himmel gereckt und lassen sich von ihren jüngeren Mitschülern feiern. Die letzte Aufnahme zeigt einen Oberstufenschüler, der einen Unterstufenschüler in die Luft hebt, beide strahlen nach dem Break-Dance-Auftritt des Schülers. Die Tanzeinlage des Jungen ist ebenfalls fotografisch in der Bildergalerie festgehalten worden. Eine weitere Schülerin hält ein Schild hoch, auf dem das Wort „Geil“ zu lesen ist. Der Auftritt des Schülers ist offensichtlich gut bei den Mitschülern angekommen (vgl. NPG Bildergalerie Fastnacht 2018).

Durch diese Inszenierung, die ebenfalls stark an die Saal- oder Fernsehfastnacht erinnert, können Schüler, Lehrer und Mitarbeiter für wenige Stunden in andere Rollen schlüpfen und anders als gewöhnlich miteinander umgehen. Der Schultag wird aufgebrochen, verschiedene Klassenstufen feiern gemeinsam mit den Lehrern. Das Gefühl des Miteinanders verbindet die Pädagogen und Schüler (vgl. Niem 2013, 15).



Abb. 13: Oberstufen- und Unterstufenschüler stehen an Fastnacht 2018 gemeinsam auf der NPG-Bühne, eine Lehrerin spielt Klavier (Quelle: Homepage der Schule) Abb. 14: Der 12er-Rat von 2018 lässt sich feiern (Quelle: Homepage der Schule) Abb. 15: Die Oberstufenschüler bejubeln einen Unterstufenschüler, der auf der Aula-Bühne getanzt hat (Quelle: Homepage der Schule)

Das Fastnachts-Beispiel eignet sich hervorragend, um zu zeigen, dass die Schule auch ein Spiegel der Gesellschaft ist, in der sich die Institution befindet. Schließlich liegt

Kirchheimbolanden nur 50 Kilometer von der Landeshauptstadt entfernt. Die Mainzer Fastnacht ist ein deutschlandweites Symbol für die Stadt und die regionale Kultur und prägt das Image der Landeshauptstadt maßgeblich (vgl. Niem 2013, 9). Die Fastnachtsfeiern in der Region stärken die kollektive und individuelle Identität und befriedigen gleichzeitig die Bedürfnisse der Erlebnisgesellschaft (ebd. 15). Durch die Nähe zur Fastnachts-Hochburg Mainz ist es an allen drei Schulen akzeptiert, wenn die Schüler und Lehrer kostümiert erscheinen und der Unterricht durch das Fastnachtsprogramm gestört wird.

Die Jahresbräuche und christlich geprägten Feste wurden von den Interviewpartnern im Erwachsenenalter überwiegend positiv bewertet. Die schulinternen Feierlichkeiten trugen einen Teil zur Sozialisation der Kinder bei. Besonders in Bezug auf die Fastnachtsfeiern schufen die Institutionen einen sicheren Rahmen, in dem sich die Kinder ausprobieren, die Talente entdecken und mit Gleichaltrigen feiern konnten. Für die Gesprächspartner waren die Feste eine Möglichkeit aus dem gewöhnlichen Schulalltag auszubrechen und positive Gruppenerfahrungen mit ihren Mitschülern zu sammeln. Diese Erlebnisse stifteten Gemeinschaft, die Tage blieben in Erinnerung und wurden auch im Erwachsenenalter rekapituliert.

Klassenfahrten als Höhepunkte des Schuljahres

An allen drei Schulen war es üblich, dass die Gesprächspartner an verschiedenen Klassenfahrten und Schulausflügen teilnahmen. Bereits 1965 schrieb der Oberstudienrat des Nordpfalzgyrnasiums Herbert Mühlán den Klassenfahrten eine wichtige Bedeutung zu:

„Studienfahrten aller Art, Schullandaufenthalte und ähnliche Veranstaltungen sind nicht zwingend vorgeschrieben, sie sind für die Schule nicht unbedingt lebensnotwendig. Aber sie sind, richtig durchgeführt, eine wertvolle Bereicherung und Ergänzung des Unterrichts und können in vielfältiger Weise auch erzieherisch wertvolle Dienste leisten. Sie bedürfen allerdings, gerade in Anbetracht des großen Aufwandes, der zu ihrer Gestaltung erforderlich ist, einer sehr gründlichen Überlegung über Zweck und Ziel einer solchen Fahrt, eines sorgfältig durchdachten und nach verschiedenen Gesichtspunkten ausgewogenen Programms. Sie müssen, um den steten Gang des Unterrichtsbetriebes nicht zu sehr stören, in sehr maßvollem Umfange durchgeführt werden. Dann wird bei allen Beteiligten, bei Lehrern, Schülern und Eltern statt eines Unlustgefühls, statt einer gewissen

Übersättigung ein schöner befriedigender und in der Erinnerung haftender Eindruck zurückbleiben“ (Verein NPG 1965, 47).

Die Leser der Publikation waren nicht nur die Lehrer und Schüler des Nordpfalzgymnasiums, sondern auch die Eltern, die er explizit auch im letzten Satz ansprach. Der Text liest sich heute fast so, als wolle der Oberstudienrat die Leser von der Sinnhaftigkeit der Ausflüge überzeugen. Im Vergleich zur Gegenwart wird deutlich, dass die Erwartungshaltung an die Aufgaben der Schule damals sicherlich noch etwas anders waren als heute. Der Text impliziert dabei, dass es 1965 noch notwendig war, die Eltern davon zu überzeugen, den Kindern die Fahrt zu erlauben. Auch wenn eine Klassenfahrt, damals wie heute, eine finanzielle Belastung für manche Eltern sein kann, verdeutlicht das Zitat, dass es Mitte der 1960er-Jahre durchaus noch eine andere Einstellung zu den Klassenfahrten gab. Die Eltern schickten die Kinder vornehmlich zum Wissenserwerb in die Schule und nicht primär, damit die Kinder dort Spaß haben und auf Ausflüge gehen konnten. Die Finanzierung einer Klassenfahrt durch die Elternschaft musste also gut begründet werden, da die wirtschaftliche Lage vieler deutscher Familien 1965 noch nicht so gut gestellt war. Das Geld, das in den Ausflug der Kinder floss, könnte schließlich an anderer Stelle in der Haushaltskasse fehlen. Die Betonung, dass eine Klassenfahrt eine sinnvolle Ergänzung zum Unterricht darstellt, sollte die Eltern davon überzeugen, dass es dem Wissenserwerb und der Bildung der Kinder zuträglich sei, wenn sie die Reisen finanzieren und erlauben. Die Klassenfahrt kann somit auch als Investition in die Zukunft der Sprösslinge gewertet werden.

Zudem hob Mühlán hervor, dass alle Akteursgruppen von den bewusst erschaffenen Erinnerungen, die während der Studienfahrt entstehen, profitieren. Damit sprach er sicherlich auch eine emotionale Seite der Eltern an, die sich so vielleicht an die schöne Zeit mit ihren Klassenkameraden erinnerten und ihren Kindern ähnliche Erfahrungen wünschten oder den Kindern ein Erlebnis ermöglichen wollten, das sie selbst während des Zweiten Weltkriegs nicht haben konnten. Auffallend ist, dass der Lehrer jedoch nicht näher darauf einging, welchen Vorteil die Eltern von der Klassenfahrtteilnahme ihrer Kinder haben. Hier lässt sich nur über ein gewisses Prestige für die Eltern spekulieren, die über die finanziellen Mittel verfügen, ihre Kinder auf die Fahrt zu schicken. Gleichzeitig ist damit sicherlich auch ein gewisser sozialer Druck verbunden, das eigene Kind und die Familie nicht bloßzustellen, indem man zugibt, sich die Studienreise nicht leisten zu können oder zu wollen. Des Weiteren wies er darauf hin, dass die Ausflüge nicht zu häufig

stattfinden durften, damit es sich um etwas Besonderes für alle Akteursgruppen handelte.

Markus Langer erinnerte sich daran, dass die Fahrten alle zwei Jahre stattfanden:

„Alle zwei Jahre gab es eine Klassenfahrt. Die erste, in der sechsten Klasse, die habe ich irgendwie vergessen. Aber in der achten Klasse waren wir in Singen in einer Jugendherberge. Vier oder fünf Tage, das war auch schön, aber da waren wir ja noch relativ klein. Da waren wir im Schwimmbad oder im Zoo und waren in irgendwelchen Museen. Und in der zehnten Klasse waren wir eben in Berlin. Und in der zwölften Klasse waren wir eben segeln“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Harald Reimer reiste mit seiner Hauptschulklasse ins nahegelegene Frankreich. Auch wenn die Schüler nur wenige Tage dort verbrachten, war die Reise etwas Besonderes für ihn:

„Ich kann mich an eine Klassenfahrt erinnern und das muss in der achten Klasse gewesen sein, und zwar in einem Landschulheim in Straßburg, oder wie man das auch immer nennt. Es war eine schöne Zeit, da waren wir zwei oder drei Tage, war nicht sehr lange“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Auch im Zusammenhang mit den Klassenfahrten wurde wieder deutlich, dass die erlebte und gelebte Gemeinschaft bei der Bewertung der Schulfreizeit ausschlaggebend war. Da Eleonore Birnbaum als Einzelkind aufwuchs, genoss sie es, den ganzen Tag mit ihren Freundinnen zu verbringen:

„Das Schönste war, wenn man zu viert oder zu sechst in einer Stube gepennt hat. Ich bin ja Einzelkind. Und es war schön, wenn man nach dem Nachtessen noch so ein bisschen Halligalli gemacht hat. Wenn man in den Schlafanzügen eine Schlafanzugparty gefeiert hat, das war immer toll“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Diese Auffassung teilten auch Nadja Ackermann und Manuel Jung: „Ich denke an die Ausflugsziele, die Orte, die wir besucht haben, und an die Leute, mit denen man da meistens eine schöne Zeit verbracht hat“ (Interview Manuel Jung, NPG '04). Die Ausflugsziele hatte er noch genau vor Augen:

„Die erste Klassenfahrt im Gymnasium war in der siebten Klasse, da sind wir nach Esslingen gefahren. Genau, dann waren wir in Stuttgart, haben das Schloss besucht und waren im Tierpark und waren wandern. Haben ganz viele Dinge gemacht, klar in der siebten Klasse ist man noch nicht so alt“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Während der ersten Klassenfahrt von Nadja Ackermann regnete es stark. Das schlechte Wetter beeinflusste die Erinnerungen daran allerdings nicht negativ:

„Wir waren noch eine sehr junge Klasse, da waren wir am See zelten und das war ziemlich spaßig. Da hat es auch total geregnet und wir mussten umziehen mit dem Zelt. Das war einfach ein riesen Event, da gemeinsam zu zelten und grillen und machen und tun. So richtig abenteuerlich“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Diese Gemeinschaft mit den Klassenkameraden spielten in ihren Erinnerungen eine zentralere Rolle als die nassen Kleider und die matschige Erde. Auch für Matthias Dippel waren die Unterkünfte weniger wichtig, er erinnerte sich hauptsächlich an die Erlebnisse mit seinen Klassenkameraden zurück:

„Auf Klassenfahrten geht es ja nicht um den Ort, sondern mehr um die schönen Erlebnisse mit den Leuten, die da dabei sind. In den ersten Klassenfahrten macht man das, was man eben als Kind so toll findet. Da hängt man zusammen rum und spielt ein bisschen, Fußball und so Kram. Und später im Oberstufenalter zusammen zu sitzen und abends ein paar Flaschen Wein trinken und dann durch Viertel laufen und sich zu freuen, dass man da noch lebend rausgekommen ist“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Mit Eintritt der Pubertät wandelten sich die Interessen und auch die Lehrer berücksichtigten dies bei der Gestaltung der Klassenfahrten. So veränderten sich die Themen, mit denen sich die Schüler auf den Klassenfahrten auseinandersetzten. Eleonore Birnbaums erste Schulfahrt war ein Wanderurlaub, in dem es darum ging, die Natur zu entdecken und die Region kennenzulernen:

„Und in der Quarta waren wir in Dahn im evangelischen Landschulheim. Das war auch toll. Aber da muss ich dazu sagen, wir mussten jeden Tag wandern. Da war ich abends so fertig wie ein Schlupp. Wir sind um neun in die Betten gefallen und haben durchgeschlafen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Eine weitere Klassenfahrt führte sie nach Bayern zum Skifahren, dabei sollte die Klassengemeinschaft gestärkt, wie auch die eigene Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Diese Sportfreizeit in den Wintermonaten ist eine langjährige Tradition des Nordpfalzgymnasiums. Die Fotografie, die im Jubiläumsbuch der Schule veröffentlicht wurde, zeigt beispielsweise eine Gruppe von Schülern 1976 im Schwarzwald. Einige Schüler halten Skistöcke oder stehen auf Ski, während andere im Halbkreis im Schnee stehen und einen Skifahrer betrachten. Bei der Ski-Fahrt hatten die Schüler die

Möglichkeit, die Sportart auszuprobieren und sich an der frischen Luft zu bewegen. Die klassische Ski-Freizeit des Nordpfalzgyrnasiums war für Manuel Jung eine Selbstverständlichkeit. Dafür bedarf es keine lange Überredung seiner Eltern oder einen langen Text des Schulleiters, wie noch 1965, um die Reise zu rechtfertigen. In den 2000er-Jahren scheint es in einer breiten Bevölkerungsschicht üblich gewesen zu sein, dass die Kinder auf Klassenfahrt gehen konnten und man das Ausleihen der Ski, den Skipass und die entsprechende Kleidung finanzierte. Seine Erzählungen verdeutlichten, dass bestimmte Klassenfahrten bereits lange vor ihrem Stattfinden mit Vorfreude verbunden wurden:

„Es gab Klassenfahrten, die immer wieder zu den gleichen Orten gegangen sind. Was mir da immer direkt einfällt, ist die Ski-Freizeit nach Lüssen. War immer ein riesen Thema. Da haben sich viele immer ganz, ganz tierisch drauf gefreut und es war letztendlich auch eine geile Zeit. Dann hatten wir auch andere Dinge, wie die Studienfahrt, wo man gewusst hat, das ist immer zum Beginn der dreizehnten Klasse. Das hat auch Spaß gemacht, weil man irgendwo schon im Hinterkopf hatte, so lange ist die Zeit nicht mehr, es geht schon auf die Zielgerade. Und wo man die Personen teilweise schon begleitet hat und teilweise schon enge Freundschaften entstanden sind. Deshalb war das auch so eine coole Zeit“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Diese Erwartungshaltung spricht für die Normalität der Wintersportfreizeit, sie wurde von Jung als Teil des eigenen Schullebens vorausgesetzt und herbeigesehnt. Vorab musste es folglich einen Austausch zwischen den Schülern gegeben haben, dass die Ski-Freizeit eine besondere Klassenfahrt sein würde. In den Schülergenerationen wurde also tradiertes Wissen weitergeben, welches die Ansprüche der Schüler beeinflusste und im Fall von Manuel Jung auch nicht enttäuscht wurde. Daraus lässt sich weiterhin ableiten, dass sich die Klassenfahrt innerhalb von 40 Jahren von einer Seltenheit zu einem festen Bestandteil des Schullebens am Nordpfalzgyrnasium entwickelt hat. Die Eltern scheinen weniger stark von der Sinnhaftigkeit der Freizeit überzeugt werden zu müssen, schließlich haben sie vielleicht selbst an mehreren Klassenfahrten teilgenommen. Auch aus wirtschaftlicher Sicht war die Reise in bestimmten Kreisen finanziell sicherlich leichter zu stemmen als im Vergleich zu den 1960er-Jahren. Auch Nadja Ackermann erwähnte keinerlei Diskussionen über die Finanzierung und Teilnahme an der Skifreizeit. Sie reiste zehn Jahre vor Manuel Jung nach Lüssen und konnte nur Positives von der Klassenfahrt berichten:

„Dann natürlich an Lüsen, da waren wir Skifahren, das war auch ein sehr cooles Event, denn da sind die Lehrer auch total integriert, da darf man auch schon ein bisschen was trinken, da waren wir auch immer sehr viel in den anderen Zimmern, das war sehr spaßig“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Ackermann bewertete es positiv, dass die Lehrer während der Skifreizeit entspannter mit den Schülern interagierten und die strengen Hierarchien des Schulalltags auflockerten. Durch den Wintersport und gemeinsamen Après-Ski verschwamm das übliche Lehrer-Schülerverhältnis, die gemeinsam bezwungenen Pisten stärkten die Klassengemeinschaft und auch das Verhältnis zu den mitgereisten Lehrkräften. Ackermann wählte retrospektiv die Worte „total integriert“, was darauf hindeutet, dass sie die Lehrer tatsächlich als Mitglieder der Gruppe wahrnahm und nicht als außenstehende Personen, die die Klassengemeinschaft lediglich unterrichten und ihr etwas Neues beibringen sollten. Gleichzeitig lässt ihre Aussage aber auch den Schluss zu, dass die Lehrer diese veränderten Rollenverhältnisse duldeten und den Schülern Vertrauen in deren Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein entgegenbrachten – auf der Piste und beim abendlichen Feiern.



Abb. 16: Klassenfahrt des NPGs im Schwarzwald 1976 (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)

Die Schüler sollten sich während der Klassenfahrten jedoch nicht nur besser kennenlernen und draußen bewegen, auch politische und kulturelle Bildung spielte bei den Schulreisen eine Rolle. Um die politische Bildung der Schüler außerhalb des regulären Unterrichts voranzutreiben und sie mit den Organen und Institutionen der europäischen Union vertraut zu machen, wurde für die Schüler des NPGs in der zehnten Klasse ein Besuch des Europa-Seminars in Bad Marienberg eingeführt.

„Dann in der neunten Klasse Bad Marienberg Europaseminar. Das ist auch so ein Brauch, wo das NPG immer noch jedes Jahr hinfährt. Bei uns ging es da so

europapolitisch zu. Das man da alles kennenlernt, was EU ist, was da so gemacht wird und dann wurden da kleine Debatten geführt“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Auch eine Reise nach Berlin schien für die Gymnasiasten obligatorisch: „Berlin war dann das, was wir als letztes in der 13ten Jahrgangsstufe gemacht haben, da gab es bei uns ja keine Auswahl“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94). Eleonore Birnbaum reiste mit ihrer Klasse weniger als ein Jahrzehnt nach dem Mauerbau nach Berlin: „In Berlin haben wir uns das Olympiastadion angeschaut, da müsste ich auch noch Fotos haben. Reichstag zum Beispiel auch“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76). Die geschichtsträchtige Stadt war über Jahrzehnte hinweg ein beliebtes Reise-Ziel für die älteren Schüler des Weierhofs und des NPGs. Besonders die deutsch-deutsche Geschichte hinterließ mit ihren Grenzerfahrungen bei den Schülern einen bleibenden Eindruck. So berichtete Martina Linden von einem Erlebnis in Ostberlin, als ihr einige Heranwachsende ihre neuen Nike-Turnschuhe abkaufen wollten, während sie mit ihren Klassenkameraden auf einen Platz im Restaurant warteten. Auch für Ute Weber war die Abschlussfahrt nach Berlin ein Höhepunkt des Schuljahres: „Von uns ist niemandem was passiert. Und das war damals was, wenn man so gesehen hat, Christiane F. damals, was es so alles gibt in der Großstadt. Da war der Weierhof heile Welt, das war auch wirklich heile Welt“ (Interview Ute Weber, Weierhof ‘85). Während die Gesprächspartnerin die Region um Kirchheimbolanden mit Ruhe, Geborgenheit und Sicherheit in Verbindung brachte, assoziierte sie mit der Großstadt Berlin auch negative Aspekte wie Drogenmissbrauch, Obdachlosigkeit und Prostitution. Dies war ein Bild, das ihr unter anderem durch die Medien vermittelt wurde, wie sich durch die Andeutung auf „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ erahnen lässt. Daraus lässt sich vermuten, dass sie im Donnersbergkreis selten mit derlei Konflikten konfrontiert wurde.

Besonders beeindruckt war Ute Weber außerdem von der Einreise in die DDR. Die Jungen aus der Stufe hätten dort besonders auf die Mädchen aufgepasst (vgl. Interview Ute Weber, Weierhof ‘85). Die jüngeren Schüler erfuhren später lediglich noch in Museen etwas über die Teilung Deutschlands. Markus Langer reiste nach 1989 mit seiner Klasse nach Berlin und konnte die Veränderungen in der Stadt erleben:

„Die Fahrt nach Berlin, die ist mir echt als positives Highlight in Erinnerung geblieben, weil es echt total klasse war, durch den Umbruch, den es eben in dieser Zeit auch gab, war es super spannend, in Berlin zu sein. Auch von dem ganzen

Gesellschaftlichen und Freundschaftlichen, da waren wir dort eigentlich am besten“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Lehrer die Klassenfahrten je nach Altersstufe unterschiedlich gestalteten und andere Schwerpunkte setzten: Für die älteren Schüler war bei den Klassenfahrten also die Vermittlung von Wissen wichtiger, während die mehrtägigen Ausflüge in den unteren Klassen dazu dienten, sich besser kennenzulernen und ein Gemeinschaftsgefühl zu etablieren. Dieser Gruppenzusammenhalt wurde aber von den Interviewpartnern als wichtigste Erinnerung an die Klassenfahrten charakterisiert. Die Gemeinschaft war also in der Unterstufe wie auch in der Oberstufe besonders bedeutsam, wenn die Klassenfahrt positiv in Erinnerung bleiben sollte.

Zudem war auffällig, dass die jüngeren Interviewpartner mit fortschreitendem Alter weitere Reisen antraten. Während die Klasse von Harald Reimer knapp zwei Stunden mit dem Bus nach Straßburg fuhr, war die Klassenfahrt nach Barcelona für Carmela Schreiber im Jahr 2001 gar ihre erste Flugreise. Die Abschlussfahrt von Tanja Schmidt führte sie in der neunten Klasse in die Toskana. Dort besuchten die Schüler 1993 Florenz, Verona und Venedig. Auch das Nordpfalzgymnasium bot Studienfahrten nach Italien an, obwohl es auch an dieser Schule keine Möglichkeit gab Italienisch zu lernen. Ziel der Fahrt war das Kennenlernen der italienischen Kultur, durch den Besuch von Museen:

„Dann in der elften Klasse Lügen und dann in der dreizehnten Klasse die Toskana als Studienfahrt. Das war auch richtig cool und zwischendurch war in der siebten oder achten Klasse der Frankreichtausch, aber das ist ja keine Klassenfahrt in dem Sinne“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Der Frankreichtausch hat bereits eine lange Tradition am Nordpfalzgymnasium, wie in einem Text von 1965 deutlich wird. Diese Austausche mit Schulen dienen der interkulturellen Verständigung. So lernen die Schüler ein anderes Land mit der Kultur erstmals kennen. Auf einen Besuch in einem anderen Land folgt stets der Gegenbesuch:

„Die Jungen und Mädchen wohnten bei deutschen Familien und kamen jeden Morgen zum Unterricht in verschiedenen Fächern, vor allem in der deutschen Sprache, ins Nordpfalzgymnasium. Daneben lernten sie auf Fahrten die nähere Umgebung kennen. Einmal ging es zum Fernsehturm auf den Donnersberg, ein anderes Mal nach Bad Dürkheim und Heidelberg. Dazwischen wurde eine Weinkellerei besucht und eine Weinprobe genossen. Den Höhepunkt bildete eine größere Fahrt, während der zunächst die Opelwerke in Rüsselsheim besichtigt wurden, dann ging es mit dem Dampfer rheinabwärts zur Loreley, wo ein Besuch

einer Freilichtaufführung von Shakespeares ‚Der Widerspenstigen Zähmung‘ den Schluß des Programms bildete“ (Verein NPG 1965, 41).

Die Klassenfahrten und Schüleraustausche waren Ausnahmesituation für alle drei Akteursgruppen. Die Interviewpartner verließen das Elternhaus, um mehrere Tage mit den Lehrern und Mitschülern zu leben. Auch die Lehrer ließen ihr gewohntes Arbeitsumfeld zurück und tauschten das Klassenzimmer gegen das Landschulheim ein. Zurück blieb die Gruppe der Eltern, die für wenige Tage ihre Aufsichtspflicht an die Pädagogen abgab.

Eine Klassenfahrt wird so zu einer temporären Auszeit vom Schulalltag. In gewisser Weise kann man sogar von einer Art „Anti-Struktur“ sprechen, schließlich weichen die zuvor zugeordneten Rollenbilder während der Fahrt auf. Victor Turner beschäftigte sich während seiner jahrelangen Forschung immer wieder mit der Koexistenz von Ordnung und Unordnung, Struktur und Anti-Struktur in Gesellschaften, Ritualen und kulturellen Handlungen (vgl. Turner 2005, 200). Wenn man die Klassenfahrten als Schwellenzustand sehen möchte, bei der Kinder nicht etwa nur Schüler noch nur Privatpersonen sind, so kann man die Klassenfahrt mit den oben genannten binären Gegensatzpaaren charakterisieren (vgl. Turner 2005, 105). Die Lehrer lernen die Schüler von einer privaten Seite kennen und auch die Lehrer zeigen sich anders als im Unterricht. Der sonst vom Stundenplan vorgegebene Tagesablauf spielt während der Klassenfahrt keine Rolle mehr. Neben den von den Lehrern vorgegebenen Aktivitäten, können die Kinder immer wieder Zeit mit den Klassenkameraden eigenständig gestalten. Abends auf den Zimmern haben weder die Lehrer noch die Eltern großen Einfluss auf ihre Handlungen, die Zeit wird individuell nach den eigenen Vorlieben gestaltet und es gibt nur wenige Vorgaben, die eingehalten werden müssen. Tanja Schmidt erklärte: „Auf der Klassenfahrt waren die Lehrer schon ein bisschen lockerer“ (Interview Tanja Schmidt, HS ‘95).

Obwohl es im Schulalltag undenkbar wäre, dass Schüler im Unterricht Alkohol trinken, spielte der Konsum besonders in den höheren Klassenstufen durchaus eine Rolle. Frank Weber erinnerte sich schmunzelnd:

„Machen wir uns nichts vor, die Klassenfahrten waren besonders, wegen der in diesem Alter üblichen besonderen Verhaltensweisen: Über die Stränge schlagen, dass die Mädels die Jungs besuchen oder umgekehrt, zu Zeiten, wo das eigentlich nicht statthaft ist. Feiern mit dem vorhin schon erwähnten übermäßigen Alkoholkonsum und solchen Dingen“ (Interview Frank Weber, Weierhof ‘84).

Ähnliche Erfahrungen machte auch Manuel Jung während der Skifreizeit:

„In Lützen war es so, dass man damals in der elften Klasse dem Alkohol nicht abgeneigt war und dann abends auf den Zimmern und auf den Fluren rumgezogen ist und da auch einen über den Durst getrunken hat. Da ist es auch vorgekommen, dass man nicht ins eigene Bett geschafft hat, sondern bei den anderen, wo man grad war, mitgepennt hat und sich die Situation erst morgens aufgeklärt hat“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Doch woher kommt dieses Interesse an alkoholischen Genussmitteln? „Überall dort, wo für den einzelnen ein besonders großer gesellschaftlicher Druck entsteht, erscheint es zumindest temporär legitim zu trinken, etwa bei Liebeskummer oder um aus dem Korsett der Normalität auszubrechen“ (Simon 2018, 152). Dieser Ausbruch aus dem geregelten Alltag passiert auch auf den Klassenfahrten. Die Interviewpartner hatten ihre gewohnte Umgebung verlassen, verbrachten 24 Stunden mit ihren Klassenkameraden und konnten ihr Zusammensein mit Alkohol feiern. Dabei standen sie nicht unter der Aufsicht ihrer Eltern und auch die Lehrer waren ihnen zahlenmäßig unterlegen, weshalb es die Pädagogen im Zweifelsfall überhaupt nicht merkten, wenn die Schüler ein Glas über den Durst tranken.

In einer solchen zeitweisen Ausnahmesituation ist das Trinken, ähnlich wie bei Volksfesten, Urlaubsreisen oder Sportveranstaltungen, sozial nicht geächtet (vgl. Simon 2018, 153), zumindest wenn die Alkoholkonsumenten auch volljährig sind. Ab 16 Jahren dürfen die Schüler zwar Sekt und Bier trinken, Wodka oder anderer harter Alkohol sind jedoch verboten. Ob sich alle Klassenkameraden der Interviewpartner an diese Verbote hielten, ist zu hinterfragen. Der unerlaubte Konsum von Alkohol schweißte die Schüler zusammen. So wurde die Gemeinschaft unter den trinkenden Klassenkameraden gestärkt. Schließlich verbündeten sie sich gegen die Lehrer und versteckten ein gemeinsames Geheimnis vor den Aufsichtspersonen. Während die Gesprächspartner lustige Trinkgeschichten berichteten, kann der Alkoholkonsum bei Klassenfahrten aber durchaus mit sozialem Druck in Verbindung gebracht werden. Wer nicht trinkt, aber seine Klassenkameraden trotzdem nicht verrät, setzt sich der Gefahr aus, dass sich die Klassenkameraden möglicherweise über ihn amüsieren. Wer das Geheimnis jedoch an die Lehrer verrät, muss sicherlich mit negativen Konsequenzen rechnen wie beispielsweise einer sozialen Ächtung durch die trinkende Gruppe. Auffallend ist hierbei, dass kein Gesprächspartner von einem solchen Vorfall berichtete, genauso bemerkenswert ist, dass niemand erzählte, dass er keinen Alkohol getrunken habe. Der Konsum von Alkohol auf Klassenfahrten scheint Normalität gewesen zu sein, so normal, dass kein Interviewpartner berichtete,

zum Konsum verführt worden zu sein. Auch hier kann man erneut über eine Erwartungshaltung des Zuhörers spekulieren, schließlich erwartet man eher eine lustige Trink-Geschichte als eine mahnende Story, die mit erhobenem Zeigefinger über die Folgen von Gruppenzwang und Alkoholmissbrauch berichtet.

Trotzdem gab es auch Hinweise auf den ein oder anderen Vollrausch, der trotz der regelmäßigen Kontrollen der Lehrer nicht bemerkt wurde oder durch diese nicht bemerkt werden wollte. Ein Gesprächspartner berichtete im Anschluss an das Interview von einem Klassenkameraden, der sich aus dem Fenster der Jugendherberge übergeben musste. In den darauffolgenden Nächten habe er die Wand des Landschulheims mit weißer Farbe überstrichen, um sein Malheur zu vertuschen. Die Lehrer merkten von dieser Aktion anscheinend nichts, da sie die Tat weder ansprachen noch bestraften. Das Beispiel verdeutlicht, dass der Alkoholkonsum von Jugendlichen erst gelernt werden muss. So müssen sie nach und nach ihr Limit herausfinden, um dieses nicht zu übersteigen. Mich erheiterte diese Anekdote, obwohl es vielmehr erschrecken sollte, dass ein Heranwachsender über mehrere Nächte hinweg eine Wand streicht, ohne dass es die Aufsichtsperson bemerkte. Diese Trinkgeschichten reihen sich dabei in eine Vielzahl von unterhaltsamen Schulgeschichten ein:

„Eine humorvolle Alternative zu solchen Anklagen bieten die ‚heiteren Schulgeschichten‘, welche den Konflikt zwischen der Autorität der Lehrer und dem Aufbegehren der Schüler ins Komische enden und durch Streiche und Zwischenfälle die Schule in einen nostalgischen Ort verlorener Jugend verwandeln“ (Jarausch 2003, 330).

Während der Alkoholkonsum von über 16-Jährigen rechtlich in einem gewissen Maße gestattet ist, sind Drogen, egal in welchem Alter, verboten. Dieses Verbot muss die Schüler aber nicht vom Drogenkonsum während der Klassenfahrten abhalten. So erinnerte sich Matthias Dippel:

„Wir hatten eine Klassenfahrt, wo einer unserer Klassenkameraden heimgeschickt wurde, weil er Drogen dabei hatte. Aber das war jetzt nicht so, dass die Klassenfahrt für mich dann schlecht war, aber es hatte einen blöden Beigeschmack“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Dieser „blöde Beigeschmack“ entstand nicht nur dadurch, dass ein Mitschüler ein Gesetz gebrochen hatte. Er entstand auch, weil dadurch der Vertrauensvorschuss der Lehrer an die Schüler beeinflusst wurde. Dennoch scheint diese Geschichte eine Ausnahme auf den ländlichen Schulen gewesen zu sein, zumindest berichtete kein weiterer Interviewpartner

etwas Ähnliches. Dies verdeutlicht aber auch, dass der Konsum von alkoholischen Genussmitteln ab einem gewissen Alter in unserer Gesellschaft akzeptiert wird. Darüber kann öffentlich gesprochen werden. Drogenbesitz als strafbare Handlung ist hingegen tabuisiert, was ebenfalls die Interviews beeinflusst haben könnte.

Es mussten jedoch nicht immer Alkohol oder Drogen im Spiel sein, wenn sich Schüler auf Klassenfahrt nicht vorbildlich verhielten und die Lehrer sie deshalb disziplinieren mussten. So erzählte Carmela Schreiber mit einem beschämten Lächeln: „In Trier sind wir aus dem Bus geflogen, vor der Porta Nigra“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Rückblickend war den Interviewpartnern klar, dass Klassenfahrten nur dann stattfinden konnten, wenn die Lehrer bereit dazu waren und genügend Vertrauen in die Klassen hatten. Schließlich war es keine Selbstverständlichkeit, dass eine Klassenfahrt stattfand, auch wenn sie in dem Schuljahr eigentlich vorgesehen war. So berichtete Martina Linden:

„An die Klassenfahrt Luxemburg in der neunten Klasse, da habe ich sehr schöne Erinnerungen dran. Das war wirklich toll, obwohl es vorher viel Streit gab in der Klasse mit unserem Klassenlehrer, der eigentlich gar nicht mit uns wegfahren wollte. Die einzige Option für ihn war Luxemburg damals. Da wollten wir eigentlich gar nicht hin, aber im Nachhinein war es sehr schön“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Obwohl die Interviews insgesamt den Eindruck vermittelten, dass die Klassenfahrten fest in den Rhythmus des Schuljahres integriert waren, wiesen Ingrid und Hans Hartmann darauf hin, dass die Klassenfahrten nicht immer obligatorisch gewesen seien. Sie berichteten, dass es in ihrer Schulzeit noch keine mehrtägigen Exkursionen gegeben habe. Sie hätten bis Ende der 1980er-Jahre hauptsächlich nur Tagesausflüge mit ihren Klassenlehrern gemacht. Anfang der 1990er-Jahre war es für Tanja Schmidt hingegen ganz selbstverständlich, dass sie mit ihrer Hauptschulklasse mehrmals weggefahren war und Carmela Schreiber berichtete, dass sie während der Zeit auf der weiterführenden Schule in beinahe jedem Schuljahr an einer Klassenfahrt teilgenommen habe.

Diese Erinnerungen deuten die Entwicklung hin zur Erlebnisgesellschaft an, denn seit Mitte der 1960er-Jahre wurde die Freizeitgestaltung für viele Deutsche immer wichtiger. Diese Entwicklung hing vor allem damit zusammen, dass einerseits freie Zeit vorhanden war und andererseits finanzielle Mittel da waren, die die Reisen und Freizeitaktivitäten finanzieren konnten. Auslandsreisen nahmen ab diesem Zeitpunkt immer stärker zu (vgl. Cantauw 1995, VIII). Außerdem spielte es eine zentrale Rolle, dass Deutschland

knapp 20 Jahre nach Ausbruch des Zweiten Weltkriegs wieder einen besseren Stand bei seinen europäischen Nachbarn hatte. Ein Frankreich- oder Englandaustausch wäre ohne die friedlichen Beziehungen der Staaten zueinander schlicht undenkbar. Gerade die jungen Menschen sollten das Ausland kennenlernen und mit positiven Gefühlen in Verbindung bringen, um so den europäischen Frieden langfristig zu bewahren.

Schließlich können die Klassenfahrten nur angeboten werden, wenn die Schule und die Eltern sie als sinnvolle Investition erachten. Für Markus Langer waren sie das in jedem Fall: „Unsere Klassenfahrten waren toll, besonders für die damalige Zeit. Ich weiß nicht, was man heute besser machen kann“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Wettbewerbe und Abschlussgottesdienst am Ende des Schuljahres

Im zweiten Halbjahr, besonders gegen Ende des Schuljahres, fanden in den drei untersuchten Schulen Wettkämpfe in verschiedenen Disziplinen statt. Alle männlichen Gesprächspartner berichteten von den Bundesjugendspielen und anderen Sportfesten, die am Schuljahresende organisiert wurden. Matthias Dippel erzählte außerdem von der Teilnahme an „Jugend forscht“ und erinnerte sich an „Jugend musiziert“. Auch diese Wettkämpfe fanden meist vor den Sommerferien statt. Für Martina Linden war der Vorlesewettbewerb in der Unterstufe von besonderer Bedeutung:

„Es gab viele schöne Momente. Aber als ich den Vorlesewettbewerb gewonnen habe, das war schon besonders schön. Weil das dann durchgesagt wurde, mein Name wurde durchgesagt. Beim Kreisentscheid war ich dann zweite und das wurde auch nochmal durchgesagt. Da hat mir dann auch der Schulleiter gratuliert. Das war schön, der Abiturmoment war auch toll, als du endlich das Zeugnis bekommen hast. Das waren eben so die Highlights“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Der Sieg bei dem Wettkampf stellte einen Höhepunkt in ihrer schulischen Karriere dar, den sie in einem Atemzug mit dem Abitur nannte. Ein Wettbewerb zeichnet sich dadurch aus, dass alle Beteiligten wissen, dass ihre Leistungen untereinander verglichen werden. Der beste Teilnehmer wird am Ende des Vergleichs als Sieger ausgezeichnet. Dabei gibt es für den Leistungsvergleich gewisse Regeln, Absprachen und Voraussetzungen, die allen Teilnehmern bekannt sind (vgl. Landau 1983, 8; 9). Dieses Konkurrenzprinzip setzt standardisierte Bedingungen voraus. So haben bei dem Vorlesewettbewerb beispielsweise alle Kinder die gleiche Zeitvorgabe, bei einem Schwimmwettkampf müssen alle Kinder 25 oder 50 Meter zurücklegen. Erst durch diese Standardisierung wird der

Vergleich möglich (vgl. Landau 1983, 11). Bei den Wettkampfleistungen kommt es auf absolute und objektive Leistungen an, derjenige, der die beste Leistung bringt, geht als Sieger auf dem Wettkampf hervor (vgl. Seybold 1983, 20). Diese Konkurrenzsituation ist für manche Schüler jedoch unangenehm. Einerseits werden leistungsschwächere Schüler durch den Druck verunsichert, die Konkurrenzsituation kann zu Frust oder gar Aggressivität führen. Andererseits kann der Wettbewerb auch dafür sorgen, dass sich die Kinder noch mehr bemühen und fleißiger an sich arbeiten (vgl. Seybold 1983, 21; 22).

Während die Teilnahme an „Jugend forscht“, „Jugend musiziert“ oder dem Vorlesewettbewerb freiwillig erfolgte, war die Teilnahme der Interviewpartner an den Bundesjugendspielen verpflichtend. Dies ist bis heute so – ungeachtet dessen, ob ein Kind sportlich ist oder nicht. In den Monaten vor den Sommerferien wiederholte sich dieses Ereignis, das interessanterweise nur von männlichen Interviewpartnern angesprochen wurde. Hans Hartmann erklärte: „Im Sommer gab es immer die Bundesjugendspiele“ (Interview Hans Hartmann, HS '82). Auch Manuel Jung und Matthias Dippel berichteten von dem sportlichen Wettkampf. Die Gesprächspartnerinnen erzählten nichts über das Sportfest, obwohl sie ebenfalls daran teilnehmen mussten. Schließlich hatte eine Vereinbarung der „Ständigen Kultusministerkonferenz“ von 1979 die Bundesjugendspiele als Standardform schulischer Sportfeste festgelegt (vgl. Brodtmann 1983, 76). Darin wurde vorgeschrieben, dass die Teilnahme an den Bundesjugendspielen für alle Schüler einer allgemeinbildenden Schule bis zur zehnten Klasse verbindlich ist. Zudem wurde darin die Breitensportliche Ausrichtung betont. Das Konzept ermöglichte es zudem, dass auch Kinder mit Behinderungen gleichberechtigt an den Wettkämpfen teilnehmen können. Ziel sei es, alle Kinder an die Grundsportarten der Leichtathletik, Schwimmen und Geräteturnen heranzuführen. Dabei solle der Sportunterricht dafür genutzt werden, die Schüler auf den Wettkampf vorzubereiten. In Kirchheimbolanden und Bolanden ist es üblich, dass lediglich Leichtathletik-Wettkämpfe stattfinden. Dabei werden die Schüler in Disziplinen wie Sprint, Weit- und Hochsprung, Ausdauerlauf, Weitwurf und Kugelstoßen verglichen (vgl. Bundesjugendspiele 2019). Auf der offiziellen Homepage der Bundesjugendspiele heißt es:

„Ausschlaggebend für das Gelingen der Bundesjugendspiele sind jedoch auch eine positive Einstellung der Schule und des gesamten Kollegiums zu regelmäßiger sportlicher Betätigung im Schulalltag sowie eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Diese sollte insbesondere den systematischen Erfahrungsaustausch zur

Angebotsform ‚Wettbewerb‘ wie auch eine diesbezügliche Fortbildung der (Sport-)Lehrkräfte beinhalten“ (Bundesjugendspiele 2019).

In diesem Zitat wird nicht nur deutlich, dass die Schulen einen wichtigen Beitrag zur erfolgreichen Durchführung des Wettbewerbs leisten. Ebenfalls klingt an, dass einige Pädagogen das Sportfest wohl eher negativ bewerten. Bereits 1983 wurde der Sportwettbewerb kritisch gesehen. Der pädagogische Wert der Bundesjugendspiele kann angezweifelt werden, da unsportlichere Schüler kaum Chancen auf eine Sieger- oder gar Ehrenurkunde haben. Zudem werden die individuellen Entwicklungen in den Leistungen der Schüler nicht berücksichtigt, schwächere werden vorgeführt, wenn sie aus den Wettkämpfen ausscheiden (vgl. Brodtmann 1983, 73). Dabei wissen die Kinder bereits durch den Sportunterricht, wie sie vermutlich abschneiden werden (vgl. ebd. 76).

Aber wieso erzählten die männlichen Gesprächspartner mit Begeisterung von den sportlichen Wettkämpfen, während die weiblichen Interviewpartner überhaupt nicht davon sprachen? Letztendlich kann darüber nur spekuliert werden. Eine denkbare Erklärung wäre, dass die männlichen Interviewpartner von den Bundesjugendspielen berichteten, weil sie erfolgreich an dem Wettbewerb teilnahmen. Der Wettkampf stellte einen Höhepunkt in ihrem Schuljahr dar, in dem sie ihr Können unter Beweis stellen konnten, welches sie sich auch außerhalb des Unterrichts in verschiedenen Vereinen angeeignet hatten. Diese besonderen Momente des sportlichen Erfolgs blieben ihnen in Erinnerung, denn auch in Bezug auf die Bundesjugendspiele gilt:

„Schulfeste sind herausgehobene Veranstaltungen im Jahreslauf des Schulalltags. Sie sind in das schulische Leben eingebunden und werden zumindest von den Schülern als Höhepunkt und Bereicherung ihrer Schulzeit empfunden. Die Freude der Lehrer und die Anerkennung durch die Eltern bei gelungenen Schulfesten wirken positiv auf die Einstellung der Schüler zu ihrer Schule zurück“ (vgl. Kapustin 1983, 109).

Ähnlich ist es auch bei „Jugend forscht“ und „Jugend musiziert“, von denen Matthias Dippel berichtete. Diese beiden Wettbewerbe wurden nur von Schülern des Weierhofs erwähnt, auf dem NPG und der GvNS schienen sie weniger verbreitet zu sein. Von der Privatschule schien es also ein Interesse daran zu geben, dass sich die Schüler bei den Wettbewerben engagierten. Ein Gewinn oder eine erfolgreiche Teilnahme hätten dabei sicherlich positive Auswirkungen auf das Prestige der Schule gehabt. Bei „Jugend musiziert“ können Heranwachsende bis zum 21. Lebensjahr teilnehmen. Der Musikwettbewerb für instrumentales und vokales Musizieren besteht seit 1964 und findet zunächst auf

regionaler Ebene statt. Danach folgen weitere Wettbewerbe auf Landes- und Bundesebene (vgl. Jugend musiziert 2019). „Jugend forscht“ gibt es seit 1965 und ist ähnlich aufgebaut. Schüler, die sich für Mathematik, Informatik, Technik und Naturwissenschaften begeistern, können von der vierten Klasse bis zum 21. Lebensjahr daran teilnehmen. Die Teilnehmer forschen dabei zu einer selbst gewählten Fragestellung und müssen ihre Ergebnisse schließlich präsentieren, um Geld- und Sachpreise zu gewinnen (vgl. Jugend forscht 2019). Die Teilnahme an beiden Wettbewerben ist freiwillig, die Kinder vergleichen sich nicht wie bei den Bundesjugendspielen mit ihren Klassenkameraden, sondern messen sich mit Gleichaltrigen von anderen Schulen auf regionaler, Landes- und Bundesebene.

Nachdem die Klassen alle Prüfungen abgelegt, an Theateraufführungen teilgenommen und die Schüler ihr Können in verschiedenen Wettbewerben unter Beweis gestellt haben, beginnen die Sommerferien. Das Schuljahr endete für den Großteil der Interviewpartner im Sommer mit dem Schulabschluss der Neuntklässler oder vor der Oberstufenreform mit dem Abigag, worauf später genauer eingegangen werden soll. Während die Absolventen feierlich entlassen werden, erhalten alle anderen Schüler am letzten Schultag vor den langen Sommerferien ihr Zeugnis. Häufig hatten die Interviewpartner an diesem Tag keinen richtigen Unterricht mehr, frühstückten mit ihren Lehrern oder besuchten den Schulabschlussgottesdienst, bevor sie die Schule nach der vierten oder fünften Stunde verließen.

Im Allgemeinen ist in den Beschreibungen der Interviewpartner deutlich geworden, dass sie hauptsächlich von den außergewöhnlichen Ereignissen des Schuljahres berichteten. Keiner sprach detailliert von seinem täglichen Schulalltag, seinem Stundenplan oder dem Ablauf einer Hausaufgabenüberprüfung. Die Streiche, die in fast allen Interviews erwähnt wurden, sind nicht etwa die Regel gewesen, sondern lustige Einzelfälle. Sie sind besonders in Erinnerung geblieben, weil sie den Klassenverbund stärkten und sich die Schüler gemeinsam gegen den Lehrer stellten. Auch die Projektwochen, Klassenfahrten, Wandertage und Wettkämpfe waren nicht der Normalfall. Sie boten Abwechslung vom geregelten Schulalltag. Gleichzeitig gehören sie doch zum Schuljahr dazu und bieten den Kindern damit Orientierung und Sicherheit. Diese Momente des Schülerdaseins wurden im Erwachsenenalter also als erzählenswerter wahrgenommen. Somit sind die Erinnerungserzählungen äußerst selektiv. Die Gesprächspartner wählten Momente ihrer Schulzeit aus, die sie einerseits emotional berührt haben und von denen sie andererseits meinten, dass sie für Dritte interessant sein könnten.

5.3.3 Die Schulzeit in Bildern – Klassenfotos und Schnappschüsse

In den beiden vorangegangenen Kapiteln ging es um den Schulalltag und besondere Momente in der Schulbiografie der Interviewpartner. Blättert man durch die Fotoalben, Schüler- und Abiturzeitungen der Interviewpartner, entdeckt man darin Fotos von eben diesen Anlässen: „Ihrem Wesen nach bezieht sich ein Foto immer auf etwas Vergangenes, hält einen zeitlichen Moment fest, fängt einen räumlichen Ausschnitt aus einer bestimmten Perspektive ein“ (Lefeldt 2017, 411). Fotos fungieren dabei als nicht nur als Abbilder eines zurückliegenden Moments, vielmehr können sie ebenso als „Kommunikationsmittel, Instanzen der Wissensvermittlung und Wahrheitsproduktion, Vehikel der Weltaneignung und Mittel ästhetischer Produktion“ dienen (Breuss 2001, 9). Durch ihren dokumentarischen Charakter prägen die Aufnahmen Erinnerungen und konstituieren Identität (vgl. Breuss 2001, 9).

„Fotografie ist eine sozio-kulturelle Praxis, die in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten stattfindet und ihre Bedeutung vor allem durch Zuschreibung und Verwendungszusammenhängen gewinnt“ (Breuss 2001, 11).

Bereits während der Jugend der Interviewpartner schien es üblich gewesen zu sein, bestimmte Momente im Schulleben fotografisch festzuhalten und besondere Augenblicke als Fotos in Alben oder Kisten zu bewahren und zu sammeln. Und auch auf den Internetseiten der drei Schulen werden heute Online-Bildergalerien veröffentlicht, die zeigen, wie sich die Schüler an Projekttagen engagieren, bei den Bundesjugendspielen wetteifern oder ihr schauspielerisches Talent auf den Schulbühnen unter Beweis stellen. Damals wie heute wurden die Aufnahmen, die im Unterricht, bei Klassenausflügen oder in den Pausen entstanden sind, oft von den Lehrern gemacht.



Abb. 17: Schüler in der Bibliothek des NPGs 1975 (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)

Auf diesem schwarzweißen Foto von 1975 sieht man beispielsweise einige Schüler des Nordpfalzgymnasiums in der Bibliothek der Schule. In der linken Bildhälfte sitzen zahlreiche Schülerinnen und Schüler, die offensichtlich in die vor ihnen liegenden Bücher

vertieft sind. Manche haben beim Lesen ihren Kopf auf dem Arm abgestützt, andere nutzen ihre Finger, um die zu lesende Zeile nicht aus den Augen zu verlieren. In der rechten Bildhälfte und im Hintergrund erkennt man die gut gefüllten Bücherregale der Bibliothek. Ein älterer Mann mit Brille, vermutlich ein Lehrer oder Mitarbeiter der Schule, steht an einem der Regale und blättert in einem Buch. Einige Reihen hinter ihm stehen drei Heranwachsende, die ebenfalls in den Büchern blättern. Der Betrachter der Szene kann nur vermuten, ob es sich um eine inszenierte Aufnahme handelt, bei der alle Personen vom Fotografen in Szene gesetzt wurden, oder ob der Schnappschuss den tatsächlichen Schulalltag abbildet. Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass einem fremden Betrachter, ohne die Erzählungen des Fotografen oder des Bildbesitzers, wichtige Informationen über das Foto fehlen (vgl. Breuss 2000, 41).

Unabhängig davon, ob das Bild aktiv gestellt oder zufällig entstanden ist, wurde es von dem Fotografen mit einer bestimmten Intention angefertigt. Die Lehrer fotografierten nicht nur, um den Schülern eine Freude zu machen. Vielmehr griffen sie zur Kamera, um bestimmte Situationen für die Schule zu dokumentieren. So wurden von den Lehrern Fotos während der Klassenfahrt, der Projektwoche oder bei den Bundesjugendspielen gemacht, um die Leistungen der Klasse zu belegen und die Aufnahmen gegebenenfalls für Elternbriefe oder schulische Veröffentlichungen zu nutzen. Manchmal erhielten die abgebildeten Schüler einen Abzug des Fotos, wie beispielsweise Martina Linden von ihrem Theaterauftritt.

Obwohl sich Theateraufführungen, Konzerte und Klassenfahrten in der Schullaufbahn der einzelnen Interviewpartner regelmäßig wiederholt haben, handelte es sich trotzdem um Anlässe, die von den Schülern, Eltern oder Lehrern fotografisch festgehalten wurden und nun als Bildquelle genutzt werden können. Diese Fotos und weitere Bilder, mit denen die Interviewpartner besondere Geschichten aus der Schulzeit in Verbindung brachten, wurden während oder nach den aufgezeichneten Gesprächen gemeinsam betrachtet. Fotos können dabei helfen, Erinnerungen und die Gespräche darüber anzuregen. Die Methode der foto-elicitation nutzt dabei diese Funktion der Fotografien, um Kommentare der Interviewpartner hervorzurufen. Der bildbezogene Teil der Gespräche soll dabei auch zu neuen Inhalten anregen, die sonst vielleicht nicht erwähnt worden wären und gleichzeitig die im Interviewleitfaden abgefragten Themen ergänzen. Dabei spielt es nicht nur eine Rolle, was gesagt wird, vielmehr sind auch die Emotionen bedeutsam, die durch das Bild hervorgerufen werden (vgl. Lefeldt 2017, 411).

Die Aufnahmen – alle noch analog aufgenommen – sollten beim Verbalisieren ihrer Erinnerungen helfen und mir gleichzeitig einen Eindruck von ihrem Schulalltag vermitteln. Die Fotografien machten die Lebenswelten des vergangenen Alltags sichtbar und schufen dadurch eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Die gezeigten Fotografien ließen sich dabei zunächst in zwei Arten unterscheiden: Ein Großteil der mitgebrachten Fotografien wurde augenscheinlich von Amateuren gemacht. Seltener zeigten Interviewpartner Fotos des offiziellen Schulfotografen, der einen professionellen Anspruch an die Aufnahmen hatte. Nach dem Betrachten der losen Fotos oder der liebevoll gestalteten Alben ergaben sich verschiedene Fragen: Mit welcher Intention wurden bestimmte Augenblicke fotografiert? Was unterschied die Fotos der Interviewpartner voneinander und welche Gemeinsamkeiten hatten sie? Und welche Bedeutung hatten die Aufnahmen für die Gesprächspartner im Erwachsenenalter?

Klassenfotos verdeutlichen Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft

Klassenfotos werden von Schulfotografen oder Amateuren als Erinnerungen an die Schulzeit gemacht. Die Klassenfotos sind dabei Gruppenbilder, die die Gemeinschaft, bestehend aus den einzelnen Schülern und dem Klassenlehrer, mit dem sie am meisten Zeit verbringen, fotografisch festhalten. Die Klassenfotos entstehen dabei während des Schuljahres vor oder im Schulgebäude und werden anschließend häufig an die Kinder beziehungsweise deren Familien verkauft. Allein diese Vorgehensweise verrät bereits, dass es ein Interesse geben muss, Klassenfotos zu machen und zu besitzen:

„Außerdem ist die Durchführung von Schulfoto-Aktionen seit vielen Jahrzehnten gängige Praxis in deutschen Schulen. Dabei spielen nicht nur wirtschaftliche Gesichtspunkte der Fotografen eine Rolle. Vielmehr erbringen Letztere eine Leistung, die auch im Interesse der Schüler, ihrer Eltern sowie des Schulbetriebs im Ganzen liegt. Klassen- und Schülerfotos stellen eine überwiegend gern gesehene Erinnerung an die Schulzeit dar, die auch den Zusammenhalt und oftmals noch nach Jahren eine rege Kontaktpflege zwischen aktiven und ehemaligen Schülern ermöglicht. Die Durchführung von Schulfoto-Aktionen ist daher eine Maßnahme, die zumindest zu einem erheblichen Teil auch im Interesse des Schulbetriebes liegt“ (Bock 2013, 290).

Wenn die Fotos der Schulfotografen seit einigen Jahrzehnten ein Bestandteil des Jahresverlaufs in vielen deutschen Schulen sind, dann stellt sich natürlich die Frage, wodurch sich die Klassenfotos auszeichnen. Daher sollen nun zwei Klassenfotos von

Interviewpartnern, die von einem Schulfotografen am Nordpfalzgymnasium gemacht wurden, miteinander verglichen werden. Anschließend werden zwei Aufnahmen gezeigt, die auch die Klassen der Interviewpartner zeigen, aber nicht von Berufsfotografen gemacht wurden.



Abb. 18: Klasse von Eleonore Birnbaum Ende der 1960er Jahre (Foto: Sammlung Eleonore Birnbaum)

Diese Fotografie wurde Ende der 1960er-Jahre von einem Schulfotografen im Nordpfalzgymnasium aufgenommen. Es zeigt die Schulklasse von Eleonore Birnbaum in ihrem Klassenzimmer. Sie erinnerte sich:

„Das ist eins der ersten Fotos, das ist von der Sexta oder Quinta. Das war ganz am Anfang von der NPG Zeit. Ich seh mir das gerne an und guck, wie haben sich die Leute heute verändert. Das finde ich am tollsten, wenn ich das heute sehe“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Auffällig ist zunächst die Klassengröße, auf dem Bild sind 41 Schüler erkennbar. Die Kinder sind dabei alle während der Zeit des Babybooms zur Welt gekommen. Alle Schüler haben sich auf der rechten Seite des Raums, neben den Fenstern versammelt. Leere Tische und Bänke sind achtlos an die linke Bildseite gerückt worden, damit sie nicht direkt auf dem Foto zu sehen sind und vom eigentlichen Motiv ablenken. Dadurch, dass die Mädchen an den Bänken sitzen und ein Großteil der Jungen an der Fensterfront steht, könnte man vermuten, dass sie während des Unterrichts getrennt voneinander sitzen. Die Einrichtung des Raumes selbst wirkt eher alt, wenn man diese mit Aufnahmen aus dem

Erdkundesaal der Schule vergleicht. Es ist allerdings nicht erkennbar, ob die Tische und Stühle noch aus der Vorgängereinrichtung in der Amtsstraße stammen.

Die Schulklasse wurde von dem Fotografen für das Foto arrangiert: Die Mädchen sitzen aufrecht in den ersten Bankreihen, die Jungen stehen an der Fensterfront oder sitzen an den hinteren Tischen. Die Lehrerin ist die größte abgebildete Person und steht mit den Jungen am Fenster. Alle Personen schauen den Fotografen an, der Großteil der Schüler lächelt freundlich. Keines der Mädchen trägt auf dem Foto eine Hose, auch die Jungen tragen keine Jenas. Viele Mädchen haben ihre Hände auf dem Tisch vor sich gefaltet. Ihre Pose erinnert an eine betende Haltung und weckt beim Betrachter den Eindruck, als wären sie alle wohlgezogene Schülerinnen. Ein Großteil der Kinder ist auffallend gut gekleidet, die Jungen tragen kurze Hemden, viele Mädchen haben sich für helle Kleider entschieden. Bei einem Jungen erkennt man deutlich die Lederhose, die allerdings nicht darauf schließen lässt, dass das Kind bayrische Wurzeln hat. Vielmehr war die Lederhose in den ersten beiden Jahrzehnten nach Ende des Zweiten Weltkrieges das beliebteste Kleidungsstück für Jungen (vgl. Weber-Kellermann 1989, 239). Dies lag auch daran, dass die Lederhose nicht nur den Jungen gefiel, sondern auch den Müttern, auf dem Kleidungsstück waren wenige Flecken zu sehen, es musste nicht gebügelt werden und war zudem robust und reißfest (vgl. Weber-Kellermann 1989, 242). Die gute Kleidung zeigt auch, wie besonders es für die Schüler und deren Familien war, fotografiert zu werden. Die Eltern wollten vermutlich, dass sich die Kinder deshalb von ihrer besten Seite zeigten, um nicht negativ aufzufallen. Schließlich würden alle anderen Familien der Kinder dieses Bild sehen. Dies impliziert die Erwartungshaltung, dass man sich zu besonderen Anlässen auch gut gekleidet hat. Wäre das eigene Kind schmutzig oder im Vergleich zu den anderen Klassenkameraden ärmlich gekleidet, so konnte ein sozialer Ausschluss oder gar eine Ächtung im Klassenverband befürchtet werden – ganz frei nach dem bekannten Spruch „Kleider machen Leute“. Schließlich ist das Erste, was man auf den Fotos wahrnimmt, die Kleidung der Kinder, da die Aufnahme nichts von ihrem eigenen Charakter oder besonderen Fähigkeiten widerspiegelt, werden die Schüler von fremden Betrachtern zunächst nach ihrem Äußeren beurteilt.

Insgesamt vermittelt das Bild den Eindruck einer ordentlichen, sitzamen Klasse. Sie sind alle ordentlich gekämmt und frisiert, denn am Ende entscheiden die Eltern, ob das Bild gekauft wird oder nicht. Dass Kinder oft nicht so fotografiert werden, wie sie wirklich sind, sondern so, wie die Eltern sie gerne sehen wollen, hat eine lange Tradition. Im frühen 20. Jahrhundert wurden Kinder nur bei wichtigen Lebenslaufereignissen im

Fotoatelier fotografiert. Dabei wurden die Kinder nach den Wünschen der Eltern inszeniert, Babys wurden nackt auf Eisbärenfellen fotografiert, ältere Kinder ähnelten in Kleidung und Haltung kleinen Erwachsenen (vgl. Breuss 2000, 46).



Abb. 19: Klassenfoto von Martina Linden zu Beginn der 1980er Jahre (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)

Die nächste Fotografie wurde Anfang der 1980er-Jahre vor dem Nordpfalzgymnasium aufgenommen. Die Schüler der Klasse 8b von Martina Linden haben sich auf der Treppe vor dem Eingang versammelt und schauen in die Kamera des Schulfotografen. Auch hier stehen die kleineren Schüler weiter vorne, die größeren, meist männlichen Schüler stehen auf den hinteren Stufen. Auch die Lehrerin, erkennbar an der großen Brille und einem gemusterten Halstuch, das frontal geknotet ist, befindet sich in der vorletzten Reihe mit den größeren Schülern. Zwei der Mädchen tragen Röcke, die anderen Kinder haben lange Jeans an. Während einige Hemden beziehungsweise Blusen oder Polo-Shirts für die Aufnahme angezogen haben, trägt der Großteil T-Shirt oder Pullover. Die meisten Heranwachsenden lächeln in die Kamera, einige haben ihre Arme unsicher vor dem Körper verschränkt oder ihre Hände gefaltet.

Zunächst ist auffällig, dass die Heranwachsenden anders gekleidet sind als die Kinder zwanzig Jahre zuvor. Im Lauf der 1960er-Jahre wandelte sich der Kleidungsstil der Heranwachsenden. Die Jeans wurde mehr und mehr zu einem Kleidungsstück, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen tragen konnten – ganz unabhängig vom Geschlecht (vgl. Weber-Kellermann 1989, 244):

„Als wichtiges Phänomen läßt sich deutlich erkennen: die Normen und Grenzen verwischen sich immer mehr, - Grenzen zwischen den Geschlechterrollen der

Jungen und Mädchen, zwischen den sozialen Schichten der Gesellschaft, aber auch die Grenzen zwischen Hätschelalter und Lernalter, Lernalter und Jugend, Jugend und Erwachsensein. Jedenfalls sind die Kleidungszeichen für diese einst so wichtige Grenzziehung der bürgerlichen Gesellschaftsstruktur immer schwächer geworden und zum Teil ganz verschwunden“ (Weber-Kellermann 1989, 252).

Vergleicht man die beiden Fotos miteinander, sind trotzdem bestimmte Gemeinsamkeiten auffallend, die nach wie vor typisch für Schulklassenfotos erscheinen. Meist werden die Kinder im Klassenzimmer oder auf Bänken vor dem Schulgebäude platziert und frontal mit einem Weitwinkelobjektiv fotografiert. Sie schauen den Fotografen direkt an und wissen, dass in dieser Situation ein Lächeln von ihnen erwartet wird (vgl. Hirsch & Spitzer 2011, 101). Nicht nur bei verabredeten Fotoshootings mit professionellen Fotografen und Models, sondern auch bei der Schulfotografie gilt: Die Situation, die fotografiert wird, wird künstlich herbeigeführt. Ohne die Intention, ein Klassenfoto zu machen, würden sich die Schüler nicht vor dem Gebäude einfinden, der Größe nach auf den Treppenstufen aufstellen oder die Hälfte der Tische und Bänke auf eine Seite des Klassenzimmers rücken, um sich nur an der Fensterfront zu versammeln. Dies bestätigte Eleonore Birnbaum während des Interviews:

„Du siehst hier die Tische und Bänke. Ganz einfache Tische und Bänke, nein mit Stühlen. Und die standen auch nicht so wie auf dem Foto. Die standen hintereinander. So haben immer zwei und zwei nebeneinandergesessen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Die Schüler und Lehrer wussten vorab, dass der Schulfotograf kommen und sie fotografieren würde. Auch die Eltern waren darüber informiert. So konnte sich jeder Schüler für das Foto kleiden, frisieren, gegebenenfalls in den höheren Klassen schminken und Posen überlegen. Die Situation wurde dann speziell für das Foto konstruiert, der Fotograf inszenierte die Kinder so, wie er sie sehen wollte. Er entschied, wo welches Kind sitzen oder stehen sollte, die Schüler wurden farblich oder nach der Größe sortiert. Jeder Betrachter weiß aus eigener Erfahrung direkt, dass es sich nicht um einen Schnappschuss aus dem Schulalltag handelt (vgl. Jerrentrup 2018, 10; 15; 17). Blättert man durch die aktuelle Zweijahresschrift des Nordpfalzgymnasiums, erkennt man, dass sich an dieser Inszenierung wenig verändert hat. Die Schulklassen wurden vor der bunten Fassade des Innenhofs der Schule fotografiert, das Lehrerkollegium und die Abiturjahrgänge haben sich auf der Treppe vor der Schule versammelt wie Lindens Klasse in den 1980er-Jahren. Die

kleineren Schüler sitzen oder stehen in der ersten Reihe, die größeren Kinder stehen in den hinteren Reihen auf Stühlen. Die Lehrer sind seitlich neben der Klasse platziert, sowohl Lehrer als auch Schüler lächeln meist freundlich in die Kamera und blicken den Fotografen direkt an. Die eingenommenen Posen ähneln der Aufnahme aus den 1980er-Jahren ebenfalls stark. Wenn die Kinder nicht wissen, wie sie stehen sollen, haben sie die Hände vor dem Körper gefaltet oder die Arme vor der Brust verschränkt (vgl. Zweijahresschrift 2019, 53–136):

„Klassenfotos werden gewöhnlich von Berufsfotografen nach immer gleichem Rezept und mit wenigen oder gar keinen ästhetischen Ansprüchen gemacht. Sie haben alle die gleichen oder sehr ähnlichen Merkmale“ (Hirsch & Spitzer 2011, 101).

Dabei legt der Fotograf keinen Wert darauf, Freunde zueinander zu setzen, wie sie es auch in Wirklichkeit tun würden. Für ihn soll ein möglichst harmonisches Bild entstehen, bei dem alle Schüler freundlich in die Kamera lächeln:

„Die Anwesenheit des Lehrers oder der Lehrerin, wie auch die des Fotografen als Ordnung schaffende Instanz, veranlasst die Kinder, Haltung und Gesichtsausdrücke anzunehmen, die ihr Einfügen in die Gruppenidentität demonstrieren, die ihnen durch die Mitgliedschaft in der Klasse auferlegt wird“ (ebd.).

Die einzelnen Individuen fügen sich in die Altersklasse ein und lassen sich so inszenieren, wie es dem Fotografen gefällt. Alle Kinder sollen auf der Aufnahme zu sehen sein und freundlich aussehen, damit das Bild an möglichst viele Eltern verkauft wird:

„Sie erinnern an die Unterordnung des Einzelnen in die Gruppe und drücken den ambivalenten Wunsch aus, einerseits zur Gruppe zu gehören, andererseits aber auch der Macht der Gruppe, die die Einzelnen unterordnet, zu widerstehen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Anonymität ist charakteristisch für das emotionelle Leben der Klassenfotos“ (Hirsch & Spitzer 2011, 103).

Die Klassenfotos werden aber nicht nur für die Interviewpartner und ihre Mitschüler selbst gemacht. Die Eltern der fotografierten Schüler erhalten durch die Fotos einen Eindruck vom vermeintlichen Schulalltag der Kinder. So wissen sie, wie die Kinder aussehen, mit denen ihre Zöglinge den ganzen Tag zusammen sind. Zudem werden die Aufnahmen auch von der Schule genutzt und in Schulpublikationen, den Schüler- oder Abiturzeitungen veröffentlicht. Die Schüler und Lehrer zeigen sich bei den Aufnahmen von der besten Seite und nehmen die Haltung ein, die von ihnen erwartet wird, weil sie wissen, dass verschiedene Personen die Aufnahmen betrachten werden.

Während die offiziellen Fotos des Schulfotografen also eine repräsentative Funktion erfüllen, gibt es auch Klassenfotos, die nicht von professionellen Fotografen gemacht werden.



Abb. 20: Klassenfoto von Harald Reimer (Foto: Sammlung von Harald Reimer)

Auf dem Foto von Harald Reimer hat sich seine Klasse vor dem Nordpfalzgymnasium, in dem die Schüler der Hauptschule damals zeitweise unterrichtet wurden, versammelt. Auch hier ist deutlich, dass die Situation des Klassenfotos herbeigeführt wurde: Alle Schüler der 9d schauen zum Fotografen und lächeln meist in die Kamera. Dieses Foto zeigt die Schüler allerdings weniger geordnet und wirkt natürlicher als die Aufnahmen der professionellen Fotografen. Die Kinder sind nicht nach Größe sortiert, sondern konnten sich augenscheinlich selbst aufstellen. Sonst wäre es wohl nicht möglich gewesen, dass sich einer der größten Jungen in die erste Reihe stellte und eine seiner Klassenkameradinnen größtenteils verdeckt. Außerdem scheint es so, als hätten sich Freunde nebeneinander platzieren können. Einige Schüler haben die Arme um die Schultern ihrer Klassenkameraden gelegt oder lehnen ihre Köpfe freundschaftlich aneinander. Dies sind Gesten der Vertrautheit. Im Gegensatz zu den Aufnahmen, die vom Schulfotografen verkauft werden, schauen hier also nicht alle Kinder freundlich in die Kamera und auch nicht alle Schüler sind deutlich erkennbar. Dies deutet darauf hin, dass der Fotograf das Bild nicht mit einem kommerziellen Interesse aufgenommen hat. Vermutlich ist die Aufnahme nicht

für die Eltern gemacht worden, vielmehr sollte das Foto den Schülern selbst gefallen und ihre Beziehungen untereinander verdeutlichen.



Abb. 21: Abiturienten des NPGs 1994 (Quelle: Abizeitung 1994)

Auch das Jahrgangsfoto von Nadja Ackermanns Abiturstufe in einem Klassensaal ist weniger formell. Die Abiturienten sind nicht nach der Größe oder der Kleidungsfarbe geordnet, besonders am Bildrand hätte es noch Platz für die Schüler gegeben. Insgesamt drängen sich die Schüler auf dem Foto eng zusammen und haben viel Körperkontakt zueinander. Auch hier haben einige Schüler die Arme umeinander gelegt oder stützen ihre Hände auf den Personen ab, die unter ihnen knien oder sitzen. Einige Schüler in der letzten Reihe werden von ihren Mitschülern verdeckt, weshalb ihre Gesichter nicht erkennbar sind, trotzdem lächelt ein Großteil der Abiturienten in die Kamera. Das deutet darauf hin, dass die Schüler sich selbst positioniert haben und das Bild vielleicht mit Selbstauslöser aufgenommen wurde. Ein männlicher Schüler posiert so, wie es bei einem offiziellen Foto, wo der Lehrer und ein Fotograf anwesend sind, undenkbar wäre: Er hat seinen Arm ausgestreckt und zeigt ungeniert den Mittelfinger in die Kamera. Ob diese obszöne Geste ein Scherz unter Freunden, ein politisches Statement gegen die Institution Schule oder schlicht aus jugendlichem Übermut gewesen ist, kann man nicht sagen.

Unabhängig davon, ob die Klassenfotos von professionellen Berufsfotografen oder Amateuren gemacht wurden, zeigen sie die Gemeinschaft, die man in der Schule erlebt hat. Die Aufnahmen bleiben auch nach dem Auseinanderleben der Klassenkameraden bestehen und schaffen ein Erinnerungsdokument, mit dem kollegiale und

gemeinschaftliche Gefühle assoziiert werden können (Hirsch & Spitzer 2011, 113). Auch für Markus Langer war dies die Besonderheit der Klassenfotos:

„Das ist eigentlich so die einzige Dokumentation, die man an alle Mitschüler noch hat von der damaligen Zeit. Mehr ist mir von damals auch nicht geblieben. Ach ja, wenn ich die Fotos jetzt anschau und guck, wen ich davon noch kenne, ja, das ist eigentlich ganz nett. Wobei ich jetzt auch nicht so richtig wehmütig bin“ (vgl. Interview Markus Langer, Weierhof '73).

Private Fotografien und Schnappschüsse

Aber nicht nur die Klassenfotos, sondern auch private Fotografien erinnerten die Besitzer an ihre Schulzeit. Die Aufnahmen bei offiziellen Schulanlässen stammten meist von Familienmitgliedern. Die Eltern oder Großeltern fotografierten die Kinder beispielsweise bei der Einschulung, zum Schulabschluss oder vor Theaterauftritten.

Dass Eltern ihre Kinder fotografieren, zeigt, dass diese ihnen viel bedeuten. Nur bei kleinen Kindern wird der Alltag fotografiert. Es gibt Aufnahmen, wie die Kinder gewickelt, gebadet oder wie sie mit Brei gefüttert werden oder einen Mittagsschlaf halten. Wenn die Kinder älter sind, werden außergewöhnliche Momente fotografisch festgehalten (vgl. Köstlin 2006, 21, 22). Wird doch der Alltag fotografiert, dann zeigen diese Bilder, dass die Familie auch außerhalb von besonderen Feierlichkeiten zusammenhält und gemeinsam Spaß hat. Diese Aufnahmen des Gewöhnlichen dokumentieren dabei gleichzeitig die Sorgfalt der Eltern, die den Kindern ein sicheres Aufwachsen ermöglichen (vgl. Nickel 2014, 78). Die Eltern nehmen es also als bedeutsam wahr, wenn die Kinder eingeschult, gefirmt oder konfirmiert werden oder die Schule verlassen. Diese Motive der Familienfotografie werden von den Eltern zur Dokumentation der eigenen Biografie und die der Kinder festgehalten (vgl. Köstlin 2006, 21, 22). Die Fotografie im privaten Bereich hat also auch die Aufgabe eines Beweises (vgl. Nickel 2014, 104). Dabei können die bewusst aufgenommenen Bilder „konkret auf Sachverhalte, Unterschiede, Eigentum öder Präsenzen hinweisen“ (Nickel 2014, 125) und so die Einmaligkeit und Besonderheit der Situation betonen. Diese Aufnahmen zeigten die Interviewpartner dann häufig alleine, mit Familienmitgliedern oder den engsten Bezugspersonen.

Allerdings machten nicht nur Erwachsene Fotoaufnahmen von den Schülern. Die Gesprächspartner zeigten vor allem Gruppenfotos, die während privater Momente auf Klassenfahrten, Exkursionen oder während Partys entstanden sind. Im Laufe der Schulzeit fotografierten sich besonders die später geborenen Interviewpartner gelegentlich

gegenseitig. Dabei war eine Tendenz erkennbar, je jünger der Interviewpartner war, desto mehr Aufnahmen konnte er zeigen. Dies hängt mit der Verbreitung der Amateurfotografie zusammen, die sich aufgrund neuer Technologien immer weiterentwickelte, da die Kamerahersteller ab dem 20. Jahrhundert alles daran setzten, die Geräte handlicher und bedienungsfreundlicher zu machen. Durch diese stetige Weiterentwicklung der Technik konnten Privatleute Fotoapparate nutzen, um besondere Momente festzuhalten. Durch kleinere Kameras wurde es möglich, die Geräte ohne Stativ zu verwenden und außerhalb von Studios zu benutzen. Weitere technische Entwicklungen waren die automatische Belichtungsmessung oder die Einführung des Autofokus 1978. Ab den 1950er-Jahren wurden zudem zahlreiche Sucherkameras für den Amateurbereich entwickelt. Seit den 1990er-Jahren gab es zudem Wegwerfkameras. Die Hobbyfotografen konnten die Kamera einmal verwenden und mussten sie dann zum Entwickeln abgeben (vgl. Gruber 2000, 25).

Tendenziell waren mehr Frauen bereit, mir ihre Schulfotos zu zeigen als die männlichen Interviewpartner. Die Gymnasiasten zeigten hauptsächlich Bilder aus der Oberstufezeit, die jüngeren Gesprächspartner hatten auch Aufnahmen, die in der Mittelstufe entstanden sind.

Diese Beobachtung hängt offensichtlich damit zusammen, dass sich die Interviewpartner erst im Teenageralter eine eigene Kamera und das Entwickeln der Fotos leisten konnten. Zudem wurden die Schüler ab der Mittelstufe selbstständiger und verbrachten mehr und mehr Zeit mit den Freunden. Die Heranwachsenden konnten dabei Momente festhalten, die für sie persönlich zu diesem Zeitpunkt wichtig waren und an den sie sich gerne erinnern wollten. Durch das Foto hat man auch in der Gegenwart noch den Beweis, dass sie in dem Augenblick dabei gewesen sind, dass die Klassenfahrt oder die Feier tatsächlich stattgefunden hat. Die Heranwachsenden wurden dann zum Dokumentar ihres eigenen Lebens und dem ihrer Freunde (vgl. Köstlin 2006, 20). In Abhängigkeit von den Interessen und Fähigkeiten des Fotografen wurden Bildausschnitte, Motive und Aufnahmewinkel ausgewählt.



Abb. 22: Foto aufgenommen von Carmela Schreiber in Barcelona (Foto: Sammlung Carmela Schreiber)

Diese Aufnahme wurde beispielsweise von Carmela Schreiber während ihrer Klassenfahrt nach Barcelona mit einer analogen Kamera in den frühen 2000ern gemacht. Im Mittelpunkt des Bildes befindet sich ein imposanter Brunnen, auf einer hohen Säule sieht man den Rücken einer Statue. Für Carmela Schreiber war die Klassenfahrt etwas Besonderes, denn es war nicht nur die erste Flugreise mit ihrer Klasse in den Süden, sondern auch ihre erste Flugreise überhaupt. Die Stadtszene mit den Palmen im Hintergrund erinnert sie bis heute an die Woche in Spanien mit ihren Klassenkameraden. Ihre analoge Kamera nutzte sie in Barcelona dazu, die Sehenswürdigkeiten und Momente mit ihren Freunden festzuhalten, um sie später ihrer Familie zu zeigen und sich selbst an die Tage zu erinnern:

„Manchmal, aber nur manchmal schaue ich mir die Bilder an. Letztens habe ich das Zimmer aufgeräumt und habe dann alle Bilder sortiert und dann habe ich sie mir auch wieder angeschaut. Weil man sich selbst doch verändert und die Leute sich verändern und weil man viele schon lange nicht mehr gesehen hat“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Auch für Eleonore Birnbaum war eine Klassenfahrt die Gelegenheit, sich selbst als Fotografin zu versuchen. Im geteilten Berlin fotografierte sie berühmte Sehenswürdigkeiten, die sie als Klassengemeinschaft besichtigten. Freizeit und Urlaub unterscheiden sich von dem gewöhnlichen Alltag. Während die Zeit der Erwerbstätigkeit fremdbestimmt ist, kann die Freizeit und der Urlaub relativ selbstbestimmt organisiert werden. Diese hatte auch Auswirkungen auf die Fotografie. Mit dem Aufkommen der Amateurfotografie gehörten Fotos von Reisen und Ausflügen zu beliebten Motiven. Durch die Aufnahmen konnte man nicht nur die besonderen Momente bildlich für die Zeit nach dem Urlaub konservieren. Die Bilder haben also eine Dokumentationsfunktion, abgesehen davon kann auch das Herstellen der Bilder während der Klassenfahrt Freude machen und die abgebildeten Personen miteinander verbinden und so ihre Beziehung festigen. Die Fotos der Klassenfahrt haben somit auch eine emotionale Komponente.

Für Martina Linden sind die Gruppenfotos, die während ihrer Schulzeit entstanden sind, besonders bedeutsam. Die erste Fotografie zeigt sie mit drei Freundinnen an Fastnacht auf dem Pausenhof: „Das Foto zeigt die Faschingsparty unserer Klasse im NPG, das Jahr kann ich dir gar nicht mehr genau sagen. Das wird so siebte oder achte Klasse gewesen sein. Vielleicht auch achte, neunte“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Die Mädchen sind verkleidet, haben die Arme auf die Schultern der Freundin gelegt und knien, damit sie auf der Aufnahme mit Selbstauslöser zu sehen sind. Das Erlebnis wurde

wegen seines außergewöhnlichen Charakters aufgenommen und bleibt deshalb in Erinnerung. Die Aufnahme der Schüler ist von ihnen selbst durchaus inszeniert worden, es handelte sich nicht um einen unerwarteten Schnappschuss. Da Schulfasching war, nahm Martina Linden ihre Kamera absichtlich mit in die Schule, um sich und ihre Freundinnen zu fotografieren. Die Mädchen entschieden sich dazu, ein gemeinsames Foto zu machen, weil sie einerseits Freundinnen waren und sich andererseits an dem Tag besonders hergerichtet hatten. Sie inszenierten sich so, wie sie gerne in Erinnerung bleiben wollten. Durch ihre Gestik, Mimik und ihre Haltung drückten sie das aus, was sie vermitteln wollten: Sie präsentierten sich selbst und ihre Freundschaften so, wie sie sich wahrnahmen oder gesehen werden wollten.



Abb. 23: Schulfaschnacht im NPG (Quelle: Sammlung Martina Linden) Abb. 24: Das Gruppenfoto erinnert Martina Linden an ihre Klassenfahrt (Quelle: Sammlung Martina Linden)

Das nächste Foto zeigt 14 Schüler der Klasse in einer lockeren, ungezwungenen Atmosphäre. Die Schüler haben sich auf einige Treppenstufen gesetzt, vermutlich, damit ein Gemeinschaftsfoto aufgenommen werden kann. Allerdings scheinen die Teenager noch nicht bereit für das Foto gewesen zu sein, nur zwei Personen schauen direkt in die Kamera, einige scheinen sich noch zu unterhalten. Dieser Schnappschuss-Charakter stört Linden aber nicht: „Fotos, das sind ja eh besondere Erinnerungen. Erinnerungen, die einfach ansonsten total verblasen. Wenn man sich das nicht mehr so vor Augen holen kann, dann verblasst die Erinnerung unheimlich schnell. Finde ich toll“ (Interview Martina Linden, NPG '87).



Abb. 25: Gruppenfoto in einer Kneipe (Quelle: Sammlung Nadja Ackermann)

Diese Meinung teilte auch Nadja Ackermann: „Ich finde es unwahrscheinlich witzig, das zu sehen, wie man damals ausgesehen hat. Es sind einfach schöne Momentaufnahmen, die man so nie wieder hat“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Diese farbige Aufnahme zeigt Nadja Ackermann und einige Schulfreunde bei einem gemeinsamen Ausflug. Die Oberstufenschüler sitzen an einem Tisch, jeder hat ein bauchiges Bierglas vor sich. Das Bild wurde leicht von unten mit Hilfe des Selbstauslösers aufgenommen. Die Schüler wussten, dass ein Foto gemacht wird. Sie haben sich so positioniert, dass jeder auf der Aufnahme zu sehen ist. Die Mädchen lächeln, zwei stützen ihren Kopf auf den Händen ab, eine andere scheint mit ihrem Bierglas zu prostern. Der einzige Junge auf dem Bild hat seine Arme lässig auf der Tischkante verschränkt und schaut den Betrachter ernst an. Für Ackermann ist jedes Foto, das sie aus ihrer Schulzeit besitzt, etwas Besonderes, schließlich konnten in ihrer Jugend nicht ständig Fotoaufnahmen gemacht werden: „Damals wurden ja auch nur einzelne Bilder gemacht“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Pro Film war nur eine bestimmte Anzahl an Aufnahmen möglich, es konnten nicht unendlich viele Bilder gemacht und wieder gelöscht werden. Einmal abgedrückt, konnte das Foto nicht mehr rückgängig gemacht werden. Außerdem war der Fotoapparat als teures, technisches Gerät kein alltäglicher Begleiter der Schülerin: „Fotos hat man immer nur von Fahrten, nicht von der Schule selbst, aber man hatte damals ja auch nicht das entsprechende Handy immer dabei“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Mittlerweile kann jeder mit einem Smartphone zu jedem Zeitpunkt Fotos machen und diese bearbeiten, verändern und mobil teilen. Ein Film muss nicht mehr entwickelt werden und misslungene Aufnahmen können einfach gelöscht werden. Zudem werden die Fotografien nicht mehr unbedingt visuell-haptisch erfahren, wenn sie auf Speicherkarten und Festplatten archiviert werden. Im Zug dieses digitalen Wandels kam es auch zu soziokulturellen und medienwissenschaftlichen Veränderungen (vgl. Ziehe & Hägele 2009, 9;10). Manuel Jung bedauerte diesen Wandel während unseres Gesprächs: „Man hat tonnenweise Bilder auf Festplatten, aber nur wenige, die man anfassen und durchblättern kann“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Nadja Ackermann sprach einen weiteren Unterschied zur gegenwärtigen Smartphone-Fotografie an: „Interessant, man hat meistens Bilder, wo man gar nicht selbst mit drauf ist, weil man damals noch kein Selfie hatte“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Die digitale Fotografie ermöglichte es Hobby-Fotografen weltweit sich zu professionalisieren. Amateure können ihre Fotos selbst nachbearbeiten und daheim in ausreichender Qualität drucken lassen (vgl. Köstlin 2006, 19). Diese technischen Entwicklungen

machten schließlich die Handyfotografie möglich. Mittlerweile kann man qualitativ gute Fotografien mit dem Smartphone aufnehmen. Diese Schnappschüsse können innerhalb von wenigen Minuten nachbearbeitet und anschließend in Sozialen Netzwerken geteilt werden. Die Fotografen können so eine eigenständige Realität erschaffen, die ihr eigenes Bild von sich und ihrem Leben bestätigen. Sie haben die Macht über die Inszenierung ihres Alltags und können so Scheinwahrheiten erschaffen. Die Schnappschüsse könnten direkt nach ihrem Entstehen beispielsweise über einen Sofortnachrichtendienst an Freunde und Familienmitglieder gesendet werden. Diese kleinen Begebenheiten des Alltags sind dabei keinesfalls irrelevant, selbst wenn die Fotomotive auf den ersten Blick trivial erscheinen. Die versendeten Bilder ermöglichen einen kurzen Einblick in den Tag des anderen und schaffen so die Möglichkeit zur Kommunikation. Da nicht alle Schnappschüsse an die breite Masse der Kontakte gesendet oder auf Instagram oder Facebook gepostet werden, entsteht zudem eine gewisse Exklusivität zwischen Sender und Empfänger (vgl. Schüle 2015, 86). Dieser zeitnahe direkte Austausch wäre in Zeiten der analogen Fotografie noch undenkbar gewesen, schließlich musste erst ein Film „voll“ sein, um ihn anschließend entwickeln zu lassen. Durch die Smartphones haben sich allerdings nicht nur die Austauschmöglichkeiten verändert, der Umgang mit den Fotos an sich ist ein anderer geworden. Durch die Möglichkeit des gezielten Löschens hat der Hobbyfotograf die Kontrolle über seine Selbstdarstellung, die Darstellung seiner Vergangenheit (vgl. Schüle 2015, 96). Zudem ist das Smartphone für viele Heranwachsende ein ständiger Begleiter. Während die Gesprächspartner ihre analogen Fotoapparate nur zu besonderen Anlässen mit in die Schule brachten, haben die Schüler der Gegenwart ihr Handy immer griffbereit dabei. Ein intimer Ort wie die Schultoilette kann ebenso zur Fotolocation werden wie ein öffentlicher wie der Pausenhof. Die Schüler haben täglich die Möglichkeit sich selbst und ihre Freundschaften zu inszenieren, zu teilen und zu posten. Zukünftig wird man sich die Frage stellen müssen, welche Bedeutung die Smartphonebilder in einigen Jahren haben werden. Welche Schnappschüsse aus der Schulzeit werden ausgedruckt, in Alben geklebt oder in Fotobücher sortiert? Über welche Fotos wird im Erwachsenenalter noch gesprochen?

Insgesamt zeigten mir die Interviewpartner Fotos, die sich stark ähnelten. Die Motive zeigten Sehenswürdigkeiten, die bei Klassenfahrten besichtigt wurden, Freundschaftsinszenierungen, die bei besonderen Anlässen aufgenommen wurden, oder Fotos, die zum Schulbeginn oder Abschluss aufgenommen wurden. Obwohl sich viele dieser Veranstaltungen und Angebote zyklisch wiederholten, waren sie dennoch besondere

Anlässe im Leben der Schüler. Sie hoben sich vom gewöhnlichen und geregelten Schulalltag ab, waren deshalb ein Foto wert und nahmen so auch eine Sonderstellung in den Erzählungen ein.

Dass sich die gezeigten Fotos ähneln, liegt nicht nur daran, dass es sich bei den Bildanlässen um besondere Stationen des Schullebens handelte. Die Fotografien ähneln sich auch, weil sie ähnliche Herstellungs- und Gebrauchskontexte haben. Auch bei privaten Fotografien gibt es kollektive Foto-Typen und geteilte Routinen. Die Fotos sind mit Erlebnissen gekoppelt. Da es im sozialen Umfeld üblich ist, bei bestimmten Anlässen auf eine gewisse Art und Weise zu fotografieren, werden die Erlebnisse über Generationen hinweg ähnlich abgelichtet (vgl. Selke 2004, 55).

Schulfotos wecken Erinnerungen

Insgesamt bestätigten die Fotografien die Annahmen der vorangegangenen Kapitel. Fotografiert wurden die besonderen Augenblicke in der Schulbiografie, der Alltag wurde seltener bis gar nicht mit der Kamera festgehalten. Ähnlich verhielt es sich auch in den Interviews, während besondere Aspekte der Schulzeit ausführlich berichtet wurden, spielte der Schulalltag Jahrzehnte später kaum eine Rolle in den Erzählungen der Gesprächspartner.

Sowohl die professionellen Klassenfotos der Schulfotografen, die inszenierten Freundschaftsfotografien, wie auch die Schnappschüsse der Amateure weckten bei den Interviewpartnern Erinnerungen und regten das Gespräch an. Die zentrale Funktion der Schulfotos ist, dass sich die Besitzer leichter an wichtige Ereignisse in ihrem Leben erinnern können. Manuel Jung bestätigte:

„Man denkt einfach gerne zurück an die Zeit und vieles an der Schule geht dann doch irgendwie verloren und gerät in Vergessenheit, aber wenn man dann so Fotos anschaut, dann kommen die wieder“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Aufbewahrt wurden die Fotos von den Gesprächspartnern auf verschiedene Arten. Manche Bilder waren in Fotoalben eingeklebt und liebevoll beschriftet, andere Bilder befanden sich ohne Kommentare in Einsteckalben, wieder andere Fotografien wurden einzeln in Schuhkartons verwahrt, während manche Bilder nach wie vor in der Originalverpackung mit den Negativen aufgehoben wurden. Dabei war es möglich, dass ein Gesprächspartner alle Aufbewahrungsarten, wie die genannten, gleichzeitig verwendete.

Die liebevolle Aufbewahrung der Bilder in Alben hat eine mehr als hundertjährige Tradition. Portraitaufnahmen waren Anfang des 20. Jahrhunderts noch auf Trägerkartons

kaschiert. Nachdem sich die Bildformate veränderten und die dicken Kartons überflüssig wurden, waren auch die vorher typischen Einsteckalben überflüssig geworden. Nun wurden Fotoalben in unterschiedlichen Farben, Formaten und Größen produziert. Die Fotografien konnten mit Hilfe von Fotoecken, Klebestreifen oder Kleber darin individuell positioniert und beschriftet werden. In den 1970er-Jahren wurden selbstklebende Alben produziert, die die Bilder eher mit einer durchsichtigen Folie schützten. Anschließend wurden schmalere Alben mit überlappenden Kunststoffhüllen beliebter (vgl. Gruber 2000, 23).

Die größeren Alben zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zu den losen Bildern in den Schulschachteln nicht nur die vergangenen Erlebnisse an einem Ort sammeln, sondern auch eine subjektive Erzählstruktur erhalten (vgl. Breuss 2000, 62; 63). Die Fotos in den Alben der Gesprächspartner waren nach Anlässen sortiert und zeigten beispielsweise den Verlauf der Klassenfahrt. Teilweise waren sie mit Ort und Datum beschriftet oder enthielten kleine Anekdoten, die zu den Bildern passten.

Kein Gesprächspartner zeigte mir digitalisierte Fotos am Handy, dem PC oder in einem gedruckten Fotobuch, was mich nicht besonders überraschte. Schließlich waren die Gesprächspartner mit analogen Fotografien aufgewachsen, die anschließend entwickelt werden mussten. Das nachträgliche Digitalisieren hätte viel Zeit und erneute Kosten in Anspruch genommen.

Blätterte man durch die Alben der Gesprächspartner, fiel ein selektives Fotografierverhalten bei den Gesprächspartnern, beziehungsweise auch bei deren Familien, auf. Für die Nachwelt wurden hauptsächlich außergewöhnliche und positive Erlebnisse bildlich festgehalten (vgl. Breuss 2000, 39). Die glücklichen Augenblicke standen im Vordergrund, schließlich wollte man sich später an eben jene Erlebnisse erinnern. Beim Betrachten suggerieren die Bilder eine dauerhaft glückliche Vergangenheit und ermöglichen eine Verklärung (vgl. Selke 2004, 61; 62). Die Fotografien können trotz dieser Verklärung als autobiografische Bilddokumente dienen, die die vergangenen Lebensgeschichten abbilden (vgl. Köstlin 2006, 24). Der Charme der Fotografien besteht auch zu Smartphone-Zeiten darin, dass sie einen bestimmten Moment festgehalten haben. Die Fotografie beweist, dass der Moment tatsächlich stattgefunden hat und der Fotograf und der Abgebildete dabei gewesen sind. Die Fotos werden so zu visualisierten Erinnerungsfragmenten (vgl. Ziehe & Hägele 2006, 1; 2). Festgehalten wurden, unabhängig vom Alter der Interviewpartner oder der Schule, die sie besucht haben, kulturell genormte Lebens- und Jahreslaufereignisse, Reisen oder Geselligkeiten (vgl. Breuss 2000, 39).

Dadurch, dass diese Tage auf Fotopapier gedruckt und in den Alben der Gesprächspartner nach wie vor greifbar sind, sind die dazugehörigen Geschichten besonders lebhaft abrufbar. In Zeiten der analogen Fotografie, in der jedes Auslösen des Fotoapparats Geld kostete und somit wohl überlegt sein musste, waren eben diese außergewöhnlichen Ereignisse eine Aufnahme wert. Das Sprechen über die Fotos fiel den Befragten überaus leicht, denn der Moment wurde vor Jahren in dem Foto konserviert und somit für die Nachwelt festgehalten. Auch wenn man sich nicht mehr an alle einzelnen Momente der Klassenfahrt erinnerte, blieb es doch im Gedächtnis, wie es war, als alle Mitschüler mehrere Tage ununterbrochen miteinander verbrachten.

Deutlich wird dabei, dass über die Jahre hinweg zwar ähnliche Momente festgehalten wurden, aber jeder Amateurfotograf trotzdem andere Schwerpunkte setzte. Es lässt sich also zusammenfassen, dass die persönlichen Interessen und Emotionen ganz entscheidend für die späteren Erinnerungen sind: „Emotionen scheinen – selbst deutlich sozial und kulturell geformt – unser Bewusstsein, Gedächtnis und unsere Handlungsentscheidungen in außerordentlichem Maße zu prägen“ (Erl 2005, 86). Dabei sei das autobiographische Gedächtnis ohne Emotionen nicht vorstellbar (vgl. ebd.).

Die wichtigste Funktion von Fotografien bleibt dabei weiterhin das Festhalten und Schaffen von Erinnerungen. Die Bilder können folglich als Stütze für die Erinnerungen dienen, die Aufnahme an Erinnerungen widerspiegeln oder selbst zur Erinnerung werden (vgl. Sachsse 2009 16; 17). Allein die Tatsache, dass Momente der Schulzeit in Bildern festgehalten und in Fotoalben oder Schuhkartons jahrelang aufbewahrt werden, zeigt, dass den Fotos eine Bedeutung zugemessen wird. Die Fotoalben können als Chronik des eigenen Lebens dienen und somit die Grundlage von Erzählungen innerhalb der Familie oder des Freundeskreises bilden (vgl. Krauss & Scholl-Schneider 2011,7–9).

Die Bedeutung der Aufnahmen für die Gesprächspartner hing mit ihrer Intention des Betrachtens zusammen. Die Fotos wurden aktiv herausgesucht, um sich zu erinnern. Martina Linden erklärte: „Ehrlich gesagt, schau ich die Bilder eher selten an. Das war jetzt ein schöner Anlass“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Die Alben wurden dabei durchgeblättert, wenn die Interviewpartner gerade in Stimmung waren und sich die Bilder allein, mit den Schulfreunden oder der Familie ansahen. Nadja Ackermann berichtete, dass eher ihre Tochter Interesse an den Fotos zeige: „Die Bilder schaue ich mir fast nie an. Eigentlich nicht groß, außer mal mit meinen Kindern. Dann eher mit der Julia, mit dem David nicht so, dass sie mal sagt ‚Hol mal die alten Bilder raus‘“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94). Die Fotos wurden also nicht täglich verwendet. Bei Markus

Langer gab es dennoch eine Regelmäßigkeit: „Die Bilder schau ich mir einmal im Jahr beim Aufräumen von meinem Büro an, da sind die nämlich“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Allgemein haben Schulfotos für ihre Besitzer also einen individuellen und ideellen Wert, sie sind Sammelobjekte, die Gefühle und sentimentale Stimmungen wie Freude, Trauer oder Wehmut implizieren (vgl. Ziehe & Hägele 2006, 1).

Die Schulgeschichte – kulturelle Erzählschablone?

In den Erzählungen der Interviewpartner wurde deutlich, dass bestimmte Aspekte der Schulgeschichte unabhängig von Alter und Schulform immer wieder auftauchten. Allgemein gesprochen lassen sich Geschichten nach ihrem Inhalt, dem zu vermittelnden Gefühl, der Funktion des Erzählenden und dem Erwartungs- und Motivhorizont des Zuhörenden gruppieren (vgl. Lehmann 2007, 34). Diese Alltagsgeschichten sind dabei in die soziale und politische Lage eingebunden, während die Erfahrungen gesammelt wurden, aber auch der gegenwärtige Zeitgeist ist nicht minder wichtig für die Entstehung der Geschichte (vgl. Lehmann 2007, 35):

„Darin wird erkennbar, was in der Gegenwart gerade als wichtig und richtig empfunden wird, wie Berufs- und Privatleben richtig gelebt werden sollen, welche Kleidung, Nahrung, Sportart in einem bestimmten Milieu empfehlenswert ist. – Schließlich: In welchen Mustern des Redens wir uns im alltäglichen Leben über die Themen unserer Kultur austauschen sollen“ (Lehmann 2007, 35).

Wenn die Gesprächspartner auf ähnliche Weisen über ihre Klassenkameraden und Lehrer, über die Streiche und Ausflüge, über Prüfungsängste und den Rhythmus des Schuljahres sprachen, dann deutet dies nicht nur auf ein ähnliches Milieu hin, in dem die Interviewpartner heranwuchsen, und auf ähnliche gesellschaftliche Verhältnisse, in denen sie enkulturiert wurden. Vielmehr lässt dies auch die These zu, dass es gewisse kulturelle Schablonen gibt, wie über die eigene Schulzeit gesprochen werden sollte.

Dass es gewisse kulturelle Vorlagen gibt, an denen sich jahrelang orientiert wird, hat man am Beispiel des gestellten Klassenfotos bereits gesehen. Die Mode hat sich im Laufe der Zeit gewandelt, die Inszenierung der Kinder im Klassenraum oder auf dem Pausenhof vor der Schule hat sich wenig verändert. Jeder Betrachter kann direkt erkennen, dass es sich um ein Klassenfoto handeln muss.

Für bestimmte Erzähltraditionen über die Schulzeit in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden sprechen besonders die Unterschiede der Interviewpartner. Dabei

sollen aber zunächst nicht die Gemeinsamkeiten verschwiegen werden: Freilich ist hier nochmal darauf hinzuweisen, dass alle Gesprächspartner freiwillig mit mir gesprochen haben, sie teilten also schon mal die Bereitschaft, über die Schulzeit zu sprechen. Zudem stammten die Interviewpartner aus der gleichen ländlichen Region, durch die Altersunterschiede wuchsen sie jedoch mit anderen Chancen und Möglichkeiten auf. So hatten sie andere Zugangsmöglichkeiten zur Bildung, wurden daheim in unterschiedlichen Bereichen gefordert und gefördert. Durch den Ganztagsunterricht bekamen einige eine gewisse Struktur vorgegeben, die anderen Kinder konnten ihren Nachmittag selbst gestalten, wenn beide Eltern berufstätig waren. Trotz dieser Unterschiede ließen sich keine großen Abweichungen zwischen den Generationen und den verschiedenen Schulformen feststellen.

Dies lässt den Verweis auf die Erfahrungen aus erster und zweiter Hand zu. Schließlich ist eine Erfahrungserzählung eben nicht nur durch die eigenen Erinnerungen, die man tatsächlich erlebt hat, geprägt. Die „reine“ Erinnerung wird vielmehr durch unterschiedliche zeitgeschichtliche, aktuelle Diskurse und Fiktion – also den Erfahrungen aus zweiter Hand – ergänzt (vgl. Lehmann 2007, 35). Das Wissen aus Massenmedien, wie Zeitschriften, Büchern, dem Fernsehen und mittlerweile dem Internet, wird vom Gedächtnis dabei mit den eigentlichen Sinneserfahrungen kombiniert:

„Es ist nahezu unmöglich, bei der Text- und Kontextanalyse einer Erzählung Erfahrungen erster Hand vom Einfluss von Buch-, Zeitungs- und Internet-Texten, der Rezeption von Fotoalben, Reiseprospekten, farbigen Illustriertenberichten, Filmen und Fernsehsendungen zu trennen“ (Lehmann 2007, 36).

Diese Erfahrungen aus zweiter Hand „verfälschen“ die Erzählungen nicht etwa, auch wenn sie nicht der „reinen“ Wahrheit entsprechen, vielmehr lassen sie Schlüsse auf die gegenwärtige Kultur mit ihrem gesellschaftlichen Kontext zu. Dadurch erkennt man, welche Maßstäbe im Alltag der Erzählenden von Bedeutung waren (vgl. Lehmann 2007 39).

Geht man nun davon aus, dass die Erfahrungen aus zweiter Hand das Erinnern und Erzählen der Interviewpartner beeinflussten, dann wird klar, dass die gegenwärtigen Diskurse durchaus einen Einfluss auf die berichteten Schulgeschichten haben. Bereits Anfang des Jahrhunderts stellte Konrad Jarausch in seinem Aufsatz „Professor Unrat“ fest, dass die Schulerinnerungen in der distanzierten Retrospektive als fröhliche Zeit romantisiert werden können, während stressige Momente oder persönliche Erniedrigungen im Nachhinein als Lehren verstanden und weniger negativ bewertet werden (vgl. Jarausch 2003, 315):

„Die literarische Repräsentation solch unterschiedlicher Erfahrungen sind die beliebten ‚Schulgeschichten‘ [...]. Sein Ausgang, ob tragisch oder komisch, hängt wiederum von der Intention des jeweiligen Autors ab, entweder durch Drama zu schockieren oder durch Humor zur Nachdenklichkeit anzuregen“ (Jaraus 2003, 316).

Der Erfolg von heiteren Schulgeschichten wie „Die Feuerzangenbowle“ oder „Das fliegende Klassenzimmer“ hängt damit zusammen, dass sich die Zuschauer in der überspitzten Darstellung des Schulalltags trotzdem wiederfinden können. Gleichmaßen vermitteln die Filme ein überwiegend positives Bild der Institution Schule. Trotz einiger Herausforderungen enden die Geschichten für die Protagonisten positiv (vgl. Jaraus 2003, 323). So ist es nicht verwunderlich, dass auch der Großteil meiner Gesprächspartner die Schule „in einen nostalgischen Ort verlorener Jugend“ verwandelte (Jaraus 2003, 330). Ihre Geschichten orientierten sich also an gängigen Erzählmustern, die ebenfalls eine Erklärung dafür liefern, weshalb besondere Momente erzählt und der Schulalltag ausgeblendet wurde. In den Rückblenden sind die gemeinschaftlichen Momente im Klassenverbund viel bedeutsamer als die offiziellen Fächer und Prüfungen (vgl. Jaraus 2003, 329).

Die „Gute-alte-Zeit-Geschichte“ stellt dabei ein durchaus gängiges Erzählmuster dar, wie der deutsche Ethnologe Bernd Rieken 2010 feststellte. Gleichmaßen betont er dabei auch, dass die Kindheit und Jugend nicht immer nur nostalgische Gefühle hervorrufen müssen, sondern durchaus auch kritisch oder gar negativ bewertet werden (vgl. Rieken 2010, 127). Nun möchte ich nicht verheimlichen, dass es sicherlich auch zahlreiche Erzählungen gibt, die ein eher negatives Bild auf die Schulzeit werfen. In diesem Zusammenhang möchte ich einige rhetorische Fragen in den Raum stellen. Wäre jemand begeistert, mit einer fremden Person über seine überwiegend schlechten Erfahrungen während der Schulzeit zu sprechen, wenn er die Zeit lieber verdrängen möchte? Würde jemand sein Leben lang in der Region leben bleiben, in der er eine schlechte Kindheit und Jugend erlebt hat? Da die Gesprächspartner sich freiwillig mit der Vergangenheit auseinandersetzen wollten und wussten, dass das Projekt an eine Veröffentlichung gebunden war und somit ihre Schulzeit und Heimatregion in den Mittelpunkt dieser Forschung rücken würde, entschied sich die Mehrheit für die „Gute-alte-Zeit-Geschichte“. Bei all der Romantisierung und Verklärung der Kindheitserinnerungen ist jedoch hervorzuheben, dass eben nicht nur eine gewisse Verdrängung von Bedeutung ist, vielmehr können diese Art von Erzählungen auch die Wirklichkeit widerspiegeln (vgl. Rieken 2010, 137).

Insgesamt ließ sich in den Schulgeschichten der Interviewpartner festhalten, dass überwiegend ein äußerst positives Bild der Schulzeit gezeichnet wurde, auch die Prüfungssituationen, die geschildert wurden, stressen die Gesprächspartner in der Gegenwart nicht mehr sehr. Schließlich ist die Situation überstanden. Erzählt ein Gesprächspartner über die Schulzeit, so möchte er sein Gegenüber unterhalten und informieren. Der Zuhörende möchte hingegen unterhalten werden. Durch populäre Medienbeiträge, begonnen bei der amüsanten „Feuerzangenbowle“ über „Das fliegende Klassenzimmer“, „Die Lümmele von der letzten Bank“ bis hin zu „Schloss Einstein“ oder „Fack ju Göthe“ sind es meist (fiktive) lustige und spannende Schulgeschichten mit Happy End, die in deutschen Büchern und Medien erzählt werden. Auch dadurch kann die Erwartungshaltung der Zuhörenden entstehen, einen „schönen“ Schwank aus der Jugend berichtet zu bekommen. Ebenso könnte der Erzählende vermuten, dass genau eine solche Geschichte erzählt werden soll. Um den Zuhörenden nicht zu enttäuschen, kam es wiederum zu den beliebten Schulgeschichten.

Wie sehr es den Zuhörenden irritieren kann, wenn eben jene Erwartungen nicht erfüllt werden, habe ich während der Gespräche bei mir selbst erlebt. Als über Gewalt durch die Lehrkräfte gesprochen wurde, wusste ich nicht, wie ich reagieren sollte und fühlte mich in der Situation unwohl. Geschichten über Mobbing oder sexuellen Missbrauch innerhalb der Institution Schule weichen ebenfalls von den „üblichen“ Erzählmustern ab, weshalb sie so stark polarisieren und schockieren. Da Heranwachsende als besonders schützenswert wahrgenommen werden (vgl. Winkler 2017, 101), sind diese Erlebnisse für die Betroffenen nicht leicht zu erzählen und für die Zuhörenden nur schwer erträglich. Schließlich ist die kulturelle Erwartungshaltung da, dass die Kindheit eine besonders schöne, sichere und unschuldige Zeit sein sollte (vgl. Winkler 2017, 102).

5.4 „Ich finde, das gehört dazu“ – Der Schulabschluss als Übergangsritus

Eine besondere Stellung in den erzählten Schulgeschichten nahm das Ende eben jener Zeit ein. Den Schulabschluss bewerteten die Interviewpartner als außergewöhnliches Ereignis in ihrem Leben. Carmela Schreiber berichtete im November 2018, dass sie sich 2001 sehr auf ihren Schulabschluss gefreut habe. Die Abschiedsfeier in der Turnhalle der Georg-von-Neumayer-Schule war ihr besonders wichtig, nicht nur weil sie die Abschlussrede des Jahrgangs halten durfte, vielmehr weil die Feier das Ende eines Lebensabschnitts bedeutete:

„Es gibt viele, die schaffen ihren Abschluss nicht. Oder es gibt ja auch viele, die ihn nicht machen, weil sie selbst nicht mehr motiviert sind. Ich finde, das gehört dazu und das muss man für sich machen“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

In den meisten Gesprächen wurde deutlich, welche bedeutsame Position der Abschluss in Bezug auf das Erinnern an die Schulzeit hat – unabhängig davon, welche Schule die Befragten besuchten. Während das Ende der Schulzeit überwiegend mit positiven Gefühlen assoziiert wurde, erinnerten sich die Interviewpartner aber auch noch an die Angst vor dem neuen Lebensabschnitt.

Grundsätzlich können die Schüler der drei untersuchten Schulen nach wie vor verschiedene Abschlüsse erreichen. Der erste Abschluss, den die Schüler nach der erfolgreichen Beendigung der neunten Klasse erhalten, ist die Berufsreife. Diese wird im allgemeinen Sprachgebrauch als Hauptschulabschluss bezeichnet. Der Abschluss berechtigt die Absolventen eine duale Berufsausbildung zu beginnen oder die Mittlere Reife zu machen. Diese ist als Realschulabschluss bekannt. Während man die Berufsreife und die Mittlere Reife auf den Gymnasien automatisch nach dem Ende des neunten und zehnten Schuljahres erhält, sind auf den Haupt- und Realschulen sowie auf den Realschulen Plus Abschlussprüfungen notwendig. Für das Fachabitur nach der zwölften Klasse gibt es auf den regulären Gymnasien ebenfalls keine Abschlussprüfung. Der erste Abschluss der Sekundarstufe II erlaubt ein Fachhochschulstudium oder den Einstieg in eine Berufsausbildung. Das Abitur ist der höchste Schulabschluss, den man in Rheinland-Pfalz und in der Bundesrepublik erreichen kann. Die allgemeine Hochschulreife berechtigt zu einem Universitätsstudium (vgl. Schulsystem Rheinland-Pfalz 2019).

Bereits während der Interviews zeigte sich, dass die Absolventen des Gymnasiums Weierhof und des Nordpfalzgyrnasiums mehrere Aktionen im Vorfeld ihrer Schulentlassung haben. Zusätzlich zur offiziellen Zeugnisübergabe und dem Abiball im Anschluss gab es auf den Gymnasien noch einen Abigag mit Unterrichtsblockade, Spielaktionen und dem Verkauf einer Abizeitung. Die Schulzeit auf der Hauptschule endete hingegen mit einer Lossprechungsfeier, die die verschiedenen Klassen mitgestalten.

Dieser Unterschied, der sich bereits früh in der Interviewphase herausstellte, kann dabei auf verschiedene Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen verbrachten die Gymnasiasten eine längere Zeit in der Schule. So wurde die weiterführende Schule von den Abiturienten vier Jahre länger besucht – sofern die Schule in Regelzeit abgeschlossen wurde. Zum anderen markierte die Feier zum Haupt- oder Realschulabschluss nicht unbedingt das Ende der Schulzeit. Harald Reimer sprach in seinem Interview davon, dass

man von der Schule wieder in die Schule gekommen sei (vgl. Interview Harald Reimer, HS '78). Damit wollte er verdeutlichen, dass die Strukturen in der Berufsschule denen der Hauptschule durchaus ähnlich seien. Des Weiteren hatten die Gymnasiasten in der Oberstufe die Möglichkeit, ihre Mitschüler aus den einstigen Parallelklassen besser kennenzulernen und neue Freundschaften zu knüpfen, da die einzelnen Klassen vom Kursystem abgelöst worden waren. Um einen Abigag mit Unterrichtsblockade, Spielen und einer Abschlusszeitung zu organisieren, braucht es den Zusammenhalt des ganzen Jahrgangs. Eine Klasse allein könnte diese Aufgabe vermutlich nicht meistern. Auch das dürfte ein Grund dafür sein, dass die Interviewpartner an der Hauptschule in Kirchheimbolanden keine solchen Aktionen planten.

In den folgenden Unterkapiteln soll nun auf den Schulabschluss als Übergangsritus eingegangen werden. Übergangsriten strukturieren den Wechsel von einem Lebensabschnitt zum anderen. Diese Lebensabschnittsbräuche geben Sicherheit und markieren das Ende und den Beginn einer Etappe. Dazu können nicht nur die rituellen Handlungen rund um die Konfirmation, Firmung oder Hochzeit gezählt werden, sondern auch zum Schuleintritt und -abschluss (vgl. Mezger 1994, 10). Die Schultüte verdeutlicht beispielsweise in ganz Deutschland, dass die Schulzeit und somit ein neuer Lebensabschnitt für die Kinder begonnen hat. Während sich die Bräuche zur Einschulung im deutschsprachigen Raum im vergangenen Jahrhundert also nur wenig verändert haben, wandelte sich die Art und Weise, den Abschluss zu begehen, wesentlich stärker. Dies liegt auch daran, dass der Schulabschluss nicht mehr durch die Eltern organisiert wird, sondern die Absolventen ihn selbst gestalten (vgl. Mezger 1994, 11;12).

Zu Beginn soll nun auf die Aktionen der Abiturienten nach dem mündlichen Abitur eingegangen werden. Dabei sollen verschiedene Arten der Unterrichtsblockade am Weierhof oder dem NPG beschrieben werden. Anschließend wird auf Spielaktionen am Tag des Abigags eingegangen, bevor die Abizeitungen und Motto-Shirts als materielles Erinnerungsstück vorgestellt werden. Die Motto-Shirts waren dabei auch unter den jüngeren Absolventen der ehemaligen Hauptschule verbreitet. Der Abschlussjahrgang kreiert mit den T-Shirts ein bestimmtes Image, wie sich die Schüler vor ihren Lehrern und jüngeren Mitschülern präsentieren möchten. So können sie Anerkennung für ihre Kreativität bei der Gestaltung oder der Mottowahl erhalten, jüngere Klassen inspirieren, aber auch provozieren und sich von anderen abheben (vgl. Carlitscheck & Stürtz 2003, 87). In einem letzten Schritt sollen dann die Entlassfeiern der drei Schulen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden.

5.4.1 Abigag - Abschied von der Schulgemeinschaft

„Wir haben das Foyer, also die Zwischentüren, voll mit Luftballons gemacht. Bis unter die Decke, das war so irre! Das war so eine Arbeit, aber hat auch so viel Spaß gemacht. Vorher haben wir auch in der Schule übernachtet, das durften wir auch, das war abgesprochen. Wir waren also nicht als Einbrecher da, sondern das war abgesprochen. Dann haben wir Spinnennetze über die Treppenhäuser gespannt, von links nach rechts. Aber wir haben nichts beschädigt!“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

In der Nacht vor dem Abigag 1987 durfte der gesamte Jahrgang von Martina Linden im Nordpfalzgymnasium übernachten, um die schulinterne Abschlussfeier vorzubereiten. Dafür schmückten die Abiturienten gemeinsam die Aula der Schule und bereiteten Hindernisse vor, um die Lehrer und die Schüler daran zu hindern, das Gebäude zu betreten. Auffällig ist, dass Linden die Besonderheit der Veranstaltung betonte. In dem Gespräch hob sie mehrfach hervor, wie gelungen der Abigag war. Gleichzeitig war es ihr wichtig herauszustellen, dass der Jahrgang die Erlaubnis von der Schulleitung für den Abigag erhalten hatte und sie mit ihrer Aktion nichts kaputt gemacht haben. Diese Beschreibung impliziert zum einen, dass es Jahrgänge gab, in denen der Abistreich nicht so reibungslos ablief, und gleichzeitig wird anhand dessen deutlich, dass es bereits zuvor Veranstaltungen gegeben haben muss, mit denen die Interviewpartnerin den Abigag ihres Jahrgangs vergleichen konnte.

Seit wann genau es diese Art von Veranstaltungen in der Region um Kirchheimbolanden gibt, ließ sich nicht ermitteln, dennoch spricht vieles dafür, dass er sich möglicherweise Ende der 1970er- und Anfang der 1980er-Jahre etablierte. Gesprächspartnerin Eleonore Birnbaum berichtete, dass es 1976 am Nordpfalzgymnasium noch keinen Abischerz gegeben habe. Es seien zwar schon festliche Abibälle veranstaltet worden, sie selbst habe aber keinen Abistreich am Nordpfalzgymnasium miterlebt. Zehn Jahre später war es für Martina Linden jedoch selbstverständlich, dass sie mit ihrem Abschlussjahrgang einen Abischerz vorbereitete. Es kann also festgehalten werden, dass die Abigags erst Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre rund um Kirchheimbolanden populärer wurde.

Der Abischerz findet stets nach dem schriftlichen und mündlichen Abitur und vor der offiziellen Entlassungsfeier statt. Das Abitur wurde am Gymnasium Weierhof und dem Nordpfalzgymnasium bis Ende der 1990er-Jahre im Sommer abgeschlossen, somit fanden die Abistreiche damals Ende Juni statt. Seit 1999 werden die Abiturienten in

Rheinland-Pfalz flächendeckend schon im Januar geprüft, weshalb der Abigag der jüngeren Interviewpartner im März durchgeführt wurde²³ (vgl. Bildungsserver Gymnasien Rheinland-Pfalz).

Die Handlungen rund um den Abiturscherz an den Gymnasien können als Schulentlassungsbräuche bezeichnet werden (vgl. Mezger 1994, 11). Wie bereits zuvor erwähnt, setzten sich Ethnologen in der Vergangenheit weltweit mit Sitten, Ritualen und Bräuchen auseinander. Seit den 1970er-Jahren wird der Begriff der Sitte in der Fachsprache kaum noch benutzt. Wesentlich häufiger wird seither von Bräuchen oder Ritualen gesprochen, die auf ihre Funktionen, die ausführenden Träger, Adressaten und die dazugehörigen Zeichensysteme untersucht werden können (vgl. Matter 2005, 342). Vereinfacht kann man sagen, dass diese dem Individuum helfen, sich in der Gesellschaft zu orientieren, da sie gewisse Handlungen implizieren. Da die Moderne durch die Pluralität und Vielfältigkeit des Lebens geprägt ist, muss sich der Einzelne in einem breiten Spektrum von konkurrierenden Möglichkeiten zu orientieren. In diesem Zusammenhang können bestehende Bräuche identitätsstiftend wirken und zur Stütze werden (vgl. Simon 2013, 91; 93). In dieser Arbeit wird der Abigag als Braucherscheinung verstanden, der durch die Lebensumstände der Träger gestaltet wird und zeitgleich auch deren Erfahrungen mitbeeinflusst. Primär soll es in diesem Kapitel darum gehen, den zeichenhaften Charakter des Abigags und die Bedeutung für die Absolventen darzustellen (vgl. Mezger 1994, 16).

„Dieser Ansatz versteht Bräuche nämlich in erster Linie als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation und als zeichenhafte Handlungen, in denen sich das Bewußtsein bestimmter sozialer Gruppen ausdrückt. Ganz im Sinne der Kommunikationstheorie bildet das Brauchgeschehen somit einen ‚Code‘, durch den sich die Brauchausübenden als ‚Sender‘ den Zuschauern oder sonstigen Brauchteilnehmern als ‚Empfänger‘ mitteilen“ (Mezger 1994, 16).

In der aktuellen Brauchwelt kann aus verschiedenen historischen Angeboten gewählt werden. Diese korrespondieren mit unserer Zeit und sind dadurch noch ein Teil unseres Lebens (vgl. Simon 2013, 97). Ein passendes Beispiel stellen dabei die Abiturstreiche dar, die seit mehreren Generationen Teil des Abschlusses sind.

²³ Da der Weierhof mittlerweile auch das Abitur nach 12 Jahren anbietet, finden dort der Abiball und der Abscherz wieder im Sommer statt, während das Nordpfalzgymnasium weiterhin im März die Abiturienten entlässt (vgl. Weierhof Oberstufe 2020).

Kurze Geschichte des Abigags

Werner Mezger setzte sich bereits 1994 mit Fragen zur Entstehung der Abigags auseinander. Dafür wertete er unter anderem Beiträge aus Lokal- und Regionalzeitungen aus dem Zeitungsarchiv des Ludwig-Uhland-Instituts für empirische Kulturwissenschaft aus. Sein verwendetes Material beschränkte sich auf den südwestdeutschen Raum und stellte Klein- und Großstätte aus Baden-Württemberg in den Fokus seiner Untersuchungen. In der Arbeit hebt er hervor, dass das Abitur vor 1967 durch Ordnung und Disziplin geprägt gewesen sei, erst im Laufe des Jahres 1968 habe sich einiges verändert, was auch die Entwicklung der Abiturstreiche maßgeblich beeinflusste. Mezger macht in seiner Publikation deutlich, dass die Abiturienten zwischen 1968 und 1970 glücklich waren, die autoritär geführte Schulzeit hinter sich zu lassen und ein Studium zu beginnen. Vor der Einführung des „Numerus clausus“ war das bestandene Abitur beinahe die Garantie, einen Studienplatz zu erhalten und somit ein freies, selbstbestimmtes Leben zu beginnen. Aus dieser Sicherheit heraus entstanden provokative Aktionen zum Abiturabschluss wie das Verbrennen von Schulheften. Dadurch wurde die Ablehnung der Institution und des Lehrstoffes deutlich sichtbar gemacht. Nach Einführung des N.c. 1973 mussten zahlreiche Bewerber lange auf einen Studienplatz warten oder hatten gar nicht erst die Möglichkeit, ihr Wunschstudium zu beginnen. Die Aktionen nach der Reifeprüfung waren dann vor allem durch Wehmut oder gar Ärger geprägt. Schließlich hatten die Lehrer mit jeder schlechten Note, die sie vergaben, die Karrierechancen ihrer Schüler gemindert. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre nahmen die Abschlusscherze wieder eine weniger verärgerte Haltung an, da die Schüler die veränderte Situation mehr und mehr akzeptierten (vgl. Mezger 1994, 51; 52; 53):

„Die Gags nahmen auffallend freundlichere Züge an, wurden immer spektakulärer und breiteten sich derart aus, daß Abiturklassen, die sich keinen originellen Abgang von ihrer Schule verschafften, mittlerweile die Ausnahme bildeten“ (Mezger 1994, 53).

Mezger führt diese Entwicklungen darauf zurück, dass das Abitur nicht mehr die klassische Rolle für den Hochschulzugang darstellte. Dadurch habe eine Entwertung des Abiturs stattgefunden. Mit den aufwendigen Abistreichen wollten die Abiturienten jedoch verdeutlichen, dass das Reifezeugnis trotzdem noch eine wichtige Bedeutung für den eigenen Werdegang habe. In den 1980er-Jahren entwickelte sich der Abschluss-Gag mehr und mehr zu einer gut organisierten, meist lustigen und unterhaltsamen Show, die der Abschlussjahrgang für die Mitschüler veranstaltete:

„Der Grund für den neuerlichen Schub in der Brauchentwicklung, der von heiteren Schulhausblockaden über amüsante Wettspiele mit den Lehrern bis hin zur kostenlosen Bewirtung der gesamten Schülerschaft reichte, liegt auf der Hand. Die Abiturienten des Jahres 1980 waren nämlich die ersten, die ihre Abschlußprüfung nach den Richtlinien der 1972 beschlossenen und 1977 bundesweit eingeführten reformierten Oberstufe ablegten“ (Mezger 1994, 57).

Dieser Show-Charakter wurde auch in den 1990er-Jahren weiter aufrechterhalten, wobei Mezger hervorhob, dass sich auch weltpolitische Ereignisse in den Abiturscherzen widerspiegeln können (vgl. Mezger 1994, 66).

Kennzeichnend für die Abi-Gag-Tage sind die Eroberung der Schule und Entmachtung der Lehrer mit Kreativität und der Lust an einer Feier mit der gesamten Schulgemeinschaft (vgl. Kipar 1994, 69). Hierbei lassen sich Ähnlichkeiten zum Karneval erkennen. Die närrischen Tage zeichnen sich in den Faschingshochburgen durch eine „verkehrte Welt“ aus, die Narren entfliehen dem Alltag mit Masken, Kostümen, Alkohol, Tanz und Parodie (vgl. Gehres 2021, 17). Obwohl in den Gymnasien auch Fastnacht gefeiert wird, nutzen die Abiturienten charakteristische Merkmale des Karnevals, um ihren Schulabschluss mit der Schulgemeinschaft zu feiern. Sie erhalten den Schlüssel zum Schulgebäude, ähnlich wie die Närrinnen beim Rathaussturm, sie dekorieren die Aula und treten nicht in Alltagskleidung auf. Somit wird die Schulordnung auf den Kopf gestellt, schließlich führen die Abiturienten für diesen Tag das Regiment. Nach ihrer Entlassung geht alles wieder seinen gewohnten Gang. Die Abischerze unterscheiden sich dabei deutlich von gewöhnlichen Schülerstreichen. So wird meist der gesamte Abiturjahrgang zum Täter, der Streich ist zeitlich an das Ende der Schulzeit geknüpft und wird somit von der restlichen Schüler- und Lehrerschaft erwartet. Zudem sind die Abigags mit einem deutlich höheren Organisationsaufwand verbunden, da es dafür schlicht mehr Zeit gibt und keine Konsequenzen gefürchtet werden müssen. Gleichzeitig wird nicht nur ein Lehrer auf die Schippe genommen, vielmehr wird die gesamte Schule in eine karnevalleske Situation gebracht (vgl. Kipar 1994, 70). Ziel dieser Handlungen zum Schulende ist es auch zu zeigen, dass man trotz des Abschlusses weder angepasst noch eine „brave Streberin oder ein schüchterner Duckmäuser geworden ist“ (Kipar 1994, 6).

Aber nicht alle sind mit dieser Tradition einverstanden. Bereits in der Zeit nach 1968 berichtete die Presse kritisch über Sachbeschädigungen oder schlechtes Verhalten einzelner Abiturienten im Zusammenhang mit den Festivitäten zum Abitur (vgl. Kipar 1994, 180). Bis heute geraten die Abiturstreiche vor allem wegen übermäßigem

Alkoholkonsums, der Beschwerden von Anwohnern oder Sachbeschädigungen am Schulgebäude immer wieder in Kritik (vgl. Stern online, Abistreich artet aus 2016). Aber wie haben die Interviewpartner des Weierhofs und des Nordpfalzgymnasiums ihre Abistreiche erlebt und welche Bedeutung hatten die Veranstaltungen für sie?

Ablauf der Abiturscherze

Der Abistreich, der komplett von den Absolventen organisiert und in Kirchheimbolanden und Bolanden von den Schulleitungen geduldet wird, setzte sich bei den Interviewpartnern im Wesentlichen aus zwei großen, immer wiederkehrenden Elementen zusammen: Eine Unterrichtsblockade sollte es den Schülern und Lehrern gleichermaßen erschweren, das Nordpfalzgymnasium oder den Weierhof zu betreten. Sobald diese Blockade aufgehoben war, folgte, wie die Gesprächspartner übereinstimmend berichteten, ein individuell gestaltetes Programm, das die Mitschüler und das Lehrerkollegium mit verschiedenen Spielaktionen unterhalten sollte. Dieser Ablauf scheint für die Scherze der Abiturienten charakteristisch zu sein. Bereits 1994 beschrieb Werner Mezger, dass sich die Gag-Ideen schnell verbreitet haben und die Struktur daher nahezu identisch ausfällt. Anhand seiner Untersuchungen kam er zu dem Schluss, dass sich der Abiturscherz im Raum Stuttgart in den 1990er-Jahren aus vier Elementen mit zeichenhaftem Charakter zusammensetzte. Dazu zählten Unterrichtsblockaden, Spielaktionen, Unglaublichkeiten und das Aufstellen von Denkmälern (vgl. Mezger 1994, 76; 85; 93; 104). Die beiden letztgenannten Elemente scheinen in und um Kirchheimbolanden nicht populär gewesen zu sein. Keiner der Interviewpartner berichtete beispielsweise von einem Denkmal, welches der Abschlussjahrgang seiner Schule gespendet habe. Deshalb liegt das Hauptaugenmerk meiner Ausführungen auf den Blockaden und den Spielen.

Der von Martina Linden eingangs beschriebene Abigag weist zahlreiche gestalterische Merkmale auf, die in jener Zeit durchaus charakteristisch waren (vgl. Mezger 1994, 60). Das Nordpfalzgymnasium hat neben dem Haupteingang noch einige Seitentüren. Wenn diese verschlossen sind, kann man nur über die zentrale Tür in die Schule gelangen. Vor dem eigentlichen Foyer gibt es einen vorgelagerten Eingangsbereich, der mit Türen extra abgetrennt ist. Als die Schüler und Lehrer am Tag des Abigags von Lindens Jahrgang die erste Haupteingangstür öffneten, befanden sie sich in diesem, mit Luftballons gefüllten, Zwischenbereich. Sie mussten sich zunächst einen Weg durch die Luftballons suchen, um durch die nächste Tür zum eigentlichen Foyer zu gelangen. Dort angekommen schauten alle direkt auf die Eingangstüren der Aula. Die Treppenaufgänge rechts

und links wurden durch Wollfäden versperrt. Dadurch sollte es den Lehrern erschwert werden, in das obere Stockwerk des Nordpfalzgymnasiums zu gelangen, wo sich noch heute das Lehrerzimmer befindet. Dort haben nur die Lehrer selbst Zugang, der Ort hätte ihnen somit eine Rückzugsmöglichkeit geboten. Genau das wollten die Abiturienten rund um Linden vermeiden. Auch die Luftballons im Eingangsbereich der Schule sollten den Eintritt in das Gebäude erschweren und den pünktlichen Unterrichtsbeginn verhindern. Es ist offensichtlich, dass sich sowohl die Schüler wie auch die Lehrer wegen der Blockaden nur auf die Aula zubewegen konnten, wo das Bühnenprogramm des Abigags starten würde.

Nadja Ackermann beschrieb ähnliche Szenen. In ihrem Jahrgang begannen die Planungen des Abigags schon nach dem schriftlichen Abitur. Während eines Camps wurde auch über den Ablauf der Veranstaltung gesprochen:

„Was auch ganz cool war, ein paar Wochen vorm Abschluss hatten wir ein Abi-Camp, da hatte jemand in Dannenfels eine Wiese. Da haben wir dann gefeiert, es gab sehr viel Alkohol, ich hab auch nicht im Feld geschlafen, sondern im Auto. Aber das war schon ein cooles Event, als endlich alles rum war“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Im Vorfeld waren bestimmte Aufgaben verteilt worden, damit der Tag reibungslos ablaufen konnte. Einige Schüler waren für den Verkauf der Abizeitungen verantwortlich, andere sollten Kuchen mitbringen und wieder andere gestalteten das Bühnenprogramm in der Aula. Wie der Abschlussjahrgang 1987 übernachteten die Absolventen von 1994 vor ihrem Abigag in der Schule. Auch sie versperrten die Seitentüren, damit sich alle Schüler morgens vor dem Haupteingang versammeln mussten.

Die Fotoaufnahme aus Ackermanns privaten Fotoalbum zeigt den Haupteingang der Schule am Morgen ihres Abigags. Deutlich erkennt man, dass die linke Eingangstür mit Plastikfolie abgehängt wurde, wodurch die Schule nicht betreten werden konnte. Die Abiturienten trugen alle rote T-Shirts und Jeans. Eine Absolventin hatte sich einen gelben Bauarbeiterhelm aufgesetzt. Einige hielten ihre Abizeitung in der Hand, die sie an die jüngeren Schüler verkaufen wollten. Andere hatten sich auf einem roten Auto platziert, das umständlich auf dem Platz vor den Flügeltüren geparkt worden war. Die Verwendung von Fahrzeugen an Abiturstreichen ist nichts Untypisches. Schließlich kann das Auto als Symbol für Unabhängigkeit und Freiheit verstanden werden. Die frischgebackenen Besitzer des Führerscheins zeigen mit einem eignen Fahrzeug, dass sie erwachsen und

zudem so privilegiert sind, sich ein eigenes Fahrzeug leisten und es in den Abischerz integrieren zu können (vgl. Mezger 1994, 95).

Das Fahrzeug erfüllte hier allerdings auch die Aufgabe, den Weg in die Schule zu erschweren. Der Platz vor dem Haupteingang ist recht eng. Nun mussten sich die Schüler an dem Auto und den Abiturienten vorbei drücken, um zur Eingangstür zu gelangen. Dadurch, dass nicht viele Schüler gleichzeitig zur Tür kommen konnten, gab es genügend Zeit, für die Abiturzeitung zu werben und den Unterrichtsbeginn weiter zu verzögern.



Abb. 26: Abigag am Nordpfalzgymnasium 1994 (Quelle: Sammlung Nadja Ackermann)

Das sei genau das Ziel der Abiturienten gewesen, wie Nadja Ackermann berichtete:

„Am Tag des Abigags hatten die Schüler auch nicht wirklich Unterricht. Der Abigag war so eine Woche vorm Abiball, schätze ich jetzt einfach mal und da wurde es so gemacht, dass die Schule verbarrikadiert wurde. Ich weiß nicht, ob das schon immer so war. Wir haben nachts noch in der Schule geschlafen und haben nachts ein altes Auto vor die Schule gestellt und haben alles als Baustelle hergerichtet. Als würde die Schule umgebaut werden, wir hatten alles vor der Schule abgehängt“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Die Schule als Baustelle ist zweideutig interpretierbar. Einerseits spielte dieses Motiv zunächst auf den Zustand der Schule Mitte der 1990er-Jahre an, die Abiturienten sahen Renovierungsbedarf. Andererseits kann die Schule auch als Baustelle für das spätere Leben gesehen werden, schließlich wird durch den Schulabschluss einer der Grundsteine für das Erwachsenenleben gelegt. Das Motiv der Baustelle kann in beiden Fällen als Sehnsucht nach einem Neubeginn und nach Veränderung gedeutet werden. Erwähnenswert scheint hier außerdem, dass diese Inszenierung der Schule als Baustelle bereits in dem Film „Die Feuerzangenbowle“ im Jahr 1944 genutzt wurde. Durch das Anbringen eines Schildes am Schultor verhinderten die Abiturienten so, dass der Unterricht an der Jungenschule beginnen konnte. Fraglich ist nur, ob der beliebte Filmklassiker den

Nordpfälzer Abiturienten als Vorbild diente oder dieser Gag seither so oft wiederholt wurde, dass er als Abiturscherz durchaus naheliegend ist.

Und auch im Jahr 2004 blieb der Beginn des Abigags am Nordpfalzgymnasium unverändert, obwohl das Thema der Veranstaltung ein anderes war: Statt die Schule in eine Baustelle zu verwandeln, hatten die Abiturienten das Gebäude mexikanisch dekoriert. Auch Manuel Jung übernachtete in der Nacht zuvor mit seinen Schulkameraden im Gebäude. Der Hausmeister hatte ihnen ganz selbstverständlich den Schlüssel anvertraut. Gemeinsam schmückten die Abiturienten die Aula, die Dekorationen sollten passend zum Abschlussmotto möglichst mexikanisch aussehen. Zudem bereiteten sie die Türbarrikaden vor, um zu verhindern, dass die Schüler und Lehrer am nächsten Morgen ungestört das Schulhaus betreten konnten. Nachdem die Schüler- und Lehrerschaft die Hindernisse überwunden hatte, ging es für alle in die Aula und das Bühnenprogramm konnte beginnen.

Deutschlandweit gehört das Verhindern des Unterrichts durch die Reifeprüflinge zu den Hauptelementen des Scherzes. Der Stundenausfall kann dabei als Präsent für die Mitschüler gewertet werden, die durch die Verhinderung des Unterrichts mehr Freizeit bekommen und gleichzeitig unterhalten werden sollen. Um den Schulalltag für einen Tag lahmzulegen ist es besonders sinnvoll, zu verhindern, dass der Unterricht überhaupt beginnen kann. Durch das Versperren der Türen wird abgewendet, dass die Akteure in das Gebäude gelangen und ihre üblichen Rollen einnehmen. Auch am Nordpfalzgymnasium lassen sich dabei verschiedene Hindernistypen feststellen. So können die Türen verschlossen oder mit Schulmöbeln verstellt werden. Auch das Verhängen der Türen mit Plastikfolien oder Hürden aus Luftballons und Wolle eignen sich dazu, die Schulpforte zu verschließen. Durch die Kombination verschiedener Barrieren wird das Betreten des Gebäudes zusätzlich erschwert (vgl. Mezger 1994, 76; 77; 78; 82).

Die Unterrichtsblockade kann in diesem Zusammenhang als schulinternes Kommunikationsmittel verstanden werden. Die Abiturienten nutzen als Sender die einzelnen Brauchelemente, um eine letzte Botschaft an die zurückbleibenden Schüler und Lehrer zu senden. Diese sind als Empfänger gleichzeitig Zuschauer und aktive Brauchteilnehmer, die verschiedene zeichenhafte Codes vermittelt bekommen. Durch das Verhindern des Unterrichts wird deutlich, dass sich sowohl die Absolventen wie auch die jüngeren Schüler nach dem nicht Alltäglichen sehnen. Das Unübliche und Besondere bereiten Freude. Der Unterrichtsausfall ist also eine Möglichkeit des Eskapismus aus dem Alltag, der durch Lernen, Zuhören und Wiederholen gekennzeichnet ist:

„Die Abiturscherze mit ihrer stereotypen Unterrichtsblockade verraten hierüber viel; denn gerade in der zeichenhaften Sprache der Abgangsbräuche drücken die Reifeprüflinge unbewußt aus, wie sehr sie ihr Lernen als notwendiges Übel verstehen, das sie weit mehr aus Zweckopportunismus als aus Wißbegierde auf sich nehmen, um zu einem bestimmten Abschluss zu kommen. Wenn sie sich andererseits im Gymnasium dennoch relativ wohl fühlen, ist das vermutlich in erster Linie den dort gewachsenen sozialen Bindungen und allenfalls an zweiter Stelle dem vermittelten Stoff zuzuschreiben“ (Mezger 1994, 84).

Die Bedeutung der Kontakte zu den Mitschülern wird auch in einem weiteren Aspekt deutlich. So berichtete Nadja Ackermann, dass die Absolventen Kuchen für die jüngeren Mitschüler gebacken haben: „Jeder hat einen Marmorkuchen gemacht, also es gab nur Marmorkuchen für die Schüler“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Auch dies kann als Geschenk für die restlichen Schüler gewertet werden. Die Abiturienten übernahmen somit die Versorgung ihrer Schulkameraden. Bei solchen Aktionen ist bis heute zu beachten, dass die Abiturienten nur begrenzte finanzielle Mittel haben, um ihre Schulkameraden mit Essen zu versorgen. Zudem müssen die angebotenen Speisen einfach zu verzehren sein, damit kein Geschirr benötigt wird (vgl. Kipar 1994, 161). Das verschenkte Essen ist dabei als kleine Geste zu bewerten, schließlich ist es nicht das Ziel, die gesamte Schulgemeinschaft zu sättigen.

Aber nicht nur die Unterrichtsblockaden sind in den Erzählungen der ehemaligen Gymnasiasten ein Gesichtspunkt der schulinternen Abschiedsfeiern. Ebenso gehörten verschiedene Spielaktionen zum Ablauf des Tages dazu. Passend dazu erzählte Nadja Ackermann, dass die Abiturienten des Nordpfalzgymnasiums 1994 in den Pyjamas ihrer Lehrer eine Modenschau für die jüngeren Klassen organisiert hatten:

„Unten, wo heute die Mensa ist, gab es dann diese Modenshow. Da haben wir dann die Schlafanzüge der Lehrer gezeigt. Da haben sich einige Lehrer sehr aufgeregt hinterher, dass ihre Partner die Schlafanzüge rausgegeben haben“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Allein die Tatsache, dass die Abiturienten die Partner ihrer Lehrer nach deren Pyjamas fragen konnten, weist auf zwei unterschiedliche Aspekte hin. Zum einen verdeutlicht dieses Beispiel, dass die Region derart ländlich ist, dass die Schüler wussten, wer die Partner ihrer Lehrer waren, und ebenfalls wussten, wo diese lebten. Zum anderen zeigt es die Akzeptanz und das Verständnis der Lebensgefährten für die Streiche. Der Abigag muss folglich als ein akzeptiertes Ereignis wahrgenommen worden sein. Daraus kann man

einerseits schließen, dass es in gewissen Bereichen sozial anerkannt wurde, zum Schulabschluss Streiche zu spielen. Andererseits verdeutlicht diese Aktion auch ein gewandeltes Verhältnis von Lehrern und Schülern. Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen nach 1968 in Deutschland wandelten sich auch die Beziehungen innerhalb der Schule. Der Lehrer wurde nicht mehr nur als Autoritätsperson wahrgenommen, vor der man sich im Zweifelsfall sogar fürchten musste. Durch die Pensionierung von älteren Lehrgenerationen, die während des Nationalsozialismus ausgebildet worden waren und besonderen Wert auf Disziplin und Ordnung legten, unterrichteten mehr und mehr liberalere Lehrer. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrer nicht als Respektpersonen gesehen wurden. Dennoch konnte man ihnen auf einer emotionalen Ebene nun vertrauter begegnen (vgl. Mezger 1994, 92).

„Wo alles unter dem Signum aufgehobener Alltagsordnung und Zweckverpflichtung stattfindet – was nicht bedeutet, daß es dabei keine Ordnungsmechanismen gäbe –, eröffnen sich auch neue Möglichkeiten des Umgangs miteinander: Anstelle von Hierarchisierungen und individuellen Körperängsten treten lockerere Kommunikations- und Interaktionsformen“ (Braun 2002, 8).

Die Spielaktionen während des Abigags sind somit eine Möglichkeit, die menschliche, private Seite der Lehrer in den Vordergrund zu rücken und den jüngeren Schülern zu verdeutlichen:

„Den Normalfall bilden ganz einfach heitere Interaktionsformen, bei denen alle Beteiligte gemeinsam lachen können und in deren Verlauf sich die Lehrer aus Schülerperspektive nicht als Amtspersonen, sondern als Menschen ‚wie du und ich‘ zeigen“ (Mezger 1994, 91).

Auch für Matthias Dippel stellte sein Abigag auf dem Ganztagsgymnasium ein zentrales Ereignis in seiner Schullaufbahn dar. Bis heute ist der Abiturstreich am Weierhof in seinen Erinnerungen gegenwärtig:

„Wir hatten eine Rolle²⁴ hingestellt, da wurde die Musik abgespielt und da haben wir dann unser Programm gestartet. Mit so Spielen für die Lehrer, wie so jeder Abistreich eigentlich ist. Da waren wir auch noch nicht betrunken und so weiter“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

²⁴ Mit der sogenannten „Rolle“ ist ein Motivwagen gemeint, der von einem Traktor gezogen wird. Diese Wagen kommen normalerweise bei den Kerwe- und Fastnachts-Veranstaltungen rund um den Donnersberg zum Einsatz.

In dieser Situation bestimmten die Abiturienten selbst, welcher Lehrer welche Aufgabe erfüllen musste. Die ganze Schule konnte dabei zusehen, wie sich die Lehrer auf der Bühne bemühten: „Prüfer werden somit kurzfristig zu Geprüften und umgekehrt, wodurch im Endeffekt eine karnevaleske Situation entsteht“ (Mezger 1994, 86). Wie bereits beschrieben, gehört es zum Karneval dazu, dass alltägliche Handlungen abweichen. Die gewöhnliche Ordnung tritt außer Kraft, Personen können in andere Rollen schlüpfen, sich außergewöhnlich kleiden und ungewöhnlich verhalten. Die Teilnehmer sind gleichzeitig Zuschauer und Akteure der karnevalesken Handlungen, wodurch kollektive und individuelle Bedürfnisse innerhalb einer Erlebnisgesellschaft befriedigt werden können (vgl. Niem 2013, 15)

Dass der Abiturscherz an Karneval erinnern kann, zeigte sich deutlich in Manuel Jungs Beschreibungen. Die Kostümierungen des Jahrgangs wurden zum einen als atmosphärisches Mittel genutzt und stellten zum anderen einen Gegenpool zu der feinen Kleidung am Abiball dar (vgl. Kipar 1994, 167). Während sich einige Lehrer, die keinen Unterricht in dem Abiturjahrgang gegeben hatten, in den Zuschauerrängen in Sicherheit fühlten, fanden sich andere Lehrkräfte in einem mexikanischen Gefängnis auf der Bühne wieder. Passend zu ihrem Abschlussmotto waren die Motto-Shirts und die Abizeitung gestaltet worden und auch die Aula war für den Abigag und die Zeugnisübergabe zum Thema dekoriert:

„Wir hatten unser Motto ‚Abios Amigos‘²⁵, alle hatten Mexikaner-Hüte²⁶ an und hatten etwas gebaut, wo wir die Lehrer wie in einem Gefängnis eingesperrt haben, und dann musste jeder, damit er wieder rauskommt, einen kleinen Sketch spielen oder ein Gedicht vortragen oder Sportübungen machen“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Die Lehrer und die Abiturienten tauschten in der karnevalesken Situation die Rollen. Die Pädagogen überließen ihren Schützlingen die Zügel und akzeptierten den nicht alltäglichen Zustand. Für Manuel Jung stellte die Möglichkeit der Machtausübung eine außergewöhnliche Situation in seinem schulischen Leben dar. Am Tag des Abiturscherzes bestimmten die Abiturienten selbst, wie der Schulalltag ablaufen sollte. Der Schultag wurde nicht mehr länger durch einen Stundenplan strukturiert:

²⁵ Das Abimotto ist somit an die Floskel „Adios Amigos“ angelehnt.

²⁶ Gemeint sind damit Sombreros mit breiten Krempe.

„Und morgens verbarrikadiert man den Eingang, alle Schüler müssen sich dann erst mal vor der Schule versammeln, nach und nach konnten sie rein. Aber erst, wenn man selbst entscheidet. Man ist dann ja Chef, dann hat man die einmalige Chance zu sagen: ‚Jetzt geht’s los.‘ Das hat man nur in der dreizehnten Klasse. Und dann lässt man nach und nach die Kinder rein, die Schüler. Das war eine riesen Aktion“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Aus seinen Schilderungen wurde deutlich, wie bedeutsam der Abigag für ihn persönlich gewesen ist. Zum ersten und vermutlich zum einzigen Mal in ihrer Schullaufbahn hatten die Abschlussklassenschüler selbst die Möglichkeit, den ganzen Ablauf des Tages zu planen und zu bestimmen. Sie selbst waren dafür verantwortlich, wann der Schultag beginnen sollte und wie das Programm an diesem Tag aussah. Dabei waren die Mitschüler und besonders die Lehrer vollkommen abhängig von ihren Anweisungen und ihren Vorlieben. Dieser Aspekt war auch für den gleichaltrigen Matthias Dippel bedeutsam:

„Der Abiball war mir auch wichtig, aber der Abistreich war mir wichtiger. Der Ball ist ja das offizielle Ding, was so von der Schule vorgegeben wird, und der Abistreich ist ja das, was wir in der Hand hatten. Komplett! Das ist ja schon der wichtigere Punkt“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof ‘04).

Während den Mitschülern vor allem ein unterhaltsamer, unterrichtsfreier Tag geschenkt wurde, wurden die Pädagogen daran erinnert, wie es ist, von dem Wohlwollen anderer abhängig zu sein:

„Nach einem langen Schülerleben in Unmündigkeit und Gängelei mit ständigem Kritisiert- und Korrigiertwerden möchten sie sich endlich einmal als vollwertige Erwachsene ernstgenommen fühlen und gleichzeitig zeigen, wie sehr sie von Pädagogen und Erziehungsberechtigten die ganzen Jahre unterschätzt worden sind“ (Mezger 1994, 103).

Diese Show soll sowohl den Fünftklässlern als auch den MSS-Schülern und im Idealfall sogar den Lehrern selbst gefallen. Am Tag des Abischerzes soll sich die Schule mit allen Akteuren als Gemeinschaft verstehen, die durch die Erinnerungen an die Unterrichtsblockade und die Spiele zusammengehalten wird (vgl. Mezger 1994, 92). Dies verweist auch darauf, dass Bräuche stets von einer Gemeinschaft entwickelt und durchgeführt werden. Der Abiturstreich erfüllt dabei die Voraussetzungen, dass es einen bestimmten Grund für die gemeinschaftliche Durchführung des Brauches gibt und sich der Termin in regelmäßigen Abständen wiederholt (vgl. Mezger 1994, 130).

Die Zeit und den Aufwand, den die Schüler investieren lässt, sich auch damit begründen, dass es seit der Ausweitung des Freizeitsektors im 20. Jahrhundert immer mehr Angebote gab, bei denen sich die Heranwachsenden amüsieren konnten. Die Abigags reihen sich somit in eine Abfolge von festlichen Ereignissen im Jahresverlauf ein. Dadurch, dass sie spektakulärer, lustiger, spannender sein sollen als der Gag im Vorjahr oder gar besser als der im darauffolgenden Jahrgang, soll der Reiz der Veranstaltung gewahrt bleiben. Nur so kann die Tradition auch weiterhin fortbestehen. Würden weder Schüler noch Lehrer Freude an den Abischerzen haben, so gäbe es schlichtweg keine Begründung mehr, weshalb die Lehrerschaft erlauben sollte, dass Unterrichtszeit geopfert wird (vgl. Gehres 2021, 28). Während im 21. Jahrhundert gar von einer Veralltäglichung von Events gesprochen wird, kann zu den Abischerzen zusammengefasst werden, dass diese dennoch die im 19. und 20. Jahrhundert etablierten Funktionen von Festen erfüllen:

„Sie wurden als spezifische Spezialform und Kommunikationsgebilde angesehen, die gemeinsame Selbstverständlichkeiten einer Gemeinschaft bekräftigen und damit ein im Alltag fortbestehendes Gefühl der Verbundenheit, des Zusammenhaltens und der Verlässlichkeit hervorriefen“ (Gehres 2021, 24).

Bedeutung der Abiturscherze

Durch das jahrzehntelange Wiederholen der spezifischen Handlungen und dem immer ähnlichen Ablauf des Tages wird deutlich, dass Generationen von Schülern den Abigag als Abwechslung aus dem Schulalltag positiv bewerten. Dabei kann der Abigag gleichzeitig als Lebenslauf- und als Jahreslaufbrauch verstanden werden. Schließlich hat er eine individuelle Bedeutung für den Abiturienten selbst und reiht sich zeitgleich in den Jahresverlauf der Schule ein. Die Abistreiche mit ihrem karnevalesken Grundcharakter sind zeitlich auf einen Tag begrenzt, sie sind im Schulalltag nicht gewöhnlich, bringen die Schüler-, Lehrer- und Mitarbeiterschaft zusammen und beleben so den Verlauf des Schuljahres, während der Abigag dieses gleichzeitig strukturiert (vgl. Gehres 2021, 23, 24). Freilich könnte angemerkt werden, dass Bräuche im klassischen Sinne nur an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden sind und Abigags auch nicht das Brauchkriterium der verbindlichen Form erfüllen, da sie in jedem Jahr etwas anders ablaufen. Trotzdem können Unterrichtsblockaden und Spielaktionen durchaus als Brauchelemente verstanden werden, selbst wenn sie keinen starren Regeln folgen und relativ spontan ausgeführt werden. Dennoch haben sie an den untersuchten Schulen und an vielen anderen Gymnasien in Deutschland ein dauerhaftes Umfeld mit einem festen Publikum, welches den

Fortbestand des Abiturscherzes als lebendigen Brauch sichert (vgl. Mezger 1994, 131; 132). Dies ist auch der Fall, weil es die Abiturscherze schlichtweg noch nicht sehr lange gibt.

Deshalb „stehen hinter den Abschiedsritualen der Reifeprüflinge durchweg aktuelle Motive, die sich wesentlich leichter deuten lassen. Mit anderen Worten: ungeachtet der Begrenztheit ihrer historischen Dimension sind die gymnasialen Abgangsbräuche höchst aufschlußreiche Chiffren für die Wertmaßstäbe, Wünsche, Erwartungen, Ängste, Hoffnungen, Illusionen und Frustrationen – kurz für das Selbstverständnis und das Daseinsgefühl junger Menschen“ (Mezger 1994, 133).

Insgesamt, so lässt sich festhalten, ist der Abigag mit Spielen und Blockaden nicht nur für die Unterhaltung gedacht. Er hat ferner eine individuelle, subjektive Bedeutung. Die Aussagen der Gesprächspartner verweisen darauf, dass die Abiturienten durch die besondere Aktion auch bei Mitschülern und Lehrern in Erinnerung bleiben wollen. Dafür mussten sich die Abiturienten einiges einfallen lassen, um die Scherze der früheren Jahrgänge zu überbieten. Markus Langer bedauert bis heute, dass es seinem eigenen Jahrgang nicht gelungen sei, den Abischerz der vorangegangenen Stufe zu übertrumpfen:

„Ich weiß, unsere Vorgänger haben ein Auto in das Schulgebäude reinbuchsiert, was damals gar nicht gut angekommen ist, weil ein paar Sachen zu Bruch gegangen sind. Wir haben nicht so viel auf die Beine gestellt. Wir haben irgendwelche Laken aus dem Fenster gehängt. Unser Motto war damals ‚Abikalypse now‘ und da haben wir Leinen bemalt und aus den Fenstern gehängt. Bei einer Pause haben wir alle Türen verschlossen und vorne im Schulhof dann ein bisschen was über die Lehrer erzählt. So ein richtiger Abigag, dass wir jemanden so richtig hochgehen lassen, das haben wir nicht gemacht“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93).

In seiner Aussage klang eine gewisse Erwartungshaltung an, dass der Abischerz den aus dem Jahr zuvor übertreffen sollte. Auch wenn nicht direkt über Leistungsdruck gesprochen wurde, so ließen verschiedene Äußerungen doch darauf schließen (vgl. Kipar 1994, 51). Der Vergleich zu den Vorgängern war auch für Matthias Dippel ein entscheidendes Kriterium, warum sein eigener Abigag besonders werden sollte:

„Mir war der Abistreich sehr wichtig, die vergangenen Streiche, die ich von den Jahrgängen vorher mitbekommen habe, waren alle toll und lustig. Die hab ich noch immer sehr gut in Erinnerung, die waren so lustig. Und zum anderen war es

die letzte Möglichkeit mit den ganzen Freunden und Mitschülern den Abschluss zu feiern“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Am Beispiel dieses Gesprächsausschnittes wird das Bedürfnis der Abiturienten deutlich, etwas zu schaffen, was auch nach ihrem Abschluss erinnerungswürdig bleibt. Dabei gibt es eine gewisse Konkurrenz zwischen den Jahrgängen, nicht nur, was das Abschneiden bei Prüfungen betrifft, sondern viel mehr auch bei den Feierlichkeiten und insbesondere dem Abigag (vgl. Kipar 1994, 50). Sie sind sich bewusst, dass sie nach und nach in Vergessenheit geraten werden. Bereits im nächsten Schuljahr wird es Schüler geben, die ihre Namen nicht kennen und nicht wissen, dass sie das Abitur auf eben dieser Schule gemacht haben. Aber mit einem gelungenen Abigag schaffen sie etwas, was einem Teil der Schulgemeinschaft in Erinnerung bleibt, die Lust auf den eigenen Abiturscherz schürt und Inspirationen schafft. Somit tragen sie zum Bestehen dieses Brauchs bei.

Für Manuel Jung spielte die Fortführung dieser positiv besetzten Tradition eine wichtige Rolle. Für ihn war der Abigag eine wertvolle Erfahrung, um sich von der Schule zu lösen und mit seiner Stufengemeinschaft ein letztes, gemeinsames Projekt zu realisieren:

„Der Abigag gehört so dazu. Das wird in jeder Schule oder besser jedem Gymnasium überall so sein. Ich weiß nicht, ob es mal Thema sein sollte, dass das abgeschafft wird, aber das wäre schade. Bisher hatten die 12 und 13 Klassen immer die Freiheit das zu machen und an der Tradition festzuhalten“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Bereits als Fünftklässler war er Teil der Abischerze und wuchs mit der Veranstaltung heran. Der Gag war in jedem Jahr ein spannender Tag im Schuljahr, weshalb er sich auf seinen eigenen Abschluss freute:

„Man erlebt das ja ab der fünften Klasse und freut sich da. Das ist ja auch ein Tag, wo in der Regel gar kein Unterricht stattfindet oder nur wenig, die Lehrer auf der Bühne dann auch mal verarscht werden und kleine Spielchen mit den Lehrern gemacht werden, das genießt man als Schüler auch. Auch in dem Jahrgang, wenn man dann endlich selbst an der Reihe ist“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Hierbei ist festzustellen, dass der Tag von Manuel Jung schon lange herbeigesehnt wurde. Bereits in der Sekundarstufe I wurde der Tag als außergewöhnlich und besonders bewertet, zumindest berichtete er das so in unserem Interview. Zu diesem Zeitpunkt war vielleicht eher der Abischerz das erstrebenswerte Ziel, als dass Jung sich im Alter von zehn oder elf Jahren bewusst war, welche Bedeutung das Abitur haben würde. Trotzdem

konnte der Abigag als Motivation und Projektionsfläche für Wünsche und eigene Ideen dienen.

Die Lust und die Freude an den Abischerzen festzuhalten und diese aufwendig vorzubereiten und zu gestalten, ist mit ähnlichen Gründen Karneval zu feiern verbunden: Der Spaß an einer verkehrten Welt, dem Rollentausch, die Kostümierung (vgl. Braun 2002, 7). „Schlüpft nur eine genügend große Zahl von Personen in die Maske, tut sich etwas wie eine ephemere Gegenwelt auf, in die auch Nicht-Maskierte miteinbezogen werden“ (Braun 2002, 8). Negative Aspekte des Gags wurden nicht thematisiert, was durchaus auf eine verklärende Sicht der Interviewpartner hindeuten kann. Der Abischerz wird idealisiert, was wiederum auf romantisierende Erzählmuster hindeutet, die es nicht erlauben, negativ über den Abigag zu sprechen (vgl. Gehres 2021, 217).

Die verbindende Funktion der karnevalesken Veranstaltung wurde von den Interviewpartnern durchweg positiv beschrieben, was auch erklärt, weshalb bis zum Ausbruch der Corona-Pandemie jährlich der Abischerz gefeiert wurde. Zukünftig gilt es zu beobachten, ob dem Abigag weiterhin die Aufgabe zukommt, die Schulgemeinschaft zu verbinden und somit auch nach der eigentlichen Veranstaltung positive Auswirkungen auf das schulische Miteinander zu haben (vgl. Gehres 2021, 209).

Vor dem Hintergrund der geführten Interviews zeigte sich, dass die individuelle Komponente und der gemeinschaftliche Aspekt die Bedeutung des Abigags ausmachten. Für den einzelnen Abiturienten wurde hier der Übergang vom Schülerdasein zum Ehemaligen eingeleitet. Über Jahre hinweg haben vor allem die jüngeren Gymnasiasten des Weierhofs und des NPGs die Abiturstreiche der älteren Jahrgänge miterlebt. Ihnen wurde vermittelt, dass das Abitur ein erstrebenswertes Ereignis ist, das man gemeinsam mit allen Schülern, ob Fünftklässlern oder Oberstufenschülern, feiert. Manuel Jung formulierte während des Interviews deutlich, dass er sich all die Jahre sehnlich auf seinen eignen Abistreich gefreut habe und sich schon zu Beginn seiner Zeit auf dem Gymnasium vorgestellt habe, wie der Tag aussehen könnte. Mit dem Abigag gehen durchaus subjektive Wünsche in Erfüllung, das persönliche Ziel des Abiturs ist erreicht und die Schüler organisieren mit dem Abigag ein Fest für alle Schüler.

Die Abiturienten können erstmals in der Schule weitgehend schalten und walten, wie sie es wollen. Dadurch entsteht eine karnevaleske Situation mit vertauschten Rollen. Den Autoritätspersonen wird einmal im Jahr der Spiegel vorgehalten. Stellvertretend für alle Schüler, übernehmen die Abiturienten die Macht in der Schule. Hieraus ergibt sich

auch die gemeinschaftliche Funktion des Abiturstreiches. Dabei ist zum einen die unterhaltene Schulgemeinschaft und zum anderen die Gemeinschaft des Abschlussjahrgangs gemeint. Beim Abigag haben sie die letzte Möglichkeit sich vor der restlichen Schule als zusammengehörige Einheit zu präsentieren. Sie können ihre Kreativität und ihren Witz unter Beweis stellen und durch das Großprojekt und die damit verbundenen Vorbereitungen letzte gemeinsame Erinnerungen schaffen. Diese können natürlich positiv und negativ sein, wobei keiner der Interviewpartner über einen Streit während der Organisation des Abigags oder der Abschlussfeier berichtet hat. Nun ist fraglich, ob bei der Organisation alles immer reibungslos ablief und alle Abiturienten stets einer Meinung waren, oder ob die Streitigkeiten im Nachhinein nicht mehr als erwähnenswert wahrgenommen werden, weil der Tag doch gelungen war. Auch hierbei ist der Verweis auf die ‚Gute-alte-Zeit-Geschichte‘ möglich. Während negative, anstrengende Momente der Planung nicht erzählt werden, sind die außergewöhnlichen Momente das, was später berichtet wird. Sicherlich steht dies auch wieder im Zusammenhang mit bestimmten Erzählmustern, die beeinflussen, was wann und wie wiedergegeben wird. Auch die subjektiven Entscheidungen der Interviewpartner bestimmten, was sie berichten möchten und was nicht (vgl. Rieken 2010, 138). Zentrales Thema der Schilderungen waren jedenfalls die positiven Erinnerungen, die nach wie vor mit dem Tag des Abiturstreichs verbunden sind. Dabei ging es also hauptsächlich um fünf verschiedene Aspekte:

1. Gemeinschaftlich mit der Stufe eine große Feier für sich und die Mitschüler zu organisieren.
2. Den Lehrer mit den Spielaktionen „eins auszuwischen“ und so die Schulgemeinschaft zu unterhalten.
3. In Erinnerung zu bleiben und eine gute Stufengemeinschaft zu präsentieren.
4. Den Abigag der früheren Jahrgänge zu überbieten, um die Kreativität und Individualität des Jahrgangs zu verdeutlichen und so ein starkes Identitätsgefühl zu schaffen.
5. Eine Tradition fortzuführen, die den Übergang vom Schülersein zum Ehemaligen für die Mitschüler, die Lehrer und letztendlich für sich selbst verdeutlicht.

Mit dem Abigag endet noch immer die Zeit der Abiturienten in der Schulgemeinschaft, mit den Veranstaltungen verabschieden sie sich mit einer großen Feier von den jüngeren Schülern. Wenn die Abiturienten das nächste Mal die Schule betreten, dann ist das am Tag der Abiturfeier, wo sie offiziell ihre Abiturzeugnisse überreicht bekommen und aus der Schule entlassen werden. Dann werden die Abiturienten zu Ehemaligen. Direkt nach

dem Abiturstreich müssen die Abiturienten jedoch selbst dafür sorgen, dass die Schule wieder ordentlich aussieht. Die Barrikaden müssen abgebaut werden, ein Großteil der Dekoration kann jedoch für die offizielle Abschlussfeier auf der Bühne bleiben. Linden betonte während des Interviews: „Wir wurden sogar gelobt auf unserer Abifeier, dass wir den Abigag so nett gemacht hätten. Und sogar aufgeräumt haben. Das ist ja auch nicht selbstverständlich“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Auch hier erkennt man wieder, dass der Abiturjahrgang in guter Erinnerung behalten werden und es nicht zu sehr übertreiben will. Schließlich könnte es sonst für die nachfolgenden Jahrgänge schwierig werden, einen Abigag mit Erlaubnis der Schulleitung zu veranstalten.

Weitere Möglichkeiten des Abschieds

Aber nicht nur der Abigag kann als Abschied von der Schulgemeinschaft gewertet werden. Es gibt auch noch andere Möglichkeiten den Zusammenhalt des Jahrgangs zur Schau zu stellen und etwas zu organisieren, was den Mitschülern und Lehrern in Erinnerung bleibt. Martina Linden erinnerte sich an eine weitere Aktion ihres Jahrgangs, die nach dem Abistreich organisiert wurde: „Und danach haben wir noch einen Baum vor der Schule gepflanzt“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Es ist offensichtlich, dass Lindens Jahrgang der Schule etwas hinterlassen wollte, was sie selbst überdauert, gleichzeitig zeigt das Geschenk die Dankbarkeit der Stufe, schließlich wäre es nicht notwendig gewesen einen Baum zu kaufen, zu verschenken und einzupflanzen. Die Abiturienten hinterlassen der restlichen Schulgemeinschaft etwas, was sie an den Jahrgang erinnern kann. Zumindest so lange, wie Schüler die Institution besuchen, die wissen, wer aus welchem Anlass den Baum geplatzt hat. Diese Aktion hat eine symbolische Bedeutung, denn mit einem Baum wird häufig Kraft, Leben und Stärke verbunden. Der Pausenhof der Schule gibt dem Baum die nötige Grundlage und den Platz, Wurzeln zu schlagen, sich zu entfalten und zu wachsen. Dieses fast lyrische Motiv kann auch auf die Schulzeit übertragen werden, in der die Schule die Basis für das weitere Leben der Schüler schafft. Dies haben die Klassenkameraden von Linden sicherlich auch erkannt und wollten ihrer Dankbarkeit mit diesem Geschenk Ausdruck verleihen. Zudem hat der Baum auch den Vorteil, dass der Pausenhof verschönert wird und späteren Schülergenerationen Schatten spendet (vgl. Mezger 1994, 106). Besonders beliebt ist das Pflanzen eines Baumes auch, weil er das Schulgelände nicht maßgeblich verändert, sondern das Bestehende ergänzt und sich so organisch in das Gesamtbild einfügt (vgl. Bendix & Kraul 2011, 150). Gleichzeitig kann der Baum für die Stufengemeinschaft und auch für die einzelnen Abiturienten auch

nach der Schulzeit immer wieder aufgesucht werden, sein Wachsen verdeutlicht dabei die Zeit, die seit dem eigenen Abschluss vergangen ist.

Außerdem kann ein sportlicher Wettkampf als Möglichkeit für einen Abschied dienen. Zwei Aufnahmen zeigen die Fußballteams der Lehrer und der Abiturienten im Jahr 1971. Der Untertitel des Fotos, das aus dem Jubiläumsbuch von 1981 entnommen wurde, lautet: „Vor dem traditionellen Fußballspiel Lehrer gegen Oberprima.“ Daraus lässt sich ableiten, dass es damals am NPG üblich war, dass die Abiturienten gegen die Lehrer in einem Fußballspiel antreten.

Dabei überrascht es kaum, dass sich die Schulen für ein Fußballmatch entschieden haben und nicht etwa mit den Lehrern um die Wette laufen oder Rugby auf dem Feld spielen. Erinnerungserzählungen rund um den Fußballsport prägen das Selbstbild der Deutschen maßgeblich. Dazu gehören beispielsweise die Berichte vom „Wunder von Bern“ im Jahre 1954, dem „Wembley-Tor“ zwölf Jahre später oder von der WM in Brasilien, wo Deutschland 2014 den vierten Weltmeistertitel errang. Die Erzählungen über diese sportlichen Großereignisse sind für viele Deutsche mit Emotionen verbunden. Der Fußball wird durch eben jene Erzählungen zu einer der wichtigsten Sportarten der Nation. Rugby oder ein Wettlauf sind auf nationaler Ebene weniger emotional aufgeladen als Fußball und daher für einen Großteil der Bevölkerung weniger wichtig (vgl. Kosthorst 2016, 19; 20).

Was im Großen zur Schaffung einer Nationalidentität beiträgt, das funktioniert auch im Kleinen, wenn die Abiturienten gegen die Lehrer antreten. Diese Tradition gibt es bis heute, auch am Nordpfalzgymnasium findet das Spiel nach dem bestandenen Abitur während der Unterrichtszeit statt. Die restlichen Schüler haben die Möglichkeit mit ihren Lehrern das Spiel zu sehen und die Abiturienten anzufeuern. Durch den Wettkampf wird deutlich, dass sich Lehrer und Abiturienten auf Augenhöhe begegnen. Beide Akteursgruppen nehmen sich als Konkurrenten wahr, gegen die sich ein sportlicher Wettkampf lohnt. Hier spielen nicht mehr Kinder gegen Erwachsene. Vielmehr treten zwei Teams an, die beide ähnliche Chancen auf den Sieg haben (vgl. Brodtmann 1983, 39). Für die Schülerschaft ist es dabei allerdings zentral, dass der Abschlussjahrgang gegen die Lehrer gewinnt, um ihre sportliche Überlegenheit unter Beweis zu stellen. Ein Sieg der Abiturienten über die Lehrer ist ein stellvertretender Sieg für die jüngeren Schüler, die während der Schulzeit abhängig von den Lehrern sind und ihnen nicht als ebenbürtige Mitbewerber begegnen können.



Vor dem traditionellen Fußballspiel Lehrer gegen Oberprima (1971)

Abb. 27: Das Fußballspiel der Lehrer gegen die Abiturienten hat am NPG Tradition (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)

Von einer ähnlichen Wettkampf-Tradition erzählte auch Manuel Jung. In seiner Schulzeit fanden keine Fußballspiele gegen die Lehrer des NPGs statt. Die Abiturienten traten stattdessen gegen die Absolventen des Weierhofs an:

„Zu meiner Zeit war es so, dieser Austausch kurz vorm Abi, wo dann auch noch mal gegeneinander die Fußballmannschaften gespielt und die Verlierer mussten dann bei dem Treffen vor dem Abiball die Halle putzen. Das war dann jährlich diese Sache: Wer hat gewonnen, wer hat verloren? Wer muss putzen und wer muss nichts machen?“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Ähnlich wie bei dem Abigag ging es hier darum, ein Gemeinschaftsgefühl zu kreieren, in dem ein solidarisches Erlebnis die Akteure der Schule verbindet: „Am Ende von 13 Jahren Gymnasialzeit erzeugen Unterhaltungsformen dieser Art das Gefühl einer entspannt-harmonischen Einigkeit, in der sich alle am Schulbetrieb Beteiligten für ein paare Stunden wie eine große Familie erleben“ (Mezger 1994, 92).

Die Traditionen und Rituale rund um den Schulabschluss dürfen jedoch nicht als statisch wahrgenommen werden. Die obligatorischen Elemente des Abschlusses wurden in den beiden vergangenen Jahrzehnten am Nordpfalzgymnasium beispielsweise durch weitere Aspekte ergänzt. Dadurch, dass das Abitur in den Januar verlegt wurde und die Abiturienten noch bis kurz vor dem mündlichen Abitur in die Schule gehen müssen, findet in der Fastnachtszeit eine Motto-Woche der angehenden Abiturienten statt. Dabei entscheidet sich die Stufe kollektiv für verschiedene Themen. In der Woche, bevor die Schulfasnacht in der Aula gefeiert wird, kommen alle 13er in den vereinbarten Kostümen zur Schule. Ob im Schlafanzug, verkleidet als Helden der Kindheit, in Outfits, die stereotype Vorstellungen verschiedener Nationalitäten widerspiegeln, oder schlicht als Abc-Schützen mit Schultüten und Kinderrucksäcken – auch hier soll die Kreativität des Jahrgangs gezeigt und der Zusammenhalt verdeutlicht werden. Die Fotos der Verkleidungen finden

sich häufig in den Abizeitungen. Die Kulturwissenschaftlerin Katrin Bauer vermutete 2016 in einem Interview mit Spiegel-Online, dass das Phänomen der Mottowoche im letzten Jahrzehnt besonders durch den Einfluss der USA aufgekommen sei (vgl. Spiegel-Online Interview Bauer 2016). In den USA ist es üblich, nach den langen Sommerferien das Homecoming zu feiern. Bei diesem Schulfest gibt es nicht nur ein wichtiges Football-Spiel, sondern auch einen festlichen Schulball. In der Woche davor findet eine Spirit Week statt, in der sich die Schüler nach bestimmten Mottos verkleiden. Ziel der Kostümierung ist es, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler zu steigern und sie auf das wichtige Spiel einzuschwören (vgl. Höher 2011, 22). Auch die Mottowoche der Absolventen soll dazu beitragen, dass die Schüler die Schule als Ort der Gemeinschaft wahrnehmen. Vor dem Abschluss, der mit der endgültigen Trennung der Stufengemeinschaft verbunden ist, soll so die Verbundenheit der Schüler inszeniert werden (vgl. Höher 2011, 24; 25).

Eine weitere Neuerung, im Vergleich zur Schulzeit der Gesprächspartner, ist auch die Herstellung eines Abifilms, der dann während des Abigags vorgeführt wird. Durch die voranschreitende Technisierung wurde es in den 2000er-Jahren immer leichter und kostengünstiger eigene Filme herzustellen, zu schneiden und online zu veröffentlichen. Deshalb finden sich auf der Videoplattform YouTube einige komplette Abifilme und Trailer zu den Filmen der Absolventen des Nordpfalzgymsiums (vgl. Abifilm Nordpfalzgymsium 2010; 2015; 2018). Hier wird erneut das Streben der Jahrgänge nach gemeinsamen Erinnerungen und Abgrenzung deutlich. In den Filmen spielen die Abiturienten selbst die Hauptrolle, sie schlüpfen aber auch in die Rolle des Drehbuchautors, übernehmen die Regie und die Kamera, sorgen für Kostüme und Requisiten. Auch hier sollen Erinnerungen verbildlicht werden. Im Unterschied zu Fotografien werden in den Filmen auch die Stimmen der Absolventen, ihre Haltung, Gestik und Mimik in den unterschiedlichsten Situationen festgehalten. Die Filme inszenieren den Abschlussjahrgang einmal mehr. Den Film der ganzen Welt über das Internet zugänglich zu machen, ist der größtmögliche Schritt, um als Abiturjahrgang in Erinnerung zu bleiben. Aber auch schon vor der digitalen Revolution gab es Filmbeiträge, wie im Jahrgang von Frank Weber: „Wir hatten aber das Glück, wir hatten einen im Jahrgang, dessen Hobby war Super-8-Film. Und der hatte einen Film zusammengestellt. Einen Abifilm“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84).

Egal ob Mottowoche, Fußballspiel oder Abistreich, hinter den Unterrichtsblockaden und den Spielaktionen steckt viel Planungszeit. Der Abigag ist für die

Interviewpartner der krönende Abschluss ihrer Schulzeit. Seit der Unterstufe haben sie selbst bei zahlreichen Abscherzen teilgenommen. Sie mussten durch verbarrikadierte Türen ins Schulgebäude gelangen und konnten dann zusehen, wie die Abiturienten die gemeinsamen Lehrer mit ihren Scherzen herausforderten. Auf dem Weierhof und dem NPG geht der Abigag stets mit dem Verkauf der Abiturzeitung und dem Tragen eines Motto-Shirts einher. Diese beiden Elemente des Schulabschlusses sollen auf den folgenden Seiten näher betrachtet werden.

5.4.2 Die Abizeitung – Ein Buch voller Erinnerungen

„Das Unmögliche ist gelungen. Abiturienten sind aus der Lehranstalt entflohen. Informationen über die Täter ab S.5“, heißt es auf dem Deckblatt der Abizeitung von Nadja Ackermann aus dem Jahr 1994. Die 38 Abiturienten hatten für ihren Abigag das Motto „Eine starke Truppe“ gewählt und das Abibuch im Stil der Bild-Zeitung gestaltet. Auf dem Einband prangen reißerische Überschriften in großen Lettern wie „HAMMER! Lehrerin rast rückwärts in Radarfalle – 1 Monat Haft?“ oder „Gymnasiallehrer schluchzt: Ich habe eine Schülerallergie!“. In der linken oberen Hälfte des Titelbilds ist der Name der Zeitung und der Preis zu lesen: „Juni 1994, 5 Märk, Abild“. Dieser Titel zeigt einerseits die regionale Verwurzelung in der Pfalz, denn Märk ist der pfälzische Ausdruck für die Deutsche Mark. Andererseits erkennt man auf den ersten Blick, dass es sich um eine Abiturzeitung handeln muss, da das Wort ‚Abi‘ bereits deutlich im Titel der Zeitschrift erkennbar ist. Dass es eine von Schülern gemachte Zeitung ist, die subjektive Wahrnehmungen festhält, wird nicht nur durch das „abhängig parteilich“ auf dem Deckblatt deutlich. Auch im Impressum wird explizit darauf hingewiesen: „Die in den einzelnen Texten vertretene Meinung muß nicht die Meinung der Redaktion oder des gesamten Jahrgangs widerspiegeln.“ Dieser Satz sollte die Macher der Zeitung wohl vor Kritik von Lehrern, Eltern oder Mitschülern absichern. Die Zeitschrift umfasst immerhin 194 Seiten und hatte eine Auflage von 600 Stück.

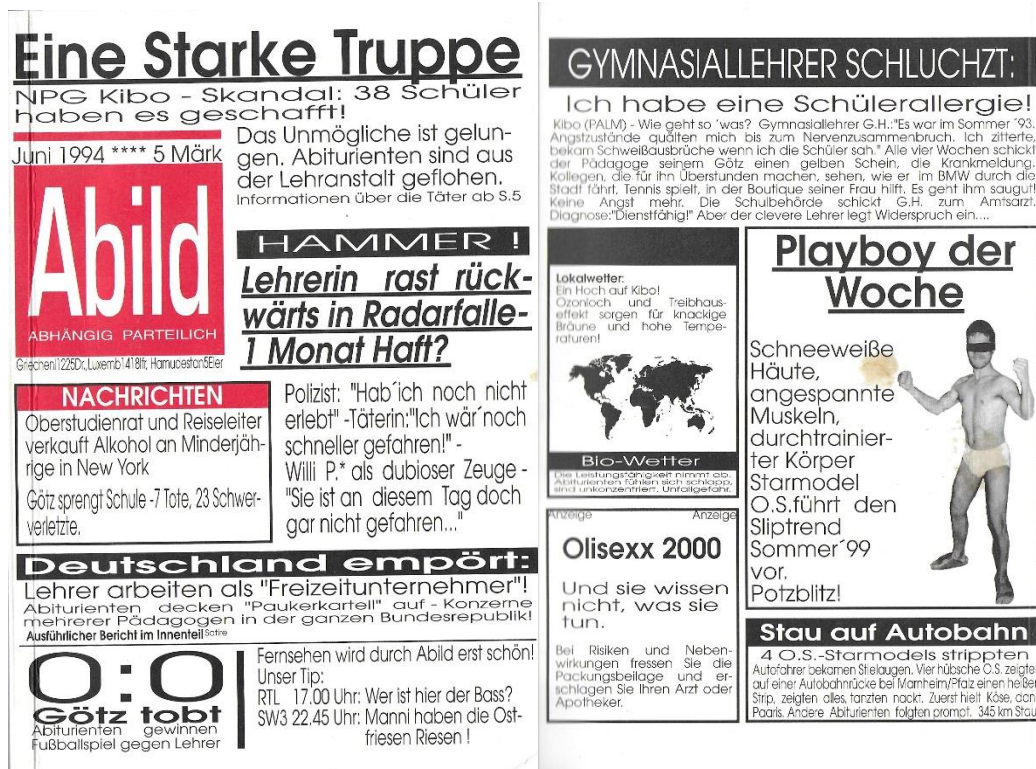


Abb. 28: Cover und Rückseite der Abizeitung 1994 (Quelle: Abiturzeitung NPG 1994)

Dies ist nur eins von vielen Beispielen für eine Abizeitung des NPGs oder des Weierhofs. Die Abizeitung stellt dabei eine kreative, selbstständige und gemeinschaftliche Produktion eines Jahrgangs dar. Die Arbeit daran soll Spaß machen, wie auch beim Lesen unterhalten und ein vorzeigbares Dokument hervorbringen (vgl. Kipar 1994, 154). Abiturzeitungen erscheinen jährlich, werden durch die Absolventen selbst gestaltet und dienen als Andenken an die drei Jahre der MSS-Zeit in der Sekundarstufe II. Jeder Schüler der Stufe kann sich an der Gestaltung des Buches beteiligen und Texte für seine Freunde oder andere Artikel verfassen. Eine Redaktion, die ebenfalls aus den Abiturienten besteht, übernimmt jedoch die Korrektur und das Gestalten der Zeitung. Diese erscheint schließlich nach dem erfolgreich bestandenen Abitur und wird am Nordpfalzgymnasium und am Gymnasium Weierhof am Tag des Abigags und Abiballs verkauft. Zielgruppe sind also die jüngeren Mitschüler, Familienangehörige und die Lehrer der Schule. Während die Mottos je nach Schule und Jahrgang möglichst individuell und verschieden sein sollen, ist der Inhalt der untersuchten Abiturzeitungen jedoch recht ähnlich.

Bei den Abiturzeitungen handelt es sich folglich um ein Andenkenbuch mit einer begrenzten Reichweite, das durchaus mit Hochzeitszeitungen vergleichbar ist. Diese werden meist von Freunden des Brautpaares erstellt und enthalten Anekdoten und Fotos, dabei sollen das Brautpaar und die Gäste durch die Kreativität und Individualität der Zeitung überrascht und unterhalten werden. In nostalgischen Momenten können die Hochzeits-

wie auch die Abiturzeitungen erneut durchgeblättert werden (vgl. Hochzeitszeitung 2022).

Covergestaltung – Mottos sollen Individualität des Abijahrgangs hervorheben

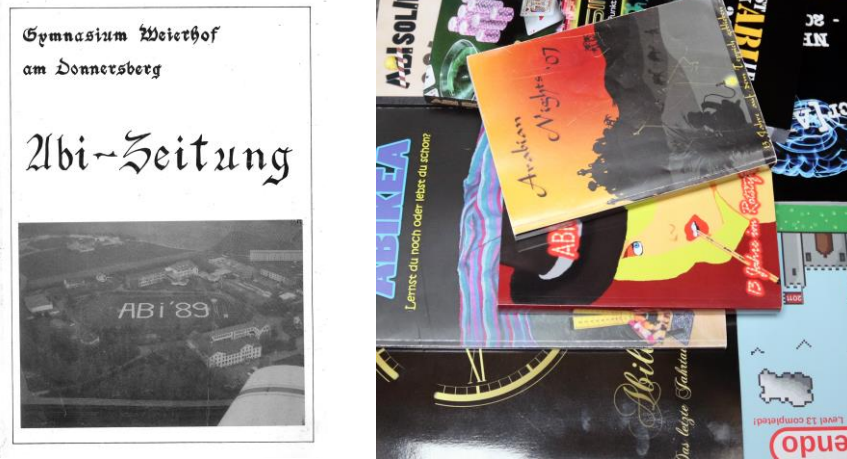


Abb. 29: Abizeitung Weierhof 1989 Abb. 30: Sammlung Abizeitungen des NPGs (Foto: Helena Klein)

Das Titelbild ist das erste, was potenziellen Lesern bei Magazinen, Büchern und Zeitschriften auffällt. Häufig werden bei den Titelbildern Text und Fotografien oder Zeichnungen kombiniert, dabei soll das Cover möglichst von weitem erkennbar sein, um Interessierte anzulocken und zum Kauf anzuregen. Die Titelbilder haben meist etwas mit dem Inhalt des Printprodukts zu tun und zeigen dem Käufer so, was ihn erwartet. Zwar muss das Cover der Abiturzeitschriften nicht aus der Masse konkurrierender Magazine hervorstechen, dennoch wurden die Titelbilder der untersuchten Zeitungen liebevoll gestaltet. Auch bei den Abiturzeitungen verriet das Cover etwas über den Jahrgang. Die einzelnen Titelbilder zeigten, dass es sich um eine Abizeitung handelt, und gaben dabei das Motto des Abigags preis. Das Coverfoto ergänzte den Schriftzug und wurde passend zum Motto gestaltet. Die Käufer bekamen dadurch einen Eindruck, was sie in dem Buch erwarten könnte. Kipar beschreibt die Abiturmottos als Festelement, welches nach dem 2. Weltkrieg an Popularität verlor und schließlich in den 1980er-Jahren wieder beliebter wurde (vgl. Kipar 1994, 155). Die individuellen Mottos können dabei helfen, unterschiedliche Ideen zu bündeln und unter einem Dach zu vereinen. Dabei ist das Motto sinnvoll, um etwas Originelles zu entwickeln, ohne das Rad komplett neu erfinden zu müssen. Zudem schaffen die Mottos eine Abgrenzung zu anderen Abschlussjahrgängen in der Region (vgl. Kipar 1994, 157).

Charakteristisch für das Deckblatt einer Abizeitung ist, dass immer deutlich erkennbar ist, dass es sich um eine Abizeitung handelt. Selbst wenn sich die Abibücher an

der Gestaltung gewöhnlicher Magazine orientieren, verrät das Wort „Abi“ im Titel, dass es keine gewöhnliche Schülerzeitung, sondern eine Abizeitung ist. Das Abschlussjahr wird ebenfalls direkt angezeigt. So nannte der Weierhof sein Abschlussbuch 1989 schlicht. „Gymnasium Weierhof am Donnersberg Abi Zeitung“. Das NPG betitelte die Ausgabe 1991 mit „Abi unzensierte Ausgabe oder: die Ratten gehen von Bord“. Die Gestaltung der Titelbilder und die Wahl der Mottos bleiben den Jahrgängen der Gesprächspartner selbst überlassen. Da das jeweilige Motto des Jahrgangs vor dem Abiturscherz in der Regel geheim gehalten wird, erfahren die jüngeren Mitschüler und Lehrer erst am Tag des Abigags das Motto, wenn sie das Cover der gekauften Abiturzeitung sehen. Die Abiturienten organisieren den Verkauf selbst und die Einnahmen fließen in die Jahrgangsklassen. Das unterscheidet die Abiturzeitungen von gewöhnlichen Schülerzeitungen, deren Erlös nicht nur einer Stufe zugutekommt.

Da die Abiturienten fast völlige Freiheit bei der Gestaltung der Abiturzeitungen haben, können sie selbst über das Format, die Farben und die Gestaltung mit grafischen und textlichen Elementen bestimmen. So druckten die Abgänger des Nordpfalzgyrnasiums ihre Zeitung 2006 in DIN A4, vorher war ein kleineres Format gängig gewesen. Sie hatten die Größe passend zu ihrem Abiturthema gewählt, denn sie gestalteten das Heft wie den beliebten Katalog eines schwedischen Möbelhauses. Das Motto lautete: „Abikea, Lernst du noch oder lebst du schon?“ Wie bereits angeklungen ist, sollen die Mottos die Einzigartigkeit eines Jahrgangs verdeutlichen und sie so von den Vorgängern abgrenzen. Das Motto vereint den gesamten Jahrgang. Die Abizeitung, das Motto-Shirt, der Abschlussfilm, der Abigag und auch die Dekorationen auf der Bühne können so auf ein Thema abgestimmt werden.

Bei den verschiedenen Mottos werden häufig beliebte Trends aus der Pop-Kultur und der Werbung aufgegriffen. Film- oder Computerspieltitel können die Abiturienten inspirieren. So war das Cover und die Abizeitung des Weierhofs 1992 stilistisch an Horrorfilme und Gruselromane angelegt, das Motto lautete schließlich: „The Abi Horror Picture Show“. Die Gestaltung der Abizeitschrift des Nordpfalzgyrnasiums im Jahr 2011 erinnerte an eine beliebte Spielkonsole: „Abitendo; Level 13 completed!“: Ein Jahr später folgte eine Hommage an die komödiantische Arztserie „Scrubs“: Auf dem Cover waren die Umrisse eines Gehirns abgebildet, der Titel lautete: „Scr[ABI]s“. Gesprächspartner Langer berichtete von dem Motto seines Jahrgangs „Abikalypse now“. Der Titel verweist auf das Kriegsdrama „Apokalypse now“, das zur Zeit des Vietnamkriegs spielt (vgl. Interview Markus Langer, Weierhof '93). Auffällig ist also, dass sich nahezu alle

Themenbereiche für ein Abimotto anbieten. So lautete das Motto des Weierhofs 1991 „Abi-baba und die 84 Räuber“, auf dem NPG hieß es 16 Jahre später: „Arabian Nights; 13 Jahre auf dem Teppich geblieben“. Selbst Stiftmarken oder Spielbanken können für eine kreative Covergestaltung sorgen. „Cabisino; 13 Jahre um jeden Punkt gepokert“, „Abi Rouge; 13 Jahre im Rotstiftmilieu, Stabile Eskabilation“ waren weitere Abimottos am NPG. Auch schulspezifische Themen können gewählt werden. So lautete das Motto 2010: „Abisoliert; Asbest as we can“. Ähnlich wie 16 Jahre zuvor bei Nadja Ackermann, hatten sich die Abiturienten mit Bauhelm und Werkzeugen fotografieren lassen, um den Umbau ihrer Schule aufzugreifen.

Die Abiturzeitungen werden von den Abiturienten mehr oder weniger professionell gestaltet. Im Allgemeinen ist zu beobachten, dass die Abizeitungen mit den Jahren aufwendiger werden. Durch den technischen Fortschritt und die damit verbundene Preisentwicklung wird die Gestaltung der Bücher immer leichter. Fotocollagen müssen nicht mehr länger gebastelt und eingescannt werden, sondern werden direkt mit speziellen Programmen am PC erstellt. Während die Artikel der Abizeitung des Weierhofs 1989 noch mit Schreibmaschine verfasst wurden, sind später alle Texte am PC getippt. Dies verweist gleichzeitig auch auf den EDV-Zugang der Schüler, durch die immer kleiner werdende Technik und die steigende Konkurrenz in der Computerbranche werden günstigere Preise möglich. Somit werden nach und nach Computer von den Schulen gekauft und auch im Privathaushalt üblicher. Selbst wenn die Abiturienten anfangs vielleicht keinen eigenen PC besitzen, spricht die Entwicklung in der Covergestaltung dafür, dass sie zumindest Zugang zu einem Schulcomputer oder einem anderen öffentlichen oder privaten Gerät hatten, um die Abizeitungen zu gestalten. Auch die Titelbilder werden nicht mehr per Hand gezeichnet, sondern teilweise oder ab den 2000er-Jahren fast ausschließlich mit dem Computer bearbeitet. Dies zeigt die Entwicklung der Abiturzeitungen des NPGs deutlich. 1991 wurde ein Jahrgangsfoto mit einem handschriftlich angefertigten Titel versehen, das Wort „Abi“ wurde dabei dreidimensional mit einer Fluchtpunktperspektive gestaltet, um das Titelbild interessanter aussehen zu lassen. 2006 wurde ein Foto mit einem PC-Schriftzug ergänzt, dabei hat das Titelbild tatsächlich große Ähnlichkeit mit dem Werbekatalog des großen schwedischen Möbelhauses IKEA. Schriftart und Farbe wurden entsprechend des Firmen-Designs angepasst. Die Beispiele von 2011 und 2018 verdeutlichen einmal mehr, wie professionell die Abiturienten mittlerweile im Gestalten der Abiturzeitungen agieren können. Sie haben Zugang zu Bildprogrammen, die eine digitale Ausführung der Titelbilder erlauben. Anhand der Abizeitungen lassen sich also

Entwicklungen in Bezug auf die Technik, die fortschreitende Digitalisierung, den Zugang zu PCs und Bearbeitungssoftware und der damit verbundenen Erschwinglichkeit für Heranwachsende erkennen, die so in vielen Teilen der deutschen Bevölkerung stattgefunden hat.

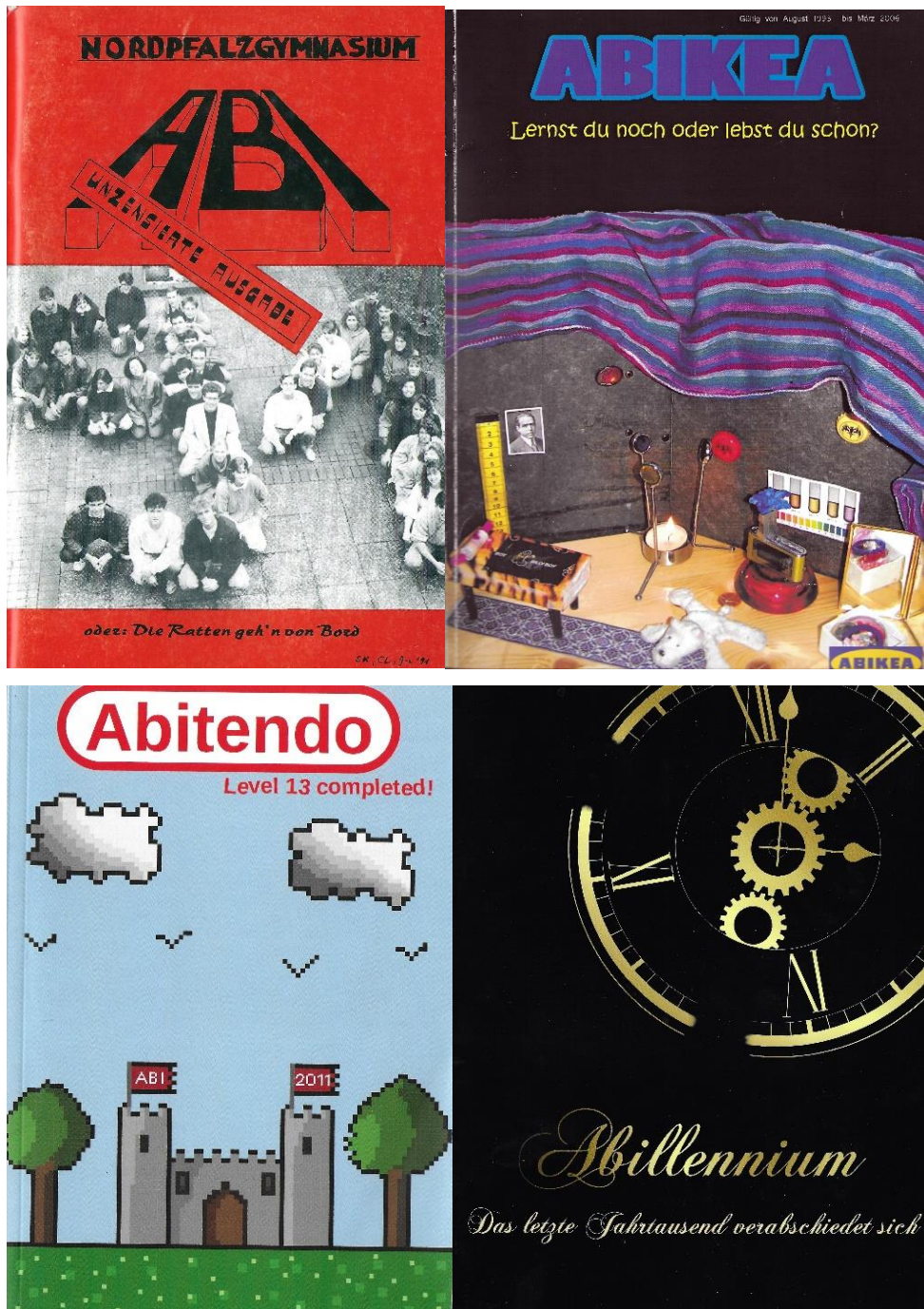


Abb. 31: Abizeitungen des NPG 1991, 2006, 2011 und 2018

Charakteristischer Aufbau der Abiturzeitungen

Betrachtet man das Inhaltsverzeichnis der NPG-Abizeitung von 1994, dem Jahrgang von Nadja Ackermann, erfährt man mehr über die Schulzeit des Abschlussjahrgangs. Nach

dem Vorwort und einem Foto des gesamten Jahrgangs werden die einzelnen Absolventen vorgestellt. Danach werden diejenigen aufgelistet, die das Abitur nicht geschafft haben, oder den Jahrgang aus anderen Gründen verlassen haben. Explizit wird an einen Mitschüler erinnert, der zwei Jahre zuvor tödlich verunglückt war. Im Anschluss folgen Texte über die verschiedenen Kurse. Darin wird der Unterricht mit den Lehrern zusammengefasst. Immer wieder werden lustige Anekdoten berichtet. Es gibt verschiedene Bilder Collagen, die die Schüler bei gemeinsamen Partys oder Klassenfahrten zeigen. Zudem gibt es scherzhafte Horoskope und Berichte über die Exkursionen. Des Weiteren werden den jüngeren Schülern Spicktipp für Kursarbeiten bei bestimmten Lehrern gegeben und erfundene Artikel in Bild-Manier verfasst, so wird beispielsweise behauptet, dass eine Lehrerin rückwärts in einer 30er-Zone geblitzt worden sei.²⁷ Neben all den scherzhaften Beiträgen gibt es auch weniger spaßige Artikel, die weniger unterhalten, sondern vielmehr bilden sollen. Diese beschäftigen sich beispielsweise mit der Notengebung am Nordpfalz-gymnasium, den Rechten von Schülern oder dem Schreiben einer Facharbeit. Zwischen den verschiedenen Beiträgen haben lokale Unternehmen Werbeanzeigen drucken lassen. Dadurch konnte der Jahrgang Geld einnehmen, das für die Herstellung der Zeitschrift verwendet wurde.

Die Schüler-Beschreibungen sind für jeden Schüler des Jahrgangs gleich aufgebaut. Die Artikel wurden hier nach den Sternzeichen der Abiturienten sortiert. Am Anfang der Charakteristik steht die „NPG Abi-Card 94“. Damit ist ein kurzer Steckbrief gemeint, der Namen, Adresse, Geburtstag, Telefonnummer und die Leistungskurse der Schüler enthält. Links und rechts daneben sind zwei Fotos der Absolventen. Eins zeigt sie mit einem Helm und Werkzeug, passend zum Thema des Abigags. Das andere ist eine gewöhnliche Portrait-Aufnahme, die entweder aus der Kindheit stammen kann oder ein aktuelles Foto der Absolventen zeigt. Darunter folgt ein Text, den die Freunde für den Absolventen geschrieben haben. Dabei steht es den Verfassern frei, wie sie den Text aufbauen: Ob als Gedicht, Aufzählung von Stichpunkten, Märchen oder als Bericht über die typischen Eigenschaften der Person – hier sind der Kreativität der Freunde kaum Grenzen gesetzt. Oftmals wird der Absolvent von dem Text überrascht, da er die Worte seiner Freunde erst in der Abiturzeitung lesen darf. Diese Fremdwahrnehmungen sind

²⁷ Dass nicht alle Schüler den scherzhaft gemeinten Artikel verstanden haben und sich daraus eine schulinterne „Urban Legend“ entwickelte, sei hier nur am Rand erwähnt. Als meine Klasse die besagte Lehrerin 10 Jahre später im Unterricht hatte, wurde uns diese Geschichte von älteren Schülern als Wahrheit verkauft und wir gaben sie wiederum an die nachfolgenden Klassen weiter.

Momentaufnahmen, die das Verhältnis der Schulkameraden dauerhaft in dem Buch festhalten und später als Erinnerungsstück dienen sollen.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	S. 3	Frauen	S.123
Jahrgangsfoto	S. 4	Es lebe...	S.124
Charakteristiken	S. 5	Elsinger	S.125
Abi '94	S. 55	Wer die Wahl hat...	S.126
Gruppenfoto	S. 56	E-LK I-II	S.127
Deserteure	S. 57	Facharbeit	S.128
Hölger	S. 58	Kurz gestutzt	S.131
Der Kommentar	S. 59	Glaube, Liebe, ...	S.132
Bubi	S. 60	Psycho-Test	S.133
Dumme Sprüche	S. 61	Unsere Physiker	S.136
Daydreams	S. 62	Okay	S.137
Black'n Decker	S. 64	Radarfalle	S.140
Lösen	S. 65	Auf Deutsch gesagt	S.143
Wayne's World I	S. 67	Segen	S.144
Übrigens...	S. 68	G-LK	S.145
Gido Freyer	S. 69	Frauen	S.147
Geistige Wende	S. 71	Poesie	S.148
Enttüllungen	S. 72	Geile Zeiten	S.149
Jahreskonzert	S. 73	Goethe	S.151
Detlef	S. 74	Dr. Sommer	S.152
Enterprise-Quiz	S. 76	Spicken	S.153
CH-LK	S. 77	Umfrage	S.155
Schüler unter sich	S. 79	Vermischtes	S.156
Dominja	S. 80	Rohde	S.157
Die Revolution	S. 81	Collage	S.158
Tierisch gut	S. 83	Schutzmann	S.159
Wochenhoroskop	S. 85	D&D	S.160
Leyendecker	S. 87	Pöfneck	S.162
Auf Freyers ...	S. 89	Denver	S.164
Abi-Disco	S. 91	Kleene Sprütche	S.167
Moskau '92	S. 93	Lehrer-Kartell	S.169
The Hidden	S. 95	Operation	S.171
Sie	S. 96	Berlin	S.173
Hotte-hü	S. 97	Wayne's World III	S.174
Typisch Bernd	S. 99	Ostfiese	S.175
D-GK	S.100	Brief an Manni	S.176
Wayne's World II	S.101	Gido Mutante	S.177
Freyer Galerie	S.102	Tiefen der Mathematik	S.178
Notengebung	S.103	Müller Special	S.179
Ahnengalerie	S.105	Chemieküch	S.180
Alles Müller...	S.106	BH-Story	S.181
F-LK	S.107	Vorsicht Lyrik	S.182
Top Secret	S.110	Guck weg	S.183
Sonnet für Rosi	S.111	Die Kiddies	S.184
The Italian	S.113	Ohne Worte	S.185
Teufisches	S.114	Errare humanum est	S.186
Die Kämetz	S.115	Auflösung Enterprise	S.187
Rechte der Schüler	S.116	Auflösung Psycho-Test	S.188
Liebe ist...	S.117	(...)	S.189
PH-LK	S.119	Nachwort	S.191
Magic Cube	S.121	Impressum	S.193
Übrigens...	S.122		

Abb. 32: Inhaltsverzeichnis der Abiturzeitung des NPGs 1994 (Quelle: Abizeitung NPG 1994)

Ähnlich aufgebaut ist die Abizeitung des Weierhofs aus dem gleichen Jahr. Die Abizeitung des Gymnasiums Weierhofs steht 1994 unter dem Motto: „Lasst die Puppen tanzen“. Auf dem Titelbild erkennt man Miss Piggy und Kermit, den Frosch, als Marionetten in einer Absolventenrobe mit Doktorhut. Auf der Rückseite heißt es in großen Buchstaben: „Applaus, Applaus, Applaus!!!“ Dieser typische Spruch des Frosches aus der Muppet-Show kann auf die Absolventen des Jahrgangs übertragen werden, die das Abitur mit Bravour gemeistert haben und nun die Show-Bühne der Schule verlassen. Die Abizeitung wurde im Juni 1994 ebenfalls für fünf DM verkauft. Sie umfasste 200 Seiten und hatte eine Auflage von 600 Stück. Die 76 Abiturienten werden ebenfalls zunächst mit einem Foto und einem Steckbrief präsentiert, dann folgen Beschreibungen, die die Freunde verfasst haben.

Insgesamt sind die Artikel in den Abiturzeitungen wenig kritisch oder polarisierend. Die Texte stellen die Mitschüler überwiegend in einem positiven Licht dar (vgl. Großkopf 2011, 88). So sorgen die Freunde dafür, dass jeder Absolvent die Schule mit einem guten Gefühl verlassen und gestärkt in den neuen Lebensabschnitt starten kann.

Durch den positiven Bericht über den eigenen Charakter erfahren die Absolventen noch einmal eine Wertschätzung der Personen, mit denen sie die letzten Jahre verbracht haben. Mit diesem gestärkten Selbstbewusstsein können sie selbstsicherer in ihr neues Umfeld starten:

„Insofern erfüllt jede Abizeitung, die eine freundliche Charakterisierung der Mitschüler vornimmt, unter anderem diesen Zweck: den Abiturienten Selbstbewusstsein zu vermitteln und ihnen so zu verstehen zu geben, dass man als liebenswerter Mensch auch in einem neuen sozialen Gefüge seinen Weg finden wird“ (Großkopf 2011, 103).

Die Kursberichte fallen zwar etwas spöttischer aus, lassen sich aber durchaus mit einem Augenzwinkern lesen, sodass sich die betroffenen Lehrer nicht persönlich angegriffen fühlen müssen. Die Schwächen des Lehrers und seines Unterrichts werden thematisiert, da keine Bestrafungen mehr zu fürchten sind, dennoch bleiben die Beschreibungen respektvoll. Dies deutet darauf hin, dass der Jahrgang auch den Lehren positiv in Erinnerung bleiben möchte und sich gleichzeitig an die schönen Dinge der Oberstufenzeit erinnert werden soll (vgl. Großkopf 2011, 93).

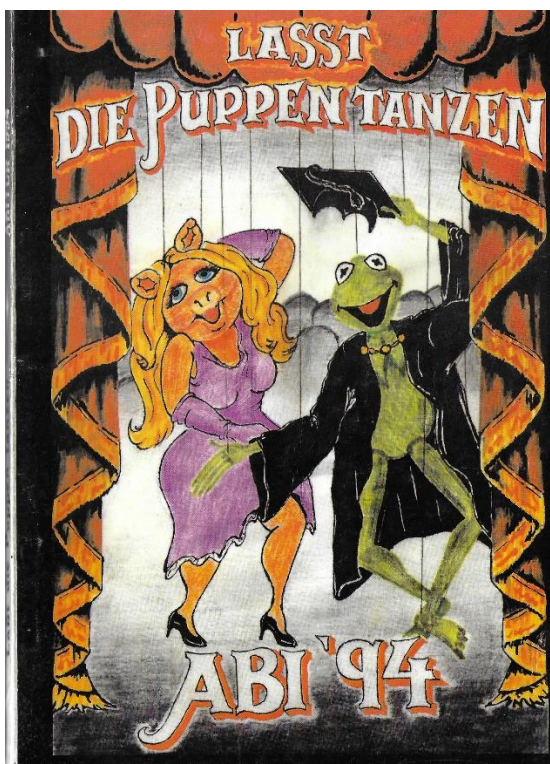


Abb. 33: Abizeitung Weierhof 1994

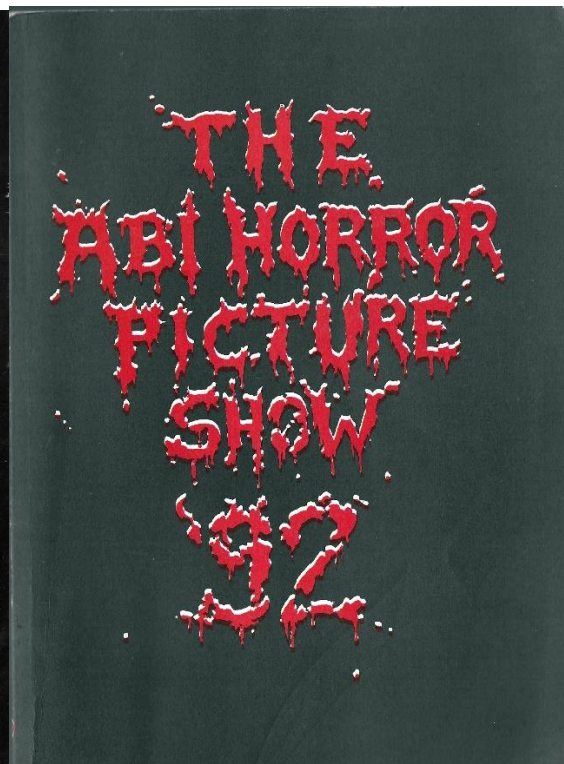


Abb. 34: Abizeitung des Weierhofs 1992

Im Anschluss werden die einzelnen Kurse und Klassenfahrten vorgestellt. Sammlungen von lustigen Sprüchen und Fotomontagen sollen den Lesern einen Einblick in den Schulalltag der Absolventen geben. Diese Elemente scheinen typisch für die Abizeitungen am

Nordpfalzgymnasium und am Gymnasium Weierhof zu sein. Betrachtet man sich die Inhaltsverzeichnisse aus den Jahren 1991 und 1992, erkennt man diese Elemente wieder, wenn auch in einer etwas anderen Reihenfolge.

INHALT	
7	Abi Spiel
8-9	Entstehung
10-12	Drogenreport
13-14	Der falsche Heilige
15-16	Intelligenz & gute Noten
18-24	Die letzte Kopic
29	Schneeball '91
30-31	Mathe-Leistung
32	George Christ Superstar
35-36	Textinterpretation
38-40	Von Bienen und Vampirern
42-43	RTL-Platz
45-118	Charakteristiken
120-122	Peterchens Brüsselfahrt
123	und nochmal Brühker
125-126	Terminator II
129-130	Heiliges Integral
132-133	Wie ernähre ich mich gesund?
136-139	Hilfe, die Japaner kommen
142-143	Die mit den Wölfen tanzen
145-146	Einigkeit und Recht und Freiheit
148-149	Unser Wiki(ragen)
152	Hurra
156-157	Heatrix und Heidi
159	SCHUL-Abkürzung jetzt
162-163	Aufführ. Behind. zur Sonne
165-167	Ein kleiner Sack ...
171	Achtung, Klassik!
174-175	Geschichtstest Film
178-179	Verkehrte Welt
182-183	Schrittgeschwindigkeit
189	Der Wolf und die sporflischen...
192-194	Spiegelstein, Spiegelstein...

Abb. 35: Inhaltsverzeichnis Abizeitung Weierhof 1992 (Quelle: Abizeitung Weierhof 1992)

Impressum

Artikel und Charakteristiken schreiben und tippen, Darunter sammeln und gestalten, Fotos entwickeln und auswählen, Computer, "Mäuse" und Drucker, Layout, Anzeigen von Papieren, für Verpflegung sorgen (bevorzugt: Wiener Kaffee), Das, Gaffel, Gabel... , Kaffee und Bier), viele Kopien, zahllose Anfertigungen, "Handwerkzeug" (i. e. schwarze Stifte, Kleber, Tipp-Ex...), gute Ideen, viel viel Zeit und Nerven, sowie "ne Menge Leute aus unserer Jahrgangsstufe...

Das Ergebnis von vielen Stunden Arbeit, Chaos und auch Spaß:

Abizeitung '91

*Anfrage: 650 Stück
Preis: 5 DM
Gedruckt bei GTS-Druck, Kirchheimbolanden.*

Vielen Dank der Memontengemeinde Weierhof und der evangelischen Kirchengemeinde Bolanden für die Zuverfügungstellung ihres Gemeinderäums, sowie der Schulleitung für die Benutzung des Sekretariats und der Dunkelkammer.

woogmorgen kirchheimbolanden **GTS DRUCK** telefon 063 52/18 37 telefax 63 87

-185-

INHALT

Vorwort
Kündigung
Im Lauf der Zeit
Von manchen, die aussagen, das Bakteln aus lernen
Raum 20 in der wuesten Höhe
Es geht das Gerächt um, das
Im Keller
Wollich in der Aula
Jene von Abi 2
Grae humanum est
Die Schule in Filmtiteln
Aus einer Gerichtsverhandlung
Wie wird man ein Aler Kandidat
Karl der Große
Let's see who is akant today ?
Non scholas, sed vitae discimus !
Club der schlafenden Physiker
15 Jahre einfach so
Kulinarische und Literarische Genüsse mit Riter Rudi
Kein Platz für Genies
Charakteristiken o. Die 64 Räuber

4 Ausleger
6 Was! "He!
8 Stillenangebot
2 Warum ist abbi kein ein Spaßbürger zu sein
25 The American way of Life
28 Ein ganz normaler "Frankbällisch - kurz
33 Klassenbuchwettbewerb E20017
34 Chiese paper, please !
44 Eine enette Sache
49 Mathematik - Gussar
50 Mut zur Lücke
52 Trauung
53 Schüssel- Untersuchungen
57 Desiderata
63 Informatik
66 Fehlkundenbögen
68 Evolutionäre Erkenntnistheorie
74 Das Läden S.S. aus D.
83 Grundkurs oder Leistungskurs ?
85 Bio - LK
86 Das wars
87 Inhalt
88 Impressum
89 Kündigung

-189-

Abb. 36: Inhaltsverzeichnis Abizeitung NPG 1991 (Quelle: Abizeitung NPG 1991)

Am Inhalt der Abiturzeitungen hat sich bis ins Jahr 2018 kaum etwas verändert. Die Höhepunkte der Sekundarstufe II werden rekapituliert und die jüngeren Schüler werden mit

Hinweisen versorgt (vgl. Abizeitung NPG 2018). Die Abizeitungen reduzieren die Oberstufenzeit auf das Nötigste. Schüler, Eltern und Lehrer können diese Erinnerungen in Buchform kaufen, sammeln und im Regal bewahren.

Die Abiturzeitung, die in den vorliegenden Fällen eigentlich beinahe den Umfang eines Buches hat, ist nicht nur unterhaltsame Literatur oder ein kollektives Ego-Dokument einer Stufe. Vielmehr kann sie als Zeitzeuge bewertet werden: „Dinge gestalten unsere Kultur. Mit der Gestaltung von Dingen werden auch unsere Verhaltensformen, wird auch unser Selbstbild mitgestaltet, Dinge bringen unser Verhalten ‚in Form‘“ (Heidrich 2000, 13). Gegenstände haben dabei nicht nur einen materiellen Wert. Eine Abizeitung des NPGs kostete maximal fünf DM, ihr immaterieller Wert ist für die Hersteller oder Besitzer jedoch ein anderer: „Was Objekte jeweils sind, was sie darstellen und was sie leisten können, ergibt sich aus ihren materiellen und immateriellen Rahmungen“ (Kalthoff, Cress & Röhl 2016, 14).

Die Bedeutung der eigenen Abizeitung wurde in mehreren Interviews sehr deutlich. Martina Linden, die das Nordpfalzgymnasium vor mehr als 30 Jahren verlassen hat, ist auch noch heute stolz auf die damalige Leistung des Jahrgangs:

„Ich hab die Abizeitung noch, da gucke ich auch öfter mal rein. Die war auch schön, das muss ich wirklich sagen. Außen pink, das war damals schon auffällig, wir hatten ein richtig pinkfarbenedes Cover und dazu war sie richtig dick. Das hat Spaß gemacht damals, die war schön“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Das Erinnerungsstück wird von ihr heute noch betrachtet, um sich an ihre Klassenkameraden, Kurse und Lehrer zu erinnern. Die Abizeitung mit all den Texten und Fotos fungiert, ähnlich wie die Fotos aus der Schulzeit, als Beweis einer gelungenen Oberstufenzeit und des Zusammenhalts innerhalb der Stufe. Die Zeitungen verdeutlichen einerseits, dass die Mitschüler einen Lebensabschnitt miteinander durchgestanden und erfolgreich gemeistert haben (vgl. Großkopf 2011, 105). Andererseits fassen sie einen Teil der eigenen Biografie zusammen und verdeutlichen die eigene Leistung in diesem vergangenen Lebensabschnitt.

Auch Nadja Ackermann hat ihre Abizeitung über all die Jahre hinweg behalten: „Das T-Shirt hab ich noch, die Abizeitung definitiv auch noch, das T-Shirt vom Abigag hab ich auch noch. Das Kleid vom Abiball hab ich letztens irgendwann mal verbannt.“ Die Abizeitung und das Stufen-T-Shirt waren für sie wichtigere Erinnerungsstücke als ihr Abiballkleid, welches ihre Mutter sogar selbst genäht hatte.

Das liegt auch daran, dass die Abzeitungen als Gemeinschaftsprojekt zu verstehen sind. Denn fast alle Abiturienten sind bei der Erstellung beteiligt. Dieses kollektive Projekt präsentiert den Abschlussjahrgang nach außen. Mitschüler, Eltern und Lehrer können das fertige Buch kaufen. „Bei Mitschülern und Lehrern nur ja nicht so rasch in Vergessenheit zu geraten, das scheint mittlerweile ein Anliegen der meisten Abiturienten zu sein“ (Mezger 1994, 104). Die Abzeitung soll also nicht nur die eigene Oberstufenzeit zwischen zwei Buchdeckeln konservieren, die hohen Auflagezahlen verdeutlichen das Bedürfnis die Exemplare zu verkaufen und sich dadurch zu präsentieren. Die außergewöhnlichen Mottos, die sich thematisch im Layout der Zeitschriften widerspiegeln, sollen die Einzigartigkeit des Jahrgangs verdeutlichen.

Die Tatsache, dass Markus Langer mehr als 25 Jahre nach seinem Abschluss noch die Abzeitungen älterer und jüngerer Jahrgänge aufgehoben hat, verdeutlicht den Respekt vor den Leistungen der ehemaligen Schulkameraden. Die Momentaufnahmen aus der Schulzeit können Jahrzehnte später noch aus dem Regal gezogen und durchgeblättert werden. Somit eignen sie sich ideal, um in Erinnerungen zu schwelgen und sich an die eigene Schulzeit und andere Schüler zu erinnern. Die gegenständliche Abiturzeitung wird folglich mit positiven Empfindungen verknüpft, weshalb ihr auch nach Jahrzehnten eine Bedeutung zugesprochen wird. In den Abzeitungen finden sich persönliche Werte und individuelle Erinnerungen, die Teile der Biografie des Besitzers widerspiegeln. Die Erlebnisse sind in der Abschrift zu einer verdinglichten Erinnerung geworden (vgl. Oelschläger 2000, 90–100).

Abzeitungen – Momentaufnahmen und Selbstpräsentation

Dabei sind die Abzeitungen keinesfalls als objektive Berichte über den Schulalltag der Oberstufenschüler zu verstehen. Jeder im Jahrgang hat die Möglichkeit sich in der Abzeitung zu verewigen und daran zu partizipieren. Deshalb bestehen die Zeitschriften aus verschiedenen subjektiven Dokumenten, die gleichzeitig unterschiedliche Blickwinkel auf die Mitschüler, die Schule oder die Lehrerschaft erlauben. Die Abzeitungen vermitteln dabei auch ein gewisses Image, welches von der Stufe und von den einzelnen Individuen durchaus gewollt ist.

Der Soziologe Erving Goffman setzte sich bereits in den 1960er-Jahren mit der Selbstdarstellung im Alltag auseinander. Diese Überlegungen kann man nicht nur auf den schulischen Alltag, sondern auch auf die Selbstinszenierung in der Abschlusszeitung übertragen. Die Schule stellt für die Schüler und Lehrer gleichermaßen eine soziale Bühne

dar. Diese Umgebung richtet unterschiedliche Erwartungen an Lehrer und Schüler, von beiden Gruppen wird ein bestimmtes Verhalten vorausgesetzt, das durch schulkulturelle Regeln und Wertvorstellungen vorgegeben wird (vgl. Keßler 2017, 48; 49). Darunter kann verstanden werden, dass Personen ein gewisses Verhalten in einer bestimmten sozialen Interaktion an den Tag legen. Jede soziale Rolle ist mit einer Bezugsgruppe verknüpft, die innerhalb ihrer Gesellschaft bestimmte Erwartungen an die einzelnen Akteure richtet (vgl. Goffman 1998, 28). Durch frühe Erfahrungen weiß jeder, der eine Schule betritt, dass es soziale, wirtschaftliche und generationelle Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern gibt. Durch diese Informationen ist jedem klar, wie er sich in dieser sozialen Umgebung zu verhalten hat (vgl. Goffman 1998, 5):

„Wenn ein Darsteller eine etablierte soziale Rolle übernimmt, wird er im Allgemeinen feststellen, daß es bereits eine bestimmte Fassade für diese Rolle gibt. Ob er die Rolle nun in erster Linie übernommen hat, weil er die dargestellte Aufgabe erfüllen wollte, oder etwa, weil ihn die entsprechende Fassade reizte, immer wird er feststellen, daß er beiden entsprechen muss“ (Goffman 1998, 28).

Aber der Habitus der Schüler und Lehrer im Schulalltag ist nicht nur von der Umgebung abhängig. Je nach Gruppenkonstellation werden andere soziale oder kulturelle Erwartungen an die Akteure gestellt. So verhalten sich die Schüler anders, wenn sie im Kreis ihrer engsten Freunde sind, als wenn sie im Klassenverbund Erwartungen von den Mitschülern und Lehrern erfüllen sollen. Auch die Lehrer schlüpfen beispielsweise in unterschiedliche Rollen, wenn sie sich vor einer Klasse am Pult befinden oder eine Freistunde mit den Kollegen im Lehrerzimmer verbringen. Die Präsentation des eigenen Images ist also nicht völlig frei wählbar, sondern ist ebenfalls abhängig von der Akzeptanz durch die Umwelt (vgl. Goffman 1998, 13).

In den Abizeitungen gilt es nun, die Waage zu halten zwischen dem Image, das sich die Stufe in den vergangenen Jahren in der Schulgemeinschaft erarbeitet hat, dem Habitus, den die Schüler in ihrem Alltag untereinander gelebt haben, und dem Bild, was die Eltern von ihren Kindern haben. In den Zeitungen geht es somit immer auch um Selbstdarstellung des Einzelnen und die Gruppeninszenierung der Gemeinschaft. Überträgt man dies auf Goffmans Theater-Metapher, könnte man sagen, dass jeder einzelne Darsteller in seiner Rolle brillieren möchte. Die Charakteristik, die von den Freunden verfasst wird, soll den eigenen Charakter widerspiegeln und dabei möglichst lustig, kreativ und individuell sein. Dabei gilt es ein positives Bild des Schülers zu zeichnen und hervorzuheben, dass der Freund ein ganz besonderer Mensch für einen ist und eine

wichtige Rolle im eigenen Leben spielt. Zum anderen soll auch das gesamte Ensemble, also die Stufengemeinschaft, in guter Erinnerung bleiben. Man will als Einheit und Gemeinschaft wahrgenommen werden. Auch deshalb verkleiden sich die Abiturienten häufig für die Fotos der Steckbriefe, benutzen die gleichen, passenden Requisiten zum Abimotto und verbildlichen ihre Gemeinschaft. Dabei spielt es keine Rolle, dass man vielleicht mit anderen Mitschülern zerstritten ist oder das Motto nicht gut findet, es zählt das große Ganze und man will auch als Kollektiv von Mitschülern, Lehrern und Eltern beeindrucken.

Während die Darsteller glänzen möchten, ist es nicht ganz so wichtig, wie die Nebendarsteller in der Präsentation abschneiden. Die Abizeitung wird auch als Plattform genutzt, um Kritik an der Schule und ungeliebten Lehrern zu üben. Zu dem Zeitpunkt, zu dem die Abizeitung zum Verkauf angeboten wird, hat die Schulleitung und die Lehrerschaft keinen Einfluss mehr auf die Absolventen. Die Noten sind vergeben, von schulischer Seite kann es keine negativen Konsequenzen geben. Die Lehrer können sich zwar über die Kritik in der Abschlusschrift ärgern, wenn ihr eigenes Selbstbild nicht bestätigt wurde, sie können die Worte aber auch ernst nehmen und an ihren Unterrichtsmethoden arbeiten. Der Umgang mit den Abschiedsworten des Jahrgangs bleibt ihnen überlassen.

Dadurch, dass das Buch von jedem Leser individuell mit persönlichen Erinnerungen und Bedeutungen aufgeladen werden kann, kann die Zeitschrift zu einem individuellen Erinnerungsgegenstand werden. Diese Bedeutungsebene ist von den Machern der Zeitschrift bereits impliziert und wird auch von den Abiturienten bewusst als solche gebraucht. Auch nach vielen Jahren haben Linden, Ackermann oder Langer ihre eigene Abizeitung und die Schriften weiterer Jahrgänge im Bücherregal bewahrt. Hierbei werden die Zeitungen bewusst aus dem Schrank genommen, um sich die Schulzeit erneut aktiv vor Augen zu führen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Abizeitungen als Erinnerungsstücke dienen können. Dabei sind die Zeitschriften nicht nur im Donnersbergkreis beliebt. In ganz Deutschland werden die Abiturzeitungen genutzt, um das kollektive Gedächtnis der Abiturjahrgänge an die Oberstufenzeit zu erhalten (vgl. Großkopf 2011, 87). Sie konservieren Momentaufnahmen des Abschlussjahrgangs und fassen die wichtigsten Momente der Oberstufenzeit zusammen. Dabei sollen sie nicht nur dem eigenen Jahrgang gefallen, sondern sind auch darauf ausgelegt, von jüngeren Schülern, Familienmitgliedern und Lehrern gekauft zu werden. Die eigene Schulzeit soll also nicht nur für alle Beteiligten greifbar bleiben, sondern auch von anderen gelesen und gesammelt werden.

5.4.3 Motto-Shirts zum Abschluss – Identität und Inszenierung

Während Abiturzeitungen bereits mit der Intention hergestellt werden, dass der Jahrgang damit in Erinnerung bleibt, können auch Textilien zu Erinnerungsgegenständen werden. Harald Reimer besitzt beispielsweise nach wie vor seinen Geldbeutel, auf dem alle Klassenkameraden unterschrieben haben. Im Folgenden soll nun auf weitere textile Erinnerungsstücke im schulischen Kontext eingegangen werden.



Abb. 37 Geldbörse Harald Reimer (Foto: Helena Klein) Abb. 38: Manuel Jung in seinem Motto-Shirt 2004 (Foto: Sammlung Manuel Jung)

Eine beliebte Aufgabe im Deutschunterricht ist das Schreiben einer Erörterung zum Thema: „Schuluniform: Ja oder Nein?“. Auf der Plattform „Schulportal.de“ finden sich zahlreiche kostenlose Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema. Dabei sollen die Schüler Argumente finden, die für oder gegen das Tragen einer einheitlichen Schulkleidung sprechen (vgl. Unterrichtsmaterial Schulportal.de 2021). Die Uniformen sollen beispielsweise Mobbing von Schülern verhindern, die sich keine Markenkleidung leisten können. Zudem soll die Schulkleidung Zeit sparen, da man jeden Morgen sofort weiß, was man anziehen muss. Außerdem müssten die Eltern weniger Geld für die Kleidung ihrer Kinder ausgeben und zeitgleich solle man sich dadurch besser mit seiner Schule identifizieren können. Was in England zum Alltag vieler schulpflichtiger Kinder gehört, ist in Deutschland nicht sehr stark verbreitet. Zu groß ist die Angst vor der Einschränkung der Persönlichkeit und Individualität, denn dabei kommen Gedanken an den uniformierenden Nationalsozialismus und die DDR-Zeit auf. Obwohl diese Uniformität im deutschen Schulalltag eher unüblich ist, entscheiden sich die Absolventen der Schulen in und um Kirchheimbolanden seit

ungefähr 30 Jahren mindestens einmal in ihrer Schulbiografie für ein gemeinsames Outfit. Die Absolventen, die ab den 1990er-Jahren mit der Schule fertig geworden sind, berichten von speziell angefertigten Motto-Shirts, die zu Erinnerungsstücken werden können. Die älteren Befragten erzählten jedoch nicht von diesen Shirts zum Abschluss. Dies spricht einerseits dafür, dass es zuvor möglicherweise nicht die technischen und finanziellen Mittel gab, um Kleidung individuell zu designen oder es schlicht nicht angemessen erschien, den Schulabschluss mit einem solch alltäglichen Kleidungsstück zu begehen. Jeans und T-Shirts entwickelten sich ab Ende der 1960er-Jahre zur Alltagskleidung, die Mädchen und Jungen gleichermaßen tragen konnten und lösten schließlich Lederhosen und Kleider ab, auch wenn dies die älteren Generationen zunächst durchaus kritisch sahen (vgl. Weber-Kellermann 1985, 247). Mittlerweile verbindet das T-Shirt verschiedene Generationen:

„Dieses Baumwollunterhemd erfanden die Franzosen für ihre Soldaten im Ersten Weltkrieg, wo es die Amerikaner kennenlernten und dann selbst produzierten. Im Zweiten Weltkrieg gehörte das T-Shirt zur Uniform der GIs und wurde in der Nachkriegszeit gewissermaßen als Protestkleidung, besonders durch die Vorbilder Marlon Brando und James Dean, zum Oberhemd befördert“ (Weber-Kellermann 1985, 256).

Ob den Abiturienten und Schulabgängern, die sich in Motto-Shirts und der einstigen „Antikleidung“ Jeans kurz vor ihren Abschluss präsentieren, diese historische Konnotation bewusst ist, bleibt zu bezweifeln (vgl. Weber-Kellermann 1985, 249). Für die Motto-Shirts der Absolventen ergeben sich daraus zwei zentrale Fragen: Welche Bedeutung hat das Tragen der einheitlichen Motto-Shirts und weshalb eignen sich die Textilien als Erinnerungsstück?

Abgrenzung durch einheitliche Abschluss-Shirts

Bleibt man bei der Theater-Metapher, kann man davon sprechen, dass alle Darsteller am letzten Tag in ihrer Schulzeit das gleiche Kostüm tragen. Goffman beschreibt die Kleidung als Teil der persönlichen Fassade, zu der auch die physische Erscheinung, Haltung, Sprechweise, Gestik und Mimik, Geschlecht, Alter und Rangmerkmale zählen. Einige dieser Elemente sind ohne operative Eingriffe nicht veränderbar wie Geschlecht oder Alter. Andere sind wandelbar, wie die Mimik, Haltung oder Kleidung (vgl. Goffman 1998, 25).

Einzig jüngere Absolventen, wie Ackermann, Schmidt, Dippel, Alt und Schreiber, entschieden sich an ihrem letzten Schultag ihre individuelle Fassade für wenige Stunden zurückzustellen und das gleiche Kostüm für ihren Abschlussakt anzuziehen. Ein Grund dafür kann der Wunsch nach Zusammenhalt sein, den man bei den vorherigen Jahrgängen am Abschlusstag beobachten konnte.

„[...] daß eine vorgegebene soziale Fassade dazu geeignet sein kann, auf der Grundlage der abstrakten stereotypen Erwartungen, die sie erweckt, institutionalisiert zu werden, womit sie eine Bedeutung und eine Stabilität annimmt, die unabhängig von den spezifischen Aufgaben ist, die zu einem gewissen Zeitpunkt in ihrem Namen erfüllt werden. Die Fassade wird zu einer ‚kollektiven Darstellung‘ und zum Selbstzweck“ (Goffman 1998, 28).

Hier sei bereits der *Communitas*-Begriff von Victor Turner genannt, der Ethnologe beschäftigte sich mit einer „außer“- oder „meta“-strukturellen Modalität der Sozialbeziehung“ (Turner 2005, 7), welche er als eben jene *Communitas* bezeichnet (vgl. Turner 2005, 7). Während eines Rituals sind dabei alle Teilnehmer, also die Mitglieder der *Communitas*, gleich. Klare Sozialstrukturen sind für die Dauer des Rituals nicht mehr wichtig (vgl. Turner 2005, 129). Das Tragen der Motto T-Shirts verdeutlicht die Gemeinschaft der Klassenstufe. Die materielle Situation der Absolventen oder deren Eltern spielt beim Kleidungsverhalten an diesem Tag eine untergeordnete Rolle. Auch die gesellschaftliche Position der Absolventen ist nach außen nicht erkennbar (vgl. Weber-Kellermann 1985, 7). Man erkennt optisch nicht, wer sonst besonderen Wert auf Qualität oder Markennamen legt, man sieht beispielsweise auch nicht auf Anhieb, wer eher alternativ oder konservativ eingestellt ist und dies sonst durch sein Kleidungsverhalten präsentiert. Die Schüler der Abschlussklassen grenzen sich von den anderen Schülern und Schulen der Umgebung ab und zeigen damit deutlich ihren sozialen Status. Sie gehören zum Abschlussjahrgang und sind keine gewöhnlichen Schüler mehr: „In dieser Hinsicht ist *Communitas* [...] eine Kraft, die aus dem Kontrast Eigengruppe/Fremdgruppe erwächst“ (Turner 2005, 129). Die Wahl der individuellen Mottos soll dabei die Kreativität und Einzigartigkeit des Jahrgangs verdeutlichen. Auch dadurch grenzen sich die Abschlussklassen von den vorangegangenen Jahrgängen ab und vermitteln zeitgleich den jüngeren Schülern, wie wichtig es anscheinend ist, sich etwas Einmaliges und Außergewöhnliches auszudenken (vgl. Keller 2018, 216). Die Mottos fungieren als Schlagzeile für den letzten Schultag, oftmals werden sie vor den jüngeren Schülern, den Lehrern und anderen Nachbarschulen geheim gehalten. Dadurch soll gewährleistet werden, dass niemand aus der unmittelbaren

Umgebung den Slogan stehlen und für seinen Jahrgang verwenden kann. Schließlich ähneln sich die Abschlussveranstaltungen der Schulen in ihrer Struktur stark und nur das Motto hilft dabei, sich deutlich von den anderen Schulen und den vorangegangenen Jahrgängen abzuheben (vgl. Bauer 2011, 37). Sie schaffen damit eine Ingroup, in der sich jeder des Jahrgangs befindet, und eine Outgroup, in der sich alle anderen Schüler befinden. Dabei ist es egal, dass nicht alle im Jahrgang untereinander befreundet sind, es während der Schulzeit immer wieder Meinungsverschiedenheiten gab und manche Cliques eigentlich nicht miteinander sprechen. Nach außen wird eine Einheit gezeigt, die in gleicher Kleidung zusammenhält und füreinander einsteht. Die einheitliche Kleidung soll die Absolventen zudem von der Masse an Schülern abheben und ihre besondere soziale Stellung zeigen. Diese Abgrenzung festigt die gemeinsame Identität der Abschlussklasse und verdeutlicht den Wunsch nach Zusammengehörigkeit.

Der Abschlussjahrgang trägt also eine Art Uniform, die ganz gezielt ausgewählt und gestaltet wird. Die Körper der Absolventen werden standardisiert, das Geschlecht ist dabei nur zweitrangig. Die Motto-Shirts werden so gestaltet, dass Mädchen und Jungen sie gleichermaßen anziehen können. Dabei orientieren sich die Schnitte eher am männlichen Körper. Die Shirts sind nicht figurbetont. Sie sind für die Frauen nicht tailliert geschnitten oder mit einem V-Ausschnitt versehen, der den weiblichen Körpern mehr schmeicheln könnte. Das Shirt soll günstig sein und auffallen: „Alle Uniformen beanspruchen und leben von ihrer besonderen bildlichen Wirkungskraft, dem Spektakel der Inszenierung“ (Mentges & Richard 2005, 11).

Wolfgang Kaschuba beschreibt den Menschen als „animal symbolicum“, der Mensch sei folglich dauerhaft von Zeichen und Gesten umgeben. Symbole repräsentieren dabei den Bedeutungscode von Kultur. Hier wird unter einem Symbol ein Sinnbild oder ein Zeichen verstanden. Das Tragen der einheitlichen Motto-Shirts ist Teil der Gemeinschaftsrituale der Abschlussklassen. Das Tragen dieses Gruppenabzeichens ist ein Symbol für die Gruppenidentität, die intern und extern betont werden soll (vgl. Kaschuba 2012, 184).

Besonders in der Jugendkultur besteht eine Vielzahl an Stilrichtungen, die in ästhetischen Praktiken deutlich werden. Diese Unterschiede in Kleidungs-, Musik-, Freizeit- oder Sportstilen werden von den Gruppen aktiv genutzt, um sich voneinander abzugrenzen. Beim Abschluss wird auf diese optische Abgrenzung innerhalb der Klassenstufe verzichtet. Jeder trägt das gleiche T-Shirt, um sich der Stufengemeinschaft zuzuordnen. Da die jüngeren Schüler dieses Zeichen der Gemeinschaft bereits aus anderen

Lebensbereichen kennen, beispielsweise von Fußballvereinen, wissen sie um die Bedeutung dieser Gruppensymbolik. Sie wissen, dass es sich um eine Einheit handelt, die gemeinsam den Abschluss gemacht hat. Die Gruppenstilisierung wird richtig zugeordnet (vgl. Kaschuba 2012, 184; 190). Dieser Aspekt war auch für Tanja Schmidt ausschlaggebend für die Gestaltung des Kleidungsstücks:

„Wir hatten ein Motto-T-Shirt, das habe ich bestimmt auch irgendwo. Da war ein Hufeisen drauf und Abschlussklasse 1995 und die Klasse 9b und ein Foto von uns war in dem Hufeisen. Es war nicht nur unsere Klasse, die das gemacht hat, es waren auch noch andere Klassen und das hatten wir dann alle an, damit wir uns unterscheiden konnten“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Schmidt konnte das Shirt noch Jahre später beschreiben und berichtete zudem, dass sie es lange nach dem Schulabschluss behalten hatte. Das Hufeisen wird hierzulande als Glücksbringer verstanden, schließlich schützt es das Pferd vor Verletzungen und Wunden. Dieses Glückssymbol kombinierten die Schüler 1995 mit dem Klassenfoto. Dieses wurde, wie schon zuvor erörtert, zur Erinnerung an die Klassengemeinschaft aufgenommen. Die Bedeutungen des Bildes sind klar: Die Abschlussschüler hatten Glück, in der Gemeinschaft aufgewachsen zu sein, und sollten auch für ihr weiteres Leben Erfolg und Glück haben, wenn sie getrennte Wege gehen. Auch die anderen Abschlussklassen hatten sich entschieden, ihre Berufsreife mit dem Motto-Shirt zu feiern und trugen das Kleidungsstück mit dem jeweiligen Klassenfoto, um so die Unterschiede zu den jüngeren Schülern zu verdeutlichen.

Während es in der Hauptschule keine jahrgangsübergreifenden Shirts gab und sich die Klassen durch das Foto ihre Individualität bewahrten, gab es auf den Gymnasien das gleiche T-Shirt für den ganzen Jahrgang. Dies verwundert nicht, schließlich wurden die Klassenverbände in der Oberstufe aufgelöst und die Schüler kamen in jedem Kurs mit unterschiedlichen Mitschülern zusammen. Auf dem Rücken der Shirts waren also die Namen aller Absolventen des Jahrgangs lesbar. Diese Zugehörigkeit war für Abiturient Manuel Jung 2004 zentral:

„Wir hatten Motto-Shirts, weil wir gesagt haben, dass beim Abigag alles einheitlich ist und man uns sofort erkennt. Dass man direkt erkennen soll, wer gehört zu diesem Jahrgang“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Auf dem eingangs abgedruckten Foto erkennt man den damals 19-Jährigen in dem Abschluss T-Shirt seines Jahrgangs. Unter dem weißen T-Shirt mit den roten Ärmeln trägt er einen grauen Langarmpullover. Schließlich war es im März noch zu kalt, um lediglich

im T-Shirt zur Schule zu kommen. Auf dem Shirt ist in bunter Schrift zu lesen: „Abios Amigos ‘04“. Darunter befindet sich eine Comic-Zeichnung. Ein Mexikaner hat sich schlafend gegen einen immergrünen Kaktus gelehnt und den Sombrero tief ins Gesicht gezogen. Der breitkrepelige Hut soll nicht nur vor der Sonneneinstrahlung schützen, sondern wird hier als Stilmittel für Entspannung und Ruhe verwendet. Um den Hals des Interviewpartners erkennt man eine bunte Schnur, an der sein eigener Sombrero befestigt ist. Der Jahrgang griff 2004 auf diese stereotype Darstellung eines Mexikaners zurück. Hier wird also nicht nur ein gemeinsames Shirt verwendet, um sich von der Schülermasse abzuheben, auch karnevaleske Verkleidungen ergänzen die Darstellung der Abiturienten. Es ist egal, welchem Geschlecht man sich zugehörig fühlt, das identische Kleidungsstück verweist auf die Gemeinsamkeiten des Jahrgangs. Das vermeintlich einmalige Motto soll dabei die Besonderheit der Gruppe betonen, während das Shirt aber trotzdem zulässt, dass sich die Träger in gewisser Weise nicht nur als Gruppenmitglieder, sondern auch als Individuen fühlen können: „Aber andererseits erlauben sie wiederum so viel spielerische Freiheit, daß jedes Kind auch als Individuum auf seine Kosten kommen kann“ (Weber-Kellermann 1985, 276). Anders als beim Militär, wo es auf Einheitlichkeit ankommt, können die Absolventen ihre persönlichen Vorlieben durch bestimmte Accessoires, Schuhe, Schminke und Frisuren ausdrücken, ohne das einheitliche Bild der Abschlussklasse im Motto-Shirt allzu groß zu stören.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Motto-Shirts zweckgestaltet sind. Sie zeigen das Abschlussthema des Jahrgangs und sind eindeutig von gewöhnlichen Shirts zu unterscheiden. In ihrer visuellen und ästhetischen Gestaltung sollen sie auffällig anders sein, damit man die Absolventen direkt von den anderen Schülern unterscheiden kann. Zwischen den Kleidungsstücken von Männern und Frauen wird kein Unterschied gemacht. Dies verdeutlicht die Einheit der Klasse oder der Stufe und stiftet somit Identität. Dieses Bild der Verbundenheit und Harmonie wird allein durch das Tragen der Shirts nach außen kommuniziert. Die individuelle Körperlichkeit ist in dem Gesamtbild eher unwichtig. Die Schnitte der Shirts sind einfach und sehen an den Schülern meistens „sackartig“ aus. Zudem ist die Qualität des Shirts nicht besonders hochwertig. Es muss lediglich schnell bedruckt werden können und für einen möglichst geringen Preis verfügbar sein, damit es sich auch alle Schüler leisten können. Während modebewusste Absolventen ein solches Kleidungsstück nicht unbedingt im Laden gekauft hätten, spielt das bei einem Motto-Shirt keine Rolle. Schließlich tragen es an dem Tag alle Klassenkameraden. Gerade deshalb können die Abschluss-Shirts zu textilen Erinnerungsstücken werden.

Abschluss-Shirts als textile Erinnerungsstücke

Dass die aufgedruckten Abschluss-Mottos nicht unbedingt so einmalig sind und den Charakter des jeweiligen Jahrgangs widerspiegeln, zeigt ein einfaches Beispiel. Das Abimotto des Weierhofs lautete im Jahr 1992: „The Abi Horror Picture Show ‘92“. Neun Jahre später hatte die Abschlussklasse von Carmela Schreiber ein ähnliches Thema gewählt: „Georgs Horror Show“.



Abb. 39: Gruppenfoto vor der Schule (Foto: Sammlung Carmela Schreiber) Abb. 40: Abschlussklasse in den Motto-Shirts 2001 (Foto: Sammlung Carmela Schreiber)

Auf einem der Bilder sieht man mehrere Personen vor der Schule. Die 18 Schüler tragen weiße T-Shirt über ihren längeren Pullovern, elf Personen auf dem Foto sind weiblich, sieben männlich. Dabei stehen sie seitlich vor einer Wand und greifen jeweils ihrem Vordermann an den Schultern. Da die Wand zur rechten Seite leicht abfällt, stehen auch die Schüler rechts niedriger als links. Am gleichen Tag wurde das nächste ausgewählte Foto aufgenommen. Die Klasse sitzt auf mehreren Stufen im Pausenhof der Schule, wieder sind elf weibliche und sieben männliche Schüler abgebildet. Manche lächeln in die Kamera, andere schauen ernst oder beinahe genervt.

Bei den Fotos handelt es sich um die Abschlussklasse von Carmela Schreiber. Die Schüler trugen 2001 selbstgestaltete T-Shirts, auf denen ein schwarzweißes Bild von Georg von Neumayer, dem Namensgeber der Schule, zu sehen ist. Auf seinen Wangen wurde Rouge aufgetragen, die Augenlider wurden blau geschminkt, die Lippen rot angemalt. Zusätzlich liest man den Schriftzug „Georgs Horror-Show“. Dieser Titel verwies auf den Abschlusstanz der Klasse, der auf dem Film „Rocky Horror Picture Show“ basierte.

Hier wird klar, dass die Abschlussmottos immer wieder aufgegriffen werden können. Als Vorbilder für die Slogans können bekannte Film-, Fernseh-, Spiele- und Musiktitel dienen, die während der Enkulturation der Absolventen von Bedeutung gewesen sind. Häufig haben die ursprünglichen Titel wenig mit dem Schulalltag zu tun (vgl. Bauer 2011, 38). Sie werden jedoch speziell auf die jeweilige Schule angepasst: Die Weierhöfer nutzen das Abitur als Ausgangspunkt des Mottos, während die Georg-von-Neumayer-Schule den Namensgeber der Schule wählte. Solange nicht zwei Schulen in der Umgebung zeitgleich das gleiche Abschlussmotto ausgewählt haben, spielen diese Dopplungen jedoch keine große Rolle. Schließlich wissen die Schüler im Zweifelsfall gar nicht erst, dass eine andere Schule in der Verbandsgemeinde ein ähnliches Abschluss-Thema ausgesucht hatte. Auch ist fraglich, ob das Motto-Shirt an Bedeutung verliert, wenn das Abschluss-thema an Exklusivität einbüßt. Schließlich sind Kleidungsstücke als Teil der materiellen Kultur sowohl mit dem menschlichen Körper wie auch mit der Lebensgeschichte der Träger verknüpft:

„In biografischer Hinsicht begleiten Kleidung, Schmuck und Accessoires den Menschen in der Regel temporär, getaktet nach vielfältigen Rhythmen, Anlässen und Laufzeiten: Kindheit und Jugend, Freizeit und Arbeit, Aufbruch und Abschied, Krieg und Frieden, Geburt und Tod. Kleidung gliedert und sequenziert das Leben, gibt der Erinnerung Orientierung und kann so der lebensgeschichtlichen Selbstverortung und Selbstverständigung dienen“ (Hartmann & Holecek 2011, 188).

Dadurch kann jedes Kleidungsstück mit individuellen Bedeutungen aufgeladen werden. Das T-Shirt als günstiges Massenprodukt eignet sich dabei besonders gut, um es zu personalisieren. Das Bedrucken der Shirts kostet nicht viel, noch dazu steht das alltägliche Kleidungsstück vielen verschiedenen Körperformen. Durch die großflächigen Drucke wird eine Uniformität des Jahrgangs mit nur einem einzigen Kleidungsstück geschaffen. Neben der Identifikation mit der gesamten Abschlussklasse und der repräsentativen Aufgabe eignet sich das individuelle Shirt ebenfalls als Erinnerungsstück (vgl. Bauer 2011, 44). Wie dieses Erinnerungsstück nach dem Abschluss genutzt wird, bleibt jedem Schüler letztendlich selbst überlassen.

Die ehemaligen Schüler werden durch das Kleidungsstück an ihre Schulzeit und den Abschluss erinnert. So können sie ein Exponat aus dieser vergangenen Zeit anfassen und anziehen. Die Erinnerung an die erlebte *Communitas* kann dabei wieder aufleben, auch wenn sie *Communitas* selbst nur über einen begrenzten Zeitraum aufrecht erhalten

werden kann und durch Unmittelbarkeit gekennzeichnet ist (vgl. Turner 2005, 129). Dabei entscheidet jeder Absolvent individuell, welche Geltung er dem Kleidungsstück zuschreiben möchte. Sind die Erinnerungen an die Stufengemeinschaft oder die Schulzeit nicht gut, so kann auch das Abschlussshirt mit negativen Emotionen verbunden sein. Dann wird es möglicherweise nicht über Jahre hinweg aufbewahrt, sondern frühzeitig entsorgt.

Insgesamt überrascht es wenig, dass die einstige Hauptschule und die untersuchten Gymnasien für den Abschluss besondere Kleidungsstücke gestalten, obwohl Schulform und Abschluss unterschiedlich sind. Die einzelnen Brauchelemente zum Schulende können aus verschiedenen Bereichen übernommen werden, weshalb sich die Abschlüsse auf den Gymnasien, den Haupt- oder Realschulen durchaus in ihrer Gestaltung ähneln können (vgl. Cantauw 2011, 5). Deshalb verwundert es nicht, dass sowohl die Absolventen des NPGs wie auch die des Weierhofs und die der GvNS seit den 1990er-Jahren einheitliche T-Shirts zum Abschluss tragen. Ähnliche Traditionen gibt es in der ganzen Bundesrepublik. Die Abschluss-T-Shirts mit dem Motto und den Namen der Absolventen sind seit Ende des 20. Jahrhunderts ein fester Bestandteil des Schulabschlusses. Die Absolventen entscheiden sich für eine Personalisierung eines Massenprodukts, wodurch das Textil zum Erinnerungsstück werden kann (vgl. Bauer 2011, 43; 44). Das Tragen der einheitlichen Shirts soll die Unverwechselbarkeit des Jahrgangs zeigen. Alle Absolventen gehören einer untrennbaren Einheit an, die sich von anderen bereits optisch abgrenzt und eine Ingroup bildet. Die gemeinschaftliche Kleidung verdeutlicht also das Wir-Gefühl der Abschlussklassen nach außen. Während Schuluniformen vor Ausgrenzung schützen sollen, grenzen sich die Absolventen mit ihren Shirts bewusst von ihren Mitschülern und den anderen Schulen ab.

5.4.4 Der Schulabschluss zwischen Theatralität und Übergangsritus

Schon vor den ersten Gesprächen war mir klar, dass der Schulabschluss als großes Finale eine besondere Rolle in meiner Arbeit spielen müsste. Noch bevor ich meine Arbeit offiziell angemeldet hatte, fand meine erste teilnehmende Beobachtung statt. Dabei besuchte ich die offizielle Zeugnisübergabe des Nordpfalzgyrnasiums. Ziel der teilnehmenden Beobachtung war es, Impressionen der Veranstaltung festzuhalten und als Unbeteiligte der Zeremonie beizuwohnen. Schließlich hatte ich die offizielle Entlassfeier bisher nur als Abiturientin selbst und als große Schwester eines Absolventen miterlebt. Im März 2018 nahm ich eine Doppelrolle ein, zum einen wollte ich schon erste Eindrücke für mein

Forschungsprojekt sammeln, zum anderen hatte ich mich auch bereit erklärt, den Zeitungsartikel für die Donnersberger Rundschau über den Abend zu verfassen. Durch diese offizielle Aufgabe war es weniger auffällig, dass ich in der letzten Reihe der Aula saß und im Schein des Notausgangsschildes fleißig den Ablauf des Nachmittags notierte:

„Abillenium – Das letzte Jahrtausend verabschiedet sich: Mit diesem Motto verließen im März 2018 insgesamt 87 Abiturienten das Nordpfalzgymnasium. Um kurz nach halb vier begann die akademische Abschlussfeier in der Aula des NPGs. Obwohl der Saal Platz für zahlreiche Gäste bietet, waren so viele Angehörige und Lehrer gekommen, dass viele Familien auf den Treppenstufen Platz nehmen mussten. Auch eilig herbeigebrachte Stühle waren nicht ausreichend. Während Fotoaufnahmen der Absolventen im Kleinkindalter auf einer großen Leinwand gezeigt wurden, traten die Abiturienten paarweise auf die Bühne und mussten einen kurzen Moment im Scheinwerferlicht verharren. Die Besucher applaudierten für jeden Schüler, für jede erbrachte Leistung, für jede einzelne Note, die sie an dem Nachmittag auf eben diese Bühne führten. Fast alle Abiturientinnen trugen bodenlange Abendkleider, nur wenige hatten sich für eine knielange Variante des Ballkleides entschieden. Sie waren aufwendig geschminkt und frisiert. Nichts erinnerte daran, dass sie eine Woche zuvor noch in den mündlichen Prüfungen gegrübelt hatten. Auch die Abiturienten waren schick gekleidet, jeder trug ein Hemd und einen Anzug, die meistens waren mit Fliege zu dem Ereignis gekommen. Nur wenige Jungen wählten eine Krawatte, nicht einer stand mit offenem Hemdkragen auf der Bühne.

Zunächst begrüßte Schuldirektor Thilo Franke alle Gäste und richtete lobende Worte an die Absolventen, schließlich hatten alle 87 Schüler das Abitur bestanden. Auch Landrat Rainer Guth fand anerkennende Sätze für die Schüler und wies darauf hin, dass das Recht auf Bildung im Jahr 2018 in vielen Ländern der Welt noch keine Selbstverständlichkeit sei. Er riet den Schulabgängern, optimistisch in die Zukunft zu blicken. Außerdem hoffe er, dass die Abiturienten den Donnersbergkreis als ihre Heimat niemals vergessen würden.

Die schuleigene Jazzband sorgte für die musikalische Umrahmung des Abends, wobei eine Abiturientin eine besondere Rolle einnahm. Gemeinsam mit den jüngeren Bandmitgliedern sang sie Pop-Songs wie ‚You are the sunshine of my life‘ von Stevie Wonder oder ‚Final Countdown‘ von Europe. Diese bekannten Lieder sprachen auch die Elterngeneration an, die im Publikum andächtig zuhörten oder gelegentlich sogar begeistert mitsangen.

Da der Direktor zu diesem Zeitpunkt noch recht neu am Nordpfalzgymnasium war und die Abschlussstufe kaum kannte, charakterisierte Kunstlehrer Andreas Nikolai die Schüler genauer und lobte, wie sich die Absolventen in der MSS-Zeit zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickelt hätten. Im Anschluss folgte die Rede zweier Abiturientinnen, die die wichtige Rolle der Eltern hervorhoben und sich bei der Unterstützung der Familien bedankten. Des Weiteren verwiesen sie auf den außergewöhnlich guten Zusammenhalt ihrer Stufe. Durch die vielen Klassen- und Kursfahrten sei der Jahrgang zu einem guten Team zusammengewachsen. Dabei seien unvergessliche Erinnerungen entstanden. Aber auch das Verhältnis zu den Lehrern sei immer freundschaftlicher und entspannter geworden.

Trotz der Vorbereitungen auf das mündliche Abitur, dem Verfassen der Abiturzeitung und dem Dreh eines Abifilms hatten die Schüler noch Zeit gefunden, kurzfristig einen Stufen-Chor zu gründen. Sie hatten in den Wochen zuvor ‚Yesterday‘ und ‚Oh happy day‘ einstudiert, um erneut den Teamgeist des Abschlussjahrgangs zu zeigen. Fast alle Abiturienten standen zusammen auf der Bühne.

Beim Überreichen der Abiturzeugnisse fanden nicht nur die Lehrer rührende Worte, um die vergangene Oberstufenzeit Revue passieren zu lassen, auch die scheidenden Schüler hatten individuelle Texte und Geschenke für die Pädagogen vorbereitet. Gegen 19 Uhr war die akademische Abschlussfeier beendet. Während es in der Aula erlaubt gewesen war, so viele Angehörige und Freunde mitzubringen, wie man wollte, waren pro Absolvent nur drei Begleitpersonen beim darauffolgenden Abiball in der ‚Werner-von-Bolanden-Halle‘ erlaubt. Dort war zuvor ein Buffet aufgebaut worden. Die Zwölftklässler sorgten für den Ausschank, die Garderobe, das Abräumen und Abspülen des Geschirrs. Außerdem war ein DJ engagiert worden. Zudem hatten bereits während der Zeugnisvergabe zwei Fotografen den Tag in Bildern festgehalten. Auch bei den Feierlichkeiten in Bolanden waren sie bis Mitternacht anwesend. Bis 22 Uhr waren die Familien und Lehrer beim Abendessen unter sich. Im Anschluss konnten ehemalige Schüler und Freunde der Abiturienten zu einer großen Party vorbeikommen. Dafür waren im Vorfeld 300 Tickets verkauft worden“ (Feldtagebuch 18.3.2018).

Betrachtet man die Beschreibungen, die ich im Anschluss an die Veranstaltung in mein Feldtagebuch notierte, sind verschiedene Aspekte auffällig. Zum einen wurde im Verlauf der Veranstaltung einmal mehr deutlich, wie wichtig die drei Akteursgruppen für die Schulzeit der Abiturienten waren. Immer wieder bedankten sich die Absolventen bei Klassenkameraden, Lehrern und den Familien – insbesondere bei den Eltern. Zum

anderen betonten die Abiturienten, dass die gemeinsamen Erlebnisse und die Klassenfahrten den Jahrgang zusammengeschweißt hätten. Diese Aspekte sprachen die Interviewpartner später auch immer wieder an und betonten, wie prägend eben jene Momente noch in ihrem Leben gewesen seien.

Bestandteil der offiziellen Abiturfeier des NPGs im Jahr 2018 waren aber nicht nur Dankesreden, sondern auch festliche Kleidung, die feierliche Übergabe der Abiturzeugnisse, die Auszeichnungen besonderer Leistungen und der Abiball am Abend. Aber wie wurde der Schulabschluss der Interviewpartner begangen? Gibt es Unterschiede zwischen den Schulen oder überwiegen die Gemeinsamkeiten? Welche Erinnerungen haben die Gesprächspartner an den Abend und welche Bedeutung schreiben sie der Entlassfeier zu?

Theatralität des Schulabschlusses

Zur Analyse der offiziellen Schulabschlussfeier eignet sich das heuristische Modell der Theatralität besonders, schließlich handelt es sich bei den Abschlussfeiern durchaus um eine inszenierte Feier, die einem gewissen Drehbuch folgt. Das Modell soll im Allgemeinen dabei helfen, kulturelle Phänomene besser beschreiben und verstehen zu können. Dabei lässt sich die Theatralität, laut der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte, in vier Dimensionen gliedern: die Inszenierung, die Performanz, die Korporalität und die Wahrnehmung. Dieser Annahme liegt eine Formel des US-amerikanischen Kulturkritikers Eric Bentley zu Grunde, die das Theater einfach erklären soll: „A verkörpert B, während C zuschaut“ (vgl. Heimerdinger 2005, 514; 515). Diese Hypothese ist so stark vereinfacht, dass sie durchaus kritisch hinterfragt werden kann. Dennoch genügt sie hier, um die Theatermetapher auf die Lossprechungsfeier der Absolventen zu übertragen.

Theatralität als heuristisches Modell zum Verständnis der offiziellen Schulentlassungsfeier

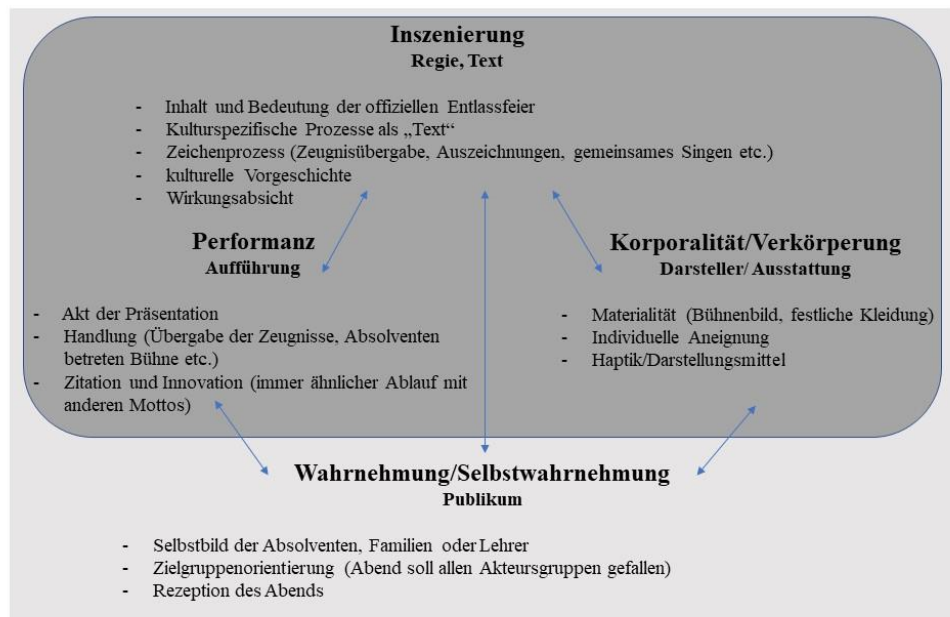


Abb. 41 Theatralitäts-Modell frei nach Fischer-Lichte (Quelle: Helena Klein)

Doch zurück zu den vier Dimensionen, die Erika Fischer-Lichte näher erforschte. Die Begrifflichkeiten kommen alle aus dem Bereich des Theaters und können auf einen kulturwissenschaftlichen Zusammenhang übertragen werden. Während die Inszenierung im Theater die Umsetzung einer Literaturvorgabe zu einem Stück, mit Bühnenbild, Kostümen oder Licht umfasst, kann diese Kategorie im Alltag als semiotischer, zeichenhafter Aspekt von Kultur angesehen werden. Für das Publikum ist der Regisseur selbst während der Aufführung nicht zu sehen. Die Zuschauer werden nur mit dem Ergebnis seiner Arbeit konfrontiert. Ähnlich ist es auch bei der Übertragung der Metapher auf eine Alltagsebene: Die Vorgeschichte ist vielleicht nicht direkt erkennbar, dennoch gibt es ideologische, soziale oder institutionelle Hintergründe, die eine bestimmte Wirkungsabsicht haben und somit einen Inhalt gezielt vermitteln. Die Performanz ist beim Bühnenstück die Aufführung an sich und ergänzt somit die Inszenierung. Folglich wird auch der zeichenhafte Aspekt der Kultur durch die aktiven Handlungen der Darsteller komplementiert. Bei der Performanz handelt es sich also um den Akt der Präsentation. Diese wird durch die zeitlichen und gesellschaftlichen Diskurse situationsbedingt beeinflusst. Dabei wird oftmals auf Altes zurückgegriffen und Neues ergänzt, wodurch Zitation und Innovation sowohl im Theater als auch auf Alltagsebene eine wichtige Rolle einnehmen. Die Verkörperung bezieht sich auf der Bühne und auch im volkskundlichen Modell auf den Darsteller selbst. Dabei sind die Materialität und die individuelle Aneignung von Kultur zentral (vgl. Heimerdinger 2005, 519). „Ohne Publikum gibt es kein Theater“ (ebd.), weshalb die

Wahrnehmung in Fischer-Lichtes Ausführungen der letzte Aspekt ist. Dabei beschränkt sich die Wahrnehmung nicht nur auf die Rezeption des Publikums, also auf die Fremdwahrnehmung, sondern schließt auch die Eigenwahrnehmung ein. Im Alltag gibt es Wechselwirkungen zwischen der Produktion und der Rezeption. Freilich lassen sich diese vier Dimensionen nicht strikt voneinander trennen, schließlich beeinflussen sich die unterschiedlichen Ebenen immer gegenseitig. Das Konzept der Theatralität lässt sich trotzdem auf eine kulturelle Mikroebene übertragen, da es auch im alltäglichen Leben Akteure und Darstellungsmittel gibt (vgl. Heimerdinger 2005, 519; 520). Aber was bedeutet das für die Entlassungsfeiern der Schüler?

Inszenierung und Performanz des Abends

Zuerst möchte ich das Augenmerk auf die Performanz richten, die die Sicht auf Kultur ergänzt. Betrachtet man Bentleys Theaterdefinition, wird klar, dass sich die Performanz auf den gesamten Vollzugsmoment der Aufführung bezieht und sowohl das Publikum, die Darsteller und die Aufführung miteinbezieht (vgl. Heimerdinger 2005, 516, 517). Zur Performanz gehört der gesamte Ablauf des Abends. In der Festschrift zur Eröffnung des neuen Schulgebäudes lässt sich eine Passage über die Abiturfeier Ende der 1950er-, Anfang der 1960er-Jahre finden. Oberstudienrat Herbert Mühlau beschreibt in seinem Text von 1965 den Ablauf der Abiturfeier:

„Die alljährig in der Turnhalle, künftig in unserer schönen neuen Aula stattfindende Abiturienten-Entlassungsfeier vereinigt zum letzten Male die scheidenden Abiturienten mit Lehrern und Mitschülern, Eltern und Gästen. Dem offiziellen folgt abends der inoffizielle, mehr familiäre Ausklang. Abiturienten, Lehrer und Angehörige kommen noch ein letztes Mal zusammen um Abschied zu feiern, dazu wird getanzt und es gibt manchmal humorvolle und geistreiche Einlagen, bei denen dann nicht selten – eine späte ‚Revanche!‘ – die Lehrer zu Prüflingen werden und sich zu Antworten auf recht unangenehme Fragen ihrer ehemaligen Schüler bequemen müssen“ (Verein NPG 1965, 40f.).

Die Ähnlichkeiten zu meinen Beobachtungen im März 2018 sind offensichtlich. Auffallend ist hier, dass der Begriff der Abiturfeier nicht eindeutig ist, da er gleichzeitig für die offizielle schulische Entlassfeier mit der dazugehörigen Zeugnisübergabe, eine würdige Feier mit Eltern und Lehrern nach der Zeugnisübergabe, aber auch für eine unkonventionelle Feier der Abiturienten danach stehen kann (vgl. Kipar 1994, 3). Wenig überraschend ist also die Tatsache, dass sich viele Elemente der Entlassfeier über Jahrzehnte hinweg

wiederholten. Auch Martina Linden berichtete, dass die Absolventen für die Abiturfeier 1987 ein Rahmenprogramm organisierten. Zudem war es üblich, sich bei diesem Anlass gut zu kleiden. Im Anschluss daran feierten die Absolventen ihren Schulabschluss mit den Eltern und Lehrern in einer legeren Atmosphäre. Ähnlich beschrieb Manuel Jung den Tag seines Abiballs 2004:

„Es gab den Abiball in der großen Aula am NPG, wie das immer gemacht wird. Wir waren vom Jahrgang relativ klein, ich glaube nur 53 Leute, die Abi gemacht haben. Mittlerweile sind die Jahrgänge viel größer. Es war so, jetzt muss ich genauer drüber nachdenken, generell diese Zeugnisübergabe, wo man auch offiziell gekleidet ist, ich hab ja hier ein Bild dabei, das war in der Aula. Und danach ging es nach Bolanden in die Halle“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).



Abb. 42: Manuel Jung mit Klassenkameraden während der Abschlussfeier (Foto: Sammlung Manuel Jung)

Matthias Dippel feierte im gleichen Jahr seinen Abschluss auf dem Weierhof, den er wie folgt beschrieb: „Es gab zum einen den offiziellen Teil, da war ich natürlich schick angezogen [...]. Man wurde immer vorgerufen und beglückwünscht und dann gab es Essen und es war einfach Open-End“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Zentral war also die Kombination aus offiziellem Abschied und einer inoffiziellen Festlichkeit mit den Lehrern und der Familie. Dieser Ablauf war jedoch nicht nur für die Gymnasien charakteristisch. Das Fest der Hauptschule wurde auf eine ähnliche gefeiert, wie die Interviewsequenz von Tanja Schmidt deutlich zeigte:

„Der Abschluss war in der Turnhalle, ja. Die besten aus dem Jahrgang sind vorgelesen worden und mussten vorkommen, dann gab es Programm. Einige Schüler haben etwas aufgeführt, andere Schüler haben gesungen, andere haben getanzt. Und wir waren fein angezogen, es war durcheinander, ja doch! Mal lang, mal kurz. Aber schon schick“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Auch in Carmela Schreibers Erinnerung war der Tag des Abschlusses noch sehr präsent. Sie schilderte: „Es gab erst eine Lossprechungsfeier, wo jeder seine Zeugnisse und Ehrungen bekommen hat. Dann der offizielle Part mit Sektempfang und abends war dann Feier“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Zwischen den beschriebenen Veranstaltungen liegen teilweise Jahrzehnte, der Abschluss wurde auf unterschiedlichen Schulen gemacht und trotzdem sind Ähnlichkeiten deutlich erkennbar. Der Abschied von der Schulzeit wurde von den Interviewpartnern an den drei untersuchten Schulen feierlich zelebriert, dabei wurden gezielt spezifischen Zeichen verwendet, um die Bedeutung des Tages zu verdeutlichen.

Unabhängig von der Schulform orientierten sich die offiziellen Abschiedsfeste an einer gewissen Liturgie. Bis die Corona-Pandemie die Schulen vor neue Herausforderungen stellte, folgte nach den bestandenen Prüfungen zum Hauptschulabschluss oder zum Abitur zunächst eine offizielle Entlassungsfeier, bei der die Schulleitung, die Familien der Absolventen und die Lehrer eingeladen waren. Die Prüflinge selbst standen im Mittelpunkt der Veranstaltung, die von einem musikalischen Programm und verschiedenen Reden gerahmt wurde. Die Grußworte waren Teil der Feier und gaben dem Ablauf des Nachmittags eine Struktur. Dabei durfte nur der ans Rednerpult treten, der eine relevante Funktion innehat. Der Schulleiter präsentierte die Institution, der Landrat übermittelte seine Wünsche stellvertretend für den Staat, der Vertreter des Elternbeirats nahm die Sicht der Eltern ein und die Absolventen sprachen für die Jahrgangsstufe selbst (vgl. Böder 2011, 115). Die Reden und Musikbeiträge führten auf den Höhepunkt der Entlassfeier hin: Die Zeugnisübergabe erfolgte in alphabetischer Reihenfolge klassen- oder kursweise. Damit wurden die Absolventen aus der Schule entlassen. Sie sind nicht mehr länger Schüler, sondern werden in diesem Moment zu Ehemaligen ihrer Schule (vgl. Böder 2011, 117). Einige Absolventen erhielten allerdings nicht nur ihr Abschlusszeugnis, sondern wurden auch für besondere Leistungen ausgezeichnet: „Diesem Teil der Entlassfeier wird überall eine herausragende Position im Programm und ausreichend Zeit eingeräumt, da mit der Auszeichnung der Schüler auch die Schule als Ganzes ausgezeichnet wird“ (Böder 2011, 115). Nachdem alle Zeugnisse überreicht und die Absolventen aus der Schule entlassen wurden, folgte eine inoffizielle Feier mit gemeinsamen Essen und Musik. Dabei sollte der Jahrgangsstufe eine letzte gemeinsame Erinnerung schaffen, während sich auch die Familien und Lehrer sich bei dem lockeren Beisammensein amüsieren sollten (vgl. Böder 2011, 139).

Dieser typische Ablauf orientiert sich an historischen Vorbildern. Bereits im 19. Jahrhundert war der Aufbau der akademischen Abschlussfeiern recht ähnlich. Aus erhaltenen Programmblättern geht hervor, dass es bereits damals Vorträge der Fachlehrer, eine Ansprache des Schulleiters, die feierliche Übergabe der Zeugnisse, musikalische Darbietungen und eine Rede eines Oberprimaners gab. Die privaten Feiern der Absolventen sind allerdings nicht dokumentiert (vgl. Mezger 1994, 20).

Mit der Übergabe des Zeugnisses und anderer Ehrungen wird die Schulzeit beendet, das Zeugnis steht symbolisch für die erbrachten Leistungen. So werden die besten Schüler ausgezeichnet. Nicht nur die Noten sind dann die Anerkennung für die erbrachten Leistungen, die Jahrgangsbesten und die besten in verschiedenen Fächern werden zusätzlich mit Preisen ausgezeichnet. Dies verweist auf eine leistungsorientierte Gesellschaft, die Bemühungen belohnt, um den Ehrgeiz zu fördern. Dabei spielt das Leistungsprinzip bei der Arbeit, wie auch in der Freizeitgestaltung eine wichtige Rolle (vgl. Dewald 2008, 36).

Der Schulabschluss besteht aus Elementen der Zitation und Innovation. Betrachtet man die Beschreibungen der verschiedenen Abschlussfeiern der Schulen genauer, werden nicht nur die sich wiederholenden, sondern auch die kreativen Momente deutlich. Unabhängig von der Schulform bleibt der Ablauf stets ähnlich, doch die Inszenierung unterscheidet sich. Sie ist abhängig von dem Abschlussmotto und den Interessen des Jahrgangs, wie sich in den Interviews gezeigt hat. So ist das Bühnenbild bei jedem Jahrgang ein anderes und auch die Kleidung passt zu den Trends der verschiedenen Jahrzehnte.

Erinnert man sich an die oben genannte Formel von Eric Bentley, dann stellt der Akt der Inszenierung, mit allen ausgesuchten Elementen der Gestaltung, das „Element B“ dar. Die Absolventen werden Regisseure und Schauspieler des Abends, die verschiedene Gestaltungselemente nutzen, um ihren Abschied von der Schule zu inszenieren. Martina Linden erinnerte sich: „Wir hatten unseren Abiball, das war eine Feierstunde in der Aula, mit Programm, das wir gestaltet haben“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Die Abiturienten agierten als Regisseure ihres eigenen Abschlussfestes. Sie allein planten die Veranstaltung von Beginn an, schmückten die Aula festlich, organisierten Programmpunkte und planten Zeit für die Reden der Schulleitung und der Kurslehrer ein.

Gemeinsames Singen vor dem neuen Lebensabschnitt

Die Präsentation und Darstellung der Stufengemeinschaft ist ein weiterer Aspekt, in dem sich die Jahrgänge von ihren Vorgängern unterscheiden und kreativ entfalten können. Da

die Eltern, Vertreter der Stadt und der Presse bei der offiziellen Feier anwesend sind, wollen sich die Schule und auch die Abiturienten von ihrer besten Seite präsentieren (vgl. Kipar 1994, 5). Die Liedauswahl und das gemeinsame Singen sind eine Möglichkeit, sich von anderen Jahrgängen abzuheben und zu glänzen. Die musikalische Umrahmung der Abschlussfeier war seit jeher Teil der Feierlichkeit gewesen, dabei ist zu beobachten, dass die Absolventen seit den 1970er-Jahren nicht mehr unbedingt Lieder schrieben, die sich speziell auf ihren Jahrgang bezogen (vgl. Kipar 1994, 159). Ab Mitte der 1980er-Jahre wurde das Singen von Popsongs immer beliebter. Dies überrascht wenig:

„Populärmusik ist Teil der Kultur breiter Bevölkerungsschichten weltweit. Sie ist generationsübergreifend integriert in individuelle Alltagshandlungen, spiegelt aber in ihren Texten und musikalischen Formen übergeordnete soziokulturelle Entwicklungen wider. Populärmusik ‚reagiert‘ seismographisch präzise auf gesellschaftliche Konflikte und artikuliert gesellschaftliche Befindlichkeiten und Wertehaltungen ebenso plakativ wie differenziert“ (Trummer 2014, 383).

Zum Abschluss eigneten sich vor allem Lieder, die „die Angst vertreiben, Einigkeit demonstrieren und Zuversicht verbreiten“ (Mezger 1994, 65). Das Singen ist auch Linden in positiver Erinnerung geblieben: „Daran erinnere ich mich ganz gut noch, das war schön und sehr gelungen. Ich weiß noch, dass wir Lieder gesucht haben, also Popsongs“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Von dieser Tradition berichtete auch der ehemalige Weierhöfer Matthias Dippel: „Wir haben irgendwie das Abschlusslied von ‚Friends‘ gesungen. Oder was von allen versucht wurde zu singen (Interview Matthias Dippel, Weierhof ‘04). Bei der Serie Friends handelt es sich um eine amerikanische Sitcom, die von 1994 bis 2004 produziert wurde. Im Mittelpunkt der komödiantischen Serie stehen sechs Freunde, die jede Lebenslage gemeinsam meistern. In dem Titellied, gesungen durch die Band ‚The Rembrandts‘, heißt es unter anderem:

„So no one told you life was gonna be this way / Your job's a joke, you're broke, your love life's DOA / It's like you're always stuck in second gear / When it hasn't been your day, your week, your month or even your year / But I'll be there for you / When the rain starts to pour / I'll be there for you, like I've been there before / I'll be there for you / ‘Cuz you're there for me too“ (The Rembrandts o.J.).

Das ausgewählte Lied spiegelte den Zusammenhalt des Jahrgangs wider und betonte die Wichtigkeit der sozialen Beziehungen, die während der Schulzeit entstanden sind. Das gemeinsame Singen kann also als Kommunikationsmittel verstanden werden, welches verschiedene Funktionen erfüllt:

„Singen ist eine kulturelle Aktivität, die auf ästhetische und emotionale Weise Empfindungen und Bedürfnisse durch melodische Klänge beeinflusst und kommuniziert. Singen nutzt die Stimme als körpereigenes Organ, bindet Körper und Geist, Leib und Seele, also den ganzen Menschen, in den Singprozess ein. Singen wirkt auf den Singenden zurück ebenso wie auf die Hörenden“ (Kaiser 2017, 19). Zum einen beteiligt sich die ganze Stufe oder ein großer Teil des Jahrgangs damit an der offiziellen Schulabschlussfeier und trägt somit zu einem gelungenen Event bei. Zum anderen erfüllt der gemeinsame Auftritt eine soziale Funktion und lässt die Sänger die Gemeinschaft mit ihren Mitschülern noch einmal erleben. Daneben gibt es zudem auch physische und ästhetische Funktionen, die das Singen auslöst. Während des Singens spüren die Absolventen ihren Körper mit seinen Empfindungen und Emotionen, durch den Gesang sollen diese Emotionen wie Freude, Trauer oder Ängstlichkeit nach außen getragen und an das Publikum kommuniziert werden (vgl. Kaiser 2017, 46; 47).

Diese verschiedenen Gefühle spielten am Tag des Abschlusses für die Interviewpartner eine zentrale Rolle. Die Absolventen wussten, dass sich zukünftig einiges in ihrem Leben wandeln würde. In diesem Zusammenhang erklärt Manuel Jung: „Dann realisiert man erst, das Ganze geht jetzt zu Ende und jeder geht in die weite Welt hinaus und macht dann eben sein Ding“ (Interview Manuel Jung, NPG '04). Der Neuanfang nach der Schule ist nicht nur mit Möglichkeiten, sondern auch mit Umbrüchen, Veränderungen und Zukunftsängsten verbunden. Die Furcht vor dem Verlust der Freunde wurde während der Gespräche mehrfach thematisiert. So erinnerte sich Martina Linden:

„Die Tage vom Abigag und der Feier waren mir wichtig. Das sind so Tage, da erinnere ich mich total gerne zurück und auch gut noch. Ich weiß jetzt nicht mehr alle Details, aber doch noch einiges! Das ist so ein besonderer Tag im Leben, es gibt so markante Punkte im Leben und das war eben einer dieser Punkte. Und im Hinterkopf hat man auch gehabt: ‚So, jetzt sehen wir uns nicht mehr. Jetzt geht es in verschiedene Richtungen. Wie wird es weiter gehen? Hat man den Kontakt, oder sieht man sich nicht mehr?‘ Und zu vielen hat man den Kontakt nach dem Tag nicht mehr gehabt, zu einzelnen schon“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Und auch für Nadja Ackermann war der Tag des Abiballs nicht nur mit der Freude über die bestandenen Prüfungen verknüpft:

„Der Abschluss war auf jeden Fall sehr wichtig, das bleibt einem dann ja so in Erinnerung, es war aber auch eine gewisse Traurigkeit damit verbunden, das ist dann ja auch wirklich ein Abschluss. Dann sieht man seine Leute nicht mehr groß,

dann ist man ja auch nicht mehr in die Schule gegangen“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Eben diese wechselseitigen Gefühle spiegelten sich auch in der Liedauswahl der offiziellen Abiturfeier des Nordpfalzgymnasiums im März 2018 wider. Die Reifeprüflinge sangen gemeinsam die Lieder „Yesterday“ und „Oh happy day“. Beide Songs hätten nicht passender für den Anlass ausgewählt werden können. „Yesterday“ von den Beatles klingt durchaus melancholisch, in dem Lied von 1965 heißt es: „Yesterday / All my troubles seemed so far away / Now it looks as though they're here to stay / Oh, I believe in yesterday“ (The Beatles o.J.). Überträgt man den Liedtext auf die Situation der Abiturienten, wird deutlich, dass sie die Schule durchaus mit einem lachenden und einem weinenden Auge zurücklassen. Die Schüler gehen der Zukunft, dem neuen Lebensabschnitt, mit Respekt entgegen. Die Vergangenheit wird dabei mit einem Gefühl der Sicherheit assoziiert. Gleichzeitig löst der neue Lebensabschnitt Vorfreude aus und weckt die Neugierde der Schüler. Diese Lebenslust wird in den Gospel von Edwin Hawkins deutlich:

„Oh happy day (oh happy day) / Oh happy day (oh happy day) / When Jesus washed (when Jesus washed) / When Jesus washed (when Jesus washed) / When Jesus washed (when Jesus washed) / He washed my sins away (oh happy day) / Oh happy day (oh happy day) / He taught me how to watch, fight and pray, fight and pray / And live rejoicing every, everyday“ (Edwin Hawkins o.J.).

Da Religiosität in den Gesprächen nahezu gar keine Rolle gespielt hat, könnte es überraschen, dass trotz der Säkularisierung noch in der Gegenwart Lieder mit einem deutlich spirituellen Inhalt anlässlich einer Abiturfeier ausgewählt werden. Anzumerken ist hierbei, dass es im Alltag einige christliche Traditionen und Zeichen gibt, die nicht unbedingt als solche erkannt werden, was auch an der Säkularisierung seit den 1960-er Jahren liegt. Dabei ist der Umgang mit religiösem Pluralismus und neuen Formen der Spiritualität durchaus Teil des Alltags, auch wenn man sich selbst nicht unbedingt als religiös bezeichnen würde (vgl. Treiber 2014, 15). Exemplarisch seien dabei Bestandteile in der deutschen Sprache wie „Oh Gott“ oder die Abkürzung „OMG“ in Chatnachrichten, Begrüßungsformeln, religiöse Bezüge in Filmen, Mode oder Musik genannt. Das ausgewählte Lied in einer Fremdsprache verfasst und mit einer flotten Musik unterlegt, die sich stark von klassischen deutschen Kirchenliedern unterscheidet. Dabei steckt in vielen populären Liedern ein religiöser Inhalt (vgl. Trummer 2014, 359):

„Die populärkulturellen Akteure sampeln im breiten Markt des Religiösen gerade jene Texte und Bilder, die sich als besonders anschlussfähig an eigene kulturelle

Bedürfnisse und Wertsetzungen erweisen, die ebenso über subversives bzw. affirmatives Potential wie über Wiedererkennungswert verfügen“ (Trummer 2014, 361).

Der religiöse Ursprung des Textes ist in diesem Fall nur zweitrangig, vielmehr geht es um die Hoffnung und Zuversicht, die das schwungvolle Lied aus dem zweiten Teil der Komödie „Sister Act“ mit Whoopi Goldberg in der Hauptrolle vermittelt. Diese Mischung aus Freude und Bedauern stellte Mezger bereits bei seiner Analyse von Abschlussritualen 1994 fest:

„In den kollektiven Gesangsritualen [...] bestätigt sich nun einmal mehr, mit welcher paradoxer Gefühlsmischung aus Erleichterung und gleichzeitigem Bedrücktseins, aus Euphorie und Melancholie, aus Jubel und Verzweiflung bundesdeutsche Gymnasiasten heute von der Schulzeit Abschied nehmen“ (Mezger 1994, 65).

Beim solidarischen Singen zum Schulabschluss stehen also das gemeinsame Erleben und das Vermitteln von Emotionen im Vordergrund, während die Durchführung eher zweitrangig ist. Freilich wollen sich die Schüler auf der Bühne nicht blamieren, dennoch ist es kein großes Problem, wenn ein Ton etwas schräg klingt. Die Liedauswahl hingegen ist zentral, da durch die Songs Gefühle vermittelt werden sollen. Diese ästhetische Kommunikation erfolgt zwischen den Singenden untereinander und den Hörenden im Publikum. Dabei wählten die Jahrgänge der Interviewpartner meist Popsongs aus, die den Schülern selbst und vielen der Zuhörenden bekannt waren, denn auch dadurch wurde ein Zusammengehörigkeitsgefühl geschaffen. Zudem hatten die Schüler dementsprechend die Möglichkeit die offizielle Schulabschlussfeier zu gestalten und durch die Liedauswahl eine aktuelle Note einzubringen. Diese moderne Liedauswahl ergänzte somit den historisch gewachsenen und von der Institution vorgegebenen Rahmen der Veranstaltung (vgl. Kaiser 2017, 3).

Gabe und Gegengabe – Lehrer werden beschenkt

Aber nicht nur das gemeinsame Singen ist ein Bestandteil mit symbolisch aufgeladenem Inhalt. Manuel Jung berichtete davon, dass den Lehren auf der Bühne Geschenke überreicht wurden:

„Man ist da schon aufgeregter, man kriegt dann ja offiziell auf der Bühne sein Zeugnis überreicht. Dann sind da die Lehrer nach Leistungskursen und Grundkursen aufgeteilt, dann hält einer aus dem Kurs nochmal eine Rede für den Lehrer und

man überreicht dann auch noch ein Präsent. Weil in der Zeit, in den drei Jahren Oberstufe die Bindung zum Lehrer gewachsen ist“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Und auch bei der Abiturfeier 2018 überreichten die Abiturienten des NPGs den Pädagogen einige Präsente. Ein Lehrer erhielt einen Geschenkkorb mit Wein und anderen kulinarischen Köstlichkeiten, für eine Deutsch- und Englischlehrerin hatten die ehemaligen Schüler einen Gutschein für einen Theaterbesuch in Mainz ausgewählt. Persönlicher war das Geschenk für einen Biologielehrer, der einen Baum von den Abiturienten erhielt, an den jeder Kursteilnehmer eine persönliche Botschaft gehängt hatte.

Das Geschenk soll die Dankbarkeit den Lehrern gegenüber verdeutlichen, die sich in den Sekundarstufen I und II um die Schüler gekümmert haben. Gleichzeitig verdeutlicht es den Statuswechsel. Ein Geschenk wird nun nicht mehr als Bestechungsversuch gewertet, was auch den Wandel der Rollen zeigt. Durch das Geschenk wird nicht nur die Wertschätzung der immateriellen Leistungen deutlich, sondern auch das neue Selbst- und Fremdverständnis der Abiturienten. Sie sind nun keine Schüler mehr, sondern Ehemalige (vgl. Spangenberg 2004, 138; 144). Während ihr Verhältnis zu den Lehrkräften noch institutionell geregelt und hierarchisch geprägt war (vgl. Turner 2005, 123), verschwimmen diese Rollen mit der Entlassung aus der Schule.

Dieser Austausch von Geschenken basiert auf der Grundlage von Gabe und Gegengabe, die das soziale Miteinander formt und von Marcel Mauss zu Beginn des 20. Jahrhunderts näher betrachtet wurde. Geschenke sind somit ein Teil der Selbstinszenierung und verdeutlichen „Macht, Ansehen, Bindung und Abhängigkeiten der Personen“ (Schwaiger 2011, 73). Ein Geschenk kann somit mit dem „Zwang der Erwidierung einer Leistung“ (ebd.) verbunden sein. Das lässt sich an einem einfachen Beispiel leicht verdeutlichen: Bekommt man zum Geburtstag ein Geschenk, dann bedankt man sich bei dem Schenker. Die Gegengabe kann also schlichtweg der Dank sein oder die Einladung zum Geburtstagsessen. Eine weitere Möglichkeit ist auch, dass man dem Schenker zu seinem Geburtstag ebenfalls ein Präsent mitbringt und ihn so zum Beschenkten macht. Gabe und Gegengabe können also im Allgemeinen materiell oder immateriell sein (vgl. Spangenberg 2004, 144). Materielle Geschenke sind dabei meist Objekte, die eingepackt und nach dem Auspacken immer wieder vorgezeigt werden können (vgl. Stephan 2010, 22). Diese können gleichermaßen bei Schenker und Beschenkten die Rolle eines gewissen Statussymbols einnehmen. Immaterielle Gaben und Gegengaben werden hingegen häufig nicht bewusst als tatsächliches Geschenk wahrgenommen, weil sie als eine Art

Dienstleistung verstanden werden können. Das liegt auch daran, dass das Schenken durchaus als eine gewöhnliche Verhaltensweise in einem sozialen Gruppengefüge angesehen werden können (vgl. Stephan 2010, 24). Dabei basiert das Prinzip darauf, dass der Beschenkte die Leistungen des Schenkers subjektiv bewertet und entscheidet, welche Gegengabe er dem Schenker machen möchte. Dieses Bedürfnis nach einem Ausgleich ist ein höchst menschliches Begehren, da je nach Geschenk durchaus ein Ungleichgewicht von Gabe und Gegengabe entstehen kann. Der Beschenkte möchte sein Gesicht wahren und nicht in der Schuld des Schenkers stehen.

Dabei sind die Gaben und Gegengaben jedoch immer durch den sozialen Status und die Enkulturation von Personen beeinflusst. Die immateriellen Gaben, die die Schüler von den Lehrern in den vergangenen Jahren erhalten haben, waren im Idealfall Wissen, Vertrauen und Menschlichkeit. Die Lehrer haben die Schüler auf ihrem Weg zum Abschluss unterstützt und sie begleitet, dafür wollen sich die Schüler mit einer materiellen Gegengabe revanchieren, um ihre Anerkennung der Arbeit der Pädagogen zu zeigen. Gleichzeitig befinden sich die Absolventen nun in der Position, den Lehrern etwas zurückzugeben, schließlich sind sie nun keine Schüler der Schule mehr. Sie haben ihre Zeugnisse bereits erhalten und sind von der Schule entlassen worden, dadurch stehen sie nicht mehr in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Lehren, wie all die Jahre zuvor.

Hierbei ist anzumerken, dass die Absolventen durchaus wissen, dass es üblich ist, dem Klassenlehrer oder Kursleiter zum Dank ein Geschenk zu überreichen. Es kann also durchaus von einer gewissen Erwartungshaltung der Lehrer ausgegangen werden. Selbst wenn sich die Schüler mit dem Klassenlehrer nicht gut verstanden haben, so wäre es durchaus unüblich, nichts zu verschenken und einen Lehrer somit vor der versammelten Gemeinschaft bloßzustellen. Schließlich könnte dies auch wieder ein schlechtes Licht auf die Absolventen werfen.

Kleidung spiegelt den festlichen Anlass der Feier wider

Die Besonderheit des Anlasses wird nicht nur durch die gezielte Verwendung von bestimmten Zeichen und ideologischer Inhalte gekennzeichnet. Das Aussehen der Absolventen selbst spielt sowohl für die Inszenierung als auch im Zusammenhang mit der Verkörperung eine wichtige Rolle. Die Schulabgänger wie auch deren Familien trugen bei der Abschlussfeier keine Alltagskleidung, sie kleideten festlich:

„Wir waren alle schick an, aber nicht in Abendkleidung, das gab es bei uns nicht. Wir waren alle schick, auch die Jungs, mit Jackett und so. Und die Mädels hatten Kostüme oder Kleider an, aber nicht lang“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Bei Lindens Abschluss war es üblich, dass die Jungen ein Jackett trugen, während die Mädchen in Kleidern oder Kostümen auf die Bühne traten. Danach betonte sie den Unterschied zu den heutigen Abibällen, wo Mädchen häufig bodenlange Abendkleider tragen und Jungen mit Anzug und Fliege zu ihrer Abschlussfeier kommen. Dies sei in ihrem Jahrgang nicht verbreitet gewesen. 14 Jahre später hatte sich Mode etwas verändert. Das Foto zeigt Carmela Schreiber mit einer Freundin am Tag ihres Schulabschlusses in der Turnhalle. Beide tragen bodenlange Kleider und offene Schuhe, sie haben die Arme umeinander gelegt und lächeln in die Kamera.



Abb. 43: Freundinnen an der Abschlussfeier 2001 (Foto: Sammlung Carmela Schreiber)

Die Vorlieben der jungen Frauen und Männer wandelten sich also über die Jahrzehnte, dennoch blieb es bei der festlichen Kleidung zum Schulabschluss. Wie sozial anerkannt es war, sich für die offizielle Abschlussfeier festlich zu kleiden, führte Markus Langer aus. Bei seinem Schulabschluss 1993 hatten sich einige Abiturienten des Weierhofs nicht an die unausgesprochene Kleiderordnung gehalten und fielen deshalb negativ auf:

„Die Zeugnisvergabe fand in der alten Aula statt. Ich weiß, dass viele nicht so festlich gekleidet kamen, wie sie hätten sollen. Das war damals aber auch die Zeit, dass man so ein bisschen Öko-mäßig angehaucht war und dann war es einfach nicht cool, wenn man da dann im Anzug oder im Abendkleid kam. Bei einigen hat man sich auch gewundert, dass die dann geschniegelt und gestriegelt kamen“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Mode kann folglich durchaus von politischen Einstellungen beeinflusst werden konnte. Gleichzeitig zeigt die Beschreibung auch, dass manche Schüler ihre Alltagskleidung ablegten und politische Überzeugungen zurückstellten, um fein gekleidet am Abiball teilzunehmen. Dieser Kostümwechsel überraschte die Mitschüler, da sie einen anderen Kleidungsstil und Habitus aus der Schule gewohnt waren.

Auch bei Ute Webers Abschluss kam ein Schüler in Alltagskleidung, was ihr bis heute im Gedächtnis geblieben ist: „Einer bei uns aus der Jahrgangsstufe kam in Jeans und alle haben gedacht: ‚Heute hättest du dich ja mal schick machen können!‘“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85). Sie und andere Klassenkameraden nahmen die gewöhnliche Jeans als nicht passend für den Anlass wahr. Durch die Kleidung können somit Nähe und Distanz, Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausgedrückt werden. Am Tag des Schulabschlusses wollen die Klassenkameraden ein letztes Mal als Stufen- oder Klassengemeinschaft auftreten. Dazu gehört auch der einheitliche, festliche Dresscode, der sie deutlich als Absolventen kennzeichnet und die Besonderheit des Anlasses hervorhebt. Jeans gehören jedoch zu einer alltäglichen Garderobe und werden deshalb als nicht dem Anlass entsprechend wahrgenommen. Wenn man sein Abiturzeugnis in Jeans in Empfang nimmt, während alle andere festlich gekleidet sind, so hebt man sich von der Gruppe deutlich ab. Während das Einhalten des Dresscodes eine Option darstellt, die Beziehung zu den anderen zu festigen und nach außen zu tragen, schafft das Ablehnen dieser Norm wiederum Distanz (vgl. Wagener-Böck 2015, 9 & 11). Über die Beweggründe in Jeans zu erscheinen, lässt sich nur spekulieren. So könnte beispielsweise das System oder die Institution Schule abgelehnt werden, zudem könnte die Abgrenzung von den Klassenkameraden bewusst stattgefunden haben oder die Person hatte schlichtweg keine Lust oder nicht die finanziellen Möglichkeiten sich festlich zu kleiden und einen teuren Anzug zu kaufen. Unabhängig von diesen individuellen Beweggründen kam die Ablehnung des feierlichen Dresscodes bei Ute Weber und Markus Langer nicht gut an und traf auf Unverständnis.

Welche Bedeutung der festlichen Kleidung auch nach Jahrzehnten noch beigemessen wird, wurde in den Schilderungen von Eleonore Birnbaum deutlich, denn nicht immer musste die Abiturfeier in einem festlichen Rahmen stattfinden. Eleonore Birnbaum berichtete von einem Streit mit den Lehrern:

„Abiball gab es bei uns natürlich auch schon. Nur unser Jahrgang hat das nicht gemacht, weil wir uns irgendwie mit der Schule und den Lehrern überworfen

haben und da haben wir dann überhaupt nicht gefeiert“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

An den Grund für die Auseinandersetzung konnte sie sich nicht mehr erinnern. Obwohl der inoffizielle Teil ausfiel und kein Ball veranstaltet wurde, gab es trotzdem eine Verleihung der Zeugnisse in der Aula der Schule:

„Wir sind dann hin und haben nur unser Zeugnis in Empfang genommen. Da sind wir in der Aula einzeln aufgerufen worden und haben unser Zeugnis überreicht bekommen. Ich hab aber nur ein leeres Blatt gekriegt, weil ich noch Bücher ausgeliehen hatte, die ich erst noch zurückgeben musste, und dann hab ich erst das richtige Abiturzeugnis bekommen“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Birnbaum bekam also bei einer offiziellen Veranstaltung ein Blatt überreicht, das stellvertretend für das Zeugnis stand. Sie stand aber nicht in festlicher Kleidung mit ihren Mitschülern und den Lehrern auf der Bühne: „Wir haben uns auch nicht schick gemacht, wie es heute so üblich ist. Auch damals schon, die, die zwei oder drei Klassen über uns waren hatten sich so schöne Kleider gekauft. Das haben wir dann nicht gemacht, klar“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76). In den Jahren nach 1968 wurde nicht selten ein Bild der Abiturjahrgänge gezeichnet, welches gemeinschaftlich alle traditionellen Festelemente ablehnte (vgl. Kipar 1994, 182). Dafür ließen sich in den Gesprächen keine Belege finden, vielmehr bereute es Birnbaum mittlerweile, dass in ihrem Jahrgang die Abifeier ausgefallen war. Ihre Aussage verdeutlicht, dass es in der ländlichen Region durchaus außergewöhnlich war, dass ihr Jahrgang auf den Abiball verzichtete, da es in den Stufen über ihr üblich gewesen war, dass alle festlich gekleidet zur Zeugnisübergabe kamen. Sie sah darin keine Verbindung zu den westdeutschen Studentenprotesten. Im Gespräch gab sie an, dass es sie damals trotzdem nicht gestört habe, keinen richtigen Abschlussball gefeiert zu haben. Schließlich gab es die Zeugnisübergabe. Im Nachhinein hätte sie sich allerdings einen Ball gewünscht, weil dies eine der wenigen Möglichkeiten gewesen wäre, ein Abendkleid zu tragen: „Es war für mich ok so. Im Nachhinein, heute würde ich vielleicht sagen, dass es schöner gewesen wäre, mit toller, festlicher Kleidung und einem schönen Abiball dabei“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Kleidung kann mit Emotionen verknüpft werden. Für viele Frauen ist das Abiturkleid das erste wichtige Kleid im Leben²⁸, an das man sich jahrzehntelang genau erinnern

²⁸ Zumindest dann, wenn auf einen Tanzkurs und eine Kommunion verzichtet wurde oder bei einer Konfirmation Hosen oder ein Rock getragen wurde.

wird (vgl. Böder 2011, 123). Die Interviewausschnitte von Markus Langer, Ute Weber und Eleonore Birnbaum zeigten deutlich, dass es gewisse Vorstellungen gab, wie der Tag des Schulabschlusses ablaufen sollte und welche Rolle dabei der standesgemäßen Kleidung beigemessen wurde. Dies lässt dich gleichzeitig auch auf die Enkulturation der Interviewpartner zurückführen. Denn um das Jahr 1968 war es nicht in ganz Deutschland selbstverständlich, dass die Abiturienten in schicker Kleidung der Verleihung der Zeugnisse teilnahmen. Die Schilderungen der Gesprächspartner decken sich mit Kipars Beobachtungen, die ab den 1980er-Jahren eine erneute Angleichung der Abiturienten beschreibt, die alle mit gepflegter Kleidung und Frisur anlässlich des Schulabschlusses fotografiert wurden (vgl. Kipar 1994, 167).

Wie bereits bei den Ausführungen zu den Motto-Shirts herausgearbeitet wurde, geht es bei Kleidung nicht nur darum, sich vor der Witterung zu schützen oder um sich aus einem Schamgefühl heraus zu bedecken. Vielmehr kann die Kleidung als Mittel der nonverbalen Kommunikation genutzt werden, um bestimmte Botschaften zu senden. Die offizielle Entlassfeier eignet sich besonders, um mit seiner gewählten Kleidung zu provozieren. Schließlich sind alle beschriebenen Akteursgruppen, die Presse und Vertreter der Öffentlichkeit an der Feier beteiligt (vgl. Kipar 1994, 170). Wer mit vermeintlich unpassender Kleidung auffallen, ein Statement setzen oder schockieren will, kann dies in diesem Zusammenhang vor einem recht großen Publikum tun. Schließlich wird durch die festliche Kleidung am Tag des Schulabschlusses verdeutlicht, dass es sich um einen besonderen Anlass handelt, weil man eben nicht in seiner alltäglichen Kleidung erscheint. Zudem wird dadurch verständlich, dass alle, die sie an diesem Tag tragen, zu einer Gruppe gehören. Sowohl die Eltern und Gäste wie auch die Lehrer und Absolventen sind gleichermaßen Teil der Abschlussfeier und kleiden sich deshalb dem Anlass entsprechend. Das erklärt auch, weshalb es zu Unverständnis kommt, wenn sich jemand nicht wie die Mehrheit an diesem Tag festlich kleidet. Dadurch nimmt sich die Person bewusst aus der Gruppe heraus und erfüllt nicht die Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder.

Die Kleidung verrät aber nicht nur etwas über die Gruppenzugehörigkeit der Träger, sondern auch über den Status und das Lebensstadium. Auch durch die Kleidung wird nämlich der Übergang der Schüler zu Ehemaligen deutlich erkennbar, denn nur beim Abschluss ist es sozial anerkannt und üblich, dass man in einem Ballkleid die Turnhalle oder Aula der Schule besucht. Die Gruppen- und Statuszugehörigkeit konnte in diesem Zusammenhang also sehr einfach durch schicke Kleidung kommuniziert werden.

Die Persönlichkeit, die individuellen Einstellungen oder die Gefühlslage der Personen lassen sich an diesem Tag jedoch nicht unbedingt auf den ersten Blick erkennen. Schließlich wird ein enger Rahmen der Selbstdarstellung durch den Anlass impliziert (vgl. Grundmeier 2005, 225). Bleibt man bei der Theatermetapher, wird deutlich, was damit gemeint ist: Bei einer Aufführung ist es üblich, dass sich die Darsteller an die vorgegebenen Kostüme halten und die Kleidung tragen, die ihrer Rolle entspricht. Natürlich ist es möglich, dass jeder Darsteller etwas von sich selbst in seine Rolle einfließen lässt, aber am Tag des Abschlussballs sind spontane Veränderungen nicht unbedingt möglich.

Während es beim Abschluss von Linden, dem Ehepaar Weber und auch von Nadja Ackermann üblich war, besonders gute Kleidung zu tragen, die man danach auch noch für andere Anlässe wie einem Bewerbungsgespräch oder einem Abend im Theater anziehen konnte, wurden in den 2000er-Jahren Ballkleider für die Schulabgängerinnen beliebter. Bei meiner teilnehmenden Beobachtung im März 2018 trugen fast alle Abiturientinnen bodenlange Abendkleider, teils mit weit ausgestelltem Rock, aufwendigen Stickereien und extravaganten Schnitten. Auch ihre Frisuren und ihr Make-up waren deutlich auffälliger und luxuriöser, als es beispielsweise auf den Fotoaufnahmen von Carmela Schreiber, Nadja Ackermann oder Martina Linden zu erkennen war. Ihre Kleidung und der gesamte Habitus erinnerten mehr an Hollywood-Stars, die zur Premiere ihres eigenen Filmes über den roten Teppich schreiten, als an 18 oder 19 Jahre alte Schülerinnen, die vor wenigen Tagen noch Hausaufgaben machen und für das mündliche Abitur lernen mussten.



Abb. 44: Abiturjahrgang NPG 2018 (Foto: Donnersberger Rundschau, Thomas Stephan)

Betrachtet man die Fotografien der Schulabschlussfeiern, wird deutlich, wie sehr sich die Kleidung im Laufe der Jahre verändert hat. Die Kleidungsstücke sind Ausdruck ihrer Zeit

und spiegeln die Mode und Einstellungen jener Jahre wider (vgl. Wagener-Böck 2015, 16). Mechthild Kipar verglich 1994 Aufnahmen von Absolventen in Schulzeitschriften und in der Presse. Dabei stellte sie fest, dass sich die Abiturienten bis Ende der 60er-Jahre kaum unterschieden. Sie waren dunkel gekleidet und blickten ernst in die Kamera. Nach 1968 bemerkte Kipar, dass die Kleidung und die Frisuren immer individueller wurden. Die Abiturienten trugen Anzug, Kostüm, Kleid oder gar legere Kleidung, um zu provozieren. Die Haare waren teils ordentlich frisiert, andere Schüler fielen durch ein ungepflegteres Erscheinungsbild auf. Dies kann als ein Verweis auf die Veränderungen im Kleidungsverhalten der Gesellschaft gesehen werden, welches sich im Allgemeinen nach 1968 lockerte (vgl. Kipar 1994, 166; 167). Ähnliche Entwicklungen ließen sich auch bei den Konfirmationskleidern bemerken. Die Outfits waren nicht nur als Zeichen zu verstehen, dass die jungen Mädchen nun einen weiteren Schritt zum Erwachsenendasein geschafft hatten. Vielmehr zeigte sich im Kleidungsverhalten der gesellschaftliche Wandel und die Emanzipation. Während die Konfirmationskleidung, ähnlich wie bei den Kleidern zum Abitur, für Mädchen in den 1960er-Jahren noch überwiegend einheitlich und schwarz war, gab es in den Jahrzehnten danach mehr Möglichkeiten seine Individualität durch Minikleider, farbige Blusen, Röcke oder Hosenanzüge zu zeigen (vgl. Weber-Kellermann 1985, 274). Ab Mitte der 80er-Jahre sei es dann bei der Abiturkleidung erneut zu einer Angleichung gekommen, zumindest kleidete sich ein Großteil der Absolventen wieder schicker. Das Verkleiden zum Abigag oder dem letzten Schultag sei dabei ein Gegenpool zu der offiziellen Abschlussfeier, bei der sich die Abiturienten nun wieder gepflegter präsentierten (vgl. Kipar 1994, 166; 167). Fraglich ist dabei, wie es zu dieser Entwicklung kam. Mögliche Ursachen könnten einerseits ein größeres Angebot an schickerer Kleidung oder andererseits wirtschaftliche Aspekte sein, wenn die Eltern bereit waren, immer mehr für die Garderobe ihrer Kinder zu zahlen (vgl. Kipar 194, 171).

Der von Kipar beschriebene Trend ließ sich auch anhand der Fotos der Interviewpartner erkennen. Auffällig war, dass die Kleider der Mädchen mit den Jahren immer prunkvoller wurden und die Krawatten der Männer mehr und mehr durch die Fliegen ersetzt wurden. Hier lässt sich ein Kulturtransfer vermuten. Damit ist die Übernahme von Bestandteilen einer fremden Kultur auf die eigene gemeint (vgl. Lauterbach 2004, 312). So wird der Prom, also der Abschlussball in den USA, besonders pompös gefeiert. Dabei kann der Kulturtransfer durch Einzelpersonen angeregt werden. In dem beschriebenen Fall könnten dieser Transfer beispielsweise Austauschschüler sein, die ein Schuljahr in den USA verbracht haben und die dortige Ballkultur kennengelernt haben. Gleichzeitig

können Schüler mit amerikanischen Wurzeln zu einer Umgestaltung beigetragen haben. Des Weiteren entstehen Kulturtransfers nicht selten durch mediale Vermittlung. Amerikanische Jugendliteratur und populäre Filme, Musikvideos oder das Internet können dabei als Inspirationsquelle genutzt werden (vgl. Lauterbach 2004, 312). Durch Filme, Serien und soziale Medien kommen die Schüler in Berührung mit den amerikanischen Traditionen: „Importiert und exportiert wird alles, was einem gefällt, was Spaß macht und vielleicht ein gutes Geschäft verspricht“ (Dewald 2008, 11). Mit Hilfe des Internets ist es zudem einfach geworden, aufwendige Kleidung im Ausland zu bestellen und nach Deutschland zu importieren. Man muss auf der Suche nach dem idealen Kleid nicht länger in die Städte der Region fahren und dort nach Kleidern suchen. Wenn man im Internet bestellt, ist die Gefahr zudem geringer, dass eine andere das gleiche Kleid trägt, weil sie es in demselben Geschäft gekauft hat. Außerdem lässt sich eine veränderte Mentalität bei den Absolventen vermuten. Die Outfits der Interviewpartner wurden nach dem Schulabschluss noch zu anderen Anlässen angezogen, während die Ballkleider mittlerweile oft nicht noch einmal getragen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Kleider und das Ambiente des Veranstaltungsraums in den vergangenen Jahrzehnten durchaus verändert haben. Die aufwendigen Kleider und die Gestaltung der (Turn-)Hallen verweist auf die Übernahme des in den Massenmedien präsentierten. Die Absolventen ahmen das nach, was sie aus Filmen und Büchern kennen (vgl. Lauterbach 2004, 314). Hier wird deutlich, dass die Festelemente von überall übernommen werden können. Dabei ist es egal, ob sich eine Haupt- oder Realschule oder ein Gymnasium im Internet inspirieren lässt: „Traditionelles und Neues, Eigenes und Fremdes werden ganz unverkrampft zu Events verwoben, deren einzelne Bestandteile und kulturelle Herkunft manchmal nur schwer zu eruieren sind“ (Cantauw 2011, 5).

Familien und Freunde als Publikum

Und auch vom Publikum wurde festliche Kleidung erwartet, um dem besonderen Anlass zu entsprechen und somit ein harmonisches Bild zu erzeugen. Die Absolventen, ihre Familien und Lehrer sind während der Feier gleichzeitig innerhalb und außerhalb ihrer weltlichen, gewohnten Sozialstruktur, weshalb Kameradschaft und Homogenität bedeutsam sind (vgl. Turner 2005, 96). Alle Teilnehmer am Übergangsritual unterwerfen sich folglich den sozialen Erwartungen und Normen (vgl. Turner 2005, 96). Während die

Interviewpartner und die anderen Absolventen zeitgleich die Regisseure und Darsteller der Abschlussfeier waren, bildeten ihre Familien, Freunde und weiteren Gäste das Publikum:

„Am Anfang war in der Aula die Vergabe der Zeugnisse, da gab es auch noch keine Begrenzung, wen man mitbringen durfte. Da hat man ein paar Leute aus der Verwandtschaft mit dabeigehabt und dann hat man da gefeiert“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94)

Die Absolventen präsentierten ihre Leistungen vor ihrem sozialen Umfeld. Dabei zeigten sie die Stufengemeinschaft, in der sie in den vergangenen Jahren herangewachsen sind. Dass die Inszenierung reibungslos ablief und man sich gut vor dem Publikum präsentierte, war den Verantwortlichen dabei besonders wichtig. Dies verweist auf die Zielgruppenorientierung der Abschlussfeier. So erinnerte sich Carmela Schreiber: „Am Tag vom Abschluss war wichtig, dass es ein schöner Tag wird und dass alle da sind, die Mama, der Papa, die Oma, mein Bruder. Und das alles klappt!“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Hier wird die Grenze von Bentleys vereinfachter Formel besonders deutlich, dort steht das „C“ für das wahrnehmende Publikum, das somit die Rolle des passiven Rezipienten einnimmt. Doch das Publikum ist nicht nur Zuschauer, sie sind Teilnehmer der Aufführung. Die Eltern können im Vorfeld der Abschlussfeiern Unterstützer beim Lernen, Kostüm- und/oder gar Maskenbildner sein. Und am Tag der Lossprechungsfeier selbst sind sie weit mehr als ein passives Publikum, denn sie selbst werden Teil der Inszenierung und Tragen somit zur Wirkung des Tages bei. Sie sind festlich gekleidet, fotografieren ihre Kinder auf der Bühne oder singen bei bekannten Liedern mit. Die Schulabgänger, die eigentlich die Rolle des darstellenden „A“ ausfüllen, werden im Verlauf der Veranstaltung immer wieder zu „C“, beispielsweise, wenn der Schulleiter eine Abschlussrede hält, andere Klassen oder Kurse ihre Zeugnisse verliehen bekommen oder ihre Mitschüler besondere Ehrungen erhalten. Die Grenzen der verschiedenen Rollen und der damit verbundenen Aufgaben sind also nicht klar gekennzeichnet. Die eigentlichen Akteure sind gleichzeitig Zuschauer und umgekehrt.

Insgesamt war es den Interviewpartnern wichtig, dass alle Beteiligte den Tag genießen konnten und die Absolventen positiv von ihren Familien, Lehrern und Mitschülern wahrgenommen wurden. Mit der reibungslosen Organisation zeigen sich die Absolventen bis heute noch als verantwortungsbewusste junge Erwachsene, die Pflichten übernehmen,

Feste organisieren, Traditionen bewahren und gleichzeitig ihre Kreativität einbringen können (vgl. Cantauw 2011, 6).

Inoffizielle Feier schafft letzte gemeinsame Erinnerungen

Der offizielle Teil des Abschlusses ist meist mit einer inoffiziellen Feier verbunden. Während die offizielle Abschlussfeier einen institutionellen, vorgegeben Rahmen hat, können die Absolventen bei der Feier danach wesentlich freier entscheiden, wie sie ihren Abschluss mit den Mitschülern, Eltern und Lehrern begehen möchten. Diese Abhängigkeit von der Organisation der Schüler wird besonders deutlich, wenn man sich an Eleonore Birnbaums Geschichte erinnert. Sie bekam zwar ihr Abiturzeugnis feierlich überreicht, aber einen Abiball hatte ihr Jahrgang nach einem Streit mit der Schulleitung nicht organisiert. Der ausgefallene Abiturball passte dabei in die Zeit der 1970er-Jahre. Während vielerorts Abiturienten ihren Abschluss festlich begingen, fand an anderen Orten kein Abiball statt oder wurde von unangepassten Absolventen boykottiert. Obwohl sich deutschlandweit Absolventen nach dem 1968 gegen die Traditionen des Abschlussballs aufgelehnt hatten, überlebten die offiziellen und inoffiziellen Feiern die Revolte und werden bis heute kaum in Frage gestellt (vgl. Böder 2011, 138).

Bei Nadja Ackermann und Martina Linden gab es im Anschluss an die Feier in der Aula ein Fest in den Schulräumen selbst. Im Musiksaal der Schule war von den Familien der Absolventen ein Buffet vorbereitet worden. Dort spielte nach dem gemeinsamen Essen eine Band, so dass getanzt werden konnte:

„Hinterher hatten wir eben unseren Ball, mit Live-Musik im Musiksaal, im Innenhof und unteren MSS-Trakt. Es gab ein großes Buffet, mit Tanz. Es war eine ganz laue Sommernacht, daran erinnere ich mich noch und im Innenhof war die Hölle los“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Auch bei Markus Langer fand die Abifeier im Weierhof selbst statt. Dadurch, dass es sich dabei um eine Ganztagschule mit einem angegliederten Internat handelt, wurde das Essen in der Schulkantine zubereitet und konnte auch im Speisesaal der Schule eingenommen werden. Auch bei ihm gab es danach Musik und die Möglichkeit, sich in ungestörter Atmosphäre nochmal mit den Mitschülern und Lehrern auszutauschen (vgl. Interview Markus Langer, Weierhof '93). So sollten letzte gemeinsame Erinnerungen geschaffen werden. Daran hat sich bis heute nichts geändert:

„Von den heutigen Abiturienten werden Inhalt und Form der Entlassfeier und des Abi-Balls nicht in Frage gestellt. Mit diesen beiden, möglichst perfekt

organisierten Anlässen möchten sie vor allem sich selbst feiern und der Schule in gutem Gedächtnis bleiben. Außerdem wollen die Abiturienten auch unter Beweis stellen, dass sie die Organisation eines solch großen Events bewältigen können. Ihr Ziel ist es, für ihre Jahrgangsstufe eine Erinnerung zu schaffen, die unvergesslich ist – eine Ambition, die der vieler Brautpaare bei der Planung ihres ‚großen Tages‘ ähnelt“ (Böder 2011, 139).

Der inoffizielle Teil des Schulabschlusses wurde aber nicht immer in den Schulen gefeiert, so berichtete Carmela Schreiber von einer ungezwungenen Grillparty mit Lagerfeuer im Anschluss an die Zeugnisübergabe. Hier wurde die Trennung zwischen der offiziellen Veranstaltung und der privaten Freier besonders durch den Kleiderwechsel deutlich. Während die Schüler in der Turnhalle der Georg-von-Neumayer-Schule noch lange Kleider und Anzüge trugen, zeigen die Fotos der Abschlussfeier sie in Hoodies und Jeans. Für die Feier im Freien wäre es schlichtweg unpraktisch gewesen, die festliche Kleidung weiter zu tragen (vgl. Interview Carmela Schreiber, HS ‘01).

Der Wechsel der Kleidung war auch bei der Feier der Abiturienten im Jahr 2018 zu beobachten. Die Party fand, wie auch schon bei den Abschlüssen von Manuel Jung und Matthias Dippel, in der Werner-von-Bolanden-Halle in Bolanden statt. Die Turnhalle ist seit Jahrzehnten bei den Absolventen des Nordpfalzgymnasiums und des Weierhofs für die Abschlussfeiern besonders beliebt, da es dort eine Bühne, eine geräumige Küche, mehrere Garderobenräume, viele Toiletten, einen extra Raum mit Bar und einen großen Eingangsbereich gibt. Während in den frühen Abendstunden das gemeinsame Essen mit den Familien und dem Lehrkörper noch in den feierlichen Kleidungsstücken stattfand, wechselte die Mehrzahl der Abiturienten ab 22 Uhr ihre Kleidung, um gemeinsam mit den anderen Gästen feiern zu können. Dabei entschied sich ein Großteil für das gemeinsame Motto-Shirt, um so das einheitliche Bild zu wahren und ihre Zugehörigkeit zur Abschlussstufe weiterhin zu zeigen (vgl. Felddtagebuch 18.03.2018).

Allgemein kann für die inoffiziellen Schulabschlussfeier festgehalten werden, dass es sich dabei ebenfalls um ein traditionelles Ereignis handelt, wobei der Rahmen wesentlich freier gestaltbar ist als bei der offiziellen Zeugnisübergabe in der Schule selbst. Man könnte sie auch als „After-Show-Party“ nach der Premiere eines Theaterstücks bezeichnen. Hier treffen die Akteure in einer wesentlich ungezwungeneren Atmosphäre aufeinander und feiern gemeinsam den Erfolg des Stücks. Dabei brechen die Rollen der drei Akteursgruppen mehr und mehr auf, wodurch ein privater Austausch möglich wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Abschlusszeugnisse auf dem Weierhof, der ehemaligen Hauptschule und dem Nordpfalzgymnasium feierlich übergeben werden und in einer gemeinsamen Feier gipfeln. Reden des Schulleiters, einzelner Schüler und ein musikalisches Rahmenprogramm komplementieren das Fest, an dem nicht nur die Lehrer und Absolventen teilnehmen, sondern auch Verwandte. Dieser Teil ist nicht nur der typische Aufbau des Schulabschlusses rund um Kirchheimbolanden, vielmehr findet die Feier in ganz Deutschland in einer ähnlichen Weise so statt (vgl. Mezger 1994, 12). Voraussetzung dafür ist freilich, dass die Feier nicht als Folge der 1968-er Revolte oder aus anderen Gründen, wie beispielsweise der Corona-Pandemie, abgesagt wurde. Die individuellen Inszenierungen vor diesem Tag, mit Unterrichtsblockade, Spielaktionen oder Motto-Shirts, führen letztendlich nur zur Abschlussfeier hin und sind Teilaspekte des letzten Schulweges. Der Abigag ist dabei die letzte Aktion der Absolventen für ihre Mitschüler, der letzte Gruß, bevor sie die Schule verlassen. Zudem kann das lustige Ereignis die jüngeren Schüler anspornen, ebenfalls den Abschluss an der Schule zu machen. Während der Abigag folglich ein „Geschenk“ der Abiturienten an das Schulkollektiv und der Ausdruck über die bestandene Reifeprüfung ist, verdeutlicht die offizielle Zeugnisübergabe mit dem Abschlussball das Ende der Schulzeit. Ähnlich ist es auch bei den Hauptschülern.

Die Art und Weise zu feiern zeigt, wie die Feiernden von ihrem ökonomischen, politischen und sozialen Umfeld geprägt wurden. Die Festkultur fungiert dabei als Spiegel der Gesellschaft, was sich beispielsweise am veränderten Kleidungsverhalten der Abiturienten zeigt. Hierbei ist ein Verweis auf die Globalisierungsprozesse angebracht, welche die Gegenwart prägen und somit auch die Feste und deren Gestaltung beeinflussen können. Unabhängig davon, ob man sich mit den Feiern zum Schulabschluss in der Vergangenheit oder Gegenwart beschäftigt, ist es zentral, dass dabei das Unterhaltungsbedürfnis des Einzelnen und das der Gruppe befriedigt wird (vgl. Dewald 2008, 9;10). Absolventen und Eltern wird der beginnende, neue Lebensabschnitt deutlich vor Augen geführt. Manuel Jung fasste zusammen:

„Das ist ein Tag, der gehört dazu. Abiball und Abigag, beide Dinge sind schön. Klar, der Abiball ist viel offizieller, viel förmlicher. Abigag, da ist man für einen Tag Chef in der Schule und kann bestimmen, was abläuft mit den Lehrern und Mitschülern. Ich finde beides gehört dazu, es hat Spaß gemacht dran teilzunehmen. Im Nachhinein kann ich sagen, wenn es so etwas nicht gäbe, dann würde schon etwas fehlen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Warum diese Aussage nicht ungewöhnlich ist und weshalb der Schulabschluss von vielen Interviewpartnern als besonders wichtiges Ereignis beschrieben wurde, soll im nächsten Abschnitt eingehender betrachtet werden.

Der Schulabschluss als Übergangsritus

Der Abschluss wurde in allen Gesprächen ausführlich behandelt. Alle drei Hauptakteure – Schüler, Eltern und Lehrer – treffen hier ein letztes Mal in diesen Rollen in der Schule aufeinander und schaffen die letzten Erinnerungen an die Schulzeit der Absolventen. Besonders die offizielle Abschlussfeier ist dabei durch ritualisierte Handlungen gekennzeichnet.

Durch bestimmte Rituale können bedrohliche, unbekannte Situationen leichter gemeistert werden, denn die Kontinuität wirkt auch hier identitätsstiftend (vgl. Turner 2005, 94). Zudem besteht durch die gemeinsame Durchführung von Ritualen einen gruppenbindenden Charakter, wodurch die Übergänge zwischen Lebensabschnitten reguliert werden können. Somit gehören Rituale zu einem saisonalen Zyklus, der sich regelmäßig wiederholt (vgl. Mischung & Koepping 2005, 316; 318).

Um die verschiedenen Formen von Bräuchen und Ritualen zu kategorisieren und somit einen Einblick in die Regeln von Kultur zu erlangen, versuchten Ethnologen und Volkskundler immer wieder die Rituale unterschiedlichen Bedeutungsgruppen zuzuordnen. Arnold van Gennep lebte von 1873 bis 1957 und war freiberuflicher Übersetzer und Journalist. Er beschäftigte sich mit Grenzsituationen im Leben und schrieb über die „Les rites de passage“, die Übergangsrituale, die das Leben in einer Gesellschaft und somit auch das Leben des einzelnen Individuums strukturieren.

Auch beim Schulabschluss lassen sich Trennungsriten (*rites de séparation*), Umwandlungsriten (*rites de marges*) und Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) erkennen. Während der Ablösungsphase lösen sich die Schüler von ihrer Schule und den Mitschülern. Dies ist ein langsam beginnender Prozess, der für die Abiturienten zu dem Zeitpunkt startet, wenn sie erfahren, dass sie das schriftliche Abitur bestanden haben und die mündliche Prüfung nur noch die Kür bedeutet. Ab diesem Zeitpunkt wissen die Abiturienten, dass eigentlich nichts mehr „dazwischenkommen kann“ und sie in wenigen Monaten die Schule verlassen werden. Ab dann wird der Abigag systematisch vorbereitet, das Abicamp wird organisiert, Motto-Shirts werden passend zum Abschluss thema gestaltet. Während die Schule in den vergangenen 13 Jahren den Tagesablauf der Schüler strukturierte, wird die Schulpflicht nicht mehr ganz so ernst genommen. So erinnerte sich

Markus Langer: „Und dann gab es drei Tage, wo wir nochmal in der Schule waren und nicht wirklich Unterricht hatten und im Prinzip im Schulgebäude nur rumgelungert haben und den Gag vorbereitet haben“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Die Phase der Trennung wird durch eben diese Handlungen deutlich, da sie für den einzelnen nicht alltäglich sind. Das Abheben von den jüngeren Mitschülern verdeutlicht die Sonderstellung der angehenden Abiturienten. Sie verhalten und kleiden sich anders als zuvor, sie werden zum Passierenden, der nicht mehr komplett in seiner Schule ist, aber sie auch noch nicht gänzlich zurückgelassen hat.

Die vollkommene, räumliche Loslösung der Absolventen von ihrer Schule findet am Tag der Zeugnisübergabe statt – egal ob sie die Schule mit der Berufsreife oder dem Abitur verlassen. Die Absolventen lassen ihre Schulzeit hinter sich. Sie sind nicht mehr länger Schüler, die ganz und gar abhängig von ihren Eltern und Lehrern sind. Vielmehr nehmen sie nun die Stellung junger Erwachsener ein, die sich halbwegs eigenständig für ihren weiteren Lebensweg entscheiden, eine Ausbildung beginnen, in das Berufsleben starten oder ihr Studium anfangen.

Freilich kann nicht verschwiegen werden, dass sie sich im Anschluss wieder in einer Abhängigkeit befinden. Vielleicht werden sie finanziell noch von den Eltern unterstützt, ihr weiterer Werdegang hängt von den Bewertungen der Ausbilder oder Dozenten ab. Doch nach dem Abschluss können sie erstmals selbst entscheiden, wie sie ihr weiteres Leben gestalten. Besonders im Fall der Gymnasiasten sind sie nämlich zum Zeitpunkt des Abschlusses keine Kinder mehr, sondern mündiger Erwachsener. Mit der Abschlussfeier beginnt eine Schwellenphase, die je nach Person anders ausgestaltet werden und unterschiedlich lang sein kann. Nach der Schulzeit und vor der Ausbildung beginnt heute eine recht strukturlose Zeit, die die Absolventen selbst gestalten müssen.²⁹ Während diese Zeit heute für Praktika oder Reisen ins Ausland genutzt wird, war davon in den Gesprächen keine Rede. Der Übergang vom Schüler zum Auszubildenden oder zum Studenten wurde in den Interviews nicht groß thematisiert, was auch an der Ausrichtung des Interviewleitfadens lag. Schließlich wussten die Interviewpartner, dass in den Gesprächen die Schulzeit rund um Kirchheimbolanden Thema sein sollte.

²⁹ Einige Männer sprachen von ihrem Zivildienst oder die Zeit beim Bund. Diese Übergangszeit bis zum Studium oder zur Ausbildung kann natürlich nicht als strukturlos bezeichnet werden. Fraglich ist allerdings, ob es vor dem Beginn des Zivil- oder Militärdienstes Momente des Wartens oder der Strukturlosigkeit, ohne dringende Verpflichtungen gab.

Die letzte Phase der Integration ist schließlich durch Angliederungsriten geprägt. Diese können vollkommen unterschiedlich sein. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel die Begrüßung der neuen Auszubildenden im Betrieb, eine andere wäre die sogenannte Ersti-Woche der Universität, wo die frischgebackenen Studenten den Campus und ihre Dozenten kennenlernen. Auch in den Kasernen der Bundeswehr und in den Organisationen der Zivildienstleistenden findet eine Einführung für die Neuankömmlinge statt. In dieser letzten Phase lernt der Absolvent seine neue Umgebung, die Kollegen und Vorgesetzten kennen, macht sich mit den Regeln in dem Betrieb oder der Universität vertraut und findet in seine neue Rolle. Der Übergang ist danach abgeschlossen, das Individuum und die Gesellschaft befinden sich wieder in einem relativ stabilen Zustand, jeder kennt die neuen Rechte und Pflichten des anderen. Man kann also festhalten:

1. In der Ablösephase trennen sich die Absolventen von ihren jeweiligen Schulen. Bestimmte Handlungen wie das Gestalten der Motto-Shirts, das Vorbereiten des Abigags oder der offiziellen Abschlussfeier strukturieren den Abschied von der Schulgemeinschaft.
2. Während der Schwellenphase bereiten sich die Absolventen individuell auf ihren nächsten Lebensabschnitt vor.
3. Zuletzt finden sich die ehemaligen Schüler während der Integrationsphase in ihrem neuen Umfeld ein.

Freilich stellen sich die Übergänge von der Schule in das Arbeits- oder Studentenleben nicht immer so reibungslos dar, wie oben geschildert. Zudem wurde das Konzept von van Gennep im 20. Jahrhundert zur Beschreibung von archaischen Gesellschaften entwickelt. Dennoch zeigen seine Überlegungen auch in modernen Gesellschaften mit sehr komplexen Liminalitätsphasen, dass Struktur und ritualisierte Handlungen für einen geordneten Übergang sorgen können.

Mit eben jenen Schwellenphasen beschäftigte sich Mitte des 20. auch der Ethnologe Victor Turner und knüpfte somit an die Ritualtheorie an. Er ergänzte die Schwellenphase um den Begriff der „Communitas“, welcher im Zusammenhang mit den Schulerinnerungen von besonderer Bedeutung ist. Durch das gemeinsame Erleben des Übergangsrituals entsteht ein besonderes Gemeinschaftsgefühl, die Absolventen sind als eine „Communitas“ zu verstehen, bei der in diesem Moment soziale Unterschiede, Freundschaftscliquen, religiöse oder politische Zugehörigkeiten weniger von Bedeutung sind (Turner 2005, 96). Wer gemeinsam die Liminalität durchlaufen hat, den kann auch im späteren Leben ein gewisses Band verbinden, weshalb die Interviewpartner auch im

Erwachsenenalter noch Kontakte zu Klassenkameraden pflegten (vgl. Turner 2005, 95). Dabei haben die Schulfreunde nicht unbedingt nur ein Übergangsritual gemeinsam erlebt. Schließlich kann das Leben an sich als Prozess verstanden werden, der:

„die sukzessive Erfahrung von Oben und Unten, Communitas und Struktur, Homogenität und Differenzierung, Gleichheit und Ungleichheit beinhaltet. Der Übergang von einem niederen zu einem höheren Status erfolgt durch das Zwischenstadium der Statuslosigkeit [...] Mit anderen Worten, jeder einzelne wird im Laufe seines Lebens abwechselnd mit Struktur und Communitas, Zuständen und Übergängen konfrontiert“ (Turner 2005, 97).

So haben die Klassenkameraden nicht nur den Übergang vom Schülerdasein zur Ausbildung erlebt, bereits zuvor haben sie den Übergang zur weiterführenden Schule, Firmung/Konfirmation oder den Wechsel in die Oberstufe gemeistert. Selbst wenn Turners Werk in der Mitte des letzten Jahrhunderts entstand, so sind eben diese kollektiven Dimensionen von Communitas auch in der Gesellschaft der Gegenwart vorhanden (vgl. Turner 2005, 111). Der Verlust dieser gemeinschaftlichen Strukturen kann für die Absolventen direkt nach dem Abschluss durchaus schwierig sein: „Man war von morgens bis abends zusammen, man lernt zusammen, man fährt weg zusammen. Am Anfang haben sie mir schon stark gefehlt“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Exkurs: Glückwunsch-Annoncen zum Schulabschluss

Während die Aufgaben und Pflichten der Schüler und der Lehrer am Tag des Schulabschlusses auf den ersten Blick ersichtlich scheinen, ist die Rolle der Eltern vielleicht nicht direkt erkennbar: „Erwähnt seien noch die vielfältigen Aktivitäten der Eltern (insbesondere der Mütter), etwa durch die (häusliche) Unterstützung des schulischen Lernens, durch die Hilfe beim Vorbereiten, Finanzieren und Durchführen von Schulfesten und -fahrten“ (Kipar 1994, 212). Zwar gaben die Interviewpartner an, dass ihre Eltern im Publikum gesessen haben, eine aktivere Rolle wurde ihnen während der Gespräche jedoch nicht zugesprochen. Die teilnehmende Beobachtung im März 2018 hat hingegen gezeigt, dass den Eltern von den Schülern und Lehrern eine große Bedeutung zugesprochen wurde. So bedankten sich die Schülervertreter für die Unterstützung ihrer Eltern während der gesamten Schulzeit und auch verschiedene Lehrer gingen in ihren Ansprachen auf die Mithilfe der Eltern ein. Die Eltern wirkten also im Hintergrund mit, ob es nun beim Lernen für die Abschlussprüfungen, beim Aussuchen der Kleidung oder bei den Vorbereitungen des Tages war.

Eine weitere Möglichkeit der Eltern, aktiv am Schulabschluss ihrer Kinder mitzuwirken, stellt das Veröffentlichen von Zeitungsanzeigen dar: „Gedruckte Familienanzeigen bieten die seltene Gelegenheit, die Familie in der Zeitung zu veröffentlichen zu finden“ (Weber-Kellermann 1979, 218). Die Donnersberger Rundschau ist ein Lokalteil der Tageszeitung „Die Rheinpfalz“. Diese Zeitung ist in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden besonders weit verbreitet. In der 76. Ausgabe der Tageszeitung am 30.3.2019 wurden mehrere Seiten mit Anzeigen zum Abitur veröffentlicht. Unter dem Titel „Bestanden! Abitur 2019“ fanden zahlreiche Glückwünsche von Eltern, Großeltern und anderen Verwandten Platz. Einige der Anzeigen waren mit Fotos der Absolventen versehen, auf anderen wurden typische Glücksmotive und andere symbolische Bilder abgedruckt. Das vierblättrige Kleeblatt und das Schwein sind dabei klassische Motive, die in unserem Kulturkreis mit Glück für die Zukunft assoziiert werden. Zudem tauchten in den Anzeigen immer wieder wiederholt Bücher auf, diese stehen stellvertretend für das Wissen, das die Absolventen in ihrer Schulzeit gesammelt haben. Auch chemische Strukturformeln wurden gelegentlich als Hintergrundbild für die Anzeigen genutzt. Außerdem wurde auch das Motiv des Feuerwerks gewählt, um dem frischgebackenen Abiturienten zu gratulieren.

Deutlich wurde bei den veröffentlichten Anzeigen, dass nicht nur gestalterische Motive häufig auftauchten, sondern auch, dass sich bestimmte Textbausteine immer wiederholen. Häufig stand über den Anzeigen das Wort „geschafft“. Wahlweise wurde es mit einem, zwei oder gleich drei Ausrufezeichen hervorgehoben. Das Verb verdeutlicht, dass die Schüler ein Ziel erreicht haben. Zudem impliziert es, dass der Weg zu eben jenem Ziel nicht immer leicht und manchmal vielleicht auch mühsam gewesen sein kann. Wie besonders die Eltern die Leistung ihrer Kinder bewerteten, wurde durch den viel verwendeten Satz: „Wir sind stolz auf dich“ deutlich. Dieser wird immer wieder genutzt, um die Anerkennung der Arbeit und der Mühen zu verdeutlichen. Auffällig, aber nicht verwunderlich, ist auch, dass fast immer Eltern oder Großeltern die Anzeigen in die Zeitung setzten. Dadurch haben sie die Möglichkeit ihren Stolz öffentlich zu publizieren und das Ende des Lebensabschnittes mit Freunden, Verwandten und völlig Fremden zu teilen. Schließlich ist die Zeitung ein Informationsmedium, das vor allem ältere Generationen erreicht. Der Stolz der Eltern verweist dabei auf ein Element, welches im Zusammenhang mit dem Begriff der Konkurrenz genannt werden muss, nämlich der Leistung der Akteure. Die Eltern sind stolz auf die Erziehung der Kinder, dass sie diesen die Ausbildung ermöglicht und sie den Abschluss gemeistert haben. Dadurch, dass nicht unbedingt alle Kinder

einen Abschluss machen und die erwarteten Leistungen erbringen, verstehen sich die Eltern der Absolventen selbst als gute und erfolgreiche Eltern. Folglich sind sie nicht nur stolz auf die Ergebnisse der Kinder, vielmehr geht es auch darum, dass man die Heranwachsenden bis zu diesem Punkt begleitet hat (vgl. Bürkert u.a. 2019, 9).

Freilich sind die Inserate für Familien-, Gruß- und Kleinanzeigen nicht kostenlos. Der Service der Rheinpfalz informiert online über die Preise für die jeweiligen Anzeigen. Zur Gestaltung kann man sich zudem durch verschiedene Musterbücher inspirieren lassen, dabei gibt es beispielsweise die Kategorien der Geburtstags-, Hochzeits-, Glückwunsch- und Traueranzeigen. Die Ansprechpartner für die Familienanzeigen sind dabei andere wie für die Traueranzeigen. Schaut man sich die Anlässe der Veröffentlichungen an, wird klar, dass die Anzeigen die Lebensabschnitte präsentieren und öffentlich machen.

Die Anzeigen zeigen also, dass die Eltern den Schulabschluss ihrer Kinder so bedeutsam finden, dass sie es ihrem Umkreis mitteilen möchten. Der Abschluss reiht sich folglich in eine Struktur ein, die das Leben eines Menschen in Zeitungsanzeigen abbilden kann. In den Zeitungen – lokal oder überregional – können die privaten Annoncen zu verschiedenen Anlässen des Familienlebens veröffentlicht werden. So gibt es beispielsweise Inserate zur Geburt, der Verlobung, der Hochzeit, zu runden Geburtstagen und Jubiläen oder Sterbeanzeigen im Falle des Todes. Die Danksagungen zur Konfirmation oder Kommunion können ebenso Teilaspekte eines Übergangsritus sein wie auch die Glückwünsche zum bestandenen Schulabschluss. Sie verweisen darauf, dass ein Übergang im Leben des Menschen stattfindet. Am Rande sei hierbei erwähnt, dass in Hessen mittlerweile Abitur-Plakate der Familien verbreitet sind, die als große Banner an den Schulgebäuden oder den Elternhäusern angebracht werden. Die Beweggründe sind sicherlich ähnliche, wie beim Inserieren in den Lokalzeitungen (Hessenschau 2022). Diese Beispiele zeigen, dass der Schulabschluss nach wie vor als einschneidendes Ereignis im Leben junger Menschen wahrgenommen wird. Eltern und Großeltern nutzen die Möglichkeit Annoncen zu veröffentlichen, um ihren Stolz zu zeigen und den Übergangsritus auf diese Art und Weise mitzugestalten.

Zusammenfassung: Handlungen rund um den Schulabschluss in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden

Grundlage des Beitrags war die Auseinandersetzung von Ritualen im Zusammenhang mit dem Schulabschluss. Rituale folgen einem bestimmten Ablauf und einer gewissen

Regelmäßigkeit. Dabei haben sie über Generationen hinweg Bestand, können jedoch an die Aktualität oder dem öffentlichen Diskurs entsprechend angepasst werden. Die Rituale sorgen in den Gemeinschaften für Beständigkeit, Kontinuität und Stabilität. Durch die sich wiederholenden Verhaltensmuster strukturieren sie bestimmte Handlungsabläufe. Dies ist auch bei Schulabschluss-Feiern der Georg-von-Neumayer-Schule, des Weierhofs und das Nordpfalzgyrnasiums der Fall. Die offiziellen Abschlussfeiern in den Schulen werden von den Interviewpartnern über die Jahrzehnte hinweg ähnlich beschrieben, der Ablauf ändert sich bis auf wenige Kleinigkeiten kaum. Die Handlungen zum Schulabschluss werden dabei mit etwas Positivem verknüpft.

Im Fokus der Überlegungen standen die Übergangsriten zum Schulabschluss. Hier wurde deutlich, dass es auf den Gymnasien wesentlich mehr gemeinsame Handlungen gab, die auf die eigentliche Entlassungsfeier hinführten als bei der ehemaligen Hauptschule. Unterrichtsblockaden und Spielaktionen beim Abigag sollten nicht nur die Gemeinschaft innerhalb der Stufe verdeutlichen, sondern sind seit Jahrzehnten fester Bestandteil der Bräuche im Schuljahr. Der Abistreich markiert den Abschied von der Schüler- und Lehrercommunity, es ist das letzte Mal, dass man einen ganzen Tag mit den jüngeren Mitschülern und allen alten Lehrern verbringt. Um bei den Jüngeren in guter Erinnerung zu bleiben, soll der Abistreich besonders gelungen sein.

Die Abizeitung ist dabei ein materieller Erinnerungsgegenstand, der zunächst für den Jahrgang selbst besonders bedeutsam ist. Durch viele „Insider“ ist es Außenstehenden nur schwer möglich, alle Scherze in dem Buch zu verstehen. Da die Zeitung aber auch an die Schüler, Eltern und Lehrer verkauft wird, geht es auch um eine Außenpräsentation des Jahrgangs. Man möchte damit die Kreativität, die Besonderheit und den Zusammenhalt unter den Abiturienten verdeutlichen und für die Nachwelt festhalten. So kann jeder Schüler und jeder Lehrer ein Stück des Abiturjahrgangs behalten, selbst wenn die Absolventen bereits seit Jahren das Gymnasium Weierhof und das Nordpfalzgyrnasium verlassen haben.

Festelemente, die gleichermaßen zu den Abschlussfeier der Gymnasien und der Hauptschule zählen, sind etwa zeitlich begrenzte Handlungen oder die Abschlussreden bei der Entlassfeier. Auch materielle Dinge wie die Motto-Shirts oder die Festkleidung zum Schulabschluss zählen dazu (vgl. Kipar 1994, 3). Aber auch „geistige Kreationen“ (Kipar 1994, 4) wie ein Abschlusslied, das Schmücken der Räumlichkeiten in einem bestimmten Stil, Dankbarkeit oder Rache zum Ende der schulischen Karriere sind bei der Auseinandersetzung mit dem Schulabschluss bedeutsam (vgl. Kipar 1994, 4). Während

Kipar betont, dass nur wenige schulische Festtypen so viel Aufmerksamkeit durch Schüler, Lehrer, Eltern und die Öffentlichkeit erhalten, wie die Abiturfeiern (vgl. Kipar 1994, 5), lässt sich dies in der Zwischenzeit auch für die Abschlussfeiern der Georg-von-Neumayer-Schule in Kirchheimbolanden beobachten. Die Lokalzeitung druckt Berichte über die Feierlichkeiten mit den Namen aller Schüler ab. Dabei werden die ausgezeichneten Absolventen hervorgehoben und die wichtigsten Punkte der Abschlussreden der Schulleitung und der Vertreter des Kreises wiedergegeben. Von Seiten der Interviewpartner gab es dazu allerdings keine detaillierten Äußerungen, die Daten lassen also keine Aussage darüber zu, seit wann der Abschluss auf diese Art und Weise begangen wird. So lässt sich nur spekulieren, ob es sich um eine Art Kulturtransfer handelt, bei dem die Festelemente der Abiturfeiern übernommen wurden.

Unabhängig davon, ob es sich nun um die ehemalige Hauptschule oder die beiden Gymnasien in Kirchheimbolanden und Bolanden handelt, die Schulentlassungsfeier mit Zeugnisübergabe, Schulleiteransprache, Schülerreden und musikalischer Umrahmung kennzeichnet für die Absolventen und deren Familien das Ende der Schulzeit. Für die ehemaligen Schüler beginnt ein unbekannter Lebensabschnitt:

„Man war dann erst mal froh, man hat es gepackt und kein Lehrer geht einem mehr auf den Sack und man muss für nichts mehr lernen. Und auf der anderen Seite denkt man, so schlimm war es gar nicht, man hätte es eigentlich mehr genießen müssen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Dabei sind gemischte Gefühle, wie sie Manuel Jung schilderte, nicht unüblich. Durch die offizielle Zeremonie der Zeugnisübergabe, die festlichen Kleider und die gemeinsame Feier der bestandenen Prüfungen wird der Tag des Abschlusses zu einem besonderen Ereignis, was Gemeinschaft schafft und für Andenken sorgt. Das außergewöhnliche und nicht alltägliche Erlebnis bleibt in der Erinnerung der Absolventen und Angehörigen. Hierbei ist nicht unbedingt das Zeugnis, das die Leistungen der vergangenen Jahre abbildet, für die Absolventen besonders wichtig. Die Interviews haben gezeigt, dass die Abschlussfeier an sich wichtig ist, unabhängig von den Noten auf dem Abschlusszeugnis.

„Wie Werner Mezger bereits 1993 feststellte, geht es den Absolventen des ausgehenden 20. Jahrhunderts nicht um (System-)Kritik oder politische Agitationen. Es geht ihnen aber genauso wenig nur ums Feiern. Sie sind sich des Übergangscharakters ihrer Situation deutlich bewusst und sie wollen die Schule nicht verlassen, ohne für die und für nachfolgende Generationen etwas Bleibendes geschaffen zu haben“ (Cantauw 2011, 144).

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Ergebnisse lässt sich festhalten, dass der Schulabschluss als Übergangsritus bewertet werden kann, der nicht nur allein für die Absolventen relevant ist. Vielmehr ist er bedeutsam für die gesamte Schulgemeinschaft und auch die Eltern. Der Schulabschluss markiert gleichzeitig das Ende und den Neuanfang zweier Lebensabschnitte. Rituelle Handlungen sollen den Wandel strukturieren und erleichtern. Dabei schafft das gemeinschaftliche Erleben des Umbruchs weitere Erinnerungen.

Teil III: Kulturanthropologische Annäherung an die Schulzeit als kommunikativer Erinnerungsort

6 Momente der Erinnerung im Erwachsenenalter

Auf den vorangegangenen Seiten wurden die konkreten Erinnerungen betrachtet, die die Interviewpartner auch noch nach Jahren an ihre Schulzeit hatten. Das Anliegen der folgenden Kapitel ist nun, sich mit Momenten der Erinnerung im Erwachsenenalter auseinanderzusetzen. Dabei soll geklärt werden, in welchen Situationen und mit welchen Personen sich die Interviewpartner an ihre Schulzeit zurückerinnern.

Zunächst soll dafür auf die Bedeutung von Schulidentität und -stolz im Erwachsenenalter eingegangen werden. Die Interviews haben gezeigt, dass die Erlebnisse in der Schule, während der Pausen oder auf den Klassenfahrten dafür sorgten, dass die Interviewpartner eine Verbindung zu dieser Institution aufbauten. Die Gesprächspartner wurden auch deshalb ausgewählt, weil sie noch Jahre nach ihrem Schulabschluss in der Region leben. So haben sie auch lange nach ihrer eigenen Schulzeit immer wieder Kontakt mit den Institutionen. Dieser Kontakt kann direkt sein, in dem die Interviewpartner ihre Kinder an der Schule anmelden, an den Elternsprechtagen teilnehmen oder zu kulturellen Veranstaltungen in die Gebäude gehen. Auch indirekter Kontakt zu den Schulen ist möglich, wenn sie an dem Gebäude vorbeigehen, etwas über ihre alte Schule in der Zeitung lesen oder jemanden treffen, der ebenfalls diese Schule besucht hat oder noch besucht. Die Gespräche verdeutlichten außerdem, dass die Gesprächspartner noch in der Gegenwart positive Gefühle mit ihrer Schulzeit und ihrer Schule verbanden, wenn die gesammelten Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern überwiegend erfreulich waren. Dieses Band kann also bis ins Erwachsenenalter Bestand haben und die Ehemaligen gar mit einem gewissen Stolz erfüllen. Aber wie entsteht dieser Schulstolz? Können die Erinnerungen an die Schulzeit eine Art Schulidentität schaffen, die über Jahre weitergegeben wird? Und welche Bedeutung hat dieses Band für die Region selbst?

Klassen-, Stufen- oder Ehemaligentreffen können für Fortgezogene ein Grund sein in die Heimatregion zurückzukehren. Diese Veranstaltungen liefern konkrete Anlässe sich mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen und sich mit anderen an die Schulzeit zu erinnern. Im nächsten Kapitel werden deshalb Klassentreffen als Events zwischen Vergangenheit und Gegenwart betrachtet. Vorab sei bereits erwähnt, dass diese beiden Elemente im Zusammenhang mit den Klassentreffen von Bedeutung sind.

Daran anknüpfend soll auf die Funktion von Schulzeiterzählungen im Erwachsenenalter eingegangen werden. Dabei werden Gesprächspartner identifiziert, mit denen die Interviewpartner über ihre Kindheit und Jugend sprechen. Zudem wird die Wichtigkeit der Gegenwart für die Lebenserinnerungen thematisiert. In dem Kapitel wird der

zentralen Frage nachgegangen, welche individuellen, gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Funktionen die lebensgeschichtlichen Erinnerungserzählungen haben.

Einmal mehr gilt es deshalb zu betonen, dass die Erinnerungen und deren Funktion sich im Laufe der Zeit ändern können. Die Erinnerungserzählungen können in unterschiedlichen Lebensabschnitten also verschiedene Aufgaben erfüllen. Erinnerungen sind keine exakten Abbilder der Vergangenheit, Erzählungen entstehen immer aus aktuellen Anlässen, die die Geschichte beeinflussen. Wenn bestimmte Muster häufig abgerufen oder erzählt werden, dann können sie sich nach und nach zu Tatsachen verfestigen:

„Erinnerungserzählungen wählen aus, verknüpfen und ordnen, ergänzen aber auch Fehlstellen und blenden sogar eigentlich vorhandenes Wissen aus, um Folgerichtigkeit und Sinn zu gewinnen“ (Kosthorst 2016, 13).

Bei Erinnerungen handelt es sich also immer um ein kulturelles, kommunikatives Konstrukt, das möglichst viel Sinn ergeben soll. Dabei sollen Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der eigenen Biografie begreifbar werden (vgl. Maschke 2004, 66).

6.1 „Wir waren NPGler und das waren wir mit Stolz!“ – Heimat und Identität

Die Schulerinnerungen aller Interviewpartner sind mit der gleichen ländlichen Region verbunden, in der sie noch immer ihren Alltag gestalten. Dies ist deutschlandweit nicht ungewöhnlich:

„Was Menschen als ihre Heimat bezeichnen, ist unterschiedlich genug. Für viele ist Heimat der Geburtsort, andere sagen: die Gegend, wo ich groß geworden bin. Über die Hälfte aller Deutschen wohnt heute noch am Geburts- oder einem Nachbarort. Heimat als Begriff der Herkunftigkeit, als Ort und als Hort der Erinnerungen“ (Schilling 2010, 591).

In dem Zitat klingt bereits an, wie vielschichtig und individuell der Heimatbegriff geprägt ist. Auch deshalb ist es unerlässlich sich im Zusammenhang mit den Kindheits- und Jugenderinnerungen auch mit Heimat und Identität auseinanderzusetzen:

„So gibt es die Heimat, die einem ganz nahe ist, das Haus, in dem man lebt, die Straße, in der man aufgewachsen ist, das Dorf, in dem man zur Schule gegangen ist, der Kiez, indem man seit Jahren lebt und dessen Menschen und Läden, Plätze und Straßen einem vertraut geworden sind“ (Zaborowski 2021, 14).

Im Alltag aller Gesprächspartner gibt es somit immer wieder die Gelegenheit, dass Erinnerungen durch Gespräche oder den Anblick des Schulgebäudes angeregt werden. Aber

wie entsteht diese Verbundenheit zur Schule? Um sich damit beschäftigen zu können, muss zunächst geklärt werden, wie Ortsidentität und ein Heimatgefühl entstehen können.

Schulerinnerungen beeinflussen Heimatgefühl – Region beeinflusst Schulerinnerungen

Der Heimatbegriff ist in der Volkskunde vielschichtig geprägt, gleichzeitig kann er als strapaziert und umstritten wahrgenommen werden (vgl. Tauschek 2005, 64). In einer multikulturellen Gesellschaft enthält die eigene Heimat eine exklusive Aufgabe, sobald fremde Elemente als gefährlich angesehen werden (vgl. Tauschek 2005, 66; 67). Konrad Köstlin bezeichnet Heimat gar als „Identitätsfabrik“ (vgl. Köstlin 1996, 321). Gewohnheiten, Speisen oder Orte können mit symbolischer Geltung aufgeladen werden und unterstreichen dabei das Geborgenheitsgefühl (vgl. Zaborowski 2021, 14). Besonders bei Veränderungen wird man sich dieser Sicherheit bewusst und sucht Halt im Vertrauten (vgl. Kaschuba 2005, 73). Das zeigt, dass verschiedene Komponenten von Heimat das alltägliche Handeln beeinflussen (vgl. Tauschek 2005, 84).

In dieser Arbeit wird Heimat als örtliche, zeitliche und soziale Dimension gewertet. So kann die Heimat ein Ort sein, an dem sich eine Person besonders wohl fühlt. Das muss jedoch nicht zwingend der Geburts- oder Wohnort sein. In der zeitlichen Ebene entwickelt sich ein Heimatgefühl prozesshaft und ist von weiteren Komponenten abhängig (vgl. Tauschek 2005, 70; 71). Auch bei der sozialen Dimension von Heimat ist wichtig, dass das Umfeld Sicherheit und Schutz bieten kann, wenn das Ungewohnte befremdlich oder gar bedrohlich wirkt (vgl. Tauschek 2005, 75).

Wie individuell Heimat bewertet wird, zeigte die Interviewaussage von Matthias Dippel: „Heimat bedeutet Freunde und eben Heimat für mich. Schule kann dann auch Heimat sein, weil da die Freunde sind, und das ist nach meiner Definition ja zwangsläufig dann Heimat“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Durch seine Erfahrungen und Erlebnisse in der Vergangenheit assoziierte der Interviewpartner seine ehemalige Schule direkt mit einem Verbundenheitsgefühl. Anhand seiner ganz persönlichen Definition lässt sich aber auch ableiten, weshalb kein anderer Gesprächspartner das Schulgebäude im Erwachsenenalter als Heimat bewertet hat. Einerseits verbringen die Ehemaligen nicht mehr regelmäßig Zeit in den Gebäuden. Andererseits sind die Personen, die in der Vergangenheit den Ort ausgezeichnet haben, nicht mehr dort. Die soziale Komponente fehlt folglich, um die Schule als gegenwärtige Heimat anzuerkennen. Fraglich ist dabei, ob die Gesprächspartner während ihrer Schulzeit die Schulgebäude als Heimat bezeichnet hätten. Interessant wäre es ebenfalls zu erfahren, wie Internatsschüler des Weierhofs auf die

Frage reagiert hätten, schließlich haben sie noch mehr Zeit an dem Ort verbracht und dort über Jahre gelebt.

Während Matthias Dippel den Weierhof direkt mit seiner Heimat in Verbindung gebracht hat, beschrieben weitere Interviewpartner eher andere Aspekte, die zu einer Entwicklung einer kulturellen Ortsidentität beigetragen haben. Diese regionale Identität schafft ein Zusammengehörigkeitsgefühl, was bedeutsam für das Wohlfühlen in einer Region ist:

„Traditionell gab es die Vorstellung, dass der Ort ein lokales Wir konstruiert - ein Wir. Heute ist es so, dass der offizielle Ort öfter ein großes Wir beschwört, dass es jedoch viele kleine segregierte Wir gibt. Also Gemeinschaften statt Gemeinschaft, Heimaten nebeneinander“ (Schilling 2010, 600).

Eine dieser kleineren Heimaten kann im Erwachsenenalter beispielsweise die Identifikation mit der ehemaligen Schulgemeinschaft oder eben der Rolle als Pfälzer darstellen. So erklärte Eleonore Birnbaum: „Hier ist viel Natur, was mir auch ganz wichtig ist. Und die Städte Alzey und Kibo sind nah, da fahr ich dann hin, wenn ich Kultur haben will oder einkaufen muss“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). In der Aussage klingt an, dass ihr Heimatgefühl unter anderem durch die landschaftliche Umgebung verstärkt wird (vgl. Zaborowski 2021, 14). Die beschriebene dörfliche Atmosphäre war für sie persönlich positiv konnotiert und reiht sich dabei in gewisse Erzählmuster ein, die das Alltagsleben im ländlichen Raum idealisieren (vgl. Hänel 2016, 111). Der Begriff „Land“ kann dabei aber unterschiedlich definiert werden, was für sie angenehm und idyllisch wirkt, könnten andere als provinziell und abgelegen bewerten. Hierbei spielen Schlagwörter wie Zentrumsnähe, landwirtschaftlich genutzte Fläche oder auch Strukturschwäche eine zentrale Rolle (vgl. Wehmeyer 2013, 201). Diese durchaus stereotypen Zuschreibungen des dörflichen Lebens stellen dabei einen Kontrast zur vermeintlichen Anonymität der Großstadt mit seiner modernen Massenkultur dar (vgl. Hänel 2016, 111). Neben den beschriebenen Herausforderungen bietet das ländliche Leben allerdings auch viele Chancen, die für die Bewohner sicherlich von großer Bedeutung sind: „Kleinstädte bieten Jugendlichen, trotz der häufig negativen Betrachtungsweise der dort wohnenden Jugendlichen, eine Vielzahl attraktiver Angebote und Möglichkeiten außerhalb kommerzieller und kultureller Institutionen“ (Wehmeyer 2013, 219). So können sich die Heranwachsenden nicht nur in Sportvereinen engagieren, sondern sich auch im Wald oder dem Schlosspark von Kirchheimbolanden treffen. Viele Interviewpartner berichteten vom gemeinsamen Zelten auf den Feldern der Region und ungestörten Partys. Besondere Erwähnung fanden zudem der

Christkindelmarkt in Kirchheimbolanden, das Residenzfest und die Kerwe-Veranstaltungen. In pfälzischen Gemeinden werden diese Kirchweihfeste mittlerweile unabhängig vom historischen Termin gefeiert (vgl. Seebach 2001, 91). Dabei bedient sich die verweltlichte Kerwe an Elementen von Herbst- und Frühlingsfeiern (vgl. Seebach 2001, 92), so kann der geschmückte Kerwewagen an einen Erntewagen erinnern (vgl. ebd. 141). Aber auch der christliche Ursprungsgedanke ist bei den Feiern unverkennbar, wenn man den Kerweumzug mit einer Dorfprozession oder das Kerwebegräbnis mit dem üblichen Leichenbegräbnis vergleicht (vgl. Seebach 2001, 123). Ziel der Veranstaltungen ist es, die Feiernden zu unterhalten, ein Gemeinschaftsgefühl und Regionalidentität zu stiften. Für die Heranwachsenden sind diese Feste nach wie vor attraktiv und schaffen positive Erinnerungen, die einerseits mit den Schulfreunden und andererseits mit der Heimatregion verknüpft werden. Diese gemeindeübergreifenden Feste und Bräuche charakterisieren das Landleben ebenso wie die einzelnen Ortskneipen, Kirchen oder Dorfplätze (vgl. Hänel 2016, 113). Die Erinnerungen an eben jene Augenblicke können ein positives Bild der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden schaffen.

Inzwischen ist es deutschlandweit so, dass Stadt und Land mehr und mehr miteinander vernetzt sind, sie fließen geographisch, wirtschaftlich und sozial ineinander. In den vergangenen Jahrzehnten fand eine Modernisierung der ländlichen Regionen in Deutschland statt. So vermischten sich städtische, globale und regionale Entwicklungsmuster mehr und mehr. Das Land wird dabei als attraktive Wohngegend mit vergleichsweise günstigeren Mieten wahrgenommen (vgl. Wehmeyer 2013, 202). Während die Dorfbewohner in der Verbandsgemeinde oftmals zur Arbeit pendeln müssen und durchaus mit fehlender Versorgung mit Lebensmitteln und medizinischer Unterstützung in den kleinen Gemeinden konfrontiert sind, bietet Kibo ihnen diese Möglichkeiten (vgl. Hänel 2016, 113). Die Grundlage dafür bildeten in Kirchheimbolanden die Entwicklungen 1960er-Jahre als Take-Off-Phase für die Stadt selbst und die ganze Region. Zentral war dafür, dass Kibo 1962 von der Bundesrepublik als Mittelzentrum ausgewiesen wurde. Mittelzentren sollten in ländlichen Gebieten mit mittel-städtischen Verhältnissen einen attraktiven Lebensraum für die im Umland lebenden Bewohner bieten. Wesentliche Grundlage dafür war die Ansiedlung von Industrie und die Sanierung der Innenstadt. Die Ausweisung als Mittelzentrum hatte also Auswirkungen auf das Lebensumfeld der Gesprächspartner, da sich Kirchheimbolanden kulturell, sozial und gesundheitlich weiterentwickelte. So konnten Seniorenheime und neue Mietwohnungen entstehen. Ein Schwimmbad ermöglichte den Bewohnern aus dem ländlichen Umkreis

Freizeitaktivitäten im Winter (vgl. Kremb 2018, 155). Diese und weitere Aspekte sind Birnbaum nach wie vor wichtig. Weiter führte sie aus:

„Ich wollte nicht in Mainz oder einer größeren Stadt wohnen. Ich fahr mal hin zum Shoppen, um mir Sachen anzugucken. Ich mach auch gerne Städtetrips und so etwas, aber wohnen wollte ich nicht in der Stadt. Das Orbis ist für mich meine Heimat. Ich kenne viele Leute, von Kindesbeinen auf. Das ist mir wichtig“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76).

Hier fand eine deutliche Abgrenzung zum städtischen Milieu statt, welches nur kurzzeitig besucht wird, während die Verbandsgemeinde einen sicheren Alltag bietet. Im klassischen Land-Stadt-Vergleich ermöglicht die Stadt mit all ihren Vorzügen also kein lebenswerteres Umfeld für die Gesprächspartnerin. Es wurde außerdem wieder deutlich, dass Aspekte wie Architektur, Gewohnheiten und besonders das soziale Umfeld ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Vertrauens in ihr auslösen (vgl. Zaborowski 2021, 14). So wird das Leben in Kleinstädten und Ortschaften im Allgemeinen mit einem überschaubaren Wahrnehmungsraum, gruppenspezifischer und sozialer Kontrolle und der Eingliederung des Einzelnen in eine Gemeinschaft assoziiert (vgl. Hänel 2016, 111). Dass diese Punkte als Stereotype abgetan werden könnten, sei hier nur am Rande erwähnt, denn Birnbaum bewertete dieses Umfeld positiv. Wesentlich zentraler ist die Annahme, dass Kleinstädte und ihr Umland ein „spezifisches lokales Sozialkapital“ (Steinführer 2019, 18) haben, welches stabilisierend und sicherheitsspendend wirkt und so einen Einfluss auf die Lebensqualität der Kleinstadt und des Umlandes hat (vgl. Steinführer 2019, 18).

Auch Manuel Jung betonte während unseres Gesprächs, wie wichtig es ihm sei, dass er viele Leute aus der Region kennt und auch zufällig auf Klassenkameraden trifft: „Jeder ist da im Alltag andere Wege gegangen, viele trifft man noch, weil sie in Kibo und Umgebung wohnen“ (Interview Manuel Jung, NPG '04). Dies spricht dafür, dass sich das soziale Umfeld seit der Schulzeit nur wenig verändert hat und viele seiner Schulkameraden trotz voranschreitender Globalisierung in der Region geblieben sind, weil es gewisse Binde-Faktoren gibt, die auch für jüngere Menschen attraktiv sind. Ein Beispiel dafür sind die Lebens- und Arbeitsbedingungen. Mittlerweile bietet allein Kirchheimbolanden im ländlichen Bereich, mit seiner zerstreuten Siedlungsstruktur, über 2.000 Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor und im Gewerbe, hinzu kommen 3.000 industrielle Arbeitsplätze. So konnte Kirchheimbolanden ein Pendlerplus aufbauen. Außerdem gehört Kibo im landesweiten Vergleich nicht zu den Kleinstädten, bei denen die Bevölkerungszahl abnimmt (vgl. Kremb 2018, 157 & 160).

In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Schulerinnerungen eng mit der Heimatregion verbunden sind. Dies lässt sich hauptsächlich auf die oben erwähnten räumlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen zurückführen. Die Interviewpartner haben über Jahre ein Alltagswissen erworben. Dies begann bei der Enkulturation während der Schulzeit und setzte sich bis in ihren Berufsalltag fort, dieses Wissen kann ihnen in der Gegenwart Halt bieten. Der Donnersbergkreis ist ihnen vertraut, mit der Region verbinden sie zahlreiche Momente, die lebensgeschichtlich bedeutsam sind. Dazu gehören beispielsweise die Einschulung, der Schulabschluss, Erinnerungen an den Hausbau oder die Familiengründung. Zudem konnte sich dieses Heimatgefühl über Jahre entwickeln, da nur wenige Interviewpartner die ländliche Region für längere Zeit verlassen haben.

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden für die Interviewpartner einen überschaubaren Raum zum Erwachsenwerden bot. Anhand dieser Ausführungen lässt sich die These formulieren, dass die Gegend um Kirchheimbolanden nicht nur das geografische Gebiet ist, in dem sich die Schulerinnerungen der Gesprächspartner räumlich verorten lassen. Vielmehr beeinflusst die Region die Erfahrungen, die in der Jugend gesammelt werden können, während der Donnersbergkreis zeitgleich die Wahrnehmungen der Interviewpartner im Erwachsenenalter beeinflusst. Dass die Absolventen der Schulen der Region immer wieder an die Orte des Lernens und ihrer Jugend zurückkehren können, kann somit ein Gefühl von Heimat und Verwurzelung bewirken.

Abgrenzung zu Schulen in unmittelbarer Nähe

Ähnlich zur regionalen Identität kann sich auch eine Art Schulidentität bilden, bei der sich die Schüler und Ehemaligen mit ihrer Schule identifizieren. Das Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht dabei durch das soziale Umfeld und die Erlebnisse, die während der Zeit dort gesammelt wurden:

„Die Schule spielt durch meinen Beruf eine wichtige Rolle. Aber ansonsten denke ich immer wieder an die Schule zurück. Eben auch durch den Matthis und das NPG, ich identifiziere mich schon damit! Das war halt auch meine Schule“
(Interview Martina Linden, NPG '87).

Wenn man nun davon ausgeht, dass sich Schüler und Ehemalige mit ihren jeweiligen Schulen identifizieren können, dann scheint es nur logisch, dass eine Abgrenzung zu den anderen Schulgemeinschaften in der Region stattfinden muss. So wie Birnbaum ihren Alltag von dem Leben in der Stadt abgrenzte, um ihre Zugehörigkeit zu der ländlichen

Region zu betonen, fand dies auch im Zusammenhang mit den drei Schulen statt. Dafür finden sich Hinweise im Internet, wenn man sich beispielsweise die Google-Bewertungen zum Nordpfalzgymnasium betrachtet. Einer der User teilt mit, dass das Privatgymnasium besser sei, ein anderer beschwert sich, dass die GvNS direkt neben dem NPG angesiedelt sei. Ein weiterer Nutzer erklärt mit einem Augenzwinkern das NPG zur besseren Schule.

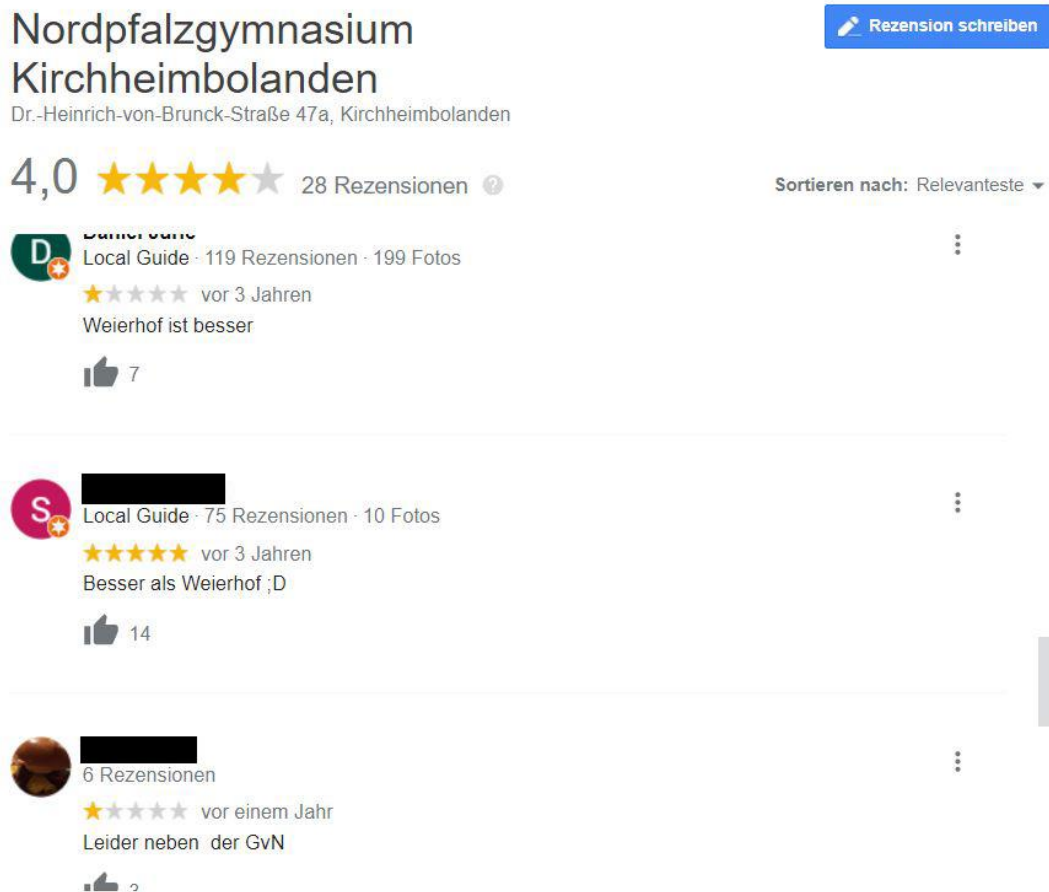


Abb. 45 Google-Bewertungen des NPGs, aufgerufen im Januar 2021 (Screenshot: Helena Klein)

Anhand dieser knappen, persönlichen Statements kann man bereits erahnen, dass das Fremde offensichtlich skeptisch betrachtet wird und deshalb eine Distanzierung oder gar Abwertung der anderen Schulen stattfindet. Eine Begründung für ihre Aussagen liefern die User nicht, vielmehr scheint es so, als würden sie ein gewisses Wissen in der Region voraussetzen, weshalb eine Schule besser als die andere sein könnte. Einem Fremden wird anhand der Kommentare schließlich nicht klar, weshalb der Weierhof besser sein könnte als das NPG und weshalb diese Schule eine Ein-Sterne-Bewertung verdient, weil sie neben der Georg-von-Neumayer-Schule angesiedelt ist. Dies verweist darauf, dass der Ruf der ehemaligen Hauptschule von dem Bewertenden so schlecht wahrgenommen wurde, dass er auch den Ruf der danebenliegenden Schule negativ beeinflusst.

Eleonore Birnbaum ist die älteste Befragte, die einen Abschluss am Nordpfalz-gymnasium gemacht hat. Schon in den 1960er- und 1970er-Jahren gab es Vorbehalte von Seiten der Schüler des Nordpfalzgyrnasiums den Weierhof betreffend:

„Mit dem Weierhof kann ich mich noch gut erinnern, das war immer so ein bisschen Rivalität. Auf den Weierhof sind die, die es auf dem Gymnasium nicht geschafft haben. Wie es heute ist, weiß ich nicht. Aber damals war es so. In der Abiturzeit, wer durchs Abi gefallen ist oder es auf dem NPG schon eher nicht mehr gepackt hat, der ist dann auf den Weierhof. Dort hat er es geschafft“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Die Befragte nahm also an, dass man auf dem Weierhof leichter das Abitur erhalten könnte als auf dem Nordpfalzgyrnasium. Diese Behauptung begründete sie mit persönlichen Erfahrungen, die sie in ihrer Zeit am NPG sammeln konnte. Ihre Annahmen führte sie darauf zurück, dass die Ansprüche des NPGs an die Schüler wesentlich höher sein müssten als die des Weierhofs. Dass es in Privatschulen möglicherweise kleinere Klassen gab und die einzelnen Schüler so besser gefördert werden konnten oder die Lehrer den Stoff vielleicht besser vermittelten, spielte für sie keine Rolle. Diese Möglichkeit schien sie vollkommen auszublenden. Einen direkten Vergleich konnte sie natürlich nicht ziehen, da sie selbst nur den Unterricht des NPGs besuchte und somit keine Aussage über die Qualität des Weierhofs treffen konnte. Knapp 20 Jahre nach Eleonore Birnbaum besuchte Nadja Ackermann das Nordpfalzgyrnasium und auch für sie war das Bildungsniveau der entscheidende Unterschied zwischen den Gymnasien:

„Zum Weierhof war immer eine gewisse Konkurrenz, das ist ja heute noch so drin. Wer hat das bessere Bildungsniveau? ‚Die Weierhöfer kannst du ja alle vergessen und so.‘ Wenn man dort keine Freunde hatte, dann war das doch Feindschaft zum Weierhof“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94).

Der Eindruck der Rivalität der Gymnasien wurde bei ihr durch den Begriff „Feindschaft“ noch verstärkt. Durch seine Aussage wird deutlich, wie die beiden Schulen ihrer Meinung nach zueinanderstehen: Die Schüler der Gymnasien sind Kontrahenten, die einander wenig gönnen und sich nicht leiden können. Diese feindselige Haltung kann aber dadurch geschwächt werden, wenn man freundschaftliche Beziehungen zu einer Person der anderen Schule unterhält. Diese Erfahrung hat auch Manuel Jung gemacht:

„Das Verhältnis war von Natur aus, keine Ahnung. Das war einfach ein ungeschriebenes Gesetz, dass da eine Rivalität herrscht. Grad auch weil der Weierhof das private Gymnasium um die Ecke ist. Für mich war es erst schwierig, ich hatte

einen guten Freund, der ist dann auf den Weierhof gekommen und ab dann haben wir uns nur abends und am Wochenende zum Spielen gesehen. Und das ist dann über die Jahre immer mehr auseinandergedriftet“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Durch den Ausdruck „ungeschriebenes Gesetz“ wird impliziert, dass die Bewohner der Region über die Rivalität Bescheid wissen, die Annahmen übernehmen und diese auch nicht großartig in Frage stellen. Dabei ist die Rivalität zwar nicht schriftlich dokumentiert und vorgeschrieben, wie es bei einem Gesetz der Fall wäre, aber dennoch so bekannt, dass ein Großteil der Schüler und Ehemaligen sie nach Ansicht des Interviewpartners übernimmt.

Für Manuel Jung war es weniger das wahrgenommene Bildungsniveau, das die Schulen voneinander abgrenzte. Er war sich vor allem wirtschaftlicher Unterschiede bewusst, die die Gymnasien unterscheiden sollten. Über den Weierhof berichtete er:

„Da sind ja auch die hingegangen, wo die Eltern ein bisschen mehr Kohle hatten. Reicher waren, von daher gab es immer unterschwellig diese Rivalität dann. Wo bei das ja nie extrem war, man hat ja auch viele gekannt, das war dann schon freundschaftlich, aber der Weierhof stand schon immer ein bisschen für: Da sind alle ein bisschen freier“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Der Weierhof wurde von ihm als Schule für reichere Kinder beschrieben. Die Ganztagschule bot die Möglichkeit, dass beide Eltern voll berufstätig sein konnten und das zu einer Zeit, in der es durchaus noch verbreitet war, dass die Mütter daheimblieben oder eben in Teilzeit arbeiteten. Durch die finanziellen Möglichkeiten der Eltern hätten sich die Schüler freier ausleben können als die Gymnasiasten des NPGs. Dieses Vorurteil scheint einen wahren Kern zu haben:

„Eltern am oberen Rand der Gesellschaft sehen ihren Anspruch auf eine umfassende Bildung ihres Kindes am ehesten in einer Privatschule oder einem privat organisierten Nachhilfesystem erfüllt, das über die Verbesserung guter Schulnoten hinaus geht“ (Henry-Huthmacher & Hoffmann 2013, 10).

Die wahrgenommenen finanziellen Ungleichheiten waren für Jung ein Konkurrenzgrund, bei dem vielleicht auch ein Gefühl von Neid anklang. Ein weiterer Unterschied von Weierhof und NPG war für ihn der Konsum von Alkohol und Drogen. Dieser sei auf dem Weierhof weiter verbreitet gewesen als auf dem NPG. Dies führte er darauf zurück, dass die Schüler durch die Ganztagsbetreuung mehr Freiheiten hatten. Die Unwissenheit der Eltern hätte so besser ausgenutzt werden können. Alles in allem betonte er jedoch, dass

sich die Konkurrenz eher spielerisch ausdrückte, um eine Abgrenzung der beiden Schulen hervorzuheben. Martina Linden sprach während ihres Interviews an, dass sich die negative Wahrnehmung des Weierhofs auch im Unterricht manifestierte:

„Man hat sich am NPG einfach besser aufgehoben gefühlt. Die Freundschaften waren da [...]. Ich hatte auch manchmal das Gefühl, dass Lehrer abfällig vom Weierhof gesprochen haben. Und das hat man dann einfach übernommen. Also wir waren NPGler und das waren wir mit Stolz!“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Die Lehrer waren für die Schüler Autoritätspersonen und im Idealfall sogar Vorbilder. Sprachen die Pädagogen schlecht von der anderen Schule, so konnten jüngere Kinder unbedarft diese Meinung übernehmen. Schließlich waren die Lehrer erwachsen und vermittelten Wissen. So überraschte es kaum, dass die Kinder demnach glaubten, dass es auch der Wahrheit entsprechen musste, wenn die Pädagogen schlecht über das andere Gymnasium sprachen. Auch in diesem Fall haben die Lehrkräfte vermutlich nicht an beiden Schulen unterrichtet, um einen tatsächlichen Qualitätsvergleich ziehen zu können. Wie auch die Schüler, gaben sie Meinungen aus zweiter Hand weiter und stärkten dabei die Abgrenzung vom Weierhof. Mit der Betonung der Stärken und Vorteile des Nordpfalzgymnasiums durch die Lehrer und Schüler konnte eine Gemeinschaft entstehen, die sich somit durch das Lehrerkollegium und die Klassen zog. Die Konkurrenz wurde zu einem Bestandteil der Schulgemeinschaft und manifestierte sich über Jahre hinweg. Die Rivalität zwischen den Gymnasien wurde so zum Bindeglied der Schulgemeinschaft des NPGs:

„Die spezifische Prägung, die der Mensch durch seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und deren Kultur erfährt, erhält sich durch die Generation hindurch nicht als eine Sache der phylogenetischen Evolution, sondern der Sozialisation und Überlieferung“ (Assmann 1988, 9).

Eine Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, wird in den Sozial- und Kulturwissenschaften als Eigengruppe (Ingroup) charakterisiert. Mit der Fremdgruppe, der sogenannten Outgroup, kann man sich weniger stark identifizieren. In besonders ausgeprägter Form kann die Fremdgruppe sogar als das genaue Gegenteil der eigenen Gruppe gewertet werden. Wenn das Eigene das Fremde ausschließt, wird automatisch die Eigengruppe positiv bewertet, während eine Abwertung der Fremdgruppe erfolgt (vgl. Antweiler 2019, 22). Die NPGler nehmen sich und ihre Mitschüler als Ingroup wahr, während die Weierhöfer für sie die Rolle der Outgroup darstellen. Dabei ist es augenscheinlich weniger wichtig, dass

die Schüler in der gleichen Verbandsgemeinde aufgewachsen sind. Die Mitgliedschaft zu den Schulen wird als Möglichkeit der Differenzierung genutzt. Diese Zugehörigkeit zum NPG wird von Linden mit Stolz assoziiert, was die enge, emotionale Verbundenheit zu ihrer Schule widerspiegelt.

Aber wie haben die Weierhöfer das Verhältnis zu den Schülern des Nordpfalz-gymnasiums gesehen? Markus Langer kannte die Vorurteile, die die NPGler mit den Weierhöfern assoziierten:

„Vom NPG habe ich einige Leute gekannt, zumal in unserer Jahrgangsstufe welche hin gewechselt sind oder von da gekommen sind. Das Verhältnis war kein ganz besonders gutes. Es war eine Art Rivalität. Der Vorwurf vom NPG war ja immer, der Weierhof ist halt ein Gymnasium, wo es jeder schaffen kann, das Abi zu machen. Ja und wenn man es auf dem NPG nicht schafft, dann geht man auf den Weierhof. Und wenn die Eltern das Geld dazugeben, dann läuft das sowieso wie von selbst. Wir hatten halt immer den Eindruck vom NPG, dass das die ‚El-lenbogen-raus-Schule‘ ist. Die Leute mit mehr sozialer Kompetenz waren immer mehr auf dem Weierhof, unserer Meinung nach“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93).

Er griff während des Interviews die beiden Aspekte auf, die Eleonore Birnbaum und Manuel Jung ebenfalls angesprochen hatten. Dabei ist erneut zu betonen, dass die drei Interviewpartner zu verschiedenen Zeiten den Abschluss gemacht haben. Die Vorurteile, dass der Weierhof einen leichteren Abschluss ermöglichte oder man sich den Abschluss indirekt erkaufen konnte, scheinen also über Jahrzehnte Bestand gehabt zu haben. Markus Langer nahm dabei die Schüler des NPGs als den Aggressor des Konfliktes wahr. Diesen Eindruck teilte auch Matthias Dippel, er reagierte äußerst diplomatisch auf die Frage zum Verhältnis der beiden Schulen zueinander:

„Ich selbst hatte dazu keine Meinung, aber das Verhältnis war im Allgemeinen schon so, dass das NPG der Konkurrent war. Es war halt schon so, dass es da so Sprüche gab. Du kennst es sicher: ‚Sind die Kinder noch so doof, schick sie auf den Weierhof.‘ Ja und von uns war es dann, aufs NPG gehen nur die, die es auf dem Weierhof nicht schaffen.“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof ‘04).

Der Kinderreim verdeutlicht einmal mehr das Vorurteil, dass Leistungen und gute Noten auf der Privatschule nicht immer zusammenhängen müssen. Interessant ist Dippels Aussage, dass Schüler des Weierhofs aufs NPG wechselten, weil dort ein leichter Abschluss möglich sei. Diese Passage steht im Widerspruch zu den Zuschreibungen der anderen

Interviewpartner und ist dennoch ein Ausdruck seiner persönlichen Wahrnehmung. Im Gegensatz zu Lindens Beschreibungen seien die Lehrer seiner Schule jedoch nicht auf den Wettkampf der Gymnasien eingegangen:

„Bei den Lehrern wüsste ich auch gar nicht, dass sich da mal irgendwer von den Lehrern geäußert hat und auch so von den Klassenkameraden, abgesehen von den paar Sprüchen, wüsste ich nicht, dass da was groß gewesen ist“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Auf die Bedeutung von Stereotypen und Vorurteilen ist bereits zuvor hingewiesen worden, doch auch hier zeigt sich erneut ihre sozialpsychologische Funktion. Beides hilft bei der Vereinfachung des Lebens, indem beispielsweise Personen vorschnell bestimmten Kategorien zugeordnet werden. Auch die Abgrenzung von Weierhöfern und NPGlern dient als vereinfachte Orientierungshilfe. Die NPGler schreiben den Gymnasiasten der anderen Schule bestimmte Merkmale zu. Überspitzt gesagt, wurde der typische Weierhöfer von den ehemaligen Schülern des NPGs als reich, nicht übermäßig klug und eher faul beschrieben. Im Umkehrschluss nahmen sich die NPGler als schlauer und fleißiger wahr, da sie härter für ein gutes Abitur arbeiten mussten. Wie weit Selbst- und Fremdwahrnehmung hier auseinandergehen, erkennt man, wenn man die Aussagen der Weierhöfer mit einbezieht. Sie sahen sich als die Klügeren, die wesentlich sozialer miteinander umgingen und den Konflikt der Schulen nicht weiter befeuerten.

Die Interviewpartner, die einst das NPG besuchten, hatten eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Weierhof. Die negative und ausgesprochen emotionale Komponente stand in den Erzählungen im Vordergrund. Die über Jahre gleich gebliebenen Vorurteile verallgemeinern die Gruppe, der Eigenschaften und Merkmale zugeschrieben werden, ohne dass dabei beachtet wird, dass es sich bei den Schülern des Weierhofs ebenfalls um eine heterogene Gruppe handelt. Freilich herrschen auch unter den Weierhöfern Unterschiede. Diese Art von Vorurteilen helfen also bei der Strukturierung der Umwelt, durch Verallgemeinerungen kann die Fremdgruppe als homogen wahrgenommen werden, wodurch man sich klarer abgrenzen kann. Im Fall der Schulrivalität findet zudem eine Abwertung der Fremdgruppen statt, zu der man nicht dazu gehört. Diese Herabsetzung wurde in den Interviews zunächst auf Unterschiede zurückgeführt (vgl. Fischer, Jander & Krueger 115; 116; 119). In ihrer Wahrnehmung spielten an ihrer Schule Tugenden wie Fleiß und Leistungsbereitschaft eine größere Rolle als am Weierhof. Das NPG sei dadurch die bessere Schule, die die vermeintlich wichtigeren Werte für das spätere Leben vermitteln würde. Auch hier wird deutlich, dass es sich bei den Stereotypen um

eine komplexe und widersprüchliche Form von Repräsentation und Macht handelt (vgl. Bhabha 2000 98; 103): Die eigene Gruppe fühlt sich der anderen überlegen und schaut auf die Mitglieder der anderen Schule herab.

Die Rivalität der Gymnasiasten äußerte sich auf verschiedene Arten, besonders die Männer hätten den Wettbewerb durch Sportveranstaltungen ausgelebt, wie Dippel und Alt berichteten. Manuel Jung schilderte:

„Grundsätzlich hat man immer gewetteifert, wenn es dann so Sportfeste und so Wettbewerbe gab und hat sich gestritten, wer der bessere ist. Und wollte dann auch zeigen, auf welcher Schule die besseren Schüler sind, die besseren Sportler sind. Das ging auch so bis in die Oberstufe. Das ist ja auch noch ein riesen Thema“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Sportliche Wettkämpfe tragen ebenfalls zu der Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls der Schulen bei, wie sich bereits bei den Abschlussritualen zum Abitur gezeigt hat. Gewinnt das Nordpfalzgymnasium einen Schulwettkampf gegen den Weierhof, so ist es nicht nur der Sieg eines einzelnen Wettkämpfers oder einer Schulmannschaft. Die unmittelbare Konkurrenz von Weierhof und NPG spornte die Schüler zu möglichst guten Leistungen an. Matthias Dippel bemerkte dann einen besonderen Ehrgeiz der Weierhöfer: „Außer, wenn so Fußballspiele waren, dass die Rivalität ausgeprägter war als bei anderen Gegnern“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Der Sieg wird von der Schulgemeinschaft als Sieg über den direkten Rivalen wahrgenommen. Ähnlich ist es bei einem Fußballturnier innerhalb der Schule, wenn der Sieg der Abiturienten über die Lehrer als Gewinn der Schüler über die mächtigere Autorität gefeiert wird. In diesem Ausspruch wird außerdem die Kampfmetaphorik deutlich, die zum Sprachgebrauch des Fußballs in Deutschland durchaus dazugehört (vgl. Kosthorst 2016, 20). Diese sprachlichen Bilder von geschlagenen Schlachten, errungenen Siegen und unzufriedenen Gegnern verstärken dabei erneut die Abgrenzung zwischen den beiden Gymnasien. Bei den Wettkämpfen treten allerdings nicht nur Weierhöfer gegen NPGler an. So gibt es Sportfeste, an denen beispielsweise Schüler der Georg-von-Neumayer-Schule oder der weiterführenden Schulen in Eisenberg, Rockenhausen oder Göllheim teilnehmen. Auch dabei geht es um den direkten Vergleich, welche Schule die stärkere Mannschaft aufstellt und somit die talentierteren Schüler und teamfähigeren Kämpfer hat. Dennoch ist besonders das Verhältnis zwischen Weierhof und NPG angespannt.

Grundsätzlich kann man hierbei anmerken, dass es nicht ungewöhnlich ist, dass benachbarte Gymnasien konkurrieren, schließlich wetteifern sie um einen guten Ruf und

Schüler in der Region (vgl. Kipar 1994, 65). Doch woher kommt dieses Konkurrenzdenken zwischen den Schülern von NPG und Weierhof? Die empirischen Daten lassen nur eine Aussage darüber zu, dass es jahrelang bestimmte Vorstellungen gab, die sich mit der Zeit kaum verändert haben. Die genauen Ursprünge der Rivalität konnte keiner der Gymnasiasten erklären. Um dieser Frage nachzugehen, habe ich Publikationen der beiden Schulen auf Hinweise zur Konkurrenz untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass sich nicht nur die Schüler als Kontrahenten wahrnahmen, sondern dass sich Lindens Wahrnehmung bestätigte, dass auch die Lehrer des NPGs Vorbehalte gegenüber den Schülern und Lehrern des Weierhofs hatten. Die Bedenken und Ängste klangen bereits in der „Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus“ aus dem Jahr 1965 an. Oberstudiendirektor Dr. Horst Penner schrieb damals in seinem Vorwort:

„Als vor sechs Jahren der letzte Bericht des Nordpfalzgyrnasiums erschien, waren die Aussichten für seine Zukunft nicht gerade rosig. Gerade damals öffneten zwei neue weiterführende Schulen im Kreise Kirchheimbolanden ihre Tore. Die Weierhöfer Heimschule, deren Anstaltsgebäude in den ersten eineinhalb Jahrzehnten nach dem Kriege als Kaserne der Besatzungsmächte diente, hatte aus diesem Grunde in Kirchheimbolanden ein Schülerheim eingerichtet, dessen rund 100 Schüler das nahe in der Amtsstraße gelegene Nordpfalzgyrnasium besuchten. – Mit der Wiedereröffnung der bekannten Lehranstalt an Ostern 1959 siedelte der weitaus größte Teil dieser Schüler nach dem Weierhof über, so daß besonders unsere Unterstufe dezimiert wurde. Trotz aller pessimistischen Voraussagen in Erinnerung an die schülerarme Progymnasiumszeit der Vorkriegsjahre haben sich die beiden Schulen kräftig entwickelt. Genau das Gleiche ist von der damals in Eisenberg eröffneten Realschule zu sagen“ (Penner 1965, 17)

In dem Vorwort findet sich bereits ein Indiz, weshalb sich der Wettbewerb zwischen den beiden Schulen entwickelte. Tatsächlich sind die Schulen ab dem Zeitpunkt der Gründung des Weierhofs Konkurrenten. Beide Schulen sind auf die Schüler angewiesen und konkurrieren ab der Inbetriebnahme des zweiten Gymnasiums um die Schülerzahlen. In seinem Text stellte Penner fest, dass durchaus zahlreiche Unterstufenschüler vom Nordpfalzgyrnasium auf die neue Schule wechselten. Diese Entwicklung kann aus schulinterner Sicht Bedenken auslösen, schließlich garantiert die Unterstufe den weiteren Bestand der Institution.

Gleichzeitig erklärte er aber, dass sich die Schwankungen bis Mitte der 1960er-Jahre relativierten. Dieser Ausgleich könnte mehrere Ursachen haben: Mittlerweile war

der Besuch eines Gymnasiums nicht mehr den akademischen Eliten vorbehalten, auch Kinder aus der Arbeiterklasse konnten nun ein Gymnasium besuchen. Durch bessere Verkehrs- und Busanbindungen wäre es auch denkbar, dass sich das Einzugsgebiet der beiden Gymnasien, im Vergleich zu vor dem Zweiten Weltkrieg, schlichtweg vergrößert hat. Die Kinder in den Dörfern der Region waren nun nicht mehr zwingend verpflichtet, die Volksschule im Ort zu besuchen, sondern hatten durch die Schulbusse eine neue Möglichkeit der Mobilität im ländlichen Raum. Eine dritte denkbare Erklärung ist, dass schlichtweg mehr Kinder geboren wurden. Durch die geburtenstarken Jahrgänge gab es auch mehr Kinder, die ein Gymnasium besuchen konnten.

Obwohl der Fortbestand beider Gymnasien nebeneinander also Mitte der 1960er-Jahre durchaus gewährleistet war, blieben die Vorurteile in den Köpfen bestehen. Vermutlich auch, weil der Konflikt weiter zurückreicht als zunächst angenommen. Die Auswertung der schulischen Quellen lässt eine Rückführung der Konkurrenz bis Anfang der 1930er-Jahre zu. Der Abdruck eines Jahresberichts von 1932/33 in der Jubiläumsschrift zum „300. Jahrestag der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden“ zeigt deutlich die Existenzängste, die ein neues Gymnasium bei den Vertretern des Nordpfalzgyrnasiums auslöste:

„Gefahr droht vom Weierhof! Eine weitere Gefahr für den Weiterbestand der Anstalt brachte die Absicht der Leitung der Realanstalt am Donnersberg [Weierhof], an ihrer Anstalt gymnasiale Parallelkurse einzurichten. Es liegt auf der Hand, dass zwei gleichartige Schulen, von denen die Realanstalt am Donnersberg noch den grossen Vorteil hat reale und gymnasiale Klassen nebeneinander zu haben, nicht existenzfähig sein können, wenn sie in unmittelbarer Nähe von einander gelegen sind. Die Lehrerschaft unter Führung des Direktors, der Elternbeirat unter der tatkräftigen Leitung seines Vorsitzenden, des Herrn Oberregierungsrates Dr. Meinzolt, die Vorstandschaft des Bundes und die Stadtverwaltung beschlossen alles zu tun um dieser drohenden Gefahr zu begegnen. Durch Verhandlungen der massgebenden Personen mit der Leitung der Realanstalt am Donnersberg und mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus gelang es durch Abgrenzung eines Schülerzuzugsbezirkes für das Progymnasium Kirchheimbolanden die Möglichkeit eines weiteren Fortbestandes der Schule zu sichern“ (Heinel 1981, 87).

Bereits der reißerische Titel sorgt für Aufmerksamkeit beim Leser. Der Ausruf „Gefahr vom Weierhof!“ soll auf eine akute Bedrohungslage hinweisen. Die Vorgängereinrichtung des NPGs war zu diesem Zeitpunkt eine Schule, die bis zur zehnten Klasse besucht

werden konnte. Unterrichtet wurde auf Gymnasialniveau, damit die Schüler anschließend ein vollwertiges Gymnasium in einer größeren Stadt wie Kaiserslautern besuchen konnten. Der Anlass dafür, dass es um 1930 noch kein richtiges Gymnasium in der heutigen Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden gab, scheint darin begründet, dass es nur wenige Schüler gegeben hat, die tatsächlich das Abitur machen konnten. So fürchtete die Schulleitung, dass die Einrichtung überflüssig werden würde, wenn es in Bolanden die Möglichkeit gäbe, die Schule sowohl bis zur zehnten Klasse als auch bis zum Abschluss besuchen zu können. Wieder ist die räumliche Nähe ein Argument, das die Gründung einer zweiten Anstalt mit gleicher Ausrichtung verhindern soll.

Obwohl das Nordpfalzgymnasium, beziehungsweise die Vorgängereinrichtungen, eine deutlich längere Geschichte in der Region aufwies, wurde das Gymnasium Weierhof zuerst zum Vollgymnasium. 1936 hatte der Staat die Schule übernommen, 1938 konnten die ersten 13 Abiturienten entlassen werden. Hinzu kam also, dass der Weierhof zuerst zu einem vollwertigen Gymnasium ausgebaut wurde und in der Region die ersten Abiturienten entließ. Nach dem Zweiten Weltkrieg flammte die Angst vor dem Schülerverlust erneut auf, als das Gymnasium in Bolanden seine Tore wieder öffnete. Um die Legitimation beider Schulen in der unmittelbaren Umgebung zu begründen, entstand auf der Seite des Nordpfalzgymsiums die Behauptung, ein höheres Bildungsniveau zu haben und deshalb das bessere Gymnasium in der Verbandsgemeinde zu sein. Dieser Abgrenzungsmechanismus wurde über die Jahre zum Teil der Schulidentität und stiftete Gemeinschaft zwischen den NPGler. Die Rivalität zum Weierhof wurde ebenso weitergegeben wie die Rituale zum Schuleintritt, den Feiern zum Abitur oder die Veranstaltungen zu Fastnacht. Sie ist Teil des Alltagswissens in der Region und stiftet so Orientierung.

In den untersuchten Dokumenten des Weierhofs lassen sich keine Anspielungen auf die Nachbarschule finden. Dies deutet darauf hin, dass der Weierhof das Bestehen beider Schulen keineswegs als problematisch empfand und eine Daseinsberechtigung für beide Gymnasien sieht. Möglicherweise lässt sich darin auch die Wahrnehmung der Interviewpartner begründen, die wesentlich neutraler auf die Frage nach der Beziehung zum Nordpfalzgymnasium eingingen. So erklärte Matthias Dippel im Gespräch:

„Wobei es auch damals für mich schon keine Rolle gespielt hat, mich hat das auch damals schon nicht so interessiert. Wenn ich Leute kennengelernt habe und mitbekommen habe, die sind vom NPG, dann habe ich auch nicht gesagt, dass ich mit denen nichts zu tun haben möchte“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Keiner der Interviewpartner führte die Konkurrenz der Gymnasien auf die historische Situation zurück, dass die Schulen einst tatsächlich um die Schüler der Region wetteifern mussten. Damals war die Zahl der Gymnasiasten knapp. Während der Schulzeit der Interviewpartner stiegen die Schülerzahlen beider Gymnasien allerdings. Die begrenzte Anzahl der Gymnasiasten von einst war also kein Konkurrenzaspekt mehr. Zudem wussten die Gesprächspartner auch nicht, auf welche geschichtliche Ebene sich die Beziehung der beiden Schulen zurückführen lässt. Woher kommt also die anhaltende Konkurrenz der beiden Schulen? Schließlich ist das Wissen, das dort vermittelt wird, keine Ressource, die durch das alleinige Bestehen des jeweils anderen Gymnasiums begrenzt wird. Die Begründung lässt sich im Verhalten der Schüler und Lehrer finden, die sich über Jahrzehnte untereinander messen. Der Wetteifer um die Leistungen führte zu einem kompetitiven Wettbewerb, weil sich die Schüler und Pädagogen als Konkurrenten wahrnahmen. Nur eine Schule kann die beste in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden sein und dieses Ziel kann nur eine Schule erreichen (vgl. Heimerdinger 2019, 106).

Aber wodurch zeichnete sich das Verhältnis der Gymnasien zu der Hauptschule aus? Stefan Wellgraf untersuchte in den Schuljahren 2008/2009 und 2012/2013 das Verhältnis von Hauptschülern und Gymnasiasten in Berlin. Bereits auf der ersten Seite stellt er fest:

„Die direkten Sozialbeziehungen zwischen beiden Gruppen sind auffallend schwach ausgeprägt, die symbolischen Bezugnahmen auf die jeweils Anderen sind von sozialen Ängsten und symbolischen Abgrenzungen bestimmt“ (Wellgraf 2017, 47).

Weiter führt er in dem Artikel aus, dass viele Abiturienten nach dem Abitur von Auslandserfahrungen träumten, während sich die Hauptschüler vor allem nach einem Ausbildungsplatz und einer sicheren Arbeitsstelle sehnten (vgl. ebd. 50). Diese andersgearteten Zukunftswünsche führt er auch auf ein unterschiedliches soziales Umfeld zurück, das zudem durch das hierarchisch aufgebaute Schulsystem verstärkt werde. Die Trennung von Hauptschülern und Gymnasiasten werde durch die Institutionen gestärkt. Symbolische Abgrenzungen wie beispielsweise Geschmacksunterschiede in Kleidungsfragen würden dazu beitragen, dass die Schüler nebeneinander lebten, statt miteinander (vgl. ebd. 54). Zudem benennt Wellgraf verschiedene Vorurteile, die das Verhältnis der Schüler zueinander belasten können. So beschreibt er verschiedene Kleidungsvorlieben und schulischen Ehrgeiz. Abschließend fasst er zusammen: „Wissen, Bildung, Sprache und Kleidung erwiesen sich als Vehikel, mit deren Hilfe soziale Unterschiede verhandelt und

soziale Hierarchien markiert werden“ (Wellgraf 2017, 61). Dabei hebt er allerdings hervor, dass diese sozialen Mauern stark waren, aber dennoch überwindbar seien (vgl. ebd.).

Nun ist aber die Großstadt Berlin nicht mit der ländlichen Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden gleichzusetzen. Und Hauptschulen in Berlin sind zudem andere als die in Kirchheimbolanden vor 40 Jahren. Schließlich gibt es große zeitliche, kulturelle und bildungspolitische Unterschiede zur Schulzeit meiner Interviewpartner. Lassen sich Wellgrafs Forschungsergebnisse dennoch auf die Verbandsgemeinde übertragen? Gibt es Gemeinsamkeiten oder eher Unterschiede? Wie nahmen die Interviewpartner die Beziehung wahr?

Betrachtet man die Aussagen der Weierhöfer, scheinen sich Wellgrafs Beobachtungen zunächst zu bestätigen. In den Gesprächen wurde deutlich, dass sie relativ wenig mit der Hauptschule in Kirchheimbolanden verbanden. Markus Langer führte das darauf zurück, dass er wenig Kontakt zu den Schülern hatte: „Zur Hauptschule gab es eigentlich kein Verhältnis. Da gab es keine Beziehung oder sonst etwas. Ich hab auch wenige von der Hauptschule gekannt“ (Interview Markus Langer, Weierhof ‘93). Frank Weber erklärte, warum der Weierhof zwar ein Verhältnis zum NPG hatte, aber weniger zu der Hauptschule:

„Damals gab es eigentlich nur ein Verhältnis zwischen gleichartigen Schulen. Machen wir uns mal nichts vor, damals gab es in der Unter- und in der Mittelstufe zwischen dem Weierhof und der ehemaligen Hauptschule keinerlei Beziehungen. Das mag zwischen dem NPG und der Hauptschule anders gewesen sein, wegen der räumlichen Nähe, das will ich nicht in Abrede stellen. Aber das ist eben der Unterschied. Die räumliche Nähe“ (Interview Frank Weber, Weierhof ‘84).

Anders sah es bei den Schülern des Nordpfalzgymnasiums aus, schließlich hatten sie im Bus oder auf dem Pausenhof Kontakt zu den Schülern der anderen Schule. Dieser wurde von Manuel Jung als friedlich wahrgenommen:

„Zur Hauptschule war es weniger Konkurrenz. Ich denke mal, die Pausenhöfe grenzen da ja an, aber sonst...Ich hatte dort auch Freunde, mit denen ich privat immer etwas zu tun hatte, aber direkten Kontakt zur Hauptschule gab es nicht. Man ist zusammen in den Bussen zur Schule gefahren, die einen sind da rein, die anderen sind dort rein. Das Einzige, was ich noch gut in Erinnerung habe, der Bäcker von der Hauptschule war besser. Da hat man immer so Besonderheiten geholt, die es beim NPG einfach nicht gab“ (Interview Manuel Jung, NPG ‘04).

Martina Linden erinnerte sich ebenfalls, dass es keinerlei Rivalität zwischen den Gymnasiasten und den Hauptschülern gab. Die Lehrer ermahnten ihre Schüler jedoch, nicht den eigenen Pausenhof zu verlassen (vgl. Interview Martina Linden, NPG '87). Von den Lehrern der Schulen ist es noch immer gewollt, dass die Schüler jeweils auf ihrem Teil des Pausenhofes bleiben. Dies liegt vor allem an der Aufsichtspflicht, die die Lehrer der jeweiligen Schulen mit Pausendienst gewährleisten müssen. Dabei ist es die Pflicht der Pädagogen ihren Teil des Pausenhofes im Blick und nicht auch noch auf die Schüler der anderen Schule ein Auge zu haben. Das Verbot verleitet die Schüler allerdings auch dazu, es gelegentlich zu umgehen. So wurde der Kiosk der Hauptschule von Linden, Alt und Ackermann als besser beschrieben. Deshalb setzten sie sich hin und wieder über die Regelung hinweg, um sich dort etwas zu essen zu kaufen. Für Ackermann waren die Jungs noch einen anderen Grund, weshalb sie das Gelände des Nordpfalzgyrnasiums verließ (vgl. Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Vergleicht man die Interviewaussagen mit den vergangenen Begebenheiten, so lässt sich erahnen, weshalb das Verhältnis der Gymnasiasten zu den Hauptschülern wesentlich entspannter ist. Schon allein durch die Tatsache, dass das Angebot der Georg-von-Neumayer-Schule eher eine berufsorientierte Schulbildung und keine Hochschulreife anbietet, entsteht kein Konkurrenzverhalten. Die Weierhöfer können dabei kaum Aussagen über die Hauptschule treffen, schließlich haben sie auch am Nachmittag wenig Gelegenheit, sich mit Schülern der Georg-von-Neumayer-Schule zu treffen oder in Vereinen aktiv zu werden. Die NPGler beschrieben das Verhältnis als friedlich, in den Bussen oder auf dem Pausenhof haben sie wenige Probleme wahrgenommen. Der geteilte Pausenhof und die gemeinsamen Bushaltestellen sorgen dafür, dass die Schüler noch immer täglich im Kontakt miteinander sind, ein respektvoller Umgang miteinander scheint dabei alltäglich. Blickt man auf die Geschichte der beiden Schulen zurück, so wird auch klar, dass die Schüler durch die Nähe zueinander von Beginn an miteinander umgehen mussten. So hatte Harald Reimer Unterricht im Nordpfalzgyrnasium, bis der Neubau der Hauptschule fertiggestellt worden war. Zudem gab es noch in den 1970er-Jahren gemeinsame AGs der beiden Schulen.



Abb. 46: Koch-AG am NPG in den späten 1970er-Jahren (Quelle: Staatliches Nordpfalzgymnasium 1981)
Durch diesen Austausch können mögliche Vorurteile abgebaut werden. Bis heute gibt es verschiedene Termine, an denen der Austausch zwischen den beiden Schulen stattfindet, beispielsweise wenn eine der Schulen eine Berufsinformationsmesse organisiert oder es Vorträge gibt, die für beide Schulen relevant sind. So fand am 18. Juni 2019 in der Aula des Nordpfalzgymnasiums ein Live-Hacking-Vortrag für die Unterstufe beider Schulen statt (Elternbrief GvNSchule 2019).

Obwohl die Interviewpartner des Gymnasiums also ein recht neutrales Bild der Beziehung zur Hauptschule zeichneten, beschrieben die ehemaligen Hauptschüler das Verhältnis etwas anders. Carmela Schreiber gab an, dass es durchaus auch eine kleine Rivalität zu den Gymnasiasten gegeben habe:

„Der Ruf der Hauptschule war ja schon immer schlechter als vom Gymnasium oder vom Weierhof. Aber ich selbst hab das nie so wahrgenommen, wenn man selbst dort war, dann hat man das Gefühl nicht gehabt! Aber natürlich gibt es hier immer schon dieses Konkurrenzdenken“ (Interview Carmela Schreiber, HS ‘01).

Obwohl Schreiber ihre eigene Schule nicht als schlecht, bildungsfern oder gar asozial angesehen hat, wusste sie, dass das Gymnasium einen vermeintlich besseren Ruf in der Region haben sollte. Ingrid Hartmann führte dieses Gefühl auf das andere Bildungsziel der Gymnasien zurück: „Das waren die Gymnasiasten und wir die Hauptschule. Fertig. Da war man: ‚Die sind schlauer als wir‘. Aber da gab es auch nie Probleme. Die hatten ihre Bereiche und wir unsere“ (Interview Ingrid Hartmann, HS ‘88). Auch sie konnte sich nicht an konkrete Konflikte auf dem Schulweg oder dem Pausenhof erinnern, da sie das Miteinander eher friedlich wahrgenommen hat. Im Kontrast dazu stand Harald Reimer, er sammelte einige schlechte Erfahrungen mit den Gymnasiasten:

„Das NPG war ja direkt neben uns und die Hauptschüler wurden damals nicht anerkannt. Das ist ja damals nicht so wie heute gewesen. Damals war das wirklich

schon ein Machtkampf zwischendrin. Wir durften ja auch nicht auf den Schulhof vom NPG und umgekehrt genauso. Und wir waren einfach nur die Hauptschüler und bildungsmäßig ganz weit unten, im Vergleich zum Gymnasium. Auch wo ich Corinna kennengelernt habe, war das ähnlich. Für Corinnas Klassenkameraden war ich halt nur Hauptschüler: ‚Warum die sich mit so jemandem überhaupt abgibt?‘“ (Interview Harald Reimer, HS ‘78).

In seiner Erzählung wird deutlich, dass es ganz klar auch Vorbehalte im Miteinander der beiden Schulen gab. Da seine damalige Freundin und spätere Ehefrau das Gymnasium besuchte, stand Reimer in einem regen Austausch mit den Gymnasiasten. Dabei bestätigte sich für ihn das Vorurteil, dass die Gymnasiasten sich als etwas Besseres wahrnahmen, weil sie die höhere Schule besuchten. Er fühlte sich aufgrund seines Bildungsstands nicht von den Klassenkameraden seiner Freundin akzeptiert. Dieser Eindruck ist auch in den Gesprächen mit dem Ehepaar Hartmann und Carmela Schreiber angeklungen. Die Hauptschüler nahmen die Unterschiede zu den Gymnasien wahr und sahen das Verhalten einiger Schüler kritisch, die ihnen nicht auf Augenhöhe begegneten. Insgesamt wird das Verhältnis der Hauptschüler zu den Gymnasiasten eher als neutral beschrieben.

Im Zentrum der Untersuchung stand bisher, wie die Interviewpartner das Verhältnis der untersuchten Schulen zueinander charakterisieren. Dabei wurden nicht nur die Interviewaussagen präsentiert, sondern auch einige Dokumente der Schulen geprüft. Auffällig hierbei ist, dass sich besondere Konkurrenz zwischen den beiden Gymnasien nachweisen ließ. Diese Rivalität wird nicht nur von den ehemaligen Schülern so empfunden, sondern wird auch in einigen Publikationen des Nordpfalzgyrnasiums angeschnitten. Festzuhalten ist, dass die ehemaligen NPGler das Verhältnis zu den anderen Schulen weitaus detaillierter beschrieben. Bei ihren Schilderungen griffen sie auf Stereotype zurück, die sie mit der privaten Schule in Verbindung brachten. Diese Vorurteile wurden von allen ehemaligen Schülern des Nordpfalzgyrnasiums angesprochen.

Die ehemaligen Weierhöfer kennen die Vorurteile, die die NPGler ihnen entgegenbringen und sind sich der Rivalität bewusst, gehen aber nicht weiter darauf ein. Dieses Verhalten scheint historisch bedingt zu sein, denn auch in den untersuchten Schriften des Weierhofs ließen sich keinerlei Verweise auf das Nordpfalzgyrnasium oder gar Kritik finden.

Das Verhältnis der Gymnasien zur Georg-von-Neumayer-Schule ist ein anderes und von den Gymnasiasten eindeutig weniger von Konkurrenz geprägt. Bemerkenswert ist dabei, dass sowohl die Weierhöfer zu den Hauptschülern wie auch umgekehrt keine

tatsächliche Verbindung herstellen können. Die Weierhöfer gaben an, kaum Kontakt zu den Hauptschülern gehabt zu haben. Dies scheint auch nicht verwunderlich, schließlich befindet sich das Gymnasium in Bolanden und die Hauptschule in Kirchheimbolanden. Zudem haben die Schüler der Ganztagschule am Abend wenig Gelegenheit in Vereinen der Ortschaften aktiv zu sein, wo sie auf Gleichaltrige treffen, die eine andere Schule besuchen. Die Beziehung des Nordpfalzgyrnasiums zur Georg-von-Neumayer-Schule ist hingegen durch die räumliche Nähe charakterisiert. Die Schüler der beiden Schulen teilen sich die Bushaltstellen des Schulzentrums, bestreiten den Schulweg gemeinsam und haben auf dem Pausenhof Kontakt miteinander. Dieser Kontakt wurde von den Gymnasiasten durchweg positiv beschrieben, die Interviewpartner machten keine schlechten Erfahrungen mit den Hauptschülern. In der Freizeit am Nachmittag bestanden Freundschaften und Liebesbeziehungen zwischen den Schülern der beiden Schulen. Trotz der unmittelbaren Nähe sahen sich die NPGler die Hauptschüler nicht als Konkurrenten, obwohl diese räumliche Nähe zum Weierhof einer der ausschlaggebenden Aspekte der jahrzehntelangen Rivalität ist. Hier muss für die NPGler keine starke Abgrenzung zu der Hauptschule stattfinden, schließlich sind die Unterschiede durch die verschiedenen Schularten und Ziele bereits klar definiert. Auch die Hauptschüler beschrieben das Verhältnis zu den Gymnasiasten des NPGs überwiegend positiv. Dennoch verwiesen einige auf die bestehenden Unterschiede, wie der längeren Schulzeit und den vermeintlich besseren Ruf des Gymnasiums. Auffällig war insgesamt, dass die Hauptschüler weniger „stolz“ von ihrer eigenen Schule sprachen, da sie von dem vermeintlich schlechteren Image der Hauptschule wussten und sich somit wohl den gegenwärtigen Erzählmustern anpassten.

„Familiendraditionen“

Trotz aller Unterschiede kann man schulübergreifende Übereinstimmungen feststellen. Jeder Interviewpartner konnte etwas zu dem Verhältnis zu den anderen Schulen sagen und seine eigene Schule durch spezielle Besonderheiten abgrenzen. Diese Abgrenzung schafft dabei eine Solidarität innerhalb der Schulgemeinschaft. Von besonderem Interesse ist nun, wie sich dieses Zugehörigkeitsgefühl zu der eigenen Schule und die damit verbundene Abgrenzung zu den anderen Schulen im späteren Leben noch auswirken kann.

Vor dem Hintergrund der Interviews lässt sich feststellen, dass die Kinder der Interviewpartner häufig die gleiche Schule besuchten, in die auch ein Elternpaar gegangen ist. So gehen die beiden Kinder von Nadja Ackermann auf das NPG. Der Sohn von

Martina Linden stand zur Zeit des Interviews wenige Jahre vor dem Abitur am Nordpfalz-gymnasium, die Schule schloss er während der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 ab. Die Tochter von Harald Reimer machte das Abitur auf dem NPG wie ihre Mutter knapp 20 Jahre zuvor. Eine Tochter des Ehepaars Hartmann besuchte die Georg-von-Neumayer-Schule, der Sohn von Tanja Schmidt ist auf der gleichen Schule wie seine Mutter. Auch bei dem Ehepaar Weber besuchten beide Söhne das Ganztagsgymnasium und verließen die Schule mit dem Abitur. Der älteste Sohn von Markus Langer wurde ebenso auf dem Weierhof angemeldet und Matthias Dippel wünschte sich, dass seine Tochter, die während des Gesprächs im Kindergartenalter war, später einmal diese Ganztagschule besuchen wird.

Dies scheint kein Phänomen allein bei den ausgewählten Interviewpartnern zu sein, Nadja Ackermann bemerkte Ähnliches in ihrem Freundes- und Bekanntenkreis: „Viele, die damals auf dem NPG waren, schicken ihre Kinder auch wieder dorthin“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Dies hat den Vorteil, dass sich die Eltern bereits an der Schule auskennen und dort vermutlich positive Erfahrungen gesammelt haben. Diese Erlebnisse sollen ihre eigenen Kinder Jahre später auch machen.

„Meine Kinder haben auch wieder viele Lehrer, die ich schon damals hatte. Die Julia hat auch wieder die Frau Schöpfer-Biehl in Mathe und mein Sohn hat den Herrn Freyer. Oder Herr Schlossers Tochter ist gleichalt wie David, unsere Kinder waren zusammen in der Krabbelgruppe. Da ziehen sich wieder Fäden zusammen“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Weil ihre Kinder teilweise von den gleichen Lehrkräften betreut werden, entsteht eine weitere Gemeinsamkeit und Verbindung zwischen der Mutter und den Kindern. Dadurch, dass die Kinder auf der gleichen Schule seien, könne sie sich noch besser an ihre eigene Schulzeit erinnern, erklärte Ackermann: „Es ist schon total lustig, da kommen wieder Erinnerungen hoch, weil meine Kinder da auch eben total drin sind“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Das Gedächtnis orientiert sich daran, was in der Gegenwart wichtig ist. Das Erinnern findet aktiv im „Jetzt“ statt, auch wenn es sich auf die Vergangenheit bezieht: „So kommt es [...] dass wir uns erst dann genauer an unsere Kindheit erinnern, wenn wir selbst Kinder haben, oder dass wir in verschiedenen Lebensabschnitten unsere Lebensgeschichten unterschiedlich erzählen“ (Erl1 2016, 15). Dass die eigene Vergangenheit und die Erzählungen darüber sogar den Alltag der eigenen Nachkommen beeinflussen können, scheint wenig zu überraschen. Linden reflektierte während des Gesprächs, dass ihre eigene Einstellung zum Nordpfalzgymnasium die Schulwahl ihres Sohnes

beeinflusst habe. Sie selbst wollte ihm die Wahl lassen, welches Gymnasium er in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden besuchen wollte. Deshalb waren sie sowohl auf dem ‚Tag der offenen Tür‘ des NPGs als auch auf dem des Weierhofs. Ihr Sohn entschied sich letztendlich für das Nordpfalzgymnasium:

„Ich glaube schon, dass das für ihn eine wichtige Rolle gespielt hat, dass ich eben auch dort war. Obwohl ich ihn nie gezwungen hätte, aber er wollte dort hin. Wir waren auch auf dem Weierhof, da hat er gesagt: ‚Mama, können wir jetzt heimgehen?!‘ Obwohl ich ihn, was das angeht, wirklich nie beeinflusst habe“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Diese Interviewaussagen lassen erneut eine intergenerationelle Weitergabe der Spannung zwischen den Gymnasien vermuten. Das Schulgedächtnis ist zunächst, ähnlich wie das Familiengedächtnis, Teil des kommunikativen Gedächtnisses und dient dabei der Identitätsbildung. Auch bei dem Schulgedächtnis können bestimmte Vorstellungen und Erfahrungen direkt oder indirekt an jüngere Generationen vermittelt werden. Somit werden Traditionen und tradierte Verhaltensweisen immer wieder aufs Neue an die zukünftigen Schülergenerationen weitergegeben (vgl. Kreisslová & Nosková 2018, 71). Die Vorurteile, die die Interviewpartner angeführt haben, halten sich über Dezennien und lassen sich offensichtlich nicht abbauen. Insofern prägen die Stereotype hier das Zugehörigkeitsgefühl von Schülergenerationen. Das Hervorheben der Stärken der eigenen Schule und die Betonung der Schwächen der anderen beeinflusst damit auch unbewusst die Kinder der Interviewpartner, die eher die Schule eines Elternteils besuchen möchten.

Wie die empirischen Daten der Interviews gezeigt haben, kann durch die Schulzeit eine starke Verbindung zu den Schulen und der jeweiligen Schulkultur mit den eigenen Traditionen entstehen, besonders bei jenen, die am Schulort wohnen blieben. Folglich gibt es nicht nur eine enge Verbindung zu den eigenen Klassenkameraden oder den Mitschülern, die man während der Schulzeit kennengelernt hat. Durch die Schulzeit an der gleichen Schule kann auch eine Verbindung zu Fremden entstehen, die zu einem anderen Zeitpunkt an der Schule gewesen sind. Dadurch, dass man am gleichen Ort viel Zeit verbracht hat, die Begebenheiten des sozialen Raums kennt und vielleicht durch die gleichen Lehrer unterrichtet wurde, fällt es leicht, gemeinsame Gesprächsthemen zu finden.

Wird die Schulzeit im Erwachsenenalter positiv bewertet, so kann sich durchaus eine Art Schulidentität bilden, die Generationen von Schülern verbindet. Dies erklärt auch, warum die Kinder der Interviewpartner oftmals die gleiche Schule besuchen. Ob bewusst oder unbewusst – die gleiche Schule bietet Eltern und Kindern eine gewisse

Sicherheit, schließlich kennen sich die Eltern in dem Gebäude aus und haben manche Lehrer bereits in ihrer Jugend kennengelernt. Auch in den Familien selbst schafft der Besuch der gleichen Schule dann wieder eine Gemeinsamkeit, die einen intergenerationellen Austausch ermöglicht. Dies verweist auf Sehnsüchte, die häufig auch mit dem Begriff Heimat assoziiert werden, wie dem Wunsch nach „Geborgenheit und Zugehörigkeit, nach Identifikation und Gemeinschaft“ (Zaborowski 2021, 10).

Die Bedeutung von Schulerinnerungen für die Region

Allerdings ließ sich in den Gesprächen auch erahnen, dass die Schulzugehörigkeit nicht nur innerhalb der Familie, des Freundeskreises oder der direkten Schulgemeinschaft bestimmte Aufgaben erfüllt, sondern auch eine Bedeutung für die Verbandsgemeinde hat. Aber welche Funktionen erfüllen die Schulen und die Schulerinnerungen im sozialen Raum?

Bereits 1965 erkannte der Vorsitzende des Schulelternbeirats Dr. E. Tess, dass das Nordpfalzgynasium auch eine Aufgabe in der Region übernimmt:

„Mit ihren modernen Räumen und neuzeitlichen wertvollen Einrichtungen bietet die neue Schule die beste Gewähr für eine erfolgreiche Lösung all ihrer großen Aufgaben. Lehrer und Schüler werden in der neuen Umgebung zu noch höheren Leistungen angespornt werden und wir wünschen der Anstalt, daß sie noch recht lange bestehen, wachsen und gedeihen möge zum Wohle der heranwachsenden Jugend, der Menschen unserer engeren Heimat und somit auch zum Wohle unseres ganzen Volkes“ (Verein NPG 1965, 21).

In seiner Aussage wird deutlich, dass die Schulen, in diesem Fall insbesondere das Nordpfalzgynasium, dafür sorgen, dass die Kinder gut ausgebildet werden und so eine Bereicherung für die Region darstellen. Das Zitat verweist aber auch noch auf andere Faktoren. So ist eine gut ausgerüstete Schule mit gut ausgebildeten Lehrkräften ein Aspekt dafür, dass die Kinder dort angemeldet werden. Diese Qualitätsmerkmale sollen nicht nur zur Attraktivität der Institution und der Region beitragen, sondern auch dafür sorgen, dass die Kinder in der Schule eine positive Zeit erleben. Wer schöne Erinnerungen mit seiner alten Schule und der Region, in der er aufgewachsen ist, verbindet, der wird nach seiner beruflichen Ausbildung eher in den geografischen Raum zurückkehren als jemand, der keinen emotionalen Bezug zu der Gegend hat (vgl. Maschke 2004, 27). Dass als schön bewertete Erinnerungen von Ehemaligen positive Aspekte für die Schulen haben können,

stellte auch Gisela Deutz 2008 in „Wir im Rheinland: Magazin für Sprache und Alltagskultur“ fest:

„Je nach Abiturient mag sich die Ehemaligen-Identität markanter oder blasser ausprägen. Bei dem einen wird sie nur selten in einer gewissen Wehmut durchschimmern, bei dem anderen umso regelmäßiger im Ehemaligen-Verein zu Tage treten. Doch für alle befragten Ehemaligen gilt: Ihre Erinnerungen an die Schulzeit fallen äußerst positiv aus, und sie bleiben – teilweise über Jahrzehnte – freiwillig ihrer alten Lehranstalt verbunden, obwohl ihre Schulzeit definitiv abgeschlossen ist und sie sich längst in einer neuen Lebensphase eingerichtet haben“ (Deutz 2008, 130).

Dieses Engagement der einstigen Schüler scheint darin begründet, dass die Ehemaligen einen Wunsch haben mit der Schule und den Klassenkameraden in Verbindung zu bleiben und die Weiterentwicklung zu verfolgen. Die Erinnerungen an das positiv erlebte Miteinander und die Sehnsucht nach eben jenem Gemeinschaftsgefühl scheinen die Erinnerungen zu bestimmen und die Leistungsbereitschaft für die alte Schule zu begründen (vgl. Deutz 2008, 130).

Die Bindung zu der eigenen Schule hat auch eine Bedeutung für die Schulen und die Region selbst. Die Ehemaligen sind für die Schulen wichtig, schließlich sorgen sie dafür, dass Werte und Traditionen der Schulen auch außerhalb der Institution weitergegeben werden (vgl. Maschke 2004, 27). Dies kann zu einem guten Ruf der Schule beitragen, was wiederum für mehr Anmeldungen sorgt. Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe hat aber nicht nur einen ideellen Wert. Vielmehr kann die Identifizierung mit der alten Schule auch zu politischen und ökonomischen Unterstützungen führen. So können sich Ehemalige beispielsweise in der Kommunalpolitik für die Belange ihrer alten Schule engagieren und Projekte voranbringen (vgl. Maschke 2004, 28). Gleichzeitig kann die Kontaktpflege zu anderen Ehemaligen die eigenen beruflichen Karrierechancen durch Networking verbessern oder auch die Entwicklungen der Kinder begünstigen, indem beispielsweise Praktika in Unternehmen von einstigen Klassenkameraden möglich gemacht werden (vgl. Kipar 1994, 217). Auch in den Fördervereinen der untersuchten Schule sind nicht nur Eltern, sondern auch Ehemalige aktiv. Eine emotionale Verbindung zu der Schule ist Voraussetzung dafür, dass diese Vereinsbeiträge zahlen, auch wenn sie selbst nicht mehr in der Region leben oder kein Kind auf die Schule geschickt haben (vgl. Kipar 1994, 218). Die 900 Mitglieder des Fördervereins Weierhofs unterstützen das Gymnasium zum Beispiel jährlich mit 120.000 Euro. Das Geld des gemeinnützigen Vereins wird für das „Wohl“ der Schüler investiert, das Motto lautet dabei „Modern auf dem Land“

(vgl. Förderverein Weierhof). Auch in der GvNS unterstützt ein Förderverein die Schule bei der Anschaffung neuer Laborbaukästen, digitaler Tafeln und bei der Gestaltung des Pausenhofs (vgl. Förderverein GvNS). Der „Verein der Freunde und Ehemaligen des Nordpfalzgyrnasiums“ wurde vor über 70 Jahren gegründet. Der Förderverein unterstützt finanziell schwächer gestellte Familien bei der Finanzierung von Klassenfahrten, sorgt für die Erhaltung der Schulbibliothek oder finanzierte die Restaurierung der Schulorgel (vgl. Förderverein Nordpfalzgyrnasium).

Positive Erinnerungen der Ehemaligen an die Schulzeit sind also für die Schulen von Interesse, da politische und finanzielle Unterstützung nur von Ehemaligen zu erwarten ist, die gerne in die Schule gegangen sind und auch noch nach dem Abschluss zu der Schulgemeinschaft gehören möchten. Während sich die Absolventen nach dem Abschluss mehr und mehr von der einstigen Schule entfremden, die neuen Schüler und Lehrer nicht mehr kennen oder von der Umgestaltung des Gebäudeinneren nichts mehr bemerken, so bietet die Rolle als aktiver Ehemaliger neue Aufgaben innerhalb der Gemeinschaft:

„Unter dem Etikett ‚Ehemaliger‘ hingegen kann die Schulzugehörigkeit beibehalten werden. Dazu muss sich der Schüler innerhalb der Schulgemeinschaft neu positionieren, dann löst sich die kurzzeitig empfundene Fremdheit wieder in eine in langen Jahren erworbene Vertrautheit auf“ (Deutz 2008, 128).

Hierbei ist anzumerken, dass nicht alle Absolventen sich gleichermaßen noch nach dieser Zugehörigkeit sehnen und sich engagieren möchten:

„Das Selbstverständnis, Ehemaliger seiner Schule zu sein, gehört somit zum festen Repertoire der eigenen Identität. Diese Identität findet ihre Entfaltung in dem Interesse, was passiert mit der Schule (...). Bei einem Teil ist das Bedürfnis, sich wieder der Schule anzunähern besonders stark ausgeprägt, so dass ihnen allgemeine Infos und sporadischer Kontakt nicht ausreichen“ (Deutz 2008, 129).

Innerhalb der verschiedenen Schulkollektive findet eine Abgrenzung voneinander statt, um die eigene Identität und die Besonderheiten hervorzuheben. Dies ist ein natürlicher und von einigen Schulen durchaus gewollter Bestandteil zur Identitätsstiftung. Die Gesprächspartner des NPGs betonten die Unterschiede zum Weierhof, wiederum akzeptierten sie die Hauptschüler als ihre Nachbarn und konnten aber im Vergleich zum Weierhof nichts Negatives über das Verhältnis zur Hauptschule berichten. Ihre Abgrenzung richtete sich deutlich gegen die Schule, die in der Region den gleichen Bildungsabschluss ermöglichte (vgl. Engmann 2018, 130).

Alle drei Schulen prägen das kulturelle Leben in der Region, bilden zukünftige Arbeitskräfte aus und tragen so dazu bei, dass die Verbandsgemeinde ein attraktives Umfeld bleibt. In der Region selbst, wo die unterschiedlichen Schulen allen Bürgern ein Begriff sind, kann die Schulzugehörigkeit auch noch im Erwachsenenalter dazu dienen, Nähe oder Distanz zu schaffen. Wenn es um die Wahl einer geeigneten Schule für die Kinder geht, dann helfen die subjektiven Erfahrungswerte bei der Entscheidung. Auch bei der Einordnung eines Erwachsenen in der Region kann die Frage nach der einstigen Schulzugehörigkeit helfen. Dennoch ist fraglich, ob die vermeintliche Konkurrenz der Schulen im Erwachsenenalter noch eine bedeutende Rolle spielt, oder ob in einem größeren geografischen Umfeld die regionale Identität bedeutsamer als die Zugehörigkeit zu einer Schule ist. Matthias Dippel berichtete in unserem Gespräch: „Also heute spielt das auch überhaupt gar keine Rolle, dass meine Freundin auf dem NPG war“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Die untersuchten Schulen tragen dabei zu der Entstehung einer regionalen Identität bei, indem sie einerseits Traditionen weitergeben und andererseits das Leben in der Verbandsgemeinde prägen. In Bezug auf die Schulzeit hatten beispielsweise alle Gesprächspartner gemeinsam, dass sie von kleinen Grundschulen auf große weiterführende Schulen wechselten oder dass sie aufgrund schlechter Busverbindungen auf die Fahrdienste ihrer Eltern angewiesen waren, wenn sie sich nach der Schule mit Freunden außerhalb des Ortes treffen. Sie berichteten von den gleichen Festen und den Chancen und Herausforderungen in dem ländlich geprägten Gebiet. Dadurch kann ein Zugehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe entstehen, die mit bestimmten Landschaften, Sehenswürdigkeiten, Traditionen und regionalen Besonderheiten sozialisiert wurden. Wobei dieses Wir-Gefühl unabhängig vom sozialen Status, dem Schulabschluss, Alter oder Geschlecht sein kann (vgl. Heimerdinger 2018, 206). Auch diese Erfahrungen und Aspekte tragen zu einem Heimat- und Regionalbewusstsein bei, welches sich positiv auf die Wettbewerbsfähigkeit der Region auswirken kann (vgl. Heimerdinger 2018, 206). Die regionale Zugehörigkeit verweist dabei gleichzeitig wieder auf die Ein- und Ausgrenzung von anderen Räumen, Menschen oder ortsuntypischen Dingen (vgl. Heimerdinger 2018, 210).

6.2 „Weil man einfach so neugierig ist“ – Klassentreffen als Events zwischen Vergangenheit und Gegenwart

Nachdem die Schulzeit auf den Gymnasien und der Hauptschule abgeschlossen wurde, gingen die Interviewpartner und ihre Klassenkameraden größtenteils getrennte Wege.

Manche begannen eine Berufsausbildung, die Männer starteten mit dem Bundeswehr- oder dem Zivildienst in ihr Leben als Erwachsene. Andere entschieden sich für ein Studium und verließen den Donnersbergkreis, um an einer Universität zu studieren. Die ehemaligen Klassenkameraden, die sich jeden Tag in der Schule gesehen hatten, trafen sich fortan immer unregelmäßiger. Die Beziehungen zu den Freunden, Eltern und ehemaligen Lehrern veränderten sich. Mit den Jahren gab es andere Autoritäts- oder Vertrauenspersonen, mit denen die Gesprächspartner den Alltag teilten. Trotzdem ist es im Donnersbergkreis wie auch an vielen anderen Orten üblich, dass ehemalige Klassenkameraden gelegentlich aufeinandertreffen und das nicht nur, weil alle Interviewpartner auch als Erwachsene weiterhin im Kreis leben. Klassen-, Stufen- oder Schultreffen sind eine Möglichkeit die ehemaligen Mitschüler wiederzusehen und sich über die gemeinsame Vergangenheit auszutauschen. Für die Volkskundlerin Mechthild Kipar gibt es zwei Gründe, weshalb Klassentreffen nach der Schulzeit organisiert werden:

„Die Gründe, die dazu führen, daß sich immer wieder Aktive finden, die den Wert einer offiziellen Ehemaligengemeinschaft der Schule oder des eigenen Jahrgangs betonen, und einen oft erheblichen Teil ihrer Zeit und Energie (ehrenamtlich) in den Aufbau und die Pflege dieser Gemeinschaft investieren, sind vielfältig. Zum einen wird der Spaß am gemeinsamen Erinnern längst vergangener Zeiten hervorgehoben, andere genießen das Zusammensein mit Menschen, die sie aus der Jugendzeit kennen und die ihnen noch im Erwachsensein angenehm vertraut erscheinen“ (Kipar 1994, 217).

Ähnliche Punkte sprach auch Interviewpartnerin Nadja Ackermann in unserem Gespräch an:

„Ich finde es total spaßig, die alten Leute da wieder zu sehen und zu hören, wie die sich entwickelt haben, was aus denen geworden ist. Und man merkt jetzt, es ist ein gewisses Alter, wo schwere Umbrüche entstehen. Es gibt auch Trennungen und Scheidungen“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Es gibt also verschiedene Gründe, an einem Klassentreffen teilzunehmen. Bei den Veranstaltungen sieht man die ehemaligen Schulkameraden nach einem unbestimmten Zeitraum wieder und hat die Möglichkeit, die Kontakte aufzufrischen und sich mit den einstigen Klassenkameraden auszutauschen. Klassentreffen werden dabei unabhängig von der Schulform organisiert und müssen nicht nur auf die Haupt-, Real- oder Gymnasialzeit beschränkt sein. So können auch Berufsschulklassen ein gemeinsames Treffen organisieren. Häufig finden die Klassentreffen an der alten Schule oder in der Heimatregion der

ehemaligen Schüler statt, der Anlass für die Zusammenkunft ist dabei oftmals ein Jubiläum. Dies kann der Jahrestag des Abschlusses oder das langjährige Bestehen der alten Schule sein. Die Veranstaltungen haben meist einen inoffiziellen Charakter und werden von Mitgliedern der Klasse organisiert. Die Treffen können aber auch mit der gesamten Stufe oder mit den ehemaligen Lehrern stattfinden. Dort kann man sich mit den Mitschülern und den alten Klassenlehrern über die gemeinsamen Erinnerungen austauschen. Ute Weber berichtete: „Man redet über die gemeinsamen Erlebnisse, klar! Die alten Lehrer. Wir hatten übrigens auch einige Male die alten Lehrer eingeladen und manche kamen auch“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

Wesentlich offizieller sind Jahrgangstreffen, die von der Schule organisiert werden. Sowohl das Nordpfalzgymnasium als auch der Weierhof laden die goldenen Abiturienten 50 Jahre nach dem Abitur in die Schule ein. Anlässlich des Jubiläums bemüht sich auch die Schule ein Programm für die Gold-Abiturienten vorzubereiten.

In diesem Kapitel soll nun die Bedeutung dieser Klassentreffen für die Interviewpartner näher betrachtet werden. Neben der Gesprächsaussagen habe ich im Mai 2019 an dem Klassentreffen einer Interviewpartnerin teilgenommen, um einen Eindruck über den Ablauf der Veranstaltungen, die Gesprächsthemen und die Bedeutung der Klassentreffen zu erhalten.

Organisation eines Klassentreffens

Bevor ein Klassentreffen stattfindet, gibt es zunächst einen konkreten Anlass für die Zusammenkunft. Den Anstoß für Carmela Schreibers Klassentreffen hatten beispielsweise einige ehemalige Klassenkameraden gegeben, die schlicht der Meinung gewesen waren, dass es an der Zeit sei, sich mit den alten Mitschülern wieder einmal auszutauschen. Für Nadja Ackermann war das 25-jährige Abitur-Jubiläum der Grund für das Treffen. Und die Klasse von Martina Linden nutzte den 35. Jahrestag der Mittleren Reife als Grund für ein Klassentreffen.

Gibt es eine passende Gelegenheit für ein Klassentreffen, dann müssen sich ehemalige Schüler finden, die die Veranstaltung organisieren wollen. Die Organisation kostet dabei nicht nur Zeit, sondern auch Geduld, Ausdauer und Geld. Diese Aufgabe wird dabei häufig von den ehemaligen Klassensprechern oder Personen, die schon während der Schulzeit gute Organisationsfähigkeiten besessen haben, übernommen. In der ersten Planungsphase ist es wichtig, möglichst viele Mitschüler zu erreichen und einen Termin für das Klassentreffen zu finden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Mitschüler

ausfindig zu machen. Die Sozialen Medien helfen bei der Suche im Internet, aber auch die Ehemaligen-Vereine der Schule können hilfreich sein. Zudem kann sich der Organisator den Schneeball-Effekt zunutze machen, möglicherweise stehen einige Mitschüler immer noch miteinander in Kontakt und können ihm die Telefonnummern oder Anschriften nennen.

Matthias Dippel und Carmela Schreiber gehören zur jüngeren Generation der Interviewpartner. Ihre Klassentreffen haben sie mit Hilfe der Sozialen Medien organisiert. Deshalb hatten sie kaum Schwierigkeiten ihre ehemaligen Mitschüler ausfindig zu machen. Carmela Schreiber erklärte Ende 2018: „Wir haben jetzt gerade eine WhatsApp-Gruppe erstellt und wollen im Januar, Februar das Klassentreffen angehen“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Und auch im Jahrgang von Matthias Dippel erfolgte die Organisation reibungslos:

„Im Endeffekt wurde erst mal versucht, alle Leute zu kontaktieren, dann wurde ein Termin ausgemacht und dann haben wir uns alle getroffen. Dann gab es was zu Essen und man hat sich in ungezwungener Atmosphäre unterhalten. Darüber was man so macht, im Endeffekt haben sich so die Gruppen von früher gebildet, wie sie früher auch waren. Und dann hat man erzählt, was der eine oder der andere macht und wies dem geht, der jetzt nicht da war“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04).

Nicht immer war die Organisation eines Klassentreffens so einfach. In Tanja Schmidts Jahrgang gab es noch kein Klassentreffen, da nicht alle ehemaligen Schüler in den Sozialen Medien aktiv seien. Dadurch sei es besonders schwierig, die Mitschüler zu finden, die nicht mehr im Donnersbergkreis leben oder die den Nachnamen ihres Ehepartners angenommen haben:

„Wenn es eins von der Hauptschule gäbe, dann würde ich natürlich hingehen. Neben mir wohnt die Klassensprecherin der neunten Klasse. Eigentlich wäre es schon längst Zeit gewesen, ein Klassentreffen zu machen, Aber sie sagt auch, dass das einfach so viel Arbeit ist“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Voraussetzungen für ein Klassentreffen sind also, dass man die ehemaligen Klassenkameraden wiederfindet, selbst wenn sie nicht mehr in der Heimatregion leben oder anders heißen. Erst danach können ein geeigneter Termin und ein passender Ort für das Klassentreffen gesucht werden. Dafür eignen sich besonders Lokale, die einen separaten Raum anbieten, damit die große Gruppe gemeinsam am Tisch sitzen und sich ungestört austauschen kann. Das Klassentreffen findet meist in der unmittelbaren Umgebung zur alten

Schule statt, dadurch sind Aktivitäten wie eine Schulführung durch die alten Räumlichkeiten denkbar. Wie das Klassentreffen ausgestaltet wird, bleibt den Organisatoren und Mitschülern überlassen (vgl. Maschke 2004, 13). So können bei der Veranstaltung Fotos ausgetauscht, Spiele gespielt oder zu den alten Lieblingsliedern getanzt werden. Bei dem ersten Klassentreffen von Linden wurde beispielsweise gemeinsam ein Album mit Steckbriefen und Fotos gestaltet. Jeder Schüler erhielt dann eine Kopie als Ringbuch. Trotz dieser individuellen Ausgestaltung ließen sich Ähnlichkeiten beim Ablauf der beschriebenen Klassentreffen erkennen.

Ablauf eines Klassentreffens

Am 18. Mai 2019 hatte ich die Möglichkeit an dem Klassentreffen von Martina Lindens alter Schulklasse teilzunehmen. Dabei traf sich nicht etwa der ehemalige Abiturjahrgang der Interviewpartnerin, sondern ihre Klassenkameraden aus der einstigen 10b des Nordpfalzgymnasiums. Da es in den 1980er-Jahren keine Möglichkeit gab in der Verbandsgemeinde eine reguläre Realschule zu besuchen und dort die Mittlere Reife zu erlangen, besuchten einige Schüler das Nordpfalzgymnasium mit der Absicht, die Schule vor dem Abi zu verlassen. An dem Klassentreffen nahmen also sowohl die Abiturienten wie auch die Schüler mit der Mittleren Reife teil. Dies zeugt von dem starken Zusammenhalt der Klasse und davon, dass auch nach Jahren noch Interesse an den ehemaligen Mitschülern besteht, obwohl sich nicht alle für den Weg bis zum Abitur entschieden hatten.

Organisiert wurde das Treffen von einer Freundin von Linden. Sandra Steinbrenner hatte die Klassenkameraden per Mail informiert. Da es sich nicht um das erste Klassentreffen der Gruppe handelte, waren ihr bereits im Vorfeld die Kontaktdaten bekannt. Als Ort für das Klassentreffen wurde die Orangerie in Kirchheimbolanden gewählt. In dem Restaurant besteht die Möglichkeit in den Innenräumen zu essen oder sich draußen aufzuhalten. Die alte Schule ist von dem Treffpunkt fünf Minuten mit dem Auto entfernt.

Martina Linden konnte an dem Klassentreffen aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen, der Organisatorin Sandra Steinbrenner hatte sie allerdings vorab von meinem Forschungsinteresse berichtet. Da ich in meiner Freizeit gerne fotografiere, schlug sie vor, dass ich zu Beginn einige Aufnahmen des Wiedersehens machen und so bei der Begrüßung dabei sein könnte. Die Rolle als Fotografin nahm ich gerne an, da es mir doch etwas seltsam vorgekommen wäre, mit Notizblock an einem Tisch zu sitzen und das Geschehen stumm zu beobachten. So hatte ich eine weitere Aufgabe, konnte zeitgleich mit den ehemaligen Gymnasiasten ins Gespräch kommen und machte ihnen eine

Freude, indem ich einige Wiedersehensmomente, 35 Jahre nach dem Abschluss der zehnten Klasse, festhielt.

Ursprünglich war für den Nachmittag eine Führung durch die umgebaute Schule geplant gewesen. Dafür war sogar der ehemalige Hausmeister angefragt worden. Dies verdeutlicht, dass nicht etwa nur eine Verbindung zu den Lehrern aufgebaut wurde, sondern auch der Hausmeister und anderes Schulpersonal wichtig für die Heranwachsenden sein können. Die Führung war am späten Samstagabend jedoch nicht möglich, weshalb lediglich das gemeinsame Abendessen das Rahmenprogramm bildete. Das Klassentreffen sollte um 17 Uhr auf der Terrasse der Orangerie in Kirchheimbolanden mit einem Sektempfang beginnen. Ich war eine halbe Stunde früher vor Ort, um die Ankunft der ersten Gäste nicht zu verpassen. Im Vergleich zu den vorherigen Tagen war das Wetter mild und die Sonne schien. Ideale Voraussetzungen für eine Begrüßung im Freien. Da es die Tage zuvor stark geregnet hatte, hatte die Organisatorin bereits befürchtet, den Empfang ins Innere der Gaststätte verlegen zu müssen. Tatsächlich kamen kurze Zeit nach mir die ersten zwei ehemaligen Schüler an. Einer von ihnen war extra aus den USA angereist, um an dem Klassentreffen teilnehmen zu können. Bis um 17 Uhr fanden sich immer mehr ehemalige Klassenkameraden auf der Terrasse ein. Die Atmosphäre war während des gesamten Sektempfangs locker und gelöst. Viele der Teilnehmer berichteten, wie sehr sie sich auf den Tag gefreut hatten und nun auch ein wenig aufgeregt und neugierig seien. Ich verließ die Gruppe nach anderthalb Stunden, als sie sich zum Abendessen in das Restaurant zurückzog. Obwohl meine teilnehmende Beobachtung dadurch recht kurz war, konnte ich trotzdem zahlreiche Eindrücke zum Ablauf eines Klassentreffens sammeln.

Die Begrüßung der Klassenkameraden fiel ausgesprochen herzlich aus. Alle nahmen einander in den Arm und hielten sich für einen Moment fest. Selbst die Männer umarmten ihre männlichen Klassenkameraden nach einem festen Händedruck. Auffällig war auch, dass sich einige aufmerksam beobachteten und Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zum Aussehen von früher suchten. Sätze wie „Du siehst noch aus wie damals“, „In der Stadt hätte ich dich jetzt nicht direkt erkannt“, „Du hast dich gar nicht verändert“ oder „Du warst ja schon immer groß, aber es kommt mir so vor, als wärst du gewachsen“ fielen dabei häufig. Nachdem sich die ersten Teilnehmer begrüßt hatten, wurde zunächst darüber gesprochen, wer später noch zu der Gruppe dazustoßen würde und weshalb manche Klassenkameraden nicht bei dem Treffen teilnehmen konnten. In der Klasse hatten 1984 insgesamt 36 Schüler die zehnte Klasse abgeschlossen, zugesagt zu dem Treffen hatten jedoch nur 21 Personen. Eine Mitschülerin war bereits im Jahr zuvor gestorben, andere

konnten aus gesundheitlichen oder familiären Gründen nicht kommen. Wieder andere wohnten schlicht zu weit von Kirchheimbolanden entfernt. Während des Sektempfangs auf der Terrasse bildeten sich mehrere Gruppen, die in Halbkreisen zusammenstanden und sich miteinander unterhielten. Die Themen, die von allen Gruppen dabei am häufigsten angesprochen wurden, waren der berufliche Werdegang der Mitschüler selbst und auch der ihrer Kinder. Schließlich war ein Großteil der Kinder bereits erwachsen, einige hatten schon eigene Familien gegründet und die Klassenkameraden so zu Großeltern gemacht.

Unterdessen blieb die Gruppenkonstellation keineswegs starr, einige Personen wechselten immer wieder den Kreis, um sich auch mit anderen Klassenkameraden zu unterhalten. Dabei wurde angesprochen, wie bedauernswert es sei, dass die Schulführung doch nicht stattfinden konnte. Besonders die Schüler, die die Region nach dem Abschluss verlassen und somit selbst keine Kinder auf ihre alte Schule geschickt hatten, hätten das Klassentreffen gerne genutzt, um das umgebaute Nordpfalzgymnasium einmal von innen zu sehen. Eine ehemalige Schülerin vermutete: „Schade, dass wir nicht in das NPG können. Dort wären sicher noch einmal ganz andere Erinnerungen hochgekommen.“ Die gemeinsame Vergangenheit am Nordpfalzgymnasium spielte bereits während des andert-halbstündigen Empfangs eine Rolle. So hatten einige Schülerinnen alte Fotos mitgebracht. Die meisten Aufnahmen waren während der Wandertage und Klassenfahrten entstanden. Über diese festgehaltenen Momente tauschten sich die Gruppen lachend aus. Auch hierbei wurden immer wieder Vergleiche zum heutigen Aussehen gezogen (vgl. Feldtagebuch 18.05.2019).

Diese anfänglichen Themen scheinen nicht außergewöhnlich für ein Klassentreffen zu sein. Auch Eleonore Birnbaum beschrieb eine ähnliche Begrüßungsszene:

„Die einzelnen, weiß du, wenn die so eingetroffen sind, die hast du ja Jahrzehnte schon nicht mehr gesehen, dann überlegt man: ‚Ist das die oder der? Wirklich? Oha, der sieht aber heute anders aus, der hat sich aber verändert! Der ist schmaler geworden.‘ Und ich weiß noch, da hatten wir uns mal getroffen und die waren alle schlank, alle schlank. Und auf einmal sagt eine: ‚Du, die sind alle schlank, die Einzige, die zugelegt hat, bist du!‘ Also ich hatte schon wirklich zugenommen, ich war ja als Kind immer so dünn, schau mal auf dem Foto, ich hatte ja nur Ärmchen wie ein Bleistift! Obwohl ich gut essen konnte“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Tatsächlich ist es oft so, dass sich bei einem Klassentreffen Fremdgewordene gegenüberstehen können, die sich lange nicht gesehen haben. Die Mitschüler haben ihrer Jugend miteinander verbracht, den Schulalltag geteilt, gemeinsam gelernt oder die eine oder andere Party zusammen gefeiert. Nach dem Abschluss verändert sich dieses gemeinsamen Miteinander, die ehemaligen Mitschüler beginnen eigene Leben:

„Jeder ist da im Alltag andere Wege gegangen, viele trifft man noch, weil sie in Kibo und Umgebung wohnen. Aber andere die wegen dem Studium das Land verlassen haben, mit denen hat man so gut wie nichts mehr zu tun. Aber klar gibt es welche, da pflegt man den Kontakt und ist auch nach wie vor in Kontakt“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Trotz der solidarischen Erlebnisse während der Schulzeit scheint es nicht unüblich, dass sich die Mitschüler nach dem Abschluss aus den Augen verlieren: „Das war halt so, die sind in andere Schulen gegangen oder in die Ausbildung und dadurch hat sich der Kontakt etwas verlaufen“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Ähnliches beschrieben auch Harald Reimer, das Ehepaar Hartmann oder Manuel Jung. Und Markus Langer führte aus:

„Man hatte dann noch Kontakt zu eben den Leuten, mit denen man sich auch in der Schule am besten verstanden hat. Und eine Zeit lang hat man das auch wirklich aufrechterhalten, dass man sich zu Partys und Events getroffen hat, aber das hat nicht so lange gehalten“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Daraus lässt sich ableiten, dass das Klassentreffen eine Möglichkeit ist, viele Mitschüler wiederzusehen, deren Entwicklung man jahrelang nicht mitbekommen hat. Der erste Eindruck ist zunächst optisch. Man gleicht ab, wen man direkt wiedererkennt und wer sich äußerlich stärker verändert hat. Diese Suche nach zunächst optischen Ähnlichkeiten schafft Sicherheit und zeugt von dem Bedürfnis, die anderen wiederzuerkennen und selbst erkannt zu werden. Diese Veränderungen sind nur dann schmeichelhaft, wenn es ein Wandel zum Guten ist, beispielsweise wenn ein Klassenkamerad stark abgenommen hat und nun gesünder und fitter aussieht oder jemand ungewöhnlich jung für sein Alter wirkt.

Aber nicht nur visuelle Analogien zu früher werden von den ehemaligen Klassenkameraden gesucht. Auch andere Vergleichspunkte spielen in den Gesprächen eine Rolle. So werden ähnliche berufliche Entwicklungen thematisiert. Hat man die gleiche Ausbildung gemacht oder an der gleichen Universität studiert, kann das im Gespräch verbinden. Das gemeinsame Altern stiftet zudem Berührungspunkte. Viele Schulkameraden befinden sich in ähnlichen Lebensabschnitten, haben geheiratet, Familien gegründet, ein Haus gebaut oder sind zu Großeltern gemacht worden. Diese Ähnlichkeiten verbinden die

Individuen zu einer Einheit und stabilisieren so die Gemeinschaft. Gibt es augenscheinlich mehr Unterschiede im gegenwärtigen Leben als Gemeinsamkeiten, dann kann immer noch die Schulzeit als gemeinsamer Anfangspunkt Gesprächsthemen liefern. Schließlich haben alle zusammen die Schulzeit als Vorbereitungszeit auf das Erwachsenen- und Berufsleben miteinander erlebt (vgl. Maschke 2004, 220, 221).

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Befunde ergeben sich zwei klassische Gesprächsthemen, die charakteristisch für Klassentreffen zu sein scheinen: Die Gegenwart und die Vergangenheit. Um sich neu kennenzulernen, erkundigt man sich nach dem Werdegang des einstigen Mitschülers:

„Was aber wirklich so ist und was auch beim Klassentreffen 2019 wieder so sein wird, sind diese immer gleichen Fragen: ‚Und was machst du jetzt?‘ Ich nehme mir fest vor, ich frage es nicht. Man kann doch ganz normal fragen: ‚Und wie geht’s dir so? Was macht die Familie?‘ Also immer diese Fragen nach dem Beruflichen. Ich nehme an, das ist normal, weil man ja wissen will, was aus den Leuten geworden ist“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Diesen Themenbereich bezeichnet die Erziehungswissenschaftlerin Sabine Maschke in ihrer Publikation „Klassentreffen; Eine empirische Untersuchung über Biografisierungsprozesse“ als „Ich-Zeit“. Die Teilnehmer des Klassentreffens haben während dieser Zeit die Möglichkeit, etwas über sich und ihr eigenes Leben zu erzählen. Außerdem können sie so etwas über die zentralen Stationen ihres Gegenübers erfahren. Die gemeinsame Schulzeit spielt dabei in den Erzählungen noch keine Rolle, da sich die Teilnehmer über die Zeit zwischen dem Abschluss und dem gegenwärtigen Klassentreffen austauschen (vgl. Maschke 2004, 201).

Obwohl Linden an dem Klassentreffen im Mai nicht teilnehmen konnte, hatte sie ihre ehemaligen Klassenkameraden während des Interviews ein halbes Jahr zuvor doch sehr gut eingeschätzt. Bei einem weiteren Gesprächsthema lag sie mit ihrer Prognose richtig, denn die Erinnerungen an die Schulzeit wurden thematisiert. „Erinnerungen und Schulerinnerungen werden eben auch so ein Hauptthema sein“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Weiter hieß es:

„Es kommen Erinnerungen hoch, dass man mit den Leuten über Dinge aus dem Schulalltag spricht. Das ist ganz klar, das ist auch normal. So nach dem Motto: ‚Weißt du noch damals...‘ Aber eben auch ganz viel privat“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Maschke bezeichnet dies als „Wir-Zeit“, dabei geht es den Klassenkameraden darum, die gemeinsame Vergangenheit zu rekonstruieren und sich die Erinnerungen zu vergegenwärtigen (vgl. Maschke 2004, 202). Dabei kann jedes Gruppenmitglied etwas zu dieser erneuten Bewusstwerdung beitragen. Jeder einzelne hat individuelle Erinnerungen an die gemeinsame Zeit in der Schule. Manche Momente bleiben stärker im Gedächtnis, andere Geschichten verblassen mit den Jahren. Ist eine Erinnerung erst mal verschwunden, so kann der Einzelne allein sie nicht wiederfinden. Die Gruppe kann allerdings als Erinnerungshilfe dienen und das Gedächtnis auffrischen (vgl. Maschke 2004, 80). Ähnlich wie beim Anschauen von alten Fotos werden diese Erinnerungen auch durch das Aufeinandertreffen mit den Klassenkameraden stimuliert:

„Wenn man so bestimmte Geschichten hört oder Personen trifft, mit denen man zusammen in der Schule war oder eben die Bilder sieht, dann kommen wieder ganz viele Erinnerungen trotz des Alltagsstresses wieder hoch. Und man hat schöne Erinnerungen an früher“ (Interview Manuel Jung, NPG '04).

Interessant an der Formulierung des Gesprächspartners ist hierbei, dass er die „schönen Erinnerungen“ nicht genauer definierte und anhand von Beispielen ausführte. Eine ähnliche Formulierung nutzt auch Matthias Dippel: „Die Schulzeit habe ich schon manchmal vermisst, weil es dann doch einige tolle Erinnerungen gibt“ (Interview Matthias Dippel, Weierhof '04). Dippel und Jung schienen vorauszusetzen, dass bekannt ist, was genau sie mit seinen Worten ausdrücken wollten. Tatsächlich ist es im öffentlichen Diskurs nicht selten, dass das Adjektiv „schön“ verwendet wird, wenn man über seine eigene Kindheit und Jugend spricht:

„Die ‚gute Kindheit‘, oftmals ästhetisiert und als schön bezeichnet, als ein vergangener Raum voller Glück, Abenteuer, Sehnsucht und Entdeckungen, ein Ort voller Liebe und Geborgenheit, zieht sich durch zahlreiche autobiografische Erinnerungen und Kindheitsgeschichten“ (Buchner-Fuhs & Fuhs 2001, 12).

Im Kontrast zu einer ‚schönen Kindheit‘ steht die ‚schwierige Kindheit‘. Diese kann mit äußeren Umständen zusammenhängen oder damit, dass die Gesellschaft einen Heranwachsenden als ‚schwieriges Kind‘ abstempelt. Die medial und politisch geführten Debatten um ein ‚schwieriges Kind‘ haben nicht selten eine kulturpessimistische Perspektive, abweichendes Sozialverhalten und Disziplinlosigkeit werden abgelehnt (vgl. Winkler 2017, 207). Da dieses Bild von der Gesellschaft kritisch betrachtet wird, ist es nicht verwunderlich, dass die Interviewpartner sich dazu entschieden von einer ‚schönen Kindheit‘ zu berichten, die dem Idealbild der Gesellschaft eher entspricht (vgl. Winkler

2017, 16). Diese Zuschreibung der Gesprächspartner erfolgte erneut aus der gegenwärtigen Sicht eines Erwachsenen, der retrospektiv auf die Vergangenheit blickte:

„Eine ‚gute Kindheit‘ ist stets, wie betont, eine Sicht der Erwachsenen auf Kindheit; sie umfasst die Bilder, Vorstellungen von Kindheit, die eigenen Erinnerungen an Kindheit und die Überzeugungen, wie Kinder zu (erfolgreichen) Erwachsenen erzogen werden können. Es gibt keinen Konsens darüber, was eine gute Kindheit ist, also welche Formen des Kinderlebens wie bewertet werden sollen“ (Buchner-Fuhs & Fuhs 2001, 148).

Anhand der Interviewaussagen von Jung ließ sich allerdings erahnen, dass er die gemeinschaftlichen Erlebnisse während der Klassenfahrten, bei gemeinsamen Feiern und privaten Ausflügen zu den angesprochenen schönen Schulerinnerungen zählte:

„Erinnert wird, was dem Selbstbild und den Interessen der Gruppe entspricht. Hervorgehoben werden dabei vor allem Ähnlichkeiten und Kontinuitäten, die demonstrieren, dass die Gruppe dieselbe geblieben ist. Die Teilhabe am kollektiven Gedächtnis zeigt an, dass der Erinnernde zur Gruppe gehört“ (Erl 2011, 19).

Durch den Austausch miteinander wird die einstige Gemeinschaft erneut heraufbeschworen, man denkt an die gemeinsamen Augenblicke und all die Dinge, die einen jahrelang verbunden haben:

„Es wurde über die Schulzeit gesprochen, meistens über das, was wir gemacht haben in der Zeit, was so gelaufen ist, was wir so zusammen erlebt haben. Was die einzelnen Leute heute machen. Zwei sind in Amerika von uns, eine ist schon verstorben“ (Interview Harald Reimer, HS ‘78).

Dabei ist es nicht überraschend, dass man durchaus in die Rollen der Schulzeit zurückfällt und sich mit den Leuten umgibt, mit denen man damals besonders viele gute Erinnerungen geteilt hat. Für manche ist es schließlich nicht das erste Treffen mit den Schulfreunden seit dem Abschluss. Einige der Interviewpartner haben sich mit diesen engeren Freunden auch noch nach der Schule getroffen: „Es gab schon ein kleines Klassentreffen mit zehn Leuten. Da waren wir in Kibo im Café Bahnhof und danach auf dem Weinfest in der Region“ (Interview Carmela Schreiber, HS ‘01). Einerseits stiften die gemeinsamen Erinnerungen Identität, andererseits bieten sie auch die Sicherheit, dass man sich mit dem Gegenüber problemlos über längere Zeit unterhalten kann. Dieses Gefühl der Sicherheit und Zugehörigkeit entsteht am schnellsten in der Gruppe, mit der man eine gemeinsame, freundschaftliche Vergangenheit teilt (vgl. Maschke 2004, 157).

„Manche haben ja auch noch untereinander Kontakt und da wollten wir nicht, dass es gleich wieder das kleine Grüppchen ist, was direkt wieder untereinander erzählt, und deswegen hatten wir uns erst mal so alle zusammen aufgesetzt. Das ist mir positiv im Gedächtnis geblieben“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Um dieser alten Gruppenbildung vorzubeugen, organisierte die Klasse von Markus Langer ein gemeinsames Spiel:

„Wir haben dann das Spiel gespielt, dass wir uns im Kreis aufgesetzt haben und haben den Ball dann genommen und uns gegenseitig zugeschmissen. Der, der den Ball hatte, der musste dann halt mal fünf Minuten über sich erzählen, was so gelaufen ist. Dann ist das am Anfang etwas lockerer, weil ein bisschen ein komisches Gefühl ist es dann ja doch, wenn man die Leute trifft, die man so lange nicht gesehen hat. Bis man dann so die Gespräche wieder ein bisschen in Gang kriegt“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Diese Aussagen zeigen, dass Kommunikation zwischen den Ehemaligen im Gesamtkreis der Gruppe oder in kleineren Grüppchen stattfindet. Die Erfahrungen aus der Schulzeit beeinflussen dabei, wie detailliert und intim man mit dem Gegenüber über die Vergangenheit und die Gegenwart spricht. Selbst wenn man sich nur mit ehemaligen Freunden austauscht und nicht intensiv mit jedem Gruppenmitglied spricht, so ist es ausreichend „mit einem oder einer beliebigen MitschülerIn zu sprechen, um sich auf die gesamte Gruppe beziehen zu können, da der Einzelne die Gesamtgruppe repräsentiert“ (Maschke 2004, 216). Auch so stellt sich ein verbindendes Gemeinschaftsgefühl ein.

Der Ablauf der Klassentreffen ist in den drei untersuchten Schulen ähnlich. Initiiert wurden die Klassentreffen der Befragten häufig durch ehemalige Mitschüler, die anlässlich eines besonderen Jubiläums die Mitschüler kontaktierten. Dieses fungiert als überzeugender Einladungsgrund. Während sich die einen über die Kontaktaufnahme freuen oder sie bereits erwartet haben, wollen andere nicht an dem Treffen teilnehmen (vgl. Maschke 2004, 168; 169). Bei den Klassentreffen kamen die Interviewpartner nicht nur mit ihren einstigen Mitschülern zusammen. Sie begegneten auch sich selbst und wurden mit ihrer eigenen Vergangenheit in der Schulzeit konfrontiert. Aber auch die Erlebnisse nach dem Abschluss waren, während der Klassentreffen ein relevantes Thema, schließlich gehören Erfolge und Misserfolge zu der eigenen Biografie (vgl. Maschke 2004, 11).

Die Klassentreffen sind folglich organisierte Events, bei denen die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, von der Schulzeit bis hin zur Gegenwart, zentral

ist. Lebensereignisse wie Hochzeit, die Geburt der Kinder und Enkel oder beruflicher Erfolg helfen dabei, Bilanz zu ziehen und sich mit seinen ehemaligen Klassenkameraden auszutauschen und zu vergleichen. Gleichzeitig fungieren Klassentreffen als Erinnerungshilfe. Das Kollektiv der ehemaligen Klassengemeinschaft erinnert sich zusammen an die Schulzeit. Dabei können einzelne Gruppenmitglieder verloren geglaubte Erinnerungen wiederfinden und blinde Flecken mit Farbe füllen. Dieser Austausch stärkt das soziale Miteinander der Gruppe und die Beziehung untereinander (vgl. Maschke 2004, 77).

Treffen zwischen Vergangenheit und Gegenwart

Bei den Klassentreffen handelt es sich um planmäßig erzeugte und zeitlich begrenzte Ereignisse. Die einstigen Klassenkameraden treffen nicht zufällig bei einem Weinfest in der Heimatregion aufeinander, hinter dem Klassentreffen steckt eine längere Phase der Organisation. An der Veranstaltung kann nur eine exklusive Gruppe von Menschen teilnehmen. Zugang haben nur die, die Teil der Klassengemeinschaft waren oder in manchen Fällen als Ehepartner mitgebracht werden dürfen (vgl. Maschke 2004, 13). Jeder Teilnehmer hat sich aktiv für die Teilnahme entschlossen und auf das Treffen vorbereitet. Dabei ist jedem klar, dass die gemeinsame und die eigene Vergangenheit an diesem Tag ein Thema sein wird. Schließlich werden die Klassentreffen mit der Intention organisiert, Erlebnisse zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu erzeugen (vgl. Maschke 2004 20). Konkret geht es dabei darum, dass neue Erfahrungen gesammelt werden und gleichzeitig Vergangenes bewahrt und besprochen wird:

„Das Bewahren spricht im Besonderen die Vergangenheit an: die Erhaltung einer gemeinsamen Vergangenheit und Geschichte, die das Fundament der Gemeinschaft bildet [...] Das Erweitern beschreibt einen Schritt, der, über das positive Bewahren hinausgehen, neue Anteile in die Gemeinschaft integriert und damit den Biografisierungsrahmen erweitert“ (Maschke 2004, 253)

Ein Klassentreffen ohne Gespräche über die Schulzeit und ohne den Austausch über den weiteren Verlauf des eigenen Lebens schienen für die Gesprächspartner nicht vorstellbar. Die Beweggründe der einzelnen Interviewpartner, an diesen Veranstaltungen teilzunehmen oder ihnen fernzubleiben, können in der Beobachtung ihrer eigenen Schulzeit begründet sein. Der Großteil der Befragten beschrieb eine gute Klassengemeinschaft. Dadurch, dass sie mit ihren Klassenkameraden positive Assoziationen verbanden, standen sie auch einem Klassentreffen offen gegenüber und freuten sich auf das

Beisammensein. Die positiven Gefühle stiften Sicherheit und nehmen den Teilnehmern die mögliche Unsicherheit vor dem Treffen: „Die Zeit zwischen dem Gestern und dem Heute scheint belebter, weniger fremd, das Unbekannte verbindet sich mit positiven Erwartungen“ (Maschke 2004, 161). Nicht selten sind sie voller Vorfreude auf das nächste Jubiläum und warten dann auf die Einladung. Die Jubiläen, wie beispielsweise der zehnjährige Schulabschluss, sind also bereits mit der Erwartungshaltung verknüpft, dass man mit den alten Schulkameraden zusammenkommt und sich austauscht. Die Teilnehmer des Klassentreffens haben die Gemeinsamkeit, dass sich alle an die Schulzeit erinnern, die Geschichten von damals hören und auch über ihr jetziges Leben sprechen wollen. Für Harald Reimer war für die Teilnahme ausschlaggebend, dass er sich mit seinen Mitschülern nach wie vor gut versteht: „Weil ich mit den Leuten gerne zusammen bin, mit denen ich in der Schule war. Und das waren eigentlich alle, es waren keine Leute dabei, wo ich heute sagen würde, dass ich mich nicht mehr mit ihnen treffen wollen würde“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Carmela Schreiber gab hingegen zu, dass sie großes Interesse daran hat, was aus ihren Klassenkameraden geworden ist: „Weil ich alle mal wieder sehen möchte und schauen möchte, was sie arbeiten, wer geheiratet hat, wer Kinder hat“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Für Schreiber war es also nicht nur interessant, über die Schulzeit zu sprechen, sie wollte ebenso Dinge über die nähere Vergangenheit und Gegenwart ihrer ehemaligen Klassenkameraden erfahren. Das war auch ein bedeutsamer Aspekt, für Martina Linden zu den Klassentreffen zu gehen: „Neugier! Neugier und ich hab mich einfach auch tierisch drauf gefreut, alle mal wieder zu sehen“ (Interview Martina Linden, NPG '87). Wegen eben dieser Neugierde würde auch Tanja Schmidt an einem Klassentreffen teilnehmen. Für sie wären besonders die Lebensgeschichten der Klassenkameraden interessant, die die nähere Umgebung verlassen haben, von denen sie deshalb kaum mehr etwas gehört hat: „Man will dann wissen, die, wo man seither nicht gesehen hat, was die so gemacht haben. Wie es denen so geht und ob alle gesund sind“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95). Diese Neugier auf die Vergangenheit und Gegenwart der Klassenkameraden ist nicht nur weiblich besetzt:

„Weil es mich einfach interessiert hat und mir zu vielen Leuten einfach auch keine negativen Erinnerungen einfallen. Ich könnte auch jedem auf der Straße die Hand schütteln und fragen, wie es ihm geht. Deswegen, es hat mich einfach interessiert, wie sich die Lebenswege so entwickelt haben. Aber es waren nicht so viele Leute da, nicht mal die Hälfte, die mit uns Abi gemacht haben, ist gekommen“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Markus Langer assoziierte, wie der Großteil der Interviewpartner, schöne Erinnerungen mit seinen Schulfreunden. Deshalb ging er auch mit einer bejahenden Grundhaltung zu den Klassentreffen. Erneut ging er davon aus, eine positive Zeit mit seinen Klassenkameraden zu erleben. Das Interesse an den Geschichten der Klassenkameraden wirkte aufrichtig. Für ihn war die Teilnahme deshalb selbstverständlich. Daher fiel es ihm auch negativ auf, dass viele Mitschüler nicht zu dem Klassentreffen kamen. Dies deutet auf eine gewisse Erwartungshaltung hin, dass der Großteil der Stufengemeinschaft auch zum Treffen kommen sollte.

Die Bedeutung von Klassentreffen scheint sich mit steigendem Alter zu verändern. So wurde ein Klassentreffen als Chance gesehen, einen Großteil der Mitschüler noch einmal zu sehen, bevor einige erkranken und sterben. Themen wie Tod und Krankheit spielen dann ebenso eine Rolle wie die Schulerinnerungen und der berufliche Werdegang. Die einstigen Klassenkameraden werden sich ihrer eigenen Vergänglichkeit bewusst, wenn ein Mitschüler stirbt oder wegen einer Krebserkrankung nicht mehr am Treffen teilnehmen kann. Dadurch schätzen sie den Abend in der Gemeinschaft. Harald Reimer erzählte, dass bereits zwei seiner gleichaltrigen Mitschüler verstorben seien. Auch Eleonore Birnbaum sprach dieses Thema an. Martina Linden führte aus:

„Als die Klassenkameradin gestorben ist im Frühjahr, hab ich auch gedacht, dass man zu ihr eigentlich nie Kontakt gehabt hat. Sie war eigentlich ganz still und so für sich, aber wie schnell es dann doch geht. Und dann bereut man es vielleicht, dass man keinen Kontakt mehr hatte. Dann ist es vielleicht auch einfach zu spät, deshalb ist es auch toll, mit der Initiative zum Klassentreffen. Damit man sich einfach mal wiedersieht“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Sie nutze das Klassentreffen also auch als einen Anlass, um Kontakt zu Personen zu suchen, mit denen man eigentlich zu Schulzeiten nicht viel zu tun hatte, um den Menschen neu kennenzulernen.

Angesichts der hier gezeigten Aussagen werden mehrere Aspekte deutlich, weshalb die Klassentreffen für die Teilnehmer bedeutsam sein können. Zum einen ist die Veranstaltung eine Möglichkeit, die ehemaligen Klassenkameraden zu treffen und etwas über ihre Gegenwart zu erfahren und zeitgleich sein eigenes Leben zu präsentieren. Zum anderen kann man sich gemeinsam an die Vergangenheit erinnern und dadurch erneut ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Der Austausch untereinander muss jedoch nicht nur privat bleiben, auf beruflicher Ebene kann ein Klassentreffen auch zum sogenannten „Networking“ genutzt werden. Hieraus ergibt sich, dass die gemeinsamen Erinnerungen

auch nach Jahren noch verbinden. Die Klassentreffen finden unabhängig von der Schulform statt. Es gibt offensichtlich ein Bedürfnis sich an die gemeinsame Schulzeit und die damalige Gemeinschaft zu erinnern. Dabei schaffen die Klassentreffen erneut eine Verbundenheit zwischen den ehemaligen Klassenkameraden, woraus durchaus neue, bleibende Erinnerungen entstehen können.

Die Gründe, an einem Klassentreffen nicht teilzunehmen, sind ebenfalls vielfältig. Einerseits kann der Ort oder der Termin schlicht nicht gepasst haben. Andererseits kann die Schulzeit auch mit weniger guten Erinnerungen verknüpft sein, weshalb man nicht mit den Klassenkameraden konfrontiert werden möchte (vgl. Maschke 2004, 161):

„Diejenigen, die von solchen Treffen nicht begeistert sind, haben eher unangenehme Erinnerungen an die Schulzeit, möchten das Wiedersehen ihnen von früher her unsympathischen Personen vermeiden oder haben einfach keine Lust oder Zeit zu dergleichen Aktivitäten“ (Kipar 1994, 217).

Für andere ist die Selbstbilanzierung ein schwieriges Thema. Weil sie sich nicht mit sich selbst und der eigenen Vergangenheit auseinandersetzen wollen, scheuen sie das Aufeinandertreffen mit den Klassenkameraden und deren Bewertung. Wer nicht den vermeintlichen Erwartungen der Klassenkameraden oder den eigenen Ansprüchen genügt, hat ebenso einen Grund, nicht an dem Treffen teilzunehmen (vgl. Maschke 2004, 161). Die Angst nicht der Norm zu entsprechen, weil man beispielsweise nicht studiert hat, man unter psychischen oder körperlichen Problemen leidet, man keine ‚erfolgreiche Karriere‘ führt oder arbeitslos ist, kann ebenfalls dazu führen, dass eine Absage erteilt wird (vgl. Maschke 2004, 56). Dafür liegen die Ursachen dann in der Gegenwart und nicht in der Schulzeit begründet (vgl. Maschke 2004, 161). Die Neugierde, die viele zu einem Klassentreffen treibt, muss nämlich nicht immer positiv besetzt sein. So sieht es Ute Weber kritisch, wenn es bei den Klassentreffen nur noch darum geht, den eigenen sozialen Status hervorzuheben und sich dadurch zu profilieren: „Ich muss nicht zu einem Klassentreffen gehen, um die Briefftasche zu zücken: Mein Haus, mein Auto, meine Kinder. Das finde ich langweilig“ (Interview Ute Weber, Weierhof ‘85).

Insgesamt hat sich gezeigt, dass Klassentreffen die individuelle und gruppenbezogene Vergangenheit und Gegenwart verbinden. Bewertet man seine Schulzeit und die eigene Entwicklung positiv, fällt es offensichtlich leichter, sich auf ein Klassentreffen einzulassen und sich darauf zu freuen. Ziel der Klassentreffen ist es einerseits, die gemeinsame Vergangenheit zu bewahren und andererseits neue Erinnerungen zu schaffen. Die gemeinsame Geschichte bildet die Basis der Gruppengemeinschaft. Dieser

Ausgangspunkt wird während der Klassentreffen durch die Erlebnisse mit den individuellen Ich- und Wir-Zeiten noch erweitert (Maschke 2004, 253).

Die Befragten sprachen überwiegend positiv über ihre Klassentreffen, Kritik gab es seltener. Die Interviewpartner teilten die Vorstellung eines harmonischen Klassentreffens, bei dem die „schönen“ Erinnerungen ausgetauscht werden. Dabei kann auch ein Klassentreffen aus dem Ruder laufen und in Enttäuschung enden (vgl. Maschke 2004, 177). Dies wurde in der improvisierten Komödie „Klassentreffen“ 2019 filmisch aufgearbeitet. Dabei überrascht es trotzdem nicht, dass die Interviewpartner eine solche Situation nicht ansprachen. Auch in ihren Erzählungen wurde die Schulzeit überwiegend „zum Hauptschauplatz einer unbeschwerten und sorgenfreien Jugend“ (Deutz 2008, 135). Alltagsgeschichten sind dabei durch die allgemeine „Ansicht vom Üblichen“ geprägt (Fischer 2008, 80). Wenn im öffentlichen Diskurs nun eher Geschichten über eine gute Kindheit mit einer schönen Schulzeit erzählt werden, so ist es nicht verwunderlich, dass Erzählende sich diesem Diskurs ebenfalls anpassen, um mit ihrer Geschichte Erfolg beim Zuhörer zu haben (vgl. Fischer 2008, 80). Wenn also die Geschichten über eine „schöne“ Kindheit und Jugend als ein typisches Erzählmuster verstanden werden können (vgl. Buchner-Fuhs & Fuhs 2001, 146), ist es nur logisch, dass auch ein Klassentreffen mit den Menschen, mit denen man diese schöne Zeit erlebt hat, positive Erwartungen weckt und dann als schön erinnert wird. Viele Gesprächspartner wollten ursprünglich mit ihren richtigen Namen genannt werden, es wäre also möglich gewesen, dass sie auf schlechte Erinnerungen angesprochen worden wären und sich dann vor ehemaligen Klassenkameraden hätten rechtfertigen oder korrigieren lassen müssen. Zudem wäre es sicher im Rahmen des Gesprächs schwierig gewesen, einer fremden Person etwas über eine negative Selbstbilanzierung zu berichten, mit dem Wissen, dass diese Informationen veröffentlicht werden.

6.3 „Das Reden über die Schulzeit gehört irgendwie immer dazu.“ – Erzählen über die Schulzeit als kulturelle Praxis

Laut dem Franzosen Ernest Renan bilden gemeinsame Erinnerungen das Fundament, auf dem Generationen aufbauen können (vgl. Kosthorst 2016, 13). Um sich gemeinsam erinnern zu können ist Kommunikation in schriftlicher oder mündlicher Form unerlässlich (vgl. Gerndt 2020, 12): „Erzählen entwächst einem Grundbedürfnis nach sozialem Kontakt und Selbstvergewisserung und jede Erzählung kondensiert und transzendiert ein Stückchen Wirklichkeit“ (Gerndt 2020, 15). Das Erzählen kann dabei als Mittel der

Selbstdarstellung dienen oder auch die Gemeinschaftsbildung vorantreiben. Der gemeinsame Austausch kann somit beispielsweise eine gewisse Neugier befriedigen, bei der Bewältigung von Ängsten helfen und dabei Wissen oder Normen vermitteln. Hierbei ist anzumerken, dass die Funktion einer Erzählung je nach Erzählsituation, der individuellen Beziehung zur Zuhörergruppe oder dem sozialen Umfeld eine andere sein kann (vgl. Gerndt 2020, 12).

Lässt sich das oben beschriebene Bild des Fundaments auch auf Schulerinnerungen übertragen? In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene Erinnerungen an die Schulzeit in und um Kirchheimbolanden betrachtet. Nun soll es darum gehen, welche Funktionen Erinnerungserzählungen über die Schulzeit im Erwachsenenalter konkret haben. Angesichts der vorangegangenen Auswertung lässt sich vorab die These aufstellen, dass das Erzählen über die Schulzeit individuelle, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aufgaben erfüllen kann.

Bedeutung der Erinnerung ist abhängig von Lebenssituation

Im Erwachsenenalter erinnerten sich die Gesprächspartner häufig allein an ihre Schulzeit zurück, wie sie mir berichteten. Diese Erinnerungen traten beispielsweise beim Betrachten von Fotos oder anderen Erinnerungsstücke aus eben jener Zeit auf. Ebenfalls konnten sie dadurch angeregt werden, wenn sie ehemalige Klassenkameraden, Lehrer oder das Schulgebäude sahen: „Es muss mir jemand etwas erzählen, dann kommt mir das schon wieder, aber aus dem Ff kann ich mich nicht erinnern, da kann ich dir auch kein Gedicht oder sonst etwas sagen“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Dabei rief sich jeder seine eigene Vergangenheit vor Augen, dachte an persönliche Momente zurück und setzte sich mit sich selbst und seiner eigenen Geschichte auseinander: „Man geht täglich in die Schule und sieht täglich seine Freunde, das hat mir schon gefehlt“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01)“. Auffällig ist hierbei, dass viele Interviewpartner eine Verklärung dieser Zeit ansprachen: „Man denkt dann, so schlecht war es dann doch nicht, wie man es zu dem Zeitpunkt empfunden hat“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94). Dieses Gefühl beschrieb auch Markus Langer:

„Bei mir ging es dann direkt weiter mit Zivildienst und da hat man dann doch noch länger mit manchen den Kontakt gehalten, die vielleicht auch Zivi gemacht haben und eben nicht zur Bundeswehr gegangen sind, wie es damals eben Pflicht war. Da hat man dann schon die Schulzeit vermisst, weil so leicht und so gut, wie es

einem in der Schule ergangen ist, ist es einem danach nie wieder gegangen“ (Interview Markus Langer, Weierhof '93).

Diese Leichtigkeit vermisste Ingrid Hartmann nach ihrem Schulabschluss ebenfalls: „Wesentlich angenehmer als die Arbeitswelt auf jeden Fall. Die vielen Ferien, Brückentage und so weit. Im Nachhinein ist man immer schlauer“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88). Im Erwachsenenalter wird die Schule und der damit assoziierte Zeitraum zu einem meist positiven Erlebnis stilisiert, das im Vergleich zum Berufsalltag mit Sicherheit, Freude und Freizeit in Verbindung gebracht wird: „Man hat so sein geregeltes Leben, man lernt in der Schule, aber man hat dann auch seinen Spaß in der Schule. Diese Leichtigkeit fehlt später“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Hier deutet sich ein Phänomen an, welches in industrialisierten Gesellschaften nicht unüblich ist. Die Kindheit wird als der Gegenpol zur Erwachsenenwelt gedeutet, wobei die Kinder „als zeitvergessen in einer gestressten Umgebung, als unschuldig in einer korrupten Welt“ wahrgenommen werden (Winkler 2017, 151).

Nach dieser generellen Übersicht drängte sich zunächst die Frage auf, wie die Schulzeit in die eigene Biografie eingeordnet werden kann? Während der Lebenslauf aus verschiedenen belegbaren Ereignissen, beispielsweise Geburt, Schulabschluss oder Hochzeit, besteht, handelt es sich bei der Biografie um eine Rekonstruktion und Interpretation dieser Erlebnisse (vgl. Maschke 2004, 51). Dabei wird die Biografie nicht nur durch individuelle Merkmale beeinflusst, sondern auch durch gesellschaftliche Vorstellungen gelenkt. Jeder Mensch rekonstruiert und interpretiert seine eigene Vergangenheit im Rahmen von gewissen gesellschaftlichen Voraussetzungen. Die Auslegung des eigenen Lebens ist also von sozialen Milieus und der gegenwärtigen Lebenssituation abhängig (vgl. ebd. 53).

Harald Reimer reflektierte: „Wer geht denn gerne zur Schule, sag ich jetzt mal? Das war das notwendige Übel. Man musste halt dorthin und man hat es dann halt durchgezogen“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Trotz seiner Kritik an der Institution und bestimmten Lehrern konnte er im Gespräch versöhnlich auf diesen Lebensabschnitt blicken: „Es war auch irgendwo eine schöne Zeit, man hat ja auch viel gemacht miteinander“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Dies verdeutlicht, dass in der Gegenwart die positiven Erlebnisse mit seinen Klassenkameraden für ihn bedeutsamer sind als die schwierigen Momente in der Schule. Auffällig war, dass Hans Hartmann, der seine Schulzeit als einziger Gesprächspartner eher negativ beschrieb, die gleiche rhetorische Frage wie Harald Reimer verwendete: „Wer geht schon gerne zur Schule? Lernen - nur das Nötigste!

Das Beste war Schulaus mittags um eins. Da fragte man sich: Wer braucht das?“ (Interview Hans Hartmann, HS '82). In dem Gespräch war bereits deutlich geworden, dass er nicht besonders gerne über seine Schulzeit in Kirchheimbolanden spricht. Er verbindet die Lebensphase noch immer mit schlechten Erinnerungen an einige Lehrer und denkt auch deshalb eher negativ an die Zeit zurück, obwohl er den Kontakt zu seinen ehemaligen Klassenkameraden nach wie vor schätzt. Seine Betrachtungsweise hat sich auch nach Jahrzehnten nicht verändert. Anders ist es bei seiner Ehefrau. Ingrid Hartmann schilderte, dass sich ihr Eindruck der Schulzeit gewandelt habe: „Also zu der Zeit: Nein. Zu der Zeit bin ich nicht gerne in die Schule gegangen, mit Sicherheit nicht. Aber so im Nachhinein betrachtet war es eine schöne Zeit“ (Interview Ingrid Hartmann, HS '88).

Ähnliche Aussagen trafen andere Interviewpartner wie Tanja Schmidt:

„Wenn ich jetzt so drüber nachdenke, dann ja. Aber wenn mich damals jemand gefragt hätte, ob ich gerne in die Schule gehe, dann hätte ich gesagt: ‚Nee, ich mach es nicht so gerne.‘ Also, wenn ich aber heute darüber nachdenke, dann kann ich sagen, ich hatte nie Probleme, es war immer alles gut“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Auch Manuel Jung und Matthias Dippel reflektierten, dass sie die Schulzeit im Jugendalter nicht zu schätzen wussten und sie gerne erneut erleben würden. Dabei wurde besonders die Zeit mit den Freunden positiv dargestellt wie auch die Freizeit am Nachmittag und die langen Ferien. Grund dafür ist die „Romantisierung, ja Glorifizierung der eigenen Vergangenheit, die in der Jugend ja ihren Anfang nahm“ (Stiel & Pütz, 2003, 7). Dieser verklärte Blick auf das Vergangene überrascht wenig: „Kindheit, Heimat, Erwachsenenwelten und kindliche Fantasiewelten vermengen sich und bestimmen in ihrem Verhältnis zueinander, ob eine Kindheit gelingt und als gut oder schlecht bezeichnet werden kann“ (Buchner-Fuhs & Fuhs 2001, 12). Ähnlich verhält es sich auch mit den Geschichten über die Schulzeit. Durch den Vergleich mit Geschichten, die Verwandte, Freunde oder die Medien erzählen, werden die eigenen Erfahrungen eingeordnet und aus der Gegenwart bewertet. Entspricht das Erinnerte in vielen Aspekten den Geschichten, die im öffentlichen Diskurs eine gute Kindheit ausmachen, so fällt es sicherlich leichter von schönen Schulgeschichten zu berichten. So erwähnte Carmela Schreiber zwar, dass es auch weniger fröhliche Episoden in ihrer Schulzeit gegeben hat, im Rahmen unsere Gesprächssituation konkretisierte sie diese aber nicht: „So lustige Erinnerungen hat man oft, auch traurige Erinnerungen, aber überwiegend positive“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Dass sie diese traurigen Momente nicht ausführen wollte, kann damit zusammenhängen,

dass sie sich bewusst nicht damit auseinandersetzen wollte oder es für den Erzählanlass unpassend fand. Schließlich verbinden ähnliche Erlebnisse die Gesprächspartner: „Ähnlichkeiten harmonisieren die Gruppe. Eine gelungene Harmonisierung erinnert an eine Art Verwandtschaft, an eine fraglose und zeitunabhängige Bindung, die eine gemeinsame Basis der selbstverständlichen Übereinstimmung schafft“ (Maschke 2004, 220). Gemeinsamkeiten liefern also Gesprächsstoff für eine ausgeglichene Unterhaltung. Musste man negative Erfahrungen mit beispielsweise prügelnden Lehrern oder mobbenden Klassenkameraden machen, so lassen sich diese Erlebnisse nicht mit den Darstellungen einer „schönen Schulgeschichte“ einordnen. Da ist es umso verständlicher, dass das Interview mit Gesprächspartner Hartmann wesentlich kürzer ausfiel als mit anderen Ehemaligen. Trotzdem können auch diese Erlebnisse verbinden, wenn der Gesprächspartner ähnliche Erfahrungen gesammelt hat.

Das Empfinden der Schulzeit hängt folglich mit dem heutigen Ich zusammen. So berichtete Eleonore Birnbaum, dass der Grundstein für ihre Gegenwart in der Schule gelegt wurde: „Die Schulzeit prägt fürs gesamte Leben, fürs weitere Lernen, was man später mal machen will. Aber auch, sagen wir mal so, vom Charakter her“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). Diese Zuschreibung deutet auf die Suche nach einem fortdauernden Element in der eigenen Biografie hin:

„Sie suchen nach Konstanten, die sie sicher durch ihr ganzes Leben begleiten. Dazu findet sich wohl keine geeignetere Institution als die einstige Schule, die aufgrund der zahlreichen unveränderlichen Elemente eine gewisse Verlässlichkeit und Stabilität garantiert [...] Aber vor allem muss der Bezugspunkt für eine derartige biografische Konstante natürlich möglichst früh im eigenen Leben ansetzen, also in der Kindheit und Jugend. Das Gymnasium eignet sich dazu besser als Kindergarten und Grundschule. Hier verbringt man mehr Zeit, hier durchläuft man entscheidende Entwicklungsphasen, und die Erinnerungen verblassen nicht mehr in frühkindlicher Unschärfe“ (Deutz 2008, 137).

Harald Reimer konnte sich eher weniger mit seinem damaligen „Ich“ identifizieren und grenzte sich mittlerweile davon ab: „Heute sehe ich lässig auf die Schulzeit zurück, denn heute ist es mir egal. Inzwischen ist es einfach rum“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Die negativen Seiten seines Schulalltags konnte er im Laufe der Zeit hinter sich lassen, für ihn sind die positiven Aspekte in Gegenwart wesentlich wichtiger: „Aus mir ist ja trotzdem was geworden“ (Interview Harald Reimer, HS '78). Diese lebensgeschichtliche Bedeutungszuschreibung konnte erst Jahre nach der Schulzeit erfolgen. Die eigene

Biografie wird nämlich erst dann zur Erfolgsgeschichte, wenn man persönliche und berufliche Chancen genutzt hat. Zeitgeschichtliche und generationspezifische Herausforderungen bieten bei der Interpretation des eigenen Lebenserfolgs die nötige Orientierung (vgl. Maschke 2004, 57).

Jeder misst der Schule in der Gegenwart einen anderen Stellenwert in seinem Leben bei und ordnet diese Zeit individuell in seine Biografie ein. Wird über diese Lebensphase nachgedacht und erzählt, kann es nicht selten dazu kommen, dass das Individuum versucht, die Macht über die eigene Geschichte zu erlangen und somit die Lebenserfahrungen sinnvoll anzuordnen und dadurch zu kontrollieren (vgl. Nünning 2013, 41). Dabei können die Schulerinnerungen beispielsweise der Selbstvergewisserung dienen. Die Zeit ermöglicht eine Bilanzierung des Lebens, kann in schwierigen Situationen Orientierung bieten und somit Handlungsplanungen gestatten (vgl. Maschke 2004, 60). Deshalb kann die Erinnerung an eine vermeintlich idyllische Vergangenheit helfen, mit schweren Situationen in der Gegenwart umzugehen und den Alltag positiv zu gestalten (vgl. Rieken 2010, 138):

„Vorausgesetzt der Ehemalige hat seine Schulzeit grundsätzlich in positiver Erinnerung, kann er sich seine ehemalige Schule als Hort der Geborgenheit und des harmonischen Miteinanders konstruieren. In ihr findet sich ohne Schwierigkeiten ein Refugium für die gestresste Erwachsenenenseele“ (Deutz 2008, 139).

Insgesamt ließen sich unterschiedliche Strategien erkennen, wie mit der Vergangenheit umgegangen werden kann. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schulzeit kann dazu führen, dass man sich von dieser Zeit abgrenzen möchte. Die Unterschiede zu dem heranwachsenden Ich werden dann in den Mittelpunkt der Erinnerungen gestellt, man grenzt sich (teilweise) von den eigenen damaligen Handlungen ab und hebt den vollzogenen Wandel hervor. Die andere Möglichkeit ist, dass man sich mit dem damaligen Ich nach wie vor identifiziert: „Heute denke ich gerne und positiv an die Schule zurück. Es war eine tolle Zeit. Auch mal anstrengend, aber nicht über die Maße. Das war ganz normal“ (Interview Martina Linden, NPG '87). In beiden Fällen wird in der Schulzeit der Ursprung der heutigen Persönlichkeit gesehen. Für beide Strategien sind die Auseinandersetzung mit dem Thema und das Erinnern an die Schulzeit die Voraussetzung.

Es hat sich also gezeigt, dass die Erinnerung an die Schulzeit für die Interviewpartner durchaus andere Funktionen haben kann. Jedes Individuum gewichtet dabei verschiedene Aspekte unterschiedlich stark. Deshalb kann diese qualitative Arbeit

lediglich zeigen, welche Bedeutung die Interviewpartner den Schulerinnerungen für ihre einzelnen Biografien zuschreiben:

„Autobiographien als Quelle für soziale Sachverhalte sind nicht ohne kritischen Vorbehalt zu akzeptieren. Immer betreffen sie ja die Kindheit des einzelnen Menschen, der mit seinen Erinnerungen weniger allgemein kulturgeschichtliche Daten vermittelt als vielmehr sein ganz spezielles individuelles Lebensschicksal dokumentieren möchte“ (Weber-Kellermann 1992, 319).

Es kann folglich keine allgemeingültige Aussage darüber getroffen werden, ob andere Ehemalige, die ebenfalls in der Region geblieben sind, ähnlich empfinden. Durch die ausgewählte Gruppe der Befragten ist es ebenfalls nicht möglich, etwas über diejenigen zu sagen, die die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden verlassen haben. Es bleibt unklar, welche Erinnerungen für sie besonders dominant sind und welche Schulgeschichten sie erzählen.

Austausch von Erinnerungen stärkt Gruppengefühl

Dennoch legen die erhobenen empirischen Daten nahe, dass Schulerinnerungen noch einen weiteren Zweck neben der Interpretation der eigenen Vergangenheit erfüllen. So lässt sich vor dem Hintergrund der leitfadenorientierten Interviews feststellen, dass das Reden über die Schulzeit vor allem eine gruppenspezifische Aufgabe erfüllt: „Da redet man heute noch mit seinen Mädels drüber oder auch mal auf der Arbeit, man erzählt immer mal wieder über die Schule“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01). Die (gemeinsamen) Erinnerungen, die im Gespräch ausgetauscht werden, sind dabei kein genaues Abbild der Vergangenheit, selbst wenn Fotografien als Erinnerungstütze dienen. Vielmehr wird aus einer Fülle von Ereignissen der Schulzeit ausgewählt und eine Interpretation der gemeinsamen Vergangenheit entwickelt (vgl. Erll 2016, 25; 26).

Frank Weber nannte unterschiedliche Personengruppen, mit denen er sich über die Schulzeit austauscht:

„Ich habe genügend Anknüpfungspunkte durch meine Frau und meine beiden Brüder, die waren auch beide auf dem Weierhof. Die räumliche Nähe, dass man gelegentlich jemanden trifft, sei es einen Mitschüler, einen Schüler oder einen Lehrer. Es ergibt sich immer wieder“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84).

Seine Frau verwies ebenso auf die beiden Söhne. Bei Martina Linden fungierten ihre Freunde häufiger als Gesprächspartner, als ihre Familie:

„Am ehesten, wenn ich mich mit Freunden treffe. Das macht man mit Freundinnen, privat. Mit meinen zwei Männern eher weniger“ (Interview Martina Linden, NPG '87).

Auch Harald Reimer erzählte von verschiedenen Gesprächspartnern, mit denen er sich auch noch im Erwachsenenalter über die Schulzeit unterhielt: „Wenn man sich von der Schule trifft, dann redet man darüber, aber ansonsten Nein. Man redet mit den Klassenkameraden drüber oder wenn dich jemand fragt: ‚Wie wars denn so?‘ In so einer Situation wie jetzt!“ (Interview Harald Reimer, HS '78).

Es gibt also verschiedene Gesprächspartner und diverse Gesprächsanlässe, um sich über Themen über die Schulzeit auszutauschen. Bei einer dieser Gruppen handelt es sich um die Freunde und Mitschüler, mit denen man einen Großteil der Schulzeit verbracht hat. Tanja Schmidt berichtete:

„Wenn wir zusammensitzen und uns Bilder betrachten, dann kommt es schon oft vor, dass man fragt: ‚Weißt du noch, wie es war? Als wir das und das gemacht haben?‘ Oder grade, wenn wir Bilder sehen, ja, das Thema kommt dann schon oft“ (Interview Tanja Schmidt, HS '95).

Fotografien können den Gesprächspartnern dabei helfen, sich an ihre Schulzeit zu erinnern. Die Fotos können innerhalb der Familie oder des Freundeskreises dazu anregen, sich über die Bilder zu unterhalten. Durch diese Kommunikation wird die Familien- oder Freundschaftsgeschichte tradiert (vgl. Breuss 2000, 41):

„Wenn Gedächtnis und Erinnerung als wichtige Konstitutionselemente von Identität verstanden werden, so erschließt sich hier etwa die Bedeutung von Erinnerungsbildern – die Familienfotografie entstand aus solchen Bedürfnissen heraus im Kontext bürgerlicher Repräsentationsbestrebungen. Die familiäre Fotopraxis ist eine Form der kommunikativen Vergemeinschaftung. Familienfotografie bilden ein visuelles Familiengedächtnis und dienen damit der Herausbildung familiärer Identität“ (Breuss 2001, 12).

Ähnliches passiert, wenn sich Freunde um die Schulfotos versammeln und als Erinnerungsgemeinschaft über die Schulzeit sprechen (vgl. Breuss 2001, 12). Dabei ist diese Erinnerungshilfe einseitig, da die Fotos in der Regel schöne Augenblicke und eine vermeintlich heile Welt festhalten und deshalb nur die Höhepunkte der Familien- und Freundschaftsgeschichten abgebildet sind. Schließlich werden professionelle Fotos und private Aufnahmen oftmals an Familienfesten, in Urlauben und während Übergangsriten gemacht (vgl. Nickel 2014, 68). Das gemeinsame Erinnern von schönen Momenten

scheint also eine Bedeutung für die Freunde einzunehmen, die den Austausch über die Vergangenheit genießen. Nadja Ackermann konnte dafür einen konkreten Grund nennen: „Man redet natürlich mit Leuten darüber, die auch auf der Schule waren, mit denen man auch diese Verbundenheit hat. Das interessiert ja auch keinen, der nicht auf dieser Schule war“ (Interview Nadja Ackermann, NPG '94).

Die Zitate machen deutlich, dass Erzählungen ein wesentlicher Bestandteil von Erinnerungen sind. Da Erinnerungen die Voraussetzung für Identitätsbildung sind, können die Schulerinnerungen deshalb nicht nur das gegenwärtige „Ich“ prägen, sondern gleichzeitig dafür sorgen, dass ein Gruppenidentität entsteht. Das frühere Zusammengehörigkeitsgefühl der Schul-Clique kann nach Jahren noch bestehen, da die gemeinsamen Erlebnisse und die damit verbundenen Erinnerungen die Gruppe zusammenhalten. Der Austausch über diese Momente fungiert somit als Alleinstellungsmerkmal der Gruppe und macht sie so zu etwas Außergewöhnlichem. Die Gruppenidentität und die Erinnerungen bedingen sich gegenseitig, die Schulerinnerungen festigen das Verhältnis der Gruppenmitglieder und die Gesprächspartner festigen wiederum die Erinnerungen an die gemeinsame Zeit (vgl. Maschke 2004, 63).

Die Gespräche sind dabei von verschiedenen Faktoren abhängig. Die gemeinsame Gedächtnisbildung wird gleichzeitig auch durch den kulturellen Kontext beeinflusst. Freilich spielt dabei auch wieder die Bedeutungszuschreibung der Zeit für die eigene Biografie eine Rolle. So verändert das „autobiografisch erinnernde Ich“ seine Lebensgeschichte gemäß der aktuellen soziokulturellen Lage. Da die Erinnerungen des Individuums die Gruppe beeinflussen, passen sich auch die Gruppenerinnerungen dem gesellschaftlich anerkannten Kontext an. Die Gruppe verfügt dabei über ein kollektiv-episodisches Gedächtnis. Die Erinnerungen der Gruppenmitglieder stimmen zum Großteil überein. Die Mitglieder erinnern sich alle an die Zeit, den Ort und den Zusammenhang eines Ereignisses. Dieser Vorgang kann als „social remembering“ bezeichnet werden (vgl. Erl1 2005, 89).

Zudem sind die Unterhaltungen auch dadurch beeinflusst, in welchem Kontext man sich an die Zeit erinnert und mit wem man darüber redet: Erinnert man sich mit engen Freunden oder nur flüchtig bekannten Stufenkameraden zurück? Weiß man, dass das Gegenüber gewisse Vorstellungen teilt, oder weiß man nicht genau, ob dem Gesprächspartner etwas Schlimmes während der Schulzeit passiert ist? Spricht eine Person mit den ehemaligen Klassenkameraden über die Schulzeit, dann wird immer eine bestimmte Perspektive eingenommen. Die Kommunikation orientiert sich an dem Adressaten, die Erinnerungserzählungen werden nach Themen gefiltert, die für die Gruppe

relevant sind. Bei dem sogenannten „memory talk“ wird also anders erinnert, als wenn sich ein Individuum ganz für sich allein in seinen Gedanken verliert. Bei dem „group remembering“ oder dem „conversational“ besteht ein Wechselverhältnis zwischen dem Individuum und der Gruppe, das Individuum beeinflusst die Erinnerungen der Gruppe und die Erinnerungen der Gruppe beeinflussen wiederum die Erinnerungen des Individuums (vgl. Erll 2005, 88).

Für Eleonore Birnbaum gehörten nicht nur ihre Schulfreunde zur Gruppe von Menschen, mit denen sie gelegentlich über die Schulzeit sprach:

„Mit den Eltern habe ich früher drüber geredet oder jetzt noch mit dem Papa oder wenn Bekannte kommen. Wenn man dann gemeinsam über früher erzählt, das müssen jetzt noch nicht mal die ehemaligen Schulfreundinnen sein, sondern auch andere Bekannte“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG ‘76).

Auch Martina Linden berichtete, dass Gespräche über die Schulzeit in ihrem Alltag eher eine Ausnahme als die Regel sind: „Vielleicht ab und an, dass ich zum Matthis sag: ‚Bei mir damals war das so.‘ Das kommt schon ab und an mal, ganz situationsbedingt. Aber nicht ständig“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87). Dennoch scheint es einen gewissen Wunsch nach einem Austausch über diese Zeit zu geben. Sonst würden die Interviewpartner wie Nadja Ackermann nicht darüber sprechen:

„Man redet darüber, weil man selbst Kinder hat. Dadurch, dass man eigene Kinder hat, redet man über die Schulzeit und erzählt, wie man das selbst gemacht hat, damit man denen den Druck rausnimmt, den man sich selbst gemacht hat“ (Interview Nadja Ackermann, NPG ‘94).

Dies zeigt auch, dass man nicht unbedingt gemeinsam die Zeit erlebt haben muss, um sich über die gemachten Erfahrungen auszutauschen. Gleichwohl deutet es aber auch darauf hin, dass es ein Bedürfnis geben kann, sich mit seiner Familie über die Vergangenheit zu unterhalten. Dabei ist es nicht von Bedeutung, dass ihr Mann in einer anderen Region zur Schule gegangen ist oder ihr Sohn in einer globalisierten Welt kulturiert wurde. Die Gespräche über die individuellen Erfahrungen können trotz aller Unterschiede verbinden und ein Gespräch initiieren. Somit wird erneut deutlich, dass das Thema eben nicht an eine Generation gebunden ist, sondern intergenerationell interessant sein kann und als Gesprächsgegenstand verstanden wird.

Freunde und die Familie bilden dabei den sozialen Rahmen für die Erinnerungserzählungen. Die Menschen, die die Interviewpartner umgeben, helfen dabei, die Erinnerungen abzurufen, und beeinflussen dabei zeitgleich die Erinnerungen. Die Erzählungen

über die Schulzeit sind also nicht nur dafür da, sich der eigenen Vergangenheit bewusst zu werden, vielmehr können sie auch dabei helfen, ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen. Dabei beeinflussen die Erzählungen nicht nur die Erinnerungen, ferner wirkt der soziale Rahmen auf die Narrationen ein. Hierbei kann festgehalten werden, dass die Gruppe einen typischen Bestand an Erzählungen hat, die für eben diese Gemeinschaft relevant sind. So gibt es in den Gruppen einen bestimmten Vorrat an Geschichten über die Vergangenheit, von denen in der Gegenwart berichtet wird. Dabei können für die Schulfreunde andere Themen interessant sein als für die eigene Familie. Erinnert wird in beiden Fällen an das, was im Hier und Jetzt wichtig erscheint, um sich von anderen Gruppen abzugrenzen. Dabei ist es weniger zentral, dass alle Details übereinstimmen, bedeutsam ist vielmehr das Miteinandersprechen (vgl. Erll 2016, 27; 28):

„Bei der gemeinschaftlichen diskursiven Aushandlung von Erinnerungen spielen also nicht nur mnemische Faktoren eine Rolle, sondern auch soziale, linguistische, rhetorische und nicht zuletzt ästhetisch-narrative“ (Erll 2005, 87).

Die Aufgabe des gemeinsamen Erinnerns und Erzählens ist also die Identitätsbildung und Repräsentation wie auch die Kommunikation als soziale Interaktion. In den Erzählungen findet dabei eine narrative Glättung statt, nicht alles wird genau erinnert und wiedergegeben. Dies liegt auch daran, dass die Rückbesinnung auf die Vergangenheit von einem vorläufigen Endpunkt aus stattfindet. Die Bewertung des Vergangenen kann sich mit dem Moment verändern, an dem man sich erinnert und das Geschehene durch neue Erfahrungen anders bewertet. In den Erzählungen kann es so zu Verdichtungen, Übertreibungen oder Rationalisierungen der Ereignisse kommen, wodurch sich die Erinnerung im Laufe der Jahre verändern kann (vgl. Erll 2005, 89).

In Bezug auf die gemeinschaftlichen Erinnerungen kann also festgehalten werden, dass das gruppenbezogene ins Gedächtnisrufen eine Verbindung schafft. Die gemeinsamen Gespräche über die Schulzeit finden dabei mit Personen statt, zu denen man eine recht nahe, emotionale Bindung hat. Mögliche Gesprächspartner stellen dabei die in der Arbeit beschriebenen Akteursgruppen, also die Mitschüler, Lehrer oder Familienmitglieder dar. Diese haben teilweise gemeinsam mit den Gesprächspartnern die Zeit erlebt und können durch ihre individuellen Gedanken die Erinnerungen der Gesprächspartner ergänzen oder auffrischen. Durch diesen Austausch ist es möglich, ein Erlebnis aus verschiedenen Perspektiven Revue passieren zu lassen und dabei einen anderen Blickwinkel auf das Geschehen zu erhalten. Das Wiederholen der Geschichten bietet sich vor allem als

Eisbrecher während der Klassentreffen an, schließlich schafft die Vergangenheit im Idealfall ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, welche die Gruppenidentität stärkt.

Kommunikation kann also als Grundlage für das Erinnern angesehen werden (vgl. Bretschneider 2018, 57). Informelle Erzählanlässe, wie gemütliche Abende mit Freunden oder die selbstorganisierten Klassentreffen, sind Gelegenheiten, um über die Vergangenheit zu sprechen und Erinnerungen zu festigen. Warum man wie und mit wem über seine Schulzeit sprechen möchte, ist dabei eine individuelle Entscheidung: „Weil es mir Spaß macht, über die alte Zeit zu reden“ (Interview Eleonore Birnbaum, NPG '76). Wenn es keine Freude bereitet, dann gibt es auch selten einen Grund, an einem Gespräch darüber teilzunehmen.

Schulerinnerungen helfen bei der Orientierung in einer Gesellschaft

Das Reden über die Schulzeit erfüllt nicht nur individuelle und gemeinschaftliche Aufgaben, sondern hat auch gesellschaftliche Funktionen. Der Austausch über die Schulzeit kann auf verschiedenen Wegen, durch Sprechen oder Schreiben, stattfinden. Bei der Kommunikation über die Lebensphase werden persönliche Erfahrungen, Wissen, Gedanken und Meinungen ausgetauscht. Der Sender kann im Gespräch gezielt seine Vorstellungen und Erinnerungen mit dem Empfänger teilen. Er entscheidet dabei selbst, worüber er berichten möchte. Erzählt der Empfänger dann von seiner Schulzeit und wird somit zum Sender, können die Kommunikationspartner Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden. So ergeben sich entweder Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Gesprächsthemen oder man merkt, dass das Gespräch stagniert.

Kommunikation als Form von sozialem Handeln hat dabei immer ein Ziel. So kann man über die Schulzeit sprechen, weil man sich schlicht verständigen und austauschen möchte und durch das Gespräch neue Ideen und Sichtweisen entstehen können. Wenn man mit Personen über die Schulzeit spricht, die einem (noch) nicht sonderlich nahestehen, dann verfolgt das Gespräch auch das Ziel, die Person besser in einem sozialen Kontext einordnen zu können. In der Unterredung geht es darum, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festzustellen. Unabhängig vom sozialen Status, der politischen und religiösen Auffassung oder den persönlichen Interessen können viele verschiedene Personen etwas zu diesem Thema beitragen. Das liegt besonders daran, dass der allergrößte Teil der in Deutschland lebenden Personen mindestens einer der beschriebenen Akteursgruppen angehört. Ist man selbst kein Lehrer oder Elternteil eines schulpflichtigen Kindes, so hat man zumindest Erfahrungen in der Schule gesammelt. Ute Weber brachte es passend

auf den Punkt: „Ich denke, es ist ganz egal, in welcher Schule du bist. Du fühlst die Verbundenheit, wenn du diese Gemeinsamkeit hast“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85).

Während der Gespräche wurde also deutlich, dass das Erzählen über die Schulzeit im Erwachsenenalter hauptsächlich drei verschiedene Aufgaben erfüllt. Zunächst wird man sich durch das mündliche Wiederholen und Rekapitulieren dieser Zeit, seiner eigenen Wurzeln bewusst. Das bewusste Erinnern ruft alte Selbstbilder hervor. Diese bilden die Grundlage für die gegenwärtige Identität. Dabei ist es nicht ausschlaggebend, ob man die Schulzeit rückblickend beschönigt oder sich strikt von ihr abgrenzt, sie bleibt trotzdem ein Teil der eigenen Identität. Ein zweiter Aspekt ist das Zusammengehörigkeitsgefühl. Das gemeinsame Erinnern und Erzählen verbinden die Gesprächspartner miteinander. Die Erinnerungserzählungen beeinflussen dabei die Gruppe und das Individuum, diese beeinflussen wiederum die Geschichten. Durch den Dialog mit Fremden von anderen Schulen, aus anderen Regionen oder Ländern, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Schulzeit dabei helfen, das Gegenüber zu verstehen, sich selbst einzuordnen oder abzugrenzen. So können die Schulerinnerungen bei der Orientierung in der Gesellschaft von Nutzen sein.

Reden über die Schulzeit als kulturelle Praxis

Carmela Schreiber berichtete davon, dass sie bei ihren Eltern und Großeltern bemerkt habe, dass die Gespräche über die Schulzeit immer wieder präsent waren:

„Das Reden über die Schulzeit gehört irgendwie immer dazu. Meine Mama, mein Papa oder meine Oma, die haben früher auch schon immer über die Schulzeit geredet. Das gehört einfach dazu im Leben“ (Interview Carmela Schreiber, HS '01).

Hier zeigt sich einmal mehr, dass nicht nur die Interviewpartner im Erwachsenenalter auf Nachfrage den Austausch über ihre Schulzeit suchen. Dies verweist eindeutig darauf, dass die Teilnehmer ein inneres Bedürfnis haben, sich über die Lebensphase der späten Kindheit und Jugend zu unterhalten, Erinnerungen zu kommunizieren und zu erneuern (vgl. Maschke 2004, 13):

„Eine Erzählung, allgemeiner ein Erzählstoff kann nur dann Verbreitung finden, wenn er eine gewisse Aktualität besitzt, wenn es ein soziales Milieu gibt, in dem Interesse an dem Mitgeteilten besteht“ (vgl. Schneider 2020, 205).

Wenn eine Gruppe von Personen sich regelmäßig trifft und gemeinsame Handlungen vollzieht, so kann dies als kulturelle Praxis verstanden werden. Bei einer kulturellen Praxis handelt es sich um eine bestimmte Handlungsweise, die die Kultur betrifft. Kultur

setzt sich unter anderem aus Symbolen, Ritualen und Traditionen, Kommunikation und alltäglichen Praktiken zusammen und fungiert dadurch als mentales und emotionales Orientierungs- und Wertesystem. Die Erinnerungen können ausschließlich über diese Interaktion ausgetauscht werden (vgl. Maschke 2004, 69). Die Erinnerungserzählungen der Gesprächspartner haben gezeigt, dass die Schulgeschichten ein Bedürfnis nach Unterhaltung, Erfahrungs- und Wissensaustausch befriedigen können. In den Erzählungen finden sich auch vorgegebene Erzählstrukturen wie der Schwank, die Rechtfertigungsgeschichte, Erlebniserzählungen oder – besonders in Bezug auf die Klassenfahrten – auch Reiseerzählungen wieder (vgl. Schneider 2020, 199). Da die Schulerinnerungen eine recht lange Lebensperiode umfassen, ergaben sich in den Gesprächen vielfältige Inhalte, die typisch für das alltägliche Erzählen sind. Exemplarisch seien hierbei die Themenbereiche Kindheit- und Jugend, lustige Vorfälle, Kinder und Familie, Freundschaften und Beziehungsleben, Freizeit und Reisen, Krankheit oder Tod genannt (vgl. Schneider 2020, 199). Das individuelle Gedächtnis braucht dabei das Kollektiv, damit Erinnerungen nicht verblasen. Dafür ist die Kommunikation unerlässlich:

„Das Erzählen im Alltag stellt keine literarischen Ansprüche, unterliegt aber – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – gewissen Grundbedingungen allen Erzählens insofern, als in ihm persönliche Erlebnisse, Gehörtes, Gelesenes oder Kommentare zum Zeitgeschehen zu Erzählungen verdichtet und somit erzählenswert werden [...]. Die erzählerische Umgestaltung kann – neben Verdichtungen des dargestellten Geschehens, neben Glättungen, Hervorhebungen und Zuspitzungen – inhaltliche Abänderungen, häufig auch emotionale Botschaften oder moralisierende Bewertungen einschließen“ (Schneider 2020, 198).

Durch die Gespräche wird also eine gewisse Erinnerungskultur vermittelt. Diese hat die kulturelle und soziale Funktion, bestimmte Erinnerungen zu bewahren, weiterzugeben und somit gegen das Vergessen vorzugehen (vgl. Maschke 2004, 63). Durch den Austausch über die Schule, die Vergangenheit und die Jugend kommt der Erinnerungskultur eine gemeinschaftsbildende Aufgabe zu, die einen nicht nur in einer altershomogenen Gemeinschaft verbindet. Die Prägung in der Schulzeit verknüpft diverse Generationen intergenerationell und macht das Thema für verschiedene soziale Gruppen zu einem relevanten Gesprächsgegenstand. Dabei ist zu betonen, dass nicht nur romantisierte Erinnerungen an eine „gute, alte Zeit“ bei der Vergemeinschaftung helfen können. Vielmehr gibt es auch negative Aspekte des Schullebens, die in den gegenwärtigen Erzählungen präsent sind. Da sich Generationen von Schülern über ihre Erfahrungen mit schlechten

Lehrern, schwierigen Prüfungssituationen, Meinungsverschiedenheiten mit Eltern und Klassenkameraden oder dem Vergleich ihrer eigenen Jugend mit der gegenwärtigen identifizieren können, eignen sich auch diese Themen für eine Unterhaltung. Der Austausch darüber zeigt, dass man diese schwierigen Phasen überwunden und im Idealfall an den Problemen von damals gewachsen ist.

Die ausgewerteten Gespräche haben verdeutlicht, dass das Reden über die Schulzeit durchaus als kommunikative, kulturelle Praxis verstanden werden kann:

„Durch Narrationen verleiht der erzählende Mensch seinen Erfahrungen und Handlungen Bedeutung. In diesem Sinne fungiert das Erzählen nicht nur als Medium der Identitätsstiftung, sondern auch als ein kultureller Modus der Welterzeugung [...] So werden heterogene Erfahrungen und Ereignisse durch Erzählungen in einen subjektiv sinnvollen Zusammenhang gebracht, um so den Eindruck eines kohärenten und bedeutungsvollen Selbst zu erschaffen [...] In diesem Sinne gilt das Erzählen nicht nur als Medium der Selbstdarstellung und Identitätsbildung, sondern vielmehr als Mittel zur Selbst- und zur Welterfahrung“ (Monfrini 2018, 38f.).

Die Erzählungen über die Schulerinnerungen sind dabei anlassgebunden und situationsbedingt, sie werden von Individuen oder Gruppen erzählt, die sich von eben jenem Inhalt angesprochen fühlen (vgl. Schneider 2020, 198). Die Erinnerungen an die Schulzeit fungieren als Teil der kulturellen Bildung und bieten Orientierung. Zentral ist dabei, dass das Thema individuell beurteilt und von Emotionen geprägt wird, die Bewertung erfolgt dabei aus einer gegenwärtigen Perspektive. Das Erzählen über die Schulzeit als kulturelle Praxis setzt dabei die Anwesenheit verschiedener Gesprächspartner voraus. Erst dann können Geschichten ausgewählt, ausgetauscht, verglichen oder bewertet werden. Dabei hat die Kommunikation eine symbolische, praktische, kognitive, narrative und ästhetische Dimension. Die Gespräche über die Schulzeit können dabei gleichermaßen unterhalten, wie belehren, Wissensaustausch stimulieren, bei der Abreaktion von Gefühlen helfen und der Selbstdarstellung dienen (vgl. Schneider 2020, 199). So lässt sich durchaus sagen, dass die Schulerinnerungen ein Fundament bilden, das verschiedene Generationen verbinden kann.

6.4 Erinnerungsort Schule?

Die Schulzeit ist ein Thema, das zahlreiche Menschen auf der ganzen westlichen Welt in ihrem Leben begleitet, unabhängig von Alter, Geschlecht oder dem sozialen Status. Die

Schule mit all ihren Facetten kann als interdisziplinäres und internationales Forschungsfeld betrachtet werden. Gesamtkulturell gesehen wird die Schule in verschiedenen Bereichen thematisiert. So bildet sie den Gegenstand für Literatur, sie ist Aspekt in Filmen, Serien und soll in Theaterstücken nicht nur Heranwachsende unterhalten. „Das fliegende Klassenzimmer“, „Hanni und Nanni“³⁰, „Die Feuerzangenbowle“, „Schloss Einstein“³¹, „Fack ju Göthe“, „Frau Müller muss weg“³², „Das schweigende Klassenzimmer“³³ oder „Klassentreffen“³⁴ sind nur einige Beispiele, die zeigen, wie umfangreich sich die Literatur, das Theater, Kino und Fernsehen mit der Schulzeit auseinandersetzen und welche Popularität das Thema seit Jahrzehnten hat. Schließlich wurde „Die Feuerzangenbowle“ 1944 gedreht, während der Improvisations-Film „Klassentreffen“ erstmals im März 2019 ausgestrahlt wurde. Auch in den Tageszeitungen und Online-Artikeln wird öffentlich immer wieder über die Vor- und Nachteile der Bildungspolitik debattiert. Der PISA-Schock³⁵, die Kontroverse über das Schreiben nach Gehör oder die Einführung von G8 haben für einen medialen Aufschrei gesorgt. Die Erziehungswissenschaften, die Psychologie oder die Politologie setzen sich immer wieder mit Fragen zur Schulzeit auseinander und auch für Volkskundler ist das Thema durchaus interessant. Aber kann die Schule und die damit verbundene Lebensphase tatsächlich als Erinnerungsort dienen?

Wissenschaftler wie Maurice Halbwachs, Aby Warburg, Pierre Nora beschäftigten sich im vergangenen Jahrhundert mit Erinnerungen und Erinnerungsorten. Maurice

30 Die Kinderbuchreihe wurde von der englischen Autorin Enid Blyton verfasst. Darin beschreibt sie die Abenteuer von Zwillingmädchen in einem Internat. Die Bücher wurden als Hörspiele vertont und auch in Deutschland mehrfach verfilmt (vgl. DDB Enid Blyton 2020).

31 Die Schulserie läuft seit 1998 im Kinderkanal und zeigt das Internatsleben Heranwachsender mit all seinen Aspekten wie Freundschaft, Rivalität, Familienprobleme, schulischen Herausforderungen Liebe und Sexualität (vgl. KiKa Schloss Einstein 2020).

32 Deutsche Komödie aus dem Jahr 2015 thematisiert einen Elternabend in der sich besorgte Eltern gegen die Klassenlehrerin ihrer Viertklässler auflehnen (vgl. Constantin-Film 2015).

33 In dem Spielfilm geht es um eine DDR-Schulklasse, die sich 1956 mit den Aufständischen in Ungarn solidarisiert (vgl. Der Spiegel; Das schweigende Klassenzimmer 2018).

34 Der Fernsehfilm zeigt ein Klassentreffen, das nicht so abläuft, wie Organisatorin Gesa es sich vorgestellt hat (vgl. Das Erste; Klassentreffen 2019).

35 Die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 sorgten für einen medialen Aufschrei, da sich die deutschen Schüler besonders in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern im weltweiten Vergleich im unteren Drittel befanden. Außerdem wurde in der Studie herausgefunden, dass beinahe 24 Prozent der deutschen Schüler nur auf einem niedrigen Niveau lesen konnten. Die Auswertung der PISA-Studien kam zu dem Ergebnis, dass der Unterschied zwischen starken und schwachen Schülern in keinem anderen Land so groß sei, wie in Deutschland. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass PISA lediglich Durchschnittswerte abbildete und kein Wissen des Lernplans abfragte, sondern bestimmte Anwendungen prüfte (vgl. Giesecke 2003, 106; 107). Da im klassischen Unterricht eher theoretisches Wissen vermittelt wird, scheiterten viele deutsche Schüler an den Anwendungsaufgaben (vgl. ebd. 113). Der PISA-Schock sorgte im Anschluss für eine rege Diskussion über die Vor- und Nachteile des deutschen Bildungssystems.

Halbwachs setzte sich beispielsweise mit Hilfe von soziologischen Studien mit der „*mémoire collective*“ auseinander, während Kunsthistoriker Aby Warburg Überlegen zu einem europäischen Bildgedächtnis anstellte. Diese beiden untersuchten zum ersten Mal systematisch das kollektive Gedächtnis als Bestandteil der modernen Kulturtheorie. Pierre Nora griff das Thema des Gedächtnisses in den 1980er-Jahren wieder auf. Im deutschsprachigen Raum beschäftigte sich das Ehepaar Aleida und Jan Assmann mit der Dynamik, der Kreativität und Mehrdimensionalität von kollektiver Erinnerung (vgl. Erll 2011, 15). Dabei spielt der Zusammenhang von kultureller Erinnerung, kollektiver Identität und politischer Legitimierung eine entscheidende Rolle (vgl. Erll 2011, 24). Aleida und Jan Assmann legten dabei mehrere Merkmale für das kulturelle Gedächtnis fest: Identitätskonkretheit, Rekonstruktivität, Geformtheit, Organisiertheit, Verbindlichkeit, Reflexibilität. Soziale Gruppen konstruieren beispielsweise das kulturelle Gedächtnis, da dies eine identitätsstiftende Wirkung hat. Dadurch kann sich die Gruppe von anderen abgrenzen. Zudem bezieht sich das kulturelle Gedächtnis auf die Vergangenheit und wird somit retrospektiv entwickelt. Ferner müssen spezielle Erinnerungsbilder ausgebildet werden, diese Erinnerungsformen werden schließlich durch eine Institution oder eine bestimmte Trägerschaft organisiert. Die Erinnerung wird dabei durch die gesamte soziale Gruppe anerkannt. Die Reflexivität setzt schließlich voraus, dass durch das kulturelle Gedächtnis die alltägliche Lebenswelt der Gruppe mit ihrem Selbstverständnis und Selbstbild reflektiert werden kann. Dabei sind sowohl mündliche als auch schriftliche Überlieferungen zentral zur Ausprägung des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Erll 2011, 25; 26.). Es kann gesagt werden, dass die Erinnerungskultur und das damit verbundene kollektive Gedächtnis nicht nur die Geschichtsschreibung einer bestimmten Gesellschaft umfassten. Vielmehr spielten auch der gegenwärtige Umgang mit Geschichte, die Geschichtspolitik und kulturelle Phänomene der Geschichtsdarstellung eine entscheidende Rolle (vgl. Roth 2012, 20).

Eng mit den Gedanken zum kollektiven Gedächtnis und zur Erinnerungskultur sind auch die Erinnerungsorte verbunden. Der französische Historiker Pierre Nora setzte sich in den 1980er-Jahren erstmals eingehender mit jenen auseinander. Damals fand eine breite, interdisziplinäre Beschäftigung mit dem kollektiven Gedächtnis als „konstituierendes und kontinuierendes Phänomen“ (Erll 2011, 25) statt. Erinnerungsorte können vieles sein: geographische Orte, Gebäude, Denkmäler, Gedenktage, historische Persönlichkeiten, bekannte Kunstwerke, Texte oder symbolische Handlungen (vgl. Erll 2011, 26).

Somit können die Erinnerungsorte der Deutschen mit realen Orten wie der Wartburg, dem Brandenburger Tor oder dem Holocaust-Mahnmal in Berlin, verbunden werden. Dabei dienen die Denkmäler, Gedenkstätten und Dokumentationszentren der Erinnerung, die in neue Symbole überführt werden soll (vgl. Roth 2012, 11). Die kollektiven Erinnerungen können sich zudem auch in einem Ritual, einem Brauch, einer Gestalt oder einem Symbol ausdrücken. Große deutsche Persönlichkeiten wie Johann Sebastian Bach oder Johann Wolfgang von Goethe können ebenso als Erinnerungsort dienen wie die Märchen der Brüder Grimm, das Nibelungenlied oder der Weißwurstäquator (vgl. François & Schulze 2001, 5; 6).

Aus diesen Überlegungen resultieren bereits drei verschiedene Dimensionen der Erinnerungsorte: Eine materielle, eine funktionale und eine symbolische Dimension. Bei der erstgenannten Dimension geht es um den materiellen Teil einer bestimmten Zeit oder einer Epoche. Dazu können greifbare Dinge wie Denkmäler, Schmuckstücke, Bücher oder Gemälde gezählt werden. Ferner gehören aber auch Ereignisse wie das Wunder von Bern oder der Kniefall von Willy Brandt dazu. Diese materiellen Gegenstände müssen in der jeweiligen Gesellschaft eine Aufgabe erfüllen. Zum Beispiel dient ein Schulbuch offensichtlich der Wissensvermittlung. Bei einer Schweigeminute, die auf ein vergangenes Ereignis verweist, geht es darum, sich daran zu erinnern. Die symbolische Dimension entsteht dann, wenn Handlungen beispielsweise zu Ritualen werden (vgl. Erll 2011, 26). Außerdem wiederholen sich Rituale zyklisch und sorgen somit für den Zusammenhalt, die Stabilität und das Identitätsbewusstsein einer Gruppe (vgl. Zwernemann 2005, 379). Dabei setzen diese Prozesse die „Herkunft aus der Vergangenheit und Wirkung in Gegenwart und Zukunft voraus“ (Zwernemann 2005, 380). Das ist auch der entscheidende Unterschied von Erinnerungsorten zu anderen kulturellen Objektivierungen (vgl. Erll 2011, 27).

Während Individuen subjektive Erinnerungen mit den oben genannten Erinnerungsorten verbinden, bildet die Umgebung, in der man lebt und aufwächst, den Rahmen und die Form für gemeinsame, kollektive Erinnerungen. Ein Kollektiv ohne gemeinsame Wurzeln, Denkmäler, Mythen, Riten, geschichtliche Ereignisse und bedeutende Persönlichkeiten scheint undenkbar. Dabei hilft die Erinnerung an die Vergangenheit, die Gegenwart zu registrieren und zu reflektieren. Erinnerungsorte wirken also identitätsstiftend, dabei können verschiedene soziale Gruppen unterschiedliche Erinnerungsorte haben (vgl. François & Schulze 2001, 13; 14).

Manche dieser Orte bewegen sich über einen langen Zeitraum zwischen Vergessen und Erinnerung. Dazu könnte man beispielgebend die Varusschlacht zählen. Anhand derer erkennt man gut, dass die Orte besonders an Jubiläen eine große Konjunktur erfahren und in das Gedächtnis einer breiteren Bevölkerungsschicht gerufen werden können. Dadurch, dass immer wieder Identitätsdebatten aufflammen, sind Geschichtsbilder in der Gegenwart ebenso plural wie populär (vgl. Roth 2012, 16). Andere Erinnerungsorte sind besonders für Zeitgenossen aktuell, hier ist es ungewiss, inwieweit sie mehrere Generationen überdauern werden.

Eine Gemeinsamkeit der Erinnerungsorte ist jedoch, dass eine Gruppe von Menschen etwas mit ihnen verbindet. Die Erinnerung kann dabei positiv oder negativ besetzt sein. In beiden Fällen sind die Erinnerungsorte eng mit der Identität und Enkulturation der Gruppe verknüpft.

Bevor ein Erinnerungsort entstehen kann, muss es den Wunsch geben, etwas zu bewahren und im Gedächtnis festzuhalten. Dabei können prinzipiell alle kulturellen Phänomene, ob sie nun von materieller, sozialer oder mentaler Natur sind, zu einem Erinnerungsort avancieren (vgl. Erll 2011, 21). Der Großteil der Interviewpartner gab an, dass sie nach dem Abschluss erst mal froh waren, die Schule nicht mehr sehen zu müssen. Ute Weber erinnerte sich: „Nach dem Abi denkt man erst Mal, mir gehört die Welt. Und auf einmal merkt man, wie groß diese weite Welt ist und dass diese große, weite Welt ganz andere Anforderungen an einen stellt“ (Interview Ute Weber, Weierhof '85). Für ihren Ehemann nahm die gemeinsame Schule trotzdem noch im Erwachsenenalter eine bedeutsame Stellung ein:

„Wenn es gut läuft, dann habe ich mindestens zehn Prozent meines Lebens in der Schule verbracht und das auch noch der Teil, in dem man am beeinflussbarsten ist. Natürlich ist es dann wichtig. Ich fände es merkwürdig, wenn jemand sagt, dass er damit gar nichts mehr zu tun hat“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84).

Das Schulgebäude kann für den Einzelnen einen geografischen Erinnerungsort darstellen, den man immer wieder besuchen, riechen und fühlen kann. Dadurch können die eigenen Erinnerungen wieder verstärkt werden. Frank Weber besucht den Weierhof auch noch, nachdem seine beiden Söhne die Schule mit Abitur verlassen haben: „Das ist einfach eine Zeit, an die ich mich gerne zurückerinnere. Wenn die Zeit heute keine Rolle mehr spielen würde, dann würde ich auch nicht die Nähe zu der Schule suchen“ (Interview Frank Weber, Weierhof '84). Die Erinnerungen an seine Schulzeit sind ausschlaggebend dafür, dass

er noch heute das Bedürfnis verspürt, gelegentlich zum Weierhof zurückzugehen und seinen Gedanken nachzuhängen. Um die Schule nicht nur von außen zu sehen, nahm er mehrfach am ‚Tag der offenen Tür‘ teil: „Ich war auch manchmal am ‚Tag der offenen Tür‘ da. Es ist immer noch ein Zurückdenken, eine Erinnerung da, die so positiv ist, dass ich sie suche“ (Interview Frank Weber, Weierhof ‘84). Die emotionale Bindung zu der Institution, in der seine Brüder, seine Frau und seine Kinder ebenfalls unterrichtet wurden, kombiniert mit den positiven Gedanken an seine Vergangenheit dort, sorgt für eine gewisse Sehnsucht, seine Erinnerungen in und um das Gebäude aufzufrischen. Dafür braucht er nicht die Klassengemeinschaft oder die Gesellschaft von Freunden oder seiner Frau, das Gebäude als Erinnerungsort genügt ihm. Vermutlich gibt ihm schon allein das Gebäude ein Gefühl der Geborgenheit und Stabilität. Und auch für Linden ist das Gebäude des NPGs zu einem persönlichen Erinnerungsort geworden:

„Es sind gute Gefühle, wenn ich heute durch die Schule gehe. Da kommen so alte Gefühle hoch, weil sich eben innerlich nichts am Gebäude geändert hat. Durch die Sanierung ist mal gestrichen worden, vielleicht, aber sonst ja gar nichts. Aber sonst ist es ja noch wie früher, ich hab da schöne Erinnerungen im Kopf, die da hochkommen“ (Interview Martina Linden, NPG ‘87).

Auch sie erlebte die Gefühle in diesen Momenten allein und setzt sich mit ihrer persönlichen Vergangenheit auseinander. Die Schulgebäude und die damit verbundenen Schulzeit können subjektiv mit Emotionen aufgeladen und so wortwörtlich zu individuellen Erinnerungsorten werden.

Wie emotional ich selbst mit dem Gebäude verbunden bin, wurde mir erst klar, als der Verlust des Hauses denkbar wurde. Am 21. Juni 2019, dem Freitag nach Fronleichnam, ging um kurz vor 18 Uhr die Sirene in meinem Geburtsort. Ich dachte mir nichts dabei, als die Freiwillige Feuerwehr von Orbis in Richtung Kirchheimbolanden ausrückte. Da ich am Abend mit Schulfreunden auf der Bierwoche in Kibo verabredet war, scrollte ich gedankenverloren durch Facebook, um den Eintrag mit dem Programm für eben diesen Abend zu finden. Kurz nach 18 Uhr entdeckte ich zufällig den Post einer Buchhändlerin aus Kirchheimbolanden. In dem Eintrag fragte sie, was in der Dr.-Heinrich-von-Brunck-Straße los sei. Mehre Straßen seien durch die Polizei gesperrt worden und sie habe gehört, dass das Nordpfalzgymnasium in Flammen stehe. Genauer gesagt schrieb sie, dass es lichterloh brenne. Obwohl es sich lediglich um eine unbestätigte Behauptung handelte, versetzte mir der Gedanke an die brennende Schule einen Stich ins Herz. Die Nachricht verbreitete sich schnell über Facebook und WhatsApp. In der

Chatgruppe mit meinen Schulfreundinnen war der angebliche Brand sofort ein Thema. Alle zeigten sich äußerst bestürzt und jeder hoffte, dass es sich um eine Fehlinformation handeln könnte. Um 18:58 Uhr erhielt ich eine Meldung des Katastrophenwarndienstes Katwarn, der über einen Großbrand in Kirchheimbolanden informierte. Darin hieß es: „Bitte schließen Sie sofort alle Fenster und Türen. Schalten Sie die Lüftungsanlagen und Klimaanlage ab. Achten Sie auf Lautsprecherdurchsagen.“ Der Facebook-Post schien also einen wahren Kern zu haben.

Wie ich später erfuhr, wurde auch in den jeweiligen Klassen-Chatgruppen von Nadja Ackermann und Martina Linden über das Thema gesprochen, Informationen und Gedanken wurden ausgetauscht. Kurze Zeit später erhielt ich die WhatsApp-Nachricht eines befreundeten Polizisten und freiwilligen Feuerwehrmanns, der kurz erklärte, dass nur die Turnhalle der Schule brenne. Zu diesem Zeitpunkt war in der Chatgruppe der Klasse von Nadja Ackermann bereits ein Foto der brennenden Halle aufgetaucht. Überraschenderweise war ich sofort erleichtert. Die Sporthalle war schließlich schon sehr alt. Ein Neubau des Gebäudes und neue Geräte würden dem Unterricht sicher zugutekommen. Außerdem war es Sommer, der Sportunterricht fand dann nicht in der Halle statt. Danach schämte ich mich etwas für meine Gedanken, schließlich würde durch den Brand ein hoher Sachschaden entstehen und die Löscharbeiten waren für die Feuerwehrmänner und -frauen nicht ungefährlich. Dennoch war ich nicht allein mit diesen Empfindungen. Viele Bekannte zeigten sich während der Feierlichkeiten zur Bierwoche erleichtert, dass es die Turnhalle und nicht das Schulgebäude getroffen hatte. Der Großteil erklärte, dass es sowieso Zeit gewesen sei, dass die Turnhalle erneuert werden würde (vgl. Feldtagebuch 21.06.2019). Das Presseportal der Polizei fasste die Ereignisse des Freitagabends wesentlich nüchterner zusammen:

„Am Freitag, dem 21.06.2019 wird in den frühen Abendstunden eine Rauchentwicklung ausgehend vom Nordpfalzgymnasium gemeldet. Die Feuerwehr Kirchheimbolanden kann einen Brand in der Turnhalle feststellen und beginnt unmittelbar mit den Löscharbeiten. Nach ersten Erkenntnissen bricht das Feuer in einem Geräteraum unter der Zuschauertribüne aus. Die Turnhalle war zum Zeitpunkt des Brandausbruchs nicht belegt. Der Geräteraum brennt vollständig aus. Durch den entstandenen Rauch und die intensiven Löscharbeiten dürfte es zudem zu umfangreichen Folgeschäden kommen. Die Ermittlungen werden durch den Kriminaldauerndienst aufgenommen, die Brandursache ist jedoch bis lang noch nicht geklärt“ (Presseportal Polizei 2019).

Nimmt man nun an, dass mit vertrauten Gebäuden ein gewisses Gefühl der Zugehörigkeit und Heimat verbunden werden kann, dann kann die Zerstörung des Bauwerks durchaus starke Emotionen auslösen. Im großen Stil konnte man dies beobachten, als Notre-Dame in Paris im April 2019 und sich zahlreiche Menschen weltweit bestürzt zeigten (vgl. SZ 2019). Der Verlust von Heimat ist ein Problem, das verschiedene Bevölkerungsschichten bewegt. Die Heimat wird häufig mit Vergangenheit, Sicherheit und Geborgenheit assoziiert und dient jedem einzelnen Menschen als individuelles Erinnerungskonstrukt (vgl. Krauss & Scholl-Schneider 2011, 12).

Diese Annahmen lassen sich auch auf die Schule übertragen. Bei einem plötzlichen Heimatverlust fehlen alle Schritte der Vorbereitung, man kann sich nicht auf eine Veränderung einstellen. Die fehlende Sicherheit ist vermutlich auch der Grund, warum die ehemaligen NPGler so betroffen reagierten, als sie vom angeblichen Brand der Schule hörten. Freilich würden nicht alle Erinnerungen an die eigene Schulzeit mit dem Brand ausgelöscht werden. Fotos, Schulbücher und andere Erinnerungsstücke würden weiterhin untrennbar mit der Zeit verbunden sein und es gäbe auch weiterhin die Möglichkeit, sich mit Freunden und Klassenkameraden über die gemeinsamen Erlebnisse auszutauschen.

Aber sind die Schulen dadurch automatisch kollektive Erinnerungsorte? Vorab lässt sich die These aufstellen, dass sich Schulen im Allgemeinen als Erinnerungsorte für bestimmte Gruppen eignen, wenn von der Gruppe der Wunsch besteht, etwas zu bewahren, was für die Enkulturation und Identität der einzelnen Gruppenmitglieder bedeutsam ist. Die individuellen Erinnerungen prägen aber auch das Gedächtnis von Gruppen, wie die Bewohner des Donnersbergkreises oder die Schulkollektive. Diese Kollektive haben somit ein gemeinsames Gedächtnis. Diese kollektiven Erinnerungen können sich dann in den Schulen selbst manifestieren. So können die Schulen zu Erinnerungsorten für die Klassen- oder Schulgemeinschaft werden. Darauf deutete auch die Reaktionen der bestürzten NPG-Schüler hin, die befürchteten, dass sie das Schulgebäude durch den Brand nicht mehr allein oder in Gruppen aufsuchen und so Erinnerungen generieren könnten. Das NPG wäre in diesem Fall als Erinnerungsort generationsunabhängig und verbindet die Menschen, die dort zur Schule gegangen sind oder dort gearbeitet haben, mit den aktuellen Schülern, Lehrern und Angestellten. Das Gebäude dient dabei als Symbol für die damit verbundene Zeit und die erlebte Gemeinschaft. Die ehemaligen Schüler können stolz auf ihre schulische Herkunft sein, wobei das Gebäude als konkreter Erinnerungsort dienen kann, der immer wieder aufgesucht wird. Verschiedene Gruppen, wie die Freundes-Clique oder gar die ganze Klasse, können zu verschiedenen Anlässen an den Ort

zurückkehren. Die Anlässe sind dabei vielseitig, so können Schulfeste, Präsentationen der Projektwochen, der ‚Tag der offenen Tür‘, Theateraufführungen, Konzerte, Klassentreffen oder Jubiläen der Grund sein, warum man an seine alte Schule zurückkehrt.

Im ersten Teil der Buchreihe „Deutsche Erinnerungsorte“ schreiben Etienne François und Hagen Schulze: „Jedes Schulbuch, jedes Testament, jedes Archiv, jeder Verein, jede Gedenkminute kann als Erinnerungsort beschrieben werden, wenn damit bewußte Überlieferungsabsichten verbunden sind“ (François & Schulz 2002, 18). Gerade bei Jubiläumsfeiern ist es nicht zwingend notwendig, dass alle Ehemalige gleichzeitig ihre Schulzeit dort verbracht haben. Verschiedene Altersgruppen, Freundschaftsquellen oder auch Lehr- oder Reinigungskräfte können die Schulen dann als Erinnerungsort nutzen. Dabei ist es nicht wichtig, ob sie nach ihrer Zeit an der jeweiligen Schule in der Region geblieben sind oder diese verlassen haben. Sie verbinden bestimmte Momente, Werte und Traditionen mit dem Gebäude. Die einstige Zugehörigkeit zu der Schulgemeinschaft hat zu ihrer Gruppenkulturation beigetragen.

Diese intergenerationelle Gemeinschaft entsteht nicht nur dadurch, dass man viel Zeit am gleichen Ort – dem Schulgebäude – verbracht hat. Denkmäler und Erinnerungstafeln erinnern an die Gründung der Schule und an die Persönlichkeiten, die sich für die Schulgemeinschaft stark gemacht haben. Gedenkfeiern oder Publikationen anlässlich der Schulgründung lassen unterschiedliche Jahrgänge zusammenkommen.

Durch die verbindenden Elemente wird die Funktion von Schulen als Erinnerungsort deutlich. Sie sollen generationsübergreifende Gemeinschaften stiften. Dieses Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht auch durch symbolische Handlungen während und nach der Schulzeit. So können die Ehemaligen bestimmte Handlungsmuster deuten und sind mit den Traditionen der Schule vertraut. Zudem haben sie alle die Einschulung, die offizielle und inoffizielle Abschlussfeier oder die Zeugnisübergabe am Ende eines Schuljahres erlebt. Dies lässt sich allerdings nicht nur auf die untersuchten Schulen übertragen. Vieles deutet darauf hin, dass eben jene Elemente Teil des kollektiven Gedächtnisses der Deutschen sind.

Kann man also den Weierhof, das Nordpfalzgymnasium und die Georg-von-Neumayer-Schule als kollektive Erinnerungsorte für Schüler und Ehemalige bezeichnen? Denkt man daran, dass Erinnerungsorte auch durch ihre Langlebigkeit gekennzeichnet sind, könnte man daran zunächst zweifeln. Schließlich bestehen die Schulen in ihrer heutigen Form erst seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Deshalb könnte man davon ausgehen, dass sich in den nächsten Jahrzehnten erst noch zeigen muss, welche

Begebenheiten vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis übergeben und inwieweit die Schulgeschichten tatsächlich von den Bürgern der Region als bedeutsam wahrgenommen und als identitätsstiftend erinnert werden.

Nun muss allerdings betont werden, dass sich sowohl der Weierhof als auch das NPG in den jeweiligen Vorgängereinrichtungen verwurzelt sehen, die seit Jahrzehnten in der Region etabliert waren. Der Verweis auf das historische Alter der Schulen deutet darauf hin, dass die Länge des Bestehens als Qualitätsmerkmal gesehen wird, welches die Schulgemeinschaften mit Selbstbewusstsein erfüllen kann und deshalb besonders betont wird. Anders als die Georg-von-Neumayer-Schule verweisen die Gymnasien auf ihren Internetseiten auf ihre historische Tradition. Ziel davon kann sein, den Schulen somit eine größere Bedeutung für die Region und gleichzeitig eine gewisse Würde zuzuschreiben. Auch bei der Vorstellung der weiterführenden Schulen im Januar 2021 in der Rheinpfalz, die den ‚Tag der offenen Tür‘ während der Corona-Pandemie ersetzen sollte, wird die lange Geschichte des NPGs betont. Bereits im ersten Satz des Artikels wird auf die 1681 gegründete Lateinschule verwiesen (vgl. Donnersberger Rundschau 20. Januar 2021). Dabei ist erwähnenswert, dass (vermeintlich) alte Traditionen Schüler und Lehrer mit Stolz erfüllen können, was dazu führen kann, dass diese Traditionen noch einmal bewusster gepflegt und als Besonderheit hervorgehoben werden (vgl. Kipar 1994 57). Mit Jubiläumsfeiern und Publikationen zur Schulgründung konstruieren die Schulen als soziale Gruppe aktiv das kulturelle Gedächtnis mit seiner identitätsstiftenden Wirkung. Die beiden Gymnasien bestimmen dabei die Erinnerungsform (Schulfest, offizielle Jubiläumsveranstaltung in der Aula, Veröffentlichung von Festschriften) und werden als Organisatoren tätig. Durch mündliche und insbesondere schriftliche Überlieferungen, wie bei den Schülerzeitungen, Zweijahresschriften oder den Jubiläums-Publikationen, wird an die Ursprünge der Schulen erinnert und dementsprechend das kulturelle Gedächtnis der Schulgemeinschaft weitergegeben. So werden die Vergangenheit und ihre Interpretation verschriftlicht und für die nächsten Generationen festgehalten.

Eine Überlieferungsabsicht von Seiten der Gymnasien ist also gegeben. Die Vergangenheit wird dabei aktiv zur kollektiven Erinnerung gemacht, um der Gruppe einen Sinn zu geben: „Keine Gemeinschaft ohne Gedenkfeiern und Denkmäler, Mythen und Rituale, ohne die Identifizierung großer Persönlichkeiten, Gegenstände und Ereignisse der eigenen Geschichte“ (François & Schulze 2002, 13). Aber nicht nur die Gymnasien haben als Institution ein Interesse daran, dass die Schulen im kulturellen Gedächtnis der Region verankert sind. Auch Ehemalige nehmen die Gebäude als bedeutsam für ihr Leben

wahr, wenn sie an Jubiläumsfeiern teilnehmen oder eine Festschrift kaufen. Dass die Schulgebäude tatsächlich Erinnerungsorte eines kleinen Kollektivs sein können, zeigt das Bedauern der Teilnehmer des Klassentreffens der 10b im März 2019, als sie erfuhren, dass die geplante Schulführung nicht stattfinden konnte. Die Wurzeln der Klassengemeinschaft liegen schließlich in dem Schulgebäude. Auch dass die Goldabiturienten am Tag der Abiturfeier durch die Schule geführt werden, im Lehrerzimmer essen und dort einen Ort bekommen, um sich an ihre Abiturzeit vor über 50 Jahren zu erinnern, zeigt, dass es sozial anerkannt ist, an gewissen Gelegenheiten zur Schule zurückzukehren, um sich zu erinnern. Die Schulgebäude werden also bei Schuljubiläen, Klassen- oder Ehemaligentreffen zu Orten kollektiver Erinnerung.

Auffällig ist, dass sich die Gymnasien augenscheinlich mehr mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen als die GvNS. Zumindest auf der Homepage der Schule werden die geschichtlichen Entwicklungen der vergangenen Jahrzehnte nicht erwähnt. Im Kontrast dazu steht die Aussage des Schulleiters, der im Artikel der Donnersberger Rundschau durchaus auf die Geschichte der Schule verwies. Dort wird er zitiert: „Wir sind eine Schule mit sehr langer Geschichte, aber wir haben immer Leute, die nach vorne schauen“ (Donnersberger Rundschau 22. Januar 2021). Der Titel des Artikels lautet „Georg-von-Neumayer-Realschule plus: Aus Tradition innovativ“, dennoch fehlt jeder Hinweis auf die Schulgründung und ihre Wurzeln in der Hauptschule.

Der gegenwärtige Umgang mit der eigenen Historie spielt allerdings eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit der Erinnerungskultur in den Gymnasien. So setzten sich die Jubiläumsveröffentlichungen des Weierhofs kritisch mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Vorgängereinrichtung auseinander. Während also die Schulgründung als Jubiläum gerne gefeiert und erinnert wird, gibt es historische Aspekte, die weniger positiv im kulturellen Gedächtnis der Schulgemeinschaften verankert sind. Dies verdeutlicht auch ein doppelseitiger Artikel in der Zweijahresschrift des NPGs aus dem Jahr 2019. Der Text wurde von Lehrer Gerhard Fieguth verfasst und setzte sich mit dem Mangel an Beschlussfähigkeit des Lehrerkollegiums im Umgang mit einer Gedenktafel für die gefallenen ehemaligen Schüler des Progymnasiums auseinander. Im April 1922 war in dem alten Schulgebäude in der Amtsstraße eine Gedenktafel für die Schüler, die im Ersten Weltkrieg gefallen waren, angebracht worden. Diese Gedenktafel wurde in den Neubau mit umgezogen und ausgestellt. In der Schule wurde also an die Schüler erinnert, die zwischen 1914 und 1918 „für das Vaterland ihr Leben hingaben“ (vgl.

Fieguth 2019, 15). Während der Sanierung der Schule wurde die Tafel im städtischen Museum eingelagert und auch nach dem Umbau erst mal nicht zurück ins Gebäude geholt:

„Die Rückführung der Gedenktafel war besonders in der Lehrerschaft des NPGs nicht unumstritten. Andererseits gab es ein klares Votum der Fachkonferenz Geschichte ohne Gegenstimme dafür. Wir glauben, dass die auf der Tafel vorkommenden Namen, die es heute so ebenfalls noch in Kirchheimbolanden und im Umkreis gibt, der Schulgemeinschaft zeigen können, dass ein Krieg, wie der Erste Weltkrieg, nicht nur in Verdun geführt wurde, sondern unmittelbar das gesamte Leben aller Menschen in Europa beeinflusste und beeinträchtigte. Insofern sollte uns allen die Gedenktafel Mahnung und Erinnerung unserer Geschichte sein“ (Fieguth 2019, 15).

Anhand dieses Beispiels zeigt sich, dass der gegenwärtige Umgang mit Geschichte eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit der Erinnerungskultur des NPGs hat. Während es 1922 selbstverständlich schien, an die gefallenen Schüler zu erinnern, wurde über dieses Thema 100 Jahre später kontrovers diskutiert. Schule als Erinnerungsort ist somit nicht statisch, sondern dynamisch und verändert sich immer wieder aufs Neue.

Alle drei Schulen sind gleichzeitig reale, soziale und kulturelle Orte, die ehemalige Schüler immer wieder aufsuchen können. Für Freundschaftsgruppen und Klassengemeinschaften können die Gebäude einen Raum für kollektive Erinnerungen bieten, da die Orte eine identitätsstiftende Funktion haben. Während die Gymnasien eine offizielle Erinnerungskultur ausgeprägt haben, wird die Vergangenheit der Georg-von-Neumayer-Schule zumindest auf der Internetseite nicht größer thematisiert. Zudem konnte ich auch keine Jubiläumspublikationen finden, in der die Vergangenheit der Schule bewusst überliefert wird. Die Schulerinnerungen der ehemaligen Hauptschüler, die in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden entstanden sind, sind bisher noch Teil eines kommunikativen Gedächtnisses einer regionalen Gemeinschaft.

Bei den Gymnasien ist die Ausprägung des kulturellen Gedächtnisses wesentlich stärker, da sie schon länger existieren und die Schule über einen längeren Zeitraum gemeinsam besuchten. Die Schulen konstruieren bereits jetzt eine Art des kulturellen Gedächtnisses. Die Feindschaften zwischen den beiden Gymnasien ist ein Teil davon. Heute weiß keiner mehr genau, wie die Rivalität begonnen hat, dennoch wird sie von Jahr zu Jahr weitergegeben, obwohl beide Schulen einen festen Stand und eine Daseinsberechtigung in der Region haben. Zudem veränderte sich in den Gymnasien auch nach der

Oberstufenreform weniger als bei der ehemaligen Hauptschule. Während die GvNS zunächst als Hauptschule fungierte, wurde sie im Zuge bildungspolitischer Reformen zu einer Regionalschule, bevor sie zu einer Realschule Plus umgewandelt wurde. Der Wandel ist hier schon anhand der wechselnden Schulformen deutlicher erkennbar als bei den Gymnasien, wo sich gewisse Elemente seit Jahrzehnten kaum verändert haben. Die GvNS ist für ihre Absolventen außerdem nur eine von mehreren schulischen Stationen. Einige Schüler wechseln nach ihrem Abschluss auf eines der genannten Gymnasien oder auf eines der Aufbaugymnasien der näheren Umgebung, andere besuchen vor den eigentlichen Ausbildungen noch eine Handels- oder Berufsfachschule. Für viele der Gymnasias-ten ist das NPG oder der Weierhof hingegen die einzige weiterführende Schule, die sie jemals besucht haben. Deshalb stellen die Gymnasien für die Interviewpartner eher einen Erinnerungsort da, an den sie gerne zurückkehren, als für die Gesprächspartner der Hauptschule, die den Ort nur besuchen, wenn ihre eigenen Kinder dort zur Schule gehen.

Gemeinsam haben die drei Schulen allerdings, dass viele Menschen der Verbandsgemeinde einen Lebensabschnitt in ihnen verbracht haben und lebensgeschichtliche Erinnerungen mit den einzelnen Schulen verknüpft sind:

„Die biografische Bedeutung von Räumen wird auch in dem Moment sichtbar, in dem narrativ erinnerte Räume nicht nur als räumliche Bezugspunkte dargestellt, sondern mit Emotionen aufgeladen werden [...] Allerdings werden =rte in den Erzählungen nicht nur mit Emotionen aufgeladen, sondern sind auch mit den Menschen, die sich darin aufhalten, untrennbar verknüpft“ (Monfrini 2018, 41).

Unabhängig davon, ob die Schulen nun als Erinnerungsorte im kommunikativen oder im kulturellen Gedächtnis der Region verankert sind, assoziieren viele Bewohner etwas mit den drei Gebäuden. Dadurch ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und Gegenwart der Schulen für die Region durchaus relevant.

7 Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt der Arbeit war die Frage, welche Bedeutung das Reden über die Schulzeit im Erwachsenenalter spielen kann. Um diese Frage beantworten zu können, wurden drei weiterführende Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden untersucht. In der Untersuchung wurden deshalb die subjektiven Einstellungen der Interviewpartner zu ihrer Schulzeit und zu kulturellen Phänomenen der materiellen und immateriellen Kultur betrachtet. Hierbei wurden der räumliche, soziale und historische Kontext bei der Auswertung ihrer Interviewaussagen berücksichtigt. Die Schulzeit lässt nicht nur

Forschungen von Psychologen und Pädagogen zu, vielmehr bietet sie auch für Volkskundler Untersuchungsfelder an. Das Thema lässt sich dabei in verschiedene Forschungsfelder der Kulturanthropologie einordnen. In dieser empirisch-regionalgeschichtlichen Untersuchung waren besonders die Kinder- und Jugendforschung, die Brauch-, Kleidungs-, Sachkultur- und Erzählforschung, die visuelle Anthropologie und die volkskundliche Gemeinde- und Stadtforschung zentral, um sich dem Erinnerungsort Schule anzunähern. Schulerinnerungen und die Erzählungen darüber sind für Volkskundler von Interesse, da in ihnen Kontinuität und Wandel im Alltag der Heranwachsenden deutlich werden können. In den Gesprächen zeigten sich viele kleine Entwicklungen wie das veränderte Kleidungsverhalten von Kindern und Jugendlichen, das entspanntere Lehrer-Schüler Verhältnis, bei dem Schläge mittlerweile keine Rolle mehr spielen, oder die Entwicklung von Brauchelementen zum Schulabschluss, die das alltägliche Leben der ehemaligen Schüler in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden beeinflusst haben oder noch immer prägen. Während es bereits Forschungen zu Mentalitätsveränderungen von Abiturientengenerationen in Süddeutschland (vgl. Mezger 1994), zu den Aktivitäten von Abiturienten in Westfalen (vgl. Kipar 1994 & vgl. Cantauw 2011) oder zu Biografisierungsprozessen und dem kollektiven Gedächtnis in Bezug auf Klassentreffen (vgl. Maschke 2004) gab, sollte diese Arbeit einen Beitrag zum Forschungsfeld Schulen und den Erinnerungen an eben jene Zeit in einer kleineren, ländlichen Region in der Pfalz liefern. Dabei wurden nicht nur Abiturienten zu ihren Erinnerungen befragt, sondern auch Hauptschüler interviewt. Im Mittelpunkt der Gespräche stand nicht nur ein Teil des schulischen Lebens, sondern viele unterschiedliche Momente, begonnen bei der Einschulung auf der weiterführenden Schule, über den Abschluss bis hin zu Klassentreffen, behandelt wurden. Dafür wurde ein methodenpluralistischer Ansatz gewählt, der sich unter anderem aus den leitfadenorientierten Interviews, der Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung und der Analyse von Literaturquellen und materieller Kultur sowie der Foto- und Filmanalyse zusammensetzte.

Nach eingehender Literaturrecherche fanden teilnehmende Beobachtungen und 13 leitfadenorientierte Interviews mit ehemaligen Schülern der heutigen Georg-von-Neumayer-Schule, des Nordpfalzgyrnasiums und des Gymnasiums Weierhof am Donnersberg statt. Da die Personen in verschiedenen Jahrzehnten in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden zur Schule gegangen sind, schien eine Auseinandersetzung mit den historischen Entwicklungen der Bundesrepublik Deutschland unerlässlich. Die ältesten Befragten wurden in den 1950er-Jahren, zur Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs und

der Wiederbewaffnung Deutschlands, geboren. Die frühe Kindheit der älteren Befragten war durch die Enttraditionalisierung, das Aufkommen des Fernsehens und neuer Technologien wie auch die Achtundsechziger geprägt. So erlebten Interviewpartner wie Eleonore Birnbaum, Frank Weber oder Harald Reimer während ihrer Schulzeit die Emanzipation der Frau und den Beginn des RAF-Terrors in den 1970er-Jahren. Die Schüler, die in den 1980er-Jahren zur Schule gingen, wuchsen in einer Zeit einschneidender Ereignisse auf. Der Nato-Doppelbeschluss sorgte dafür, dass 1983 weitere atomare Mittelstreckenraketen in Europa stationiert wurden. Das Reaktorunglück von Tschernobyl bewegte zahlreiche Menschen in der Bundesrepublik und stärkte auch die Partei „Die Grünen“. Nach Jahrzehnten des Kalten Krieges flammten die Hoffnungen einer Annäherung zwischen Ost und West auf, als Michail Sergejewitsch Gorbatschow Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Sowjetunion wurde. 1989 folgte schließlich der Mauerfall. Markus Langer, Nadja Ackermann und Tanja Schmidt gehörten zu den ersten Befragten, die ihren Schulabschluss in einem geeinten Deutschland machten. Die Jahre nach der Wiedervereinigung waren dabei besonders durch die Debatte um den Ort des Regierungssitzes, den Aufbau Ost und die erste Rot-Grüne-Bundesregierung gekennzeichnet. Mit dem Jahrtausendwechsel ergaben sich auch neue Herausforderungen und Möglichkeiten für die Bundesrepublik. Carmela Schreiber, Manuel Jung und Matthias Dippel erlebten während ihrer Schulzeit den PISA-Schock, die Einführung des Euros und die Terroranschläge des 11. Septembers. All diese nationalen und globalen Ereignisse beeinflussten die Heranwachsenden vermutlich in der Ausprägung ihrer eigenen Identität und während ihrer Schulzeit. Dennoch blieben diese großen Themen in den Interviews unerwähnt.

Gleichzeitig wurden die Kindheit und Jugend der Gesprächspartner auch durch die regionalen Begebenheiten im Donnersbergkreis geprägt. Deshalb wurde auch ein Überblick über die Geschichte des Landes Rheinland-Pfalz, der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden und den Gemeinden Kirchheimbolanden und Bolanden selbst gegeben. Kirchheimbolanden ist als Mittelzentrum der kulturelle und wirtschaftliche Mittelpunkt der Verbandsgemeinde. Ein Großteil der Gesprächspartner wuchs in kleineren Ortschaften im Umkreis von Kibo auf. In den Gemeinden ist das Leben noch immer von einer gewissen Überschaubarkeit gekennzeichnet. Viele der Bewohner kennen einander, wodurch die Interviewpartner in einer sozialen Gruppe heranwuchsen, die gleichzeitig Kontrolle und Stabilität bedeuten konnte. Die Enkulturation des Einzelnen innerhalb dieses sozialen Gefüges lenkt die Entwicklungen der Heranwachsenden ebenso wie die

wirtschaftlichen, historischen oder bildungspolitischen Geschehnisse in Deutschland und Rheinland-Pfalz.

Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Vorstellung der Gesprächspartner und Interviewsituationen folgte im Hauptteil die Analyse der Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen. Dabei wurde zunächst der Frage nachgegangen, woran sich die Interviewpartner noch konkret erinnerten. Ins Blickfeld rückten dabei drei Akteursgruppen, die in den Erzählungen immer wieder auftauchten. Die erste Gruppe bestand aus den Lehrern. Das Verhältnis der ehemaligen Schüler zu den Pädagogen wurde mit einem breiten Spektrum von Emotionen geschildert. Einige Interviewpartner wie das Ehepaar Weber oder Eleonore Birnbaum schrieben ihren Lehrern noch immer eine äußerst wichtige Rolle für ihr gesamtes Leben zu, da sie durch den Unterricht nachhaltig geprägt und in ihren Interessen gefördert wurden. Andere wie Hans Hartmann oder Harald Reimer verbinden mit vielen ihrer ehemaligen Lehrer weniger positive Emotionen. Sie erlebten einige Lehrer als ungerecht und wenig an ihrer Arbeit und den Schülern interessiert. Strenge Lehrer wurden jedoch nicht per se von den ehemaligen Schülern der Hauptschule und der Gymnasien abgelehnt oder gar gefürchtet. Rückständige Lehrer „der alten Schule“ wurden hingegen in jedem Jahrzehnt mit unangemessener Strenge, Machtmissbrauch und veralteten Lehrmethoden assoziiert und deshalb kritisiert. Andererseits waren lasche Lehrer nicht beliebter bei den Interviewpartnern. So bewerteten die Gesprächspartner es ebenfalls negativ, wenn die Pädagogen ihrer Rolle als Autoritätsperson nicht gerecht wurden. Alle Gesprächspartner legten großen Wert auf eine Kombination aus Menschlichkeit und Fachkompetenz der Pädagogen. Dabei ist zu betonen, dass das Verhältnis von Lehrern zu Schülern und umgekehrt immer auf zwischenmenschlicher Sympathie und Antipathie basiert. Die Lehrer sind dabei in einer überlegenen Machtposition, da sie die Schüler bewerten und somit ihren Alltag und gleichzeitig ihre Zukunft beeinflussen. In den Erzählungen wurde deutlich, dass diese klaren Machtstrukturen etwas auflockern, wenn sich die Pädagogen und Schüler auf Klassenfahrt befanden oder die Schüler in die Oberstufe kamen. Auch wenn die Interviewpartner unterschiedliche Erfahrungen mit den Pädagogen gemacht haben, stehen die Aussagen nicht unbedingt in einem Widerspruch zueinander. Sie verweisen klar darauf, dass die Lehrkräfte, die Erinnerungen an die Schulzeit, egal ob positiv oder negativ, beeinflussen.

Zur zweiten Akteursgruppe zählen die Familien und dabei insbesondere die Eltern. Hier ist anzumerken, dass die Eltern für jüngere Kinder eine entscheidende Rolle spielten. Sie entschieden, welche weiterführende Schule ihr Kind besuchen sollte, sie

sorgten für die Schulmaterialien, finanzierten die Ausflüge und halfen gegebenenfalls bei den Hausaufgaben. Das Recht, eine Schule besuchen zu dürfen, ist gleichzeitig mit gewissen Pflichten verbunden, die im Familienleben durchaus eine Rolle spielten. Auch wenn es nicht jedem Interviewpartner direkt bewusst war, erfüllten alle Befragten die Ansprüche, die ihre Eltern direkt oder indirekt an sie stellten. Hier ist hervorzuheben, dass die Eltern der Gymnasiasten tendenziell häufiger konkrete Erwartungen an gute oder sehr gute schulische Leistungen ihrer Kinder stellten. Die Eltern der Hauptschüler legten hingegen mehr Wert darauf, dass sich ihre Kinder bemühten und verantwortungsbewusste Erwachsene wurden. Die konkreten Noten schienen dabei eher zweitrangig. Mit zunehmendem Alter nahm der Einfluss der Familien auf die Schüler ab. Die Großeltern, Eltern und Geschwister wurden mehr und mehr zu Gesprächspartnern, mit denen man sich über die Anforderungen der Schule austauschen konnte. Am Schulabschluss nahmen sie dann als Wegbegleiter der Absolventen teil. Im Erwachsenenalter sind die Familienmitglieder wieder Ansprechpartner, wenn man sich über die Schulzeit austauschen und sich an bestimmte Momente, wie die Einschulung oder den Abschluss, erinnern möchte.

Die Mitschüler bilden schließlich die letzte und für die Schulerinnerungen vermutlich bedeutsamste Gruppe. Während der Pubertät findet eine schrittweise Abgrenzung von den Eltern oder Großeltern statt, die Freunde gewinnen mehr und mehr an Bedeutung. So wurden sie zu der primären Bezugsgruppe der Interviewpartner, erste Liebesbeziehungen gewannen während der Schulzeit zudem an Bedeutung. Aber auch Streitigkeiten zwischen den Gleichaltrigen waren sowohl auf den Gymnasien wie auch auf der Hauptschule nichts Ungewöhnliches. Diese Konflikte gehören noch immer zum Erwachsenwerden dazu. Dabei veränderten sich die Beziehungen und Interessen der Interviewpartner, je älter sie wurden. Während die Freundschaften im Kindesalter hauptsächlich in der Schule stattfanden und das Spielen besonders wichtig war, rückten im Teenageralter gemeinsame Unternehmungen in den Vordergrund. Klassenpartys, Zeltlager oder gemeinsame Ausflüge stärkten den Klassenzusammenhalt. Diese Erinnerungen an die Schulzeit können Freunde auch noch nach Jahren miteinander verbinden.

Alles in allem lässt sich zusammenfassen, dass alle drei beschriebenen Akteursgruppen im Erwachsenenalter durchaus eine herausragende Rolle spielen, wenn sich die Interviewpartner an ihre Schulzeit erinnerten. Die Gruppen können dabei nicht nur als Gesprächspartner dienen, die vergangenen gemeinsamen Erlebnisse sind gleichzeitig Inhalte der Gespräche.

In einem nächsten Schritt wurden eben diese gemeinschaftlichen Erfahrungen näher betrachtet. Ein auffälliges Ergebnis, welches aber nicht besonders überrascht, ist, dass besonders außergewöhnliche Situationen in Erinnerung geblieben sind. Während der konkrete Ablauf eines Schultages oder -jahres von keinem der Interviewpartner detailliert beschrieben wurde, spielten in den Erinnerungserzählungen Klassenfahrten, Theateraufführungen oder der Schulabschluss eine hervorgehobene Rolle.

In diesem Zusammenhang soll erneut erwähnt werden, dass die Erinnerungserzählungen nicht nur subjektiv, sondern auch äußerst selektiv sind. Berichtet wird in der Gegenwart das, was dem Erzählenden in diesem Moment wichtig und interessant erscheint. Dies lässt sich an einem kurzen Beispiel erläutern. Lediglich vereinzelt sprachen die Interviewteilnehmer über ihre Religionslehrer, das Weihnachtsfest in der Schulgemeinschaft wurde hingegen häufiger thematisiert. Was gar nicht angesprochen wurde, waren Kommunion, Firmung oder Konfirmation, obwohl diese Übergangsrituale im Leben eines Christen häufig in der gleichen Alterskohorte stattfinden. Die Klassenkameraden gehen also nicht selten auch gemeinsam in den Konfirmationsunterricht. Die Tatsache, dass auch sonst nicht über die Religion gesprochen wurde, legt nahe, dass die Interviewpartner diesen Aspekten ihrer Jugend mittlerweile weniger Bedeutung beimessen und deshalb nicht darüber erzählen. Dabei wuchsen die älteren Gesprächspartner in einer Zeit auf, in der Westdeutschland noch stark durch die Vorstellungen der beiden christlichen Kirchen geprägt war. Und auch in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden wird der Alltag vor 40 oder 50 Jahren durch den christlichen Einfluss gestaltet worden sein. Die Moralvorstellungen, der Kirchgang und die Ruhe des Sonntags waren sicherlich ein Teil der Kindheit und Jugend der älteren Befragten – auch wenn sie diese Gesichtspunkte im Zusammenhang mit ihrer Schulzeit als weniger berichtenswert erachteten.

Ähnlich wie mit dem Thema der Religion verhielt es sich auch mit dem Schultag selbst. Die Interviewpartner beschrieben niemals den Tagesablauf oder Jahresverlauf in chronologischer Reihenfolge. Vielmehr pickten sie sich einzelne Aspekte des Schülerdaseins heraus, um mir in Anekdoten einen Einblick in ihre Jugend zu geben. Dennoch fanden sich einzelne Elemente des Schulalltages in den Gesprächen wieder. Der Schultag begann für die Kinder mit dem Weg zu der jeweiligen Lehranstalt. Wohnten die Kinder nicht im gleichen Ort, in dem sich auch die Schule befand, legten sie die Strecke mit dem Bus zurück. Der Schulbus wurde dabei als Ort beschrieben, an dem man den ersten Kontakt mit den Klassenkameraden hatte, Freundschaften pflegen oder vergessene Hausaufgaben nachholen konnte. In den Erzählungen wurde die Busfahrt durchweg positiv

beschrieben. Viele Interviewpartner sprachen an, dass sie es sehr schade finden, dass Kinder heute von ihren Eltern zur Schule gebracht werden, anstatt den öffentlichen Nahverkehr zu nutzen. Hieran lässt sich eine Veränderung erkennen, die sich durchaus auf weitere Gemeinden in Deutschland übertragen lässt: Während es in den 1960er- oder 1970er-Jahren noch selten war, dass Eltern ihre Kinder mit dem Auto zur Schule brachten, ist es heute nichts Ungewöhnliches mehr. Dieser Befund steht einerseits für eine gesteigerte, individuelle Mobilität. Die Eltern haben die finanziellen und zeitlichen Ressourcen ihre Kinder morgens zu Schule zu bringen, anstatt sie mit anderen Kindern im Bus fahren zu lassen. Andererseits deutet es auf eine Veränderung in der Gesellschaft hin, die Eltern haben ein gewisses Kontrollbedürfnis und wollen anscheinend mit ihren Fahrdiensten sicher gehen, dass das Kind gesund und pünktlich an der Schule angekommen ist (vgl. Egger & Hummel 2016, 141).

Der Unterricht begann an allen drei Schulen um acht Uhr morgens, der Tag wurde durch Phasen der Arbeit und Pausen gegliedert. Der Stundenplan strukturierte den Unterricht, in den Hofpausen hatten die Kinder die Gelegenheit, etwas zu essen, zu spielen oder sich mit den Freunden auszutauschen. Ein Aspekt des Schulalltages, der vielen Interviewpartnern negativ in Erinnerung geblieben ist, waren die verschiedenen Prüfungssituationen. Die Angst vor dem Versagen und die damit verbundenen Schamerfahrungen haben sich in das Gedächtnis der Schüler eingebrannt, besonders wenn es um die Fächer ging, in denen sie weniger erfolgreich waren. In den Gesprächen wurden mehrfach Geschichten des Scheiterns erzählt. Seltener wurde von einer Arbeit oder einem Test berichtet, in denen die Schüler außergewöhnlich gute Leistungen erbracht haben. Hier lässt sich nur spekulieren, ob gute Leistungen in einer Klassenarbeit erzählt werden, um nicht als Streber oder Angeber dazustehen oder ob sich die Momente des Versagens einfach stärker eingepägt haben.

Dies scheint auf den ersten Blick im Gegensatz zu dem Ergebnis zu stehen, dass die Schulzeit im Lauf der Jahre romantisiert wird. Einerseits zeigt sich zwar, dass es immer wieder Momente gab, in denen die Interviewpartner scheiterten. Aus der gegenwärtigen Perspektive wussten die Interviewpartner andererseits, dass die verhaute Arbeit in der achten Klasse heute keinen negativen Einfluss mehr auf ihr Leben hat. Somit konnte eine unterhaltsame Anekdote erzählt werden, über die man gemeinsam schmunzeln konnte, da sich vermutlich jeder an eine ähnliche Situation während der Schulzeit erinnert. Dadurch kann auch ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Gesprächspartnern entstehen, wenn sich der Zuhörende in die Situation des Erzählenden hineinversetzen kann.

Andererseits wird deutlich, dass die Angst vor Prüfungssituationen völlig normal und letztlich nicht der ausschlaggebende Faktor dafür ist, wie die Schulzeit retrospektiv bewertet wird. Dies verweist einmal mehr darauf, dass die Erinnerungen an die Schulzeit und die positive oder negative Einschätzung im Erwachsenenalter von einer Kombination unterschiedlicher Faktoren abhängt.

Die Schüler des Weierhofs verbrachten den ganzen Tag in der Schule, während der reguläre Unterricht an der Hauptschule um 13:10 Uhr endete. Am Nordpfalzgymnasium hatten die Unter- und Mittelstufenschüler ebenfalls im Regelfall sechs Stunden Unterricht. Erst ab der zehnten Klasse gab es nachmittags Unterricht.

Besonders in der Ganztagschule ist das Mittagessen nach wie vor als routinierte Handlung in den Alltag integriert. Die Zeit wird dabei nicht nur zum Essen genutzt. Vielmehr geht es darum, als Tischgemeinschaft zusammenzukommen, gemeinsam Zeit miteinander zu verbringen und sich auszutauschen. Während der Unterricht des Weierhofs am Nachmittag fortgesetzt wurde, mussten die Interviewpartner des NPGs und der Hauptschule in dieser Zeit ihre Hausaufgaben machen und lernen. Anschließend hatten sie die Möglichkeit sich mit Freunden zu treffen oder Hobbies nachzugehen.

Das Schuljahr wurde an allen drei Schulen zudem von wiederkehrenden Veranstaltungen gegliedert und orientierte sich dabei auch am christlichen Jahresverlauf. So startete das Schuljahr stets mit der Begrüßung der neuen Fünfer. Auf den Gymnasien wurde zudem ein ökumenischer Willkommensgottesdienst für die Fünftklässler und ihre Familien organisiert. Am NPG durften alle Schüler daran teilnehmen. Das erste Halbjahr wurde dabei auch durch die Herbstferien und die Adventszeit gekennzeichnet. So berichteten die Interviewpartner davon, dass in der Adventszeit gesungen und Kerzen angezündet wurden. Am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien habe es dann eine Art Schulgottesdienst gegeben. Die christliche Tradition scheint also in allen drei Schulen bis heute prägend für das Schuljahr zu sein, ohne dass eine Schule sich besonders auf eine religiöse Ausrichtung beruft. Das zweite Halbjahr startete nach der Vergabe der Halbjahreszeugnisse. In dem Zeitraum fand dann ein ‚Tag der offenen Tür‘ statt, damit die zukünftigen Fünftklässler und ihre Eltern einen Eindruck von den Schulen erhalten konnten. Zudem wurde in der Schulgemeinschaft gemeinsam Fastnacht gefeiert. Während die Gesprächspartner der Hauptschule und des Weierhofs davon erzählten, dass sie verkleidet in den Unterricht kamen, berichteten besonders die jüngeren NPGler von einer stufenübergreifenden Veranstaltung in der Aula. Dabei ließ sich eine deutliche Entwicklung erkennen, denn in den 1960er-, 70er- und 80er-Jahren sei es noch üblich gewesen, klassenintern zu

feiern und eine Polonaise durch das Schulgebäude zu machen. Daraus habe sich dann eine große Veranstaltung in der Aula entwickelt, die bis heute von den Zwölfklässlern organisiert wird und dem Abiturscherz durchaus ähnlich ist. Im zweiten Halbjahr wiederholen sich weitere Veranstaltungen in einem regelmäßigen Rhythmus. So gibt es auf dem Weierhof und dem NPG jährlich ein Konzert der Schulchöre und der Orchester, zudem werden die Produktionen der Theater-AGs in den Aulen aufgeführt. Die drei Schulen haben gemeinsam, dass Projektwochen organisiert werden und Bundesjugendspiele stattfinden. Zudem feiern die Absolventen ihren Abschluss. An allen untersuchten Schulen gibt es dafür eine offizielle Entlassfeier. Dieser geht an den Gymnasien ein Abigag voraus.

Die Klassenfahrten gehörten für die Interviewpartner zu einem Höhepunkt des Schuljahres. In der Unter- und Mittelstufe ging es bei den meist mehrtägigen Ausflügen hauptsächlich darum, die Gemeinschaft zu stärken und spielerisch Wissen vermittelt zu bekommen. Die Hauptschüler lernten auf ihrer Abschlussfahrt ihre Lehrer noch einmal von einer privateren Seite kennen wie auch die Gymnasiasten während der Studienfahrten in der Oberstufe. Bei den älteren Schülern war der Konsum von Alkohol und der Kontakt zum anderen Geschlecht während der Klassenfahrten ein besonders zentrales Thema. Da die Lehrer nicht alle Schüler überwachen konnten und die tägliche Kontrolle der Eltern fehlte, konnten die Schüler hier ihre Grenzen austesten und nicht selten über die Stränge schlagen. Insgesamt war zu beobachten, dass die jüngeren Gesprächspartner unabhängig von der Schulform an Klassenfahrten ins Ausland teilgenommen hatten. Dies war besonders an der ehemaligen Hauptschule in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren noch eher unüblich. Auf den Gymnasien schien eine Fahrt nach Berlin obligatorisch zu sein. Die älteren Gesprächspartner erlebten dort die strenge Bewachung der Mauer und zeigten sich beeindruckt von der Einreise in die DDR. Die jüngeren Gesprächspartner schätzten die heutige Hauptstadt vor allem wegen ihrer Geschichtsträchtigkeit und den zahlreichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

Während der Klassenfahrten und zu anderen besonderen Ereignissen entstanden Fotografien, die auch im Erwachsenenalter noch gelegentlich von den Interviewpartnern und ihren Familien betrachtet werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass bei vielen Interviewpartnern ähnliche Anlässe aufgenommen wurden. Die Eltern oder Großeltern fotografierten dabei die Momente im Leben der Kinder, die sie für wichtig erachteten. In Bezug auf die Schulzeit waren das besonders die Stationen des Übergangs: Die Einschulung, der Start auf der weiterführenden Schule und der Schulabschluss. Die Eltern dokumentierten dabei die wichtigsten Etappen im Leben ihres Kindes und der Familien.

Von Seiten der Schulen wurde ebenfalls Wert darauf gelegt, dass die Klassen in regelmäßigen Abständen gemeinsam fotografiert und so die Stationen der Schulzeit festgehalten wurden. Die Inszenierung der Klassenkameraden auf diesen Klassenfotos ist immer ähnlich. Die größeren Kinder befanden sich im hinteren Bildbereich, während die kleineren Schüler im Vordergrund standen oder saßen. Die Aufnahmen wurden dabei meist im Klassenzimmer oder vor der Schule gemacht. Die Fotos wurden anschließend nicht nur den Familien zum Kauf angeboten, sondern auch für die Veröffentlichungen von schulinternen Berichten wie der Zweijahresschrift des Nordpfalzgymsiums oder den Publikationen des Weierhofs genutzt. Die Schüler der Gymnasien druckten einige Klassenfotos auch in ihren Abiturzeitungen ab. Gelegentlich stellten die Abiturienten dann die Fotos aus der fünften Klasse nach, um ihre Entwicklung zu zeigen.

Wurden die Schüler selbst zum Fotografen, dann hielten sie die Momente fest, die für sie selbst eine besondere Bedeutung hatten. Die Fotos entstanden während Klassenfahrten, Partys, Projektwochen oder Theateraufführungen. Dabei handelte es sich um nichtalltägliche Momente, die deshalb auch visuell festgehalten werden sollten.

Der Schulabschluss nahm in den Gesprächen viel Zeit ein. Schließlich ist der Schulabschluss in allen drei untersuchten Schulen ein besonderes Ereignis, das mit einer gemeinsamen Abschlussfeier der drei Akteursgruppen begangen wird. Die offizielle Schulentlassungsfeier kann noch immer als Übergangsritus gewertet werden, der den Übertritt der Schüler zu einem neuen Lebensabschnitt zeigt. In den Gymnasien gibt es bis heute allerdings weit mehr rituelle Handlungen, die auf diesen Tag vorbereiten. So fertigen die angehenden Abiturienten beispielsweise eine Abiturzeitung an, bereiten den Abigag vor oder veranstalten Fußballturniere gegen die Lehrer oder andere Schulen. Zur Entwicklung der Abisscherze in Deutschland kann man festhalten, dass es sich zunächst um destruktive Einzelaktionen handelte wie dem Verbrennen von Schulunterlagen. Im Verlauf der vergangenen 50 Jahre entwickelten sich die Abiturstreiche zu größeren Veranstaltungen, deren Ziel es ist, den Unterricht möglichst lange zu verhindern. Während sich zahlreiche Abiturscherze zu Beginn gegen die strengen Hierarchien in der Schule richteten, spielten politische Einstellungen nach und nach eher eine untergeordnete Rolle. Während die Abiturienten Ende der 60er- bis Mitte der 70er-Jahre eher froh waren, die autoritären Schulen hinter sich zu lassen und unbeliebten Lehrern möglicherweise auch einen Denkkzettel zu verpassen, nahmen die Abiturscherze in der Mitte des Jahrzehnts einen freundlicheren Charakter an (vgl. Mezger 1994, 51;52; 53). Diese Entwicklung ist nicht etwa darauf zurückzuführen, dass die Absolventen optimistischer in die Zukunft

blicken konnten, denn der Numerus clausus befand sich weiterhin auf einem hohen Niveau. Die Kritik der Absolventen richtete sich nun weniger gegen die Schulen oder Lehrer, sondern eher gegen das Bildungssystem an sich (vgl. Mezger 1994, 55). Die Oberstufenreform mit der Einführung des Kurssystems veränderte das Abitur maßgeblich. In Zuge dessen entspannte sich das Verhältnis der Abiturienten zu den Lehrkräften, weshalb die Veranstaltungen zum Schulabschluss versöhnlicher wurden. Ein gelungener Abigag konnte dann als Profilierungsmöglichkeit für die einzelnen Abiturienten und den gesamten Jahrgang dienen (vgl. Mezger 1994, 57;63). Durch das veränderte Verhältnis von Lehrern und Schülern wurde der Abigag mehr und mehr zu einer unterhaltsamen Show, die den Alltag der Schule für einen Tag außer Kraft setzt. Die große Herausforderung dabei ist es, die Vorgängerjahrgänge in Kreativität und Individualität zu überbieten und so bei den jüngeren Schülern und Lehrern in Erinnerung zu bleiben. Die Abigags sind auf dem Nordpfalzgymnasium und dem Weierhof mittlerweile eine obligatorische Veranstaltung, die auch als Tradition von den Lehrern und Mitarbeitern der Schule weitgehend akzeptiert wird. Der Ablauf der Veranstaltungen ist durchdacht und wurde zuvor vom Abschlussjahrgang gut geplant. Die Gags sind mit Blockaden und Spielaktionen immer ähnlich aufgebaut. Die Schule wird beim Abigag zu einer großen Bühne, die Abiturienten sind die Regisseure und Drehbuchautoren, während die Lehrer als Schauspieler auf die Vorgaben hören müssen. Die jüngeren Schüler erleben als Publikum diese karnevaleske Show mit vertauschten Rollen und sammeln so Eindrücke, die sie bis zu ihrem eigenen Abiturstreich begleiten werden. Der Abistreich ist für die Absolventen ein spielerischer Übergang vom Schülerdasein in die Welt der Erwachsenen, der Gag stiftet Gemeinschaft und Identität. Der Abigag ist einer der letzten Momente, wo man gemeinsam mit Mitschülern und Lehrern Erinnerungen schafft. Diese werden nach Jahren zu Geschichten, die man bei Klassentreffen gerne erzählt und sich dadurch an die damalige Gemeinschaft erinnert.

Die Abizeitungen, die am Tag des Abiturscherzes verkauft werden, werden als Erinnerungsstücke konzipiert und gesammelt. Dabei kann die Form zwar kreativ gewählt werden, die Zeitungen des Nordpfalzgymnasium und des Weierhofs orientierten sich aber über Jahre hinweg an einer bestimmten Formatvorlage. Die Abiturzeitung ist ein kollektives Stufenprojekt, bei dem alle Abiturienten mit eingebunden werden können. Die Bücher liefen Einblicke in die Eigenwahrnehmung der Abiturienten und zeigen ihren Blick auf die Lehrer, die Schule und ihre Mitschüler.

Was alle drei Schulen mittlerweile gemeinsam haben, ist, dass die Abschlussklassen am letzten Schultag ein gemeinsames T-Shirt tragen, um ihre Einheit zu demonstrieren und sich von anderen Schülern abzugrenzen. Auf den Shirts ist dann das Motto des Abschlussjahrgangs zu lesen, geplant wurde die Gestaltung des unisexuellen Kleidungsstückes von den Schülern selbst.

Auch die offizielle Abschlussfeier an den drei untersuchten Schulen lief über Jahrzehnte hinweg ähnlich ab. Die Zeugnisübergabe wird nicht allein durch die Schule organisiert, die Schüler engagieren sich aktiv und sind an den Planungen beteiligt. Dabei greifen sie auf altbekannte Elemente zurück und produzieren gleichzeitig neue Beiträge. Dies verweist auf den wiederholenden und kreativen Moment von Innovation und Zitation in der Kultur (vgl. Heimerdinger 2005, 519). Neben der institutionellen Inszenierung, die die festliche Kleidung und den formellen Ablauf vorschreibt, können sich die Absolventen einbringen, um die Gemeinschaft ihrer Stufe und die Individualität zu beweisen.

Nachdem zunächst konkrete Erinnerungen an die Schulzeit abgefragt wurden, die im episodisch-biographischen Gedächtnis der Interviewpartner gespeichert sind, ging es im nächsten Schritt darum herauszufinden, weshalb die Interviewpartner über die Schulzeit sprechen und welche Bedeutung die Erzählungen im Erwachsenenalter letztlich spielen. Aus den Interviewergebnissen lässt sich zunächst ableiten, dass das Erinnern an die Schulzeit verschiedene Funktionen erfüllt. Für den Einzelnen ist Schulzeit mit individuellen Emotionen aufgeladen. Die Wahrnehmung erfolgt subjektiv.

Insgesamt lassen die empirischen Daten auf drei Hauptaufgaben schließen. Zum einen erinnert man sich an die eigene Vergangenheit und die Zeit zurück, in der die Grundlagen für das eigene, gegenwärtige „Ich“ geschaffen wurden. Dabei kann man sich von seinem damaligen Habitus abgrenzen oder ihn annehmen. Zum anderen wird durch das gemeinsame Erzählen und Erinnern eine Gemeinschaft mit den Gesprächspartnern gestiftet, wenn sie dieselbe Schule besucht haben oder gar Mitschüler und Klassenkameraden gewesen sind. Zum dritten hilft das Erzählen dabei, sich im sozialen Raum einzuordnen und gleichzeitig abzugrenzen.

Hierbei sei nochmal auf den Erzählanlass verwiesen. Das Interview stellte keine natürliche Erzählsituation dar. Die Gesprächspartner wussten im Vorfeld, dass es um ihre Erinnerungen an die Schulzeit gehen würde und hatten vorab die Gelegenheit, sich passende Themen einfallen zu lassen, Fotografien und Erinnerungsstücke herauszusuchen. Ihnen war dabei sicherlich bekannt, welche Art von Geschichten ich vermeintlich erwarten würde, schließlich entschieden sich viele Gesprächspartner für eher heitere

Schulgeschichten. Dass Erwartungen den Kontext und die Erzählungen beeinflussen, lässt sich an einem dramatischen Beispiel festmachen: In der ARD-Dokumentation „Amok – Erfurt und die Folgen“ berichteten auch ehemalige Schüler 20 Jahre später von dem Amoklauf in Erfurt (ARD Amok 2022). Bei einem solch belastenden und traurigen Erzählanlass erwartet niemand eine lustige Schulgeschichte, ebenso wenig wie bei Interviews über sexuellen Missbrauch in der Schule und Mobbing. Solche Themen wurden im Zusammenhang mit den Schulen in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden nicht thematisiert.

In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Bewertung der Schulzeit ganz individuell erfolgt. Auffällig waren zwei Strategien, sich mit der Schulzeit auseinanderzusetzen. So grenzten sich einige Gesprächspartner klar von ihrem damaligen Ich, ihren damaligen Handlungen und Einstellungen ab. Andere nahmen die Schule als Ort wahr, der die Grundlage für ihre heutige Existenz geschaffen hat. Das erhobene Datenmaterial lässt keine Aussage darüber zu, ob die Schulform Einfluss auf die spätere Wahrnehmung und Bewertung der Schulzeit hat. Verbindet man mit diesem Lebensabschnitt hauptsächlich gute Gefühle, erinnert man sich deutlich lieber an die Momente zurück. Während der Schulzeit nahmen die Interviewpartner nach eigenen Aussagen nicht wahr, welche schöne Zeit sie dort erlebten. Erst im Nachhinein wird die Schulzeit positiv besetzt, damalige Probleme geraten in Vergessenheit und werden nicht direkt erinnert und erzählt. Auch wenn nicht alle Aspekte des Schullebens romantisiert werden – so herrschte beispielsweise ein Konsens darüber, dass vermeintlich schlechte und ungerechte Lehrer auch in der Gegenwart noch kritisiert wurden – liefert die Gedächtnisforschung einen möglichen Grund für die Erzählungen über die „gute, alte Zeit“. Forschungen in der narrativen Psychologie haben gezeigt, dass biografische Erinnerungserzählungen nachträglich zu einer sinnvollen Lebensgeschichte konstruiert werden, Grundlage dafür liefern narrative Strukturen. Erinnert und berichtet wird das, was in der Gegenwart wichtig ist. Unbedeutendes kann gefiltert, ausgeblendet oder gar vergessen werden (vgl. Erll 2011, 175). Und auch in der Kulturanthropologie wird unter dem Begriff des Narrativs eine sinnstiftende Erzählung verstanden, die Halt und Orientierung in der Gesellschaft bieten (vgl. Schneider & Uhlig 2023, 27). Das autobiografisch-erinnernde Ich verändert seine Lebensgeschichte also je nach dem soziokulturellen Kontext, die Geschichten stehen in einer Abhängigkeit zu der Erzählsituation und den Zuhörenden (vgl. Erll 2011, 102). Da nicht selten Geschichten über eine „schöne“ Kindheit und Jugend erwartet werden, verwundert es nicht,

dass es bestimmte Erzählmuster gibt, an denen sich die Berichtenden orientieren (vgl. Buchner-Fuhs & Fuhs 2001, 146).

„In Narrativen schaffen sich Gruppen Erklärungen, die für den Zusammenhalt notwendig sind. Dadurch können diese Erzählungen in ihrer Plausibilität zu Glaubenssätzen werden, zugleich aber auch unkritisch machen und Teile der Geschichte ausblenden, umdeuten, übertünchen oder verbergen. Was als Narrativ erzählt wird, sind weniger konkrete Erinnerungen, sondern vielmehr Bruchstücke, die aus gegebenen und gemachten Anlässen heraus erzeugt, collagenhaft zusammengefügt und erzählt werden. Narrative werden häufig genutzt sowie neu abgerufen und wiederholt, wodurch sie sich zu (persönlichen) Gewissen verfestigen können“ (Schneider & Uhlig 2023, 28).

Werden die guten Erinnerungen öfter abgerufen und erzählt, ergibt sich daraus ebenfalls ein Repertoire an Geschichten, auf das der Erzählende zurückgreifen kann, um Erfolg beim Zuhörer zu haben. Dabei ist fraglich, ob schlechte Erinnerungen und die Probleme von damals tatsächlich keine Rolle mehr in der Gegenwart spielen oder ob man sie schlichtweg nicht mit jedem Zuhörer teilen möchte. Hierbei muss schließlich betont werden, dass ich als Fremde nach persönlichen Momenten fragte und den Gesprächspartnern bewusst war, dass die Geschichten auch von anderen Personen gelesen werden würden. Es kann also keine Aussage darüber getroffen werden, was und wie genau in einem privateren Umfeld mit Schulkameraden und Familienmitgliedern erzählt wird. Dabei ist das Erzählen als Mittel der Selbstdarstellung zu verstehen, Geschichten über die Schulerinnerungen sollen dabei ein Bedürfnis beim Erzähler und Zuhörer befriedigen. Selbst wenn eine narrative Glättung der Erlebnisse stattfindet, so transportieren die Berichte dennoch ein Stückchen Wirklichkeit (vgl. Gerndt 2020, 12; 15).

Zudem lässt sich eine zweite Ebene erkennen, die die gemeinschaftliche Bedeutung des Erzählens über die Schulzeit zeigt. Mit ehemaligen Schulfreunden und Klassenkameraden spricht man im Erwachsenenalter über die Erfahrungen, die man gemeinsam gesammelt hat. Diese Erinnerungen verbinden und stärken die Gruppenidentität, indem sie auf die lang bestehende Verbindung verweisen. Dabei gibt es auch Anlässe, die Gespräche über diese Zeit bewusst implizieren. Dazu gehören Klassen-, Stufen- oder Schultreffen anlässlich eines Jubiläums. Zu diesen Anlässen wird gemeinsam der vergangenen Zeit gedacht, Geschichten werden ausgetauscht. Die Vergangenheit ist zentrales Gesprächsthema, während die Gegenwart mit all ihren Unsicherheiten und Problemen nur rudimentär angeschnitten wird. Hierbei lässt sich auch eine zentrale Funktion von Narrativen im

Allgemeinen erkennen, „indem sie das kaum Überschaubare des (post-)modernen Alltags zu sinnstiftenden Erzählungen verdichten, Komplexität reduzieren und in Kürzel, Chiffren und Symbolen fassen“ (vgl. Schneider & Uhlig 2023, 28).

Die Schulzeit kann zunächst als Teil des kommunikativen Gedächtnisses wahrgenommen werden. Darauf beziehen sich Elemente des kollektiven Gedächtnisses, die in der Alltagskommunikation vorkommen. In Situationen wie bei einem Klassentreffen oder einer Schulfeier wird diese vorkonstruiert. Es wird folglich ein Rahmen geschaffen, in dem gewisse Themen angesprochen werden. Die Unterhaltungen sind dabei sozial vermittelt und gruppenbezogen. Voraussetzung dafür ist das Bewusstsein der Gruppe, dass sie sich auf eine gemeinsame Vergangenheit stützt. Jeder Mensch gehört einer Vielzahl von solchen an wie beispielsweise der Familie einer Schulklasse, einer Schule oder gar einer Nation. Kennzeichen des kommunikativen Gedächtnisses ist der Zeithorizont, der auf 80 bis 100 Jahre beschränkt ist und mit der Gegenwart in die Zukunft wandert.

Eine zweite Bezugsgruppe, mit der man über die Schulzeit spricht, ist die Familie. Zum einen kann man sich mit Eltern und Geschwistern an jene Jahre erinnern, zum anderen kann man seine Geschichten an die eigenen Kinder weitergeben. Auffällig war, dass die Gesprächspartner ihre eigenen Kinder häufig auf die gleiche Schule geschickt haben, wenn sie ihre eigene Schulzeit auf der Schule positiv bewertet haben. Hierbei ist anzumerken, dass die Gesprächspartner weiterhin in der Nähe von Kirchheimbolanden und Bolanden wohnen geblieben sind. Es wäre zwar theoretisch möglich gewesen, dass die Kinder eine Schule in Rockenhausen, Alzey, Eisenberg oder Göllheim besuchen, dies wäre allerdings mit weiteren Fahrwegen verbunden gewesen. Zudem ist der Übergang zur weiterführenden Schule immer mit Veränderungen verbunden, die bekannte Schule scheint den Eltern Gewohnheit und Sicherheit zu geben. Sie wissen aus eigener Erfahrung, dass ihre Kinder an dem Ort gut aufgehoben sind und deshalb vielleicht positive Erfahrungen gemacht werden. Ferner schafft die Schule einen weiteren Verbindungspunkt zwischen Eltern und Kindern. Nicht selten hatten die Kinder noch die gleichen Lehrer wie die Interviewpartner, so können sich die Familien immer wieder austauschen. Die Kombination aus der vertrauten Umgebung und den kürzeren Fahrwegen schienen ausschlaggebende Argumente bei der Wahl der Schulen zu sein.

Zudem hat das Sprechen über die Schulzeit auch eine gesellschaftliche Bedeutung, die Schule trägt zu Identitätsbildung bei. Dadurch können sich Personen in ihrer Umwelt einordnen und gleichzeitig abgrenzen. Das Erzählen ist dabei ein sozial-interaktiver Akt der Kommunikation, der Nähe oder Distanz schaffen kann. Dieser Austausch

bietet Orientierung. Das Reden über die Schulzeit kann somit als kulturelle Praxis verstanden werden.

Das Schulgebäude stiftet als konkreter Ort einen Platz, an dem man sich der eigenen und der gemeinsamen Vergangenheit bewusst werden kann. Sind die Erinnerungen an den Ort und die Schulzeit mit positiven Emotionen verknüpft, sucht man den Ort lieber auf, als wenn man sich mit negativen Gedanken zurückerinnert. Das Gebäude selbst schafft den Raum, um Erinnerungen zu lokalisieren, es gibt der Vergangenheit ein Dach. Die Schule kann als Erinnerungsort von Individuen und Gruppen immer wieder aufgesucht werden, um sich die Vergangenheit ins Gedächtnis zu rufen. Der Ort wirkt dabei identitätsstiftend, bietet Sicherheit und stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Die Schulzeit fungiert als Bezugspunkt, den die Gruppe gemeinsam hat. Das Gebäude und die damit assoziierte Lebenszeit ist symbolischer Ausdruck für all das, was man in den Jahren erlebt hat.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schulen durchaus als Erinnerungsorte fungieren können. Die Gebäude lassen sich als materieller Erinnerungsort aufsuchen. Dort kann man sich allein oder in einem Kollektiv an die eigene Schulzeit, die Geschichte des Gebäudes oder die der Menschen, die darin lernten und lehrten, erinnern. Die Voraussetzung, dass eine Schule zum Erinnerungsort wird, ist, dass das Gebäude eine Aufgabe für die Gesellschaft erfüllt. Die funktionale Dimension einer Schule als Erinnerungsort ist, dass dort Werte und Wissen vermittelt werden, die für eine soziale Gruppe auch nach dem Verlassen der Institution bedeutsam sind. Ehemalige müssen sich gerne an ihre Schulzeit erinnern, damit sie beispielsweise zu einer Jubiläumsfeier erscheinen oder sich im Ehemaligen-Verein engagieren. Die Schule als Erinnerungsort hat dann die Funktion, Identität zu stiften und Menschen verschiedenen Alters zusammen zu bringen. Dieser Zusammenhalt wird auch durch die symbolische Dimension gestärkt, da sich Jubiläumsfeste und Publikationen regelmäßig wiederholen. Die Wurzeln der Schulgemeinschaft sind also in den geschichtlichen Ereignissen, Riten, Denkmälern, bekannten Persönlichkeiten und Geschichten zu finden. Diese bilden den Rahmen für die Erinnerungskultur innerhalb der Schulgemeinschaften und den Erinnerungsort.

Diese Arbeit hat sich mit den Erinnerungen und der kollektiven Identität einer kleineren Gemeinschaft beschäftigt. Die drei untersuchten Schulen vereinen verschiedene Erinnerungen. Die Interviewpartner assoziieren mit den Gebäuden zunächst private, individuelle Erinnerungen. Da die beiden Gymnasien auf Vorgängereinrichtungen zurückgehen, kann man durchaus davon sprechen, dass sich bei bestimmten Aspekten des

Schullebens ein kulturelles Gedächtnis entwickelt hat. Das kulturelle Gedächtnis bewahrt den Wissensvorrat einer Gruppe über Generationen hinweg, dabei wandert der Gedächtnishorizont nicht mit. Schließlich verfügt das kulturelle Gedächtnis über gewisse Fixpunkte wie Texte, Rituale, Denkmäler oder Betrachtungsweisen, die bestehen bleiben (vgl. Assmann 1988, 13). So wird beispielsweise regelmäßig an die Schulgründung der Vorgängereinrichtung gedacht.

Von einem konkreten kulturellen Gedächtnis in Bezug auf die Georg-von-Neumayer-Schule lässt sich allerdings nicht sprechen, denn dafür besteht die Schule und die damit verknüpfte Schulform erst viel zu kurz. Das heißt allerdings nicht, dass sich in den nächsten Jahrzehnten kein kulturelles Gedächtnis zu der Schule entwickeln kann.

Des Weiteren lässt sich festhalten, dass ein Großteil der Interviewpartner positiv an seine Schulzeit zurückdachte und sich gerne mit mir über den Lebensabschnitt unterhielt. Die gezeigten Interviewausschnitte und Fotografien sind nur ein kleiner Teil der Erinnerungen und Erinnerungsgegenstände, die die Gesprächspartner auch nach der Schule weiter in ihrem Leben begleitet haben. Anhand der empirischen Daten hat sich gezeigt, dass die Zuschreibung der Schulzeit als „schöne Zeit“ häufig erst im Nachhinein erfolgt, wenn man sie mit dem Arbeitsalltag vergleichen kann.

Nun lässt sich allerdings nicht sagen, dass diese Hypothesen auf jede Region und jede Schule zutreffen. Schließlich wurden in dieser empirischen Arbeit lediglich dreizehn Personen befragt. Ihre Erinnerungserzählungen sind individuelle Bestandsaufnahmen, die subjektive Erinnerungsfragmente wiedergeben. Gemeinsam haben sie zudem die Bereitschaft, über die Vergangenheit zu sprechen. Die Ergebnisse hätte dabei anders aussehen können, wären andere Gesprächspartner ausgewählt worden. Hierbei wäre ebenfalls denkbar gewesen, Personen zu befragen, die nach dem Schulabschluss die Region verlassen haben und nicht wieder in den Donnersbergkreis gezogen sind. Daraus hätten sich neue Fragen ergeben, die diese Untersuchung in eine andere Richtung gelenkt hätten: Fühlen sie sich ihren Schulen durch die räumliche Entfernung weniger verbunden? Fungiert die Schule als Erinnerungsort, wenn man während seiner Adoleszenz mehrfach umgezogen ist? Welche Bedeutung hat das Gebäude als Erinnerungsort, wenn man es nicht mehr besuchen kann? Und welche Funktion hat das Reden über die Schulzeit, wenn man keinen Kontakt mehr zu den ehemaligen Klassenkameraden, den Eltern oder Familienmitgliedern hat? Hier wird deutlich, dass es sich bei der Arbeit nur um eine kultur- anthropologische Annäherung an die Schulzeit in und um Kirchheimbolanden handeln kann.

Mit dieser Arbeit soll trotzdem die Möglichkeit für weiterführende, interdisziplinäre Forschungen gegeben werden. Denn die bereits erwähnten Themen sind nicht explizit und ausschließlich auf die Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden ausgelegt. Für eine weitere kulturanthropologische Annäherung an den Erinnerungsort Schule wäre es zudem interessant weitere Schularten und andere Regionen zu untersuchen. In der Arbeit wurden beispielsweise keine reinen Real- oder Gesamtschulen betrachtet. Zudem könnte man zukünftig auch Berufsschulen oder Universitäten in die Untersuchungen mit einbeziehen. Denkbar wären auch empirische Forschungen, die sich mit Schulen in einer Großstadt beschäftigen. Dabei könnten auch verschiedene Religionen betrachtet werden.

So wäre es sicher interessant, die Wahrnehmungen der Absolventen der Abschlussjahrgänge 2020, 2021 und 2022 zu betrachten. Aufgrund der Corona-Pandemie im Jahr 2020 fanden kein Abigag und kein Abiball am NPG statt, ebenso wurde die offizielle Feier zur Verleihung der Abiturzeugnisse ausgesetzt. Auch 2021 verliefen die Feierlichkeiten zum Schulabschluss an den drei Schulen noch anders als in den Jahrzehnten zuvor. Hier wäre es lohnenswert herauszufinden, wie die Absolventen des Jahrgangs damit umgehen, dass alle typischen Veranstaltungen ausgefallen sind und ihre Schulzeit nicht wie gewöhnlich beendet wurde. Auf der Fotoplattform Instagram nahm ich Kontakt zu Martina Lindens Sohn auf, der 2020 sein Abitur erfolgreich bestanden hatte. Er erklärte während des Chats, dass er und sein ganzer Jahrgang es sehr bedauerten, dass sie sich nicht richtig von der Schulzeit verabschieden konnten. Dadurch würde ihm persönlich etwas fehlen. Daraus lassen sich mehrere weiterführende Fragen ableiten: Wie wird die Schulzeit wahrgenommen, wenn abschließende Rituale fehlen? Welche Bedeutung wird die Schulzeit während der Pandemie in den Erinnerungserzählungen zukünftig einnehmen? Wie wird der Übergang zum Studium oder der Ausbildung begangen, wenn der Abiball und die offizielle Zeugnisübergabe fehlen?

Aus dem Untersuchungsfeld ergeben sich zudem weitere Forschungsmöglichkeiten, die vollkommen andere Schwerpunkte setzen und Dinge thematisieren, die in dieser Arbeit nicht angesprochen wurden. So könnte man die Erinnerungen an die Schulzeit rund um Kirchheimbolanden auch untersuchen, indem man gesellschaftliche Mobilität, Multikulturalität, Kulturtransfers, Migration und Integration betrachtet.

„In der Tat hinterläßt die Erfahrungswelt Schule im Leben jedes einzelnen von uns [...] Spuren, die wesentlich tiefer sind, als uns bewusst ist und wir nach außen hin zugeben“ (Mezger 1994, 8).

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, dass man dieser Aussage von 1994 zustimmen kann. Das Reden über die Schulzeit erfüllt im Erwachsenenalter individuelle und kollektive Aufgaben. Dadurch ergeben sich auch zukünftig noch zahlreiche Forschungsmöglichkeiten für Volkskundler.

Literatur- und Quellenverzeichnisverzeichnis

Mehrere Titel eines Autors sind nach Erscheinungsjahr sortiert.

- Alzheimer, Heidrun [Hg.] (2010). *Bilder – Sachen – Mentalitäten: Arbeitsfelder historischer Kulturwissenschaften. Wolfgang Brückner zum 80. Geburtstag*. Regensburg.
- Alzheimer, Heidrun [Hg.] (2012). *In Europa. Kulturelle Netzwerke – lokal, regional, global. Festschrift für Bärbel Kerkhoff-Hader zum 70. Geburtstag am 30. Mai 2010*. Würzburg.
- Antweiler, Christoph (2012). Kulturwissenschaft jenseits der Extreme. Ethnologie im Kontext einer Wissenschaft vom ganzen Menschen. In: Conermann, Stephan (Hg.). *Was ist Kulturwissenschaft. Zehn Fragen aus den kleinen Fächern* (47–82). Bielefeld.
- Antweiler, Christoph (2019). Fremdes und Eigenes. Zur Ethnologie der Beziehungen zwischen Kollektiven. In: Hartung, Gerald & Herrgen, Matthias (Hg.). *Interdisziplinäre Anthropologie*. Jahrbuch 6/2018. Das Eigene und das Fremde (3–40). Wiesbaden.
- Bachmann-Medick, Doris (⁴2010). *Cultural Turns. Neuorientierung der Kulturwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg.
- Ballod, Georg & Kremb, Klaus [Hg.] (1987). *120 Jahre Bilden und Erziehen auf dem Weierhof: Beiträge zur Schul- und Internatsgeschichte*. Bolanden.
- Bartl, Angelika; Hoenes, Josch; Mühr, Patricia & Wienand, Kea [Hg.] (2011). *Sehen – Macht – Wissen. ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung*. Bielefeld.
- Bauer, Katrin (2011). Von Klamauk und Scherz zum professionellen Event – Abi-Gags zwischen Tradition und Innovation. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (27–50). Münster.
- Bausinger, Hermann (1982). Der Adventskranz – Ein uralter Brauch? In: Blümcke, Martin (Hg.). *Abschied von der Dorfidylle?* (46-53). Stuttgart.
- Bausinger, Hermann (⁴1999). Einleitung. Volkskunde im Wandel. In: Bausinger, Hermann [Hg.]. *Grundzüge der Volkskunde* (1–16). Darmstadt.
- Bausinger, Hermann (2000). *Typisch deutsch. Wie deutsch sind die Deutschen*. München.
- Becker, Martina (2019). *Begegnung – Erkundung – Erlebnis. Kulturwissenschaftliche Perspektiven zum deutsch-polnischen Schüleraustausch als Erfahrungsfeld von Lehrkräften*. Münster u.a.
- Begert, Thomas (2019). *Klassenzusammenhalt und schulisches Problemverhalten: Eine netzwerkanalytische Untersuchung auf der Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Bendix, Regina & Kraul, Magret (2011). Fremde Blicke. Eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (141–161). Wiesbaden.
- Bendix, Regina; Kraul, Margret; Keßler, Catharina; Nietert, Michaela & Koch, Katja (2010). Fenster in die Schulkultur. Organisation und Gestaltung ritueller Übergänge. In: *Zeitschrift für Volkskunde*. I (141–161). Münster u.a.
- Bergmann, Sven & Römhild, Regina [Hg.] (2003). *Global; Heimat; Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt*. Frankfurt am Main.
- Bhabha, Homi (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen.
- Bimmer, Andreas C (1977). Zur Typisierung gegenwärtiger Feste. In: Bimmer, Andreas C. & Gruppe-Kelpanides, Heidemarie (Hg.). *Feste in Hessen*. Band 4. *Hessische Blätter für Volks- und Kulturforschung* (38–47). Gießen.
- Bimmer, Andreas C (³2001). Brauchforschung. In: Brednich, Rolf W. [Hg.]. *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie* (445–468). Berlin.

- Bimmer, Andreas C (³2001). Familienforschung. In: Brednich, Rolf W. [Hg.]. *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie* (311–328). Berlin.
- Binder, Beate; Göttisch, Silke; Kaschuba, Wolfgang & Vanja, Konrad [Hg.] (2003). *Ort. Arbeit. Körper. Ethnografie Europäischer Modernen*. 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde. Berlin 2003. Münster u.a.
- Bischoff, Christine (2014). Theorie und Empirie. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter [Hg.]. *Methoden der Kulturanthropologie* (13–31). Bern.
- Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter [Hg.]. Einführung. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie* (9–12). Bern.
- Blümcke, Martin [Hg.] (1982). *Abschied von der Dorfidylle?* Stuttgart.
- Braun, Karl (2002). Karneval? Karnevalesske! Zur volkskundlich-ethnologischen Erforschung karnevalessker Ereignisse. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 98(1–15). Münster.
- Braun, Karl; Dieterich, Claus-Marco; Hengartner, Thomas & Tschofen, Bernhard [Hg.] (2017). *Kulturen der Sinne. Zugänge zur Sensualität der sozialen Welt*. 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde vom 22. bis 25. Juli 2015 an der Universität Zürich. Würzburg.
- Brednich, Rolf W. [Hg.] (³2001). *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie*. Berlin.
- Brednich, Rolf Wilhelm (³2001). Bildforschung. In: Brednich, Rolf W. [Hg.]. *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie* (201–220). Berlin.
- Breidenstein, Georg; Meier, Michael & Zaborowski, Katrin (2007). Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung. Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 53 (2007) Heft 4 (522–534). Weinheim u.a.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand Boris (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz & München.
- Breidenstein, Georg & Kell, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. München.
- Bretschneider, Ute (2018). Abgrenzung, Assimilation, Aufstiegsangebote. Erinnerungen an die ‚Umsiedlerkindheit‘ in der DDR. In: Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (Hg.). *Migration und Generation. Volkskundlich-ethnologische Perspektiven auf das östliche Europa* (49–68). Münster u.a.
- Breuss, Susanne (2000). Erinnerung und schöner Schein. Familiäre Fotokultur im 19. Und 20. Jahrhundert. In: Beitzl, Matthias & Plöckinger, Veronika (2000). *familienFOTOfamilie*. Begleitbuch zur Jahresausstellung 2000 im Ethnographischen Museum Schloß Kittsee vom 16. April bis 5. November 2000 (27–64). Wien
- Breuss, Susanne (2001). Fotografie und Volkskunde/Europäische Ethnologie – Einige Überlegungen zur Einführung in das Kolloquium. In: Beitzl, Matthias & Plöckinger, Veronika (Hg.). *Forschungsfeld Familienfotografie*. Referate der 2. Kittseer Herbstgespräche am 20. und 21. Oktober 2000 (9–14). Wien.
- Bringéus, Nils-Avid; Meiners, Uwe; Mohrmann, Ruth-E.; Sauermann, Dietmar & Siuts, Hinrich (1988). *Wandel der Volkskultur in Europa*. Münster.
- Brodthmann, Dieter (1983). Der Schnellste kann der Letzte sein! Ein ‚nichtolympischer‘ Wettkampf im Langstreckenlauf. In: Brodthmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (39–43). Reinbek.
- Brodthmann, Dieter (1983). Schulsportfeste – Eine Einführung. In: Brodthmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (72–82). Reinbek.

- Bogner, Walter [Hg.] (1968). *Schulrechtliche Vorschriften Rheinland-Pfalz. Textsammlung mit erläuternder Einführung*. Mainz u.a.
- Buchner-Fuhs, Jutta & Fuhs, Burkhard (2001). *Gute Kindheit? Vorstellungen, Entwürfe und Lebensweisen gelingender Kindheit im historischen Wandel*. Berlin.
- Busch, Karl (1977). Wandlungen des Volksschulwesens im Donnersbergkreis. In: Donnersbergkreis (Hg.). *Donnersberg-Jahrbuch 1978. Heimatbuch für das Land um den Donnersberg*. Jahrgang 1 (80–83). o.O.
- Böder, Sonja (2011). Abschied und Aufbruch – Entlassfeier und Abi-Ball als großes Finale. In: Cantauw, Christiane [Hg.]. *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (107–140). Münster.
- Böhm, Thomas (2019). *Diese Note akzeptieren wir nicht. Die beste Hilfe bei heiklen Schulfragen*. München.
- Bönisch-Brednich, Brigitte (2012). Autoethnografie. Neue Ansätze zur Subjektivität. In kulturanthropologischer Forschung. *Zeitschrift für Volkskunde*, 108. (47–63). Münster u.a.
- Cantauw, Christiane [Hg.] (1995). *Arbeit, Freizeit, Reisen: die feinen Unterschiede im Alltag*. Münster u.a.
- Cantauw, Christiane (2011). Einleitung. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (11–16). Münster.
- Cantauw, Christiane (2011). Bäumchen-Setzen in Attendorn. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (71–86). Münster.
- Cantauw, Christiane (2011). Ausblick: Was vom Abi übrig blieb. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (141–146). Münster.
- Carlitscheck, Almut & Stürtz, Tinka (2003). XXS trifft XXL. In: Gaugele, Elke; Reiss, Katharina (Hg.). *Jugend, Mode, Geschlecht; Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur* (81-94). Frankfurt.
- Claussen, Detlev (1992). Chiffre 68. In: Harth, Dieter & Assmann Jan (Hg.). *Revolution und Mythos* (219–228). Frankfurt am Main.
- Cohn, Michael (2014). Teilnehmende Beobachtung. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter [Hg.]. *Methoden der Kulturanthropologie* (71–85). Bern.
- Deutz, Gisela (2008). „Sehnsucht nach der Schule“ - Die Schule als Identität stiftende Institution im Leben der Ehemaligen. In: Landschaftsverband Rheinland (Hg.). *Wir im Rheinland Magazin für Sprache und Alltagskultur*. 26. Jahrgang. Heft 1 – 2/2008 (127–141). Bonn.
- Dewald, Markus (2008). *Trend zum Event: Die neue Festkultur einer atemlos gelangweilten Gesellschaft*. Ostfildern.
- Dobeneck, Fabian von; Zinn-Thomas, Sabine (2014). Statusunterschiede im Feld. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie* (86–100). Bern.
- Donnersbergkreis [Hg.] (1977). *Donnersberg-Jahrbuch 1978. Heimatbuch für das Land um den Donnersberg*. Jahrgang 1. o.O.
- Dörr, Margret; von Felden, Haide; Klein, Regina; Macha, Hildegard & Marotzki, Winifried (2008). Einleitung. In: Dörr, Margret; von Felden, Haide; Klein, Regina; Macha, Hildegard & Marotzki, Winifried (Hg.). *Erinnerung – Reflex – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive* (7–17). Wiesbaden.

- Drascek, Daniel (2016). Bräuche: Medien: Transformationen; Zum Verhältnis von performativen Praktiken und medialen (Re-)Präsentationen. In: Drascek, Daniel & Wolf, Gabriel (Hg.). *Bräuche: Medien: Transformationen; Zum Verhältnis von performativen Praktiken und medialen (Re-)Präsentationen* (9–22). München.
- Egger, Rudolf & Sandra, Hummel (2016). *Lernwelt Schulweg: Sozialräumliche Annäherung an ein Alltagsphänomen*. Wiesbaden.
- Ehmer, Josef (2004). *Bevölkerungsgeschichte und historische Demographie 1800–2000*. Oldenburg.
- Ehmer, Josef (2013). *Bevölkerungsgeschichte und historische Demographie 1800–2010*. Oldenburg.
- Engel, Karl (1958). Das staatliche Nordpfalzgymnasium. In: Landkreis Kirchheimbolanden (Hg.). *Landkreis Kirchheimbolanden. Monographie einer Landschaft* (51–52). Mainz und Trautheim.
- Engmann, Anna (2018). „Mannheim guckt da total auf Ludwigshafen herunter, in dieses hässliche Kaff!“ Narrative und visuelle Raumhierarchisierungen und (ab)Grenz(ungen). In: Scholl-Schneider, Sarah. *Ethnografische Erkundungen in der Metropolregion Rhein-Neckar*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V., Hg. in Verbindung mit dem Fach Kulturanthropologie/Volkskunde der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 33. Jahrgang. Heft 1 (114–133). Mainz.
- Erl, Astrid (2005). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Erl, Astrid (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Erl, Astrid (2016). „Wir sind, was wir erinnern“ – Gedächtnis und Identität. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Deutsche Mythen seit 1945*. Begleitbuch zur Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 15. Juni 2016 bis 15. Januar 2017, im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, März bis August 2018(22–31). Bonn.
- Esch, Anton [Hg.] (1971). *Schulbestimmungen für die Grund-, Haupt-, Sonder-, Real-, Berufs- und Privatschulen in Rheinland-Pfalz. Gesetze; Verordnungen; Erlasse*. Trier.
- Falk, Francesca (2014). Öffentliche Bilder analysieren. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter [Hg.]. *Methoden der Kulturanthropologie* (212–223). Bern.
- Faschon, Susanne (1982). *Das Land um den Donnersberg in alten Postkarten und Ansichten*. Neustadt an der Weinstraße.
- Faulstich, Werner [Hg.] (2002). *Die Kultur der 60er Jahre*. München
- Fees, Konrad (2009). Realschule. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (245–252). Bad Heilbrunn.
- Fendel, Elisabeth (2000). Erinnerungen auf dem Beipackzettel. Zum Wert der Dinge aus ihrer Geschichte. In: Heidrich, Hermann (Hg.). *SachKulturForschung*. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Gesellschaft für Volkskunde vom 15.–19. September 1998 im Fränkischen Freilandmuseum in Bad Windsheim (107–116). Bad Windsheim.
- Fendel, Elisabeth; Prosser-Schell, Michael; Mezger; Werner, Retterath, Hans-Werner & Volk, Tessa [Hg.] (2011). *Fotografien als Quelle zur Erforschung der Kultur der Deutschen in und aus dem östlichen Europa*. Jahrbuch für deutsche und osteuropäische Volkskunde Nr. 52. Münster.

- Fieguth, Gerhard (2019). Rückkehr der Gedenktafel. In: Nordpfalzgynasium Kirchheimbolanden (Hg.). *Zweijahresschrift des Nordpfalzgynasiums 2019* (14–15). Kirchheimbolanden.
- Filipp, Sigrun-Heide (²1990). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse* (3–52). München.
- Fischer, Helmut (2008). Erzählen und Alltagskultur. In: Landschaftsverband Rheinland (Hg.) *Wir im Rheinland Magazin für Sprache und Alltagskultur*. 26. Jahrgang Heft 1–2/2008 (80–87). Bonn.
- Fischer, Peter; Jander, Kathrin & Krueger, Jachim (2018). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin u.a.
- Fischer, Manfred & Fischer, Ulrike (²1990). Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse* (139–155). München.
- Forster, Hans (1983). *Studienbuch Donnersbergkreis*. Band 1. Kirchheimbolanden.
- Fölling-Albers, Maria & Meidenbauer, Katja (2010). Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 56, Heft (229–248). Weinheim.
- François, Etienne & Schulze, Hagen (2001). Einleitung. In: François, Etienne & Schulze, Hagen [Hg.]. *Deutsche Erinnerungsorte Band 1* (9–24). München.
- François, Etienne & Schulze, Hagen [Hg.] (2001). *Deutsche Erinnerungsorte Band 1*. München.
- François, Etienne & Schulze, Hagen [Hg.] (2003). *Deutsche Erinnerungsorte Band 2*. München.
- Fuhs, Burkhard (1999). Weibliche und männliche Kinderwelten. Die Kategorie Geschlecht in der Kinderforschung. In: Köhle-Hezinger, Christel; Scharfe, Martin; Brednich, Rolf Wilhelm (Hg.) *Männlich. Weiblich. Zur Bedeutung der Kategorie Geschlecht in der Kultur* (361–373). Münster.
- Fuhs, Burkhard (2001). Erzählen und Erinnern. Zur Herstellung von Kindheit in Erzählungen. In: *Schweizerisches Archiv für Volkskunde*, 97. (91–97). Basel.
- Gajek, Ester (2014). Lernen vom Feld. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter [Hg.]. *Methoden der Kulturanthropologie* (53–68). Bern.
- Gaugele, Elke; Reiss, Katharina [Hg.] (2003). *Jugend, Mode, Geschlecht; Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur*. Frankfurt.
- Gehres, Julia (2021). *Fest, Event, Spektakel? Zur Inszenierung des venezianischen Karnevals im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Münster.
- Generaldirektion kulturelles Erbe Rheinland-Pfalz [Hg.] (2018). *Nachrichtliches Verzeichnis der Kulturdenkmäler Donnersbergkreis*. Mainz.
- Gennep, Arnold van (³2005). *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt am Main u.a.
- Gerndt, Helge (³1997). *Studienskript Volkskunde. Eine Handreichung für Studierende*. Münster.
- Gerndt, Helge (2002). *Kulturwissenschaften im Zeitalter der Globalisierung*. Münster.
- Gerndt; Helge & Haibl, Michaela [Hg.] (2005). *Der Bilderalltag; Perspektiven einer volkskundlichen Bildwissenschaft*. Band 33. Münchner Beiträge zur Volkskunde. Münster u.a.
- Gerndt, Helge (2005). Bildüberlieferung und Bildpraxis. Vorüberlegungen zu einer volkskundlichen Bildwissenschaft. In: Gerndt; Helge & Haibl, Michaela [Hg.]. *Der Bilderalltag; Perspektiven einer volkskundlichen Bildwissenschaft*. Band 33. Münchner Beiträge zur Volkskunde (13–34). Münster u.a.
- Gerndt, Helge (2020). *Sagen – Fakt, Fiktion oder Fake?* Münster.

- Gestrich, Andreas; Krause, Jens-Uwe & Mitterauer, Michael (2003). *Geschichte der Familie*. Stuttgart.
- Giesecke, Hermann (2003). Pisa und der pädagogische Zeitgeist. In: Hansel, Toni [Hg.]. *Pisa und die Folgen?* (106–126). Herbolzheim.
- Gipper, Andreas; Klengel Susanne [Hg.] (2008). *Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften*. Würzburg.
- Girtler, Roland (⁴2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien u.a.
- Glöckel, Hans (2000). *Klassen führen – Konflikte bewältigen*. Bad Heilbrunn.
- Goffman, Erving (1998 [1959]). *Wir alle spielen Theater. Zur Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- Großkopf, Beate (2011). Ein Andenken für die Zukunft: Abiturzeitungen. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (87–106). Münster.
- Greiter, Susanne (2018) Wann ist Geschichte Vergangenheit? Flucht und Vertreibung im Familiengedächtnis. In: Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (Hg.). *Migration und Generation. Volkskundlich-ethnologische Perspektiven auf das östliche Europa* (91–112). Münster u.a.
- Gruber, Andreas (2000). Technologische Entwicklungen der Fotografie. In: Beitzl, Matthias & Plöckinger, Veronika (2000). *familienFOTOfamilie*. Begleitbuch zur Jahresausstellung 2000 im Ethnographischen Museum Schloß Kittsee vom 16. April bis 5. November 2000 (11–26). Wien.
- Grundmeier, Anne-Marie (2005). Textil- und Modeindustrie in Deutschland: Produkt und Prozessgestaltung zwischen High Tech und Nachhaltigkeit. In: Mentges, Gabriele [Hg.]. *Kulturanthropologie des Textilen* (225–250). Berlin.
- Göttsch, Silke (²2007) [Hg.]. *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. Berlin.
- Haag, Ludwig & Hopperdietzel, Hartmut (2009). Gymnasium. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (253–261). Bad Heilbrunn.
- Hafenegger, Benno (2011). *Strafen, prügeln, missbrauchen: Gewalt in der Pädagogik*. Frankfurt am Main.
- Hansel, Toni [Hg.] (2003). *Pisa und die Folgen?* Herbolzheim.
- Hartmann, Andreas; Höher, Peter; Cantauw, Christiane; Meiners, Uwe & Meyer, Silke [Hg.] (2011). *Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln*. Münster u.a.
- Hartmann, Andreas & Holecek, Julia (2011). Stoffe der Erinnerung. Notizen über das vestimentäre Gedächtnis. In: Hartmann, Andreas; Höher, Peter; Cantauw, Christiane; Meiners, Uwe & Meyer, Silke [Hg.]. *Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln* (187–194). Münster u.a.
- Heidrich, Hermann [Hg.] (2000). *SachKulturForschung*. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Gesellschaft für Volkskunde vom 15.–19. September 1998 im Fränkischen Freilandmuseum in Bad Windsheim. Bad Windsheim.
- Heidrich, Hermann (2000). Facetten zu einer Theorie der Dinge. In: Heidrich, Hermann (Hg.). *SachKulturForschung*. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Gesellschaft für Volkskunde vom 15.–19. September 1998 im Fränkischen Freilandmuseum in Bad Windsheim (8–18). Bad Windsheim.
- Heimerdinger, Timo (2005). Theatralität als heuristisches Modell für die Volkskunde. In: Binder, Beate; Göttsch, Silke; Kaschuba, Wolfgang & Vanja, Konrad (Hg.). *Ort. Arbeit. Körper*. Ethnografie Europäischer Modernen. 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde. Berlin 2003 (513–521). Münster u.a.

- Heimerdinger, Timo (2019). Wettbewerb ohne Knappheit: elternschaftskultureller Wett-eifer. Die Thematisierung von Kinderschlaf als kompetitiv-relationales Praxisfeld. In: Bürkert, Karin; Engel, Alexander; Heimerdinger, Timo; Tauschek, Markus, Werron, Tobias (Hg.). *Auf den Spuren der Konkurrenz: Kultur- und Sozialwissenschaftliche Perspektive* (105–120). Münster u.a.
- Heinel, Jürgen (1981). Vom königlichen Schulgulden bis zu amerikanischen Tieffliegern. In: Staatliches Nordpfalzgymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (50–93). Kirchheimbolanden.
- Heinel, Jürgen; Stephan, Karl (1984). *Kirchheimbolanden*. Landau.
- Helbig; Marcel & Nikolai, Rita (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn.
- Hellriegel, Richard (1958). Im Fluge durch die Täler und über die Höhen des Kreises. In: Landkreis Kirchheimbolanden [Hg.]. *Landkreis Kirchheimbolanden*. Monographie einer Landschaft (107–114). Mainz und Trautheim.
- Helsper, Werner & Kramer, Rolf-Torsten (2007). Selektion und Übergänge im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 53 Heft 4(439–443). Weinheim u.a.
- Henry-Huthmacher, Christine & Hoffmann, Elisabeth (2013). Kernaussagen der Studie im gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext In: Wippermann, Katja; Wippermann, Carsten & Kirchner, Andreas. *Eltern - Lehrer – Schulerfolg. Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern* (1–28). Stuttgart.
- Henry-Huthmacher, Christine & Hoffmann, Elisabeth (2013). Bildungspolitische Fragestellungen, die sich aus der Studie ergeben. In: *Wippermann, Katja; Wippermann, Carsten & Kirchner, Andreas. Eltern - Lehrer - Schulerfolg Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern* (29–30). Stuttgart.
- Hess, Sabine; Moser, Johannes & Schwertl, Maria [Hg.] (2013). *Europäische-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte*. Berlin.
- Hickethier, Knut (2003). Protestkultur und alternative Lebensformen. In: Faulstich, Werner [Hg.]. *Die Kultur der 60er Jahre* (11–30). München.
- Hirsch, Marianne & Spitzer, Leo (2011). Das Nachleben der Schulfotos. In: Bartl, Angelika; Hoenes, Josch; Mühr, Patricia & Wienand, Kea (Hg.). *Sehen – Macht – Wissen. ReSaVair. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung* (99–116). Bielefeld.
- Hirschberg, Walter (2005). *Wörterbuch der Völkerkunde*. Berlin.
- Hirschfelder, Gunther (2012). Valentinstag. Event und Brauch an der europäischen Peripherie zwischen Tradition und politischem Bekenntnis. In: Alzheimer, Heidrun (Hg.). *In Europa. Kulturelle Netzwerke – lokal, regional, global*. Festschrift für Bärbel Kerkhoff- Hader zum 70. Geburtstag am 30. Mai 2010 (80–104). Würzburg.
- Hofmann, Hubert & Siebertz-Reckzeh (2008). Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin (Hg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (13–38). Wiesbaden.
- Hugger, Paul (2001). Volkskundliche Gemeinde- und Stadtforschung. In: Brednich, Rolf (Hg.). *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie* (291–310). Berlin.
- Hägele, Ulrich (2007). Visual Folklore. Zur Rezeption und Methodik der Photographie in der Volkskunde. In: Götsch, Silke (Hg.). *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (317–342). Berlin.
- Hägele, Ulrich & Ziehe, Irene (2017). Die eine Fotografie. In: Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (Hg.). *Eine Fotografie. Über die transdisziplinären Möglichkeiten der Bildforschung*. Visuelle Kultur. Studien und Materialien. Band 12 (9–10). Berlin.

- Hänel, Dagmar (2016). Dörflicher Alltag im Wandel. Eine volkskundliche Dorfforschung 20 Jahre nach Alhausen. In: Niem, Christina; Schneider, Thomas & Uhlig, Mirko (2016) (Hg.). *Erfahren – Benennen – Verstehen. Den Alltag unter die Lupe nehmen*. Festschrift für Michael Simon zum 60. Geburtstag (111–120). Münster.
- Höpfinger, Francois (2016). *Großelternschaft im Wandel*. Konrad Adenauer Stiftung. o.O.
- Höher, Peter (2011). Die letzten Tage in der Schule – die Motoowoche. In: Cantauw, Christiane (Hg.). *Mit Wasserpistole und Ballkleid: Feste, Bräuche und Rituale rund ums Abitur* (17–26). Münster.
- Hülsemann, Wilfried (1983). Sportspiel-Turniere für alle. In: Brodtmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (65–71). Reinbek.
- Hürlimann, Werner; Bürkler, Sylvia & Goldsmith, Daniel (2013). Körperliche Züchtigung und Angst als Erziehungsmittel. In: Ries, Markus & Beck, Valentin (Hg.). *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Einrichtungen im Kanton Luzern* (245–300). Zürich.
- Hütter, Hans Walter (2016). Vorwort. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Deutsche Mythen seit 1945*. Begleitbuch zur Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 15 Juni 2016 bis 15. Januar 2017, im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, März bis August 2018 (4–9). Bonn.
- Ipfling, Heinz Jürgen (2009). Hauptschule. In: Blömke, Sigrid [Hg.]. *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (236–244). Bad Heilbrunn.
- Jacobi, Sibylle (2013). *Rollenbilder in zwei Mädchenbuchreihen des 20. Jahrhunderts: eine vergleichende ideologiekritische Analyse*. Oldenburg.
- Jaide, Walter (1988). *Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Geschichte der Jugend in Deutschland 1971 bis 1985*. Opladen.
- Jarusch, Konrad H. (2003). Professor Unrat. In: François, Etienne & Schulze, Hagen (Hg.). *Deutsche Erinnerungsorte 2* (315–331). München.
- Jarusch, Konrad H. & Sabrow, Martin [Hg.]. (2002). *Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte seit 1945*. Göttingen.
- Jerrentrup, Maja Tabea (2018) *Therapie vor der Kamera: Zum Potential inszenierter Menschenfotografie*. Münster.
- Joist, Christa [Red.] (2013). *Fest, Brauch, Event: regionale Kultur zwischen Tradition und Moderne*. Rheinischer Verein für Denkmalpflege und Landschaftsschutz. Köln.
- Jung, Wolfgang (1998). Zwischen Vielfalt und Profilierungsnot: Fachverständnis und Außenwahrnehmung. In: Hoppe, Jens; Schimek, Michael & Simon, Michael [Hg.]. *Die Volkskunde auf dem Weg ins nächste Jahrtausend. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme*. Münsteraner Schriften zur Volkskunde/Europäische Ethnologie. Band 1(163–184). Münster u.a.
- Kaiser, Jochen (2017). *Singen in Gemeinschaft als ästhetische Kommunikation. Eine ethnografische Studie*. Wiesbaden.
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten & Röhl, Tobias [Hg.] (2016). *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften*. Paderborn.
- Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten & Röhl, Tobias (2016). Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Kalthoff, Herbert; Cress, Torsten & Röhl, Tobias [Hg.]. *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (11–44). Paderborn.

- Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von Regeln im Schulalltag. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 46 Heft 5. (691–710). Weinheim u.a.
- Kapper, Helmut (1981). Adressen aller Abiturienten seit 1948. In: Staatliches Nordpfalz-gymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (182–204). Kirchheimbolanden.
- Kapustin, Peter (1983). Schulfeste im schulischen Leben. In: Brodtmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (110–126). Reinbek.
- Kaschuba, Wolfgang (2005). Heimat. In: In: Welz, Giesela & Lenz, Ramona (Hg.). *Von Alltagswelt bis Zwischenraum. Eine kleine kulturanthropologische Enzyklopädie* (73–74). Münster.
- Kaschuba, Wolfgang (³2006). *Einführung in die Europäische Ethnologie*. München.
- Kaschuba, Wolfgang (⁴2012). *Einführung in die Europäische Ethnologie*. München.
- Keck, Rudolf (2009). Zur Geschichte der Schule. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (157–161). Bad Heilbrunn.
- Keller, Katalin (2018). Partnerschaftliche Rituale. In: Frey, Dieter (Hg.). *Psychologie der Rituale und Bräuche*. 30 Riten und Gebräuche wissenschaftlich analysiert und erklärt (213–223). Berlin & Heidelberg.
- Keßler, Catharina (2017). *Doing School; Ein ethnographischer Beitrag zur Schulkulturforschung*. Wiesbaden.
- Kipar, Mechthild (1994). *Penne ade! Festaktivitäten zum Abitur zwischen Tradition und Suche nach neuen Formen*. Münster.
- Kißener, Michael (2012). Vom Alten Reich in die neue Zeit. Säkulare Veränderungen. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael (Hg.). *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (17–32). Mainz.
- Kißener, Michael (2012). Ausgangslagen und Entwicklungen: Naturräumliche und soziale Voraussetzungen in der Moderne. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael (Hg.). *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (33–56) Mainz.
- Kißener, Michael (2012). Grundzüge der historischen Entwicklung. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael (Hg.). *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (57–150). Mainz.
- Klein, Matthias (2015). *Landesvaterdemokratie. Die Regierungsstile der Ministerpräsidenten Bernhard Vogel und Kurt Beck*. Wiesbaden.
- Kloss, Heinz (1981). *Lehrern, Eltern, Schulgemeinden*. Band 1. Documenta Paedagogica. Quellen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Hildesheim u.a.
- Knoppick, Henrike; Becker, Michael; Neumann, Marko; Maaz, Kai & Baumert, Jürgen (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. Die Bedeutung der Antizipation für die Bewältigung dieses kritischen Lebensereignisses. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*. Jahrgang 48 Heft 3 (129–143) Göttingen.
- Kolte, Birgitta (2006). *Rauchen zwischen Sucht und Genuss*. Wiesbaden.
- Korte, Hermann (2009). *Eine Gesellschaft im Aufbruch*. Wiesbaden.
- Kosthorst, Daniel (2016). „Ein Hoch auf uns“ – Mythen der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hg.). *Deutsche Mythen seit 1945*. Begleitbuch zur Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 15 Juni 2016 bis 15. Januar 2017, im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, März bis August 2018 (10–21). Bonn.

- Krauss, Marita & Scholl-Schneider, Sarah (2011) „Heimatbilder“ – multiperspektivische Zugänge zum Zusammenleben in der Mitte Europas. Fotografien aus dem Projekt Sudetendeutsche Vertriebene in Bayern. In: Fendel, Elisabeth; Prosser-Schell, Michael; Mezger; Werner, Retterath, Hans-Werner & Volk, Tera (Hg.). *Jahrbuch für deutsche und osteuropäische Volkskunde*. Nr. 52. Schwerpunkt: Blickpunkte I. Fotografien als Quelle zur Erforschung der Kultur der Deutschen im und aus dem östlichen Europa (7–39). Münster.
- Kreis Recklinghausen [Hg.] (1979). *Der Kreis Recklinghausen*. Stuttgart, Aalen.
- Kreisverwaltung Donnersbergkreis [Hg.] (1989). *Naturdenkmalbuch Donnersbergkreis*. o.O.
- Kreisslová, Sandra & Nosková, Jana (2018). „Mein Vater kannte nur Arbeit...“ Eine Fallstudie zum Familiengedächtnis bei Heimatvertriebenen in der Tschechischen Republik. In: Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (Hg.). *Migration und Generation. Volkskundlich-ethnologische Perspektiven auf das östliche Europa* (69–90). Münster u.a.
- Kremb, Klaus & Didier, Joachim (2018). *Stadtporträt Kirchheimbolanden*. Schriftenreihe der Stadt Kirchheimbolanden. Band 1. Kirchheimbolanden.
- Kremb, Klaus (2018). *Beiträge zur Stadtgeschichte Kirchheimbolandens*. Schriftenreihe der Stadt Kirchheimbolanden. Band 2. Kirchheimbolanden.
- Köhler, Doris (2000). Professionelle Pädagogen? zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration. Münster.
- König, Gudrun; Mentges, Gabriele & Müller, Michael [Hg.] (2015). *Die Wissenschaften der Mode*. Bielefeld.
- König, Gudrun; Mentges, Gabriele & Müller, Michael (2015). Die Mode und die Wissenschaft. In: König, Gudrun; Mentges, Gabriele & Müller, Michael (Hg.). *Die Wissenschaften der Mode* (7–26). Bielefeld.
- König, Gundrun (2000). Zum Lebenslauf der Dinge. Autobiografisches Erinnern und materielle Kultur. In: Heidrich, Hermann (Hg.). *SachKulturForschung*. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Gesellschaft für Volkskunde vom 15.–19. September 1998 im Fränkischen Freilandmuseum in Bad Windsheim (72–85). Bad Windsheim.
- Köstlin, Konrad (1996). Heimat als Identitätsfabrik. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* L/99 (321–338). Wien.
- Köstlin, Konrad (2006). Der Liebe Blick – Kinderfotografie. In: Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (Hg.). *Fotos „schön und nützlich zugleich“*. *Das Objekt Fotografie* (19–27). Berlin.
- Landau, Gerhard (1983). Wettköpfe – Eine Einführung. In: Brodtmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (7–18). Reinbek.
- Lauterbach, Burkhart (2004). Mischmasch? Kulturtransfer und seine Folgen. In: *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde*. Band LVIII/107 (311–325). Wien.
- Lefeldt, Johanne (2017). Bilder sehen – Geschichten erzählen. Biografische Erinnerungen zu einer Fotografie aus der sudetendeutschen Verbandsgeschichte. In: Braun, Karl; Dieterich, Claus-Marco; Hengartner, Thomas & Tschofen, Bernhard (Hg.). *Kulturen der Sinne. Zugänge zur Sensualität der sozialen Welt*. 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde vom 22. bis 25. Juli 2015 an der Universität Zürich (410–417). Würzburg.
- Lehmann, Albrecht (2007). *Reden über Erfahrung. Kulturwissenschaftliche Bewusstseinsanalyse des Erzählens*. Berlin.

- Lehmann, Albrecht (2007). Bewußtseinsanalyse. In: Göttisch, Silke (Hg.). *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie* (271–288). Berlin.
- Leimgruber, Walter; Andris, Silke & Bischoff, Christine (2013). Visuelle Anthropologie: Bilder machen, analysieren, deuten und präsentieren. In: Hess, Sabine; Moser, Johannes & Schwertl, Maria (Hg.). *Europäische-ethnologisches Forschen. Neue Methoden und Konzepte* (247–282). Berlin.
- Leistungskurs Geschichte 12 (1987). 120 Jahre Bilden und Erziehen auf dem Weierhof: Bausteine zu unserer Schulgeschichte. In: Ballod, Georg & Kremb, Klaus (Hg.). *120 Jahre Bilden und Erziehen auf dem Weierhof: Beiträge zur Schul- und Internatgeschichte* (27–55). Bolanden.
- Lindner, Rolf (2011). Rauch-Zeichen. Zur Symbolik der Zigarette im 20. Jahrhundert. In: Hartmann, Andreas; Höher, Peter; Cantauw, Christiane; Meiners, Uwe & Meyer, Silke (Hg.). *Die Macht der Dinge. Symbolische Kommunikation und kulturelles Handeln* (99–106). Münster u.a.
- Lipinsky, Anke (2015). *Richtig rauchen: Zur medialen Logik und kulturellen Praxis des Zigarettenrauchens*. Münster u.a.
- Lohmann, Gert (2009). Fach- und Klassenlehrer. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (334–338). Bad Heilbrunn.
- Lucae, Karl Theodor (1958). Bolanden. In: Landkreis Kirchheimbolanden (Hg.). *Landkreis Kirchheimbolanden. Monographie einer Landschaft* (115). Mainz und Trautheim.
- Läufer, Eva & Müller, Gabriele (1995). Menschen und Lebenswelten. Eine Typologie von Raumbezogenheit. In: Schilling, Heinz & Ploch, Beatrice (Hg.). *Region. Heimat der individualisierten Gesellschaft* (245–276). Frankfurt am Main.
- Maase, Kaspar (2012). *Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich*. Frankfurt.
- Maase, Kaspar (2019). *Populärkulturforschung. Eine Einführung*. Bielefeld.
- Mangelsdorf, Martina (2015). *Von Babyboomern bis Generation Z. Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen in Unternehmen*. Offenbach.
- Maschke, Sabine (2004). *Klassentreffen: Eine empirische Untersuchung über Biografierungsprozesse*. Weinheim & München.
- Massmünster, Michel (2014). Sich selbst in den Text schreiben. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie* (522–538). Bern.
- Mathys, Nora (2014). Seriell-vergleichende Fotoanalyse. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline; Leimgruber, Walter (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie* (223–240). Bern.
- Matter, Max (2005). Sitte und Brauch. In: Hirschberg, Walter. *Wörterbuch der Völkerkunde* (342). Berlin.
- Mendel, Hans (2015). *Modelle, Vorbilder, Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biographien*. Stuttgart.
- Mentges, Gabriele [Hg.] (2005). *Kulturanthropologie des Textilen*. Bamberg.
- Mentges, Gabriele (2005). *Für eine Kulturanthropologie des Textil. Einige Überlegungen*. In: Mentges, Gabriele (Hg.). *Kulturanthropologie des Textilen* (11–56). Bamberg.
- Mentges, Gabriele & Richard, Birgit [Hg.] (2005). *Schönheit der Uniformität. Körper, Kleidung Medien*. Frankfurt am Main.
- Mentges, Gabriele & Richard, Birgit (2005). Schönheit der Uniformität. Zur kulturellen Dynamik von Uniformierungsprozessen. In: Mentges, Gabriele & Richard, Birgit

- (Hg.). *Schönheit der Uniformität. Körper, Kleidung Medien* (7–16). Frankfurt am Main.
- Meyer, Silke (2003). *Die Ikonographie der Nation. Nationalstereotype in der englischen Druckgrafik des 18. Jahrhunderts*. Münster u.a.
- Mezger, Werner (21994). *Die Bräuche der Abiturienten. Vom Kartengruß zum Supergag. Ein Beitrag zur Schülervolkskunde*. Konstanz.
- Mischo, Christoph (2009). Schulische Auswirkungen auf Schülerseite. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (441–445). Bad Heilbrunn.
- Mischung, Roland & Koepping, Klaus-Peter (22005). Ritus. In: Hirschberg, Walter. *Wörterbuch der Völkerkunde* (316–317). Berlin.
- Mitterauer, Michael (2009). *Sozialgeschichte der Familie: Kulturvergleich und Entwicklungsperspektive*. Wien.
- Monfrini, Mathilde (2018). „Dadurch, dass ich in ein Loch gefallen bin...“ Zur Relevanz der Kategorie Raum im biografischen Erzählen. In: Scholl-Schneider, Sarah. *Ethnografische Erkundungen in der Metropolregion Rhein-Neckar*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V., Hg. in Verbindung mit dem Fach Kulturanthropologie/Volkskunde der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 33. Jahrgang. Heft 1 (37–54). Mainz.
- Moser, Johannes (2000). Kulturanthropologische Jugendforschung. In: Moser, Johannes (Hg.). *Jugendkulturen*. Die Schriftenreihe des Instituts für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Band 66 (11–58). Frankfurt am Main.
- Müller, Ernst W (2005). Familie. In: Hirschberg, Walter. *Wörterbuch der Völkerkunde* (121). Berlin.
- Müller, Ernst W (2005). Familie. In: Hirschberg, Walter. *Wörterbuch der Völkerkunde* (147). Berlin.
- Nauenheim, Stefan (2017). *Zur Psychologie des Abiturstreichs. Eine qualitativ-empirische Studie zur gegenwärtigen Schulkultur*. Münster.
- Nickel, Stephanie (2014). *Betrachten, Bewahren und Beweisen. Familienfotografie als Lebensspeicher*. Berlin.
- Niem, Christina; Schneider, Thomas; Schwedt, Elke; Simon, Michael; Stöcker, Jens; Tekampe, Ludger (2012). Alltagskultur im Wandel: Volkskundliche Perspektiven. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael [Hg.]. *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (481–544). Mainz.
- Niem, Christina (2013). „Im Schatten des Doms“ – Fußballfankultur und Fastnacht in Mainz. *Volkskunde in Rheinland-Pfalz* (Hg.). *Symbolische Repräsentation des Regionalen*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 28 (5–22). Mainz.
- Nünning, Ansgar (2013). Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In: Strohmaier, Alexandra (Hg.). *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (15–53). Bielefeld
- Oelschläger, Bernd (2000). Dingbiographien in Lieblingsgegenständen. Ein Versuch zur Benennung von Dingbedeutungen. In: Heidrich, Hermann (Hg.). *SachKulturForschung*. Tagung der Arbeitsgruppe Sachkulturforschung und Museum in der Gesellschaft für Volkskunde vom 15.–19. September 1998 im Fränkischen Freilandmuseum in Bad Windsheim (86–94). Bad Windsheim.

- Olbrich, Erhard (2019). Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: Filipp, Sigrun-Heide (Hg.). *Kritische Lebensereignisse* (123–138). München.
- Omer, Haim (2013). Die elterliche Ankerfunktion als Mittel zwischen Autorität, Autonomie und Bindung. In: Borke, Jörn; Grabbe, Michael & Tsirigotis, Cornelia (Hg.). *Autorität, Autonomie und Bindung: Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz* (17–40). Göttingen.
- Osborn, Caroline; Schweitzer, Pam & Trilling, Angelika (1997). *Erinnern; Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit alten Menschen*. Freiburg im Breisgau.
- Pallestrang, Kathrin (2012). Wie lange dauert es noch? In: In: Witzmann, Nora, Butterweck, Dagmar & Pallestrang, Kathrin (2012). *Weihnachten – noch Fragen?* Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Österreichischen Museum für Volkskunde 25. November 2012 bis 3. Februar 2013. Katalog des Österreichischen Museums für Volkskunde, Band 97 (23). Wien.
- Pick, Wilfried (1981). Die Lateinschule in Kirchheimbolanden. In: Staatliches Nordpfalz-gymnasium [Hg.]. *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (18–39). Kirchheimbolanden.
- Politi, Styliani (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In: Böhmner, Mathias & Steffgen, Georges (Hg.). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention, und Nachsorge* (1–18). Wiesbaden.
- Porsche, Lars; Steinführer, Annett & Sondermann, Martin (2019). *Kleinstadtforschung in Deutschland: Stand, Perspektiven und Empfehlungen*. Arbeitsberichte der ARL Nummer 28. Hannover.
- Reinke-Borsdorf, Svenja (2018). „Kinder sind eben Kinder“ Zur intergenerationellen Produktion kollektiver Bilder der ersten Nachkriegszeit im Kaliningrader Gebiet. In: Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (Hg.). *Migration und Generation. Volkskundlich-ethnologische Perspektiven auf das östliche Europa* (223–248). Münster u.a.
- Richter, Gundel & Fischer, Bernd-Reiner (1993). Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive. In: Dudek, Peter & Tenorth, Heinz-Elmar [Hg.]. *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. (37–48). Weinheim u.a.
- Rieken, Bernd (2010). Die ‚gute-alte-Zeit-Geschichte‘ – kausale und intentionale Zugänge. In: Marzolph, Ulrich (Hg.). *Strategien des populären Erzählens: Kongressakten der Bursfelder Tagung der Kommission Erzählforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde* (127–139). Münster.
- Rieken, Bernd (2021). Heim – heimlich – unheimlich. Psychoanalytisch-ethnologische Zugänge zum Heimatbegriff. In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz (Hg.). *Echolot Heimat. Erkundungen in einer Gefühlswelt der Gegenwart*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 36 (20–31). Mainz.
- Ries, Markus & Beck, Valentin [Hg.] (2013). *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Einrichtungen im Kanton Luzern*. Zürich.
- Roth, Jonathan & Wöhler, Saskia (2021). heiMarkt-Heimat im Warenkorb. Ein performativer Tagungsbeitrag. In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz (Hg.). *Echolot Heimat. Erkundungen in einer Gefühlswelt der Gegenwart*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 36 (97–119). Mainz.
- Roth, Jonathan (2012). *2000 Jahre Varusschlacht: Jubiläum eines Mythos? Eine kultur-anthropologische Fallstudie zur Erinnerungskultur*. Mainzer Beiträge zur Kulturanthropologie/Volkskunde. Münster u.a.

- Rummel, Walter; Maier, Franz; Henning, Joachim (2012). Verfassung, Verwaltung und Justiz. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael [Hg.]. *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert (179–258)*. Mainz.
- Rödel, Hans (1981). Vorwort. In: Staatliches Nordpfalzgymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681 (7–11)*. Kirchheimbolanden.
- Rödel, Hans (1981). Schulchronik 1945–1981. In: Staatliches Nordpfalzgymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681 (96–111)*. Kirchheimbolanden.
- Rödel, Hans (1981). Ortsbesichtigung. In: Staatliches Nordpfalzgymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681 (127–132)*. Kirchheimbolanden.
- Rödter, Andreas (2004). *Die Bundesrepublik Deutschland 1969–1990*. München.
- Röhrich, Lutz (³2001). Erzählforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.). *Grundriß der Volkskunde – Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie (515–542)*. Berlin.
- Römhild, Regina (2003). Weit Räum Frankfurt. In: Bergmann, Sven & Römhild, Regina (Hg.). *Global; Heimat; Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt (7–20)*. Frankfurt am Main.
- Sachsse, Rolf (2009). Zur Zukunft der Erinnerung. In: Ziehe, Irene & Hägele Ulrich (Hg.). *Digitale Fotografie. Kulturelle Praxis eines neuen Mediums (13–22)*. Münster u.a.
- Sauermann, Dietmar; Simon, Michael & Wiegelmann, Günter (1979). Städtische und ländliche Kultur im Wandel. In: Kreis Recklinghausen (Hg.). *Der Kreis Recklinghausen (239–262)*. Stuttgart, Aalen.
- Sauermann, Dietmar (2007). Der Schulweg – ein Erlebnisfeld mit aufregenden Ereignissen. In: Sauermann, Dietmar (Hg.). *Mein Schulweg. Erinnerungen 1925–1975 (11–26)*. Münster u.a.
- Schaffner, Nicholas (2012). *Wege ins Erwachsenenleben Integrationsprozesse an einer Schule in der Nordwestschweiz*. Bern.
- Scharfe, Martin (1987). Kindheit á Dieu. In: Köstlin, Konrad (Hg.). *Kinderkultur*. 25. Deutscher Volkskundekongreß in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985(171–182). Bremen.
- Scharfe, Martin (⁴1999). Geschichtlichkeit. In: Bausinger, Hermann (Hg.). *Grundzüge der Volkskunde (127–203)*. Darmstadt.
- Schildt, Axel (2000). Materieller Wohlstand – pragmatische Politik – kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik, In: Schildt, Axel (Hg.). *Dynamische Zeiten: die 60er Jahre in beiden deutschen Gesellschaften*. Hamburg.
- Schilling, Heinz & Ploch, Beatrice [Hg.] (1995). *Region. Heimaten der individualisierten Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Schilling, Heinz (2010). Heimat und Globalisierung. Skizzen zu einem ausgreifenden Thema. In: Alzheimer, Heidrun (Hg.). *Bilder – Sachen – Mentalitäten: Arbeitsfelder historischer Kulturwissenschaften*. Wolfgang Brückner zum 80. Geburtstag. Regensburg.
- Schlösser, Jürgen; Schuhen, Michael & Schürkmann, Susanne (2016). *Schulentwicklungsplan des Donnersbergkreises 2016*. o.O.
- Schmidt, Bärbel (2005). Prachtstück oder Plunder? – Vom Sammeln Materieller Kultur. In: Mentges, Gabriele [Hg.]. *Kulturanthropologie des Textilen (97–130)*. Berlin.

- Schmidt-Lauber, Brigitta & Hengartner, Thomas (2005). *Leben – Erzählen*. Ein Vorwort. In: Hengartner, Thomas (Hg.). *Leben – Erzählen. Beiträge zur Erzähl- und Biographieforschung*; Festschrift für Albrecht Lehmann (9–16). Berlin.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2005). Grenzen der Narratologie. Alltagskultur(forschung) jenseits des Erzählens. In: Hengartner, Thomas [Hg.]. *Leben – Erzählen. Beiträge zur Erzähl- und Biographieforschung*; Festschrift für Albrecht Lehmann (145–165). Berlin.
- Schmidt-Mappes, Isabel (2001). *Freundschaften heute: volkskundliche Untersuchungen eines Kulturphänomens*. Freiburg im Breisgau.
- Schneider, Ingo (2020). Erzählen im Alltag – Alltägliches Erzählen In: Bühler, Rudolf; Hubert, Klausmann & Nast, Mirjam (Hg.). *Schule – Medien – Öffentlichkeit: Sprachalltag und digitale Praktiken aus linguistischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive* (197–209). Tübingen.
- Schneider, Thomas & Uhlig, Mirko (2023). *Das Hanselfingerhut-Spiel in Forst; Ethnografisches Portrait und kulturhistorische Rekonstruktion eines Brauchs*. Münster u.a.
- Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (2018). *Migration und Generation. Einführende Überlegungen zu volkskundlich-ethnologischen Perspektiven auf das östliche Europa*. In: Scholl-Schneider, Sarah & Kropp, Moritz (Hg.). *Migration und Generation. Volkskundlich-ethnologische Perspektiven auf das östliche Europa* (7–20). Münster u.a.
- Scholl-Schneider (2018). *Ethnografische Erkundungen in der Metropolregion Rhein-Neckar*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V., Hg. in Verbindung mit dem Fach Kulturanthropologie/Volkskunde der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. 33. Jahrgang. Heft 1. Mainz.
- Schuster, Beate & Fahle, Anette (2019). *Mit mehr Leichtigkeit und Freude durch die Schulzeit: Hilfestellungen für Eltern und alle erziehenden Personen*. Berlin, Heidelberg.
- Schwaiger, Holger (2011). *Schenken; Entwurf einer sozialen Morphologie aus Perspektive der Kommunikationstheorie*. Konstanz.
- Schweer, Martin (2008). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden.
- Schwarz Müller, Theo & Garthe, Michael (1999). *Die Pfalz im 20. Jahrhundert*. Landau.
- Schönberger, Gesa & Methfessel Barbara [Hg.] (2011). *Mahlzeiten – Alte Last oder neue Lust?* Wiesbaden.
- Schönberger, Gesa (2011). Die Mahlzeiten und ihre soziale Bedeutung: Simmel, Wiegmann, Douglas, Tolksdorf, Barlösius. In: Schönberger, Gesa & Methfessel Barbara (Hg.). *Mahlzeiten – Alte Last oder neue Lust?* (17–26). Wiesbaden.
- Schöne, Anja & Groschwitz, Helmut (2014). Einleitung. In: Schöne, Anja & Groschwitz, Helmut (Hg.). *Religiosität und Spiritualität; Fragen, Kompetenzen, Ergebnisse* (7-14). Münster.
- Schüle, Annabelle (2015). Kommunikation per Momentaufnahme – über den alltäglichen Gebrauch von Fotografien in Sofortnachrichtendiensten. In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz (Hg.). *Medikalisierung und Alltagskultur*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 30 (85–100). Mainz.
- Seebach, Helmut (1996). *Was der Pfälzer Bauer nicht kennt... Essen und Trinken im Wandel der Zeit. Ein Beitrag zur Volkskunde der Pfalz*. Mainz.
- Seebach, Helmut (2001). *Alte Feste in der Pfalz; Ernte-, Kerwe-, Feuer-, Volksfeste*. Mainz.
- Seel, Wehrmann (1958). Der Landkreis Kirchheimbolanden, kommunalpolitisch und strukturell betrachtet. In: Landkreis Kirchheimbolanden (Hg.). *Landkreis Kirchheimbolanden. Monographie einer Landschaft* (7–12). Mainz und Trautheim.

- Selke, Stefan (2004). Private Fotos als Bilderrätsel – Eine soziologische Typologie der Sinnhaftigkeit visueller Dokumente im Alltag. In: Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (Hg.). *Fotografien vom Alltag - Fotografieren als Alltag*. Tagung der Kommission Fotografie der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde und der Sektion Geschichte und Archive der Deutschen Gesellschaft für Photographie im Museum Europäischer Kulturen - Staatliche Museen zu Berlin vom 15. bis 17. November 2002 (49–74). Berlin.
- Sell, Andrea (2021). ‚Bewegung ist die Beste Medizin‘; *Alltagskulturwissenschaftliche Nachforschungen zur Trimm-Aktion des Deutschen Sportbundes*. Münster.
- Seybold, Annemarie (1983). Wettkämpfe pädagogisch variieren. In: Brodtmann, Dieter & Landau, Gerhard (Hg.). *Wettkämpfe, Sportfeste, Spielfeste* (19–30). Reinbek.
- Simon, Michael; Hoppe, Jens & Schimek, Michael (1998). Zusammenfassung und Ausblick. In: Hoppe, Jens; Schimek, Michael & Simon, Michael (Hg.). *Die Volkskunde auf dem Weg ins nächste Jahrtausend. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme*. Münsteraner Schriften zur Volkskunde/Europäische Ethnologie. Band 1(185–190). Münster u.a.
- Simon, Michael (2008). „Alltag“ als Perspektive kulturwissenschaftlicher Forschung. Mit einem Beispiel zur kontrastiven „Ursologie“. In: Gipper, Andreas & Klengel, Susanne (Hg.). *Kultur, Übersetzung, Lebenswelten. Beiträge zu aktuellen Paradigmen der Kulturwissenschaften* (259–278). Würzburg
- Simon, Michael (2013). Bräuche und ihre Zukunft. In: Rheinischer Verein für Denkmalpflege und Landschaftsschutz (Hg.). *Fest – Brauch – Event. Regionale Kultur zwischen Tradition und Moderne* (87–104). Köln.
- Simon, Michael & Schneider, Thomas (2017). *Mainz '68*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. 32. Jahrgang. Mainz.
- Simon, Michael (2018). Saufen als kulturelles Erbe? Zum Alkoholkonsum auf deutschen Volksfesten. In: *Volkskunde in Rheinland-Pfalz*. Rechtsanthropologie. Interdisziplinäre Schlaglichter. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. 33. Jahrgang. Heft 2 (146–156). Mainz
- Spangenberg, Brigitte & Spangenberg, Ernst (2004). *Verhandeln: Auf dem Weg zum friedlichen Ritual*. Köln.
- Spiritova, Marketa (2014). Narrative Interviews. In: Bischoff, Christine; Oehme-Jüngling, Karoline & Leimgruber Walter (Hg.). *Methoden der Kulturanthropologie* (117–130). Bern.
- Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681*. Kirchheimbolanden.
- Starck, Helmut (1981). Unsere Schule im Wandel der Zeit. In: Staatliches Nordpfalzgymnasium (Hg.). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (137–156). Kirchheimbolanden.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2012). *Kreuz, Rad, Löwe. Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Historische Statistik*. Mainz.
- Steinführer, Annett (2019). Urbanität und Ruralität. In: Porsche, Lars; Steinführer, Annett & Sondermann, Martin. *Kleinstadtforschung in Deutschland: Stand, Perspektiven und Empfehlungen*. Arbeitsberichte der ARL Nummer 28 (17–19). Hannover.
- Stephan, Mario (2010). *Geschenkt! Vom Schenken und seinen gesellschaftlichen Zwängen in der Konsumgesellschaft*. Marburg.
- Stiel, Josef & Pütz, Karl (2003). *Früher war alles viel besser...? Alltag im ländlichen Raum während der Nachkriegszeit. Leben ohne Wasserleitung, Kanalanschluss, Heizung, Kühlschrank*. Aachen.
- Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (2016) [Hg.]. *Deutsche Mythen seit 1945*. Begleitbuch zur Ausstellung im Zeitgeschichtlichen Forum Leipzig

- der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. 15 Juni 2016 bis 15. Januar 2017, im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, März bis August 2018. Bonn.
- Storm Monika, Stüber; Gabriele; Braun Hermann-Josef; Ostrowitzki, Anja; Waltner, Gary; Kreutz, Wilhelm, Thielmann, Jörn (2012). Glaube, Religion, Kirchen. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael (Hg.). *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (545–620). Mainz.
- Storm, Monika (2012). Bildung und Wissenschaft. In: Kahlenberg, Friedrich P. & Kißener Michael (Hg.). *Kreuz, Rad, Löwe; Rheinland-Pfalz Ein Land und seine Geschichte; Vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum 21. Jahrhundert* (621–662). Mainz.
- Stöver, Bernd (2002). *Die Bundesrepublik Deutschland*. Darmstadt.
- Strübing, Jörg (³2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden.
- Tauschek, Markus (2005). Zur Relevanz des Begriffs Heimat in einer mobilen Gesellschaft. In: *Kieler Blätter zur Volkskunde* 37 (63–85). Kiel.
- Tauschek, Markus (2016). Zur Transmedialität von Ritualen; Ein Fallbeispiel. In: Drascek, Daniel; Wolf, Gabriel (Hg.). *Bräuche: Medien: Transformationen; Zum Verhältnis von performativen Praktiken und medialen (Re-)Präsentationen* (23–40). München.
- Thies, Barbara (2008). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, Martin (Hg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (77–100). Wiesbaden.
- Treiber, Angela (2014). „Geteilte“ Räume: Zum kulturellen Umgang mit religiösen Mehrdeutigkeiten. In: Schöne, Anja & Groschwitz, Helmut (Hg.). *Religiosität und Spiritualität; Fragen, Kompetenzen, Ergebnisse* (15–28). Münster.
- Trommsdorf, Gisela (1991). *Sympathie und Partnerwahl: enge Beziehungen aus interkultureller Sicht*. Göttingen.
- Trummer, Manuel (2014). „Like a Prayer“? Prolegomena zur Untersuchung von Bildern und Narrativen des „Religiösen“ in der gegenwärtigen Populärmusik. In: Schöne, Anja & Groschwitz, Helmut (Hg.). *Religiosität und Spiritualität; Fragen, Kompetenzen, Ergebnisse* (359–387). Münster.
- Turner, Victor (2005). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt.
- Valaouris, Michalis (2017). Fotografie und Vergessen; Zwei Kindheitsfotos – Ein Unbekannter und Walter Benjamin. In: Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (Hg.). *Eine Fotografie. Über die transdisziplinären Möglichkeiten der Bildforschung*. Visuelle Kultur. Studien und Materialien. Band 12 (37–46). Berlin.
- Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus*. Kirchheimbolanden.
- Volkskunde in Rheinland-Pfalz [Hg.] (2021). *Echolot Heimat. Erkundungen in einer Gefühlswelt der Gegenwart*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 36. Mainz.
- Wagener-Böck, Nadine (2015). *Generation. Garderobe. Geschlecht. Kleidungspraxis bei Mutter-Tochter Paaren*. Göttinger Studien zur Kulturanthropologie/Europäischen Ethnologie. Band 2. Göttingen.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1985). *Der Kinder neue Kleider; Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden*. Frankfurt.

- Weber-Kellermann, Ingeborg (1987). Vater-Mutter-Kind. Skizzen zur Familie in Deutschland. In: Münchner Stadtmuseum (Hg.). *Vater, Mutter, Kind. Bilder und Zeugnisse aus zwei Jahrhunderten* (10–23). München.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1988). Kindheit als Kontext. In: Köstlin, Konrad (Hg.). *Kinderkultur*. 25. Deutscher Volkskundekongreß in Bremen vom 7. bis 12. Oktober 1985(41–44). Bremen.
- Wehmeyer, Karin (2013). *Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten: Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus der Sicht junger Menschen*. Wiesbaden.
- Weigel, Sigrid (2005). Familienbande, Phantome und die Vergangenheitspolitik des Generationsdiskurses. Abwehr von und Sehnsucht nach Herkunft. In: Jureit, Ulrike; Wildt, Michael (Hg.). *Generationen. Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs* (108–126). Hamburg.
- Welz, Giesela & Lenz, Ramona [Hg.] (2005). *Von Alltagswelt bis Zwischenraum. Eine kleine kulturanthropologische Enzyklopädie*. Münster.
- Werron, Tobias (2019). Form und Typen der Konkurrenz. In: Bürkert, Karin; Engel, Alexander; Heimerdinger, Timo; Tauschek, Markus, Werron, Tobias (Hg.). *Auf den Spuren der Konkurrenz: Kultur- und Sozialwissenschaftliche Perspektive* (17–44). Münster.u.a.
- Wiater, Werner (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In: Blömke, Sigrid (Hg.). *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung* (65–71). Bad Heilbrunn.
- Widmann, Marion (1987). Schulranzen, Schiefertafel und Zuckertüten. Der Ernst des Lebens. In: Münchner Stadtmuseum (Hg.). *Vater, Mutter, Kind. Bilder und Zeugnisse aus zwei Jahrhunderten* (300–305). München.
- Winkler, Martina (2017). *Kindheitsgeschichte*. Eine Einführung. Göttingen.
- Wippermann, Katja; Wippermann, Carsten & Kirchner, Andreas (2013). *Eltern - Lehrer - Schulerfolg Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern*. Stuttgart.
- Witzmann, Nora (2012). Wann ist Weihnachten? In: Witzmann, Nora, Butterweck, Dagmar & Pallestrang, Kathrin (Hg.). *Weihnachten – noch Fragen?* Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Österreichischen Museum für Volkskunde 25. November 2012 bis 3. Februar 2013. Kataloge des Österreichischen Museums für Volkskunde, Band 97 (13–14). Wien.
- Witzmann, Nora (2012). War Weihnachten früher schöner? In: Witzmann, Nora, Butterweck, Dagmar & Pallestrang, Kathrin (Hg.). *Weihnachten – noch Fragen?* Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im Österreichischen Museum für Volkskunde 25. November 2012 bis 3. Februar 2013. Kataloge des Österreichischen Museums für Volkskunde, Band 97 (15). Wien.
- Wulf, Christoph (2011). Einleitung. In: Wulf, Christoph; Althans, Birgit, Audehm, Kathrin; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Kellermann, Ingrid; Mattig, Rupprecht & Schinkel, Sebastian (Hg.). *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Feldstudien* (7–26). Wiesbaden.
- Zaborowski Holger (2021). Heimat Europa – Hoffnung Europa. In: Volkskunde in Rheinland-Pfalz (Hg.). *Echolot Heimat. Erkundungen in einer Gefühlswelt der Gegenwart*. Informationen der Gesellschaft für Volkskunde in Rheinland-Pfalz e.V. Band 36 (10–19). Mainz.
- Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (2006). Vorab: Objekt Fotografie. In: Ziehe, Irene & Hägele, Ulrich (Hg.). *Fotos – „schön und nützlich zugleich“*. *Das Objekt Fotografie* (1–4). Berlin.

Ziehe, Irene & Hägele Ulrich [Hg.] (2009). *Digitale Fotografie. Kulturelle Praxis eines neuen Mediums*. Münster u.a.

Zinnecker, Jürgen (1987). *Jugendkultur 1940–1985*. Wiesbaden

Zwernemann, Jürgen (2005). Tradition. In: Hirschberg, Walter. *Wörterbuch der Völkerkunde* (379–380). Berlin.

Internetquellen

Mehrere Internetquellen mit gleichem Titel sind nach Erscheinungsjahr sortiert.

Abifilm Nordpfalzgymnasium (2010). *ABIsoliert (Trailer)*. <https://www.youtube.com/watch?v=XJmyyDSyQBs> [04.02.2019].

Abifilm Nordpfalzgymnasium (2013). *MafiABI - Arrivederci Paulo*. www.youtube.com/watch?v=NLeRPbw1w1s [04.02.2019].

Abifilm Nordpfalzgymnasium (2015). *Abifilm 2015*. <https://www.youtube.com/watch?v=6AdIU-vHv5A> [04.02.2019].

Abifilm Nordpfalzgymnasium (2018) *Abifilm des NPG 2018: Official Trailer*. <https://www.youtube.com/watch?v=UJfTkn2lvQo> [04.02.2019].

Antwort der Bundesregierung 4.3.1975 (1975). <https://bit.ly/2NtcWyI> [20.08.2019].

ARD, Amok – Erfurt und die Folgen (2022). <https://www.ardmediathek.de/mdr/sammlung/amok-erfurt-und-die-folgen/5Zx7JnY0ZHXYy6uADr803w> [12.05.2022].

Bildungsserver Gymnasien Rheinland-Pfalz (o.J.) <https://gymnasium.bildung-rp.de/gehezu/impressum.html> [04.02.2019].

Bundesjugendspiele (2019) <https://www.bundesjugendspiele.de/kurz-knapp-der-wettbewerb/> [23.10.2019].

Bürgerinformation Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden (2015) https://www.total-lokal.de/city/kirchheimbolanden/data/67287_50_06_15.pdf [12.06.2022].

Constantin-Film, Frau Müller muss weg (2015). <https://www.constantin-film.de/kino/frau-mueller-muss-weg> [04.05.2020].

DDB (Deutsche Digital Bibliothek) Enid Blyton (2020). <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/person/gnd/118512137> [04.05.2020].

Deutscher Bundestag; Große Anfrage (2020) https://www.bundestag.de/services/glossar/glossar/G/grosse_anfrage-245452 [09.06.2020].

Deutscher Bundestag; Kleine Anfrage (2020). https://www.bundestag.de/services/glossar/glossar/K/kleine_anfrage-245476 [09.06.2020].

Das Erste, Klassentreffen (2019). <https://www.daserste.de/unterhaltung/film/filmmittwoch-im-ersten/klassentreffen-rolleprofile100.html> [04.05.2020].

Der Spiegel 25/1971 (1971). *Samstags nie*. <https://www.spiegel.de/politik/samstags-nie-a-4e82b66c-0002-0001-0000-000043231202?context=issue> [01.04.2020].

Der Spiegel (2018). *Das schweigende Klassenzimmer* <https://www.spiegel.de/kultur/kino/das-schweigende-klassenzimmer-von-lars-kraume-der-immer-gleiche-zeit-geschichtsquark-a-1195837.html> [04.05.2020].

Die Rheinpfalz Hexennacht (2022). https://www.rheinpfalz.de/lokal/kaiserslautern_artikel,-polizei-warnt-vor-den-folgen-die-vermeintliche-streiche-in-der-hexennacht-haben-k%C3%B6nnen-_arid,5347468.html [27.05.2022].

Donnersberger Rundschau (2021). *Georg-von-Neumayer-Schule*. https://www.rheinpfalz.de/lokal/donnersbergkreis_artikel,-die-georg-von-neumayer-realschule-plus-stellt-sich-vor-_arid,5157836.html [12.06.2022].

Donnersberger Rundschau (2021). *NPG*. https://www.rheinpfalz.de/lokal/donnersbergkreis_artikel,-das-nordpfalzgymnasium-stellt-sich-vor-_arid,5157897.html [12.06.2022].

- Donnersberger Rundschau (2021). *Virtueller ‚Tag der offenen Tür‘*. https://www.rheinpfalz.de/lokal/donnensbergkreis_artikel,-warum-der-tag-der-offenen-t%C3%BCr-virtuell-stattfindet-_arid,5157943.html?reduced=true [12.06.2022].
- Donnersberger Rundschau (2021). *Weierhof*. https://www.rheinpfalz.de/lokal/donnensbergkreis_artikel,-das-gymnasium-weierhof-stellt-sich-vor-_arid,5157772.html [12.06.2022].
- Edwin Hawkins (o.J.). *Oh happy day*. <https://songmeanings.com/songs/view/3530822107858912042/> [12.06.2022].
- Elternbrief GvNSchule (2019). <https://www.gvnschule.de/images/Dokumente/Elternbriefe/Elternbrief4-2018-2019.pdf> [27.05.2019].
- Forschungsprojekt Schulkultur (2011). <https://www.uni-goettingen.de/de/publikationen/74830.html> [09.07.2020].
- Georg-von-Neumayer-Schule (2015). *Unser Leitbild*. <https://www.gvnschule.de/unsere-schule/unsere-leitbild.html> [25.08.2018].
- Hessenschau (2022). *Bettlaken bis Werbebanner* <https://www.hessenschau.de/panorama/bettlaken-bis-werbebanner-so-kreativ-sind-hessens-abi-plakate-in-diesem-jahr,abi-plakate-150.html> [11.6.2022].
- Hochzeitszeitung (2022). https://www.diehochzeitsdrucker.de/hochzeitszeitung?gclid=CjwKCAjwp7eUBhBeEiwAZbHwkUssythyQXP5QXHxuEJ2Yhc6U8pY_IpsLKjmmKw5XXK-W2E07fDmLRoCpRkQAvD_BwE [12.05.2022].
- IBA-Ingenieure (o.J.) <https://iba-ingenieure.de/IBA/referenzen-kat/13-schulen-sporthallen/76-sanierung-des-hauptgebauedes-der-georg-von-neumayer-schule-in-kirchheimbolanden> [13.03.2020].
- Jugend forscht (2019). <https://www.jugend-forscht.de/> [23.10.2019].
- Jugend musiziert (2019). <https://www.jugend-musiziert.org> [23.10.2019].
- Kika Schloss Einstein (2020). <https://www.kika.de/schloss-einstein/index.html> [04.05.2020].
- Kirchheimbolanden Camii (2010). https://www.moscheesuche.de/moschee/Kirchheimbolanden/Kirchheimbolanden_Camii/13235 [22.01.2021].
- Kultusminister-Konferenz (2020). *Ferien im Schuljahr 1967/1968*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Ferienkalender/Ferien67_68.pdf [01.04.2020].
- Kultusminister-Konferenz (2020). *Ferien im Schuljahr 2018/2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Ferienkalender/FER18_19.pdf [01.04.2020].
- Landesrecht online (2018). *Unterrichtszeit*. <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-SchulORP2009V7P34> [01.04.2020].
- Landesrecht Rheinland-Pfalz (2004) <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-SchulGRP2004rahmen> [12.06.2022].
- Landesrecht Rheinland-Pfalz (2008). <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/search> [27.05.2019].
- Landtag RLP Antwort Gleichstellung 18.2.1994 (o.J.) <https://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/4385-12.pdf> [30.8.2019].
- MSS RLP (2021). <https://mss.rlp.de/de/organisation/gliederung/> [15.03.2021].
- Nordpfalzgymnasium (2017). *Allgemeines*. <https://nordpfalzgymnasium.de/allgemeines> [25.08.2018].
- Nordpfalzgymnasium (2017). *Chronik*. <https://nordpfalzgymnasium.de/chronik> [19.03.2020].
- Nordpfalzgymnasium (2020). *Jahreskonzert*. <https://nordpfalzgymnasium.de/2020/03/07/4-klasse-bald-zu-ende-wohin-nun-2> [19.03.2020].

- Nordpfalzgynasium (2020). *Neuigkeiten*. <https://nordpfalzgynasium.de/neuigkeiten/> [19.03.2020].
- Ortsgemeinde Bolanden (2019). <https://www.kirchheimbolanden.de/de/bolanden-tourismus-und-kultur-vorstellung/gemeinde-bolanden.html> [01.08.2019].
- Presseportal Polizei Rheinland-Pfalz (2019). *Meldung der Polizeiinspektion Kirchheimbolanden*. <https://www.presseportal.de/blaulicht/pm/131674/4303688> [25.6.2019].
- Schulsystem in Rheinland-Pfalz (2019). https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Bildungswege/Schulsystem_RLP_II.pdf [01.11.2019].
- Spiegel-Online Interview mit Katrin Bauer (2016). <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/abikrieg-in-koeln-woher-kommen-die-mottowochen-a-1082655.html> [04.02.2019].
- Stern online (2016). *Abistreich artet aus*. <https://www.stern.de/gesellschaft/koeln--naechster-abistreich-artet-in-randale-aus-6748048.html> [27.07.2021].
- Studienseminar Rheinland-Pfalz Elternrechte. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-tr/Daun/Allgemeines_Seminar/Elternrechte_und_-pflichten_auf_einen_Blick_in_Textform_01.pdf [23.08.2019].
- SZ (2019). *Reaktionen auf den Brand in Notre Dame* <https://www.sueddeutsche.de/panorama/notre-dame-brand-paris-reaktionen-1.4411773> [12.05.2022].
- The Beatles (o.J.). *Yesterday*. <https://songmeanings.com/songs/view/1216> [12.06.2022].
- The Rembrandts (o.J.). *I'll be there for you*. <https://songmeanings.com/songs/view/131395/> [12.06.2022].
- Unterrichtsmaterial Schulportal.de (2021). [https://schulportal.de/?cmd=suche&s=Schuluniform&smd\[f\]\[\]=2&smd\[ks\]\[\]=700](https://schulportal.de/?cmd=suche&s=Schuluniform&smd[f][]=2&smd[ks][]=700) [08.07.2021].
- Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden (2018). *Freizeit*. <https://www.kirchheimbolanden.de/de/stadt-kirchheimbolanden-tourismus-und-kultur-sehenswuerdigkeiten.html> [09.11.2020].
- Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden (2022). *Geschichte*. <https://www.kirchheimbolanden.de/de/vg-kirchheimbolanden-politik-geschichte-und-partnerschaft.html>
- Vlexx (2020) <https://www.rnn.info/fahrplanauskunft/> [13.06.2022].
- Weierhof (2015). *Konzepte und Leitbild*. <https://www.weierhof.de/weierhof/konzept-und-leitbild/> [25.08.2018].
- Weierhof (2015). *Geschichte des Weierhofs*. <https://www.weierhof.de/weierhof/geschichte-der-schule/> [25.08.2018].
- Weierhof Oberstufe (2020) <https://www.weierhof.de/gymnasium/unterricht-am-weierhof/oberstufe/> [17.04.2020].
- Wochenblatt-Reporter (2019). *Beginn des neuen Schuljahres*. https://www.wochenblatt-reporter.de/kirchheimbolanden/c-lokales/mit-580-schuelern-ins-neue-schuljahr_a115720 [07.04.2020].
- Zensus 2011 Religion (2011). <https://ergebnisse2011.zensus2022.de/datenbank/online> [22.01.2021].

Leitfadenorientiert Interviews

- Interview mit Carmela Schreiber, geführt am 23.11.2018 von Helena Sophie Klein in Stetten, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Dr. Frank Weber, geführt am 16.06.2019 von Helena Sophie Klein in Kirchheimbolanden Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Eleonore Birnbaum, geführt am 19.03.2019 von Helena Sophie Klein in Orbis, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Hans-Ernst Hartmann, geführt am 16.03.2019 von Helena Sophie Klein in Stetten, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.

- Interview mit Harald Reimer, geführt am 05.01.2019 von Helena Sophie Klein in Bischheim, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Ingrid Hartmann, geführt am 16.03.2019 von Helena Sophie Klein in Stetten, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Manuel Jung, geführt am 27.02.2019 von Helena Sophie Klein in Morsheim Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Markus Langer, geführt am 05.01.2019 von Helena Sophie Klein in Bischheim, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Martina Linden, geführt am 07.12.2018 von Helena Sophie Klein in Kerzenheim, Verbandsgemeinde Eisenberg im Donnersbergkreis.
- Interview mit Matthias Dippel, geführt am 26.01.2019 von Helena Sophie Klein in Mörsfeld, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Nadja Ackermann, geführt am 09.12.2018 von Helena Sophie Klein in Immesheim, Verbandsgemeinde Göllheim im Donnersbergkreis.
- Interview mit Tanja Schmidt, geführt am 27.03.2019 von Helena Sophie Klein in Marnheim Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.
- Interview mit Ute Weber, geführt am 16.06.2019 von Helena Sophie Klein in Kirchheimbolanden, Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden im Donnersbergkreis.

Einträge Feldforschungstagebuch

- „Abillenuim – Zeugnisübergabe des Nordpfalzgymnasiums im März 2018“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 18.03.2018, basierend auf den Feldnotizen vom 17.03.2018.
- „Begrüßung der neuen Fünftklässler am Gymnasium Weierhof“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 12.08.2019, basierend auf den Feldnotizen vom 12.08.2019.
- „Brand der Turnhalle“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 22.06.2019, basierend auf den Feldnotizen vom 21.06.2019.
- „Erster Morgen nach den Sommerferien an der GvNS und am NPG“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 12.08.2019, basierend auf den Feldnotizen vom 12.08.2019.
- „35. Klassentreffen der 10b“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 19.05.2019, basierend auf den Feldnotizen vom 18.05.2019.
- „Begehung der drei Pausenhöfe“. Eintrag aus dem Feldtagebuch vom 7.03.2021.

Abizeitungen

- Abizeitung NPG (1991). Abi'91; Unzensierte Ausgabe oder: Die Ratten geh'n von Bord. 181 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (1994). Abild; Abhängig parteilich. 194 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2006). Abikea; Lernst du noch oder lebst du schon? 126 Seiten. Auflage 650. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2007). Arabian Nights '07; 13 Jahre auf dem Teppich geblieben. 340 Seiten. Auflage 500. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2008). Abi Rouge; 13 Jahre im Rotstiftmilieu. 306 Seiten. Auflage 550. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2009). Cabisino; 13 Jahre um jeden Punkt gepokert. 350 Seiten. Auflage 500. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2010). Abisoliert; Asbest as we can. 396 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2011). Abitendo; Level 13 completed. 320 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2012). Scr[ABI]s. 367 Seiten. Auflage 500. Kirchheimbolanden.

- Abizeitung NPG (2014). Stabile Eskabilation. 338 Seiten. Auflage 500. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2018). Abillenium – Das letzte Jahrtausend verabschiedet sich. 299 Seiten. Auflage 450. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung Weierhof (1989). Gymnasium Weierhof am Donnersberg. Abi-Zeitung. 168 Seiten. Auflage 500 Bolanden.
- Abizeitung Weierhof (1991). Abi-Baba '91 und die 84 Räuber. 187 Seiten. Auflage 500. Bolanden.
- Abizeitung Weierhof (1992). The Abi Horror Picture Show '92. 200 Seiten. Auflage 600. Bolanden.
- Abizeitung Weierhof (1994). Lasst die Puppen tanzen; Abi '94. 200 Seiten. Auflage 600. Bolanden.
- Abizeitung Weierhof (1995). Georgs Traumabi. So waren wir mal. Beigabe: Flugschrift mit Kondom. Seiten 196. Auflage 700. Bolanden.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus* (Seite 83). Kirchheimbolanden.
- Abb. 2: Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus* (Seite 85). Kirchheimbolanden.
- Abb. 3: Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus* (Bildteil zu Beginn der Festschrift ohne Seitenzahl). Kirchheimbolanden.
- Abb. 4: Eigene Aufnahme aus dem Jahr 2018.
- Abb. 5: Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus* (Bildteil zu Beginn der Festschrift ohne Seitenzahl). Kirchheimbolanden.
- Abb. 6: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 109). Kirchheimbolanden.
- Abb. 7: Ballod, Georg & Kremb, Klaus [Hg.] (1987). *120 Jahre Bilden und Erziehen auf dem Weierhof: Beiträge zur Schul- und Internatgeschichte* (Seite 34). Bolanden.
- Abb. 8: Verein Nordpfalzgymnasium e.V. Kirchheimbolanden [Hg.] (1965). *Staatliches Nordpfalzgymnasium Kirchheimbolanden 1965. Festschrift zur Einweihungsfeier des Neubaus* (Bildteil zu Beginn der Festschrift ohne Seitenzahl). Kirchheimbolanden
- Abb. 9: Private Aufnahme aus der Sammlung von Martina Linden.
- Abb. 10: Private Aufnahme aus der Sammlung von Carmela Schreiber.
- Abb. 11: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 111). Kirchheimbolanden.
- Abb. 12: Private Aufnahme aus der Sammlung von Martina Linden.
- Abb. 13, 14 & 15: Homepage der Schule (2018) <https://nordpfalzgymnasium.de/bilder-galerien/> [11.06.2022].
- Abb. 16: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 106). Kirchheimbolanden.

- Abb. 17: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 106). Kirchheimbolanden.
- Abb. 18: Private Aufnahme aus der Sammlung von Eleonore Birnbaum.
- Abb. 19: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 214). Kirchheimbolanden.
- Abb. 20: Private Aufnahme aus der Sammlung von Hartmut Reimer, abfotografiert von Helena Klein.
- Abb. 21: Abizeitung NPG (1994). Abild; Abhängig parteilich. 194 Seiten. Auflage 600 (Seite 4). Kirchheimbolanden.
- Abb. 22: Private Aufnahme aus der Sammlung von Carmela Schreiber.
- Abb. 23 & Abb. 24: Private Aufnahme aus der Sammlung von Martina Linden.
- Abb. 25 & Abb. 26: Private Aufnahme aus der Sammlung von Nadja Ackermann.
- Abb. 27: Staatliches Nordpfalzgymnasium [Hg.] (1981). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* (Seite 103). Kirchheimbolanden.
- Abb. 28: Abizeitung NPG (1994). Abild; Abhängig parteilich. 194 Seiten. Auflage 600 (Titelbild). Kirchheimbolanden.
- Abb. 29: Abizeitung Weierhof (1989). Gymnasium Weierhof am Donnersberg. Abi-Zeitung. 168 Seiten. Auflage 500 Bolanden.
- Abb. 30: Eigene Aufnahme von verschiedenen Abiturzeitungen, siehe „Abiturzeitungen“ im Literatur- und Quellenverzeichnis.
- Abb. 31: Abizeitung NPG (1991). Abi'91; Unzensierte Ausgabe oder: Die Ratten geh'n von Bord. 181 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2006). Abikea; Lernst du noch oder lebst du schon? 126 Seiten. Auflage 650. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2011). Abitendo; Level 13 completed. 320 Seiten. Auflage 600. Kirchheimbolanden.
- Abizeitung NPG (2018). Abillenium – Das letzte Jahrtausend verabschiedet sich. 299 Seiten. Auflage 450. Kirchheimbolanden.
- Abb. 32: Abizeitung NPG (1994). Abild; Abhängig parteilich. 194 Seiten. Auflage 600 (Inhaltsverzeichnis). Kirchheimbolanden.
- Abb. 33: Abizeitung Weierhof (1994). Lasst die Puppen tanzen; Abi '94. 200 Seiten. Auflage 600 (Titelbild). Bolanden.
- Abb. 34 & Abb. 35: Abizeitung Weierhof (1992). The Abi Horror Picture Show '92. 200 Seiten. Auflage 600 (Titelbild & Inhaltsverzeichnis). Bolanden.
- Abb. 36: Abizeitung Weierhof (1991). Abi-Baba '91 und die 84 Räuber. 187 Seiten. Auflage 500 (Inhaltsverzeichnis). Bolanden.
- Abb. 37: Eigene Aufnahme.
- Abb. 38: Private Aufnahme aus der Sammlung von Manuel Jung.
- Abb. 39 & Abb. 40: Private Aufnahme aus der Sammlung von Carmela Schreiber.
- Abb. 41: Eigene Darstellung.
- Abb. 42: Private Aufnahme aus der Sammlung von Manuel Jung.
- Abb. 43: Private Aufnahme aus der Sammlung von Carmela Schreiber.
- Abb. 44: Aufnahme von Thomas Stephan, veröffentlicht in der Donnersberger Rundschau (2018). 87 angetreten – alle bestanden. https://www.rheinpfalz.de/lokal/donnensberg-kreis_artikel,-87-angetreten-alle-bestanden-_arid,1126795.html [11.06.2022].

Abb. 45: Screenshot vom Januar 2021. Google Bewertungen NPG (o.J.)
[Abb. 46: Staatliches Nordpfalzgymnasium \[Hg.\] \(1981\). *Jubiläumsbuch aus Anlaß des 300. Jahrestages der Gründung der Lateinschule in Kirchheimbolanden im Jahr 1681* \(Seite 108\). Kirchheimbolanden.](https://www.google.com/search?q=Bewertungen+Nordpfalzgymsium&rlz=1C1DVJR_deDE810DE810&sxsrf=ALiCzsY-yBA1cODCoGbk7joW3myCxTnBSQ%3A1654961734665&ei=RrakYpSLKP-J9u8PnOKViAM&ved=0ahUKEwiUxr7y3KX4AhX_hP0HHRxxB-TEQ4dUDCA4&uact=5&oq=Bewertungen+Nordpfalzgymsium&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6BAgjECc6BggAEB4QFjoFCAAQgAQ6BA-gAEA06BggAEB4QDTofCCEQoAFKBAhBGAFKBAhGGABQowlYgzFgrTNo-AnAAeACAAbQBIAgHe5IBBDcuMTOYAQCgAQHAAQE&sclient=gws-wiz#lrd=0x479622009746879b:0xad0ebe6ce1d949d5,1,, [11.06.2022].</p></div><div data-bbox=)

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AFD	Alternative für Deutschland
AG	Aktiengesellschaft
AG	Arbeitsgemeinschaft
APO	Außerparlamentarische Opposition
BASF	Badische Anilin- und Soda-Fabrik
BRD	Bundesrepublik Deutschland
ca.	circa
CDU	Christlich Demokratische Union
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
EU	Europäische Union
e.V.	eingetragener Verein
FDP	Freie Demokratische Partei
GG	Grundgesetz
G8	8-jähriges Gymnasium
G8/GTS	8-jähriges Gymnasium mit verpflichtender Ganztagschule
G9	9-jähriges Gymnasium
GTS	Ganztagschule
GvNS	Georg-von-Neumayer-Schule
Kibo	Kirchheimbolanden
KiKa	Kinderkanal
KMK	Kultusministerkonferenz
IGS	Integrierte Gesamtschule
Jg.	Jahrgang
KA/VK	Kulturanthropologie/Volkskunde
KKK	Kühle, Kopp & Kausch AG
MSS	Mainzer Studienstufe
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NPG	Nordpfalzgymnasium
NS	nationalsozialistisch
NSDAP	Nationalsozialistische Arbeiterpartei Deutschlands
o.J.	ohne Jahr

o.O.	ohne Ortsangabe
Pegida	Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes
PC	Personal Computer
PISA	Programme for International Student Assessment
RAF	Rote Armee Fraktion
RS plus	Realschule plus
SchulG	Schulgesetz
SDR	Süddeutscher Rundfunk
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SWF	Südwestfunk
SWR	Südwestdeutsche Rundfunk AG
u.a.	und andere
USA	United States of America
vgl.	vergleiche
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen

Leitfaden der Interviews im Jahr 2018

Prolog

Mein Name ist Helena Sophie Klein und ich schreibe meine Doktorarbeit im Fach Kulturanthropologie/Volkskunde. Das Fach forscht zu dem gegenwärtigen und historischen Alltag von Menschen und genau deshalb beschäftigen wir uns auch mit Dingen, die auf den ersten Blick für viele Personen erst man unwichtig oder profan erscheinen könnten. In meiner Doktorarbeit möchte ich mich mit der Schulzeit in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden auseinandersetzen und herausfinden, was die Schulzeit hier auszeichnet und wie man als Erwachsener daran zurückdenkt und darüber spricht.

Vier Sätze, die Sie zum Einstieg beenden sollen:

- 1) Höre ich das Wort Schule denke ich an...
- 2) Die Schule war für mich...
- 3) Heute rede ich über die Schule, weil...
- 4) Die Schule ist dafür da...

Fotos

- 1) Ich hatte Sie gebeten 3 Fotos aus Ihrer Schulzeit mitzubringen. Weshalb haben Sie diese ausgewählt?
- 2) Welche Bedeutung haben die Fotos für Sie?
- 3) Wann schauen Sie sich die Bilder sonst an?

Die Schulzeit

- 1) Woran denken Sie zuerst, wenn Sie sich an Ihre Schulzeit erinnern?
- 2) Was hat Ihre Schulzeit ausgemacht?
- 3) Sind Sie gerne in die Schule gegangen?
- 4) Was unterscheidet Ihre Schulzeit von der Ihrer Kinder/ der von jüngeren Generationen?
- 5) Wie war das Verhältnis Ihrer Schule zu den anderen Schulen im Umkreis?

- 6) Was hob Ihre Schule von den anderen Schulen ab?
- 7) Gab es in der Schule besondere Traditionen oder Rituale?
- 8) Mussten Sie Erwartungen Ihrer Familie in Bezug auf Leistungen in der Schule erfüllen?
- 9) Welche Rolle spielte die Schule damals in Ihrem Leben und im Zusammenleben mit ihrer Familie?

Das Schulgebäude

- 1) Was fällt Ihnen als erstes zum Schulgebäude ein?
- 2) Wie sah Ihr Klassenzimmer aus?
- 3) Was empfinden Sie, wenn Sie das Gebäude heute sehen?

Lehrer

- 1) Was fällt Ihnen zu Ihren Lehrern ein?
- 2) Hatten Sie einen Lehrer, den Sie gar nicht mochten? Warum mochten Sie ihn nicht?
- 3) Was hat Ihren Lieblingslehrer ausgezeichnet?

Freunde

- 1) Die Schulzeit ist auch immer eng mit Beziehungen verbunden. Was haben Sie mit ihren Freunden in der Schulzeit erlebt?
- 2) Gab es auch Streit mit Freunden und warum?
- 3) Wieso waren Ihnen Freundschaften während der Schulzeit wichtig?
- 4) Wie haben Sie sich die Freundschaften im Laufe der Schulzeit entwickelt?
- 5) Haben Sie heute noch Kontakt zu Schulfreunden?
- 6) Die Schule ist auch häufig auch der Ort für die erste Liebe. Wie war das an Ihrer Schule?

Klassenfahrten

- 1) Waren Sie auf einer Klassenfahrt?
- 2) Woran erinnern Sie sich, wenn Sie das Wort Klassenfahrt hören?
- 3) Was war das schlechteste Erlebnis während einer Klassenfahrt?
- 4) Was war das beste Erlebnis?

Der Abschluss

- 1) Wann haben Sie Ihren Abschluss gemacht?
- 2) Wie war der Abschluss? Gab es eine Feier?
- 3) Gab es im Vorfeld Veranstaltungen, die zu dem Tag hingeführt haben? So etwas wie eine Mottowoche oder eine Abschlussfahrt?
- 4) War Ihnen der Tag wichtig? / Warum war der Tag (un-) wichtig?
- 5) Haben Sie noch Dinge, die Sie an den Tag erinnern?

Heimat

- 1) Was bedeutet Heimat für Sie?
- 2) Leben Sie gerne in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden?
- 3) Was macht das Leben in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden aus?

Nach der Schulzeit

- 1) Wie ging es Ihnen nach dem Abschluss, haben Sie die Schulzeit vermisst?
- 2) Woran haben Sie oft zurückgedacht?
- 3) Wünschen Sie sich manchmal, die Schulzeit nochmal erleben zu können?

Klassentreffen

- 1) Gab es schon ein Klassentreffen?
- 2) Warum waren Sie (nicht) auf dem Klassentreffen? / Warum würden Sie (nicht) auf das Klassentreffen gehen?
- 3) Wie war das Klassentreffen und worüber wurde gesprochen?

Reden über die Schulzeit

- 1) Spielt die Schulzeit in ihrem Leben heute noch eine Rolle?
- 2) Wann reden Sie über die Schulzeit?
- 3) Mit wem reden Sie über die Schulzeit?

Schluss

- 1) Was ist Ihre schlechteste Erinnerung an die Schulzeit?
- 2) Was ist Ihre schönste Erinnerung?
- 3) Wie denken Sie heute an die Schule zurück?

Einwilligung Interview

Von Schulfreunden, strengen Lehrern und Streichen im Klassenzimmer: Erinnerungsort Schule

Einwilligung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten
Dissertationsprojekt von Helena Sophie Klein zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Name:

Geburtsjahr:

Wohnort:

Beruf:

Ehemalige Schule und Abschlussjahr:

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend in Schriftform gebracht. In der wissenschaftlichen Veröffentlichung werden die Interviews nur in Ausschnitten zitiert. Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt und für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, ein Interview abzubrechen, weitere Interviews abzulehnen und Ihr Einverständnis für eine Aufzeichnung und Niederschrift des/der Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview/ an mehreren Interviews teilzunehmen.

ja nein

Ich bin mit der Verwendung und Veröffentlichung der mitgebrachten Fotos im Rahmen des genannten Forschungsprojekts einverstanden.

ja nein

Ich möchte, dass mein eigener Name in der Dissertation verändert wird.

ja nein

Ort, Datum / Unterschrift

Danksagung

Abschließend möchte ich mich bei allen erkenntlich zeigen, die mich in den vergangenen Jahren unterstützt haben. Zunächst bedanke ich mich herzlich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Michael Simon. Seine Anregungen und Ideen haben mich durch das gesamte Studium begleitet. Besonders die Zusammenkunft in Kommern 2018 war eine gute Gelegenheit, um sich mit ihm und anderen Doktoranden in einer entspannten Atmosphäre auszutauschen, neue Inspirationen zu finden und eigene Standpunkte kritisch zu reflektieren.

Eine empirische Arbeit wäre unmöglich ohne die Hilfe der Interviewpartner, die ihre Gedanken und Gefühle preisgegeben haben. Ich danke allen Gesprächspartnern sehr, dass sie sich bereitwillig die Zeit für meine Fragen genommen und mir einen Einblick in ihre Vergangenheit gewährt haben. Die Offenheit und das Vertrauen von Carmela Schreiber, Martina Linden, Eleonore Birnbaum, Ute und Frank Weber, Nadja Ackermann, Markus Langer, Harald Reimer, Tanja Schmidt, Manuel Jung, Matthias Dippel, Ingrid und Hans Hartmann waren keine Selbstverständlichkeit.

Ohne meine Schulfreunde wäre die Zeit am NPG sicher mit weniger lustigen und unvergesslichen Momenten verbunden. Auch meinen liebsten Wegbegleitern aus der Uni und meinen restlichen Freunden möchte ich für die vielen besonderen Augenblicke danken. Schön, dass ihr seit Jahren Teil meines Lebens seid.

Zwei Master- und zwei Doktorarbeiten in sechs Jahren – das bedeutet viel Verständnis und gegenseitige Rücksichtnahme. Ich danke Jan von Herzen für seinen Rückhalt und sein Einfühlungsvermögen. Gut, dass wir das jetzt beide geschafft haben.

Abschließend gilt mein größter Dank meiner ganzen Familie, für ihre Liebe, ihre Geduld und Unterstützung. Besonders ohne den emotionalen Beistand meiner Eltern und meiner lieben Patentante wäre die Fertigstellung dieser Arbeit wesentlich nervenaufreibender gewesen. Meine Doktorarbeit ist Albert Klein gewidmet, 2002 schrieb er in mein Poesiealbum: „Nutze der Jugend frohe Stunden, sie wissen nichts von Wiederkehr. Einmal entflohen, einmal entschunden, zurück kehrt keine Jugend mehr.“ Es ist schön, dass zumindest viele Erinnerungen an diese Zeit bleiben.

Zusammenfassung

Von Schulfreunden, strengen Lehrern und Streichen im Klassenzimmer: Erinnerungsort Schule

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Erinnerungserzählungen von ehemaligen Gymnasiasten und Hauptschülern in der Verbandsgemeinde Kirchheimbolanden – einer ländlichen Region rund um den Donnersberg in der Pfalz. Dabei soll den zentralen Fragen nachgegangen werden, ob sich die drei untersuchten Schulen – die ehemalige Hauptschule, das *Nordpfalzgymnasium* und das Privatgymnasium *Weierhof am Donnersberg* – als Erinnerungsorte eignen und welche Bedeutung die Schulzeiterzählungen im Erwachsenenalter haben können. Diese Fragestellung knüpft an frühere kulturanthropologische Untersuchungen zur Schulkulturforschung und Erzählforschung an, wobei Werke von Albrecht Lehmann, Werner Mezger, Mechthild Kipar und Catharina Keßler exemplarisch als wesentliche Vorstudien angeführt werden können. Die Grundlage der Arbeit bilden die subjektiven Aussagen von 13 Interviewpartnern, die zwischen 1976 und 2004 ihren Schulabschluss gemacht haben. Diese persönlichen Darstellungen werden im Zusammenhang mit kulturellen Phänomenen der materiellen und immateriellen Kultur betrachtet und mit Literatur und Archivmaterialien verknüpft. Die Bewusstseinsanalyse von Albrecht Lehmann spielt als methodischer Zugang eine wichtige Rolle, auch wird bei der Auseinandersetzung mit eben jenen Quellen der räumliche, soziale und historische Kontext berücksichtigt. In den Gesprächen wird deutlich, dass die Bewertung der Schulzeit ganz individuell erfolgt, weshalb das Reden über diese Lebensphase für jeden Menschen eine andere Bedeutung haben kann. Trotzdem lassen sich in den Erinnerungserzählungen über Schulfreunde, Klassenfahrten und strenge Lehrer bestimmte Narrative erkennen. So folgen viele Erzählungen dem Muster der „Guten-alten-Zeit-Geschichte“. Dazu forschte Bernd Rieken. Die Bedeutung dieses Masternarrativs lässt sich biografisch und gesellschaftlich erklären, da die nostalgische Verklärung emotional stabilisierend und gemeinschaftsstiftend wirken kann. Insgesamt kann das Reden über die Schulzeit also individuelle, gemeinschaftliche und gesellschaftliche Funktionen erfüllen. Während sich Schulen allgemein als Erinnerungsorte eignen, kann festgestellt werden, dass zwei der drei untersuchten Schulen bereits heute als Erinnerungsorte in der Region fungieren und somit eine identitätsstiftende Rolle in der Verbandsgemeinde einnehmen.

Erklärungen gemäß § 6 der Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich, Helena Sophie Blankenburg (geb. Klein), dass ich im Fach Kultur-anthropologie/Volkskunde keine Prüfung an einer Universität oder einer gleichgestellten Hochschule in Deutschland endgültig nicht bestanden habe und mich nicht an einer Uni-versität oder an einer gleichgestellten Hochschule in Deutschland in einem Prüfungsver-fahren befinde.

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation selbständig, ohne fremde Hilfe und mit keinen anderen als den darin angegebenen Hilfsmitteln angefertigt wurde, dass die wörtlichen oder dem Inhalt nach aus fremden Arbeiten entnommenen Stellen, Zeichnungen, Skizzen, bildlichen Darstellungen und dergleichen als solche genau kenntlich gemacht sind.

Hiermit erkläre ich, dass von der Ordnung zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in Forschung und Lehre und zum Verfahren zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehl-verhalten Kenntnis genommen wurde.

Hiermit erkläre ich, dass keine Hilfe von kommerziellen Promotionsberatern in Anspruch genommen wurde.

Hiermit erkläre ich, dass die Arbeit noch nicht in gleicher oder anderer Form an irgend-einer Stelle als Prüfungsleistung vorgelegt worden ist.

Mainz, 20.09.2023

.....

Unterschrift