

Die Klassenrundbriefe des Homberger Seminarjahrgangs 1923 – eine ‚verstehend erklärende‘ Annäherung

Wilfried Hansmann

Im Beitrag geht es um die Rekonstruktion der berufs- und bildungsbiographischen Entwicklungen zweier Mitglieder einer Lehrerkohorte, die nach dem Zweiten Weltkrieg den geschichtlichen Prozess ihres eigenen Lebens entdeckt und reflektiert haben. Dabei interessiert vor allem welche Versuche sie unternehmen, ihre Erinnerungen zu formen, eine eigene Identität auszubilden sowie Begriffe bzw. Erklärungsmuster für ihre Lebensgeschichten zu finden.

1. Einleitung

Kürzlich wurden im Nachlass eines verstorbenen hessischen Lehrers sogenannte Klassenrundbriefe gefunden, in denen sich Absolventen des Homberger Lehrerseminars ihre Lebensgeschichten erzählen. Die derzeit stattfindende Untersuchung dieses Datenmaterials hat sich zum Ziel gesetzt, die berufs- und bildungsbiographischen Entwicklungen dieser Lehrerkohorte zu rekonstruieren. Dabei geht es unter anderem um die Beantwortung der Fragen, wie die Akteure nach der Entlassung aus dem Lehrerseminar im Jahre 1923 Handlungsstrategien entwickelten, um ihre Existenz zu sichern, wie sie in der Rückschau den geschichtlichen Prozess ihres eigenen Lebens vor und nach dem Zweiten Weltkrieg entdeckten und reflektierten und welche Versuche sie unternommen haben, ihre Erinnerungen zu formen, eine Identität auszubilden sowie Begriffe bzw. Erklärungsmuster für ihre Lebensgeschichten zu finden. Dazu bedarf es der Erschließung von Zugangsweisen sowohl zum historischen Gewordensein und zur situationsspezifisch individuellen Sinnkonstitution auf der Mikroebene als auch zu deren Verschränkung mit den institutionell-organisatorischen und kulturellen Rahmungen auf der Makroebene.

Unter dieser Zielsetzung werde ich zunächst das Datenmaterial sowie die Autoren der Klassenrundbriefe kurz vorstellen und in den historischen Kontext einordnen (Kapitel 2). Danach nehme ich auf der Grundlage zweier Lebensgeschichten Detaillierungen zu den Bedeutungs- und Sinngehalten der Biographien[1] mit Bezug auf lebensgeschichtlich relevante Tätigkeitsfelder und Kontexte vor (Kapitel 3). Zum Abschluss sollen methodologische Probleme einer Relationierung von Struktur und Handeln in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit vor dem Hintergrund einer praxeologischen Kulturheuristik (vergleiche Reckwitz 2000)[2] und des ‚Verstehenden Erklärens‘ (vergleiche Max Weber 1982, 1904; Alfred Schütz 1972) diskutiert werden (Kapitel 4).

2. Das Datenmaterial

Zum 25-jährigen Jubiläum ihrer Entlassung aus dem Lehrerseminar in Homberg/Efze[3] trafen sich 1948 Absolventen der Ausbildungsklasse 1920 bis 1923 zu einer Wiedersehensfeier. Bei der Gelegenheiten vereinbarten sie, sich in untereinander zirkulierenden Briefen ihre Lebensgeschichten zu erzählen. [4] Nach und nach wurden alle 29 Überlebenden der Abgangsklasse[5] in das Vorhaben einbezogen. So entstand eine rund 400 hand- bzw. maschinenschriftliche Seiten umfassende Dokumentensammlung mit Aufzeichnungen zu privaten und beruflichen Lebensläufen, die von einem der Initiatoren gesammelt und durch Angaben zu den Dienstjahren, den Dienstorten, den beruflichen Karrieren sowie zu den Lebensläufen verstorbener Mitschüler ergänzt wurde. Die letzten Eintragungen stammen aus den 1970er Jahren, nachdem die Briefe anlässlich der 50-Jahrfeier des Seminarabgangs noch einmal unter den verbliebenen 15 Teilnehmern in Umlauf gebracht worden waren.



Abbildung 1: Der Homberger Seminarjahrgang 1920-1923 anlässlich des Bergfestes 1921 (Foto C. Eigenbrod)

Die Seminaristen des Homberger Entlassjahrgangs 1923 gehörten den Jahrgängen 1901 bis 1903 an und zählten damit zur „Kriegsjugendgeneration“ (Schulin 1997, 178), die den Ersten Weltkrieg als Jugendliche erlebt, selbst aber nicht mehr aktiv an ihm teilgenommen hatten. Der überwiegende Teil dieser Kohorte war nach Abschluss der Volksschule in eine Präparandenanstalt[6] eingetreten, um sich auf den Besuch des Lehrerseminars vorzubereiten; einige hatten auch eine höhere Schule bis zur Obersekundareife, dem sogenannten Einjährigen, absolviert und waren daran anschließend in das Lehrerseminar übergewechselt.

Nach erfolgreicher Seminarprüfung im Februar 1923 ist jedoch – mit zwei Ausnahmen[7] – allen Absolventen der Eintritt in den angestrebten Beruf zunächst versperrt, da zu dieser Zeit Lehrkräfte kaum nachgefragt werden.[8] Erst nachdem sich in Preußen der Trend zurückgehender Schülerzahlen (6,6 Mio. im Jahre 1911 auf 4,2 Mio. 1926, vergleiche Sauer 1987, 159) zum Ende der 1920er Jahre langsam wieder umkehrt, eröffnen sich für stellungslose Junglehrer Beschäftigungsmöglichkeiten. Um das Jahr 1930 haben die meisten ehemaligen Seminaristen der Homberger Kohorte eine Anstellung im Schuldienst gefunden.[9] In den darauffolgenden Jahren steht die zweite Lehrerprüfung und die Einweisung in eine feste Lehrerstelle an, in deren Folge es im Parallelverlauf zur Ausbildung des Familienzyklus' kommt (Heirat, Geburt der Kinder usw.). 1945 sind acht ehemalige Seminaristen gefallen; die übrigen nehmen ihre Lehrtätigkeit entsprechend des Verlaufs ihres Entnazifizierungsverfahrens[10] nach und nach wieder auf. Elf von ihnen erreichen die Pensionsgrenze von 65 Jahren nicht: Drei Lehrer versterben vorzeitig, acht werden frühpensioniert. Von den siebzehn regulär pensionierten Lehrern arbeiten acht noch über ihre Altersgrenze (ca. um 1968) mit Teildeputaten[11] weiter.

Anhand der Klassenrundbriefe zweier Mitglieder der Homberger Lehrerkohorte sollen nun weitere Detaillierungen des Datenmaterials mit Bezug auf lebensgeschichtlich und bildungsbiographisch relevante Tätigkeitsfelder und Kontexte vorgenommen werden.

3. Die Lebensgeschichten von Emil Lüttke und Georg Rassner

3.1. Emil Lüttke (1903 – 1981)

Emil Lüttke wird 1903 als Sohn eines Musikers in Berlin geboren. Nach der Übersiedlung nach Homberg/Efze, wo sein Vater die Leitung der Stadtkapelle übernimmt, besucht er die dortige Volksschule (1909-1917) und bereitet sich anschließend in der örtlichen Präparandenanstalt (1917-1920) auf die Ausbildung im Homberger Lehrerseminars vor, die er im Februar 1923 mit der ersten Lehrprüfung abschließt.

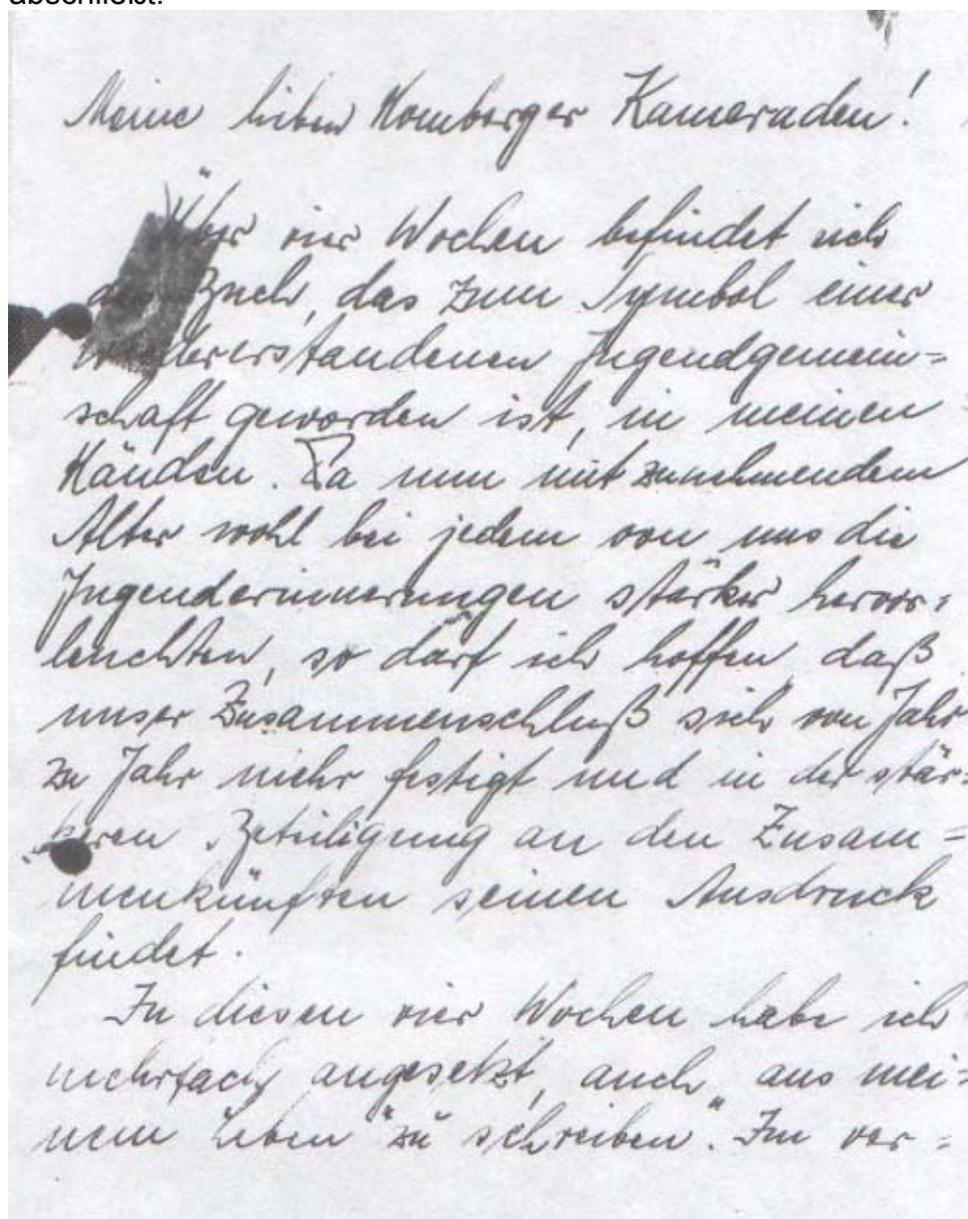


Abbildung 2: Die erste Seite des Klassenrundbriefs von Emil Lüttke, verfasst im Jahre 1949

Seine Erzählung über die Zeit nach dem Abgang vom Seminar beginnt er mit der knappen Zusammenfassung seiner ersten beruflichen Statuspassage:

An die Seminarjahre schlossen sich fünf Jahre Musikerzeit in den Städten des Rheinlandes und Westfalens, in Bad Wildungen und anderen an. (Lüttke I, 5, 17f.)

In den nachfolgenden Ausführungen gibt Lüttke seinen Lesern detaillierte Einblicke in einen Lebensabschnitt, der offensichtlich durch erhebliche biographische Irritationen gekennzeichnet war, eröffnen sich dem talentierten Musiker, der neben seinem Hauptinstrument, dem Cello, weitere Instrumente beherrscht, doch zunächst vielfältige Betätigungsmöglichkeiten. Anscheinend aber gerade aus diesem Grunde wird für ihn der „Übergang vom Seminar in unbekannte Welten“ (a.a.O., 8,7) zu einer zwiespältigen Herausforderung: Sein Seminarmusiklehrer, Georg Heinrichs [12] („Unser lieber Meister Heinrichs“ a.a.O., 7,10), hatte zu einer Fortsetzung der Ausbildung an der kürzlich neugeschaffenen Musikhochschule zum Musikstudienrat an höheren Schulen in Berlin-Charlottenburg geraten. Lüttke besteht die Aufnahmeprüfung, nimmt das Studium aber nicht auf; ebenso wenig folgt er Angeboten auf eine Solostelle als Cellist in Solingen und auf eine Beschäftigung im Städtischen Orchester Essen, die ihm sein Geigenlehrer vermittelt hatte. Aus der Retrospektive nennt er Gründe für sein damaliges Verhalten:

Vielleicht war der Übergang vom Seminar in solche unbekannte Welten zu unvorbereitet. Ich fühlte mich armselig mit meinem Seminarwissenskonglomerat, erbärmlich in meinem Inflationsrock, und die niederträchtige Knebelung eines Herrn [Seminarleiters] Koch [13] hatte ganze Pakete von Komplexen auf meinen Buckel geladen, unter deren Last ich krumm ging und daher die Welt schief sah. (a.a.O., 8, 7 ff.).[14]

Die Biographieforschung hat für die hier geschilderte Situation den Begriff einer 'bevorstehenden verlaufskurvenförmigen Verstrickung'[15] geprägt. Emil Lüttke steht in dieser Lebensphase vor der Aufgabe, seine „Komplexe“ in Ereigniserwartungen und Handlungsschemata biographischer Relevanz zu überführen, die den neuen Herausforderungen angemessen sind. Dass er sich in den folgenden Jahren in einer Art „wildem Wandlungsprozess“ (Schütze 1994) nach und nach aus dem engen Korsett der Seminarbildung lösen kann, ist womöglich seiner prinzipiell offenen Haltung zur Musik geschuldet. In der Orientierung an den Handlungskompetenzen seines Vater, der als Leiter einer Tanzkapelle schon aus beruflichen Gründen mit vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen vertraut war, durchläuft der Sohn nach dem Seminarabgang „alle Sparten der Musikausübung“ (a.a.O., 6, 2) und entwickelt vielleicht gerade dadurch eine biographisch relevante Bearbeitungsaktivität zur Kontrolle seiner Verlaufskurve:

Oper, Operette, Sinfonie, Kammerorchester, Kammermusik, Gebrauchsmusik aller Art; ich war in Luxushotels und Kaschemmen, ich spielte in den Salons der Kapitalisten und bei den Maifeiern der Kommunisten. (a.a.O., 6, 2 ff.)

Eine äußerst positive Bilanz zieht Lüttke über seine musikalische Tätigkeit in den Städtischen Orchestern von Dortmund, Essen und Bochum, im Kurorchester von Bad Wildungen und bei anderen Gelegenheiten:

Harte Arbeit mit jedoch glänzendem Verdienst ... Ja, ich wünschte mir die Einberufung in den Schuldienst möglichst weit weg. (a.a.O., 6, 12f.)

Den von ihm investierten 'Kosten' steht ein als lohnenswert befundener finanzieller Nutzen gegenüber. Entsprechend zwiespältig fällt Lüdtkes Schilderung über den Eintritt in den Schuldienst aus: Die Einweisung in die Hilfslehrerstelle in Niedergrenzbach bei Ziegenhain zum Oktober 1928 habe er mit gemischten Gefühlen erlebt, insbesondere was die Verschlechterung seiner Einkommenssituation anbetrifft: Hatte er zuletzt für eine Orchestervertretung in Bochum ein monatliches Nettogehalt von RM 800.- bezogen, so muss er sich nun als Hilfslehrer mit RM 120.- begnügen. Zwei Gründe führt er im Nachhinein an, die ihn damals veranlassten, die Musikertätigkeit aufzugeben und eine Schullaufbahn anzutreten:

Der in Deutschland aufkommende Tonfilm verschlechterte schlagartig die Berufslage der Musiker ungeheuerlich. Ich ging auf Freiers Füßen. Und da handelt man ja sehr leicht 'kurzschlüssig'. (a.a.O., 9, 5ff.)

Nur drei Monate unterrichtet Lüdtkes in Niedergrenzbach, dann wird er in den Regierungsbezirk Münster nach Gelsenkirchen-Buer versetzt, wo er 1930 die zweite Lehrerprüfung ablegt. Seine Erzählung über die sich anschließenden Jahre seiner Lehrertätigkeit im Ruhrgebiet bis zum Beginn des Zweiten Weltkrieges beschränkt er auf die stakkatohafte Aneinanderreihung kurzer Ergebnissicherungsätze:

Und dann das III. Reich. Ich blieb abseits stehen, als Notbremse hatte ich ja immer die Musik. Man ließ mich im großen und ganzen in Ruhe. Walter Bingel [16], mein zugezogener Landsmann, wurde mehr gerupft. Ich kam mit zwei Strafversetzungen davon. Der Krieg brachte mir die Entlastung. (a.a.O., 11, 7ff.)

Die elliptische Metapher „Notbremse“ [ziehen?], die Andeutung, man habe ihn „im großen und ganzen in Ruhe“ gelassen sowie der Hinweis auf „Strafversetzungen“ werfen Fragen nach den damit verbundenen Ereignissen und nach Gründen und Art eines suggerierten defensiven Widerstandes auf, die jedoch im Rahmen seiner 'Stegreiferzählung'[17] entthematisiert bleiben.[18] Inhaltlich weitaus präziser gestaltet Lüdtkes demgegenüber seinen Bericht über die Jahre zwischen 1939 und 1945, der sich phasenweise wie die Schilderung einer Abenteuerreise liest: Als Funker der Luftwaffe war der Balkan sein „Revier“, das er „zu Fuß, per Auto, zu Wasser und zur Luft“ (a.a.O., 11, 16 f.) durchstreift. Kreta, Prag, Berlin, Budapest, Belgrad, das Banat, der Plattensee und Wien sind weitere Stationen. Es hat fast den Anschein, als wolle er sich mit seiner retrospektiven Einschätzung: „Ich war gerne Soldat und würde keine Achtung vor mir haben, wenn ich nicht dabei gewesen wäre“ (a.a.O., 12, 4 ff.) einer vermeintlichen Wir-Gemeinschaft der „alten Landser“ (a.a.O., 12, 18) versichern, in die er auch seine ehemaligen Klassenkameraden einzubeziehen sucht.

1945 gerät Lüdtkes in die Sperrgebiete Schlesiens, so dass ihm eine Kriegsgefangenschaft de facto erspart bleibt. Er kann bereits im Juli des Jahres nach Gelsenkirchen zurückkehren und ist kurzzeitig noch im Schuldienst tätig, den er aber – wie er in seinem Brief wiederum nur elliptisch andeutet – „vor Ekel freiwillig“ quittiert habe.[19] Bis zu seiner Wiedereinstellung 1949 in Cölbe bei Marburg – zunächst als „Aushilfsangestellter mit 14-tägiger Kündigung“ – verdient er sich seinen Unterhalt als

Musiker. Im selben Jahr entsteht seine „Lebensbilanz“ (a.a.O., 2, 12), in der er verpassten Gelegenheiten nachzutruern scheint:

So zogst du aus von Homberg, so bauteest du dein Leben nach deinen eigenen Plänen und so sieht der Lebensbau als Endergebnis am heutigen Tage aus, nämlich: ein mittelloser, reproletarisierter, unbekannter Dorfschulmeister. (a.a.O., 2, 12ff.)

Wohl hegt Lüdtkke zu dieser Zeit noch die Hoffnung auf eine erfolgreichere (berufliche) Zukunft, beispielsweise im Hinblick auf sein Projekt, in Marburg eine Philharmonie aufzubauen („Cölbe soll nicht meinen Lebensabend beschließen.“ a.a.O., 15, 13f.), doch es kommt anders: Bis zu seiner Pensionierung 1967 versieht Lüdtkke, zwischenzeitlich auf eine ordentliche Lehrerstelle berufen, seinen Dienst in Cölbe, leitet danach noch einige Jahre den örtlichen Gesangverein und verstirbt 1981.

3.2. Georg Rassner (1903 – 1981)

Georg Rassner wird 1903 in Spießkappel/Kreis Ziegenhain als Sohn des dortigen Volksschullehrers geboren. Nach der Konfirmation besucht er von 1917 bis 1920 die Präparandenanstalt und anschließend das Lehrerseminar in Homberg/Efze. Die Wartezeit bis zur Einstellung in den Schuldienst überbrückt er in den Jahren nach 1923 durch eine Anstellung im Lohnbüro der Zeche Frielendorf unweit seines Heimatortes und durch die Übernahme des väterlichen Organistendienstes in der Klosterkirche Spießkappel. Daneben bildet er sich auf dem Klavier weiter, begleitet eine Sängerin auf Konzertfahrten und spielt zusammen mit Emil Lüdtkke als Unterhaltungs- und Kaffeehausmusiker auf.



Abbildung 3: Emil Lüdtkke (von seinen Seminarkollegen auch 'Cello' genannt) und Georg Rassner um ca. 1924 (Foto: privat)

1925 versucht er, einen Ausbildungsplatz an der neu eingerichteten Charlottenburger Musikhochschule zu erhalten – der einzigen damaligen preußischen Ausbildungsstätte für Musiklehrer an höheren Schulen –, scheidet aber an der anspruchsvollen Aufnahmeprüfung.

In den Jahren 1926 bis 1928 ist Rassner als Erzieher in einem Kriegshinterbliebenenheim in der Nähe von Halle/Saale tätig; gleichzeitig betreibt er Kontrapunktstudien bei dem bekannten Leipziger Musikwissenschaftler Hermann Grabner, die er nach seiner Rückkehr in die Schwalm ab Sommersemester 1928 am musikwissenschaftlichen Seminar der Universität Marburg fortsetzt. Dort trifft er auch Emil Lüdtkke und dessen jüngeren Bruder Wilhelm, die sich ebenfalls „zur geistigen und musikalischen Aufmöbelung“ (Rassner I, 24) an der Universität eingeschrieben hatten.

Die Einstellung in den Schuldienst erhält Rassner zum 1. Januar 1929. Anfangs ist er als Vertretungslehrer in verschiedenen Gemeinden Niederhessens und im ehemaligen Fürstentum Waldeck [20] tätig: Hessisch-Lichtenau, Dörnberg, Fürstenhagen, Goddelsheim (hier absolviert er 1930 die zweite Lehrerprüfung), Züschen sowie Linsingen sind einige Stationen seines 'Lehrer-Wanderlebens'. 1935 wird er der Bürgerschule in Kassel-Bettenhausen zugewiesen. Inzwischen verheiratet und Vater zweier Söhne, übernimmt er im Nebenamt die Stelle als Aushilfsorganist an der Alten Lutherischen Kirche am Graben; zudem leitet er verschiedene (Kirchen-) Chöre, gibt Orgelkonzerte und ist als Musikkritiker für die 'Kasseler Post' und die 'Kasseler Neuesten Nachrichten' tätig. 1942 wird ihm als Nachfolger von Musiklehrer Heinrich Möller [21] eine Lehrerstelle an der Oberrealschule II, dem heutigen Kasseler Goethegymnasium, übertragen. Den politischen Ereignissen dieser Jahre widmet Georg Rassner in seinem Bericht noch weniger Zeilen als Lüttke:

Von Krieg und Soldatsein verschont geblieben. Gastrolle als Westwallarbeiter, 1943 ausgebombt. [22]

1945 zunächst aus dem Schuldienst entlassen[23], darf er nach Abschluss seines Entnazifizierungsverfahrens und der Zahlung einer kleinen Geldstrafe ab November desselben Jahres wieder an der Kasseler Goetheschule unterrichten. Im Nebenamt spielt er die Orgel der Friedenskirche sowie der Kasseler Stadthalle, leitet in den 1950er Jahren das Kasseler Volkshochschulorchester und ist bis in die 1970er Jahre als Theater- und Konzertkritiker aufmerksamer Beobachter des Kasseler Kulturlebens. Der Sprung in die Laufbahn des höheren Schuldienstes gelingt ihm nach einer Ergänzungsprüfung, die er 1955 an der Musikhochschule in Frankfurt/Main absolviert. Er wird zum Studienrat ernannt und geht 1967 an der Kasseler Goetheschule als Oberstudienrat in Pension. 1981 ist Georg Rassner im Alter von 78 Jahren gestorben.

3.3. Die Kontrastierung der Lebensläufe von Emil Lüttke und Georg Rassner

Im Modus des 'deutenden Verstehens' (siehe Kapitel 4) werden signifikante Unterschiede bei der Gestaltung der Klassenrundbriefe offenkundig: Während Lüttke in seinem ersten Brief auf 16 Seiten seinen Klassenkameraden äußere Situationsschilderungen in Verbindung mit seiner damaligen inneren Verfasstheit wie unter einem 'Erzählzugzwang' präsentiert, umfasst Rassners Bericht aus dem Jahr 1948 gerade einmal zweieinhalb – im nüchternen Stil des routinierten Zeitungsschreibers – gestaltete Seiten, zu denen er am Ende selbst skeptisch anmerkt:

Ob wohl unser lieber Adolf [Mendel][24] mit diesem Telegrammstil der rein äußeren Daten zufrieden ist? (Rassner I, 56 ff.)

Lüttke jedenfalls hält nicht mit seiner Kritik an dieser Darstellungsweise zurück. Nach der Lektüre einiger Klassenrundbriefe – darunter auch der Bericht Rassners – schreibt er:

Da nun die 'Großen' unter uns, so möchte ich die bezeichnen, die zu sichtbaren Ehren aufgestiegen sind, in salopper Arbeit mit einer so 'Nebenbeigeste' ihr Leben in Anreihung von Daten beschrieben, somit schon rein äußerlich dokumentierend, wie kostbar ihre Zeit ist, so schwand

mir als ganz Kleinem ganz der Mut. (...) Zwar kommt mir ja der nervöse zeitgemäße Telegrammstil nicht zu, er gehört nur den Großen (aber kein Neid von mir); so versuche ich es eben halt mit dem billigeren und dementsprechend wohl etwas breiteren Brieftelegrammstil. (Lüdtke I, 3, 16 ff.).

Mit der zweimaligen Anspielung auf das Genremuster „Telegrammstil“ und der wiederholten Etikettierung anderer Klassenkameraden als ‘Große’ zielt Lüdtke vermutlich auf Georg Rassner, trifft doch auf keinen anderen die Verknüpfung zu, die Lüdtke zu einer selbstdegradierenden Kontrastierung seiner Person als „ganz Kleinen“ veranlasst: Rassner als Musiklehrer an einem Kasseler Gymnasium – er selbst als „unbekannter Dorfschulmeister“ in Cölbe. In dieser binären Polarisierung thematisiert Lüdtke im übrigen eine Erzählfigur, die sich wie ein roter Faden auch durch andere Klassenrundbriefe dieser Kohorte zieht: Wo stehe ich derzeit in meinem Leben? Was habe ich bisher erreicht? Wie kann ich das Erreichte rechtfertigen?

Lüdtke scheint es dabei gar nicht einmal so sehr um eine buchhalterische Auflistung der erreichten beruflichen Positionen zu gehen. Vielleicht möchte er von seinen Jahrgangskollegen schlichtweg mehr erfahren als nur die ‘äußeren Daten’ ihrer Lebensläufe, um dann im Vergleich, „unbarmherzig die [eigenen] begangenen Fehler auf[zudecken, [und] um zu rechtfertigen, wo ich heute stehe.“ (a.a.O., 3, 5 ff.) So äußert er in seinem ersten Rundschreiben die Hoffnung, dass bei einem nachfolgenden Briefumlauf „die inneren Entwicklungen bei jedem Einzelnen mehr zum Vorschein kommen.“ (a.a.O., 3, 8 ff.) Und es hat fast den Anschein, als ob er mit der Betonung seines ‘status attainment’ an der Volksschule in Cölbe als „Aushilfsangestellter mit 14tägiger Kündigung“ (a.a.O., 16, 1), seine Seminarkollegen zu einer detailreicheren Darstellung ihrer Lebensgeschichten provozieren möchte.

Georg Rassner ist im nächsten Umlauf der Klassenrundbriefe auf die Herausforderungen Lüdtkes eingegangen. Zum einen hat er versucht, seinen beruflichen Aufstieg herunterspielen; der sei nämlich nicht durch ihn selbst, sondern durch die steuernde Institution des Kultusministeriums veranlasst worden:

Nachdem ich, vom Kultusministerium aufgefordert, an der Hochschule für Musik in Frankfurt in einer Einzelprüfung vor einer Professorenkommission darzutun hatte, einer Beförderung würdig zu sein, wurde ich im Jahre 1955 zum Studienrat ernannt. Die Prüfung ist mir nicht leicht gemacht worden, zumal diese Leute es höchst ungern sahen, einen solchen Präzedenzfall [25] zu schaffen. (Rassner II, 17 ff.)

Des weiteren scheint er auch Lüdtkes Etikettierung der „Großen“ auf sich selbst bezogen zu haben, versucht er doch seine Tätigkeit als Theater- und Konzertkritiker zu relativieren:

1956 starb der Feuilletonchefredakteur der Kasseler Post, zwei weitere Mitarbeiter schieden aus, sodass ich seit dieser Zeit die gesamte Theater- und Konzertkritik zu übernehmen hatte. Damit wuchsen Arbeitmaß wie Verantwortung. Man macht sich hierbei nicht nur Freunde, zumal wenn es ein Schulmeister ist, der sich dieser Dinge unterzieht. (a.a.O., 21 ff.)

„Präzedenzfall“ und „Schulmeister“ setzt er in diesem Brief als Ankerpunkte, offensichtlich um seinen Homberger Seminarkollegen zu signalisieren, dass er trotz seines beruflichen Aufstiegs ihre Wir-Gemeinschaft nicht verlassen habe. Ob er damit die Erwartungen Emil Lüdtkes erfüllte, darf aber bezweifelt werden, hatte er

sich doch wieder des nüchternen „Telegrammstils“ bedient, den dieser zuvor ebenfalls kritisiert hatte. Erst in seinem dritten, diesmal sogar handschriftlich verfassten Brief, gestattet Georg Rassner seinen Klassenkameraden wenigstens einen kurzen Einblick in innere Entwicklungen, deren Anfänge er in die frühe Kindheit verlegt:

Mein frühestes musikalisches Jugenderlebnis war dies, dass mein Vater allabendlich in der Dämmerung eine Melodie spielte, die sich mir einprägte. Und erst später wurde ich gewahr, dass es Radeckes 'Aus der Jugendzeit klingt ein Lied mir immerdar, o wie liegt soweit, was mein einst war', darstellte. Es war auch das Lieblingslied von unserem unvergessenen Bembes (Radecke war sein Lehrer).[26] Nun bin ich alt geworden und die alte Weise ist mir so gegenwärtig wie nie. Aber es ist auch schön zu wissen, dass man sein Tagewerk getan hat und seine Kinder auf sicherem Wege weiß. (Rassner III, 2 ff.)

Emil Lüdtkke hat mit seiner Forderung, dass in den Lebenserzählungen seiner Seminarkollegen die „inneren Entwicklungen“ mehr zum Vorschein kommen sollen, eine Spur gelegt, die für die Bearbeitung des gesamten Datenmaterials wegweisend ist: Neben der Erforschung der Lebensläufe und ihrer äußeren Gegebenheiten auf der Makroebene, wie beispielsweise die Platzierung in einer (Schul-)Organisation, sind auch die inneren Bedingungen der Akteure, ihre Frames (kulturelle Sinnmuster bzw. mentale Modelle) und die Skripte (typische Handlungssequenzen) der Akteure (vergleiche Goffman 1974 und Schank & Abelson 1977) im Zusammenhang mit dem jeweiligen situationsorientierten Handeln zu rekonstruieren. Auf diese Weise wären dann Antworten zu suchen auf die unterschwellig formulierte Frage Lüdtkkes: 'Warum bin ich ein mittelloser Dorfschulmeister geworden, während Rassner als Gymnasialmusiklehrer reüssiert hat, obwohl nicht er, sondern ich die Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule bestanden habe?'

4. Eine Praxeologische Kulturheuristik, die 'deutendes Verstehen und ursächliches Erklären' in einem Modell mittlerer Reichweite zu verbinden sucht

Zum Abschluss meines Beitrages sollen erste Antworten auf die eben formulierte Frage im Zusammenhang mit der Entwicklung eines theoretischen „Modells mittlerer Reichweite“ (Merton 1967) vorgestellt werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund einer praxeologischen Kulturheuristik, die methodologisch auf einer Relationierung von Struktur und Handeln in ihrer wechselseitigen Verwiesenheit beruht.

4.1. Die Praxeologische Kulturheuristik

Am Beginn der Modellierung steht eine genaue Analyse der äußeren und inneren Bedingungen der Situationen, die den Rahmen für das Handeln der Homberger Seminaristen nach ihrem Abgang aus der Lehrerbildungsanstalt bildeten. Unter einer Situation ist im Anschluss an die Theorie des Alltagshandelns und der Lebenswelt von Alfred Schütz (1972) eine temporär stabilisierte „gegenseitige Konstitution der äußeren und der inneren Bedingungen ..., von 'Akteur und Struktur', von 'personalen' und 'sozialen Systemen', des subjektiven und des sozialen Sinns“ zu verstehen

(vergleiche Esser 1999, 169). Ein derart ausbalanciertes Gleichgewicht nehmen die Akteure in der Regel als präskriptive, faktisch unabwendbare Regel wahr, an deren nachhaltiger Wirksamkeit sie sich eher unbewusst durch Reproduktion beteiligen, die allerdings stets auch durch transintentionale, strukturverändernde Effekte ersetzt werden kann. Gemeint ist also die Situation, in der die Datenerhebung ihren Ausgang nimmt (das Frühjahr 1923) und die somit als ein Zeitpunkt betrachtet wird, von dem aus etwaige Veränderungen in den Lebensverläufen der Homberger Absolventen aus der Perspektive der Akteure herauszuarbeiten sind.

Die für die jeweilige Situation relevanten *äußeren Bedingungen* umfassen materielle Opportunitäten, institutionelle Regeln und die kulturellen Orientierungsrahmen. Mit letzteren sind die von außen herangetragenen kulturellen Frames gemeint, die anlässlich eines konjunktiven – als einander verbindend wahrgenommenen, da kollektiv für relevant erachteten – Erlebens und Erkennens auch verinnerlicht bzw. in der jeweiligen Situation handlungsleitend werden können. Für die frisch examinierten Absolventen stellen die gesellschaftlich normierten, mehr oder weniger stereotypen Anforderungs- und Erwartungsstrukturen eine besondere Herausforderung dar.

Die *inneren Bedingungen* der Situationsdefinition beziehen sich auf berufsbiographisch relevante *Frames* und *Skripte*, die nunmehr als integraler Bestandteil der symbolischen Wissensordnungen der Akteure betrachtet werden:

Unter *Frames* sollen bestimmte kulturelle Sinnmuster oder mentale Modelle wie „Mein Lehrerseminar“, „Meine Arbeitskollegen“, „Mein Unterricht“ oder ähnliches verstanden werden, während die den *Frames* eingelagerten *Skripte* die für eine Situation typischen Handlungssequenzen beinhalten (vergleiche Abelson 1981, Charniak 1972, Goffman 1974, Minsky 1980, Schank & Abelson 1977), zum Beispiel die einzelnen Handlungsschritte, die unternommen werden, um als Lehrer in den Schuldienst übernommen zu werden. Welcher *Frame* selektiert wird, hängt in der Regel von den grundlegenden, kognitiv und emotional geprägten Interessen der Akteure ab und von den jeweils geltenden normativen Vorgaben, die für ein Kollektiv relevant sind, das heißt von ihrer kulturellen Orientierung an bestimmten *primären Zwischengütern* (vergleiche Esser 2001, 263).

„Handeln“ wird in diesem Schema als situationsorientierte Enaktierung der *Frames* und *Skripte* betrachtet. Kommt es im Handlungsvollzug zu pragmatischen Brechungen bzw. zu *Mismatches* zwischen der subjektiven Definition der Situation und den individuell bzw. kollektiv möglichen Handlungsspielräumen, sehen sich die Akteure gegebenenfalls zu einem *Re-Framing* veranlasst.

Im Rahmen des skizzierten Analyseschemas werden die „Strukturen“ als situationsspezifische Ausgangsbedingungen vom eigentlichen „Handeln“ und von den daraus hervorgehenden „Struktureffekten“ unterschieden. Struktureffekte können wiederum als neue Strukturen begriffen werden, sofern diese für entsprechend veränderte Situationen relevant geworden sind:

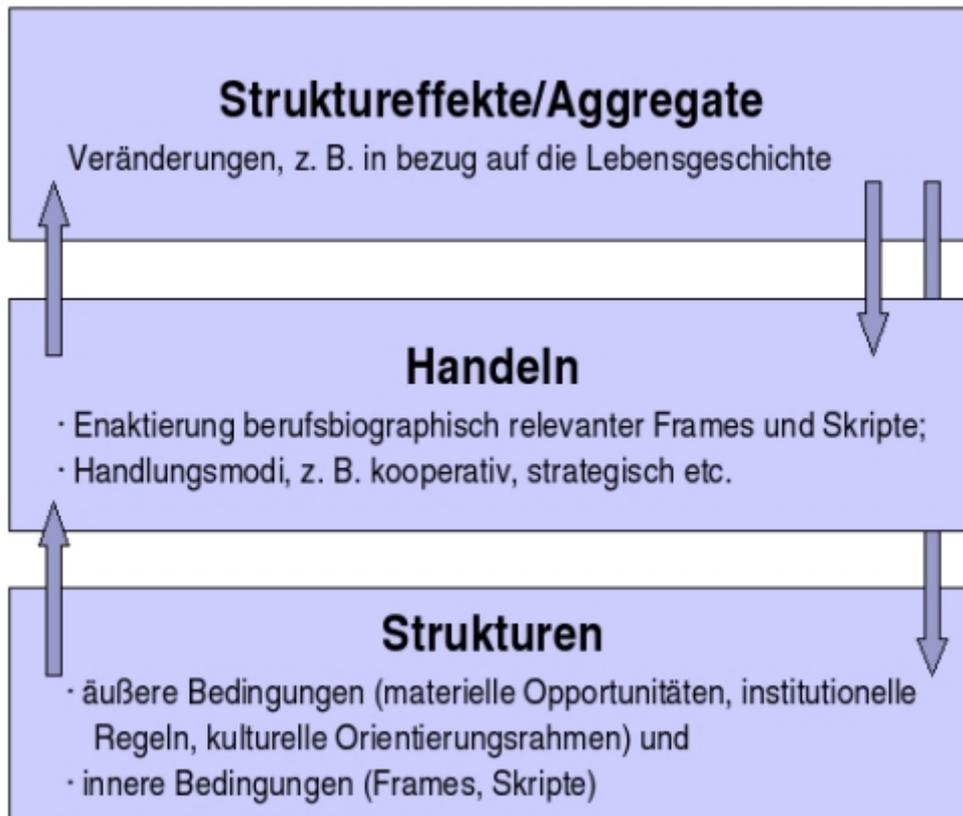


Abbildung 4: Analyseschema des 'Verstehenden Erklärens'
Dieses Analyseschema beruht auf zwei Forschungsstrategien:

- Auf jener des *deutenden Verstehens* in bezug auf die Rekonstruktion der akteursspezifischen Situationsdefinitionen bzw. subjektiven Sinngehalte des Handelns, welche die Akteure mit dem Handeln verbinden, und daran anknüpfend
- auf jener des *ursächlichen Erklärens* in bezug auf das Akteurshandeln und die Struktureffekte ebenso wie auf die kausal-funktionalen Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Logiken (Weber 1988/1922, 427f.).

Mithilfe des beschriebenen Analyseschemas soll der von Weber formulierte Anspruch des *verstehenden Erklärens* empirisch substantiiert werden: Die Rekonstruktion des subjektiven Sinns der Akteure, die Erschließung ihrer jeweiligen Situationsdefinition, bedarf eines *deutenden Verstehens*, während sich die Handlungsvollzüge und Struktureffekte mithilfe einer Handlungstheorie ursächlich erklären lassen.

Die beiden zentralen Prämissen der praxeologischen Kulturheuristik lassen sich somit folgendermaßen zusammenfassen:

1. Akteure (hier: die Absolventen des Homberger Lehrerseminars) beteiligen sich auf der Grundlage der bereits erwähnten symbolischen Wissensordnungen – trotz vielfältiger Restriktionen – an der symbolischen Organisation der für ihre Identitätsausbildung relevanten Abläufe und Strukturen. Kollektive Effekte der Transformation individueller Handlungselektionen können wiederum auf das eigene Handeln zurückwirken und damit weitere personenbezogene Veränderungen hervorrufen (vergleiche *duality of structure & agency* nach Giddens 1992, 335f.).
2. Ein dynamisch-rekursives, akteurstheoretisches Kultur- und Strukturkonzept steht im Widerspruch zur Annahme gruppenspezifisch homogener *Frames* und Praktiken.

Prinzipiell ist – zumindest in bezug auf die im Globalisierungsprozess vielfältiger werdenden und meist zeitgleich auftretenden milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Interferenzen (Geertz 1993, 167), das heißt Überlagerungen miteinander inkompatibler Wissensordnungen – davon auszugehen, dass die einzelnen Absolventen bereits über multikulturelle *Frames* verfügten. Aufgrund dieses Hybriditätspotentials (vergleiche Papastergiadis 1997) erscheint es notwendig, das weit verbreitete Junktim zwischen ‘Kultur’ und einer – wie auch immer kleinen – vermeintlich homogenen Gruppe (vergleiche Kugelmetapher nach Herder [27]) zugunsten eines akteursspezifischen multikulturalistischen Konzeptes aufzuheben.

4.2 Die Erstellung eines theoretischen "Modells mittlerer Reichweite"

Betrachten wir zunächst das Datenmaterial bzgl. des ‘status attainment’ der Homberger Kohorte am Ende ihrer beruflichen Karrieren: Mit einer Ausnahme beenden die ehemaligen Seminaristen ihr Arbeitsleben als Lehrer bzw. als Funktionsstelleninhaber im Bereich von Schule bzw. Universität. Im einzelnen lassen sich folgende Positionen nachweisen: Elf Absolventen haben eine Grund- bzw. Hauptschullehrerstelle inne, drei sind Konrektoren (stellvertretende Schulleiter), sechs Leiter einer Grund- oder Hauptschule (Rektoren), einer ist Schulrat; zwei ehemalige Seminaristen wurden zu Oberstudienräten an Gymnasien ernannt, und einer hat eine berufspädagogische Professur an einer Universität inne [28]. Für eine ursächliche Erklärung dieser Beobachtung sind nun sowohl die äußere und innere Situation der einzelnen Akteure als auch ihre jeweiligen Handlungsstrategien in den Blick zu nehmen. Die diesbezügliche Arbeitshypothese könnte folgendermaßen lauten: Die Ausbildung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten als persönliches Humankapital und der damit verbundene Erwerb insbesondere von sogenannten Berechtigungen als Positionsgüter in institutionellen Kontexten stellen lediglich eine notwendige, wenngleich noch keine hinreichende Voraussetzung dar, um im Berufsleben eine hohe Platzierung zu erlangen.

Eine Modellierung dieser Arbeitshypothese bietet sich anhand der Erzählungen der Protagonisten Lüttke und Rassner an, da beide bereits zum Zeitpunkt ihrer Entlassung aus dem Lehrerseminar über besonderes Humankapital verfügten, das relativ leicht zu identifizieren ist. Es handelt sich um Praktiken, die eng mit dem kulturellen Frame ‘Musik’ bzw. der Musikproduktion und -reproduktion in Zusammenhängen alltäglicher und gehobener Kultur verbunden sind (Unterhaltungsmusik, weltliche und geistliche Konzerte). Beide Absolventen hatten diesbzgl. spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht erst während der Seminausbildung, sondern bereits in ihren Herkunftsfamilien erworben, verbunden mit einer spezifischen Ausprägung als kulturelles Kapital (vergleiche Bourdieu 1983). Lüttke lernte als Sohn eines Tanz- und Unterhaltungsmusikers von Kindheit an musikalische Ausdrucksformen alltäglicher Musizierformen kennen; dementsprechend sind seine (musikalischen) Praktiken nach der Entlassung aus dem Seminar eher in der Tradition des Berufsmusikers angesiedelt, der viele Musiksparten durchläuft, um seine (musikalischen) Handlungsstrategien weiter auszudifferenzieren. Anfänglich gestatten ihm vielfältige Engagements „ein finanzielles sorgenfreies Dasein“ mit „glänzendem Verdienst“, so dass er es sich sogar leisten kann, sowohl feste Anstellungen in städtischen Orchestern auszuschlagen, als auch auf den Erwerb zusätzlicher Berechtigungen – beispielsweise im Ausbildungsgang zum Musik-Studienrat – zu verzichten.

Georg Rassner hätte nach seinem Ausscheiden aus dem Seminar die Berechtigung zum Musiklehrer an Höheren Schulen gern erworben. Er ist in einem familiär-

gesellschaftlichen Umfeld aufgewachsen, das ganz in die musikkulturellen Wechselbeziehungen von Schule und Unterricht eingebettet war, und in welchem der Vater den sicheren Hort des Lehrerberufs repräsentierte. Die hier vorherrschenden (musikalischen) Praktiken waren dem Sohn nicht nur durch die allabendlich in der Dämmerung gespielte Melodie von Radecke symbolisch vor Augen geführt worden [29], sondern beispielsweise auch durch den sonntäglichen Organistendienst – eine Tätigkeit, die der Sohn bis weit in sein siebtes Lebensjahrzehnt beibehalten hat. Rassners musikalische Handlungsressourcen sind jedoch offenbar bescheidener gewesen als jene Lüdtkes, denn er scheitert an der Aufnahmeprüfung in Berlin. Trotzdem hat er sein Skript des Erwerbs zusätzlicher Berechtigungen und der kontinuierlichen (musikalischen) Weiterbildung beharrlich weiter verfolgt, indem er musikwissenschaftliche Studien in Leipzig und Marburg betreibt und sich gar im Alter von 52 Jahren noch einer Sonderprüfung an der Musikhochschule in Frankfurt/Main unterzieht. Mit der anschließenden Ernennung zum Studienrat an einem Gymnasium gelingt ihm daraufhin der Sprung in die Laufbahn des höheren Schuldienstes, so dass er 1968 als Oberstudienrat in Pension gehen kann, während Lüdtkes berufliche Karriere auf der Position eines Dorfschullehrers endet, nachdem er – entgegen seiner Absicht, aber aufgrund wirtschaftlicher Einbrüche – doch noch in den Schuldienst eingetreten war.

Die bis hierhin vorgestellte Modellierung des 'status attainment' der beiden ehemaligen Seminaristen lässt sich nun durch die Betrachtung ihres sozialen Kapitals (vergleiche Bourdieu 1983) weiter ausdifferenzieren. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich Akteuren nicht nur durch ihr Human- bzw. ihr kulturelles Kapital Handlungschancen eröffnen, sondern auch durch ihre Einbettung in soziale Systeme und die Ausbildung diesbezüglicher Handlungsstrategien, die dann als ihr soziales Kapital bezeichnet werden können. Der Hinweis Lüdtkes auf die „inneren Entwicklungen“ und damit – wie wir übersetzen können – auf die persönlichen Frames und Skripte geben hier die Richtung vor:

Wenn man beruflich ein Zwidder [sic] ist, kann man seines Lebens nicht froh werden. Mein einziger Wunsch auf dem Seminar war, nie Dorfschullehrer zu werden (legte ich doch deswegen als erster den Orgelunterricht ab) – Kameraden von einst, über viele Umwege bin ich es geworden. (Lüdtkes I, 15)

Und zum Abschluss schreibt er in seinem Klassenrundbrief:

Ich werde immer abseits stehen. Denn ich liebe alle Menschen, die Schulmeister aber hasse ich. Ihr seid ja alle keine, wie ich sie meine. (a.a.O., 16 ff.)

Die Tätigkeit des Dorfschullehrers und die damit verbundene ungeliebte Pflicht des sonntäglichen Organistendienstes stehen für Lüdtkes offensichtlich in scharfem Kontrast zu sozialen Praktiken, die ihn sowohl in „Luxushotels und Kaschemmen“, als auch in die „Salons der Kapitalisten“ und zu den Maifeiern der Kommunisten führen, wo er jeweils seine musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten darbieten kann. Wenn er sich in diesem Zusammenhang als „Zwitter“ etikettiert, dann taucht im Hintergrund die Figur des „Cutpoint-Akteurs“ auf, der sich der Vernetzung in einer festen Gruppe entzieht und sich statt dessen in mehreren sozialen Kreisen (Simmel 1992) bewegt, denen er aber nie vollständig angehört. Anfänglich scheint Lüdtkes aus dieser Position heraus sowohl hohe persönliche als auch materielle Vorteile gezogen zu haben: Zum einen ist ihm offensichtlich auf diese Weise die Bearbeitung seiner

„Komplexe“, das heißt die Kontrolle einer sich andeutenden Verlaufskurve (siehe oben) gelungen; zum anderen erreichten wohl auch seine finanziellen Einkünfte ein Niveau, das weit über dem damaligen Gehalt eines Volksschullehrers lag.

Die Kehrseite dieser strategischen Position lernt Lüdtker mit der Verbreitung des Tonfilms (und der Schallplatte) kennen: Einträgliche Live-Auftrittsmöglichkeiten fallen fort; seine wirtschaftliche Situation verschlechtert sich, so dass er sich gezwungen sieht, eine Hilfslehrerstelle anzutreten. Als er es in den Jahren des aufkommenden Nationalsozialismus aber nicht nur mit den besonderen Problemstellungen seiner Einsozialisation in den Lehrerberuf zu tun bekommt, sondern auch mit Herausforderungen und Zwängen im Hinblick auf seine Einbindung in die zeitbedingten gesellschaftlichen Netzwerke und Systeme, greift Lüdtker zu Handlungsstrategien, die er leider lediglich elliptisch mit dem Hinweis auf sein „Abseits stehen“ und auf zwei „Strafversetzungen“ andeutet. Ohne die Möglichkeit zur genaueren Rekonstruktion seiner damaligen Situation muss ihm zugestanden werden, dass er sich als ‘Wanderer zwischen den Welten’ anscheinend keiner der damals etablierten ‘strong ties’ [30] anschloss und damit als ‘unsicherer Kantonist’ galt. Dementsprechend kann auch sein Ausscheiden aus dem Schuldienst nach dem Ende der NS-Zeit als mangelndes Interesse an der Einordnung sowohl in die institutionellen Abläufe von Schule und Unterricht als auch generell in soziale Netzwerke gedeutet werden; außerdem hatte er als Musiker – jetzt vor allem in den Bars der US-Soldaten – zunächst ein gutes finanzielles Auskommen, das sich allerdings mit der Währungsreform und dem Verschwinden der Schwarzmärkte schlagartig verschlechterte, so dass er sich am Ende der 40er Jahre veranlasst sah, wieder eine Hilfslehrerstelle anzutreten.

Im Kontrast zu Lüdtkers Berufs- und Lebensgeschichte ist Georg Rassner von Anfang an in starke soziale Netzwerke eingebettet. Im familiär bedingten Erfahrungsraum lernt er – vermittelt über das Vorbild des Vaters – sich an institutionell geregelten Abläufen zu orientieren; als Angestellter in einem Lohnbüro und als Erzieher in einem Kriegshinterbliebenenheim überbrückt er die Wartezeit bis zum Eintritt in den Schuldienst in Kollektiven, die ebenfalls als ‘strong ties’ charakterisiert werden können und Merkmale einer starken sozialen Kontrolle aufweisen. Sein Eintritt in die Nazi-Partei im Jahre 1937 ist vielleicht in dieser Hinsicht eher eine konsequente Fortsetzung seiner Erfahrungen mit derart dicht geknüpften und klar abgegrenzten Netzwerken. Inwiefern durch letzteren Schritt seine Beförderung auf die Gesanglehrerstelle an einer höheren Schule im Jahre 1942 erleichtert wurde, lässt sich wohl nicht mehr eindeutig klären, da alle diesbzgl. Kasseler Schulakten im Oktober 1943 verbrannt sind. Sicherlich kann aber festgehalten werden, dass Rassner Zeit seines Lebens fest in soziale Systeme eingebettet war, in welchen er Handlungspraktiken entwickeln konnte, die ihm nicht nur gestatteten, seinen beruflichen Aufstieg einzuleiten und aus dem Kreis seiner Volksschullehrerkollegen hervorzutreten, sondern nach dem Ende der NS-Diktatur auch seine berufliche Karriere fast unbeschadet fortzusetzen. Seit Mitte der 1930er Jahre als Chorleiter und Organist sowohl in kirchlichen als auch weltlichen Zusammenhängen tätig, hat er später als Leiter des Kasseler Volkshochschulorchesters, als Stadthallenorganist und insbesondere als Mitarbeiter der örtlichen Tageszeitungen eine zentrale Position im Kulturleben der Stadt besetzt. Ab den 50er Jahren erlangte er auf diese Weise sogar eine gewisse lokale Prominenz, die durch seine berufliche Stellung als (Ober-)Studienrat an einem Gymnasium abgesichert wurde.

Emil Lüdtker scheint die Karriere seines ‘Gegenspielers’ Rassner genau beobachtet und die eigene „Lebensbilanz“ an dessen beruflichen Erfolgen gemessen zu haben.

Sein Streben nach sozialer und beruflicher Anerkennung deutet sich noch in den Nachkriegsjahren in den ambitionierten Plänen zum Aufbau einer Philharmonie an. Dass er dabei über erste Anfänge nicht hinausgekommen ist, war wohl nicht zuletzt dem fehlenden sozialen Rückhalt durch entsprechende Unterstützungssysteme geschuldet. Anders als Rassner, der sich Zeit seines Lebens in 'strong ties' bewegte, die für seine Vorhaben zuträglich waren, hat der Cölber 'Dorfschullehrer' wohl kaum auf Solidaritäts- bzw. Hilfpotentiale in der überwiegend universitär geprägten Stadt Marburg zurückgreifen können. Für den 'Cutpoint-Akteur' blieb somit nicht nur die Leitung einer Philharmonie, die mit sozialer Anerkennung und Prestige verbunden gewesen wäre, ein Traum, sondern aufgrund fehlender formaler Berechtigungen auch der berufliche Aufstieg im öffentlichen Schulwesen.

4.3. Ausblick

Bei der weiteren Bearbeitung der aufgefundenen Dokumente zu den Berufs- und Lebensverläufen einer hessischen Lehrerkohorte wird versucht, die kulturellen Praxis- bzw. Wissenskomplexe der Absolventen des Homberger Lehrerseminars zu rekonstruieren. Unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Probleme, die sich aus der Unterscheidung von erlebter und erzählter Lebensgeschichte ergeben (vergleiche Rosenthal & Rosenthal 2000), gelangt dabei zum einen die Forschungsstrategie des 'deutenden Verstehens' zur Anwendung: diese bezieht sich auf die Rekonstruktion der aktueursspezifischen Situationsdefinitionen bzw. subjektiven Sinngehalte, welche die Akteure mit dem Handeln verbinden, unter besonderer Beachtung der jeweils geltenden äußeren Bedingungen des Handelns als auch der je subjektiven Befangenheiten im kollektiven Erlebnisstrom der Zeit. Diese Forschungsstrategie wird zum anderen mit dem 'ursächlichen Erklären' der rekonstruierten Praktiken und ihrer Effekte verknüpft. Dieser von Max Weber (1988/1922, 427f.) entwickelte kulturtheoretische Ansatz des 'verstehenden Erklärens' soll es ermöglichen, die einzelnen Logiken der Situation, des Handelns und der Handlungseffekte analytisch voneinander zu trennen und die Prozessstrukturen der Lebensläufe annähernd zu erfassen. Die zu diesem Zweck herangezogene praxeologische Handlungstheorie (unter anderem im Anschluss an Wittgenstein, Schütz und den späten Foucault) betrachtet die kulturellen Sinnmuster der Akteure und ihre Handlungspraktiken als Einheit (vergleiche Reckwitz 2000). Der Analysefokus liegt dann nicht mehr auf (manifesten) Wissensinhalten der (auto-)biographischen Erzählungen („knowing that“ nach Ryle 1949/1990) oder auf wissensbasierten Repräsentationseinheiten, sondern auf kollektiv geteilten Wissensordnungen – den Skripten (vergleiche „knowing how“), die erst die Genese von Wissen, Wahrnehmen, Handeln und Verstehen ermöglichen bzw. das Handeln begleiten (vergleiche Reckwitz 2000, 163).

Fußnoten

[1]Zur Unterscheidung der begrifflichen Konstrukte 'Lebenslauf' und 'Biographie' vergleiche Schulze (1993, 133f.).

[2]Der praxeologische Kulturbegriff ist vor allem phänomenologischen (u. a. Schütz) und interpretativ-hermeneutischen, (u. a. Berger, Luckmann, Goffman, Geertz), semiotisch-strukturalistischen (u. a. Saussure; Bourdieu, Eco, Foucault), pragmatistischen (u. a. Peirce) und sprachspieltheoretischen (u. a. Wittgenstein; Giddens) Ansätzen verpflichtet; vergleiche ausführlich dazu Hansmann et al. (2003).

[3]Das Lehrerseminar in Homberg/Efze zählte zu den ältesten Einrichtungen seiner Art in Deutschland; es wurde 1925 im Zuge der preußischen Umgestaltung der Lehrerbildung aufgelöst (vergleiche zur Geschichte des Seminars: Hansmann 1994, 6 ff.).

[4]vergleiche ähnliche Briefsammlungen ehemaliger Seminaristinnen: Jansen (1991) und Jantzen & Niehuis (1994)

[5]1923 hatten 33 Seminaristen die Prüfung mit Erfolg absolviert; vier weitere „Klassenkameraden“ (so redeten sich die Briefschreiber untereinander an) bestanden die Prüfung im folgenden Jahr.

[6]An den preußischen Vorbereitungsanstalten für das Lehrerseminar (volkstümlich: Präparanden) war zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Dreijahreskurs eingeführt worden mit obligatorischem Unterricht in Deutsch (15 Stunden), Musik (15 Std.), Religion (11 Std.), Mathematik (10 Std.), Turnen (9 Std.) und einer Fremdsprache (7 Std.); vergleiche Sauer (1987, 138 ff.).

[7]Zwei sog. Waldecker Landeskinder wurden sofort in den Schuldienst des damals noch selbständigen Kleinstaats Waldeck übernommen.

[8]Inzwischen hatten die aus dem Ersten Weltkrieg zurückgekehrten Lehrer ihre Tätigkeit an den Schulen wieder aufgenommen; zudem mussten ca. 10.000 Volksschullehrer aus den abgetrennten Gebieten des Deutschen Reiches in den Schuldienst eingegliedert werden (vergleiche 'Unterbringungsgesetz' vom 30. März 1920).

[9]Ein Absolvent tritt erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in den Schuldienst ein. Ein weiterer Absolvent hat offensichtlich von Anbeginn an keine Schulkarriere angestrebt.

[10]Alle Mitglieder dieser Kohorte werden 1945 aus dem Schuldienst entlassen. Die beiden im Entnazifizierungsverfahren in die Kategorie I eingestufteten Lehrer dürfen erst 1950 wieder unterrichten.

[11]Am Ende der 1960er Jahre herrschte in der Bundesrepublik Lehrermangel, so dass pensionierte Lehrkräfte stundenweise Lehraufträge übernahmen.

[12]Georg Heinrichs (1876-1950) arbeitete von 1913 bis 1925 als Seminaroberlehrer und Obermusiklehrer am Seminar und danach als Studienrat an der August-Vilmar-Schule in Homberg/Efze.

[13]Walter Koch (1870-1936) leitete das Homberger Seminar von 1911 bis zu seiner Schließung im Jahre 1925; danach war er als Studienrat in Marburg/Lahn tätig.

[14]Ganz ähnlich die Einschätzung eines Absolventen der in den 1850er Jahren am Homberger Seminar zum Lehrer ausgebildet worden war: „Soviel ist klar: es fehlt den Zöglingen des Seminars der Umgang mit Menschen, von denen sie lernen können, wie sie sich in ihrem späteren Leben benehmen und bewegen sollen, und daher bleiben so viele, weil die meisten aus bäuerlichen Verhältnissen stammen, steife und unbeholfene Holzeböcke.“; vergleiche dazu ausführlich: Hansmann (1994, 41f.).

[15]Die 'Verlaufskurve' wurde von Fritz Schütze (1995) mit Bezug auf biographische Entwicklungen empirisch und theoretisch fundiert.

[16]Walter Bingel (1901-1981), der Vater des späteren Vorsitzenden des Hessischen Schriftstellerverbandes, Horst Bingel, hatte gemeinsam mit Lüdtkke die Seminausbildung in Homberg absolviert. Er trat 1932 die Nachfolge von Georg Rassner an der vierstufigen Volksschule in Goddelsheim/Waldeck an, musste die Lehrerstelle jedoch 1936 nach nationalsozialistischen Anfeindungen aufgeben.

[17]„Und ich weiß auch, wenn ich nicht in dieser Stunde aus dem Stegreif heraus mein armseliges Leben festlege, dann wird es niemals mehr gelingen“ (Lüdtkke I, 4, 15ff.).

[18]Diese Entthematisierungsstrategie ist auch in den anderen Erzählungen dieser Lehrerkohorte zu beobachten.

[19]a.a.O., 7, 13. In dieser sehr 'dunklen' Passage seiner Erzählung versucht Lüdtkke die 'Dienstquittierung' mit Anwürfen von Personen zu rechtfertigen, die ihn bereits in der NS-Zeit „verachtet“ und ihn nun als „Gefährlichen“ denunziert hätten. (a.a.O., 13, 5 ff.)

[20]Gemäss Reichsgesetz vom 7. Dezember 1928 wurde der Kleinstaat Waldeck am 1. April 1929 in den Regierungsbezirk Kassel und damit in die preußische Provinz Hessen-Nassau eingegliedert.

[21]Heinrich Möller (1877-1951) war von 1894 bis 1897 am Lehrerseminar in Schlüchtern ausgebildet worden. Er hatte in den Jahren 1906/1907 ein Ergänzungsstudium am Königlichen Akademischen Institut in Berlin absolviert und mit der Prüfung zum Musiklehrer an höheren Lehranstalten abgeschlossen. 1911 war er der damaligen Oberrealschule II in Kassel, der späteren Goetheschule, als Musiklehrer zugewiesen.

[22]Rassner I, 32 f.; vergleiche den elliptischen Umgang mit den Ereignissen zwischen den Jahren 1933 und 1945 bei Lüdtkke.

[23]Rassner war seit 1937 Parteimitglied gewesen.

[24]Adolf Mendel war einer der Initiatoren der Klassenrundbriefe.

[25]Dass einem Volksschullehrer durch eine Ergänzungsprüfung der Zugang zur Laufbahn des Studienrats und damit zum höheren Dienst eröffnet wurde, war in den ersten beiden Jahrzehnten der Bundesrepublik eher die Ausnahme.

[26]Bembes war der Spitzname des Homberger Seminarmusiklehrers Georg Heinrichs, der von Radecke musikalisch ausgebildet worden war; Lüdtkke nennt ihn in seiner Erzählung: „Unser lieber Meister Heinrichs“. (Lüdtkke I, 7, 10).

[27]Die für ein totalitaristisches Kulturverständnis prototypische Aussage von Herder (1967, 44f.) lautet: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.“

[28]Neben den neun Kriegsgefallenen waren drei Absolventen in den 1950er Jahren verstorben; ein Absolvent hatte keine Schulkarriere angestrebt.

[29]vergleiche Fussnote 26; hier war sogar schon Rassners späterer Musik-Seminarlehrer Heinrichs, ein Schüler Radekes, eingeschlossen.

[30]Das Konzept der 'strong ties' bzw. 'weak ties' (enge und schwache Beziehungen zwischen Akteuren bzw. Akteursgruppen) geht auf die Netzwerkanalysen Granovetters zurück, vergleiche Jansen 2003, 106f.

Autor

PD Dr. phil. Wilfried Hansmann
Universität Kassel

E-Mail: whansmann@uni-kassel.de

Homepage: <http://www.uni-kassel.de/~whansman/>

Quellen

Datenkonvolut 'Klassenrundbriefe' der Absolventen des Homberger Seminarjahrgangs 1920-1923. (Nachlass Mendel/Vesper im Studienseminar Borken, Schwalm-Eder-Kreis), ca. 400 Seiten.

Literatur

- Abelson, Robert P. (1981). Psychological Status of the Script Concept. In: American Psychologist. Vol. 36, 725-729.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Charniak, E. (1972). Ms. Malaprop: A language comprehension program. In: Metzging, Dieter (Hrsg.), Frame conceptions and text understanding. Berlin: deGruyter, 62-78.
- Eco, U. (1985). Semiotik und die Philosophie der Sprache. (übers. aus dem Italienischen v. Christiane Trabant-Rommel u. Jürgen Trabant). München: Fink.
- Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd. 1. Situationslogik und Handeln. Frankfurt/ M.: Campus.
- Esser, H. (2001). Soziologie. Spezielle Grundlagen Bd. 6. Sinn und Kultur. Frankfurt/ M.: Campus
- Geertz, Cl. (1993). Ritual and social change: a Javanese example. In: Geertz, Clifford, The Interpretation of Cultures. Selected essays. London: Fontana, S. 142-169.
- Giddens, A. (1992). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M.: Campus (engl. Orig.-titel: The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press).
- Goffman, E. (1974). Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. New York: Harper & Row.
- Hansmann, W. (1994). Albrecht Brede und Johann Wiegand: Erfolg und Scheitern zweier Musiklehrerkarrieren. Ein Beitrag zur Musikpflege an den höheren Schulen Kassels im 19. Jahrhundert. Berlin, Kassel: Merseburger.
- Hansmann, W.; Dirks, U. & Broszio, A. (2003). Schulbegleitforschung zwischen Handlungs- und Strukturodynamik. In: Kemnade, Ingrid (Hrsg.): Schulbegleitforschung als Unterstützungssystem für die Schulentwicklung. Bremen: LIS, S. 60-69.
- Herder, J. G. (1967). Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Jansen, D. (2003). Einführung in die Netzwerkanalyse. Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, H., (1991). Freundschaft über sieben Jahrzehnte. Rundbriefe deutscher Lehrerinnen 1899-1968. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Jantzen, E. & Niehuis, M. (1994) (Hrsg.), Das Klassenbuch. Weimar: Böhlau.
- Merton, R.K (1967). Social Theory an Social Structure. New York: The Free Press (3. Auflage).
- Papastergiadis, N. (1997). Tracing hybridity in theory. In: Werbner, Pnina/ Modood, Tariq (Hrsg.), Debating Cultural Hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism. London: Zed, 257-281.
- Reckwitz, A. (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (2000). Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, U. et al. (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 456-468.
- Roth, H. (1963), Die realistische Wendung der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, Jg. 1963, Bd. 55, S. 109-119.
- Ryle, G. (1990/1949). The Concept of Mind. London Sauer, M. (1987), Volksschullehrerbildung in Preußen. Köln: Böhlau.
- Schank, R.C. & Abelson, R. P. (1977), Scripts, plans, goals an understanding. Hillsdale, H.J.: Erlbaum.
- Schulin, E. (1997). Weltkriegserfahrung und Historikergeneration. In: Küttler, Wolfgang/Rüsen, Jörn/Schulin, Ernst (Hrsg.), Geschichtsdiskurs. Bd. 4:

Krisenbewusstsein, Katastrophenerfahrung und Innovation 1880-1945.
Frankfurt/Main: S. 165-188.

- Schütz, A. (1972). Die soziale Welt und die Theorie der sozialen Handlung. In: Alfred Schütz, Gesammelte Aufsätze, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, F.(1994). Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines 'wilden' Wandlungsprozesses. In: Koller, H.-Chr./Kokemohr, R. (Hrsg.), Lebensgeschichte als Text. Weinheim: Beltz, S. 13-60.
- Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 116-157.
- Schulze, Th. (1993). Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, D., Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa, S. 126-173
- Simmel, G. (1992). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Bd. 11 der Gesamtausgabe, hrsg. von Otfried Rammstedt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weber, M. (1988/1922). Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (5. Aufl.), hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr (zuerst 1904).

Zitation

Empfohlene Zitation:

Hansmann, Wilfried (2005). Die Klassenrundbriefe des Homberger Seminarjahrgangs 1923 – eine 'verstehend erklärende' Annäherung. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/homberg/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Wilfried Hansmann