



---

# International Dialogues on Education Past and Present

---

2017, Volume 4, Number 3

**GOLZ**

Editorial / От редакции / Editorial

**LAPIDOT-LEFFLER**

Cybervictims and Cyberbystanders in an Ethnocultural-religious Context: Differences between Sectors in Israel

**BIAN & HE**

The Impact of Morphological Awareness on Vocabulary Knowledge of Advanced Chinese EFL Learners

**DANILIU & FAKTOROVICH**

The Meaning Behind Concepts in Different Subject Disciplines and Cultures: Reflections on developments of Europe and of European Secondary Education

**HSIA, HO & CHEN**

Innovative Pedagogy: A Case Study – the Culinary Arts College in Taiwan

**SCHONDER**

Bewältigungskapazitäten im deutsch-polnischen Kulturvergleich

**GENZEL & FRANZ**

Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst - Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Bildungsverlauf der Freiwilligen?

**RETTNER**

Martin Luther, die Juden, der Nationalsozialismus - Kritische Nachlese zum Reformationsjubiläum

**MUßEL & GIRMES**

Book Review – Рецензия книги – Buchbesprechung

**SCHRADER**

Book Review – Рецензия книги – Buchbesprechung

**ENGELMANN**

Book Review – Рецензия книги – Buchbesprechung

**RETTNER**

Book Review – Рецензия книги – Buchbesprechung

[www.ide-journal.org](http://www.ide-journal.org)

ISSN 2198-5944

# **International Dialogues on Education: Past and Present**

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

**International Dialogues on Education: Past and Present**  
**Volume 4, Number 3, 2017**

---

<i>Reinhard Golz</i>	
Editorial / От редакции / Editorial	6-14
 <i>Noam Lapidot-Leffler</i>	
Cybervictims and Cyberbystanders in an Ethnocultural-religious Context: Differences between Sectors in Israel	15-30
 <i>Xu Bian &amp; Jin'e He</i>	
The Impact of Morphological Awareness on Vocabulary Knowledge of Advanced Chinese EFL Learners	31-40
 <i>Alexander Yaroslavovich Daniliuk &amp; Alla Arkadievna Faktorovich</i>	
The Meaning Behind Concepts in Different Subject Disciplines and Cultures: Reflections on developments of Europe and of European Secondary Education	41-54
 <i>Hui-Wen HSIA, Sophia Shi-Huei HO &amp; Robin Jung-Cheng CHEN</i>	
Innovative Pedagogy: A Case Study – the Culinary Arts College in Taiwan	55-69
 <i>Malgorzata Schonder</i>	
Bewältigungskapazitäten im deutsch-polnischen Kulturvergleich	70-82
 <i>Henrike Genzel &amp; Anja Franz</i>	
Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst - Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Bildungsverlauf der Freiwilligen?	83-102
 <i>Hein Retter</i>	
Martin Luther, die Juden, der Nationalsozialismus - Kritische Nachlese zum Reformationsjubiläum	103-126
 <i>Fabian Mußel &amp; Renate Girmes</i>	
Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung	127-128
 <i>Heiko Schrader</i>	
Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung	129-134

<i>Sebastian Engelmann</i>	
Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung	135-136
<i>Hein Retter</i>	
Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung	137-144

*Reinhard Golz (Germany)*

## Editorial

The authors of the contributions to this issue are from Israel, China, the USA, Russia, Taiwan, Poland and Germany, and they represent different disciplines in the Humanities. Correspondingly, this issue adheres to one of the fundamental concepts of the journal – to promote the international dialogue on problems in education, where not only educationalists and practitioners in education can keep themselves informed and exchange opinions on current developments, research findings and points of discussion in educational research, but also colleagues from neighbouring disciplines in the Humanities and Social Sciences.

\* \* \*

The contribution by **Noam Lapidot-Lefler** (Israel) is entitled “Cyber Victims and Cyber Bystanders in an Ethnic, Cultural and Religious Context: The Differences Between the Sectors in Israel”. The author sees the causes of mobbing incidents in connection with the culture in which both ‘tyrant and victim’ were brought up and educated. Especially the influence of two variables on the quota of online mobbing was examined: the ethnic, cultural and religious descent of the participants (Jewish, Moslem and Christian Israelis) and also the degree to which they believed in collectivist versus individualistic principles. In the opinion of the author there exists a correlation between more individualistic attitudes of the participants and less probability that they will be witnesses or victims of online mobbing.

**Xu Bian (USA) und Jin'e He** (China) examine the „Influence of a Morphological Consciousness on the Lexicon of Advanced Chinese EFL Learners”. They look at the inter- and intra-relatedness of two multidimensional constructs: morphology and vocabulary, in particular compounding, derivation from real and pseudo words, reading and learning new words and these are their evaluation variables. The contribution is an authentically linguistic discourse and elicits associations to general educational issues.

The key element of content in education for **Alexander Ya. Daniliuk and Alla A. Faktorovich** (Russia) is the sense (resp. meaningfulness, purpose, deeper meaning) behind a term, expression or matter, as opposed to its pure denomination. They discuss „The Meaning Behind Concepts in Different Specialist Disciplines and Cultures: Reflections on Developments in Europe and in European Secondary Education“. They emphasize the urgency of a transition from knowledge-based to meaning-centred (sense, meaningfulness ...) education. They believe that their „translation“ methodology will find universal application in education and lead to new pedagogical thinking, technologies and content.

The contribution by **Hui-Wen HSIA, Sophia Shi-Huei HO und Robin Jung-Cheng** (Taiwan) “Innovative Pedagogy: A Case Study - the Culinary Arts College in Taiwan” describes a new teaching approach in the area of lifelong learning. People need certain competences in order to manage their lives in a world full of complex uncertainties. The authors describe their approach as **phased, thematic and socialized (PTS) Pedagogy**. In the framework of a qualitative case study interviews were done with stakeholders, PTS practice was observed and analyses of school documentation were carried out. The study points to successes through a learner-oriented approach and through the

development of problem-solving abilities, but also through a culture of mutual partnership and intensive cooperation in the community of teachers.

**Malgorzata Schonder** (Germany/Poland) undertakes a study of “The Capacity to Cope in a German-Polish Cultural Comparison”. Against the backdrop of comparative cultural coping research, the author examines whether and how far the capacity to cope in young people differs due to their origins in a more individualistic culture (like Germany) or a more collective one (like Poland). Stress is more strongly perceived in German students than in their Polish colleagues. German graduates have better opportunities in the job market, greater value is placed upon individual career design. Finishing a university course is no guarantee of finding a job for Polish students, sometimes it is even a hindrance. The differences might be lodged in the character of the two cultures, which have been influenced by different outlooks on life and religious persuasions (Protestantism v. Catholicism).

The theme of the empirical study by **Henrike Genzel and Anja Franz** (Germany) is “Decision-making on Doing International Voluntary Service”. In the sub-title, the role of “social origins and education of the volunteers” is questioned. The authors use the rational-choice theories of educational decisions formulated by Boudon (1974). Focused interviews with prospective and former “traditional” and “non-traditional” voluntary workers of the organisation “Aktion Sühnezeichen e.V.” [Atonement] served as a data basis. Motivation and the decision path are characterized above all by the accessibility of the voluntary services. For “non-traditional” voluntary workers favourable occasions are decisive. The decision processes of “traditional” voluntary workers are characterized more by rational considerations. The financial costs and rigid information flows are seen as structural barriers.

We close our this year discussion on Martin Luther and his role in history with the contribution by **Hein Retter** (Germany) “Martin Luther, the Jews, National Socialism – A Critical Review of the Reformation Anniversary”. Selected publications and the positions of experts on research into the Reformation and Luther are critically reviewed, both informatively and constructively. The focus is on the analysis of the findings of two conferences during the quincentennial celebrations, in which the question of Luther’s relationship to the Jews was discussed. Behind this lies the ongoing question of Luther’s enmity towards the Jews as the legitimation for anti-semitism from the 16th century to the genocide practised on the Jews in Europe by the national socialists.

\* \* \*

*There is a further section with reviews on more recent interesting publications.*

**Fabian Mußel and Renate Girmes** review the book by Arthur K. Ellis and John B. Bond: „Research on Educational Innovations,“ which was published in 2016 in the fifth edition. The book not only provides extensive insights into (anglo) American educational science and its examination of specific pedagogical innovations, but also conveys fundamental considerations for theoretical and methodological developments in educational science. The reviewers note that the sophisticated and at the same time reader-friendly, clearly arranged presentation reveals an emphatically scientific and positive influence of psychological provenance. The book is aimed at teachers, education policymakers, educational advisors and other actors in the field of education and aims to facilitate the critical and constructive handling of innovations.

**Heiko Schrader** reviews the book “Globalization and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School” published by J. Zaida (Australia), T. Tsyrlina-Spady (USA) and M. Lovorn (USA) in 2017. The reviewer highlights the usefulness of the book for readers in the humanities with an historical and interdisciplinary interest, whose broader regional or even worldwide per-

spective will find much interesting material in the case studies which are discussed. The reviewer is a sociologist and co-designer of a European Studies course. He emphasizes that the examples from Europe in the book offer especially rich sources of information for teachers and students who do not necessarily work in this teaching and research area.

**Sebastian Engelmann** reviews the book by D. Käbisch and M. Wermke (2017) entitled „Transnational Border Crossings and Cultural Contacts. Historical Case Studies from a Religious Pedagogical Perspective.“ This is a collected volume of various studies on historical and comparative religion pedagogy. The reviewer points to the foundation that is created by the editors and authors and for further publication work reflecting the methodology of transnational research into religion and education. There is a clear opening by way of such inherent interdisciplinary research for a discussion of theoretical and historical cultural approaches.

**Hein Retter** presents a short 2017 autobiography by Margot Pampel (and Felicity Zwalf) entitled: “As Chance would have it. From Jena to Melbourne”. Margot Pampel, born 1922 in Jena as Margot Reinhardt, an only child, was a victim of Nazi persecution and a survivor of the holocaust. She lives today in a residence for senior citizens in Melbourne (Australia). As the reviewer emphasizes, her very moving memories of her childhood and life experience are written in an English understandable for pupils in school with some years of English.

\* \* \*

As mentioned above, we publish mostly thematically open, but also more focused editions, like, for instance, academic conference volumes. Our next edition will appear in April 2018. We look forward to further receiving high-quality articles, essays and book reviews.

We ask potential authors to send us first the titles of their articles until **31<sup>st</sup> January**, and the completed articles until **28<sup>th</sup> February, 2018**.

Happy new year!

Reinhard Golz – on behalf of the Editorial Board

Website: [www.ide-journal.org/editorial-board/](http://www.ide-journal.org/editorial-board/)

**E-mail: [golz@ide-journal.org](mailto:golz@ide-journal.org)**

---

## **Editorial**

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge der vorliegenden Ausgabe sind aus Israel, China, USA, Russland, Taiwan, Polen und Deutschland, und sie vertreten unterschiedliche Disziplinen der Humanwissenschaften. Damit folgt auch diese Ausgabe einer der Grundideen des Journals, den internationalen Dialog über Bildungsprobleme zu fördern, in dem sich nicht nur Bildungswissenschaftler und pädagogische Praktiker über Entwicklungen, neue Ergebnisse und Diskussionen in der Bildungsforschung informieren und austauschen können, sondern auch Vertreter angrenzender geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen.

\* \* \*

Der Beitrag von **Noam Lapidot-Lefler** (Israel) trägt den Titel „Cyberopfer und Cyberbystanders in einem ethnisch-kulturell-religiösen Kontext: Unterschiede zwischen den Sektoren in Israel“. Die Autorin sieht Anlässe für Mobbing-Ereignisse im Zusammenhang mit der Kultur, in der beide, „Ty-



rann und Opfer' gebildet und erzogen wurden. Insbesondere wird der Einfluss von zwei Variablen auf die Quote des Online-Mobbing untersucht: die ethnisch-kulturell-religiöse Abstammung der Teilnehmer (jüdische, muslimische und christliche Bürger Israels) sowie der Grad, in dem sie an kollektivistische versus individualistische Prinzipien glaubten. Nach Auffassung der Autorin gibt es eine Korrelation zwischen eher individualistischen Einstellungen von Teilnehmern und geringerer Wahrscheinlichkeit, dass sie Zeugen oder Opfer von Online-Mobbing wurden.

**Xu Bian (USA) und Jin'e He (China)** untersuchen den „Einfluss des morphologischen Bewusstseins auf Wortschatzkenntnisse fortgeschrittener chinesischer EFL-Lernender“. Es geht um Inter- und Intra-Beziehungen zwischen zwei multidimensionalen Konstrukten: Morphologie und Vokabular, Compounding-Wissen, Ableitungswissen aus dem realen Wort, Pseudowort-Ableitungswissen, Vokabeln lesen und Vokabeln lernen sind ihre Bewertungsvariablen. Der genuin sprachwissenschaftliche Artikel bewirkt Assoziationen zu allgemeinpädagogischen Fragestellungen.

Das Schlüsselement des Bildungsinhalts ist für **Alexander Ya. Daniliuk und Alla A. Faktorovich (Russland)** der Sinn (bzw. Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit, tiefere Bedeutung) eines Terminus' hinter einem Terminus / einer Sache, im Unterschied zu deren bloßer Benennung. In ihrem Beitrag geht es um „Bedeutung hinter den Konzepten in verschiedenen Fachdisziplinen und Kulturen: Reflexionen über Entwicklungen in Europa und in der europäischen Sekundarbildung“. Darin betonen sie die Dringlichkeit des Übergangs von einer auf Wissen gerichteten Bildung zu einer Bildung, die auf der Arbeit mit Bedeutungen (Sinn, Sinnhaftigkeit ...) basiert. Sie gehen davon aus, dass ihre ‚Übersetzungsmethode‘ universelle Anwendung im Bildungsbereich finden und zu neuem pädagogischen Denken und neuen Technologien und Inhalten der Bildung führen kann.

Der Beitrag von **Hui-Wen HSIA, Sophia Shi-Huei HO und Robin Jung-Cheng (Taiwan)** „Innovative Pädagogik: Ein Fallbeispiel - das Culinary Arts College in Taiwan“ beschreibt einen neuen Lehransatz für den Bereich des Lebenslangen Lernens. Menschen sollten bestimmte Lebenskompetenzen besitzen, um in einer Welt voller komplexer Unsicherheiten zurecht zu kommen. Ihren Lehransatz bezeichnen sie als **phasenweise, thematische und sozialisierte (PTS) Pädagogik**. Im Rahmen einer qualitativen Fallstudie wurden Interviews mit Interessensvertretern, Beobachtungen der PTS-Praxis und Analysen von Schulunterlagen durchgeführt. Die Studie verweist auf Erfolge durch einen lernerorientierten Weg und die Entwicklung der Fähigkeit zur Lösung von Problemen sowie durch eine Kultur der gegenseitigen Partnerschaft und intensiven Zusammenarbeit in der Lehrgemeinschaft.

**Malgorzata Schonder (Deutschland/Polen)** beschäftigt sich in ihrer Studie mit „Bewältigungskapazitäten im deutsch-polnischen Kulturvergleich“. Auf dem Hintergrund einer kulturvergleichenden Copingforschung wird, ob und inwieweit sich Bewältigungskapazitäten junger Menschen aus einer eher individualistisch geprägten Kultur (wie Deutschland) und aus einer eher kollektivistisch geprägten Kultur (wie Polen) unterscheiden. Stress werde bei deutschen Studierenden stärker wahrgenommen als bei polnischen. Deutsche Hochschulabsolventen hätten bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, auf individuelle Laufbahngestaltung werde großer Wert gelegt. Für polnische Studierende gilt ein Studienabschluss nicht als Anstellungsgarantie, manchmal erschwert es sogar die Arbeitssuche. Die Unterschiede seien begründet im Charakter der beiden Kulturen, die durch unterschiedliche Lebenseinstellungen und religiöse Überzeugungen (Protestantismus vs. Katholizismus) beeinflusst wurden.

Thema der empirischen Studie von **Henrike Genzel und Anja Franz (Deutschland)** ist die „Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst“. Im Untertitel wird nach der Rolle soziale Herkunft und Bildungsverlauf der Freiwilligen spielen. Die Autorinnen nutzen die von Boudon (1974) entwickelte Rational-Choice-Theorien zu Bildungsentscheidungen. Leitfragen-

Interviews mit angehenden und ehemaligen „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden der Organisation „Aktion Sühnezeichen e.V.“ dienen als Datengrundlage. Motivation und Entscheidungsart sind vor allem von dem Zugang zu Freiwilligendiensten geprägt. Für „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende stellen sich Gelegenheitsstrukturen als wegweisend heraus. Entscheidungsprozesse „traditioneller“ Freiwilligendienstleistenden ist eher von rationalen Erwägungen geprägt. Als strukturelle Barrieren werden die finanziellen Kosten sowie starre Informationsflüsse identifiziert.

Mit dem Beitrag von **Hein Retter** (Deutschland) „Martin Luther, die Juden, der Nationalsozialismus - Kritische Nachlese zum Reformationsjubiläum“ schließen wir unsere bisherige Beschäftigung mit diesem historischen Ereignis ab. Ausgewählte Publikationen und Positionen von Experten der Reformations- und Luther-Forschung werden informativ und kritisch-konstruktiv rezensiert. Im Mittelpunkt steht die Analyse von Ergebnissen zweier Tagungen im Rahmen des Reformationsjubiläums, die sich mit dem Verhältnis Martin Luthers zu den Juden beschäftigten. Im Hintergrund steht die bis heute diskutierte Frage der Judenfeindschaft Luthers als Legitimationsbasis für Antisemitismus ab dem 16. Jahrhundert bis zum Völkermord an den Juden in Europa durch den Nationalsozialismus.

\* \* \*

*Ein weiterer Teil der Ausgabe enthält Rezensionen zu interessanten neueren Publikationen.*

**Fabian Mußel und Renate Girmes** stellen das bereits in fünfter Auflage 2016 erschienene Buch von Arthur K. Ellis und John B. Bond „Research on Educational Innovations“ vor. Das Werk ermöglicht nicht nur umfangreiche Einblicke in die (anglo)amerikanische Bildungswissenschaft bei besonderer Beachtung innovativer Konzeptionen, sondern vermittelt auch Anregungen für methodologische und methodische Entwicklungen der Bildungswissenschaft im allgemeinen. Die Rezensenten konstatieren, dass die anspruchsvolle und zugleich leserfreundliche, übersichtlich gehaltene Darstellung einen betont naturwissenschaftlich-positivistischen Einfluss psychologischer Provenienz erkennen lässt. Das Buch richtet sich an Lehrer, Bildungspolitiker, pädagogische Berater und andere Akteure im Bildungsbereich und hat das Ziel, den kritisch-konstruktiven Umgang mit Innovationen zu erleichtern.

**Heiko Schrader** bespricht das von J. Zaida (Australien), T. Tsyrlina-Spady (USA) und M. Lovorn (USA) 2017 herausgegebene Buch „Globalization and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks“. Der Rezensent beleuchtet den Nutzen des Buches für historisch und interdisziplinär interessierte Humanwissenschaftler, die mit einer breiteren regionalen oder gar weltweiten Perspektive viele interessante Materialien finden, die in den Fallstudien diskutiert werden. Der Rezensent ist Soziologe und Mitgetalter des Lehrfaches European Studies und betont, dass die in dem Buch dargestellten Beispiele aus Europa besonders reichhaltige Informationen für Lehrende und Lernende nicht nur in diesem Lehr- und Forschungsbereich bieten.

Das von D. Käbisch und M. Wermke (2017) veröffentlichte Buch „Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive“ wird von **Sebastian Engelmann** rezensiert. Es handelt sich bei dem Sammelband um eine vielfältige Komposition von Studien zur historischen und vergleichenden Religionspädagogik. Der Rezensent verweist darauf, dass auf das von den Herausgebern geschaffene Fundament nun weitere Arbeiten aufbauen können, die auch das methodische Vorgehen der transnationalen Religions- und Bildungsforschung weiter reflektieren. Es bietet sich aufgrund der inhärenten Interdisziplinarität der Forschungsrichtung beispielsweise eine Auseinandersetzung mit kulturtheoretischen und kulturgeschichtlichen Zugängen an.

**Hein Retter** stellt eine 2017 erschienene kleine Autobiographie von M. Pampel (und F. Zwalf) vor; sie trägt den Titel: „As Chance would have it. From Jena to Melbourne“. Margot Pampel, geboren 1922 in Jena als Margot Reinhardt, erstes und einziges Kind ihrer Eltern, war NS-Verfolgte und Überlebende des Holocaust. Sie lebt heute in einem Altersheim in Melbourne (Australien). Wie der Rezensent betont, sind ihre bewegenden Jugend- und Lebenserinnerungen in einem Englisch geschrieben, das selbst Schüler nach mehrjährigem Englisch-Unterricht durchaus lesen und verstehen können.

\* \* \*

Wie bereits erwähnt, veröffentlichen wir zumeist thematisch offene, aber auch thematisch konzentrierte Ausgaben, wie z.B. Sammelbände mit Beiträgen wissenschaftlicher Konferenzen. Unsere nächste Ausgabe wird im April 2018 erscheinen. Wir freuen wir uns auf weitere qualitativ hochwertige Artikel, Essays und Buchrezensionen.

Autorinnen und Autoren werden gebeten, uns zunächst die Titel ihrer Beiträge bis zum **31. Januar** und die kompletten Artikel bis zum **28. Februar 2018** zu schicken.

Alles Gute für das Neue Jahr!

Reinhard Golz – im Namen des Editorial Board

Website: [www.ide-journal.org/editorial-board/](http://www.ide-journal.org/editorial-board/)

E-mail: [golz@ide-journal.org](mailto:golz@ide-journal.org)

---

## **От редакции**

**11**

---

Авторы статей настоящего издания из Израиля, Китая, США, России, Тайваня, Польши и Германии, и они представляют различные дисциплины гуманитарных наук. Тем самым данное издание следует основной идеи журнала в том, чтобы способствовать развитию международного диалога о проблемах образования, в котором не только ученые-педагоги и педагоги-практики могут информировать о новых результатах и дискуссия в области исследования образования, но и представители смежных гуманитарных и социальных дисциплин.

\* \* \*

Статья **Ноам Лapidот-Лeфлер** (Израиль) носит название «Кибержертвы и киберсвидетели в этно-культурно-религиозном контексте: различие между секторами в Израиле». Автор видит причины для онлайн-моббинга в связи с культурой, в которой оба 'тиран и жертва' получают образование и воспитание. В частности, исследуется влияние влияния двух переменных на квоту онлайн-моббинга: этно-культурно-религиозное происхождение участников (еврейские, мусульманские и христианские граждане Израиля) а также степень, в которой они верят в коллективистские и индивидуалистические принципы. По мнению автора, существует корреляция между скорее индивидуалистическими установками участников и меньшей вероятностью того, то они становились свидетелями или жертвами онлайн-моббинга.

**Ксу Биан (США) и Йинье Хе** (Китай) исследуют «Влияние морфологическое сознания на знания словарного запаса продвинутых китайских учащихся, изучающих английский язык как иностранный». Речь идет о внутренней и внешней связи между двумя многомерными

конструктами: морфология и вокабуляр, знание контаминации, деривационное знание реального слова, деривационное знание псевдослова, чтение слов и изучение слов являются их переменными оценки. Чисто языковедческая статья вызывает ассоциации к общепедагогической постановки вопросов.

Ключевым моментом содержания образования для **Александра Я. Данилюка и Аллы А. Факторович** (Россия) является смысл (и/или осмысленность, целесообразность, более глубокое значение) термина за термином / предмета, в отличие от их простого наименования. В данной статье речь идет о «значении за концептами в различных предметных дисциплинах и культурах: рефлексии о развитии в Европе и в европейском среднем образовании». В этом они подчеркивают необходимость перехода от образования, направленного на знание, к образованию, которое основана на работе со значениями (смысл, осмысленность ...). Они исходят из того, что их ‚метод перевода‘ может найти универсальное применение в сфере образования и привести к новому педагогическому мышлению и новым технологиям и содержанию образования.

Статья **Хью-Вен ХСИА, София Ши-Хьюи ХО и Робин Юнг-Ченг** (Тайвань) «*Инновационная педагогика: Конкретный пример из практики – Кулинарный колледж в Тайване*» описывает новый метод обучения в области непрерывного образования. Люди должны обладать определенными жизненными компетенциями, чтобы жить в мире, полным неуверенностью в завтрашнем дне. Свой метод обучения они обозначают как пофазную, тематическую и социализированную (ПТС) педагогику. В рамках количественного исследования на отдельном примере были проведены интервью наблюдение ПТС-практики и анализ школьных документов. Исследование обращает внимание на успехи благодаря ориентированному на ученика пути, развитию способности решать проблемы и культуре взаимного партнерства и интенсивному сотрудничеству в преподавательском сообществе.

**Malgorzata Schonder** (Германия/Польша) занимается в своем исследовании «Возможностями преодоления сложностей в немецко-польском культурном сравнении». На фоне культурно-сравнительного исследования рассматривается вопрос, отличаются ли друг от друга возможности преодоления сложностей молодыми людьми из скорее индивидуалистической культуры (Германия) и скорее коллективистской культуры (Польша). Немецкие студенты сильнее подвержены стрессу, чем польские студенты. Немецкие выпускники вузов имеют лучшие шансы на рынке труда, личной карьере придается большое значение. Для польских студентов завершение обучения не представляет собой гарантию трудоустройства, иногда даже затрудняет поиск работы. Различия могут иметь свои корни и в характере обеих культур, которые находятся под влиянием жизненных позиций и религиозных убеждений (протестантизм против католицизма).

Темой эмпирического исследования **Хенрике Генцель и Аня Франц** (Германия) является «Поиск решения для международной добровольной службы». В подзаголовке задается вопрос - Какую роль играют социальное происхождение и образование волонтеров. Авторы используют теории рационального выбора образовательных решений, разработанных Будоном (1974). Направляемые интервью с начинающими и бывшими «традиционными» и «нетрадиционными» волонтерами организации «Акцъон Зюнецайхен е.В» послужили в качестве основных данных. Мотивация, а также вид решения зависят от доступа к добровольным службам. Для «нетрадиционных» волонтеров в качестве основополагающего для принятия решения выступают случайные структуры. Процесс принятия решений «традиционных» волонтеров связан преимущественно рациональными аргументами. В

качестве структурных барьеров определяются финансовые расходы, а также стабильные информационные потоки.

Статьей **Хайна Ретгер** (Германия) «Мартин Лютер, евреи, национал-социализм – Критическая подборка к юбилею Реформации» мы завершаем наше предыдущее рассмотрение данного исторического события. Избранные публикации и позиции экспертов в области исследования Реформации и личности Лютера рецензируются информативно и критически-конструктивно. В центре стоит анализ результатов двух конференций в рамках юбилея Реформации, которые занимались отношением Мартина Лютера к евреям. На заднем плане стоит вопрос влияния враждебности к евреям со стороны Мартина Лютера как законное обоснование для антисемитизма, начиная с 16-го века и до геноцида евреев в Европе со стороны национал-социализма.

\* \* \*

*Другая часть издания содержит рецензии интересных новых публикаций.*

**Фабиан Мусель и Ренате Гирмес** рассматривают появившуюся в 2016 году уже в пятом издании книгу Артура К. Эллис и Джона Б. Бонд «Исследования в области образовательных инноваций». Произведение дает не только широкое знакомство с (англо)-американской наукой об образовании с учетом инновационных концепций, но и дает импульсы для методологического и методического развития науки об образовании в целом. Рецензенты констатируют, что непростое и одновременно легкое для чтения, наглядное изложение позволяет заметить подчеркнуто естественнонаучное позитивистское влияние психологического направления. Книга ориентирована на учителей, политиков в области образования, педагогических консультантов и других участников образовательной сферы и имеет цель облегчить критически-конструктивную работу с инновациями.

**Хейко Шрадер** обсуждает книгу „Globalization and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks“, изданную в 2017 году Й. Зайда (Австралия), Т. Цирлина-Спади (США) и М. Ловорн (США). Рецензент подчеркивает пользу книги для историков и ученых, работающих в междисциплинарной области гуманитарных дисциплин, которые с широкой региональной и даже мировой перспективой находят много интересных материалов, которые рассматриваются на конкретных случаях. Рецензент является социологом и разработчиком учебного предмета «European Studies» и подчеркивает, что примеры из Европы, приведенные в книге, предлагают особенно содержательную информацию для преподавателей и студентов не только в данной области образования и науки.

Книга «Транснациональные приграничные территории и культурные контакты. Исторические примеры конкретных случаев в религиозно-педагогической перспективе», изданная Д. Кебиш и М. Вермке (2017), рецензируется **Себастианом Энгельманн**. В сборнике речь идет о разнообразной композиции исследований по исторической и сравнительной религиозной педагогике. Рецензент указывает на то, что на фундаменте, созданном издателями, могут появиться другие работы, которые также проанализируют методические подходы транснационального исследования в области религии и образования. На основе присущей междисциплинарности направления исследования представляется интересным, например, рассмотрение культурно-теоретических и культурно-исторических подходов.

**Хайн Ретгер** представляет появившуюся в 2017 году небольшую автобиографию Маргот Пампель (и Фелисите Цвальф); она носит название: «As Chance would have it. From Jena to

Melbourne». Маргот Пампель, в девичестве Маргот Рейнхардт, родилась в 1922 году в Йене, и была первым и единственным ребенком у своих родителей, преследовалась национал-социалистами и пережила Холокост. Сегодня она живет в доме престарелых в Мельбурне (Австралия). Как подчеркивает рецензент, ее волнующие воспоминания юности и последующей жизни написаны на английском языке, который могут прочитать и понять даже ученики после многолетнего изучения английского языка.

\* \* \*

Как уже сказано, мы публикуем чаще всего тематически открытые, но и тематически концентрированные издания, например, сборники со статьями научных конференций. Наше следующее издание появится в свет в апреле 2018 года. Мы будем рады высококачественным статьям, эссе и книжным рецензиям.

Мы просим авторов направить нам сначала названия статей до **31-го января** и готовые статьи до **28-го февраля 2018** года.

С Новым годом!

Рейнхард Гольц - от имени Редакции

Интернет-страница: [www.ide-journal.org/editorial-board/](http://www.ide-journal.org/editorial-board/)

E-mail: [golz@ide-journal.org](mailto:golz@ide-journal.org)

Noam Lapidot-Lefler (Israel)

## Cybervictims and Cyberbystanders in an Ethnocultural-religious Context: Differences between Sectors in Israel

**Summary:** The phenomenon of online bullying, which causes the victims a great deal of suffering, does not take place in a void, but rather it is related to the culture in which the bully and the victim were educated and to the context that gave rise to the bullying event. The current study constitutes an initial exploratory research that examined ethnocultural-religious aspects of online bullying in Israeli society. In particular, the researchers examined the influence of two variables on the rate of online bullying: participants' ethnocultural-religious descent (Jewish, Muslim, and Christian citizens of Israeli) and the degree to which they believed in collectivist versus individualist principles. A total of 301 adolescents between the ages of 12 and 18 completed the following: an online questionnaire about cyberbullying, a questionnaire on individualism versus collectivism, and a questionnaire regarding demographic details. Findings indicated that the more participants' cultural attitudes favored individualism, the less likely they were to be either witnesses to or victims of online bullying. These interesting findings will serve as a point of departure for discussing the online bullying phenomenon in the cultural and religious contexts of a multicultural society.

**Keywords:** online bullying, culture, ethnicity, adolescents, Israel

**Zusammenfassung** (Noam Lapidot-Lefler: Cyberopfer und Cyberbystanders in einem ethnisch-kulturell-religiösen Kontext: Unterschiede zwischen den Sektoren in Israel): Das Phänomen des Online-Mobbing, das den Opfern eine Menge Leid verursacht, findet nicht in einem leeren Raum statt. Der Anlass für das Mobbing-Ereignis steht im Zusammenhang mit der Kultur, in der der Tyrann und das Opfer gebildet wurden. Die vorliegende Studie ist eine erste explorative Untersuchung ethnokulturell-religiöser Aspekte des Online-Mobbing in der israelischen Gesellschaft. Insbesondere wurde der Einfluss von zwei Variablen auf die Quote des Online-Mobbing untersucht: die ethnisch-kulturell-religiöse Abstammung der Teilnehmer (jüdische, muslimische und christliche Bürger Israels) sowie der Grad, in dem sie an kollektivistische versus individualistische Prinzipien glaubten. Insgesamt 301 Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren füllten einen Online-Fragebogen zum Thema Cyberbullying, einen Fragebogen zu Individualismus versus Kollektivismus und einen Fragebogen zu demographischen Details aus. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass, je mehr die kulturellen Einstellungen der Teilnehmer den Individualismus begünstigten, desto unwahrscheinlicher war es, dass sie Zeugen oder Opfer von Online-Mobbing wurden. Diese interessanten Ergebnisse können Ausgangspunkt für Diskussion des Phänomens des Online-Mobbing in kulturellen und religiösen Kontexten einer multikulturellen Gesellschaft sein.

**Schlüsselwörter:** Online-Mobbing, Kultur, Ethnizität, Jugendliche, Israel

**Резюме** (Ноам Лapidot-Лefлер: кибержертвы и киберсвидетели в этно-культурно-религиозном контексте: различие между секторами в Израиле): Феномен онлайн-моббинга, который причиняет жертвам немало страданий, возникает не в пустом пространстве. Появление моббинга связано с культурой, в которой были созданы тиран и жертва. Настоящая работа является первым исследованием этно-культурно-религиозных аспектов онлайн-моббинга в израильском обществе. В частности, было исследовано влияние двух переменных на квоту онлайн-моббинга: этно-культурно-религиозное происхождение участников (еврейские, мусульманские и христианские граждане Израиля) а также степень, в которой они верят в коллективистские и индивидуалистические принципы. Всего 301 молодых людей в возрасте от 12 до 18 лет заполнили онлайн-анкету по теме «киберзапугивания», анкету по теме «индивидуализм против коллективизма» и анкету с демографическими деталями. Результаты указывают на то, что, чем больше установка участников склоняется к индивидуализму, тем

*невероятнее было то, что они становились свидетелями или жертвами онлайн-моббинга. Эти интересные результаты могут стать исходным пунктом обсуждения феномена онлайн-моббинга в культурном и религиозном контексте поликультурного общества.*

**Ключевые слова:** онлайн-моббинг, культура, этническая принадлежность, молодые люди, Израиль

## Theoretical Background

Internet technology has led to a cultural revolution in the life of adolescents in the last decade (Suler, 2004). In contrast to prior generations, adolescents of the current generation were born into a reality in which the Internet was a natural part of their lives, and children learned to surf the Internet at a very young age (Amichai-Hamburger, 2013). The use of the Internet has become in recent years a very significant part of the life of adolescents and they spend many hours a day on the Internet for purposes such as studies, knowledge acquisition, knowledge creation, and fostering social ties (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). In the current state of affairs, a significantly large proportion of adolescents' experiences are accrued via the Internet (Amichai-Hamburger, 2013). The focus of the current study is on an important phenomenon that takes place in cyberspace and leaves a very real mark on adolescents' lives, namely, online bullying, as viewed in an, ethnocultural-religious context.

## Online bullying: Definition and Characteristics

Online bullying, which is also referred to as cyber abuse, is defined as using the Internet for the purpose of directly and consistently harming a person or a group (Slonje, Smith, & Frisé, 2013; Mason, 2008). It has also been defined as purposeful, explicit and aggressive activities intended to harm a person or a group (Ybarra & Mitchell, 2004; Smith, 2015), in which case, it may involve the use of e-mail, mobile phones, text messages, or other interpersonal online communication platforms, utilized for abusive ends (Von Marées & Petermann, 2012). Online bullying can take various forms, such as harassing the victim by repeatedly sending offensive texts or messages (curses, insults, and/or threats), or impersonating the victim, by taking over the victim's online identity and revealing information that harms the victim (e.g., outing). The latter method typically involves sharing the victim's intimate information and details with a large crowd, against the will of the victim in order to shame and ridicule him or her. Other examples of online bullying methods involve the use of online tools to socially ostracize the victim: virtually following the victim's online activity in an attempt to scare or threaten, as well as making direct threats against the victim, which can be perpetrated in the real world (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). A study conducted in Belgium found that the most common methods of online bullying included sending insults or threats via the online network, impersonating the victim on the Internet, disseminating gossip about the victim through the Internet, and hacking the victim's computer in order to impersonate him or her (Van denbosch & Van Cleemput, 2009).

Online bullying, like "traditional" bullying, involves three parties: the cyberbully, the cybervictims, and the cyberbystanders who witness the bullying. The bully, i.e., the aggressor who initiates and carries out the violent act, is often venting personal frustrations, by lashing out at weaker people in the environment (namely the cybervictims). Unable to cope with personal frustrations, the bully typically seeks a target who seems helpless and incapable of retaliation. Abusing a weaker person makes the bully feel strong and thus compensates for the frustration experienced. A different profile of a cyberbully is that of a bored adolescent who finds amusement in harassing someone else ("it's just a game") or someone who considers the attack to be no more than a prank (Amichai-



Hamburger, 2013). There is also evidence that online bullying is conducted by adolescents who are physically weak and cannot afford to carry out their aggression face-to-face. Consequently, they take advantage of the online environment to anonymously attack other adolescents (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). One of the main explanations for the conspicuous use of the Internet as a venue for unleashing aggressive behaviors towards others is the phenomenon of online disinhibition or the Online Sense of Unidentifiability. The phenomenon refers to a process in which Internet users lose (or experience a lessening of) their normal sense of inhibition, leading them to give free rein to their thoughts and emotions, which they then express without any or with little fear of being judged or rejected by others (Lapidot-Lefler & Barak, 2012). Situation-specific factors, such as lack of eye-contact, anonymity, and invisibility, which appear to account for the online disinhibition effect, make the prospect of an online attack attractive to the aggressor (Lapidot-Lefler & Barak, 2012; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). Studies have shown that the more certain the person is that his or her anonymity can be maintained, the greater the likelihood that the individual will consider or agree to attack someone else online (Mesch, 2003). The victim is typically an individual who has been socially shunned, who has no social protection, does not know how to cope with harassments, and whose self-image depends very much on others' perceptions (Amichai-Hamburger, 2013). The cyberbystanders, who witness the bullying, can constitute a passive or active (encouraging) audience (Olenik-Shemesh, & Heiman, 2012). However, as a group, they constitute the largest party involved in online bullying (Heiman & Olenik-Shemesh, 2011).

Studies from around the world indicate that online bullying is a rather common phenomenon and differences were found between countries in terms of the percentage of adolescents who are affected by it (Bouhnik & Deshen, 2012). A North American study conducted in 2009 found that 24% of adolescents participated in various ways in online bullying of others, and that approximately one third were victims of the phenomenon. A different study from the US indicated that online bullying was harmful to approximately 18% of all adolescents (Riebel, Jager & Fischer, 2009; Shariff & Hoff, 2007). A study conducted in Germany in 1987 among students of ages six through 19 found that approximately 20% of the participants had been victims of online bullying, of these, 5% experienced online bullying as frequently as once or more per week (Riebel, Jager, & Fischer, 2009). A study conducted in Belgium with 12 to 18-year-old participants revealed that 11% of the adolescents had been cybervictims, 18% had acted as cyberbullies, and 28% had acted as cyberbystanders (Vandebosch & Van Cleemput, 2009). Online bullying is not unique to Western countries, but rather, has been evidenced throughout the world. Thus for example, in Thailand it was found that 21% of students were victims of online bullying (Sittichai & Smith, 2013).

A study conducted in Israel among middle-school students found that 16% had been victims of online bullying and 32% knew someone who had been harmed by online bullying. It was also found that the extent of the phenomenon is constantly increasing (Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012). Another study found that 45% of adolescents had received offensive texts, 16% through chat platforms and 6% through e-mail. In the same study, 18% of the adolescents noted that they had initiated aggressive acts in cyberspace 40% of them had been both victims and aggressors (Goldschmidt, 2011). Yet another study, involving 1048 school-age adolescents attending schools that cater to six consecutive grades, found even higher percentages of adolescent involvement in online bullying: almost 70% of the adolescents had experienced online bullying more than once and 25% had bullied others at a rate of at least once a week (Bouhnik & Deshen, 2012).

## *The Effects of Online bullying*

Online bullying has severe consequences for the victim. Online bullying victims have reported severe mental distress, including feelings of anger, rage, frustration, anxiety, bad moods, harm to their self-image, and difficulty falling asleep at night. In addition, online bullying distracts students from their studies, which leads to a decline in academic achievement over time. Another detrimental effect of online bullying is the experience of social rejection by schoolmates, precisely when youths go through a period of self-development and growth, during which the individual relies heavily on social and peer perception. As a result, online bullying victims may demonstrate behaviors of introversion and seclusion, as well as avoidance of social situations (Olenik-Shemesh Heiman, & Eden, 2012).

The findings of the study by Olenik-Shemesh, Heiman and Eden (2012), which was conducted among a sample of Israeli adolescents of ages 13 through 16, demonstrate the devastating effects of online bullying on the victim. Victims of online bullying demonstrated more signs of loneliness, social isolation, and depression than did their peers who had not been victims of cyberbullying. A study conducted by Tarabulus, Heiman & Olenik-Shemesh (2011) underscores the harm caused by online bullying, as 44% of participating adolescents claimed that the effects of online bullying were as harmful as face-to-face violence, and 15% of them claimed that it was even more harmful than face-to-face violence.

The overall harm to the victims of online bullying can be overwhelming and complex. Given that the Internet provides constant access (in terms of location and time), the act of online bullying is not contained within the parameters of the school (as is the case of "traditional" bullying), but can continue at all times, regardless of the location of the victim, the bully, or the bystanders (Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden 2012). The fact that using the Internet can harm the victim beyond the school perimeters is particularly important, because it increases the victim's sense of vulnerability; the menace is constant at all hours of the day and night without any option for finding relief or refuge. As a result, online bullying can be more dangerous for the victims than "traditional" face-to-face violence (Goldschmidt, 2011).

The impact of online bullying is compounded by the fact that victims tend to conceal rather than report incidences of violence against them perpetrated through the Internet. This in turn makes them easy victims of ongoing online bullying. A study conducted in Israel found that one quarter of the victims of online bullying did not report the events (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). Online bullying victims avoid reporting these events to avoid the ensuing embarrassment, humiliation, and stress, and out of fear that their parents will forbid them from using the Internet henceforth (Terabalus, Heiman & Olenik-Shemesh, 2011). Online bullying has become a topic of wide public discussion, especially after several cases in which victims took their own lives. These cases indicate that online bullying can have a mentally destructive effect on its victims (Goldschmidt, 2011).

Clearly, online bullying is a phenomenon that must be addressed so as to reduce its occurrence, in light of its devastating effects on adolescents' academic achievements, quality-of-life, and overall health and well-being. However, to properly address the issue, it is important to understand intercultural differences in terms of the rate and severity of online bullying practices, especially in a society as ethnically varied as that in the State of Israel. The goal of the current study was to identify such differences.

### *Online bullying in an Ethnocultural-religious Context*

The phenomenon of online bullying does not take place in a void; rather, it is related to the culture in which the bully and the victim were educated and to the context that gave rise to the bullying event (Hymel & Swearer, 2015). It appears that in some societies the cultural code and rules of behavior are tolerant of aggression and violence towards others, as a legitimate means for achieving one's goals, whereas in other societies, the cultural code and normative behaviors oppose and rebuke such acts of violence (Barlett et al., 2014).

Researchers who investigated the issue of culture have claimed that communities develop under various physical, social, and economic conditions and, therefore, they necessarily formulate a unique identity that distinguishes them from other communities and peoples. This unique identity includes a cultural ethos and basic beliefs, as well as language and religion; this conglomeration of factors constitutes the foundation of identity, which in turn informs the cultural beliefs and the worldview of a given people, its members' understanding of the world and how to operate in it. Moreover, cultural identity informs the behaviors of the members of the cultural group also as they react to the stimuli in their surroundings. As a result, it may be assumed that also being affiliated with certain religious, ethnic or national cultures would lead to differences in behaviors related to online bullying (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010).

The few studies that have attempted to examine the relationship between the phenomenon of online bullying and sociocultural characteristics found, for the most part, that such a relationship does in fact exist. A study that compared the frequency of online bullying in a sample of middle-school students of Canadian versus Chinese descent found that students of Chinese descent tended to be the victims of online bullying, whereas Canadian students were four times more likely to be the aggressors in online bullying events (Li, 2007).

Additional studies have indicated intercultural differences in terms of online bullying: the study conducted in the US by Bartlett et al. indicated that Japanese students were less likely than their American counterparts to express positive attitudes regarding online bullying or to encourage such violent behavior. The American students constituted the group with greatest tolerance for online bullying, when comparing the attitudes of students in the US and in Japan (Barlett et al., 2014). The notion of intercultural differences regarding attitudes towards online bullying was confirmed in a study conducted in Thailand, which demonstrated differences between the percent of online bullying victims in different ethnic groups: non-Muslim students were more involved in online bullying than were Muslim students (Sittichai & Smith, 2013). In Israel, Bouhnik and Deshen (2012) found a significant correlation between the degree of religiosity among Jewish students and the tendency to bully others, such that secular students were most frequently involved in online bullying, followed by students who adhere to religious traditions, whereas members of the strictly religious group were least involved in online bullying. Given that in Israel the degree of religiosity is characterized by cultural differences, this study too can be viewed as confirming the claim that the phenomenon of online bullying is characterized by intercultural differences.

An interesting finding that suggests that intercultural differences affect online bullying demonstrated that the phenomenon was more common in communities characterized as highly individualistic: in such communities, the emphasis is on values pertaining to the right of individuals to behave in ways that express their personal desires, whereas commitment to the community is de-emphasized. This, in contrast to the rate of online bullying found in communities characterized by a collectivist ethos, wherein the emphasis is on communal values and group affiliation (Barlett et al.,

2014). Hofstede, Hofstede and Minkov (2010) found Western cultures to be more individualistic than cultures rooted in the Middle East and in Asia (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010). Thus, in the context of the varied ethnic components found in Israeli society, it may be assumed that secular Jewish communities whose members are most typically of European descent would demonstrate characteristics of an individualistic culture, compared to the community-centered ethos that is characteristic of the Christian and Muslim Arab communities in Israel, whose members are of Middle-Eastern or Near-Asian descent.

A recent study conducted examined differences in online bullying between Jewish and Arab youth in Israel (Lapidot-Lefler & Hosri, 2016). Findings indicated that girls in the Arab sector tended to engage in online bullying more so than did boys in their sector and more than either girls or boys in the Jewish sector. However, the factor of cultural individualism vs. cultural collectivism and its relation to the phenomenon of online bullying was not examined in that study.

Hence, the aim of the current study was to examine whether Israeli youths' involvement in online bullying, specifically as victims and witnesses of online bullying, would be related to ethnocultural-religious differences. The main variables, i.e., ethnocultural-religious background and the tendency to uphold collectivist vs. individualistic values, were studied in the context of ethnocultural-religious sectors, i.e., among youths from the secular Jewish sector, the Muslim sector, and the Christian sector. The goal was to determine whether a relationship would be found between the aforementioned variables and the frequency of participants' involvement in online bullying. The information and insights gleaned from the current study will contribute to a constantly-expanding pool of knowledge, intended to assist policy and decision makers, as well as educators, in formulating an effective set of tools for coping with the online bullying phenomenon in a society with multiple cultures.

## Research Hypotheses

In Israeli society, the secular Jewish sector is more individualistic than either the Arab Muslim or the Arab Christian sectors. Consequently, in accordance with the findings of Bartlett et al. (2014) and the findings of the study by Bouhnik and Deshen (2012), it was hypothesized (H1) that the cybervictim and cyberbystander rates in the three sectors would differ. A second hypothesis (H2) was that the more an individual adheres to culturally individualistic attitudes, the more likely he or she is to be a victim of online bullying. Finally, the third hypothesis (H3) was that the correlation between individualism and being the victim of cyberbullying would differ according the participants' ethnocultural-religious background (Israeli secular Jews, Muslims, and Christians).

## Methodology

### *Participants*

The total number of participants came to 301 students, of these, 122 were Jewish, 117 were Arab Muslims, and 62 were Arab Christians. Participants' ages ranged from 12 to 18, with a mean age of 15.81 (SD = 1.87). Jewish respondents were significantly younger ( $M = 14.66$ ,  $SD = 1.69$ ) than their Muslim ( $M = 16.69$ ,  $SD = 1.55$ ) and their Christian ( $M = 16.40$ ,  $SD = 1.55$ ) counterparts ( $F(2, 298) = 52.78$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .262$ ). The majority of participants from the Arab sector were girls (148, 83%), whereas in the Jewish sector, the number of girls was 44 (36%;  $\chi^2(2) = 68.26$ ,  $p < .001$ ).

## *Research Instruments*

**Demographic Questionnaire.** This questionnaire, which was designed for research purposes, served to collect data regarding the following factors: age, gender, nationality, place of residence, family status, and computer usage.

**Online Bullying Questionnaire.** This questionnaire is based on the bullying questionnaire designed by Olweus (1991), which was used in a Chinese version in the study by Huang and Chou (2010). Using the back translation method, the questionnaire was translated into Hebrew by the first author and has been used in a previous study (Lapidot-Leffer & Hosri, 2016). The same method was used to translate the questionnaire from English into Arabic, which was done by the second author of the current study, who is a native speaker of Arabic and who was assisted by an Arabic language expert.

This questionnaire includes 16 items, which examine the frequency of the participant's involvement in online bullying, using three measures: (A) As cyberbystanders who have witnessed the online bullying of others (for example, "Have you ever witnessed classmates being ridiculed, humiliated or disparaged via electronic media, for example on social platforms (Facebook, WhatsApp groups or Instagram) or text messages?"); (B) As cybervictims (for example, "were you ever maligned, criticized, or defamed online via any of the various media channels?"); (C) As cyberbullies, that is, actively involved in online bullying others (for example, "have you ever insulted, threatened, or harassed someone using an online medium?"). Participants indicated their responses on a scale ranging from 1 (= Never) to 5 (= Almost Daily). In the current study, Cronbach's alpha was .85 on the section regarding cyberbystanders, .93 on the section regarding cybervictims, and .88 on the section regarding online bullying.

Given that the current study's main focus is on involvement in online bullying and on the experience of cybervictims, compounded with the fact that no differences were found between the religious-cultural groups in terms of online bullying rates (85% of the participants gave a negative response on the various items), findings regarding the scale of active bullying were omitted. Hence, findings are reported only in regard to the scales of cyberbystanders (exposure to the online bullying of others) and cybervictims (being the direct target of online bullying). A total score was calculated for cyberbystander rates and for cybervictim rates.

**Individualism and Collectivism Questionnaire.** Designed by Hui and Villareal (1989), this questionnaire examines the participant's degree of belief in individualism–collectivism, based on the responses to 20 items. Participants indicated their degree of agreement with statements that represent individualistic or collectivist values, concepts, and norms (for example, "if you want things done properly, you'd better do them yourself"; "every family faces its own unique problems and there's no point in telling your relatives about your own"; "if a relative tells me about a particular difficulty, I will do what I can to help"). To this end, participants made use of a Likert-like scale, ranging from 1 (= Completely Disagree, representing a strong collectivist approach) to 6 (= Completely Agree, representing a strong individualistic approach). A total possible score for individualism was calculated, based on the number of items. The questionnaire was translated into Hebrew by the first author, using the back translation method, and translated from English into Arabic by the second author assisted by a language expert, using the same method. Cronbach's alpha for this questionnaire was .88.

## *Research Procedure and Data Analysis*

Participants were recruited for the study using Facebook's social network as well as e-mails, after advertising the study in several Jewish, Muslims and Christians middle schools and high schools in Israel. Volunteer participants downloaded the questionnaire through an online link. The questionnaires were available both in Hebrew and Arabic. Given that the focus of the study is on bullying in an online environment, we decided to have the questionnaires distributed and completed online as well. The time allotted for completing the questionnaires was between 15 and 20 minutes. Participation was on a voluntary basis, and the participants were informed that all information would remain anonymous, that the data analysis would be on a group level, and that the findings would be used solely for research purposes. Furthermore, they were informed that if they felt uncomfortable at any time, they were free to stop completing the questionnaire.

Data were analyzed to present the descriptive statistics of the study measures. Chi Square test was used with the distribution of online victimization by sectors. ANOVA was used for the degree of individualism by sector, and correlations were examined with the participants' age. Partial correlations were calculated between the degree of individualism and the cyberbystander rates, adjusting for age. ANOVAs were conducted to determine whether the cyberbystander rate was a function of the interaction between sector affiliation and individualist – collectivist beliefs. Significant interactions were interpreted using simple slopes analysis (Aiken & West, 1991; Dawson, 2014).

## *Ethical Considerations*

The current study examined aggressive aspects of human behavior in different online environments. Therefore, it required a high degree of self-disclosure from the participants. This in turn demanded that the study be conducted with complete anonymity and confidentiality regarding all of the data collected. Hence, findings are presented in relation to subgroups within the population, rather than in relation to individual participants. All participants freely volunteered to participate in the study. Furthermore, the participants received the researcher's contact details, in order to obtain additional information, a copy of the results, or additional details, within the accepted standards.

## **Findings**

### *Characteristics of Victims of Online Bullying*

Examining participants' rate of involvement in online bullying as cyberbystanders reveals that about two thirds of the participants reported witnessing various types of violence on the Internet (types included were harassment or threat, ridicule, defamation, and identity theft; see Table 1).

Approximately one third of the participants had witnessed ridicule, defamation, and identity theft at least once a month, and approximately one fifth of the participants witnessed harassment or threat at least once a month. Approximately one half of the participants reported that they did not suffer emotional harm due to online bullying, whereas 14% reported that they suffered emotional harm at least once a month. All in all, 244 participants (81 %) reported being witnessing to at least one type of online bullying and 109 participants (36 %) reported being cyberbystanders to witnessing all types of online bullying. As regards directly experiencing various types of online bullying (as

victims), all in all, 168 participants (56 %) reported being cybervictims of at least one type of online bullying, and 32 participants (11 %) reported being cybervictims of many types of online bullying.

**Table 1: Frequency of involvement in cyberbullying as cyberbystanders and as cyber victims (N = 301)**

Type of Involvement	Cyberbystanders			Cybervictims		
	Never N (%)	Less than once a month N (%)	At least Once a Month N (%)	Never N (%)	Less than once a month N (%)	At least Once a Month N (%)
Harassment or Threat	124 (41.2)	118 (39.2)	59 (19.6)	204 (67.8)	64 (21.3)	33 (11.0)
Ridicule	103 (34.2)	103 (34.2)	95 (31.6)	193 (64.1)	74 (24.6)	34 (11.3)
Defamation	124 (41.2)	74 (24.6)	103 (34.2)	229 (76.1)	51 (16.9)	21 (7.0)
Identity Theft	114 (37.9)	83 (27.6)	104 (34.6)	198 (65.8)	74 (24.6)	29 (9.6)
Emotional Harm due to Online Violence	150 (49.8)	79 (26.2)	72 (23.9)	190 (63.1)	70 (23.3)	41 (13.6)

### *Intercultural Differences in Online Victimization*

It should be noted that participants' age was unrelated to the degree of participants' involvement in online bullying, whether as cyberbystanders ( $r = -.04, p = .465$  to  $r = .16, p = .006$ ; one significant correlation of 5), or as cybervictims ( $r = -.24, p < .001$  to  $r = .06, p = .301$ ; one significant correlation of 5). The small number of male participants from the Arab sector precluded any analysis by gender and sector.

An examination of the percentage of cybervictims online bullying (Table 2) reveals significant differences by religious groups. Reports of being cyberbystanders, to incidents of harassment or threat, ridicule, defamation, and identity theft were higher among youths from the Arab sector than among youths from the Jewish sector. No significant sectoral difference was found in terms of emotional damage among cyberbystanders. The percentage of cybervictims of harassment or threat was similar by sector. However, the rate of cybervictims of ridicule was higher among youths from the Jewish sector than among youths from the Arab sector. In terms of identity theft, a larger percentage of reports came from the Arab Christian sector than from the Jewish sector. Similarly, a higher percentage of Arab Christian youths reported emotional harm following involvement in online harassment as bystanders than did Jewish youths.

**Table 2: Cyberbystander and cybervictim rates, by sector (N = 301)**

Type of Involvement	Cyberbystanders				Cybervictims			
	Jewish Sector N (%)	Moslem Sector N (%)	Christian Sector N (%)	$\chi^2(2)$	Jewish Sector N (%)	Moslem Sector N (%)	Christian Sector N (%)	$\chi^2(2)$
Harassment or Threat	58 (47.5)	79 (67.5)	40 (64.5)	10.89**	38 (31.1)	34 (29.1)	25 (40.3)	2.46
Ridicule	62 (50.8)	86 (73.5)	50 (80.6)	21.32***	61 (50.0)	32 (27.4)	15 (24.2)	17.95***
Defamation	52 (42.6)	80 (68.4)	45 (72.6)	22.47***	27 (22.1)	27 (23.1)	18 (29.0)	1.15
Identity Theft	52 (42.6)	86 (73.5)	49 (79.0)	33.69***	33 (27.0)	40 (34.2)	30 (48.4)	8.31*
Emotional Harm due to Online Violence	51 (41.8)	65 (55.6)	35 (56.5)	5.75	34 (27.9)	45 (38.5)	32 (51.6)	10.16**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### *Individualism and Collectivism in Relation to Online Harassment Victims*

The measure of individualism–collectivism was significantly correlated with the age of participants ( $r = -.31, p < .001$ ), such that the younger the participants were, the higher their level of individualism. The variable of individualism differed significantly by sector, beyond the significance of the age variable ( $F(2, 297) = 36.24, p < .001, \eta^2 = .196$ ). The highest rate of individualism was found in the secular Jewish sector ( $M = 3.77, SD = 0.64$ ), followed by the rate in the Arab Christian sector ( $M = 3.25, SD = 0.59; p < .001$ ), and was lowest in the Arab Muslim sector ( $M = 3.01, SD = 0.46; p = .026$ ). As previously noted, gender differences between the sectors could not be tested.

To test the hypothesis regarding the relationship between the measure of individualism–collectivism and cyberbystander rates, two partial correlations were calculated: between individualism–collectivism and both cybervictim and cyberbystander rates, while controlling for age. In both cases, correlations were significant and negative ( $r = -.34, p < .001$  – as cybervictims;  $r = -.36, p < .001$  —as cyberbystanders). In other words, in contrast to our hypothesis (H2), the higher the level of individualism among youths, the less likely they were to be involved in online harassment.

The hypothesis (H3) regarding an interaction between sector and the degree of individualism was examined using two ANOVAs. The effect of sector on the relationship between the degree of individualism and cyberbystander rates was not significant ( $F(2, 294) = 1.66, p = .192, \eta^2 = .011$ ); however, sector did have a significant effect on the relationship between the degree of individualism and cybervictim rates ( $F(2, 294) = 14.96, p < .001, \eta^2 = .092$ ). The interaction was interpreted using simple slopes analysis (Aiken & West, 1991; Dawson, 2014). In the secular Jewish sector, a significant negative relationship was found between degree of individualism and cyberbystander rates ( $B = -2.50, t = -9.02, p < .001$ ), whereas no significant relationship was found in either the Arab Muslim ( $B = -0.51, t = -1.25, p = .213$ ), or the Arab Christian sector ( $B = -0.24, t = -0.53, p = .599$ ).



## Discussion

The aim of the current study was to examine an aspect of online harassment that has yet to be considered in Israeli society, namely, the ethnocultural-religious context. To this end, the study examined the relationship between ethnocultural-religious affiliations (differences between the secular Jewish, the Arab Muslim, and the Arab Christian sectors), individualist versus collectivist values, and involvement in online bullying incidents.

The findings of this study indicate that online bullying is a common phenomenon that affects almost all youths: 82% of the study participants had encountered at least one type of online bullying (harassment or threat, ridicule, defamation, or identity theft), and of these, 39% had encountered every single one of these types of bullying. Furthermore, 55% of the participants had been victims of at least one type of online bullying. It seems that only a small percentage of youths are actively involved in bullying and most of them are bystanders (Amichai-Hamburger, 2013). Another possible explanation for the high percent of bystanders is the fact that about 80% of online bullying events are carried out in the presence of witnesses (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). The current finding of a high percentage of witnesses of online violence is in line with those of previous studies conducted in Israel, (e.g., Bouhnik & Doshen, 2012; Goldschmidt, 2011; and Olenik-Shemesh, Heiman, & Eden, 2012), which also found online bullying to be a common phenomenon.

As noted, one of the main goals of this research (H1) was to assess whether there were differences between ethnocultural-religious sectors in Israel in terms of cybervictim and cyberbystander rates. According to the study's findings, Hypothesis 1 was supported: the sectors did differ in terms of the cybervictim and cyberbystander rates. A higher cyberbystander rate, witnessing either harassment or threat, ridicule, defamation, or identity theft, was reported by youths in each of the two ethnocultural-religious Arab sectors than by youths in the secular Jewish sector. Ridicule alone was reported by a higher percentage of youths from the secular Jewish sector than by youths from either of the Arab sectors. Victims of identity theft were more common among Arab-Christian-sector youths than among secular-Jewish-sector youths. The percentage of youths from the Arab Christian sector that reported emotional damage resulting from online bullying was higher than among youths from the secular Jewish sector. Similar findings were described in previous studies, which indicates that differences in the percentage of bullying incidents could be related to participants' religious or ethnocultural-religious background (Barlett et al., 2014; Sittichai, & Smith, 2013). In addition, a previous study conducted on this topic in Israel reported mixed findings. On the one hand, as in the current study, no differences were found between ethnic groups (the previous study compared groups of Jewish and Arab youths) in terms of either cybervictim or cyberbystander rates. On the other hand, in contrast to the current study, the previous study did find differences between the groups in terms of online bullying rates: specifically, Arab female were more likely to act as cyberbullies than were Jewish female youths, Jewish male youths, or Arab male youths (Lapidot-Lefler & Hosri, 2016). The finding of mixed results indicates the complexity of the issue and the need to continue to examine this issue in depth.

An additional aim of the current study was to determine whether there was a relationship between groups' attitudes towards individualism, which would indicate different cultural perceptions, and if so, whether this difference would correlate with the likelihood of being a cybervictim. Findings related to this question were consistent; however, their direction was contrary to our hypothesis (H2): a stronger cultural perception of individualism (i.e., less of a tendency towards collectivism) correlated with a lesser likelihood of being either a cyberbystander or a cybervictim.

This finding is contradictory to the findings of a different – albeit recent – study, which indicated that cyberbullying is more common among communities that tend towards individualism (Barlett et al., 2014). This contradiction may suggest that the variable of moral culture (individualism versus collectivism) plays a more dominant role in the likelihood of becoming a victim of cyberbullying than does the variable of ethnocultural-religious background. The tendency towards individualism is stronger among youths of the secular Jewish sector, who also reported lower cyberbystander rates than did members of the other groups, although a similar but less strong tendency towards individualism was found also among youths of the Arab Christian sector. As previously noted, this is an initial exploratory study; hence, the issue requires further in-depth research.

An additional possible explanation for the finding of the correlation between a tendency towards collectivist values and higher cyberbystander rates could be related to the need to demonstrate one's affiliation with the group. This need is characteristic of a society with a collectivist social approach, wherein group values and the individual's affiliation with the group are emphasized. Previous studies have shown that bullying can be part of a strategy to improve one's social standing and to acquire power within the peer group. Most often, this is a strategy that pays off, as the bullies are perceived to have gained popularity (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009), although they might not be the most liked (Cillessen, & Rose, 2005). In this sense, cyberbullying can be viewed as a strategy for increasing one's sense of belonging to the group. In the case of Israel it is very difficult to separate the collective variable from the religious-ethnic variable. It is possible that the collectivist variable may be more important than the religious-ethnic variable.

In summary, it is apparent that differences were found between ethnocultural-religious groups and between moral-cultural values (individualism versus collectivism) in terms of the percentage of involvement of youths in online bullying. Findings suggest that a cultural tendency towards individualist values is related to a lesser likelihood of involvement in online bullying as either cybervictims or cyberbystanders. In other words, the greater a society's tendency towards individualism, whereby one is not dependent on the other or on the society and there is no obligation to adhere to strict social mores in order to uphold the society's existence (in contrast to culturally collectivist societies), the less likely are the youths of such a society to be involved in online bullying. Hence, it should be noted that despite the complex relationship between religious affiliation and online bullying, the factor of individualism–collectivism (which may be associated with social conservatism versus openness) also plays an important role in affecting youths' involvement in online bullying.

### *Study Limitations and Recommendations for Future Research*

As mentioned above, the current study explored the ethnocultural-religious context of online bullying in Israel. No attempt was made to isolate the religious variable or the level of religiosity of the participants. Follow-up studies should examine the religious variable in greater depth. One of the limitations of the study is related to the choice of population groups surveyed, which do not represent all of the ethnocultural-religious groups in Israel. Thus, for example, Druze students were not part of the sample. Further studies should consider using a more comprehensive and representative population sample, so as to enhance our understanding of effects of ethnocultural-religious backgrounds on involvement in online bullying incidents. Examination of the minority variable and the comparison of different types of minorities (religious, national, ethnic) in different countries around the world will also contribute to the development of the knowledge in the field. Furthermore, it is possible that expanding the methodology to include also qualitative methods, such as semistructured interviews, could render a broader pool of knowledge and provide an additional dimension to our understanding. Given the small number of male students from the Arab sector, it

was impossible to examine the gender factor in relation to the topic of study, which was another limitation of the current study. Hence, follow-up studies should seek to restore the gender balance in the study groups and examine additional factors, such as socioeconomic background, parents' level of education, and time spent in an online environment, to mention but a few.

### *Practical Implications*

In addition to expanding our knowledge on the issue of online bullying, the current study also has other practical implications. The issue examined in this study is a cause for sincere alarm, as current events demonstrate that without proper intervention, this phenomenon can have severely destructive results, such as cases in which the victim of the online bullying commits suicide (Smokowski & Kopasz, 2005). The popularity of the phenomenon and its severe impact underscore the need to address the issue, through prevention, by creating a sense of personal responsibility among children and youths. At the school level, it is important to openly state the school's policy. In other words, schools should define their goals, objectives, guidelines, as well as their methods for implementing and evaluating progress. Policies should include a means for students to anonymously report cases of online bullying (Willard, 2006). The infrastructure for such a policy can be established by working with the parents, teachers, and students and increasing the presence of adults in the virtual realm, heightening awareness, and taking responsibility for the online activities of one's peer group. Further resources, such as programs addressing life skills and involving open discussions with students, and help students acquire tools and skills for adopting optimal online behavior at coping with emotional damage.

This study's findings, along with the findings of other studies in the field, indicate that in most cases of on line bullying, there are other children and youths who assume the role of cyberbystanders. The behavior of the cyberbystanders has a significant effect on the outcome of the bullying: often cyberbystanders join in active bullying that was initiated by someone else and thus aid and abet the bully. Other cyberbystanders refrain from actively attacking the victim, but still provide the bully with positive feedback. Finally, some of the cyberbystanders object to the bullying and attempt to comfort and support the cybervictim, while trying to put an end to the bullying (Sutton & Smith, 1999). These observations indicate that schools should invest significant efforts in working with the cyberbystanders, because they constitute a significant group and their influence is substantial. The school has an important role in fortifying those cyberbystanders who object to and resist the bullying.

In light of the current study's finding that online bullying is related to collectivist attitudes, schools should plan lectures and conferences with parents, to heighten their awareness of the phenomenon of bullying in societies that emphasize collectivism and to increase their involvement in their children's world, so as to support the efforts to eradicate the phenomenon. Efforts to involve the parents should also include the acquisition of tools and means for constructing open, positive and mutual communication with their teenage children. These recommendations are especially pertinent in regards to the Arab society in Israel, which is known to be collectivist in nature (Abu-Baker, 2003; Ben-Arieh, Khooury-Kassabri & Haj-Yahia, 2006). There is no doubt that parents play a significant role in and have a strong impact on the lives of their children.

Finally, we may conclude that the phenomenon of online bullying is common among youths in Israeli society. Coping with this phenomenon requires educational staff, in general, and educational counselors, in particular, to develop prevention and treatment programs, in an attempt to eradicate the phenomenon and limit its detrimental effects.

The intent of the current study was to shed light on the relationship between online bullying and cultures in Israeli society, with a dual goal. On the theoretical level, we sought to increase the pool of knowledge regarding the relationship between cultural differences and the phenomenon of online bullying; on the practical level, we sought to gain insights about how cultural factors influence online bullying, in order to help cope with the phenomenon. Understanding the effect of cultural aspects on online bullying as manifested in various cultural groups could help professionals cope with the problem more effectively, by designing intervention programs that utilize this information and target the different cultural groups in a multicultural society, as part of the effort to eradicate the phenomenon of online bullying.

## References

- Abu-Baker, Khawla (2003): Marital problems among Arab families: Between cultural and family therapy interventions. In: *Arab Studies Quarterly*, Vol. 25, Nr. 4, pp. 53-74.
- Aiken, Leona S.; West, Stephen G. & Reno, Raymond R. (1991): *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London: Sage.
- Amichai-Hamburger, Yair (2013): *The good the bad and the ugly on the Internet – The psychology of life online*. Tel Aviv: Matar (in Hebrew).
- Barlett, Christopher P., et al. (2014): Cross-cultural differences in cyberbullying behavior: a short time longitudinal study. In: *Journal of Cross Cultural Psychology*, Vol 45, Nr. 2, pp. 300-313.
- Ben-Arieh, Asher; Khoury-Kassabri, Mona & Haj-Yahia, Muhammad M. (2006): Generational, and national differences in attitudes toward the rights of children in Israel and Palestine. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 76, Nr. 3, pp. 381-388.
- Bouhnik, Dan & Deshen, Mor (2012): Youths' immoral behavior in the Internet environment. In: Eshet-Alkalai, Y. et al. (Eds.): *Proceedings from the Chase Conference on ICT Research: The Learner in the Technological Era*, pp. 8-16. Raanana: The Open University (in Hebrew).
- Caravita, Simona; Di Blasio, Paola & Salmivalli, Christina (2009): Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. In: *Social development*, Vol. 18, Nr. 1, pp. 140-163.
- Cillessen, Antonius HN & Rose, Amanda J. (2005): Understanding popularity in the peer system. In: *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14, Nr. 2, pp. 102- 105.
- Dawson, Jeremy F. (2014): Moderation in management research: What, why, when and how. In: *Journal of Business and Psychology*, 29, Nr. 1, pp.1-19.
- Goldschmidt, Roiy. (2011): Virtual violence among youths. In: Jerusalem, The Knesset Center for Research and Information. (in Hebrew).
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan & Minkov, Michael (2010): *Cultures and organizations: Software of the mind. Revised and expanded*. New York: McGraw-Hill.
- Huang, Yun-yin & Chou, Chien (2010): An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. In: *Computers in Human Behaviour*. Vol. 26, Nr. 6, pp. 1581-1590.
- Hui, Harry, C. & Villareal, Marcelo, J. (1989): Individualism-collectivism and psychological needs: Their relationship in two cultures. In: *Journal of Cross Cultural Psychology*, Vol. 20, Nr. 3, pp. 310-323.
- Hymel, Shelley & Swearer, Susan M. (2015): Four decades of research on school bullying. In: *The American Psychologist*, Vol. 70, Nr. 4, pp. 293-299.
- Lapidot-Leffer, Noam & Barak, Azy (2012): Effects of anonymity, invisibility, and lack of eye contact on toxic online disinhibition. In: *Computers in Human Behavior*, Vol. 28, Nr. 2, pp. 434-443.

- Lapidot-Leffler, Noam & Dolev-Cohen, Michal. (2015): Comparing cyberbullying and school bullying among school students: Prevalence, gender, and grade level differences. In: *Social Psychology of Education*, Vol. 18, Nr. 1, pp. 1-16.
- Lapidot-Leffler, Noam & Hosri, Hanan (2016): Cyberbullying in a diverse society: Comparing Jewish and Arab adolescents in Israel through the lenses of individualistic versus collectivist cultures. In: *Social Psychology of Education*, Vol. 19, Nr. 3, pp. 569-585.
- Li, Qing (2007): Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 23, Nr. 4, pp. 435-454.
- Mason, Kimberly L. (2008): Cyber bullying: A preliminary assessment for school personnel. In: *Psychology in the Schools*, Vol. 45, Nr. 4, pp. 323-348.
- Mesch, Gustavo S. (2003): The family and the Internet: The Israeli case. In: *Social Science Quarterly*, Vol. 84, Nr. 4, pp. 1038-1050.
- O'Connell, Paol; Pepler, Debra & Craig, Wendy (1999): Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. In: *Journal of Adolescence*, Vol. 22, Nr. 4, pp. 437-452.
- Olenik-Shemesh, Dorit; Heiman, Tali & Eden, Sigal (2012): Cyberbullying victimization in adolescence: Relationship with loneliness and depressive mood. In: *Emotional and Behavioral Difficulties*, Vol. 17, Nr. 3-4, pp. 361-374.
- Olweus, Dan (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: *The development and treatment of childhood aggression*, Vol. 17, pp. 411-48.
- Riebel, Julia; Jäger, Reinhold S. & Fischer, Uwe C. (2009): Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. In: *Psychology Science Quarterly*, Vol. 51, Nr. 3, pp. 298-314.
- Shariff, Shaheen & Hoff, Dianne L. (2007): Cyber bullying: Clarifying legal boundaries for school supervision in cyberspace. In: *International Journal of Cyber Criminology*, Vol. 1, Nr. 1, pp. 76-118.
- Sittichai, Ruthaychonnee & Smith, Peter K. (2013): Bullying and cyberbullying in Thailand: A review. In: *International Journal of Cyber Society and Education*, Vol. 6, Nr. 1, pp. 31-44.
- Slonje, Robert; Smith, Peter K. & Frisé, Ann (2013): The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. In: *Computers in Human Behavior*, Vol. 29, Nr. 1, pp. 26-32.
- Smith, Marshall (2015): Children in the Online World: Risk, Regulation, Rights. In: *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, Vol. 44, Nr. 2, pp. 254-256.
- Smokowski, Paul R. & Kopasz, Kelly Holland (2005): Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. In: *Children & Schools*, Vol. 27, Nr. 2, pp. 101-110.
- Strohmeier, Dagmar; Aoyama, Ikuko; Grading, Petra & Toda, Yuichi (2013): Cybervictimization and cyberaggression in eastern and western countries: Challenges of constructing a cross-culturally appropriate scale. In: S. Bauman, D. Cross & J. Walker, (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 166- 180). New-York: Routledge.
- Suler, John (2004): The online disinhibition effect. In: *Cyberpsychology & Behavior*, Vol. 7, Nr. 3, pp. 321-326.
- Sutton, Jon & Smith, Peter K. (1999): Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. In: *Aggressive Behavior*, Vol. 25, Nr. 2, pp. 97-111.
- Tarabulus, Tamar; Heiman, Tali & Olenik-Shemesh, Dorit. (2011): Online violence versus face-to-face violence among youths. In: Eshet-Alkalai, Y.; Caspi, A.; Gary, N. & Yair, Y. (Eds.): *Proceedings from the Chase Conference on ICT Research: The Learner in the Technological Era*, pp. 174 - 180. Raanana: The Open University (in Hebrew).
- Vandebosch, Heidi & Van Cleemput, Katrien (2009): Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. In: *New Media & Society*, Vol. 11, Nr. 8, pp. 1349-1371.

- Von Marées, Nandoli & Petermann, Franz (2012): Cyberbullying: An increasing challenge for schools. In: *School Psychology International*, Vol. 33, Nr. 5, pp. 467-476.
- Wang, Jing; Iannotti, Ronald J. & Luk, Jeremy W. (2012): Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. In: *Journal of School Psychology*, Vol. 50, Nr. 4, pp. 521-534.
- Willard, Nancy E. (2006): *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Center for Safe and Responsible Internet Use. Research Press.
- Ybarra, Michele L. & Mitchell, Kimberly J. (2004): Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45, Nr. 7, pp. 1308-1316.

## **About the Author**

**Dr. Noam Lapidot-Leffler:** Lecturer, Oranim College for Education (Israel); researcher, Action Research Center for Social Justice, Max Stern Yezreel Valley College (Israel); visiting scholar, Department of Educational & Counseling Psychology and Special Education, University of British Columbia, Vancouver (Canada). Contact: [noamll@outlook.com](mailto:noamll@outlook.com)



*Xu Bian & Jin'e He (USA/China)*

# The Impact of Morphological Awareness on Vocabulary Knowledge of Advanced Chinese EFL Learners

**Summary:** *The study explored the inter- and intra-relationship between two multi-dimensional constructs, morphology and vocabulary. Fifty five senior students from a Chinese university majoring in English were assessed on five variables: compounding knowledge, real-word derivational knowledge, pseudoword derivational knowledge, reading vocabulary knowledge and listening vocabulary knowledge. Using t-test, correlation and hierarchical regression, the study found that aural and written vocabulary knowledge was distinctive but related; real-word derivational knowledge correlated with both two facets of vocabulary knowledge; compounding knowledge and real-word derivational knowledge made unique contributions to performance on the listening vocabulary test.*

**Keywords:** *morphological awareness; compound awareness; derivational awareness; listening vocabulary; reading vocabulary*

**Zusammenfassung** (*Xu Bian & Jin'e He: Der Einfluss des morphologischen Bewusstseins auf die Wortschatzkenntnisse fortgeschrittener chinesischer EFL-Lernender*): Die Studie untersuchte die Inter- und Intra-Beziehung zwischen zwei multidimensionalen Konstrukten, Morphologie und Vokabular. Fünfundfünfzig ältere Studierende einer chinesischen Universität mit Schwerpunkt Englisch wurden auf fünf Variablen bewertet: Compounding-Wissen, Ableitungswissen aus dem realen Wort, Pseudowort-Ableitungswissen, Vokabeln lesen und Vokabeln lernen. Mit Hilfe von t-Test, Korrelation und hierarchischer Regression fand die Studie heraus, dass das Wissen über das Hörverständnis und das schriftliche Vokabular unverwechselbar, aber verwandt war; das Wissen über die Ableitung von Realwörtern korrelierte mit beiden Facetten des Vokabularwissens; das Zusammensetzen von Wissen und das Wissen über die Ableitung von Realwörtern erbrachte einzigartige Beiträge zur Leistung beim Test des Hörvokabulars.

**Schlüsselwörter:** *morphologisches Bewusstsein, zusammengesetztes Bewusstsein, Ableitungsbewusstsein, Hörvokabular, Lesevokabular*

**Резюме** (*Ксу Биан и Иньхе Хе: Влияние морфологическое сознания на знания словарного запаса продвинутых китайских учащихся, изучающих английский язык как иностранный*): Работа исследовала внутреннюю и внешнюю связь между двумя многомерными конструктами, морфологией и словарным запасом. Двадцать пять старшекурсников китайского университета с основной специальностью «английский язык» оценивались по пяти переменным: знание контаминации, деривационное знание реального слова, деривационное знание псевдослова, чтение слов и изучение слов. С помощью t-теста, корреляции и иерархической регрессии работа установила, что знание аудированного и письменного вокабулара было индивидуально, но схоже; знание о деривации реальных слов коррелировало с обеими гранями знаниями вокабулара; сочетание знания и знания о деривации реальных слов показало уникальные успехи при тестировании аудированного вокабулара.

**Ключевые слова:** *морфологическое сознание, комплексное сознание, деривационное сознание, аудированный вокабуляр, вокабуляр чтения*

## Introduction

Vocabulary knowledge is built upon three sources of information, definition, context, and word parts, according to the metalinguistic hypothesis proposed by Nagy (2007). Word parts, also known

as morphemes, are the smallest units of meaning. Three thorough analyses of English words (Bird, 1987; 1990, cited in Nation, 2013; Nagy & Anderson, 1984) have demonstrated that the majority of English words can be broken down into meaningful parts. Afterward, substantial research conducted on English-native speaking children has well documented the robust link between morphological awareness (MA) and vocabulary knowledge (e.g., Carlisle, 2000; Carlisle & Fleming, 2003; McBride-Chang, Wagner, Muse, Chow, & Shu, 2005; Nagy, Berninger, & Abbott, 2006; Nagy, Berninger, Abbott, Vaughn, & Vermeulen, 2003). Morphological awareness is defined as the ability to reflect upon and manipulate morphemes; in other words, the ability to cut words into smaller meaningful parts such as affixes and roots.

Vocabulary is critical to billions of English as a foreign language (EFL) learners as well. Knowledge of how English creates words from morphemes is essential. However, merely a few studies to date have investigated the relationship between MA and vocabulary knowledge in the context of EFL. Given that the significant correlation emerged in the limited previous research, the details regarding various facets of morphology and different types of vocabulary knowledge are still absent. Thus, the purpose of the present study was to explore the inter- and intra-relationships among compounding, derivational morphology and listening and reading vocabulary knowledge. Terms, phonological and orthographical vocabulary, have been used in previous research to refer to listening and reading vocabulary, so they all are interchangeable in the present study.

## **Morphology and Vocabulary in English Native Speakers, English Language Learners, and EFL Learners**

It is necessary to elaborate the two core concepts, morphology and vocabulary, and their relationship before reviewing the literature in the field.

In English there are three types of morphology, derivational, compounding and inflectional. Derivational morphology refers to knowledge of affixes (e.g., the *il* in *illegal*; the *sion* in *decision*); compounding means two or more than two words constitute one word (e.g., *greenhouse*); inflectional morphology focuses on grammatical changes in words (e.g., the *s* in *boys* or the *ed* in *worked*). According to Nagy and Anderson (1984), there are 105,044 compounds, 99,547 inflected words, and 70,888 derivational words.

Vocabulary, likewise, is a multi-facet concept. The theoretical framework proposed by Nation (2013) highlights three aspects involved in knowing a word, form, meaning, and use. Form includes recognizing a word in both spoken and written language as well as word parts; meaning contains knowing the concept, referents and associations plus connecting form and meaning; use refers to knowledge about grammatical functions, collocations, and constraints. Two assumptions can be made based on the Nation's framework: a) vocabulary knowledge of written and spoken forms of words may be distinguished, particularly in the context of EFL; b) a learner's vocabulary knowledge means that s/he can perceive the forms of a word and access some aspects of meaning attached to the word form (Mizumoto & Shimamoto, 2008). However, the overview of research in the field of EFL learners' vocabulary knowledge demonstrates that the orthographic vocabulary tests have dominated instrument employed in the past, and only three phonological vocabulary tests (e.g., Fountain & Nation, 2000; Milton & Hopkins, 2006; McLean, Kramer & Beglar, 2015) are available thus far. In addition, researchers have been more interested in the relationship between listening vocabulary and various language skills such as speaking, listening, reading, and writing. With regard to what factors contribute to development of listening vocabulary (Zeeland, 2017), it has not garnered sufficient attention from scholars.



In term of the relationship between morphology and vocabulary knowledge, evidence so far suggests that morphological awareness and vocabulary knowledge are highly correlated but distinct despite their shared involvement with the semantic aspects of language mentioned above.

Findings from Carlisle's (2000) study examining 60 English-native speaking elementary schoolers have indicated the significant relation of MA and vocabulary knowledge according to the correlational analysis. Two morphological tasks used in the study focused on derivational words only; vocabulary knowledge was assessed by employing two tests, orally explaining the meaning of a word and reading a word. Results the regression analysis also demonstrated that the task of producing derivational words made a unique contribution to the vocabulary meaning test score.

Carlisle and Fleming (2003) provided further evidence supporting the strong correlation between MA and vocabulary knowledge by examining 60 elementary students' performance and deploying the same morphology and vocabulary measures as those in Carlisle's (2000) study. Yet the longitudinal study did not report the contribution of morphology to vocabulary knowledge because it focused on the development of the lexical processes and its relation with reading comprehension.

The robust relation of MA and vocabulary has surfaced in McBride-Chang and colleagues' (2005) study which looked at 220 young American children's performance on the expressive vocabulary test and two morphology tasks, morpheme identification and making compounds. Additionally, the research showed that scores of the two different morphological tasks were uniquely predictive to their vocabulary knowledge according to the hierarchical regression analysis.

Nagy and colleagues' (2006) research confirmed the relationship between MA and vocabulary documented in previous research, demonstrating that 607 participants' MA was significantly linked with but also a unique predictor to vocabulary knowledge by using structural equation modeling framework. The study also extended prior findings by administering the test of inflectional and derivational morphology and the written lexical meaning test to upper elementary schoolers and middle schoolers.

Another study by Nagy and colleagues (2003) investigating the role of morphology on vocabulary knowledge of 195 at-risk 2nd-graders and 4th-graders suggested MA's correlation with and predictive power to the former group's vocabulary knowledge and the only association in the latter group by employing the correlational analysis and the structural equation model. Researchers assessed students' morphology knowledge including inflection, derivation and compounds and vocabulary knowledge including orally explaining the meaning of words and reading words aloud.

The limited research conducted with English language learners (ELL) and English as a foreign language (EFL) learners has furthered understanding about the relation of morphology and vocabulary knowledge. Goodwin (2011) found that elementary Spanish ELLs' derivational knowledge predicted their performance of orally naming a picture and accessing meanings of written words after controlling for other confounds. Another study, Kieffer and colleagues (2013), reported the significant contribution derivational knowledge made to Spanish ELL middle schoolers' vocabulary size.

ESL learners' vocabulary acquisition and development has garnered a lot of scholars' attention, but to date only a few studies looking at the impact of morphology on literacy have presented a picture about the relation of MA and vocabulary knowledge. Jeon's (2011) study reported the association between accessing Korean meanings of English words and knowledge of affixes by observing 188 Korean teenagers and conducting the correlational analysis. Zhang and Koda (2012, 2013, 2014) confirmed Jeon's finding but also extended it by examining Chinese young and adult EFL learners' morphological knowledge and lexical knowledge. The study (2012) suggests that 130 graduate students' knowledge on English derived words was powerfully predictive to their vocabulary breadth and depth based on the baseline structural model. Findings from the one (2013) carried out among 245 elementary students indicate that all three facets of morphology, inflection, derivation and compounding were correlated with aural vocabulary knowledge assessed by selecting a picture for the target English word according to the correlational analysis. Another study (2014) focusing

on 245 young Chinese EFL learners documented the significant correlation between scores of the reading vocabulary test and performance on the test of morphology including derivation and compounding.

Studies discussed above have shown the consensus among scholars that morphology is linked to lexicon despite nuances caused by focusing on different aspects of morphology and vocabulary. In the meantime, it is worth noting that listening vocabulary /recognizing the spoken form of a word has not been thoroughly examined in prior research, particularly in the EFL field. EFL learners orthographic and phonological lexical knowledge can differ significantly according to a few empirical studies (e.g., Milton & Hopkins, 2006; Mizumoto & Shimamoto, 2008).

### *Research Questions:*

1. Do EFL learners' listening vocabulary and reading vocabulary differ?
2. What is the relationship of the two types of vocabulary and different facets of morphology? What aspect of morphology would contribute uniquely to listening and reading vocabulary respectively?

## **Method**

### *Participants*

Participants were all 55 (50 female, 5 male) English majored seniors on the English literature track from a university located in Guangzhou, China, with an average age of 22. Their formal English education started when they were in Grade 3 in elementary school. Additionally, they would take the Test for English Majors Band 8, a high-stakes proficiency exam, in the last semester at college. That is, they were fairly advanced learners of English.

### *Instruments*

**Reading vocabulary test.** The Vocabulary Levels Tests designed by Schmitt et al. (2001) was used to assess participants' knowledge of written words. Five parts constituted it, representing five levels of word frequency in English: 2,000 words, 3,000 words, 5,000 words, university word level, and 10,000 words. Three of the five levels, 2,000, 3,000, and 10,000, were excluded because they were unable to effectively measure participants' vocabulary knowledge. There were ten clusters in each section and each cluster contained six words and three brief definitions. Besides, one practice item was included. The reliability of the two sections reported by authors in previous research was .927 and .960 respectively.

**Listening vocabulary test.** The Listening Vocabulary Levels Test designed by McLean et al. (2015) was deployed to evaluate participants' knowledge of words presented aurally. Like the written vocabulary knowledge test, it consisted of five sections as well, the first five 1,000-frequency levels and the Academic Word List (AWL). Due to participants' English proficiency, only the 5,000 level and AWL were adopted in this study. The test used the multiple-choice format and each item had four choices, from which each examinee chose the response with the closest meaning to the target word. The four choices were provided in examinees' native language in order to control the confounder of foreign-language reading ability. For example, examinees heard: 'School: This is a big school.' A. 银行 (bank); B. 海洋动物 (sea animal); C. 学校 (school); D. 家 (family). The author of the present study wrote up all choices in Chinese based on the principle that distractors should be se-

mantically, phonologically, and orthographically close to the correct answer, whereas the choices in the original test are in Japanese. The audio was heard once only. The reliability of the original test was .97 based on the Rasch item analysis.

**Derivational suffix multiple choice test.** The instrument was adopted from Mahony's (1994) study. It was designed to assess subjects' knowledge of the syntactic category of common Latin and Greek suffixes. It consists of two parts, the syncat-real test and the syncat-nonce test. Each part is composed of 27 sentences containing a blank and followed by four real words or pseudo words which are different derivations of the same stem; that said, the answer choices differ from each other only in their suffixes. For example, the cost of \_\_\_\_\_ keeps going up. A. electric B. electrify C. electricity D. electrical. The meeting was highly \_\_\_\_\_ and invigorating. A. loquarial B. loquarify C. loquarize D. loquarialism. The answer choices in the syncat-nonce test are made up of a real Latin or Greek bound stem and a real suffix between which a nonsense syllable is inserted. The knowledge of three types of suffixes is measured, nouns, verbs, and adjectives. The purpose of the syncat-nonce test was to minimize the confounding of existing lexical knowledge that is more related to real-word morphology and contextual clues. Inflectional morphemes were not included because Tighe and colleagues (2015) found that inflectional and derivational morphology did not represent separate facets of MA. The test was presented visually only, that is, students read it silently and administrators did not read the questions aloud for them.

**Compounding test.** The task is was adapted from Nagy et al. (2003), Pasquarella et al. (2011), Ramirez et al. (2011), Wang et al. (2006), and Zhang and Koda (2013). The reliability reported in the last four studies ranges ranged from .61 to .91. Participants chose a better compound fitting the riddle. For example, Which is a better name for a bee that lives in the grass: a grass bee or a bee grass? The correct answers in each riddles had reversed modifier-head relationships. The task consisted of fifteen riddles, plus two practice items.

### *Data collection procedures*

Data were collected in the participants' regular English classes at the end of their first semester of the fourth year, December 2016. All tests were paper-and-pencil and administered to students in a whole class format. The listening vocabulary test was administered first, followed by the reading vocabulary, compound, and derivation.

## **Results**

### *Descriptive statistics*

Table 1 presents names of the instruments used in this study, their full scores, and their descriptive statistics. . Score distributions of all tests and subtests except the pseudo word derivation test were normal. The log transformation was performed but no significant effect was found between the normalized and original data.

**Table 1: Descriptive Statistics**

	Full score	Mean	Std. Deviation
Listening Vocab	54	41.20	4.531
Reading Vocab	60	53.80	4.919
Compound	15	10.80	2.592
Suffix	54	48.95	4.942

Real-word Suffix	27	24.40	2.408
Pseudoword Suffix	27	24.55	3.042

To answer the first research question, a dependent t-test was conducted to compare knowledge of vocabulary in modalities of listening and reading. There was a significant difference in the scores for listening ( $M=41.2$ ,  $SD=4.531$ ) and reading conditions ( $M=53.8$ ,  $SD=4.919$ );  $t(54)=-16.658$ ,  $p=.000$ . These results suggest that how words are presented, aurally or written, does have an effect on accessing meanings of words. The effect size was 0.91.

To address the second research question, correlation analysis was first performed that showed the relationship among variables (Table 2). Listening vocabulary and reading vocabulary differed by were significantly associated with each other ( $r=.298$ ,  $p<0.05$ ). Listening vocabulary was correlated with compounding ( $r=.415$ ,  $p<0.01$ ), and with the real-word suffix task ( $r=.415$ ,  $p<0.01$ ), but not with the pseudoword suffix task or the combined suffix scores. Likewise, the correlation between derivational knowledge of real words and reading vocabulary scores emerged ( $r=.305$ ,  $p<0.05$ ), whereas scores of the compound test and pseudo-word derivation test were insignificantly correlated with reading vocabulary test scores.

**Table 2: Correlations among Listening Vocab, Reading Vocab, Compound, Real-word Suffix and Pseudoword Suffix**

	1	2	3	4	5	6
1 Listening Vocab	--					
2 Reading Vocab	.298*	--				
3 Compound	.415**	.165	--			
4 Suffix	.192	.248	.197	--		
5 Real-word Suffix	.415**	.305*	.268*	.881**	--	
6 Pseudoword Suffix	-.016**	.161	.108	.927**	.640**	--

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

Based on the results from the correlational analysis described above, hierarchical regression analysis was performed to investigate the unique contribution of compound knowledge and real-word derivation knowledge to performances on listening and reading vocabulary respectively. Table 3 summarizes the results of the analysis including three variables, reading vocabulary, real-word derivation, and compounding. Both morphological variables, real-word derivation and compounding, made significant contributions to listening vocabulary, but reading vocabulary was not a predictor despite its correlation with listening vocabulary. Table 4 presents the results of two independent variables, real word derivation and listening vocabulary, and the dependent variable, reading vocabulary. None of the predictors makes a significant unique contribution to reading vocabulary.

**Table 3: Hierarchical Regression Analysis for Three Variables Predicting Listening Vocabulary**

Model	Predictor	$R^2$	Adjusted $R^2$	$R^2$ change	Beta	Sig
1	Reading vocab	.089	.071	.089	.160	.204
2	Real word derivation	.204	.174	.116*	.282	.031
3	Compound	.295	.253	.090*	.313	.014

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

**Table 4: Hierarchical Regression Analysis for Two Variables Predicting Reading Vocabulary**

Model	Predictor	$R^2$	Adjusted $R^2$	$R^2$ change	Beta	Sig
1	Real word derivation	.093	.076	.093	.220	.129
2	Listening vocab	.129	.095	.035	.206	.153

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

## Discussion

### *Phonological vocabulary and orthographical vocabulary*

Although Nation (2013) posited that recognizing words in spoken language is one of the multi-layer concept of vocabulary knowledge, testing ESL learners' aural lexicon by using a well-constructed tool is rather recent. The finding that Chinese EFL learners' phonological vocabulary and orthographical knowledge is distinct but correlated is in line with findings from the limited prior research in the field (e.g., Milton & Hopkins, 2006; Milton et al., 2010; Mizumoto & Shimamoto, 2008). In addition, results from the current study have indicated that advanced Chinese EFL learners' written vocabulary knowledge exceeds the aural vocabulary knowledge, which echoes findings from research by Milton and Hopkins (2006) and Mizumoto and Shimamoto (2008) respectively whose participants were EFL learners speaking Greek, Arabic and Japanese. However, it is necessary to point out that it is one of plausible interpretation of the results. Given that the frequency of vocabulary involved in the listening and reading vocabulary tests is identical, the formats of the two tests differ, which may lead to the performance gap. The distinctiveness and correlation between the two aspects of vocabulary knowledge suggest that they should be assessed in different ways, which could provide a holistic view about EFL learners' vocabulary knowledge.

### *Morphological awareness, listening vocabulary and reading vocabulary*

English is a morphophonemic language where the majority of words are derivational. Scholars have realized that both vocabulary and morphology are multi-dimensional and raised questions about the interrelationship among various facets of morphology and aspects of vocabulary (e.g., Tighe & Schatschneider, 2015). Findings in the present research address such questions.

With regard to derivational morphology, prior research with English native speakers has showed that it is a powerful predictor of vocabulary knowledge. Results from the present study not only confirm it but also extend it by providing details regarding the relationship. Findings have demonstrated that real word derivation is significantly correlated with both phonological and orthographical vocabulary knowledge. In addition, it accounts for 11.6% variance of participants' listening vocabulary test scores. That is, knowledge of derivational morphology could facilitate recogni-

zing words of the spoken form as it does to written words. Meanwhile, the marginalized correlation between pseudo-word derivation knowledge and either listening or reading vocabulary aligns with one of findings in Tighe and Schatschneider (2015), that the model excluding the derivational suffix choice test of pseudowords was a good fit to the data.

Compounding morphology is one of the foci in the present study. Results underscore its unique impact on phonological vocabulary knowledge, explaining 9% of variance of listening vocabulary knowledge, which broadens understanding gained from prior research only examining EFL participants' reading vocabulary knowledge (e.g., Jeon, 2011; Zhang & Koda, 2014). The unique role compounding morphology has played on listening vocabulary knowledge may be attributed to the fact that compounds are prevalent in Mandarin Chinese. Also, compounding is commonality shared by both Chinese and English where compounds are formed in a similar structure, right-headedness. The cross-linguistic transfer of compound awareness has emerged in previous studies investigating the relation of Chinese-English bilinguals' different types of morphological knowledge and reading abilities (e.g., Pasquarella et al., 2011; Wang, Cheng, & Chen, 2006). Nevertheless, compounding morphology insignificantly correlated reading vocabulary knowledge in this study, which differs from findings in Jeon (2011) and Zhang and Koda (2014). The reason may lie in the fact that all three studies employed different orthographical vocabulary tests, such as the English-Korean vocabulary test in Jeon's study, a picture selection task in Zhang and Koda's, and the English-English vocabulary test in this study.

Finally, another intriguing finding in this study is that none of the three variables, real-word derivation, compounding, and listening vocabulary, accounted for the unique variance of reading vocabulary knowledge although real-word derivation and listening vocabulary were significantly correlated with reading vocabulary. It, nevertheless, consolidates the impact of compound awareness on listening vocabulary.

## **Conclusion**

The current study has begun to shed light on the relations between the two multi-dimensional constructs, morphology and vocabulary. Phonological and orthographical vocabulary knowledge differs but correlates, which can be elaborated from the morphology perspective. Real-word derivational knowledge is associated with vocabulary knowledge in the written and spoken form. Additionally, both real-word derivational knowledge and compounding knowledge are powerful predictors of listening vocabulary knowledge. The inter- and intra-relationship among the various facets of the two constructs suggests that more measures should be deployed in future research regarding vocabulary and morphology. The findings also have implications to EFL instruction, which need figure out how to improve EFL learners' listening vocabulary knowledge by utilizing their morphology knowledge.

## **References**

- Carlisle, Joanne F. (2000): Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, pp. 169–190.
- Carlisle, Joanne F. & Fleming, Jane (2003): Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. In: *Scientific Studies of Reading*, 7(3), pp. 239-253.
- Fountain, R. L. & Nation, I.S.P. (2000): A vocabulary-based graded dictation test. In: *RELC Journal*, 31, pp. 29–44.
- Goodwin, Amanda. (2011): Does meaning matter for reading achievement? Untangling the role of phonological recoding and morphological awareness in predicting word decoding, reading vo-

- cabulary, and reading comprehension achievement for Spanish-speaking English language learners. In: P. J. Dunston, L. B. Gambreel, K. Headley, S. K. Fullerton, P. M. Stecker, V. R. Gillis & C. C. Bates (Eds.): *60<sup>th</sup> yearbook of the literacy research association* (pp. 77-95). Oak Creek, Wisconsin: Literacy Research Association, Inc.
- Jeon, Eun Hee (2011): Contribution of morphological awareness to second-language reading comprehension. In: *The Modern Language Journal*, 95(ii), pp. 217-235.
- Kieffer, Michael J.; Biancarosa, Gina & Mancilla-Martinez, Jeannette (2013): Roles of morphological awareness in the reading comprehension of Spanish-speaking language minority learners: exploring partial mediation by vocabulary and reading fluency. In: *Applied Psycholinguistics*, 34, pp. 697-725.
- Mahony, Diana L. (1994): Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, pp. 19-44.
- McBride-Chang, Catherine; Wagner, Richard K.; Muse, Andrea; Chow, Bonnie W.-Y. & Shu, Hua (2005): The role of morphological awareness in children's English reading and vocabulary acquisition. In: *Applied Psycholinguistics*, 26, pp. 415-435.
- McLean, Stuart; Kramer, Brandon & Beglar, David (2015): The creation and validation of a listening vocabulary levels test. In: *Language Teaching Research*. (Retrieved from DOI: 10.1177/1362168814567889).
- Milton, James & Hopkins, Nicola (2006): Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners. In: *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), pp. 127-147.
- Milton, James; Wade, Jo & Hopkins, Nicola (2010): Aural word recognition and oral competence in English as a foreign language. In: R. Chacon-Beltran, C. Abello-Contesse & M. del Mar Del Torrealanca-Lopez (Eds.): *Second language acquisition: Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 83-98). Bristol, GB: Channel View Publications.
- Mizumoto, Atsushi & Shimamoto, Taiko (2008): A comparison of aural and written vocabulary size of Japanese EFL university learners. In: *Language Education & Technology*, 45, pp. 35-52.
- Nagy, William (2007): Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.): *Vocabulary acquisition: Implication for reading* (pp. 52-77). New York: Guilford Press.
- Nagy, William & Anderson, Richard C. (1984): How many words are there in printed school English? In: *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 304-330.
- Nagy, William; Berninger, Virginia & Abbott, Robert (2006): Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. In: *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 134-147.
- Nagy, William; Berninger, Virginia; Abbott, Robert; Vaughan, Katherine & Vermeulen, Karin (2003): Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. In: *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 730-742.
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.
- Pasquarella, Adrian; Chen, Xi; Lam, Katie; Luo, Yang C. & Ramirez, Gloria (2011): Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese-English bilinguals. In: *Journal of Research in Reading*, 34, pp. 23-42
- Ramirez, Gloria; Chen, Xi; Geva, Esther & Luo, Yang (2011): Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish- and Chinese-speaking children. In: *Applied Psycholinguistics*, 32, pp. 601-18.
- Schmitt, Norbert; Schmitt, Diane & Clapham, Caroline (2001): Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. In: *Language Testing*, 18(1), 55-88. (doi: 10.1177/026553220101800103)

- Tighe, Elizabeth L. & Schatschneider, Christopher (2015): Exploring the dimensionality of morphological awareness and its relations to vocabulary knowledge in adult basic education students. In: *Reading Research Quarterly*, 50(3), pp. 293-311.
- Wang, Min; Cheng, Chenxi & Chen., Shi-Wei (2006): Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition. In: *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 542-53.
- Zeeland, Hilde van (2017): Four studies on vocabulary knowledge in and from listening: Findings and implications for future research. In: *Language Teaching*, 50(1), pp. 143-150.
- Zhang, Dongbo & Koda, Keiko (2012): Contribution of morphological awareness and lexical inferring ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effect. In: *Reading and Writing*, 25(5), pp. 1195-1216.
- Zhang, Dongbo & Koda, Keiko (2013): Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. In: *System*, 41(4), pp. 901-913.
- Zhang, Dongbo & Koda, Keiko (2014): Awareness of derivation and compounding in Chinese-English biliteracy acquisition. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), pp. 55-73.

## **About the Authors**

**Prof. Xu Bian:** Assistant Professor of Chinese, Seattle Pacific University, Seattle, WA (USA). Contact: bianx@spu.edu

**Prof. Jin'e He:** Associate Professor, Zhongkai University of Agriculture and Engineering, Guangzhou, Guangdong (China). Contact: he\_jine@126.com





Alexander Yaroslavovich Daniliuk & Alla Arkadijevna  
Faktorovich (Russia)

## The Meaning Behind Concepts in Different Subject Disciplines and Cultures: Reflections on developments of Europe and of European Secondary Education

**Summary:** The article discusses the development of the content of secondary education in Europe in the context of globalization and the information society. The authors emphasize the urgency to move from education based on knowledge to education based on working with the meaning behind denominated objects. The authors argue that the methodological application of new pedagogical thinking and new technologies, a re-organization of the educational process, but also new educational content are methods and factors which can move knowledge-transfer forward. There must be a productive introduction of these methods and factors to pedagogy, a synthesis of existing practices of interdisciplinary teaching and the use of the unrealized potential of modern information technologies to build an original model for the world of European education. To achieve this, a new project for a European educational network is necessary. It will provide not only economic and social integration, but also intellectual understanding and cooperation.

**Keywords:** informational technology, European educational network, the new content of education, subject and interdisciplinary learning, levels of learning content.

**Zusammenfassung** (Alexander Yaroslavovich Daniliuk & Alla Arkadijevna Faktorovich: Die Bedeutung hinter den Begriffen in verschiedenen Fachdisziplinen und Kulturen: Reflexionen über die Entwicklungen in Europa und die europäische Sekundarbildung): Der Artikel diskutiert die Entwicklung der Inhalte der Sekundarstufe in Europa im Kontext der Globalisierung und der Informationsgesellschaft. Die Autoren betonen die Dringlichkeit, von einer wissensbasierten Bildung zu einer Bildung überzugehen, die auf der Arbeit mit der Bedeutung hinter den benannten Objekten basiert. Die methodische Anwendung neuen pädagogischen Denkens und neuer Technologien, eine Reorganisation des Bildungsprozesses, aber auch neue Bildungsinhalte führen zu Methoden und Faktoren, die den Wissenstransfer vorantreiben können. Erforderlich ist eine produktive Einführung dieser Methoden und Faktoren in die Pädagogik, eine Synthese der bestehenden Praktiken der interdisziplinären Lehre und die Nutzung des nicht realisierten Potenzials der modernen Informationstechnologien; es geht um ein originelles Modell für die Welt der europäischen Bildung. Um dies zu erreichen, ist ein neues Projekt für ein europäisches Bildungsnetzwerk notwendig. Sie wird nicht nur die wirtschaftliche und soziale Integration, sondern auch das intellektuelle Verständnis und die Zusammenarbeit fördern.

**Stichworte:** Informationstechnologie, Europäisches Bildungsnetzwerk, neue Bildungsinhalte, fachliches und interdisziplinäres Lernen, Niveaus der Lerninhalte.

**Резюме** (Александр Ярославович Данилюк и Алла Аркадьевна Факторович: Значение на фоне терминов в разных дисциплинах и культурах: размышления о событиях в Европе и европейском среднем образовании): В статье рассматриваются вопросы развития содержания среднего образования в Европе в условиях глобализации и информационного общества. Обосновывается актуальность перехода от образования, основанного на знаниях, к образованию, основанному на работе со смыслами. Авторы доказывают, что универсальным методом нового педагогического мышления, новых технологий

*организации образовательного процесса, нового содержания образования может стать метод перевода. Продуктивное введение этого метода в педагогику, обобщение сложившихся практик междисциплинарного обучения и использование нереализованных возможностей современных информационных технологий позволяет выстроить оригинальную модель европейского образовательного пространства, основой формирования которого является европейская образовательная сеть. Европейская образовательная сеть представлена в статье как новый проект, который может дополнить политическую и экономическую интеграцию Европы интеграцией интеллектуальной.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, европейская образовательная сеть, новое содержание образования, дисциплинарное и междисциплинарное обучение, методология смыслообразования.*

## **Social and economic challenges and education**

The creation of a united Europe is an important factor in the successful social economic and cultural development of its constituent countries. Each country has a rich history and culture. Integration is intended to accelerate their further development. At the previous stage, the integration of European states had taken place mainly around economic and political issues. However, in order to solve the problems which a united Europe is facing today (low rates of economic growth, migration challenges, the threat of disintegration), it is necessary to set up a system of sociocultural, spiritual, and moral orientations that are understood and accepted by all Europeans. The weakness of pan-European consciousness significantly reduces real possibilities for development of the EU.

European culture is capable of strengthening and enriching a modern pan-European consciousness. Education is a basic social technology for supporting cultural development. In the context of a post-industrial society, a knowledge-driven economy, the information society, globalization and multiculturalism, its role is taking on key importance. Education ensures the accumulation and development of human capital, the main productive force of an innovation economy, and develops values, motivation, competencies, ways of thinking and human activity.

European history clearly demonstrates a direct relationship between the economic and cultural progress and the qualitative development of education. When responding to internal and external challenges with the creation of a new education system, which in turn was stimulating an intensive development of the arts, philosophy, politics, science and technology and enhancing the quality of human potential, Europe was rising to the new heights of its historical development. The challenges Europe is facing today are not just about the development of education, but its profound reformation, which is of no less significance than such historic modernization as the establishment of universities (12th century), the class-and-lesson system (16-17th centuries), the research university (19th century). The development of culture and European consciousness requires that economic and political integration be complemented by integration of education at all its levels and on the basis of the latest educational technologies. This requires a new paradigm of pedagogical thinking, new approaches and methods of organizing the educational process, and most importantly new content.

## Educational content in the context of globalization and the information society

Most reforms in schooling have recently been aiming at improving the conditions of education and introducing the new technologies. The critical issue for evolving reform is educational content. This is due to a significant change in the understanding of its role in the global information society influenced by changing attitudes to knowledge. Two issues are of fundamental importance: who produces knowledge and for what purpose? The information society is not only a system of social relations based on knowledge. It is a society that eliminates the rigid division of those who produce new information and those who consume it. New knowledge is not born in scientific backrooms. In ever greater amounts and with ever greater intensity, it is produced in a very real open innovation activity. This activity democratizes the processes of gaining new knowledge and involves almost countless representatives of different social groups. An innovation-driven economy turns knowledge into a tool for transforming real-world objects and relationships and gaining new knowledge.

In the current context, the core content for education should not be knowledge per se, but rather students' intellectual and subject-based practical activity grounded in knowledge, i.e. knowing how to get at knowledge and then what to do with it. Rational knowledge within the system has been and will always be the foundation. But activity is not limited by that. Activity can be performed with a lack of knowledge, but it is unlikely, if not impossible if it is not meaningful. Assessing the effectiveness of higher education, Gary M. Galles notes: «If the students don't find meaning in what they are taught, then no reform of content will be able to stem the growing tide of mediocrity» (Galles, 1993, slightly paraphrased). It is meaningfulness that gives rise to a need for activity, its motive and purpose, and determines a choice of means and conditions. Implementation of an activity-based approach to education objectively introduces the most important categories of pedagogy (Данилюк & Факторович [Daniliuk & Faktorovich], 2017).

In traditional didactic systems, the main components of content are knowledge, skills and experience in their application for a more solid and conscious learning. Within the boundaries of an activity-based paradigm, the structure of learning content is substantially changed:

- **meaning and meaningfulness** (a basis for knowledge and its acquisition)
- **knowledge** (a basis for skills)
- **skills** (components of activity)
- **initial experience of the real activity** (shaping a meaningful attitude to the world and oneself)
- **new meanings arising out of activity** (a basis for responsible human activity and independent thinking).

The principle of the unity of knowledge and action as the prerequisite for conscious (meaningful) learning is essential for the new European secondary school. It has proven to be effective in higher education: the Humboldt University in Berlin integrated learning, teaching and research work which led to the intensive development of Europe in the 19th century and on into the first half of the 20th century.

At the turn of the 19th and 20th centuries, J. Dewey proved this theoretically and tried to extend this principle to secondary education in selected pilot schools in the United States. At the end of

the 20th century, a competence-based approach that established different kinds of human preparedness for action as essential learning results began to dominate in education. In the school system, research, problem finding, design and heuristic methods were actively developed and widely used. The second half of the twentieth century and the first decades of the twenty-first century have been marked by the concept of interdisciplinary learning (Boix-Mansilla, 2010; Wineburg & Grossman, 2000; Fogarty & Pete, 2009 and others) which is seen as a condition for addressing complex philosophical challenges and turning the learning process into a conscious sense-making activity.

The demand for a new education which content would be activity-based is clearly stated in the report by Jacques Delors "Learning: The Treasure Within" (Delors, 1996) which defines four key human challenges in the 21st century: learn to perceive, learn to do, learn to live together and learn to live. "Learning to perceive" meaning, to embrace the known for discovering the new. "Learning to do" meaning to integrate theory and practice. "Learning to live together" meaning, to work together for a better real future. "Learning to live" meaning to continually expand the limits of one's existence, to embrace the whole world by one's consciousness and activities, comprehending and appreciating each of its manifestations at the same time. The four fundamental theses of the European pedagogical thinking of the 21st century indicate that the learning content is developing through interaction with science ("perceive"), practice ("do"), society ("live together"), and through the fullness of one man's real life and his opportunities ("live"). The change in the principles of building-up educational content should be based on a new methodology - a sense-making methodology. However, numerous studies on the problem (a detailed analysis of its results is done in the work of E. Spelt, 2015) provide mainly descriptions of selected successful practices and models: evidence-based learning, outcome-based learning, learning to provide competency in problem solving, critical thinking and etc. V. Boix-Mansilla points to the lack of a common conceptual foundation, a methodological platform, a theory explaining the nature and the patterns of integration in education (Boix-Mansilla, 2010). Attempts to rely on the ideas of the neo-Piagetian theory, neo-positivism, the theory of coincidence by Wilson, E. (Wilson, 1975) or the computational theory by S. Wolfram, (Wolfram, 2002) happened to be ineffective. The solution to the problem is seen in the theory of translation as a principal method of sense-making.

## **The theory of translation as a conceptual basis for sense-making**

Meaning has never before been considered as part of learning content by classical didactics. This situation is paradoxical, as everyone understands the importance of meaning for life, consciousness and activity, and no one will claim that education can be meaningless. The reason is that education has so far not had any easy and reliable technologies to process meaning which might be applied in a mainstream school to guarantee better learning results than the technologies for working with knowledge.

Pedagogical meaning processing begins with the understanding that meaning does not equate with knowledge, although it is deeply related to it. Knowledge of an object (event, process, state, phenomenon, etc.) is the information about it expressed in a particular language ("language" in this case refers to any familiar system: the languages of science, philosophy, religion, art, etc.). Knowledge of an object depends on the language in which it is presented. Digesting knowledge, we learn the contents behind the characters or signs of a particular language. However, the entirety of the object is lost because each language system gives one view of the object. In one

language, there is system-based knowledge of some object, in a second language - a different knowledge of the same object, in a third one - another knowledge that is substantially different from the first two languages and so on. It is for this reason that in the traditional practice of subject education, one and the same object which is considered in the discourse of different sciences is often perceived by students as different unrelated objects. Because of the "fragmented" presentation of an object, it is difficult to discover its meaning — what is behind different characters and forms of expression. Students do not have an understanding of the entity properties of an object, of a single base expressing its uniqueness.

Knowledge-based activity allows you to work with particular qualities of real-world objects. Meaning-based activities cover an object as a whole, in the context of its relations with other objects and the world. To discover meaning, it is necessary to bring together different pieces of the knowledge of the same object in the space of thought and education. This idea is at the heart of an interdisciplinary integrative approach. However, an obvious need to harmonize and agree on the descriptions of the same object in different scientific fields is not always accompanied by an understanding of the specific technological pedagogical solutions to this problem, which are not limited to the mechanical compilation of information.

The theory of translation gives an answer to the question about a method to process meaning (Barkhudarov, 1975; Catford, 1965; Latyshev, 1918; Newmark, 1988; Recker, 1974, Schweitzer, 1988 etc.). In a classic definition, translation is an interpretation of the meaning of a source text in one language and creation of a new equivalent text in another language. Converting a speech product in one language to a speech product in another language occurs when the essential content is retained unchanged. The character systems of different languages are treated as tools for the expression of a single meaning. An adequate and complete translation results in a correct, accurate and full delivery of the particularities and the content of the original. An interpreter operates in language characters, but it is meaning not words (characters) that translation aims for. Translation is frequently metaphorically referred to as a form of language mediation, and its purpose is to draw together multilingual information as tightly as possible in order to recognize a common ground hidden behind the diversity of the forms of its expression. Translation is possible due to an invariance of meaning. Translation is a process internally separated and spanning two major phases: a phase of comprehension when an interpreter analyzes an original text in the light of sense (semantic) intent, and a language reconstruction phase when the interpreter reproduces the semantically analyzed original text with the best possible consideration of the requirements of communicative equivalence. In essence, in the first stage of the process, translation separates the form and the content of the signs, releases the content from the language tools and provides access to its meaning. In the second step, this meaning gets expressed in a new form with additional nuances deepening and detailing an idea about the object.

The same patterns apply in cases where we use translation as a sense-making tool in the learning process. The meaning of an object lies at the heart of all the knowledge about it. This meaning is defined at the borders of different languages in the process of translation from one language into another. If a certain knowledge of an object that exists within the borders of the language of a particular science is consistently translated into the languages of other sciences, it becomes increasingly complete when transcoding the information, and is liberated from numerous and different linguistic forms. The more diverse the languages are, and the more acts of translation occur, the better, the cleaner and the clearer the meaning becomes. Meaning is an ideal content, knowledge without its symbolic casing (capsula).

Technologies to process meaning are based on two key conditions: semiotic heterogeneity (a variety of sign-oriented systems); understanding and objectification of a common ground de-

scribed in different languages (Lotman, 1992). In other words, keeping an object's unity under changing methods of its comprehension. In the education system, the first condition is met and expressed through the differentiation of educational disciplines, and the second, if met, then formally. On the one hand, the requirements for the results of modern education are formulated through key competencies of a super subject nature; on the other hand, curriculum documents of particular academic subjects are planned and implemented independently of each other. Interdisciplinary relationships, integrative courses, multicultural learning technologies (EdTech, edutech), a project method, a modular organization of the educational process, which are different didactic forms of sense-making based on translation, still remain local practices. The reason that meaning has not yet been foregrounded in pedagogy lies in an extraordinary sustainability of the classical knowledge-reproductive paradigm of pedagogical thinking for which technologies to process meaning are only conditions of conscious and lasting learning that does not have an independent pedagogical value.

## **New ways of meaning processing in the context of globalization and informatization**

In today's environment, it is not meaning that is a means of knowledge acquisition, but knowledge becomes a means of meaning processing. Translation is objectively asserted as the leading way of educational and social activity. Globalization, economic and political, is reinforcing these processes. Translation allows you to work with information simultaneously in different languages (in different coding systems), solve problems by combining different mind plans of reality, modes of operation, and ways of thinking. In a globalizing world, the most productive culture is the one that carries out the largest number of acts of translation.

Globalization gets cultures closer together, brings them into a state of dialogue and openness, and provides an understanding that there are different answers to the same questions in different cultures; that the same objects are recreated in different ways by different languages belonging to large and small social groups. Globalization objectively creates a need for integration of different knowledge and languages and changes the goals of education: in the global open world, the pedagogic ideal is not a person who has got broad knowledge, but a person who can creatively work with knowledge. To do so, one has to master its primary source - meaning. A person who understands the meaning behind an object is capable of generating new knowledge about it and improving the object in practice. Meaning processing has got a distinctly innovative nature.

The education whose content is based on meaning fully ensures the development of a pupil's personality, the qualities of his such as creativity, responsibility, preparedness for self-development, a creator's attitude to his life, an ability to criticize, readiness to integrate different activities and forms of consciousness, etc. Rapidly evolving information technologies can fulfil the potential of such education. Their widespread application has led to the setting-up of an Earth Global Information Network in which all cultures are immersed and intensively working. A person from any place on the planet can receive knowledge in any of the existing languages any time.

## **The concept of European Educational Network**

The term "education network" is not new to modern pedagogical thinking. It means a relatively stable system of individual or collective actors who facilitate the teaching learning process and

provide each other with educational resources to improve the quality of education. The concept of "education information networks" and the close notions of "education resources of the Internet" and "informational and educational environment" are also quite widely used. The Internet provides a great opportunity to quickly draw additional learning content and to facilitate a distance learning process. However, the education networks functioning today do not have any new pedagogical content. They entirely remain in the frame of classical education. Distance education programmes reproduce the content of the full-time education programmes. Their undeniable benefits are a low price, accessibility from anywhere in the world, choice of convenient learning time, extensive self-monitoring and even the use of audio-visual and multimedia resources, and they do not affect the content, methods and results of learning in principle. The electronic textbook is the digitized contents of the paper textbook supplemented by a variety of applications, reference (clickable) links to move from the main text to additional content, audio-visual and multimedia content, as well as "simulators" for knowledge self-testing. An online electronic textbook is richer in information, more colourful and more accessible than a regular one. But neither in it nor in distance educational programmes are there any fundamentally new pedagogical decisions. The process of education continues to lie in the logic of classic knowledge-based learning with its subject-centered nature. Existing Internet education, from a pedagogical point of view, copies the content of traditional education.

The term European Educational Network (EENet) is introduced by the authors. The term has a different concept and is organized as a pan-European secondary education system based on modern educational technologies and has a new content whose elements comprise meaning-knowledge-skills-experience in the real world. The EENet is a fundamentally new stage in the historical development of European secondary education. There is nevertheless a continuity with respect to education systems in each country, and the classical tasks of learning from comprehensive scientific knowledge are fully addressed.

The EENet is building on the current national secondary education systems. Its mission is to significantly enhance their pedagogical capacity. This is achieved through the extensive translation of knowledge, which is initially absorbed within the boundaries of a particular academic subject, into the languages of other academic subjects, as well as other cultures. The EENet opens the content of each academic subject for all other subjects, the content of each culture for the content of other cultures. In doing so, a systemic subject-based organization of the learning process based on science, consistency, accessibility, and other principles of classical didactics is fully preserved. In addition, there are possibilities for the follow-through meaning processing. Education is elevated to a level of consciousness that is fundamentally unattainable in the knowledge-based education system.

The technical basis for the EENet is the Internet. The Internet and its informational educational technologies are changing the format of education. The content of different cultures, different academic subjects and educational programmes is brought to a common formal ground - a digit and then recreated in a virtual space on a common digital ground. This greatly facilitates the translation of knowledge from a language of one culture (academic subject) into the languages of all other cultures (academic subjects) while preserving the traditional systemic organization and the formal autonomy of the cultures themselves, education programmes and within them - academic subjects. Informational and educational technologies properly handled provide a systemic learning of subject knowledge based on a deep and independent comprehension while translating this knowledge into other languages of education and culture.

The Internet itself is no more than a network of servers and computers, as well as their software. In terms of its own content, it is still in its early stages of development, the essence of which can be characterized as a mere reflection of the present and the past events. All that is happening in the world, in societies, in cultures, in social relationships, in thinking, and even in our subconscious is reflected in the Internet so quickly, comprehensively, and unwittingly, which often leads to the confusion of good and evil, high and low, culture and anti-culture, human consciousness and animal psyche. Reality is reflected directly because of the diverse activities of people who use the Internet to achieve their even more diverse goals. A direct reflection of the reality in the virtual space, considering the entire complexity of its relationships, results in an irregular and even chaotic nature of the content, which is the price for the freedom of access to information. To implement the pedagogical capabilities of the Internet, an appropriate software is required. Without it, it is a mere repository of a wide variety of information.

On the formal and technical side, the EENet is a comprehensive social and pedagogical programme fully actualizing the educational opportunities of the Internet. It is being developed by the European scientific and pedagogical community and other communities concerned on the basis of European cultural and educational traditions in order to qualitatively update the content and technologies of education and to open and facilitate new opportunities for the development of the personality of a European citizen.

## **General organization of the EENet**

The EENet can be imagined as a core and a periphery (circle). The core is a system of servers that store the secondary education content. The periphery is made up of all secondary education organizations connected to the informative core of the EENet, as well as remote students who are taught on individual educational programmes.

The EENet organization begins with the setting-up of national education networks. A European country that has decided to fully implement the activity-based approach in secondary education sets up a specialized server system (core) and connects all schools to it in such a way that every student has got free access to the digital content of education at school and at home. The cores of national education systems are technically and pedagogically integrated into a pan-European network of servers. This provides every student with access to the cultural content of other countries and of European culture as a whole under the terms specified by the educational programme he/she is currently using. This EENet structure retains existing organizational autonomy and the national cultural identity of each national education system. In addition, it opens up national education systems for one another, and thus fills the European education system with new content.

The content of secondary education is recreated on the servers of the national education network. It is structured in levels and educational programmes, in curriculum documents and per lesson. The transfer of the content to cyberspace completely retains the classic systemic structure (lessons, subjects, and programmes) while forming a supra-subject integrated content.

With all the innovation, the EENet is moderately conservative. The existing school systems are fully retained in a meaningfully new European education system. The school continues to operate in its normal mode. Renewal of organizational structures and management systems cannot be seen as an innovation activity to set up a new European school. This activity is entirely focused on the content. Only the content must be changed qualitatively, and everything else is a matter of the natural evolution of education.



From a technical point of view, there are no obstacles to launching the EENet; it is only an educational segment of the already existing Internet, to which all collective and individual actors concerned are connected. Innovation activity begins after the content of different lessons, academic subjects and educational programmes have been put on the Web (virtual space).

## **Levels of learning content**

The initial (basic) level of learning content is generated by translating the contents of all secondary education programmes implemented within the boundaries of a particular national education system from analogue to digital format and placing it on specialized servers. To a large extent, this work has already been carried out. Not only university professors but also school teachers post their teaching and resource materials on the Internet. There are a number of e-schools and other forms of distance secondary education.

The problem is that posting of curricula, the contents of lessons and student courses, other materials and even setting up distance (mobile) e-schools is not linked up with the learning content update. Digitization of the existing content is the first - subject-based - level of the learning content on the EENet. It ensures full continuity to the traditional education system. At this level, the content is structured in academic subjects; the learning process is organized on the basis of the classic didactic principles of scientific validity, systematic approach, accessibility and consistency.

The second level of content structure is interdisciplinary. It is achieved through the establishment and continuous development of broad systems of interdisciplinary relationships. They are fixed for each academic subject and each lesson. Interdisciplinary relationships ensure translation of a particular knowledge existing within the boundaries of a particular science into the languages of other sciences, not forgetting the application of tools obtained when studying one subject in order to meet the challenges arising when studying another. While translating, a new level of the learning content, i.e. sense-making, is beginning to develop. The teaching and learning process is evolving into an activity-based paradigm as students use knowledge under conditions different from those under which it was obtained.

The possibility to translate a particular knowledge from one language into other languages is technically provided by reference (clickable) links. For example, an elementary school pupil is studying the concept of a number. In mathematical terms, he/she is getting an initial information. To comprehend the nature of number deeper and understand its meaning, one needs to refer to its description in other culture terms, for instance, in terms of literature, painting, informatics. On the EENet, a definition of the mathematical concept can be "translated" into the languages of other subjects by clicking on a reference (clickable) link. In the meantime, a depth of understanding of the concept under study (formally, the length of a chain of interdisciplinary relationships) is defined by a student him/herself, and a motivation for his/her learning activity is the meaning that he/she keeps unmistakably discovering for himself and others upon any further act of translation.

Neither the interdisciplinary relationships, the effectiveness of which is obvious, nor the reference (clickable) links widely used in e-textbooks are in themselves new. However, the traditional education system sets up considerable limitations to their application. It is difficult for a single teacher to develop an interdisciplinary content and to build interdisciplinary relationships which are responsible for the comprehension of the content of a particular academic subject.

The EENet is a way to solve these problems. Interdisciplinary content is worked out by large teams of different professionals as deeply and systematically as the content of subject teaching and put on the Web. The teacher starts working with already complete and extensive system of interdisciplinary relationships. In order for the pupils to easily "translate" definitions into different languages and the teachers to formulate a problem that assures such translation, the interdisciplinary (sense-making) content is identified and agreed upon by experts and then presented in the sign (character) expression of different teaching languages. The establishment and continuous development of interdisciplinary relationships provides an opportunity for a substantial refinement of the content of particular academic subjects.

The third level of learning content on the EENet is the level of integrative courses. It is a well-known pedagogic form which is commonly used as a complement to subject teaching in order to develop holistic representations of the world, interdisciplinary integration, a rise in awareness of learning. In the cyberspace of the EENet, integrated courses function as a special pedagogical system on an equal footing with academic subjects. An academic subject reproduces the content of a corresponding science, the form of public consciousness and activity etc. Interdisciplinary relationships are formed around particular concepts that are equally relevant to different sciences and academic subjects. An integrated course is complex and combines a system of concepts characterizing an object (phenomenon, event) of the real world. The meaning of each concept is defined through a corresponding interdisciplinary relationship. Thus, the object is reproduced (mirrored) at three levels of the content: (1) knowledge of the object's particular properties, (2) interdisciplinary knowledge of the object, (3) the *raison d'être* of the object. When performing set tasks, students can translate the meaning of the object (occurrence, events) under the study defined through a series of translations into a new sign reality creating its new form on their own. They learn to think and act as responsible intellectual subjects working with real objects based on understanding of their *raison d'être* in the world.

It is virtually impossible to fulfil the potential of the integrative courses in the traditional education system. To develop them is a complex task because it requires broad interdisciplinary competence and can be carried out only by large teams of specialists in different fields. This problem is easily solved on the EENet. Integrative courses in large quantities are put on the Web at the stage of their development. Each of them has got multiple reference (clickable) links from different academic subjects providing access to any course for teachers and students.

The fourth level of learning content are integrative humanitarian educational systems. An integrative course simulates a real object and motivates students to knowingly process it. An integrative educational system recreates a certain culture. It takes on a large amount of teaching time and includes many humanitarian subjects. The cultures of large and small social groups are recreated from the contents of different humanitarian subjects by synchronizing their curriculum documents, building systems of interdisciplinary relationships and integrative courses reflecting particular cultural events.

Each teacher knows from their experience: in order to understand a historical fact, it is necessary to know its artistic, religious, mental, economic and other contexts; to understand a piece of art, you need to know the content of the historical epoch when it was created. However, it is virtually impossible to holistically conceive any culture in the frame of a particular subject or a large number of unrelated subjects despite an understanding of the need to meet this challenge. The EENet makes it possible to combine the content of humanitarian academic subjects; so that this combined content reproduces on the system level a particular culture in the completeness

of its historical development from its inception to modern times through various humanitarian subjects, interdisciplinary relationships and humanitarian integrative courses.

The human development of an elementary school pupil naturally begins with the study and reflection of the culture of the community to which they belong, namely, their family, their city (settlement) and their homeland. In the next stages of secondary education, cultural spaces are expanded: a culture of the people, the multi-ethnic nation, the country and other countries. Each of the cultures recreated by the educational system is part of a different culture: family culture → culture of the urban (rural) community → culture of the homeland - culture of the people → culture of the multi- ethnic nation → culture of humanity. A humanitarian educational system is organized as a non-linear set of humanitarian educational sub-systems.

The fifth level of learning content is a didactic dialogue of cultures. The four previous levels of the content can be implemented within the boundaries of national education systems. Each country sets up its own education network, gets all actors concerned connected to it, defines both subject-based and interdisciplinary content, and a system of integrative courses. In an educational system, a national culture is recreated in the diversity of its sub-cultures. The existence of a united Europe requires the integration of all national education networks into a pan-European educational network - the EENet. This creates a holistic, highly differentiated, high-tech EU digital educational system. It does not interfere with the traditional system of secondary education. On the contrary, it reveals all its possibilities and ensures the conscious acquisition of systemic scientific knowledge, deep cultural identification and the development of a willingness to act in the real world.

European culture is historically emerging and developing in the dialogues of the cultures of European peoples and other social groups and in various inter-cultural communication processes. Europe is a unique socio-cultural phenomenon. Neither a single state nor a single religion forms its basis. European unity has historically been supported by a constantly evolving system of scientific knowledge, philosophical, artistic and literary traditions, social and economic interests, flexible systems of political institutions and social organizations. Multiculturalism lies at the heart of European civilization. However, it is technically impossible to develop its content fully and to fulfil its potential under traditional education.

The EENet will allow the development of the content of a pan-European culture that includes the cultures of large and small social groups. National educational networks are integrated into a single European educational network. A student can receive an answer to a certain question not only within the boundaries of one culture, but also in the content of others. The scientific, pedagogical and other communities of European countries define the spiritual and sociocultural phenomena which connect different European peoples into a single civilization in history and modern times. These may be important concepts of European thinking (truth, knowledge, deed, personality, freedom, etc.), historical events, contemporary problems and many other matters of importance to different social groups. The content of these phenomena is consistently developing in the contents of the various national education networks.

The EENet enables you to link questions and answers about key aspects of human existence raised and obtained in one culture, with similar questions and answers in other cultures. The integration of national networks provides the translation of similar ideas from one culture into another one. For example, a student is studying a topic of family relations. Doing so, they are fully immersed in the native literary language, culture and modern social relationships which

define a certain set of knowledge about the family and the corresponding variety of meanings. The EENet gives them additional opportunities: they can learn a lot about how family relationships are or were built in other countries and their cultures, both modern and past ones. Comparing culturally diverse views about the same phenomenon of life, a student achieves its complete comprehension.

The integration of different European cultures into a single digital educational system creates a new content of education and culture - the content of the pan-European culture developing in a continuous dialogue of the subcultures that influence its development. The EENet highlights, maintains, reproduces and develops the content of a united European culture in its historical and contemporary dimensions.

The principle of the dialogue of cultures can become a leading system-making component of the world educational network – GENet (Global educational network). Such a network, which covers all existing cultures in the future, may be based on the same method as the EENet: knowledge learned within the boundaries of one culture is translated into the languages of many other cultures of mankind. The GENet is necessary for the full functioning of the EENet: it provides the EENet with numerous, virtually endless cultural and educational contexts.

## **Democratization of the development of learning content**

An important issue concerning learning content is the question of who develops it. Interdisciplinary relationships, integrative courses, a humanitarian educational system should be built into the structure of the EENet at its onset.

The content of traditional education is developed by an author or a small group of professionals who speak one language within one culture and have similar experience. This is the best way to prepare a manual or other teaching materials on one subject. The main actors in the content development on the EENet are large teams of specialists in different fields thinking in linguistically diverse cultures that interact with other similar groups; this is necessary to build interdisciplinary relationships, to integrate an academic subject into the continuum of the learning content, and to recreate objects of nature and culture.

In addition to these major actors, the EENet is in need of new actors to ensure continuous improvement in the learning content. As such, all the EENet participants can help. Every student is a co-author of their learning content. A true need to democratize content development greatly stems from its structure. Classic learning is based on objective knowledge whose status is fixed by culture. Such knowledge can neither be obtained by a student on his/her own; nor can they develop the educational content. It is a different matter when meaning becomes the main component of educational content. Meanings are personality-centered, and their processing by each student is the most important task of a new type of learning. The meaning obtained by one person is interesting and important to many other people. New meanings are eagerly sought after and enrich the content of the EENet. Each student should have a possibility to make his/her own sense and introduce it into the learning content.

The democratization of content development is ensured by a set-up of so-called "proposal sites". Students on the basis of their personal learning experience, teachers summarizing their pedagogical experience, scientists dealing with new scientific knowledge, and all other actors concerned who have new meanings and technologies for obtaining these new meanings can form u-

late their proposals for improving the learning content. These proposals are placed at the appropriate sites, assessed by the authorized experts and, in the case of a positive decision, introduced into pedagogical practice. This is the way for the learning content to develop constantly. The EENet is refined while in action; it is acting as an intelligent thing interpreting itself and continually developing its processes and its content.

## The EENet: new opportunities for Europe

Technically, there is no problem in creating the EENet. Its content, that is indeed new. It will be necessary to reflect the entire European culture in the unity and diversity of the cultures of various social groups, in the continuity and innovation of the past and the present, in the unity and diversity of the different forms of social consciousness historically created by Europe: science, philosophy, art, politics, morality. This work, which requires the joint and significant efforts of different groups of European intellectuals and is supported by political forces, could become a new European civilizational project, whose content complements the integration processes that have been active in Europe in recent decades. The EENet makes it possible to work directly with the meanings of European culture. Students' self-awareness is centered on its meanings and values. However, the intellectual and spiritual connection with the culture of origin is kept. The dialogue of cultures at the level of their meanings offers further opportunities for the development of European culture.

The EENet makes it possible to tell meanings from knowledge. Within pan-European culture which, on the formal side, is a plethora of texts historically accumulated by cultures of different social groups, a conceptual core is beginning to actively develop. It provides a higher level of public consciousness, allows us to deal with the meanings as sources of new knowledge on the system level.

The EENet is a new pan-European civilizational project. In the past, such projects were: the creation of the EU (second half of the 20th c.), the research university (19th c.), the class-and-lesson system (17th c.), experimental natural science (17th c.) and other social forms of consciousness and activity starting with the historically first European megaproject, namely, the inception of philosophy and emergence of philosophical schools (4th c.) which laid the foundation for European rational thinking. Each of these projects significantly expanded the possibilities of European consciousness. Today's united Europe is in need of a new civilizational project that would complement a political and economic integration with an intellectual one giving a new impetus to the historic development of European civilization.

## References

- Boix, Mansilla, V. (2010): Learning to Synthesize: Toward an Epistemological Foundation for Interdisciplinary Learning. In: Frodeman, R; Thompson-Klein, J.; Mitcham, C. & Holbrook, J.B. (Eds.): *Oxford Handbook for Interdisciplinarity*. Cambridge: Oxford University Press.
- Boix, Mansilla, V.; Lamont, M. & Sato, K. (2012): *Successful interdisciplinary collaborations: The contributions of shared socio-emotional-cognitive platforms to interdisciplinary synthesis*. 4S Annual Meeting. Vancouver, Canada. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:10496300> (retrieved: July 19, 2017).
- Catford, J. (1965): *Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford Univ. Press.

- Delors, Jacques (1996): *Learning the Treasure Within*. UNESCO.
- Fogarty, R. & Pete, B. (2009): *How to Integrate the Curricula*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galles, G. (1993): *Our Graduates Soon Purge What They Learned*. Houston Chronicle, 24 May.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. *Handbook of decision making*, pp. 245-263. New York: CRC Press.
- Haynes, C. (2002): *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. Westport: Oryx Press.
- Kockelmans, J. J. (Ed.): (1979): *Interdisciplinarity and higher education*. University Park and London: The Pennsylvania State University Press.
- Newell, W. (2001): A Theory of Interdisciplinary Studies. In: *Issues in Integrative Studies, Nr. 8*.
- Newell, W. H. (1992): Academic disciplines and undergraduate interdisciplinary education: Lessons from the school of interdisciplinary studies at Miami University, Ohio. In: *European Journal of Education, 27(3)*, pp. 211-221.
- Newmark, P. (1988): *Approaches to Translation*. New York a.o.: Prentice Hall.
- Repko, A. F. (2012): *Interdisciplinary research: Process and theory*. Thousand Oaks: Sage
- Spelt, E. J. H. (2015): *Teaching and learning of interdisciplinary thinking in higher education in engineering*. Wageningen: PhD thesis, Wageningen University.
- Wilson, E.O. (1975): *Sociobiology: The New Synthesis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wineburg, S. & Grossman P. (2000): *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*. New York: Teachers College Press.
- Wolfram S. (2002): *A New Kind of Science*. Champaign, Illinois: Wolfram Media.
- Бархударов, Л.С. (1975) [*Barkhudarov, L. S. (1975): Language and translation*]. Язык и перевод. Москва: Высшая школа.
- Данилюк, Александр Я. & Факторович, Алла А. (2017): Смысл как педагогическая категория [Daniliuk, Alexander Ya. & Faktorovich, Alla A.: Sense as a pedagogical category]. В: *International Dialogues on Education: Past and Present, Vol. 2, Nr. 2, May 5, 2017*. URL: [www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-2-смысл-как-педагогическая-категор/](http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-2-смысл-как-педагогическая-категор/) (Доступ: Август 13, 2017 [retrieved: August 13, 2017]).
- Комиссаров, В.Н. (1980) [*Komissarov, V. N. (1980): Linguistics of translation*]. Лингвистика перевода. Москва: Международные отношения.
- Латышев, Л.К. (1981) [*Latyshev, L. K. (1981): A Course of translation: Equivalence in translation and ways of its achievement*]. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. Москва: Международные отношения.
- Лотман, Ю.М. (1992) [*Lotman, Y.M. (1992): Selected articles in three volumes. Volume 1: Articles on semiotics and typology of culture*]. Избранные статьи в 3-х т. Том 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александрия.
- Рекцер, Я. (1974) [*Rekzer, J. (1974): Translation theory and translation practice*]. Теория перевода и переводческая практика]. Москва: Международные отношения.
- Швейцер, А.Д. (1988) [*Schweitzer, A. D. (1988): The theory of translation. Status, problems, aspects*]. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука.

## About the Authors

**Prof. Dr. Alexander Yaroslavovich Daniliuk:** Member of the Russian Academy of Science. Contact: [pedagogikada@yandex.ru](mailto:pedagogikada@yandex.ru)

**Prof. Dr. Alla Arkadievnа Faktorovich:** Pedagogical department of the Moscow State Pedagogical University. Contact: [falark@yandex.ru](mailto:falark@yandex.ru)



Hui-Wen HSIA, Sophia Shi-Huei HO & Robin Jung-Cheng CHEN  
(Taiwan)

## Innovative Pedagogy: A Case Study – the Culinary Arts College in Taiwan

**Summary:** Lifelong learning has been recognized by many internationally renowned organizations which claim that people should possess certain life skills or competences to live in a world full of complex uncertainties. In this study, we propose a phasised, thematic and socialised (PTS) pedagogy as a teaching approach to address the issues concerning how to equip learners with better capabilities.

The qualitative method was employed based on a case study where interviews with several stakeholders were conducted. Observation of PTS practice and analysis of school documents were also carried out. The findings revealed that this strategy emphasizes a learner-oriented path, the development of their problem-solving ability and the culture of mutual partnership and intensive cooperation in the teacher community. Despite of several merits originating from PTS pedagogy, there remain a few issues to address, including the challenges to teachers in practising this approach, the appropriate means to evaluate students' learning outcomes and the degree of autonomy granted to the students.

**Keywords:** culinary school; innovative pedagogy; phasised learning; social learning environment; thematic teaching

**Zusammenfassung** (Hui-Wen Hsia, Sophia Shi-Huei Ho & Robin Jung-Cheng CHEN: Innovative Pädagogik: Ein Fallbeispiel - das Culinary Arts College in Taiwan): Lebenslanges Lernen wurde von vielen international renommierten Organisationen anerkannt, die behaupten, dass Menschen bestimmte Lebenskompetenzen besitzen sollten, um in einer Welt voller komplexer Unsicherheiten zu leben. In dieser Studie schlagen die Autoren eine phasenweise, thematische und sozialisierte (PTS) Pädagogik als Lehransatz vor, um die Fragen zu behandeln, wie Lernende mit besseren Fähigkeiten ausgestattet werden können.

Die qualitative Methode wurde anhand einer Fallstudie angewandt, in der Interviews mit mehreren Interessenvertretern geführt wurden. Ebenfalls wurden eine Beobachtung der PTS-Praxis und die Analyse der Schulunterlagen durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass diese Strategie einen lernerorientierten Weg, die Entwicklung der Problemlösungsfähigkeit und die Kultur der gegenseitigen Partnerschaft und intensiven Zusammenarbeit in der Lehrergemeinschaft betont. Trotz mehrerer Verdienste, die aus der PTS-Pädagogik herrühren, gibt es noch einige Fragen zu klären, darunter die Herausforderungen für Lehrer bei der Anwendung dieses Ansatzes, die geeigneten Mittel zur Bewertung der Lernergebnisse von Schülern und der Grad der Autonomie, der den Schülern gewährt wird.

**Schlüsselworte:** Kochschule, innovative Pädagogik, phasenweises Lernen, soziales Lernumfeld, thematischer Unterricht

**Резюме** (Хью-Вен ХСИА, София Ши-Хьюи ХО и Робин Юнг-Ченг ЧЕН: Инновационная педагогика: Конкретный пример из практики – Кулинарный колледж в Тайване): Непрерывное образование было признано многими известными на международном

уровне организациями, которые утверждали, что люди должны обладать определенными жизненными компетенциями, чтобы жить в мире, полным неуверенностью в завтрашнем дне. В данной работе авторы предлагают пофазную, тематическую и социализированную (ПТС) педагогику в качестве метода для рассмотрения вопросов о том, как учащиеся могут приобрести лучшие способности. Качественный метод был применен на основе исследования на конкретном примере, в котором были проведены интервью с несколькими участниками. Также было проведено наблюдение ПТС-практики и анализ школьных документов. Результаты показали, что данная стратегия подчеркивает ориентированный на ученика путь, развитие способности решать проблемы и культуру взаимного партнерства, и интенсивное сотрудничество в преподавательском сообществе. Несмотря на некоторые заслуги, которые проистекают из ПТС-педагогики, необходимо прояснить еще некоторые вопросы, среди которых задачи для учителей при применении данного метода, приемлемые методы для оценки результатов обучения учащихся и степень автономии, которая предоставляется ученикам.

**Ключевые слова:** кулинарная школа, инновационная педагогика, пофазная учеба, социальное учебное окружение, тематическое занятие

## 1. Introduction

UNESCO, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, has stressed that the concept of lifelong learning will be central to future human society, which was constructed on four pillars including learning to know, learning to do, learning to live together and learning to facilitate the adaptation to a rapidly changing society. Further, the report advanced the concept by adding another element, learning to change. The European Union (2006) also advocates that lifelong learning has been the prevailing trend among adults, and proposes a Reference Framework including eight key competences: Communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; a sense of initiative and entrepreneurship; and cultural awareness and expression. In a published report titled Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) indicates that three categories (1) using tools interactively (e.g. language, technology); (2) interacting in heterogeneous groups and (3) acting autonomously, which are interrelated and inseparable, are strongly urged for all individuals.

Crick and Wilson (2005) state that lifelong learning is an educational form that helps people acquire certain skills or/and competences that are necessary to live in a world full of complex uncertainties. Nevertheless, the competences necessary to adapt to the rapidly changing world are barely attained by way of an orthodox pedagogy; thus, educators should pay more attention to *what to learn* and *how to learn* rather than *what to teach* and *how to teach*. To be specific, in the 20<sup>th</sup> century, rationalism and the industrial revolution dominated the development of education when intellectual development and standardized performance were extensively promoted. As a result, the ways how classroom space was created and the pedagogy delivered were largely ossified. However, the current needs in education have undergone a tremendous transformation and the existing approaches to pedagogy are no longer a perfect fit for new and future generations where the interaction and relationships among people are increasingly emphasized. Ferrari, Cachia, and Punie (2009) mention that pedagogy has become one of the most crucial enablers to drive innovation in education because the challenges and problems children face and will face are not like a century ago. Further, it can be found that the key competence, in fact, is broadly defined as the capability to cope with relationships, which comprises of how people interact with not merely other people, the



world and the society, but also oneself, especially regarding autonomy, introspection, creativity and own growth. The Finnish National Board of Education (FNBE) adds that the education system, i.e. schools and other educational institutions, should make more investments in harnessing the development of learners' thinking skills and interaction skills to the social context, as well as of the knowledge of the self and responsibility (The Finnish National Board of Education, 2011). Yet, these competences are barely acquired in an orthodox pedagogy; thus, an innovative pedagogy is needed to inspire educators and teachers to engage in the conception of a new teaching approach to advance students' future development. In this regard, the lesson's content and delivery are no longer confined to textbooks, and the role of the teacher is not the controller of knowledge delivery; it is rather that an innovative pedagogy must merge the educational content with issues that matter to learners in their lives, and teachers will act as mentors, sparking meaningful discussion in classrooms by encouraging students to ask open-ended questions with appropriate interventions.

## **2. PTS: A phasised, thematic and socialised pedagogy**

Underlying this approach, a new educational culture needs to arise in order for individual attributes to be exploited when major changes occur in future society (Newton & Newton, 2014). To nurture ability, Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, and Punie (2010) argue that an educational culture has to be reformed toward a more creative learning and innovative teaching where leadership, accountability, problem solving skills and so forth can be achieved. However, the traditional linear design of teaching material and courses has failed to meet the demands for the future generation to adapt to the rapidly changing and diversified world. Conversely, an education system must be in a position to initiate a new pedagogy associated with life experiences and interpersonal skills to enhance the practice and availability of learning outcomes.

School is an initial ground for students to gain their social experience. It has always functioned as a collective manner of living with extensive as well as intensive interaction among teachers and peers, and from an education perspective, creativity should also be embedded in the school system, so that students can acquire interpersonal skills and the ability to think in their interaction and in lessons; yet, the extant form of education cannot take on such a functional role as it is supposed to (Newton & Newton, 2014). As may be expected, the traditional school is not able to form a suitable environment for learners to uncover new ideas, satisfy their curiosity and be open to innovation; instead, these abilities require an integrated form of learning that expedites the attainment of problem-solving skills under real-world conditions. Consequently, this idea prompted Hsia to propose a new pedagogy named PTS by employing an experimental method where he obtained the data from the culinary college he manages. This new educational approach has set its goal of resolving the predicament we are confronting in today's education system.

### *2.1 The purpose of PTS*

PTS initiates the course by transmuted the traditional concept of learning into one tailored according to students' interests. Namely, this pedagogy sets out from the learners' standpoint to pave the path for the student to develop their learning process and career trajectory. Hence, students have a certain degree of autonomy to decide what they want to learn instead of what they should be taught based on demonstrating their interests and ideas. It is noted that the role of school and teachers is to help students define their own needs so that they can outline a work strategy and further perform a self-evaluation of their efforts. Adams (2005) mentions that traditional classroom learning has lacked a flexible way for students to explore, and academic grades appear to be a means of confining their development instead of increasing their ability. To reverse the drawbacks brought

about by conventional pedagogy, the philosophy of PTS is that students are encouraged to seek the kinds of professions and skills that are beneficial to the career they feel interested in. To create such a favourable learning environment, the three pillars supporting PTS pedagogy consist of the competences of interaction, professionalism and execution which are interrelated and equally shared.

### *2.1.1 Interpersonal communication skills*

Sources of conflict can emerge within the individual, between individuals or groups, or be the result of tensions in the organization; a conflict entails effective communication so that a shared understanding can be sought between individuals and groups (Dimpleby & Burton, 1998; Hargie, 2010). However, the way we are taught to address interpersonal conflicts has been centered on counseling rather than being taught how to resolve a discrepancy through effective communicative and interactive skills. Conflicts can occur at all levels of interaction since there exist real differences of interest, and differences of attitudes, beliefs and values. Accordingly, dealing with conflicts is a critical and frequent event in a relationship in an individual's life and people should learn how to handle any conflict adequately and tactfully, leading to a certain closeness by producing mutual understanding and respect.

Nevertheless, given the overemphasis of academics and lack of daily practice in class, a healthy approach to resolving conflicts has been paid the least attention in school. In this regard, interpersonal communication skills must be integrated into the curriculum by means of dividing the children into subgroups which can be leveraged as an opportunity to learn interpersonal skills across different personal and contextual conditions. Therefore, PTS addresses this issue by designing the curricula with several characteristics of problem-based learning. This concept rests on the principle that solving the problem requires the students to collaboratively glean extensive knowledge and information and resolve the issue as a collaborative problem-solving group. This instructional methodology provides students with ample opportunities to communicate and interact, so that the communicative and interpersonal skills can be accordingly fostered (Hung, Jonassen, & Liu, 2007).

### *2.1.2 Professionalism in PTS*

It is widely acknowledged that having a profession has become an indispensable requirement. However, we maintain that having a profession does not represent the extent you can apply to the academics; instead, it entails the incorporation of knowledge into daily life to foster your valuable life skills to achieve excellence. Therefore, competitiveness cannot be invented by sitting in the classroom but by establishing a favourable environment where you can transfer knowledge from learning materials to their practical applications.

### *2.1.3 The execution of PTS*

This pillar emphasizes that a profession cannot maximize its utility without efficient, timely and consistent production. The principles that innovation and creativity play a crucial role in PTS pedagogy entail a production process that can help pupils demonstrate their innovative capability by adding various initiatives and challenges in relation to different fields of life. However, the question lies in how we can accomplish this mission effectively? In our perspective, several elements are included: the ability to communicate and coordinate, diverse thinking, learning about *the self and accountability* (Adams, 2005).

## 2.2 *The teaching content of PTS*

As demonstrated, PTS encompasses three pillars outlining how phasised, thematic and socialised pedagogy can equip future generations with key competences. To practice the core values, the PTS curriculum should be organized in an interdisciplinary way. This non-linear design enables students to participate in diverse thematic courses to create a culture of teamwork, by which learners can nurture their social competence. This process also catalyzes the students to provoke self-examination, connecting the dots between experience and life, and the knowledge won is thus constituted within the individual's perception. Put differently, the teaching is differentiated based on the various levels of a student's ability, and the teaching material has a thematic orientation with a combination of life experience and practice. This pedagogical concept and course design aim to build up students' interpersonal social skills as a reaction to and in response to the occurrence of problematic or conflictual daily issues. The next section provides an overview of PTS's three core concepts.

### 2.2.1 *Phasised learning*

Piaget perceived individual development as a continuous process of keeping acclimatized to the environment, and through that process, one's ability to assimilate knowledge and problem-solving skills will advance at different stages of development. Taken from cognitive development theory, psychologists have applied this rationale to the concepts of prior knowledge and hierarchical learning, expounding that an individual's understanding of knowledge can be enhanced by reactivating their previous knowledge. As such, learning activities should be orderly and systematically arranged with courses ranging from beginners, i.e. rudimentary concepts, to the more advanced, i.e. theory. Cachia et al. (2010) also note that a new design or revision of existing curricula to elicit students' creativity and innovation can be considered as a desirable development of cross-curricular competences for our future generations.

To fulfil this goal, PTS maintains that students' grouping is not decided by academic level but is based on their learning competence and the complexity of the curriculum. Considering the challenging world the next generation is going to face, phasised teaching underscores the importance of problem-solving skills instead of the academic-oriented class. As Adams (2005) notes, the effort to advance an individual's excellence, the use of variegated thinking exercises by adding the concepts of project-based and open-ended lessons will have a tremendously positive impact on the development of personal abilities. Su (2011) also mentions that, compared with conventional pedagogy, which values the knowledge skills based on the reflection of academic success, goal-oriented tasks or projects support students' affective, cognitive and behavioural development as a contrast to the isolation of knowledge. Perceiving the importance of equipping learners with appropriate thinking tools, the operation of phasised teaching features an organized curriculum structure, in which students obtain knowledge and practice step by step. The division into groups is detailed as following:

The content and scale of PTS pedagogy corresponds to the number of students. As the number increases, so does the activity. For example, the elementary level consists of mini groups or classes where the activities are mostly focused on interactive courses. At school level, the school will involve all the students by organizing events such as a school fair or a graduation ceremony. Finally, at community level the content of courses will include social-service learning and extracurricular activities.

PTS rests on the principle that knowledge derives from the integration of theory and application, and suggests that the adoption of project-oriented learning can facilitate that integration since it can help students gain knowledge from the learning process when tackling the real-life problems. In PTS pedagogy, the level of a project is divided into three categories of difficulty. At the beginner stage, the children are encouraged to learn how to carry out the task guided by the teachers whose role is primarily regarded as a skilled mentor and coordinator in the process. The next level requires the students' capability of developing the project under their teachers' direction. In this category, teachers will hand over some autonomy as a catalyst for the students to apply their own ideas from prior knowledge to the design of projects along with teachers' supervision. Differing from the prior levels, the project, in the last and most challenging stage, has to heavily rely on students' independence with little guidance and supervision from teachers to achieve their objective. This assignment testifies to which extent students can use their knowledge and their various abilities in practical experience. Further, through the process, intensive teamwork will encourage the student to respect different opinions, and the intensive work will also enhance the learners' individual development.

The importance of interpersonal communication skills has been constantly underpinned in PTS pedagogical philosophy. Either in thematic class or project-oriented practice, communication and negotiation are essential aspects in each curriculum. PTS further divides these aspects into three levels regarding the complexity of communication, including in-class, in-school and extracurricular communication. This division aims to foster children's negotiation skills progressively in a bid to complement their development which has been undervalued in conventional pedagogy.

Taking the PTS pedagogical strategy into consideration, the design of the PTS curriculum aims to provide students with connected topics and learning materials in sequence from theory-based to practical project-oriented courses. In the elementary curriculum, theory-based courses are delivered to broaden students' academic knowledge and as a starting point for the practical experience. However, the students may encounter difficulty in applying the academic knowledge to their practice. To resolve this puzzling question, the second stage is designed to help students identify the gap between theory and practice, not only to address the gap, but also as a catalyst to motivate them for further learning. PTS puts significant value on the process of achieving the project, urging that introspection and reflection are fundamental elements interrelated with learning. Thereby, the focus on self-reflective activity is mainly in the final stage, helping students monitor their understanding and adjust their learning strategies; here they can obtain a sense of fulfilment in the course of examining the obstacles and challenges they are confronted with. Hung, Jonassen, and Liu (2007) note that this reflective process can work as a useful tool to help the students become effective problem solvers, because it entails students exercising higher order thinking skills to identify the problems in the designed setting.

Abandoning the traditional grouping by class, PTS maintains that each student's career trajectory varies due to their interest and personal development. As a result, a student's favorable tendency toward a discipline or task is the main concern in PTS, since the benefits of learning cannot be fully gained without knowing and selecting what they feel interested in. The importance of a grading system is no longer stressed; instead, students can attend the lessons which are interesting to them and advantageous to their career development.

The PTS principle places emphasis on social learning through collaboration. Students are therefore grouped by learning ability, teamwork tendency or communicative skills. Dividing students into subgroups by class, age or even without applying any standards may deter them from interacting with others. Hence, we put the learners into a communication circle where students and teachers

can meet with different peers at each grouping. Similarly, teachers also cooperate in teams and deem the teamwork as their task to make pedagogical progress. It is strongly believed that a culture of teamwork can take place through interactive learning in small groups and collaborative working in the teacher community, enabling the students and teachers to learn from each other and to further develop their ability and professional competence.

As illustrated in table 2.1, children are separated into three stages based on the number of students, their learning competence, communicative complexity and curriculum complexity. At each stage, they have corresponding tasks and aims to fulfil. It is worth noting that phasised learning can vary according to the different governance of school. However, it is generally agreed that the design of this learning process should proceed in an orderly and systematic manner as the complexity of projects increases.

Table 2.1 Phasised learning in PTS (an example of Kaiping Culinary College)

Period	The extent of difficulty	The number of students	The complexity of communication	Content
Advanced	Organize	Community	Community	Integration
Middle	Plan	School	School	Practice (extra-curricular)
		Class	Class	Practice (in school)
Beginning	Execution	School	School	Theory

### 2.2.2 Thematic teaching

The pedagogical concept of PTS argues that the conventional teaching method is outmoded, and thus it is necessary for education systems to formulate innovative thinking by adding interdisciplinary elements involving students' interests, needs and the issues they will have to address in the future. From the perspective of modernism, knowledge is neither objective nor universal; rather, it is socially constructed by society by the arrangement of a group of people through their values, interests and needs. Inspired by this perspective, the design of an integrated curriculum carries the idea that, with no stringently divided courses, the knowledge which students acquire can be more analogical to practice, and help the learners expedite their personal and professional adjustment to society. Hence, in place of conventional subject-oriented teaching, thematic pedagogy focuses on a particular theme with a mix of disciplines. This approach provides the students with a variety of discussion that can boost students' analytical and problem-solving abilities. Furthermore, thematic teaching provides a learning environment where students can actively interact with others, and through the process, their interpersonal and communicative skills can be cultivated. The following describes what the components of thematic teaching are and what kinds of advantages can be brought to students and teachers.

Given that the traditional education system is limited to the boundaries of an unconnectedly disciplinary perspective (Marinova & McGrath, 2004), thematic teaching applies various disciplines to address one or more issues to help students integrate knowledge and practice at the same time. There is widespread agreement that this teaching approach has a positive effect on students' learning outcomes (Clarke & Braun, 2013; Lipson, Valencia, Wixson, & Peters, 1993). In spite of there being no defined or fixed instruction, its advantage lies in its *coherent context*, by integrating basic

disciplines that can be adaptive to varying topics, places or participants. In this regard, PTS organizes curricula into three categories: multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary. Multidisciplinary, or cross-disciplinary teaching primarily focuses on the explicit connections among single disciplines as observed in figure 2.7. Nicolescu (2005) mentions that the multidisciplinary teaching method concerns the incorporation of several disciplines, and further notes that in spite of crossing disciplinary boundaries, the teaching content still conforms to a defined framework. This approach can help students acquire knowledge by relating the shared ideas and concepts within a discipline rather than assuming that they are able to grasp the connections among various subjects. Yet, these subjects remain independent from each other and show few signs of an integrated curriculum.

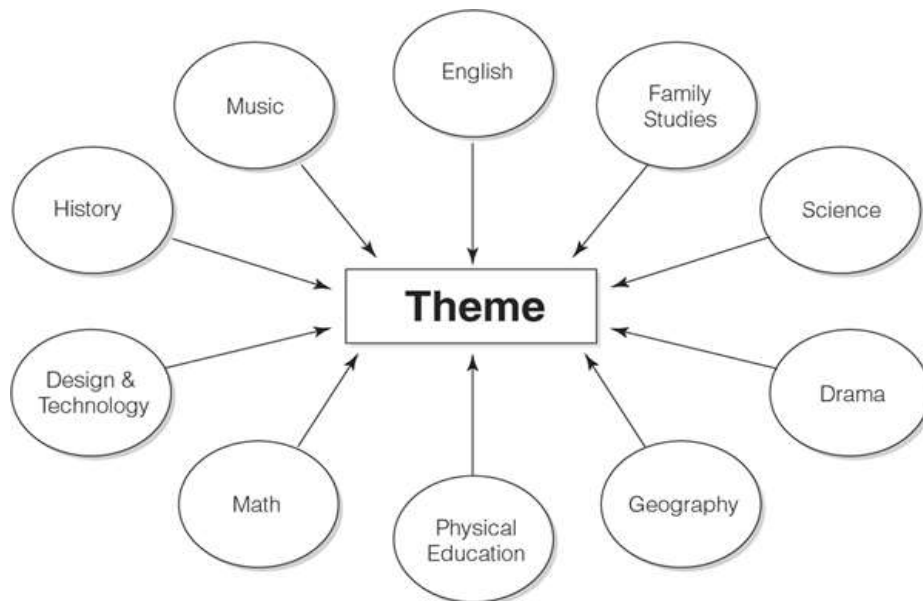


Figure 2.7 Multidisciplinary model

Source: Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004): *Meeting Standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 38.

Interdisciplinary teaching approach goes beyond the single and distinct disciplinary contributions; rather, this approach targets multiple dimensions of a lesson within the boundaries of different disciplines (see figure 2.8). Although the teaching method varies, it is based on the principle that the use of overlapping concepts among different subjects as a theme can provide students with a broader overview of a unit. To some extent, the difference between multidisciplinary and interdisciplinary teaching appears to be indistinct; however, the goal and the approach can be distinguished. Nicolescu (2005) noted that there are three degrees to which interdisciplinarity differs from multidisciplinaryity: (a) the degree of application; (b) the epistemological degree; (c) the degree of the generation of new disciplines. In contrast to the disparate features of multidisciplinaryity, the interdisciplinarity teaching method remains within a sharp framework.

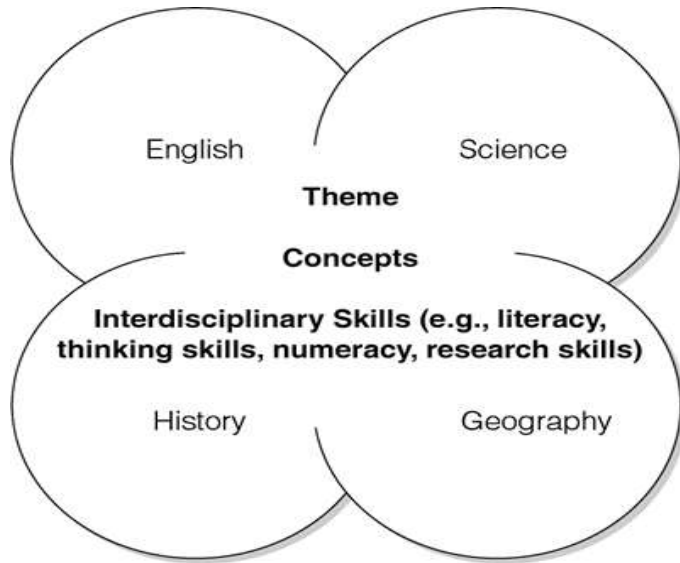


Figure 2.8 interdisciplinary model

Source: Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004): *Meeting Standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 39.

Transdisciplinary refers to teaching by capturing a constellation of disciplines, in which teachers organize a curriculum surrounding students' interests or in an authentic context of life experience or society. Marinova and McGrath (2004) mention that transdisciplinary pedagogy has become an emerging field of education that can equip learners with the necessary knowledge and skills to overcome the growing complexity and diversity of society. Although this concept evolved from the previously mentioned models, the transdisciplinary approach breaks down the boundary of each discipline by encompassing and integrating the concepts and ideas existing or implied within the circle as exhibited in figure 2.9 (Nicolescu, 2005; Petrie, 1992; Visser, 1999). This model blends the concepts and ideas of all disciplines into a theme where the boundary between subjects is not distinguished. In this approach, students are encouraged to apply the integration of knowledge and practice to exploring and explaining the issues in their studies so that a set of thinking skills can be largely developed.

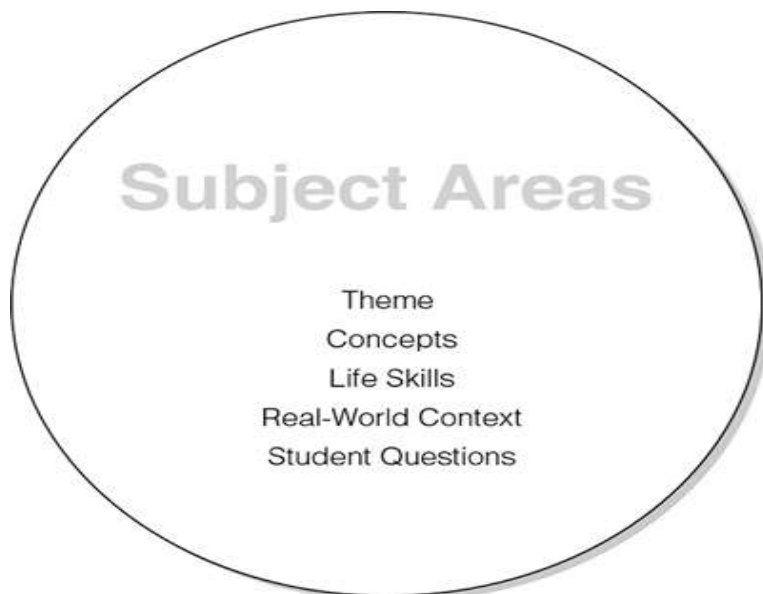


Figure 2.9 Transdisciplinary

Source: Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004): *Meeting Standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. pp. 40.

Echoing with PTS pedagogy, the interdisciplinary and transdisciplinary teaching strategies are powerful tools to enhance students' social skills by eliminating the isolated and fragmented structure of a traditional curriculum. The goal of adopting the two approaches is to provide a channel for students to come to a more comprehensive understanding of the world through the integration of knowledge among disciplines. They can relate this competence to occurrences in a rapidly changing world (Morin, 1999). Based on this philosophy, PTS exploits this advantage to launch project-oriented initiatives among which students can choose with respect to their interests. Through this integrated curriculum, the learning material provides a way to help students draw on connections to the real world and life experience.

Learning from life experience has been identified as a stimulus to help learners grow socially and culturally, and thus the recognition of learner's values and understanding can be activated (Andresen, Boud, & Cohen, 2000; Hmelo-Silver, 2004). Thematic teaching is designed around topics associated with life experience, and in the curriculum the content integrates academic knowledge and practical experience across disciplines, so that the multifaceted perspectives offered by various concepts can support the development of students' social and problem-solving skills.

It has been widely claimed that building a professional community can make influential contributions to enhancing teachers' development and improve teaching practices (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Little, 2003; Stokes, 2001). The community can construct a culture that engages teachers in brainstorming new approaches to teaching to respond to student needs, thereby also supporting mutual professional growth. Considering the complexity of thematic teaching that requires a lot of hard, initial design work, plus a substantial restructuring of teacher relationships and class schedules, the construction of a professional community can help to improve teachers' professional development through the values of partnership linked to PTS pedagogical concepts.

The teacher's role in PTS pedagogy is defined as that of a skilled mentor and coordinator; thematic learning can promote learner autonomy and interaction between peers and teachers. Van den Bos-



sche, Gijsselaers, Segers, & Kirschner (2006) argue that the source of knowledge construction can be effectively sought if the importance and practice can be strengthened through learning activities that contain diverse perspectives and individual values. Through intensive and continuing interaction and discussion, PTS implements group work and assigned projects to help students perform the tasks by learning from another, and a mutual shared perception of recognizing and solving a problem can be realized. In such an environment, it can be expected that the task performance can be largely increased by collaboration, and this benefit can in return help the development of students' social skills and individual capacities in the process of shaping and sustaining a shared understanding of an issue or task.

### *2.2.3 A social learning environment*

Socialization prepares individuals to perform certain social roles in a social group by learning its norms and expectations by means of shared meaning and values.

External interaction helps individuals mould into a member of a society who behaves in socially accepted ways of acting and feeling. This significance of socialization has been noted due to its central role in shaping children's behaviour and attitude. Considering its importance to an individual's developmental milestones, PTS aims to create a learning environment with social values. It further notes that a proper pedagogy to enrich children's growth is to foster a learning setting by adding social values and activities into teaching with an emphasis on the respectful interactions with others, the harmony of working responsibly together, and making appropriate responses to conflicts themselves. In an educational context, to develop students' social values, a web of connections must be woven into the classroom, the whole school and the general community (Lovat & Clement, 2008). Wallace, Sheffield, Rennie, and Venville (2007) maintain that the link among classroom, school and community should be strengthened for the linkage can help teachers diversify the content of integrated curricula and can also extend the network between students and society to enrich their social experiences. In the attempt to attain the goals of socialised learning, several points are described as follows:

PTS establishes its pedagogy in the manner of a "micro-society", where students are given autonomy and independence to actively participate in the exploration of their own interests by communicating and interacting in the designed curriculum and learning space. In addition, the culture of communication and interaction between peers and teachers is also promoted in a bid to engage the students and teachers in a social context to develop their interpersonal skills. It is worth noting that this independence is not informed by merely providing the students with the knowledge of how to interact with people, but directly having them learn in the field of "society" itself, so that they gain an explicit awareness of their own needs, as well as an understanding of methods of self-enhancement. This practice helps learners pursue social activities and at the same time, better control and direct the development of their abilities (Adams, 2005). In other words, PTS attempts to create the learning environment that can function as a society by adopting a range of teaching approaches including cooperative learning, situative learning, mixed-age learning groups to foster not just a climate of teamwork and coordination among students, but with the ultimate goal of nurturing students' interpersonal ability to bridge the gap between school and the real world.

PTS has advocated creating an innovative learning environment where students not only take responsibility for their learning process, but also for the path to their career. Therefore, students in PTS are immersed in a respectful and equal interaction in this "quasi-society", where they can demonstrate their independence by seeking the learning interest of their own choice. They do not only make their own decisions, but also take responsibility for the results of their actions. Another

point in social learning is that students are taught that the differences between individuals and groups should be addressed in respectful and constructive ways so that the concepts of individual independence and the equality can thus be strengthened.

### **3. Teaching strategy**

#### *3.1 A learner-oriented teaching approach*

Centering on the students' needs, PTS pedagogy rests on the principle that students can autonomously undertake projects and are supported in learning independently by themselves, or in groups, to cultivate their problem-solving ability. It is widely acknowledged that problem-solving programmes are conducive to developing a broad range of thinking abilities that can engage students in relevant, ill-defined, real-life experience (Adams, 2005). Accordingly, curriculum design tends to focus on the idea of autonomy in learning, respecting one another's ideas and intensive work involving thinking skills training. Through a task-based approach, PTS can help learners discern the needs and abilities in which they are interested and further motivate the students to pursue their goals. PTS is convinced that a teacher-centered way of teaching can no longer provide the students with the abilities relevant to our current and future society; instead, individual development should be achieved by the integration of topics relevant to everyday life and the use of thematic areas as well as the freedom of learning granted to the students.

#### *3.2 A culture of teamwork and mutual partnership*

Within the framework of PTS innovative pedagogy, teachers are not decision-makers but rather mentors, supporting students' activities in their connection to social life and encouraging an intensive and healthy dialogue of sharing ideas and perspectives among students to fulfil self-efficacy. PTS strategy abandons the conventional teaching method - the transmission and reception of knowledge; instead, the teaching strategy encompasses the learning environment where the interaction between teacher and students who are actively and reflectively engaged in knowledge-making is conducive to the intellectual and social development for both. Also, intensive cooperation in the teacher community is reinforced in the teaching strategy. The colleagues regard themselves as a 'real team' and work collaboratively on the teaching materials. A culture of learning and working together advances teaching progress and the intensive and sustained cooperation also enables them to learn from each other and to further develop their work. PTS tends to organize a structure of professional cooperation to help teachers complement their work with a large number of necessary cooperative arrangements to create a strong sense of community.

### **4. Advantages and limitations**

#### *4.1 Advantages*

##### *4.1.1 Equipping students with adaptive competences to the changing world*

The aspects of communication and interaction skills PTS pedagogy has underpinned can cultivate students' adaptive abilities to work with people and their environment, as well as further facilitate the students in future employment and social activities. Likewise, innovative initiatives can prepare students to thrive in a rapidly changing world, navigate cultural and socio-economic differences,

examine and embrace change, and, above all, engage and collaborate with an ever-widening variety of people. Accordingly, to reflect the philosophy and aims of PTS pedagogy, it is stressed that personal development cannot be attained without parental participation and teachers' support. The act of sharing, respecting and cooperating is an underlying element in both the learning process and the curriculum. Like the above-mentioned, the design of learning content is derived from a life-world perspective and practical experience and from the cultural sources considered in our society as important for the development of people and society.

#### *4.1.2 Active learning*

Active learning refers to students who move from a passive pattern of receiving knowledge to actively participating in the learning activities and engaging themselves in discovering values and building learning attitudes (Bonwell & Eison, 1991; Sivan, A., Leung, Woon, & Kember, 2000). To increase students' independence, in lieu of subject-oriented lessons, the PTS task-based curriculum equips the students with enough flexibility and autonomy to help them understand themselves as active and independent learners. Sivan et al., (2000) argued that becoming active in acquiring skills and knowledge not only makes useful contributions to developing students' independent learning skills and the ability to apply knowledge, but is also conducive to seeking their interests in learning disciplines and further helping them discover their students' career development. Accordingly, in this approach, students are encouraged to learn from their mistakes and experience the fruit of their efforts by deepening their understanding of transdisciplinary teaching on the basis of their individual abilities and interests. It is noted that the support and assistance provided by teachers occur only when students are not able to determine their own learning process.

### *4.2 Limitation*

#### *4.2.1 Do teachers have the ability to carry out phasised teaching?*

The design of the phasised teaching approach is not common and challenging for teachers themselves instructed in a traditional manner. This innovative approach not only entails teachers' professionalism and a new way of thinking about teaching, but also requires teachers to value teamwork, as they are in an environment of learning and intensive cooperation to produce pedagogical progress together. Moreover, not only do the standards of subdividing students into different segments challenge the teachers, but also developing and making adaptive learning materials requires teachers with higher professional competence in order to support students' various skills and levels of competence.

#### *4.2.2 How can the learning outcome be evaluated?*

Given that thematic learning involves a combination of different disciplines, the traditional standardized test does not appear to be an appropriate tool to assess students' learning outcomes. Consequently, alternative ways of assessment should be invented with regard to evaluating students' abilities and personal characteristics. After all, each individual in PTS pedagogy is deemed to be a unique personality, and there is no doubt that formulating a diverse evaluation mechanism would be an arduous task.

#### 4.2.3 How much student autonomy can PTS allow?

Despite autonomy being the essential element for this pedagogy, there exists an ambivalent boundary regarding how much freedom the school and teachers can give to the students. In other words, the degree of autonomy should be carefully defined so that students know how far they can go. Therefore, the balance of autonomy and regulation remains the emerging issue in this pedagogy.

## References

- Adams, K. (2005): The sources of innovation and creativity. In: *A paper commissioned by the National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce*. Washington: National Center on Education and the Economy.
- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2000): Experience-based learning. In: *Understanding adult education and training*, 2, pp. 225-239.
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991): *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC
- Cachia, R.; Ferrari, A.; Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010): *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in EU member states* (No. JRC62370). Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013): Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. In: *The Psychologist*, 26 (2), pp. 120-123. ISSN 0952-8229. URL: <http://eprints.uwe.ac.uk/21155> (retrieved: July 15, 2017)
- Crick, R. D. & Wilson, K. (2005): Being a learner: A virtue for the 21st century. In: *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), pp. 359-374.
- Delors, J. (1996): *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1998): *More than words: An introduction to communication*. New York: Routledge.
- Drake, S. M. & Burns, R. C. (2004): *Meeting standards through integrated curricula*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Union (2006): Lifelong learning - key competences. URL: <http://lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=EN> (retrieved: July 15, 2017)
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001): Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103 (6), pp. 942-1012.
- Hargie, O. (2010): *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. 5th edition. London: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004): Problem-based learning: What and how do students learn? In: *Educational psychology review*, 16 (3), pp. 235-266.
- Hung, W.; Jonassen, D.H. & Liu, R. (2007): Problem-based learning. In: Spector, J.M., van Merriënboer, J. G., Merrill, M.D. & M. Driscoll (Eds.): *Handbook of research on educational communications and technology*, pp. 1503-1581. (3rd Ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.)
- Lipson, M. Y.; Valencia, S. W.; Wixson, K. K. & Peters, C. W. (1993): Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. In: *Language Arts*, 70 (4), pp. 252-263.
- Little, J. W. (2003): Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105 (6), pp. 913-945.
- Lovat, T. & Clement, N. (2008): Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. In: *Journal of Moral Education*, 37 (1), pp. 1-16.

- Marinova, D. & McGrath, N. (2004): A transdisciplinary approach to teaching and learning sustainability: A pedagogy for life. In: *Seeking educational excellence*. Proceedings of the 13th Annual Teaching and Learning Forum, 9-10 February 2004. Perth: Murdoch University. URL: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2004/marinova.html>. (retrieved: July 13, 2017)
- Newton, L. D. & Newton, D. P. (2014): Creativity in 21st-century education. In: *Prospects*, 44 (4), pp. 575-589.
- Nicolescu, B. (1997): The transdisciplinary evolution of the university condition for sustainable development, presentation at the *International Congress Universities' Responsibilities to Society*, International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, 12-14 November. URL: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12c8.htm> (retrieved: June 11, 2017)
- Nicolescu, B. (2005): Towards transdisciplinary education. In: *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 1 (1), pp. 5-15.
- Petrie, H. G. (1992): Interdisciplinary education: Are we faced with insurmountable opportunities? In: *Review of research in education*, 18 (1), pp. 299-333.
- Sivan, A.; Leung, R. W.; Woon, C. C. & Kember, D. (2000): An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 37 (4), pp. 381-389.
- Stokes, L. (2001): Lessons from an inquiring school: Forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman, A. & Miller, L. (Eds.): *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, pp. 141-158. New York: Teachers College Press.
- The Finnish National Board of Education. (2011): Perusopetus. URL: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus) (retrieved: June 15, 2017)
- Van den Bossche, P.; Gijssels, W. H., Segers, M. & Kirschner, P. A. (2006): Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. In: *Small group research*, 37 (5), pp. 490-521.
- Visser, J. (1999): Overcoming the underdevelopment of learning: A transdisciplinary view. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Education Research Association*, held Montreal, Canada, 19-23 April 1999. URL: [http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/visser\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/visser_f.pdf) (retrieved: June 15, 2017).
- Wallace, J.; Sheffield, R.; Rennie, L. & Venville, G. (2007): Looking back, looking forward: Re-searching the conditions for curriculum integration in the middle years of schooling. In: *The Australian Educational Researcher*, 34 (2), pp. 29-49.

## About the Authors

**Dr. Hui-Wen HSIA:** President, Professor, Institute of Guanxiology (Taiwan). Contact: [hsiahw@kpvs.tp.edu.tw/](mailto:hsiahw@kpvs.tp.edu.tw/)

**Dr. Sophia Shi-Huei HO:** Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei (Taiwan). Contact: [shihuei@utapei.edu.tw/](mailto:shihuei@utapei.edu.tw/)

**Dr. Robin Jung-Cheng CHEN:** Professor, Department of Education, National Chengchi University (Taiwan). Contact: [robin@nccu.edu.tw/](mailto:robin@nccu.edu.tw/)



Malgorzata Schonder (Germany/Poland)

## Bewältigungskapazitäten im deutsch-polnischen Kulturvergleich

**Summary** (Malgorzata Schonder: Coping capacities in a German-Polish cultural comparison): Comparative cultural research reveals interesting differences in coping strategies between collectivist and individualistic cultures. However, there is no study in a German-Polish comparison so far. Therefore, the question of whether and to what extent coping capacities of young people from a more individualistic culture (such as Germany) and a more collectivist culture (such as Poland) differ from each other is examined here. According to the results, German students perceive stress more strongly than their Polish colleagues. One possible reason for this could be the training stress. With a university degree, Germans have better chances on the job market. This situation is associated with more competition and pressure to perform. Great importance is attached to individual career design. On the other hand, Poles notice that a graduation does not guarantee employment, and sometimes it even makes it difficult to find a job. The differences could also have their roots in the character of the two cultures, which were influenced by different attitudes to life and religious beliefs (protestantism vs. catholicism).

**Keywords:** German-Polish cultural comparison, coping capacities, educational stress, religious and cultural factors

**Zusammenfassung** (Malgorzata Schonder: Bewältigungskapazitäten im deutsch-polnischen Kulturvergleich): Kulturvergleichende Copingforschung weist interessante Unterschiede in Bewältigungsstrategien zwischen kollektivistischen und individualistischen Kulturen auf. Bisher gibt es aber keine Studie im deutsch-polnischen Vergleich. Daher wird hier der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich Bewältigungskapazitäten junger Menschen aus einer eher individualistisch geprägten Kultur (wie Deutschland) und aus eher einer kollektivistisch geprägten Kultur (wie Polen) voneinander unterscheiden. Laut den Ergebnissen nehmen deutsche Hochschülerinnen und Hochschüler Stress stärker wahr, als ihre polnischen Kollegen und Kolleginnen. Eine mögliche Ursache dafür könnte im Ausbildungsstress liegen. Mit einem Studienabschluss haben Deutsche bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Sachverhalt ist mit mehr Wettbewerb und Leistungsdruck verbunden. Auf individuelle Laufbahngestaltung wird großer Wert gelegt. Auf der anderen Seite merken Polen, dass ein Studienabschluss keine Anstellungsgarantie darstellt, manchmal erschwert er sogar die Arbeitssuche. Die Unterschiede könnten ihre Wurzeln aber auch in dem Charakter der beiden Kulturen haben, die durch unterschiedliche Lebenseinstellungen und religiöse Überzeugungen (Protestantismus vs. Katholizismus) beeinflusst wurden.

**Schlüsselwörter:** Deutsch-polnischer Kulturvergleich, Bewältigungskapazitäten, Ausbildungsstress, religiöse und kulturelle Faktoren

**Резюме** (Мальгорзата Шондер: Возможности преодоления сложностей в немецко-польском культурном сравнении): Культурно-сравнительное исследование выявляет интересные различия в стратегиях преодоления сложностей между коллективистскими и индивидуалистическими культурами. Но до сих пор нет работ по немецко-польскому сравнению. Поэтому здесь рассматривается вопрос, отличаются ли друг от друга возможности преодоления сложностей молодыми людьми из скорее индивидуалистической культуры (Германия) и скорее коллективистской культуры (Польша). Согласно результатам немецкие преподаватели высших учебных заведений чувствуют напряжение сильнее, чем их польские коллеги. Возможная причина этого может лежать в напряжении, связанном с обучением. С завершением обучения немцы имеют лучшие шансы на рынке труда. Это обстоятельство связано с большей конкуренцией и оказываемым при этом психологическим давлением. Личной карьере придается большое значение. Со своей стороны, поляки замечают, что завершение обучения не представляет собой гарантию трудоустройства, иногда даже затрудняет поиск

работы. Различия могут иметь свои корни и в характере обеих культур, которые находятся под влиянием жизненных позиций и религиозных убеждений (протестантизм против католицизма).  
**Ключевые слова:** Немецко-польское сравнение культур, возможности преодоления сложностей, напряжение, связанное с обучением, религиозные и культурные факторы

## Kulturvergleichende Copingforschung

In den letzten Jahren ist der Zusammenhang zwischen Coping und Kultur in den Fokus gerückt. Die kulturvergleichende Copingforschung untersucht, welche Ursachen, Ausprägungsstärken und Auswirkungen das Stresserleben hat und ob diese Aspekte kulturspezifisch oder eher universal zu verstehen sind.

Die Copingforschung lässt sich in die folgenden theoretischen Felder grob unterteilen — den Absolutismus, den Relativismus und den Universalismus. Die absolutistische Sicht geht davon aus, dass der Umgang mit Stress nur marginal kulturübergreifend ist. Dagegen sind die Vertreter des Relativismus davon überzeugt, dass jede Kultur ihre eigenen spezifischen Bewältigungsmuster ausbildet. Aus den beiden Perspektiven ist ein Kulturvergleich eher sinnlos. Im Absolutismus werden eventuelle Unterschiede in Coping nicht als kulturbezogen interpretiert. Im Relativismus werden die Einflüsse nur innerhalb der jeweiligen Kultur analysiert. Zwischen diesen beiden Extremen bewegt sich der Universalismus, laut welchem alle Menschen ähnliche Reaktionsmuster in der Begegnung mit Stress zeigen, wobei Nutzungshäufigkeit oder Qualität kulturspezifisch sind. Aus dieser Sicht ist ein Kulturvergleich sehr erwünscht (Ringeisen, 2013).

Kultur lässt sich als „ein Orientierungssystem“ definieren, das „das Fühlen, Denken, Handeln und Bewerten bestimmt. Es gilt für eine Gruppe von Menschen und definiert, was richtig und falsch, gut und böse, hässlich und schön, normal und unnormale erscheint ...“ (Thomas, 1993, S. 380–381). Aus universalistischer Sicht ist dieses Orientierungssystem in verschiedenen Gesellschaften aus denselben Normen und Werten gebaut, die Prioritätensetzung aber variiert (Ringeisen, 2013).

In der kulturvergleichenden Copingforschung werden drei Ebenen berücksichtigt. Auf der Länderebene erfolgt diese Analyse zwischen zwei oder mehreren Stichproben aus verschiedenen Ländern (O'Connor & Shimizu, 2002). Auf der Gruppenebene werden unterschiedliche ethnische Gruppen innerhalb eines Landes miteinander kontrastiert, zum Beispiel Lateinamerikaner vs. US-Amerikaner (Connor-Smith et al., 2004). Zu guter Letzt werden noch kulturspezifische Bewältigungsmuster innerhalb einer Gruppe untersucht, zum Beispiel bei Türken in Deutschland (Brzoska & Razum, 2009).

Zur Charakteristik und Klassifizierung von Kulturen und zur Interpretation kulturbezogener Befunde wird in der kulturvergleichenden Forschung des Organisationsanthropologen Geert Hofstede häufig das Konzept *Individualismus-Kollektivismus* angewendet. Diese Kulturdimension betrifft die Prioritätensetzung auf das Individuum oder auf die Gruppe innerhalb der Gesellschaft. In den kollektivistischen Gesellschaften liegt der Fokus auf dem „Wir“ – Gruppenbindung und Harmonie sind wichtiger als Aufgaben. Dagegen liegt ein großer Wert auf dem „Ich“ in individualistischen Gesellschaften – Aufgabenerfüllung und Wettbewerb werden hervorgehoben. Studien, die sich mit den Bewältigungsmustern in verschiedenen Ländern auseinandersetzen, basieren oft auf dieser Aufteilung.

## Coping auf der Länderebene – Aktueller Forschungsstand

Es gibt eine Reihe von Studien, die differenzierte Ausprägungsmuster im Bewältigungsrepertoire auf der Länderebene erforschen. Eine Gruppe von Forschern untersuchte amerikanische und ägyptische Krebspatienten in Bezug auf ihre Einstellung zu dieser Krankheit. Die Patienten

berichteten auch von ihren nicht erfüllten Bedürfnissen während der Behandlung. Schon bei der Haltung zur Krankheit wurden von den Befragten unterschiedliche Kategorien aufgezählt. Die Ägypter (kollektivistische Kultur) zeigten mehr *Stoizismus/Fatalismus, Übereinstimmung mit dem medizinischen Regime* oder *Ohnmacht*. Stattdessen tendierten die Amerikaner (individualistische Kultur) in ihrer Haltung zu *Kampfgeist/Adaptation, Zweifel/Angst* oder *Hoffnung*. In der Kategorie von Bedürfnissen, die während des Heilungsprozesses nicht zufriedengestellt wurden, haben die Ägypter zum Beispiel *Befreiung von den physischen Symptomen* oder *von der Abhängigkeit* genannt. Die Amerikaner konzentrierten sich mehr auf den Informationsmangel bei der Behandlung (Ali et al., 1993). Eine andere Gruppe von Forschern hat chinesische Studierende aus Hongkong (kollektivistische Kultur) mit französischen und englischen Studierenden aus Kanada (individualistische Kultur) in Bezug auf ihre Bewältigungsstrategien, ihre Gesundheit und ihre Zufriedenheit mit Bewältigungsfähigkeiten verglichen. Im Umgang mit Stress reagierten die Chinesen weniger mit positivem Denken und Spannungsreduzierung als die Franzosen und die Engländer. Darüber hinaus verfügte die Gruppe der Chinesen über einen schlechteren Gesundheitszustand und eine geringere Zufriedenheit mit ihren Bewältigungsfähigkeiten im Vergleich zu den Studierenden aus Kanada (Chataway & Berry, 1989). Auch O'Connor und Shimizu (2002) stellten bei der Untersuchung von japanischen (kollektivistische Kultur) und britischen (individualistische Kultur) Stichproben relevante Differenzen im persönlichen Kontrollgefühl, den Bewältigungsstrategien und der Stresswahrnehmung fest. In der Begegnung mit Stress wählten die Japaner eher emotionsorientierte Bewältigungsstrategien, wie *Flucht- und Vermeidungsverhalten*, als die Briten. Sie zeigten auch eine stärkere Stresswahrnehmung und ein niedrigeres persönliches Kontrollgefühl als die Briten. Eine andere Studie stellte fest, dass Asiaten und Amerikaner asiatischer Abstammung im Umgang mit Stress weniger an sozialer Unterstützung bedürfen als Amerikaner europäischer Abstammung (Taylor et al., 2004). Zu guter Letzt untersuchten Frydenberg und ihre Co-Forscher, wie skandinavische, kolumbianische und australische Jugendliche mit brennenden soziopolitischen Situationen umgehen. Die skandinavischen Befragten neigten eher zu *Avoidance* und *Seeking Social Support* von Freunden. Die Kolumbianer hingegen tendierten mehr zu problemorientierten Bewältigungsstrategien und professioneller Hilfe (Frydenberg et al., 2001).

Abgesehen davon, ob eine Kultur eher kollektivistische oder eher individualistische Merkmale trägt, zeigen sich in den Bewältigungsstrategien in zahlreichen Stichproben kulturbezogene Unterschiede. Im Vergleich zu den empirischen Arbeiten wird die Zahl der Studien immer größer, die explizit national-spezifische Differenzen in den Bewältigungskapazitäten untersuchen.

## **Bewältigungskapazitäten verschiedener Nationen – Aktueller Forschungsstand**

Unter „Bewältigungskapazitäten“ werden in der Fachliteratur die Stresswahrnehmung und die Selbstwirksamkeit verstanden. Die Studien, die sich auf die Stresswahrnehmung verschiedener Nationen konzentrieren, sind sehr spezifisch. Sie analysieren bestimmte Stresswahrnehmungen bei einzelnen Personengruppen.

Daniels (2004) zum Beispiel untersuchte Arbeiter und Selbstständige aus fünfzehn Ländern Europas auf Stresswahrnehmung im Beruf. Hier wurden wesentliche national-spezifische Unterschiede festgestellt. Österreicher, Iren und Briten glaubten am wenigsten daran, dass Arbeit Stresssymptome verursachen kann, dagegen waren Griechen, Italiener und Franzosen davon überzeugt. Das Ergebnis deutet auf eine kulturbezogene Stresswahrnehmung im Berufsleben hin. Eine andere Studie analysierte Stress als einen Bestandteil der negativen Erfahrungen von Personen unterschiedlicher Nationalzugehörigkeit. Es wurden signifikante Unterschiede zwischen



den einzelnen Nationen gefunden (OECD Studie, 2011). Außerdem fanden Braun-Lewensohn und Sagay (2011) Differenzen in der Frustrationstoleranz zwischen jüdischen und arabischen Jugendlichen.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit als Konstrukt ist dieses nach Bandura (1977) universal, darüber hinaus sollte es keine bedeutsamen national-spezifischen Unterschiede geben. Diese Annahme wurde durch die Forschung nur teilweise bestätigt. Eine Studie von Scholz u. a. (2002) stellte wesentliche Differenzen in der Selbstwirksamkeit zwischen Costa Ricanern und Japanern fest. Ebenso fanden auch andere Forscher signifikante Unterschiede in der emotional bestimmten Selbstwirksamkeit zwischen Italien, Bolivien und den USA (Caprara et al., 2008).

Demgegenüber steht das Ergebnis von Luszczynska und ihren Co-Forschern, die nur einen geringen Unterschied zwischen Studierenden aus Costa Rica, USA, Türkei, Polen und Deutschland nachgewiesen haben (Luszczynska et al., 2005). Es ist also nicht klar, ob national-spezifische Unterschiede in der allgemeinen Selbstwirksamkeit existieren.

## **Problemstellung der vorliegenden Untersuchung**

Erstens gibt es nur wenig empirische Arbeiten, die landesspezifische Unterschiede in der Stresswahrnehmung analysieren. Obwohl diese sehr spezifisch sind, tendieren sie zu der Aussage, dass sich die Länder bei der Wahrnehmung von unterschiedlichen Stressfaktoren unterscheiden. Andere Wissenschaftler, die verschiedene Copingstile auf der Länderebene erforschen, deuten auf kulturbezogene Differenzen.

Zweitens weisen viele Studien, die auf Hofstedes Kulturmodell basieren, auf wesentliche Unterschiede zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen im Umgang mit Stress hin. Genau in Bezug auf diese Klassifizierung wäre ein deutsch-polnischer Vergleich interessant. Nach Hofstedes Kulturmodell ist der Unterschied zwischen Deutschland und Polen zwar bezüglich *Individualismus/Kollektivismus* relativ klein. Die Differenzen zeigen sich aber in *Machtdistanz*, *Vermeidung von Unsicherheiten* und *langfristiger Orientierung* (Hofstede G. & Hofstede G.J., 2011; Blusz, 2008; Hummel, 2011). Der GLOBE-Studie zufolge, die kulturvergleichende Managementforschung durchführt, sind sowohl institutioneller Kollektivismus als auch gruppen- bzw. familienbasierter Kollektivismus in Polen stärker als in Deutschland (GLOBE-Studie, 2004). Außerdem wurde die polnische Gesellschaft laut dem Wirtschaftssoziologen Janusz Hryniewicz von zwei Faktoren geprägt: Katholizismus und Sozialismus, die beide stark zum kollektivistischen Kulturcharakter Polens beitragen (Hryniewicz, 2004).

Drittens sind trotz zunehmender Erhebungen im kulturellen Kontext bis jetzt nur zwei Reporte entstanden, die die jungen Menschen aus beiden Kulturen miteinander vergleichen – „Deutsch-polnischer Jugendreport“ von Wolfgang Melzer u. a. (1991) und „Expectations and life orientations of Polish and German teenagers in the situation of uncertainty and unpredictability“ von Bozena Majerek (2012). Der erstgenannte Report, der bisher einzige umfassende ist, entstand vor sechsundzwanzig Jahren — zwei Jahre nach dem Ende des Sozialismus in Polen. Daher entspricht dieser Bericht nicht der aktuellen Situation der Jugend in beiden Ländern. Der zweite Report ist eine Analyse, welche die CEBOS-Daten aus dem Jahr 2009 und die Schell-Studie aus dem Jahr 2010 zusammenfasst. Es ist also keine Untersuchung, die eine Stichprobe mit derselben Methode (Skala oder Umfrage) erforscht.

Um mehr zu diesem Thema beizutragen und diese Forschungslücke zu schließen, wird hier die folgende Annahme untersucht:

**1. Es gibt signifikante Unterschiede in der Stresswahrnehmung zwischen deutschen und polnischen Studierenden.**

Ferner gibt es wenig empirische Befunde aus der Erforschung von Selbstwirksamkeit bei

unterschiedlichen Nationalitäten. Zudem sind die vorhandenen Ergebnisse unstimmig. Aufgrund dessen wird hier die nächste Annahme formuliert:

**2. Es gibt wesentliche Differenzen in der Selbstwirksamkeit von deutschen und polnischen HochschülerInnen.**

Die beiden Hypothesen werden mit dem t-Test für unabhängige Stichproben untersucht. Sie gelten als bestätigt, wenn ihre Signifikanzniveaus kleiner als 0,5 sind ( $p < 0,5$ ). Zusätzlich wird hier auch auf die Standardabweichungen geschaut, um die praktische Relevanz von statistisch signifikanten Ergebnissen zu verdeutlichen.

## Methodisches Vorgehen

Bei jedem Testinstrument ist die Messgenauigkeit wichtig, welche mit dem Cronbachs-Alpha-Koeffizienten „ $\alpha$ “ geschätzt wird. Die Reliabilität kann Werte zwischen 0 bis keine Messgenauigkeit und 1 bis höchste Messgenauigkeit annehmen, wobei Werte zwischen 0,80 und 0,90 als ausreichende Reliabilität bezeichnet werden. Werte  $> 0,90$  werden als gute Reliabilität eingestuft (Hussy et al., 2010, S. 83; Lexikon der Psychologie). Um die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen, werden die folgenden Skalen benutzt.

Die Perceived Stress Scale (PSS) von Cohen und Williamson dient der Abbildung der subjektiv wahrgenommenen Stressbeanspruchung im Alltag. Das psychologische Instrument wurde ursprünglich zur Stressmessung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Bildungsniveau ab weiterführender Schule und höher entwickelt. Die Messung erfolgt über die sogenannten 10 Items, die auf einer fünfstufigen Skala von „0=nie“ bis „4=sehr häufig“ bewertet werden. Die Fragen lauten zum Beispiel: „Wie oft haben Sie sich im letzten Monat darüber aufgeregt, dass etwas völlig Unerwartetes eingetreten ist?“ oder „Wie oft hatten Sie im letzten Monat das Gefühl, dass Sie nicht in der Lage waren, die wichtigen Dinge in Ihrem Leben zu kontrollieren?“ Sie schätzen ein, inwieweit die Lebenssituation einer Person als unvorhersehbar und unkontrollierbar wahrgenommen werden kann. Der Gesamtwert kann zwischen 0 und 40 variieren. Nach Angaben der Autoren ist der Wert 13 als mittleres Stressniveau und der Wert 20 als hohes Stressniveau zu bewerten. Ihre Reliabilität betrug  $\alpha = 0,85$  (Cohen & Williamson, 1988). Die Skala wurde bei studentischen Probanden angewendet (Louie-Griffith, 2009; Matheny et al., 2008; Gardiner, 2006). In dieser Untersuchung wurden zwei Adaptationen angewendet: die deutsche von Büssing (2011) und die polnische von Juczynski und Oginska-Bulik (2009). Die Variablen der PSS-Skala waren hier normal verteilt (Gauß-Glocke).

Zur empirischen Erfassung der Selbstwirksamkeit wurde die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) von Jerusalem und Schwarzer angewendet (polnische Übersetzung von Juczynski, 1998). Sie misst die optimistische Kompetenzerwartung, also inwieweit eine Person darauf vertraut, eine schwierige Situation zu meistern. Das Messinstrument wurde auf Grundlage des Selbstwirksamkeitskonzepts von Bandura entwickelt und kann sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen eingesetzt werden. Der Fragebogen umfasst 10 Items, die auf einer vierstufigen Skala von „1=stimmt nicht“ bis „4=stimmt genau“ bewertet werden. Hierzu gehören die Aussagen: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“ oder „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“ Die Gesamtsumme kann zwischen 10 und 40 liegen. Die Skala ist zuverlässig mit  $\alpha = 0,75$  (Schwarzer et al., 1999). Die Variablen der SWE-Skala waren in diesem Forschungsvorhaben normal verteilt (Gauß-Glocke).

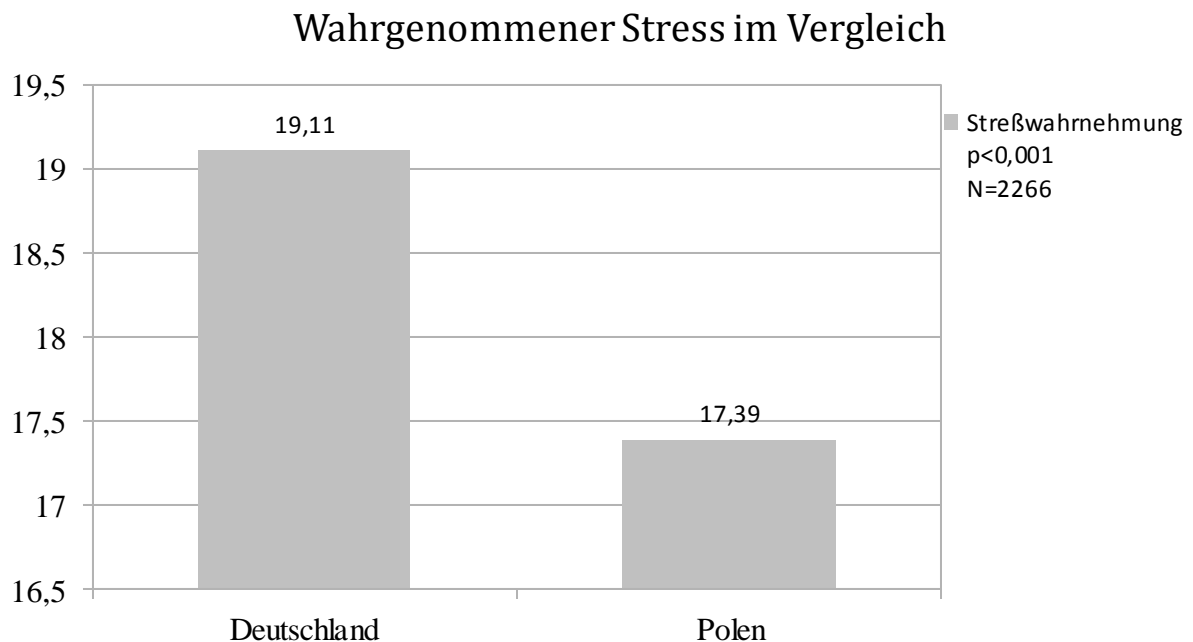
Die vorliegende Studie wurde mithilfe der Internetplattform Unipark durchgeführt. Die Anfrage über eine anonyme Teilnahme an diesem Forschungsvorhaben wurde in einer E-Mail zusammen

mit dem Link zu den Fragebögen an deutsche und polnische Studentenverbände und Universitäten geschickt. Die Untersuchung wurde zwischen dem 6. Juni und dem 6. August 2011 durchgeführt. Die Ausschlusskriterien waren: fehlende Antworten und Teilnehmer älter als 30. Die Stichprobe umfasste insgesamt 2.266 Studenten aus Deutschland (72%) und Polen (28%). Das Alter der Befragten lag zwischen 19 und 30 Jahren, woraus sich ein Durchschnittsalter von 23,4 ergab. Die Stichprobe enthielt 26% Männer und 74% Frauen.

## Ergebnisse

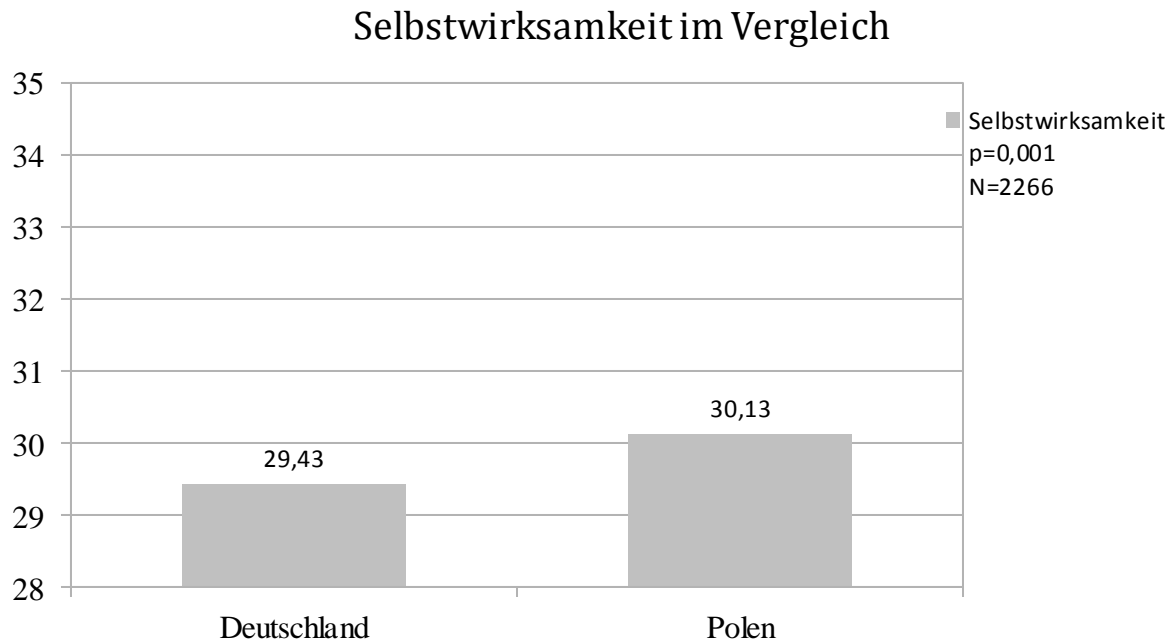
Die erste Hypothese dieser Untersuchung lautet, dass es Unterschiede in der Stresswahrnehmung zwischen deutschen und polnischen Studierenden gibt. In der Gruppe von deutschen Hochschülern und Hochschülerinnen war der wahrgenommene Stress höher ( $M=19,11$ ;  $SD=6,89$ ) als bei Ihren polnischen Kollegen und Kolleginnen ( $M=17,39$ ;  $SD=7,24$ ). Das Ergebnis könnte als signifikant eingestuft werden:  $t(2.264)=-5,274$ ,  $p<0,001$ . Damit ist die erste Annahme bestätigt (Diagramm 1).

Diagramm 1



Weiterhin wurde vermutet, dass sich auch bei der Selbstwirksamkeit bedeutsame Differenzen zwischen den beiden Stichproben entfalten würden. Der t-Test liefert zwar ein signifikantes Ergebnis:  $t(2.264)=3,360$ ,  $p=0,001$ , aber die Differenzen der Mittelwerte und die Standardabweichungen sind eher marginal. Für Deutschland betragen diese:  $M=29,43$ ;  $SD=4,48$ . Für Polen stattdessen:  $M=30,13$ ;  $SD=4,75$ . Es wird somit angenommen, dass die Unterschiede nicht bedeutsam sind. Aus diesem Grund konnte die zweite Hypothese nicht mit „ja“ beantwortet werden (Diagramm 2).

Diagramm 2



## Diskussion

Als Erstes wurde behauptet, dass sich die deutschen und die polnischen Hochschüler und Hochschülerinnen in Bezug auf ihre Stresswahrnehmung voneinander unterscheiden. Das Resultat deutet darauf hin, dass das Empfinden von Belastung in unterschiedlichen Lebenssituationen national spezifisch sein kann. Dies untermauern auch die vorherigen Studien, die kulturbezogene Unterschiede in Bewältigungsstrategien oder spezifische Stresswahrnehmungen bei unterschiedlichen Nationalitäten erforschten (Ali et al., 1993; Chataway & Berry, 1989; O'Connor & Shimizu, 2002; Taylor et al., 2004; Frydenberg et al., 2001; OECD Studie, 2011; Braun-Lewensohn & Sagay, 2011). Zusätzlich macht die Untersuchung deutlich, dass deutsche Hochschüler und Hochschülerinnen Stress stärker wahrnehmen als ihre polnischen Kollegen und Kolleginnen. Hier beträgt der Stresswert 19,11 (SD=6,89) für die deutsche Stichprobe. Das Ergebnis stimmt mit der bundesweiten AOK-Online-Befragung zur Belastung von Studierenden (2016) überein, bei der das durchschnittliche Stresslevel 19,84 auf der Perceived Stress Scale erreicht hat. Laut der Erhebung empfinden mehr als die Hälfte der Teilnehmer eine hohe und knapp 40% eine mittlere Belastung. Hingegen ist das Stressniveau nur bei 5% niedrig (AOK-Studie, 2016).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Stresswert in Bezug auf die polnische Stichprobe bei 17,39 (SD=7,24) und ist damit um 1,72 Punkte signifikant geringer als bei den Deutschen. Das Ergebnis deutet daraufhin, dass polnische Studierende generell weniger gestresst sind, was mit einer Studie von Strózik (2009) übereinstimmt. Laut seiner Untersuchung behaupten knapp 40% der Befragten, dass sie nur manchmal Stress erleben, nur ein Drittel ist anderer Meinung. Ferner zeigt ein deutsch-polnischer Kulturvergleich von Majerek (2012), dass über 70% der jungen Deutschen während ihrer Ausbildung sehr gestresst sind. Dagegen sind über die Hälfte der polnischen Befragten mit der Qualität der Schulausbildung und mit dem Ambiente der Schule sehr zufrieden.

Empirische Befunde, die die Lebensqualität von jungen Menschen untersuchen, berücksichtigen verschiedene Lebensaspekte, die das Erwachsensein mit sich bringt. Hierzu gehören Themen wie Ausbildungsstress, Einstieg ins Berufsleben, Familienkonflikte und soziale Kontakte mit Altersgenossen. Sie versuchen auch, durch das Abwägen unterschiedlicher soziokultureller Faktoren und Bewältigungsstile eine Erklärung für die subjektive Stresswahrnehmung zu finden.

Ausbildungsstress hänge unter anderem mit den sozioökonomischen Faktoren des jeweiligen Landes zusammen. Diese beeinflussten wiederum die sogenannten Ausbildungsaspirationen der Jugend. Laut Schell-Studie (2010, S. 200) würden deutsche Jugendliche im Alter von 12 bis 25 als „pragmatische Generation“ bezeichnet, deren Handlungsorientierung durch Ehrgeiz und Ausdauer gekennzeichnet sei. In Deutschland werde auf individuelle Laufbahngestaltung großer Wert gelegt. Mit einem Studienabschluss hätten deutsche Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Sachverhalt sei aber auch mit mehr Wettbewerb und Leistungsdruck verbunden (Schell-Studie, 2010, 2015). Die Arbeitslosenquote für junge Deutsche mit Studienabschluss betrug nur 2,6% im Jahr 2016 (Bundesagentur für Arbeit, 2017, S. 5). Berufsaspirationen und Ansprüche an die Arbeitgeber seien hingegen bei den jungen Deutschen sehr hoch. Sie wollten nicht nur interessante Berufe ausüben, sondern auch Arbeit und Familie vereinbaren können. Dabei ist ein sicherer Arbeitsplatz sehr wichtig. Trotzdem zeigten sich über 70% der Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen optimistisch in Bezug auf ihre berufliche Zukunft. Sie sind auch bereit, sich für ihre gute Zukunft anzustrengen (Schell-Studie, 2010, S. 113). Zusätzlich weisen die Autoren darauf hin, dass die Leistungsorientierung seit 2002 schon bei den fünfzehn- bis siebzehnjährigen Schülern und Schülerinnen zugenommen habe. Ein indirekter Indikator dafür sei steigende Nachfrage nach Nachhilfe. Dies zeigt, dass die Bedeutung schulischer Leistungen wächst (Schell-Studie, 2010, S. 80, S. 196).

Ausbildungsstress ist für junge Deutsche kein neues Phänomen. Schon in den 90er-Jahren waren Westdeutsche (57%) gestresster in Bezug auf Schule und Arbeit als Ostdeutsche (38%) und Polen (47%). Dennoch stellte sich bei der Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen die Abstufung komplett anders dar. Hier waren Polen (37%) und Ostdeutsche (45%) weniger zufrieden als Westdeutsche (65%). Dieser Sachverhalt wurde von Melzer und Co-Autoren (1991, S. 58–62) durch die relativ geringe Bedeutung von Schul- und Hochschulabschluss für die späteren Verdienst- und Karrieremöglichkeiten erklärt. Auch die starren Lernstrukturen, die keinen Spielraum für jugendgerechtes Verhalten gaben, hätten zu dieser Unzufriedenheit beigetragen. Aus diesem Grund sei der Leistungsdruck bei den Polen und Ostdeutschen niedriger gewesen und eine Zukunftsplanung im Hinblick auf den Schulbesuch erschien überflüssiger als bei den Westdeutschen. Dies hätte sich im Zukunftspessimismus, der damals bei den polnischen Befragten am stärksten ausfiel, widerspiegelt (Melzer et al., 1991). Heutzutage sind viele junge Polen, über 60%, optimistisch in Bezug auf ihre berufliche Zukunft (Majerak, 2012, S. 59).

Trotzdem merkten junge Polen, dass ein Studienabschluss keine Anstellungsgarantie darstelle, manchmal erschwere er sogar die Arbeitssuche (Majerak, 2012). Laut einer Studie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung (RWI) sei der polnische Arbeitsmarkt unflexibel und biete wenig Weiterbildungsmöglichkeiten. Vor allem das veraltete Kündigungsschutzrecht sei eine Ursache für befristete Verträge mit eingeschränkten Arbeitnehmerrechten („Müllverträge“), die den polnischen Arbeitsmarkt überfluteten. In Deutschland haben Arbeitnehmer mit befristeten Verträgen relativ gute Chancen auf einen

unbefristeten Job und auf Weiterbildung. Der deutsche Arbeitsmarkt sei robust und dynamisch (RWI, 2016). Hier werde auch mehr darauf geachtet, welche Berufe den Arbeitsmarktanforderungen besser entsprechen. Der Zusammenhang zwischen der Lebenslage und der Ausbildung sei in Polen deutlich weniger ausgeprägt als in Deutschland. Dadurch seien jedoch auch der soziale Druck und der Leistungsdruck geringer. Der Arbeitsmarkt entspreche nicht dem Gesetz von Angebot und Nachfrage. Infolgedessen war die Arbeitslosenquote von polnischen Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen mit 13% im Jahr 2015/2016 relativ hoch (IBE, 2016). Die aktuelle Reform in Polen (2017/2018) solle das polnische Bildungssystem besser an die Arbeitsmarktanforderungen anpassen.

Im Hinblick auf Familienkonflikte und Probleme mit ihren Altersgenossen seien sich junge Polen und Deutsche ähnlich. Ein Fünftel der polnischen jungen Menschen nennt Familienkonflikte und Probleme mit ihren Altersgenossen als wichtigen Stressbestandteil. Interessanterweise sei dies problematischer für Studierende aus einem städtischen Umfeld als für Studierende ländlicher Herkunft. Besonders in Großstädten führe das zu vielen Problemen: Entfremdung von und Zeitmangel hinsichtlich der Familie (Strózik, 2009). In Bezug auf den interpersonellen Stress würden junge Deutsche Pflege von sozialen Kontakten, ständige Erreichbarkeit durch die Neuen Medien, Verpflichtung gegenüber Eltern/Familie/Freunde als relevante Stressfaktoren nennen (AOK-Studie, 2016). Trotz einiger Herausforderungen könnten sich junge Deutsche mit ihren Eltern gut verständigen (56%). Ein Drittel der Befragten bezeichne ihre Beziehung zu den Eltern als „sehr gut“. Eine ähnliche Tendenz zeige sich auch bei jungen Polen. Hier schätzten über 80% der Teilnehmer die Beziehung zur Mutter und knapp 70% zum Vater als „sehr gut“ oder „ziemlich gut“ ein (Majerek, 2012).

In Bezug auf die Stressbewältigung lassen sich erst einmal keine gravierenden Unterschiede zwischen deutschen und polnischen Hochschülern und Hochschülerinnen darstellen. In der Begegnung mit schwierigen Lebensereignissen reagierten die Polen hauptsächlich mit Mobilisierung und Handeln; Unruhe und Aggression; Hilfesuche bei anderen Menschen und die Deutschen mit Priorisierung der Aufgaben; Rückhalt bei Familie und Freunden; Belohnung für die Zeit danach. Trotzdem seien die deutschen Studierenden eher aufgabenorientiert in den eingesetzten Stressbewältigungsmaßnahmen wie zum Beispiel To-Do-Listen schreiben, ihre eigenen Bedürfnisse reduzieren, an die frische Luft gehen und Sport treiben. Stattdessen neigten die Polen eher zu emotionalen Reaktionen wie zum Beispiel Traurigkeit, Distanzierung und emotionalem Rückzug (AOK-Umfrage 2016, S. 42; Strózik 2009, S. 220).

Janusz Hryniewicz befasste sich (2004) in seinem Buch „Wirtschaftsentwicklung im politischen und kulturellen Kontext“ mit Unterschieden in der Lebensbejahung zwischen protestantischen und katholischen Kulturen an. Er weist anhand empirischer Befunde auf gravierende Differenzen in der Einstellung zur Arbeit und zu Arbeitskollegen und Arbeitskolleginnen zwischen Deutschland und Polen hin. Harmonie im Team werde in polnischen Unternehmen eher geschätzt als Fachwissen und Erfolg. Bei der Bewertung von Arbeitsergebnissen gehe es mehr um die gesamte Teamarbeit als um den einzelnen Input. Polnische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen seien auch effektiver, wenn sie andere persönlich gut kennen und akzeptieren, was sich wiederum im hohen institutionellen und gruppenbezogenen Kollektivismus der GLOBE-Studie widerspiegele (Hryniewicz 2004, S. 258–259). Interessanterweise stelle sich die Prioritätensetzung bei den deutschen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen komplett anders dar. Fachwissen und individueller Erfolg seien relevanter als gute Chemie zwischen den Teammitgliedern. Daher solle auch persönliche Leistung bei der Bewertung von Arbeitsergebnissen mehr geachtet werden als Teamarbeit. Die Mitarbeiter und

Mitarbeiterinnen sollten sich gegenseitig respektieren. Freundschaft und Akzeptanz seien dabei keine Voraussetzung (Hryniewicz 2004, S. 258–259).

Die Ursache dafür sieht der Autor in einer unterschiedlichen Sakralisierung von Verhaltensweisen und Institutionen durch protestantische und katholische Sichtweisen. Im Protestantismus wären dies Individualismus und selbstständige Analyse der Bibel gewesen, um den Gottesplan zu entschlüsseln. Es sei großer Wert auf harte Arbeit gelegt worden, da diese eine größere Chance auf das Heil geben könne (Prädestination). Stattdessen hätte im Katholizismus der Fokus auf Bruderschaft, Egalitarismus, einheitliche Interpretation der Bibel, Toleranz für Sünden (Beichte) und Kircheneinfluss gelegen. Auch heutzutage differenzierten sich die beiden Kulturen in Bezug auf die Bedürfnishierarchie von Maslow und Leistungsmotivation von McClelland. In protestantisch geprägten Gesellschaften neigten Menschen zu Materialismus, Autonomie, Erfindungswesen. Hier seien die staatlichen Institutionen besser darauf trainiert, eine gute Wirtschaftsentwicklung und einen hohen Lebensstandard zu sichern. Auf der anderen Seite könne sich das Self-Made-Man-Ethos in hohen psychischen Kosten der Gesellschaft widerspiegeln. Dagegen seien in katholischen Kulturen Sicherheitsbedürfnisse durch Zugehörigkeitsgefühle wichtiger als Selbstverwirklichung. Das zeige sich wiederum in einem niedrigeren Lebensstandard, der durch schlechtere Wirtschaftsentwicklung verursacht werde. Hier sei das Leben weniger effektiv, aber auch der Leistungsdruck niedriger (Hryniewicz 2004, S. 134–16).

Letztlich wurde in der vorliegenden Untersuchung der Annahme zu Differenzen in der Selbstwirksamkeit zwischen polnischen und deutschen Studierenden nachgegangen. Laut dem Ergebnis sind diese Unterschiede eher marginal, was mit der Studie von Luszczynska u. a. (2005) übereinstimmt. Dies untermauert zudem die Aussage von Bandura über den universalen Charakter dieses Konstruktes, dass es keine signifikanten Differenzen in der allgemeinen Selbstwirksamkeit zwischen unterschiedlichen Ländern gebe (Bandura, 1997).

In der kulturvergleichenden Copingforschung gibt es eine Vielzahl von empirischen Arbeiten, die national-spezifische Unterschiede in den Bewältigungsstrategien zwischen kollektivistischen und individualistischen Kulturen belegen. Die Forschungsbeiträge, die sich explizit mit Bewältigungskapazitäten beschäftigten, sind nicht mehr so zahlreich. Deshalb hatte diese Studie das Ziel, kulturbezogene Differenzen der Bewältigungskapazitäten von deutschen und polnischen Studierenden zu untersuchen.

Summa summarum lässt sich anhand der Ergebnisse feststellen, dass die Stresswahrnehmung kulturbezogene Differenzen gezeigt hat. In einer kollektivistisch geprägten Gesellschaft wie der polnischen war diese niedriger als bei den Deutschen, deren Kultur viele individualistische Merkmale trägt. Die Ursache dafür könnte in Ausbildungsstress oder/und in den Bewältigungsstrategien liegen. Sie könnte ihre Wurzeln aber auch in dem Charakter der beiden Kulturen haben, die durch unterschiedliche Lebenseinstellungen und religiöse Überzeugungen beeinflusst wurden. Interessanterweise spiegeln sich diese Differenzen nicht in der Selbstwirksamkeit, die Handlungs-Ergebnis-Erwartung misst.

## **Einschränkung dieser Untersuchung**

Die Stressbewältigungsforschung weist gravierende Unterschiede in Bezug auf Geschlecht und soziale Schichten auf. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht berücksichtigt. Zusätzlich waren Männer in dieser Stichprobe deutlich unterrepräsentiert. Ein kritischer Aspekt ist auch der Unterschied in der Populationsgröße von Deutschen (72%) und Polen (28%), der

diese Ergebnisse beeinflusst haben könnte. Eine weitere Einschränkung bezieht sich auf den Migrationshintergrund von untersuchten Studierenden, der bei dieser Arbeit nicht thematisiert wurde. Trotz allem konnten durch die Fragestellungen dieser Untersuchung neue Erkenntnisse im Hinblick auf national-spezifische Differenzen in den Stressbewältigungskapazitäten von HochschülerInnen festgestellt werden.

## Literatur

- Ali, N.; Khalil, H. & Yousef, W. (1993): A comparison of American and Egyptian cancer patients' attitudes and unmet needs. In: *Cancer Nursing*, vol. 16, Nr. 3, pp. 193-203.
- AOK-Studie (2016): *Studienstress in Deutschland — eine empirische Untersuchung*. URL: [http://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemittelungen/archiv/2016/08\\_projektbericht\\_stressstudie\\_druck.pdf](http://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemittelungen/archiv/2016/08_projektbericht_stressstudie_druck.pdf) (retrived: 15 September 2017).
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman.
- Blusz, P. (2008): *Wirtschaftskommunikation zwischen Polen und Deutschen: Ratgeber für die Praxis*. Norderstedt: Books on Demand.
- Braun-Lewensohn, O. & Sagy, S. (2011): Coping resources as explanatory factors of stress reactions during missile attacks: comparing Jewish and Arab adolescents in Israel. In: *Community Ment Health Journal*, vol. 47, Nr. 3, pp. 300-310.
- Brzoska, P. & Razum, O. (2009): Krankheitsbewältigung bei Menschen mit Migrationshintergrund grund im Kontext von Kultur und Religion. In: *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, vol. 18, Nr. 3-4, pp. 151-161.
- Bundesagentur für Arbeit (2017): *Akademikerinnen und Akademiker*. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Akademiker/generische-Publikationen/Broschuere-Akademiker.pdf> (retrived: 17 September, 2017).
- Caprara, G.V.; Di Giunta, L.; Eisenberg, N.; Gerbino, M.; Pastorelli, C. & Tramontano, C. (2008): Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. In: *Psychological Assessment*, vol. 20, Nr. 3, pp. 227-237.
- Chataway, C. J. & Berry, J.W. (1989): Acculturation experiences, appraisal, coping, and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French, and English students in Canada. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 21, Nr. 3, pp. 295-309.
- Cohen, S. & Williamson, G. (1988): Perceived stress in a probability sample of the United States. In: Spacapan, S. & Oskamp, S. (Hrsg): *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Newbury Park, UK: Sage.
- Connor-Smith, J. K. & Calvete, E. (2004): Cross-cultural equivalence of coping and involuntary responses to stress in Spain and the United States. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, vol. 17, Nr. 2, pp. 163-185.
- Daniels, K. (2004): Perceived risk from occupational stress: a survey of 15 European countries. In: *Occupational and Environmental Medicine*, vol. 61, Nr. 5, pp. 467-470.
- Frydenberg, E.; Lewis, R.; Ardila, R.; Cairns, E. & Kennedy, G. (2001): Adolescent concern with social issues: An exploratory comparison between Australian, Colombian, and Northern Irish students. In: *Journal of Peace Psychology*, vol. 7, Nr. 1, pp. 59-76.
- GLOBE-Studie (2004): Culture Visualisation. URL: <http://globeproject.com/results/countries/POL?menu=list> (retrived: 13 September 2017).
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2011): *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 5. Auflage, München: Beck-Wirtschaftsberater, S. 95-149.
- Hummel, T.R. (2011): *Unternehmensführung im internationalen Kontext: mit Fallstudien*,



- Übungsaufgaben und Lösungen. München: Oldenbourg Verlag, S. 129-134.
- Hussy, W.; Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Hryniewicz, J.T. (2004): *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*. [Wirtschaftsentwicklung im politischen und kulturellen Kontext]. Warszawa: Scholar.
- IBE (2016): *Bezrobocie wśród polskich absolwentów poniżej średniej dla UE*. [Arbeitslosigkeit der polnischen Absolventen unter dem EU-Durchschnitt]. URL: <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/573-bezrobocie-polskich-absolwentow> (retrived: 17 September 2017).
- Juczyński Z. & Ogińska-Bulik, N. (2009): *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. [Messung von Stress und Stressbewältigung]. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Lexikon der Psychologie*. URL: <https://www.psychomeda.de/lexikon/reliabilitaet.html> (retrieved: 17 September 2017).
- Louis-Griffith, B. (2009): *Perceived stress and social support among MSW students*. Los Angeles: ProQuest Dissertations Publishing.
- Luszczynska, A. & Gutierrez-Dona, B. (2005): General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. In: *International Journal of Psychology*, vol. 40, Nr. 2, pp. 80-89.
- Majerek, B. (2012): *Oczekiwania i orientacje życiowe młodzieży polskiej i niemieckiej w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności*. [Expectations and life orientations of Polish and German teenagers in the situation of uncertainty and unpredictability]. In: *Ruch Pedagogiczny*, Nr. 2, pp. 55-68.
- Maslow, A.H. (2013): *A Theory of Human Motivation*. United States: Wilder Publications.
- Matheny, K.B.; Roque-Tovar, B.E. & Curlette, W.L. (2008): Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U.S. and Mexican college students: A cross-cultural study. In: *Anales de Psicología*, vol. 24, Nr. 1, pp. 49-57.
- McClelland, D.C. (2015): *The achievement motive*. United States: Martino Fine Books.
- Melzer, W., Lukowski, W. & Schmid, L. (1991): *Deutsch-polnischer Jugendreport: Lebenswelten im Kulturvergleich*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- O'Connor, D.B. & Shimizu, M. (2002): Sense of personal control, stress and coping style: A cross-cultural study. In: *Stress and Health*, vol. 18, Nr. 4, pp. 173-183.
- OECD-Studie (2011): *Society at a Glance*. URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8111041ec023.pdf?expires=1505903270&id=id&accname=guest&checksum=9B0C18925E16DBA40E306931E1575F51> (retrived: 15 September 2017).
- OECD-Studie (2016): *Arbeitslosenquote bei der Jugendlichen im Alter 15 bis 25*. URL: <http://www.money.pl/gospodarka/raporty/artikul/bezrobocie-wsrod-mlodych-jak-pokolenie-y,185,0,1932729.html> (retrived: 12 September 2017).
- OECD-Studie (2016): *Jugendliche ohne Arbeit und Ausbildung*. URL: <https://www.welt.de/wirtschaft/article158565144/Jung-ist-man-am-besten-in-Deutschland.html> (retrived: 12 September 2017).
- Ringeisen, T. (2013): Stressbewältigung in Kulturvergleich. In: Genkova, P.; Ringeisen, T. & Leong, F. (Hrsg) *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- RWI (2016): *Befristet Beschäftigte haben gute Aufstiegschancen*. URL: <https://www.welt.de/wirtschaft/article154337872/Befristet-Beschaeftigte-haben-gute-Aufstiegschancen.html> (retrived: 17 September 2017).
- RWI (2016): *Europejska analiza rynku pracy: Niemcy dynamiczne, Polska mało elastyczna*. [Europäische Arbeitsmarktanalyse: Dynamisches Deutschland, unflexibles Polen]. URL: <http://www.dw.com/pl/europejska-analiza-ryнку-pracy-niemcy-dynamiczne-polska-ma%5%82o-elastyczna/a-19189647> (retrived: 17 September 2017).

- Shell-Studie (2010): *Jugend 2010*. 1. Auflage, Frankfurt am Main: S. FISCHER.
- Shell-Studie (2015): *Jugend 2015*. 1. Auflage, Frankfurt am Main: S. FISCHER.
- Scholz, U.D.; Benicio, G.S. & Shonali, S.R. (2002): Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. In: *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 18, Nr. 3, pp. 242-251.
- Strózik, T. (2009): *Uwarunkowania jakości życia młodzieży akademickie*. [Lebensqualität der Studierenden]. Poznań: Uniwersytet Ekonomiczny. URL: [http://www.wbc.poznan.pl/Content/135341/Str%C3%B3zik\\_Tomasz-rozprawa\\_doktorska.pdf](http://www.wbc.poznan.pl/Content/135341/Str%C3%B3zik_Tomasz-rozprawa_doktorska.pdf) (retrived: 14 September 2017).
- Schwarzer, R.; Mueller, J. & Greenglass, E. (1999): Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. In: *Anxiety, Stress, and Coping*, vol. 12, Nr. 2, pp. 145-161.
- Taylor, S.E.; Sherman, D.K.; Kim, H.S.; Jarcho, J.; Takagi, K. & Dunagan, M.S. (2004): Culture and social support: Who seeks it and why? In: *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87, Nr. 3, pp. 354-362.
- Thomas, A. (1993): *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Hogrefe.

## Über die Autorin

**Dr. phil. Malgorzata Schonder:** Promotion an der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften der Universität Braunschweig (Deutschland). Kontakt (Deutschland & Polen): [margareta.schonder@gmail.com](mailto:margareta.schonder@gmail.com)



*Henrike Genzel & Anja Franz (Germany)*

## **Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst - Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Bildungsverlauf der Freiwilligen?**

**Summary** (Henrike Genzel & Anja Franz: *Decision Making for a Long Term International Voluntary Service – Which Role Do Social and Educational Background Play?*): The article attempts to reveal differences in the decision process for a long term international voluntary service. Those differences are analyzed with regards to the social, as well as the educational background, of the people making the decisions. The findings are discussed in view of rational choice theories based on Boudon (1974). Guided interviews with future or former “traditional” and “non-traditional” volunteers from the organization “Aktion Sühnezeichen e.V.” are used as data basis. The results show that the motivation, as well as the decision process, are influenced by the individual access to voluntary services. “Non-traditional” volunteers often structure their decisions based on occasions whereas the “traditional” volunteer’s decision are mostly shaped by rational arguments. Financial costs and an inflexible flow of information are identified as structural barriers.

**Keywords:** international voluntary service, traditional volunteers, non-traditional volunteers, rational-choice-theory, educational decision, occasion-oriented behavior

**Zusammenfassung** (Henrike Genzel & Anja Franz: *Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst - Welche Rolle spielen soziale Herkunft und Bildungsverlauf der Freiwilligen?*): Der Artikel versucht, Unterschiede in der Entscheidungsfindung für einen langfristigen internationalen Freiwilligendienst offenzulegen und untersucht diese in Bezug auf die soziale Herkunft und den Bildungsverlauf der Entscheidungstreffenden. Dies wird vor dem Hintergrund der an Boudon (1974) angelehnten Rational-Choice-Theorien zu Bildungsentscheidungen empirisch erörtert. Als Datengrundlage dienen leitfragengestützte Interviews mit angehenden und ehemaligen „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden der Organisation „Aktion Sühnezeichen e.V.“. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Motivation sowie die Entscheidungsart von dem Zugang zu Freiwilligendiensten geprägt sind. Für „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende stellen sich dabei Gelegenheitsstrukturen als wegweisend für die Entscheidung heraus. Der Entscheidungsprozess „traditioneller“ Freiwilligendienstleistenden ist vorrangig von rationalen Argumenten geprägt. Als strukturelle Barrieren werden die finanziellen Kosten sowie starre Informationsflüsse identifiziert.

**Schlüsselwörter:** Internationaler Freiwilligendienst, traditionelle/nicht-traditionelle Freiwillige, Rational-Choice-Theorie, Bildungsentscheidung, Gelegenheitsorientiertes Verhalten

**Резюме** (Хенрике Генцель & Аня Франц: *Поиск решения для международной добровольной службы – Какую роль играют социальное происхождение и образование волонтеров?*): В статье предпринимается попытка раскрыть различия в поиске решения для долгосрочной международной добровольной службы и исследует их в отношении социального происхождения и образования волонтеров. Это рассматривается эмпирически с учетом теорий рационального выбора образовательных решений, разработанных Будоном (1974). В качестве основных данных служат направляемые интервью с начинающими и бывшими «традиционными» и «нетрадиционными» волонтерами организации «Акцион Зюнецайхен е.В». В качестве результата можно отметить, что мотивация, а также вид решения зависят от доступа к добровольным службам. При этом для «нетрадиционных» волонтеров в качестве

основополагающего для принятия решения выступают случайные структуры. Процесс принятия решений «традиционных» волонтеров связан преимущественно рациональными аргументами. В качестве структурных барьеров определяются финансовые расходы, а также стабильные информационные потоки.

**Ключевые слова:** международная добровольная организация, традиционные/нетрадиционные волонтеры, теория рационального выбора, образовательное решение, случайно ориентированное поведение

## Einleitung

Freiwilligendienste zeichnen sich dadurch aus, dass die Teilnehmenden sich in einer festgelegten Zeitspanne von sechs bis zwölf Monaten und in seltenen Fällen noch länger teilzeitlich oder vollzeitlich engagieren (Simonson, Vogel, Tesch-Römer & 2016, S. 176). Internationale Freiwilligendienste sind zudem dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden für ein Projekt in einem anderen Land als dem jeweiligen Herkunftsland arbeiten. Für das Engagement erhalten sie entweder eine Aufwandsentschädigung oder keine monetären Entlohnung, die internationalen Freiwilligendienste können jedoch von staatlichen oder privaten Organisationen gefördert werden (Sherraden et al., 2006, S. 165).

Bei Betrachtung der sozialen Zusammensetzung der Gruppe der Freiwilligendienstleistenden fällt auf, dass vor allem junge Menschen mit bildungsnahem Hintergrund den Weg eines freiwilligen Jahres im Ausland wählen. So zeigen Ergebnisse des deutschen Freiwilligensurveys 2014, dass bei 18- bis 29-jährigen Teilnehmenden verschiedener Freiwilligendienstprogramme deutlich ausgeprägte Unterschiede bezüglich des Bildungsgrades festzustellen sind (siehe Abb. 1). Etwa 5,6% der Freiwilligendienstleistenden besitzen einen niedrigen Bildungsabschluss, 9,1% verfügen über einen mittleren Bildungsabschluss und 10,7% der Teilnehmenden haben einen hohen Bildungsabschluss (Simonson, Vogel & Tesch-Römer, 2016, S. 185). So nehmen beinahe doppelt so viele Menschen mit einem hohen Bildungsabschluss wie Menschen mit niedrigerem Bildungsabschluss an Freiwilligendienstprogrammen teil. Es kann entsprechend angenommen werden, dass höhere Bildung auch die Wahrscheinlichkeit, an einem Freiwilligendienst teilzunehmen, erhöht

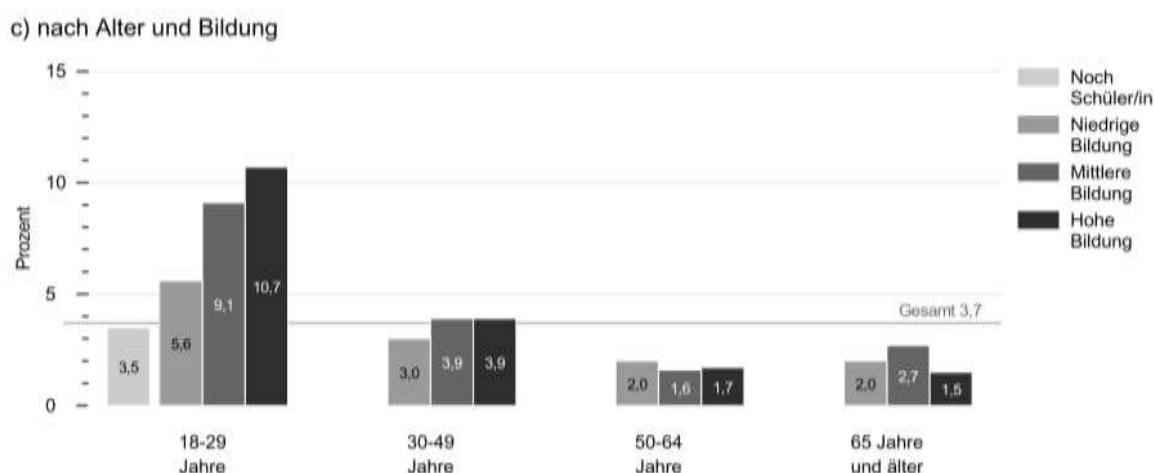


Abb. 1: Anteile von Personen, die einen Freiwilligendienst absolviert haben oder aktuell absolvieren, 2014, nach Alter und Bildung (aus: Simonson/Vogel/Tesch-Römer, 2016, S. 185)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine Studie zur Motivation der Teilnehmenden an internationalen Freiwilligendiensten: 97% der Bewerber\_innen für das „Initiative Christen für Europa e.V.“-Programm besuchten zuletzt das Gymnasium und nur 3% besaßen andere Schulabschlüsse (Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 224). Eine Erhebung zur sozialen Ungleichheit beim Erwerb transnationalen Bildungskapitals berichtet Ergebnisse darüber, inwiefern die Höhe des Einkommens der Eltern über die Wahrscheinlichkeit des Kindes, während der Schulzeit an Auslandsaufenthalt teilzunehmen, bestimmt. So absolvieren Kinder aus Familien mit geringem Einkommen kaum einen Auslandsaufenthalt, Kinder aus mittleren Schichten zu etwa fünf Prozent und Kinder aus den höchsten Einkommensgruppen zu etwa zwölf Prozent (Gerhards & Hans, 2012, S. 12).

Darüber hinaus wird auch im Kontext der Schüleraustausche der Besuch des Gymnasiums als bedeutende Variable hervorgehoben, die die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthaltes wesentlich erhöht (ebd., S. 18). Weitergehend spielen auch die Bildungsabschlüsse der Eltern eine entscheidende Rolle. Nahezu kein Kind, dessen Eltern über einen Hauptschulabschluss verfügen, nahm an einem Auslandsprogramm teil. Dagegen gehen fast acht Prozent der Kinder, deren Eltern über das Abitur verfügen, ins Ausland, und über vierzehn Prozent der Kinder, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, konnten ebenfalls Auslandserfahrungen machen (ebd., S. 14). Neben dem Bildungsgrad spielt außerdem die soziale Herkunft in Form von finanzieller Sicherheit und den Bildungsabschlüssen der Eltern eine Rolle.

Traditionelle und nicht-traditionelle Freiwilligendienstleistende. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse kann eine Gruppe „traditioneller“ Freiwilligendienstleistender ausgemacht werden, welche in bildungsnahen Schichten aufgewachsen sind und ihren Freiwilligendienst nach dem Abschluss des Abiturs absolvieren. „Traditionelle“ Freiwilligendienstleistende zeichnen sich durch die finanziellen Sicherheit, welche ihnen von ihrem engen sozialen Umfeld mitgegeben wurde, dem hohen eigenen Bildungsstand sowie dem hohen Bildungsstand ihrer Eltern aus. Aus den bereits vorhandenen Forschungsergebnissen kann geschlossen werden, dass diese Voraussetzungen die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an einem internationalen Freiwilligendienst erheblich erhöhen. „Nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus bildungsfernen Milieus stammen, nicht über die allgemeinen Hochschulreife verfügen und/oder ihren Freiwilligendienst nicht direkt nach ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss geleistet haben. Die Gruppe der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden grenzt sich demnach durch mindestens einen der folgenden Aspekte von „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden ab: finanziell eingeschränktes Leben, geringerer allgemeinbildender Schulabschluss als das Abitur oder der Zeitpunkt des Freiwilligendienstes liegt nicht direkt nach Beendigung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.

Nachfolgend wird der Forschungsstand zur Motivation Freiwilligendienstleistender zusammengefasst, um weitere Gründe, die bei der Entscheidung für einen Freiwilligendienst in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft oder dem Bildungsverlauf eine Rolle spielen, vorzustellen.

## **Forschungsstand zur Motivation von Freiwilligendienstleistenden**

Im Rahmen des Deutschen Freiwilligensurveys 2014 wurde unter anderem nach der Motivation zu freiwilliger Arbeit gefragt. Neben Gründen wie Spaß an der Tätigkeit, dem Zusammenkommen mit Menschen und der Mitgestaltung der Gesellschaft (Simonson, Vogel & Tesch-Römer, 2016, S. 418), wird auch der Erwerb von Qualifikationen, welche als wichtig für den weiteren Lebenslauf eingeschätzt werden, als Motivation angegeben. Bei Berücksichtigung des Bildungshintergrunds fällt auf, dass Menschen mit niedriger Bildung großen Wert auf das Zusammensein mit Menschen legen,

während Menschen mittlerer und höherer Bildung die Mitgestaltung der Gesellschaft als besonders wichtig erachten (ebd., S. 422).

Mit Bezug auf die Teilnehmenden an internationalen Freiwilligendiensten zeigt sich, dass die Motive in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebensphase, dem Alter sowie den Persönlichkeitseigenschaften und Einstellungen der Betreffenden variieren (Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 222). So stellen Krettenauer und Gudulas (2003) in einer Studie zur Bereitschaft und den Motiven, einen Freiwilligendienst im Ausland zu leisten, im Zusammenhang mit Identitätsentwicklung fest, dass Freiwilligendienste für Jugendliche in erster Linie eine Gelegenheit darstellen, um berufliche Orientierung zu erlangen oder Erfahrungen für ihren späteren Berufsweg zu sammeln. Menschen, die bereits berufstätig sind, sehen den Freiwilligendienst hingegen eher als Ausgleich zum beruflichen Alltag. Insofern korrespondiert der Dienst im Ausland mit den für die jeweiligen Lebensphasen spezifischen Entwicklungsaufgaben (ebd., S. 222). Für die Schulabsolvent\_innen stellt der Freiwilligendienst im Ausland vor allem eine Möglichkeit zur Identitätsentwicklung dar, da das Kennenlernen einer neuen Kultur, die Berufsplanung und das erstmals von der Familie unabhängige Leben im Vordergrund stehen.

Daneben ist die Übernahme sozialer Verantwortung und die Erarbeitung des eigenen politisch-moralischen Engagements ein bedeutender, wenn auch nachgestellter, Faktor (ebd.; Mundorf, 2000, S. 70 f.). Die am meisten bestätigten Motive für einen Freiwilligendienst im Ausland sind der Studie zufolge: „Auslandserfahrung (...), gefolgt von Ideale, Berufsqualifikation, Ablösung vom Elternhaus/Selbstfindung und berufliche Orientierung“ (Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 225). Da viele dieser Aspekte für die Identitätsentwicklung eine tragende Rolle spielen, kann geschlossen werden, dass Menschen, die aktiv zur Verfügung stehende Optionen und Möglichkeiten erkunden sowie abwägen und damit dem Stadium der Identitätssuche zugeordnet werden können, eher dazu neigen, einen internationalen Freiwilligendienst in Erwägung zu ziehen (ebd., S. 223).

Unterschiede zwischen Bewerber\_innen und Nicht-Bewerber\_innen für internationale Freiwilligendienste finden sich in den Aspekten „Auslandserfahrung“, „Ideale“ und „berufliche Orientierung“. Diese wurden von den Bewerber\_innen stets höher bewertet (ebd.).

### *Motive variieren je nach Freiwilligendienstorganisation*

Auch in Studien zu den Motiven, Wünschen und Erwartungen zukünftiger weltwärts i-Teilnehmer\_innen zu den Anregungen, einen entwicklungspolitischen Freiwilligendienst zu leisten, wird die Wahrnehmung des Dienstes als Lern- und Weiterentwicklungsmöglichkeit identifiziert. So erhoffen sich die zukünftigen Freiwilligen, Perspektivwechsel zu lernen und bisher unbekannte Lebenswelten direkt mitzuerleben (Gritschke, Metzner & Overwien, 2011, S. 326 ff.). Weiterhin ist es ein Anliegen der Freiwilligen, entwicklungspolitische Zusammenhänge durch Erfahrungen aus erster Hand besser zu verstehen und vor diesem Hintergrund auch mit eigenen Vorurteilen und Vorurteilen vonseiten des Gastlands umgehen lernen ( ebd., S. 331).

In Bezug auf den Lebenszeitpunkt des Dienstes wird der Freiwilligendienst von Abiturient\_innen als Beendigung eines Lebensabschnitts und Beginn eines neuen angesehen. Für Menschen in anderen Lebensphasen stellt ein Freiwilligendienst eher eine Umorientierung, Auszeit, Flucht vor Überforderung oder Flucht aus dem Alltag dar (Schwinge, 2011, S. 55 f.). Motive, wie „Auslandserfahrung“, „berufliche Orientierung“, „persönliche Weiterentwicklung“ (durch die Auseinandersetzung mit fremden Lebenswelten) spielen eine Rolle bei der Entscheidung, einen Freiwilligendienst im Ausland zu absolvieren. Außerdem scheint die momentane Lebenssituation relevant für die Ent-

scheidung zu sein. Insgesamt zeigt sich, dass die Motive in Verbindung mit der jeweiligen Organisation gesehen werden müssen, da die inhaltlichen Schwerpunkte und formalen Rahmenbedingungen variieren.

### *Individuelle Merkmale der Freiwilligen bleiben unberücksichtigt*

Die Motive wurden meist jedoch nicht in Verbindung mit individuellen Eigenschaften der Teilnehmenden untersucht. Ausnahmen stellen der Freiwilligensurvey (2016), welcher unter anderem nach Bildungshintergrund differenziert, und die Erhebung von Krettenauer und Gudulas (2003), welche den Zusammenhang zwischen der Bereitschaft für einen Freiwilligendienst und dem Ausmaß an Identitätssuche beleuchtet, dar. Inwiefern soziokulturelle Merkmale einen Einfluss auf die individuelle Motivation haben, wird in keiner Auseinandersetzung thematisiert. In diesem Zusammenhang sind auch Argumente gegen einen internationalen Freiwilligendienst, in Betracht gezogene Alternativen und die Unterschiedlichkeit dieser Ergebnisse interessant und werden dementsprechend in dieser Studie berücksichtigt.

## **Theorien zu Bildungsentscheidungen**

### *Freiwilligendienste als informelle Bildungsangebote*

Um bildungsbezogene Entscheidungstheorien auf die Entscheidung für einen internationalen Freiwilligendienst anwenden zu können, muss dieser zunächst als Bildungsangebot gerahmt werden. Da internationale Freiwilligendienste auf der einen Seite viele Lernmöglichkeiten bieten (Gerhards & Hans, 2012, S. 7; Sherraden, Lough & McBride, 2008, S. 409 f.; Metz, McLellan & Youniss, 2003, S. 195 ff.; Mangold, 2012, S. 1506 f.) und den Kompetenzerwerb fördern (Hübner, 2010, S. 76; Gerhards & Hans, 2012, S. 7), die individuelle Entwicklung auf der anderen Seite allerdings nicht in Form von Zertifikaten festgehalten werden und darüber hinaus nicht in Institutionen stattfindet, scheint deren Beschreibung als informelles Lernangebot, nach Erpenbeck und Sauer (Erpenbeck & Sauer, 2001, S. 30 f.), passend zu sein.

## **Rational-Choice-Theorien zur Erklärung sozialer Ungleichheit**

Rational-Choice-Theorien erklären Bildungschancen als Resultat individueller und sozial determinierter Bildungsentscheidungen in Verbindung mit den institutionell vorgegebenen Mechanismen der Bildungsübergänge (Becker, 2011, S. 106). Diesen Theorien folgend werden Bildungsentscheidungen auf der Grundlage komplexer Abwägungsprozesse getroffen und differenzieren sich so von routiniertem Alltagsverhalten (ebd., S. 107). Die Entstehung dieser Theorien geht auf Boudons Konzeption der primären und sekundären Herkunftseffekte (1974) zurück. Der für diese Studie entscheidende sekundäre Herkunftseffekt bezieht sich auf Bildungsentscheidungen, welche als Gelenkstellen einer Bildungsbiographie dargestellt werden, und beschreibt die schichtspezifische Einschätzung von Kosten und Nutzen eines konkreten Bildungsweges (Becker, 2011, S. 111).

Auf der Seite des Nutzens zählt unter anderem der Erhalt des sozialen Status der Familie, aufseiten der Kosten spielt die soziale Distanz zur jeweiligen Bildungsform eine einflussreiche Rolle (Becker, 2011, S. 112). Darüber hinaus differiert die Bedeutung der objektiven Kosten in Abhängigkeit von den sozioökonomischen Voraussetzungen der Familie (Brake & Büchner, 2012, S. 99).

Neben finanziellen können auch soziale Kosten als Argumente für oder gegen einen speziellen Bildungsgang sprechen, was beispielsweise eine Situation beleuchtet, in der die Entscheidung für ei-

nen bestimmte Schulform gleichzeitig den Verlust eines mehr oder weniger großen Teils des Freundeskreises bedeuten kann. Im Falle von Entfremdungsprozessen zur Herkunftsfamilie durch die Teilhabe an höherer Bildung und die Erschließung neuer sozialer und kultureller Horizonte kann ebenso von sozialen Kosten die Rede sein (ebd., S. 99).

Die Bildungsentscheidung ist darüber hinaus von dem Wissen über zur Verfügung stehende Bildungsangebote sowie der Struktur des Bildungswesen in Bezug auf Übergänge abhängig (Becker, 2011, S. 112). Die Entscheidungen werden von Boudon (1974) als rational „im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung“ (Becker, 2011, S. 112) bewertet, da die Optionen in Verbindung mit der sozialen Position und den Ressourcen der Familie abgewogen werden (ebd., S. 112). Er weist nach, dass die Wahrscheinlichkeit der Wahl eines höheren Bildungsweges, bei gleicher Schulleistung, in Abhängigkeit von der sozialen Herkunftsschicht variiert (Boudon, 1974, S. 85).

Als Erweiterung zu Boudons Theorie der sekundären Herkunftseffekte (1974), bringt Hillmert (2010) entscheidungstheoretische Modelle in die Auseinandersetzung ein. Diese beleuchten rationale Bildungsentscheidungen hinsichtlich bedeutender Einflussfaktoren und weisen außerdem auf die Grenzen des Rational-Choice-Modells hin.

### *Entscheidungstheoretische Ansätze von Hillmert (2010)*

Hillmert (2010) berücksichtigt drei zentrale Entscheidungsheuristiken: „Rationale Wahl: Statuserhalt und Bildungsinvestitionen“, „Soziokulturelle Nähe“ und „Gelegenheitsorientiertes und Nachahmungsverhalten“ (Hillmert, 2010, S. 98f.).

## **Das Entscheidungsmodell der rationalen Wahl**

In dem Entscheidungsmodell der rationalen Wahl wird die Variabilität des Entscheidungsspielraums fokussiert, welcher durch individuell und strukturell verfügbare Optionen eingegrenzt ist. Bei der Kosten-Nutzen-Rechnung bezüglich der Bildungsinvestition müssen demzufolge sowohl die zeitliche Komponente der individuellen Bildungsplanung, als auch die jeweiligen Bildungsalternativen eingerechnet werden (ebd.). Die Entscheidung ist weiterhin von dem Wissen über Alternativen und deren Konsequenzen geprägt, welches unter Umständen durch die Entfernung zwischen Bildungsangebot und lebensweltlichen Erfahrungen eingegrenzt sein kann (Hillmert, 2003, S. 24). Zusätzlich sollte die soziale Selektivität des Informationsverhaltens als mögliche Einflussquelle berücksichtigt werden (Hillmert, 2010, S. 99).

## **Das Entscheidungsmodell der soziokulturellen Nähe**

Das Entscheidungsmodell der soziokulturellen Nähe bezieht die schichtspezifischen „Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt“ (ebd.) in die theoretische Auseinandersetzung zu Bildungsentscheidungen ein. Vor diesem Hintergrund kommt vor allem der Passung zwischen Bildungsanforderungen und „erfahrungsweltlichen Relevanzstrukturen“ (ebd.) eine große Bedeutung zu. Dementsprechend herrscht in verschiedenen Milieus ein unterschiedliches Verständnis darüber, welche Fähigkeiten und Erfahrungen aneignungswürdig und vorteilhaft sind (Hillmert, 2003, S. 25). Insofern muss das Bildungsangebot vor allem im sozialen Kontext funktional sein, um in Betracht gezogen beziehungsweise angenommen zu werden (Hillmert, 2010, S. 99).



## Das Entscheidungsmodell der Gelegenheitsstrukturen

In dem dritten Entscheidungsmodell, welches sich auf Gelegenheitsstrukturen und nachahmendes Verhalten bezieht, wird rationales Handeln in Bezug auf Bildungsentscheidungen kategorisch ausgeschlossen (ebd., S. 100). Stattdessen seien Menschen gezwungen, auf schichtspezifische Handlungsmechanismen zurückzugreifen, die im jeweiligen Umfeld als bewährte kulturelle Normen angesehen werden, selektive Aufmerksamkeit hervorbringen und somit die Anzahl an Alternativen reduzieren (Hillmert, 2003, S. 26).

Auf der Mikroebene orientieren sich Menschen demnach an ihrem eigenen Verhalten oder dem Verhalten von Familienmitgliedern. Bildungsverläufe der Geschwister dienen beispielsweise als Maßstab für eigene Bildungsentscheidungen oder die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Eltern wirken auf die Entscheidung ein, indem das so weitergegebene Wissen Richtwerte impliziert und so einen Rahmen bildet (Hillmert, 2010, S. 101). Auf der Mesoebene sind sowohl zentrale Bezugspersonen im Freundschaftskreis des Individuums und der Familie als Orientierungswert bedeutend, als auch aktuelle Gelegenheitsstrukturen, welche spontan genutzt werden können. Die Orientierung auf der Makroebene findet in Bezug auf das jeweilige Makromilieu statt, welches durch wahrgenommene Ähnlichkeit, aber nicht zwangsläufig persönlichen Kontakt, konstruiert wird (ebd.).

## Anwendung der Theorien auf die Entscheidung für einen Freiwilligendienst

Die Entscheidung für ein solches informelles Bildungsangebot ist fakultativ, da es sich um ein zusätzliches Angebot zur verpflichtenden institutionellen Bildung handelt und in einer Zeitspanne von zehn oder mehr Jahren absolviert werden kann. Daraus ergibt sich, dass die Anzahl an Optionen weniger eingegrenzt und vorgegeben ist. Zudem muss für das Zustandekommen einer Entscheidung das Bewusstsein für die zur Verfügung stehende Möglichkeit existieren. Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten mit differierenden Rahmenbedingungen und der Unabhängigkeit der Programme von formalen Bildungsinstitutionen wird die objektive Einschätzung von Kosten und Nutzen eines internationalen Freiwilligendienstes erschwert. Die Auswirkungen dieser Unsicherheit auf subjektive Einschätzungen von Kosten und Nutzen wären zu überprüfen.

Auch die Auswirkungen des Freiwilligendienstes auf den sozialen Status der jeweiligen Person kann, durch den eher unspezifischen Ertrag eines Freiwilligendienstes, nicht ohne weiteres vorhergesagt werden. Stattdessen könnte das Prestige oder, in dem Vokabular von Gerhards und Hans (2012), das „transnationale Bildungskapital“ eines langfristigen Auslandsaufenthaltes als Äquivalent eingesetzt werden.

Insgesamt weisen die Theorien zur Entscheidungsfindung darauf hin, dass sich die soziale Herkunft in verschiedener Weise auf den Entscheidungsprozess und somit das Ergebnis auswirken kann. In der Auswertung der Ergebnisse wird sich zeigen, welche der Ansätze die Unterschiede in den Entscheidungen am besten erklären kann und ob sich die Anwendung verschiedener Ansätze für unterschiedliche Fälle anbietet.

## Hypothesen

Die Hypothesen wurden dem Hintergrund der Ergebnisse zur Freiwilligendienstforschung und den Entscheidungsfindungstheorien entwickelt und sollen anhand problemzentrierter Interviews untersucht werden.

Die erste Annahme lautet: **Die konkreten Motive der internationalen Freiwilligendienstleistenden variieren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und des Bildungsverlaufs.** So wird erwartet, dass „nicht-traditionelle“ Freiwillige andere inhaltliche Beweggründe für die Teilnahme an einem Freiwilligendienst haben als „traditionelle“ Freiwillige. Diese Annahme ist darin begründet, dass die Motive für Freiwilligendienste sowohl von der jeweiligen Lebenssituation (Schwinge, 2011, S. 55 f.; Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 222; Hudson, 2004, S. 147) und Bildungshintergrund (Simonson, Vogel, & Tesch-Römer, 2016, S. 422) als auch vom Alter der Personen abhängen (Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 222; Simonson, Vogel, & Tesch-Römer, 2016, S. 421; Hudson, 2004, S. 166).

Die zweite Annahme lautet: **Die Art der Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst differiert in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und des Bildungsverlaufs.** Diese Hypothese schließt sich an die Vermutung Hillmerts (2010) an, dass die entscheidungstheoretischen Ansätze von Menschen unterschiedlicher Milieus auch als verschieden legitim empfunden werden (Hillmert, 2010, S. 101). Sie besagt demnach, dass sich der (unbewusst) angewandte entscheidungstheoretische Ansatz je nach sozialer Herkunft unterscheidet.

Die dritte Hypothese besagt: **„Nicht-traditionelle“ Bewerber\_innen müssen eher strukturelle Barrieren überwinden, um einen internationalen Freiwilligendienst zu leisten, als „traditionelle“ Bewerber\_innen.** Als Hinweis für die Existenz solcher Hürden wurden die Statistiken zur sozialen Zusammensetzung der Gruppe (internationaler) Freiwilligendienstleistender berücksichtigt (Simonson; Vogel, & Tesch-Römer, 2016, S. 185; Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 224). Demnach nehmen vorrangig Abiturient\_innen an Programmen dieser Art teil. Der Besuch des Gymnasiums kann dabei als Zeichen für bildungsnahe Herkunftsmilieus gesehen werden (Kramer, 2011, S. 132). Zudem zeigen Gerhards und Hans (2012) die Bedeutung der finanziellen Ressourcen der Familie für die Teilnahme an Auslandsaufenthalten (Gerhards & Hans, 2012, S. 29) und weisen damit ebenso auf die soziale Ungleichheit beim Zugang zu internationalen Bildungsangeboten hin.

## Methodik

An dieser sondierenden Studie nahmen vier ehemalige bzw. zukünftige Freiwilligendienstleistende teil. Sie alle absolvierten bzw. werden einen Freiwilligendienst mit der Organisation „Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.“ absolvieren. Die Organisation setzt sich mit dem Fokus der Sensibilisierung für die Folgen des Nationalsozialismus für internationale Verständigung und Friedensförderung ein (ASF e.V., 2016, o.S.).

Die Auswahl der Interviewpartner\_innen ist teilweise aus persönlichen Kontakten und teilweise aus dem gemeinsamen Kontakt zur Organisation ASF e.V. hervorgegangen. Die Interviewpartner\_innen unterscheiden sich teilweise hinsichtlich ihrer Bildungsverläufe oder bezüglich ihrer sozialen Herkunft. So kann die Hälfte der interviewten Personen als „traditionelle“, die andere Hälfte als „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende eingestuft werden. Außerdem sind zwei der Befragten ehemalige Freiwillige, sie absolvierten ihren Freiwilligendienst von 2012 bis 2013

und blicken während des Interviews auf die Zeit zurück, während die anderen beiden Befragten kurz vor ihrem Freiwilligendienst stehen, sie werden 2016 bis 2017 einen Freiwilligendienst mit Aktion Sühnezeichen Friedensdienste durchführen.

Die Erhebung der Daten erfolgte über problemzentrierte, halbstandardisierte Interviews, um Offenheit bezüglich der Bedeutungsstrukturen der Interviewpartner\_innen zuzulassen und gleichzeitig den Problembereich durch Leitfragen eingrenzen zu können (Lamnek, 2005, S. 364 f.). Die Interviews wurden transkribiert und anschließend mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet.

Die Datenerhebung zur sozialen Herkunft erfolgte über einen Fragebogen, der per Email an die Interviewpartner\_innen versandt wurde. In Anlehnung an die CASMIN-Klassifikation, welche Angaben zur allgemeinen und zur beruflichen Ausbildung in die soziale Positionierung einbezieht und sich dabei jeweils an Zertifikaten orientiert (Lechert, Schroedter & Lüttunger, 2006, S. 3), erfasst der Fragebogen den höchsten allgemeinbildenden sowie beruflichen Abschluss der Interviewpartner\_innen und deren Eltern. Ergänzend dazu werden das Alter und der aktuelle Erwerbsstatus der Interviewpartner\_innen und die aktuelle berufliche Beschäftigung der Eltern erfragt.

## Ergebnisse

### *Freiwilligendienst als Selbstverständlichkeit: Traditionelle Freiwillige*

Zunächst ist zu sagen, dass „traditionelle“ Freiwillige bezüglich der Entscheidungsfindung viele Parallelen aufzeigen. Hinsichtlich der Rechercheart (Internetrecherche) und den als Alternativen wahrgenommenen Angeboten (Work & Travel, Au Pair, Reisen, Praktika, ...) sind die Entscheidungsverläufe der „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden sehr ähnlich. Sie erwähnen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit und ohne die Hintergründe des Vorhabens zu nennen, dass sie „schon immer“ (B1b, S. 1) ein Jahr im Ausland verbringen wollten. Die Rahmung der Auslandserfahrung als anzustrebende Befähigung wird durch die Nennung der Verwertbarkeit in Hinsicht auf ihre professionelle Laufbahn unterstützt. Neben finanziellen Mitteln, welche diese Vielfalt an Optionen ermöglichen, trägt die Auffassung des langfristigen Auslandsaufenthalts als unbedingter Wert dazu bei, dass die Möglichkeit der Teilnahme an einem Freiwilligendienst als selbstverständlich aufgefasst wird.

Dabei kann eine rationale Entscheidung nachgezeichnet werden, da die „traditionellen“ Befragten rationale Argumente für ihre Entscheidungen formulieren können und sich so den Weg durch die Vielzahl an Angeboten gesucht haben. Im Rahmen der Kosten-Nutzen-Abwägung nach Boudon (1974) stehen hierbei weniger finanzielle Kosten im Vordergrund. Die Befragten betrachten stattdessen die Menge der durch die Entscheidung für einen Freiwilligendienst ausgeschlossenen Optionen als Entbehrung. So wird die Motivation für einen Freiwilligendienst gegen die dadurch nicht wahrnehmbaren Möglichkeiten abgewogen.

Alles in allem zeigt sich, dass die Spanne der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten je nach sozialer Herkunft variiert. Während „traditionelle“ Freiwillige ihre Angebote filtern müssen, basiert die Entscheidungsfindung der „nicht-traditionellen“ Freiwilligen auf einem oder wenigen Auslandsprogrammen, welche bei einer interviewten Person je nach Höhe der Kostenbeiträge in Frage kommen oder nicht.

## *Persönlicher Zugang entscheidend: „Nicht-traditionelle“ Freiwillige*

Bei der Betrachtung des ersten Kontakts zur Freiwilligendienstorganisation sind deutliche Unterschiede feststellbar. Für die „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden stellt das Internet die Hauptkontaktquelle zu der Freiwilligenorganisation dar, während die „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden vor allem persönlichen Kontakt zu ehemaligen Freiwilligen hatten. Hier zeigt sich, dass der direkte Kontakt für die „nicht-traditionellen“ Freiwilligen offenbar Sicherheit und Klarheit über das Freiwilligendienstprogramm vermittelt. Teilweise wird erst durch den persönlichen Kontakt die Aufmerksamkeit auf einen Freiwilligendienst gelenkt. In den hier untersuchten „nicht-traditionellen“ Fällen deutet sich die von Hillmert (2012) beschriebene Gelegenheitsstruktur an, da erst die persönliche Verbindung die Möglichkeit eröffnet, einen Freiwilligendienst wahrzunehmen.

Die auffällig unterschiedlichen Informationsquellen können außerdem auf starre, schulformgebundene Informationsflüsse hindeuten. Eventuell ist das Wissen und Bewusstsein über Freiwilligendienstprogramm an Gymnasien sehr viel präsenter und verbreiteter.

Darüber hinaus können andere formale Hürden für junge Menschen mit einem bildungsfernerem Hintergrund festgestellt werden. Im Rahmen der Bewerbung für einen internationalen Freiwilligendienst wird z. B. ein ausformulierter Lebenslauf mit dem Fokus auf prägnanten Erlebnissen gefordert und es sind einige Fragen zu beantworten. Dabei ist eine elaborierte Ausdrucksweise von Vorteil und erhöht eventuell die Wahrscheinlichkeit, zu einem Auswahlseminar eingeladen zu werden.

Zusätzlich muss vor Beginn des Freiwilligendienstes ein finanzieller Eigenbeitrag geleistet und ein Patenkreis gefunden werden, in dem etwa 15 Menschen monatlich Geld an „Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.“ überweisen. Hier zeigen sich klare finanzielle Hürden, die eine Benachteiligung junger Menschen aus sozialschwächeren Schichten zur Folge haben.

## **Diskussion der Ergebnisse und theoretische Einordnung**

### *Soziale Homogenität der Freiwilligendienstleistenden*

Zunächst kann anhand der Schwierigkeit, „nicht-traditionelle“ Interviewpartner\_innen zu finden, die Vermutung der sozialen Homogenität unter Freiwilligendienstleistenden bestätigt werden. Trotz vieler Bekanntschaften mit Freiwilligendienstlerfahrungen und mehrerer Versuche, durch Verteiler-E-Mails entsprechende Interviewpartner\_innen zu finden, stellte diese Suche eine große Herausforderung dar, welche auch unter Berücksichtigung der Sensibilität des Themas als Hinweis für die geringe Zahl an „nicht-traditionellen“ Teilnehmenden genommen werden kann.

#### **1. Hypothese: Die konkreten Motive der internationalen Freiwilligendienstleistenden variieren in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und des Bildungsverlaufs.**

Bezüglich der Motivation können viele der bereits in der theoretischen Betrachtung genannten Aspekte, wie zum Beispiel persönliche Entwicklung (Simonson, Tesch & Römer, 2016, S. 421), Selbstständigkeit (Krettenauer & Gudulas, 2003, S. 227) und Übergang zwischen zwei Lebensabschnitten (Schwinge, 2011, S. 55 f.) repliziert werden. Hervorzuheben ist jedoch die Tatsache, dass nur „traditionelle“ Freiwillige das Motiv der „Auslandserfahrung“ explizit erwähnen und damit eventuell auf schichtspezifische Bedeutungsstrukturen verweisen, da der Beweggrund als selbstverständlich und grundlegend erwähnt wird:

„also es war schon immer klar, dass ich ins Ausland will nach dem Abi“ (B1a, S. 1),  
„weil eigentlich wollte ich schon vor ganz, ganz langer Zeit irgendwie mal ein Jahr ins Ausland gehen“ (B4, S. 1).

Diese Vermutung unterstützend, zeigen ebendiese Freiwilligendienstleistenden ein Bewusstsein für die durch einen Freiwilligendienst erworbene berufliche Qualifikation:

„also ich hab mir bestimmt nicht gedacht, dass es jetzt total schweiße im Lebenslauf aussieht, also dass es schon auch dafür nicht schlecht ist“ (B1a, S. 4),

„deswegen hoffe ich natürlich, dass ich dann so nach dem Jahr irgendwie sozusagen schon Erfahrungen gesammelt hab in dem, was ich halt später auch machen will und dass mir das dann so auch eher in der beruflichen Hinsicht weiterhilft“ (B4, S.8).

Interessant ist der Vergleich zu den Ergebnissen der Studie von Krettenauer und Gudulas (2003), welche „Auslandserfahrung“ und „Berufsqualifikation“ unter den drei am häufigsten erwähnten Motiven für einen Freiwilligendienst aufzählen. Der Unterschied hinsichtlich der Dominanz beider Motive lässt sich durch die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Befragten iii erklären und verstärkt dadurch die Annahme, dass die Aspekte Ausdruck schichtspezifischer Bedeutungsstrukturen höherer gesellschaftlicher Milieus sind. In den Erzählungen der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden wird der Wunsch nach einem langfristigen Auslandsaufenthalts nicht als selbstverständlich erwähnt und die Nützlichkeit dessen für die professionelle Entwicklung nicht aufgegriffen.

Vor diesem Hintergrund kann die erste Hypothese, die Motive für einen langfristigen internationalen Freiwilligendienst variieren in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und des Bildungsverlaufs, teilweise bestätigt werden. So können neben vielen gemeinsamen Beweggründen, welche sich vor allem auf die inhaltlichen Themen der Freiwilligendienstorganisation beziehen, unterschiedliche Schwerpunkte bei den „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Befragten bezüglich der Motivation für den Freiwilligendienst festgestellt werden. Dabei stechen jedoch eher die Gemeinsamkeiten in den Antworten der „traditionellen“ Freiwilligen heraus, als die Polarisierung entlang der sozialen oder bildungsbezogenen Unterschiede.

## **2. Hypothese: Die Art der Entscheidungsfindung für einen internationalen Freiwilligendienst differiert in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und des Bildungsverlaufs.**

Die Ähnlichkeit der Beweggründe und Argumentationen für einen internationalen Freiwilligendienst von den „traditionellen“ Freiwilligen ist vor allem vor dem Hintergrund des ähnlichen Spektrums an Auslandsangeboten verständlich. Insofern hängen die geäußerten Motive stark mit dem Entscheidungsverlauf und somit dem Zugang zu Freiwilligendiensten zusammen. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit den Motiven der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden, wobei zwar keine spezifischen inhaltlichen Muster festgestellt werden können, doch als Gemeinsamkeit ihr Zugang zu Freiwilligendiensten durch persönliche Bekanntschaften oder Begegnungen geschaffen wurde und die Motive von diesem Zugang geprägt sind:

„einfach so aus meinem privaten Umfeld war das für mich das Ausschlaggebende, sowas auch zu machen“ (B2, S. 1).

„Nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende weisen eine enge Verknüpfung zwischen dem Zugang zur Organisation und den konkreten Motiven auf. So ziehen jene Interviewpartner\_innen erst durch den Kontakt zur jeweiligen Organisation einen Freiwilligendienst in Betracht:

„weil auch eine Freundin von mir, die war damals mit Aktion Sühnezeichen in Tschechien und da kam ich dann auf die Organisation“ (B2, S. 4).

### *Gelegenheitsentscheidungen für einen Freiwilligendienst: „Nicht-traditionelle“ Freiwillige*

Die zweite Annahme besagt, dass die Art der Entscheidungsfindung je nach sozialer Herkunft und Bildungsverlauf differiert, sodass nicht in jedem Fall von rationalen Entscheidungen ausgegangen werden kann. In den Fällen der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden können stattdessen Gelegenheitsstrukturen festgestellt werden, die den Weg zur Bewerbung bahnen. Laut Hillmert (2010) schließen auf Gelegenheitsstrukturen und nachahmendem Verhalten aufbauende Entscheidungen rationales Verhalten aus, da anstelle dessen selektive Aufmerksamkeit zum Tragen kommt (Hillmert, 2010, S. 101).

In den Interviews der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden zeigen sich die Gelegenheitsstrukturen auf verschiedenen Ebenen, wobei in allen Fällen ein ausschlaggebendes Ereignis oder eine Begegnung erwähnt wird:

„da waren wir auch im Anne-Frank-Haus (...) und da haben wir zwei ASF-Freiwillige auch kennengelernt (...) und das war auch, dass ich dann mehr sozusagen von der Arbeit der Freiwilligen so mitbekommen haben (...) und das was dann eigentlich so der Moment, wo ich gesagt habe, okay, ich möchte das auch ausprobieren“ (B3, S. 5).

Die Gemeinsamkeit der Antworten besteht dementsprechend darin, dass die Befragten die Bewerbung nicht aus eigenem Antrieb in Angriff nahmen:

„und dann wurde ich zum Teil ein bisschen überredet, dass ich es doch einfach mal probieren soll“ (B3, S. 2).

Eventuell kann diese Art der Entscheidung, nicht die Initiative zu ergreifen, als schichtspezifisches rationales Abwägen interpretiert werden, da die Freiwillige von der hohen Kostenerwartung abgeschreckt war, diese Erwartung ihre Wünsche überdeckt und dazu führt, dass sie sich nicht näher mit der Möglichkeit auseinandersetzt. In einer Boudon'schen Rahmung könnten so die Relativität der Kosteneinschätzung und die Relativität der Kostenbedeutung (Becker, 2011, S. 111 f.) nachgewiesen werden. Durch die Begegnung mit aktuellen Freiwilligen, den Einblick in deren Arbeitsalltag und deren Zuspruch konnte die Bewerbung jedoch trotz der Erwartungen durchgeführt werden. Hier zeigt sich die große Bedeutung einer Gelegenheit für den Entscheidungsprozess der „nicht-traditionellen“ Freiwilligen, wodurch das rationale Verhalten überwunden werden kann und die Charakterisierung Hillmerts (2010) der Gelegenheitsstrukturen als Aussetzen rationalen Handelns bestätigt wird.

## *Das Motiv der Auslandserfahrung als Ausdruck schichtspezifischer Relevanzstrukturen: „Traditionelle“ „Freiwilligendienstleistende“*

Auch in den über die ursprüngliche Motivation hinausgehenden Entscheidungsprozessen, können einige Ähnlichkeiten zwischen den „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden festgestellt werden. Sie verbalisieren verschiedene Entscheidungsphasen und teilen ihre Beweggründe für die einzelnen Teilentscheidungen mit, sodass das bewusste Filtern an Möglichkeiten als rationales Verhalten gedeutet werden kann. In beiden Fällen werden nicht wahrnehmbare Alternativen, wie beispielsweise freies Reisen, als Argumente gegen einen Freiwilligendienst genannt, welche in Boudons Begrifflichkeiten den Kosten des jeweiligen Angebots entsprechen:

„ich musste mich halt entscheiden, will ich eher reisen oder will ich eher fix an einem Ort sein und arbeiten?“ (B1b, S. 4),

„dann ja, hatte ich so die verschiedenen Optionen, eben Au Pair oder Work and Travel oder Freiwilligendienst und Au Pair wollte ich dann nicht (...) sondern wollte schon irgendwie ein bisschen selbstständig sein, aber Work and Travel hatte ich dann auch nicht so große Lust drauf, weil ich dann (...) mehr was so wirklich sinnvolles sozusagen tun wollte“ (B4, S. 1).

Neben diesen verbalisierbaren Abwägungen, spielen jedoch auch die an früherer Stelle erwähnten schichtspezifischen Relevanzstrukturen eine Rolle in den Entscheidungen der „traditionellen“ Freiwilligen. Das zentrale und bereits zitierte Argument der „Auslandserfahrung“ kann als Hinweis auf soziokulturelle Prägungen gesehen werden, da dieses nur im Rahmen der Interviews mit „traditionellen“ Freiwilligen erwähnt wurde und somit die Funktionalität des freiwilligen Jahres in höheren sozialen Milieus suggeriert. Die Befragten sprachen sehr selbstverständlich von dem Aspekt, ohne den konkreten Mehrwert einer Auslandserfahrung (in Abgrenzung zu einem internationalen Freiwilligendienst) zu erläutern.

Dennoch offenbaren sich durch dieses unbewusste und sehr einflussreiche Argument die Grenzen des rationalen Entscheidungsmodells. Das Bewusstsein für die Funktionalität des Freiwilligendienstes im sozialen und professionellen Kontext wird an dem Argument der beruflichen Verwertbarkeit, welches von beiden „traditionellen“ Freiwilligen aufgegriffen wird, deutlich. Insofern können sowohl bewusste als auch unbewusste Anteile der „Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt“ (Hillmert, 2010, S. 99) entdeckt werden.

Vor diesem Hintergrund kann die zweite Hypothese, welche die Art der Entscheidungsfindung betrifft, mit Einschränkungen bestätigt werden. Die Ergebnisse der Interviews suggerieren, dass die Entscheidungsfindung „nicht-traditioneller“ Freiwilligendienstleistender tendenziell nicht als rationale Wahl gerahmt werden kann. Stattdessen nutzen diese Freiwilligen sich bietende Gelegenheiten oder lassen sich von als ähnlich empfundenen Menschen zu Entscheidungen inspirieren, was von Hillmert (2010) als nachahmendes Verhalten bezeichnet wird (Hillmert, 2010, S. 100). In den Entscheidungsprozessen der „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden können vergleichsweise viele rationale Argumente gefunden werden, doch beide Fälle weisen darüber hinaus auf spezifische Bedeutungsstrukturen hin und können somit nicht ohne Eingrenzungen als rational beschrieben werden.

Vor diesem Hintergrund ist die Hinterfragung des Rational-Choice-Konzepts angemessen, da die Ergebnisse darauf hinweisen, dass Entscheidungen nicht nur rational getroffen werden und ein gewisser Anteil unbewussten Einflusses nicht ausgeschlossen werden kann.

## *Entscheidungsart und Motivation von individuellem Zugang zu Freiwilligendiensten abhängig*

Durch die Erkenntnisse über die unterschiedlichen Entscheidungsarten können auch die Unterschiede der Motive nachvollzogen werden, da sowohl die Motive, als auch die Art der Entscheidungsfindung maßgeblich von dem individuellen Zugang zu Freiwilligendiensten beeinflusst werden. Insofern unterscheidet sich der Zugang zu Freiwilligendiensten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und der besuchten Schulform, wodurch sich infolge die Entscheidungsprozesse und gleichzeitig die Motive für die Teilnahme an einem internationalen Freiwilligendienst unterscheiden. Die Gestaltung des Zugangs und die vermuteten ungleichen Zugangsmöglichkeiten werden auch in der dritten Vorannahme thematisiert.

### **3. Hypothese: „Nicht-traditionelle“ Bewerber\_innen müssen eher strukturelle Barrieren überwinden, um einen internationalen Freiwilligendienst zu leisten, als „traditionelle“ Bewerber\_innen.**

Im Kontext struktureller Hürden muss, so zeigen die Ergebnisse der Interviews, klar zwischen jungen Menschen aus bildungsferneren Schichten und jungen Menschen mit einem von „traditionellen“ Freiwilligen abweichenden Bildungsverlauf unterschieden werden.

Das Beispiel einer „nicht-traditionellen“ Freiwilligen deckt auf, dass Bewerber\_innen aus sozial schwächeren Schichten durch die von Freiwilligendienstorganisationen verlangten finanziellen Eigenbeiträge stark benachteiligt sind. Die Tatsache, dass es nicht möglich ist, Unterstützung in Form von beispielsweise Stipendien zu erhalten, intensiviert die Benachteiligung.

Die Erzählungen von ihr verdeutlichen außerdem, dass sich das Wissen und die Erwartungen bezüglich der Kosten auf die Entscheidung für oder gegen eine Bewerbung auswirken, sodass die offensichtliche Benachteiligung auf einer weniger offensichtlichen Ebene bereits in der Bewerbungsphase eintritt:

„irgendwann dachte ich so, nee vielleicht sollte ich das lieber nicht machen, das kostet alles so Geld und vielleicht ist es dann besser, wenn ich gleich anfangen zu studieren und ich dachte das ist alles viel zu kompliziert“ (B3, S. 10).

Diese Wirkung könnte ein Grund für die mangelnde soziale Heterogenität unter Bewerber\_innen für Freiwilligendienste sein.

Doch erst nach der Bewerbungsphase treten schwerwiegendere Hürden in Form von finanziellen Leistungen, wie einem Eigenbeitrag und den Aufbau eines Patenkreises, auf:

„ich wusste von vornherein auch, dass das für mich schwierig wird oder sein könnte mit dem Solidaritätsbeitrag, aber ich hatte zunächst mal die Hoffnung, dass es vielleicht irgendwelche Förderprogramme gibt, die das unterstützen oder übernehmen“ (B3, S. 7),

„also zwischendurch (...) war ich dann schon so an einem Punkt, wo ich dann meinte, ich blas das alles ab, (...), es ist einfacher, wenn man es nicht macht, weil es ist dann einfach auch besser für meine Schwester und für meine Mama (...) und ich hab jetzt nicht diesen Druck, dass ich da jetzt dieses Geld da zahlen muss“ (B3, S. 10).

Trotz der Möglichkeit, über öffentliche Kommunikationswege Paten zu finden, stellt die Patensuche für „traditionelle“ Freiwillige mit vielen sozial ähnlich gestellten Kontakten weniger Aufwand dar, als für „nicht traditionelle“ Freiwilligendienstleistende. Es kann davon ausgegangen werden, dass



Menschen aus bildungsnahen Milieus aufgrund ähnlicher Wertevorstellungen (Hillmert, 2010, S. 101) und sicherer finanzieller Lage eher dazu bereit sind, sich als Paten zur Verfügung zu stellen, als Menschen aus niedrigeren sozialen Milieus. In dem Zusammenhang kann erneut auf den differnten Stellenwert des Motivs „Auslandaufenthalt“ bei „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Freiwilligen hingewiesen werden. Die unterschiedlich gewertete Wichtigkeit einer Auslandserfahrung kann im Lichte der Rational-Choice-Theorien und insbesondere Hillmerts Entscheidungstheorie der soziokulturellen Nähe (ebd., S. 99) auf den sozialen Hintergrund der jungen Menschen zurückgeführt werden. Es zeigt sich, dass die Werte und Motive der Freiwilligen von den Menschen in ihrem Umfeld mitgetragen werden und die Wahrscheinlichkeit der Bereitschaft, einen Freiwilligendienst zu unterstützen, dementsprechend variiert. Somit ist der Aufwand der Patensuche in gewissen Maßen von der sozialen Herkunft und den damit verbundenen sozialen Kontakten der Freiwilligen abhängig.

Auf junge Menschen, die ihren Freiwilligendienst nicht direkt nach dem Abitur absolvieren, sondern einen abweichenden Bildungsweg verfolgt haben, muss diese Benachteiligung nicht zwangsläufig zutreffen. Hier kommt allerdings eine Informationsbarriere ans Licht, da die Möglichkeit, einen Freiwilligendienst im Ausland zu leisten, vor allem an Gymnasien kommuniziert wird. Das fehlende Bewusstsein für Freiwilligendienstangebote zeigt sich nur bei Befragten, die andere Schulformen, als das Gymnasium besuchten:

„also ich hab eine Ausbildung gemacht zum Industriemechaniker und danach (...) ich wollte nicht gleich so in das Berufsleben einsteigen (...) danach war irgendwie gleich so für mich klar, ich will auf eine weiterführende Schule (...) aber gerade in diesen drei Jahren entwickelte sich dann auch so das Gefühl in ein anderes Land reisen zu wollen und dort auch ein Jahr lang zu leben“ (B2, S. 3).

Interviewpartner\_innen, die ausschließlich das Gymnasium besuchten, waren bereits einige Jahre vor Beendigung des Abiturs über die Vielfalt an Möglichkeiten aufgeklärt:

„Freiwilligendienst, hab ich schon ganz früh von gehört, weiß ich nicht, da war ich glaub ich in der achten Klasse, da hab ich mir das schon immer ganz toll vorgestellt“ (B3, S. 1).

Somit ist eine große Wissens- und Bewusstseinsdistanz zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener weiterführender Schulformen erkennbar.

### *Wahrgenommene Distanz zu Freiwilligendiensten: Nicht-traditionelle Freiwillige*

Neben dieser strukturellen Form der Benachteiligung, können in den Interviews der „nicht-traditionellen“ Freiwilligen Hinweise auf eine soziale Distanz und daraus resultierende Nachteile für Bewerber\_innen aus anderen gesellschaftlichen Milieus gefunden werden. Zunächst zeigt sich diese anhand dessen, dass sich „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende nur bei der Organisation bewerben, zu der sie einen persönlichen Zugang und in die sie Vertrauen haben. Eine dafür beispielhafte Aussage beinhaltet den als fern und unerreichbar empfundenen Freiwilligendienst, welcher erst durch die konkrete Begegnung mit Freiwilligendienstleistenden gedanklich nähergebracht wurde:

„wenn man dann andere Freiwillige kennenlernt, dann kann man sich das irgendwie viel besser vorstellen, das ist nicht so fern, also man hat nicht so das Gefühl, da werde ich nie hinkommen“ (B3, S. 6).

Dieses Gefühl der Distanz kann als Hinweis auf soziale Passungsschwierigkeiten gesehen werden, da diese Unsicherheit nicht in den anderen Interviews zu finden ist. Auch nachdem die Teilnahme bestätigt ist, werden Sorgen von „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden geäußert:

„ich hoffe einfach, dass ich mich wohlfühle und dass ich daraus letztendlich nur positive Sachen mitnehmen werde und dass ich später nicht sage, dass ich irgendwas davon jetzt bereue oder dass ich jetzt sage, hättest du das mal nicht gemacht“ (B3, S. 5).

Die dauerhafte, untergründige Unsicherheit könnte ein Ausdruck der sozialen Distanz zwischen „nicht-traditionellen“ Freiwilligen und der Zielgruppe des Freiwilligendienstprogramms sein. Um diese Frage untersuchen zu können, ist eine andere Art der Datenerhebung notwendig, welche auch das Verhalten der Organisation in den Blick nimmt. Darüber hinaus müssten weit erführende theoretische Grundlagen, wie beispielsweise die Habitus­theorie Bourdieus (1987) berücksichtigt werden.

Insgesamt kann in Bezug auf die dritte Hypothese gesagt werden, dass Barrieren festgestellt werden können und potenzielle „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende auf verschiedenen Wegen benachteiligen. Für junge Menschen aus sozial niedrigeren Schichten stellen die finanziellen Anforderungen der Freiwilligendienstorganisationen Hürden dar. Für junge Menschen, die nicht das Gymnasium besuchen, weisen hingegen fehlende Informationsflüsse auf Barrieren hin.

### *Reichweite der Ergebnisse*

Zu der Generalisierung der vorliegenden Ergebnisse ist jedoch zu sagen, dass die Anzahl der Befragten vor dem Hintergrund der Differenzierung nach „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ sowie bezüglich sozialer Herkunft und Bildungsverlauf sehr gering ist. So sind die „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden aufgrund ihrer unterschiedlichen Hintergründe wenig vergleichbar. Zusätzlich sind die Ergebnisse von dem Umstand beeinflusst, dass die interviewten Personen ihren Freiwilligendienst teilweise bereits vor einigen Jahren absolviert haben, während andere befragte Freiwillige zum Zeitpunkt der Interviews noch vor dem Antritt ihres Auslandsjahres stehen. Somit muss die Analyse immer auch mit einer Sensibilität für die individuellen Verschiedenheiten der Interviewpartner\_innen betrachtet werden und insbesondere die Aussagen bezogen auf den Einfluss der sozialen Herkunft und des Bildungsverlaufs müssen im Bewusstsein dessen aufgenommen werden, dass sich diese auf die Ergebnisse jeweils nur eines oder einer Befragten stützen. Insofern kann die sondierende Studie als hinweisgebend aufgefasst werden. Darüber hinaus ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die leitfragengestützten Interviews teilweise stark an dem Rational-Choice-Modell angelehnt sind und die Hypothesen vor der Datenerhebung aufgestellt wurden, sodass keine komplett unvoreingenommene Herangehensweise garantiert werden kann. Eventuell können die Fragen das Interview derart gesteuert haben, dass zu wenig Raum für Aspekte außerhalb der rationalen Entscheidungsrahmung blieb, außerdem können Interviewer\_in-Effekte nicht ausgeschlossen werden. Die Auswirkungen der Voreingenommenheit können sich, trotz großer Bemühungen um Reflexivität, eventuell auch in der Analyse wiederfinden. Insgesamt können die drei Hypothesen verifiziert werden, wobei diese hinsichtlich ihres Differenzierungsgrades und infolge dessen auch ihrer Aussagekraft überarbeitungswürdig sind und die sondierende Studie eher als Anfang weitergehender Forschung betrachtet werden kann. So sollte

besonders die zentrale Bedeutung des Zugangs zu Freiwilligendiensten für die Entscheidungsfindung bedacht werden.

## Fazit

Abschließend kann festgestellt werden, dass es Unterschiede in der Entscheidungsfindung zwischen „traditionellen“ und „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden gibt. Diese Unterschiede lassen sich einerseits auf die finanziellen Hürden zurückführen, welche einen großen Teil der Benachteiligung ausmachen und besonders junge Menschen aus sozialschwächeren Familien den Weg zu einem internationalen Freiwilligendienst versperren. Andererseits lassen sich informationsbedingte Hürden feststellen, da das Wissen und Bewusstsein über Freiwilligendienstprogramme an den Besuch des Gymnasiums gebunden zu sein scheinen. Vor allem diese strukturellen Barrieren führen zur Benachteiligung von „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden. An den interviewten Beispielpersonen kann jedoch auch gezeigt werden, dass die Barrieren überwunden werden können und dass Gelegenheiten in Form von persönlichem Zugang zu Freiwilligen oder Freiwilligendienstorganisationen und die Unterstützung des Umfeldes rationale Entscheidungsmuster überwinden können.

In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu erfahren, inwiefern sich eine gesteigerte Informationsvermittlung und gezielt vermittelte Zugangsmöglichkeiten auf die Beteiligung junger Menschen mit geringeren Bildungsabschlüssen auswirken würde und nach Ursachen für die eventuell ausbleibenden Veränderungen zu suchen.

Bezüglich der Motivation für einen Freiwilligendienst zeigen die Ergebnisse, dass die Differenzen in Hinsicht auf den Zugang und den ersten Impuls zur Teilnahme an einem Freiwilligendienst in hohem Maße mit den genannten Motiven korrelieren. In Bezug auf die Motive sowie den Entscheidungsprozess spielt der individuelle Zugang eine bedeutende Rolle.

Ein klares Ergebnis kann in Bezug auf die Art der Entscheidungsfindung vermerkt werden, da in dieser Hinsicht zwei deutliche Tendenzen zu erkennen sind. So kann die Entscheidungsfindung der „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden als rational charakterisiert werden, während die Entscheidung der „nicht-traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden eher auf Gelegenheitsstrukturen basieren. Trotz überwiegender Anzahl an rationalen Argumenten, kann der von den „traditionellen“ Freiwilligen geäußerte Wunsch nach einer Auslandserfahrung als Zeichen für schichtspezifische Bedeutungsstrukturen gesehen werden und würde gegen die Einstufung der Entscheidung als rationale Pro-Contra-Argumentation sprechen. Somit zeigen sich die Grenzen der Rational-Choice-Theorien in den Entscheidungsprozessen aller Befragten, wodurch Erweiterungen der Theorien zu Bildungsentscheidungen als unumgänglich hervortreten.

Eine noch offene Frage ist die gesellschaftliche Anerkennung von internationalen Freiwilligendiensten und welche Vorteile mit der Teilnahme an einem Freiwilligendienst auf formaler Ebene einhergehen. Unter der Prämisse, dass ein freiwilliges Jahr im Ausland wertvoll für die professionelle Laufbahn ist, kann die sozial homogene Zusammensetzung der Teilnehmenden separierende Auswirkungen haben. Vor diesem Hintergrund ist es sehr wichtig, dass jedem Menschen die Möglichkeit der Teilnahme an einem internationalen Freiwilligendienst offen steht. Die Ergebnisse der Erhebung weisen darauf hin, dass vor allem Bemühungen vonseiten der Freiwilligendienstorganisationen nötig sind, um dieser Zielsetzung näherzukommen. So könnten den momentan benachteiligten jungen Menschen in Form von sozial sensiblen Informations- und Möglichkeitsstrukturen einen Schritt entgegengekommen werden.

## Literatur

- ASF e.V. (Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V.) (2016): Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. URL: [www.asf-ev.de/](http://www.asf-ev.de/) (Abrufdatum: 18. Mai 2017)
- Becker, Rolf (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 87-138.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality, Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Feine Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Berlin: Suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2012): *Bildung und soziale Ungleichheit, Eine Einführung*. Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft Band 35. Stuttgart: Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, S. 37-120.
- Erpenbeck, John & Sauer, Johannes (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Arbeiten und Lernen, Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, Heft 67. S. 9-66.
- Gerhards, Jürgen & Hans, Silke (2012): *Transnationales Bildungskapital und soziale Ungleichheit*. BSSE-Arbeitspapier (Berliner Studien zur Soziologie Euopas) Nr. 25. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Gritschke, Hannah; Metzner, Christiane & Overwien, Bernd (Hrsg.) (2011): Erkennen - bewerten - (fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel. Kassel: Kassel University Press GmbH. URL: [www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf](http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf) (Abrufdatum: 31. Juli 2016)
- Hillmert, Steffen (2003): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2101787/component/escidoc:2101786/SHI\\_Soziale\\_2003.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2101787/component/escidoc:2101786/SHI_Soziale_2003.pdf) (Abrufdatum: 18. Mai 2017)
- Hillmert, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg, Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. S. 79-106.
- Hübner, Astrid (2010): *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum, Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. S. 43-80.
- Hudson, Sheena (2004): Volunteering overseas: motivation, experiences and perceived career effects. Doctorate. Massey University, Albany. Department of Management and international Business. URL: [http://mro.massey.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10179/1617/02\\_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://mro.massey.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10179/1617/02_whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Abrufdatum: 31. Juli 2016)
- Kramer, Rolf-Torsten (2011): Sekundäre Herkunftseffekte und differentielle Lernmilieus - zur Dominanz eines wiederkehrenden Musters der Erklärung der Bildungsungleichheit. In: Kramer, Rolf-Torsten: *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, S. 117-141.
- Krettenauer, Tobias & Gudulas, Niki (2003): Motive für einen Freiwilligendienst und die Identitätsentwicklung im späten Jugendalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35. Jg., H. 4, S. 221-228.

- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch, 4., vollständig überarbeitete Auflage. Programm PVU Psychologie Verlags Union. Weinheim: Beltz Verlag. S. 83-513.
- Lechert, Yvonne; Schroedter, Julia & Lüttinger, Paul (2006): *Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004*. ZUMA-Methodenbericht 2006/12. URL: [www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/gesis\\_methodenberichte/2006/06\\_12\\_lechert.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2006/06_12_lechert.pdf) (Abrufdatum: 31. Juli 2016)
- Mangold, Katharina (2012): 'Struggling to Do the Right Thing'. Challenges during international volunteering. In: *Third World Quarterly*, vol. 33, nr. 8. pp. 1493–1509.
- Metzner, Christiane (2011): Demokratie als Nebenprodukt? Kompetenzerwerb durch Engagement in Nonprofit-Organisationen. In: Gritschke, Hannah; Metzner, Christiane & Overwien, Bernd (Hrsg.): *Erkennen - Bewerten - (fair-)Handeln. Kompetenzerwerb im globalen Wandel*. Kassel: Kassel University Press GmbH. S. 264-294. URL: [www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf](http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-744-9.volltext.frei.pdf) (Abrufdatum: 31. Juli 2016)
- Mundorf, Margret (2000): *Christliche Freiwilligendienste im Ausland: Lernprozesse und Auswirkungen auf die Lebensentwürfe junger Menschen. Eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann, S. 62-72.
- Schwinge, Brigitte (2011): Verkehrte Welten: Über die Umkehrung der Verhältnisse von Geben und Nehmen. Der weltwärts-Freiwilligendienst als Selbstbehandlung im Kulturkontakt zwischen Deutschland und Südafrika. In: Jörn Fischer, SAGE Net (Hrsg.): *Interdisziplinäre Studien zu Freiwilligendiensten. Band 1*. Bonn: Scientia Bonnensis.
- Sherraden, Margeret; Lough, Benjamin & McBride, Amanda (2008): Effects of International Volunteering and Service: Individual and Institutional Predictors. In: *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, vol.19, nr. 4, pp. 395–421.
- Sherraden, Margeret; Stringham, John; Sow, Costanzo & McBride, Amanda (2006): The Forms and Structure of International Voluntary Service. In: *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, vol. 17, no. 2, pp. 163–180.
- Simonson, Julia; Vogel, Claudia & Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2016): *Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12644-5.pdf> (Abrufdatum: 18. Mai 2017)

## Über die Autorinnen

**Dr. Anja Franz:** Dozentin, Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Deutschland); Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Hochschulforschung. Kontakt: [anja.franz@ovgu.de](mailto:anja.franz@ovgu.de)

**Henrike Genzel, B.A.:** Studium der Bildungswissenschaft und Psychologie, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg (Deutschland), Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle und Internationale Bildungsforschung, ehemalige Freiwilligendienstleistende. Kontakt: [henrikegenzel@gmail.com](mailto:henrikegenzel@gmail.com)

i „Weltwärts ist ein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst des Bundesministeriums für wirtschaftlicher Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), welcher 2007 von der verantwortlichen Ministerin Heidemarie Wiczorek-Zeul ins Leben gerufen wurde, um es jungen Menschen zwischen 18 und 28 Jahren zu ermöglichen, sich mit finanzieller Unterstützung 6 bis 24 Monate in Ländern des globalen Südens ehrenamtlich zu engagieren.“ (Gritschke, 2011, S. 320)

ii Im Fragebogen wird zwar nach den Abschlüssen und beruflichen Situationen der Mutter und des Vaters gefragt, in einer Fußnote wird jedoch darauf hingewiesen, dass, trotz der konkreten Formulierungen, andere Familienformen keineswegs ignoriert oder diskriminiert werden sollen. Des Weiteren wird die Möglichkeit gegeben, die Fragen auf nicht leibliche Elternteile zu beziehen, falls diese eine prägendere Rolle eingenommen haben und einnehmen.

iii Aufgrund der notwendigen Bemühungen, „nicht-traditionelle“ Freiwilligendienstleistende als Interviewpartner\_innen zu finden, kann davon ausgegangen werden, dass die vier Befragten, welche für die Datenerhebung dieser Arbeit zur Verfügung standen, keineswegs den Querschnitt aller Freiwilligendienstleistenden repräsentieren. Folgerichtig ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Ergebnisse jener Studie vergleichsweise eher von „traditionellen“ Freiwilligendienstleistenden geprägt sind.



*Hein Retter (Germany)*

# Martin Luther, die Juden, der Nationalsozialismus - Kritische Nachlese zum Reformationsjubiläum

**Summary** (*Hein Retter: Martin Luther, the Jews, National Socialism - Critical review of the Reformation anniversary*): The article informs and reflects on the results of two conferences in the context of the Reformation Jubilee, which dealt with Martin Luther's relationship with the Jews. In the background is the question of the impact of Luther's anti-Jewish hostility as the basis of legitimation for anti-Semitism from the 16th century until the genocide of Jews in Europe by National Socialism.

**Keywords:** Martin Luther, anti-Jewish hostility, anti-Semitism, historical-critical method, Holocaust

**Zusammenfassung:** Der Beitrag informiert und reflektiert über Ergebnisse zweier Tagungen im Rahmen des Reformationsjubiläums, die sich mit dem Verhältnis Martin Luthers zu den Juden beschäftigten. Im Hintergrund steht die Frage der Auswirkung der Judenfeindschaft Luthers als Legitimationsbasis für Antisemitismus ab dem 16. Jahrhundert bis zum Völkermord an den Juden in Europa durch den Nationalsozialismus.

**Schlüsselbegriffe:** Martin Luther, Judenfeindschaft, Antisemitismus, historisch-kritische Methode, Holocaust

**Резюме** (*Hein Retter: Мартин Лютер, евреи, национал-социализм – Критическая подборка к юбилею Реформации*): Статья информирует и размышляет над результатами двух конференций в рамках юбилея Реформации, которые занимались отношением Мартина Лютера к евреям. На заднем плане стоит вопрос влияния враждебности к евреям со стороны Мартина Лютера как законное обоснование для антисемитизма, начиная с 16-го века и до геноцида евреев в Европе со стороны национал-социализма.

**Ключевые слова:** Мартин Лютер, враждебность к евреям, антисемитизм, историко-критический метод, Холокост

103

---

## 1. Einleitung

Im Folgenden soll zum einen deutlich werden, dass die üblicherweise angewandte Methode, Luther und die Wirkungen der Reformation im Kontext der religiösen und sozialen Lebenszusammenhänge der Zeit darzustellen, dazu beitrug, die Frage der historischen Schuld Luthers und seiner Anhänger gegenüber dem Judentum allzu stark in den Hintergrund treten zu lassen. Zum anderen ist eine Betrachtung Luthers, die seinen Judenhass zum alleinigen Gesichtspunkt seiner historischen Bewertung auf dem Hintergrund des Holocaust macht, weder hinreichend für ein Gesamturteil, noch zur notwendigen Differenzierung komplexer Sachverhalte fähig.

Die Moral kann und will nicht differenzieren, also etwa Ebenen der Unterscheidung einführen, die dem „Verstehen“ des Unrechts dienen. Ihr Urteil ist dichotom. Von der öffentlichen Diskussion in Anspruch genommen, tendiert die Moral zur zügigen Urteilsbildung mit bleibender Geltung, selbst wenn die Faktenlage mehrdeutig ist und nicht alle Sachverhalte in das Urteil eingegangen sind. Sie konzentriert sich jeweils nur auf das am stärksten herausfordernde Problem, das ihre

Zuständigkeit verlangt. Pluralität der Sichtweisen, Meinungsvielfalt und Mehrdeutigkeit in Rechnung zu stellen, ist der Moral nicht möglich. Historische Forschung dagegen hat ständig damit zu tun. Der naheliegende Versuch, die jüdenfeindlichen Aussagen Luthers in den Zeitkontext zu stellen, das heißt, zum besseren Verständnis ähnliche jüdenfeindliche Aussagen anderer Theologen zu zitieren, wird von der Moral, die über Luther zu urteilen hat, nicht als sachlicher Einwand wahrgenommen, sondern als Versuch, Luthers späte Äußerungen über die Juden zu relativieren. Da wird man vergeblich den Judenhass des katholischen Theologen Johannes Eck (1486-1543) zitieren oder an die Jüdenfeindlichkeit der Kirchenväter erinnern – etwa an Melitos von Sardes' Wort vom „Gottesmord“ der Juden, oder an Chrysostomos' acht Reden gegen die Juden. Die Moral relativiert nicht. Abwägende historische Urteile tun dies jedoch ständig.

Die vorliegende Abhandlung untersteht der These, dass das Thema „Luther und die Juden“ eine dilemmatische Struktur besitzt. Für ein moralisches Urteil, das absolut ist, kann es kein vorurteilsfreies, sondern im Falle der Verfolgung und Vertreibung von Juden nur ein im Horizont vorhandener Schuld sich ausformendes Geschichtsbild geben. Das Urteil, Luther sei mit seinem Judenhass schuldig geworden gegenüber dem Judentum, ist schwerwiegend, es findet heute Beachtung in offiziellen Erklärungen der Evangelischen Kirche. Es ist ein moralisches Urteil, an dem es nichts zu deuteln gibt. Ein Urteil mit moralischem Anspruch gilt oder es gilt nicht. Im Gegensatz zum historischen Urteil lässt das moralische Urteil keine Relativierung, Differenzierung und auch keine Gegenargumentation zu. Beide Betrachtungsweisen, die historische wie die moralische, stehen in Spannung zueinander. Sie sind, so die These, bei der Bearbeitung des anstehenden Problems notwendig, verdeutlichen aber in jeweils anderer Weise ihre Grenzen. Die Grundsatzdifferenz zwischen moralischem und historischem Urteil als methodische Forderung zu beachten, gilt beim Thema „Martin Luther und die Juden“ ganz besonders. Von dieser Erkenntnis sind die nachfolgenden Ausführungen inspiriert.

Als Nachlese der Literatur-Review zum Thema „500 Jahre Reformation“ in dieser Zeitschrift ([www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-2-luther-und-die-reformation-erwagungen-und-kritik-im-spiegel-aktueller-literatur/](http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-2-luther-und-die-reformation-erwagungen-und-kritik-im-spiegel-aktueller-literatur/)) (auch: IDE-2017-full.pdf, S. 26-47) sei im Folgenden auf zwei wichtige Tagungen mit ihren Ergebnissen aufmerksam gemacht. Bei beiden ging es im Kern um das schuldbelastete Thema „Luther, der Protestantismus und die Juden“. Die beiden Konferenzen in Loccum und in Berlin fanden Anfang Oktober 2015 fast gleichzeitig statt. Dass die 12. Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands (EKD) wenige Wochen später, vom 8. bis 11. November 2015 in Bremen, zusammentrat und sich mit demselben Thema beschäftigte, dürfte in der Abfolge der Termine kein Zufall gewesen sein.

Die Synode der evangelischen Kirche ist das amtlich gewählte, aus engagierten Laien und Geistlichen bestehende Kirchenparlament, dessen Aufgabe es ist, aktuelle Probleme zu beraten und dazu Beschlüsse zu fassen. Sie nimmt eine andere Aufgabe wahr als eine wissenschaftliche Tagung und betrifft einen anderen Personenkreis. Dennoch liegt für unsere Rückschau der Ereignisse der Grund für die zeitliche Nähe der Ereignisse auf der Hand. Das unbequeme Thema, das einen Schatten wirft auf das Reformationsjubiläum 2017, wurde im Herbst 2015 in Konferenzen historisch-wissenschaftlich, auf der Synode kirchenpolitisch zur Diskussion gebracht. Die EKD und die Bischofskonferenz der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirchen in Deutschland (VELKD) distanzieren sich in ihrer gemeinsamen „Bremer Erklärung“ vom 11. Oktober 2015 von jüdenfeindlichen Äußerungen Luthers und anderer Reformatoren; die Kirchen bekannten ihr schuldhaftes Versagen gegenüber dem jüdischen Volk, ihr über Jahrhunderte fortdauerndes negatives Verhalten, auf das man heute mit Trauer und Scham zurückblickt. Die Bremer Erklärung



steht für einen neuen, äußerst selbstkritischen Ton evangelischer Kirchenleitungen. Das unterscheidet sie von der Erinnerungskultur früherer Luther-Jubiläen.

## **2. Die Loccumer Tagung**

### *2.1 Ausgangslage und Zielsetzung*

Die Loccumer Akademietagung (Evangelischer Pressedienst, 2016) stand im Zeichen der Kooperation von christlich-kirchlichen und jüdischen Organisationen. Neben den gehaltenen Fachvorträgen boten Arbeitsgemeinschaften den Teilnehmern die Möglichkeit, jenseits der Anhörung der Expertenreferate an themengebundenen Diskussionen mitzuwirken. Die Tagung war eine öffentliche Veranstaltung. Im Gegensatz dazu handelte es sich bei der Berliner Konferenz vom 5. bis 7. Oktober 2015 um eine internationale Expertentagung, die von Forschern – Theologen und Kirchenhistorikern – bestritten wurde. Der beim Verlag Mohr Siebeck, Tübingen, erschienene Konferenzband mit seinen 23 Tagungsbeiträgen ist erst seit Mitte 2017 auf dem Büchermarkt (Wendebourg, Stegmann & Ohst, 2017).

Die Tagung der Evangelischen Akademie Loccum war ganz von der Absicht getragen, ein historisch ständig angewachsenes Schuldkonto des Protestantismus, zumal des Luthertums, gegenüber dem Judentum deutlich zu machen und begleichen zu wollen. Während der Tagung stand immer wieder die Frage im Raum: Wie konnte dies passieren, und wie können wir heute mit der in seinen späten Texten zum Ausdruck gebrachten Judenfeindschaft Luthers umgehen? Anders als zunächst von den Juden in Europa erhofft, brachte die Reformation im 16. Jahrhundert keineswegs ihre Befreiung von den ihnen durch kirchliche und weltliche Herrschaft seit Jahrhunderten auferlegten Bürden. Religiöser Hass, Vertreibung und Einschränkung ihrer Existenzmöglichkeiten waren durch den reformatorischen Glauben nicht geringer geworden. Ebenso verblieben die Römische Kurie und maßgebliche katholische Theologen im 16. Jahrhundert bei ihrer harten Intoleranz gegenüber dem Judentum. In beiden großen Konfessionen führt heute die Einsicht in die theologischen Irrwege und die Inhumanität des Antijudaismus zu einer Sicht, die kirchliche Schuld nicht mehr zu verdrängen sucht. Luther und weitere Reformatoren boten nachfolgenden Epochen Anknüpfungspunkte für nationalistische, völkische und rassistische Verirrungen des deutschen Protestantismus – bis hin zum antisemitischen Deutschchristentum. Diese Einsicht prägte die Loccumer Tagung.

### *2.2. Peter von der Osten-Sacken: Kritisch-konstruktive Luther-Rezeption*

Im Folgenden wird nur auf die für unser Anliegen wichtigsten Referate eingegangen. Peter von der Osten-Sacken, emeritierter Professor für Neues Testament und Christlich-Jüdische Studien an der Berliner Humboldt-Universität, stand mit seinem Referat über Aspekte einer kritisch-konstruktiven Lutherrezeption (Dokumentation, 2016, Heft 2, S. 4-18) für die begründete Hoffnung, dass der christlich-jüdische Dialog, der im Alltag von Kirchengemeinden in Deutschland seit langem viele gute Vorbilder hat, nun auch die letzten Winkel christlicher Verkündigung, biblischer Theologie und christlicher Kirchen erreicht.

Für manchen evangelischen Zirkel stellt sich nach der jüngsten Diskussion die Frage: Müssen wir denn „unseren Luther“ jetzt ganz aufgeben? Haben wir nicht schon genug getan, um mit uns in dieser schwierigen Frage ins Reine zu kommen? Die Tatsache, dass der Begriff „Judenmission“, der im deutschen Protestantismus nie in Frage gestellt wurde, erst mit der Magdeburger Jahrestagung von der Synode der EKD im November 2016 aus dem theologischen Vokabular gestrichen wurde,

zeigt, dass nicht alles, was die eigene Heilsgewissheit an Demütigungen für Juden hervorbrachte, durch eine offizielle kirchliche Erklärung sofort aus der Welt zu schaffen ist. Protestantisches Überlegenheitsbewusstsein schuf ein Herabblicken auf jüdische Mitbürger, das, menschlich von vornherein unwürdig, ebenso theologisch unangemessen ist, wenn auch eine solche Haltung historisch resultierte aus der Konkurrenzsituation zweier aneinander gefesselter monotheistischer Religionen, die mit absolutem Wahrheitsanspruch für die eigene Doktrin zwei Jahrtausende keineswegs freundlich einander gegenüber standen.

Jede Bemühung, dem jüdisch-christlichen Glauben an den Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs die gemeinsame Basis zurückzugewinnen, wird schwierig durch die historisch durchaus spät erfolgte Erhebung der christlich-trinitarischen Auslegung zur allein gültigen Wahrheit. Die zur Zeit der jüdisch-christlichen Urgemeinde nicht vorhandene, sondern erst in rückwärtiger Interpretation zum Dogma erhobene trinitarische Gottesvorstellung steht für ein Dilemma. Für Normalchristen ist es kaum möglich, das Trinitätsdogma, dessen Konstituierung ein langer Dogmen- und Glaubenskonflikt vorausging, rational zu begreifen – wird doch behauptet, dass ein (einziger) Gott nun in Gestalt dreier Personen existieren soll. Dass dieses Glaubenskonstrukt jeder extra-mentalen Realität entbehrt und allein in den Köpfen von Theologen verankert ist, kann man gewiss annehmen. Jedoch der Fromme, egal welcher christlichen Konfession er angehört, glaubt nun mal an die Dreifaltigkeit.

Für den gläubigen Juden ist es völlig unmöglich, an den von der Kirche gelehrten trinitarischen Gott zu glauben. Das wäre Gotteslästerung. Wenn also die Rede von „dem einen Gott“, zu dem Juden wie Christen beten, ernst genommen werden soll, sind die Kirchenleitungen genötigt, entweder das Trinitätsdogma in den Hintergrund treten zu lassen oder zuzugestehen, dass es mehr als nur eine einzige religiöse Wahrheit gibt; die Entscheidung darüber mag man dem Allerhöchsten selbst überlassen. Die Fähigkeit von Christen, jene Ursprungsreligion, aus welcher der eigene Glaube hervorging, in ihrem Anderssein anzuerkennen, ist durchaus noch entwicklungsfähig im Protestantismus, insbesondere bei Evangelikalen.

### *2.3 Kritische Anmerkungen zu den Referaten von Thomas Kaufmann und Micha Brumlik*

Mit den Vorträgen des Göttinger Kirchenhistorikers Thomas Kaufmann und des emeritierten Erziehungswissenschaftlers Micha Brumlik, Senior Advisor am Zentrum Jüdische Studien Berlin-Brandenburg, Berlin, war ein von der Loccumer Tagungsleitung gewollter Gegensatz geschaffen: Hier Kaufmann, derzeit der profilierteste deutsche Kirchenhistoriker zum Thema „Luther und die Juden“ auf protestantischer Seite, dort Brumlik, die wichtigste jüdische Stimme in Deutschland, die den Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart nicht müde wird, beim Namen zu nennen und dabei unbequeme Wahrheiten auszusprechen.

Kaufmanns Vortrag, Luthers „Judenschriften“. Ein Beitrag zu ihrer historischen Kontextualisierung“ (Dokumentation, 2016, Heft 1, S. 12-20), zog die historische Linie protestantischer Judenfeindschaft von Luther bis zum deutschchristlichen Bischof Martin Sasse, dessen Schrift über Luther und die Juden den Untertitel „Hinweg mit ihnen!“ nach dem reichsweiten Pogrom am 9./10.11.1938 erschien. Im Zentrum stand jenes Handlungsmotiv, das Luthers Verhältnis zu den Juden durchgängig bestimmt: Ihre (vergebliche) Bekehrung zum Christentum; andererseits misstraute Luther getauften Juden, sie würden ihr Judentum nicht ablegen (Kaufmann, 2006, S. 145). Die Erkenntnis Luthers, dass die Juden seinem Ansinnen nicht nachkommen wollten, verwandelte im Kontext weiterer Enttäuschungen die getäuschte Erwartung in unmenschliche Wut. Luther wollte

1543 den Juden jegliche Lebensgrundlage entziehen: Er bestitt ihr Recht auf ein normales Leben inmitten der Christenheit. An dieser Stelle ist Kaufmann den Thesen Micha Brumliks, sehr nahe, aber es wird auch deutlich, dass er sich entschieden abgrenzt von der Behauptung, Luther habe die industrielle Vernichtung des Judentums durch das Naziregime vorgedacht. Am Ende widerstand Kaufmann der Versuchung, einen unheilen Teil der Überzeugungen Luthers von heil gebliebenen Teilen abzutrennen, um letztere als zu bewahrendes Erbe hervorzuheben. Stattdessen rief er die Protestanten auf zum kritischen Umgang mit der eigenen Geschichte.

Zu Micha Brumlik sei vorweg gesagt, dass ihm als ehemals langjährigem Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Christen und Juden beim Deutschen Evangelischen Kirchentag in seinen Bemühungen um das jüdisch-christliche Gespräch hohe Wertschätzung zukommt; für seine Verdienste um den jüdisch-christlichen Dialog wurden ihm vom Deutschen Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (DKR) 2016 die Buber-Rosenzweig-Medaille verliehen.

Brumlik begann seinen Vortrag („Martin Luther und die Juden – eine politologische Betrachtung“; ebenda, Heft 1, S. 53-62), indem er Kaufmann und dessen Berliner Kollegin, Dorothea Wendebourg, in manchen ihrer Lutherdeutungen widersprach. Während für Brumlik klar ist, dass „der moderne, eliminatorische Antisemitismus in Luther einen seiner wichtigsten Zeugen gefunden hat“ (ebenda, S. 61), tendieren heute weder Kaufmann noch Wendebourg samt der Mehrheit deutscher Kirchenhistoriker dazu, Luther als „Antisemiten“ zu orten. Sie bleiben dabei, von religiös motiviertem „Antijudaismus“ zu sprechen. Sie sind ebenso bereit – wie die jüngste Diskussion zeigt –, den noch nicht allzu lange in Umlauf befindlichen Begriff „Judenfeindschaft“ für den späten Luther in Anwendung zu bringen, doch dies nicht ohne den Hinweis auf die den Juden wohlgesonnene Lutherschrift von 1523, „Dass Jesus Christus ein geborener Jude sei“. Kaufmann spricht immerhin vom „vormodernen Antisemitismus“, den Luther seiner Zeit entnommen habe; anders als Brumlik lässt Kaufmann den Begriff „eliminatorischer Antisemitismus“ für Luther nicht gelten (Kaufmann, 2015, S. 10).

Besonderen Diskussionsstoff bietet der von Brumlik herangezogene direkte Vergleich zwischen Luther und dem Nazi-Gauleiter Julius Streicher, der im Kriegsverbrecherprozess 1947 seine antisemitische Hetze im NS-Regime als von Luther gerechtfertigt sehen wollte. Brumlik betont: Bis auf die Forderung massenweiser Ermordung der Juden habe Luther 1543 sämtliche Maßnahmen präsentiert, die Nationalsozialisten vor und nach Beginn des Zweiten Weltkrieges zur Exekutierung der auf ihrem Herrschaftsgebiet vorfindbaren Juden und Jüdinnen anwandten (Brumlik, Heft 1, S. 56). Gegenüber der primär religiösen Deutung der Judenfeindschaft Luthers durch Theologen will Brumlik den Wittenberger Reformator als politischen Denker deuten – in einer Reihe mit Macchiavelli und anderen Staats- und Machttheoretikern der Zeit.

Es sei hier mit der Lust am Widerspruch, die dem Kritischen Rationalismus Karl R. Poppers eigen ist, eine Gegenthese formuliert: Luthers politische und ökonomische Vernunft war weithin unterentwickelt, zum einen angesichts seiner apokalyptischen Erwartung, dass das Jüngste Gericht nahe sei, zum anderen angesichts der religiösen Dominanz seines Denkens. Die Vernunft als Erbe antiker Philosophie war ihm verhasst. Die heidnische Vernunft des Aristoteles wie die geheiligte Vernunft des Thomas von Aquin sah Luther als verderblich an, weil sie das Sündenbewusstsein aufhebt; das trennte den Reformator von den Humanisten. Gleichwohl führte Luther ungewollt die – nun „erleuchtete“ – Vernunft in der neuen Gestalt des christlichen Glaubens zu hohem Ansehen. Der Neuglaube erhielt eine einfache, von jedermann begreifbare rationale Struktur, die auf wesentliche irrationale Momente katholischer Gläubigkeit verzichtete (vom Marien- und Heiligenkult über das Fegefeuer bis hin zu Messopfer und Transsubstantiationslehre). Es blieben

noch genug böse Kräfte übrig, an die Luther glaubte – wie Hexen, Dämonen, Teufel. Ein Exkurs zu dem Gesagten sei gestattet.

Als junger Augustinermönch wurde Luther umgetrieben von Angst vor dem Zorn Gottes über ihn, den Sünder, dessen Schicksal nur die ewige Verdammnis sein konnte. Die Befreiung von dieser Qual lag in drei Einsichten, die den Kern der Lutherschen Theologie bilden. Erstens: Du darfst die Zuversicht haben, dass Gott dir alles schenkt, was du für dein Seelenheil brauchst, selbst der Glaube ist ein Geschenk Gottes. Zweitens: Du stehst allein vor Gott, keine Papstkirche steht zwischen euch, du selbst bist Kirche mit deiner Gemeinde. Drittens: Versuche, als Sünder der du lebenslang bleibst, ein gottgefälliges Leben zu führen – im Vertrauen auf Gottes Gnade hinsichtlich der Hoffnung, in der Ewigkeit „zur Rechten Gottes“ Platz nehmen zu dürfen und nicht ins ewige Feuer geworfen zu werden.

Daraus folgt: Die Geldgeschäfte, die die Kirche mit der Werk- und Wundergläubigkeit der Menschen trieb, entfielen im Protestantismus. Ein Leben wird durch Arbeit und Lohpreis möglich, um der Schöpfung Gottes zu dienen. Dieser Gedanke gab dem protestantischen Wirtschaftsleben neue Impulse. Der reformierte Glaube stärkte Bürgerlichkeit. Das Moment der Unsicherheit, tatsächlich der Gnade Gottes teilhaftig zu sein, gab einer Werte schaffenden Mentalität Raum, die mit einem in religiöser Strenge und Bescheidenheit geführten Leben sowie mit sozialem Engagement verknüpft wurde. Der Gedanke, dass jeder Christ die Bibel lesen und verstehen muss, gab für das bis dahin ungebildete Volk Bildungsaspiration frei, auch für das weibliche Geschlecht – ein quasi-demokratischer Aspekt der Reformation, der vermutlich sehr viel stärker für die positive ökonomische Entwicklung protestantischer Territorien eine Rolle spielte, als die calvinische Ethik – wie dies Max Weber in seiner berühmten These über den Geist des Kapitalismus 1904/05 behauptete. Die Voraussetzung für den Bildungsschub schuf Luther mit der Übersetzung der Bibel – eines Demokratisierungsvorganges erster Güte. Mit der in Wort und Schrift erfolgenden Aneignung der biblischen Wahrheit in der Muttersprache durch das Volk war der erste Schritt getan, dass spätere Generationen sie gegebenenfalls auch kritisch gegen die offizielle kirchliche Auslegung interpretieren konnten, um ein eigenes Verständnis der Welt zu gewinnen.

Die große politische Leistung des Protestantismus, den Menschen von der geistigen Kontrolle durch die Kirche befreit zu haben zugunsten größerer individueller Selbstverantwortung und Selbstgestaltung kam endgültig zum Durchbruch im Zeitalter der Aufklärung: Wesentliche Voraussetzung dafür bildete der allgemeine Zugang zum Wort Gottes für die Menschen aller Stände und Sprachen. Obwohl es bereits einzelne Bibelübersetzungen vor Luther gab, setzte mit seiner (und Helfern) geschaffenen, sprachlich eingängigen, doch hinreichend genauen Übersetzung ein neues Zeitalter ein für die quellenkritische Übertragung der Heiligen Schrift in die einzelnen Landessprachen. Die in reformatorischem Geist vollzogene Abschaffung des tradierten religiösen Wunderglaubens stärkte die vernunftgeleitete Welterkenntnis. Nicht zuletzt bedeutete die Ersetzung der unbiblischen katholischen Beichtpraxis durch ein gemeinsam gesprochenes Schuldbekenntnis beim Abendmahl das Ende institutioneller Überwachung jedes Gläubigen bis in die geheimsten Gedankenregungen. Die Teilhabe am Leib des für die Menschheit gestorbenen Erlösers erwirkt die Gnade der Vergebung. Anstelle des Systems kirchlicher Machtausübung durch Sündenfreisprechung trat die dem einzelnen Gläubigen zur Pflicht gemachten Selbstprüfung des Gewissens. Die durch sittliches Gebot bestimmte, selbst verantwortete Moral auf der Grundlage biblischer Ethik erhielt eine Leitfunktion in der individuellen Lebensführung, wohingegen kirchlich-institutionelle Dogmen an Einfluss verloren. Damit waren dem politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Handeln neue Gestaltungsräume erschlossen, deren Erwartungshorizonte nicht mehr nur von den großen Mächten, sondern sehr viel stärker als zuvor

von den Leistungen der Individuen und ihren Glaubensgemeinschaften in der bürgerlichen Gesellschaft geformt wurden.

Luthers Theologie hatte Konsequenzen, die weder von ihm bedacht noch gewollt waren. Sie markieren eine deutliche politische Schwachstelle seines Denkens: Erstens wollte Luther nicht Begründer einer neuen eigenständigen Kirche sein. Er wollte die Missstände der bestehenden Kirche beseitigen, doch schon in seiner Kritik an unbiblischen Traditionen der Kirche wurde klar, dass „Reformation“ nur als Rebellion gegen die bestehende Kirche möglich war, eine Rebellion, die zudem eine kaum zu bändigende Dynamik entwickelte. So führte die Erneuerung des Glaubens durch Konzentration auf das Wesentliche – Sola fide, sola gratia, sola scriptura, solus Christus – bei Luthers Anhängern zu signifikant unterschiedlichen Interpretationen. Eine höher stehende verbindliche Lehrinstanz, die die Glaubenswahrheiten festlegt, gab und gibt es nicht im Protestantismus.

Wiederum verbarg sich in diesem vermeintlichen Manko ein modernes, basisdemokratisches Moment, nämlich Vielfalt, die auf Einigungsfähigkeit bzw. das Setzen von Rahmenbedingungen angewiesen ist, um ein friedliches Neben- und Miteinanderleben zu ermöglichen (Kaufmann, 2006). Erstere, Vielfalt, produzierte der evangelische Glaube fortlaufend, während letztere – Einigungsfähigkeit – Luther und vielen seiner Anhänger fehlte. Ständig gab es Streit unter den Theologen Kursachsens (und anderswo), der erst recht nach Luthers Tod 1546 zwischen „Gnesiolutheranern“ und „Adiaphoristen“ tobte; letztere bezogen sich auf Melanchthons (eher vermittelnde) Position. Die institutionelle Schwäche des Protestantismus zeigt bis heute zwei Extreme: Hier die Tendenz zu Rationalität, Aufklärung, Verweltlichung, gekoppelt mit sozialer Elitebildung; dort der Zug zum sektiererischen evangelikalen Fundamentalismus, zur Mystik und zum tiefen Ergriffensein von der eigenen Sündhaftigkeit. Dieser Befund wiederum sollte nicht dazu führen, die Bedeutung des europäischen Protestantismus im 16. und 17. Jahrhundert in seiner Dynamik und Vielgestaltigkeit für die Ausbildung der modernen Demokratie zu unterschätzen.

Sicher war Luther kein Demokrat im heutigen Sinn und blieb abhängig vom Wohlwollen seines Landesherrn (der in seiner Regierungszeit nicht „Lutheraner“ wurde). Luther folgte ganz dem paulinischen Gebot der Unterordnung unter die Obrigkeit. Aber man sollte doch sehen, dass in Luthers „Leisniger Kastenordnung“ von 1523 das erste Dokument zur Selbstverwaltung der autonom agierenden evangelischen Gemeinde geschaffen wurde, die ihre Geistlichkeit, das Bildungswesen, die Versorgung der armen, alten und kranken Menschen durch Einrichtung einer finanziellen Abgabe in den „Kasten“ der Gemeinde sichern sollte, auch wenn bald klar wurde, dass die christliche Freiheit in dieser Form politisch undurchsetzbar blieb.

Erst als man im kursächsischen Ort Leisnig nicht bereit war, die sozialpolitisch radikalen Vorschläge Luthers zu übernehmen und vor allem der Adel Widerstand gegenüber den Reformplänen leistete, rief Luther die Obrigkeit zu Hilfe – beim Aufbau des Bildungswesens, der darniederliegenden Kirchengemeinden und bei der Neuregelung aller durch die Reformation zerstörten, zuvor von der katholischen Kirche getragenen Strukturen. Man hat dabei auch zu berücksichtigen, dass die Bereitschaft weltlicher Obrigkeit, in kirchliche Angelegenheit einzugreifen, schon lange vorhanden war und Luthers Reformation in der Wendung zum Stadt- und Landeskirchentum im Zeitalter aufstrebender weltlicher Partikulärmächte diese Entwicklung nur fortsetzte (Schorn-Schütte, 2011, S. 73).

Der institutionelle Widerspruch im Luthertum liegt darin, dass die Entwicklung zur vertikal strukturierten Staatskirche die horizontal („demokratisch“) ausgerichtete Idee des 'allgemeinen

Priestertums der Gläubigen' deformierte; in den Gemeinden der Schweizer Reformatoren war dies so nicht der Fall. Dass Luther 1525 die aufständischen Bauern an die Fürsten zum Abschlichten preisgab, kritisiert Brumlik völlig zu Recht, wie diese Kritik von Kirchenhistorikern ebenso ausgesprochen wird: Dieser unmenschliche Zornesausbruch, man möge die Aufständischen „erschlagen, würgen, stechen“! Und genau dies war dann auch ihr Schicksal. Hier erfüllten die Fürsten Luthers Weisung grausam, obwohl sie dabei gar nicht auf Luther gehört hatten, sondern nur das vollbrachten, was sie sowieso getan hätten. Die Frage ist: Folgte 1543 reichsweit die Fürsten lutherischer Territorien der Aufforderung des Reformators, die Existenz der Juden zu vernichten? Keineswegs! Ein Pogrom nach dem Aufruf Luthers, die Wohnungen und Synagogen der Juden anzuzünden, gab es nicht. Es war jetzt – 1543 – gegenüber 1525 eine andere Situation, es lagen andere Beweggründe vor, und eine andere soziale Gemeinschaft war angesprochen.

Der durch Karlstadt in Wittenberg ausgelöste Bildersturm während Luthers Wartburg-Aufenthaltes und die Aufrufe des Visionärs Thomas Müntzer, sich gegen die Fürsten zu erheben, standen Luther vor Augen, als er sich gegen die aufständischen Bauern wandte. Zu diesem Zeitpunkt war die Gefahr real, dass die Reformation im Zusammenbruch kirchlicher und weltlicher Ordnung ihr Ende findet. Und in der Tat zeigte sich die politische Schwäche des neuen Glaubens schon in seiner Frühphase: Die evangelische Freiheit führte nach dem Reichstag zu Worms 1521 bald zur Abspaltung wie zur völligen Neugründung von Glaubensgruppen, die Luther vergeblich bekämpfte: Thomas Münzer, Zwingli, die Wiedertäuferbewegung und schließlich Jan van Leiden mit dem „Täuferreich“ in Münster, das 1535 ein martialisches Ende fand. Sie alle vertraten eigene Standpunkte im neuen Glauben und blieben von Luther getrennt. Das hatte fatale politische Konsequenzen. Der christliche Neuglaube im Westen Europas sorgte für Ungleichgewichte der politischen Balancen, war ein Pulverfass, das im Gemetzel der Bartholomäusnacht 1572 in Paris nur den Anfang einer Kette von Explosionen bildete, die die Glaubenskriege und -verfolgungen des 17. Jahrhunderts antrieben. Der Toleranzgedanke, den der Kirchenfürst Nikolaus von Kues (1401-1464) in seiner Schrift „De pace fidei“ von 1553 ganz unter dem Dach der katholischen Kirche verstand, musste im 17. Jahrhundert noch einmal neu durchdacht werden, und er wurde nicht von den Mächtigen, sondern von einzelnen in Distanz zur Macht stehenden Denkern entwickelt, wie Spinoza, Bayle, Locke.

Luther, der als Betroffener Ketzerverfolgungen durch die Inquisition ablehnte, war kaum tolerant, falls seine eigenen Überzeugungen in Gefahr waren, keine Akzeptanz zu finden. Wenn er Gewissensfreiheit vom Kaiser für seinen Glauben auf dem Wormser Reichstag forderte, dann hatte er keinerlei Verständnis, dass religiös Andersdenkende ein eigenes Gewissen besaßen und ein Recht dazu hatten. Dieser Gesichtspunkt kommt in Lutherbiographien protestantischer Theologen manchmal zu kurz, die Luthers „Hier stehe ich...“ als den Ausgangspunkt der modernen Gewissensfreiheit feiern. In der Auseinandersetzung mit Erasmus um die Willensfreiheit wird die Enge des religiösen Denkens bei Luther sichtbar. Da kann man in der Tat fragen: Ist Luther mit seinem Standpunkt, dass der Mensch in Glaubenssachen keine eigene Freiheit besitzt, nicht weit zurückgefallen hinter Erasmus in Bezug auf die Freiheit des Vernunftgebrauchs?

Die Frage macht die religiöse Parallele zur politischen Überlegung Brumliks deutlich, ob nicht freiheitliches, auf Rechtssicherheit beruhendes Denken zurückgeworfen wurde durch Luther und die Reformation in eine bereits überwunden geglaubte Zeit rechtlicher Unsicherheit und Unfreiheit – zu Lasten der Juden. Doch hier scheint mir Skepsis angebracht. Denn diese Vorstellung setzt eine kontinuierliche historische Linie des Fortschritts voraus, deren Nachweis kaum gelingen dürfte. Je nachdem, welche Voraussetzungen in die These eingehen, können die Antworten sehr unterschiedlich ausfallen.

Brumlik macht bei Luther herrschaftsheischende, frühnationalistische Züge aus. Durch sie sei die in manchen Städten und Territorien Europas schon vorhandene, dem Judentum gewährte Liberalität, so Brumliks Überzeugung, wieder zurückgenommen worden. Doch eine Diskussion dieser These, die sich angesichts der komplexen Sach- und Rechtslage im Sacrum Imperium Romanum kritischen Einwänden stellen müsste, hatte Brumlik nicht im Sinn. Sie wird jedoch unvermeidlich, wenn Historiker Aussagen schon lange zuvor formuliert hatten, die kaum als Bestätigung der Sicht Brumliks gelten können – wie die folgende:

Die „Behauptung, es gäbe eine über Luther vermittelte Kontinuität der älteren Judenfeindschaft bis zum Modernen Antisemitismus, ist widerlegt“ (Battenberg, 2001, S. 83).

Zahlreiche Berichte weisen aus, dass der 1495 verkündete „ewige Landfrieden“, der Fehden beenden sollte, und den Brumlik als Beleg für eine gewisse Rechtssicherheit der Juden anführt, unter Kaiser Maximilian I. immer wieder durchbrochen wurde; waren Juden betroffen, blieb dies zumeist rechtlich folgenlos. Anders gesagt: Wenn man sich an Juden ohne rechtliches Risiko bereichern konnte, geschah dies auch (Preisendörfer, 2017, S. 240f.).

Jüdisches Leben in der christlichen Mehrheitsgesellschaft des europäischen Mittelalters war von Abhängigkeit bestimmt. Zeitweise eröffneten die territorialen politischen Konstellationen eine gewisse Freiheit, die aber mit dem ausgehenden Mittelalter, regional unterschiedlich, immer stärkeren Einschränkungen unterlag. Angesiedelt auf der untersten Stufe sozialer Wertschätzung kann man ab dem 15. Jahrhundert jüdisches Leben ganz in Abhängigkeit von einer als äußerst „fragil“ zu sehenden Toleranz“ sehen (Kirst, 2017, S. 23). Die juristische Gewährung von dieser Art von „Toleranz“ – einer sehr eingeschränkten religiösen Duldung unter Absprechung von Freiheit – die kirchliches und weltliches Recht theoretisch gewährte, wurde in der Praxis immer wieder von schreiendem Unrecht gegenüber den Juden durchbrochen. Mit dem Einsetzen der Inquisition war kirchliches Recht zu einem Instrument geworden, auch gegen die Juden vorzugehen; das betraf insbesondere Marranen und sephardische Juden.

Eine gewisse, unsichere Freiheit für Juden – ohne erwartete Gegenleistung – wurde im Zeitalter von Reformation und Glaubenskriegen allenfalls durch ein zufällig etwas humaneres Herrschernaturell möglich. Sie ergab sich in Landstrichen geringerer herrschaftlicher Kontrolle (dann aber auch für andere religiös Verfolgte) – wie in der polnischen Adelsrepublik, dort vor allem nach dem Toleranzedikt 1573. Sie galt für die dezentralen Herrschaftsformen der Niederlande im 17. Jahrhundert. Dort aber, wo manchen Juden Schutzbriefe von fürstlicher Zentralgewalt ausgestellt wurden, waren in der Zeit des Frühkapitalismus mit dessen immensem Finanzbedarf immer wirtschaftliche Erwägungen im Spiel: Nichts wurde Juden gestattet ohne ökonomische Nutzenerwartung. Gerade diese Praxis aber war Luther ein Dorn im Auge.

Der Wittenberger Reformator begab sich keineswegs nur in die politische und ökonomische Abhängigkeit weltlicher Herrschaft. Luther war das Finanzgebaren weltlicher wie kirchlicher Mächte unerträglich, und er zeigte aus religiöser Überzeugung Kante gegenüber seinem Fürsten. Die Reliquiensammlung Friedrichs des Weisen hatte 1521 ihre letzte Heilumsweisung – jene alljährlich zu Allerheiligen stattfindende, spendenwillige Pilger aus Nah und Fern anziehende Ausstellung von heiligen Preziosen, denen Wunderwirkungen zugesprochen wurden (darunter die Verkürzung des Fegefeuers).

Luther erwünschte diesen Reliquienkult – der allerdings Geld brachte. Auf sein Drängen hin wurde die Reliquiensammlung schließlich von Friedrichs Bruder und Nachfolger im Amt, Johann dem Beständigen, 1526 aufgelöst. Kein Wunderglaube, kein Geld, das die Kassen füllte! Luthers Betrachtungen zum weltlichen Tun des Christen waren alles andere als Bausteine für eine motivierende, von politisch-ökonomischer Vernunft geleitete Handlungstheorie. Sie fungierten als

bloße Rechtfertigung dafür, dass weltliche Ordnung, Bestrafung des Bösen und Arbeit zur Existenzsicherung sein dürfen, wenn sie die Schöpfung erhalten und Gott wohlgefällig bleiben.

Abgesehen von der Einziehung des katholischen Kirchengutes auf protestantischem Boden (die offenbar Gott wohlgefällig war!), brachte die Reformation für Staat und Stadt angesichts der Zerstörung der alten Strukturen beträchtliche finanzielle Lasten. Luthers religiös motivierte politische und ökonomische Unvernunft führte dazu, dass er ganze Wirtschaftszweige aufs Spiel setzte. Pilgerreisen, die Luther abschaffte, bedeuteten das Ende der Wirtschaftsförderung in strukturschwachen Gebieten. Reliquienverehrung, Wallfahrten, Ablass, Heiligenkult, Messenlesen für Verstorbene – alles das, was auf vielerlei Wegen zu Geld gemacht werden konnte, fiel weg im Protestantismus. Auch das Stiftungswesen war zusammengebrochen. Neue Kosten kamen auf das Gemeinwesen hinzu. Die Pfarren lagen darnieder. Die reformierte Geistlichkeit konnte sich nicht mehr durch gute Pfründen und bezahlte Messen ihr Brot verdienen. Sie musste anderweitig gesichert werden. Das Gute des Schlechten war: Die Zahl der Geistlichen schrumpfte. Doch die Gemeinden hatten nun ganz für sie aufzukommen. Die finanziellen Verpflichtungen wurden für Staat und Städte größer, nicht kleiner, obwohl die Naturalienwirtschaft zur Existenzsicherung des evangelischen Pfarrhauses eine zentrale Bedeutung besaß. Alle Berufszweige, die von der Wundergläubigkeit des Volkes und den Aufträgen der Kirche lebten, Handwerker und Kunsthandwerker, hatten auf reformatorischem Gebiet bedeutende Einnahmenverluste.

Eine wichtige Ausnahme bildeten die Kirchenmusiker, auch wenn deren Einnahmequellen bescheiden blieben. Die Kirchenmusik hatte im 16. Jahrhundert einen ungeahnten Höhepunkt erreicht. Alle ästhetische Pracht war den Schweizer Reformatoren ein Dorn im Auge. Anders als bei Luther stand in den Gottesdiensten reformierter Gemeinden in der Schweiz wie auch im Puritanismus in England und Amerika nur das gesprochene Wort im Mittelpunkt. Hier büßte die Kirchenmusik ihre Bedeutung ein. Nicht so bei Luther. Er konnte, entsprechend seiner guten musikalischen Bildung, die Laute spielen. Als „fahrender Schüler“, hatte er in Magedburg und in Eisenach mit Mitschülern in der Kurrende „um Brot“ gesungen und soll auch später „ein leidenschaftlicher Sänger“ gewesen sein (Claussen, 2014, S. 78; Ströbel, 2017).

Als Reformator kompensierte Luther seine ungeheure Angst vor göttlichem Zorn durch Gesang. Denn das gleichsam basisdemokratisch im einstimmigen Gemeindelied erzeugte Gotteslob, an dem die Frauen gleichberechtigt teilnehmen, besiegt Angstzustände. Für Luther war der Choral Ausdruck des Dankes, die erlösende Antwort auf die ihn umtreibende Frage erhalten zu haben: Was muss ich tun, um vor Gott gerecht zu sein? Die Antwort lautet: Du musst keine guten Werke tun aus Angst um dein Seelenheil! Gottes Gnade schenkt dir die Seligkeit. Welche Erleichterung! Wenn die Angst weg ist, fängt man zu singen an! Singen in Gemeinschaft vermittelt emotionale Sicherheit, erzeugt Identitätsbewusstsein und stärkt den Glauben. Nebenbei gesagt: Es ist egal, ob die einen „Großer Gott, wir loben dich“ singen oder ganz anders gestimmte, etwa sozialistische Gruppen „Brüder zur Sonne, zur Freiheit“ erklingen lassen. Jedenfalls gehörte die Stärkung des Glaubens durch gemeinsame emotionale Erfahrung zu den seltenen „politischen“ Einsichten, denen Luthers ansonsten oft zum Irrtum führender Starrsinn nichts anhaben konnte.

Die Folgen der Reformation standen politisch zum Teil völlig quer zu dem, was Luthers religiöse Sicht wollte. Die Reformation setzte eine neue politische und ökonomische Dynamik frei, deshalb hat man die – tatsächlich eher schwachen – rechtlichen Auswirkungen von Luthers Judenhass auf nachfolgende Jahrzehnte genau zu prüfen. Es gab durch Luther mitbewirkte lokal-territoriale Durchzugsverbote, es gab Vertreibungsaktionen (Battenberg, 2001; Kaufmann, 2015, S. 30) – vor und nach 1543. Bedenkt man, dass Kurfürst Johann Friedrich schon 1536 auf Grund Luthers



Empfehlung ein Durchzugsverbot für Juden erließ, dann war das nur eine Fortsetzung dessen, was ohne die Lutherschen Spätschriften ebenfalls hätte geschehen können. Vor allen Dingen waren nicht alle Reformatoren Luthers Ansicht; Melanchthon, Osiander und der Schweizer Heinrich Bullinger vertraten andere, im Ganzen durchaus freundliche bis gemäßigte Doktrinen (Detmers, 2005). Martin Bucer und der von ihm beeinflusste Johannes Calvin blieben demgegenüber dem Judentum reserviert bis feindlich gesinnt. Aber indem man eine solche Aussage niederschreibt und sich auf einzelne Studien beruft, ist zugleich klar, wie wenig man dabei der Komplexität der damaligen Verhältnisse und der Forschungslage gerecht wird (Battenberg, 2001, S. 59-131).

Brumlik stellt heraus, dass Luther 1536 die Tötung von Wiedertäufern aus Gesinnungsgründen befürwortete (Heft 1, S. 55), aber ihre Vernichtung war schon im Wiedertäufermandat von 1529 beschlossene Sache und Reichsgesetz. Mit der Verbrennung von sechs Wiedertäufern Anfang 1530 im kursächsischen Reinhardsbrunn wurde diese Unmenschlichkeit auch auf lutherischem Boden praktiziert. Das Gesetz hatte nicht zuletzt politische Gründe, denen jedoch Gesinnungsgründe vorangingen – getragen vom Interesse kirchlicher wie weltlicher Macht. Erheblichen Diskussionsstoff für Gegenargumente bietet vor allem die These Brumliks, dass Luthers extreme Wendung gegen die Juden 1543 primär politischen und ökonomischen Motiven folgte (ebenda, S. 55). Davon wird am Schluss noch die Rede sein.

Brumliks These betrifft die Rechtsstellung der Juden im frühen Luthertum. Die naheliegende Frage, ob Luthers „Empfehlungen“ von 1543, wie sie Brumlik selbst nochmals zitiert – die Juden zu vertreiben, ihre Synagogen abzufackeln, ihre Häuser zu zerstören –, in nachfolgenden Jahrzehnten auf protestantischen Territorien in geltendes Recht umgesetzt wurden, wird von ihm nicht beantwortet. Dass die Frage – offenbar – zu verneinen ist, hätte gesagt und der Sachgrund eruiert werden sollen. Es war politisch einfach Unsinn, was Luther von sich gab. Luthers religiöse Starrheit (die matte Rückseite seiner evangelischen Freiheit) gefährdete letztlich die soziale Ordnung. Offenbar besaßen die Fürsten am Judentum als Wirtschaftsfaktor ein zu großes Interesse, als dass sie Luther folgten. Aber das war wohl nicht der einzige Grund.

Nach Luthers Tod (1546) befand sich der lutherische Protestantismus in der Klemme. Der verlorene Schmalkaldische Krieg 1547 zeigte, wie dünn die politische Machtbasis für die Anhänger der Reformation geworden war. Luthers Witwe floh mit den Kindern und der Familie Melanchthon aus dem besetzten Wittenberg. Erst nach Monaten konnte man zurückkehren (Scheible, 2010, S. 387ff). Wiederum waren es unvorhersehbare Entwicklungen in Europa im Mächtedreieck zwischen Kaiser, Papst und den Reichsfürsten, in Bewegung gehalten durch die „Türkengefahr“, die dem neuen Glauben nützten. Aus dem Kampf gegeneinander stehender Großmächte resultierend, konnten die protestantischen Partikulärmächte dank verschiedener historischer Konstellationen ihre Position festigen. Juden und Glaubensflüchtlinge waren nach dem Dreißigjährigen Krieg in Mitteleuropa willkommen beim Aufbau der Zerstörungen.

Dass Luthers späte Judenschriften langfristig eine unheilvolle Wirkung besaßen und im Antisemitismus späterer Jahrhunderte als authentische, vom Reformator inaugurierte Wahrheit eine Rolle spielten, dürfte heute wohl niemand bestreiten, selbst wenn Luthers Sicht nicht die eigentliche Quelle für den rassistischen Antisemitismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts bildete. Nur wird von primär moralisch argumentierenden Lutherkritikern angesichts ihrer Scharfstellung des Fokus eine Enge der Betrachtung erzeugt, die andere – gegenteilige – Sachverhalte ausblendet.

Die Reformation schwächte das Judentum in Europa nicht, im Gegenteil: „Zur selben Zeit stärkten die Juden ihr Selbstbewusstsein“ (Volkow, 1992, S. 90). Spinozas Pantheismus gewann ab dem 17. Jahrhundert einen anhaltenden Einfluss auf die Religionskritik der Aufklärung im Judentum und noch stärker in liberalen protestantischen Kreisen. Wie der Deismus der Aufklärung war auch der Pantheismus eine kirchliche Dogmen herausfordernde Vorstellung, ein Angriff auf die kirchliche Sünden- und Ewigkeitslehre. Spinozas Lehre förderte den Gedanken der „natürlichen“ Religion. Luthers Schroffheiten, auch die seiner Judenschriften, verblassten. Um ihre Wirkung in späterer Zeit angemessen einzuschätzen, muss man sie im Gesamtzusammenhang der Dynamik sehen, die von protestantischen Regionalkulturen des 17. und 18. Jahrhunderts in Europa ausgingen.

Im Zeitalter der Aufklärung und der Romantik wurde das geistige Erbe Luthers vom Protestantismus der Zeit auf eine neue Ebene transformiert. Religiöses Kritikbedürfnis und Ironie als Stilmittel dieser Kritik, erwachten (Benedict, 2016). Jüdische Gelehrte wussten im Zeitalter der Aufklärung Luthers Bekenntnis zu Worms 1521, „Hier stehe ich...“ zu schätzen und für eigene Anliegen zu nutzen. Das Judentum der Zeit Lessings präferierte den Luther von 1523; die späten Judenschriften von 1543 spielten kaum eine Rolle.

Von dem sowohl ironischen als auch selbstironischen Heinrich Heine stammt die Abhandlung „Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland“, in welcher er Moses Mendelssohn (1729-1786), den bedeutenden jüdischen Philosophen der Aufklärungsepoche, mit Luther verglich: Wie Luther vom Katholizismus zur Bibel zurückkehrte, habe Mendelssohn vom Judentum seiner Zeit die Rückkehr vom Talmud zur Tora gefordert. Für Heine ist „Luther nicht bloß der größte, sondern auch der deutscheste Mann unserer Geschichte“ (Heine, 1835, S. 8), freilich immer im Ton der freundlichen Ironisierung des Gesagten. Der israelische Historiker Amos Funkenstein (1937-1995) sprach von wechselseitiger Abstoßung und Faszination als typisch für die gemeinsame Geschichte von Juden- und Christen. Die Reformation habe eine Wende in dieser Beziehung gebracht, doch Luthers Judenhass spiele dabei eher eine Nebenrolle. Über ihn urteilte er: „Diese Haßtiraden waren zwar von beträchtlicher Nachwirkung, enthielten aber wenig Neues und erreichten im übrigen niemals kanonischen Status“ (Funkenstein, 1992, S. 38).

Damit soll angedeutet werden: Wenn man zur Demonstration der Wirkung der späten Judenschriften Luthers nur die Antisemiten des 19. Jahrhunderts aufzählt, die ihn zitiert haben, wird methodisch allzu einseitig verfahren, Allerdings gelingt mit dieser Engführung eindrucksvoll, die Widersprüche und Unmenschlichkeiten in Luthers Denken beim Namen zu nennen. Das mindert wiederum die Bereitschaft zu kritischen Nachfragen: Ging es den Juden in katholischen Territorien, für die Luthers Judenhass irrelevant war, besser als in den protestantischen? Tatsächlich war ihre Stigmatisierung seit dem IV. Laterankonzil 1215 durch Papst Innozenz III. in katholischen Fürstentümern nicht aufgehoben; unter den Päpsten der Zeit des Trienter Konzils (1545-1563) verschärften sich die Maßnahmen Roms gegenüber Juden und Andersgläubigen.

In Brumliks Engführung der Betrachtung der Judenschriften Luthers von 1543 wäre ein Seitenblick auf die Römische Kurie durchaus erhellend gewesen. Deren Maßnahmen gegen die Juden, die zur Gefahr für die Christen erklärt wurden, waren viel gravierender als die Lutherschen Schriften. Denn der Papst setzte das Recht, das sogleich Gesetz wurde, was Luther nicht zukam, und das Gesetz besaß sofort Wirkung, die Luthers Schriften nicht hatten. Papst Paul IV. war 1555 nicht darauf angewiesen, Luther zu lesen, um mit der Bulle „Cum nimis absurdum“ durch Einrichtung von Ghettos für die Juden im Kirchenstaat (der große Gebiete umfasste) eine Lebenssituation zu schaffen, die die Betroffenen zu einem großen Teil die Auswanderung vorziehen ließen. Damit nicht

genug, ließ Papst Paul IV. kurz nach Inkrafttreten der Bulle in Ancona 24 aus Portugal geflohene Marranen (zwangsbekehrte Juden) verbrennen – so steht es im Wikipedia-Stichwort unter seinem Namen.

Zwar siedelten die Juden seit Jahrhunderten traditionell in eigenen Vierteln, doch durch Paul IV. war die Zwangsseparierung der Juden per Gesetz erfolgt – in einem Modus, der viel näher der Situation der Juden im NS-Staat gleichkam, als Luthers Wunschvorstellungen Faktizität besaßen. Zumal Papst Pius V. in der Bulle „Hebraeorum gens“ 1569 die Juden aus dem Kirchenstaat vertreiben ließ, bis auf die Bewohner der Ghettos in Rom und Ancona. Wenn also ein Vergleich mit Streicher, Hitler und der tatsächlichen (nicht nur gewünschten) völligen Dehumanisierung der Juden durch christliche Gestalten des 16. Jahrhundert angesagt ist, bieten sich die Päpste an, Luther allenfalls sekundär. Da fragt man sich einmal mehr, warum dies nicht wenigstens in einem Nebensatz erwähnt wurde von den Referenten der Loccumer Tagung.

Bei Brumlik erfolgt recht unmittelbar vom Luther des Jahres 1543 der historische Zeitsprung in den Hitlerstaat. Das ist – wie auch der Vergleich Luthers mit Julius Streicher – moralisch konsequent, gelingt aber nur durch Ausblendung der gewaltigen Differenz historischer Kontexte. Ein solcher Vergleich kann kaum für ein methodisches Vorgehen in Anspruch genommen werden, das die eigenen Thesen Falsifikationsversuchen aussetzt. Hier wirkt vielmehr die Unmittelbarkeit des Vergleichs der Worte Luthers mit denen des Judenhetzers Julius Streicher als Kartharsis-Erfahrung – die nicht befreit, sondern Schuld aufdeckt und deutlich macht. Das hat sein Recht, ist aber primär von einem moralischen Anliegen, nicht von einem methodisch strengen historischen Vorgehen abgedeckt, das zunächst ergebnisoffen arbeitet und erst am Ende eines differenzierten Beschreibungsprozesses ein bewertendes Urteil fällt, welches durch neue Einsichten korrigierbar bleibt. Das moralische Urteil im Horizont des Holocaust verträgt keine Korrektur.

Relevant für eine künftig noch zu führenden Grundsatzdiskussion ist der Gegensatz zwischen einer primär aufklärenden Methode, die historische Schuld beim Namen nennt, um zugleich jeden Differenzierungsversuch als Schuldrelativierung zurückzuweisen, und – andererseits – einer auf Abwägung und Unterscheidung basierenden historisch-kritischen Methode, die komplexe Lagen in Sowohl-als-auch-Urteilen zu fassen sucht. Eine solche Auseinandersetzung über Methoden historischer Vergegenwärtigung ist bislang nicht geführt worden. Die dilemmatische Problemstruktur, die das Thema „Luther und die Juden“ erzeugt, wurde in den zum Reformationsjubiläum anberaumten Tagungen – es gab weit mehr, als die beiden hier genannten – zwar berührt, selbst aber nicht auf einer metahermeneutischen Ebene zum Thema gemacht. Das Dilemma besteht darin, dass Luther (wie die Kirche seit jeher, nur noch maßloser) das Alte Testament christlich umdeutete und den Juden die Anerkennung dieser christlichen Sicht auferlegte, wohingegen das fromme Judentum ein solches Vorgehen zu Recht als völlig inakzeptabel ablehnen musste und muss.

Die Grundstruktur des Problems findet sich beim ersten Theologen des Urchristentums, bei dem Diasporajuden und Heidenmissionar Paulus, der bekanntlich zunächst die Judenchristen grausam verfolgt hatte. Nach seinem Damaskuserlebnis, in dem ihm Christus erschienen sei, besaß er für seine Missionsarbeit ein echtes Legitimationsproblem als Apostel, hatte er doch den Juden Jesus nie gekannt. In seinem Brief an die von ihm christlich bekehrten Thessalonicher ließ er seinen Zorn aus an jener großen Mehrheit der Juden seiner Zeit, die dem Gott der Tora treu blieben:

„Die [Juden] haben sogar den Herrn Jesus getötet und die Propheten und haben auch uns verfolgt. Sie gefallen Gott nicht und sind allen Menschen feind. Und um das Maß ihrer Sünden ganz vollzumachen, hindern sie uns, den Heiden ihre Rettung zu predigen“ (1 Thess 2, 15-16).

In dieser hasserfüllten Polemik des Apostels, der die Juden verfluchte (obgleich Paulus selbst stolz war auf sein Judentum), nachdem sie ihn völlig zu Recht aus der Synagoge warfen (Apg 18, 6), liegt die Wurzel für Luthers Judenhass. Diesen religiös bedingten Hass auf die Anfänge des ‚Christentums im Judentum‘ zurückzuführen ist heute notwendig, weil der Rückgang zum Ursprung dem achtungs- und verständnisvollen Dialog zwischen Juden und Christen, wie er heute geführt wird, ihre gemeinsame Glaubensbasis, aber auch die von Anfang an vorhandene Gegnerschaft bewusst macht (Frederiksen, 2002). Luther hätte man die Taufe und den Christusglauben – einmal hypothetisch gedacht – durch die Jerusalemer Urgemeinde gewünscht, da würde er, mit dem vollzogenen Übertritt ins Judentum anders über die Juden gesprochen haben, selbst wenn das fromme Judentum Palästinas die Jesus-Anhänger Jerusalems nur als zu bekämpfende Sekte wahrnahm.

Erwähnt wurde dieser Ursprungszusammenhang von niemandem auf der Loccumer Tagung. Unfassbar, dass den Juden über Jahrhunderte hinweg der Vorwurf gemacht wurde, Jesus ans Kreuz gebracht zu haben („Mörder unseres Herrn“), wenn es sich zugleich um ein von dem (christlichen) Gott angeblich gewolltes Heilsgeschehen gehandelt haben soll – eine Paradoxie christlichen Denkens sondergleichen – die in ihrer Tragik von jüdischer Seite durchaus erwähnt wurde in der Vergangenheit, von christlicher Seite jedoch nie wirklich ernst genommen wurde!

#### *2.4. Christoph Wiese – Jüdische Urteile über Luther im 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*

Wird von der jüngeren deutschen Geschichtsschreibung das Wilhelminische Zeitalter als für Nationalismus und Antisemitismus besonders anfällig geschildert, so weckte auf der Loccumer Tagung der Beitrag von Christian Wiese, Inhaber der Martin-Buber-Professur für Jüdische Religionsphilosophie der Universität Frankfurt a.M., besondere Aufmerksamkeit. Er sprach über „Gegenläufige Wirkungsgeschichten: Jüdische und antisemitische Lutherlektüren im Deutschen Kaiserreich und in der Weimarer Republik“ (Heft 1, S. 33-52). Die Leser der Loccumer Dokumentation werden in ihrer hohen Erwartung von diesem Referat nicht enttäuscht. Der zu einer umfassenden Studie erweiterte Vortragstext ist der interessanteste der gesamten Tagungsdokumentation. Wiese machte noch einmal deutlich, dass jüdische Gelehrte es waren, die die Differenz der jesuanischen und der paulinischen Theologie betonten – eine Differenz, die in der neutestamentlichen Forschung schon seit langem thematisiert wurde, in der Universitätstheologie heute wieder wahrgenommen wird, doch in der Gemeindeforschung nirgendwo wirklich angekommen zu sein scheint.

In der Tat: Jesu Lehre und sein Verweis auf das Kommen des Messias war einem jüdischen Wanderlehrer und dem Judentum seiner Zeit durchaus angemessen, wohingegen die paulinische Theologie dem jüdischen Glauben völlig entgegen stand. Dass Paulus den Tempel, die Beschneidung als Zeichen des Bundes, jüdische Gesetze und die Bindung an Jerusalem als Ort der Naherwartung des Herrn preisgab, stellte eine bis zum – oben zitierten – Hass gesteigerte Abwendung vom jüdischen Glauben dar. Die Abneigung des Heidenapostels bezog sich – siehe Luther – vor allem auf die Unbelehrbarkeit „seiner“ Juden – so kann man es in Analogie zum Titel des Buches (2015) von Thomas Kaufmann, „Luthers Juden“, formulieren.

Christoph Wiese sparte keinen der völkisch und rassistischen Autoren aus, die gegen das Judentum hetzten, aber er zeigte zugleich – nicht zuletzt am Beispiel von Hermann Cohen und Leo Baeck –, in welchem Ausmaß von jüdischen Intellektuellen, Historikern und nicht zuletzt auch von Rabbinern Luther geschätzt wurde. Das gilt für das Lutherbild des idealisierenden jüdischen Philosophen Hermann Cohen (der 1876 auf den Philosophie-Lehrstuhl seines verstorbenen Mentors Friedrich Albert Lange an die Marburger Universität berufen worden war), und es gilt ebenso für die führende Gestalt im deutschen Judentum, den Rabbiner Leo Baeck, der die im Zeichen des Historismus blühende protestantische Bibelkritik gegen das Christentum selbst wandte, um „die Lehre ihres Stifters, des pharisäischen Juden Jesus“ (Wiese, Heft 1, S. 37, Sp. 2), den evangelischen Theologen als Spiegel vorzuhalten.

Es dauerte 100 Jahre, bis Baecks Sicht im deutschen Protestantismus theologisch tatsächlich ernst genommen wurde und man den ‚Juden Jesus‘ als fundamental für das Verständnis des christlichen Evangeliums wieder entdeckte. Hat man als kritischen Nachklang zur Lutherfeier von 1983 den Band „Die Juden und Martin Luther – Martin Luther und die Juden“ zu nennen (Kremers, 1985), dann verdrängt die derzeit nicht historisch geführte, sondern moralische Schuld bearbeitende Luther-Diskussion den Tatbestand, dass ab den neunziger Jahren die tradierte bis dahin verhängnisvoll antijudaistische Paulus-Interpretation evangelischer Theologen ihre Neuorientierung fand – versehen mit einem Eingeständnis der „christlichen Erblast“, den der Antijudaismus schon immer darstellt (Dietrich et al., 1999).

Christoph Wiese (Heft 1, S. 45) zeigt zum einen, wie jüdische Interpreten Ende des 19. Jahrhunderts mit „der geradezu beschwörenden Deutung des Reformators als eines Ahnherrn der Werte der Aufklärung eine wirksame Gegengeschichte gegen dessen Inanspruchnahme für eine nationalistisch-exklusive, antijüdische und antiemanzipatorische Kultur zu formulieren“ suchten, und er zeigt zum anderen, wie dieser Versuch zum Scheitern verurteilt war. Er ging unter im Morast der nationalistischen, antisemitischen Deutungen Luthers seitens der politischen Rechten im Kaiserreich, verstärkt dann in der Weimarer Republik. Wiese verzichtet auf jede moralische Abrechnung. In der Sanftheit seiner sprachlichen Diktion wird das historische Unrecht völkisch-deutschnationaler Intellektueller an einem die Kultur im deutschsprachigen Raum durch herausragende Leistungen mitgestaltenden Judentum umso deutlicher – ein eindrucksvoller Essay. Den Schmerz nachempfinden zu können, den der lutherische Protestantismus dem Judentum in der Vergangenheit zufügte, war, wie die Statements von Teilnehmern am Tagungsende ausweisen, eine wichtige Erfahrung der Loccumer Tagung.

### **3. Die Berliner Tagung – eine Themenübersicht**

Eine eigene ausführliche Besprechung verdient der Konferenzband der Berliner Tagung vom 5.-7.10.2015, mit dem Titel „Protestantismus, Antijudaismus, Antisemitismus. Konvergenzen und Konfrontationen in ihren Kontexten“, ediert von Dorothea Wendebourg und Andreas Stegmann (Humboldt-Universität Berlin, Theologische Fakultät) sowie Martin Ohst (Kirchliche Hochschule Wuppertal). Im Rahmen dieser Rezension kann jedoch nur kurz auf die Beiträge des Werkes verwiesen werden. Der Band vereint Expertinnen und Experten aus theologischer Wissenschaft und Kirchengeschichte, die der Protestantismus im deutschsprachigen Raum und international derzeit aufzubringen in der Lage ist, um das in den letzten fünf Jahren viel beachtete Thema „Luther und die Juden“ in noch umfassenderer Weise zu bearbeiten, als dies bisher geleistet wurde. Eine deutliche Absage erteilen die Herausgeber des Bandes dem Ansinnen, der gestellten Aufgabe ausschließlich aus der „Verfolgungs- und Opferperspektive“ gerecht werden zu wollen. Es geht

nicht darum, der Rezeptionsgeschichte von Luthers „Judenschriften“ eine weitere Darstellung im moralischen Enthüllungsmodus „Von Luther zu Hitler“ hinzuzufügen.

Im Vordergrund steht vielmehr die Absicht, die Komplexität der historischen Zusammenhänge in ihren Wechselwirkungen zu erfassen, aus denen die Reformation hervorging, Wirkung zeigte, und dies im Spiegel der historischen Ereignisse mit Blick auf das christlich-jüdische Verhältnis in ganz Europa bis ins 20. Jahrhundert. Die Frage, ob die Reformation im Verhältnis christlicher Herrschaft zum Judentum einen tiefen historischen Einschnitt markiert, oder ob sie vor allem als Transformation bereits bestehender Entwicklungen zu sehen sei, wird somit nicht in der Absicht gestellt, sie mit einer einfachen, bejahenden oder verneinenden Antwort zu versehen, sondern für Differenzierung einzutreten.

Die einzelnen Referate sind drei Kapiteln zugeordnet: „I. Luthers Zeitgenossen und die Juden“, „II. Protestantismus und Judentum vom späten 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert“, „III. Die internationale Szene.“ Im ersten Kapitel kommen zur Sprache: der Judenhass von Johannes Eck (Luthers Gegner in der Leipziger Disputation 1519), das Judenbild der deutschen Humanisten, der Antijudaismus der Reformatoren Martin Bucer (Straßburg) und Johannes Calvin (Genf) sowie der Kampf der Anglikanischen Kirche gegen die Juden. Das mit zehn Referaten umfangreichste Kapitel II behandelt unter anderem: Deutsche Aufklärung und Judentum; Judenfeindschaft bei Rühls und Fries; die Auseinandersetzung zwischen Franz Delitzsch und August Rohling; Antisemitismus bei Paul de Lagarde, sowie bei Adolf Stöcker und Reinhold Seeberg; Berliner Antisemitismusstreit (Heinrich von Treitschke); theologischer Liberalismus bei Adolf von Harnack, Martin Rade und Friedrich Naumann; nationales Luthertum und die Juden nach dem Ersten Weltkrieg; Luthertum und Zionismus in der Weimarer Republik. – Das dritte Kapitel wirft ein Licht auf Territorien außerhalb des Deutschen Reiches. Hier geht es um die Themen: Antisemitismus und Antiprotentantismus in Frankreich; Antisemitismus in Österreich; Antijudaismus und Antisemitismus im Zarenreich des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Weitere Beiträge sind dem Luthertum und dem Judentum in den USA sowie dem dänischen, norwegischen und schwedisch-finnischen Luthertum in ihrem Verhältnis zu den Juden gewidmet. Die Referate über die drei letztgenannten Länder mit ihren lutherischen Staatskirchen erfassen auch die Zeit des Nationalsozialismus mit der deutschen Besetzung (Dänemark, Norwegen) bzw. „Waffenbruderschaft“ (Finnland) während der Kriegsjahre.

Der Konferenzband „Protestantismus, Antijudaismus, Antisemitismus“ (Wendebourg et al., 2017) erwähnt in der Fülle seiner Referate weder Brumlik, noch Julius Streicher, während Hitler dort, wo Autoren die NS-Zeit berühren, selbstredend, häufig genannt wird. Schon im ersten Konferenzbeitrag von Hans-Martin Kirn (Kirchenhistoriker an der Evangelisch-Theologischen Universität Amsterdam-Groningen) über „Die spätmittelalterliche Kirche und das Judentum“ wird ein weites und widersprüchliches Feld der Betrachtung des Verhältnisses von Kirche und Judentum entfaltet. Kirn bezeichnet Antijudaismus als die theologisch-kirchliche Sicht des Judentums, als das „Andere“ und „Fremde“, das zugleich Nahes und Verwandtes beinhaltet, welchem das Christentum in der gemeinsamen Geschichte bei aller religiösen Distinktion ein Lebensrecht in friedlicher Koexistenz einräumt, jedoch dies in der Wertehierarchie der Gesellschaft nur ganz unten, in der Prekarrität. Demgegenüber ist Antisemitismus eine politisch-ökonomische Kategorie, die auf Marginalisierung und Dehumanisierung des Judentums abhebt, demnach die „fragile Toleranz“ eines friedlichen Nebeneinanders (bei deutlich vorhandener Ungleichheit in der sozialen Werthierarchie) zerstört. Kirst geht davon aus, dass beide Linien von Anfang existierten, doch durch die Jahrhunderte hindurch nach keiner auszumachenden Regel zu fixieren seien. Auf die Arbeiten von Gavin I. Langmuir (1924-2005), den kanadisch-amerikanischen

Antisemitismusforscher, zurückgreifend entwickelt er eine etwas andere Sicht der Kontexte von Antijudaismus und Antisemitismus, als sie die jüngsten innerdeutschen Diskussionen um den 'rechten Gebrauch' beider Begriffe erkennen ließen.

Luther zeigt so gesehen in seinen letzten Schriften von 1543 durchaus antisemitische Züge, nur sind sie, auf die Gesamtgeschichte bezogen, keineswegs so einzigartig, wie die jüngste innerdeutsche Diskussion dies glauben macht – und dennoch sind sie furchtbar genug.

Selbstverständlich müssen bei einem solchen umfassenden Projekt, wie sie die Berliner Tagung darstellte, auch Wünsche offen bleiben. Gerade weil der Protestantismus im Verhältnis zum Judentum im Mittelpunkt steht, vermisst man einen Beitrag über Katholische Kirche und Judentum, der das Thema im interkonfessionellen Kontext reflektiert. Ein Referat über den Heidelberger Hebraistik-Professor Andreas Johann Eisenmenger (1654-1704), einem Wegbereiter des modernen Antisemitismus, und ein weiteres Referat über Antisemitismus in Polen waren für die Tagung vorgesehen, konnten aber nicht realisiert werden. Alles in allem bildet dieser Band die gegenwärtig wichtigste Informationsquelle über den derzeitigen Diskussions- und Forschungsstand zur Geschichte des Protestantismus im Hinblick auf sein Verhältnis zum Judentum.

## **4. Schluss: Von Martin Luther zu Julius Streicher: Schuld mittragen?**

Das Reformationsjubiläum „500 Jahre Ablass-Thesen“, das hinter uns liegt, hatte einen breiten Mittelbereich von bedeutenden historischen und kulturellen Veranstaltungen. Es gab jedoch wie im Protestantismus üblich an den Rändern des Geschehens eine extreme Flügelbildung in der Art des Gedenkens. Auf der weltlich-sinnlichen Seite stand ein reichhaltiges Angebot an Gedenkartikeln wie Luther-Socken („Hier stehe ich ...“), Luther-Bier oder Magnetsticker mit Luther-Rose zur Verfügung, das Lebensfreude, wenn auch oberflächlich, ausstrahlte. All das, was Luther an geldbringender katholischer Gedenkkultur zu seiner Zeit abschaffte, blüht in der Reformations-Gedenkkultur der Gegenwart wieder auf und wird von Kommunen, Kirchen und Gewerbe dank der damit verbundenen touristischen Geschäftsbelebung gefördert; am meisten kann sich Wittenberg freuen. Auf der anderen Seite existierte eine mit historischer Schuld und mit Schmerz verbundene intensive theologische Diskussion lange schon im Vorfeld der Feierlichkeiten, die mit bleibenden Einsichten mit Bezug auf Luthers Verhältnis zu den Juden verbunden ist.

Die Verteufelung der Juden durch Luther wurde von evangelischen Kirchen und Kirchenhistorikern lange klein gehalten. Die bequeme Unterscheidung zwischen Antijudaismus, den man für die späten „Judenschriften“ Luthers bereit hielt, und dem auf Vernichtung abzielenden rassistisch excludierenden Antisemitismus des 19. und frühen 20. Jahrhunderts diente auch dazu, das moderne Lutherbild vom „eliminatorischen“ Antisemitismus möglichst frei zu halten. Diese Abgrenzung ist heute in Frage gestellt.

Einen großen Anteil daran hat Micha Brumlik, der mit Beharrlichkeit dafür sorgte, dass die Reformationsfeierlichkeiten nicht (nur) freudige Luther-Erinnerung wurden. Dafür kann ihm die evangelische Kirche dankbar sein: Ein entscheidender Aspekt der Lutherdeutung, der in früheren Zeiten der Verdrängung anheim fiel, ist heute offen diskutierbar mit dem vorhersehbaren Ergebnis: auf Luther und die Reformation fällt ein Schatten. Andererseits ist dies auch der erste Schritt zur Befreiung von der Last der Vergangenheit. Das funktioniert nach der Einsicht (eines bekannten Witzes): „Schön, wenn der Schmerz nachlässt!“ Je schneller die Kirchen sich dem historischen Unrecht stellen, desto eher kann der voranschreitende Historisierungsprozess dieses Kapitel als „vergangen“ abhaken.

Dass bedeutet nicht, dass Brumliks Thesen zu Luther richtig sind. Es bedeutet ebensowenig, dass es im Judentum innerhalb der jüngsten Zeit nicht auch andere Stimmen gibt, die andere Schwerpunkte in der Bewertung Luthers setzen. Schon das Referat Christoph Wieses auf der Loccumer Tagung macht das deutlich, auch wenn er mit Brumlik in der Forderung übereinstimmt, die fatale politische Seite der religiösen Überzeugungen Luthers in Bezug auf die Juden dürfe keinesfalls unterschätzt werden.

Alles in allem scheint die neue Diskussion mit einem besonderen hermeneutischen Interesse verbunden zu sein. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der angemessenen Kurzformel zur Deutung von Luthers abwertendem Blick auf die Juden seiner Zeit. Ist das zu kennzeichnen als: Antijudaismus, Judenfeindschaft, Judenhass, vormoderner Antisemitismus oder als eliminatorischer Antisemitismus? Die Suche nach dem angemessenen Begriff, die typisch für frühere Jahre war, ist heute einem unausgesprochenen Kampf um Deutungshoheit gewichen.

Es ist ebenso klar, dass namhafte Kirchenhistoriker Brumliks Sicht keineswegs teilen. In definitiver Nähe zu Thomas Kaufmann stehend betont Hans-Martin Kirst in seiner Kritik der dehumanisierenden Marginalisierung des Judentums durch die christliche Mehrheitsgesellschaft des ausgehenden Mittelalters:

„Es versteht sich von selbst, dass hier der Begriff des Antisemitismus in einem vormodernen Sinne gebraucht wird und nicht mit dem Rassenantisemitismus des 19. und 20. Jahrhunderts zusammenfällt. Den Begriff des Antisemitismus für vormoderne Zeiten ganz zu meiden, wie zuweilen noch stets gefordert, macht wenig Sinn, weder im Blick auf den Sprachgebrauch der internationalen Forschung noch im Blick auf die Sachlage“ (Kirst 2017, S. 4).

Demgegenüber vertritt Brumlik folgende Thesen:

- a) „Für mich ist Martin Luther der Begründer des deutschen, eliminatorischen Antisemitismus“ (Brumlik, zit. von Röder, 2013, S. 2, online);
- b) Luthers Wendung gegen die Juden 1543 ist „zwar auch aus theologischen, vor allem aber aus politischen und ökonomischen Motiven“ heraus erfolgt (Brumlik, Heft 1, S. 55);
- c) „Die Antwort auf die Frage nach der Stellung Luthers zu Juden und Judentum wird sich letztlich daran bemessen, für wie angemessen man die Einlassung des später in Nürnberg zum Tode verurteilten Herausgebers des 'Stürmers' vor dem internationalen Militärgericht auf die ihm vorgehaltenen antisemitischen Verbrechen hält“ (Brumlik, Heft 1, S. 53).

Konfrontiert mit diesen drei Thesen, dürfte es Allgemein- und Kirchenhistorikern schwerfallen, dazu bejahend mit dem Kopf zu nicken – und trotzdem existiert kein veröffentlichter Text, der sich mit diesen drei Thesen kritisch auseinandersetzt. Das Bedürfnis, energisch „Nein!“ zu sagen, löst vor allen Dingen die Behauptung aus, Luthers historische Bewertung hänge davon ab, für wie angemessen man den Vergleich Luthers mit Julius Streicher hält. Eine Beziehungsfalle erster Güte tut sich hier auf! Der Vergleich ist moralisch motiviert, doch ist er auch methodenkritisch-historisch gerechtfertigt? Jedenfalls wird auf diese Weise dem armseligen Argument eines notorischen antisemitischen Volksverhetzers, der mit seinem durchschaubaren Versuch der Schuldentlastung seinen Kopf aus der Schlinge zu ziehen suchte, durch einen heute auch von den Medien hochgehobenen Luther-Vergleich eine Aufwertung zuteil, die schwer zu ertragen ist.

Julius Streicher wurde nicht zum Antisemiten, weil ihm Luthers Distanz zu den Juden irgendetwas bedeutete in seiner (katholischen) Sozialisation, und die Bewertung Luthers kann – vernünftigerweise – nicht davon abhängen, ob vor dem Internationalen Militärgerichtshof 1946 diesem Kriegsverbrecher, der ständig zu neuen erbärmlichen Ausflüchten griff, dann auch der Name Luther einfiel. Erst recht nicht ist Luthers Stellung in der Geschichte davon abhängig, wie



man den Vergleich mit Streicher bewertet. Aber nun schnappt die Beziehungsfalle zu: Hält man den Vergleich für unangemessen, widerspricht man einer hohen moralischen Instanz, was sich schlicht verbietet. Hält man den Vergleich für angemessen, wird Luther zum Gefolgsmann Hitlers und zum Vordenker des Holocaust. Aus einem solchen Szenario des kommunikationstheoretisch oft beschriebenen „double bind“ gibt es kein Entkommen: Was immer man sagt, man liegt falsch – geschlagen von der Moral, nicht durch ein Argument! Hier wird man sich in einer liberalen Gesellschaft auf das Recht berufen, anders denken zu dürfen. Und dies, ohne sich dem Verdacht auszusetzen, man wolle die historische Schuld des Reformators verdrängen, dass er den Juden seiner Zeit zuletzt nicht mit Humanität und Nächstenliebe, sondern mit „scharfer Barmherzigkeit“ begegnen wollte.

Alle drei Behauptungen Brumliks besitzen hohes moralisches Gewicht, indem sie zur Auseinandersetzung auffordern und Verdrängung beenden wollen – in dieser Funktion sind sie relevant! Sie haben ihren Wert als Herausforderung zu einer Diskussion, und sie hatten tatsächlich Wirkung, indem sie den Verdacht ausräumten, die evangelische Kirche, die 2017 Luther und die Reformation feiert, sei ein Wohlfühlverein, dem derartige, Luther in Frage stellende Sichtweisen nichts anhaben können. Gerade deshalb ist die Zunft der Experten aufgefordert, diese drei oben genannten Statements Brumliks nicht durch Schweigen zu übergehen. Solange sie nicht in Frage gestellt werden, sind sie gültig. Brumlik hat seine Überzeugung nicht erst 2015, sondern bereits in vorangegangenen Jahren ausgesprochen, sie sei hier noch einmal im Kontext zitiert:

„Betrachten wir Martin Luther als einen der bedeutendsten frühneuzeitlichen politischen Theoretiker. In einer Reihe mit Thomas Hobbes, mit Machiavelli und mit Spinoza. Und dann sehen wir einen frühneuzeitlichen deutschen Nationalisten, der zudem noch ein halbiertes Antikapitalist gewesen ist. Und da haben sich die Juden, wie auch 400 Jahre später, sehr schnell, sehr gerne als Sündenbock hergegeben. Für mich ist Martin Luther der Begründer des deutschen, eliminatorischen Antisemitismus“ (Brumlik, zit. nach Röder, 2013, S. 2).

Kaufmanns Statement: „Einer physischen Eliminierung der Judenheit“ habe Luther „nicht das Wort geredet“, lässt Brumlik nicht gelten; stattdessen widmet er sich der Aufgabe, Kaufmanns Erkenntnis mit kritischem Blick auf den politischen Luther „noch einmal zu überprüfen“ (Heft 1, S. 53). Aber eine solche Überprüfung wird von Brumlik selbst nur in ein paar Sätze gekleidet und bleibt unentfaltet, das Versprechen wartet weiterhin auf seine Erfüllung.

Man fragt sich als Beobachter, warum (Kirchen-) Historiker, die mit Micha Brumlik in den Vorjahren öffentlich über den „Fall Luther“ diskutierten, dem Für und Wider der oben zitierten drei Aussagen Brumliks nicht in einem publizierten, zitierbaren Text nachgingen. Denn im mündlichen Streitgespräch auf dem Podium wurde dem Vergleich Luthers mit Julius Streicher selbstverständlich widersprochen.<sup>i</sup>

Ja, warum? Aus zwei Gründen, denke ich: Gegenüber einem schwergewichtigen moralischen Urteil, gefällt von einer hohen moralischen Institution (die Brumlik zweifellos ist), muss jede auf Differenzierung abhebende Sachargumentation scheitern. Sie wird nur noch als vergebliche Selbstrechtfertigung bewertet. Dieses Dilemma erzeugt die Strukturdifferenz zwischen sachlichem und moralischem Urteil. Ein zweiter Grund hat einen religiösen Kontext. Wenn man selbst lutherischer Protestant ist – ich gehöre der Evangelisch-Lutherischen Kirche Hannovers an –, fühlt man sich mitschuldig. Es gab ja im NS-Staat nicht nur das Problem „Deutsche Christen“, sondern das nicht minder große Problem, dass Kirchenleitungen wie gerade die Hannoversche unter dem damaligen Bischof Marahrens völlig versagten. Er sah sich nach Einsetzen der „Endlösung“ nicht in der Lage, den kirchlichen Protest gegen den Holocaust mitzutragen, als er 1943 von seinem württembergischen Amtskollegen, Bischof Wurm, dazu aufgefordert wurde ([https://de.wikipedia.org/wiki/August\\_Marahrens](https://de.wikipedia.org/wiki/August_Marahrens)).

Das Gefühl eigener Mitschuld ist auch für den Forscher spürbar, je tiefer er in den Abgrund der NS-Verbrechen blickt. Ich fühle mich selbst davon betroffen. Es gab in der Vätergeneration der eigenen Familie eine „eingehatete“, aus Polen (Krakau) stammende jüdische Familienangehörige, Ehefrau von Walter Warneck, dem 1924 verstorbenen Onkel meines Vaters. Mit der Heirat konvertierte Tylla Warneck, geb. Goldstein, vom jüdischen zum evangelischen Glauben; die Ehe blieb kinderlos. Tylla Warneck (1880-1942) lebte nach dem Tod meines Großonkels allein; sie war nicht unvermögend durch die hohe Position, die Walter Warneck als Direktor eines Industriebetriebes ausgeübt hatte. Als Witwe nahm sie eine gehobene Stellung im Berliner „Kaufhaus des Westens“ wahr, bis zu dessen „Arisierung“ mit Beginn des NS-Staates. Tante Tylla wurde 1942 deportiert, im KZ ermordet. Niemand von Eltern und Verwandten fühlte sich gedrängt, nach dem Krieg mit den heranwachsenden Kinder darüber ein paar Worte zu verlieren (Retter, 2011, S. 264f.). Sie war aus dem Gedächtnis unserer Familie und der weit verzeigten Verwandtschaft ausgelöscht. Erst in den achtziger Jahren veränderte sich dies. Das Gefühl, mitschuldig geworden zu sein, an dem was passierte, und ebenso daran mitschuldig zu sein, dass niemand etwas sagte, nachdem es geschehen war, ist bei mir haften geblieben, bis heute.

Deshalb gibt man Brumlik selbstverständlich Recht mit seiner Aufforderung, Luthers Judenschriften im Erinnern an den Holocaust ihren historischen Ort zuzuweisen, sie in ihrer Schrecklichkeit niemals zu verdrängen. Man steht hinter Theodor W. Adornos Mahnung, „... dass Auschwitz nicht noch einmal sei“ (1966). Als Christ und Mensch ist man bereit, die moralische Berechtigung der Lutherkritik Brumliks sofort anzuerkennen. Ob das von ihm skizzierte Bild des „politischen“ Luther dem historischen Erkenntnisstand entspricht, ist eine ganz andere Frage. Doch meine begonnene persönliche Anmerkung zur Familiengeschichte ist noch ein Stück weiterzuführen. Der aus Hessen nach Berlin gezogene pensionierte Pastor Gerhard Hochhuth machte es sich zur Aufgabe, in den Archiv-Unterlagen der Kirchengemeinde in Berlin-Pankow nach ehemaligen Gemeindegliedern zu suchen, die von den Nazi-Gesetzen als Juden ausgewiesen waren (obwohl zum Christentum konvertiert), um ihrem Schicksal nachzugehen.

Niemand hatte ihn darum gebeten. Er tat es einfach. Er fand einen Namen, über den es sonst keine Unterlagen gab, nur die Heiratsurkunde, er prüfte Dokumente aus weiteren Quellen, die Deportation und Tod dieser Frau, Tylla Warneck, ausweisen. Er veranlasste, dass für die ermordete Witwe, mit der ihn sonst nichts verband als die innere Pflicht, für ihr Gedenken zu sorgen, ein Stolperstein verlegt wurde, in einer kleinen Gedenkfeier (Stolpersteingruppe Pankow, 2012). Monate später findet er zufällig durch Eingabe des Namens Tylla Warneck einen Buchtext von mir von 2011 (vom LIT-Verlag online gestellt), in dem ich über mein Leben berichte, einschließlich des kurzen Abschnittes über Tylla Warneck (wie oben mitgeteilt), über die er mehr wusste als ich.

Gerhard Hochhuth findet meine Telefonnummer im Internet, ruft mich an. Ich fahre zu ihm nach Berlin-Pankow, wo ich geboren wurde, stehe vor dem Stolperstein für Tylla Warneck in demselben Wohnblock, und ich bleibe von dem Ereignis tief beeindruckt – gewiss bis an mein Lebensende. Beeindruckt von dem, was ein Geistlicher, dem Luther etwas bedeutet, für andere Menschen aus Nächstenliebe getan hat, ohne davon irgendein Aufsehen zu machen, ohne Medienrummel, Konferenzen, also genau in Gegensatz stehend zu jenem Kontext, in dem das Thema „Luther und die Juden“ heute öffentlichkeitswirksam erscheint.

Die evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers versah 2016 aus Anlass der Jährung der Reichspogromnacht (9./10. November) das Luther-Denkmal vor der Hannoverschen Marktkirche mi einer Augenbinde. Ein gelber Schal wurde der Statue des Reformators in Augenhöhe umgebunden. Das war als „starkes Symbol“ gemeint (Landesbischof Ralf Meister) – Ausdruck des

„kritischen Umgangs“ der Kirche mit Luthers Sicht der Juden (<https://www.landeskirche-hannovers.de/evlka-de/presse-und-medien/frontnews/2016/11/09>).

In Kirchendenkmälern des Mittelalters wird die Gestalt der „Synagoga“ mit verbundenen Augen dargestellt – Symbol der Blindheit des Judentums für die christliche Wahrheit – Antitypus der ihr gegenüber gestellten siegreichen „Ecclesia“ (der Kirche) mit dem Wahrheitsanspruch christlicher Lehre. Durch die Umkehrung tradierter Augenbinden-Symbolik sollte die Betroffenheit der lutherischen Kirche zum Ausdruck kommen. Nichts gegen guten Willen! Irgendwie ist man beeindruckt, von dem Willen der Kirche, Betroffenheit zum Ausdruck bringen zu wollen. Die Ambivalenz der Symbolhandlung, zeigt sich erst in ihren Folgen: Die Neonazis warten nur darauf, öffentliche Lutherdenkmäler in Beschlag zu nehmen, um „ihren Luther“ zu feiern durch Anbringung von Zitaten aus der Schrift von 1543.

Abgesehen davon ist die kirchliche Binden-Aktion auch Ausdruck von Hilflosigkeit. Man will symbolisch in öffentlicher Aktion – ganz plötzlich – an einem einzigen Tag etwas loswerden, von dem man seit Luthers Zeit hätte wissen können. Eine Augenbinde soll die Kirche auf Grund des vorhandenen äußeren Druckes von einer historischen Last befreien, ohne dass evangelische Bischöfe vorher von sich aus darauf gekommen wären, überhaupt etwas zu tun. Die historische Schuld wird von der Kirchenleitung nun symbolisch Luther und seiner Blindheit zugeschoben. Eine ähnliche Aktion hatte 2015 dem Lutherdenkmal in Wittenberg gegolten. Es passte gut, dass Luthers Geburt 1483 auf den 10. November fiel: Zum Geburtstag war die Binde wieder ab. Ganz anders handelte Gerhard Hochhuth in Berlin. Er nahm die Schuld auf sich und benötigte für seine Arbeit sehr viel mehr Zeit und Kraft – medial verbreitete Symbolik brauchte er nicht.

Wie reagiert die katholische Kirche, die Protestanten gegenwärtig auffallend freundlich behandelt? Früher waren das alles Ketzer. Papst Franziskus entschuldigte sich 2015 öffentlich für das Verhalten der Kirche gegenüber den Waldensern, doch das war alles. Jahrhunderte lang waren die Waldenser als Ketzer in Europa verfolgt worden. Der spätere Papst Pius V. befahl noch als Bischof in seinem Amtsbereich „die Waldensische Ketzerei auszumerzen“. 2000 Waldenser wurden 1561 in Guardia Piemontese ermordet ([https://de.wikipedia.org/wiki/Guardia\\_Piemontese](https://de.wikipedia.org/wiki/Guardia_Piemontese)).

Dass die Römische Kurie für den heilig gesprochenen Pius V. derzeit eine Augenbinde bereithält, ist kaum anzunehmen. Man fragt sich, ob der faktische Massenmord an Gläubigen durch einen Kirchenheiligen nicht schwerer wiegen sollte als ein Buch Luthers. Die Lutherkritik der Loccumer Tagung sah das offenbar nicht so. Katholischerseits wurde immerhin von einer „Schuldgeschichte in ökumenischer Perspektive“ gesprochen (Sattler, 2016). Dass die Gremien der Ökumene beschließen werden, Kirchenbibeln mit einer Binde zu versehen, um den Antisemitismus des Neuen Testaments symbolisch zu bedauern, ist eher unwahrscheinlich. Luther hat 1543 im Kern nur das interpretiert, was er bei dem Evangelisten Johannes vorfand. Jesus sagt hier zu den von ihm verdammteten Juden, ihr Vater sei der Teufel, sie selbst die Kinder eines Mörders und Lügners, weshalb sie Jesu Wahrheit ablehnen (Joh 8,44). Kehren wir zur Gegenwart zurück.

Während der NS-Zeit geschehenes Unrecht aufzudecken ist eine Pflicht, der sich in der Bundesrepublik alle Wissenschaften stellen in der Auseinandersetzung mit der Geschichte ihrer Disziplin im „Dritten Reich“. Dies geschah und geschieht in der Regel durch Schuldzuweisung. Man entdeckt etwa fragwürdige Einlassungen in die NS-Ideologie bei hochrangigen Wissenschaftlern und präsentiert den Befund öffentlich, weist Schuld zu. Dies war und ist notwendig. Der Gedanke, dabei selbst schuldig zu sein oder schuldig zu werden, aber auch bereit zu sein, Schuld mitzutragen und zu übernehmen, wird der Historiker normalerweise von sich weisen.

Seit langem bin ich damit konfrontiert, dass in der historisch forschenden Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus – und jetzt ebenso mit dem Judenhasse Luthers – dieses Gefühl der Schuld

bohrt und nicht abweisbar ist – bin ich doch Angehöriger einer heute zu den „Greisen“ gehörenden Generation von Menschen, die als Kinder die Kriegszeit und das Ende des NS-Regimes noch erlebten. Wie kann man damit umgehen? Dem frommen, praktizierenden Christen (als den ich mich mit meinem säkularisierten Protestantismus hier nicht ausweisen möchte) ist dieser Gedanke im Horizont christlicher Ethik – „Einer trage des andern Last!“ (Gal 6,2) – keineswegs fremd. Er wird allerdings in Diskussionen über den Nationalsozialismus in christlichen Kreisen und historischen Kolloquien kaum thematisiert. Keine Religion der Welt hat so viel zu tun mit Schuld wie die christliche, zumal in lutherischer Sicht. Das an Unschuldigen von einem verbrecherischen Regime begangene Unrecht ist nicht rückholbar. Man wird im Forschungsprozess von dem Gedanken geleitet, die bisher unerkannt gebliebene, nun aufgedeckte Schuld von Tätern oder Mitläufern beim Namen zu nennen. Man sollte selbst mit dafür einstehen, dass die freiheitlich-demokratische Rechtsordnung nicht bedroht wird durch Entwicklungen, die zu Regimen der Gewalt führen, wie sie im 20. Jahrhundert bei uns existierten. Doch nur die Zuwendung zu den Opfern hilft, die bestehende historische Schuld ein Stück weit abzutragen. Was Gerhard Hochhuth für Opfer des Holocaust getan hat, damit wir ihrer gedenken können, verdient auch aus dieser Perspektive vom kollektiven Gedächtnis festgehalten zu werden.

Damit will ich sagen: Martin Luther, sein Glaube und die sich auf ihn berufenden christlichen Gemeinschaften eröffnen mehrere Möglichkeiten, in historischer Perspektive wahrgenommen zu werden. Jene Möglichkeit, die Micha Brumlik präferiert, sollte einen hohen Rang besitzen. Aber andere darf und soll es auch geben. Die Kritik demaskiert „bequeme“ Lutherbilder, mit denen wir zu leben gelernt haben. Gerade Reformationsfeiern dürfen nicht zum Verlust unseres Gedächtnisses führen, welches die Holocaust-Erinnerung wach hält. Durch eine „Schulderklärung“ der Kirchen nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die tatsächlich auf ihnen lastende Schuld nicht geringer und sie ist noch keineswegs abgetragen. Wenn es ein moralisches Recht gibt, Luther mit Streicher zu vergleichen, dann deshalb, um die Erinnerung an diese Schuld wachzuhalten.

Andererseits darf das Motiv, den Reformator des 16. Jahrhunderts mit einem Nazi und Judenhetzer vergleichen zu wollen, etwas Wichtiges nicht aus dem öffentlichen Bewusstsein verdrängen: Julius Streicher hatte schon lange vor 1933 in seinem Hetzblatt „Der Stürmer“ gegen das Judentum gewütet und dies weiterhin im „Dritten Reich“ getan. Doch es gab in den dreißiger Jahren wenige lutherische Theologen und protestantische Gläubige (Gleiches gilt für die katholische Seite), die nicht dem NS nahe standen, sondern ihre Stimme erhoben, Widerstand leisteten, deportiert wurden und ihr Leben ließen (Beispiele in: Hummel & Strohm, 2000).

Dabei wird man – die aufrüttelnden Referate von Micha Brumlik und Christoph Wiese der Loccumer Tagung im Bewusstsein –, sich wiederum klar machen müssen, in welchem Ausmaß bei den Lutherfeiern des Jahres 1933 namhafte evangelische Theologen „antisemitischen Anklängen gegenüber nicht abgeneigt waren“ (Wiese, Heft 1, S. 46). Da die Judenschriften von 1543 während der NS-Zeit bei lutherischen Theologen stärker als je zuvor Beachtung fanden, wird man „Widerstand“ gewiss nicht zum großen Dreh- und Angelpunkt der Geschichte evangelischer Theologie in der NS-Zeit erheben wollen. Als Mitglied einer lutherischen Kirche kann man heute nur unter Schmerzen zum Ausdruck bringen: Es gab einige wenige Stimmen gegen NS und Holocaust, es gab Predigten evangelischer Geistlicher, die „das Tier aus dem Abgrund“ predigten (Diestelkamp, 1993), und es gab in den Jahrzehnten nach dem Holocaust von evangelischer Seite das Bemühen, jenseits offizieller Schulderklärungen von Kirchenleitungen dem „jüdischen Gegenüber“ nahe sein zu wollen durch Lernen, Verstehen und der Bereitschaft, sich der Schuld zu stellen (Stäblein, 2004).

## Besprochene Literatur

- Evangelischer Pressedienst (Hrsg.) (2016): *Martin Luther und die Juden. Luthers Judenschriften und ihre Rezeption – Ein Projekt zum Reformationsjubiläum*. Internationale Tagung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers, des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, der Evangelischen Akademie Loccum, der Buber-Rosenzweig-Stiftung, der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit. Frankfurt a. M.: Der Informationsdienst epd-Dokumentation (1) und (2). Heft Nr. 10, vom 8. März 2016 (64 Seiten; ISSN 1619-5809; 5,40 €); Heft Nr. 11, vom 15. März 2016 (52 Seiten; ISSN 1619-5809; 5,10 €).
- Wendebourg, Dorothea; Stegmann, Andreas & Ohst, Martin (Hrsg.) (2017): *Protestantismus, Antijudaismus, Antisemitismus. Konvergenzen und Konfrontationen in ihren Kontexten*. Tübingen: Mohr Siebeck (556 Seiten; 978-3-16-155102-4; 89,00 €)

## Weitere Literatur (Quellenbelege)

- Adorno, Theodor W. (1966): *Erziehung nach Auschwitz*. URL: <http://schule.judentum.de/nationalsozialismus/adorno.htm> (Abruf: 26.10.17)
- Battenberg, J. Friedrich (2001): *Die Juden in Deutschland vom 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*. München: Oldenbourg.
- Benedict, Hans-Jürgen (2016): *Reformation und Denkfreiheit. Geistreiche Religionskritik von Heine bis Brecht*. Bielefeld: Luther-Verlag.
- Claussen, Johann Hinrich (2014): *Gottes Klänge. Eine Geschichte der Kirchenmusik*. In Zusammenarbeit mit Christoph Jäger. München: C.H. Beck.
- Detmers, Achim (2005): *Martin Bucer und Philipp Melancthon und ihr Verhältnis zum Judentum*. [reformiert-info.de] URL: <http://reformiert-info.de/4938-0-8-4.html> (Abruf: 27.10.17)
- Diestelkamp, Adolf Joachim (1993): *Das Tier aus dem Abgrund. Eine Untersuchung über apokalyptische Predigten aus der Zeit des Nationalsozialismus*. Dessau: Zeitungsverlag Anhalt.
- Dietrich, Walter; George, Martin & Luz, Ulrich (Hrsg.) (1999): *Antijudaismus – christliche Erblast*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Fredriksen, Paula (2002): The Birth of Christianity and the Origins of Christian Anti-Judaism. In: Fredriksen, Paula & Reinhartz, Adele (Eds.): *Jesus, Judaism, and Christian Anti-Judaism. Reading the New Testament after the Holocaust*. Louisville: John Knox Press, p. 8-30.
- Funkenstein, Amos (1992): Juden, Christen und Muslime. Religiöse Polemik im Mittelalter. In: Beck, Wolfgang (Hrsg.): *Die Juden in der europäischen Geschichte. Sieben Vorlesungen*. München: C.H. Beck, S. 33-49.
- Heine, Heinrich (1835): *Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland [erschienen deutsch 1835]*. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/zur-geschichte-der-religion-und-philosophie-in-deutschland-378/1> (Abruf 24.10.17).
- Hummel, Karl-Joseph & Strohm Christoph (Hrsg.) (2000): *Zeugen einer besseren Welt. Christliche Märtyrer des 20. Jahrhunderts. 4. Aufl.* Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kaufmann, Thomas (2006): *Konfession und Kultur. Lutherischer Protestantismus in der zweiten Hälfte des Reformationsjahrhunderts*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kaufmann, Thomas (2015): *Luthers Juden. 2. Aufl.* Stuttgart: Reclam.
- Kirst, Hans-Martin (2017): Die spätmittelalterliche Kirche und das Judentum. In: Wendebourg, Dorothea et. al.: *Protestantismus, Antijudaismus, Antisemitismus*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 3-24.

- Kremers, Heinz (Hrsg.) (1985): *Die Juden und Martin Luther – Martin Luther und die Juden. Geschichte, Wirkungsgeschichte. Herausforderung.* Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Preisendörfer, Bruno (2017): *Als unser Deutsch erfunden wurde. Reise in die Lutherzeit. 8. Aufl.* Berlin: Galiani.
- Retter, Hein (2011): *Protestantische Selbstvergewisserung zwischen Theologie und Pädagogik. Was nun, wenn Gott barmherzig, doch nicht allmächtig ist?* Münster: LIT-Verlag.
- Röder, Étienne: *Die Schatten der Reformation. Die evangelische Kirche nähert sich den schwierigen Seiten Martin Luthers.* Deutschlandfunk (Archiv). 2.11.2013. URL: [http://www.deutschlandfunkkultur.de/die-schatten-der-reformation.1278.de.html?dram:article\\_id=267499](http://www.deutschlandfunkkultur.de/die-schatten-der-reformation.1278.de.html?dram:article_id=267499) (Abruf 23.10.2017)
- Sattler, Dorothea (2016): (Nicht allein) Martin Luther und die Juden. Thesen im Sinne der Solidarisierung mit einer Schuldgeschichte in ökumenischer Perspektive. In: Evangelischer Pressedienst (Hrsg.) (2016): *Martin Luther und die Juden. Luthers Judenschriften und ihre Rezeption – Ein Projekt zum Reformationsjubiläum*. Hannover: Der Informationsdienst epd-Dokumentation (2). Heft Nr. 11, vom 15. März 2016, S. 34-39.
- Scheible, Heinz (2010): *Aufsätze zu Melancthon.* Tübingen. Mohr Siebeck.
- Schilling, Heinz (2017): *Martin Luther. Rebell in einer Zeit des Umbruchs. 4. Aktualisierte Aufl.* München: C.H. Beck.
- Schorn-Schütte, Luise (2011): *Die Reformation – Vorgeschichte, Verlauf, Wirkung. 5. Aufl.* München: C.H. Beck.
- Stäblein, Christian (2004): *Predigten nach dem Holocaust. Das jüdische Gegenüber in der evangelischen Predigtlehre nach 1945.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stolpersteingruppe Pankow (2012): URL: <https://www.stolpersteine-berlin.de/de/biografie/4780> (Abruf: 26.10.17).
- Ströbel, Dietmar (2017): *Seinen Glauben selber singen. Zur Entwicklung des Singens als evangelisches Glaubenslied von der Reformation bis zur Aufklärung. Ein musikpädagogisches Studienbuch zum Reformationsjubiläum 2017.* Norderstedt: Books on Demand.
- Volkow, Shulamith (1992): Juden und Judentum im Zeitalter der Emanzipation. Einheit und Vielfalt. In: Beck, Wolfgang (Hrsg.): *Die Juden in der europäischen Geschichte. Sieben Vorlesungen.* München: C.H. Beck, S. 86-108.

## Über den Autor und Rezensenten

**Prof. em. Dr. Hein Retter:** Emeritus, Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft (Deutschland). Website: [www.tu-braunschweig.de/allg-paed/personal/ehemalige/hretter](http://www.tu-braunschweig.de/allg-paed/personal/ehemalige/hretter). Kontakt: [h.retter@tu-bs.de](mailto:h.retter@tu-bs.de)

---

i Die Loccumer Tagung endete mit einer Abschlussdiskussion ohne Thomas Kaufmann und Micha Brumlik. Am 12.11.2015 fand zum Thema „Martin Luther und die Juden“ im Logensaal der Kammerspiele in Hamburg eine von NDR-Kultur veranstaltete Podiumsdiskussion statt – mit Micha Brumlik, Thomas Kaufmann und Dorothea Wendebourg, unter der Moderation von Dr. Claus Röck, NDR. Hier distanzieren sich die beiden Kirchenhistoriker durchaus von Thesen Brumliks zum Vergleich Luther – Streicher. URL: <http://www.ndr.de/ndrkultur/Luther-und-die-Juden.audio263588.html> (Abruf: 23.10.17).



*Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung*  
*by Fabian Mußel & Renate Girmes*

**Arthur K. Ellis, John B. Bond (2016): *Research on Educational Innovations*. New York: Routledge. (210 Seiten; ISBN-13: 978-1138671225; ISBN-10:1138671223)**

Arthur K. Ellis and John B. Bond begin their multi-faceted book on the state of research in education innovation with a look at the benefits of science and evidence-based education research. The discussion of the "nature of innovation" (p. 17) makes it necessary and possible for each generation to find answers to the questions posed by the previous generation. To guarantee this, a constant critical and constructive updating of already researched knowledge with possibly adapted empirical-analytical methods is necessary.

The authors name the many innovative ideas and strategies developed over the past decades, e. g. "Mastery Learning, Whole Language Learning, Interdisciplinary Curriculum, Learning Styles, Developmentally Appropriate Practice, Cooperative Learning, Effective Teaching, School Restructuring, Site-based Management, and the list goes on" (p. 18).

Organised education in the classroom, teacher training and school administration is subject to constant change. The authors claim that such development processes are due to a lack of evidence-based results of educational science. The reactions to innovations are ambivalent. On the one hand, almost everything that is new seems attractive for implementation in practice. The concern of the "left behind" in organized education sometimes promotes the acceptance of innovations without knowing their actual impact in the field of application. On the other hand, the authors note a certain degree of cynicism from those directly involved in organized education due to the large number of innovations that failed to keep their promises.

The book is therefore aimed at: „teachers, administrators, counselors, and other school personnel “with the aim "to provide (...) insights into a carefully selected set of innovations" (p. 18).

The authors point to many misunderstandings of innovations and state in this context a "multi-billion-dollar industry" (p. 20), which could make it necessary to enable teachers and responsible persons in schools to distinguish between useful empirically validated innovations and simple trends or fashions. This effect is supported by the frequently used attribute "research-based", as an alleged quality criterion of innovation, which may have a calming effect on those responsible for education. In order to counteract this, Ellis and Bond design a three-level system that makes educational theory and its empirical-analytical examination comprehensible:

"Three Steps are involved along the way to your classroom or school: (1) pure research, (2) educational implications, and (3) suggested classroom or school practice (p. 22)".

Using cooperative learning as an example, they show the protracted development process of a theory that arises from observation and research.

At the *first* stage, the theory or a model of mediation emerges as a reception and further development of previous theories. Subsequently, the developed models will be made available to the scientific community, which will expand, criticize or challenge them.

The *second* stage includes experimental research as an educational outcome (p. 37). At best, it provides practical insights that cannot be expected from the theory-based first level. This is intended to ensure and support the implementation of theory-based models and programs during the school day.

On the *third* stage, the findings of the previous stage are tested in the area and adapted if necessary. The authors themselves point out the possible limits of this system, because their three levels can partly overlap or modify each other. The emergence and application of new approaches in schools is also influenced by political, economic and cultural environments that cannot be validly verified (p. 39).

In the course of the book, the authors undertake a complex survey of various innovative programs and learning models, e. g. in the case of cooperative learning or with regard to contributions from the neurosciences.

In six detailed chapters and ten less voluminous "snapshots" (p. 119), which cannot be discussed in more detail in this review, the authors provide a comprehensive insight into (anglo) American educational science. Recent and past major American projects, such as the "No Child Left Behind" campaign or the "Goals 2000" are combined with relevant research contributions

The restriction to US developments is advantageous in two respects. From a theoretical perspective, the authors show on the one hand the influence of other scientific disciplines (especially the natural sciences) on educational contributions to the further development of organized education. On the other hand, reading this book provides insights into the American outcome-oriented education system with its quite different empirical requirements for applied research.

From the viewpoint of the reviewers, it seems possible that the call for evidence-based optimization of the outcomes of learners continues to increase - through a critical view of the change in internationalized and standardized education systems.

In any case, the authors succeed in making the importance of educational theory and empirical research accessible and clear to a broader scientific community. The authors present an interdisciplinary field of science in a comprehensive way, which makes use of different theories to increase learning results. In this way, the book provides widespread insights into the development of learning models, programs for measuring and assessing learning success and the design of teaching environments.

In the concurrently sophisticated and reader-friendly, clearly arranged presentation, the reviewers note an emphatically scientific and positivist point of view with a psychological foundation. In the chapter "Self-Esteem" and "Self-Efficacy" (p. 80), for example, this leads to a focus on narrow guidance in the perception of the influence of theories on the discussion in education science.

The authors note that self-esteem and self-efficacy have been tested concepts in many empirical studies since their introduction by Albert Bandura, however, how empirically valid the concepts are, is still open. Nevertheless, there is a heightened awareness of self-esteem and self-efficacy, such as in the "Self-Effective Schools" movement in Germany, where they tend to convert it in a stance or attitude. Here, however, an empiricism based solely on standardized canons gets into difficulties. Pedagogical knowledge often also arises, especially in the testing and discursive way of doing things and is therefore also the product of construction methods and knowledge practices which cannot be measured by empirically proven outcomes of learners.

However, the authors also give room for this assessment in their final chapter ("Beyond Empiricism") when they write: "Some things that are done, or should be done, in the name of education are not of a nature to be empirically based (p. 171)".

**Reviewed by Fabian Mussel M. A. and Prof. em. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke-University Magdeburg (Germany); e-mails: [fabian.mussel@ovgu.de](mailto:fabian.mussel@ovgu.de), [renate.girmes@ovgu.de](mailto:renate.girmes@ovgu.de)**





*Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung*  
*by Heiko Schrader*

**Joseph Zaida, Tatyana Tsyrlina-Spady & Michael Lovorn (Eds.) (2017): *Globalization and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks*. Dordrecht: Springer Science+Business Media. [ISBN 978-94-024-0974-1; ISBN 978-94-024-0975-8 (e-book); DOI 10.1007/078-94-024-0975-8; 283 pp. (cloth edition)]**

This book, being volume 18 in the series “Globalization, Comparative education and Policy research”, provides a global overview of selected research on the social, cultural and political construction of national leaders and the symbolic representation in school history books. The approach chosen is based upon the assumption that meanings derive both from text and images and impact upon students’ perceptions of nations. Methodologically, the book is based upon discourse analysis, multimodal analysis and social semiotics on national leaders. The approach considers their construction and symbolic representation within the dimensions of national identity and patriotism, democracy and ideology on one hand and globalization on the other.

### **Structure of the book**

The book consists of 17 chapters, divided into two parts. The first part with a chapters deals with research trends in globalization and historiography of national leaders: symbolic representation in school textbooks of Europe and Russia, the second part with a chapters of Asia and the rest of the world. All chapters provide a similar structure concerning theoretical background, literature review, methodological approach and research design and data analysis.

### **Content of the chapters**

The first chapter is an introduction of the editors on globalization, historiography, and national leaders. They argue that, from a sociological and cultural-theory perspective, “the construction of national identity is grounded in culture, historical narratives and memory”. Scholars emphasize the importance of teaching national history to make students understand their national roots and identity and educate them to become engaged citizens with critical thinking - the more progressive approach - or educate them to nationalism and patriotism - the conservative approach. The editors stress that there is only a limited number of literature concerning national heroes: political and military leaders providing role models for the youth. How national heroes are celebrated and described (accuracy and objectivity, weighting, types and tone of (re)presentation, visualization in graphic representations (color, size, technique, genre, etc.)) deserves deeper analysis, which this book aims at. Another topic of interest is which school textbooks are chosen by selection committees according to which criteria. This concerns the political circumstances, freedom of choice, the role of the state aiming at nation-building, and so forth. This topic is of course up-to-date when we consider, for example, the biased rewriting of history books in Russia, Poland, Turkey or India. Old heroes are eliminated and new ones emphasized depending on which narration has to be created. The constructivist field of nationalism is wide, covering lyrics and epics of such heroes, the national anthem, public holidays, museums and monuments. Heroification of the past increases an ideological bias in this classroom and may even suppress deeper discussion.

Part one begins with a contribution on Putin's Russia. Tatyana Tsyrlina-Spady and Alan Stoskopf consider the nostalgic revival of Stalin and the elevation of Putin as a national hero in the state-controlled media, and civic education system. They argue, since Putin has gathered control over virtually every sphere of life, he's able to reconstruct and rewrite the past through patriotic language and imaginary. The school curriculum for history aims at celebrating the Russian and the Soviet glorious past. The hero appears as savior (defense of religion, culture, science and motherland), as unifier (in the face of internal and external enemies threatening the nation), and as leader (for safeguarding timeless Russian virtues and the health of the nation to reconstruct, or even bring greater glory in present and future. The analysis of two school textbooks from 2016 shows a constructed link from Stalin to Putin to enhance Putin's heroic leadership, justify and obscure Putin's own violations of civil liberties and human rights, and blame opposition to leadership as unpatriotic and hazardous for the welfare of the Russian nation.

Dorena Caroli investigates the Soviet cult of personality between 1938 and 1962. She emphasizes that through the different periods of Soviet history schoolbooks underwent a number of adjustments. The analysis shows that various falsifications occurred with regard to the terror of Stalin and the opponents of Lenin and Stalin, as well as the number of victims of World War II. The analysis also shows the iconography of political leaders, particularly Lenin and Stalin, alongside with hammer and sickle, and heroic images of workers and proletarian masses to symbolize the victorious October revolution, the victory of the Bolsheviks, the five-year plan, World War II and the defeat of fascism. Lenin's double image of mortality and immortality (his tomb at Red Square) offered a model for Stalin's own personality cult as a "father" with super-human qualities (I suppose that also Putin might have learned from it). The analysis of the textbooks shows the construction of Lenin's and Stalin's personal qualities and their outstanding role in the interpretation of Marxism, communism, and class struggle. Their iconography shows "sacred" aspects of the cult of personality. The personality cult came to an end after 1956 by scrutinizing Stalin's achievements compared to his terror regime. This also brought an end to the personality cult of Lenin.

Andrea Průchová analyzes Czech history books in communist and post-communist times, with regard to the role of the father of Czechoslovakia, T. Masaryk and his orientation towards Western democracies. The two types of textbooks provide significantly different images of the president. While the post-communist textbooks celebrate him as the successful founder of Czechoslovakia, communist textbooks avoid such image and also do not refer to any political elite. Instead they perceive the emergence of Czechoslovakia as a result of anonymous masses - the filtered interpretation in line with Marxism-Leninism and the October Revolution - and considered the formation of Czechoslovakia as having been induced by Western capitalist states. This filter in turn influences the iconography, so that national(ist) symbols were avoided in the communist textbooks, while being extensively used in the post-communist ones. The author concludes that systematic interest in visual media of memory, particularly in history books, should be strengthened.

Anne M. Wingenter reflects upon Mussolini in five contemporary Italian high school textbooks. Recently, Mussolini and fascism have extensively been discussed anew, and some scholars take up the regime's perspective of lived experience while downplaying the black side. Alongside, a variety of popular histories, films, and biographies of Mussolini have been produced and too often provide the nostalgic, sympathetic image of nationalism. Some contributions, however, reject the view of "the evil German" and "the good Italian" by comparatively measuring Nazism, Stalinism and Italian fascism, and showing that Italian violence has been downplayed in the collective Italian memory. Recent attempts of rightist parties revive revisionist views and a glorification of Mussolini. The analysis of the textbooks shows that in general they do not display such a transfiguration of fascism, but some books perceive Mussolini as having been distanced from most violent and criminal aspects of the regime. Wingenter, however, holds that once we consider the effects of such transfigu-

rations, it is not enough to analyze such history books; more important is to investigate how the teachers work with such in the classrooms.

Next, Ramón Cózar Gutiérrez and Manuel Roblizo Colmenero investigate national leaders in Spanish textbooks. Spain experienced a colonial period, a fascist period, and a Civil War until it developed into a Republic. The authors hold that fortunately the contemporary textbooks do not only discuss national heroes and antiheroes such as Columbus, Charles I, Franco, Juan Carlos or Adolfo Suárez but also a number of real figures still being alive, and even anonymous ones such as, for example, trade unionists, all of them shaping modern republics life. The authors hold that even anonymous people may qualify for heroes; I would even put it the other way around that this downplays the personality cults of others.

In Chapter 7 Dobradchna Hildebrandt-Wypych discusses the (re)construction of Polish national identity by investigating a historical figures, Queen Jadwiga, the first female monarch, and her symbolic (female) representation of Polish Catholicism, and J. Pilsudski, the creator of the 20<sup>th</sup> century Second Polish Republic, who supported a multicultural Poland and symbolizes the Polish struggle for national independence. Discourses about these two heroes coexist and even rival. The analysis of the textbooks shows that both discourses emphasize a particular Polishness, however, with two different faces. One face is the glorious, victorious and powerful Poland, the other one is an unstable and fragile Poland. Since the 19<sup>th</sup> century, the Polish nation claims a moral mission of defending the civilized future of Europe and its Christian civilization (particularly Catholicism). From this perspective, the European dimension of nationalism is unquestionable. The author emphasizes that certain aspects which do not fit Polish national heroism are left out in the textbooks. Both figures are presented as defenders of an endangered continuity of the metaphysical paradigm of Polishness and freedom, although they are separated by centuries.

Camille Duprac, John Barzman, and Elizabeth Robert Barzman discuss history textbooks for French high schools, and the subtitle of the contribution: "Events, long-term trends, Europe and skills, not national leaders" already shows that France has downplayed national heroes in the past 35 years, and instead engendered non-French role models (women, writers, artists and scientists). The authors discuss the representation of these non-French actors and how France came to the point of abolishing heroism. Indeed, old history books were a sequence of French national leaders. Of this long list only Napoleon (named with his family name Bonaparte now) survived as major topic for the first and second grades, and De Gaulle for the "terminal" grade. Other French heroes were not really abolished, but play a minor role on the backstage in the earlier school years. The sequence of national heroes does no more deliver the structure of modern history text books. More significant are now long-term trends, primary sources and European and world reality. The only exception is De Gaulle who qualifies as a French, a leading actor and hero.

Finally, Cătălina Mihalache concludes the first part by discussing the role of Stephen the Great in Romania in nine recent and contemporary textbooks. He is the most stable anchor of modern Romanian historical culture and developed from a regional to *the* national hero after the collapse of communism. Interestingly, both Romania and the Republic of Moldova claim to be his heirs. The author discusses the selectivity of representation, neglecting his human side and instead emphasizing tragic and heroic details such as political disappointments. The tragedy determines the setting of representation. A taboo is the double discourse both in Moldova and Romania, because a pro-Romanian unionists' visions and a pro-Moldovan autonomist vision exist side by side. Furthermore, the representation is monolithic and does not apply multiple perspectives. Since ideologies shall be supported, factual information is insufficient. The ideological connectedness to Europe is upheld by a militant Christian profile in opposition to the Muslim Ottomans. But the nationalistic and patriotic discourse of success is dominant in the narrations. The author summarizes that obviously such a narrative is satisfactory for the masses, since no one is interested in changing this presentation.

The second part of the book on “Asia and the rest of the world” begins with the contribution of Michael Lovorn with the title: “The politicization of US history textbooks: reinventing Ronald Reagan”. He observes that in election periods candidates draw relations to former presidents from their political camp. For the Republicans Reagan symbolizes better times, better leadership and a “greater America”, due to his different roles as all – American boy, actor, cowboy, defender of faith and family and fighter against communism. This icon has been constructed throughout the past years. So the question comes up, how he should be represented in the historical school books. Therefore, the author compared three school textbooks of different political stance concerning Ronald Reagan’s life. He identifies one book as a “feel-good Ameri-superiorist, nationallist narrative”, lacking criticism of Reagan’s policies. The second book takes a much more critical stance, however, also contributes to such an image. The third book is a counter narrative, giving voice to the non-establishment, presenting a one-sided perspective just from another angle. So, none of the books takes a comprehensive stance, so that the author concludes that history books are “not an account of what happened, but rather what we say happened”. He aims at textbooks which do not sell nationalist narratives, but instead educate scholars for the critical thinking and investigation.

Next, C.C. Wolhuter, J.L. Van den Walt, and E.J. Potgieter discuss the „Representation of national leaders in history books and textbooks in South Africa: a trabsutuikigtual study”. They take the year 1994 as the marker for comparing which history school books existed before and afterwards. The analysis shows that not only for schoolbooks of the first, but also of the second period, inclusive positions are absent. Contemporary history textbooks should reflect the diversity of voices in South African history, including those who were responsible for, and defended apartheid, as well as those who were marginalized. Also it seems that publishers aim at reflecting the political majority but do not take a multifaceted perspective. Indeed, such books have to refer to key actors, but they should not take one-sided choices.

The next contribution of Wangbei Ye compares national heroes and national identity education in mainland China’s and Hong Kong’s textbooks. In a number of contemporary societies national identity and local autonomy stand against each other. Since 1997 Hong Kong has struggled to integrate into the PRC under the “one country and two systems” policy. Therefore, it provides an interesting case to examine which national identity policy occurs when the city enjoys different legal rights, compared to mainland China. The author considers two primary school books, one from Hong Kong and one from the mainland, in order to investigate how the Hong Kong textbooks deal with tensions between local autonomy and national cohesion. The analysis shows that textbooks from mainland China show a combination of culture-oriented and communist national identity education model, which outlines the Communist Party as the bringer of China’s glorious modernization. On the contrary, Hong Kong’s education textbooks are local centered and take a more neutral stance towards national heroes, both cultural as well as communist. They are less indoctrinating scholars but aim at their cognitive knowledge.

Chapter 13, written by Ambreen Shahriar deals with “The master narrative indoctrinating patriotism: national heroes and Pakistani school textbooks”. Pakistani history is celebrated in almost all subjects. Here, the major emphasis is on Islamic history and Islamic heroes from more ancient and modern times. Patriotism is addressed when talking about partition and the formation of Pakistan and propagating negative feelings towards India. The author investigated the representation of national heroes in both English and Urdu language textbooks for secondary and high-level education, authorized by the Sindh Textbook Board. She discusses the heroes during partition in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> century and during the war against India after the creation of Pakistan in 1947, who are dealt with in a rather isolated way. The author outlines that every narrative concerning a particular hero follows a master narrative of heroism which scholars internalize - the story of hard-

ship and struggles of the creation of the country, of sacrifice for freedom, and the celebration of soldiers.

Next follows a discussion of Shabana Khattak and Hussein Akhtar on gender mainstreaming in textbooks in Afghanistan with reference to Malalai of Maiwand. Under the Taliban regime Afghanistan had experienced a ban of women from public life. The new constitution from 2001, however, has encouraged gender mainstreaming in all facets of life. The government developed a gender sensitive and anti-discrimination curriculum and textbooks for schools and colleges. Though not being suppressed before the Mujahedin and Taliban period, women were related to household chores and mostly illiterate, except those from the ruling class who contributed to poetry and literature. The textbooks take up these historical figures for encouraging women to actively participate in society. Malalai is a symbol of women empowerment in history textbooks of Afghanistan, due to the character, patriotism, courage and leadership skills. The authors hold that she is exaggerated in her importance, because there are not so many contemporary women who can stand as a role model, but that such role models are needed for Afghanistan. These could take up Islamic women's role models and relate to the wives and daughters of Prophet Mohammed, for example.

Nina Bardasarova and Larissa Merchenko discuss two national heroes in history textbooks of Kyrgyzstan, Kurmanjan Datka and Mikhail Frunze. The former lived during the time of the Russian Empire, the second played an important role in the Russian revolution. The authors argue that, once such heroes are presented in history books, they have to be contextualized, because otherwise students do not learn critical thinking about the past and present. The Soviet textbooks highlight the struggle of Kyrgyz and Russian people against social and national oppression, but hardly mentioned, Kyrgyz historical actors not fitting into the class struggle conception. Therefore, Datka is not mentioned at all, while Mikhail Frunze was celebrated as a revolutionary hero. Since 1991, Marxist methodology for the study of history was abolished, but nevertheless there is still a lot of Marxist rhetoric in the books. For example, political and economic factors are still considered the major drivers of history, while cultural and intellectual factors are considered less important. The Kyrgyz Russian relations are most controversial in the contemporary books. Datka, however, is reduced to a gendered stereotype, presenting her as a supportive and faithful wife and devoted mother, but not as a politician. Frunze in turn lost his Soviet Revolutionary touch and has become a Kyrgyzstan national historical figure, mentioned very briefly. The authors conclude in comparison of the two periods that the perspective of liberation of the oppressed, Kyrgyz people has been substituted by the dominant narrative of Kyrgyz statehood and independence. The reduced narratives about the heroes do not foster a critical stance towards a controversial past and would require reflexive teachers to broaden the scope of the scholars.

Chapter 16, written by Deborah Henderson, John Whitehouse, and Joseph Zajda, investigates the portrayal of John Curtin, Australia's wartime Labor Prime Minister. The authors stress that historical thinking requires the capacity to establish historical significance, which has to become an explicit part of learning and teaching. They explore the historical context of a key article on Curtin's decision-making during the war as well as the representation of his leadership. Curtin stressed a change in policy by presenting the United States as a new source of hope for the Australian public and to draw closer to the US as a war necessity but nevertheless to maintain the ties with Britain. In other words, while the latter policy refers to continuity, the former stresses change. The authors underline that this key article makes students contextualize the historical situation and understand his decision-making out of this context.

The final chapter 17, written by the editors, summarizes the research trends and findings. They highlight that the value of this book is comparative research, related observations in dispersed case studies that stress how textbooks not only severely influence students, but also teachers of how to build their curricula. Heroification of national, political, and military figures without contextualiza-

tion misses the chance of a critical education. The different chapters outline heroes with diverse faces, gendered, religious or secular, ancient and modern, ideological, and neutral, and they also discuss the role of history schoolbooks in fostering national identity among young students, creating a sense of national belonging and pride. In the case the only exception is France which broke with the conception of heroic personalities. The editors summarize the major trends of the case studies as follows: (1) ancient heroes are created or re-created, at the boundary between historical figures and myths; (2) crimes and atrocities of such heroes are often downplayed for the sake of streamlined nationalist role models; (3) history textbooks are used to legitimize national policies and institutions (this is particularly visible with a change of ideologies from communism to post communism); (4) some studies link nationalism with faith (Poland, Rumania, Pakistan); (5) other studies aim at creating a larger alliance or affiliation, like “Europeanization” in France of Poland; (6) the Afghanistan and Kyrgyztan cases outline how female heroes are used as a strategy of gender mainstreaming; (7) some of the case studies highlight the particular role of pictures and illustrations in such textbooks, which may influence the rapid reader even stronger than the texts; (8) many history textbooks still function as a tool for ideologies, providing biased perspectives by highlighting particular aspects and downplaying others; such biased books leave little space for own interpretations and formation of opinion and require excellent history teachers to close that gap.

## **Recommendations**

No doubt, the book is an excellent example for contemporary research on the historiography of national leaders. Although it is structured into two parts according to geographic aspects, these parts do not provide two controversial positions but show more or less universal trends in the selection of history textbooks. In so far, such a division might engender wrong expectations and is therefore not really necessary.

To whom do I recommend this book? First of all, to educationalists, particularly those who are concerned with history, but of course also other school topics, since very often used ideologies cut across school subjects. Secondly, I suppose that historians with a broader regional or even world perspective will find a lot of interesting material discussed in the case studies. Third, the examples from Europe provide rich information for teachers and students of European studies. For me, a sociologist, it was a pleasure to read and review this book. I frequently teach on constructivism, on nation-state building, ideology and identity formation in young post-communist and post-colonial states. My summary highlighted the constructivist perspective by referring to the different heroes. A summary of the methodology used in the different researches would have exceeded the space for such a review. However, the given structure of the different chapters would equally allow summarizing methodological proceedings of the authors, who applied contemporary qualitative methodology in critical discourse analysis, content analysis, social semiotics, and other methods. This might even broaden the readership and include all such disciplines working with text and/or picture.

*Reviewed by Professor Dr. Heiko Schrader, Professor of Sociology, Chairman of the Centre of Transformation Research (ZTF), Director of the Master Course Programme of Peace and Conflict Studies at the University of Magdeburg (Germany). Contact: heiko.schrader@ovgu.de*



*Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung*  
*by Sebastian Engelmann*

**David Käbisch / Michael Wermke (2017) (Hrsg.): *Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. (448 Seiten; ISBN: 978-3-374-04819-9, 44,00 €)**

Die Globalisierung macht auch vor den historischen Wissenschaften keinen Halt. In allen Bereichen wird immer deutlicher, dass die Beschränkung auf den „Containerraum“ des Nationalstaats eine unzulässige Simplifikation von Entwicklungsprozessen darstellt. Dementsprechend ist es nur konsequent, dass pädagogische Konzepte auch auf ihre Verflechtung mit dem überprüft werden, was außerhalb des Nationalstaates liegt – dass dies eine potenziell die wissenschaftliche Erkenntnis befördernde Entwicklung ist, belegt nicht zuletzt die hier besprochene Publikation, die sich dem Forschungszweig der transnationalen Religions- und Bildungsforschung widmet.

Das von David Käbisch und Michael Wermke herausgegebene Buch fasst die Ergebnisse der Jahrestagungen des „Arbeitskreises für historische Religionspädagogik“ aus den Jahren 2014, 2015 und 2016 zusammen. Hierbei versammelt der Band Beiträge aus der Religionspädagogik, aber auch der Soziologie und den Erziehungs- und Geschichtswissenschaften. Erschienen ist der Band in der Reihe „Studien zur Religiösen Bildung“, welche den Charakter der Religionspädagogik als Verbunddisziplin betont und dementsprechend interdisziplinär angelegt ist.

Der mit 448 Seiten umfangreiche Sammelband verfügt erfreulicherweise über ein Personen-, Orts- und Sachregister, was die Arbeit mit ihm handhabbar gestaltet. Der Band selbst wurde von den Herausgebern in fünf verschiedene Abteilungen aufgliedert. Auf den rahmenden Text von Käbisch folgt die erste Abteilung mit dem Titel „Mission und Bildungstransfer“. Diese enthält drei Beiträge zum Thema des Bildungstransfers durch Missionspraxis. Der Beitrag von Hein Retter sticht aufgrund seiner Länge und eines Verweises auf die isomorphe Struktur wissenschaftlicher Beiträge hervor (S. 69), der indirekt zum Ausdruck bringt, dass sich das noch junge Forschungsfeld der transnationalen Religions- und Bildungsforschung und damit der interkulturellen Theologie noch nicht vollends gefunden hat.

Der zweite Teil versammelt unter dem Titel „Transatlantische Konstellationen“ – ohne direkten Bezug auf den theoretisch aufgeladenen Begriff der Konstellation – sowohl luzide Einzelfallstudien zum Leben des Augustinus von Gallitzin und dem Einfluss der Texte Schleiermachers in den USA als auch einen methodologischen Artikel zur prinzipiellen Möglichkeit einer komparativen Religionspädagogik in den USA. Gerade der letztgenannte Beitrag macht die Probleme und Potenziale einer vergleichenden Religionspädagogik im post-nationalen Raum deutlich.

Der dritte thematische Block legt den Fokus auf „Transnationale Aspekte in Lokal- und Regionalstudien“. Hierzu versammelt er historische Einzelfallstudien, welche den Aspekt der Transnationalität berücksichtigen. Die Studien führen in unterschiedlichem Maße vor Augen, wie sehr nationale Phänomene durch ihren Kontext beeinflusst sind. Neben diesen Studien bietet der Band im vierten Teil auch „Personen- und Werkbezogene Zugänge“ an – unter anderem auch einen längeren Beitrag zum deutschen Erziehungswissenschaftler Friedrich Schneider.

Den letzten thematischen Teil des Bandes bildet der Abschnitt „Transnationale Diskurse Heute“, der den Blick von der Historie in die jüngere Vergangenheit verlagert.

Den Abschluss des Bandes stellt ein bilanzierender Artikel dar, der wie die einleitende Perspektive von David Käbisch verfasst ist. Käbischs Bilanzierung verdeutlicht, dass der transnationalen Religions- und Bildungsforschung nichts an der Herausarbeitung von differenzierenden und wertenden Unterschieden und Gemeinsamkeiten liegt. Stattdessen gehe es ihr um die Spezifika einzelner kul-

tureller Praktiken. Mit dieser Betonung verdeutlicht Käbisch, dass es einer transnationalen Religions- und Bildungsforschung um die „Frage nach dem Lernen durch Begegnung“ (S. 424) gehe, für die die Beiträge vielfältige Beispiele bieten würden. Somit stehen im Zentrum der Forschungsbemühungen die „vielfältigen Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der subjektiven Aneignung des Anderen und Fremden.“ (S. 424) Ausgehend von dieser nachträglichen Diagnose ist es möglich, die Bilanz von Käbisch als hermeneutischen Schlüssel zu verstehen.

Das von Käbisch umrissene Forschungsanliegen ist dann zugleich der Maßstab, an dem die Einzelbeiträge zu messen sind. Und vor diesem Maßstab bestehen alle Texte, denn sie gehen mit als „fremd“ markierten Praktiken um, die wiederum in das eigene Begriffsraaster übertragen werden. Dass es sich hierbei um einen hochkomplexen Vorgang der Übersetzung handelt, der sehr viel Sensibilität benötigt, um das Andere zu übertragen, und dass diese Übertragung immer ein Moment der Machtausübung beinhaltet, wird in den Beiträgen des Bandes reflektiert. Allerdings hätte dieser Anspruch auch eine noch erweiterte Reflexion der eigenen Positionalität der SprecherInnen befördern können, welche beispielsweise die vergleichende Pädagogik als Subdisziplin auszeichnet.

Trotz dieser Anmerkung bewegen sich für mich alle Beiträge auf hohem wissenschaftlichen Niveau. Entgegen der Annahme, dass aufgrund der Diversität der Beiträge kein roter Faden erkennbar sein könnte, entsteht ein kohärentes Ganzes, das durch die Betonung der transnationalen Perspektive zusammengehalten wird und nicht beliebig wirkt. Allerdings hätte dem Band eine stärkere Fokussierung in den Einzelbeiträgen auf den Themenschwerpunkt „Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte“ gutgetan. In der Einleitung wird betont, dass es sich teilweise um Beiträge handelt, die „aus abgeschlossenen und laufenden Qualifikationsarbeiten ohne transnationalen Fokus hervorgegangen“ (S. 20) sind. Dies wird immer dann deutlich, wenn die Betonung des thematischen Schwerpunkts des Bandes eher wie ein Zusatz wirkt, als wie ein substantieller Bestandteil des Einzelbeitrags.

Nichtsdestotrotz handelt es sich bei dem Sammelband „Transnationale Grenzgänge und Kulturkontakte. Historische Fallbeispiele in religionspädagogischer Perspektive“ um eine beeindruckend vielfältige Komposition von Studien, welcher es gelingt, die von Käbisch skizzierten Forschungsfelder und Erkenntnisinteressen der historischen Religionspädagogik beispielhaft zu umreißen.

Auf das so geschaffene Fundament können nun weitere Arbeiten aufbauen, die sich nicht nur mit weiteren Einzelfällen auseinandersetzen, sondern auch das methodische Vorgehen der transnationalen Religions- und Bildungsforschung weiter reflektieren. Es bietet sich aufgrund der inhärenten Interdisziplinarität der Forschungsrichtung beispielsweise eine Auseinandersetzung mit kulturtheoretischen und kulturgeschichtlichen Zugängen an. Diese verspricht – auch unter Berücksichtigung einer verstärkten sozialtheoretischen Reflexion der Begriffe des Netzwerks und des Transfers – einen Beitrag zur Diskussion liefern zu können.

Neben diese Fragen zum theoretischen Grundgerüst sollten aber auch Fragen des methodischen Zugangs treten. Außer den im Band prominent vertretenen, hauptsächlich mit Texten umgehenden Beiträgen, würden sich Studien anbieten, die auf Makroebene Bildungstransfers in den Blick nehmen oder mithilfe der historischen Netzwerkforschung komplexe Visualisierungen zu Transferprozessen anfertigen. Auf Grundlage der Lektüre des Bandes können sich nun aber andere ForscherInnen im Forschungsfeld orientieren und selbst verorten. Der Band selbst ist somit ein wichtiger Beitrag zum Suchprozess der transnationalen Religions- und Bildungsforschung, der hoffentlich noch weiter vorangetrieben wird.

**Rezensiert von Sebastian Engelmann, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland). Kontakt: [sebastian.engelmann@uni-jena.de](mailto:sebastian.engelmann@uni-jena.de)**

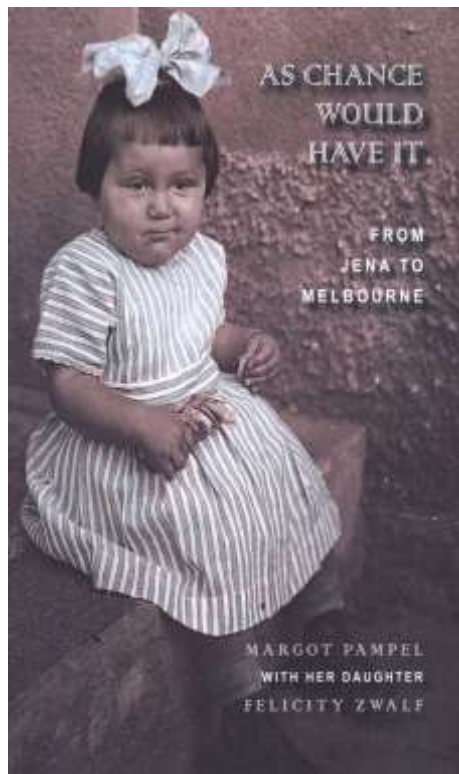




*Book Review / Рецензия книги / Buchbesprechung  
by Hein Retter*

**Pampel, Margot & Zwalf, Felicity (2017): *As Chance Would Have It. From Jena to Melbourne*. Published by Makor at Lamm Jewish Library of Australia. (171 Seiten; ISBN 978-1-876-733-36-0; 25,00 \$AU; in Deutschland nur beziehbar durch Stadtmuseum Jena, Markt 7, D-07743 Jena, [stadtmuseum@jena.de](mailto:stadtmuseum@jena.de); 20,00 €).**

Dieser relativ schmale, doch umso gewichtigere Band gehört zum Genre der Literatur autobiographischer Berichte von NS-Verfolgten im Zeichen des Holocaust. Unter dem Titel „As Chance Would Have It“ („Wie es der Zufall so wollte“), erschienen die Jugend- und Lebenserinnerungen von Margot Pampel, geboren 1922 in Jena als Margot Reinhardt, erstes und einziges Kind ihrer Eltern. Sie lebt heute in einem Altersheim in Melbourne (Australien).



Margot erzählte ihrer Tochter Felicity (die mit ihren erwachsenen Kindern heute selbst Großmutter ist) ihr Leben auf Deutsch. Es gab viele Anläufe für diesen Bericht, denn Margot Pampel hatte lange Zeit über ihre jüdischen Großeltern, ihre in Nazi-Deutschland erlittenen Ängste und die Ermordung ihrer Mutter im KZ Auschwitz geschwiegen. Felicity Zwalfs Vorwort stammt aus dem Jahr 2009. Krankheiten und der Tod eines geliebten Menschen verzögerten den Abschluss des Vorhabens. Felicity Zwalf übersetzte die Erzählungen ihrer Mutter ins Englische, fügte die Ablichtungen von aufbewahrten Briefen und Dokumenten hinzu und gab den Band heraus. Die Lebenserinnerungen wurden für Kinder, Kindeskiner und Freunde der Familie geschrieben, nicht für eine größere Öffentlichkeit, dabei sind sie unbedingt lesenswert und verdienen hierzulande öffentliche

Beachtung – aus mehreren Gründen.

Einer dieser Gründe ist, dass Margot von ihrer Schulzeit in der Jenaer Universitätsschule erzählt, die sie von 1929 bis 1935 besuchte. Ihr Zeitzeugenbericht liefert alles andere als eine Bestätigung für die Ansicht von Erziehungswissenschaftlern der Gegenwart, die von dem Reformpädagogen Peter Petersen (1884-1952) geleitete Schule sei eine judenreine Nazi-Schule gewesen. Die Moral, die einmal ihr Urteil gefällt hat, lässt sich in der Tat nicht korrigieren. Die historische Lernfähigkeit ist gering hierzulande. Deshalb wird auch ein solcher Bericht, welcher dem heute im deutschsprachigen Raum fest etablierten Urteil, der Schulleiter Petersen, Professor an der Universität Jena, sei Nazi und Rassist gewesen, die ganz andere Erfahrung einer vom Nationalsozialismus Verfolgten entgegen stellt, daran nicht alles plötzlich ändern. Margot Pampel berichtet unter anderem von ihrer Freundschaft mit Uli Dannemann im ersten Schuljahr in der Jenaer Universitätsschule (von ihr behaupten heute sogenannte "Experten", es habe dort keine jüdischen Kinder gegeben); die jüdische Familie zog nach Köln, doch es gab ein Wiedersehen im Jahr 2002 (S. 136ff.) Die Stimme von Margot Pampel hat ein Recht, gehört zu werden, und sie sollte heute hinreichend Beachtung finden.

Margot Pampels Mutter, geboren 1891 als Gitta Czerwinska, stammte aus einer frommen jüdischen Familie in der Kleinstadt Łowicz im damals russisch besetzten Polen. Gitta war die Tochter des dortigen jüdischen Kantors, der ursprünglich aus dem damals zum Zarenreich gehörenden Taschkent stammte. 1908 übersiedelte die Familie aus Furcht vor einem Pogrom nach Chemnitz, wenig später verließ Gitta das Elternhaus und zog zu ihrer älteren Schwester nach Berlin, Inhaberin eines Frauenmode- und Wäschegegeschäfts. Gitta absolvierte nach ihrer Schulzeit auf der Stickerei-Fachschule in Plauen (Vogtland) eine Ausbildung im Maschinen-Sticken und wurde Fachfrau im Textilgewerbe – zu einer Zeit, als die Bildung von weiblichen Jugendlichen noch stark durch die Rolle der künftigen Hausfrau und Mutter geprägt war. Wieder in Berlin lernte sie ihren späteren Mann kennen, Margots Vater, den (nichtjüdischen) Freidenker und Drucker [Friedrich Wilhelm] August Reinhardt (\*1894). Gitta, im Band auch Gitty genannt, sagte sich gegen den Widerstand ihrer Familie vom jüdischen Glauben los. Die Heirat mit August Reinhardt erfolgte 1920 in Jena, dem neuen gemeinsamen Lebensort. Margot wurde 1922 in Jena geboren.

Der Lebensbericht Margot Pampels beginnt mit den Worten: „Do you know what a pogrom is? Maybe not, so I will tell you.“ Er handelt in den ersten Kapiteln von ihrer Jugend – in der Weimarer Republik und der Nazizeit. Sie berichtet von ihrem Vater, der als Mitglied der KPD für das „Thüringer Volksblatt“ arbeitete, der kommunistischen Zeitschrift in Groß-Thüringen. Der Vater war nicht nur KPD-Mitglied, sondern auch bei den Naturfreunden, der Roten Hilfe und der Gewerkschaft, meist in politische Gespräche mit Freunden vertieft oder an Artikeln sitzend für seine Zeitung, doch hatte er auch Zeit für seine Tochter Margot. Für sie waren die ersten acht Jahre eine glückliche Kindheit. Doch August Reinhardt starb schon 1930 durch einen Unfall.

### Die Trauerfeier für den Gen. Reinhardt

Es hatte sich eine zahlreiche Schar von Genossinnen und Genossen, Freunden, Bekannten und Verwandten eingefunden. Nach den ersten Klängen des Harmoniums sang der Sängerkhor Jena-Süd kimmungsvoll das Lied: „Sonne ging schon längst zur Ruh“. Genosse Keller, Gotha, von der Bezirksleitung des proletarischen Freiendnerverbandes, hielt die Gedächtnisrede, hinweisend auf das ewige Werden und Vergehen der ganzen Natur. Er knüpft die Mahnung daran, sich nicht auf ein besseres Jenseits zu verlassen, sondern zu kämpfen dafür, daß die Zustände schon hier auf Erden so werden, daß alle Not und alles Leid, alle Unterdrückung und Ausbeutung von den Proletariern abgewendet werden, so wie der Genosse Reinhardt jederzeit dafür kämpfte.

Im Auftrage der Kommunistischen Partei, der Roten Hilfe und der Antifa zeigte der Genosse Klose auf, wie sehr in diesen Organisationen des revolutionären Proletariats unser Genosse Reinhardt seinen Mann gestanden hat, so hart, daß er sich von keinem anderen übertreffen lassen wollte.

Der Genosse Lucae überbrachte im Namen der Geschäftsleitung und des Personals der „Neupag“-Druckerei, Filiale in Erfurt und Jena, letzten Gruß und Dank an den treuen Mitarbeiter, der es sich nicht nehmen ließ, trotz körperlicher Schmerzen seinen Dienst bis zum letzten Atemzuge für die revolutionäre Arbeiterpresse zu erfüllen. Treu bis in den Tod der Sache des kämpfenden Arbeitervolkes ergeben, so wird er auch in uns fortleben und zum leuchtenden Beispiele werden.

Bei den Abschiedsafforden des Sängerkhors senkte sich der Sarg in die Tiefe, umgeben von dem leuchtenden Rot der Fahnen des Klassenkampfes, die, Sieg verheißend, uns alle den Weg zeigen, den August Reinhardt Zeit seines Lebens ging.

Thüringer Volksblatt, 2.9.1930: Trauerfeier für August Reinhardt  
Quelle: Stadtarchiv Jena (Constanze Mann)

Margot Pampel beschreibt ihre Schulzeit in der Jenaer Universitätsschule mit ihrem Leiter, dem Begründer der Jenaplan-Pädagogik, Peter Petersen. Ihm ist sie lebenslang dankbar geblieben dafür, in seiner Schule vor und nach 1933 Zuwendung, Förderung, und Schutz vor dem auf der Straße grassierenden Rassismus erhalten zu haben. In die „Petersenschule“ in der Grietgasse, die als Versuchsschule nicht dem öffentlichen Schulwesen, sondern der Universität Jena unterstellt war, gingen, nach der „Machtergreifung“ Hitlers weitere Kinder jüdischer Herkunft, vor allem aber auch Kinder sozialistischer Eltern. Margot schreibt:

„Even today I still think my school was the most wonderful school you can imagine“ (S. 15).

Sie erzählt von ihrer kurzen Kinderfreundschaft mit Uli Dannemann, dessen jüdische Eltern wohlhabend waren und zu Hause Bedienstete hatten. Doch die Familie zog nach Beginn ihres zweiten Schuljahres nach Köln. Margot Pampel berichtet, dass der Schulleiter, Prof. Petersen, ihre Mutter zu einem Gespräch in die Schule einlud und ihr riet, der begabten Tochter durch Beantragung eines Stipendiums den Besuch der Aufbauschule zu ermöglichen, die ab Klasse 7 zum Abitur führte.

Das war 1935. Sie musste für das Stipendium eine Prüfung ablegen, und ihre Mutter musste schriftlich bezeugen, dass Margot „arisch“ sei. Petersen riet der widerstrebenden Mutter, die Erklärung einfach zu unterschreiben. So kam Margot mit dem bewilligten Stipendium in die höhere Schule. Das Schulgeld hätte die Mutter nicht bezahlen können; ihre ohnehin knappe Rente wurde 1935 im Zuge der Entrechtung der Juden noch einmal gekürzt. Margot musste geheim halten, dass ihre Mutter nach Nazi-Gesetzen „Volljüdin“ war. Als die Schulleitung nach zwei Jahren den Tatbestand aufdeckte, wurde ihr der weitere Schulbesuch untersagt. Das fiel in die Zeit, in der sie konfirmiert wurde.

Nicht ohne Anflug leichter Bitterkeit erinnert Margot Pampel, dass der Versuch ihrer Mutter nutzlos war, sie, Margot, vor den Drangsalierungen der Nazis zu schützen, indem sie durch Taufe und Konfirmation den Übertritt zum Christentum vollzog. Margot wurde 1933 in der Schillerkirche getauft. Sie liegt ganz in der Nähe ihrer damaligen Wohnung, Hausnummer 24, Schlippenstraße, im Stadtteil Wenigenjena. 1937 erfolgte nach längerer Unterrichtszeit ihre Konfirmation. Sie änderte nichts an der prekären Situation von Mutter und Tochter. Gott ist gnädig, du kannst auf ihn bauen,

so wird es von der Kanzel gepredigt. Doch der Gott Jesu Christi war keineswegs barmherzig und hat nicht geholfen – weder ihr selbst noch schon gar ihrer Mutter, deutet die Autorin an.

Margots Konfirmationsurkunde ist abgebildet (S. 31), ebenso der letzte Brief ihrer Mutter aus dem KZ vom 21. März 1943 (S. 55).

Der evangelisch-lutherische Pastor, der die Jugendliche in der Schillerkirche in Jena am 21. März 1937 konfirmierte, wusste, dass ihre Mutter nach NS-Gesetz Jüdin war. Der Konfirmationsspruch, mit welchem er Margot einsegnete, ist auf dem im Buch abgebildeten Konfirmationsschein sichtbar: Röm 12,18. Wie lautete der Spruch? Wer in der Bibel nachschaut, kann heute auf diese Frage nur sprachlos oder zornig reagieren; im Paulus-Brief an die Römer heißt es an der genannten Stelle: „Ist's möglich, soviel an euch liegt, habt mit allen Menschen Frieden“ (Röm 12,18).

Im Neuen Testament vermahnte der Apostel mit diesen Worten seine Gemeinde. Als vom Pastor ausgewählter Konfirmationsspruch gilt die Mahnung der eingesegneten Jugendlichen. Doch welch ein Hohn, der in ständiger Angst lebenden Tochter einer vom NS-Regime wie Ungeziefer behandelten verarmten jüdischen Witwe, den Segen des christlichen Gottes zu erteilen mit der Aufforderung an die bekehrte „Halbjüdin“, Frieden zu halten, soweit sie, die Fünfzehnjährige, sich dazu in der Lage sehe! Diese Bemerkung geht allein auf das Konto des Rezensenten. Margot Pampel bezieht dazu nicht Stellung. Das Buch ist keine moralische „Abrechnung“ mit dem NS-Regime. Es beschreibt erzählend, auch in seinen sehr traurigen Passagen.

Nachforschungen des Rezensenten ergaben: Der für den Wohnbezirk zuständige Gemeindepastor Dr. Paul Rieger, der den Konfirmationsschein ausstellte, gehörte ab 1933 zu den Deutschen Christen, den Nazi-Lutheranern, deren Thüringischer Bischof, Martin Sasse, nach dem Pogrom im November 1938 triumphierend ein Buch schrieb mit dem Untertitel: „Weg mit ihnen!“ Damit waren die Juden gemeint, mit dem Hinweis Sasses auf Luthers von Hass bestimmten „Judenschriften“ von 1543. Deren kritische Diskussion im Vorfeld des Reformationsjubiläums (500 Jahre Ablass-Thesen) hat heute zu einer sehr viel kritischeren Sicht des Reformators geführt, als sie früher bestand. Auch wenn sich Pastor Rieger von den Deutschen Christen 1935 abgewandt haben soll: In der Konfirmation von Margot Reinhardt wird dies mit dem zitierten Bibelvers keineswegs deutlich.

Margots Leben nach der Schule war durch ständige Enttäuschungen und Misserfolge bestimmt. Sie musste Arbeit finden, um die eigene Existenz zu sichern, doch als Judenmädchen („Mischling 1. Grades“), hatte sie kaum Chancen. Eine Berufsausbildung zu absolvieren ließen die Nazis nicht zu. Falls sie Arbeit fand, war sie immer wieder von Entlassung und Demütigung betroffen, wenn am Arbeitsplatz ihre nichtarische Herkunft aufgedeckt wurde. Sie lebte dann oft zu Hause. Mit Kriegsbeginn konnte sie für gewisse Zeit einspringen in bezahlte Arbeit für Männer, die eingezogen wurden. Aber die Unsicherheit blieb. Und die Isoliertheit.

Weder Margot noch ihre Mutter verfügten in Jena über ein soziales Netz von Kontakten, in dem sie eingebunden waren; vor 1933 sah dies ganz anders aus. Abgesehen von Besuchen bei der Jenaer Familie Großkurth, die der im Hitlerstaat verbotenen Sozialdemokratie verbunden war. Die Eltern Großkurth waren Anhänger der Reformpädagogik Petersens und schickten die beiden Töchter in die Universitätsschule. Bei Großkurths hielt sich Margot gern auf. Doch auch hier war sie nicht sicher. Der Nazi-Blockwaller wusste Bescheid, bedrängte Vater Großkurth mit der drohenden Aufforderung, diesem Judenmädchen, Margot, jeden Besuch zu verbieten. Dies wies Familie Großkurth von sich mit dem Hinweis, Margot gehöre zur Familie.

Margot berichtet von der lebenslangen Freundschaft mit der durch Muskeldystrophie schwerbehinderten Hannele Großkurth (1926-2009), die ihre gesamte Schulzeit in der „Petersenschule“, der Jenaer Universitätsschule, verbrachte.

Der Reichspogrom vom 9./10. November 1938, von den Nazis „Kristallnacht“ genannt, war für Margot ein schreckliches Erlebnis. Männer mit Nazi-Uniform kamen, um die Mutter abzuholen. In einem großen Raum wurden alle in Jena lebenden Juden, Männer und Frauen, soweit man ihrer habhaft werden konnte, eingeschlossen. Von bekannten Gesichtern aus der Stadt wusste Gitta Reinhardt bis dahin nicht, dass sie Juden waren, darunter mehrere, die sie persönlich noch von der Petersen-Schule kannte (S. 38). Gitta Reinhardt wurde am nächsten Tag wieder entlassen, andere nicht. Überglücklich fanden sich Mutter und Tochter zu Hause wieder. Sie erhielten keine Information, warum dies alles geschah. Erst aus den Zeitungsberichten war von der „Kristallnacht“ die Rede.

Der Mutter wurde die Wohnung in der Schlippenstraße zum 1. Januar 1940 gekündigt, weil sie, wie der Vermieter schrieb, ihm "verschwiegen" habe, dass sie Jüdin sei (S. 66). Man fand am Stadtrand schließlich eine Bleibe in einem Gartenhäuschen. Gitta Reinhardt hatte sich regelmäßig bei der Gestapo zu melden, ihre Ängste stiegen von Mal zu Mal, ins KZ verschleppt zu werden. Eines Tages kam sie dann nicht mehr nach Hause zurück. Zuvor war sie von den Leuten, bei denen sie Putzdienste mit schwerem Gerät leisten musste, denunziert worden. Rheuma bedingte Schmerzen machten ihr die schwere Arbeit unmöglich. Sie wurde deportiert und 1943 in Auschwitz ermordet.

Margot, heute noch von Schuldgefühlen geplagt, ihrer Mutter damals nicht stärker zur Seite gestanden zu haben, sah als Jugendliche dasselbe Schicksal auf sich zukommen. Die Verwandten ihres Vaters in Aken wollten sie nicht aufnehmen. Ein Onkel besaß eine hohe Position bei der Polizei, sein Sohn (Margots Cousin), hatte bei der Hitlerjugend Karriere gemacht. Man sagte ihr, es sei kein Platz für sie. Nach der dort noch verbrachten Nacht mit einem erlebten Bombenangriff war sie doppelt froh, wieder weg zu kommen. Als „Judensau“ beschimpft zu werden, blieb ihr nicht erspart (S. 69). Aus Freunden, die ihr Arbeit verschafften, wurden plötzlich Feinde, die ihr „Sabotage“ vorwarfen und sie anzeigten, sobald ihre jüdische Herkunft bekannt wurde.

Margot, Vollwaise, musste untertauchen, unerkant bleiben, ihre Existenz sichern, verfolgt von den Nazi-Behörden, die nach der Mutter auch die Tochter ins KZ stecken wollten. Wo konnte sie noch hin? Aus Jena musste sie weg. Wieder half Familie Großkurth. Hannele, die behinderte Freundin, die ihre Schulzeit in der Universitätsschule, von Petersen geschützt, beenden konnte, ohne von den Nazis als „unwertes Leben“ in den Tod geschickt zu werden, absolvierte eine Ausbildung für Behinderte in einem auswärtigen Internat, dem „Marienstift“ in Arnstadt. Das war eine kirchliche Einrichtung, eine orthopädische Klinik, die körperbehinderte Jugendliche betreute und Möglichkeiten der Berufsausbildung anbot. Heute kann man nachlesen (<http://www.marienstift-arnstadt.de/marienstift-arnstadt/ueber-uns/unsere-geschichte.html>), dass es dessen damaligem Leiter, Kirchenrat Friedrich Behr, gelang, die schwerstbehinderten Kinder und Jugendlichen vor der Auslieferung an die Tötungsmaschinerie der Nazis zu bewahren. Margot sah sich dort freundlich umsorgt, konnte dort aber auf Dauer nicht bleiben. Ihr wurde anderenorts eine Bleibe verschafft: im berühmten (ehemaligen) Augustiner-Kloster in Erfurt.

Das darin befindliche Waisenhaus war eine traditionsreiche kirchliche Einrichtung. Hier kann der Rezensent wiederum nur sagen: Was für ein historischer Zufall, dass Margot in jenem Kloster Unterschlupf fand, in dem Martin Luther als junger Augustiner-Mönch gelebt hatte. Nachdem Luther seine Hass-Schrift „Von den Juden und ihren Lügen“ (1543) veröffentlichte, ist festzuhalten,

dass Margots Einzug in die Klostermauern, 400 Jahre später, ein trauriges Jubiläum darstellt, von dem sie natürlich nichts wusste. Sie hatte andere Sorgen.

Da sie, wenigstens formal, lutherische Christin geworden war, würde Luther ihr diesen Aufenthalt vielleicht sogar erlaubt haben. Ansonsten hätte die heimat- und wohnungslose junge Frau dasselbe Schicksal unter Luther befürchten müssen, das er 1543 allen Juden zudachte: die Vernichtung ihrer Existenzgrundlagen. Von diesem (Un-) Geist des Reformators muss in den Klostermauern etwas hängen geblieben sein. Denn Margot hatte pausenlos zu arbeiten. Freizeit gab man ihr kaum. Man wusste um ihre „rassische Unreinheit“. Nur ein halbes Jahr konnte sie das aushalten. Dann ging sie auf eigenen Wunsch, und man ließ sie gehen. Im Nachhinein betrachtet war das ihr Glück (was sie nicht schreibt, da sie es nicht wissen konnte): Wenige Monate später wurde das Kloster, das auch als Schutz vor Luftangriffen diente, durch einen Bombenangriff schwer in Mitleidenschaft gezogen, und sehr viele Menschen starben.

Durch eine öffentliche Annonce aufmerksam gemacht, ergriff Margot die Chance, unerkannt für das Bekleidungszentrum der Nazi-Behörde Speer (eine Abteilung der „Organisation Todt“) Büroarbeit zu leisten, immer von Angst erfüllt, erkannt zu werden. Sie hatte das Glück, ab Weihnachten 1944 in eine Abteilung dieser Organisation in Bozen (Südtirol, Italien) versetzt zu werden. Doch auch hier wurde sie vom langen Arm des Jenaer Arbeitsamtes entdeckt (das ihre „rassische“ Herkunft kannte) – mit der Aufforderung an den Betriebsleiter, sie nach Jena zurückzuschicken. Sie fuhr los und ließ sich Zeit; das Vorrücken der Alliierten zeigte, dass der Zusammenbruch des Hitlerstaates eine Frage weniger Wochen war. Die Verhältnisse wurden chaotisch. Sie überlebte das Kriegsende, und sie erfuhr, dass die jüngere Schwester ihrer Mutter dem Holocaust entkam, während die ältere in Berlin lebende Schwester (Margots Tante Rosa) mit ihrer Familie verschwunden blieb. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit wurde die Familie im KZ ermordet (S. 88f.).

Margot berichtet von ihren Versuchen, in der unmittelbaren Nachkriegszeit ein neues Leben anzufangen. Den Plan zu studieren, der durch eine Prüfung an der Universität Jena hätte realisiert werden können, ließ sie bald wieder fallen. Das hätte zu lange gedauert. Sie absolvierte in Weimar einen Lehrgang für Russisch, wurde dann aber doch nicht in der DDR Russisch-Lehrerin, sondern ging 1947 in den Westen. Hier lernte sie in Lübbecke (Westfalen) ihren späteren Mann, Horst Pampel kennen, der in der Maschinenfabrik seines Vaters eine Ausbildung absolviert hatte. Nach der Heirat 1953 emigrierte das Ehepaar wenig später nach Australien. Sie beschreibt, wie es der kleinen Familie zu viert gelang – die Kinder Michael und Felicity wurden in Australien geboren –, sich eine neue Existenz aufzubauen.

Im hohen Alter stellte Margot den Kontakt her zu Ulli Dannemann: Jene Kinderfreundschaft, die in der Petersenschule in Jena begann, wurde bei einem Treffen in Deutschland wiederbelebt: Nach mehr als sieben Jahrzehnten sah man sich wieder. Uli war mit den Eltern vor den Nazis nach Südamerika geflohen, hatte Violine studiert, nahm internationale Verpflichtungen wahr (auch in den USA) und wurde, 1973 wieder nach Deutschland zurückgekehrt, ein gesuchter Lehrer dieses Instruments – neben seiner Tätigkeit als Sinfoniker. Uli Dannemann starb 2004.

Margot Pampel fragt sich im Rückblick auf ihre Jugend unter dem NS-Regime, was sie am Leben ließ, als sie, Vollwaise, aus Angst vor den Nazis nicht wusste wohin: Es sei der feste Wille gewesen, nicht das Schicksal der Mutter zu erleiden und mit schwierigen Situationen fertig zu werden – aber es war auch viel Glück dabei. Wie ihr bei ihrer Rückkehr nach Jena 1945 mitgeteilt wurde, hätte man sie wie alle anderen "Halbjuden" von dort aus ins KZ deportiert, falls man ihrer habhaft geworden wäre (S. 93).

Wichtig ist ihr am Ende, dass sie in der Schule von Petersen etwas für ihr Leben Grundlegendes lernte: "My love of teaching began in Professor Petersen's school, were I first experienced the enjoyment of sharing knowledge and helping others to learn" (S. 140).

Die Fäden der Verbundenheit mit der im thüringischen Jena verbliebenen ehemaligen Mitschülerin Hannele Großkurth und deren jüngeren Schwester, einer bekannten Keramikünstlerin, rissen nicht ab. Die Stadt Jena ließ in einer Gedenkveranstaltung 2011 einen Stolperstein vor die letzte Wohnstätte der im KZ ermordeten Gitta Reinhardt verlegen. Die Enkelin, Felicity Pampel, kam aus Melbourne und sprach Gedenkworte. Aus Anlass des 25. Schuljubiläums der 1991 in ihrem Geburtsort neu gegründeten Jenaplanschule kam Margot Pampel, geb. Reinhardt, 2016, mit 94 Jahren, von Melbourne noch einmal nach Jena – und sie berichtete von früher.



Margot Pampel wanderte 1954 nach Australien aus. Foto: Barbara Glasser

Jena. „Mein ganzes Leben lang hatte ich ein gutes Gefühl, wenn ich an meine Schulzeit zurückdachte, denn hier wurde meine Liebe zum Lernen und Lehren geweckt“, schreibt die 94-jährige Margot Pampel, die eigens aus Australien nach Jena gereist ist, um den 25. Geburtstag der Jenaplanschule mitzuerleben.

Margot Pampel, geborene Reinhardt, war von 1929 bis 1935 Schülerin an der damaligen Universitätsschule. Noch heute ist sie Professor Peter Petersen dankbar, dass er sie unterstützt hat, obwohl ihre Mutter Jüdin war. Oberbürgermeister Albrecht Schröter (SPD) begrüßte die ehemalige Jenaerin, die an der Festveranstaltung zum Schuljubiläum am Freitag im Volkshaus teilnahm.

Margot Pampel ist die Tochter von Gitta Reinhardt (1891 bis 1943), die aus einer jüdischen Familie stammte. Zuletzt wohnte Gitta Reinhardt mit ihrer Tochter in einem kleinen Gartenhäuschen in der Brauhofstraße 5. Dort wurde im Jahr 2011 ein Stolperstein gesetzt, um an das Schicksal der Jüdin zu erinnern. Denn im Dezember 1942 kam Gitta Reinhardt von einer Vorladung bei der Polizei nicht zurück. Sie wurde am 2. März 1943 nach Auschwitz deportiert und dort am 2. Mai ermordet. Tochter Margot heiratete 1953 in

2 von 3

05.06.16 07:04

### OSTTHÜRINGER Zeitung, Jena, vom 5.6.2016: Australischer Gast in der Jenaplanschule

Das 2015 vom Stadtmuseum Jena herausgegebene Werk „Jüdische Lebenswege in Jena“ enthält einen gut recherchierten Artikel über Gitta Reinhardt (Seite 416-418), verfasst von Dr. Gabriele Rönnefarth, sowie Verweise auf weitere Kinder jüdischer Herkunft, welche die Universitätsschule besuchten.

Die Lebenserinnerungen Margot Pampels sind in Englisch erschienen, aber so einfach geschrieben, dass selbst Schüler sie nach mehrjährigem Englisch-Unterricht durchaus lesen und verstehen können. Ob irgendwann eine deutsche Ausgabe erscheinen wird, ist ungewiss und eher unwahrscheinlich.

Der Band kann direkt nach Vorkasse beim australischen Verlag Lamm Jewish Library of Australia (E-Mail: info@ljl.org.au) bestellt werden, kostet dann aber ca. 45 AU\$ (australische Dollar), auf Grund der hohen Postgebühren. Solange der vorhandene Vorrat an Exemplaren im Stadtmuseum Jena reicht, lohnt es sich für Interessenten, den Band dort für 20 Euro zu bestellen (E-Mail: stadtmuseum@jena.de)

*Rezensiert von Prof. em. Dr. Hein Retter, Professor i.R. für Allgemeine Pädagogik, Technische Universität Braunschweig (Deutschland). Kontakt: h.retter@tu-bs.de*

