

Zeitschrift für die
Katholischen Freien Schulen
der Erzdiözese Freiburg i. Br.



39

FORUM

SCHULSTIFTUNG

„Willst Du im Unendlichen schreiten,
geh nur im Endlichen nach allen Seiten.“

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung

Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg

14. Jahrgang

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Susanne Müller-Abels, Fortbildungsreferentin der Schulstiftung

Studiendirektor Gerald Kiefer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Münzgasse 1, 79098 Freiburg i.Br.

Telefon: 0761-2188-564, Telefax: 0761-2188-556

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Hier ist **FORUM**Schulstiftung auch als Download verfügbar.

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Druckerei Rebholz GmbH, Freiburg

Gedruckt auf 100% chlorfrei gebleichtem Öko-Papier.

Inhaltsverzeichnis

Editorial	2
Unser Gewissen hat Geschichte (W. Hug)	3
Von der Würde des Lehrens und Lernens (M. Heitger)	22
Vom Sammeln und Sich-Sammeln (D. Schindelbeck)	27
Das Lesebuch (A. Eckerle)	34
Versuch der Formulierung einiger Leitsätze zum Schnittbereich von Biomedizin (Biotechnologie) und Theologie (U. Lücke)	39
Glossar: Fachbegriffe der Reproduktionsgenetik und Biomedizin (G. Kiefer)	44
Der neue Adam hat fünf Eltern	50
Klonen nach der „Dolly-Methode“	51
Organe aus der Schale	52
Präimplantationsdiagnostik – der „Erbgutcheck“ für Embryonen	53
Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens	54
Nur nicht schon wieder PowerPoint! (G. Kiefer)	56
Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“ (G. Kiefer)	73
„Le Malade Imaginaire“ – ein Beispiel für handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe (K. Sütterlin)	79
„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, hat auch Religion...“ (S. F. Boehle)	86
„A rose grows wild in the country“ (A. Wronka)	94
Exerzitien im romanischen Burgund vom 16.5. – 20.5.2003 (C. Wiens)	101
COMPASSION – Die Sozial-AG der Realschule an der Liebfrauenschule Sigmaringen (R. Dötsch, M. Gieren, M.-L. Maier)	104
Aus der Stiftungsverwaltung und aus den Schulen	108
Schulleiterinnenwechsel an der Heimschule Kloster Wald	108
Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung	109
Vom Compassion-Projekt der Schulstiftung zu einem sozialen Beruf – eine Initiative der Caritas	110
Neues auf dem Markt der Bücher	112
<i>W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, G. Walther (Hrsg.):</i>	
IGLU-E – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich	112
Zur Vervollständigung der Grundlage lebenslangen Lernens	115
<i>Andrea Hensgen: Sie ging in die Stadt um sich Mädchen anzusehen</i>	118
<i>Peer Heinelt: ‚PR-Päpste‘</i>	120
Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 39	124

Editorial

Das neue FORUM-Schulstiftung ist gut bei Ihnen angekommen und aufgenommen worden! Dies lässt sich den schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen entnehmen, die wir von Ihnen erhalten haben. Wir werden Ihre Anregungen gerne aufgreifen und begrüßen sehr, dass eine ganze Reihe von Leserinnen und Lesern bereit ist, selbst Beiträge zu FORUM-Schulstiftung beizusteuern.

Ich freue mich, Ihnen heute ein aktuelles und interessantes Heft vorlegen zu können: Wolfgang Hug beschäftigt sich mit der zentralen Frage des Gewissens, einem Thema, das gerade auf dem Hintergrund des christlichen Gottes- und Menschenbildes an unseren Schulen eine hohe Priorität hat. Auf diesem Hintergrund gehören unsere Schulen zu den Eliten, die Wolfgang Hug zur Verteidigung des Gewissens vor Krise oder Vergessen aufruft. Marian Heitker beschäftigt sich in Erweiterung dieses Themenkreises mit der Würde des Lehrens und Lernens.

Die Dokumentation einer ausgezeichneten Tagung zur Biotechnologie und Theologie, die Ulrich Lüke als in beiden Gebieten hervorragend ausgewiesener Fachmann für die Schulstiftung gehalten hat, soll auf diese Weise nun einem größeren Publikum zugänglich gemacht werden. Auch hier lassen sich ganz konkrete Impulse für die eigene Unterrichtsarbeit ableiten; darüber hinaus werden Kopiervorlagen zur Verfügung gestellt.

In diesem FORUM-Schulstiftung finden Sie ebenso eine ganze Reihe von Beiträgen veröffentlicht, die der konkreten Unterrichtserfahrung an unseren Schulen entspringen. Es ist sehr erfreulich, dass hier inzwischen auch ein tatsächliches Diskussionsforum entsteht – so antwortet Klaus Sütterlin mit einem Beitrag zum Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe auf Alfred Eckerle (FORUM-Schulstiftung Nr. 38). Beiträge zur Power-Point-Präsentation und zu Kreativitätstechniken sowie Grundsatzüberlegungen zum Kunstunterricht und lesenwerte Beiträge zu Exerzitien in Burgund und den Erfahrungen der Sozial-AG, mit der das COMPASSION-Projekt an der Liebfrauen-Realschule in Sigmaringen realisiert wird, geben eine Vielfalt von Anregungen für die eigene Praxis.

Ihnen allen Freude beim Lesen – und wenn Sie in künftigen Heften selbst etwas beitragen wollen: Ihr Beitrag ist uns willkommen.



*Direktor Dietfried Scherer,
Leiter der Schulstiftung*

Ihr Dietfried Scherer

Wolfgang Hug

Unser Gewissen hat Geschichte



Ein Hotel in Florida wirbt mit dem Slogan „Wir haben die besten Betten der Welt. Falls Sie trotzdem nicht gut schlafen, liegt es an Ihrem Gewissen!“ Das fand ich zitiert in einem nachgelassenen Werk des kürzlich verstorbenen Tübinger Philosophen Rolf Denker. Das Buch, im Jahr 2002 erschienen, hat den Titel „Abschied vom Gewissen“. Darin wird wie in vielen anderen aktuellen Publikationen zum Thema „Gewissen“ ein dramatischer Schwund an Gewissenssubstanz in der Gesellschaft konstatiert. Die **„Erosion des Gewissens“** ist nicht zu bestreiten: „Das Gewissen ist in eine Krise geraten“. Der Gewissens-Begriff droht aus der wissenschaftlichen Diskussion zu verschwinden. Wären da nicht Theologen wie Eberhard Schockenhoff auf katholischer oder Reinhold Mokrosch auf evangelischer Seite! Aber auch sie leugnen nicht: **„Das Gewissen steckt in einer Krise“**. Gründe dafür gibt es genug.

■ Wir sind ins **Zeitalter der Beliebigkeit** geraten: Anything goes! In und um uns herrscht eine komplexe **Unübersichtlichkeit** (wohl auch Ratlosigkeit), verschärft durch die **Globalisierung**. Was soll da die alte Gewissensregel „Et respice finem!“ = Achte auf die Konsequenzen! Wer kann sie denn noch abschätzen? Sei das beim Embryonenschutz, der Sterbehilfe, bei Ozonkillern, bei der Atomkraft oder der Rentenformel. Gewissen als **Verantwortung gegenüber kommenden Generationen** oder auch **gegenüber der Weltbevölkerung**: Wie weit reicht unser Horizont denn noch?

■ Zweitens: Das Gewissen hat seine Unschuld verloren. Hat nicht „Auschwitz“ die Qualität, ja die **Existenz des Gewissens widerlegt**? Haben nicht die Diktaturen (die unter Hitler oder Stalin oder Saddam) das Gewissen von Millionen **„enteignet“**? „Mein Gewissen ist der Führer“ ist als Ausspruch von Göring oder Eichmann bezeugt. Ganz „normale Menschen“ verübten **Massenmorde ohne Schuldbewusstsein**.

■ Drittens: Uns droht die **Herrschaft über das Gewissen zu entgleiten**. Die modernen Gesellschaftswissenschaften haben sowohl empirisch als auch analytisch aufgezeigt, wie **fremdbestimmt** wir alle sind, wie „außengesteuert“ und „systemgelenkt“. Ist das Gewissen nicht nur eine **Funktion gesellschaftlicher Verhältnisse**, ein Produkt der Sozialisation? Und nun kommen auch noch die jüngsten Befunde der Hirnforschung hinzu: Sind Geist und Gewissen gar nur **Funktionen des zentralen Nervensystems**?



*Wider das Vergessen und den Schlaf
des Gewissens: Plakat gegen Verjährung
der NS-Verbrechen*

Quelle: Deutschland im Kalten Krieg 1945 bis 1963. Ausstellungskatalog des Deutschen Historischen Museums Berlin [28.8.-24.1.1992], Berlin 1992, S. 174

Andererseits ist aber auch zu konstatieren: Noch nie sind die Menschen so bedingungslos zu ihrer **Selbstbestimmung und zum Selbstdenken, zur Selbstverantwortung** und zur Begründung ihres Handelns vor dem **ureigenen Gewissen** befreit und verpflichtet worden wie in der Gegenwart. Vom selbstbestimmten Tod ist die Rede und von der gewissenhaften Prüfung, die auch eine Sterbehilfe legalisiert. Das Gewissen hat den Präventivkrieg gegen den Irak zu rechtfertigen vermocht wie auch den Widerstand dagegen. Selbstmordattentäter berufen sich auf ihr Gewissen (welche „Toleranz“ gebührt ihnen?). Wehrdienstverweigerung – nur aus Gewissensgründen! Abtreibung –

Gewissenssache für Schwangere und Ärzte. Abgeordnete sind nach § 38 GG nur ihrem Gewissen unterworfen (auch wenn sie in der Regel dem Fraktionszwang folgen: „Disziplin oder Gewissen?“). Richter (und Geschworene) entscheiden nach bestem Wissen und Gewissen. Wenn es um Leben und Tod geht, hat das **Gewissen das letzte Wort**. Gewissensfreiheit gilt (!) als **Fundament der Menschenwürde**. Die im Gewissen verankerten ungeschriebenen Gesetze bilden jene Voraussetzungen, die (wie Ernst-Wolfgang Böckenförde lehrt) der moderne (nämlich freiheitliche, säkularisierte) Staat selbst nicht garantieren kann, auf denen aber seine Existenz beruht. Sie bilden jene Gewissheiten, an denen sich staatliches Handeln orientiert und von denen es motiviert wird. Auf **Böckenfördes „Axiom“** (aus seinem Aufsatz in „Staat, Gesellschaft, Freiheit“ 1976) haben sich erst kürzlich die beiden Repräsentanten der säkularen und religiös-christlichen Welt, Habermas und Ratzinger, als auf ein gemeinsames Fundament verständigen können.

Wie also steht es nun mit dem Gewissen bei uns heute? Seine Krise ist unbestreitbar. Nicht nur die Krise des Norm- und Wertesystems. Auch die Krise des (ebenso überforderten wie vernachlässigten) Gewissens. Das Verhalten der im Mannesmann-Prozess Beschuldigten beweist das überdeutlich. Wir fragen: Stand es mit dem Gewissen und seinen Normen nicht früher besser? Worauf könnte man bei einer Er-

neuerung des Gewissens zurückgreifen? Und was ist aus der Gewissensgeschichte in unserem Bewußtsein in jenem doppelten Sinn „aufgehoben“, also **überwunden und aufbewahrt**, wie Hegel das im Begriff des „Aufgehobenseins“ erkannt hat? Solche Fragen haben mich getrieben (oder „verführt“), veranlasst nicht zuletzt durch die Lektüre des Buches von Heinz Dieter Kittsteiner mit dem Titel „Die Entstehung des modernen Gewissens“, der **Genese unseres Gewissens** nachzugehen und hier einige Befunde zur Diskussion zu stellen. Woher kommt das Gewissen? Wie hat es sich entwickelt?

1. Woher kommt das Gewissen – ist es eine anthropologische Konstante?

Diese Frage ist keineswegs nur von akademischer Bedeutung. Von der Antwort auf sie hängt es auch ab, ob das Gewissen und seine Autonomie wirklich eine „naturgegebene“ Grundlage und Legitimation der Menschenwürde bilden (der Würde aller Menschen!), ob sie wirklich Menschen-Recht sind analog dem modernen Verfassungsverständnis und seiner naturrechtlichen Begründung. In der Allgemeinen **Erklärung der Menschenrechte** vom Dezember 1948 lautet Art. 1: „Alle Menschen sind frei und an Würde und Rechten gleich geboren. Sie sind **begabt mit Vernunft und Gewissen...**“ Sind sie das wirklich?

Wenn wir von Gewissen reden, denken wir einerseits an die ureigene Fähigkeit, zwischen Gut und Böse, zwischen Recht und Unrecht zu unterscheiden, an das Gewissen als Unterscheidungsvermögen also. Ich möchte das vorläufig als **Gewissensbefähigung** bezeichnen. Andererseits betrachten wir Gewissen auch als eine Orientierung des Verhaltens an Regeln oder Normen, als Ausrichtung auf solche Regeln und Normen bzw. als Bindung an sie. In diesem Sinn kann man von **Gewissensorientierung** sprechen. Beides zusammen bildet die **Gewissensethik**. Schließlich ist von der „Entstehung des Gewissens“ die Rede, wenn die Ausbildung eines **Gewissensbegriffs** gemeint ist, m. a. W. die reflektierte Erkenntnis, Deutung oder Definition von Gewissen bzw. eben die Bildung eines Gewissensbegriffs.

Was nun **den anthropologischen Ursprung von Gewissen** betrifft, lässt sich wohl Folgendes generell feststellen: Offenbar wirkten verschiedene Vorstellungen in der Frühgeschichte zusammen, damit ein ethisches Verhalten bzw. eine Gewissensorientierung entstehen konnte bzw. generiert wurde. Da ist zum einen die **Verbunden-**

heit mit der Gruppe (Horde, Sippe, Dorfgemeinschaft usw.), die wohl als Zugehörigkeit, Gebundenheit oder Geborgenheit erfahren wurde. Ausgrabungsfunde bezeugen z. B., dass Hominiden im Unterschied zu Tieren offenbar ihre Nahrung nicht suchten, um sie sogleich und allein zu verzehren, sondern um sie als Mahlzeit in der Gruppe zu verspeisen, in **gelebter-erlebter „Ich-und-Wir-Beziehung“** also. Der sogenannte „Ego-Alter-Bezug“ kann demnach einen Ursprung von Gewissen bilden, m. a. Worten die Ausrichtung an **überindividuellen** Ansprüchen und Normen. Als Zweites zeigt der Blick auf die alten Mythen und Verhaltensformen die **Verbundenheit mit den Ahnen**. In einem Gespräch mit dem westafrikanischen Theologen Dr. Abeng über traditionelle Elemente des Gewissens in Afrika berichtete er mir, dass seine Mutter bei Gewissensentscheidungen auf die Präsenz der Ahnen verwiesen habe, vor deren Angesicht sie sich zu rechtfertigen habe. Ähnliches lassen germanische Mythen vermuten. Im Alten Rom galt der *mos maiorum* (was sich bei den Vorfahren gehörte und bei ihnen Sitte war) als oberstes ungeschriebenes Gesetz. Die Menschen erfuhren ihr Angewiesensein auf die Vorfahren und orientierten sich an ihnen. Der **Respekt vor den Ahnen** und damit eine Ausrichtung an **überzeitlichen** Ansprüchen und Normen gehört also offenbar auch zu den Ursprüngen von Gewissen. Schließlich bezeugen die frühen Mythen und Religionen die Vorstellung von **übernatürlichen, übermenschlichen Mächten** (= Göttern), von denen der Mensch abhängig ist, deren Willen er zu erfüllen hat und die er sich durch Opfer (also eine besondere Form von Wohlverhalten) günstig zu stimmen sucht. Die Ausrichtung an **überirdischen** Mächten (nennen wir die Götter- oder Gottesvorstellung einmal so) gehört als dritte Wurzel in die Entstehungsgeschichte von Gewissen. Die Fähigkeit und das Bedürfnis zu dieser dreifachen „Transzendenz“ und die so begründete Gewissensbildung lässt sich als **anthropologischen Kern deuten**, d.h. als einen Kern (eine Antriebskraft und Legitimation bzw. Hemmung und Entlegitimation) meines Verhaltens gegenüber andern, gegenüber Früheren und Künftigen sowie gegenüber anonymen Mächten (Natur, Schicksal, Allmacht des Lebens). Es liegt nahe, diesen Kern auf den zurückzuführen, den wir Gott nennen.

Im Unterschied zu dieser als anthropologischer Kern vor-gegebenen Gewissensdisposition ist das konkret vorfindbare Gewissen immer – heute wie seit jeher – geschichtlich bedingt, es entfaltet sich aufgrund von kulturellen, sozialen, religiösen Entwicklungen. **Gewissen hat stets seine Geschichte**. Schon ein Blick auf die Herkunft des Begriffs „Gewissen“ macht das deutlich. In den europäischen Sprachen überwiegt das unverändert aus dem Lateinischen als Lehnwort übernommene „**conscience**“, das sowohl **Gewissen als auch Bewusstsein** bedeutet. Die angelsächsi-

schen Sprachen unterscheiden zwar „conscience“ und „consciousness“, benutzen aber die gleiche lateinische Wurzel conscientia, die wiederum eine silbentreue Übersetzung aus dem griechischen „**syneidesis**“ darstellt, und beide Worte bedeuten zunächst „**Mit-Wissen**“. Dabei ist das griechische Urwort für den europäischen Terminus conscience/conscience wohl ein spätgriechischer, hellenistischer Kunstbegriff. Weder das klassische Griechisch, noch das Aramäische, die Sprache Jesu, kannte ein Wort für Gewissen, ebenso wenig wie das Germanische. Das **deutsche Sonderwort** verdanken wir dem Übersetzergenie eines Alemannen, des Mönches Notker von St. Gallen, der vor rund 1000 Jahren aus con-scientia unser „**Ge-wissen**“ bildete (im Sinn, sich des Kon-senses gewiss sein). Im Lauf der Zeit gewann Gewissen zwei Bedeutungsinhalte, nämlich (retrospektiv) Schuldenerfahrung und (prospektiv) ethische Verantwortung. „Das Gewissen rügt und warnt“, wie Heidegger in „Sein und Zeit“ formulierte. Beides gehört in den Bereich des Bewusstseins: Gewissen hat einen **rationalen Kern**. Etwas anders scheint es im **Slawischen** zu sein, wo das Wort (auf Russisch „sobest“ bzw. „sowjest“) eng mit schlechtem Gewissen (Schuld und Sühne) zusammenhängt, aber auch mit Ratschlag („Sowjet“ hat etymologisch die gleiche Wurzel). In den **fernöstlichen Sprachen** hat das Gewissen einen stark ganzheitlichen Bezug (bedeutet so etwas wie Übereinstimmung mit dem Dharma, der ewigen Seins- und Sollensordnung). Im **Arabischen** drückt das Wort stärker den Gehorsamscharakter des Gewissens gegenüber Gott aus, analog dem Begriff „Islam“, der Unterwerfung/Hingabe an Allah bedeutet. Die Sprachgeschichte deutet jedenfalls darauf hin, dass der **Gewissensbegriff spät entstanden** ist, dass er keineswegs überall dasselbe bedeutet, sondern von der jeweiligen Kultur geprägt ist. Offenbar entwickelte jede Kultur ihren eigenen Begriff von Gewissen.

Im Folgenden möchte ich die Genese unseres, des **spezifisch abendländischen Gewissens** skizzieren. Den Rückblick auf die Gewissensgeschichte gliedere ich in drei Abschnitte: das vormoderne Gewissen, das moderne Gewissen und das Gewissen in der Postmoderne.

2. Bausteine des abendländischen Gewissens aus vormoderne Zeit

Am **Beginn unserer Gewissensethik** steht der **Dekalog**, den Moses von Gott auf dem Sinai empfing. Die „Zehn Gebote“ bilden bis heute das jüdische Fundament unseres Gewissens (auch wenn es uns schwer fällt, sie aufzuzählen). Der Dekalog

wurde jedenfalls zur normativen, zur gleichsam unhintergehbaren Grundlage für das menschliche Dasein, für seine personale und soziale Existenz. Entscheidend für die innovative und für die Humanisierung der Menschheit so folgenreiche Bedeutung des Dekalogs war m. E. folgendes: Zum einen galt und gilt er als die **Sollensforderung eines Gottes**, (nicht wie bei der gut 500 Jahre älteren Gesetzesstele des Hammurabi als das Gebot eines Herrschers). Zum zweiten war es die Sollensforderung **eines einzigen Gottes**, zu dem es keine Alternativen oder Varianten mehr gab. Der **Monotheismus** kennt nur eine Wahrheit, ein Gesetz, und das allein ist universal gültig. Zum anderen wendet sich diese Sollensforderung des einen Gottes an **das Innere des Menschen**, an sein Herz. Die Thora kennt zwei bildliche Ausdrücke für dieses Innere des Menschen: Herz und Nieren. Wir gebrauchen diese Bilder noch als Redewendung „auf Herz und Nieren prüfen.“ Vor dem Innersten des Menschen prüfen, vor seinem Gewissen also. Die Bildersprache schafft eine **Brücke zwischen Mythos und Logos**, zwischen Vision und Erkenntnis; d.h. aber auch: Sie kann nur eine Teil-Wahrheit künden. Ebenso wie die Bilder vom Gewissen in der abendländischen Gewissenstheorie: Bei Augustinus ist das Gewissen „die Stimme Gottes“, bei Kant der „innere Gerichtshof“, bei C. G. Jung das Ich in den „zwei Stockwerken“.

Nun sind die beiden Fundamente, auf denen der Dekalog steht, der Monotheismus und das Innere des Menschen, beides **Entdeckungen Ägyptens**. Genauer: Es sind Grundweisheiten oder Grundwahrheiten, die der Pharao Echnaton (1364-1347 v. Chr.) seinem Volk verkündet, offenbart und anzuerkennen geboten hat. Seit den Forschungen und Deutungen von Jan Assmann in Heidelberg müssen wir damit rechnen, dass Moses (als ägyptischer Prinz?) diese beiden Wahrheiten aus Ägypten auf der Flucht über den Nil und durch die Wüste nach Israel brachte, auf der Flucht vielleicht vor späteren Pharaonen (in der Ramseszeit), die Echnatons Gottes- und Weltbild zertrümmert, ausgelöscht und bei Todesstrafe dem Volk verboten haben.

Dieses Gewissen wird von der **Gerechtigkeit Gottes** beherrscht. Zugleich aber wird sittliches (gewissenskonformes) Handeln im Glauben der Juden vom **inneren Antrieb zur Empathie, zum Mitgefühl** geleitet. „Ich habe nicht hungern lassen. Ich habe nicht zum Weinen gebracht. Ich habe Brot dem Hungernden gegeben, Wasser dem Dürstenden, Kleider dem Nackten und eine Fähre dem Schifflosen.“ So heißt es in einer altägyptischen Inschrift. Und von Salomo berichtet das 1. Buch der Könige (Kap. 3, 9), er habe Gott als erste Bitte beim Regierungsantritt vorgetragen: „So gib denn deinem Knecht ein **achtsames Herz**, damit er zu unterscheiden weiß

zwischen Gut und Böse.“ Schon im Ursprung der abendländischen Wissensgeschichte kommt jedenfalls die **Zweipoligkeit der Gewissenstruktur** in den Blick: Der Gehorsam gegenüber dem absoluten Gott – und die Innensteuerung durch das Verantwortung empfindende Herz. Gewissen erscheint im **Spannungs- und Wechselverhältnis zwischen Norm und Selbst-Bewusstsein**, in einer reziproken Beziehung von außen und innen, von **Gesetz und Ich**, von Gesellschaft und Person: in einem Verhältnis von wechselseitiger Anziehung und Abstoßung, als komplementäre Einheit. Wer will entscheiden, ob dabei die Norm das Gewissen bildet (generiert) oder das Gewissen die Norm?

Eine zweite Wurzel unserer Gewissenstradition führt zu den **Griechen und Römern der Antike** zurück. Was hat unser Gewissen dieser griechisch-römischen Prägung zu verdanken? Hegel hat nicht ohne Grund den Griechen **Sokrates zum Erfinder des Gewissens** erklärt. In der Tat sah sich Sokrates bei der Frage nach dem Wesen des Guten auf die Stimme in ihm selbst verwiesen, die Stimme eines Daimonion, die ihm bei der Prüfung seiner geplanten Handlungen den rechten Rat zu geben vermochte. Der Appell **„Erkenne dich selbst!“** (Gnoti s' auton) wurde von Sokrates seinen Zeitgenossen stets als Gewissensspiegel vorgehalten. Im Unterschied zur normorientierten Wissensethik im patriarchalischen Judentum begründet Sokrates im quasidemokratischen Athen das Gewissen personal oder ich-orientiert. Sein Gewissensprinzip **„Erkenne dich selbst!“** kehrt später bei Augustinus wieder, bei Abaelard verschärft als **„scito te ipsum“** = vergewissere dich deiner selbst!, bei Kant mit der Selbstprüfung vor dem **„inneren Gerichtshof“**, selbst bei Heidegger mit dem Ruf an das Selbst, mit sich einig zu werden, nicht dem **„Man“** zu verfallen. Im **Hellenismus** war wie oben gesagt das griechische Wort **syneidesis** aufgekommen, das man als **„Mitwissen“** oder sogar als Gewissen übersetzen kann. In diesem Sinne hat es **Cicero zur lateinischen conscientia** übersetzt. So gelangte es in den **europäischen Sprachschatz**. Cicero hat in seinem Spätwerk **„De officiis“** (deutsch: **„Vom rechten Verhalten“**) eine konkrete Ethik entworfen. Er bindet darin das **Gewissen an das Naturgesetz**. Gewissen ist naturgegeben. Wird das Gewissen beseitigt, so stürzt alles zusammen, so Cicero. Auf ihn geht auch der Ausdruck **„Gewissensbisse“** zurück. Wenn Cicero schreibt: **„Mein Gewissen gilt mir mehr als das Gerede der Leute“**, so klingt darin auch etwas von der **Autonomie des Gewissens** an, wie sie dann Kant und die Aufklärer akzentuiert haben. Neben Cicero (und etwa zur gleichen Zeit) reflektierten Vertreter der **späten Stoa** wie Seneca intensiv Probleme der inneren Orientierung des Menschen an sittlichen Normen. Sie formulierten Ideen, die (wie das Prinzip der Nächstenliebe, der unsterblichen Seele und der Empathie) z. T. mit Leh-

ren des Christentums unmittelbar kompatibel erscheinen. Man kann wohl sagen, dass die „heidnische“ Antike der Griechen und Römer entscheidende Bausteine zur Gewissensidee und Gewissensbildung entwickelt hat. Sie sind über die **humanistische Bildung** bereits um 1500 und vor allem dann im 19./20. Jahrhundert zu einer ganz wesentlichen Grundlage der bürgerlichen Gewissensorientierung geworden.

Je weniger die jüdisch-christliche Herkunft unseres Gewissens den gesellschaftlichen Konsens zu stiften vermag, desto wichtiger werden m. E. die vorchristlichen, humanistischen Bausteine des Gewissens. Das gilt im Übrigen auch für die großen „Agenturen“ zur Gewissensbildung, die in unserer Zivilisation aus der Antike „aufgehoben“ sind: Das Gymnasium mit dem Leitbild der Erziehung des Menschen zum Schönen und Guten (zur „Kalokagathia“), die Agora bzw. **das Forum als Gerichtsort**, wo öffentlich geklärt und entschieden wurde, was Recht und Unrecht sei, und vor allem **das Theater** als moralische Anstalt von höchster Bedeutung. Man denke nur an die Antigone von Sophokles! Sie bezeugt den unbedingten Vorrang des Gewissens vor dem Gesetz. Was wunder, dass man im „Dritten Reich“ Antigone zum „staatsgefährdenden Subjekt“ erklärte. Im antiken Theater fand die alljährliche Katharsis, die innere Reinigung durch Furcht und Mitleid statt, durch die Identifikation mit Schuld und Sühne der Protagonisten. Vielleicht geschieht **in der Tragödie** (und selbst noch im Fernseh-Krimi) bis heute die radikalste Auseinandersetzung mit dem Thema Gewissen, sieht man von der (selten gewordenen) Beichte der Katholiken ab.

Eine systematische Lehre vom Gewissen hat nun freilich erst **die christliche Theologie des Mittelalters** entwickelt. Basis dieser Gewissenslehre war und blieb der **Glaube an den einen Gott**. Das entscheidend **Neue in der christlichen Botschaft** vom sittlich Guten liegt im veränderten Mensch-Gott-Verhältnis. Aus der Abhängigkeit vom „gerechten“ Gott wurde eine Vertrauensbeziehung zum „gütigen“ Gott; m. a. W. **zur vertikalen Beziehung trat eine horizontale**. Der allherrschende Gott über mir wurde zum liebenden Vater oder Bruder bei mir. Im christlichen Glaubens- und Gewissensprinzip wurde aus dem jüdischen „Der Mensch gehorcht dem Gesetz Gottes“ nun die Überzeugung **„Der Mensch vertraut Gott“**, was zugleich vice versa bedeutet **„Gott vertraut dem Menschen“**, nämlich dass dieser seinem Gewissen folgt und nicht nur formalen Gesetzen. Damit gewannen aber auch Gut und Böse eine andere Qualität, sie wurden zum Maßstab von Tugend und Sünde. Nur **langsam erfolgte die Durchchristlichung** abendländischer Gesellschaften (u.a. mit der Überwindung der Blutrache durch das Fehderecht und

durch Friedenspflichten, mit der Transformation der Sklaverei zur Hörigkeit, und vor allem mit dem Kampf gegen die Gewalttätigkeit und Gewaltbereitschaft der Menschen sowie der schrittweise durchgesetzten **Entprivatisierung der Gewalt**. Das Gewissen gewann dabei in der mittelalterlichen Gesellschaft eine enorme Bedeutung, zum einen wegen der geringen Präsenz der staatlichen Hoheitsgewalt mit ihren dünnen Verwaltungs- und Kontrollstrukturen, sowie infolge der starken Jenseitsorientierung der Menschen und der damit verbundenen Dominanz von Religion und Kirche.

Die Grundlage der mittelalterlichen Gewissenslehre legte **Augustinus** mit seinem Bild (!) von der „**Stimme Gottes**“, der **Vox Dei**. Sie kann der Christ, wie er lehrte, unmittelbar in sich (in seinem Gewissen) vernehmen, weil sich Gott den Menschen mitteilt, sich hörbar und verständlich macht. Wie Sokrates ruft Augustinus dazu auf, sich selbst zu erkennen (*cognosce te ipsum*), aber dann sich selbst zu übersteigen, zu transzendieren, um so eben nicht wie Sokrates nur die Stimme eines Daimonion in sich zu vernehmen, sondern die Stimme Gottes selbst, die im Gewissen spricht. In wieweit dieses Gewissenskonzept noch trägt, hängt vom eigenen **Gottesbegriff ab**. Nietzsches These „**Gott ist tot**“ muss man ja nicht unbedingt teilen. Dem Grafitto an einer Kirchenmauer „Gott ist tot. Nietzsche“ fügte ein anderer hinzu „Nietzsche ist tot. Gott.“ Eine Schweizer Zeitschrift zitierte kürzlich eine Umfrage zum Verhältnis der Jugend zur Religion unter der Überschrift „Gott ist cool!“ – mit sehr engagierten Bekenntnissen individuellen Glaubens an Gott. Vielleicht lässt sich mit einem modernen und **offenen Gottesbegriff** die „Stimme Gottes“ auch heute noch vernehmen.

Einen entscheidenden **Fortschritt in der Ausbildung unserer Gewissensethik** verdanken wir der innovativen Wende um 1200 (bei uns als „Stauferzeit“ bekannt). Damals nämlich entdeckten Theologen und Seelsorger **das Fegfeuer** als Zwischenraum zwischen Himmel und Hölle und damit als Jenseitsperspektive für die „normalen“ Menschen, die sich weder zu den Verbrechern, noch zu den Heiligen zählen konnten (und wie wir vielleicht auch zählen können). Das erlaubte eine Differenzierung der sittlichen Normen und eine „**Spreizung**“ **des Gewissens** in eine größere Bandbreite. Die christliche Ethik wurde „humaner“. Jetzt konnte die individuelle Beichte die öffentliche Kirchenbuße langsam ablösen. Im 4. Laterankonzil 1215 wurde die **Einzelbeichte** den Christen verpflichtend gemacht. Thomas von Aquin hat schließlich die „Spreizung des Gewissens“ theoretisch-theologisch begründet, indem er zu unterscheiden lehrte zwischen einem Urgewissen und einem

Situationsgewissen. Er sah das Gewissen zwischen **zwei Polen ausgespannt**: einem **Urgewissen**, das er mit dem Begriff „synteresis“ auf Gott als eine natürliche Anlage (Ahnung, Sehnsucht, „Seelenfünklein“) zurückführte, und einem erworbenen **Situationsgewissen** (der „syneidesis“ = conscientia) für die praktischen Entscheidungen. Das Urgewissen entspricht wohl der **Grunddisposition des Menschen zum Guten** (auch Augustinus hatte „die Stimme Gottes“ u. a. als die Stimme des Guten erläutert). Für die konkreten Entscheidungen ist aber, so Thomas, vernünftiges Abwägen von Gut und Böse nötig. Darin besteht nach Thomas die Funktion der conscientia. Dieses conscientia-Gewissen ist als syneidesis, als Mit-Wissen auf den jeweiligen gesellschaftlichen Konsens über Gut und Böse gegründet. So sieht Thomas das **Situationsgewissen auch als Resultat von Sozialisation und Erziehung**. Mit Verstand und Willen hat der Christ die subjektiv angeeigneten Normen seines Situationsgewissens an der von Gott objektiv geschaffenen und ins Urgewissen eingepflanzten Ordnung zu prüfen. Der so getroffenen und **kognitiv-rational** begründeten Gewissensentscheidung hat er sodann unbedingt zu folgen, selbst wenn es sich dabei um einen Irrtum handeln sollte. Thomas entschied sich damit klar für den unbedingten **Primat des Gewissens**. Damit kam er der radikalen Position nahe, die Abaelard gut 100 Jahre vor ihm vertrat: „Wer seinem Gewissen folgt, kann nicht sündigen. Es gibt keine Sünde außer der gegen das Gewissen.“

3. Herkunft und Wandlungen des modernen Gewissens

Ganz anders als Thomas hat **Luther** die Gewissensentscheidung begründet. Sein religiöses Urerlebnis hatte er als einundzwanzigjähriger Student, als er auf dem Weg nach Erfurt, wo er studierte, in ein Gewitter geriet und der Blitz unmittelbar neben ihm einschlug. Blitz und Donner, das war für die Menschen damals die „Stimme Gottes“, das Numinose schlechthin. Und das erzeugte Todesangst, Gewissensangst, ja Höllenangst. Der „Gewissensblitz“ ließ Luther vom Jurastudenten zum Mönch und zu dem Theologen werden, der die Welt verändern sollte. Er ging seinem Gewissensproblem auf den Grund und fand zur Überzeugung: Des Menschen Kern ist nicht ein Drang zum Guten, sondern vielmehr ein **Hang zum Bösen**. Davon befreie ihn einzig und allein die Gnade Gottes. Sie allein mache gerecht (sola gratia). **Gewissen ist Geschenk**. Gutes Gewissen läßt sich nicht durch fromme Taten („gute Werke“) verdienen. Es versteht sich, dass Luther dem kirchlichen Lehramt die Vermittlung dieser von der Gewissensangst erlösenden, gerecht machenden Gnade nicht zutraute oder zubilligte, sondern nur dem Wort Gottes selbst (sola scriptura),

auf das sich das glaubende Subjekt (*sola fide*) verläßt. So kann er vor dem Wormser Reichstag 1521 erklären: „**Mein Gewissen ist in Gottes Wort gefangen.**“ (Gemeint ist: Aus von Gott geschenkter Gewissensüberzeugung).

Die mit Luther begründete protestantische Gewissenslehre hat die **individuelle Gewissens-Verantwortung** des einzelnen Christen ungeheuer gestärkt. Vielleicht hat sie das Gewissen erst zum zentralen Fundament der Menschenwürde werden lassen. Andererseits ist mit Luthers Konzept vom einzig der Gnade Gottes verdankten Gewissen die ursprüngliche, von Natur aus (als Hang zum Guten) im Menschen veranlagte Disposition geleugnet worden. Damit musste Luther freilich auch den **freien Willen des Menschen leugnen**, ebenso wie das Fegefeuer. In aller Schärfe hat das der gläubige **Humanist Erasmus** erkannt und in seinem Werk über den freien Willen zu widerlegen versucht.

Seit der Reformation stehen sich in der abendländischen Entwicklung zwei unterschiedliche, **konfessionell sich widerstreitende Gewissenskonzepte** gegenü-

Gewissensprüfung 1518: Luther wird von dem päpstlichen Legaten Cajetan verhört (zeitgenössischer kolorierter Holzschnitt)



ber: Auf eine verkürzte Formel gebracht steht die (protestantische) Gewissensfreiheit gegen den (katholischen) Gewissensgehorsam. Seit dem Spätmittelalter hatte die römische Kirche gern **das kirchliche Lehramt** vor das Gewissen gestellt, wohl eine Folge der Klerikalisierung und Verrechtlichung der Kirche. Noch im 19. Jahrhundert konnte Papst Gregor XVI. es als einen Wahn bezeichnen, einem jeden die Freiheit des Gewissens zusprechen oder gar gewährleisten zu wollen. Mit dem römischen Syllabus, dem Index der verbotenen Bücher, dem Modernisteneid oder dem Unfehlbarkeitsdogma tat Rom ein Übriges zur Vergehorsamung des Gewissens. Seit der Reformation hatten sich in den Jahrhunderten der Konfessionalisierung Europas die gegensätzlichen Gewissenslehren mit wachsender Intoleranz gegenseitig ausgeschlossen. Die Anhänger der jeweils anderen wurden als „Ketzer“ verfolgt und verbrannt, Dissidenten wurden gezwungen, ihr Land oder ihre Kirche zu verlassen. Von katholischer Seite ist erst in der vom **2. Vatikanischen Konzil 1965** verabschiedeten Pastoralkonstitution „Gaudium et spes“ die eigenständige Würde des Gewissens unmissverständlich geklärt worden, so wörtlich: „Im Innern seines Gewissens entdeckt der Mensch ein Gesetz, das er sich nicht selbst gibt, sondern dem er gehorchen muss und dessen Stimme ihn immer zur Liebe und zum Tun des Guten und zur Unterlassung des Bösen anruft.“ (Die von Thomas aufgezeigte Doppelstruktur des Gewissens ist dabei allerdings aus dem Blick geraten). Den **erlebten Vorrang des Gewissens vor dem Gehorsam** bezeugt bei Katholiken im Übrigen seit langem das völlige Verschwinden eines Unrechtsbewusstseins beim Gebrauch von Antikonzeptiva (vor allem der „Pille“) trotz päpstlicher Verbote.

Die **Annäherung im Gewissensverständnis** zwischen den Konfessionen beruhte auf einem langen historischen Prozess, der seinen Ursprung letztlich in der kritischen Erkenntnis hatte, dass für Katholiken nicht Unrecht sein könne, was für Protestanten Recht ist (und umgekehrt). Mit anderen Worten: Diese Annäherung ist eine **Folge der Aufklärung**. Diese war selbst gerade durch die kritische Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Gewissenslehren der Konfessionen vorangetrieben worden. **John Locke** sprach erstmals ganz klar aus, was eigentlich jedermann mit gesundem Menschenverstand sehen konnte: „Mancher erstrebt mit dem gleichen Gewissensdrang das, was der andere vermeidet.“ Das führte mitten hinein in die Debatte um **Toleranz und Gewissensfreiheit**. Die Skepsis gegenüber der rein theologischen Begründung des Gewissens wuchs, und ebenso die Kritik daran. Ganz deutlich schälte sich heraus: Das Gewissen oder gewissenhafte Handeln orientiert sich an **unterschiedlichen Kontrollinstanzen**. Drei von ihnen wurden be-

sonders hervorgehoben: Zum einen die Angst vor ewiger Strafe bzw. die Hoffnung auf ewigen Lohn; zum zweiten das staatliche Rechtsurteil, zum dritten die gesellschaftliche Einschätzung.

Mit einer so verschachtelten Begründung von Gewissen konnte sich **Kant** nicht abfinden. Logischerweise und also widerspruchsfrei konnte er das rechte Handeln nur auf eine einzige Wurzel zurückführen. Er formulierte sie in der „Kritik der praktischen Vernunft“ 1788 als **kategorischen Imperativ**: „Handle stets so, dass die Maxime deines Wollens als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ Das war nichts anderes als die philosophische Umschreibung der **uralten Lebensregel** „Was Du nicht willst, dass man dir tut, das füg auch keinem andern zu.“ Es sei hier auch daran erinnert, dass der kategorische Imperativ von Kant nur die Neuformulierung eines **Bibelwortes aus Jesu Bergpredigt** ist, das bei Matthäus 7, 12 lautet: „Alles, was ihr also von anderen erwartet, das tut auch ihnen!“ Was freilich Kants Gewissenslehre so bedeutungsvoll macht, ist seine **logische Konsequenz**. Dem kategorischen Imperativ kann man nur aufgrund logischer Einsicht der Vernunft folgen. Die Vernunft sagt mir, dass ich nur so handeln darf, dass mein Tun sich im Prinzip als Orientierung einer allgemeinen Gesetzgebung eignen könnte. (Darum hat Kant in einer seiner drei Fassungen des Kategorischen Imperativs ergänzend formuliert, er gelte „für alle vernünftigen Wesen“.) **Der Mensch hat also ein Gewissen, weil er Vernunft hat.** Folglich ist der „**innere Gerichtshof**“ des Menschen, als den Kant in der „Metaphysik der Sitten“ 1797 das Gewissen umschreibt, letztlich identisch mit der Vernunft. Gewissen als Vernunft ist die letzte und höchste (d. h. auch überkonfessionelle und religionsübergreifende) Autorität. So hat die Aufklärung die **Gewissensautonomie** des Menschen bestimmt. Aus ihr ließ sich logisch zwingend auch die **Gewissensfreiheit** ableiten. Deren Ursprünge und Wandlungen haben konstitutiv in die moderne Verfassungsentwicklung hinein gewirkt.

Das von Kant und den Aufklärern jener Zeit verkündete Verständnis des Gewissens als freier und autonomer Instanz des Einzelnen hat **das bürgerliche Freiheits- und Rechtsbewusstsein** im 19. und 20. Jahrhundert ganz tief geprägt. Dieses wurde unabhängig von religiös-kirchlichen Autoritäten. Das autonome Gewissen verschaffte dem Bürgertum das Bewusstsein **eigener Gerechtigkeit** (die vor dem inneren Gerichtshof der Vernunft Bestand hatte) und diente damit der enormen **Selbstdisziplinierung** des Bürgertums. Der Kategorische Imperativ verankerte im bürgerlichen Gewissen die **Orientierung am Gemeinwohl** und die Verantwortung in Staat und Gesellschaft, Grundwerte der modernen „**Zivilgesellschaft**“.

Allerdings, so muss klargestellt werden, suggerierte Kant mit seiner Gewissensethik auch die Vorstellung vom Gewissen als einer absoluten Kraft, die **frei von sozialen und kulturellen Faktoren** aus sich selbst stets und immer zum sicheren moralischen Urteil gelangen könnte. Kant hatte das Gewissen offenbar als anthropologische Konstante ohne Geschichte definiert, jedenfalls, wie oben angedeutet, für „alle vernünftigen Wesen“! Kritische Köpfe wie **Schopenhauer** haben diese Schwäche des Kant'schen Konzepts natürlich erkannt und seine **Vernunftethik lustvoll zerrissen**. Nach Schopenhauer gibt es kein freies und autonomes Gewissen. Das Gewissen sei nur ein Konstrukt, zusammengesetzt aus 1/5 Menschenfurcht, 1/5 Götzenfurcht, 1/5 Vorurteil, 1/5 Eitelkeit und 1/5 Gewohnheit. War das nur blanker Zynismus? Noch radikaler kritisierte Nietzsche das **bürgerliche Gewissensverständnis als Krankheit**, die es durch den Willen zur Macht zu überwinden gelte.

Die Kritiker der Aufklärung postulierten nun allerdings keine Rückkehr zur alten religiös begründeten Gewissenslehre. Vielmehr vollzog sich durch das ganze 19. Jahrhundert hindurch und darüber hinaus ein Prozess der zunehmenden **Säkularisierung des Gewissens**. Das bedeutete eine Abkoppelung des öffentlichen, „bürgerlichen“ Rechtsbewusstseins von der kirchlich gebotenen Moral. Abgekoppelt von der Theologie erfolgte dann auch eine ganz neue Analyse des menschlichen Gewissens durch die Tiefenpsychologie. Sigmund Freud lehrte zu unterscheiden zwischen den Impulsen des „Über-Ich“ und des „Ich-Ideals“. Die Aufhebung der alleinigen Zuständigkeit der Kirchen in Gewissensfragen hatte sodann auch eine **Pluralisierung der Gewissensethik zur Folge**. Zum einen spaltete sich das Gewissensbewusstsein zwischen „fundamentalistischen“ Christen (ultramontanen Katholiken) einerseits und „aufgeklärten Liberalen“ andererseits. Eine andere Spaltungslinie trennte zunehmend die sozialen Schichten oder „Klassen“: Es entwickelte sich eine **„proletarische“ Moral im Gegensatz zur „bürgerlichen“**. Begleitet war das alles von einer fortschreitenden **„Entprivatisierung“ des Rechts** (und wohl auch des Rechtsbewusstseins).

Im 20. Jahrhundert kam es schließlich zur **Perversion von Recht und Gewissen im sogenannten „Dritten Reich“** bis zu jener Formel „Mein Gewissen ist der Führer“, die eingangs schon zitiert wurde. Diese Perversion des Gewissens durch den Nationalsozialismus konnte vermutlich deshalb gelingen, weil seine neue Norm **„Recht ist (d. h. auch: gut ist), was dem Volke nützt“**, nicht so weit entfernt klang vom patriotischen Nationsverständnis, das in Deutschland seit 1871 genährt wurde und das nach 1918 immer mehr answoll. Die Perversion des Gewissens im NS-Terror hätte das Ende der Zivilisation der Menschheit, der Humanität schlechthin, herbeiführen

können. Doch hat sie erstaunlicher Weise in einem Teil der Zeitgenossen das Gegenteil bewirkt, nämlich den „**Aufstand des Gewissens**“. So hat Annedore Leber, die Witwe von Julius Leber, des Freiburgers, der nach dem Sturz Hitlers Innenminister geworden wäre, ihr Buch über den Widerstand betitelt. Der **Widerstand gegen die NS-Diktatur** ist einer der erstaunlichsten und eindrucksvollsten Beweise für die Kraft des Gewissens. Man könnte das an Bonhoeffer ebenso zeigen (der einer der wichtigsten Zeugen und Deuter des Gewissens war) wie etwa auch an Reinhold Schneider, der in Las Casas „das Gewissen des Abendlandes“ beschwor und selbst im Krieg zum „Gewissen der Nation“ wurde mit seinen Schriften, die zu Hunderttausenden an die Front gingen. In gewisser Weise hat die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen letztlich das **Gewissen weltweit neu in Kraft gesetzt**. Anklagen, Tribunale und Urteile über solcherart Verbrechen – seit den Nürnberger Prozessen als Kriegsverbrechen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit bezeichnet – setzten ja die Anerkennung und Geltung von Gewissen geradezu voraus. In bewusster Umkehr vom NS-Unrechtsstaat erfolgte sodann die Neufundierung des Gemeinwesens in den Jahren nach 1945 im Rückgriff auf die **humane Gewissenstradition** mit der Gründung des Staates auf das Fundament der „Menschenwürde“ (mit den Grundpfeilern Gewissensfreiheit und soziale Gerechtigkeit). Dem folgte deren Explikation in den **Grundrechten**, die (weil naturrechtlich begründet) „in ihrem Wesensgehalt“ (Art. 19,2 GG) der Verfügung selbst einer Zweidrittelmehrheit des Bundestages entzogen sind.



„So wahr mir Gott helfe!": Konrad Adenauer wird 1949 zum Bundeskanzler vereidigt

Quelle: Torsten Oppelland: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Erfurt 1999, S. 13

4. Vom Gewissen in der Postmoderne

Bei so evidenter Kontinuität trotz aller Wandlungen im Gewissensverständnis kann es erstaunen, wie es nun in unserer Postmoderne zu der eingangs skizzierten radikalen „Krise des Gewissens“ gekommen sein mag: Offenbar bewirkte die **Relati-**

vierung aller Gewissheiten, nach „dem Ende der großen Erzählungen“ also (von der Bibel bis zu Karl Marx) eine fortschreitende Vervielfältigung aller Deutungsmöglichkeiten und Standpunkte, somit auch möglicher **Gewissenspositionen**, eine Entgrenzung aller Identitäten (nationaler wie kultureller, vor allem aber auch personaler). Wir sind in ein Zeitalter (nicht nur in einzelne Situationen) der **Beliebigkeit** geraten. Diese Entwicklung wurde eingeleitet durch die **1968er Bewegung**, die alle Tabus zu brechen antrat, um den „Muff aus 1000 Jahren“ auszukehren, nicht nur aus den Talaren, ebenso auch aus der Sexualethik, aus der Erziehungspraxis, aus Recht und Sitte schlechthin. In unserem Kontext scheint mir besonders wichtig festzustellen, welcher **Wandel in der Normorientierung** hier erfolgt war. Der „Respekt vor den Ahnen“ wurde ersetzt durch die mitleidlose Kritik an ihnen. Die Älteren empfanden das als jugendliche Arroganz einer selbstüberheblichen Generation. In Wirklichkeit war das nur eine Form der **Autonomsetzung der moralischen Urteilskraft**. Diese kritische Ra-

*Kollektive Ver-gewisserung im Glauben:
 Friedensgebet in der Leipziger Nikolaikirche
 vor einer Montagsdemonstration im
 Oktober 1989*



dikal-Revision war durchaus notwendig und (aus meiner Sicht) befreiend, wenn auch um einen hohen Preis. In der Folge geschah nun keineswegs eine Rückkehr zur alten Ordnung (trotz vieler Sehnsüchte danach, jedenfalls bei den alten Eliten, denen freilich die zündenden Ideen ebenso fehlten wie die Durchsetzungskraft). So stellte sich vielmehr jener **Pragmatismus** ein, der (angesichts der eingetretenen „transzendentalen Obdachlosigkeit“) nur noch **die Effizienz** gelten lässt: Was nützt es mir? Was bringt's? Das will ich haben!

Und die Antwort der Philosophen (seit Foucauld, Derrida, Sloterdijk u. a.)? Sie konstatieren eben die **postmoderne Beliebigkeit**, die Entgrenzung aller Rollen und Orientierungsmuster. Die postmodernen Philosophen haben mit der Dekonstruktion der überlieferten Weltbilder und Verhaltensmuster bei ihren Jüngern zur völligen Auflösung des abendländischen Wertekanons geführt. Aber auch in der Gesamtgesellschaft wuchs so eine zunehmende Unsicherheit oder Indifferenz. Gleichzeitig kam es zu einer grenzenlosen Überforderung der individuellen Verantwortung angesichts fehlender oder brüchig gewordener Normen und Leitbilder. Bedeutet das nun den „Abschied vom Gewissen“ und vielleicht sogar den „**Abschied vom Ich**“ als moralischem Kern des Menschen, wie das ein Jesuit kürzlich angesichts der modernen Hirnforschung zur Diskussion stellte? Bleibt nur die Resignation angesichts des „verlorenen Himmels“?

Vorweg möchte ich davor warnen, die Diagnose der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die Philosophie der „Postmoderne“ als irreführend oder oberflächlich abzutun. Sie trifft m. E. durchaus zu, wenn auch weder für alle und alles, noch im Sinn einer deterministischen Prognose, als sei die fortschreitende Auflösung aller Normen unsere zwangsläufige, unabweisbare Zukunft. Für die **Erosion und Krise des Gewissens** hat der Befund der „Postmoderne“ eine doppelte, vielleicht widersprüchliche Konsequenz: Einerseits erfolgte eine in der Menschheits-Geschichte bislang unerhörte **Pluralisierung und Relativierung der Normen und Werte**. Auf der Kehrseite bedeutete das andererseits eine historisch ebenso unerhörte Individualisierung und **Personalisierung (bzw. Autonomsetzung) der Gewissens-Verantwortung**. Hat das nun eine Schwächung oder eine Stärkung des Gewissens zur Folge? Ich weiß es nicht. Ich sehe in der gegenwärtigen Lage eine **ungeheure Bedrohung des Gewissens** (und damit der menschlichen Zivilisation), aber auch eine **ebenso große Chance**.

Mein Fazit: Das Gewissen ist in seiner Doppelstruktur zwischen Normorientierung und Selbstverantwortung, wie dieser knappe historische Überblick wohl gezeigt

hat, ein unvergleichlich kostbares, aber auch ein höchst verletzlichtes Gut der Menschheit. In seiner **konkreten Wirklichkeit** erscheint es nicht angeboren und gleichsam ewig, sondern vielmehr höchst veränderlich und instabil. Wir alle sind, insofern wir (glücklicherweise) Gewissen haben oder es (schmerzlich) vermissen, Erben einer langen Geschichte, die sich keineswegs als geradlinige Erfolgsgeschichte nachzeichnen ließ. So ist das Gewissen wohl noch immer „imperfekt“. In jedem von uns ist letzten Endes die lange Gewissensgeschichte mit all ihren Ursprüngen, Wandlungen und Widersprüchen im hegelschen Doppelsinn „aufgehoben“.

Wenn nun dieses Gewissen in der historischen Gegenwart so sehr in die Krise geraten ist und gar vom Vergessen bedroht wird, dann sind **die Eliten zu seiner Verteidigung** aufgerufen. Zuallererst wird, wer das Gewissens verteidigen will, dafür eintreten, dass die Fragen nach dem Gewissen nicht verstummen. Das Thema muss im öffentlichen Diskurs bleiben, und zwar die Fragen nach der Bildung des Gewissens ebenso wie die nach den Normen, an denen es sich orientieren kann. Wer den Verfall von Normen und Werten kritisiert, muss auch die Erosion des Gewissens in den Blick nehmen. Unwiderlegbar zeigt die Gewissensgeschichte, dass wir **Menschen das Gewissen brauchen**, in der sozialen wie in der personalen Existenz. Was unsere Gesellschaft zusammenhält, sind letztlich nicht die Gesetze, sondern die im Gewissen verankerte Akzeptanz von Grundwerten, die (um noch einmal an Ernst-Wolfgang Böckenförde anzuknüpfen) der Staat nicht garantieren oder gar verordnen kann. Das Gewissen ist es aber auch, das uns Menschen, die wir von Natur aus alle wohl ein bisschen ängstlich wie auch ein bisschen frech zu sein pflegen, in der Balance hält. So hat das Gewissen durchaus den Charakter einer **conditio humana, einer Garantie für ein humanes Leben**. Es lohnt sich allemal, auf das Gewissen zu hören. Das gilt vor allem dort, wo man (nach einem Wort von Karl Rahner) „ganz einsam ist und weiß, dass man eine Entscheidung fällt, die niemand einem abnimmt, die man für immer und ewig zu verantworten hat.“ Vielleicht ist es an der Zeit, das Gewissen auf solche Fundamentalsituationen einzugrenzen, um es vor der alltäglichen Überforderung (und Resignation) zu schützen. Sodann aber möchte ich auch das Vertrauen in das Gewissen stärken und es befreien von allzu skrupulöser Ungewissheit. Um es mit den Versen aus Johann Peter Hebels „Wegweiser“ ganz ohne intellektuelle Attitüde auszudrücken:

„Un wenn de am e Chrützweg stohsch un nümme waisch, wo's ane goht,
halt still un froog dy Gwisse zerst, `s cha Dütsch gottlob, un folg sym Root!“

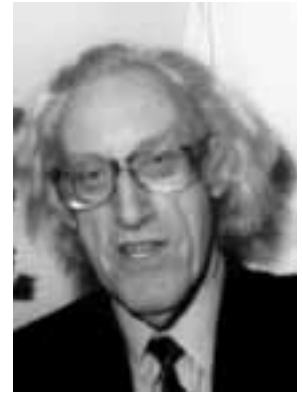
Fazit

Zehn Kernsätze zum Thema: Unser Gewissen hat Geschichte

1. Das Gewissen erodiert. Manche konstatieren den „Abschied vom Gewissen“, jedenfalls eine „Krise des Gewissens“.
2. Ist das Gewissen allen Menschen angeboren? Sprach- und religionsgeschichtliche Vergleiche sprechen dagegen. Vielleicht entstand ein Gewissenskern mit der „Ich-und-Wir-Erfahrung“.
3. Den Ursprung der abendländischen Gewissensethik bildete der ägyptisch-jüdische Monotheismus mit dem Dekalog, mit Bildern vom gerechten Gott und dem Appell an das Innere des Menschen.
4. Autoren der „heidnischen“ Antike schufen wichtige Bausteine zur Gewissensidee und Wissensbildung, allerdings mit Normen, die teilweise von unserem Menschenbild stark abweichen.
5. Die christliche Theologie des Mittelalters entfaltete eine systematische Gewissens-Lehre: Gewissen als „Stimme Gottes“ in der Doppelstruktur von Urwissen und Situationswissen.
6. Während die katholische Kirche das Gewissen dem Lehramt unterwarf, hat Luther das Gewissen allein auf die Gnade Gottes als Geschenk für den einzelnen Gläubigen gegründet und so zur Ausbildung individueller Gewissensverantwortung verholfen.
7. Aus der Kritik der Aufklärer an konfessionellen Widersprüchen erwuchs bei Kant der (auf Vernunft gegründete) „kategorische Imperativ“ und das Gewissen als „innerer Gerichtshof“, worauf die bürgerliche Gewissens- und Verantwortungsethik gründet.
8. Die „Enteignung des Gewissens“ durch die NS-Diktatur bewirkte den „Aufstand des Gewissens“ im Widerstand und führte nach 1945 zur Konstituierung des Rechtsstaates auf dem Fundament naturrechtlich gesicherter (Gewissens-) Freiheit.
9. Die von der 1968er-Bewegung bewirkte Radikal-Revision aller Normen führte zur „postmodernen“ Beliebigkeit und Entgrenzung aller Identitäten bei gleichzeitigem Pragmatismus mit der Orientierung am reinen Nutzen.
10. Demgegenüber gilt es, ein starkes, waches, aufgeklärtes Gewissen zu verteidigen zur Qualitätssicherung menschlichen Lebens, d. h. zur Wahrung humaner Bedingungen unserer sozialen und personalen Existenz.

Marian Heitger

Von der Würde des Lehrens und Lernens



In unseren Tagen hat das Lernen einen hohen gesellschaftlichen Rang gewonnen. Alle Welt spricht von der Notwendigkeit des Lernens, von Ausbildung und Bildung. Staaten treten über die Lernleistungen ihrer Schüler und Studenten in Wettbewerb, internationale Institute vergleichen die Effizienz des Lehrens, messen die Höhe des jeweiligen Wissensstandards, Ministerien und andere bildungspolitische Einrichtungen vergleichen Lernleistungen und verfertigen ein Ranking. Erbrachtes Wissen und Können soll durch empirische Erhebungen bewertbar werden.

All diese Betriebsamkeit enthält noch keine Aussage darüber, was das Lernen und Lehren überhaupt ist; statt dessen werden immer mehr Methoden und Strategien entwickelt, um den vermeintlichen Erfolg des Lehrens für das Lernens zu sichern. Wir beschreiben und formulieren Attribute eines Vorganges, dessen Bestimmung uns weitgehend verloren gegangen ist, dessen „Bedenken“ wir mit einer Handbewegung abtun, über den zu verständigen wir uns auch nicht mehr bemühen, weil wir theoretische Analysen für müßig halten. Es fehlt uns aber gerade diese Muße, uns mit der grundsätzlichen Problematik zu beschäftigen. Sie zu reflektieren ist anstrengend und vor allem versprechen dessen Ergebnisse keinen messbaren Nutzen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Wissen. Dabei sprechen wir, vor allem in bildungspolitischen Konzepten, fortdauernd von der Wissensgesellschaft, und gebrauchen diesen Begriff in fast trotziger Beharrlichkeit. Das ist um so erstaunlicher, weil das Wissen unabweisbar die Forderung in sich enthält, um sich selbst zu wissen. Das Verweigern der Beachtung der Frage aber, was Wissen ist, muss einem Vernunft geleiteten Nachdenken geradezu grotesk erscheinen. Aber offensichtlich hat man sich auf jene eindimensionale Art des Denkens reduziert, in dem das, was Wissen ist oder sei, nur mehr im Blick auf seinen Nutzen und seine Brauchbarkeit verstanden wird. Das ist verständlich, denn Wissen hat zunächst mit der Bewältigung der Notwendigkeiten des Lebens zu tun; mit der Befriedigung der Lebensbedürfnisse, mit Beruf, mit allem, was die Welt beherrschbar machen soll. Vieles muss der Mensch erlernen, um sich in der Welt zurechtzufinden, seinen Lebensunterhalt zu besorgen.

Die Notwendigkeit des Wissens für die Zwecke des Alltags darf jedoch nicht vergessen lassen, dass das Wissen in Gefahr ist, seine „Würde“ zu verlieren, wenn man es immer nur als Mittel für Zwecke sieht, wenn man seinen Selbstzweck leugnet. Als Mittel ist es dem gesetzten Zweck zu unterwerfen. Der ihm immanente Anspruch

auf Geltung wird durch eine vorgegebene Absicht unterlaufen. Ein Thema, das seit Habermas unter der Überschrift von „Erkenntnis und Interesse“ vielfach abgehandelt wurde und wird.

Von der Würde des Wissens, und in Folge dessen, von der Würde der Tätigkeit des Lehrens zu sprechen, ist ein Wagnis. Denn das Wissen scheint oft genug seine menschenverachtende Fratze gezeigt zu haben und zeigt sie immer noch; in seinem Gebrauch für die Herstellung von Massenvernichtungsmitteln, in der frechen Rücksichtslosigkeit, mit welcher der Mensch versucht Natur und dann den Mitmenschen unter seine Herrschaft zu bringen. Die Überflutung mit nicht wissenswertem Wissen, wie sie die moderne Unterhaltungsindustrie betreibt, macht den Menschen taub für die seine Existenz wirklich betreffenden Fragen. Diese treten erst dann in den Horizont des Denkens, wenn man Wissen in seiner Beziehung auf Wahrheit wahrnimmt.

Diese Formulierung mag zunächst pathetisch klingen. Die Mächtigkeit dieser Aussage kann aber dann deutlich werden, wenn man bedenkt, dass niemand ein bzw. sein Wissen behaupten kann, ohne den darin enthaltenen Geltungsanspruch auf Wahrheit zum Ausdruck zu bringen. Wer Wissen behauptet, kann nicht umhin, für dieses Wissen dessen Wahrheitsanspruch geltend zu machen, es sei denn, er meint gar nichts, seine Worte seien nur Lautäußerungen. Der Wahrheitsanspruch für das Wissen gilt universal; alles Wissen steht und stellt sich unter ihm. Dieser Anspruch ist kein individueller, subjektiver Zusatz, er gilt unabhängig von der die jeweilige Geltung behauptenden Person. Er verpflichtet das Denken, vorsichtig, behutsam und auf Begründung bedachte Weise, mit dem Wort umzugehen. So kann auch die Verbindlichkeit dessen deutlich werden, was im Evangelium gesagt ist: „Am Anfang war das Wort; und das Wort war bei Gott“. Die Würde des Wortes hat darin seinen Grund, dass sich in ihm ein Wissen entäußert, das seinen Grund in der Wahrheit hat.

Unter dieser Voraussetzung gewinnt das Lernen seine Dignität. Denn ein Lernen, das pädagogisch Sinn haben soll, dass auf die Bildung des Menschen gerichtet ist, hat ein Wissen zu seiner Absicht, das sich eben in der Geltungsbindung definiert. Das ist der Weg, auf dem das Wissen zur Bildung führen kann, in dem es nicht der bloßen Verwertung für Beruf und Fortkommen geopfert wird, sondern das Denken in seiner Bindung an die eine vorauszusetzende Wahrheit begreift. Es nötigt den Lernenden, von seinen subjektiven Interessen, Vorurteilen und Vorteilen abzusehen. Deshalb hat Lernen mit der Bildung des Menschen zu tun. Das Ringen um Wissen ist un-

verzichtbarer Anlass, sich zu redlichem Denken empor zu arbeiten; im interesselosen Interesse die Wahrheit der Sache ans Licht zu bringen; ein Vorhaben allerdings, das nie ans Ende gelangt, nie vollendet ist. Deshalb ist niemand endgültig im Besitz der Wahrheit, wohl aber gehalten immer wieder nach ihr zu fragen. So hatte schon Lessing formuliert, „**wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit enthielte und in seiner Linken den einzig immer regen Trieb nach Wahrheit, ich fiel ihm in Demut in seine Linke und sagte, Vater gib, denn die reine Wahrheit ist nur für dich allein.**“

Wenn Lernen immer an das Erkenntnisstreben des Lernenden gebunden ist, dann hat sich das Verhältnis von Lehrer und Schüler jenem Anspruch zu beugen. Was das bedeutet, hat der Heilige Augustinus sinngemäß so formuliert: Dass die Schüler nicht zu lernen hätten, die Worte des Lehrers zu wiederholen. Demnach schicke man junge Menschen in die Schule; in der Hoffnung, dass beim Hören des Wortes das Licht der Wahrheit in ihnen aufleuchte. Schon Sokrates hatte nach der Überlieferung des Plato kurz vor seinem Tode seine Schüler aufgefordert, sie sollten nicht ihm, sondern der Wahrheit folgen. Der Dienst an der Wahrheit im Lehren und Unterrichten vollzieht sich im Argumentieren. Argumente binden Behauptungen an Geltung. Wenn Unterricht sich nicht im Mitteilen von Kenntnissen erschöpfen soll, wenn er im Dienst der je zu behauptenden Geltung steht, dann ist Lehren an Argumentation gebunden. Im Argumentieren dient das Denken seiner eigenen Bestimmung.

Dabei soll nicht übersehen werden, dass Argumente immer auf ein ihnen vorausliegendes Wissen verwiesen sind, das so lange als das Fundament des Argumentierens gilt, bis es nicht selbst wieder frag-würdig, d.h. als des Fragens würdig geworden ist, und neuer Begründung im Argument bedarf. Das eröffnet grundsätzlich einen unendlichen Progress, der im Transzendentalen bei der Gesetzmäßigkeit der Vernunft, im Transzendenten bei der Wahrheit selbst endet, ohne sie bestimmen zu können.

Die Notwendigkeit des Argumentierens verweist auf Tradition. In ihr ist Wissen mit relativer Gewissheit konkret geworden, hat sich durch Jahrhunderte bewährt und eine Wertigkeit erreicht, die der Argumentation ein konkretes Fundament gibt. Allerdings kann die mögliche Fragwürdigkeit auch der Tradition nicht verschwiegen werden; ihre Klassizität schützt sie jedoch vor frevelhaften, modischen Tabubrüchen, denen es nicht um eine neu zu fassende Wertigkeit geht, sondern um die Erregung öffentlichen Interesses an der eigenen Person bzw. Position.

Wenn die Würde des Wissens in seiner Wahrheitsbindung nicht unverbindliche Theorie sein soll, dann sind deren Konsequenzen für den Unterricht so zu fassen: Lehren wird zur Hilfe, das Argumentieren zu lernen, d.h. es hat dem Gewinnen vom Wissen der Wahrheit zu dienen, und damit gleichzeitig das Denken zu lernen. Wenn Pädagogik als Bildungstheorie noch einen Sinn haben soll, dann ist er hier zu suchen. Dann zeigt auch ihr Verschwinden in bloßer Ausbildung seine verheerenden Auswirkungen deutlich. Ausbildung unterwirft das Wissen einem vorgegebenen Zweck, wodurch das Argumentieren in Gefahr gerät, zum Mittel zu werden; den Wahrheitsanspruch durch den der Nützlichkeit zu ersetzen. Brauchbarkeit wird zum Maßstab der Lernleistung, zum Wert des Wissens. Das Denken und Wissen verliert die ihm innewohnende Würde und Freiheit.

Wer die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskussion verfolgt, wer die Bildungspolitik nicht in leichtgläubiger Kritiklosigkeit oder in ideologiebefangener Verblendung hinnimmt, wird diese sich ausbreitende Tendenz mehr und mehr konstatieren müssen. Er findet diesen Missbrauch, diese ‚würdelose‘ Missachtung des Wissens in dessen Instrumentalisierung selbst da, wo Bildungspolitik sich vermeintlich an einem christlichen Menschenbild zu orientieren vorgibt.

Ausbildung unter dem Diktat der Brauchbarkeit pervertiert auch das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Der Lehrer wird zum Beauftragten gesellschaftlicher Interessen, insbesondere unter der Herrschaft der Ökonomie. Aus einem dialogischen Verhältnis, das dem Lehrer die Verpflichtung zur Argumentation auferlegt, das den Schüler das Argumentieren lehrt, das die grundsätzliche Argumentabilität als Ausdruck von dessen Personsein anerkennt, wird ein normativ gesteuertes Herrschaftsverhältnis. Der Schüler wird genötigt, sich Kenntnisse zu merken, deren Sinn in der Anwendung für ökonomische Zwecke gesehen wird.

Im Rückkehrschluss, bzw. in der Selbstanwendung jener normativen Forderung, wird die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler durch Strategien geleitet. Für die Individualität des Lehrers wie die des Schülers bleibt kein Raum. Der aufgenötigte Mechanismus von vorgegebener Norm und veräußerlichtem Leistungsdruck schafft ein unpersönliches, vielfach adversatives Verhältnis, dessen Demokratisierung als bloßer Schein entlarvt werden muss, um die Kritik in Grenzen zu halten. Bei den Schülern erzeugt diese Taktik verschiedenste Formen von Schulverweigerung, bei den Lehrern das bekannte Burn-out-Syndrom. Auf der einen Seite sind sie genötigt, einen an ökonomischen Vorgaben orientierten Leistungsdruck auszuüben, effektiv zu sein, auf der anderen Seite erfahren sie immer wieder ihr Scheitern.

Wo dem Menschen, seinem Denken und Wissen die Würde genommen wird, weil dessen Bindung an Wahrheit verloren geht oder geleugnet wird, da wird der Mensch zum disponiblen Objekt, zu einem auf Nützlichkeit trainierten Faktor degradiert.

Das ist kein Menetekel an der Wand, sondern reale Wirklichkeit. Man lese nur einmal das Weißbuch der Europäischen Union zur Wissensgesellschaft¹, man höre aufmerksam zu, wenn unsere Bildungspolitiker sich äußern, selbst wenn sie behaupten der Bildung und einem humanistischen Denken verpflichtet zu sein.

Angesichts dessen kommt den konfessionell orientierten Schulen eine besondere Bedeutung zu: dem Zeitgeist zu widerstehen, der Nötigung zur Vorherrschaft des Ökonomischen nicht zu erliegen. Man kann mit guten Gründen davon ausgehen, dass dies keinesfalls zum Nachteil der Wirtschaft ist oder sein wird. In diesem Jahr, wo wir des 200sten Sterbetages von Immanuel Kant gedenken, scheint es angebracht zu sein, sich seiner philosophisch-pädagogischen Gedanken zu erinnern. In seiner kleinen Schrift „Über Pädagogik“ unterscheidet er zwischen dem „Privatbesten“ - gemeint ist eine funktionstüchtige Ausbildung - und dem „Weltbesten“, einer Bildung, die der Bestimmung des Menschen überhaupt entspricht. Er stellt sich die Frage: **„Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserem Privatbesten kann schädlich sein? und beantwortet sie so: Niemals! denn wenn es gleich scheint, dass man bei ihr etwas aufopfern müsse: so befördert man doch nichts desto weniger durch sie immer auch das Beste seines gegenwärtigen Zustandes.“**²

¹ Lehren und Lernen; auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Europäische Kommission, Generaldirektion XXII, Brüssel 1995.

² Kant: Über Pädagogik. Werke in 10 Bd. Bd. 10 S. 704/ A18

Dirk Schindelbeck

Vom Sammeln und Sich-Sammeln Zu Kultur und Signatur einer Zeiterscheinung



Wer ohne selbst Sammler zu sein einmal in einer Bahnhofsbuchhandlung stöbert, wird sich womöglich wundern. Allein in der Sparte Teddybären und Puppen liegt dort ein Dutzend verschiedener Sammler-Spezialmagazine aus. Bei Uhren, Modellautos oder Parfümflakons ist es nicht anders. Welche Gründe mag es dafür geben? Lassen sich sammelnd die „echten Werte“ sichern – im Gegensatz zur ständigen Entwertung aller Dinge in unserer Warenwelt des immer Neuen und letztlich Überflüssigen? Sind allzu viele unter uns auf einem (Selbst-) Bewahrungstripp? Beschleunigung, die Millennium-Forderung schlechthin, scheint sie hier einen sinnstiftenden Gegenpol zu finden? Wo sonst stellten sich denn auch Ordnung und Übersicht, Beständigkeit und Vertrautheit so konzentriert wieder ein und her wie einer privaten Sammlung! Psychoanalytiker, die in dieser Leidenschaft nur die jeweiligen Ich-Defizite des Einzelnen konstatieren („phallisch-narzißtische Persönlichkeiten!“), greifen vermutlich zu kurz, da sie vor allem die kollektive Dimension des Phänomens verkennen. Man mag einen Überraschungs-Ei-Sammler als Person belächeln, doch wenn es mehr als Fünfhunderttausend davon in unserem Lande gibt, so sagt dies sicherlich auch einiges über die Zeit und die Gesellschaft aus, die solches nötig hat und möglich macht.

Nicht immer freilich hatte Sammeln diese Funktion. Im Laufe der Menschheitsgeschichte, an der Schwelle zur Neuzeit, wurde aus dem zunächst vorsorgenden Sammeln im Sinne eines Nahrungsspeichers das entdeckende, das forschende Sammeln. In dem Maße, wie seit etwa 1750 der Sinn für historisch repräsentative Objekte erwacht, bekommt Sammeln seinen bewahrenden Charakter. Freilich waren es vorerst nur die Begüterten, Königs- und Fürstenhäuser, die sich in exotischen Kabinetten ihren angehäuften Schätzen hingaben. Mit der industriellen Revolution und allmählichen Entstehung der Massenmärkte bekamen bald auch seriell hergestellte Gegenstände einen Wert, der sie sammelnswert erscheinen ließ. Auf der anderen Seite wurden nun auch Normalbürger innerhalb weniger Jahre zu Sammlern – man denke nur an die Liebigbilder der Jahrhundertwende oder die Zigarettenbilder der dreißiger Jahre.

Doch erst vor dem Hintergrund der Überflussgesellschaft der späten sechziger und frühen siebziger Jahre formierte sich eine Haltung, welche die industriellen Produktions- und Konsumtionsbedingungen kritisch sah. Plötzlich offenbarte das Alte und Verstaubte, bei Großmutter noch Alltagsgegenstand, zuvor nicht wahrgenommene Sinndimensionen. Floh- und Trödelmärkte kamen in diesen Jahren verstärkt auf. Schon in der auslaufenden Ära Schmidt und der einsetzenden Ära Kohl hatten sich

viele kulturhistorisch inspirierte Sammelgebiete etabliert, Netzwerke ausgebildet, gab es erste Kataloge und damit Öffentlichkeit – eine breite Sammelkultur in der Bundesrepublik war entstanden.

Freilich dokumentiert eine Sammlung nicht nur solche kollektiven Zeitbefindlichkeiten, sondern immer auch die Brüche und Kontinuitäten im Lebenszyklus von Individuen. Allein: die Anfangs-Geschichte in ihrer dramatischen Version mit starken kompensatorischen Momenten, aus Verlusterfahrungen, Beziehungs- oder Lebenskrisen erwachsen, ist eher die Ausnahme. Viel häufiger findet sich zum Beispiel der Nachahmungseffekt, werden etwa aus Souvenir-Jägern Sammler, oder es wird aus dem „Sport“ des Entwendens von Handtüchern oder Löffeln aus Hotels eine dauerhafte Mensch-Ding-Beziehung.

Eine in Sammlerbiographien häufig anzutreffende Verlaufsfigur ist die Wiederkehr mentaler Prägungen aus Jugendtagen. Wo der Keim zum Sammeln, der während der Pubertät und der Suche nach einem tragenden Lebenskonzept verschüttet schien, früh gelegt wurde, geschieht es fast zwangsläufig, dass im Lebensalter

*Männerwelten en miniature:
Modellautosammler und Feuerwehrspezialist Wolfgang Jendsch aus Radolfzell*



von 35 oder 40 Jahren das einst gelegte Strukturmuster sich wieder geltend macht. Von fundamentaler Wichtigkeit im Sammler-Leben sind natürlich die „Lehr- und Wanderjahre“ mit ihren Erfahrungen der Akquise, der Bewertung von Sammelgut, dem Katalogisieren oder dem Ausprobieren von Ordnungs- und Präsentationssystemen. Ein entscheidender Punkt ist immer die Frage der Geldmittel, die für den Aufbau der Sammlung erübrigt werden können. Nicht selten werden Sammler darüber zu Finanzexperten, legen ganze Arsenale von Tauschmaterial an oder werden zu Händlern. Unverzichtbar ist natürlich auch die Kenntnis der einschlägigen Techniken und Tricks, die dem sammlerischen Vorankommen dienen. Der echte Sammler



scheut weder Mittel noch Wege, sich Kenntnisse zu verschaffen, weshalb allein die Handbibliotheken mancher Sammler beachtliche Spezialsammlungen darstellen. Kaum minder wichtig sind die Außenbeziehungen zu natürlichen „Freunden“ und „Feinden“, die Kontakte zur Sammelgemeinde einerseits (über deren Netzwerk nicht selten Freundschaften von lebenslanger Dauer entstehen), das Verhältnis zu vielen Händlern andererseits, das häufig von Misstrauen oder doch wenigstens Skepsis geprägt ist und bleibt.

Weibliches Sammelgebiet par excellence: Melitta-Filter-Sammlerin Ulrike Linhart aus Stuttgart

Die materiale bzw. thematische Homogenität des Sammelguts ist immer wieder Ursache für geschlechtsspezifische Vorlieben. Porzellan oder Stoff sind Frauen offensichtlich unendlich viel näher als Männern, die von allen Objekten aus Metall stark angezogen werden; entsprechenden Ausdruck finden weibliche bzw. männliche Materialvorlieben in spezifisch aus dem Bereich des Haushalts bzw. der Technik verteilten Sammelgebieten. Deren Stofflichkeit ist aber nicht nur eine Frage des Genus, sondern auch der sozialen Herkunft. Es gibt hier nicht nur die berühmten „feinen Unterschiede“, sondern ausgesprochene Grade der Vornehmheit, da sich schon durch seine Materialität ein Sammelgebiet als edel oder weniger edel erweist. Kein Emailschildersammler käme auch nur auf die Idee, sich mit einem Überraschung-Ei-Sammler gemein zu machen.

Die Materialität des Sammelguts ist auch für die Entwicklung bestimmter Sammelgemeinden von prägender Bedeutung. Menschen mit einer starken Affinität zum Papier wie etwa die Buch- und Briefmarkensammler haben von früh auf ihr Weltverständnis daran entwickelt. Mit diesen ästhetischen Erfahrungen ausgestattet tendieren sie dazu, die Erlebnisse, die ihnen zugleich auch die Wertwelten ihrer Zeit eröffneten, in ihren Sammlungen festzuschreiben. Soziologen würden das mithilfe des Begriffs „Sammlerkohorte“ beschreiben. Für nicht wenige Sammelgebiete heißt das: Es stirbt, wenn seine Protagonisten aussterben. Dann bricht die Nachfrage ein, und die Preise für die Objekte fallen, wie es z. Zt. bei den einst sehr hochpreisig gehandelten Liebig-Sammelbildern zu beobachten ist. Natürlich lassen sich auf der Grundlage solcher Befunde auch halbwegs sichere Zukunftsprognosen treffen, was für die Absatzüberlegungen der Hersteller moderner Massensammelobjekte wichtig ist. Die typische Vertreterin der heute etwa 4.000 Schneekugelsammlerinnen in Deutschland ist zwischen 20 und 35 Jahren alt und unverheiratet.

Gelingt es – und in der Konsum- und Kommunikationsgesellschaft heutiger Prägung erscheint dies in immer kürzeren Intervallen möglich -, ein Massensammelgebiet regelrecht zu inszenieren, so haben findige Medien-Unternehmer daran ihren gehörigen Anteil. Mit ihren Preiskatalogen machen sie das schnelle Geld, indem sie jene Öffentlichkeit erst herstellen, die ein Sammelgebiet erst zum Massensammelgebiet macht. Der damit einhergehende Prozess endet in der Regel kontraproduktiv. Wie am Beispiel der Telefonkarten deutlich wurde, folgt einer schnellen und heftigen Ausweitung des Sammelgebiets mit einem sich rapide ausdifferenzierenden Angebot die irreversible Übersättigung des Sammelvolks.

Wie also sammelt man „richtig“? Es ist keine Kunst, auf dem Abonnementweg anzuhäufen und die in jeder Fernsehbeilage angebotenen Porzellanpuppen oder Automodelle zu kaufen. Fast alle, die so sammeln, erliegen völlig falschen Vorstellungen von deren Wert. Das Erschrecken folgt spätestens dann, wenn das Lebenswerk veräußert wird und nur ein Bruchteil dessen Erlöst werden kann, was dafür einst ausgegeben wurde. Die Kunst des Sammelns besteht darin, mit begrenzten Mitteln etwas Qualitätvolles aufzubauen, und dies meint sowohl ihren bezifferbaren wie nicht bezifferbaren Wert. Grundbedingung dazu ist die Ausbildung einer aktiven und bewussten Sammelkultur, das regelmäßige Außerhausgehen auf Auktionen, Börsen und Flohmärkte, das regelmäßige Studium einschlägiger Fachjournale und der Austausch mit anderen Sammlern. Nur so entsteht die nötige Sachkenntnis, die zudem vor Fälschungen oder unseriösen Praktiken mancher Händler schützt. Unbedingt zu empfehlen sind sogenannte „abgeschlossene Sammelgebiete“, z.B. alles von einer nicht mehr existierenden Firma. Hier ist Knappheit des Sammelguts von vorn herein gegeben, weil ja nicht mehr industriell nachproduziert wird.

An einem Fallbeispiel sei abschließend dargestellt, was mit den bezifferbaren und nicht-bezifferbaren Dimensionen einer Sammlerwelt gemeint ist. Guido Hemmeler ist Pfarrer im kleinen Schweizer Kurort Gstaad im Berner Oberland und hat eine vierköpfige Familie zu ernähren. Für den Aufbau einer Sammlung bleiben also nur begrenzte Mittel. Dennoch hat er in gut zwanzig Jahren die größte Emailschilderkollektion der Schweiz zusammengetragen mit über 600 zum Teil außergewöhnlich seltenen Stücken aus fünf europäischen Ländern. Wie hat er das geschafft?

Pfarrer Hemmeler hat nicht in einem etablierten, sondern einem kommenden Sammelgebiet angefangen. Als er 1978 anfang, waren Emailschilder noch nicht en vogue. Es gab nur wenige Sammler und kaum einen Markt mit entsprechenden Preisen. Natürlich hat er stets seine Kräfte konzentriert. Wenn ein seltenes Schild auf

Von alter Werbung fasziniert: Pfarrer Guido Hemmeler, der größte Emailschildersammler der Schweiz





Das Getränk für Götter und Helden: Bierwerbung um 1924

Große Plakatkunst als Emailschild nach einem Ludwig-Hohlwein-Entwurf (ca. 1914)



einer Auktion mit 40.000 € ausgelobt wurde, konnte er natürlich nicht mitbieten. In einem abgeschlossenen Sammelgebiet, wie es Emailschilder sind – die ersten wurden etwa 1890, die letzten 1960 produziert – waren aber auch preiswertere Stücke rar genug, um im Wert zu steigen. Dennoch sammelt Hemmeler Qualität, nicht Quantität. Grundsätzlich sind für ihn nur Schilder der oberen Erhaltungskategorien interessant. Originalzustand ist absolutes Muss. Restaurierte Stücke und Replikathe scheiden aus. Das heißt natürlich auch, abwarten zu können, bis sich die Gelegenheit bietet, ein rares Stück zu erwerben. Auch nutzt der

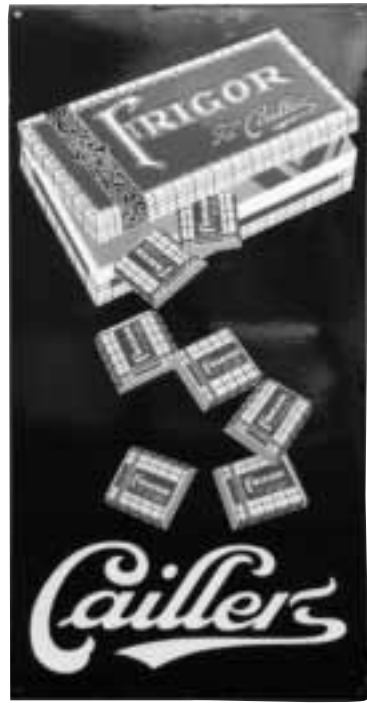
„Neben dieser Frau wollte doch jeder sitzen!“ Elsässisches Emailschild aus den fünfziger Jahren



Pfarrer regionale und nationale Unterschiede und sammelt „antizyklisch“. Aufgrund seiner Kenntnis der Szene weiß er, dass das Preisniveau in verschiedenen Ländern stark differiert. Ein Emailschild, das eine belgische Biermarke bewirbt, ist in Deutschland vergleichsweise günstig zu bekommen. Umgekehrt kann ein hierzulande kaum mehr bezahlbares Persil-Schild auf einem französischen Flohmarkt immer noch erschwinglich sein. Schließlich sammelt Pfarrer Hemmeler für Freunde mit und hat ein ganzes Lager mit Tauschware angelegt. Er weiß, was einem ihm befreundeten Radiosammler fehlt, umgekehrt hält der Kollege bei seinen Streifzügen nach Emailschildern Ausschau.

Doch bei aller Professionalität ist für Pfarrer Hemmeler die eigentliche Triebfeder für sein Tun nie merkantil gewesen. Denn was wäre eine Sammlung, wenn sie im Kern nicht immer auch ein Sich-Sammeln beinhaltet und nicht die Individualität, die Seele des Sammlers repräsentiert? Sein Urerlebnis war ein Email-Schild der Bahnhofsmision, das ihm 1978 als Lohn für ein Praktikum überlassen wurde. Seither hat ihn dieses Gebiet nicht mehr losgelassen: werbende Aussagen in Wort und Bild, zu Emailschildern wie für die Ewigkeit gebrannt, heute nur noch stumme Zeugen, ja geradezu Grabtafeln für untergegangene Firmen, Betriebe, Belegschaften, wirtschaftliche und menschliche Schicksale. Stundenlang kann Hemmeler den Botschaften seiner Schilder nachsinnen, sich die Welten ausmalen, für die sie einst standen; immer wieder nimmt er auch mal eines mit in die Predigt, als Anschauungsunterricht, als Anlass zum Sich-Sammeln. Und dann trifft sich seine Berufung als Pfarrer mit einem so profan anmutenden Gebiet wie der Wirtschaftswerbung auf eigentümliche Weise. Denn war nicht auch Jesus selbst, der „Menschenfischer“ im Kern das, was wir heute einen Werbefachmann nennen? Wofür und zu welchem Ende zu werben? Für ein Denken und Fühlen jenseits des Augenblicks, für die Achtung vor dem Anderen und vor den Toten, für eine Kultur des An-Denkens schlechthin.

(Die schönsten Email-Schilder der Sammlung Guido Hemmeler sind vom 14. Mai bis 31. Oktober täglich von 10 – 17 Uhr im Schlossmuseum in Thun ausgestellt).



Die Leichtigkeit des Schokolade-Regens: Emailschild aus Schweizer Fabrikation

Alfred Eckerle

Das Lesebuch vom steinernen Monument der Bildung bis zum gewichtigen Handbuch



Lesebuch, ein schönes Wort. Natürlich auch ein unsinniges. Denn wozu sollte ein Buch da sein, wenn nicht zum Lesen. Gut, inzwischen gibt es auch das Hörbuch, aber davon wusste das alte Lesebuch noch nichts. Das Wort „Lesebuch“ ist schön, weil es einlädt. Es sagt: „Blättere in mir herum, schmökere, schau auch, wenn du magst, die Abbildungen aus den verschiedenen Jahrhunderten an. Nimm mich gelegentlich zur Hand und such dir etwas aus.“ Diese freundliche Einladung schließt das Ungarstige des Deutschunterrichts aus, also das „Durchnehmen“ oder gar „Durchkauen“ mit seinen vorgedachten Fragen und Antworten. Während der Unterricht bis zum Abitur bei vielen keinerlei Nachklang in der Seele hinterlässt oder in Einzelfällen traumatisierend wirkt (erst neulich sagte ein Arzt zu mir, dass er 20 Jahre gebraucht habe, um sich von seinem Deutschunterricht zu erholen), haben die meisten vom Lesebuch eine angenehme, unaufdringliche Prägung erfahren, die vielleicht fast so intensiv war wie die durch die ersten Bilderbücher. Und zwar einfach deshalb, weil es eine so große Auswahl bot und weil es absichtslos war. Nur wenige der Texte wurden ja durch den Lehrer ihres Geheimnisses beraubt und in eine fleischlose Sprache überführt; die allermeisten blieben unberührt und waren frei zugänglich. Der junge Mensch ahnte, dass es so etwas wie einen Literaturkanon gab, einen unermesslichen Schatz von Gedichten und Erzählungen, die zu verschiedenen Zeiten ganz anders aussahen, herrlich Weltfremdes und Verstaubtes auch. Der gerade Vierzehnjährige konnte ein Gedicht von Nikolaus Lenau entdecken. Und da er – orientierungslos, wie er war, und auf absolute Antworten aus – zu der Zeit selber den Weltschmerz in sich trug und ihn austragen musste, wurde unversehens ein Leser geboren: Ein anderer, unverstanden wie du, formuliert in tragischen Versen deine Einsamkeit. Und er stieß auf die Zeilen von August von Platen: „Wer die Schönheit angeschaut mit Augen ist dem Tode schon anheim gegeben.“ Und schon hatte er eine dramatische Formel für die Leidenschaft. Die Welt als Verheißung und Gefahr, das wollte er doch. Er wollte zum Stirnrunzeln des Lehrers ein Gegenprogramm; ein Imprägniermittel gegen die Schule als Vernunftmaschine und Selektionsklapse.

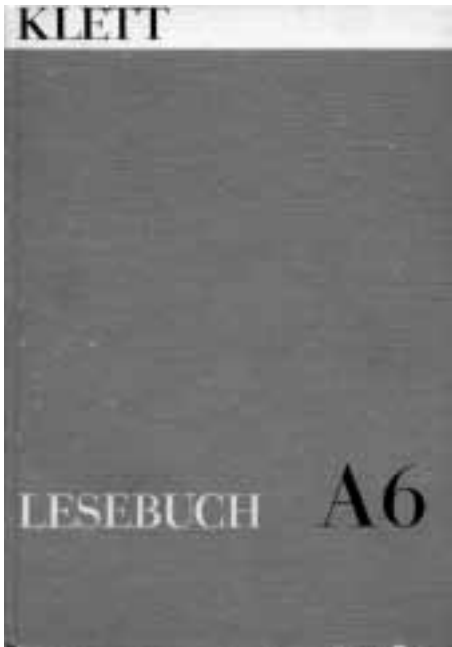
In den Bender-Lesebüchern versammelte sich ein immenser Fundus, so etwas wie ein geistiger Kronschatz der Nation. Rudolf Borchardt sprach vom „Ewigen Vorrat deutscher Poesie“. Dieser sicherte gleichsam das geistige Überleben der Nation. „Die Literaturgeschichte lebte von der Fiktion einer erreichbaren Totalität“ (Peter von Matt). Rührend z.B. der Band 6, der ausschließlich mittelhochdeutscher Lyrik gewidmet war (Wer hat ihn je ganz gelesen?). Hinter dem Anspruch auf eine material erfüllte Bil-

derung verbarg sich im Wirtschaftswunderdeutschland der Wunsch nach einer repräsentativen Elite, nach einer Allianz von „schöngestiger Literatur“ und ökonomischem Erfolgsdenken. Das gemeinsame Band war der unbedingte Leistungswille. Natürlich ist es gut, dass es diese Lesebücher längst nicht mehr gibt. Denn sie hatten Anteil an der kollektiven Verdrängung des Dritten Reiches und des Krieges. Sie waren in einem außergeschichtlichen Raum angesiedelt. Der „Bender“, mit dem mehrerer Generationen nach dem Krieg groß geworden sind, zeigte eine falsche Agrarromantik und häusliche Idylle. Er war auf Stimmung und Gemüt aufgebaut und ordnete sich nach „Lebenskreisen“ wie Natur, Welt der Jugend, Arbeit und Technik, Krieg, Aus Sage und Geschichte usw. Epigonale Autoren wie Werner Bergengrün, Marie von Ebner-Eschenbach und Ina Seidel erfuhren darin eine eigentümliche Verewigung. Typische Lesebuchtitel aus dieser Zeit sind: Lebensgut, Der Fährmann, Der Strom, Die neue Silberfracht.

Mit dem Nachfolger des „Bender-Lesewerks“, dem „deutschen Lesebuch“, kam dann das vielleicht beste Lesebuch auf den Markt. Mit 300 Seiten blieb es umfangreich. Statt der Epigonen erschienen plötzlich Texte von Kafka, Robert Walser, Musil, Böll und Frisch. Es musste nicht mehr nationalen und noch nicht „erzieherischen“ Interessen dienen. Da der Gedanke der Totalität aufgegeben war, entstand Platz für ausführliche Schilderungen, Beschreibungen, philosophische Abhandlungen und Biographien in Selbstzeugnissen. Kein Denkmal mehr, sondern eine Fundgrube, lebensnah, vielfältig und doch anspruchsvoll. Das ideologiefreie Produkt einer Zwischenzeit, einer Zeit zwischen zwei Verkrustungen.



Lebensgut: Typische Gestaltung im Stil der fünfziger Jahre – und implizite Beschwörung „ewiger Werte“ von Harmonie und Humanismus nach der Katastrophe des NS



Lesebuch: Typische Gestaltung nach dem Wertekanon der sechziger Jahre: Lakonismus, Funktionalität, Modernität, geradezu ein Stück konkreter Poesie

Damit war es Anfang der siebziger Jahre schlagartig vorbei, das klassische Lesebuch hatte ausgedient. Auf dem Umschlag von Ulshöfer taucht gleich zweimal das Wort Arbeit auf: „Arbeitsbuch Deutsch“ und „Arbeit mit Texten“. Jetzt war Schluss mit lustig. Ende des Schwadronierens. Die linke Bewegung von 68 drängte in die Literaturtheorie, die Schulbuchverlage, die Schulen. Fortan dienten „Curricula“ der Lernzielbestimmung. Die Texte wurden daraufhin abgeklopft, ob sie dem „Bewusstseinswandel“ dienen konnten. Mit jeder Lektüre sollten „Erkenntnisse“ möglich sein. Entsprechend bevorzugte man didaktische Autoren (wie Bertold Brecht) und didaktische Gattungen wie Fabel, Moritat, Parabel und politische Lyrik. Dazu viel modischer Flugsand, lyrische Eintagsfliegen mit moralisierendem Impetus.

Unter den Textbeispielen erschienen zum ersten Mal Interpretationsfragen. Das war konsequent. Zu einem kleinen Gedicht durfte es dann ruhig eine ganze Seite Fragen sein, oft gestellt im Stil von Lehrerfragen: „Was fällt euch zuerst an dem Gedicht auf?“ Oder: „Wir beschäftigen uns mit Versmaß und Rhythmus, mit Reim und Strophe.“ Und: „Wir diskutieren über Problemgedichte.“ In der Regel hat der Lehrer die Fragen und „Arbeitsaufträge“, die ja alle vor sich liegen hatten, noch vorgelesen und zu seinen eigenen gemacht. Als Außenstehender kann man sich das Ausmaß an gespenstischer Kommunikation, die in den Klassenräumen geherrscht hat, nicht ausmalen. Das Künstliche und Stereotype der Situation führte zu einer geballten Stummheit, die etwas Aggressives nach sich zog. So schwer hatten sich die jungen Lehrer die „Aufklärung“ nicht vorgestellt. Und die Schüler, eingeschüchtert vom kognitiven Anspruch, suchten nach Antworten, die der Lehrer hören wollte. „Arbeit“ wurde zum Fetisch der fortschrittsgläubigen siebziger Jahre. Die fast alleinige Ausrichtung am Verstand als Umschlagplatz

Unter den Textbeispielen erschienen zum ersten Mal Interpretationsfragen. Das war konsequent. Zu einem kleinen Gedicht durfte es dann ruhig eine ganze Seite Fragen sein, oft gestellt im Stil von Lehrerfragen: „Was fällt euch zuerst an dem Gedicht auf?“ Oder: „Wir beschäftigen uns mit Versmaß und Rhythmus, mit Reim und Strophe.“ Und: „Wir diskutieren über Problemgedichte.“ In der Regel hat der Lehrer die Fragen und „Arbeitsaufträge“, die ja alle vor sich liegen hatten, noch vorgelesen und zu seinen eigenen gemacht. Als Außenstehender kann man sich das Ausmaß an gespenstischer Kommunikation, die in den Klassenräumen geherrscht hat, nicht ausmalen. Das Künstliche und Stereotype der Situation führte zu einer geballten Stummheit, die etwas Aggressives nach sich zog. So schwer hatten sich die jungen Lehrer die „Aufklärung“ nicht vorgestellt. Und die Schüler, eingeschüchtert vom kognitiven Anspruch, suchten nach Antworten, die der Lehrer hören wollte. „Arbeit“ wurde zum Fetisch der fortschrittsgläubigen siebziger Jahre. Die fast alleinige Ausrichtung am Verstand als Umschlagplatz

geistiger Güter musste zwangsläufig im Leerlauf enden. Da es Arbeit (nicht Bildung!) als individuellen und gesellschaftlichen Auftrag gab, schien Lesefreude überflüssig.

Andererseits war es mit der „Arbeit“, mit der die neuen „Arbeitsreihen“ gedroht hatten, nicht so weit her. Das merkte man an den Sparten, die aus der „Lebenswirklichkeit“ entnommen waren, sei es nun das Thema Fußball, eine Verkehrsunfallanzeige oder „Wir erleben Funk und Fernsehen“. Zu seicht und gleichzeitig zu angestrengt wirkte das alles. Fotos von einem Tagesschausprecher oder dem dichten Lockenschopf Franz Beckenbauers 15 Jahre lang im Lesebuch: schal. Die „Alltagskultur“, Popanz der Didaktik jener Zeit, zeigte sich in den Mühlen des Unterrichts als ein Haufen Sägespäne. Eigentliches Lernen auf dem nur scheinbar herrschaftsfreien Verbalspielplatz versandete, weil der aufdringliche intentionale Gestus zu Verdruss führte und weil wirkliche Inhalte fehlten.

Ende der achtziger Jahre (mit dem Aufkommen der Spaßgesellschaft?) wurden die Lesebücher im Gymnasium zum ersten Mal attraktiv gestaltet. Man huldigte der Dominanz des Bildes in der veränderten Wahrnehmung. Kaum eine Seite mehr ohne farbigen Comic, Logo, Zeichnung, Foto. Das Design ermöglichte den Blickfang: Um den Text wurde geworben. Die bloße Erzählung erschien als Zumutung, sie musste verpackt werden. Das entsprach dem Wandel der Erziehungsprinzipien in den Familien. Auch dort begannen die Eltern, um die Kinder zu werben. Permanente Aufmerksamkeit, geduldiges Austragen der Konflikte, Partnerschaftlichkeit, aber auch Konsumverwöhnung und Abfedern von Anstrengung – das waren die neuen Verhaltensmuster. Das

Blickfeld Deutsch: Typische Gestaltung nach dem „Lifestyle“-Prinzip der achtziger und neunziger Jahre - „Design“ als Ornament und Botschaft inmitten postmoderner Beliebigkeit



Literarische blieb zurückgeschraubt und wurde durch das Ornament ins Kleingedruckte verwiesen. Die Kapitel hießen jetzt: „Wir machen selbst ein Gedicht“ oder „Wir stellen unsere Schule vor“. Wenn das Ich so ins Zentrum gestellt wird, bleibt allerdings zu fragen, wie es sich wahrnehmen soll ohne ernsthafte Auseinandersetzung mit der geistigen Tradition.

Die neueste Entwicklung bedeutet das endgültige Aus für das Lesebuch, und zwar auf ganz unerwartete Weise. Zu erwarten wäre gewesen, dass sich der literarische Anspruch noch mehr ausdünnert durch Anbiederung an moderne Medien, gefällige Wahrnehmungsformen, wohlfeile Themen der Kulturwissenschaften. Dann hätte es sich völlig aufgelöst wie Gelatine in warmem Wasser. Übrig geblieben wären zwei Buchdeckel als Mappe für Fotokopien.

Verschiedene Verlage legten in den letzten Jahren richtige Handbücher vor, Literaturgeschichte, Lexikon, Textsammlung und Übungsbuch in einem. Das ambitionierteste ist sicherlich „Blickfeld Deutsch“. Der großformatige Band für die Oberstufe umfasst 500 Seiten Lernstoff. Wenn ein Abiturient davon nur ein Viertel wüsste, es wäre großartig. Und doch – das Aroma der Leselust geht von ihm nicht aus. Der Miniauszug aus einem Essay dient als Beleg für eine literarische Strömung; das Gedicht veranschaulicht bestimmte poetische Techniken in einer Epoche. Kein „Primärtext“ steht mehr für sich. Der junge Leser, der sich auf seinen Fantasiereisen vergessen und gewinnen will, muss sich zudem abgeschreckt fühlen von den allzu vielen Strukturmodellen und abstrakten Schaubildern. Das „Wissen“ allein ist etwas Äußerliches. Es deckt sogar die unmittelbare ästhetische und intellektuelle Erfahrbarkeit der literarischen Texte zu. Die Dominanz formaler Raster lässt die Literatur wie eine empirische Wissenschaft erscheinen. Es gibt keinen Unterschied mehr zwischen einem Deutsch- und einem Physikbuch.

Ulrich Lüke

Versuch der Formulierung einiger Leitsätze zum Schnittbereich von Biomedizin (Biotechnologie) und Theologie



- 1.** Man kann und muss über die moralisch-ethische Vertretbarkeit, Erlaubtheit oder gar Empfehlbarkeit biomedizinischer Techniken (Reproduktionsmedizin, Klonung, Gentechnik) diskutieren, weil Wert und Würde des Menschen durch sie gewahrt oder aufs Spiel gesetzt werden können und weil angesichts globalisierter Forschung keine Institution durch rein autoritative Weisungen Verbote aussprechen kann, es sei denn, sie brächte dazu gewichtige Argumente vor.
- 2.** Als Mensch ist das Wesen anzusehen, das vom Menschen durch natürliche Zeugung oder In-vitro-Fertilisierung abstammt oder durch Klonung via Embryosplittung oder Kerntransfer herkommt, also über ein zur Lebensfähigkeit hinreichendes menschliches Erbgut verfügt. Diese Aussage gilt unabhängig von etwaigen Behinderungen dieses Menschen. Auch wenn ein Mensch fraglos durch sein Genom biologisch als Mensch zu identifizieren ist, ist er nicht mit seinem Genom gleichzusetzen.
- 3.** Wenn man biologisch fixieren will, was natürlicherweise den Menschen zum Menschen macht, dann muss man vom doppelten Chromosomensatz in einer Keimzelle, also von der befruchteten Eizelle ausgehen. Es gibt in der menschlichen Ontogenese kein eindeutigeres, sichereres und präziseres Lebensanfangsdatum als die Karyogamie. Wenn man das Leben von Anfang an schützen will, sollte man nicht auf später greifende Kriterien von geringerer Plausibilität setzen (Individuation, Nidation, Ende der Organogenese, Hirntätigkeit etc.). Sie sind nicht selten auch von Vermarktungsinteressen am Lebensanfang bestimmt.
- 4.** Der Schutz menschlichen Lebens hat also dort zu beginnen, wo eine totipotente Zelle mit doppeltem Chromosomensatz gegeben ist, und zwar unabhängig davon, ob die Totipotenz und Diploidie durch natürliche oder künstliche Fertilisierung einer Eizelle erreicht wurde oder durch Despezialisierung des Kerns einer ausdifferenzierten somatischen Zelle bei ihrer Implantierung in eine entkernte Eizelle. Sofern ein menschlicher Parthenot durch Totipotenz und Diploidie gekennzeichnet ist, gehört er zum schutzwürdigen menschlichen Leben. Dieser Schutz muss auch für die kryokonservierten, der In-vitro-Fertilisierung entstammenden, Waisen gelten. Die diploide

totipotente Zelle ist der terminus a quo, von dem an menschliches Leben zu schützen ist.

5. Wie ein Mensch „produziert“ wurde, kann also nicht relevant für die Anerkennung seines Rechtsstatus als Mensch sein. Gleichwohl kann nicht unterschiedslos jede „Produktionsart“ als ethisch-moralisch akzeptabel oder tolerabel gelten. Schließlich nimmt auch die Zeugung eines Menschen im Akt der Vergewaltigung dem so entstandenen Menschen nichts von seiner Würde, ohne dass dadurch auch nur im Entferntesten die Vergewaltigung gerechtfertigt würde.

6. Nach dem künstlich induzierten oder natürlich ablaufenden Eindringen des Spermiums in die Eizelle folgt zunächst die mehr als zehnstündige Vorkernphase, in der väterliches und mütterliches Erbgut einander noch separiert in zwei Kernen gegenüberliegen. Die Konstituierung des individuellen diploiden Chromosomensatzes als Bedingung für das Vorhandensein schutzwürdigen menschlichen Lebens ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht gegeben. Die in Deutschland üblicherweise eingefrorenen Vorkernstadien stehen damit nicht in derselben Weise unter Schutz wie Embryonen.

7. In Bezug auf den intrauterinen wie auch auf den extrauterinen Embryo oder Fötus ist festzuhalten: Der Embryo oder Fötus entwickelt sich nicht zum Menschen,

sondern als Mensch. Der Raum, in dem er sich jeweils befindet, z.B. innerhalb des Uterus oder außerhalb desselben, rechtfertigt keinen Unterschied hinsichtlich seines Schutzstatus. Die Gründe für die Schutzwürdigkeit des menschlichen Embryos bzw. Fötus liegen in seiner nach allen biologischen und medizinischen Fakten unbestreitbar als menschlich zu qualifizierenden Artspezifität, Potentialität, Kontinuität und Individualität.

8. Die derzeitige eklatante Divergenz in der Gesetzgebung bezüglich Embryo-



Embryostudien von Leonardo da Vinci

nenschutz und Schwangerschaftsabbruch ist ethisch nicht zu begründen. Soll ein in vitro entstandener Embryo, für den z.B. wegen des Todes der vorgesehenen Mutter kein Embryo-Transfer mehr möglich ist, „entsorgt“ werden, so müsste er nach geltendem Recht in einen Uterus implantiert werden, um ihn dann straffrei abtreiben zu können. Diese Absurdität wird derzeit dafür ins Feld geführt, das höhere Niveau des Embryonenschutzes gemäß Embryonenschutzgesetz auf das mindere Niveau des Abtreibungsrechts abzusenken. Die auch von den Ärzte-Verbänden angeprangerten Missstände im Abtreibungsrecht - z.B. die Abtreibung bis unmittelbar vor Einsetzen der Wehen - würden damit zur Norma normans einer Novelle des Embryonenschutzgesetzes.

9. Weder die Biologie noch die Medizin gibt uns ethische Grundsätze vor. Das Wissen darum, wie etwas gemacht werden kann, sagt uns nichts darüber aus, ob es gemacht werden soll und darf oder nicht. Propagiert wird häufig die Vulgärlogik: Erlaubt ist, was gelingt; der Erfolg hat Recht und schafft Recht. Und: Durchgesetzt wird, was finanzielle Gewinne verspricht. Bereitstehende Forschungseinrichtungen und das Vorhandensein von Forschungsgeldern sind schon wegen des Phänomens der „Drittmittelprostitution“ kein Beleg für die Erlaubtheit und ethische Beanstandungsfreiheit einer bestimmten Biotechnologie. Schlüsse der genannten Art sind sicher ethische Fehlschlüsse.

10. Es bedarf einer außerbiologischen und außermedizinischen Instanz, um Wert und Würde des Menschen in den Blick zu bekommen und zu begründen. Mit den Mitteln der Präimplantations- und Pränataldiagnostik allein sind Wert und Würde des Menschen prinzipiell nicht zu bestimmen. Das Grundgesetz konstituiert und konstatiert als Obernorm: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Die Festlegung auf ein bestimmtes Begründungsmuster für diese Obernorm ist - dem weltanschaulich neutralen Staat angemessen - vom Grundgesetz nicht vorgesehen. Christliche Theologie begründet Wert und Würde des Menschen aus dem Glauben daran, dass er bei allem schöpferisch-menschlichen Mittun doch Geschöpf und Bild Gottes ist und bleibt. Für diesen Wert und diese Würde des entstandenen Menschen ist es unerheblich, ob er aus Vergewaltigung, Klonung, IVF und ET, oder ob er als gentechnisch verändertes Wesen entstanden ist.

11. Die Einmaligkeit eines Menschen, auch wenn er Teil einer durch Klonung bewerkstelligten „Serienauflage“ ist, ist genau wie bei eineiigen Mehrlingen unabhängig von der Anzahl genetisch gleicher Individuen. Sie resultiert, theologisch ge-



Schau, das hier sind
der Genetiker und
deine Leihmutter -
und dort auf dem Bild, das
ist der Samenspender.
Und das bist du im
Reagenzglas, als du noch
ein Frosti, ein tiefgefrorener
Embryo warst.

sprochen, im letzten aus seiner Einmaligkeit und Unvertretbarkeit vor Gott. Selbst zwei zeitlebens miteinander lebende eineiige Zwillinge haben eine unverwechselbar unterschiedliche Biographie. Bei aller genetischen Gleichheit leben sie doch an unterschiedlichen Raum-Zeit-Stellen und damit in unterschiedlichen Welten mit unterschiedlichen Lebensgeschichten und träumen unterschiedliche Träume.

12. Es wird gelegentlich behauptet, wer verbrauchende Forschung an und die zerstörende Nutzung von menschlichen Embryonen zur Herstellung von Stammzellen ablehne, verhindere Therapie, er sei ein moralischer Rigorist und ein therapeutischer Zyniker. Diese Behauptung ist unhaltbar. Gegen Therapien, die zur Stammzellgewinnung die Tötung von Embryonen billigend in Kauf nehmen, ist auf die Nutzung adulter Stammzellen etwa aus dem Knochenmark und auf die Stammzellgewinnung aus Nabelschnurblut, Plazentagewebe etc. hinzuweisen, die Therapien ermöglichen, ohne Embryonen zu zerstören. Auch das embryonale menschliche Leben darf nicht zum ausschließlich fremdnützigen Mittel degradiert, sondern muss als Selbstzweck respektiert werden.

13. Die Arbeit mit pluripotenten (Stamm-)Zellen, aus denen zwar bestimmte spezialisierte Gewebetypen, aber kein ganzer Mensch zu rekonstruieren ist, und die ohne Zerstörung von Embryonen gewonnen werden können, erscheint möglich. Sie sollte als Bedingung ihrer Erlaubtheit und ethischen Beanstandungsfreiheit einer therapeutischen Zielsetzung dienen und einer weisungsbefugten Ethik-Kommission, die nicht nur aus Naturwissenschaftlern besteht, zur Prüfung vorgelegt werden.

14. Wie weit die gentechnische Veränderung des Menschen zu einem Hybridwesen mit natürlich vorkommenden oder künstlich erzeugten Gen-Sequenzen gehen kann, ohne den Status des Menschseins zu zerstören, ist nicht absehbar. Beim derzeitigen Kenntnisstand unverantwortlich erscheint ein Eingriff in Keimbahnzellen, durch den auch die Nachkommen des so veränderten Menschen verändert würden. Der gentechnische Eingriff soll sich also ausschließlich auf somatische Zellen bei strenger therapeutischer Zielsetzung beschränken.

15. Die Theologie muss derzeit den Weg vom faktischen Forschungsgegenstand zur Erhellung des ethisch Normativen gehen, ohne irgendeiner behaupteten Normativität des Faktischen den Segen zu erteilen (Normalisten-Normativisten-Diskussion). Dass die ethische Bewertung sehr oft zeitlich gesehen sekundär ist, darf nicht dahingehend missverstanden werden, sie sei es auch bedeutungsmäßig. Alleinvertretungsansprüche der biomedizinisch tätigen Forschung und Industrie sind nicht gerechtfertigt, Ethikbegründungen per Mehrheitsbeschluss unzureichend, Letztbegründungen der Theologen und Philosophen vielleicht nicht möglich oder nur schwer vermittelbar. Versuche dieser Art sind aber nötig zur Konstituierung und Stabilisierung humaner Ethikstandards.

Gerald Kiefer

Glossar: Fachbegriffe der Reproduktionsgenetik und Biomedizin

Ausdifferenzierung siehe: **Differenzierung**. Eine ausdifferenzierte Zelle steht am Ende einer Reihe von Differenzierungs-Schritten.

Blastozyste auch: „Keimblase“. Entwicklungsstadium des Menschen (und der Säugetiere) zwischen dem 4. und 7. Tag nach der Befruchtung. Die **Blastozyste** besteht aus zwei Anteilen: Der **Trophoblast** ist die äußere Zellmasse, aus ihm entwickelt sich die **Plazenta** - oder genauer - Teile der **Plazenta**. Der **Embryoblast**, die innere Zellmasse, bildet die Vorstufe des eigentlichen **Embryos**.

Chimäre Uneinheitlich gebrauchter Begriff! (vgl.: **Hybrid**) Ein Individuum, das aus genetisch verschiedenen Geweben zusammengesetzt ist, daher auch: „Mosaik“. Eine Chimäre wird durch Injektion einer fremden Zelle in die **Blastozyste** hergestellt. Streng genommen entstehen **Chimären** aber auch im Zuge einer Organtransplantation.

Chromosomen (Chromosomensatz) „Träger der genetischen Information“. **Chromosomen** befinden sich im **Zellkern** und sind das Erbgut eines Lebewesens tragende, fadenförmigen Gebilde („Kernschleifen“), die bei jeder Zellteilung an die Tochterzellen weitergegeben werden. Chemisch gesehen handelt es sich um Stränge aus **DNA** (Desoxyribonukleinsäure) und assoziierten **Proteinen** (Eiweißmolekülen). **Chromosomen** sind in jedem **Zellkern** in artspezifischer Anzahl und Gestalt vorhanden. Menschliche **Körperzellen** besitzen im Kern 46 **Chromosomen** (doppelter **Chromosomensatz**), menschliche **Keimzellen** besitzen 23 **Chromosomen**.

Despezialisierung auch: „Reprogrammierung“. Die Reprogrammierung des **Zellkerns** einer **Körperzelle** auf das Differenzierungsniveau einer befruchteten Eizelle wird durch Vereinigung der **Körperzelle** mit einer entkernten Eizelle erreicht („Dolly-Klonierungsmethode“).

Differenzierung Entwicklung verschiedener hochspezialisierter Zelltypen (z.B. Haut-, Nerven-, Muskelzellen) oder Gewebe des adulten Organismus aus ursprünglich gleichartigen einfachen Zellen. In sich differenzierenden Zellen sind unterschiedliche **Gene** aktiviert oder auch inaktiviert. Dabei besitzt auch jede differenzierte Zelle weiterhin die gesamte genetische Information des Lebewesens, so wie die ursprüngliche befruchtete Eizelle. Die differenzierte Zelle kann aber nur einen Teil dieser genetischen Information „abrufen“.

diploid (Diploidie) einen doppelten (d.h. vollständigen) **Chromosomensatz** aufweisend. (Ggs.: **haploid**) **Diploid** sind beim Menschen alle **Körperzellen** ($2n = 46$ **Chromosomen**)

DNA Desoxyribonukleinsäure (desoxyribonucleic acid, **DNA**); stofflicher Träger der **Gene**; Makromolekül, in dessen Aufbau genetische Information steckt.

Embryo Ein im Anfangsstadium der Entwicklung befindlicher Keim. Beim Menschen wird die Leibesfrucht von der 4. Schwangerschaftswoche bis zum Ende des 3. Schwangerschaftsmonats (zu diesem Zeitpunkt ist die **Organogenese** weitgehend abgeschlossen) als **Embryo** bezeichnet. Doch der Begriff wird nicht einheitlich gebraucht! (Oft wird der Keim während der gesamten Em-

bryonalentwicklung als „**Embryo**“ bezeichnet, dh. auch bereits das Achtzellstadium oder die **Blastozyste**.)

Embryoblast siehe: **Blastozyste**

Embryonentransfer (ET) Die Übertragung von „im Reagenzglas“ erzeugter „**Embryonen**“ in den **Uterus**; eine Variante der **in-vitro-Fertilisation**. Die Erfolgsrate dieses Verfahrens beim Menschen liegt bei ca. 20%.

Embryosplittung Klonungs-Verfahren und Form der ungeschlechtlichen Vermehrung. Herstellung genetisch identischer Kopien durch Zerlegen eines mehrzelligen „**Embryos**“. Weil im 8-Zellstadium jede Zelle noch **totipotent** ist, können bei Trennung des Zellverbundes in Einzelzellen mehrere genetisch identische **Embryonen** herangezogen werden. („künstliche Viellinge“). **Kryokonserviert** könnten sie als „Sicherheitskopie“, „Testmodelle“ oder „Ersatzteillager“ (kein Risiko der Transplantatabstoßung!) bevorratet werden. Auf natürliche Weise ereignet sich „**Embryosplittung**“ spontan immer dann, wenn eineiige Zwillingen entstehen.

Enzyme „Werkzeuge“ des Stoffwechsels. Diese **Proteinmoleküle** ermöglichen als Katalysatoren die auf- und abbauenden biochemischen Prozesse des Organismus und steuern fast alle chemischen Reaktionen in den Zellen.

Fertilisierung, Fertilisation Befruchtung; Verschmelzen von Ei- und Spermienzelle zur **Zygote**. Die Befruchtung beginnt mit dem Kontakt des Spermiums mit der Eihülle und sie endet, wenn sich die **haploiden Chromosomensätze** von Ei- und von Spermienzelle zu einem **diploiden Chromosomensatz**, zu einem neuen individuellen **Genom**, vereint haben.

Fötus (Fetus) menschliche Leibesfrucht vom Ende des dritten Schwangerschaftsmonat an (Größe: ca. 8 cm). Nach deutschem Recht gilt die menschliche Leibesfrucht nach Abschluss der **Nidation** in den **Uterus** als **Fetus**. In der Medizin wird der Begriff **Fetus** für die Leibesfrucht nach Abschluss der Embryonalentwicklung (ab der 9. Woche) verwendet.

Gameten siehe: **Keimzellen**

Gen „Erbanlage“, funktionelle Einheit der **DNA**; Abschnitt der **DNA**, der für ein **Protein** kodiert. Das menschliche **Genom** umfaßt ca. 40.000 **Gene**. Ein **Gen** enthält die Information zur Produktion eines ganz bestimmten **Proteinmoleküls**, z.B. eines **Enzymmoleküls**.

Gen-Sequenz Abfolge bzw. Reihenfolge von Erbanlagen auf den **Chromosomen**.

Genom Gesamtheit der **Gene** eines Organismus, sein Erbgut. Die **Genomforschung** widmet sich der Aufklärung des komplexen Zusammenspiels der einzelnen **Gene**. Der Begriff „**Genom**“ wird nicht einheitlich gebraucht!

haploid (Haploidie) nur einen einfachen **Chromosomensatz** aufweisend (Ggs.: **diploid**). Die **Keimzellen** des Menschen, d.h. Eizellen und Spermienzellen, sind **haploid**. ($n = 23$ **Chromosomen**)

Hybrid Uneinheitlich gebrauchter Begriff! Nachkomme von erbungleichen (artverschiedenen) Eltern, z.B. in Folge einer biotechnisch herbeigeführten Kreuzung zwischen Mensch und Tier. Alle **Körperzellen** eines hybriden Individuums sind genetisch gleich (im Unterschied zu **Chimären**).

Implantation „Einnistung“ bzw. „Einpflanzung“ der befruchteten Eizelle in die **Uterus-**schleimhaut.

Implantierung hier: Einführen eines **Zellkerns** mit doppeltem **Chromosomensatz** aus einer somatischen „Spenderzelle“ in eine entkernte Eizelle (**Kerntransfer**).

Individuation Prozess der Selbstwerdung des Menschen, in deren Verlauf sich das Bewusstsein der eigenen Individualität zunehmend verfestigt (vgl.: Sozialisation).

Intracytoplasmatische Spermieninjektion (ICSI) Bei dieser Methode der **in-vitro-Fertilisation** wird in jede der Frau entnommene Eizelle unter dem Mikroskop eine einzelne Spermienzelle eingebracht (Mikroinjektion). Die Spermienzellen müssen weder den Weg bis zur Eizelle noch das Eindringen in die Eizelle aus eigener Kraft schaffen. Die befruchteten Eizellen werden nach zwei bis fünf Tagen operativ in die Gebärmutter eingesetzt.

Insemination „künstliche Besamung“. Das Sperma eines Spenders wird (mittels einer Spritze und eines Kunststoffschlauchs) in die Vagina bzw. direkt in den **Uterus** übertragen. Bei der homogenen **Insemination** erfolgt die künstliche Besamung mit den Spermien des (Ehe-)Partners, bei der heterogenen **Insemination** mit dem Sperma eines fremden Spenders.

In-vitro-Fertilisierung (IvF) in vitro: „im Glas“: Befruchtung der Eizelle im Labor („im Reagenzglas“ oder „in der Retorte“; daher „Retortenbaby“), nicht im Körper der Frau (daher auch: „extrakorporale Befruchtung“) (Ggs.: in vivo: „im lebenden Organismus“).

Karyogamie Verschmelzen der **Zellkerne** von Eizelle und Spermienzelle.

Keimzellen auch: **Gameten**; Spermienzellen und Eizellen. Reife **Keimzellen** sind **haploid**, d.h. sie besitzen in ihrem Kern 23 **Chromosomen**.

Keimbahn Die späteren **Keimzellen** (Eizellen, Spermienzellen) lassen sich beim Menschen und bei vielen Tieren bis in frühe Embryonalstadien zurückverfolgen. In direkter Linie entstehen aus einer der embryonalen **Stammzellen** die Spermien- bzw. Eizellen-Mutterzellen und aus diesen später die **Gameten**. Bei Befruchtung der Eizelle durch ein Spermium entsteht wiederum eine **totipotente Zygote**, daraus wieder eine **Blastozyste** mit embryonalen **Stammzellen**, etc.. **Keimbahnzellen** sind daher im Gegensatz zu **somatischen Zellen (Körperzellen)** „potentiell unsterblich“.

Keimbahntherapie Therapeutischer Eingriff zur gezielten Reparatur eines defekten **Gen**s in den Zellen der **Keimbahn**, d.h. in Ei- und Spermienzellen oder deren Vorläuferzellen. Die vorgenommenen genetischen Veränderungen werden an die Nachkommen vererbt. Die **Keimbahntherapie** am Menschen ist in Deutschland verboten.

Körperzelle siehe: **somatische Zelle**.

Kerntransfer Klonungs-Verfahren: Eine Eizelle wird „entkernt“ und mit dem **Zellkern** einer ausdifferenzierten **Körperzelle (somatischen Zelle)** bestückt. Die **DNA** des transplantierten **Zellkerns** dirigiert dann die weitere Entwicklung der Zelle. Durch den Transfer des **diploiden** Kerns entsteht eine Zelle, die sich durch Teilung zu einem Organismus weiterentwickelt, der genetisch mit dem Spender der **Körperzelle** identisch ist. Alternative Bezeichnung: „somatischer Nucleustransfer“ (SNT). SNT dient als Ersatzbezeichnung für den negativ besetzten Begriff „**Klonen**“

Klonung, Klonen Herstellung genetisch identischer Kopien von Organismen. Klonungs-Verfahren sind 1. das Klonen per **Embryosplitting**, 2. das Klonen per **Kerntransfer**. Die Idee des „**therapeutischen Klonens**“ besteht darin, „**Embryonen**“ zu produzieren, welche (Stamm-) Zellen liefern, die bei der Therapie von Krankheiten eingesetzt werden sollen.

Kryokonservierung Tiefkühlung von Zellen oder Keimen bei – 196°C in flüssigem Stickstoff. In Deutschland werden Zellen im **Vorkernstadium** eingefroren, in Großbritannien hingegen 2-, 4- oder 8-Zellstadien.

Nidation Einnisten der „befruchteten Eizelle“ in die Gebärmutterschleimhaut. Die **Nidation** erfolgt vom Eisprung ausgerechnet ungefähr am 7. Tag, zu einem Zeitpunkt, da sich die Eizelle bereits mehrfach geteilt hat.

Organogenese Organbildung. Am Ende des 2. Schwangerschaftsmonats sind alle wichtigen Organe des Menschen angelegt, am Ende des 3. Monats ist die **Organogenese weitgehend** abgeschlossen. Ab diesem Zeitpunkt spricht man vom **Fötus**, nicht mehr vom **Embryo**.

Ontogenese „Entwicklung des Individuums von der befruchteten Eizelle bis zum geschlechtsreifen Zustand“; auch: „Individualentwicklung“ (vgl.: Phylogenie, „Stammesentwicklung“).

Parthenot parthenogenetisch (durch „Jungfernzeugung“) erzeugtes Individuum. Parthenogenese ist die Fortpflanzung durch nicht befruchtete **Keimzellen**. Reproduktionstechnisch wird hierzu eine Eizelle entkernt und mit dem **Zellkern** einer fremden **somatischen Zelle** ausgestattet. Diese nicht befruchtete Eizelle kann zum Wachstum angeregt werden und entwickelt embryonale **Stammzellen** (siehe: **Kerntransfer**).

Plazenta „Mutterkuchen“; Nährgewebe für den sich entwickelnden **Embryo**. Die **Plazenta** entsteht durch Verwachsung des **Trophoblasten** mit der **Uterusschleimhaut**.

pluripotent (Pluripotenz) Pluripotente Zellen können sich in alle Gewebetypen, aber nicht mehr zu einem ganzen Organismus entwickeln (vgl.: **totipotent**). Ab dem 16-Zellstadium sind die einzelnen Zellen „nur noch“ **pluripotent**.

Präimplantationsdiagnostik (PID) Gentests an einem per **in-vitro-Fertilisation** erzeugten „Embryo“ vor seiner „Einpflanzung“ (**Implantation**) in die Gebärmutter. Mit der Präimplantationsdiagnostik können „Embryonen“ auf mögliche Gendefekte untersucht und gegebenenfalls „aussortiert“ werden.

Pränataldiagnostik Gentests nach einer Fruchtwasseruntersuchung (Amniozentese) bei Schwangeren oder Gentests an Zellen der **Plazenta** (Chorionzottenbiopsie), also vor der Geburt. Auch die Ultraschall-Untersuchung gehört zu den Methoden der pränatalen Diagnose.

Proteine „Eiweißstoffe“. **Proteinmoleküle** sind aus Aminosäuren aufgebaut und spielen neben ihrer Rolle als Baustoff der Zellen – mehr als 50% des Trockengewichts einer menschlichen Zelle – bei vielen Körperfunktionen eine entscheidende Rolle, so z.B. bei der Muskelkontraktion, bei der Verdauung und im Zellstoffwechsel (**Enzyme**), bei der Nachrichtenübermittlung (z.B. Hormone) und beim Stofftransport (z.B. Hämoglobin) sowie im Rahmen der Immunabwehr (Antikörper).

Reproduktionsmedizin Fortpflanzungsmedizin. Die **Reproduktionsmedizin** stellt medizinische Hilfen und Techniken zur Erzeugung einer Schwangerschaft zur Verfügung, in der Regel dann, wenn ein Kinderwunsch auf natürlichem Weg nicht erfüllt werden kann.

reproduktives Klonen Vielfach wird verkürzend formuliert: „**Reproduktives Klonen** zum Kindermachen, **therapeutisches Klonen** zum Heilen“. Sinnvoller ist aber die Unterscheidung nach den Verfahren **Kerntransfer** oder **Embryosplitting**. Ziel des **reproduktiven Klonen** ist es, die erbgutgleiche Kopie eines bereits existierenden Individuums, also einen genetisch identischen Menschen, herzustellen. Bei der normalen sexuellen Befruchtung stammt das Erbgut des Keimlings je zur Hälfte von der mütterlichen und väterlichen **Keimzelle**. Beim Klonen dagegen stammt das gesamte Genom aus einer **ausdifferenzierten Körperzelle** (siehe: **Kerntransfer**). Mittels Labormethoden wird nach dem Transfer die Embryonalentwicklung angestoßen. Die ersten Zellteilungen finden im Reagenzglas statt. Der „Embryo“ wird danach in die Gebärmutter einer Frau implantiert, die den Klon austrägt.

somatische Zelle Körperzelle (Ggs.: **Keimzelle**) Eine ausdifferenzierte Zelle mit doppeltem **Chromosomensatz** (**diploid**).

Stammzellen (adulte, embryonale) auch: ES-Zellen (Embryonic Stem Cells). Noch nicht ausdifferenzierte Zellen, die sich beliebig oft teilen können und sich in verschiedene (nicht unbedingt alle) Zelltypen entwickeln können. 1. Embryonale **Stammzellen** sind Zellen der inneren Zellmasse der **Blastozyste**. Sie sind **pluripotent**. 2. Adulte **Stammzellen** sind **pluripo-**

tente Zellen aus bereits entwickelten Organismen. Sie sitzen z.B. als Blutstammzellen im Knochenmark des Menschen und wurden in über 20 Organen und im Nabelschnurblut von Neugeborenen gefunden. Mediziner hoffen, **Stammzellen** für therapeutische Zwecke nutzen zu können, z.B. zur Erzeugung von Ersatzgewebe für Patienten mit Alzheimer, Parkinson oder Diabetes. In Deutschland ist die Gewinnung embryonaler **Stammzellen** verboten.

therapeutisches Klonen (siehe auch: **reproduktives Klonen**). Beim **therapeutischen Klonen** wird auf dieselbe Weise wie beim **reproduktiven Klonen** die genetisch identische Kopie eines Menschen produziert. Nur wird die hergestellte **Blastozyste** nicht in eine Gebärmutter implantiert, sondern ihr werden **embryonale Stammzellen** entnommen. Bei dieser Manipulation stirbt der **Embryo** ab. Die **embryonalen Stammzellen** hoffen Wissenschaftler in Zukunft therapeutisch nutzen zu können.

totipotent (Totipotenz) „allseitige Entwicklungsfähigkeit“. Die befruchtete Eizelle, die **Zygote**, trägt die Entwicklungsmöglichkeiten zu allen Zelltypen in sich, denn alle gehen aus ihr hervor. Aber nicht nur die **Zygote** ist **totipotent**. Bis zum 8-Zell-Stadium ist jede Zelle des „**Embryos**“ **totipotent** und das heißt, dass - nach Abspaltung aus dem Zellverband - sich aus dieser Zelle ein vollständiger Organismus entwickeln kann.

transgene Organismen Als **transgen** bezeichnet man Organismen, in deren **Genom** artfremde **Gene** oder neukombinierte **DNA**-Stücke stabil eingebaut wurden. Diese Erbanlagen werden an die Nachkommen weitervererbt. (vgl.: **Chimäre, Hybrid**)

Trophoblast siehe: **Blastozyste**.

Uterus Gebärmutter; intrauterin (in der Gebärmutter); extrauterin (außerhalb der Gebärmutter).

Vorkernphase Phase nach dem Eindringen des Spermienkerns in die Eizelle, in der väterliches und mütterliches Erbgut noch getrennt in zwei Kernen vorliegen. Diese Phase dauert ca. zehn Stunden. Am Schluss der **Vorkernphase** entsteht durch **Karyogamie** (Verschmelzung der **Zellkerne**) ein **diploider** Organismus.

Zellkern Der Teil der Zelle, der die **Chromosomen** und damit die Erbinformation eines Lebewesens enthält. Der **Zellkern** ist durch eine Membran vom ihn umgebenden Zellplasma abgegrenzt.

Zellkerntransfer siehe: **Kerntransfer**.

Zygote befruchtete Eizelle. Die Zygote ist **diploid**. Die Zygote ist **totipotent**.

Der neue Adam hat fünf Eltern

Adams soziale Mutter

- Sie produziert keine befruchtungsfähigen Eizellen, da ihre Eierstöcke nicht funktionieren.
- Als Folge einer Unterleibsoperation ist sie zudem nicht in der Lage, ein Kind auszutragen.

Adams sozialer Vater

- Seine Hoden produzieren ausschließlich unbewegliche Spermien, die damit nicht befruchtungsfähig sind.



Adams genetische Mutter

- Sie spendet reife Eizellen, die von einem Arzt ihren Eierstöcken entnommen werden.
- Sie stellt diese gegen Bezahlung anderen Frauen zur Verfügung (heterologe Eispende)



Adams genetischer Vater

- Er hat gegen Entgelt Samen gespendet, der in einer Samenbank deponiert und kryokonserviert wird.
- Dieses Spermium kann gegen Bezahlung für eine heterologe Insemination genutzt werden.

Eizellen

Spermien

Adams physiologische Mutter („Mietmutter“)

- Sie liess sich im Zuge eines „Embryo-Transfers“ das Ergebnis der in-vitro-Fertilisation in die Gebärmutter implantieren.
- In einem privatrechtlichen Vertrag waren alle Details geregelt: ihre Vergütung und ihre Verpflichtungen.
- Sie ist Adams gesetzliche Mutter und gab ihn gleich nach seiner Geburt zur Adoption frei.
- Die Auftraggeber hatten sich ihrerseits verpflichtet, Adam zu adoptieren und der „Leihmutter“ die vereinbarte Summe zu zahlen.

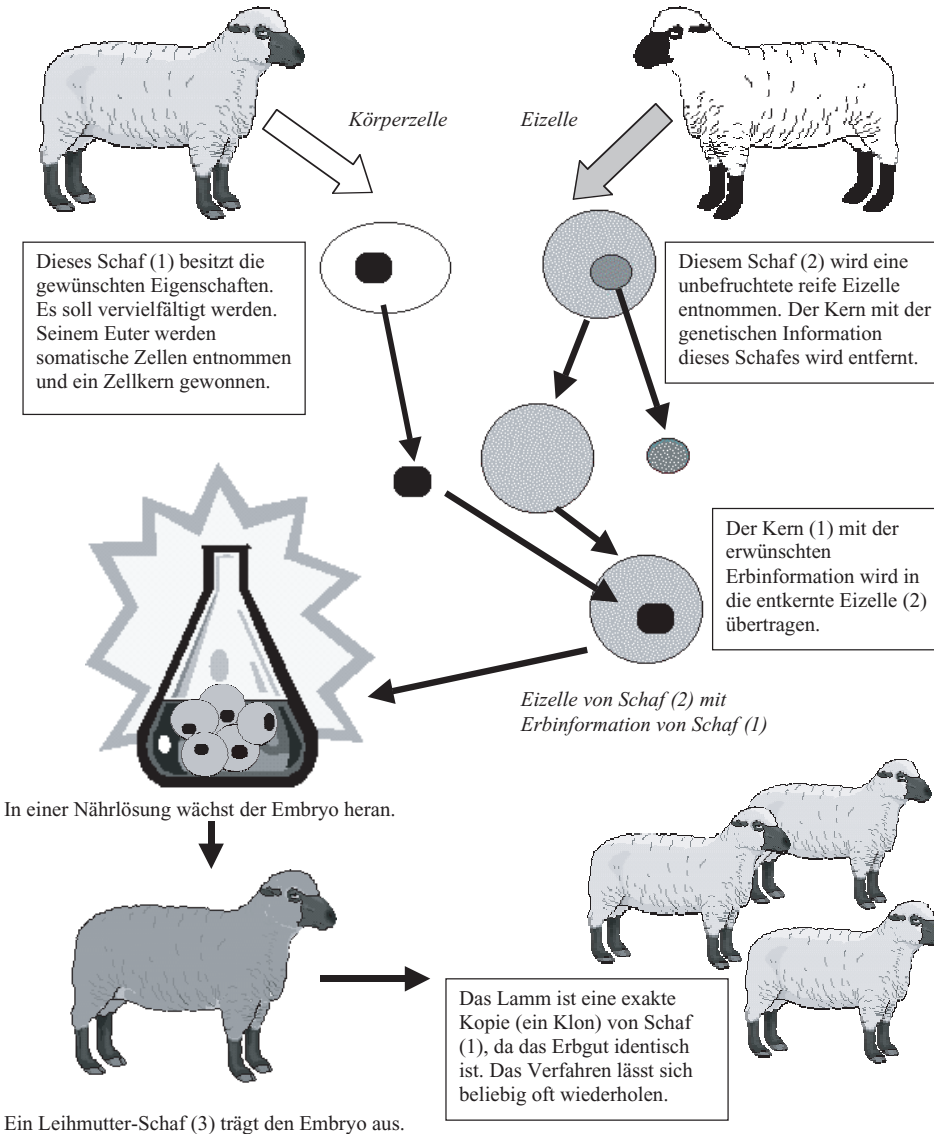


In-vitro-Fertilisation: In der Regel entstehen „überzählige Embryonen“, die eingefroren werden, falls der erste „Embryo-Transfer“ misslingt. Aber auf der anderen Seite könnten diese Embryonen auch zu begehrten Forschungsobjekten werden.

Das ist Adam. Eine „Leihmutter“ brachte ihn zur Welt. Seine genetischen Eltern wird er nicht kennenlernen. Aufwachsen wird er bei seinen sozialen Eltern, die ihn in Auftrag gaben.

in Anlehnung an: bild der wissenschaft 3 /1986

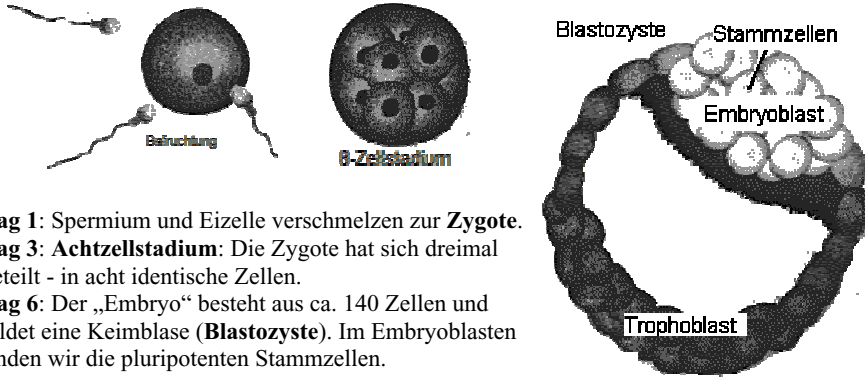
Klonen nach der „Dolly-Methode“



verändert nach einer dpa-Infografik aus der Frankfurter Rundschau (FR) vom 26.3.02, Seite 23

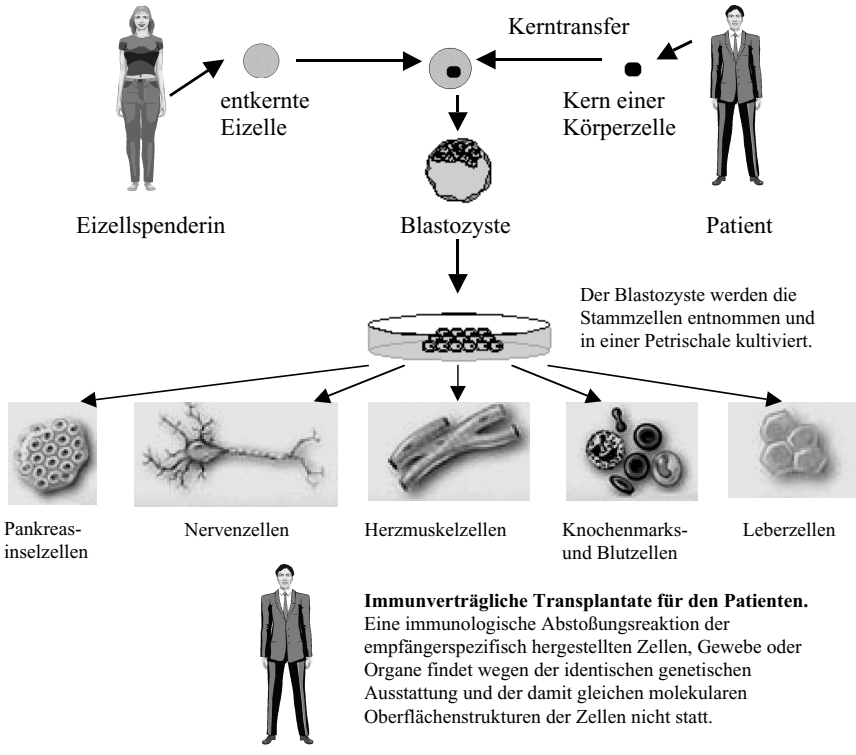
Organe aus der Schale

Wo kommen die embryonalen Stammzellen her?



Tag 1: Spermium und Eizelle verschmelzen zur **Zygote**.
Tag 3: Achtzellstadium: Die Zygote hat sich dreimal geteilt - in acht identische Zellen.
Tag 6: Der „Embryo“ besteht aus ca. 140 Zellen und bildet eine Keimblase (**Blastozyste**). Im Embryoblasten finden wir die pluripotenten Stammzellen.

Wie könnten embryonale Stammzellen therapeutisch genutzt werden?



Präimplantationsdiagnostik – der „Erbgutcheck“ für Embryonen

Argumente für die PID

„Durch PID kann viel Leid verhindert werden.“

- PID kann den Angehörigen erbkranker Familien zu gesundem Nachwuchs verhelfen – ohne Abtreibung!
- Durch PID lassen sich tausendfaches Leid und die enormen Kosten für lebenslange Therapien vermeiden.
- Die dem Verfahren anhaftenden Risiken stehen in keinem Verhältnis zum großen medizinischen Gewinn.
- Es lässt sich nicht verstehen, dass man die Prüfung der Embryonen vor Einpflanzung in die Gebärmutter untersagt, nachdem man zuvor den Aufwand einer Reagenzglasbefruchtung betrieben hat.
- Durch PID kann vielen Frauen die psychische und physische Belastung eines Schwangerschaftsabbruchs nach Pränataldiagnostik oder gar die schwere Bürde einer Spätabtreibung erspart werden.
- Es ist nicht zu rechtfertigen, wenn einem erbkranken Paar die PID (Präimplantationsdiagnostik) untersagt wird, aber der Arzt später zur Pränataldiagnostik (PND) rät.
- Ein Verbot Präimplantationsdiagnostik passt in keiner Weise zur Möglichkeit, den Embryo nach dem Transfer später abtreiben zu dürfen.
- Aus sozialen Gründen übersteigt das Alter der Erstgebärenden zunehmend die biologisch günstige Phase von ca. 18 bis 30 Jahren. Daher wird Frühdiagnostik kindlicher Schäden zukünftig eine wachsende Bedeutung haben.
- Die Gesellschaft befürwortet das Wunschkind, also den Wunsch der Eltern, den Zeitpunkt der Geburt zu bestimmen. Die Gesellschaft wird daher auch den Wunsch nach einem gesunden Kind tolerieren.
- Es ist geradezu unverantwortlich, seinen Nachwuchs in „blindem Gott- und Naturvertrauen“ den Gefahren der „Genlotterie“ auszusetzen.
- Mit einem Verbot oder einer Beschränkung im Inland wird der private Diagnose-Wildwuchs im Ausland gefördert. („PID-Tourismus“)
- PID sollte zumindest begrenzt zugelassen werden, um den möglichen Run auf das Wunschkind in sozialverträgliche Bahnen zu lenken.

Quellen:

1. DIE ZEIT 2000 Nr. 10;
Volker Stollorz (Contra) und Hans Schuh (Pro)
2. Zukunftsforum Politik Nr. 31 (Konrad-Adenauer-Stiftung); Glossar Biowissenschaften und Bioethik

Argumente gegen die PID

„PID ist eine moderne Form der Eugenik.“

- Der „Baby-TÜV“, die gezielte Selektion der Embryonen im Labor, beschwört die Gefahr einer nützlichen, schmerzlosen und effizienten „neuen Eugenik“ herauf.
- PID ist eine Zäsur im Berufsethos der Ärzte. Wenn Ärzte PID anbieten, beteiligen sie sich somit daran, menschliches Leben zu erzeugen und zu vernichten.
- Es besteht die Gefahr, dass PID einen unerwünschten Wettlauf um qualitätsoptimierten Nachwuchs entfacht.
- PID ist stets an eine in-vitro-Fertilisation und damit an ein belastendes und relativ erfolgloses Verfahren gebunden (ca. 20 % Erfolgsquote).
- Es gibt durchaus Alternativen zur PID. Genetisch vorbelastete Paare können z.B. durch eine Samenspende Kinder zeugen, wenn sie nicht auf einer 100-prozentigen genetischer Elternschaft bestehen.
- Nicht PID gehört erlaubt, sondern die fragwürdigen Anwendungen der PND („Schwangerschaften auf Probe“) gehören eingeschränkt.
- Die Entscheidung zum Verwerfen menschlichen Lebens (zur Selektion bzw. zur Verweigerung der Annahme eines behinderten Kindes) fällt „in vitro“ leichter als im Falle eines Schwangerschaftskonflikts.
- Es ist eine Diskriminierung behinderter Menschen zu befürchten, da sie zukünftig - wenn PID erst einmal etabliert ist - als eine „vermeidbare Belastung der Solidargemeinschaft“ empfunden werden könnten.
- Es droht die Gefahr, dass PID zu einer routinemäßig angewandten Qualitätskontrolle der in-vitro-Fertilisation wird und somit dem Anspruch auf ein „Kind nach Maß“ Vorschub leistet.
- Der Kinderwunsch droht zur „ultimativen Shopping-Erfahrung“, die Zeugung Behinderter endgültig zur säkularen Sünde werden.
- PID lockert den bestehenden Embryonenschutz. Es besteht geradezu die Gefahr eines „Dammbruchs“. Embryonen könnten verstärkt zum Objekt der Begierde ehrgeiziger Forscher werden.
- Die Lebenschancen des zu übertragenden Embryos werden durch eine PID eventuell gemindert, da die Gentests Zeit beanspruchen und somit eine längere in-vitro-Kultur bis zur Übertragung in die Gebärmutter in Kauf genommen werden muss.
- Medizinische Diagnostik soll im Dienste der Heilung stehen. Sie darf kein Mittel zur Selektion kranker oder behinderter Menschen werden.
- „Echte mütterliche oder elterliche Liebe strebt nicht nach ‚Wunschkindern‘ und ‚Designer-Babys‘, sie sehnt sich nach ‚Gotteskindern.‘ Wer Kinder unabhängig von ihren genetischen und sonstigen Fehlern sieht, ist weder blind noch blauäugig, sondern sieht sie einfach mit den Augen Gottes“.
(Bischof Franz Kamphaus, Limburg)

Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens

Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre

Instruktion über die Achtung vor dem beginnenden menschlichen Leben und die Würde der Fortpflanzung

„Vom Augenblick der Empfängnis an muss jedes menschliche Wesen in absoluter Weise geachtet werden, weil der Mensch auf der Erde die einzige Kreatur ist, die Gott ‚um seiner selbst willen gewollt‘ hat, und die Geistseele jedes Menschen von Gott ‚unmittelbar geschaffen‘ ist; sein ganzes Wesen trägt das Abbild des Schöpfers. Das menschliche Leben ist heilig, weil es von seinem Beginn an ‚der Schöpfermacht Gottes‘ bedarf und für immer in einer besonderen Beziehung zu seinem Schöpfer bleibt, seinem einzigen Ziel. Nur Gott ist der Herr des Lebens von seinem Anfang bis zu seinem Ende: Niemand darf sich, unter keinen Umständen, das Recht anmaßen, ein unschuldiges menschliches Wesen direkt zu zerstören.“

Die Kongregation erinnert an die Lehren, die in der Erklärung zur vorsätzlichen Abtreibung enthalten sind:

„Von dem Augenblick an, in dem die Eizelle befruchtet wird, beginnt ein neues Leben, welches weder das des Vaters noch das der Mutter ist, sondern das eines neuen menschlichen Wesens, das sich eigenständig entwickelt. Es würde niemals menschlich werden, wenn es das nicht schon von diesem Augenblick an gewesen wäre.“

Ist die vorgeburtliche Diagnostik moralisch erlaubt?

„Wenn die vorgeburtliche Diagnostik das Leben und die Integrität des Embryos und des menschlichen Fötus achtet und auf dessen individuellen Schutz oder Heilung ausgerichtet ist, ist die Antwort positiv.“

Die vorgeburtliche Diagnostik lässt tatsächlich den Zustand des Embryos und des Fötus erkennen, solange er sich noch im Mutterleib befindet. Sie erlaubt die frühzeitigere und wirksamere Durchführung oder Planung einiger therapeutischer, medizinischer oder chirurgischer Eingriffe.

Eine solche Diagnostik ist erlaubt, wenn die angewandten Methoden – mit der Zustimmung der entsprechend informierten Eltern – das Leben und die Integrität des Embryos und seiner Mutter wahren, ohne sie unverhältnismäßigem Risiko aussetzen, aber sie steht in schwerwiegender Weise im Gegensatz zum Moralgesetz, falls sie – je nachdem, wie die Ergebnisse ausfallen – die Möglichkeit in Erwägung zieht, eine Abtreibung durchzuführen. So darf eine Diagnose, die das Bestehen einer Missbildung oder einer Erbkrankheit anzeigt, nicht gleichbedeutend mit einem Todesurteil sein.“

Sind therapeutische Eingriffe am menschlichen Embryo erlaubt?

„Wie bei jedem medizinischen Eingriff an Patienten müssen diese Eingriffe am menschlichen Embryo unter der Bedingung als erlaubt angesehen werden, dass sie das Leben und die Integrität des Embryos achten und für ihn nicht unverhältnismäßige Risiken mit sich bringen, sondern seine Heilung, die Besserung seines Gesundheitszustandes oder sein individuelles Überleben zum Ziel haben ...

Die Erlaubtheit und die Kriterien für solche Eingriffe sind von Johannes Paul II. klar ausgedrückt worden: „Ein rein therapeutischer Eingriff, dessen Zweck die Heilung verschiedener Krankheiten ist – wie etwa jener, die auf Missbildungen der Chromosomen zurückzuführen sind –, kann grundsätzlich als wünschenswert betrachtet werden, vorausgesetzt, dass er auf eine wahre Förderung des persönlichen Wohles des Individuums zielt, ohne seine Integrität zu verletzen oder seine Lebensbedingungen zu verschlechtern. Ein solcher Eingriff entspricht tatsächlich in seiner Logik der Tradition der christlichen Moral.“

Welches Urteil ist über die „Techniken menschlicher Reproduktion“ abzugeben?

Die Techniken der In-vitro-Befruchtung können die Möglichkeit für andere Formen biologischer oder genetischer Manipulation menschlicher Embryonen eröffnen, und zwar: Versuche oder Pläne zur Befruchtung zwischen menschlichen und tierischen Keimzellen und zur Austragung menschlicher Embryonen in tierischen Gebärmüttern; das hypothetische Vorhaben oder den Plan, künstliche Gebärmütter für menschliche Embryonen zu konstruieren. *Diese Verfahren widersprechen der dem Embryo eigenen Würde als eines menschlichen Wesens und verletzen gleichzeitig das Recht jeder Person, innerhalb der Ehe und durch die Ehe empfangen und geboren zu werden.*

Auch die Versuche und Hypothesen, die darauf abzielen, ein menschliches Wesen ohne jede Verbindung mit der Sexualität mittels ‚Zwillingspaltung‘, Klonieren oder Parthenogenese zu gewinnen, stehen im Gegensatz zur Moral, weil sie sowohl der Würde der menschlichen Fortpflanzung als auch derjenigen der ehelichen Vereinigung widersprechen.“

zitiert nach: Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens; Herder-Verlag, Freiburg (1987), ISBN 3-451-21115-7

Gerald Kiefer

Nur nicht schon wieder PowerPoint! Präsentationen im mündlichen Abitur und im Rahmen einer GFS



„Heiligtümer unserer Schulkultur“

„Sie haben noch keinen PowerPoint-Vortrag gehört? Stellen Sie sich zunächst einen langweiligen Dia-Vortrag vor. Nun denken Sie sich einen Haufen simpler, nichts sagender akustischer und optischer Feuerwerke dazu. Das ist PowerPoint: ein langweiliger Dia-Vortrag, ergänzt mit belanglosen Knalleffekten.“

So beginnt das Kapitel „Die PowerPoint-Pest“ im lesenswerten Buch „LogOut“ des amerikanischen Autors und „Internetgurus“ Clifford Stoll – Untertitel: „Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzerreien“. Stoll stellt seinen Lesern störende Fragen, die aber unmissverständlich aufzeigen, dass medienpädagogische und nicht informationstechnische Fragen unser eigentliches schulisches Anliegen sein müssen:

- „Sind Schulen dazu da, Kindern zu weiteren Stunden vor dem Monitor zu verhelfen?“
- „Was haben wir nötiger? Wissen oder Computerwissen?“
- „Glauben Sie, dass eine schlechte Schule dadurch viel besser wird, dass sie die schnellsten Internetzugänge einrichtet?“

Clifford Stoll entlarvt die Computer als „Heiligtümer unserer (Schul-)Kultur“ – und ist dabei durchaus kein Feind der Technologie. Stoll möchte die Lehrer/innen auch keineswegs als Maschinenstürmer und Fortschrittsfeinde sehen. Doch der „naive Glaube an die leeren Versprechungen des Computerkults“ ängstigt ihn: „Es ist ein weiterer Schritt, um die Schule abzuwerten, wenn man vorgibt, ganz fortschrittliche Dinge zu unterrichten, während man sich um die wirklichen Herausforderungen drückt.“

„Die Wahl der Feiglinge“

Es ist eine merkwürdige Erfahrung: Von „PC-phoben“ Kolleginnen und Kollegen war man es ja nicht anders gewohnt. Wenn nun aber auch „PC-phile“ Lehrerinnen und Lehrer, wenn selbst „Technikfreaks“, die seit Jahren multimedial arbeiten, die im In-

ternet veröffentlichen, Webseiten erstellen, Schul-Netzwerke aufbauen und Computer-AGs leiten, wenn selbst diese Kollegen frustriert äußern, sie könnten PowerPoint-Präsentationen kaum noch ertragen, dann gibt dieser Tatbestand zu denken. Es hat keine zehn Jahre gedauert und aus dem begeisterten „Ohh!! PowerPoint“ wurde ein resignierendes „Och, PowerPoint!“ Wo liegen die Ursachen dieser raschen Desillusionierung einer ehemals enthusiastischen Multimedia-Fangemeinde?

Vor nicht einmal einem Jahrzehnt galten die digitalen Grafikshows mit Beamer und Notebook noch als avantgardistisch. Heute sind sie „ein alter Hut.“ Welcher Umstand hat PowerPoint so schnell ausgepowert?

Könnte es sein, ...

- dass wir uns nach dem Menschen – nach dem Vortragenden mit all seinen Unzulänglichkeiten – sehnen und nicht nach einer perfekten, seelenlosen Maschinerie,
- dass wir Ideen vorgestellt bekommen wollen und nicht Schablonen,
- dass wir lieber Erzählungen und Anekdoten lauschen statt einer „Light-and-So-and-Show“ beizuwohnen,
- dass wir das Echte und Authentische einer Konserve vorziehen?

Clifford Stoll nennt PowerPoint den „Feind jeden guten Vortrags“ und hält das Präsentationsprogramm schlichtweg für „die Wahl der Feiglinge“. Ergebnis des geballten PowerPoint-Einsatzes sei allzu oft ein „vorhersagbarer, vorprogrammierter Vortrag ohne jegliche menschliche Komponente“. Der Vortragende – „seiner Technik“ zugewandt und hauptsächlich mit Maus, Tastatur und der Überwachung des Monitors beschäftigt – verkommt zu einem nebensächlichen Zubehör. Der Zuhörer ist nicht Beteiligter, sondern findet sich in der Fernsehsessel-Perspektive eines Zuschauers wieder.

Aber es geht auch anders. Es geht auch ohne PowerPoint. Vor kurzem verfolgte ich in „meinem“ Seminarkurs eine Kurzpräsentation. Der Schüler schrieb zu Beginn die sechs Punkte seiner Gliederung an die Tafel. Er bezog sich immer wieder auf dieses Ordnungsschema. Er legte eine liebevoll gestaltete, handgeschriebene (!) Overhead-Folie auf. Er erschlug seine Zuhörer nicht mit einer raschen Abfolge digitaler Folien, sondern wählte ein angemessenes, geradezu wohltuendes Tempo. Er sprach frei und schaute ins Publikum, nicht auf einen Computerbildschirm. Kurzum: er war präsent, ein präsender Präsentator. „Das war’s doch! Das war brilliant!“, dachte ich, war begeistert und zugleich bestürzt, weil ich seit Jahren keinen so guten Vortrag (von einem Schüler) mehr gehört hatte. Stoll fiel mir ein: PowerPoint ist die Wahl der Feiglinge!

Erstes Fazit: „Lehrer/innen sollten Mut machen – zum Verzicht auf PowerPoint!“

Inhalt und Form – Unterstreichen Sie bitte „und“!

Dabei hat PowerPoint eine Menge zu bieten: Diagramme in perfektem Design, phantasiereiche Hintergründe, Integration von Ton- und Videodateien in die Folien, animierte Grafiken, Merksätze, die auf Mausklick auftauchen, um unauslöschlich in den Gehirnen der Zuhörerschaft verankert zu werden. Doch in der Beschränkung, nicht in der Überfrachtung, liegt die Kunst und auch das mächtigste Werkzeug wird stumpf, wenn es zu oft benutzt wird. Vorgefertigten Folienlayouts aus der PowerPoint-Entwurfsvorlage sind heute kein „Hingucker“ mehr und „Eyecatching“ mit spiralg eingeflogenen Folienüberschriften und rotierenden Logos führt eher zu einem entnervten Abwinken des Publikums.

Als ich den Seminarkurs für die gymnasiale Oberstufe 1998 auf einem Pädagogischen Tag unserem Lehrerkollegium vorstellten sollte, wählte ich hierfür selbstverständlich eine PowerPoint-Präsentation. Der Seminarkurs als Methodenkurs verlangt „hochschulnahe und erwachsenengerechte Arbeitsformen“ und soll die Präsentationsfähigkeit fördern – nichts lag näher, als eine Präsentations-Software zu nutzen, um Zielsetzungen und Methoden gleich mit dem richtigen Werkzeug einzuführen. Manche Kollegen waren „verzückt“ ob der „reiz-vollen“ Darbietung, viele wollten PowerPoint selbst erlernen und so habe ich schulintern und schulstiftungsintern auf mehreren Fortbildungsseminaren mein Wissen um Handhabung und Einsatz dieses Programms multipliziert. Nur wenige stellten schon damals die kritische Frage, ob nicht fortan die Form über den Inhalt gestellt würde, oder – um es in der Sprache der Seminarkurs-Handreichungen zu sagen – ob die methodische Kompetenz fortan gewichtiger sei als die fachliche Kompetenz. Eine Kollegin nannte PowerPoint sogar ein „Blendwerkzeug, um fachliche Mängel zu kaschieren“. Im Seminarkurs als einem ausgesprochenen Methodenkurs darf die instrumentelle Fertigkeit in der Anwendung eines Präsentationsprogramms und die souveräne Beherrschung von Präsentationstechniken eine sicherlich größere Rolle bei der Notenvergabe spielen als z.B. bei der Leistungsbeurteilung eines Fachreferats in den Natur- oder Gesellschaftswissenschaften. Wird eine Fachnote erteilt, so muss gelten: Egal wie virtuos der Prüfling das Instrument der Mausklickanimationen beherrscht, inhaltliche Mängel und fachliche Fehler bleiben die entscheidenden Kriterien, um ihm eine nicht ausreichende Leistung zu attestieren. Wer nichts zu sagen hat als Plattitüden, dem darf auch der „Banalitätenvergrößerer“ PowerPoint nicht zu einer guten Note verhelfen. Die Gewichtung von äußerer (Präsentations-)Form und inhaltlicher Korrektheit und Sachlogik ist dem Prüfling aber vor seiner Präsentation bekannt und transparent zu machen.

Wie lang darf ein Gedanke sein?

Nicht immer erscheint PowerPoint als das Medium der Wahl, beispielsweise wenn in einem Fachreferat komplexe Zusammenhänge verdeutlicht werden sollen oder eine differenzierte Argumentation angestellt werden muss. PowerPoint kann zweifelsohne dazu beitragen, durch Visualisierung die Anschaulichkeit zu erhöhen, Wesentliches grafikunterstützt zu verdeutlichen, den Redeaufwand zu verkürzen. Aber gerade in Letzterem lauert die Gefahr.

Eine reine Textfolie „verträgt“ maximal acht Zeilen, denn eine Schriftgröße unter 24 pt ist wegen der mangelhaften Lesbarkeit der projizierten Folie nicht empfehlenswert und „reine Textwüsten“ langweilen zudem die „Zuschauerschaft“.

Als Empfehlung für das Folienlayout einer Textfolie gilt:

- Die Informationsmenge pro Folie ist zu dosieren!
- Der Inhalt der Folie soll eine Sinneinheit bilden!
- Die Kernaussage soll in wenigen Sekunden wahrnehmbar sein!
- Auf Prägnanz ist zu achten!
- Aussagen sind auf das Wesentliche zu beschränken!

Das, was vielen Schülern schwer fällt, die Destillation des Essentiellen, ist eine wesentliche Erfordernis beim Erstellen von PowerPoint-Folien. In einer guten Argumentation ist aber eine differenzierte und differenzierende Auseinandersetzung mit Fakten oder Meinungen gefragt, keine verkürzte. „Zwischentöne“ sind wichtig, Pauschalisierungen sind gefährlich. Verkürzungen und Reduktion können ein Thema trivialisieren, ein Problem simplifizieren. Feinheiten, lassen sich – komprimiert auf nur eine Textzeile – nicht darstellen. Lange Begründungen sind nicht „folien-konform“. So zwingt PowerPoint zu einer „Verschlagwortung“ der Argumentation, die „Folienschleuder PowerPoint“ wird zu einer „Schlagwortschleuder“.

Wie lang darf ein Gedanke sein? Maximal eine Zeile! Jedes Medium übt einen formalen Zwang aus. Doch bei PowerPoint fällt dieser Zwang besonders heftig aus.

[in Anlehnung an: <http://www.tse-hamburg.de/Extras/Fun/PowerPoint.html>]

Zweites Fazit: „Lehrer/innen sollten bedenken: PowerPoint schränkt ein!“

Präsentationen – jetzt auch als GFS

Alles begann mit der neuen NGVO vom 24. Juli 2001 und NGVO ist das Kürzel der Kurzform „Abiturverordnung Gymnasien der Normalform“ für die „Verordnung des Kultusministeriums über die Jahrgangsstufen sowie über die Abiturprüfung an Gymnasien der Normalform und Gymnasien in Aufbauform mit Heim“. In dieser Verordnung stoßen wir an zwei Stellen mit exponierter Bedeutung auf die Präsentationen, nämlich...

1. bei der Umsetzung der neuen Formen der Leistungserfassung in der Kursstufe [§ 6 (3)],
 2. im Rahmen der Abiturprüfung im mündlichen Prüfungsfach. [§ 23]
- Beides sind tatsächlich „Neuigkeiten“, etwas Vergleichbares gab es bisher nicht.

In § 6 begegnet uns „die GFS“, auch wenn sie dort – ein sprachliches Ungetüm – in voller Länge als „gleichwertige Feststellungen von Schülerleistungen“ auftaucht:

§ 6 Klassenarbeiten und gleichwertige Feststellungen von Schülerleistungen

(3) Neben den Klassenarbeiten werden gleichwertige Feststellungen von Schülerleistungen vorgesehen, die sich insbesondere auf schriftliche Hausarbeiten, Projekte, darunter auch experimentelle Arbeiten im naturwissenschaftlichen Bereich, Referate, mündliche, gegebenenfalls auch außerhalb der stundenplanmäßigen Unterrichtszeit terminierte Prüfungen oder andere Präsentationen beziehen. Die Fachlehrkräfte sorgen für eine Koordination dieser Leistungsfeststellungen. Zu diesen Leistungen ist jeder Schüler im Laufe der Jahrgangsstufen in vier Fächern seiner Wahl verpflichtet.

Hinter einer GFS verbirgt sich folgende Idee: Ein „erweiterter Lernbegriff“ („ganzheitlicher Lernbegriff“) rückt neben der fachlichen Kompetenz der Schüler/innen die methodische, personale und soziale Kompetenz ins Blickfeld. Die vertrauten Formen der Leistungsüberprüfung – Klausuren und das „mündliche Abfragen“ – können diese Kompetenzen aber nur unzureichend erfassen und müssen daher durch andere Formen der Leistungsnachweise ergänzt werden. Die geforderte Bewertung im unbekanntem Terrain anderer Leistungsnachweise verursacht aber z.T. heftige Irritationen in den Kollegien. Probleme ergeben sich insbesondere dadurch, dass ...

- ... Kolleginnen und Kollegen diese Kompetenzen (vor allem methodische Kompetenzen) bei den Schüler/innen fördern und beurteilen sollen, ohne eine solche Förderung (z.B. in Form von Fortbildungen) selbst erfahren zu haben,
- ... Schüler/innen für ihre GFS („eine Art großes Referat“) besonders gute Noten erwarten, da sie glauben, eine „Zusatzleistung“ erbracht zu haben, mit der man die Leistung nur aufbessern können sollte. Tatsächlich erfahren sie oftmals auch eine solche Honorierung und ein Schüler äußert sich im Internet daher wie folgt: „Gleichwertige Feststellung von Schülerleistung ist einfach eine lachhafte Bezeichnung für etwas Ungleichwertiges. Ansonsten wäre es wohl nicht möglich, dass man mit weniger als der halben Arbeit um 50% bessere Noten bekommt.“
- ... Lehrer/innen ihren Schüler/innen in der Fertigkeit, das Internet als Informationsmedium zu nutzen, bisweilen in gravierender Weise unterlegen sind, und daher nicht bemerken, wenn ihnen Plagiate – Nachdrucke, Nachahmungen und „Anleihen“ – als Eigenleistung untergeschoben werden.
- ... Fachkonferenzen sich zuweilen nur in unzureichender Weise über Art und Bewertung der Präsentationsformen einer GFS verständigen.

Das rechtzeitige Festlegen von „Bewertungsstandards“ durch die Fachschaften ist aber unverzichtbar, um eine vergleichbare und „faire“ Vergabe von Punkten zu garantieren. Die Gesamtlehrerkonferenz sollte schließlich um eine Homogenisierung der festgelegten Leistungsanforderungen bemüht sein. Ein Kriterienkatalog in Hinblick auf Art, Umfang und Bewertung „gleichwertiger Leistungsfeststellungen“ sollte folgende Fragen beantworten:

- Welche Präsentationsformen werden akzeptiert, welche werden ausgeschlossen?
- Welche Gewichtung erfahren Inhalt und Form/Medieneinsatz der Präsentation?
- Welchen inhaltlichen und zeitlichen Rahmen darf eine Präsentation nicht über- bzw. unterschreiten?
- Wie weisen Schüler/innen ihre geistige Urheberschaft an der GFS nach?
- Welche Hilfen darf/soll der Fachlehrer bei Recherche und Themenerarbeitung leisten?
- Welches sind die Mindestanforderungen für eine ausreichende GFS-Leistung?
- Werden neben Einzelpräsentationen auch Gruppenpräsentationen akzeptiert?
- Wie können im Rahmen einer Gruppenpräsentationen die Einzelleistungen festgestellt werden?

Präsentationen – jetzt auch im Abitur

Konsequenterweise spielen zukünftig Präsentationen nicht nur beim Punktesammeln in den Kurshalbjahren 12.1 bis 13.2 eine Rolle, sondern sind auch Bestandteil der (mündlichen) Abiturprüfung. Dabei wird im fünften Prüfungsfach praktisch eine GFS im Rahmen der anzurechnenden Leistungen des Abiturprüfungsblocks erbracht. Lehrkräfte mit Abiturklassen müssen sich dabei zukünftig auf zwei Arten von mündlichen Prüfungen einstellen:

1. Mündliche Prüfungen in den Fächern der schriftlichen Abiturprüfung.

Diese werden bisweilen auch als „Zusatzprüfung“ oder „Ergänzungsprüfung“ bezeichnet und sind der „traditionelle Typ“ der mündlichen Abiturprüfung. Der Ablauf ist daher bekannt:

Der Fachausschussvorsitzende wählt aus den Prüfungsvorschlägen des Fachlehrers aus. Der Prüfling erhält 20 Minuten Vorbereitungszeit und wird 20 Minuten vor dem Fachausschuss geprüft. Diese Prüfung ist immer eine Einzelprüfung.

2. Prüfungen im mündlichen Prüfungsfach, dem „fünften Abiturfach“.

Die Wahl dieses Prüfungsfachs nimmt der Schüler spätestens einen Schultag nach Ausgabe des Zeugnisses für das Kurshalbjahr 13.1. vor [§ 22 (4)]. Diese mündliche Prüfung ist eine vorbereitete Präsentation mit anschließendem Prüfungsgespräch. Der Prüfling kann sich in Abstimmung mit dem Fachlehrer langfristig auf die möglichen Prüfungsthemen vorbereiten. Zwei Wochen vor der Prüfung werden dann verbindlich vier Prüfungsvorschläge in Absprache mit dem Fachlehrer eingereicht. Der Vorsitzende des Fachausschusses wählt daraus ein Thema aus, das dem Schüler eine Woche vor der Prüfung bekannt gegeben wird. Die 20 Minuten Prüfungszeit gliedern sich in eine 10-minütige Präsentation und ein 10-minütiges Prüfungsgespräch.

§ 23 Durchführung der mündlichen Prüfung

(3) Für das mündliche Prüfungsfach legen die Schüler spätestens zwei Wochen vor der Prüfung vier Themen im Rahmen der Bildungs- und Lehrpläne für die Jahrgangsstufen im Einvernehmen mit der Fachlehrkraft schriftlich vor. Der Leiter des Fachausschusses wählt eines dieser Themen als Prüfungsthema. Diese Entscheidung wird den Schülern etwa eine Woche vor der mündlichen Prüfung mitgeteilt...

Bedingung für die Abiturprüfung ist, nach einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz, dass neben dem sprachlich-künstlerischen Aufgabenfeld (Aufgabenfeld I) und dem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld (Aufgabenfeld II) auch das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (Aufgabenfeld III) repräsentiert ist.

Falls dieses Feld nicht mit einer schriftlichen Prüfung abgedeckt ist, muss ein Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs fünftes und damit mündliches Prüfungsfach sein. Die Kolleginnen und Kollegen der *Fächer Geschichte, Erdkunde, Gemeinschaftskunde und Religionslehre* (bzw. Ethik) werden daher von Präsentationen im Rahmen der Abiturprüfung in besonders starkem Maße betroffen sein.

Die Prüfung im mündlichen Prüfungsfach kann im Gegensatz zur „Zusatzprüfung“ auch in Form einer Gruppenpräsentation durchgeführt werden. Hieraus ergeben sich Fragen zur Art der Themenstellung, zu möglichen Gruppengrößen und vor allem zur Leistungsbewertung.

(4) Der Leiter des Fachausschusses bestimmt den Gang der Prüfung und kann selbst prüfen. Die Prüfung im mündlichen Prüfungsfach wird in der Regel als Einzelprüfung durchgeführt und dauert etwa 20 Minuten je Prüfungsfach und Prüfling; wird die Form der Gruppenprüfung gewählt, so ist durch Begrenzung der Gruppengröße und durch die Themenstellung sicher zu stellen, dass die individuelle Leistung eindeutig erkennbar ist.

Inhalt und Form – Kriterien der Bewertung

Suchen Sie nach einer Handreichung, die Ihnen eine Orientierung gibt, wie die Gewichtung von Form und Inhalt in „Ihrem“ mündlichen Abiturprüfungsfach vorzunehmen ist? Sie finden diese im Internet auf den Webseiten des Landesbildungsservers Baden-Württemberg.

Die Adresse lautet:

http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/abitur/handreichungen_mue

In den Handreichungen für die Fächer Biologie und Chemie heißt es in Hinblick auf die **Themenfindung** der Präsentation:

„Die Prüfungsaufgabe wird aus einer Liste von vier Themen ausgewählt, die der Prüfling zusammengestellt hat. Die Themen werden in der Regel vom Schüler vorgeschlagen und in enger Abstimmung mit dem Fachlehrer formuliert. Der Lehrer achtet vor allem darauf, dass das Thema dem zeitlichen Umfang der Vorbereitung und des Vortrags angepasst ist. Die Aufgabe ist klar formuliert, lässt aber dem Prüfling Raum für selbständige Gestaltung. Die vier Themen entstammen aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen. Dabei stehen Wahlthemen aus dem Bildungsplan im Vordergrund. Jedes der Themen ist so weit gefasst, dass zur Bearbeitung in jedem Fall die eigene Recherche des Schülers und die selbständige Verknüpfung der recherchierten Inhalte mit dem im Unterricht Erarbeiteten erforderlich ist.“

Hinsichtlich der Beurteilung der Präsentation ist zwischen fachlichen und überfachlichen Anforderungsbereichen zu unterscheiden.

Fachliche Anforderungen bestehen z.B. im Wissen, Erklären, Interpretieren und Reflektieren, überfachliche im Recherchieren und Präsentieren, in den sprachlichen Fertigkeiten und dem zweckmäßigen Medieneinsatz.

Die **Beurteilungskriterien** betreffend formuliert die Biologie/Chemie-Handreichung unmissverständlich:

Auch in der Präsentationsprüfung werden Fachnoten erteilt; die Note muss auf jeden Fall eine Schlussfolgerung auf die Fachkompetenz des Schülers zulassen. Neben dem Inhalt des Dargebotenen ist jedoch auch die Präsentationsfähigkeit zu bewerten. Die Verwendung eines modernen Mediums allein erbringt keinen Bonus bei der Bewertung der Präsentation. Die Bewertungskriterien werden den Schülern schon während des vorausgehenden Unterrichts, zum Beispiel im Rahmen einer Übungsphase, mitgeteilt. Sie werden im Vorfeld mit dem Prüfungsvorsitzenden abgeklärt.

Und auch in Hinblick auf die **Gewichtung** von Präsentation und Prüfungsgespräch, von fachlicher und überfachlicher Teilleistung ist die Handreichung von großer Deutlichkeit:

Die Note wird nicht durch Mittelwertbildung aus Teilnoten für die Prüfungsteile Präsentation und Kolloquium gewonnen, sie wird vielmehr in pädagogischer Verantwortung ganzheitlich ermittelt und vertreten. In diesem Zusammenhang ist die Erteilung der Note „ausreichend“ von besonderer Bedeutung: Es kann nicht sein, dass ein Schüler trotz unzureichender fachlicher Leistung eine ausreichende Gesamtnote erhält. Bei einer Note, die besser als vier ist, muss verlangt werden, dass die fachliche Teilleistung allein mindestens „ausreichend“ ist. Umgekehrt sollte eine ordentliche fachliche Leistung wegen einer weniger gelungenen Präsentation nicht unter die Schwelle von „ausreichend“ gedrückt werden.

Spezieller sind die **Anforderungen an die Präsentation** in den Handreichungen zur „Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte“ formuliert. Hier wird explizit ausgeschlossen, dass sich der Prüfling gleichsam hinter einer maschinell vorgefertigten PowerPoint-Präsentation „versteckt“, um während seiner Präsentation nicht in „fachliche Schwierigkeiten“ zu geraten.

Es muss sich um eine persönliche, unmittelbare Vorstellung handeln. Die reine Vorführung einer technisch vorgefertigten Präsentation ist nicht ausreichend. Die Bereitstellung der Medien orientiert sich an der Ausstattung der Schule. Die Präsentation nimmt etwa die Hälfte der Prüfungszeit ein. Kriterien für die Bewertung sind:

- gelungene Orientierung an den Adressaten
- Vortragsweise, Sprechweise
- Verständlichkeit
- Zeiteinteilung
- funktionaler Medieneinsatz
- Visualisierung
- Glaubwürdigkeit

Drittes Fazit: „Lehrer/innen müssen klären: Welche Kompetenz hat welches Gewicht?“

Arbeiten mit einem Beobachtungsbogen

Manche der fachspezifischen Handreichungen enthalten Vorschläge zu einem Bewertungsbogen für Präsentationen und zusätzliche Hinweise etwa folgender Art: „Das Ausfüllen eines Beurteilungsbogens (während der Präsentation) kann hilfreich sein. Es gibt jedoch keine Teilnoten für die einzelnen geforderten Kriterien.“ Mögliche Beobachtungs- und Bewertungskriterien könnten dem erweiterten Lernbegriff entsprechend beispielsweise sein:

(Gliederung in Anlehnung an: IRP-Mitteilungen 1/2003, Seite 19)

1. Inhaltlich – fachlicher Bereich

- Wurde das Thema getroffen?
- Waren die Darstellungen fachlich/sachlich korrekt?
- Wurden die wesentlichen Inhalte erfasst?
- Wurden die Schwerpunkte adäquat gesetzt?
- War das Thema schlüssig und sachlogisch aufbereitet?
- War ein durchgängiger roter Faden zu erkennen?
- Wurde differenziert argumentiert?
- Wurden treffende Beispiele gewählt?
- Wurden die wesentlichen Quellen ausgewertet?
- Wurde die Fachsprache korrekt verwendet?
- ...

2. Methodisch – strategischer Bereich

- War die Präsentation gut strukturiert?
- War die Einstiegsphase gelungen?
- Wählte der Prüfling einen eigenen, kreativen Zugang zum Thema?
- Waren die Überleitungen gelungen?
- Ist der Prüfling mit der Zeit ausgekommen?
- Wurde in angemessener Weise visualisiert?
- War der Medieneinsatz sinnvoll und erfolgreich?
- War die Darbietung anschaulich?
- Wurden die Quellen kritisch ausgewertet?
- Waren die Quellen richtig angegeben?
- Wurde korrekt zitiert?
- ...

3. Sozial – kommunikativer Bereich

- Hat der Prüfling frei und verständlich gesprochen?
- Waren Mimik und Gestik angemessen?
- Hatte der Prüfling Blickkontakt zu den Zuhörern?
- ...

4. Personaler Bereich (v.a. im Kolloquium)

- War der Prüfling kritikfähig?
- Konnte der Prüfling seinen eigenen Standort hinterfragen?
- War er in der Lage, seine Präsentationsmethoden zu reflektieren?
- ...

Nicht immer ist die Zuordnung eines Kriteriums zu einem der vier genannten Bereiche eindeutig. So ist das „Differenzieren nach Fakten, Meinungen, Vermutungen und Werturteilen“ teilweise als fachliche, teilweise als methodische Kompetenz ausgewiesen. Ein „Beobachtungsbogen für Präsentationen“ kann auch als Vorlage für die Diskussion auf einer Fachkonferenz herangezogen werden und hilfreich sein, um die Problematik der Bewertung von Schülerkompetenzen im Sinne des erweiterten Lernbegriffs zu reflektieren.

Hinsichtlich der **Bewertung der personalen Kompetenzen** des Prüflings findet sich bei Wengert und Trenz („Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden-Württemberg“) ein – meiner Meinung nach – besonders wichtiger Hinweis:

Bei allen Kriterienlisten ist zu beachten, dass nur diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Bewertung eingehen sollen, die lehr- und lernbar sind, die also im Schulunterricht feedbackgeleitet ausgeformt und eingeübt worden sind. Nahezu stabile und mehr oder weniger unveränderbare Verhaltensausrägungen im Persönlichkeitsbereich (z.B. Introvertiertheit) dagegen dürfen insbesondere dann nicht Eingang in die Bewertung finden, wenn sie eher ein Handikap darstellen.



Eine Frage, die Kolleginnen und Kollegen immer sehr stark beschäftigt, ist, wie es gelingen kann, zwischen Eigen- und Fremdanteil der präsentierten Ausarbeitung zu unterscheiden. (Stammt die Präsentation – komplett oder in Auszügen – aus Downloadangeboten im Internet?) In diesem Zusammenhang ist es stets wichtig, eine Präsentation nicht rezeptiv entgegenzunehmen. In der mündlichen Abiturprüfung setzt hier das **Prüfungsgespräch** an, in dem der Prüfling die „kognitive Verarbeitungstiefe“ und die „Übertragungsfähigkeit seines Lernens“ unter Beweis stellen muss. Auch Fragen zum methodischen Vorgehen bei der Erstellung der Präsentation sind hier angezeigt.

In den naturwissenschaftlichen Fächern sind in Anlehnung an Dürr (zitiert bei Wengert und Trenz) u.a. folgende Arten des Nachfragens denkbar:

- Fragen zur Informationsbeschaffung („Wo haben Sie diese Grafik gefunden?“),
- Fragen zur Bewertung der Information („Wieso erschien Ihnen dieses Beispiel wichtig?“),
- Aufforderungen zur Begründung von Gestaltungselementen („Hätte man dazu nicht ein Schaubild zeichnen können?“),
- das kritische Hinterfragen der Argumentation („Ist diese Tatsache kein Widerspruch zu Ihrer Behauptung?“).

Abschlussbemerkung: „Wenn PowerPoint, dann richtig!“

Die sechs „Folien“ im Anhang dieses Artikels sollen Tipps zum Einsatz visueller Elemente, zur Gestaltung von PowerPoint- und Overheadfolien und zur Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen vermitteln. Sie können z.B. beim Methoden-Training in den Kursen eingesetzt werden, um die Schüler/innen fit für die

neuen Anforderungen in GFS und Abitur zu machen. Bei diesen Vorschlägen zur Präsentationsgestaltung ist sicherlich zu bedenken, dass die **Prüfungspräsentation** „in gewisser Weise ein Sonderfall einer Präsentation“ ist.

Bei der Präsentationsprüfung besteht ... das „Publikum“ aus einer Prüfungskommission von nur drei Personen. Es ist dem Vortragenden Schüler ... anzuraten, sich nicht etwa auf eine virtuelle Gruppe von unwissenden Zuhörern einzustellen, sondern auf die real vor ihm sitzenden Fachexperten. Er muss also nicht in erster Linie einen unbekanntem Sachverhalt motivierend darstellen, sondern er muss bestrebt sein, sein Wissen und Können in der zur Verfügung stehenden Zeit und in der Besonderheit der Prüfungssituation möglichst gut unter Beweis zu stellen.

Quelle: www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/abitur/handreichungen_mue/didaktische_hinweise

Literaturhinweise:

Hans Gert Wengert / Günter Trenz : Didaktische Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der neugestalteten mündlichen Abiturprüfung in Baden-Württemberg
www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/abitur/handreichungen_mue/didaktische_hinweise

Roland Wolf: Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfung im Fach Geschichte
www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/abitur/handreichungen_mue/Handreichung-Geschichte2.pdf

Matthias Kremer, Helmut Gehring, Jürgen Christner: Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Abiturprüfungen in den Fächern Biologie und Chemie
www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/abitur/handreichungen_mue/handreichungen_bio_chemie.pdf

Clifford Stoll: Log Out (Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien); S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main (2001); ISBN 3-10-040220-0

Tipps zu Gestaltung einer Präsentation

1. Formulieren Sie eine klare Zieldefinition!

Das zentrale Anliegen ist bei der Planung der Präsentation in den Mittelpunkt zu stellen.

(Wenn ich nicht weiß, wohin ich will, muss ich mich nicht wundern, wenn ich ganz woanders ankomme.)

2. Die Einleitung ist sorgfältig zu wählen!

Vorschläge: treffendes Zitat, rhetorische Frage, historisches Ereignis, Karikatur ...
(You never get a second chance for a first impression.)

3. Wählen Sie eine zweckmäßige und sachgerechte Form der Visualisierung!

Visualisierung erhöht die Anschaulichkeit und kann Wesentliches verdeutlichen.
(Herder: „Man muss zum Auge reden, will man verstanden werden.“)

4. Der Schluss ist sorgfältig zu wählen!

Vorschläge: Zusammenfassung der wichtigen Inhalte, Zukunftsperspektive entwickeln ...

(Der Anfang prägt, das Ende haftet!)

Tipps zur Gestaltung des Folienlayouts

1. Auf ein einheitliches Design achten!

Übereinstimmender Folien-Hintergrund, identische Platzierung der Elemente...

(Nicht nur der Vortrag, auch die Folien sollten „wie aus einem Guss“ erscheinen.)

2. Die Informationsmenge pro Folie ist sinnvoll zu begrenzen!

Der Folieninhalt soll eine Sinneinheit bilden.

(Die Kunst liegt im Weglassen. Nicht jedes inhaltliche Detail gehört auf die Folie.)

3. Farben funktionell einsetzen – z.B. zur Hervorhebung und Strukturierung!

Empfehlung: Bei Textfolien nicht mehr als drei Farben verwenden!

(Nicht optisch brüllen oder nuscheln!)

4. Die Folie optisch gliedern!

Über- und Zwischenüberschriften, Aufzählungszeichen, Rahmen und Linien ...

(Struktur, Struktur, Struktur!)

Tipps zur Gestaltung von Textfolien

1. Auf gute Lesbarkeit achten!

- auf ~~Dekorationsschriften~~ (**S**rafturschriften oder *S*chreibschriften) verzichten
- auf ausreichende Schriftgröße achten (Text nicht unter 24 pt; Überschriften ca. 40 pt)

2. Bei reinen Textfolien nicht mehr als 8 Zeilen verwenden!

- eine textüberfrachtete Folie ist nicht informativ
- eine textlastige Folie ist nicht attraktiv

3. Unbedingt die Leserichtung und die Sehgewohnheiten berücksichtigen!

- von links nach rechts
- von oben nach unten

4. Auf Einfachheit achten!

- geläufige Wörter und einfache Formulierungen verwenden
- Stichwörter anstelle langer Texte

Vom Umgang mit dem Overhead-Projektor

1. Nicht im Projektionsstrahl stehen!

2. Zum Publikum, nicht zur Projektionswand sprechen!

3. Keine Demonstration (mit Finger oder Zeigestab) an der Projektionsfläche!

4. „Folienschleuder“ vermeiden! Folien nicht zu schnell wechseln.

5. Projektor nur so lange angeschaltet lassen, wie zu dieser Folie gesprochen wird.

PowerPoint – ganz ohne unnötige Spielereien

1. **Keine Effekthascherei – denn eine Präsentation ist keine Multimediaschau!**
Anregend sollte primär der Vortrag sein, nicht die Form, in der er präsentiert wird.
2. **Auf unnötige Sound- und Animationseffekte verzichten!**
Keine Fanfaren, keine Jalousie- oder Lasereffekte beim Folienübergang, keine animierten gif-Cliparts ...
3. **Auf Dekorationsschriften wegen schlechter Lesbarkeit verzichten!**
Grotesk-Schriften (serifenlose Schriften) sind besser geeignet als Antiqua-Schriften (Serifenschriften).
4. **Einen ruhigen und neutralen Folien-Hintergrund wählen!**
Auf ein vorgefertigtes Folien-Layout aus der PowerPoint-Entwurfvorlage besser bewusst verzichten.
5. **Farben funktionell (als „Träger von Information“) einsetzen, nicht dekorativ!**
Farben gezielt verwenden, um Essentielles hervorzuheben oder um eine Folie zu strukturieren.

Vor und während der Präsentation

1. **Verinnerlichen Sie Inhalt und Aufbau Ihrer Präsentation!**
Nur dann können Sie während der Präsentation auf Dinge achten, mit denen Sie Probleme haben, etwa auf Ihre Körpersprache oder Artikulation.
2. **Üben Sie das freie Formulieren Ihres Textes!**
Beim Vorlesen spricht man erfahrungsgemäss zu schnell und ermittelt dann eine falsche Redezeit.
3. **Halten Sie Blickkontakt zu Ihrem Publikum und beobachten Sie dessen Reaktion!**
Bei offensichtlichem Unverständnis können Sie eine Passage wiederholen oder neu formulieren.
4. **Setzen Sie gegebenenfalls bremsende Techniken ein – etwa eine Tafelskizze!**
Die Gefahr beim Einsatz von Präsentationsprogrammen: Alles läuft viel zu schnell ab!
5. **Bieten Sie die zentrale Aussage Ihrer Präsentation Ihrem Publikum dreimal dar.**
Tell them what you are going to tell them, tell them, tell them what you have told them.

Gerald Kiefer

Concept Mapping – der methodische Griff in die „Beziehungskiste“

**Fachbegriffe sichern, Relationen
herstellen, Überblick gewinnen**



*„Wenn Ihr einziges Werkzeug ein Hammer ist,
beginnen plötzlich alle Probleme wie Nägel auszusehen.“
(Mark Twain)*

„Danke, das hat jetzt wirklich etwas gebracht!“

Es ist sicherlich ungewöhnlich, wenn eine Schülerin der Oberstufe am Ende einer Unterrichtsstunde beim Fachlehrer erscheint, um sich zu bedanken. Sich zu bedanken, weil dieser es gewagt hatte, eine neue Methode einzuführen und zu erproben. Und es ist ungewöhnlich, wenn ein Fachlehrer das Experiment mit einer neuen Form der Gruppenarbeit uneingeschränkt als gelungen bezeichnen kann. Gelungen, weil er – statt unmotivierte Schüler/innen für ein Unterrichtsgespräch motivieren zu müssen – aktive und engagierte Schüler/innen in lebhafter Diskussion erleben durfte. Die neue Methode, die so gut ankommt, heißt Concept Mapping und könnte im deutschen Sprachgebrauch wohl als das Erstellen von „Begriffslandkarten“ oder „Begriffsnetzwerken“ bezeichnet werden. Concept Mapping ist einfach zu organisieren, rasch einzuführen und führt zu ausgezeichneten Unterrichtsergebnissen. Concept Mapping erweitert das methodische Repertoire eines Lehrers, der seine „Werkzeuge“ problem-, prozess- und ergebnisorientiert auswählen sollte. Methodische Abwechslung sichert lebendigen Unterricht und mit einer breiten Methodenpalette gelingt es eher, eine den Schülern adäquate und – in Hinblick auf die Aufgabenstellung – zweckmäßige Vorgehensweise zu wählen.

Mind Map und Concept Map – dahinter stecken unterschiedliche Konzepte

Als ich Iris Stracke, „meine“ ehemalige Chemieschülerin am St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg und Doktorandin am renommierten Institut für die Pädagogik der Na-

turwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, bat, als Referentin für das Fortbildungsseminar der Schulstiftung „Neue Wege in den Naturwissenschaften – Beispiel Chemieunterricht“ am 26. und 27. Mai 2001 nach Sasbach zu kommen, schlug diese mir spontan „Concept Mapping“ als attraktives Vortrags- und Gruppenarbeitsthema vor.

„Concept Mapping? Das hat doch gewiss Ähnlichkeit mit Mind Mapping“, mutmaßte ich recht naiv. Doch bei der Beschäftigung mit der neuen Methode lernte ich schnell, dass beide Methoden eher durch ihre Gegensätze als durch Gemeinsamkeiten zu charakterisieren sind.

Als Gemeinsamkeiten sind zu nennen:

- Beide Methoden zählen zu den „Kreativitätstechniken“.
- Es sind Methoden, Wissen zu organisieren und zu visualisieren.
- Es sind Methoden, die neben dem begrifflichen auch das bildliche Denken ansprechen.
- Es sind Methoden, um Ideen anderen mitzuteilen, um Ideen mit anderen zu teilen.
- Es sind Methoden, deren Einsatz kommunikative Prozesse (in den Arbeitsgruppen) anregt.

Um die Charakteristika beider „Kreativitätstechniken“ aufzuzeigen, sollen sie im Folgenden kurz vorgestellt werden, veranschaulicht jeweils an einem Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Ökosystem Wald“ für die Klassenstufe 8.

Mind Mapping – „Gedankenkarten“ für beide Gehirnhälften

Bittet man einen Schüler, sein Wissen zum Stoff einer Unterrichtseinheit darzustellen, so wird er versuchen, seine Ausführungen in der gewohnten Weise anzufertigen:

1. digital (d.h. unter Verwendung von Worten und Zahlen),
2. linear (d.h. schön der Reihe nach, Gedanke auf Gedanken folgend),
3. logisch (d.h. berücksichtigend, welcher Aspekt sich aus welchem anderen ergibt).

In FORUM 25 vom April 1999 habe ich dargestellt, dass das digitale, lineare, begriffliche und das logische Denken typische Leistungen unserer linken Großhirnhemisphäre sind, während das analoge, vernetzte, bildliche und das kreative Denken in

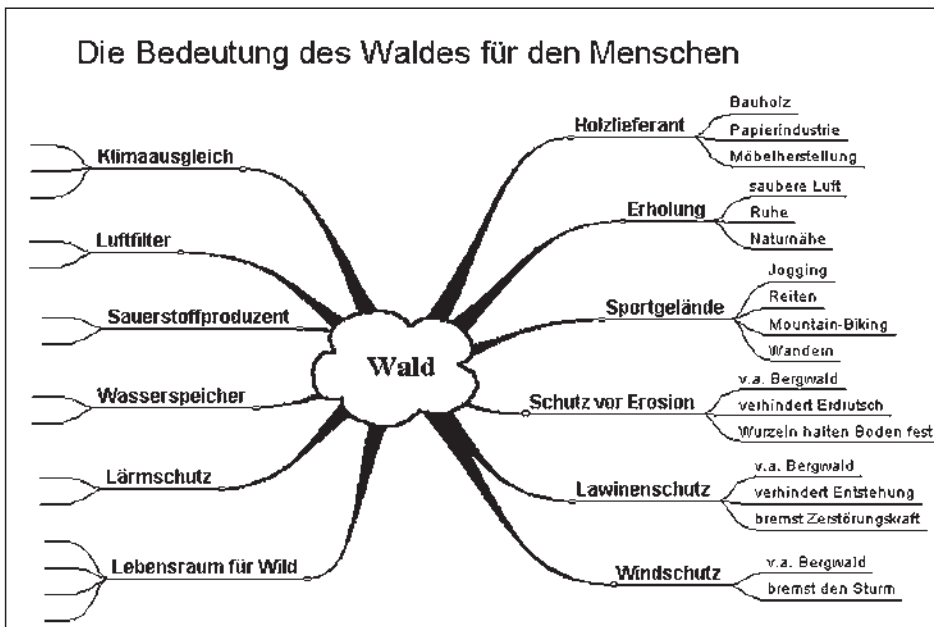
unserer rechten Gehirnhälfte beheimatet sind. Das Potential beider Gehirnhälften gilt es zu nutzen!

Manche Menschen haben eine bessere Erinnerung an Gesichter als an Namen, ihnen ist mit dem Blick auf eine Landkarte mehr geholfen als mit der exakten Beschreibung der Route. Solche Menschen können bildliche Information besser verarbeiten als sprachliche, sie sind in dieser Hinsicht stärker rechts- als linkshirrig.

Mind Mapping, das „Anlegen einer Gedankenkarte“, entspricht der Forderung, die Fähigkeiten beider Gehirnhälften anzusprechen, indem es bildliches und begriffliches Denken verbindet.

Die Hauptregel beim Entwerfen eines Mindmaps lautet: Vom Allgemeinen zum Speziellen. Ein Mindmap hat somit eine hierarchische Struktur (Thema, Äste, Zweige, Nebenzweige...) Pro Ast bzw. Zweig sind ein oder zwei Schlüsselwörter als „Aufhänger für Gedanken“ erlaubt.

Mindmap zum Thema „Bedeutung des Waldes“ (Biologie, Klasse 8)



Die Vorzüge eines Mindmaps gegenüber einer linearen Aufzeichnung sind „augenfällig“:

- die Dokumentationsform Mindmap ist optisch ansprechend,
- Zentralthema und Hauptaspekte werden durch ihre zentrale Position herausgestellt,
- die hierarchische Ordnung der behandelten Aspekte tritt sinnfällig in Erscheinung,
- die Positionierung der Aspekte im Raum kann den Erinnerungsprozess unterstützen,
- ergänzende Aspekte können recht problemlos eingefügt oder nachgetragen werden,
- als kreative Tätigkeit macht das Entwerfen eines Mindmaps großen Spaß.

Mind Mapping ist immer dann die Methode der Wahl, wenn es darum geht, Wissen hierarchisch und übersichtlich zu strukturieren. Mindmaps machen deutlich, welche Aspekte eines Themas zusammengehören. Kurz und treffend kann formuliert werden:

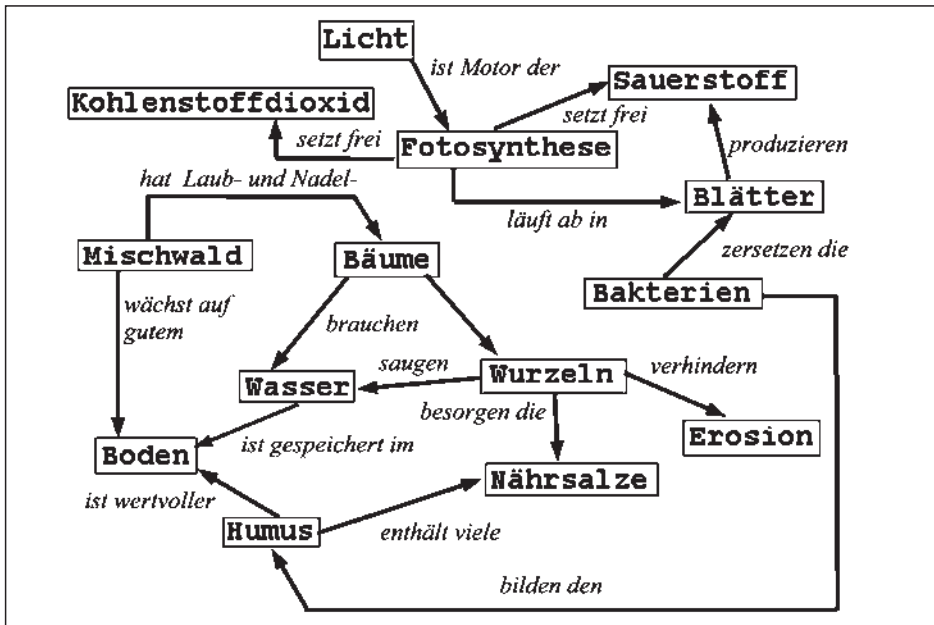
Struktur und Hierarchie sind die Charakteristika eines Mindmaps.

Concept Mapping – Fachausdrücke „verlinkt“ zu Begriffsnetzen

Steht beim Mindmap der Begriff „Struktur“ im Vordergrund, so ist es beim Conceptmap der Begriff „Relation“.

Die Lehrkraft gibt den Schülern einer Arbeitsgruppe eine Anzahl von Fachbegriffen auf kleinen Kärtchen vor; dazu gibt es einen großen Bogen Papier, Klebe- und Filzstift und den Auftrag, kausale Beziehungen zwischen diesen Begriffen herzustellen in Form beschrifteter Pfeile. Die „Links“ (Verbindungen) zwischen den „Knoten“ sollen also eine Richtung haben, die eine „Ursache-Wirkungs-Beziehung“ darstellt. Der Arbeitsauftrag kann z.B. lauten: „Stellt dar, welcher Begriff wie mit welchen anderen Begriffen zusammenhängt?“

Bei der Frage „Was gehört wohin?“ (im Sinne von „Welcher Aspekt gehört zu welchem Oberbegriff“) sind Mindmaps eine geeignete Form der Darstellung. Bei der Frage „Was hängt wie mit etwas anderem zusammen?“, bei Fragen nach Ursachen und Auswirkungen („Causes and Effects“) sind Mindmaps auf Grund ihrer hierarchischen Struktur wenig geeignete Hilfsmittel. Vernetzungen aufzuzeigen gelingt im Conceptmap gut, im Mindmap kaum.



Conceptmap zum Thema „Ökosystem Wald“ (Biologie, Klasse 8)

Dafür kennt das Conceptmap keine zentrale Ausgangsidee. Wie die Schüler die Kärtchen arrangieren, ist im Kern nicht von Bedeutung; es gibt keine richtige oder falsche Positionierung.

Die Güte eines Conceptmaps lässt sich eher anhand der Qualität und Quantität der richtig beschrifteten Relationspfeile beurteilen. (In der Regel sind die vorgegebenen „Knoten“ Substantive und die „Ursache-Wirkungsbeziehungen“ werden durch Verben ausgedrückt.)

Wer nur *monokausal* denkt, dem gelingen allerdings keine echten „Wissenslandkarten“. Netzwerke entstehen nur dann, wenn Schüler/innen ein wenig *systemisch* denken.

Kurz und treffend kann formuliert werden:

Relation und Vernetzung sind die Charakteristika eines Conceptmaps.

Die Kreativitätstechnik und der erweiterte Lernbegriff

Concept Mapping ist eine hervorragende Methode,

- um Abhängigkeiten in komplexen Systeme darzustellen,
- um komplizierte Gedanken kommunizierbar zu machen,
- um neu erworbenes Wissen anschaulich in bestehendes Vorwissen einzuordnen,
- um Wissenslücken in einem System zentraler Begriffe zu diagnostizieren.

Ich habe die Concept Mapping-Methode vor allen im Fach Chemie in der Kursstufe bei als schwierig geltenden, „theoriebeladenen“ Themen wie „Das chemische Gleichgewicht“ oder „Elektrochemie“ eingesetzt – jeweils zum Abschluss der entsprechenden Unterrichtseinheiten.

Die Schüler/innen konnten in Gruppenarbeit erproben,

- ob sie die Fachbegriffe verinnerlicht hatten,
- ob sie Relationen zwischen den Fachbegriffen herstellen und darlegen konnten,
- ob sie Übersicht über das entsprechende Themengebiet hatten.

Auch in Hinblick auf den „erweiterten Lernbegriff“ und die geforderte Schulung der methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen ist Concept Mapping ein hervorragend geeignetes methodisches „Werkzeug“:

- Beim Arbeiten und Diskutieren in der Kleingruppe sind *soziale Fähigkeiten* gefordert.
- Concept Mapping verläuft als *aktiver und selbstgesteuerter Lernprozess*.
- Die Gruppenmitglieder üben, komplexe Wissensbestände *selbständig* anzuwenden.
- Und neben dem Erwerb von sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenz ist ein *Gewinn an Selbstkompetenz* festzustellen, speziell hinsichtlich der Fähigkeit, die eigene Lernsituation wahrzunehmen und richtig einzuschätzen.

Wer die von den Schüler/innen erstellten „Poster“ daheim am Computer in ein perfektes Design gießen möchte und sie mit kleinen Grafiken (Cliparts) noch ein wenig optisch aufwerten will, für den gibt es auf dem EDV-Markt eine beträchtliche Auswahl an Programmen, etwa den bekannten „MindManager“ als Mind Map-Software oder „Inspiration“ als Concept Map-Software. Ob man aber den PC nutzt oder bei Papier und Buntstift bleibt, ist nicht nur eine Kostenfrage. Selbst Kursschülern macht das Ausschneiden und Aufkleben, das Beschriften und Zeichnen noch großen Spaß und sie sind stolz, am Ende ihr handgefertigtes Produkt in einer Kurzpräsentation vorstellen zu können. Und letztendlich entscheidet weder beim Mind- noch beim Concept-Mapping die technische Perfektion der Darstellung, sondern die Kreativität und Originalität in den Köpfen der Schüler/innen, ihr Einfallsreichtum und die Plausibilität der Darstellung darüber, ob Prozess und Produkt als miss- oder gelungen zu bewerten sind.

Concept Maps sind oftmals mehr als „graphisch-verbale Darstellungen strukturierter Wissensinhalte“ (Zitat aus dem Fachlexikon e-learning) – Concept Maps können „wahre Kunstwerke“ sein.

Klaus Sütterlin

„Le Malade Imaginaire“ – ein Beispiel für handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht in der gymnasialen Oberstufe



„Prüft sorgfältigst bevor ihr Bewährtes ändert, aber haltet nicht an Bewährtem fest, wenn die Lage dies nicht länger rechtfertigt und die bewährte Lösung nicht den Erfordernissen der Zukunft entspricht.“

(Gerhard von Scharnhorst, preußischer Reformator und Militärstrateg)

Vorbemerkungen

Alfred Eckerle hat in einem bemerkenswerten Aufsatz im FORUM Nr. 38¹ den neuen Lehrplänen kein gutes Zeugnis ausgestellt. Lernziele wie Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Studierfähigkeit werden als Degradierung des Gymnasiums zur Fahrschule bezeichnet, das Risiko der Abtötung jeglicher Motivation beim Schüler sowie der Mutierung des Lehrers zum Funktionsträger wird heraufbeschworen.

Die Erfahrungen des Verfassers mit den neuen Schul- und Bildungsreformen in Baden-Württemberg – vor allem bei der gymnasialen Oberstufe – weisen eindeutig nicht in diese Richtung. Dafür soll später ein Beispiel aus dem Literaturunterricht eines Französischkurses der 13. Jahrgangsstufe am St. Raphael-Gymnasium Aufschlüsse geben.

Zunächst soll ein kurzer Überblick über die derzeitig diskutierten pädagogischen Modelle zur Erleichterung der Diskussion beitragen. Die aktuelle Schuldebatte ist m.E. zu sehr festgefahren auf die Polarisierung der Konzepte von Traditionsschule und neuer Schulkultur (Schule als lernende Organisation). Es ist auch nicht von der Hand zu weisen, dass diese Diskussion nicht ideologiefrei geführt werden kann. Erziehungswissenschaftler müssen sich als Traditionalisten bzw. Utopisten bezeichnen lassen, je nach (parteilichem) Standpunkt und outen sich selbst in ihren Büchern und Aufsätzen als solche.²

Dabei ist es keineswegs so, dass die herkömmliche Schule durch die derzeitigen Reformansätze gefährdet wäre, dies gilt gerade und vor allem für das Gymnasium, unabhängig vom Bundesland. Vorgegebene Lehrpläne, Gliederung nach Unterrichts-

fächern, Unterricht im 45-Minuten-Rhythmus, Benotung von Schülerleistungen, zentrale Abiturprüfungen³ sind eindeutige Beweise sowohl für das Leistungsprinzip als auch für den curriculum-zentrierten Gymnasialunterricht.

Die neue Schul- und Lernkultur orientiert sich mehr an den Bedürfnissen und Erfordernissen von Gesellschaft und Arbeitswelt. Kritiker übersehen dabei, dass es sich bei diesem Reformansatz keineswegs um pure Spaßpädagogik handelt. Im Vordergrund steht die Öffnung von Unterricht und das selbstgestaltete Lernen in Abhängigkeit von der Altersstufe. Zielsetzung ist die Erweiterung der Fachkompetenz des Lehrers zum Moderator und Gestalter einer Lernumgebung (und nicht zum Animateur oder Sozialtherapeuten, wie es Kritiker gern sehen), der ein Lernklima und eine Lernatmosphäre schafft, die das nachhaltige Lernen fördern und zu einem Schulleben beitragen, das diesen Namen auch verdient.

Es geht also nicht darum, der traditionellen Schule ein neues Konzept überzustülpen. Behutsames Einfügen und Ergänzen durch Elemente der neuen Schulkultur sind das Erfolgsrezept, das zu einer zukunftssicheren Schule führt. Es geht um eine Schulentwicklung hin zu einem Lernkulturwandel, bei dem man die „Pädagogik des Gleichschritts“⁴ aufgibt, Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Unterricht bewusst gestaltet und Lernarrangements schafft, die keine einseitige Schulung von Kompetenzen fördert, sondern dem individuellen Erfahrungshintergrund von Lernenden Rechnung trägt. Eine gewisse Experimentierfreude und Risikobereitschaft von Seiten der Lehrer sind dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Angenehmes Beiprodukt dieser pädagogischen Haltung ist eine zeitliche Entlastung, die sich nach einer zugegeben organisationsaufwändigeren Anfangsphase schneller als erwartet einstellt.

I. Lernprozesse selbst organisieren

Ein großer Vorteil des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in der Oberstufe ist nach wie vor die riesige Bandbreite an Möglichkeiten, entsprechende Lektüren auszuwählen. Außer den sogenannten Sternchenthemen gibt es auf dieser Ebene so gut wie keine Einschränkungen. Diese Chance sollte genutzt werden, um den Schülern möglichst viele Werke aller literarischen Gattungen aus den wichtigsten Epochen anzubieten. Zwei Grundsätze sollten dabei aber stets beachtet werden: keine allzu langen Unterrichtseinheiten einplanen (Empfehlung: vier bis maximal sechs Wochen bei vier Wochenstunden) und vor allem die Reduktion des Frontalunterrichts auf ein Minimum.

Oberstufenschüler können ihre Lernprozesse selbst organisieren, sie planen und steuern ihren Unterricht selbst und sind damit für die erfolgreiche Ausführung zuständig. Ein solches Selbstmanagement des Unterrichts soll am Beispiel der Molière-Komödie „Le Malade Imaginaire“ vorgestellt werden.

Die Lerngruppe des vierstündigen Französischkurses der 13. Jahrgangsstufe besteht aus 19 Schülern. Der zu Beginn der Oberstufe vorgestellte Rahmen eines Stoffverteilungsplanes lässt die Auswahl der literarischen Themen mit Ausnahme des Abitursternchenthemas offen. Mit den Schülern wurde in der Phase zwischen Ende der Herbstferien und Beginn der Weihnachtsferien eine Literatureinheit vereinbart. Idealtypisch sieht der Verlauf der einzelnen Phasen wie folgt aus:

Phase	Bemerkungen
Themenfindungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ■ etwa 3 Wochen vor Beginn der Unterrichtseinheit ■ Lektüre rechtzeitig besorgen ■ Lehrerdominanz vermeiden
Planungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ■ in der Woche vor Beginn der Unterrichtseinheit ■ gemeinsames Strukturieren der Projektarbeit ■ Leitfragen entwickeln ■ Arbeitsplan erstellen ■ Zuständigkeiten klären
Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> ■ Motto: gemeinsam und kooperativ ■ Informationen gewinnen ■ „Produkt“ herstellen ■ Präsentation vorbereiten
Präsentations- und Auswertungsphase	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestaltung der Arbeitsblätter ■ variabler Medieneinsatz, Powerpointpräsentationen sparsam einsetzen (Gefahr: Medienüberfrachtung) ■ Vorträge durchführen ■ Schüler erstellen ein 10-15 seitiges Dossier
Evaluationsphase	<ul style="list-style-type: none"> ■ Klassenarbeit als Abschluss der Unterrichtseinheit ■ Aufbau der Arbeit gemeinsam absprechen ■ Lernstoff präzisieren

II. Beschreibung der Projektphasen

„In München habe ich in den Sommerferien den *Eingebildeten Kranken* von Molière gesehen, das könnten wir doch mal lesen.“ Diese Aussage einer Schülerin des Kurses brachte uns auf die Idee, Molières letzte Komödie aus dem Jahre 1673 als Lektüreinheit auszuwählen.

Dass man dabei ganz nebenbei einen Einblick ins „théâtre classique“, in das Leben am Hofe des „roi soleil“ und die politischen Zusammenhänge dieser Zeit erhält, fördert den fächerübergreifend-ganzheitlichen Aspekt des handlungsorientierten Lernens .

Die Reclam-Ausgabe des „*Malade Imaginaire*“ aus der orange-farbenen Reihe (zweisprachig: französisch / deutsch) ist in jeder Hinsicht zu empfehlen. Bitte keine Angst vor faulen Schülern, die nur den deutschen Text lesen – die Motivation bei solchen Projekten ist so hoch, dass man sich nicht selbst bei seinen Mitschülern disqualifizieren möchte. Das sprachlich durch die Vielzahl der medizinischen Fachbegriffe sehr anspruchsvolle Original muss jederzeit inhaltlich voll erfasst werden.

Drei bis vier Wochen Zeit zum Lesen der Komödie (Dreiakter) ist sicher großzügig bemessen, sollte aber nicht unterschritten werden. Vier von 19 Schülern hatten nach Beginn der Einheit nur die ersten beiden Akte gelesen.

Unsere Planungsphase führte zu folgendem Ergebnis:

Arbeitsplan/Themen

- 1 Bref aperçu de la politique au 17^{ième} siècle
- 2 Le siècle classique – auteurs, œuvres, rôle du théâtre
- 3 Biographies: Molière, Louis XIV, Richelieu
- 4 Le *Malade Imaginaire*: le contenu et la structure
- 5 Le *Malade Imaginaire*: les sujets (les trois conflits)
- 6 Le *Malade Imaginaire*: caractéristique des personnages
- 7 Discussion finale, idées personnelles
- 8 Etablir le dossier

Unabdingbar für die o.g. Arbeitsphasen eins bis drei ist ein souveräner Umgang mit den Recherchemöglichkeiten des Internet und die Arbeit mit dem Textverarbeitungsprogramm WORD. Rechercheübungen aus den Bereichen französische Lan-

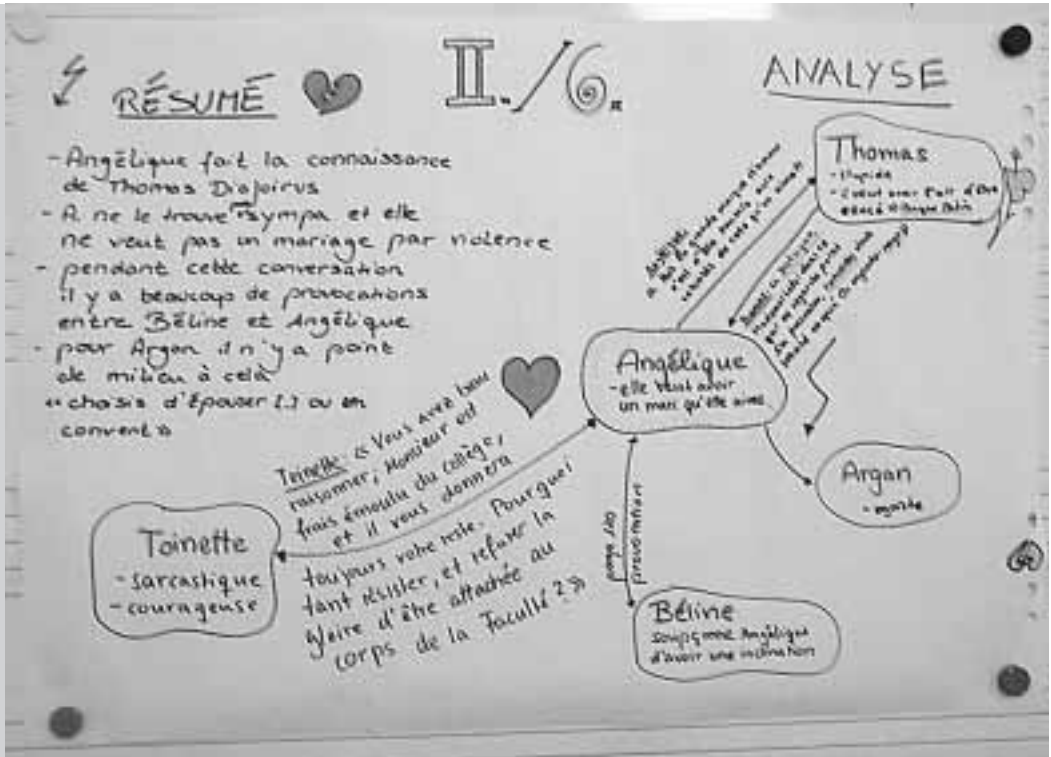
deskunde, Literatur, Grammatik und Wortschatz sollten den Unterricht regelmäßig begleiten. Als sehr hilfreich haben sich dabei klare Vorgaben wie das Erstellen eines übersichtlich gestalteten Ergebnisblatts (Tipp: muss auf eine DIN A4 Seite passen) herausgestellt.

Zur Rolle des Lehrers muss bei allen Phasen die Dominanz der Instruktion vermieden werden. Konkret gesprochen überlässt man beim handlungsorientierten Unterricht den Lernenden die Steuerung der Lernprozesse, dazu zählen insbesondere die Zusammensetzung der (heterogenen) Gruppen, die intern und persönlich festzulegenden Regeln der Gruppenaktivitäten, die Art und Weise der Ergebnispräsentation und der Diskussion im Plenum. Der Lehrer berät im Fremdsprachenunterricht in erster Linie bei sprachlichen Problemen, sollte aber stilistische Unebenheiten nicht glätten (wollen!). Er ist bei allen Diskussionen zur Analyse und Interpretation der Szenen gleichberechtigter Gesprächspartner, stülpt keinesfalls Interpretationen aus der Sekundärliteratur über. Er fördert kreative und innovative Ideen und behindert nicht die kommunikative Kompetenz seiner Lerngruppe. Das zeitliche Korsett eines 45- bzw. 90-minütigen Unterrichts sollte nicht durch räumliche Zwänge weiter eingengt werden. Die Gruppen sind in den Arbeitsphasen frei in der Wahl ihrer räumlichen Möglichkeiten innerhalb des Schulgeländes (Pausenhof, Oberstufenaufenthaltsräume, etc.). Präsentationsphasen mit anschließenden Diskussionsphasen im Plenum werden zeitlich und räumlich klar festgelegt.

Wie das Hauptziel eines handlungsorientierten Unterrichts – „die Schaffung einer Lernsituation, in der kreatives Potential freigesetzt werden kann“⁵ – bei dieser Literatureinheit realisiert wurde, soll exemplarisch anhand der Gruppenanalyse einer Szene des zweiten Aktes dargestellt werden.

Nach Änderung der Sitzordnung (Hufeisenform zu empfehlen) stellen drei Schüler ihre Ergebnisse der Analyse der 6. Szene im 2. Akt vor, die sie als eine Schlüsselszene einstufen. Sie lassen von ihren Mitschülern zunächst die komplette Szene mit verteilten Rollen lesen und präsentieren dann auf einem Flipchart-Bogen eine kurze Inhaltsangabe mit anschließendem Vorschlag zur Interpretation.

Wichtigster Bestandteil der Unterrichtsstunde ist die Diskussion im Plenum, die sich an dem Flipchart-Bogen orientiert. Die Diskussion wird von den drei Schülern gleichberechtigt geleitet und ist anhand von vier bis fünf Leitfragen gezielt vorzubereiten. Ein Teilnehmer des Kurses notiert während der Diskussion stichwortartig die aufgezeigten (weiteren) Analysemöglichkeiten, die bei der Ausarbeitung des Dossiers (s.o.) zu berücksichtigen sind. Er übergibt seine Mitschrift am Ende der Stunde den



Diskussionsleitern. Wie bereits erwähnt gibt der Lehrer lediglich Hilfestellung bei Vokabelproblemen und ist ansonsten gleichberechtigter, aber keinesfalls durch ständige Vorgaben auffallender Diskussionspartner.

Die Teilnehmer selbst bevorzugen diese Art des Unterrichtsaufbaus mehrheitlich, die Vorzüge liegen vor allem in einem flexiblen Medieneinsatz und der aktiven Beteiligung aller Schüler. Sprachlich nicht zu unterschätzen sind spontane Diskussionsbeiträge. Oftmals helfen sich die Schüler auch gegenseitig bei Vokabelproblemen, und als Lehrer sollte man auf Verständlichkeit der Gedanken mehr wert legen als auf stilistische Feinheiten. Der Beitrag des Lehrers zum gemeinsamen Dossier am Ende der Einheit kann etwa darin bestehen, ein Wortfeld zu den Themen „médecine – maladies – conflits personnels“ zu erstellen. Dies wäre gleichsam ein Beitrag zur Berechenbarkeit des Lernstoffs für eine Klausur.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Handlungsorientierte Unterrichtselemente sollten als wichtige Bereicherung des gymnasialen Oberstufenunterrichts zum Methodenrepertoire jedes Pädagogen gehören. Evaluieren Sie als Lehrer doch am Ende einer Unterrichtseinheit per einfachem Fragebogen einmal anonym die Zufriedenheit ihrer Klientel. Sie werden garantiert feststellen, dass Lernatmosphäre, Kreativitätsförderung und selbstgesteuerte Lernprozesse die pädagogische Hitparade unangefochten anführen. Die hinteren Plätze belegen – im übrigen seit vielen Jahren – Dauerberieselung per Frontalunterricht, dominante Lehrerpersönlichkeiten und Belehrungsmethoden.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: es geht nicht um eine Abschaffung bewährter Unterrichtsformen wie Lehrervortrag, fragend-erarbeitendes Gespräch, Vokabelabfragen etc. Die zunehmende Belastung des Lehreralltags kann durch eine deutliche Zurücknahme der lehrerzentrierten Unterrichtselemente und eine Orientierung an handlungsorientierten Methoden in hohem Maße abgefedert werden. Es ist auch sicher kein Zeichen mangelnder Professionalität, wie es zuweilen geäußert wird, wenn ein Lehrer nicht ständig alles im Griff hat.

Einer der zentralen Begriffe der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg ist das sogenannte Schulcurriculum⁶, bei dem die Eigenständigkeit der Schulen eine große Rolle spielt. Bei der Erarbeitung und Ausgestaltung eines schulspezifischen Konzeptes kann es sicher nicht darum gehen, das Rad neu zu erfinden. Zweifellos wird man aber auf solche Erfahrungen zurückgreifen, die an den Schulen mit Projekt- und handlungsorientiertem Unterricht, mit Freiarbeitsphasen und fächerverbindenden Projekten gemacht wurden. Je mehr ein Lehrerkollegium mit diesen Arbeitsformen vertraut ist, desto gelassener kann es die sich neu eröffnenden Perspektiven einer Schulreform auf sich zukommen lassen.

¹ Alfred Eckerle, Wie die Literatur aus dem Deutschunterricht verschwand..., in: FORUM 38/2003, S. 26 – 37.

² Guter Überblick über aktuelle Bildungskonzepte bei: Karin Wolff, Ohne Bildung keine Zukunft, Frankfurt/M. 2002.

³ Sogar Berlin führt in seinem neuen Schulgesetz vom 16.1.04 das Zentralabitur ein.

⁴ Ingeborg Schübler, Leadership und Lernkulturwandel, Kaiserslautern 2000, S. 17,

⁵ Frank Smoley, Kreativitätserziehung in der Schule, Wien 1983, S. 27.

⁶ Die Bildungsplanreform sieht hier immerhin (in der Theorie!) ein Drittel der verfügbaren Unterrichtszeit vor.

Stephan Friedel Boehle

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, hat auch Religion...“ (Johann Wolfgang von Goethe)



Zunächst möchte ich in thesenhafter Verkürzung die besondere Bedeutung des musischen Unterrichts an Kirchenschulen unterstreichen und im Weiteren dann auch begründen:

In hohem Maße ermöglichen die musischen Fächer die Erfahrung des für den Menschen Eigentlichen, Wesentlichen – die Erfahrung einer Tiefen-Bindung an das Leben, mithin die Erfahrung des Ursprünglichen. Diese Rück-Bindung an eine unauslotbare Tiefe, welche sich immer wieder entzieht, wenn man sie „in den Griff“ bekommen möchte, lässt sich in einem freien und weiten Sinn als re-ligiöse Erfahrung bezeichnen.

Diese künstlerisch-religiöse Erfahrung unterscheidet sich allerdings erheblich von kirchlich-religiösen Erfahrungen, überhaupt von Erfahrungen „verfasster“ Religiosität durch

- das Fehlen jeglicher Dogmatik und damit verbunden das Fehlen jeglicher Gebundenheit an wortsprachliche, tradierte „Grenzziehungen“, wodurch eine
- unmittelbare, tiefenpsychologisch wirksame Lebens-Grund-Erfahrung ermöglicht wird. Unabhängig von tradierter Metaphysik sowie eines „wohlausgebildeten“ Über-Ich wird die existenzielle Dimension zum vorrangigen Maßstab für ein
- frei denkendes und frei empfindendes, souveränes Individuum (Goethe!)
- im Rahmen einer musischen Sprache, welche sich nicht nur freundlich „öffnet“ (wie z.B. kirchlicher Sprachgebrauch), sondern die darüber hinaus „offen“ ist für alle Menschen, mögen sie sich als religiös bezeichnen oder nicht.

Diese vier Aspekte ließen sich nun kulturgeschichtlich sowie kommunikationswissenschaftlich breit ausführen; ich hingegen möchte es bei belegenden Hinweisen belassen und von drei Erfahrungen berichten, da sich hieraus ein unmittelbarer Zugang ergibt.

Trotz der Fülle der Angebote werden auch die Kirchenkonzerte in Heidelberg sehr gut besucht. Von meiner eigenen Familie sowie dem Kreis von Freunden und Bekannten weiß ich, dass sie sich regelmäßig dort gerne „ergreifen“ lassen, aber nie auf die Idee kämen, den regulären Gottesdienst zu besuchen, da die dort praktizierte Sprache sie nicht mehr erreicht und sie nicht (mehr) bereit sind, sich auf etwas einzulassen, was nach ihrer Einschätzung eine geistig-geistliche Verengung mit sich brächte. Was sie dagegen an Kirchenkonzerten lieben, ist die existenzielle Erfahrung

von Weitung und Vertiefung der eigenen Lebensempfindung ohne „Gängelung“ durch jemanden oder etwas.

Denke ich zurück an die Generation meines Vaters, geboren zu Beginn des 20. Jahrhunderts, aufgewachsen und erzogen in der Nachfolge der bürgerlichen Kultur des 19. Jahrhunderts, so sind mir viele sehr gebildete und gewissenhafte Menschen in Erinnerung, die in „geschliffener“ Haltung vorbildlich aus einem allgewaltigen Über-Ich (zumeist gebildet durch die Verbindung von Christentum und Humanismus) gelebt haben, einem so allgewaltigen Über-Ich, dass alle anderen Anfeindungen daran zerschellen mussten. Erst durch die Musik konnten diese so haltungsgebundenen Menschen in eine Welt eintreten, in der sich vieles „löste“, in der sie sich trauten, Gefühle zuzulassen, in der es ihnen möglich wurde, auf ganz persönliche und menschliche Weise „in die Tiefe zu gehen“.

Nicht ohne Grund hat sich im vorletzten Jahrhundert der Begriff der Musik-Gemeinde, der Lese-Gemeinde, der Kunst-Gemeinde gebildet, welcher beinhaltet, dass die Künste sich anschickten, die Funktion der kirchlichen Religiosität zu übernehmen. In der Folge dieser Entwicklung habe ich bis heute nicht einen einzigen bildenden Künstler kennen gelernt, der kirchlich religiös orientiert gewesen wäre (was geistesgeschichtlich auch nicht mehr bzw. kaum noch möglich wäre: der letzte Lehrstuhl für christliche Kunst bestand an der Hochschule für Bildende Kunst in München). Statt dessen habe ich erfahren, mit welcher Ernsthaftigkeit und unter welchem Erwartungsdruck viele bildende Künstler arbeiten, so als ginge es „um ihr Leben“, um „Gott und die Welt“. Während andere Zeitgenossen die Kirche besuchen und für sich die Möglichkeit annehmen können, tradierte Pfade zu beschreiten, lassen bildende Künstler ihr Atelier gleichsam „zur Kirche“ werden und versuchen, aus eigener Kraft heraus in den wenigen Jahren ihrer Lebenszeit ein Maß an Gültigkeit zu entwickeln, wie es in den Volksreligionen über Jahrhunderte und Jahrtausende hat wachsen können. Sie sind dazu „verdammte“, in ihrem Werk eine Sinn-Überwölbung des Lebens zu erreichen, welche nicht nur von ihnen selbst, sondern auch von anderen angenommen werden kann. Und gnade ihnen Gott (oder der Teufel!), wenn sie immer nur Suchende, sich Bemühende und Hoffende bleiben! Keinen bildenden Künstler habe ich bislang getroffen, der je von Religion geredet hätte, vermutlich deshalb, weil dieser Begriff schon so wie oben dargestellt „besetzt“ ist. Aber fast alle haben sie daran gearbeitet, einem Lebens-Grund nahe zu kommen, der überzeitlich gültig und tragfähig ist. Wie oft habe ich diese scheinbar so banale, in Wirklichkeit doch so ereignishaft Situation miterleben können, wenn ein Künstler ins Atelier des anderen kam und nach einer Weile zu einer gelungenen Arbeit (unter bewusster Ausschaltung akademischen Sprachverhaltens und weil ihm zugleich

die Worte fehlten) einfach sagte: „Ja, das hat was...“ Und wenn dann ein kurzes, aber sehr beredtes Schweigen eintrat, dann hatten diese schlichten vier Worte den gleichen Stellenwert, als wenn in einem tradierten religiösen Sinn zwei Menschen in Andacht miteinander verbunden gewesen wären.

Viele weitere Beispiele ließen sich anführen. Doch schon jetzt zeigt sich: Die musische Betätigung ermöglicht Lebens-Grund-Erfahrungen jenseits aller normativer Festschreibungen und zwar so, dass diese Erfahrungen von den Betroffenen selbst gar nicht als re-ligiös wahr-genommen werden, da man unter religiös etwas anderes versteht oder kennen gelernt hat.

Für den musischen Unterricht an kirchlichen Schulen (Musik, BK, Theater, Literatur..) ergibt sich daraus die Möglichkeit, Schüler(innen) zu „erreichen“, die vom Religionsunterricht und Gottesdiensten nicht „angesprochen“ werden.

Ein Zeichensaal, in dem konzentriert gearbeitet wird an einem „Zugang zur Welt“, ein Orchester, in dem jeder seinen „Platz im Ganzen“ findet und nur alle zusammen den „einen großen Klang“ erzeugen, können zu Basiserfahrungen für Schüler(innen) werden, um in eigenen wie gemeinsamen Leben eine bislang unentdeckte Tiefendimension wahrzunehmen.

An zwei konkreten Beispielen aus dem BK Mittelstufen-Unterricht möchte ich das bisher Dargelegte exemplifizieren:

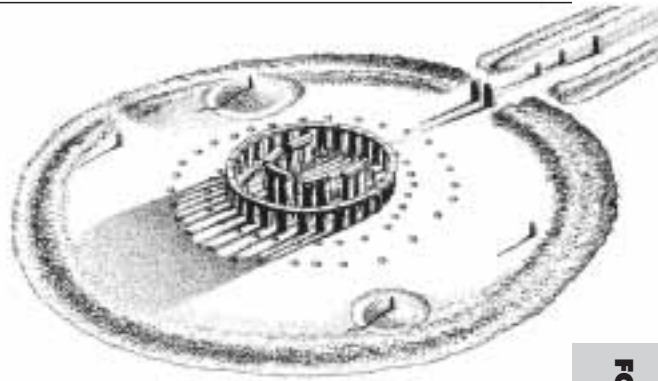
1.) Klasse 10, Themenbereich Druckgraphik, Thema: „Konzentration“.

Vor zwei Jahren stellte ich diese Aufgabe. Vorausgegangen war ein kunstgeschichtlicher Unterricht, um die Schüler(innen) in Kenntnis zu setzen von der inhaltlichen Tragweite einer Mittelpunkt-bezogenen Konzentration.

Die Anschaulichkeit des Bildmaterials sowie das gemeinsame Gespräch sollten die Schüler(innen) einstimmen und Position beziehen lassen.

Daraufhin erfolgte die Gestaltung in drei Schritten:

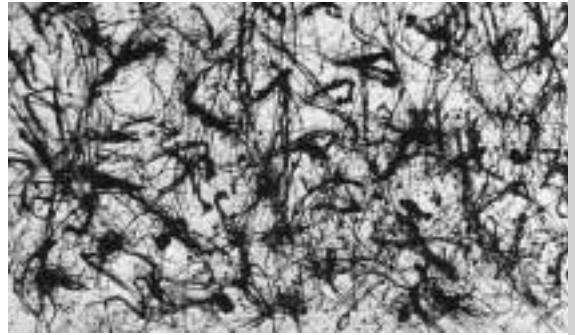
- Gestaltung des Mittelpunkts (selbst erfinden (?), ein altes Symbol (?) oder..);
- Gestaltung des Wegs zum Mittelpunkt;
- Umsetzung in einen Linoldruck.



Stonehenge: die kultische Opfer-Mitte...



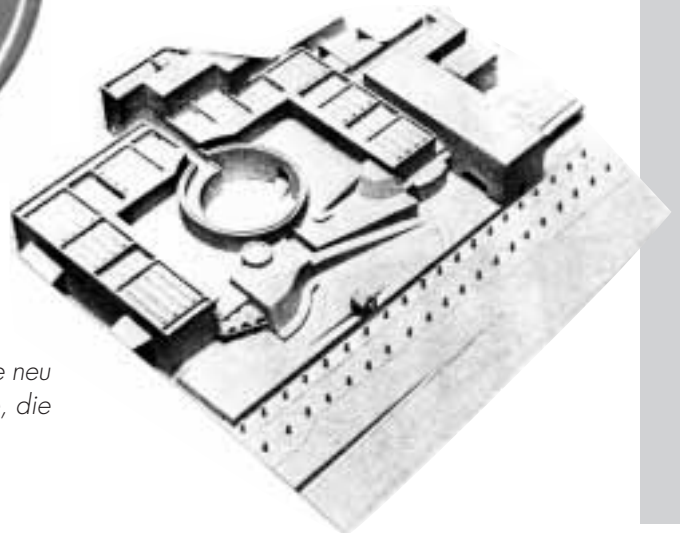
Ferdinand Holder: „Der Frühling“: die spannungsgeladene offene Mitte zwischen zwei Menschen zu Beginn der Moderne...



J. Pollock: der völlige Verlust einer Mitte..., statt dessen das expressiv gestikulierende Ich...



Leonardo da Vinci:
im Mittelpunkt der Nabel...



Modell der Staatsgalerie Stuttgart: die neu erwachte Sehnsucht nach einer Mitte, die aber leer bleibt...

Vier Schülerarbeiten seien hier dokumentiert, um die Verschiedenartigkeit möglicher Lösungswege aufzuzeigen. Ich möchte den Leser und Betrachter bitten, aufmerksam wahrzunehmen und zu interpretieren:



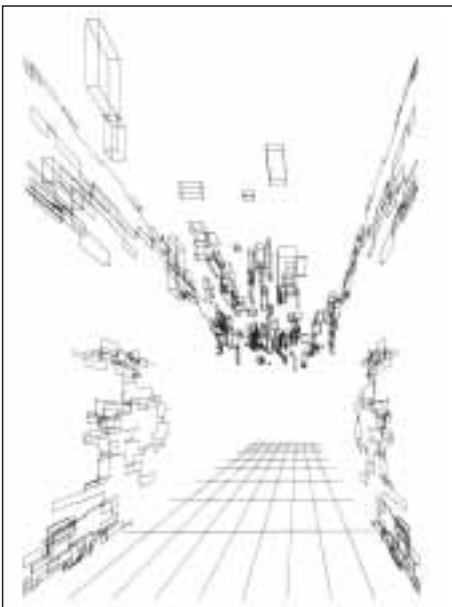
2.) Klasse 9, Themenbereich Perspektive, Thema: Auf dem Weg in die Unendlichkeit.

Wiederholt stellte ich dieses Thema in Klasse 9. Der einleitende Kernsatz der Zentralperspektive lautet: Was hoch ist, bleibt hoch. Was breit ist, bleibt breit. Aber alles, was in die Tiefe führt, flieht zu einem Punkt, der in der Unendlichkeit ange-

nommen werden muss. Sofern man will und dafür einen Sinn hat, lädt dieser Kernsatz geradezu ein, ihn metaphysisch zu interpretieren! Um die Schüler(innen) in Kenntnis zu setzen und einzustimmen bezüglich Gestaltung und Bedeutung von Raum, Tiefe, Standpunkt, Wahrnehmung, erfolgte wiederum zu Beginn ein kunstgeschichtlicher Unterricht:



Der Sachsenspiegel: der aperspektivische Bedeutungsraum...



C.D. Friedrich: „Kreidefelsen auf Rügen“ die frei religiöse, meditative, romantische Seelenlandschaft...



Perugino: „Christus übergibt Petrus die Schlüssel...“: die entdeckte Ordnung des zentralperspektivischen Tiefenraums in der Annahme einer göttlich-kosmischen Gesamtordnung...

Nees: „Computergraphik“: virtuelle Scheinwelten mit nahezu „barocker“ Tiefensuggestion...

Munch: „Der Kuss“: die Zerstörung des Tiefenraums in der Moderne, um Ausdruck und Bedeutung zu steigern, um dem Ich des Künstlers Freiraum zu schaffen...



Durch diese Beobachtung sensibel geworden für die weltanschauliche Dimension von Tiefenräumen (welche Schüler(innen) der Klasse 9 durchaus verstehen, wenn man vor allem vom wahrnehmenden und erlebenden Menschen ausgeht), erhielten die Schüler(innen) die Aufgabe, im Sinne der Renaissance-Zentralperspektive einen „Weg in die Unendlichkeit“ zu gestalten und diesem Weg etwas Persönliches, Bedeutsames, das technische Verfahren Übersteigerndes mitzugeben. Im Folgenden wieder vier Abbildungen von Schülerarbeiten, die darauf warten, betrachtet und interpretiert zu werden:



Abschließend möchte ich folgenden Schluss ziehen: Als christliche Schulen, die sich in Prinzip zu allen interessierten Eltern und Schüler/innen hin öffnen, arbeiten wir an der Schnittstelle zwischen christlichem Auftrag einerseits und einer säkularisierten, pluralistischen Gesellschaft andererseits. Die christliche Ausrichtung erfahren die Schüler/innen in Gottesdiensten und dem Religionsunterricht. In der Einrichtung von „Compassion“ weitet sich diese Erfahrung ins Sozial-Ethische und Sozial-Praktische aus.

Wäre es nicht sinnvoll und zugleich profilfördernd, diese christliche Ausrichtung zu erweitern, zu ergänzen durch eine „Musische Woche“ in Klasse x oder Stufe y? Bedingt durch ihre eingangs erwähnten, besonderen Möglichkeiten müssten die Fächer Deutsch, Musik, BK diese Woche federführend tragen.

Der für unsere Arbeit so wichtige Brückenschlag zwischen tradierten, sinnstiftenden Werten und den zunehmend kultur- und rückbindungs-vergessenen Köpfen und Herzen unserer Schüler/innen und deren Eltern könnte so ein Stück mehr verwirklicht werden.

Denn unser Meister Goethe lehrte schon:

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat auch Religion...“

Andreas Wronka

„A rose grows wild in the country“ (Elvis Presley)

Exerziten im romanischen Burgund vom 16. – 20. Mai 2003



Dunkelheit. Stille. Eine Kirche auf dem Berg, bescheiden eingerichtet mit unbequemen Holzbänken. Kerzen spenden ein spärliches Licht und geben langsam den Blick auf Menschen frei, die in der Kirche sitzen. Kein Ton dringt von außen in den kleinen Raum der Kapelle ein, zu weit weg sind Straßen, Autos und Städte. Die Jugendlichen sitzen schweigend in der Kirche. Vor einiger Zeit hat einer von ihnen das Abendgebet vortragen und gemeinsam wurden Lieder gesungen und dem Dialog zweier Gitarren gelauscht. Dann wieder Schweigen, bis sie einen kurzen Auszug aus den Confessiones des Augustinus hören. In der kleinen romanischen Kapelle im Herzen Burgunds bewahrheiteten sich die Worte, wonach *„unser Herz unruhig ist, bis es Ruhe findet in dir, Gott.“* Die Schüler, Lautes und Hektisches gewohnt, blieben an diesem Abend lange in der Kirche sitzen. Sie entdeckten die Ruhe – einzeln gingen sie durch die Nacht den Hügel hinunter zu dem Bauerhof, auf dem sie für fünf Tage wohnten.

Aufbrechen

Die Schwierigkeit des Religionsunterrichts liegt vielfach darin begründet, dass er vermitteln will und lehren muss, was sich – um es zu verstehen – nur erleben lässt. Auch wenn Religion heute eine von vielen Möglichkeiten der Lebensgestaltung darstellt und darin auch bei Schülern auf breite Akzeptanz stößt, so wird den Inhalten mit Skepsis begegnet, zu fremd sind ihnen die Überzeugungen des Christentums geworden. Wie lassen sich die Schüler für die unbekannteren, auch unverständlichen Sichtweisen des Glaubens öffnen?

Am St. Raphael Gymnasium in Heidelberg machten sich 16 Schüler der Jahrgangsstufe 12 mit ihren beiden Religionslehrern auf den Weg, sich die Vielfältigkeit des Glaubens zu erarbeiten. Als Ort dieser Suchbewegung wählten wir ein kleines Dorf, Saint Quentin, eigentlich eine Ansammlung von zwölf Bauernhöfen, die sich um eine Straße auf einem Bergkamm gruppieren und die auf der Spitze des Hügels von einer kleinen romanischen Kapelle beendet wird. Ideal schien dieser Ort, fern ab jeglicher Stadt, nicht einmal einen Bäcker oder ein Cafe gab es. Dafür belohnten die Weite der Landschaft, die friedlichen Hügel und die erfahrbare Gegenwart religiösen

Lebens – Taizé und Cluny sind in erreichbarer Nähe.

Schon bei der Planung der Fahrt wurde deutlich, dass viele Abstriche hinsichtlich des Komforts gemacht werden mussten. Der Raum zur Mitnahme persönlicher Gegenstände war begrenzt, denn um Kosten zu sparen – die gesamte Fahrt kostete jeden Schüler nur 60 Euro – fuhren wir mit Privat-PKWs. Mein Kollege und ich stellten unsere Kleinbusse zur Verfügung sowie eine Schülerin ihren Renault Clio. Da wir uns die Bourgogne erradeln wollten, mussten zusätzlich 18 bergtaugliche Fahrräder untergebracht werden: drei auf dem Bus und 15 abenteuerlich auf einem kleinen Anhänger zusammengebunden – alleine diese Aktion dauerte am Vortag der Reise mehrere Stunden.



Unsere Gruppe

Am Freitag dem 16.5. brachen wir um sieben Uhr morgens in Heidelberg auf. Das Wetter war gut, die Proviantpakete der Schüler üppig gefüllt und ebenso schnell geleert, sodass wir die siebenstündige Autofahrt bereits kurz hinter Karlsruhe zur Verrichtung menschlicher Bedürfnisse unterbrachen. Nach zwei weiteren Pausen erreichten wir am frühen Nachmittag unser Ziel. Die letzte Stunde der Autofahrt auf einer schmalen Landstraße lud ein, das unverwechselbare Gesicht der Landschaft zu bewundern, wobei die um Buxy ansteigenden Weinberge neugierig und durstig machten.

Leben

Der ehemalige Bauernhof bestand aus zwei Wohntrakten. Im vorderen, wo sich auch die einzige Toilette, Dusche sowie die Küche befanden, nächtigten in je einem Zimmer die beiden Lehrer. Hinter dem Mittelbau, den ehemaligen Stallungen, folgten nochmals drei Wohnräume auf zwei Stockwerken. Hier verteilten sich die Schüler. Das Ambiente war schlicht. Matratzen wurden aus dem Heuschober angeschleppt und die Jugendlichen bereiteten ihre Nachtquartiere auf den mittlerweile gefegten

Böden. Die für das Haus große Zahl an Personen machte es notwendig, dass nur ein einmaliges Duschen von maximal zwei Minuten für jeden möglich war, denn sonst hätten die letzten nur kaltes Wasser gehabt. Aber einige unerschrockene Schüler begnügten sich nach den schweißtreibenden Bergfahrten mit dem Wasserschlauch im Hof. Auch die Ernährung der großen Gruppe verlangte logistische Spitzfindigkeiten. Es bildeten sich Kochteams, die für jeden Tag die Zubereitung der warmen Mahlzeit übernahmen – zum ersten Mal kochten manche für 18 Personen – und wir wurden immer satt. Nach jeder Mahlzeit musste von Hand gespült werden, was jeden Tag reibungslos klappte – ebenso die Reinigung des U-Boot-großen Waschraums; erstaunlich mit welcher Akribie manche Schüler ein Bad putzen können!

Ein Großeinkauf noch am Ankunftstag deckte überwiegend den Bedarf an Nahrungsmitteln und jeden Morgen brachen zwei Schüler auf, um im nächsten Ort die Tagesration an Baguettes und Croissants zu kaufen. Tagsüber aßen wir unterwegs die mitgenommenen Köstlichkeiten: Pasteten, Salami und eine unerschöpfliche Vielfalt an Käsen wie zum Beispiel Delize de Bourgogne oder Pain D'Ange. Da die Küche zu klein war, um dort gemeinsam zu essen, verlagerten wir die Mahlzeiten unter einen überdachten Anbau am

Der Wohnort mit Bad, Küche und zwei Schlafzimmer



Ende des doppelstöckigen Wohntraktes. Eine lange Tafel bot jedem Platz und ließ jedes Abendessen zu einem gemeinschaftlichen Großereignis werden, an dem die Geschehnisse des Tages und die Blessuren des Radelns, die nur psychischer Natur waren, bei burgundischem Rebensaft besprochen wurden. Spät wurde es, bis sich unsere Runde auflöste und sich mancher in einen Schlafsack verkroch, der den nächtlichen Temperaturen nur wenig Daunen entgegensetzen konnte.

Wir hörten nie Klagen über Lebensbedingungen, die so fern von unserem alltäglichen Leben waren: kein Radio und Fernsehen, diszipliniertes Waschverhalten und Rücksicht auf die anderen, Kochen und Geschirr spülen. Das Leben war gemeinschaftlich organisiert und dennoch bot es viel Zeit für intensive Gespräche und eine friedliche Ruhe.

Hören

Hörer des Wortes wollten wir auf der Exkursion werden. Doch die Worte über und von Gott entspringen der Rede zu ihm. So begannen und beendeten wir unsere Tage mit einem gemeinsamen Gebet. Für jeden Tag hatten verschiedene Schüler die Gebete vorbereitet. Nach dem Aufstehen gingen wir vor dem Frühstück den kurzen Weg zur Kapelle auf dem Berg und beteten und sangen. Abends wiederholte sich dieses Ritual, doch gerade das Abendgebet bot Zeit, Raum und Stille für das persönliche Gebet im Schweigen unserer Gemeinschaft. Unterschiedliche Momente prägten dabei das Abendgebet. Abwechselnd wurde ein Gebet verlesen, Lieder gesungen, geschwiegen oder der Gitarrenmusik gelauscht und wir hörten manchen theologischen und philosophischen Suchbewegungen nach Gott zu.

„Was bist du also, frage ich, du mein Gott?“ – dieser Frage des Augustinus gingen wir nach und wurden zum Hörer des Wortes im Lesen der Schrift.

Auf dieser Exkursion gelang es, die Schüler an die Bibel in einer Art und Weise heranzuführen und sie in die biblische Gottesrede eintauchen zu lassen, wie sie der schulische Religionsunterricht leider kaum leisten kann. Die inhaltlich vom Lehrplan dominierten 45-Minuten-Zäsuren ermöglichen nur eine fragmentarische Auseinandersetzung mit der Schrift, in der biblische Perikopen christliche Überzeugungen legitimieren (müssen). Überzeugt werden die Schüler dabei kaum, denn diese Worte kommen für die Jugendlichen von zu weit her, als dass sie ihr Leben und ihr Denken betreffen. Bedauerlich ist vor allem, dass dabei der Bilder- und Erfahrungsreichtum der Bibel nicht vermittelt werden kann.

Wir lasen mit Zeit und Ruhe die Geschichte von Jakob (Gen 25,19 bis 35). Abwechselnd wurde vorgelesen und über die jeweiligen Abschnitte diskutiert. Dabei motivierte die widersprüchliche Person Jakobs intensive Gespräche – Wie kann Jakob, der seinen Bruder betrog, Stammvater Israels werden? Warum griff Gott nicht ein, sondern bestätigte Jakob? – und den Schülern wurde bewusst, wie lebensnah das Ringen des biblischen Menschen mit sich und um Gott ist. In Jakob begegnet uns ein Mensch, der in seinem Bestreben uns selbst so vertraut erscheint und dennoch im Kontext einer Rede von Gott uns diesen Gott so unverständlich erscheinen lässt. Aber an diesem Punkt, der anregte eigene, liebgewordene oder einfach nur übernommene Gottesbilder zu hinterfragen, wurde uns deutlich, wie wichtig das Hören – auf die Schrift, auf die Beiträge des anderen und auf die eigenen Gedanken – ist und dass wir oft zu vorschnell wissend von Gott reden und damit Bilder zementieren, die an der Wirklichkeit menschlichen Lebens vorbeirauschen. Die Beschäftigung mit Jakob führte uns dazu zurück, dass wir zuerst Angesprochene sind – Hörer des Wortes.

Einmal verließen wir unseren gewohnten Ort des Abendgebets und fuhren nach Taize, um dort am Nachtgebet mit den Brüdern teilzunehmen. Für viele war dies der erste Besuch in Taize und die Resonanz auf den Gottesdienst war zwiespältig: Während die einen die ruhige und meditative Atmosphäre genossen haben, kritisierten andere das gesamte Ambiente als sektenartig und kamen mit der Form dieser praktizierten Religiosität nicht zurecht.

Richtig hören kann man nur, wenn man auch versteht. So blieb es für die Schüler nicht nur dabei, zu hören und zu lesen, sondern sie mussten sich auch auf diese Exerzitien vorbereiten und ihre Mitschüler an ihren Vorbereitungen in Form von Referaten teilnehmen lassen. Unser Hauptaugenmerk richteten wir dabei auf die Religiosität des Mittelalters. Die Schüler informierten sich und auf der Fahrt dann uns über das Klosterleben, speziell Cluny und über Mystiker des Mittelalters und der Neuzeit.

Sehen

Ein Leitgedanke unserer Exerzitien war es, Körper und Geist gleichermaßen anzuregen. Wer viel hört, muss sich auch viel bewegen, damit ihn die Worte nicht zu Trägheit und intellektueller Apathie verleiten. Die hügelige Landschaft Burgunds, die auf jeder kleinen oder größeren Erhöhung mit einer romanischen Kapelle lockt, lädt dazu ein, sich diese Orte zu erarbeiten. Jeden Tag hatten wir uns ein Ziel ausgewählt, das es zu erradeln galt. Dabei merkten wir schnell, dass die Leidenschaft der Schüler unterschiedlich verteilt ist. Auch diese Bewegung war für einige das erste Mal, dass

sie sich einer Sehenswürdigkeit, die sie sich sonst nie anschauen würden, nun auch noch, anstatt komfortabel das Auto zu verwenden, mühsam und schwitzend nähern mussten. Dabei kam unseren Radtouren das Wetter freundlich entgegen, indem die Sonne nur sparsam dosiert schien und statt dessen kleinere Schauer für Abkühlung und manchen Fluch sorgten.

An einem Tag teilte sich unsere Radgemeinschaft in zwei Gruppen. Unser Ziel war die Kirche in Mont Saint Vincent und zwei Wege boten sich an: Straße und Wanderweg. Während ein kleinerer Teil den betonierten Weg favorisierte, wagte sich der Großteil der Gruppe auf den Waldweg. Es lohnte sich, Mountainbikes mitgenommen zu haben, denn der vom Regen aufgeweichte und von schweren Traktoren zerfurchte Wirtschaftsweg verlangte neben Kondition und Konzentration auch ein geländegängiges Gefährt. Manch ein Fuß landete in den weitläufigen Pfützen, doch wir kamen alle zufrieden abgekämpft am vereinbarten Treffpunkt an.

Cluny war neben Taize der einzige Ort, den wir mit den Autos anfahren. Nach einem Besuch des Museums, das durch ein Modell die damalige Größe dieses Klosters erahnen lässt, besichtigten wir das, was die französische Revolution von der Kirche übrig gelassen hatte. In dem kleinen Seitenschiff entführten wir die Schüler in eine große und tragische Liebesgeschichte des Mittelalters, die eng mit dem Kloster von Cluny verbunden ist. Hier suchte Abaelard nach den einschneidenden Erlebnissen mit seiner geliebten Héloïse Ruhe und die Vergebung der Kirche.

Wir haben in diesen Tagen viel gesehen und gehört. Für jede Form der Wahrnehmung haben wir uns Zeit gelassen. Nicht ein Soll bestimmte unseren Tagesablauf, sondern ein Sein – das was wir taten, bewusst zu tun. Doch ist der Geist nicht nur willig, sondern auch ein flüchtiger Zeitgenosse und so wurden für jeden Tag abwechselnd drei Schüler zu Chronisten des jeweiligen Tages bestimmt. In dem kleinen Zimmer neben der Küche stand – Tribut an die Moderne – ein Notebook und es war für jeden Schüler, der sich an den Tasten den Tag nochmals vergegenwärtigte, ein Moment des Festhaltens ihm wichtiger Ereignisse. Am Ende der Fahrt konnten wir aus verschiedenen Perspektiven sehen, wie diese Tage empfunden und wahrgenommen wurden.

Verlassen

Dienstag, 20.5.2003 – Tag des Verlassens. Den Fahrradanhänger hatten wir bereits am Vorabend bestückt, so dass wir nur noch eine Grundsäuberung und das Beladen der Autos zu absolvieren hatten. Die ersten Kilometer des Rückwegs waren uns vertraut, hatten wir doch diese Strecke vor vier Tagen in halsbrecherischem Tempo mit

den Rädern zurückgelegt. Doch so schnell wollten wir Burgund nicht verlassen und legten einen Zwischenstopp in Tournus ein, um uns die dortige Abteikirche St. Philibert anzuschauen. Noch einmal konnten wir den Geist der Romanik spüren und in die Kühle und Bodenhaftung mittelalterlicher Religiosität eintauchen. Doch dann hieß es endgültig Abschied nehmen und dank der freien Autobahnen erreichten wir schnell Heidelberg.

Hinter uns lagen Tage, die eine Dichte besaßen, die der schulische Alltag nicht erreichen kann. Für knapp fünf Tage hatten wir erahnen können, was es für eine bereichernde und belehrende Ruhe geben kann. Die Schüler aus zwei Religionskursen lebten gemeinschaftlich zusammen und wurden nicht bedient. Alles, was sie wollten, mussten sie selbst erbringen. So leisteten diese Tage schulische und religiöse Bildung, weil die Notwendigkeiten des Zusammenlebens und Freiheiten des Lernens einsichtig zusammenfielen. Uns als Lehrern war es wichtig, mit einem Minimum an Vorschriften diese Reise zu begleiten und gleichzeitig die notwendigen Anregungen für die Bibelarbeiten, Radtouren und Besichtigungen zu geben.

Den Schülern gilt unser Dank und unsere Anerkennung, dass sie sich darauf eingelassen haben und so wesentlich zum Gelingen der Exerzitien beigetragen haben, sowie der Schulleitung, die uns mit unseren Schülern diese Tage während der Schulzeit genehmigte.

Ausblick

Die Schulen des Landes sollen ihr eigenes Profil formulieren. Besonders für unsere Schulen in kirchlicher Trägerschaft gilt es, das christliche Profil sichtbar und erfahrbar auszubilden. Exerzitien wie diese bilden eine sinnvolle Alternative zu den üblichen Studienfahrten, welche die Schüler an Ziele führen, die sie mittlerweile besser und billiger alleine erreichen. Wir sollen uns nicht damit zufrieden geben, gesellschaftliche und zum Teil elterliche Normalerwartungen zu befriedigen, sondern das Besondere unserer christlichen Schulen in allen Facetten des Schullebens zu betonen. Wäre es nicht angebracht, auch die Studien- und Klassenfahrten so zu gestalten, dass darin das christliche Profil nicht nur als touristisches Ziel deutlich, sondern als praktizierter Alltag gelebt wird?

Christian Wiens

Exerziten im romanischen Burgund vom 16.5. – 20.5.2003



Dieser kurze Kommentar über unsere Reise nach Burgund soll nicht einer ausführlichen Schilderung dienen, sondern vielmehr vom letzten Tag ausgehend Impressionen und Wirkungen dieser außergewöhnlichen Schulfahrt mit der Bezeichnung „Exerziten im Burgund“ erfassen. Es war wie gesagt unser letzter Tag im Burgund, in unserem idyllischen Örtchen Saint Quentin. Die Vögel zwitscherten schon und die Grillen zirpten ihr bekanntes Lied – das taten sie allerdings ununterbrochen... Und, wie sollte es anders sein, weckte uns der Tag unserer Rückreise mit strahlendem Sonnenschein.

Da wir unseren Anhänger, der mittlerweile einer dieser kuriosen Skulpturen der renommierten Heidelberger Schrottkünstlerin glich, schon am Tag zuvor beladen hatten – und das war im wahrsten Sinne des Wortes ein Kunstakt und die Legalität eines solchen Apparates im Straßenverkehr blieb und bleibt zweifelhaft –, konnten wir an diesem Morgen noch ein letztes Mal die unglaublich wohltuende Ruhe der Bourgogne genießen.

Nach einem letzten konzentrierten Kirchengang, bei dem wir eine sichere Heimreise und vor allem ein gutes, ausgiebiges Frühstück erbat, konnten wir uns endlich dem allmorgendlichen Procedere widmen. Dazu sei erwähnt, dass wir den Kirchengang mindestens zweimal am Tag vollzogen und dabei jeweils in Gruppen vorbereitete Gebete, Lieder und Texte auf uns wirken ließen. Jedesmal wurde zusätzlich ein kurzer Ausschnitt aus der Geschichte des Jakobs aus der Bibel vorgelesen, um später den vernommenen Inhalt zu analysieren und lebhaft zu diskutieren. Wir lernten so Tag für Tag neue Gebete und Lieder kennen und so war der Kirchengang für uns etwas Vertrautes und Selbstverständliches geworden, welcher unseren Tagsablauf als eine Art Ruhestation prägte.

Es war mal wieder ein herrliches Bild: einige, man nennt sie auch Egoisten, waren aus dem Gebet gestürzt, um dann als erste in der Küche schamlos Massen an Speis und Trank zu verschlingen und für die Reise zu bunkern – 50 cm lange Baguettes belegt mit allen möglichen Köstlichkeiten waren nichts Seltenes.... Andere, die etwas Pflichtbewussteren, räumten die Räumlichkeiten auf, in denen wir die Nächte verbracht hatten. Diese Zimmer waren alle sehr spartanisch eingerichtet und bestanden nur aus Boden, Decke und Wand. Wir hatten aber erkannt, dass uns diese Einfachheit davon abhielt, abgelenkt zu werden, und richteten so unsere Aufmerksamkeit auf anderes.



Nach dem Radeln

Niemand kann genau sagen, wie es geschah, doch es glückte uns irgendwie, alles zu packen, etwas Ordnung zu schaffen und uns auf die Heimreise zu begeben. Der Abschied vollzog sich sehr schnell und alle fühlten, dass er anders war als all die letzten Tage, an denen wir uns auf unsere Fahrräder geschwungen hatten, um die Gegend zu erforschen. Dieser Abschied hatte etwas Endgültiges, und obwohl wir alle beisammen waren, bedeutete er eine Trennung. Und plötzlich, keiner hatte es erahnen können, wurden wir aus dieser Welt, die aus Ruhe, Gebet, Essen und Radfahren bestand, gerissen.

Die Außenwelt hatte uns wieder erreicht. Wir wurden hilflos in den Sog der vorbeiziehenden Autos in eine konfuse Welt der Sorgen und Nöte gezogen. Jede Art des Widerstands war zwecklos, wir waren wieder mitten drin in der Welt, in der man aufpassen musste nicht überfahren zu werden, in der Welt, in der man von übel riechenden Abgasen vergiftet wurde, in der Welt, in der man es sich gut überlegen musste, bevor man eine Sache anfassen, geschweige denn essen wollte, in der Welt, in der man sich Sorgen ums Geld machen musste, in der Welt, in der man Angst haben musste in Schule und Arbeit zu versagen, in der Welt, in der man keine Zeit mehr hatte ganz unkonventionell zu denken.

Nicht, dass diese Welt uns nicht zugesagt hätte, denn immerhin leben wir ja darin und wir lieben unser Leben. Doch wir wussten ja mittlerweile wie harmonisch, entspannend und hilfreich es ist, sich auch auf andere Dimensionen, die des Betens, Denkens und Erinnerns, des zwanglosen Zusammenlebens und des stillen Durchkreuzens einsamer Natur, einzulassen. So wurde uns nun allmählich bewusst, welch wunderbare und absolut einzigartige Tage wir im Burgund verbracht hatten. Es war, und das wollen wir bekräftigen, eine ganz neue Erfahrung der schulischen Exkursion. Keine eisern strukturierte Programmabfolge und gnadenlose Besichtigung monumentaler Kolosse, sondern das vollständig homologe Zusammensein einer Gruppe, die eine gewisse Idee verfolgte, welche sie zu Anfang selbst nicht ganz zu definieren wusste, bestimmte unser Beisammensein. Die Erwartungen, die wir zu Be-

ginn dieser Tage hatten, übten jedoch keinen Druck auf uns aus, denn wir lernten, von allen Nöten und Ängsten losgelöst, dem Tag seine vollständige Entfaltungsfreiheit zu gewähren, ohne ihn im Nichtstun zu verschwenden. Diese Freiheit gab uns die Lust jeden einzelnen Moment mit Freude zu erwarten.

Biblische Erzählungen, die sowohl tiefgehend in ihrer Überlegung, als auch amüsant in ihrer Darstellung waren, Überlegungen des Augustinus, die versuchten das Wesen Gottes zu ergründen und wohltuende, meditative Klänge, aus dem nahegelegenen Taizé stammend, begleiteten uns auf unseren spirituellen, philologischen und historischen Erkundungen. Es war unbewusstes, intensives Lernen in seiner schönsten Form, gespiegelt in der traumhaften Umgebung der frühlommerlichen Bourgogne. Hier ein Gedicht, welches unser Beisammensein sehr geprägt hat:

Nimm dir Zeit

Nimm dir Zeit, um zu arbeiten,
es ist der Preis des Erfolges.
Nimm dir Zeit um nachzudenken,
es ist die Quelle der Kraft.
Nimm dir Zeit, um zu spielen,
es ist das Geheimnis der Jugend.
Nimm dir Zeit, um zu lesen,
es ist die Grundlage des Wissens.
Nimm dir Zeit, um freundlich zu sein,
es ist das Tor zum Glückhsein.
Nimm dir Zeit um zu träumen,
es ist der Weg zu den Sternen.
Nimm dir Zeit, um zu lieben,
es ist die wahre Lebensfreude.
Nimm dir Zeit um froh zu sein,
es ist die Musik der Seele.
Nimm dir Zeit, um zu planen,
dann hast du Zeit für andere Dinge.



Die Romanische Kapelle von St. Quentin

Der Begriff und die Bedeutung von Zeit werden hier neu definiert, und wir erleben an uns selbst, wie wichtig die richtige Nutzung unserer Zeit ist.

Regina Dötsch, Monika Gieren und Marie-Louise Maier

COMPASSION – Die Sozial-AG der Realschule an der Liebfrauenschule Sigmaringen

Seit September 2002 besteht eine Sozial-AG für Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 an der Realschule der Liebfrauenschule Sigmaringen.

I. Der Aufbau und die Organisation der Sozial-AG

Die Sozial-AG findet jeden Dienstag Nachmittag statt: sie dauert 90 Minuten, also zwei Schulstunden. Die Praxiseinsätze in den verschiedenen Einrichtungen wechseln mit den sogenannten „Theorie-Nachmittagen“ an der Schule im Zwei-Wochen-Turnus.

Die Schüler aus allen drei 9. Klassen der Realschule arbeiten hier *freiwillig* mit, jedoch besteht nach Anmeldung als Mitglied der Sozial-AG *Anwesenheitspflicht*. Wer nicht kommen kann, muss sich entschuldigen. Eine Entschuldigung der Erziehungsberechtigten wird eingefordert.

Die Mitglieder der Sozial-AG dokumentieren ihre Tätigkeit und ihre Erfahrungen in einem persönlichen Tagebuch, das nicht für die Öffentlichkeit bestimmt ist, sowie in einem offiziellen Praxisbericht zum Abschluss, der dem Betreuersteam (R. Dötsch, M. Gieren und M.-L. Maier) zum Schuljahresende vorgelegt wird.

Dafür dass sie ein Jahr lang hier mitgearbeitet haben, bekommen die Mitglieder ein Zertifikat von der Schule, und diese Tätigkeit wird auch in der Halbjahresin-

Gruppenbild der Sozial-AG Sigmaringen



formation und im Abschlusszeugnis von Klasse 9 vermerkt. Zukünftig soll noch in Zusammenarbeit mit den Institutionen eine Art Arbeitszeugnis erstellt werden.

II. Die Arbeitsfelder: die soziale Einrichtung und der „Theorie-Nachmittag“

Im Schuljahr 2003/2004 arbeiten die Schüler im Altenpflegebereich und in der Kinderbetreuung. Die Praktikanten sind in der Regel mindestens zu zweit im Einsatz.

Bei der Kinderbetreuung geht es vor allem darum, den Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und dann mit ihnen zu basteln oder zu spielen.

In der Altenpflege wird mit den Senioren gesprochen, gespielt, gebastelt und gebacken, es wird ihnen vorgelesen, man geht auch mal spazieren oder macht eine Ausfahrt mit dem Rollstuhl. Manchmal helfen unsere Praktikanten bei hausinternen Feiern mit.

Bei allen diesen Aktionen wird von den Praktikanten Eigeninitiative hinsichtlich der Angebote verlangt.

Während der sogenannten „Theorie-Nachmittage“ in der Schule arbeiten die betreuenden Lehrerinnen mit unsern Praktikanten auf verschiedenen Ebenen:

- Regelmäßige Reflexion über die in den Einrichtungen gemachten Erfahrungen, z.B. mit Plakaten;
- Gespräche mit Menschen, welche in diesen Berufsfeldern arbeiten („Experten“) und Rückmeldungen dazu;
- Vertrauensübungen (Blindenspaziergang, sich fallen lassen...);
- Übungen zur Eigen- und Fremdwahrnehmung (Du bist..., was mache ich, wenn...);
- Umgang mit Kritik;
- Arbeit an der Dokumentation (Tagebuchführung und Praxisbericht).





Gegenseitiges Füttern: eine Übung zur Erfahrung von Abhängigkeit

Frau Bender erklärt die Veränderungen im Gehirn alter und pflegebedürftiger Menschen



III. Die Prinzipien und Ziele der Sozial-AG

Für diese Arbeit sind dem Betreuerinnen-Team folgende Punkte wichtig:

- Die Mitglieder sollen sich verantwortlich fühlen und Verantwortung übernehmen.
- Sie sollen fähig werden, anderen zuzuhören, auf andere einzugehen und mit ihnen zusammenzuarbeiten.
- Sie sollen ihre soziale Kompetenz stärken und ausbauen.
- Sie bekommen Einsicht in Werte wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Zuverlässigkeit etc., erleben aber auch, dass diese Werte konsequent eingefordert werden.
- Sie üben Durchhaltevermögen, auch bei unbefriedigenden Erfahrungen.
- Sie trainieren einen produktiven Umgang mit negativer Fremdeinschätzung.
- Ihre positive Selbstwahrnehmung wird gestärkt.
- Sie werden angehalten zu einer intensiven Reflexion über die gemachten Erfahrungen.

Die Sozial-AG bietet unseren Schülern ein soziales Bewährungsfeld, in dem die Ansprechpartner in den verschiedenen Institutionen und die begleitenden Lehrkräfte ihnen die nötige Sicherheit geben. Der Wechsel zwischen sozialem Handeln vor Ort und den Übungen in der Schule über ein gesamtes Schuljahr hinweg ermöglicht kontinuierliches und effektives soziales Lernen.

Wichtig ist für uns das Prinzip der Freiwilligkeit in dieser AG: Die Sozial-AG stellt ein wichtiges und wesentliches Element unseres Profils als christliche Schule dar. Für die restlichen Schüler von Klasse 9 sind zur Abdeckung des „Themenorientierten Projektes Soziales Engagement“ Einsätze denkbar z.B. im handwerklichen Bereich, auf dem Gebiet der Mediation bei Gewalt oder in der ehrenamtlichen Mitarbeit in Vereinen (Sport, Jugendgruppen ...).

IV. Die Erfahrungen der Praktikanten des Schuljahrs 2002/2003

Die jungen Menschen waren an ihren Einsatzstellen rasch beliebt, besonders in den Pflegeheimen wurden sie freudig erwartet. Für die Schüler gab es eine Fülle von Einblicken in die unterschiedlichen sozialen Aufgaben und Berufe.

Hier noch einige sehr persönliche Aussagen von Praktikanten des Jahres 2002/2003:

- Man lernt sehr viele Menschen kennen und man erfährt viel über sie und ihr Leben.
- Man bekommt auch mit, dass Menschen sterben oder ihre Gesundheit sich verschlechtert. Man sammelt dadurch Lebenserfahrung.
- Die persönliche Einstellung gegenüber fremden Menschen, z.B. alten und behinderten Menschen, verändert sich. Man sieht sie mit anderen Augen.
- Man lernt auch, Nachmittage zu gestalten und kleine Spiele zu organisieren.
- Es macht viel Spaß, denn es ist etwas ganz Neues: Man lernt mit alten Menschen umzugehen, sie zu füttern und ihnen zu helfen.
- Die Entscheidung, ob ein sozialer Beruf (z.B. Altenpfleger oder Krankenschwester) das Richtige für mich ist, fällt leichter.
- Es ist ein schönes Gefühl, wenn die alten Menschen uns wiedererkennen und sich freuen, uns zu sehen. Das macht total glücklich!
(„Es ist ein unwahrscheinliches Glücksgefühl, jemanden so helfen zu können! Ich hatte das noch nie erlebt!“)
- Es ist schön zu erleben, dass man gebraucht wird!

V. Die Erfahrungen der Kolleginnen

Als wir im Frühsommer 2002 anfangen, die Sozial-AG aufzubauen, wussten wir zum Glück nicht, wie viel Arbeit auf uns zukam. Doch weil die gemachten Erfahrungen, sowohl im Vorbereitungsteam, mit unseren Schülern als auch mit den Mitarbeitern der Einrichtungen, uns oft tief bewegt und bereichert haben, arbeiten wir gerne an der Weiterentwicklung der Sozial-AG .

(vgl. hierzu auch die Initiative der Caritas „Engagiert für Menschen“ in diesem Heft)

Aus der Stiftungsverwaltung und aus den Schulen

Schulleiterinnenwechsel an der Heimschule Kloster Wald



Priorin Dr. Scholastika Deck, OSB

Mit der Wahl von **Oberstudiendirektorin Sr. Dr. Scholastika Deck** zur Priorin der Kongregation der Benediktinerinnen von der Heiligen Lioba in Freiburg-Günterstal endet eine Ära. Mit dem Ausscheiden von

Sr. Scholastika geht nicht nur die Schulleitung an der Heimschule Kloster Wald von einem Mitglied des Ordens auf eine „weltliche“ Schulleitung über. Zugleich scheidet damit die letzte Ordensfrau aus einer Leitungsverantwortung in einer Einrichtung der Schulstiftung aus.

Bei der Verabschiedung von Sr. Dr. Scholastika Deck präsentierte sich die Schule einmal mehr mit Freude und Engagement als Heimat für ihre Schülerinnen. Neben dem Stiftungsdirektor würdigten Vertreter des Oberschulamts Tübingen, des Staatlichen Schulamts Sigmaringen sowie Bürgermeister Müller und alle am Schulleben beteiligten Gruppen die segenreiche Arbeit von Sr. Scholastika.

Wir danken der neugewählten Priorin herzlich für ihren großen Einsatz in den letzten sechseinhalb Jahren in der Verantwortung als Schulleiterin an der Heimschule Kloster Wald, deren Profil sie maßgebend mitgestaltet hat. Dass die Schule heute weiterhin als eine Größe in der Bildungslandschaft wahrgenommen wird, ist auch das Verdienst von OStDin Dr. Scholastika Deck. Wir wünschen ihr alles Gute und Gottes Segen bei ihrer neuen und großen Verantwortung für die Kongregation der Benediktinerinnen.

Zur Nachfolgerin von Oberstudiendirektorin Sr. Dr. Scholastika Deck wurde die bisherige stellvertretende Schulleiterin, **Studiendirektorin Anita Haas**, bestellt. Anita Haas bringt in dieses Amt



Schulleiterin StDin Anita Haas

ihre Erfahrungen aus der langjährigen Tätigkeit als Lehrerin und stellvertretende Schulleiterin an der Heimschule Kloster Wald ein und ist somit vertraut mit dem spezifischen Profil dieser Schule. Wir wünschen Anita Haas für ihren nun gewachsenen Verantwortungsbereich viel Freude, glückliche Entscheidungen und Gottes Segen.



*StDin Anneliese
Burger*

Zur neuen stellvertretenden Schulleiterin hat der Stiftungsvorstand die bisherige Fachleiterin **Studiendirektorin Anneliese Burger** bestellt, die seit vielen Jahren an der Heimschule Kloster Wald tätig ist. Auch ihr wünschen wir alles Gute und Gottes Segen für den neuen Aufgabenbereich.

Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung

Mit dem Wechsel im Priorinenamt der Benediktinerinnen in Freiburg-Günterstal geht auch ein personeller Wechsel im Stiftungsrat der Schulstiftung einher. Wir danken der bisherigen **Priorin Sr. Dr. Eoliba Greinemann** für Ihre engagierte Tätigkeit im Stiftungsrat der Schulstiftung und alle Unterstützung der Heimschule seit Aufnahme der Heimschule Kloster Wald in die Schulstiftung 1994.

Gleichzeitig begrüßen wir **Priorin Sr. Dr. Scholastika Deck** im Stiftungsrat der Schulstiftung. Als frühere Schulleiterin der Heimschule Kloster Wald und als Mitglied im Bildungsrat des Landes Baden-Württemberg ist sie mit den Fragen von Bildung und Erziehung an Katholischen Freien Schulen bestens vertraut.

Dietfried Scherer

Vom Compassion-Projekt der Schulstiftung zu einem sozialen Beruf – eine Initiative der Caritas

Seit Jahren werden innerhalb der katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg im Rahmen des Compassion-Projekts Sozialpraktika für Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt. Ob in Behinderteneinrichtungen, Flüchtlingsheimen, Krankenhäusern, Kindergärten oder anderen sozialen Einrichtungen – junge Menschen lassen sich für die Werte Solidarität, mitmenschliches Handeln und ethisches Lernen begeistern. Nicht zuletzt wird das Überleben unserer Gesellschaft von dieser sozialen Bildungsressource abhängen. Auch wenn Compassion nicht primär der Berufsorientierung dient, wächst vor dem Hintergrund der in diesem Projekt gemachten Erfahrungen nicht selten das Interesse an einem sozialen Beruf.

Der Deutsche Caritasverband hat nun eine Initiative gestartet, die allen, die in einem Compassion-Projekt den Sinn sozialen Engagements kennen und schätzen gelernt haben, echte Berufsaussichten eröffnet: mehr als 20 Ausbildungsmöglichkeiten im sozialen Bereich. Einen sozialen Beruf zu ergreifen, anderen Menschen zu helfen, sie kompetent zu beraten und die Erfolge der eigenen Arbeit zu erleben, das sind die Beweggründe vieler Menschen, die sich für dieses Berufsfeld entschieden haben. „Engagiert für Menschen“ heißt es daher auch im Titel von 21 ab sofort bestellbaren Prospekten, in denen die Caritas für

ihre Ausbildungsberufe wirbt. Aus gutem Grund, denn soziale Berufe bieten ihren Absolventen zunehmend bessere Zukunftschancen. Die demografische Entwicklung in Deutschland bringt es mit sich, dass immer mehr alte und pflegebedürftige Menschen und verstärkt auch Arme auf professionelle Hilfe angewiesen sind. Schon jetzt mangelt es in vielen sozialen Einrichtungen an Fachpersonal.

Die Caritas als einer der sechs Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege stellt sich ihrer Verantwortung und setzt sich für den Fortbestand ihrer sozialen Einrichtungen und Dienste ein. Mit ihrem Jahresthema 2004 „Soziale Berufe. Wir sehen uns.“ greift sie das Problem des Fachkräftemangels und der fehlenden gesellschaftlichen Wertschätzung von Menschen auf, die in sozialen Berufen tätig sind. Ob Altenpfleger, Physiotherapeutin, Logopäde oder Gesundheits- und Krankenpflegerin, die Caritas bietet eine große Bandbreite an Ausbildungen im sozialen Bereich an. Folgende Berufs-Informationsprospekte sind verfügbar:

- Altenpfleger(in)
- Diätassistent(in)
- Diplom-Heilpädagoge(in) (FH)
- Heilpädagoge (Fachschule)
- Dorfhelfer(in)
- Ergotherapeut(in)
- Erzieher(in)
- Familienpfleger(in)

- Hauswirtschaftliche/r Betriebsleiter(in)
- Hauswirtschafterin
- Hebamme, Entbindungspfleger
- Heilerziehungspflegehelfer(in)
- Heilerziehungspfleger(in)
- Gesundheits- und Kinderkrankenschwester(in)
- Kinderpfleger(in)
- Gesundheits- und Krankenpfleger(in)
- Logopäde(in)
- Masseur(in), medizinische(r) Bademeister(in)
- Medizinisch-technische(r) Laboratoriumsassistent(in), Medizinisch-technische(r) Radiologieassistent(in)

- Physiotherapeut(in)
- Diplom-Sozialarbeiter(in), Sozialpädagoge(in) FH

Einzelprospekte können gratis abgegeben werden. Das Set mit allen 21 Berufsbildern kostet 5,25 €, im Vertrieb des Deutschen Caritasverbandes,
E-Mail: vertrieb@caritas.de,
Fax: 0761-200-507
oder im Internet unter www.caritas-soziale-berufe.de.

Maja Roth, Deutscher Caritasverband

<p style="text-align: center;">Engagiert für Menschen</p>  <p style="text-align: center;">■ Eine von 21 Zukunftschancen</p>  <p style="text-align: center;">Logopädin Logopäde</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">   </div>	<p style="text-align: center;">Engagiert für Menschen</p>  <p style="text-align: center;">■ Eine von 21 Zukunftschancen</p>  <p style="text-align: center;">Diplom-Heilpädagogin Diplom-Heilpädagoge (FH)</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">   </div>
---	--

Zwei der 21 Berufs-
Informationsprospekte

Neues auf dem Markt der Bücher

IGLU-E – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich

Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther (Hrsg.)

Waxmann Verlag Münster/New York/Berlin/München (2004)

ISBN 3-8309-1360-5, 240 Seiten, br. EUR 16.90

IGLU-E ist die Erweiterungsstudie zur Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung. Weltweit beteiligten sich an IGLU 35 Staaten (vgl. die Rezension von G. Kleinschmidt in FORUM Schulstiftung 38, Dezember 2003). In sechs Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist die Stichprobe so vergrößert worden, dass die länderspezifischen Fragestellungen beantwortet werden konnten. Die Studien IGLU-international und IGLU-E-national stehen in Wechselbeziehung zueinander. Der Ländervergleich konzentriert sich auf den Leistungsvergleich bei Viertklässlern in folgenden Kompetenzen: Lesen, Naturwissenschaften, Mathematik und Orthographie. Folgende sechs Bundesländer haben die Testvoraussetzungen erfüllt: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Im Anschluss an die Darstellung der Anlage und Durchführung von IGLU erfolgen vertiefende Ausführungen zu der IGLU-Erweiterungsstudie. Danach werden die Lehr- und Lernbedingungen in eini-

gen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich vorgestellt. Im Zentrum der folgenden Kapitel steht die Kompetenzanalyse. Besondere schul- und bildungspolitische Bedeutung kommt den Abschnitten über die Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den beteiligten Bundesländern und im internationalen Vergleich zu. Besondere Relevanz für die Lehrerbildung sowie für die Fort- und Weiterbildung gewinnt die Analyse der Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe.

IGLU-E hat programmatischen Charakter für die Schul- und Bildungspolitik, für die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer, für die innere Schulentwicklung und für die Schulpädagogik und Didaktik. IGLU-E wird wahrscheinlich die Diskussionen über die Grundschulreform in der nächsten Dekade entscheidend mitbestimmen.

In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung des Ländervergleichs in IGLU-E kann nur punktuell auf einige markante Aussagen eingegangen werden. Es besteht somit weder ein Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Systematik.

Die personelle und materielle Ausstattung für die Grundschulen in Deutschland ist nach einer Analyse der OECD defizitär. Deutschland gibt für seine Grundschulen sowohl im internationalen Vergleich als auch innerhalb Deutschlands im Vergleich mit anderen allgemein bildenden Schulen deutlich weniger Geld aus (vgl. OECD,

2003). Lernzeit ist Lebenszeit. Daher wird in IGLU-E der Lernbiographie der Viertklässler besondere Bedeutung beigemessen. Im verantwortungsvollen Umgang mit Lebenszeit erreicht Baden-Württemberg im Vergleich mit den anderen beteiligten Bundesländern bessere Werte. Entscheidend ist die Interpretation der Kompetenzen. Unter Lesekompetenz (reading literacy) wird die Fähigkeit verstanden, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Das Lesekompetenzmodell weist somit drei Bereiche auf: die Leseverstehensprozesse - die Leseintentionen - die Einstellung zum Lesen und die Lesegewohnheiten!

Naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) beruht auf naturwissenschaftlichen Begriffen und Prinzipien, baut auf naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden und Denkweisen auf und bahnt ein Verständnis über die Beziehungen zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft an. Im Zentrum der mathematischen Grundbildung stehen folgende Fähigkeiten: das Anwenden von Mathematik in außermathematischen Situationen, das Erfassen der sprachlichen Mittel, Darstellungsformen und Begriffe der Mathematik, die Bewältigung von mathematischen Aufgabenstellungen mit „Barriere“. Die Ermittlung der orthographischen Kompetenzen in Verbindung mit IGLU-E baut auf der Dortmunder Schriftkompetenzermittlung (DoSE) und auf der Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse (DoRA) auf. In

IGLU-E werden wie bei IGLU-International und bei PISA je Grundbildungsbereich (literacy) vier bzw. fünf Kompetenzstufen unterschieden und quantitativ festgelegt. Diese Kompetenzstufen (von I bis IV bzw. von I bis V) sind für die Darstellung und Ermittlung des Leistungsniveaus entscheidend.

Baden-Württemberg hat am Ende der Grundschulzeit (viertes Schuljahr) in allen vier Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie) im Vergleich zu den anderen beteiligten Bundesländern (Bayern, Brandenburg, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen) recht gute Ergebnisse erzielt, liegt aber international noch erheblich hinter den Spitzenländern Japan, Korea, Schweden. Unter allen 35 teilnehmenden Staaten erreichen deutsche Grundschülerinnen und Grundschüler einen Rangplatz im oberen Leistungsdrittel und liegen im Durchschnitt auf der Höhe der teilnehmenden Staaten aus der Europäischen Union.

Im Vergleich zu den Viertklässlern der Grundschule haben sich die Lesefreude, Lesemotivation und das Selbstkonzept für das Lesen bei den Fünfzehnjährigen (PISA) sehr stark verschlechtert. Am Ende der vierjährigen Grundschulzeit sind die Einstellungen der Zehnjährigen gegenüber dem Lesen noch erfreulich positiv. Die Ergebnisse der neuen IGLU-E Untersuchung machen sehr deutlich, dass vor allem die Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) gefordert ist, die Lesemotivation und die Lesefähigkeit

der Elf- bis Fünfzehnjährigen zu erhalten und zu steigern.

Die naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Grundschulzeit ist in Deutschland nicht zufriedenstellend. Die Lern- und Leistungspotentiale werden noch zu wenig genutzt und gefördert. In Mathematik weist fast ein Fünftel der Viertklässler in Deutschland gravierende Kompetenzdefizite auf. Diese Zehnjährigen gehören zur sogenannten „Risikogruppe“ (Kompetenzstufe I oder darunter). Erfreulich ist, dass die durchschnittlichen Mathematikleistungen der Viertklässler in Baden-Württemberg signifikant über dem Mittelwert für Deutschland liegen. Die Leistungswerte für die schwächsten Viertklässler aus Baden-Württemberg übertreffen den entsprechenden Wert für die Bundesrepublik um immerhin 25 Punkte. In Baden-Württemberg gehört mehr als die Hälfte der Zehnjährigen zur Gruppe der „mathematisch Leistungsfähigen“, in Bremen trifft dies nur für jeden vierten Schüler zu. Erfreulich ist auch, dass in Baden-Württemberg immerhin jeder zehnte Viertklässler zur Gruppe der „leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler“ gehört. Die Leistungsdefizite und Wissenslücken bahnen sich bei den Grundschülerinnen und Grundschulern bereits sehr früh (erstes und zweites Schuljahr) an. Entscheidend ist daher die rechtzeitige Diagnose der Defizite und Schwächen. Leider ist die Diagnosefähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer immer noch schwach entwickelt. Hier appellieren die Autoren von IGLU-E an die Hochschulen und an die

Lehrerseminare. Lehrerinnen und Lehrer benötigen ein umfangreiches und detailliertes Repertoire an fachdidaktischen Instrumenten und Hilfsmitteln für gezielte Fördermaßnahmen. In den Rechtschreibleistungen liegt der Anteil der Kinder in Bayern signifikant und in Baden-Württemberg leicht über dem Gesamtmittel aller teilnehmenden Bundesländer. Auch im Rechtschreibunterricht fehlt den Lehrpersonen oft die Fähigkeit zur fehleranalytischen Einschätzung bestimmter orthographischer Lernprozesse.

Interessant und informativ sind auch die Untersuchungen zu Sozialschicht und Leistungsstand in den vier Kompetenzbereichen. Die Autoren von IGLU-E weisen diesbezüglich auf folgendes Ergebnis hin: Mit steigender Sozialschicht der Familie und mit zunehmender Bildungsnähe fallen auch die durchschnittlichen Leistungen der Kinder besser aus. Das Elternhaus ist somit eine wichtige Determinante für den Leistungsstand und den Bildungserfolg der Kinder. Diesen Befund hat J.D. Willms in einer neuen OECD-Studie zum „Schülerengagement in der Schule“ (Oktober 2003) überzeugend bestätigt. J.D. Willms hat vor allem zwei Faktoren untersucht: Schulverdrossenheit der Schüler (student disaffection) und das „Dazugehörigkeitsgefühl“ (a sense of belonging). Er stellt pauschal und generalisierend fest: Eine Familie mit hohem sozioökonomischem Status bietet den Jugendlichen (Fünfzehnjährigen) einen gewissen Schutz vor Schulverdrossenheit. Jugendliche, die einen niedrigen sozialen Sta-

tus haben, Ausländer sind und in einer „Ein-Eltern-Familie“ leben, d.h. viel alleine sind, sind von Schulverdrössenheit und Schuleschwänzen am meisten bedroht. Das geringe Engagement in der Schule bildet oft den Einstieg in mangelnde Lernbereitschaft, geringe Schulleistungen, niedrige Lesekompetenzen und spätere Arbeitslosigkeit sowie Anfälligkeit für kriminelles Handeln (vgl. J.D. Willms „Student Engagement at School“ (OECD/PISA) Okt. 2003). Neuerdings hat M. Hartmann auch an den Universitäten und Hochschulen die Zusammenhänge zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Spitzenkarrieren analysiert. Er spricht vom „Mythos der Leistungseliten“ und weist auf die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Spitzenkarrieren in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft hin (vgl. M. Hartmann, Frankfurt 2002). Er kommt zu folgendem Ergebnis: „Die promovierten Ingenieure, Juristen und Wirtschaftswissenschaftler aus dem gehobenen und dem Großbürgertum haben eine um 50 Prozent bzw. sogar 100 Prozent größere Chance, in die Chefetagen der Großunternehmen aufzusteigen, als ihre Kommilitonen aus der Arbeiterklasse und den breiten Mittelschichten“.

Die Autoren von IGLU-E haben die Befürchtung, dass Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen von IGLU zur unteren Leistungsgruppe gehören, den Anschluss an das Lernen in der Sekundarstufe nur mit Mühe finden werden und mit hoher Wahrscheinlichkeit zur „Risikogruppe“ zählen

werden, die sich nur schwer im Berufsleben orientieren können. Nach den Untersuchungsergebnissen von IGLU-E wirkt sich die soziale Schichtzugehörigkeit auch bei den Schullaufbahneempfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer am Ende des vierten Schuljahres aus. Die Autoren stellen Folgendes fest: „Untersucht man den Einfluss der Sozialschicht der Kinder auf ihre Schullaufbahneempfehlungen, so wird deutlich, dass selbst bei Kontrolle der Sozialschichtzugehörigkeit und der Lesekompetenz Kinder aus oberen Schichten eine 2,68 bzw. 1,76-fach größere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als ein Kind aus einem Haushalt aus unteren Schichten“. Hier ergibt sich erneut die Frage nach der Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen, an den Hochschulen und im Bildungssystem.

Gottfried Kleinschmidt

Zur Vervollständigung der Grundlage lebenslangen Lernens.

Ein OECD-Überblick am Ende der Pflichtschulzeit in vierzehn Ländern.

OECD-Berlin, Paris, Bonn (Februar 2004)
ISBN 3-7065-1939-9, 172 Seiten, EUR 28.00
Bezugsquelle: OECD-Extenza-Turpin Letchworth SG6 1YT GB & UNO-Verlag, 53113 Bonn (Originaltitel: Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD

Survey of Upper Secondary Schools: nur in englischer Sprache verfügbar).

Die OECD hat bereits mehrere Studien zu dem aktuellen Thema „lebenslanges Lernen“ veröffentlicht. Im Mittelpunkt der neuen Veröffentlichung steht die schulpolitisch und schulpädagogisch wichtige Frage: Welchen Beitrag leistet die Schule am Ende der Pflichtschulzeit (Upper Secondary Schools) zur Motivation des „lebenslangen Lernens“? Diese Frage wird zugleich mit den Ergebnissen der PISA-Studie verknüpft. Das Ende der Pflichtschulzeit variiert in den beteiligten vierzehn Ländern vom vierzehnten bis achtzehnten Lebensjahr. Leider gehört Deutschland nicht zu den Ländern, die an dieser wichtigen Untersuchung beteiligt sind. Der deutschsprachige Bereich wird durch die Schweiz vertreten.

Im Anschluss an die kurze Einführung beschäftigen sich die Autoren mit dem Ende der Pflichtschulzeit als Übergangsphase zwischen dem tertiären Bildungsbereich und dem Arbeitsmarkt. Im Zentrum steht die Frage: Sind die Jugendlichen motiviert „lebenslang zu lernen“? Das anschließende Kapitel stellt zwei entscheidende Profilierungskomponenten zur Diskussion: die Personalkapazität in Verbindung mit dem Qualifikationspotenzial und die Verfügbarkeit von hardware und software in Verbindung mit ICT (Informations und Kommunikations-Technologie). Im vierten Kapitel werden die maßgeblichen Ergebnisse der Studie aus der Perspektive der Schulpädagogik und Bildungspolitik zusammengefasst. Auf

der Grundlage von elf Indikatoren wird ein „Benchmarking“ für die vierzehn beteiligten Länder vorgenommen. Im Anhang erläutern die Autoren die Messinstrumente und den Interpretationsrahmen der Studie. Die Leserinnen und Leser erhalten außerdem Hintergrundinformationen zu den Bildungssystemen der vierzehn beteiligten OECD-Länder.

Die zusammenfassende Würdigung der Untersuchung erlaubt nur punktuelle Hinweise auf einige markante Ergebnisse und Aussagen. Die neue OECD-Studie bestätigt die Feststellung der PISA-Analyse, dass das Ende der Pflichtschulzeit (Upper Secondary School) für die Begründung des „lebenslangen Lernens“ entscheidend ist. Eine mehrfach gestellte Frage lautet: Gelingt es den Schulen am Ende der Pflichtschulzeit, eine enge Verknüpfung zwischen dem erworbenen Fachwissen, dem Bildungswissen und dem Lebenswissen herzustellen? Eine weitere Frage schließt sich an: Erhalten die jungen Leute ein fundiertes Basiswissen für die Welt, in der sie in Zukunft „funktionieren“ sollen? (Upper secondary schools need to relate closely to the world in which students will have to function in the future). Diese Fragen können nur von den Institutionen beantwortet werden, die Abnehmer der Schulen sind. Gefragt sind die Hochschulen, die Arbeitnehmer, die Eltern sowie Studenten- und Jugendorganisationen. Das Profil der Rückmeldungen fällt in den vierzehn beteiligten Ländern sehr unterschiedlich aus und ist teilweise defizitär. Die Autoren heben diesbezüglich prägnant hervor:

“A less-than average amount of feedback may mean a lack of interest as well as more than average trust in the schools professional authority”.

Lehrerinnen und Lehrer sollten in einer sich rasch verändernden Gesellschaft und Kultur den Wandel nicht nur akzeptieren, sondern mitgestalten. Lehrerinnen und Lehrer sind daher Hauptakteure des Wandels in einer „lernenden Gesellschaft“. Die Autoren der Studie betonen daher: “Being a teacher means encountering change, living with change and influencing change in students, in their living environments and in society as a whole”. Dazu gehört auch eine Sensibilität und Bereitschaft neue Entwicklungen zu antizipieren und zu beeinflussen. Allerdings besteht in einigen Ländern eine Diskrepanz zwischen dieser Vision und den tatsächlich vorhandenen Gegebenheiten. Die unzureichende Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer reicht in den vierzehn beteiligten Ländern von 14 % bis 27 %. In einigen Ländern ist ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer mangelhaft qualifiziert. Ein weiterer wichtiger Indikator für die Motivation und Arbeitsmoral der Lehrerinnen und Lehrer sind die Fehlzeiten (teacher absenteeism). Die Fehlzeiten können auch ein Signal für eine grundlegende Krise im Bildungssystem sein. Die Arbeitsdisziplin wird u.a. mitbestimmt durch die geringe Bezahlung, das niedrige Sozialprestige, ungünstige Arbeitsbedingungen und eine schlechte Arbeitsatmosphäre. In einigen Ländern zeichnet sich in naher Zukunft ein gravierender Lehrermangel (bis zu 30 %)

ab. Dieser betrifft vor allem die Computer- und Informationstechnologie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Fremdsprachen. Besonders qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer in diesen Bildungsbereichen finden auch außerhalb des Bildungssystems gute Anstellungschancen. Dabei spielen die Bezahlung, die Karrierestruktur, die Anerkennung von Leistungen und der professionelle Status eine beachtliche Rolle.

Auch bezüglich der Ausstattung mit Computern weisen die beteiligten Länder unterschiedliche Entwicklungsstände auf. Im Durchschnitt kommt in den vierzehn untersuchten Ländern ein Computer auf neun Schüler. Dies bedeutet allerdings, dass in Dänemark und Finnland drei Schüler einen Computer zur Verfügung haben und in Irland, Mexiko, Portugal und Spanien dreizehn Schüler mit einem Computer arbeiten müssen. Die Netzwerkarbeit in den Schulen ist immer noch unzureichend. In vielen Schulen korrespondiert die mangelnde Computerausstattung mit einer unzureichenden Professionalisierung der Lehrerkollegien. Es gelingt leider nur unzureichend, in den erwähnten Mängelbereichen qualifizierte und engagierte Lehrerinnen und Lehrer zu finden und für die Arbeit in der Schule „am Ende der Pflichtschulzeit“ zu gewinnen. Hier zeichnen sich in einigen Ländern gravierende Defizite ab. Jeder zweite Schulleiter, der befragt worden ist, weist auf diese Probleme hin. Die negativen Konsequenzen für das „lebenslange Lernen“ sind heute bereits erkennbar. Die Au-

toren weisen schließlich auf ein neues Paradigma in der Wissensproduktion hin. Die „interaktiven Modelle“ und die „Koproduktion von Kenntnissen“ erhalten Vorrang. Dieses neue Paradigma hat Konsequenzen für die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer. An dieser Stelle weisen die Autoren auf die Bedeutung der Schulen als „lernende Organisationen“ hin: „This networking capacity is seen by OECD as a pre-requisite for schools to become ‚learning organisations‘“.

Zum Schluss wird noch für die vierzehn beteiligten Länder ein „Benchmarking“ in einer zweistelligen Matrix vorgenommen. Es sind insgesamt elf Indikatoren. Dazu gehören Indikatoren zum Schulprofil, zur Feedback-Kultur, zur Professionalisierung, zur Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer, zur informationstechnischen Ausstattung der Schulen, zur Lehrerfortbildung und zur partizipativen Vernetzung. Bei diesem Benchmarking schneiden die Nordeuropäischen Länder ähnlich gut ab wie bei PISA. Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden haben nach diesem Benchmarking besonders qualifizierte Bildungsangebote am Ende der Pflichtschulzeit und bereiten daher die jungen Menschen qualifiziert auf das „lebenslange Lernen“ vor. Ein ähnlich hohes Niveau weist außerdem Korea auf. Frankreich, Italien, Ungarn, Irland und Mexiko liegen in Hinblick auf einige Indikatoren hinter den angegebenen „Spitzenländern“. Es ist bedauerlich, dass Deutschland an dieser Studie nicht teilgenommen hat, zumal das Institut

der deutschen Wirtschaft in Köln bei einem „Bildungs-Benchmarking“ eine schlechte Position prognostiziert (vgl. H.-P. Klös & R. Weiß (Hrsg.): „Bildungs-Benchmarking Deutschland - Was macht ein effizientes Bildungssystem aus?“ Deutscher Instituts-Verlag Köln, 2003).

Gottfried Kleinschmidt

Andrea Hensgen

Sie ging in die Stadt, um sich die Mädchen anzusehen.

Carlsen Verlag, Hamburg 2002, 143 Seiten.

Der Titel dieses Buches ist ein Zitat aus der Bibel, aus dem Buch Genesis, und bezieht sich auf Dina, die Tochter Jakobs. Es ist kein gängiges Zitat, und dass es überhaupt eines ist, erfährt der Leser erst nach geraumer Zeit des Lesens – es sei denn, er wäre im Alten Testament so zu Hause, wie es die Protagonistinnen der Geschichte sind, zumindest eine von ihnen, Katharina. Aber der Titel, wenn er so entschlüsselt ist, zeigt schon eine Menge über dieses Buch: Es ist in Thematik und Aufbau anspruchsvoll. Es benutzt eine Sprache, die nicht die gewöhnliche der Jugendlichen ist, die in diesem Buch die Hauptrollen spielen. Es behandelt Themen, die diese (und viele andere) Jugendlichen beschäftigen, auf eine ungewöhnliche Weise.

Um den Lesern den Einstieg zu erleichtern, hat die Autorin eine Erklärung vorangestellt,

die mit den wichtigsten Personen bekannt macht. Es sind Isabell (Bella) und ihre Freundin Katharina (Katze), außerdem Lucca, ein siebzehn Jahre alter Junge, der in die gleiche Schule geht wie die beiden Mädchen, die etwa zwei Jahre jünger sind. Die Aufgabe des Lesers besteht nun darin, die verschiedenen Handlungsstränge, Probleme und Personen, die um diese drei gruppiert sind, zu verstehen und entwirren. Zunächst geht es um die Freundschaft zwischen Bella und Katze, die sich vor allem in dem „Buch“ manifestiert, das die beiden miteinander führen und dem sie ihre Gedanken anvertrauen; sie kommunizieren vor allem schriftlich miteinander. Katze liest im Alten Testament und findet sich, ihre Gefühle und Gedanken in Frauengestalten wie zum Beispiel Dina wieder; sie versucht, Bella in ihre Welt einzubeziehen, was ihr aber nur zum Teil gelingt. Letztlich scheitert die Freundschaft der beiden an ihren jeweiligen Ansprüchen: Keine der beiden ist fähig, sich wirklich in die andere hineinzusetzen.

Diese Unfähigkeit, jemanden an seinem eigenen Leben teilhaben zu lassen oder auch sich in einen anderen hineinzusetzen, ist der rote Faden, der sich durch das Buch zieht und alle Personen kennzeichnet, vor allem auch Lucca, der neu in die Stadt gezogen ist und niemanden findet, mit dem er sich wirklich versteht. Seine Versuche, eine Beziehung zu Isabell aufzubauen, nachdem die sich mit Katharina überworfen hat, scheitern. Die Familie, in der Lucca lebt, Eltern und zwei Schwestern, scheint aus kommunikationsunfähigen oder –unwilli-

gen Menschen zu bestehen, mit Ausnahme der jüngeren Schwester Kicki. Sie nimmt Anteil an Luccas Leben, aber sie ist eine Frau und damit doch ganz anders – der Schluss des Buches macht das überdeutlich: Lucca beobachtet, dass seine kleine Schwester die äußeren Geschlechtsmerkmale einer Frau entwickelt hat. Die Mitschüler sind als durchaus freundlich geschildert, aber dringen nicht zu ihm durch – er bleibt letztlich allein.

Fast spiegelbildlich ist es bei Isabell und auch bei Katharina: Die Eltern werden jeweils nur bei ihren Vornamen genannt, so dass ihr Verhältnis zu den Jugendlichen in einem seltsamen Schwebezustand erscheint. Sie sind nicht als ernsthafte Autoritäten geschildert, aber auch nicht als Partner der Kinder; sie scheinen in schwierigen Beziehungen zu leben und nehmen wenig Anteil am Alltag der Jugendlichen, so dass sie gar nicht oder nur von außen wahrnehmen, was ihre Kinder erleben.

Allen geschilderten Jugendlichen geht es darum, ihren Platz im Leben, eine Verwurzelung und damit eine Identität zu finden. Dieses Bedürfnis wird mehrmals explizit von den Personen formuliert: „Nichts soll verloren gehen von all dem, was es gab, an Wissen, Kunst und Einsicht, wir wollen viel lernen und den Eimer füllen. Wäre das nicht genug für ein ganzes Leben? Erzähl mir ruhig von der Bibel, wir fangen die Kette ja nicht von vorne an! Und es wird immer eine schöne und eine hässliche Schwester geben und einen Vater, der den einen Sohn mehr liebt als den anderen. Katze, die Ge-

schichten wiederholen sich, wir treten nicht neu an und sind trotzdem einmalig! Dazu müssen wir nicht mal was tun!“ (30/31). Diese Worte schreibt Bella für ihre Freundin in das Buch, und wenn man bedenkt, dass sie in der zehnten Klasse ist und fünfzehn Jahre alt, sind es erstaunliche Einsichten in einer erstaunlichen Sprache.

So ist es nicht leicht, ein zusammenfassendes Urteil über dieses Buch abzugeben, und so möchte ich davon auch absehen, gleichwohl aber einige persönliche Eindrücke anfügen: Die Geschichte verzichtet auf eine Anbiederung an Jugendliche, sie benutzt stattdessen eine Sprache, die wohlthuend zu lesen ist – jedenfalls für einen „erwachsenen“ Leser. Damit geht aber zugleich ein Stück Glaubwürdigkeit verloren, denn da konsequent aus der Perspektive der jugendlichen Hauptpersonen gesprochen wird, stellt sich die Frage, ob diese nicht zu einem Vehikel für den Transport von Gedanken gemacht werden, die vor allem der Autorin wichtig sind. Andererseits: Wenn diese Anregungen auf diese Weise bei den Lesern (jugendlichen und erwachsenen) ankommen und zum Be- und Nachdenken Anlass geben – warum nicht?

Die Geschichte spielt in einer ungenannten und unidentifizierbaren Stadt in der Zeit zwischen dem 20. November und dem 5. Dezember; es gibt einen frühen Wintereinbruch mit Schnee, später Regen. Ob es daran lag, dass mir beim Lesen immer kalt war?

Susanne Müller-Abels

Peer Heinelt:

„PR-Päpste“.

Die kontinuierlichen Karrieren von Carl Hundhausen, Albert Oeckl und Franz Roneberger, Karl Dietz Verlag Berlin 2003, ISBN 3-320-02936-3.

Wohl jeder, der mal eine Adresse, eine Institution oder ähnliches gesucht hat, hatte ihn schon in der Hand: den berühmten „Oeckl“, das Taschenbuch des öffentlichen Lebens, die Auskunfts-Institution schlechthin und in jeder Bibliothek vorhanden. Was sich hingegen hinten dem Namen Albert Oeckl verbirgt, das ist jetzt einem Buch zu entnehmen, das auf der Basis einer politikwissenschaftlichen Dissertation an der Universität Marburg erarbeitet wurde. Darin wird die Entwicklung der Public Relations (PR) in Deutschland anhand von Leben und Werk derjenigen beschrieben, die allgemein als „Gründerväter“ der deutschen PR-Schule gelten. Der Titel spielt auf eine Aussage des Munzinger Archivs an: Diesem zufolge wird Albert Oeckl „gerne als deutscher ‘PR-Papst’ apostrophiert“.

Die zentrale These der Arbeit besagt, dass die Entwicklung der PR in Deutschland vor und nach 1945 überwiegend kontinuierlich verlief und zwar sowohl in personeller als auch in theoretischer Hinsicht. Dies steht den in der meist branchenintern verfassten Spezialliteratur vertretenen Auffassungen entgegen: Der hier unterstellte Zusammenhang zwischen PR und Demokratie führt zu der Aussage, dass es PR im Na-

tionalsozialismus nicht gab; das Jahr 1945 markiere deren „Stunde Null“. Diese auch aus anderen gesellschaftlichen Bereichen bekannte Argumentationsfigur wurde zuerst von den „Gründervätern“ der Disziplin verwandt - aus gutem Grund: Hundhausen, Oeckl und Ronneberger hatten wichtige Funktionen und Positionen in Wirtschaft, Staat, Politik und Wissenschaft Nazideutschlands inne.

Carl Hundhausen (1893-1977) tritt Anfang der zwanziger Jahre in die Finanzabteilung des Krupp-Konzerns ein. Nach seiner Auswanderung in die USA 1926 ist er im Wertpapierhandel tätig und interessiert sich insbesondere für die Kundenwerbung amerikanischer Banken, deren Absicht die Weckung von Vertrauen - Goodwill - sei. 1931 kommt Hundhausen zurück nach Deutschland und wird Verkaufsdirektor der Hillers-Werke in Solingen. Zu seinen Aufgaben gehört auch die innerbetriebliche Kommunikation. 1933 tritt Hundhausen der NSDAP bei und stellt seine Kenntnisse in den Dienst der NS-Ideologie: Betriebsinterne Kommunikation ist betriebsgemeinschaftlich, die Schaffung von Goodwill volksgemeinschaftlich interpretierbar.

Anlässlich einer Geschäftsreise durch die USA 1937 schließt Hundhausen die von ihm entwickelte Werbe- und PR-Konzeption wieder an US-amerikanische Vorbilder an. Er benutzt erstmals den Begriff „Public Relations“ und merkt zugleich, dass es gar nicht nötig ist, sich andere Inhalte und Strategien anzueignen als die bereits von ihm und anderen in Deutschland entwickelten:

„Der Zweck der Arbeit soll das Gemeinwohl sein“, habe bereits Alfred Krupp gesagt und damit „praktische Public-Relations-Policy“ betrieben. Während des Zweiten Weltkriegs stellt Hundhausen Werbung und PR in den Dienst der Kriegswirtschaft und der Absatzlenkung. Seine Mitarbeit in den mit Werbung befassten Einrichtungen des NS-Staates ermöglicht ihm zugleich, erste Schritte auf dem Weg zur wissenschaftlichen Institutionalisierung der Werbelehre zu gehen, z.B. durch seine Habilitation an der Universität Frankfurt am Main.

1944 wechselt Hundhausen zum Krupp-Konzern, wo er in den folgenden Jahren bis zum PR-Chef aufsteigt. Nachdem er seine Entnazifizierung unbeschadet überstanden hat, kann er sich in den fünfziger Jahren ganz der politischen Einflussarbeit für Krupp widmen: Das Kriegsverbrecher- und Kanonenkönig-Image seines Arbeitgebers soll möglichst aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwinden. Zugleich versucht Hundhausen weiter, Werbung und PR als wissenschaftliche Disziplinen zu etablieren.

Albert Oeckl (1909-2001) tritt nach dem Studium der Volkswirtschaft und der Jurisprudenz 1933 der NSDAP bei und wird wenig später Mitarbeiter des Propagandaministeriums. Ab 1936 in der Berliner Zentrale des IG Farben-Konzerns entwickelt er sich zum Generalisten auf allen Gebieten der unternehmerischen Öffentlichkeitsarbeit. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehört unter anderem die Organisation öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen wie

der Kieler Woche - heute würde man von „Eventmanagement“ sprechen.

Im Zweiten Weltkrieg ist Oeckl zunächst für den Geheimdienst der Wehrmacht tätig. Er gehört zu einer Sonderformation, die auf psychologische Kriegsführung, Sabotage, Diversion und Anti-Partisanenkampf spezialisiert ist. 1941 wechselt Oeckl zum Reichsamt für Wirtschaftsausbau, das dem Aufsichtsratsvorsitzenden der IG Farben, Carl Krauch, untersteht. Er arbeitet für eine Sondergruppe, die sich mit der Nutzung eroberter Rohstoffressourcen und der Rekrutierung von Zwangsarbeitern befasst.

Nach 1945 ist Oeckl als „freier Wirtschaftsberater“ tätig, bis er 1951 die Geschäftsführung und die Leitung der Pressestelle des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) übernimmt. 1958 gründet er gemeinsam mit Hundhausen und anderen die Deutsche Public Relations Gesellschaft (DPRG), bis heute die berufsständische Organisation deutscher PR-Berater. 1961 wird Oeckl PR-Chef der Badischen Anilin- und Sodafabrik (BASF) und kümmert sich verstärkt um die interne Kommunikation in der „Werksfamilie“. Im Bemühen um gesellschaftlichen Konsens entwickelt er Richtlinien und Strategien zur „modernen Meinungspflege“ (Herbert Gross) in Staat und Wirtschaft, die sich in auflagenstarken und einflussreichen PR-Lehrbüchern niederschlagen.

Die Karriere Franz Ronnebergers (1913-1999) beginnt 1934 als Studentenführer und Volkstumsforscher an der Universität München. Er baut einen propagandisti-

schen Südosteuropa-Pressedienst auf und leitet ab Anfang 1939 eine auf den Balkan ausgerichtete Dienststelle in Wien. An der dortigen Hochschule für Welthandel hält er sozial- und politikwissenschaftliche Vorlesungen; 1944 habilitiert er sich. Seine Presse- und Forschungsarbeit sowie seine umfangreiche publizistische Tätigkeit - unter anderem im Völkischen Beobachter - führen zu einer engen Kooperation mit dem SD und dem Reichssicherheitshauptamt; 1944 gehört Ronneberger zur „Akademischen Legion der SS“.

Obwohl seine Entnazifizierung nicht ganz unproblematisch verläuft, kann Ronneberger 1948 eine neue Karriere beginnen; zunächst als Ressortleiter bei der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung (WAZ). 1952 knüpft er bei der in München „wiederbegründeten“ Südosteuropa-Gesellschaft an seinen alten Wirkungskreis an und wird 1958 Referent beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. 1964 übernimmt er die Leitung des Instituts für Publizistik an der Universität Erlangen-Nürnberg, das er in „Institut für Politik- und Kommunikationswissenschaft“ umbenennt.

Hier entwickelt Ronneberger eine systemtheoretisch fundierte PR-Theorie: Bereits im Dritten Reich hatte er die Auffassung vertreten, dass die Massenmedien die Information und Beratung der politischen Elite gewährleisten und dieser als Propagandainstrument dienen sollten. Jetzt soll PR diese ursprünglich den Medien zugeordneten „Funktionen“ wahrnehmen; nur dem Meinungspluralismus und der Pressefreiheit ver-

pflichtete Journalisten erscheinen ihm als potentielle Bedrohung für das „Gemeinwohl“ und den Bestand der bundesrepublikanischen Gesellschaftsordnung.

Hundhausen und Oeckl können als Teil der breiteren Führungsgarnitur der NS-Wirtschaftselite bezeichnet werden. Sie gehörten zum Heer der Spezialisten und Experten, die während des Dritten Reichs leitende Stellungen in Unternehmen und Konzernen einnahmen. Auf der Basis des von ihnen erworbenen Expertenwissens und gestützt auf Beziehungsnetzwerke konnten sie in den fünfziger Jahren regelrechte Blitzkarrieren durchlaufen. Im Unterschied zu ihnen gehörte Ronneberger nicht zur Wirtschaftselite, sondern zur politischen und akademischen Elite des Dritten Reichs. Aber auch seine Nachkriegskarriere basierte auf zuvor erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen sowie bestehenden Netzwerken.

Analog zu den Berufskarrieren verlief die Entwicklung der PR-Theorie in Deutschland weitgehend kontinuierlich: Hundhausen konnte in der Bundesrepublik nahtlos an seine Arbeiten aus der Zeit vor 1945 anknüpfen, Oeckl und Ronneberger war es ohne weiteres möglich, bestimmte

während des Dritten Reichs entwickelte Vorstellungen und Überlegungen in ihre nach 1945 entstandenen PR-Theorien zu integrieren. Dies liegt daran, daß die PR-Theorie durch ihre Orientierung auf gesellschaftlichen Konsens und „Gemeinwohl“ eine Schnittfläche mit einer „unverdächtigen“ Teilmenge der NS-Ideologie hat - der Gemeinnutz- und Volksgemeinschaftsrhetorik.

All dies en detail nachzulesen ist ebenso spannend wie schockierend, bleibt doch als Fazit kein anderer Schluss als dieser: Die Begriffe „Propaganda“ und „Public Relations“ (synonym für letzteren auch immer „Öffentlichkeitsarbeit“) sind nur äußere Formeln, dazu erfunden, Freund- und Feindbilder („Propaganda“ machen immer nur die andern!) aufzubauen. Mit dem Handwerk der Massenbeeinflussung selbst haben sie, wie die ungebrochenen Lebensläufe beweisen, herzlich wenig zu tun. Diese Erkenntnis dürfte von einiger Tragweite sein, und schon von daher kann das Buch nicht eindringlich genug empfohlen werden.

Dirk Schindelbeck

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 39

Boehle, Stephan Friedel, Kunsterzieher am den St. Raphael-Schulen Heidelberg

Eckerle, Alfred, Studienrat an der Heimschule Lender, Sasbach (Deutsch und Erdkunde)

Heitger, Marian, Prof. Dr. phil. an der Universität Wien (Pädagogik, Philosophie und Theologie), emerit. 1995.

Hug, Wolfgang, Prof. Dr. phil. an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Geschichte und ihre Didaktik), emerit.

Kiefer, Gerald, Studiendirektor an den St. Raphael-Schulen Heidelberg (Naturwissenschaften und Neue Medien), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Kleinschmidt, Gottfried, Prof., Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg.

Lüke, Ulrich, Prof. Dr. theol., Lehrstuhl für Systematische Theologie, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen

Müller-Abels, Susanne, Dr. theol., Studienrätin an der Heimschule Lender, Sasbach (Latein, Deutsch, Theologie), Fortbildungsreferentin der Schulstiftung

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung.

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil., Schriftleiter und Redakteur FORUM-Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Germanistik und Kulturwissenschaft)

Sozial-AG der Realschule an der Liebfrauenschule Sigmaringen (Regina Dötsch, Monika Gieren; Dr. Marie-Louise Maier)

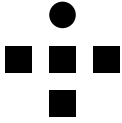
Sütterlin, Klaus, Studienrat an den St. Raphael Schulen Heidelberg (Französisch und Englisch)

Wronka, Andreas, Studienrat am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (Religion und Deutsch)

Wiens, Christian, Schüler der Jahrgangsstufe 13 am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Ein Versprecher und kein Leister
ist nunmehr der beste Meister.

Friedrich von Logau (1604-1655), schlesischer Epigrammatiker



Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Münzgasse 1
79098 Freiburg i. Br.

Telefon: (07 61) 21 88 - 5 64
Telefax: (07 61) 21 88 - 5 56

E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de
Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

ISSN 1611-342X

APRIL 2004