

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



38

FORUM

SCHULSTIFTUNG

„Die ersten vierzig Jahre unseres Lebens liefern den Text,
die folgenden dreißig den Kommentar dazu.“

(Arthur Schopenhauer)

Inhaltsverzeichnis

Editorial	2
Katholische Schulen: Erziehung und Bildung – mit Leidenschaft (R. Zollitsch)	3
Zeit-Reisen, Zukunfts-Visionen, Sinn-Bilder? Modelle und Dioramen als Erkenntnismittel (D. Schindelbeck)	7
Egoismus – gibt es einen Ausweg? (S. F. Boehle)	20
Wie die Literatur aus dem Deutschunterricht verschwand... (A. Eckerle)	26
NaT-Working-Projekt – Schülerinnen im Umgang mit modernen Technologien des Alltags (K. Bernert)	38
Sport und Compassion (V. Sandmann)	46
Leserumfrage zum neuen FORUM-Schulstiftung	48
Sauber ans Netz!? (G. Kiefer)	65
Schulstiftung stattet alle Schulen mit Internetfiltern aus (M. Sumbert)	74
Für den ganzen Menschen! – den ganzen Tag lang? (J. Siebner SJ)	76
Aus der Stiftungsverwaltung und aus den Schulen	81
Junge Menschen für das Leben fit machen	81
Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung	82
Liebfrauenschule Sigmaringen: Realschule unter neuer Leitung	83
75 Jahre St. Dominikus-Gymnasium Karlsruhe	84
Neues auf dem Markt der Bücher	86
<i>W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, R. Valtin (Hrsg.):</i> Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich	86
<i>Konrad Watrin: Shock and Awe: 11. September – Irak-Krieg – Masterplan für die arabische Welt. Renaissance Europas – oder US-Hegemonie.</i>	89
<i>Klaus Kühlwein: Schöpfung ohne Sinn? Gott und das Leid.</i>	90
Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung	96

Editorial



*Direktor Dietfried Scherer,
Leiter der Schulstiftung*

Vor genau 13 Jahren erschien das erste FORUM. Sie halten nun das neue FORUM-Schulstiftung in Händen. Schon an der äußeren Gestalt wird deutlich, dass diese Zeitschrift, die sich in mehr als einem Jahrzehnt einen Namen gemacht hat, in neuer Konzeption veränderten Bedürfnissen Rechnung trägt. FORUM-Schulstiftung soll eine Zeitschrift sein, die Sie bei Ihren täglichen Aufgaben unterstützt und gleichzeitig auch die Arbeit an den Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg dokumentiert. Dabei sollen Sie als Leserinnen und Leser im Mittelpunkt stehen! Bitte nutzen Sie deswegen die Gelegenheit, uns eine Rückmeldung zum neuen FORUM-Schulstiftung zu geben, indem Sie den Fragebogen in der Mitte des Heftes ausfüllen und uns zurücksenden.

Das zu Ende gehende Jahr 2003 brachte der Erzdiözese Freiburg einen neuen Erzbischof. Schon bald nach seiner Weihe hat Erzbischof Dr. Robert Zollitsch Gespräch und Begegnung mit der Schulstiftung ermöglicht. Seine programmatischen Überlegungen zu den Katholischen Schulen unterstreichen den Stellenwert dieser Einrichtungen für die Erzdiözese, die mit ihren 1200 Beschäftigten in den Schulen der Schulstiftung täglich 13 000 Schülerinnen und Schülern begegnet.

Die Beiträge dieser Zeitschrift, seien es nun die „Zeitreisen“, der Artikel zur Literatur im Deutschunterricht oder zu den neuen Technologien an der Schule oder sei es der Beitrag zum Thema Sport im Lichte des COMPASSION-Projektes, bieten Ihnen Anregungen für das tägliche Unterrichtsgeschehen.

Im Blick auf die anstehenden Neustrukturierung unseres Schulalltages vor allem auch unter dem Aspekt des 8jährigen Gymnasiums empfehle ich Ihnen den Artikel von Pater Johannes Siebner SJ, St. Blasien, der sich kritisch mit den Fragen einer Ganztageschule auseinandersetzt.

Wir sind sehr gespannt darauf, was Sie zum neuen FORUM-Schulstiftung meinen! Machen Sie regen Gebrauch von unserem Fragebogen!

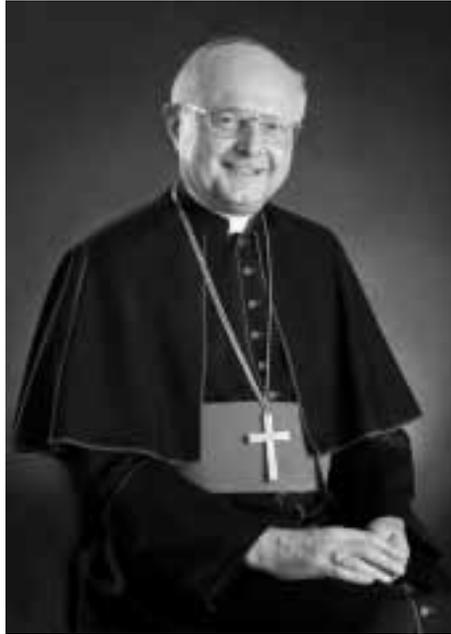
Eine ertragreiche Lektüre in den ruhigeren Tagen des Jahres, ein gesegnetes Weihnachtsfest und ein gutes neues Jahr wünscht ihnen von Herzen

Ihr Dietfried Scherer

Erzbischof Dr. Robert Zollitsch

Katholische Schulen: Erziehung und Bildung – mit Leidenschaft

Freie Schulen sind gefragt. In diesem Schuljahr besuchen rund 370.000 Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik eine katholische Schule, davon ca. 13.000 Kinder und Jugendliche Schulen der Schulstiftung in der Erzdiözese Freiburg. Im Schnitt gibt es in unserer Erzdiözese 50% mehr Anfragen von Eltern, die ihr Kind gerne auf eine katholische Schule schicken möchten, als Plätze zu Verfügung stehen. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass diese Eltern, die sich bewusst für eine katholische Schule entscheiden, sich nicht in erster Linie gegen eine vielleicht als defizitär oder wertfreie staatliche Schule abgrenzen, so legt es sich doch nahe, die Frage nach dem „Mehrwert“, nach dem, was unsere Schulen auszeichnet und schließlich anziehend macht, zu stellen. Zugleich erlaubt eine Analyse der gegenwärtigen Situation auch erste Ausblicke auf eine zukünftige Schwerpunktsetzung und Profilierung, ohne sich dabei vorrangig von anderen, den staatlichen Schulen, absetzen zu wollen, sondern um das Eigene, die Grund- und Ausgangslage stets neu in den Blick zu nehmen.



Erzbischof Dr. Robert Zollitsch

Die katholische Schule ist zweifellos ein äußerst bedeutsamer Ort für die menschliche und christliche Bildung.¹ Schon der Blick darauf, wieviel Zeit Kinder und Jugendliche entweder in der Schule selbst oder mit den damit verbundenen Aufgaben und Projekten verbringen, zeigt sehr deutlich, dass es sich hier um eine zentrale Institution in den Jahren der Orientierung und Selbstfindung junger Menschen handelt. Die Schule und das damit verbundene Umfeld sind nicht zuletzt deshalb ein bedeutsamer Ort, weil hier eine Vielzahl entscheidender Spuren gelegt werden (können).

Noch nie zuvor gab es für junge Menschen so viele Chancen, zwischen verschiedenen Möglichkeiten zu wählen und selbst zu entscheiden, wie heute. Entscheidungen fallen gerade in einer plural geprägten Welt besonders schwer. Somit wird dieses

breite Spektrum an Möglichkeiten für viele nicht nur zur Chance, sondern vielmehr zu einer Herausforderung, wenn nicht gar zur Überforderung, vor allem dann, wenn ihnen kein entsprechender Rahmen und keine tragende Struktur angeboten werden. So stellen sich viele Fragen: Wer gibt in dieser Lebensphase Halt? Wer dient als Vorbild? Wer greift kompetent die Fragen nach einer umfassenden und sinnstiftenden Welt- und Daseinsdeutung auf? Da ein breites Spektrum an Wissensvermittlung allein noch nicht ausreicht, um sich auf die Herausforderungen einer zunehmend komplexen Welt vorzubereiten, drängt sich die Frage geradezu auf, wie wir verantwortungsvoll und selbständig mit Wissen umgehen.

Von der Schule als Lehrinstitution zur Schule als Lerngemeinschaft

In der Pastoralconstitution des II. Vatikanischen Konzils über die Kirche in der Welt von heute „*Gaudium et spes*“ heißt es: „Der Mensch also, und zwar der eine und ganze Mensch, mit Leib und Seele, Herz und Gewissen, Geist und Willen wird der Angelpunkt unserer ganzen Darlegung sein.“ (Nr. 3) Das bedeutet mit Blick auf die katholische Schule ein „Mehr“ an ganzheitlichem Lernprogramm und Übungsfeld: Bildung in weltanschaulicher Gebundenheit als eine Auseinandersetzung mit Fragen bezüglich eines verantwortungsbewussten Umgangs mit Wissen oder nach der Klärung von ethischen Herausforderungen. Dabei sollen den Schülern nicht nur reine Werte vermittelt werden. Sie sollen zugleich auch das Werten und Bewerten aus christlicher Sicht lernen und einüben. Die Lehrerin und der Lehrer werden deshalb nicht nur an ihren bzw. seinen intellektuellen Fähigkeiten einer korrekten Durchdringung und Vermittlung der existenziellen Fragen gemessen werden, sondern vor allem auch am gelebten Beispiel. Der Umgang der Lehrerkolleginnen und Kollegen untereinander, das Verhältnis zu den Schülern, aber auch zu Verwaltungsangestellten und Reinigungskräften kann und soll zu einem gelebten Zeugnis christlichen Glaubens werden. So hob etwa Paul VI. in seinem Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ besonders hervor, dass die Authentizität des „Zeugnisses des Lebens“ eine fundamentale Bedingung für die Glaubwürdigkeit der katechetischen Arbeit ist: „Voller Eindringlichkeit fragt man uns, glaubt ihr wirklich an das, was ihr verkündet? Lebt ihr, was ihr glaubt? Predigt ihr wirklich, was ihr lebt?“²

„Die griechische Erfahrung des *paidagogós* [...] macht deutlich, dass der [...], der das Kind (*pais* bzw. *paidós*) zur Schule (*scholé*) führt (*agogós*), einen beachtlichen Einfluss auf die Herausbildung des Charakters des Kindes hat, pflegt er u.a. doch physischen

Kontakt, führt informelle Gespräche und spielt mit ihm.“³ Der Pädagoge nimmt einen weit umfassenderen Auftrag wahr als den des reinen Wissensvermittlers.

Fides quae creditur – Fides qua creditur

Vor allem in den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde eine Diskussion um die Relation von Religionsunterricht und Katechese unter führenden Religionspädagogen geführt. Diese Frage ist bis heute nicht endgültig gelöst. Dennoch scheint sie umgehend in den Blick genommen werden zu müssen, sobald man versucht, (Lern-)Ziele für den Religionsunterricht zu formulieren. Es ist klar, dass zunächst auch in der katholischen Schule „das Gesamt an Fächern dem Anspruch an Vollständigkeit des Bildungsangebotes entsprechen muss.“⁴ Darüber hinaus lässt sich in unserem Kontext, wenn wir die katholische Schule auf ihr spezifisches Profil, auf ihre zukünftige Schwerpunktsetzung hin betrachten, fragen: In welchem Verhältnis stehen *fides quae creditur* und *fides qua creditur*?

Mit dem „Glauben, der geglaubt wird“ (*fides quae creditur*) sind konkrete Glaubensinhalte, bestimmte Glaubenssätze gemeint, die das Fundament der christlichen Lehre darstellen und von Generation zu Generation tradiert werden. Komplementär dazu sprechen wir vom „Glauben, durch den geglaubt wird“ (*fides qua creditur*); dieser meint den Glaubensakt, die persönliche Gottesbeziehung oder wie es der Religionspsychologe William James bereits vor mehr als hundert Jahren formuliert hat: „Die Beziehung zwischen Herz und Herz, zwischen Seele und Seele, zwischen dem Menschen und seinem Schöpfer.“⁵ Für eine Entfaltung dieser beiden Aspekte des christlichen Glaubens bietet die Katholische Schule einen nahezu optimalen Rahmen. Die Wissensvermittlung ist eingebettet in einen sinnstiftenden Wertehorizont, auf dem die Welt gedeutet wird. Dass dies bisweilen eher ein Weg der kleinen Schritte denn der großen Taten ist, darf unter der Rücksichtnahme auf die unterschiedliche familiäre und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler sowie auf die gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen allerdings nicht übersehen werden.

Vom Objekt zum Subjekt

Wo die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler nicht mehr nur Objekt ist, an das der Lehrer das Wissen weitergibt, welches die Industrie, die Politik, die Arbeitgeber als notwendig erachten, das rein ökonomisch ausgerichtet ist, sondern zum Subjekt wird, das in der Schulgemeinschaft seinen spezifischen Ort hat, dort ist bereits eine

Erfahrung des christlichen Glaubens erlebbar und das Fundament für den Glauben an die Botschaft des Evangeliums gelegt. Wo eine personale, ganzheitliche und dialogische Pädagogik das Bild des erzieherischen Alltags prägt, wird der Boden für den Samen des Wortes Gottes vorbereitet. Hier wird die Würde, die Gott jedem einzelnen als seinem Abbild geschenkt hat, im konkreten gegenseitigen Umgang anerkannt und zum Ausdruck gebracht.

Gehen wir davon aus, dass jede Form von Pädagogik, jedes erzieherische Handeln grundsätzlich eine bestimmte Weltanschauung voraussetzt, zumindest eine, wenn bisweilen auch unbewusst, spezifische Anthropologie zu Grunde legt,⁶ so ist der Katholischen Schule die christliche Anthropologie vorgegeben. Sie muss sich zwar diese immer wieder in Erinnerung rufen, aber es gilt nicht erst einen Konsens darüber zu finden, welche Sicht vom Menschen die pädagogische Arbeit prägen soll.

Es wird deutlich, dass das Spezifische, der „Mehrwert“ der Katholischen Schulen, letztlich in der Grundbotschaft unseres christlichen Glaubens selbst gründet und begründet liegt. Die befreiende, frohe Botschaft Jesu Christi ermutigt uns und spornt uns dazu an, sich selbst und die Mitmenschen als Geschöpfe zu sehen, die Gott mit Würde ausgezeichnet hat, die Weltgeschichte als Heilsgeschichte mit Gott zu deuten und unser Leben in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen zu führen. Die Katholische Schule ist bzw. wird ein Ort umfassender Erziehung, der eine sinnstiftende Einheit schafft aus dem Zusammenspiel von: Glauben verstehen, Glauben leben und Glaube feiern. Hier wird der Alltag mit dem Glauben verbunden, der Glaube bekommt einen lebensweltlichen Bezug, denn der „Glaube zielt auf das Lebenkönnen.“⁷

- 1 Allgemeines Direktorium für die Katechese (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 130), hg. vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1997, S. 229.
- 2 Apostolisches Schreiben „Evangelii nuntiandi“ (1975), Nr. 76.
- 3 Nery, Israel José: Religiöse Erziehung von Kindern und Jugendlichen angesichts der Herausforderungen einer sich verändernden Welt, in: Concilium. Internationale Zeitschrift für Theologie 4 (2002), S.424.
- 4 Dikow, Joachim: Zur Qualität von Katholischen Schulen, in: Schulqualität. Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion, S. 43.
- 5 James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Freiburg 1979, S. 39 (Originaltitel: The varieties of religious experience, Edinburgh 1901/02).
- 6 Vgl. Jendrowiak, Hans Werner / Kreuzer, Karl: Anthropologische Grundlagen des Unterrichts, Düsseldorf 1982, S. 173: „Bereits die Zielbestimmung und die thematische Festlegung von Unterricht geht von fundamentalen anthropologischen Fakten und Daten ebenso aus wie jede einzelne unterrichtliche Handlung oder Kommunikation. Eine der ursprünglichsten und wichtigsten wäre z.B. die Voraussetzung, dass der Mensch ein erziehbares und lernfähiges Wesen ist.“
- 7 J. Kardinal Ratzinger: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich, Einsiedeln 1983, S. 25.

Dirk Schindelbeck

Zeit-Reisen, Zukunfts-Visionen, Sinn-Bilder? Modelle und Dioramen als Erkenntnismittel

Reißbrettträume, Zukunftsspiele

Prachtvoll sollte sie sein, majestätisch, monumental, Stein gewordener Rausch aus Glanz und Macht. Wie sich Berlin hingegen darbot, gefiel dem Führer nicht: gemessen an „richtigen“ Metropolen wie London oder Paris ein Haufen von fünfzig Dörfern. Mindestens 120 Meter breit sollte denn auch die Magistrale der künftigen Hauptstadt werden, wenigstens 20 Meter breiter und zweieinhalb mal länger als der Champs Élysées. Bekanntlich wusste Albert Speer, des Diktators „Hofbaumeister“, solchen Großmachtphantasien kongenial zu entsprechen – mit Skizzen und Plänen und immer wieder mit Modellen und Dioramen: „Besonders begeisterte Hitler ein großes Gesamtmodell, das die geplante Prachtstraße im Maßstab 1:1000 zeigte. Es war in Einzelteile zerlegbar, die auf Rolltischen herausgezogen werden konnten. An beliebigen Punkten trat Hitler so ‚in seine Straße‘, um die spätere Wirkung zu prüfen: beispielsweise nahm er die Perspektive des Reisenden ein, der am Südbahnhof ankam. Er kniete dazu fast nieder, das Auge einige Millimeter über dem Niveau der Modellstraße, um den richtigen Eindruck zu gewinnen. Nie sonst habe ich ihn so lebhaft, so spontan, so gelöst erlebt wie in diesen Stunden.“¹



Der Diktator und sein „Hofbaumeister“ vor Berlin-Modell: Größenwahn im Miniformat

Weit besser als eine perspektivische Zeichnung macht offenbar das Modell Träume handgreiflich: die Vision bekommt Umrisse und die Phantasie Flügel. Doch nicht allein der Diktator war vernarrt in die plastisch einherkommende Idee, schon der



Goethes Eisenbahn, ein pädagogisches Modell: Völkerverbindung durch „Locomotion“

deutsche Dichtervorstur war ihrem Reiz erlegen, erblickte er doch in seinem Papierzug, einer Nachbildung der Stephenson'schen Eisenbahn („rocket“), ein pädagogisches Menschheitsprojekt²; und so konnte der Dramatiker Peter Weiss in seinem Hölderlin-Stück seiner Goethe-Figur auch die Worte in den

Mund legen: „Denk ich an die neuen Dampfwagen, die in England jetzt erfunden sind und auf Schienen rollen sollen, so seh' ich vor mir Völker-Verbindung durch Locomotion.“³

Die Botschaft – dreidimensional

Es lassen sich – durchaus im Sinne Kants – Modelle der Vorstellung und solche der Anschauung unterscheiden, Vor-Bilder und Nach-Bilder sozusagen, Modelle der Demonstration und solche der Rekonstruktion.⁴ Erstere atmen den strengen Geist von Mathematik und Physik, es sind Denkmuster oder Entwürfe, die Funktionen und Strukturen zeigen, lange bevor diese Realität und Praxis werden. Die andere Kategorie von Modellen erscheint der Wirklichkeit wie abge-

Heute Idee und Modell, morgen real? Verheißungsrhetorik des Sozialismus, hier eine Sozialistische Superkaufhaus-Vision aus dem Jahr 1959



schaut; hier geht es nicht um Idee oder Vision, sondern um Nachbildung und Imitation. Augenfällig ist die Tendenz zum Diorama: Immer wieder entsteht so auch, als dreidimensionale Fotografie, inszenierte Geschichte.

Ob nun zu Demonstrations- oder Rekonstruktionszwecken, jedes Modell bleibt ein Spiel mit Wirklichkeit(en) und insofern selbst stets eine Möglichkeit. Natürlich lässt sich diese Spannung auch politisch nutzen, etwa wenn Modelle auf die mathematischen Konnotationen des Begriffs abheben, historische Gesetzmäßigkeit und Berechenbarkeit suggerieren: Als Propagandainstrumente pflegen sie dann ganze Gesellschaftsentwürfe vorzustellen – wie in den sozialistischen Verheißungsszenarien⁵ nach dem Sputnik-Coup vom 4. Oktober 1957 (symbolträchtig exakt zum 40. Jahrestag der Oktoberrevolution 1917 inszeniert) oder in Willy Brandts „Modell Deutschland“ von 1969.⁶

Gleichwohl gibt es noch keine Ästhetik oder Kommunikationstheorie, die der narrativen Grammatik verkleinerter Vor- und Abbilder nachgegangen wäre. Sie hätte deren Bedingungen und Möglichkeiten zu prüfen und natürlich dem komplexen Wechsel-Verhältnis zwischen Erbauern und Betrachtern nachzuspüren. Für die Analyse des per Modell und Diorama inszenierten Spiels mit Wirklichkeit, Geschichte und Zukunft wäre eine Kombination von aristotelischer Poetik⁷ mit modernen Zeichentheorien Umberto Ecos⁸ denkbar. Doch schon Bilder als Quelle zu akzeptieren – vom produktiven Umgang damit noch gar nicht reden – fällt etwa der deutschen Geschichtswissenschaft unendlich schwer. Um wie vieles mehr, wenn diese Bilder nun gar dreidimensional einher kommen!⁹ Dennoch sei im Folgenden einmal den Erzählhaltungen und -qualitäten einiger historischer Modelle und Dioramen nachgegangen, um wenigstens einen Begriff davon zu geben, was deren Botschaft ist, meint und leisten kann.

Vom Sandkasten zum Diorama

Dass sich mithilfe von Dioramen Wünschbarkeiten als Wirklichkeiten zeigen, ist der Generalität seit jeher bekannt. Ihre Schlachten pflegte sie gern vorab in Sandkästen zu führen, begrenzten Aufmarschräumen, wo sich jeder Angriff und jedes Zurückweichen in allen Varianten durchprobieren ließ. Neben Tanks und Geschützen waren dazu natürlich ganze Bataillone von Figuren, meist aus Zinn, unerlässlich. In den Händen der Militärs verwandelte sich dieses klassische Jungen-Spielzeug zu Denk-Zeug, wenn sie, gleich den Kontrahenten in einer Schachpartie, ihre Soldaten Schlachtaufstellung nehmen und Räume und Positionen erobern ließen. Dessen ungeachtet galt das Material, galten Zinnsoldaten natürlich als typischer „Nürnberger Tand“. Schon 1578 war in



Zinnfiguren ziehen in die Schlacht von Sempach bei Zürich 1386: lebendiger Geschichtsunterricht in der Freiburger Zinnfigurenklausur im Schwabentor

der Zunftrolle den Zinn- und Kandelgießern bestimmt worden, „allein Kindswerk“, also Spielzeug, herstellen zu dürfen.¹⁰ Freilich ließen sich Schlachten damit nicht nur vor-, sondern auch nachstellen, und so mancher pensionierte Militär ließ seine Sammlung bunter Figuren auf Bücherbrett oder Vertiko in der von ihm selbst einst bestimmten Schlachtordnung wieder auferstehen. Diese Tradition hält die Freiburger Zinnfigurenklausur lebendig, ein „Museum zur Darstellung von Geschichte in Dioramen“ (beheimatet im Schwabentor), beispielsweise in der mithilfe von 1150 Figuren inszenierten Sempachschlacht vom 9. Juli 1386.¹¹ Auf der einen Seite ist die Ritterschaft wohl-

gerüstet und mit all ihren stolzen Insignien bis hinunter zum Landsknecht und Trossbuben ins Bild gezogen. Ihnen entgegen stellt sich „das Volk“ der Schweizer Bauern und Hirten, und natürlich mittendrin im Kampfgewühl die Heerführer, Erzherzog Leopold III. auf Habsburger Seite und sein Kontrahent Arnold von Winkelried auf der Seite der aufständischen Schweizer. Eben erst hebt das Gemetzel an, noch ist die Entscheidung nicht gefallen und der Sieg der Eidgenossen nicht ausgemacht, wenngleich erahnbar – gerade so, wie es Robert Walser in seiner literarischen Miniatur gemalt hat: „Die Waffen der Hirten erwiesen sich jetzt als furchtbar und ihre leichte Bekleidung gerade recht.“ Im Gegensatz dazu die Ritter: „Sie erstickten vielfach in ihren prahlischen Eisenrüstungen, die adligen Dreschflegel.“¹²

Weil aber Zinnfiguren stets eine Schauseite haben, die das Typische, ja Emblematische¹³ betont, wirken sie in ihren Körperstellungen gestenreich eingefroren. Mit seinen hintereinander angeordneten Ebenen erinnert solch ein Diorama zudem an das Perspektivenspiel der Guckkästen, aber auch an die Panoramen (z.B. die Neu-Ruppinen Bilderbögen), wie sie im 19. Jahrhundert als Lehr-Mittel zu so großer Beliebtheit gelangten. Gern wird dem Besucher des kleinen Museums auch ein Fernglas gereicht, durch welches er, wie der Feldherr höchstselbst, das Schlachtgetümmel aus der Entfernung toben sehen kann. Es ist die Präsentationsform der Vitrine, die als solche einen Regieblick generiert, welcher der Erzählhaltung des alten Epos entspricht, wie es als einer der letzten noch Victor von Scheffel in Verse goss.¹⁴



Seitenansicht der Limburg bei Sasbach am Kaiserstuhl: Annäherung an eine Idee (Skizze der Burganlage im optimalen Bauzustand von Ignaz Eberenz)

Ein „feste Burg“ aus Kunststoffschäum

Weniger lärmend geht es bei Ignaz Eberenz zu. Seit 1989 baut der Werklehrer aus Sasbach am Kaiserstuhl Burgen nach. Mehr als 200 Exemplare der im Maßstab 1:300 realisierten Miniaturen sind unter seinen Händen mittlerweile entstanden. Kaum eine Anlage im Badischen Land zwischen Pfalz, Elsass, Baden, Schwaben oder der Nordschweiz, die er noch nicht im Modell realisiert hätte. Auch diese Unikate sind Lehr-Modelle par excellence, zu deren Herstellung intensive Quellenstudien und Ortsbegehungen nötig sind. Ist kein Grundriss verfügbar, wird einer angefertigt; es folgen Ansichtszeichnungen aus verschiedenen Perspektiven. Parallel zum Vorstellungsbild von der Anlage reift allmählich der Plan zum Modell. Für die maßstäbliche Realisierung der Wohntürme, Zinnen und Mauern verwendet Eberenz leicht zu verarbeitenden PMM-Kunststoffschäum, zur Gestaltung der Landschaftsformationen und Felsen dienen Kork und Holz, und mithilfe von Modellbahnzubehör erhalten Gelände und Flora ihr Finish.

Historisch betrachtet und gewertet sind diese Modelle gar nicht so sehr Burgen, sondern von Machtzeichen und Statussymbolen regierte Landschafts-Stilleben, auf deren exponierten Punkten sich die wehrhaften Anlagen wie Monstranzen erheben.

Nur per Modell ist ja auch dem ewigen Streit zwischen Archäologen und Burgenforschern, ob den heute realen Ruinen mit konservierenden oder restaurierenden Bestrebungen besser gedient sei, zu entrinnen, zugleich jedoch ein Eindruck von Raumtiefe optisch wie haptisch zu vermitteln. Bei fast allen seinen Anlagen zielt Eberenz auf das Optimum, den mutmaßlich finalen Bauzustand gegen Ende des 14. Jahrhunderts, bevor sich die politische wie wirtschaftliche Macht auf die Städte verlagerte und viele der Burgen Beschießungen und Zerstörungen ausgesetzt waren. Natürlich muss immer wieder, wo Quellen und Kenntnisse zu lückenhaft sind, mit Phan-



Ausgeführtes Eberenz-Modell mit Burgfelsen: wehrhafte Landschaft“ (ebenfalls in der Zinnfigurenklausur im Schwabentor)

tasie sozusagen „aufgefüllt“ werden. Das erscheint insofern legitim, da ja in jedem Abbild einer Burg eine Menge an Varianten steckt, sodass ihr Modell-Bauherr schon so manches Vorbild zum zweiten Mal nachgebaut hat. Als Lohn winkt der aufschlussreiche Vergleich: in der Zusammenschau erstet eine kognitive Topographie an der Schwelle vom späten Mittelalter zur frühen Neuzeit.

„Lustpartie“ mit „Tiger“

Ein ganz anderes, überaus virtuoses Spiel mit ihren Rezipienten treiben – schon aufgrund ihres „Warencharakters“ – industriell hergestellte Modelle. Das Diorama mit Panzer etwa, dem Werbeprospekt eines Figuren-Herstellers entnommen¹⁵, gehört in die Kategorie „Original und Fälschung“. Erst beim zweiten Hinsehen wird klar, dass es sich bei Personen und Fahrzeug nicht um reale Motive, sondern ‚nur‘ um Modelle handelt. Beim dritten Hinsehen zeigt sich, wie malerisch die Rekonstruktion angelegt ist. Dennoch stellt das Diorama nichts anderes dar als eine Szene aus dem Zweiten Weltkrieg – freilich so, als unternähmen diese Soldaten einen Sonntagsausflug, bei dem zufällig ein Tiger-Kampfpanzer ihr Fortbewegungsmittel ist. Dass hier auch brutale Landnahme stattfindet, wird demgegenüber eher angedeu-

tet durch den Figurensatz „Vorgehende Infanterie“¹⁶ im Hintergrund. Im Vordergrund herrscht Ruhe, ja geradezu Frieden. Stolz zeigt der propere Panzer seine Hoheitsabzeichen, und das Maschinengewehr davor wirkt fast wie eine behutsam abgelegte Angelrute. Ein Kamerad schneidet sich vom herzhaften Landbrot einen Kanten, einer raucht und starrt sinnend in die Ferne, einer gönnt sich das wohlverdiente Nickerchen, der Offizier studiert geruhsam die Karte. Es geht locker zu, die Anzugsord-



*Selbst die Dienstgrade vorbildgetreu:
Panzer und Infanteristen aus dem
Spielwarenladen*

nung ist aufgehoben und entspricht modernem Freizeitverhalten, seien es die aufgekrempten Ärmel, die Kopfbedeckungen, die nach Belieben getragen werden oder die lässig über die Schulter gehängte Jacke des Offiziers. Vor allem diese psychologische Zeichnung der Figuren macht alles zu einer geradezu arkadischen Unschuldsszenerie¹⁷ (in der Genrebild-Tradition des 19. Jahrhunderts eines Moritz von Schwind oder Karl Spitzweg), was in Ansehung der historischen Wahrheit problematisch ist. Man braucht sich nicht einmal die hinlänglich zitierten „Verbrechen der Wehrmacht“ hinzuzudenken oder den Panzer als abgeschossenen vorzustellen: schon die Erinnerung an den martialisch-heroischen Ton der Wochenschau reicht hin, dieses Idyll als verlogen zu empfinden. Stößt hier die Miniatur an ihre Grenzen, eben weil sie dies und nichts anderes ist? Darf ein Modell auch Leid, Zerstörung oder gar „das Grauen“ „vorbildgetreu“ wiedergeben? Die Diskussionen vor einiger Zeit um das aus Lego-Bausteinen errichtete Auschwitz-Modell¹⁸ geben Anlass, darüber weiter nachzudenken.

„Epochen“-Bausätze

Die Kommunikationsprobleme beginnen dort, wo ein Modell so nah an die Wirklichkeit rühren will, dass alles Distanz schaffende Docere zugunsten von Distanz verringerndem Delectare aufgehoben sein soll.¹⁹ Die Empfindungen des Betrachters sträuben sich gegen eine Logik der Miniaturisierung im Sinne radikaler und totaler Verharmlosung. Der Konflikt zwischen Ästhetik und Ethik bricht an solchen Modellen auf, oder anders gesagt: „Vorbildgetreu“ ist eben noch längst nicht „lebensecht“. Im Gegensatz dazu scheint die Fotografie ganz anderen Abbild-Gesetzmäßigkeiten zu unterliegen. Wenngleich auch sie in zahllosen Fällen der Fälschung (z. B. bei offiziellen Stalin-Porträts) überführt wurde, so wird ihr doch von den Rezipienten in der Regel nicht nur zugebilligt, wahrheitsgetreu und ohne Wirklichkeitsverlust – also gewissermaßen im Maßstab 1:1 – zu dokumentieren, sondern zudem auch noch menschlich „kompetent“.

Natürlich sind sich die Hersteller von Modellen und Dioramen dieses „Human-Defizits“ ihrer Ware bewusst. Man braucht sich nur die Anstrengungen im Bereich der Modelleisenbahn der üblichen Baugröße HO (1:87) anzusehen, wo ja immer wieder die Nachbildung ganzer Stadtviertel angestrebt wird. Da bemüht sich etwa der Gebäudeproduzent Faller seit Jahren, die bislang „toten Ecken“ der Anlagen mit Leben auszufüllen und bietet ganze Jahrmärkte mit surrenden Karussells und funkelnden Schießbuden an. Ergänzt wird dies – als ob Zille und Spitzweg hier Pate stünden – durch ein Kommunika-



„Epochenbausätze“ für die Modelleisenbahn: Nachkriegsidyll im Hobbyraum

tionskonzept der Augenweide: sei dies nun eine detailversessen ausgeführte Straße der fünfziger Jahre mit Trümmergrundstück, Sissi-Kino und Milchbar, ein fränkisches Fachwerkdorf mit Ziehbrunnen und Ententeich oder ein Jugendstilviertel in einem Bonner Vorort: stets erzeugt das liebevoll gestaltete Aperçu Kolorit und Milieu.²⁰

Die korrekte und „stimmige“ historische Anmutung solcher „Heimatbausätze“ soll dabei durch spezifische Epochen-

Signalements wie Autonummern, Werbetafeln oder Verkehrsschilder sichergestellt werden. Diese wiederum leiten sich aus der Entwicklungsgeschichte des (Dampf-) Lokomotivenbaus her. Dementsprechend operiert der Typ des Modellbauers in fünf deutlich voneinander unterschiedenen Zeitabschnitten: Die Frühzeit des Schienenverkehrs „bis 1918“ wird in der Szene als „Epoche I“ gewertet, „Epoche II“ (bis 1945) gilt als „die Reichsbahnzeit“, „Epoche III“ umfasst die Nachkriegszeit „bis zum Ende des Dampflokbetriebs“. Modelltechnisch gesehen leben wir heute in „Epoche V“. Diese begann am 9. November 1989 mit dem Mauerdurchbruch des ersten Trabant, dessen Präsenz seither ja nicht nur das reale gesamtdeutsche Straßenbild verändert hat, sondern natürlich auch die maßstabsgetreuen Modellstädte, sofern sie die Gegenwart des wiedervereinigten Deutschlands abbilden sollen.²¹

Schornstein gen Westen

Schauen wir uns ein „epochengerechtes“ Modell näher an. Es zeigt, welche Mittel und Maßnahmen der wohl bekannteste Modelleisenbahnhersteller mitunter ergreift, um ein so technisches Schau-Stück wie eine Lokomotive mit ausreichend viel „Human-Geschichte“ auszustatten: „Wie die meisten Lokomotiven der Baureihe 52 blickt auch unser Vorbild auf eine wechselvolle Geschichte. Nach Kriegsende blieb sie in der UdSSR, wurde auf Breitspur umgebaut und leistete Plandienst in der Ukraine. 1962 kam sie, wieder mit Normalspur, zur strategischen Einsatzreserve der roten Armee: Mit über 100 anderen Loks allein dieses Typs wurde sie eingemottet, aber betriebsfähig erhalten. Mit dem Schornstein gen Westen wartete sie auf ihren Einsatz im Krisenfall, der ihr und der Welt erspart blieb. Als sie schließlich doch gen Westen

dampfte, war es der Leiter der strategischen Reserve in Brest (-Litowsk) höchstpersönlich, der sie als Museumslok nach Altenbeken im Sauerland überführte. Ein so gutes Ende verdient es, in ein geschichtsträchtiges Modell umgesetzt zu werden.“²²

Als ob die Marketing-Leute ein Menschenschicksal schildern wollten! Dieses Kind der Deutschen Reichsbahn geriet in sowjetische Kriegsgefangenschaft, während derer es eine Kette von Demütigungen und Beschädigungen seiner Identität (Umspurungen, neue Betriebsnummern) ertragen musste. Unter kommunistischer Gewaltherrschaft leistete die bedauernde Lokomotive Plan (=Fron-)Dienst, und wie zum Hohn wurde ihr, als sie zur Einsatzreserve der Roten Armee kam, an der Stirnseite des Kessels der rote Sowjetstern aufgemalt – bis eine wunderbare Fügung auch sie am Ende zur Russlandheimkehrerin machte.

Die emotionale Qualität der Ansprache fordert eine mentalitätsgeschichtliche Deutung geradezu heraus. Zunächst bedient die Lokomotive das auch heute noch abrufbare, von Konrad Adenauer bis zum Exzess bemühte Angstsyndrom „die rote Flut“.



Modell dampflokomotive mit sozialistischer Ikone am Kessel: Der Russe kommt! – aus Göppingen

Die Realität sah anders aus: 1996 kurz vor Altenbeken im Sauerland wird das alte Dampfross-Original heimgeschleppt



Diese Horrorvorstellung ist seit der Implosion des Sowjetreiches obsolet geworden: aus unserer, das heißt aus „Siegersicht“, erlaubt das Modell jetzt, alte Ängste zu miniaturisieren und lustvoll zu „entsorgen“. Zugleich wird einer anderen *communio opinio* ein Miniatur-Denkmal gesetzt: dem Topos von der technologischen Überlegenheit des Westens. Zwar wurde seinerzeit solcher West-Propaganda gerne geglaubt, doch solange die Sowjetunion in der Lage war, Sputniks und Sojus-Raumkapseln ins All zu schießen, waren doch immer wieder Zweifel angebracht, zumal ja nicht allein die Nato-Militärsprecher geradezu litaneihaft die latente und akute Bedrohung aus dem Osten beschworen. Im Nachhinein soll also ausgerechnet eine gemütliche alte Dampflokomotive den alten Überlegenheitswahn des Westens bewahrheiten. Wären die Russen wirklich gekommen, dann also so antiquiert und mit nichts als Beutegut aus dem Zweiten Weltkrieg!

Doch der kleine Zeitzeuge ist in Wahrheit das gerade Gegenteil seines Vorbilds. Oberflächlich wird zwar viel Ruß- und Wasserdampf-Romantik beschworen, innen jedoch ist die Modell-Lok selbstredend „mit modernem Hochleistungs-Antrieb und digital zuschaltbarem Spitzensignal“ (Werbetext) ausgestattet, ein Hightech-Produkt eben aus Göppingen (und nicht Gorki!). Ganz anders dagegen das Original, das keineswegs, wie der Werbetext behauptet, auf seiner letzten Fahrt aus eigener Kraft gen Westen dampfte. Das alte, kessellahme Dampfross wurde von einer E-Lok der Deutschen Bahn AG behutsam in Schlepp genommen.²³

Machen wir uns – und dies scheint die Grundfrage zu sein –, wenn wir mit solchen Modellen umgehen, im Geiste genauso klein wie diese, oder genießen wir die Differenz zwischen uns und ihnen? Es ist ja offenbar ein Kindchen-Schema, das per Modell in uns aufgerufen wird und zu einer Zeitreise Gelegenheit gibt, die umso erfreulicher verläuft, je erfolgreicher wir kollektiv wie individuell unsere eigene Lebensgeschichte gestaltet zu haben meinen. Eine per Modell nachgebildete Kindheitserinnerung wird insofern vorbildhaft, ja visionär, weil sie, als Wirklichkeitsabbildung einherkommend, mit Möglichkeiten spielt, die es im „richtigen Leben“ gar nicht mehr gibt.

Zeitenwende, Zeitenende

Machen wir einen Überschlag: Alle Jahre wieder können wir uns der Wirkung eines Dioramas nicht entziehen, das oberflächlich gesehen ebenfalls ein „Kindchen-Schema“²⁴ in uns wachruft. Es ist – und dies ist keineswegs blasphemisch gemeint, sondern streng im Sinne der oben angedachten Kommunikationstheorie des Modells – die „heilige Puppenstube“ der Fleischwerbung Christi in Bethlehem. Das seine Ge-

burt darstellende Diorama gehört nicht nur zum Bildbestand des christlichen Abendlandes, sondern ist schlicht Menschheitsbesitz. Seine ungeheure Wirkung beruht auf seiner besonderen ästhetischen Qualität als standardisiertes Modell: Fabel wie dramatis personae bis hinunter zu den Statistenrollen von Ochs und Esel sind festgelegt und wiederkehrend. Ebenso festgeschrieben sind sein Rang und seine Bedeutung im Ablauf des christlichen Kirchenjahres. Mit der Geburt des Gottessohnes beginnt dessen irdischer Leidensweg, hier und jetzt freilich noch als freudige Niederkunft. Dem entspricht die Wichtigkeit der Beleuchtungsfragen, die der Krippenszene von jeher zuteil geworden ist (nur ein Motivkomplex von vielen: „Licht in der Finsternis“). Schließlich wird hier nichts Geringeres eröffnet als die Weltbühne und die Urversion des Morality-Plays gegeben, dessen Ouvertüre als unnachahmlich pittoreske Idylle (Geburt im Stall) beginnt, um als nicht mehr zu steigernde Tragödie²⁵ (Sterben am Kreuz) mit einem ebenfalls nicht mehr zu überbietenden „Großen Welttheater“²⁶ (Auferstehung von den Toten), das den Blick auf den Regisseur aller Kreatur (Gott) eröffnet und konzentriert, zu enden. Im Sinne einer Wahrnehmungstheorie des Modells fallen hier Rekonstruktion und Demonstration, Geschichte und Vision in eins zusammen, sodass am Ende Raum und Zeit, die Bedingungen des Dioramas (und damit die Kantischen Kategorien der anschauenden Erkenntnis!) selbst, aufgehoben sind, weil alles, was Anschauungsbild ist, sich vollständig zum Sinnbild verwandelt hat: Gottes Inkarnation in seinem Sohn ist also das „Modell“ des Glaubens selbst. Folglich geschieht nichts Geringeres als die Zählung (inzwischen mehr als 2000 Jahre) als auch die Aufhebung („der jüngste Tag“) aller Zeit und der Sieg der gesamten Menschheit über sie.



*Die Krippe als Lehrmodell des Glaubens:
Hohe Nacht und guter Stern!*

- 1 Albert Speer: *Erinnerungen*, Frankfurt/Berlin 1993, S. 85ff.
- 2 Papiermodell der Stephenson'schen Eisenbahnlokomotive „rocket“. Geschenk Goethes an seinen Enkel Wolfgang (Stiftung Weimarer Klassik, Museen, Aufnahme: Sigrid Geske).
- 3 Peter Weiss lässt seinen Goethe fortfahren: „Meine Gleichung für den zukünftigen Fortschritt ist das pädagogisch Evolutionäre plus Dampfmaschine“, in: P. Weiss, Hölderlin. Stück in zwei Akten, Frankfurt/M. 1977, S. 107.
- 4 Ausgehend von der Frage „Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?“ entwickelte Immanuel Kant die berühmten Kategorientafeln seiner Erkenntnistheorie, z.B. „Raum“ und „Zeit“ als „Formen der Anschauung“, in: Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*, Wiesbaden 1956, S. 67-96 (Transzendente Elementarlehre, zuerst 1787).
- 5 „Der Sozialismus siegt!“ oder „So wie wir heute arbeiten, werden wir morgen leben!“: Bis in die alltägliche Propaganda hinein wurde zu DDR-Zeiten das aus der Analyse der gesellschaftlichen Machtverhältnisse („Kapital“ vs. „Arbeit“) abgeleitete marxistisch-leninistische Geschichtsbild popularisiert. Dem „verfaulenden“ Kapitalismus wurden die Utopien und Visionen des sozialistischen Weltentwurfs entgegengestellt, und der Sieg dieser Weltanschauung („Der Sozialismus siegt, weil er wahr ist!“) als „gesetzmäßig“ sich einstellende Vollendung aller Geschichte propagiert. Vgl. auch: Karl Böhm/Rolf Dörge: „Unsere Welt von Morgen!“, Berlin 1959, das eine „konsequent durchkonstruierte kommunistische Welt“ malte, in welcher „eine unvorstellbare Fülle von Waren und Dienstleistungen zum allgemeinen Nutzen zur Verfügung stand und in der alle Fragen vollkommen und vernünftig geregelt“ wären.
- 6 Auch Willy Brandts Gesellschaftsutopie des „Modell Deutschland“ von 1969 war letztlich eine Art Propaganda-Coup, über griffige Formeln wie „Mehr Demokratie wagen!“ oder „Chancengleichheit für alle“ den nun „mündigen Bürgern“ ein „Mehr an Lebensqualität“ zu versprechen. Vgl. Dirk Schindelbeck: *Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte*, Darmstadt 2003, S. 64.
- 7 Nach Aristoteles' poetologisch-normativen Vorstellungen beruhen Wahrnehmung und Wirkung jeder dramatischen Handlung auf der vorgestellten Einheit von Raum und Zeit, vgl.: Aristoteles: *Poetik*, Stuttgart 1973.
- 8 Umberto Eco: *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*, München 1987.
- 9 Vgl. hierzu: R. Gries/ V. Igen/ D. Schindelbeck: *Gestylte Geschichte, Vom alltäglichen Umgang mit Geschichtsbildern*, Münster 1989, insbesondere die Ausführungen über Semiotik (Zeichenlehre) und Proxemik (Raumzeichenlehre) im Einleitungskapitel (Geschichte als historische Kulturwissenschaft), S. 12–38.
- 10 Paul Martin: *Der standhafte Zinnsoldat. Bunte Welt aus Zinn und Blei*, Stuttgart, S. 13.
- 11 Die Zinnfigurenklausur im Freiburger Schwabentor versteht sich als ein Museum für Geschichte in Dioramen mit Zinnfiguren. Anhand von etwa 9000 Figuren in 21 Dioramen wird Stadt- und Regionalgeschichte vom Elsass bis zum Bodensee sowie Reichsgeschichte bis zur Schwelle des 20. Jahrhunderts gezeigt. Die Spanne reicht von idyllischen Einzelszenen (Luther verbrennt die päpstliche Bannandrohungsbulle 1520) über große Bauernkriegsdioramen (1525) bis hin zur badischen Revolution 1848/49 oder sozialgeschichtlichen Darstellungen („Balierer <=Edelsteinschleifer> in der Freiburger Schneckenvorstadt bei der Arbeit“).
- 12 Robert Walser: *Die Schlacht von Sempach*, in: R. Walser: *Geschichten*, Frankfurt 1985, S. 95 – 104, zuerst in „Die Zukunft“, Januar 1908.
- 13 Das klassische emblematische Verfahren kennt drei Elemente: 1. das Lemma (Motto) in Gestalt eines knappen lateinischen oder griechischen Wahlspruchs, der eine ethische Wahrheit ausdrückt, 2. die Icon, den allegorischen Bildbestandteil; beide werden zu einem Rätsel vereinigt, dessen Auflösung durch das 3. Element, das Epigramm, ermöglicht wird, wobei wiederum die allgemeingültige Moral kunstvoll verschleiert ist. Ähnlich wie das Modell ist also auch das emblematische Verfahren ein (virtuoses) Spiel mit Text und Bild, zugleich also Er- wie auch Verklärung.

- ¹⁴ So etwa in Victor von Scheffels Versepos: Der Trompeter von Säckingen. Stuttgart 1853 (das bis 1882 150 Auflagen erlebte!). Analog zu Peter Szondis immer noch fundamentaler Analyse „Die Theorie des modernen Dramas 1880-1950“ (Frankfurt 1968) steht eine Analyse der historischen Bedingungen von Produktion und Rezeption des am klassischen Muster orientierten Epos (Goethe: Hermann und Dorothea, 1797) weiterhin aus. Sie hätte sich mit der „epischen Sichtweise“ und ihren (Un-) Möglichkeiten und Chancen seitens des dichterischen Subjekts von der Antike bis in die Moderne zu beschäftigen.
- ¹⁵ Neuheitenprospekt der Firma Kleinkunstwerkstätten Paul M. Preiser 1998, Artikel Nr. 64.000 „Rastende Infanterie. Deutsches Reich 1939 – 1945. 6 unbemalte Miniaturfiguren. Zubehör. Bausatz. Maßstab 1:35“.
- ¹⁶ Artikel Nr. 64.004, dto.
- ¹⁷ Petra Maisak: Arkadien. Genese und Typologie einer idyllischen Wunschwelt, Köln/Frankfurt/Bern 1981.
- ¹⁸ „Vor einigen Jahren löste Zbigniew Liberas ‚Lego Concentration Camp‘ einen mittleren Skandal im Kunstbetrieb aus, der schließlich auch den ‚Spiegel‘ und andere Medien interessierte: Sieben Verpackungen eines fiktiven Lego-Bausatzes für die Architektur eines Vernichtungslagers mit kleinen Figuren von KZ-Häftlingen und Lagerpersonal, Folterszenen, Krematorium und einer Gaskammer – gestaltet und präsentiert wie ihre Pendants in den Kaufhaus-Displays für Kinderspielzeug. Man kann das Spekulativ-Spektakuläre der Moralismuskritik dieser Arbeit ablehnen. Doch verweist der polnische Künstler mit ‚Lego Concentration Camp‘ auf die Verführung zum (pädagogisch wertvollen?) Kinderspiel mit dem historischen Repertoire und Personal des Holocaust. Dabei geht es nicht einfach um die Karikatur von kulturellen Strategien der Verharmlosung, Kommerzialisierung und Serialisierung oder auch um eine – fragwürdige – Kritik der sogenannten „Holocaust-Industry“. .Zugleich ist die Frage der Angemessenheit der Mittel, Formate und Dimensionen angesprochen. Wie klein darf das Nichtrepräsentierbare dargestellt werden? Ist eine Mikrologie des Holocaust möglich und akzeptabel?“ Zit: Tom Holert: Mikro-Ökonomie der Geschichte. Das Unausstellbare en miniature, www.textezurkunst.de.
- ¹⁹ In Anlehnung an die Poetik des Quintus Horatius Flaccus („docere <Belehrung> + „delectare“ <Unterhaltung> = movere <pädagogischer Effekt>) ließen sich auch für eine Bild-Poetologie Lehr-Modelle von Vergnügungsmodellen unterscheiden.
- ²⁰ Rainer Gries/Volker Ilgen/Dirk Schindelbeck: Modell Deutschland. Die fünfziger Jahre im Modellbau – Euphorie der Vergangenheit – Euphemie der Gegenwart, in: Journal Geschichte, Heft 1/1988, S. 44 – 53.
- ²¹ Dirk Schindelbeck: Mein Maßstab, meine Welt. Modellautos und ihre Liebhaber, in: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Nr. 614, August 1997, S. 779-789.
- ²² Text aus „Eine Lok mit Geschichte“ (Schaufenster-Werbeplakat „Einmalige Serie 1997 für die Märklin-Händler-Initiative“) für den Spielwarenfachhandel.
- ²³ Sicherlich ein Haupt-Anlass für die Realisierung als Modell war der Bericht im Eisenbahnmagazin „Westwärts. Auf kuriose Weise hat es eine ehemalige 52 von Weißrussland nach Westfalen verschlagen“ (eisenbahn-magazin, Nr. 4/1996, S. 29).
- ²⁴ Die Formulierung „Kindchen-Schema“ geht auf den Verhaltensbiologen Konrad Lorenz zurück und bezeichnet ein wahrnehmungspsychologisches Muster (z.B. Mensch-Hund). Die im Verhältnis zum Kopf überdimensional großen Kuller-Augen bewirken im erwachsenen Betrachter so etwas wie Rührung.
- ²⁵ Immer noch maßgebend für das Verständnis „des Tragischen“ erscheint die Definition von Albin Lesky aus dem Jahre 1957. Kriterium des Tragischen ist die „Fallhöhe“ des Helden, d.h. er handelt im vollen Bewusstsein darüber, dass sein Untergang unabwendbar ist. Dies allein macht seine tragische Größe aus, wie die Beispiele Antigones oder auch Jesu zeigen. Ein bloß zustoßender Unfall oder eine Katastrophe wie z.B. der Untergang der Titanic sind nach Lesky dagegen niemals tragisch.
- ²⁶ Vgl. Pedro Calderon de la Barcas „Das große Welttheater (1649), das englische „Everyman“ oder das Salzburger Große Welttheater (= Jedermann. Das Spiel vom Sterben des reichen Mannes) Hugo von Hofmannsthals.

Stephan Friedel Boehle

Egoismus – gibt es einen Ausweg?

1. Zeitkrankheit Egoismus

Seit vielen Jahren kämpfen wir mit dem Phänomen des Egoismus, vor allem bei den Schüler/innen, aber auch bei uns selbst, den Lehrer/innen. Vieles spricht dafür, über gehäufte Einzelfälle hinaus den Egoismus als Zeitphänomen einzustufen. Aber bekanntlich kommen die Zeiten und gehen die Zeiten und mit ihnen zusammen ihre Erscheinungsformen. Der Egoismus jedoch scheint nicht im Ansatz zu gehen: Er kam schon vor langem und bleibt und bleibt und scheint sich im Gegenteil noch zu verstärken. Von den Grundschulen bis zu den Universitäten hören wir die Klagen, und je jünger Kinder sind, desto schwieriger erscheint der Umgang mit diesem Phänomen. Alle Anzeichen sprechen dafür, dass wir nicht gelassen auf sein „natürliches“ Verschwinden hoffen dürfen, sondern dass es überfällig ist, ihm entgegen zu arbeiten, gerade vom besonderen Erziehungsauftrag unserer Schulen her.

Weitgehende Einigkeit besteht in der Einschätzung, dass dieser Egoismus ein zeittypischer Bestandteil der Postmoderne ist, welche wiederum nur zu verstehen ist als Gegenreaktion auf die vielfältigen Emanzipationsbestrebungen der späten 60er und frühen 70er-Jahre. Damals wurde als Folge der vielen Kämpfe gegen viele Gegner im Namen einer allumfassenden Emanzipation eben nicht nur Befreiung erreicht, sondern als Kehrseite dieser Befreiungsmedaille das Tor geöffnet zu einem nahezu grenzenlosen Egoismus. Dies gilt umso mehr für die Kinder der 70er-Jahre-Generation, da das Vertrauen der jungen Eltern in die Notwendigkeit und den Sinn einer normativen Erziehung weitgehend erschüttert war. Zuwendung, Verständnis, möglichst frustationsfreie Selbstentwicklung, Hoffnung auf Selbst-Organisationsfähigkeit der Kinder, die psychologisierende Bemühung um Einsicht, der Umgang mit Kindern als frühmündigen, gleichwertigen Lebenspartnern, antiautoritäre Tendenzen bis hin zum Laissezfaire ersetzen weitestgehend eine auf gemeinschaftliche Normen ausgerichtete Erziehung.

Aus Erfahrung heraus habe ich und vielleicht auch wir alle lernen müssen, dass diese Erziehungsmethoden nur für wenige Kinder geeignet waren und weiterhin sind, zu meist für die, die schon früh ein starkes Ich haben und aus Einsicht heraus Lernprozesse annehmen, was zumeist gekoppelt ist an überdurchschnittliche Intelligenz. Die meisten Kinder und Jugendlichen scheinen aber mehr an Führung und Begleitung zu brauchen in einem klar begrenzten und gegliederten „Gelände“, um Orientierung zu finden – in der Welt und in sich selbst. Geschieht dies nicht, bemerken wir egoistisch orientierte Grenzverletzungen mannigfaltiger Art. An dieser Stelle kann und will ich mir ersparen, Beispiele aufzuführen. –

In einem kaum mehr zu „reparierenden“ Aspekt hat dieser Egoismus seine letzte Steigerungsform gefunden: im zunehmenden Empathieverlust. Dazu ein kurzes Beispiel aus dem letzten Schuljahr: Wegen eines gebrochenen Knöchels schleppt sich ein Schüler aus einem Oberstufenkurs das Treppenhaus hinauf und gelangt nur mit Mühe an seinen Platz im Kunstunterricht. Gearbeitet wird mit Ton. Nach dem Unterricht hilft ihm kein Mitschüler, den Tisch zu wischen, das Arbeitsmaterial zurückzubringen, geschweige denn beim Türeöffnen und dem beschwerlichen Herabsteigen im Treppenhaus. Dies bleibt mir als Lehrer überlassen.

Mal wieder war ich nach solch einer Erfahrung völlig konsterniert, hatte ich doch empathisches Verhalten als ein angeboren natürliches Sozialverhalten angenommen, jedenfalls weitestgehend. Auch bezüglich des Empathieverlustes ist anzunehmen, dass ich mir weitere Beispiele ersparen darf... Diese grundsätzliche Entwicklung zu einem gesteigerten Egoismus hin betrifft aber nicht nur Schüler/innen (vor allem die Jungen!), sondern auch uns Lehrer/innen. Wie viele Kollegen/innen kenne ich, die regelmäßig über ihren Stundenplan schimpfen, auch dann, wenn ihnen die Notwendigkeit bestimmter Erschwernisse plausibel erklärt wurde!

Aber wie oft stelle ich auch bei mir selbst fest, dass ich, statt etwas Einsichtiges, Sinnvolles und Notwendiges zu tun, einfach zu tun, mich frage, ob es mir auch passt oder aber lästig ist – und ich nehme an, dass dies nicht nur mir so geht...



Egoismus als „cooles“ Menetekel?: Herren-Parfüm-Werbung von 1995 (aus: Dirk Schindelbeck. Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte, Darmstadt 2003, S. 115)

2. Die Entwicklung in den 80er-Jahren

Nochmals sei erwähnt: Der Egoismus, um den es geht, hat nichts zu tun mit dem gesunden Egoismus, den jeder Mensch braucht, um seine Persönlichkeit zu entfalten. Er stellt einen Auswuchs dar mit destruktiven Zügen. Gerade die Historiker unter uns wissen, dass es seit der Antike immer wieder egoistisch orientierte Zeiten gab und sie wissen auch, dass die meisten dieser Zeiten in Untergangsszenarien endeten – welches uns erspart bleiben möge! Doch warum nun ist dieser Egoismus destruktiv? Dass unter einem übertriebenen Egoismus das Sozialgefüge leidet, nachhaltig leidet, erfahren wir täglich in unseren Klassenzimmern. Vielfältige Formen eines übergriffigen Egoismus sind hinlänglich bekannt und auch erörtert, sodass diese destruktive Tendenz keiner weiteren Ausführung bedarf. Nochmals ins Bewusstsein heben möchte ich zwei letztlich autodestruktiv wirksame Züge des Egoismus, die wir ebenfalls immer wieder im Schulalltag antreffen:

a) Der Verlust eines situationsadäquaten Verhaltens

Dazu ein Beispiel: Ein Jugendlicher betritt mit einer Gruppe ein Museum. Dort produziert er vorwiegend sich selbst und seine gegenwärtige Verfassung, ist nicht in der Lage oder bereit, sein Verhalten durch Einfühlung situationsadäquat zu verändern. Er benimmt sich wie auf der Straße, eckt damit an, stört, bis er unmissverständlich und für alle peinlich die Gruppe und das Museum verlassen muss. Daraufhin lächelt er verlegen, reagiert aggressiv schimpfend oder fühlt sich persönlich beleidigt, zumindest missverstanden und unverhältnismäßig bestraft. Er hat Schwierigkeiten, das Geschehene einzuordnen, da eine einfühlende, seine Subjektivität transzendierende und auf andere und anderes rücksichtnehmende Verhaltensweise zu schwach ausgebildet ist. Dadurch schadet er sich selbst. Denn die Situation fügt sich nicht ihm, sondern wendet sich gegen ihn – und zwar so, dass für ihn kein Handlungsspielraum mehr bleibt. Er wird zum Opfer seines Egoismus.

Nicht immer gelingt es uns Lehrer/innen, dieses Fehlverhalten wirksam aufzuarbeiten. Vergleichbares kennen wir von Schulgottesdiensten, Klassenfahrten, aber auch aus der ganz normalen Klassengemeinschaft. Immer wieder habe ich diesen Auswuchs des Egoismus auch in der Unter- und Oberstufe erlebt, was belegt, dass es sich hierbei nicht allein um ein pubertäres Phänomen handelt. Sehr oft grenzt dieses Fehlverhalten an eine „Störung“, vor der die meisten von uns Lehrer/innen ziemlich hilflos stehen, da wir keine Therapeuten sind.

b) Die Überforderung durch den eigenen Egoismus

Auch hierzu ein Beispiel: Man stelle sich ein zehn Meter langes Kaufhausregal mit

Süßigkeiten vor und einen Jugendlichen, der von seinen Eltern, beide berufstätig, jeden Morgen fünf Euro erhält für ein gesundes Mittagessen. Aber sein noch zu schwacher Charakter sowie seine noch zu schwache Reflektionsfähigkeit lassen ihn egoistisch handeln. Immer wieder zieht es ihn vor das Kaufhausregal, wo ihm die Augen „überlaufen“ und der süße Rausch des Konsums ihn umfängt. Er ist überfordert mit einem Verhalten, was ihm zuträglich ist. Statt dessen zieht er es immer wieder vor, sein Ego durch Zuckerprodukte „streicheln“ zu lassen.

Aber auch hier sei nicht allein auf Schüler/innen hingewiesen. Auch wir Erwachsene hängen in dieser Entwicklung „voll mit drin“: Was für Schüler/innen das Süßigkeiten-Paradies-Regal ist, ist für viele Erwachsene die immer stärker um sich greifende Wellness-Gut-Fühl-Entwicklung, welche bezeichnenderweise mit dem Essen von Süßigkeiten als vergleichbares Merkmal die unsozial-passive Rolle des Ego aufweist: Das Ego soll „gestreichelt“ werden. Und auch für Erwachsene gilt: Sie sind zu schwach, um dem zu widerstehen und ihre Reflektionsfähigkeit reicht nicht aus, um zu erkennen, in welchem hohen Maße sie bereits zu soziokulturellen „System-Opfern“ geworden sind.

Gewiss: Dies sind harmlose Beispiele dafür, wie Menschen zum Opfer ihres Egoismus werden, da ihre mentalen wie emotionalen Steuerungsmechanismen zu schwach ausgebildet sind. Weniger harmlos können die Folgen solchen Handelns in einer Lern- oder Arbeitsgruppe für den Betroffenen ausfallen. Und ich bin mir gewiss, dass uns allen viele Beispiele einfallen, wie Menschen sich selbst ganz erheblich schaden durch ihr egoistisches Verhalten...

Nach meinen Beobachtungen verstärkte sich die egoistische Grundhaltung in den 80ern erheblich. Diese Tendenz wurde gefördert durch den radikalen Pragmatismus, der bereits Ende der 70er um sich griff. Der eher ideell ausgerichtete und daher oft sehr geistreiche Egoismus der frühen 70er wich einem eher konsumorientierten Egoismus der 80er-Jahre. Raffinierte Werbe- und Marketingstrategien nutzten dabei die Zunahme echter und tiefer menschlicher Bindungs-Verluste für ihre Zwecke: Das Produkt transzendierte endgültig seine Zweckgebundenheit und wurde zum Baustein eines bedeutsamen und sinnstiftenden Daseins. Das Einkaufen gerade von statusorientierten Markenprodukten wurde zunehmend zu einem Erlebnis von ereignishaftem Charakter, welches über den Nutzen hinaus Glück und Erfolg versprach. Die erlebnisorientierte Glitzerwelt der neuen Passagen-Architektur unterstützte dabei die Verführungskünste der Marketing-Strategen. Der ausufernde Pluralismus der beginnenden Postmoderne, die Explosion der Möglichkeiten, die zu-

nehmende Beliebigkeit, sich zu verhalten, die Teilhabe an gemanagten Events statt an Sinnfragen schufen den geeigneten Nährboden für einen geistlos-dumpfen Egoismus, der sich anschickte, Stück für Stück auch die weitestgehend angebotene Empathie-Fähigkeit auszuhöhlen.

3. Doch was tun?

Ich darf annehmen, für das bisher Dargelegte weitestgehend Zustimmung zu erhalten. Es ist auch nicht schwierig, etwas zu brandmarken, einen Mangel festzustellen, auf eine Wunde den Finger zu legen. Etwas schwieriger ist es schon, diese Erkenntnis angemessen einzuordnen. Aber für uns alle ist wohl die Frage am schwierigsten: Was tun? Was dem entgegenhalten? Was entgegenhalten, das nicht nur richtig ist, sondern darüber hinaus auch wirkt?

Erst an diesem Punkt wird es spannend, da hier Neuland zu betreten ist. Denn so weit ich sehen, hören und lesen kann, hat bislang noch nichts so richtig gewirkt-weder Schullandheimaufenthalte (einige allerdings schon) noch moralisch-ethische Vorträge und akademische Erörterungen, noch Gesprächskreise, in denen alle „mal so richtig offen“ sein sollen. Offensichtlich laborieren wir noch immer am kranken Zahn, während das Übel in der unsichtbaren Wurzel sitzt – auf den Menschen übertragen: in seinem Existenzgefühl und dort in einer Tiefenschicht, welche sich dem Verstand und der Vernunft immer wieder entzieht, statt dessen aber Daseinempfinden und Verhalten bestimmt.

Dem ist -logischerweise- nur nahe zu kommen durch eine „Wurzelbehandlung“, übertragen formuliert: durch etwas was den Menschen zutiefst berührt, dem er sich kaum entziehen kann- nämlich durch die *Entwicklung seiner Liebesfähigkeit*.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Gemeint ist nicht die romantische, personenbezogene Liebesfähigkeit, gemeint sind keine durch die Luft schwirrende Herzchen, die auf Amors Pfeile warten, sondern die existenzielle Bindungsfähigkeit schlechthin, deren höchste Form als Liebe bezeichnet wird. Schließlich lieben wir nicht nur Menschen, sondern auch Landschaften, Farben, Dinge, Tiere usw. Nur durch verlässliche und zutiefst empfundene Bindungen ist das Problem des Egoismus lösbar. Denn Liebe vermittelt Ein-Bindung, Rück-Bindung, während Egoismus eine unmittelbare Folge darstellt von Ent-Bindung. Die Bemühungen um mehr an Bindung im schulischen Bereich müssen zusätzlich flankiert werden durch ein Unterrichtsverhalten der Lehrer/innen, in dem Verständnis und Strenge in engem Miteinander „strukturierend“ wirken, um den erwähnten negativen Tendenzen der Postmoderne entgegenzuwirken.

Die Bedeutung und Tragweite der Begriffe „Bindung“ und „Struktur“ habe ich erst begriffen durch die Arbeit meiner Frau als Psychotherapeutin im klinischen Bereich. Immer wieder hörte ich im Gespräch mit Kollegen/innen: Diese Patientin braucht mehr an „Struktur“, jene weniger, dieser Patient braucht mehr an „Bindung“, jener weniger. Neugierig geworden erkundigte ich mich nach dem Krankheitsbild und der Biographie der Patienten/innen. Ich erfuhr zu meinem Erstaunen in einem potenzierten Maße genau das, was ich als Ursachen eines inzwischen bedenklich gewordenen Egoismus immer wieder im Schulalltag meine feststellen zu müssen: die Kombination von Bindungsverlusten mit zu gering ausgebildeter Struktur all dessen, was dem Ich, gerade dem heranwachsenden Ich, Halt vermittelt.

Was die Liebe zum Menschen betrifft, ist die Einrichtung von „Compassion“ ein vorbildliches Projekt, welches aber bei weitem nicht ausreicht, um nachhaltig auf das Schülerbewusstsein einzuwirken. Innerhalb der bestehenden Lehrpläne ist von allen Fächern her vieles vorstellbar: Die Stärkung der Bindungsfähigkeit an den Mitmenschen, an die „Dinge der Welt“ und an das Weltganze lassen sich immer wieder in den Unterricht einfügen. Man muss es nur wollen. Und man muss Wege finden, die zu existenzieller Betroffenheit führen, zum Beispiel das liebevolle Pflegen eines Terrariums in der Biologie, der sensibel-liebevolle Umgang mit Ton beim Herstellen eines Gefäßes, ganz traditionell eine anrührende Erzählung oder... Im eigenen Unterricht und ganz auf die eigene Weise lässt sich schon Vieles erreichen, noch mehr vermutlich in fächerübergreifenden, den Regelunterricht sprengenden Projekten – wie zum Beispiel „Compassion“.

Dazu möchte ich Mut machen. Denn ein auf Liebes-Bindung hin orientierter Weltbezug scheint der einzige Weg zu sein, um der Zeitkrankheit des Egoismus angemessen entgegenzutreten.

Alfred Eckerle

Wie die Literatur aus dem Deutschunterricht verschwand...

„Übrigens ist mir alles verhasst, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.“ (Goethe an Schiller am 19. 12. 1798)

Im Abitur vor einigen Monaten war neben anderen Aufgaben eine Erörterung über einen Text von Reinhard K. Sprenger zu verfassen. Der Autor bietet Erfolgseminare für Firmenleitungen des mittleren Managements an. Man kann von dem Beitrag über „Individualisierung“ nicht mehr als Schmus erwarten, Lebensweisheiten aus zweiter Hand. Es ist aber weit schlimmer. Das Ideal des Individuums fasst Sprenger in dem Satz zusammen: „Hier bin ich ein Individuum. Man geht auf meine persönlichen Wünsche ein.“ Das Individuum ist also der haptische Charakter, der sein Eigensein im ausgesuchten Konsumwissen aufspürt. Wir sehen diesen Typus förmlich vor uns, er wird uns ja täglich in der Werbung präsentiert. Und prompt haftet Sprenger in allem Ernst diesem Prachtexemplar eines Individuums das Attribut „Selbst-GmbH“ an. Das Individuum ist keine Person mehr, sondern ein Geschäft. Sprengers aussagekräftiger Kommentar dazu: „Man mag das bedauern oder begrüßen.“ Er begrüßt es, denn der nächste Satz lautet: „Der Mensch, noch von Kafka auf seine Aktenlage reduziert, explodiert förmlich in seinen Ansprüchen, in seinem Erlebnishunger, in seiner Selbstdynamisierung.“ Ich spare es mir, das Wort „Selbstdynamisierung“ zu analysieren, ich stelle mir darunter den Sprengsatz eines ununterbrochen witzelnden, aufgeblasenen, gestylten Jungakademikers vor. Aber was Kafka angeht, wissen wir jetzt Bescheid. Er ist ein Krüppel. Und die „Ich-AG“ die Verkörperung einer autonomen Persönlichkeit. Managementberater reden Tacheles. Die maßlose Selbstgefälligkeit eines Herrn Sprenger lässt uns zu Zeugen seines Hasses auf das zutiefst Menschliche werden, das sich naturgemäß bei den Gestrandeten und im Labyrinth Umherirrenden am ehesten zeigt. Und auf welch leuchtende Weise bei Kafka.

Nicht dass Sie glauben, der Text sei als abschreckendes Beispiel pervertierter Werte ausgewählt worden. Im Erwartungshorizont heißt es: *„Die Auseinandersetzung mit der Position des Autors fördert die Identitätsfindung der Schülerinnen und Schüler, da sie dazu angeregt werden, über den eigenen Lebensentwurf und die Positionierung im späteren Arbeitsleben nachzudenken.“* Die new economy, die sich längst der „Kultur“ bemächtigt hat, hält unverblümt auch über inhaltliche Konditionierung Einzug in der Schule. Ein Kollege aus Ludwigsburg schrieb dazu in der Stuttgarter Zeitung: *„Die Mitglieder der Auswahlkommission erkennen nicht, dass ihnen ein Text unter den Händen stirbt, der weder Qualität noch Substanz hat, sie merken den Unfug selbst dann nicht, als der Text, endlich ganz bei sich selbst angekommen, zum bloßen Geräusch geworden ist.“*

Ich möchte Ihnen zeigen, dass dieses Geräusch Methode hat.

Vom Individuum und der Ausbildung seiner Kräfte ist in den Lehrplänen nicht mehr die Rede. Es geht nur noch um Schlüsselqualifikationen und Studierfähigkeit. Die Stigmatisierung durch PISA kann nicht heilsam sein. Es wird allerorten nur noch „mehr Leistung“ gefordert. Es geht um Wettbewerb: Die Schüler sollen im internationalen Vergleich besser abschneiden. Sie werden derzeit in Deutschland keinen Bildungspolitiker finden, der sagen würde: „Herzensbildung, Allgemeinbildung und literarische Bildung sind mir wichtiger als Schlüsselqualifikationen.“ Die alleinige Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen gibt dem Gymnasium das Niveau einer Fahrschule.

„Studierfähigkeit“ und „Lesekompetenz“ sind standardisierte Anforderungsprofile. Sie werden von außen in die Schule hineingetragen und meinen bestimmte Fähigkeiten, die in der Gesellschaft gebraucht werden. Den Leistungsbegriff der Arbeitswelt auf die Schule zu übertragen heißt jedoch, deren neurotische Verformungen (Managerkrankheit) und deren Verstümmelungen (Fließbandarbeit) mit zu übernehmen. Es heißt auch, ein latentes Klima der Angst und Panik zu erzeugen und primäres Interesse und echte Motivation abzutöten. Gelernt wird nur noch, um dafür etwas zu bekommen: gute Noten und Zeugnisse und bestandene Prüfungen. Drastisch gesagt dient dieses Wissen nur dazu (gut) durchzukommen; es ist zur Hure des eigentlichen Begreifens verkommen. Es wird auf Abruf verkauft oder gar nur vorgetäuscht.

Bildung ist der Urbegriff, Leistung ist ein abgeleiteter Begriff. Wer nichts als Leistung im Blick hat, wird konsequenterweise bei dem Wortungetüm der „Studierfähigkeit“ landen. Alles, was daraus entsteht, ist Stückwerk, Machwerk, bloße Fertigkeit. Wer dagegen bei der Bildung ansetzt, also den Hebel in die Möglichkeiten des einzelnen Menschen verlegt, der hat Einheit des Stoffs, Zusammenhang und Selbsttätigkeit zu vertreten. Unser Schulsystem geht mehr und mehr den Weg von der Bildung zur Ausbildung. Im selben Maße entstehen Langeweile, Aggressivität und Blockade. Der junge Mensch kann sich nicht mehr gemeint fühlen, wenn er nur noch ausgebildet und damit exogenen Standards unterworfen wird. Er streicht sich als Subjekt durch.

Mit dem Verschwinden des Schülers als neugieriges, ansprechbares Wesen verschwindet aber auch der Lehrer als Mensch. Er mutiert zum Funktionsträger, der sich immer mehr aufplustern muss, um Gehör zu finden und also immer weniger Gehör findet. Das ist die Situation des burn out. Wer nicht mehr gehört wird und sich doch

unablässig vernehmbar machen muss, brennt aus. An die Stelle des personalen Bezugs vom Lehrer zum Schüler tritt ein Deal: Ich gebe dir etwas, was du in Prüfungen gut verwenden kannst, und du bist damit so beschäftigt, dass du mich – und dich selbst – in Ruhe lässt.

Entgegen der landläufigen Meinung hat der Begriff Leistung als solcher in der Schule nichts zu suchen. Er gehört dorthin, wo es um Effizienz, Gewinn, Rekord und Überbieten geht, also ins Wirtschaftsleben; dorthin, wo etwas produziert wird. Gerade der Literaturunterricht verhält sich gegenüber veräußerlichter Leistungsmessung am sensibelsten.

Vor 25 Jahren, in der Verhärtungsphase und kurz vor der Auflösung der kommunistischen Gruppen an der Universität, fragte ein Freund von mir einen marxistischen Guru in scheinbarer Unterwürfigkeit, ob denn nach der Revolution noch Kafka gelesen werden könne. Gönnerisch antwortete dieser, verboten sei das nicht, aber andererseits auch nicht mehr notwendig. Er hatte Ernst gemacht mit der Doktrin von Marx, wonach die Kunst nur in noch nicht befreiten Gesellschaften ihre Funktion habe und nach der Befreiung überflüssig sei.

Diesen verbiesterten Ernst und die Arroganz dem Lebendigen gegenüber teilten die Linken durchaus mit den etablierten Planern in der Gesellschaft, den Architekten, Ingenieuren und Didaktikern. Mit dem Motor der Ökonomie schien plötzlich alles machbar. So als gälte es, noch einmal Vergangenheitsbewältigung zu betreiben und das Bestehende zu planieren mit Sanierungen, der Implantation von Kreissparkassen und anderen Zweckbauten in das Herz der ländlichen Siedlungen, mit dem Abriss ganzer Straßenzüge in den Städten und der Errichtung anonymer funktionaler Bauten und Hochgaragen, mit der Begradigung der letzten mäandrierenden Bächlein, mit der Vernichtung von Lebensräumen durch Flurbereinigungen, ja mit der Umgestaltung ganzer Berge zu Rampen für den Weinbau.

Auch in der Schule, und speziell im Literaturunterricht, wurde die gerade Linie eingeführt. Mit Grob- und Feinlernzielen sollte die Literatur dingfest gemacht werden. Skelettiert zum bloßen Informationsträger wurden mit Hilfe der Lernziele „Erkenntnisse“, welche die Dichtung vermittelte, abgeschossen. Leistung und Leistungsmessung standen im Vordergrund. Spätestens seit PISA wissen wir, dass das Lernzielgeballere die Schüler nicht erreicht hat.

Bis in die 60er-Jahre hinein war der Deutschunterricht geprägt vom Willen zu einer material erfüllten Bildung. Der klassische Bildungskanon war Pflichtpensum, der Kanon selbst steinernes Monument, unantastbar, ein ewiger Wert. Ihn hatte der Gymnasiast sich zu Gemüte zu führen, um später zum Bildungsbürger zu avancieren und Bestandteil einer repräsentativen Elite zu werden: Bildung und Allgemeinbildung als Ausweis eines gehobenen Standes, mehr Dekor als geistiges Vermögen.

Das alles war wenige Jahre später obsolet. Mit der Chancengleichheit wurden bisher von der Bildung ausgeschlossene Arbeiterkinder ins Gymnasium geholt. Eine breite akademische Mittelschicht war erwünscht, um das Wirtschaftswunder voranzutreiben. Damit hatte die humanistische Bildung ausgedient. Ab sofort wurden die Dinge auf ihren Gebrauch hin verstanden. Die neue Terminologie, die nun aufkommt, sagt sich von der Geschichte los; es ist die planerische Sprache des Positivismus. Sie besitzt naturwissenschaftlichen Charakter, setzt auf das Messbare und auf Empirie, Eindeutigkeit und Optimierung. Die Literatur wurde einem Unterbezirk des Faktischen zugeschlagen, wohin sie gerade nicht gehört.

Wir befinden uns am Übergang vom Bildungsbürgertum zur Funktionselite. Aus dem Ergebnisprotokoll des Deutschen Bildungsrats vom Dezember 1967: *„Hochtechnisierte Gesellschaften bedürfen eines breiten Angebots an Kräften, die zur Spezialisierung nötig sind, damit sie in ihren Leistungen nicht zurückfallen.“* Die „Steigerung des Leistungswillens“ wird besonders unterstrichen. In der Schule beginnt die funktionalistische Rationalität zu herrschen. Dadurch kann der junge Mensch seiner selbst nicht mehr ansichtig werden. Die Verwissenschaftlichung des Unterrichts legt sich wie ein Mehltau über den Einzelnen. Die neue Lehrergeneration, die mit dem Ziel antrat, die Schüler zur Mündigkeit zu führen, bedient in Wirklichkeit die Bedürfnisse der Gesellschaft nach Normierung und Selektion.

Als Beispiel dafür, wie Literatur instrumentalisiert und damit der innere Zugang zu ihr versperrt wird, wähle ich einen Gedichtvergleich von Friedrich Hebbel und Ernst Meister aus der Abiturprüfung 1981. Die Aufgabe lautet:

Interpretieren und vergleichen Sie die beiden Gedichte. Beachten Sie dabei

- Thematik und Perspektive (Haltung des lyrischen Ichs)
- Sprache und Gedichtform
- die jeweilige Wirkung der Gedichte auf Sie.

Friedrich Hebbel (1813 – 1863): Sommerbild

Ich sah des Sommers letzte Rose stehn,
sie war, als ob sie bluten könne, rot;
da sprach ich staunend im Vorübergehn:
So weit im Leben ist zu nah am Tod!
Es regte sich kein Hauch am heißen Tag,
nur leise strich ein weißer Schmetterling;
doch, ob auch kaum die Luft sein Flügelschlag
bewegte, sie empfand es und verging.

Ernst Meister (1910 – 1979): Es gibt im Nirgendblau ein Spiel

Es gibt
im Nirgendblau
ein Spiel, es heißt
Verwesung.
Es hängt
am Winterbaum
ein Blatt, es
dreht und
wendet sich.
Ein Schmetterling
ruht aus
auf Todes
lockerer Wimper.

Die beiden ersten Zusatzanweisungen versuchen eine – in der Schule so übliche – Trennung in Form und Inhalt. Es wird ein analytischer Schritt vollzogen, der so gar nicht zu vollziehen ist. Wer von einem objektiven Vorhandensein von „Form“ und „Inhalt“ ausgeht, als wären es selbständige Größen, die in handwerklicher Manier in einer „Synthese“ wieder zusammensetzen wären, leugnet, um des Messbaren willen, die Einheit des Gedichts. Die Form wird zu etwas Abziehbarem, wird Schema, so, als würde man aus einem Gesicht Lächeln, Trauer oder Staunen herausziehen können. Ist die künstliche Trennung in Form und Inhalt einmal vollzogen, lässt sich an jede der beiden Kategorien eine Palette von Lernzielen anbinden. Die funktionale Bewältigung dieser Aufgaben bedeutet von vornherein, dass der Gehalt der Gedichte nicht begriffen werden kann.

Die dritte Arbeitsanweisung lautet: „Beachten Sie dabei die jeweilige Wirkung der Gedichte auf Sie.“ Man kann und soll die Wirkung eines Textes artikulieren, aber „beachten“ kann man sie nicht. Mit diesem Appell, die Wirkung zu „beachten“, ist die Erlebisseite atomisiert, herausgenommen aus dem Subjekt, ihm gegenübergestellt zu einer scheinbar objektiven Betrachtung. Das subjektive Empfinden ist verdinglicht. Die Totalität des Kunstwerks endet und das totalitäre Regime des Curriculums beginnt.

Die Interpretation selber kann nur noch auf dem Niveau digitaler Entscheidungen stattfinden. Die vorgegebenen Untersuchungskategorien werden mit den Merkmalen + und – ausgestattet.

	Ähnlichkeit	Unterschied
Thematik	+	-
Perspektive	-	+
Gedichtform	-	+
Sprache	-	+

Daran angehängt werden die entsprechenden „Beobachtungen“. Dieses Verfahren macht deutlich, warum diese beiden Gedichte – die geistesgeschichtlich denkbar weit auseinanderliegen – zu einem Vergleich ausersehen worden sind. Die Ähnlichkeit in der Thematik soll dazu dienen, die Unterschiede in den anderen Kategorien einander schematisch gegenüberzustellen. Es wird nicht nach einem inneren Zusammenhang oder einer inneren Kluft gefragt. Ein Vergleich wäre nur dann sinnvoll, wenn das eine Gedicht zum Erkennen des anderen helfen könnte. Die Konzeption der Aufgabe ist geschichtsblind und literaturfremd.

In der reformierten Oberstufe, die ganz vom Abitur bestimmt ist, erscheint der Literaturunterricht tendenziell nur in diesem kognitiven Verweisungssystem. Er wird auf Information reduziert, um die Messbarkeit zu gewährleisten. Die Ergebnisse mussten auch justiziabel sein, das war das Wichtigste.

Aber der Verstand allein ist eine dünne Haut. Schüler, die nicht mehr in Verstehens- und Erlebnisprozesse verwickelt sind, müssen sich abgespeist fühlen. Plötzlich geht es um Erkenntnisse, Abstraktion, wissenschaftliche Termini und Fachsprache; didaktisch um Einstieg, Motivationsphase, Lernziel, Leitfrage, Kernfrage, Arbeitsanweisung, Transfer; methodisch um Arbeitsmaterial, Tabelle, Statistik, Graphik, Ergebnissicherung. Aus der Schule wurde eine gigantische Kognitionsmaschine. Sechs-

mal am Tag werden die Schüler zuerst gefühlsmäßig mobilisiert (affektives Lernziel), dann auf die Denkpiste geschickt (kognitives Lernziel). Nicht selten ist der Unterricht ein wahres Inferno, durch das unablässig Strukturpfeile schießen und wo Begriffshüllen an der Tafel fixiert werden. Der Flurbereinigung in der Kulturlandschaft folgte die Flurbereinigung des Geistes.

In der Mittelstufe werden vorzugsweise sogenannte Jugendbücher gelesen, auf den Markt geworfen von irgendwelchen Profis, Lehrplannerfüllungsgehilfen. Sie handeln von Drogen, Ausländerfeindlichkeit und ähnlichen gesellschaftlichen Problemen; Kopfgeburten, die keinerlei Sprachspur legen, keinerlei Nachhall in der Seele hinterlassen, Sorgenfaltenseifenopern.

In der Oberstufe werden die abiturelevanten Bücher monatelang in mikrochirurgische Schnitte zerlegt. Dadurch wird einerseits die Lesefreude erstickt. Andererseits bleibt keine Zeit mehr, in die Breite zu gehen. Die Abiturienten kennen am Ende fast nichts: zwei Theaterstücke, zwei Romane, ein paar Erzählungen und Gedichte. Und also kennen sie auch diese nicht wirklich, weil ihnen die literaturgeschichtlichen Zusammenhänge fehlen.

In den Kognitionsunterricht, der Dichtung nicht mehr als Ausdruck, Klang, Weltentwurf erahnen lässt, sondern dem sie als Informationsträger für Probleme dient, hat sich mit dem Aufkommen der Spaßgesellschaft vor ungefähr zehn Jahren eine inflationäre Methodenvielfalt hineingeschoben. Sie soll vor allem die kreativen Elemente betonen. Arbeiten

...und dies ist mein Kochtopf...

Typischer Alltagsgegenstand aus der unmittelbaren Nachkriegszeit 1945 / 46, als Günter Eich sein Gedicht „Inventur“ schrieb

(Quelle: Werkbund-Archiv, Berlin)



mit Wortgittern, Clustering, Kontrafaktur, Lückentexten, Zeilenkombinationen gehört seither zum guten Ton.

Als Beispiel für ein solches Verfahren wähle ich ein Gedicht von Günter Eich.

Inventur

Dies ist meine Mütze,
dies ist mein Mantel,
hier mein Rasierzeug
im Beutel aus Leinen.

Konservenbüchse:
Mein Teller, mein Becher,
ich hab in das Weißblech
den Namen geritzt.

Geritzt hier mit diesem.
Kostbaren Nagel,
den vor begehrliehen
Augen ich berge.

Im Brotbeutel sind
Ein Paar wollene Socken

Und einiges, was ich
Niemand verrate,

So dient es als Kissen
Nachts meinem Kopf.
Die Pappe hier liegt
Zwischen mir und der Erde.

Die Bleistiftmine
lieb ich am meisten:
Tags schreibt sie mir Verse,
die nachts ich erdacht.

Dies ist mein Notizbuch,
dies meine Zeltbahn,
dies ist mein Handtuch,
dies ist mein Zwirn.

Den Schülern wird das Gedicht als Zeilenpuzzle (wobei seine Verse willkürlich durcheinandergewürfelt worden sind) vorgesetzt, das sie in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Durch diese Spielerei ist es ihnen allerdings unmöglich, noch einen Blick zu haben für die doppelte Grenzsituation, in der sich das Subjekt befindet: das Leben als Soldat oder in Gefangenschaft; und darin noch die Vereinzelnung. Unmöglich, dessen Anstrengung zu sehen, die innere Unversehrtheit wieder herzustellen durch den Akt der Selbstvergewisserung. Solche Methoden sind nicht nur nutzlos. Die Stimme des Dichters wird ausgelöscht, wenn sein Werk als Sprachmaterial erhalten muss. Den Methoden sind die Inhalte egal, sie unterwerfen sie sich. Das „Ding“ der Dichtung wird nicht mehr ansichtig hinter dem Schnickschnack.

In den Lernzielstrategien geistert derzeit der Begriff der „Selbstkompetenz“ herum (in Anlehnung an „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“), die der Heranwachsende zu erwerben habe. Damit ist die Fähigkeit zur Reflexion und Kommunikation gemeint. Bei Licht besehen entspricht der Begriff haargenau einem kybernetischen Menschenbild. Er will das Einzigartige, mitunter Sperrige, welches das Individuum ja auch ausmacht, eingemeinden in normierende Vorstellungen von Perfektion. Funktionieren, Fügsamkeit und Elastizität sind die unsichtbaren Leitlinien eines solchen Denkens. Stellen Sie sich den Ausdruck in einer Kontaktanzeige vor: Frau (Mann) mit hoher Selbstkompetenz sucht entsprechenden Partner. Würden Sie sich da melden? –

... und wie sich die Literatur wieder einführen lässt: ein Gedicht erlebbar machen ...

Unter den literarischen Früchten ist die Birne, und zwar die des Herrn von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland, nach dem Apfel des Paradieses wohl die populärste. Wo die Reißbrettcurriculumisten das Auswendiglernen nicht verpönt haben, müssen sich die Kinder noch mit ihr beschäftigen (und freuen sich doch hinterher darüber), die Erwachsenen haben sie ins Halbvergessen abgelegt. Aber oft sagen mir Schüler nach dem Vortrag, dass ihre Oma oder Uroma den „Ribbeck“ auch noch „könne“.

Ein Kollege erzählte mir, dass sein Vater noch auf dem Sterbebett diese Ballade aufgesagt hat. Sie ist über viele Jahrzehnte lebendig geblieben, wohl lange verschüttet, am Ende wieder freigelegt. Seltsame Archäologie der Seele. Wie kann ein Gedicht eine solche Kraft gewinnen, dass es am Ende eines Lebens fast zu einem Vermächtnis werden kann?

Das Vermächtnis des sterbenden alten Mannes besteht in der Identifikation mit dem sterbenden Ribbeck, mit der Gelassenheit seines Sterbens, die ihm sein eigenes Schicksal leichter macht. Durch den sprachlichen Akt: „Ich scheid nun ab“ nimmt Ribbeck den Tod nach einem erfüllte Leben bewusst an und macht ihn damit zu seinem eigenen. Was wir in Todesanzeigen als Euphemismus benutzen – aus dem Leben scheiden – ist hier aus der Sicht des Sterbenden erzählt, der dem Tod befriedet ins Auge sehen kann. Wie sollte das nicht Trost sein? Und Ribbeck hat an „seine“ Kinder gedacht, wo diese sich bereits von ihm verlassen fühlten. Geht es nicht vielleicht vielen alten Menschen ebenso? Das dritte und vielleicht bedeutsamste Moment des Vor-Bildes Ribbeck liegt in der Heilsgewissheit, die dieser verkörpert. Er hat sich ja nicht nur ein Angedenken der Nachkommen erworben, sondern eigenes, segnendes Tätigsein über den Tod hinaus durch konkrete Wohltaten. Hinzu kommt ein viertes: Noch einmal, im

„Abscheiden“, glänzt mit dem Bild der leuchtenden Birnen das Leben selbst herüber. Und man kann sicher sein, dass der Nachklang stärker wirkt als die reale Wahrnehmung im rüstigen Leben. Der Rückblick ist das tiefste Schauen überhaupt. Die äußeren Sinne, an die Gegenwart gebunden, treten gegenüber den inneren zurück, die durch die Zeitläufte schweifen und die göltigen Augenblicke heraufbeschwören.

Dagegen sind die inneren Erfahrungen, die Kinder mit der Ballade machen, unmittelbar sicht- und hörbar beim freien Vortrag. Sprachlicher Duktus und körperliches Verhalten übersetzen ein Gefühl nach außen, welches direkt mit der Imagination der Bilder und dem Klang des Gedichts zusammenhängt. Durch das Aufsagen werden aber nicht vorübergehende Gefühle ausgedrückt, die dann wieder verschwinden. Durch die Sprachaneignung und den Vortrag schreibt sich die Seele des Kindes in eine Welt ein, in der es sich dann besser orientieren kann, Bojen vergleichbar, die im Meer der Seele Gestalt gewinnen, und die dem Kind erlauben, sich zunehmend zu recht zu finden. Es geht nicht darum, mit Kindern Gedichte zu interpretieren, sondern sie diese erleben zu lassen. Wir unterschätzen die Bildsamkeit eines solchen Vorgangs, weil wir dabei auf eine Metasprache verzichten und doch gewohnt sind, nur aus einer Metasprache Ergebnisse abzuleiten. Das kognitive Substrat einer Interpretation geht an der Lebenswelt der Kinder vorbei oder macht ihnen sogar Angst.

Warum teilen mir die Kinder regelmäßig erst nach der Rezitation mit, dass es auch die Oma noch könne? Was geschieht dabei? Sie haben soeben die Traditionslinie aufgenommen. Es ist, als ob die Familiarität durch diese Initiation bestärkt worden wäre. Die Mutter, oder noch besser die Oma freut sich und beginnt zu erzählen. Mit der Erzählung entsteht eine Verbindung zwischen den Generationen. Das Kind entwirft mit der angeeigneten Sprache gegenwärtige und zukünftige Lebensbilder. Mit diesen beginnt es sich sanft von den Autoritäten zu lösen. Die Lebensbilder sind nämlich genau diese Bojen, an denen es sich zunehmend selbst orientieren kann, ohne fremde Hilfe. Ihre Botschaften sind Gesetze und Verheißungen. Das Gedicht setzt die Selbstgewissheit in Gang, die Zuhörer zu Hause beglaubigen sie. In dieser Kommunikation über die Tradition erscheinen Bindung und beginnende Loslösung gleichzeitig. Die Freude der Zuhörer ist eine doppelte. Sie besteht zum einen in der freigesetzten Erinnerung an die eigene Kindheit, zum andern darin, Zeuge der Selbstgewissheit des Kindes zu sein.

Worin besteht nun die Selbstgewissheit des Kindes? Wie ist es durch das Auswendiglernen eines Gedichts möglich, sie entstehen und festigen zu lassen? Dürfen wir in unserem Zusammenhang überhaupt solche Begriffe wie Traditionslinie, Lebensbild, Loslösung und Selbstgewissheit verwenden? Ist das nicht zu hoch gegriffen? Und

könnte es nicht wenigstens ein bisschen weniger pathetisch sein? Ist das hier nicht ein leicht durchschaubarer Versuch, aus der Schule, die sich eingeständenermaßen immer mehr von der Bildung auf die bloße Ausbildung verlegt, wieder eine Schule des Lebens machen zu wollen. Und liegt der oben beschriebenen Kommunikation zwischen drei oder vier Generationen nicht eine mutwillige Verkennung der gesellschaftlichen Realität zu Grunde? Und sitzt das Mädchen, welches das Gedicht lernen soll, nicht gerade vor dem Fernseher und schaut „Verbotene Liebe“ an oder schreibt eine SMS an die Freundin: „Kannst du schon den Ribbeck?“ Das ist sicher der Normalfall. Und trotzdem bleibt das Erzählen die eigentliche Kraft zwischen den Menschen. Wo immer es beginnt, wird der Ton hell. Und er überträgt sich. Was ist Erziehung? Erziehen heißt seinen Platz einzunehmen und den Erzählton zu ermöglichen.

Was geschieht nun im einzelnen bei der „Sprachaneignung“ unseres Gedichts? Die erste Zeile führt einen Rhythmus ein. Da der Name des Junkers und der des Schlosses identisch sind, entsteht eine Doppelung, die im Aussprechen eine Skandierung ermöglicht, die tatsächlich aufhorchen lässt. Mit Nennung der Landschaftsbezeichnung („im Havelland“) beruhigt sich der Vers wieder. Aber die Evokation des Schlossherrn steht im Raum und die Leerstelle hinter dem ersten Vers füllt sich mit ungeduldigen Fragen: „Ja was ist denn mit diesem Ribbeck, was macht der denn eigentlich?“ Statt einer Antwort ein Paukenschlag: „Ein Birnbaum in seinem Garten stand.“ Durch die starke Betonung auf der ersten Silbe erscheint der Birnbaum wie eine Epiphanie. Die Stimme des Vortragenden ist mit einem Mal hell und klar. Der sich fast unwillkürlich ausbreitende Arm öffnet eine Landschaft, in deren Mitte der Baum steht. Im tiefen Sinne ist der Rezitierende für einen Augenblick selbst der Baum, Zentrum und Agens. Mit dieser Anverwandlung setzt die Erzählung ein. Die Epitheta „und.....und“ treiben sie voran. Die Birnen übernehmen die Handlung („Und die Birnen leuchteten weit und breit.“). Erneut verdeutlichen einige Schüler den imaginierten Raum mit einer Armbewegung und beschwören damit tatsächlich die Landschaft herauf. Die tätige Landschaft bleibt indes nicht bei sich. Hand in Hand mit ihr arbeitet der Gutsherr. Das dramatisierende temporale „da“ und das Prädikat „stopfte“ sind kein halbes Bild, vielmehr bereits dessen Vollrahmen in einer Nahaufnahme. Erst der ganze Satz enthüllt die Totale: Das verschwörerische, fast heimliche Tun des von Ribbeck, als wäre er ein Dieb in seinem eigenen Garten. Der Raum, als könne er sich verflüchtigen, wird noch plastischer durch die Einführung des Kirchturms („...wenn's Mittag vom Turme scholl“). Mit der Anrufung von „Junge“ und „Lütt Dirn“ löst sich die Spannung. Das Rufen ist Teil des Geschenks und das Geben so vollkommen ausgedrückt, dass das Dankesagen und freudige Davonstieben der Beschenkten ausgespart werden kann. Und doch ereignen sich all

diese psychischen Vorgänge im Vortragenden. Die zweite Strophe wendet sich vom satten Augenblick ab und gefällt sich in epischer Raffung. Ribbeck muss im Herbst sterben, klar. Das Sterben selbst hat keinen Schrecken, es passt sich in den Zyklus der Jahreszeiten ein. Ribbeck, als Gebender im Leben, kann den Tod annehmen. In die Trauer der Kinder mischt sich Kleinmut („Ach, sie kannten den alten Ribbeck schlecht...“), die dann „angenehm enttäuscht“ wird. Eine erneute Raffung gibt dem Birnbaum über dem Grab Zeit zu wachsen: „Und die Jahre gehen wohl auf und ab.“ Ein wunderbarer Vers! Der Gang der Jahreszeiten und die Zeit des Menschen sind in eins gefasst, was sich schon am Leben Ribbecks gezeigt hat. Die Jahre „gehen“. Sie eröffnen also einen Raum, in dem der Mensch verweilt. Sie gehen „auf und ab“, keine sich beschleunigende Fluchtlinie, sondern Beschaulichkeit. Der Kreis schließt sich im Herbst. Die frühere Anrufung der Dorfkinde r weicht einem suggestiven Flüstern, das ganz aus dem Inneren kommt. Aus welchem Inneren? Aus dem der Kinder.

Oben war von „Bojen“ die Rede, an denen sich Heranwachsende orientieren können, von den Verheißungen und Gesetzen. Etwa der Sterblichkeit. Natürlich wissen bereits viel kleinere Kinder darum. Dieser hier ist ein „einfaches“, würdiges Sterben und daher ein gewaltiges, tragfähiges Bild. Es ist etwas Natürliches, so wie der Wechsel der Jahreszeiten. Dazu gehört der Kreis als Figur des Lebendigen. Der Kreis zentriert und beruhigt und entspricht so der Kinderseele. Erst in der Oberstufe, beim „Faust“, lernen die Schüler die Lebensspirale als Erwachsenenvorstellung kennen. Aber auch die Unsterblichkeit ist Thema, ermöglicht durch die Haltung des absichtslosen Gebens. (Absichtslos ist nicht gleich altruistisch. Nach Nietzsche gibt es keinen Altruismus. Auch Ribbeck hat seinen Spaß.) Und vor allem, das Leben hält Aufgaben bereit. Der Knauser hat kein Echo, ist isoliert. Kann er Freude empfinden? Hinzu kommen die leuchtenden Raumbilder, die Weltvertrauen geben können. Sie sind vielleicht sogar das Wesentliche. Die Verheißungen gruppieren sich um das „leuchten“ herum; die Gesetze um das „abscheiden“.

Es gibt einen Literaturunterricht diesseits der „Lernziele“. Wenn junge Menschen mit der literarischen Tradition Bekanntschaft machen, geschieht viel mehr als wir ahnen. Wenn wir zu sehr und zu früh auf abstrakte Ergebnisse hoffen, passiert fast gar nichts. Das innere und äußere Schauen ist unser Fluidum. Gedichte sind keine Landkarten und damit abstrakte, vermessene Abbilder; es sind die Landschaften selbst. Sie haben Abgründe, Gipfel, grüne Wiesen, schwer begehbbare steile Geröllhalden, undurchdringliche Wälder, Wasserfälle und unerwartete Übergänge. Und immer Duft und Licht. Es geht darum, Gedichte in die sinnliche Wahrnehmung zurückzuholen.

Karola Bernert

NaT-Working-Projekt – Schülerinnen im Umgang mit modernen Technologien des Alltags

Gemeinschaftsprojekt des Mädchengymnasiums St. Dominikus und der Fachhochschule Karlsruhe

NaT-Working

„**Naturwissenschaft und Technik** – Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich“ – so lautet der ausführliche Titel eines Förderprogramms, das von der Robert-Bosch-Stiftung im Jahre 2000 ins Leben gerufen wurde. Ziel dieses Programms ist es, jungen Menschen Zugang zum aktuellen Geschehen in Naturwissenschaften und Technik zu verschaffen. Um Interesse und Neugier auf naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge zu wecken, möchte die Robert-Bosch-Stiftung persönliche Partnerschaften zwischen Naturwissenschaftlern, Ingenieuren und Schulen vermitteln.

Mit dem Programm NaT-Working unterstützt die Stiftung finanziell die Umsetzung von guten Ideen zu gemeinsamen Projekten von wissenschaftlich-technischen Hochschulen und Schulen. Inzwischen werden bundesweit über 40 regionale NaT-Working-Projekte von der Robert-Bosch-Stiftung gefördert (weitere Informationen zu dieser Initiative erhält man im Internet unter www.nat-working.de).

Projektidee

Die Idee zu dem Kooperationsvorhaben entstand während eines Projektes innerhalb der *AG Naturwissenschaft und Technik* für Schülerinnen der 7. Klassen, die von mir, Karola Bernert, seit über 10 Jahren geleitet wird. Zusammen mit Herrn Prof. Dr. H. Garrecht von der Fachhochschule Karlsruhe wurde in zwei aufeinander folgenden Schuljahren ein Robotikkurs für die an der genannten AG teilnehmenden Schülerinnen angeboten.

In einem ersten Schritt fertigten zwei Mädchenteams je ein fahrbares und ein industrielles Robotikmodell mit Hilfe der Bausätze von Fischer-Technik nach Anleitung an. In einer zweiten Unterrichtseinheit wurden die Schülerinnen in die Software eingeführt und das Zusammenspiel von PC und Roboter erläutert. Nach kurzer Zeit waren

die Schülerinnen in der Lage, eigene Programme zu schreiben. Es war mehr als beeindruckend, mit welchem Spaß, welcher Begeisterung und welchem Selbstverständnis die Mädchen den Robotern beibrachten, den ihnen angedachten Aufgaben nachzukommen.

Förderung des Projekts

Die positiven Eindrücke der jeweils zweitägigen Robotikkurse innerhalb der AG Naturwissenschaft und Technik haben Herrn Garrecht und mich veranlasst, ein neues Unterrichtskonzept zu erarbeiten, das es erlaubt, das Interesse und die Neugier der Schülerinnen für Technik bereits ab der Unterstufe zu wecken und intensiv zu fördern, so dass der Spaß und die Kreativität beim Erforschen von technischen Abläufen des Alltags möglichst bis in die Oberstufe hinein erhalten bleiben.

Zu Beginn des Jahres 2001 beantragten das Mädchengymnasium St. Dominikus und die Fachhochschule Karlsruhe bei der Robert-Bosch-Stiftung in Stuttgart Fördermittel, um ein Gemeinschaftsprojekt zu realisieren, in dem den Schülerinnen der Umgang mit modernen Technologien des Alltags anschaulich und spielerisch vermittelt werden soll. Ziel ist es, Begeisterung bei Mädchen für Naturwissenschaft und Technik zu schaffen und die unbegründeten Berührungängste gegenüber technischen Themen abzubauen. Die Fähigkeiten und Neigungen der Mädchen in diesen Bereichen sollen in allen Klassenstufen gestärkt werden.

Die Förderung unseres Projekts in Höhe von 16.200 Euro (für einen Zeitraum von drei Jahren) wurde von der Robert-Bosch-Stiftung Ende des Jahres 2001 zugesagt, so dass für die didaktische Umsetzung des Projektziels mit den bewilligten Fördermitteln im Februar 2002 LEGO dacta-Bausätze angeschafft werden konnten.

Einbindung in den Schulalltag

Für die Umsetzung im Schulalltag wurden Baukästen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad aus dem LEGO dacta-Programm ausgewählt, die den Einsatz in vielen Klassenstufen und unterschiedlichen Fächern (Naturphänomene, Fachunterricht Physik und Chemie, Naturwissenschaftliches Praktikum und in den Arbeitsgemeinschaften Naturwissenschaft und Technik, Energie und Umwelt sowie Informatik) erlauben.

Mit Hilfe der LEGO dacta-Bausätze können Modelle angefertigt werden, die den Schülerinnen Einblicke in die wichtigsten technischen Abläufe des Alltags und der industriellen Produktion ermöglichen, z.B.

- motorbetriebene Maschinen
- pneumatische Steuerungen
- Maschinenbau und industrielle Produktionssysteme
- Erzeugung, Speicherung, Umwandlung und Nutzung mechanischer und elektrischer Energie
- regenerative Energienutzung (Solar-, Wind- und Wasserenergie)
- intelligentes (computergesteuertes) Haus
- Ampelanlage
- Vergnügungspark (sensorgesteuerte Modelle wie Karussell, Geisterbahn, Auto-scooter)
- Steuer- und Regelvorgänge in städtischen Verkehrs- und Transportsystemen
- Robotiksysteme

Zunächst wird im Unterricht das Original mit den Bausätzen nachgebildet und die Funktionsweise sowie der Betrieb am Modell erläutert. In einem zweiten Schritt erstellen dann die Schülerinnen mit der vorhandenen Software am PC ein Programm, mit dem die zumeist mikroprozessorgesteuerten Mess- und Regelkreise am Modell wirklichkeitsnah simuliert werden.



Schülerinnen einer 6. Klasse experimentieren im Fach Naturphänomene mit LEGO-dacta-Bausätzen.

Seit März 2002 wurden die LEGO dacta-Bausatzsysteme in folgenden Fächern und Arbeitsgemeinschaften eingesetzt:

- Naturphänomene (Klasse 6)
- AG Naturwissenschaft und Technik (Klasse 7)
- Physik (Mittelstufe)
- Naturwissenschaftliches Praktikum Physik (Klassen 9 und 10)
- AG Informatik (Klasse 11)
- Grundkurs Physik (Klasse 13)

Projektgruppe NaT-Working

Im Schuljahr 2002 / 2003 formierte sich eine Projektgruppe NaT-Working mit Schülerinnen aus den Klassen 8 bis 10. Das Thema wurde nicht von uns festgelegt, vielmehr mussten sich die teilnehmenden Schülerinnen selbst eine Aufgabe überlegen. Von Seiten der Projektleiter wurde nur vorgegeben, dass das zu schaffende Modell einen starken Alltagsbezug aufweisen sollte und ausschließlich mit den LEGO dacta-Baugruppen zu realisieren sei. Die Gruppe einigte sich schließlich auf den Bau und die Programmierung einer *computergesteuerten Sortieranlage*, wie sie zum Beispiel im Paketdienst der Post oder bei der Koffersortierung in einem Flughafen Anwendung findet.

Die Schülerinnen und Projektleiter trafen sich regelmäßig an Samstagen in der Schule. Im ersten Schritt bauten Gruppen von zwei bis drei Schülerinnen die einzelnen Komponenten der Sortieranlage, wie z.B. das Transportfahrzeug, den pneumatischen Hebearm, das Fließband und den Roboterarm. Anschließend fügten sie diese Teile zu einem Gesamtsystem zusammen. Danach wurden zunächst die einzelnen Komponenten und danach die gesamte Sortieranlage mit Hilfe des PCs programmiert. Sowohl während der Bau- als auch während der Programmierphase mussten immer wieder Teile des Gesamtsystems mit viel Geschick und Fantasie verändert und angepasst werden. Jede Schülerin im Team war dabei gefordert. Auch konnte beim Auftreten von Problemen der Umgang mit Frustrationen geübt werden. Umso größer war dann die Freude und die Begeisterung, als endlich die Sortieranlage entsprechend den Erwartungen funktionierte.

Bleibt noch zu erwähnen, dass alle Schülerinnen, die sich ursprünglich für dieses Projekt gemeldet hatten, während der gesamten Dauer anwesend waren. An den vereinbarten Samstagen verbrachten sie dabei jeweils zwischen sechs bis acht Stunden freiwillig in der Schule!



*Julia Hengster (l.) und Jasmin de Bel (r.)
programmieren die Sortieranlage.*

NaT-Working-Symposium

Die Robert-Bosch-Stiftung veranstaltet jedes Jahr ein NaT-Working-Symposium, zu dem Vertreter aller regionalen Projektgruppen eingeladen werden. Während des Symposiums präsentieren die Gruppen ihre Arbeiten in Vorträgen und Ausstellungen. Gleichzeitig kann man sich über andere regionale NaT-Working-Projekte informieren, die ebenfalls die enge Zusammenarbeit der beteiligten Schulen und Hochschulen dokumentieren. Kontakte werden geknüpft, die zu überregionalen NaT-Working-Aktivitäten und damit zu einem bundesweiten Netz aus Naturwissenschaftler(inne)n, Ingenieur(inn)en, Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n führen können. Bei diesen Symposien zeigt sich, dass NaT-Working zu einem spannenden Experimentierfeld für neue Unterrichtsformen und -inhalte geworden ist. Schüler und Schülerinnen haben dabei die große Chance, Möglichkeiten und Potenziale der Wissenschaft kennen zu lernen.

Auch die Karlsruher Projektgruppe nahm mit den Koordinatoren und jeweils drei Schülerinnen sowohl am 1. als auch am 2. NaT-Working-Symposium in Berlin (2002) bzw. München (2003) teil. Beim letzten Symposium stellte die Gruppe ihre computergesteuerte Sortieranlage aus. Außerdem wurden die Schülerinnen ausgewählt, vor über 150 Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und Wissenschaftler(inne)n einen Vortrag über ihre Arbeit im NaT-Working-Projekt zu halten. Mit Hilfe einer Power-Point-Prä-



Anika Garrecht, Eva Weißbecher und Juliane Köckert (v. l.) präsentieren auf dem NaT-Working-Symposium 2003 die computergesteuerte Sortieranlage.

sensation erläuterten die Mädchen den Bau und die Programmierung ihrer Sortieranlage. Sowohl das Modell als auch der Vortrag riefen bei den Verantwortlichen und den Teilnehmer(inne)n des Symposiums große Begeisterung und Respekt hervor.

Erste Erfahrungen

Bei den bisherigen Projektarbeiten beschäftigten sich Schülerinnen verschiedener Klassenstufen mit den Modellbaukästen. In kleinen Gruppen konnten unterschiedliche technische Systeme nachgebildet werden. Dabei wurden Fingerfertigkeit und Teamfähigkeit gefördert. Schnell erkannten die Schülerinnen die Funktionsweise der einzelnen Systemkomponenten. Anspruchsvoll erschien zunächst die Einführung der Schülerinnen der Unter- und Mittelstufe in den Gebrauch von intelligenten Systemen. Die Sorge, dass gerade das Zusammenspiel von Modell und PC mittels Interface und Software schwierig zu vermitteln sei, erwies sich als gänzlich unbegründet. Durch spielerisches Probieren konnten sie das Ineinandergreifen von Hard- und Software rasch erkennen. Anfängliche Berührungängste wurden dabei schnell abgebaut. Die wichtigsten Softwaremodule wurden in Form von *learning by doing* verstanden, so dass die Schülerinnen trotz der knappen Zeit schnell in der Lage waren, eigene Programme zu erstellen. Selbst komplizierte Ampelanlagen, Getränkeautomaten, Roboterarme usw. wurden in kürzester Zeit realisiert. Beeindruckend war, dass sowohl Schülerinnen der Unterstufe als auch Abiturientinnen begeistert mit den Modellen arbeiteten.

Außer den vermittelten Kenntnissen über technische Abläufe wurde neben der Fingerfertigkeit und der Teamfähigkeit vor allem auch die Selbständigkeit und die Kreativität jeder einzelnen Schülerin durch dieses Projekt gefördert. Ohne Zweifel wurden die Schülerinnen für den weiteren naturwissenschaftlichen Unterricht motiviert.

Einbindung in den Schulalltag

Bei der Zusammenstellung der Baukästen aus dem LEGO dacta-Programm wurde großer Wert darauf gelegt, dass

- möglichst viele unterschiedliche technische Themenbereiche angesprochen werden und
- eine große Variationsbreite hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Modelle besteht, die den Einsatz in vielen Klassenstufen gewährleistet.

Die vorhandenen LEGO dacta-Bausätze können eingesetzt werden:

- im Fachunterricht
 - Naturphänomene* der Klassenstufen 5 und 6
 - Physik* ab Klassenstufe 8 bzw. 7 (G8)
- im *naturwissenschaftlichen Praktikum* ab Klassenstufe 9
- in den Arbeitsgemeinschaften
 - Naturwissenschaft und Technik* in der Klassenstufe 7
 - Informatik* in der Mittel- und Oberstufe
 - Energie und Umwelt* (klassenstufenübergreifend)

Ablauf

In kleinen Gruppen werden die verschiedenen technischen Systeme spielerisch nachgebildet. Dabei werden Fingerfertigkeit und Teamfähigkeit auf die Probe gestellt und gefördert. Bereits während des Zusammenbaus können die Aufgaben und Funktionsweisen einzelner Systemkomponenten erklärt werden. Nach Einführung in die Software wird das Zusammenspiel zwischen Modell und PC erläutert. Die Schülerinnen erkennen rasch das Ineinandergreifen von Hard- und Software. Sie schreiben mit der Software ROBO LAB eigene Programme, die anschließend mit Hilfe eines IR-Transmitters auf einen RCX, dem programmierbaren Legostein, übertragen werden, um den Robotik-Modellen die ihnen angedachten Funktionen „beizubringen“.

Vernetzung mit weiteren Schulen

Nach der Erprobungsphase am St. Dominikus-Gymnasiums in Karlsruhe bieten wir nun anderen freien Katholischen Schulen im Bereich der Erzdiözese Freiburg an, an diesem Projekt teilzunehmen. Erfreulich wäre es, wenn ein Netzwerk aus mehreren Schulen und verschiedenen Fachbereichen der Fachhochschule Karlsruhe entstehen würde.

Das Angebot richtet sich an Mädchengruppen bzw. -klassen aller Stufen. Im Rahmen von Exkursionen, Projekttagen, Workshops, Seminaren usw. können die Schülerinnen am St. Dominikus-Gymnasium mit Hilfe der LEGO dacta-Bausätze realitätsnahe Modelle bauen und programmieren. Parallel dazu können die Labor- und Vorlesungsräume der Fachhochschule Karlsruhe besichtigt und dort auf Wunsch weitere

Experimente und Übungen durchgeführt werden. Beide Institutionen befinden sich in unmittelbarer Nähe. Selbstverständlich stehen die Projektleiter während der gesamten Dauer des Besuchs betreuend zur Verfügung. Außerdem ist geplant, Schülerinnen des St. Dominikus-Gymnasiums als Mentorinnen einzusetzen.

Auf Grund der fast unbegrenzten Möglichkeiten, welche die Modellbausätze bieten, liegt kein festes Programm vor. Je nach Klassenstufe, Vorkenntnissen und der zur Verfügung stehenden Zeit kann dieses den Wünschen entsprechend individuell zusammengestellt werden.

Wir würden uns freuen, wenn möglichst viele Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen unser Angebot annehmen würden.

Für Rückfragen und weitere Informationen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Kontakt

Karola Bernert

St. Dominikus-Gymnasium Karlsruhe:

Email:

za1520@lehrer.uni-karlsruhe.de

Prof. Dr. Ing. Harald Garrecht

Fachhochschule Karlsruhe

Email:

harald.garrecht@fh-karlsruhe.de

Vera Sandmann

Sport und Compassion

Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens im Schulsport am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

„Compassion“ der katholischen Stiftungsschulen der Erzdiözese Freiburg (hierzu nähere Informationen unter www.schulstiftung-freiburg.de) verbindet das Sozialpraktikum, das die Schülerinnen und Schüler der Klassen 9, 10 oder 11 in unterschiedlichen sozialen Einrichtungen absolvieren, mit einem begleitenden und reflektierenden Fach- (oder auch fächerübergreifenden) Unterricht in der Schule.

Nach der Devise „Sieh hin – und du weißt“ (Hans Jonas, Philosoph) sollen junge Leute für Solidarität mit Menschen, die in der Gesellschaft am Rande stehen, weil sie nicht oder nicht mehr mithalten können, sensibilisiert werden. Damit lässt sich „Compassion“ wohl treffend mit *Mitmenschlichkeit*, verstanden als die Vereinigung von *Menschlichkeit* und *Mitgefühl*, umschreiben. „Compassion“ bedeutet: „Mensch sein für andere“.

Im Projekt „Sport und Compassion“, das seit 1997 am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg besteht, wird versucht, die Leitideen der Compassion-Initiative mit den Möglichkeiten, die der Sportunterricht bietet, zu realisieren. Sport mit behinderten Menschen, Sport mit Kranken, Sport mit Älteren, Sport mit sozialen Randgruppen – all das ist „Sport und Compassion“.

Beim gemeinsamen Sport ganz unterschiedlicher Teilnehmer ist der Kontakt zwischen Menschen manchmal hautnah – Berührungsgängste sind dann schnell vergessen. Oftmals bedeutet eine gestellte sportliche Aufgabe, nicht nur zusammen sportlich aktiv zu werden, sondern auch sich gegenseitig etwas zu zeigen, zu erklären oder einander zu helfen. Dadurch wird eine Annäherung erleichtert und auch eine körperliche Berührung beim Sport völlig selbstverständlich.

Das Medium Sport trägt gewissermaßen zur Normalisierung des Umgangs sehr verschiedener Menschen miteinander bei. So wird „behindert – total normal“. (Vor-)Urteile und bisherige Meinungen werden revidiert, Vorstellungen von und Einstellungen zu anderen – behinderten, kranken, älteren, ausländischen oder sozial schwächeren Mitmenschen – verändern sich, fertige Bilder und Schranken im Kopf werden überwunden und weichen einer größeren Offenheit, Empfänglichkeit und Einfühlsamkeit anderem und anderen gegenüber. Ein von Kenntnis getragenes und ungehindertes Miteinander kann entstehen.

Bei unserem „Sport und Compassion-Projekt“ geht es nicht nur um bloße lehrplan-gemäße Stoffvermittlung, sondern um die Öffnung der Schule für Lebenswelten, mit

denen die Jugendlichen ansonsten in ihrer Lebenswirklichkeit wenig oder womöglich gar nichts zu tun haben. „Sport und Compassion“ will über den Sport und in der entspannten und entspannenden Atmosphäre des spielerisch-sportlichen Miteinanders authentisches Mitempfinden und echte zwischenmenschliche Begegnungen schaffen und ermöglichen.

„Sport und Compassion“ war zunächst nur ein Unterrichtsversuch im Schulfach Sport und sollte das „Compassion-Praktikum“ begleiten. Inzwischen ist daraus eine Arbeitsgemeinschaft geworden, die allen Schülerinnen und Schülern offen steht. An den unterschiedlichen gemeinsamen schulinternen und schulexternen Veranstaltungen mit Partnerinstitutionen des sich ständig weiter entwickelnden „Lernortnetztes“ können normalerweise sehr große Gruppen (ca. 20 bis 40 Teilnehmer/innen) mitmachen. Einige Schüler/innen nehmen sogar über mehrere Schuljahre hinweg mehrfach teil, sodass auch engere Kontakte und intensivere Beziehungen auf privater Ebene entstehen. Dieses große Engagement aller Beteiligten und das allgemein zunehmende Interesse an den „Sport und Compassion-Aktivitäten“ lassen die Nachhaltigkeit dieser Art des sozialen Lernens in der Schule erkennen.

Von der Idee „Sport und Compassion“ zur „Sport und Compassion-AG“

Was im Jahr 1997 zunächst als Unterrichtsversuch im Schulfach Sport das Compassion-Praktikum der damaligen elften Klassen des St. Raphael-Gymnasiums vorbereitete bzw. begleitete, ließ schon bei den Projekttagen im Sommer 1998 eine weitaus größere Dimension der Weiterentwicklung der „Compassion-Idee“ erkennen als ursprünglich erwartet.

Werkstatt für behinderte Menschen Mannheim-Neckarau (WfbM)

„Sport und Compassion-Partner“ seit 1997

Schon damals hatte sich der „Schülerinteressentenkreis“ erheblich ausgedehnt. Unter den knapp 30 „Sport und Compassion-Projektteilnehmer/innen“ fanden sich Schüler/innen von der neunten Klasse bis zur Jahrgangsstufe 13. Sie machten an den drei Projekttagen und dem Schulfest bei folgenden Aktivitäten mit: Schwimmen mit geistig behinderten Menschen, Mitarbeiten im Arbeitsalltag der Diakoniewerkstatt

Leserumfrage zum neuen FORUM-Schulstiftung (siehe Einlegebogen)

Liebe Leserinnen und Leser,

seit 1990, also seit nunmehr 13 Jahren, gibt es das FORUM als Informationsheft für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg. Von Anfang an war mit „Information“ sehr viel mehr gemeint, als es das landläufige Verständnis ausdrückt. FORUM sollte einerseits Dokumentation sein der Erziehungsarbeit in den Katholischen Freien Schulen in der Erzdiözese Freiburg, andererseits Anregungen und Denkanstöße geben und nicht zuletzt unser religiös fundiertes Selbstverständnis nach innen und außen vermitteln.

Getreu dieser Doppelfunktion, Spiegel und Prisma zugleich zu sein, haben im FORUM auch immer Autorinnen und Autoren von außen geschrieben; umgekehrt sind Ideen und Impulse aus unseren Schulen über das Informationsheft an ein breites Publikum herangetragen worden. So sehr sich FORUM während dieser 13 Jahre als Organ und Bindeglied zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern und der interessierten Öffentlichkeit bewährt hat, eine inhaltliche und optische Weiterentwicklung des Heftes erschien doch überfällig.

Nur den wenigsten dürften die Änderungen aufgefallen sein, die schon im letzten Heft, der Nr. 37, eingeführt worden sind. Seitdem hat FORUM-Schulstiftung durch eine von der Deutschen Bibliothek in Frankfurt erteilte ISSN-Nummer den Status der „grauen Literatur“ verlassen und ist zu einer „richtigen“ Zeitschrift aufgestiegen. Für seine vielen engagierten Autorinnen und Autoren heißt das: ihre

Rückmeldung per Fax: 0761/2188-556
oder auf dem Postweg:
Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg
z. Hd. Herrn Dr. Schindelbeck
Münzgasse 1
79098 Freiburg

Schulstiftung der
Erzdiözese Freiburg

Ihre Meinung zum FORUM-Schulstiftung ist uns wichtig!

a. Inhalte

Artikel folgender Themenbereiche interessieren mich besonders:
(Mehrfachnennungen möglich)

- Theologie und Ethik ()
- Philosophie ()
- Bildungspolitik / Politik allgemein ()
- Didaktik und Pädagogik ()
- Naturwissenschaften / Mathematik ()
- Sprachen / Literatur ()
- Musische Fächer ()
- Kirche und Gesellschaft ()
- Nachrichten aus der Schulstiftung ()
- Unterrichtspraxis ()
- Ökologie / Umwelt / Schöpfung ()
- Compassion ()
- Buchbesprechungen / Rezensionen ()
- Neue Medien / Internet ()
- Sonstiges: ()

Bitte wenden!

Texte sind zitierfähig geworden, weil FORUM-Schulstiftung im Bibliotheksverkehr als Fachzeitschrift gelistet ist. Alle, die fortan in ihm publizieren, können es als veritable Quelle nennen und gegebenenfalls auch ihre Urheberrechte geltend machen. Konsequenterweise wurde der Untertitel von „Heft“ in „Zeitschrift“ geändert.

Doch erst die Nummer 38, die Sie jetzt in den Händen halten, dokumentiert die Weiterentwicklung auch optisch: neues Erscheinungsbild, neues Format, neues Design und eine neue Präsentation der Beiträge sprechen eine deutliche Sprache. Wir möchten dieses erste Heft der neugestalteten FORUM-Schulstiftung zum Anlass nehmen, Sie um Ihre Meinung zu fragen und zur Mitarbeit einzuladen. Schließlich soll FORUM-Schulstiftung seinem Namen noch besser gerecht werden, ein Ort der produktiven geistigen Auseinandersetzung sein und nicht zuletzt Zeugnis geben von dem, was unsere Schulen mit Leben erfüllt. Dazu brauchen wir Ihre Hilfe.

Für Ihre Anregungen, Wünsche und Kritik sind wir dankbar und bitten Sie, den folgenden Fragebogen auszufüllen und an die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg (über Ihre Schule oder per Post) weiterzuleiten. In einem der nächsten Hefte werden wir Ihnen vom Ergebnis der Befragung berichten.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!



Projekttag 1998: Rolli-Ausflug mit der WfbM

Menschen aus Neckarau am Schulfesttag rundeten die Projekttag 1998 sportlich-spielerisch ab. Sogar beeindruckend gestaltete Foto-Collagen entstanden und – unter der redaktionellen Leitung des Deutschlehrers Dr. Hüge – eine künstlerisch verschönerte Projektzeitung mit den persönlichen Erlebnisberichten der Projektteilnehmer/innen.

Seither ist die Partnerschaft mit der WfbM Neckarau zu einer engen Freundschaft gewachsen. Wenn Helfer bei sportlichen Großveranstaltungen (wie beim Sommersportfest oder beim Tischtennisturnier aller Diakoniewerkstätten des Rhein-Neckar-Kreises) oder wenn „Raphaello-Fans“ (wie beim alljährlichen Mannheimer Weihnachtsmarkt-Auftritt der Werkstatt-Tanzgruppe „Tanzteufel“ oder bei den Schwimmwettbewerben der „Special Olympics“ für geistig behinderte Menschen) gebraucht werden, genügt ein Anruf von der WfbM und wir – Gymnasium wie Realschule – sind da. Umgekehrt können wir uns – nicht nur im Rahmen von Projekttagen – jederzeit während des Schuljahres melden, um

Mannheim-Neckarau, Ausflug mit Rollstuhlfahrern, geistig behinderten und blinden Menschen in die Mannheimer Innenstadt. Bei diesem Ausflug lag das Hauptaugenmerk auf der Erkundung der Geschäfte bzgl. ihrer „Rollstuhltauglichkeit“ und der Beobachtung der Reaktionen von Verkäufer/innen und Passanten, wobei die St. Raphael-Schüler/innen als helfende Begleiter/innen diesbezüglich grundlegende Erfahrungen sammeln konnten. Die integrativen bzw. kooperativen Spiele und Übungen mit Luftballons und dem Riesenschwungtuch in der St. Raphael-Sporthalle mit den Gästen von der Werkstatt für behinderte



Weihnachtsmarktauftritt der „WfbM-Tanzteufel“

mit immer wieder wechselnden interessierten Schülergruppen (zu denen ganz neue Schüler/innen ebenso gehören wie „alte“, die mehrfach teilnehmen) sportlich orientierte zwischenmenschliche Begegnungen mit unseren Freunden aus der WfbM Neckarau zu ermöglichen.

Tischtennis-Turnier der Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar

Kurzfassung des entsprechenden Kapitels aus dem „WfbM-Gesamtbericht“

„Im Januar kamen mit der Post die besten Wünsche für 2002 und gleich zwei Termine für Sportveranstaltungen der Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar unter Leitung von Sportlehrerin Sylvia Freyhof: ein Tischtennis-Turnier am Freitag, dem 12.04.2002, und das Spiel- und Sportfest 2002 am Donnerstag, dem 25.04.2002.

Für das Tischtennis-Turnier, das von 8.00 Uhr bis 17.00 Uhr in einer kleinen Allzwecksporthalle im „Volkshaus“ in Neckarau stattfand und bei dem alle vier Diakoniewerkstätten des Rhein-Neckar-Kreises (Neckarau, Vogelstang, Mallau und Weinheim) mit je vier Spielern gegeneinander antraten, benötigte Sylvia Freyhof ca. 15 bis 20 Helfer/innen, denn ohne zusätzliche Unterstützung wäre ein solches Tischtennis-Turnier für behinderte Menschen gar nicht durchführbar, da für jede Werkstattgruppe nur eine Betreuerin und ein Zivildienstleistender freigestellt werden konnten. Obwohl kaum jemand von uns Erfahrungen mit geistig behinderten Menschen oder als Tischtennis-Schiedsrichter hatte, erklärte sich unsere Mädchensportgruppe sofort bereit zu helfen.

Am 01. März 2002, dem Tag der offenen Tür der St. Raphael-Schulen nutzten wir Neuntklässlerinnen die Chance, uns in den ausliegenden Berichten, Fotoordnern, Projektzeitungen und über die Dokumentationsplakate des „Sport und Compassion-Standes“ näher zu informieren.

Zwei Wochen später besuchten uns Frau Freyhof und ihr „Zivi“ Michael im Sportunterricht und erläuterten das Tischtennis-Regelwerk sowie den geplanten Ta-

Neuntklässlerinnen leiten selbständig als Schiedsrichterinnen die Tischtennisspiele



gesablauf. Wir erstellten einen Arbeitsplan, damit jede von uns die Möglichkeit hatte, überall einmal mitzuhelfen. Auch über geistige Behinderung wurde gesprochen, was uns allen sehr geholfen hat, unsere ursprüngliche Unsicherheit abzubauen.

Damit am Turniertag an den vier Tischtennisplatten zeitgleich gespielt werden konnte, stellten wir die notwendigen Schiedsrichter und Läufer, die jeweils die Bögen mit den Spielergebnissen ins Wettkampfbüro zu bringen hatten. In den Spielpausen konnten wir selbst mit den behinderten Menschen an einer freien Tischtennisplatte Rundlauf spielen, wobei wir alle sehr viel Spaß miteinander hatten.

Für die Getränke- und Essensausgabe (Frühstück und Mittagessen) sowie für die Betreuung der Küche (Brötchen belegen, Salate und warmes Essen vorbereiten, Geschirrspülen etc.) und den Tischdienst, aber auch für Schreibarbeiten im Wettkampfbüro (Spielergebnisse in Spielpläne eintragen, nach der Vorrunde Spielpläne für die Endrundenbegegnungen schreiben) standen wir ebenfalls gerne zur Verfügung.



Arbeitsgruppe mit „Sport und Compassion-Plakat“

In der doppelstündigen Nachbereitung mit Frau Sandmann haben wir eine Woche nach dem Turnier in einer Gesprächsrunde – unter Einbeziehung unserer „Sport und Compassion-Fragebögen“ – unsere Eindrücke und Erfahrungen ausgetauscht. In Arbeitsgruppen fertigten wir einen Bericht sowie Foto-Collagen und Plakate an, die als Erinnerung bis zum Schuljahresende in unserem Klassenzimmer hingen. Natürlich waren wir alle auch beim Sportfest der Diakoniewerkstätten mit von der Partie, weil wir unsere Tischtennispieler/innen wieder sehen wollten.“

Der bebilderte WfbM-Gesamtbericht über die Kooperation mit der Diakoniewerkstatt für behinderte Menschen in Mannheim-Neckarau, der ständig fortgeschrieben wird, schildert in chronologischer Reihenfolge alle bisherigen gemeinsamen Aktivitäten seit 1997 (durchschnittlich zwei pro Jahr) und steht als Download zur Verfügung unter: www.st-raphael-schule.de/sport/comsport.exe.

Diese sehr unkomplizierte Verbindung beider Institutionen bietet den Schüler/innen der St. Raphael-Schulen inzwischen auch die Chance, nachdem sie Werkstatt und die dort beschäftigten geistig behinderten Menschen etwas näher kennen gelernt haben, in der Diakoniewerkstatt Neckarau ihr zweiwöchiges Compassion-Sozialpraktikum zu absolvieren. Im Schuljahr 2002/2003 nahmen drei Neuntklässlerinnen der Realschule diese Möglichkeit erstmals wahr.

Integrativer Unterricht in der Stephen-Hawking-Schule Neckargemünd

Ähnlich „entscheidungserleichternd“ für einige teilnehmende Schüler/innen bezüglich der Wahl des Compassion-Praktikumsplatzes verliefen die bisherigen Besuche in der Stephen-Hawking-Schule für körperbehinderte und nicht behinderte Kinder und Jugendliche in Neckargemünd, wo wir immer an einem ganz normalen Schultag Einblick in den integrativen Unterricht – mit seinen teilweise besonderen Methoden – in vielen Fächern (nicht nur im Sport) in Gymnasium und Realschule, in therapeutische Behandlungen und in das Leben der Tagesschüler/innen und der Internatsschüler/innen im Wohnheim erhalten. Compassion ist in der Stephen-Hawking-Schule ein Begriff, so die Schulleitung, und unsere St. Raphael-Praktikant/innen sind dort sehr gern gesehen.



Siebtklässlerinnen helfen beim Schwimmunterricht

Justus-von-Liebig-Schule Mannheim

Sport mit ausländischen und sozial benachteiligten Jugendlichen

„Raphael meets Justus“ führt Schüler/innen des St. Raphael-Gymnasiums Heidelberg und des Berufsvorbereitungsjahres der Justus-von-Liebig-Schule Mannheim zusammen und ermöglicht die – nicht nur – sportliche Begegnung zweier Schulwelten. Sozusagen als Projekt im Projekt vereint es in sich Anliegen unterschiedlicher Initiativen („Sport macht Freunde – Gemeinsam gegen Gewalt und Extremismus“ und „Schülermentoren Sport“ des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und die „Compassion-Initiative“ der Erzdiözese Freiburg) und möchte interkulturelles Lernen anregen und die soziale Integration im Sport fördern. Über-



„Raphael meets Justus“ – Sport mit ausländischen und sozial benachteiligten Jugendlichen

deutschen Schüler/innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit will „Raphael meets Justus“ tatkräftig unterstützen. Mit der Einladung zu der traditionellen Friedensveranstaltung der Justus-von-Liebig-Schule, die im Zeichen des Abraham-Pokals der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit Rhein-Neckar e.V. im Schuljahr 2003/2004 als interreligiöse Begegnung angelegt war, geht diese Partnerschaft deshalb konsequenterweise auch über den Sport hinaus.

Sport mit gehörlosen/schwerhörigen und geistig behinderten Grundschüler/innen

Selbst eine kurze Sportunterrichtseinheit über drei Doppelstunden mit schwerhörigen und gehörlosen Grundschüler/innen und Zehnt- bzw. Elftklässler/innen oder auch nur ein Sportvormittag mit einer Kooperationsklasse geistig behinderter und nicht behinderter Grundschüler/innen hilft Hemmschwellen zu überwinden und einen – zwar kurzen – Einblick zu gewinnen, der die St. Raphael-Schüler/innen zumindest zu sensibilisieren vermag für die besonde-



Sport in einer Kooperationsklasse mit dem Studenthema „Alles rückwärts“

wiegend Neunt- und Zehntklässler/innen des achtjährigen Gymnasialzuges treffen sozial benachteiligte ausländische Jugendliche und Asylbewerber ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen, um sich gegenseitig ihre Schulen zu zeigen, ihre Muttersprachen einander mündlich und schriftlich vorzustellen, zusammen Sport zu treiben und sich näher kennen zu lernen. Die Bemühungen der gewerblichen Berufsschule Justus-von-Liebig als „Multi-Kulti-Schule“ nicht nur um die berufliche, sondern auch um die soziale Integration und das friedliche Zusammenleben ihrer vielen ausländischen und

ren Bedürfnisse und Eigenheiten anderer Menschen. Daraus folgt fast beiläufig die Erkenntnis, wie sie eine Schülerin in ihrem Erlebnisbericht formulierte: „Helfen, wenn jemand Hilfe braucht, ist selbstverständlich und total normal. Diese Erfahrung hat mir geholfen, meine eigene Unsicherheit abzubauen.“

Osteoporosesportgruppe für Seniorinnen und Senioren

Die Mitmachmöglichkeit in einer Osteoporose-Sportgruppe für Senioren und Seniorinnen lässt die anfängliche Unsicherheit gesunder Jugendlicher gegenüber älteren kranken Menschen nach Aussage der teilnehmenden Schüler/innen in der sportlich-spielerischen Atmosphäre leicht schwinden, sodass der Entschluss, ein zweiwöchiges Sozialpraktikum in einem Altenheim zu absolvieren deutlich überzeugt gefällt wird.

Sport mit Osteoporose-Patientinnen

Ein Schülerbeitrag aus dem „Sport und Compassion-AG-Jahresbericht“

„Heutzutage ist Osteoporose eine der häufigsten Volkskrankheiten, die verstärkt im Alter auftritt. Für uns Grund genug, uns mit dieser Krankheit auseinander zu setzen. Hierzu erst einmal ein kurzer Überblick, wie sie sich äußert.

Das Hauptsymptom besteht in extremer Sprödigkeit der Knochen, besonders des Rumpfskeletts samt der Wirbelsäule. Meist entwickelt sich dies unbemerkt über viele Jahre, bis plötzlich – ohne große äußere Einwirkung – eine Fraktur auftritt. Einer der möglichen Behandlungswege, um die brüchigen Knochen zu entlasten, ist SPORT zum Aufbau der Muskulatur.

Zu diesem Zweck trifft sich jede Woche eine Gruppe von Betroffenen, um mit gezielten Übungen Besserung zu erzielen. Glücklicherweise findet die Therapie in der Sporthalle des St. Raphael-Gymnasiums statt, sodass wir Gelegenheit hatten, an einer dieser abendlichen Sportstunden teilzunehmen. Unsere ersten Eindrücke waren hierbei, dass die alten Menschen sehr freundlich und aufgeschlossen waren trotz all der Einschränkungen ihrer Lebensqualität. Sie wirkten auf uns keineswegs krank und waren alle sehr gut gelaunt.

Sportliche Inhalte der Osteoporose- Sportstunde



1. Aufwärmübungen
– schonende Laufspiele
2. Orientierungsübungen
– Gordischer Knoten
3. Übungen zur
Kräftigung der Muskulatur
– Kräftigung der Beinmuskulatur
– Kräftigung der Rücken- und Bauchmuskulatur
4. Gleichgewichtsübungen
– Balancieren
5. Gymnastik und
Massage
– Stuhlgymnastik
– Massageball



Ein neues Mitglied, das an diesem Tag der Gruppe vorgestellt wurde, wurde von den älteren Damen gleich freundlich empfangen und fand problemlos Anschluss. Daran konnten wir sehen, dass die Damen sehr kontakt- und redefreudig sind. Die Sportlichkeit, Schnelligkeit und Stärke der Teilnehmerinnen überraschten uns genauso wie das Fehlen von Männern, obwohl die Krankheit beide Geschlechter betrifft: jede dritte Frau und jeder fünfte Mann leiden in Deutschland an dieser Knochenkrankheit.

Nach einer Stunde, in der spielerisch und auf vorsichtige Art und Weise Muskulatur gestärkt und aufgebaut wurde, verabschiedeten sich die älteren Damen von uns und bedankten sich für unser Interesse. Zum Andenken an diesen Abend machten wir noch ein schönes Abschlussfoto.“

(Sarah & Katharina, 10.Klasse)

„Verstehe deinen Nächsten wie dich selbst“ (Georg Gadamer, Philosoph)

Doch nicht nur „Nichtbehinderte“, „Nichtkranke“, „Nichtalte“, „Nichtausländer“ und „Nichtsozialbenachteiligte“ helfen behinderten, kranken, alten, ausländischen und sozial benachteiligten Mitmenschen. Auch sie können uns helfen. Wir lernen uns selbst – und andere – in unseren persönlichen Möglichkeiten und Grenzen besser kennen, achten und schätzen und lernen, „anders sein“ besser zu tolerieren und besser damit umzugehen. Vielseitige und vielschichtige Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen uns eine größere Offenheit Unbekanntem und Fremdem gegenüber und eine vorbehaltlosere authentische Begegnungen mit anderen Menschen. Jeder kann sehen, hören, erleben, fühlen, empfinden und wissen, was Compassion, was „Mensch sein für andere“ heißt, was dies bedeutet und wie man es lebt.

Die Nachhaltigkeit sozialen Lernens zu überprüfen ist sicherlich eine schwierige Angelegenheit und im schulischen Bereich vielleicht am ehesten am freiwilligen, teilweise außerschulischen und privaten Engagement der Schüler/innen zu erkennen. Als Indikatoren für eine gewisse Nachhaltigkeit können u.a. folgende Reaktionen und Verhaltensweisen der Schüler/innen betrachtet werden: Ausrichten von Grüßen, Kontakte durch Briefe und Telefonate, Besuche während unterrichtsfreier Zeiten, gegenseitige Einladungen zu besonderen Anlässen (St. Raphael-Tag, Schulfest, Wohnheimfest und „Special Olympics-Nachtreffen“ in Mannheim usw.), Einbringen neuer Vorschläge durch Schüler/innen (Strafvollzug und Wohnungslosenhilfe), Ergreifen von Eigeninitiative (Altenheim) und Mehrfachteilnahme bei „Sport und Compassion-Aktionen“ sowie die Beteiligung bei zusätzlichen Arbeitstreffs für die Dokumentation von „Sport und Compassion-Aktivitäten“. Das Projekt zieht inzwischen immer größere Kreise. Vom Sport ausgehend tragen Schüler/innen die Compassion-Idee in weitere Bereiche des schulischen Lebens.

Musik und Compassion – Benefizkonzert der Schulband „Five Seasons“

Das erste Konzert der St. Raphael-Schulband „Five Seasons“ unter der Leitung des Lehrers Konrad Fink im Juli 2002 (zwei der acht Bandmitglieder hatten früher an „Sport und Compassion-Aktionen“ mit der WfbM Neckarau teilgenommen) wurde als Benefizkonzert für die Diakoniewerkstatt konzipiert. Als Ehrengäste saßen Mitarbeiter und Beschäftigte aus Neckarau natürlich in der ersten Reihe. Diese besondere „Compassion-Idee“ der „Five Seasons“-Bandmitglieder erbrachte eine be-



St. Raphael-Schulband „Five Seasons“

achtliche Spende in Höhe von € 500.-, was wiederum die Heidelberger Rhein-Neckar-Zeitung mit einem Foto und einem kurzen Bericht honorierte. Nicht nur der Sport, auch die Musik verbindet und bringt Menschen einander näher. Ohne die begeisterten Fans der Werkstatt Neckarau wäre das zweite Konzert der Schulband im April 2003 gar nicht denkbar gewesen.

„Hände“ – Kunst für Compassion

Wie nachhaltig das Compassion-Motto „Sieh hin – und du weißt“ Schüler/innen für die besondere Lebenssituation anderer Menschen sensibilisiert, zeigen die wunderbaren „gebenden und nehmenden Hände“ der Klasse 10c, die mit ihrer Kunstlehrerin Susanne Hild im Schuljahr 2002/2003 in bewundernswert ausdauernder Weise diese „Compassion-Idee“ in einer erstklassigen Projektarbeit zu wahren Kunstwerken wachsen und reifen ließen, und die nun als Dauerausstellung im Präsentationsraum für „Compassion-Projekte“ in einem der St. Raphael-Schulgebäude jeden zum verweilenden Betrachten und Nachsinnen einladen. Mehr als die Hälfte der Schüler ist seit der achten Klasse an verschiedenen „Sport und Compassion-Aktionen“ aktiv und freiwillig beteiligt gewesen.

Zuschauer und Helfer bei Sportveranstaltungen von Menschen mit Behinderung

Ganz gleich, ob der sportliche Leistungsgedanke – wie beim Heidelberger Rollstuhl-Marathon – oder die Devise



„dabei sein ist alles“ – wie bei den Tischtennisturnieren für geistig behinderte Menschen – im Vordergrund steht, wir helfen überall gern.

Als Zuschauer beim Bundesligaspiel der Heidelberger Rollstuhl-Basketballer sowie bei den nationalen „Special Olympics“-Sportwettkämpfen geistig behinderter Menschen in Frankfurt am Main waren wir von deren sportlichen Leistungen begeistert und zutiefst beeindruckt. Wir haben vieles erfahren, wovon wir noch nichts oder nur wenig wussten.

„Von Behinderten lernen“

... so lautet das Motto und „Behinderte helfen Nichtbehinderten“ heißt ein Projekt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, initiiert von der ehemaligen Leistungssportlerin und mehrfachen Medaillengewinnerin bei den „Paralympics“ Reinhild Möller, die ebenfalls Vorsitzende des gleichnamigen Vereins BhN ist. Die in diesem Projekt bzw. Verein mitarbeitenden behinderten Referent/innen bemühen sich um Schulbesuche (in den Fächern Religion, Ethik, Deutsch und Sport) in ihrer Region, bei denen die persönliche Begegnung und der Erfahrungsaustausch im Mittelpunkt stehen und die jeweils vom BhN schriftlich dokumentiert werden. Auf die Anfrage von Susanne Völker, der Heidelberger BhN-Referentin, die beim BiBeZ (Ganzheitliches Bildungs- und Beratungszentrum zur Förderung und Integration behinderter und chronisch kranker Frauen und Mädchen e.V.) tätig ist, einen Unterrichtsbesuch im Fach Religion in den St. Raphael-Schulen machen zu dürfen, sagte Frau Katharina Siehl-Kaegi, die schon als Begleiterin mit einer Schülergruppe bei den „Special Olympics“ dabei war, sofort herzlich gern zu. Die Alltagserfahrungen von Rollstuhlfahrer/innen und sportliche Aspekte thematisiert Susanne Völker – selbst Rollstuhlfahrerin – im Rahmen von verlängerten Schulsportnachmittagen. Zehn Rollstühle ermöglichen den Schüler/innen in Kleingruppen selbständig Erfahrungen als Rollstuhlfahrer/in



Bundesligaspiel der Rollstuhl-Basketballer der SG Heidelberg-Kirchheim

und als Begleitperson zu sammeln. Beim Stadtbummel mit dem Rollstuhl erleben die Teilnehmer/innen neue Perspektiven von Behinderung und können diese individuell recht unterschiedlichen Eindrücke anschließend gemeinsam mit Susanne Völker reflektieren.

Projektbegleitende Maßnahmen

Die grobe Struktur der Unterrichtsbegleitung der „Sport und Compassion-Unternehmungen“ im Fachunterricht (Sport, Deutsch, Religion, Geschichte, Gemeinschaftskunde etc.) und darüber hinaus (Sondertreffs u.a.) ist dreigliedrig, wobei allerdings die Übergänge fließend sein können:

- vorbereitende Maßnahmen
- situationsbegleitende Maßnahmen
- eine sorgfältige Nachbereitung.

Vorbereitende Maßnahmen

- sportliche Inhalte: Vertrauensübungen, psychomotorische Übungen, Kooperationsspiele, Sport und Spiel- bzw. Übungsformen für ältere und behinderte Menschen
- inhaltliche und organisatorische Aspekte zur geplanten Unternehmung
- Infos zu den (Sportprojekt-)Teilnehmer/innen oder zur Zielgruppe (z.B. Alter, Krankheitsbilder, Behinderungen)
- Infos zur Institution (Träger, Ziele usw. der Einrichtung)
- Infos zum (Schul-/Werkstatt-)Alltagsleben der Beteiligten
- (Schüler-/Lehrer-)Berichte über bisherige Erfahrungen und Erlebnisschilderungen in mündlicher und schriftlicher Form; Fotodokumentation
- Einbeziehen von (Vor-)Kenntnissen und persönlichen Vorerfahrungen der Schüler/innen im Unterrichtsgespräch, in schriftlicher Form, als Mindmaps, mit der Moderationsmethode o.ä.
- Eingehen auf Schülerfragen
- (Verhaltens-)Unsicherheiten thematisieren
- Tipps und Hilfestellungen anhand konkreter Hinweise für die Praxis geben
- Verteilen von (vorbereitenden) Tätigkeiten hinsichtlich bevorstehender Unternehmungen unter Lehrern sowie Schüler/innen (Prinzip Freiwilligkeit).

Situationsbegleitende Maßnahmen im Sinne beiläufigen Lernens

- spontane Fragen und Unklarheiten sofort mit Lehrern oder Fachpersonal der Institution besprechen (Prinzip Offenheit und Kooperation)
- Probleme und Konflikte direkt angehen und Lösungswege suchen, da ein gelingendes Miteinander im Sport keinen Aufschub erlaubt
- Notizen anfertigen als Grundlage für die Nachbesprechung und Dokumentation
- entsprechende Partner-Arbeitsblätter ausfüllen, wodurch bis dahin sich noch fremde Menschen leichter ins Gespräch kommen und dabei gemeinsam Erlebtes reflektieren
- einfühlsames Vorgehen, dem Charakter der jeweiligen Veranstaltung/Institution und den beteiligten Menschen entsprechend helfen, wo Hilfe nötig ist.

Nachbereitung

Eine sorgfältige Nachbereitung ist unverzichtbar für das Verarbeiten von Erlebtem, aber auch für das Anbahnen neuer Begegnungen im Sport und über diesen hinaus. Es ergeben sich daraus auch wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der „Compassion-Idee“, wie z.B.:

- Mehrfachteilnahme einiger Schüler an „Sport und Compassion-Aktionen“
- Mund-zu-Mund-Propaganda in der Schülerschaft
- „Expertenwissen“ der Teilnehmer/innen wird an künftige „Compassion-Klassen“ weitergegeben
- Erleichterungen bei der Suche nach und der persönlichen Entscheidung für einen „Compassion-Praktikumsplatz“
- Eigeninitiative und Weiterentwicklung bzgl. der „Compassion-Idee“ von Schüler/Kollegenseite
- Ausdehnung der „Compassion-Idee“ auf viele weitere schulische Bereiche

Für die Nachbereitung bieten sich viele methodisch unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen an. In unserem „Sport und Compassion-Projekt“ haben sich für eine abwechslungsreiche Gestaltung des Nachbereitungsprozesses bisher folgende Formen der (außer)unterrichtlichen Reflexion bewährt:

Direkt nach Ende der Veranstaltung die frischen Eindrücke thematisieren:

- Abschlussgespräch und Fragerunde mit Beteiligten/Experten/fachkundigen Betreuern
- spontan Gedanken austauschen und Erlebnisse schildern – auch „Sport und Compassion-Fragebögen“ ausfüllen, Notizen machen



Selbst gestaltete Informationsplakate, Fotocollagen, Projektzeitungen und Berichte dienen der Dokumentation, stellen einen hohen Erinnerungswert für alle Beteiligten dar und bieten Gesprächsanlässe im weiteren Schulalltag.

- mit interessierten Schüler/innen in Kleingruppen in einer möglichst entspannten Atmosphäre (auf dem Hallenboden liegend, auf dem Rückweg in der Bahn, in einem Café oder in einem Park) eine lockere Gesprächsrunde, Brainstorming, Stichwortsammlung/Verlaufsprotokolle/Kurzberichte anfertigen, ergänzen etc.

Zu späteren Zeitpunkten den inneren Abstand zum Erlebten nutzen, um Einsichten und Erkenntnisse zu fördern:

- Projektzeitung erstellen, Kurzberichte überarbeiten
- Infoplakate und Fotocollagen gestalten
- persönliche schriftliche Erlebnisschilderungen (auch anonym) allein, partnerweise oder in Kleingruppen anfertigen
- Schülerstatements für Schülerzeitung, Jahrbuch/Homepage der Schule u.ä. verfassen.
- Unterrichtsgespräche (Manchmal decken sich mündliche und schriftliche Äußerungen desselben Schülers/derselben Schülerin nicht.)
- Wiederaufgreifen des Erlebten in anderen Unterrichtsfächern und in anderem Kontext
- Auswertung von „Sport und Compassion-Fragebögen“ (Nachbereitung beendeter Aktionen und gleichzeitige Vorbereitung künftiger Unternehmungen)
- Planspiele (ermöglichen Transfer der Erfahrungen und des Gelernten auf weitere Felder sozialen Engagements)

„Die Sport und Compassion-AG“ am St. Raphael-Gymnasium

Die vielen Aktivitäten der „Sport und Compassion-AG“ sind über das ganze Schuljahr verteilt und immer eng verbunden mit der helfenden Unterstützung von sozial benachteiligten und körperlich bzw. geistig beeinträchtigten Menschen und der persönlichen Begegnung mit ihnen bei Spiel und Sport. Ein großer Aufgabenkomplex der Arbeitsgemeinschaft ist – neben der Vorbereitung und Durchführung – die Dokumentation dieser Unternehmungen sowie das Entwerfen von Fragebögen und deren Auswertung. Auf diese Weise entstehen Foto-Info-Plakate für die Ausstellung im Präsentationsraum für „Compassion-Projekte“ und bebilderte Berichte für das Schuljahrbuch, die Schul-Homepage und andere Veröffentlichungen. So können interessierte Personen jederzeit Einblick nehmen in die detaillierte schriftliche Dokumentation der „Sport und Compassion-Aktionen“.

Im Schuljahr 2002/2003 konnten mit „Sport und Compassion“ 120 Schüler/innen und 8 Lehrer/innen der St. Raphael-Schulen erreicht werden. Diese kamen bei den 23 angebotenen Terminen der Arbeitsgemeinschaft auf insgesamt 387 Teilnahmen.

Die engagierten Teilnehmer/innen der „Sport und Compassion-AG“ interessieren sich natürlich auch für die persönlichen Meinungen und für die Eindrücke, die ihre begleitenden Lehrer/innen bei einer „Sport und Compassion-Aktion“ gewinnen. Stellvertretend für die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung seien hier exemplarisch einige Äußerungen von Lehrkräften angeführt:

„Ich konnte erleben, wie Menschen trotz ihrer Behinderung und der Tatsache, dass sie im Rollstuhl sitzen, hervorragend Basketball spielen können. Ich war fasziniert von der Schnelligkeit ihrer Angriffe und von ihrem Durchsetzungsvermögen auf dem Spielfeld.“

(Aktion: Besuch eines Bundesligaspiels der Heidelberger Rollstuhl-Basketballer)

„Mich hat sehr beeindruckt, dass für die teilnehmenden behinderten Sportler/innen tatsächlich das Motto ‚Dabei sein ist alles‘ am wichtigsten war. Es zählte nicht so sehr die Konkurrenz untereinander als vielmehr, sein persönliches Ziel erreicht zu haben. Schade fand ich, dass kaum nicht behinderte Zuschauer da waren.“

(Aktion: Besuch der „Special Olympics“ für geistig behinderte Menschen)

„Mein persönlicher Eindruck war uneingeschränkt positiv. Das Zusammenkommen und die gemeinsame Freizeitgestaltung junger Leute aus verschiedenen Ländern und sozialen Milieus und mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen sind immer zu begrüßen, umso mehr, wenn sie ohne ‚Stress‘ verlaufen.“

(Aktion: „Raphael meets Justus“)

„Ich finde solche Unternehmungen mehr als wichtig. Ich glaube, dass viele in ihrem Alltag kaum Begegnungen mit behinderten Menschen haben. Diese Begegnungen helfen jedoch ungemein, Berührungsängste abzubauen und Behinderung als Normalität zu begreifen und das Leben mit Behinderung als genauso vielfältig wie das Leben ohne Behinderung zu verstehen. Für eine christliche Schule finde ich es darüber hinaus wichtig, solche Begegnungen zu ermöglichen, da sie den SchülerInnen etwas davon vermitteln sollte, dass alle Menschen gleiche Würde haben und alle Menschen Ebenbilder Gottes sind. Außerdem haben sowohl Gott als auch Jesus einen besonderen Faible für Menschen, die am Rande der Gesellschaft stehen.“

(Lehreräußerung zum Stellenwert von „Sport und Compassion-Aktionen“ im Allgemeinen)

Aus eigener Erfahrung wissen wir inzwischen, wie eng verbunden Geben und Nehmen sind, wie unendlich viel wir voneinander lernen können und wie stark der Sport und die „Compassion-Idee“ die Menschen einander näher bringt und miteinander verbindet, woraus sich letztendlich auch die „Sport und Compassion-AG“ mit ihren vielfältig fächerverbindenden Aspekten der vielgestaltigen Aktionen für die SchülerInnen der St. Raphael-Schulen entwickelt hat.

Wer noch mehr über das „Sport und Compassion-Projekt“ erfahren möchte, kann sich auf der Homepage des St. Raphael-Gymnasiums informieren oder über die Email-Adresse der AG-Leiterin Frau Sandmann direkt mit der „Sport und Compassion-AG“ Kontakt aufnehmen (Vesasport@aol.com). Über einen regen Informations- und Gedankenaustausch würden sich alle „Sport und Compassion-AG-TeilnehmerInnen“ sehr freuen.

Kontakt

St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Roonstr. 1-5
69120 Heidelberg
Tel.: 06221/40390
Fax: 06221/403939

Internet: www.st-raphael-schule.de

E-Mail:
st.raphael.sekretariat@gmx.de

Gerald Kiefer

Sauber ans Netz!?

Aufsichtspflicht, Verhaltenskodizes, Medienkompetenz, Filtersoftware

Zu Fragen des Jugendschutzes bei der schulischen Internetnutzung

Szenario 1: Die Informatiklehrkräfte einer Schule beklagen mit Recht, dass „ihr“ Computerraum ständig durch Schüler/innen belagert und blockiert sei, die im Internet mit schulischem Auftrag recherchieren müssten, sei es im Rahmen ihrer „besonderen Lernleistung“ für eine Seminarkursarbeit, sei es für eine Präsentation im Rahmen der sogenannten „anderen gleichwertigen Leistungsnachweise“, sei es für Referate oder Projekte in diversen Fächern. Nach Rücksprache mit dem Internetbeauftragten beschließt die Schulleitung daher, drei ältere Rechner mit Internetzugang im Schüleraufenthaltsraum zu installieren, damit den Schüler/innen die Möglichkeit eröffnet ist, in Freistunden und außerhalb der regulären Unterrichtszeit in Eigenregie im World Wide Web zu recherchieren bzw. zu surfen. Da die Schüler/innen den Aufenthaltsraum unter anderem auch mit einer Kaffeemaschine ausgestattet haben, wird bald nur noch vom „*Internetcafé*“ der Schule gesprochen. Das kostenfreie Angebot wird von der Schülerschaft intensiv wahrgenommen.



Szenario 2: In der Straßenbahn hat sich eine Traube von neugierigen Altersgenossen um den 16-jährigen Thomas gebildet, der sich mit einem Computerausdruck pornographischer Fotografien in Szene setzt. Er rühmt sich damit, diese Bilder im Internetcafé seiner Schule heruntergeladen und dort ausgedruckt zu haben. Sein Verhalten erregt auch die Aufmerksamkeit weiterer Fahrgäste und der Vorgang wird Stadtgespräch. Die Schulleitung muss sich schwere Vorwürfe von Seiten der Eltern anhören, die nie gedacht hätten, „dass an dieser Schule so etwas möglich sei“ – und die nun sogar erwägen, rechtliche Schritte einzuleiten, „weil doch jemand für diese Sauerei verantwortlich sein muss“. Die Frage wird gestellt, wie es zu einer solch massiven Verletzung der Fürsorgepflicht seitens der Schule kommen konnte, denn offensichtlich wurde hier in gravierender Weise gegen die gesetzlichen Vorgaben des Jugendmedienschutzes verstoßen. (*Jugendmedienschutz* ist der Schutz vor Inhalten in den Medien, die nach Einschätzung des Gesetzgebers die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher beeinträchtigen.)

Es bedarf wahrscheinlich nur sehr wenig Phantasie, um eine direkte Verbindung zwischen beiden Szenarien herzustellen. Neben den Wogen der Empörung, die es zu glätten gilt und dem Imageschaden für die Schule, die bisher als eine in Fragen der Erziehung und Betreuung vorbildliche galt, ist es vor allem die Frage nach den Versäumnissen der Schulleitung und einem möglichen strafbaren Verhalten des Schulleiters, die ins Mittelpunkt des Interesses rückt.

Nach § 184 des *Strafgesetzbuches* macht sich derjenige strafbar, der pornographische Schriften einer Person unter 18 Jahren anbietet, überlässt oder zugänglich macht. Auf Datenträgern oder im Internet angebotene Darstellungen sind dabei den Schriften strafrechtlich gleichgestellt. Hat der Schulleiter nun minderjährigen Schülern pornographische Inhalte zugänglich gemacht, indem er ihnen Rechner mit freiem Internetzugang in einem nicht beaufsichtigten Raum zur eigenverantworteten Nutzung bereit gestellt hat?

Eine weitere Frage ist, ob sich nicht auch der 16-jährige Thomas mit dem Ausdrucken der pornographischen Bilder strafbar gemacht hat, denn ab 14 Jahren ist ein Jugendlicher strafmündig und kann wegen Straftaten belangt werden.

Antworten auf diese und weitere mit der Internetnutzung in der Schule zusammenhängenden Fragen versucht Günther Hörz, Referent im Medienreferat des Kultusministeriums Baden-Württemberg, in zwei Artikeln zu geben, die über den kurzen Aufriss der Problematik in diesem Aufsatz hinausgehen:

G. Hörz; in *RdJB (Recht der Jugend und des Bildungswesens) 3/2000: Schulrelevante Rechtsfragen bei der Nutzung des Internets* (S. 256-263)
 G. Hörz; in: „*Schulverwaltung spezial*“, Sonderausgabe 3/2001
Verantwortlichkeiten bei der Nutzung des Internets in Schulen (S. 28-37)

In Hinblick auf die gebotene Kürze und eine klare Strukturierung des Problemfeldes sollen hier im Wesentlichen die Inhalte einer Präsentation „Rechtliche Fragen bei der Einrichtung von Internet-Arbeitsplätzen für Schüler/innen“ vom 16. Mai 2003 anlässlich des Seminars für die Netzwerkbetreuer der Stiftungsschulen in Sasbach wiedergegeben werden.

Die Folien der Power-Point-Präsentation sind im Internet auf der Homepage der Schulstiftung unter www.schulstiftung-freiburg.de (Link: Materialien/Service) zum Download bereitgestellt.

Eine weitergehende Orientierung bietet der erwähnte Aufsatz von Günther Hörz in „*Schulverwaltung spezial*“. Hörz schränkt allerdings in seinem 20-seitigen Artikel ein: „Da diese Rechtsgebiete umfangreich und schwierig sind, können viele Fragen hier nur kurz angesprochen werden. *Bei der Lösung von Detailfragen ist deshalb eine vertiefende Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Regelungen beziehungsweise eine eingehende rechtliche Beratung unerlässlich.*“

1. Worin besteht die Bedeutung des Mediums Internet für Schüler/innen und warum ist das Internet ein wertvolles und beliebtes Informationsmedium?

Internet in der Schule (1):

Notwendigkeit und Nutzen

- Erwerb von Medienkompetenz
- Grunderfahrungen mit „Neuen Medien“
- Andere Formen von Leistungsnachweisen (Jahrgangsstufen 12/13)
- Besondere Lernleistungen („Seminar Kurs“)
- Internetrecherche für Referate oder Projekte
- Suche in online-Archiven und –Datenbanken
- Quelle von (digitalisierten) Text-, Bild- und Tondokumenten
- Erwerb von Fremdsprachenkompetenz
- Teilnahme an Multimedia-Projekten
- aktuell
- attraktiv
- bequem
- global
- informativ
- multimedial
- schnell
- umfassend
- vielseitig

2. Welches sind „die dunklen Seiten“ des Internet, zu denen Schülern der Zugang an der Schule verwehrt werden muss?

Internet in der Schule (2):

Gefahrenquellen

- Pornografie
- pädophile Inhalte
- rechtsextremistische Inhalte, Auschwitzlüge
- Rassenhass und Volksverhetzung
- gewaltverherrlichende Inhalte
- Bombenrezepte, Aufruf zu Gewalttaten
- Downloadangebote für indizierte Spiele
- Webauftritte destruktiver Sekten, Satanismus
- Angebote zum Erwerb illegaler Drogen

3. Ist das unbeaufsichtigte Surfen von Schülern an Schulcomputern rechtlich vertretbar?

Internet in der Schule (3):

Das Internetcafé als jugendgefährdender Ort

„Ein Internetcafé in der Schule, welches zulässt, dass Kinder oder Jugendliche inhaltlich und zeitlich unbeschränkt und ohne Aufsicht im Internet surfen, ist ein jugendgefährdender Ort i.S.v. §10 JÖSchG.“

Quelle: <http://www.jugendschutz.net>

4. Ein „surfender“ Schüler darf sich nicht unbeaufsichtigt fühlen. Die Möglichkeit eines „Blickes über die Schülerschulter“ auf dessen Monitor muss garantiert sein!

Internet in der Schule (4):

Visuelle Überwachung

Die Einrichtung von Kontroll- und Schutzsoftware allein reicht nicht aus, da keine hinreichenden Systeme zur Verfügung stehen. Betreibern (kommerzieller Internetcafés) obliegt somit eine *visuelle Überwachungspflicht*. Eine Einwilligung Erziehungsberechtigter kommt nicht in Betracht.

5. Jugendschutz besteht auch in der Vermittlung von Medienkompetenz („positiver Jugendmedienschutz“), nicht nur im Abschirmen gefährlicher Medieninhalte („negativer Jugendmedienschutz“)!

Internet in der Schule (5): Zugänglichmachung verbotener Inhalte

„Jugendschutz besteht nicht darin, junge Menschen vor der Welt zu schützen, weil sie Gefahren birgt, sondern sie vor Gefährdungen ihrer Erziehung und Entwicklung zu schützen. Der beste Schutz ist, sie zu lehren, mit Gefahren richtig umzugehen. Das Internet ist eine virtuelle Welt, in der es wie in der realen Welt manches gibt, was es nicht geben sollte. Es darf nicht Unrecht genannt werden, wenn jungen Menschen das Tor zu dieser Welt geöffnet wird. Unrecht ist nur, sie an Plätze zu führen, die sie gefährden, und Gefährdungen zu dulden, die vermieden werden können.“

Quelle: <http://www.jugendschutz.net>

„Nach allgemeiner Rechtsauffassung ist der Tatbestand des ‚Zugänglichmachens‘ dann erfüllt, wenn Schüler beim Surfen im Internet nicht durch die aufsichtführende Lehrkraft bzw. andere erwachsene Aufsichtspersonen oder durch geeignete Software daran gehindert werden, jugendgefährdende Inhalte anzusehen oder gar herunterzuladen.“

Quelle: Staatliche Landesbildstelle Südbayern; *Internet und Jugendschutz: Online im Internet*

6. Eine ausreichende Verantwortungssicherung erfolgt durch qualifizierte Unterrichtsaufsicht!

Internet in der Schule (6): Aufsichtspflicht im Unterricht

- An das Tatbestandsmerkmal des „Zugänglichmachens“ darf kein zu enger Maßstab angelegt werden.
- Um der Verantwortungssicherung zu genügen, reicht es aus, wenn eine permanente pädagogische Begleitung und Aufsicht gewährleistet ist, die anleitet, beobachtet, gegebenenfalls in vertretbarer Weise eingreift und als Ansprechpartner fungiert.
- *Das Surfen im Unterricht ohne Aufsicht ist unzulässig.*
- Die Anforderungen an die Aufsichtspflicht richten sich nach Alter und Einsichtsfähigkeit der Schüler/innen.
- Der Einsatz von geeigneten Filterprogrammen *kann* die Anforderung an die Aufsichtspflicht reduzieren.

7. Die vier Säulen der Verantwortungssicherung bei Internetnutzung in der Schule

Internet in der Schule (7):

Maßnahmen zur Verantwortungssicherung

1. Stärkung der *Medienkompetenz* / Erziehung zum kritischen und selbstverantwortetem Umgang mit dem Medium Internet
 - Weiterbildung der Lehrkräfte / Schulinternet Lehrerfortbildung
 - Bewusstseinsbildung der Schüler / rechtliche und ethische Aspekte*Literatur: Leitfaden Internetverantwortung an Schulen; Bertelsmann-Stiftung (2000) Download im Internet unter www.internet-verantwortung.de/leitfaden.pdf*
2. *Verhaltenskodex* / Schriftliche Vereinbarungen mit den Schülern über die einzuhaltenden Regeln (8)
3. Technische Kontrollen und pädagogische *Internetfilter* (9,10,11)
4. *Aufsicht* / Visuelle Überwachung (5,6,7,12)
 - ... und schließlich:
 - Durchsetzung der pädagogischen und Umsetzung der technischen Regelungen!
 - Schriftliche Fixierung der Verhaltensregeln im Internet (Netiquette) und Computerraum!

Internet in der Schule (8):

Selbstverpflichtung der Schüler

Schüler/innen und Erziehungsberechtigte unterzeichnen einen Verhaltenskodex .
Auszug aus einer Benutzervereinbarung:

„Mit dem Erwerb einer Nutzungsberechtigung für das Internet erklärt der Nutzer, dass er in der Bundesrepublik Deutschland illegale Informationen weder downloaden, weiterverbreiten noch speichern oder selbst anbieten wird. Dies gilt insbesondere für Seiten mit gewaltverherrlichendem, pornographischem oder nationalsozialistischem Inhalt. Verstöße hiergegen haben den Entzug der Nutzungsberechtigung und ggf. eine strafrechtliche Verfolgung zur Folge.“

Quelle: www.schule_eigeltingen.de/wir_ueber_uns/schulordnung_und_raumordnung//edv_nutzervereinbarung.htm

Schülerinnen und Erziehungsberechtigte werden über mögliche Sanktionen informiert. „Die Verhaltensrichtlinien dienen dem verantwortungsvollen Umgang mit dem Internet. ... Sanktionen können die Durchsetzung der Richtlinien nur dann unterstützen, wenn sie dem Verstoß angemessen sind....“

- Bei Missbrauch des Internet-Zugangs ermittelt der Internetverantwortliche die Ursache und klärt den Schüler über die daraus erwachsenen Gefahren auf.
- Wiederholter Missbrauch des Internet-Zugangs kann – in Abhängigkeit von der Schwere des Missbrauchs – eine zeitliche Sperrung des Accounts zur Folge haben.
- Die Eltern werden umgehend über jeglichen Missbrauch schriftlich benachrichtigt.
- Verstöße gegen die ethischen Grundlagen werden in die Schülerakte aufgenommen.“

*Quelle: Leitfaden Internetverantwortung an Schulen; Bertelsmann-Stiftung (2000)
Download im Internet unter www.internet-verantwortung.de/leitfaden.pdf*

9. Was sind und wie arbeiten Netzfilter-Programme?

Internet in der Schule (9):

Pädagogische Netzfilter

Netzfilter sind Anwendungen, die bestimmte Internetseiten blockieren. („Feigenblätter für das Web“) Dabei arbeiten sie nach zwei verschiedenen Prinzipien:

1. Einige Netzfilter besitzen eine vorgegebene Datenbank von URLs (Internetadressen), die gesperrt werden sollen. Der Filter verweigert dann den Zugang zu den in die „schwarze Liste“ aufgenommenen Daten. Es ist aber unmöglich, diese Datenbank immer aktuell zu halten, dafür ist das Web zu groß und zu schnelllebig.
2. Die zweite Lösung bieten Programme, die anhand einer Sammlung von Stichwörtern die geladenen Inhalte durchsuchen. Diese Liste ist viel kleiner als eine URL-Datenbank und bedarf keiner ständigen Aktualisierung. Allerdings ist die Gefahr ungewollter Sperrungen sehr groß. Da die Programme oft eher restriktiv sind, gehen auch viele wertvolle Seiten verloren. Bei manchen Filtern lässt sich der Grad der Einschränkung allerdings einstellen.

Literatur: c't 5/2003; Seite 152-159

10. Kann der Einsatz kommerzieller Filter-Software schützen – sowohl vor dem Schmuttelkram im Netz als auch vor den Gesetzeshütern?

Internet in der Schule (10):

Netzfilter: Pro und Contra in Zitaten

- Filtersysteme bilden ... eine tragende Säule zur Gewährleistung von Internet-Verantwortung.

- Fachleute sind sich darüber einig, dass einfache Schutzprogramme nur als flankierende Maßnahmen taugen.
- Viele der herkömmlichen technischen Schutzkonzepte haben ... nur Alibifunktion.
- „Der Einsatz von geeigneten Filterprogrammen kann die Anforderungen an die Aufsichtspflicht reduzieren.“ (G. Hörz)
- „Cobions Orangebox Web ist eine Firmenlösung für Linux- und Windows 2000-Server.“ ... „Die aufwendigen Firmenlösungen erreichen die besten Ergebnisse.“ (Test in: c't 5/2003)

11. Warum gewährleisten Netzfilter nur einen begrenzten Schutz und warum können sie Schulen nicht vollständig von ihrer Sorgfalts- und Aufsichtspflicht entbinden?

Internet in der Schule (11):

Grenzen der Netzfilter:

Einen 100%-igen Filterschutz kann es nicht geben!

Gründe hierfür sind...

- die Unbegrenztheit des Internet,
- die Schnelllebigkeit der Inhalte,
- die mangelnde Sensibilität vieler einfacher Filterprogramme,
- die Komplexität von Bild-, Audio- und Videodateien, welche die Auswertung der Internetseiten durch die Filterprogramme erschwert.

12. Surfen in der Schule – stets nur unter Aufsicht!

Internet in der Schule (12):

Aufsichtspflicht außerhalb des Unterrichts

- Gegenüber Schülern, die sich im Schulgebäude – auch außerhalb des Unterrichts – befinden, besteht stets eine besondere Fürsorgepflicht der Schule (siehe z.B. auch Aufsichtspflicht bei Schulfesten).
- Die Schulleitung hat die Aufsicht bei der Internetnutzung durch Schüler zu regeln und geeignete Maßnahmen zu treffen, sodass diese keinen Gefahren ausgesetzt sind.
- *Es muss daher stets eine aufsichtspflichtige Person anwesend sein, wenn außerhalb des Unterrichts gesurft wird.*
- *Das gilt auch, wenn Eltern von Minderjährigen per Einverständniserklärung und Unterschrift ausdrücklich auf eine Aufsicht verzichten.*

- *Bei schon einsichtsfähigen Schülern (ab Beginn der Strafmündigkeit, d.h. ab einem Alter von 14 Jahren), „könnte eine stichprobenartige Überwachung beim Einsatz von geeigneten Filtertechniken ausreichen.“ (Günther Hörz)*

13. Die Verantwortung liegt bei der Schulleitung!

Internet in der Schule (13):

Der Wunsch nach Rechtssicherheit

- *„Die Lehrer einerseits ... fordern umfassende und erschöpfende Instruktionen, um nicht mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten.“*
- *„Die Schulverwaltung andererseits ist auch im Bereich der neuen Medien schlechthin überfordert, in Nutzungsordnungen alles rechtlich abzusichern.“*
- *„Die Schule selbst, allen voran die Schulleitung, ist daher in der Pflicht, unter Berücksichtigung der verantwortungsvollen pädagogischen Freiheit des Lehrers notwendige rechtliche Vorgaben zu machen.“ (Günther Hörz)*

Martin Sumbert

Schulstiftung stattet alle Schulen mit Internetfiltern aus

Um die Nutzungsmöglichkeit des Internet für unsere Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern und gleichzeitig ein hohes Maß an Sicherheit für die Nutzer zu erreichen, wird die Schulstiftung alle Schulen mit einer Internetfiltersoftware ausstatten. Diese Idee wurde auf der Tagung der Netzwerkbetreuer im Mai 2003 entwickelt und wird bis Ende des Jahres an allen Schulen realisiert. Natürlich kann keine Internetfiltersoftware, wie im vorangehenden Artikel erwähnt, einen hundertprozentigen Schutz gegen jugendgefährdete Inhalte bieten, jedoch erschwert diese Software den Zugriff auf verbotene Inhalte erheblich. Im Folgenden soll die Technik und Vorgehensweise einer Internetfiltersoftware kurz erläutert werden:

Zwischen dem Internetzugang und dem Server der EDV-Räume wird ein Rechner installiert, auf dem die Internetfiltersoftware läuft. Der Internetfilter selbst, eine Produkt der Firma cobion, ist keine statische Software, sondern greift auf eine Datenbank zurück, die permanent aktualisiert wird und aktuell rund 14 Millionen URLs umfasst. Im Rechenzentrum der Firma cobion mit mehr als Tausend Servern sammeln und analysieren vollautomatische Web-Crawler ständig neue Daten – über 60 Millionen Seiten im Monat. Alle ausgewerteten Daten werden in einer Datenbank gespeichert, welche die Ergebnisse in 58 Kategorien, wie z.B. Erotik, Onlineshopping, illegale Aktivitäten, Drogen usw. einordnet. Mit mehr als 1,9 Milliarden bereits ausgewerteter Webseiten und Bilder ist die cobion-Datenbank weltweit das größte und aktuellste Verzeichnis dieser Art und wird täglich weiter aktualisiert.

Bei der inhaltlichen Datenanalyse nützt cobion neueste Forschungsergebnisse durch die Kooperation mit führenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Universitäten. Im Mittelpunkt der Technologie steht die Fähigkeit, Bilder, Logos und ganze Texte vollautomatisch zu erkennen und zu klassifizieren. Die Form- und Farbstrukturen werden auf typische Eigenschaften untersucht. Das „digitale Auge“ erkennt auf diese Weise Symbole, Gesichter, Schriftzeichen und selbst typische Bildbestandteile, z.B. von pornografischen Fotos.

Der Internetfilter ermöglicht es auch, alle Seiten, die im Laufe eines Tages an einer Schule aufgerufen wurden, zu prüfen und ggf. zu sperren. Ein automatischer Bericht an den Netzwerkbetreuer der Schule ist möglich. Ein großer Vorteil des Internetfilters von cobion ist die Flexibilität bei den Einstellungen. So können verschiedene Kategorien nach Bedarf ge- oder entsperrt werden. Eine Recherche über Sekten mit Schülern ist z.B. möglich, auch wenn die Rubrik „Sekten“ im Normalfall gesperrt ist. Die Netzwerkbetreuer vor Ort können nämlich Rubriken freischalten bzw. sperren.

Des Weiteren ist auch eine Recherche, bei der nur ausgewählte Internetseiten zur Verfügung stehen sollen, möglich.

Auch wenn klar ist, dass ein hundertprozentiger Schutz gegen jugendgefährdete Inhalte im Internet niemals erreicht werden kann, wird mit der jetzt gefundenen Lösung eine möglichst hohe Sicherheit für die Nutzer des Internet erreicht. Mein Dank gilt an dieser Stelle insbesondere den Netzwerkbetreuern an den Schulen, die durch die Installation der Internetfilter eine erhebliche Mehrarbeit hatten.

Für die Kolleginnen und Kollegen an den Schulen bedeutet eine funktionierende Internetfiltersoftware zwar eine Erleichterung der Aufsichtspflicht, allerdings entbindet sie, und das muss ausdrücklich betont werden, nicht gänzlich von der Aufsichtspflicht bei Kindern und Jugendlichen, die im Internet surfen.

Internetfilter im Schulnetz



cobion Filtersoftware
prüft die aufgerufene
Seite und entscheidet
über die Freigabe

Pater Johannes Siebner SJ

Für den ganzen Menschen! – den ganzen Tag lang?

Anmerkungen zur Debatte um die Ganztagschule aus Internatperspektive

Um es vorweg zu sagen: die Euphorie, mit der die Diskussion um die Ganztagschule gepaart ist, macht mich skeptisch. Da kommt das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) mit einem schlechten Ergebnis für die deutschen Schulen, und schon wird eine Lösung als Allheilmittel präsentiert, die Vergessen macht, dass es doch bei PISA vor allem um Lesen, Schreiben und Rechnen geht, und nicht um die zugegebenermaßen schwierige Situation z.B. von alleinerziehenden Eltern. Warum soll, so frage ich, Familien- und Sozialpolitik jetzt in den Schulbehörden und von Bildungspolitikern gestaltet und verantwortet werden? Es gibt viele Gründe (eben vor allem sozialpolitischer Natur), gut gemachte Ganztagschule zu unterstützen; und in den Regionen sollte für alle Familien erreichbar ein entsprechendes Angebot bestehen.

Aber ist die Ganztagschule *die* Antwort auf PISA? Ist Ganztagschule die Idealform von Schule? Kann die Ganztagschule den Erwartungen, die jetzt genährt werden, gerecht werden? Reicht es aus, wenn der Bund den Bau von Kantinen, Turnhallen, Bibliotheken und Musikräumen für 10.000 neue Ganztagschulen fördert, die Länder und die Schulträger aber nicht wissen, wie sie qualifiziertes Personal finden und die Personalkosten schultern sollen?

Aus der Praxis eines Jugendseelsorgers (1993 – 2002) und jetzt verantwortlichen Direktors der Internatsschule Kolleg St. Blasien möchte ich diese Fragen stellen bzw. ein paar Einwürfe in die Diskussion versuchen.

Die Schule ist – neben der Familie – für neun bis dreizehn Jahre die dominante Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen; da, wo die Familie überfordert ist, gewinnt der Ort Schule noch größere Bedeutung. Da, wo die Klavierstunde, das Judo-Training, die Firmgruppe und der Freundeskreis durch keinen gemeinsamen Lebensraum (Milieu) mehr verbunden sind (sei es durch die Großfamilie, die nachbarschaftliche Gemeinschaft oder z.B. das kirchliche Umfeld), wo also Kinder von einer interessen- bzw. leistungsorientierten (Sinn-) Insel zur nächsten hecheln, bekommt die Schule (als bei weitem größte dieser Inseln) eine immer größere Bedeutung. Und schließlich ist die Schule oft die einzige Institution, die Kinder und Jugendliche verschiedenster auch sozialer Herkunft und unterschiedlichster Interessen, Weltanschauungen und Fähigkeiten über längere Zeit zusammenzuführen und womöglich zu prägen vermag.

Die Chancen dieses besonderen Ortes Schule gilt es also tatsächlich zu fördern und wohl teilweise überhaupt erst zu entdecken. Die bereits angedeutete Situation in zahlreichen Familien einerseits und die zunehmenden Ökonomisierung von Bildung andererseits verschärfen den Druck auf die Institution Schule – Expansion also, Ganztagschule, ist als Antwort naheliegend!?

Wird aber die Schule allein durch Ausdehnung von Didaktik, Umfang und Inhalt schulischer Bildung bis weit in den Nachmittag vom „Lern-Raum“ zum „Lebensraum“? Kann die Schule und auch die Ganztagschule die geschützten und integrierenden Lebensräume bieten, derer die Kinder und Jugendlichen so dringend bedürfen? Trotz PISA muss es erlaubt sein, die schulische Leistung nicht an erster Stelle zu sehen, sondern z.B. zwischenmenschliche Beziehung als herausgehobene Größe und Lebensqualität. Kinder und Jugendliche sind darauf angewiesen, einem Lebensraum anzugehören, in dem sich die Zugehörigkeit eben nicht über Leistung, Interesse, soziale Schicht oder Kultur definiert – sie brauchen Lebensräume, in denen sie gestaltendes Subjekt sind und nicht Objekt von (erwachsenen) Interessen; Lebensräume, in denen sie Beziehungsfähigkeit erfahren und üben können.

Der privilegierte Ort dafür ist und bleibt die Familie. Die Eltern sind „die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder.“ (Vat II, Gravissimum educationis Nr. 3). Die Familie ist der bestgeeignete Ort für die eben beschriebenen (zweckfreien) Lebensräume und damit übrigens auch die beste Voraussetzung für gute Leistung in Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die Deutsche Bischofskonferenz hat dies in ihrer Stellungnahme zum Thema betont¹. Es geht dabei nicht um naive Idealisierung der Familie. Kirche und Gesellschaft dürfen die Augen nicht verschließen vor der Not in vielen Familien, vor teilweise fehlender Erziehungsbereitschaft und -fähigkeit von Eltern, vor der oft sehr schwierigen Situation alleinerziehender Eltern, vor sozialer Not oder vor legitimen Wünschen für ein erfülltes Berufsleben z.B. von Müttern mehrerer Kinder. Aber es muss erlaubt sein, festzustellen, dass dieser primäre Lebensraum Familie noch immer der gewünschte und gelebte Normalfall ist. Eltern wollen ganz überwiegend die ihnen zukommende (und übrigens auch vom Grundgesetz her in Artikel 6 zugesicherte) Verantwortung für Erziehung, Bildung und Ausbildung wahrnehmen. Die Bischöfe stellen fest: „Es sind familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Bedingungen zu schaffen, die es Eltern erlauben, ihre Kinder möglichst lange und umfassend selbst zu erziehen.“ (ebd.)

Unsere Internatsschule ist keine Ganztagschule; der Unterricht endet bis in die 10. Klasse hinein mit der sechsten Stunde. Um 12.35 Uhr ist die Schule zu Ende; die Kinder und Jugendlichen gehen nach Hause. Dort essen sie zu Mittag, von dort her gestalten sie ihre Freizeit, ihre Hausaufgaben usw. Auch die Mädchen und Jungen im Internat verlassen nach der letzten Stunde die Schule, selbst wenn sie unter demselben Dach den Speisesaal aufsuchen oder nur über den Hof müssen, um ihr Zimmer, die Sporthalle, die Bibliothek oder die Erzieherin aufzusuchen. Das Internat ist keine Ganztagschule und dennoch können wir als Internatsschule und als Internat vielleicht einiges beitragen zur Diskussion, da wir ja Kinder und Jugendliche ganztags betreuen und begleiten – von morgens beim Wecken bis zur Nachtruhe, beim Studium und im Liebeskummer, auf der Schwarzwaldhütte und beim Hockeyturnier, in der Chinesisch-AG und bei den Besinnungstagen, beim Nachhilfeunterricht und im Partykeller, im Werkraum und in der Firmgruppe, beim Sonntagsgottesdienst...

Aus vielen Gründen entscheiden sich Eltern (freiwillig!) für das Ganztagsangebot Internat. Sei es aus Tradition oder aus beruflichen Gründen (häufige Versetzung oder längerer Auslandstätigkeit); manchmal legen Ehe- oder Erziehungsprobleme diese Entscheidung nahe, oft steht die Situation des Einzelkindes im Hintergrund oder die fehlende, aber erwünschte soziale Infrastruktur zu Hause (z.B. im landwirtschaftlichen Betrieb fernab der nächsten Stadt).

Im Aufnahmegespräch auch mit den Jüngsten stellen wir sicher, dass der Junge oder das Mädchen aus freien Stücken und gerne zu uns ans Kolleg kommen und dass sie ja sagen können zu dem Rahmen bzw. dem Lebensraum, der geboten wird. Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass, wer ein Leben im Internat nur in Kauf nimmt und sich nur irgendwie abfindet, damit bei uns nicht zurecht kommt, geschweige denn glücklich wird. Freiwilligkeit also ist für das Gelingen von Internaterziehung und – wie ich meine – jedweden Ganztagsangebots von zentraler Bedeutung.

Nur als familienergänzendes, nicht aber als familienersetzendes Angebot ist das Internat ein sinnvolles Ganztagsangebot. Eltern unserer „Internen“ sind stets überrascht, wie intensiv der Kontakt der Schule und des Internats zu ihnen ist.

Das Leben in der Gemeinschaft stellt die Kinder vor neue Herausforderungen – das wird im Vier-Bett-Zimmer der Sextaner sehr schnell klar. Das Erleben von Freundschaften ist ebenso zentral wie die Erfahrung, dass ich nicht nur mit Freunden zusammenlebe, wenn ich in Gemeinschaft lebe. In der Gemeinschaft lerne ich mich selbst kennen. Ich erfahre Bestätigung und fühle mich getragen vom Bemühen und

der Anerkennung anderer. Ich erfahre Kritik und lerne meine Grenzen kennen, muss Rücksicht nehmen und manche egoistische Haltung im Zaune halten lernen. Ich lerne Nein-Sagen, wo andere mir zu nah kommen oder Interessen auf mich übertragen werden. Durchsetzungsvermögen und Toleranz gehören zusammen und werden in Gemeinschaft geübt.

Zugegeben: auch wir legen besonderen Wert auf die schulische Leistung. Fehlende Freude am Lernen ist keine gute Voraussetzung für das Internatsleben. Die Förderung der Schüler, die sich schwer tun und die Förderung der besonders Begabten haben bei uns hohen Stellenwert; Angebote in Astronomie, Theologie, bei den Sprachen, das kollegseigene Fernsehen usw. sollen herausfordern zu besonderer Leistung. Während allerorten die Zeugnisse und Leistungsnachweise reduziert werden, versammeln wir uns viermal im Schuljahr mit allen Lehrern und Erziehern einer Klasse, um zu schauen nicht nur, wo die Schülerin und der Schüler von der Leistung her steht, sondern auch um zu schauen und auszutauschen, wie es dem jungen Menschen am Kolleg ergeht. Viermal im Jahr drei ganze Nachmittage, manchmal bis in den Abend – ein Marathon, den manche Lehrer und Erzieher beklagen – zugegeben; ein Marathon aber, den wir uns zumuten, um den Einzelnen nicht aus dem Blick zu verlieren und um ihn als *ganzen* Menschen zu sehen.

Das außerschulische Programm im Internat soll die vielen Möglichkeiten und Begabungen der Kinder und Jugendlichen entdecken helfen und wachsen lassen – soziale Kompetenz wird hier in der Freizeitgestaltung erlernt und auf manche Probe gestellt. Der Sport steht dabei ganz oben auf der Skala; ein vielfältiges musikalisches Angebot, aber auch caritatives Engagement für pflegebedürftige Senioren oder Menschenrechtspolitik in der Amnesty-Gruppe stehen auf der Liste der Aktivitäten.

Wer sich bei uns anmeldet, hat eine weitere Entscheidung getroffen: die Frage nach Gott wird bei uns wach gehalten, auf die Erfahrung des Glaubens machen wir aktiv aufmerksam, nicht nur *denkbar* (quasi religionswissenschaftlich oder historisch) sondern *erlebbar* und dann erst wirklich reflektierbar in altersgemäßer religiöser Praxis. Gottesdienste, Besinnungstage und die „geprägten Zeiten“ bieten die Eckpunkte.

Wenn Bildung ihrem übernützlichen Anspruch gerecht wird, ist sie mehr als Ausbildung. Wer ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche macht, hat eine besondere Verantwortung gerade für diesen übernützlichen, nicht verzweckten, „hei-

ligen Ort“ von Kindern und Jugendlichen. Den ganzen Tag, nicht aber Ganztags-
schule – so meine Perspektive, die ich mit zwei Schlussfolgerungen schließen
möchte:

1. Die Ganztags-
schule darf nicht Regelschule werden bzw. zur „besseren Schule“
hochstilisiert werden – sie darf den privilegierten Ort der Familie nicht verdrängen
wollen, schon gar nicht von Staats wegen.
2. Wenn Ganztags-
schule, dann muss sie dem ganzen Menschen dienen; verlängerte
Halbtags-
schule mit Suppenausgabe und Wahrnehmung der Aufsichtspflicht beim
Spielen ist noch kein Konzept für die Bildung und Ausbildung von Kindern und Ju-
gendlichen.

(zuerst erschienen in: Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, Nr. 3/2003)

- 1 Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig. Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz
zu Ganztags-
schulen vom 12. März 2003

Aus der Stiftungsverwaltung und aus den Schulen

Junge Menschen für das Leben fit machen!

Erzbischof Dr. Robert Zollitsch bei der Schul- und Internatsleiterkonferenz

Schon bald nach der Bischofsweihe von Dr. Robert Zollitsch konnte Stiftungsdirektor Scherer den neuen Diözesanbischof zum Gespräch mit den Schul- und Internatsleitungen der Schulstiftung begrüßen. Erzbischof Dr. Zollitsch bescheinigte den Katholischen Freien Schulen in der Erzdiözese Freiburg eine „überaus qualifizierte und engagierte Arbeit“. Der gute Zulauf und die positive Resonanz zeige, dass dies auch von der Bevölkerung so gesehen und gewürdigt werde. Allerdings dürfe dies nicht dazu verleiten, sich auf dem Erreichten auszuruhen. „Auch unsere Schulen müssen sich weiterentwickeln, wollen sie dem Anspruch, unter dem sie stehen, gerecht werden“, unterstrich der Erzbischof. Die Schulen stünden an einer entscheidenden Schnittstelle zwischen Kirche und Gesellschaft. Deshalb komme es mehr den je in diesem Bereich des kirchlichen Dienstes darauf an, „dass wir als Kirche Profil zeigen und deutlich machen, was unser genuiner Beitrag für die Gesellschaft ist“.

Auch der Dienst einer Lehrerin und eines Lehrers sei eine pastorale Aufgabe, ein Dienst an der Entdeckung und Förderung der Charismen und deren Fruchtbarmachung für die Gemeinschaft der

Menschen. „Es geht nicht darum, junge Menschen für die Wirtschaft fit zu machen, sondern sie auf das Leben vorzubereiten“, sagte Erzbischof Dr. Zollitsch.

Ziel der Bildung müsse es ebenso sein, „dass Menschen die Frage nach dem Sinn des Lebens stellen und nach Werten und Tugenden fragen“, betonte der Erzbischof. Untrennbar damit verbunden sei die Entwicklung der gegenseitigen Solidarität, wie dies durch die beispielhafte COMPASSION-Initiative zum Ausdruck komme.



OSiD Entringer überreicht als Sprecher der Schul- und Internatsleitungen ein nahrhaftes Sauerteigbrot mit den Symbolen Trauben und Ähren sowie dem Logo der Schulstiftung.



Von links: Stellvertretender Stiftungsdirektor Sumbert, Stiftungsdirektor Scherer und Erzbischof Dr. Zollitsch bei der Schul- und Internatsleiterkonferenz in Stegen.

Ein wichtiges Aufgabenfeld für die Zukunft sehe der Freiburger Oberhirte deshalb darin, die Schulen stärker als Knotenpunkt eines Netzwerkes verschiedener kirchlicher Angebote zu verorten. Das Zusammentreffen bot darüber hinaus Gelegenheit für ein ausführliches Gespräch über weitere wichtige Fragen von Bildung und Erziehung im Blick auf Kirche und Gesellschaft. (pef)

Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung

Seit Gründung der Schulstiftung 1988 hat Domdekan Dr. Otto Bechtold als Generalvikar und Ständiger Vertreter des Diözesanadministrators die Funktion des Vorsitzenden im Stiftungsrat der Schulstiftung wahrgenommen. Anlässlich der 33. Sitzung des Stiftungsrats am 08. 07. 2003 dankte Stiftungsdirektor Scherer Domdekan Dr. Bechtold herzlich



Generalvikar em.
Dr. Otto Bechtold

für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und alle Unterstützung der Schulstiftung bei der Wahrnehmung ihrer Aufgabe in Bildung und Erziehung an den katholischen Schulen der Erzdiözese. Dr. Otto Bechtold ist es maßgeblich mit zu verdanken, dass die Schulstiftung 1988 gegründet wurde, so dass die mittel- und langfristige Sicherung der Existenz Katholischer Freier



Generalvikar
Dr. Fridolin Keck

Schulen in der Erzdiözese Freiburg garantiert werden konnte. Die Schulstiftung ist ihm zu großem Dank verpflichtet.

Nachfolger von Dr. Bechtold als Vorsitzender des Stiftungsrates ist Generalvikar Dr. Fridolin Keck, der bereits seit 2001 als Schulabteilungsleiter Mitglied im Stiftungsrat ist.

Neues Mitglied im Stiftungsrat ist seit 1. November 2003 Ordinariatsrat Dr. Axel Mehlmann als neuer Schulabteilungsleiter.

Liebfrauenschule Sigmaringen: Realschule unter neuer Leitung

Zum Ende des vergangenen Schuljahres trat Realschulrektor Gerhard Deutschmann, der die Schule seit 1979 geleitet hatte, in den Ruhestand. In einer bunten und vielfältigen Feier wurde Realschulrektor Deutschmann von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen in den Ruhestand verabschiedet. Schulamtsdirektor Straub und Stiftungsdirektor Scherer würdigten den über vierzigjährigen Einsatz Deutschmanns in Bildung und Erziehung an der Liebfrauenschule und anderen staatli-

chen Schulen. Mit dem Dank für seine engagierte Tätigkeit an der Liebfrauenschule als Lehrer und Schulleiter verbinden sich die besten Wünsche für eine gesundheitliche Konsolidierung und einen guten neuen Lebensabschnitt.



*Realschulrektor i. R.
Gerhard Deutschmann*

Zur Nachfolgerin von Realschulrektor Deutschmann wurde Realschullehrerin Ursula Bisinger bestellt. Ursula Bisinger bringt in dieses Amt ihre Erfahrungen aus 20 Jahren Unterrichtstätigkeit an der Liebfrauenschule sowie vielfältige Fort- und Weiterbildungserfahrung ein. Wir wünschen Ursula Bisinger für ihren neuen, großen Verantwortungsbereich viel Freude, eine glückliche Hand und Gottes Segen.



*Realschulleiterin
Ursula Bisinger*

Dietfried Scherer

75 Jahre St.-Dominikus-Gymnasium Karlsruhe

Als die Dominikanerinnen des Klosters Zoffingen im Jahr 1928 die St.-Dominikus-Schule gründeten, waren sie ganz bestimmt guten Mutes, voller Taten-drang und des Gottgefallens ihrer Unternehmung sicher – nicht ahnend, dass bereits in den 30er-Jahren die junge Schule in ihrer Existenz gefährdet sein würde. Als 1940 durch die nationalsozialistischen Machthaber die Schließung vollzogen wurde, schien das Ende der katholischen Mädchenschule in Karlsruhe besiegelt. Doch die politische Gewalt konnte die Idee nicht zerstören, und so geschah im Jahr 1955 die „Auferstehung“ des St.-Dominikus-Mädchengymnasiums. Seither wächst und gedeiht die Schule.

Fast 650 Schülerinnen und 54 Lehrkräfte konnten im Jahr 2003 mit einem eindrucksvollen Festprogramm auf 75 bewegte Jahre zurückschauen. Die Feier begann am Abend des 3. April mit einem Kabarett. Unter dem Titel „Am Beispiel Paula“ führten die Schauspielerinnen Luise Wunderlich und Stephanie Köhler humorvoll und nachdenklich durch alle Befindlichkeiten weiblichen Bewusstseins – sehr zur Freude des Publikums in der Aula der Schule. Am 4. April feierte die Schulgemeinde mit zahlreichen Gästen einen

von Schülerinnen mit Texten und Musik gestalteten Festgottesdienst in der St.-Stephans-Kirche unter der Leitung von Domkapitular Dr. Fridolin Keck. Anschließend traf man sich zum von Schülerinnen musikalisch umrahmten Festakt, um die Festrede von Dr. Hannarene Laurien „Standpunkte in freier Gesellschaft“ sowie Grußworte von Oberschulamt (Präsident Dr. Schnatterbeck), Stadtverwaltung (Bürgermeister Deneken) und Schulstiftung (Direktor Scherer) zu erleben. Das anschließende Schulfest bot allen Mitgliedern der Schule und den Gästen Gelegenheit zum Feiern in der für diesen Anlass künstlerisch aufwändig dekorierten Schule, wie es guter katholischer Tradition entspricht. Ein buntes Programm und kulinarische Spezialitäten wurden geboten, und die Umbauarbeiten, insbesondere die Katharinenkapelle, in der durch alte und neue Bauelemente die Geschichte der Schule gut zum Ausdruck kommt, konnten in Augenschein genommen werden. Am nächsten Tag waren viele ehemalige Schülerinnen der Einladung in ihre „alte“ Schule gefolgt. Die Wiedersehensfreude war groß. Der Tag schloss mit der Aufführung eines Musicals. Frau Dr. Annemarie Heimann (Sexta 1929) schenkte der Schule ein von ihrer seit vielen Jahren auf Gouadeloupe lebenden Klassenkameradin Hanni Lang gemaltes Bild, das neben dem Eingang zum Sekretariat aufgehängt wurde.

Eine weitgehend vom Förderkreis der Schule finanzierte Festschrift rundete das Jubiläum ab.

Die Feier war ein großer Erfolg für die Schule: ihre Präsenz in der Öffentlichkeit konnte gestärkt werden, den Schülerinnen wurde die Geschichte ihrer Schule bewusst, den Ehemaligen konnte die

Weiterentwicklung der Schule präsentiert werden und in der Schullandschaft Karlsruhes erhielt das katholische Mädchengymnasium St. Dominikus als zeitgemäßes Frauenbildungsinstitut in der Seminarstraße Ecke Moltkestraße einen neuen Stellenwert.

Ingrid Geschwentner

Neues auf dem Markt der Bücher

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

Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich

Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin (2003) ISBN 3-8309-1200-5, 312 S., 19,90 EUR

Dem kooperativ-internationalen Projekt IGLU (Internationale **G**rundschul-**L**ese-**U**ntersuchung) kommt für die Grundschule die gleiche bildungspolitische und schulpädagogische Bedeutung zu wie PISA und TIMSS für die weiterführenden Schulen. Die drei Studien IGLU, PISA und TIMSS weisen nicht nur gemeinsame Strukturmerkmale und gemeinsame Forschungsmethoden auf, sondern werden oft im Text gemeinsam erwähnt. IGLU vermittelt nicht nur Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Hochschullehrern viele Impulse für die mittel- und langfristige Lernarbeit in der Grundschule, sondern macht auch Entscheidungsträger der Bildungspolitik auf Versäumnisse der Schulpolitik aufmerksam und regt die Schulverwaltung zum Umdenken an. Für die sach- und fachkompetente Schulverwaltung muss an die Stelle der Reglementierung und Kontrolle die anregende, unterstützende, diagnostizierende und helfende Beratung treten.

Es ist zu wünschen und zu erwarten, dass IGLU im Zentrum vieler Lehrerkonferenzen, vieler Elterntagungen, vieler Veranstaltungen zur regionalen und zentralen Lehrerfortbildung, vieler bildungspolitischer Diskussionen und vieler Seminare stehen wird. Wer sich künftig mit der Zukunft der Grundschule beschäftigt, muss sich mit IGLU auseinandersetzen! Die Autoren und Herausgeber vermitteln zunächst einen detaillierten Einblick in die Anlage und Durchführung der Internationalen **G**rundschul-**L**ese-**U**ntersuchung (IGLU). Diese ist für Deutschland um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E) erweitert worden. Ehe ausführlich auf die Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich eingegangen wird, erfolgt eine zusammenfassende Darstellung der Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. Ebenso wichtig sind die beiden Kapitel über das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule und die Analyse der mathematischen Kompetenzen beim Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Danach folgt noch die Analyse der orthographischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse. Aus bildungspolitischer Sicht ist das Abschlusskapitel über die Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Ver-

gleich besonders informativ und anregend. Die acht Kapitel der IGLU-Veröffentlichung sind sehr leserfreundlich konzipiert. Hervorstechend ist die gemeinsame und durchgehende Systematik. Jedes Kapitel beginnt mit der Abklärung von Grundbegriffen und der Darstellung der empirischen und vergleichenden Untersuchungsmethoden. Es folgt die Beschreibung und Definition des jeweiligen Kompetenzbegriffes (Lesekompetenz, naturwissenschaftliche Grundbildung, mathematische Kompetenz, orthographische Kompetenz) und die Kennzeichnung der Kompetenzstufen (I bis IV oder I bis V). Danach wird die Einbettung der Kompetenzen in die Lehr- und Bildungspläne vorgenommen. Schließlich folgt eine ausführliche quantitativ-empirische Darstellung der Ergebnisse und die detaillierte Interpretation. Dabei spielen nicht nur internationale Vergleiche eine beachtliche Rolle. Ebenso informativ ist die Verknüpfung mit anderen Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS. Schließlich erfolgt am Ende jedes Kapitels eine Zusammenschau unter besonderer Berücksichtigung der markanten Eckdaten. Auf diese Weise erhalten die Leserinnen und Leser einen hervorragenden Überblick über die wichtigsten Ergebnisse und werden auf den sogenannten „Handlungsbedarf“ aufmerksam gemacht. In Verbindung mit einer zusammenfassenden Würdigung von IGLU können nur stichwortartig einige markante Aussagen exemplarisch wie-

dergegeben werden. Die Auswahl konzentriert sich hier auf die Ergebnisse zur „Lesekompetenz“ – der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit.

Unter allen 35 teilnehmenden Ländern erreichen deutsche Grundschülerinnen und Grundschüler einen Rangplatz im oberen Leistungsdrittel und liegen im Durchschnitt auf der Höhe der teilnehmenden Länder aus der Europäischen Union. Die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler entsprechen in etwa denen aus Bulgarien, Lettland, Kanada, Litauen, Ungarn, den USA, Italien, Tschechien, Neuseeland, Singapur und der Russischen Föderation. Die Leistungen der drei Länder der Spitzengruppe Schweden, Niederlande und England werden allerdings von deutschen Grundschulern nicht erreicht. Der Abstand zum Spitzenland Schweden beträgt mehr als ein Fünftel Standardabweichung, das ist rund die Hälfte eines beobachteten Leistungsunterschiedes zwischen zwei Schuljahren. Auffällig ist, dass z. B. Frankreich und Norwegen, die in der PISA-Studie signifikant besser als Deutschland abgeschnitten hatten, mit ihren Ergebnissen auf der Gesamtskala Lesen in IGLU signifikant unter den in Deutschland erreichten Werten liegen. Deutschland gehört am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu dem oberen Viertel der Länder, in denen es gelingt, das Gros der Grundschüler auf ein adäquates Le-

seniveau zu bringen. Von den Viertklässlern erreichen in Deutschland 89,7 Prozent die Lese-Kompetenzstufe II, ab der man im engeren Sinne von „Lesefähigkeit“ sprechen kann. Das heißt, der allergrößte Teil der Schülerschaft in Deutschland ist in der Lage, angegebene Sachverhalte aus Sätzen oder einer kleineren Textpassage zu erschließen. Nur 10,3 Prozent erreichen diese wichtige Schwelle in der Lesekompetenz nicht, international sind dies immerhin 26,5 Prozent. Mit einem Anteil von Leserinnen und Lesern auf der obersten Lese-Kompetenzstufe (Stufe IV) von rund 18 Prozent liegt Deutschland im internationalen Vergleich im mittleren Bereich. England, Bulgarien, Schweden, den USA, Neuseeland und Kanada gelingt es allerdings bei rund einem Viertel der Schüler, die höchste Lese-Kompetenzstufe zu erreichen.

Das Lese-Kompetenzniveau ist bei deutschen Grundschulern sowohl bei literarischen Texten und Sachtexten als auch bei textimmanenten und wissensbasierten Verstehensleistungen gleichermaßen hoch ausgeprägt.

Die Verknüpfung der IGLU-Studie mit der TIMSS-Rangreihe führt u. a. zu folgender Feststellung: Ähnlich wie in den USA erbringen die deutschen Grundschüler relativ gute Leistungen im Naturwissenschaftstest, erreichen dann aber nur noch ein durchschnittliches Niveau bei den TIMSS (**T**hird **I**nternational **M**a-

thematics and **S**cience **S**tudy) oder den PISA-Tests (**P**rogramme **I**nternational for **S**tudent **A**ssessment) auf der Sekundarstufe I (Fünfzehnjährige). Die Befunde der IGLU-Erweiterung zur naturwissenschaftlichen Grundbildung lassen den Schluss zu, dass ein gutes kognitives und motivationales Potenzial nach dem Übertritt auf die Sekundarstufe (weiterführende Schule) nicht konsequent weiterentwickelt wird. Hier besteht „Handlungsbedarf“ im Hinblick auf Lehrerplanentscheidungen. Die Ursache für Leistungsschwächen der Kinder am Ende der Grundschulzeit liegen in der Regel bereits in früheren Phasen der Lerngeschichte. Es ist daher besonders wichtig, die **DIAGNOSEFÄHIGKEIT VON LEHRERINNEN UND LEHRERN DER GRUNDSCHULE GRÜNDLICH AUSZUBILDEN**, damit solche Leistungsschwächen möglichst frühzeitig erkannt und gezielte pädagogische und fachdidaktische Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Diese Feststellung ist ein dringender Appell an die künftige Lehrerbildung. Abschließend stellen die Autorinnen und Autoren fest, dass in Deutschland durch den sozialen Hintergrund bedingte Unterschiede inzwischen beunruhigende Ausmaße angenommen haben. Während die Differenzen in der Grundschule mit knapp ein Drittel Standardabweichung schon bedeutend sind, so sind diese in der Stichprobe der 15-Jährigen mit fast einer Standardabweichung alarmierend, da dies etwa dem Unterschied

von rund zwei Schuljahren entspricht. Die Koppelung von Leistung und Sozialschicht verstärkt sich erheblich in den weiterführenden Schulen. Diese Feststellung ist eine weitere Herausforderung für die Entscheidungsgremien der Bildungspolitik.

Gottfried Kleinschmidt

Konrad Watrin:

Shock and Awe: 11. September – Irak-Krieg – Masterplan für die arabische Welt. Renaissance Europas oder US-Hegemonie

*Olzog Verlag München 2003, 256 S.,
ISBN 3-7892-8131-X, 14.90 Euro*

Die Lehren des Irak-Kriegs oder die Konturen einer neuen Welt-Ordnung

Nahezu jedermann ahnte den kommenden Krieg gegen den Irak, nicht aber den damit einhergehenden gewaltigen und gewalttätigen Umbruch in der internationalen Politik. Dahinter steht eine schier unglaubliche Geschichte am Rande der Verschwörung. Liest man die bisher bekannten, verstörenden Fakten in dieser teilweise reportagehaft spannenden Dar-

stellung, so kommt man zu dem Schluss: Es bedurfte gar keiner Verschwörung. Natürlich waren nicht die Beseitigung von Massenvernichtungsmitteln und die Botschaft der Demokratie die tatsächlichen Gründe für Amerikas „Shock and Awe“ über den Irak. Dies wurde spätestens bei Kriegsende offenkundig und teilweise auch offiziell eingeräumt.

Neben der völkerrechtlich überaus problematischen – und gewiss wünschenswerten – Beseitigung des zweifelsohne grausamen Regimes von Saddam Hussein zielte Washington im Bunde mit dem Juniorpartner Großbritannien vielmehr auf eine Neuordnung des gesamten Nahen und Mittleren Ostens, wie sich ebenfalls unmittelbar danach am anhaltenden Druck auf Syrien, Saudi Arabien, insbesondere auf Iran, aber auch bei der Umsetzung der Road Map für Palästina zeigte. Die ganzen Ausmaße dieses gewaltigen Umbruchs in der internationalen Politik, in dem eine eherne Allianz wie die Nato blockiert, die UNO der Bedeutungslosigkeit und die EU der Lächerlichkeit preisgegeben wurde, versucht das Buch des Hamburger Nahostexperten aufzurollen. Der Autor sieht hinter dem rücksichtslosen amerikanischen Vorgehen – bei aller Planlosigkeit und mangelhaften Umsetzung im Detail unmittelbar nach dem Sieg über Bagdad, wie zuvor schon über Kabul – eine langfristige politische Konzeption, einen „Masterplan“. Er stammt aus dem Um-

feld des Stellvertretenden US-Verteidigungsministers Paul Wolfowitz, der sich seit den 70er-Jahren mit derartigen Plänen befasst hat.

Doch hinter „Wolfowitz of Arabia“, dem Visionär der Neugestaltung, stehen in der neokonservativen Administration Kräfte, die schon während der Reagan-Ära hin zu einer noch stärker amerikanisch geprägten Weltordnung preschten. Nach dem Ende des Kommunismus verfolgen die – hier zu Lande allzu schick als „Necons“ apostrophierten – „Neo-Reaganites“ erst recht ihre weiter reichenden Ziele, geradezu idealtypisch personifiziert in Top-Manager-Politik-Figuren wie Pentagonchef „Don“ Rumsfeld und Vize-Präsident „Dick“ Cheney. Aber auch in Sicherheitsberaterin Condoleeza Rice und Außenminister Colin Powell, deren taubenmäßiger Anstrich nach Auffassung des Autors eher taktischer Natur ist. Sie stehen für die auf die globalen Ressourcen ausgerichteten Interessen der Rüstungs- und Ölindustrie in der Administration des George W. Bush und verkörpern – so die erfrischend provokante These – den neuen Komplex der „Militärischen Energie-Wirtschaft“, den der Autor in Anspielung auf die marxistischen Klassiker süffisant „MEW“ nennt. Der oft zu Unrecht unterschätzte Präsident entstammt als „Ölbaron“ der selben plutokratischen Elite. Doch eignet er sich gerade in seiner Mittelmäßigkeit im besonderen Maße dazu, um im kritischen

Medienzeitalter mit den beiden stärksten Motivationskräften – in seiner so simplen wie auch extremen Mischung aus Patriotismus und Religiosität – die amerikanische Bevölkerung hinter sich zu vereinen.

Nimmt man entsprechende Pläne schon aus der Endphase von „Bush-Vater“ zu Beginn der 90er hinzu sowie Äußerungen aus diesen neo-imperialen, neo-konservativen Kreisen danach etwa über die künftige strategische Bedeutung der Ressourcen Eurasiens, speziell des Erdöls und Erdgases um das Kaspische Meer, die ähnlich groß sind wie im Nahen Osten und paradoxerweise dank jahrzehntelanger kommunistischer „Abgeschiedenheit“ der Ausbeutung harren, so tut sich klar die Verbindung zum vorangehenden Afghanistan-Krieg auf. Dort schon ging es weit über den Kampf gegen den Terror hinaus, wie bereits der nicht gerade linksverdächtige Scholl-Latour feststellte, um eine gigantische Gas-Pipeline von Tadschikistan nach Pakistan, bei der die Taliban nicht so wollten wie Washington.

Um den Zugang für westliche, vor allem amerikanische Konzerne zu sichern, wollen die USA dieses Riesengebiet zwischen Nahost und Kaukasus bis an die Grenzen Russlands und Chinas geostrategisch öffnen sowie politisch und militärisch „einhegen“. Dabei zeigt sich, dass Washington dabei ist, die selben alten Fehler wieder zu begehen. Die nächste Schurken-Generation, Diktatoren im

„muslimischen Unterleib“ der früheren Sowjetunion, werden nun hofiert, um dort Basen auszubauen. Dabei streben die USA nicht aus purem Großmachtdünkel wie weiland die europäischen Kolonialherren nach der Beherrschung der Welt. Washington, meint der Autor, möchte vielmehr die Kosten wie zuletzt am Golf für ihr weltweites Basensystem lieber durch die Errichtung pro-westlicher „Brückenkopf“-Regime senken. Wenn man liest, mit welchem enormen Zuwächsen in der Rohstoffversorgung Amerikas Planer innerhalb der nächsten Generation rechnen, versteht man, worum es letztlich geht: um die Wahrung des American Way of Life, der für die meisten Länder dieser Welt immer schon unerschwinglich war, für die Erde insgesamt aber tödlich werden könnte.

In der facettenreichen journalistischen Momentaufnahme des Umbruchs, der Institutionen wie die UNO, Nato und die EU spaltete und jahrzehnte alte Freunde verprellte, erkennt Watrin eine globale Konzeption, hütet sich indes vor jeder Verschwörungsthese. Wo die Belege (noch) nicht ausreichen, legt er seine mitunter spekulativen Schlüsse offen. So beim Widerstand der deutschen Regierung, hinter dem er neben genannten völkerrechtlichen Bedenken die Sorge vor einer erdrückenden US-Hegemonie und Abhängigkeit Europas mutmaßt. Anders bei Russland, Frankreich und China, die daneben klare Wirtschaftsinteressen verfolgen.

Weitere Kapitel sind den innenpolitischen Hintergründen in den USA, der Situation im Irak selber und den Interessen der arabischen Nachbarn bis hin zur anti-amerikanischen Stellungnahme des Vatikan und nahezu sämtlicher Kirchen, auch in den USA, der Manipulation der Öffentlichkeit sowie der Friedensbewegung und der „Aporie der Intellektuellen“ gewidmet, die anders als im Falle Serbiens und Afghanistans eher schwiegen. Einer der kühnsten Schlüsse des Autors, der nicht zuletzt das bisherige Versagen Europas anprangert, lautet: Selbst wenn den USA die Neugestaltung der weiteren Region gelingt und künftig alle großen ressourcenreichen Gebiete zugänglich sein werden – er nennt dies spitzbübisch einen „Grand mit Vieren“ (Saudi-Arabien, Kuwait, Irak, Kaspisches Meer) nach dem bisherigen mit Zweien (Saudi Arabien, Kuwait) – so wird der Widerstand nicht nur in der arabischen Welt gegen die US-Hegemonie wachsen. Zuvor aber könnte der unter höchst zweifelhaften Umständen ins Weiße Haus gelangte Bush nach dem „gewaltigen Betrugsmanöver“ dieses Krieges mit z.T. „gefälschten Beweisen“ vor der UNO (so Waffeninspekteur Hans Blix) ein ähnliches Ende nehmen wie der Watergate-Betrüger Richard Nixon. Auf eine „Re-Reaganerierung“ Amerikas von der Neocon-Welle setzt der Autor, der in USA studierte und sich im Übrigen als „Pro-Amerikaner“ (Günter Grass) versteht.

Tatsächlich bot „9/11“ der bis dahin passiv wirkenden Administration den Grund zum weltweiten Ausgreifen. Der übrigen Welt, auch den Verbündeten in Europa, blieb nur Bushs befohlene Wahl: „Wer nicht für uns ist, ist gegen uns.“ Um in Anbetracht der unverhohlenen Arroganz der einzig verbliebenen Weltmacht politisch ernst genommen zu werden, um auch nicht als wirtschaftlicher Konkurrent ausgespielt zu werden, sieht der Autor – wie zuletzt auch Habermas, Derrida, Umberto Eco oder Muschg – nur den einen Weg: Aufbau und Stärkung Europas zu einer politischen und militärischen Macht, der künftigen Wirtschaftsmacht mit einem Binnenmarkt von 450 Millionen Menschen.

Nur als gleichberechtigter Partner kann es Amerikas neoimperialen Irrweg im Interesse der „westlichen Wertegemeinschaft“ korrigieren. Denn die Wahl lautet: „Renaissance Europas oder US-Hegemonie“. Im letzten Falle aber ziehen die von willfährigen Tonys, Manuels oder Silvios mit „Heil Caesar“ angerufenen Machthaber im Neuen Rom mit den Legionen der jeweiligen „Koalition der Willigen“ weiter durch ihre neue Welt-Unordnung und die Übrigen buhlen um die Gunst im Kapitol. Das Buch ist zugleich ein vehementes Plädoyer für die Vereinigten Staaten von Europa.

Dirk Schindelbeck

Klaus Kühlwein:

Schöpfung ohne Sinn? Gott und das Leid.

Düsseldorf: Patmos 2003. 176 S.

Warum soviel Leid? Das ist die Ausgangsfrage, die Klaus Kühlwein stellt, und die er – zumindest ansatzweise – mit seinem Buch beantworten will. Es ist ein ehrgeiziges Unternehmen, ein nahezu unmögliches, und daher schränkt der Autor ein: Es geht um die Frage, warum Gott das Leiden der Menschen zulässt und nicht verhindert. Leid meint alles Schlimme, das Menschen durch die Natur – Katastrophen und Krankheiten – oder durch menschliches Handeln widerfahren kann. Plakativ stellt Kühlwein schon im Vorwort extreme Positionen dar, so zum Beispiel die einer Amerikanerin, die gegen Gott ein Gerichtsverfahren anstrengen ließ, weil sie ihr Hab und Gut durch ein Unwetter verloren hatte.

Leitfaden der Auseinandersetzung mit der Frage nach der Ursache menschlichen Leidens ist das biblische Buch Hiob aus dem Alten Testament. Es besteht aus einer Rahmenerzählung, in welcher der Satan eine Wette mit Gott abschließt: Hiob wird nur solange ein gottesfürchtiger und untadeliger Mensch bleiben, wie es ihm gut geht, wenn er aber Besitz und Wohlergehen verliert, wird er sich auch von Gott abwenden. Gott akzeptiert die Wette,

Hiob verliert alles, nur seine Haltung ändert sich nicht. Damit muss der Satan die Wette verloren geben, und Gott „ersetzt“ dem Hiob alles, was ihm zuvor genommen worden war. In diesen Rahmen eingefügt ist eine Reihe von Dialogen zwischen Hiob und seinen Freunden und ein Gespräch zwischen Hiob und Gott, in denen der biblische Autor die Frage nach dem Sinn des menschlichen Leidens und der Rolle Gottes dabei stellt. Ausführlich führt Kühlwein in das Hiobbuch, seine literarischen Besonderheiten, auch seine Nachwirkung in der Weltliteratur bis in unsere Zeit, ein. Besonderes Gewicht legt er auf den Gesprächsteil des Hiobbuches. In der Anklage Hiobs und in der Antwort Gottes darauf könne eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage gesehen werden: „Gott hält seine Schöpfung nach anderen Regeln als nach denen der selbsternannten Gottesdirigenten.“ (S. 62), denn Gott rechtfertigt sich nicht, sondern verweise auf die Wunder seiner Schöpfung, und Hiob verstehe diese Hinweise und anerkenne daraufhin die Größe Gottes unabhängig von seinem persönlichen Leid.

Diese Reaktion des biblischen Hiob ist für Kühlwein der Ausgangspunkt für eine Umschau unter den abendländischen Philosophen und Dichtern von der Antike bis in die Gegenwart: Wie gehen sie mit dem Erleben von Krankheit, Ungerechtigkeit, Grausamkeit und Tod um? Der Autor spannt auf zwanzig Seiten einen weiten Bogen von Epikur aus dem

vierten Jahrhundert v. Chr. über Augustinus, Leibniz, Voltaire, Schopenhauer, Elie Wiesel, Harald Kushner und Hans Jonas bis zu den Existentialisten und der Prozesstheologie des zwanzigsten Jahrhunderts. Sein Fazit lautet: „Eines ist ihnen gemeinsam: Der Verweis auf die Schöpfung. Sie birgt den Schlüssel. Von ihrem Verständnis hängt es ab, ob sich ein Zugang öffnet für mögliche Lösungen.“ (S. 90).

Die Welt, das Universum als Schöpfung Gottes ist also das Leitthema im dritten Teil des Buches: Wie kam das Leid in die Welt? Ausgangspunkt ist eine kurze Darstellung der Erbsündenlehre des Augustinus und seiner theologischen Gegner in dieser Frage, den Pelagianern, die keine Gelegenheit gibt, sich ein einigermaßen unabhängiges Bild zu machen. Durch die Kürze, aber vor allem durch die unverhüllte Abneigung des Autors gegen die Sicht des Augustinus wird der Leser zu seinem Schluss gelenkt: „Ich halte eine solche Schöpfungsauffassung für falsch und in ihrer Wirkung für höchst problematisch.“ (S. 101). Es geht um die Auffassung, dass durch den sogenannten „Sündenfall“, der im Buch Genesis (Gen 3,1-24) beschrieben wird, das Böse in die gute Schöpfung Gottes Eingang fand und seither in ihr wirksam ist.

Kühlwein schließt eine lange Erklärung der biblischen Schöpfungserzählungen an. Zunächst zeigt er auf, dass es sich in

Gen 3 um einen Mythos handelte, der entsprechend ausgelegt werden müsse. So seien der Baum und die Schlange nicht als konkrete Pflanze oder als Tier zu verstehen: „Vielmehr spiegeln sie Aspekte der Persönlichkeit, die zum Kern des Menschseins gehören.“ (115). Folgerichtig könne man innerhalb dieser Erzählung nicht von einem Vorher und von einem Nachher sprechen, sondern die Schöpfung bleibe so, wie Gott sie ins Dasein gerufen habe, nur der Blick der Menschen auf sie habe sich jeweils verändert; am Anfang sei nur das Gute wahrgenommen worden, dann seien auch „Dornen und Disteln“ ins Blickfeld der Menschen geraten.

In einem weiteren Schritt interpretiert Kühlwein Gen1, hier vor allem unter dem Stichwort „Gottebenbildlichkeit des Menschen“. Damit meinen die biblischen Autoren die besondere Verantwortung, die dem Menschen von Gott für seine Schöpfung gegeben ist, der Autor nennt sie „verantwortungsvolle Dialogpartnerschaft zwischen Mensch und Gott.“ (S. 133). Daraus folge, dass der Mensch mit der Schöpfung sorgsam und gut umgehen könne, aber nicht müsse, weiter folge, dass der Mensch das Recht habe wie Hiob nachzufragen: „Nach Gott und seinem Plan; nach dem, was Welt und Kosmos zusammenhält; nach dem Menschen und seinen Möglichkeiten, Grenzen und seiner Bestimmung; letztlich nach dem Leid in der Schöpfung.“ (S. 135/136).

Welche Antworten die Menschen, in diesem Fall die Naturwissenschaftler der Neuzeit, auf diese Fragen gefunden haben, stellt der letzte Teil des Buches zusammen. Der Autor versucht die Erkenntnisse der modernen Physik seit der Relativitätstheorie Albert Einsteins in Zusammenhang mit der Frage zu bringen, ob der Mensch in der Lage sei, den „Bauplan der Schöpfung“ (S. 143) zu erkennen und daraus Antworten auf die Frage nach dem Leid in der Welt zu gewinnen: „In jeder Phase ist das Universum vollgültig eine Schöpfung. Was es an Leid mit sich bringt, ist nicht vorläufig und nicht Nebenprodukt. Die Leiden sind Ausdruck einer kreativen Schöpfung, die in alle Richtungen wächst.“ (S. 155). Ist bis zu diesem Punkt der Gedankengang des Buches nachzuvollziehen, auch wenn man nicht alle der Ansichten, Interpretationen und Schlussfolgerungen des Autors mitmachen will oder kann, so scheint doch der letzte Schritt ziemlich überraschend: Entscheidend sei immer, ob der Mensch dem Leid einen Sinn abgewinnen könne oder nicht, und diese Entscheidung treffe der Einzelne für sich allein, denn dabei handle es sich nicht um eine Tatsachenbeschreibung, sondern um ein Werturteil (S. 159). Das des Autors lautet: „Trotz allen Leids, mit dem die Natur uns überschüttet, und trotz aller Niedertracht und Gewalt unter den Menschen sehe ich Gottes gütige Handschrift in dieser Schöpfung. Wir können ihr vertrauen, wie Hiob neu ver-

traute, als der Sturmwind der Gottesreden die düsteren Wolken vertrieben hatte und er das Morgenrot leuchten sah.“ (S. 162).

„Schöpfung ohne Sinn?“ – Das Buch von Klaus Kühlwein beantwortet diese Frage trotz aller Verweise auf Philosophie, Theologie und Physik in sehr subjektiver Weise. Der Autor bedient sich der Methoden und Erkenntnisse aus beiden Bereichen der Wissenschaft, um dem Leser seine Sicht und seine Lösung der Frage zu präsentieren. Er verbirgt an keiner Stelle, dass es sich um eine persönliche Antwort handelt, so dass der Leser auf diesem Hintergrund Ungenauigkeiten und manchmal polemisch gefärbte Darstellungen (gegen die wissenschaftliche Theologie) hinnehmen mag. Was trotzdem fragwürdig erscheint in einem Buch, das Gott im Titel nennt, und dessen Autor auf dem Einband als Theologe er-

scheint, ist der völlige Verzicht auf die Antworten, die das Neue Testament, die Leben, Tod und Auferstehung Jesu auf die Frage nach dem Leid in der Welt geben, denn sie könnten – für einen Christen jedenfalls – noch überzeugender einen Sinn in der scheinbaren Sinnlosigkeit aufzeigen. Am Ende des Kapitels, in dem Kühlwein über den Sinn nachdenkt, beschreibt er das Bild der „Madonna von Stalingrad“, die Zeichnung einer Gottesmutter mit dem Jesuskind im Arm, die über seinem Schreibtisch hänge. Sie sei für ihn „ein Symbol dafür, dass wir Menschen uns nie abfinden mit Zerstörung und Töten, mit Bosheit jeder Art.“ (S. 162). Ist sie nicht eigentlich viel mehr als das – das Zeichen für die Gewissheit, dass Leiden und Tod nie das Letzte sind, was Menschen widerfährt, weil Gott Mensch geworden ist?

Susanne Müller-Abels

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 38

Bernert, Karola, Studienrätin am Mädchen-Gymnasium St. Dominikus Karlsruhe (Naturwissenschaften)

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

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

Geschwentner, Ingrid, Dr. phil., Oberstudiendirektorin, Leiterin des St. Dominikus Mädchengymnasiums Karlsruhe.

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

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

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

Sandmann, Vera, Studienrätin am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (Sport)

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg.

Schindelbeck, Dirk, Dr. phil., Schriftleiter des Forum Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, (Institut für detusche Sprache und Literatur) Kulturwissenschaftler und Werbehistoriker.

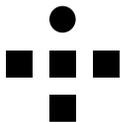
Siebner, Johannes, SJ, Pater und Kollegsdirektor des Kollegs St. Blasien (Gymnasium mit Internat)

Sumbert, Martin, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Zollitsch, Robert, Dr. theol., Erzbischof der Erzdiözese Freiburg

„Es ist hoffnungsvoll, dass die ganze Erde so heiß ist wie jedes Stück von ihr.“

(Elias Canetti)



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

DEZEMBER 2003