

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



43

November 2005

FORUM

SCHULSTIFTUNG ■

„Das schönste Glück des denkenden Menschen ist,
das Erforschliche erforscht zu haben und das
Unerforschliche ruhig zu verehren.“

(Johann Wolfgang von Goethe, 1749–1832)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung.

**Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg
15. Jahrgang**

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Stefan Gönzheimer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Studiendirektor Gerald Kiefer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

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

Tel.: 0761-2188-564, Fax: 0761-2188-556

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

Inhaltsverzeichnis

Editorial (D. Scherer)	2
COMPASSION I Theologie der Compassion. Biblische Grundlagen und theologische Reflexion sozialen Handelns (L. Kuld)	3
COMPASSION II Wir müssen die Einfühlungsgabe pflegen (E. Dichter)	13
„Dialogus de Deo abscondito“ – Gespräch über den verborgenen Gott (N. von Kues)	16
Künstlerische Fotoarbeiten von Schülern des St. Raphael Gymnasiums Heidelberg	19
Gott ist sich nicht selbst genug – Überlegungen zur Dreifaltigkeit (I. Dickmann-Schuth)	21
„Jeder bringt noch einen mit...“ Die Leipziger Montagsdemonstrationen und der Prozess der deutschen Wiedervereinigung – ein massenpsychologisches Lehrstück (D. Schindelbeck)	25
Reisebüro Schule? Vom Sinn und Unsinn von Schulfahrten (D. Scherer)	50
Mit Schüler/innen sicher unterwegs – Sicherheit bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen (G. Kiefer)	58
Aspirin und Aspartam, Jojobaöl und Dynamit, PET und Fett Ester exemplarisch: Unterrichtsmaterialien zu einer chemischen Stoffklasse (G. Kiefer)	73
Schüler entdecken das Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt. Eine Sprachwerkstatt in Klasse 9 ... (V. Kern)	95
Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen	
Mädchenschule voll und ganz bestätigt (I. Geschwentner)	121
Steigerung des Frauenanteils in schulischen Führungspositionen	123
Blick nach Europa: Schülerzahlen katholischer Schulen im Vergleich	124
Weltjugendtag 2005 in Köln – Mittendrin statt nur dabei (C. Kühle)	125
Neues auf dem Markt der Bücher	
<i>Andreas Feige/Werner Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?</i> Ostfildern 2005, Matthias Drobinski (Süddeutsche Zeitung)	128
<i>Joachim Bauer: Warum ich fühle, was du fühlst</i> , Hamburg 2005 (I. Geschwentner)	129
<i>J. G. Weyrich, Filmbegleitheft DER NEUNTE TAG, hrsg. v. Bernhard Wicki Gedächtnis Fonds e.V.</i> , München 2004 (S. Gönzheimer)	131
<i>Kinderreport Deutschland 2004 – Daten, Fakten, Hintergründe, hrsg. Deutsches Kinderhilfswerk e.V.</i> , München 2004 (G. Kleinschmidt)	134
<i>B. Libet: Mind Time – Wie das Gehirn Bewusstsein produziert</i> , Frankfurt/M. 2005 (G. Kleinschmidt)	138
<i>Probleme lösen für die Welt von Morgen – Erste Ergebnisse der lehrplanübergreifenden Kompetenzen von PISA – 2003 OECD/PISA Berlin/Paris 2005</i> (G. Kleinschmidt)	141
Autorinnen und Autoren vom FORUM Schulstiftung 43	145

Editorial

Kirchliches Leben wurde in den letzten Monaten wie schon lange nicht mehr weit über den kirchlichen Rahmen hinaus in einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommen. Der Weltjugendtag in Köln in seiner enormen Resonanz hat in einer Vielzahl von unterschiedlichsten Begegnungen der weltweiten Kirche konkrete Gesichter gegeben. Diese Begegnungen über das Bekannte hinweg und doch mit einem gemeinsamen Hintergrund dürften zum Wichtigsten gehören, was bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Eindruck für lange Zeit bleiben wird.



Der Mord an Frère Roger, der wie kaum ein anderer die Spiritualität der Jugendlichen, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer an unseren Schulen geprägt hat, machte bestürzend, in der bewegenden Trauerfeier aber auch hoffnungsvoll den Ernstfall christlichen Glaubens deutlich.

Im politischen Raum sind diese Wochen geprägt von großen Veränderungen und hoffentlich auch von dem Willen, gemeinsam die drängenden anstehenden Fragen unserer Gesellschaft sachgerecht aufzugreifen. Unser Bundesland hat mit Helmut Rau einen neuen Kultusminister, der in seiner Ansprache anlässlich des Ministerwechsels drei Bitten geäußert hat: Die Bitte an alle, über die vielen positiven und gelungenen Beispiele schulischer Arbeit auch in der Öffentlichkeit zu reden, weil sich in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Schule nur dann etwas ändert. Die Bitte an die Lehrkräfte, nicht zynisch zu sein: die Kinder und Jugendlichen verstehen das nicht. Die Bitte an Gott: für das Gelingen unserer Anstrengungen sind wir auf den Segen Gottes angewiesen. Ihn können wir nur erbitten.

Die scheidende Kultusministerin Dr. Annette Schavan hat in ihren Jahren als Kultusministerin eine Vielzahl von Impulsen gegeben, die das baden-württembergische Schulwesen im Bundesvergleich zu einem der besten macht, wie dies auch durch den „Pisa-Forscher“ Andreas Schleicher vielfach bestätigt wird.

Die vorliegende Ausgabe beschäftigt sich mit dem COMPASSION-Projekt und – 15 Jahre nach der deutschen Wiedervereinigung – mit den Leipziger Montagsdemonstrationen. Darüber hinaus finden Sie unter anderem eine Reihe von Beiträgen zur konkreten Unterrichtsarbeit.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Ihr Dietfried Scher

COMPASSION I

Lothar Kuld

Theologie der Compassion

Biblische Grundlagen und theologische Reflexion sozialen Handelns



Das Compassion-Projekt ist seit vielen Jahren, in einigen Schulen seit Jahrzehnten, Teil des Curriculums. Dass unsere Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, um in tatkräftiger Mitwirkung Einblicke in die Lebenssituationen von betreuten und oft auch ausgegrenzten Menschen zu gewinnen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer bemühen, das Soziale zum Gegenstand von Unterricht zu machen, erregt europaweit Aufmerksamkeit. Pädagogen aus den Niederlanden, aus Frankreich, Polen oder Tschechien suchen in unserem Modell Impulse für ihre Bildungssysteme. Prof. Dr. Lothar Kuld, der bekanntermaßen die wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation des Compassion-Projekts geleitet hat, der Autor und Herausgeber mehrerer Publikationen zu diesem Thema ist, entwickelt auf den folgenden Seiten theologische Überlegungen, die die religiöse Dimension des Praxis- und Unterrichtsprojekts für unsere kirchlichen Schulen verdeutlichen.

1. Die Theologie der Compassion

Unabhängig von der Projektentwicklung, aber zeitgleich und in einer merkwürdigen Koinzidenz, hat der Theologe Johann Baptist Metz in seinen Wiener Vorlesungen *Compassion* das Schlüsselwort des Christentums genannt und an diesem Begriff die theologische Dimension entfaltet, die das Projekt praktisch macht. Jesu Blick, sagt Metz, galt primär nicht der Sünde, sondern dem Leid der Menschen. „Die Sünde war ihm vor allem Verweigerung der Teilnahme am Leid der Anderen, war ihm Weigerung, über den Horizont der eigenen Leidensgeschichte hinauszudenken, war ihm, wie Augustinus das nennen wird, ‚Selbstverkrümmung des Herzens‘, Auslieferung an den heimlichen Narzissmus der Kreatur.“¹ Die Mystik des Christentums, sagt Metz, ist dagegen eine Mystik der „Mitleidenschaft“ (Compas-

¹ J.B. Metz: Im Eingedenken fremden Leids. Zu einer Basiskategorie christlicher Gottesrede. In: Metz u.a.: Gottesrede, Münster 2/2001, S. 11

sion), in der ich mich vom Leid *der anderen* anrühren lasse und daraufhin engagiere. Der Imperativ des Christentums lautet nach Metz: „Aufwachen, die Augen öffnen. Das Christentum ist kein blinder Seelenzauber. Es lehrt nicht eine Mystik der geschlossenen, sondern eine Mystik der offenen Augen. Im Entdecken, im Sehen von Menschen, die im alltäglichen Gesichtskreis unsichtbar bleiben, beginnt die Sichtbarkeit Gottes, öffnet sich seine Spur.“ (Metz 1997, S. 57).

Der biblische Gott ist ein Gott der Compassion. „Mitleidenschaft“, so übersetzt Metz das Wort Compassion, ist eine Grundvokabel des Christentums und ist **die** Mitgift, die das Christentum in die entstehende Weltgemeinschaft einbringen kann. Gewiss kennen auch andere Religionen das Mitleiden, Erbarmen und Barmherzigkeit als einen Grundzug ihres Gottes. Der Koran lehrt Gott als den barmherzigen, der Buddhismus baut seine Lehre auf einer Analyse des Lebens als Leiden auf. Und im Zentrum des Christentums steht die Gestalt eines Leidenden. Christliche Gottesrede ist daher von ihrem Zentrum her „leidempfindliche Gottesrede“. Freilich rechnete schon Jesus „mit unseren kreatürlichen Sehschwierigkeiten (...) Er kennzeichnet uns als solche, die ‚sehen und doch nicht sehen‘. Gibt es womöglich eine elementare Angst vor dem Sehen, vor dem genauen Hinsehen, vor jenem Hinsehen, das uns ins Gesehene unentrinnbar verstrickt und nicht unschuldig passieren lässt?“² „Sieh hin – und du weißt“, sagt Metz.

Mitleidenschaft ist vorreligiös und ganz unideologisch. Sie schickt uns, schreibt Metz, „an die Front der politischen, der sozialen und kulturellen Konflikte in der heutigen Welt. Fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, ist die unbedingte Voraussetzung aller zukünftigen Friedenspolitik, aller neuen Formen sozialer Solidarität [...] Was wäre im ehemaligen Jugoslawien geschehen, wenn die dortigen Ethnien, ob christlich oder muslimisch geprägt, nach diesem Imperativ der Compassion gehandelt hätten? Wenn sie sich also nicht nur der eigenen Leiden, sondern auch der Leiden der anderen, der Leiden ihrer bisherigen Feinde erinnert hätten? Wie viel unsägliches Leid wäre vermieden worden? [...] Und nur wenn auch unter uns – in der neuen EU – eine von dieser Compassion inspirierte politische Kultur zunimmt, wächst die Aussicht darauf, dass Europa eine blühende, nicht eine brennende multikulturelle Landschaft sein wird, eine Friedenslandschaft und nicht eine Landschaft implodierender Gewalt, also nicht eine Landschaft eskalierender Bürgerkriege.“³

² J.B. Metz, Weltprogramm des Christentums, Freiburg 2000, S. 17

³ 3Ebenda, S. 13f

2. Das biblische Zeugnis

Der Gott der Bibel ist ein Gott der *Compassion*, hebräisch „häsäd“, in der Einheitsübersetzung mit „Barmherzigkeit“, „Erbarmen“, in anderen Übersetzungen auch mit „Huld“ und „Gnade“ übersetzt. Die *Compassion* wird von Gott ausgesagt. Gott ist barmherzig.

„Es geleitet mich deine *Compassion* (Gnade und Huld) durch alle Tage des Lebens“ (Psalm 23,6)⁴

So preist der Psalmist Gottes Erbarmen und Barmherzigkeit, ohne daraus allerdings eine ethische Forderung abzuleiten. Die Barmherzigkeit Gottes ist nicht die des Menschen. In der Bibel ist Gott der Barmherzige, nicht der Mensch. In Psalm 136 gilt seine *Compassion* der gesamten Schöpfung. Gottes *Compassion* ist universal und gilt auch den Tieren („Der Gerechte sorgt für seines Viehs Bedürfnisse“, Sprichwörter 12,10). Die Armen stehen unter dem besonderen Schutz Gottes: „Wer den Geringen bedrückt, schmäht dessen Schöpfer; aber ihn ehrt, wer sich des Armen erbarmt.“ (Sprichwörter 14,31) „Wer seinen Nächsten missachtet, sündigt; aber wohl dem, der sich der Elenden erbarmt!“ (Sprichwörter 14,21) Oder noch anders: „Wer sich erbarmt des Hilfsbedürftigen, leiht an Jahwe aus, und er (Jahwe) wird ihm seine Guttat vergelten.“ (Sprichwörter 19,17) Barmherzigkeit zeigt sich im Tun. Die Bibel besteht geradezu auf dem Tun.

Wisst Ihr nicht, wie das Fasten ist, das ich liebe? So spricht der Herr Jahwe: Ungerechte Fesseln öffnen und des Joches Stricke lösen; die Bedrückten frei entlassen und jegliches Joch zerbrechen; dein Brot dem Hungrigen brechen und obdachlose Arme aufnehmen in dein Haus; den Nackten, den du siehst, bekleiden und dich deinen Mitmenschen nicht entziehen. (Jesaja 58,6-8)

Dieses Verständnis tätigen Mitleids setzen die frühen Christen fort. Der Verfasser des ersten Johannesbriefs formuliert unmissverständlich, dass es auf das Tun der Barmherzigkeit ankommt, und er schreibt das, weil vermutlich schon die ersten Christen mit diesem Postulat ihr Problem hatten:

⁴ Vgl. dazu auch folgende Schriftstellen: „Gedenke deines Erbarmens, Jahwe, und deiner *Compassion*, die waltet von Anbeginn. Meiner Jugend Sünden und meiner Verirrungen denke nicht mehr, um deiner Güte willen, Jahwe, gedenke meiner mit *Compassion*.“ (Psalm 25,6f)

„Du aber, Jahwe, versage mir nicht dein Erbarmen, bewahren möge mich immerdar deine *Compassion* und Treue.“ (Psalm 40,12)

„Erbarme dich meiner, o Gott, der du barmherzig und gnädig; nach dem Übermaß deiner *Compassion* lösche aus meine Schuld.“ (Psalm 51,3)

Wenn einer die Güter der Welt besitzt und seinen Bruder Not leiden sieht und sein Herz vor ihm verschließt, wie kann in dem Gottes Liebe bleiben? Liebe Kinder! Wir wollen nicht mit Worten lieben und mit der Zunge, sondern in Tat und Wahrheit. (1. Johannes 3, 17f)

Als klassisches Beispiel christlicher Barmherzigkeit gilt der barmherzige Samariter. Aber wir werden gleich sehen, dass aus diesem Gleichnis keine Lehre herauszuholen ist, die nur die Christen beträfe.

3. Warum sich anderen zuwenden? – Die Lehre des Samariters

„Er sah ihn (den Überfallenen) und wurde von Mitleid ergriffen (esplagchnisthe)“, heißt es bei Lukas 10,33 vom barmherzigen Samariter. Um zu verstehen, warum Jesus diese Geschichte erzählt und sich mit dieser Geschichte gleichsam in das Menschheitsgedächtnis hineinerzählt hat, müssen wir den Rahmen, das Vorgespräch genauer lesen:

Und siehe, ein Gesetzeskundiger stand auf, um ihn auf die Probe zu stellen, und sagte: Lehrer, was muss ich tun, um ewiges Leben zu erben? Er aber sagte zu ihm: Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du? Der antwortete und sagte: Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben aus deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deiner ganzen Kraft und mit deiner ganzen Einsicht, und deinen Nächsten wie dich selbst. Er aber sprach zu ihm: Richtig antwortetest du; tu dies, und du wirst leben. Der aber wollte sich rechtfertigen und sprach zu Jesus: Und wer ist mein Nächster?

Da sprach Jesus: Ein Mensch stieg hinab von Jerusalem nach Jericho und fiel unter die Räuber, die zogen ihn aus und versetzten ihm Schläge, gingen weg und ließen ihn halbtot liegen. Durch Zufall aber stieg ein Priester herab auf jenem Weg, er sah ihn und ging vorbei. Gleicherweise kam auch ein Levit an den Ort, er sah ihn und ging vorbei. Ein Samariter aber, der unterwegs war, kam zu ihm, er sah ihn und wurde von Mitleid ergriffen. Und er kam ihm nahe, verband seine Wunden, goss Öl und Wein darauf, setzte ihn auf sein eigenes Lasttier, führte ihn in eine Herberge und sorgte für ihn. Und am Tag darauf nahm er zwei Denare, gab sie dem Herbergswirt und sprach: Sorge für ihn, und was immer du dazu aufwendest, bei meinem Zurückkommen werde ich es dir zurückgeben. Wer von diesen dreien dünkt dir, dem unter die Räuber Gefallenen Nächster geworden zu sein? Der aber sprach:



Wer ist mein Nächster? – und was ist als nächstes zu tun: Wieviel Sensibilität bringt eine Überfluggesellschaft auf?

Der das Erbarmen mit ihm getan hat. Jesus sprach zu ihm: Geh, und tu es in gleicher Weise. (Lukas 10,25-37)

Der Samariter handelt aus Mitleid. Er reflektiert nicht, ob seine Hilfe angemessen ist, er wägt nicht erst ab, handelt streng genommen also gar nicht ethisch, wenn ethisch Handeln heißt, aufgrund von Wahlmöglichkeiten sich zu entscheiden und daraufhin selbstverantwortet und bewusst zu handeln. Nein, der Samariter hilft aus einem Impuls heraus, ohne zu wissen und zu überlegen, was die Situation von ihm fordert, und was er von seiner Hilfeleistung hat. Er sieht hin und weiß. Die Geschichte hat insofern keine Moral und kein Ethos. Sie zeigt etwas ganz einfach Menschliches. Der Samariter reagiert als ein Mensch, der sich von Mitgefühl überwältigt einem ‚Halbtoten‘ nähert. Er reagiert mit unglaublicher Selbstverständlichkeit und tut, was getan werden muss, während die religiösen Führer in dieser Geschichte, Priester und Levit, kläglich versagen. Sie handeln vermutlich aus religiösen Motiven (Tote galten als unrein) und versagen deshalb. Der Samariter hat solche Motive nicht. Vielleicht ist er gerade deshalb in der Lage, das menschlich betrachtet Nächstliegende zu tun. Daraus folgt: Religion ist keine Garantie dafür,

Bertram Otto: *Der Rest für die Gottlosen*,
Bonn 1972, S. 191.

dass ein Mensch Mitleid zeigt. Sie ist unter Umständen sogar ein Hindernis. Nicht nur der moderne Mensch in der ‚Ego‘-Falle⁵ handelt vielleicht nicht. Es handelt auch der Mensch nicht, der alle Bibelstellen von Gottes Barmherzigkeit kennt. Doch darin liegt gar nicht so sehr die Provokation dieses Gleichnisses.

Die theologische Diskussion und Herausforderung steckt in der Rahmenhandlung zu dieser Geschichte. Sie nimmt ihren Anfang in einem Streitgespräch über die Frage, was ein Mensch tun müsse, um das „ewige Leben“ zu erlangen. Die Antwort der Schrift lautet: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit deinem ganzen Herzen und mit deiner ganzen Seele und mit deiner ganzen Kraft und mit deinem ganzen Denken und deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Lukas 10,27) Beide Gebote sind Zitate aus dem Ersten Testament: „Du sollst Jahwe, deinen Gott, lieben aus deinem ganzen Herzen und mit aller Kraft!“ (Deuteronomium 6,5) und: „Räche dich nicht ... sondern liebe deinen Nächsten wie dich selbst.“ (Levitikus 19,18)

„Und wer ist mein Nächster?“, wird Jesus gefragt. Daraufhin erzählt er das Gleichnis vom barmherzigen Samariter.

Das Gleichnis hat eine lange Auslegungsgeschichte. Gerd Theißen⁶, dem ich nun folge, interpretiert es im Blick die gegenwärtige Krise des Helfens, die von drei Einwänden bestimmt ist:

1. Hilfe ist Selbstausbeutung. Der Helfer könne sich nicht richtig vom Hilfsbedürftigen abgrenzen, er habe eine Art Helfersyndrom.
2. Mitleid und Barmherzigkeit haben mit Macht zu tun. Der Helfer helfe nur sich selbst.
3. Hilfsbereitschaft ist letztlich egoistisch. Sie diene nur den eigenen Nachkommen und der eigenen Gruppe, der Streuung und Verbreitung der eigenen Gene.

Es lohnt sich, mit diesen Argumenten das Gleichnis vom barmherzigen Samariter zu lesen. Dann zeigt sich ein Modell mitleidigen Handelns, das vom Samariter zu tun verlangt, was er leisten kann, nicht mehr, nicht weniger. Er hat ganz offensichtlich kein Helfersyndrom und er beutet sich nicht aus. Er verabschiedet sich

⁵ Vgl. Lothar Kuld, *Compassion – Raus aus der Ego-Falle*, Münsterschwarzach 2003.

⁶ Gerd Theißen, *Die Bibel diakonisch lesen. Die Legitimitätskrise des Helfens und der barmherzige Samariter*. In: *Diakonie – biblische Grundlagen und Orientierungen*, hrsg. v. G. Schäfer u. Th. Strohm, Heidelberg 1990, S. 376-401.

nämlich von dem Überfallenen, sobald er den zweiten Helfer, der den Verletzten übernimmt, gefunden hat. Die Zuwendung des Samariters bleibt also zeitlich begrenzt. Er kann sich offenbar gut lösen. Er bleibt nicht, bis er selbst nichts mehr hat, sondern setzt seinen Weg alsbald fort.

Vielleicht aber genießt er die Macht, einen so hilflosen Menschen vor sich zu haben? Er ist der Starke, und dort ist der Schwache?

Um hier weiterzukommen, müssen wir den Unterschied zwischen Barmherzigkeit und Nächstenliebe im antiken Umfeld beachten. In der orientalischen Antike war Barmherzigkeit in der Tat ein Gnadenerweis der Mächtigen. So denkt auch die Bibel die Barmherzigkeit Gottes. Barmherzigkeit war ein Geschehen unter grundsätzlich Ungleichen. Die Mächtigen und Reichen, die auf gesellschaftliches Ansehen Wert legten, rühmten sich ihrer Barmherzigkeit. Barmherzigkeit war eine Statusfrage und hatte ihren Platz in einer autoritären Gesellschaft mit ausgeprägten Standesunterschieden. Dagegen war (und ist) die Nächstenliebe ein Konzept der Beziehung unter Gleichen. Es taucht ebenfalls in der (römischen) Antike schon auf und ist wie Freundschaft nur unter Gleichgestellten und Gleichberechtigten denkbar. Nächstenliebe in dieser Bedeutung einer Beziehung zwischen Menschen, die sich als gleich und ebenbürtig erachten, ist symmetrisch. Nächstenliebe gibt es nur zwischen Menschen, die sich gegenseitig als gleichwertig akzeptieren. Der „Nächste“ ist immer nur der, der mir gleich ist und den ich als mir gleich akzeptiere. Der Nächste ist der mir gleiche Mensch. Wenn es am Ende der Zehn Gebote heißt: „Du sollst nicht begehren das Haus deines Nächsten. Du sollst nicht begehren das Weib deines Nächsten, noch seinen Knecht, noch seine Magd, noch sein Rind, noch seinen Esel, noch irgend etwas, was deinem Nächsten gehört.“ (Exodus 20,17), dann ist mit dem ‚Nächsten‘ der vermögende Nachbar gemeint, nicht irgendein mittelloser und hilfsbedürftiger Mensch. Die Liebe zum Nächsten gibt es nur unter Gleichen. Jedes Machtgefälle muss ausgeschlossen sein.

Im Gleichnis vom barmherzigen Samariter treffen zwei aus der Gesellschaft ausgeschlossene Menschen aufeinander. Der Überfallene ist ausgeschlossen aufgrund seines bösen Geschicks, der Samariter aufgrund seiner Außenseiterrolle auf jüdischem Gebiet. Zwischen beiden Menschen besteht in dieser Hinsicht Symmetrie, und sie begegnen sich auf dieser Ebene als gleiche. Ein Machtgefälle besteht kaum. Und einen Vorteil kann der Samariter aus seiner Hilfsbereitschaft auch nicht ziehen. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass der Überfallene die gleichen Gene hat. Es ist

unklar, ob der „halbtot“ daliegende Mann tatsächlich überlebt. Nicht abzusehen ist, ob der Überfallene dem Samariter mit Gleichem vergelten kann. Das würde z. B. auch voraussetzen, dass zwischen beiden nun eine lange Beziehung entsteht. Der Samariter aber geht weiter, nachdem er erste Hilfe geleistet hat.

Alle Erwägungen, ob der Samariter nicht doch nur an sich gedacht haben könnte, greifen bei dieser Geschichte also nicht.

Und es kommt noch eine Schwierigkeit hinzu, die sich erst am Ende der Geschichte auflöst: Der Samariter ist nicht von vornherein „der Nächste“. Das wird er erst durch die Frage und den Kommentar, den Jesus seiner Geschichte anfügt. „Welcher von diesen dreien (Priester, Levit, Samariter) scheint dir der Nächste geworden zu sein, dem, welcher unter die Räuber fiel?“ (Lukas 10,36) Die Fragestellung ist entscheidend. Jesus fragt nicht: „Wer ist der Nächste *gewesen*?“, sondern: „Wer ist der Nächste *geworden*?“ Darum geht es: Wie wird ein Mensch zum Nächsten? Im griechischen Text liegt hier ein kleines Wortspiel vor. Frei übersetzt fragt Jesus nämlich: „Welcher von diesen dreien scheint dir dem, welcher unter die Räuber fiel, *nahe* gekommen zu sein?“ Das ist offensichtlich und ganz handfest der Samariter. Der ‚Nächste‘ ist der, der sich auf das Opfer zubewegt und ihm dadurch „der Nächste“ wird. Das erscheint banal, ist aber für das Verständnis, wer im christlichen Verständnis einem Menschen der Nächste ist, entscheidend. Der Nächste ist nicht jener, der aufgrund seines Status als Familienmitglied oder aufgrund der Rechtslage Anspruch auf Hilfe hat. Das macht ihn noch nicht zum Nächsten. Der Nächste ist der, den und dem wir uns zum Nächsten machen, dem wir uns nähern, um Hilfe leisten zu können. Dabei kommen wir ihm unwillkürlich ‚nahe‘. In christlichem Verständnis ist „Bruder“ und „Schwester“ dann nicht nur der Mensch, mit dem ich genetisch verwandt bin, sondern prinzipiell jeder Mensch.

Gehen wir nochmals an den Anfang der Geschichte. Für Priester, Levit und Samariter war der Überfallene „halbtot“. Die Frage, ob es sich lohnt, noch zu helfen, musste sich allen drei stellen. Wenn wir annehmen, dass der Überfallene Jude war (das wird nicht ausdrücklich gesagt), müssten Priester und Levit ihm als einem Volksgenossen am nächsten stehen und am ehesten helfen. Sie geben ihn jedoch auf. Er ist aus ihrem Leben herausgefallen. Diesem Verlorenen, Aufgegebenen und Aussortierten wendet sich der Samariter zu. Der Verlorene, Aufgegebene, Aussortierte ist sein „Bruder“ und gehört zu jenen „geringsten“, mit denen sich der Weltenrichter in der großen Gerichtsrede des Matthäusevangeliums selbst identifiziert. (Matthäus 25,31-46)

Ich hungerte, und ihr gabt mir zu essen, ich dürstete, und ihr gabt mir zu Trinken, fremd war ich, und ihr führtet mich ein, nackt, und ihr umkleidetet mich, krank war ich, und ihr schautet nach mir, im Gefängnis war ich, und ihr kamt zu mir. (Matthäus 25,35f)

Am Schluss des Samaritergleichnisses hat man fast vergessen, dass das Gleichnis im Anschluss an die theologische Frage nach dem „ewigen Leben“ erzählt wird. Das „ewige Leben“ erlangt, wer das Doppelgebot der Liebe erfüllt, sagt der Gesetzeslehrer, und Jesus stimmt ihm ausdrücklich zu. Er sagt ihm: „Tu das, und du wirst leben.“ (Lukas 10,28) Was heißt hier „leben“?

Die christliche Rede vom Jüngsten Gericht, vom Weltenrichter und ewigen Leben ist ein wenig aus der Mode gekommen. Man kann dieser Mythologie wenig abgewinnen. Kaum einer glaubt daran. Dennoch sollte man den Impuls, der in diesen Bildern vom Endgericht und in der Sehnsucht nach „ewigem Leben“ steckt, nicht vergessen. Endgericht meint, dass jedes Leben wichtig ist, keines verloren geht und gerade das übergangene, aufgegebene, aussortierte und weggeworfene Leben von Gott angeschaut wird und vor Gott Wert hat. Ewiges Leben in diesem Sinne ist mehr als biologisches Leben. In biologischer Sicht unterliegt das Leben des Menschen der Selektion. Mit der modernen Reproduktionsmedizin beginnt der Mensch, die Selektion selbst in die Hand zu nehmen. Das beschädigte Leben, in das zu investieren unendliche Mühe kostet, wird immer früher erkannt und kann aussortiert werden. Um der biologisch und evolutionär notwendigen Auslese willen nimmt der Mensch den Tod in Kauf. Das ist das Leben. „Ewiges Leben“ beginnt, wenn die Selektion des verlorengegebenen Lebens aufhört. Der Imperativ des Samaritergleichnisses lautet: Rette das Verlorene! Der christlichen Nächstenliebe, schreibt Theißen, werden die Argumente für das Helfen schnell ausgehen, „solange man nur von einem Leben im biologischen Sinne spricht und Hilfe dadurch begründen will, was biologisch (und evolutionär) funktional ist“; und zwar „gerade dort, wo christliche Nächstenliebe immer ihre besondere Aufgabe gesehen hat: bei den zerstörten, zerrütteten, hilflosen Menschen, die oft nur noch ein Schatten ihrer selbst sind.“⁷

Was bedeuten diese theologischen Überlegungen nun aber für das Praxis- und Unterrichtsprojekt COMPASSION in den Schulen? Es kann wahrscheinlich nicht darum gehen, mit den Jugendlichen die oben ausgeführten theologischen Refle-

⁷ ebenda, S. 393.

xionen zu durchdenken und gleichsam die „richtige“ Einstellung im Laufe des Projekt-Jahres zu generieren. Doch in Anlehnung an das Gleichnis vom Samariter könnte man sagen: Das COMPASSION-Projekt führt Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrerinnen und Lehrer in die Herberge, wo der versorgt wird, der unter die Räuber gefallen ist. Das COMPASSION-Projekt ermöglicht Erfahrungen und Entdeckungen. Die wichtigste Erfahrung, die in diesem Projekt gemacht werden kann, ist die Erfahrung, gebraucht zu werden. Stellvertretend für viele sei hier eine Schülerin mit ihren Erfahrungen in einer Kindertagesstätte zitiert: „Kinder brauchen Liebe und Zuwendung,“ schreibt sie, „und die Liebe, die man ihnen gibt, bekommt man auch wieder zurück. Das war für mich das Schönste ... Ich hatte das Gefühl, dass meine Arbeit etwas bringt.“ Es ist dieser Zugewinn an Leben, der Menschen dazu bringt, sich anderen zuzuwenden. Gebraucht werden, ist ein Bedürfnis des Menschen. Das COMPASSION-Projekt entspricht diesem Bedürfnis.



*Compassion im Alltag:
Jugendliche mit Demenzkranken*

COMPASSION II

Ernest Dichter

Wir müssen die Einfühlungsgabe pflegen!



Ernest Dichter (1907-1991) gilt als Begründer der psychologischen Motivforschung im Dienste der Wirtschaftswerbung. Der gebürtige Wiener Jude und späte Nachfahre Sigmund Freuds emigrierte in den dreißiger Jahren in die USA und gründete dort sein Institut for Motivational Research mit zeitweise bis zu 60 Mitarbeitern und Filialen in der ganzen Welt. Von den späten vierziger bis in die Mitte der siebziger Jahre machten die von seinem Institut erarbeiteten Fallstudien Furore. Auf der Grundlage ausgewählter Tiefeninterviews verfolgten sie das Ziel, die verborgenen Einstellungen der Konsumenten zu verschiedenen Produkten zu erhellen und ihre verborgene Kaufmotive oder -hemmungen aufzuspüren. Ob es um die Einstellung der Verbraucher zur Lederpolsterung in Autos ging (USA 1957), die Einführung von Kartoffelchips in Europa (1961), die Einstellung der Bundesdeutschen zum (inzwischen abgestellten) Kernkraftwerk Obrigheim 1967 oder die Wahrnehmung verschiedener Schokoladensorten (1972) als „männlich“ (Ritter-Sport) oder „weiblich“ (Milka) - die von Dichter und seinen Mitarbeitern durchgeführten bis 150 Seiten starken Untersuchungen galten als das Nonplusultra der psychologischen Werbewissenschaft. Der folgende Text ist gewissermaßen das ethische Credo Ernest Dichters. Auch wenn die hier geforderte Kultivierung der Einfühlungsgabe für Dichter letztlich eine Geschäftsgrundlage darstellte, so erstaut doch sehr, wie nah ihr humanistisch gefärbter Ton und Duktus dem COMPASSION-Gedanken ist – gewissermaßen seine unverhoffte Bestätigung von einer ganz anderen Seite.

„Unser Fehler: Wir kleben am Gewohnten, wir sind nicht ‚umstellungs-freudig‘. Wie stark neigen wir zu überholtem, stereotypem Denken und Handeln? Bis zu welchem Grade lassen wir uns von dem „Drange nach Stabilität“ leiten? Es geht gar nicht anders: Wir müssen als Tatsache hinnehmen, dass sich alle Dinge laufend verändern. Dann wissen wir: wir können nicht in unserem Beruf bestehen, wenn wir uns nicht täglich und stündlich dieser Veränderung anpassen.

Immer wieder von neuem muss ich einen maßgebenden Mann von Lever Brothers bewundern, der sich verpflichtet fühlte, dauernd alle möglichen Produkte zu stu-

dieren, die mit den Produkten seines Unternehmens gar nichts zu tun hatten, und außerdem noch in der Leitung anderer Konzerne aktiv mitzuwirken. Dies, sagte er, hält mich immer beweglich, bewahrt mich vor konservativem Denken und lässt mich für unseren Betrieb immer neue und bessere Wege finden.

Die Erziehung, die unserer Generation zuteil wurde, hat weitgehend versäumt, uns an ständige Veränderungen zu gewöhnen. Soll dieser Fehler denn heute wiederholt werden? Machen wir mit unserer Erziehung unsere Kinder beweglicher? Zeigen wir ihnen, wie sie sich immer neuen Umständen und Problemen anzupassen haben?

Was ist der Unterschied zwischen statischer und dynamischer Sicherheit? Die erste setzt voraus, dass die „wesentlichen Dinge“ konstant bleiben, die zweite baut ausschließlich auf die eigene Kraft, sich trotz dauernder Veränderung der Dinge durchzusetzen. Da statischer Sicherheit ein Wunschenken zugrunde liegt und keine Realität, steht sie im krassem Gegensatz zu echter Sicherheit und muss dauernd Sorgen, Zweifel und Pessimismus erzeugen.

Wir ersehnen den Zeitpunkt, an dem wir unsere Hypothek abbezahlt, eine bestimmte Position mit entsprechendem Einkommen erreicht haben oder unsere Kinder „unter die Haube“ gebracht haben. Diese Ereignisse schweben uns als große Zäsuren unseres Lebens vor, nach der alle Sorgen ein Ende haben werden. Ein chinesisches Sprichwort sagt: „Hinter den Bergen sind wieder Berge“; genauso ist es mit unseren Problemen. Kaum haben wir eines gelöst, stehen wir bereits vor einem neuen. Also können wir uns nur immer wieder daran erinnern, dass im Leben nur der Wechsel, die Veränderung permanent sind.

Wir müssen die Einfühlungsgabe pflegen!

In Romanen oder im wirklichen Leben treffen wir Frauen, die sich beklagen, für ihre Männer „eine selbstverständliche Gegebenheit“ zu sein. Was steckt eigentlich hinter diesem Ausdruck?

In der Praxis heißt das, der Mann hat jedes Feingefühl gegenüber Stimmungen, emotionalen Schwankungen und den verschiedenen Wallungen des Seelenlebens seiner Frau verloren. Diese versteckte Gleichgültigkeit beschränkt sich nicht auf den Bereich ehelichen Lebens, sie kann ebenso in den Beziehungen eines Menschen zu seinen Geschäftspartnern, seinen Angestellten, Freunden, ja zur ganzen Welt auf-

tauchen. Wo immer aber diese Zurückgezogenheit oder Entfremdung erscheint, ihre schwerwiegendste Folge ist, dass das Leben dessen, von dem sie ausgeht, ärmer wird. Durch menschliche Bande kommen Feingefühl und Denkfähigkeit zu ihrer vollsten Blüte. Ein Weg zu diesem beständigen, höchst lebendigen Ansporn ist die Einfühlungsgabe.

Einfühlungsgabe ist das spontane Echo auf andere menschliche Wesen. Sie ist die große Gabe, durch die wir Erlebnisse verstehen und teilen können. Sind wir total in unsere eigenen Probleme verspinnen und lassen wir uns ganz von eigenen Aufgaben und Schwierigkeiten beherrschen, sind wir einer Einfühlung nicht mehr fähig.



*Ewig jung ist nur die Schöpfung,
immer neu unser Staunen vor ihr.*

Wohl mag es wahr sein, dass durch sture Selbstausrichtung eine Aufgabe u.U. leichter bewältigt wird, doch verliert diese Aufgabe an sich ihre Bedeutung, weil wir nämlich die echte Quelle für Inspiration und Befriedigung veröden ließen; das vibrierende Gefühl, anderen Menschen gegenüber menschlich zu fühlen, ist verschwunden.

Die Einfühlungsgabe tritt in den verschiedenen Formen auf. Vom Gefühl der Zärtlichkeit bis hinauf zu dem der Bewunderung, umfasst sie eine weite Spanne belebender, menschlicher Querverbindungen. Wohl dem, der sie in unverminderter Stärke täglich aufs neue bewahrt. Er gehört zu den innerlich reichsten Menschen, die ihre Umwelt immer wieder von neuem anregen und mitreißen.“

(aus: Werberundschau, Heft 52, 1962, S. 23ff.)

Hans Wüdrich-Meißner: 50 Anzeigen mit neuer Dynamik,
Stuttgart 1954, S. 34

Nikolaus von Kues

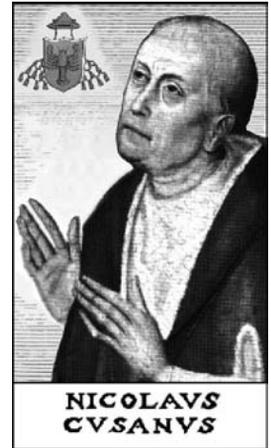
„Dialogus de Deo Abscondito“

Gespräch über den verborgenen Gott

Verfassungskrisen, neue religiöse Strömungen, die Überzeugung, dass Veränderungen notwendig sind, ohne zu wissen, wie genau diese aussehen sollen: Das späte Mittelalter ist eine Phase, in der sich auch den Zeitgenossen das Ende einer Epoche ankündigt. Die Zeit des beginnenden 15. Jahrhunderts prägt Leben und Werk des Nikolaus von Kues, genannt Cusanus (1401-1464). In einem kleinen Weinort an der Mosel geboren, führt ihn sein Wirken als Gelehrter, päpstlicher Legat und Kardinal über Deutschland und Italien bis nach Byzanz.

Gleichzeitig hat Nikolaus von Kues ein umfangreiches literarisches Erbe hinterlassen.

Der folgende Textausschnitt aus dem Jahr 1445 leitet den Dialog „Über den verborgenen Gott“ ein, in dem in sokratischer Manier die Frage der Möglichkeiten und Grenzen der Erkennbarkeit Gottes bedacht wird. (Stefan Gönzheimer)



Nikolaus von Kues

Dialogus de Deo Absconditus duorum,
quorum unus Gentilis, alius Christianus

Et ait Gentilis: Video te devotissime prostratum et fundere amoris lacrimas non quidem falsas, sed cordiales. Quaero, quis es?

Christianus: Christianus sum.

G.: Quid adoras?

C.: Deum.

G.: Quis est Deus, quem adoras?

C.: Ignoro.

G.: Quomodo tam serio adoras, quod ignoras?

Ein Gespräch zweier Männer, von denen der eine Heide, der andere Christ ist, über den verborgenen Gott

Heide: Ich sehe, wie du voll Ehrfurcht niedergebeugt, aus tiefstem Herzen Tränen der Liebe vergießt, ohne zu heucheln. Bitte, sage mir, wer du bist!

Christ: Ich bin ein Christ.

H.: Wen betest du an?

C.: Gott.

H.: Wer ist der Gott, den du anbetest?

C.: Das weiß ich nicht.

H.: Wie kannst du mit solchem Ernst etwas anbeten, das du nicht kennst?



*Nikolaus von Kues
als Postwertzeichen.*

Schulstiftung Freiburg

C: Quia ignoro, adoro.

G.: Mirum video hominem affici ad id,
quod ignorat.

C.: Mirabilius est hominem affici, quod
se scire putat.

G.: Cur hoc?

C.: Quia minus scit hoc, quod se scire
putat quam id, quod se scit ignorare.

G.: Declara, quaeso.

C.: Quicumque se putat aliquid scire,
cum nihil sciri possit, amens mihi vide-
tur.

C.: Eben weil ich ihn nicht kenne, bete
ich ihn an.

H.: Seltsam, dass ein Mensch von etwas
ergriffen wird, das er nicht kennt.

C.: Noch seltsamer ist, dass ein Mensch
von etwas ergriffen wird, das er zu wis-
sen meint.

H.: Warum?

C.: Weil er das, was er zu wissen glaubt,
weniger weiß als das, von dem er weiß,
dass er es nicht kennt.

H.: Bitte, erkläre mir das!

C.: Wer glaubt, etwas zu wissen, ob-
wohl man doch nichts wissen kann,
scheint mir wahnsinnig zu sein.

G.: Videtur mihi quod ti penitus ratione careas, qui dicis nihil sciri posse.

C.: Ego per scientiam intelligo apprehensionem veritatis. Qui dicit se scire, veritatem se dicit apprehendisse.

G.: Et idem ego credo.

C.: Quomodo igitur potest veritas apprehendi nisi per se ipsam?

Neque tunc apprehenditur, cum esset apprehendens prius et post apprehensum.

G.: Non intellego istud, quod veritas non possit nisi per ipsam apprehendi.

C.: Putas, quod aliter apprehensibilis sit et in alio?

G.: Puto.

C.: Aperte erras; nam extra veritatem non est veritas, extra circularitatem non est circulus, extra humanitatem non est homo. Non reperitur igitur veritas veritatem nec aliter nec in alio.

H.: Mir scheint vielmehr du den Verstand völlig verloren zu haben, wenn du sagst, man könne nichts wissen.

C.: Unter Wissen verstehe ich: die Wahrheit erfasst haben. Wer sagt, dass er weiß, behauptet damit, dass er die Wahrheit erfasst hat.

H.: Das glaube ich auch.

C.: Wie kann man aber die Wahrheit erfassen außer durch sie selbst? Denn man erfasst sie nicht, wenn zuerst das Erfassende kommt und dann das Erfasste.

H.: Ich verstehe nicht, dass die Wahrheit nur durch sich selbst erfasst werden kann.

C.: Glaubst du, dass sie auf andere Weise und in etwas anderem erfasst werden kann?

H.: Ja!

C.: Du irrst offenbar; denn es gibt keine Wahrheit außerhalb der Wahrheit, keinen Kreis außerhalb des Kreisseins, keinen Menschen außerhalb des Menschseins. Daher findet man keine Wahrheit außerhalb der Wahrheit, weder anders noch in anderem.“

(aus: Nikolaus von Kues: Philosophisch-theologische Schriften, lateinisch-deutsch, Band 1, Wien 1964, S. 300/301)

Künstlerische Fotoarbeiten von Schülern des St. Raphael Gymnasiums Heidelberg



Anne Berken: „Frühlingserwachen“



Florin Küppers: „Auto“

Fotos: Schulstiftung Freiburg



Maria Borst: „Bahnhof“



*Larissa Schwab:
„Neckar“*

Irmgard Dickmann-Schuth

Gott ist sich nicht selbst genug – Überlegungen zur Dreifaltigkeit



Religionsunterricht in einer 12. Klasse des Zweiten Bildungswegs. Es geht um „Basics des christlichen Glaubens“, um den einen Gott, der zugleich Vater, Sohn und Geist ist. Einer? Drei? Das Interesse ist gedämpft. Da sagt Matthias: „Ich als Chemiker erklär’ mir das so: Wasser kann als Flüssigkeit, Eis oder Wasserdampf auftreten. Aber es bleibt immer Wasser, H₂O.“ Verblüfftes Schweigen, dann Gemurmel: „Die drei Aggregatzustände Gottes... . Irgendwie genial!“

Am Felsendom in Jerusalem befindet sich die Inschrift: „Allah ist einer. Es gibt keinen Sohn.“ Das ist auch christliche Lehre: Es *gibt* keinen Sohn Gottes. Gott *ist* Vater, Sohn und Heiliger Geist. Das gewagte theologische Projekt, Gott als Einen und Einzigen und zugleich als Schöpfer, historische Gestalt Jesus Christus und Heiligen Geist zu begreifen, hat Christen über Jahrhunderte beschäftigt, am intensivsten bis zum 4. Jahrhundert. Ihm verdanken wir das Große Glaubensbekenntnis von Nicäa (325) und Konstantinopel (381) und damit die wesentlichen Glaubenssätze zur Dreifaltigkeit.

Matthias, der Schüler und gelernte Chemielaborant, macht übrigens dasselbe wie Theologen, Kirchenführer und Konzilien: er sucht einen Zugang zum göttlichen Geheimnis aus dem eigenen Erfahrungshorizont heraus und mit eigenen Worten und bringt eine Diskussion in Gang, die – da endet der Vergleich – unzensiert verläuft. Im Verlauf des Unterrichts werden weitere Bilder und Vergleiche genannt. So nimmt jeder Mensch verschiedene Rollen ein und bleibt doch er selbst. Tochter, Kollegin, Freundin – und dabei immer die eine Sonja. Vater, Sohn und der gute Geist im Team – ein und derselbe Mann. Auch das Kommunikationsmodell kann helfen: Der Schöpfer als Sender, Jesus Christus, das Wort Gottes, als *Medium*, der Geist der Liebe als *Inhalt*. Und wir Menschen als *Empfänger*. Oder denken wir vom Gegenteil her: Gott als in sich verschlossenes Wesen, ohne Beziehung, ohne Kommunikation? Wir Menschen brauchen ein Gegenüber, weil wir erst im Austausch mit anderen zu uns selbst finden. Wenn diese Du-Bezogenheit für uns gilt, wie viel mehr muss es dann auf Gott zutreffen, der uns geschaffen hat „nach seinem Bild und Gleichnis, ihm ähnlich“.

Das ist das Einzigartige an der christlichem Gottesvorstellung, dass der ferne, unbegreifliche Gott ein zugewandter Gott ist, der uns als Vater beschützt, als Sohn unser



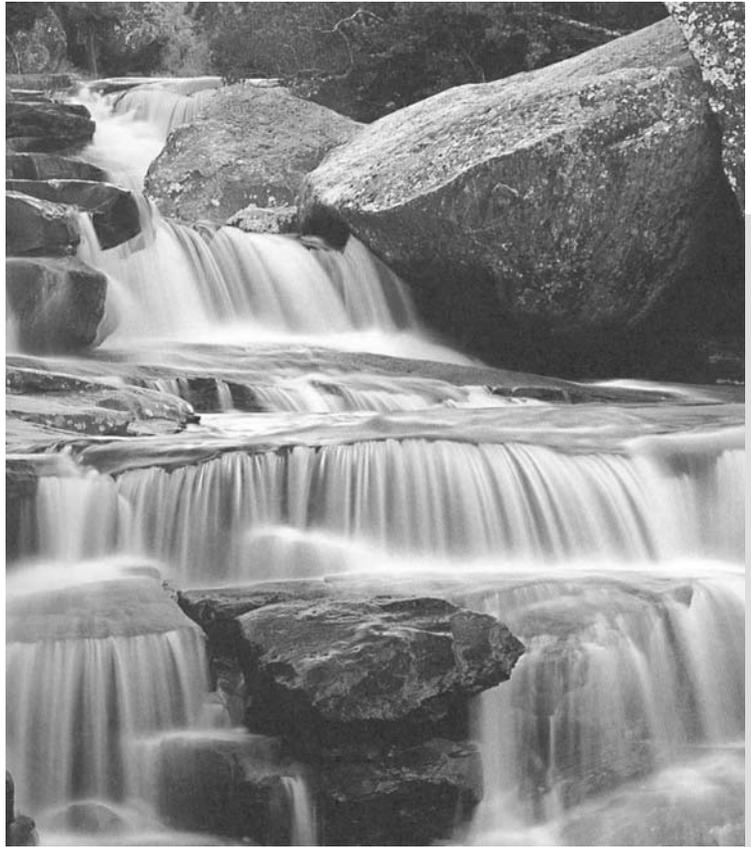
*„Dreifaltigkeit“ von H_2O –
Rauhreif, „fester Aggregat-
zustand“ Gottes*

Schulstiftung Freiburg

Leben und Sterben teilt und uns als Geist durchs Leben begleitet, bis wir mit Jesus sagen „Vater, in deine Hände lege ich meinen Geist.“ (Lk 23, 26 // Psalm 31, 6)

„Gott ist für mich wie ein Vater. Unter Jesus kann ich mir auch was vorstellen, aber mit dem Heiligen Geist kann ich gar nichts anfangen“, sagte eine Mutter bei einem Gesprächsabend der Kommunioneltern. Teils verlegen, teils erleichtert stimmen andere zu. Ja, der Geist scheint die unzugänglichste der drei „Personen“ des einen göttlichen „Wesens“ zu sein. Die deutsche Sprache erschwert das Verständnis noch, denn es schwingt viel Irritierendes in dem Begriff ‚Geist‘ mit, von Himbeer-geist bis Gespenst. Drei Überlegungen können Zugänge ermöglichen:

Ohne den Geist bleibt die Bibel ein Buch, viele Worte, viele Seiten, zum Teil heute unverständlich. Erst Gottes Geist kann uns den Sinn aufschließen und so bewirken, dass ein Text, der vor Jahrtausenden in einer völlig anderen Umwelt geschrieben wurde, uns anrührt. So kann geschehen, dass man, am besten gemeinsam, eine altbekannte Geschichte liest und sich dabei selbst begegnet: im verlorenen Sohn, vorwurfsvollen Bruder oder barmherzigen Vater. Oder man entdeckt Anteile aller



*„Dreifaltigkeit“ von
H₂O – Gebirgswasser-
fall, Sinnbild von
Gottes „flüssigem
Aggregatzustand“*

drei Figuren in sich selbst. Und ein Knoten löst sich im eigenen Inneren, eine ungeahnte Entwicklung beginnt.

Lessing schrieb, er finde die Geschichten über Jesus interessant, könne aber „den garstigen Graben der Geschichte nicht überspringen“. Jesus mag eine bedeutende geschichtliche Gestalt sein – aber was verbindet ihn mit mir? Es ist allein der Geist Gottes, der den „garstigen Graben der Geschichte“ überbrücken kann. Er schafft eine Gleichzeitigkeit von Jesus und uns. Jesus Mitleid mit dem Kranken gilt uns. Seine Aufforderung „Geh’ hin und tue das Gleiche“ weckt in uns die Solidarität mit dem Nächsten. Sein „Folge mir nach!“ reißt uns heraus aus Routine und Bequemlichkeit.

Im Neuen Testament ist im Zusammenhang mit dem Geist Gottes von ‚dynamis‘ die Rede. Dynamit, Sprengstoff, Power. Ohne Gottes Geist verkommt die Kirche zu einem sich selbst genügenden Verein, der niemanden mehr begeistern kann für den Glauben.

Der Witz vom himmlischen Betriebsausflug ist allgemein bekannt. Nein? Nun, im Himmel wird diskutiert, wohin der nächste Betriebsausflug gehen soll. Jemand schlägt Bethlehem vor. Maria und Josef schütteln den Kopf: „Da finden wir keine Unterkunft.“ Wie wär’s mit Jerusalem? Jesus meint sarkastisch: „Das könnte tödlich enden.“ Dann vielleicht Rom? „Oh ja“, ruft begeistert der Heilige Geist. „Rom – da war ich noch nie!“ Ein guter Witz - aber auch zutreffend?

1958 wurde in Rom ein Papst gewählt, den viele als Übergangspapst abtaten. Und dann riss dieser gemütlich wirkende Greis die Fenster der Kirche auf, berief ein Konzil ein und wenn wir heute im Gottesdienst jedes Wort verstehen und uns mit Pro-

testanten zur Bibelwoche treffen, dann sind das nur zwei Entwicklungen, die wir Papst Johannes XXIII. verdanken, der den Heiligen Geist durchs alte Gemäuer der Kirche wehen ließ.

Die drei Aggregatzustände Gottes... – gewiss finden Sie durch Gottes Geist Ihr eigenes Bild, Ihren persönlichen Zugang zu dem christlichen Bekenntnis zum **einen** Gott, der sich selbst und uns ein **Gegenüber** ist.



*Die „Dreifaltigkeit“ von
H₂O – Wasserdampf:
Gottes „gasförmiger“
Aggregatzustand*

Dirk Schindelbeck

„Jeder bringt noch einen mit ...“

Die Leipziger Montagsdemonstrationen und der Prozess der deutschen Wiedervereinigung – ein massenpsychologisches Lehrstück



„Die Ausrichtung der Realität auf die Massen und der Massen auf sie ist ein Vorgang von unbegrenzter Tragweite sowohl für das Denken wie für die Anschauung.“¹
(Walter Benjamin)

Am 3. Oktober feierten wir den 15. Jahrestag der politischen Wiedervereinigung Deutschlands. Damit fand 1990 eine Entwicklung ihren Abschluss, die im Frühjahr 1989 begann, im Herbst desselben Jahres in den berühmten Leipziger Montagsdemonstrationen gipfelte und schließlich das Ende des Staates DDR (1949-1990) bedeutete. Diese Tage und Wochen der bislang einzigen erfolgreichen und gewaltfreien deutschen Revolution werden im folgenden Beitrag jungen Gymnasiasten, die von diesen Ereignissen in der Regel nur wenig Detailkenntnisse haben, in ihrer Verlaufsdynamik vorgeführt und darüber hinaus mithilfe massenpsychologischer Ansätze erklärt. Auch wenn solche Analysen heute nicht mehr en vogue sind – aus der Sicht der heute fast ausschließlich empirisch vorgehenden psychologischen Schulen und Lehrmeinungen war Massenpsychologie noch nie eine echte Wissenschaft – vermag diese Betrachtungsweise doch durchaus überraschende Einsichten in die Hintergründe und Entwicklungsdynamiken dieser dramatischen Tage der jüngsten deutschen Geschichte zu geben.

I Ein Phänomen kehrt wieder

Sie war abgelebt und existierte nur noch in Büchern von Le Bon oder Freud: die Masse. Doch plötzlich war sie wieder da, gewann „ihre Würde wieder“, nahm „ihr Schicksal in die Hand“, lernte den „aufrechten Gang“ und präsentierte sich als „das Volk“. War nach dem 9. Oktober in Leipzig die so lang ersehnte neue Ära angebrochen, hatte das seine Freiheit erkämpfende Volk die erste fundamental-demo-

¹ Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/M. 1993, S. 16.

kratische Struktur aus sich selbst heraus geschaffen? Doch nur vier Wochen später verkaufte dasselbe Volk seine Würde massenhaft für 100 DM Begrüßungsgeld. Allen Ost-Intellektuellen, die gerade begonnen hatten, sich in ihre Landsleute zu verlieben, weil sie so mutig, vernünftig und ihnen selbst vielleicht ein wenig gleich geworden zu sein schienen, reagierten irritiert, ja konsterniert. Und wehrten sich nach Art der Schriftgelehrten, ergossen sich wie etwa Stefan Heym in Schimpftiraden gegen die DDR-Plebs: „Aus dem Volk, das (...) sein Schicksal in die eigenen Hände genommen hatte und das soeben noch, edlen Blicks, einer verheißungsvollen Zukunft zuzustreben schien, wurde eine Horde von Wütigen, die, Rücken an Bauch gedrängt, Hertie und Bilka zustrebten auf der Jagd nach dem glänzenden Tinnel. Welche Gesichter, da sie, mit kannibalischer Lust, in den Grabbeltischen, von den westlichen Krämern ihnen absichtsvoll in den Weg platziert, wühlten.“² Doch hatte es sich wirklich um eine Leistung im aufklärerischen Verständnis Intellektueller gehandelt? Waren „Würde“ und „Vernunft“ die richtigen Begriffe, zu beschreiben und zu verstehen, was vorgefallen war? Vielleicht wären andere, bescheidener einherkommende Erklärungsmodelle ergiebiger gewesen, beispielsweise die Beobachtung und Analyse massendynamischer Prozesse?

II Nachdenken über die Masse

Das massenhafte Auftreten des Volkes hat manche Beobachter und Teilnehmer an den Demonstrationen wie etwa Hartmut Zwahr dazu verleitet, von einer „sächsischen Massenintelligenz“ zu schwärmen, ohne das Phänomen Masse auch nur im Ansatz zu diskutieren. Auch Thomas Balistier ist in seinem Buch „Straßenprotest. Formen oppositioneller Politik in der Bundesrepublik Deutschland“ die Masse nicht entgangen. Wie so viele andere sieht aber auch er in den Leipziger Ereignissen einen „zugleich friedlichen und systemsprengenden Protest“ und ein „neues und neuartiges Kapitel“ von Demonstrationskultur. Für beide bleiben es die Individuen und nichts als sie, die kraft ihrer autonomen Entscheidung sich zur Masse zusammenfinden und diese als bewusste „Aktionsform“ wählen und nutzen. Masse selbst bleibt in der Vorstellung dieser Historiker eine bloß additive Größe, deren emotionale Dimension zwar nicht bestritten, aber nicht als entscheidend angesehen wird.³ Der einzige Versuch, diese Seite des Phänomens zu würdigen, liegt in

² zit.: Stefan Heym: Aschermittwoch in der DDR, Essay in: Der Spiegel, 43. Jg., 1989, Nr. 49 vom 4. 12. 1989, S.55-58, S. 55

³ Vgl. Helmut König: Zivilisation und Leidenschaften. Die Masse im bürgerlichen Zeitalter, Hamburg

Hans-Joachim Maaz' Studie „Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR“⁴ vor. Doch auch der Sozialpsychologe sucht die alleinige Ursache für die Massenerhebung in hunderttausendfach individuell vorhandenen Kompensationsmustern, die, als Summe, zwangsläufig in einen kollektiven Gefühlsausbruch münden. Massendynamische Prozesse lässt auch Maaz außen vor, ebenso solch brisante Fragen, ob nun der Einzelne unter dem Einfluss und als Teil der Masse vielleicht sein Denken und Verhalten geändert habe.

Der Eindruck, dass diese Masse in ihrer Gesamtheit doch viel mehr gewesen sein muss als die Summe ihrer Teile, drängt sich schon bei oberflächlicher Betrachtung geradezu auf. Ebenso schwer fällt der Glaube an die plötzliche Existenz einer siebzigttausendfachen Heldenschaft, wie sie Christoph Hein in seiner berühmten Berliner Rede am 4. November 1989 so generös den Leipzigern zubilligte. Es muss noch etwas anderes gegeben haben, das Masse machte.

Unter diesem Blickwinkel betrachtet und mit der Kenntnis soziologischer und psychologischer Massentheorien im Gepäck – genannt seien hier nur LeBon, Freud, Reich, Ortega y Gasset, Canetti oder unlängst Moscovici und König – erscheint vieles an den Leipziger Massendemonstrationen so neu nun wieder nicht, als dass es nicht schon von manchen der zuletzt genannten Autoren präzise beschrieben worden wäre: ja, die Verlaufskurve der Leipziger Montagsdemonstrationen bietet sich fast dazu an, einmal aus massenpsychologischer Sicht gelesen und interpretiert zu werden. Freilich ist ein solches Unterfangen im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr en vogue. Die Zunft der Soziologen und Psychologen wie auch die der Politologen und Historiker wehrt sich einmütig und seit Jahrzehnten gegen die Massenpsychologie. Als Ablehnungsgründe werden immer wieder die Annahme einer Massenseele und die Ansteckungstheorie⁵ – beides sei spekulativ und wissenschaftlich nicht haltbar – genannt. Wer jedoch etwas genauer hinsieht, bemerkt, dass sich in diesem Verdikt inzwischen eine Konvention verfestigt hat, durch die Abwehr des Massendiskurses den dazu komplementären (und vielleicht notwendi-

1992; Hartmut Zwahr: Ende einer Selbstzerstörung!, Göttingen 1993; Thomas Balistier: Straßenprotest. Formen oppositioneller Politik in der Bundesrepublik Deutschland, Münster 1996.

⁴ In seinem Buch „Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR“ (Berlin 1990) entwirft der bekannte Sozialpsychologe Hans-Joachim Maaz das durch Deformation gekennzeichnete Standard-Charakterprofil des DDR-Bürgers aus Repressionserfahrungen, Mangelsyndromen und (vergeblichen) Kompensationsversuchen.

⁵ Gustave LeBon: Psychologie der Massen, Stuttgart 1938, S. 93

gen) Intellektuellendiskurs gar nicht erst aufkommen zu lassen.⁶ Nori Möding hatte diese dialektische Qualität schon 1984 bemerkt: „Mich hat der Reduktionismus der Diskurse über die Masse immer verblüfft, weil ich mich eben als Teil der Masse, als Massensubjekt verstand“ – mit zwangsläufigen Folgen für die akademische Behandlung des Themas: „Das arbeitsteilig mit Denken befasste Individuum tritt der ‚Masse‘ nie unbefangen gegenüber, sondern immer in spezifischer Weist geprägt. Diese Prägung lässt sich aus den Texten decodieren.“⁷

III Vom Ich zum Wir

Das allseitige Staunen, das der Gegensatz zwischen dem aufrechten Gang des DDR-Volks und der postwendenden würdelosen Anbetung der West-Banane ausgelöst hat, teilt die Massenpsychologie nicht. Ihre Argumentationsweise ist zwar prozessual, aber stets ahistorisch angelegt. Sie interessiert sich ausschließlich dafür, was eine Masse zur Masse macht. Ihre Antwort darauf ist seit LeBon dieselbe geblieben: es ist die affektive Bindung, die libidinöse Struktur. Alle Revolutionen sind eine Sache massenhafter Emotionen oder vielmehr einer Emotion, die sich massenhaft teilt und zeigt. Revolutionäre Parolen sind niemals wörtlich zu nehmen, sondern als Ausrufezeichen, als Abkürzungen kollektiver Erregungszustände zu verstehen.

⁶ Die akademische Diskreditierung der Massenpsychologie – übrigens im eklatanten Gegensatz zu ihrer propagandatechnischen (durch die NS-Führungselite) oder werbepraktischen Anwendung etwa durch den (Zigaretten-) Markentechniker Hans Domizlaff in den zwanziger Jahren – hat in Deutschland eine lange Tradition. Sie ist das Werk deutscher Massensoziologen der Weimarer Zeit um Vierkandt und Geiger. Nach dem Zweiten Weltkrieg pflanzte sich der schlechte Ruf der Massenpsychologie fort, einerseits durch ein enormes Anschwellen modisch-populärer und ziemlich unergiebigere „Vermassungs“-diskurse in den fünfziger Jahren begünstigt, andererseits durch Urteile wie das von Peter R. Hofstätter bestätigt, der in seiner „Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie“, Hamburg 1971, sich heftig gegen die „Verleumdung des Menschen in der Gruppe“ wehrte, sodass selbst ein angesehener Kommunikationswissenschaftler wie Gerhard Maletzke bald vorschlug, am besten doch den Begriff Masse als solchen abzuschaffen und durch ‚dispersed Publikum‘ (in: ders.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1978) zu ersetzen. Unter diesen Voraussetzungen mussten es Arbeiten wie die des Soziologen Neil J. Smelser: „Theorie des kollektiven Verhaltens“, Köln 1972, in der Bundesrepublik allemal leichter haben, in wissenschaftlichen Kontexten wahrgenommen zu werden. Vor diesem Hintergrund konnte selbst ein ernsthafter Rehabilitationsversuch der Massenpsychologie, wie ihn der Pariser Soziologe Serge Moscovici mit seiner Studie „Das Zeitalter der Massen“, Frankfurt 1984, vorlegte, nur schwer auf Resonanz bei der akademischen Zunft in Deutschland hoffen.

Diese emotionale Qualität, welche „Masse als Triebmacht“ (Helmut König) konstituiert und die Moscovici als „das soziale Tier, das sich von der Leine gerissen hat“ fasst, hat Freud aus der anderen Perspektive, nämlich der des Individuums beschrieben: als ein „ozeanisches Gefühl.“⁸ Es ergreife den einzelnen und lasse ihn vermöge der Masse geradezu fliegen. Der Mensch vergrößere sich, zumindest in seiner subjektiver Wahrnehmung, in demselben Maßstab wie die Masse sich vergrößere. Umgekehrt übe die Masse hypnotische Wirkungen auf das Individuum aus und erwecke unstillbare Sehnsüchte in diesen, sich anzuschließen und einzureihen. Ungezählte Äußerungen von Montagsdemonstranten betonen immer wieder den absoluten Vorrang des Gefühls, den die klassische Massenpsychologie als Doppelprozess „Affektsteigerung und Denkhemmung“⁹ fasst:

* ein 16-jähriger Schüler: „Ein wahnsinniges Bild, wie die Massen anrollten. Da zogen sie an uns vorbei, und in diesem Moment war mein Gehirn wie ausgeschaltet, weil ich Angst hatte, aber auch mitwollte. Und da tauchte man plötzlich mit ein und war drin. Ich gehörte zu diesem Strom und fühlte mich irgendwie stark.“

* eine 37-jährige Hausfrau: „Für mich persönlich war das der größte Moment, als ich ganz allein, ganz für mich in der Menge gelaufen bin und erst leise und dann immer lauter gerufen habe: ‚Wir sind das Volk! Wir sind das Volk!‘ Ich weiß noch, das war in der Nähe vom Bahnhof. Ich habe Polizei gesehen, aber keine Angst gehabt. Ich habe mich stark gefühlt und die Arme hochgerissen und mir die Seele aus dem Leib geschrien.“

* ein etwa 50-jähriger Bauingenieur, der sich selbst als Karl-Valentin-Typ beschreibt, also gerade seinen Individualismus betont: „Es war schon ein tolles Gefühl, im Gleichklang mit so vielen zu sein! In dieser Masse von Leuten zu sein, das war so befreiend.“¹⁰

Dies ist das emotionale Material, aus welchem sich Masse im psychologischen Sinne konstituiert.

⁷ Nori Möding: Die Angst des Bürgers vor der Masse, Berlin 1984

⁸ Sigmund Freud: Das Unbehagen in der Kultur, Frankfurt/M. 1973, S. 9

⁹ Sigmund Freud: Massenpsychologie und Ich-Analyse, Frankfurt/M. 1971, S. 27

¹⁰ zit. nach Bernd Lindner/Ralph Grüneberger (Hg.): Demonteure. Biographien des Leipziger Herbst, Bielefeld 1992.

Reiner Diederich/Richard Grübling: Stark für die Freiheit.
Die Bundesrepublik im Plakat, Hamburg 1989, S.125



IV Keimzelle der Massendynamik: religiöse Inspiration durch die Friedensgebete in der Nikolaikirche

Freilich wird man den Leipziger Massenbewegungen und ihrer systemsprengenden Dimension nicht gerecht werden können, ohne den Impuls zu benennen, der schon Jahre zuvor – gewissermaßen subkutan – die Atmosphäre in der Stadt und in der gesamten DDR beherrscht hatte. Dieser speiste sich aus der seit den frühen achtziger Jahren in beiden deutschen Staaten sich rasant entwickelnden Friedensbewegung. Nach dem Einmarsch der Sowjetunion in Afghanistan Ende 1979 und dem postwendenden Boykott der Olympischen Spiele in Moskau 1980 durch die gesamte westliche Welt war das Verhältnis der Supermächte wie zu den Hochzeiten des Kalten Krieges in den fünfziger und frühen sechziger Jahren bis aufs Äußerste gespannt. Der Rüstungswettlauf hatte eine neue Qualität erreicht. Durch rasanten Fortschritte in der Computer- und Steuerungstechnik war jetzt auch der Weltraum zum Schauplatz künftiger kriegerischer Auseinandersetzungen („Star-Wars“) erklärt worden. Eine Generation neuer unbemannter Lenkwaffensysteme wie der Cruise Missiles und Marschflugkörper der Nato bzw. der SS-20-Raketen der Warschauer-Pakt-Staaten verbreiteten bei Bürgern in der Bundesrepublik und der DDR gleichermaßen Angst und Schrecken. Aus ihrer Sicht erschien das von der Politik angeheizte Horrorszenario auf einen Punkt zuzusteuern, der sich irgendwann jeglicher Kontrolle entzog. Gemäß dieser Logik besagte etwa der Nato-Doppelbeschluss, dass auf westlicher Seite zuerst der – vermeintliche – Rüstungsvorsprung der UdSSR durch entsprechende Nachrüstungen egalisiert werden müsse, um im Sinne eines dann gegenseitigen Abrüstungsprozesses überhaupt erst verhandlungsfähig zu werden. In Wahrheit hatte man in der Reagan-Administration längst erkannt, dass aufgrund der vor allem in den USA sich in diesen Jahren geradezu explosionsartig entwickelnden Computer- und Softwaretechnologie sich die historisch einmalige Chance eröffnete, einen nahezu uneinholbaren Vorsprung zu erreichen, der es letztendlich ermöglichte, die Sowjetunion und ihre Satellitenstaaten, deren ökonomische Schwierigkeiten seit Mitte der siebziger Jahre immer deutlicher zutage traten, „totzurüsten“. Heute wissen wir, dass dieses politische Ziel durch eine gezielte Embargo-Politik gegenüber den Ostblockstaaten (Ausfuhrverbot jedweder Computer- und Software-Produkte) auch erreicht wurde – wobei das historische Verdienst Michail Gorbatschows, der ab 1985 eine Politik der Entspannung und Abrüstung betrieb und so den Rüstungswettlauf einseitig und vorzeitig aufgab, nicht unterschlagen werden darf.

Wolfgang Schneider (Hg.): Leipziger Demontagebuch, Leipzig/Weimar 1990, S. 14



Polizeiabspernung am 18. September 1989 vor der Nikolaikirche. Im Hintergrund der „schiefe Zahn“ der Karl-Marx-Universität

Vor diesem weltweiten Bedrohungs-Szenario waren seit den frühen achtziger Jahren viele Menschen in der Bundesrepublik und der DDR „friedensbewegt“ – und wie in einem System kommunizierender Röhren über Parolen wie „Schwerter zu Pflugscharen“ in ihren Sorgen und Hoffnungen über die trennende Grenze hinweg verbunden. Doch dieser Geist des Widerspruchs gegen die offizielle Politik, der sich im westlichen Deutschland durch Bürgerinitiativen und Demonstrationen, Flugblätter und Menschenketten deutlich bemerkbar machte, konnte in der DDR nicht in die Öffentlichkeit treten. Hier war es die Kirche, die den Friedensbewegten zum Schutzraum wurde, und aus der heraus letzten Endes der Leipziger Massenaufstand erwuchs. Pfarrer und Superintendent Friedrich Magirius, Hausherr der Leipziger Nikolaikirche, erinnert sich: „Als im Herbst 1983 zuerst eine kleine Schar sich in Leipzig auf dem Marktplatz mit Kerzen versammelt hatte und an einem anderen

Abend sogar an die hundert junge Leute dort im Kreis mit ihren Lichtern zusammenstanden, wurden sie sofort von der Polizei vertrieben, zum Teil auch festgenommen und bestraft. Das waren die Abende, an denen die Nikolaikirche zur Zufluchtstätte wurde. Schützend versuchten wir, die Demonstranten nicht der Gefahr der Straße auszuliefern, hielten bis zur Mitternacht zu jeder vollen Stunde unsere Fürbittandachten... Was damals erträumt und erbetet worden ist, wurde politikfähig und ein wichtiger Beitrag für die weitere Entwicklung.“¹¹

An jenem 18. September 1989 verwandelten sich die noch

¹¹ Friedrich Magirius: Wiege der Wende, in: Wolfgang Schneider (Hg.): Leipziger Demontagebuch, Leipzig und Weimar 1990, S. 11.

eben Betenden erstmals zu Demonstrierenden. Sie stießen eine politische Entwicklung an, die im Nachhinein oft als das Wunder von Leipzig bestaunt wurde, das aber gleichwohl erklärt werden kann, wenn man es unter den Gesetzmäßigkeiten der Massenpsychologie betrachtet.

V Zur Verlaufsdynamik der Montagsdemonstrationen

Die Massenpsychologie versucht, die in Menschenakkumulationen inhärenten Dynamiken in ihrer Gesamtheit und in ihren Auswirkungen zu analysieren und zu deuten. Dabei stellt sie fest, dass jede Masse ein Produkt von Spannungszuständen ist: Massenbildung braucht ein Gegenüber, auf welches libidinöse Energie vieler sich ausrichten kann. Ein solches Gegenüber kann ein Führer sein, dann ist die Masse relativ stabil, aber auch ein untragbar gewordener Missstand. Ist Masse aus letzterem Anlass entstanden, lassen sich präzise Bedingungen für ihre Existenz nennen. Elias Canetti, der, was in diesem Zusammenhang nicht unbedeutsam erscheinen will, von Haus aus Chemiker war, hat sie in seinem Hauptwerk „Masse und Macht“ auf vier Formeln gebracht: „Masse will immer wachsen“, „Innerhalb der Masse herrscht Gleichheit“, „Masse liebt Dichte“ und „Masse braucht eine Richtung.“¹² Auf die Ereignisse im Herbst 1989 in Leipzig übertragen, lassen sich mithilfe dieser „chemischen“ Reaktionsgesetze drei Phasen im Lebenszyklus dieses Wirkkörpers aufzeigen: an einigen Sprechchören und Transparenten sei versucht, diesen Niederschlag massendynamischer Prozesse nachzuzeichnen.

1.) Entstehungs- und Akkumulationsphase bis zum 9. Oktober. Sowohl die „Leidensgeschichte“ als auch der unsichere Ausgang spielen bei der Entstehung der Masse die Geburtshelfer. Ihre libidinöse Struktur hat fatalistische Züge, ein stark gefühltes, ebenso diffuses wie herausforderndes „Jetzt oder nie!“, vermischt mit einem ebenso kraftspendenden Gefühl der Hoffnung, solange sich die Masse als anwachsend empfindet, herrscht vor.

2.) Auslebensphase bis zum 9. November. Die Masse wächst weiter, doch Spannungsabfall und, damit einhergehend, Strukturverlust, sind nach dem psychologischen Sieg an der Runden Ecke, dem Gebäude der Staatssicherheit, deutlich. Kurzfristig schadet dies der Masse nicht, denn jetzt wird der aufgestaute Druck ausge-

¹² Elias Canetti: Masse und Macht, Frankfurt/M. 1981, S. 26.



Wolfgang Schneider (Hg.): *Leipziger Demontagebuch, Leipzig/Weimar 1990, S. 19*

Montagsdemo vom 25. Sept.: von Woche zu Woche wächst jetzt die Masse („Masse will immer wachsen, liebt Dichte und Gleichheit!“ – Canetti). Noch werden ausschließlich im Chor Parolen skandiert („Wir sind das Volk!“), wagt niemand aus Angst vor Zuführung ein Transparent zu tragen.

lebt, die Masse tritt sich selbst im (Fernseh-) Spiegel gegenüber. In ihrem Selbstgefallen bemerkt sie, dass sie allein ist, spürt ihren Richtungsverlust und fürchtet um ihren Bestand.

3.) Umwidmungs- und Auflösungsphase nach dem 9. November. Nach der Öffnung der Mauer weiß die Masse mit ihrer revolutionären Tat nichts anzufangen, ist insgeheim bestürzt über deren Irreversibilität. In ihrer Not, den Zerfall abzuwenden, sucht sie nach einem Retter oder einer komplementären Ergänzung. Die Umwidmung der libidinösen Energie auf das neue Ziel, „den Westen“, gibt den erhofften Halt. Es ist die konservative Lösung. Die Macht der Vergangenheit tritt in vielen Formulierungen wieder hervor.

Dieser prozessuale Verlauf durch die „Lebensalterstufen“ der Masse sei detaillierter ausgeführt:

1.) Genese und Akkumulationsphase bis zum Durchbruch an der Runden Ecke am 9. Oktober. Die kollektive Triebverfasstheit lässt sich in dieser Phase als Angstlust beschreiben, durch die in den Köpfen präsenten Bilder der fliehenden Massen über Ungarn oder in den Botschaften in Budapest und Prag verstärkt. In seiner „Soziologie der Losungen“ hat Bernd Lindner den entscheidenden Punkt und Anstoß zur Massenbildung herausgestellt: „Die Demonstranten wurden Opfer willkürlicher Maßnahmen, denen sie nichts weiter entgegensetzen konnten als ihr schutzlosen Körper und ihre Stimmen. Und so erklang am 18. September unüberhörbar deutlich die trotzigte Losung ‚Wir bleiben hier!‘“¹³ Was von der DDR-Ideologie und -Propaganda jahrzehntelang immer als „Vom Ich zum Wir“ eingefordert worden war, hier wurde es psychisch wahr und wirklich. Durch den Druck der Sicherheitsorgane wurden viele Ichs zu einem Wir ganz real zusammengepresst: diesen Verdichtungsprozess fasst und deutet die Massenpsychologie als Geburt der Massenseele. Dieses Wir war damit in seiner Identität als Antipode zum Staat auf alle Zeit festgelegt und fing nun an (Canetti: „Masse will immer wachsen!“), dessen Raum zu besetzen. Es konstituierte sich zudem im „Dialog“ mit der von ihr abgespaltenen und „untreu“ gewordenen Teilmasse, jene, die nicht nur sagte, sondern faktisch (über die ungarische Grenze oder die Prager Botschaft) tat, weil sie es tun konnte: „Wir wollen raus!“ Die infantil-reziproke Antwort darauf: „Wir bleiben hier!“ Das erleidende „Wir müssen hierbleiben!“ war jetzt zu einem aktiven und identitätsstiftenden Bekenntnis umgewertet, dem von nun an ein explosionsartiges Wachstum der Masse folgte: von Woche zu Woche verdreifachte sie sich (18. September: 3.000; 25. September: 8.000; 2. Oktober: 25.000; 9. Oktober: 70.000 Teilnehmer). Indem sie wuchs, verlor „Wir bleiben hier!“ schnell seinen defensiven Charakter und wurde durch die adäquatere Ausdehnungsformel „Wir sind das Volk!“ (ohne Ortsangabe!) ersetzt. In dieser bekundeten Entgrenzung dokumentierte sich der totale Anspruch, es gebe nur das Volk, also den Souverän, und nichts außer ihm. In „Wir sind das Volk!“ konnten sich Wachstums- und Richtungsgesetz der Masse bei gleichzeitiger Steigerung ihrer Konsistenz (Canetti: „Gleichheit“ und „Dichte“) durch die nach innen gerichtete Formel „Keine Gewalt!“ bewahren. Für eine weitere Steigerung der Gefühlsintensität, die den Wunsch, immer mehr vom Ring zu erobern, übermächtig hervortreten ließ, sorgten am 7. Oktober, dem 40. Jahrestag der Republik DDR, das brutale Verhalten der Staatsmacht in Leipzig (und andernorts) als auch die Fernsehbilder von den Paraden und Aufmärschen in Berlin. Die Masse erblickte ihr verzerrtes Spiegelbild: die Erinnerungen an die jahrzehntelang

¹³ Bernd Lindner: Soziologie der Losungen, in: Schneider (1990), S. 169ff.



Wolfgang Schneider (Hg.): Leipzig Demontagebuch, Leipzig/Weimar 1990, S. 131

„Masse braucht eine Richtung!“ (Canetti). Vor dem Opernhaus ergießt sich der Menschenstrom auf den Leipziger Ring in Richtung Hauptbahnhof (im Hintergrund)

abgeleiteten Aufmärsche und den kollektiven Salut vor den Ehrentribünen stiegen hoch und wurden im Vergleich mit dem gerade gewonnenen Kraftgefühl als beschämend und demütigend empfunden: Zwei Tage später, am 9. Oktober, folgte der Durchbruch an der Runden Ecke, dem Gebäude der Staatssicherheit.¹⁴

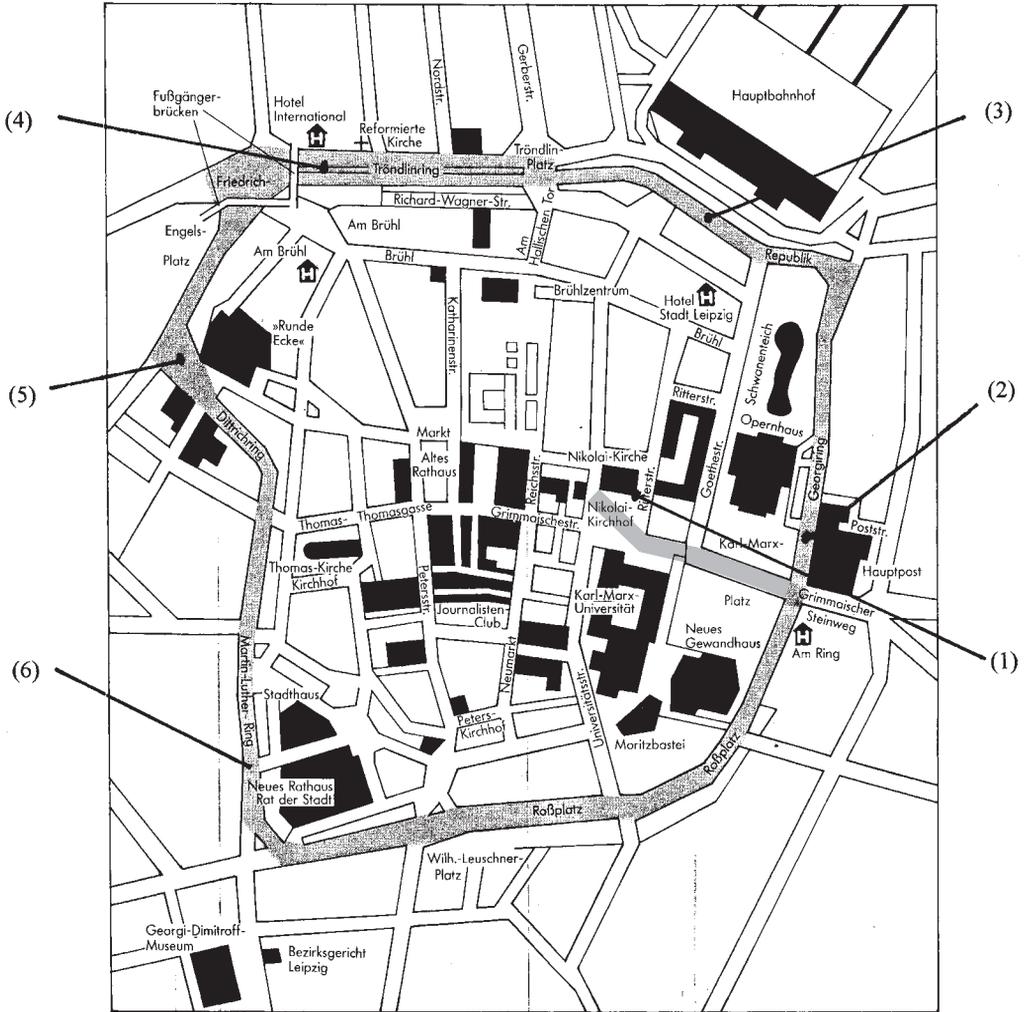
2.) Auslebensphase bis Mitte November. Solange der Widerstand der Staatsmacht noch nicht gebrochen war, trat das Richtungsproblem der Masse nicht hervor, war die Stabilität ihrer libidinösen Triebstruktur von außen garantiert. Doch mit dem Passieren der „Runden Ecke“ am 9. Oktober war ihre auf Angstlust beruhende Lebensbedingung für alle Zeit vergangen. Die folgenden Montagsdemonstrationen

¹⁴ „Die Zahl der Demonstranten am 9. Oktober war mitentscheidend für den Umsturz in der DDR. Das wurde mir in einem Gespräch bestätigt, das ich Mitte 1990 mit dem damaligen Pressechef der Polizei führte. Er sagte: ‚Wenn es am 9. Oktober fünf- oder zehntausend Menschen gewesen wären, hätten wir die Demonstration mit polizeilichen Mitteln aufgelöst. Aber es waren erstens so viele und zweitens waren die Leute so friedlich. Und so viele friedliche Menschen, das können ja nicht alle Rowdys sein.‘ Zit. nach: Reiner Tetzner: Leipziger Ring, Leipzig 1991, S. 269.

waren zwar hinsichtlich der Zahl der an ihnen teilnehmenden Menschen die beeindruckendsten, doch jetzt zeigte sich sehr deutlich der Strukturverlust (rapide nachlassende „Gleichheit“ und „Dichte“). Die Masse, in ausgelassener Volksfeststimmung, genoss ihren Sieg. Als Fernsehstar schaute sie sich selbst narzisstisch abends am Bildschirm zu. Die explosionsartige Zunahme der Transparente war auch Ausdruck dieser neuen libidinösen Qualität, sich zu zeigen.¹⁵ Zugleich erschrak sie vor sich selbst: Indem sie zur Öffentlichkeit selbst geworden war, fand sie sich allein, ohne Gegenüber. Ihre Not bestand jetzt darin, dass sie eine Geschichte hatte, und das Wissen darum wirkte umso belastender, je „älter“ die Masse wurde. Der Leipziger Ring, jetzt frei zugänglich, wurde zu einem psychologischen Käfig, aus dem die Masse nach einem Ausweg suchte, um wieder eine Richtung zu bekommen. Schon an diesem 16. Oktober wurde diese psychische Verfasstheit instinktiv in einem Sprechchor formuliert – als regressiver Wunsch nach einem guten Führer, auf den sich ihre libidinöse Energie fortan ausrichten konnte: „Wir bleiben hier! Gorbi, Gorbi wünschen wir!“ Es ist bezeichnend, dass es solche Formulierungen zu einer Zeit, wo noch Angstlust die Masse beherrschte, nie gegeben hatte. Wie sehr die Masse um ihre Stabilität fürchtete und rang, wurde eine Woche später, am 23. Oktober, deutlich, als dieser Wunsch noch ungleich entschiedener vorgebracht wurde: „Gorbi, Gorbi, hilf uns!“ Der Massenpsychologe würde ergänzen: „Denn wir wissen ja nicht, was wir tun.“ Diese Anrufung des ‚guten Hirten‘ geschah vor dem Hintergrund vieler aufgrund des verkündeten Reisegesetzes launig anmutender Äußerungen des Typs „Visafrei bis...!“ Die Masse ahnte, dass sie für eine wie auch immer auf sie zukommende Freiheit psychisch nicht gerüstet war. Längst war die revolutionäre Tat in ihrer libidinösen Qualität konservativ usurpiert, die Verlagerung auf die materielle Ebene samt einem Vorschein des Westens nur logisch, etwa wenn es etwa hieß: „Egon, rück das Westgeld raus!“

¹⁵ Zwischen dem 4. September, dem Tag der Eröffnung der Leipziger Herbstmesse vor internationalem Publikum, und dem 9. November gab es keine von westlichen Kamerateams erstellte Bildberichterstattung in den elektronischen Medien. Am 4. September hatte die Tagesschau einen kurzen Filmbericht über Bürgerproteste gezeigt, wobei auch Losungen wie „Wir wollen raus!“ oder Transparente wie „Für ein offenes Land mit freien Menschen!“ zu sehen waren. „Zu sehen war aber auch, wie Angehörige der Staatssicherheit die Transparente binnen weniger Sekunden wieder herunterrissen. (...) Öffentlicher Protest diesen Ausmaßes konnte nur während der Messe gewagt werden, weil sich die Staatsmacht angesichts der Berichterstatter aus aller Welt nicht traute, ‚Maßnahmen‘ zu ergreifen (...). Deshalb wurde in den folgenden Wochen durch die ‚Sicherheitsorgane‘ der DDR die Anwesenheit westlicher Korrespondenten in Leipzig systematisch unterbunden. Gleichwohl wurden Amateur-Aufnahmen schon am 9. Oktober, heimlich aus einer Aktentasche heraus aufgenommen, noch am selben Abend in den Tagesthemen gezeigt.“ zit: Lindner (1997), S. 1.

Plan der Leipziger Innenstadt



Rainer Tetzner: Leipziger Ring. Aufzeichnungen eines Montagsdemonstranten, Frankfurt/M., S. 6

„Masse braucht eine Richtung!“ (Elias Canetti). Sie findet sie auf dem Leipziger Ring. Innerhalb von vier Wochen erobert die sich von Montag zu Montag verdreifachende Menschenmasse den Ring vollständig.

- (1) Die Nikolaikirche – jeden Montag Ausgangspunkt für die Massendemonstration.
- (2) 18. Sept. 89: ca. 3000 gelangen bis zum Karl-Marx-Platz.
- (3) 25. Sept. 89: ca. 8000 kommen bis zum Hauptbahnhof.
- (4) 2. Okt. 89: ca. 25.000 erreichen die Fußgängerbrücke an der reformierten Kirche.
- (5) 9. Okt. 89: ca. 70.000 passieren die „Runde Ecke“, das Gebäude der Staatssicherheit. Damit ist die Autorität der Staatsmacht nicht nur symbolisch gebrochen, die weitere Entwicklung samt Mauerfall vorgezeichnet.
- (6) Der Leipziger Ring ist frei: nach dem 9. November sucht „die Masse“ ein neues Ziel: den Westen.

3.) Auflösungs- und Umwidmungsphase nach dem 9. November. Die Masse spürte, dass sie sich als ganz gesetzt hatte („Wir sind das Volk!“), ohne jedoch in Wahrheit ganz und autonom zu sein. Jetzt, nach der Öffnung der Mauer, mit der erstmals die Staatsführung der DDR massenpsychologisch adäquat reagierte, brach die Illusion, man sei „das Volk“, der Souverän, in sich zusammen, war diese kaum mehr als eine liebe Erinnerung an die Kampfzeit, als es darum ging, der Staatsmacht den Raum streitig zu machen. Die Masse fing an, sich als halbes, ja als viertel Volk im Verhältnis zum restlichen Deutschland zu begreifen: Um ihre libidinöse Energie wieder zu gewinnen („Wachstum“, „Gleichheit“, „Dichte“ und „Richtung“) und als Masse nicht zu zerfallen, beginnt sie – vier Tage nach Öffnung der Mauer! – ihre komplementäre Ergänzung einzufordern: „Wir sind ein Volk!“ und: „Deutschland, einig Vaterland!“ mitsamt einem von Woche zu Woche größer werdenden Meer an Deutschland-Fahnen. Von ihrer revolutionären Tat will die Masse nun nichts mehr wissen; in allen Facetten herrschen nun die Liebesbekundungen an den Westen vor, von apodiktisch-ernsten Formulierungen wie „Nur die Einheit Deutschlands kann unsere Rettung sein!“ bis hin zur formulierten Sehnsucht nach einer Führergestalt: „Herr Kohl, hilf uns und unseren Kindern – jetzt Wiedervereinigung!“ Auf der anderen Seite bricht die Vergangenheit in vielen Formulierungen verstärkt nach oben; immer wieder werden die 40 Jahre „Betrug“ oder die 28 Jahre Mauer genannt. Drastik und Entschiedenheit der Sprüche nehmen Ende November zu, was die Verteilung von Sympathie und Antipathie betrifft (z. B.: „Erichs Säue fressen die Devisen“ versus „Im vereinten Deutschland leben wir so wie einst das Polit-Büro“): Gegenstimmen werden laut, die, natürlich zu spät, den bereits erfolgten Umwidmungsprozess der libidinösen Massenenergie rückgängig zu machen versuchen: „Kein viertes Reich!“ oder „„Deutschland, einig Vaterland‘ fängt es an. Habt ihr vergessen, wo es aufhört?“ Zum ersten Mal wird aus der Masse die Masse selbst als ein „Ihr“ gebrandmarkt. Das Transparent des Bleischweißers Wolfgang Ritterschobers zeigt schließlich unmissverständlich an, wie und wohin sich das „Wir bleiben hier!“ der Septembertage unter dem Eindruck der frischen Westererfahrungen verwandelt hat: „Kommt die DM, bleiben wir, kommt sie nicht, gehn wir zu ihr!“ Es ist die (leere) Drohung, bei Ausbleiben des Geldsegens sich wieder zur „revolutionären“ Masse zurück zu verwandeln. Mitte Dezember hat die Masse ihre alte Identität und Triebstruktur endgültig begraben und nimmt wehmütig Abschied – auch von sich selbst: „Wir danken dir, Gorbi, geh nicht weg!“, überdeckt von der Hoffnung: „Gott sei Dank, der Westen kommt!“

VI Vom massenpsychologischen Unverständnis der Staatsmacht

Massenpsychologie war nie die Sache der SED-Führung gewesen: solch westlich-dekadentem und ‚weichem Herrschaftswissen‘ traute man nicht über den Weg. Da setzte man lieber, in alter stalinistischer Tradition, auf den Einschüchterungsapparat mit den harten Methoden der Druckausübung via Bespitzelung, Erpressung, Zuführung etc. Hinzu kam die ideologische Blockade, die ja verbot, Menschen als psychologische Masse überhaupt nur zu denken. Dass eine Masse in Dissens zum Staat treten, diesen kritisieren, ablehnen, ja bekämpfen könnte, lag außerhalb der Vorstellungskraft des Politbüros. In der ideologischen Sollvorstellung gab es nur die gute, die werktätige Masse, welche, in ewiger Übereinstimmung mit der Partei der Arbeiterklasse, selbst ein Kernstück der Ideologie darstellte. Alles, was davon abwich, hatte, da seinem Individualismus huldigend, nachgerade das Gegenteil von Masse zu sein: „Element“, mit „falschen Anschauungen“ behaftet bis hin zu dessen negativster Variante als „staatsfeindlichem Element“. In der ihm eigenen grandiosen Borniertheit definiert das Wörterbuch der Staatssicherheit unter dem Begriff „Massenpsychischer Zustand, operativ bedeutsamer“, der auch „oftmals fälschlich als Massenpsychose“ bezeichnet werde:

„Massenpsychische Zustände sind Ausdruck der Deformation des Menschen durch die Ausbeuterordnung und seiner geistigen Manipulation durch die herrschende Klasse. Durch verschiedene Einflüsse sind diese auch bei politisch labilen Personen oder antisozialistischen Elementen in der DDR wirksam. Sie zeigten sich z. B. bei vereinzelt negativer Personenzusammenschlüssen und Massenkrawallen Jugendlicher.“¹⁶

Faktisch bestand ein über die Jahre hin zementiertes Wahrnehmungsdefizit der Staatsführung hinsichtlich des Phänomens Masse. Zudem waren die Tendenzen, sich im Sommer 1989 selbst zu betrügen und der eigenen Propaganda aufzusitzen, überaus stark: nach deren Lesart seien es ja West-Journalisten gewesen, welche sowohl die ersten Fluchten von DDR-Bürgern inszeniert als auch die späteren Demonstrationen provoziert hätten. Noch am 11. Oktober berichtete das Neue

¹⁶ Das Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen des MfS zur „politisch-operativen Arbeit“, (hg. vom Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik), Berlin 1993, S. 249.



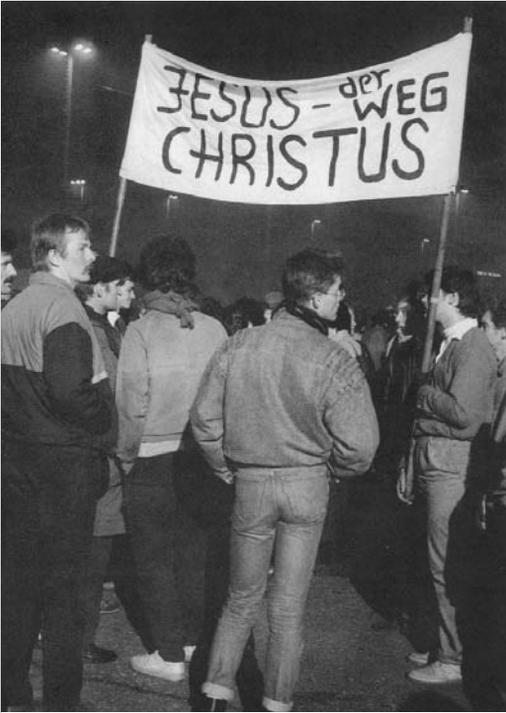
Montagsdemo vom 16. Okt.: Nach dem „Durchbruch“ der Masse an der „Runden Ecke“ tauchen die ersten Plakate auf. Nun muss niemand mehr Angst haben, als Träger eines Plakats von Sicherheitskräften herausgepickt zu werden.

Deutschland: „Es ist nachgewiesen, dass westliche Korrespondenten die Volkspolizei nicht nur verleumdten, sondern dass sie zu den Organisatoren und Aufwieglern gehörten. So viele ‚Zufälle‘, immer gerade dann vor Ort zu sein, wenn sich Randalierer zusammenrotten, kann es gar nicht geben! Diese ‚Berichterstatter‘ gaben den Unruhestiftern Rückhalt und konkrete Anleitung zum Handeln. Sie wurden sogar selbst zu Störern der gesetzlichen Ordnung. Wegen dieser massiven Einmischung mussten ihnen die Arbeitsmöglichkeiten eingeschränkt werden.“¹⁷

Spätestens ab dem 25. September gab es in Leipzig eine Masse im Sinne der Massenpsychologie, als akkumulierte Triebmacht, deren Wachstumsprozess nicht mehr rückgängig zu machen war. Zugleich war auf der Seite der Staatsmacht der Prozess fortschreitender Hypnotisierung, ja Paralyse irreversibel geworden: „Wir beginnen mit einer Mischung von Entschlossenheit, Mut und Verzweiflung loszulaufen. ‚Reiht euch ein!‘ wird gerufen (...). Die jungen wehrpflichtigen Polizisten haben einen verzweifelten, unsicheren Gesichtsausdruck. Ich lasse mich mitreißen,

Wolfgang Schneider (Hg.): Leipziger Demontagebuch, Leipzig/Weimar 1990, S. 53

¹⁷ Mitteilung der Presseabteilung des Ministeriums des Innern vom 11. Oktober 1989, „zit. nach: Frank Schumann (Hg.): 100 Tage, die die DDR erschütterten, Berlin 1990, S. 66.



Wolfgang Schneider (Hg.): Leipziger Demontagebuch, Leipzig/Weimar 1990, S. 105 und 130

Montagsdemo vom 13. Nov.: Noch lebt der Geist aus den Montagsgebeten in der Nikolaikirche.

Montagsdemo vom 27. Nov.: Demonstrant Jürgen Jänel („Ich bin ein Karl Valentin Typ“) mit einem Spaß-Plakat.

trete auf sie zu: ‚Ihr werdet doch niemals auf uns schießen?‘ – ‚Aber wir haben doch nur Gummiknüppel!‘, und dann rufen sie durcheinander: ‚Das glaubt uns in der Kaserne keiner‘ – ‚Ich hab nur noch ein paar Tage, dann bin ich auch dabei!‘“

Nicht nur diese Aussage vom 2. Oktober zeigt es deutlich an. Unter massendynamischen Aspekten betrachtet hat es die oft beschworene Bürgerkriegssituation des 9. Oktober so nicht gegeben. Sie existierte mehr in den Köpfen als Horrorszenario denn in der Realität. Wie desolat in Wahrheit der Zustand der Eingreiftruppen am Nachmittag und Abend des 9. Oktober war, beschreibt Erich Loest in seinem Tatsachenroman „Nikolaikirche“, vor allem den faktisch bestehenden Befehlsnotstand in der Runden Ecke, dem Gebäude der Staatssicherheit. Im letzten Kapitel des Romans, bezeichnenderweise mit „Der Abend der Stellvertreter überschrieben“, tritt als Einsatzleiter ein gewisser Bacher auf. Von vielen Punkten aus der Stadt berichten IMs (Informelle Mitarbeiter) vom unablässigen Zusammenströmen der Massen. Aus Berlin verlautet nur, dass Erich Honecker gerade eine Delegation verabschiedet, Egon Krenz, von dem Anweisungen erwartet werden, bleibt stumm. Die Telefonleitung zur Machtzentrale des Staates ist wie tot. Was der harte Kern der Demonstranten ruft: „Erich, mach die Schnauze zu!“, wie Bacher von einem IM

VII Die Revolution entlässt ihre Kinder oder: Das Begrüßungsgeld als massenpsychologischer Coup

Zur Kanalisierung des Massenaufstands und zur gelungenen Umwidmung kollektiver Triebenergie nach dem 9. November hat eine massenpsychologisch klug zu nennende Maßnahme entscheidend beigetragen: das Begrüßungsgeld. Es lässt sich nicht nur symbolisch deuten: Der gute Vater gibt seinen heimgekehrten Kindern eine kollektive Belohnung für ihre schöne Revolution und macht diese von der Qualität her schon damit zu einer Theaterstück: die Komparsen ihrerseits zeigen ihm durch die Beendigung des Sozialistischen Experiments ihre Liebe und bekennen sich retrospektiv zu seinem Lebensentwurf, dem „Wohlstand für alle!“ Als politischer Akt verstanden war das Begrüßungsgeld kaum weniger als die Vollendung und Krönung der Magnet-Theorie, wie sie ja schon zu Beginn des Kalten Krieges Ende der vierziger Jahre formuliert worden war und bis zum Mauerbau die politische Praxis des Westens im täglichen Wettlauf der Systeme bestimmt hatte. Dass die Deutsche Revolution im Kaufhaus endete, ist seither oft beklagt worden, beileibe nicht nur von Intellektuellen. Doch der süße Vorgeschmack der DM erzeugte schon zu einem Zeitpunkt eine mental ‚formierte Gesellschaft‘ von Noch-DDR-Bürgern, die, in Erwartung auf das kommende Wunder einer neuen Währungsreform, sich politisch abstinert verhielten. Dadurch aber wurde der Handlungsspielraum der Bundesregierung, die Deutsche Einheit im D-Zug-Tempo und in Allein-Regie festklopfen zu können, entscheidend erweitert. Die historische Einmaligkeit, jedem Einwohner eines anderen Staates einen Geldbetrag zu „spendieren“, sei abschließend zum Anlass genommen, den massenpsychologischen Diskurs in eine etwas andere und zugegebenermaßen ebenso euphemistisch wie ironisch anmutende Darstellungsform von Geschichte münden zu lassen:

Aber Kohl, der Kanzler, der stets seine Stimmungsberater
Aufmerksam angehört hatte, verfolgte, historisch sensibel,
Diese Massenerregung. Er schaute nur in die Gesichter,
Menschenkenntnis braucht' es nicht viel, die Mangelsynrome
Standen auf diesen Mienen doch allzu deutlich geschrieben;
Zwangsläufig fiel der Beschluss, die aufgestauten Gefühle
Nicht sich selbst zu überlassen. Die Stunde war günstig,
Und erfahren der Kanzler, gestählt in vertrackten Debatten,
Ausgepiffen so oft von wüsten Chaoten, er wusste,
Wie man Stimmung macht und die schwankende Meinung der Menge

Also mal ehrlich, Erich... äh Egon...,
den real existierenden Spätkapitalismus
hätten wir uns wesentlich dekadenter
vorgestellt.

Fiat Panda. Die tolle Kiste.



Was hatte der Schwarze Kanal nicht alles über den Westen erzählt: kalte Glitzerwelt, verchromte Herzlosigkeit. Und dann fährt man rechts ran, kauft Bananen, und plötzlich fällt es einem wie Glasnost von den Augen: dieser Kleine da, nicht größer als ein Trabi, das soll der Konsumterror sein, vor dem die weise Führung immer gewarnt hat? Lächerliche 4,9 l bleifrei Super (bei konstant 90 km/h nach DIN 70030-1 beim Panda 1000 L i.e. Kat.) – ist das die spätkapitalistische Vergeudung knapper Ressourcen? 11.990,- DM* (West) für 45 PS/33 kW, geregelten 3-Wege-Kat., verschiebbaren Aschenbecher und wiederverschließbare Türen – das soll Ausbeutung der werktätigen Massen sein? Der Panda ist lieferbar in Sozialismusrot, Preußischblau, Diplomaten-schwarz und weiteren United Colours. Und noch eine frohe Botschaft: mit mal gerade 1494 mm Breite paßt er durch jeden noch so kleinen Grenzübergang. * Unverbindliche Preisempfehlung ab Kippenheim.



Pandafahren, die soziale Form des Sparens.
Angebot der Fiat Kredit Bank: 1,9% effektiver Jahreszins,
25% Anzahlung bei 36 Monaten Laufzeit.

FIAT

Der Spiegel, Nr. 46/1989

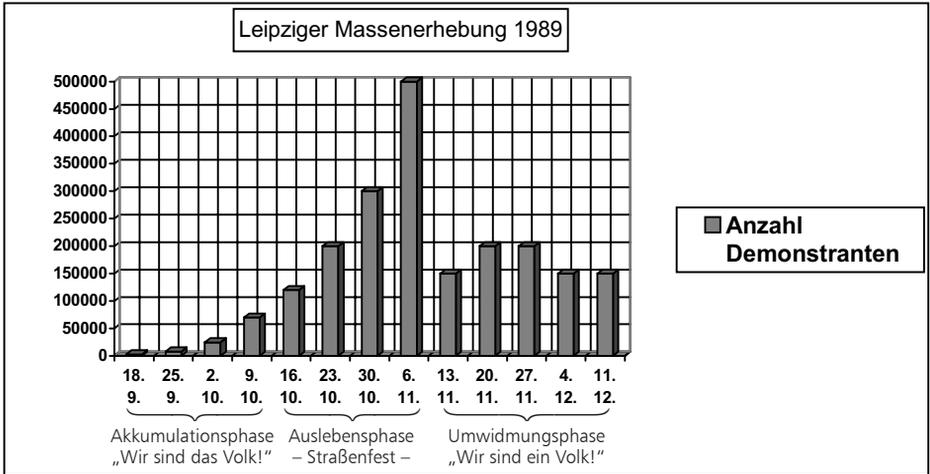
„Wir sind ein Konsumvolk!?“ – Inszenierte Autowerbung mit bananenbeladenen „Ossis“ im „Spiegel“ bereits eine Woche nach der Maueröffnung.

Auf das richtige Konto bucht. Mit einkommasechs Milliarden D-Mark Begrüßungsgeld, ein verschwindender Posten im Haushalt, Ließ sich den Menschen von drüben ein Leben in Freiheit und Wohlstand, Wie auf Rosen gebettet, versprechen. Dieses Pro-Kopf-Geld: Einhundert D-Mark, wahrlich, das ließ sich keiner entgehen: „Let's go west!“ und en masse. Und die Kerzen-Helden, sie kamen, Schichteten Opas und Enkel bis unter das Dach ihrer Trabis, Steckten singend im fröhlichsten Stau der deutschen Geschichte, Fielen ein in westdeutsche Städte und staunten mit großen Kinderaugen und streunten durch glitzernde Einkaufs-Passagen Zwischen riesigen Warenbergen hindurch, und man hörte Immer wieder nur eins: „Wie wurden wir alle betrogen!“ Preisen wir also, so preiswert sie war, die ruhmreiche Handlung, Das Begrüßungsgeld. Es wärmte für Tage die Herzen Zwischen Deutschen Ost und West, in der kurzen Berührung Waren die Hand des Gebers und die des Nehmers verschmolzen Fast wie im Sozialismus, in seinen schönsten Symbolen. Weihnachten kam, und es weinte ein völlig verwandeltes Deutschland: „Weltniveau!“¹⁹ verzeichnet sprachlos das Buch der Geschichte.

¹⁹ Der Begriff „Weltniveau“ stand zu DDR-Zeiten für die nicht allzu große Palette exportfähiger und auf dem Weltmarkt erfolgreich absetzbarer Waren aus heimischer Produktion wie etwa die optischen Geräte der Firma Zeiss. Hier meint „Weltniveau“ die Einführung der ersten gewaltfreien deutschen Revolution als Qualitätsbegriff in den Geschichtsbüchern, fatalerweise ausgerechnet pünktlich zum 200. Jahrestag der großen französischen Revolution. Dieses mithilfe Kohlscher „Begrüßungsgeld-Weltpolitik“ erreichte „Weltniveau“ – zugleich eine groteske Umwidmung des Glaubens von 16 Millionen Menschen – wird zum Anlass genommen, dieses Kapitel deutscher Geschichte wie den Anfang eines großen Heldengedichts in Hexametern ausklingen zu lassen.

Die Leipziger Montagsdemonstrationen und die deutsche Wiedervereinigung – eine Chronik

- 2. Mai 1989: Ungarische Grenzsoldaten schneiden Löcher in den Zaun zu Österreich.
- 7. Mai: Kommunalwahlen in der DDR, zu deren Boykott oppositionelle Gruppen aufrufen. Die offensichtlichen Wahlfälschungen lösen Proteste aus.
- Juli: Immer mehr DDR-Bürger flüchten in BRD-Botschaften in Budapest, Ostberlin, Prag und Warschau.
- August: Wegen totaler Überfüllung schließt Bonn seine Botschaften in Ostberlin (8. 8.), Budapest (14. 8.) und Prag (23. 8.).
- 19. August: Mehr als 600 DDR-Bürger nutzen ein Grenzfest bei Sopron in Ungarn zur Flucht.
- 11. Sept.: Ungarn öffnet seine Grenzen: etwa 10.000 DDR-Bürger flüchten.
- 18. Sept.: Montagsdemo in Leipzig. Nach dem allmontäglichen Friedensgebet in der Nikolaikirche ziehen mehr als 3.000 Menschen über die Grimmaische Straße in östlicher Richtung, wo sich der Protestzug erst am Ring auflöst.
- 19. Sept.: Mit der von Flüchtlingen total überfüllten und nun geschlossenen BRD-Botschaft in Warschau gibt es hinter dem „Eisernen Vorhang“ keinen Zufluchtsort für DDR-Bürger mehr.
- 25. Sept.: Leipziger Montagsdemo mit drei Mal so viel Teilnehmern als in der Woche zuvor: ca. 8.000. Diesmal wird erstmals der Ring erobert. Vor dem Hauptpostamt entsteht ein Verkehrschaos. Erst am Hauptbahnhof löst sich der Protestzug auf.
- 30. Sept.: Außenminister Genscher verkündet den DDR-Flüchtlingen in Warschau die Ausreise in den Westen. Neben 800 Menschen aus der Warschauer fahren auch 5.500 DDR-Bürger aus der Prager Botschaft in versiegelten Sonderzügen über DDR-Gebiet in die BRD.
- 2. Okt.: Montagsdemo mit wiederum drei Mal soviel Menschen als in der Vorwoche: ca. 25.000. Wieder nimmt der Protestzug den Weg über den Leipziger Ring. Erst im Bereich der Fußgängerbrücke an der Reformierten Kirche westlich des Hauptbahnhofs löst sich der Zug auf.
- 6./7./8. Okt.: Feierlichkeiten zum 40. Jahrestag des Bestehens der DDR in Ostberlin. Der anwesende Michail Gorbatschow mahnt bei Erich Honecker Reformen an. Protestkundgebungen werden niedergeknüppelt.
- 9. Okt.: Leipziger Montagsdemo mit wiederum drei Mal soviel Teilnehmern als



in der Vorwoche: ca. 70.000. Die Lage in der Stadt ist bis zum Bersten gespannt, doch die Sicherheitskräfte schreiten – nicht zuletzt wegen der überwältigenden Zahl von Demonstranten („Wir sind das Volk!“) – nicht ein. Diesmal gelingt der Menge der „Durchbruch“ an der „Runden Ecke“, dem Gebäude der verhassten Staatssicherheit. Er wird als gewaltige Befreiung erlebt. Von nun an ist der Leipziger Ring Montag für Montag ganz in der Hand der Demonstranten.

- 16. Okt.: Montagsdemo mit ca. 120.000 Menschen. Nach dem „Sieg“ an der „Runden Ecke“ in der Vorwoche ist die Macht der Staatssicherheit gebrochen. Keiner der Teilnehmer muss mehr fürchten, herausgepickt und „zugeführt“ zu werden. Damit ist die Zeit der Transparente gekommen, die Revolution wird zum Medienereignis, über das auch westliche Medien nicht nur im Wort, sondern auch im Bild berichten.
- 18. Okt.: Verzweifelt versucht die Führungsspitze der DDR ihre Macht zu retten. Staats- und SED-Chef Honecker wird nach 18 Jahren von Egon Krenz abgelöst.
- 23. Okt.: Montagsdemo mit ca. 200.000 Menschen in ausgelassener Stimmung.
- 30. Okt.: Montagsdemo mit etwa 300.000 Teilnehmern. Jeder zweite Einwohner Leipzigs ist nun dabei.
- 4. Nov.: In Ostberlin findet eine Riesen-Demonstration mit etwa 1 Million Menschen statt – mit Christa Wolf und anderen Intellektuellen an der Spitze.
- 6. Nov.: Leipziger Montagsdemo mit etwa 500.000 Menschen: Immer mehr Spaß-Transparente tauchen auf: „Große Reisebanane – Rutschgefahr!“
- 7. Nov.: Die DDR-Regierung unter Ministerpräsident Stoph tritt zurück.
- 9. Nov.: 28 Jahre nach dem Mauerbau öffnet die DDR ihre Grenze nach Westberlin. Hunderttausende von DDR-Bürgern besuchen erstmals in ihrem Leben die BRD. Viele sind nur sprachlos („Wahnsinn!“) oder bestaunen das Warenangebot („Wir sind 28 Jahre lang nur betrogen worden!“)
- 13. Nov.: Montagsdemo mit deutlich weniger Teilnehmern (ca. 150.000). Hans

Modrow wird zum neuen Regierungschef der DDR gewählt.

- 20. Nov.: Montagsdemo mit ca. 200.000 Menschen. „Deutschland, einig Vaterland!“-Transparente tauchen auf. Deren Zahl nimmt an den folgenden Montagen deutlich zu. Die revolutionäre Leipziger Massenbewegung hat eine neue Qualität bekommen. Aus „Wir sind das Volk!“ ist endgültig „Wir sind ein Volk!“ geworden.
- 28. Nov.: Bundeskanzler Helmut Kohl stellt sein „Zehn-Punkte-Programm zur Überwindung der Teilung Deutschlands und Europas“ vor. Der Prozess der Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten nimmt seinen Lauf, auch wenn anfangs viele Ost-Intellektuelle eine „soziale Alternative“ zur BRD in Form eines eigenen Staates befürworten und die Bürgerbewegung des „Neuen Forum“ unterstützen.
- 11. Jan. 1990: Die Volkskammer der DDR verabschiedet ein neues Reisegesetz ohne Beschränkungen.
- Montag, 19. Feb.: Immer noch gibt es die Montagsdemos (diesmal ca. 80.000 Menschen), doch längst nutzt bundesdeutsche Politprominenz wie an diesem Tag Finanzminister Theo Waigel sie als Kulisse zur eigenen Profilierung. „Die Revolution ist müde geworden!“ schreibt die Leipziger Volkszeitung.
- 18. März: Volkskammerwahlen in der DDR: Die CDU gewinnt mit überraschend hohem Vorsprung.
- Montag, 19. März: Erstmals seit einem halben Jahr findet auf dem Leipziger Ring keine Demo statt. Der Massenprotest hat sich überlebt.
- 12. April 90: Lothar de Maizière (CDU) wird zum neuen Ministerpräsidenten der DDR gewählt.
- 5. Mai 90: Zwei-plus-Vier-Gespräche zwischen den ehem. Siegermächten Frankreich, Großbritannien, USA und UdSSR und Vertretern der beiden deutschen Staaten über die Bedingungen einer Wiedervereinigung Deutschlands.
- 18. Mai: Unterzeichnung des Staatsvertrags zur Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion zwischen den beiden deutschen Staaten.
- 1. Juli: Der Staatsvertrag tritt in Kraft. Fortan ist die DM das offizielle Zahlungsmittel auch in der DDR.
- 31. Aug.: Die Einigungsvertrag wird von Vertretern der beiden deutschen Staaten unterzeichnet.
- 3. Okt. 1990: Die deutsche Einheit wird vollzogen, der Tag selbst zum gemeinsamen Feiertag erklärt. Er löst den bislang in der BRD seit 1954 begangenen 17. Juni (Gedenktag des Arbeiteraufstands in der DDR 1953) ab. Aus der ehemaligen DDR wird ein Teil der Bundesrepublik, die „fünf neuen Bundesländer“.

Dietfried Scherer

Reisebüro Schule? Vom Sinn und Unsinn von Schulfahrten



Studienfahrt in Klasse 11: Es steht zur Wahl: Jugendhotel Prag, Rundreise Israel, Jugendherberge Sylt, Zelten in Kroatien, Segeln auf dem Ijselmeer. Beim Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern wird schnell klar, dass durchaus unterschiedliche Kriterien für die persönliche Wahl ausschlaggebend sind. Die Gastronomieexperten zieht es nach Prag; sie wissen, dass dort billig gegessen, getrunken und geraucht werden kann. Israel kommt sowieso nur für eine kleine Gruppe Interessierter in Frage und schon aus Kostengründen ist hier kein Massenzulauf zu befürchten. Eine größere Gruppe von Naturliebhabern findet sich zur Syltgruppe zusammen, während eine andere Gruppe die auch sonst viel miteinander macht, beschließt, sich für das Zelten in Kroatien anzumelden, Wasserratten freuen sich auf die Fahrt mit einem alten Segelschiff.

Die Klassenfahrten entsprechen den Erwartungen. Die größte Begeisterung im Rückblick zeigt sich in der Zeltgruppe und den Seefahrern. Diese willkürlichen, aber realitätsnahen Beispiele reißen den Horizont der Fragestellung auf: Welche Kriterien machen eine gelungene Schulfahrt aus? Worum geht es dabei? Arbeitet die Schule als Reisebüro?

Inhaltliche Zielsetzung

Bevor man sich über das geografische Ziel einer Klassenfahrt Gedanken macht, sollte man sich Rechenschaft über die mit einer solchen Fahrt verfolgten inhaltlichen Ziele geben. Es kann sicher nicht darum gehen, möglichst spektakuläre und außergewöhnliche Unternehmungen in Konkurrenz zu Reiseveranstaltern anzubieten. Auch kann eine „All-Inclusive-Konsumhaltung“ für Schülerinnen und Schüler nicht erstrebenswerte Grundhaltung einer solchen Unternehmung sein. Im Vordergrund steht der pädagogische Auftrag der Schule und die Rechenschaft darüber, was die konkrete Unternehmung den Schülerinnen und Schülern in Anbindung an den schulischen Auftrag von Bildung und Erziehung bieten kann.

Ausgehend von der Fachkompetenz des Lehrers und der Lehrerin bieten sich Ziele zur Vertiefung des jeweils behandelten Unterrichtsstoffs oder zur Primärbegeg-

nung mit Orten und Menschen an, die nachhaltig einen Erfahrungszugewinn bedeuten. Wer zu Zeiten des geteilten Deutschlands vor der Berliner Mauer stand, hat eine Erfahrung gemacht, die durch andere Mittel nicht vermittelt werden kann. Vor einem Originalgemälde von Monet zu stehen, ist etwas anderes, als den Kunst- druck im Unterricht zu interpretieren. Ein Gespräch mit einem Abgeordneten im Parlament hat einen anderen Stellenwert, als denselben Menschen im Fernsehen zu sehen. Die Begeisterung der Lehrkraft für die Sache ist wichtige Voraussetzung, um Kinder und Jugendliche mit dieser Begeisterung anzustecken. Von dieser fachlichen Seite her gesehen ergeben sich eine Vielzahl von Möglichkeiten und Bezügen von praktisch allen schulischen Unterrichtsfächern zu lohnenden Reisezielen, wobei es diese lohnenden Ziele durchaus auch in näherer und mittlerer Entfernungen zu finden gibt.

Schulstiftung Freiburg

FORUMSCHULSTIFTUNG



Schülergruppe einer neunten Klasse vor der berühmten Felsengruppe der „zwölf Apostel“ an der australischen Südküste

Soziale Dimension

Eine Klassenfahrt dient neben der inhaltlichen Zielsetzung auch einer umfassenden pädagogischen Orientierung im Blick auf das soziale Verhalten in Gruppe und Klasse sowie Lernerfahrungen in der Organisation und Gestaltung des täglichen Zusammenlebens in all seinen Dimensionen. Ein Aufenthalt in einer Selbstversorgerhütte, in größerer Distanz zur nächsten Stadt, bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, die ein Aufenthalt in einem Jugendhotel nicht vermitteln kann. Wenn wir heute eine verbreitete Konsumhaltung beklagen, ist Schule hier in der Pflicht, andere, selbst verantwortete strukturierte Lern- und Erfahrungsfelder zu öffnen. Das kann gerade auch durch ein gemeinsam zu bewältigendes Arbeitsprojekt geschehen, das sich auf jede Gruppe positiv auswirkt und in der Regel ein bleibendes Ergebnis schafft. Gerade eine Fahrt mit körperlichen Betätigungsmöglichkeiten bietet wichtige soziale Lernerfahrungen.

Hier kommt aber auch verstärkt eine weitere Problematik in den Blick, die vor allem die soziale Situation der Elternhäuser zum Gegenstand hat. Die allgemeine wirtschaftliche Situation betrifft bekanntermaßen Familien in aller Regel härter als Kinderlose. Gerade Familien mit mehreren Kindern haben vielfach finanzielle Belastungen zu schultern. Kinder in der Schule kosten trotz Lernmittelfreiheit Geld. Es kommt eine beträchtliche Summe zusammen, wenn man die unterschiedlichen schulbezogenen Ausgaben für einen Schüler oder eine Schülerin über ein Schuljahr addiert. Neben den „normalen Schulausgaben“ schlagen in vielen Fällen Transportkosten oder auch Schulgeld für Freie Schulen zu Buche. Schulfahrten machen in aller Regel jedoch die höchsten Einzelposten aus.

Gerade unter diesen Voraussetzungen ist äußerste Sensibilität angezeigt, wenn über Schulfahrten entschieden wird. Die meisten Schulen haben Fördervereine, die bei einer finanziellen Notlage unterstützend tätig werden. Trotzdem ist es eine ständige Erfahrung an Schulen, dass viele Familien mit äußerster Anstrengung eine Schulfahrt finanzieren, um sich hier nicht als „Bedürftige“ zu erkennen geben müssen. Auch bei einem Elternabend haben es solche Familien schwer, wenn ringsum der Eindruck erzeugt wird, Geld spiele in diesem Zusammenhang keine Rolle, weil es sich ja unbestritten um eine sinnvolle Unternehmung handle.

Die Schule als Ganzes ist zu einer Selbstvergewisserung über die jeweils stattfindenden Fahrten aufgerufen. Die Schulkonferenz, in der in gemeinsamer Besetzung

aller am Schulleben Beteiligten (Schulleitung und Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) über grundsätzliche Fragen entschieden wird, ist das richtige Forum, um hier grundsätzliche Festlegungen für eine Schule zu treffen. Gerade hier sollten sich Elternvertreter deutlich artikulieren und das Gesamt der Eltern mit ihren je unterschiedlichen finanziellen Voraussetzungen im Blick haben. Es geht um originäre Elterninteressen. Dabei kommt den Schulleitungen und Lehrkräften durchaus auch die Rolle zu, sich als Anwalt derer zu artikulieren, die selbst nicht in der Lage sind oder aus verständlichen Gründen Scheu haben, ihre begrenzten finanziellen Möglichkeiten in diesen Entscheidungsprozess einzubringen. Eine Gesamtplanung an der Schule kann helfen, die Belastung zum einen über ein Schulleben zu verteilen, indem die Schulfahrten auf die Jahrgangsstufen verteilt werden, in denen sie angebunden werden können und zum anderen, indem klare und nicht zu überschreitende Obergrenzen für den jeweils notwendigen Teilnehmerbeitrag festgelegt werden. Dabei darf es nicht darum gehen, dass eben eine „Billigfahrt“ für die angeboten wird, die sich keine teure Fahrt leisten können, sondern es geht darum, durch einen allgemein verbindlichen Rahmen und eine Gleichwertigkeit der Angebote, Neid und sozialen Unfrieden gar nicht aufkommen zu lassen. Die Schullei-

Die Woche vom 9. März 1935, S. 286



Sicherlich noch kein „Reisebüro“: Verordnete Schülerfreizeit im NS, Drill inklusive

tung garantiert die Einhaltung dieser Regelungen. Dass unter ganz eng zu bestimmenden Kriterien auch ein außergewöhnliches besonderes Angebot einmal möglich sein kann, wird dadurch nicht absolut ausgeschlossen.

Kriterien

Im Kontext eines solchen Grundkonzeptes spielen inhaltliche Zielvorstellungen eine wichtige Rolle, die als Prüfsteine für Schul- und Klassenfahrten dienen können:

- welche Lern- und Erfahrungsfelder können durch die Fahrt erschlossen werden?
- bietet die Fahrt gegenüber anderen Vermittlungsmöglichkeiten dieser Inhalte einen Zugewinn?
- fördert die Organisationsstruktur der Fahrt soziales Miteinander, Aktivität, Austauschmöglichkeit, Thematisierung existenzieller Fragestellungen?
- sind die Möglichkeiten der Schulfahrt altersangemessen?
- ist der Aufwand und die Entfernung sowie Reisezeit in der Relation zu den inhaltlichen Zielen verantwortbar?
- stehen für andere Ziele bei ähnlichen Inhalten Subventionsmöglichkeiten zur Verfügung?
- ist der Reisepreis im Blick auf die sozialen Realitäten der Familien unserer Schülerinnen und Schüler verantwortbar?
- kann die Lehrkraft bei dieser Reise ihren pädagogischen Auftrag erfüllen oder mutiert sie zum Animateur oder Aufseher ?

Unverzichtbare Komponenten im Laufe eines Schullebens

Jeder Schüler und jede Schülerin sollte im Laufe ihres Schullebens die Bundeshauptstadt besucht haben. Neben Bundestag und Bundesrat bietet sich dort eine Vielzahl von Zielen an, die für das Verständnis des politischen Alltags in unserem Land unverzichtbar sind (im Unterschied zu den Filialen von McDonalds und H&M). Jeder Schüler, jede Schülerin sollte im Laufe ihres Schullebens auch mit der furchtbaren Realität von Verfolgung und Vernichtung in der Zeit der NS-Diktatur konfrontiert werden. Gerade die Ziele in der Nähe ermöglichen eine intensive Begeg-



Urlaubsgefühle, entspannte Gesichter: Schüler des St. Raphaelgymnasiums während der Klassenfahrt

Schulstiftung Freiburg

nung mit der Tatsache, dass diese Verfolgung nicht irgendwo, sondern genau auch hier stattgefunden hat.

Auch europäische Einrichtungen sind in der Zeit des zusammenwachsenden vergrößerten Europa legitime und wichtige Ziele von Schulfahrten. Für kirchliche Schulen gehört die konkrete Begegnung mit (lebenden) Zeugnissen religiösen Lebens zum unverzichtbaren Profil. Die Planung solcher Fahrten wird auch dadurch erleichtert, dass in aller Regel eine Reihe von Zuschussmöglichkeiten für solche Ziele zur Verfügung stehen.

Spezialitäten

Austausch mit Australien, Neuseeland, den USA: unbestritten können solche, über die Schule ermöglichten große Reisen wertvolle Erfahrungen vermitteln, die ein ganzes Leben prägen können. Trotzdem ist klar, dass solche Angebote immer nur

für einen kleineren Kreis in Frage kommen. Die Verantwortung der Schule besteht darin, gerade hier mit äußerster Sensibilität eine Verträglichkeit zwischen inhaltlicher Zielsetzung und dem nötigen, auch finanziellen Einsatz, zu garantieren. Dies fällt um so leichter, je intensiver eine Beziehung zu einer Partnerschule im Ausland ist, was in aller Regel auch eine deutliche Reduzierung der Kosten zur Folge hat. Gerade wenn eine Schule solche Angebote macht, ist besonders sorgfältig zu prüfen, ob garantiert werden kann, dass interessierte Schülerinnen und Schüler nicht nur aus finanziellen Gründen von solch einer Erfahrung ausgenommen werden.

Gemeinsame Verantwortung aus unterschiedlicher Perspektive

Die Lehrkraft ist für die inhaltliche und pädagogische Ausrichtung der Klassenfahrt letztverantwortlich. Dies gilt sowohl für die Dimension des inhaltlichen Zugewinns als auch für die Dimension der sozialen Lernfelder und Möglichkeiten in der Klasse. Deswegen muss auch die Lehrkraft die Letztentscheidung darüber haben, was möglich ist und was nicht. Alle Möglichkeiten im Unterricht werden genutzt um eine Fahrt inhaltlich vor- und nachzubereiten, auch indem Kolleginnen und Kollegen, die in der Klasse unterrichten, entsprechend informiert werden. Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern sollten möglichst früh in Planungen einbezogen werden, um eigene Beiträge zu leisten und die Unternehmung tatsächlich zu einem gemeinsamen Projekt zu machen.

Neben der Mitwirkung an den für eine Schule geltenden Grundsätzen für solche Fahrten, werden Eltern den hohen Einsatz der Lehrkräfte bei Schulfahrten, bei denen diese 24 Stunden am Tag im Dienst sind, gerade dann wertschätzen können, wenn beim Elternabend Ziele, Ablauf und in diesem Zusammenhang notwendige klare Regeln und Grenzen transparent gemacht wurden und als gemeinsames Anliegen vereinbart wurden.

Die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler -entsprechend ihrem jeweiligen Alter- besteht vor allem darin, das Ihre dadurch beizutragen, dass neben einer inhaltlichen Vorbereitung durch die Beachtung vereinbarter Regeln (Absprachen zu den Themenkreisen Suchtmittel, Musik, Handy, Terminen, Nachtruhe und anderes) die Fahrt ein Erfolg und positiver Erfahrungszugewinn für alle werden kann. Ein

pädagogisch selbstverständliches Axiom in diesem Zusammenhang besagt, dass angekündigte Sanktionen (z. B. Heimschicken eines Schülers bei Verstoß gegen Vereinbarungen) dann auch tatsächlich realisiert werden. Auch eine solche bittere Erfahrung ist ein Lernzugewinn für die gesamte Schulgemeinschaft!

Die Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser beschränkt sich nicht auf Unterricht und Schulleben vor Ort, sondern beinhaltet auch, gemeinsam außerhalb der Schule neue Erfahrungen zu machen. Über den inhaltlichen Zugewinn hinaus eröffnet sich gerade im Leben miteinander (nicht wenige Kinder und Jugendliche waren noch nie *alleine* von zu Hause weg!) – ein wichtiges für die Entwicklung zum Erwachsenwerden unverzichtbares Erfahrungsfeld und damit gleichzeitig ein Lernfeld, um eigene Verantwortung einzuüben. Keine Schule sollte auf Schulfahrten verzichten, aber jede Schule sollte diese Möglichkeit als Chance nützen, die immer wieder in den schulischen Gremien neu zu reflektieren ist.

Gerald Kiefer

Mit Schüler/innen sicher unterwegs – Sicherheit bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen



Rechtliche Grundlagen der Durchführung außerunterrichtlicher Veranstaltungen und Sicherheitsratschläge für Wanderungen, Schullandheimaufenthalte und Klassenfahrten

Als im Zuge der Proteste gegen die Erhöhung der Lehrerdeputate an vielen Gymnasien die außerunterrichtlichen Veranstaltungen von den Kollegien auf eine „Streichliste“ gesetzt wurden, war in den Diskussionen eine merkwürdige Ambivalenz zu spüren – eine Zwiespältigkeit, bei der sich Gefühle der Entlastung und des Verlustes überlagerten.

Der Eindruck der Befreiung von einer drückenden Bürde entstand, weil viele Kolleginnen und Kollegen schon immer große Unsicherheit empfanden bei rechtlichen Fragen des **Versicherungsschutzes** und der **Haftung**, bei Fragen des Umfangs ihrer **Aufsichtsverpflichtungen** und ihrer **Informationspflichten** gegenüber Eltern.

Tatsächlich wähen sich viele Lehrkräfte in einer „juristischen Grauzone“, wenn sie mit ihrer Schulklasse das schützende Schulgelände verlassen: „Ich habe mich schon oft gefragt: Was passiert mir, wenn was passiert?“

Verlustgefühle wurden wahrgenommen und thematisiert, weil vielen Kolleginnen und Kollegen wissen, dass gerade außerhalb der Unterrichts- und Fachräume die **persönliche Begegnung** mit Schülerinnen und Schülern gelingen kann, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass auf Klassenfahrten und Landheimaufenthalten **zwischenmenschliche Beziehungen** enger gestaltet, die **Vertrauens- und Solidaritätsbasis** gefestigt, das Selbstverständnis der Klassengemeinschaft und das **Selbstwertgefühl** der Schüler/innen nachhaltig gefördert werden können.

Nicht nur die Ausweitung der unterrichtlichen Verpflichtungen infolge der Erhöhung des Deputats sondern auch gerade ein AUV-Boycott als Reaktion darauf würde die erzieherische Arbeit an den Schulen daher empfindlich beeinflussen: „Wir würden etwas ungeheuer Wertvolles aufgeben – genau das, was Schule

lebendig und liebenswert macht, etwas, das nachhaltig und nachweisbar pädagogische Wirkung zeitigt.“

Festzuhalten bleibt:

1. Außerunterrichtlichen Veranstaltungen kommt bei der **Erfüllung der erzieherischen Aufgaben** unserer Schulen ein hoher Stellenwert zu. Exkursionen, Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte stärken den Zusammenhalt der Klassengemeinschaft und die Persönlichkeit des einzelnen Schülers.
2. Die Kenntnis und die **Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen** sowie eine langfristige und **sorgfältige Planung der Veranstaltung** können Lehrkräfte, die die Risiken kennen und um die besondere Verantwortung einer solchen Unternehmung wissen, spürbar entlasten. Es liegt in ihrem pädagogischen Geschick, einen vertretbaren Mittelweg zwischen einer restlosen Verplanung der Schüler und dem nicht akzeptablen Motto „Das wird schon gut gehen!“ zu finden.

Die folgende Zusammenstellung bietet nicht den Rahmen für eine breite Erörterung aller rechtlicher Bestimmungen oder eine umfassende Darstellungen aller Veranstaltungsformen. Als empfehlenswerte weiterführende Informationsquellen sei deshalb auf zwei Veröffentlichungen der Gesetzlichen Unfallkassen und der GEW verwiesen:

- Über die einschlägigen Vorschriften (Rechtsgrundlagen, Aufsichtspflicht, Unfallverhütung, Haftungsfragen, Rechte und Pflichten der Lehrkräfte) informiert in kompakter und gut strukturierter Weise der GEW-Reader „AUV: Außerunterrichtliche Veranstaltungen der Schulen“ (ISBN: 3-922366-36-8).
- Zu den außerunterrichtlichen Veranstaltungen gehören Wanderungen, Radwanderungen, Exkursionen und Ausflüge, Chor-, Orchester- und Sporttage, Besuche von Musik-, Sport- und Theateraufführungen, Klassen- und Studienfahrten, Schullandheimaufenthalte und Zeltlager, Ski-Schullandheime und Ski-Schultage, Projektstage, Schüleraustausch mit dem Ausland, Betriebs- und Sozialpraktika. Daneben gibt es viele weitere und besondere Veranstaltungsformen (Wattwanderungen, Nachtwanderungen, Gebirgswanderungen,...) so dass, neben den allgemeinen Planungs- und Gestaltungsprinzipien, auch spezielle Empfehlungen von großem Nutzen sein können. Die kostenlose Informationsschrift der Gesetzlichen Unfallversicherung GUV-SI 8047 ist in vielen Fragen eine große Hilfe.



Schulstiftung Freiburg

Je jünger die Schüler/innen sind, um so stärker ist auf Ordnung innerhalb der Gruppe zu achten, vor allem auf engen Gehwegen und an den Wartestellen für öffentliche Verkehrsmittel. Das Verhalten der Gruppe in besonderen Situationen, z. B. beim Überqueren einer Straße, sollte besprochen und eingeübt werden.

Die Broschüre ist unter anderem zu beziehen über die Unfallkasse Baden-Württemberg.

Anschrift: UKBW Sitz Karlsruhe, Waldhornplatz 1, 76131 Karlsruhe.

Informationen im Internet finden Sie unter www.unfallkassen.de.

1. Rechtliche Grundlagen und Prinzipien der Planung und Durchführung

1.1. Voraussetzungen für die Durchführung einer außerunterrichtlichen Veranstaltung

Gemäß der Verwaltungsvorschrift AUV müssen folgende Grundvoraussetzungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Veranstaltungen erfüllt sein:

- Die **Gesamtlehrerkonferenz** berät und **beschließt** mit dem Einverständnis der Schulkonferenz über die **Grundsätze** der im Schuljahr stattfindenden schulischen, also auch außerunterrichtlichen Veranstaltungen.

- Die **Klassenpflegschaft berät** über die konkrete Veranstaltung. Sie wird – i. d. R. vom Klassenlehrer – über die Veranstaltung informiert und stimmt dieser zu.
- Das **schriftliche Einverständnis der Eltern** ist einzuholen, wenn minderjährige Schüler/innen an einer mehrtägigen (oder besonderen) Veranstaltung teilnehmen sollen.
- Die **Schule trägt die Verantwortung**, dass Art und Gestaltung der AUV den **pädagogischen Zielen** dienen und auf den Kenntnisstand und die Belastbarkeit der Schüler/innen abgestimmt sind.
- **Lehrkräfte und Begleitpersonen** müssen den vorauszusehenden **Anforderungen gewachsen** sein. Bei Veranstaltungen mit mehr als 20 Schülern sollte neben der verantwortlichen Lehrkraft eine weitere Begleitperson teilnehmen.
- Die **Genehmigung** durch die Schulleitung muss unbedingt vorliegen, vor allem in Hinblick auf den erforderlichen Versicherungsschutz!

1.2. Unfallversicherungsschutz für Schüler/innen und Lehrer/innen

Liegt die Genehmigung der Schulleitung vor, so besteht bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen genau wie im Unterricht, in Freistunden oder auf dem Schulweg gesetzlicher Unfallversicherungsschutz, denn versichert im schulischen Bereich ist „alles, was im organisatorischen Verantwortungsbereich der Schule und des Schulweges liegt.“ (§§ 2 und 8, SGB VII)

Für **Schüler/innen** besteht daher gesetzlicher Unfallversicherungsschutz

- bei außerschulischen Veranstaltungen, wie Ausflügen, Wanderungen, Heimaufenthalten,
- bei einem Betriebs- oder Sozialpraktikum,
- auf dem Weg zu oder von einer dieser Veranstaltungen.

Für **Lehrkräfte (Angestellte und beurlaubte Landesbeamte)**, offizielle Begleitpersonen (z. B. Eltern) und freiwillige Helfer besteht gesetzlicher Unfallversicherungsschutz bei der Verwaltungsberufsgenossenschaft (VBG) Ludwigsburg. Für beurlaubte Landesbeamte gilt zusätzlich gemäß Arbeitsvertrag, dass etwaige Differenzbeträge, die durch die gesetzliche Unfallversicherung oder die private Krankenversicherung nicht gedeckt sind, auf Antrag von der Schulstiftung im Rahmen des § 33 BeamtVG erstattet werden.

Für **Lehrkräfte im Kirchenbeamtenverhältnis** besteht Versicherungsschutz für Körperschäden im Rahmen der Dienstunfallfürsorge über die Schulstiftung bzw. über den Kommunalen Versorgungsverband (KVBW) Karlsruhe.

1.3. Aufsichtspflicht bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen

Durch die gesetzliche Schulpflicht greift die Schule in das elterliche Erziehungsrecht ein, deshalb „ist auch die Schule, wie die Eltern, aus dem Gedanken des **Minderjährigenschutzes** heraus verpflichtet, die Kinder (Schüler) zu beaufsichtigen“ (Artikel 7 Abs. 1 GG)

„Die Beaufsichtigung dient dem Schutz des Kindes und dem Schutz Dritter (vor Gefährdung durch das Kind). Die Notwendigkeit der **Beaufsichtigung** ist **nach Alter und Verständnis des Kindes** unterschiedlich.“ (Kommentierung zu § 1631 BGB).

Grundsätzlich ist die Schulleitung verpflichtet, die notwendige Aufsicht einzuteilen (§41 Schulgesetz). Hinsichtlich der Frage, wer zur Aufsicht verpflichtet ist, konkretisiert das Kultusministerium:

- „Die Frage, wer im konkreten Fall die Aufsicht ausüben muss, ergibt sich schon aus der Schulstruktur.“
- „Bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen, z. B. Lehrgänge, Schulausflüge etc. ist dies der zuständige Lehrer, ...
- ... aber auch der gerade nicht eingeteilte Lehrer ist nicht völlig von der Aufsicht freigestellt – er muss z. B. bei Raufereien schlichtend eingreifen.
- „Weder Schüler noch Eltern oder sonstige Personen sind verpflichtet, Aufsichtspflichten zu übernehmen. Ihre Hilfe ist freiwillig und entbinden die Lehrkraft nicht von deren Verantwortung“. Diese Hilfe sollte daher auch besonders gewürdigt werden.

Drei Kriterien hinsichtlich des Umfangs der schulischer Aufsicht sind generell zu beachten:

- Die **Aufsicht** muss **kontinuierlich** sein. Die Schüler/innen müssen sich beaufsichtigt fühlen, d. h. sie dürfen niemals das Gefühl haben, völlig unbeaufsichtigt zu sein.
- Die **Aufsicht** muss **aktiv** wahrgenommen werden. Der Lehrer muss die Aufsicht organisieren und im Bedarfsfall eingreifen können.
- Die Aufsicht muss präventiv sein. Sie muss vorausschauend sein und besondere Gefährdungspotentiale berücksichtigen.

Mit Sicherheit ist es nicht angemessen, wenn die begleitende Lehrkraft Schüler/innen am Abend unbeaufsichtigt in eine Disco entlässt oder den Herbergseltern die Aufsicht über die eigenen Schüler/innen überträgt.

Schulische Aufsicht muss aber nicht nur **angemessen**, sie muss auch (der Lehrkraft) **zumutbar** sein. Niemand kann verlangen, dass die begleitenden Lehrer während eines mehrtägigen Schullandheimaufenthaltes weitgehend auf ihre Nachtruhe verzichten, um rund um die Uhr zu kontrollieren und disziplinieren. In der Zumutbarkeit für die Aufsichtsperson(en) findet die schulische Aufsicht daher ihre Grenzen.

Die entscheidenden **Richtgrößen für die erforderliche Intensität** der Aufsicht sind

- das **Alter** und der Entwicklungsstand der Schüler/innen,
- die Eigenarten und der **Charakter** der Schüler/innen,
- die **Vorhersehbarkeit** des schädigenden Verhaltens oder der schadensverursachenden Situation.

Bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen ergeben sich **spezielle Probleme** bei der Wahrnehmung der Aufsicht.

- Die Schüler/innen befinden sich nicht **im überschaubaren Raum** des Klassenzimmers oder Schulgeländes.
- Die Schüler/innen erwarten, dass ihnen **besondere Freiräume** zugebilligt werden.
- Die Lehrkräfte sind bei ihren Entscheidungen (während der Veranstaltung) **weitgehend auf sich alleine gestellt**.
- Lehrkräfte und Schüler/innen können mit ungewohnten, **gefahrenträchtigen Situationen** konfrontiert werden (z.B. bei besonderen Unternehmungen wie Wassersport, Skitouren, Hochgebirgswanderungen, Radwanderungen, ...)

1.4. Planungsprinzipien für außerunterrichtliche Veranstaltungen

Folgende **Grundregeln** für die **Planung** außerunterrichtlicher Veranstaltung, die Gestaltung der **Aufsicht** und das Festlegen verbindlicher **Verhaltensregeln** lassen sich formulieren:

- Die Veranstaltung sollte sorgfältig und gewissenhaft geplant werden. Die **Planung** ist zu dokumentieren.
- Mögliche **Risiken** oder gefährliche Situationen sollten antizipiert werden.
- Die Schüler/innen sollten in die Planung der Veranstaltung mit einbezogen sein. Es gilt, **mit den Schüler/innen** zu planen und nicht nur für sie.
- Die **Eltern** bzw. Erziehungsberechtigten sind frühzeitig und umfassend zu **informieren**.
- Für besondere Unternehmungen sollte das **schriftliche Einverständnis** der

Eltern eingeholt werden. Dieses Einverständnis entbindet nicht von der Aufsichtspflicht!

- Mit den Schüler/innen sollten frühzeitig (und ggfs. schriftlich) ein verbindlicher Ordnungsrahmen und **Verhaltensregeln** vereinbart werden.

1.5. Zivilrechtliche Schadensersatzansprüche („Was passiert, wenn was passiert ist?“)

Grundsätzlich muss zwischen zwei Fragestellungen unterschieden werden:

1. Was kann der aufsichtsführenden Lehrkraft rechtlich drohen, wenn ein Schüler während einer außerunterrichtlichen Veranstaltung verunglückt und einen Personenschaden erleidet?
2. Was kann der aufsichtspflichtigen Lehrkraft drohen, wenn durch ein Schülerfehlverhalten Dritte (Schulfremde) geschädigt werden oder ein Sachschaden verursacht wird? (Beispiele: Bei einer Bergwanderung wird ein unbeteiligter Passant durch einen losgetretenen Stein verletzt. Bei einem Sturz zerreißt sich ein Schüler seinen teuren Trekking-Anorak.)
3. Eine wichtige Leistung der Schülerunfallversicherung (z. B. der Unfallkasse Baden-Württemberg) ist die Haftungsablösung (nach §105 und §110 SGB VII) für Schüler/innen, Lehrkräfte, Begleitpersonen und freiwillige Helfer (außer bei grober Fahrlässigkeit und Vorsatz). Diese sogenannte **Haftungsfreistellung** gilt nicht nur für Ansprüche der Schüler untereinander (z. B. bei Verletzungen nach Raufereien) sondern auch für Ansprüche gegen sonstige „Betriebsangehörige“ (z. B. Aufsicht führende Lehrer/innen, Eltern als Begleitpersonen). Eine Aufsichtspflichtverletzung hat nur dann negativen Folgen für die Lehrkraft, wenn festgestellt wird, dass diese schuldhaft, d. h. grob fahrlässig oder gar vorsätzlich gehandelt hat. Nur dann kommen Regressansprüche des **gesetzlichen Versicherungsträgers**, strafrechtliche Folgen und eine disziplinarische Ahndung in Frage. Ansonsten gilt: Erleidet ein Schüler in Folge eines Schulunfalls einen Personenschaden, so kommt die gesetzliche Unfallversicherung für die Kosten (ärztliche Behandlung, Rehabilitation und ggfs. Verletztenrente) auf.
4. Bei Personen- und Sachschäden von Dritten (auch bei Sachschäden von Schülerinnen und Schülern) gilt: Die Schulstiftung hat über das Versicherungsbüro Ruby/Löffler eine Haftpflichtversicherung abgeschlossen, in der alle Personen, die für die Schulstiftung bzw. deren Einrichtungen (haupt-, nebenberuflich oder ehrenamtlich) tätig werden, gegen Schäden, die Dritten schuldhaft zugefügt werden, versichert sind. Bei vorsätzlichem Fehlverhalten ist ein Versicherungsschutz allerdings ausgeschlossen.



Das Verhalten (vor allem die Einhaltung der StVO-Regelungen) und die Ausrüstung müssen stimmen, wenn eine Radtour geplant ist, denn aus der Benutzung öffentlicher Straßen ergibt sich eine besondere Gefährdung der Teilnehmer/innen. Aus Gründen der Sicherheit und der Vorbildwirkung ist das Tragen von Radhelmen dringend angeraten. Dies gilt auch für Lehrkräfte und andere Begleitpersonen.

Um Schadensersatzansprüchen gegen Schüler oder Eltern vorzubeugen, empfiehlt sich unter Umständen der Abschluss einer **Gruppenhaftpflichtversicherung**.

1.6. Nutzung von Privat-Pkws für Schülertransporte

Grundsätzlich sind bei der Durchführung außerunterrichtlicher Veranstaltungen **öffentliche Verkehrsmittel** gegenüber privaten Pkws vorzuziehen, soweit ein zumutbares Fahrangebot besteht. Der Transport von Schülern durch Lehrkräfte oder Eltern ist eine zulässige Ausnahme bei triftigen Gründen. Er kann selbstverständlich nur auf freiwilliger Basis erfolgen.

Ist die Benutzung privater Verkehrsmittel „aus triftigen Gründen“ erforderlich, muss eine **Dienstreise von der Schulleitung schriftlich genehmigt** werden. Bei Dienstgängen genügt eine mündliche Genehmigung. Hinsichtlich des Versicherungsschutzes ist anzumerken:

- Für **Schüler/innen** besteht Versicherungsschutz für Körperschäden durch die gesetzliche Schülerunfallversicherung (Unfallkasse Baden-Württemberg).

- Für **Lehrer/innen im Angestelltenverhältnis und beurlaubte Landesbeamte** sowie für Begleitpersonen besteht Versicherungsschutz für Körperschäden durch die gesetzliche Unfallversicherung (Verwaltungsberufsgenossenschaft VBG).
- Für Lehrer/innen im Kirchenbeamtenverhältnis besteht Unfallfürsorge der Schulstiftung (Kommunaler Versorgungsverband) für Körperschäden.
- Die Schulstiftung hat für Schäden an Privatfahrzeugen, die zu Dienstfahrten eingesetzt werden, beim Badischen Gemeindeversicherungsverband **eine Dienstreise-Kaskoversicherung** abgeschlossen. Versichert ist auch der Rückstufungsverlust bei Inanspruchnahme der eigenen Kfz-Haftpflichtversicherung. Es gilt ein Selbstbehalt von 500 € je Schadensereignis, der von der Schulstiftung analog § 102 LBG ersetzt werden kann.

1.7. Präventiver Ausschluss von Schülern für eine außerunterrichtliche Veranstaltung

Grundsätzlich gilt: „Die Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen soll allen Schülern ermöglicht werden.“ Ein präventiver Ausschluss von der Teilnahme ist möglich, wenn ein Schüler/eine Schülerin wegen erheblichen, wiederholten Fehlverhaltens in der Schule zur **berechtigten Sorge** Anlass gibt, dass er/sie den Erfolg einer außerunterrichtlichen Veranstaltung **konkret gefährdet**. (VG Karlsruhe 1992, OVG Hamburg 2001). Bei dieser Entscheidung handelt es sich um eine **präventive pädagogische Maßnahme**, nicht um eine Erziehungs- oder Ordnungsstrafe. Die Entscheidung obliegt der Schulleitung (§ 41 Schulgesetz).

1.8. Ausschluss von Schülern bei Fehlverhalten während einer außerunterrichtlichen Veranstaltung

Der Ausschluss eines Schülers wegen **erheblichen** Fehlverhaltens während einer Veranstaltung ist möglich, wenn eine **Gefährdung der eigenen Person oder Dritter** vorliegt, wenn Sachen mutwillig beschädigt werden oder wenn der **pädagogische Erfolg** der Veranstaltung **konkret gefährdet** ist. Es handelt sich um eine **Erziehungs- oder Ordnungsstrafe**. Die Entscheidung wird auf Vorschlag des Leiters der Veranstaltung durch die Schulleitung getroffen (§ 90 Schulgesetz). Ein Ausschluss von bis zu zwei Wochen ist möglich; die **Verhältnismäßigkeit** ist zu wahren. Für den **Rücktransport** (z. B. bei Schullandheimaufenthalten) sind die Eltern verantwortlich. Es ist unter Umständen sinnvoll, die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vor dem Beginn der Veranstaltung schriftlich einzuholen.

2. Sicherheitsrelevante Hinweise und organisatorische Regelungen

Nicht allen Kolleginnen und Kollegen ist bekannt, dass in der Verwaltungsvorschrift AUV über den maximalen Zeitumfang der Veranstaltungen und das Alter der teilnehmenden Schüler/innen exakte Angaben gemacht werden, die es bei der Planung zu beachten gilt:

2.1. Zeit- und Altersvorgaben

Wanderungen und Jahresausflüge

- grundsätzlich maximal 4 Wandertage pro Schuljahr,
- ab der 5. Klasse sind einwöchige Schullandheimaufenthalte oder Ausflüge möglich

Chor-, Orchester- und Sporttage

- maximal 5 Tage pro Schuljahr

Lehr- und Studienfahrten und Veranstaltungen im Rahmen politischer Bildung

- maximal 5 Unterrichtstage
- ab Klasse 8

Schullandheimaufenthalte

- mindestens einmal im Verlauf der Schulzeit
- in der Regel ab Klasse 5
- zwischen 7 und 14 Tagen
- bevorzugt in ländlichen Gebieten

Schüleraustausch mit dem Ausland

- ab Klasse 7
- zwischen 2 und 4 Wochen
- bei Schülergruppen aus mehreren Klassen max. 2 Wochen Unterrichtszeit

2.2. Orts- und Terminplanung

Bei der Planung eines konkreten AUV-Projektes sind die unter Punkt 1.4. genannten **Grundregeln** zu berücksichtigen. Bereits bei der Auswahl eines Ausflugsziels kann die Lehrkraft pflichtwidrig handeln: Ein Baggersee ist als Ziel eines Klassenausflugs völlig ungeeignet, wenn sich unter den Schülern Nichtschwimmer oder schlechte Schwimmer befinden.

Es hat sich bewährt, die **Klassenpflegschaft** auf zwei Elternabenden über einen anstehenden Schullandheimaufenthalt zu informieren.

1. Elternabend: Informationen über die Zielsetzung des Heimaufenthaltes, mögliche Zielorte, Dauer der AUV, zu erwartende Kosten, evtl. geplante besondere Unternehmungen, mögliche Begleitpersonen, die beabsichtigte Einbeziehung der Schüler/innen in die Planung, Zustimmung der Eltern zu dem Vorhaben)

2. Elternabend: Informationen über den Stand der Vorbereitungen, Möglichkeiten von Zuschüssen, Höhe des Taschengeldes, Kleidung und Ausrüstung, Proviant, Telefonate und Handy-Mitnahme, Verhaltensregeln und Sanktionen, Alkoholverbot, Abholung des Kindes bei Regelverstoß, Krankenkasse, medizinische Fragen wie Arzneimitteleinnahme, Allergien, Zecken, Behinderungen, Belastungsgrenzen,...). Bei Schullandheimen und Studienfahrten ist bei der Termin- und Ortswahl ein **zeitlicher Vorlauf** von mindestens einem halben Jahr einzuplanen. Es ist empfehlenswert, sich alle Angebote, Anmeldungen und Vereinbarungen mit Dritten schriftlich bestätigen zu lassen.

Die Veranstaltungsart muss abgestimmt sein auf:

- das **Alter** und Interessen der Schüler/innen,
- die Reife und **Disziplin** der Schüler/innen,
- das unterrichtlichen und **erzieherischen Vorhaben**,
- die **finanziellen Möglichkeiten** der Eltern und
- die Gewinnung einer oder mehrerer **Begleitpersonen**.

Frühzeitig Informationen müssen eingeholt werden über:

- Transportmöglichkeiten und Wanderstrecken,
- notwendige behördliche Genehmigungen, Pass- und Visa-Vorschriften, Schutzimpfungen,
- die erforderliche Ausrüstung sowie
- spezielle Risiken und Gefahrenpotentiale (z.B. bei Watt- oder Gebirgswanderungen).

2.3. Erste Hilfe und Maßnahmen nach einem Unfall

- Die begleitende Lehrkraft oder eine Begleitperson muss in der Lage sein, Erste Hilfe zu leisten. Zum **Ersthelfer** qualifiziert man sich in einer acht Doppelstunden umfassenden Grundausbildung. Zur Auffrischung des Wissens sollte ein Erste-Hilfe-Lehrgang in den vergangenen 3 Jahren absolviert worden sein. Als Grundsatz ist zu beachten: Erste Hilfe muss jeder leisten. Unterlassene Hilfestellung ist strafbar!

- Geeignetes **Erste-Hilfe-Material** sollte in einer Sanitätstasche mitgeführt werden. Empfehlenswert ist die Mitnahme von Kühlpacks. Medikamente zur äußeren oder inneren Anwendung gehören nicht in die Erste-Hilfe-Ausstattung.
- Es kann unter Umständen erforderlich sein, für bestimmte Schüler (z. B. **Allergiker, Diabetiker**) Medikamente bereitzuhalten. Hierfür ist eine schriftliche Beauftragung durch die Erziehungsberechtigten dringend zu empfehlen.
- Die Lehrkraft muss darüber informiert sein, wo unterwegs die Möglichkeit besteht, im Falle eines Unfalls Hilfe anzufordern. **Wichtige Telefonnummern** (Rettungsdienste, Bergwacht) müssen bekannt sein.
- Es ist empfehlenswert, ein **Mobiltelefon** mitzuführen und auch die Telefonnummern der Eltern für Notfälle verfügbar zu haben.
- Die Lehrkraft muss den behandelnden Arzt bzw. das Krankenhaus darüber informieren, dass ein **Schulunfall** vorliegt und welcher Unfallversicherungsträger zuständig ist (kein Krankenschein, keine Privatrechnung)
- Die Schule ist verpflichtet, dem Unfallversicherungsträger (in unserem Bereich der Unfallkasse Baden-Württemberg) so bald wie möglich (spätestens unmittelbar nach der Veranstaltung) eine **Unfallanzeige** zuzustellen.

2.4. Checkliste Wanderungen

Vorbereitung

- Informationen über die geplante Wanderroute einholen (Wanderführer, Wanderkarten, Geländeprofil, Schutzhütten).
- Mit den Eltern die Rahmenbedingungen abstimmen (Wanderziel, Zeitplan, Ausrüstung, Proviant, Begleitperson, Sammeltelefon).
- Einen möglichst exakten Zeitplan erstellen (Zeiten für Hin- und Rückweg, Wanderzeiten, Pausenzeiten), Zeitpuffer einplanen, ggfs. Vorbegehung
- Verhaltensregeln, auch für Gefahrensituationen, mit den Schülern vereinbaren (z. B. verkehrsgerechtes Verhalten, Verhalten bei Notfällen etc.)
- Radio, Walkman, mp3-Player, Gameboy, Taschenmesser, Glasflaschen, Getränkedosen, alkoholische Getränke, Feuerzeuge und Zündhölzer verbieten.

Durchführung

- Die Lehrkraft überprüft vor Beginn der Wanderung die Ausrüstung (stabiles Schuhwerk, Regenschutz, Verpflegung) und kontrolliert die Schülerzahl.
- Sie informiert die Schüler über das Ziel und markante Anlaufpunkte. Sie verändert die Tour nicht ohne zwingenden Grund.
- Die Lehrkraft ist darüber informiert, wie sie im Notfall Hilfe herbeirufen kann.

- Die Lehrkraft geht voraus. Die Begleitperson geht auf keinen Fall mit dem Lehrer. Sie geht am Ende oder in der Mitte. In letztgenannten Fall gehen 2 – 3 ausdauernde und zuverlässige Schüler am Ende, die den klaren Auftrag haben, dass keiner hinter ihnen zurückbleiben darf.
- Die Lehrkraft bestimmt den Weg, das Gehtempo und die Pausen.
- Sie überprüft in regelmäßigen Abstände die Vollständigkeit der Gruppe.
- Nach 10 bis 20 Minuten Gehzeit ist ein erster technischer Halt mit Ausrüstungskontrolle angebracht.
- Die erste große Pause mit der Möglichkeit zum Essen und Trinken sollte für Grundschüler nach ca. einer Stunde, für ältere Schüler nach 1,5 bis 2 Stunden Gehzeit stattfinden.

2.5. Checkliste Schullandheimaufenthalte

Vorbereitung

- Rechtzeitig Informationen über geeignete Häuser (Schullandheim, Jugendherberge) einholen. Für die Planung ist es sehr hilfreich, wenn in der Schule Informationsmaterialien über geeignete Schullandheime und Jugendherbergen gesammelt werden.
- Die Wahl des Hauses auf die jeweilige Schülergruppe abstimmen (Info-Material, Hausordnung, Bettenzahl, Kosten, Parallelbelegung durch andere Klassen, Freizeitangebote, Wandermöglichkeiten, behindertengerechtes Haus, Schlafräume möglichst in einem Trakt); ggf. Vorbesichtigung
- Planung der An- und Abreise nach Möglichkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder Bus – insbesondere ist der Gepäcktransport zu bedenken.
- Rechtzeitig schriftliche Vereinbarungen mit den Transportunternehmen treffen.
- Schriftliche Bestätigung durch den Schullandheimträger geben lassen. Sie schließen in beiden Fällen einen Vertrag ab! Es ist sinnvoll die allgemeinen Geschäftsbedingungen („das Kleingedruckte“) zu lesen und sich über mögliche Regressansprüche bei Absage oder Rücktritt vom Vertrag zu informieren.
- Telefonverzeichnis aller Eltern/Erziehungsberechtigten besorgen und mitnehmen.

- Die Eltern über die Telefonnummer des Heimes informieren (für Notfälle).
- Informationen über die gesundheitlichen Besonderheiten der Schüler einholen.
- Verbindliche Verhaltensregeln absprechen!
- Klare Absprachen – auch für Sanktionen – treffen! Diese Absprachen auch mit den Begleitpersonen (und ggfs. der Heimleitung) abstimmen.
- Aktivitäten und sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten für den Fall längerer Schlechtwetterperioden einplanen.

Durchführung

- Vor Ort eine Hausbegehung mit den Schülern durchführen. (Information über Flucht- und Rettungswege, Notausgänge, Feuerlöscher, Erste-Hilfe-Einrichtungen, Nachtbeleuchtung, Verhalten bei Notfällen, Gefahrenstellen)
- Hausordnung bekannt geben
- Notfallmanagement: wichtige Telefonnummern bei der Heimleitung erfragen und mitführen (Rettungsleitstelle, Notarzt vor Ort, Zahnarzt, Krankenhaus, Giftzentrale etc.)
- Notfallmeldung planen (Mobil- oder Hausteleson)
- Die Aufsicht dem Alter und der Reife der Schüler anpassen.
- Dafür sorgen, dass eine Begleitperson oder die Heimleitung immer für die Schüler erreichbar ist.

2.6. Checkliste Klassen- und Studienfahrten

Es gelten die Grundsätze der Sicherheitstipps aus der Checkliste „Wanderungen“ und „Schullandheimaufenthalte“. Bei der **Wahl des Verkehrsmittels** sollten zeitliche, finanzielle, ökologische und Sicherheitsaspekte eine wichtige Rolle spielen.

Fahrten mit dem Bus

- Schriftliche Unterlagen mitführen (Fahrplan bzw. Telefonnummer des Busunternehmers)
- Treffpunkt mit ausreichend großer und sicherer Wartefläche vereinbaren

- Die wartende Schülergruppe sollte einen Abstand von mindestens 1 m zum Fahrbahnrand einhalten.
- Das Warten, Verstauen des Gepäcks, die Sitzordnung und das Ein – und Aussteigen vorab besprechen: zwei Gruppen bilden (vorne/hinten), keine Drängelei!
- Besonders auffällige Schüler nach vorne zur Lehrkraft setzen.
- Die Lehrkraft (oder die Begleitperson) steigt als Letzte ein und als Erste aus.
- Nach dem Einsteigen die Schülerzahl überprüfen.
- Für jeden Teilnehmer muss ein Sitzplatz vorhanden sein!
- Das Herumlaufen im fahrenden Bus untersagen!
- Übelkeit vermeiden durch vernünftiges Essen und Trinken.

Fahrten mit der Bahn

- Schriftliche Unterlagen mitführen (Fahrpläne, Fahrpreise).
- Plätze reservieren und Sammelfahrscheine ausstellen lassen.
- Sammelplatz am Bahnhof (nicht am Bahnsteig) vereinbaren.
- Sich erkundigen, in welchem Bahnsteigbereich der reservierte Wagen hält.
- Gemeinsamer Weg zum Bahnsteig: als geschlossene Gruppe zusammenbleiben.
- Einsteigen (und Aussteigen) ohne zu drängeln.
- Sofort geschlossen zu den reservierten Plätzen begeben.
- Der begleitende Lehrer steigt als Letztes ein – und als Erster aus.
- Nach dem Ein- und Aussteigen die Schülerzahl überprüfen
- Während der Fahrt nicht im Bereich der Türen aufhalten und natürlich ...
- ... nicht aus den Fenstern lehnen.

Gerald Kiefer

Aspirin und Aspartam, Jojobaöl und Dynamit, PET und Fett

**Ester exemplarisch:
Unterrichtsmaterialien zu einer
chemischen Stoffklasse**



Chemie und Chemikalien begegnen uns nicht nur im (unbeliebten) naturwissenschaftlichen Fachunterricht, sondern auch „im wahren Leben“. Chemische Grundkenntnisse helfen daher, Phänomene der Alltagswelt zu verstehen und Entscheidungen (z.B. Konsumententscheidungen) bewusst zu treffen. Ist Aspartam in meiner Diätjoghurt ein harmloser oder lebensgefährlicher Zuckerersatzstoff? Warum riecht der „Fleckenteufel“, den ich verwende, nach Banane und mein Haarshampoo nach Apfel? Aus welchen drei Elementen ist der „unkaputtbare“ Glasersatzstoff einer Colaflasche aufgebaut? Ist es gefährlich, das nicht rezeptpflichtige Aspirin sehr großzügig zu dosieren? Alle genannten Substanzen gehören in die Stoffklasse der Ester. „Ester sind Kondensationsprodukte aus Alkanolen und Säuren“, lehren Chemiebücher und Chemielehrer(innen). Diese Definition ist sicherlich korrekt, lässt aber keineswegs die Bedeutung erahnen, die diese facettenreichen Substanzen im Leben der Menschen einnehmen. Anhand ausgewählter Beispiele sollen Variantenreichtum und Alltagsbedeutung einer organischen Stoffklasse dargestellt und für den Chemieunterricht nutzbar gemacht werden.

„Die Ester“ zählen in der Schulchemie zu den Stoffen, die als letzte in der Systematik der organischen Stoffklassen abgehandelt werden und damit zuweilen ein Schattendasein fristen. Wegen der ungeheuren Vielzahl an möglichen (Carbon-) Säure- und Alkanolkomponenten ist die Stoffgruppe der Ester außerordentlich variantenreich. Da typische Vertreter der Ester zudem in ganz unterschiedlichen Bezügen als natürliche und „künstliche“ Substanzen in unserem Leben von großer Bedeutung sind, bietet sich diese Stoffklasse hervorragend an, um exemplarisch Stoffchemie zu betreiben. Es ist unbestritten, dass der Begriff „Stoffchemie“ mit vielen negativen Assoziationen besetzt ist – aus einer Zeit heraus, in der Stoffe und Stoffkenntnis im Sinne einer „rein beschreibenden Warenkunde“ im Mittelpunkt des Chemieunterrichts standen.

Doch auch in einem modernen Chemieunterricht, der stärker exemplarisch als systematisch ausgerichtet ist, scheint es angezeigt und durchaus zeitgemäß, an

geeigneter Stelle in einer Art Übersicht den Variationsreichtum organischer Verbindungen (bei übereinstimmendem Bauprinzip) aufzuzeigen. Die Relevanz chemischer Stoffkenntnisse kann anhand geeigneter Substanzbeispiele aus der Erfahrungswelt der Schüler/innen am Beispiel der Ester sehr gut deutlich gemacht werden. Die Vernetzung mit anderen Wissensinhalten – vor allem aus der Gesundheits-erziehung und Ernährungslehre – gelingt besonders gut.

Ester sind von Bedeutung als

1. Aromastoffe (Geschmacks- und Duftstoffe),
2. Fette (pflanzlicher und tierischer Herkunft),
3. Lösungs- und Reinigungsmittel (Nagellackentferner, Alleskleber,...),
4. Wachse (Jojobawachs, Bienenwachs,...),
5. Konservierungsstoffe (PHB-Ester),
6. Arzneimittel (Acetylsalicylsäure; Aspirin®),
7. Sprengstoffe (Nitroglycerin als Salpetersäureester; Dynamit),
8. Kunststoffe (Polyester: Diolen®, Trevira®, PET, ...)
9. Süßstoffe (Aspartam in Light-Produkten),
10. Tenside (LAS; Lineare Alkylsulfate als Schwefelsäureester),
11. Insektizide (E 605; Parathion® als organischer Phosphorsäureester),
12. Nukleinsäuren (DNA und RNA als Phosphorsäurediester).

Mit neun Arbeitsblättern als Kopiervorlagen soll das weite Stoffgebiet der Ester den Schülerinnen und Schülern geöffnet werden. Die Verbindungsbeispiele sind so gewählt, dass sehr unterschiedliche Dimensionen der Alltagsbedeutung dieser Stoffklasse angesprochen werden. Die historische Dimension chemischer Forschung und Entwicklung kann – dort, wo es sich anbietet (Dynamit, Aspirin) – im Unterricht aufgegriffen werden.

Die methodische Vorgehensweise, die Beschaffung, Filterung und Bewertung von Informationen an die Schüler zu delegieren, gewährleistet, dass diese über das eigene Recherchieren in Schulbüchern, Bibliotheken und dem Internet zu einer eigenständigen und vertieften Auseinandersetzung mit dem Stoffgebiet finden, dass sie Beteiligte und nicht nur Betroffene bei der Erstellung der „Stoffsammlung“ sind.

Auf diese Weise kann eine ganzheitliche Einbettung des Unterrichtsstoffes gelingen.

Arbeitsblatt Ester 1: Ester als Aromastoffe

In der Limonaden- und Lebensmittelindustrie finden Fruchtester als Aromastoffe weite Verwendung. Natürliche Aromastoffe werden aus Früchten extrahiert. Künstliche Aromastoffe hingegen haben keine Entsprechungen in der Natur. Sie stammen aus dem Labor.



1.1. Was muss man sich unter naturidentischen Aromastoffen vorstellen? (Ca. 2000 verschiedene „naturidentische“ Stoffe, darunter ca. 1000 Ester, werden zur Zeit als Duftstoffe und Fruchtaromen genutzt.)

1.2. In einem Schulbuch wird der Ethansäurepentylester als Birnenaroma und der Butansäuremethylester als Apfelaroma beschrieben. Warum ist diese Zuordnung eine sehr grobe Vereinfachung?

1.3. Zeichne die Strukturformel (mit allen bindenden und nichtbindenden Elektronenpaaren) für den Birnenaromastoff Ethansäurepentylester und die Halbstrukturformel für „das Erdbeeraroma“, den 2-Methylpropansäurepropylester.

1.4. Benzoesäureethylether ist an seinem unverwechselbaren Geruch als Pfefferminzaroma, Methansäureethylester als Rumaroma zu identifizieren. Zeichne die Halbstrukturformeln der Moleküle und benenne beide Stoffe nach der IUPAC-Nomenklatur!

Nomenklaturregel: Der Name des Esters wird gebildet aus der Bezeichnung des Alkylrestes des Alkanols und dem Namen des Salzes der Carbonsäure.

Die Namen der Salze leiten sich wiederum aus dem betreffenden Säurenamen ab, indem die Endung -säure durch -oat ersetzt wird.

Beispiel: Ethanoate sind Salze (bzw. Ester) der Ethansäure.

1.5. Aus Salicylsäure (2-Hydroxybenzoesäure) und Methanol lässt sich ein Ester synthetisieren, der sich als Kaugummiaroma charakterisieren lässt. Formuliere die Reaktionsgleichung!



Arbeitsblatt Ester 2: Ester als Fette

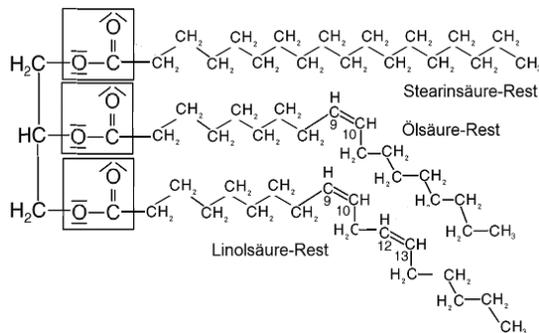


Bei der bakteriellen Zersetzung von Fetten entstehen kurzkettige Carbonsäuren mit ihrem oftmals charakteristischem Geruch. Buttersäure („Buttersäure“) riecht nach Schweiß und ranziger Butter, Pentansäure („Valeriansäure“) nach Misthaufen und Hexansäure („Capronsäure“) nach Ziegenbock.

2.1. Zeichne die Halbstrukturformel von 3-Methyl-2-Hexensäure (Achselduft!) und die Halbkreisstrukturformel des „Umkleideraum-Konzentrats“ 3-Methylbutansäure („Isovaleriansäure“)!

2.2. Gib die Summenformel für Valeriansäure (Pentansäure) und Isovaleriansäure an und definiere den Begriff Isomerie!

2.3. Die folgende Strukturformel stellt ein Fettmolekül dar. Erkläre an diesem Beispiel das Aufbauprinzip von Fettmolekülen!



2.4. Pflanzenöle mit mehrfach ungesättigten Fettsäuren gelten als ernährungsphysiologisch besonders wertvoll. Welche besondere Bedeutung haben ungesättigte Fettsäuren für die Ernährung des Menschen?

2.5. Grenze die Begriffe Fett, Öl und Lipid gegeneinander ab!

2.6. Wenn Fette oder Öle über längere Zeiträume gelagert werden, so verderben sie. Butter wird ranzig. Wo liegen die Ursachen des Fettverderbs?

2.7. Fette werden oft als Speicherstoffe (Energiereserve) des Körpers bezeichnet. Der physiologische Brennwert von Fett ist doppelt so hoch wie der von Zucker. Welche wichtige Bedeutung kommt diesen Substanzen auf zellulärer Ebene außerdem zu?

Arbeitsblatt Ester 3: Ester als Lösungsmittel

Der typische Geruch von UHU®-Alleskleber geht auf das Lösungsmittel Essigsäureethylester – kurz auch „Essigester“ – zurück. Auch andere leichtflüchtige Ester werden als Lösungs- und Reinigungsmittel eingesetzt. Essigsäurebutylester ist ein bewährtes Lacklösemittel.



3.1. Zeichne die Halbstrukturformeln für die Moleküle der beiden oben genannten Ester und kennzeichne jeweils die Estergruppe!

3.2. Welche akuten Folgen und chronischen gesundheitlichen Schäden kann das (missbräuchliche) „Schnüffeln“ (Sniffing) von leichtflüchtigen Lösungsmitteldämpfen hervorrufen?

Für die Benennung von Carbonsäureestern gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Der Name wird aus dem Namen der Carbonsäure, der Bezeichnung für den Alkylrest des Alkanols und der Endung -ester gebildet; z.B. Essigsäureethylester.
2. Der Name wird aus der Bezeichnung des Alkylrestes des Alkanols und dem Namen des Salzes der Carbonsäure gebildet. Die Namen der Salze leiten sich wiederum aus dem betreffenden Säurenamen ab, indem die Endung -säure durch -oat ersetzt wird.

Ethanoate sind Salze bzw. Ester der Ethansäure. Daneben ist für sie auch die Benennung als Acetate (Salze der Essigsäure) gebräuchlich. Methanoate (historisch: Formiate) sind entsprechend Salze bzw. Ester der Methansäure (Ameisensäure).

3.3. Unter welchen anderen Namen könnte das UHU®-Lösungsmittel Essigsäureethylester auch geführt werden?

3.4. In seinem Buch „Warum krümeln Kekse?“ beschreibt „der Fleckenmeister“ Joe Schwarcz seine Suche nach geeigneten Lösungsmitteln für hartnäckige Flecke wie Kerzenwachs oder Kaugummireste: „Laundry Miracle ist einer meiner ... Favoriten. Der aktive Bestandteil ... ist Amylacetat, auch Bananenöl genannt – einmal schnupern, und Sie wissen, wie das Produkt zu diesem Namen kommt.“ Amylalkohol ist eine alte Bezeichnung für 1-Pentanol. Welche anderen Namensgebungen sind für den Ester Amylacetat sinnvoll bzw. denkbar?

3.5. Zeichne die Halbstrukturformel des „Fleckenteufels“ Amylacetat.

3.6. Können Estermoleküle Wasserstoffbrückenbindungen ausbilden?

Diskutiere unter diesem Gesichtspunkt Siedepunkte und Wasserlöslichkeit kurzkettiger Ester wie z. B. Ethylethanoat.

Arbeitsblatt Ester 4: Ester als Wachse

Wachse sind Ester langkettiger Monocarbonsäuren mit langkettigen („höheren“) Alkanolen.

Zur Gruppe der pflanzlichen Wachse gehört z. B. Jojobawachs, das aus den Samen des Jojobastrauchs gewonnen werden kann und in Haar- und Hautpflegemittel eingesetzt wird. Jojobawachs besteht aus Estern von C_{11} - und C_{12} -Alkanolen mit Eicosensäure $C_{19}H_{37}-COOH$.



4.1. Wie lauten Formel und systematischer Name des unverzweigten C_{12} -Alkanols?

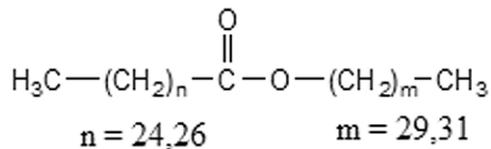
4.2. Zu welcher Gruppe von Carbonsäuren gehört die Eicosensäure?

4.3. Zeichne ein typisches Jojobawachsmolekül als Halbstrukturformel!

Zur Gruppe der tierischen Wachse zählt Bienenwachs. Bienenwachs besteht hauptsächlich aus einem Gemisch von 70 verschiedenen Estern. Sein Schmelzbereich liegt zwischen 61 und 68°C.



4.4. Wie ist folgende Formel zu interpretieren, die in einem Lehrbuch für Bienenwachs angegeben wird?

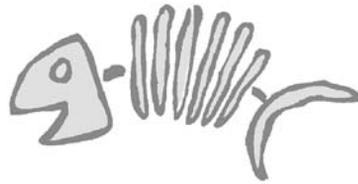


4.5. Zeichne die Halbstrukturformel für das Wachsmolekül, das aus Hexadecansäure (Palmitinsäure) und 1-Triacontanol $\text{CH}_3-(\text{CH}_2)_{28}-\text{CH}_2\text{OH}$ aufgebaut ist!

4.6. Warum lässt sich für Bienenwachs kein definierter Schmelzpunkt angeben?

Arbeitsblatt Ester 5: Ester als Konservierungsmittel

Nahrungsmittelzusatzstoffe sind Stoffe, die Lebensmitteln absichtlich zugesetzt werden, um ihren Geschmack, ihr Aussehen oder ihre Haltbarkeit zu verbessern. Als Konservierungsmittel sind PHB-Ester weit verbreitet. Chemisch betrachtet handelt es sich um Methyl-, Ethyl-, Propyl- oder Butylester der 4-Hydroxybenzoesäure (Para-Hydroxy-Benzoesäure).



PHB-Ester werden u. a. in Fischpasten, Marinaden, Würzsoßen sowie Süß- und Backwarenfüllungen eingesetzt. Auch Arzneimittel und Kosmetika werden mit PHB-Estern konserviert. In den USA werden PHB-Ester auch zur Haltbarmachung von Bier eingesetzt.

5.1. Bei dem oft verwendeten Lebensmittelzusatzstoff E 218 handelt es sich um den 4-Hydroxybenzoesäuremethylester. Zeichne die Halbstrukturformel des Ester-moleküls!

5.2. Informiere Dich über gesundheitliche Risiken, die von PHB-Estern ausgehen können!

5.3. In einer Informationsschrift heißt es: „Die einzelnen PHB-Ester-Varianten unterscheiden sich in ihrer mikrobiellen Wirksamkeit und der Löslichkeit in Fetten oder Wasser.“

Begründe die unterschiedlich gute Wasserlöslichkeit des Methyl- und Butylesters der Hydroxybenzoesäure!

5.4. Definiere den Begriff „Konservierungsstoff“!

5.5. Worauf beruht die konservierende Wirkung der PHB-Ester?

5.6. Um die verschiedenen Lebensmittelzusatzstoffe in der Europäischen Union (EU) zu erfassen und die Zusatzstoffvorschriften auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, wurden sogenannte E-Nummern eingeführt. Viele Konservierungsmittel (E-Nummer 200 bis 299) stammen aus der Stoffklasse der Carbonsäuren. Andere Carbonsäuren werden als Säuerungsmittel (E-Nummer 322 bis 375) in Lebensmitteln eingesetzt.

Nenne typische Vertreter und gib ihre Halbstrukturformeln an!

Arbeitsblatt Ester 6: Ester als Arzneimittel

Im Jahre 1997 feierte die Acetylsalicylsäure (ASS), besser bekannt unter dem Markennamen Aspirin®, ihren einhundertsten Geburtstag. 1899 war Aspirin® durch die Farbfabriken Bayer zum Patent angemeldet und auf dem Arzneimittelmarkt eingeführt worden.

Aber ganz am Anfang dieser Erfolgsstory steht die Weidenrinde. Extrakte aus Weidenrinde (lat. salix: Weide) waren schon seit dem Altertum als Schmerzmittel bekannt. So erwähnte bereits HIPPOKRATES VON KOS (460-377 v. Chr.) die schmerzlindernde Wirkung eines Saftes, den man aus Weidenrinde gewinnt. Das in der Weidenrinde enthaltene Salicin wird als „Pro-Drug“ in Darm und Leber des Patienten zu Salicylsäure umgebaut.



6.1. Zeichne die Strukturformel der Salicylsäure und gib die Summenformel an!

6.2. Salicylsäurehaltige Präparate werden heute fast nur noch äußerlich angewendet, z.B. Mobilat® Gel zur Behandlung von Verstauchungen und Bewegungsschmerzen. Die Einnahme von reiner Salicylsäure als Rheuma- oder Schmerzmittel ist unangenehm und kann zudem unerwünschte Nebenwirkungen haben.

Suche Informationen zu den Problemen bei oraler Verabreichung von Salicylsäure!

6.3. 1887 gelang es dem Chemiker FELIX HOFFMANN, die Salicylsäure als Rheumamittel für seinen kranken Vater zu verbessern, indem er „die Hydroxylgruppe des Salicylsäuremoleküls durch eine Acetylgruppe – O-CO-CH₃ ersetzte.“ Hoffmann synthetisierte Acetylsalicylsäure.

Formuliere eine Reaktionsgleichung für die Synthese von ASS aus Salicylsäure und Essigsäure!

6.4. Bei Veresterungen reagieren Alkanole mit Säuren. An dieser Veresterungsreaktion sind aber zwei organische Säuren beteiligt. Erkläre!

6.5. Informiere Dich über die drei klassischen pharmakologischen Wirkungen von ASS-Präparaten wie Aspirin®!

6.6. Seit über 20 Jahren wird Aspirin® auch als Mittel zur Herzinfarktprophylaxe eingesetzt. Erkläre die Wirkungsweise von ASS als Mittel zur Infarktprävention!

6.7. Aspirin® ist frei verkäuflich und nicht rezeptpflichtig. Dennoch muss vor einer willkürlichen und übermäßigen Dosierung gewarnt werden. Begründe!

Arbeitsblatt Ester 7: Ester als Explosivstoffe

Alkanole können auch mit anorganischen Säuren wie z.B. Phosphor-, Schwefel- oder Salpetersäure verestert werden. Bei dem Sprengstoff Nitroglycerin als explosiver Komponente des Dynamits handelt es sich um den Trisalpetersäureester des dreiwertigen Alkanols Glycerin (1,2,3-Propantriol).



7.1. Gib Formeln für die drei oben genannten anorganischen Säuren an!

7.2. Zeichne die Halbstrukturformeln für Propantriol und Nitroglycerin!

7.3. Formuliere die Reaktionsgleichung für die Nitroglycerinsynthese!

7.4. Die Wirkung von Explosivstoffen beruht i.d.R. auf schnell ablaufenden Redoxreaktionen. Woher stammt der Sauerstoff als notwendiges Oxidationsmittel beim explosiven Zerfall des Nitroglycerins?

7.5. Sprengstoffe reagieren nach der Zündung in stark exothermen Reaktionen, bei denen in kurzer Zeit große Mengen heißer Gase entstehen. Diese Gase als Reaktionsprodukte nehmen ein viel größeres Volumen ein als der ursprüngliche Sprengstoff. Auf diese Weise baut sich ein gewaltiger Explosionsdruck auf.

Welche gasförmigen Produkte sind beim explosiven Zerfall von Nitroglycerin zu erwarten?

7.6. Nitroglycerin ist eine ölige, erschütterungsempfindliche Flüssigkeit, die so unberechenbar zum Zerfall neigt, dass dieses Sprengöl kaum als brauchbarer Sprengstoff eingesetzt werden konnte. Wie löste ALFRED NOBEL (1833-1896) dieses Problem?



Arbeitsblatt Ester 8: Ester als Kunststoffe

Die meisten Erfrischungsgetränke kommen heute nicht in schweren Glasflaschen sondern in leichten PET-Flaschen in den Handel.

„Polyethylenterephthalat (kurz: PET) ist ein durch Polykondensation hergestellter thermoplastischer Kunststoff aus der Familie der Polyester. Die Monomere, aus denen PET hergestellt wird, sind Terephthalsäure (1,4-Benzoldicarbonsäure) und Glykol (1,2-Ethandiol).“

8.1. Zeichne die Strukturformeln der Bausteine (Monomere), aus denen PET synthetisiert wird!

8.2. Stelle den Vorgang der Polykondensation schematisch mit 3 Monomeren dar und skizziere einen charakteristischen Formelausschnitt aus dem PET-Molekül!

8.3. Definiere den Begriff „Makromolekül“!

Wer prägte diesen Begriff?

Welche Stoffe sind aus Makromolekülen aufgebaut?

8.4. Was versteht man unter einem „Thermoplasten“?

Wie unterscheiden sich thermoplastische Kunststoffe – in ihrem Verhalten beim Erhitzen und in der Molekülstruktur – von duroplastischen Kunststoffen?

8.5. Zu den bekanntesten Verwendungszwecken von PET zählt die Herstellung von Kunststoffflaschen und die Verarbeitung zu Textilfasern.

Welche günstigen Eigenschaften besitzen Flaschen und Fasern aus PET?

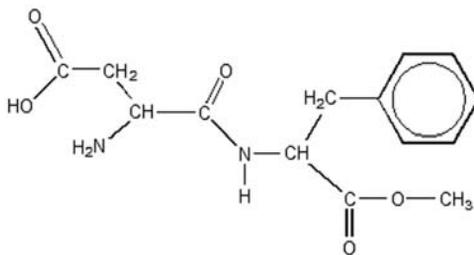


Arbeitsblatt Ester 9: Ester als Süßungsmittel

Aspartam (NutraSweet®, Canderel®, Sanecta®) ist als Zuckeraustauschstoff in zuckerfreien Kaugummis und in Lebensmitteln enthalten, die als Light-Produkte angeboten werden (Coke Light, Orbit ohne Zucker, Müller Diät Joghurt, Wrigley Kaugummi, Fisherman's Friend,...). Aspartam ist seit über 20 Jahren – heute in über 90 Ländern – als Lebensmittelzusatzstoff E 951 zugelassen. Es wird synthetisch oder gentechnisch hergestellt, ist „fast kalorienfrei“ und hat eine sehr hohe Süßkraft (200mal süßer als Zucker). Chemisch gesehen ist Aspartam ein Dipeptidester.

„Aspartam ist aus Eiweißbausteinen aufgebaut, in die es durch die Enzyme in unserem Verdauungstrakt auch wieder zerlegt werden kann. Seine drei Bestandteile sind die Aminosäuren Phenylalanin und Asparaginsäure sowie der Alkohol Methanol.“

Die Abbildung zeigt die Strukturformel des Aspartammoleküls.



9.1. Kennzeichne in diesem Molekül Estergruppe und Esterbindung, Peptidgruppe und Peptidbindung!

9.2. Gib die Formeln für die drei Aspartam-Bausteine an!

9.3. Um welche Reaktionstypen handelt es sich bei der Synthese und beim Abbau von Aspartam?

9.4. Beim Backen oder Kochen verliert Aspartam seine Süßkraft. Begründe!

9.5. Wenn Aspartam als Süßstoff enthalten ist, tragen Verpackungen den Warnhinweis „Enthält eine Phenylalaninquelle.“. Für welche Menschen ist dieser Hinweis von großer Bedeutung?

9.6. Beim Abbau von Aspartam entsteht Methanol. Informiere Dich über die Giftigkeit dieses einfachsten Alkanols!

9.7. Diätgetränke enthalten üblicherweise ca. 60 mg Aspartam pro 100 ml, pro Portion somit ca. 200 mg. Die duldbare tägliche Aufnahmemenge (acceptable daily intake, ADI-Wert) wird mit 40 mg je kg Körpergewicht angegeben.

Ein berühmter Satz von PARACELSDUS (1493-1541) lautet (etwas verkürzt): „Die Dosis macht das Gift.“ Schätze das Gesundheitsrisiko einer Methanolvergiftung durch Kaugummigenuss ab!

9.8. Informiere Dich im Internet über mögliche gesundheitlichen Gefahren, die von Aspartam ausgehen könnten!

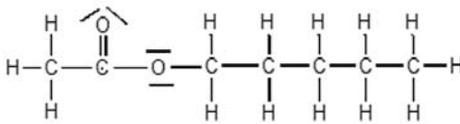
Lösungshinweise zu den Arbeitsblättern:

Arbeitsblatt 1: Aromastoffe

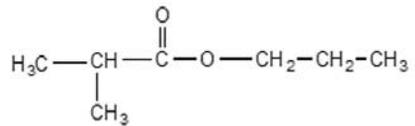
1.1. Naturidentische Aromastoffe werden synthetisch hergestellt, kommen aber – sozusagen als Vorbild – in der Natur vor. Sie sind in ihrem Aufbau (und ihrer Wirkung) mit den entsprechenden natürlich gewonnenen Aromastoffen identisch.

1.2. Am Aroma einer Frucht ist niemals nur ein einziger Aromastoff beteiligt. Erst die Mischung aus bis zu 100 verschiedenen Komponenten – vor allem Ester sowie länger-kettige Alkanale und Alkanone – macht den charakteristischen Geschmack und Geruch einer Fruchtsorte aus.

1.3.

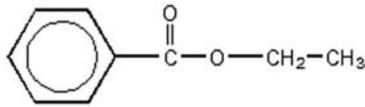


Strukturformel des „Birnenaroma-Esters“

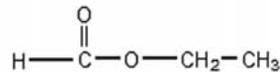


Halbstrukturformel des „Erdbeeraroma-Esters“

1.4.

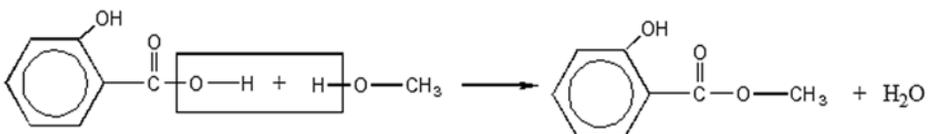


Benzoesäureethylester: Ethylbenzoat



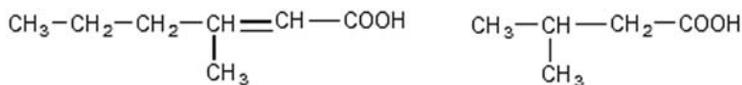
Methansäureethylester: Ethylmethanoat

1.5. Reaktionsschema zur Synthese des „Kaugummiaroma-Esters“:



Arbeitsblatt 2: Fette

2.1. Die Formeln der „Stinkmoleküle“:



2.2. Für beide Carbonsäuren kann als identische Summenformel $\text{C}_5\text{H}_{10}\text{O}_2$ angegeben werden. Die Unterschiede der Moleküle liegen in ihrer Struktur: Valeriansäure besitzt ein geradkettiges, Isovaleriansäure ein verzweigtes Kohlenstoffgerüst.

Isomerie (griech. isos: gleich, meros: Teil) bedeutet unterschiedliche Molekülstruktur (und damit unterschiedliche Stoffeigenschaften) bei identischer Summenformel.

2.3. Fette sind Fettsäureester des Glycerin (Propantriol) und werden daher auch als Tri-Acylglyceride bezeichnet. Fettsäuren sind langkettige Carbonsäuren. Propantriol ist der einfachste dreiwertige Alkohol.

Nur selten sind die drei Hydroxylgruppen des Glycerinmoleküls mit der gleichen Carbonsäure verestert. In der Regel treten gemischte Triglyceride auf. Daher gibt es eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten. In unserem Beispiel ist das Glycerinmolekül mit einer gesättigten (Stearinsäure, Octadecansäure $\text{C}_{17}\text{H}_{35}-\text{COOH}$), einer einfach ungesättigten (Ölsäure, 9-Octadecensäure, $\text{C}_{17}\text{H}_{33}-\text{COOH}$) und einer doppelt ungesättigten (Linolsäure, 9,12-Octadecadiensäure, $\text{C}_{17}\text{H}_{31}-\text{COOH}$) Fettsäure verestert. Gesättigte Fettsäuren enthalten die maximal mögliche Anzahl gebundener Wasserstoffatome, ungesättigte Fettsäuren hingegen besitzen Doppelbindungen. Sie sind nicht mit Wasserstoff „gesättigt“. Feste Fette (Schweineschmalz, Rindertalg, Kokosfett) haben einen hohen Anteil gesättigter Fettsäuren in ihren Molekülen, flüssige Öle (Olivenöl, Sonnenblumenöl, Leinöl) einen hohen Anteil ungesättigter Fettsäuren.

2.4. Mehrfach ungesättigte Fettsäuren sind für den Menschen unentbehrlich (essenziell), da sie nicht in unserem Stoffwechsel hergestellt werden können. Es fehlen uns die Enzyme, die Doppelbindungen nach dem C9-Atom einfügen können. Daher müssen die essenziellen Fettsäuren in der Nahrung enthalten sein. Bei der Fetthärtung (Umwandlung flüssiger Öle in feste Fette) dürfen die ungesättigten Fettsäuren daher nicht vollständig beseitigt werden.

2.5. Fette sind Triglyceride. Zwischen Fetten und Ölen besteht chemisch prinzipiell kein Unterschied. Fette sind bei Raumtemperatur fest. Öle sind aufgrund ihres höheren Anteil von ungesättigten Fettsäuren bei Raumtemperatur flüssig und viskos. Sie lassen sich durch katalytische Hydrierung („Fetthärtung“) in feste Fette überführen.

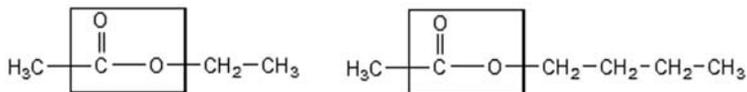
Lipide sind alle hinsichtlich Löslichkeit und Aufbau fettähnlichen Substanzen. Sie besitzen ausgedehnte unpolare Molekülteile und sind daher wasserunlöslich.

2.6. Der Fettverderb kann bakteriell oder oxidativ erfolgen. Ursachen für das Ranzigwerden von Fetten – erkennbar u.a. am unangenehmen Geruch nach Butter-säure – ist einerseits die hydrolytische Spaltung der Esterbindungen durch Bakterien. Für diese mikrobielle Zersetzung der Fette ist ein gewisser Wassergehalt erforderlich. Andererseits kann es durch den Angriff von Luftsauerstoff auf die Doppelbindungen zur Spaltung der Alkylreste in kurzkettigen Carbonsäuren, Alkanone und Alkanale kommen.

2.7. Fettähnliche Stoffe, z.B. Lecithin, sind ein Hauptbestandteil der Zellmembranen. Lipide sind daher unverzichtbare Baustoffe und Strukturbestandteile jeder Zelle.

Arbeitsblatt 3: Lösungsmittel

3.1. Formeln der „Lösungsmittel-Ester“

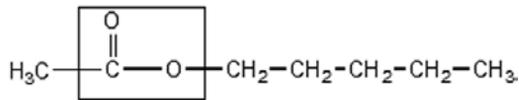


3.2. Bei wiederholter Inhalation sind schwerste Nervenkrankheiten zu befürchten. Lösungsmitteldämpfe wirken auf das zentrale Nervensystem. Akut stellen sich nach anfänglicher Übelkeit und starken Kopfschmerzen Rauschzustände ein. Panik- und Angstattacken sind möglich. Bei Bewusstlosigkeit droht der Erstickungstod. Alle Schnüffelstoffe sind giftig. Beim Einatmen über längere Zeiträume sind daher irreversible Nerven- und Leberschädigungen zu befürchten. Die Leber ist die „Entgiftungszentrale“ unseres Körpers.

3.3. Essigsäureethylester, Ethansäureethylester, Ethylethanoat, Ethylacetat

3.4. Essigsäurepentylester, Ethansäurepentylester, Pentylethanoat, Pentylacetat

3.5. Formel des „Fleckenteufels“:



3.6. Estermoleküle können untereinander (im Gegensatz zu Carbonsäure- oder Alkanolmolekülen) keine Wasserstoffbrückenbindungen ausbilden, da sie kein positiv polarisiertes Wasserstoffatom besitzen. In der Carboxylgruppe der Carbonsäuren und der Hydroxylgruppe der Alkanole ist das Wasserstoffatom durch den Elektronenzug des elektronegativeren Bindungspartners positiv polarisiert; die Moleküle der Alkohole und organischen Säuren bilden untereinander Wasserstoffbrückenbindungen aus, Estermoleküle nicht. Der Siedepunkt der kurzkettigen Ester ist daher recht niedrig. Die Substanzen sind leicht flüchtig.

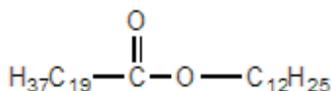
Estermoleküle können aber mit Wassermolekülen Wasserstoffbrückenbindungen eingehen, wobei sie nur als Akzeptoren, aber nicht als Donatoren des Wasserstoffs dienen können. Die Sauerstoffatome in der Estergruppe besitzen die notwendigen freien Elektronenpaare. Kurzkettige Ester sind daher schwach polare Lösungsmittel. Sie sind besser wasserlöslich als Kohlenwasserstoffe, aber schlechter wasserlöslich als Alkanole.

Arbeitsblatt 4: Wachse

4.1. 1-Dodecanol; $\text{CH}_3-(\text{CH}_2)_{10}-\text{CH}_2\text{OH}$

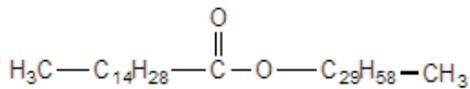
4.2. Eicosensäure ist eine einfach ungesättigte Fettsäure.

4.3. Halbstrukturformel für ein Jojobawachsmolekül:



4.4. Die Moleküle des Bienenwachses bestehen (hauptsächlich) aus Estern der beiden Carbonsäuren $C_{25}H_{51}-COOH$ (Hexaeicosansäure) und $C_{27}H_{55}-COOH$ (Octaeicosansäure) mit den langkettigen Alkanolen $C_{30}H_{61}-OH$ (1-Triacontanol) und $C_{32}H_{65}-OH$.

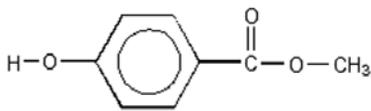
4.5. Halbstrukturformel für das Bienenwachsmolekül:



4.6. Natürlich vorkommende Wachse sind in der Regel keine Reinstoffe. Sie stellen Gemische aus verschiedenen Fettsäureester dar. Anstelle eines exakt definierten Schmelzpunktes – wie er nur für Reinstoffe angegeben werden kann – besitzen sie daher ein Erweichungsintervall, einen breiteren Schmelzbereich.

Arbeitsblatt 5: Konservierungsmittel

5.1. Strukturformel für den 4-Hydroxybenzoesäuremethylester:



5.2. PHB-Ester lösen überdurchschnittlich häufig Allergien aus.

5.3. Als Grundregel für das Lösungsverhalten von Stoffen gilt: „Similia similibus solvuntur“. („Gleiches löst Gleiches“ oder „Ähnliches löst sich in Ähnlichem!“)

Wasser als polare Substanz löst andere polare (hydrophile) Stoffe. Fette und Kohlenwasserstoffe (Benzin) als unpolare Substanzen sind geeignete Lösungsmittel für unpolare (lipophile, hydrophobe) Stoffe (griech lipos: Fett; hydor: Wasser; philos: Freund; phobos: Furcht). PHB-Ester besitzen am aromatischen Ring eine polare Hydroxylgruppe sowie die mäßig polare Estergruppe. Der Alkylrest (Methyl- CH_3 -, Ethyl- C_2H_5 -, Propyl- C_3H_7 -, Butyl- C_4H_9 -) als Kohlenwasserstoffgruppierung ist völlig unpolar.

Mit steigender Länge des Alkylrestes nimmt der unpolare Molekülteil daher zu. Er bestimmt damit das Lösungsverhalten. Mit wachsendem Alkylrest sinkt deshalb die Hydrophile (Wasserlöslichkeit) der Ester und die Lipophilie (Fettlöslichkeit) nimmt zu.

5.4. Konservierungsstoffe sind Zusätze zu (leicht verderblichen) Lebensmitteln, die das Wachstum von Mikroorganismen (Schimmelpilzen, Fäulnisbakterien) verzögern oder verhindern und die Lebensmittel dadurch länger genießbar machen.

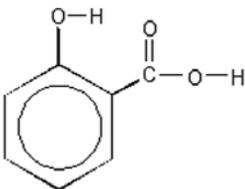
5.5. Die konservierende Wirkung von PHB-Estern beruht auf der Zerstörung der Zellmembran von Mikroorganismen sowie der Denaturierung von Eiweißen in deren Zellkernen. PHB-Ester sind wirksam gegen Hefen und Pilze, aber auch gegen Bakterien.

5.6. Carbonsäuren als Konservierungs- und Säuerungsmittel:

E 200 Sorbinsäure	(2,4-Hexadiensäure)	$\text{CH}_3\text{-CH=CH-CH=CH-COOH}$
E 210 Benzoessäure	(Benzolcarbonsäure)	$\text{C}_6\text{H}_5\text{-COOH}$
E 236 Ameisensäure	(Methansäure)	H-COOH
E 260 Essigsäure	(Ethansäure)	$\text{CH}_3\text{-COOH}$
E 270 Milchsäure	(2-Hydroxypropansäure)	$\text{CH}_3\text{-CH(OH)-COOH}$
E 280 Propionsäure	(Propansäure)	$\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-COOH}$
E 298 Apfelsäure	2-Hydroxybutandisäure	$\text{HOOC-CH}_2\text{-CH(OH)-COOH}$
E 330 Citronensäure		$\text{HOOC-CH}_2\text{-C(OH)(COOH)-CH}_2\text{-COOH}$
E 334 Weinsäure	2,3-Dihydroxybutandisäure	$\text{HOOC-CH(OH)-CH(OH)-COOH}$
E 355 Adipinsäure	(Hexandisäure)	$\text{HOOC-(CH}_2\text{)}_4\text{-COOH}$
E 363 Bernsteinsäure	(Butandisäure)	$\text{HOOC-CH}_2\text{-CH}_2\text{-COOH}$

Arbeitsblatt 6: Arzneimittel

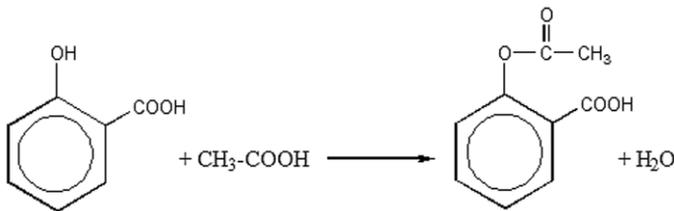
6.1. Strukturformel der Salicylsäure:



Summenformel: $\text{C}_7\text{H}_6\text{O}_3$

6.2. Salicylsäure schmeckt extrem bitter. Sie reizt zum Erbrechen und wirkt ätzend auf die Magen- und Darmschleimhäute, so dass es zu Blutungen und zur Bildung von Magengeschwüren kommen kann.

6.3. Reaktionsschema Aspirinsynthese:



6.4. Das Salicylsäuremolekül reagiert nicht als Säurekomponente mit seiner Carboxylgruppe, sondern als Alkanolkomponente mit seiner Hydroxylgruppe.

6.5. Aspirin® wirkt

- schmerzstillend,
- fiebersenkend und
- entzündungshemmend.

6.6. Aspirin® fördert die Durchblutung des Herzmuskels (über die Herzkranzgefäße) und beugt so Herzerkrankungen vor.

Aspirin® verhindert Thrombosen (Gefäßverschlüsse durch die Bildung von Blutpfropfen infolge von unerwünschter Blutgerinnung)

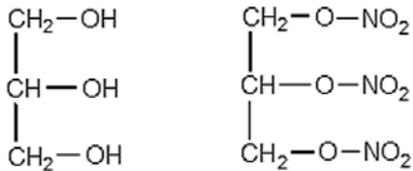
6.7. Aspirin® setzt die Gerinnungsfähigkeit des Blutes herab, es hat „blutverdünnende“ Wirkung. Bei Missbrauch besteht evtl. die Gefahr von Magenschmerzen oder Magenblutungen.

- Blutungen nach Verletzungen oder Operationen kommen weniger schnell zum Stillstand.

Arbeitsblatt 7: Explosivstoffe

7.1. Salpetersäure:	HNO_3	HO-NO_2
Schwefelsäure:	H_2SO_4	$(\text{HO})_2\text{-SO}_2$
Phosphorsäure:	H_3PO_4	$(\text{HO})_3\text{-PO}$

7.2.

Glycerin
(Propantriol)

Nitroglycerin

7.3. Reaktionsgleichung zur Synthese von Nitroglycerin:



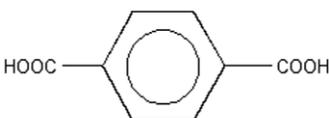
7.4. Der für die Redoxreaktion benötigte Sauerstoff ist in gebundener Form bereits im Nitroglycerinmolekül enthalten.

7.5. Als Explosionsgase können entstehen: Kohlenstoffdioxid, Kohlenstoffmonoxid, Stickstoff, Stickoxide und Wasserdampf

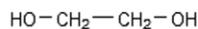
7.6. ALFRED NOBEL saugte das flüssige Nitroglycerin in porösem Kieselgur auf. Kieselgur (Diatomeenerde) ist eine weißliche, pulverförmige Substanz, die aus den Kieseläureschalen fossiler Kieselalgen besteht. Dadurch entstand ein fester, stoßempfindlicher, leicht zu transportierender und sicherer Sprengstoff, dem ALFRED NOBEL den Namen Dynamit gab.

Antworten Arbeitsblatt 8: Kunststoffe

8.1. Ausgangsstoffe der PET-Synthese (Monomere)

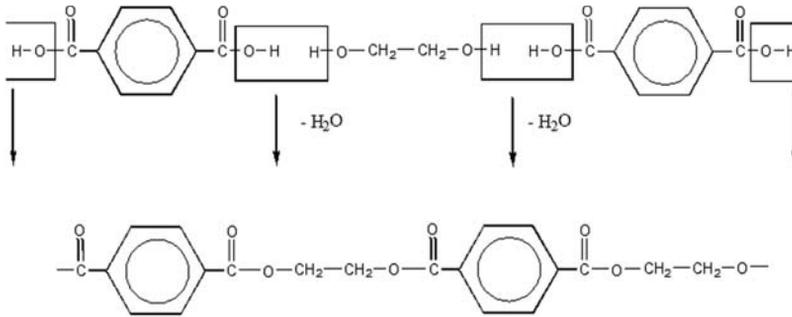


1,4-Benzoldicarbonsäure



1,2 Ethandiol

8.2. PET durch Polykondensation



8.3. Der Begriff „Makromoleküle“ für „Riesenmoleküle“ mit mehr als 1.000 Atomen wurde von HERMANN STAUDINGER (Nobelpreis 1953), dem „Vater der makromolekularen Chemie“, geprägt. Makromoleküle werden auch als Polymere bezeichnet (griech. polys: viele; meros: Teil). Die Bausteine, durch deren Verknüpfung sie entstehen, heißen entsprechend Monomere.

Kunststoffe sind synthetisch erzeugte makromolekulare Verbindungen. Unter den Biomolekülen besitzen Proteine, Nukleinsäuren und Polysaccharide (Cellulose, Amylose) langkettige Riesenmoleküle.

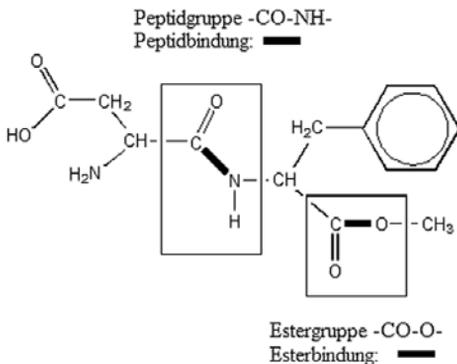
8.4. Thermoplaste sind Kunststoffe, die beim Erwärmen weich werden und sich dann ohne chemische Veränderung „schmelzen“ und als Werkstoffe plastisch verformen und verarbeiten lassen. Thermoplasten sind aus linearen Makromolekülen aufgebaut. Duroplasten hingegen sind harte und spröde Kunststoffe, die bei höheren Temperaturen zersetzt werden ohne zuvor zu erweichen. Sie sind aus engmaschig vernetzten Polymeren aufgebaut.

8.5. PET-Flaschen weisen eine hohe Schlagzähigkeit, Bruchfestigkeit und Formbeständigkeit auf – sie sind „unkaputtbar“. Für die Herstellung von Getränkeflaschen eignet sich PET außerdem besonders gut, da es farblos und sehr gut lichtdurchlässig ist. Zudem ist PET „lebensmittelunbedenklich“.

Als Textilfaser ist PET knitterfrei, reißfest und witterungsbeständig. PET nimmt nur sehr wenig Wasser auf. Damit sind PET-Fasern prädestiniert als Stoff für Sportkleidung, die schnell trocknen muss.

Arbeitsblatt 9: Süßungsmittel

9.1. Strukturformel Aspartam:



9.2.

Methanol CH_3OH
 Phenylalanin $\text{C}_6\text{H}_5\text{-CH}_2\text{-CH}(\text{NH}_2)\text{COOH}$
 Asparaginsäure $\text{HOOC-CH}_2\text{-CH}(\text{NH}_2)\text{COOH}$

9.3. Die Synthese ist eine Kondensationsreaktion, der Abbau erfolgt durch Hydrolyse.

9.4. Aspartam ist nicht hitzebeständig, denn Peptide denaturieren bei Hitzeeinwirkung. Die Aspartammoleküle werden beim Kochen oder Backen thermisch zersetzt.

9.5. Aspartam sollte nicht von Kindern aufgenommen werden, die an der Stoffwechselkrankheit Phenylketonurie (PKU) leiden, da diese Phenylalanin nicht abbauen können. Aufgrund eines Gendefekts reichert sich bei PKU-Kranken diese Aminosäure im Blut an und wird zu Phenylbrenztraubensäure umgewandelt. Diese Substanz schädigt das Gehirn. Unbehandelt führt PKU deshalb zu hochgradigem Schwachsinn. Kinder mit PKU müssen bis zum 15. Lebensjahr eine genau dosierte, phenylalaninarme Kost zu sich nehmen.

9.6. Die Aufnahme von 5-10 ml Methanol führt zum Erblinden (Schädigung der Sehnerven) und zu Gehirnschädigungen. 20-50 ml Methanol sind tödlich. Die Giftwirkung tritt erst nach 15-20 Stunden auf.

9.7. „Die beim Abbau (von Aspartam) entstehenden geringen Mengen an Methanol sind unbedenklich, damit kommt der Körper problemlos klar.“

Selbst beim Verzehr von Fruchtsäften entstehen im Stoffwechsel geringe Mengen Methanol. (Quelle: www.uni-berlin.de/www/software/hoax/aspartam.shtml)

9.8. Es ist heftig umstritten, wie giftig Aspartam ist. Die Liste möglicher Nebenwirkungen ist sehr lang. In manchen Quellen wird Aspartam für eine Vielzahl von Krankheiten (Hirntumore, Multiple Sklerose, Allergien) verantwortlich gemacht.

Literatur:

Themenbereich „Chemie im Alltag“ (Vom Leben auf Molekülbasis)

- Joe Schwarcz; Warum krümeln Kekse?; rororo science Nr. 61579
- Joe Schwarcz; Der Geist aus der Flasche; rororo science Nr. 61441
- Joe Schwarcz; Meerjungfrauen, Schwarzlicht und andere optische Aufheller; rororo science Nr. 61420

Themenbereich „Organische Stoffklassen“

- Gerald Kiefer; Organische Stoffklassen, Natur-, Kunst- und Farbstoffe; Kompakt-Wissen Abitur Chemie; Stark-Verlag Nr. 947309
- Gerald Kiefer u. Peter Schmider; Stoffklassen organischer Verbindungen; Abitur-Wissen Chemie; Stark-Verlag Nr. 947304

Verena Kern

Schüler entdecken das Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt

Eine Sprachwerkstatt in Klasse 9 auf der Basis der neuen Bildungsstandards



Ein kurzer Erfahrungsbericht über Planung, didaktisch-methodische Grundlegung und Ergebnisse einer Unterrichtseinheit zur Pädagogischen Arbeit

Dieser Artikel beschäftigt sich mit einem sprachwissenschaftlichen Projekt auf Basis der neuen Bildungsstandards. Es handelt sich hierbei um eine Sprachwerkstatt in Klasse 9, in welcher die Schüler über das entdeckende Lernen als Sprachforscher arbeiten. Nach einer theoretischen Phase zum Thema „Hochsprache und badischer Dialekt“ befragten die Schüler die Bewohner eines Altenheimes zur Thematik und erstellten anschließend einen Sprachführer für Touristen.

„Jede Provinz liebt ihren Dialekt, denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft.“¹

I. Planung

Im Monat April des Schuljahres 2004/2005 fand am St. Paulusheim zu Bruchsal, einer katholischen freien Schule der Schulstiftung, die meiner Pädagogischen Arbeit zugrunde liegende Unterrichtseinheit „Schüler entdecken das Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt. Eine Sprachwerkstatt in Klasse 9 auf der Basis der neuen Bildungsstandards“ statt.

Grundlegend für diese Einheit ist die baden-württembergische Bildungsplanreform 2004. Die neuen Bildungspläne wurden zum Schuljahr 2004/2005 eingeführt und

¹ Goethe, J. W. v.: Dichtung und Wahrheit, 6. Buch, 1811, zitiert nach: Trunz, E. (Hrsg.): Johann Wolfgang von Goethe. Werke, Bd. 9, Autobiographische Schriften I, Hamburger Ausgabe in 14 Bden., München 1998, S. 251.

basieren auf Bildungsstandards, welche jeweils für zwei Jahre verbindliche Anforderungen schulischen Arbeitens festlegen. Bereits hier kann eine Einordnung meiner Unterrichtseinheit innerhalb der neuen Bildungsstandards erfolgen: Unter Punkt vier („Sprachbewusstsein entwickeln“) fassen diese für den Deutschunterricht in Klasse 10 des allgemein bildenden Gymnasiums unter dem Unterpunkt „Sprachgeschichte und Dialekt“ Folgendes zusammen: *„Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Einflüsse, die zur Herausbildung der deutschen Standardsprache geführt haben, nennen und die Funktionen von Mundart und Standardsprache erläutern.“*² Der neue Bildungsplan benennt somit von den Schülern zu erreichende Ziele und ebenso die didaktischen und methodischen Prinzipien, denen zu folgen ist und die diesem sprachwissenschaftlichen Projekt zugrunde liegen. Sehr deutlich muss an dieser Stelle der mit dem neuen Bildungsplan verbundene Paradigmenwechsel genannt werden – neben der zu erreichenden Standardisierung soll der Fokus nicht mehr wie in den klassischen Curricula auf der Input-Orientierung liegen, sondern vielmehr sollen die Schüler selbst im Geist einer Output-Orientierung in den Blick genommen werden. Natürlich gilt es hierbei immer, so auch für die geplante Sprachwerkstatt, die Ergebnisse von PISA, TIMSS und der internationalen OECD-Untersuchung zu berücksichtigen.³

Motivierend für die Themenwahl der vorliegenden Unterrichtseinheit war zunächst ein Gedanke ‚frei nach Goethe‘: *„Die Mängel aufdecken ist nicht genug; ja, man hat unrecht solches zu tun, wenn man nicht zugleich das Mittel zu dem besseren Zustande anzugeben weiß.“*⁴ Es stellte sich demnach die Frage nach der Gestaltung einer Unterrichtseinheit, welche die im neuen Bildungsplan genannten Leitgedanken zum Kompetenzerwerb erfüllen konnte, ebenso wie die Grundprinzipien des Faches Deutsch, und zugleich systematisches und vernetztes Lernen auf Schülerseite ermöglichte.⁵ Grundgedanke für die „Sprachwerkstatt im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt“ musste jedoch eine Erweiterung der

² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, S. 87.

³ OECD (Hrsg.): OECD PISA. Programme for International Student Assessment. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.

⁴ Goethe, J. W. v.: Dichtung und Wahrheit, 6. Buch, 1811, zitiert nach: Trunz, E. (Hrsg.): Johann Wolfgang von Goethe. Werke, Bd. 9, Autobiographische Schriften I, Hamburger Ausgabe in 14 Bden., München 1998, S. 233.

⁵ Vgl.: www.Bildung-staerkt-Menschen.de und in digitaler Form www.bildungsstandards-bw.de.

innerhalb der neuen Bildungsstandards geforderten Ergebnisorientierung sein. Um sprachliche, ja auch überfachliche Kompetenzen und fachwissenschaftliche Inhalte zu verknüpfen und dabei didaktisch dem Gedanken einer Sprachwerkstatt gerecht zu werden, war es unbedingt erforderlich, prozessorientiert vorzugehen. Wenn Schüler als „Sprachforscher“ arbeiten und sich, etwa so wie ein Sprachforscher an der Universität, frei im Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt bewegen sollten, musste im Vorfeld geklärt werden, wie die Schüler dabei vorgehen sollten, um zu Ergebnissen zu gelangen. Natürlich durfte ein am Ende der Unterrichtseinheit deutlich zu Tage tretendes, vergleich- und beschreibbares Ergebnis keineswegs fehlen. Allerdings soll das in diesem Artikel zu besprechende Unterrichtsprojekt ein Plädoyer für eine deutlich prozessorientierte Vorgehensweise sein. Die Schüler, so der Grundgedanke der geplanten Sprachwerkstatt, entwarfen, nach einer sechs Unterrichtsstunden umfassenden fachwissenschaftlich-einführenden Phase, selbständig einen Fragebogen zu einer Spracherhebung im Altersheim und ergänzend auch zu Hause. Hierbei gingen die Schüler auf Grundlage des entdeckenden Lernens vor, indem sie zunächst das „Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt“ betreffende Hypothesen aufstellten, welche sich unmittelbar aus den vorangestellten sechs Unterrichtsstunden ergaben. Des Weiteren formulierten die Schüler selbst die im Fragebogen verwendeten Fragestellungen, immer im Hinblick auf ihre eigenen Einstellungen zum und persönlichen Erfahrungen mit dem badischen Dialekt. Dann sollten in Form einer Feldforschung die Spracherhebung und die Auswertung der Ergebnisse von den Schülern selbst durchgeführt werden. Eine Darstellung der Ergebnisse rundete diese Phase ab und leitete zu einer weiteren über, der Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung der gefundenen Ergebnisse im Vergleich mit den zuvor angenommenen Hypothesen und Erwartungshaltungen. Abschließend sollten Forschungsergebnisse formuliert werden und in die Abschlussarbeit, die Gestaltung eines „Sprachführers für Touristen“ statt einer Klassenarbeit im herkömmlichen Sinn, mit einfließen. Äußerst interessant nicht nur für die Schüler, sondern auch für mich war dabei der Entstehungsprozess, das Vorgehen der Schüler während ihrer Forschungen. In unmittelbarem Zusammenhang hiermit standen, wie auch in den neuen Bildungsstandards gefordert, strukturell-organisatorische Veränderungen in Bezug auf die Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden und die Gesamteinheit der Sprachwerkstatt, welche in projektorientierten Lernformen nicht ausbleiben konnten.

II. Didaktisch-methodische Grundlegung

Didaktisch gesehen galt als Voraussetzung für die geplante Sprachwerkstatt der Grundsatz des selbstorganisierten, eigenständigen und entdeckenden Lernens, erweitert um den Begriff der Kompetenz. Im Prinzip spiegelte sich im Projekt der Sprachwerkstatt der neue Bildungsbegriff, wie im neuen Bildungsplan beschrieben, wider – Bildung als aktiver, umfassender und unendlicher Prozess (sic!), der einen selbständigen, lebensstüchtigen und zur Lösung von Problemen befähigten Schüler erfordert. Doch erst Wissen, ich nenne es „aktiviertes Wissen“, in Verbindung mit eigener Forschungsarbeit, der selbständigen Planung und Durchführung der Spracherhebung, eigenem Urteilsvermögen, der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen, und Bewusstsein um die eigene Lebenswelt, dem Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt, konstituiert Bildung. Fachkompetenz, als grundlegende Qualifikation in den vorgeschalteten sechs Unterrichtsstunden, sollte innerhalb der Sprachwerkstatt mit Methodenkompetenz in anwendungsbezogenem Lernen und Handeln in Einklang gebracht werden, was wiederum zum selbständigen Erschließen eines „Forschungsgebietes“, dem Spannungsfeld zwischen Hochsprache und badischem Dialekt, führen sollte. Didaktisch erforderlich war an dieser Stelle die Ausbildung von sozialer Kompetenz, um die gestellte Aufgabe gemeinsam als Klasse und in kleineren Gruppen bewältigen zu können. Ebenso zu erwähnen die Forderung nach personaler Kompetenz, welche dem Schüler eine Auseinandersetzung mit seiner eigenen Lebenswelt, die sich im Spannungsfeld zwischen Mundart und Hochsprache abspielt, ermöglichen konnte.

Das in diesem Artikel zu besprechende Unterrichtsprojekt zielte sowohl auf eine neue Struktur und Organisation der Rahmenbedingungen als auch auf eine didaktische Neuorientierung. Die Basis bildete ein nachhaltiges Lehr- und Lernkonzept, welches eine besonders handlungsbezogene Vorgehensweise beinhaltete und Modelle des Projektunterrichts, der Lernwerkstatt und des experimentellen, entdeckenden und anwendungsbezogenen Lernens verknüpfte. Während der ersten Phase des Projektes wurde dabei auf eine mehr lehrergesteuerte und systematische Wissensvermittlung gesetzt, in der zweiten Phase, der eigentlichen Sprachwerkstatt, vermehrt auf Formen selbstorganisierten Lernens.

Ähnlich dem handlungs- und produktionsorientierten Vorgehen im Bereich der Literatur sollte auch für den Sprachunterricht und die Sprachreflexion ein handelnder, entdeckender Umgang gewählt werden. Auf dem Weg über operatives Arbei-

ten am badischen Dialekt – sei es nun im Bereich der Phonetik und Phonologie, im Bereich der Wortfeldtheorie, der Semantik, der Dialektgeographie, der spezifischen Grammatik des badischen Dialektes und der darin begriffenen besonderen Syntax – sollten, einer eigentlichen „Werkstatt“ mit handwerklichem Charakter gleich, einzelne Wörter, Satzteile und Redewendungen isoliert und kategorisiert werden, wobei je nach Thema und Zielsetzung der jeweiligen Einzelstunde verschiedene Untersuchungsinstrumentarien und Kategorien zur Verfügung standen. Schüler wurden somit zum aktiv handelnden, gleichzeitig aber auch zum systematischen Umgang mit Sprache aufgefordert.

Die gegenwärtige Forschungsdiskussion deckt sich im Prinzip an diesem Punkt mit meiner persönlichen Ansicht: Zum einen muss – angesichts der immer offensichtlicher zutage tretenden Lücken im sprachlichen Wissen von Schülern – eine Rückbesinnung auf das sprachliche Grundwissen stattfinden, zum anderen muss die Sprachdidaktik aus ihrer derzeit noch defensiven Grundhaltung heraustreten und dezidiert die Notwendigkeit eines systematischen Sprachunterrichts einfordern. Konsequenterweise wird diese Ansicht beispielsweise von Angelika Redder, die fordert, „Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein“ im schulischen Unterricht zu vermitteln und zu einer Rückbesinnung auf Lernziele zu ermutigen, „welche Sprache in ihrer Komplexität – und in ihrem kritischen Potential – der nächsten Generation zugänglich werden lassen.“⁶ Sprache wird hierbei als Vielfalt von sprachlichen Mitteln verstanden, die sich innerhalb eines langen Prozesses für die Lösung kommunikativer Bedürfnisse einer Sprechergemeinschaft herausgebildet haben. Funktionaler Sprachunterricht ermöglicht Schülern ein Bewusstsein über die Wirkungsmöglichkeit und Einsetzbarkeit von Sprache.

Dies führte zur eigentlichen methodischen Leitfrage innerhalb der Planung meiner Sprachwerkstatt: Wie lässt sich für Schüler der Prozess der eigentlichen handwerklichen Arbeit, der Isolierung der dialektalen Phänomene, der Untersuchung und Kategorisierung derselben, der Hypothesenbildung im Vorfeld des Entwurfes des Fragebogens, der Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung der Erwartungshaltungen und nicht zuletzt die Formulierung der Forschungsergebnisse, transparent machen? Deutlich tritt hier das bereits eingangs geforderte Plädoyer für eine Prozessorientierung zutage. Der Prozess der handwerklichen Arbeit in der Werkstatt

⁶ Redder, A.: Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein – eine funktional-pragmatische Diskussion, in: Didaktik Deutsch 5 (1998), S. 60-75.



Bruno Wundtshammer (Hg.): Deutsche Chronik 1954, Stuttgart 1955, S. 198

Solange die Oma vorliest, bleiben ihre Worte nah bei der Schrift....

nur beschrieben, sondern auch in ihren Funktionen erkannt wurden. Es ging demnach nicht nur darum zu fragen „Wie ist der badische Dialekt gebaut?“, sondern vielmehr „Was kann der badische Dialekt besonders gut?“. Unbedingt musste dann in einem weiteren Schritt die Anwendbarkeit gesichert werden, die Funktionalität, etwa beim Schreiben eines eigenen Gedichtes zum Thema „Heimat“ in badischer Mundart (siehe Beispiel von Martin Günther, Klasse 9b) oder beim Verfassen des „Sprachführers für Touristen“. Die Übertragung von der prozessorientierten Erkenntnis zur praktischen Anwendung brachte, zugegebenermaßen, den Schulalltag durcheinander. Hier kumulierten und verschmolzen Formen des Projektunterrichtes mit solchen des Offenen Unterrichts, hier griffen methodisch verschiedene Gesprächsformen vom fragend-gelenkten Verfahren über das entwickelnde Unterrichtsgespräch bis hin zum Kreis- oder Schülergespräch, die ganze Schulstunden ausfüllten. Wie aus der Übersicht über die Gesamtplanung der Unterrichtseinheit hervorgeht, nahm die Arbeit in einer Sprachwerkstatt viel Zeit in Anspruch. Die Schüler mussten im Vorfeld mit der Vorgehensweise einer Sprachwerkstatt vertraut

musste für die Schüler durchschaubar gemacht werden, das „Wie“ musste geklärt werden, die Vorgehensweise der Sprachwissenschaft musste im Vordergrund stehen, nicht nur die Vermittlung bereits vorgefertigter Ergebnisse. Darüber hinaus mussten die Ergebnisse, musste das Gelernte anwendbar sein und auch angewendet werden, wie zum Beispiel in der Herstellung eines „Sprachführers für Touristen“ oder alternativ in der Durchführung eines „wissenschaftlichen Kongresses“. All dies wurde auf einer höheren Ebene überhaupt erst möglich, als die erarbeiteten Besonderheiten, Einstellungen und Anwendungs- und Wirkungsmöglichkeiten des badischen Dialektes im Spannungsfeld zur Hochsprache nicht

gemacht werden und ich selbst musste vorsichtig ausloten, wie viel Selbständigkeit, freie Arbeit und Organisation der Klasse zuzumuten war und wie viel Hilfestellung sie in welcher Arbeitsphase benötigte.

Eine Sprachwerkstatt, die funktional und prozessorientiert vorgeht und von der Erkenntnis der Besonderheiten der badischen Mundart ausgeht und über die Einsicht in die Funktion dann zur Anwendung übergeht, differiert nicht nur inhaltlich von einem Sprachunterricht, der lediglich von den Anwendungsbedürfnissen ausgeht, sondern auch formal. Eine solche Vorgehensweise kann keine Rücksicht auf das Läuten der Schulglocke nach fünfundvierzig Minuten nehmen: Wer Sprache durchschauen will und die Frage nach dem „Warum?“ stellt, benötigt viel Zeit.

Innerhalb der geplanten Sprachwerkstatt sollten die Schüler mit dem Material „Sprache“ (badischer Dialekt und Hochsprache) arbeiten, wobei experimentierend und forschend vorgegangen werden sollte. Das Handwerkszeug waren hierbei die eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum badischen Dialekt und die individuelle Verwendung desselben innerhalb der persönlichen Lebenswelt. Mit der Überprüfung und dem Vergleich ihrer eigenen Erfahrungswelt anhand der Spracherhebung im Altersheim und ergänzend zu Hause unter den Familienangehörigen gelangten die Schüler zu Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren der badischen Mundart im Spannungsfeld zur Hochsprache. Ziel war es, das Verstehen und den Gebrauch von Sprache zu sichern und dabei nicht zuerst das festgeschriebene Ergebnis zu betrachten, sondern den Prozess, der zu einem Ergebnis führt, selbst zu durchleben und selbst zu erforschen. Dabei spielten noch weitere Punkte eine Rolle, zum Beispiel, dass auf diese Weise den Schülern nahe gebracht werden konnte, wie Forscher an Universitäten oder anderen Forschungseinrichtungen Feldforschung betreiben und so zu Ergebnissen kommen. Auch zu erwähnen der soziale Aspekt der Spracherhebung im Altersheim – ein Projekt, das sowohl den älteren Leuten als Experten als auch den Schülern als Forschern etwas geben konnte. Methodisch wichtig bei all dem war immer, dass die Schüler selbst zu ihren Ergebnissen gelangten und diese dann auch nutzen konnten. Um selbständigen Sprachunterricht durchzuführen, gingen die Schüler, auf die gesamte Unterrichtseinheit bezogen, induktiv und entdeckend vor. Die methodische Vorgehensweise der geplanten Sprachwerkstatt sollte sicherstellen, dass Schüler in ihr lernen, wenigstens, bei aller notwendigen didaktischen Reduktion, annähernd so vorzugehen, wie es die linguistische Forschung tut. Die Schüler agierten im Prinzip wie Forscher, die ein völlig neues Forschungsgebiet entdecken, beschreiben, kategorisieren und



Bruno Wundshammer (Hg.): Deutsche Chronik 1954, Stuttgart 1955, S. 194

*Dialekt als gestrige Heimatphantasie?:
Heuernte im Schwarzwald 1954*

digkeit entdecken, bleibt nachhaltiger im Gedächtnis verhaftet als die Unterrichtsinhalte, die ihnen lediglich vorgesetzt werden. Auf diese Weise gelangen Schüler auch zu einem kritischen Bewusstsein von Sprache.

Die Eigenschaften des badischen Dialekts und der Hochsprache fanden die Schüler eigenständig heraus und das Experimentieren mit dem Material „Sprache“ brachte Einsichten, die haften blieben. Dabei durfte ruhig angefasst werden – in einer Sprachwerkstatt soll das sprachliche Material berührt und angefasst, gedreht und gewendet, von allen Seiten betrachtet und ausprobiert werden, um dessen Eigenschaften adäquat feststellen zu können. Allerdings ist zu erwähnen, dass der Werkstatt-Begriff nicht fälschlicherweise als Übungswerkstatt missverstanden werden darf – es geht nicht um das Üben etwa der richtigen dialektalen Aussprache, sondern um das Aufstellen sprachlicher Kategorien und Beschreibungen. Es bot sich im Weiteren an, besonders bei der methodischen Vorgehensweise innerhalb der vorangestellten sechs Einzelstunden, wo möglich handlungs- und produktionsorientiert zu arbeiten, um die prozessorientierte Vorgehensweise der eigentlichen Sprachwerkstatt sinnvoll zu ergänzen und zu bereichern.

nutzbar machen. Herauszufinden, wie der badische Dialekt gebaut ist und funktioniert, das war die Aufgabe dieser Sprachwerkstatt: Es ging darum, Versuche und Beobachtungen anzustellen, experimentell zu arbeiten, Hypothesen aufzustellen und auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen und dabei durch eigene Erfahrungen zu einem anwendbaren Ergebnis zu gelangen. Essentiell bei der methodischen Vorgehensweise war dabei der Gedanke, den Schülern nicht nur das Ergebnis zu präsentieren, sondern sie am Prozess, der zu dessen Findung führt, zu beteiligen. Was Schüler in Eigeninitiative, induktiv, durch eigene Erfahrungen und mit größtmöglicher Selbstän-

Die eigentliche Spracherhebung lief dann am Donnerstag, den 21. April 2005 innerhalb eines Zeitrahmens von zwei Zeitstunden ab. Die Zahl der Informanten betrug siebzehn, hinzu kamen noch die Familienmitglieder der Schüler zu Hause. Im Altersheim arbeiteten die Schüler in Zweiergruppen, wobei es nötig war, die Informanten auf ihren Zimmern aufzusuchen. Die Schüler waren angehalten, die Fragen mündlich zu stellen, die Heimbewohner antworteten mündlich und die Schüler notierten wiederum die Antworten selbst schriftlich auf den Fragebögen. Im Anschluss an die Spracherhebung (9.30 Uhr – 11.30 Uhr) blieb dann noch genügend Zeit, um über das soeben Geschehene zu reflektieren und spontan Eindrücke oder Bemerkenswertes zu nennen.

III. Übersicht über die Gesamtplanung der Unterrichtseinheit

Stunde/Datum	Inhalt (im Detail siehe II. Durchführung, S. 22 ff.)
Stunde 1 Mo., 4.4.2005	Reflexion der eigenen Erfahrungen mit Dialekten erste Problematisierung Fachbegriffe, Definitionen, Assoziationen
Stunde 2 Do., 7.4.2005	Einstellungen zum Dialekt Spannungsfelder zwischen badischem Dialekt und Hochsprache im Hinblick auf Sprecher, Adressat und Sprechsituation
Stunde 3 Fr., 8.4.2005	Zuordnung des badischen Dialektes zum Südrheinfränkischen Lokalisierung des badischen Dialektgebietes im Schnittpunkt zwischen Rheinfränkisch, Pfälzisch, Niederalemannisch und Schwäbisch
Stunde 4 Mo., 11.4.2005	Zuordnung von a Mundartproben/Lyrik Beschreibung von grammatischen und lautlichen Veränderungen im Verhältnis Mundart-Standardsprache Verfassen eines Gedichtes in badischer Mundart zum Thema „Heimat“
Doppelstunde 5 und 6 Do., 14.4.2005	Sprachvarianten in alltäglichen Gesprächssituationen gesprächsspezifische Verwendung von Sprachvarietäten Probleme von Dialektprechern Vorzüge der Mundart gegenüber der Hochsprache emotional geprägte Gesprächssituationen als Anlass für Dialektverwendung

Stunde/Datum	Inhalt (im Detail siehe II. Durchführung, S. 22 ff.)
Fr., 15.4.2005	<p>Zeitrahmen: 1 Schulstunde</p> <p>Beginn der Arbeit innerhalb der Sprachwerkstatt im engeren Sinn Klassengespräch und Diskussionsrunde zum Entwurf des Fragebogens</p> <p>Besprechung allgemeiner Probleme und Vorgehensweisen</p>
Mo., 18.4.2005	Den Schülern steht ein halber Schultag zur Verfügung, innerhalb dessen Hypothesen, Zielsetzungen, Formulierungen, Vorgehensweisen und Layout des Fragebogens geklärt werden und dieser letztendlich im Computerraum erstellt wird.
Do., 21.4.2005	Spracherhebung im Altersheim (9.30 Uhr-11.30 Uhr) und als Hausaufgabe nochmalige Durchführung der Spracherhebung zu Hause unter den Verwandten.
Fr., 22.4.2005	<p>Zur Auswertung der Spracherhebung steht ein ganzer Schultag zur Verfügung, an dem die Schüler in kleineren Gruppen einzelne Aspekte des Fragebogens auswerten, vergleichen, Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren und Ergebnisse zusammenfassend formulieren.</p> <p>Anfertigung eines die Spracherhebung abschließenden Zeitungsartikels in Einzelarbeit (als Hausaufgabe) im Umfang von 1-2 Seiten, der dann in der Schulzeitung und der Zeitschrift des Schulträgers, der Erzdiözese Freiburg, erscheint.</p>
Mo., 25.4.2005	<p>Zeitrahmen: 1 Schulstunde</p> <p>Arbeit im Computerraum in Kleingruppen am abschließenden Projekt „Sprachführer für Touristen“ statt einer herkömmlichen Klassenarbeit, darin Aufnahme und Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse der Spracherhebung.</p>
Do., 28.4.2005	<p>Zeitrahmen: 1 Schulstunde</p> <p>s.o.</p>
Fr., 29.4.2005	<p>Zeitrahmen: 1 Schulstunde</p> <p>s.o.</p>
Mo., 2.5.2005	<p>Zeitrahmen: 1 Schulstunde</p> <p>Abgabe und Präsentation des „Sprachführers für Touristen“</p>

IV. Ergebnisse

Die Schüler waren, und das bewies ihre Motivation und tatkräftige Mitarbeit bis zum Ende der Einheit, begeistert von Thema und Vorgehensweise. Diese Unterrichtseinheit hatte nicht nur praktischen Wert für sie, auch die Möglichkeit, als „Sprachforscher“ selbständig und entdeckend zu arbeiten, sprach sie sehr an. Die Schüler fühlten sich ernst genommen in ihren individuell gewählten Lernwegen in Bezug auf die Arbeit am Fragebogen zur Spracherhebung und ebenso in ihrer eigenständigen Auswertung und Interpretation der Ergebnisse desselben. Ganz deutlich wurde mir als Lehrperson immer wieder, wie begeistert und wissbegierig die Schüler bei der Arbeit waren – bei der Arbeit an einem Forschungsprojekt, dessen Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung ganz in ihren Händen lag. Überrascht war ich auch über ihre kreative und ideenreiche Arbeit am „Sprachführer für Touristen“, denn mittlerweile arbeiteten die zu Beginn der Einheit eingeteilten und dann beständigen Arbeitsgruppen wie selbstverständlich zusammen. Auch die Kooperation der Gruppen untereinander verlief reibungslos – nie kam Konkurrenzdenken auf, sondern man half und unterstützte sich gegenseitig, wo man konnte.

Für meine Rolle als Lehrperson kann ich sagen, dass ich zu Beginn der Einheit durchaus Schwierigkeiten sah, so etwa Probleme bei der ganz konkreten Umsetzung der prozessorientierten Vorgehensweise oder auch Probleme hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens. Da ich glücklicher Weise die Klasse sehr gut kannte, konnte ich mir sicher sein, eine Schülergruppe vor mir zu haben, die mit Methoden des Offenen Unterrichtes vertraut war und welche die Aktivität innerhalb dieser Unterrichtsform nicht als Zumutung im Vergleich mit dem ansonsten gewohnten lehrerzentrierten Frontalunterricht empfand. Deutlich ist nochmals, auch für die Gesamteinheit, zu sagen, dass sich die Arbeit der Lehrperson stark in die Vorbereitungs- und Planungsphase verlagerte, in welcher Lernwege unterschiedlicher Art durchdacht und konzipiert und Materialien und Arbeitsblätter zusammengestellt werden mussten. Nötig war ebenso, ein breites Repertoire an Methoden abrufbereit zur Verfügung zu haben, um während der Arbeit an der Spracherhebung jeder Zeit adäquat reagieren zu können. Für mich persönlich war es eine aufschlussreiche Erfahrung, mich selbst während der Spracherhebung und der Gestaltung des „Sprachführers für Touristen“ als Lehrperson zurückzunehmen, die Schüler stark zu beteiligen und ihre eigenen Wege gehen zu lassen. Innerhalb solcher Phasen, so erfuhr ich, ist es unbedingt als Lehrperson nötig, sehr viele Dinge

gleichzeitig wahrnehmen zu können und sich, auch im Hinblick auf die Lernerfolgskontrolle, eine gute Beobachtungsgabe und Diagnosefähigkeit anzueignen.

Die hier vorgestellte Einheit könnte sicher auch Modellcharakter haben – die weitgehende Prozessorientierung innerhalb des Grammatikunterrichtes beispielsweise ist auch in der Forschungsliteratur hinlänglich belegt. Ich denke jedoch, dass sich die Idee der Prozessorientierung, und nicht nur primär der Ergebnisorientierung, auch auf andere Themen des Deutschunterrichts sowie auf andere fachliche Richtungen übertragen lassen. Gerade auch im fächerübergreifenden Unterricht sehe ich hier Chancen und Möglichkeiten. Die methodische Vorgehensweise, in der Großform das Prinzip des entdeckenden Lernens, in den Kleinformen der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz, die kreative Arbeit und Formen der Frei- und Projektarbeit, bietet auch für andere Themenfelder reiche Ansatzpunkte und Verwendungsmöglichkeiten. So könnte ich mir eine Sprachwerkstatt im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung gut vorstellen oder auch eine Literaturwerkstatt in Bezug auf eine bestimmte Epoche oder bestimmte Literaturformen. Sicherlich ertragreich wäre ebenfalls eine Lyrikwerkstatt. Der Werkstattcharakter an sich, das Anfassen, Drehen, Wenden, Untersuchen und Experimentieren mit dem sprachlichen, grammatischen, literarischen oder lyrischen Material, eignet sich hervorragend, um Kategorisierungen und Einordnungen selbst vorzunehmen, bereits vorgegebene zu hinterfragen und den Lerngegenstand erst richtig und vollständig mittels der Fragestellung nach dem „Wie?“ und dem „Warum?“ zu begreifen und nachhaltig zu sichern.

Zum Schluss ist noch kurz auf die Bedeutung der gewonnenen Ergebnisse für die weitere Unterrichtspraxis einzugehen, sowie auf die Stellung einer solchen Unterrichtseinheit innerhalb eines Jahresplanes. Ich würde ein solches oder ähnliches Projekt jederzeit wieder durchführen, da sich die Einheit als Ganzes und die methodisch-didaktische Grundlegung im Einzelnen als erfolgreich erwiesen haben. Bei der Planung eines solchen Großprojektes empfiehlt es sich, darauf zu achten, dass es zeitlich nicht zu nahe am Ende des Schuljahres liegt, um ein Absinken der Motivation und der Aufmerksamkeit der Schüler zu vermeiden. Es ist jedoch, im Hinblick auf die Arbeitsintensität und den großen Zeitaufwand, nicht unbedingt nötig, ein ähnlich umfangreiches Projekt zu leiten. Mit kleinen Schritten, zum Beispiel einer Prozessorientierung während einer integrativ durchgeführten Grammatikphase, oder auch einem kleineren Forschungsvorhaben mit zahlenmäßig weniger Informanten und einem nicht so umfangreichen Fragebogen zum Beispiel zum Thema

„Jugendsprache“, kommt man auch voran. Ein kleines Umdenken hin zu Prozessorientierung und entdeckendem Lernen würde aus ansonsten passiv aufnehmenden Schülern bereits aktiv lernende und in Ansätzen wissenschaftlich arbeitende „Forscher“ werden lassen.

Heimat (von Martin Günther, Untergrombach)

Unnedrunne uff de Kaad,
do, wo ich gebore waad,
liegt e Lond des aa en Rhein hat,
s´nennt sich Baade, ich nenns Heimat!

Geel – rot – geel – so sinn de Foabe
östlich von uns lebe d´Schwoabe.
D´Wackes wohne übberm Rhoin
westlich von uns, trinke Woin.

Schwätze do ma Dialekt
esse do ma Woascht mit Weck.
Grumbier, Sparchl, Geelariewe,
Dampfnudl dun mer aa liewe.

Grobach hoist de kloine Odd,
do geh ich so schnell net fodd!
Brusls Obber-Boamoischda
kam sogaa mol einscht von da!

Owedrowe d´Staffl nuff schnell
steht die Michelsberg – Kapell.
Do glotzt ma in d´Londschafft weit,
wie scho d´Loit in de Stoi-Zeit!

Ma sieht au Karlsruhe, d´Residenz,
Bluume sieht mer aa, im Lenz!
´n Kernkraftwerk kannsch aa noch seeh,
alder Schlabbe, die Heimat isch scheeh!

Spätzlesfresser, Wackes, Hesse
Pälzer, Bayern kannsch all vergesse!
Noi, ich mach die all net madisch,
doch nur bei uns sinn d´ Loit symbadisch!

Fragebogen und Auswertung zum badischen Dialektl.

I. Fragen zur Person, zum sozialen Umfeld und zur Herkunft

Wie heißen Sie?

männlich

weiblich

Welcher Jahrgang sind Sie?

Altersklassen	Anzahl männlich	Anzahl weiblich
jung: bis einschl. 30 Jahre	6	6
mittel: 31 Jahre bis einschl. 50 Jahre	14	18
alt: 51 Jahre bis 100 Jahre	7	27

Fragebögen insgesamt: 78

Wo sind Sie geboren?

Geburtsort	Anzahl
Kreis Karlsruhe	56
Kreis Freiburg	3
Kreis Heidelberg	3
Mannheim	1
Heilbronn	2
Calw	1
Lampertheim	1
Nettetal	1
Hassel	1
Bad Oeynhausen	1
Hannover	1
Bad Altheide /Schlesien	1
Webaue/Sachsen-Anhalt	1
Weißbach/Sudetenland	1
Osnabrück	1

Ausland: Frankreich	1
Ausland: Spanien	1
Ausland: Kanada	1

In welchem Bundesland sind Sie geboren?

Bundesland	Anzahl
Baden-Württemberg	66
Hessen	1
Schlesien	1
Sachsen-Anhalt	1
Sudetenland	1
Nordrhein-Westfalen	4
Niedersachsen	1

Sind Sie in der Stadt oder in einem Dorf aufgewachsen?

Anzahl Stadt	Anzahl Dorf
22	56

Wo haben Sie die ersten zehn Jahre Ihres Lebens verbracht?

Ort	Anzahl
Bruchsal	49
Kraichtal	8
Forchheim	1
Karlsruhe Stadt	7
Gondelsheim	2
Calw	1
Hespert/Nordrhein-Westfalen	1
diverse (Diplomatensohn)	1
Bad Altheide/Schlesien	1
Weißbach/Sudetenland	1

Webaue/Sachsen-Anhalt	1
Ausland: Frankreich	1
Ausland: Manitoba/Kanada	1
Ausland: Indien	1
Ausland: Cordoba	1
Ausland: USA	1

Welche Dialekte sprechen Sie?

ungefähre Dialektgebiete/Großräume	Anzahl
Bruchsal	37
Kraichtal	12
Karlsruhe	11
Schwäbisch	1
Plattdeutsch	3
Niederschlesisch	2
Sudetendeutsch	1
Sächsisch	1
keinen Dialekt	10

Spricht Ihre Familie (Eltern) auch diese Dialekte?

ja	nein
68	10

Wie war die Einstellung zum Hochdeutschen in Ihrem Elternhaus?

positiv	negativ	unentschieden
31	32	15

Können Sie problemlos Hochdeutsch sprechen?

ja	nein
43	35

Wie ist Ihre persönliche Einstellung zum Dialekt?

positiv	negativ	unentschieden
55	5	18

Sprechen Ihre Kinder auch Dialekt?

ja	nein
58	20

II. Umgang mit dem Dialekt und Bildung**Welchen Schulabschluss haben Sie?**

Schulabschluss	Anzahl
Volksschule	34
Mittlere Reife	19
Abitur	13
Handelsschule	3
Haushaltsschule	1
keinen Schulabschluss	8

Welche Ausbildung haben Sie?

Ausbildung	Anzahl
Lehre	51
Studium	12
keine Ausbildung	15

Welchen Beruf haben Sie ausgeübt?

Beruf	Anzahl
Handwerker	12
Akademiker	9
Arbeiter	13

Beamter	10
Angestellter	4
Hausfrau	15
keinen Beruf	6
andere Berufe	9

Haben Sie in der Schule Dialekt oder Hochdeutsch gesprochen?

Angabe	Anzahl
Dialekt	40
Hochdeutsch	28
beides	10

Sprechen Sie in Ihrem Beruf Dialekt oder Hochdeutsch?

Angabe	Anzahl
Dialekt	40
Hochdeutsch	18
beides	20

Was sprechen Sie im Alltag?

Angabe	Anzahl
Hochdeutsch	11
Dialekt	55
beides	12

Gibt es Dialekte, die Ihnen besonders gut bzw. überhaupt nicht gefallen (Mehrfachnennungen möglich)?

Dialekt	besonders gut	überhaupt nicht
Bairisch	17	1
Badisch	16	0
Sächsisch	4	21
Hessisch	1	2

Schwäbisch	6	9
Kölsch	3	2
Fränkisch	3	1
Saarländisch	1	1
Plattdeutsch	2	2
Schweizerdeutsch	1	0
Österreichisch	3	1
Pfälzisch	1	6
Berlinerisch	0	2
keine Angaben	17	

Sind Sie stolz auf Ihren Dialekt?

Angabe	Anzahl
ja	47
nein	12
egal/normal	9
keine Dialektsprecher	10

Was finden Sie positiv, was negativ an Ihrem Dialekt (Mehrfachnennungen möglich)?

Ich finde positiv an meinem Dialekt ...

Angabe	Anzahl
Ich finde „alles“ positiv an meinem Dialekt	12
Vielseitigkeit	3
bessere Ausdrucksmöglichkeiten	12
besseres gegenseitigen Verständnis im Dorf	3
Heimatgefühl/Patriotismus	7
Klang	4
keine Angaben	37

Ich finde negativ an meinem Dialekt ...

Angabe	Anzahl
Unverständlichkeit	17
klingt ungebildet	9
Klang	3
verursacht Probleme in der Schule	5
altmodisch	2

Was sagen Sie zu folgender Aussage: „Wer Dialekt spricht ist dumm!“

Angabe	Anzahl
Diese Aussage ist falsch.	66
Diese Aussage stimmt.	4
keine Angabe	8

Beurteilen Sie Menschen nach ihrem Dialekt?

Angabe	Anzahl
ja, nämlich positiv	4
ja, nämlich negativ	3
nein	67
kommt auf den Dialekt an	4

Haben Sie gute bzw. schlechte Erfahrungen mit Ihrem Dialekt gemacht (Mehrfachnennungen möglich)?**Ich habe gute Erfahrungen gemacht, nämlich...**

Angabe	Anzahl
lustige Begebenheiten	11
Wiedererkennen/Erkennen von Personen derselben Herkunft z. B. im Ausland – Zusammengehörigkeitsgefühl	21

Ich habe negative Erfahrungen gemacht, nämlich...

Angabe	Anzahl
Missverständnisse	10
verteidigen müssen der eigenen Sprache	11
Dialekt wird nicht erkannt oder falsch zugeordnet	6
Hänseln, sich lustig machen	18
Vorurteile	15

Gibt es, Ihrer Meinung nach, Situationen, in denen ein Dialekt nicht angebracht ist?

Angabe	Anzahl
ja	
<i>Genannt wurden unter anderem:</i>	
– berufliche Situationen	
– Gespräche mit Ausländern/anderen Dialektsprechern	
– Schule-offizielle Anlässe	
– im Fernsehen-bei Prüfungen	
– in der Politik	65
nein	7
egal/Enthaltung/keine Angaben	6

Wie fänden Sie es, wenn es Zeitungen etc. in badischer Mundart gäbe?

Angabe	Anzahl
gut	
<i>Genannt wurden unter anderem:</i>	
– interessant	
– aus Spass	
– wenn verständlich	
– um Badisch zu lernen	18
schlecht	
<i>Genannt wurden unter anderem:</i>	
– schlecht verständlich/schlecht lesbar	
– unnötig, überflüssig	48
Enthaltung, da unentschlossen	12

Finden Sie, dass die Verwendung des Dialektes zurückgeht oder zunimmt?

Angabe	Anzahl
Dialektverwendung geht zurück	48
Dialektverwendung nimmt zu	14
Dialektverwendung bleibt gleich	11
keine Angabe	5

Sollte Ihrer Meinung nach Dialekt an Schulen gesprochen werden?

Angabe	Anzahl
ja	15
nein	49
beides	14

III. „Total Badisch“

Welche Synonyme fallen Ihnen im Dialekt zu „meinen“, „sprechen“ und „kleben“ ein?

„meinen“:

Angabe	Anzahl
[moina]	15
[moine]	1
[meenen]	3
[glawa]	10
[glawe]	1
[denga]	4
[denge]	1

„sprechen“:

Angabe	Anzahl
[schwäza]	10

[schwäze]	36
[babble]	10
[sage]	6
[fasle]	1
[plabbere]	1
[goschele]	1
[tratsche]	2
[redde]	1
[pallawerre]	1
[vertelle]	1
[gaggere]	1
[laberre]	2
[quassla]	1

„kleben“:

Angabe	Anzahl
[festbabbe], [babbe], [babse]	47
[leime]	3
[bäbbse]	1
[kläwwwe]	4
[kläbe]	4
[kleve]	1

Finden Sie, dass Sie sich im Dialekt besser ausdrücken können?

Angabe	Anzahl
ja	32
nein	28
teils teils, beides	12
keine Angabe	6

Können Sie uns folgende Wörter vom Hochdeutschen in den badischen Dialekt übersetzen?

Vorgaben	Angaben
Treppe	[drebb(e)] [drepp] [schduuf(e)] [schdeeg] ? Treppe aus Holz[schdaig] ? Treppe aus Holz[schdieg(e)] ? Treppe aus Holz[schdaff(e)] ? Treppe aus Stein
Schupfnudeln	[bubeschbitzle] [buweschbitzle] [buwespatz] [schupfnudl] [schupfnudle] [stepferle] [grumbieranudl]
arbeiten	[schaffe] [schuffde] [maloche] [werkle]
Karotten	[geel(e)riewe] [geelariewa] [gelwerübe] [karodde] [meera]
Brötchen	[weck] [weckle] [wegg(e)]
Toilette	[abbort] [gloo] [lokus]

4) Kennen Sie heute noch Wörter, Bräuche oder Sprichwörter, die bereits ausgestorben sind (Hier mit der Angabe ausgewählter Beispiele)?

Wort	Bedeutung
[imes]	Zeit nach dem Füttern des Viehs
[veschba]	Abendbrot oder frühes, aber deftiges Mittagessen gegen 10 Uhr
[quaddebladde]	1. Glatze 2. vertrocknetes Land
[guudsele]	Bonbons
[siggeremichl]	Lausejunge
[nofloodsche]	ausruhen, entspannt liegen
[muggeseggele]	zu wenig, zu klein
[elmese]	Ameisen
[schässlo]	Sofa
[diffizil]	schwer, schwierig
[kaasch]	vorderes Hackblatt an einer alten Feldharke
[sens]	Sense zum Mähen von Gras
[recha]	Rechen
[wetzschdoi]	Wetzstein zum Schärfen der Sense oder der Messer
[denglhammer]	ähnlich einem Dreschflegel bei der Kornernte
[wiesboam]	Vorrichtung auf einem Heuwagen bestehend aus einer langen Stange, um das Rutschen des Heus vom Wagen zu verhindern
[schweizer]	alter Beruf des Kuhmelkers, früher fest angestellt auf größeren Höfen



Verena Kern



Schüler bei der
Feldforschung
zu ihrem
Dialektprojekt
im Seniorenheim

Mädchenschule voll und ganz bestätigt

Im Schuljahr 2003/2004 führte das soziologische Institut der Universität Heidelberg eine Untersuchung über Geschlechterrollenbilder Jugendlicher durch, an der die 9. Klassen des Mädchengymnasiums St. Dominikus teilnahmen. Die Befragung erfolgte an sechs verschiedenen Schulen, insgesamt wurden 444 ausgefüllte Fragebogen ausgewertet, 16% vom Mädchengymnasium.

Die Forschungsgruppe stellte die Mädchenschule betreffend vier **Hypothesen** auf:

1. Mädchen, die ein Mädchengymnasium besuchen, haben weniger stereotype Eigenbilder als Mädchen, die koedukative Schulen besuchen, aber dafür stereotypere Fremdbilder von Jungen. Begründung für Teil 1 der These: Auf den Mädchengymnasien können die Mädchen eher ihren individuellen Neigungen nachgehen, ohne eine Gefährdung ihrer Geschlechtsidentität oder Geschlechtsgruppenzugehörigkeit fürchten zu müssen.
2. Mädchen, die ein Mädchengymnasium besuchen, glauben weniger, dass Mädchen vor allem gut aussehen müssen.
3. Mädchen, die ein Mädchengymnasium besuchen, haben modernere Zukunftsvorstellungen als Mädchen, die ein gemischtes Gymnasium besuchen.
4. Mädchen, die ein Mädchengymnasium besuchen, haben modernere Geschlechterrolleneinstellungen als Mädchen, die koedukative Schulen besuchen.

Die erste Hypothese wurde im ersten Teil voll bestätigt: Schülerinnen der Mädchenschule haben weniger stereotype Eigenbilder. Der zweite Teil wurde allerdings widerlegt: Gerade der mangelnde Kontakt mit Jungen in der Schule ermöglicht eine differenziertere Wahrnehmung, da keine Polarisierungsdynamik zwischen den Geschlechtern in der Klasse stattfindet und die Mädchen sich die Jungen, mit denen sie mehr Zeit verbringen wollen, selbst aussuchen können. Das Fremdbild wird hier primär in der peer group oder in anderen außerschulischen Zusammenhängen geprägt. Diese wählen die Schülerinnen freiwillig.

Die zweite Hypothese wurde bestätigt. Das Aussehen eines Jungen wurde mit steigendem Bildungsgrad der Schülerinnen als etwas weniger bedeutend eingeschätzt, am stärksten war dies der Fall bei den Schülerinnen der Mädchenschule. Diese Schülerinnen gehen eher als andere davon aus, dass auch der Intellekt eines Jungen eine Rolle hinsichtlich seiner Chancen bei den Mädchen spielt. Dass gutes Aussehen für die Chancen eines Mädchens überaus wichtig ist, darüber waren sich Jun-

gen und Mädchen sämtlicher Schultypen gleichermaßen einig. Die Aussage „Mädchen muss nett sein“ vertraten die Schülerinnen des Mädchengymnasiums am wenigsten von allen.

Zur dritten Hypothese gab es folgende Erkenntnisse: Je höher das Bildungsniveau der Schülerinnen, desto weniger orientieren sie sich bei ihren Wünschen an typisch weiblichen Berufen. Niedrige Bildung und Koedukation bewirken traditionellere Vorstellungen hinsichtlich des Berufswunschs. Die subjektive Schulerfahrung wirkt sich auf den Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz aus. Je positiver die schulische Sozialisation empfunden wird, desto ausgeprägter ist dieser Wunsch.

Die Überprüfung der vierten Hypothese ergab, dass die modernste Einstellung hinsichtlich der Geschlechterrolleneinstellungen die Mädchen haben, die eine Mädchenschule besuchen. Hinsichtlich dieser Frage ist neben der Monoedukation auch der eigene Vater prägend: Je höher die Ausbildung des Vaters, desto mehr lehnen Mädchen die traditionelle Rollenverteilung ab.

Diese aktuelle Studie bestätigt voll und ganz die Einrichtung Mädchenschule, ihre Ziele und ihre Arbeit.

Ingrid Geschwentner

Steigerung des Frauenanteils in schulischen Führungspositionen

Vor kurzem stand es in der Zeitschrift „Schulverwaltung Baden-Württemberg“: Der Frauenanteil in schulischen Führungspositionen ist in den letzten vier Jahren deutlich gestiegen und liegt nun für die staatlichen Realschulen bei 26% und für die Gymnasien bei 18,7%.

Für die Schulen der Schulstiftung werden diese Anteile weit übertroffen. Im einzelnen ergeben sich folgende Zahlen:

Frauenanteil in Führungsposition in Einrichtungen der Schulstiftung

Leitung	54,0 %
Leitung und Stellvertretung	47,4 %
alle Funktionsstellen*	37,2 %

Frauenanteil in Führungspositionen in staatlichen Schulen

alle Funktionsstellen*	
staatliche Realschulen	26,0 %
staatliche Gymnasien	18,7 %

* (Schulleiterinnen, stellvertretende Schulleiterinnen, Konrektorinnen, Abteilungsleiterinnen)

Blick nach Europa: Schülerzahlen katholischer Schulen im Vergleich

Nicht nur in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands gibt es sehr unterschiedliche Ausgangslagen für die katholischen Schulen, sondern auch in den unterschiedlichen Staaten Europas.

Die Tabelle bietet einen Überblick über den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an katholischen Schulen unterrichtet werden.

Stand: 2004

Land	Anzahl der Schüler/innen	Anzahl der Schulen	Anteil der Schüler/innen an katholischen Schulen an der Gesamtschülerzahl
Frankreich	2.029.107	8.623	16,6 %
Spanien	1.322.618	7.449	19,5 %
Belgien	947.018	3.269	61,0 %
Großbritannien	883.469	2.766	8,3 %
Niederlande	775.026	2.361	29,0 %
Deutschland	368.193	1.146	3,0 %
Italien	270.210	2.476	10,5 %
Irland	200.000	435	30,0 %
Portugal	87.066	576	1,7 %
Österreich	67.006	321	7,1 %
Ungarn	51.357	250	3,2 %
Slowenien	39.800	162	4,0 %
Polen	37.600	250	<1,0 %
Tschechien	14.272	71	<1,0 %
Schweiz	12.400	95	1,3 %
Litauen	10.706	28	1,9 %
Griechenland	8.795	19	<1,0 %
Rumänien	8.330	58	<1,0 %
Dänemark	7.340	22	1,2 %
Bosnien	3.821	13	<1,0 %
Kroatien	2.258	10	1,1 %
Norwegen	1.012	4	<1,0 %
Ukraine	475	4	<1,0 %

Weltjugendtag 2005 in Köln: Mittendrin statt nur dabei

Mit drei Autos und 15 Personen machten wir uns am Samstagmorgen auf nach Köln. Nach vier Stunden Fahrt fanden wir dann auch zum Freiwilligen-camp „Fühlingersee“, das die nächsten Tage nicht nur unser, sondern auch das Zuhause von 4984 anderen Volunteers (Helfer) werden sollte. Nachdem wir uns in den weinroten Zweimannzelten von Germanwings eingerichtet hatten, machten wir uns erst einmal auf den Weg zur Messe um einzuchecken. Dort angekommen holten wir unsere Pilger-rucksäcke (mit Programm, Stadtplan, Liederbuch, einer rosaroten, aufblasbaren Winkehand, einer kleinen Trinkflasche und allem was ein guter Pilger sonst noch braucht). Als Volunteers bekamen wir außerdem noch T-Shirts und Regenjacken in rot als Erkennungszeichen. Dann schickten wir drei Leute los zum Essen holen, was an diesem Tag auch noch relativ schnell ging und sehr gut schmeckte. Anschließend setzten wir uns ans Rheinufer um eine Schulung vom Teamleiter zu erhalten, der bereits einige Tage vorher angereist war. So erfuhren wir z. B., wo wir bei Problemen anrufen konnten, erhielten aber auch Infos über unsere Einsätze, den Service für Behinderte etc. Danach machten wir noch ein wenig die Innenstadt unsicher, besichtigten den Dom (zwei Tage später war das nicht mehr möglich ohne platt wie ein Pfannkuchen wieder hinauszukommen), fuhren wieder zum Camp und sangen noch ein wenig am See.

Am nächsten Morgen stellten wir fest, dass die Germanwingszelte doch nicht ganz dicht waren und der Nachteil gegenüber anderen Zelten darin bestand, dass das Wasser nicht abfließen kann; dieses Problem wurde jedoch durch den Infopoint gelöst, der Plastikplanen verteilte. Nach dem Frühstück machte ein Teil unserer Gruppe sich auf nach Leverkusen zum Eröffnungsgottesdienst der Freiwilligen in der Bay-Arena. Da ein Fahrradweg ausgeschildert war, beschlossen wir auf die U-Bahn zu verzichten und bewegten uns zu Fuß dorthin. Heil und trocken angekommen gab es zunächst einmal Mittagessen. Für den anschließenden Gottesdienst füllte sich das Stadion fast ganz mit gut gelaunten, rot gekleideten Helfern, sodass La-Ola-Wellen die Runde drehten und allein die Atmosphäre schon dazu beitrug, dass es ein unvergesslicher Gottesdienst wurde. Außerdem lernten wir das WJT-Mottolied „Venimus adorare Eum“ („Wir sind gekommen um Ihn anzubeten“; Mt 2,2), das uns über die kommenden Tage begleiten sollte. Am Dienstagmorgen hatten wir endlich unseren ersten Einsatz: Beim Treffen der Australier bekamen wir die Aufgabe Notausgänge zu bewachen und den richtigen Weg zu weisen. Die „Aussis“ kamen gutgelaunt mit aufgeblasenen Kängurus, australischen Flaggen und einem Schlachtruf auf den Lippen (Aussi, Aussi, Aussi; Eu, Eu, Eu), sodass wir sicher sein können:



Thomas Doms

der nächste WJT in Sydney wird bestimmt klasse!

Nachmittags fuhren wir nach Düsseldorf zum Eröffnungsgottesdienst der Pilger mit Kardinal Lehmann. Und abgesehen davon, dass am Bahnhof an ein Vorwärtskommen nicht zu denken war, erlebten wir einen ergreifenden Gottesdienst, bei dem klar wurde, dass die Kirche jung ist und der Glaube eine starke Gemeinschaft bildet. Auch am Mittwoch hatten wir wieder einen freien

Tag, legten uns auf die faule Haut oder besuchten das Musikpicknick, bei dem es Kuchen und Kakao en masse gab (was man vom Mittagessen nicht immer behaupten konnte). Am Donnerstag sollten wir im Rheinenergiestadion „Künstlerbetreuung“ machen, was dann so aussah, dass wir Luftmatratzen aufpusteten, Schlafsäcke ausrollten und Getränke in die VIP-Lounge schleppten. Nachdem wir unsere Arbeit beendet hatten, trennten wir uns: ein Teil wollte



*Impressionen
vom Weltjugendtag
2005 in Köln*

am Fühlingersee in der Sonne liegen, andere in die Stadt und einige blieben auch im Stadion, wo ein Konzert stattfand und die Übertragung der Ankunft des Papstes gesendet wurde. Am Freitag waren wir am Mediapark eingesetzt, wo zuerst eine Jazzband spielte und anschließend ein Chor sein Repertoire zum Besten gab. Da das Wetter sehr durchwachsen war und dadurch nicht die erwarteten Menschenmengen strömten, machten wir uns die Pilgeranimation zur Aufgabe, tanzten, klatschten und zogen als Polonäse durch die Besucher. Abends galt es dann noch Gitter abzubauen und die Bühne aufzuräumen.

Am Samstag schließlich war mit allen etwa 1,2 Mio. Pilgern und dem Papst Vigil (Abendandacht) auf dem Marienfeld. Zu diesem Zweck hatten wir vier

Straßensperren zu betreuen, die die Anwohner vor zugeparkten Straßen bewahren sollten. Da es sich herausstellte, dass die Hälfte unserer Sperren von der Polizei besetzt war, konnte ein Teil abends dann doch noch selbst zur Vigil. Am Sonntagmorgen brachen die Seelbacher zum Flughafen auf (mit Germanwings nach Norwegen – hoffentlich waren die Flugzeuge nicht genauso undicht wie die Zelte!!), während die Ettenheimer noch blieben um am Montag am Abschlussgottesdienst der Volunteers teilzunehmen. Der Weltjugendtag hat uns gezeigt, dass die Gemeinschaft leicht Sprachbarrieren überwindet und man aus allen Nationen miteinander leben und feiern kann!

Christina Kühle



Thomas Dorns

Neues auf dem Markt der Bücher

Andreas Feige/Werner Tzschetzsch

Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?

Ostfildern 2005

Fach des Lächelns. Eine Untersuchung zeigt, dass Religionslehrer so engagiert wie zufrieden sind.

Über unglückliche und ausgebrannte Lehrer ist schon viel gesagt, Andreas Feige und Werner Tzschetzsch haben sich nun die glücklichen vorgenommen: die Religionslehrer. 4196 Pädagoginnen und Pädagogen aus Baden-Württemberg haben dem Sozialwissenschaftler aus Braunschweig und dem Religionspädagogen aus Freiburg geantwortet. Und nur vier Prozent von ihnen fühlten sich belastet, weil sie das Thema Religion als schwierig empfinden. Mehr als die Hälfte würde gern noch mehr Stunden geben; die Mehrzahl bildet sich regelmäßig fort, kaum einer fühlt sich durch die Schule in seinem Unterricht behindert. Die Ergebnisse aus dem Süden decken sich mit einer früheren Studie über den Seelenzustand der niedersächsischen Religionslehrer – die allgemeine Schulmisere scheint an diesem Unterrichtsfach vorbeizugehen.

Reli. War das nicht das belächelte Randfach, mal verschrien als verdünnte Sozialkunde, mal unter Ideologiever-



Andreas Feige /
Werner Tzschetzsch

Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?

Schwabenverlag | Kohlhammer

dacht? Die Studie zeigt, dass die Pädagogen sich weder als besonders gute Sozi-Lehrer noch als Posaunisten der Christianisierung verstehen. Sie wollen ihre Schüler religiös bilden, uns zwar so, dass sie sich ihren Glauben selber aneignen können und sich aus ihm politisch und sozial engagieren. Dabei legen die Frauen mehr wert auf die Persönlichkeitsbildung als die Männer. Interessanterweise setzen 75 Prozent der evangelischen Lehrer bewusst konfessionelle Elemente, während die Katholiken zurückhaltender sind – 85 Prozent zeigen sich kritisch gegenüber offiziellen Lehraussagen ihrer Kirche.

Kurz gesagt: Die Protestanten suchen das Profil, das den katholischen Kollegen manchmal zur Last wird. Insgesamt aber betonen die Lehrer im Unterricht das, was die Konfessionen verbindet.

Einen wichtigen Unterschied gibt es zwischen Niedersachsen und Baden-Württemberg: im Norden berichtet nur jeder zweite Lehrer von Schulgottesdiensten, in Baden-Württemberg sind es 90 Prozent. Überall aber sagen die Religionslehrer, dass ihr Unterricht besonders dann gefragt ist, wenn Unglücke passieren, es Anschläge gibt, Amok-Schützen zuschlagen. Wenn also der Rest der Schule keine Antwort hat.

Matthias Drobinski

(aus: Süddeutsche Zeitung vom 7. März 2005)

Joachim Bauer

Warum ich fühle, was du fühlst

Hoffmann und Campe, Hamburg 2005

Joachim Bauer, der Freiburger Hirnforscher, der im Jahr 2002 mit seinem Buch „Das Gedächtnis des Körpers“ Aufsehen erregt hat, erweitert in seinem neuen Buch „Warum ich fühle, was du fühlst“ die Erkenntnisse der Hirnforschung um die „Welt“ der Spiegelneurone. Auf fast unterhaltsame Weise, mit klarer Sprache, sinnfälliger Struktur und hilfreichen Abbildungen hat er ein spannendes Buch zusammen gestellt, das zwischenmenschliche Intuition und Empathie, Autismus und Liebe, Suizid und soziale Ausgrenzung neurobiologisch erklärt. Spiegelzellen im Gehirn sind die Ursache für zwischenmenschliche „Resonanzen“, aus denen Handlungen entstehen können. Bauer fasst Forschungsergebnisse über die Zusammenhänge zwischen Fühlen und Handeln, Sprache und Motorik, Entwicklung und Alltagsreaktionen zusammen – nicht ohne Auslassung der rationalen Komponenten –, erläutert anschaulich deren Hintergründe und gewinnt daraus Erkenntnisse für das zwischenmenschliche Zusammenleben. Zwischenmenschliche Kontakte aktivieren die Spiegelneuronen, und diese aktivieren wiederum zwischenmenschliche Beziehungen. Bauer gewinnt wich-

tige Erkenntnisse für Erziehung, Schule und Arbeitswelt, für das soziale Zusammenleben, Krankheiten und Mobbing. Er kann neurobiologisch nachweisen, dass für ein Kleinkind das Spielen mit einer Bezugsperson förderlich, der Konsum von Medien aber schädlich ist, dass soziale Ausgrenzung krank macht und dass Blickkontakte äußerst wichtig für ein gelingendes Leben sind. Dabei überrascht er immer wieder durch die Erklärung unausgesprochener Botschaften und unbewusster Gewohnheitsreaktionen, z. B. warum Lachen ansteckt.

Spannend, wenn auch wissenschaftlich nicht letztlich geklärt, ist die Mitwirkung der Spiegelneuronen bei der Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Erkenntnis des Selbst und seiner Abgrenzung zu Anderen.

Die Neurobiologie bringt der Theologie und der Philosophie wichtige Erkenntnisse, denn Bauer kann nicht nur nachweisen, dass das biologische System Mensch nicht dem „Autopilot genetisches Material“ ausgeliefert ist, sondern auch, dass die Spiegelung-Resonanz-Reaktionen nicht zwanghaft sind, sondern durch freien Willen gesteuert werden: Ob es nach Spiegelung und Resonanz zu einer Handlung kommt, unterliegt der Entscheidung des Individuums. Evolutionstheoretisch scheint es so zu sein, dass nicht der Sozialdarwinismus entscheidend war und ist, sondern die Suche nach Passung, Spiegelung und

Abstimmung zwischen lernenden biologischen Systemen.

In den Kapiteln über die Anwendung der Forschungserkenntnisse über die Spiegelneuronen auf Schule, Medizin, Psychotherapie und allgemeine Lebensgestaltung gibt Bauer direkte Hilfestellungen, die die Verantwortlichen unbedingt umsetzen sollten. Bauer grenzt klar ab, wie weit eine Therapie mit Spiegelungen gehen darf, und warnt sowohl vor Missbrauch, z. B. durch Hypnose, als auch vor unkontrollierbaren Massenphänomenen, deren Ursache auch in der Fähigkeit des Menschen zur Spiegelung liegt.

Der Autor Joachim Bauer ist ein souveräner, „echter“ Lehrer und Forscher seines Metiers, der sich in hohem Maße engagiert für das Wohl der Menschen, der selbst eine große Empathie für die Leser und Leserinnen hegt, und er ist ein Ästhet – manchmal vielleicht zu sehr –, aber das macht das Buch sympathisch und das Lesen bereits zu einem Therapeutikum.

Ingrid Geschwentner

J. G. Weyrich

DER NEUNTE TAG
(Filmbegleitheft)

*hrsg. v. Bernhard Wicki Gedächtnis
Fonds e.V., München 2004*

„Jemand steht vor der Entscheidung über sein eigenes Leben: Werde ich, will ich weiter leben? Mit dem Zusatz, dass es von ihm abhängt, ob er 18 andere Priester in den Tod reißt und auch seine

Familie dabei draufgeht. Wie kann man die extremste Entscheidung treffen, die sich ein Mensch vorstellen kann? Wer hilft ihm da? ... Er hat einen Bischof, er ist Pfarrer. Er hat als Gläubiger noch eine größere Institution als die meisten von uns. Er hat nämlich den lieben Gott, den er in seinem Gewissen befragt. Und im Grunde, mal brutal gesagt, bekommt er nirgends Antwort.“

So skizziert der Regisseur Volker Schlöndorff

DER NEUNTE TAG

Ein Film von Volker Schlöndorff



Filmbegleitheft
von Franz Günther Weyrich

dorff das Drama seines Films DER NEUNTE TAG. Ein Film über einen luxemburgischen Geistlichen, der für neun Tage aus dem Konzentrationslager Dachau entlassen wird. In dieser Zeit versucht ein Mitglied der Gestapo ihn dazu zu bewegen, seinen Bischof für die Sache der Nationalsozialisten zu gewinnen. Sollte dies Abbé Kremer gelingen, wäre die eigene Freiheit sein Lohn. Sollte er fliehen, würde das für seine mitgefangenen Priester und seine Familie den Tod bedeuten.

Nicht primär einen kirchlichen oder historischen Hintergrund will Schlöndorff mit seinem Film erhellen, sondern den Gewissenskonflikt eines Einzelnen angesichts der Macht und Verführungskraft des Bösen. Anders als bei „Der Untergang“ werden damit Fragen der Moral, der ethischen Lebensführung angesichts des Schreckens in Bilder und Dialoge gefasst.

Dennoch bietet der Film für das Themen „Kirche und Nationalsozialismus“ oder „Leben im NS-Staat“ im Geschichts- und Religionsunterricht einen ausgezeichneten Zugang.

Für den Bernhard Wicki Gedächtnis Fonds e.V. hat Franz Günther Weyrich ein Begleitheft zur Schlöndorffs Werk verfasst. Auf knapp 50 Seiten finden sich Hilfen für den unterrichtlichen Einsatz des Films unter historischen, medienpädagogischen und ethischen Fragestellungen. Die Arbeitshilfe bietet

zunächst ein Sequenzprotokoll, das es Lehrerinnen und Lehrern leicht macht, die innere Struktur des Films zu resümieren. In dieser ersten Übersicht findet man auch die Textfassung der entscheidenden Dialoge für eine genauere Arbeit im Unterricht. Anschließend gibt der Verfasser einen kurzen, aber prägnanten Überblick zum Verhältnis zwischen Katholischer Kirche und dem Nationalsozialismus. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass Weyrich immer die Verbindung zwischen der Historie und den entsprechenden Filmsequenzen verdeutlicht. Damit kann z.B. ein Dokument wie die Enzyklika „Mit brennender Sorge“ aus dem Jahre 1937 – ein Text, der längst aus den Geschichtsbüchern verschwunden ist – sowohl situativ als auch historisch neu entdeckt werden. Gerade die drei bis vier historischen Überblicksseiten können Schülerinnen und Schülern wesentliche Vorinformationen bieten und so den häufig beim Einsatz von Filmen festzustellenden Kino-Effekt verringern.

Für Lehrkräfte bieten die anschließenden Ausführungen zum künstlerischen Konzept und zur Bilddramaturgie medienpädagogische Anregungen für einen Austausch im Lehrer-Schüler-Gespräch über den Einsatz der eingesetzten filmischen Stilmittel und der beabsichtigten Effekte. Zur Klärung der Binnenstruktur der Erzählung hat Weyrich einen klaren Entwurf für ein Tafel-

bild in den Text eingefügt, das schematisch das Dilemma des Abbés zusammenfasst.

Auf den letzten Seiten listet der Autor des Heftes Erschließungsfragen, Arbeitsvorschläge und methodische Bausteine für die Fächer Religion und Geschichte auf, die zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der durch den NEUNTEN TAG skizzierten Problematik anregen.

Wenn auch die Einteilung nicht ganz glücklich gewählt ist, weil sich gerade Weyrichs Themenbereiche nicht ganz sauber gegeneinander abgrenzen lassen, so unterstützt doch das hier vorgestellte Heft Lehrkräfte, die ihren Schülerinnen und Schülern diesen lohnenden Film zugänglich machen wollen.

Schlöndorff ist selbst Schüler einer katholischen Schule gewesen. In seinem Film will er jedoch keine religiösen Antworten für die Fragen der Gestaltung der Freiheit, von Schuld und Verantwortung geben. Dennoch: Am Ende findet der Priester seine Antwort, Abbé Kremer kehrt in das Konzentrationslager zurück – dazu schreibt Franz Günther Weyrich: „Es ist nicht eine Fortsetzung der Lagerhaft, sondern eine andere Lagerhaft, vielleicht eine, die den ‚schweigenden Gott‘ mitgenommen hat.“ (S. 33)

Franz Günther Weyrich wird den Film DER NEUNTE TAG und die Möglichkeit

der Arbeit mit dem Filmbegleitheft im Rahmen der Stiftungsfortbildung „Das Kreuz unter dem Hakenkreuz“ (25./26.1.2006) vorstellen.

zu bestellen bei
Bernhard Wicki Gedächtnis Fonds e.V.
Pagodenstraße 2
81247 München
Tel. (089) 8 11 52 67
bzw. unter
www.bernhardwickigedaechtnisfonds.de
oder als pdf-Datei unter
www.derneuntetag.de

Der Film kann als DVD seit Juni z. B. unter www.weltbild.de für ca. 13,- € erworben werden. Bitte beachten Sie die Hinweise des Landesmedienzentrums BW für die nicht öffentliche Nutzung von Medien durch Lehrkräfte im Unterricht.

Stefan Gönheimer

Kinderreport Deutschland 2004

Daten, Fakten, Hintergründe

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), kopaed München (2004) 351 Seiten ISBN 3-938028-24-6, EUR 11.80 kt.

Die Einzelbeiträge der Expertinnen und Experten des „Kinderreports Deutschland 2004“ sind folgenden Themenschwerpunkten zugeordnet worden: Kinder und Armut (mit vier Beiträgen) – Kinder und Gesundheit (mit drei Beiträgen) – Kinder und Familie (mit zwei Beiträgen) – Kinder und Politik (mit fünf Beiträgen) – Kinder und Schule (mit vier Beiträgen) und Kinder und Medien (mit drei Beiträgen) – Bemerkenswert und anzuerkennen ist, dass das Thema Kinder und Medien ganz am Schluss des Kinderreports steht. Besondere Beachtung erhalten in dem Kinderreport die Themen Armut bei Kindern und Kinder und Gesundheit. Viele Leserinnen und Leser werden mit Interesse die Kinderportraits lesen. Da ist der vierzehn jährige Mario, der seiner süchtigen Mutter helfen muss. Ebenso informativ sind die biographischen Anmerkungen zum zehnjährigen Johannes, der an Neurodermitis leidet. Anregend sind auch die biographischen Notizen zum Familienleben der dreizehnjährigen Marie und zum politischen Engagement der zwölfjährigen Luisa. Sehr nachdenklich stimmen die biographischen Skizzen zum

Medienkonsum der fünfzehnjährigen Beata. Diese thematisch zentrierten Teilbiographien enthalten viele Impulse für weitere Diskussionen und regen zu vertiefenden Gesprächen an. Die Lesbarkeit der Einzelbeiträge des Kinderreports wird durch die gemeinsame Systematik verbessert und gesteigert. Am Anfang der meisten Artikel steht die quantitative Analyse (Daten und Fakten), danach folgt die qualitative Interpretation und am Schluss erfolgt das „Resümee“ unter besonderer Berücksichtigung der sozial-, gesellschafts- und bildungspolitischen Aspekte. Bei einer Neuauflage des Kinderreports sollten zunächst die gehäuft auftretenden Rechtschreib- und Grammatikfehler beseitigt werden.

Die zusammenfassende Würdigung des Kinderreports erlaubt nur eine punktuelle und exemplarische Akzentuierung der insgesamt einundzwanzig Einzelbeiträge. Die Herausgeber des Kinderreports 2004 betonen insbesondere die Themen Kinder und Armut sowie Kinder und Gesundheit. Beide Themen hängen inhaltlich zusammen und werden in Wechselbeziehung zueinander gesehen. „Armut ist ein relativer Begriff“ und wird daher unterschiedlich bestimmt. Folgende Definitionen stehen im Mittelpunkt: Kinder gelten dann als arm, wenn sie mit ihren Familien über so geringe materielle, kulturelle und soziale Mittel verfügen, dass sie von der

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben weitgehend ausgeschlossen sind. Wird das „Lebenslagenkonzept“ als Basis verwendet, so ist Armut „die Kumulation von Unterversorgung in den Bereichen Wohnen, Bildung, Gesundheit, Arbeit, Arbeitsbedingungen, Einkommen und Versorgung mit technischer und sozialer Infrastruktur“. Dagegen gilt heute nach der Definition der Europäischen Union dann jemand als arm, wenn er weniger als fünfzig Prozent des durchschnittlichen Einkommens im jeweiligen Land zur Verfügung hat. Nach dieser Definition der Armut weist Deutschland die zweithöchste Kinderarmutsquote (nach Irland) in der Europäischen Union auf. Am Jahresende 2002 waren knapp eine Million der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren von Sozialhilfe betroffen. Mehr als die Hälfte der Betroffenen lebte in Haushalten von allein erziehenden Frauen. Kinder unter sieben Jahren sind fast doppelt so häufig von Sozialhilfe betroffen wie die Gruppe der 15- bis 18-Jährigen. An dieser Stelle erwähnen die Autoren auch die noch unberechenbare Wirkung der „Hartz-IV-Reform“, die zum 1. Januar 2005 greifen sollte. Vorausberechnungen gehen von der Annahme aus, dass mehr als 2,2 Millionen Haushalte, d.h. circa 4,5 Millionen Menschen (mit 1,5 Millionen Kindern) danach Sozialgeld bzw. Arbeitslosengeld II erhalten werden. Falls diese Schätzwerte zutreffen sollten, würde sich das Leben auf

Sozialhilfeniveau schlagartig um 1,5 Millionen (Kinder) erhöhen. Für die Kinder bedeutet dies eine Quote von 9,7 Prozent, d.h. jedes zehnte Kind in Deutschland wäre also von dieser Entwicklung betroffen.

An dieser Stelle ist ein Hinweis auf die OECD-Studie „Unsere Kinder in Gefahr“ (Our Children at Risk, 1995) wichtig. Eine Analyse der Gefährdungsfaktoren für Kinder und Jugendliche hat zu folgendem Ergebnis geführt: Dazu gehören „Das Aufwachsen in Armut, ein ungewünschtes Kind zu sein, das Leben in einer ‚Ein-Eltern-Familie‘ (Alleinerziehende), die wiederholte und länger andauernde Arbeitslosigkeit des erziehungsberechtigten Elternteils, längere und wiederholte Krankheit der Eltern (einschließlich Alkohol und Drogenkonsum), ein niedriges Bildungsniveau der Eltern sowie längere Heimunterbringung“. Wenn zwei oder drei dieser Risikofaktoren bei Kindern zusammenkommen, kann sich das Gefährdungspotenzial für diese Kinder und Jugendlichen sogar vervierfachen. Bündeln sich in der Biographie der Kinder vier solche Risikofaktoren, so kann sich das Gefährdungspotenzial sogar verzehnfachen. Die Kenntnis der Wechselbeziehungen zwischen den Risikofaktoren führt zur Einsicht in die entsprechenden „Vorbeugemaßnahmen“. Es liegen Fallbeispiele aus insgesamt siebzehn OECD-Ländern vor. Außerdem ist festzustellen,

dass die Kriminalitätsrate, die Suizidrate, die Gefährdung durch Drogen sowie das Auftreten früher und ungewollter Schwangerschaften bei den gefährdeten Kindern und Jugendlichen vergleichsweise besonders hoch sind. Als schulische Präventivmaßnahme haben sich sogenannte schulfundierte Managementkonzepte (school-based management concepts) mit dezentralen Führungsstrukturen bewährt. Allerdings sind Schulen mit einem überdurchschnittlichen Prozentsatz an Risikoschülern in Gefahr, Problemschulen mit einem entsprechend schlechten Ruf zu werden. Die Konsequenz ist, dass Eltern diese Schulen meiden! In dem OECD-Bericht heißt es: „Schools with high proportions of ‚at risk‘ children are themselves at risk of low morale and poor image. Where standards of attainment are depressed, staff and pupils alike are in danger of feeling failure. Commitment is lacking“. Neuere OECD-Studien bestätigen diese negativen Wirkungen. Die Präventivmaßnahmen hat die OECD in den folgenden Ländern untersucht: Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Niederlande und Schweden.

Besonders besorgniserregend ist, dass darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen Armut, Fehlernährung, Bewegungsmangel und falschem Stressmanagement (Konfliktbewältigung) besteht. Hierauf weisen die Experten des Kinderreports 2004 nachdrücklich hin.

Ein besonderes und sehr aktuelles Problem ist die Fettsucht bei Kindern. Die Problematik der immer dicker werdenden Kinder und die häufige Verbindung mit anderen Folgeerkrankungen ist eine der wichtigsten Herausforderungen in der Kinder- und Jugendmedizin. Kinder in Armut werden oft nicht nur falsch ernährt, sie sitzen auch länger vor dem Fernseher, leiden unter den Folgen der Bewegungsarmut und sind viel häufiger krank. Daher fehlen sie oft in der Schule. Ihre Kenntnisse werden dadurch immer lückenhafter. Sie haben Lerndefizite und diese können zum „Drop-out“ führen. Die Untersuchungen haben zu dem Ergebnis geführt, dass für Kinder in Armutslagen der Ernährungsumfang und die Ernährungsqualität nicht nur schlechter sind als im Durchschnitt, sondern auch erhebliche Einflüsse auf die gesundheitliche Entwicklung haben. An dieser Stelle nennen die Experten folgende Krankheiten, die in den letzten zehn Jahren bei Kindern und Jugendlichen stark zugenommen haben: Neurodermitis, Asthma, Diabetes, Rheuma, Epilepsie, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und verschiedene Krebskrankheiten. Die Diskussion über ADHS – Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom und über Stoffwechselstörungen, die zu Übergewicht führen, haben in den letzten Jahren schlaglichtartig die Aufmerksamkeit auf diese Zusammenhänge gelenkt. Psychologen und Therapeuten stellen fest, dass psychische Störungen

und Auffälligkeiten „die seelische Fieberkurve“ in unserer Gesellschaft sind. Allein in den alten Bundesländern nahmen sich in den letzten Jahrzehnten zwischen 9000 und 14000 Menschen pro Jahr das Leben, davon etwa zehn Prozent Kinder und Jugendliche. Suizide sind nach Unfällen die häufigste Todesursache bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Erhebliche psychische Störungen treten heute bei etwa achtzehn Prozent der Kinder und Jugendlichen auf. Nach einer Studie der WHO wird in fast allen europäischen Ländern Alkohol von Jugendlichen als „Freizeitdroge“ benutzt. Das Deutsche Ärzteblatt teilte 2001 mit, dass von den deutschen 15-Jährigen etwa 36 Prozent der männlichen und 31 Prozent der weiblichen Jugendlichen mindestens zwei alkoholverursachte Rauscherlebnisse im zurückliegenden Jahr gehabt haben. Etwa 2,8 Millionen Kinder und Jugendliche wachsen in Familien auf, in denen die Mutter oder der Vater von einer Suchtproblematik betroffen sind.

In einem weiteren Beitrag weisen die Berichtersteller des Kinderreports 2004 eindrücklich darauf hin, dass die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer für die gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ebenfalls sehr wichtig ist. Es ist inzwischen allgemein bekannt, dass die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule höchsten nervlichen und psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Die

psychischen Belastungen kumulieren im bekannten „Erschöpfungssyndrom“ (Burn-Out), das durch nachlassende Leistungen, eingeschränkte Wahrnehmungen, besondere Anspannungen, nachlassende Motivation, zunehmende Isolation und steigende emotionale Verunsicherung gekennzeichnet ist. Die Folgen dieser nervlichen (und psychischen) Belastungen sind häufig körperliche Krankheiten, psychosomatische Beschwerden, Kopfschmerzen, Rückenleiden, Verdauungsprobleme und Muskelverspannungen. Diese bedrohliche Situation kann zum Missbrauch von Medikamenten und nicht selten zu legalen und illegalen Drogen führen. Lehrerinnen und Lehrer in solchen Ausnahmesituationen sind nicht mehr in der Lage, ihren täglichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen. Sie brauchen dringend Hilfe und Unterstützung. Wichtig ist dabei auch das jeweilige Kollegium. Ebenso wichtig ist die bei uns immer noch fehlende Wertschätzung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit. Neuerdings wird auch die Arbeitsplatzqualität der Schule untersucht. Es kommt entscheidend auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen in der Schule an. Einige Experten messen der „Organisationsentwicklung in der Schule“ stressreduzierende Bedeutung zu. Weitere Hilfen werden von der veränderten Lehreraus- und Lehrerweiterbildung erwartet. Leider wissen Lehrerinnen und Lehrer immer noch zu

wenig über die aktuelle Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler. Das Wissen über die Schülerinnen und Schüler ist die Basis für das bessere Verstehen!

Der Kinderreport 2004 weist viele Facetten auf und enthält wichtige Daten, Fakten und Hintergründe zur aktuellen Lebenssituation unserer Kinder und Jugendlichen. Es ist zu wünschen und zu hoffen, dass er in der Öffentlichkeit die verdiente Beachtung finden wird!

Gottfried Kleinschmidt

Benjamin Libet

Mind Time – Wie das Gehirn Bewusstsein produziert

Aus dem Amerikanischen von Jürgen Schröder, Frankfurt/M. 2005, ISBN 3-518-58427-8, 297 Seiten, geb.

Benjamin Libet ist einer der international bekannten experimentellen Neurowissenschaftler, der viele Fragen durch seine sorgfältig geplanten Untersuchungen „verifizieren“ oder „falsifizieren“ (Popper) und beantworten will. Wichtig ist insbesondere seine Theorie des „Bewussten Mentalen Feldes“ (BMF), die insbesondere für die Beantwortung der folgenden Fragen entscheidend ist: Wie kann bewusstes subjektives Erleben aus Aktivitäten der Nervenzellen im Gehirn entstehen? Wie kann der „Geist aus dem Körper entstehen?“ Weitere Fragen schließen sich an: „Wie entstehen die kategorial verschiedenen nicht-physischen Phänomene des subjektiven Erlebens aus den physischen Aktivitäten von Nervenzellen?“ – „Wie kommt der Geist in die Materie?“ (Colin Mc Ginn). Die experimentellen Arbeiten Libets (Ende der 50er Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts) führen zu der These, dass das Geistige und das Körperliche im Hinblick auf die Funktionen des menschlichen Gehirns, nicht aufeinander reduzierbar sind. Bewuss-

tes subjektives Erleben kann nach Libet als eine fundamentale Eigenschaft der lebendigen Natur betrachtet werden. Eines der rätselhaftesten und faszinierendsten Probleme bei der „Geist-Körper-Beziehung“ ist das Phänomen der einheitlichen und integrierten Natur der bewussten Erfahrung. Jeder Mensch hat ein Gehirn mit schätzungsweise einhundert Milliarden Nervenzellen, von denen jede Tausende von Verbindungen mit anderen Nervenzellen herstellen kann. Hier entsteht das Geistige, das Seelische, das Spirituelle, das Kreative, das Innovative usw.

Heute gibt es bei experimentellen Neurowissenschaftlern einen wachsenden Konsens darüber, dass das bewusste Erleben ein Attribut einer globalen oder verteilten Funktion des Gehirns ist. Das erwähnte BMF ist der Vermittler zwischen den physischen Aktivitäten der Nervenzellen und dem Auftauchen von subjektivem Erleben. Das BMF bietet somit eine Antwort auf die grundlegende Frage, wie der Geist aus dem Körper entsteht. Die BMF-Theorie Libets ist eine Ausweitung der Theorie des „Mentalen“, die der Nobelpreisträger Roger Sperry vorgeschlagen hat. Benjamin Libet hat einen Versuchsplan zur Prüfung seiner BMF-Theorie ausgearbeitet, dieser könnte von seinen jüngeren Kollegen (Libet ist 1916 geboren) durchgeführt werden. Die experimentellen Ergebnisse zur Überprüfung der BMF-

Theorie würden eine empirische Grundlage für ein einheitliches Feld subjektiven Erlebens und für das Eingreifen des Geistes in neuronale Funktionen bieten. Das BMF ist „eine emergente Eigenschaft eines geeigneten Systems neuronaler Aktivitäten“. Diese Emergenz von bewusster subjektiver Erfahrung aus der Aktivität von Nervenzellen ist auch für Neurowissenschaftler immer noch ein Geheimnis. Allerdings ist eine experimentell abgesicherte Tatsache, dass subjektives (persönliches) Erleben nicht durch rein physische Beobachtungen der Aktivität von Nervenzellen beschreibbar ist oder daraus hervorgeht. Daher wendet sich Libet entschieden gegen den Dualismus, den Reduktionismus und die Maschinentheorie! In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis auf den „imaginären Dialog zwischen Rene Descartes und Benjamin Libet“ interessant, den beide über die „Körper-Geist-Beziehung“ führen. In diesem imaginären Dialog weist Libet nochmals auf wichtige Befunde seiner empirischen Untersuchungen am menschlichen Gehirn hin: „Wir stellten fest, dass das Gehirn eine Willenshandlung etwa 400 ms (1 ms = 1 Millisekunde) bevor die Person sich ihrer Absicht oder ihres Wunsches zu handeln bewusst wird, einzuleiten oder vorzubereiten beginnt. Das bedeutet, dass der bewusste freie Wille den Willensprozess nicht einleitet; das Gehirn leitet den Prozess unbewusst ein“. Dieses Untersuchungser-

gebnis ist für Benjamin Libets Diskussion über den „freien Willen“, über „das Selbst“ und über „die Ethik“ (Selbstverantwortung) des Menschen von zentraler Bedeutung. Libet führt in dem imaginären Dialog weiter aus: „Wir können mit Sicherheit wissen, wessen wir uns bewusst sind... Wir können das Auftreten einer Willenshandlung steuern und wir können auch steuern, was wir tun wollen und wann wir es tun wollen. Das ist ein starkes Argument für wirkliche Willensfreiheit“. Daher wendet sich Libet auch entschieden gegen den Determinismus, wenn sich dieser auf die bewusste geistige Sphäre bezieht. Wir können die unbewussten Initiativen zu Willenshandlungen als ein „unbewusstes Hochsprudeln im Gehirn“ verstehen. Der bewusste Wille entscheidet dann, welche dieser Initiativen sich in einer Handlung niederschlagen sollen oder welche verhindert und abgebrochen werden sollen, so dass es dann zu keiner Handlung kommt. Es ist also der Vollzug einer Handlung, der bewusst vom Gehirn und vom „Selbst“ gesteuert werden kann. Somit ist es auch legitim, wenn Personen aufgrund ihrer Handlungen für schuldig und verantwortlich erklärt werden.

Das Buch regt nicht nur die Diskussionen unter Neurowissenschaftlern und Psychologen, unter Philosophen und Physikern und unter Juristen und Ärzten an, sondern vermittelt auch Lehrern

und Theologen Impulse für weiterführende Fachgespräche. „Mind Time“ beschäftigt sich nicht nur mit Fragen des neuronalen Bewusstseins, mit Willensfreiheit und Verantwortlichkeit sowie mit den Beziehungen zwischen „Geist und Körper“, sondern auch mit dem „Selbst und der Seele“ sowie mit der Frage „Gibt es ein Leben nach dem Tod?“ Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass „Mind Time“ viele Leserinnen und Leser begeistern wird, zumal Benjamin Libet auch komplizierte Zusammenhänge sehr klar und präzise darstellt und erläutert.

Gottfried Kleinschmidt

Probleme lösen für die Welt von Morgen –

Erste Ergebnisse der lehrplanübergreifenden Kompetenzen von PISA-2003

OECD/PISA Berlin/Paris 2005 ISBN 92-64-00642-7, 158 Seiten, EUR 26,-.

Originaltitel: *Problemsolving for Tomorrow' World – First measures of cross-curricular Competencies from PISA 2003*, UNO-Verlag 53113 Bonn

In dieser interessanten und wichtigen neuen OECD-PISA-Publikation werden erste Ergebnisse zu dem fächerübergreifenden Thema „Problemlösendes Denken“ vorgestellt. Die fünf Kapitel weisen eine gemeinsame Systematik auf und erleichtern damit den Leserinnen und Lesern die vergleichende Lektüre. Jedes Kapitel beginnt mit einer Einführung, danach folgt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse in Verbindung mit Tabellen und Graphiken und am Schluss werden „Implikationen für die Politik“ vorgestellt. Durch diese Systematik der Berichterstattung ist es gelungen, sowohl die Bildungsexperten als auch die Entscheidungsträger der Bildungspolitik zu informieren. Hilfreich sind auch die kapitelweisen Zusammenfassungen wichtiger Befunde, die jeweils am Rande stehen. Diese Zusammenfassungen erleichtern das Auffinden bestimmter Daten und Fakten. Die Würdigung dieser OECD/PISA-Studie zum „Pro-

blemlösenden Denken“ soll hier in Verbindung mit einigen zentralen Fragen erfolgen: Was verstehen die Autoren unter „Problemlösendem Denken“?

„Problem solving is an individual's capacity to use cognitive processes to confront and resolve real, cross-disciplinary situations where the solution path is not immediately obvious and where the content areas or curricular areas that might be applicable are not within a single subject area of mathematics, science or reading“. Drei Kriterien sind besonders hervorzuheben: Die Probleme sollen einen Realitätsbezug aufweisen (the problems should be real), sie sollten neue Typen von Fragen enthalten (new types of questions) und sie sollten eine Verbindung zwischen verschiedenen Inhaltsbereichen herstellen (connections between multiple content areas).

Auf welche Typen des „Problemlösens“ konzentriert sich die PISA-2003-Studie? Auf das „Entscheidungen finden“ – „System-Analyse und Planung“ – „Fehler suchen“! Die Grundlage für die Untersuchung des „Problemlösenden Denkens“ bilden insgesamt neunzehn Aufgaben. Diese werden im vierten Kapitel vorgestellt und in der Bewertung charakterisiert. An dieser Stelle kann auf das Kapitel fünf „Problemlösen“ der deutschen Fassung von PISA-2003 herausgegeben vom Konsortium Deutschland (Waxmann Verlag Mün-

chen, Münster 2004) hingewiesen werden. Exemplarisch können folgende Themen genannt werden: Energiebedarf, Kinobesuch, Urlaub, Transitsystem, Bücherausleihe in einer Bibliothek, Kursplanung, Übernachten im Camp und Tiefkühltruhe usw. W. James Popham hat die Auswahl der PISA-Aufgaben in einem Beitrag von EDUCATIONAL LEADERSHIP, vol. 62, No. 3 Nov. 2004, p. 82 kritisiert. Er ist der Meinung, dass die Aufgaben oftmals schichtspezifisches Denken dokumentieren. Die Jugendlichen aus der sozialen Oberschicht haben gewisse Vorteile. Welche Fähigkeiten werden in PISA-2003 beim „Problemlösenden Denken“ getestet? Die Autoren haben die Merkmale der drei Problemlösungstypen in einer Übersicht dargestellt. Sie unterscheiden Ziele, Problemlösungsprozesse und Komplexitätsgrade. Jeder Problemlösungstyp wird eingangs beschrieben. Was versteht man bei PISA-2003 unter „Entscheidungen finden“?

„These units present students with a Situation requiring a decision and ask them to choose among alternatives under a set of conditions constraining the situation“. Jede Aufgabe wird vorgestellt, die Lösungswege werden analysiert und die ganz- und teilweise richtige Lösung wird angegeben.

Was heißt bei PISA-2003 „System Analyse und Planung“?

„In the systems analysis and design problems, students have to develop an understanding of the problems, beginning with the identification of the relationships existing between the parts of the system, or to design a System with certain relationships among its main features“. Die Darstellung der Aufgaben erfolgt wie bei den Aufgaben zum „Entscheidungen finden“. Was versteht man bei PISA-2003 unter „Fehlersuchen“ (Trouble-shooting)? „Trouble-shooting units assess students“ actions when confronted with a system or mechanism that is underperforming in some way“, d.h. es geht um das Suchen und Finden von „Systemfehlern“, z.B. beim Videorecorder, bei einer Tiefkühltruhe, bei einer Nähmaschine usw. Welche Ergebnisse von PISA-2003 können exemplarisch und zusammenfassend hervorgehoben werden?

Über eine Viertelmillion Schüler, die mehr als 23 Millionen Fünfzehnjährige in 41 Ländern repräsentieren, haben an der PISA-2003-Studie teilgenommen. Die besten Leistungen beim Problemlösen haben Finnland, Japan, Korea und Hongkong-China erreicht. Die deutschen Ergebnisse liegen leicht über dem OECD-Durchschnittswert von 500 Punkten. Es gibt Beziehungen zwischen den Leistungen in Mathematik und den Leistungen beim „Problemlösenden Denken“. Überdurchschnittliche Kompetenzen beim „Problemlösen“ und

schwache Mathematikleistungen weisen darauf hin, dass im Mathematikunterricht die verfügbaren Leistungspotentiale nicht voll ausgeschöpft werden. Beim „Problemlösenden Denken“ konnten keine besonders auffallenden geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede festgestellt werden. Allerdings liegen die Leistungen der weiblichen Testteilnehmer in Island, Norwegen, Schweden, Indonesien und Thailand über den männlichen Leistungsergebnissen.

In den Ländern, in denen die weiblichen Leistungsergebnisse im Lesen besonders positiv sind, gibt es auch relativ hohe Leistungen beim „Problemlösen“. Die Autoren stellen allerdings fest, dass Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Index, dem beruflichen Status und den Ergebnissen beim „Problemlösen“ vorhanden sind. „Within OECD countries, students in the top quarters on the international socio-economic index of occupational status reach a mean score of 542 score points on problem-solving scale, or 42 score points above the OECD average“. Die Autoren räumen ein, dass zwischen den erzielten Leistungsergebnissen und dem kulturellen Niveau der Familien Beziehungszusammenhänge bestehen. Aus dieser Sicht sind auch die Ergebnisse der Fünfzehnjährigen interessant, die von Alleinerziehenden aufgezogen worden sind. Die Jugendlichen dieser

Gruppe zeigen beim „Problemlösenden Denken“ Leistungsdefizite. Auch die Sprache hat erhebliche Auswirkungen auf das „Problemlösende Denken“. Dies trifft insbesondere für jene Fünfzehnjährigen zu, bei denen Diskrepanzen zwischen Umgangssprache, Unterrichtssprache und Testsprache bestehen.

Welche Implikationen hat die PISA-2003-Studie für die Bildungspolitik?

An dieser Stelle soll nur auf eine Implikation hingewiesen werden. Schüler aus weniger günstigem Milieu haben nicht nur mit dem Lehrplan in der Schule Probleme, sondern sind auch beim Erwerb des „Problemlösenden Denkens“ benachteiligt. Die Autoren stellen fest: „This shows that students from less advantaged backgrounds are disadvantaged not only in relation to how well they pick up the school curriculum, but also in terms of their acquisition of general problem-solving skills“. An dieser Stelle ist nochmals auf die erwähnte Ausgabe von „Educational Leadership“ (2004) hinzuweisen. Hier weist nicht nur W.J. Popham auf die schichtspezifische Relevanz der PISA-Testaufgaben hin, vielmehr werden in einem weiteren Beitrag vierzehn Faktoren vorgestellt und analysiert, die mit den zu erwartenden Schülerleistungen korrelieren. Davon liegen acht der Wirkfaktoren „vor oder jenseits“ (before and beyond school) der Einflusszonen der Schule

und nur auf sechs kann die Schule kompensierend wirken. Diese sechs sogenannten „Schulfaktoren“ sind: Aufbau des Lehrplans, Leistungserwartungen und Leistungsanspruch im Unterricht, Qualifikation und Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer, Klassenfrequenzen, Medienausstattung, Schulklima (Lernkultur). Die acht Wirkfaktoren, die außerhalb des Einflusses der Schule liegen, sind aber mindestens ebenso bildungswirksam: Geburtsgewicht, Ernährung, Umwelteinflüsse, Betreuung der Kinder, Medienkonsum, Partizipation der Eltern, Arbeitslosigkeit, häufiger Wohnungs- und Schulwechsel.

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 43

Dichter, Ernest, Dr. phil. (1907-1991), Begründer der werbepsychologischen Motivforschung und des Instituts for Motivational Research, Croton-on-Hudson, New York

Dickmann-Schuth, Irmgard, Studiendirektorin an der Gertrud-Luckner-Gewerbeschule (Deutsch, Religion)

Drobinski, Matthias, Redakteur bei der Süddeutschen Zeitung

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

Gönzheimer, Stefan, Dr. päd., Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Kern, Verena, Studienreferendarin am Thomas-Mann-Gymnasium in Stutensee (Deutsch, Geschichte, Politik)

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

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

Küchle, Christina, Schülerin der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Kuld, Lothar, Prof. Dr. theol., Pädagogische Hochschule Weingarten

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

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

Die Linien des Lebens sind verschieden,
wie Flüsse sind, und wie der Berge Grenzen:
Was hier wir sind, kann dort ein Gott ergänzen
Mit Harmonien und ewigem Lohn und Frieden.

Friedrich Hölderlin (1770–1843)



Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Münzgasse 1
79098 Freiburg i. Br.

Telefon: (07 61) 21 88-564
Telefax: (07 61) 21 88-556

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

ISSN 1611-342X

NOVEMBER 2005