

Inhaltsverzeichnis

Editorial (D. Scherer)	2
Niemand ist ersetzbar. Überlegungen zum Thema „Kirche im Nationalsozialismus“ (D. Mark)	3
„Sehen, was war...“ die Geschichte zweier jüdischer Brüder. Ein Projekt der Heimschule geht auf die Reise nach Jerusalem (D. Uhlig)	31
Religionsunterricht aus der Sicht prinzipienwissenschaftlicher Pädagogik (M. Heitger)	48
Materialien und Infos für den Religionsunterricht – das religionspädagogische Internetportal www.rpp-katholisch.de (C. Bohrer)	52
Schulen ans Netz e. V.	57
Viel fernsehen, wenig lernen – Wie sich Medienkonsum auf die Schulleistungen auswirkt (R. Caspari/C. Pfeiffer)	61
„Die Schule ist zu verkopft“. Interview mit Professor Joachim Bauer	72
Von den Kindern (K. Gibran)	75
Stand und Perspektiven von DNA-Analytik und Gendiagnostik (B. Hüsing)	78
Gendiagnostik in der Humangenetik – Hilfen zur ethischen Bewertung mit multi-criteria-mapping und Dilemma-Diskussion (K. Salzmann)	89
Sprechende Antike – Eine literarische Reise nach Alexandria und Ephesus ins Jahr 270 vor Christus (D. Schindelbeck)	96
Aus den Stiftungsgremien und den Schulen	
Änderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung	122
Abschied von Priorin Cäcilia Jenne, Kloster vom Hl. Grab, Baden-Baden Wechsel im Vorstand der Schulstiftung/ Leitungswechsel zum Schuljahr 2007/08 (D. Scherer)	125
Bundesverdienstkreuz für Erkenrud Seitz (D. Scherer)	126
Kultusminister Rau zu Besuch an der Heimschule Kloster Wald (J. Herrmann)	127
Besuch von Staatsminister Willi Stächele an den Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg am 2. Februar 2007 (H. Schaufler)	131
Heimschule St. Landolin, Liebfrauenschule und St. Ursula-Schulen in Villingen gewinnen den 2., 4. und 5. Preis beim Umweltwettbewerb (M. Sumbert)	135
Naturschutz auf dem Schulgelände – die schönste Art Wissen zu vermitteln und Schöpfung zu bewahren (O. Deninger)	137
Aktion „Nicht ohne meinen Blauen Umweltengel“ wird mit dem 4. Preis ausgezeichnet (G. Stumpp)	149
Neues auf dem Markt der Bücher	
<i>Rafael Frick: Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert. Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule, Baltmannsweiler 2006</i> (J. Dikow)	154
<i>Günther Opp/Michael Fingerle (Hg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 2007</i> (G. Kleinschmidt)	161
<i>Anselm Grün: Damit dein Leben Freiheit atmet – Reinigende Rituale für Körper und Seele, München 2007</i> (G. Kleinschmidt)	163
<i>Abtprimas Notker Wolf/ Leo G. Lindner: Worauf warten wir? – Ketzerische Gedanken zu Deutschland, Reinbek 2006</i> (G. Kleinschmidt)	165
Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung	168

Editorial



Das Kolleg St. Sebastian war in der Zeit des Nationalsozialismus Versteck für jüdische Mitbürgerinnen und Mitbürger. Diese Stiftungsschule hat somit auf ihrem eigenen Gelände den natürlichen Anknüpfungspunkt für eine intensive Beschäftigung mit dieser Zeit. Gerade jetzt, wo die Zeitzeugen immer weniger werden, und es absehbar ist, wann niemand mehr aus eigener Erfahrung Rede und Antwort zu den Ereignissen von Verfolgung und Ermordung geben kann, wird es gerade an Schulen immer wichtiger, sich mit diesem Kapitel der Geschichte so zu befassen, dass die Zeitzeugen auf andere Weise erlebbar gemacht werden können. Dies ist Voraussetzung, um sich in angemessener Weise auch mit den Fragen nach der Rolle der Kirche im Nationalsozialismus auseinanderzusetzen. Ebenso wichtig für Schülerinnen und Schüler heute ist, die Grundsätze und Werte einer Gesellschaft zu reflektieren, die aus den Katastrophen der Geschichte Konsequenzen zieht und sich um eine menschenwürdige Zukunft bemüht; ein Auftrag, der in spezifischer Weise Auftrag gerade der katholischen Schulen ist. In einmaliger Weise hat sich die Heimschule Lender am Beispiel der Geschichte zweier jüdischer Brüder mit der Zeit des Holocaust beschäftigt. In einem viel beachteten Projekt, das inzwischen preisgekrönt wurde und in Berlin und nun sogar in Israel von der Heimschule Lender mehrfach aufgeführt wurde. Lesen Sie zu diesem Themenkreis die Beiträge von Daniel Mark und Doris Uhlig in diesem Heft.

Eine entscheidende und schwierige Frage, mit der sich die Gesellschaft, aber auch jeder Einzelne zunehmend auseinandersetzen muss, ist die Frage von Gendiagnostik und den daraus erwachsenden Entscheidungen und Konsequenzen – Fragen mit erheblichem Konfliktpotenzial. Bärbel Hüsing und Klaus Salzmann beschäftigen sich auf dem Hintergrund einer Fortbildungstagung der Schulstiftung mit dieser wichtigen Thematik.

Die Schulen der Schulstiftung erfreuen sich großer Aufmerksamkeit auch im politischen Bereich. So konnten wir uns über die Besuche von Kultusminister Rau an der Heimschule Kloster Wald und Staatsminister Willi Stächele an den Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg freuen. Diese Ereignisse sowie weitere Meldungen aus dem Leben der Schulstiftung finden Sie ebenfalls in diesem Heft dokumentiert. Eine ertragreiche Lektüre wünscht Ihnen

Ihr Dietfried Schwab

Daniel Mark

Niemand ist ersetzbar. Überlegungen zum Thema „Kirche im Nationalsozialismus“



Die Freiburger Jüdin Lotte Paepcke beschreibt, wie sie das Kloster Stegen, ihr Versteck in der letzten Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, verlässt:

„Das alte Dach der Kapelle blinkte im Morgenlicht. Am Portal sah ich noch einmal zurück. Ich wusste, dass der Altar nun in einem heftigen Rot aufleuchtete, wenn die Sonne durch die Fenster schien, und dass die Muster der Schatten sich mit dem Muster der gestickten Altardecke verschlangen. Der Gekreuzigte neigte sich herab zu ein paar Bäuerinnen, die vor den Holzbänken knieten, und die Mutter Gottes hielt das Kind in den kühlen Raum hinein. Ich wusste, wie unendlich gut es jedem Fremdling war, bei der Messe unter allen anderen zu knien und zu beten, aufgenommen für eine Stunde in diese Heimat, Gleicher unter Gleichen, eingeschlossen in die heilige Stille während des Wunders der Wandlung.

Wie oft war auch ich in der kleinen Kapelle gewesen, voll Sehnsucht nach dem Frieden der Gemeinde, nach Zugehörigkeit zu denen, die geborgen waren im Schoß der Mutter Kirche, bei der keiner verloren ist. Das Eingehen in die Schar der Betenden – Bauern, Flüchtlinge, Evakuierte – hätte die ganze Not meines verfolgten Daseins aufgehoben. Heimat wäre der kleine Raum der Kapelle geworden, den ich eingetauscht hätte gegen die ganze feindliche Welt.“ (Unter einem fremden Stern, 126)

Die Tatsache, dass „im Schoß der Mutter Kirche“ zwischen 1933 und 1945 nicht alle geborgen waren, dass jüdische Deutsche oft auch bei der Kirche verloren waren, war innerer Antrieb zum Entwurf einer Unterrichtseinheit, die hier vorgestellt werden soll. Dieser Entwurf folgt dabei der Auffassung, dass die Frage nach „Zeugnis und Versagen“ der katholischen Kirche während der Zeit des Nationalsozialismus umfassend und abschließend nicht zu beantworten ist. Sie geht biographisch und regionalgeschichtlich vor. Anhand der Lebensgeschichten von Lotte Paepcke, der Caritas-Mitarbeiterin Gertrud Luckner, des Stegener Paters Heinrich Middendorf und des Freiburger Erzbischofs Gröber konzentriert sie sich auf zentrale Themen: Die Geschichte des christlich-jüdischen Verhältnisses, die Motive zu helfen und die Handlungsspielräume kirchlichen Verhaltens gegenüber nationalsozialistischer Gewalt. Schülerinnen und Schüler sollen so in die Lage versetzt werden, über die Rolle der Kirche im Dritten Reich ein eigenes begründetes Urteil zu fällen.

1. Chancen des biografischen, lokalgeschichtlichen Zugangs

Ein wichtiges Ziel des Religionsunterrichts ist es, die Bildung einer auch religiösen Identität zu unterstützen. Die Identifikation mit Vorbildern, die dafür notwendig ist, gelingt nicht, wenn wir jungen Menschen glatte, in sich stimmige, eindimensionale Biografien vorstellen. Besser geeignet sind Lebensgeschichten mit Brüchen und Widersprüchen: Gertrud Luckner, Quäkerin, konvertiert erst im Alter von 34 Jahren zum Katholizismus. Heinrich Middendorf rettet in seinem Kloster in Stegen nicht nur Juden, sondern bietet auch ausgebombten Freiburgern Obdach, die überzeugte Nationalsozialisten waren. Conrad Gröber, unterstützt nicht nur Rettungsaktionen für jüdische Deutsche, sondern war zu Zeiten auch SS-Fördermitglied. Zu einer gelingenden Identifikation gehört nicht nur Imitation, sondern auch Distanzierung. Für Jugendliche werden Menschen zu Modellpersonen, die eben nicht perfekt erscheinen, die scheitern, die versagen, deren Verhalten Widerspruch, Verwundern, Staunen auslöst.

Als roter Faden der Unterrichtseinheit dient die Lebensgeschichte von Lotte Paepcke und ihrer Familie, wie sie sie in ihren beiden Büchern „Ein kleiner Händler, der mein Vater war“ und „Unter einem fremden Stern“ aufgeschrieben hat. Bei der Planung stand die Überlegung im Mittelpunkt, auf welche Weise den Schülerinnen und Schülern die Identifikation mit mitmenschlich sich verhaltenden Personen ermöglicht werden könnte. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse legen nahe, dass dies nur gelingen kann, wenn auch die Adressaten des mitmenschlichen Verhaltens – die Verfolgten, die Leidenden – in den Blick kommen. Dies können Erzählungen unterstützen. In Erzählungen bleibt Geschichte nicht abstrakte Konstruktion, sondern wird unmittelbar und vorstellbar. Sie vergegenwärtigen und veranschaulichen Leben und Leiden von Menschen und eignen sich deshalb besonders, Betroffensein zu vermitteln. Die Lebensgeschichten von Lotte Paepcke und ihrem Vater Max Mayer bedeuten für Schülerinnen und Schüler möglicherweise mehr als Zahlen und Fakten zum Holocaust.

Ein Beispiel dafür ist Paepckes Beschreibung ihres Vaters. Ähnlich wie sie dürften auch Schülerinnen und Schülern manchmal auf ihre Eltern blicken:

„Andere Kinder hatten größere Väter und ich beneidete sie darum. Manchmal sah ich eine von meinen Schulkameradinnen in der Stadt neben einem großen Mann

gehen – auch mittelgroß war schon gut –, einem blonden oder doch irgendwie hellen, einem mit breitem Rücken und ausgreifendem, pflastertretendem Schritt. Männer waren das, die die Luft teilten, wenn sie gingen. Sie hatten außerdem Gewicht durch sicherlich auch gewichtige Berufe. Ich wusste das nicht im Einzelnen, aber ich sah hinter den männlichen Figuren einflussreiche Stellungen: in lebenswichtigen Büros der höheren Beamtschaft, hinter dem geweihten Tor der Universität, in den Räumen bedeutender Unternehmungen. Diese Väter schützten. Wenn gelegentlich einer von ihnen in einem Flur der höheren Töchterschule zu sehen war, von einem Lehrer dahingebeten, so schien mir, dass selbst die graue Undurchlässigkeit, die in den Schulgängen und über den Treppen hing, vor diesen Figuren von Vätern durchscheinend wurde. Obgleich ich doch zu spüren meinte, dass die Väter hier, im Schulgebäude, nicht ganz so unangreifbar waren wie auf den Straßen. Die zerkratzte und verschmierte Autorität der Schule bedrängte auch sie, soweit nicht schon Erinnerungen an ferne, vormännliche Zeiten das ihre taten. Aber selbst nach Entgegennahme negativer Berichte über Töchter verließen diese Väter mit sicheren Schritten das Haus, eilig wieder ihren wichtigen Funktionen sich zurückgebend. Mein Vater wurde nie bestellt, ich war froh darüber. Denn ich wollte ihn diesem, die Persönlichkeit so angreifenden Einfluss der Höheren Töchterschule nicht aussetzen. Ich musste meinen Vater beschützen. Denn er war klein. Er teilte nicht die Luft, er hatte einen schmalen Rücken und eine schmale Stirn. Er ging aufrecht wie alle Kleinen ...“ (Ein kleiner Händler, 9)

Durch den lokalgeschichtlichen Blickwinkel können die Schülerinnen und Schüler lernen, dass der „Grund“, auf dem sie gehen und stehen, auch jüdische Wurzeln hat. Die Einsichten in jüdisches und jüdisch-christliches Leben, die sie sich in der Schule erarbeitet haben, finden beim Gang durch die Straßen ihre geographische Verortung. Sie können Teil ihrer alltäglichen Lebenswelt werden, Teil der Szenen, die sie erleben, wenn sie durch ihre Stadt gehen. Der Weg kann sie zunächst zum ehemaligen Haus von Max Mayer in der Schusterstraße führen. Die Beschreibung ihres Elternhauses durch Lotte Paepcke stimmt frappierend mit der gegenwärtigen Realität überein. Vom zum Münsterplatz hinunterfließenden Bächle, über das Läuten der Münsterglocken bis zur Musik aus den offenen Fenstern des Gasthofes „Deutsches Haus“ – aus dem Lotte Paepcke 1933 freilich das Horst-Wessel-Lied hören musste – stimmt fast jedes Detail. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lage des Hauses wahr: Um die Ecke das Palais des Erzbischofs, zu dem die Familie Leser/Mayer einst freundschaftliche Beziehungen pflegte, gegenüber das Münster. Auf dem weiteren Gang können sie die Art nachvollziehen, in der Max Mayers Vorfahr sein Stammca-

fé auf der anderen Seite des Münsters erreichte: Quer durch das Mittelschiff, den Hut ziehend und sich auf Höhe des Hochaltars verbeugend – ein sprechendes Beispiel für die Art christlich-jüdischen Zusammenlebens in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg. Im Münster ist auch Gelegenheit, noch einmal auf den Antijudaismus der mittelalterlichen Kirche hinzuweisen. Am Platz der Alten Synagoge werden die Ereignisse des 9. November 1938 präsent, am Werthmannplatz sehen die Schülerinnen und Schüler die ehemalige Caritas-Zentrale, von der aus Gertrud Luckner ihre Hilfstätigkeit organisierte und die Universität, in der sie studiert hatte.

2. Wer ist Kirche?

Der lokalgeschichtliche Zugang spielt auch eine Rolle in Bezug auf die Vorstellung von Kirche, das wir im Unterricht vermitteln: Es wird nämlich deutlich, dass die „offizielle Kirche“, die gemeinhin unser Bild und unsere Meinungen prägt, nicht die ganze Kirche ist. Es kommt nicht nur die Kirche der Bischöfe und der Hierarchie in den Blick. Das ist gerade in Bezug auf die Rolle der Kirche im Nationalsozialismus von Bedeutung.

Bis 1945 bildete der deutsche Katholizismus ein recht geschlossenes Milieu. Denken und Handeln der deutschen Katholiken waren geprägt vom Kulturkampf. Der Kampf der kulturprotestantisch ausgerichteten Regierung des neu gegründeten Reiches gegen den „ultramontanen“ Katholizismus bestimmte auch in den 1930er Jahren noch das Verhalten vieler führender Katholiken. Kirchenmänner wie Erzbischof Gröber pflegten persönliche Erinnerungen an die „schwere Zeit“. Diese Kulturkampfstimmung hatte zur Folge, dass sich die Kirche nach außen abzuschließen und nach innen zu uniformieren versuchte. Politische Parteien bewertete die Kirchenführung allein danach, ob sie ihren Ansprüchen auf Autonomie entgegenkamen oder nicht.

Das Auftreten nationalsozialistischer Gruppierungen und der Einflussgewinn der NSDAP waren für die Bischöfe bis März 1933 eine weltanschauliche Herausforderung wie der Liberalismus oder der Bolschewismus, die sie zunächst erfolgreich meisterten. Die deutschen Katholiken blieben auch in den Wahlen vom 5. März 1933 der NSDAP gegenüber weitgehend resistent und wählten mehrheitlich das Zentrum bzw. die Bayerische Volkspartei. Der Wahlerfolg der Nationalsozialisten jedoch änderte die Einstellung der Kirchenleitung. In seiner Regierungserklärung

vom 23. März 1933 gab Hitler der Kirche weitreichende Garantien. Die Bischöfe, wohl auch in der Hoffnung auf einen autoritären Staat auf christlicher Grundlage, nahmen bis zum Sommer 1933 ihre Warnungen und Verbote zurück. Geradezu euphorisch forderten sie die deutschen Katholiken zur Mitarbeit am neuen Staat nach dem Abschluss des Reichskonkordats im Juli 1933 auf.

Die Führung des deutschen Katholizismus versuchte auf diese Weise, den Bestand seiner Organisationen zu sichern. Eines der ersten Ziele der nationalsozialistischen Regierung war, die katholischen Jugendvereine zugunsten der HJ zu schwächen. 1933 kam es während des ganzen Jahres zu gewalttätigen Angriffen auf die katholische Jugend. Den Kampf um den Erhalt der Organisation gewann die Kirche. Indem es der Kirche gelang, den Fortbestand ihrer Institutionen zu sichern, behielt sie auch die Möglichkeit, sich zu artikulieren und ihre Gläubigen weiterhin zu beeinflussen. „Dies unterschied sie von fast allen anderen potentiellen Widerstandsträgern, deren Organisationen zerschlagen waren und deren interne Kommunikation auf minimale Reste zurückgeworfen war.“¹ Andererseits machte gerade die Notwendigkeit, Organisation und Kommunikationsstrukturen sicherzustellen, die Kirche empfindlich für Druck von außen. Denn mit Verkündigung und Sakramenten-spende hatte sie etwas Wesentliches zu verlieren.

Einfache Katholiken, für die die Caritas-Mitarbeiterin Gertrud Luckner oder der Herz-Jesu-Priester Heinrich Middendorf stehen können, waren in dieser Beziehung aufgrund ihrer Herkunft und bezüglich ihrer kirchlichen Funktion freier. Middendorf leistete bedingungslose Hilfe für Bedrohte, ohne sich von kirchenamtlichen Anweisungen abhängig zu machen. Allerdings hatte auch er die Risiken seiner Tätigkeit gegen seine Verantwortung für Kloster und Schule in Stegen abzuwägen. Gertrud Luckner war von der englischen Quäkerbewegung und durch ihre sozialwissenschaftliche Ausbildung geprägt und nahm die katholische Konfession erst spät an. Schon vor der Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland wurde ihr der anwachsende Antisemitismus zum Problem, und sie reagierte mit der Bildung interkultureller Gesprächskreise und mit ähnlichem inoffiziellen Engagement. Unmittelbar mit Beginn der staatlichen Judenverfolgung begann sie ihre Hilfstätigkeit für Juden in ganz Deutschland. Es ist davon auszugehen, dass ihre Berichte und Anfragen der Antrieb für Erzbischof Gröbers stillen Einsatz waren.

¹ Vgl. Klaus Gotto, Hans Günter Hockerts, Konrad Repgen, Nationalsozialistische Herausforderung und kirchliche Antwort. Eine Bilanz, in: Klaus Gotto, Konrad Repgen (Hg.), Die Katholiken und das Dritte Reich, Mainz 1990, S. 173-198, S. 184.

Gertrud Luckner ist auch ein beeindruckendes Beispiele dafür, dass Kirche nicht nur „Licht der Völker“ ist, sondern immer auch im Dialog mit den Völkern der „Welt“ steht (Gaudium et spes 11,3). Kirche prägt nicht nur die Welt durch die Antworten, die sie auf die jeweiligen Fragen der Gegenwart anbietet. Kirche muss auch die Welt in ihren „Dienst“ nehmen. Gertrud Luckner, auf die die katholische Kirche heute zu Recht stolz ist und auf deren Vermächtnis sie sich dankbar beruft, zeigt in ihrem Leben und Handeln, dass Kirche auf von „außen“ kommende Menschen, Impulse und Ideen eingehen muss, will sie nicht nur ihren organisatorischen Bestand, sondern auch ihre eigentliche Intention sichern. Gerade für kirchenfernere Schülerinnen und Schüler ist dies ein wichtiger Gedanke.

3. Ziele der Unterrichtseinheit und Verlauf

Die Schülerinnen und Schülern haben eine Vorstellung davon, dass das Verhältnis der unterschiedlichen Bekenntnisse untereinander nicht ungestört ist. Das Gewordensein des Verhältnisses zwischen Juden und Katholiken soll ihnen im Laufe der Einheit erschlossen werden.

Die „Ursprungsintention“ der Kirche, die Verkündigung des Evangeliums, war und ist geschichtlichen Veränderungen unterworfen. Umgekehrt veränderte und verändert die Verkündigung des Evangeliums auch geschichtliche Situationen. Die Abhängigkeit der Verkündigung von der zeitgeschichtlichen Situation und die verändernde Wirkmächtigkeit des Evangeliums sollen am Beispiel der Geschichte der Kirche im Nationalsozialismus herausgestellt werden.

Auch wenn die Schülerinnen und Schüler zu Kirche und Religion ein distanzierteres Verhältnis haben, sie stehen in einem Überlieferungszusammenhang, der durch das christlich-jüdische Verhältnis und deren Geschichte geprägt ist. Dieser Zusammenhang soll ihnen bewusst werden.

Anhand der Situation der Kirche im Nationalsozialismus lässt sich sehr gut studieren, dass auch in der Kirchengeschichte religiöse, kulturelle, wirtschaftlich-gesellschaftliche und politische Faktoren ineinanderwirken. Den Jugendlichen soll klar werden, dass auch Menschen, die aus kirchlichen und religiösen Motivationen heraus handelten, in ihren Handlungs- und Entscheidungsspielräumen durch diese Faktoren eingeschränkt waren.

Die Situation der Kirche im Nationalsozialismus zeigt, dass Handeln und Entscheiden des einzelnen Menschen nicht delegierbar sind, dass auch Menschen der Kirche nicht auf die Macht der Institution vertrauen konnten, sondern selbst Verantwortung zu übernehmen hatten.

Die Behandlung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht soll auch Irrwege und Fehlentwicklungen weg von der „Ursprungsintention“ von Kirche zur Sprache bringen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler Kriterien zur Beurteilung des Verhaltens der Kirche in der Geschichte entwickeln. Im nationalsozialistischen Deutschland waren christliche und jüdische Menschen mit existenziellen Herausforderungen konfrontiert. Sie sind besonders geeignet, Weg und Irrweg zu unterscheiden.

Bei der Beschäftigung mit unserer nationalsozialistischen Vergangenheit neigen wir dazu, in einem antagonistischen Gut-und-Böse-Schema zu denken und zu urteilen. Schwarz-Weiß-Denken fördert aber Identitätsentwicklung gerade nicht. Zur Geschichte der Kirche im Nationalsozialismus gehören viele Personen, die nicht in ein solches Schema passen, die zwischen Widerstand und Anpassung schwankten; Menschen, die das Regime innerlich ablehnten und äußerlich mitliefen; Menschen, die Verfolgten halfen und sich später fragten, ob sie nicht mehr hätten helfen müssen; Menschen, deren Handlungsfreiheit durch ihre institutionelle Funktion oder durch Herkunft und Sozialisation eingeschränkt war; Menschen, die glaubten, religiöse Gründe verböten ihnen die Zustimmung zu Demokratie und Liberalität. Gerade weil diese Menschen keine Helden waren, bieten ihre Lebensbilder Schülerinnen und Schülern Identifikationsangebote.

1. Stunde Das Verhältnis der Amtskirche zur nationalsozialistischen Bewegung bis 1933; Weltanschauliche Gegensätze zwischen katholischer Kirche und nationalsozialistischer Bewegung vor 1933
2. Stunde Die Rolle des Konkordats im Verhältnis von Kirche und Nationalsozialismus; Veränderungen zwischen Kulturkampf und Konkordat; Auswirkung auf das Verhalten der Kirche gegenüber dem nationalsozialistischen Staat
3. Stunde Die Geschichte des jüdisch-christlichen Verhältnisses in Deutschland; Jüdisches Leben bis ins 18. Jh., Emanzipation und Assimilation im 19. und 20. Jh. und erneut beginnende Stigmatisierung während des Ersten Weltkrieges.

- 4. Stunde Der Pogrom vom 9./10. November 1938 und die Reaktion der christlichen Bevölkerung. Weiterer Tiefpunkt der Toleranzkurve; Wegschauen und Angsthaben.
- 5. Stunde Christlich motivierter Antijudaismus; Kirchengeschichte; Kirche heute; Position der Kirche auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil.
- 6. Stunde Gertrud Luckner – Hilfe für Menschen jeden Glaubens aus christlicher Motivation; Herkunft; Motivation; Hilfsaktionen.
- 7. Stunde Möglichkeiten kirchlichen Verhaltens gegenüber nationalsozialistischer Gewalt: Luckner, Gröber, Middendorf. Widerstand; Handlungsspielräume; Vergleich.

4. Darstellung der einzelnen Stunden

Erste Stunde:

Das Verhältnis der Kirche zur nationalsozialistischen Bewegung bis 1933

Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, aus welchen Gründen die katholische Kirche den Nationalsozialismus bis 1933 abgelehnt hat. Sie bekommen einen Einblick in die Gegensätze von christlichen Überzeugungen und nationalsozialistischer Weltanschauung. Sie trennen zwischen taktischen Überlegungen und grundsätzlichen Anschauungen. Sie problematisieren die Haltung der katholischen Kirche. Sie kennen die Begriffe „ultramontan“ und „universal“.

Inhaltliche Aspekte:

Entscheidungen, die die Kirche aus theologischen, dogmatischen oder organisatorischen Gründen trifft, beeinflussen das Leben der ihr anvertrauten Menschen. Vor allem, wenn die Kirche ihre Stellung zur politischen Umwelt regelt, sind die Menschen betroffen, die ja nicht nur zur Gemeinschaft der Christen gehören, sondern auch Teil politischer und anderer Gesellschaftungen sind. Und gerade Menschen, die ihr Leben auf Gott ausrichten, sind immer auch auf die Welt, auf das gesellige Leben ihrer Mitmenschen hin orientiert. So ist das Verhältnis von Kirche und Staat nicht nur eine Machtfrage, die zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Instanzen ausgetragen wird. Auseinandersetzungen zwischen „weltlicher Macht“ und „geistlicher Macht“ finden seit der Kirchengeschichte des frühen Mittelalters nicht zwi-

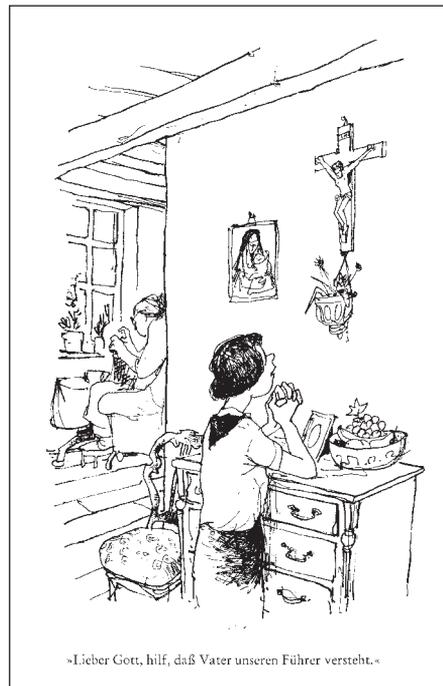
schen „weltlichen“ und „geistlichen“ Gruppierungen statt, sondern betreffen „Weltliches“ und „Geistliches“ in ein und denselben Personen. Die Eigenart dieses den Menschen bestimmende Verhältnisses tritt beim Thema der vorliegenden Stunde besonders deutlich ans Licht. Denn der Nationalsozialismus war von Beginn an eine politische Bewegung, die von ihren Anhängern totale und ungeteilte Hingabe forderte. Die Leitung der katholischen Kirche andererseits verharnte seit der Kulturkampfzeit in einer Abwehrhaltung gegen politische Bewegungen überhaupt und versuchte, eine möglichst große Geschlossenheit nach innen und möglichst effektive Abgrenzung nach außen zu erreichen. So kann man die Auseinandersetzung zwischen katholischer Kirche und nationalsozialistischer Bewegung auch als Aufeinandertreffen zweier Großorganisationen betrachten, die von ihren Mitgliedern absolute Gefolgschaft einforderten.

Kirche hat ihrem Selbstverständnis nach auch Aufgaben nach „außen“, muss für Welt und Mitmenschen da sein. Der kirchliche Kampf gegen den Nationalsozialismus bis 1933 muss deswegen kritisch daraufhin befragt werden, ob er diesem Selbstverständnis gerecht wurde, bzw. ob die Motive dieses Kampfes die richtigen waren.

Didaktische Überlegungen:

Die Betrachtung der Karikatur von Kurt Halbritter zu Beginn soll zunächst einmal Interesse wecken und die Schülerinnen und Schüler motivieren. Dazu dient die kognitive Dissonanz, die die Karikatur auslöst: Die Zeichnung beinhaltet einen Widerspruch zwischen der BdM-Uniform des betenden Mädchens und dem Kreuz an der Wand, der Text hat eine Dissonanz zwischen dem Adressaten des Gebets („Lieber Gott“) und dem Inhalt der Bitte („unser Führer“).

In der geplanten Stunde sollte es vor allem um kognitive Lernziele gehen, zu deren Erarbeitung die Betrachtung der



Kurt Halbritter, Adolf Hitlers Mein Kampf. Gezeichnete Erinnerungen an eine Große Zeit, München, Wien (Carl Hanser Verlag) 1987, ohne Seitenzahlen

Stunde 1: Lieber Gott...

Karikatur und das Gespräch über sie einen Einstieg darstellten. Aber ihr Einsatz verfolgte auch ein heuristisches Ziel: Auch wenn die Situation der im „Hergottswinkel“ Betenden den Schülerinnen und Schülern recht fremd sein dürfte, können sie anhand der zugespitzt eingefangenen Situation doch die Dissonanz bzw. das Dilemma, in dem sich das Mädchen befindet, affektiv nachvollziehen. Der Lehrer kann das im Unterricht noch verstärken, indem er die Textzeile auf dem Overheadprojektor zunächst verdeckt und die Schülerinnen und Schüler frei assoziieren läßt. Um was könnte das Mädchen beten?

Die Textarbeit der Stunde stellt den Paragraphen 24 des nationalsozialistischen Parteiprogramms von 1920 in den Mittelpunkt. Außerdem werden kirchenfeindliche Äußerungen Hitlers (z.B. in: Hermann Rauschning, Gespräche mit Hitler, Zürich 1940, S. 50f.), und nationalsozialismuskritische Stellungnahmen der katholischen Kirche (z.B. aus dem Jahr 1930, in: Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1976, S. 219) untersucht.

Zweite Stunde:

Die Rolle des Konkordats im Verhältnis von Kirche und Nationalsozialismus

Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass der Abschluss des Konkordats das Verhältnis der Kirche zum Nationalsozialismus grundlegend veränderte. Ihnen wird klar, dass die Kirche sich damals nur für katholisch Getaufte zuständig fühlte. Sie

problematisieren dieses Kirchenverständnis. Sie verstehen, dass Hintergrund des Verhaltens der Kirche ihre Erfahrungen im Kulturkampf waren. Sie kennen die wichtigsten Ereignisse des Kulturkampfes. Sie kennen die wichtigsten Punkte des Konkordats von 1933.



Stunde 2: Boykott jüdischer Geschäfte am 31.3. / 1.4.1933: SA-Mannschaften verwehren Kunden den Zutritt

Inhaltliche Aspekte:

„Der Boykott der jüdischen Geschäfte war der erste große landesweite Test für die Einstellung der christlichen Kirchen zur Lage der Juden unter der neuen Regierung.“² Der prominenteste deutsche protestantische Geistliche, Bischof Otto Dibelius, rechtfertigte in einer Radiosendung den Boykott als vernünftige Verteidigungsmaßnahme, rief seine Brüder auf, der völkischen Bewegung „volle Sympathie“ entgegenzubringen und bezeichnete sich selbst als Antisemiten. Es sei nicht zu verkennen, dass bei „allen zersetzenden Erscheinungen der modernen Zivilisation“ das Judentum eine führende Rolle spiele.

So weit ging die katholische Kirche nicht, aber ihre Reaktion war nicht grundlegend anders. Der Vorsitzende der deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Bertram, schreckte davor zurück, gegen den Boykott Einspruch zu erheben, und befragte andere führende Geistliche. Dabei hob er hervor, der Boykott sei Teil eines Wirtschaftskampfes und habe mit unmittelbaren Kircheninteressen nichts zu tun. Kardinal Faulhaber telegraphierte daraufhin aus München: „Aussichtslos. Würde verschlimmern. Übrigens schon Rückgang.“ An den vatikanischen Staatssekretär Kardinal Pacelli schrieb er: „Uns Bischöfen wird zur Zeit die Frage vorgelegt, warum die katholische Kirche nicht, wie sooft in der Kirchengeschichte, für die Juden eintrete. Das ist zur Zeit nicht möglich, weil der Kampf gegen die Juden zugleich ein Kampf gegen die Katholiken werden würde und weil die Juden sich selber helfen können, wie der schnelle Abbruch des Boykotts zeigt.“

Einem Geistlichen sagte der Kardinal: „Für die kirchlichen Oberbehörden bestehen weit wichtigere Gegenwartsfragen; denn Schule, der Weiterbestand der katholischen Vereine, Sterilisierung sind für das Christentum unserer Heimat noch wichtiger.“ Man dürfe der Regierung keinen Grund geben, „die Judenhetze in eine Jesuitenhetze umzubiegen“. Ähnliche Motive für das Verhalten der Kirche angesichts der beginnenden Judenverfolgung äußerte auch Erzbischof Gröber: „Ich befürchte, dass uns der Kampf gegen Juda teuer zu stehen kommt.“

In diesem Verhalten kommt ein Kirchenverständnis zum Ausdruck, das historisch erklärbar und menschlich verständlich ist, ekklesiologisch heute aber als unzulänglich angesehen werden muss. Die Ekklesiologie ging bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil davon aus, die eigentliche und ursprüngliche Aufgabe der Kirche sei es, die christliche Glaubens- und Sittenlehre zu verkünden, nicht aber, politisch wirksam zu sein, etwa Kritik an staatlichem Unrecht zu üben. Kirche und Staat wurden als

² Saul Friedländer, *Das Dritte Reich und die Juden. Die Jahre der Verfolgung 1933-1939*, München 1998, S. 55. Die folgenden Zitate ebd bzw. S. 56.

Rechtsorganisationen angesehen, die beide gleichermaßen Anspruch darauf haben, unbehelligt ihren jeweiligen Bestimmungen nachzugehen und Einmischungen von außen nicht dulden zu müssen.

Die Kirche half Juden und anderen Verfolgten der nationalsozialistischen Regierung deswegen so selten, weil Solidarität mit nichtkatholischen Unterdrückten theologisch zumeist gar nicht als Wesensmerkmal der Kirche Christi begriffen wurde. Im Gegenteil, führende Katholiken sahen durch solche Hilfe die eigentliche Sendung der Kirche gefährdet. Weil sie sich im Interesse dieser so verstandenen Sendung gegen jede politische oder staatliche Einmischung von außen verwahrte, definierte sie sich selbst als unpolitisch und versagte sich jede Einflussnahme in die Sphäre des Staates.

Nur vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Kirche und der Erfahrungen des Kulturkampfes kann das Verhalten der Kirche nach Abschluss des Konkordats 1933 verstanden werden. Der Staat gab 1933 der Kirche Garantien, von denen vom Kulturkampf geprägte Männer wie Conrad Gröber nie zu träumen gewagt hatten. Denn das dort festgelegte Verhältnis von Staat und Kirche und die vereinbarte Regelung der „res mixtae“ (Ehe, Erziehung etc.) ermöglichte den kirchlichen Amtsträgern, sich ganz auf das zu konzentrieren, was sie als ihre eigentliche Aufgabe ansahen: Verkündigung und Sakramentspende. Wenn politische Unterdrückung dieses aber verhinderte – wenn z.B. Priester daran gehindert wurden, katholisch getauften Insassen von Konzentrationslagern die Sakramente zu spenden³ –, dann nahm die Kirche unbeirrt den Kampf gegen politische Unterdrückung auf.

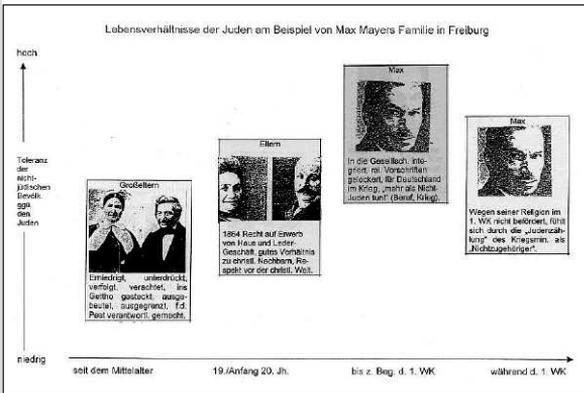
Didaktische Überlegungen:

Die didaktische Figur des Einstiegs in die Stunde will die Schülerinnen und Schüler über drei Stufen zum Thema hinführen. Zunächst betrachten sie das Foto, das zeigt,

Zur Verdeutlichung dieses Verhaltens ist folgender Lehrvortrag denkbar: Sorge der Bischöfe um die katholischen Häftlinge August 1935: Die deutschen Bischöfe beklagen sich bei der Reichsregierung über die Zustände in Konzentrationslagern und Untersuchungsgefängnissen. Und zwar beklagen sie, dass den einsitzenden Katholiken seit einem dreiviertel Jahr nicht mehr zur Beichte können. Um die Aufhebung des Beichtverbotes zu erreichen, versprechen die Bischöfe, die für die Gefangenen bestellten Geistlichen würden selbstverständlich nicht die Methoden der Untersuchungen kritisieren. Vielmehr würden sie den jeweiligen Sträfling zu absoluter Anerkennung der staatlichen Obrigkeit verpflichten und so zur Besserung der Gefangenen beitragen.

1936: Bischof Berning von Osnabrück besichtigt Konzentrationslager. Nach einem Zeitungsbericht ermahnte er dabei die Häftlinge, „aus religiösen Gründen zu Gehorsam und Treue gegen Volk und Staat“.

Dritte Stunde: Die Geschichte des jüdisch-christlichen Verhältnisses in Deutschland



Daniel Mark

Ansehen der Juden im Zeitverlauf

auch eine jüdische Vergangenheit hat. Sie reflektieren das Auf und Ab des jüdisch-christlichen Verhältnisses.

Inhaltliche Aspekte:

Die mittelalterliche kirchliche Gesetzgebung verbot Juden ab dem 13. Jahrhundert, öffentliche Ämter zu bekleiden, Christen zu heiraten, an christlichen Begräbnissen teilzunehmen. Auf dem 4. Laterankonzil von 1215 wurde verfügt, dass Juden durch Tracht und andere äußere Kennzeichen (z.B. gelber Fleck auf der Kleidung) von der christlichen Bevölkerung unterscheidbar sein mussten. Umgekehrt war es Christen untersagt, in jüdischen Häusern eine Mahlzeit einzunehmen oder sich von einem jüdischen Arzt behandeln zu lassen. Juden wurden systematisch aus ihrer christlich und kirchlich geprägten Umwelt ausgegrenzt und wie auch in Freiburg in Ghettos verbannt.



Stunde 2: Am 10. April hisst die SA die Hakenkreuzfahne auf dem Freiburger Rathaus

Stadtarchiv Freiburg

Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Person eines jüdischen Deutschen in ihrer geschichtlichen Prägung kennen. Sie haben ein affektives Verhältnis zur Person. Sie kennen vier wichtige Abschnitte im Leben deutsch-jüdischer Familien: Jüdisches Leben bis ins 18. Jh., Emanzipation der Juden im 19. Jh., Assimilation im 19. und 20. Jh. und erneut beginnende Stigmatisierung während des Ersten Weltkrieges. Ihnen wird klar, dass Freiburg

1424 wurden die Juden ganz aus Freiburg vertrieben. Das Freiburger Stadtrecht von 1520 erlaubte Juden das Betreten der Stadt nur in Begleitung eines Stadtknechts. Die entscheidende Wende für die Emanzipation der badischen Juden kam aber erst 1846. Eine Mehrheit radikaler und liberaler Abgeordneter im Landtag nahm einen Antrag auf politische und gemeindebürgerliche Gleichstellung der Juden an. Anstoß für die Verbesserung der Lage der Juden war das Streben nach Religionsfreiheit. Gegner des Entwurfes waren Abgeordnete im Landtag, die sich als Vertreter der katholischen Kirche verstanden. Diese Kreise hatten zwar nicht die offizielle Unterstützung des Erzbischofs und der theologischen Fakultät. Dennoch, grundsätzlich muss es für das Selbstverständnis der Kirche ein Problem sein, dass die Entwicklung hin zur Besserstellung der Juden durch die antikirchliche Politik Josephs II. angestoßen und durch den nach Religionsfreiheit strebenden, säkularen badischen Liberalismus entscheidend vorangetrieben wurde.

Die problematische Haltung der Kirche gegenüber den Juden über Jahrhunderte gehörte zu den zentralen Motiven Johannes' XXIII., in einem großen Konzil wichtige Gegenwartsfragen kirchlicherseits zu klären. Er stellte die gesamte Kirche vor die Aufgabe, ihre Einstellung zu den Juden grundlegend überdenken. Für viele Bischöfe war das eine zu große Herausforderung. Dem Bericht über die Konzilsberatungen ist zu entnehmen, dass den Theologen diese Fragen denkbar fremd waren.

Bei der Behandlung der Geschichte des jüdisch-christlichen Verhältnisses im Religionsunterricht geben Christentum und Kirche kein gutes Bild ab. Sie erscheinen als Verhinderer jüdischer Emanzipation und als Ursache antijüdischer Gewalt, während antikirchliche Bewegungen für positive Entwicklungen stehen. Kirche kann jedoch nur dann erwarten, dass junge Menschen ihr ohne Vorurteile begegnen, wenn sie sich vorbehaltlos den Schattenseiten ihrer Geschichte stellt. Und nur dann kann Kirchengeschichtsunterricht auch der heutigen Kirche gerecht werden, wie sie sich nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil versteht.

Didaktische Überlegungen:

Die Eigenart des jüdisch-christlichen Verhältnisses können die Schülerinnen und Schüler nur dann wirklich erfassen, wenn sie deren Auswirkungen auf jüdische Deutsche möglichst lebensnah erfassen. Dazu müssen ihnen Personen vorgestellt werden, deren Identität in ihrem Anderssein einerseits deutlich bleibt und zu Neugier anregt, die es aber andererseits auch ermöglichen, sich in sie oder zumindest in ihre Lebenssituation hineinzusetzen. Die Person Max Mayers erscheint dafür aus mehreren Gründen geeignet. Zunächst kann Max Mayers Leben und das Leben seiner Vorfahren und Nachkommen als exemplarisch für die Lebensverhältnisse jüdi-

scher Deutscher gelten. Außerdem ist dieses Leben durch die Publikationen seiner Tochter und die Forschungen des Stadtarchivs Freiburg gut dokumentiert. Für fast jedes Thema des jüdisch-christlichen Zusammenlebens findet sich für den Unterricht brauchbares Material, das mit der Familie Max Mayers zusammenhängt. (Porträts der Familie und Texte, aus denen Arbeitsblätter zusammengestellt werden können in: In der Vergangenheit liegt die Kraft für die Zukunft.) Dann spielte sich das Leben dieser Familie in seinen dramatischsten Phasen in Freiburg ab. Die in historischen Quellen dokumentierten Ereignisse und Entwicklungen fanden in einem Raum statt, der den Jugendlichen vertraut ist, und diese Ereignisse prägen das Leben an diesen Orten heute noch, mithin also auch das Leben der Schülerinnen und Schüler.

Schließlich bietet ihnen die Art, wie Lotte Paepcke ihren Vater beschreibt, Identifikationsmöglichkeiten. Paepcke beschreibt ihren Vater einerseits mit viel Liebe, bezeichnet ihn andererseits distanziert als „den Vater“. Dadurch gibt sie ein Kind-Eltern-Verhältnis wieder, in dem sich Schülerinnen und Schüler, die sich vom Elternhaus langsam emanzipieren, möglicherweise wiederfinden. Die Perspektive der Tochter auf ihren Vater ist für die Schülerinnen und Schüler vertraut, denn in ihrem Alter betrachten auch sie ihre Eltern prüfend, wünschen sich vielleicht andere Väter, machen sich Gedanken über Ansehen und Wirkung ihrer eigenen Eltern, die auf sie zurückstrahlt. Auch die Schilderung des Vaters in der Schule verbindet die geschilderte, historische Situation mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Auf ein affektives Verständnis für Lotte Paepcke und Max Mayer legt die Stunde deswegen so großen Wert, weil die Unterrichtseinheit sich ab jetzt entlang der Geschichte dieser Personen entwickeln soll. Dadurch werden die einzelnen Themen – christlich motivierter Antijudaismus, Handlungsspielräume christlichen Widerstands, Zukunft des jüdisch-christlichen Verhältnisses – nicht als zusammenhanglose Einzelphänomene dargestellt, sondern in ihrer Kontinuität und in ihrer Relevanz für das Leben konkreter Menschen erfasst.

Vierte Stunde:

Der Pogrom vom 9./10. November 1938 und die Reaktion der christlichen Bevölkerung.

Ziele:

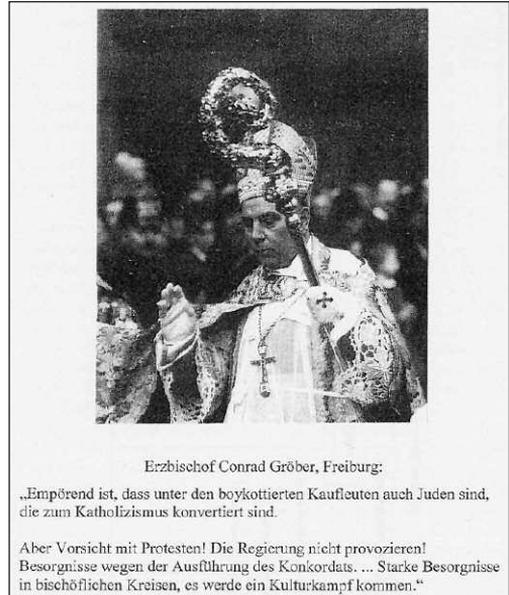
Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Ereignisse des 9. und 10. November 1938 im Zusammenhang des jüdisch-christlichen Verhältnisses. Sie reflektieren

mögliche Reaktionen christlicher Mitbürger. Sie lernen an einem Beispiel die Perspektive der jüdischen Bevölkerung kennen.

Inhaltliche Aspekte:

Für die Zeit vom März 1938 bis zum Februar 1939 vermerkt die Statistik der Freiburger Erzdiözese unter der Rubrik „Gerichtliche Verurteilungen von Diözesanpriestern“: „Wegen Äußerungen in der Predigt oder im Religionsunterricht wurden im letzten Jahre keine Geistlichen gerichtlich belangt oder bestraft.“⁴ In den Jahren von 1933 bis 1945 war dies der einzige Zeitraum, in dem keine Verfahren gegen Diözesangeistliche angestrengt wurden.

Bedenkt man die Ereignisse des Jahres 1938, ist dies ein erstaunlicher Befund. In der Nacht vom 9. zum 10. November 1938 zerstörten Angehörige von SS und Gestapo in gezielten und koordinierten Aktionen in ganz Deutschland Synagogen, verwüsteten Wohnungen und plünderten Geschäfte, die jüdische Besitzer hatten. Über dreißigtausend jüdische Männer wurden verhaftet und in Konzentrationslager verschleppt, wo sie misshandelt und viele ermordet wurden. Auch in Freiburg brannte am Morgen des 10. November 1938 die Synagoge. Rabbiner Dr. Siegfried Scheuermann, Kantor David Ziegler und der Vorsteher des Synagogenrates Löb David Maier wurden von Beamten der Geheimen Staatspolizei gezwungen, dem Brand zuzuschauen. Die Freiburger Bevölkerung schwieg angesichts der Zerstörung der Synagoge. Nach Augenzeugenberichten gab es keine Bekundungen von Zustimmung, aber es protestierte auch niemand, und niemand reagierte aktiv. Der Freiburger Staatsanwaltschaft wurde dienstlich untersagt, die Brandstifter zu verfolgen.



Erzbischof Conrad Gröber, Freiburg:

„Empörend ist, dass unter den boykottierten Kaufleuten auch Juden sind, die zum Katholizismus konvertiert sind.“

Aber Vorsicht mit Protesten! Die Regierung nicht provozieren! Besorgnisse wegen der Ausführung des Konkordats. ... Starke Besorgnisse in bischöflichen Kreisen, es werde ein Kulturkampf kommen.“

Stunde 2: Erzbischof Gröber

B. Schwalbach, Erzbischof Conrad Gröber und die nationalsozialistische Diktatur. Eine Studie zum Episkopat des Metropoliten der Oberrheinischen Kirchenprovinz während des Dritten Reiches, Karlsruhe 1986, S. ?

⁴ Vgl. Roland Weis, Würden und Bürden. Katholische Kirche im Nationalsozialismus. Widerstandshandlungen und Widerstandsmotivation, Freiburg (Diss.) 1994, S. 192.

Kurt Halbritter, Adolf Hitlers Mein Kampf. Gezeichnete Erinnerungen an eine Große Zeit, München, Wien (Carl Hanser Verlag) 1987, ohne Seitenzahlen



»Liebe Frau Grünbaum, mein Wölfchen steht seit vier Stunden vor Ihrem Geschäft. Bitte schicken Sie ihn doch herüber, er wird Hunger haben.«

Auch die Kirche schwieg. Der prominente katholische Publizist Reinhold Schneider, der berichtet, wie er in seinem Arbeitszimmer vom Synagogenbrand erfuhr, blieb am Schreibtisch. Später resümierte er: „In den Tagen des Synagogensturms hätte die Kirche schweigerlich neben der Synagoge erscheinen müssen. Es ist entscheidend, dass das nicht geschah.“ (IRP: Gertrud Luckner, 16.)

Ursache für das Schweigen der Kirche war aber nicht ein „Antisemitismus“ der Kirche, der den vermeintlichen „eliminierenden Impulsen der Deutschen“ wohlwollend gegenübergestanden hätte. (Vgl. die Polemiken in: Daniel Jonah Goldhagen, Die katholische Kirche und der Holocaust. Eine Untersuchung über Schuld und Sühne, Berlin 2002, S. 106 u.ö.) Seit etwa 1937 machte sich die Kirchenführung über die Zielsetzung der nationalsozia-

listischen Kirchenpolitik keine Illusionen mehr: Ziel der Regierung war „grundsätzlich und definitiv die Vernichtung des Christentums und insbesondere der katholischen Religion“. Das war auch 1938 die Hauptsorge der Kirche, deren Bischöfe den Gläubigen offen mitteilten, dass der nationalsozialistische Angriff auf „Zerstörung der katholischen Kirche innerhalb unseres Volkes, ja selbst die Ausrottung des Christentums überhaupt“ ziele.⁵

Weil sie sich selbst in einen Kampf um „Sein oder Nichtsein“ verwickelt sah, glaubte die offizielle Kirche, dass sie es sich nicht erlauben könne, offen die immer brutālere Gewalt gegen die deutschen Juden zu kritisieren oder den Juden gar zu helfen.

⁵ Brief des Vorsitzenden der Kommission für Zeitgeschichte, Prof. Dr. Konrad Repgen, an den Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Joseph Höffner, in: Erinnerung und Verantwortung. 30. Januar 1933 – 30. Januar 1983 (Herausgeber: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1983, S. 7-20, S. 15.

Um dieses Verhalten zu erklären, muss man gar nicht auf möglicherweise vorhandenen Antijudaismus verweisen. Die Kirche kämpfte um den Erhalt dessen, was sie als ihre theologische Kernaufgabe ansah. Hilfe für die Juden gehörte dazu nicht in erster Linie, wurde höchstens als „Liebespflicht“ angesehen. Eine gewisse Solidarität bestand lediglich in der Angst, dass die Kirche dasselbe Schicksal erleiden könnte wie die Synagoge. Ein Rottenburger Bischof äußerte in der Zeit nach dem Pogrom gegenüber Gertrud Luckner: „Es ist und bleibt unsere größte Schuld, dass wir geschwiegen haben, als die Synagogen brannten; unsere christlichen Kirchen werden auch noch brennen ...“ (IRP: Gertrud Luckner, 18.) Die Kirche steckte in einem Dilemma, das ihrem damaligen Selbstverständnis entsprang.

Didaktische Überlegungen:

Die Stunde hat drei unterschiedliche Arbeitsphasen: Erst wird die Geschichte des christlich-jüdischen Verhältnisses wiederholt, dann beschäftigt sich die Klasse mit einem Tiefpunkt dieses Verhältnisses, der „Reichspogromnacht“ anhand von Filmausschnitten, schließlich bekommt sie vorgelesen, wie Max Mayer die Ereignisse erlebt hat.

In einem vierminütigen Filmausschnitt sehen die Schülerinnen und Schüler die sehr seltenen Bilder einer brennenden Synagoge. (Verwendeter Film: „Baden 1803-1952“, Teil 2: 1933-1952, Seelsorgeamt der Erzdiözese Freiburg, Film + Bild.) Dieser Film, der die Zerstörung der Synagoge in Bühl (Baden) und die tatenlose Feuerwehr zeigt, eignet sich aus zwei Gründen gut. Erstens sind auf den Bildern auch Menschen zu beobachten, die dem Brand zuschauen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich nach dem Film mit Sichtweise und Gedanken dieser Menschen befassen. Zweitens verknüpft der Film den Brand der Synagoge unmittelbar mit Straßenszenen von 1938 aus Freiburg (Münsterplatz etc.), die der Mehrheit der Klasse vermutlich bekannt sind. Beobachtungsauftrag ist, die Haltung der zuschauenden Menschenmenge auszumachen. Nach dem Film wird noch einmal auf die Bedeutung persönlicher Interpretationen für historische Phänomene hingewiesen: Die Schülerinnen und Schüler sollen Stellung nehmen zum Text, der den Bildern unterliegt: „... die Feuerwehr amüsiert sich.“

Nach dieser Stellungnahme und nachdem sie die Haltung der Zuschauer analysiert haben, sind sie in der Lage, sich in diese hineinzusetzen und in einem inneren Monolog mögliche Gedanken der Zeugen des Brandes zu formulieren. Ziel ist es dabei, dass sie sich in die historische Situation hineindenken und möglicherweise bestehende Dilemmata der Menschen erfassen. In dieser Stunde soll also nicht

erneut das Verhalten der offiziellen Kirche, deren „Versagen“ schon öfter thematisiert wurde, im Mittelpunkt stehen, vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass es auch für einfache Christen, mit denen sie sich besser identifizieren können, nicht einfach war, sich überzeugend zu verhalten. Zum Ende der Stunde kehren wir zu Max Mayer zurück. Auch er musste den Brand der Synagoge in Freiburg miterleben. Welche Konsequenzen er für ihn und seine Familie hatte, erfahren die Schülerinnen und Schüler wieder aus der Perspektive seiner Tochter Lotte. Der Textausschnitt kann so gewählt werden, dass das Verschwinden des Vaters auch im Medium spürbar wird: Mit dem Verschwinden endet auch der Text und die Stunde. Die Schülerinnen und Schüler werden über Wohl und Wehe des Vaters genauso im Unklaren gelassen, wie seine Tochter es im November 1938 war. (Ein kleiner Händler, 55-57)

Fünfte Stunde:

Christlich motivierter Antijudaismus

Ziele:

Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass Ablehnung der Juden sich christlich nicht begründen lässt. Ihnen wird deutlich, dass die Einstellung der Kirche zu den Juden sich verändert hat. Sie erfahren, dass das Zweite Vatikanische Konzil dabei eine wichtige Rolle spielte.

Inhaltliche Aspekte:

Am Karfreitag erinnern Christen an den Leidensweg und die Hinrichtung Jesu. Die Passion wird vorgelesen. Anschließend werden Fürbitten vorgetragen – unter anderem auch für die Juden. Jahrhundertlang hatten diese Fürbitten folgenden Wortlaut:

„Lasset uns beten auch für die treulosen Juden, dass Gott, unser Herr, den Schleier von ihren Herzen wegnehme, auf dass auch sie unseren Herrn Jesus Christus erkennen.

Allmächtiger, ewiger Gott, du schließest sogar die treulosen Juden von deiner Erbarmung nicht aus. Erhöre unsere Bitten, die wir wegen der Verblendung jenes Volkes vor dich bringen, damit sie das Licht deiner Wahrheit, welches Christus ist, erkennen und ihrer Finsternis entrissen werden.“ (Schott 1913)

1928 versuchte eine Gruppe von Kardinälen, Bischöfen und Priestern, beim Papst durchzusetzen, dass diese Fürbitten geändert werden.⁶ Ihre Intention war weitreichend. Sie verfolgten das vielen revolutionär anmutende Ziel, zu erreichen, dass die Kirche durch eine Änderung der jahrhundertlang unveränderten Liturgie ein Zeichen setzt und ihre Einstellung gegenüber dem Judentum ändert. Auch die katholische Einschätzung des jüdischen Glaubens musste ihrer Meinung nach vollständig neu gedacht werden. Sie reagierten damit auf die Umstände der Zeit. Denn seit Ende des Ersten Weltkrieges waren in ganz Europa antisemitische Organisationen und Strömungen in gefährlicher Weise angewachsen. Die Veränderer sahen die Kirche auch in Verantwortung gegenüber solchen außerkirchlichen Entwicklungen.

Der Vatikan lehnte das Vorhaben ab. Die päpstliche Theologe argumentierte, wenn man beginne, die alte Gottesdienstordnung zu ändern, käme man an kein Ende. Außerdem hätten die Juden selbst die Verantwortung für die Kreuzigung Christi übernommen. Radikale Theologen äußerten sogar, die Gottesdienstordnung bringe die „Abscheu über den Verrat“ des jüdischen Volkes zum Ausdruck und dürfe nicht zur Diskussion gestellt werden.

Erst das Zweite Vatikanische Konzil brachte im Verhältnis zwischen Juden und Katholiken den entscheidenden Durchbruch: Seither beten die Katholiken am Karfreitag folgende Fürbitten für die Juden:

„Lasset uns auch beten für die Juden, zu denen Gott, unser Herr, zuerst gesprochen hat: Er bewahre sie in der Treue zu seinem Bund und in der Liebe zu seinem Namen, damit sie das Ziel erreichen, zu dem sein Ratschluss sie führen will. Allmächtiger, ewiger Gott, du hast Abraham und seinen Kindern deine Verheißung gegeben. Erhöre das Gebet deiner Kirche für das Volk, das du als erstes zu deinem Eigentum erwählt hast: Gib, dass es zur Fülle der Erlösung gelangt.“
(Schott 1970)

Didaktische Überlegungen:

Zum Einstieg in die Stunde erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie es mit Max Mayer weiterging. (Ein kleiner Händler, 57-60) Sie hören Lotte Paepckes Schilderung der Rückkehr des Vaters aus Dachau. In einem kurzen Lehrervortrag erhalten sie

⁶ Vgl. Hubert Wolf, „Denn für Gottesmord gab's in der Kurie kein Pardon“. Lasset uns beten wie bisher: 1928 lehnte Pius XI. eine Reform der Karfreitagsfürbitte für die Juden ab, in: FAZ, 17. April 2003, S. 44.



Stunde 3: Max Mayer

Kenntnis über die „Arisierung“ seines Geschäfts, seine Flucht und Emigration, sein Überleben in New York. Dann richtet die Stunde das Augenmerk auf seine Tochter. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie nicht emigrierte, als Partnerin in einer „Mischehe“ von der Vernichtung zunächst verschont blieb, aber ein Leben voller Angst führte. Dieses Leben war ein Leben außerhalb der Öffentlichkeit, das hieß auch, dass sie nicht in ein Krankenhaus gehen konnte. Als es doch notwendig wird, kann sie dies nur illegal und unter falschen Angaben machen. Es entsteht eine Situation, in der eine Jüdin, die sich nicht zu erkennen geben kann, mit einer Katholikin zusammentrifft, die aus ihrer großen Frömmigkeit keinen Hehl macht. Gemeinsam lesen wir von den Gesprächen der Jüdin mit der frommen Katholikin (Unter einem fremden Stern, 95).

Diese Situation erscheint didaktisch geeignet zur Behandlung des vorgenommenen Themas. Erstens ist sie durch eine gewisse Anspannung geprägt, die durch das aufgezwungene Versteckspiel entsteht und die die Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst, dem Geschehen gespannt zu folgen. Zweitens scheint die Figur der frommen Katholikin von einem Widerspruch geprägt zu sein, der nach Auflösung verlangt. Sie verurteilt die nationalsozialistische Verfolgung der Juden, wirft den Juden gleichzeitig aber die Ermordung Jesu vor. Drittens regt die Reaktion der Jüdin darauf zu Fragen an, denn obwohl sie sich dem „Gottesmord“-Vorwurf ausgesetzt sieht, ist sie nicht gekränkt, im Gegenteil, sie empfindet Dankbarkeit und Bewunderung gegenüber ihrer Gesprächspartnerin.

Mithilfe des ausgewählten, kurzen Textabschnitts ist es so möglich, den christlich motivierten Antijudaismus sowie die Argumente gegen ihn und den Unterschied zum nationalsozialistischen Antisemitismus zu thematisieren. Die Veränderung der Einstellung der Kirche gegenüber den Juden erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler anhand der unterschiedlichen Versionen der Karfreitagsföurbitten bzw. anhand des zentralen Textes des Zweiten Vatikanischen Konzils: „Im Bewusstsein des Erbes, das sie mit den Juden gemeinsam hat, beklagt die Kirche ... alle Hassausbrüche, Verfolgungen und Manifestationen des Antisemitismus, die sich zu irgendeiner Zeit und von irgendjemandem gegen die Juden gerichtet haben.“

In der Vergangenheit liegt die Kraft für die Zukunft. Das Schicksal der Freiburger Juden am Beispiel des Kaufmanns Max Mayer und die Ereignisse des 9./10. November 1938 (Stadt und Geschichte, Neue Reihe des Stadtarchivs Freiburg i.Br.; H. 13), Freiburg 1989.

Sechste Stunde:

Gertrud Luckner – Hilfe für Menschen jeden Glaubens aus christlicher Motivation

Ziele:

Den Schülerinnen und Schülern wird bewusst, dass Luckners Hilfe den Menschen galt, nicht den Trägern einer Konfession, Religion, oder Nationalität. Sie kennen die wichtigsten Stationen von Gertrud Luckners Leben. Sie verstehen ihre Motivation.

Inhaltliche Aspekte:

Die Person Gertrud Luckner unterschied sich in mehrfacher Hinsicht von den Persönlichkeiten, die während der Zeit des Nationalsozialismus für die Kirche verantwortlich waren: Sie war jung, geboren 1900, 28 Jahre jünger als Erzbischof Gröber, wichtige Elemente ihrer Sozialisation waren außerkirchlichen Ursprungs, vor allem das englische Quäkertum, und sie war eine Frau. Sie war nicht geprägt von den Erfahrungen des Kulturkampfes, der Bestand der Organisation Kirche war ihr nicht Selbstzweck und sie hatte ein anderes Kirchenverständnis. Die *societas-perfecta*-Lehre dürfte ihr denkbar fremd gewesen sein.

Didaktische Überlegungen:

Die Stunde setzt ein mit der Schilderung der Rettung von Lotte Paepcke. (Unter einem fremden Stern“, 90 – 92.) Als 1942/43 auch die Partner aus „Mischehen“ in Vernichtungslager verschleppt wurden, hatte sie nur noch die Möglichkeit unterzutauchen. Ihre Lage verschlimmerte sich noch, als sie schwer an einer Herzmuskelentzündung erkrankte. Ein katholischer Geistlicher – der Kamillianer-Pater Hubert Reinartz – brachte sie illegal im St.-Josefs-Krankenhaus in der Hermann-Herder-Straße unter. Als das Krankenhaus am 27. November 1944 beim Bombenangriff auf Freiburg zerstört wurde, überlebte Lotte Paepcke und fand in einem Luftschutzkeller im Colombipark Unterkunft für eine Nacht. In dieser Situation trifft sie auf Pater Heinrich Middendorf aus dem Kloster Stegen – Teil eines Netzwerkes, das Gertrud Luckner zur Rettung jüdischer Menschen geknüpft hatte. Diese dramatische Geschichte erscheint geeignet, die Aufmerksamkeit der

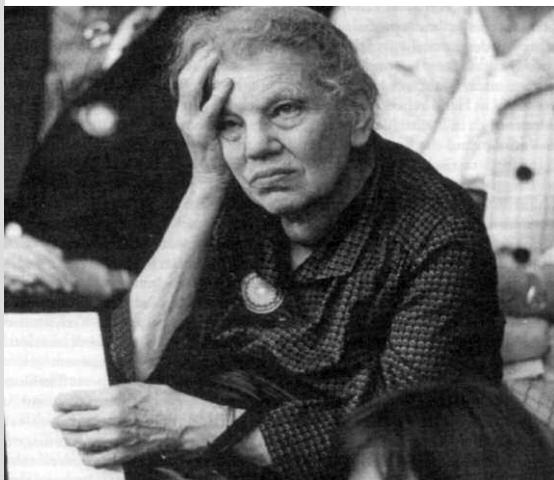


Lotte und Dr. Ernst August Paepcke
StadtAF, K 183

Hans-Josef Wollasch: „Betrifft: Nachrichtenzentrale des Erzbischofs Gröber in Freiburg. Die Ermittlungsakten der Geheimen Staatspolizei gegen Gertrud Luckner 1942-1944, Konstanz 1999, S. 50

Schülerinnen und Schüler zu fesseln und auf das Thema der Stunde zu lenken: Menschen helfen aus christlicher Motivation, voraussetzungslos und ohne Auftrag einer Institution.

Gertrud Luckner erscheint aus mehreren Gründen als geeignete Modellperson für die Schülerinnen und Schüler: Erstens ist sie eine Waise. Jugendliche in dieser Altersstufe beginnen, die Frage ihrer Identität zu stellen: Wer bin ich? Dabei spielt auch die Frage nach der Herkunft, nach der Vergangenheit der Eltern eine große Rolle, manchmal sogar verbunden mit dem Verdacht, in Wirklichkeit gar nicht Kind der eigenen Eltern, sondern adoptiert o.ä. zu sein. Bei dieser Identitätssuche beginnen sie auch, ihre Person und die Erwartungen der Gesellschaft an die eigene Person einzuschätzen. Eine Außenseiterin und Einzelkämpferin wie Luckner kann für Jugendliche auf der Suche nach Leitbildern eine Orientierungshilfe sein. Zu den Rollenangeboten, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen, gehören auch kirchliche. Die Konvertitin Luckner zeigt, dass man Katholischsein nicht mit der Muttermilch aufgesogen haben muss, um sich in und mit der Kirche zu engagieren. Sie zeigt auch, dass selbst in einer Kirche, deren Zustand in vieler Hinsicht kritisiert werden muss, echtes Christentum praktiziert werden kann.



Stunde 6: Gertrud Luckner (26.09.1900 – 31.08.1995), hier als ZuhörerIn beim 85. Deutschen Katholikentag 1978

Nach der Schilderung von Paepckes Rettung sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich zu überlegen, was für Menschen aus was für Gründen Menschen Juden halfen. Nachdem sie ihre Antworten gegeben hatten, hören sie Gertrud Luckners Antwort: „Eigentlich finde ich, dass ich gar nichts Besonderes getan habe.“ In einer Gruppenarbeit erarbeiten die Schülerinnen und Schüler dann die wichtigsten Stationen im Leben der Gertrud Jane Luckner: Kindheit in England und Deutschland; Studium der Volkswirtschaftslehre; Mitarbeiterin der Caritas; Hilfe für verfolgte Juden; Gefangene im KZ Ravensbrück. (Materialien in: IRP: Gertrud Luckner; Wollasch: Gertrud Luckner.)

Siebte Stunde:

Möglichkeiten kirchlichen Verhaltens gegenüber nationalsozialistischer Gewalt:
Gertrud Luckner, Conrad Gröber und Heinrich Middendorf

Ziele:

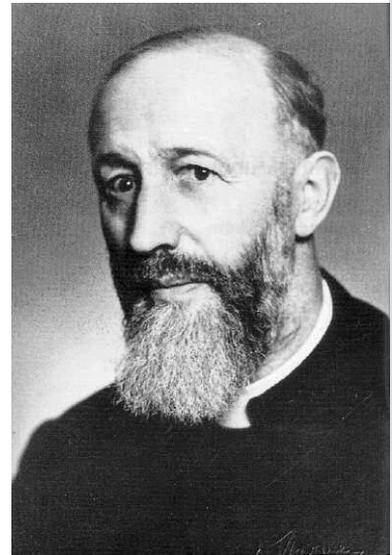
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die unterschiedlichen Handlungsspielräume von Mitgliedern der Kirche. Die Schülerinnen und Schüler lernen drei Freiburger Beispiele „kirchlichen Widerstands“ kennen. Sie erfahren, wie diese drei unterschiedlichen Personen zusammenarbeiteten. Anhand der Personen von Middendorf, Luckner und Gröber wird ihnen klar, welchen Einfluss Persönlichkeit, Amt und Situation auf das Verhalten im Nationalsozialismus hatten. Sie nehmen Stellung zum Verhalten der drei Protagonisten.

Inhaltliche Aspekte:

Die „katholische Kirche“, nach deren Handlungsmöglichkeiten in dieser Stunde gefragt wird, besteht nicht nur aus Papst und Bischöfen. Dennoch prägt das Verhalten der Kirchenleitung – bzw. das, was über diverse Filter zu uns dringt – unser Bild von der Kirche. Wenn nach den „Möglichkeiten“ der Kirche gefragt wird, muss dies so getan werden, dass auch klar wird, wer „Kirche“ ist.

Gemäss der Konstitution „Lumen Gentium“ haben die Laien „die geweihten Amtsträger zu Brüdern“. Das Zweite Vatikanische Konzil hat Amtsträger und Laien nicht klassifizierend definiert, sondern deren Beziehung zueinander als geschwisterlich dargestellt. Laien und Kleriker haben gemeinsam die Aufgabe, das Reich Gottes zu suchen und zu bauen. Die Zusammenarbeit von Caritasmitarbeiterin Luckner, Erzbischof Gröber und Klostervorsteher Middendorf zeigt, was das in der kirchengeschichtlichen Situation des Nationalsozialismus heißen konnte.

Der Vergleich dieser drei Personen dient nicht dazu, ihr Verhalten als „gut“ zu loben oder als „mangelhaft“ abzuqualifizieren. Er kann aber zeigen, wie unterschiedlichste Menschen mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten und an ihrem jeweiligen Platz zusammen Jesu



Stunde 7: Pater Heinrich Middendorf SCJ. Gerechter unter den Völkern

Waisen, Juden, Menschen in Bedrängnis – Lebensschicksale in Stegen von 1942 bis 1945, Stegen 1998.

Reich-Gottes-Botschaft verwirklichen. Dass dabei auch von menschlichen Unzulänglichkeiten zu handeln ist, ist selbstverständlich. Aber die historische Situation der nationalsozialistischen Judenverfolgung zeigt wie kaum eine andere ein Gemeinsames bei unterschiedlichsten Menschen der Kirche. Und sie zeigt, dass kein Mitglied der Kirche seine Aufgabe delegieren kann, dass jeder unvertretbar seinen Platz hat.

Didaktische Überlegungen:

Die Stunde beginnt mit einem stummen Impuls durch ein per Overheadprojektor an die Tafel geworfenes Zitat von Lotte Paepcke: „Ich war enttäuscht, sehr enttäuscht von der katholischen Kirche ... Sonst hatte niemand die Macht, gegen Hitler aufzutreten, aber ich habe mir vorgestellt, – wahrscheinlich war das sehr naiv – dass die katholische Kirche mit dieser Machtfülle, die sie hatte, etwas tun könnte.“ Die Wirkung des Satzes von ihrer „Enttäuschung“ wird dadurch gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler mit der Person Paepckes schon eine Weile vertraut sind. Sie sollen sich in den Klang des Wortes „Ent-Täuschung“ einhören und so zu der Frage kommen, welche „Täuschung“ es denn war, die sich als Irrtum herausstellte. Die Enttäuschung resultiert auch aus der – tatsächlichen oder vermeintlichen – „Machtfülle“ der Kirche, die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst fragen: War es wirklich naiv, auf die Macht der Kirche zu hoffen? So werden sie zu der Frage nach den Möglichkeiten geleitet, die die katholische Kirche im Nationalsozialismus tatsächlich hatte.

Diese Frage wird durch einen Vergleich beantwortet. Schülerinnen und Schüler im Jugendalter haben eine große Skepsis gegenüber Hierarchien. Durch die Betrachtung dreier unterschiedlicher Kirchenmitglieder auf gleicher Augenhöhe wird deutlich, dass die katholische Kirche nicht nur aus Bischöfen und anderen hohen Geistlichen besteht. Sie stellen fest, dass Bischof, Caritasmitarbeiterin und Pater auf jeweils eigene Weise in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt sind. Der Bischof sieht sich in der Verantwortung für die ihm Anvertrauten, der Pater hat lediglich ein kleines Kloster, um Menschen zu verstecken, die Caritasmitarbeiterin leidet unentwegt unter Geldknappheit, wird überwacht und schließlich verhaftet. Und doch haben sie alle zusammen die Macht zu helfen. (Materialien: Bothe, Pater Heinrich Middendorf ; Keller, Conrad Gröber; Schwalbach, Erzbischof Conrad Gröber; Wollasch, „Betrifft: Nachrichtenzentrale ...“; Wollasch, Gertrud Luckner; IRP: Gertrud Luckner.)

5. Dank

Die Unterrichtseinheit wurde im Schuljahr 2003/2004 am Deutsch-Französischen Gymnasium in Freiburg durchgeführt. Wesentliche Impulse verdankt sie den Schülerinnen und Schülern, die damals in der neunten Klasse waren: Alexander Bett, Joanne Beutler, Markus Bohlen, Raoul Boya, Karina Brüstle, Julius Goldmann, Bianca Haufe, Linda Maier, Veronika Mayer, Linéa Schätzle, Maxime Scholl, Kilian Röhrner, Pierre-Olivier Söll, Fabien Stöffler, Urs Württemberger.

6. Literaturhinweise

Lotte Paepcke, Ein kleiner Händler, der mein Vater war. Eine deutsch-jüdische Geschichte (Mit einem Brief von Max Mayer an seinen Enkel Peter aus dem Jahr 1938. Nachwort von Christoph Meckel), Freiburg, Basel, Wien 2002.

Lotte Paepcke, Unter einem fremden Stern. Geschichte einer deutschen Jüdin. Vorwort von Martin Doerry, Freiburg, Basel, Wien 2004.

In der Vergangenheit liegt die Kraft für die Zukunft. Das Schicksal der Freiburger Juden am Beispiel des Kaufmanns Max Mayer und die Ereignisse des 9./10. November 1938 (Stadt und Geschichte, Neue Reihe des Stadtarchivs Freiburg i.Br.; H.13), Freiburg 1989.

Gabriele Bold, Die Entstehung der israelitischen Gemeinde Freiburg 1849 – 1871 (Stadt und Geschichte, Neue Reihe des Stadtarchivs Freiburg i.Br., Heft 12), Freiburg 1988.

Gertrud Luckner, 26.09.1900 – 31.08.1995. Ein Arbeitsheft von Irmgard Dickmann-Schuth, Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg (IRP Reihe Horizonte), Freiburg 1999.

Hans-Josef Wollasch, „Betrifft: Nachrichtenzentrale des Erzbischofs Gröber in Freiburg“. Ermittlungsakten der Geheimen Staatspolizei gegen Gertrud Luckner 1942-1944 (Karlsruher Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus; 4), Konstanz 1999.

Bruno Schwalbach, Erzbischof Conrad Gröber und die nationalsozialistische Diktatur. Eine Studie zum Episkopat des Metropoliten der Oberrheinischen Kirchenprovinz während des Dritten Reiches, Karlsruhe 1986.

Bernd Bothe, Pater Heinrich Middendorf SCJ. Gerechter unter den Völkern (Waisen, Juden, Menschen in Bedrängnis – Lebensschicksale in Stegen von 1942 bis 1945), Stegen 1998.

Kurt Halbritter, Adolf Hitlers Mein Kampf. Gezeichnete Erinnerungen an eine Große Zeit, München, Wien 1987, ohne Seitenzahlen.

Doris Uhlig

„Sehen, was war...“ die Geschichte zweier jüdischer Brüder. Ein Projekt der Heimschule Lender geht auf die Reise nach Jerusalem



*„Das Schlimmste am Holocaust ist für mich, ...
dass er die menschliche Individualität ausgemerzt hat.
Deine Einzigartigkeit, deine Gedanken, deinen Charakter,
deine Biographie, deine Lieben, deine Krankheiten,
deine Geheimnisse – nichts hatte Bedeutung.
Alle wurden auf die niedrigste Stufe des Daseins gebracht.
Nur Fleisch und Blut. Das bringt mich um.“ (1)*

So beschreibt David Grossman in seinem 1986 in Israel erschienen Roman „Stichwort: Liebe“ den Schmerz derer, die den Holocaust nicht selber miterlebt haben.

Wie kann man weiterleben, wenn man vom Holocaust weiß? In Israel gehört es zur existenziellen Selbstvergewisserung und zur schmerzhaften Bewusstwerdung jedes Kindes, die entscheidenden Fragen zu stellen und in generationsübergreifenden Gesprächen Antworten zu suchen. Auch in Europa lässt sich dieses Thema nicht beruhigen. Der Zivilisationsbruch, der in Deutschland seinen Ausgang nahm und ganz Europa in den Abgrund trieb, stellt jede Generation neu vor eine Vergangenheit, die nicht vergehen will. Die Gegenwart ist eine besonders spannende Zeit, weil viele Entwicklungen zusammen kommen. Das Kriegsende liegt mehr als 60 Jahre zurück, die letzten Zeitzeugen sind in die Jahre gekommen, der aufkeimende Antisemitismus in weiten Teilen der Welt, das Erstarken der Rechten in der Bundesrepublik und das wachsende Interesse am Gespräch unter der Religionen, alles zusammen eröffnet neue Perspektiven.

Offensichtlich stehen wir mit dem absehbaren Verstummen der letzten Zeitzeugen an der Grenze der historischen Fassbarkeit des Holocaust. Vor allem die Historiker Norbert Frei und Saul Friedländer (2) machen darauf aufmerksam, dass die Beschäftigung mit der Judenvernichtung als historischem Faktum nicht ausreicht, dass neue Formen der Verarbeitung und Darstellung gefunden werden müssen. Das Grauen der Shoa kann nicht intellektuell begriffen werden, es muss eine Weitergabe des

Wissens in der Weise geben, die es dem, der berührt werden will, ermöglicht, sich dem Unfassbaren auszusetzen. Sehr oft bleibt angesichts des Wahrgenommenen nur das Schweigen. Die Perspektive der Verfolgten und Opfer in kleinen persönlichen Dokumenten sind das Mittel der Wahl, das den Opfern ihre Würde und ihre Stimme zurückgibt und den Leser und Hörer als nachdenkende und mitfühlende Menschen in das Geschehen hineinzieht.

Insofern trifft das Projekt der Heimschule das Bedürfnis der Zeit. Und nur so lässt es sich erklären, dass das, was sich in dem unbedeutenden Dorf Hoffenheim abspielte, so universal gültig und bewegend ist. Von dort aus öffnet sich der Blick auf Europa, die Franzosen als Bewacher des Lagers Gurs, die Spanier als ihre Handlanger, die Quäker aus Amerika als Hilfsorganisation, die jüdischen Rettungsgruppen, die Schweizer, die nur widerwillig Flüchtlinge aufnahmen, sie alle spielen ihre Rolle in diesem Drama.



Doris Uhlig

Aufführung am 22. April 2007 in Berlin mit Vertretern der Jüdischen Gemeinde

Deshalb muss die Geschichte in Berlin, der Bundeshauptstadt, interessieren und auch auf die Reise nach Jerusalem gehen. Selbst 100 Stunden Filmmaterial für den Dokumentarfilm „Menachem und Fred“, der am 16. März 2007 in Tel Aviv beim Dokumentarfilmfestival der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, können nur unzureichend aufhellen, welche Angst und Unmenschlichkeit der Familie Mayer zugemutet worden war.

„Schlag nach unter dem Stichwort: Liebe“, so könnte man den Titel des Buches von David Grossman über-

setzen (`Ayen Erekh Ahava). In der Nomenklatur der Nazis wäre dort eine Leerstelle zu finden, kein Gedanke, kein Buchstabe der Menschlichkeit, weil Stichworte wie „Liebe“ und „Erbarmen“ aus dem Wortschatz gestrichen worden waren. Deshalb muss man eine neue Sprache finden und eine neue Sicht auf die Vergangenheit suchen.

Die Umkehrung der Perspektive weg von den Tätern hin zu den persönlichen Brie-

fen der Eltern zeigt den wahren Schatz, der in der Geschichte steckt. Da schreibt eine Mutter voll Sehnsucht und Liebe an ihre kleinen Kinder, die irgendwo in Frankreich verloren zu gehen drohen: „Blühen bei Euch jetzt die Bäume? Bei uns sind keine.“ Diese zärtliche Geste der Zuwendung, zeigt die wahre Größe der menschlichen Seele mitten in einer grauenvollen Zeit.

Wenn es uns gelungen sein sollte, mit dem Projekt die Vergangenheit unter dem Stichwort Liebe zu betrachten, dann könnten wir vielleicht in Ansätzen begreifen, was die Menschen unter der Naziherrschaft an Entmenschlichung erlitten haben. Nicht zuletzt die Unterstützung von jüdischer Seite, durch Botschaftsrat Joel Lion, dem Zentralrat der Juden, dem Erziehungsministerium Israels und vor allem von Menachem Mayer und Dr. Abraham Steinberg haben eine Dynamik in das Projekt gebracht, die unsere bisherigen Vorstellungen weit übertroffen hat.



Joel Lion von der Israelischen Botschaft zu Besuch in der Heimschule Lender

Was braucht man, um eine Geschichte zu erzählen? Amos Oz soll einmal gesagt haben: „Ein Dach, eine Großmutter und eine Wunde“. Alle drei Faktoren sind in der folgenden Geschichte vorhanden.

Jerusalem.

*„Ich war nicht einer der sechs Millionen,
die in der Shoa getötet wurden.*

*Ich war nicht unter ihnen, aber das Feuer
und der Rauch sind mir geblieben.*

*Die Feuersäule und die Rauchsäule
zeigen mir den Weg in der Nacht*

und am Tag

und was mir geblieben,

ist ein verrücktes, wahnsinniges Suchen“. (3)

Kinder von Holocaustüberlebenden zu sein bedeutet, mit einem Bruch in der Familiengeschichte zu leben, ein dunkles unerzähltes Geheimnis zu ahnen und zu wissen, dass man ohne Schmerz und Trauer nicht zu sich finden kann. Die Generation der Überlebenden hatte ihre Erfahrungen in sich verschlossen und verdrängt, weil sie alle Kraft für den Neuanfang und für ein möglichst normales Aufwachsen ihrer Kinder benötigte.

Aber ihre Wurzeln lagen in einem „Land Dort“ (4) und alle Versuche zu verstehen und zu erzählen, führten in die Orte des Grauens dorthin zurück. Um die Schatten der Vergangenheit los zu werden, musste man den Planet Auschwitz als etwas Reales begreifen.

Aber zunächst verlief die Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung.

Als Menachem Mayer 1948 in das Schiff nach Haifa stieg, zerriss er seine Papiere und warf sie ins Meer. Die Identität des Heinz Mayer, geboren in Hoffenheim als Deutscher, sollte für immer untergehen. Mit dem Papier versank gleichsam die Hoffnung auf ein Leben als Jude in Europa. Menachem, der jüdische Name, den er bei seiner Geburt erhalten hatte, sollte von nun an seine neue Visitenkarte sein. (5)

Er hatte einen älteren Bruder, der ein anderes Ufer anstrebte und in Amerika einen neuen Anfang wagte. Manfred Mayer hat bei seiner Einbürgerung (1952) endgültig mit seiner deutschen Vergangenheit gebrochen und den Namen Frederick Raymes angenommen.

Aber kein Meer war tief genug, um die Vergangenheit zu versenken, neue Zeiten, neue Strömungen brachten die alten Geschichten wieder hervor. Nicht alle Spuren ließen sich beseitigen. Es gab eine Schublade, in der 40 Briefe lagen aus dem „Land Dort“ in deutscher Sprache, die Jahrzehnte lang keine Bedeutung hatten, bis ein Kind die Fragen stellte, die sich aus diesen Papieren herausdrängten: „Warum

haben wir keine Großeltern? Wo sind sie begraben? Warum bist du in Deutschland geboren? Warum sind alle unsere Vorfahren Deutsche?“ Die Fragen der zweiten und dritten Generation setzten einen Jahrzehnte andauernden Aufarbeitungsprozess in Gang, der dann mit der Veröffentlichung eines Buches zuerst in hebräischer Sprache 2001 in Yad vaShem in Jerusalem und 2002 in englischer Sprache seine Fortsetzung fand.(6)

Die Suche nach den Wurzeln führte nach Hoffenheim, heute ein Ortsteil von Sinsheim zwischen Heidelberg und Heilbronn. Dort lebten seit Jahrhunderten Pfälzer Landjuden, geduldet von den verschiedenen Herrschaften des Kraichgaus. Sie leiteten ihre Herkunft ab von der bedeutenden Familie des Kalonymos (7), der einst die blühenden jüdischen Gemeinden am Rhein in Worms, Speyer und Mainz geprägt hatte und ihren Einfluss in Europa so einzigartig gemacht hatte. Karl und Mathilde Mayer, geborene Wertheimer, waren einfache Leute, die als Viehhändler und Synagogendiener ein bescheidenes Leben führten.

Die Kinder Manfred und Heinz waren integriert in Kindergarten und Schule, bis der aufziehende Nationalsozialismus ein Zusammenleben unmöglich machte. Tägliche Demütigungen, Ausgrenzung und Schulverbot machten das Leben unerträglich. Höhepunkt der Entmenschlichung war die Zerstörung der Synagoge und der Wohnung der Familie Mayer in der Reichspogromnacht. Mit den kläglichen Resten ihrer Habseligkeiten mussten sie auf engstem Raum bei einem Verwandten unter der Treppe hausen.

Mit allen badischen Juden wurde die Familie Mayer nach Gurs in Südfrankreich deportiert. Am 22. und 23. Oktober 1940 waren 6504 Juden aus Baden und der Pfalz abtransportiert worden. Baden war damit das erste judenreine „Musterländle“. Gurs war ein Camp am Rande der Zivilisation, in dem Vater und Mutter Mayer so gut sie konnten, liebevoll für ihre Kinder sorgten, bis eine Hilfsorganisation die Kinder aus dem Lager holte. Ohne Abschied, mit einem kurzen Winken von der Brü-



*Manfred und Heinz Mayer
1938 in Hoffenheim*

Doris Uhlrig

cke, ließ die Mutter die Kinder ziehen in eine ungewisse Zukunft. Die Buben kamen in Kinderheime in Frankreich, die nach dem Ende des spanischen Bürgerkriegs leer standen. Völlig alleine, getrennt von den Eltern, mussten sich der elfjährige Manfred und der achtjährige Heinz mit anderen Flüchtlingskindern zurechtfinden. Einziger Trost waren die (zensierten) Briefe der Eltern, die etwas Wärme und emotionale Nähe ins Waisenhaus brachten. Kinderheime in Aspet und Toulouse waren notdürftige Heimat der elternlosen Brüder. Als das Vichy-Regime völlig unbedrängt die jüdischen Kinder nicht mehr schützen wollte, eskalierte die Situation. Die Brüder wurden getrennt. Der ältere musste sich mit neuer Identität buchstäblich durch die Büsche schlagen, der jüngere wurde in die Schweiz geschleust, um ihn in verschiedenen Flüchtlingsheimen in Sicherheit zu bringen. Der Große hatte dem Vater versprochen, für den Kleinen zu sorgen. Nach dem Kriegsende suchte er seinen kleinen Bruder, aber der wollte einen eigenen Weg gehen.

Manfred ging nach Amerika, Heinz nach Israel. Aus heimatlosen Jugendlichen, die nur 42 Monate so etwas wie Schule besucht hatten, wurde Fred der Luftfahrtingenieur, der bei der NASA an der Entwicklung des Space-Shuttle mitgearbeitet hat und Menachem, der nach Studium und Promotion die Lehrpläne für Naturwissenschaften im Erziehungsministerium in Jerusalem entwickelt hat. Aus entrechteten und als Untermenschen abgestempelten deutschen Buben wurden Männer, die an den Schaltstellen ihrer jeweiligen Gesellschaft Großes vollbracht haben. Europa war kein Ort mehr für sie, an dem sie leben konnten, sie suchten ihre Zukunft in einer anderen Welt.

Aber über allem Neuanfang lag eine tiefe Wunde, eine grauenvolle Vergangenheit und ein unendlicher menschlicher Verlust. Die Eltern, Karl und Mathilde Mayer, schickten am 10. August 1942 ihren letzten Brief. Aus ihren Worten lässt sich die Panik und das Chaos des Aufbruchs herauslesen. Von Rivesaltes fuhr der Zug über Drancy bei Paris direkt in die Gaskammern von Auschwitz. Der Vater war 48 Jahre, die Mutter 44 Jahre alt. Die Last, mit diesem grauenvollen Wissen leben zu müssen, ist übermenschlich. Es gibt keine Worte dafür, es helfen keine Geschichten, es reicht keine Erinnerung aus, um diesen Schmerz zu befrieden und Erlösung zu finden. Zunächst mussten alle Opfer das Erlebte verdrängen, um leben zu können. Sie schufen sich aber mit ihren Kindern die Fragen, die sie selber nicht zuließen. Erst die Kinder und Kindeskinde waren fähig, noch einmal genau hin zu schauen und zu recherchieren und Wege der Heilung zu suchen.

1959 schickte Fred die Briefe der Mutter an Menachem, 1974 trafen sie sich zum ersten Mal wieder, 1990 sprach der älteste Sohn das Kaddisch, das jüdische Totengebet, in Auschwitz für die Eltern. Jahrzehntlang lagen die Briefe unbeachtet und unbearbeitet. Aber nach 60 Jahren wurden die Briefe zu einem Buch und damit in das Gedächtnis der Welt eingeschrieben.

Die Nazis hatten versucht, die Namen der europäischen Juden auszulöschen, aber mit der Buchwerdung hat sich die Verheißung Jesajas erfüllt (Jesaja 56, 5):

„Ich will ihnen in meinem Hause und in meinen Mauern ein Denkmal und einen Namen (Yad vaShem) geben..., der nicht ausgelöscht werden soll.“

Sasbach

Ein Sasbacher in New York – 1963 ein ganz besonderes Ereignis.

Sicher war Kardinal Bea kein Sasbacher mehr, er war schon längst ein Römer geworden, aber er reiste als Kardinal im Auftrag des Papstes nach New York, um mit Abraham J. Heschel, dem Vertreter des Judentums, zu sprechen. Es gibt eine berühmte Tischrede (8) zu Ehren von Bea, in der Abraham J. Heschel dessen Bemühen als welthistorisches Ereignis würdigt. Kardinal Bea, der seine schulische Ausbildung in Sasbach genossen hatte und der berühmteste Sohn der Heimschule Lender ist, widmete sich später vor allem dem Alten Testament und wurde so der wichtigste Mann, der eine neue Theologie der Kirche gegenüber dem Judentum entwickelte. Im Verhältnis zum Judentum bedeutete dies eine „kopernikanische Wende“. In der Folge wurden die judenfeindlichen, antisemitischen Formulierungen aus der Karfreitagsgottesdienst gestrichen. Mit der Erklärung „Nostra aetate“ hat das Zweite Vatikanische Konzil ganz neue Grundlagen für ein Umdenken in der Theologie gelegt.

Wie kann man nach Auschwitz von Gott reden? – das Ringen um eine neue Theologie und das Gespräch zwischen Juden und Christen hat auch eine Wurzel in Sasbach. Der American Jewish Congress sagte 1968 über Kardinal Bea: „Seine Erinnerung soll im jüdischen Volk auf der ganzen Welt gesegnet sein.“ Das ist ein wunderbares Kompliment, das uns in Zukunft Verpflichtung sein sollte. Wo können wir in der Schule an Beas Anliegen anknüpfen?

In der heutigen pädagogischen Praxis stellt sich jedes Jahr neu die Frage, wie das Thema Holocaust behandelt werden soll. Generell lässt sich feststellen, dass eine

Flut von Material existiert, das aber oft in Information stecken bleibt. Überwiegend ist die Täterperspektive als Anhäufung von Fakten präsent. Sechs Millionen Juden hat die Shoa weggeweht – das kann kalt lassen und abstupfen.

Als Menachem und Fred im September 2005 uns in Achern besuchten, fragten sie am Ende resigniert: „Wer wird sich für unsere Perspektive, für unsere Sicht der Dinge interessieren? Wie viele Schüler werden unser Buch lesen?“ Da ist mir klar geworden, dass das die kostbare Innenansicht war, die wir für unsere Schüler und für uns als Lehrer brauchen. Die Perspektive der Zeitzeugen, die Sicht der Opfer, die Sprache der Betroffenen, davon müssen wir uns anrühren lassen. Das war die Chance des Augenblicks. Menachem war ein Jahr alt, Fred drei Jahre, als die Naziherrschaft herauf zog, diese Gelegenheit wird die letzte sein.

Für mich persönlich als Religionslehrerin war klar, dass die Geschichte der zwei Brüder im Originalton zur Sprache kommt. Das heißt als Lektüre in Klasse 10 mit einer anschließenden Präsentation, in der 5. und 6. Klasse als Lesung zum 9. November, dem Gedenktag der Reichspogromnacht, bei dem Thema „Theodizee“ in Kurs 12 und auch im Hebräischunterricht. Die Geschichte hatte das Potenzial, Mitgefühl und Betroffenheit zu erzeugen. Diese kostbaren Momente der Menschlichkeit mitten in einem schrecklichen Thema konnten wir uns nicht entgehen lassen. Dass das Buch darüber hinaus noch weiter interessieren würde, war damals noch nicht abzusehen.

Herr Noss, Musiklehrer an der Heimschule und Mitglieder des Streich- und Sinfonieorchesters, Maximilian Eisinger, Vanessa Ringwald, Nathalie Spath und Laura Wehle waren auf der Suche nach einer Zeitzeugengeschichte, die sich für ein Projekt eignete, das als Beitrag für den Viktor-Klemperer-Wettbewerb 2006 geplant war. Musik jüdischer Komponisten von Mendelssohn-Bartholdy über Gustav Mahler, Hans Krasa, Ernest Bloch und Leonard Bernstein war schon ausgewählt. Es fehlte noch der Stoff für Texte oder Szenen, der sich gut zu einem stimmigen Konzert zusammenfügte. Recherchen liefen in verschiedene Richtungen.

Irgendwann kam die Idee ins Spiel, das Buch der beiden Brüder Mayer als Grundlage zu nehmen. Aber irgendwie passte nichts zusammen. Was hatte Hoffenheim mit Sasbach zu tun? Wie ließen sich Musik und die Lebensgeschichte kombinieren? Große Zweifel.

Zuletzt überzeugte die Geschichte. Die Schüler fanden Anknüpfungspunkte zu ihrer

Situation und entwickelten aus dem Buch Szenen, die von Schülern der Theater-AG gespielt wurden. Aus zwei Perspektiven erzählen die beiden Brüder ihre Lebensgeschichte – als Erwachsene im Gespräch mit der Enkelin und in der Rückblende als Kinder in der Nazizeit, hervorragend gespielt von Johannes und Sebastian Bürkle.



Aufführung des Musiktheaterprojekts „Sehen, was war...“ am 24. März 2006 an der Heimschule Lender

Doris Uhlig

Der Verlag des deutschen Buches und die Brüder Mayer überließen den Schülern ihre Geschichte, ohne Bedingungen zu stellen. Welch ein Vertrauen. Am 24. März 2006 fand das Musik-Theater-Projekt „Sehen, was war...“ seine Aufführung. Alle Schüler der Klassen 10 hatten morgens schon der Generalprobe atemlos gelauscht. Am Freitagabend konnte die Besucher ein beeindruckendes Konzert erleben, das mit Musik und Text eine dunkle Geschichte in eine anrührend menschliche verwandelte.

Dieses Mal reichte das Echo über die Lokalpresse der Ortenau hinaus bis nach Amerika und Jerusalem. Die beiden Brüder haben in Briefen an die Schüler versucht, ihre Empfindungen auszudrücken. Fred aus Sarasota schrieb:

*"Dear Laura, Maximilian, Vanessa, and Nathalie,
 Forgive me to be so personal, but after viewing the DVD of the Concert I feel as if I know you all...off course not as well as you know me!
 First of all congratulations on winning 2nd price it was indeed a great performance by all of you. You have no idea how moving it was to watch the play and the bitter memories it brought forth. The strangest feelings was to see the young lady playing our 'mother' with the hair in a chignon or bun....so realistic, the other was to see young men who in my time, at that age, would have been in the Hitler youth, walking the stage with the yellow star saying "Jude". It dramatically showed the transformation of German society over the past 60 years.
 I am aware that intolerance continues to exist; this is also true here in the USA, but the fact that the younger generation shows interest in creating a better world makes life worth living. As a matter of fact I myself am travelling from Florida to Connecticut in the North to speak to my grandson's High school class who are in the process of studying the 2nd world war.
 Let me close by congratulating you and the whole group again and extending an invitation to you to visit me at my home if you ever have the opportunity to come over to the States. I live in Sarasota, FL within 2 1/2 hours of Orlando's Disneyland.
 With my best wishes for your future.....Fred Raymes (Mayer)"*

Menachem aus Jerusalem schickte folgende Eindrücke:

*„Jerusalem, 23. April 2006. Liebe Doris, Lieber Matthias!
 Heute Morgen habe ich endlich die angekündigte DVD bekommen. Ich habe mich hingesetzt und sie sofort angesehen und angehört. Ich ließ die Tränen laufen...Bisher habe ich nur einen Teil angeschaut. Heute Abend werde ich damit weiter machen. Den Dienstag bezeichnen wir hier in Israel als Yom haShoa, den Holocaustgedenktag, so dass die DVD genau zur richtigen Zeit angekommen ist. Fred hatte den Film schon vor ca. 10 Tagen bekommen, er hat Euch auch ein Brief geschrieben. Nachdem ich die DVD ganz angeschaut habe, möchte ich auch einen Brief an die Schüler und die Schule schicken, an wen soll ich den Brief adressieren? Wir möchten die Texte mit Untertiteln versehen in Englisch und in Ivrit. Meine Frage heißt, ist es möglich, einen gedruckten Text zu bekommen? Das würde mir die Arbeit sehr erleichtern.
 Für heute alles Gute und nochmals besten Dank, Menachem“*

Jerusalem, den 4. Juni 2006:

„Liebe Vanessa, liebe Nathalie, liebe Laura, lieber Maximilian!

Glückwunsch zum zweiten Platz beim Viktor-Klemperer-Wettbewerb. Chapeau!! (Ein französischer Ausdruck). Ich meine, Ihr hättet den ersten Platz bekommen sollen. Ich war zwar nicht in der Jury und kann nicht unbefangenen urteilen, wenn ich Eure kolossale Arbeit, Eure Offenheit und Ehrlichkeit gesehen habe, dann glaube ich, hättet Ihr das verdient. Ich war natürlich die ganze Zeit informiert durch die Familie Uhlig.

Gestern Abend habe ich (nochmals) das Konzert mit meinen Kindern und einigen Freunden angeschaut. Es gab einige Fragen und Anmerkungen, – keine Kritik!

Wie können vier 16 Jahre alte Schüler in einer so kurzen Frist ein so großes Projekt bewältigen?

Ich hatte ein komisches Gefühl, mich gleichzeitig als Großvater und als kleines Kind zu sehen...

- Immer wieder habe ich das Lied „Dort, wo die Zeder“ angehört, so schön gesungen von Salome Härer. Gebt ihr meinen Dank weiter. Alle hatten Tränen in den Augen, auch ich war tief bewegt.

Es wurde die Frage gestellt: Wie viele Schüler von den 13 Millionen Schülern Deutschlands beschäftigen sich mit dem Problem der Toleranz heute und mit der Vergangenheit und der Shoa? Ich hatte keine Antwort. Ich wurde gefragt, welche Reaktionen von Schülern in eurer Schule zu hören waren. Da hatte ich ein Blatt mit Schülerreaktionen, das mir Frau Uhlig geschickt hatte.

Wer hat das Konzert außerhalb eurer Schule noch gesehen oder wer wird es noch erleben?

Die Nazis habt ihr gespielt als brutale, brüllende Leute! Ihr müsst euch aber bewusst sein, dass viele von ihnen ganz normale Menschen waren.

Alles in allem habt Ihr ein großes Projekt mit viel Erfolg gemacht. Mein Dank gilt auch allen anderen Mitwirkenden, Lehrern und der Direktion der Heimschule, und natürlich ein besonderer Dank an Frau Uhlig! Viele Grüße, Menachem.“

Hoffenheim

Im Jahr 1983 wurde der evangelische Pfarrer Matthias Uhlig mit seiner Familie nach Hoffenheim versetzt und bald darauf von einem Kollegen mit der Frage konfrontiert: „Wissen Sie, dass es zwei Juden aus Ihrer Gemeinde gibt, die überlebt haben?“ Was das bedeutete, war nicht sofort klar. Immer wieder kam in den Gesprächen und Hausbesuchen die Sprache auf die ehemaligen jüdischen Mitbürger. Es gab viel Bedauern und Bewusstsein für das Unrecht, das ihnen angetan wor-

den war. Wo die Synagoge gestanden hatte, wo die Türpfosten mit den Spuren der Mesusa zu finden waren, das war noch bekannt. Jeden Samstag wurde in den Bäckereien des Dorfes das Brot der Juden gebacken, „Berchers“ genannt, das gesegnete Schabbatbrot. Vieles lebte im Alltag der Hoffenheimer mit, dessen Herkunft nicht mehr bewusst war. Aber insgesamt war die Grundstimmung so, dass die einen die Sache endlich begraben wollten und die andern unfähig waren zu trauern und darüber zu sprechen. Das änderte sich mit dem Besuch von Menachem Mayer 1986 und 1990 zusammen mit seinem Bruder, als sie auf dem Rückweg von Auschwitz ihr Heimatdorf besuchten. Da kam dann Bewegung in das Gespräch. Eine kleine Gruppe um Pfarrer Uhlig versuchte, alles Wissen über die Familie Mayer zusammen zu tragen. Inzwischen war auch eine Seminararbeit über die Jüdische Gemeinde in Hoffenheim von dem Theologiestudenten Ludwig Streib verfasst worden, der weiteres Material aus Akten und Interviews zu Tage gefördert hatte (9). Jetzt gab es genügend Stoff, um ein abschließendes Buch zu schreiben. 1991 besuchte Pfarrer Uhlig Menachem Mayer in Paris, der ihm vertrauensvoll die Originalbriefe der Eltern aus Gurs übergab. Im Pfarramt wurden dann die handschriftlichen Briefe entziffert und mit der Schreibmaschine aufgeschrieben. Um selbst ein Buch zu verfassen, blieb neben der Gemeindegarbeit keine Zeit.

Als die Pfarrfamilie dann die Stelle wechselte, zog auch das Vermächtnis mit nach Achern um, die Geschichte der Juden aus Hoffenheim nicht zu vergessen. Das Buch schrieben andere. 2002 kam die englische Übersetzung des Buches von Menachem Mayer und Fred Raymes überraschend mit der Post ins Haus. Die beiden Brüder hatten für ihre Kinder ihre Lebensgeschichte aufgeschrieben. Jetzt galt es, dieses Buch auch in Deutschland herauszubringen. Eine Übersetzerin war schnell gefunden in Frau Jeannette Franke aus Sasbach.

Es war klar, dass die Ereignisse der Nazizeit in Hoffenheim anders gelesen werden als in Israel oder New York. Hier gab es Zeitgenossen, Nachbarn, Mitläufer und Besserwisser. Es musste noch einmal neu nach historischer Genauigkeit und nach der Nennung von Namen gefragt werden.

Von Emil Hopp, der an der Zerstörung der Synagoge maßgeblich beteiligt war und der außerdem während des Dritten Reiches Lehrer von Fred in Hoffenheim war, lebten noch drei Kinder. Carola Mühlburger, geb. Hopp, Dr. Rüdiger Hopp und Dietmar Hopp wussten nichts von der Existenz von Überlebenden (10). Nach einem längeren Annäherungsprozess waren die Hopps bereit, Verantwortung zu übernehmen. Die Versöhnung fand in Florida statt, wo sich die Familien Hopp und Familie Raymes



Dietmar und Dr. Rüdiger Hopp im Gespräch mit Familie Mayer

Doris Uhlrig

trafen. „Thank you, Mr. Raymes, for willing to shake our hands“. Dieser Satz von Dr. Rüdiger Hopp gegenüber dem Opfer seines Vaters ließ das Eis schmelzen. Aus Unbekannten mit einer schwierigen Vergangenheit wurden Freunde. Der Weg für das Buch in deutscher Übersetzung war frei.

Am 4. September 2005 gab es in Hoffenheim etwas zu feiern. Die Erstausgabe des deutschen Buches, die Versöhnung der Familien Hopp und Mayer und die Begegnung der Juden mit den heutigen Bewohnern ihres Heimatortes. Es waren wunderbare Augenblicke der Erleichterung, Vergebung und der heilenden Kraft der Erinnerung. Die Familien Mayer und Raymes waren gekommen mit allen Kindern und Enkeln und wandelten auf den Spuren ihrer Väter. Das „Land Dort“ hatte seine dämonische Seite verloren und hatte sich im strahlenden Sonnenschein in ein liebliches Dorf verwandelt. Das Licht der Kraichgauer Hügellandschaft, die Gerüche der ehemaligen Heimat, der jüdische Friedhof in Waibstadt, wo die Vorfahren begraben sind, das alles konnte jetzt angenommen und in die eigene Biographie integriert werden. Vor allem die Kinder hatten das Gefühl, dies ist der Tag „we discovered our roots“ (11). Die Kerzen an der Gedenktafel für die Deportierten am Hoffheimer Rathaus brannten noch, als sich alle Beteiligten mit der Hoffnung auf den Weg machten, dass in Zukunft das Gespräch zwischen Deutschen und Juden in einem neuen Geist geführt werden kann. Es gibt jetzt wirklich Grund, Neuland zu betreten, nicht nur die Vergangenheit zu bedauern, sondern auch die Zukunft zu gestalten.

Berlin

Viktor Klemperer (1881-1960) hatte sich entschieden, das zu tun, was jedem Juden aufgetragen ist, nämlich sich zu erinnern. „Wenn du in das Land kommst.., sollst du Zeugnis ablegen“ von der Rettungstat Gottes. Beim Erntedankfest sollst sagen: „Mein Vater war ein umherirrendem Aramäer“, aber der Herr hat mich in dieses Land gebracht, darin Milch und Honig fließt (Deuteronomium 26, 1-11).

„Ich will Zeugnis ablegen“ – das durchzieht Klemperers Tagebücher wie ein roter Faden. Er trägt eine schreckliche Ernte ein. Er führt Buch über die Verrohung der Sprache der Deutschen. Unerschrocken beschreibt er die täglichen Schikanen und die menschenverachtende Diskriminierung. Er schaut hin, wenn Menschen gedemütigt werden, er schreibt auf, wenn das Recht eines Juden gebeugt wird, er hört den Vernichtungswillen der Nazis aus jedem Wort heraus, wo andere nichts gesehen und gehört haben wollen. Seine Aufzeichnungen waren für den Romanistikprofessor überlebensnotwendig. Er konnte das Unrecht nicht durchgehen lassen, er musste es mit seiner Schrift dem Vergessen entreißen.

Doris Uhlig



Frau Uhlig und Herr Noss im Gespräch mit dem Neffen Viktor Klemperers

In dieser Hinsicht war er für die Veranstalter des Wettbewerbs ein idealer Namensgeber. Sensibilisieren für Unrecht, aktiv gegen Intoleranz und Fremdenhass, Zivilcourage zu stärken und Gesicht zu zeigen, das ist das Anliegen der Initiatoren. Der Viktor-Klemperer-Jugendwettbewerb 2006 wurde ausgeschrieben für Jugendliche aus allen Teilen der Gesellschaft. 11.000 Schüler hatten in 740 Projekten kreativ gearbeitet und vielfältige Wege beschritten, um das Anliegen des Wettbewerbs in die Öffentlichkeit zu tragen.

Die Dresdner Bank, das Bündnis für Demokratie und Toleranz und das ZDF traten als Veranstalter auf. Neun Preisträger waren nach Berlin eingeladen worden, die Arbeiten der ersten vier wurden mit einem Kurzfilm vorgestellt. Jede Gruppe hatte einen Laudator, der die Besonderheiten des jeweiligen Projekts besonders würdigte. Die

Heimschule hatte die Schauspielerin Renan Demirkan als Patin. Sie fand beeindruckende Worte, die unser pädagogisches Anliegen auf den Punkt brachte:

„An diesen Preisträgern zeigt sich, was Kreativität bewirkt, und wie künstlerische Arbeit historische und seelische Vorgänge sichtbar machen kann. Die Wirkung dieser Arbeit ist zutiefst humanistisch.

Das sichtbar Gewordene macht wachsam und entwickelt Gefühle, die nicht mehr vergessen lassen, denn künstlerisches und kreatives Tun schärft die Sinne, weil es lehrt, mit den Augen der Betroffenen zu sehen und sich deren Gefühle zu öffnen. Es lehrt, die eigenen Wissensgrenzen zu überschreiten und gleichzeitig Berührungspunkte abzubauen.

Und damit schafft es emotionales Wissen, das sich aus Verstehen, Mitleiden und Respekt zusammensetzt, was meiner Überzeugung nach die sicherste Garantie gegen Werteverlust und Verrohung ist.

Ich wünsche mir für jede Klasse in jeder Schule der Welt Theater- und Musik – AGs, damit unsere Kinder mit dem ABC des schulischen Stoffs auch gleichzeitig das ABC der Menschlichkeit lernen“.

In der Aula der Dresdner Bank, direkt neben dem Brandenburger Tor, fand am 26. September 2006 die Aufzeichnung statt, die einen Tag später beim Fernseh-Kanal „Phönix“ in voller Länge ausgestrahlt wurde. Gefeierte wurde zusammen mit den übrigen Preisträgern und der Berliner Polit- und Fernsehprominenz in dem Bewusstsein, dass unsere Schule einen vielbeachteten zweiten Preis gewonnen hatte.

Schon vor der Berlinfahrt war die Idee geboren worden, statt der gewonnenen Pragfahrt, lieber das Preisgeld in eine Israelreise zu investieren. Mit dem Auftritt unserer Schüler wurde dann der Durchbruch erzielt. „Wir fahren nicht nach Prag, wir fahren nach Israel“. Das klang wie eine Prophezeiung. Wie die Konzertreise zu realisieren sein würde, spielte in dem Moment keine Rolle. Das war Aufgabe der kommenden Monate. Ende Januar gab es dann ausreichende finanzielle Zusagen, die eine konkrete Planung möglich machten

Vom 24. Mai – 4. Juni 2007 wird das Musik-Theater-Projekt auf Einladung des Staates Israel unter Organisation des Erziehungsministeriums in Tel Aviv und Jerusalem aufgeführt. Dieses Erlebnis zu schildern wird dann eine neue Geschichte sein.

Dass die Reise durch die Lebensgeschichte von Menachem und Fred durch halb Europa in Jerusalem endet, war zunächst nicht geplant, ist aber als Abschluss sinnvoll und notwendig.

Denn die Beschäftigung mit der Vergangenheit muss in die Begegnung mit heutigen jüdischen Menschen münden. Israel als den Staat zu erleben, „der aus einer Katastrophe, der aus der Shoa geboren“ ist, sozusagen als „Haus gegen den Tod, den Nazideutschland für alle Juden in Europa vorgesehen und verordnet hatte, von Rhodos bis Narvik, von den Pyrenäen bis zum Ural, um das jüdische Volk auszulöschen und Europa zum Friedhof der Juden zu machen“ (12), das ist die Verantwortung, die sich aus der Geschichte ergibt. (BILD 8)

In der Begegnung zwischen jungen Menschen aus Deutschland und Israel kann der Geist der „compassion“ wachsen, der die Welt nicht nur mit den eigenen Augen, sondern auch mit den Augen der anderen sehen lernt.

Mit Worten aus Psalm 122 , dem alten Wallfahrtslied, machen wir uns auf den Weg:

„Ich freute mich über die, die mir sagten:
Lasset uns ziehen zum Haus des Herrn!
Nun stehen unsere Füße in deinen Toren, Jerusalem.
Wünscht Jerusalem Frieden!“
Scha´alu Schalom Yeruschalajim.

Anmerkungen:

- 1) David Grossman, Stichwort: Liebe, Frankfurt 2004, S. 211 (‘Ayen Erekh: Ahava, 1986, Jerusalem)
- 2) Norbert Frei: 1945 und wir, Beck 2005; Saul Friedländer, Das Dritte Reich und die Juden, Beck 2006
- 3) Jehuda Amichai (1924-2000), der in Würzburg geboren wurde und 1935 nach Erez, Israel, auswanderte, zitiert aus einer Rede von Michal Tur Paz, der Tochter von Menachem Mayer, gehalten am 4. September 2005
- 4) David Grossman hat beobachtet, dass die Überlebenden, wenn sie an die Nazizeit denken, fragen, wo waren wir an welchem Ort und die Deutschen immer überlegen, wann ist das geschehen. Deshalb nennt er Deutschland und Europa in der Sprache der Überlebenden „das Land Dort“. In: Stichwort: Liebe, Frankfurt 2004, S. 29
- 5) Frederick Raymes, Menachem Mayer: Aus Hoffenheim deportiert, Der Weg zweier jüdischer Brüder, Verlag Regionalkultur, Heidelberg 2005: „An Deck des Schiffs zerriss ich alle meine Papiere und Unterlagen und sah zu, wie der Wind

sie verwehte. Heinz Mayer blieb zurück. Ich war neugeboren. Ich war fest in der Zukunft verwurzelt. Von nun an war ich Menachem Mayer. Ich war auf dem Weg nach Hause". (S. 132)

- 6) Frederick Raymes (Manfred Mayer) und Menachem (Heinz) Mayer: Are The Trees in Bloom Over There?, Jad Vashem, Jerusalem 2002, Hebräische Originalausgabe, Jerusalem 2001
- 7) Moses ben Kalonymos war ein jüdischer Gelehrter im mittelalterlichen Mainz um 980. Aus Lucca zugewandert brachte er die Tradition aus Erez Israel an den Rhein, begründete eine große Gelehrtenfamilie, die die Drei SchUM-Gemeinden zu einem Zentrum des Judentums machte.
- 8) Abraham Joshua Heschel: Die ungesicherte Freiheit, Neukirchener Verlag 1985, S. 145. Tischrede anlässlich eines Festessens für Kardinal Bea in NewYork am 1. April 1963.
- 9) Ludwig Streib: Die Israelitische Gemeinde in Hoffenheim, 1919-1945, 1989
- 10) Dietmar Hopp ist Mitbegründer der Softwarefirma SAP
- 11) Menachem Mayer übergab allen Kindern und Enkel der Familien Mayer und Raymes einen Anhänger mit der Inschrift „4. September 2005, The Day we discovered our Roots“. Unter dieser Überschrift wird der Neuauflage des deutschen Buchs ein Epilog hinzugefügt.
- 12) Johann Baptist Metz: Mit den Augen des Feindes, im Geist der „compassion“: Wie ein neuer Friedensprozess im Nahen Osten gelingen könnte. <http://zeus.zeit.de/text/archiv/2005>

Achern, den 2. April 2007, 15. Nissan 5767

Marian Heitger

Religionsunterricht aus der Sicht prinzipienwissenschaftlicher Pädagogik



Die hier gewählte Formulierung zur Behandlung des Themas bedarf einiger Erklärung. Zwei Fragen sind vorweg zu beantworten: einmal die Frage nach Sinn und Berechtigung des Religionsunterrichts als einem Fach in der Schule, zum anderen nach dem, was als prinzipienwissenschaftliche Pädagogik zu verstehen ist. Ich beginne mit dem Versuch, das Verständnis von wissenschaftlicher Pädagogik zu bestimmen. Ihr geht es um die Aufgabe, dem pädagogischen Handeln Orientierung zu geben. Diese Orientierung sucht sie in Prinzipien zu fassen. In einem nächsten Kapitel geht es ausschließlich um den Religionsunterricht. Seine Sinnhaftigkeit, Notwendigkeit und Möglichkeit soll mit wenigen Hinweisen begründet werden. Abschließend sind Methode und Didaktik des Religionsunterrichts in ihrer bildungstheoretischen Dimension zu bestimmen.

Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik lässt sich am besten in ihrer Unterscheidung von anderen Positionen bestimmen. Ihr geht es nicht um eine Bestandsaufnahme dessen, was man die Wirklichkeit dieses Faches nennen könnte, z.B. wie viel Schüler teilnehmen, wie sie den Unterricht finden, welche Lernleistungen in ihm den Lernenden abverlangt werden. Diese Fragen werden damit nicht als unwichtig deklariert, die durch sie erhobenen Tatsachen können beunruhigend genug sein. In der hier gemeinten pädagogischen Fragestellung geht es vielmehr darum, einen begründeten gesollten Religionsunterricht zu definieren. Es geht nicht um eine *quæstio facti*, sondern um eine *quæstio iuris*, also nicht um Tatsachenforschung, sondern um Sinnsuche.

Diese ist nicht zu verstehen als abgehobene Reflexion, sondern als eine Theorie, deren Erkennen gleichzeitig Verbindlichkeit fordert. Wenn z.B. das Prinzip des Dialogischen sich für die Pädagogik als konstituierend erweist, dann fordert dieses Wissen den verbindlichen Vollzug im pädagogischen Handeln; das müsste dann auch für den Religionsunterricht gelten, wenngleich in jeweils dem zu lehrenden Gegenstand entsprechenden methodischen Forderungen.

Die Frage nach der Bedeutung von Religion und Glaube hat die Menschen von jeher bewegt. Das scheint eine banale Aussage zu sein. Angesichts der gegenwärtigen Art des Lebens in einer aufgeklärten ‚Wissensgesellschaft‘ und dem scheinbaren

Verschwinden von Symbolen des Glaubens und seiner Wertschätzung im öffentlichen Leben können darüber durchaus Zweifel aufkommen. Die Phänomene sind allerdings nicht eindeutig, sie sind auch für die hier anstehende Frage nicht bestimmend. Das besondere Nachdenken über Notwendigkeit, Aufgabe und Inhalt des Religionsunterrichtes ist veranlasst worden, durch die Einführung eines Pflichtfaches „LER“, eine Abkürzung für „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“. Dieses Fach soll im Land Brandenburg den Religionsunterricht als verpflichtendes Schulfach ersetzen. Es ist hier nicht der Ort, um Gründe und Gegengründe in Ansehung der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erörtern. Vielmehr will ich mich darauf beschränken, die Gründe für einen konfessionellen Religionsunterricht vorzutragen.

Die Menschen unserer Zeit leben in einer Gesellschaft pluralistischer Überzeugungen und Meinungen. Man sieht darin eine Form der Anerkennung des Rechtes, dass der Staat dem Einzelnen nicht vorschreiben darf, nach welchen weltanschaulichen Grundsätzen er sein Leben zu bestimmen sucht. Wir nennen das liberal und demokratisch; wir anerkennen damit auch die Begrenztheit unserer menschlichen Vernunft, die immer auch um das eigene Nichtwissen wissen muss. Die Gefahr des pluralistischen Denkens ist sein Ableiten in den absoluten Relativismus. Der ist die unvermeidbare Folge, wenn die unverzichtbare Voraussetzung des Pluralismus nicht mehr anerkannt ist, nämlich die Gewissheit einer unendlichen und nicht dem schnellen Wandel unterliegenden Wahrheit. Dieser Glaube gibt einerseits dem Pluralismus einen Sinn, er gibt gleichzeitig bleibenden Halt gegenüber dem rasanten Wechsel von Meinungen, Moden, Zeitströmungen, auch gegenüber dem schnellen Fortschreiten der Wissenschaften und der dadurch ausgelösten Probleme.

Der Staat schafft zwar von sich aus keine Ideologien, die er seinen Bürgern vorschreiben möchte. Er hat aber die Bedingungen zu schaffen und zu sichern, damit die freie Entfaltung der weltanschaulichen und religiösen Bindungen von seinen Bürgern in freier Wahl getroffen werden können, allerdings in Ansehung der erreichten Wertigkeit unserer Kultur. Nach diesen keineswegs erschöpfenden Ausführungen zu einem allgemeinen Verständnis von Religion, ist es an der Zeit, sich dem eigentlichen Thema zuzuwenden.

Es geht um Unterricht. Demnach geht es auch darum, dessen allgemeine Prinzipien zu entfalten. Beim Unterricht überhaupt soll dem Lernenden Wissen vermittelt werden. Aber mit dieser scheinbar banalen Aussage stellen sich grundsätzliche und radikale Fragen, die sich seit dem Nachdenken über das, was Unterricht sei, stellen.

Die Fragen gehen davon aus, dass es bei näherem Nachdenken gar nicht selbstverständlich ist, zu sagen, was denn Wissen sei. Ist Wissen eine Ware, die man meistbietend verkaufen kann, wie es die Sophisten schon zu Zeiten des Sokrates gewinnbringend behaupteten, ist Wissen dasselbe wie eine Information, von der wir heute im Überfluss zu haben scheinen; ist Wissen das, was wir über Jahrhunderte hin, zwischen zwei Buchdeckeln gut verwahrt, in Bibliotheken zusammengetragen haben? Wenn man des Heiligen Augustinus keine Schrift über den Lehrer liest, wenn man den Gedanken des Sokrates nur einige Bedeutung beimisst, dann wird man vorsichtig bei der Beantwortung der Frage, was man denn als Wissen in einem reflektierten Sinn als Wissen bezeichnen darf.



Christian Rohr.

Der heilige Augustinus als Schreiber. Fresko in der Kirche San Agostino, San Gimignano, Toscana, 15. Jahrhundert

Wann kann ein selbstkritischer Mensch behaupten, er wisse etwas? Zunächst einmal muss man davon ausgehen, dass Wissen immer an das Bewusstsein gebunden ist. Außerhalb des Bewusstseins kann man kein Wissen haben. Damit ist eine Bedingung mitgegeben, deren Bedeutung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zur Behauptung, dass man etwas weiß, zählt die Voraussetzung, dass man das, was man zu wissen glaubt, auch für wahr hält. Dieses „Für-wahr-halten“ ist Bedingung dafür, dass ich etwas als mein Wissen überhaupt ausgeben kann. Der Heilige Augustinus schreibt in der kleinen Schrift über den Lehrer etwa so: man schicke doch nicht seine Kinder in die Schule, damit sie dort nur lernen, die Worte des Lehrers zu wiederholen. Man lässt sie doch deshalb in die Schule gehen, und halte sie an, den Worten des Lehrers zu lauschen, weil man hofft, dass ihnen beim Hören der Worte des Lehrers das Licht der Wahrheit aufleuchte. Das Wissen ist demnach an die Aktivität des Lernenden gebunden. Niemand kann ihm diese Anstrengung abnehmen. Niemand kann statt meiner das Für-wahr-halten „besorgen“; es sei denn ich berufe mich auf seine Autorität, dann ist es aber nur red-

lich, wenn ich das Vertrauen auf jene Autorität als Grund für mein Wissen angebe. Platon hat deshalb das Lernen als eine Form der Wiedererinnerung definiert, weil die Seele in einem vorgeburtlichen Sein die ewigen Ideen schon geschaut habe.

Augustinus spricht vom Logos in uns, der uns belehrt, und der Lehrer kann dazu nur Hilfe leisten.

Das ist nicht eine Minderung der Aufgabe des Lehrers, sondern definiert diese in besonderer Weise. Sie zeigt dem Lehrer zunächst seine Grenzen. Er kann dem Lernenden nicht befehlen, was dieser für wahr zu halten habe. Wohl aber muss der Lehrer dem Schüler helfen, von den ihm mitgeteilten Kenntnissen zu Erkenntnissen zu kommen. Dieser Weg ist nur mit dem Angebot des Argumentierens zu gehen. Argumentierend führt der Lehrer den jungen Menschen zu Einsichten, er kann sich nicht darauf beschränken, seinen Unterricht im Wiederholen dessen, was er dem Schüler mitgeteilt hat, enden zu lassen. Alles Argumentieren hat einen doppelten Bezug. Es ist einmal so zu fassen, dass es dem Schüler zugänglich ist. Man spricht in der Theorie des Lehrens davon, dass dieses der Individuallage des jungen Menschen gerecht wird. Hier ist das Alter zu nennen, die soziale Lage, der Fortschritt des erworbenen Wissens, die besonderen Interessen; im Grunde alles, was diesen jungen Menschen als diesen und keinen anderen bestimmt.

In der Reformpädagogik wurde dieses häufig unter dem Begriff des „Kindgemäßen“ gefasst. Dabei hat sich ein gravierendes Missverständnis häufig genug eingestellt. Man hat den Inhalt des zu Lehrenden allein auf den Adressaten, also auf das Kind zugeschnitten, ihn häufig so verunstaltet, dass er nicht mehr erkennbar war. Das gilt auch und z.T. in besonderer Weise für den Religionsunterricht; man hat seine Inhalte vergessen, um Themen zu behandeln, von denen man glaubte, dass sie die Schüler besonders interessierten. Etwa soziale Fragen, Unterricht durch Therapie ersetzt, nicht versucht die Offenbarung verständlich zu machen, sondern z.B. Probleme der Dritten Welt erörtert. Um nicht missverstanden zu werden: natürlich kann man und soll man die Verbindlichkeit des Gebotes der Nächstenliebe aufzeigen, aber dabei nicht vergessen, dass es zunächst und vor allem um das Verstehen der Offenbarung zu gehen hat.

Damit ist eine zweite Bedingung für allen Unterricht angesprochen. Immer geht es um einen Inhalt. Ein Lehren, das keinen Inhalt hat, wird zum bloßen Geschwätz.

Clemens Bohrer

Materialien und Infos für den Religionsunterricht – das religionspädagogische Internetportal www.rpp-katholisch.de



Lehrerinnen und Lehrer nutzen zunehmend für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts die Möglichkeiten des Internets. Gesucht werden dabei Angebote wie Unterrichtsentwürfe oder –ideen, Hintergrundinformationen zu ausgewählten Themengebieten, Bilder zur Illustration oder Interpretation, Mailinglisten für Neuigkeiten aus dem eigenen Fach, Filmtipps, Arbeitsblätter usw. Die Fülle der Seiten mit potentiell nutzbaren Dokumenten ist dabei unüberschaubar, die Qualität sehr unterschiedlich. Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer hat die Deutsche Bischofskonferenz das Internetportal rpp-katholisch in Auftrag gegeben, das insbesondere qualitätsgeprüftes Material, Ideen und Nachrichten bereithält.



Das religionspädagogische Portal der Deutschen Bischofskonferenz wurde am 30. Juni 2006 durch Kardinal Lehmann eröffnet

Noch im gleichen Jahr startete die konzeptionelle Arbeit für den Aufbau des Portals rpp-katholisch, das neun Monate nach Projektbeginn am 30. Juni 2006 durch den Vorsitzenden der Deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Lehmann, freigeschaltet werden konnte.

Den Beschluss, ein Internetportal für den Religionsunterricht in Auftrag zu geben, fassten die Deutschen Bischöfe bei ihrer Frühjahrsvollversammlung im Februar 2005. Ausschlaggebend für die Entscheidung war die Einsicht, dass Religionslehrerinnen und -lehrer auch durch die Möglichkeiten der neuen Medien Unterstützung erfahren sollten: „Geeignete Materialien spielen beim katholischen Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Sie sollen künftig vermehrt auch auf elektronischem Weg zur Verfügung gestellt werden.“ (Pressemeldung der DBK vom 17.02.2005)

Seit der Eröffnung bilden die drei Bausteine „Materialien“, „Nachrichten“ und „Kommunikation“ den konzeptionellen Kern des religionspädagogischen Portals rpp-katholisch. Für den ersten Baustein werden qualitativ hochwertige Dokumente für den Religionsunterricht an einer Stelle im Internet zusammen getragen. Möglich wird diese Zusammenstellung durch die Kooperation mit den Schulabteilungen, Medienstellen und religionspädagogischen Einrichtungen der einzelnen Diözesen, die ihre Veröffentlichungen für das Portal zur Verfügung stellen. Ausgewertet und eingestellt werden z.B. Unterrichtsentwürfe und Artikel aus religionspädagogischen Zeitschriften, Handreichungen für die Erarbeitung von Festen im Kirchenjahr oder biblischen Themen und Verweise auf Internetseiten mit interaktiven Inhalten. Neben den Dokumenten hält das Portal auch eine Sammlung von Bildern bereit, die Werke von Künstlern beinhalten oder auch Lebenssituationen wie Krankheit, Angst oder Freude aufgreifen. Die Bildersammlung enthält aber auch Fotos von Kirchen oder liturgischen Gegenständen, die im Rahmen von Kirchenraumpädagogik zum Einsatz kommen können. In einer weiteren Kategorie kann man für den Religionsunterricht interessante Filmsequenzen und Videoclips anschauen und zum Teil herunterladen, darunter Filme der Reihe „2000 Jahre Christentum“ oder „RTL Bibelclips“. Die Dokumente und multimedialen Inhalte sind thematisch sowie nach Schulformen und -stufen sortiert. Über einen Materialienkatalog oder per Suchfunktion lassen sich die Inhalte erschließen und für das ausgewählte Einsatzgebiet auswählen. Suchen kann man aber auch nur nach bestimmten Medientypen wie Film, Bild oder Text.

Der Baustein „Nachrichten“ enthält ein umfangreiches und aktuelles Informationsangebot rund um die Bereiche Religionsunterricht und Schule. Berichte von Veranstaltungen, Hinweise auf neu erschienene Materialien und Ideen für die Stunde entlang des Kirchenjahres laden dazu ein, sich immer wieder für Neuigkeiten und Anregungen auf dem Laufenden zu halten. Das Portal ermöglicht den schnellen Zugriff auf die Lehrpläne bzw. Bildungsstandards für das Fach Katholische Religion und verweist über eine interaktive Karte auf die Medienstellen in den Diözesen. Fündig wird man auch auf der Suche nach religionspädagogischen Zeitschriften, die von einer Reihe von Diözesen bereits im Netz zur Verfügung stehen. Unter der Rubrik „Ideen & Infos“ werden hochwertige Materialien und innovative Projekte aus der Datenbank von rpp-katholisch oder auf anderen Webseiten noch einmal gesondert vorgestellt. Ein Terminkalender mit Hinweisen zu Fort- und Weiterbildungen, religionspädagogischen Tagen oder Ausstellungen ergänzt das Profil des Nachrichtenangebots.



Ökumenische Begegnung: Prof. Dr. Bernd Trocholepczy (re.) und Joachim Happel (li.) stellen mit rpp-katholisch und rpi-virtuell die religionspädagogischen Portale der evangelischen und katholischen Kirche gemeinsam auf der Bildungsmesse didacta vor.

Die Vernetzung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern strebt der Baustein „Kommunikation“ an. Besucherinnen und Besucher können auf freiwilliger Basis ein eigenes Profil erstellen, ein Foto von sich selbst einstellen, Angaben zu ihrer Schulform machen und ihren Wohnort angeben. Mit Hilfe einer Suchfunktion können sie andere Nutzer des Portals in ihrem Umkreis ausfindig machen und kontaktieren. Die Registrierung auf der Portal ermöglicht auch den Zugriff auf die interaktiven Teile von rpp-katholisch wie das plattformeigene Forum oder das Umfragemodul. Vernetzt werden sollen aber nicht nur Religionslehrerinnen und Religionslehrer untereinander, sondern insbesondere mit den Beratungsstellen und religionspädagogischen Einrichtungen in den Diözesen, auf die das Portal bzw. die Materialien verweisen, um damit auf die unerlässliche Beratung und Unterstützung vor Ort aufmerksam zu machen.

Die inhaltliche Verantwortung für das Portal liegt bei der Professur für Religionspädagogik und Mediendidaktik an der Universität Frankfurt. Die Nachrichten und Informationen werden dort von der Redaktion ausgewählt und aufbereitet sowie die Materialien in Absprache mit den Kooperationspartnern in den Diözesen freigegeben. Die Leitung der Redaktion sowie des Gesamtprojekts liegt bei Prof. Dr. Bernd

Trocholepczy, der im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz die Konzeption und Weiterentwicklung vornimmt. In technischer und gestalterischer Hinsicht wird rpp-katholisch von der Allgemeinen gemeinnützigen Programmgesellschaft (APG) betreut. Das Mediendienstleistungsunternehmen verantwortet vor allen Dingen die Produktion und Verwertung von Kirchenprogrammen für das Fernsehen und betreibt das offizielle Internetportal der katholischen Kirche in Deutschland „katholisch.de“.

Für die Zukunft strebt Projektleiter Prof. Trocholepczy den Ausbau des Materialpools sowie die Stärkung der interaktiven und kommunikativen Aspekte des Portals an. Auf Dauer sollen Lehrerinnen und Lehrern virtuelle Klassenzimmer zur Verfügung stehen, die als geschützte Lernumgebungen für Schulklassen oder Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden können. Auch das Angebot im Hinblick auf innovative Instrumente wie Podcasts oder Blogs soll ausgebaut werden.

Die Entwicklung von rpp-katholisch steht im Gesamtzusammenhang des Unterstützungssystems für Religionslehrerinnen und -lehrer, das die Bistümer mit religionspädagogischen Einrichtungen, Zeitschriften, Fortbildungsveranstaltungen und Medienstellen unterhalten. Auch die verschiedenen Initiativen der Bischofskonferenz für den Religionsunterricht sollten im Hinblick auf neue Medien eine zeitgemäße Ausweitung erfahren. „Vor allem aber entspricht das Portal dem Medienverhalten der Lehrerinnen und Lehrer. Sie erwarten ein solches Angebot.“, so rückte der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, Kardinal Lehmann, bei einer Rede anlässlich der Eröffnung von rpp-katholisch die Plattform als Dienstleitung im Hinblick auf den Religionsunterricht ins Blickfeld.

Materialien für den Unterricht, aktuelle Nachrichten zu religionspädagogisch interessanten Themen und interaktive Kommunikationsangebote stellt das Portal rpp-katholisch zur Verfügung.



Audio- und Videocasts zum Einsatz im Religionsunterricht haben Studierende der Universität Frankfurt für rpp-katholisch produziert.

Das religionspädagogische Portal rpp-katholisch ist unter der Internetadresse www.rpp-katholisch.de zu erreichen. Um die Materialien des Portals herunterzuladen und die interaktiven Möglichkeiten zu nutzen, ist eine einmalige und kostenlose Registrierung erforderlich.



Die Meinung der Besucherinnen und Besucher ist bei rpp-katholisch gefragt: Ein Umfragetool gehört zu den interaktiven Modulen des Portals

Schulen ans Netz e. V.

Die Potenziale von Computer und Internet für eine zeitgemäße Lehr-Lernkultur zu nutzen, einen vernünftigen Mix von ‚alten‘ und neuen Medien sicherzustellen und bewährte Praxisbeispiele in die Breite zu tragen – das steht im Mittelpunkt der Arbeit von Schulen ans Netz. Der Verein versteht sich als Inhalte- und Dienstleistungsanbieter. Als bundesweit tätige Einrichtung ist der Verein einer der Impulsgeber für die Weiterentwicklung des schulischen und außerschulischen Lernens.

Das Aufgabenspektrum von Schulen ans Netz verteilt sich auf folgende Bereiche:

Beratung

Schulen ans Netz versteht sich als Schnittstelle, die Erfahrungen und Expertise in diesem Bereich bündelt und verbreitet. Zu besonders komplexen Themen bietet der Verein konkrete Beratungsleistungen an. Wichtig dabei: Diese erfolgt nicht nur punktuell, sondern prozessbegleitend über einen längeren Zeitraum hinweg. IT works unterstützt Schulen und Schulträger auf dem Weg zum Einsatz adäquater, d.h. auf die schulischen Bedürfnisse zugeschnittener IT-Systemlösungen.
(www.schulen-ans-netz.de/itworks)

Vernetzung

Neben dem virtuellen Austausch über Mails, Chats oder Foren ist auch die „Vernetzung“ vor Ort Schulen ans Netz wichtig. Der Verein bringt daher mit Fachtagungen, Symposien und Workshops Entscheider, Multiplikatoren und Anwender zusammen. Schulen ans Netz wurde von der Europäischen Kommission als nationale Koordinierungsstelle (NSS) für



Eine Initiative des Bundesministeriums für
Bildung und Forschung
und der Deutschen Telekom AG

Das Logo von „Schulen an Netz“

Deutschland beauftragt, um die Aktion eTwinning umzusetzen. Der Verein bietet Unterstützung bei der Suche von Partnerschulen. Lehrkräfte werden bundesweit durch kostenlose Fortbildungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht und in der interkulturellen Projektarbeit geschult. (www.eTwinning.de)

Die Ganztagschule bietet mit ihren zeitlichen und räumlichen Ressourcen große Potenziale für den Einsatz neuer Medien. Im Rahmen des Projektes Freie Lernorte – Raum für mehr werden insgesamt 60 Ganztagschulen verschiedener Schulformen aus dem gesamten Bundesgebiet begleitet und fortgebildet. Ziel ist es, "Freie Lernorte", die Raum für selbstständiges Lernen bieten, zu entwickeln. (www.schulens-netz.de/freielernorte)

Naturwissenschaften entdecken! hat das Ziel, die Attraktivität des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts durch moderne Unterrichtsmethoden und -materialien zu stärken. Ein Kompetenznetzwerk wird aufgebaut, in dem Lehrkräfte, Didaktiker sowie Forscher dauerhaft zusammenarbeiten. (www.naturwissenschaften-entdecken.de)

Vernetzung ist auch das Thema von Shape up. Ziel ist es, Kindern in 26 europäischen Ländern das eigene Ernährungs- und Bewegungsverhalten bewusst zu machen. Über das Portal tauschen Schüler, Lehrkräfte, lokale Koordination und Fördergruppen der Städte Erfahrungen und Ergebnisse aus. (www.shapeupeurope.net)

Werkzeuge

Schulen ans Netz stellt Lehrkräften mehrere Arbeitsplattformen und Homepage-Generatoren für unterschiedliche Schulstufen und Verwendungszwecke zur Verfügung. lo-net ist eine virtuelle Arbeitsplattform, die unterrichtsbegleitend wie auch für die Zusammenarbeit im Seminar oder mit Kollegen genutzt werden kann. Mit lo-net2 steht ab sofort eine Weiterentwicklung der Plattform mit erweiterten Funktionen zur Verfügung. (www.lo-net2.de)

Webseitengestaltung bereits in der Grundschule: Mit dem Homepagegenerator Primolo können Grundschüler spielend leicht Internetseiten generieren. Das Angebot wird durch die Grundschulredaktion von Lehrer-Online pädagogisch und technisch betreut. (www.primolo.de) Verankert innerhalb von Primolo ist das Projekt Leselilli, mit dem Schulen ans Netz Leseförderung mit neuen Medien in der

Grundschule unterstützt. Kinder können ihr Lieblingsbuch im Internet präsentieren. (www.leselilli.de)

Unterrichtsmaterialien

Lehrkräfte, die digitale Medien im Unterricht einsetzen möchten, benötigen schnell verfügbare, für ihr Schulfach und für ihre Schulform zugeschnittene Konzepte und Materialien. Unterrichtseinheiten für die Schwerpunktbereiche Grundschule, Sekundarstufen I und II sowie Berufsbildung finden Lehrkräfte bei Lehrer-Online, dem Internetportal für Lehrkräfte. Informationen zur Medienkompetenz und zu rechtlichen Aspekten der schulischen Mediennutzung ergänzen das Angebot. (www.lehrer-online.de)

Der Exil-Club ist eine Lern- und Arbeitsplattform für den handlungs- und projektorientierten Unterricht. Ziel ist neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Themen Exil, Fremdsein und Migration die Förderung von Medienkompetenz. (www.exil-club.de)

Fortbildung

Schulen ans Netz setzt beim Erwerb von Medienkompetenz im Rahmen von Fortbildungsangeboten sowohl auf Online-Kurse als auch auf Präsenzveranstaltungen. Frauen in Schule und Bildung steht die Möglichkeit, unabhängig von Zeit und Ort zu lernen, über das Online-Portal LeaNet offen. Es gibt Online-Kurse zum Selbstlernen, die sich auch als Ergänzung zu Präsenzkursen anbieten. Daneben werden Online-Kurse mit tutorieller Betreuung durchgeführt. (www.leanet.de)

Die WebLOTSEN bieten bundesweit Fortbildungen zum Einsatz neuer Medien in Schule und Unterricht an. Das praxisorientierte Portfolio richtet sich insbesondere an Multiplikatoren im Schul- und Lehrerfortbildungsbereich. (www.schulen-ans-netz.de/weblotsen)

Jugendangebote

Schulen ans Netz stellt für Jugendliche auch außerhalb des schulischen Bereiches Inhalte und Werkzeuge zur Verfügung. LIFT steht für Lernen, Integrieren, Fördern und Trainieren. Mit dem Projekt gibt es erstmals ein webbasiertes Lernangebot für Jugendliche mit Migrationshintergrund ab 12 Jahre (Hauptschülerinnen und Hauptschüler). Im Zentrum des Angebotes steht die Förderung von Deutschkenntnissen, interkulturelle Kompetenz sowie Methoden- und Medienkompetenz. (www.lift-web.de)

LizzyNet ist eine Kommunikations- und Lernplattform für Mädchen ab 12 Jahren. In der Online-Community gestalten sie das Netzgeschehen aktiv mit und tauschen sich aus. In interaktiven Selbstlernangeboten erlangen sie dafür die notwendige Medienkompetenz. Unter dem Themenschwerpunkt Berufswahlorientierung werden Mädchen neue berufliche Horizonte in Richtung Technik, Medien und IT eröffnet. (www.lizzynet.de)

Publikationen

Schulen ans Netz hat eine eigene Publikationsreihe aufgelegt, die Lehrkräften praxisnahes Wissen für den Einsatz neuer Medien im Schulalltag vermitteln möchte. Vier Handbücher sind bisher erschienen: „Schulhomepage“, „Primolo – Projekte online publizieren“, „LAN-Party an Schulen“ und „Jugendmedienschutz – Sicherer Umgang mit neuen Medien in der Schule“.

(www.schulen-ans-netz.de/service/publikationen/index.php)

Die IT works-Themenreihe vermittelt praxisnahes Wissen zu technischen, finanziellen oder organisatorischen Aspekten von schulischen IT-Lösungen. Bisher erschienen: „Länderübersicht über bundesweite Aktivitäten zur Administration von schulischer IT“, „Finanzierung von Informationstechnik in Schulen“ und „Jugendmedienschutz – Filterlösungen im schulischen Umfeld“. www.schulen-ans-netz.de/itworks

Kontakt: Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Schulen ans Netz e. V.
Ursula Porwol: 0228-91048-270 mobil 0170-8099813;
ursula.porwol@schulen-ans-netz.de

Viel fernsehen, wenig lernen – Wie sich Medienkonsum auf die Schulleistungen auswirkt

Ein Gespräch zwischen Ralf Caspari (SWR 2) und Professor Christian Pfeiffer

Immer dann, wenn Jugendliche zu Gewalttätern geworden sind, und immer dann, wenn im Zuge der Ermittlungen herausgekommen ist, dass sie aggressive Computerspiele gespielt haben, dann wird für kurze Zeit in der Öffentlichkeit heftig über das Für und Wider des Medienkonsums gestritten. Wie wirkt intensiver Medienkonsum auf Kinder und Jugendliche, macht er sie gewaltbereiter, wie wirken sich brutale Spiele auf die Nutzer aus, werden sie aggressiver?

Die gute alte Medienpädagogik hat auf diese Fragen niemals eindeutig geantwortet, zu viele Faktoren schienen eine Rolle gespielt zu haben, wenn es um die Psychologie von gewalttätigen Jugendlichen ging. Mittlerweile hat sich das geändert, denn die Medienforscher, die Psychologen können nun auf Ergebnisse einer harten naturwissenschaftlichen Disziplin zurückgreifen, auf Ergebnisse der Hirnforschung. Und die zeigt: Der Konsum aggressiver Filme wirkt sich ganz eindeutig negativ auf bestimmte Gedächtnisleistungen aus.

Genau dieser Aspekt steht auch im Mittelpunkt einer Studie, die Professor Christian Pfeiffer mit 23.000 Schulkindern durchgeführt hat. Pfeiffer ist Chef des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen und er wollte mit der Studie herausfinden, wie sich intensiver Medienkonsum auf die Schulleistungen auswirkt, wie er sich auf das Gehirn auswirkt.

Herr Pfeiffer, wie hoch ist der Medienkonsum eines 14jährigen Hauptschülers pro Tag?

Wir müssen zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden. Männliche Hauptschüler kommen auf 5 Stunden Medienkonsum, das beinhaltet sowohl Computerspiele als auch das Fernsehen. Bei Mädchen sind es zwei Stunden weniger.

Das ist ja ein ganz wichtiges Ergebnis im Rahmen Ihrer Studie, dass es bei Jungen quantitativ mehr Medienkonsum gibt als bei Mädchen.

Ja, eindeutig. Das fängt schon bei den 10-Jährigen an: Da beträgt der Unterschied eine Stunde, er wird allmählich größer bis zu den erwähnten zwei Stunden bei den 14-Jährigen, an den Wochenenden sind es gar drei Stunden.



Prof. Dr. Christian
Pfeiffer

Kann man dieses Ergebnis spezifizieren im Hinblick auf die Schulformen? Kann man sagen, dass der Medienkonsum z. B. bei Gymnasiasten geringer ist als bei gleichaltrigen Hauptschülern?

Das ist tatsächlich so. Am ausgeprägtesten ist extensiver Medienkonsum bei den Haupt- und Sonderschülern. Bei den Realschülern geht es einigermaßen, bei den Gymnasiasten verzeichnen wir halb so viel Medienkonsum wie bei den Hauptschülern.

Woran liegt das? Und warum gucken Jungen mehr fern als Mädchen?

Zunächst möchte ich einen ganz banalen Punkt erwähnen: Es haben deutlich mehr Jungen als Mädchen ein Fernsehgerät bzw. einen Computer im Zimmer. Das verführt natürlich zu mehr Konsum. Generell stellen wir fest, wer über eine eigene Spielkonsole verfügt, spielt doppelt bis drei Mal so viel wie jemand, der dazu erst ins Wohnzimmer gehen muss. Gleiches gilt für den Fernsehkonsum. Das heißt also, die Verfügbarkeit der Geräte ist ein entscheidender Grund. Die Mädchen sind in dieser Hinsicht generell weniger versorgt, vermutlich auch, weil sie die Eltern weniger bedrängen. Außerdem fällt uns auf, dass diese Unterschiede in den ausländischen Familien noch ausgeprägter sind. Da scheint eine gewisse Verwöhnung der Jungen eine Rolle zu spielen, sie werden großzügiger behandelt. Im Ergebnis wirkt sich das zu Gunsten der Mädchen aus.

Kommen wir zum springenden Punkt Ihrer Studie: Dieser Medienkonsum korreliert mit den Schulleistungen.

Zuerst einmal ist es spannend, dass wir riesige regionale Unterschiede haben, ähnlich wie in der PISA-Studie. Das deckt sich durchaus mit dem Thema, das Sie gerade ansprechen. Ich will das an einem Beispiel mit den Städten Dortmund und München verdeutlichen. 56 Prozent der 10-jährigen Dortmunder Schüler haben ein Fernsehgerät im Zimmer, in München sind es dagegen nur 22 Prozent. 42 Prozent der 10-Jährigen in Dortmund verfügen über eine Playstation in ihren Zimmern, in München 19 Prozent. Generell stellen wir ein Nord-Süd-Gefälle fest. Im Norden der Bundesrepublik besitzen viel häufiger schon Kinder in sehr jungen Jahren Fernsehgeräte bzw. Computer, in Ostdeutschland im übrigen auch. Zweiter Punkt: Ausländische Kinder haben wesentlich häufiger die Geräte in ihren Zimmer als deutsche Kinder (Fernsehen: 53 zu 31 bei den 10-Jährigen; Playstation: 44 zu 22). Interes-

santerweise finden sich diese Schnittlinien in der PISA-Studie wieder. Da zeigte sich doch, im Vergleich schneiden die Mädchen deutlich besser ab als die Jungen, die Süddeutschen besser als die Norddeutschen, die Deutschen besser als die Ausländer. Wir glauben, die bisherige Überlegung, woran das liegen mag, muss ergänzt werden. Vielleicht ist es ja gar nicht so sehr die Schulpolitik, die hier benannt wurde als die Quelle der süddeutschen Überlegenheit, sondern vielmehr die schlichte Tatsache, dass im Süden die Familien intakter sind, dass dort das Vereinsleben mehr blüht, dass die Kinder mehr Freizeitalternativen haben, dass es mehr beispielsweise Musikschulen gibt, die die Kinder wunderbar an sinnvolle Aktivitäten heranführen. Es gibt weniger Scheidungen in den Familien, weniger Stress durch Arbeitslosigkeit oder durch Armut, Sozialhilfe- bzw. Hartz IV-Empfang. Das alles könnten Ursachen sein, warum im Süden die Kinder soviel weniger Geräte in den Zimmern haben und deswegen nicht so leicht verführt werden.

Sie würden also prinzipiell sagen, dieses Gefälle: norddeutsche Schüler sind schlechter als Schüler aus Süddeutschland, hat mit dem Medienkonsum zu tun?

Eindeutig.

Mit dem unterschiedlichen Medienkonsum sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der PISA-Studie auch erklärbar.

Ganz klar. Bei den 10-jährigen Schülern findet ja ein ganz spannender Leistungsnachweis statt, dann geht es nämlich um die Empfehlung, welche Schule ein Kind in der Zukunft besuchen soll. Unsere Untersuchungen belegen, dass die 10-jährigen Kinder, die einen eigenen Fernseher und eine Playstation auf dem Zimmer haben, nur halb so oft eine Empfehlung für das Gymnasium bekommen. Umgekehrt sind Gymnasiasten die Schüler, die ohne Gerät aufwachsen, von Ausnahmen abgesehen. Insgesamt decken sich diese Untersuchungsergebnisse mit dem, was Professor Robert Hancox aus Neuseeland in seiner faszinierenden, 23 Jahre dauernden Studie gezeigt hat. In seiner Studie ging es um die Frage, wie sich Fernsehkonsum auf die berufliche Karriere auswirkt.

Ich glaube, dass ist die einzige Studie, die über einen so langen Zeitraum lief?

Ja, in Amerika hat es auch eine gegeben, aber die von Robert Hancox ist besser gemacht. Jedenfalls hat er herausgefunden, dass erstens bei Hochbegabten – und

das ist nicht weiter überraschend – Medienkonsum keine Auswirkungen hat. Sie besuchen ohnehin eine Universität, spezialisieren sich auf ein Fach und werden darin Spitzenkünstler.

Egal, wie viel sie fernsehen in der Woche?

Ja. Die sind so schnell im Begreifen, dass ihnen das nichts ausmacht. Vielleicht mögen sie sozial ein bisschen verkümmern, wenn sie zuviel fernsehen und zu wenig mit anderen Kindern spielen. Darauf sollten Eltern sicherlich achten. Aber die schulischen Leistungen sind sicherlich nicht das Problem bei den Hochbegabten. Die zweite Gruppe, deren berufliches Fortkommen vom Medienkonsum wenig oder gar nicht beeinflusst wird, sind die Minderbegabten, also Menschen mit einem geringen IQ. Durch ihre Benachteiligung würden sie auch ohne Fernsehen nicht zur Universität kommen. Aber für die große Gruppe in der Mitte, sagt Hancox, für diese zwei Drittel der normal Begabten ist ganz entscheidend, dass sie wenig Zeit mit Fernsehen und Computerspielen verbringen. Hancox zeigt auf, dass diejenigen, die im Alter von 26 Jahren in ihrem Beruf attraktive aussichtsreiche Positionen bekleiden, in ihrer Kindheit wenig vor dem Fernseher gesessen sind. Umgekehrt, die Personen, die viel fern gesehen haben, müssen meist Vorliebe nehmen mit mittleren bis schlechteren Positionen.

Aber, Herr Pfeiffer, man könnte sagen, die Korrelation zwischen hohem Fernsehkonsum und schlechteren Schulleistungen ist völlig klar, denn je mehr man Fernsehen schaut, desto weniger setzt man sich hin und lernt.

Natürlich, erst mal haben Sie recht. Wenn die 14-jährigen Jungen zwei Stunden mehr mit ihren „Kisten“ verbringen als die Mädchen, dann haben die Mädchen einen Startvorteil, weil sie mehr Zeit zum Lernen haben. Natürlich nutzen sie sie auch zum Telefonieren mit der Freundin, zum Email-Verschicken usw. Trotzdem, es bleibt mehr Zeit für die Schule und dadurch lernen die Mädchen auch. Ich möchte noch eine kleine Randbemerkung anfügen: In München sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Bezug auf die Geräteausstattung am wenigsten ausgeprägt. Und tatsächlich ist München auch die einzige Stadt, in der sich keine signifikanten Leistungsunterschiede von Jungen und Mädchen in der Schule erkennen lassen. Die Schulpfehlungen für Hauptschule und Gymnasium waren fast identisch. Ganz im Gegensatz zu Dortmund: Da waren große Divergenzen: Mädchen hatten sehr viel weniger Fernsehapparate im Zimmer als die Jungen, und sie waren

deutlich besser in der Schule. Aber ich komme wieder zurück auf den Zeitfaktor. Der alleine ist nicht nur entscheidend. In unserem Team arbeiten auch Neurobiologen, und sie sagen, die Qualität, also das, was man guckt, spielt auch eine Rolle. Mädchen bevorzugen Soaps. Die sind im Prinzip harmlos, sie kosten nur Zeit. Jungen mögen, je älter sie werden umso mehr, Bilder des Schreckens in ihren Computerspielen, Actionfilme, die extreme Brutalität beinhalten. Zwei Drittel der 12- bis 15-jährigen Jungen spielten am Tag unserer Befragung ein Computerspiel, das erst ab 18 Jahren freigegeben ist. Bei Mädchen waren es 14 Prozent. Die Jungen sahen im vergangenen halben Jahr sechs Filme, die ab 18 erlaubt waren, die Mädchen nur 2,8. Das sind große Unterschiede in der Qualität. Und das scheint der zweite Benachteiligungsfaktor zu sein.

Die Neurowissenschaften mausern sich so langsam zu einer Leitwissenschaft. Und in der Tat, gerade in Bezug auf den Medienkonsum oder auf psychologische Entwicklungen bei Kindern liefert diese Wissenschaftsrichtung ja viele neue Ergebnisse. Was ist für Sie das Interessante bei der Arbeit mit Neurobiologen?

Sie stoßen neue Fragen an, z. B. wie entsteht das Gedächtnis. Und sie sagen uns, durch Gefühle. Die Emotionen bestimmen, was wir uns bestens merken und was wir schnellstens vergessen. Entsetzliche Dinge behalten wir in Erinnerung. Zum Beispiel die Flugzeuge, die in die Twin Towers in New York geflogen sind am 11. September 2001. Das werden wir nie vergessen. Alle anderen Nachrichten an diesem Tag wissen wir nicht mehr, weil die Wucht der Bilder aus New York alles andere gewissermaßen verdrängt haben. Ich will gerne einen Test schildern, wie man das erforscht: Man setzt Menschen in ein Kino. Eine Gruppe schaut sich einen brutalen Actionfilm an, eine andere, identisch zusammengesetzte Gruppe einen netten Unterhaltungsfilm. Vor Beginn und während des Films werden Werbeeinblendungen gezeigt. Am Ende der Vorführung bekommt jede Testperson einen Fragebogen, in dem sie ankreuzen soll, welche Werbeeinblendung sie noch im Kopf hat. Es zeigt sich ganz klar: Die Menschen, die den Unterhaltungsfilm gesehen haben, konnten die Werbeausschnitte wesentlich besser erinnern. Woher kommt das? Die Kraft des Schreckens in einem Actionfilm, Brutalität, die unter die Haut geht, atemberaubende Kampfszenen packen den Zuschauer dermaßen, dass auch das, was vorher flüchtig im Kurzzeitgedächtnis gespeichert war, also z. B. die Werbung, schneller verdrängt wird. Ein Unterhaltungsfilm kann natürlich auch mal spannend sein und berühren, aber er erzeugt nicht so starke Gefühle. Das kann man messen am Körper. Und das machen die Neurobiologen. Was passiert im Hirn, wenn ein Gewalt-

film auf einen einströmt und man das aushalten muss? Frauen und Männer reagieren unterschiedlich. Bei Frauen wird ein Fluchtreiz ausgelöst, Männer zeigen geweitete Pupillen, sie sind gierig nach noch mehr Gewalt. Natürlich trifft das nicht auf alle zu, aber doch auf viele. Offenbar sind die unterschiedlichen Prägungen in der Reaktion auf Gewalt zwischen Frauen und Männern auch stark genetisch bedingt. Das Ergebnis der Neurobiologen ist, die Jungen sind viel gefährdeter, das im Kurzzeitgedächtnis vorläufig noch flüchtig gespeicherte Wissen wieder einzubüßen – es dauert ja etwa 12 bis 14 Stunden, bis sich Wissen in unserem Langzeitgedächtnis festgesetzt hat. In dieser Zeit kann viel passieren. Man hat vielleicht brav gelernt am Nachmittag, und dann geht die Mutter zum Einkaufen, der große Bruder ist nicht da, man holt sich heimlich dessen Videofilm und guckt ihn mit einem Freund an. Das, sagen die Neurobiologen, ist keine so gute Idee, besser hätte man Fußball gespielt, das ist nicht so gefährlich für das im Kurzzeitgedächtnis gespeicherte Wissen.

Spielen auch kognitive Elemente ein Rolle? Wir sprechen ja darüber, wie Wissen aufgenommen wird, wie es im Gedächtnis gespeichert wird, vor allen Dingen auch, wie es verknüpft wird mit anderen Wissensbestandteilen. Ist die Neurowissenschaft auch schon so weit, dass sie sagt, dass durch Rezeption von Gewaltfilmen auch dieses Andocken des neuen Wissens an alte Wissensstrukturen verhindert wird?

Das untersuchen unsere Kollegen um Herrn Professor Heinze und Herrn Professor Scheich (Universität Magdeburg) im Rahmen des von der Volkswagenstiftung geförderten Projektes. Ich bin selber gespannt, was sie uns erzählen. Aber das, was wir bisher hören von Herrn Heinze und Herrn Scheich, geht in die Richtung. Wir werden gemeinsam klüger werden im Laufe des Projekts und dann besser die Gründe dafür begreifen, was sich bei uns jetzt schon zeigt bei unserer Querschnittsanalyse, zu der wir mit Unterstützung der Lehrer 23.000 Schüler in Deutschland befragt haben, nämlich je mehr die Kinder fernsehen, umso höher das Risiko, dass sie schlechtere Noten bekommen. Analog gilt das auch für extensives Computerspielen.

Nehmen wir z. B. einen 10-Jährigen, der schon zwei Stunden am Tag Gewaltfilme anguckt. Aber er hat ein intaktes Elternhaus, und er hat, um ein viel diskutiertes Wort zu verwenden, Medienkompetenz. Also er weiß, dass die Filmszenen nicht real sind und dass das Blut aus Ketchup besteht. Was macht denn so eine stabile Persönlichkeit mit dem Medienkonsum?

Die kann das besser verkraften, gar keine Frage. Wir stellen ja fest, dass Kinder, die in einem Elternhaus aufwachsen, in dem es drunter und drüber geht, in dem die Eltern viel streiten und keine Sicherheit und Geborgenheit entsteht, viel eher Gefahr laufen, den Fernsehapparat als Tröster zu verwenden. Gleiches gilt übrigens für Kinder, die isoliert in ihrer Gruppe sind, die unglücklich sind, weil sie sich nicht integriert fühlen, auch sie flüchten sich gerne in die Fernsehwelt. Nur leider verstärken sich dadurch Isolationseffekte und das Kind wird noch unglücklicher. Man könnte also sagen: Vielseher neigen eher zum Unglücklichsein. Außerdem zeigt sich, Kinder, die mit ihren Eltern kommunizieren über das im Fernsehen Gesehene, verkraften die Bilder besser als die Kinder, die in ihrem Zimmer sitzen und da die Bilder allein aushalten müssen. Die Idee einer seelischen Hornhaut bewahrheitet sich nicht, man bleibt empfindlich, und es bleibt ein Vorgang, der die Kinder psychisch überlastet.

Sind Sie dennoch der Meinung, das alte Konzept der Medienkompetenz, also z. B. Reflektieren über die Bildsprache des Fernsehens, hat noch seine Gültigkeit?

Es hat seine Gültigkeit, das ist schon richtig. Aber es darf uns nicht dazu verführen zu glauben, dass der normale Jugendliche, wenn er so richtig „kompetent“ ist, wenn er einschätzen kann, wie Filme entstehen und was ihre Botschaften sind, dann ruhig drei Stunden gucken kann. Das ist nicht so. Der Zeitfaktor wird trotzdem zu Buche schlagen.

Haben Sie ihm Rahmen Ihrer Studie auch untersucht, wie Gewaltfilme auf das Verhalten von Jugendlichen wirken? Werden sie gewaltbereiter?

Wir haben den Jugendlichen „Macho“-Statements vorgelegt, z. B.: „Ein richtiger Kerl setzt sich bei Ungehorsam in der Familie auch mit Gewalt durch.“ Oder: „Ein richtiger Kerl kann seine Frau verprügeln, wenn sie fremdgeht.“ Oder: „Ein richtiger Kerl nimmt keine Beleidigung hin, sondern schlägt sofort zu.“ Usw. Die Jugendlichen konnten nachdrücklich zustimmen oder gar nicht. Danach haben wir untersucht, was bedingt eine Zustimmung zu solchen gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen. Wir haben herausgefunden, dass Actionfilme und Kampfspiele eine ganz große Rolle spielen. Jugendliche, die sich sehr stark auf diese Art von Medienkonsum einlassen und die gleichzeitig in ihrer Familie Probleme erlebt haben – das muss noch dazu kommen, also die Kopplung von innerfamiliärer Gewalt bzw. innerfamiliärem Stress -, die sind gefährdet. Zusammenfassend kann man also

sagen: Am ehesten zu gewalttätigem Verhalten neigen männliche Jugendliche, die in hohem Maße gewalttätige Verhaltensnormen verinnerlicht haben, die darin auch nochmal durch gleichaltrige Freunde bestärkt werden, die ähnlich denken – die sogenannte Peer-Group, die Gruppe der Gleichaltrigen, spielt also eine Verstärkerrolle. Wenn diese Faktoren zusammenkommen, dann ist die Wahrscheinlichkeit von Gewalt erheblich höher. Jugendliche, die nie solche gewaltlegitimierenden Normen akzeptieren, sind nur zu 2,3 Prozent im Jahr vor der Befragung Mehrfachtäter der Gewalt gewesen. Jugendliche, die auf solche „Macho“-Aussagen stehen, haben zu 27 Prozent mindestens fünf Gewaltdelikte begangen. Das ist das 20-fache! Gewalttätiges Verhalten resultiert aus einem anderen Wertesystem, das man aus entsprechenden Filmen übernimmt. Aber das gilt nur für die ohnehin bereits Gefährdeten.

Interessant ist auch, was die Neurowissenschaftler dazu sagen: Es gibt im Gehirn sogenannte Spiegelneuronen, die werden immer dann aktiv, wenn es um Handlung und Imitation von Handlungen geht. Bei der Rezeption von Gewaltfilmen bilden sich bestimmte neuronale Muster, die diese Gewalttaten beinhalten und die diese im Gehirn abbilden. Und in Konfliktsituationen besteht bei labilen Jugendlichen immer die Gefahr, dass diese Muster abgerufen werden. Das ist ja genau das, was Sie herausgefunden haben.

Richtig, und wenn man das alles so hört, muss man natürlich nach Gegenstrategien fragen. Aus meiner Sicht gibt es eine Antwort an den Staat und eine an die Familie. Ich beginne mit dem Staat: Unsere Kinder unterstehen größtenteils, zu 95 Prozent, einem Halbtagsschulsystem, d. h. um zwei Uhr nachmittags sitzen manche schon vor dem Fernseher oder der Spielkonsole. Die Gesamtzeit pro Jahr, die sie vor den Kisten verbringen, ist deutlich höher als die Gesamtzeit des Schulunterrichts. Wie absurd! Fernsehen und Computerspiele als Haupterzieher unserer Kinder? Das können wir nicht so stehen lassen. Besonders betroffen sind die sozial Benachteiligten, weil sie außerdem noch weniger mit guten Freizeitangeboten versorgt ist. Die Antwort muss deshalb lauten: Flächendeckend Ganztagschule für alle, aber bitte nicht als Kinderverwahrnastalt mit Suppenküche zwischendrin, sondern vormittags Unterricht und nachmittags nach einem guten Mittagessen, einer Pause und Erledigung der Schularbeiten, dann Lust auf Leben wecken. Sport, Musik in Partnerschaft mit Musikschulen, Kultur, Theater spielen usw.

Das gehört aber zum Teil noch in das Gebiet des Visionären.

Nein. Das gibt es überall in Europa, nur bei uns nicht.

In Baden-Württemberg findet, zumindest im Rahmen von G8, auch nachmittags Unterricht statt, aber es wird nicht das Leben gelehrt, sondern gepaukt.

Ja, und das ist schlecht. Nachmittags muss die Überschrift „Lust auf Leben“ lauten. Sicher kann man ausnahmsweise mal den Unterricht in den Nachmittag verschieben, aber die Regel darf das nicht sein. Die Kinder müssen nachmittags lustvoll in die Schule gehen. Und dann überträgt sich das auch auf ihr Wochenende. Sie sind dann so in eine Sportart reingewachsen, dass sie am Wochenende über den Verein, der in der Schule für sich Werbung machen darf, an Wettkampfspielen teilnehmen. Dieses Kind leidet nicht unter der Medienverwahrlosung. Darüber können wir uns dann einfach freuen. Eine Kooperation von Schulen und Vereinen ist für den Nachmittag angesagt, die muss sein. Zukunftsinvestition Jugend muss die zentrale Botschaft für die staatlichen Instanzen werden. Meine Antwort an die Eltern lautet: Ich kann Eltern nur davor warnen, ihrem Kind einen Fernsehapparat oder einen Computer ins Zimmer zu stellen. Es gibt zu wenige, die gut damit klar kommen. Ausnahmen finden wir natürlich auch. Das sind z. B. die Hochbegabten. Oder auch die Kinder, die schon wunderbar von ihren Eltern in das Leben integriert wurden, die z. B. leidenschaftlich ein Musikinstrument spielen oder Fußball spielen, die gute Freunde haben. Für sie ist die Versuchung nicht so groß, ihre Freizeit vor den Kisten zu verbringen. Aber die Mehrheit der Kinder ist gefährdet. Und deshalb lautet mein Ratschlag: Vor 12 keinen Fernsehapparat oder Computer ins Zimmer. Und den Konsum begrenzen. Bei den unter 12-Jährigen maximal eine Stunde pro Tag, maximal eine halbe Stunde Computerspielen. Und das ist schon großzügig. Bei den Älteren wird es ein bisschen mehr werden, aber die sind in der Regel dann auch schon souveräner und selbstbestimmter und kommen damit einigermaßen klar. Also: Verhindern, dass die Kinder stundenlang vor den Kisten hängen bleiben.

Ich höre jetzt schon die offenen liberalen Medienwissenschaftler in meinem Ohr, die sagen, also, Herr Pfeiffer, das ist doch viel zu rigoros. Kinder müssen doch lernen, mit Medien umzugehen. Warum sollen sie dann nicht einen eigenen Fernseher im Zimmer haben, wenn sie dazu angeleitet werden, kontrolliert damit umzugehen?

Das ist ein Märchen. Wir fragen ja die Kinder, ob ihre Eltern kontrollieren, was sie tun. 80 Prozent der Eltern kümmern sich nicht darum. Der sichere Weg, den Eltern ja begehen können, ist, dass sie Fernsehen und Computer in einem allgemein zugänglichen Raum des Hauses haben, wo sie selbst auch ständig rein- und rausgehen, ohne anzuklopfen, und wo das Kind immer damit rechnen muss, dass die

Eltern mitbekommen, was es gerade am Computer macht. Das ist der Vorteil des Wohnzimmers. Natürlich sollen Kinder Medienkompetenz erwerben. Sie sollen ja nicht als Studenten zum ersten Mal einen eigenen Fernseher besitzen. Das ist richtig. Aber Kinder unter 10 oder 12 sind einfach noch überfordert, und es ist für mich völlig absurd, dass jedes vierte 6-jährige Kind in Deutschland einen eigenen Fernseher hat. In meinen Augen ist das Körperverletzung, wenn man die Auswirkungen betrachtet: Bewegungsarmut. Unsere Studien in Berlin, die wir nun seit 4 Jahren mit denselben Kindern betreiben und die noch weitere 4 Jahre andauern soll, belegen folgenden Zusammenhang: „Zuviel Fernsehen und Computerspielen macht dick, krank, dumm und traurig“. Für jeden dieser vier Punkte führen wir Messungen durch. Jedes Jahr messen wir das Körpergewicht, die Körpergröße, den psychischen Gesamtzustand, die Begabung, die Schulnoten usw. Wir werden sehen, wo wir landen.

Kann man sagen, dass wir im Rahmen der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse auch über das kindliche Gehirn und die Entwicklung des kindlichen Gehirns schon eine neue Radikalität und Rigorosität in die Debatte gekommen ist. Ich denke an Manfred Spitzer, Hirnforscher aus Ulm, der ähnliche Dinge wie Sie sagt. Gegenüber der Medienpädagogik der 70er- und 80er-Jahre, die immer so ein bisschen lieb und nett und unentschieden war, ist die Diskussion heute doch entschieden oder?

Es gibt Befunde, die uns, wenn wir unserer Verantwortung als Wissenschaftler gerecht werden wollen, schon veranlassen, klare Aussagen zu machen. Und die heißen ja durchaus, Ihr Eltern habt weiterhin die Verantwortung. Man muss nicht rigide nein sagen, es gibt ja Kinder, die kommen damit klar. Wenn man so eines hat, wunderbar. Das Hineinwachsen in den selbstständigen Umgang mit Fernseher und Computer kommt aber nicht von alleine, auch wenn beides im Wohnzimmer steht.

Kann man soweit gehen zu sagen, intensiver Fernsehkonsum von aggressiven Filmen, darüber sprechen wir ja, ist sogar gehirnschädigend?

Da warte ich ab, was unsere Neurobiologen am Ende des Forschungsprozesses sagen. Aber es ist zumindest schulleistungsmindernd. Das können wir jetzt schon belegen, wenn wir uns diese krassen Unterschiede anschauen zwischen den Kin-

dern, die keinen eigenen Fernseher haben, und denen, die ein eigenes Gerät besitzen und dann zum Teil in einen extensiven Medienkonsum reinrutschen.

(Nachdruck des Radiointerviews aus der Reihe „SWR2 AULA“ vom 11. Februar 2007)

„Die Schule ist zu verkopft!“ Interview mit Professor Joachim Bauer über den Ruf nach Disziplin und die Erziehungskunst

Brauchen Kinder mehr Zucht und Ordnung? Disziplin ist nur ein Nebenprodukt von Pädagogik, sagt Joachim Bauer. Der Arzt und Psychotherapeut an der Uniklinik Freiburg unterhielt sich mit Petra Kistler über die Kunst der Erziehung.

„Lob der Schule“ heißt Ihr jüngstes Buch. Weshalb diese Abrechnung mit Bernhard Bueb und seinem „Lob der Disziplin“?

Meine Arbeitsgruppe beschäftigt sich schon seit einigen Jahren mit der Situation an unseren Schulen. Im Moment organisieren wir ein von der Bundesregierung unterstütztes Projekt, das Lehrkräften helfen soll, trotz der hohen Belastungen ihres Berufs gesund zu bleiben. Mein Buch beschreibt, was mir wichtig erscheint im Zusammenspiel von Kindern, Eltern und Lehrern.

Der Buebsche Ruf nach mehr Disziplin hat großen Widerhall gefunden, auch bei Pädagogen. Hat Sie dies überrascht?



*Prof. Dr. Joachim
Bauer*

Nein, aber der Ruf nach Disziplin ist nur eine Scheinlösung. Disziplin ist kein Selbstzweck, sondern ein Nebenprodukt guter Pädagogik. Mit seinem Aufruf gegen den Verfall der Disziplin kuriert Bueb am Symptom herum. Man kann eine Lungenentzündung aber nicht dadurch heilen, dass man dem Kranken das Husten verbietet.

Wo sehen Sie den Kern des Problems?

Die zentrale Frage ist, was bei Heranwachsenden Motivation erzeugt. Die Neurologie lehrt uns, dass die Motivationssysteme des Gehirns durch Beachtung, Interesse und Zuwendung aktiviert werden. Kinder und Jugendliche wollen, dass wir sie in all ihren Facetten wahrnehmen und uns mit ihren Stärken und Schwächen auseinandersetzen. Kinder brauchen persönliche Beziehungen übrigens nicht erst in der Schule, sondern schon in den wichtigen Jahren davor. Viele Kinder sind aber heute weitgehend sich selbst und problematischen Medienangeboten überlassen.

Wie soll ein Lehrer, der 30 und mehr Kinder in der Klasse hat und dort vielleicht nur zwei Stunden unterrichtet, sich intensiv um den Einzelnen kümmern?

Der wichtigste Schritt zu besserem Unterricht sind kleinere Klassen. Aber auch das persönliche Auftreten der Pädagogen spielt eine Rolle. Um Wirkung zu erzielen, müssen Lehrkräfte authentisch sein, mit ihrer Körpersprache und ihrer ganzen Haltung als Person erkennbar werden. Nicht nur für Lehrer, auch für Eltern gilt, dass wir als Person mehr präsent sein und unseren Kindern zeigen müssen, wofür wir stehen.

Joachim Bauer: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg 2007, ISBN 978-3-455-50032-5, 12,95 EUR (D)

Kann die Schule überhaupt aufs Leben vorbereiten?

Hartmut von Hentig hat mit seinem Wort „Über die nützliche Erfahrung, nützlich zu sein“ eine neurobiologische Weisheit ausgesprochen: Kinder und Jugendliche wollen spüren, dass sie für ihre Eltern und Lehrer wichtig sind. Bedeutung für Andere zu haben ist für das Gehirn ein essentielles Vitamin. Wenn sie in diesem Sinne erzogen wurden, dann wollen sich junge Leute auch nützlich machen. Das geht am besten in sozialen oder künstlerischen Projekten. Die Schule ist zu verkopft. Wir brauchen mehr Projekte, die aus der Schule herausreichen.

Das hat vor hundert Jahren schon die Reformpädagogik gefordert.

Gute Erziehung ist keine Neuerfindung unserer Zeit, wir müssen sie aber immer wieder neu entdecken. Gute Pädagogik besteht aus einem Gleichgewicht zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Von beidem haben Kinder heute zu wenig. Wo es keine Zuwendung gibt, können Kinder nicht erleben, dass ihre Anliegen und Motive verstanden werden, machen dann aber auch zu wenig Erfahrung von Führung. Kinder wollen beides: beachtet und geliebt werden, aber auch hören, was die Vorgaben und Leistungsziele sind. Die Kunst besteht darin, beides in Balance zu halten.

Wo bleibt die Schule für Eltern?

Viele Eltern fühlen sich in der Erziehung ihrer Kinder unsicher, hilflos und würden von einer Hilfestellung profitieren. Kindergärten und Schulen sollten mit den Eltern stärker kooperieren und mehr gemeinsam über Kinder sprechen. Nachdem Schulen immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen müssen, ergeben sich aber auch für

die Ausbildung von Erzieherinnen und Lehrern Konsequenzen. Lehramtsstudenten erfahren zu wenig darüber, wie man in der Manege des Klassenzimmers bestehen kann. Wir werden zusammen mit dem Zentrum für Lehrerbildung an der Uni Freiburg Lehramtsstudenten demnächst einen Kurs anbieten, sich in Sachen Beziehungspsychologie, Körpersprache im Unterricht und beim Einsatz der Stimme fortzubilden.

Was nützt dies, wenn Jugendliche das Gefühl haben, dass sie in dieser Gesellschaft keine Chance haben?

Die Probleme, die sich in der Schule zeigen, haben nicht nur mit der Schule selbst zu tun. Wir lassen Kinder heute in einem Land aufwachsen, das – so erleben es jedenfalls viele Jugendliche – außer Geldverdienen, Geldausgeben und Medienkonsum kaum noch sinnstiftende Tätigkeiten oder Lebensziele kennt. Die große Chance der Ganztagschule besteht darin, Jugendliche kreativ werden zu lassen, mit Musik, Theater und künstlerischen Projekten.

(Nachdruck aus der Badischen Zeitung vom 5. Mai 2007)

Von den Kindern

Eure Kinder sind nicht eure Kinder.
 Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber.
 Sie kommen durch euch, aber nicht von euch,
 Und obwohl sie mit euch sind, gehören sie euch doch nicht.
 Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken,
 Denn sie haben ihre eigenen Gedanken.
 Ihr dürft ihren Körpern ein Haus geben, aber nicht ihren Seelen,
 Denn ihre Seelen wohnen im Haus von morgen, das ihr nicht besuchen könnt, nicht einmal in euren Träumen.
 Ihr dürft euch bemühen, wie sie zu sein, aber versucht nicht, sie euch ähnlich zu machen.
 Denn das Leben läuft nicht rückwärts, noch verweilt es im Gestern.

Ihr seid die Bogen, von denen eure Kinder als lebende Pfeile ausgeschied werden.
 Der Schütze sieht das Ziel auf dem Pfad der Unendlichkeit,
 Und Er spannt euch mit Seiner Macht, damit seine Pfeile schnell und weit fliegen.
 Lasst euren Bogen von der Hand des Schützen auf Freude gerichtet sein;
 Denn so wie Er den Pfeil liebt, der fliegt, so liebt er auch den Bogen, der fest ist.

Khalil Gibran (1883-1931), aus „Der Prophet“ (1923)



Genetik – Gen-Ethik

- „Jetzt können wir den Menschen definieren. Genotypisch besteht er jedenfalls aus einer 180 cm langen bestimmten Sequenz von Kohlenstoff-, Wasserstoff-, Sauerstoff-, Stickstoff- und Phosphoratomen – das ist die Länge der D N A“. (Joshua Lederberg, 1962)
- „Kinder sind zu wichtig, um sie einem zufälligen Zusammentreffen von Eizelle und Sperma zu überlassen.“ (Gregory Stock, Biophysiker in einer Zukunftsstudie für Präsident Clinton)
- „Wenn wir bessere Menschen machen können, warum sollen wir nicht?“ (James Watson 1998)
- „Man muss wahrlich kein gläubiger Christ sein, um zu wissen und zu spüren, dass bestimmte Möglichkeiten der Bio- und Gentechnik im Widerspruch zu grundlegenden Wertvorstellungen vom menschlichen Leben stehen.... Nichts darf über die Würde des einzelnen Menschen gestellt werden. Sein Recht auf Freiheit, auf Selbstbestimmung und auf Achtung seiner Würde darf keinem Zweck geopfert werden.“ (Bundespräsident Johannes Rau in seiner Rede „Wird alles gut? Für einen Fortschritt nach menschlichem Maß“ vom 18.5.2001)
- „Gegenüber der Pränataldiagnostik ist die Präimplantationsdiagnostik von ganz anderer ethischer Qualität. Sie ist in jeder Hinsicht und von vorneherein auf Selektion von menschlichem Leben ausgerichtet und daher ist ihr aus ethischer Sicht entschieden zu widersprechen. Sie muss daher in Deutschland verboten bleiben.“ (Deutsche Bischofskonferenz, 7.3.2001)

(Alle Zitate aus Unterricht Biologie; Kattmann, Ulrich: *Schöne neue Welt: Gen- und Fortpflanzungstechnik*)

Die Zitate werfen ein Schlaglicht auf die fundamentalen ethischen Fragestellungen im Zusammenhang mit den rasant wachsenden technischen Möglichkeiten der angewandten Genetik beim Menschen.

Im Rahmen einer eintägigen Fortbildung im Margarete Ruckmich Haus in Freiburg haben wir Möglichkeiten der Vermittlung ethischer Urteilsfähigkeit im Zusammenhang mit den Methoden der Gentechnik in der Humangenetik zu diskutieren. Dazu haben wir von Frau Dr. Hüsing vom Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovation eine sehr aktuelle Zusammenfassung und Übersicht des derzeitigen Standes

der Forschung und die unterschiedlichen Anwendungsbereiche erhalten. Im Fach Religion haben wir einen Einblick in eine Unterrichtseinheit erhalten, die moral-theologische Aspekte zur Bewertung von gentechnischen Methoden in der Human-genetik thematisiert. Die nachstehenden Artikel von Frau Dr. Hüsing und Herrn Salzmann geben einen Teil der Tagungsthematik wieder.

An zwei Fallbeispielen, Mucoviszidose und Vaterschaftstest, haben wir die Möglichkeiten der Dilemma-Diskussion und des multi-criteria-mapping als mögliche Unterrichtsmethoden durchgespielt und Grenzen und Möglichkeiten beider Methoden erörtert.

Unterrichtsziel muss in beiden Fällen sein, neben den fachlichen Grundlagen auch Hilfen und Übungen anzubieten, mit denen Schülerinnen und Schüler ihren eigenen ethischen Standpunkt aktiv im Diskurs mit anderen Ansichten entwickeln und reflektieren können.

Ausführliche Tagungsunterlagen und Literaturhinweise sind fast an allen Schulen bei den Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmern vorhanden und können auf Wunsch auch gerne noch bei mir angefordert werden (ssn.sandner@t-online.de).

Ich danke Frau Dr. Hüsing und Herrn Salzmann für die gute Zusammenarbeit, allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Engagement und ihre Offenheit und wünsche allen Kolleginnen und Kollegen bei der Umsetzung der anspruchsvollen Unterrichtsziele dieses Themas viel Erfolg.

Sabina Sandner

Bärbel Hüsing

Stand und Perspektiven von DNA-Analytik und Gendiagnostik



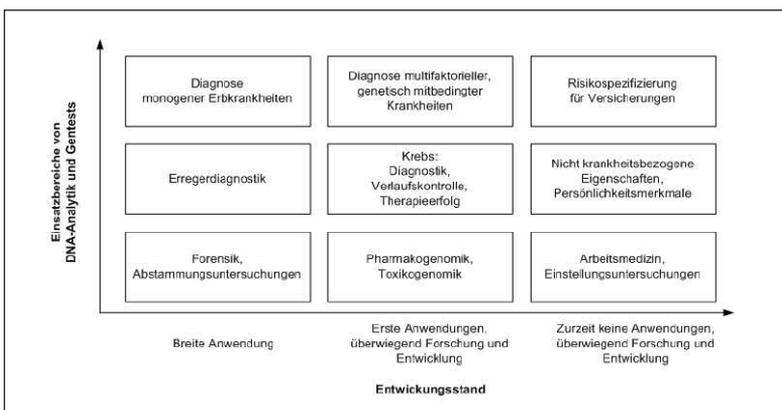
Die Untersuchung des menschlichen Erbguts spielt nicht nur bei der Diagnose von Erbkrankheiten eine wichtige Rolle. Vielmehr werden es Fortschritte in der Gendiagnostik bereits in wenigen Jahren möglich machen, auch Erkrankungsrisiken für genetisch mitbedingte Krankheiten vorherzusagen. Zudem finden DNA-analytische Verfahren bereits heute breiten Einsatz bei Vaterschaftstest und anderen Abstammungsanalysen sowie bei kriminaltechnischen Ermittlungen. Der folgende Beitrag gibt eine Übersicht über aktuelle und mögliche künftige Anwendungen von DNA-Analytik und Gendiagnostik beim Menschen und diskutiert die Rahmenbedingungen, unter denen diese Verfahren angewendet werden bzw. werden sollten.

1 Das Humangenomprojekt

Von 1990 bis 2003 wurde das Humangenomprojekt in internationaler Kooperation durchgeführt, ein Großprojekt, das zum Ziel hatte, durch DNA-Sequenzierung die genaue Abfolge der ca. 3 Milliarden Basenpaare des menschlichen Erbguts zu bestimmen, dadurch alle Gene zu identifizieren und die daraus resultierenden Materialien und Ergebnisse z. B. in Ressourcenzentren und Datenbanken für weitergehende Forschungsarbeiten bereitzustellen [1; 2]. Das Humangenomprojekt hat wesentlich zu dem enormen Wissenszuwachs über krankheitsbezogene Gene beigetragen: 1992 waren nur 5.000 menschliche Gene beschrieben, 2006 aber bereits 15.000 Gene. Zudem wurden auch neue Methoden zur DNA-Sequenzierung und zur Ermittlung von Genfunktionen entwickelt und dabei insbesondere die Kosten und der Zeitbedarf für die Untersuchung des menschlichen Erbguts durch Miniaturisierung, Automatisierung und Beschleunigung deutlich gesenkt. Dadurch wächst die Zahl der zur Verfügung stehenden Gentests: 1993 konnten gerade 64 Merkmale getestet werden, 1999 bereits 300 Merkmale, und 2007 sind Gentests für mehr als 1.000 Krankheiten verfügbar [3]. Somit eröffnen die Erkenntnisse und Methoden aus dem Humangenomprojekt für die Zukunft die Möglichkeit, dass DNA-Analysen und genetische Tests in vielen medizinischen Anwendungsfeldern routinemäßig genutzt werden können [2].

2 Übersicht über Einsatzbereiche DNA-analytischer und gendiagnostischer Tests beim Menschen

Die Einsatzmöglichkeiten DNA-analytischer und gendiagnostischer Tests beim Menschen sind vielfältig und zurzeit unterschiedlich weit aus der Forschung in die praktische Anwendung vorgedrungen (Abbildung 1): DNA-analytische und gendiagnostische Verfahren finden bereits heute breite Anwendung bei der Untersuchung von Proben auf die Anwesenheit von Infektionserregern. In Deutschland werden jährlich ca. 3,5 Millionen Blutspenden DNA-analytisch auf die Abwesenheit von AIDS- und Hepatitisserregern getestet. In ähnlicher Weise werden auch menschliche Spenderorgane vor der Transplantation untersucht, und auch zur Überprüfung des Hygienezustands von medizinischem Gerät und zur Qualitätskontrolle von Pharmazeutika können DNA-analytische Verfahren eingesetzt werden. Vielfältige Einsatzmöglichkeiten für DNA-Analysen gibt es auch bei der Differenzialdiagnose von Infektionen oder bei der Ermittlung eventuell vorliegender Antibiotikaresistenzen [4]. Zudem sind DNA-analytische und gendiagnostische Verfahren bei der Diagnose von Erbkrankheiten in der Praxis etabliert, und sie werden routinemäßig bei kriminaltechnischen Untersuchungen (Forensik) und bei der Bestimmung von Verwandtschaftsverhältnissen (z. B. Vaterschaftstests, Stammbaumanalysen) eingesetzt. Auf diese beiden letztgenannten Anwendungsbereiche wird in den folgenden Abschnitten vertiefend eingegangen.



Aktuelle und mögliche künftige Einsatzbereiche von DNA-Analysen und Gentests

3 Testprinzipien für Untersuchungen auf DNA-Ebene

Bei Untersuchungen auf DNA-Ebene können zwei grundlegend verschiedene Testprinzipien unterschieden werden, die sich wesentlich in ihren Anwendungsbereichen und der Aussagekraft ihrer Ergebnisse unterscheiden: Testprinzip 1 sucht gezielt nach spezies- bzw. individuenspezifischen Unterschieden im Aufbau der DNA, um zu klären, ob die vorliegende DNA aus einer oder verschiedenen Arten bzw. Individuen stammt bzw. wie hoch der Ähnlichkeitsgrad ist. Dabei ist es in der Regel nicht von Belang oder auch nicht bekannt, welche Informationen und biologischen Funktionen von den untersuchten DNA-Abschnitten codiert werden. Testprinzip 1 ist besonders geeignet, um die Anwesenheit des Erbguts eines bestimmten Individuums oder einer bestimmten Art in einer DNA-haltigen Probe nachzuweisen.

Dem gegenüber wird bei Testprinzip 2 gezielt nach Gen- oder Genexpressionsveränderungen gesucht, die mit bestimmten biologischen Funktionen und phänotypischen Eigenschaften korreliert sind. Hierdurch möchte man Aussagen darüber treffen, inwieweit die biologische Funktion ausgeübt werden kann bzw. beeinträchtigt ist. Testprinzip 2 wird insbesondere dazu eingesetzt, um genetisch (mit)bedingte Krankheiten zu diagnostizieren bzw. genetische Risikofaktoren für eine erhöhte Erkrankungswahrscheinlichkeit zu ermitteln. Voraussetzung ist eine möglichst genaue Kenntnis darüber, wie die betreffenden Gene mit der zu untersuchenden Eigenschaft bzw. Krankheit korreliert sind.

4 Anwendungsbeispiel: „Genetischer Fingerabdruck“ in kriminaltechnischen Untersuchungen

Ein Anwendungsbeispiel für Testprinzip 1, das breit eingesetzt wird, ist der „genetische Fingerabdruck“ (engl. DNA-Fingerprinting). Diese Bezeichnung verdeutlicht, dass man für jeden Menschen ein DNA-Profil erstellen kann, das für diese Person ähnlich charakteristisch und unverwechselbar ist wie ein Fingerabdruck. Für den Menschen ergeben sich insbesondere Anwendungen in der Forensik und bei Abstammungsanalysen (z. B. Vaterschaftstests). Zudem kann das DNA-Profil als biometrisches Merkmal auf Personalausweisen dienen. Genetische Fingerabdrücke können modellhaft auch im Unterricht als Schülerexperiment erstellt und analysiert werden. Diese Möglichkeit wird in zahlreichen Schülerlaboren angeboten [5].

Diesem DNA-analytischen Verfahren liegt zugrunde, dass die Reihenfolge von 99,9 % aller Basenpaare des menschlichen Genoms bei allen Menschen exakt übereinstimmt, sich die DNA-Sequenzen einzelner Individuen aber in 0,1 % der Basenpaare voneinander unterscheiden. Beim genetischen Fingerabdruck werden die sog. VNTR-Loci (variable number of tandem repeats) untersucht, die in den nicht-codierenden Bereichen der menschlichen DNA auftreten und sich durch die mehrfache Wiederholung einer bestimmten kurzen Basensequenz (z. B. ACTG) auszeichnen. Dabei können sich Individuen in der Anzahl der Sequenz-Wiederholungen an einem bestimmten VNTR-Locus unterscheiden. Bei der Erstellung eines genetischen Fingerabdrucks wird ermittelt, wie häufig sich die für den jeweiligen Locus charakteristische DNA-Sequenz wiederholt. Führt man diese Analyse für acht bis zwölf verschiedene, über die gesamte DNA verteilte VNTR-Loci durch, erhält man ein DNA-Profil, das mit einer Wahrscheinlichkeit von kleiner 10⁻⁹ so bei keinem anderen Menschen auf der Welt vorkommt.

Es gibt zahlreiche verschiedene methodische Varianten zur Erstellung eines „genetischen Fingerabdrucks“. Häufig werden die in der zu untersuchenden DNA-Probe enthaltenen VNTR-Loci spezifisch mit Hilfe geeigneter DNA-Primer und der Polymerase-Kettenreaktion vervielfältigt, die resultierenden Fragmente mit Hilfe einer Gelelektrophorese nach der Fragmentlänge aufgetrennt und durch geeignete Verfahren sichtbar gemacht. Somit handelt es sich nicht um eine Sequenzierung, sondern um eine Fragmentlängenanalyse. Es ergibt sich ein Bandenmuster, das für ein Individuum charakteristisch ist. Die Auswertung dieses Bandenmusters führt zu einem Zahlencode. Durch Vergleiche mit den Zahlencodes von ebenso behandelten Standards oder Referenzproben kann ermittelt werden, ob die Probe mit der Referenz übereinstimmt. Da die DNA-Analyse an nicht-codierenden Bereichen des Genoms durchgeführt wird, lässt sie keine Rückschlüsse auf persönlichkeits- oder krankheitsrelevante Merkmale zu [6].

1985 für den Menschen entwickelt [7], wird die Technik des „Genetischen Fingerabdrucks“ in Deutschland seit 1988 sowie zurzeit in 77 weiteren Ländern in der Kriminaltechnik eingesetzt. Hier dient sie vor allem der Identifizierung von Verbrechenopfern sowie der Unterstützung kriminaltechnischer Ermittlungen, indem Spuren Tatverdächtigen zugeordnet, Tatverdächtige als Spurenleger ausgeschlossen sowie Spuren von verschiedenen Tatorten miteinander in Verbindung gebracht werden. Ergebnisse dieser kriminaltechnischen DNA-Analytik sind als Sachbeweis vor Gericht anerkannt. Zudem kann der zu einem DNA-Profil gehörige Zahlencode in

Datenbanken gespeichert werden, so dass auch ein Abgleich von Spuren-DNA-Profilen mit in der Datenbank gespeicherten DNA-Profilen möglich ist. In Deutschland wird eine solche DNA-Datenbank seit 1998 beim Bundeskriminalamt geführt; insgesamt gibt es zurzeit in 41 Ländern derartige Datenbanken, die zunehmend miteinander vernetzt werden sollen, um auch grenzüberschreitende Abgleiche von DNA-Profilen vornehmen zu können [8].

In der Regel reichen 100 pg menschlicher DNA mit intakten analyserelevanten VNTR-Loci für eine Analyse aus. Diese DNA-Menge ist in 20-30 menschlichen Zellen enthalten. Analysiert werden meist Blutspuren, Haarwurzeln, Körpersekrete wie Sperma oder Speichel und Gewebeproben. Die Kosten einer Standardanalyse belaufen sich auf ca. 100-200 Euro. Dem „Genetischen Fingerabdruck“ sind jedoch auch Grenzen gesetzt. So unterscheiden sich beispielsweise die DNA-Profile eineiiger Zwillinge nicht, während dies bei ihren klassischen Fingerabdrücken der Fall ist. Besonders kritisch ist die Frage, inwieweit ausgeschlossen werden kann, dass das DNA-Profil von Tatortspuren rein zufällig mit dem DNA-Profil eines Tatverdächtigen übereinstimmt. Neben der Möglichkeit von Mischspuren und Kontaminationen wird dies wesentlich durch die Anzahl der in die Analyse einbezogenen VNTR-Loci bestimmt. In Deutschland werden derzeit routinemäßig 8 verschiedene Loci untersucht, international bis zu 12.

Da ein genetischer Fingerabdruck bereits mit wenigen menschlichen Zellen möglich ist, besteht technisch die Möglichkeit, ein DNA-Profil ohne Wissen und Zustimmung der betroffenen Person zu erstellen. Ist ein DNA-Profil in entsprechenden Datenbanken gespeichert, können automatische Abgleiche von Spuren-Profilen mit gespeicherten DNA-Profilen ohne eine nochmalige Zellmaterialentnahme und DNA-Analyse durchgeführt werden. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit ein solches Vorgehen wünschenswert ist und ermöglicht werden soll. Der Rahmen des rechtlich Zulässigen wird dabei durch das in der Verfassung garantierte individuelle Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung (Art. 2. Abs. 1 GG) abgesteckt, das gegen das Interesse der Allgemeinheit nach kriminaltechnischer Ermittlung und Strafverfolgung abzuwägen ist. In Deutschland wird dieser Rechtsrahmen seit 1998 durch das DNA-Identitätsfeststellungsgesetz konkretisiert. Es legt fest, dass DNA-Profile nur nach richterlicher Anordnung erstellt werden dürfen, in der Regel ein konkreter Verdacht vorliegen und es sich um Straftaten von erheblicher Bedeutung handeln muss. Zudem regelt es die Bedingungen der DNA-Datenspeicherung, -löschung und -analyse. Seit dem ersten Inkrafttreten ist das Gesetz mehrfach

dahingehend geändert worden, dass die Nutzungsmöglichkeiten der kriminaltechnischen DNA-Analyse erweitert wurden. Äußerer Anlass für die Gesetzesänderungen waren meist spektakuläre, öffentlichkeitswirksame Mordfälle und Sexualdelikte [9].

5 Anwendungsbeispiel: Diagnostik von erblich (mit)bedingten Krankheiten

Klassische Anwendungsbereiche des Testprinzips 2 sind genetische Tests für die Diagnostik erblich (mit)bedingter Krankheiten. Hierbei werden gezielt krankheitsrelevante Genen bzw. Mutationen darin aufgespürt. Hervorzuheben ist, dass beim heutigen Stand der Technik ein Gentest nur die gezielte Suche nach Mutationen in einem oder wenigen, vorher spezifizierten Genen umfasst. Eine breit angelegte Suche im Sinne eines Screening nach möglicherweise im Erbgut vorliegenden Mutationen ist zurzeit nicht möglich, doch befinden sich DNA-Chips und Sequenzierungstechniken im Forschungs- und Entwicklungsstadium, die dies mittelfristig ermöglichen könnten [10; 11]. Während biochemische und klinische Untersuchungen in der Regel erst diagnostisch einsetzbar sind, wenn die Erkrankung bereits aufgetreten ist, erweitern genetische Tests die Möglichkeiten und Einsatzbereiche der medizinischen Diagnostik erheblich. Insbesondere bergen sie das Potenzial für

- eine Diagnose bzw. Prognose bereits vor Auftreten von Krankheitssymptomen (prädiktive Gendiagnostik) [12],
- Diagnosen bereits am Ungeborenen während der Schwangerschaft im Mutterleib (pränatale Diagnostik),
- Diagnosen bei in-vitro-Fertilisation bereits am Embryo im Mehrzellstadium vor Einsetzen in den Mutterleib (Präimplantationsdiagnostik) [13],
- die Ermittlung von Anlageträgerschaft (d. h. Heterozygoten-Status, ohne dass es beim Anlageträger jemals zu einer Erkrankung kommen würde).

Wegen der Vererbung der betroffenen Gene lassen Gentests stets auch Rückschlüsse auf den genetischen Status von Verwandten zu und haben deshalb auch Auswirkungen auf diese Personen, auch wenn sie bei sich selbst keinen Gentest haben durchführen lassen. Diese Spezifika verleihen genetischen Tests eine besondere, auch ethisch relevante Qualität, die sie von anderen etablierten Diagnoseverfahren unterscheidet.

Zurzeit werden gendiagnostische Verfahren überwiegend für relativ seltene, monogen bedingte Erbkrankheiten eingesetzt z. B. Mukoviszidose, Hämophilie A, Muskeldystrophie Duchenne, bei denen Gendefekte notwendiger und hinreichender Faktor für den Ausbruch der Krankheit sind. Künftig werden zunehmend Testverfahren für so genannte multifaktorielle Krankheiten verfügbar werden, die durch das komplexe und bislang nur wenig verstandene Zusammenspiel von genetischer Disposition, Lebensführung (z. B. Rauchen, Ernährung, Bewegung, Stress), Umwelteinflüssen (z. B. Exposition gegenüber Giftstoffen, Strahlung, Krankheitserregern) und psychischen Faktoren entstehen. Hierzu zählen die häufigen "Volkskrankheiten" wie Herz-Kreislauf-, Krebs-, Stoffwechsel- und neurodegenerative Erkrankungen. Bei diesen Krankheiten können genetische Veränderungen eine dominierende Rolle für das Auftreten und den Verlauf der Krankheit spielen, müssen es aber nicht. Heutzutage sind die Testmöglichkeiten bei multifaktoriellen Krankheiten noch auf einige wenige Krankheiten beschränkt, so z. B. auf den Nachweis bestimmter Mutationen in Genen, die mit der Entstehung von bestimmten Formen des Brustkrebs korreliert sind, und die Untersuchung von so genannten APO-Varianten, die mit einem familiär gehäuften Erkrankungsrisiko für die Alzheimer'sche Krankheit in Verbindung gebracht werden.

Zeigt ein Gentest das Vorliegen einer genetischen Veränderung an, so muss dieses Testergebnis in Bezug auf den Krankheitswert der festgestellten Veränderung interpretiert werden. Hierfür muss die ursächliche Korrelation zwischen dem Auftreten eines Gendefekts und dem Eintreten einer bestimmten Erkrankung bekannt sein – doch ist dieses Wissen nicht in allen Fällen, in denen auf das Vorliegen bestimmter Gendefekte getestet werden kann, bereits in ausreichendem Maße vorhanden. Hier besteht die Herausforderung zu verhindern, dass solche medizinisch nicht sinnvollen Gentests Patientinnen und Patientinnen zu frühzeitig angeboten werden. Vielmehr ist zu gewährleisten, dass ein Gentest erst dann aus der Forschung in die medizinische Praxis übertragen wird, wenn die Aussagekraft des Tests sorgfältig überprüft und validiert worden ist.

Bedingt durch das komplexe Wechselspiel von Genen, Umwelt, Lebensführung und psychischen Faktoren hat das Feststellen einer genetischen Veränderung außerdem nur eine begrenzte Aussagekraft für die Frage, ob eine mit dieser genetischen Veränderung korrelierte multifaktorielle Krankheit bei der betreffenden Person tatsächlich auftreten wird. In der Regel kann hierdurch nur auf ein erhöhtes Risiko für eine Erkrankung geschlossen werden, jedoch keine sichere Prognose abgegeben wer-

den, ob, wann und in welcher Schwere die Krankheit auftreten wird [12]. Daher ist eine solche Information zumindest immer dann sehr problematisch, wenn die Krankheit schwerwiegend ist und es keine oder nur unzureichende Behandlungsmöglichkeiten gibt. Zurzeit klafft die Lücke zwischen Diagnostizierbarkeit und Therapierbarkeit von genetisch (mit)bedingten Krankheiten weit auseinander. Zu betonen ist auch, dass das Nichtfeststellen von Gendefekten durch einen Gentest keine Garantie für Gesundheit bedeutet.

Mit Hilfe von Gentests wird versucht, individuelle Fragestellungen in Bezug auf eine genetisch (mit)bedingte Krankheit gezielt zu beantworten. Je nach Fragestellung kann derselbe Test jedoch für die betroffenen Personen ganz unterschiedliche Bedeutung haben. So kann beispielsweise mit Hilfe eines Gentests die – auch anhand von Untersuchungen des Phänotyps stellbare – Diagnose auf das fragile X-Syndrom bei einem betroffenen Jungen gesichert werden. Das fragile X-Syndrom ist eine X-chromosomal erbliche Erkrankung mit einer Häufigkeit von ca. 1:4.000, bei der es durch einen bestimmten Mutationstyp, nämlich vermehrt wiederholte CGG-Repeats im FMR1-Gen (über 200 CGG-Repeats, normal sind ca. 50 CGG-Repeats) zu einer Beeinträchtigung der mentalen Entwicklung, zu Verhaltensauffälligkeiten (Hyperaktivität, autistische Züge) sowie Veränderungen des Bindegewebes, der Gelenke und der Physiognomie (langes Gesicht, Stirn und Kinn prominent) kommen kann. Da die Mutation auf dem X-Chromosom liegt, sind Jungen von den Symptomen oft stärker betroffen, weil bei ihnen kein zweites X-Chromosom zum Ausgleichen vorliegt. Für die Eltern kann die Gewissheit über die genetische Ursache der beeinträchtigen mentalen Entwicklung und der Verhaltensauffälligkeiten ihres Sohnes einerseits eine Entlastung sein, da sie dadurch eventuelle Vorwürfe, ihr Kind „nicht richtig erziehen“ zu können, zurückweisen können. Zum anderen kann das Wissen um die genetische Ursache aber auch Schuldgefühle auslösen, dem Kind die Krankheit mitgegeben zu haben, und es kann wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung haben, ob das Paar noch weitere eigene Kinder bekommen möchte. Auch Verwandte, z. B. die Tante mütterlicherseits des betroffenen Jungen, werden dadurch gezwungen, sich auf andere Weise mit ihren Reproduktionsentscheidungen zu befassen als sie es ohne Kenntnis der genetischen Disposition in der Verwandtschaft getan hätten. Dieses Beispiel zeigt, dass Gentests im individuellen, aber auch im familiären Kontext betrachtet werden müssen. Da Gentests Aussagen von weit reichender Bedeutung für die Patienten und ihre Angehörigen machen, kommt der Qualitätssicherung und den Bedingungen, unter denen Gentests durchgeführt werden, sehr große Bedeutung zu [4, S. 34ff].

Die Deutsche Gesellschaft für Humangenetik, die medizinische Fachgesellschaft für humangenetisch tätige Ärzte, setzt sich dafür ein, dass Gentests immer in ein qualifiziertes humangenetisches, bei Bedarf auch interdisziplinäres Beratungsangebot eingebettet sein sollen und hat hierfür Leitlinien veröffentlicht [14]: Humangenetische Beratungsgespräche müssen vor und nach der Durchführung des genetischen Tests geführt werden und folgende Aspekte umfassen:

- Informationen über das zu untersuchende Krankheitsbild,
- Informationen über das Testverfahren, eventuelle Risiken bei der Durchführung der Diagnostik, Aussagekraft des genetischen Tests,
- Präventions-, Therapie- und Handlungsoptionen bei positivem Testergebnis.

Bei Bedarf wird auch psychosoziale Unterstützung in schwierigen Entscheidungssituationen gegeben. Die nicht-direktive Beratung soll die Betroffenen dabei unterstützen, eine aufgeklärte, freie und individuelle Entscheidung zu treffen, die auch das Recht auf Nichtwissen um die genetische Disposition beinhaltet [4, S. 34ff.].

Die von der Gesellschaft für Humangenetik vertretene Position, die hohe Anforderungen an den Umfang und die Qualität der Beratung sowie die Qualifikation des beratenden Fachpersonals stellt, ist jedoch innerhalb der Ärzteschaft nicht unumstritten. Zudem weisen Abrechnungsdaten der Krankenkassen darauf hin, dass im medizinischen Alltag die Zahl der durchgeführten und gegenüber den Krankenkassen abgerechneten genetischen Untersuchungen (z. B. Chromosomenanalysen in der Pränataldiagnostik) die Zahl der abgerechneten humangenetischen Beratungen und auch die Kapazität der qualifizierten humangenetischen Beratung übersteigt. Somit wird ein Teil der genetischen Tests ganz ohne genetische Beratung oder mit Beratungen durchgeführt, deren Qualität nicht den oben dargelegten Qualitätsstandards entspricht. Auch für die Labors, in denen die DNA-Analysen und Gentests durchgeführt werden, gibt es noch keine verbindlichen Vorschriften in bezug auf die einzuhaltenden Qualitätsstandards.

6 Ausblick

In den letzten Jahren haben sich die Möglichkeiten in qualitativer und quantitativer Hinsicht erweitert, DNA-Analysen und Gentests beim Menschen durchzuführen, und dieser Trend wird sich fortsetzen. Weil Untersuchungen des Erbmaterials Aussagen von weit reichender Bedeutung für die untersuchten Personen und ihre

Angehörigen zulassen, kommt den Bedingungen, unter denen Gentests durchgeführt werden dürfen, und Aspekten der Qualitätssicherung zentrale Bedeutung zu. Seit mehreren Legislaturperioden ist ein Gendiagnostikgesetz in der politischen Diskussion, in dem genau diese Rahmenbedingungen festgelegt und verbindlich geregelt werden sollen. Bislang wurden zwar Gesetzesentwürfe erarbeitet, doch gibt es noch keinen Zeitplan, wann sich der Deutsche Bundestag damit befassen wird. Für den Biologie-, Ethik- und Religionsunterricht ergibt sich daraus die – günstige – Situation, dass das Thema "DNA-Analytik und Gendiagnostik" auch in den kommenden Jahren wissenschaftlich, gesellschaftlich und politisch hoch aktuell bleiben wird und in den Medien fast täglich "Aufhänger" zu finden sind, die sich als Einstieg in die unterrichtliche Behandlung und als Motivation zur Befassung mit dem Thema anbieten. Zahlreiche gesellschaftliche Gruppen haben zu einzelnen Aspekten Stellungnahmen veröffentlicht und Position bezogen. Dies eröffnet für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich in der Auseinandersetzung mit diesen Positionen ein eigenes, fachlich fundiertes und ethisch begründetes Urteil im Themenfeld DNA-Analyse und Gendiagnostik zu bilden.

Literatur:

- [1] Special Issue: Building on the DNA Revolution. *Science* 300 (2003), Nr. 5617, S. 197-376.
- [2] Übersicht über Ziele und Ergebnisse des Humangenomprojekts und die Nutzungsmöglichkeiten der daraus erwachsenden Erkenntnisse (engl). http://www.ornl.gov/sci/techresources/Human_Genome/home.shtml (23.04.2007).
- [3] Portal für Fachinformationen zu humangenetischen Fragen der US-amerikanischen National Institutes of Health (engl). <http://www.genetests.org> (23.04.2007).
- [4] Gaisser, S.; Hüsing, B.; Schiel, B. (2006): Gendiagnostik. Dokumentation der interdisziplinären Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer: Biopro Baden-Württemberg GmbH, Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung 2006. http://www.bio-pro.de/imperia/md/content/biopro/veranstaltungen/dokumentation_lehrerfortbildung_2006.pdf (23.4.2007).
- [5] Internetportal für den Zugang zu mehr als vierzig Schülerlaboren im Life Science-Bereich, die Laborurse und Mitmachexperimente für Schulklassen und Lehrkräfte anbieten. <http://www.genlaborschule.de> (23.04.2007).
- [6] Feuerlein, M.; Pottthof, C. (2005): Schwerpunkt DNA-Analyse: Codierend – nicht codierend. Interview mit Peter Schneider. *Gen-ethischer Informationsdienst GID 21*, Nr. 170, S. 14-19.
- [7] Jeffreys, A. J.; Wilson, V.; Thein, S. L. (1985): Individual-specific 'fingerprints' of human DNA. *Nature* 316, Nr. 6023, S. 76-79.
- [8] Feuerlein, M. (2005): Schwerpunkt DNA-Analyse: Globale Tendenzen. *Gen-ethischer Informationsdienst GID 21*, Nr. 170, S. 20-21.
- [9] Feuerlein, M. (2005): Schwerpunkt DNA-Analyse: Große Koalition "DNA-Analyse". *Gen-ethischer Informationsdienst GID 21*, Nr. 170, S. 6-9.
- [10] Church, G. M. (2006): Das Projekt persönliches Genom. *Spektrum der Wissenschaft*, Juni-Heft, S. 30-39.

- [11] Stoughton, R. B. (2005): Applications of DNA microarrays in biology. *Annual Review of Biochemistry* 74, S. 53-82.
- [12] Deutsches Referenzzentrum für Ethik in den Biowissenschaften (DRZE) (Hrsg.): Prädiktive genetische Testverfahren. Naturwissenschaftliche, rechtliche und ethische Aspekte. *Ethik in den Biowissenschaften – Sachstandsberichte des DRZE, Band 2*, Freiburg, München: Verlag Karl Alber 2006.
- [13] Strowitzki, T. (2006): Reproduktionsmedizin – Fluch oder Segen? IVF, ICSI, PID & Co. *Biologie in unserer Zeit* 36, Nr. 4, S. 226-232.
- [14] Berufsverband Medizinische Genetik e.V.; Deutsche Gesellschaft für Humangenetik: Leitlinien zur Erbringung humangenetischer Leistungen: 1. Leitlinien zur Genetischen Beratung. *medgen* 8 (1996), Nr. 3, Sonderbeilage 1–2. <http://www.medgenetik.de/sonderdruck/1996-3-1.pdf> (23.04.2007).

Klaus Salzmann

Gendiagnostik in der Humangenetik – Hilfen zur ethischen Bewertung mit multi-criteria-mapping und dilemma-Diskussion



– so lautete der Titel der Tagung der Schulstiftung , die am 27. März 2007 im Margarete-Ruckmich-Haus in Freiburg stattfand. Klaus Salzmann, der am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg das Neigungsfach Religion unterrichtet, stellte bei dieser Tagung einen Unterrichtsentwurf vor, der in der Einheit Wissen und Glauben zu diesem Thema gehalten wurde. Dieser Unterrichtsentwurf liegt hier in überarbeiteter Form vor, wobei er als Anregung zu verstehen ist. Er zeigt eine Möglichkeit auf, von der Grundlage zu einer Spezifizierung (hier: Klonen) zu kommen.

Der Lehrplan

Ein Blick in den Lehrplan für das 2- und 4-stündige Fach Religion in der Kursstufe verdeutlicht, dass es vornehmlich darum geht, christliche Wertmaßstäbe zu bestimmen und diese als Grundlage für die Diskussion und Einschätzung aktueller Forschungsergebnisse einzusetzen.

2-stündig:

- Verantwortung und Wissenschaft; Aspekte der Bioethik und medizinische Ethik
- Erarbeitung von Wertmaßstäben für verantwortliche Forschung und Anwendung
- Kenntnisnahme und Darstellung aktueller Forschungsergebnisse und der sich daraus ergebenden Problemfelder, ethische Ansätze und Begründungen; Entwicklung „Hippokratischer Eide“ für Naturwissenschaftler und Ingenieure

4-stündig:

- Wissenschaft und Verantwortung
- Der christliche Beitrag: Eigenwert der Schöpfung, unverfügbare Würde des Menschen, Gott als Vollender; Wissenschaftsethik
- Bioethik und medizinische Ethik
- Individualität und Person, Schöpfungsauftrag
- Entwicklung „Hippokratischer Eide“ für Naturwissenschaftler und Ingenieure

- Exemplarische schüler- und sachgemäße Bearbeitung aktueller Forschungsergebnisse und der sich daraus ergebenden Problemfelder, ethische Ansätze und Begründungen

Nach dem Blick in den Lehrplan, der am Anfang der Planung einer Einheit steht, ist es bei Abiturthemen für das Neigungsfach Religion sinnvoll, mögliche Abiturfragen genauer anzuschauen.

Abiturfragen:

„Zeigen Sie, welche grundlegenden Wertvorstellungen vom menschlichen Leben der biblische Schöpfungsglaube enthält, und erläutern Sie, welche Einwände sich daraus gegen Vorhaben der Bio- und Gentechnik ergeben können.“ Ausgehend von Gen 1 und 2 sind folgende Aspekte hervorzuheben: Die Schöpfung Gottes ist als gut anzusehen, der Mensch ist durch die Gottebenbildlichkeit von besonderer Bedeutung, dadurch erhält der Mensch eine besondere Verantwortung gegenüber der Natur und dem Mitmenschen, der Mensch ist frei, muss aber die ihm von Gott gesetzten Grenzen respektieren.

Gegen Vorhaben der Bio- und Gentechnik können sich daraus u.a. folgende Einwände ergeben: Verbrauchende Stammzellenforschung und Selektion sind in jedem Falle unvereinbar mit der Menschenwürde, die Gottebenbildlichkeit gilt für alle Menschen, der Mensch ist verantwortlich für die Folgen seines Handelns, die Forschung darf nicht alles, was sie kann.

Ein anderes Beispiel: „Untersuchen Sie an einem ethischen Problemfeld Ihrer Wahl die These, ‚dass sich der Mensch durch die Naturwissenschaften auf eine neue und dringende Weise selbst zu einer Frage wird...‘“ und „formulieren Sie Fragen, die sich einem Christen dazu stellen können.“ Hier ist zu bedenken, dass der Mensch nicht nur über sich selbst verfügt, sondern über die Zukunft kommender Generationen, dass die Folgen der Forschung oft nicht absehbar sind, dass hierbei leicht eine Instrumentalisierung anderer Interessen stattfinden kann.

Folgende Fragen können sich für einen Christen stellen: Ist ein Eingriff in die Keimbahn des Menschen verantwortbar, obwohl die zukünftigen Folgen unabsehbar sind? Ist ein „therapeutisches Ersatzteillager“ mit der Gottebenbildlichkeit vereinbar? Welches Menschenbild ist die Grundlage der Diskussion? Welche Rolle spielt der eschatologische Vorbehalt? Wie kann und soll sich ein Christ in den Fragen der wissenschaftlichen Forschung engagieren?

Verwendete Literatur und Medien:

Allgemein:

Gebhard, Ulrich; Höble, Corinna; Johannsen, Friedrich: Eingriff in das vorgeburtliche menschliche Leben. Naturwissenschaftliche und ethische Grundlegungen. Biologische Grundlagen und ethische Reflexionen. Neukirchener Verlagshaus, 2005.

Unterrichtsmaterialien:

Baader, Ulrich; Eichin, Gerhard; Schipperges, Stefan: RIK (Religion in der Kursstufe. Wissen und Glauben LPE 6 IRP Freiburg, 2002.

Bresser, Achim; ...: Heilen durch Biotechnik? Machbarkeit und Menschenwürde. Religion betrifft uns 6/2002. Bergmoser + Höller Verlag AG

Höble, Corinna: Wann beginnt das Leben? Die Diskussion um die embryonale Stammzelltherapie. RAAbits Religion E Gesellschaft und soziale Verantwortung Beitrag 1 Stammzelltherapie.

Söling, Caspar; Herok, Stefan: Hauptsache gesund? Pränataldiagnostik. Religion betrifft uns 3/2004. Bergmoser + Höller Verlag AG

Der Film blueprint (www.blueprint-blaupause.de)

Stellung der Kirche / der Theologie:

Schockenhoff, Eberhard: Gendiagnostik und Moraltheologie. Interview mit Eva Opitz von der BioRegion Freiburg. (www.bio-pro.de/de/region/freiburg/magazin/01143/index.html)

Wort der Deutschen Bischofskonferenz zu Fragen von Gentechnik und Biomedizin: Der Mensch: sein eigener Schöpfer? Augsburg, 7. März 2001 (www.kna.de/doku_aktuell/dbk_biotechnologie.pdf)

Unterrichtseinheit: Wissenschaft und Verantwortung

Stunde	Thema	Medien / Methode
1	Einstieg: Gendiagnostik – Pränataldiagnostik	Videsequenz auf „Hauptsache gesund?“
2	Menschenwürde in philosophischer, jüd.-christlicher und rechtspolitischer Sicht	Heilen durch Biotechnik, S. 12-14
3	Der Fall Ashley, Pro und Contra	Internetrecherche
4 /5	Einzelfalldiskussion zum Thema Klonen	Video „blueprint“
6	Auswertung und Diskussion	Kreativer Schreibauftrag
7	Wann beginnt das menschliche Leben? Biologische und philosophisch-religiöse Ansichten	RAAbits, S. 5, 6, 26
8	Einschätzung aus moraltheologischer Sicht	Interview Schockenhoff, Schema ausfüllen, Diskussion

Stunde 1: Pränataldiagnostik

Das Thema eignet sich gut als Einstieg, da gerade bei Schülerinnen eine hohe Betroffenheit und Identifikation stattfinden kann, da der Wunsch nach einem gesunden Kind gut nachvollziehbar ist. Bei der Diskussion, die sich um das Wissen einer möglichen Behinderung ergibt, sind sofort die entscheidenden Fragen nach der Menschenwürde, dem Beginn des menschlichen Lebens und der Verantwortung des Einzelnen präsent.

Stunde 2: Menschenwürde

Die drei unterschiedlichen Zugänge zeigen überraschende Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Der oft allgemeine oder abstrakte Begriff Menschenwürde gewinnt dadurch an Leben und Bedeutung. Die drei Zugänge können in Kleingruppen erarbeitet, präsentiert und verglichen werden.

Stunde 3: Der Fall Ashley

Wenn man diese Thematik unterrichtet, stößt man automatisch auf aktuelle Fälle in den Medien, seien es Gesetzesentwürfe, Klonversuche, Selektion nach Früherkennung oder ähnliches. Als ich die Einheit Ende 2006, Anfang 2007 unterrichtet habe, kam der Fall Ashley in die Medien. Die Eltern eines geistig behinderten Mädchens entscheiden, dass ihre Tochter ein Leben lang Kind bleiben soll: mit Hilfe von Hormontherapie und Operationen. Die Schülerinnen informierten sich eigenständig über das Internet und bereiteten eine Pro- und Contradiskussion vor.

Stunde 4 bis 6: Der Film blueprint

Zum Inhalt: Die berühmte Pianistin Iris will wegen ihrer Krankheit einen Klon von sich, um in ihrer Tochter weiterzuleben. Dem amerikanischen Wissenschaftler Fisher gelingt es, von Iris den ersten menschlichen Klon zu erzeugen. Die Tochter Siri schlägt auch zunächst die vorgesehene Pianistenlaufbahn ein – doch sie beginnt sich von der Mutter zu emanzipieren. Anhand der Symbolik und vieler Zitate aus dem Film lassen sich die zentralen Probleme des Filmes sehr gut erarbeiten: Der Spiegel zieht sich wie ein Leitmotiv durch den Film: Nach einem erfolgreichen Auftritt läuft Iris eine Treppe hinunter und spiegelt sich tausendfach. Die Tochter Siri dagegen zerstört in einer Ablösungsphase von der Mutter ihren Spiegel und symbolisch damit ihr Spiegelbild. Auch in ihrer neuen Lebenswelt befindet sich kein Spiegel. Identisch bei Mutter und Tochter sind der Fingerabdruck sowie das Muttermal. Gegen ihren Fingerabdruck kann Siri sich nicht wehren, eine amüsante Kontrollszene am Flughafen zeigt Siri, dass sie aus ihrer „Haut“ nicht heraus kann. Ihr Muttermal entfernt sie dagegen in einer bedrückenden Szene mit einem Messer. Eine deutliche Sprache sprechen auch die Namensgebung (das Anagramm IRIS-SIRI) und das Tragen eines gelben Sterns, als Siri damit bei einem Konzert auf ihre Situation als erster menschlicher Klon aufmerksam macht.

Folgende Zitate verfügen über eine hohe Dichte und eignen sich gut als Grundlage für ein Klassengespräch:

- „Ich sterbe nicht, solange du lebst“ (Iris)
- „Es ist doch schön, dass wir uns so ähnlich sind“ (Iris)
- „Du bist mein Leben“ (Iris)
- „Ich will ja nicht einmal bei mir leben“ (Siri)
- „Für mich bist du das Original“ (Siris neuer Freund in Kanada)
- „Was gedacht werden kann, muss getan werden“ (Dr. Fisher)
- „Ich habe meinen eigenen Tod überlebt“ (Iris)

Als Abschluss bietet es sich an, einen Dialog zwischen Siri und Dr. Fisher als kreativen Schreibauftrag gestalten zu lassen. Dieser Dialog findet am Ende des Filmes statt, während Iris auf dem Sterbebett liegt. Da dieses Gespräch im Film nur sehr kurz ist, kann diese Sequenz noch einmal gezeigt werden und dazu folgende Aufgabe gestellt werden: Führen Sie das Gespräch zwischen Siri und Dr. Fisher weiter. Siri konfrontiert Dr. Fisher mit ihren Ansichten über das Klonen, ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen. Dr. Fisher nimmt Stellung und erläutert, ob er sich im Rückblick wieder so verhalten hätte.

Stunde 7: Wann beginnt das menschliche Leben?

Diese Frage spielte bereits mehrfach eine Rolle und soll anhand der Tabelle überblicksmäßig in den Zusammenhang gestellt werden.

Stunde 8: Einschätzung aus moraltheologischer Sicht

Das Interview mit Professor Schockenhoff bietet einen prägnanten Einblick in die Thematik, das Wort der Deutschen Bischöfe vertieft die einzelnen Probleme und ist eine gute Hilfestellung das Schema auszufüllen – nicht umsonst war ein Auszug aus dem Bischofswort im Abitur 2007 eine Textgrundlage. Die Schülerinnen konnten sich als Hausaufgabe einen Bereich aussuchen und das Schema (siehe Seite 95) anhand der Fragestellung ausfüllen und zur Diskussion stellen.

Fazit

Wichtig ist es, die unterschiedliche Voraussetzungen der Schülerinnen zu bedenken: Die Kenntnisse vom Biologieunterricht können aufgrund der Kurswahl sehr unterschiedlich sein, auch ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler durch persönliche Erfahrungen schon sensibilisiert sind.

Die ethische Einschätzung bedarf eines klaren Maßstabs: Die Menschenwürde, das christliche Menschenbild und die Frage nach dem Beginn des Lebens sind dabei die Grundvoraussetzungen einer sinnvollen Diskussion.

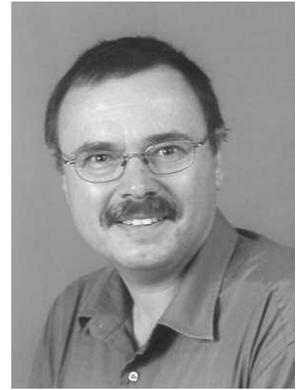
Eine Sensibilisierung für die Sichtweise der Betroffenen gelingt am besten durch eine Einzelfallanalyse, auch das Rollenspiel (vgl. RIK; M25) bietet dabei eine sehr gute Möglichkeit.

Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen der Biologie ist nicht nur sinnvoll, sondern in den meisten Fällen unabdingbar.

Methode	Kurzbeschreibung	Ziele rechtfertigen	Folgen verantworten	Mittel bedenken	Persönliche Einschätzung
PID					
Therapeutisches Klonen					
Reproduktives Klonen					
Stammzellenforschung					
Eigener Schwerpunkt					

Dirk Schindelbeck

Sprechende Antike Eine literarische Reise nach Alexandria und Ephesus ins Jahr 270 vor Christus



**„Froh empfind ich mich nun auf
klassischem Boden begeistert...**

lauter und reizender spricht Vorwelt und Mitwelt zu mir./ Ich befolge den Rat, durchblättere die Werke der Alten/ mit geschäftiger Hand täglich mit neuem Genuß..." Mit diesen Versen lässt der wohl berühmteste deutsche Italienreisende, Johann Wolfgang von Goethe, 1786 seine Römischen Elegien beginnen. Wer heute eine Bildungsreise in den Mittelraum unternimmt, um sich die Stätten des klassischen Altertums anzusehen, hat in der Regel andere Lektüre zur Hand: Reiseführer, die ihm den Zugang zu den klassischen Stätten eröffnen, Sprachführer, die ihm Land und Leuten näher bringen wollen. Das Mitführen klassischer Werke und deren lautes Rezitieren vor Ort ist dagegen etwas aus der Mode gekommen. Und doch könnte es – bei der Auswahl der „passenden“ Texte – so ergiebig sein. Im Folgenden soll einmal die Probe aufs Exempel gemacht und versucht werden, mit dieser Methode die alten Steine und stummen Gemäuer zum Leben zu erwecken. Das Verfahren bietet sich umso mehr an, da ja gerade Gymnasiallehrer den Mittelmeerraum besonders gern als Reiseziel wählen.

D. M. Field : Die Mythologie der
Griechen und Römer, Zollikon 1977



Das Theater in Ephesus, das 24.000 Menschen Platz bot

Syrakus, Ephesus, Alexandria...

Dichtgesäte Spuren der Antike finden sich außer in Griechenland selbst auf Sizilien, an der kleinasiatischen Küste der heutigen Türkei, aber auch an der Nordküste Afrikas. Nehmen wir drei Orte heraus, die vor mehr als 2.000 Jahren den Rang von Weltstädten innehatten: Ephesus, Syrakus und Alexandria. Alle drei Orte besaßen in vorchristlicher Zeit einen natürlichen Hafen, was ihren Aufstieg zu Zentren des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens vorprogrammierte. Wie wichtig dieser Umstand war, wird am Beispiel Ephesus' deutlich, dessen Hafen schon in der Antike zu versanden begann. Der Ort, heute neun Kilometer landeinwärts gelegen, schrumpfte schon im 7. Jh. n. Chr. wieder zu einem unbedeutenden Dorf. Anders zu Blütenzeiten in der vorchristlichen Antike: Zeitgenössische Quellen berichten von bis zu 300.000, ja 500.000 (freien) Einwohnern in jeder der drei Städte. Noch heute lässt sich deren einstiger Glanz erahnen: Gewaltige Amphitheater, die größten Bibliotheken der Antike und andere Bauwerke wie der berühmte Leuchtturm von Alexandria haben ihren Ruhm bis auf die heutige Zeit bewahrt. All das soll hier nicht weiter ausgeführt werden, es wird in jedem Reiseführer zur Genüge beschrieben.

Um die stummen Zeugen dieser Ruinen zum Leben zu erwecken und sich den Alltag der Menschen zwischen diesen Mauerresten vorzustellen, seien im Folgenden zwei Stücke der Weltliteratur zu Rate gezogen. Wer also eine Urlaubsreise in diese Gegenden plant, ist gut beraten, dieses Heft von FORUM-Schulstiftung mitzunehmen. Beide Texte, obgleich wenig bekannt, sind zudem höchst unterhaltsam und können als echte Kabinettstücke gelten. Für den Unterricht in alter Geschichte und den alten Sprachen sind sie zumindest nützlich. Und selbst noch im Religionsunterricht ist Theokrits Gedicht denkbar, da es in einem kultischen Preislied gipfelt, das einen plastischen Eindruck religiöser Praxis in vorchristlicher Zeit vermittelt. Da beide Texte in deutscher Übersetzung selbst in der gedruckten Versionen schwer verfügbar sind, wird zudem der Altphilologie ein Dienst erwiesen und eine Verfügbarkeitslücke geschlossen.

Die Dichter Theokrit und Herondas

Ephesus und Alexandria sind mit gutem Grund genannt worden: sie sind der Schauplatz dieser beiden literarischen Miniaturen, die zwischen 270 und 260 v. Chr. niedergeschrieben wurden. Exaktere Angaben lassen sich nicht machen, schon deswe-



Darstellung des hellenistischen Dichters Theokrit von Syrakus auf einem Silberteller des 6. Jh. n. Chr.

Theokrit. Die echten Gedichte, hrsg. von Emil Staiger, Zürich 1970

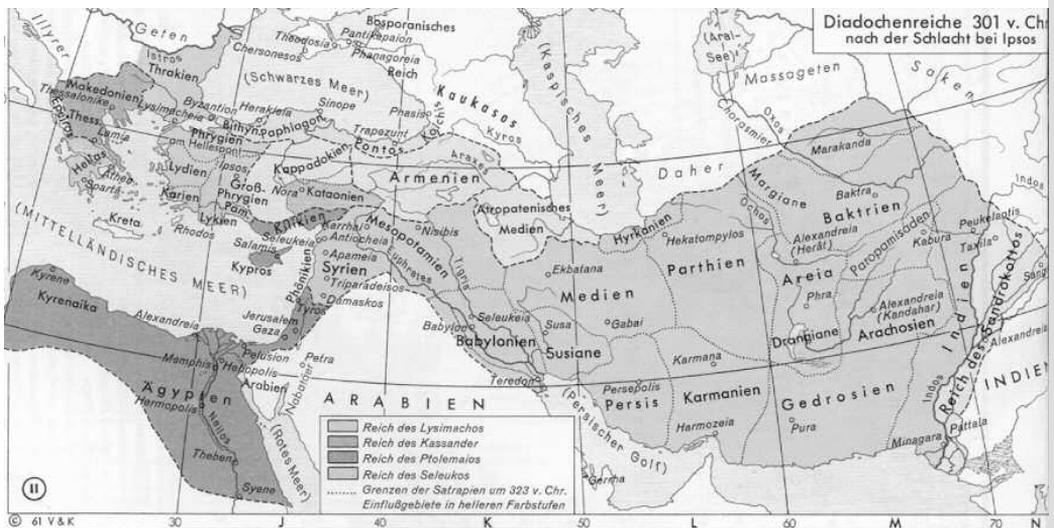
gen nicht, weil auch für die Dichter selbst nur angenäherte Lebensdaten gegeben werden können. Es handelt sich um Theokrit von Syrakus und Herondas (wohl von Ephesus). Beide waren – immerhin soviel ist gesichert – Zeitgenossen. Theokrit wurde um 305 v. Chr. vermutlich in Syrakus geboren – zumindest bezeichnete er sich in einem Epigramm als „einen unten vielen Syrakusern“. Auch Herondas' (auch in anderen Schreibweisen wie Herodas oder Herodes) Geburt lässt sich ungefähr auf 305 v. Chr. ansetzen. Wie Theokrit lebte auch er bis etwa 240 vor Christi Geburt. Gesichert ist ebenfalls, dass beide Dichter enge Verbindungen zur Insel Kos pflegten und Theokrit in seinen späteren Lebensjahren nach Alexandria übersiedelte. Am dortigen Musenhof Ptolemäus II. (genannt Philadelphos) begegnete er wohl auch dem großen Kallimachos (ca. 320 – 240 v. Chr.) und seinem Kreis. Es ist möglich, dass Theokrit auch Herondas persönlich gekannt hat; immerhin sind in dessen Werken Einflüsse Theokrits deutlich erkennbar.

Angemerkt sei noch, dass von beiden Dichtern Theokrit der mit Abstand berühmtere geworden ist, weil er als Begründer einer literarischen Tradition gilt, die sich über die ganze Welt verbreitet hat: die bukolische oder Schäferdichtung. In ihr treten zwei (oder mehrere) Hirten auf, die in einem „amöbischen Wettgesang“ das unschuldige Leben auf dem Lande preisen und dabei zugleich ihre Liebeslieder präsentieren. Aus der Bukolik entwickelte sich im deutschen Sprachraum zur Zeit des Barock und Rokoko die literarische Gattung der Idylle. Noch Johann Wolfgang von Goethe (z.B. Hermann und Dorothea, 1797), Eduard Mörike (z.B. Die Idylle vom Bodensee oder Fischer Martin, 1846) oder Thomas Mann (z.B. Gesang vom Kindchen, 1916) haben sie gepflegt. Theokrits Gedichte, von ihm selbst als Eidyllia („kleine Gebilde“) bezeichnet und damit zum Begriff geworden, wirkten schon in der Antike vor allem auf Vergil (insbesondere dessen zehn Eklogen sowie die Georgica, das Lehrgedicht vom Landbau).

Hellenistisches Zeitalter: ein historischer Abriss

Theokrit und Herondas sind typische Vertreter des hellenistischen Zeitalters, wie es nach der Definition des deutschen Historikers Johann Gustav Droysen (1808 -1884)

in die Altertumswissenschaft eingeführt wurde. Als die hellenistische resp. alexandrinische Epoche wird nach Droysen die Zeit vom Regierungsantritt Alexander des Großen von Makedonien im Jahr 336 v. Chr. bis zur Einverleibung des letzten hellenistischen Reiches in das Römische Reich im Jahre 30. v. Chr. bezeichnet. Nachdem Alexander bei seinem berühmten Feldzug bis nach Indien vorgedrungen war und ein Weltreich begründet hatte, erhoben sich nach seinem Tod im Jahr 323 v. Chr. seine führenden Generäle zu lokalen Machthabern – die sogenannten Diadochen Ptolemäus I., Lysimachos und Antigonos, die einander erbittert bekämpften. Nach insgesamt sechs Kriegen gegeneinander entstanden im östlichen Mittelmeerraum 281 v. Chr. schließlich drei hellenistische Großreiche, die etwa 200 Jahre lang Bestand haben sollten. Makedonien und Teile Griechenlands fielen an die Antigoniden, die Nachfahren Antigonos I., Mesopotamien und Persien gerieten unter die Herrschaft der Seleukiden, Ägypten und die Kyrenaika fielen an die Ptolemäer. Während dieser 200 Jahre nahm allerdings der Einfluss Roms im östlichen Mittelmeerraum kontinuierlich zu. Im Jahre 30. v. Chr. schließlich nahm Augustus Octavian Alexandria ein und gliederte das Ptolemäerreich, das zuvor schon kaum mehr als ein römisches Protektorat war, endgültig ins Römische Imperium ein. Damit hatten diese griechischen Staaten ihre Selbständigkeit verloren. Die kulturelle Ausstrahlung des Hellenismus hingegen blieb bis in Spätantike und darüber hinaus erhalten.



Die nachalexandrinische Welt im östlichen Mittelmeerraum um 300 v. Chr. – die Diadochenreiche

Ptolemäos II. (Philadelphos)

Bereits Alexander der Große hatte im Jahr 323 v. Chr. die eigene Vergöttlichung nach seinem Ableben befohlen. Die Diadochen, vor allem aber deren Nachfolger setzten den Alexanderkult fort. Schon Ptolemäus I. (Soter) hatte zur Legitimierung der eigenen Herrschaft Alexanders Leichnam nach Alexandria bringen lassen und dessen Grab zum Zentrum eines Kultes gemacht. Ihm folgte Ptolemäos II (308 – 246 v. Ch.), in Geschwisterehe (deswegen der Beiname „Philadelphos“) mit Arsinoë II. verheiratet. Er, dessen Regierungszeit von 282 – 246 v. Chr. währte, baute den Herrscherkult der Ptolemäer aus, indem er die Vergöttlichung seiner verstorbenen Eltern als „rettende Götter“ anordnete. Ebenso wurde nach ihrem Tode seine Gemahlin und leibliche Schwester Arsinoë II. als „geschwisterliebende Göttin“ verehrt.

Als König von Ägypten aber betrieb Ptolemäos II. eine Kulturpolitik, wie es sie in der Antike noch nicht gegeben hatte. Natürlich war sie auch ein probates Propagandainstrument, um den Hegemonieanspruch des Ptolemäischen Königshofs in der gesamten nachalexandrinischen Welt zu untermauern. Für die Stadt Alexandria hatte dies zur Folge, dass sie dort über Generationen hin eine Zweiklassengesellschaft zementierte. Ausschließlich die (zugewanderten) Griechen stellten die tonangebende, die Oberschicht. So wurden beispielsweise selbst Unfreie, sofern sie Griechen waren, „nur“ mit dem Stock, Ägypter hingegen mit der Peitsche gezüchtigt.

Das eigentliche Markenzeichen der Ptolemäischen Zeit sollte die enge Verbindung zwischen dem Königshof, dem Museion und der schon vom Vater des Ptolemäus II. gegründeten berühmten Bibliothek von Alexandria werden. Über deren Anzahl von Papyrusrollen streiten sich die Gelehrten noch immer. Zehntausende werden es mit Sicherheit gewesen sein. Heerscharen von Abschreibern müssen allein damit beschäftigt gewesen sein, den Bestand zu erhalten, da Papyrus in diesem Klima keine besonders lange Lebensdauer beschieden ist. Welche Dimension dieser Kulturprotektionismus hatte, offenbart allein der immer wieder formulierte Anspruch, alle griechischen Bücher dieser Bibliothek einverleiben zu wollen.

Die Anziehungskraft dieser Konstellation muss für die Intellektuellenelite im gesamten Mittelmeerraum – wie den Syrakuser Theokrit – ungeheuer groß gewesen sein. Die Wertschätzung kultureller Leistungen und deren Integration in das politische

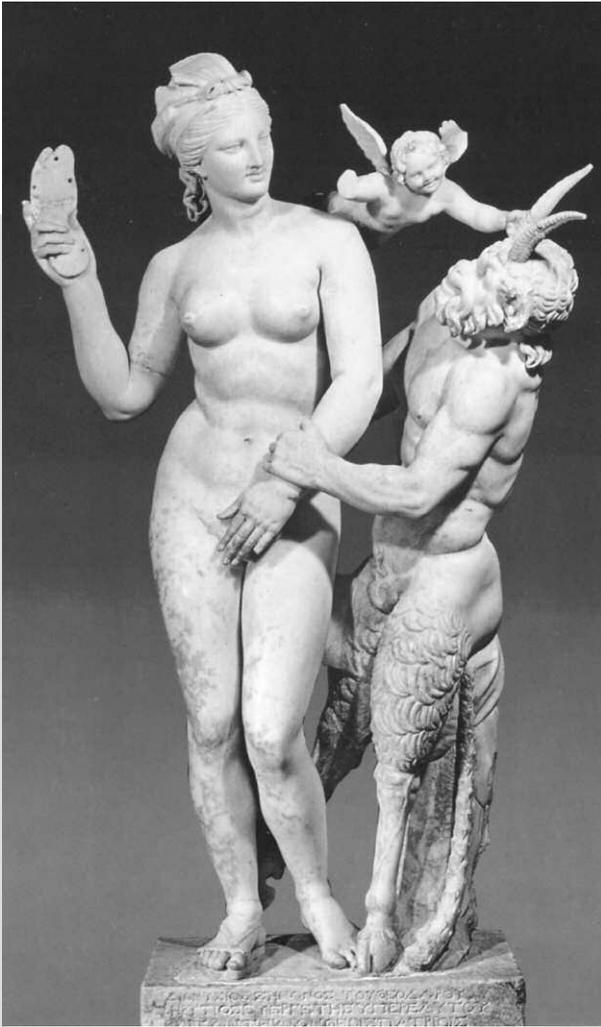
Machtssystem schien ihnen ungeahnte Lebensperspektiven wie Wirkungsmöglichkeiten zu eröffnen. Viele von ihnen erhielten eine Art Festanstellung und wurden – bei einem Maximum an künstlerischer Freiheit – vom Königshof bezahlt.

Ungekehrt zahlte sich dieses Kulturengagement für die Ptolemäer aus. Die in Alexandria versammelten Wissenschaftler, Dichter und Denker machten sie durch ihre Werke unsterblich. Der Dichter Kallimachos etwa verfertigte, nach Sachgebieten geordnet, den ersten Bibliothekskatalog überhaupt. Für etwa 200 Jahre blieb Alexandria das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum der (hellenistischen) Welt.

Kunst und Literatur im Hellenismus

Kunst- und Literaturerzeugnisse dieser Epoche zeichnen sich durch eine spezifische Verschmelzung von griechischen und orientalischen Elementen aus. Dies bedeutete, im markanten Unterschied zu den klassischen Werken des 7. bis 4. Jahrhunderts vor Christus, eine völlig neue Qualität in Anschauung und Kunstpraxis. Getragen wurde sie von einer neuartigen Geisteshaltung. Die großen „nationalen“ Themen wie etwa die Heldenepen waren längst „abgearbeitet“; die musterhaften Werke Homers oder der Tragiker Aischylos, Sophokles und Euripides waren nicht zu überbieten. Das Bewusstsein, in einer Spätzeit zu leben, durchzieht das künstlerische Selbstverständnis der Künstler im Zeitalter des Hellenismus. Die Gefahr des Epigontums war ihnen allen höchst bewusst – ebenso wie eine gesteigerte Sensibilität für all das, was unter dem Eindruck der großen und geschätzten Tradition noch zu sagen oder zu gestalten möglich war.

Wollte man den geistesgeschichtlichen Ort hellenistischer Literatur durch einen Vergleich aus der neueren deutschen Literaturgeschichte sinnfällig machen, so stehen Kallimachos, Theokrit und Herondas zu Homer und den Tragikern etwa im selben Verhältnis wie Mörike zu Goethe (nicht von ungefähr hat Mörike Theokrit kongenial übersetzt!). Der Sinn für das Aparate und Seltene, das Präzise und Raffinierte, künstlerisch virtuos umgesetzt und dargeboten, ist hoch ausgebildet. Qualitäten, wie sie bei Homer eher randständig geblieben waren wie etwa Humor, werden nun zu tragenden Momenten künstlerischer Strategie. Immer wieder treffen wir auch ein kalkuliertes Understatement an und eine Lust, Qualitäten und Bezüge vor der oberflächlichen Anschauung des Rezipienten zu verstecken, den Leser zu narren oder zu überraschen. Dementsprechend erschließt sich bei literarischen Werken vie-



Katalog des archäologischen Nationalmuseums
Athen, Athen 1978

In seinem Humor und der raffinierten Ironie auf den überlieferten Mythos geradezu der Inbegriff eines hellenistischen Kunstwerks : Aphrodite, unterstützt vom geflügelten Eros, weist die Annäherungsversuche von Pan mit ihrer Sandale scherzhaft zurück, um 200 v. Chr.

improvisierte mimische Darstellungen meist komischer Situationen oder Charaktere aus dem Alltagsleben des Volkes. Einzelne Stücke mit besonderer Publikumsresonanz bildeten aber bald den Grundstock eines Repertoires – vor allem, wenn sie gängige Typen oder menschliche Unzulänglichkeiten (z.B. den Schmarotzer, den Geizigen oder bestimmte Berufsgruppen wie den dicken Koch) zum Gegenstand hatten. Später entwickelten sich daraus Kurzdramen, vor allem wenn sie auch vor

les erst bei der dritten oder vierten Lektüre. Neu ist auch die Entdeckung des Alltags und der geschärfte psychologische Blick.

Dem entspricht die Bevorzugung der kleinen Form und des Kabinettstücks, verbunden mit einem Sinn für filigrane Feinheiten und Ziselierungen. Unter diesen Vorgaben ist es nicht übertrieben zu behaupten, dass Theokrit das Versmaß Homers, den klassischen Hexameter, sich für seine Zwecke gewissermaßen neu erfand. Das stehende Beiwort Homers etwa (z.B. der stets „listige“ Odysseus) gibt es bei ihm nicht mehr. Umgekehrt war es bei Homer unvorstellbar, einen Vers auf drei Sprecher zu verteilen, wie dies in dem unten wiedergegebenen Theokrit-Gedicht mehrfach geschieht.

Der Mimus als literarische Gattung

Beide unten wiedergegebene Werke gehören zur Gattung des Mimus. Ursprünglich war der Mimus nichts Literarisches. Er bezeichnete kleine

vornehmerem Publikum bestehen sollten, in verschriftlichter Form. Um 540 v. Chr. wirkte auf diese Weise am Hofe Hierons I. von Syrakus bereits Epicharm. Von ihm sind allerdings nur wenige Bruchstücke und eine Handvoll Stücktitel erhalten. Er soll etwa 35 Versspiele verfasst haben, von denen die Hälfte echte Mimen waren, also Alltagsszenen gestalteten, die andere Hälfte Götter- und Heldensagen zum (ironischen) Gegenstand hatten. Eine Weiterentwicklung hin zum naturalistischen Milieustück erlebte der Mimus dann durch Sophron, den sogar Platon hochschätzte und Aristoteles zu den Dichtern rechnete, obwohl dessen Stücke „nur“ in Prosa verfasst waren. Die komischen Effekte, die das satirische Nachzeichnen bestimmter Charaktere hervorrief, bildeten schließlich die Keimzelle der sogenannten neuen Komödie (im Gegensatz zu der alten, mit Chören arbeitenden Komödie des Aristophanes), deren Hauptvertreter in hellenistischer Zeit Menander (343-293 v. Chr.) werden sollte. Fast alle dieser Mimen waren in dorisch-sizilischer Volkssprache gehalten – der Sprache Theokrits.

Auch das unten wiedergegebene Gedicht „Die Syrakuserinnen am Adonifest“ ist ein Mimus. Es bietet uns einen geradezu naturalistisch anmutenden, aber scharf begrenzten Wirklichkeitsausschnitt und zeigt uns, wie sich zwei Hausfrauen auf ein Fest im Königspalast des Ptolemäus II. vorbereiten. Auf ganz ähnliche Weise gestaltet Herondas danach eine Szene in einem Schuhgeschäft in Ephesus. Hier wie dort wird der Leser durch die Lebendigkeit der Darstellung des Menschlich-Allzumenschlichen in die Szene geradezu hineingezogen.

Zur Tradition des Adonifests in Alexandria

Im Gegensatz zur Hauptmasse des Gedichts ist das Adonifest, in den es ausläuft, für heutige Leser erklärungsbedürftig (Einzelheiten werden an entsprechender Stelle in Fußnoten erklärt). Es wurde alljährlich zu Ehren des Adonis gefeiert. Die einzige Bedeutung, die wir heute mit dieser der Mythologie entsprungene Figur noch verbinden, ist ein Jüngling von sprichwörtlich gewordener Schönheit. Um die Gunst des Knaben warben nach dem Mythos Aphrodite, die Göttin der Liebe ebenso wie Persephone, die Göttin der Unterwelt. Adonis liebte die Freuden der Jagd in Wald und Gebirge; umsonst warnte ihn die Göttin. Ein Eber, von Artemis gesendet, verwundete ihn tödlich. Aphrodite konnte ihren Geliebten nicht vorm Tod bewahren, jedoch erlangte sie von Zeus, dass Adonis nur sechs Monate im Jahr im Schattenreich bei Persephone, die ihn ja ebenfalls liebte, verweilen solle, die andere Hälfte des Jahrs dagegen bei ihr auf der Oberwelt.

Dem Adonis war ein zeremonienreicher Kultus gewidmet, der, ähnlich dem Osiris-kult in Ägypten, den Jubel über die wieder steigende Sonne und die neuerwachen-de Schöpfung sowie die Klage über beide, wenn deren Lebenszyklus endete, zum Gegenstand hatte. Die glänzendsten Adonistefte wurden in Alexandria gefeiert, wenn nach einem Freudentag das Bildnis des Gottes in einem prächtigen Katafalk, begleitet von Frauen mit aufgelösten Haaren und in gürtellosen Gewändern, umhergetragen und unter Klagegesängen (Adonidia) ins Meer versenkt wurde. An dieser Stelle entlässt uns Theokrit aus der in seinem Gedicht gestalteten Kulthandlung.

Schon von daher erscheint die ältere Lesart, die allein aus dem Titel „Syrakuserinnen“ geschlossen hatte, die Handlung ebenfalls in Syrakus zu verorten, verfehlt.



Längst hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass der Schauplatz – wegen des so detailliert beschriebenen Kultus und dem deutlichen Bezug auf Ptolemäus II. Philadelphos (308 – 246 v. Chr.) Alexandria ist (selbst der im Gedicht erwähnte Rückgang der Taschendiebstähle „fein auf ägyptisch beschleichend“ V. 46-50 verweist darauf). Diese „Syrakuserinnen“ gehören also zur Gruppe griechischer Einwanderer aus Sizilien.¹

Häusliche Szene auf einer Grabstele, einer „Hegeso, des Proxenos“ gewidmet, etwa 400 v. Chr., gefunden auf dem Friedhof vor dem Dipylon-Tor in Athen. Wie bei Theokrit bereitet sich Hegeso, die Dame des Hauses, offenbar auf den Ausgang vor. Die Dienerin reicht ihr ein Schmuckkästchen, aus dem sie schon ein Stück entnommen hat.

¹ So z.B. Wolfgang Christian Schneider: Vermitteln, verkuppeln und soziales Spiel. Informelle Geschäftstätigkeit von Frauen in hellenistischer Zeit, in: Thomas Späth/Beate Wagner-Hasel: Frauenwelten in der Antike, Darmstadt 2005, S.335-349.

Aufregung vor dem großen Fest...

Der vor 2300 Jahren geschriebene Text mutet uns in vielerlei Hinsicht sehr modern an. Bei diesem großen Fest musste man einfach dabei gewesen sein. Wie stellen es zwei Ehefrauen an, sich trotz ihrer Alltagsorgen um Haus und Hof loszueisen? Da muss schon einiges organisiert werden, was die Kinderbetreuung angeht oder das Mittagessen für den Ehemann. Wichtiger sind aber sind zunächst Fragen wie: Welche Garderobe ist angesagt, und mit welchen Tricks ergattert man sich einen Platz in der ersten Reihe?

An all dem lässt uns Theokrit teilhaben – in einer bis dahin nicht gekannten Anmut und Virtuosität der Darstellung. Seine Syrakuserinnen sind keine geschichtsträchtigen Helden wie diejenigen Homers, sondern Alltagsmenschen mit ihren kleinen Sorgen und Sehnsüchten. Dieser antike Dichter verfügt offenbar nicht nur über eine gute Beobachtungsgabe, sondern auch über die intime Kenntnis der weiblichen Psyche. Denn was immer diese Frauen tun, ob sie sich einer Katzenwäsche unterziehen, sich „aufbrezeln“ oder durch die Menge kämpfen, sie können ihren Mund einfach nicht halten. Doch gerade ihr entsetzlich banales Gerede scheint Theokrit herausgefordert zu haben, es mit dem höchst denkbaren Kunstsinn zu verarbeiten. Einerseits erscheint an den Frauen alles übertrieben: vom maßlosen Lob („Einzig, Paxinoa, steht die faltige Spangengewand dir...“), über das „Ablästern“ auf ihre Männer („Quälgeist“) bis hin zu rüden Flüchen („Mein, was will doch der Mensch? Warte bis du uns kaufst“) – Theokrit weiß wohlauustarierte Gegengewichte zu setzen, die seine Figuren insgeheim wieder sehr sympathisch machen. Ihre Verantwortung für die Kinder verlieren die beiden Frauen nie aus den Augen, ebensowenig die Versorgung von Mann und Haus. Sie kennen sehr wohl ihr Maß und ihre Grenze – vor allem dann, wenn sie – nach dem Willen des Dichters natürlich – angesichts des religiösen Ritus ihren Mund endlich doch einmal für eine halbe Stunde halten (vgl. „Mulier in ecclesiam taceat!“ – Wenigstens in der Kirche schweige das Weib!).

Angaben in eckigen Klammern dienen dem besseren Verständnis; in den Originaltexten finden sie sich nicht.

Theokrit: Die Syrakuserinnen am Adonifest²

(in der Übersetzung von Eduard Mörike 1846)

[Personen:

Gorgo und Praxinoa (zwei Freundinnen)

Eunoo und Phrygia (Mägde der Praxinoa)

Eutychis

Die Alte

Erster Fremder

Zweiter Fremder

Die Sängerin]

[In Praxinoas Haus]

Gorgo: Ist Praxinoa drin?

Eunoo: O Gorgo, wie spät! Sie ist drinnen. –

Praxinoa: Wirklich, du bist schon hier? – Nun, Eunoo, stell ihr den Sessel!
Leg auch ein Polster drauf.

Gorgo: Es ist gut so.

Praxinoa: Setze dich, Liebe.

Gorgo: Ach! Halbtot, Praxinoa, bin ich! Lebensgefahren
stand ich aus bei der Menge des Volks und der Menge der Wagen! 5
Stiefel und überall Stiefel und nichts als Krieger in Mänteln!
Dann der unendliche Weg! Du wohnst auch gar zu weit draußen.

Praxinoa: Ja, da hat nun der Querkopf ganz am Ende der Erde
solch ein Loch, nicht ein Haus, mir genommen, damit wir doch ja nicht
Nachbarn würden; nur mir zur Pein, mein ewiger Quälgeist! 10

Gorgo: Sprich doch, Beste, nicht so von deinem Dinon; der Kleine
ist ja dabei. Sieh, Weib, wie der Junge verwundert dich anguckt!
Lustig, Zopyrion, herziges Kind, sie meint den Papa nicht!

Praxinoa: Heilige du! ja, er merkt es, der Knirps. – Der liebe Papa der!
Jener Papa ging neulich (wir sprechen ja immer von neulich), 15
Soda und Schminke für mich aus dem Krämerladen zu holen,
und kam wieder und brachte mir Salz, der baumlange Dummkopf!

Gorgo: Grade so macht es der meine, der Geldabgrund Diokleidas!

² Adonis: jugendlicher Geliebter der Aphrodite, auf der Jagd nach einem Eber getötet; kehrt jedes Jahr zu neuer Vermählung mit der Göttin aus der Unterwelt zurück. Dieser Rückkehr gelten sommerliche Feste, wie Theokrit dies hier schildert.

	Sieben Drachmen bezahlt er für fünf Schafsfelle noch gestern: Hundshaar, schäbige Klatten! Nur Schmutz, nur Arbeit auf Arbeit!	20
	Aber nun lege den Mantel doch an und das Kleid mit den Spangen! Komm zur Burg Ptolemäus ³ , des hochgesegneten Königs, dort den Adonis zu sehn. Etwas Prachtmäßiges, hör ich, gebe die Königin dort.	
<i>Praxinoa:</i>	Reich macht bei Reichen sich alles.	
<i>Gorgo:</i>	Wer was gesehen, kann dem und jenem erzählen, der nichts sah. Komm, es ist Zeit, dass wir gehen.	25
<i>Praxinoa:</i>	Sei's! Stets hat der Müßige Festtag. Eunoa, nimm mein Gespinst. So leg es doch, Träumerin, wieder mitten im Zimmer da hin! Weich liegen die Katzen ja gerne. Rühr dich! Wasser geschwind! – Nein, Wasser ja brauch ich zunächst doch! Bringt sie mir Seife! Nun gib! – Halt ein! – Unmäßige! Gieß doch nicht so viel! Heillose, was musst du den Rock mir begießen! Jetzt hör auf! Wies den Göttern gefiel, so bin ich gewaschen. Nun, wo steckt denn der Schlüssel zum großen Kasten? So hol ihn.	30
<i>Gorgo:</i>	Einzig, Praxinoa, steht dies faltige Spangengewand dir. Sage mir doch, wo hoch ist das Zeug vom Stuhl dir gekommen?	35
<i>Praxinoa:</i>	Ach! Erinner mich gar nicht dran! Zwei Minen ⁴ und drüber - bar; und ich setzte beinah mein Leben noch zu bei der Arbeit.	
<i>Gorgo:</i>	Aber auch ganz nach Wunsch geriet sie dir:	
<i>Praxinoa:</i>	Wahrlich, du schmeichelst! Gib den Mantel nur her und setze den schattenden Hut mir auf nach der Art. Nicht mitgehn, Kind! Bubu da! Das Pferd beißt! Weine, solange du willst. Zum Krüppel mir sollst du nicht werden. – Gehen wir denn. – Phrygia, spiel indes mit dem Kleinen ein wenig; locke den Hund in das Haus und verschließ die Türe des Hofes. –	40
	<i>[unterwegs auf der Straße]</i>	
	Götter! O welch ein Gewühl! Durch dieses Gedränge zu kommen, wie und wann wird das gehen? Ameisen, unendlich und zahllos! Viel Preiswürdiges doch, Ptolemäus, danket man dir schon,	45

³ Ptolemäus Philadelphos (308 – 246 v. Chr.), ab 283/82 Herrscher über Ägypten, vermählt mit seiner Schwester Arsinoe II. Er begründete den Herrscherkult der Ptolemäer durch Vergöttlichung seiner verstorbenen Eltern als „rettende Götter“. Er förderte Wissenschaft und Dichtkunst im Museion von Alexandria und soll Mäzen von Theokrit gewesen sein.

⁴ Währungseinheit. Eine Mine betrug als Rechnungseinheit den 60. Teil eines Talents, d.h. 100 Drachmen. Der Wert einer Silbermine schwankte zwischen 40 und 50 Euro.

- seit bei den Himmlischen ist dein Vater. Es plündert kein schlauer Dieb den Wandelnden mehr, ihn fein auf ägyptisch beschleichend, wie vordem aus Betrug zusammengelötete Kerle, all einander sich gleich, durchtriebnes, freches Gesindel! 50
- Süßeste Gorgo, wie wird es uns gehen! Da kommen des Königs Prunkpferde, siehst du? – Mein Freund, mich nicht übergeritten, das bitt ich! – Ha, der unbändige Fuchs, wie er bäumt! Du verwegenes Mädchen Eunoa, wirst du nicht weichen? Die bricht dem Reiter den Hals noch! O nun segn' ich mich erst, dass mir der Junge daheim blieb! 55
- Gorgo: Fass dich, Praxinoa, Mut! Wir sind schon hinter den Pferden; Jene reiten zum Platze.
- Praxinoa: Bereits erhol ich mich wieder.
Pferde und eisige Schlangen, die scheute ich immer am meisten von Kind an. O geschwind! Was dort ein Haufen uns zuströmt!
- Gorgo: Mütterchen, wohl aus der Burg?
- Die Alte: Ja, Kinderchen.
- Gorgo: Kommt man denn auch noch leichtlich hinein? 60
- Die Alte: Durch Versuche gelangten die Griechen nach Troja, schönstes Kind; durch Versuch ist alles und jedes zu machen.
- Gorgo: Fort ist die Alte, die nur mit Orakelsprüchen uns abspeist! Alles weiß doch ein Weib, auch Zeus' Hochzeit mit der Hera. – Sieh, Praxinoa, sieh, was dort ein Gewühl um die Tür ist! 65
- Praxinoa: Ach, ein erschreckliches! – Gib mir die Hand! Du, Eunoa, fasse Eutychnis an und lass sie nicht los, sonst gehst du verloren. Alle mit einmal hinein! Fest, Eunoa, an uns gehalten! – Wehe mir Unglückskind! Da riss mein Sommergewand schon mitten entzwei, o Gorgo! – Beim Zeus⁵, und soll es dir jemals glücklich ergehen, mein Freund, so hilf mir und rette den Mantel! 70
1. Fremder: Ja, wer's könnte! Doch sei es versucht.
- Praxinoa: Ein greulich Gedränge!
Stoßen sie nicht wie die Schweine?
1. Fremder: Getrost! Nun haben wir Ruhe.
- Praxinoa: Jetzt und künftig sei Ruhe dein Los, du bester der Männer, dass du für uns so gesorgt! – Der gute, mitleidige Mann der! – Eunoa steckt in der Klemme! Du Tröpfin! frisch! Mit Gewalt durch! Schön! Wir alle sind drin! So sagt zur Braut, wer sie einschloss. 75

⁵ Zeus/Hera: Das oberste Götterpaar, von dem alle anderen griechischen Götter abstammen.

[im Königspalast]

Gorgo:	Hier, Praxinoa, komm: sieh erst den künstlichen Teppich! Schau, wie lieblich und zart! Du nähmst es für Arbeit der Götter!	
Praxinoa:	Heilige Palles Athene ⁶ , wer hat die Tapeten gewoben? Welcher Maler dazu so herrlich die Bilder gezeichnet? Wie natürlich sie stehn, in jeder Bewegung natürlich! Wahrlich beseelt, nicht gewebt! Ein kluges Geschöpf ist der Mensch doch! Aber er selber, wie reizend er dort auf dem silbernen Ruhbett liegt, und die Schläfe herab ihm keimt das früheste Milchhaar!	80
2. Fremder:	Dreimal geliebter Adonis, der selbst noch im Hades geliebt wird!	85
Gorgo:	Schweigt doch, ihr Klatschen, einmal! Könnt ihr kein Ende noch finden? Schnattergänse! Wie breit und wie platt sie die Wörter verhunzen!	
Gorgo:	Mein! Was will doch der Mensch? Was geht dich unser Geschwätz an? Warte, bis du uns kaufst! Syrakuserinnen befiehlst du? Wisse auch dies noch dazu: wir sind von korinthischer Abkunft, gleichwie Bellerophon ⁷ war; wir reden ja peloponnesisch; Doriern wird's doch, denk ich, erlaub sein, dorisch ⁸ zu sprechen?	90
Praxinoa:	O so bewahr uns vor einem zweiten Gebieter, du liebe Melitodes! ⁹ Nur zu! Du streichst mir den leidigen Scheffel!	95
Gorgo:	Still, Praxinoa! Gleich nun fängt sie das Lied von Adonis an, die Sängerin dort, der Argeierin ¹⁰ kundige Tochter, die den Trauergesang auf Sperchis so trefflich gesungen. Sicherlich macht dies fein. Schon richtet sie schmachtend ihr Köpfchen.	
Die Sängerin:	Herrscherin! Die du Golgos ¹¹ erkorst und Idalions Haine, ¹² auch des Eryx Gebirg ¹³ , goldspielende du, Aphrodite! ¹⁴ Sage, wie kam dir Adonis von Acherons ¹⁵ ewigen Fluten nach zwölf Monden zurück, im Geleit sanftwedelnder Horen? ¹⁶ Langsam gehen die Horen vor anderen seligen Göttern;	100

⁶Pallas Athene: Schutzgöttin der weiblichen Handarbeiten. Der Raub der schönen Helena war auch Grund für den Trojanischen Krieg.

⁷Bellerophon: Sohn des Glaukos, eines Königs von Korinth.

⁸Dorer: griechischer Volksstamm (Westgriechenland).

⁹Melitodes: Beiname der Persephone, Göttin der Unterwelt, aber auch Schutzgöttin von Syrakus.

¹⁰Argeier: Der Name dieser Sängerin und Dichterin ist nicht bekannt.

¹¹Golgo: Heiligtum der Liebesgöttin Aphrodite auf Zypern.

¹²Idalion: Heiligtum der Liebesgöttin Aphrodite auf Zypern.

¹³Eryx Gebirge: Berg auf Sizilien mit einem Tempel der Aphrodite.

¹⁴Aphrodite: Liebesgöttin.

¹⁵Acheron: Fluß in der Unterwelt.

¹⁶Horen: griechische Göttinnen der Jahreszeiten und der sittlichen Ordnung.

aber sie kommen mit Gaben auch stets und von allen ersehnet. 105
 Kypris¹⁷, Dionas Kind, du erhobst, so meldet die Sage,
 in der Unsterblichen Kreis, die sterblich war, Berenika,¹⁸
 hold Ambrosiasaft¹⁹ in die Brust der Königin träufelnd.
 Dir zum Dank, vielnamige, tempelgefeierte Göttin,
 ehrt Berenikas Tochter, an Liebreiz Helenen ähnlich, 110
 ehrt Arsinoa heut mit allerlei Gaben Adonis.
 Neben ihm liegt anmutig, was hoch auf dem Baume gereift ist;
 neben ihm auch Lustgärtchen, umhegt von silbergeflochten
 Körben, auch goldene Krüglein, gefüllt mit syrischen Düften;
 auch des Gebackenen viel, was Frauen in Formen bereitet, 115
 mischend das weißeste Mehl mit mancherlei Würze der Blumen,
 was sie mit lieblichem Öle getränkt und der Süße des Honigs.
 Alles ist hier, das Geflügel der Luft und die Tiere der Erde.
 Grünende Laubgewölbe, von zartestem Dillkraut beschattet,
 baute man: und oben als Kinderchen fliegen Eroten,²⁰ 120
 gleichwie der Nachtigall Brut, von üppigen Bäumen umdunkelt,
 flattert umher von Zweig zu Zweige, die Fittige prüfend.
 Sehet das Ebenholz! Und das Gold! Und den reizenden Schenken
 herrlich aus Elfenbein, vom Adler entführt zu Kronion!²¹
 Auf den purpurnen Teppichen hier (noch sanfter wie Schlummer 125
 würde Milet²² sie nennen und wer da wohnt in Samos)
 ist ein Lager bereitet, zugleich dem schönen Adonis.
 Hier ruht Kypris und dort mit rosigen Armen Adonis.
 Achtzehn Jahre nur zählt ihr Geliebtester oder auch neunzehn;
 Kaum schon sticht sein Kuss, noch säumet die Lippen ihm Goldhaar. 130
 Jetzo mag sich Kypris erfreuen des schönen Gemahles.
 Morgen tragen wir ihn, mit der tauenden Frühe versammelt,
 alle hinaus in die Flut, die heraufschäumt an die Gestade:
 Und mit fliegendem Haare, den Schoß tief bis auf die Knöchel,
 offen die Brust, so stimmen wir hell den Feiergesang an: 135
 Holder Adonis, du nahst bald uns, bald Acherons Ufern,
 wie kein anderer Halbgott, sagen sie. Nicht Agamemnon

¹⁷ Kypris: Beiname der Aphrodite.

¹⁸ Berenika: die gottgleich verehrte Mutter des Ptolemäus Philadelphos.

¹⁹ Ambrosiaduft: Ambrosia ist die Unsterblichkeit verleihende Speise der Götter.

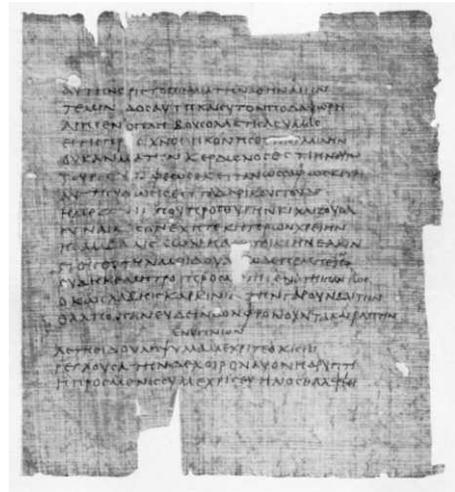
²⁰ Eroten: Liebesgötter, Putten.

²¹ Kronion: Beiname des Zeus.

²² Milet: ionische Handelsstadt an der Westküste Kleinasiens (heute Türkei), berühmt in der Antike als Zentrum für Schafzucht.

traf dies Los, noch Aias²³, der schrecklich zürnende Heros,
 Hektor²⁴ auch nicht, von Hekabes²⁵ zwanzig Söhnen der erste,
 nicht Patroklos²⁶, noch Pyrrhos, der wiederkehrte von Troja, 140
 nicht die alten Lapithen²⁷ und nicht die Deukalionen,²⁸
 noch die Pelasger²⁹, die grauen, in Pelops³⁰ Insel und Argos.³¹
 Schenk uns Heil, o Adonis, und bring ein fröhliches Neujahr!
 Freundlich kamst du, Adonis, o komm, wenn du kehrst, auch freundlich!
 Gorgo: Unvergleichlich! Dies Weib, Praxinoa! Was sie nicht alles 145
 weiß, das glückliche Weib! Und wie süß der Göttlichen Stimme!
 Doch es ist Zeit, dass ich geh; Diokleidas erwartet das Essen.
 Bös ist er immer, und hungert ihn erst, dann bleib ihm vom Leibe!
 – Freue dich, lieber Adonis, und kehre zu Freudigen wieder!

Die Mimiamben des Herondas (Übersetzung
 von Rudolf Herzog), Leipzig 1926



Der relativ gut erhaltene Papyrus mit dem Text des Schuster-Mimiambus

²³ Aias: nächst Achilleus der stärkste griechische Held vor Troja.

²⁴ Hektor: Sohn des trojanischen Königs Priamos und der Hekabe, tapferster Verteidiger Trojas.

²⁵ Hekabe: Gattin des Priamos

²⁶ Patroklos: Freund des Achilleus, der im Kampfe gegen Hektor durch Eingreifen Apollons fiel.

²⁷ Lapithen: thessalischer Volksstamm, berühmt durch seinen Kampf gegen die Centauren.

²⁸ Deukalionen: Deukalion, Sohn des Prometheus und der Pyrrha, der Tochter des Epimeteus, des Bruder des Prometheus: als einziges Menschenpaar überlebten sie die Sintflut. Ihre Söhne Hellen und Amphiktyon wurden als Deukalionen bezeichnet. Der Sage nach warfen sie Steine hinter sich, aus denen das Geschlecht der Menschen entstand.

²⁹ Pelasger: Ureinwohner Griechenlands, zuweilen auch in Argos (Peloponnes) ansässig.

³⁰ Pelops Insel: Pelops, der Sohn des Tantalos, gewann die Herrschaft über Elis und dehnte sie über die ganze nach ihm benannte Halbinsel Peloponnes aus.

³¹ Argos: Stadt auf der Peloponnes, südlich von Korinth.

Ein Papyrusfund und die Entdeckung des Herondas

Im Gegensatz zu Theokrit, dessen Werke über zwei Jahrtausende hin eine kontinuierliche und weltweite Rezeption erfahren hatten, kannte man bis zum Jahre 1889 vom Dichter Herondas nur den Namen. Seine Werke hingegen galten als verschollen. Erst ein in diesem Jahr in Ägypten gefundener Papyrus überlieferte acht kleine Stücke sowie einige Fragmente. Es handelt sich dabei wie bei Theokrit um literarische Miniaturen mit verteilten Rollen. Es sind Mimen in Jamben, sogenannte Mimiamben, da Herondas sie im Versmaß des Hinkjambus verfasste. Schon Hipponax (um 540 v. Chr.), der als dessen Erfinder gilt, soll auf diese Weise Stücke beißenden Spotts auf Zeitgenossen gedichtet haben. Auch Herondas empfand diesen Vers offenbar als besonders geeignet für seine Alltagsszenen, in denen immer wieder auch grobe Straßenausdrücke vorkommen. Im Gegensatz zum griechischen Hexameter, dessen Struktur und Melodie sich im Deutschen recht bequem wiedergeben („nachdichten“) lassen, erscheint dies beim Hinkjambus kaum möglich, vor allem nicht über längere Sequenzen hin. Schon fünf hintereinander gelesene Verse zeigen die Problematik des sogenannten Schleppfußes im fünften/sechsten Wortakzent deutlich auf:

Nun bist du, lieber Helmut, auch noch Barträger,
lässt wuchern aus dir fort und findest kein Ende!
Wo früher glatt und kantig dir das Kinn ragte,
sprießt nun ein krauses Wollgras, wo sich stark abhob
der Lippe breiter Bogen, wuchert jetzt Wollgras.....

Es hat dennoch Versuche gegeben, Herondas' Mimiamben vollständig in deutsche Hinkjamben zu übertragen (Oskar Werner, 1968). Der Versuch muss als gescheitert angesehen werden. Im folgenden wird auf die ältere Übersetzung von Rudolf Herzog aus dem Jahr 1926 zurückgegriffen, die auf der Grundlage einer Blankversübersetzung nur gelegentlich den typischen Schleppfuß des Hinkjambus einstreut.

Alltagsmenschen und Lebensalltag 270 v. Chr.

Wie bei Theokrit treten auch in Herondas' Mimiamben Menschen aus dem Volk auf, eine alte Kupplerin, ein Schulmeister, sogar ein Bordellwirt und überraschend viele (Ehe-)Frauen. Es sind fein gezeichnete Sittengemälde, die sich um alltägliche Sorgen

und Nöte der Menschen drehen, immer wieder deren kleine Schwächen und Durchtriebenheiten karikieren, aber auch unvermutete humane Qualitäten offenbaren – beispielsweise in der standhaften Ehefrau, die sich von der zudringlichen Kupplerin nicht beschwatzen lässt, ihren Mann während dessen Abwesenheit zu betrügen. Es fällt allerdings auf, dass Sklaven durchgängig nicht mit Milde behandelt werden.

In seinem siebten Mimiambus entführt uns Herondas in das Geschäftsviertel des antiken Ephesus. Vor unserem geistigen Auge öffnet sich eine Schuhmacherwerkstatt. Wir werden Zeuge eines Verkaufsgesprächs und erleben in Kerdon, dem glatzköpfigen Schuhmachermeister und Ladeninhaber, das besonders gerissene Exemplar eines antiken Handwerkers. Doch auch wenn Kerdon alle Register seiner Verkaufskunst zieht, so ist doch keineswegs er der Handlungsmächtige. Dazu sind die drei Frauen, die als Kundinnen seinen Laden betreten haben, zu sehr auf der Hut vor seinen Schmeicheleien und seinen Verkäufertricks. Offenbar sind sie von Metro, einer Stammkundin des Kerdon, vorgewarnt worden, denn zwei von ihnen bleiben stumm und überlassen dieser die Verhandlungsführung völlig. Die Figur der Metro ist die interessanteste in dem Dramolett, steht sie doch zwischen den Parteien und versucht die Situation zu ihren Gunsten auszunutzen. Einerseits kennt sie Kerdons Schlichen bis ins Detail und weiß, wie sie ihn zu nehmen hat. So zeigt sie ihm seine Grenzen angesichts übertriebener Preisforderungen auf und bezieht so eindeutig die Partei der Neukundinnen. Andererseits darf sie Kerdon auch nicht verprellen; schließlich spekuliert sie auf eine Provision, wenn sie ihm erfolgreich die beiden neuen Kundinnen zuführt. Offenbar ist im Vorfeld zwischen



Terrakottagruppe im Pelizaeusmuseum zu Hildesheim. Dargestellt sind zwei Mimen, die einen piffigen Plan auszuhecken scheinen. Wie solche Typen wird man sich auch den Schuster Kerdon vorzustellen haben.

Die Mimiamben des Herondas (Übersetzung von Rudolf Herzog), Leipzig 1926.

ihm und ihr eine Abmachung getroffen worden. Denn Metro hat es schon lange auf ein Paar „krebsrote“ Schuhe abgesehen. An diesem Tag kommt das Verkaufsgespräch zu keinem Abschluss. Metro erringt gleichwohl einen „Etappensieg“, sie hat Kerdons Versprechen, sich die „Krebsroten“ bald abholen zu dürfen. Doch auch er wird sein Geschäft machen; schließlich kennt sich der alte Fuchs in der Psyche der Frauen aus, wenn er sie, nach einem alten Sprichwort, mit Hunden vergleicht, die, wenn sie einmal am Leder gekaut haben, davon nicht mehr lassen können.

In der Figur des Kerdon ist uns eine der köstlichsten Charakterschilderungen eines antiken Handwerkers überliefert. Sein wortreiches Gejammer über die faulen Gesellen, die er durchfüttern muss und die hohen Einkaufspreise für das vom profitgierigen Gerber bezogene Leder kommen uns seltsam bekannt vor. Alles an ihm ist Selbstinszenierung: die ostentative Art und Weise, wie er seine Gesellen coram publico in den Senkel stellt, das geschickte Anpreisen und Ins-Licht-setzen seiner Ware, das beiläufige Niedermachen der Konkurrenz, das fast schon anzügliche Umschmeicheln der Kundinnen – all das lässt uns ihn als leibhaftigen Vertreter seiner Zunft vor Augen erstehen. All das kann noch heute hautnah erleben, wer sich etwa in eine türkische Teppichknüpferei begibt. Auch nach fast 2300 Jahren dürfte sich die Grundsituation kaum verändert haben.

Herondas: Der Schuster (in der Übersetzung von Rudolf Herzog 1926)

[Personen:

Kerdon, Schumachermeister

Metro, alte Kundin

Zwei neue Kundinnen (stumm)

Drimylos, Kerdons Geselle (stumm)

Pistos, Ladengehilfe (stumm)

Schauplatz: Schumacherladen in Ephesus]

- Metro: Kerdon, ich bring dir hier zwei junge Damen:
Zeig ihnen doch, ob du was Feines hast,
das Ehre macht dem Handwerk.
- Kerdon: Sehr schön, Metro! Ich küsst die Hand.
(zu Drimylos)
Schieb doch den Damen gleich
die größte Bank raus! Drimylos, ja dich mein ich! 5
Du schläfst wohl wieder?
(zu Pistos)
Klopf ihm den Rüssel, Pistos,
bis er den Schlaf sich gründlich ausschüttelt!
Nein, gib ihm eine feste in die Anke,
dass ihm der Hals nicht abbricht! – Heda, Schlingel,
schnell reg die Kniee! Stärkre Denkmittel 10
sollst du in Zukunft klirrend nachschleppen.³²
Jetzt wischst du sie erst sauber, Fettsack? Warte,
ich will dir dafür das Gesäß wischen!
Nehmt Platz doch, Metro! Pistos, öffne du
den Doppelschrank – nicht diesen, den da droben! 15
Bring schnell die Meisterwerke deines Brotherrn
Kerdon herunter! Ah, glückselige Metro,
was gibt es da zu schauen! Den Schuhkasten
nur sacht geöffnet, Tolpatsch! – Sieh dir, Metro,
zunächst mal dieses an! Die Sohle passt 20
perfekt in jedem Teil! Beguckt sie euch

³² Drimylos wird angedroht, zur Strafe die Mühle zu drehen.

doch auch, ihr Damen: Seht, wie die Kappe sitzt
 und ganz mit Riemchen sauber aufgeputzt ist!
 Und da ist nicht etwa nur das eine schön,
 das andere nicht, nein, alles gleiche Arbeit. 25
 Und dann die Farbe – möge Paphos³³ Herrin
 euch, was ihr immer wünscht, genießen lassen! -,
 Saht ihr je sonst schon eine solche Farbe?
 Wo glänzt so Gold, wo Wachs? Drei Goldstatere³⁴
 gab Kerdon dem Kandas, um diese Farbe 30
 herauszukriegen und noch eine andre.
 Ihr lacht? Ich schwör's bei allem, was, ihr Damen
 mir hoch und heilig ist, ich sag die Wahrheit.
 Noch nie hab ich gelogen, auch nur so viel!
 Sonst soll der arme Kerdon nimmer Freude 35
 am Leben haben noch an seinen Kindern!
 Ja, noch bedanken musst ich mich bei ihm.
 Die Gerber streben leider Gottes jetzt
 von Tag zu Tag nach größerem Profit
 und schaffen weniger; sie stecken ein, 40
 was unsre Kunst trägt, und dem Meister Pechdraht³⁵
 bleibt Kreuz und Elend; Nacht und Tag wärm ich
 die Blase mir und plag mich. Denn wo nimmt
 sich unsereins vor Abend einen Bissen?
 Nachwachen bis zum Morgengrauen! So lang 45
 reicht, glaub ich, Mikions³⁶ Kerzenlicht nicht aus!
 Und dazu kommt noch – dreizehn Burschen hab ich,
 ihr Fraun, zu füttern, weil sie alle faul sind
 und auch, wenn's regnet, nichts zu tun wissen

³³ Paphos: Tempel der Aphrodite auf Kyros. Kerdon will damit sagen: Aphrodite soll die Frauen mit Liebesglück belohnen, wenn sie der Wahrheit, sprich der Qualität seiner Waren, die Ehre geben.

³⁴ Das Währungswirrwarr in diesem Text erklärt sich aus den Münzverhältnissen während der Ptolemäischen Herrschaft im östlichen Mittelmeerraum, zu dem in der ersten Hälfte des dritten Jh. v. Chr. Milet und Ephesus gehörten. Der Name der persischen Dareiken (8,4 g Gold) war auf die sogar noch etwas höher (8,6 g) taxierten makedonischen Philipps- und Alexanderstatere, die hellenistische Goldkurantmünze, übergegangen und zäh festgehalten worden. Gegen diese konnten die von Ptolemäus II. Philadelphos seit 270 geprägten leichten Goldmünzen (der sogenannte Stater: 6,9 g Gold) nicht recht aufkommen, weshalb er 259/8 alle älteren Goldmünzen im Reich zugunsten seiner neuen leichten einziehen ließ. Der Dareikos entsprach 25 attischen Drachmen bzw. 20 leichten ptolemäische Statern. Vier Dareiken bzw. fünf Statere ergaben eine attische Mine.

³⁵ Pechdraht, mit Pech getränktes Hanfgarn, Schusterdraht.

³⁶ Mikion: ein bekannter Kerzenfabrikant

	als nur dies eine Lied zu singen: „Her da, wenn du was bringst!“ und dabei still sitzen wie junge Gockel und sich ihr Gesäß wärmen. – Doch nicht nach Worten verlangt der Markt, sagt man, vielmehr nach Kleingeld. Wenn dies Paar, Metro, euch nicht gefällt, soll er nur immer andre herholen, bis ihr willig glaubt, dass Kerdon nicht schwindelt. – Pistos, hol mir die sämtlichen Schuhkästchen her! Ihr müsst doch wenigstens, ihr Fraun, noch eine Freude haben, eh ihr nach Hause geht. ³⁷ Zu sehen kriegt ihr jetzt an Spezialitäten alle Marken: Sikyonier ³⁸ , Ambrakidien, Nossis, Chier, Papageiengrün, Hanfriem, Baukis, Pantoffeln, Ionische Ringsverschnürte, Nachthüpfel, Hochknöchel, Krebsrote, Argossandalen, Scharlach, Epheben, Laufschuhe – kurz, wonach einer jeden steht das Herz, das sagt mir nur: Ihr werdet dann schon merken, warum Frauen wie Hunde, sagt man, gern am Leder kauen. ³⁹	50
<i>Metro:</i>	Was soll das Paar denn kosten, das du vorhin uns vorgeführt hast? Aber donnre nicht zu stark, sonst jagst du selber uns davon!	55
<i>Kerdon:</i>	Schätz Du es bitte selbst und stelle fest, wie viel es wert ist. Wer das zugesteht, der wird dich nicht leicht übers Ohr hauen. Willst du, Verehrte, ein wahres Schusterkunstwerk, so bietest du was – bei dieser grauen Schläfe, auf der ein Fuchs sein Nest gebaut ⁴⁰ –, wovon es Brot für uns gibt, die das Werkzeug rühren. (beiseite)	60
		65
		70
		75

³⁷ Damit will Kerdon zu verstehen geben: Kein Kaufzwang!

³⁸ Kerdon schnurrt sein großes Schuhsortiment in einem Atemzug herunter. Die Namen sind wie die heutigen Schuhmarken teils von Personen (wie Nossis oder Baukis) entlehnt, teils von ihrer Herkunft (Schuhe aus Sikyon <Sikyonier> auf dem Peloponnes westlich von Korinth etwa galten als besonders luxuriös), teils von ihrer Form, Farbe oder dem Verwendungszweck.

³⁹ Kerdon bedient sich hier des altgriechischen Sprichworts: „Hat der Hund einmal Leder kauen gelernt, so lässt er nicht mehr davon ab.“

⁴⁰ Fuchs: Haarausfall wird im Griechischen als Fuchskrankheit bezeichnet. Das Volk glaubte, dass Fuchsurin alles kahl fresse.

- Hermes und Peitho⁴¹, ihr Profitpatrone, 80
steht ihr uns bei, denn wenn uns diesmal nichts
in Garn läuft, ja dann weiß ich wirklich nicht,
wie unser Kochtopf besser fahren soll.
- Metro:* Was brummst du da, statt frank und frei den Preis 85
zu nennen, wie du ihn berechnet hast?
- Kerdon:* Verehrte, eine Mine⁴² ist dies Paar wert,
du magst hinaufsehn oder auf den Boden.
Und wenn's Athene selber kaufte, ließ ich
nicht soviel wie ein Spänchen Kupfer abgehn.
- Metro:* Es ist ganz klar, warum dein Laden, Kerdon, 90
so ganz von schönen Kostbarkeiten voll ist.
Dörr sie nur ein und hüt sie für die Hochzeit,
die Hekate der Arkatane richtet
am zwanzigsten des Stiermonds⁴³: da braucht's Schuhwerk!
Die werden also, wenn du Glück hast, Böser, 95
dir wohl den Laden stürmen – nein, sicher!
Drum näh dir einen Sack, dass dir die Wiesel⁴⁴
die schönen Minen nicht im Haus verschleppen!
- Kerdon:* Ob Hekate kommt, unter einer Mine
tut sie es nicht, noch Artakane. Merk dirs! 100
- Metro:* Beschert dir, Kerdon, nicht das gute Glück,
an Füßchen Hand zu legen, die umschwebt sind
von allen Liebesgöttern? Aber du
bist schäbig wie die Krätze. Drum verlangst du
von uns ganz unerschämten Preis, doch dér da 105
willst du's dann geben. – Nun das andre Paar,
was soll es kosten? Lass jetzt wieder hören
ein Wort, das deiner wert ist!
- Kerdon:* Fünf Stater⁴⁵
will Eueteris, bei den Göttern, mir
das Harfenmädchen, dafür zahlen, täglich 110
läuft sie das Haus mir ein. Doch hass ich sie,
und wenn sie gleich mir vier Dareiken⁴⁶ böte,

⁴¹ Hermes: Gott des Handels; Peitho: Göttin der Überredungskunst

⁴² vgl. Anm. 3

⁴³ Stiermond: enthalten im ionischen Kalender, der für Ephesus bezeugt ist.

⁴⁴ Wiesel: bei den Griechen Haustier entsprechend unserer Katze.

⁴⁵ Vgl. Anm. 3.

⁴⁶ Vgl. Anm. 3.

weil sie mir meine Frau mit schlimmen Schimpfreden verspottet. Ich will es dir für die drei geben. Und die und die zusammen geb ich euch für sieben Dareiken wegen der Metro hier.	115
Sag nichts dagegen, dass du mich, Verehrte, den Pechdraht, der ich sonst von Stein, bezauberst und gradwegs in den Himmel fliegen liebst! Du hast ja keine Zunge, nein, ein Sieb	120
der Wollust! ⁴⁷ Ah, wie nah ist der den Göttern, dem du bei Tag und Nacht die Lippen öffnest! Dein Füßchen her! ⁴⁸ Ich stell es auf die Sohle! – schwapp! sitzt es, nichts dazu und nichts davon. Was schön ist, passt den Schönen allzumal!	125
Athene selber, wirst du sagen, schnitt die Sohle zu! <i>(zur einen der neuen Kundinnen)</i> He, gib mir nun auch du den Fuß her! Räudig ist der Huf, in dem er steckt; ein Ochs wars, der euch hat versohlt! – ⁴⁹ Hätt man am Fußbrand selbst den Kneif gewetzt, bei Kerdons Herd, die Arbeit hätte nicht so tadellos gegessen, wie sie sitzt! –	130
<i>(zur andern neuen Kundin)</i> He da, willst du mir sieben Stück Dareiken, für dies Paar geben, die du wie ein Ross so laut an meiner Türe lachst und wieherst? ⁵⁰	135
<i>(zu beiden)</i> Ihr Damen, habt ihr sonst was nötig: Sandälchen vielleicht, oder was ihr sonst so im Haus zu tragen pflegt, so schickt mir nur die Magd her. <i>(die Frauen gehen ab, Metro bleibt etwas zurück)</i>	

⁴⁷ Mit diesem schon fast anzüglichen Kompliment spielt Kerdon auf den Zungenkuss an.

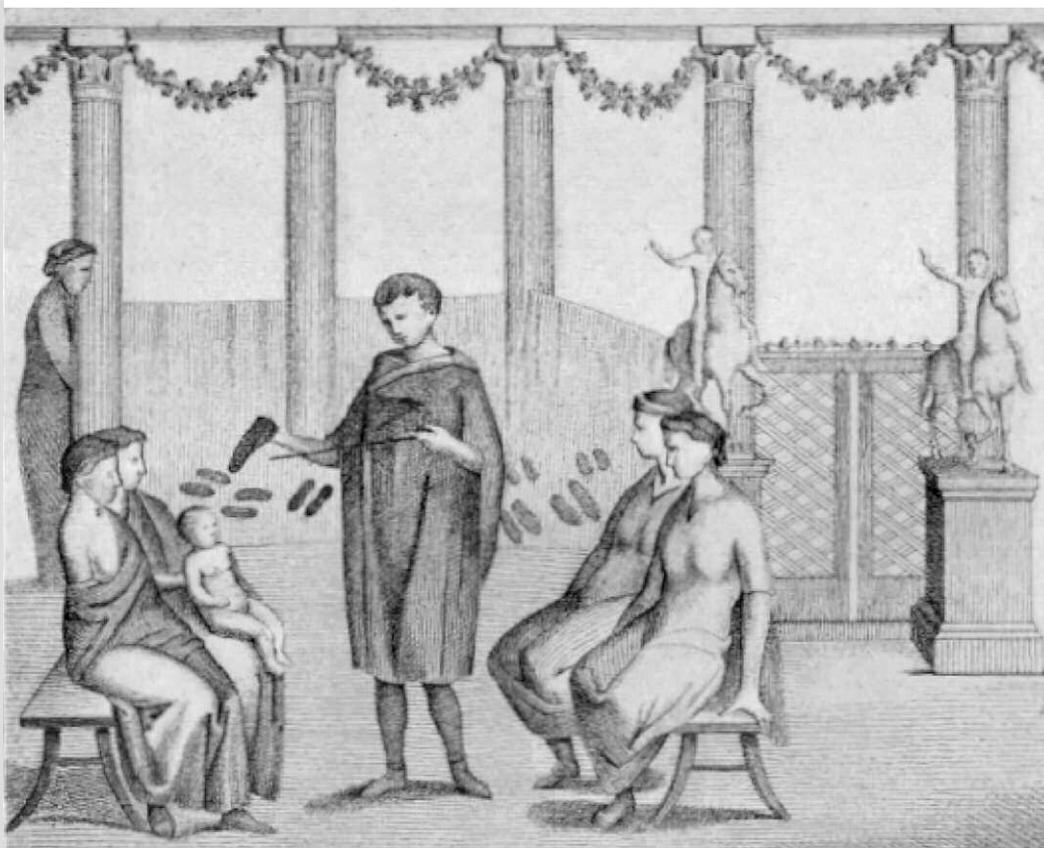
⁴⁸ Aus dem Anmessen ist nicht unbedingt zu schließen, dass der Kauf perfekt wäre. Dazu wäre ein weiteres Herabhandeln und eine Willensäußerung der Frauen notwendig. Es bleibt also beim Geplänkel.

⁴⁹ Diesen rüden Hieb auf den bäuerischen und ungeschickten Schuster, bei welchem die Neukundinnen bislang ihre Schuhe anfertigen ließen, kann sich Kerdon nicht verkneifen.

⁵⁰ Die zweite Frau ist offenbar mit blödem Lachen schon auf dem Rückzug aus dem Geschäft, da wirft Kerdon ihr noch einen unverschämten Preis an den Kopf, um sie postwendend wiederum ganz ruhig einzuladen, sie könnte ja auch preiswertere Ware bei ihm kaufen.

Du aber, Metro, stell dich jedenfalls
am neunten bei mir ein, die Krebsroten
zu holen! – denn den Mantel, wenn er warm macht,
muss ein verständiger Mann auch brav flicken!⁵¹

140



Wandgemälde aus Pompeji. Auf dem offenen Markt vor einer Säulenhalle preist ein Schuhwarenhändler seine Waren vier Frauen an, die auf Bänken sitzen.

Die Mimiamben des Herondas
(Übersetzung von Rudolf
Herzog), Leipzig 1926

⁵¹ Die Metro, die als letzte geht, bestellt Kerdon, ohne dass es die anderen hören, zu einem bestimmten Termin ein, damit sie sich ihre Provision holen kann. Er muss sie sich – wie die letzten Verse es mithilfe des Bildes vom Mantel umschreiben – warm halten.

Mimen in der Schule – ein Experiment

Es stellt sich die Frage, ob sich Mimen zur Aufführung in der Schule eignen. Beide Stücke sind sicherlich als reine Lesedramen gedacht gewesen. Herondas' Schuster scheint sich zur szenischen Aufführung aber eher anzubieten, schon deshalb, weil sich in der Verbindung von mimisch strukturiertem Dialog der redenden und einfließenden pantomimischen Elementen der stummen Personen besonders komische Effekte erzielen lassen. Auch der mehrfache Ortswechsel in den Syrakuserinnen lässt dieses Stück eher weniger für eine Aufführung geeignet erscheinen. In der Tat wurde der Schuster schon in Paestum aufgeführt – mit einigem Erfolg. Auch Studentenbühnen haben sich des öfteren daran versucht. Es wäre zumindest einen Versuch wert. Der Gewinn nicht für die Komplettierung der Allgemeinbildung in Sachen Antike als auch im Hinblick auf die nächste Urlaubsreise, wenn es in einem türkischen Bazar ans Feilschen geht, scheint sich nicht von der Hand weisen zu lassen.

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

Änderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung

Im Zusammenhang mit seinem Wechsel nach Mannheim hat **Dekan Dr. Klaus von Zedtwitz** auf seinen Sitz im Stiftungsrat verzichtet. Erzbischof Dr. Zollsich hat zu seinem Nachfolger **Pfarrer Dr. Joachim Dauer** den Leiter der Seelsorgeeinheit Heidelberg-Mitte berufen.



Pfarrer Dr. Joachim Dauer

Aufgrund der Wahl von **OSTD Hans Entringer** in den Vorstand der Schulstiftung und damit seinem Ausscheiden als beratendes Mitglied des Stiftungsrates hat die Schul- und Internatsleiterkonferenz **OSTD Margarete Ziegler**, Klosterschule vom Heiligen Grab in Baden-Baden, zum beratenden Mitglied des Stiftungsrates gewählt.



OSTD Margarete Ziegler

Abschied von Priorin Cäcilia Jenne, Kloster vom Hl. Grab, Baden-Baden

Am ersten Weihnachtsfeiertag verstarb **Priorin Cäcilia Jenne** vom Kloster vom Hl. Grab in Baden-Baden im Alter von 80 Jahren. Am 29.12.2006 nahm eine große Trauergemeinde Abschied von der letzten Priorin des Klosters vom Hl. Grab, darunter Weihbischof Rainer Klug, der auch dem Requiem vorstand, sowie **Weihbischof Kirchgässner** als sein Vorgänger als Bischofsvikar für die Orden und Oberbürgermeister Wolfgang Gerstner für die Stadt Baden-Baden. Stiftungsdirektor Dietfried Scherer stellte in seiner Würdigung vor allem den unermüdlichen Einsatz von Priorin Cäcilia Jenne für die Klosterschule vom Hl. Grab heraus. Dort hatte Sr. Cäcilia nach Ihren Staatsexamina für Deutsch, Französisch und Geschichte als Studienassessorin ihre Unterrichtsarbeit begonnen und war in das Kloster eingetreten. Als sie 1986 ihre aktive Unterrichtstätigkeit beendete, begleitete sie als Priorin jedoch weiterhin das Leben in der Schule mit hoher Aufmerksamkeit und Intensität. Sie nahm an Konferenzen und Elternabenden teil, bis sie gesundheitliche Einschränkungen zwangen, auch dieses liebgewonnene Engagement aufzugeben. Die Schulstiftung ist der verstorbenen Priorin für ihre umsichtige Arbeit seit 1978 zu großem Dank verpflichtet. Als 16. Priorin des Klosters



Die verstorbene Priorin Cäcilia Jenne

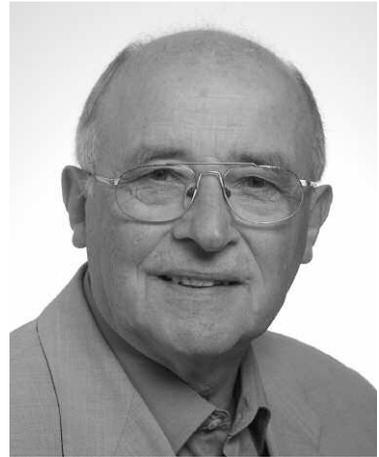
vom Hl. Grab hat sie eine Traditionskette fortgesetzt, die über mehr als 330 Jahre ein Engagement für Bildung und Erziehung auf dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes im Interesse von Kindern und Jugendlichen zum Lebensinhalt hatte.

Priorin Cäcilia Jenne hat wichtige und mutige Entscheidungen getroffen. 1982 öffnete sie die Klosterschule auch für Jungen. Sie stellte sich weiteren schwierigen Herausforderungen und integrierte an der Schule eine Fördereinrichtung für jugendliche Aussiedler. 1991 übergab sie mit klarem Blick für die konkrete Situation die Schule der Klosterfrauen vom Hl. Grab an die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. Sie sicherte damit den Auftrag und das Werk, dem sich alle Schwestern des Ordens in Hunderten von Jahren verpflichtet hatten. In großer

Dankbarkeit dafür, dass durch die Schulstiftung der Fortbestand der Schule langfristig gesichert war, hat sie bis 2002 Verantwortung im Stiftungsrat der Schulstiftung wahrgenommen, bevor sie aus gesundheitlichen Gründen auf diesen Sitz verzichten musste. Aber auch danach hatte die Schule für sie absolute Priorität. Den Umbau des Klosterbereichs in die heutige Cafeteria hat sie mit großer Zufriedenheit mitverfolgt. Sie war glücklich darüber, dass das Leben im alten Klosterbereich weiterging und die Umgestaltung zu einem so ansprechenden Ergebnis führte. Ein Vierteljahr vor ihrem Tod konnte sie an der Schule in der Klosterkapelle ihre Goldene Profess feiern. Dabei kam eindrucksvoll zum Ausdruck, dass die Klosterschule vom Hl. Grab ihre Schule geblieben ist.



OstD Hans Entringer



OstD i. R. Dr. Josef Oswald

Wechsel im Vorstand der Schulstiftung

Wie in FORUM-Schulstiftung Nr. 45 bereits berichtet, trat **OstD Dr. Josef Oswald** zum Ende des vergangenen Schuljahres in den Ruhestand. Dr. Oswald war seit 1998 das auf Vorschlag der Schul- und Internatsleiterkonferenz vom Stiftungsrat gewählte Mitglied im Vorstand der Schulstiftung.

Zu seinem Nachfolger hat die Schul- und Internatsleiterkonferenz dem Stiftungsrat **OstD Hans Entringer** vorge-

schlagen. Der Stiftungsrat hat OstD Hans Entringer einstimmig in dieses Amt gewählt. Entringer ist seit 1992 Schulleiter an den Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg, die 2001 in die Schulstiftung aufgenommen wurden. Dem ausgeschiedenen Vorstandsmitglied nochmals ein herzliches Dankeschön, den Nachfolgern in Vorstand und Stiftungsrat für ihre wichtige Tätigkeit im Interesse der ganzen Stiftung die besten Wünsche!

Einladungen und Informationen zu Fortbildungen jetzt auch per E-Mail

Ab sofort können alle Lehrerinnen und Lehrer der Schulstiftung Einladungen und Informationen zu Fortbildungen auch per E-Mail erhalten. Interessierte Lehrkräfte, die bisher noch keine Einladung per E-Mail erhalten haben, senden einfach eine E-Mail an das Sekretariat der Schulstiftung (sekretariat@schulstiftung-freiburg.de) mit dem Betreff „Fortbildung“ .



OStD Ulrich Amann



Anke Weinandy

Leitungswechsel zum Schuljahr 2007/2008

Am **St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg** tritt zum Ende des Schuljahres **OStD Dr. Franz Kuhn** in den Ruhestand. Zum neuen Schulleiter wurde **StD Ulrich Amann** bestellt, der zur Zeit noch am Helmholtz-Gymnasium Heidelberg unterrichtet und Fachberater für Deutsch ist.

Internatsleiterin Helga Dannbeck vom Internat der **Heimschule Kloster Wald** wird Ende des Schuljahres als Lehrerin an die neugegründete katholische Don-Bosco-Schule in Rostock wechseln.

Zur Nachfolgerin hat der Stiftungsvorstand **Anke Weinandy** bestellt, die bislang Internatserzieherin am Kolpinghaus in Mainz ist.

Über diese beiden Leitungswechsel werden wir anlässlich der Verabschiedung von OStD Dr. Franz Kuhn und Internatsleiterin Helga Dannbeck sowie der Amtseinführung ihrer Nachfolger in der nächsten Ausgabe von FORUM-Schulstiftung berichten.

Dietfried Scherer

Bundesverdienstkreuz für Erkenrud Seitz

Im Rahmen einer heiteren musikalischen Feier in den St. Ursula-Schulen Villingen erhielt **Erkenrud Seitz** das Bundesverdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundespräsidenten verlieh der Oberbürgermeister der Stadt Villingen-Schwenningen, Dr. Rupert Kubon, diese hohe Auszeichnung an die pensionierte Kollegin für ihre international beachtete musikalische Arbeit. Als „musikalische Botschafter des Friedens“ wurden die von ihr gegründeten Klosterspatzen St. Ursula von Frankreich bis China gefeiert. Eine ganze Reihe musikalischer Talente aus verschiedenen Ländern fanden zeitweise bei ihr buchstäblich eine zweite Heimat.



Bundesverdienstkreuz am Bande für Erkenrud Seitz

Von 1983 bis 2006 wirkte Erkenrud Seitz in St. Ursula Villingen als Lehrerin für Deutsch, Französisch und Musik, wobei sie letzteres zum „Hauptfach“ machte. Unzählige Konzerte mit geistlichem und weltlichem Programm, oft zugunsten karitativer Einrichtungen, führten die Klosterspatzen an die Spitze der deutschen Chor-Elite und darüber hinaus sehr erfolgreich zu Chorwettbewerben ins west- und osteuropäische Ausland. Bei verschiedenen Anlässen in Stuttgart und Freiburg repräsentierte Erkenrud Seitz mit den Klosterspatzen auch die Schulen der Schulstiftung. Im Beisein von Stiftungsdirektor Dietfried Scherer bedankte sich OStD Johannes Kaiser für ihr außergewöhnliches persönliches Engagement. Der ehemalige Direktor der St. Ursula-Schulen Villingen, Dr. Josef Oswald, der das Bundesverdienstkreuz beantragt hatte, machte in seinem Grußwort deutlich, dass ihm wichtig war, die staatliche Auszeichnung für eine Lehrerin zu bekommen – und das in einer Zeit, in der dieser Berufsstand in der Öffentlichkeit keine gute Lobby hat.

Die Geehrte gestaltete selbst den Rahmen der Feierstunde mit einem Konzert ihres mittlerweile in der Trägerschaft der Musikakademie Villingen-Schwenningen befindlichen Chores, bei dem ihre aktuellen und ehemaligen Talente Stationen ihres Lebens musikalisch interpretierten und auch einige Überraschungen zu bieten hatten.

Kultusminister Rau zu Besuch an der Heimschule Kloster Wald

Äußerst beeindruckt von Atmosphäre und Leistungen der Heimschule zeigte sich Kultusminister Helmut Rau bei seinem Besuch Ende Januar. Er kam zum ersten Mal in das katholische Mädchengymnasium. Eigentlich hatte er bereits am Festakt anlässlich des 60-jährigen Bestehens der Schule teilnehmen wollen, musste seinerzeit jedoch wegen einer Tagung der Kultusminister absagen.

Bei seiner Begrüßungsansprache im Konventsaal des Klosters bekannte er: „Ich glaube, dass ich schnell Atmosphäre auffangen kann und sehe, wie es an einer Schule zugeht.“ Angenehm überrascht war er von der Tatsache, dass sogar nachmittags um vier Uhr noch zahlreiche Schülerinnen anwesend waren, die ihn mit dem Lied „What a wonderful world“ (Chorleiter: Guido

Haas, Klavierbegleitung: Martin Herr) willkommen hießen. Dass die vorausgegangenen Chorprobenstage in der Landesakademie Ochsenhausen zu intensiver, erfolgreicher Probenarbeit genutzt worden waren, stellte der Schulchor eindrucksvoll unter Beweis. Die Oberprimaerin Katharina Schmid nützte die Gelegenheit, den Minister um eine weiterhin großzügige Unterstützung der Landesakademie zu bitten. Nach dem musikalischen Willkommensgruß der strahlenden Mädchen lud die Schulleiterin Anita Haas den Kultusminister ein, im Juni dem Auftritt des Schulchores in der Wallfahrtskirche Birnau beizuwohnen. Sie drückte dann ihre Freude darüber aus, dem Kultusminister zeigen zu dürfen, was in 60 Jahren an der Heimschule Kloster Wald geschaffen wurde.

Aus Freiburg war Stiftungsdirektor Dietfried Scherer angereist. In seiner Rede stellte er die Heimschule, eine Einrichtung der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, mit ihrem doppelten Ausbildungsziel „Abitur und Gesellenbrief“ vor und erläuterte die Besonderheit dieser Schule: „Es geht um die Zukunft der Gesellschaft, und hier wird eine hervorragende Arbeit für diese Zukunft geleistet.“



In der ersten Reihe: Kultusminister Rau, OStD Haas, Stiftungsdirektor Scherer, Sr. Michaela Csordàs und Internatsleiterin Dannbeck.

Wie die Heimschule Kloster Wald als Unternehmen organisiert ist, wurde deutlich, als die jeweiligen Leiter die unterschiedlichen Abteilungen präsentierten. Rektorin Anita Haas skizzierte den Aufbau und das Angebot der Schule. Aufgrund der vorhandenen Vielfalt hatte die Direktorin beschlossen, die Heimschule für den Wettbewerb „Beste Schule“ der Robert-Bosch-Stiftung anzumelden. Nähere Informationen dazu gab Lehrer Dr. Jürgen Huber.

Die Leiterin der Lehrwerkstätten, Sr. Michaela Csordás, würdigte ihre Vorgängerin Sr. Sophia von Kotschubey-Beauharnais, die 1951 das Projekt „Schule und Handwerk“ ins Leben gerufen hatte. Im Moment bereiten sich 17 Schreinerinnen, 5 Holzbildhauerinnen, 4 Töpferinnen und 30 Schneiderinnen auf ihre Gesellenprüfung vor. Für die 23 Benediktinerinnen von der Heiligen Lioba sprach deren Oberin Sr. Dr. Eoliba Greinemann.

Die Internatsleiterin Helga Dannbeck stellte das Internat mit seinen Besonderheiten vor. Außerdem erklärte sie dem Minister eine Anspielung Scherers auf das abendliche Zähneputzen. Die Abiturientin Christine Antz war nämlich kurz zuvor in einer „Wetten dass“-Sendung aufgetreten und hatte tatsächlich ihre Mitschülerinnen mit verbundenen Augen nur an den Zahnputz-Geräuschen erkannt.

„Was Sie bei Ihrem Rundgang nicht sehen werden, ist die unglaubliche Offenheit den Eltern gegenüber“, lobte die Elternbeiratsvorsitzende und stellvertretende Vorsitzende des Landeselternbeirates, Veronika Huber aus Stuttgart. Monika Auer-Längle umriss die Arbeit der Mitarbeitervertretung und Carolin Wlokka die Tätigkeit der SMV. Ilona Raible-Stephan stellte den Hort vor.

Eine Stärkung konnte der Kultusminister anschließend in der neuen Mensa zu sich nehmen, die unter anderem mit Geldern des Landes finanziert worden war. Auch Schulstiftung und Orden hatten beträchtliche Summen zur Errichtung der Schulkantine beigesteuert. Bei Kaffee und Kuchen, kalten Getränken und belegten Brötchen ergaben sich ungezwungene Gespräche mit Lehrern, Schülern und Eltern.

Was Helmut Rau bei der Führung durch den Hort und vor allem die Lehrwerkstätten sah, faszinierte ihn und ließ ihn die Zeit vergessen. Als Anita Haas ihn auf die Außenanlagen des Tagheims bzw. Horts hinwies, erklärte er begeistert, genau diese Kombination von pädagogisch betreutem Lernen und Möglichkeit zu sportlich-spielerischer Betätigung strebe er an, wenn er für die Ganztagsbetreuung der Schüler plädiere.

In den Lehrwerkstätten kam er aus dem Staunen nicht mehr heraus, als er zum



Kultusminister Rau in den Werkstätten der Heimschule Kloster Wald.

Beispiel in den Werkstatt-Büchern blättern, den handgeschriebenen Berichtbüchern mit Holzeinband, und Gesellenstücke bewunderte. Er beobachtete Ing-

rid Schwanders Holzbildhauer-Lehrlinge bei der Arbeit. Schreinermeister Heribert Straub zeigte dem Kultusminister den Maschinenpark seiner Werkstatt, wäh-



Interessierte Zuschauer: Stiftungsdirektor Scherer, OStD Haas und Kultusminister Rau.

rend ihm in Friedrich Schepskys Töpferei verschiedene Töpfer-Techniken erläutert wurden. Als Diana Kempf, die Leiterin der Damenschneiderei, dem hohen Besuch erzählte, dass im Moment 160 Auszubildende eine Schneider-Lehre machen und dabei von sechs Meisterinnen betreut werden, meinte Rau anerkennend, dass in ganz Deutschland kein Betrieb so viele Schneider ausbilde. Der



Gruppenfoto zum Abschluss...

Minister versprach sogar, wenn es sein Terminkalender erlaube, eine Modenschau an der Heimschule zu besuchen. Der sichtlich beeindruckte Kultusminis-

ter lobte am Ende seines Besuchs die „tolle Atmosphäre“ an der Heimschule Kloster Wald.

Judith Hermann

Besuch von Staatsminister Willi Stächele an den Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg am 2. Februar 2007

Gemeinschaftskunde einmal anders oder „Schüler fragen – Politiker antworten“

Die Mehrzweckhalle der Klosterschulen Unserer Lieben Frau in Offenburg war bis zum letzten Platz besetzt mit Schülerinnen der Oberstufe nebst ihren Lehrern. Gespannte Erwartung bei den einen, neugierige Gelassenheit bei den anderen: Da rollte er in einer sterngeschmückten Limousine aus einheimischer Fertigung auf den Schulhof. Er, das war ein echter Staatsminister, ein



Staatsminister Stächele am Rednerpult

Mitglied des Landesparlaments und der Landesregierung: Willi Stächele hatte sich bereitgefunden, mit den Schülerinnen fast zwei Stunden zu diskutieren. Verena Ganter, Schulsprecherin und Schülerin der 13.Klasse, begrüßte den Gast ganz souverän, so wie sie auch die spätere Diskussion leitete. Oberstudienleiter Hans Entringer, der Direktor der Klosterschulen, gab in seiner Begrüßungsrede einen kurzen Rückblick auf das Zustandekommen dieser Veranstaltung: Verena Ganter, nach eigener Aussage politisch sehr interessiert, wollte sich und ihren Mitschülerinnen einmal einen Blick über den Tellerrand des gewohnten Gemeinschaftskunde-Unterrichts ermöglichen – und wenn schon, denn schon: „Ein ganz hoher Minister soll kommen!“ Hans Entringer gab seine Zustimmung, und so ging die Schulsprecherin auf die Suche: Er sollte aus der Region kommen und zum Thema Europa/EU sachkundig sein, schon wegen der aktuellen deutschen EU-Ratspräsidentschaft. So kam Willi Stächele, Baden-Württembergs Minister für Europäische Angelegenheiten, in die engere Auswahl. Verena Ganter war erstaunt, „dass es so schnell klappte“: „Der Herr Minister komme gern!“ war die zügige Antwort seines Büros auf die Anfrage.



„Volles Haus“ beim Besuch des Staatsministers

Auch der Direktor der Schulstiftung, Dietfried Scherer, ließ es sich nicht nehmen, an dieser Veranstaltung teilzunehmen. Er hieß Stächele an „einer traditionsreichen, einer einzigartigen und interessanten Schule, sogar mit ICE-Anschluss“ willkommen, damit auf die nur wenige Meter entfernte Rheintalstrecke anspielend, deren geplanter Ausbau um weitere Gleise den jetzt schon belasteten Schulbetrieb noch mehr erschweren wird, ein Thema, das im Lauf der Diskussion noch eine Rolle spielen sollte. Er zeigte sich erfreut, dass die Schülerinnen durch ihr politisches Interesse Bereitschaft zeigen, Verantwortung für die Gesellschaft von Morgen zu übernehmen.

Gut gelaunt und humorvoll betonte Stächele, dass hier gerade eine Premiere stattfindet. „An einer Mädchenschule war ich noch nie!“ Locker hob er die Distanz zu seinem Publikum auf: In der Politik gäbe es keine Großen und Klei-

nen, nur „badische und unsym-badische“, um nach diesem Kalauer ganz seriös auf das Urteil des Wählers zu verweisen, dem sich jeder Politiker immer wieder zu stellen habe. „Wie wird man Politiker?“ Anhand seiner eigenen Biographie schilderte Stächele Möglichkeiten des politischen Aufstiegs: Vom Aufwachsen im südbadischen Rheinweiler über die Gymnasialzeit, in der er sich als Dorfbub in städtischer Umwelt durchsetzen musste, Mitglied in der Jungen Union, mit 21 Jahren Abgeordneter im Kreistag, mit 29 Jahren dann über 17 Jahre Bürgermeister der Stadt Oberkirch, bis „mich 1998 der Teufel holte“ – gemeint war natürlich der damalige Ministerpräsident. „Wenn ich zu lange schwätze, einfach mit den Füßen scharren, dann höre ich auf.“ Das war nicht nötig, interessiert hörten die Schülerinnen seinen kurzweiligen Ausführungen zu.

Geduldig beantwortete er Fragen, wie z.B. nach dem Tätigkeitsbereich eines Staatsministers: Er vertritt den Ministerpräsidenten politisch, ist für Medienpolitik und Europaangelegenheiten zuständig. Und Europa ist das Thema des Ministers: Engagiert berichtet er den Schülerinnen von seiner Mitarbeit im Ausschuss der Regionen, wo ihm besonders die Zusammenarbeit Baden-Württembergs mit den Regionen Katalonien, Lombardei und Rhône-Alpes am Herzen liegt. Unermüdlich ermuntert er, mit den neuen Beitrittsländern in Südosteuropa kommunale und schulische Kontakte aufzubauen, so beispielsweise mit dem kroatischen Split. Der Schüleraustausch in Europa ist für ihn das A und O des Zusammenwachsens in der Gemeinschaft, etwas vom Anderen zu wissen ist der „Grundbaustein einer gelebten Toleranz.“ War unmittelbar nach dem Krieg das stärkste Motiv für die europäische Einigung „Nie wieder Krieg!“, so sind heute mehr Begründungen nötig. Immer wieder streut er Fragen zur Europäischen Union und ihren Institutionen ein, wobei sich die Schülerinnen als sehr kenntnisreich zeigen, denn kaum eine Frage bleibt unbeantwortet. Bei kritischen Fragen zur europäischen Rolle bei der Globalisierung sieht er in der Einigung Europas die Antwort auf die Globalisierung, vor allem auf die Herausforderung durch den asiatisch-pazifischen Raum: „Wir müssen uns anstrengen!“ Das gelte besonders für Baden-Würt-

temberg mit seiner exportorientierten Wirtschaft. Den EU-Beitritt der Türkei hält er momentan für unmöglich, da die EU zwar kein „Christenclub“ sei, aber eine Wertegemeinschaft. Die Türkei habe hier noch einen großen Entwicklungsunterschied aufzuarbeiten. Schade sei, dass der Status einer privilegierten Partnerschaft nicht angenommen wurde, die der Türkei eine Brückenfunktion zu einer anderen kulturellen Welt ermöglichen würde.

Bei regionalpolitischen Fragen gab es einen Dissens in der Beurteilung der Bahnpläne am Oberrhein: Trotz energischer Nachfrage blieb er dabei, dass das Projekt „Stuttgart 21“ und die Beschwerden für die Bevölkerung beim Ausbau der Rheintaltrasse von der Landesregierung, insbesondere von Ministerpräsident Oettinger, gleichrangig behandelt werden. Das sahen die Schülerinnen, denen Zeit ihres Schullebens die Züge direkt am Klassenzimmer vorbeidonnern, doch etwas kritischer. Keine Kontroverse gab es bei der Frage nach der Befindlichkeit Baden-Württembergs: Im Bundesdurchschnitt geringe Arbeitslosigkeit, Schulen und Universitäten ganz ordentlich – man sei gut aufgestellt. Dennoch eine Mahnung des Ministers: „Hohes Niveau halten, von Null hochzusteigen ist leichter!“

Zum Abschluss dieses Gesprächs, welches dem Minister sichtlich sehr viel Spaß gemacht hatte, überreichte ihm Verena Ganter (Stächele: „Sie sind echt



Verena Ganter im Gespräch mit Minister Stächele

stark!) einen Kompass, damit „er auch künftig in die richtige Richtung geht!“ Ein Vormittag, der sicher den Schülerinnen wie dem Politiker viele neue Einsichten vermittelt hat, politisches Bewusst-

sein vermittelte und ganz bestimmt ein wertvoller Beitrag gegen jugendliche Politikverdrossenheit war.

Heinz Schaufler

Heimschule St. Landolin, Liebfrauenschule und St. Ursula-Schulen in Villingen...

...gewinnen den zweiten, vierten und fünften Preis beim Umweltwettbewerb der Erzdiözese Freiburg

Es hat fast schon die Tradition: Auch bei der diesjährigen Verleihung des Umweltpreises der Erzdiözese Freiburg konnten unsere Stiftungsschulen wieder ganz vorne mitspielen. Mit höchst unterschiedlichen Projekten, die alle dem Ziel der Bewahrung der Schöpfung dienen, haben unsere Schulen drei der sieben zu vergebenden Preise gewonnen. Den zweiten, vierten und fünften Preis durften die Heimschule St. Landolin, die Liebfrauenschule und die St. Ursula-Schulen in Villingen von Erzbischof Dr. Robert Zollitsch entgegen nehmen. Bistumsweit hatten 19 kirchliche Einrichtungen, Verbände und Gruppen am Umweltwettbewerb der Erzdiözese teilgenommen. Aus ihnen hatte eine Jury unter Vorsitz des Umweltbeauftragten Benedikt Schalk die Preisträger ermittelt.

ten Preis wert. Die Naturschutz AG der Heimschule St. Landolin sorgte in den letzten Jahren für eine außergewöhnliche Artenvielfalt auf dem Schulgelände. Dies wurde mit dem zweiten Preis belohnt. Alle drei Schulen haben in den vergangenen Jahren hervorragende Arbeit im Bereich des Umweltschutzes geleistet und durch ihre Projekte und Aktionen wichtige Akzente gesetzt.



Erzbischof Dr. Robert Zollitsch inmitten der Preisträger



Logo des Umweltpreises der Erzdiözese Freiburg

Für das Gesamtkonzept „Erziehung zur Verantwortung in der Einen Welt“ erhielten die St. Ursula-Schulen den fünften Preis. Die Aktion der Liebfrauenschule „Nicht ohne meinen Blauen Umweltengel“ zur Verwendung von Recyclingpapier war der Jury einen vier-

In seiner Rede zur Preisverleihung stellte Erzbischof Dr. Robert Zollitsch den Klimaschutz in den Mittelpunkt: „Dass wir als Menschen das weltweite Klima beeinflussen können, lag lange Zeit außerhalb jeder Vorstellungskraft. Es schien nicht nötig zu sein, sich Gedanken zu machen, etwas zum Klimaschutz beizutragen. Die Erkenntnis, dass das eigene Handeln direkte Folgen für das weltweite Klima hat, dieser Wirkungszu-



Frohe Gesichter im Saal während der Preisverleihung

sammenhang ist nach wie vor noch nicht in allen Köpfen und Herzen angekommen und erst recht nicht angenommen“ so der Erzbischof in seiner Ansprache. Weiter führte der Erzbischof aus, dass gerade auch der Klimawandel die weltweite bestehende Ungerechtigkeit entscheidend verschärft. Es könne angesichts der Herausforderung kein „Weiter wie bisher“ geben. Konzepte und Ideen gäbe es genügend, doch entscheidend seien die Menschen, die nicht nur reden, sondern auch handeln, die mit gutem Beispiel vorangehen.

Die Delegationen der Schulen der Schulstiftung nahmen ihre Preise im Anschluss an die Rede des Erzbischofs entgegen. Nach der Preisverleihung bestand die Gelegenheit mit den anderen Preisträgern in Kontakt zu kommen, was gerne aufgegriffen wurde. Alle Preisträger konnten ihr Engagement im

Rahmen der Preisverleihung präsentieren.

Das Bemühen um die Bewahrung der Schöpfung, das natürlich auch andere Schulen der Schulstiftung mit hohem Engagement verfolgen, wird auch außerhalb der Schulstiftung registriert und honoriert. Mögen die Umweltpreise allen unseren Schulen Ansporn sein, den Weg zu einer umweltgerechten Schule weiter zu verfolgen.

Auf den folgenden Seiten werden die Aktivitäten und Projekte der Preisträger vorgestellt. Da das Engagement der St. Ursula-Schulen in Villingen bereits in Nummer 44 von FORUM-Schulstiftung ausführlich dargestellt wurde, werden auf den folgenden Seiten nur die Projekte der Heimschule St. Landolin und der Liebfrauenschule näher beschrieben.

Martin Sumbert

Naturschutz auf dem Schulgelände – die schönste Art Wissen zu vermitteln und Schöpfung zu bewahren

Die Erhaltung sämtlicher genetischer Ressourcen wurde 1992 auf der „Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung“ (UNCED) in Rio de Janeiro als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Nachhaltigkeit festgeschrieben. Damit sollte zum Ausdruck gebracht werden, dass heutige und kommende Generationen ihre Bedürfnisse nur dauerhaft befriedigen können, wenn möglichst viele Arten und Rassen, sowohl bei Nutztieren und -pflanzen, als auch bei wildlebenden Organismen, bewahrt werden. Der folgende Artikel soll zeigen, dass auch öffentliche Einrichtungen mit ihren Grünanlagen bei „richtiger“ Gestaltung und Pflege wichtige Beiträge zum Erhalt der mitteleuropäischen Artenvielfalt leisten können.

Bemerkenswertes „Arteninventar“

Auf dem Gelände der Heimschule St. Landolin in Ettenheim konnten bislang 28 gefährdete und daher in den „Roten Listen“ geführten Tier- und Pflanzenarten nachgewiesen werden – wobei etliche Insektengruppen mit einem hohen Potential an gefährdeten Arten aus Zeitgründen noch nicht systematisch untersucht wurden. Daher liegt die tatsächliche Zahl an bedrohten Arten, die auf dem rund zehn Hektar großen Heimschulgelände einen Lebensraum finden, höchstwahrscheinlich deutlich höher.

Wie kommt es aber, dass auf einem Schulgelände derart viele „Roten-Listen-Arten“ zu finden sind?



Die Naturschutz AG

„Orchideen schützen“ bedeutet „Wiesen richtig pflegen“

Seit dem Schulbau Ende der 1960er Jahre wurden sämtliche Grünflächen, egal ob Fettwiesen oder ökologisch sehr wertvolle Halbtrockenrasen, wie „englische Rasen“ mehrmals jährlich gemäht und damit naturschutzfachlich weitgehend entwertet. Im Jahr 2003 veranlassete die Schulleitung, dass ein Großteil der Grünflächen nur noch zweimal jährlich gemäht und somit in naturnahe Wiesen überführt wurden. Die von dem Ein- oder Anderen von da an als unordentlich empfundenen Grünanlagen entwickelten sich zu „Refugien“ vieler Orchideen. So konnten auf dem Schulgelände seit Sommer 2004 neun Orchideenarten



Weißes Waldvögelein

nachgewiesen werden. Darunter in unserem Gebiet auch recht seltene wie die Pyramiden-Hundswurz oder die Bienen-Ragwurz. Im Sommer 2006 fanden wir erstmals das Weiße Waldvögelein (47 blühende Individuen). Diese Orchi-

deenart wurde in diesem Teil Ettenheims letztmals vor 1900 (!) beobachtet. In den letzten Jahrzehnten wurde die Landwirtschaft im Umfeld unserer Schule weiter intensiviert, was auch mit einem Verlust an Orchideenlebensräumen einherging. Gerade deshalb ist es überaus wichtig diesen bedrohten Arten eine „geschützte Umgebung“ auf unserem Schulgelände zu bieten, in der sie sich vermehren und von hier aus auch ins agrarisch geprägte Umland ausstrahlen können. Bei Flächenstilllegungen oder sonstigen Extensivierungen könnten unsere Orchideen dann die neu entstandenen Lebensräume (wieder-) besiedeln.



Heimisches Knabenkraut

Seit Januar 2005 gibt es an der Heimschule Ettenheim eine Arbeitsgemeinschaft Naturschutz. Ziele dieser AG sind die Erhaltung, Verbesserung und Neuschaffung von Lebensräumen für bedrohte Tier- und Pflanzenarten. Da all unsere Orchideen in der „Roten Liste der vom Aussterben bedrohten Pflanzenarten“ geführt sind, gilt ihnen ein besonderes Interesse der „Naturschutz AG“. Wir erarbeiten Mähpläne, um die Mahd noch besser auf die Blüh- und Fruchttermine der Orchideen abzustimmen. Denn während manche Orchideenart wie etwa das Große Zweiblatt alljährlich mit weit über 100 blühenden Pflanzen anzutreffen ist, sind andere Arten sehr selten (z.B. Bienen-Ragwurz mit drei blühenden Individuen); somit drohen solche „Kleinst-Populationen“ bei unsachgemäßer Pflege rasch zu erlöschen.

Bis vor zwei Jahren wurden die Wiesen mit einem Kreiselmäher mit Absaugvorrichtung gemäht, der das Schnittgut mitsamt den darin enthaltenen Kleintieren (junge Amphibien, Insekten) sofort klein häckselte. Seit Sommer 2005 verwendet der für die Außenanlagen verantwortliche Hausmeister auf Anraten der Naturschutz AG nur noch einen für Tiere weitaus ungefährlicheren Balkenmäher zur Wiesenmahd. Jedoch muss seither das anfallende Schnittgut von Hand abgetragen werden. Hierfür ist zum großen Teil unsere AG zuständig.

Amphibienschutz durch neue Laich- und Überwinterungsplätze

Neben dem Orchideenschutz könnte dem Heimschulgelände in naher Zukunft ebenso eine – zumindest regional – bedeutende Rolle beim Amphibienschutz zufallen. Auf der Nordseite grenzt unsere Schule an eine Fischzucht. Hier befindet sich ein kleines Laubfroschvorkommen, das höchstwahrscheinlich aus weniger als 20 geschlechtsreifen Tieren besteht. Dieses ist eines der letzten Vorkommen in der gesamten badischen Vorbergzone dieser in ganz Deutschland stark bedrohten



Laichgewässer

Amphibienart. Jedoch verursachen die Fische eine starke Dezimierung von Laich und Larven, was zu einem deutlich verminderten Fortpflanzungserfolg führt. Da im Gebiet jedoch kaum andere Laichgewässer zur Verfügung stehen, sind die



Gelbbauchunke von oben



Gelbbauchunke von unten

Laubfrösche gezwungen die suboptimalen Fischweiher zur Fortpflanzung zu nutzen. Dies könnte die geringe Populationsgröße erklären. Um diese „Restpopulation“ zu stützen, entschied sich die Naturschutz AG einen Komplex aus neun Laichgewässern anzulegen, die entsprechend den Bedürfnissen des Laubfrosches gestaltet wurden. Einige der im Juli 2005 geschaffenen Stillgewässer wurden bereits im darauf folgenden Frühling und Sommer von dieser Amphibienart zur Fortpflanzung genutzt. Damit die jungen Laubfrösche besser über den Winter kommen, wurden zusätzlich etliche Reisig- und Laubhaufen als Überwinterungsplätze angelegt. Diese können auch von weiteren Amphibien, wie der Gelbbauchunke, als Winterquartier und zur Überdauerung von sommerlichen Trockenperioden genutzt werden. Für diese gefährdete Art trägt Deutschland eine europaweite Verantwortung, die sich in der FFH-Richtlinie niederschlägt. Auch Gelbbauchunken haben ganz besondere Ansprüche an ihre Laichgewässer. Sie bevorzugen gelegentlich austrocknen-

de, vegetationsarme bis -freie, lehmig-trübe Tümpel. Mit Fischen besetzte Gewässer meiden sie. Auch für diese Art wurden im Sommer 2005 entsprechende Gewässer geschaffen, worin sich bereits nach wenigen Wochen mehrere Dutzend Unken-Kaulquappen fanden. Im September 2005 konnten wir erstmals wieder seit rund 20 Jahren Jungtiere dieser sehr langlebigen Art auf dem Schulgelände nachweisen.

Schutz wärmeliebender Reptilien und Insekten

Auch die vier Reptilienarten auf unserem Gelände unterstreichen seine Bedeutung für den regionalen Naturschutz. Dass die noch weit verbreitete Blindschleiche hier vorkommt, ist nicht weiter verwunderlich. Dass wir jedoch alljährlich mehrere Dutzend junger Zauneidechsen finden und die Gesamtpopulation des Schulgeländes vermutlich über 100 Tiere beträgt, macht das Heimschul-Vorkommen in Zeiten immer kleiner werdender Zauneidechsenbestände



Ringelnatter

zu einer bedeutenden Reservepopulation, die durch einen „Überschuss“ an Nachkommen in benachbarte Teilpopulationen ausstrahlen und deren Bestände stützen kann. Andererseits sind die vielen Eidechsen die Nahrungsgrundlage für die in Baden-Württemberg stark gefährdete Schlingnatter, von der wir bislang nur wenige Tiere nachweisen konnten. Etwas häufiger findet sich die gefährdete Ringelnatter. Von dieser Schlange wurden in den vergangenen zwei Jahren drei Erwachsene und vier Jungtiere gesichtet. Für unsere Reptilien legte die Naturschutz AG Steinhafen an, die diese bereits nach wenigen Tagen besiedelten. Inwiefern die ebenfalls angebotenen Laubhaufen von der Ringelnatter zur Eiablage genutzt werden, müssen wir erst noch untersuchen.

Unter den bislang nur lückenhaft bestimmten Insekten finden sich Arten, die nicht flächendeckend vorkommen, sondern an ganz spezielle Lebensräume gebunden sind. Hierzu gehören beispielsweise die an Trockenbiotop mit spärlicher Vegetation angepassten Ar-



Ödlandschrecke

ten Dünen-Sandlaufkäfer und Blauflügelige Ödlandschrecke. Beide werden in Baden-Württemberg als „gefährdet“ eingestuft. Sandlaufkäfer und Ödlandschrecken besiedelten bis 2005 ausschließlich die Sandflächen der Weitsprunganlage und des Beach-Volleyballfelds. Durch sportliche Aktivitäten und Pflegemaßnahmen (z.B. Entkrautung) müssen beide Arten Verluste bei Eiern und Larven hinnehmen, was in Kombination mit nasskalten Sommern zu großen Bestandseinbrüchen führen kann. Deswegen wurden für diese Arten spezielle Trockenbiotop in Form von Sand- und Kiesrücken angelegt. Neben Dünen-Sandlaufkäfer und Blauflügeliger Ödlandschrecke werden diese trocken-warmen Lebensräume auch von mehreren Wildbienenarten zur Fortpflanzung genutzt. Ebenso findet man regelmäßig junge Zauneidechsen, die diese Flächen zum „Wärmetanken“ und zur Jagd aufsuchen.

Große Artenvielfalt – wieso aber?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die große Artenvielfalt auf dem Schulgelände drei Ursachen hat: Erstens liegt die Schule am Siedlungsrand, wodurch eine „Zuwanderung“ von Pflanzen und Tieren begünstigt wird. Zweitens konnten, durch die von der Schulleitung verordnete Mahdreduktion, viele Wiesenarten unsere Grünflächen erst dauerhaft besiedeln. Drittens, die von der Naturschutz AG zusätzlich geschaffenen Strukturen, wie Tümpel, Sand-, Kies-, Bruchstein-, Laub-, Reisig- und Totholzhaufen stellen für viele anspruchsvolle Arten wichtige (Teil-)Lebensräume dar, die z.B. zur Fortpflanzung, Wärmeaufnahme, Überwinterung, Nahrungssuche oder zum Schutz vor Fressfeinden aufgesucht werden. Fehlen solche Habitatstrukturen, so können viele unserer „Roten-Listen-Arten“ den entsprechenden Lebensraum nicht dauerhaft besiedeln.

Für die Erfolge im Naturschutz erhielt die Heimschule St. Landolin im Januar 2007 von der Erzdiözese Freiburg den zweiten Umweltspreis.

Was ist für die kommenden 12 Monate geplant?

Derzeit werden Nisthilfen für Fledermäuse, Insekten und Vögel aus Holz hergestellt und an geeigneten Stellen des Schulgeländes angebracht.

Wir legen weitere Trockenbiotope wie Bruchsteinhaufen und Kiesrücken für unsere Reptilien und wärmeliebenden Insekten an. Das hierfür erforderliche Material erhielten wir kostenlos vom Regierungspräsidium Freiburg und der Deponie Kahlenberg.

Des Weiteren wollen wir zwei zusätzliche temporäre Flachtümpel für Gelbbauchunken schaffen, da solche Kleingewässer binnen weniger Jahre durch die so genannte Sukzession mit Sumpfpflanzen zu wachsen und folglich für Unken uninteressant werden.

Unser „Hauptprojekt“ wird in diesem Jahr jedoch die Anlage eines rund 200 m² großen Stillgewässers sein. Es soll als naturnaher „Fischteich“ dienen, denn die Erfahrung zeigt, dass für Amphibien geschaffene (fischfreie) Laichgewässer häufig von Unbekannten nach und nach doch mit Fischen, oft mit Goldfischen oder schlimmer noch mit Sonnenbarschen besetzt werden. Besonders letztere fressen alles, was sich überwältigen lässt, also auch Kaulquappen, weshalb solche Gewässer mit der „Ankunft“ der Sonnenbarsche für die allermeisten

Amphibien wertlos werden. Um unkontrollierbaren Fischbesatz in unseren Amphibienschutzteichen zu vermeiden, wollen wir mit diesem Teich sozusagen ein „Fisch-Asyl“ anbieten, in welches Besucher ihre überzähligen Fische einsetzen dürfen. Der naturschutzfachliche Nutzen dieses Gewässers ist somit eher indirekter Art, weil wir hoffen, die anderen Stillgewässer dadurch fischfrei halten zu können. Aber der mit Fischen besetzte Teich hat auch einen direkten Vorteil für immer seltener werdende Libellen- und Wasserkäferarten, die die Nachbarschaft zu Fischen gut ertragen. Zusätzlich wollen wir heimische Kleinfischarten, die ein sehr interessantes Fortpflanzungsverhalten zeigen, wie etwa Moderlieschen oder Bitterlinge in das Gewässer einsetzen. Ein Holzsteg soll den Zugang zum Gewässer erleichtern. Diese umweltpädagogische Maßnahme soll den Biologieunterricht „im Freien“ erleichtern und bei den Schülern und Besuchern des Schulgeländes Interesse an der heimischen Natur wecken.

Um den Naturschutzgedanken in weitere Schulen zu transferieren, werden ab dem Schuljahr 2007/08 in Zusammenarbeit mit dem Studienseminar Freiburg auf dem Heimschulgelände regelmäßig Fortbildungen für Referendare des Lehramts Biologie angeboten. Ziel dieser Veranstaltungen sind Bestimmung und Schutz von Tieren und Pflanzen im schulischen Umfeld.

Seit Februar diesen Jahres laufen Dreharbeiten zu einem Film über Möglichkeiten des Naturschutzes an Schulen. Er zeigt die Naturschutzarbeit, die Schüler leisten, die Artenvielfalt auf dem Heimschulgelände und gibt Hinweise, wie auch andere Schulen ihre Flächen ökologisch aufwerten könnten. In der Hoffnung weitere „Mitstreiter“ für den Naturschutz an Schulen zu gewinnen, soll der Film künftig anderen Schulen kostenlos über die Kreisbildstellen zugänglich gemacht werden. Die entstehenden Kosten für die Filmarbeiten sind durch Spenden und Preisgelder gedeckt.



Die Naturschutz-AG bei Bau von Nisthilfen



naturnahe Wiesen

Wollen auch Sie mehr Natur an Ihrer Schule?

Die Überführung monotoner Rasenflächen in blühende, artenreiche Wiesen und die Schaffung weiterer (Klein-) Strukturen wie Tümpel oder Bruchsteinhaufen können wichtige Beiträge zum Naturschutz – auch in Innenstadtbereichen – leisten. Jedoch sollte, sofern eine Schule am Siedlungsrand liegt, vor der Maßnahmenumsetzung ein Entwicklungs- und Pflegeplan erstellt werden, in dem auch die besonders zu fördernden „Zielarten“ unter **naturschutzfachlichen Gesichtspunkten** definiert werden. Diese Vorgehensweise hat sich in der Naturschutzplanung bewährt, da ansonsten die Gefahr besteht, dass vorzugsweise attraktive Arten geschützt

werden, obwohl diese möglicherweise keines Schutzes bedürfen. So wurden beispielsweise schon aus Liebe zu nicht näher genannten „Singvögeln“ Hecken und Bäume auf Halbtrockenrasen mit einem hohen Anteil an bedrohten, wärmebedürftigen Insekten gepflanzt und durch die damit verbundene Beschattung seltene Schmetterlinge und Wildbienen verdrängt. Da in Innenstädten die Artenvielfalt „naturgemäß“ reduziert ist, besteht hier auch eine deutlich geringere Gefahr durch „standardisierte Schutzmaßnahmen“ (z.B. anlegen von Teichen und Hecken aus heimischen Gehölzen) etwas falsch zu machen. Deswegen kann hier in der Regel die vorausgehende Naturschutzplanung auch sehr knapp gehalten werden. Dennoch sollte man die Flora und Fauna – sofern es sich

nicht um kurz gehaltene Rasen oder gar versiegelte Flächen handelt – mindestens über eine Vegetationsperiode hinweg beobachten, um Aussagen über bereits vorkommende, schutzwürdige Arten treffen zu können.

Sollten auch Sie Lust auf mehr Natur an Ihrer Schule bekommen haben, jedoch noch den ein oder anderen Tipp oder eine Führung über unser Schulgelände möchten, dann rufen Sie mich einfach in der Heimschule St. Landolin unter der Nummer 07822/8928100 an.

Praktischer Naturschutz kostet zwar Zeit und Arbeit, Ihre Mühe wird aber nicht nur den Tieren und Pflanzen zugute kommen, sondern auch Ihnen vieles zurückgeben und Ihre Schüler werden Ihnen die spontanen Lerngänge beispielsweise in den Fächern Biologie, NwA oder NwT auf dem naturnahen Schulgelände danken.

Olaf Deninger



Auf dem Gelände der HSE nachgewiesene „Rote-Listen-Arten“ (Stand: Ende Oktober 2006)

Tier- bzw. Pflanzengruppe	Art	Individuenzahl	Gefährdungskategorie ¹ (in B.-W.)	Schutzstatus nach EU-Recht ² (Natura 2000)
Amphibien	Erdkröte	2005: über 100 Metamorphlinge, 6 Jungtiere, 2 erwachsene Tiere, 1-3 Laichschnüre, ca. 10 Totfunde; 2006: 3 Alttiere, 5 Jungtiere, 2 Totfunde	4	-
	Gelbbauchunke	Sept. u. Okt. '05: 5 Metamorphlinge; Mai-Sept. '06: mehrere Larven u. 4 Metamorphlinge	3	Anhang II
	Grasfrosch	Juli 2005: 7 Jungt. April-Juli '06: über 100 Larven, 2 Alttiere und ca. 20 Metamorphlinge	4	Anhang V
	Seefrosch	Juni 2006: 3 Alttiere, 5 Jungtiere (jeweils zumindest Seefr.-Bastarde)	3	Anhang V
	Laubfrosch	Mai 2005: 1 Rufer; (5-10 Rufer in „Riegger-Weiher“); April 2006: 5 Rufer bei „Riegger“; 1 Rufer auf HSE-Gelände; ca. 200 Eier in HSE-Teich gefunden => ca. 150 Larven u. 30 Jungtiere	2	Anhang IV
Reptilien	Blindschleiche	Juli 2004: 2 Alttiere Juni 2005: 1 Alttier (Totfund) Juli 2006: 2 Alttiere	4	-
	Zauneidechse	vermutl. über 100 erwachsene Tiere; Aug. 2004: 8 Jungtiere; Juli 2005: 4 Jungt.	4	Anhang IV

Tier- bzw. Pflanzengruppe	Art	Individuenzahl	Gefährdungskategorie ¹ (in B.-W.)	Schutzstatus nach EU-Recht ² (Natura 2000)
Reptilien (Forts.)	Ringelnatter	Juni '04: 1 Alttier; Juli '05: 1 Jungtier Juli '06: 2 Jungtiere Sept. '06: 1 Alttier	3	-
	Schlingnatter	1 erwachsenes Tier (Juni 2004)	2	Anhang IV
Vögel	Grünspecht	1 Bruthöhle; regelmäßig Erwachsene	5	-
Säugetiere	Feldhase	1 erwachsenes Tier (Herbst 2004)	5	-
Insekten	Blaufügelige Ödlandschrecke	ca. 20-100 Imagines (Sept. '04) (Sept. '05 u. '06 deutlich weniger!)	3	-
	Feldgrille	vermutl. weit über 100 Imagines (Juni 2005); auf den Wiesen nahezu flächendeckend Larven (Ende Sept. 2005)	5	-
	Maulwurfsgrille	Juli 2006: 1 Larve	5	-
	Dünen-Sandlaufkäfer	Juni 2005: ca. 40-100 Imagines; Juli 2006: ca. 20 Imagines	3	-
	Kurzschwänziger Bläuling	Juni 2005: 2 Falter Juni 2006: 2 Falter	wurde von 2 auf 5 zurückgestuft! (B.-W. hat besondere Verantwortung)	-
	Hornisse	Mai 2005: 2 Jungköniginnen; April '06: 1 Jungkönigin; (jeweils vermutlich auf Nistplatzsuche)	3	-
Farne	Gemeine Natternzunge	Juni 2005: ca. 50 Pflanzen auf 4 m ² ; Juli 2006: kaum Veränderung	3	-
Orchideen	Bienen-Ragwurz	Juni 2005: 3 blühende Individuen; Mai-Juli '06: kein Nachweis!	3	-
	Fleischfarbenedes Knabenkraut	Juni 2005: 3 blühende Individuen; Juni 2006: 2 blühende Individuen	3	-
	Pyramiden-Hundswurz	Juni 2005: 3 blühende Individuen Juni 2006: 6 blühende Individuen	3	-

Tier- bzw. Pflanzengruppe	Art	Individuenzahl	Gefährdungskategorie ¹ (in B.-W.)	Schutzstatus nach EU-Recht ² (Natura 2000)
Orchideen (Forts.)	Großes Zweiblatt	Juni 2005: über 50 blühende Individ.; Juni 2006: über 100 blühende Individ.	5	-
	Sumpf-Stendelwurz (laut NABU)	2005 u. 2006: kein Nachweis!	3	-
	Breitblättrige Stendelwurz	Juli 2005: 50-100 blühende Individ.; Juli 2006: ca. 50 blühende Individ. (in Ausbreitung)	5	-
	Helm-Knabenkraut	Mai-Sept. 2005: kein Nachweis! Mai/Juni 2006: 7 blühende Individ.	5	-
	Geflecktes Knabenkraut	Mai-Sept. 2005: kein Nachweis! Mai/Juni 2006: 2 blühende Individ.	5	-
	Mücken-Händelwurz	Juni 2005: 6 blühende Individuen; Juni 2006: 5 blühende Individuen	5	-
	Weißes Waldvögelein	Mai-Sept. 2005: kein Nachweis! Mai/Juni 2006: 47 blühende Individ.	5 (galt im Gebiet als „vermisst“)	-

¹Die Gefährdung einer Art wird in Baden-Württemberg in sechs Kategorien angegeben:

0 = ausgestorben oder verschollen

1 = vom Aussterben bedroht

2 = stark gefährdet

3 = gefährdet

4 = potentiell gefährdet

5 = schonungsbedürftig (Pflanzen) bzw. Art der Vorwarnliste (Tiere)

²Das europäische Schutzgebietssystem NATURA 2000 gliedert sich in die Vogelschutzrichtlinie und die Fauna-Flora-Habitat-Richtlinie (FFH). Letztere beinhaltet sogenannte „Anhänge“, die Schutzkategorien für Lebensräume bzw. Arten angeben:

Anhang II = Tier- und Pflanzenarten von gemeinschaftlichem Interesse, für deren Erhaltung besondere Schutzgebiete ausgewiesen werden müssen.

Anhang IV = streng zu schützende Tier- und Pflanzenarten von gemeinschaftlichem Interesse

Anhang V = Tier- und Pflanzenarten von gemeinschaftlichem Interesse, deren Entnahme aus der Natur und Nutzung Gegenstand von Verwaltungsmaßnahmen sein können.

Aktion „Nicht ohne meinen Blauen Umweltengel“ wird mit dem 4. Preis ausgezeichnet

Die Solar- und Umwelt-AG der Liebfrauenschule Sigmaringen durfte am 31.1. 2007 aus den Händen von Erzbischof Dr. Robert Zollitsch die Urkunde für den 4. Platz beim Umweltpreis 2006 der Erzdiözese Freiburg für die Aktion „Nicht ohne meinen Blauen Umweltengel“ in Empfang nehmen. Mit dieser Initiative wollte die Arbeitsgemeinschaft für den verstärkten Gebrauch von umweltfreundlichen Recyclingpapieren mit dem Blauen Umweltengel im Schulbereich werben.

große Bedeutung für den Schulalltag besitzt.

Zahlen besagten, dass allgemein der Anteil an Recyclingpapieren im Schulbereich auf deutlich unter 10% des Gesamtpapierverbrauchs gesunken war, nachdem der Anteil Anfang der 1990er-Jahre schon einmal ca. 80% betragen hatte. Außerdem verbrachte jeder Deutsche ca. 230 kg Papier im Jahr, weltweit ein trauriger Spitzenplatz für Umweltbelastung.

UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung

Am 2. Dezember 2005 wurde bei einer Großveranstaltung unter Beteiligung von 3 Landesministern in der Stuttgarter Liederhalle die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Baden-Württemberg 2005-2014“ eröffnet. Dabei wurde ein Aktionsplan vorgestellt, in dessen Einleitung ein Zitat des ehemaligen Generalsekretärs der Vereinten Nationen, Kofi Annan, zu lesen ist: „Unsere größte Herausforderung im 21. Jahrhundert ist es, die einstweilen noch abstrakt erscheinende Idee einer nachhaltigen Entwicklung zur Realität für alle Menschen dieser Erde zu machen“. Die Solar- und Umwelt-AG entschloss sich, einen Beitrag zu dieser UN-Bildungsdekade mit einem Thema zu leisten, das eine gute Anschaulichkeit und eine



Informationsstand im Foyer der Liebfrauenschule zum Thema „Nicht ohne meinen Blauen Umweltengel“

Umfrage und Recherche

Bei einer Umfrage an der Liebfrauenschule wurde deutlich, dass ca. 80 % der Schülerinnen und Schüler nie oder kaum Hefte, Blocks, Schnellhefter usw. mit dem Blauen Umweltengel kauften.

Als wichtigste Gründe gaben sie an, weißes Papier sei schöner bzw. besser, in den Geschäften könne man keine Recyclingpapiere mit dem Blauen Umweltengel kaufen, weißes Papier sei billiger und besser kopierbar.

Daraufhin recherchierte die Solar- und Umwelt-AG intensiv und kam zu dem Ergebnis, dass es sinnvoll ist Recyclingpapiere mit dem Blauen Umweltengel zu nutzen,

- weil der Blaue Umweltengel ein Qualitätszeichen ist, das vom Umweltbundesamt vergeben wird und Produkte kennzeichnet, die weniger die Umwelt belasten als Produkte mit vergleichbarem Zweck. (Im Bereich Druck- und Kopierpapiere wird der Blaue Umweltengel nur für Erzeugnisse mit einem Altpapieranteil von 100% vergeben. Zudem muss das Material mindestens 65% untere und mittlere Sorten, z.B. Haushaltssammelware enthalten. Chlorhaltige Bleichmittel sind nicht erlaubt);
- weil bei der Herstellung nur ca. halb so viel Energie verwendet werden muss wie bei weißem Papier;
- weil bei der Herstellung deutlich weniger Wasser verbraucht wird als bei weißem Papier aus Frischfasern;
- weil wertvolle Urwälder in Skandinavien, Russland und Kanada mit ihren Ökosystemen geschont werden;
- weil laut einer Ökobilanz des Umweltbundesamtes aus dem Jahre 2000

durch den flächendeckenden Einsatz von Recyclingpapieren der Anteil der Papierproduktion am Treibhauseffekt deutlich gesenkt werden kann;

- weil der Deutsche Bundestag schon 1992 beschlossen hat, aus ökologischen Gründen überwiegend Recyclingpapiere einzusetzen;
- weil Behauptungen wie Recyclingpapiere verursachten einen höheren Geräteverschleiß, Recyclingpapiere seien nicht alterungsbeständig oder Recyclingpapiere seien teurer bei der Herstellung entweder nicht zutreffen oder überholt sind.

Besonders der letzte Punkt war für die Solar- und Umwelt-AG Anlass, eine gesonderte Übersicht über Lieblingsbehauptungen gegen Umweltpapiere zu erstellen.

Liebings-Behauptungen gegen Umweltpapiere:

1. Recyclingpapier ist teurer

Liebfrauenschule 2005:

1000 Blatt weißes Papier: 4,10 Euro + MwSt

1000 Blatt Umweltpapier: 3,89 Euro + MwSt

2. Recyclingpapiere haben eine schlechtere Umweltbilanz

Umweltpapiere brauchen ca. die Hälfte der Energie gegenüber weißen Papieren, viel weniger Wasser, sie kommen ohne

das Umweltgift Chlor aus und schonen Urwälder, besonders auch in den nördlichen Breiten.

3. Höherer Geräteverschleiß durch Recyclingpapiere

Staubentwicklung und Abrieb gehen auf den Kantenschnitt der Papiere zurück. Große Gerätehersteller garantieren saubere Funktionsweise auch für Recyclingpapiere. Firmen wie die Hamburg-Mannheimer und Karstadt arbeiten schon lange damit.

4. Recyclingpapier ist nicht alterungsbeständig

Gute Recyclingpapiere mit dem Qualitätssiegel „Blauer Engel“ entsprechen nach DIN 6738 der höchsten Lebensdauerklasse (mehrere hundert Jahre Haltbarkeit).

5. Recyclingpapier verursacht unsaubere Bilder bei Tintenstrahldrucken

Karstadt und Hamburg Mannheimer bestätigen, dass Recyclingpapier mit „Blauem Engel“ beste Druckergebnisse liefert.

6. Recyclingpapier verursacht höheren Tonerverbrauch

Die Unterschiede beim Tonerverbrauch kommen nicht von der Verwendung verschiedener Papiere sondern sind gerätebedingt.

Ausstellung und Resolution

Im Foyer der Schule stellte die Solar- und Umwelt-AG die Ergebnisse der Umfrage und der Recherche aus, um Schüler, Lehrer und Eltern zu informieren und um Überzeugungsarbeit für die Verwendung von Recyclingpapieren mit dem Blauen Umweltengel zu leisten. In den örtlichen Zeitungen wurde ein entsprechender Artikel veröffentlicht. Parallel dazu wollte die Solar- und Umwelt-AG einen demokratischen Meinungsbildungsprozess anstoßen und verfasste folgenden Resolutionsentwurf für die Schule:

Resolution der Liebfrauenschule zu Recyclingpapier

Die Verwendung von recyceltem Papier ist nach einer Studie des Umweltbundesamtes aus dem Jahre 2000 wesentlich umweltfreundlicher als der Gebrauch von immer neuem weißem Papier. Dieses wird häufig aus Holz von ökologisch intakten Urwäldern der nördlichen Breiten gewonnen. Darüber hinaus erfordert die Herstellung von Recyclingpapier deutlich weniger Energie und Wasser.

Die Liebfrauenschule Sigmaringen hat deshalb in ihren Gremien beschlossen, möglichst nur noch Papier mit dem Blauen Umweltengel zu verwenden,

weil dadurch eine hohe Qualität und hohe Umweltstandards garantiert sind.

Aus diesem Grund bittet die Liebfrauen-schule den Handel, durch ein entsprechendes Angebot dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler auch umweltfreundliches Papier zu einem angemessenen Preis kaufen können.

In den Gremien der Schule (Schülermitverantwortung, Gesamtelternvertreterversammlung, Gesamtlehrerkonferenz) stellte die Solar- und Umwelt-AG den Resolutionsentwurf vor. Die Gremien stimmten dem Resolutionsentwurf mit sehr großer Mehrheit zu.



Preisübergabe für den 4. Platz beim Umweltwettbewerb der Erzdiözese Freiburg durch Erzbischof Dr. Robert Zollitsch in der Katholischen Akademie in Freiburg.

Fazit

Durch die Aktion konnte die Solar- und Umwelt-AG eine Sensibilisierung für die Themen Recyclingpapiere und Blauer Umweltengel erzielen.

Die Solar- und Umwelt-AG hatte viele Anbieter von Schulmaterialien in Sigma-ringen und Umgebung angeschrieben mit der Bitte, Papiere mit Blauem Umweltengel anzubieten. Ein Einzelhändler wies stärker auf sein Angebot mit Umweltpapieren hin, die örtliche BUND-Geschäftsstelle bot nach vielen Jahren erstmals wieder Umweltpapiere an. Die großen Verkaufsketten reagierten jedoch nicht.

Der Lehrer- und der Schülerkopierer der Schule laufen schon seit Jahren mit Umweltpapier, jetzt verwendet aber auch die Schulleitung zum großen Teil Recyclingpapier. Da aber bei den großen Handelsketten praktisch kein Umweltpapier angeboten wird, verwenden die meisten Schüler weiterhin weiße Papiere. Die Solar- und Umwelt-AG möchte hier aber noch einmal eine Initiative unternehmen.

Die Solar- und Umwelt-AG würde sich besonders freuen, wenn sich das Kultus- und das Umweltministerium in Stuttgart überzeugen ließen, selbst eine Kampagne pro Recyclingpapier im Rahmen der UN-Dekade durchzuführen.

Der 4. Platz beim Umweltpreis 2006 der Erzdiözese Freiburg hat auf alle Fälle die

Motivation der Gruppe gestärkt. Außerdem konnte die AG authentische Erfahrungen machen, denn sehr häufig bedeutet der Einsatz für die Umwelt und für Nachhaltigkeit Arbeit bergauf.

Weitere Informationen:

www.treffpunkt-recyclingpapier.de
<http://www.umweltdaten.de/publikationen/fpdf-k/1865.pdf>

Gerhard Stumpp, Leiter der Solar- und Umwelt-AG

Neues auf dem Markt der Bücher

Rafael Frick:

Grundlagen Katholischer Schule im 20. Jahrhundert

Eine Analyse weltkirchlicher Dokumente zu Pädagogik und Schule. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hochgehren, 2006.

Wenig beachtet von der pädagogischen Wissenschaft und nur bruchstückhaft – wenn überhaupt – von den in Katholischen Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrern zur Kenntnis genommen, entstand im 20. Jahrhundert ein Corpus weltkirchlicher Dokumente zur Katholischen Schule. Angesichts der immer wieder auftauchenden Zweifel, ob es gelingen kann, heutzutage überzeugend zu sagen, was Katholische Schulen sind und wollen, angesichts der Bedeutung eines zureichenden Informationsstandes der Öffentlichkeit für die dauerhafte Haltbarkeit rechtlicher und wirtschaftlicher Positionen, auf denen die Existenz Katholischer Schulen in unserer Gesellschaft beruht, und angesichts schließlich der Sorge um einen geeigneten Nachwuchs für die Arbeit an diesen Schulen, der kaum nachwachsen kann, wenn die (auch kritische) Auseinandersetzung mit dem Konzept Katholischer Schulen und wenn das Vorhandensein solcher Schulen den Studentinnen und

Studenten der Pädagogik nicht zum Thema werden kann, weil Konzept und Existenz solcher Schulen im Horizont der Erziehungswissenschaften nicht vorkommen – angesichts solcher Bedingungen ist es verdienstvoll, wenn sich junge Erziehungswissenschaftler an die oft mühsame Arbeit machen, die Katholische Schule zu behandeln.

Die hier zu besprechende Arbeit von Rafael Frick gehört zu der kleinen Gruppe von Veröffentlichungen, die das Thema Katholische Schule gründlich und differenziert durchdacht angehen. Dabei geht es um die Auswertung jener Dokumente, die sich mit kirchlicher Autorität zur Katholischen Schule und zu Erziehung und Bildung im kirchlichen Zusammenhang äußern; die ausgewählten Dokumente beanspruchen weltweite Bedeutung und sind alle im 20. Jahrhundert erschienen. Es handelt sich um die Erziehungszyklika „Divini illius magistri“ vom 31. 12. 1929, um die Konzilserklärung „Gravissimum educationis“ vom 28. 10. 1965 und um die vier Verlautbarungen der römischen Bildungskongregation mit den Titeln „Die Katholische Schule“ vom 19. 3. 1977, „Der katholische Lehrer – Zeuge des Glaubens in der Schule“ vom 15. 10. 1982, „Die religiöse Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule“ vom 7. 4. 1988 sowie „Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend“ vom 28. 12. 1997.

Nach unserem Dafürhalten ist das zweite Kapitel das Kernstück der Untersuchung. Es geht dabei um die in den genannten Dokumenten enthaltenen Aussagen zu Pädagogik und Schule. Eine geschickte und überzeugende thematische Gliederung gelingt dem Autor dabei unter fünf Fragestellungen – von Frick „Untersuchungsintegrale“ genannt – die die kirchlichen Aussagen bündeln, analysieren und auf ihre pädagogisch relevanten Implikationen hin interpretieren. Im einzelnen sind es die Aussagen der Dokumente zu ihrer Weltsicht, zum Menschenbild, zum Verhältnis von Glaube, Wissen und Wissenschaft, zur Pädagogik bzw. zur Erziehungswissenschaft und zur Katholischen Schule.

Was die Weltsicht der kirchlichen Dokumente angeht, so macht Frick auf einen Pendelschlag aufmerksam, der eine sehr pessimistische Beurteilung der gesellschaftlichen Bedingungen für die Erziehung, insbesondere für die religiöse Erziehung in *Divini illius magistri* ablöst durch eine deutlich positivere Einstellung der Konzilserklärung zu der Welt von heute; die Erklärung von 1965 weiß um die Chancen von Pluralismus und menschlicher Freiheit. Doch schlägt nach 1965 das Pendel der Beurteilung der Welt wieder zurück; eine eher wieder pessimistische – oder realistische? – Einschätzung der oft schwierigen Bedingungen, unter denen die Lehrer, auch an der Katholischen Schule, arbeiten müssen, kommt dabei zu Worte.

Frick führt sodann aus, welche breiten Raum anthropologische Überlegungen in den kirchlichen Texten einnehmen. Dabei geht es einerseits um ein theologisch entfaltetes Menschenbild, dessen Eckpunkte Gottebenbildlichkeit, Geschöpflichkeit, Sündhaftigkeit und Erlöstheit des Menschen sind. Andererseits können viele Textstellen, wenn man sie, wie der Autor dies tut, auf die in ihnen enthaltenen Implikationen hin auslegt, die Anschluss-Stellen an die zeitgenössische „weltliche“ Pädagogik markieren; dabei geht es um Selbstverwirklichung und Solidarität, um Entfaltung der Persönlichkeit und Verantwortlichkeit des Menschen. Allerdings fällt gerade bei dieser Analyse auf, wie fast ausschließlich das Menschenbild der diskutierten Texte auf den Schüler abhebt und wie wenig zur Sprache kommt, dass auch die Position des Lehrers erhellt werden kann, wenn man die auch für ihn geltenden anthropologischen Prämissen ins Auge fasst. Was uns heute, weil es oft als Herrschaftsinstrument missbraucht worden ist, als Engführung der Pädagogik erscheint, nämlich die mit dem Menschsein gegebene Sündhaftigkeit und Unvollkommenheit im Guten, das wird man sehr wohl als bedenkenswertes Element einer selbstkritischen Reflexion gelten lassen wollen, wenn man daran denkt, dass auch wir Lehrer nicht ausgenommen sind von solchen Einschränkungen und dass wir der Vergebung und der Hilfe beim Stre-

ben nach dem rechten Verhältnis zum Schüler bedürfen. Eine im Gesamtzusammenhang nicht sehr betonte, aber angesichts der heutigen Diskussionen um neurologische Positionen der Anthropologie und um Folgerungen aus solchen Positionen für unsere Vorstellungen von Sterblichkeit und Unsterblichkeit doch sehr interessante und moderne Position der Erziehungszyklika von 1929 ist die, dass der Geist des Menschen mit dem Körper „zur Einheit der Natur“ verbunden sei. Fast wörtlich wird diese Wendung dann wieder in den nachkonziliaren Erklärungen zur religiösen Dimension der Erziehung in der Katholischen Schule von 1988 aufgegriffen.

Wenn sich Fricks Arbeit sodann dem Untersuchungsintegral „Glaube – Wissen – Wissenschaft“ zuwendet, so versteht er diese Fragestellung und die dazu gegebenen Antworten sicher richtig als Teil des fortwährenden wissenschaftlichen, philosophischen und theologischen Unternehmens, das Verhältnis der genannten Größen zueinander zu bestimmen. Im Bereich der Pädagogik und Schule fokussiert sich diese Problemstellung auf die Fragen nach der wissenschaftlichen Autonomie von Pädagogik und der Eigengesetzlichkeit der Schule. Die Methode von Rafael Frick, nach den sich logisch zwingend ergebenden Implikationen der untersuchten Texte zu fragen, mag den

appellativen Charakter der Aussagen etwas zu sehr in den Hintergrund rücken. Diese Aussagen haben ja auch die Funktion zu zeigen, dass sich die Kirche der pädagogischen und schulischen Welt zuwendet, ja sie wollen selbst ein Element dieser Zuwendung sein und gehen dann womöglich bewusst das Risiko der Unvollständigkeit und geringeren Absicherung gegen Missverständnisse ein. Aber wie bei allen Denkschriften – das sind die Texte ja auch – ist eine andere Funktion die, dass sich die jeweiligen Verfasser beim Denkschriften-Verfassen Übersicht über ihr eigenes Denken verschaffen wollen. Da ist es ein guter Dienst, die Verfasser auf die womöglich nicht gemeinten, aber doch naheliegenden Implikationen ihrer Aussagen aufmerksam zu machen. Es geht Frick darum, dass eine durch den Glauben erschlossene Wahrheit, insbesondere in der Denkfigur der „vollen“ Wahrheit, unvermeidlich in einem hierarchischen Verhältnis zu Wissen und zu pädagogischer Praxis gedacht werden muss. Und das hätte die Folge einer so vielleicht nicht gemeinten Entwertung der Autonomie des Wissens und der Praxis. Viele Äußerungen unseres gegenwärtigen Papstes und die Auseinandersetzung mit diesen Äußerungen sind bekanntlich Beiträge zu eben diesem Ringen um die richtige Verhältnisbestimmung von Wissen und Glauben.

Fricks Auslegungen der kirchlichen Texte zu Pädagogik und Erziehungswissenschaft steigen zum vierten Untersuchungsintegral ein bei den Auslassungen der Erziehungszyklika von 1929. Wenn in diesem Text die in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion herausgearbeitete Unterscheidung der Bedeutung der Bezeichnungen „Pädagogik“ für das praktische erzieherische Handeln einerseits und der Bezeichnung „Erziehungswissenschaft“ für die theorieorientierte wissenschaftliche Disziplin andererseits in der kirchlichen Verlautbarung gar nicht vorkommt (wie sie z.B. im angelsächsischen Sprachgebrauch auch zurücktritt), so zeigt sich am Einzelfall, wie ein weltkirchlich wirken wollender Text auf nationale Eigenheiten wenig Rücksicht nehmen kann. Und in dem breiten Raum, den die Auseinandersetzung mit pädagogischem Naturalismus, mit unterstellten pädagogischen Irrtümern überhaupt (z.B. mit der Verwerfung der Koedukation in der Schule) einnimmt, zeigt sich für uns heute ein solcher Text sehr als Kind seiner Zeit. Frick leistet uns gute Hilfe bei dem Bemühen, die von der Enzyklika eingenommenen Positionen richtig einzuordnen. Näher der Zeit nach und näher unserem Empfinden für die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Erziehungswissenschaften sind uns die Aussagen des Konzilsdokuments *Gravissimum educationis*; die Verwerfung von Irrtümern ist nicht mehr das Anliegen des Textes. Mit

genauem Hinsehen auf ihn und auf parallel zu beachtende Dokumente geht Frick auf die Dialektik von Religionsunterricht vs. Katechese ein. Abgesehen von der inhaltlichen Auseinandersetzung zwischen den beiden Ansätzen arbeitet Frick heraus, dass in der Tendenz zu der einen oder der anderen Form ein brauchbarer Indikator für die Zuneigung zu oder Distanzierung von der neuscholastischen Tradition gesehen werden kann. Den unterschiedlichen Mischungsverhältnissen solcher Zuneigung oder Distanzierung spürt er sodann in den nachkonziliaren Dokumenten zur Katholischen Schule nach. Auch auf andere Schwerpunkte dieser Dokumente, wie auf die soziale Dimension von Gnade und Übernatur, auf die Notwendigkeit des „guten“ Unterrichts oder auf Formen des interdisziplinären Arbeitens in der Schule, geht Frick ein.

Durch das fünfte Untersuchungsintegral „Katholische Schule“ werden von Frick auf sehr gründliche Weise die in den Dokumenten unsystematisch platzierten Aussagen zu Aufgaben und Funktionen von Schule, die Ausführungen zur Katholischen Schule und insbesondere die Anregungen und Vorgaben zu Reform und Entwicklung Katholischer Schule gebündelt und einer Interpretation zugänglich gemacht. Für die Enzyklika von 1929 ist Schule ein „ecclesiasticum“, eine von Familie und Kirche geschaffene Form der Unterstützung

von Unterrichtung und Erziehung. Auf kirchlicher Schulaufsicht wird beharrt und – abgesehen von Sonderfällen – den katholischen Kindern der Besuch nichtkatholischer Schulen verboten. Eine an Augustinus stilistisch und lexikalisch angelehnte und insoweit heute als sehr überholt empfundene Darstellung der Pädagogik Katholischer Schulen erweist sich allerdings bei der Übersetzung in eine aktuelle pädagogische Begrifflichkeit in vielem als geradezu modern. Wenn z.B. „Kränkung“ als erzieherisches Verfahren ausdrücklich abgewiesen wird, fühlt man sich an den Satz des Siegerlandes in der PISA-Studie erinnert: „Kinder nicht zu beschämen ist der wichtigste Grundsatz finnischer Pädagogik.“ Beibehalten aus der früheren Sicht wird vom Konzil in seiner Erklärung der ausdrückliche sozialintegrative Anspruch an und von Schule. In *Gravissimum educationis* wird im übrigen, wie uns Frick zeigt, ein Bild der Katholischen Schule entworfen, wie sie auch unseren deutschen Gegebenheiten weithin entspricht, wenn man z.B. an die Beschulung nichtkatholischer Kinder in Katholischen Schulen, an die Qualitätsanforderungen an Katholische Schulen, an die Rede vom Leitbild für die Schulen und an anderes denkt. Zu den nachkonziliaren Erziehungsdokumenten arbeitet Frick sodann als Schwerpunkte u.a. die Synthese zwischen Glauben und Kultur, die Synthese zwischen Glauben und Leben und das Modell des Erziehungs-

konzeptes, des *projet éducatif*, heraus und stützt damit die heute an den Katholischen Schulen bei der Bestimmung ihres Programms geleistete Arbeit. Frick zeigt ferner mit Hilfe einer sehr übersichtlichen tabellarischen Darstellung, mit welcher Offenheit die Erklärung zur Katholischen Schule äußere und innere Probleme anspricht, ihre Berechtigung würdigt, aber auch relativiert, wo dies nötig ist. Zahlreiche Einzelheiten, die vom Autor aus den späteren Dokumenten der Römischen Kongregation für das Bildungswesen vorgeführt werden, stellen nähere Erläuterungen und Differenzierungen der zuvor im Konzilsdokument und im ersten ihm folgenden Dokument eingenommenen Positionen dar.

Soweit das Kapitel, das die kirchlichen Aussagen im Feld von Pädagogik und Schule analysiert. Es folgt sodann im hier referierten Buch ein Kapitel das eine Zusammenschau ausgewählter Elemente der Grundlagen der Katholischen Schule bietet. So zeigt die Fülle bestimmter formaler und inhaltlicher Merkmale in den früheren wie in den späteren Dokumenten – wie die Berufung auf die als Mitsehen der übernatürlichen Bestimmung des Menschen verstandene „Ganzheitlichkeit“ der Erziehung, die Betonung des elterlichen Rechtes auf Erziehung oder die Forderung nach freier Schulwahl –, dass zwischen manchen der vorkonziliaren sowie

der konziliaren und der nachkonziliaren Positionen durchaus Kontinuität besteht. Andererseits werden vom Autor unterschiedliche thematische Schwerpunkte der Dokumente und Veränderungen im Sprachduktus aufgewiesen. Insbesondere kommt es mit *Gravissimum educationis* zu einer Abkehr von der unter Berufung auf Augustinus eingenommenen schroffen Frontstellung gegen den „pädagogischen Naturalismus“. Der apologetische Ton wird nun fallengelassen. Doch Verzicht auf Apologetik heißt nicht ohne weiteres Übernahme modernerer erziehungswissenschaftlicher Positionen, denn in seiner Analyse der kirchlichen Schriften zur Pädagogik weist Frick nach, dass die angeführte Referenzliteratur fast ausschließlich dem theologischen oder zumindest kirchennahen Feld zuzuordnen ist. Als eine Konsequenz dieser einseitigen Quellenauswahl erscheint ihm die Ignorierung des je zeitgenössischen Kenntnisstandes der Erziehungswissenschaften.

Ein Exkurs über „Theologische Konzeptionen als „Pädagogik-Generatoren““ schließt sodann auch den bis ins 4. Jahrhundert zurückreichenden Hintergrund für unterschiedliche Positionen der Pädagogik auf. Hier wird auf Augustinus und Pelagius und auf ihren Streit um Sünde, Natur, Rechtfertigung und Gnade verwiesen; und es werden die damit zusammenhängenden und aus

solchem Streit hervorgehenden pädagogischen Lehren am Beispiel A. H. Franckes und J.-J. Rousseaus dargestellt. Damit erreicht Frick, dass gezeigt wird, wie Dokumente des 20. Jahrhunderts in manchen – und oft sehr entscheidenden – Punkten besser verstanden werden können, wenn man sie in einen weiteren zeitlichen Zusammenhang einordnet.

Im vorletzten Kapitel seines Buches geht Frick davon aus, dass sich heutige Katholische Schulen in vielen Bereichen nicht von Schulen in staatlicher oder sonstiger Trägerschaft unterscheiden, wenn man einmal von der besonderen Aufmerksamkeit gegenüber der religiösen Erziehung und von schulpastoralen Angeboten absieht. Dennoch meint der Autor darüber hinaus einige Bereiche zeigen zu können, in denen sich katholische Schulen, in ihrer Gesamtheit betrachtet, deutlich von staatlichen Schulen abheben. Genannt werden in diesem Zusammenhang die Offenheit für Internationalität, das Engagement für eine gerechtere Welt und die Verbindung von Schulentwicklungsarbeit und „Ethos“. Fasst man das nicht so auf, als gäbe es keine staatlichen Schulen, die ebenfalls auf solchen Feldern arbeiten, sondern dass es sich immer um ein Geben und Nehmen zwischen den Katholischen Schulen und anderen Schulen handeln wird, gibt es tatsächlich ein Anregungspotential, das jede der Schulgruppen für die jeweils andere

bereithält. Abschließend hat Frick dann noch – vor dem für sich schon nützlichen und gekonnt zusammengestellten Literaturverzeichnis – Vorschläge für weitere Forschungsarbeiten gemacht. Er nennt hier die Textgeschichte von *Divini illius magistri* und *Gravissimum educationis*, rezeptionstheoretische und kontrastive Fragestellungen sowie Fragen und Anregungen zur konziliaren Pädagogik.

Wir möchten schließen mit zwei Hinweisen, einen an den Autor, einen an die für die Weiterentwicklung der Grundlagen Katholischer Schulen Verantwortlichen: Uns scheint, dass mit der von Frick so gründlich vorgeführten Methode auch die beiden *Codices Iuris Canonici* von 1917 und 1983 untersucht werden sollten. Die beiden Texte erfüllen unseres Erachtens die von Frick auf Seite 19 aufgestellten Kriterien der Quellenauswahl. Ein kürzerer Aufsatz in dieser Zeitschrift Engagement könnte das Desiderat erfüllen. Der vorläufige Eindruck ist ja der, dass mit den beiden Kodifikationen nur wiederholt wird, was *Divini illius magistri* und *Gravissimum educationis* breiter ausführen. Aber für die Frage nach der Konkretisierung der Anforderungen an die Katholische Schule und für die Frage nach der Schwerpunktsetzung bei der Überführung der großen Dokumente ins Kirchenrecht könnte der Blick auf die *Codices* doch nützlich sein.

Und was den Hinweis an die für die Weiterentwicklung der Grundlagen Katholischer Schulen Verantwortlichen angeht, so schlägt sich ein allgemeiner Eindruck von der Schnelligkeit des Wechsels der Fragestellungen in unserer Zeit auch in der Beobachtung nieder, dass die untersuchten pädagogischen Dokumente wenig oder nichts zu bestimmten jetzt diskutierten Problemen sagen. Gemeint sind die Probleme von Kampf oder Dialog der Kulturen, von einer andauernden Fortdauer des recht primitiven und insofern schon überwundenen Positivismus des 19. Jahrhunderts, der eigenartig gemischt wird mit einer Renaissance der Esoterik oder von den Implikationen heutiger Hirnforschung. Das sind alles Fragestellungen, die sehr viel mit Schule und Erziehung zu tun haben und in deren Betrachtung die Grundlagen der Katholischen Schulen im 21. Jahrhundert aufgearbeitet werden müssten. Wir möchten diesen Hinweis auch als ein Kompliment an Rafael Frick verstanden wissen, wie sehr seine Arbeit geeignet ist, zu weiteren Bemühungen um die Grundlagen der Katholischen Schule anzuregen; man mache sich diese Arbeit zu Nutze!

(zuerst erschienen in: Engagement)

Joachim Dikow, Münster

Günther Opp & Michael Fingerle (Hrsg.)

Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz

Ernst Reinhardt Verlag München (2. völlig neu bearbeitete Auflage 2007), ISBN 978-3-497-01908-3, 332 Seiten br. 29.90 EUR

Was Kinder und Jugendliche stärkt und ihnen hilft, das Leben zu meistern, sind: Sicherheit und Vertrauen, Liebe und Zuversicht, Hoffnung und Freude, Lob und Anerkennung, Vorbilder und Sinnhorizonte (Orientierungshilfen). Allerdings fehlen diese Haltepunkte zur konstruktiven Lebensgestaltung oftmals. Dies zeigen verschiedene Berichte, so etwa der neue UNICEF-Bericht (2006) über „Kinder ohne Kindheit“ oder der Bericht über „Kindheiten im Zweiten Weltkrieg“ (2006) sowie zwei OECD/CERI-Berichte über „Unsere Kinder in Gefahr“ (Our Children at Risk, Paris 1995) und „Hilfen und Dienstleistungen für Kinder in Gefahr“ (Integrating Services for Children at Risk, Paris 1996). Pädagogen, Ärzte, Psychologen und Neurowissenschaftler stellen bei internationalen Vergleichsstudien fest, dass Kinder die verschiedenen Risikofaktoren und Bedrohungen in ihrem Leben ganz unterschiedlich verarbeiten. Heute ist bekannt, dass mehrere Risikofaktoren im Leben eines Kindes oder Jugendli-

chen keine lineare Prognose für spätere psychische oder geistige Auffälligkeiten zulassen. Heute nimmt man an, dass es „sogenannte protektive Faktoren in der Person und/oder Umwelt eines Kindes gibt“, welche in ihrer Wirkung als „Puffern für die Risikofaktoren auftreten und die Herausbildung von Störungen verringern können. Die Studien zu diesem Problemfeld fanden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA statt. Amerikanische Forscherinnen und Forscher sprechen vom „resiliency research“ (Untersuchung der psychischen Widerstandsfähigkeit) oder „Resilienz“. Das vorliegende neue Werk vermittelt einen hervorragenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und Praxis zur Wirkung und Gegenwirkung der Faktoren, die für die „psychische Widerstandsfähigkeit“ (Resilienz) entscheidend sind. Die Berichterstattung erfolgt interdisziplinär und international. Die Leserinnen und Leser erhalten Informationen von namhaften Psychologen und Psychiatern, Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern, Neurowissenschaftlern und Kinderärzten. Dieser interdisziplinäre Forschungsansatz in Verbindung mit dem „Resilienz-Konzept“ hat sich bewährt. Eltern, Lehrer, Erzieher, Kinderärzte und Kindertherapeuten wollen wissen, „was Kinder stärkt“ und wie „sie Kinder für das Leben stark machen können“. Sie werden daher die einzelnen Beiträge mit großem Interesse lesen und

in die Erziehungspraxis des Alltags transformieren. Die Herausgeber haben die Fachbeiträge drei Kapiteln zugeordnet. Sieben Artikel vermitteln einen ausgezeichneten Einblick in den aktuellen Stand „der Resilienzforschung“. Weitere sieben Beiträge informieren über das „Arbeitskonzept und die sozialen Arbeitsfelder“ in Verbindung mit der „Resilienz“ (psychischen Widerstandsfähigkeit). Im dritten Kapitel erfolgt in vier Beiträgen eine „kritische Reflexion zu den Potentialen von Resilienzkonzepten für Forschung und Praxis“. Die ausführlichen Literaturhinweise zu jedem Artikel sind für das vertiefende Studium sehr hilfreich und regen zu weiteren Forschungsfragen an.

Die zusammenfassende Würdigung des neuen Buches erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf markante Ergebnisse.

Festzustellen ist, dass bestimmte Merkmale des Temperaments, des Charakters der Persönlichkeit, der kognitiven Kompetenz (und Intelligenz), der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung, der emotionalen Bindung an wichtige Bezugspersonen, des erlebten häuslichen Erziehungsklimas und der sozialen Unterstützung eine, breit gefächerte Schutzwirkung in Risikosituationen haben können. Allgemein gilt, dass eine stabile Persönlichkeit, überdurchschnittliche Intelligenz, soziale Kompetenz und kommunikative Fähigkeiten, ein funktionierendes soziales Netzwerk und posi-

ve Schulerfahrungen (gute Schulleistungen) entscheidend dazu beitragen können, schwere Lebenskrisen mit einer Kumulation von Risikofaktoren zu bewältigen.

Auch wenn man „Resilienz“ als „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ verstehen kann, ist sie doch kein angeborenes, stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal. Sie entwickelt sich vielmehr in der Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensbereichsspezifischen Bedingungen und zwar auf der Grundlage und im Austausch mit „Schutzfaktoren“, auf die das Kind oder der Jugendliche in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt zugreifen kann. In einer oft zitierten empirischen Untersuchung in den USA (Emmy Werner, University of California) zeigte sich, dass die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder auf einer Kombination von Wirkfaktoren beruhen. „Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge können sich auch unter sehr widrigen Lebensbedingungen entwickeln, wenn die Kinder und Jugendlichen Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“. Entscheidend ist ein Gefühl der Zugehörigkeit, eine gesunde Selbst-Wertschätzung und ein realitätsbezogenes Wissen über die persönlichen Stärken und Grenzen (Selbst-

wirksamkeit). Das „Resilienzkonzept“ hat insbesondere zwei Wurzeln: Die eine liegt in der Persönlichkeitspsychologie und die andere in der psychischen Risiko- und Verletzlichkeits-Diskussion (Vulnerabilitäts-Diskussion).

Gottfried Kleinschmidt, Leonberg

Anselm Grün:

Damit dein Leben Freiheit atmet – Reinigende Rituale für Körper und Seele

Deutscher Taschenbuch Verlag München (Febr. 2001) ISBN 978-3-423-34392-3, 128 Seiten br. EUR 8.50

Das neue Werk des bekannten Benediktinermönchs ist nicht nur für Theologen, Philosophen und Tiefenpsychologen (insbesondere Therapeuten) von Interesse, sondern enthält auch wichtige Reflexionsimpulse für Führungspersonlichkeiten in den verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens, zu denen Politiker, Manager, Juristen, Ärzte und auch Lehrerinnen und Lehrer gehören. Es gibt somit viele Möglichkeiten und unterschiedliche Perspektiven der Betrachtung. Hier soll die pädagogisch-psychologische Sichtweise besonders akzentuiert werden. Die Formulierungen sind klar, präzise und eingängig. Der Autor vermittelt den Eindruck, dass er sich

lange und sehr intensiv mit den „reinigenden Ritualen für Körper und Seele“ beschäftigt hat. Sein Leben atmet „Freiheit, Einfachheit und Klarheit“. Rein ist der Mensch, der mit sich selbst eins ist, der in sich klar ist, der lauter ist und rein! Wer allerdings absolute Reinheit möchte, merkt dabei gar nicht, wie er die Welt „verschmutzt“. Das eigentliche Feld, auf dem heute der Kampf um „Reinheit“ ausgetragen wird, ist die Moral! Wer in sich keine „Reinigung“ seiner Emotionen und Leidenschaften erfahren hat, der kann auch keine reinigende Wirkung bei anderen Menschen oder Jugendlichen entfalten. Für ihn können die Reinheitsideale zum Verhängnis werden. Die sittliche Bedeutung der „Reinheit“ wurde vor allem in der griechischen Philosophie entfaltet. Die Griechen sprechen von der „Katharsis“, vom Reinigungsprozess. Für die Pythagoreer geschieht die „Reinigung“ (Katharsis) vor allem durch die Musik und die Mathematik! Musik und Mathematik schaffen innere Harmonie und zwar jenseits der vergiftenden Emotionen und Leidenschaften. Der Mensch kann und darf die Leidenschaften und Emotionen nicht unterdrücken, er muss sie reinigen. Das Gute und das Böse sind in uns immer vermischt (vgl. hierzu das Buch von Lyall Watson: „Die Nachtseite des Lebens“, S. Fischer Verlag Frankfurt, 1997). Der Mensch muss sich „mit seinem Schmutz“ (der Nachtseite des Lebens) annehmen.

Das Auge ist das Organ des Lichtes, der Klarheit und der Einfachheit. Es gibt den strahlenden, offenen, gütigen Blick. Es gibt aber auch das böse, unreine, aggressive, gierige, das: unruhige, das flackernde, das fahrige Auge! Auch die Sprache und die Wortwahl kann „rein oder schmutzig“ sein.

Jeder kann leicht merken, ob seine Worte rein sind oder ob mit ihnen Ehrgeiz, Groll, unlautere Absichten, Hass mitschwingen.

Anselm Grün hebt hervor, dass die „wahre Reinigung“ im Gewissen, im innersten Raum des Menschen, „im heiligen Raum des Schweigens“ stattfindet. Wie kann man als Lehrer und Erzieher diesen Reinigungsprozess anregen und unterstützen? Die Reinheit des Herzens gibt der Reinheit des Verstandes Festigkeit und Dauer. Für den Lehrer als Erzieher gehört zum Reinigungsprozess die Beschäftigung mit seinem „Selbstbild“. Hierzu führt Anselm Grün aus: „Die Reinigung in der Beziehung zu mir selbst besteht in erster Linie darin, dass ich mich von den Illusionen verabschiede, die ich mir von mir selbst gemacht habe. Das ist nicht einfach. Das tut oft genug weh. Und es ist genau das, was der heilige Benedikt mit Demut meint, mit ‚humilitas‘, dem Mut, hinabzusteigen in den eigenen Leib, in die eigene Erdhaftigkeit und Menschlichkeit, um sich damit auszusöhnen“. Ein wichtiges Feld der Reinigung sind daher die Tugenden.

Es gehört zur Demut des Pädagogen zuzugeben, dass wir uns immer auf dem Weg zur „Reinheit“ befinden, ohne die „absolute Reinheit“ erreichen zu können. Güte, Geduld und Demut gehören zu den wichtigen Tugenden des Lehrers als Erzieher (vgl. „einfache Sittlichkeit“, Otto Friedrich Bollnow). Das Ziel der „Reinigung“ ist die Lebendigkeit. Meine Aufgabe als Lehrer ist es, ins Unreine hineinzugehen, um es zu läutern. Ich darf dabei keine Angst vor dem Schmutz und den „Nachtseiten des Lebens“ haben. Ich muss stets mit ihnen rechnen, ich muss sie anschauen und „mich in innerer Reinheit und Klarheit dem Trüben und Schmutzigen stellen“. Das Ergebnis wird ein Mensch mit Fehlern und Schwächen, mit Narben und dunklen Stellen sein, durch den hindurch allerdings „die innere Klarheit leuchtet“. Für Menschen, die in Verantwortung stehen, kommt es entscheidend darauf an, dass sie sich ständig selbst reinigen. Sie sind täglich neuen Konfliktsituationen ausgesetzt, die klare Entscheidungen verlangen. Nur wer selber innerlich klar ist, kann auch zur Klärung von Konfliktsituationen beitragen. A. Grün betont mehrfach, dass die Sprache ein wichtiges Mittel der „Reinigung“ ist. Eine verunreinigte Sprache trübt nicht nur die Beziehungen, sie verschmutzt die Atmosphäre.

Entscheidend für den "Reinigungsprozess" sind verschiedene Rituale. Solche

Rituale sind uralte, überlieferte Strukturmuster der menschlichen Seele. Sie prägen seit alter Zeit das Zusammenleben der Menschen. In diesen Ritualen verdichten sich die Weisheiten der Menschheit. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich daher intensiv mit Ritualen auseinandersetzen, weil sie den Kindern und Jugendlichen innere „Haltepunkte“ vermitteln können. A. Grün beschäftigt sich insbesondere mit den religiösen Ritualen.

Gottfried Kleinschmidt, Leonberg

Abtprimas Notker Wolf mit Leo G. Linder:

Worauf warten wir? – Ketzerische Gedanken zu Deutschland

Rowohlt Taschenbuch Verlag Reinbek (7. Aufl. August 2006) 218 Seiten ISBN 3-499-62094-4 br. EUR 12.00

Wer noch lange wartet, der kommt zu spät und wer zu spät kommt, den bestraft das Leben. Der Autor fordert seine Leserinnen und Leser auf, mutig zuzupacken, Initiative zu zeigen, Risiken zu wagen und antizipierend zu denken. Schlüsselbegriffe seiner Analysen, seiner Kritik, seiner Zukunftsvisionen sind: Selbstvertrauen, Einsatzfreude, Wage-

mut, Entschlossenheit, Zähigkeit, Übernahme von Verantwortung, Ehrlichkeit. Er exemplifiziert seine „ketzerischen Gedanken“ (die sich nicht nur auf Deutschland konzentrieren) u.a. an folgenden Themen: Aufbruch in China, die Bürokratieseligkeit in Deutschland, die „Achtundsechziger“ und die Folgen, das wehmütige Klagen der Deutschen, der Verfall der Sitten auf den Chefetagen, Politiker als Puppen in einem Marionettentheater, die dynamischen Kräfte des Mönchtums, das Christentum als Wertebasis Europas, der Abtprimas und seine Führungsqualitäten, Verweigerer, Aussteiger, Ablehner und Drückeberger einerseits und Einsteiger, Macher, Wagemutige und Tüchtige andererseits, Erziehung in der Konsumgesellschaft, die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, Vertrauen und Stolz in Verbindung mit Menschenwürde. Das geistige Bindegewebe seiner Gedanken, Reflexionen und Vorschläge bildet die Regel des Heiligen Benediktus, die dieser seinen Mönchen vor nunmehr 1400 Jahren gegeben hat. Auf diese Weise stellt Notker Wolf eine Verknüpfung zwischen biographischen Anmerkungen, theologisch-philosophischen Analysen und gesellschaftlichen Ausblicken her. Oft zitiert wird seine Zustandsbeschreibung der Gesellschaft in Deutschland. N. Wolf stellt fest: „Wenn ich gelegentlich nach Deutschland zurückkehre, kommt mir das Land wie ein großer Wartesaal vor, ein Wartesaal voller Warntafeln und Verbotsschil-

der, von denen das größte strengstens untersagt, bei Ankunft des Zuges den Bahnsteig zu betreten.“ Die Deutschen haben es perfekt verstanden, alles zu reglementieren und die Fesseln der Bürokratie immer fester zu schnüren.

Eine zusammenfassende Würdigung des Werkes kann nur exemplarisch erfolgen und nur punktuell auf einige markante Aussagen hinweisen. N. Wolf kennt sich als Abtprimas der Benediktiner gut in Asien, Afrika und Südamerika aus. China beliefert heute nicht nur die westliche Welt mit Hightech-Produkten, tätigt enorme Investitionen in Amerika und Europa und beteiligt sich als Konkurrent intensiv am Wettlauf um begrenzte Energiequellen und Rohstoffe. Im „globalen Dorf“ wird in absehbarer Zukunft ein gnadenloser Wettbewerb herrschen. Im 21. Jahrhundert werden gewaltige, kaum zu berechnende Klimaveränderungen mit verheerenden Dürren, riesigen Überschwemmungen und tropischen Zyklonen erwartet. Die weitere industrielle Entwicklung in China und Indien wird die Emission von Kohlendioxid, Methan und Lachgas explosionsartig steigern. Die noch verfügbaren natürlichen Ressourcen auf der Erde werden weiter unerbittlich ausgebeutet werden und rasch zurückgehen. Es wird in den verschiedenen Erdregionen zu gewaltigen militärischen Auseinandersetzungen und blutigen Verteilungskämpfen um Nahrung, Wasser,

Luft und Energie kommen. N. Wolf betont nachdrücklich, dass „die Kirche immer darauf geachtet hat, sich in ihren Glaubenssätzen nicht von der Natur und den Naturgesetzen zu entfernen“.

Bildung und Erziehung haben im Benediktinerorden eine lange Geschichte und gute Tradition. Zwei Themen stehen im Mittelpunkt: Die Erziehung in der Konsumgesellschaft und „die Bedeutung des Lehrers im Unterricht“. Wahre Autorität ist eine Instanz, die weiterhilft, unterstützt, ermutigt, ermahnt und jederzeit den Fortschritt und das Wohl der Schüler im Auge hat. Lehrerinnen und Lehrer sollten „wahre Autoritäten“ sein. Nachdenklich stellt N. Wolf fest: „Anstatt den Kindern und Jugendlichen Halt, Sicherheit, Festigkeit zu geben, sie lebensstüchtig zu machen, sie mit den Spielregeln der Zivilisation vertraut zu machen, lässt man sich von der Angst leiten, seinen Kindern und ihrem künftigen Glück im Weg zu stehen“.

Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht nur Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln, sondern auch erziehen. Die Praxis zeigt, dass Schüler dann besonderes Engagement zeigen, wenn ein Lehrer nicht nur Stoff vermittelt, sondern gleichzeitig durch seine Persönlichkeit überzeugt, wenn er einen eigenen Stil hat, wenn er ein guter Erzähler ist. In den naturwissenschaftlichen Fächern sollte er gut über die Hintergründe

Bescheid wissen und die Wissenschaftsgeschichte kennen, er sollte souverän sein und Autorität haben, viel verlangen, über vieles auf dem Laufenden sein und vielleicht sogar über Selbstironie verfügen. Unter solchen Voraussetzungen kann der Lehrerberuf wieder viel Freude bereiten. In diesem Zusammenhang fügt N. Wolf zwei Randbemerkungen an. Eine richtet sich an den „Irrtum des Uniformierungswahn der männlichen Jugendlichen“. Die zweite Randbemerkung betrifft den unpassenden „erotischen Wettbewerb“, den viele Mädchen an der Schule betreiben. „Nabelfreie Zonen“ sind exhibitionistisch und haben in der Schule nichts zu suchen.

Gottfried Kleinschmidt, Leonberg

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 46

Bauer, Joachim, Prof. Dr., Leiter der Abteilung für Psychosomatische Medizin der Uniklinik Freiburg und des Instituts für Gesundheit in pädagogischen Berufen

Bohrer, Clemens, Redaktionsleiter des Internet-Portals www.rpp-katholisch.de

Caspari, Ralf, Redakteur bei SWR 2 Kultur

Deninger, Olaf, StR Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Erdkunde Biologie)

Dikow, Joachim, Dr. theol., Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster

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

Gibran, Khalil (1883-1931), libanesischer Maler, Philosoph und Dichter (Hauptwerk: Der Prophet)

Heitger, Marian, Prof. Dr. emerit. Erziehungswissenschaftler (Theoretische und Systematische Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik) an der Universität Wien.

Hermann, Judith, OStR, Lehrerin für Deutsch und Französisch an der Heimschule Kloster Wald

Herondas von Ephesos, ca. 305 – 240 v. Chr., hellenistischer Dichter

Hüsing, Bärbel, Dr. rer. nat. am Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung, Referentin auf fächerverbindenden Lehrerfortbildungsveranstaltungen zu bio- und gentechnischen Themen.

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

Mark, Daniel, StR, Lehrer für Geschichte und katholischen Religionsunterricht

Pfeiffer, Christian, Prof. Dr., Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Schwerpunkte: Einfluss von Medienkonsum auf Kinder, Jugendkri-

minalität, Gewalt in Familien, Umgang der Medien mit Gewaltverbrechern)

Salzmann, Klaus, StR, St. Ursula-Gymnasium Freiburg (Katholische Religion, Deutsch und Geschichte)

Sandner, Sabina, StD, St. Ursula-Gymnasium Freiburg, Abteilungsleiterin (Biologie, Geographie, Psychologie), Fortbildungsreferentin der Schulstiftung

Schaufler, Heinz, OStR, Klosterschule unserer Lieben Frau, Offenburg (Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte)

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)

Sumbert, Martin, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Stumpp, Gerhard, Leiter der Solar- und Umwelt-AG der Liebfrauenschule Sigmaringen

Theokrit von Syrakus, ca. 305 – 240 v. Chr., Begründer der Bukolischen Dichtung

Uhlig, Doris, Ev. Pfarrerin, unterrichtet Religion an der Heimschule Lender