

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Auftrag und Chance einer katholischen Schule heute (P. Wehrle)	4
Stiftungsschulen stellen sich vor – in ausgewählten Projekten:	
– Heimschule St. Landolin Ettenheim: Compassion – auch in der Schule. Soziales Lernen in enger Verzahnung von Schule und Sozialpädagogischer Beratungsstelle (E. Jostkleigrewe/D. Schmidt)	11
– Internat der Heimschule St. Landolin Ettenheim: Lernen für das Leben in der Gemeinschaft (C. Czarnetzki)	16
– St. Ursula-Gymnasium Freiburg: Compassion – als europäisches Schulentwicklungsprojekt (M. Menz-Thoma)	19
– St. Ursula-Schulen Hildastr. Freiburg: Im Wandel der Zeiten (C. Rieger-Stump)	24
– St. Ursula-Schulen Villingen: „Trabajo duro“ in Ocongate. St. Ursula-Schüler und Lehrer unterwegs in Peru (L. und S. Storz)	27
– Klosterschule v. Hl. Grab, Baden-Baden: Schulsanitätsdienst – Schüler helfen Schülern und Lehrkräften (F. Schneider)	31
– Liebfrauenschule Sigmaringen, Gymnasium und Realschule: Lernen durch Arbeiten in Eigenverantwortung. Das Schülerhaus der Liebfrauenschule (M. Fürst)	35
– St. Raphael-Gymnasium Heidelberg: „Raphael-Kulturabende“: Von der Buergelmaschine und Nano-Welten (U. Amann)	42
– St. Raphael Realschule Heidelberg: Mädchen im Fach Technik – ein Erfahrungsbericht (R. Bohlender/T. Kochenburger)	47
– Heimschule Lender: Mediation und Konfliktkultur (P. Dollhofer, R. Spahn, M. Früh, G. Jäger)	54
– St. Dominikus-Gymnasium Karlsruhe: Wohnungselektrik im Pappkarton (M. Schubart)	62
– St. Paulusheim Bruchsal: Pallottinische Schulseelsorge im Alltag (P.C. Stumpf)	66
– Heimschule Kloster Wald: Internat – Chance oder Strafe (A. Weinandy)	71
– Heimschule Kloster Wald: Das Handwerk an der Heimschule Kloster Wald (M. Csordás)	78
– Heimschule Kloster Wald: Schulgottesdienste (W. Keller)	83
– Ursulinen Gymnasium Mannheim: BerufsOrientierung BeO. „Brauchen wir trotz regionaler Messen und Tage der offenen Türen einen Berufsorientierungstag am Ursulinen Gymnasium?“ (I. Pelzer)	90
– Kolleg St. Sebastian, Stegen: In mir zuhause sein – Körper und Kontemplation. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Geistlichen Zentrum in St. Peter und dem Kolleg St. Sebastian Stegen (A. Zahlauer/ K. Dorn)	93
– Klosterschulen Unserer Lieben Frau Offenburg: Ist Politik Männersache? Mädchenbildung und Politische Bildung an den Klosterschulen Offenburg (B. Schnebelt-Fuchs)	96
– Kolleg St. Blasien: Die A-Klasse macht Musik (C. Staiger)	101

Aus der Stiftungsschule in das Leben – Biografien ehemaliger Schülerinnen und Schüler (P.F. Ruppert, M. Kleine, K. Unger)	103
Der Klimawandel und seine Folgen aus der Perspektive der christlichen Ethik (B. Uhl)	110
Die Schulen der Schulstiftung widmen sich erfolgreich der Bewahrung der Schöpfung und werden mit mehreren Umweltpreisen ausgezeichnet (J. Kaiser; E. Greiner, S. Bresch, S. T. Bayer, S. Metzger; R. Schwörer)	119
Spiritueller Impuls: Anrufung des himmlischen Klavierlehrers (R. Bronikowski)	128
„Lernen durch Engagement“: Eine Unterrichtsmethode, die soziales und fachliches Lernen kombiniert (A. Seifert)	129
Wir schreiben ein Sonett. Theorie und Praxis eines poetischen Verfahrens – inklusive Schreibwerkstatt (D. Schindelbeck)	145
Mediation als Mission. Die weltpolitischen Dimensionen des Zweiten Vatikanischen Konzils (R. Cerny-Werner/ R. Gries)	172
Aus den Stiftungsgremien und den Schulen	
Veränderungen im Stiftungsrat (D. Scherer)	190
Verdienstmedaille des Landes für Sr. Michaelae Csordas OSB	191
In memoriam Schwester Michaela Anderer, Baden-Baden (D. Scherer)	191
Jahresbericht 2008 der Gesamt-Mitarbeitervertretung der Schulstiftung (M. Schubart)	192
Neues auf dem Markt der Bücher	
Guy Kempfert/ Marianne Ludwig: Kollegiale Unterrichtsbesuche – Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback, Weinheim 2008 (G. Kleinschmidt)	195
Regine Berger & Dietlinde Granzer (Hg.): Praxisbuch Selbstevaluation – Anwendung, Umsetzung und Vorlagen inklusive Online-Auswertung, Weinheim 2009, (G. Kleinschmidt)	197
Ernst Peter Fischer: Der kleine Darwin – Alles, was man über Evolution wissen sollte, München 2009 (G. Kleinschmidt)	199
Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 50	202

Editorial



Die 50. Ausgabe von FORUM-Schulstiftung ist Anlass, Ihnen ein ganz besonderes Jubiläumsheft vorzustellen, zu dem alle Schulen und Internate der Schulstiftung beigetragen haben, indem sie einen speziellen Ausschnitt des schulischen Alltags an einer Stiftungsschule präsentieren. Lassen Sie sich mitnehmen auf eine inspirierende Rundreise durch unsere Schulen, aus der Sie Impulse für den eigenen Wirkungsbereich ableiten können. Diese vielfältigen kleinen Ausschnitte aus der Schulwirklichkeit sind Mosaiksteine für das, was als Ganzes das Profil katholischer Schulen heute ausmacht: Weihbischof Prof. Dr. Paul Wehrle reflektiert in seinem grundlegenden Artikel Auftrag und Chance einer katholischen Schule auf dem Hintergrund unserer konkreten gesellschaftlichen Situation.

Schulen verabschieden ihre Absolventen mit der entsprechenden Abschlussprüfung. Hochinteressant ist jedoch auch die Frage, wie sich der weitere Lebensweg nach dem schulischen Abschluss gestaltet, und spannend ist es, nachzuvollziehen, inwieweit er durch prägende Erfahrungen in der Schulzeit beeinflusst wurde. In diesem Jubiläumsheft kommen Absolventinnen und Absolventen unserer Schulen zu Wort, die Einblick geben in die Bedeutung der Schulzeit für ihre persönliche und berufliche Entwicklung bis hin zu den verantwortlichen Berufsfeldern, in denen sie heute erfolgreich tätig sind.

Ein wichtiges zum Profil der Stiftungsschulen gehörendes Lernfeld ist unsere Verantwortung für die Schöpfung. Weihbischof Dr. Bernd Uhl beleuchtet herausfordernde ökologische Grundsatzfragen aus der Perspektive der christlichen Ethik. Äußerlicher Beweis für die engagierte und kontinuierliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen an unseren Schulen ist die Verleihung des Umweltpreises der Erzdiözese Freiburg, bei der die Stiftungsschulen seit Einführung dieses Wettbewerbs zu den Preisträgern gehören. Auch hierzu finden Sie einen Bericht in dieser Ausgabe.

Im Dezember 1990 erschien die Nr. 1 des FORUM. Seit dieser Ausgabe hat sich FORUM-Schulstiftung zu einer im Bildungsbereich anerkannten und beachteten Größe entwickelt. Dies ist uns auch Anlass zum Dank an die Schriftleiter Prof. Dr. Josef A. Mayer (1991 – 2000), Hans Lipp (2000 – 2002) und Dr. Dirk Schindelbeck (seit 2003), die hierzu wesentlich beigetragen haben.

Schule ist vielgestaltig und vielfarbig: dieses Jubiläumsheft ist ein Spiegel hiervon.

Viel Freude bei der Lektüre wünscht Ihnen

Jhr. Dietfried Schwes

Paul Wehrle

Auftrag und Chance einer katholischen Schule heute



Fragen der Bildung und Erziehung haben sich in unserer Gesellschaft seit einigen Jahren in den Vordergrund geschoben; Grund dafür ist die Frage nach der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft in einer zunehmend globalisierten Welt. Dabei kommen näherhin die Schulen ganz neu in den Blick. Man muss nicht gleich an die Ergebnisse der PISA-Studien erinnern; diese sollten durchaus nüchtern zur Kenntnis genommen werden – auch in kritischer Wachsamkeit, damit bei uns nicht zerredet wird, was an Gutem durchaus vorhanden ist!

Wenn aus Wettbewerbsgründen in einer globalisierten Welt Bildung und Erziehung als Ressource unseres Landes neu entdeckt werden, dann gilt es auch kritisch zu sein; hier kann schon eine Falle stehen: Denn wenn Bildung gleich unter dem Aspekt der wirtschaftlichen Nützlichkeit gesehen wird, dann wird sie schnell verrechnet und verzweckt. Natürlich hat es Bildung im Blick auf den dafür notwendigen Aufwand auch mit dem Bruttosozialprodukt unseres Landes zu tun; aber vorrangig und durch und durch hat Bildung doch mit dem Menschen selbst, mit der Person zu tun!

Über den Auftrag speziell einer sogenannten katholischen Schule nachzudenken, ist in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft mehr als notwendig. Angesichts vielfacher Veränderungen im gesellschaftlichen Lebens- und Wertgefüge kommt für gelingendes Menschsein den Fragen nach Bildung und Erziehung eine erhöhte Relevanz zu. Das im Blick auf die Gesellschaft Gesagte gilt für die Kirche gleichermaßen. In der Bereitschaft, den Glauben verantwortet zu leben, wird die Frage nach dem Proprium katholischer Schulen zu einer Aufgabe lebendigen Christseins heute. Dabei wird es darauf ankommen, eine durch Glaube und Vernunft gleichermaßen verantwortbare Position zu finden. Vermittelbar und für andere interessant wird eine solche Position freilich nur sein können, wenn sie nicht den Gefahren erliegt, entweder, aus dem Wunsch „ausgeprägt“ katholisch sein zu wollen, integralistischen Tendenzen nachzugehen oder auch, aus dem Wunsch heraus überall „ankommen“ und verstanden werden zu wollen, letzten Endes die eigene Identität zu verspielen.

Wie steht es vor diesem Hintergrund mit dem Auftrag und der Chance katholischer Schulen heute?

Eine oft nur vage Grundvorstellung über das katholische Erziehungsverständnis heute und manchmal auch eine gewisse Scheu vor der Behandlung prinzipieller Fragen, denen leicht der Beiklang ideologischer Überhöhung angehaftet wird, fördern vielerorts die Tendenz zu einem eher pragmatischen Vorgehen. Entsprechend zögerlich kommen dann die Antworten auf die Fragen, was denn das Eigene einer katholischen Schule ausmache. Als erste, wenn auch längst nicht hinreichende, aber doch zutreffende Antwort auf die Frage, was das Eigene einer katholischen Schule ausmache, wird oft gesagt: Sie müsse einfach und vor allem eine gute Schule sein – eine Formulierung, die sich auch in der Fachliteratur findet (vgl. K. Aurin [Hg.], Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990). Das hört sich selbstverständlich an, hat aber durchaus einen Erlebenshintergrund. Denn wenn Eltern gefragt werden, warum sie ihre Kinder einer bestimmten, konkret einer katholischen Schule anvertrauen, lautet die Antwort eben zunächst und pauschal, weil dies doch eine „gute Schule“ sei. Man kann dies schnell mit dem Verweis abschieben, die Aussage sei für den pädagogischen Alltag wenig hilfreich. Doch darf festgehalten werden, dass sich mit der Aussage von der „guten Schule“ so etwas wie eine pädagogische Intuition verbindet. Denn bei näherem Nachfragen wird darunter von Eltern im Allgemeinen eine Schule verstanden, in der in der Sache auch etwas gelernt wird, in der eine Atmosphäre persönlicher Zuwendung zum Schüler besteht, in der eine fundiert ethische Erziehung wie auch eine Befähigung zu eigenverantwortlichem Verhalten in der sogenannten modernen Gesellschaft angezielt wird. –

Diese gebündelten Erwartungen seitens vieler Eltern im Schulalltag real auch einzulösen, erfordert längst nicht nur guten Willen, sondern pädagogisches und didaktisches Geschick aller Beteiligten... Gibt es für solche Einzelaussagen auch einen tragenden und integrierenden Zusammenhang?

Thesenhaft formuliert geht es in einer guten Schule darum, den Schülern eine Synthese von Glaube und Leben, von Lebenssinn und Lebensweg, von Glaube und Kultur zu ermöglichen – Kultur verstanden als das Ensemble menschlichen Gestaltens in Welt und Gesellschaft. Es geht dabei um die Aufgabe, der heranwachsenden Generation die Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, die sie für das eigenverantwortete Leben in ihrer Gesellschaft benötigt. Das Spezifikum der katholischen Schule liegt darin, dass diese für alle Schulen geltende Vermittlungsaufgabe versucht wird im Licht und am Maßstab des christlichen Glaubens. Dies ist nicht – wie oft unterstellt – eine Verengung, sondern im Gegenteil eine Weitung des

Horizontes (und zwar im Reflex auf ein Gottesbild, in dem die grundsätzlich positive Haltung zum Leben umfassend verbürgt und begründet ist).

Entsprechend geht es in der Schule um mehr als um eine rein sachliche Kenntnisvermittlung bzw. -aneignung. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wissensgebieten muss sich als Teil einer umfassenden Wahrheitssuche begreifen und von dem Bemühen um eine ganzheitliche Wirklichkeitssicht getragen sein. In dieser (mit dem Wortsinn katholisch durchaus assoziierbaren) umfassenden Perspektive behalten wissenschaftliche Objektivität, Kultur als Lebensform und religiöser Glaube ihren jeweils eigenen Rang; sie stehen aber nicht mehr abgegrenzt und unvermittelt nebeneinander. Kennzeichnend ist vielmehr das Bemühen, die verschiedenen Dimensionen der Lebenswirklichkeit aufeinander zu beziehen und so eine Synthese von Lebenssinn und Lebensweg, von Glaube und Kultur bzw. Leben zu ermöglichen.

Für den Unterricht und seine didaktisch-methodische Gestaltung ergibt sich die Forderung, dass die häufige Fragmentarisierung der Bildungsinhalte sowie die vielfache Beziehungslosigkeit zwischen den einzelnen Fächern überwunden werden muss. Die aus den modernen Wissenschaften in die Schule eindringende Tendenz zu immer stärkerer Spezialisierung darf nicht zu einem vordergründigen Wissenspositivismus führen – wozu die Kennzeichnung unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft verleiten könnte! Vielmehr gilt es perspektivisch und in einer praktischen Vernetzung der Einzelfächer den Zusammenhang mit ethischen und religiösen, aber auch ästhetischen und politischen Fragestellungen zu erschließen – und so zu einer Deutungskompetenz zu verhelfen. Es geht darum, durch Querbezüge auch Lebenszusammenhänge entdecken zu lassen. Im Fragment das Ganze zu entschlüsseln, macht eine Kunst des Lebens aus! Man mag viele Einzeldaten wissen und kennen; doch nur in ganzheitlicher Perspektive werden für die Schüler und Schülerinnen Lebensorientierung und -perspektive eröffnet werden können. Dazu braucht es die heute oft beschworenen „Schlüsselqualifikationen“, die freilich mehr sind als nur sogenannte Soft Skills...

Wie schwierig die Aufgabe einer Synthese von Glaube und Leben ist, muss nicht eigens betont werden. Die sinkende Erziehungskraft der modernen Familienformen, der Wertepluralismus in der säkularisierten Gesellschaft, der oft nivellierende Einfluss der Massenmedien, die unterschiedlichen Einwirkungen anderer Miterzieher in der Jugendkultur und in der Werbung machen die schulische Erziehung einerseits

notwendiger denn je, schwächen aber zugleich ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten. Der die schulische Erziehung allgemein tragende Konsens in unserer Gesellschaft hat sich meines Erachtens schon weiter aufgelöst als mitunter angenommen; man braucht in diesem Zusammenhang nur die zum Teil konfuse Wortmeldungen nach der je neuen Veröffentlichung von PISA-Ergebnissen zu sammeln...! Angesichts dieser Situation jedoch auf ein zielgerichtetes, auf Sinn bezogenes pädagogisches Handeln in der Schule verzichten zu wollen, wäre unverantwortlich den jungen Menschen gegenüber – auch wenn sich nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer in der allgemeinen Schulpraxis vor allem fachdidaktisch verstehen und somit den für Kinder und Jugendliche relevanten Lebenszusammenhang eher ausblenden. Dann aber kann das pädagogische Anliegen einer ganzheitlichen christlichen Persönlichkeitsbildung keinen Fuß auf den Boden bekommen!

Die mehrfach erwähnte ganzheitliche Perspektive im Rahmen von Bildung und Erziehung erfordert – wie heute oft benannt – eine Wertevermittlung, um so zu Lebensorientierung und Deutekompetenz verhelfen zu können. Was ist dazu unter dem Aspekt einer katholischen Schule näher zu sagen und zu begründen? Es geht dabei um die Werte zur Orientierung und zum praktischen Verhalten. Die Werte ihrerseits verlangen nach einer Begründung, soll es zu einem eigenverantwortlichen Verhalten kommen können. So genügt es eben nicht, gemäß der Alltagseinschätzung zum Beispiel zu sagen, wir sollen fair miteinander umgehen... Es bleibt immer noch die Frage: Warum eigentlich fair und nicht den anderen ausnützend...?! Aufgrund des weltanschaulichen Pluralismus hat sich unsere Gesellschaft von der Begründungsfrage der Werte oft entlastet – und jetzt erleben wir das daraus entstehende Vakuum. Hier liegt ein klarer Vorteil einer christlichen Schule: aus der Botschaft des Glaubens ergibt sich eine Begründbarkeit lebenbejahender Werte!

In unserem Zusammenhang und kennzeichnend für katholische Schulen möchte ich nur zwei Leben erschließende Werte näher benennen: Freiheit und Gemeinschaft. Beide Grundwerte korrespondieren mit den Grundaussagen der katholischen Soziallehre in ihren polaren Spannweiten von Personsein und Gemeinschaft, von Individuum und Gesellschaft, von Subsidiarität und Solidarität. In Freiheit und Gemeinschaft geht es um Werte, die theologisch begründet werden können und deren praktische Umsetzung zu herausgehobenen Schlüsselqualifikationen führen. Nur angemerkt werden soll, dass diese Werte – Freiheit und Gemeinschaft – selbstverständlich auch anthropologisch begründet sind. Dies zeigt sich auch als Praxistest in Umfragen, in denen nach der Sehnsucht junger Menschen geforscht wird.

Signifikante Aussagewerte sind immer wieder die Sehnsucht nach Freiheit und (in polarer Spannung dazu) die Sehnsucht nach Gemeinschaft.

Zur theologischen Begründung sei nur stichwortartig angemerkt: Gottes Freiheit ist Herkunft und Ziel menschlicher Freiheit. Christsein ist (vgl. Gal 4,8;5,1) das in Gott gegründete Freisein. Gott als Ursprung und Ziel allen Lebens lässt das Menschsein offener und freier werden, nämlich je klarer und verbindlicher es auf Gott hin orientiert ist... Solches Freisein gibt es nie endgültig, sondern immer nur als frei werden, als dynamisches Freisein, das aus der Zuwendung Gottes und seinem Zutrauen zum Menschen möglich wird und das sich stets zwischenmenschlich bewähren muss. Christsein gibt es deshalb nur als Freisein-für-Haltungen, die Menschsein ermöglichen. Auf die im Glauben begründete Freiheit des Menschen zu verweisen und deren Relevanz für die Lebenspraxis zu erschließen, ist in unseren Tagen dringlich bis in die politische Dimension hinein. Es mag gerade ein spezifischer Beitrag der Christen sein, darauf zu achten, dass wir in einer freiheitlichen Ordnung leben können. Eine solche Ordnung wird nur dann Bestand haben, wenn zum Beispiel das Grundgesetz von innen, von seinen inneren und tragenden Werten her verstanden wird, wenn vor allem die jungen Menschen den Zusammenhang von Freiheit und fundamentalen Werten erkennen, wenn sie in Erziehung, Schule und Ausbildung lernen, Freiheit ist nicht Beliebigkeit; Freiheit verwirklicht sich gerade in der Bereitschaft zur eigenen Verbindlichkeit.

Ähnlich wie die Sehnsucht nach Freiheit ist die Sehnsucht nach Gemeinschaft eine Determinante für die Gestaltung der Kultur unseres Lebens. Auch hier ist aus dem christlichen Glauben heraus Begründendes zu sagen: Denn aus dem Bekenntnis zum lebendigen Gott als der Fülle des Lebens, dem Dreifaltigen, also dem Quell von Gemeinschaft und Beziehung, ist dem Menschen als Abbild Gottes die Verwiesenheit aufeinander und das bejahte Miteinander als Bedingung gelingenden Lebens vorgegeben. Das Miteinander ist befreiend, weil es im Eintreten füreinander Leben eröffnet. Als Bürge dafür steht Jesus Christus. Der Mensch findet dann zu seinem Abbild-Sein, wenn er auf den hört und dem nachfolgt, der selbst das Bild des Vaters und Haupt der neuen Schöpfung ist: Jesus Christus (vgl. Kol 1,5). Durch das Leben mit Christus werden die Menschen auf ihre ursprüngliche Beziehung zu Gott hin befreit und können einander als Schwestern und Brüder „im Herrn“ entdecken. So kann auch formuliert werden: Nur wer Jesus Christus kennt, kennt den Menschen ganz (vgl. GS 22; Redemptor hominis 10).

Freilich kann keiner sagen: „Herr ist Jesus Christus – außer im Heiligen Geist“ (vgl. 1 Kor 12,3). Das heißt: Christlich verantwortete Bildung und Entfaltung des Menschseins kann erst bzw. durch die Kraft des Heiligen Geistes im Leben konkret werden – soll in einer solchen Erziehung die Grundstruktur des christlichen Menschenbildes Ausdruck und Gestalt finden. Das Leben im Heiligen Geist erwächst aus der Beziehung zu Gott und lässt so das Miteinander, die Zuwendung der Menschen untereinander wie zu einem neuen, geist-erfüllten Lebensraum werden. Wie dies konkret aussehen soll, wird zum Beispiel durch jene Werte verdeutlicht, in denen das Wirken des Geistes Gottes unter den Menschen erkennbar wird: In der Geduld, Liebe, Gerechtigkeit, Treue, Frieden... (vgl. Gal 5,22). In diesen spezifischen Auswirkungen des Geistes Gottes und in den damit verbundenen Werthaltungen können jene Schlüsselqualifikationen gesehen werden, die meines Erachtens kennzeichnend und prägend sein sollen für eine katholische Schule. Denn wo diese Haltungen erzieherisch vermittelt und gelebt werden, da beginnt das Abbild-Sein des Menschen aufzuleuchten und dies so, dass es für andere einladend wird, weil als Hilfe zum Leben erfahrbar.

Es könnte ganz interessant sein, in größeren zeitlichen Bögen beim Rückblick auf das Schulleben – Evaluierung! – einmal zu fragen, ob bei allem Hin und Her der täglichen Herausforderungen gesagt werden darf, genau dies ist an unserer Schule immer wieder zu erleben: Einander gerecht werden, auf Frieden bedacht sein, solidarisch im Handeln ... Wo dies gesagt werden darf, da braucht man sich nicht zu scheuen, von der ‚Spiritualität‘ an einer Schule zu sprechen, also von einer Lebenspraxis, die spürbar geprägt ist vom Wirken des Geistes Gottes! – Geht es doch darum, wie das Zweite Vatikanische Konzil formuliert: „Eine Schulgemeinschaft zu schaffen, in der der Geist des Evangeliums, der Geist der Freiheit und der Liebe lebendig ist“ (GE 8). Es geht dabei um ein angestrebtes und auch tatsächliches Zusammenwirken aller Beteiligten, um ein pädagogisches Zusammenwirken im wahrsten Sinn des Wortes: Hand in Hand. Die Schule wird dann als Erziehungsgemeinschaft zugleich auch und tragend zum Ort der Begegnung.

In diesem Sinn kann durch eine katholische Schule so etwas wie eine kulturelle Diakonie der Kirche in der Gesellschaft gelebt werden. Es braucht in einer Gesellschaft längst nicht nur die soziale Diakonie (die von den Kirchen vielfach praktiziert wird); es bedarf in einer Zeit vielfacher Orientierungslosigkeit ebenso dringend einer Diakonie im Bereich von Bildung und Erziehung. Aus der Mitte des christlichen Glaubens heraus kann ein qualifizierter Beitrag eingebracht werden in das gesellschaft-

liche Fragen und Suchen um gelingendes Menschsein. Weil in Gott verwurzelt, wird der Mensch frei zur Entfaltung seiner selbst, was wiederum ein Freiwerden für das Du und Wir bedeutet. – Eine auf christlichen Überzeugungen beruhende Werteerziehung, die den Heranwachsenden Orientierung für ihr persönliches Leben und für die Gestaltung der sozialen Umwelt gibt, ist für die Gesellschaft und deren Gemeinwohl meines Erachtens mehr als nur ein beiläufiger Dienst!

Die Kirche kann sich hierbei – nicht zuletzt dank des Engagements vieler Ordensgemeinschaften – mit einem gesunden Selbstbewusstsein sehen lassen; denn Bildung und Erziehung haben für die Kirche stets zu den vornehmsten Aufgaben gehört – und zwar im wahrsten Sinn des Wortes „um des Menschen willen“. So wie Gott in Jesus Christus um unseretwillen gehandelt hat, so kommt einem pädagogischen Handeln, das sich ganz den Schülern zuwendet, eine theologische Dimension zu.

Für diese Praxis gibt es so etwas wie einen inneren Funken, eine Herzmitte; nämlich jene Weisheit, die sich als Ehrfurcht vor Gott ausdrückt. Es ist eine uralte und immer wieder – auch in der Heiligen Schrift – erinnerte Erfahrung: Die Ehrfurcht vor Gott ist der Anfang der Weisheit. Leider müssen wir in unseren Tagen auch den negativen Erweis feststellen: Wo Menschen die Ehrfurcht vor Gott verlieren, verlieren sie über kurz oder lang auch die Ehrfurcht voreinander. So ist es mein Wunsch für die Schulen, dass sie in aller fachlichen Lebendigkeit und bei allem Bemühen, „auf der Höhe der Zeit“ zu sein, ein Ort sind, wo die wahre Weisheit und die Wege dahin entdeckt werden können: die Ehrfurcht vor Gott!

Stiftungsschulen stellen sich vor – in ausgewählten Projekten

Heimschule St. Landolin Ettenheim Compassion – auch in der Schule Soziales Lernen in enger Verzahnung von Schule und Sozialpädagogischer Beratungsstelle

„Compassion“ heißt das Projekt, das alle SchülerInnen unserer Stiftungsschulen zu einem Praktikum verpflichtet, das sie mit Menschen zusammenbringt, „die in ganz anderen Lebenslagen sind und denen die meisten von Ihnen in ihrem alltäglichen Leben wahrscheinlich nie begegnen würden und von denen sie nicht viel wüssten, wenn es dieses Projekt an ihrer Schule nicht gäbe.“

(L. Kuld, Compassion – Raus aus der Egofalle) Es geht darum, junge Menschen sensibel zu machen für eine Haltung der engagierten Mitmenschlichkeit. Und es gibt nachprüfbare Anzeichen, dass viele unserer SchülerInnen durch dieses Projekt tatsächlich sozial sensibler werden.

Aber auch innerhalb der Schule gibt es eine große Bandbreite von Einzelschicksalen, die sich auf das Zusammenleben auswirken und es oft erschweren. Auch gerade in diesem Zusammenleben gilt es, diese Haltung einer engagierten Mitmenschlichkeit einzuüben.

In den Leitgedanken der Heimschule St. Landolin, die unsere pädagogische Arbeit orientieren, haben wir der sozialen Dimension unseres Tuns einen hohen Stellenwert zugemessen, indem wir uns vorgenommen haben, „Schule nicht nur als einen Ort des Lernens sondern als einen Erfahrungsraum, als einen Lebensort zu begreifen.

Schule soll für uns deshalb ein Ort sein, an dem
– gemeinsames Leben und Handeln (mit allen Gruppen des Schullebens -SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) eingeübt werden kann,



Schule als Lebensort

- Kommunikation und Kooperation als tragende Prinzipien einer Gemeinschaft erlebt werden können,
- gemeinschaftlich aufgestellte Regeln als Hilfe für das Zusammenleben und als Entlastung des Einzelnen erfahren werden können,
- Andersartigkeit und Vielfalt als Bereicherung erfahren werden können,
- Offenheit und Vertrauen, Authentizität und Echtheit in den Beziehungen gelebt wird,
- Verantwortung für das eigene Leben und für die Gemeinschaft übernommen werden kann,
- Verantwortung für die Zukunft der Gesellschaft, für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung exemplarisch gelebt werden kann.“

Um diese Leitgedanken nicht nur auf Papier oder in einer Hochglanzbroschüre gedruckt zu sehen, versuchen wir, die uns leitenden Prinzipien in konkrete Schritte und institutionalisierte Formen der pädagogischen Arbeit umzusetzen.



Kommunikation und Kooperation

Charakteristisch für diesen Prozess ist an unserer Schule die sehr enge *konzeptionelle Zusammenarbeit* zwischen Schule (Schulleitung und LehrerInnen) und der Sozialpädagogischen Beratungsstelle. In regelmäßigen Gesprächen zwischen Schulleitung und SozialpädagogInnen, in der selbstverständlichen Teilnahme der SozialpädagogInnen an den Gesamtlehrerkonferenzen und Klassenkonferenzen, in schul-

eigenen Fortbildungen für interessierte LehrerInnen im Sozialen Lernen durch die SozialpädagogInnen, in der Einzelberatung von LehrerInnen durch die Beratungsstelle hat sich ein Klima der konstruktiven Zusammenarbeit ausgebildet, das es uns erleichtert, unsere Leitgedanken in konkrete Projekte umzusetzen.

Das Soziale Lernen beginnt mit dem ersten Schultag. In der ersten Woche werden unsere neuen SchülerInnen überwiegend vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin betreut. Der Klasse wird Zeit gegeben, sich kennen zu lernen, sich aneinander zu gewöhnen, zu lernen, sich gegenseitig zu respektieren, sich Regeln für das Zusammenleben und -arbeiten zu geben. Wir schließen am Ende dieser Woche mit unseren SchülerInnen einen (symbolischen) Vertrag ab, indem wir uns gegenseitig (Schule und SchülerInnen) verpflichten, die aufgestellten Regeln einzuhalten und uns gegenseitig zu respektieren.

Diese *Einführungswoche* wird dann im Herbst in unserer ersten „*Themenwoche*“, einer von zwei Projektphasen im Schuljahr, in der der normale Unterricht durch projektorientiertes Arbeiten in den Jahrgangsstufen ersetzt ist, fortgeführt. Unter dem Motto „Wir werden eine Klassengemeinschaft“ wird eine Woche lang mit unterschiedlichen Aktivitäten und Methoden der Zusammenhalt in der Klasse gefestigt. Einen ersten Abschluss bildet die *Klassenfahrt* ganz am Beginn der Klasse 6, die ebenfalls auf die Stärkung der Klassengemeinschaft ausgerichtet ist.

Durch interne Fortbildung und Beratung im Einzelfall werden unsere LehrerInnen bei dieser Arbeit sachkundig und erfolgreich von unseren SozialpädagogInnen unterstützt.

Eine für uns sehr wichtige Institution ist der *Klassenrat*. Dieser wird im zweiten Halbjahr der 5. Klasse durch die SozialpädagogInnen und KlassenlehrerInnen eingeführt. Der Klassenrat ist eine Methode, durch die die SchülerInnen lernen, ihre Belange selbst zu artikulieren und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Wünsche, Konflikte, Beschwerden unter den SchülerInnen werden im Klassenrat diskutiert mit dem Ziel, akzeptable Lösungen zu finden. Regelungen und Vereinbarungen handeln die SchülerInnen dabei untereinander selbst aus. Die SozialpädagogInnen und später die KlassenlehrerInnen begleiten diesen Prozess.

Gibt es in Klassen größere (oder auch kleinere) Probleme, finden durch unsere SozialpädagogInnen auf Anfrage und nach Absprache mit den KlassenlehrerInnen Einheiten zum Sozialen Lernen oder *Klassengespräche* statt. Auch hier wird die Eigenverantwortung gestärkt und die Bereitschaft zum Mittragen von Schwierigkeiten

einzelner SchülerInnen gefördert. Ein häufig mit gutem Erfolg eingesetztes Mittel ist ein durch die SozialpädagogInnen betreuter „Unterstützerkreis“ aus den Reihen der Klasse für eine(n) Problem belastete(n) SchülerIn.

Gerade Jungen haben in den letzten Jahren zunehmend Schwierigkeiten mit ihrer Identität. Diese äußern sich häufig in aggressivem Verhalten. Oft geraten solche Jungen aber auch durch ihr mangelndes Selbstvertrauen in eine Opferrolle.

Wir haben uns an der Heimschule bewusst entschieden, vier Deputatsstunden aus dem Profilkbereich der Schule in die Sozialpädagogische Arbeitsstelle zu transferieren. Unser Sozialpädagoge macht dafür zwei wöchentliche Angebote für Jungen aus der 6./7. und der 8.-10. Klasse. In diesen *Jungengruppen* wird mit unterschiedlichen Methoden (Einzel- und Partnerübungen, Gruppenübungen und -gespräche, Bewegungs- und Reaktionsspiele, Kooperationsspiele, sowie Erlebnispädagogische Übungen) daran gearbeitet, Grundregeln für ein gutes Miteinander einzuüben, die Kommunikationsfähigkeit und die Toleranz anderen gegenüber zu fördern, die Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl zu stärken und Konfliktlösungsstrategien zu erlernen.

Die Sozialpädagogische Beratungsstelle ist darüber hinaus in der Betreuung und Begleitung vieler weiterer Projekte des Sozialen Lernens tätig:

SchülerInnen der oberen Klassen übernehmen Patenschaften für die SchülerInnen der 5. Klassen. Sie werden dabei durch unsere SozialpädagogInnen in Techniken der Mediation ausgebildet und während ihrer Aufgabe betreut.

Auch das Hausaufgabenhilfe-Projekt „*Schüler helfen Schülern*“ der SMV, bei dem in der einstündigen Mittagspause SchülerInnen der Oberstufe ihren jüngeren MitschülerInnen Hilfestellung bei den Hausaufgaben geben, wird organisatorisch von der Sozialpädagogischen Stelle unterstützt.

Von den vielen weiteren Einzelprojekten der Sozialpädagogischen Beratungsstelle seien noch das *Prüfungscoaching* für SchülerInnen der Abschlussklassen und die *sexualpädagogischen Einheiten* in Klasse 7 und 8 erwähnt, die aus unserem Bemühen erwachsen sind, unsere Jugendlichen in kritischen Phasen nicht allein zu lassen.

Soziales Lernen muss an jeder Schule einen hohen Stellenwert besitzen. An einer christlich orientierten Schule ist es in unserer Sicht eine zentrale Aufgabe der pädagogischen Arbeit. Auch wenn nicht immer alles so gut gelingt, wie wir es uns wün-



Im Stuhlkreis

schen, ist das Soziale Lernen in der engen Zusammenarbeit mit unseren SozialpädagogInnen eine wichtige und unerlässliche Ergänzung der mit dem Compassion Projekt angestrebten Erziehungsziele.

Compassion oder „Mitleidenschaft“, wie Johann Baptist Metz das englische Wort compassion übersetzt, ist eine Haltung der Mitmenschlichkeit, die im Zentrum des christlichen Denkens steht. Sie ist nicht zu erzwingen, aber sie kann freiwillig gegenüber SchülerInnen wie auch LehrerInnen im Miteinander der Schule, eingeübt werden.

Der Beitrag der SozialpädagogInnen in diesem Prozess kann gar nicht überschätzt werden. Die konstruktive konzeptionelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik ist die zwingende Voraussetzung. Sie zeigt Erfolg.

E. Jostkleigrewe / D. Schmidt

Internat der Heimschule St. Landolin Ettenheim Lernen für das Leben in der Gemeinschaft

Als Mitarbeiter eines Internats sieht man sich oft mit der Frage konfrontiert, aus welcher Motivation heraus sich Jugendliche oder deren Eltern eigentlich für einen Eintritt ins Internat veranlasst sehen. Und gerade auch Träger und Leitung von Internatseinrichtungen müssen sich selbst immer wieder mit der Frage beschäftigen, welche Chancen sich den Kindern und Jugendlichen durch ihre Entscheidung für das Leben in der Internatsgemeinschaft bieten. Dabei sind die Gründe für einen

Internatsaufenthalt so unterschiedlich wie die Kinder, die im Internat ihren Alltag gemeinsam verbringen. Es ist nicht nur das Lernen für die Schule und den Schulabschluss, das im Vordergrund steht, vielmehr ist es das Lernen für ein Leben in unserer Gesellschaft.



Gemeinschaftserlebnis Sport

Soziale Kompetenz aus dem Glauben heraus soll im täglichen Miteinander geschult werden. In einer Zeit, in der Orientierungslosigkeit, Individualisierung und zunehmende Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen zunehmen und in der öffentlichen Wahrnehmung an Bedeutung gewinnen, sind christliche Werte und eine aus dem Glauben kommende Orientierung wichtiger denn je. Diese stellen das Gemeinwohl bei der Vermittlung von Wissen und in der Entwicklung der Schüler über die Befriedigung von Einzelbedürfnissen.

Die Internatsschüler fühlen sich wie eine große Familie und stehen für einander ein. Man kennt nicht nur die jeweiligen Zimmergenossen oder Wohngruppen, sondern auch all die anderen „Internatler“. Unterschiedliche Altersgruppen und Charaktere finden zusammen. Bei den gemeinsamen Mahlzeiten, die stets mit einem Tischgebet begonnen werden, trifft sich die gesamte Internatsgemeinschaft. Gelernt wird gemeinsam zur selben Zeit im Verband der Wohngruppe unter Aufsicht des zustän-

digen Erziehers. Ritualisierte Abläufe geben Struktur und Orientierung, die vielen Kindern zuvor verloren gegangen sind. Manches Mal schildern uns Kinder, dass sie im Internat erstmals regelmäßige Mahlzeiten mit anderen kennen gelernt haben. Es ist stets jemand da, der Zeit hat zum Zuhören bei Freud und Leid. Auch dieses Gefühl ist vielen Jugendlichen fremd.

Die Summe der vorgenannten Erfahrungen gibt den Jugendlichen Mut und Kraft, positiv in die Zukunft zu blicken. Immer wieder berichten Ehemalige, dass die Zeit im Internat für sie sehr prägend gewesen sei und ihnen den Blick auf eine lebenswerte Welt geöffnet und einen Weg dahin aufgezeigt habe.

Nicht zuletzt machen uns auch die wiederkehrenden Besuche ehemaliger Internatsschüler in ihrem früheren (oftmals langjährigen) „zweiten Zuhause“ bewusst, dass die Vermittlung und noch mehr das echte Erleben von „konservativen“ – als im eigentlichen Sinne „bewahrenden“ – Werten auch in einer modernen Zeit ihre Berechtigung haben.



Ausgelassenheit und Lebensfreude

Christiane Czarnetzki

Mein Name ist Tatjana Wagner, 21 Jahre alt. Momentan bin ich im Internat als Erzieherin im Anerkennungsjahr tätig. 1987 wurde ich in einem Dorf in Kasachstan geboren. An die Zeit kann ich mich nur schlecht erinnern, da meine Familie 1993 nach Sibirien zog. Dort besuchte ich die Mittelschule, die ich bis zur 8. Klasse abgeschlossen habe. In meiner Freizeit belegte ich die Kunst- und Basketball-AG. Nach der Beendigung der 8. Klasse zog meine Familie nach Lahr. Durch die Auswanderung erhofften sich meine Eltern ein besseres Leben für mich und meinen Bruder. Ich habe mir in dem Moment keine Gedanken darüber gemacht inwiefern sich mein Leben verändern wird. Angekommen in Deutschland mussten wir uns auf die Verhältnisse hier einlassen: fremde Sprache, keine Freunde, die Kultur und die Stadt. Obwohl ich kein Wort Deutsch sprach, ging ich schon nach drei Wochen zur Schule. Aus diesem Grund hielten es die Lehrer für sinnvoll mich in die 6. Klasse der Hauptschule Lahr zurück zustufen. Abgesehen davon, dass ich Deutsch lernen musste, war ich in den Fächern Englisch und Mathematik unterfordert. Durch die ständige Konfrontation mit dieser Sprache, gelang es mir sehr schnell sie zu erlernen. Durch meine Freundin habe ich von der Heimschule erfahren, die Realschule für Spätaussiedler hatte. Das sprach mich sehr an. Zum einen konnte ich den Realabschluss machen, zum anderen meine Deutsch- sowie Fremdsprachenkenntnisse verbessern. Nach bestandenen Aufnahmeprüfungen in den Fächern Deutsch und Mathe begann ich die 9. Klasse. Als Voraussetzung für eine gute Integration musste man ins Internat einziehen. Dort habe ich sehr viele Jugendliche kennen gelernt, die auch die Realschule für junge Spätaussiedler besuchten. Unsere Ziele waren die deutsche Sprache zu erlernen und uns so gut wie möglich zu verbessern und natürlich den Realschulabschluss zu erwerben. Die Ziele haben uns zwei lange und natürlich schöne Jahre begleitet. Durch das Leben im Internat fiel uns das Lernen leichter. Der gegebene Tagesablauf gab uns die Orientierung. Zur Auswahl standen auch sehr viele Freizeitaktivitäten, womit wir uns vom Schulalltag erholten und etwas mit den Gleichaltrigen unternehmen konnten.

Durch das Leben im Internat habe ich sehr viel gelernt und erfahren. Ich habe mir viele Ziele gesetzt, die ich nach und nach erreiche: zuerst den Kontakt mit Einheimischen im Internat, dann meinen Realschulabschluss und jetzt bin ich fast mit meiner Erzieher-Ausbildung fertig. Mein allergrößtes Ziel war wieder zurück ins Internat zu kommen, und das habe ich auch erreicht. Dafür möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg unterstützt haben! Ich versuche meine positive Erfahrung weiter zu geben.

Tatjana Wagner



St. Ursula-Gymnasium Freiburg Compassion – als europäisches Schulentwicklungsprojekt

1. Vorgeschichte

Das Compassion-Praktikum ist seit etlichen Jahren an den Stiftungsschulen der Erzdiözese Freiburg etabliert, und mittlerweile schärfen auch viele staatliche Schulen innerhalb und außerhalb Baden-Württembergs ihr soziales Profil, indem sie „Compassion“ oder ein „Sozialpraktikum“ anbieten.

Von Beginn der Entwicklung des „Compassion-Praktikums“ an zeigten Schulen aus anderen europäischen Ländern Interesse an der „Compassion-Idee“ und bieten mittlerweile ähnliche oder identische Praktika an. Die Frage, wie Schulen soziales Bewusstsein, eine mitmenschliche Haltung und entsprechendes Verhalten bei ihren Schülerinnen und Schülern initiieren, stärken und nachhaltig festigen können, erweist sich ohne Zweifel auch in anderen europäischen Ländern als bedeutsam.

Aus diesen Gründen beantragte das St. Ursula-Gymnasium Freiburg (als koordinierende Schule) gemeinsam mit drei anderen Schulen aus den Niederlanden (Montaigne Lyzeum Nootdorp), Österreich (St. Ursula-Gymnasium Wien/Mauer) und Tschechien (Cyrilometodeské gymnázium, Prostejov) beim Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz der Länder¹ die Förderung als europäisches Schulentwicklungsprojekt innerhalb des Comenius I-Programms. Die Initiative hierfür ging von Professor Dr. Lothar Kuld aus, dem wissenschaftlicher Begleiter der Compassion-Initiative.

Zum Schuljahr 2005/2006 wurde das gemeinsame Projekt genehmigt und die Schulen erhielten von Seiten der Europäischen Union unterschiedlich hohe finanzielle Förderbeiträge, um die Reisen zu den Projekttreffen und notwendige Ausrüstung und Material zu finanzieren. Das Montaigne Lyzeum aus Nootdorp (Niederlande) erhielt 2006 leider keine Vertragsverlängerung, so dass nur die drei anderen Schulen das Projekt weiterführen konnten. Da die niederländische Schule als einzige staatliche Schule aus dem Projekt ausschied, konnte sich nicht zeigen, ob aus der unterschiedlichen Trägerschaft sich auch verschiedene Ansätze und Unterschiede in der Ausführung des Compassion-Praktikums ergeben.

¹ Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) fördert im Auftrag der Kultusministerkonferenz der Länder den internationalen Austausch und die internationale Zusammenarbeit innerhalb des Schulbereichs.



Internationales Schulentwicklungsprojekt

2. Ziele und Chronologie

Einem Vortreffen im Dezember 2004 in Wien folgten das erste Projekttreffen in Prostejov (2005), das zweite in Freiburg (2006) und das dritte in Wien (2007). Jedes Treffen hatte einen anderen Schwerpunkt. Zusätzlich trafen sich die Projektleitungen zu mehreren Arbeitstreffen.

Bei den insgesamt acht Projekt- und Arbeitstreffen stand zunächst das Kennenlernen der eigenen und der europäischen Dimension des sozialen Lebens und Lernens im Fokus. Durch den Austausch mit den europäischen Partnerschulen erhofften sich alle Projektpartner eine Erweiterung des eigenen Ansatzes, die Stärkung der Akzeptanz der Compassion-Idee und eine Sensibilisierung für soziale Fragen und soziales Lernen im Alltag der Schulgemeinschaft. Die am Projekt beteiligten Lehrkräfte hatten zum einen den Fortbildungsgedanken im Blick und zum anderen den Austausch über das europäische Schulwesen sowie die Frage, inwieweit das Projekt einen Beitrag zur Schulentwicklung jeder einzelnen beteiligten Schule, aber auch der Schullandschaft allgemein leisten kann.

Beim ersten Projekttreffen in Prostejov, an welchem 12 Lehrerinnen und Lehrer und 15 Schülerinnen und Schüler teilnahmen, stellten die Schulen vor, wie das Compassion-Praktikum jeweils organisiert und gestaltet ist und welche Schwerpunkte gesetzt werden. Ferner wurden – neben zahlreichen anderen gemeinschaftlichen Aktivitäten – zwei soziale Einrichtungen in Prostejov besucht.

Während des zweiten Projekttreffens in Freiburg stand die Arbeit an den Lehrplänen der elften bzw. siebten. Klassen (in Österreich entspricht die siebte Klasse unserer elften) im Mittelpunkt. Als Ergebnis wurde ein Compassion-Curriculum erarbeitet, das die soziale Situation der beteiligten Städte und Länder im Blick hat. Des Weiteren

ren erstellten die Lehrkräfte einen Fragebogen für die Kollegien der drei Schulen, um zu klären, welchen Stellenwert die europäische Dimension der Compassion-Idee innerhalb dieser Kollegien hat.

Die Schülerinnen und Schüler entwarfen währenddessen ein „Compassion-Comenius-Logo“



Freiburger Münsterplatz

(siehe Titelzeile) und einen Fragebogen zum „Lebensgefühl Jugendlicher heute“ in den drei beteiligten Ländern. Diese Fragebogenaktion wurde im folgenden Schuljahr an allen drei Schulen in zehn Klassen durchgeführt.

Auch in Freiburg besuchten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine soziale Einrichtung, die seit Jahren mit dem St. Ursula-Gymnasium kooperiert.

Da sich die Wiener Schule darauf konzentriert, einen besonders engen Kontakt zu den Praktikumsstellen zu pflegen, an welchen die Schülerinnen und Schüler ihr Praktikum absolvieren, stand der Besuch von drei sozialen Einrichtungen während des dritten Projekttreffens in Wien im Mittelpunkt.

In der folgenden Zeit (Dezember 2007 – September 2008) sammelten und sichten Projektlehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler das in den drei vorangegangenen Jahren erarbeitete und gesammelte Material und werteten die Fragebogen aus. Diese Ergebnisse und vieles andere mehr flossen in den Abschlussbericht des Projektes mit ein, der das europäische „Compassion-Comenius-Projekt“ dokumentiert.

3. Erfahrungen

Die Projektarbeit zeigte Unterschiede, aber auch viele Gemeinsamkeiten der Compassion-Praktika an den drei Schulen auf. Die unterschiedliche soziale Situation in den drei Ländern kam in den Blick, das Lebensgefühl junger Menschen, aber auch die unterschiedliche Intensität, mit welcher „Compassion“ in den drei Schulen eingebettet ist.

Was sich neben den zahlreichen positiven Erkenntnissen während der Projekttreffen für alle Mitwirkenden als eine besonders nachhaltige Erfahrung herausstellte, sind

Rüdiger Buhl

die ausgesprochen wertvollen Begegnungen und Erlebnisse im persönlichen, zwischenmenschlichen Bereich: An allen Partnerschulen wurden die „Gäste“ aus den anderen Ländern mit einer unglaublichen Offenheit und Freundlichkeit empfangen und Freundschaften entstanden. Stellvertretend für die Schülerinnen und Schüler seien die Meinungen einer Schülerin und eines Schüler herausgegriffen und zitiert, die beide von Anfang bis zum Ende am Projekt mitwirkten.

„Besonders bei den internationalen Treffen gefiel es mir, mich mit Gleichaltrigen über die sozialen Missstände in den betroffenen Staaten unterhalten, konstruktive Vorschläge zur Projektarbeit diskutieren und (nicht nur nebenbei) neue Freundschaften schließen zu können, die auch über die Projektphasen hinaus Bestand haben.

Ich persönlich kann jeder/m nur empfehlen, sich an „Compassion goes Europe“ zu beteiligen, da sich gerade hier die Chance bietet, den Horizont in sozialen Belangen nachhaltig zu erweitern sowie international und multikulturell Ideen zu verwirklichen.“(Stefan Poschner, Wien)



Wiener Hofburg

„Das Comenius-Projekt hat mich gut auf das Compassion-Praktikum vorbereitet und auch danach begleitet. Ich konnte dadurch Einrichtungen in anderen Ländern besichtigen und auch erleben, wie ausländische Schülerinnen und Schüler mit den Themen Behinderung, Alter, Obdachlosigkeit, etc. umgehen. Mit einigen der Austauschschüler habe ich weiterhin Kontakt!“
(Kay Fischer, Freiburg)

4. Ausblick und Konsequenzen

Die dreijährige Projektarbeit bestätigte den Sinn und die wesentliche Bedeutung der Compassion-Idee. Ebenso wurde deutlich, dass die Compassion-Praktika in den Schulen einen wichtigen Beitrag für die persönliche Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler leisten. Auf die Stärkung der personalen und sozialen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern muss „Compassion“ jedoch nach Meinung der Projektverantwortlichen nicht begrenzt bleiben, sondern es erscheint sinnvoll, den Compassion-Ansatz zu erweitern. Vor allem der Vergleich von Unterrichtsprojekten, die innerhalb des Projektzeit stattfanden, brachte die politische Dimension sozialen Lernens deutlich ins Bewusstsein der Lehrkräfte und der beteiligten Schülerinnen und Schüler: Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft – und nicht nur der Einzelne – mit kranken, beeinträchtigten, alten und aus der Gemeinschaft ausgegrenzten Menschen umgeht, die Frage, ob und wie die Solidargemeinschaft ihrem Auftrag nachkommt, hat einen eindeutig gesellschaftlichen Bezug, der thematisiert und reflektiert werden muss.

Es ist angedacht, die begonnene gemeinsame Zusammenarbeit der drei Schulen in Form eines Schülerinnen- und Schüleraustausches fortzusetzen und so die europäische Dimension des Compassion-Projekts zunehmend und nachhaltiger in die Gesamtkollegien und die Schulgemeinschaft zu tragen.

Im Schuljahr 2008/2009 absolvierte die erste Schülerin aus Wien ihr Compassion-Praktikum in Freiburg. Dieser Austausch soll ausgebaut und intensiviert werden. Jedes Jahr hat nun eine begrenzte Anzahl von Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit ihr Compassion-Praktikum in einer der Projektpartnerstädte durchzuführen, um so ihren Erfahrungshorizont auszuweiten.

M. Menz-Thoma

St. Ursula-Schulen Hildastraße, Freiburg Im Wandel der Zeiten

Vielleicht muss ich mich eines Besseren belehren lassen, aber ich stelle trotzdem folgende Behauptung auf: Keine andere Schule der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg unterlag solch einem Wandel wie unsere Schule!

Den Orden der Ursulinen mit ihrem besonderen Anliegen der Mädchenbildung gibt es seit 1696 in Freiburg. Hier liegen die Wurzeln unserer Schule.

„Da Schule und Internat in der Eisenbahnstraße aus allen Nähten platzen, erwerben die Ursulinen... das weitläufige Anwesen der Fabrikantenfamilie Risler zwischen Hilda- und Landsknechtstraße ... Mit der Gründung der dortigen Frauenschule schlägt die Geburtsstunde der Beruflichen Schulen St. Ursula. ...“

(aus: 300 Jahre St. Ursula Schulen in Freiburg, 1996, S. 47)

1929 wird ein Seminar zur Ausbildung von Hauswirtschaftslehrerinnen eröffnet. Während des Zweiten Weltkrieges muss die Schule schließen, aber das Anwesen in der Hildastraße bleibt von Enteignung und Beschlagnahmung verschont. Bereits 1946 wird hier wieder das Internat und das Seminar für Hauswirtschaftslehrerinnen eröffnet. Drei Jahre später gibt es wieder die Frauenschule St. Ursula. 1958 wird der Schulumbau in der Hildastraße bezogen. Ab 1960 beziehen die Schwestern und die Internatsschülerinnen nach und nach den Neubau an der Landsknechtstraße.



Die Villa auf dem
Schulgelände

Bereits 1969 wird das Frauenberufliche Gymnasium eröffnet, das später in das Ernährungswissenschaftliche Gymnasium übergeht. 1971 können die Beruflichen Schulen St. Ursula ihren Erweiterungsbau (Hildastraße) und die Turnhalle in Besitz nehmen. Da das Interesse an der Ausbildung zur Wirtschaftlerin nachlässt, wird dieser Schulzweig 1988 eingestellt. Gleichzeitig wird die Berufsfachschule für Altenpflege eröffnet. 1989 wird das Internat geschlossen.

Am 1. Januar 1990 übernimmt die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg die Trägerschaft für die Beruflichen Schulen St. Ursula.

1991 wird ein weiteres berufliches Gymnasium, das Sozialpädagogische Gymnasium, eröffnet. Zwei Jahre später (1993) muss das zweijährige Berufskolleg für Ernährung und Hauswirtschaft geschlossen werden, da die Schülerzahlen weiter rückläufig sind. Dies bedeutet einen gravierenden Einschnitt für die Schule, da über lange Zeit die Ausbildung der Hauswirtschaftsleiterinnen Markenzeichen und Standbein der Schule war. Noch heute erreichen uns Anrufe, bei denen Eltern ihre Töchter „für die Hauswirtschaft“ anmelden möchten. Dies zeigt, wie nachhaltig das Ansehen der Beruflichen Schulen St. Ursula noch wirkt.

Im Schuljahr 1996/97 wird die Mädchenrealschule mit Hort gegründet. Damit öffnen sich die Beruflichen Schulen für einen allgemeinbildenden Schulzweig und auch der Schulname wird in St. Ursula Schulen geändert. Später wird der Zusatz „Hildastraße“ aufgenommen, um die Verwechslung mit dem St. Ursula Gymnasium in der Eisenbahnstraße zumindest einzudämmen.



Das alte Schulgebäude

Im April 2009 zog unsere Berufsfachschule für Altenpflege an einen neuen Standort um. Dieser Umzug ins Adelheid-Testa-Haus in Freiburg läutet einen Trägerwechsel zum 1. Januar 2010 ein. Damit verlässt der letzte Berufsschulzweig die St. Ursula Schulen Hildastraße. Der Wechsel ist notwendig, weil wir im Zuge der anstehenden Veränderung der Rahmenbedingungen für die Pflegeberufe nicht mehr in der Lage sind, eine solche Schule mit der entsprechenden Vernetzung in die jeweiligen Pflegeeinrichtungen hinein zu betreiben. Damit geht die Ära der „Beruflichen Schulen St. Ursula“, die die Ausbildungsberufe betrifft, endgültig zu Ende.

Unsere Schule wird in Zukunft von zwei Säulen getragen: die Mädchenrealschule und das berufliche Gymnasium, das aus dem einzügigen Ernährungswissenschaftlichen und dem dreizügigen Sozialpädagogischen Gymnasium besteht. Aber da kündigt sich bereits der nächste Wandel an – ab dem Schuljahr 2009/2010 wird aus dem Sozialpädagogischen ein Sozialwissenschaftliches Gymnasium. Diese Reform schlägt sich nicht nur in der Bezeichnung, sondern auch in den Inhalten und im Fächerkanon nieder.

So zieht sich „der Wandel“ wie ein roter Faden durch die Geschichte der St. Ursula Schulen Hildastraße und es stellt sich für uns immer wieder die Frage: Quo vadis, St. Ursula Schulen Hildastraße?

Ch. Rieger-Stump



Die neue Mehrzweckhalle

St. Ursula-Schulen Villingen „Trabajo duro“ in Ocongate St. Ursula-Schüler und -Lehrer unterwegs in Peru

„Eine unbeschreibliche Reise voller Gegensätze“, so betitelte Felizitas ihre Erfahrungen in und mit Peru. Dorthin war sie in den letzten Sommerferien mit acht weiteren Schülern des Seminarkurses der St. Ursula-Schulen Villingen zum Besuch der Partnergemeinde gereist.

Es kostete alle Teilnehmer ein langes Jahr Vorbereitung und manche Stunde ihrer Freizeit, was sich aber ihrer Meinung nach mehr als gelohnt hat. Fünf Schülerinnen und vier Schüler der Kursstufe der St. Ursula-Schulen hatten sich nicht nur verpflichtet, ein Jahr lang in ihrer Freizeit Spanisch zu pauken, sondern auch den Seminarkurs zum Thema „Südamerika“ zu belegen. Das waren zwei der Voraussetzungen, um die große Reise antreten zu können, von der manche der Schülerinnen schon als Kinder geträumt hatten: „Einmal im Titicacasee baden, das habe ich mir schon gewünscht, seit ich diesen witzigen Namen als Kind zum ersten Mal gehört habe“, bekannte Lydia am Ende der Reise.

Einen Spanischkurs hatten sie schnell selbst organisiert: Mit Veronika Emeis hatten sie eine Lehrerin gefunden, die selbst nicht nur Spanisch studiert hat, sondern auch das Zielland und seine sprachlichen Besonderheiten aus der Partnerschaftsarbeit kannte. Ein Schuljahr lang bereitete sie die Schüler jede Woche zwei Stunden zielgerichtet und bestmöglich auf die Anforderungen vor. Mindestens so umfangreich war der Aufwand für den Seminarkurs, der sich jedoch auch positiv auszahlen sollte. Alle neun Teilnehmer erstellten überdurchschnittlich gute Dokumentationen und Präsentationen zu sehr verschiedenen Themen über die sozialen, politischen und religiösen Lebensbedingungen in Peru. Diese Auseinandersetzung schärfte den Blick intensiver als manch teurer Reiseführer.

Mit ihren Seminarkurslehrern Lisa und Stefan Storz und dem ehemaligen St. Ursula-Schüler Alexander Eisenmann ging es Ende Juli endlich los.



Bernhard und Carsten erklären den Jungen aus der Albergue in Arequipa wo etwa Deutschland liegt. Ein Fußball, der als Gastgeschenk mitgebracht wurde, muss dabei als Globusersatz dienen.

Alexander war wesentlich an der Entstehung des Projektes beteiligt, denn seine spannenden und erfrischend ehrlichen Berichte von seinem Einsatz als Voluntario der Erzdiözese Freiburg in Peru hatte in den Schülern den Wunsch nach einer Reise dorthin geweckt. Seine Erfahrungen und Kontakte waren bereits bei der Planung und erst recht während der Reise von größtem Nutzen.

Eindrückliche Tage

Nach der Landung in der Hauptstadt Lima waren zur Gewöhnung an die dünnere Luft des Andenhochlandes erst einmal ein paar Tage in Arequipa auf 2300 m Meereshöhe angesagt. Das war nicht unbedingt mit Erholung oder Müßiggang verbunden. So wurde die Reisegruppe gleich am dritten Reisetag in Kleingruppen von zwei bis drei Schülern bzw. Begleitern aufgeteilt. Jedes Team gestaltete einen Tag in einem Kinderheim, einer so genannten „Albergue“ der Organisation CIRCA MAS mit jeweils 30 bis 60 Kindern. Für viele Teilnehmer war das im Nachhinein einer der anstrengendsten und eindrucklichsten Tage der Reise. „Ich hätte nicht mit so einem großen Interesse an Deutschland gerechnet, und auch nicht damit, dass ich in der Albergue Gedichte vortragen sollte...“, staunte Felizitas hinterher.

Hauptziel der Reise war der 1000-Seelen-Ort Ocongate im südlichen Hochland der Anden. Er liegt auf 3600 m Meereshöhe und ist den Schülern schon seit vielen Jahren von Bildern, Erzählungen und Schulprojekten her vertraut. Seit 1986 beteiligen sich die St. Ursula-Schulen an der Partnerschaft der Villingener Münsterergemeinde mit der Gemeinde von San Pablo. Der Pfarrer der riesigen Gemeinde von der Größe des Südschwarzwaldes – Pater Antonio S. Guardamino SJ – hat seither schon einige Male die St. Ursula-Schulen besucht. Auch einige Lehrer waren schon in Ocongate. Gleich nach der Ankunft der Besucher wurde ihre Leistungsfähigkeit auf die Probe gestellt. Mit je einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus dem Internat und aus dem Comedor, dem Schülerspeisesaal der Gemeinde, ging es an drei gemeinsame Projekte: Eine Wand des Comedors wurde mit Partnerschaftsmotiven bemalt, im Internat wurde ein Haus für die Meerschweinchenzucht ausgebaut, und auf der kleinen Farm der Gemeinde, die von Jugendlichen bewirtschaftet wird, wurde ein Acker von Steinen befreit und umgegraben.

Letzteres wurde als „trabajo duro“, als harte Arbeit angekündigt, und das war es auch durchaus. Auf fast 4000 m Meereshöhe einen Acker umzugraben und zu säubern, der aus mehr Steinen als Erde besteht, ist selbst für Villingener kein Spaziergang. So konnten die angehenden Abiturientinnen, die mit viel Elan schwere Pickel und Hacken in den harten Boden rammten, der heimlichen Bewunderung der halbstar-



Beim Internat wurde ein Stall für Meerschweinchen errichtet. Hier können die Internatsschüler lernen, wie diese Nutztiere der Anden richtig gehalten und gezüchtet werden, um für später ein Einkommen zu haben. In einem gemeinsamen Projekt wurde Lehm gestampft, mit Stroh vermischt und damit die Mauer der Ställe verputzt.



Im Speisesaal der Gemeinde erstellte eine Gruppe aus deutschen und peruanischen Jugendlichen ein Wandbild mit Partnerschaftsmotiven: links die Kirche von Ocongate vor der Flagge Perus, rechts das Eingangsportal der St. Ursula-Schulen Villingen vor den Münstertürmen und der deutschen Fahne. Darüber ein Regenbogen und ein Händedruck als Symbole der Freundschaft.



Vor dem gerade fertig gestellten Wandgemälde im Comedor reichen sich José-Antonio und Alexander die Hand.



Das Foto zeigt Ulrike mit Carlos (15), Elvis (13) und Henry (13) (von links nach rechts)

ken peruanischen Jungs nicht entgehen. Schmerzhaft, aber als Auszeichnung getragene Blasen an den Händen und Muskelkater am nächsten Tag waren der Lohn. Ein Foto, das vor wenigen Wochen aus Ocongate eintraf und ein saftiggrünes Maisfeld zeigt, erfüllt die Schüler auch heute noch mit Stolz und Freude. Körperlich weniger anstrengend war das Stampfen des angerührten Lehms mit den Füßen für den Bau der Meerschweinengehege, wobei die Helfer dieses Projektes am Abend auch nicht unbedingt sauberer aussahen. Bei der gemeinsamen Arbeit kamen sich die deutschen Kursstufenschüler und die zunächst recht scheuen Kinder und

Jugendlichen aus den kleinen Andendörfern mit jedem Tag näher. Die Einen lernten Quechua-Ausdrücke, die Anderen sammelten eifrig deutsche Wörter in ihren Schulheften. Bei den gemeinsamen Essen im Comedor war die Stimmung immer bestens, es wurde viel gelacht, und manchmal musste die spielende und singende Gruppe aus deutschen und peruanischen Jugendlichen von der Köchin oder von Comedor-Chef Lorenzo mit Nachdruck aus dem Speisesaal gebeten werden. Draußen vor der Tür konnten die Deutschen zwar beim Volleyballspiel durch ihre Technik überzeugen, beim Fußballspielen zeigte sich dagegen, dass ihnen in dieser für sie ungewohnten Höhe recht schnell die Luft ausging.

„Mein Zimmer ist so voll mit Sachen ...“

Von manchen Teilnehmern wird nach der Reise der Überfluss im eigenen Land anders wahrgenommen. Andere berichten, wie schwer es ihnen während der Reise immer wieder gefallen ist, so vielen Menschen nicht helfen zu können, die so offensichtlich Hilfe brauchen. Seine „Machtlosigkeit gegenüber der Armut“ nennt Carsten seine unangenehmste Erfahrung während der Reise. Ein Treffen mit Studenten in Cusco, die von Villingen aus unterstützt werden (*siehe Artikel Aesculap-Umweltpreis*), ließ die Schüler erahnen, wie schwer und wie wenig selbstverständlich eine gute Ausbildung für Altersgenossen in Peru ist. Dass die armen Menschen in Peru und anderswo „erstmal genauso Menschen wie du und ich sind“, ist nach Meinung von Sebastian „noch nicht so richtig im reichen Europa angekommen“. Umso mehr fasziniert waren die Teilnehmer von der „Unbeschwertheit, Herzlichkeit und dem Lebensgefühl der Menschen“, denen sie begegneten.

In einem gemeinsamen Gottesdienst deutete Pater Antonio die Tage in Ocongate im Lichte des Matthäus-Evangeliums von der Brotvermehrung, indem er auf die Worte „compasion y compartir“ – Mitleidenschaft und Teilen – in den Mittelpunkt stellte und auf die gemeinsamen Erlebnisse bezog. So fiel manchen Jugendlichen das Abschiednehmen in Ocongate nicht leicht. Es waren neue Freundschaften entstanden und die Partnerschaft hatte Namen und Gesichter bekommen. Tatsächlich ging am vorletzten Tag in den Anden auch der Kindertraum von Lydia in Erfüllung: Richtige Schwarzwälder kann auch das 9° C kalte Wasser des Titicacasees nicht abschrecken, so dass sich am Ende fast die halbe Reisegruppe im Wasser des traumhaft schönen 3800 m hohen Sees vor der schneebedeckten Kulisse der Cordillera Real erfrischte.

St. und L. Storz

Klosterschule v. Hl. Grab, Baden-Baden Schulsanitätsdienst – Schüler helfen Schülern und Lehrkräften

Laut Statistik der Unfallkasse (www.uk-bw.de) ereignen sich an den Schulen in Baden-Württemberg jährlich ca. 100.000 Schülerunfälle. Anteilig entfallen dabei 50 % auf den Bereich des Schulsports, 30 % sind Pausenunfälle, 10 % passieren im Unterricht und weitere 10 % auf dem Schulweg. Der Straßenverkehr und das häusliche Umfeld rangieren als Unfallschwerpunkte an erster Stelle. Untersuchungen der Unfallversicherungsträger und des Deutschen Roten Kreuzes belegen, dass aus Angst, Unsicherheit oder Unkenntnis bei Unfällen oder Notfällen oftmals überhaupt nicht oder nur sehr unentschlossen Hilfe geleistet wird.

Im Schulalltag wie auch in der Freizeit treten immer wieder Situationen auf, die eine kompetente Betreuung mit Erstversorgung notwendig machen. Häufig sind es gerade die Mitschüler, die zuerst am Ort des Geschehens sind. Darüber hinaus fühlen sich einige Lehrkräfte überfordert, wenn es darum geht, unmittelbare Hilfe zu leisten. Oftmals war der Erwerb des Führerscheins bei vielen Lehrkräften der einzige und letztmalige Anlass, Erste-Hilfe-Kenntnisse vermittelt zu bekommen.

Vor diesem Hintergrund – zur Verbesserung der Handlungskompetenz – besteht seit 1999 an der Klosterschule v. Hl. Grab eine Arbeitsgemeinschaft „Erste Hilfe-Schulsanitätsdienst“. Hierbei lernen die Schüler, professionell Initiative zu ergreifen, den Lehrer beim Helfen zu unterstützen und Verantwortung sowie soziales Engagement zu zeigen. Besser als im Schulsanitätsdienst lässt sich pflichtbewusstes soziales Handeln im Team wohl kaum an der Schule erfahren, bzw. Sozialverhalten im Schulleben entwickeln.

Der Schulsanitätsdienst ist eine schulische Einrichtung in Zusammenarbeit mit Rettungsorganisationen wie dem Roten Kreuz, der Deutschen Lebensrettungsgesellschaft, dem Arbeitersamariterbund sowie dem Malteser- und Johanniter-Hilfsdienst.

Schulsanitäter sind ernstzunehmende Helfer, entwickeln ein Auge für Gefahrenpotenziale (Prävention), übernehmen soziale Verantwortung und handeln auch in kritischen Situationen überlegt. Sie geben Sicherheit während des Unterrichts und in den Pausen, bei Sportveranstaltungen, Wandertagen, Klassenfahrten, Schulland-



*Unsere erfahrene
Schnelleinsatzgruppe*



Schulsani-Nachwuchsteam

heimaufenthalten oder bei sonstigen schulischen Veranstaltungen. Verletzte und erkrankte Mitschüler oder auch Lehrkräfte können in den „wichtigen ersten zehn Minuten“ fachkundig versorgt werden, bis der Rettungsdienst eintrifft.

Die neuen Bildungspläne mit eigenem Schulcurriculum und eigenem Schulprofil können durch einen Schulsanitätsdienst geradezu beispielhaft inhaltlich gefüllt werden. Für einen Schulsanitätsdienst sprechen nicht nur soziale, pädagogische und praktische Aspekte, auch wichtige methodische, soziale und fachliche Kompetenzen werden erworben. Gerade auch die Aneignung von sozialer Kompetenz hat für junge Menschen eine große Bedeutung für die Zukunft.

Konzeptionelle Struktur des Schulsanitätsdienstes an der Klosterschule

1. Finden geeigneter Schüler bereits in der fünften Klassenstufe

Zunächst werden mit allen Schülerinnen und Schülern der Fünfer-Eingangsklassen in einer Doppelstunde (Zusammenarbeit mit dem Fach Biologie) erlebte typische Unfallszenarien des Schulalltags erfasst, in lebensbedrohliche und weniger schwerwiegende bzw. weniger gefährliche Vorfälle eingestuft und mögliche Maßnahmen der angemessenen Versorgung diskutiert. Am Ende dieses ersten „Crash-Kurses“ lebensrettender Sofortmaßnahmen werden die interessierten und offensichtlich geeigneten Schüler zu weiteren „Ausbildungsstunden“ eingeladen.

Ziel ist es, dass in jeder Klasse letztlich ein Schüler und eine Schülerin als Ersthelfer ausgebildet sind, um bei einem Unfall oder Notfall als geschulter Partner und Ersthelfer in der Klasse zur Verfügung zu stehen.

Für Lehrkräfte, Schulleitung, Sekretariat, Eltern und Mitschüler ist es im Notfall eine Erleichterung, wenn kompetente Hilfe sofort erreichbar ist und die Rettungskette rasch erfolgen kann.

2. Regelmäßige Aus- und Fortbildung in der Unter-, Mittel- und Oberstufe

Nachdem der Schulsanitätsdienst an der Klosterschule bereits seit vielen Jahren als eine feste Einrichtung besteht, werden die momentan etwa 70 Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufen und Könnensstand getrennt weiter fortgebildet und trainiert. In Absprache mit den Klassen- und Fachlehrern finden diese Maßnahmen gelegentlich auch während den normalen Unterrichtszeiten (ähnlich den SMV-Sitzungen) statt. Besondere Aktionen wie der Besuch einer Rettungsleitstelle oder der DRK-Bereitschaft liegen in der unterrichtsfreien Zeit.

3. Kompletter Erste-Hilfe-Kurs über 16 Unterrichtseinheiten

Spätestens in der 8. Klasse sollen alle Mitglieder des Schulsanitätsdienstes einen kompletten Erste-Hilfe-Kurs mit 16 Unterrichtseinheiten abgeschlossen haben. Nach Möglichkeit werden solche Kurse als Kompaktkurse an Nachmittagen oder bei den Projekttagen angeboten.

4. Sanitätsausbildung beim DRK-Ortsverband

Ab der 10. Klasse können interessierte Schüler an einem Sanitätslehrgang A (Vorstufe der Fachausbildung für den Sanitätsdienst) beim DRK-Ortsverband teilnehmen. Diese Kurse stehen aus Kapazitätsgründen nur wenigen – sehr guten – Schulsanitätern offen, stellen aber häufig ein Sprungbrett dar, über die Schule hinaus im Rettungsdienst tätig zu werden.

5. Schnelleinsatzgruppe mit Alarmierungssystem

Der Gebäudekomplex der Klosterschule ist labyrinthartig sehr verzweigt, und mangels einer zentralen Sprechanlage sind die so genannten „Schnellsanis“ mit Sprechfunkgeräten ausgerüstet, welche sich die im Einsatzplan aufgelisteten Schüler (drei Zweiergruppen pro Tag) morgens im Sekretariat abholen.

Ob in der Pause oder während des Unterrichts, die „Dienst habenden“ Schülerinnen und Schüler können über die Sprechfunkgeräte durch das Sekretariat alarmiert und an den Unfallort dirigiert werden.



Übung der Herz-Lungen-
Wiederbelebung



Ältere Sanis zeigen dem Nachwuchs wie
man anlegt

6. Erste-Hilfe-Mittel und Notruf

Alle „Klassen-Schulsanis“ verfügen über ein eigenes „Klassen-Erste-Hilfe-Set“ (soll aus der Klassenkasse finanziert werden), das im Ernstfall vor Ort unmittelbar eingesetzt werden kann. Im Schulhaus strategisch verteilt (meist bei den Feuerlöschern oder beim Hausalarmknopf) hängen zusätzlich mehrere rote Erste-Hilfe-Kästen. Im Schulsanitätsraum steht ein Erste-Hilfe-Rucksack als weiteres mobiles Set zur Verfügung. Die Schulsanitäter sind so geschult, dass sie bei Bedarf und Notwendigkeit umgehend weitere Hilfe (Notruf 112) anfordern können, wobei eine zeitnahe Absprache mit dem Sekretariat erfolgen muss.

Vor allem bei größeren Schulveranstaltungen wie Sporttagen, Schulfesten oder Schulausflügen stehen für die Klassen-Schulsanis oder die Schnelleinsatzgruppe Leuchtwesten mit der Aufschrift „Schulsanitäter“ zur Verfügung.

7. Lehrkräfte nehmen ebenso an Schulungen und Fortbildungsmaßnahmen teil

Zwischenzeitlich haben etwa 40 % der Kolleginnen und Kollegen in den letzten Jahren hausintern an einem Schnellkurs „Schülerunfall-Management“ teilgenommen. Ihre erweiterte Erstversorgungs-Handlungskompetenz kann allen zu gegebener Zeit eine wertvolle Hilfe sein. Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten der Erstversorgung bei Unfällen und Notfällen werden in Zusammenarbeit mit dem Sicherheitsbeauftragten der Schule auch Schulungen mit den Schwerpunkten „Alarmierung“, „Fluchtwege“, und „Brandbekämpfung“ durchgeführt.

Wir können uns durchaus vorstellen, dass die Thematik „Erste Hilfe“ sich zukünftig an allen Schulen als ein für Schüler und Lehrer verbindliches „Fach“ etabliert, das im häuslich-familiären wie auch sonstigen privaten Bereich seine weitere nützliche Anwendung findet. Letztlich kann allen Beteiligten die Angst vor der Hilfeleistung und dem Notruf genommen werden.

F. Schneider

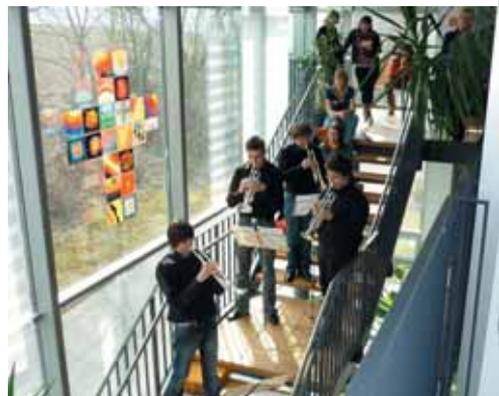
Liebfrauenschule Sigmaringen, Gymnasium und Realschule Lernen durch Arbeiten in Eigenverantwortung Das Schülerhaus der Liebfrauenschule

Hell, freundlich und weitläufig: nach einer mehr als vierjährigen intensiven pädagogischen und architektonischen Planungszeit konnte die Liebfrauenschule Sigmaringen im Herbst 2008 endlich das neue Schülerhaus mit Leben füllen. Der Initiative des ehemaligen Schulleiters, OStD N. Mitsch, sowie der sofortigen Unterstützung der Schulstiftung ist es zu verdanken, dass es gelang, „in Berlin einen Schatzkiste zu heben“ (Stiftungsdirektor Scherer bei der feierlichen Einweihung im März 2009 über die IZBB-Förderung) und diesen Schatz mit Stiftungsmitteln zu veredeln.

Relativ schnell konnte eine große Mensa für die ca. 1300 Schüler¹ gebaut werden. Ab 2007 wurde dann das ehemalige Schwesterngebäude auf drei Etagen komplett umgebaut und neu gestaltet. Ein innovatives Raumkonzept hilft, die pädagogischen Ideen umzusetzen. Auch die neu installierte Holzpelletsheizung ist Ausdruck davon, dass alle Beteiligten gewillt sind, in die Zukunft von Bildung und Erziehung, also in die Zukunft unserer Kinder zu investieren mit dem Ziel, den Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungsmöglichkeiten in einer sich immer schneller verändernden sozialen Umwelt zu bieten.

I. Das pädagogische Konzept

Das achtjährige Gymnasium mit seiner höheren Stundenzahl, der damit verbundene Bildungsplan und das sich verändernde Lernverhalten der Kinder und Jugendlichen erfordern ein Umdenken im pädagogischen Prozess.



Ein buntes Kreuz und Musik im Treppenhaus zur Eröffnung



¹ Nur wegen der besseren Lesbarkeit wird lediglich die männliche Form verwendet.

Ein längerer Aufenthalt in der Schule mit mehr Nachmittagsunterricht, weniger Zeit für Übung und Hausaufgaben sowie zunehmende Schwierigkeiten der Schüler, nachhaltige Lernerfolge zu erzielen, sind inzwischen alltägliche Probleme, die einer Lösung bedürfen. Unser Schülerhaus übernimmt hier einige wichtige Funktionen.

Studium und Vertiefung

Eine Präsenzbibliothek im Stillarbeitsraum bietet dem lernwilligen Schüler – unterrichtsbegleitend und in der freien Zeit – vielerlei Material zum Üben und Vertiefen des Stoffes. Zu jedem Fach stehen Lehr- und Übungsbücher, Nachschlagewerke, Trainingsmaterialien, Lektüren und jede Menge digitale Medien zur Verfügung. Lehrkräfte stellen eigenes, selbstgestaltetes Material für die allgemeine Verwendung oder gezielt für ihre Klassen zur Verfügung. Mit einer Reihe von ausgewählten DVDs, die im Projektionsraum selbstständig angeschaut werden können, stellen die Schüler fest, dass man auch vor der Filmleinwand etwas lernen kann. Ein Computerraum mit 17 Rechnern inkl. Beamer ermöglicht digitales Arbeiten im Schulnetzwerk, Online-Recherche und das Erproben von digitalen Präsentationen.

Nach erfolgter Einweisung und Schulung sollte jeder Schüler in der Lage sein, im Schülerhaus eigenverantwortlich zu arbeiten – EVA soll ihm dort auf Schritt und Tritt zur Seite stehen. Der Schüler wählt und arbeitet entsprechend seinen Fähigkeiten und individuellen Bedürfnissen, in Vertretungsstunden auch entsprechend dem Auftrag der abwesenden Lehrkraft.

Arbeitsgruppen und Außerunterrichtliches

Für kleinere und größere Gruppen gibt es entsprechend gestaltete Arbeitsplätze und einen AG-Raum. Dauerhafte Arbeitsgruppen bewahren hier auch ihr Material auf. Der Förderverein, Eltern und Kooperationspartner nutzen die Räumlichkeiten für ihre speziellen Angebote. Für größere Gruppen (bis ca. 60 Personen) gibt es einen multifunktionalen Raum, der Präsentationen jeglicher Art, Vorträge, kleinere Aufführungen, aber auch gemütliches Beisammensein – unterstützt durch die angrenzende kleine Küche – ohne Weiteres ermöglicht.

Hilfe zur Selbsthilfe

Außer den frei zugänglichen Medien finden die Schüler auch eine wichtige personale Unterstützung vor: An drei bis vier Schulstunden täglich sind Lehrkräfte präsent – drei fest eingerichtete Arbeitsplätze sowie ein Besprechungsraum sind vorhanden –, eine ehrenamtliche Kraft (Lernbegleiter) ist während der gesamten Öffnungszeiten anwesend. Darüber hinaus bieten ältere Schüler im Rahmen von „Schüler helfen Schülern“ jüngeren Schülern an, ihre schulischen Lücken zu stopfen. Dies geschieht während der unterrichtsfreien Zeit in kleinen Lerngruppen gegen ein geringes Entgelt.

Ruhe und Besinnung

Ein Raum der Stille bietet die Möglichkeit sich zurückzuziehen, zu ruhen oder auch ungestört zu lesen. Eine „himmlische“ Decken- und Beleuchtungsgestaltung, bequeme Sitzsäcke, -hocker und -kissen (Schuhe werden vor Betreten des Raums ausgezogen) laden zum Verweilen ein. Darüber hinaus können hier auch meditative schulische Veranstaltungen, etwa im Rahmen des Religionsunterrichts, stattfinden.

Freizeit und Wohlbefinden

Neben der Rückzugsmöglichkeit im Raum der Stille bieten Sofas und Sitzhocker im offenen Gruppen- und Spielraum eine bequeme Position, z.B. zur Lektüre der ausliegenden Zeitschriften und Tageszeitungen. Aber man sieht auch viele Schüler, die hier Vokabeln lernen oder sich einfach nur unterhalten oder ein Spiel spielen, das sie hier ausleihen können. Der unterste Stock ist der Freizeitgestaltung und Entspannung gewidmet. Wie das gesamte Haus mit seinem offenen Treppenhause und der gebäudehohen Glasfassade unterscheidet sich auch hier das Schülerhaus atmosphärisch deutlich vom übrigen Schulgebäude. Massive Eichenklötze laden zum Sitzen in der einem Wintergarten



Der SMV-Raum

ähnlichen Cafeteria ein, ergänzt durch schöne Holztische mit farbigen Barhockern. Die eher schuluntypische Einrichtung soll die Schüler animieren, sich hier gerne aufzuhalten, aber auch die Schönheit des Hauses zu bewahren. Essen und Trinken ist hier und im angrenzenden SMV-Raum erlaubt, der – von der SMV selbst gestaltet – mit Billardtisch, großem Tischkicker, verschiedenen Spielen und ansprechenden Sitzmöbeln die Schüler einlädt, auch Teile ihrer Freizeit hier zu verbringen.

II. Organisation, Aufsicht und Vertretungen

Das Schülerhaus ist ein Eckpfeiler in der offenen Ganztageschule, die am Gymnasium faktisch mit G8 eingeführt wurde. Es ist ab 7.30 Uhr bis meist um 17.00 Uhr geöffnet und bietet so auch der großen Zahl von auswärtigen Fahrschülern optimale Arbeitsmöglichkeiten. Fünf Frauen und ein Mann teilen sich ihre ehrenamtliche Tätigkeit als Lernbegleiter (7 E-Jobs) so auf, dass immer eine Person als pädagogische Unterstützung, als Aufsicht, zur Materialausgabe etc. anwesend ist.

In den ersten beiden Stunden jedes Tages sowie in der 5. Stunde steht zusätzlich eine Lehrkraft als Bereitschaft und fachkundige Unterstützung zur Verfügung. Sie kümmert sich bei Bedarf um Schüler bzw. Klassen, deren Unterricht sehr kurzfristig vertreten werden muss und für die keine Fachvertretung organisiert werden kann.

Die Fachleiter kümmern sich um Auswahl, Bestellung und Pflege der notwendigen Medien. Eine Bibliotheksmitarbeiterin erfasst und katalogisiert diese Medien und bemüht sich um eine attraktive Präsentation. Die Innenraumgestaltung wird von engagierten Lehrkräften übernommen, alles koordiniert durch die Schulleitung.

III. Bisherige Erfahrungen

Alle Schüler wurden in einem zweistufigen Verfahren (erst Multiplikatoren, dann die Klassen) ins Schülerhaus eingewiesen. Die ersten Reaktionen waren durchweg positiv: Die sehr angenehme Atmosphäre, die ansprechende Möblierung und die Vielzahl der Möglichkeiten lösten geradezu Begeisterung aus. Doch im bald einsetzenden Alltag stellten manche Schüler fest, dass sich auch auf einem bequemen Sofa die Vokabeln nicht von alleine lernen, oder dass noch so attraktive Übungsbücher durchaus mit „Arbeiten“ und weniger mit „Chillen“ in Verbindung stehen. Motivierte Schüler nutzen und genießen die Vorzüge des Schülerhauses. Den ganzen Tag arbeiten erfreulich viele, allein, oder in kleinen Gruppen, konzen-



In der Cafeteria

triert und vorbildlich. Doch Andere funktionieren den Raum der Stille schon mal um und machen eine Kissen-schlacht; sie nutzen den Projektionsraum zum mittäglichen Fernsehen oder spielen an den PCs, obwohl diese ausschließlich dem schulischen Arbeiten vorbehalten

sind. Gegenläufige Interessen führen zu Konflikten, die zwar meist lösbar, aber doch auch störend sind.

Das weit geöffnete Treppenhaus übernimmt auch mal Lautsprecherfunktion und überträgt Gespräche im Café ins ganze Gebäude. In der Mittagspause ist das Haus überfüllt und nicht leicht zu organisieren. Noch zu viele Schüler interpretieren ihre Freiräume beim eigenverantwortlichen Arbeiten (EVA) hauptsächlich als Freizeit und übernehmen locker die Verantwortung für ihr Nichts-Tun.

IV. Erste Konsequenzen

Der Raum der Stille wird verkleinert und umgestaltet. Die DVDs sind inzwischen klassifiziert und können nicht ohne Einschränkungen ausgeliehen werden. Für die PCs wird ein Programm installiert, das es möglich macht, die Arbeit am einzelnen Gerät zu kontrollieren. Schallschluckende Textilien sind bereits im Treppenhaus und in der Cafeteria angebracht und dienen gleichzeitig der Wandgestaltung.

Eine längerfristige und dauerhafte Baustelle bleibt die methodische Ausbildung der Schüler. Die Anbindung des selbstständigen Arbeitens im Schülerhaus an den Unterricht ist (noch) nicht ausreichend. Hier sind die Fach- und Klassenlehrer, aber auch die Schüler ständig gefordert. Eine klare Vernetzung von Unterricht und Selbstlernphasen, längerfristige Aufgaben, nachhaltiger Kompetenzerwerb statt kurzfristiger Lernerfolg, Vorgabe von Rahmen und zu erreichenden Zielen sowie eine Rückmeldung von Erfolgserlebnissen, vielfältige Unterstützung – obwohl wir hier schon auf einem guten Weg sind, müssen diese Schlagworte noch stärker mit Inhalt und Leben gefüllt werden.

V. EVA in Klasse 5

Eine deutliche Investition in die Zukunft – und eng angelegt an die Ziele des Schülerhauses – stellt das 2008 im Gymnasium eingeführte Zusatzangebot EVA dar. Den neuen Fünftklässlern wurden drei zusätzliche, freiwillige Stunden angeboten: 2 Stunden eigenverantwortliches Arbeiten und eine weitere, eher Freizeit orientierte Stunde. Diese setzt künstlerische, theaterpädagogische und sportliche Schwerpunkte. Vom Stundenplan her trennen diese Stunden den Vormittag vom Nachmittag, und die Schüler sind an drei Nachmittagen in der Schule. Nach erfolgter Voranmeldung konnten überraschenderweise zwei EVA-Klassen gebildet werden.

Im EVA-Angebot sieht die Liebfrauenschule erhebliche Chancen. Wir arbeiten darauf hin, dass Schüler es weitgehend eigenständig schaffen, die Schule auch ohne elterlichen „Nachhilfeunterricht“ zu bewältigen. Dies ist angesichts der heutigen Gesellschaftsstruktur auch eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, denn viele Kinder können eben nicht mehr auf eine nachmittägliche Betreuung zu Hause zurückgreifen.

Die Eigenständigkeit des Kindes dient nicht nur dem Kind, sondern entlastet auch die Eltern und natürlich letztendlich auch die Lehrkraft. Wir möchten dem Schüler helfen, d.h. ihn dazu ausbilden, sich selber zu helfen und sich zu verbessern. Individuelle und gezielte Anleitung bei den Hausaufgaben, Methodenpflege, Zeitmanagement, schnelle Rückmeldung durch die Lehrkraft und sinnvolle Anregungen zur Freizeitgestaltung sind nur einige Ziele, die angestrebt werden.

Die Schüler halten sich länger in der Schule auf, aber die Zeitspanne, die sie für die Schule arbeiten, verlängert sich nicht. Hausaufgaben und individuelles Arbeiten werden stärker in die Schule verlagert und erfahren eine professionelle Anleitung. Wir erhoffen uns eine Steigerung der Qualität und insgesamt eine eher kürzere Arbeitszeit für die Schüler.

Erste Rückmeldungen der Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte sind weitgehend positiv. Nach einer etwas anstrengenden Eingewöhnungszeit (3 Nachmittage in der Schule!) sind die Schüler es mittlerweile gewohnt, viele Hausaufgaben in der Schule zu erledigen und dabei Hilfe von Klassenkameraden oder der Lehrkraft zu erhalten. Die AG-Stunde empfinden sie als Bereicherung. Sie arbeiten eigenständiger, sind gerne mit ihren Klassenkameraden zusammen – was wegen der weit verstreuten Herkunftsorte sonst schwieriger wäre – und können nach dem Unterricht vieles in der Schule lassen, gehen also auch unbeschwerter (das gilt auch wörtlich für den Schulrucksack) nach Hause.



Lernmaterial

Sie arbeiten mit der Zeit immer eigenverantwortlicher und häufiger im Schülerhaus, so dass jeder nach seinen Bedürfnissen und nach seinem Tempo arbeiten kann.

Um diese Ziele gut zu erreichen, wird wohl ein Schuljahr nicht genügen. Erfreulicherweise haben sich Eltern und Kinder dafür ausgesprochen, EVA beizubehalten und auch in Klasse 6 freiwillig drei Nachmittage in der Schule zu verbringen. Eine vorläufige Abrundung der Ziele des eigenverantwortlichen Arbeitens erfolgt dann in Klasse 7 mit (freiwilligem) Förderunterricht in den Hauptfächern.

Was das Schülerhaus und EVA betrifft, so ist es für eine fundierte Bilanz noch zu früh. Doch im Großen und Ganzen kann man sehen, dass Beides gut angenommen wird. Das wurde auch deutlich bei der offiziellen Einweihungsfeier: Die Schüler leisteten wesentliche und von hohem Engagement zeugende Beiträge zu allen Programmpunkten. „Tu erst das Notwendige, dann das Mögliche, und plötzlich schaffst Du das Unmögliche.“ (Franz von Assisi).

Das Schülerhaus und EVA gehören zu dem, was möglich ist. Bleibt zu hoffen, dass die Entwicklung positiv voranschreitet und weiterhin viele Schüler, Eltern und Lehrer an einem Strang ziehen, wenn es darum geht, das manchmal unmöglich erscheinende zu erreichen: die bestmögliche Ausbildung für jede Schülerin und jeden Schüler – in schulischer und in persönlicher Hinsicht.

M. Fürst

St. Raphael-Gymnasium Heidelberg „Raphael-Kulturabende“: von der Buergelmaschine und Nano-Welten

Veranstaltungen, bei denen Schülerinnen und Schüler, oft unter Anleitung von Lehrern, ihr Können der Schulöffentlichkeit präsentieren, sei es beim Theaterspiel, beim Konzert oder im Bereich des Sports, haben eine lange Tradition und erfreuen sich zu Recht großer Beliebtheit. Auch populärwissenschaftliche Vorträge und Podiumsdiskussionen mit Experten aus dem Elternkreis sind ein weit verbreitetes Genus. Den genannten Formen ist in der Regel eigen, dass sie im Rahmen spezieller Einladungen oder im Kontext einer Feier stattfinden bzw. für einen ausgewählten Adressatenkreis gedacht sind.

Mit der Idee vom *Raphael-Kulturabend* wurde ein Konzept angeregt, das in vernetzter Weise die zwanglose Begegnung aller am Schulleben beteiligten Gruppen ermöglichen möchte, Eltern, Kollegium und die Schülerschaft ab Klasse 10 gleichermaßen, ohne dabei auf einen inhaltlichen Impuls zu verzichten. Situiert im Januar, ist der äußere Anlass ein Neujahrsempfang, zu dem die Schule einlädt und die Räumlichkeiten stellt. Auch für das leibliche Wohl ist gesorgt. Die Bewirtung wird von Schülerinnen und Schülern übernommen, die sich damit z.B. für ihr Freiwilliges Soziales Jahr etwas dazu verdienen. Nach der Begrüßung durch den Elternbeiratsvorsitzenden und den Schulleiter besteht zunächst unter musikalischer



*Blick auf die kleine
Musikerguppe*

Begleitung eines kleinen Ensembles aus Kollegen und Schülern die Möglichkeit zum Kennenlernen, zum Gespräch oder zur Besichtigung einer aktuellen Kunstaussstellung von Werken aus Schülerhand. Den Hauptakzent des Abends bildet der dann folgende etwa halbstündige Vortrag, vorzugsweise von einem Elternteil gehalten.

In der Kurpfalz, so sagt man, gewinnt etwas beim dritten Mal Tradition. Wir befinden uns also auf sicherem Weg, nachdem am Gymnasium der St. Raphael-Schulen schon zweimal ein *Kulturabend* stattfinden konnte. Das sprachlich-musische Spektrum wurde dabei bisher schon genauso berücksichtigt wie der Bereich der Naturwissenschaften.

Vom Kunststück, über Kunst zu sprechen nannte Prof. Dr. Andreas Gardt, der in Kassel lehrt, sein Impulsreferat im Januar 2008 und machte nicht ohne ironisches Augenzwinkern linguistische Anmerkungen zur Problematik, in angemessener und verständlicher Weise ein Kunstwerk beschreiben zu müssen. Die Gefahr, beim Verbalisieren selbst ein fragwürdiges Kunstwerk zu schaffen und eine künstliche Sprache an den Tag zu legen, resultiert vor allem aus semantischer Unbestimmtheit. Sie entsteht etwa durch ungewohnte Referenz, syntaktische Verdichtung, z.B. mithilfe von Nominalgruppen, und schließlich auch einfach nur durch eine assoziative und nicht kausale Argumentation.



Prof. Dr. Andreas Gardt

Dem stehen *Maximen der Kommunikation* entgegen, die Gardt wie folgt beschrieb:

1. a) Sei so informativ wie nötig.
b) Mache deinen Gesprächsbeitrag nicht informativer als nötig.
2. a) Behaupte nichts, von dessen Wahrheit du nicht überzeugt bist.
b) Behaupte nichts, wofür du keine hinreichenden Beweise hast.
3. Sei relevant.
4. a) Vermeide Unklarheit im Ausdruck.
b) Vermeide Mehrdeutigkeit.
c) Vermeide Weitschweifigkeit.
d) Vermeide Ungeordnetheit.

Unsere Sprache muss demnach Orientierung gewähren *im Gegenständlichen und im sozialen Raum*, indem sie zuverlässig die Bezugsgrößen und die Absichten des Sprechenden erkennen lässt. Werden hingegen beispielsweise ein allzu mythisch-geheimnisvoller Stil oder eine Insider-Sprache zur Beschreibung von Kunst gewählt, so kommt es zu konturlosen Sprechblasen, wie in der folgenden Passage über eine Ausstellung in Köln: „Die Bilder sind Gemälde, in Öl gemalt, alles mit etwas Glanz und einem Ton schon in einer Ölgrundierung bis hin zu ganz durchgearbeiteten, auch mit Hilfe von Malmitteln speckig gemachten Stellen, den Gesichtern. Alles ist immer so halb Darstellung oder doch durchgequält, dann aber nicht so ganz zu Ende geführt, eine wirklich komische Stimmung, und dazu ändert sich das Wetter überhaupt nicht von einem Bild zum andern. Und diese Bilder waren schwerster, reicher Kubismus, irgendwie diese Güteklasse...“

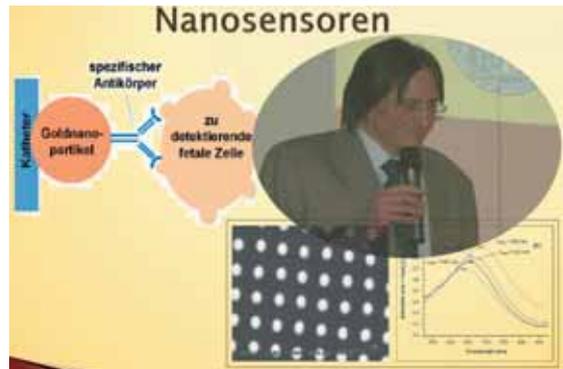
Klingt tiefsinnig, bleibt oberflächlich, hat aber zugleich etwas Faszinierendes.

Für alle, die Spaß an vergleichbaren Sprachspielereien haben, ist die *Buergelmaschine* sicher ein heißer Tipp. Namentlich Pate steht der Kurator der Documenta 12, Roger Martin Buergel. Mit der „Maschine“ kann jeder über Kunst fachsimpeln; auch das einfachste Werk gewinnt Bedeutung durch den eloquenten Reichtum willkürlich kombinierter Satzketten.

Prof. Gardt schloss seinen Vortrag mit einem Beispiel, das geeignet war, unmittelbar zum gemütlichen Teil des Kulturabends überzuleiten: Einzugeben sind für die *Buergelmaschine* im Internet ein Künstlernaam sowie ein Titel für ein mitgeliefertes Bild. Im gewählten Fall Kueperpunk und *Fleischecke* – und das liest sich dann so: „Von modernen Formen und Visionen tief durchdrungen erlaubt Kueperpunk, die Grenzen unseres begrifflichen, theoretischen und normativen Apparates zu aktualisieren und eigene Wahrnehmungsgewohnheiten als ambivalentes Symbol dem Vorstellungsraum zu entziehen. Immanente Ursache der von einem textil geprägten Zugang zur Welt gekennzeichneten Arbeit ‚Fleischecke‘ ist das bloße Leben.“ Das beschriebene Bild, ein Foto, zeigt einen Holzkohle-Standgrill, auf dem drei Fleischscheiben garen...

In *Nano-Welten* entführte die Besucher des Kulturabends im Januar 2009 Prof. Dr. Gerald Linti, Leiter des Anorganisch-Chemischen Instituts der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Nach der selbstironischen Eröffnung, was denn ausgerechnet ein Chemiker bei einem *Kulturabend* zu suchen habe, machte er freilich

Prof. Linti in einer Kollage



schnell klar, dass diese Naturwissenschaft ganz wesentliche Beiträge zum Überleben der Menschheit leistet und z.B. insofern die Düngemittelproduktion als *creative Kulturleistung* angesehen werden muss.

Nano hat als Schlagwort einen ungeheuren Popularitätsschub erhalten nach der Entdeckung des Fulleren-Moleküls, wofür 1996 auch der Nobelpreis an das Wissenschaftler-Trio Kroto, Smalley und Curl verliehen wurde, und bezieht sich auf eine Größenangabe *zwischen atomarer und makroskopischer Dimension*. Für chemisch weniger Bewanderte sind vor allem die Alltagsanwendungen der Nanotechnologie erkenntlich und phänomenologisch nachvollziehbar: Linti führte *selbstreinigende Oberflächen*, *Lotus-Effekt* und *nanobeschichtete Pfannen* an.

Im weiteren Verlauf des Referats wurde dem Auditorium einiges an Versuchen vorgeführt, welche Einblicke in die *Nano-Welten* erlaubten und zugleich kenntnisreich erläutert wurden: vom durch elektrolytische Abscheidung aus einer Silbersalzlösung wachsenden Silberbaum, über Cassius'sches Goldpurpur bis hin zu Magnetit (Fe_3O_4), dessen Partikel unter Umständen nur 10 nm klein sind. In einer Goldsol-Lösung kann man gut erkennen, welchen Einfluss die Größe der Partikel auf die Farbgebung hat; *Oberflächenschwingungen der Elektronen*, sog. *Plasmonen* bestimmen die Farbe der Goldnanopartikel.

Auch die Natur macht von der Fähigkeit von Nanopartikeln Gebrauch; nennen lassen sich z.B. die schillernden Farben der Schmetterlinge und des Halbedelsteins Opal, einem nanostrukturierten Siliciumdioxid. Auch Effektlacke auf Basis von Nanopartikeln in der Autoindustrie machen uns Freude, Nutzen gewinnen wir z.B. von UV-Licht absorbierenden TiO_2 - Nanopartikeln in Sonnencremes.

Bei Halbleitern (zur Anwendung in Mobiltelefonen oder Displays), in der Medizin (für die pränatale Diagnostik oder Krebstherapie), auf dem Energiesektor (Wasserstofftechnologie): Hier wie in weiteren Bereichen setzen Wissenschaftler auf *Nano-Welten* und entdecken bislang ungeahnte Möglichkeiten. Zu guter Letzt seien die MOFs erwähnt, Metal-Organic-Frameworks.

Die bildbaren Poren unterschiedlicher Größe nennt man auch Nanowürfel; sie lassen sich unter anderem als Gasspeicher verwenden. Propangasflaschen nehmen mit

MOF-Pellets bei gleichem Druck erheblich mehr Gas auf als ohne. Das ist doch auf den ersten Blick paradox. In eine leere Flasche passt weniger als in eine volle. Dahinter steckt, dass solche Nanowürfel eine riesige innere Oberfläche haben. 2,5 g davon besitzen etwa die Oberfläche eines Fußballfeldes. Die Basis sind ZnO_4 -Tetraeder an den Ecken und Terephthalat-Reste als Linker.

Dem Einsatz von Wasserstoffspeichern in Automobilen kommt man damit schon recht nah. Prof. Linti schloss seinen Vortrag mit der Vision des 2005 verstorbenen Nobelpreisträgers Richard E. Smalley: „These little nanothings will revolutionize our industries and our lives.“

Abgerundet wurden die Vorträge, jeweils passend, einmal durch das doppelbödig-ironische Stück „Kunst“ von Jasmina Reza, inszeniert durch eine spontan gebildete Schüler-Theatergruppe unter Anleitung der Kollegin Brunhilde Just, die sich für diese Produktion für rund zwei Wochen zusammenfand, und zum anderen durch die Präsentation konservierungsfreier Kosmetika, welche im naturwissenschaftlichen Praktikum bei Frau Dr. Nicole Marmé und Frau Anette Hilbert hergestellt worden waren. Für reichlich Gesprächsstoff in durchmischten Gruppen war bei Getränken und Häppchen gesorgt. Auf die Revolution des „Raphael“-Lebens durch Nanoteilchen werden wir zwar noch eine Weile warten müssen; die Beschäftigung mit der *Buergelmaschine* hat immerhin inzwischen bereits einige gut amüsiert.

U. Amann

St. Raphael Realschule Heidelberg Mädchen im Fach Technik – ein Erfahrungsbericht

Die Bedeutung des Faches Technik

Der Begriff „Technik“ ist für uns etwas Alltägliches geworden und begleitet uns von früh bis spät – ob es sich um unseren Wecker, den Kaffeevollautomaten, die Werbung verschiedenster Kaufhäuser, unser Auto oder unseren Computer handelt, ist vollkommen egal. Wir sind von Technik umgeben. Sie befreit uns von „Zwängen der Natur“¹- Sie lässt es Tag werden, wo es Nacht ist, ermöglicht Kommunikation über Tausende von Kilometern, oder bringt uns an entfernte Orte. Technik ist zu einem Synonym für Fortschritt und Entwicklung geworden.

Mit Technik assoziieren Kinder und Erwachsene in der Regel technische Objekte, die das Leben vereinfachen². Aber die Technik ist nicht die Lösung aller Probleme, manchmal wird sie selbst zum Problem. Zum einen dürfen wir uns nicht zum Sklaven der Technik machen, was die Entwicklung der Mobiltelefone eindrucksvoll zeigt. Heute ist man immer und überall erreichbar – mit allen Vorteilen und Nachteilen die daraus entstehen.

Zum anderen schafft die Technik selbst Probleme, die uns das Leben schwer machen: Umweltverschmutzung, Saurer Regen, Tschernobyl, Klimawandel um nur einige zu nennen. Aber wie kann eine Antwort auf diese Probleme gefunden werden? Sollen wir die Technik verbannen? Ich denke nicht. Die Technik selbst kann uns helfen Probleme zu lösen und Fragen zu beantworten – aber blindes Vertrauen in die Technik hilft uns nicht weiter: Wir müssen lernen sinnvoll und maßvoll mit der Technik umzugehen. Deshalb ist technische Bildung in unserer Zeit ein Teil der Allgemeinbildung geworden.

Das Fach Technik zählt heute neben Mensch und Umwelt und Französisch zum Profil der Realschule. Technikunterricht ist weit mehr als Werken: Er verknüpft theoretisches Verstehen mit praktischem Handeln um zielgerichtet ein technisches Problem lösen und bewerten zu können. Dieser Zielsetzung des Faches Technik liegt der mehrperspektivische Ansatz (MpA)³ zugrunde.

¹ Vgl.: W. Schmayl / F. Wilkening : Technikunterricht, Bad Heilbrunn, 1995 S.11 f.

² W. Kosack: Mädchen im Technikunterricht, Frankfurt am M. 1994 S. 28 f.

³ W. Schmayl / F. Wilkening : Technikunterricht, Bad Heilbrunn, 1995: S.71 und W. Kosack: Mädchen im Technikunterricht, Frankfurt am M. 1994 S. 11

Der mehrperspektivische Ansatz besteht im Wesentlichen aus drei Perspektiven: Der **Handlungsperspektive** (sie schafft für Schülerinnen und Schüler Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten im Bereich der Technik, die in ihrem gesellschaftlichen Umfeld heute nicht mehr gegeben sind. Dadurch können sie allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage für die Bewältigung technischer Probleme im Alltag erwerben), die **Kenntnis- und Strukturperspektive** (umfasst das Wissen über wichtige technische Sachverhalte und die Erkenntnis von Strukturzusammenhängen. Damit ist gewährleistet, dass technisches Wissen/Denken sich nicht auf isolierte Bereiche beschränken, sondern die inneren Zusammenhänge mit umfassen und damit bei Schülerinnen und Schülern allgemeine und übertragungsfähige Denkstrukturen aufgebaut werden) und die **Bedeutungs- und Bewertungsperspektive** (ermöglicht die Einsicht in Zusammenspiel von gesellschaftlichen Vorgaben, technischen Realisierungen und – daraus folgend – neuen gesellschaftlichen Veränderungen. Außerdem umfasst sie die Kenntnis angemessener Kriterien zur Beurteilung technischer Objekte, Prozesse und langfristiger Entwicklungen und die Methoden dieser Beurteilung. Dadurch wird bei Schülerinnen und Schülern allmählich eine rational begründete Beurteilungsfähigkeit gegenüber Technik aufgebaut). Hinzu kommt noch die **vorberufliche Orientierungsperspektive** (zielt darauf ab, den Schülerinnen und Schülern durch unmittelbaren und handelnden Umgang in den verschiedenen Bereichen der Technik ihre beruflichen Interessen und Fähigkeiten bewusst zu machen. Dies wird unterstützt durch gezielte Informationen und Erkundungen gewerblich-technischer Berufsfelder).⁴ Diese Orientierungsperspektive findet sich im Wesentlichen auch im TOP BORS der Realschule wieder.

Hierzu vermittelt der Technikunterricht die notwendigen Kompetenzen:

Fachlich affirmativ: praktische Fertigkeiten und handwerkliches Können (Bohren, Feilen, Sägen, etc.) und Konstruktionen und Funktionszusammenhänge erkennen.

Fachlich generalistisch / innovativ: Planen, Experimentieren, Optimieren, Analysieren, Vergleichen, Problemlösen.

Fachübergreifend individuell / emanzipatorisch: Personales und soziales Verhalten, wie Leistungs- und Kooperationsbereitschaft.

Überfachlich gesellschaftlich: Beurteilung der Voraussetzung und Folgewirkungen technischen Handelns.

⁴ Vgl.: Bildungsplan Realschule, Stuttgart 2004, S. 144 f.

Herausforderungen und Bedeutung des Faches Technik an einer Mädchenschule

Verfolgt man die Entwicklung auf dem Bildungssektor, so kann man zum Beispiel der Shellstudie 2006 entnehmen, dass sich die Mädchen bildungstechnisch auf der „Überholspur“⁵ befinden und auch zukünftig höherwertige Bindungsabschlüsse anstreben. Bei weiteren Recherchen stellt man jedoch fest, dass Mädchen und Frauen in naturwissenschaftlichen und technischen Berufsfeldern deutlich unterrepräsentiert sind⁶.

Gründe hierfür könnten in dem unterschiedlichen Interesse am Fach Technik von Mädchen und Jungen gleichen Alters liegen⁷. So interessiert sich ein Großteil aller Mädchen kaum oder gar nicht für Technik – was in der Regel an der unterschiedlichen Sekundär- und Tertiärsozialisation von Jungen und Mädchen liegt. Mädchen haben seltener Umgang mit technischem Spielzeug als Jungen und somit schon früh weniger Erfahrungen mit technischen Objekten, was später im Schulalter zu geringeren Fähigkeiten beim Lösen technischer Probleme führt.

Legt man aber den oben genannten allgemeinen Technikbegriff (Dinge die das Leben leichter machen) zu Grunde, so verknüpfen Kinder und Jugendliche überproportional häufig Technik mit Dingen, die im Haushalt zu finden sind. Komplizierte technische Großanlagen werden eher selten genannt. Demnach ist technische Bildung Allgemeinbildung und der Zugang zu dieser Bildung steht allen offen, Mädchen und Jungen.



Beim Bau eines Nachttisches

⁵ Vgl.: Shellstudie 2006, www.shell.com

⁶ Vgl.: www.kurs-auf-zukunft.de

⁷ Vgl.: W. Kosack: Mädchen im Technikunterricht, Frankfurt am M. 1994 S. 31 f.

Ein Erfahrungsbericht aus der St. Raphael Realschule Heidelberg

Mittwoch 19.02.2009 nach der fünften Stunde. Als ich auf das Gebäude mit den Technikräumen zugehe, klingelt es zum zweiten Mal. Kaum habe ich die Eingangstür geöffnet, kommen mir aus dem Keller Schülerinnen der Klasse 7a entgegen gestürmt. Svenja hält sich nicht lange mit Begrüßungsfloskeln auf, sondern fragt nur in einem entrüsteten Ton: „Ja, wo bleiben sie denn???“

Vor der noch verschlossenen Tür zum Technikraum drängt sich der Rest der Technikgruppe. Auch hier allgemeine Aufregung. Diese hat natürlich ihren Grund: Die Mädchen wollen heute endlich ihre neue Werkarbeit beginnen. Vor drei Wochen schon wurde nämlich durch Abstimmung beschlossen, dass als nächstes ein Nachttisch gebaut werden soll. Damals wollten die Schülerinnen am liebsten gleich anfangen. Sie davon zu überzeugen sich zuvor noch mit Technischem Zeichnen sowie den verschiedenen Holzverbindungsarten auseinander zu setzen ist mir nicht leicht gefallen. Letzte Woche haben sie mir dann das Versprechen abgenommen, dass es heute endlich los geht.

Während ich auf die Tür zum Technikraum zugehe, stürzen die Fragen auf mich ein: „Fangen wir heute endlich an? Geht's heute los? Wir fangen doch heute an?“ Während ich die Tür aufschließe, kann ich nicht widerstehen. Ich drehe den Schlüssel im Schloss nicht weiter, setze eine ernste Mine auf und sage: „Tut mir leid Mädels. Das muss wohl ein Missverständnis gewesen sein, wir müssen erst noch drei Stunden Theorie machen“. Scheinbar kamen meine Worte glaubwürdig rüber, denn die Mädchen sind richtig verärgert! Von allen Seiten rufen sie: „Nein“, und: „Das gilt nicht“ oder: „Sie haben es aber versprochen“. Svenja wirft ihre Schultasche auf den Boden und meint nur: „Ich streike“. Julia seufzt: „Och nö, da hab ich mich jetzt die ganze Woche drauf gefreut“. Ich öffne die Tür und wir betreten den Technikraum. Einige der Schülerinnen haben noch nicht bemerkt, dass sich das Lehrerpult unter der Last des vorbereiteten Holzes fast durchbiegt. An ihrem misstrauisch gemurmelten „...Mooorgn Herr Bohlender“ ist nicht zu überhören, dass sie meinen kleinen Scherz noch nicht durchschaut haben. Fast habe ich ein schlechtes Gewissen. Ich kläre die Sache auf und die Mädels stürzen sich auf das vorbereitete Holz. Die Stimmung ist wieder deutlich lockerer. „Das ist ja wie beim Schuhe kaufen“ höre ich Stefanie zu ihrer Nachbarin sagen, als die Beiden mit ihrem erbeuteten Holz an ihren Platz zurück gehen.

Zuerst werden die etwas rauen Schnittkanten geschliffen. Laura hat ihr Holzbrett an der Werkbank eingespannt. Während sie ihr Holz schleift, lächelt sie mich an und sagt: „Hören sie das Herr Bohlender? Das ist wie Musik in meinen Ohren“.



Ein Modellgewächshaus entsteht

Mit diesem kurzen Bericht aus dem Schulalltag habe ich versucht ein wenig von der Begeisterung wiederzugeben, mit der viele unsere Schülerinnen in Klasse Sieben dem Fach Technik begegnen. Gerade in dieser Klassenstufe wird deutlich, dass die Schülerinnen hier eine ganz grundsätzliche Erfahrung machen: Sie formen ein Werkstück mit ihren Händen und nach ihren Vorstellungen. Das ist ein zutiefst kreativer Prozess. Hier machen die Schülerinnen Erfahrungen, die die Basis bilden, für einen selbstbewussten und kompetenten Umgang mit Technik. Eine Basis, über die die meisten Jugendlichen heute nicht mehr verfügen.

Oft fragen mich Schülerinnen, die mit ihrer Werkarbeit früher als die anderen fertig sind, ob sie aus den Holzabfällen etwas basten dürfen. Da entstehen dann so nebenbei kleine Regale, Kistchen oder Namensschilder. Diese unbenoteten, freiwilligen Arbeiten zeigen wie sehr die Mädchen den handwerklichen, den bewussten, kreativen Umgang mit ihrer Welt vermissen.

Diese Begeisterung, trotz zunehmender außerschulischer Interessen, über die vier Schuljahre zu erhalten, ist natürlich die große Herausforderung, der man sich als Techniklehrer gegenüberzieht. Aber das Fach bietet dafür die denkbar besten Voraussetzungen. Die im Bildungsplan formulierten Kompetenzen, die die Schülerinnen während ihres vierjährigen Technikunterrichts erwerben sollen, sind ja nicht an bestimmte, vorgeschriebene Werkarbeiten gebunden. Wir können also bei der Auswahl der Werkarbeiten die Wünsche unserer Schülerinnen berücksichtigen. Damit haben wir die Möglichkeit den Unterricht weiterhin attraktiv zu gestalten.

Beispiel: Nach der Unterrichtseinheit „Holz“ begegnen wir in Klasse Acht dem Thema „Metall“. Klassische Arbeiten sind hier Schraubzwingen, Bügelschlösser oder Lötthilfen. Vielleicht kommt so was bei Jungs an, meine Schülerinnen konnten sich



Motorradrestaurierung

bis jetzt noch nicht dafür begeistern. Dafür genießt die kleine Standuhr, die ich mit den Schülerinnen zu diesem Thema meistens mache, über die Klassenstufen hinweg, einen fast schon legendären Ruf. Genauso wie die Alarmanlage zum Thema Elektrotechnik, mit der sich Türen und Schubladen sichern lassen. Genervte Eltern bestätigen mir immer wieder den Erfolg dieser kleinen Anlage. Die Relaisschaltung, die dahinter steckt, ist wirklich nicht einfach, aber die meisten Mädchen sind gerne bereit sich damit auseinander zu setzen.

Die Liste mit für Mädchen attraktiven Werkstücken ließe sich beliebig fortsetzen. (Meine neueste Erfindung ist eine LED-Taschenlampe für die Handtasche. Geladen wird die über eine Solarzelle. Der besondere Clou: Es ist möglich zwischen einer ultrahellen weißen LED und einer UV LED, mit der Banknoten auf ihre Echtheit geprüft werden können, hin und her zu schalten. Ich bin begeistert!).

Manche Dinge haben aber selbst mich überrascht. Mit meiner ersten Technikgruppe der neunten Jahrgangsstufe habe ich ein BMW-Motorrad restauriert (zumindest den Motor). Da die Technikgruppen seitdem größer geworden sind, kann ich solche Arbeiten nur noch als zusätzliches Projekt außerhalb der Unterrichtszeit anbieten. Trotzdem gibt es immer genug Mädchen, die freiwillig nach der Schule die Fahrt nach Mannheim antreten, um an einem meiner alten Motorräder zu schrauben. Und so nebenbei: Es gibt nicht nur keine Heizung in meiner Garage, sondern auch keine Möglichkeit sich die Hände zu waschen oder auf die Toilette zu gehen.

Was mich an diesen Projekten am meisten beeindruckt hat ist die Respektlosigkeit, die die Schülerinnen den Motorrädern gegenüber an den Tag legen. Die Mädchen fallen über das Fahrzeug her und demontieren es mit einer Geschwindigkeit, dass ich alle Hände voll zu tun habe die Teile so abzulegen, dass der Zusammenbau nicht mit einer großen Suchaktion beginnt.

Das restaurierte BMW-Motorrad

Wenn es so weit ist weiß ich, dass wir ein wichtiges Ziel erreicht haben. Die Schülerinnen haben keine übertriebene Erfurcht mehr vor der Technik. Technik ist nicht länger etwas Mysteriöses, Undurchschaubares, es gibt keinen Deus ex machina. Sondern Technik ist etwas das man, äh Frau verstehen kann. Die Technik ist entmystifiziert, wir beherrschen die Technik und nicht sie uns.

Grundsätzlich bleibt festzuhalten: Das Fach ist bei den Schülerinnen beliebt. Wenn wir das Wahlverhalten unserer aktuellen siebten Jahrgangsstufe betrachten, fällt auf, dass genauso viel Mädchen das Fach Technik gewählt haben wie das klassische „Mädchenfach“ MuM.

Und die wenigsten bereuen ihre Wahl nach den vier Jahren. Eine Befragung von Schülerinnen der zehnten Klasse nach ihrer Abschlussprüfung ergab, dass die überwiegende Mehrheit sich wieder für das Fach Technik entscheiden würde. Nicht wenige unserer Techniksüherinnen gehen nach dem Realschulabschluss auf ein Naturwissenschaftliches- oder Technisches Gymnasium. Und sie fühlen sich auch dort sehr wohl. Zumindest ist das die Rückmeldung, die wir bekommen, wenn diese Schülerinnen mal auf einen Besuch vorbei kommen.

Vor diesem Hintergrund würde ich die Einführung des Fachs Technik als eine wertvolle Bereicherung bezeichnen.

R. Bohlender / T. Kochenburger

Quellen:

Bildungsplan Realschule, Stuttgart 2004

W. Schmayl / F. Wilkening : Technikunterricht, Bad Heilbrunn 1995

W. Kosack: Mädchen im Technikunterricht, Frankfurt am M. 1994

B. Hannover / S. Bettge: Mädchen und Technik, Göttingen 1993

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Mädchen – Naturwissenschaft – Technik, Soest 1993

Shell Jugendstudie 2006: www.shell.com

Mädchen wählen Technik: www.kurs-auf-zukunft.de

Heimschule Lender Mediation und Konfliktkultur

Nach Zustimmung durch die Pädagogische Konferenz im Herbst 2004 bekam die Schule grünes Licht. Die Heimschule Lender konnte sich auf den Weg machen, ihr Schulprofil im Bereich des sozialen Lernens durch Mediation zu schärfen.

Empathie, Respekt und Gewaltfreiheit als Grundprinzipien für Konfliktlösung entsprechen dem Leitspruch unserer Schule *Initium sapientiae timor domini*. Wer Ehrfurcht vor Gott hat, muss sie auch vor seiner Schöpfung und den Menschen haben. Wer die Zehn Gebote achtet, muss auch den anderen, dessen Integrität und Eigentum respektieren. Das von Thomas Grüner vertretene Konzept passte zu unserer Schule. Es stellt für uns in erster Linie eine Methode dar, mit deren Hilfe wir Konflikten auf den Grund gehen können.

In einem Bewerbungsverfahren wurden sechzehn Lehrkräfte für eine zwölf-tägige Fortbildung ausgewählt. Eine geringe Eigenbeteiligung an den hohen Kurskosten waren ebenso verlangt wie die Bereitschaft, Freizeit zu opfern, und nach der Ausbildung an Aufbau und Durchführung des Streitschlichterprogrammes mitzuarbeiten. Dies bedeutet regelmäßige Sitzungen aller Mediatoren, eine genaue Aufgabenverteilung in der Gruppe sowie die Ausbildung von Schülermediatoren. Hinzu kommt noch die Organisation verschiedener Veranstaltungen, die der Aufklärung des Kollegiums und der Eltern über die in der Mediation angewandten Methoden dienen.

Der erste Baustein sollte die Ausbildung einer Konfliktkultur sein, die zunächst Konflikte zwischen einzelnen Personen in den Blick nimmt. In der Praxis zeigte sich dann allerdings schnell, dass viele Konflikte zwischen Einzelpersonen im Klassengeschehen verankert sind. Die Beschäftigung mit Streitschlichtung führte damit zur Erkenntnis, dass die Klassen als Ganzes in ihrer Interaktion gesehen werden müssen. Die Gruppe der Mediatoren – Lehrer und Schüler – leitete daraus die Notwendigkeit ab, dass die Klassen einerseits ein Forum brauchen, um sich eigenverantwortlich über ihre Belange unterhalten zu können, bevor sie zu Problemen werden, und dass andererseits die Mediatoren ihre Kompetenzen erweitern müssen, um in Klassen, in denen es bereits zu großen Konflikten gekommen war, intervenieren zu können.

Zwei Lehrermediatoren ließen sich daher im Bereich der Mobbingprävention fortbilden und stehen seit dem Schuljahr 2008/09 den Klassenlehrern zur Seite, wenn es in Klassen richtig schwierig wird. Die beiden Lehrkräfte arbeiten inzwischen mit mehreren Klassen. Die Nachfrage ist so groß, dass wir ein weiteres speziell ausgebildetes Team benötigen.

Um jeder Klasse ein Gesprächsforum zu bieten, hat die Pädagogische Konferenz im Herbst 2008 der Einrichtung eines Klassenrates – kurz KLARA – zunächst für eine zwölfmonatige Pilotphase zugestimmt. Die Idee stammt vom Tulla-Gymnasium in Rastatt und wurde unseren Bedürfnissen angepasst. Seit diesem Schulhalbjahr haben die Klassen somit die Möglichkeit, einmal in der Woche einen sogenannten Klassenrat abzuhalten, in dem sie innerhalb von 20 Minuten über alles sprechen können, was die Klassengemeinschaft betrifft. Es gibt eine Tagesordnung, ein kurzes Protokoll und feste Gesprächsregeln, die nötigenfalls auch vom Fachlehrer eingefordert werden. Wir erhoffen uns dadurch eine bessere Kommunikation sowohl innerhalb der Klasse als auch zwischen Klasse und Lehrkräften. Der Start von „KLARA“ ist bis jetzt geglückt, so kann man hören.



Gruppenbild aller Mediatoren

Institutionalisierte Mediation an der Schule – was bringt das?

Neulich in der Mittagspause. Kati kann gut Fußball spielen, darf aber in der Jungengruppe nicht mitmachen, weil sie ein Mädchen ist. Wieder einmal wird sie



Schüler-Mediatoren

abgelehnt. Aus Wut kickt sie den Ball weg. Mark, der Anführer, stößt sie auf den Boden. Kati tritt mit voller Wucht gegen Marks Schienbein. Eine Lehrerin kommt dazu.

Für uns Lehrer bedeuten solche Vorkommnisse meist eine Belastung: Die beiden Streitenden kommen empört zu uns; sie erwarten von uns einen „Schiedsspruch“; jeder glaubt, Recht zu haben. Oft sehen wir innerlich schon auf die Uhr („Ich habe selbst noch nichts gegessen. Und gleich kommt ein Vater zum Gespräch!“). Wir hören zu und sprechen ein rasches Verdikt. Oft fühlen wir uns hilflos. Wem sollen wir Recht geben? Schnell gehen wir weiter.

Was ist eine „Mediation“?

Im oben genannten Fall würde die Lehrerin nicht selbst vor Ort entscheiden, sondern die Streitenden zur Mediation schicken. Die Konfliktparteien treffen sich in einem besonderen Raum zu einer vereinbarten Zeit und finden mithilfe eines Vermittlers einen Kompromiss oder Konsens. Die Arbeit mit den Konfliktparteien von Seiten der Mediatoren ist ergebnisoffen und nicht-wertend. Die Kommunikation ist am inneren Erleben der Parteien orientiert, d.h. an deren Gefühlen und verletzten Bedürfnissen. Kati fühlt sich beispielsweise zu Recht ausgegrenzt; die Wut, mit der sie reagiert, ist eine Folge ihres verletzten Bedürfnisses nach Zugehörigkeit. Auch Marks Beweggründe dafür, Kati nicht mitspielen zu lassen und verärgert zu reagie-

ren, sind aus seiner Sicht verständlich. In der Mediation werden diese beiden Positionen einander gegenübergestellt. Im Idealfall sieht jeder der beiden Beteiligten nun – in der neutralen Atmosphäre – zum ersten Mal, dass der Gegner aus seiner Sicht ebenfalls Recht hat. In einem weiteren Schritt können Lösungen und Möglichkeiten der Wiedergutmachung erarbeitet werden.

Lohnt es sich, dafür so viel Zeit aufzuwenden? (Teure) Lehrerzeit? Unterrichtszeit, die für die Schüler entfällt? Kann man das nicht so auf die Schnelle entscheiden? Wir sind doch alle kompetente Pädagogen!

Dies sind Einwände gegen eine institutionalisierte Mediation, die häufig zu hören sind. Aus unserer Erfahrung können wir sagen, dass Mediation an einer Schule sich auf jeden Fall lohnt. Kein Vorkommnis ist zu gering, um an ihm nicht soziale Kompetenzen zu trainieren.

Oft wird unterschätzt, wie wichtig ein gutes Miteinander für Arbeiten und Lernen ist.

Nicht nur Schüler, sondern auch wir Lehrer profitieren vom Instrument der Mediation. Wir werden im Alltagsgeschäft davon entlastet, wie beim Schnellgericht Entscheidungen treffen zu müssen, die meist beide Parteien unzufrieden zurücklassen. Konflikte schwelen weiter und können eskalieren. Allerdings muss man dem Trugschluss vorbeugen, dass durch Mediation die Konflikte weniger und schließlich ganz aufhören werden.

Die meisten von uns scheuen Konflikte. Doch Streit und Konflikt können wertvoller „Rohstoff“ für soziales Lernen sein. Sie können und sollen nicht verhindert werden. In einer Mediation entsteht im Idealfall eine „Win-Win-Situation“.

Das Mediatoren-Team wird durch Schüler-Mediatoren verstärkt. Dies sind Schüler der Klassen 9 bis 12, die Konflikte jüngerer Mitschüler mit diesen in Pausen und Freistunden bearbeiten. Die zweite Generation von 14 Schüler-Mediatoren wurde im Herbst 2008 aus der Ausbildung mit einem „Diplom“ entlassen.

Die Sextaner, die an die Heimschule Lender kommen, werden im ersten Halbjahr mit wichtigen Methoden vertraut gemacht. In diesem „Leib-Geist-Seele“-Programm („LGS“) lernen sie z. B. vernünftige Hausaufgabenplanung, Lerntechniken und vieles mehr. Im Rahmen dieses Programms wird ihnen auch die Möglichkeit gezeigt, sich in der Heimschule Lender an Schüler- oder Lehrermediatoren zu wenden, wenn sie Konflikte haben. Auf diese Weise wird die institutionelle Mediation im Schulleben verankert.

Mediation an einer Schule hat keinen Sinn, wenn sie nur als das „Projekt“ oder „Steckenpferd“ einiger Weniger verstanden wird. Die Schulgemeinschaft muss hinter diesem Konzept stehen.

Ein zweiter Arbeitsbereich – allerdings nur der erwachsenen Mediatoren – ist der „Täter-Opfer-Ausgleich“ (TOA), den wir „Wiedergutmachung“ nennen. Ein TOA erfolgt in solchen Fällen, bei denen „Täter“ und „Opfer“ eindeutig feststehen. Hier verhält sich der Mediator durchaus wertend, indem er sich auf die Seite des Geschädigten stellt. Ein hohes Maß an Professionalität ist erforderlich, um dem Geschädigten zu Genugtuung zu verhelfen und dem Täter die Folgen seiner Tat bewusst zu machen. Dies ist nicht immer möglich. Doch eine Wiedergutmachung muss in jedem Fall geleistet werden. Manchmal kann man auf diese Weise beginnendes „Mobbing“ im Keim ersticken.

Mobbing

Mit Mobbing bezeichnet man ein über längere Zeit andauerndes, gezieltes schädigendes Verhalten eines in der Regel Stärkeren gegen einen Schwächeren, wobei „schädigendes Verhalten“ sowohl körperliche als auch seelische Verletzungen umfassen kann.

Mobbing entsteht typischerweise in Zwangsgemeinschaften, z.B. in der Schule; je höher das kognitive Niveau der Beteiligten, desto häufiger wird gemobbt. Der entscheidende Unterschied zum Konflikt besteht im Machtgefälle: Das Opfer hat im Fall von Mobbing einen schwächeren / niedrigeren Status innerhalb der Gruppe. Da Mobbing immer ein systemischer Prozess ist, führt jede noch so gut gemeinte Intervention eines Außenstehenden in aller Regel zur Verschlimmerung.

Wie entsteht Mobbing? (Drei-Phasen-Modell)

Zu Beginn ihrer Schullaufbahn teilen die Schüler im Großen und Ganzen einen Werteraum. Doch gibt es immer wieder Einzelne, die oft schon sehr früh die Erfahrung machen: Wenn ich andere fertig mache, geht's mir dabei besser. Max Mobbermann (Name erfunden) testet also seine neuen Klassenkameraden, ob sie sich für seine Pläne eignen (sog. Testphase).

Das potentielle Opfer (nennen wir es Otto Opfermann) muss drei Kriterien entsprechen:

- a) Otto hat einen oder mehrere „Aufhänger“ (Eigenschaften, die Max immer wieder ins Spiel bringt, um Otto lächerlich zu machen oder zu demütigen, z.B. sein Körpergewicht).
- b) Otto wehrt sich nicht oder falsch.
- c) Er hat in seiner Klasse keinen oder nur sehr wenige Unterstützer.

Sobald diese drei Voraussetzungen erfüllt sind, kann Max mit seinem perfiden Spiel beginnen.

In der zweiten Phase, der sog. Konsolidierungsphase, schließen sich einzelne Klassenkameraden Max an („Assistenten“), andere ziehen sich zurück und wollen ihre Ruhe. Oft rechtfertigen sich die Mitläufer damit, dass sie sagen: „Sonst krieg ich's selber ab!“ oder „Der Otto hat's ja auch verdient!“

Die unbeteiligten Zuschauer in der Klasse greifen oft aus Desinteresse oder aus Angst, in die Rolle des „Petzers“ zu geraten, nicht ein. Otto selbst verheimlicht nicht selten, dass er gemobbt wird, weil es mit viel Scham verbunden wäre, dies zuzugeben. Sein Selbstwertgefühl geht immer mehr in die Brüche; oft denkt er bei sich: „Ich hab's ja tatsächlich auch verdient.“ Hilfe erwartet Otto nicht mehr, denn wenn es Hilfe gäbe, hätte diese schon längst sichtbar werden müssen. Trotzdem lässt sich auch in dieser Phase noch erfolgreich intervenieren.

Mit der Manifestationsphase ist der traurige Höhepunkt des Geschehens erreicht: Ein völlig neuer Werteraum ist entstanden, es gibt kein Unrechtsbewusstsein mehr.

Im Gegenteil: Es fühlt sich richtig gut an, Otto fertig zu machen. Otto wird jegliche Menschenwürde abgesprochen. Mobbing wird in dieser Phase zu einer Sache auf Leben und Tod (vgl. das Tauben-Experiment von Konrad Lorenz). Hier gibt es nur noch einen Weg für das Opfer: einen Schulwechsel und professionelle psychologische Hilfe.



Mediatoren im Gespräch

Mobbing-Prävention als sinnvolle Maßnahme

Was also tun?

Ziel ist es, möglichst früh mit Klassen zu arbeiten, die Probleme haben oder die etwas für eine „gute Klassengemeinschaft“ tun wollen. Das „Kind“ soll also gar nicht erst „in den Brunnen fallen“!

Wie funktioniert unser „Präventionsprogramm“?

Gibt es Probleme in einer Klasse, kommt i.d.R. der Klassenlehrer auf die beiden Präventionslehrer zu. Immer wieder auftretende Schwierigkeiten sind z.B.: einzelnen Schülern wird etwas angetan, Schüler verhalten sich auffällig, Schüler sind nicht in die Klassengemeinschaft integriert, Gruppen bilden sich über das normale Maß hinaus etc.

Wir arbeiten daraufhin zwei Stunden mit der gesamten Klasse, wobei der Klassenlehrer als Beobachter den Prozess verfolgt. Im Unterricht wird später auf den erarbeiteten Klassenvertrag und die festgelegten Regeln zurückgegriffen. Auch die Fachlehrer müssen informiert sowie die Ergebnisse entsprechend umgesetzt werden.

Wichtige Grundlagen für den entstehenden Vertrag sind die Einforderung der Grundrechte (Menschenrechte) wie beispielsweise das Verbot körperlicher und seelischer Gewalt und das Verbot von Eigentumsdelikten. Ebenfalls von zentraler Bedeutung sind die Geheimnisse einer guten Klassengemeinschaft:

1. Eine Klassengemeinschaft ist nur so gut, wie jeder sich traut, seine eigene Meinung zu sagen, d.h. Meinungen stehen lassen!
2. Eine Klassengemeinschaft ist nur so gut, wie jeder mit jedem zusammenarbeiten kann!

Die Schüler müssen lernen, sich (richtig) zu wehren, ohne selbst gegen die Grundrechte zu verstoßen. Dies wird in entsprechenden Rollenspielen eingeübt. Natürlich zeigen die Klassen nach dem „Präventionsprogramm“ guten Willen und sind bemüht, besser mit ihren Problemen umzugehen. Jedoch holt der Alltag die Kinder schnell wieder ein und die Gefahr, in alte Muster zurück zu fallen, ist groß. Deshalb ist es erforderlich, in regelmäßigen Abständen die Klassenverträge zu kontrollieren und bei Verstößen die Mittel der Mediation, der Wiedergutmachung (TOA) und dann ggf. Schulstrafen folgen zu lassen. Sind Probleme von der Schulgemeinschaft nicht zu bewältigen, ist rechtzeitig professionelle Hilfe von außen zu holen. Es kommt darauf an, sich frühzeitig zu kümmern, um Kindern mit Problemen die Chance zu geben, besser mit ihrer schwierige Lebenslage zurecht zu kommen. Wichtig ist uns, dass Kinder Verantwortung übernehmen für das, was sie tun. Letztendlich können nur die Kinder selbst dafür sorgen, eine gute Klassengemeinschaft zu formen, indem sie einander achten. Der Umgang mit Konflikten kann nicht oft genug geübt werden. Ziel von Mediation, TOA und Mobbingprävention ist es, den Schülern Chancen für soziales Lernen zu bieten. Die dabei erworbenen Kompetenzen sind Lebenskompetenzen.

P. Dollhofer, R. Spahn, M. Früh, G. Jäger

St. Dominikus-Gymnasium Karlsruhe Wohnungselektrik im Pappkarton

*Um einen behutsamen Einstieg in alle Naturwissenschaften zu schaffen, gibt es seit einigen Jahren das Fach Naturphänomene. Hier soll Interesse für naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen geweckt werden. *1) Auch an unserem Mädchengymnasium St. Dominikus halten viele Schülerinnen Physik für ein schwieriges und theoretisches Fach. Der Bezug zur Realität sei hinter der Theorie nicht immer zu verstehen und es würde zu viel gerechnet, lauten andere Vorurteile. Die Behandlung der Elektrizitätslehre birgt bereits die Gefahr, zu theoretisch zu werden. Deshalb habe ich zur Veranschaulichung das Projekt „Wohnungselektrik im Pappkarton“ für Schülerinnen der Klasse 6 entwickelt.*

Verankerung in den Bildungsstandards und im weiteren Unterricht

Im Bildungsplan für Naturphänomene werden folgende Kompetenzen genannt: „Die Schüler können elektrische Bauteile – Batterie, elektrische Leiter, Schalter und Lampe – als Bestandteile elektrischer Schaltungen benennen sowie einfache Stromkreise aufbauen und auf ihre Funktionsfähigkeit überprüfen.“ *2)

Zunächst behandle ich im Unterricht die einzelnen Bauteile. Dann bauen wir aus fertigen Bauteilen mit Hilfe von Leitern mit Krokodilklemmen Schaltungen auf. Die Stromkreise werden mit den Schaltzeichen dargestellt und wir besprechen auch die Reihen- sowie die Parallelschaltung.

Im Zusammenspiel der fertigen Bauteile und mit übersichtlicher Kabelführung auf dem Tisch verstehen viele



Pappmodell einer Wohnküche

Schülerinnen die Schaltungen. Als weitere Abstraktionsstufe dürfen die Schülerinnen dann die Kabelführung für eine einfache Zimmerelektrik selbst entwickeln.

Konkrete Aufgabenstellung

In Gruppen bauen die Schülerinnen aus Kartons (gesammelte Kopierpapierkartons), die für verschiedene Zimmer verwendet werden, eine Wohnung. In die Zimmer bauen sie jeweils eine einfache Elektrik ein. Dabei sollen die Kabel „unsichtbar“ jeweils auf dem Kartonrücken verlegt werden. Jede der 4 bis 6 Schülerinnen bearbeitet ein Zimmer alleine. Die Türen zwischen den Zimmern werden so abgestimmt, dass sich die Zimmer zu einer Wohnung fügen. Die Schülerinnen müssen sich zunächst lediglich um die Elektrotechnik kümmern und können, wenn sie noch Zeit haben, den Raum ansprechend gestalten.

Zur Auswahl stehen folgende Räume, die mit den entsprechenden Schaltungen versehen werden sollen:

Zimmer, Deckenbeleuchtung mit einem einfachen Schalter und Stehlampe oder Schreibtischlampe mit einem einfachen Schalter;

Küche, Lampe mit einem einfachen Schalter und Herd, dessen Kochfeld rot (Lampe mit Fassung) wird, wenn der Herd eingeschaltet ist;

Bad, innenliegend mit Lampe mit einem einfachen Schalter und Ventilator/Motor, der sich zusammen mit der Lampe einschaltet;

Flur, Lampe mit zwei Umschaltern und Summer, der von außen (Türklingel) mit einem Taster bedient wird.

Den Schülerinnen werden die genannten Bauteile zur Verfügung gestellt, sie bedienen sich dabei selbstständig.

Beobachtungen zu der Ausführung

Die Schülerinnen sind mit viel Eifer bei der Sache. Sie genießen die Freiheit, selbst wählen und gestalten zu können. Bei einigen stellt sich heraus, dass sie ohne die festen Vorgaben im bisherigen Unterricht die Kabelführung noch einmal selbstständig durchdenken müssen. Viele Schülerinnen bauen auch noch mehr Teile, insbesondere Lampen, ein.

Die Schülerinnen genießen aber auch die Teamarbeit, bei einfachen Fehlern helfen sie sich in den Gruppen gegenseitig. Wenn die einzelnen Räume fertig werden, ist



Beim Bau der Elektrik für die Miniatur-Wohnung

es ein besonderer Moment, wenn aus den einzelnen Kartons eine Wohnung entsteht.

Neben der Elektrik sind die Schülerinnen begeistert, ihren Raum nach ihrem Geschmack gestalten und einrichten zu können. Manche Schülerinnen würden damit am liebsten beginnen, da bremse ich zunächst.

Weiterentwicklung

Nach Fertigstellung aller Zimmer stellen wir uns diese gegenseitig vor. Exemplarisch erklären einige Schülerinnen, wie sie die Leitungsführung gelöst haben. Hier sollen dann die Begriffe „parallel“ und „hintereinander“ verwendet werden.

Die Schülerinnen zeichnen zu ihrem Raum einen individuellen Schaltplan, der auch überprüft wird. Sie fügen ein Blatt mit Erklärungen zum verwendeten Material, dem Schaltplan und Überlegungen zur Einrichtung bei. Abschließend werden die Ergebnisse für einige Zeit im Schulhaus ausgestellt.

Denkbar wären jetzt auch weitere inhaltliche Fortführungen: Interessant ist die Besprechung von Sicherheitseinrichtungen von Elektroanlagen wie Sicherung, Erdung, Blitzschutz oder die Verwendung anderer, insbesondere alternativer Energiequellen. *3)



Beleuchtete Puppenstube

Praktische Fragen

Material und Kosten:

Einen Teil des Materials haben wir im Lauf der Zeit gesammelt; dazu gehören die Kopierpapierkartons und die Kabel (immer wieder gibt es Reste bei defekten Netzkabeln u.a.). Die notwendigen Taster, Schalter, Fassungen, Lampen, wenige Summer, Motoren und Propeller haben wir aus dem Elektrogroßversand bezogen.

*4) So kostet die Arbeit einer Schülerin ca. 2 € bis 3 €.

Zeitbedarf:

Insgesamt haben wir für das Projekt fünf Doppelstunden benötigt: Für die Erklärung der Aufgabenstellung, die Planung und den Einbau der Elektrik haben wir drei Doppelstunden benötigt. In einer weiteren Doppelstunde haben die Schülerinnen ihre Schaltung getestet und verbessert. In diesen vier Doppelstunden war dann auch genügend Zeit, um die Räume zu verschönern. Einige Schülerinnen haben die „Möbel“, Tapeten oder Accessoires zu Hause hergestellt. Für die Besprechung und die Schaltpläne sowie das Erklärungsblatt haben wir eine weitere Doppelstunde eingesetzt.

Hürden/Schwierigkeiten:

Wenn man nicht genau arbeitet, berühren sich insbesondere bei den Schaltern Kabel, die sich nicht berühren dürfen. Es entsteht ein Kurzschluss, der beispielsweise den Schalter überbrückt oder die gesamte Schaltung außer Betrieb setzt. Diese zu erkennen und zu beheben (sauber arbeiten, ggf. mit einem Klebepunkt Heißkleber isolieren) macht Schwierigkeiten.

Fazit:

Das Projekt stellt eine intensive, zwischendurch auch langwierige Beschäftigung mit einfachen elektrischen Schaltungen dar. Die Schülerinnen waren mit Freude und Einsatz bei der Arbeit. Auch die Arbeiten zu Hause haben sie gerne erledigt. Das liegt sicherlich daran, dass man den Erfolg sehen kann. Und natürlich steigert das die Motivation. Bleibt zu hoffen, dass den Schülerinnen die Elektrizitätslehre im Physikunterricht der Mittelstufe leichter fällt.

M. Schubart

*1) Bildungsplan 2004 für Baden-Württemberg, S. 176

*2) A. a. O., S. 177

*3) Krietemeyer, Wild und Wodzinski in: Unterricht Physik, Ausgabe 99/100, Jahrgang 2007, Velbert, Friedrich-Verlag, S. 46ff.

*4) Z.B. Traudl Ries, 95463 Bindlach, www.traudl-riess.de

St. Paulusheim Bruchsal Pallottinische Schulseelsorge im Alltag

Das St. Paulusheim in Bruchsal wurde im Jahr 1922/23 als Internatsschule von den Pallottinern erbaut. Dieser apostolischen Gemeinschaft, die aus Priestern und Brüdern besteht, ging es gemäß den Grundgedanken ihres Gründers, des italienischen Priesters Vinzenz Pallotti (1795-1850), in ihrem Wirken immer darum, wo im Umfeld



Seelsorge am Paulusheim

einer pallottinischen Niederlassung sich Herausforderungen zeigten und wie man ihnen begegnen konnte. Das Engagement der Pallottiner richtete sich im Falle des Paulusheims also auf das apostolische Wirken in Bruchsal und Umgebung. Dazu gehören bis heute mit Sicherheit z. B. die priesterlichen Vertretungsdienste in den umliegenden Seelsorgeeinheiten, im Krankenhaus und Altenheim, aber auch Klinikseelsorge sowie das Engagement in Schule und Jugendarbeit.

Von ihrem Gründer her, der auch in der Jugendseelsorge tätig war, ist es uns Pallottinern ein zentrales Ziel, Kinder und Jugendliche auf ihrem Lebensweg zu begleiten, sie wissenschaftlich zu bilden und nach christlichen und humanen Werten zu erziehen. Auch soll jeder dazu befähigt werden, seine Talente und Begabungen besser kennen zu lernen und als Gaben zu verstehen, die Gott ihm gegeben hat. Durch diese Gaben kann nach Pallottis Verständnis jeder mitwirken, Gottes Botschaft wie ein „Apostel“ weiterzugeben, sodass der Glaube hilft, Leben bewusst und verantwortlich zu gestalten. Aber Schulseelsorge ist nicht „nur“ Schülerseelsorge, sie will auch Ansprechpartner sein für alle, die im Raum der Schule arbeiten und mit Schule zu tun haben, also spricht sie auch Lehrer, Eltern und Familien sowie ehemalige Schüler und deren Eltern gezielt an.

Da die „Gesellschaft vom allgemeinen Apostolat“ die Idee Pallottis vertritt, dass jeder Mensch Abbild Gottes und jeder Christ ein Apostel sein kann, der Jesu frohe Botschaft in und durch sein Leben verkündet, möchten die Pallottiner Jugendlichen

helfen, später als Erwachsene selbst ihre Aufgabe in Kirche und Welt wahrzunehmen und als mündige Christen aktiv zu werden. Dazu ist eine Präsenz im Alltag notwendig, die Gastfreundschaft und offene Türen bietet. Die offene Tür des Schulseelsorgebüros ist dafür ein sichtbares Zeichen, das sagen möchte: Komm herein und sei Gast. Wie auch immer du dich fühlst, was auch immer du mitbringst, du bist hier willkommen. Deshalb sind die Zeiten am Vormittag wichtig und sie werden auch von vielen Schülern und Lehrern genutzt. Hier kommen Probleme zur Sprache, hier tauscht man sich aus, hier kommen Schüler untereinander und auch mit Lehrern immer wieder ins Gespräch, ein gegenseitiges Kennenlernen und Verstehen wird vertieft. Auch Glaube und Gemeinschaft haben hier im wahrsten Sinn des Wortes ihren „Raum“, selbst wenn z. B. bei einem Trauerfall oder der Sorge um Einzelne nicht alles ins Wort gebracht werden kann, sondern auch einmal Zeit ist für Schweigen und Gebet.

Anliegen der pallottinischen Schulseelsorge ist neben Religionsunterricht, Meditationsstunde, Kontakten mit der SMV, Besinnungswochenenden mit Klassen, Missionsfesten und Familientagen, Besinnungstagen für Eltern, Wallfahrt, Schulgottesdiensten und Frühschichten auch immer mehr das regelmäßige spirituelle Angebot im Schulalltag sowie bei besonderen Anlässen. Dazu gehören die Kar- und Ostertage, das Abi-Beten am Abend vor den schriftlichen Prüfungen oder die Fahrt nach Taizé an Pfingsten.

Aber auch Ereignisse, die oft völlig unerwartet in den Alltag einbrechen, will die Schulseelsorge aufnehmen und Räume anbieten, die zu Gespräch, Andacht und einer Zeit zur persönlichen Bewältigung einladen, etwa beim Jahres-Gedenken an einen verstorbenen Lehrer oder wie erst jüngst bei dem unbegreiflichen Amoklauf in Winnenden. Klassenlehrer griffen das Gespräch über Fragen und Ängste im Unterricht auf und wiesen auf die Angebote der Seelsorge hin. Eine Religionslehrerin richtete im Schulhaus eine Gebetsecke mit Texten und Blumen ein, Schüler konnten ihre Gedanken in ein Buch eintragen und ins Gespräch kommen. Außerdem boten die Pallottiner im Meditationsraum neben dem Speisesaal an zwei Tagen in der Mittagspause die Gelegenheit, vor dem Kreuz in eine Gebetsstille zu gehen, Blumen, Kerzen und eigene Gebete dort niederzulegen und vielleicht damit auch ihre eigenen Sorgen, Ängste und Fragen Gott anzuvertrauen.

Damit sollen die Schüler die Erfahrung machen, dass Glaube und Gebet in der Schule nicht nur an bestimmten Festen quasi „hervorgeholt“ werden, sondern auch im Alltag präsent sind. Das Schulseelsorgezimmer, Meditationsräume, Kapelle und der „Time-out-Raum“ neben den Oberstufenzimmern laden zu Gespräch, Ruhe und

Innehalten ein. Außerdem sind die „pallottinischen spirituellen Angebote im Alltag“ dazu gedacht, diese Räume zu füllen. Neben dem einmal monatlich stattfindenden „Pallottiforum“-Gottesdienst wollen Sonntagabend-Gottesdienste, Montagmorgenkreise, Mittagsmeditation und die Gebetspause am Freitag sich wie ein roter Faden durch einen Monat hindurch ziehen. Meist gehen sie von der Monatslosung des ökumenischen Bibelleseplans aus. Dieses Konzept möchte ich anhand eines Monats-Beispiels veranschaulichen.



Taizéfahrt 2008



Taizégebet

Das Thema des Sonntagabend-Gottesdienstes im Mai 2008 lautete: „Jeder Mund bekennt: „Jesus Christus ist der Herr“ – zur Ehre Gottes des Vaters“ (Philipperbrief 2,11)

Anfang Mai feierten wir mit einer kleinen Gruppe, bestehend aus Eltern, Schülern und weiteren Interessierten eine ruhige Abendmesse im Meditationsraum. Lieder und Gebete führten in das Thema ein und luden zum Nachdenken ein. Der ausge-

teilte Bibelleseplan möchte alle einladen, die Anfangsimpulse in der persönlichen Betrachtung an jedem Tag des Monats zu vertiefen und im Alltag umzusetzen. Gottesdienstbesucher meldeten zurück, dass diese Form ein schöner Abschluss des Sonntages darstelle, der für die Familie wichtig sei und eine gute Einführung in den neuen Monat biete.

Im **Montagsmorgenkreis (kurz „MoMo“)** eine Woche später ging es in Anlehnung an die Monatslosung um den Vers aus dem Philipperhymnus: „Damit alle im Himmel, auf der Erde und unter der Erde ihre Knie beugen vor dem Namen Jesu“ (Phil 2,10). Die Natur zeigt uns Gottes Größe in ihrer Schönheit und Harmonie. Die kleine Gruppe, die sich am 2. Montag des Monats im Meditationsraum traf, nutzte den Morgen, um nach einem gemeinsamen Lied und einer kurzen Einführung zu meditativer Musik Bilder zu betrachten, die jedem die Schöpfung in den vier Elementen Erde, Wasser, Luft und Feuer zeigte und staunen ließ über die Schönheit des Geschaffenen.

Nach dem „Vaterunser“ und einem abschließenden Segen begaben sich die Schüler und die anwesenden Eltern in ihren Alltag hinaus.

Die **Midi-Medi** (Mittagsmeditation) startete am Mittwoch nach dem Mittagessen mit einem kurzen Text: „Have a break – Unterbrechungen des Alltags“. Im Gedränge des Schulalltags – nach dem ständigen Rennen von Raum zu Raum, nach dem Mittagessen usw. – sollte hier auch einmal Raum sein, um sich eine Mittagspause „der anderen Art“ zu gönnen.

Nach diesem kurzen Besinnungstext machten wir zu ruhiger Musik eine kurze Atemübung mit einigen Impulsfragen und Anregungen für den Nachmittag.

Danach konnten die Schüler ein Bild zu den vier Elementen gestalten, die laut Philipperhymnus Zeugnis davon ablegen, dass Jesus der Herr ist. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihr Bild in Stille gestalten und vielleicht ein bisschen Kraft schöpfen konnten, gingen sie aus diesem Mittagsimpuls in den Nachmittagsunterricht.

Die **Gebetspause** am Freitag fand im Time-Out-Raum statt. Nach dem Lied „Im Jubel ernten, die mit Tränen säen“, das wir mit dem Psalm 126 kombinierten, waren die Schüler dazu eingeladen, für ihre Mitschüler, ihre Schule und Familien zu beten. Aus dem „Gebetsanliegen“-Buch, in dem Schüler im Schulseelsorgebüro ihre Gebete eintragen können, wurden die Fürbitten der Kinder und Jugendlichen vorgetragen, bei denen es oft um die Abiturprüfung und um persönliche Fragen ging. Zu jeder Bitte legte eine Schülerin oder ein Schüler ein Weihrauchkörnchen in das kleine Rauchfass in der Mitte des Kreises. Nachdem alle Fürbitten vorgelesen waren, konnten die einzelnen Beter noch in einer kurzen Stille ihre eigenen Bitten vor Gott

tragen und stumm ein weiteres Körnchen auf die Kohle legen. Mit dem Liedvers „Im Jubel ernten, die mit Tränen sehen, im Lichte stehen, die noch traurig sind“ und mit dem Vater Unser beendeten wir die Freitagsfürbitten und wünschten uns und allen Schülern – besonders unseren Abiturienten – schöne und erholsame Ferien.

So bleibt Seelsorge im Alltag gegenwärtig und möchte nach dem Beispiel der Emmausgeschichte (vgl. Lk 24,13-35) Menschen begegnen und sie begleiten (V.15), gemeinsam Fragen stellen (V. 17), Lösungen und Hilfen aus dem Glauben suchen (V. 27), Gottesdienst feiern (V. 30f.) und zu einem engagierten Leben in Kirche und Welt ermutigen (Lk 24,32-35).

P. Ch. Stumpf SAC



Kar- und Ostertage 2008

Heimschule Kloster Wald Internat – Chance oder Strafe

Warum möchten Mädchen auf ein Internat? Warum ermöglichen Eltern Ihren Töchtern einen Aufenthalt im Internat an der Heimschule Kloster Wald? Es gibt viele unterschiedliche Beweggründe für Familien und auch Ihre Töchter, sich für ein Internat zu entscheiden. Zum Beispiel der besorgte Familienvater aus einer Großstadt, der auf der Suche nach einer schulischen Umgebung ist, die auch noch Werte vermittelt und in der seine Familie sich nicht „außerirdisch“ fühlt, weil noch gemeinsam gegessen wird und das Kirchenjahr traditionell mit den Kindern gelebt wird. An der Heimschule Kloster Wald werden Traditionen wie zum Beispiel St. Martin oder Nikolaus im Kirchenjahr gepflegt und mit den Mädchen gemeinsam zelebriert. In den sonntäglichen Internatsgottesdiensten begleitet der Schulseelsorger die Mädchen im Kirchenjahr. Darüber hinaus wird einmal jährlich in der zweiten Pfingstferienwoche für die älteren Mädchen eine Fahrt nach Taizé angeboten. In der Schule fahren die Klassengemeinschaften alle zwei Jahre auf die Besinnungstage, und regelmäßige Schulgottesdienste beispielsweise in der Fasten- und Adventszeit bereiten die Mädchen auf Ostern und Weihnachten vor. Internat ist somit auch religiöse Gemeinschaft, indem religiöse Grundhaltungen auch das alltägliche Handeln einfärben und sich darauf auswirken.

Bereits in Grundschulen haben es etwas zurückhaltende Mädchen eher schwer, berichtet eine andere Mutter, die ihrer Tochter eine Entfaltung ermöglichen möchte, die sie in der bisherigen Umgebung verhindert sieht. Wer spielt denn heute noch Geige? An der Heimschule Kloster Wald gibt es viele Möglichkeiten, auch die in anderen Klassengemeinschaften selten gewordenen Streichinstrumente kennen und spielen zu lernen.

Einige Eltern sind auf der Suche nach einem Umfeld, in dem die Tochter nicht zu einer Minderheit zählt, wenn sie sich zu benehmen weiß. Andere sind auf der Suche nach einer individuellen Begleitung ihrer Tochter, einer Schule und einem Internat, in dem man sich um den Einzelnen kümmert, die Persönlichkeit im Mittelpunkt steht, und die Tochter spürt als Mensch und nicht als Nummer auf einem Blatt Papier wahrgenommen zu werden.

Manche Eltern möchten, dass Ihre Tochter als Einzelkind die Chance hat, mit anderen Kindern aufzuwachsen. Oftmals ist aufgrund der demographischen Entwicklung das nächste Kind im gleichen Alter kilometerweit entfernt. Das Internat mit den Mehrbettzimmern in den unteren Klassenstufen und den vielen anderen Mädchen ist eine ideale Lösung, und die sozialen Kompetenzen werden so im Alltag im Umgang mit Gleichaltrigen und in der Hausgemeinschaft täglich trainiert. Die Mädchen leben unter relativ einfachen Bedingungen und lernen zu teilen. Verzicht zu lernen und zu lehren sowie Kleinigkeiten schätzen zu lernen, ist in einer Konsumgesellschaft eher schwer zu vermitteln und doch notwendig, um im Leben glücklich sein zu können. Die Umgebung im Internat kann diese Möglichkeit bieten.

In einigen Elterngesprächen wird auch von den Töchtern der Wunsch geäußert, dass sie sich von den „lauten“ Jungen in der Klasse gestört fühlen und lieber nur unter Mädchen lernen möchte. Mädcheninternat bedeutet allerdings nicht, dass die Mädchen keinen Kontakt zu männlichen Jugendlichen haben. Es gibt gemeinsame Veranstaltungen mit dem Jungeninternat in Ettal und mit dem Internat in St. Blasien. Es finden gemeinsame Veranstaltungen wie beispielsweise Tanzkurse und Feten in der Mittel- und Oberstufe miteinander sowie Wettkämpfe untereinander im Laufe des Schuljahres statt. Da diese Kontakte sich auf den Freizeitbereich beschränken, sind die Mädchen beim Lernen ungestört. Die Leistungen vor allem auch in den naturwissenschaftlichen Fächern können die Mädchen ohne Beeinträchtigungen entfalten. Die Mädchen werden ermutigt, auch in diesen Fächern ihre Möglichkeiten zu entdecken. Dies ist ein wesentliches Argument für die monoedukative Beschulung und Erziehung an der Heimschule Kloster Wald.

Besonders in Familien mit berufstätigen Elternteilen sucht man gemeinsam nach einem Ort, der der Tochter Strukturen bieten kann, die ihr erleichtern den Anforderungen der Schule besser gerecht zu werden. Zu Hause fehlt schnell einmal der Ehrgeiz oder der Antrieb sich am Nachmittag alleine mit den Hausaufgaben zu befassen. Im Internat wird im gemeinsamen Silentium jeden Tag zwei Stunden lang gemeinsam mit Gleichaltrigen unter der Aufsicht der pädagogischen Mitarbeiterinnen gelernt und Aufgaben für die Schule erledigt. Neben dem Silentium stehen im Internat auch ältere Mentorinnen aus den höheren Klassen zusätzlich bei Fragestellungen zur Seite. In den höheren Klassen bilden sich gemeinsame Lernzirkel. Im pubertären Alter gewinnt die peer group bei vielen Mädchen an Einfluss, und ein

Lernen von Gleichaltrigen hat im Vergleich zum Lernen von Erwachsenen eine größere Chance angenommen zu werden. In der Pubertät kommen viele Eltern genau aus diesem Grund mit Ihren Töchtern nach Wald.

Besonders Mädchen aus anderen Bundesländern und aus anderen Ländern benötigen oftmals bei einem Wechsel vorübergehende Hilfestellung. Falls die Lücken im schulischen Bereich zu groß sind, um sie mit der regulären Teilnahme am Silentium oder mit Hilfe von älteren Mentorinnen zu füllen, kann eine Hilfestellung durch ein externes Lerninstitut in Anspruch genommen werden. Die Lehrer von abacus kommen am Nachmittag ins Internat, um dort die Auffüllung dieser Lücken vorzunehmen. Diese Hilfestellung kann in Abhängigkeit vom Unterstützungsbedarf der Schülerin jederzeit in Absprache zwischen den Eltern und den pädagogischen Mitarbeiterinnen ergänzend organisiert oder abgemeldet werden.

Seit dem G8 haben Schulen sehr oft Schulstunden in den Nachmittag verlagert. Wenn dann noch lange Anfahrten mit dem Schulbus vorher und anschließend bewältigt werden müssen, bleibt den Mädchen nach der Heimkehr oft keine Zeit für Hobbys wie Sport oder musische Betätigungen mehr. Ohne diesen wichtigen Ausgleich fehlt irgendwann die Energie und der „klare Kopf“. Das kirchliche Engagement in der Jugendarbeit oder das Messdienersein wird ebenfalls erschwert. Auch für diese Aktivitäten bietet der Internatsalltag den mittlerweile oft vermissten Freiraum. An der Heimschule Kloster Wald wird auch samstags gearbeitet, somit verteilen sich die Schulstunden über die Woche besser und die Nachmittage sind vor allem in den unteren Klassenstufen frei, um diese mit anderen Aktivitäten zu füllen. Im Internatsgottesdienst kann ein Mädchen sich als Messdienerin engagieren und am Nachmittag bleibt auch noch Zeit für soziales Engagement beispielsweise im Projekt „Eine Stunde Lebenszeit“, in dem die Mädchen jeweils eine Stunde sich im ortsansässigen Altenheim engagieren. Die freie Zeit ist auch für die Ausübung von sportlichen Aktivitäten gegeben. Reiten, Yoga, Schwimmen, Basketball, Stepaerobic, Fitness, Tennis, Klettern, Lauf-AG, Zirkeltraining, schwimmen, Kunstturnen, Handball, Tanz-AG und Rudern – die Auswahl der Möglichkeiten ist für die Mädchen oft schwer zu treffen. Darüber hinaus kommen viele Musiklehrer nachmittags in das Internat, um die Mädchen im gewünschten Instrument zu unterrichten. Der Geigen- oder Klavierunterricht kann so weitergeführt werden oder ein neues Instrument, das man schon immer mal gerne erlernen wollte, gelernt werden – ohne lästige Anfahrtswege und Zeitverlust.



Bastelzimmer im Internat

Viele Bastelaktivitäten, Töpfern oder auch das Theaterspiel mit einer britischen Theaterpädagogin sind nur einige der musischen Angebote mit denen ein freier Nachmittag gefüllt werden kann. Eine musische und sportliche AG sind zu belegen, damit die Mädchen die Balance zwischen Arbeit und Freizeitverhalten kennen lernen, sowie deren wohltuende Wirkung für die harmonische Entwicklung eines Menschen erfahren. Nach der benediktinischen Regel aus dem 6. Jahrhundert wird Herz, Geist und Hand auch in der Handwerklichen Ausbildung parallel zum Abitur gefördert. Einen Nachmittag verbringen die Mädchen in der Schneider-, Schreiner- oder in der Bildhauerwerkstatt. Dort wird nach Lehrplänen der Handwerkskammer gearbeitet und nach dem Abitur folgt einem intensives halben Jahr ganztägiger Ausbildung, bevor der von den Handwerkskammern anerkannte Gesellenbrief verliehen wird und die Mädchen Wald endgültig verlassen, um in der Welt mit Abitur und in 90% auch mit Gesellenbrief ihre „Frau“ zu stehen.

Ein Internat bietet die Chance durch das Miteinander der verschiedenen Gruppen im Hause die Persönlichkeiten der Mädchen schon in frühen Jahren zu formen und ein positives Selbstbewusstsein zu bestärken, das man in dieser Form bei anderen Gleichaltrigen nur selten findet. Im Internat reift die Persönlichkeit der Mädchen aufgrund der vielfältigen Herausforderungen im Alltag und im Umgang mit den verschiedenen Menschen vergleichsweise schnell. Alle drei bis vier Wochen bemerken dies Eltern immer wieder erstaunt an den Heimreisewochenenden oder auch in den Ferienzeiten, die die Mädchen gerne in Ihrem Zuhause verbringen. Die Mädchen im Internat freuen sich abwechselnd auf das Zuhause und die gemeinsam verbrachte Zeit mit ihren Eltern und ebenso wieder auf die Zeit in Wald mit den Freundinnen und der Hausgemeinschaft.

So wie die Beantwortung der Frage, wo ein Mädchen sich lieber aufhält – zu Hause oder in Wald oft nicht eindeutig zu beantworten ist, weil beides aus unterschiedlichen Gründen gefällt – so gibt es auch ein Nebeneinander der Erziehungsinstanzen Elternhaus und Internat. Unter der Voraussetzung, dass die Eltern sich mit dem Erziehungskonzept des Internats identifizieren und zu einer regelmäßigen Kommunikation bereit sind, erziehen Internat und Elternhaus gemeinsam, fordern und fördern die Tochter, um die Fähigkeiten des Mädchens individuell mit Hilfe des Erziehungskonzeptes basierend auf der Benediktregel zur Entfaltung zu bringen.

Leider hat sich ein falsches Bild von Internat in der Öffentlichkeit vor allem bei Familien, die noch nie Berührungspunkte mit einem Internat hatten, bis heute gehalten – wer kennt nicht die Worte, vielleicht sogar aus der eigenen Jugend, wenn die Eltern verzweifelt mit einem Internat drohten? Das Internat an der Heimschule Kloster Wald ist weit davon entfernt eine Unterbringungsmöglichkeit für ungezogene Mädchen zu sein. Ganz im Gegenteil, ins Internat kommt man freiwillig aus den verschiedensten Gründen, vor allem aber um an einer Zukunftsperspektive mit Gleichaltrigen mit den Eltern und pädagogischen Mitarbeiterinnen zu arbeiten und in einer vergleichbar geschützten Umgebung die eigene Persönlichkeit entdecken und durch individuelle Begleitung und Förderung entfalten zu können.

Die Mädchen brauchen in einer unübersichtlich gewordenen Welt, die alle Möglichkeiten für sie bereit hält, einen festen Rahmen, der Orientierung bietet und Grenzen aufweist. Dieser Rahmen ist ein ideales Trainingsfeld und bereitet so auf das Leben vor, in dem „Frau“ es leichter hat, wenn man den Umgang mit Grenzen und Regeln gelernt und zu einer Persönlichkeit heranreifen konnte sowie gleichzeitig optimal gefördert wurde, was in so vielfältiger Form von Eltern nur mit viel Aufwand geleistet werden kann. Viele Eltern sind durch berufliche Herausforderungen, die beispielweise auch mit regelmäßigen Umzügen verbunden sind oder aber auch in der Rolle des Alleinerziehenden so stark eingebunden, dass das Internat hier eine mögliche Unterstützung und ein stabiles Umfeld für die Entwicklung der Töchter bieten kann. Viele Lebenssituationen, die auch für die Eltern immer mit viel Aufwand verbunden sind, beeinflussen so die Mädchen und deren Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und des sozialen Umfeldes wesentlich weniger. Im Internatsleben geschlossene Freundschaften bilden auch über die Schulzeit hinaus ein tragfähiges soziales Netzwerk. Dies bestätigen die Urwälderinnen (ehemalige Schülerinnen) immer wieder. Die Mädchen sind bundes- und weltweit vernetzt und geben einander immer wieder gegenseitig bei späteren Problemen wie zum Beispiel der



Eine Stunde Lebenszeit – Projekt mit dem Altenheim in Wald

Wohnungssuche in einer großen Stadt Hilfestellungen. Die Schule wird von einigen von Ihnen bis heute dankbar unterstützt, damit auch andere Mädchen diese Zeit erleben können.

Das Internat an der Heimschule Kloster Wald bietet Mädchen die Chance zwischen Traditionen und Wertevermittlung mit der Vorbereitung auf die Herausforderungen der heutigen Zeit erwachsen zu werden.

Internatsentscheidung

Eine Entscheidung ist bei der großen Auswahl an Internaten Deutschland und europaweit nicht einfach zu treffen. Ein Internateführer bietet bei der Suche nach dem richtigen Internat erste Auswahlmöglichkeiten. Sobald eine engere Auswahl getroffen wurde, ist es sinnvoll persönliche Vorstellungstermine mit den Internaten zu vereinbaren. An der Heimschule Kloster Wald findet bei Interesse ein erstes persönliches Kennenlerngespräch mit der Schul- und Internatsleitung statt. In diesem Gespräch werden die Möglichkeiten in Schule und Internat beleuchtet und die persönliche individuelle Situation des Mädchens besprochen. Im Anschluss gibt es die Möglichkeiten, das Haus durch eine Führung sowie die pädagogischen Mitarbeiterinnen und eine gleichaltrige Schülerin kennen zu lernen und durch Gespräche weitere Informationen zu sammeln. Falls die schulischen und persönlichen Voraussetzungen erfüllt werden und das Interesse des Mädchens und der Eltern nur noch bestärkt wurde, aber für eine Entscheidung doch noch nicht ausreicht, bieten wir die Möglichkeit des „Schnupperwohnens“ an, um den Internatsalltag noch näher kennen zu lernen. In der Regel findet dieses von freitags bis sonntags statt, damit sowohl das Schul- als auch das Internatsleben erlebt werden kann. Im Anschluss an eine solche Hospitation fällt eine Entscheidung oftmals doch leichter und sicherer. Darüber hinaus ist der Beginn in Wald dann nach den Sommerferien leichter, weil



das Mädchen ja schon andere Mädchen kennen gelernt hat. Nicht alle Mädchen benötigen die Entscheidungshilfe. Wir empfehlen diese dennoch, damit das Mädchen, die Eltern sowie Schule und Internat noch einmal im Alltag prüfen können, ob die Situation in beiden Bereichen problemlos sein wird. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass eine gute Entscheidung von Eltern, Schule und Internat für und mit dem Mädchen getroffen werden kann.

Warum heißt es Internat der Heimschule Kloster Wald? Ursprünglich wurde die Schule und das Internat von den Schwestern der heiligen Lioba gegründet und geleitet. Die Schwestern waren im Lehrbereich und auf den Wohngruppen präsent. Leider verzeichnete auch dieser Orden über die Jahre rückläufige Aufnahmezahlen und weltliche Kräfte mussten nach und nach Aufgaben in Schule und Internat übernehmen. Zur Zeit leben noch 16 Schwestern im Hauptgebäude auf der Klausur. Dennoch sind die Schwestern im Alltag soweit es das Alter erlaubt und sich die Möglichkeiten im Internatsablauf ergeben mit eingebunden. Die Schwestern sind beispielsweise bei den Messfeiern in Internat und Schule sowie bei Veranstaltungen präsent. Die kranken Mädchen im Krankenzimmer im Internat werden beispielsweise noch von einer indischen Ordensschwester versorgt. Darüber hinaus gibt es natürlich rund um die Uhr die übliche fachärztliche Versorgung außerhalb des Hauses sowohl homöopathisch als auch schulmedizinisch.

A. Weinandy

Heimschule Kloster Wald

Das Handwerk an der Heimschule Kloster Wald

Die Gründung der handwerklichen Ausbildung an der Heimschule Kloster Wald

An der Heimschule Kloster Wald besteht seit 1951 die Möglichkeit, neben der gymnasialen auch eine handwerkliche Ausbildung zu besuchen und zu beenden, also Abitur und Gesellenprüfung abzulegen. Wie viele andere Entscheidungen war auch die Möglichkeit, in Kloster Wald ein Handwerk zu erlernen, von Fügungen oder Zufällen bestimmt.

Sr. Sophia v. Kotschoubey-Beauharnais OSB, die die Schule 1946 gründete und bis 1973 leitete, hatte vor allem die benediktinische Formel des „ora et labora“ im Sinn, sie wollte neben der Schule auch eine kreative Ergänzung zur kognitiven Arbeit schaffen. Außerdem hielt sie die Idee Pestalozzis, eine „Erziehung von Kopf, Herz und Hand“ als ganzheitliche Schulung durchzuführen, vor allem für Mädchen in den Entwicklungsjahren von entscheidender Bedeutung, – und sie war eine überzeugte Vertreterin der Mädchenschule. Sie konnte ihr pädagogisches Konzept dadurch verwirklichen, dass Menschen nach Wald kamen, die ideale Voraussetzungen für ein solches Projekt mitbrachten.

Mit einer Mitschwester, Sr. Franca Heberle, die Schneidermeisterin war, konnte 1950 die Damenschneiderei an der Heimschule begonnen werden, mit Schülerinnen, die diese Lehre neben ihrer schulischen Ausbildung absolvierten.

Als Frau Claire Pietsch, Bildhauer- und Schreinermeisterin aus Schlesien, nach dem Krieg an die Schule kam, wurde die Holzbildhauerei und Schreinerei aufgebaut und die Schülerinnen wurden zur Gesellenprüfung vorbereitet.

Die Handwerkskammer Reutlingen genehmigte diese Ausbildung und bescheinigt, dass die Heimschule Kloster Wald seit dem Jahre 1951 als Ausbildungswerkstätte anerkannt ist für die Handwerksberufe: Schreinerei, Holzbildhauerei und Schneiderei.



Bildhauerei



*Ein Gesellenstück aus
der Schreinerei*

Die räumlichen Verhältnisse waren sehr beengt. Nur langsam konnten die Werkstätten einigermaßen angemessen untergebracht werden. Dies war erst 1985 möglich, als durch einen Anbau die Schreinerei und Bildhauerei umziehen konnten und als ein Haus für die Schneiderei 1999 völlig umgebaut wurde. Diese Erleichterungen waren wichtig, denn die Zahl der Auszubildenden wuchs ständig, so dass auch neue Meisterinnen und Meister eingestellt werden mussten.

Von 1978 bis 2007 konnte auch eine Abteilung Töpferei geführt werden, die dann leider aus finanziellen Gründen geschlossen werden musste. 37 Töpferlehrlinge legten in dieser Zeit die Gesellenprüfung ab.

Die Zahl der Anwärterinnen wuchs ständig; sowohl interne wie externe Schülerinnen wollten diese Möglichkeit der Ausbildung wahrnehmen, so dass heute 15 Meister und Meisterinnen in der Ausbildung tätig sind, einige mit einer Teilzeitbeschäftigung.

Die Organisation der handwerklichen Ausbildung am Gymnasium

Die Organisation der dualen Ausbildung wird an unserer Schule so gestaltet (die Angaben beziehen sich auf die Organisation seit der Einführung des G8-Gymnasiums):

In Klasse 8: Schnuppertage für alle Schülerinnen in allen Werkstätten, anschließend Wahl des Ausbildungsweges für diejenigen, die ein Lehre machen wollen.

In den Klassen 9 – 12: neben dem Schulunterricht ein Nachmittag in der Woche (bei Bedarf auch zwei Nachmittage) praktische Ausbildung in ihrer Werkstatt.

Nach der Abiturprüfung: Zwischenprüfung nach den staatlichen Vorschriften, anschließend Werkstattausbildung in Theorie und Praxis ganztätig.

Gesellenprüfung: Die theoretischen Fächer der Gesellenprüfung (Technologie, technische Mathematik, technisches Zeichnen etc.) werden mit der offiziellen zentralen Prüfung, der Abschlussprüfung von Berufsschule und Wirtschaft, abgeschlossen.

Die praktische Gesellenprüfung findet nach Weihnachten, bzw. im März statt.

Dafür müssen die Schülerinnen ein von der Innung genehmigtes Gesellenstück und eine Arbeitsprobe in der vorgeschriebenen Zeit fertig stellen.

Die Handwerkskammer Reutlingen ist die für uns zuständige Kammer, aber die Holzbildhauerinnung gehört zum Kammerbereich Freiburg.

Eine sehr stimmungsvolle Lossprechungsfeier beendet die Ausbildung, bei den Schreibern und Bildhauern gibt es eine Ausstellung der Gesellenstücke, die Schneiderinnen zeigen ihre Créationen in einer gut gestalteten Modenschau. Diese Modenschau ist ein wohlbekanntes Happening geworden, zu dem auch Ehemalige gerne anreisen.

Gesellinnen der Heimschule Kloster Wald haben immer wieder am Leistungswettbewerb der Handwerkskammern teilgenommen und konnten als Kammer-, Landes- und sogar Bundessiegerinnen ausgezeichnet werden.

Die Belegung der Werkstätten

Von 1956 bis heute haben viele Schülerinnen ihre Schulzeit mit der Lehre und der Gesellenprüfung abgeschlossen:

in der Schneiderei	502,
in der Schreinerei	261,
in der Bildhauerei	112,
in der Töpferei	39 (seit 1983)

Im Ganzen waren es also rund 764 Gesellenprüfungsabschlüsse seit 1956.

Im laufenden Schuljahr haben auch viele Schülerinnen die Möglichkeit einer handwerklichen Lehre gewählt:

Von den Klassen 9 bis 13 von insgesamt 282 Schülerinnen sind:

in der Schneiderei	171
in der Schreinerei	52
in der Bildhauerei	26
im Ganzen:	246, das sind 87,2%

Der pädagogische Wert der dualen Ausbildung

Worin besteht der Wert einer zusätzlichen handwerklichen Ausbildung, die für die Eltern eine große finanzielle Belastung und für die Schülerinnen eine längere Verweilzeit in der Schule und erheblich mehr Einsatz bedeutet?

Zunächst bedeutet sie eine Erweiterung der Lernerfahrung durch praktisches Tun,

ein Erlebnis, das für den jungen Menschen in der Entwicklungszeit sehr wichtig ist: Es werden alle Sinne geschult, die Vorstellungskraft ist gefordert und ein genaues Hinschauen auf das Werkstück, schlampige Arbeit rächt sich viel deutlicher als in schulischen Fächern. Das Material, Holz, Textil, eröffnet Gestaltungsmöglichkeiten und gibt „der Hand“ das Gespür für konkrete Formen. Die jungen Mädchen empfinden die Nachmittage in der Werkstatt nicht als Belastung, sondern als Entspannung nach dem „Schulstress“, weil andere Fähigkeiten gefordert sind, was Abwechslung bedeutet.

Außerdem gibt sie den Schülerinnen Erfahrungen für das spätere Leben an die Hand, die vom Material und der handwerklichen Exaktheit bestimmt sind. Es ist für die Frau in unserer Zeit wichtig, auch im handwerklichen Bereich Bescheid zu wissen. Immer mehr Mädchen ergreifen einen Beruf, der auf der handwerklichen Ausbildung aufbaut. Wenn sie auch nicht Schneiderin oder Tischlerin werden, so können sie doch mit der praktischen Ausbildung in anderen Berufszweigen sehr viel anfangen, sie sind auch in der Gesellschaft Vermittler der Achtung vor dem Handwerk, das sie selber gelernt haben. Und so ganz einfach ist dieses Erlernen nicht, wie manche Abiturientin sich eingestehen muss.



Schreinerei



Modenschau

Der heilige Benedikt, unser Ordensvater, hat in der handwerklichen Tätigkeit ein wichtiges Mittel zur Vervollkommnung des Menschen gesehen: „Bete und arbeite“ ist der Grundsatz der Benediktiner, d.h. er Mönch soll auch handwerklich, nicht nur geistig arbeiten. So sehen wir an unserer Schule in der handwerklichen Ausbildung eine Möglichkeit, die jungen Menschen ganzheitlich zu erziehen für eine Welt, die beides braucht: den geistig geschulten und den mit den Händen geschickten Menschen, die Frau, die eine Fachfrau sein kann.

Wir, die Schwestern, Meisterinnen und Meister, sind den Handwerkskammern und den Innungen für ihre wohlwollende Begleitung in all den Jahren sehr dankbar. Die Verantwortlichen dieser Institutionen haben großes Verständnis für unser Modell gehabt und haben den Wert der Ausbildung anerkannt. Wir wollen uns auch weiterhin bemühen, den Anforderungen gerecht zu werden und gute Arbeit zu leisten. Auch wenn durch die zunehmende Technisierung, die Entwicklung in Europa und die Schulpolitik manches anders und vielleicht schwieriger werden könnte, wollen wir an unserem Konzept festhalten und uns bemühen, die Idee der Erziehung von „Kopf, Herz und Hand“ zu verwirklichen.

Sr. M. Csordás OSB

Heimschule Kloster Wald Schulgottesdienste an der Heimschule

Im Herbst 2008 haben wir an der Heimschule Kloster Wald einen Neuansatz gewagt mit der Einführung von Schulgottesdiensten auf zwei verschiedenen Ebenen. Jene, die neu an unserer Schule sind, wollen wir durch eine wöchentliche Feier näher an die Gottesdienste heranführen, besonders an die Eucharistie, alle anderen Jahrgänge sollen Gottesdienste als selbstverständlichen Bestandteil ihres Schulalltags erfahren, auch in der familiäreren Weise weniger Klassen.

Gottesdienstfeiern der ganzen Schulgemeinschaft haben bei uns eine alte Tradition. Eucharistie feiern wir zum Schuljahresanfang – wie zum Jahresbeginn und am Fest unserer Schulpatronin, der hl. Lioba. Ökumenische Wort-Gottes-Feiern stehen am Beginn der Fastenzeit, verbunden mit der Austeilung des Aschenkreuzes, und am Ende des Schuljahres. Am Martinstag bezieht die Gottesdienstgemeinschaft auch die kleineren Kinder des Ortes und der Umgebung und ihre Familien ein. Gewöhnlich laden wir dazu eine evangelische Pfarrerin oder einen evangelischen Pfarrer zur Predigt ein. Am Vortag oder Vorabend des schriftlichen Abiturs feiern wir eine Bittmesse mit den Abiturientinnen, nach Bekanntgabe der im mündlichen Abitur erzielten Noten danken wir Gott in einer Andacht und singen das Te Deum, zur Abiturfeier gehört als krönender Abschluss die Sonntagseucharistie mit der ganzen Festgemeinschaft. Zwei Sonntagsmessen haben eine besondere Note. Der Sonntag Laetare (4. Fastensonntag) ist ein Fest der ganzen Schule. Seine Mitte hat dieses Fest in der Sonntagseucharistie, in der der Schulchor eine eigens einstudierte Messe singt. An einem Sonntag nach Pfingsten im Frühsommer ist die Wallfahrtskirche Birnau am Bodensee bei Überlingen unser Ziel. Dort wird in einer festlichen Eucharistie in der barocken Fülle die Messe noch einmal aufgeführt. Das

Einstudieren der Komposition



Messe am 11. März 2009

beginnt mit dem Schuljahr, im Adventskonzert werden einige Teile gesungen, an Laetare dann die Messe ohne Gloria, und auf der Birnau kommt sie ganz zu Gehör, als Vorbereitung der großen Dankmesse zum Abitur. In dieser ist sie dann das Zeichen der Mitfreude der ganzen Schule mit den Abiturientinnen.

Ein wichtiges Ziel ist es uns, Schülerinnen, die an der Heimschule Kloster Wald neu beginnen, zu einem vertieften Verständnis der Eucharistiefeyer und der Gottesdienste heranzuführen. Sie können und sollen erleben, dass die regelmäßige Feier der Eucharistie und der Gottesdienste zum Profil dieser katholischen Schule gehört. So werden sie auch befähigt, in späteren Jahrgängen an der Vorbereitung der Gottesdienstfeiern mitzuwirken.

Unserer Erfahrung nach sind die neu hinzu kommenden Schülerinnen zumeist religiös sozialisiert und haben in ihren Heimatgemeinden Schülergottesdienste schon kennen gelernt. Mein Anliegen als katholischer Schulseelsorger ist es deshalb, sie mit den einzelnen Elementen der Feier vertraut zu machen, deren Bedeutung zu erschließen. In den ökumenischen Gottesdiensten, die der evangelische Schulseelsorger mit den Schülerinnen feiert, werden ihnen wichtige Teile der Bibel in einem Zyklus erschlossen.

Eine Besonderheit unserer Schule ist es, dass Schülerinnen bereits in eine vierte Grundschulklasse aufgenommen werden können. Die katholischen Mädchen dieses Jahrgangs haben also in der Regel ein halbes Jahr vor Eintritt in unsere Schule die Erstkommunion gefeiert. Schon deshalb möchten wir mit einer wöchentlichen Feier der Gottesdienste an dem noch nicht lang zurück liegenden wichtigen Ereignis im Leben der Kinder anknüpfen.

Mit den Schülerinnen des vierten und fünften Jahrgangs feiern wir somit mittwochs in der ersten Stunde einen Schulgottesdienst. Dieser ist als zusätzliche Stunde fest integriert in den Stundenplan. Der gewöhnliche Rhythmus sieht so aus: Dreimal feiern wir die Eucharistie, dann einmal einen Ökumenischen Wortgottesdienst.

Jedem bedeutenden Element der Feier habe ich eine Bibelstelle zugeordnet (siehe Anhang). Der Bibeltext selbst lässt schon den Sinn des jeweiligen Momentes in der Eucharistiefeyer erkennen. In der Predigt oder im Predigtgespräch mit den Schülerinnen wird der Sinn dann gedeutet. Auch die Amtsgebete sind so gewählt und entsprechend kindgerecht formuliert, dass sie das Verständnis erschließen.

Nicht alle Messfeiern im Laufe des Schuljahres deuten die Feier selbst. Im Advent, in der Fasten- und Osterzeit sind es die Bibeltexte der jeweiligen Zeit, welche die Schülerinnen erkennen lassen, was Christen jetzt feiern und was Gott für uns Menschen

getan hat. Am Ende des Schuljahres treten dann beispielhafte und für die Schule bedeutende Heilige in den Blick.

Die Heimschule Kloster Wald ist gegründet von der Kongregation der Benediktinerinnen von der hl. Lioba. Leider sind die Schwestern nicht mehr selber im Schuldienst tätig. Aber die Gemeinschaft von derzeit 17 Schwestern ist durch verschiedene Dienste im Haus präsent. Unverzichtbar und bereichernd ist aber die Anwesenheit aller Schwestern bei den Schulgottesdiensten und deren Mitfeier. Die neu an der Schule befindlichen Mädchen lernen so unbefangen die Schwestern kennen und kommen mit ihnen in Kontakt. Vor allem aber erleben sie diese als Teil der Gottesdienstgemeinschaft. Die Schwestern sind auch als Sakristaninnen tätig, sie stellen vorher vieles bereit und sorgen sich davor und danach um die vielen Kleinigkeiten, sie wirken im Gottesdienst mit, immer als Kommunionhelferinnen, manchmal als Lektorinnen.

Wesentliches Moment ist auch die regelmäßige musikalische Begleitung der Gesänge durch unseren Musiklehrer, Herrn Herr. Ein Schulgottesdienst ohne Musik wirkt schnell trist. Die Lieder werden gewöhnlich im Musikunterricht aus dem für die Schule angeschafften Liederbuch „Kreuzungen“ eingeübt.

Ob Schulgottesdienste gelingen und auch von der Schulgemeinschaft angenommen werden, hängt entscheidend an der Unterstützung oder auch Initiative der Schulleitung. Jeden Mittwoch feiert deshalb unsere Direktorin oder unsere stellvertretende Schulleiterin den Gottesdienst mit. Das Signal ist für die Mädchen eindeutig: Gottesdienste sind wichtig. Sie gehören zu unserer Schule.

Mit den Jahrgängen 6 bis 13 feiern wir gemäß einer rotierenden Ordnung die Eucharistie oder einen Ökumenischen Gottesdienst. Pro Woche bildet ein Jahrgang die Gottesdienstgemeinde. Hier wechseln die Zeiten. Eine günstig scheinende Stunde ist jeweils aus dem Stundenplan ausgewählt. Dies hat sich so nicht bewährt, so dass wir vermutlich vom kommenden Schuljahr an auch diesen Gottesdienst fixieren, wohl auch die Zahl der Gottesdienste auf zwei pro Schuljahr und Jahrgang reduzieren. Notwendig ist nämlich neben einer verlässlichen Ordnung vor allem die Mitwirkung von Musizierenden, welche durch eine festgelegte Stunde erleichtert wird. Gerade Schülerinnen jüngerer Jahrgänge brauchen die Unterstützung des Musiklehrers. Viele bringen sehr gern ihr musikalisches Talent ein. Genauso wünschen sich die Schülerinnen auch, in die Vorbereitung einbezogen zu werden und in der Feier selbst mitzuwirken: So durch Liedauswahl und Formulierung der Fürbitten, auch durch Rollenspiele, Anspiele zum Bibeltext oder Predigtdialoge.

Als Ausgangspunkt für die Verkündigung wähle ich gewöhnlich einen zentralen

und markanten Text der Bibel, welcher der jeweiligen Zeit des Kirchenjahres zugeordnet ist. Im Laufe des Schullebens sollen die Schülerinnen die wichtigsten Botschaften der Bibel und des Glaubens hören. Die Texte werden sich darum auch nicht wiederholen.

Zur Heimschule Kloster Wald gehört ein Internat. Die Sonntagseucharistie ist Mitte des Sonntags. Schülerinnen, Erzieherinnen und Schwestern feiern gemeinsam. Auch von der Gemeinde nehmen einige Wenige ab und zu teil. Die Vorbereitung liegt weitgehend bei mir als dem Schulseelsorger, zwei Erzieherinnen studieren freitags am Abend mit drei bis vier internen Schülerinnen und mir die Lesetexte ein: Schriftlesungen und Fürbitten. Einige Gruppen bereiten auch selbstständig Fürbitten vor.

In der Auswahl der Schriftlesungen weichen wir häufig von den Perikopen des jeweiligen Sonntags ab. Weil die Sonntagsmessen des Internats durch Ferien und Heimfahrwochenenden unterbrochen sind, ergäbe sich kein roter Faden in der Verkündigung.



Ich versuche deshalb die Texte so zu wählen, dass sich zwischen den Ferien in Anlehnung an die Zeit des Kirchenjahres und an die geltende Leseordnung ein Zyklus ergibt, der einen roten Faden in der Verkündigung ermöglicht.

Im Mai wird nach der Renovierung der Walder Klosterkirche uns ein neuer Gottesdienstraum zur Verfügung stehen: Die Empore der Kirche,

Ökumenischer Gottesdienst

welche als „Schulkapelle“ gestaltet wird. Vor Beginn der Renovation feierten wir die Messe mit dem Internat im Kirchenschiff. Nun aber haben wir einen Gottesdienstraum, der nicht nur vom Äußeren her zur Feier einlädt, sondern auch aufgrund der angemessenen Größe Gemeinschaft erfahrbar werden lässt, als tatsächlich um den Altar und um das Wort Gottes Versammelte. Altar und Ambo werden von den Schreinermeistern der Heimschule Kloster Wald gefertigt, worüber wir uns sehr freuen.

Natürlich ist die Feier der Gottesdienste nicht immer frei von Schwierigkeiten. Diese versuchen wir konstruktiv zu lösen. Probleme entstehen häufig durch in sich widersprüchliche Erwartungen. Viele wünschen sich eine Beteiligung, aber dies bedeutet auch Arbeit und Zeitaufwand und erfordert auch die Bereitschaft, sich vor anderen zu bekennen, eben durch die Mitwirkung. Dies scheuen dann aber nicht wenige. Das schlichte Bewusstmachen solcher Widersprüche kann schon heilsam sein.

Auch die Frage der Verpflichtung zur Teilnahme gilt es zu bedenken. Wir haben uns für den Grundsatz der Pflicht entschieden. An unserer katholischen Schule nehmen auch evangelische und andersgläubige Schülerinnen sowohl an den Sonntagsmessen als auch an allen anderen Eucharistiefiern beziehungsweise Gottesdiensten teil. Sofern sonntags zeitgleich ein evangelischer Gottesdienst der Gemeinde in der Schwesternkapelle gefeiert wird, steht es den evangelischen Schülerinnen frei, an diesem teilzunehmen. Der Grund für die Verpflichtung ist vornehmlich das Profil unserer Schule als katholischer Schule, der missionarische Auftrag, den wir gerade durch die Gottesdienste wahrnehmen wollen und dann auch die Tatsache, dass nicht zwei Gottesdienste – ein katholischer und ein evangelischer – parallel und zeitgleich gefeiert werden können. Eine Freistellung kommt schließlich schon der Aufsichtspflicht wegen nicht in Frage.

Die Äußerungen vieler Schülerinnen zeigen aber: Die Gottesdienste gehören für sie völlig selbstverständlich zu dieser Schule und sie sind froh, dass es so ist!

Zum Schluss merke ich noch gerne an, dass ich auch an der Liebfrauenschule in Sigmaringen als Schulseelsorger tätig bin und dass sich die Gottesdienstpraxis dort weitgehend mit jener der Heimschule Kloster Wald deckt.

Der Anhang bezeichnet die Schrifttexte und Themen der mit den Jahrgängen 4 und 5 gefeierten Messen.

jeweilige Woche	Schuljahr I	Schuljahr II
nach Mariä Geburt		
Erste Messe	„Kreuzzeichen“ Mt 28,16-20 Auftrag zur Taufe	„Kreuzzeichen“ Apg 1,4-8 Letzte Anweisungen und Belehrungen des Auferstandenen

Zweite Messe	„Schuldbekennnis – Vergebungsbitte“ Lk 15,11-24 Der verlorene Sohn	„Schuldbekennnis – Vergebungsbitte“ Lk 18,9-14 Vom Pharisäer und vom Zöllner
Dritte Messe	„Gloria“ Lk 2,8-14	„Gloria“ Lk 2,8-14
Vierte Messe	„Schriftlesungen“ Lk 1,1-4;4,16-21 Poömium des Lk-Ev	„Schriftlesungen“ Joh 20,30-31 Epilog des Joh-Ev
Fünfte Messe	„Glaubensbekenntnis“ 1 Kor 15,1-8a	„Glaubensbekenntnis“ Apg 2,14.22-24
nach Allerheiligen		
Erste Messe	„Fürbitten“ Lk 11,5-13 Vom Vertrauen beim Beten	„Fürbitten“ Lk 18,1-7 Das Gleichnis vom gottlosen Richter und der Wiwe
Zweite Messe	„Präfation/ Sanctus“ Jes 6,1-8 Berufung des Jesaja	„Präfation/ Sanctus“ Lk 11,1-10 Einzug Jesu in Jerusalem
Dritte Messe	„Hochgebet/Wandlung“ Lk 22,14-20 Das Mahl	„Hochgebet/Wandlung“ 1 Kor 11,23-26 Die Feier des Herrenmahls
im Advent		
Erste Messe	Lk 1,5-25 Verheißung der Geburt des Täufers	Lk 1,57-80 Geburt Johannes des Täufers
Zweite Messe	Lk 1,26-38 Verheißung der Geburt Jesu	Jes 7,1-17 Weissagung des Immanuel
Dritte Messe	Lk 1,39-56 Heimsuchung und Magnificat	Mt, 18-25 Geburt des Immanuel
nach Erscheinung		
Erste Messe	Mt 2,13-15.19-23 Flucht nach Ägypten – Rückkehr aus Ägypten	Lk 2,41-52 Der zwölfjährige Jesus im Tempel
nach Taufe des Herrn		
Erste Messe	Lk 3,21-22 Die Taufe Jesu	Mt 3,13-17 Die Taufe Jesu
Zweite Messe	„Vater unser“ Mt 6,7-15	„Vater unser“ Lk 11,1-4
Dritte Messe	„Friedensgruß“ Mt 5,23-24 Von der Versöhnung	„Friedensgruß“ Mt 18,21-35 Das Gleichnis vom unbarmherzigen Gläubiger
Vierte Messe	Gen 12,1-9 Abrahams Berufung	Gen 13,14-18 Gottes Verheißung an Abraham
Fünfte Messe	Gen 18,1-15 Gott zu Gast bei Abraham	Gen 18,16-33 Abrahams Ringen um Sodom
Sechste Messe	Ex 2,1-14	Ex 2,23-3,10

	Jugend des Mose	Berufung des Mose
in der Fastenzeit		
Erste Messe	„Agnus Dei“ – „Seht das Lamm Gottes“ Joh 1,29-34	„Agnus Dei“ – „Seht das Lamm Gottes“ Ex 12,1.3.5-8.13 Das Pascha
Zweite Messe	„Herr, ich bin nicht würdig“ Mt 8,5-10.13 Der Hauptmann von Kafarnaum	„Herr, ich bin nicht würdig“ Lk 7,1-10 Der Hauptmann von Kafarnaum
Dritte Messe	Joh 13,1-20 Die Fußwaschung	Mk 14,31-42 Das Gebet in Getsemani
Vierte Messe	Mk 15,20b-41 oder Mt 27,31b-56 oder Lk 23,26-49 Kreuzigung und Tod Jesu	Mk 15,20b-41 oder Mt 27,31b-56 oder Lk 23,26-49 Kreuzigung und Tod Jesu

in der Osterzeit		
Erste Messe	Joh 20,1-18 Die Erscheinung Jesu vor Maria von Magdala	Joh 20,19-29 Jesus und Thomas
Zweite Messe	Lk 24,13-35 Die Begegnung mit dem Auferstandenen auf dem Weg nach Emmaus	Joh 21,1-14 Die Erscheinung des Auferstandenen am See
Dritte Messe	Apg 3,1-10 Die Heilung des Gelähmten	Apg 12,1-23 Die wunderbare Befreiung des Petrus
Vierte Messe	Apg 1,9-14 Himmelfahrt Jesu und das Beten der Gemeinde	Lk 24,26-53 Erscheinung Jesu in Jerusalem und Himmelfahrt
Fünfte Messe	Apg 2,1-13 Pfingsten	Apg 10,23b-28 Die Taufe des Kornelius Der Heilige Geist kommt auf die Heiden herab
nach Pfingsten		
Erste Messe	„Kommunion“ Joh 6,1-14 Die wunderbare Speisung	„Kommunion“ Joh 6,53-59 Die Brotrede
Zweite Messe	Maria Lk 1,39-45 Der Besuch Marias bei Elisabet	Maria Lk 1,26-38 Verheißung der Geburt Jesu
Dritte Messe	Petrus Lk 5,1-11 Die Berufung des Petrus	Petrus Apg 9,32-43 Petrus in Lydda und Joppe
Vierte Messe	Paulus Apg 9,1-22 Die Bekehrung des Saulus	Paulus Apg 26,1-23 Paulus vor König Agrippa
Fünfte Messe	Benedikt Joh 17,20-26 Jesu Fürbitte für alle Glaubenden	Benedikt Lk 22,24-27 „Ich bin unter euch wie der, der bedient“
Sechste Messe	Franziskus von Assisi Lk 9,23-26 Von Nachfolge und Selbstverleugnung	Franziskus von Assisi Mt 11,25-30 Der Dank Jesu an den Vater – vom leichten Joch Jesu



*BeO als Logo und
„Maskottchen“*

Ursulinen Gymnasium Mannheim BerufsOrientierung BeO „Brauchen wir trotz regionaler Messen und Tage der offenen Türen einen Berufsorientierungstag am Ursulinen Gymnasium?“

Die Idee, aus der Turn- eine Messehalle zu machen, hatten im Juni 2005 vier engagierte Frauen aus dem Elternbeirat und des Fördervereins des Ursulinen Gymnasium. Christina Limbourg, Doris Keith, Kerstin Weinberger und Elke Hüttner-Schmidt gründeten einen Arbeitskreis, um den Schülern an der Schule und im laufenden Schulbetrieb eine Möglichkeit zu bieten, sich über unterschiedliche Berufsrichtungen zu informieren.

In der damals neu errichteten Turnhalle sowie im Foyer wurden Tische gestellt, an denen geworbene Eltern der Schüler ihren Beruf vorstellten, und auch den Werdegang zu diesem Beruf erläuterten. Die Schüler hatten im Vorfeld über eine Informationsbroschüre die Möglichkeit, sich über die teilnehmenden „Berufe“ einen Fragenkatalog zusammenzustellen, sodass sie vorbereitet in diesen Berufsorientierungstag gehen konnten. Hier haben die Fachlehrer tatkräftige Unterstützung geleistet.

Die Verpflegung der teilnehmenden Eltern wurde wiederum ebenfalls von Eltern und Elternbeiräten unterschiedlicher Klassenstufen kostenlos gemanagt.

Ein Ziel war auch, schon die Mittelstufe ab der 9. Klasse, am BeO teilnehmen zu lassen. Im jetzigen, noch vorhandenen 13jährigen gymnasialen Zug, nimmt ein Schüler also maximal drei Mal an einem BeO teil, da die Veranstaltung alle zwei Jahre stattfinden soll. Soweit die Idee und die darauf folgende Ausführung des ersten Berufsorientierungstages. Die Resonanz danach war sehr positiv, sowohl von den Eltern, den Schülern und der Schulleitung.

Mittlerweile fand, nach März 2007, im September 2008 der dritte Berufsorientierungstag statt, der, neben einem Maskottchen, dem BeO, und weiteren, diesmal auch männlichen Mitarbeitern im Arbeitskreis, viele weitere Neuerungen mit sich brachte.



Infostand der Akademie abw

Der BeO wurde, nach dem Feedback von März 2007, seither auf den September verlegt, da viele regionale Messen und „Tage der offenen Türen“ in Mannheim im März stattfinden.

Zu den Eltern, die auch weiterhin ihren Beruf vorstellten, wurden zusätzlich Firmen, Behörden, Banken sowie Hochschulen aus dem Umkreis von Mannheim, Heidelberg, Kaiserslautern, Frankfurt und sogar Freiburg eingeladen. Hier wurde auch darauf geachtet, ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen künstlerisch/musikalischen Berufen, Pädagogik und Psychologie, Kultur/Eventmanagement, technischen/naturwissenschaftlichen und medizinischen Berufen, Polizei und Bundeswehr, juristischen und sozialen Berufen sowie Fachhochschulen/Akademien/Universitäten u.v.m zu gewährleisten.

Eingeladen wurde auch zum ersten Mal die Oberstufe des Elisabeth-Gymnasiums, das in unmittelbarer Nähe liegt, um auch mit anderen Schulen zu kooperieren. Insgesamt 46 erfolgreiche Anmeldungen von interessierten Firmen konnten angenommen werden. Damit bekam der BeO einen noch messeähnlicheren Charakter, denn am erfolgreichen Konzept aus 2005 wurde weiterhin festgehalten, und neben den Tischen jetzt auch Stellplätze für Messestände vergeben. Somit wurde innerhalb von drei Jahren der BeO zu einer festen Institution am Ursulinen Gymnasium, der wieder im September 2010 stattfinden wird.

Doch nun zur oben gestellten Frage, ob wir trotz regionaler Messen und Tage der offenen Türen einen Berufsorientierungstag am Ursulinen Gymnasium brauchen. Die Antwort lautet spontan wohl erst einmal: „Jain“!

Es ist mittlerweile ein riesiges regionales Angebot rund um die Berufswahl vorhanden, wo Eltern und Schüler sich ausreichend informieren könnten. Wozu also noch eine Messe?

Es gibt aber etliche Gründe, warum die Antwort eindeutig „Ja“ lauten muss. Hier sind verschiedene Aspekte, warum die Eltern und auch die Firmen an unserer Veranstaltung interessiert sind:

1. Der BeO ist eine kleine, lokale Veranstaltung in gewohnter, ungezwungener Umgebung. Er ermöglicht einen problemlosen Besuch und erleichtert die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme.
2. Er bietet den Schülern die Gelegenheit, sich ohne die anwesenden Eltern zu informieren. Damit wird die Selbstständigkeit gefördert. Die Mittelstufe stellt laut teilnehmender Institutionen die wissbegierigsten und gezieltsten Fragen.
3. Frühzeitige Vorbereitung und Sensibilisierung ab der Mittelstufe auf die Vielzahl der möglichen Berufe, die u. U. auch neu sein könnten.
4. Der BeO sieht sich als ergänzendes Event, um die Schüler auf ihrer möglichen beruflichen Wahl zu begleiten.
5. Teilnehmer der Firmen und Abgesandte der Hochschulen sind begeistert dabei, weil es solche Veranstaltungen an ihrer Schule damals nicht gab, und sie diese für sinnvoll halten.



Infostand zu Ausbildung und Karriere

Die Organisation des Elternbeirates, die finanzielle Unterstützung des Fördervereins und die Unterstützung des Lehrerkollegiums machen es hoffentlich auch weiterhin möglich, den BeO in dieser Form zu organisieren und aufrecht zu erhalten.

6. Die Firmen signalisieren die Bereitschaft, weitere Kooperationen mit der Schule einzugehen, wie Beratung zu Bewerbungen, Durchführung von Bewerbungsgesprächen und Einladungen von Klassen in die Firmen.

Weitere Informationen und Bildmaterial, speziell zum BeO 2008, erhalten Sie unter http://www.ursulinen-gymnasium.de/eip/pages/244_beotag_2008.php oder bei Ingo Pelzer, Tel. 06202/2098-35, E-Mail: ipelzsu@gmx.de

Kolleg St. Sebastian, Stegen In mir zuhause sein – Körper und Kontemplation Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Geistlichen Zentrum in St. Peter und dem Kolleg St. Sebastian Stegen.

„Der Christ von morgen wird ein Mystiker sein oder er wird nicht mehr sein.“

Viel zitiert ist dieses Wort von Karl Rahner. Wenn es zutrifft, dann muss auch die Schule dieser Erkenntnis Rechnung tragen, dann darf religiöse Bildung an der mystischen Dimension nicht vorbeigehen. Dann kann religiöse Bildung an einer katholischen Schule nicht nur heißen, dass regelmäßig Schulgottesdienste stattfinden, der Religionsunterricht einen besonderen Stellenwert erhält und soziales Lernen in den Mittelpunkt gestellt wird – all dies ist ohne Zweifel wichtig –, sondern dann muss auch der Raum geöffnet werden für spirituelle Vollzüge, in denen die Gottesbeziehung lebendig werden kann. In der Konsequenz des Rahner-Wortes müssen wir Möglichkeiten schaffen für die Erfahrung dessen, wovon wir im Religionsunterricht sprechen und woran wir glauben. Innerhalb des herkömmlichen Unterrichtstages ist dies nicht einfach. Vielfach leidet unser Schulalltag heute darunter, dass ein Verweilen im Hier und Jetzt nicht möglich ist. Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auf das, was jetzt gerade da ist, fällt Schülern, aber auch Lehrern zunehmend schwerer. Strenger Zeitrhythmus, hohe kognitive Ansprüche, viel Unruhe durch viele Veränderungen in kurzer Zeit – all dies führt dazu, dass die am Schulleben Beteiligten sich häufig selbst nicht mehr gegenwärtig sind. Achten Sie einmal darauf, wie lange sie bei der Begegnung mit einem anderen Menschen diesem Ihre ganze Aufmerksamkeit widmen können. Meist gelingt uns das in der Schule nicht sehr lange. Oder schaffen Sie es, die allbekanntesten Denkschleifen abzustellen und den Kopf frei zu bekommen für die Wahrnehmung dessen, was im Moment da ist? Meist kreisen unsere Gedanken um Geschehnisse in der Zukunft oder der Vergangenheit.

In der Kontemplation wird demgegenüber davon ausgegangen, dass der Weg zu Gott sich durch die Wahrnehmung öffnet und nicht durch das diskursive Denken.¹

¹ Vgl. Jalics, F.: Kontemplative Exerzitien. Eine Einführung in die kontemplative Lebenshaltung und in das Jesusgebet. Würzburg 2006, 35f.



Der „Ich-bin-da-Gott ist ein Gott der Gegenwart“, heißt es, und in der Gegenwart will er wahrgenommen werden. Dort ist er zugänglich. Unser Problem liegt darin, dass Gott zwar da ist, wir ihn aber nur selten wahrnehmen, weil unsere Antennen für ihn gewissermaßen verrostet sind. Wir sind es schlichtweg nicht gewohnt, auf seine Anwesenheit zu achten. Dabei wäre gerade dies essentiell wichtig für Christen von heute und von morgen.

Das Verweilen in der Wahrnehmung und in der Gegenwart Gottes kann man üben. Kontemplative Exerzitien dienen unter anderem diesem Zweck. Dazu braucht es Stille, gesonderte Zeit und Anleitung. Will man Schülerinnen und Schülern diese zentrale Dimension christlichen Glaubenslebens nicht vorenthalten, braucht die Schule also einen Ort, an dem die persönliche Gottesbeziehung belebt und gelebt werden kann. Sie braucht Gelegenheiten, bei denen nicht nur über Gott, sondern auch mit Gott gesprochen werden kann.



Beim stillen Sitzen in der Dormitio-Kapelle

Einen solchen Erfahrungsraum auf tun möchte das vom Kolleg St. Sebastian in Stegen mit dem Geistlichen Zentrum in St. Peter gemeinsam entwickelte Projekt „Körper und Kontemplation“. Dabei geht es darum, für Schülerinnen und Schüler einen Einstieg in die Kontemplation zu bieten, der die Wahrnehmung des eigenen Körpers beim Sport und bei gymnastischen Elementen, bspw. aus dem Tai Chi, mit einschließt.

Konkret umfasst das Angebot eineinhalb Tage Aufenthalt im Geistlichen Zentrum St. Peter und richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab Klasse 10, sowie an Lehrkräfte unserer

Schule. Bisher fanden zwei Einheiten statt, jeweils von Sonntagnachmittag bis Montagabend, eine dritte ist geplant für Juni 2009.

Was zunächst wie ein Widerspruch klingt, nämlich die Verbindung von Kontemplation und Sport, ergänzt sich bei genauerem Hinsehen sehr gut. So kann das Laufen die Möglichkeit bieten, die Konzentration auf die Wahrnehmung der Gegenwart einzuüben: Man verfolgt die eigene Atmung oder nimmt den Laufrhythmus wahr, achtet auf Arm- und Beinbewegungen oder hebt den Kopf, um bewusst Reize aus der Umgebung aufzunehmen. Man kann damit die Konzentration auf die Gegen-



Nach der Laufeinheit im Februar

wart üben und sich für das öffnen, was von außen entgegenkommt. Die gedanklichen Endlosschleifen können sich abschalten. Im Idealfall kommt das Denken zur Ruhe und man gerät in die reine Wahrnehmung. Läufer kennen diese Erfahrung als „Flow-Effekt“. Im Anschluss an die Laufeinheiten finden jeweils Übungen zur Körperwahrnehmung statt. Ergänzt wird das Sportprogramm durch Gymnastik, bei der Spannung und Entspannung, Gleichgewicht und Körperschwerpunkt erspürt werden. In die Phasen des stillen Sitzens wird durch biblische Impulse eingeführt.

Die ersten beiden Einheiten haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler für solche Erfahrungen offen sind. Entgegen herkömmlichen Klischees suchen sie nach Möglichkeiten gelebter Spiritualität und können eine solche Auszeit für sich schätzen, ja, sogar genießen. Mehrfach äußerten sie im Nachklang zu diesen beiden Tagen, wie wohltuend und erholsam diese Erfahrung für sie gewesen sei. Sie hätten Abstand vom Alltag gewonnen, zur Ruhe und zu sich gefunden. Mit der Öffnung des Angebots an Lehrerinnen und Lehrer soll auch für das Kollegium die im Schulalltag häufig zu kurz kommende Spiritualität belebt werden. In beiden Veranstaltungen war es eindrücklich zu erleben, mit welcher Selbstverständlichkeit sich Schüler und Lehrer hier begegnet sind.

Mit diesem Angebot zur Stille und zur Kontemplation im Sport versuchen wir die zu kurz kommende mystische Dimension christlichen Glaubenslebens den Schülerinnen und Schülern zu erschließen und gleichzeitig ein Gegengewicht zum häufig durchrationalisierten Schulalltag zu setzen. Darin liegt unseres Erachtens zugleich die Chance von Schulen in katholischer Trägerschaft, sich als wirklich umfassende religiöse Bildungseinrichtungen zu profilieren.

Und für das Geistliche Zentrum ist unser Experiment eine großartige Möglichkeit zu schauen, wie kontemplative und meditative Vollzüge auf junge Menschen hin konkretisiert werden können.

A. Zahlauer/ K. Dorn

Klosterschulen Unserer Lieben Frau Offenburg Ist Politik Männersache? Mädchenbildung und Politische Bildung an den Klosterschulen Offenburg

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“ So steht es im Artikel 3 unserer Verfassung – seit 1949. Heute, 60 Jahre später, eine Selbstverständlichkeit – könnte man meinen. Doch:

- Warum wurden im Jahr 2008 Frauen durchschnittlich 23% schlechter bezahlt als Männer?
- Warum wird kein einziges von 16 Bundesländern von einer Regierungschefin geführt?
- Warum sind nur 8% der C4-Lehrstühle an Hochschulen von Frauen besetzt?

Man sieht, zwischen der Verfassungsnorm und der gesellschaftlichen Realität mancher Bereiche zeigen sich noch deutliche Unterschiede.

Um die Benachteiligung von Frauen zu beheben, hatten sich schon vor über 400 Jahren die Augustiner Chorfrauen Mädchenerziehung zur zentralen Aufgabe gemacht. Sie haben damit „kompensatorische Erziehung“ praktiziert – Jahrhunderte bevor dieser zeitweilig modische Begriff in der Pädagogik Einzug hielt.



*Kultusminister Rau in der
Klosterschule*

In Offenburg betrieben die katholischen Ordensfrauen seit 1823 eine Mädchenschule, ab 1950 als staatlich anerkanntes Mädchengymnasium Unserer Lieben Frau, in der Ortenau besser bekannt als „das Kloschder“. 1996 kam eine Mädchenrealschule hinzu und im Jahr 2001 übergab der Offenburger Orden die Trägerschaft an die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. So haben die Offenburger Klosterschulen ihren Teil dazu beigetragen, dass von einer Benachteiligung der Mädchen, zumindest was den Besuch weiterführender Schulen angeht, heute nicht mehr gesprochen wer-

den kann. Denn Meinungen wie „Auf’s Gymnasium brauchst du nicht zu gehen, du heiratest ja doch!“, die Mädchen vor 30 Jahren noch zu hören bekamen, sind heute verstummt.

Man sieht: Es gibt Fortschritte.

Startbahn Kloster

Heute weiß man, dass Mädchen in Mathematik und in den Naturwissenschaften durch den koedukativen Unterricht benachteiligt sind. Gerade in diesen Fächern lag schon immer einer der Schwerpunkte des Mädchengymnasiums Unserer Lieben Frau. Die Schule wurde nämlich jahrzehntelang als mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium geführt, bei dem beispielsweise (freiwillig gewählte) Leistungskurse in Physik keine Seltenheit waren. So ist es sicherlich kein Zufall, dass die erste Frau in Deutschland, die auf einen Lehrstuhl für Frauen(!)heilkunde berufen wurde (Marion Kiechle), eine ehemalige Schülerin des Offenburger Mädchengymnasiums ist.

Unter dem Titel „Startbahn Kloster – Lebensreisen starker Frauen“ berichteten auf einer Veranstaltung im Jahr 2008 sieben ehemalige Klosterschülerinnen über ihre Lebenswege bis hin zur heutigen Software-Spezialistin, Unternehmerin, Äbtissin oder Bundestagsabgeordneten. Sie betonten, dass es auch das Offenburger Mädchengymnasium war, das ihnen die richtigen Startvoraussetzungen gab, um als selbstbewusste Frauen in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen ihren Weg zu gehen.

Schwerpunkt Politische Bildung

Ganz in der Tradition dieser Mädchenbildung, nämlich Schülerinnen für ihre Aufgaben in der modernen Gesellschaft vorzubereiten, liegt auch ein anderer Schwerpunkt der Schule: die Politische Bildung. Sicher wird heute (Wir haben eine Kanzlerin!) niemand mehr ernsthaft behaupten: „Politik ist Männersache!“, doch was sagen einige nüchterne Zahlen?

Der Frauenanteil der Mitglieder des Bundestags liegt bei (immerhin) 32%, des Landtags von Baden-Württemberg bei 25%, der Landesregierung bei 20% und des Gemeinderats der Stadt Offenburg bei 25%.



Die Reisegruppe vor dem Reichstag in Berlin

Gleichberechtigung verwirklicht ?

„Politik ist auch Frauensache“ scheint dagegen das Motto am Klostergymnasium zu sein, denn seit 1978, dem Beginn der reformierten Oberstufe (d.h. Wahl zweier Leistungskurse), hat das Mädchengymnasium als einziges von vier Offenburger Gymnasien und als eine von ganz wenigen Schulen im Land jedes Jahr genügend Interessentinnen gehabt, um einen Leistungskurs Gemeinschaftskunde bilden zu können. Eine gewisse Tradition hat die Beteiligung der Schule am jährlichen Schülerwettbewerb zur Politischen Bildung des Landtags. Viele der meist mit großem Engagement der Schülerinnen erarbeiteten Wettbewerbsbeiträge erzielen Preise und Auszeichnungen.

Besonderer Wert wird darauf gelegt, Politik und Gesellschaft erfahrbar zu machen und Lernorte außerhalb des Klassenzimmers aufzusuchen. So sind Besuche beim Landtag, beim Bundestag und EU-Parlament, aber auch beim Tageszeitungsverlag, in Betrieben oder bei Gerichtsverhandlungen an der Tagesordnung. Dabei wird Politische Bildung in einem sehr weiten Sinne verstanden, auch die Bereiche Wirtschaft, Recht, Gesellschaft, Medien und Ökologie gehören dazu.

Berlin, Berlin

Besonders beliebt bei den Schülerinnen sind die Berlin-Studienfahrten, die zumindest für die Kurse des Neigungsfaches Gemeinschaftskunde durchgeführt werden

und meist vier Tage dauern. Ein volles Programm ermöglicht dabei den Klosterschülerinnen nicht alltägliche Einblicke durch Besuche (so z.Bsp. 2009) des Finanzministeriums (ehem. Reichsluftfahrtministerium), der Landesvertretung von Baden-Württemberg, des Bundeskanzleramtes und vor allem durch den Besuch einer Plenarsitzung des Bundestags und einer des Bundesrats aber auch eine Live-Sendung im ZDF-Hauptstadtstudio (Maybrit Illner) gehört beispielsweise zum Programm. Nicht vergessen wird im Bundestag auch ein Gespräch mit einer ehemaligen Klosterschülerin, der Bundestagsabgeordneten Frau Dr. Angelica Schwall-Düren, die sich immer freut, Schülerinnen ihrer alten Schule in Berlin zu treffen.



Auf der Tribüne im Bundestag in Berlin

Zu bestimmten Themen finden gelegentlich auch ‚Politische Tage‘ statt (dreitägig, außerhalb). Eine dieser Tagungen zum Thema „Nord-Süd-Konflikt“ führte dazu, dass einige Teilnehmerinnen eine „Eine-Welt-AG“ gründeten, die – man höre und staune – in veränderter Form auch heute, 15 Jahre danach, noch besteht und sich zu einem erfolgreichen Schulprojekt (Patenschaft für ein Kinderheim in Brasilien) entwickelt hat.

Eigeninitiative oder: Aus Theorie wird Praxis

Erfolgreich ist Politische Bildung aber erst dann, wenn aus Theorie Praxis wird, wofür folgende Beispiele stehen können:

- Vor einigen Jahren wurde unsere damalige Schülerin Sandra Dümer mit gerade einmal 18 Jahren als jüngstes Mitglied in den Gemeinderat der Stadt Offenburg gewählt.
- Im Februar 2008 erinnerten eine Handvoll Klosterschülerinnen in einer spektakulären „Flugblattaktion“ in der großen Pause (orientiert am historischen Vorbild) an

die Verhaftung der Widerstandsgruppe ‚Weiße Rose‘ vor 65 Jahren.

- Ohne Zutun von Lehrern hat es die SMV des Klostersgymnasiums in den beiden vergangenen Jahren geschafft, zwei viel beschäftigte Landesminister zu Diskussionsveranstaltungen mit der Oberstufe an die Schule zu holen. Nach Minister Stächele war das zuletzt Kultusminister Helmut Rau, der sich einer interessierten, informierten und kritischen Schülerinnenöffentlichkeit stellte.

Diese Aktivitäten, die ohne Zutun von Lehrern auf Eigeninitiativen der Schülerinnen beruhen, zeigen, dass diese am Klostersgymnasium Offenburg die Voraussetzungen erhalten, selbst aktiv zu werden, Eigenverantwortung zu übernehmen und damit einen Beitrag dafür zu leisten, dass aus der Verfassungsnorm „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ Verfassungswirklichkeit wird.

B. Schnebelt-Fuchs

Kolleg St. Blasien Macht Musik: Die A-Klasse macht Musik

Das Kolleg St. Blasien hat an Pfingsten 2006 das Musikhaus in der ehemaligen Wachsbleiche des Klosters offiziell eröffnet. Der Musikunterricht der Schule und die

Musikabteilung des Internats (Instrumentalunterricht) befinden sich jetzt in attraktiven Räumen unter einem Dach. Das neue Musikhaus unterstreicht den großen Stellenwert der musikalischen Erziehung am Kolleg St. Blasien und bietet im 1. Obergeschoss Raum für zwei Musiksäle für die schulmusikalische Arbeit am Gymnasium, den regulären Musikunterricht und die Betreuung der musikalischen Arbeitsgemeinschaften (Chor, Orchester, Big Band). Im Erdgeschoss stehen Räumlichkeiten für das vielfältige Instrumentalunterrichtsangebot der Musikabteilung des Kollegs und Überäume zur Verfügung. Im Untergeschoss gibt es einen Probenraum für eine Band und den Schlagzeugunterricht.



Auf der Tribüne im Bundestag in Berlin

In einem weiteren Schritt ging es darum, das räumliche Angebot mit einem neuen musikalischen Konzept zu nutzen. Dazu gehört die Einführung der so genannten „Instrumentalklasse“. Für die Klassenstufe 5 und 6 bietet das Kolleg St. Blasien seit dem Schuljahr 2006/2007 eine „Instrumentalklasse“ an, das heißt neben dem regulären Musikunterricht werden zusätzlich zwei Stunden eingeplant, um ein Klassenorchester zu bilden und mit allen Schülern der Klasse aktiv zu musizieren. Voraussetzung für die Aufnahme in die Instrumentalklasse ist, dass die Kinder ein Instrument spielen oder die Bereitschaft mitbringen, ein Instrument zu lernen. Verpflichtend ist ein individueller Instrumentalunterricht, der bei einem privaten Instrumentallehrer, einer Jugendmusikschule in der Umgebung oder am Kolleg über die Musikabteilung angeboten wird. Unterschiedliche Modelle und positive Erfahrungen mit den „Streicherklasse“ oder „Bläserklasse“ gibt es schon an anderen Gymnasien in ganz Baden-Württemberg. Vor dem Hintergrund regionaler Strukturen und den eigenen Voraussetzungen am Kolleg St. Blasien sprechen mehrere



Die Instrumentalklasse



Sonntagskonzert im Festsaal

Gründe für ein „gemischtes Instrumentarium“ und eine eigene Handhabung für das Musizieren im Klassenverband. Jedes Kind darf sein Instrument weiterspielen oder lernen, es ist nicht gezwungen, beispielsweise in einer „Streicherklasse“ Geige zu lernen, obwohl es lieber Klarinette spielen möchte oder umgekehrt. Natürlich stellt dieser Ansatz den Musiklehrer auch vor Herausforderungen. Wie kommen die unterschiedlichen Instrumente in der Formation des Klassenorchesters klanglich zur Geltung? Wie integriert man den Anfänger und den fortgeschrittenen Instrumentalisten in einem Ensemble? Was geschieht mit den Pianisten, was mit den reinen Schlagzeugern? Das Einrichten der Musikstücke in Form von Bearbeiten, Arrangieren und Transponieren einzelner Stimmen und vieles mehr, was es zu berücksichtigen gilt, ist gefragt.

Neben der primär musikalischen Förderung versprechen wir uns auch zusätzliche positive Impulse, wie den Zusammenhalt der Klasse, ein ‚soziales Kompetenztraining‘ und je nach Kind auch die Stärkung mentaler Fähigkeiten und Ressourcen, die sich durchaus auf andere Unterrichtsfächer auswirken können. Ein weiteres Ziel ist mit der neuen Infrastruktur des Musikhauses Bleiche verwirklicht, denn die Nähe von Schulmusik und Instrumentalunterricht ermöglicht eine bessere Koordination und Zusammenarbeit. Diese Synergieeffekte gilt es zu nutzen. Einzelne Schüler erhalten ihren Instrumentalunterricht am Kolleg und das weit über die Klassenstufe 6 hinaus und sind dann bereit und in der Lage, an anderen musikalischen Aktivitäten der Schule teilzunehmen. Dieser Impuls, die Förderung der neuen Kollegsgeneration, soll nachhaltig an der Schule dem Erhalt der großen Arbeitsgemeinschaften Kollegschor, Kollegorchester und Big Band zu Gute kommen und nach dem Abitur ein Leben lang anhalten.

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Internetseite unter:
www.kolleg-st-blasien.de

C. Staiger

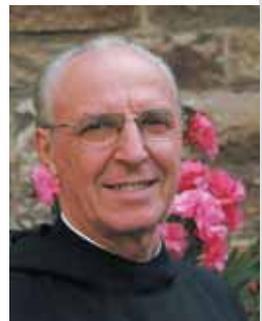
Aus der Stiftungsschule in das Leben – Biografien ehemaliger Schülerinnen und Schüler

Lehrerinnen und Lehrer begleiten ihre Schülerinnen und Schüler bis zu ihrer Abschlussprüfung. In aller Regel gibt es auch darüber hinaus noch lose Kontakte oder Einladungen zu Klassentreffen, bei denen die Lehrkräfte sehen können, in welche Richtung sich ihre ehemaligen Schülerinnen und Schüler orientieren. Und doch gibt es viele Fälle, in denen sich Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Schülerin oder jenem Schüler fragen: Welchen persönlichen oder beruflichen Weg haben sie eingeschlagen?

Spannend wäre es, einmal systematisch zu untersuchen, welche beruflichen Entwicklungen die Schülerinnen und Schüler der Stiftungsschulen nehmen und ob sich diese von denen staatlicher Schulen unterscheiden. Diese Ausgabe von FORUM-Schulstiftung kann darauf zwar keine Antwort geben, aber sie kann einen Einblick vermitteln in exemplarische Lebenswege von Schülerinnen und Schüler, die eine katholische Schule besucht haben. Lesen Sie in den folgenden Beiträgen, welchen Einfluss die prägende Schulzeit an einer katholischen freien Schule auf die Biografie unserer ehemaligen Schülerinnen und Schüler hatte und in welchen beruflichen Verantwortungen sie heute tätig sind.

Dietfried Scherer

P. Fidelis Ruppert OSB, ehemals Heimschule Lender – 1982–2006 Abt von Münsterschwarzach



Vor 50 Jahren – und immer noch dankbar

Sechs Jahre war ich in der Heimschule Lender, von 1953 –1959. Und ich bin immer noch dankbar für diese Zeit.

Eigentlich sollte ich ins Konvikt nach Tauberbischofsheim kommen.

Aber dort konnte man mich – gemäß den schulischen Vorschriften – nur aufnehmen, wenn ich gleich in die Untertertia eintrat, denn ich war schon 15 Jahre alt und hatte gerade eine Lehre abgebrochen, um Priester zu werden. Mit der Untertertia zu beginnen, war mir zuviel. Unser Pfarrer war gut bekannt mit Wilhelm Benz, dem damaligen Direktor der Heimschule Lender. Weil das eine Privatschule war, konnte ich in der Quarta beginnen.

Als unser Pfarrer mit Wilhelm Benz Kontakt aufnahm, sagte er ihm: „Du musst den Bub unbedingt aufnehmen, aber er hat kein Geld.“ So hat es mir der Pfarrer mitgeteilt. Da unser Vater im Krieg gefallen war, musste die Mutter mit der damals sehr kleinen Witwenrente und unserer kleinen Waisenrente leben.

Nach etwa einem Jahr besuchte mich meine Mutter und fragte den Direktor, wie es denn mit dem Bezahlen stehe. Wilhelm Benz sagte, sie solle diese Frage einfach vergessen und bemerkte dann: „Wenn der Bub anständig bleibt, dann ...“ Anscheinend blieb ich einigermaßen anständig. Ich konnte kostenlos in der Heimschule sein. Das war meine Rettung.

Als ich in Sasbach anfang, sagte der Direktor, wenn ich die Quarta gut bestünde, könne ich vielleicht die Untertertia überspringen und gleich in die Obertertia kommen. Als es soweit war, erinnerte ich ihn daran. Das war ihm unangenehm und er versuchte, es mir auszureden mit dem Hinweis, ich könne mich überfordern und krank werden usw. Als ich sagte, dass ich mir das zutraute, machte er mir einen anderen Vorschlag: Ich könne als Austauschschüler für ein Jahr in die Schule nach Besancon gehen. Das war sehr verlockend, aber ich widerstand, denn ich wollte möglichst bald die Schule hinter mich bringen, wegen der finanziellen Situation und auch um bald Priester werden zu können. Ich sagte dem Direktor, dass er mir das doch versprochen habe. Ich weiß nicht, woher mir der Mut zu diesem Widerspruch kam, aber er gab nach und erlaubte, dass ich die Untertertia überspringe. Ich erinnere mich noch, welche Achtung ich damals vor Wilhelm Benz bekam, weil er auch einem kleinen Schüler gegenüber zu seinem Wort stand.

Noch etwas: Als kurz vor dem Abitur bekannt wurde, dass ich Missionsbenediktiner in Münsterschwarzach werden wolle, haben alle Bekannten und Freunde und Lehrer den Kopf geschüttelt und mich für verrückt gehalten. Wilhelm Benz sagte: „Ich habe immer gedacht, du gehst nach Freiburg, aber Münsterschwarzach ist auch gut. Ich kenne das Kloster. Das ist gut für dich.“ Das habe ich ihm hoch angerechnet.

Ansonsten war für mich Emil Wunsch sehr wichtig, erst mein Präfekt, später Rektor der Heimschule. Er war für die Jugendgruppen der KJG zuständig, zu denen ich gehörte. In den letzten vier Jahren war ich Jugendführer. Da habe ich gelernt, Verantwortung zu übernehmen, auch wenn es manchmal schwierig war. Einfach der Jungen wegen dranbleiben und weitermachen. Emil Wunsch hat uns sehr geholfen. Ich erinnere mich vor allem an die Führerrunden, wo er uns Jugendführern immer neue Anregungen für uns persönlich gab und auch für den Umgang mit den Jun-

gen. Was ich damals von Emil Wunsch gelernt habe, konnte sich in späteren Aufgaben weiterentwickeln.

Noch etwas war in Sasbach wichtig. Dort ging es nicht so fromm zu wie etwa im Konvikt in Tauberbischofsheim. Wir mussten z.B. nur zweimal in der Woche in die Messe gehen. Ich war gewohnt, täglich zur Messe zu gehen, und tat das auch weiterhin. Manchmal machten Mitschüler spitze Bemerkungen, wenn ich von der Messe in den Studiersaal kam. Ich habe ihnen gesagt, dass sie das nichts angehe. Später kamen sie zu mir, wenn sie Probleme mit den Hausaufgaben hatten. Ich half ihnen selbstverständlich. Seit solchen Erlebnissen ist mir klar, dass ich meinen eigenen Weg gehen will und es auch kann. Aber dass ich auch den anderen ihren Weg lassen kann, ohne sie persönlich abzulehnen, und dass wir uns bei aller Verschiedenheit der Auffassungen doch gegenseitig helfen können.

Ja, es gibt viele Situationen aus Sasbach, an die ich mich immer wieder erinnert habe, dankbar erinnert habe, denn es wurde mir bewusst, wie sehr das eine Art Schlüsselerlebnisse waren, die mir entscheidende Bereiche meines späteren Lebens aufgeschlossen haben. Ich bin der Heimschule Lender und den damals Verantwortlichen einfach dankbar!

**Monika Kleine,
ehemals Klosterschule Offenburg
Leiterin des Sozialdienstes
Katholischer Frauen (SKF) Köln**



Es kann für meine Eltern kein reines Vergnügen gewesen sein, mich groß ziehen zu dürfen. Ich war ein wildes, kraftvolles, ungestümes Kind und habe mir immer mit der Reibung an und mit Grenzen meinen Weg gesucht. Das ist grundsätzlich für Eltern keine gemütliche Angelegenheit und ich glaube, dass sich auch an meinem Lebensweg das Gesetz bewahrheitet hat, dass man zur Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf braucht.

So ein „Dorf“ war für mich die Klosterschule „Unserer Lieben Frau“ mit den Menschen, die meiner Reibung standgehalten haben und die mich durch zwei große Lebenskrisen getragen haben.

Ich war zwölf Jahre alt, als mein Vater nach einer langen unheilbaren Krankheit starb. Zu dieser Zeit besuchte ich die siebte Klasse. Mein Einstieg von einer sehr erfolgreichen Grundschulzeit in das Gymnasium als Fahrschülerin und der nachmittäglichen Hausaufgabenbetreuung war wenig erfolgreich verlaufen. Als beste Schülerin in der Grundschule fiel es mir schwer, mich in eine Reihe der Gleichstarken einzureihen. Ich war darüber sehr unglücklich. Gleichzeitig vertrat mein Vater die Auffassung, dass nur die Disziplin der Schule mein unangepasstes Wesen in den Griff bekommen könne. Meine Schulleistungen waren in dieser Zeit sehr mäßig und mir fehlte die Beheimatung im Klassenverband, erschwerend kam nun noch der Verlust meines Vaters hinzu.

Die damalige Oberin Mutter Hildegardis hat mich mit liebevoller Hand, großer Gelassenheit und viel Anteilnahme in dieser Zeit um die Klippen manövriert. Ich glaube, das eigentliche Geheimnis war, dass sie mir vorbehaltlos den Rücken gestärkt hat.

Und dann wurde ich Anfang der 13. Klasse schwanger. Mir war klar, dass die Schule mich rausschmeißen würde, zumal ich als Schulsprecherin damit sicher nicht dem idealen Vorbild entsprochen hatte. Ich ließ mir einen Termin bei der Ordensschwester geben, die die Schule zu dieser Zeit leitete, und war wild entschlossen, durch meine eigene Abmeldung dem bevorstehenden Rauschmiss zuvorzukommen.

Dazu kam es nicht, da Schwester Maria sich – nur 1,60 m groß – entschlossen vor mir aufbaute, und die missliche Lage kommentierte: „Das kommt gar nicht in Frage, Monika, Sie machen das Abitur.“

Schwester Maria hat mit strategisch weisem Vorgehen alle Ordensfrauen einzeln und im Besonderen auf das Projekt „Wir bekommen ein Kind“ eingeschworen. Ich konnte ins Internat einziehen, konnte so dem anstrengenden Status der Fahrschülerin ein Ende machen und – was noch entscheidender war – mich dem Spießbrutenlauf meines Heimatdorfes entziehen. Immerhin befanden wir uns im Jahr 1976. Für viele hatte sich die vermeintliche Erkenntnis erfüllt, dass ich ein schwererziehbares Kind war.

Im siebten Monat schwanger schrieb ich dann in allen Hauptfächern meine Klausuren. Ich wurde kraftvoll unterstützt durch den ganzen Konvent. Wie oft tauchte aus den weiten Ärmeln der Schwesterntracht eine Apfelsine oder eine Schokolade extra auf!

Ende April kam meine Tochter Katharina auf die Welt. Sechs Tage blieb ich in der Klinik, dann nahm ich mein Kind, ging in die Schule, holte mir die Noten der schriftlichen Prüfung ab und machte zehn Tage später das mündliche Abitur.

Nach den Sommerferien zog ich mit Katharina als Praktikantin ins Internat der Klos-

terschule, um dort im Rahmen der Aussiedlerbetreuung den Spagat von alleinerziehender Mutter, Berufsfrau und junger Erwachsener schon einmal zu erproben. Dieses erste Lebensjahr von Katharina und mein letztes Jahr im Schutz der Klosterschule hat mit den Raum gegeben, eine gewisse Vereinbarkeit der verschiedenen Rollen zu erreichen.

Als Mutter, junge Erwachsene, lebhungrige Tochter, ehemalige Klosterschülerin und Beziehungsfrau bin ich – auf das Leben neugierig gespannt – dann als Studierende nach Freiburg gegangen.

Heute leite ich einen Frauenfachverband mit 280 MitarbeiterInnen. Meine Tochter ist heute Kinderchirurgin und der Mutter- und Elternversorgung längst entwachsen. Wenn ich heute über diese Zeit eine Bilanz ziehe, dann waren das, was mich gestärkt hat, die Menschen, die mich vorbehaltlos gemocht haben, die meine Potenziale gesehen habe, bevor ich sie erkennen konnte und die meine Individualität geschätzt und gestützt haben. Ein Lebensgeschenk, für das ich sehr dankbar bin.

Katharina Maria Unger M.A. ehemals Heimschule Kloster Wald – PR-Referentin der BASF in Ludwigshafen

Ein besonderer Start ins Leben

Als ich vor 20 Jahren das erste Mal das Kloster Wald betrat, war mir mit meinen damals knapp 10 Jahren sicherlich noch nicht klar, was für eine gute Entscheidung meine Eltern da für mich getroffen hatten und welche schöne Jahre ich dort verbringen sollte. Liebevoll wurde ich in der Vorsexta, der vorgeschalteten 4. Klasse, aufgenommen und meisterte ohne Probleme den Übergang ins Gymnasium. Obwohl die deutsche Rechtschreibung zunächst nicht gerade zu meinen Stärken gehörte, stellten sich alsbald solch große Fortschritte ein, dass ich zum Ende meiner Schulzeit – mit viel Begeisterung und Elan – den Deutsch-Leistungskurs besuchte.

Als besonders schön habe ich immer die ganz außergewöhnliche Stimmung in Wald empfunden. Die wunderbaren Räumlichkeiten des Klosters mit dem Kreuzgang und dem Jenner versprühten einen ganz eigenen Charme. Hinzu kam das



angenehme, rein weibliche Umfeld, welches zu einer unbefangenen Entwicklung entscheidend beitrug und uns Mädchen mit einer großen Portion Selbstvertrauen und Sinn für Zwischenmenschlichkeit ausstattete.

Sehr feierlich waren überdies die Gottesdienste zu Beginn und Ende des Schuljahres oder an speziellen Festtagen. Einer der Höhepunkte des Schuljahres war ohne Zweifel das alljährliche Laetare-Fest, bei dem wir stets etwas ganz Besonderes aufgeführt haben. Ob Theater- oder Musikstücke und sportliche Einlagen – es war ein Fest für die ganze Familie.

Besonders in Erinnerung geblieben ist mir die Reise mit unseren Benediktiner-Schwestern nach Rom, bei der ein Zwischenstopp in einem Kloster in Florenz auf dem Programm stand. Später habe ich, während meines Studiums in Florenz, jenes Kloster nochmals besucht.

Ein schöner Ausgleich zum Lernalltag ergab sich in den letzten Schuljahren durch die Möglichkeit, einen handwerklichen Beruf zu erlernen. Ich habe mich damals für die Schreinerei entschieden und noch heute verbindet mich eine besondere Liebe mit Holzprodukten.

Nach erfolgreich beendetem Abitur und abgeschlossener Schreinerlehre folgte ich erneut meiner Begeisterung für Italien, wo ich für ein paar Monate die italienische Sprache studierte und die florentinische Kulturwelt genoss.

Ich blieb meiner Leidenschaft treu und zog in die „nördlichste Stadt Italiens“ – nach München. Dort begann ich mit meinem Magisterstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität. Neben meinem Studium der Germanistik, Theaterwissenschaft und Recht habe ich zahlreiche Praktika absolviert und diesen Praxisbezug immer sehr genossen. Ich habe dabei für das juristische Lektorat des Beck Verlages, für das Kulturreferat der Stadt München und für die interne Kommunikation der HypoVereinsbank gearbeitet. Hier eröffnete sich die Möglichkeit, innerhalb der Presseabteilung der Bank meine Magisterarbeit zum Thema „Kulturelles Engagement und öffentliche Resonanz am Beispiel der HypoVereinsbank“ zu verfassen.

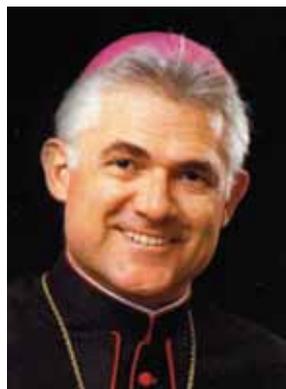
Im Anschluss daran absolvierte ich mein PR-Volontariat in der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit der Bank. Um meine PR-Ausbildung abzurunden, entschloss ich mich, die Zusatzqualifikation zur PR-Referentin an der Akademie: oeffentlichkeitsarbeit.de in Heidelberg zu machen. Während dieser beruflichen Ausbildung arbeitete ich in einer PR-Agentur. Meine Abschlussarbeit, die ich im Rahmen der Weiterbildung verfasste, schrieb ich für die Presseabteilung der DAK in Hamburg zum Thema: „Gesund ins Leben – Aufklärungskampagne zur Vorbeugung von Diabetes mellitus Typ 2 bei Kindern und Jugendlichen“.

Seit Ende 2008 bin ich PR-Referentin bei der BASF SE in Ludwigshafen und für die Kommunikation in den Bereichen Leder- und Textilchemikalien zuständig. Hier kann ich nun all meine Fähigkeiten und Erfahrungen einbringen. Sogar meine Schreinerlehre wird von den Leder- und Textilfachleuten sehr gewürdigt und eröffnet mir die Möglichkeit, viele Dinge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Mein Arbeitsweg im Bereich der Kommunikation war von vielen Stationen und Eindrücken geprägt und hat bis heute nichts an Faszination eingebüßt. Die wunderbare Schulzeit in Wald hat mich dabei immer begleitet und sicherlich dazu beigetragen, dass ich den Weg in die Zukunft konsequent und erfolgreich verfolgt habe. Die positiven Erinnerungen zaubern mir jedes Mal ein Lächeln auf das Gesicht. Vielen Dank für eine so tolle und prägende Zeit!

Weitere Biografien im nächsten Heft von FORUM Schulstiftung

Bernd Uhl

Der Klimawandel und seine Folgen aus der Perspektive der christlichen Ethik



Die Realität des Klimawandels

„Sobald ihr im Westen Wolken aufsteigen seht, sagt ihr: Es gibt Regen. Und es kommt so. Und wenn der Südwind weht, dann sagt ihr: Es wird heiß. Und es trifft ein. Ihr Heuchler! Das Aussehen der Erde und des Himmels könnt ihr deuten. Warum könnt ihr dann die Zeichen dieser Zeit nicht deuten? Warum findet ihr nicht schon von selbst das rechte Urteil?“ (Lk 12,54-57).

Ich bin mir bewusst, dass es bei diesem Schriftzitat aus dem Lukasevangelium in erster Linie um einen Vorwurf Jesu an seine Umgebung geht, die seine göttliche Mission nicht anerkennt, obwohl alle Zeichen darauf hinweisen. Naturereignisse könnt ihr deuten, aber ihr weigert euch, meine Botschaft und meine Taten zu deuten: So könnte man die Stelle anders umschreiben. Aber gleichsam als Nebenprodukt wird in dieser Schriftstelle auch auf die Fähigkeit des Menschen hingewiesen, Vorgänge in der Natur zu beobachten und daraus Schlüsse zu ziehen.

Um nichts anderes geht es bei der globalen Herausforderung des Klimawandels und der Notwendigkeit des Klimaschutzes. Es ist ein „Zeichen der Zeit“, das wir erkennen können und dem wir uns stellen müssen. Ich gehe in meinen Darlegungen davon aus, dass es einen Klimawandel gibt, der zu einer Bedrohung der Lebensbedingungen für die Menschheit werden kann. Ich gehe weiterhin davon aus, dass der Klimawandel vom Menschen verursacht oder zumindest mitverursacht wird. Hierbei stütze ich mich auf die vorherrschende Auffassung führender Wissenschaftler, wie sie in dem 4. Sachstandbericht von 2007 des Zwischenstaatlichen Ausschusses für Klimaänderungen (Intergovernmental Panel on Climate Change; IPCC; gegründet 1988) repräsentiert ist.

Durch langjährige Beobachtungen klimatischer Phänomene, umfangreiche Messungen über Jahrzehnte hinweg und Schlussfolgerungen aus diesen Fakten haben Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachgebieten eine Entwicklung des Weltklimas prognostiziert, die ein großes Gefahrenpotenzial für die Menschheit enthält. Fazit: Wenn durch den ungebremsten Ausstoß von Treibhausgasen – besonders CO₂ – die Temperaturen auf der Erde um bis zu 5 Grad bis 2050 steigen werden, dann werden die Folgen dramatisch sein.

Ökologie des Herzens

Mit seinem Film „Eine unbequeme Wahrheit“ hat Friedensnobelpreisträger Al Gore ein Massenpublikum auf die Folgen des Klimawandels aufmerksam gemacht. Er ist inzwischen als eine Art Missionar in Klimafragen unterwegs und fordert in seinen Reden eine „Ökologie des Herzens“. Klimawandel bedeutet für ihn eine moralische und spirituelle Herausforderung. Er will mit seinem Film ein neues Denken und Handeln zugunsten unserer natürlichen Umwelt einleiten. Ich halte seinen Einsatz für berechtigt und beachtlich, auch wenn Bilder und Gefühle rasch verblassen und vergehen können. Zu den Gefühlen müssen vernünftige Einsichten und kluges Handeln kommen.

Das Christentum – schuld am Klimawandel?

Der Klimawandel stellt unser Verhältnis zur Natur auf den Prüfstand. Er macht die Frage drängend, wie wir mit den Gaben der Natur wie Boden, Wasser, Energie und Luft umgehen. Der Klimawandel nötigt uns die Frage auf, ob wir in der Vergangenheit zu naturvergessen gelebt oder zu ausbeuterisch mit ihr umgegangen sind. Auch wir Christen müssen uns diese Frage stellen, weil es sicher kein Zufall ist, dass gerade von den christlich geprägten Kulturen in Europa und später in den USA nicht nur der Kolonialismus in Form der Ländereroberung, sondern via Naturwissenschaft und Technik auch der Natureroberung ausgegangen ist. Der Satz aus dem Buch Genesis der Bibel „Macht euch die Erde untertan“ (1,28) (im Text der Einheitsübersetzung heißt es „Unterwerft sie euch“ und herrscht über alle Tiere) hat hier wahrscheinlich eine gewichtige Rolle gespielt. Dieser Herrschaftsauftrag mag bisweilen missverstanden worden sein.

Die vergessene Natur in der katholischen Sozialethik

Denkt die christliche Ethik zu anthropozentrisch? Stellt sie zu sehr den Menschen in den Mittelpunkt? Oder hat sie zugunsten der Christologie die Schöpfungstheologie vernachlässigt? Ich habe mit Interesse das Gespräch von Papst Benedikt in Trient mit dem Klerus der Diözese Bozen-Brixen gelesen (Deutsche Tagespost vom 12.8.2008). Dort geht er sehr ausführlich auf diese Fragestellung ein und stellt fest, dass die Schöpfungslehre in den letzten Jahren in der Theologie fast verstummt sei und auch kaum noch spürbar gewesen wäre.

„Der Mensch steht im Mittelpunkt unserer Ausführungen“, so fasst „Gaudium et spes“ die Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils (Nr. 3) aus dem Jahr 1965, seine Intention bei der Darlegung der kirchlichen Lehre über das Verhältnis von Kirche und Welt zusammen. Gerechtigkeit und Friede für den Menschen sind das Ziel der Konstitution. Gerechtigkeit gegenüber der Schöpfung war 1965 kein Thema. Dass die industrielle Produktionsweise auf dem Rücken der Natur ausgetragen wurde und oft auch heute noch wird, ist erst in neuerer Zeit dramatisch deutlich geworden. Die Bewahrung der Schöpfung und der Klimaschutz waren damals in der öffentlichen Diskussion höchstens ein Randthema. Von den Konzilsvätern dachte damals noch keiner daran, dass der Ausstoß von Treibhausgasen dramatische Folgen für die Erdatmosphäre und damit für die Menschen, für Fauna und Flora haben könnte.

Erst in den vielen Rundschreiben und Ansprachen von Papst Johannes Paul II. finden sich ökologische Themen wie Umwelt, Gentechnologie, Umweltverschmutzung, Biodiversität, Schutz der Wälder, Atmosphäre und Biosphäre, Giftmüll, Energieverbrauch, Biotechnologie und andere Umweltthemen. Im Januar 1987 formulierte der Papst in einer Ansprache an eine Studiengruppe der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften den Kernsatz: „Das Klima ist ein Gut, das geschützt werden muss.“ Wir müssen uns daran erinnern, dass der Mensch nicht nur ein personales und soziales, sondern auch ein naturales Wesen ist.

Ich halte es für notwendig, dass wir Christen unser Verhältnis zur Schöpfung angesichts des Klimawandels neu bestimmen. Es geht um einen Pakt des Menschen mit der Natur, wie es Papst Benedikt XVI. vor 500.000 Jugendlichen in Loreto im Jahr 2007 ausdrückte. Hierzu ist von christlicher Ethik aus ein Nachdenken über das Menschenbild – also die Würde und Position des Menschen in der Natur erforderlich. Weiterhin ist zu fragen, woher die Motivation für christliche Klimapolitik herkommen kann. Warum soll man sich für die Erhaltung des Klimas als Christ einsetzen?

Der Mensch in der Schöpfung Gottes

Nach der christlichen Schöpfungstheologie entfaltet der Kosmos die Güte, Schönheit und Macht Gottes. Die Erde ist ein Geschenk an den Menschen. Der Mensch hat die Verantwortung vor Gott, mit diesem Geschenk fürsorglich umzugehen. Im älteren Schöpfungsbericht der Bibel heißt es, dass Gott den Menschen in den Gar-

ten Eden setzt, damit er ihn bebaue und hüte (2,15). Das ist ein anderer Akzent als das Wort im neueren Schöpfungsbericht, in denen mehrfach die Worte „herrschen“, „untertan machen“ im Verhältnis zur Natur als Auftrag Gottes an den Menschen fallen (1,28; 1,26).

Ich möchte aber eine Lanze für das „herrschen“ und „untertan machen“ brechen, ohne damit das Ausbeuten und Zerstören rechtfertigen zu wollen. Es ist notwendig, dass sich der Mensch nicht einfach von der Natur beherrschen lässt und den natürlichen Kreisläufen unterwirft. Der Mensch muss in die Natur eingreifen, um überleben zu können. Er darf Rohstoffe, Pflanzen und Tiere ge- und verbrauchen, um sein Leben zu sichern. Er muss sich gegen Kälte, Hunger, Seuchen, Krankheiten, Schädlinge, Überschwemmungen usw. schützen. Die natürliche Umwelt ist nicht nur des Menschen Freund, sondern manchmal auch sein Feind. Wir leben nicht im Garten Eden.

Es hat auch wenig Sinn, ein rein ästhetisches Bild von Natur und Tierwelt zu malen, als ob da alles Harmonie und Schönheit sei. Vernichtung, Kampf und Verzehr gehören auch zur Natur. Der Freiburger Dichter Reinhold Schneider beschreibt in seinem letzten Buch „Winter in Wien“ (Freiburg, 1957/58) schreckliche Szenen aus der Tierwelt, die ihn in tiefste Depressionen und Zweifel an der Güte Gottes stürzen ließen. Für uns Christen gibt es nicht nur die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen, sondern auch ein Seufzen und Stöhnen der Schöpfung nach Befreiung und Erlösung (vgl. Röm 8,18-22). Es kann nicht angehen, dass sich der Mensch der Natur als Herrin einfach unterwirft. Er ist nicht nur Naturwesen, sondern dank seines Intellekts Geistwesen und mit Freiheit und Willen ausgestattet. Er ist dank dieser Eigenschaften Ebenbild Gottes und hat Teil an dessen Herrschaftsstellung und Schöpferkraft.

Die Besonderheit des Menschen besteht eben darin, nicht Knecht und Opfer der Natur zu sein. Seine geistigen Gaben ermöglichen es ihm, in die Abläufe der Natur steuernd einzugreifen. Er kann bisweilen auch Fehler wieder gut machen, die er gegenüber der Natur begangen hat (vgl. Rheinverschmutzung). Wegen der Stellung des Menschen in der Natur ist auch der Klimawandel kein unabweisbares Schicksal, das in einer Katastrophe enden muss, sondern eine Situation, die Geist und Willen des Menschen herausfordert. Der Geist des Menschen hat nicht nur zerstörerische, sondern schöpferische Kraft. Er kann sich deshalb den Herausforderungen des Klimawandels stellen. Er muss, soweit es möglich ist, Herr des Geschehens werden, wenn es um den Klimaschutz geht.

Nachhaltigkeit: ein vernünftiger Grundsatz

Was vernünftig ist, entspricht christlicher Ethik. Paulus ermuntert seine Gemeinde in Philippi, auf alles, was wahr, was würdig und gerecht ist, bedacht zu sein (4,8). Es gibt ethische Erkenntnisse, die christlichem Denken entsprechen, ohne dass sie von Christen erfunden worden wären. Es gibt eine natürliche Ethik, also eine Einsicht in gutes und vernünftiges Tun, die dem Menschen vom Schöpfer mitgegeben wurde. So ist das Prinzip der Nachhaltigkeit, das die Leitidee beim Klimaschutz ist, nicht vom Katholischen Lehramt oder der katholischen Moraltheologie oder Soziallehre entwickelt worden. Es stammt von dem Forstwissenschaftler Carl von Carlowitz, der den Begriff 1713 verwendet hat. Er schaffte dem Holzmangel dadurch Abhilfe, dass er kontinuierlich die Wälder wieder aufforstete und dem Wald nur soviel entnahm, wie nachwachsen konnte.

Dieses Prinzip spielt nun in der Debatte um Ökologie und Klimaschutz die zentrale Rolle. Sustainability ist gleichsam der oberste Grundsatz, um das Handeln für die Bewahrung des Weltklimas zu bewerten. Der Begriff meint ursprünglich das Ineinander von Verbrauchen und wieder Anpflanzen von Bäumen. Was dem Wald entnommen wurde, wird ihm wieder zurück gegeben.

Nachhaltigkeit oder englisch Sustainability beinhaltet langfristiges, über Generationen hinwegführendes Denken und Handeln. Es ist langfristige Vorsorge für spätere Generationen. Es heißt, den Bedürfnissen der heutigen Generation zu entsprechen, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (Gro Harlem Brundtland, 1987). Nachhaltigkeit bedeutet, nicht mehr zu ernten als nachwächst. Von den Erträgen leben, nicht von der Substanz: So heißt die Devise.

Das Leitbild der Nachhaltigkeit hat auch Einzug gehalten in die kirchlichen Stellungnahmen zur Schöpfungsverantwortung. Das 1997 publizierte Gemeinsame Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ fordert, die christliche Soziallehre müsse „künftig mehr als bisher das Bewusstsein von der Vernetzung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Problematik wecken“, was im Leitbegriff einer nachhaltigen, d. h. dauerhaft umweltgerechten Entwicklung zum Ausdruck gebracht wird. Dieses Anliegen wird auch in der Stellungnahme der Kommission für gesellschaftliche und soziale Fragen der Deutschen Bischofskonfe-

renz „Handeln für die Zukunft der Schöpfung“ von 1998 thematisiert. In dem von den deutschen Bischöfen in Auftrag gegebenen Expertentext „Der Klimawandel: Brennpunkt globaler, intergenerationeller und ökologischer Gerechtigkeit“ von 2006 werden schließlich Kriterien einer Ethik der Nachhaltigkeit benannt. Dazu zählen: die Würde des Menschen, der Eigenwert der Schöpfung, Gerechtigkeit, Solidarität, die Option für die Armen, das Verursacher- und Vorsorgeprinzip sowie das Prinzip der Verhältnismäßigkeit.

Wenn ich das Leitbild der Nachhaltigkeit mit einer der klassischen Kardinaltugenden der christlichen Ethik vergleichen möchte, komme ich auf die Tugend der Klugheit. Lateinisch „prudentia“ bedeutet eigentlich Vorherwissen, Vorausdenken. Der kluge Mann baut vor – so heißt bei uns ein bekanntes Sprichwort. Gerade beim Schutz des Klimas ist ein solches Vorausdenken erforderlich. Wir in Deutschland könnten mit dem heutigen Klima durchaus noch leben, trotz Hitzesommer 2003, Stürmen wie Lothar oder Überschwemmungen an Elbe und Mulde im Jahr 2002. Wie wird dies aber im Jahr 2050 sein, wenn die CO₂ Emissionen weiter zunehmen und die Durchschnittstemperatur bei uns um 2 bis 4 Grad steigen wird? Die Folgen würden dramatisch sein. Es ist deshalb vernünftig und klug, Maßnahmen zu ergreifen, um den zunehmenden Ausstoß von Treibhausgasen zu verringern.

Maßnahmen zum Schutz des Klimas

Es gibt eine Fülle von Maßnahmen, die zum Klimaschutz ergriffen werden können. Der bereits genannte Expertentext der deutschen Bischöfe stellt eine Bandbreite an Möglichkeiten zur Reduktion von Treibhausgasemissionen vor und verweist darauf, dass es nicht „das Mittel der Wahl“ gibt. Vielmehr bedarf es eines Instrumentenmixes, um die Treibhausgasemissionen zu reduzieren. Ich möchte an dieser Stelle nur einige dieser Maßnahme beispielhaft anführen. Dazu zählen:

- die Vermeidung und
- Minderung von Treibhausgasemissionen,
- Energieeinsparen,
- Steigerung der Energieeffizienz und
- Ausbau erneuerbarer Energien.

Maßnahmen zum Klimaschutz setzen vor allem bei den Großfeuerstellen, d. h. den Kraftwerken, bei den Autoverbrennungsmotoren und bei den Einzelhaushalten an.

Das ganze Arsenal dieser Maßnahmen können Sie in der Schrift „Der Klimawandel: Brennpunkt globaler, intergenerationeller und ökologischer Gerechtigkeit“ der Ökologischen Arbeitsgruppe der Deutschen Bischofskonferenz (September 2006) nachlesen.

Die Maßnahmen zum Klimaschutz müssen allerdings verhältnismäßig sein. Es kann und darf keine Radikallösungen geben, die schwere soziale Unruhen und Spannungen mit sich bringen können. Ich nenne als Beispiel für solche radikalen Vorschläge: Sofortiges Abschalten aller Atomkraftwerke, Zerschlagung der Stromkonzerne, radikale Erhöhung der Ökosteuern. Das hält keine Gesellschaft und Volkswirtschaft aus. Maßnahmen zum Schutz des Klimas müssen maßvoll sein. Sie müssen aber auch greifen und dürfen nicht nur Alibifunktion haben. Ich befürchte, dass wir nach einem Aufbruch zum Klimaschutz innerhalb der Weltgemeinschaft im letzten Jahr nun wieder einen Stillstand bekommen werden. Die internationale Finanzkrise wird dieses Thema zurückdrängen.

Lassen Sie mich noch einmal auf die Kardinaltugend der Klugheit zurückkommen. Sie ist notwendig beim Ausgleich der ethischen Prinzipien Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Da kann es durchaus zu Konflikten kommen. Der Anbau von Energiepflanzen, um CO₂-neutrales Heizöl oder Biosprit zu bekommen, ist gemäß dem Prinzip der Nachhaltigkeit sinnvoll. Wenn dadurch aber Nahrungsmittel knapp und teuer werden, so dass sich Arme diese nicht mehr leisten können, ist dies ethisch bedenklich und ein Verstoß gegen Gerechtigkeit und Solidarität. Klimaschutz darf nicht auf dem Rücken der Armen ausgegessen werden. Es ist aber durchaus sinnvoll, dezentral und in vernünftigem Maß Energiepflanzen zur Gewinnung CO₂-neutraler Energie anzubauen.

Motivation zum Klimaschutz

Es ist eine allgemeine Erfahrung, dass Menschen etwas sehen, aber nicht wahrhaben wollen. Andere erkennen etwas als vernünftig an; sie haben aber nicht die Kraft, es zu tun. Oft tun sie genau das Gegenteil des Vernünftigen. So kann man durchaus mit der Erkenntnis leben, dass Rauchen gesundheitsschädlich ist, trotzdem zündet man sich eine Zigarette nach der anderen an. Es ist auch durchaus vernünftig, sich solidarisch zu verhalten und solidarisch zu denken. Wir sitzen ja gerade, was den Klimaschutz angeht, als Menschheit in einem Boot. Nur gemeinsam

werden wir das Überleben der Menschheitsfamilie auf Dauer sichern können. Trotzdem besteht auch in diesem Punkt ein Zwiespalt zwischen Einsicht und Willen.

Gerade wenn das Eigeninteresse als mächtige Antriebskraft des Handelns fehlt, bleibt es meist bei der Einsicht. Gerade beim Klimaschutz ist das Argumentieren mit dem Eigeninteresse ein schwaches Handlungsmotiv. Unsere Generation hat von Opfern für den Klimaschutz praktisch nichts. Unsere Generation wird noch einmal davonkommen. Unsere Kinder und Enkel wird ein verändertes Klima schon eher treffen. Vielleicht sind Familien mit Kindern deshalb eher offener für den Klimaschutz; aber eine zunehmend kinderlose Gesellschaft dürfte schwerer für Opfer zugunsten nachwachsender Generationen bereit sein.

Es braucht immer eine Entscheidung, damit etwas Gutes und Sinnvolles getan wird. Es braucht Menschen guten Willens, die ein Gebot der Solidarität und Nächstenliebe in sich spüren und sich deshalb für den Klimaschutz engagieren. Sie spüren die „Verantwortung füreinander, für alle Lebewesen und für unsere Kinder“ (Erklärung von Johannesburg, Nr. 6). Ich bin der Überzeugung, dass gerade aus einer christlichen Ethik heraus ein mächtiger Antrieb für Ökologie und Klimaschutz kommen kann. Gerade wer sich als Christ Gott und dem Nächsten verantwortlich weiß und seinem Sohn Jesus Christus nachfolgen will, wird sich für die Bewahrung der Schöpfung interessieren und sich dafür einsetzen.

Klimaschutz als Frage der Gerechtigkeit

Die Frage des Klimaschutzes ist eine zentrale Frage der Gerechtigkeit, zu der wir als Christen verpflichtet sind. Gerechtigkeit ist nicht in unser Belieben gestellt. Sie ist eine religiöse Pflicht. Jesus preist in seiner Bergpredigt diejenigen selig, die hungern und dürsten nach Gerechtigkeit (Mt 5,6). Beim Klimaschutz geht es um Gerechtigkeit vor allem gegenüber Menschen in den Ländern der Südhalbkugel, die besonders von den Folgen des Klimawandels betroffen sind und nicht die finanziellen und technologischen Mittel haben, sich dagegen zu wehren. Es geht um einen gerechten Interessenausgleich bei der Frage des zukünftigen erlaubten CO₂-Ausstoßes zwischen den Ländern untereinander und zwischen den Energieerzeugern (Emissionsrechte).

Beim Klimaschutz geht es auch um Gerechtigkeit gegenüber kommenden Generationen. Wir dürfen nicht auf Kosten unserer Nachfahren leben. Lassen Sie mich als

Vertreter einer christlichen Ethik auf eine weitere und letzte Pflicht hinweisen: Es geht um Gerechtigkeit gegenüber Gott, dessen gute Schöpfung wir nicht zur ökologischen Trümmerwüste machen dürfen. Wenn wir Gott lieben, müssen wir auch sein Werk lieben und es erhalten.

Gemeinsames Handeln ist erforderlich

Der Klimawandel ist eine Bedrohung für die Menschheit. Er kann verheerende Schäden, den Tod vieler Menschen und schwere nationale und internationale Konflikte hervorrufen. Er kann aber auch eine Chance für mehr Solidarität und das Zusammenwachsen der Völker und Nationen bedeuten. Die gemeinsame Bedrohung von außen kann die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und zum Zusammenhalten fördern. Nur gemeinsam kann das Klima geschützt werden. Alle Staaten, gesellschaftliche Gruppen, Kommunen, Familien, Kirchen, Unternehmen, Verbände usw. müssen sich einbringen und ihren Beitrag leisten.

Die großen Weltkonferenzen zum Klimaschutz sind Anfang und Ausdruck weltweiter Solidarität. Trotz aller Schwerfälligkeit dieser Gremien gibt es keine Alternative zu ihnen. Wir müssen uns entscheiden: Bali oder Babel: Ringen um eine Politik der Nachhaltigkeit und einen gerechten Ausgleich wie auf der Weltkonferenz in Bali (2007) oder Zerfall der Weltgemeinschaft und drohender Untergang, wie in der Bibel beim Fall der Stadt Babel beschrieben. Katholische Kirche und katholische Familien setzen sich für Klimaschutz und eine Ethik der Nachhaltigkeit ein – aus Liebe zu Gottes Schöpfung und aus Liebe zum Nächsten.

Die Schulen der Schulstiftung widmen sich erfolgreich der Bewahrung der Schöpfung und werden mit mehreren Umweltpreisen ausgezeichnet

Eine Initiative der St. Ursula-Schulen in Villingen wurde mit dem renommierten Aesculap-Umweltpreis ausgezeichnet. Beim Umweltpreis der Erzdiözese Freiburg waren wieder zwei Schulen der Schulstiftung ganz vorne mit dabei. Der Klimawandel-Aktionstag am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg, der von Schülerinnen selbst organisiert war, wurde mit dem 2. Platz belohnt. Auf den 4. Platz kam die dauerhafte Verankerung von Umweltthemen im Regelunterricht am St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe. Einen besonderen Erfolg konnte das St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe beim bundesweiten Schulwettbewerb „Klima & Co“ verbuchen: Das Klimaschutzkonzept, das von der Klasse 10a im NwT-Unterricht zusammen mit Herrn Oesterle entworfen wurde, war bei den Finalisten der besten zehn Wettbewerbsbeiträge zum Bundessieger.

Aesculap-Umweltpreis 2008 für Projekt der St. Ursula-Schulen Villingen

Der Verein „Intipacha“ (Sonnenszeit) der St. Ursula-Schulen VS-Villingen wurde in Tuttlingen mit dem renommierten Aesculap-Umweltpreis ausgezeichnet. Der nach Angaben der Jury älteste deutsche Umweltpreis wurde in diesem Jahr zum 17. Mal vergeben. Er prämiert Projekte und Institutionen mit einem innovativen und nachhaltigen ökologischen Projekt. Als Vorsitzender der Jury erklärte Michael Hensch, Umweltbeauftragter der Stadt Tuttlingen, dass es nach seiner Kenntnis nirgendwo ein ähnliches Projekt gebe, bei dem in so beispielhafter



Der Leiter der Sparte Aesculap in der B. Braun-Unternehmensgruppe, Prof. Dr. Michael Ungethüm, überreichte den Aesculap-Umweltpreis an den Vorsitzenden des „Intipacha“-Projekts Stefan Storz (rechts) und an den ehemaligen Schülersprecher der St. Ursula-Schulen Gabriel Müller (links), der selbst Mitglied des Vereins ist.

Weise der ökologische und der soziale Gedanke in einer globalen Dimension verwirklicht werde wie bei dieser Initiative an den St. Ursula-Schulen in Villingen.

Für „Intipacha“ nahm Stefan Storz, Lehrer der St. Ursula-Schulen, den Preis entgegen und erläuterte in einer kurzen Präsentation das Anliegen des Projekts: Die Schulgemeinschaft wird zu energiesparendem Handeln angeleitet. Das dabei eingesparte Geld wird vom Schulträger, der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, zur Hälfte an die Schule zurückgegeben. Mit diesem Geld werden Sonnenkollektoren auf dem Dach der Schule betrieben. Was dabei erwirtschaftet wird, fließt in das Partnerschaftsprojekt der Schule mit der Hochland-Gemeinde Ocongata in Perú. Von dort werden derzeit zehn junge Erwachsene mit einem Stipendium für ihr Studium unterstützt. Auf diese Weise sind in dem Projekt die Kriterien der Ökologie und der sozialen Gerechtigkeit in einem weltumspannenden Projekt miteinander verzahnt.

Der Preis ist mit 5.000 Euro dotiert – ein Betrag, den der Verein „Intipacha“ an den St. Ursula-Schulen in Kürze in neue Investitionen umsetzen wird. Jeweils einen zweiten Preis erhielten das BUND-Projekt „Eisweier“ in Markdorf am Bodensee und die Umwelt-AG des Immanuel-Kant-Gymnasiums Tuttlingen für ihren Regenwald-Sponsorenlauf.

Johannes Kaiser

Klimawandelaktionstag am 18. Juli 2008 im St. Ursula-Gymnasium in Freiburg

Als wir (Eveline Greiner, Sophia Bresch, Sabeth Tara Bayer und Selina Metzger) im Juli 2007 als neue Schulsprecherinnen für das Schuljahr 07/08 gewählt wurden, setzten wir uns große und auch kleine Ziele für das nächste Schuljahr. Der Klimawandelaktionstag sollte unser größtes Ziel für dieses Jahr werden.

Schon in den Sommerferien setzten wir uns zusammen, um das folgende Schuljahr und all die enthaltenen Projekte, Aktionstage und sonstige Angelegenheiten zu planen. Nach langem Überlegen für ein passendes Thema für einen Projekttag kam Sophia bei einem Blick auf die neben ihr liegende Zeitung auf die Idee einen Tag zum Klimawandel bzw. Klimaschutz zu organisieren. Wir waren alle begeistert von der Idee und machten uns sofort an die Ausarbeitung der Details. Schon nach kurzer Zeit wurde uns klar, dass mit diesem Aktionstag eine Menge Arbeit auf uns zu kommen würde, die wir aber gerne auf uns nehmen wollten.



Klimaredakteurinnen: Jana Christ, Yasemin Kiran, Olivia Kalberlah, Larissa Metzger, Chiara Hunski

Um an der 1. Gesamtlehrerkonferenz (10.12. 07) einen kompetenten Eindruck im Bezug auf den Klimawandelaktionstag zu hinterlassen und auch um möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer für unser Projekt zu begeistern, fingen wir gleich nach den Sommerferien an nach ersten Referenten zu suchen, obwohl der Tag erst für Ende des Schuljahres angesetzt war. Wir recherchierten im Internet nach Institutionen in und um Freiburg, die sich mit dem Klimawandel, dem Klimaschutz und allem was dazugehört wie z.B. regenerativen Energien beschäftigten. Dann verfassten wir einen Brief den wir an die ausgewählten Firmen und Institutionen entweder per Post oder per Mail verschickten. Von den rund 50 Briefen, die wir verschickten, bekamen wir leider nur wenig Rückmeldungen. Doch wir versuchten weiterhin möglichst viele Leute für unseren Projekttag zu begeistern und hatten bis zur 1. Gesamtlehrerkonferenz schon 10 Zusagen von Firmen, die uns gerne unterstützen wollten. Diese Tatsache und das Engagement unsererseits begeisterte auch die Lehrer und Lehrerinnen, die uns nun trotz kleiner Skepsis durch ihre Teilnahme unterstützten. Da uns dieser Tag sehr am Herzen lag, suchten wir eifrig weiter nach Referenten. Durch kleine Hilfen der Vertrauenslehrer (Frau Pioch und Herr Mark) und auch der Schulleitung (Herr Hummel und Herr Sumbert) ging die Arbeit Schritt für Schritt immer weiter voran. Da wir über das Jahr verteilt noch andere Aktionen geplant hatten, musste die Planung für den Klimawandelaktionstag zeitweise in den Hintergrund gerückt werden. Sobald die anstehende Aktion durchgeführt war und auch der tägliche Schulstress (Hausaufgaben, Klausuren, etc.) nachgelassen hatte, widmeten wir uns wieder mit voller Aufmerksamkeit dem Klimawandelaktionstag. Wir begannen nun in unseren Bekannten-, Familien- und Freundeskreisen nachzufragen, ob jemand Interesse hätte ein Projekt zu leiten oder eventuell jemanden kennt, der sich mit dem Thema Klimawandel und Klimaschutz beschäftigt. So wuchs der Bestand an unterschiedlichen Projekten, Workshops und Exkursionen

langsam aber stetig immer weiter an. Den Schülerinnen teilten wir Zettel aus, die sie zu Hause ihren Eltern abgaben, und so leiteten auch ein paar Eltern ein Projekt.

Die größte Schwierigkeit lag jedoch darin, für alle Stufen genügend und auch abwechslungsreiche Projekte, Workshops etc. anbieten zu können. So nutzten wir viele Stunden unserer Freizeit, um mit den verschiedenen Referenten zu telefonieren oder auch um E-Mails zu beantworten. Bei jedem Anmeldeformular, das uns



Klimadedektivinnen überprüfen die Fenster

zugewandt wurde, wurden wir immer zuversichtlicher, da der Aktionstag nun an Gestalt zunahm. Leider fehlten noch ein paar Projekte, damit alle Schülerinnen für diesen Tag versorgt waren, aber diesem kleinen Problem stellten wir uns und suchten eifrig weiter nach Referenten. Des Weiteren war es jetzt Ende April wichtig an die genauere Planung des Klimawandelaktionstages zu denken. Wir erstellten eine Materialliste, damit jeder Referent die für sein Projekt benötigten Materialien wie beispielsweise PC, Beamer, Overheadfolien, Plakate etc. schon zu Beginn seines Projektes in seinem Raum hatte. Auch ein ausgefeilter Raumplan, bei dem uns Herr Hummel und Herr Sumbert mit kleinen Tipps zur Seite standen, musste erstellt werden, denn manche Referenten benötigten für ihre Experimente Räume mit spezieller Ausstattung, z.B. Chemie- oder Physik-Räume. Mittlerweile war auch das kleine Problem der fehlenden Projekte behoben und wir konnten uns Mitte Juni neben unseren alltäglichen Schulaufgaben und anderen SMV-Projekten auch den nächs-

ten Planungsschritten zuwenden. Der genaue Zeitplan des Aktionstages wurde erstellt und musste dann jedem Referenten mitgeteilt werden. Bei dieser Gelegenheit telefonierten wir noch einmal mit den rund 40 Referenten, um die letzten Informationen auszutauschen. Für die Projekte, die außerhalb der Schule stattfinden sollten, mussten entsprechende Züge z.B. nach Baden-Baden oder Ihringen herausgesucht und berechnet werden.

Ende Juni war es an der Zeit die Schülerinnen in die Projekte einzuteilen. Dies erfolgte folgendermaßen: Wir gaben Listen der den Stufen entsprechenden Projekte in die Klassen, sodass sich jede Schülerin ein Projekt aussuchen konnte. Dann hängten wir für jede Stufe einen Termin aus, an dem sie sich in den beiden Pausen und nach 13 Uhr bei uns in die Projektlisten eintragen sollten. Nachdem alle Schülerinnen in ein Projekt eingetragen waren, stellten wir bei den Vertretungsplänen Stellwände auf, an denen die genaueren Beschreibungen wie auch Informationen über das Projekt ausgehängt wurden. Nun war die Koordination der Referenten und auch die der Schülerinnen abgeschlossen.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an diesem Tag kein Projekt leiteten, benötigten wir als Betreuungspersonen der einzelnen Projekte. Demnach mussten auch sie in die verschiedenen Projekte eingetragen werden, was jedoch sehr schnell erledigt war. Sie sollten den Referenten ihres Projektes mit Namensschild am Eingang der Schule in Empfang nehmen und ihm den jeweiligen Raum zeigen oder mit ihrer Schülerinnenengruppe zum Treffpunkt der Exkursionen fahren. Auch die Überprüfung der Anwesenheit der Schülerinnen sollten sie kurz auf einer von uns angefertigten Liste festhalten. Damit alle Lehrer und Lehrerinnen mit den entsprechenden Informationen über ihr Projekt ausgestattet waren, erstellten wir für jeden ein kleines „Päckchen“, in welchem alles Wichtige enthalten war.

Trotz der schon abgehandelten Details gab es für uns keine Zeit ein kleines Päckchen einzulegen, es gab weiterhin noch viel zu tun. Da wir es nicht als selbstverständlich empfanden, dass fast alle Referenten ihr Projekt unentgeltlich anboten, wollten wir ihnen ein kleines Präsent überreichen. Dies sollte für die Erwachsenen eine Flasche Wein des ökologischen Winzers und Landtagsabgeordneten Reinhold Pix und für die Schülerinnen eine kleine Packung Merci darstellen. Mit dieser Überlegung bogen wir auch schon auf die Zielgerade ein.

Es waren nun nur noch zwei Tage bis der Klimawandelaktionstag stattfinden sollte. Um noch einmal alles durchgehen zu können, ob wir auch nichts vergessen hatten und um alles perfekt herrichten zu können, befreite uns Herr Hummel diese zwei

Tage vom Unterricht. Diese Tage sollten uns sehr hilfreich sein, denn wir verbrachten beide Tage von morgens 7:50 Uhr bis abends um 18 Uhr in der Schule.

Den ersten Tag nutzten wir, um die bestellten Weinflaschen von Ihringen in die Schule zu transportieren, in der Stadt die Merci und die letzten Utensilien für die Referenten zu besorgen. Zurück in der Schule machten wir uns an die Herrichtung der Präsente und erstellten eine weitere Liste um sicher zu gehen, dass jeder Referent sein Präsent erhalten würde. Des Weiteren schrieben wir Namensschilder der Referenten und Projekte, die wir an die entsprechenden Räume hängten. Es sollte sich ja keiner verirren.

Am 2. Tag besprachen wir nochmals genau die Versorgung der Referenten mit Frau Pioch und Herrn Mark. Herr Mark erklärte sich bereit uns zu unterstützen und besorgte kleine Wasserflaschen und Kaffee. Er war auch bereit am Klimawandelaktionstag selbst die „Kaffee&Kuchen-Straße“ in der Cafeteria zu leiten. Dieser Tag wurde während der Schulzeit außerdem für eine kleine Besprechung genutzt, in der wir nochmals alles durchgingen und uns eine kleine Verschnaufpause gönnten, bis wir zwei Referenten, die ihre Messstationen schon am Vortag aufbauen mussten, empfingen.

Zu guter Letzt besprachen wir mit den Hausmeistern die Bestuhlung und die Öffnung der Bühne der Aula. Sie versprachen uns alles aufzustellen, was uns sehr erleichterte.

Doch gleich nach Schulschluss, als alle Klassenräume leer waren, begannen wir mit der Herrichtung der einzelnen Räume. Es galt nun die Materialliste abzuarbeiten:

1. Tische aus Klassenräumen hinauszutragen und ihn anschließen zu bestuhlen.
2. Stellwände und Flip-Charts in die Räume zu transportieren
3. alle Beamer der Schule, aus den verschiedenen Gebäuden in die Räume zu bringen (ob mit Aufzug oder reiner Muskelkraft)
4. die Utensilien wie Wasserkocher, Kabeltrommel, Folien + Stifte, Plakate + Eddings, etc. in den entsprechenden Räumen zu verteilen
5. in allen Räumen Gläser und Wasserflaschen für die Referenten zu verteilen.

Nach diesem Tag waren wir erschöpft aber glücklich alles zum rechten Zeitpunkt fertiggestellt zu haben.

Am nächsten Morgen trafen wir ins schon um 7:15 Uhr, um bei eventuellen Problemen gleich handeln zu können. So langsam wuchs die Nervosität, ob wir auch wirklich nichts vergessen hatten. Doch zu unserer Freude verlief alles nach Plan. Der Klimawandelaktionstag begann um 8:15 Uhr in unserer Aula, indem wir vier Schul-

Erzbischof Robert Zollitsch mit Schülersprecherinnen und der Schulleitung des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg



sprecherinnen alle herzlich begrüßten, Herr Hummel einige Worte an die Schülerinnen und Referenten richtete und ein beeindruckender Vortrag über die Antarktis gehalten wurde. Danach verteilten sich alle Schülerinnen in ihre Projekte. Unsere Arbeit bestand nun „nur“ noch darin, alles ein wenig zu überwachen. Abwechslung brachten die kleinen Gespräche mit den Referenten während der Projektpausen oder auch kleine Einblicke in manche Projekte.

Wir sahen die Klimareporter durch die Schule ziehen, um später einen Bericht über den Klimawandelaktionstag zu verfassen. Auch die Klimadetektive, die unsere Schule auf ihre Energieeffizienz zu testen, schwirrten geschäftig durch die Schule. Von vielen Projekten bekamen wir leider nicht viel mit, doch die Rückmeldung der betreuenden Lehrer und Lehrerinnen war sehr positiv.

Nachdem der Klimawandelaktionstag zu Ende war, waren wir einerseits erleichtert, dass alles ohne Probleme abgelaufen war, aber auch ein wenig traurig, dass das auf was man lange hingearbeitet hatte, doch so schnell zu Ende war. Für uns zeigte sich durch die weitaus positiven Rückmeldungen, dass es alles Spaß gemacht hatte, in allen Projekten etwas erreicht wurde und wir sicherlich einen Schritt in Richtung Aufklärung getan hatten.

Am 16. Januar 2009 haben wir dann den zweiten Platz beim „Umweltpreis der Erzdiözese Freiburg 2008“ gemacht, was uns sehr glücklich und stolz gemacht hat. Wir fühlen uns geehrt, dass unsere einjährige Arbeit so geschätzt wird.

Eveline Greiner, Sophia Bresch, Sabeth Tara Bayer und Selina Metzger

Eine Schülergruppe des St. Ursula-Gymnasiums Freiburg beim Fraunhofer-Institut für Solare Energiesysteme am Klimawandelaktionstag 2008



Schule auf Umweltkurs: Das St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe

Bei der Preisverleihung des Umweltpreises der Erzdiözese Freiburg würdigte Erzbischof Robert Zollitsch das Umwelt-Engagement am St. Dominikus-Gymnasium folgendermaßen:

„Es gibt Einrichtungen, die es mit großem Engagement und viel Ausdauer immer wieder schaffen, Neues auf die Beine zu stellen. Diese Innovationskraft des Mädchengymnasiums St. Dominikus in Karlsruhe wird, nach guten Platzierungen in den Jahren 2002 und 2004, dieses Jahr mit dem 4. Platz beim Umweltpreis und mit 800 Euro Preisgeld belohnt.



Erzbischof Robert Zollitsch mit Schülersprecherinnen des St. Dominikus-Gymnasiums Karlsruhe und den verantwortlichen Lehrern Karola Bernert und Siegfried Oesterle.

Der erfolgreiche Weg begann mit der Einführung und Schulung von Energiemanagerinnen in jeder Klasse, die von der AG Energie und Umwelt betreut wurden. 2004 wurde sie als erste kirchliche Schule für ihr Umweltmanagement nach den Europäischen EMAS-Standard zertifiziert. Inzwischen, und das gab den Ausschlag für die Platzierung, ist das Thema Ökologie und Schöp-

fung im regulären Unterricht angekommen und in vielen Fächern fest verankert. So werden beispielsweise alle neuen Schülerinnen in Klasse 5 mit den Umweltaktivitäten vertraut gemacht und Energiemanagerinnen gefunden und eingewiesen. In Klasse 7 wird das Thema Energie, Energieströme und Energieeffizienz nicht nur im Physikunterricht behandelt, sondern auch im Kunstunterricht über einen Plakatwettbewerb aufgegriffen. In Klasse 9 wird dann die sogenannte Poolstunde ausschließlich für die Thematik und die Konsequenzen des Umweltmanagements reserviert.

Darüber hinauslaufen daneben noch weitere Aktionen wie die Energierallye und die Energietage. Im Jahr 2007 haben sie ihr Umweltmanagementsystem erneut über-

prüfen lassen und einzelne Klassen haben an Wettbewerben wie Klima und Co teilgenommen und sind in die bundesweite Endausscheidung gekommen.“



Die Einbindung von Umweltthemen in Unterricht und Schulalltag am St-Dominikus-Gymnasium zeigt folgende Tabelle:

Klassenstufe	Fächer und Themen
Klasse 5	Information der Schülerinnen über unsere Umweltaktivitäten, Einweisung der Energiemanagerinnen durch Umweltbeauftragte und Klassenlehrer
Klasse 6	Naturphänomene: Ökomentorinnen und Schülerinnen der AG Energie und Umwelt führen Energierallye durch Besuch des Kundenzentrums der Stadtwerke Karlsruhe zum Thema Energiesparen im Haushalt
Klasse 7	Physik: Energie und Energieströme, Wirkungsgrad BK: Plakate zum Thema Energiesparen
Klasse 8	Chemie: Treibhauseffekt NwT: Schall und Lärm
Klasse 9	Poolstunde: Öko-Audit und aktuelle Themen NwT: Regenerative Energien mit Auswertung der Solardaten der schuleigenen Photovoltaik-Anlage, Solarzellen-Praktikum an der Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft
Klasse 10	Chemie: Ozon, Projekt: Haut, Sonnenschutz, Naturkosmetik, Exkursion mit dem Ökomobil des RP Karlsruhe NwT: Kohlenstoffkreislauf, nachwachsende Rohstoffe, Ernährung und Gesundheit
Kursstufe	Schüler-Ingenieur-Akademie (SIA): Modul Regenerative Energien Seminar Kurs zum Thema Öko-Audit
Schülerinnen aller Jahrgangsstufen	Möglichkeit zur Teilnahme an der AG Energie und Umwelt

Szene aus dem Wettbewerbsfilm „MISSION POSSIBLE“ der Klasse 10a



Ralph Schwörer

Anrufung des himmlischen Klavierlehrers

*Gott! Wir wissen jetzt dass die Welt
ohne Töne nicht zu erschaffen war
sie konnte einfach nicht ruhig bleiben
es liegt an ihrer Natur.*

*Schon das Kleinzeug der Lebewesen
ist versessen aufs eigene Orchester
die ganze Wiese ist voll davon
es klingt unter unseren Füßen.*

*Auch Lärm und gehöriger Krach
sind deiner Spielregeln würdig
Bässe donnern aus Wolken
bis die Vögel die Saiten neu stimmen*

*Sollte die Welt am Klavier
erschaffen sein, Gott, deine Schüler
greifen gewöhnlich daneben,
besser wir hörten auf.*

Aber die Préludes, die Nocturnes!

Rosemarie Bronikowski

(aus: R.B.: Wand aus Wind. Gedichte, Edition fürsatz, Berlin 2007, S. 55)

Anne Seifert

„Lernen durch Engagement“: Eine Unterrichtsmethode, die soziales und fachliches Lernen kombiniert



Auch in staatlichen Schulen gibt es Projekte, die das, was in kirchlichen Schulen unter COMPASSION verstanden wird, auf ihre Weise in der Schulpraxis fruchtbar machen

Was ist Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE)?

Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning) hat zum Ziel, gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen fest im Schulalltag zu verankern und mit Unterricht zu verbinden. Die Erfahrungen, die die SchülerInnen beim „Engagement für Andere“ machen, werden im Unterricht aufgegriffen, reflektiert und mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Dabei lernen Jugendliche, dass es sich lohnt, sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Sie trainieren soziale und demokratische Kompetenzen. Und: Sie können ihr praktisch erworbenes Wissen und ihre Erfahrungen in den Unterricht einfließen lassen. Unterricht wird so praxisnah und handlungsorientiert.

Einige Beispiele in Kurzform

- Grundschüler setzen sich mit Kinderrechten auseinander und bemalen Stromkästen in ihrer Stadt mit passenden Motiven.
- Realschüler nehmen das Thema Ökosysteme durch und legen einen Naturlehrpfad für ihre Gemeinde an.
- Hauptschüler beschäftigen sich mit Zuwanderung und werden Mentoren für jüngere Migrantenkinder.
- Gymnasialschüler erarbeiten die Geschichte ihrer Stadt und erstellen einen audiovisuellen Museumsführer für das lokale Museum.

Lernen durch Engagement (Service-Learning) basiert also auf dem Prinzip, dass gesellschaftliches Engagement mit dem fachlichen Lernen im Klassenraum kombiniert werden kann. Dadurch profitieren „Service“ und „Learning“ voneinander: Auf der einen Seite wird das gesellschaftliche Engagement durch das im Unterricht erworbene theoretische und konzeptionelle Wissen der SchülerInnen bereichert



Anne Seifert

und auf der anderen Seite gewinnt das fachliche Lernen durch die Erfahrungen in der Realität an Relevanz, Handlungsbezug und Verständnistiefe.

Die Idee, zivilgesellschaftliches Engagement (Service = einen Dienst am Allgemeinwohl leisten) mit schulischem und universitärem Lernen zu verbinden, entstand in den USA vor über 20 Jahren. Inzwischen nehmen jährlich rund 5 Millionen Schüler in den USA an Service-Learning-Projekten teil. 45% der High-Schools, 30% der Middle-Schools und 22% der Elementary-Schools bieten Service-Learning – *Lernen durch Engagement* als Teil ihres Curriculums an. In Deutschland wurde *Lernen durch Engagement* als Unterrichtsmethode 2001 erstmals erprobt und an die deutschen Bedingungen angepasst. Inzwischen arbeiten bundesweit Lehrkräfte an über 60 Schulen mit der Methode.

Zentrale Kennzeichen von Lernen durch Engagement (Qualitätsstandards)

Aufgrund von Ergebnissen der Wirkungsforschung und der Erfahrung von sechs Jahren Schulpraxis mit Service-Learning wurden folgende vier Kennzeichen entwickelt, die qualitätsvolle *Lernen durch Engagement Projekte* auszeichnen:

1. Die Projekte zum Lernen durch Engagement reagieren auf einen echten Bedarf; die Schülerinnen und Schüler übernehmen eine sinnvolle, nützliche Aufgabe.

Service-Learning beginnt dort, wo die SchülerInnen sich engagieren. Nur wenn sie spüren, dass sie mit ihrem Wissen und Können wirklich gebraucht werden und dass sie etwas Sinnvolles beitragen können, erfahren sie Selbstwirksamkeit und Anerkennung. Durch eine wirklich herausfordernde Tätigkeit entstehen Neugier, Motivation und Gesprächsstoff, an den in der Schule angeknüpft werden kann.

2. Die Projekte sind Teil des Unterrichts und/oder werden mit Unterrichtsinhalten verknüpft.

Ein Kernziel von Lernen durch Engagement ist, dass SchülerInnen die praktische Anwendbarkeit von schulischem Wissen erfahren. Und dass sie umgekehrt mit ihren eigenen Erfahrungen den Unterricht bereichern. Dadurch wird in der Schule gelerntes Wissen in einen Kontext gesetzt, Transfer- und Problemlösungsfähigkeit werden trainiert.

3. Es findet eine regelmäßige & geplante Reflexion der Erfahrungen der SchülerInnen statt.

Reflexion ist das Bindeglied zwischen den persönlichen Erfahrungen im Engagement und dem schulischen Lernen. Denn: Für ein tiefes Verständnis müssen Wissen und Erfahrungen verknüpft und interpretiert werden. Das mit gezielten Fragen angeleitete Nachdenken über den Kontext und die Bedeutung der eigenen Erfahrung macht den Sinn des Engagements für die SchülerInnen deutlich. Negative Erlebnisse können durch Reflexion zu positiven Bildungserfahrungen werden.

4. Die Projekte finden außerhalb der Schule statt (ab den Jahrgängen 5/6).

Es geht beim Lernen durch Engagement auch um eine Öffnung von Schule, um die Entwicklung hin zu einer „Schule im Stadtteil“. Für die SchülerInnen bietet das Engagement außerhalb der Schule ein neues Lernfeld. Sie erhalten die Möglichkeit, Situationen zu meistern, in die sie der „normale“ Schulalltag nicht bringen würde. Sie üben den Transfer ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und ihrer Kompetenzen vom „Schonraum“ Schule ins „reale Leben“.

Nicht alle vier Qualitätsstandards müssen von Anfang an erfüllt sein. Die Standards sollten vielmehr als Entwicklungsziele gesehen werden – als Orientierungshilfe und Leitlinie für die eigenen *Lernen durch Engagement Vorhaben*. Die Qualitätsstandards machen zudem auch den Unterschied zu anderen Formen des sozialen Lernens oder des praxisnahen Unterrichts deutlich.

Was ist Lernen durch Engagement nicht?

- Freiwilliges Engagement von Schüler/innen am Nachmittag
- Teilnahme am Sozialpraktikum
- Rein handlungsorientierter Unterricht ohne Engagement
- Engagement von Schülerinnen im Rahmen einer AG oder eines Projekts, ohne Anbindung an Lehrplaninhalte

Wie kann ein *Lernen durch Engagement* Projekt starten?

Hier gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Vom Fach zum Projekt:

Ausgehend von meinem eigenen Fach und den entsprechenden Lernzielen und Bildungsplaninhalten überlege ich (im Idealfall gemeinsam mit meinen SchülerInnen): Welche Missstände gibt es im Umfeld der Schule, zu denen wir mit unserem erlernten Wissen und unseren Kompetenzen etwas beitragen könnten?

Beispiel 1:

Fach: Mathematik. **Lehrplaninhalte:** Flächenberechnung, Statische Berechnungen, Materialkalkulation. **Realer Bedarf:** alte Menschen in der Nachbarschaft nutzen anliegenden Naturpark nicht, da ein Graben Park und Straße trennt und der nächste begehbare Zugang weit entfernt liegt. **Handlungsbedarf:** Zugang zum Naturpark schaffen, damit alte Menschen dort spazieren gehen können. **Projekt:** Schüler planen, berechnen und bauen eine kleine Holzbrücke.

Beispiel 2:

Fach: Naturwissenschaft und Technik (NWT). **Lehrplaninhalte:** Naturwissenschaftliche Phänomene verstehen und erklären können. **Realer Bedarf:** Auftrag von Kitas, naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten durchzuführen. Wunsch nach Unterstützung von Seiten der Erzieherinnen. **Projekt:** SchülerInnen des NWT-Kurses setzen sich mit komplexen naturwissenschaftlichen Zusammenhängen auseinander und entwickeln daraus einfache Mitmach-Experimente für Kinder. An mehreren Nachmittagen leiten die Schüler die Kinder im Kindergarten an, die Experimente, aufgeteilt in Gruppen, selbst durchzuführen.

Anne Seifert



Schwimmversuche im Kindergarten

2. Vom Problem zum Projekt:

Ausgehend von einem bestehenden Problem bzw. einem gesellschaftlichen Missstand in der Gemeinde überlege ich mir (im Idealfall gemeinsam mit den SchülerInnen), mit welchem Projekt man dieses Problem lösen könnte. Im nächsten Schritt finde ich Bildungsinhalte, die durch das LdE Projekt adressiert werden können und überlege, in welchen Fächern eine Anbindung stattfinden könnte.

Beispiel:

Fach: Wahlpflichtkurs ‚Lernen durch Engagement‘. SchülerInnen führen eine Bedarfsanalyse für benötigtes Engagement in ihrer Gemeinde durch. Dies geschieht durch im Unterricht vorbereitete Interviews mit Vertretern verschiedener Institutionen. Ausgehend von dem ermittelten Bedarf entwickeln SchülerInnen Projektideen für ihr Engagement. **Bedarf und Projekte:** Erstellen eines „Ich-Buches“ mit Grundschulkindern, ein Deutschkurs für Migranten, Erstellen einer Homepage für das Dorfmuseum. 12 Wochen lang führen die SchülerInnen 2-3 Stunden pro Woche in Teams diese Projekte durch. Im Unterricht finden zusätzlich regelmäßige Reflexions-sitzungen statt. Der Projektabschluss wird durch eine gemeinsame Abschlussveranstaltung gefeiert. **Lehrplaninhalte:** Miteinander leben, Demokratie im Nahraum, Textproduktion, Präsentation.

Die Entwicklung und Durchführung eines LdE-Projektes: Schritt für Schritt am Beispiel

Das Projekt startet in die erste Phase: Die Recherche

Die Recherchephase sollte am Anfang einer jeden Lernen durch Engagement-Aktivität stehen. Gerade auch wenn eine konkrete Projekt- oder Engagementidee bereits besteht, ist diese erste Phase wichtig. Steht z.B. fest, dass das Engagement im nahe gelegenen Altenheim sein wird, sollte in der Recherchephase von den SchülerInnen geklärt werden: Wo besteht im Altenheim besonderer Unterstützungsbedarf? Was ist aus Sicht der Heimmitarbeiter/-bewohner für den Umgang mit den alten Menschen wichtig? Was könnte meine spezielle Aufgabe bzw. unser Projekt sein und wie können wir uns darauf vorbereiten? Beispiel für Projekte, die aus der Recherchephase entstehen können sind: PC-Kurse für Senioren, gemeinsame Spielenachmittage, ein Buchprojekt zum Thema Biographien. Ohne Recherche-

phase kann es passieren, dass die SchülerInnen keine eigenständige, wirklich gebrauchte Aufgabe übernehmen. Im Beispiel Altenheim helfen sie dann hier und da aus, werden aber oft eher als Belastung als als Hilfe wahrgenommen und fühlen sich selber überflüssig (s. Qualitätskriterium 1).

Beispiel: Die Recherchephase im Projekt Mitmach-Experimente

Projektidee: SchülerInnen einer 8. Klasse setzen sich im NWT-Unterricht mit naturwissenschaftlichen Themen auseinander und entwickeln Mitmach-Experimente für Kindergartenkinder. An Experimentier-Nachmittagen leiten sie die Kinder bei der Erprobung der Experimente an und tragen so zur naturwissenschaftlichen Bildung im Kindergarten bei.

Bevor die SchülerInnen die Experimente planen, besuchen sie den Kindergarten, beobachten mit Hilfe von Leitfragen die Kinder und führen Interviews mit den Erzieherinnen durch. Diese Erfahrungen sind Teil des Lernprozesses und fließen in die Planung des eigentlichen Engagements (Mitmach-Experimente) ein. Ohne Recherchephase bestünde z.B. die Gefahr, dass die SchülerInnen Experimente planen, die nicht kindgerecht sind. Die Recherchephase ist die Grundlage dafür, dass die SchülerInnen das Projekt „zu ihrer Sache“ machen und dass beide Seiten – Schule wie Kindergarten – wirklich von dem Engagement profitieren.

Recherche-Leitfragen für die SchülerInnen im Projekt Mitmach-Experimente:

(Entwickelt am Werner-Heisenberg Gymnasium, Weinheim)¹

Nach dem Besuch im Kindergarten sollst Du einen kurzen Bericht über Deine Beobachtungen zu einem der Kinder abfassen. Dabei kannst Du Dich an folgenden zehn Leitfragen orientieren:

- Wie verhält sich das Kind im Spiel und womit beschäftigt es sich bevorzugt?
- Wie verhält sich das Kind anderen Kindern gegenüber?
- Wie verhält sich das Kind den Erzieherinnen (und Dir) gegenüber?
- Wie geht das Kind mit „Sachen“ um?
- Wie erledigt es seine „Aufgaben“? Ist es zuverlässig und sorgfältig?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten hat das Kind? Was kann es (noch) nicht leisten?
- Besitzt das Kind ein gutes Selbstvertrauen? Ist es wissbegierig, selbstständig und kreativ?

¹ Das Heisenberg Gymnasium wird bei der Entwicklung der schulischen LdE-Vorhaben wissenschaftlich von Prof. Dr. Anne Sliwka (PH Heidelberg) und Anne Seifert begleitet.

- Wie gut kann es sich konzentrieren und wie ausdauernd ist es?
- Welche besonderen Interessen zeigt das Kind?
- Kann es sich gut ausdrücken, ist es sprechfreudig oder eher sprechscheu?

Du solltest dabei Deine Aussagen auf konkrete Situationen stützen und gegebenenfalls erläutern können, aus welcher Beobachtung Du Deine Einschätzung ableitest.

Deine Aussagen sollen immer beschreibend und nicht wertend sein! In der nächsten Stunde werden wir Eure Beobachtungen auswerten und gemeinsam überlegen, was sie für die Planung der Experimente bedeuten.

Die Kooperation mit dem/den außerschulischen Partnern: Worauf kommt es bei *Lernen durch Engagement* an?

Wichtig ist, dem Engagement-Partner direkt am Anfang das Konzept von *Lernen durch Engagement* zu erklären und ihm den Unterschied zu anderen Formen der Mitarbeit (z.B. Praktikum, Sozialpraktikum, Aushilfe) klarzumachen. So sollte z.B. die Verbindung zu den unterrichtlichen Lernzielen von Anfang an auch dem Partner bewusst sein. Und auch der Engagement-Partner sollte seine Ziele und Erwartungen noch vor Projektbeginn offen legen. Sehr empfehlenswert ist, die Absprachen in einer gemeinsamen Vereinbarung festzuhalten, die von der Lehrkraft, dem Engagement-Partner und einem Schüler/einer Schülerin unterschrieben wird.

Beispiel: Beginn der Kooperation im Projekt Mitmach-Experimente

Noch bevor das Projekt im Unterricht losgeht, trifft sich das Lehrerteam mit dem Erzieherinnen-Team der Kita zu einem zweistündigen Workshop. Moderiert wird dieser Workshop von zwei externen Schulbegleiterinnen (*Lernen durch Engagement* Multiplikatoren). Ziel des Workshops ist es, allen Beteiligten das pädagogische Konzept von *Lernen durch Engagement* noch einmal vorzustellen und dann an folgenden Fragen zu arbeiten: Welche Ziele hat das Projekt aus Sicht der Partner? Was erwarten die Partner konkret voneinander? Was sollte auf keinen Fall passieren? Und: Wie könnte eine Recherchephase aussehen? Das Ergebnis des Workshops ist folgende Kooperationsvereinbarung:

Vereinbarungen zur Zusammenarbeit

(Entwickelt von der Kita Pustblume und dem Werner-Heisenberg Gymnasium, Weinheim)

Ziele des Projekts:

- Kindergartenkinder sollen NW-Phänomene spannend und anschaulich erklärt bekommen
- Gymnasialschüler lernen Sachverhalte anschaulich darzubieten und die eigene Sprache der der K6 anzupassen ("Lernen durch Lehren")
- SuS stärken Sozialkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein, sie entwickeln Haltungen durch Beobachtung, Handeln und Reflexion
- K6 entdecken Interesse für NW-Fächer
- Schule und Kindergarten öffnen sich nach außen und erproben neue Kooperationsformen

Erwartungen an die Zusammenarbeit:

- Zeitliche und inhaltliche Absprachen werden eingehalten
- Regelmäßiger, enger Austausch zwischen den beteiligten Ansprechpersonen (Lehrkräfte, Erzieherinnen und Schüler)
- „Störungen haben Vorrang“ und werden an Ort & Stelle besprochen. Die Partner geben sich regelmäßig ein faires Feedback
- Alle beteiligten tun ihr Bestes, um Unfälle, Frust und gegenseitige "Respektlosigkeit" zu vermeiden
- In der Projektvorbereitung wird bewusst darauf geachtet, dass Auswahl und Durchführung der Experimente dem K-6 Niveau entsprechen

Rolle der Schüler beim externen Partner/Beschreibung des Engagements:

- SuS bereiten naturwissenschaftliche Mitmach-Experimente im Unterricht vor und führen diese in der Kita Pustblume mit den Kindergartenkindern durch
- SuS arbeiten ernsthaft und engagiert und sind gut vorbereitet. Sie sind pünktlich und achten auf eine kindgerechte Sprache

Rolle des externen Partners (Anleitung, Feedback, Verhalten in Konfliktsituationen)

- Der Kindergarten stellt Räumlichkeiten + evtl. "erzieherische Hilfe" (Pädagogik) bereit
- Die Erzieherinnen unterstützen Arbeit der SuS und erkennen diese an. Während der Durchführung der Experimente ist eine Erzieherin anwesend

Unterschriften der Ansprechpartner/innen:

Kindergarten

Lehrkraft/kräfte

Schüler

Mögliche Partnerinstitutionen für Schulen

In jeder Gemeinde finden sich zahlreiche Engagement-Möglichkeiten. Beispiele für Engagement-Partner von Schulen sind:

- Rathaus, Stadt-/Gemeindeverwaltung, Sozial- oder Jugendamt
- Kirchen, Moscheen, Synagogen, Denkmalschutzvereine
- Museen, Bibliotheken, Theater, Konzerthäuser, Musikvereine, Kulturvereine

- Umweltgruppen (Bund für Umwelt- und Naturschutz, Greenpeace, Vogelschutzbund, lokale Gruppen...)
- Kindergärten, Grundschulen, andere Schulen in der Nachbarschaft
- Seniorenwohnanlagen, Alten- und Pflegeheime
- Behindertenwerkstätten, andere Behinderteneinrichtungen
- Bahnhofsmision
- Frauenhäuser
- Waisenheime
- Jugendclubs, Jugendcafés, andere Jugend- und Freizeiteinrichtungen

Das Projekt startet in die zweite Phase: Planung und Konkretisierung

Nach der ersten Recherche geht es in der Planungsphase darum, die entwickelten Ideen zu konkretisieren. Gemeinsam wird hier mit den SchülerInnen überlegt: WER macht WAS WANN für WEN und WARUM? (5 W-Fragen). Die in der Recherche-phase gesammelten Ideen werden während der Projektplanung zu einem konkreten Projekt ausgearbeitet, es werden Aufgaben verteilt und nächste Schritte festgelegt.

Beispiel: Planungsphase im Projekt Mitmach-Experimente

Nach der Hospitation der SchülerInnen in der Kita (Recherche-phase) reflektieren SchülerInnen und Lehrkraft im Unterricht gemeinsam anhand folgender Fragen:

- Was waren unsere Eindrücke von den Vorschulkindern?
- Was waren unsere Eindrücke vom Kita-Betrieb?
- Was sind wahrscheinliche förderliche Verhaltensweisen der Kinder für unser Vorhaben?
- Welche Verhaltensweisen könnten uns möglicherweise vor Herausforderungen stellen?
- Was sind Grundsätze unseres Vorgehens? (z.B. offen sein für Anregungen der Kinder, spielerischer Zugang)
- Was könnte die Rolle der Kinder beim Experimentieren sein?
- Was ist unsere eigene Rolle beim Experimentieren in der Kita?
- Was müssen wir bei der Auswahl der Experimente beachten?
- Welchen Titel wollen wir unserem Projekt geben? Wer designt ein Logo?
- Wann sollen die Experimente stattfinden? Und wie oft?
- Sollen wir die Klasse in Gruppen aufteilen, die sich jeweils um spezifische naturwissenschaftliche Phänomene kümmern?

- Wie organisieren wir die Arbeitsteilung in den Gruppen?
- Was sind unsere nächsten Schritte?

Beispiel: Ergebnisse der Planungsphase im Projekt Mitmach-Experimente
Ergebnis der Planungsphase im Projekt Mitmach-Experimente ist die Bildung von fünf Schülergruppen à 4-5 SchülerInnen, die sich nach eigenständiger Internet- und Literaturrecherche für folgende Themenbereiche entscheiden: Luft, Feuer, Erde, Wasser und Sinne. Jede Gruppe hat nun für ihren Themenbereich die Aufgabe, sich mit ihrem jeweiligen Phänomen zunächst theoretisch auseinander zu setzen und dann anhand der selbst entwickelten Kriterien sechs verschiedene kindgerechte Experimente zu erarbeiten. Bereits bei der Planung der Experimente zeigt sich, wie schwierig es ist, komplexe Sachverhalte einfach zu erklären. Zudem haben sich die SchülerInnen vorgenommen, den Kindern nicht einfach nur alles vorzumachen, sondern sie vielmehr beim selber Experimentieren anzuleiten und dabei für Fragen der Kinder gewappnet zu sein. Alle Experimente werden deshalb vor der ersten Experimentierstunde in der Kita im Unterricht der Klasse vorgestellt, ausprobiert und ggf. noch einmal abgeändert. Dabei sind die SchülerInnen auf die Idee gekommen, die Experimente jeweils mit einer kleinen Geschichte zu einzuleiten, die die Neugierde der Kinder wecken sollte.

Das Projekt kommt in die dritte Phase: Die Umsetzung

Wurde das Projekt von SchülerInnen und Lehrkraft gemeinsam gut geplant, ist die Motivation der Schüler, ihre Ideen und Vorhaben nun tatsächlich in die Tat umzusetzen, der Erfahrung nach groß. In der Umsetzungsphase kommt der Lehrkraft die wichtige Aufgabe zu, die SchülerInnen bei ihrem Engagement zu unterstützen, den Austausch mit den außerschulischen Partnern zu pflegen und die Verbindung zu den Lehrplaninhalten herzustellen. Bewährt hat es sich auch, eine Dokumentation des Projektverlaufs von den SchülerInnen erstellen zu lassen. Dies kann z.B. in Form von Lernportfolios geschehen.

Beispiel: Umsetzung des Projekts Mitmach-Experimente
In der Planungsphase haben sich Schüler, Kita und Lehrkräfte auf folgende zeitliche Organisation geeinigt: Die Experimentierstunden sollen jeweils montags und dienstags direkt nach der 6. Stunde, also von 14:30 – 15:30 stattfinden. Insgesamt werden 12 Termine festgelegt. Pro Termin kommen zwei Schülergruppen zum Einsatz,

so dass jede Schülergruppe insgesamt drei Experimentierstunden mit je zwei verschiedenen Experimenten durchführt.

Bereits nach der ersten Experimentierstunde wird deutlich: Kinder stellen ganz schön viele Fragen, die gar nicht so leicht zu beantworten sind. Vor allem nicht mit einfachen Worten. Und während manche Kinder lange und ausdauernd bei der Sache bleiben, müssen andere immer wieder neu motiviert werden. Im Unterricht werden diese ersten Erfahrungen der SchülerInnen ausgetauscht und für die Planung der weiteren Experimente mit berücksichtigt.

Beispiel : Dokumentationsbogen für das Projekt 'Mitmach-Experimente'
(Entwickelt am Werner-Heisenberg-Gymnasium, Weinheim)

Diesen Dokumentationsbogen füllen die SchülerInnen für jedes Experiment aus und heften ihn in ihr Lernportfolio.

1.THEMA:

Erfahrungsbereich	Themenbereich, dem der Versuch zuzuordnen ist z.B. Luft / Feuer / Wasser / Erde / Sinne des Menschen
Versuch	Titel des Experimentes (kann phantasievoll sein)
Hintergrund	Gezeigtes Phänomen (soll wissenschaftlich formuliert sein)
Quellen	Genutzte Literatur oder Internetquellen
Arbeitsgruppe	Namen der beteiligten Schüler/innen

2.PLANUNG

Material	Alle benötigten Materialien (evtl. Kostenabschätzung)
Einstieg	Fragen oder Geschichten, die den Versuch vorbereiten bzw. einleiten
Durchführung	Konkrete Anleitung zu allen Schritten (evtl. Versuchsskizze)
Beobachtungen	Alles das, was die Kinder beobachten sollen
Erklärung	Wissenschaftlicher Hintergrund des Phänomens
Erläuterungen	Alles das, was wir den Kindern als Erklärung anbieten können

3.AUSWERTUNG

Datum	Tag der Durchführung
Reaktionen	Unsere Beobachtungen (Wie reagierten die Kinder auf den Versuch?)
Reflexion	Unsere experimentellen Erfahrungen (Was ist gut gelungen? Was war problematisch? Was habe ich für mich persönlich gelernt? Was habe ich für das Fach NWT gelernt?)
Tipps	Hinweise zur Optimierung der Versuchsdurchführung

Reflexion: Wichtig Vor, Während und Nach dem Service

Reflexion wird oft als das „Herzstück“ von Lernen durch Engagement bezeichnet. Viele Experten beschreiben den Bindestrich im Wort „Service-Learning“ als Symbol für Reflexion. Denn: Durch Reflexion wird die Verbindung zwischen dem Engagement und dem Lernen der SchülerInnen hergestellt. Reflexion verwandelt damit die praktischen Erfahrungen der SchülerInnen in bedeutungsvolle Lernerfahrungen. Reflexion bedeutet also das bewusste Nachdenken von SchülerInnen und LehrerInnen über die Erwartungen und Erfahrungen beim LdE – stets mit dem Ziel der Verknüpfung von Engagement und Lernen – und damit ist sowohl das eher komplexe Lernen und Vertiefen curricularer Inhalte als auch das ganz praktische Lernen aus konkreten Situationen, Fehlern oder emotionalen Begebenheiten gemeint. Um all dies leisten zu können, findet Reflexion kontinuierlich statt, also vor, während und nach dem Projekt bzw. den LdE-Aktivitäten.

Zwar sind mündliche Diskussionen und das Verfassen von Lerntagebüchern die häufigste Art der Reflexion beim Lernen durch Engagement, aber sie sollten nicht die einzigen bleiben. Jeder Schüler und jede Schülerin lernt anders – daher ist eine Vielfalt der Methoden besonders wichtig.

Beispiele für vielfältige Reflexionsmethoden:

- Autobiographisches Schreiben (z.B. Tagebuch)
- Briefe schreiben (an sich selbst, an die Eltern, an Freunde, an die Engagement-Partner...)
- Journalistisches Schreiben
- Fokusgruppen, Gruppendiskussion, Gespräche in der Gruppe
- „Blitzlichtrunde“
- Paargespräche
- Interviews führen und auswerten (z.B. mit MitschülerInnen oder Engagement-Partnern)
- Malen, Zeichnen, Skizzieren, Skulpturen, Collagen, Wandzeitungen gestalten
- Lied texten, RAP reimen, Gedicht schreiben
- Theater, Tanz und andere Formen des darstellenden Spiels
- Fotografieren, Filmen (Dokumentarfilm oder Spielfilm)
- Gestalten von Internetseiten
- Erarbeitung eines Leitfadens für SchülerInnen, die im nächsten Schuljahr an LdE teilnehmen



Beispielfragen für die Reflexion in LdE-Projekten

Fragen zum Engagement – VORHER:

- Was erwarte ich mir von diesem Projekt? Welche Befürchtungen und Hoffnungen habe ich?
- Welche Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale bringe ich mit, die mir im Engagement nützlich sein könnten?
- Was möchte ich bei meinem Engagement lernen?
- Wie können wir als Team im Projekt gut zusammenarbeiten?
- Welche Erwartungen haben wohl unsere Engagement-Partner von uns?
- Warum ist unsere Projektidee wichtig? In welchem gesellschaftspolitischen Kontext steht sie?

Fragen zum Engagement – WÄHREND:

- Was ist der typische Ablauf bei meinem Engagement? Wie verändert sich dieser über die Zeit?
- Was habe ich diese Woche in meinem Engagement geleistet, auf das ich besonders stolz bin?
- Welche Herausforderung musste ich heute im Engagement bewältigen und wie bin ich damit umgegangen?
- Wie hängt das, was ich in der Schule lerne, mit meinem Engagement zusammen? Welches zusätzliche Wissen wäre hilfreich?
- Warum ist es überhaupt wichtig, sich zu engagieren? Was stelle ich mir unter einer aktiven Zivilgesellschaft vor?
- Was hat unser Projekt mit Demokratie zu tun?

Fragen zum Engagement – NACH:

- Was war gut, was schlecht – was habe ich daraus gelernt?
- Was glaube ich, hat mein Engagement bewirkt?
- Was würde ich bei meinem Engagement anders machen, wenn ich die Zeit zurückdrehen könnte?
- Wie haben die Partner das Projekt wohl wahrgenommen?
- Welche offenen Fragen sind mir aus meinem Engagement geblieben?

Letzte Projektphase: Abschließen und Anerkennen

Jedes LdE Projekt erfordert Herzblut und Einsatz von allen Beteiligten. Das Engagement von allen Seiten sollte zum Abschluss des Projektes gewürdigt werden, z.B. durch eine kleine Feier, ein gemeinsames Essen oder die Verleihung von Zertifikaten. Anerkennung und Würdigung geleisteter Arbeit sind wichtige Voraussetzung zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit. Eine gestärkte Selbstwirksamkeit der SchülerInnen wiederum macht weiteren Einsatz und weiteres Handeln/Engagement in neuen Kontexten wahrscheinlicher.

Projektvielfalt

Das Beispiel der Mitmach-Experimente im Kindergarten wurde gewählt, da sich an ihm gut die verschiedenen Projektphasen und typischen Schritte eines *Lernen durch Engagement* Projekts veranschaulichen lassen. Es ist aber keinesfalls die einzige Möglichkeit, das pädagogische Konzept LdE umzusetzen. Die Praxis an den Schulen zeigt, dass je nach Altersstufe, Schulfach oder Schulform eine Vielzahl von Projekten möglich ist. Lernen durch Engagement ist kein einfaches Rezept, das eins zu eins nach einem vorgegebenen Schema abläuft. Darin liegt die Chance, an bereits vorhandene Schwerpunkte oder Kontakte der Schule anzuknüpfen und Projekte angepasst an die Gegebenheiten der Schule zu entwickeln. Die Herausforderung besteht darin, sich unter Umständen auf neue Wege zu begeben und dabei nicht immer genau zu wissen, wohin die Reise einen führt.

Das Netzwerk *Lernen durch Engagement*: An wen kann ich mich wenden?

Das bundesweit angelegte Netzwerk Lernen durch Engagement ist ein Zusammenschluss von Akteuren, die sich zum Ziel setzen, gemeinschaftlich die Verbreitung

von Lernen durch Engagement zu fördern – als einen innovativen Ansatz zur Schulentwicklung, als einen wichtigen Beitrag zur Bildungsreform und als einen Weg zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der demokratischen Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen. Mitwirkende im Netzwerk sind in erster Linie Schulen sowie außerschulische Partner wie z.B. Freiwilligen Agenturen, Stiftungen, Ministerien, Städte, Vereine oder andere NGOs. Die Freudenberg-Stiftung finanziert die Koordination des bundesweiten Netzwerks und ist Informationsknotenpunkt für die lokalen Initiativen. Die Geschäftsstelle bietet zudem Fortbildungen an, entwickelt Materialien und organisiert die LdE-Jahreskonferenz.

Weitere Informationen zum Netzwerk sowie Materialien zum Download finden Sie unter www.servicelearning.de oder www.lernen-durch-engagement.de. Sie können auch gerne ein E-Mail schreiben an: info@lernen-durch-engagement.de

Weiterführende Literatur

Sliwka, A. & Frank, S. (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim & Basel: Beltz.

Sliwka, A., Petry, C. & Kalb, P. E. (Hrsg.). (2004). *Durch Verantwortung lernen - Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim & Basel: Beltz.

Seifert, A. & Reinmuth, S. (2008a). *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Das Konzept und seine Umsetzung*. Materialordner *Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Seifert, A. & Reinmuth, S. (2008b). *Service Learning – Lernen durch Engagement: Methoden und Kopiervorlagen*. Materialordner *Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Furco, A. & Billig, S. H. (Hrsg.). (2002). *Service learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Silcox, H. C. (1995). *A how to guide to reflection: Adding cognitive Learning to community service programs*. (2. Aufl.). Holland, PA: Brighton Press, Inc.

Eyler, J., Giles Jr., D. E. & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

KIDS Consortium (2001). *KIDS as planners: A guide to strengthening students, schools and communities through service-learning*. Lewiston, ME: KIDS Consortium.

RMC Research Corporation. (2005). Impacts of service-learning on participating K-12 students, [Online] Verfügbar unter: http://www.servicelearning.org/resources/fact_sheets/k-12_facts/impacts/.

Eyler, J. & Giles Jr., D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Berger Kay, C. (2003). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Dirk Schindelbeck

Wir schreiben ein Sonett Theorie und Praxis eines poetischen Verfahrens – inklusive Schreibwerkstatt



Wie kann man in Schülern den Sinn für Poesie erwecken? Auch in jenen, die sich von Natur aus nicht zu musischen Fächern hingezogen fühlen? Welche Möglichkeiten des Brückenbaus gibt es, Lyrik, die immer wieder diffus, vieldeutig, unpräzise wahrgenommen wird, weil ihre Bilder und Metaphern oft dunkel und unverständlich daherkommen, attraktiv und spannend zu präsentieren? Sie womöglich einzubetten in andere unvermutete Zusammenhänge – etwa der Mathematik, Geschichte, Philosophie, Architektur, Musik oder bildender Kunst? Im Folgenden soll der Versuch gemacht werden, anhand eines lyrischen Sonderfalls Grundvoraussetzungen für ein Unterrichtsprojekt in der Oberstufe zu legen, an dessen Ende die kreative Beschäftigung mit den erarbeiteten Kenntnissen und Kompositionstechniken stehen kann. Die Beschäftigung mit der lyrischen Form des Sonetts könnte hier manches Vorurteil mildern, manch neuen Zugang eröffnen, weil es didaktisch besonders ergiebig ist. Am Ende der kleinen Lehr- und Lerneinheit steht der Selbstversuch.

Formkörper mit besonderen Eigenschaften

Noch immer kann lesen, wer in einschlägigen Poetiken blättert, dass das Sonett lediglich ein recht kompliziertes Reimschema sei (z.B. in Ivo Braaks Poetik in Stichworten: abba abba cdc dcd oder abba abba cde cde usw.), aber nicht mehr. In Lyrikbänden wird man es nach wie vor durchgängig als gereimtes Gedicht vorfinden. Dennoch hat der vorgegebene Schemacharakter seit dem frühen 20. Jahrhundert deutlich an Definitionsmacht verloren. Dafür ist etwas anderes verstärkt in den Blick geraten: sein Gattungscharakter. Im Gegensatz zu bloß formalen Strophenformen erscheint das Sonett ja nicht nur Metrum, sondern mehr zu sein: ein vollständiger Formkörper, der den Dichtenden einerseits an die Hand nimmt und leitet, andererseits von ihm bestimmte Rücksichtnahmen auf seine Eigenheiten verlangt und diese „erfüllt“ sehen will. Dieses besondere Formverständnis soll uns im Folgenden begleiten und uns schließlich Mut machen, uns an ihm zu versuchen.

Wir wollen diesen Gedichttyp also als organischen Formkörper mit besonderen Eigenschaften und Bewegungsgesetzen verstehen und schätzen lernen. Zunächst

hat das Sonett den Vorteil, dass es einen festen Rahmen bietet; es ist begrenzt, auf 14 Zeilen definiert. Damit ist es sehr handlich und übersichtlich. Das hat auch ganz praktische Vorteile. Um mit Sonetten am PC zu arbeiten, muss man nicht scrollen: es passt bequem auf eine Bildschirmseite, seine Gesamtarchitektur bleibt stets im Blickfeld und unter Kontrolle. Diesen praktischen Vorteil werden wir noch zu schätzen lernen.

Das Sonett als „lyrischer Syllogismus“

Natürlich bedeutet diese Handlichkeit aus der Sicht der Sonettdichter noch längst keine leichte Handhabung. Im Gegenteil, ein Sonett zu meistern gilt als besonders schwierig. Schon früh wurde ihm nachgesagt, es sei „die höchste aller Dichtungsformen“. Andererseits hat es immer wieder auch Heerscharen von Dilettanten angezogen. Auf jeden Fall ist es die Form einer erhöhten Geistigkeit und Strenge – und ein ungemein plastisch anmutendes Gebilde dazu. Schon als Druckbild sieht es in der Anordnung seiner ungleichen Strophenpaare viel reizvoller aus als die genormten Strophenblöcke anderer Gedichte: es macht eine „gute Figur“.

Die Wirkungsmacht dieser Figur spürt selbst noch derjenige, dem es vorgetragen wird, der es also nicht gedruckt vor sich sieht. Bald ahnt er, noch bevor es zu Ende ist, wohin es hinauslaufen könnte. Der große Freiburger Romanist Hugo Friedrich hat das Sonett deswegen einmal einen „lyrischen Syllogismus“ genannt, also ein auf sein Ende hin bzw. von seinem Ende her organisierten und konzipierten Gedichttyp. Da es sein Ziel nur mithilfe bestimmter Ablauffiguren erreicht, könnte man es auch das prozessuale Gedicht schlechthin nennen. Es ist auf Permutation und Verwandlung eines Themas angelegt – und offenbart darin einen ausgeprägten Leistungscharakter. An seinem Ende – also im 14. Vers oder gar im letzten Wort – wird eine andere, höhere Qualität als (Arbeits-)Ergebnis als an seinem Anfang erwartet: Stellt sich diese nicht ein, wird das Sonett als matt und misslungen empfunden.

Das Sonett als kybernetisches System

Manche Theoretiker (Joachim Dyck) sind so weit gegangen, in dieser Ablauffigur ein kybernetisches System zu erblicken. Griechisch „Kybernetik“ entspricht lateinisch

„gubernare“ (= steuern; noch engl. „government“). Wer steuert, muss wissen, wohin: Steuerungskunst hat mit Voraussicht, mit Selbstbeherrschung zu tun, mit dem Wissen und der Fähigkeit, auf einem vorgegebenen Parcours im richtigen Moment die richtigen Manöver durchzuführen. Und: Kybernetik bedingt Rückkopplung, Regelkreis. Kybernetisch gesprochen bewegt sich das Sonett von einem entropen zu einem redundanten Zustand hin: Am Anfang (= im ersten Vers) ist das Feld aller seiner Möglichkeiten noch weit und wenig abgesteckt, dies ändert sich von Vers zu Vers. Das Gedicht gewinnt ablaufend und sich erfüllend an Intensität und Dichte seiner Bezüge. Zugleich steigt der Erwartungsdruck im Hinblick auf das Endergebnis. Gleichwohl geht alles bis einschließlich Vers 8 noch relativ ruhig und geordnet zu, weil bis hierhin noch das Entsprechungssystem paarig angelegter Verse herrscht.

Doch dann folgt die markanteste Umschlagstelle im Formkörper, der Wendepunkt (auch „Volta“ genannt) zwischen Vers 8 und Vers 9, wenn, nach vollendeten Quartetten des eher statischen und breiten Teils einer Exposition nun mit Macht eine neue Dynamik, ein anderer Duktus, ein anderer Ton einsetzt. In der Terminologie der älteren Poetik könnte man auch von „Aufgesang“ (bis einschließlich Vers 8), dem nun – von Vers 9 bis 14 – der entsprechende „Abgesang“ folgt, sprechen. Allein der Begriff „Abgesang“ wird dem Formkörper nicht gerecht. Denn von Vers 9 an verlangt alles nach Steigerung, Verdichtung und läuft beschleunigt auf das Ende hin zu – auf ein möglichst furioses Finale, eine überraschende Schlusspointe. Dabei interessiert das „wie“ oft sehr viel mehr als das „was“. Und am Ende hebt sich das Sonett immer wieder gern selber auf – um ein neues, möglichst noch besseres, Sonett einzufordern.

Wie funktioniert ein Regelkreis?

Bilden wir einen kybernetisch strukturierten Regelkreis, wie er uns im modernen Lebensalltag als technisches Phänomen häufig begegnet, versuchsweise als Sonett selbst ab (ohne in diesem Fall den Anspruch auf poetische Qualität zu erheben), so lässt sich die Rückkopplungsqualität des Formkörpers aufzeigen. Als Beispiel diene die von einem Thermostaten gesteuerte Heizungslage. Indem das technische Funktionsprinzip der Anlage beschrieben wird, reflektiert das Sonett selbst auf seine kybernetische Qualität:

Lob des Thermostaten

„Es kontrolliert der Thermostat die Temperatur an jedem Arbeitsplatz in den Montagehallen per Fühler. Droht sie unter einen Wert zu fallen, wird das System aktiv (in diesem Falle nur).

Das senkt die Kosten sehr! Das Einspar-Potenzial an Energie, das uns die Thermostate liefern, wird hochgeschätzt selbst von den Wirtschaftsprüfern: Vollelektronisch kommt das Steuerungs-Signal -

dann springt die Heizung plötzlich an und stufenweis' wird wieder eingespeist an Wärme, was entwichen, bis sich der Ist- dem Soll-Wert angenähert hat.

Auf diese Weise schließt sich dann der Regelkreis, die Wärmedifferenz ist wieder ausgeglichen, auf Ruhestellung schaltet um der Thermostat.“ (ad infinitum)

Dialektik und Didaktik

Man mutmaßt, dass das Sonett im vierzehnten Jahrhundert im Umkreis von Juristen entstanden ist. Der Hinweis ist aufschlussreich – seine Struktur erscheint geradezu prädestiniert, Gedanken (es wurde die bevorzugte Form der Gedankenlyrik) in ausgefeilten Gegensätzen (Antithesen) durchzuspielen und in eine starke Sentenz oder überraschende Wendung auslaufen zu lassen. Immer wieder hat man (z.B. Johannes R. Becher) es auch das dialektische Gedicht genannt (Erstes Quartett: These; zweites Quartett: Antithese; Terzette: Synthese). Dass es sich selbst permanent zu beobachten, ja zu kontrollieren scheint, ergibt sich schon aus seiner gezeigten kybernetischen Qualität. Dies dürfte der Grund dafür sein, dass keine andere Gedichtform so oft und so gern selbst zum Thema ihrer selbst wurde wie das Sonett.

Der didaktische Vorteil des Sonetts für den Schulunterricht ist, dass es innerhalb seines Rahmens bestimmte Stoffverteilungen einfordert, Selbstdisziplin und Komposi-

tionsgefühl schult. Sein Formkörper bietet zudem lebendigen Anschauungsunterricht im Hinblick auf Periodenbau und Rhetorik – all dies auf engstem Raum, der zu Beschränkung zwingt und zu Pointierung drängt. Nichts darf zu wenig sein und nichts zu viel. In keiner andern Gedichtform steckt so viel an Überlegung, Kalkül, Vorausberechnung, „Geist“. Das Sonett ist Ausdruck der mediterranen Sehnsucht nach kristalliner Klarheit. In Friedrich Nietzsches ästhetischem Koordinatensystem wäre es (im Gegensatz zum Dionysischen) die Inkarnation des Apollinischen. Als autonomes Ordnungssystem stellt das Sonett als eine ideale Proportion seine (Stoff-) Massen nicht selten in ein geradezu magisches Verhältnis zueinander.

Manier und Überdruß

Natürlich gibt es Dichter wie Friedrich Schiller, Friedrich Hölderlin oder Gottfried Benn, die nie ein Sonett geschrieben haben. Allerdings blieben sie eine verschwindend kleine Gruppe. Dennoch: selbst Goethe, obwohl Dichter von 19 Sonetten, hat seine Vorbehalte gegen die Form („Ich schneide doch so gern aus ganzem Holze/ und müsste hier doch nun mitunter leimen“) nie völlig aufgegeben. Auf der anderen Seite gibt es unzählige Menschen, die durch das Sonett erst ihre poetische Erweckung erfahren haben: bemerkenswert viele Frauen sind darunter wie Louise Labé (1524-1566), Catharina Regina von Greiffenberg (1633-1694), Elisabeth Barrett Browning (1806-1861) oder Emma Lazarus (1819-1887: am bekanntesten wurde ihr Sonett auf dem Sockel der New Yorker Freiheitsstatue). Und immer wieder wurde es für Menschen in Not(zeiten) zur sprachlichen Existenzform und Rettungsanker: Unendlich viele Sonette wurden im Exil, auf der Flucht oder in der Todeszelle von Gefängnissen geschrieben. Andere Autoren brauchten und gebrauchten es als eine durch nichts anderes zu ersetzende Schreibtherapie. Für den morphiumsüchtigen Johannes R. Becher (1891 – 1958), der über 500 Sonette schrieb, war es „das Sinnbild einer Ordnungsmacht“, die ihm „als Rettung aus dem Chaos“ erschien. Und selbst ein Shakespeare schulte seinen dramatischen Blick am Sonett: Was immer er an Lyrik hinterließ, ist ausschließlich in dieser Form verfasst.

In der Regel kommt ein Sonett nicht allein: Seine kybernetische Struktur, sein Sich-Spannen und Sich-Entladen hat etwas Manisches, das nach Wiederholung schreit und sich nicht selten zu einer Art Wiederholungszwang auswächst. Dies ist der Wurzelgrund für so viele Sonettzyklen der Weltliteratur (Francesco Petrarca: Sonette an Madonna Laura; August Graf von Platen: Sonette aus Venedig; Rainer Maria

Rilke: Sonette an Orpheus usw.). Wer dem Sonett verfällt, kann also leicht der Gefahr erliegen, dass es ihm zur Manier wird. „Mariniert“ ist bis heute ein Schimpfwort geblieben; das Wort geht auf den italienischen Rokoko-Dichter Giovanni Battista Marino (1569–1625) zurück, dessen übergekünstelte Sonette die Nachwelt zum abschreckenden Beispiel falscher Kunstauffassung erklärte.

Über alle Zeiten hinweg

So verwundert es nicht, dass es immer wieder jahrzehntelange Hoch-, aber auch Ruhezeiten der Sonettproduktion gegeben hat. Die erste Hochblüte im deutschen Sprachraum erlebte der Gedichttyp in der Barockepoche des 17. Jahrhunderts zwischen 1625 und 1680. Um dann Anfang des 18. Jahrhundert fast völlig zu verschwinden und von Gottfried August Bürger um 1770 fast wiederentdeckt zu werden. Die Romantiker um 1800 beteten die Form geradezu an und trieben mit ihr einen regelrechten Kult, so dass Goethe ihre „Sonettenwut“ nur ironisch kommentierte. Während des 19. Jahrhunderts blieb die Form in der deutschen Lyrik immer präsent, verflachte aber zunehmend, bis – unter dem Eindruck französischer Symbolisten wie Charles Baudelaire oder Arthur Rimbaud – anfangs des 20. Jahrhunderts eine Erneuerungsbewegung einsetzte, die im deutschen Frühexpressionismus eine neue Blüte zeitigte, darüber hinaus vor allem an den Namen Rilke geknüpft bleibt. Auch bei im Exil oder in der inneren Emigration lebenden Autoren wurde das Sonett in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts zur offenbar unausweichlichen Ausdrucksform, ebenso bei vielen NS-Schriftstellern, in der unmittelbaren Nachkriegszeit sowie in der DDR der fünfziger Jahre. Abgrundtiefes Misstrauen gegen das Sonett als überholtem Zwangskorsett prägte die Haltung der Autoren in der Bundesrepublik zwischen 1950 und 1980 (z.B. Robert Gernhard: „Sonette find ich so was von beschissen...“). Seither ist eine allmähliche Rückkehr der Form zu beobachten.

Sonett-Poetik in Kürze

Mit Sicherheit gebührt dem Sonett ein besonderer Platz im Regelwerk einer normativen Poetik. Bereits August Wilhelm Schlegel (1767 – 1845) nahm dies 1803 zum Anlass, ihm eine besondere Vorlesungsreihe zu widmen und über seine besonderen Vorzüge zu rasonieren. Einige Stellen daraus seien wiedergeben:

- „Deswegen steht es (das Sonett) auf dem Übergang vom lyrischen und didaktischen, daher erkläre man sich, daß es zuweilen ganz epigrammatisch wird, und werden darf: denn das Epigramm enthielt schon in seiner antiken Form beyde Elemente in der einfachsten Mischung in sich. Auf der andern Seite sieht man auch im Sonett den Typus der dramatischen Gattung ausgedrückt: die drei Theile des Dramas Exposition, Fortgang und Katastrophe scheiden sich ganz deutlich. Aus allem diesem erfolgt wiederum die große Universalität der Gattung, z. E. daß es auch burleske Sonette geben kann, gerade wie die Komödie mit unter den dramatischen Typus fällt.“
- „Jeder Augenblick wird daher festlich und kostbar, und der Dichter muß ihn mit dem bedeutsamsten, was nach Maßgabe des Gegenstandes in seiner Gewalt ist, auszufüllen suchen. Daraus geht der Charakter gedrängter und nachdrücklicher Fülle hervor.“
- „Man sieht leicht ein, daß durch so feste Verhältnisse, eine so bestimmte Gliederung das Sonett gewaltig aus den Regionen der schwebenden Empfindung in das Gebiet des entschiedenen Gedankens gezogen wird.“

Form als Form des Inhalts – ein Experiment

Betten wir das Sonett in die heutige Lebenswelt ein. Es hat 700 bis 800 Zeichen. Dies entspricht etwa fünf SMS-Mitteilungen. Auf so wenig Platz möglichst viel und dies noch möglichst kunstvoll und elegant zu sagen bedeutet noch immer eine Herausforderung. Noch immer ist also ein kleines Kunststück gefordert. Dieses stößt die einen unweigerlich ab, andere fühlen sich nachhaltig davon fasziniert.

Wenn wir uns der Forderung nach einem Kunststück stellen, so vermögen wir sie am ehesten zu lösen, wenn wir uns klarmachen, dass „Form“ nicht Formalismus, sondern stets Form des Inhalts meinen soll. Erst diese macht das Sonett lebendig – nicht die äußerliche Abarbeitung einer Reimordnung. Gottfried August Bürger (1747 – 1794) hat einmal eine sehr treffende Aussage dazu gemacht: „Wenn man versuchte, das gute und vollkommene Sonett in Prose aufzulösen, so müßte es einem schwer werden, eine Sylbe, ein Wort, einen Satz aufzugeben, oder anders zu stellen, als das alles im Verse steht.“

Kehren wir das von Bürger vorgeschlagene Testverfahren versuchsweise einfach einmal um und bringen einige der „vollkommensten“ und deswegen wirkungsmäch-

tigsten Texte der Weltliteratur – ohne in ihnen auch nur ein einziges Wort zu verändern – in eine Optik, die sie wie ein Sonett aussehen lässt, so offenbaren sich womöglich die Strukturen, aufgrund derer sie eben als so „vollkommen“ empfunden werden:

Psalm 23

Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln.
Er weidet mich auf einer grünen Aue,
und führet mich zum frischen Wasser.
Er erquicket meine Seele.

Er führet mich auf rechter Straße um seines Namens willen.
Und ob ich schon wandert' im finstern Tal,
fürcht' ich kein Unglück, denn du bist bei mir.
Dein Stecken und Stab trösten mich.

Du bereitest vor mir einen Tisch gegen meine Feinde.
Du salbest mein Haupt mit Öl
und du schenkest mir voll ein.

Gutes und Barmherzigkeit werden mir folgen
mein Leben lang, und werde bleiben
im Hause des Herrn immerdar.

Kein Wort wurde verändert, nur die Druckanordnung ist neu und ungewohnt. Allein sie aber mag manches Aha-Erlebnis freizusetzen und den Blick auf die Wirkungsmacht des Kompositionsgeheimnisses bzw. der perfekten Stoffverteilung des bekanntesten Psalms zu geben, sei dies der parallele Periodenbau zwischen (hier) Vers 8 „dein Stecken und Stab...“ und (hier) Vers 14: „im Hause des Herrn...“ an der „richtigen“ Stelle und vieles andere mehr...

Als zweites Beispiel sei ein anderer kurzer Prosatext als Sonett wiedergegeben, Martin Luthers Version der bekannten Äsop-Fabel „Die Teilung der Beute“:

Ein Lewe/ fuchs und Esel iagten
miteinander und fiengen einen hirs/

Da hies der Lewe den Esel das wiltpret
teilen/ Der Esel machet drey teil.

Des ward der Lewe zornig/ und reis
dem Esel die haut uber den kopff/
das er blutrunstig da stund/
und hies den fuchs das wiltpret teilen.

Der fuchs sties die drey teil zusammen
und gab sie dem Lewen gar
Des lachtet der Lewe/ und sprach:

Wer hat dich so leren teilen/
Der fuchs zeigtet auf den Esel und sprach:
Der Doctor da ym rotten Parret.

Wie schon beim Psalm zeigt erst die Anordnung des Textes als Sonett die Großartigkeit der Komposition auf. Luthers grandiose Schlusspointe der misslungenen „Doktorarbeit“ – die sich bei Äsop so nicht findet –, von welcher der Fuchs lernend profitiert, entspricht Schlegels Forderung nach „dem großen Bilde“ am Sonettende und vollendet den Text als finale Reflexion.

Das Sonett und die Mathematik

Die Beispiele, die sich leicht vermehren ließen, sollten nur dazu dienen, ein Gefühl für den Formkörper zu erwecken und zu beweisen, dass es in ihm nie primär um ein Reimschema geht, sondern um die perfekte Proportion, mit deren Hilfe sich überwältigende (Arbeits-) Ergebnisse erzielen lassen. Auch dass das Sonett im Druckbild so ausgewogen und harmonisch wirkt, verdankt es seiner idealen Verteilung der Massen. Zur selben Zeit in Italien des 14. Jahrhunderts, als das Sonett entstand, entwickelte sich auch in anderen Bereichen der Sinn für die perfekte Proportion – in der zeitgenössischen bildenden Kunst, die wir unter dem Oberbegriff Renaissance kennen. Die Rede ist vom goldenen Schnitt.

Zwei Strecken stehen im Verhältnis des Goldenen Schnittes, wenn sich die größere zur kleineren verhält wie die Summe aus beiden zur größeren. Dieses Verhältnis

wird meist mit dem griechischen Buchstaben Φ (Phi) bezeichnet. Bezeichnet man die längere Strecke mit a (major) und die kürzere mit b (minor), dann gilt damit

$$\frac{a}{b} = \frac{a+b}{a}$$

Daraus ergibt sich für das Verhältnis a zu b

$$\Phi = \frac{a}{b} = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} = 1,618033988\dots$$

Auch der dem goldenen Schnitt verwandte Formkörper des Sonetts ist ja ein Renaissance-Gebilde. Zeigen wir seine Präsenz am Beispiel des klassischen Goethe-Sonetts „Natur und Kunst“, indem wir den goldenen Schnitt an ihm als geometrische Figur verifizieren. Ermutigt werden wir ja schließlich schon dadurch, dass Goethe sich ja inhaltlich sogar dem Thema „Kunst und Natur“, „Gesetz und Freiheit“ widmet:

Natur und Kunst

Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!
Und wenn wir erst, in abgemessnen Stunden,
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen.

major

So ist's mit aller Bildung auch beschaffen.
Vergebens werden ungebundne Geister
Nach der Vollendung reiner Höhe streben.

Wer Großes will, muss sich zusammenraffen.
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.

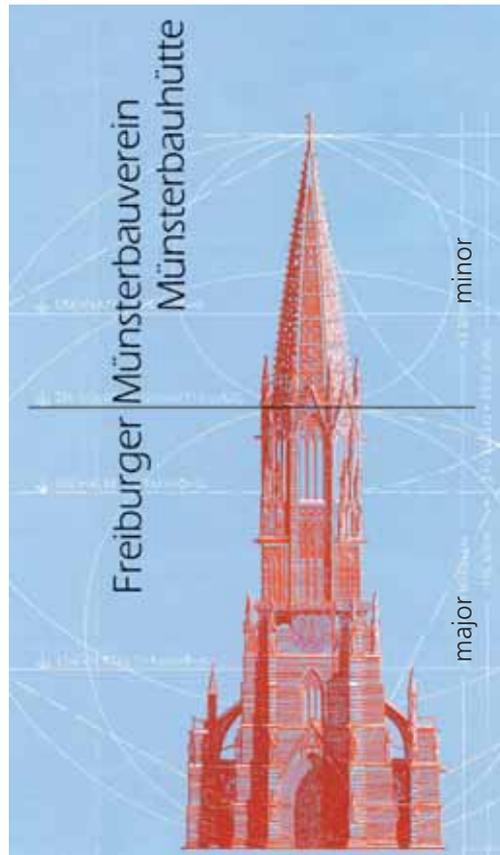
minor

Der goldene Schnitt teilt die Massen des Sonett-Formkörpers hier nicht allein an der entscheidenden Umschlagstelle („Volta“) zwischen Vers 8 und 9, sondern er findet sich auch in den Teilungsverhältnissen der einzelnen Verse selbst wieder. Wie seine Vorbilder Dante und Petrarca bedient sich ja auch Goethe des klassischen Elfsilbers (Endekasyllabus). Dieser lässt sich von Natur aus nie symmetrisch brechen (im Gegensatz etwa zu dem aus zwei dreihebigen Teilversen bestehende Alexandriners, wie er in der deutschen Barocklyrik zum Standard wurde). Schon der Auftaktvers: „Natur und Kunst! Sie scheinen sich zu fliehen“ entspricht seinerseits dem Teilungsverhältnis des Goldenen Schnittes. Und dieses pflanzt sich in anderen Versen fort...

An diesem Punkt lassen sich vor allem Schüler, die an Poesie wenig, an Mathematik hingegen stärkeres Interesse zeigen, ansprechen. Keine andere Form bietet so viele Ansätze für mathematische Experimente wie der auf das Perfekte und Absolute hin ausgerichtete Formkörper Sonett.

Von der geometrischen Figur zur konkreten Anwendung des Goldenen Schnitts in Bauwerken, Skulpturen oder Gemälden ist es nicht weit. Wir nehmen als Beispiel die als besonders harmonisch geltenden Proportionen des Freiburger Münsterturms. Nicht von ungefähr hat ihn der Freiburger Dichter Reinhold Schneider (1903 – 1955) mehrfach im Sonett (sic!) gepriesen. Schon vor Jahren wurde dazu eine Unterrichtseinheit in der neunten Klasse des Lise-Meitner-Gymnasiums in Grenzach-Wyhlen als fächerübergreifendes Projekt zwischen Mathematik und Kunst erarbeitet (hierzu: <http://www.lmg.pcom.de/faecher/goldsect.htm>).

Was für das Freiburger Münster gilt, gilt für zahllose besonders gelungene Bauwerke und Gemälde des Weltkulturerbes, vom Parthenon-Tempel bis hin zu Leonardo da Vincis Abendmahl. (vgl. hierzu auch: <http://www.mathematik.uni-mainz.de/Members/mattheis/lehre/0607-fachuebergreifend/goldenerschnitt>)



Das Sonett und die Musik

Allein der Wortstamm gibt der Vermutung Anlass, das Sonett mit der Musikform der Sonate in nähere Beziehung zu setzen. Auch die Eindeutschung des Worts als „Tönchen“ scheint in diese Richtung zu deuten: schließlich nannten die Barocklyriker das Sonett „Klinggedicht“, womit sie dessen Gebundenheit an den klingenden Reim meinten. Strukturell gesehen erscheinen mögliche Parallelitäten hingegen eher schwach ausgeprägt, sieht man einmal vom klassischen Sonaten-Kompositionsmuster ab, das aus Exposition, Durchführung, Reprise und Coda besteht und sich auf die vier Strophen in ihrer unterschiedlichen Qualität beziehen ließe. Immerhin blitzt darin zumindest eine entfernte Verwandtschaft auf.

Beispiele aus der Sonettgeschichte

Mit diesem Wissen im Gepäck können wir uns als souveräne Reisende jetzt durch die deutsche Sonettgeschichte begeben und ausloten, welches Leistungsvermögen sein Formkörper zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Themenzusammenhängen entfaltet hat. Dass sich das Sonett zur Reflexion und zum philosophischen Diskurs besonders eignet und eine starke Affinität zur bildenden Kunst besitzt, hat schon das Goethe-Gedicht klar gemacht. Dass es seit Petrarca „das“ Liebesgedicht geworden ist, wird nach dem oben breiter ausgeführten Eigenschaften ebenfalls einleuchten. Weitere seiner Themenfelder werden wir nun kennen lernen.

Das Sonett im Barock: Gottgewinnung

Natürlich ist auch die religiöse Lyrik nicht ohne das Sonett denkbar. Schließlich hat „Glaube“ nie etwas Statisches, vollzieht sich in Prozessen, die sich zwischen Zweifel und Gewissheit bewegen und auf ein transzendentes Gegenüber gerichtet sind. Diesen Weg zu gehen bzw. dafür sein Leistungsprofil zur Verfügung zu stellen ist das Sonett wie geschaffen, wie das folgende Gedicht von Andreas Gryphius (1616–1664) zeigt:

Andreas Gryphius: Abend (1650)

Der schnelle Tag ist hin, die Nacht schwingt ihre Fahn
Und führt die Sternen auf. Der Menschen müde Scharen
Verlassen Feld und Werk; wo Tier' und Vögel waren,
Traurt itzt die Einsamkeit. Wie ist die Zeit vertan!

Der Port naht mehr und mehr sich zu der Glieder Kahn.
Gleich wie dies Licht verfiel, so wird in wenig Jahren
Ich, du, und was man hat und was man sieht, hinfahren.
Dies Leben kömmt mir vor als eine Rennebahn.

Laß, höchster Gott, mich doch nicht auf dem Laufplatz gleiten,
Laß mich nicht Ach, nicht Pracht, nicht Lust, nicht Angst verleiten!
Dein ewig heller Glanz sei vor und neben mir!

Laß, wenn der müde Leib entschläft, die Seele wachen,
Und wenn der letzte Tag wird mit mir Abend machen,
So reiß mich aus dem Tal der Finsternis zu dir.

Allein die aus Einzelbildern sich aufbauenden Bildkomplexe zeigen die Ordnungsmacht des organisch strukturierten Formkörpers. In fast allen Barocksonetten regiert das Grundprinzip des rein antithetischen Aufbaus, hier bei Gryphius als Tag-Nacht- bzw. Licht-Finsternis-Gegensatz ausgeführt und auf das Finale hin zugespitzt. Er fängt im ersten Quartett mit sehr realen Abendbildern an. Nachdem dieser Bereich abgeschritten und die Summe gezogen ist („Wie ist die Zeit vertan!“), nimmt Gryphius das gewonnene Abendbild zum Anlass, den Gedankenkreis im zweiten Quartett in eine Betrachtung der allgemeinen Vergänglichkeit (Abend = Lebensabend, Weltabend) auszuweiten: Wie dies Licht verfiel, wird alles hinfahren! Damit ist er bei seinem poetischen Grundmotiv des „Alles ist eitel“ angelangt. Wo ist der Sinn des Lebens zu suchen? Vor welchem Publikum macht das eigene Tun Sinn? Hier kommt das barocke Welttheater in den Blick. Von oben, von außerhalb betrachtet ist das irdische Leben nichts als das vergebliche Laufen im Hamsterrad – eine „Rennebahn“, ein Laufplatz“, dessen tieferer Sinn nur in einem anderen Zusammenhang erklärbar wird. Das Erreichen dieser Bewusstseinsstufe wird mit der Hinwendung zu Gott markiert – an der „richtigen“ Stelle („Volta“) zu Beginn des



Andreas Gryphius (1616–1664)

Internet

ersten Terzetts: „lass, höchster Gott ...mich nicht gleiten.“ Fortan gilt eine neue Bewusstseinsstufe, die den Abend nicht mehr als ausweglose Vergänglichkeit begreift, sondern auf den „ewig hellen Glanz“ ausgerichtet ist. Damit ist das irdische Jammertal geistig überwunden. Im letzten Quartett regiert diese Zukunftsperspektive uneingeschränkt, woran der Formkörper Sonett unmittelbar beteiligt ist: an der Erarbeitung und Herstellung eines geordneten Mensch-Gott-Verhältnisses mit definierten Rollen, die im letzten Vers in die größte Fallhöhe mündet und Dramaturgie des Sonetts im de profundis Motiv krönt: „reiß mich aus dem Tal der Finsternis zu Dir!“

Das Sonett im Expressionismus: Brutale Gegenwart

Gut 250 Jahre später: 1913 befinden wir uns - literarhistorisch gesehen – bereits in der Epoche des deutschen Frühexpressionismus. Durch die industrielle Revolution Mitte des 19. Jahrhunderts ist die Entzauberung der Welt unumkehrbar geworden. Das hat auch und vor allem die Lyrik im Kern verändert – weil das lyrische Ich sich fortan in einem Seinszustand existenzieller Unbehaglichkeit versetzt sieht. Die neuen Welterfahrungen sind allesamt dazu angetan, Zweifel und Unruhe zu mehren. So wird – seit Charles Baudelaire (1821 – 1867) – auch die Großstadt mit ihren Entfremdungsprozessen Gegenstand lyrischen Dichtens. Mit einiger Zeitverzögerung dringen diese dunklen Seiten der technischen Moderne auch in die deutsche Literatur ein, um dann im Frühexpressionismus zwischen 1910 und 1914 geradezu explosionsartig gestaltet zu werden. Erstaunlicherweise findet dies auch und besonders im Sonett statt. Neben Georg Heym (1887 – 1912) und Georg Trakl (1887 – 1914) kann als einer der herausragenden Sonett-Autoren dieser Zeit auch der noch immer weithin unbekannte Paul Boldt (1885 – 1921) gelten, dessen Gedichte zu den abgründigsten ihrer Zeit zählen:

Paul Boldt: Hinrichtung 1913

Er heult ein Dunkeln. Horch! - Sie kommen. Hui.
 Er schwirrt hervor wie eine Fledermaus
 Gegen die Wände. Fort! Er will heraus;
 Der Geistliche beginnt: „Ich bitte Sie.“

Er sitzt, rutscht wie ein Affe auf dem Steiß
 Zwischen den Pfaffen durch; der fällt zusammen.
 Aber die Wärter greifen ihn, die strammen
 Geübten Männer schnaufen voller Schweiß.

Sie trugen ihn. Er ließ Urin, er riß
 Die Hände los zum Schutz an seinen Hals.
 Er schnatterte, er sah nichts weiter als

Den Herrn im Frack: ta-ta-ta-ta-tatt!
 Die Zunge hobelte noch Wortsalat,
 Als ihr das Beil wild durch die Wurzel biß.

Vom Harmonie-Ideal des klassischen Sonetts ist nichts übrig geblieben. Hier wird die Form als Druckkammer interpretiert und gebraucht. Sie gestaltet mörderischen Druck auf einen Menschen. Schon die Quartette als Versquader korrespondieren mit der Zelle, in welcher sich der Delinquent befindet, der zu einer reinen Angstfigur geworden ist, da er weiß, was geschehen wird, wenn „sie kommen“. Nichts Menschliches wird ihm mehr zugesprochen, er ist reduziert auf seine fundamentalsten Regungen. Selbst der Charakter des Priesters tritt in den drei Worten „Ich bitte Sie“ deutlicher hervor.

Die dargestellte Gewalt zeigt sich als Formgewalt, Form-Gewalttätigkeit. Die Hinrichtung läuft mit der unerbittlichen Mechanik eines Uhrwerks ab. In den Quartetten noch werden zwei Bändigungsversuche dargestellt: Der erste seitens des Priesters appelliert an die Einsicht in das Unausweichliche, jedoch erreicht die normale Sprache den Delinquenten in dessen seelischer Deformation nicht mehr. Er ist ganz Instinkt (was durch den doppelten Tiervergleich „wie ein Affe“, „wie eine Fledermaus“ unterstrichen wird). Seine Bändigung gelingt nur noch durch rohe Gewalt (Vers 7/8).

Von nun ab leistet die Ablauffigur des Sonetts Vollstreckung. Dabei geht nicht allein um das Enthaupten eines Menschen, es geht um das Zerschlagen von Sprachfähigkeit. Dies deutet sich schon in Vers 12 an, dessen zweite Hälfte („ta-ta-ta-ta-tatt“) bereits als Leersprache und inhaltsloses Metrum erscheint. Dem Delinquenten hat es – verständlicherweise – längst schon die Sprache verschlagen, und je näher

die Sonettform an den Punkt ihrer Erfüllung gelangt, eben dieses darstellend, wird die endgültige Zerschlagung des Sprachorgans „Zunge“ durchgeführt. Das Sonett als eine Form geordneter Bewegung hingegen ist kein „Wortsalat“. Gerade seine Präzision und Funktionsfähigkeit, die im ersten Teil Bändigung und im zweiten Ver-nichtung ihres „Gegenstandes“ leisteten, haben den Vorgang in seiner ganzen Grausamkeit zur Darstellung gebracht.

Das Sonett bei Rilke: Dinggedicht und „reiner Bezug“

Es gibt wohl kaum einen anderen Lyriker deutscher Sprache, der mehr zur Weiterentwicklung der Sonetts beigetragen hat als Rainer Maria Rilke (1875 – 1926). Schon kurz nach der Jahrhundertwende entdeckt er, welche Potenziale des Formkörpers bislang noch ungenutzt geblieben sind. Um 1905 beginnt er sich eine neue Art und Weise poetischer Weltaneignung zu erarbeiten. Vor allem mithilfe des Sonetts konzipiert er, was er später einmal das „Ding-Gedicht“ nennen wird. Die Form wird ihm dabei geradezu zu einer phänomenologischen Methode, ein Ding in seiner Wesenheit zu erfassen und poetisch zur Entfaltung zu bringen, sei dies nun das Relikt einer Antikenstatue („Archaischer Torso Apollos“), eine Blume („Blaue Hortensie“), ein Brunnen („Römische Fontäne: Villa Borghese“) oder eine Stadt („Spätherbst in Venedig“). Für die Sonettgeschichte bedeutet dies, dass mit Rilke eine Unruhe in der Formbehandlung einsetzt, die irreversibel werden sollte und bis heute anhält. Weil Rilke bestrebt ist, stets eine einzigartige Lösung für das jeweilige Thema zu finden. Damit ist aber nichts weniger gefordert als die ingeniose Aneignung der Sonettform für jedes einzelne Gedicht.

Rainer Maria Rilke: Sonett an Orpheus II, 15 (1922)

O Brunnen-Mund, du gebender, du Mund,
der unerschöpflich Eines, Reines spricht,
du, vor des Wassers fließendem Gesicht
marmorne Maske. Und im Hintergrund

der Aquädukte Herkunft. Weither an
Gräbern vorbei, vom Hang des Apennins

tragen sie dir das Sagen zu, das dann
am schwarzen Altern deines Kinns

vorüberfällt in das Gefäß davor.
Dies ist das schlafend hingelegte Ohr,
das Marmorohr, in das du immer sprichst.

Ein Ohr der Erde. Nur mit sich allein
redet sie also. Schiebt ein Krug sich ein,
so scheint es ihr, daß du sie unterbrichst.

Als Sonett hat dieses Gedicht viel Kritik erfahren. So schrieb Wolfgang Kayser: „...offenbar ist, dass dieses Gedicht wenig mehr mit einem Sonett zu tun hat. Die Sonettstruktur ist nicht die des Gedichts. Vom Sonett ist außer den 14 Zeilen nur die Druckordnung geblieben, und diese nur für das Auge da, entspricht aber in nichts der wahren Ordnung.“ Andere haben eine differenziertere und offenere Position eingenommen. Hartmut Kircher etwa erkennt in dem Gedicht „formüberwindende Formvollendung“, „adäquater Ausdruck des dargestellten Gegenstands“ und kommt zu dem Schluss, „dass bei keinem andern Dichter in solchem Maße wie bei Rilke die Frage zur Entscheidung drängt, ab man bei der Beurteilung von Sonetten dogmatisch auf die Einhaltung der Formgesetze beharren will oder ob man im schöpferisch-flexiblen Umgang mit ihnen einen künstlerischen Gewinn zu sehen vermag. Als bloße Vierzeiler jedenfalls lassen sich Rilkes Gedichte nicht aus der Sonett-Diskussion ausklammern.“

Deuten wir das Gedicht im oben ausgeführten kybernetischen Formverständnis und verfolgen den Prozess, den es gestaltet, nach. Die Entropiesituation in den Quartetten wird strukturell als ein ‚Dahinter‘ beschrieben („weither an“, „im Hintergrund“). Den Umschlag (die „Volta“) leistet dann jene Stelle, wo das ‚Dahinter‘ (das natürlich seinerseits den Wasserkreislauf erklärt und in seiner Dimension zur Anschauung bringt) zu einem ‚davor‘ (Vers 9) wird. So stehen die Quartette unter der Perspektive des „Zu-Tragens“ von „Sagen“. Gestaltet wird das Selbstgespräch des Wassers als eines im Brunnen zur Anschauung kommenden Kommunikationsprozesses zwischen Sender und Empfänger. Letzterer tritt aber erst und bezeichnenderweise in Vers 9 als „das Gefäß davor“, nämlich „das Ohr“ in Erscheinung. Damit ist erst der Regelkreis komplett, kann sich zwischen „Brunnen-Mund“ und „Ohr der Erde“ das unendliche Selbstgespräch ereignen, das erst in jenem Augenblick, wenn ein „Krug

sich einschleibt“, (kybernetisch gesprochen) zur Redundanz kommt – was konsequenterweise das Gedicht beendet. Immer wieder hat Rilke in den Sonetten an Orpheus vom „Reinen Bezug“ gesprochen. In diesem Gedicht wird plastisch greifbar, was er damit meint. Der sonettische Formkörper ist besonders geeignet, diese Prozessleistung zu erbringen.

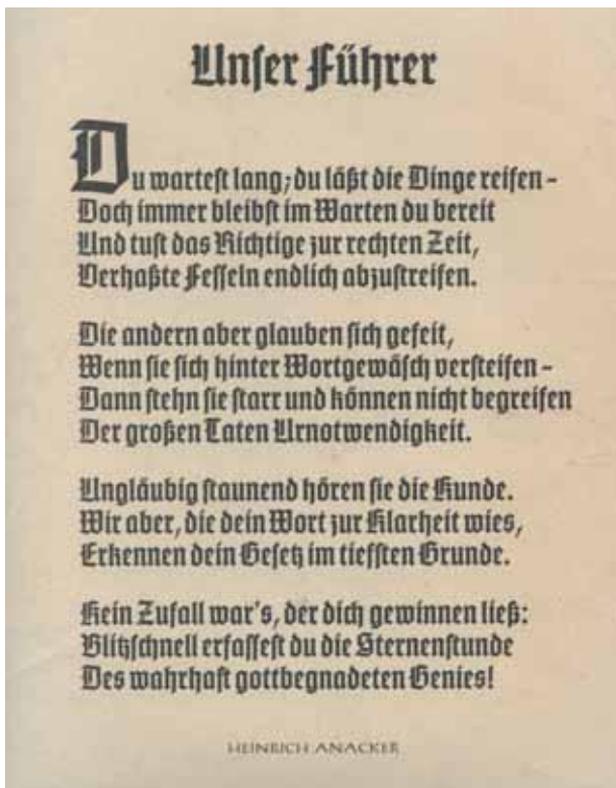
Parallelen zu Phänomenologie und Systemtheorie

An dieser Stelle bietet sich die Möglichkeit eines lohnenden Ausflugs sowohl in die philosophische Erkenntnistheorie wie die Systemtheorie. So wie Rilke kurz nach 1900 das Sonett als Medium und Methode entdeckte, sich Wahrheit und Wesen der Dinge zu erarbeiten, so versuchte etwa zur selben Zeit der (später in Freiburg lehrende) Philosoph Edmund Husserl (1859-1938) durch seine logischen Untersuchungen unter dem berühmten Ruf „Zu den Sachen selbst“ eine „Phänomenologie der Wesensschau des Gegebenen“ zu entwickeln: Philosophie als strenge, mathematischen Gesetzen, verpflichtete Wissenschaft. Mithilfe der sogenannten „phänomenologischen Reduktion“ sollte der subjektive Faktor, also alles was die wahre Erkenntnis durch Vorurteile und Vorwissen belastete und verzerrte, ausgeschaltet werden. In einem zweiten Schritt sollten durch die „eidetische Reduktion“ des Gegenstandes die Bewusstseinsakte selbst im Fokus der Betrachtung stehen. Auf diese Weise sollte eine Wesensschau gelingen, die zeige, wie sich die Welt im Bewusstsein als Wahrheit konstituiert. So frappierend die Parallelität zwischen Rilkes Ding-„Sonetten“ und Husserls phänomenologischem Ansatz erscheint, sie ist bis heute noch nicht entdeckt worden.

Im Analogie zur Theorie sozialer (und kultureller) Systeme im Sinne Niklas Luhmanns könnte man noch einen Schritt in die Gegenwart weitergehen und das Sonett als „intelligentes System“ auffassen. Nach Luhmann sind solcherart Systeme durch „Selbstreferentialität“ und „Autopoiesis“ gekennzeichnet, die sich vermöge dieser Eigenschaften immer wieder sich selbst erneuern und sich selbst reproduzieren können. Dass das Sonett in der Lage ist, sich verändernden historischen Wirklichkeiten anzupassen, sie aufzunehmen und zu verarbeiten, dabei zugleich seine Eigenständigkeit zu behaupten und diese zudem noch ständig zu reflektieren, zeigen nicht zuletzt die Sonette der Expressionisten in aller Deutlichkeit. Sie beweisen die methodische Vollständigkeit des intelligenten Form-Systems Sonett, die es mehr als nur in die Nähe des Luhmannschen Systembegriffs rückt.

Das Sonett im NS: Führerkult und Massenaufmarsch (1940)

Über Jahrzehnte hin blieb die von Rilke 1922 erreichte neue Kultur der ingeniosen Aneignung der Form so gut wie unverstanden. Gleichwohl erlebte das Sonett – jedoch nun meist epigonal gehandhabt – in den dreißiger und vierziger Jahren eine neue Hochphase. Es ist auf den ersten Blick erstaunlich, welche tragende Rolle es auch im Nationalsozialismus spielte. Bei näherer Betrachtung liegen die Anknüpfungspunkte offen: in der panegyrischen Tradition des 15. bis 17. Jahrhunderts war das Sonett zum Standard-Poem für Herrscherlob schlechthin geworden. Nun steigt – durch den Führerkult um Adolf Hitler in Bild und Wort generiert – die Nachfrage nach solcherart Gedichten deutlich an. Ebenso wichtig werden seine Gestalt und Figur, der Eindruck, den es macht, der Gestus, mit der es im Druckbild erscheint, etwa im Gedicht von Heinrich Anacker (1901 – 1971).



Die allzu schlichten Gedanken des Machwerks lassen wir unkommentiert; schließlich treten sie auch völlig in den Hintergrund angesichts seines optischen Auftritts, der geradezu an eine Reichsparteitag-Veranstaltung erinnert: „Führer befehl! Wir folgen dir!“ Das Sonett, in heldenhafter Frakturschrift gesetzt, ist in Marschordnung angetreten. Die Verse huldigen, als ausgerichtete Wortmassen, ihrer Überschrift bedingungslos. In der Tat war dieses Sonett funktionaler Teil einer Text-Bild-Komposition aus Führer-Porträt (in Öl) und Lobgedicht, in einer Sondernummer des Illustrierten Beobachters anlässlich des erfolgreichen Westfeldzugs im Sommer 1940 erschienen.

Das Sonett im Exil: Hoffnungsträger der Humanitas

Macht und Ohnmacht: das waren die Pole, zwischen denen das gesamte öffentliche und private Leben sich in der Zeit des Nationalsozialismus vollzog. Einer der Ohnmächtigen, Bedauernswerten, dem niemand helfen konnte und dem das Sonett als einzige Zuflucht am Ende seines Lebens blieb, war Albrecht Haushofer. Schon kurz nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches erschienen 1946 seine Moabiter Sonette – als Vermächtnis des anderen, besseren Deutschland, das nun wieder seine Stimme erheben durfte.

Haushofer (1903 – 1945), von Haus aus Professor der Geografie, gehörte der Widerstandsbewegung der sogenannten Mittwochsgesellschaft an. Im Dezember 1944 wurde er verhaftet, in das Untersuchungsgefängnis Moabit verbracht, wo er auf seine Hinrichtung wartete. Am 23. April 1945, wenige Tage vor Beendigung des Zweiten Weltkriegs, wurde er durch ein SS-Kommando auf ein Trümmerfeld der ausgebombten Stadt geführt und erschossen. In seiner Tasche fand man, blutverschmiert und engbeschrieben, ein Manuskript von 80 Sonetten. Haushofer hatte sie in den Monaten zuvor, trotz Fesselung, Hunger und Kälte, niedergeschrieben.

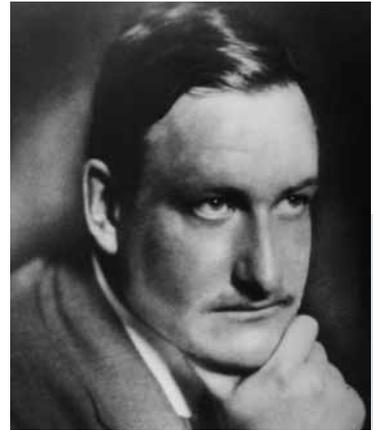
Albrecht Haushofer: Die Mücke (1945)

Ein leisestes Gesurr. Auf meine Hand
sinkt flügelchwirrend eine Mücke nieder,
ein Hauch von einem Leib, sechs zarte Glieder -
Wo kam sie her aus winterlichem Land?

Ein Rüssel ... schlag ich zu? Missgönn ich ihr
den Tropfen Blut, der solches Wesen nährt?
Den leichten Schmerz, den mir der Stich gewährt?
Sie handelt, wie sie muss. Bin ich ein Tier?

So stich nur zu, du kleine Flügelseele,
solang mein Blutgefäß dich nähren mag,
solang du sorgst um deinen kurzen Tag!

Stich zu, dass es dir nicht an Kräften fehle!
Wir sind ja beide, Mensch und Mücke, nichts
als kleine Schatten eines großen Lichts.



*Albrecht Haushofer
(1903–1945)*

Internet

Schon oben war die Rede davon, dass das Sonett immer wieder Menschen zu Dichtern machte und macht – besonders in Erregungszuständen oder extremen Notlagen, weil es eine Struktur zur Verfügung stellt, die einen Lösungsweg bereit hält. Auch Albrecht Haushofer war von Haus aus kein Schriftsteller, sondern Geograf. Hier nutzt er das Zellenwesen Sonett, um angesichts seiner Vernichtung einen geistigen Ausweg aus der Gefängniszelle zu finden.

Plötzlich nimmt er einen Eindringling wahr. Eine Mücke hat sich zu ihm, der hermetisch von aller Außenwelt abgetrennt dahinvegetiert, verirrt. Unvorstellbar und wunderbar zugleich: Ein unscheinbares Lebewesen zeigt ihm, dass die Zelle doch nicht so aus aller Welt ist, wie er meinte, dass sie sogar leibhaftig überwunden werden kann. Wo kommt es her, mitten im Winter? Haushofer staunt über den unvermuteten Gast. Die spontane Reaktion auf das Erscheinen eines solchen Quälgeists wäre – in Analogie zur Handlungsweise „da draußen“ – sie kurzerhand totzuschlagen. Doch dazu hat Haushofer sie schon zu lange beobachtet, ihren zarten Gliederbau bewundert und sie als beseeltes Wesen wahrgenommen. Er wird sie nicht totschiagen. Die Frage: Bin ich ein Tier? an dieser Stelle ist eigentlich eine rhetorische Frage.

Haushofer hat sich längst anders entschieden. Er, der sich sicher ist, dass ihm selbst dieses Schicksal (totgeschlagen zu werden) widerfahren wird, wird seinen Gast respektieren. Und so lädt er die Mücke ausdrücklich rein, für einige Zeit mit ihm das (ihm noch verbliebene) Leben zu teilen, in einer Symbiose von Mensch und Tier

(Stich zu!) das zu vollziehen, was Humanität und Respekt vor der Schöpfung heißt und in diesen Tagen inmitten all der Barbarei „da draußen“, wo gerade der Endkampf um Berlin tobt, keinen Raum mehr hat. Außer in einer Gefängniszelle, in der ein Mensch sitzt, der vermöge seiner Bildung und Kultur die Gedichtzelle des Sonetts nutzt, um der Sprache der Humanität Ausdruck zu geben. Mensch und Mücke ist keineswegs eine billige Alliteration, dahinter scheint etwas Grundsätzliches auf: beider Dasein ist nicht isoliert, beider Dasein ist gleichwertiger Teil der Schöpfung, eben „kleine Schatten eines großen Lichts“. „Das herrliche Gedicht macht uns zu Gästen, die gleichsam an der Schwelle zum Kerker stehenbleiben und dort in Bewunderung und Respekt verharren.“ (<http://www.medeasy.de/common/?p=999>)

Tag der offenen Tür – der Sonettwerkstatt

Nach unserem Ausflug durch Theorie und Geschichte des Sonetts ist nun der Zeitpunkt gekommen, die eigene Werkstatt aufzusuchen. Denn welchen Wert hat eine Theorie, haben alle Kenntnisse, wenn sie nicht in eine lebendige Praxis münden? Die folgenden Musterstücke verfolgen dabei eine pädagogische Intention: sie sollen Mut machen zur eigenen Produktion. Sonettieren ist keineswegs unmodern. Denn wer heute glaubt, das Sonett sei tot, der irrt sich sehr. Tag für Tag werden neue Sonette verfasst, im Internet präsentiert sich eine weltweit vernetzte Gemeinde unter www.sonett-archiv.de. Selbst arrivierte Autoren, bei denen man es vor 40 Jahren nie für möglich gehalten hätte, dass sie jemals in ihrem Leben Sonette schreiben würden, gehören inzwischen zu den Bekehrten. Stellvertretend für viele andere seien hier genannt Wolf Wondratschek (*Die Einsamkeit der Männer. Mexikanische Sonette*, 1983) oder Günter Grass (*Novemberland. 13 Sonette*, 2001).

Sicherlich braucht Poesie immer einen Impuls. Natürlich sind Liebesleid und Welterschmerz nach wie vor starke Triebfedern zum Sonett – vor allem bei jungen Menschen. Doch es gibt auch unverfänglichere und womöglich objektivere Anlässe, wie uns nicht zuletzt das Beispiel Rilkes lehrt. Sein vor etwa 100 Jahren begonnenes Projekt: Strukturen und Eigenart des Sonetts als poetisch-phänomenologische Methode zu nutzen, kann auch heute noch ergiebig sein. Wie viele unbeachtete Alltagsgegenstände offenbaren nicht poetische Qualitäten, die sich erst in jenem Moment zeigen, wenn ein Gedicht sie aufgreift und zu einem Sprachereignis verwandelt? So ein modernes Ding-Gedicht wäre etwa das

Lob des Tropfenfängers

O stiller Helfer, konntest so verschwiegen
sanft saugend unter Kaffeekanntüllen,
den Wunsch nach Rundum-Sauberkeit erfüllen,
Millionen deutscher Hausfrau zum Vernügen.

Dank deiner rann kein Tropfen mehr wie früher
herab, das Spitzendeckchen braun berändernd.
Du, alle Anstandskurse tief verändernd,
warst unser segensreichster Volkserzieher.

Am Henkel war durch Gummizug das gute
praktische Saugeröllchen eingehakt,
der Tropfenwächter jeder Kannenschnute.

Mit Dir, du kleinem schnödem Alltagsding,
hat Poesie sich in den Bundes-Alltag vorgewagt
pastell, zartrosa und als Plastik-Schmetterling.

Die Nähe zur bildenden Kunst ist oben mehrfach zur Sprache gekommen. Was liegt näher als ein so stark von inneren Proportionen bestimmtes Wortgebilde wie das Sonett in Beziehung zu setzen zu Werken der bildenden Kunst? Wir nehmen als Beispiel für eine solche Annäherung das Bild des Freiburger Grafikers Gerd Grimm (1911 – 1998), der viele Reise nach Süd- und Nordamerika machte und dabei seine Eindrücke in zahllosen Bildern festhielt - wie etwa diese Szene aus den Südstaaten der USA – und erarbeiten uns das „Wesen“ dieses Bildes per Sonett. (Mehr zu Gerd Grimm unter <http://www.grimm-foundation.com>)

Im tiefen Süden

Im Süden tief. Als lebten sie am großen Fluss
Urzeiten schon, die Tagelöhner in Baracken.
Ihr Lebenslos: auf den Plantagen sich zu placken.
Ein Hemd nur, Schuhe nie, doch Not im Überfluss



EMSA Tropfenfänger von 1953



Gerd Grimm (1911–1998): *Im tiefen Süden*
Farbige Tusche auf Saugpostpapier

und stets bedroht: Im Frühjahr Wasser, Sturm und Blitz.
Oft kam die Flut und ließ die Hütte mächtig schwanken,
Im Sommer Myriaden Mücken. Auf den Planken
nur dieser Schaukelstuhl als kostbarster Besitz.

Dort saß die Mutter oft, wenn sich der Wind erhob,
durchs Uferschilf wie eine sanfte Flöte strich,
da fiel die Angst von ihr, schien ihr die Welt nicht quälend.

Zuweilen sprach sie vor sich hin ein Gotteslob,
und manchmal träumte ihr, dass ihre Hütte sich
erhob und schwamm – als Arche über allem Elend.

Andere Möglichkeiten der Themenfindung ergeben sich, wenn wir die oben ausgebreiteten Qualitäten des Formkörpers nutzen, um beispielsweise ein Sportereignis (z.B. bei den Olympischen Spielen) in seinem Ablauf Sprache werden zu lassen und zur sinnlichen Anschauung zu bringen, wobei sich besondere Wirkungen aus dem Wechselverhältnis zwischen dargestellter Zeit und Darstellungszeit ergeben können, wenn das Sonett gewissermaßen zur Sprach-Kamera wird:

Turnerin am Stufenbarren (Beijing 2008)

Sie bringt sich hart in Anschlag. Publikum
verschwimmt weit hinten. Wie viel Leidenschaft,

gestaut im Atemholen! Katzenhaft,
mit ausgestreckten Armen schwingt sie um.

Ihr Wille riesengroß: ein Heldentum
der puren Sehne. Ungemein gestrafft
erpressen ihren Muskeln sich noch Kraft
zum Handstand auf dem Holz: Martyrium.

Da schwebt ihr Leib wie schwerelos im Licht
Sekunde um Sekunde – bis erschütternd
die Erdanziehung an ihm reißt, die Stangen

des Barrens doch, sie fangen sein Gewicht
in Rundbewegung, Abschwung, Stand ein. Zitternd
atmet sie aus, hat Beifall angefangen.

Wer vom Thema Liebe nicht lassen mag, dem sei ein letztes Beispiel gegeben. Man kann allerdings Tendenz oder Fokus verändern. Schließlich war es bislang immer die junge Liebe, die im Zentrum der Aufmerksamkeit stand. Die alte Liebe mit ihren Ritualen, Alltagsorgen und kleinen Glücksmomenten war bislang eher kein Thema. Auch für diese Phänomene besitzt das Sonett Zuständigkeit und Kompetenz. Ein Stück aus dem Zyklus „Alte Liebe“:

Damals und heute

Wie schnell die Kinder wachsen! Liebe Zeit!
Als ob wir gestern auf dem Spielplatz tollten!
Und weißt Du noch, wie wir uns alle Masern holten
vom Kindergarten? Lang ist's her, doch nah wie heut!

Die Nordsee-Ferien, das Budget so knapp,
der Kampf um jedes Eis, das Mini-Zelt,
die Wanderung im Watt, und jede Muschel zählt!
Wie waren wir da fertig abends, restlos schlapp.

Die Kinder bauten ihre Sandburg weit
vom Wasser weg, doch Flut und Wellen fraßen
das Werk, der Abflussgraben hielt nicht stand.

Und weißt Du noch, auf krummen Nebenstraßen
zur stillen Bucht? Der Strand. Die Kiefern. Welche Zeit!
Da schrieb ich deinen Namen in den Sand.

Einige Beispiele, die Anregungen geben wollen. Es wäre schön, in einem der nächsten Hefte auch über Schülerarbeiten berichten zu können. Es gibt eine Freiburger Fußballschule – warum sollte es nicht bald auch eine Freiburger Sonettsschule bzw. eine Sonettsschule der Schulstiftung geben können?

Ausgewählte Literatur:

Sonett-Anthologien:

Fechner, J.- U. (Hrsg.): Das deutsche Sonett. Dichtungen, Gattungspoetik, Dokumente. München 1969.

Dietze, A. und W. (Hrsg.): Reines Ebenmaß der Gegensätze. Deutsche Sonette. Berlin (Ost) 1977.

Kircher, H. (Hrsg.): Deutsche Sonette. Stuttgart 1979.

Poetiken:

Braak, I: Poetik in Stichworten. Kiel 1969. (Kap. IV Gattungsform. Lyrik II. Romanische Formen: Sonett S. 138 -140)

Storz, G. : Der Vers in der neueren deutschen Dichtung. Stuttgart 1970. (S. 131-134: „Feste Formen des Reimgedichts“)

Zum Sonett:

Bähr, W.: Der goldene Schnitt am Sonett. In. Das literarische Echo 22 (1919/20) Sp. 291-293.

Becher, J. R.: Philosophie des Sonetts oder kleine Sonettlehre. In: Sinn und Form 8. 1956. S.329-351.

- Böhn, Andreas: Das zeitgenössische deutschsprachige Sonett : Vielfalt und Aktualität einer literarischen Form, Stuttgart/ 1999
- Bormann, A. v.: „Wer heute noch Sonette schreibt...“ Hinweise zur historischen Semantik einer lyrischen Form. In: Literaturwissenschaft und Geschichtsphilosophie. Festschrift für W. Emrich. Hrsg. v. H. Arntzen (u.a.). Berlin 1975. S. 329-351.
- Bürger, G. A.: Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Hrsg. v. R.M. Werner. Stuttgart o.J. (1885). (Vorrede z. zweiten Ausgabe der Gedichte. Bd. 1, S. 35-48).
- Dyck, M.: Der Gedichtschluß. Ansätze zu einer Theorie der Lyrik. In: Akten des internationalen Germanistenkongresses 1980. Bd.3. S. 234-239.
- Friedrich, H.: Epochen der italienischen Lyrik, Frankfurt/M 1964. S. 30-34 u. S. 297/298.
- Jungrichter, C.: Ideologie und Gesellschaft. Studien zur national-sozialistischen Sonettdichtung. (Diss.) Bonn 1979.
- Kaiser, G.: Literatur und Leben. Goethes Sonettenzyklus von 1807/ 1809. In: Jahrbuch des freien deutschen Hochstifts 1982. S. 57-81.
- Kayser, W.: Kleine deutsche Versschule. Bern 1946, S. 61-64
- Kellenter, Sigrid: Das Sonett bei Rilke, Bern [u.a.] 1982.
- Kemp, Friedhelm: Das europäische Sonett, Göttingen 2002
- Link, Franz: Das moderne amerikanische Sonett, Heidelberg 1997
- Mauser, W.: Dichtung, Religion und Gesellschaft im 17. Jahrhundert. Die Sonette des A. Gryphius. München 1976. S. 304-311.
- Mönch, W.: Das Sonett, Gestalt und Geschichte. Heidelberg 1955.
- Schindelbeck, Dirk: Die Veränderung der Sonettstruktur von der deutschen Lyrik der Jahrhundertwende bis in die Gegenwart, Frankfurt/Bern 1988
- Schlegel, A. W.: Kritische Schriften und Briefe. Hrsg. von Edgar Lohner. Bd. 4. Geschichte der romanischen Literatur. Stuttgart 1965. (Sprache und Literatur 20.)
- Schlütter, H.-J.: Sonett. Mit Beiträgen von Raimund Borgmeier und Heinz Willi Wittschier. Stuttgart 1979.
- Schneider, Thomas: Gesetz der Gesetzlosigkeit: das Enjambement im Sonett, Frankfurt/Berlin/Bern 1992
- Ziolkowski, Th.: Form als Protest. Das Sonett in der Literatur des Exils und der Inneren Emigration. In: Exil und Innere Emigration. Third Wisconsin Workshop. Hrsg. V. Reinhold Grimm und Jost Hermand. Frankfurt/M 1972. S. 153-72.

Roland Cerny-Werner/Rainer Gries

Mediation als Mission Die weltpolitischen Dimensionen des Zweiten Vatikanischen Konzils



Über eine Stunde hatten der polnische Partei- und Regierungschef General Wojciech Jaruzelski und der polnische Papst unter vier Augen miteinander gesprochen – am 8. Juni 1987 im Schloss der Warschauer Könige. Johannes Paul II. war zu seiner dritten Visite in die Heimat gekommen. Die vatikanischen Chronisten werteten die Atmosphäre dieses Treffens als ausgesprochen „herzlich und ehrlich“.¹ Das mag ein Grund dafür gewesen sein, dass der Heilige Vater seinem kommunistischen Gegenüber spontan vorschlug, das Besuchsprogramm durch eine weitere Unterredung zu ergänzen – ein sehr ungewöhnlicher Vorgang, denn das strenge vatikanische Protokoll lässt kurzfristig anberaumte Verabredungen gewöhnlich nicht zu. Die zusätzliche Aussprache fand denn auch am letzten Tag des Besuches statt. Der Pontifex Maximus und der kommunistische General liebten die Reise Revue passieren. Jaruzelski zeigte sich sehr angetan und charakterisierte den Besuch in Polen überraschend als „sehr schön“: Wiederum hatten Millionen dem Oberhaupt der Katholischen Kirche zugejubelt. Der Papst war vor Mitgliedern der verbotenen Gewerkschaft Solidarnosc aufgetreten und mit deren Wortführer Lech Walesa zusammen gekommen.

Zum Abschied räumte der Erste Sekretär der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei überraschend gegenüber dem Papst sogar ein, dass sich etwa eine Million Mitglieder der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (PVAP) mit der freien Gewerkschaft verbunden fühlten. Das vertrauliche Gespräch auf dem Flughafen zeugt also von einer bemerkenswerten Offenheit zwischen den beiden polnischen Protagonisten des Weltgeschehens der achtziger Jahre. Der römische Papst zeigte offen seine Sympathie für die gewerkschaftliche Opposition im Land – und der Vorsitzende des Staatsrats vermochte darin einen „sehr schönen“ Besuch zu erkennen?

Wende der Kirche – Wende zur Welt

Gut zwanzig Jahre zuvor, im Jahr 1966, hatte die polnische Parteiführung einen

¹ Niederschrift Gespräch Jaruzelski–Papst (24.6.1987), in: Archivio di Stato Parma (ASP), Fondo Casaroli, Serie: Viaggi con Santo Padre, Sottoserie: Polonia 1987 (unpag).

Besuch des Papstes im katholischsten Land des Ostblocks noch mit allen Mitteln verhindert. Der Grund zur Absage war damals jenes Hirtenwort der polnischen Bischöfe,² das zur Versöhnung mit ihren deutschen Amtsbrüdern einlud: „Wir vergeben und bitten um Vergebung“. – Ein Meilenstein in der Geschichte der beiden ehemals verfeindeten Nationen.

„Ein neues Klima ist im Kommen und ein Klima ist eben nicht aufzuhalten!“³ diagnostizierte Titular-Erzbischof Boleslaw Kominek, einer der führenden Köpfe jener Botschaft des Aufeinanderzugehens, Mitte der sechziger Jahre. Der Weihbischof und Kapitularvikar in Breslau meinte in einem Brief an einen Vertrauten am 18. Dezember 1965: „Gott sei Dank [...] Nun scheint der Rubikon überschritten zu sein [...]. Wahrscheinlich werden wir [...] die Rechnung zu Hause bezahlen müssen. Dess' sind wir uns bewußt.“⁴ Boleslaw Kominek kommentierte so die Entwicklungen auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil, der globalen Bischofsversammlung des 20. Jahrhunderts. In diesem „neuen Klima“ spiegelten sich tragende Gedanken und Gefühle der sechziger Jahre, des Jahrzehnts des Hinterfragens und der Neupositionierung, des Jahrzehnts der Reform und der Revolution. Das zweite Vatikanum brachte freilich keine Revolution, aber von der Weltkirche längst ersehnte Reformen.

Mit der Wahl von Angelo Giuseppe Roncalli, des 77-jährigen Patriarchen von Venedig, wurde im Jahr 1958 ein vielfältiger Entwicklungs- und Erneuerungsprozess innerhalb der römischen Kirche in Gang gebracht, dessen Ende bis heute nicht abzusehen ist. Roncalli galt den Kardinälen eigentlich bloß als Übergangspapst, als „papa di transizione“. Das Kardinalskollegium wollte mit seiner Wahl offensichtlich Zeit gewinnen. Doch der Sohn eines armen Landarbeiters aus der Nähe von Bergamo verlor durchaus keine Zeit und brach noch im Moment seiner Wahl mit der Tradition: Er setzte sich von der Mehrzahl seiner unmittelbaren Vorgänger bewusst ab, indem er den Namen Johannes wählte. Schon diese Botschaft war eindeutig: Johannes XXIII. würde die Politik der letzten Päpste, der so genannten Pius-Päpste, nicht fortsetzen.

² Zum Briefwechsel der polnischen Bischöfe siehe: Basil Kerski/Thomas Kycia/Robert Zurek (Hrsg.): *Wir vergeben und bitten um Vergebung. Der Briefwechsel der polnischen und deutschen Bischöfe 1965*, Osnabrück 2006.

³ Brief Kominek–Rappich (18.12.1965), in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Polonia (unpag).

⁴ Ebenda.



Papst Johannes XXIII. (Mitte) im Kreise von Mitarbeitern im Jahr 1959; rechts Monsignore Agostino Casaroli.

Associazione Centro Studi Agostino Cardinale Casaroli (Bedonia).
Cronologia fotografica. Album 2 (1957-1961).

Roncalli galt den Menschen als Mann aus dem Volke, der es bis zum Papst gebracht hatte, und in wenigen Tagen schien sich im Vatikan nun vieles zu wandeln. Das nicht einmal fünf Jahre andauernde Pontifikat Johannes' XXIII. zeitigte rasch imposante und ungeahnte Wirkungen innerhalb und außerhalb der Katholischen Kirche. Johannes XXIII. hatte sich buchstäblich mit dem Tag seiner Wahl sogleich wie kein anderer Papst in das kommunikative Gedächtnis seiner Zeit eingegraben. Nicht nur für die Kirchenmitglieder, die nach Erneuerung strebten, sondern für die ganze Welt vermochte der Bauernsohn mit einem Schlag das Charisma seines Amtes mit seinem persönlichen Charisma aufzuladen. Person und Politik passten offenbar perfekt zueinander. Dem Pontifex Maximus gelang es, sinnfällig und glaubwürdig „Bewegung“ und „Reform“ als Paradigmen seines Pontifikates zu postulieren, allen Obstruktionen zum Trotz in der römischen Kurie durchzusetzen – und in der öffentlichen Inszenierung seiner selbst und seines Amtes symbolisch darzustellen. Sein größtes Werk war die Einberufung des Zweiten Vatikanischen Konzils, das grundlegende Reformen im Selbst- und im Weltverständnis der Kirche in Gang brachte.⁵ Das Zweite Vatikanum war erstmals in der Geschichte der Kirche kein Lehrkonzil, das Dogmen verteidigte oder gar Häretiker brandmarkte, sondern ein Pastoralkonzil, das Fragen der Beziehung der Kirche zu ihrer Umwelt thematisierte. Papst und Konzil lag vor allem die erfolgreiche seelsorgerische Kommunikation am Herzen. Johannes XXIII. selbst verdichtete das Leitmotiv seines Pontifikates und des Konzils in der italienischen Vokabel „aggiornamento“. Das „Auf-den-Tag-bringen“ der Kirche selbst und das „Auf-den-Tag-bringen“ ihrer Beziehungen und Bezüge zur Welt wurde so in der ersten Hälfte der sechziger Jahre zum Imperativ. Johannes XXIII. und seine Konzilspolitik zeichneten sich durch drei Strukturelemente aus:

⁵ Vor allem in der italienischen Geschichtsforschung hat die Beschäftigung mit dem Zweiten Vatikanum eine umfängliche und lange Tradition, z. B.: Alberto Melloni: *L'altra Roma – Politica e S. Sede durante il concilio vaticano II*, Bologna 2000. Die Dokumente des Zweiten Vatikanums in: Peter Hünermann (Hg.): *Herders theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil*, Freiburg i. Br. 2004- 2006.

- Geschichtlichkeit: Mit dem Kirchenhistoriker Roncalli zog ein Verständnis von Geschichtlichkeit in das Denken und Fühlen der Kirche ein. Die Historizität der Kirche, auch die Zeitgebundenheit der Verkündigung des „depositum fidei“, des Glaubensschatzes, waren für Roncalli selbstverständlich. Die Formen und Formate der Verkündigung sollten und mussten den Zeitumständen angepasst werden, während die Inhalte des Glaubens für ihn unwandelbare Substanz darstellten. Mit diesem dualen Geschichtsverständnis der kirchlichen Heilsbotschaft blieb Johannes XXIII., der Reformator, auch und gerade ein konservativer Geist, der durch die Theologie der Neuscholastik geprägt worden war.
- Selbstreflexion: Die Wendung der Kirche zur Welt, ihre historische wie kulturelle Ortsbestimmung und Positionierung in der modernen Welt, machte einen Prozess der Selbstreflexion notwendig: Das Kirchenbild der Mehrheit der Konzilsväter war nicht mehr durch die „ecclesia triumphans“ gekennzeichnet, sondern durch die „ecclesia semper reformanda“. Johannes XXIII. beendete daher auch die Sakralisierung und Überhöhung des Papsttums ins Übermenschliche, die auch unter Pius XII. noch kennzeichnend gewesen war.
- Pastoral und Kommunikation: Johannes XXIII. wollte „Mensch unter Menschen“ sein. Der ehemalige Diplomat des Vatikans in Bulgarien, in der Türkei und in Frankreich sah sich nicht als Dogmatiker, sondern als Pastor des ganzen Globus, als „Seelsorger der Welt“. Damit eng verknüpft war die Forderung, „das Fenster zur Welt zu öffnen“. Die Kirche akzeptierte nun den Grundsatz der Pluralität – sowohl im Verhältnis zu den christlichen Kirchen und Gemeinschaften wie auch mit Blick auf den modernen liberalen Verfassungsstaat. Johannes XXIII., der Papst des Dialoges, beeinflusste damit im selben Atemzug auch die hundertjährige unversöhnliche Frontstellung gegen Sozialismus und Kommunismus.

Die große Akzeptanz dieses Papstes und seiner Politik dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, dass mit ihm gleich drei Zeithorizonte der Kirchengeschichte zusammenfielen:

- Mit diesem Pontifikat kam eine vierhundertjährige historische Amplitude zu ihrem Ende: Grundlegende Prinzipien der nachtridentinischen, gegenreformatorischen Kirche des 16. Jahrhunderts wurden nunmehr zu Grabe getragen. Der Eckpfeiler dieser Periode war das Tridentinum (1545–1563), ein Konzil, das die Reorganisation der Römischen Kirche als eigene Konfession im Widerstreit mit Luthertum und Calvinismus brachte.
- Im 19. Jahrhundert hatte die römische Kurie unter Pius IX. das antimodernistische Profil der Kirche erheblich verschärft. Insofern kam auch eine hundertjährige Epoche zu ihrem Abschluss, die mit der ultramontanen Kirche des 19. Jahrhunderts

begründet wurde. Eckpfeiler dieser Zeitspanne des Rückzugs aus einer sich modernisierenden und als feindlich empfundenen Umwelt war das Erste Vatikanische Konzil (1869–1870).

- Hinzu kamen die Anforderungen Mitte des 20. Jahrhunderts: Die Kirche öffnete sich im selben Atemzug auch den drängenden Fragen und Problemen der Gegenwart. Die Kirche müsse, so der Papst, die „Zeichen der Zeit“ erkennen und wieder auf die Welt zugehen.

Die hergebrachte Kultur des Dogmas und der Belehrung sollte durch eine Kultur der Kommunikation und des Dialogs abgelöst werden – nach innen und nach außen. Diese Theologie der Öffnung, das neue Selbst- und Weltverständnis, befruchtete fortan nicht nur Pastoral und Liturgie, sondern sie bestimmte fortan auch den Stil der Außenpolitik des Vatikans inmitten der bipolaren Welt.

„Aggiornamento“ der Außenpolitik

Mehr als 51 Millionen Katholiken lebten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in kommunistischen Staaten und damit im Machtbereich der Sowjetunion. Dies stellte eine grundlegende Herausforderung für die Führung der Katholischen Kirche dar. In der unmittelbaren Nachkriegszeit war die Politik kommunistischer Regierungen gegenüber den so genannten Ostkirchen und dem Vatikan von massiven Anfeindungen und sogar von einem deutlich erkennbaren Willen zur Repression und Destruktion geprägt.

Die mit Rom unierte Griechisch-Katholische Kirche der Ukraine zum Beispiel wurde seit 1944/45 von den Sowjetbehörden unterdrückt, verfolgt und schließlich mit der Russisch-orthodoxen Kirche zwangsvereinigt. Ebenso erging es der Katholischen Kirche in Rumänien, die in die dortige autokephale orthodoxe Kirche eingegliedert wurde. Bis in die frühen fünfziger Jahre hinein ließen die scharfen und existentiellen Konfrontationen nicht nach. Seelsorge war auf ein Minimum beschränkt oder gar unmöglich. Doch damit nicht genug. Sogar in West- und Südeuropa mehrten sich Anzeichen für kommunistische Machtübernahmen. In Frankreich rollte eine Welle politischer Gewalt von links durchs Land und in Italien stellten die Kommunisten nach dem Krieg die dritte politische Kraft. 1947/48 kam es dort zu einer Konfrontation der sich herausbildenden Lager. Nicht militärisch, sondern in einem legendären Wahlkampf, in welchem das Katholische Italien mit Unterstützung aus den USA gegen die Kommunisten Partei bezog. In beiden Ländern befürchtete man einen

*Die litauische Metro-
pole Vilnius im Jahr
1966: Lenindenkmal
vor der katholischen
Kirche Sankt Jakob
und Sankt Philip.*



*Associazione Centro Studi Agostino Cardinale
Casaroli (Bedonia). Cronologia fotografica.
Album 4 (1964-1967).*

Bürgerkrieg. Auf diese Bedrohungen reagierte der Vatikan unter Papst Pius XII. mit Härte. Das Heilige Offizium dekretierte 1949, dass Katholiken, die sich mit kommunistischen Organisationen einließen, mit der schlimmsten Kirchenstrafe, der Exkommunikation, zu rechnen hätten.

Nach dem Tod Stalins war es innerhalb der kommunistischen Staatenwelt nicht nur zu den bekannten Aufständen gekommen, sondern auch zu Ereignissen, die im Vatikan und bei den Christen vor Ort ein gewisses Maß an Hoffnung verbreiteten. So konnten in Litauen 1955 sogar erstmals zwei neue Bischöfe ordiniert werden. Und die sowjetische Akademie der Wissenschaften lud demonstrativ den Grazer Theologieprofessor Marcel Reding nach Moskau ein. Er hatte in seiner Antrittsvorlesung Thomas von Aquin und Karl Marx miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Aufsehen erregende Einladung darf als früher Versuch des Kreml gewertet werden, mit der römischen Kurie ins Gespräch zu kommen.⁶ Pius XII. erhob keine Einwände gegen diese Anbahnungsversuche, denn in der Endphase seines Pontifikats wurde dem Papst immer deutlicher, dass der Kommunismus eben nicht bloß „ein Augenblick in der Geschichte“ sein würde.

Im Januar 1958 sprach der sowjetische Außenminister Andrej Gromyko in Moskau bei einer Pressekonferenz ausdrücklich über die Beziehungen der UdSSR zum Vatikan. Er erklärte, dass Moskau mit dem heiligen Stuhl durchaus im Einverständnis sei, wenn es darum gehe, den Frieden zu wahren und einen atomaren Krieg zu ban-

⁶ Marcel Reding: Thomas von Aquin und Karl Marx, Graz 1953; siehe dazu jetzt Victor Conzemius: Kurier des Papstes? Die Moskaureise des Luxemburger Theologen Marcel Reding im Jahre 1955, in: Kirchliche Zeitgeschichte 28 (2008), Heft 1, S. 133-185.

nen. Hier verfüge man über zwei Ziele, die zu expliziten Vereinbarungen zwischen Moskau und Rom führen könnten.⁷ Ohne Zweifel gehörte solche Friedensrhetorik zum wohlfeilen propagandistischen Arsenal der sowjetischen Führung im Kalten Krieg, gleichwohl ließen sich aber zwischenzeitlich auch Gesten der sowjetischen Führung gegenüber dem Vatikan erkennen, die nicht mehr von der Kompromisslosigkeit der vorangegangenen Dekade gekennzeichnet waren.

Auf der anderen Seite hatte sich die Katholische Kirche auch infolge des Prozesses der Entkolonialisierung zu einer Weltkirche im eigentlichen Wortsinne entwickelt. Allein von Kriegsende bis Mitte der sechziger Jahre waren fünfzig neue Staaten entstanden. Sie stellten nicht nur das Territorium für die politischen Rivalitäten der beiden Vormächte des Kalten Krieges, sondern die neuen Ortskirchen in der „Dritten Welt“ bildeten überdies auch den Nährboden für die selbstbewusste Konzilskirche. Die veränderte Position der Kirche in der Welt, die Theologie einer Öffnung zur Welt und eine spürbare Bewegung in der Auseinandersetzung mit den Staaten des Ostblocks kumulierten im Pontifikat Johannes' XXIII. Die defensive Phase einer bloßen Selbstverteidigung sollte von dem Versuch abgelöst werden, erweiterte Handlungsspielräume zu gewinnen – gerade auch mit Blick auf die Staaten unter kommunistischer Herrschaft.

Einer der bedeutendsten Protagonisten dieses Paradigmenwechsels, der Wiener Erzbischof Franz Kardinal König, erinnerte sich: „Die Wende [...] kam mit Papst Johannes XXIII. Nicht, dass er vielleicht etwas, was früher gesagt wurde, aufhob. [...] Er war eine Persönlichkeit von besonderer Ausstrahlung in der persönlichen Begegnung. Er hat in diese menschliche Begegnung auch die Kommunisten mit einbezogen.“⁸ Kommunikation und Dialog galten fortan als Instrumente apostolischer Diplomatie und Politik – auch und gerade gegenüber den Exponenten des feindlichen Systems. Neu war jedoch nicht nur der politische Stil, sondern auch, dass die Bereitschaft zum Gespräch und zur Auseinandersetzung nicht vor der Welt verheimlicht, sondern wiederum aktiv und öffentlich kommuniziert wurde. Die neue Offenheit ging mit einem neuen Verständnis von Öffentlichkeit Hand in Hand.

Die Bereitschaft zum Dialog entsprang dem päpstlichen Selbstverständnis, als Hirte der ganzen Welt zu dienen. Sie lässt sich überdies aus seinen Erfahrungen als päpst-

⁷ *Pensiero della Santa Sede dal 1917 ad oggi circa i rapporti con l'URSS*, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Relazioni tra la Santa Sede e l'URSS (unpag).

⁸ Franz König: *Haus auf festem Grund*, Wien 20042, S. 274

licher Diplomat herleiten. Auf jeden Fall markiert sie eine Wende in der Wahrnehmung der kommunistischen Führer. Mit dem dialogischen Prinzip wurde die Alterität der kommunistischen Welt nicht mehr in Frage gestellt, sondern anerkannt. Durch die allseits wahrnehmbare öffentliche Anerkennung als Gesprächspartner sollte man dem Gegner Respekt – ein Konzept, das auf lange Sicht Vertrauen schaffen konnte.

Während der Kubakrise im Oktober 1962 bestand dieses „Aggiornamento“ päpstlicher Außenpolitik seine erste Bewährungsprobe. Auf deren Höhepunkt griff Johannes XXIII. mit einem Friedensappell in das Gesehen ein und ermöglichte auf diese Weise einen Kompromiss ohne Gesichtsverlust für beide Seiten. Durch diese aktive Rolle des Vatikans eröffnete sich für beide Supermächte eine Möglichkeit, auf Einlassungen einer dritten Macht zu reagieren – auf diese Weise wurde ein vom Vatikan vermittelter Dialog möglich. Die italienische Vokabel „mediazione“ beschreibt diese diplomatischen Interaktionen präzise. Die Mediation von gegensätzlichen Interessen und Parteien wird von der vatikanischen Diplomatie bis heute in Krisensituationen angewandt: Gemeint ist die aktive Vermittlung seitens des Heiligen Stuhles, die im Idealfall zum Ausgleich der Gegensätze führt.

Am Beispiel der Kubakrise offenbart sich erstmals die Bedeutung des Paradigmenwechsels in der vatikanischen Außenpolitik für die politische Kultur des Kalten Krieges. Das beiderseits gepflegte, simple Freund-Feind-Schema jener Jahre beinhaltete nicht nur ein ebenso einfaches politisches Handlungsmuster, sondern auch ein dichotomes Wahrnehmungsmuster. Und es gab überdies einen festen Rahmen für Kommunikationen vor, den selbst die Vormächte der beiden Lager nur mit großem Aufwand und unter zeitraubenden Umwegen überwinden konnten. In diese Situation brachte sich der Heilige Stuhl als aktiver (Über-) Mittler ein. Das System des Kalten Krieges eröffnete einer intermediären vatikanischen Diplomatie also einen Freiraum zwischen den Blöcken. Nach dem Kuba-Schock wurden die Blockaden teilweise abgebaut; es kam zu Entspannungsbemühungen und 1963 zur Einrichtung des berühmten „Roten Telefons“ und damit zumindest zu einer direkten physischen Verbindung zwischen Washington und Moskau.

1963 – Epochenjahr Vatikanischer Ostpolitik

Das Jahr 1963 machte die Wende in der Vatikanischen Ostpolitik aller Welt offenbar. Im April lancierte Johannes XXIII. sein wohl wirkungsmächtigstes Rundschrei-

ben. Mit Bedacht und ganz im Sinne der neuen pastoralen wie politischen Kultur richtete der Papst seine Friedenszyklika „Pacem in Terris“ nicht mehr nur an alle Katholischen Bischöfe, sondern an alle Menschen. Der Papst forderte Respekt und Achtung vor der Schöpfung Gottes, die es angesichts einer potenziellen globalen Vernichtung zu schützen gelte. Er sprach sich weiter dafür aus, zwischen den Befürwortern des Sozialismus und deren ideologischem Überbau, mithin zwischen „dem Irrtum“ und „den Irrenden“, zu unterscheiden. Die politischen Bewegungen für soziale Gerechtigkeit hätten ihren Daseinssinn. Der Papst sah gesellschaftlich begründetes Leiden als Herausforderung auch für die Christenheit. Das bedeute die Rehabilitierung des Sozialismus, kritisierten aufgebrachte Konservative. Sie forderten, der Papst solle die Beschwichtigungspolitik gegenüber dem linken politischen Spektrum unterlassen. In den Machtzentralen der Ostblockstaaten setzte man sich aber nunmehr erstmals fundiert mit der Katholischen Weltkirche auseinander. „Pacem in Terris“ erreichte somit in der Tat Adressaten, die sonst keine Enzykliken lesen. Dieses päpstliche Rundschreiben avancierte in der Folge zu einer wichtigen Gesprächsgrundlage über beiderseitig interessierende Themen wie Frieden und Abrüstung.

Außer den Päpsten war es *Agostino Casaroli*, der die Geschicke der Vatikanischen Politik im Kalten Krieg nachhaltig bestimmte. Er war seit Anfang der vierziger Jahre im päpstlichen Staatssekretariat tätig und schon früh mit den Gepflogenheiten dieser Schaltstelle vatikanischer Macht vertraut. Kurz nach dem Erscheinen der Enzyklika war Casaroli von einer Reise nach Ungarn und in die Tschechoslowakei in den Vatikan zurückgekehrt. Er bekleidete zu diesem Zeitpunkt die Position des Untersekretärs im Rat für die außerordentlichen Aufgaben der Kirche, ähnlich der Funktion eines stellvertretenden Außenministers. Damit stellte diese Reise den ersten Besuch eines hohen vatikanischen Diplomaten im Ostblock dar. Im Auftrag Johannes XXIII. hatte er dort über das Schicksal der beiden bekanntesten Katholischen Gefangenen in kommunistischen Staaten verhandelt: Es ging um Josef Beran, den Erzbischof von Prag, und um Kardinal József Mindszenty, den Primas der ungarischen Kirche.

Kurz zuvor, Anfang März 1963, hatte der Papst erstmalig einen Repräsentanten aus der Sowjetunion im Vatikan in Privataudienz empfangen: Alexej Adschubej, den Chefredakteur der Regierungszeitung „Iswestija“. Adschubej war im Auftrag des sowjetischen Partei- und Regierungschefs Nikita Chruschtschow, dessen Schwiegersohn er war, in den Vatikan gekommen. Diesem Treffen waren seit 1961 Gespräche mit dem sowjetischen Botschafter in Italien vorausgegangen, geführt vom neu

gegründeten „Sekretariat zur Förderung der Einheit der Christen“. Im Verlauf dieser Unterredungen wurde ein geradezu dramatischer Wandel im Umgang miteinander deutlich: Man sprach sogar über die Möglichkeit, diplomatische Beziehungen aufzunehmen. Daran anknüpfend hatte Adschubej dem Papst die Neuordnung der Kontakte zur Sowjetunion angeboten. Johannes XXIII. äußerte sich auf diese Avance nicht ablehnend, bremste aber im Tempo. Der Pontifex Maximus riet vielmehr, im Interesse beider Seiten müsse man „in Etappen“ vorgehen. Ohne die Billigung seines mächtigen Schwiegervaters wäre ein solch weit reichender Vorschlag des Chefredakteurs nicht denkbar gewesen, zumal ein Jahr nach dem ersten Treffen mit dem Papst von der sowjetischen Botschaft in Rom eine erneute Mission Adschubejs ins Auge gefasst wurde. Dieses Mal sollte er einen eventuellen Besuch Chruschtschows im Vatikan vorbereiten.

Das dialogische Prinzip wurde nicht nur als Agens der vatikanischen Außenpolitik zu Grunde gelegt, sondern sogar in der römischen Kurie institutionalisiert. Ebenfalls seit 1963 diskutierten Kardinal König und der deutsche Augustin Kardinal Bea, der Präsident des „Päpstlichen Rates für die Einheit der Christen“, über die Aufgaben eines „Sekretariats für die Nichtglaubenden“. Dieses neue Beratungsgremium wurde 1965 tatsächlich gegründet; es sollte die Beziehungen zu atheistischen Regimes im globalen Maßstab begleiten.⁹

Vatikanische Ostpolitik im Geist des Dialogs

Johannes XXIII. starb am Pfingstmontag des Jahres 1963. Der aus Brescia stammende Erzbischof von Mailand und kurienerfahrene Giovanni Battista Montini setzte als Papst Paul VI. das Konzil fort. Auch die Politik des Gesprächs wurde von ihm weiter gepflegt. Im Rahmen der Vatikanischen Ostpolitik stimmte Paul VI. unter gewissen Voraussetzungen sogar einer Audienz für Nikita Chruschtschow zu, die allerdings durch die Entmachtung des Chefs der Kommunistischen Partei der Sowjetunion im Jahr 1964 nicht zustande kam. Die Kontakte mit der sowjetischen Führung entwickelten sich gleichwohl fortan regelmäßig und stellten somit einen deutlichen Beweis für die Fortdauer des grundlegenden Wandels in der vatikanischen Ostdiplomatie über die Pontifikatsgrenzen hinweg dar.

Ende Januar 1967 kam es zu einem ersten Treffen auf höchster Ebene im Vatikan. Das formale Staatsoberhaupt der Sowjetunion, der Vorsitzende des Obersten Sow-

⁹ Brief König-Bea 24.3.1964, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Ateismo (unpag).

Associazione Centro Studi Agostino Cardinale Casaroli (Bedonia). Cronologia fotografica. Album 7 (1967-1968).

jet, Nikolai Podgorny, wurde von Paul VI. in Privataudienz empfangen.¹⁰ Bei diesem Gespräch wurde die Konzeption der Vatikanischen Ostpolitik noch einmal deutlich. Paul VI. wollte der Katholischen Kirche, ihren bedrängten Gläubigen und bedrohten Geistlichen, zu Hilfe kommen und er wollte überdies

- Verantwortung für die Einhaltung der Menschenrechte übernehmen,
- der existenziellen Bedrohung des Weltfriedens entgegenzutreten und
- die moralische Macht des Vatikans zur Moderation und Mediation zwischen den Blöcken nutzen.

Der Heilige Stuhl nutzte dabei immer auch die Möglichkeit, eigene Interessen zu artikulieren. Auch und gerade gegenüber den Vertretern der Sowjetunion nahmen die vatikanischen Diplomaten kein Blatt vor den Mund. Den Beziehungen zur Führungsmacht des sozialistischen Lagers wurde von den vatikanischen Verantwortlichen mit Recht eine herausragende Bedeutung beigemessen. Begünstigt wurde dieser Grenzen überschreitende Dialog durch die Einsicht der sowjetischen Führung, dass die Katholische Kirche eben kein absterbendes Relikt einer früheren Epoche war.

Zwar wurden die Kontakte zwischen der Sowjetunion und dem Vatikan niemals institutionalisiert, aber sie rissen auch zu keinem Zeitpunkt während des Kalten Krieges ab. Zuweilen wurden sie sogar auf hoher politischer Ebene geführt. Auch die



erste Reise eines hohen vatikanischen Diplomaten nach Moskau wurde möglich. Agostino Casaroli, seit 1967 faktisch der „Außenminister“ des Vatikans, kam im Februar 1971 nach Moskau: Anlass war die Unterschrift des Vatikans

Der Vorsitzende des Obersten Sowjet Nikolai Podgorny zu Besuch bei Papst Paul VI. im Jahr 1967. Agostino Casaroli, der „Außenminister“ des Vatikans, ist halbverdeckt hinter dem Papst zu sehen.

¹⁰ Niederschrift Gespräch Paul VI.–Podgorny 30.1.1967, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Visite di personalità (unpag).

unter den Atomwaffensperrvertrag. Casaroli sprach mehrmals mit Vertretern des sowjetischen Rates für religiöse Angelegenheiten. In einer Unterredung mit dessen Präsidenten Wladimir Kudojerow stellte der vatikanische Chefdiplomat denn auch einen Konnex zwischen der Lösung religiöser Fragen und psychologischer Entspannung in globalem Ausmaß her.¹¹ Er definierte Religionsfreiheit als Menschenrecht. Erst wenn dieses Recht gewährt sei, sei die Möglichkeit eines weltweiten Dialogs der Religionen und damit auch der Kulturen gegeben. Auch diese Argumentation verdeutlicht den mit dem Zweiten Vatikanum verknüpften Wandel. Zuvor verstand Rom unter „Religionsfreiheit“ nur die Freiheit der Katholischen Kirche – danach öffnete die Kurie den Bedeutungshorizont im Sinne einer freien Ausübung von Religion überhaupt – ganz im Sinne der Erklärung über die Religionsfreiheit des Zweiten Vatikanums, *Dignitatis Humanae*.

In dieser Phase kam es zu einem deutlichen Zuwachs an moralischer und damit weltpolitischer Bedeutung des Vatikans. Diese Entwicklung wurde im Kreml freilich auch kritisch gesehen, wenngleich sie aus Moskauer Perspektive sogar nützlich sein konnte.¹²

Das Konzept Vatikanischer Ostpolitik wurde durch die außerordentliche Rolle des Vatikans im Rahmen der „Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa“ (KSZE) nachhaltig bestätigt. Bereits seit Mitte der sechziger Jahre, in der aufkommenden Diskussion um das Zustandekommen einer internationalen Sicherheitskonferenz, fungierte der Vatikan als ein von beiden Machtblöcken gefragter Mediator. Die Teilnahme des Heiligen Stuhles am KSZE-Prozess stellte denn auch einen entscheidenden Einschnitt in der Geschichte der päpstlichen Diplomatie dar: Seit mehr als 150 Jahren war der Vatikan erstmals wieder mit Sitz und Stimme bei einer internationalen Konferenz vertreten.¹³

Dieses erfolgreiche Engagement wirft jedoch nicht nur ein Licht auf den Erfolg, sondern auch auf ein Dilemma vatikanischer Weltpolitik im Kalten Krieg. Einerseits vertraten die Gesandten des Papstes den Anspruch Mediatoren zu sein, ausgestattet

¹¹ Niederschrift Gespräch Kudojerow–Casaroli (26.2.1971), in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Relazioni tra la Santa Sede e l'URSS (unpag).

¹² Zur Ostpolitik des Vatikans bis Anfang der siebziger Jahre: Roland Cerny-Werner, „Ich sehe diesem Dialog nicht ohne Hoffnung entgegen.“ Vatikanische Ostpolitik am Beispiel der DDR, Diss. phil. Friedrich-Schiller-Universität Jena 2008, S. 50–82.

¹³ Vgl. Katarina Kunter: Die Kirchen im KSZE-Prozess 1968–1978, Stuttgart u.a. 2000.

mit einer besonderen moralischen Dignität. Andererseits aber waren sie in den internationalen Auseinandersetzungen unweigerlich auch Partei. Sie standen auf der Seite des Westens und seiner Werte. Der apostolische Pronuntius in Helsinki und Delegationsleiter des Vatikans bei den Vorbereitungstreffen zur KSZE diskutierte in einem Bericht an das römische Staatssekretariat Ende 1972 diesen wesentlichen Punkt. Er mahnte Rom, es sei dringend geboten, den Anschein zu vermeiden, dass die Politik des Heiligen Stuhles von der Politik der westlichen Staatengemeinschaft abhängen: „Es wäre gefährlich, den Eindruck zu erwecken, es gäbe irgendwelche Verbindungen zwischen dem Los der Katholiken in den kommunistischen Ländern und den Entscheidungen“ des Westens.¹⁴ Die Vatikanische Diplomatie schaffte es gerade im Rahmen der KSZE, dieses Dilemma zu entschärfen: Inhaltlich blieb man ohne Wenn und Aber den Werten des christlichen Abendlandes verpflichtet. Der Heilige Stuhl verwies auf den Kern dieses Wertekanons und reklamierte für sich, den göttlichen Urheber dieser Grundwerte zu repräsentieren – und verneinte zugleich, bloß Parteigänger zu sein. Der Vatikan verstand diese Werte als Gott gegeben, überzeitlich und universell, weshalb sie für den Osten wie für den Westen gleichermaßen zu gelten hätten.

Der Imperativ eines „Aggiornamento“ hatte sich endgültig nicht nur als Reformimpetus der Kirche, sondern auch als neues Konzept der vatikanischen Diplomatie und Weltpolitik durchgesetzt. Diese dynamische Veränderung der politischen Kultur der Katholischen Kirche basierte auf dem Wandel ihrer pastoralen Kultur: Sie bewertete die Gesellschaft aus einer veränderten Perspektive und betrachtete sie als zu gestaltendes Lebensumfeld der Menschen – als zu gestaltende Umwelt der „Geschöpfe Gottes“. Indem der Vatikan Berührungspunkte auch gegenüber kommunistischen Regimes öffentlich sichtbar ablegte, offenbarte er die Bereitschaft zu einem „neuen Dialog“ auf einem gemeinsamen kulturellen Fundament. Dieser war nicht nur darauf ausgerichtet, eigene Interessen durchzusetzen, sondern auch als Partner im Entspannungsprozess der späten sechziger und der ersten Hälfte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts wahrgenommen zu werden. Die besondere Stellung in der internationalen Arena, die der Vatikan nicht aus seinem völkerrechtlich anerkannten Status als Staat herleitete, sondern aus der Gesamtverantwortung für alle „Geschöpfe Gottes“, machte seine Einlassungen und Interventionen zu moralisch beglaubigten Stellungnahmen, über die keine Regierung in Europa hinwegsehen

¹⁴ Nuntiaturreport (Helsinki) 29.11.1972, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'est, Sottoserie: Germania Orientale (Cartella 12/4) (unpag).

konnte. Dem Vatikan war es gelungen, sich als nicht blockgebundene moralische Großmacht im internationalen Gefüge zu etablieren.¹⁵

Mediation und Medien – Öffentlichkeit als politisches Instrument

Der Grundsatz ‚Mediation als Mission im Kalten Krieg‘ blieb auch über den Tod Paul VI. hinaus wirksam. Papst Johannes Paul II. stützte sich auf diese Grundlagen und intensivierte die Vatikanische Ostpolitik aus seiner sehr persönlichen Perspektive als Papst aus dem Osten, als Papst, der „aus der Kälte kam“. Der von Johannes XXIII. in Gang gebrachte konziliare Prozess nach innen und nach außen hatte die Katholische Kirche im mehrfachen Sinne in die moderne Welt geführt; Paul VI. hatte diesen Weg systematisch fortgeführt und auch gegen Widerstände konsequent weiter beschritten. Der slawische Papst machte schon 1978 mit seiner Namensgebung deutlich, dass auch er sich diesem Geist verpflichtet fühlte. Er stand allerdings nicht mehr vor der Aufgabe, überhaupt Beziehungen zu den Staaten des Ostblocks aufzubauen – Johannes Paul II. konnte das Erreichte vielmehr vor dem Hintergrund seiner persönlichen Erfahrungen und Beziehungen nochmals weiter entwickeln. Karol Wojtyła stellte die in den Pontifikaten seit Ende der fünfziger Jahre gelegten Grundlagen nicht in Frage, sondern er stützte sich wie selbstverständlich auf den erarbeiteten Nimbus der moralischen Großmacht des Heiligen Stuhles.

Reisen des Pontifex nach Polen waren nun nicht mehr zu verhindern. Dabei war die Tatsache, dass der Papst selbst Pole war, zwar hilfreich, aber nicht entscheidend. Die weltpolitische Bedeutung des Heiligen Stuhles wurde mittlerweile auch im Ostblock akzeptiert. Und die berühmte Frage Stalins an den französischen Außenminister Pierre Laval aus dem Jahr 1935: „Der Papst? Wie viele Divisionen hat er?“ war spätestens Ende der siebziger Jahre für alle Zweifler im Westen wie im Osten sichtbar und unmissverständlich beantwortet. Unübersehbare Menschenmengen begleiteten den neuen Papst bereits bei seiner ersten Pilgerreise im Jahr 1979 in seiner Heimat, der Volksrepublik Polen. Nicht weniger als 1,2 Millionen Menschen trafen ihn auf seiner Wallfahrt zur Schwarzen Madonna von Tschenschow, dem Nationalheiligtum Polens. Und zwei Jahre später, im Jahr 1981, begleitete wiederum eine Millionen Gläubige den Primas der Katholischen Kirche Polens, Stefan Kardinal Wyszyński, auf seinem letzten irdischen Weg in Warschau. Solche Manifestationen der Vielen im kommunistischen Machtbereich wären ohne die politischen und diplomatischen Vorarbeiten Pauls VI. in dieser Weise nicht möglich gewesen.

¹⁵ Zum Vatikan als moralischer Weltmacht: Cerny-Werner (wie Anm. 12), S. 379–387.



Eine Million Menschen nahmen an den Trauerfeierlichkeiten für den Primas der Katholischen Kirche Polens, Stefan Kardinal Wyszyński, im Jahr 1981 teil.

Associazione Centro Studi Agostino Cardinale Casaroli (Bedonia).
Cronologia fotografica. Album 20 (1981-1982).

Johannes Paul II. jedoch bediente sich, mehr noch als Paul VI., der Wirkungsmacht des Papstamtes im öffentlichen Raum. Auch die konsequente Nutzung der modernen Medien, die Wahrnehmung von Öffentlichkeit und die Inszenierung in der Öffentlichkeit waren jedoch keineswegs eine Erfindung des populären Polenpapstes. Die Politik der Öffnung hatte ja bereits unter Johannes XXIII. die Wendung zur Öffentlichkeit mit sich gebracht. Johannes Paul II. interpretierte diese Entwicklung neu und stellte die Medien und die weltweiten Öffentlichkeiten freilich wie kein anderer Pontifex zuvor in den Dienst seiner Botschaft.

Sein erster Besuch in Polen 1979 war nicht per se aufregend – spektakulär war vielmehr die weltweite Aufmerksamkeit, die dieser Reise zuteil wurde. Begünstigt wurde dieser Umstand durch die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen der Reise. Johannes Paul II. kam in ein aufgewühltes Land, in welchem sich Unruhen breit gemacht hatten und bereits unabhängige Gruppen von Arbeitern und Gewerkschaftern zusammen fanden. Die globale Aufmerksamkeit war mithin zwangsläufig auf den Papst in Polen gerichtet. Diese Reise kann jedoch auch als Beginn eines Wandels im Stil der Vatikanischen Ostpolitik angesehen werden: Begleitet von einer massiven Medienpräsenz wurden jetzt ungewohnt laute und deutliche Töne vor Ort und vom mons vaticanus hörbar. Der Papst bezog fortan die Öffentlichkeit der Welt in sein Kalkül ein – er war entschlossen, seine Medienmacht politisch in Dienst zu stellen. Den traditionell diplomatisch orientierten und kurienzentrierten Politikstil stellte er um – er zentrierte seine Bemühungen auf sein Heimatland und setzte auf eine moderne, medienbezogene und medienvermittelte Politik gegenüber den Staaten des Ostblocks.

Das bedeutete aber keineswegs, dass bewährte diplomatische Pfade nicht auch weiterhin beschritten wurden. So nahm der Vatikan selbstverständlich an den KSZE-Nachfolgetreffen teil. Der mittlerweile zum Kardinalstaatssekretär ernannte Agostino Casaroli spielte dabei weiterhin eine wichtige Rolle. Bei entscheidenden Ereignissen

Milleniumsfeierlichkeiten der beiden Slawenapostel Method und Kyrill: Kardinalstaatssekretär Casaroli bei seiner Ankunft in Velehrad (Tschechoslowakei) am 7. Juni 1985 (Bildmitte).



Associazione Centro Studi Agostino Cardinale Casaroli (Bedonia). Cronologia fotografica. Album 26 (1985).

nissen war er als apostolischer Legat wichtiger Protagonist und als Stellvertreter des Stellvertreters Christi vor Ort. So zum Beispiel 1985 anlässlich der Millenniumsfeierlichkeiten für die beiden Heiligen und Slawenapostel Method und Kyrill.

Einer der größten Erfolge der vatikanischen Ostpolitik und, wie die römische Zeitung ‚La Repubblica‘ im Juni 1988 titelte, wohl auch Agostino Casarolis Triumph, war die Reise des Kardinalstaatssekretärs zur Millenniumsfeier der Taufe der Kiever Rus nach Moskau. Der Stellvertreter des Papstes konnte sich bei seiner Abreise nach Moskau nicht sicher sein, ob er auch den Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, Michael Gorbatschow, treffen würde. Doch am 13. Juni 1988 wurde die „Nummer Zwei“ im Vatikan im „Dritten Rom“, im Kreml vom mächtigsten Mann der kommunistischen Welt empfangen. Casaroli übergab ein Memorandum Johannes’ Paul II., in dem dieser wiederholt die Probleme der Katholischen Kirche in der Sowjetunion auf die Tagesordnung brachte. Auf dieses Dokument eingehend sprach Casaroli unverhohlen und deutlich über die Fragen, die die Spitze der römischen Kirche bewegten.¹⁶ Beide Seiten scheuten sich nicht, auch sehr heiße Eisen anzufassen. Casaroli sprach Gorbatschow nicht nur auf die Probleme der Katholischen Kirche in der Sowjetunion an, sondern er forderte überdies eine insgesamt liberalere Religionsgesetzgebung in der Sowjetunion ein. Damit stellte er dieses Gespräch ohne Wenn und Aber in die Traditionen Vatikanischer Ostpolitik im Geiste des Zweiten Vatikanums. Die Intervention zeitigte bereits im folgenden Jahr Erfolg. Anfang Dezember 1989 konnte der Generalsekretär dem Papst vermelden, dass es in der Sowjetunion nunmehr ein liberalisiertes „Religionsgesetz“ gäbe. Ein solches hätte es ohne Gorbatschow und dessen Politik der Perestroika nicht gegeben. Dass mit dem Gesetz auch die Rechte der Katholischen Kirche verbessert wurden, war auch ein Verdienst der stetigen Mahnung des Vatikans und der seit 1967 ununterbrochenen bilateralen Gespräche.

¹⁶ Niederschrift des Gespräches Casaroli–Gorbatschow vom 13.6.1988, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell’ Est, Sottoserie: Relazioni e Viaggio URSS (1988) (unpag).



Kardinalstaatssekretär Agostino Casaroli und Michael Gorbatschow im Kreml am 13. Juni 1988.

Associazione Centro Studi Agostino Cardinale Casaroli (Bedonia). Cronologia fotografica. Album 29 (1987-1988).

Die Lektüre der Protokolle all dieser Treffen zeigt, dass die Vertreter des Vatikans stets die Gemeinsamkeiten im Ringen um den Frieden der Welt betonten. Die Sorge der Päpste um nicht-militärische Lösungen der Konflikte, die der Kalte Krieg mit sich brachte, war in den Konsultationen zwischen Rom und Moskau immer ein Thema. Substantiell für die Vatikanische Ostpolitik war stets auch die Frage der Gewährung der Menschenrechte und damit die Gewährung von Religionsfreiheit – nicht zuletzt und gerade auch in der Sowjetunion.

Während des Besuches von Erzbischof Casaroli in Moskau kam es dazu, dass der Generalsekretär der Kommunistischen Partei der Sowjetunion dem Kardinalstaatssekretär im Vertrauen eingestand, dass sowohl er selbst als auch der amtierende sowjetische Außenminister Eduard Schewardnadse getauft seien. Darauf antwortete ihm der Legat des Papstes ebenso erfreut wie listig: „Dann haben wir ja wohl den fünfzigsten Jahrestag der Taufe des Generalsekretärs zu feiern und nicht das Millennium der Taufe der Kiever Rus!“¹⁷

Der Geist des Konzils in der Welt

Es ist müßig, an dieser Stelle darüber zu spekulieren, wie groß der Beitrag des polnischen Papstes und der welt- und ostpolitischen Kultur des Heiligen Stuhles seit den sechziger Jahren zur Implosion des Sozialismus im Doppeljahr 1989/90 war. Sicher ist, dass die moralisch-politische Weltmacht des Heiligen Stuhles beständig ein Klima des Dialogs zu erzeugen vermochte: Dialog als Paradigma vatikanischer Politik, Dialog als politisches Mittel und als Ziel. Johannes der XXIII. hatte diese dialogische Außenpolitik gefordert und gefördert – zunächst vor allem im Interesse der

¹⁷ Niederschrift Gespräch Casaroli–Gorbatschow 13.6.1988, in: ASP, Fondo Casaroli, Serie: Paesi dell'Est, Sottoserie: Relazioni tra la Santa Sede e l'URSS (1988) (unpag).

Aufrechterhaltung und der allmählichen Verbesserung der Pastoral hinter dem Eisernen Vorhang. Kritik und Missdeutungen hatte der Papst gerne in dem Sinne kommentiert, dass jedoch keineswegs ein ideologischer Waffenstillstand beabsichtigt sei, sondern dass vielmehr beständig höhere Ansprüche an die Standfestigkeit der Katholischen Kirche gestellt werden müssten. Die Politik des neuen Stils, des Dialoges und der Kommunikation, wurde von seinen Nachfolgern Paul VI. und Johannes Paul II. mit Bedacht fortgeführt – freilich mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und mit unterschiedlichen Mitteln, stets aber in den großen Fußspuren des Reformpapstes und Diplomaten Johannes XXIII., des „Seelsorgers der Welt“. In den immer wieder aufflammenden Debatten um das Zweite Vatikanische Konzil werden gewöhnlich dessen innerkirchliche Folgen thematisiert – die außerordentlich befruchtenden Effekte dieses Konzils des 20. Jahrhunderts auf die politische Kultur der bipolaren Welt bleiben zu Unrecht unerwähnt. Die weit reichenden weltpolitischen Wechsel- und Fernwirkungen des Zweiten Vatikanischen Konzils wurden aber spätestens seit der Entspannungsperiode der siebziger Jahre allenthalben offenbar. Das Paradigma des Dialoges zeitigte auch und gerade in der vatikanischen Ost- und Weltpolitik nachhaltige Erfolge: Der Geist des Zweiten Vatikanums wurde aus dieser Perspektive auch und gerade in der kommunistisch beherrschten Welt mittelbar und zuweilen sogar unmittelbar spürbar.

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung



Wilhelm Frank

Im Zusammenhang mit seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst im Erzbischöflichen Ordinariat hat **Oberrechtsdirektor Wilhelm Frank** im Februar auf seinen Sitz im Stiftungsrat der Schulstiftung verzichtet.

Wilhelm Frank war gemeinsam mit Dr. Adolf Weisbrod und Dr. Josef Jurina maßgeblich an der Konzeption und rechtlichen Ausgestaltung der Schulstiftung im Vorfeld ihrer Gründung beteiligt. Seit der Errichtung der Schulstiftung arbeitete Wilhelm Frank im Stiftungsrat der Schulstiftung vor allem im Blick auf rechtliche Grundsatzfragen mit. Die Schulstiftung dankt ihm für dieses über 20-jährige Engagement.



Eugenia Singler

Als neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirats gehört **Eugenia Singler** von der Heimschule St. Landolin Ettenheim in der Nachfolge für Gabriele Köbele ebenfalls als beratendes Mitglied diesem Gremium an.

Neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Schulstiftung

Nach vier Jahren überaus engagierter Tätigkeit als Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Schulstiftung ist **Gabriele Köbele** als Elternbeirätin ausgeschieden, da ihre Tochter die Schule mit dem Abitur abgeschlossen hat.



Gabriele Köbele

Als neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Schulstiftung wurde Eugenia Singler, ebenfalls von der Heimschule St. Landolin in Ettenheim, gewählt. Wir danken Gabriele Köbele für ihren unermüdlichen Einsatz in den vergangenen Jahren und beglückwünschen **Eugenia Singler** zum Vertrauensbeweis der Elternschaft, der in ihrer Wahl zum Ausdruck kommt. Wir freuen uns auf eine konstruktive Zusammenarbeit. Ein erstes ausführliches Gespräch zwischen Eugenia Singler und Stiftungsdirektor Scherer hat bereits stattgefunden.

Verdienstmedaille des Landes für Sr. Michaela Csordas OSB

Ministerpräsident Oettinger hat OStD i. R. Sr. Michaela Csordas OSB die Verdienstmedaille des Landes Baden-Württemberg verliehen. Diese höchste Auszeichnung des Landes wird für Leistungen, die insbesondere im politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bereich dem Wohl der Allgemein-



Ministerpräsident Oettinger und OStD i. R. Sr. Michaela Csordas OSB

heit dienen, vergeben. Die Zahl der lebenden Träger dieser Medaille ist auf 1.000 Personen begrenzt. Sr. Michaela erhält diese Auszeichnung für ihren unermüdlichen Einsatz und ihr außergewöhnliches Engagement für Kinder und Jugendliche. Seit ihrem altersbedingten Ausscheiden als Schulleiterin der Heimschule Kloster Wald im Jahr 1997 ist OStD i. R. Sr. Michaela Leiterin des Werkstattbereichs der Heimschule Kloster Wald, der es den Schülerinnen ermög-

licht, parallel zum Abitur eine Handwerksausbildung mit Gesellenprüfung in den Bereichen Schreinerei, Holzbildhauerei und Damenschneiderei abzulegen. Daneben ist sie seit geraumer Zeit Oberin des Konvents an der Heimschule Kloster Wald.

Wir gratulieren Sr. Michaela zu dieser hohen Auszeichnung und wünschen ihr für ihre verantwortungsvollen Tätigkeiten weiterhin alles Gute und Gottes Segen.

In memoriam Sr. Michaela Anderer

In ihrem 90. Lebensjahr verstarb am 08.12.2008 Sr. Michaela Anderer, die letzte Schwester des Ordens der Kloster-



Sr. Michaela Anderer

frauen vom Heiligen Grab in Baden-Baden, der vor 338 Jahren die Schule gegründet hatte und sie bis 1990 auch in eigener Verantwortung führte, bevor sie vom Orden in die Trägerschaft der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg übergeben wurde.

Sr. Michaela war seit 1958 im Internat sowie in der Schule als Religionslehrerin tätig. 1977 übernahm sie die Internatsleitung. 1990 kam auf sie nochmals eine neue Herausforderung zu, da das Internat durch die Betreuung von Spätaussiedlerinnen eine neue Aufgabe erhielt. Unzählige Mädchen und junge Frauen verdankten ihr Hilfe, Unterstützung und wichtige Impulse für ihr Leben. Die

Internatsleitung nahm Sr. Michaela bis zur Schließung des Internats 1999 wahr. Bis zum Umzug der Schwestern in das Pflegeheim nach Ebersteinburg im Jahr 2001 kümmerte sie sich aufopferungsvoll um ihre Mitschwestern.

Die Schulstiftung ist Sr. Michaela und all ihren Mitschwestern in den Jahrhunderten dankbar für das lebenslange Engagement für Bildung und Erziehung in christlichem Geist. Die Klosterschule vom Hl. Grab, die heute in der Trägerschaft der Schulstiftung steht, wird die Erinnerung an die Schwestern für alle wahrnehmbar schon allein durch ihre Existenz aufrechterhalten.

Dietfried Scherer

Jahresbericht 2008 der Gesamt-MAV

1) Tarifumstellung von der AVVO zur AVO

Formal ist dieses Thema keine Aufgabe für die Gesamt-MAV, auch nicht für die Schulstiftung, sondern die KODA befindet darüber. Die Ergebnisse sind aber in doppelter Sicht sehr wichtig für die Schulstiftung. Zum einen erhalten alle angestellten Mitarbeiter (Lehrkräfte sowie insbesondere Mitarbeiterinnen im Sekretariat, Küchen, Internaten, Werkstätten und Hausmeister) einen anderen Tarifvertrag mit anderen Entlohnungs-

mechanismen. Zum anderen bestand für die über einhundert Lehrkräfte mit „Altverträgen“ eine Chance einen zukunftsfähigen Vertrag zu erhalten, bei dem der Hauptvorteil des alten BAT „mitgenommen“ werden konnten. Die Diskussionen darüber haben wir intensiv begleitet und teilweise auch die Rolle der Multiplikatoren übernommen.

An der Stelle bedanke ich mich ganz herzlich bei Bernd Kösters, der als Vertreter der Mitarbeiter der KODA angehört und uns immer aus erster Hand informiert hat.

2) Doppelabiturjahrgang 2012

Bereits im Vorjahr hatten sich die Stiftungsleitung und die Gesamt-MAV damit beschäftigt, wie die Folgen des Doppelabiturjahrgangs bei der Personalplanung zu meistern sind. Die Stiftungsleitung hatte verschiedene Möglichkeiten zur Steuerung entwickelt, über die wir gesprochen hatten. Jetzt gilt es abzuwarten, ob diese Steuerungsinstrumente fair angewendet werden und dann auch ausreichen.

3) Fremdvergaben

An einigen Schulen wurden in den letzten Jahren Dienstleistungen (Reinigung, Küche, u.a.) nach außen vergeben. Für die Mitarbeiter dieser Firmen kann und darf die MAV nicht tätig werden. Dennoch sind wir wachsam, ob diese Mitarbeiter nach Recht behandelt und bezahlt werden, weil wir meinen, dass auch die Fremdfirmen zu unserem Profil passen müssen. Außerdem prüfen wir bei weiteren Fremdvergaben, ob diese notwendig und sinnvoll sind.

4) „Spickmich“, Filme über Lehrkräfte bei „You tube“ ...

Dass Lehrkräfte immer in einer gewissen Öffentlichkeit stehen und daher auch so

behandelt werden ist eine Tatsache; das ist für die Stiftungsschulen vermutlich ein geringeres Thema als an anderen Schulen. Dennoch haben wir beraten, wie Lehrkräfte vor Diskriminierung geschützt werden können.

5) Informationen in wirtschaftlichen Angelegenheiten

Die Rechte der MAV wurden bei der letzten Novellierung erweitert und so haben wir uns in einem Ausschuss intensiv von Frau Ziegler in den Rechnungsabschluss einführen lassen.

6) Altenpflegeschule St. Ursula, Hildastraße in Freiburg

Wegen Veränderung der Rahmenbedingungen hatten Stiftungsvorstand und Stiftungsrat erwogen, diesen Schulzweig zu schließen. Durch viele Gespräche unter anderem der örtlichen Mitarbeitervertreter konnte dieser Beschluss zunächst verschoben werden; vermutlich besteht bei Erscheinen dieses Jahresberichtes endgültige Klarheit über den Fortbestand bei einem anderen Träger. Die grundsätzliche Bedeutung dieses Vorgangs hat auch die Gesamt-MAV beschäftigt.

7) Schwerbehindertenvertretung

In der Gesamt-MAV haben wir versucht die Arbeit der drei Schwerbehindertenbeauftragten zu reflektieren sowie die Grundlagen für die künftigen Wahlen zu überdenken. Das Thema ist nicht so einfach, da die Bedürfnisse der Betroffenen sehr unterschiedlich sind und damit auch der Arbeitsanfall für die Schwerbehindertenbeauftragten selbst.

8) Bezahlung von Mehrarbeitsstunden

Schon immer wurde die Bezahlung von Mehrarbeitsstunden nach „MAU“ als ungerecht empfunden. Bereits vor einigen Jahren wurde die Bezahlung für teilzeitbeschäftigte angestellte Lehrkräfte hinsichtlich der Höhe der Bezahlung und der Modalitäten verbessert. Dies geschah in der Umsetzung eines Gerichtsurteils. Aus demselben Anlass wurden jetzt die Regelungen auch für beamtete Lehrkräfte in Teilzeit verbessert. Schade, dass das nur geht, wenn ein Gerichtsurteil dies quasi vorschreibt. Fairerweise ist anzumerken, dass sich die Schulstiftung hier lediglich so verhält wie das Land Baden-Württemberg.

9) MAV intern

Auf der jährlichen Schulung für alle MAV-Mitglieder stiftungsweit haben wir uns 2008 Informationen einer Beauftragten für Chancengleichheit geholt und uns nochmals mit der Umstellung von der AVO auf die AVVO beschäftigt. Nach wie vor ist das systematische Sammeln bzw. Aktualisieren von Informationen und Unterlagen eine große Hilfe für unsere tägliche Arbeit, sodass auch dann kein großer Qualitätsverlust unserer Arbeit entsteht, wenn Personalveränderungen in den MAVen stattfinden.

10) Ausblick

Vermutlich werden uns die Personalentscheidungen bezüglich des Doppelabiturs 2012 intensiv beschäftigen. Auch bemerken wir, dass immer noch Fragen durch die AVO-Umstellung entstehen.

Freiburg, im Februar 2009
Für die Gesamt-MAV

Martin Schubart (Vorsitzender)

Neues auf dem Markt der Bücher

Guy Kempfert/ Marianne Ludwig:

Kollegiale Unterrichtsbesuche – Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback

mit Werkstatt-Teil, auch zum Download im Internet (Beltz Verlag Weinheim (2008) Reihe: Pädagogik-Praxis 157 Seiten (ISBN 978-3-407-25459-7 br. EUR 29.50

Eine immer wieder besonders betonte Aufgabe der inneren Schulreform ist die Verbesserung des Lernens und Lehrens, d.h. der Unterrichtsqualität. Die beiden Verfasser heben nachdrücklich hervor, dass die „Kollegialen Unterrichtsbesuche“ oder das „Kollegiale Feedback“ entscheidend zu mehr Berufszufriedenheit und zur Steigerung der Effektivität des Lehrens und Lernens beitragen können. Sie wollen die Lehrerkollegien und die Schulleitungen ermutigen und anregen, diese Form der Teamentwicklung, der Feedback-Kultur und der Schulqualitätsentwicklung zu praktizieren und geben hierfür Beispiele, berichten über bewährte Methoden und wollen zur Verbesserung des Lernklimas beitragen. Der sogenannte „Werkstatt-Teil“ enthält einen detaillierten „Kompetenzraster“, der auf „Indikatoren“ aufbaut. Allerdings räumen die Autoren selbstkritisch ein, dass es sich hierbei nicht um wis-

senschaftlich fundierte Bildungs- und Erziehungs-Indikatoren handelt. Diese „Indikatoren“ oder Merkposten haben sich in der Praxis bewährt.

Die sieben Hauptabschnitte des ersten Teils gehen von der Unterrichtsbeobachtung als Element der Lehrer-Professionalität aus, beschreiben den Rahmen und Ablauf von Unterrichtsbesuchen (Vorgespräch, Durchführung, Nachbesprechung, weitere Maßnahmen), geben Anregungen für zentrale Beobachtungsinhalte und konkretisieren das Verfahren an zwei ausgewählten Beispielen (Klassenführung und Körpersprache). Da die beobachtende Person (die Kollegin oder der Kollege) für den Erfolg des Unterrichtsbesuches ganz wichtig ist, werden die verschiedenen Beobachterrollen im Unterricht in einem weiteren Hauptabschnitt ausführlich thematisiert. Entscheidend ist eine entspannte, vertrauensvolle und von gegenseitigem Respekt getragene Gesprächsatmosphäre. Die Autoren sprechen hier sogar von „einem Ethik-Konzept der verantwortungsvollen kollegialen Unterrichtsbeobachtung“. Im Mittelpunkt scheint die „Verantwortungsethik“ (Hans Jonas) zu stehen. Schließlich wird noch in einem nachfolgenden Hauptabschnitt die Rolle der Schulleitung bei der Durchführung der „kollegialen Unterrichtshospitationen“ vorgestellt. Wichtige Fragen werden beantwortet: Wer ergreift die Initiative? Wie geht man mit Widerständen um?

Wie wird die Evaluation der „kollegialen Unterrichtsbesuche“ organisiert? Welche Rahmenbedingungen müssen an der Schule geschaffen oder gegeben sein? Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur punktuelle und exemplarische Anmerkungen zu einigen Aussagen der beiden Verfasser. Entscheidend ist, dass vor den „kollegialen Unterrichtsbesuchen“ Klarheit über die Ziele bestehen. Drei Komponenten des Unterrichtsgeschehens werden dabei immer wieder thematisiert: Lehrstile und Unterrichtsformen, Schülerverhalten und Lerninhalte (Lehrgegenstand). Ebenso entscheidend ist die Lehrerpersönlichkeit und der Bildungs- und Erziehungsauftrag. Eine weitere Komponente ist die Rhythmisierung des Unterrichts in Verbindung mit den verschiedenen Lernkonzepten. Die Autoren vermitteln einen Katalog von möglichen Beobachtungsaufträgen, die im kollegialen Vorgespräch diskutiert werden können. Dazu gehören auch Fragen wie die folgenden: Welche Fragetechniken wende ich an? Wie gehe ich mit Lob und Tadel um? Wie reagiere ich auf falsche Antworten? usw. Entscheidend ist, dass der „kollegiale Unterrichtsbesuch“ beide Kollegen zur intensiven pädagogischen Selbstreflexion anregt. Der Unterrichtsbesuch sollte für beide Kollegen hilfreich und ermutigend sein, und zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Das „kollegiale Feedback“ hat also nur wenig mit „Inspektion“ zu tun! „Vier

Augen sehen mehr als zwei“ und durch den „kollegialen Blick“ werden vielleicht „blinde Flecken“ (unbewusste Reaktionen) sichtbar und können gemeinsam reflektiert werden. Die „Monotonie des Schulalltags“ wird aufgebrochen und erhält neue, interessante Facetten! Dazu gehört auch ein Grundkonsens über „Unterrichtsqualität“. Die Autoren geben aus ihrer Sicht eine Antwort auf die folgende entscheidende Frage: Welches sind diejenigen Kompetenzen, die Lehrpersonen beherrschen sollten, um ihren Berufsauftrag optimal erfüllen zu können?

Bei einer Neuauflage sollte berücksichtigt werden, dass der bekannte Unterrichtsforscher Weinert nicht „Max“ (S.20), sondern „Franz E. Weinert“ heißt. Wünschenswert wäre, wenn außerdem folgende Publikationen in die Argumentation einbezogen werden könnten: Michael Fullan „Die Schule als lernendes Unternehmen“ (1999). Hier werden Lehrerinnen und Lehrer als „Lernende“ vorgestellt. Wichtige interessante Hinweise enthält die Studie von Johanna Juna: „Selber forschen - Selber verändern - Lehrerinnen und Lehrer verändern ihren Unterricht durch Aktionsforschung“ (2002). Im Hinblick auf die „Kompetenzdidagnostik“ ist die Veröffentlichung von M. Prenzel u.a. „Sonderheft 8 (2007) der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ sehr informativ. Schließlich sollte die Studie der OECD „Schools and Quality“ (1989) nicht

unerwähnt bleiben, zumal sie auf zehn maßgebliche Charakteristika „effektiver Schulen“ aufmerksam macht!

Gottfried Kleinschmidt

Regine Berger & Dietlinde Granzer (Hg.):

Praxisbuch Selbst-evaluation

Anwendung, Umsetzung und Vorlagen inklusive Online-Auswertung, Beltz-Verlag Weinheim (2009) ISBN 978-3-407-62645-5 187 S.

Die beiden Herausgeberinnen sind in der Lehrerbildung, Schulaufsicht und Schulberatung (Baden-Württemberg) und in der Schulqualitätsbildung (Berlin) tätig. Die Hauptadressaten des „Praxisbuches Selbstevaluation“ sind Lehrerkollegien, Schulleitungen, Lehrerbildner und die Schulverwaltung. Hervorstechend an dem neuen Werk ist, dass alle „Materialboxen“ die gleichen Gliederungspunkte aufweisen. Zunächst erfahren die Leserinnen und Leser, was sie in jeder „Materialbox“ finden können. Danach wenden sich die Autoren an die Schulleitungen. Anschließend werden in Verbindung mit den Herausforderungen praxisbezogene Hilfen angeboten. Mit jedem Thema sind „Stolpersteine“ (Hindernisse und Probleme) verbunden.

Wichtig sind sicher auch die „Tipps zur Umsetzung“ sowie die Arbeitsmaterialien (insbesondere Fragebögen und exemplarische Beantwortungen).

Schließlich wird am Ende jeder Materialbox die Sicht der Schulaufsicht und der Schulberatung vorgestellt. Die Themen der „Materialboxen“ sind: Qualität von Unterricht – Neue Unterrichtsformen – Kommunikation – Schülerfeedback – Konflikte bearbeiten – Zusammenarbeit optimieren – Bildungsstandard kompatibel unterrichten – Themenorientiert arbeiten/Kompetenzfeststellung. Am Ende wird ein kurzer Ausblick auf die Zukunft vermittelt und dabei insbesondere die Selbstevaluation, Zielvereinbarung, Bildungsmonitoring sowie das Arbeiten mit Online-Verfahren präsentiert.

Der Beltz Verlag hat in Kooperation mit worktogether.net für die Leserinnen und Leser des „Praxisbuches Selbstevaluation“ eine Online-Version aller in dem Buch vorgestellten Instrumente (vor allem Fragebögen) erstellt. Hilfreich ist auch das Glossar, welches in kurzer und prägnanter Form über die verwendeten Fachbegriffe informiert. In Verbindung mit dem „Evaluationszyklus“ wird darauf hingewiesen, dass die Selbstevaluation im Prozess und in den Ergebnissen deutlich macht, in welchen Bereichen der Schulentwicklung es Möglichkeiten zur Optimierung gibt. Es zeigen sich unter Umständen auch Defizite oder Kristallisationspunkte für Konflikte,

über die bislang nicht offen diskutiert wurde oder die ausgeblendet worden sind. Die Quintessenz der Selbstevaluation sollte also nicht in einem „kollegialen Schulterklopfen“ und in einer Selbstbestätigung „Unsere Schule ist doch unübertroffen gut“ kulminieren. Wichtig sind also Ehrlichkeit, Offenheit, Vertrauen!

„Selbstevaluation“ ist eine wichtige Komponente der inneren Schulreform. Die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung, die Bemühungen um Verbesserungen der Unterrichts- und Schulqualität sind dynamische Prozesse der Bildungsreform, die von den Beteiligten die Bereitschaft zum Umdenken und sogar zum Neuanfang verlangen. Innovatives Denken in der Schulpraxis und in Verbindung mit der „Selbstevaluation“ ist daher nicht nur mit der Hoffnung auf Erfolg und der Freude am Neuen, sondern auch mit Ängsten vor dem Unwissen und Unbekannten sowie mit der Furcht vor Misserfolgen und dem Scheitern verknüpft. Die Autorinnen und Autoren des „Praxisbuches Selbstevaluation“ gehen intensiv auf die Ängste ein und wollen die Schulen, Lehrerkollegien und Schulleitungen vor Misserfolgen bewahren. Dazu tragen nicht zuletzt die ermutigenden Erfahrungen bei der Beratung der Schulen in Zusammenhang mit „Selbstevaluationsprozessen“ bei. Hier sind die Hinweise auf die „Stolpersteine“ besonders wichtig.

In jeder „Materialbox“ werden „mögli-

che Indikatoren“ erwähnt. Diese haben aber nur wenig mit den „Bildungs- und Erziehungsindikatoren“ zu tun, die bei internationalen Vergleichsstudien eine Rolle spielen. Interessant sind die „Beispielprofile“ zu den Fragebogen. Allerdings sollte deren Genese erläutert werden. Zu jedem Thema jeder Materialbox werden Beispiele für eine Dokumentation im Sinne eines „Portfolios“ genannt. Es handelt sich immer um die gleichen Kriterien: Sie beginnen mit dem „Leitbild“ und enden mit der „Teilnahme an Ausschreibungen, Wettbewerben und Projekten“. Die wiederkehrende Wiederholung wirkt bei der Lektüre ermüdend. In Verbindung mit den „Bildungsstandards“ wird auf die Bedeutung des „kumulativen Lernens“ hingewiesen. Hier spielen die Zusammenhänge zwischen Fachwissen, Lebenswissen und Bildungswissen eine Rolle. Die Verfasserinnen und Verfasser weisen in Verbindung mit den Bildungsstandards auf Unklarheiten hin und betonen aus der Sicht der Schulaufsicht: „Leider ist in vielen Schulen bis heute nicht geklärt, was denn nun gemeint ist, wenn man von Bildungsstandards spricht, welchen Hintergrund die Einführung dieser Bildungsstandards bundesweit hat und welcher Unterschied zu den länderspezifischen Bildungsstandards besteht“. Bei einer Neuauflage des „Praxisbuches Selbstevaluation“ sollten eventuell die folgenden sieben neuen Werke in die Argumentation einbezogen werden,

zumal diese für einige Probleme Lösungsansätze enthalten (z.B. Change-Management und neue pädagogische Führung):

1. G. Kempfert, M. Ludwig: „Kollegiale Unterrichtsbesuche - Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback“, Beltz-Verlag Weinheim (2008)

2. J. Wiechmann (Hg.) „Zwölf Unterrichtsmethoden - Vielfalt für die Praxis“, Beltz Verlag Weinheim (4. Aufl. 2008) - Rezension G. Kleinschmidt in: EWuB Nr.4/2008

3. M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hg.): „Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule - Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BIQUA“, Waxmann Verlag Münster (2006) - Rezension G. Kleinschmidt in: EWuB Nr.3/2007

4. „Perspektiven der Didaktik“ Sonderheft Nr.9/2008 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) - M.A. Meyer, M. Prenzel, St. Hellekamps (Hrsg.) - VS Verlag für Sozialwissenschaften (2009) - Rezension G. Kleinschmidt in: ZBW Heft 1/2009

5. „Führungskraft Lehrer - Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild“ hrsg. von der BDA - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Berlin 2001 - Rezension G. Kleinschmidt in: ZBW, Heft 1 2002 6.

R. Glas & J. Schlagbauer: „Pädagogik am Gymnasium - Praxiswissen für den Berufseinstieg“ BRIGG Verlag Augsburg (4. Aufl. 2008) Rezension G. Kleinschmidt in: EWuB, Nr.1/2009

7. M. Prenzel, I. Gogolin, H-H. Krüger (Hg.): „Kompetenzdiagnostik“ Sonderheft 8/2007 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) VS-Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden (2008) - Rezension G. Kleinschmidt in: ZBW Heft 2/2008

Gottfried Kleinschmidt

Ernst Peter Fischer:

Der kleine Darwin

Alles, was man über Evolution wissen sollte, Pantheon Verlag München (Jan. 2009) ISBN 978-3-570-55087-8 br. EUR 9.95

Der bekannte Wissenschaftshistoriker (Universität Konstanz) E. P. Fischer teilt hier seinen Leserinnen und Lesern alles mit, was sie seiner Meinung nach im „Darwin-Jahr 2009“ über „Evolution“ wissen sollten! Er stellt „Darwins Welt“ (1809-1882) vor, beschäftigt sich ausführlich mit Schlüsselbegriffen der Evolutionstheorie (z.B. Selektion, Anpassung, Fitness, Art und Artbildung, Gene und ihre Dynamik, „Evo-Devo“ usw.), trifft grundlegende Unterscheidungen (z.B. Darwinismus und Lamarckismus, Homologie und Analogie, Divergenz und Konvergenz, Phylogenese und Ontogenese) und stellt im abschließenden Kapitel die „Conditio Humana“ vor.

Im Mittelpunkt steht hier „der bipolare Affe“ (Schimpanse und Bonobo), die „Physiologische Frühgeburt“ (A. Portmann), das Familienleben, die Beziehungen zwischen Mann und Frau sowie das „poetische Tier und die Evolution im Kopf“. Besonders hervorzuheben ist, dass es dem Autor immer wieder gelingt, komplexe und komplizierte Phänomene und Zusammenhänge übersichtlich und klar darzustellen. Zu dieser Klarheit und Präzision tragen auch die Begriffsableitungen, Begriffserklärungen und Definitionen bei, die jeweils am Anfang eines Abschnittes stehen. Dadurch erhält der Text eine gewisse didaktische Komponente. Der bekannte Genetiker Th. Dobzhansky hat einmal gesagt: „In der Biologie ergibt nichts einen Sinn, wenn man es nicht im Licht der Evolution betrachtet“, und die Evolution als erkenntnisführendes Konzept hat nicht nur über die Natur und ihre Dynamik aufgeklärt, sondern auch uns Menschen viele Einsichten über unsere Biologie vermittelt. Dennoch gibt es immer noch das Geheimnisvolle und Rätselhafte. Dazu gehört etwa das Leben selbst als ein Erkenntnis gewinnender Prozess (vgl. Konrad Lorenz), ebenso die Grundqualitäten unseres Gehirns. Und Albert Einstein stellte fest: „Denn das Schönste, was wir erleben können, ist das Geheimnisvolle. Es ist das Grundgefühl das an der Wiege von wahrer Wissenschaft und Kunst steht“. Es ist etwas den Menschen Kennzeich-

nendes, das Schöne hervorzubringen, nämlich „die Schönheit des Geheimnisvollen“, das wir auch in der Natur selbst immer wieder bestaunen können und welches auch Charles Darwin stark beeindruckte. E.P. Fischer stellt an der betreffenden Stelle fest: „Wir werden nie sagen können, was er (der Mensch) ist, und ebenso wenig werden wir festlegen können, wie er geworden ist und was er jetzt ist. Dennoch werden wir weiter versuchen, es zu erkunden, da dies unsere Natur mit sich bringt. Wir wollen wissen, und wir werden daran nichts ändern wollen.“ „Der kleine Darwin“ klammert viel ein und lässt vieles unerörtert, was den Menschen auszeichnet, so etwa die Sprache, das Lachen und Weinen, seine Frömmigkeit und das Göttliche, sein maßloses Verlangen nach Anerkennung, seine grenzenlose Gier nach Besitz, sein ungebrochenes Streben nach Wissen. Man kann auch sagen: Jeder Mensch will etwas sein, etwas haben und möglichst viel gelten! Vielen erscheint die Kultur des Menschen als eigentliche Natur. Mit diesem Thema hat sich der Konstanzer Verhaltensbiologe und spätere Wissenschaftsmanager (Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft - DFG) Hubert Markl) intensiv beschäftigt. Wir wissen heute, dass die Erkundung der Erbmoleküle und ihrer Dynamik zu neuen Erkenntnissen in die Mechanismen des Lebendigen geführt hat. Diese stimmen nicht nur mit Darwins Grund-

gedanken überein, sondern stärken und präzisieren diese. Hierauf macht S.B. Carroll in seinem neuen Werk „Die Darwin-DNA...“ nachdrücklich aufmerksam. Aus der Perspektive und Problem-sicht der Verhaltensforschung hat Frans de Waal in Verbindung mit den Gedanken der Evolution den Menschen als „bipolaren Affen“ beschrieben. In seiner neuen Publikation „Primaten und Philosophen“ geht es um die „Evolution der Moral“. De Waals Ansatz wird hier von drei Universitäts-Philosophen sowie einem Vertreter der Evolutionspsychologie kommentiert und kritisiert. Abschließend nimmt Fr. de Waal nochmals zu den Kommentaren und kritischen Anmerkungen der Philosophen und des Psychologen Stellung. Er räumt ein, dass es eine Ebene der Abstraktion und der Selbstreflexion gibt, die erst entstanden ist, als unsere Spezies die evolutionäre Bühne betrat. Auch für Ch. Darwin war und blieb die Natur voller Geheimnisse. So konnte er sich nur schlecht vorstellen, wie das menschliche Auge, unser faszinierendes Sehorgan, von der Evolution blindlings zusammengewürfelt worden ist. Er stellte besorgt fest: „Wenn ich an das menschliche Auge denke, bekomme ich Fieber“. J.W. von Goethe war bereits vor Ch. Darwin ebenso überwältigt. Er schrieb: „Wär nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nie erblicken, läg nicht in uns des Gottes eigne Kraft wie könnt uns Göttliches entzücken?“

Bei einer Neuauflage des „Kleinen Darwin“ sollten eventuell die folgenden Werke berücksichtigt werden:

1. Hubert Markl: „Natur als Kulturaufgabe - Über die Beziehung des Menschen zur lebendigen Natur“ DVA-Stuttgart (1986);

ders.: „Evolution, Genetik und menschliches Verhalten - Zur Frage wissenschaftlicher Verantwortung“ Serie Piper-München (1986);

ders.: „Wissenschaft zur Rede gestellt - Über die Verantwortung der Forschung“ Serie Piper Aktuell München (1989)

2. Sean B. Carroll: „Die Darwin-DNA - Wie die neueste Forschung die Evolutionstheorie bestätigt“. Aus dem Amerikanischen von Sebastian Vogel, S. Fischer Verlag Frankfurt (2008) - Rezension G. Kleinschmidt in: „Naturwissenschaftliche Rundschau“ 61.Jg. Heft 11/2008

3. Frans de Waal: „Primaten und Philosophen - Wie die Evolution die Moral hervorbrachte“, Carl Hanser Verlag München (2008) - Rezension G. Kleinschmidt in: ABB-Information Nr. 64/Okt. 2008, 17. Jg. ISSN 1619-1420

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 50

Amann Ulrich, OStD – Schulleiter am Gymnasium der St. Raphael-Schulen, Heidelberg

Bayer Sabeth Tara – Schülerin, Schulsprecherin am St. Ursula-Gymnasium, Freiburg

Bohlender Ralf, Realschullehrer – St. Raphael Realschule, Heidelberg

Bresch Sophia – Schülerin, Schulsprecherin am St. Ursula-Gymnasium, Freiburg

Bronikowski Rosemarie – Lyrikerin, Ebringen

Csordás Sr. Michael OSB, OStD i.R. – Leiterin der Werkstätten an der Heimschule Kloster Wald, Oberin des Konvents

Czarnetzki Christiane – Internatsleiterin, Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Czerny-Werner Roland, Dr. phil. des. – Historiker, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Gedenkstätte Buchenwald, Lehrbeauftragter am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Dollhofer Petra, StD – Stellvertretende Schulleiterin der Heimschule Lender, Sasbach

Dorn Klaus, StR – Kolleg St. Sebastian, Stegen

Früh Michael, StR – Heimschule Lender, Sasbach

Fürst Michael, StD – Stellvertretender Schulleiter des Gymnasiums der Liebfrauen-schule, Sigmaringen

Greiner Eveline – Schülerin, Schulsprecherin am St. Ursula-Gymnasium, Freiburg

Gries Rainer, Prof. Dr. – Historiker und Kommunikationswissenschaftler, lehrt Historische Anthropologie an der Sigmund Freud Privat-Universität Wien und Neuere und Neueste Geschichte am Historischen Institut der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Jäger Gerlinde, StR – Heimschule Lender, Sasbach

Jostkleigrewer Ernst, OStD – Schulleiter am Gymnasium der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Kaiser Johannes, OStD – Schulleiter der St. Ursula-Schulen, Villingen

Keller Winfrid, Dr. – Schulseelsorger, Heimschule Kloster Wald und Liebfrauenschule Sigmaringen

Kleine Monika – ehemals Klosterschulen Unserer Lieben Frau, Offenburg, Leiterin des Sozialdienst Katholischer Frauen (SKF) Köln

Kleinschmidt Gottfried – Schulpädagoge im Ruhestand, Leonberg

Kochenburger Tobias, Realschullehrer – St. Raphael Realschule, Heidelberg

Menz-Thoma Melitta, OStR – Kolleg St. Sebastian, Stegen (bis 2008 St. Ursula-Gymnasium, Freiburg)

Metzger Selina – Schülerin, Schulsprecherin am St. Ursula-Gymnasium, Freiburg

Pelzer Ingo – Elternvertreter Ursulinen-Gymnasium, Mannheim

Ruppert OSB P. Fidelis – ehemals Heimschule Lender, 1982 - 2006 Abt von Münterschwartzach

Scherer Dietfried – Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Schindelbeck Dirk, Dr. phil. – Schriftleiter und Redakteur von FORUM-Schulstiftung, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Schmidt Daniel – Sozialpädagoge (IN VIA) an der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Schnebelt-Fuchs Bernd OStR – Klosterschule Unserer Lieben Frau, Offenburg

Schneider Franz, StD – Abteilungsleiter an der Klosterschule von Heiligen Grab, Baden-Baden

Schubart Martin, OStR – St. Dominikus-Gymnasium, Karlsruhe, Vorsitzender der Gesamt-Mitarbeitervertretung

Schwörer Ralph – Stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Seifert Anne – Projektleiterin bei der Freudenberg Stiftung in Weinheim und des Netzwerks „Service-Learning - Lernen durch Engagement“

Spahn Renate, StR – Heimschule Lender, Sasbach

Staiger Clemens – Leiter der Fachabteilung Musik am Kolleg St. Blasien

Storz Stefan OStR, Storz Lisa StR – St. Ursula-Schulen, Villingen

Stumpf P. Christian SAC – Schulseelsorger am St. Paulusheim, Bruchsal

Uhl Bernd, Dr. – Weihbischof

Unger Katharina Maria M.A. – ehemals Heimschule Kloster Wald, PR-Referentin der Deutschen Public Relations Gesellschaft DPRG in Mannheim

Wagner Tatjana – Erzieherin im Anerkennungsjahr im Internat der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Wehrle Paul, Prof. Dr. – Weihbischof

Weinandy Anke – Internatsleiterin, Heimschule Kloster Wald

Zahlauer Arno, Dr. – Direktor des Geistlichen Zentrums St. Peter