

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



42

Mai 2005

FORUM ■ SCHULSTIFTUNG

„Der Weg der Kirche ist der Mensch.“

Johannes Paul II. (1920–2005)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung.

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

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Stefan Gönzheimer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Studiendirektor Gerald Kiefer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

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

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

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

Inhaltsverzeichnis

Editorial (D. Scherer)	2
Studententag der Schulstiftung mit den Regierungspräsidien	3
Katholische Freie Schulen als Lern- und Lebensräume (D. Scherer)	3
Die Verantwortung der Kirche für die Bildung (W. Tzscheetzsch)	4
Mut zum Anderssein (W. Schnatterbeck)	12
Was noch zu sagen ist. Dr. Adolf Weisbrod zum 70. Geburtstag (D. Scherer)	15
Grußwort zum 70. Geburtstag von Herrn Dr. Adolf Weisbrod (R. Stürmlinger)	18
Genese der Schulstiftung (A. Weisbrod)	21
Der Morgen – eine Besinnung (F. Kuhn)	25
Das Teilen von Leben und Tod – Eine philosophische Perspektive (R. Marten)	30
Dem Tod begegnen. Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen (U. Volk)	44
Schöpfungsmythos und Goldenes Zeitalter – Unsere Nachkriegsgeschichte als Heldenepos (D. Schindelbeck)	53
Die Schüler-Ingenieur-Akademie (C. Bernert)	75
Bei den Stärken ansetzen – Schülerinnen und Physik (E. Frank)	81
Sauberer Strom für die Schulen der Schulstiftung – 1,25 Mio kg CO ₂ Einsparung pro Jahr (M. Sumbert)	93
Nachhaltigkeit im Bereich Energie – Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Strom (U. Sladek)	95
So sind wir. Perspektiven der Öffentlichkeitsarbeit an Stiftungsschulen (G. Kiefer)	103
Kirche auf der Bildungsmesse – „Entwicklung braucht Religion“ ...	
Rückblick auf die didacta in Stuttgart (G. Kiefer)	120
COMPASSION: Gott im anderen erkennen (M. Menz-Thoma)	128
Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen	130
Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung (D. Scherer)	130
Sozialpädagogische Beratung an Schulen/Schulsozialarbeit von IN VIA Diözesanverband Freiburg e.V. (K. Walter)	132
Katholische Schulen in Frankreich (A. Taverne)	135
XX. Weltjugendtag (S. Gönnerheimer)	140
Neues auf dem Markt der Bücher	141
<i>Norbert Scholl</i> : Die Bibel verstehen, Darmstadt 2004	141
<i>Heinz-Elmar Tenorth (Hg.)</i> : Kerncurriculum Oberstufe II – Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK), Weinheim / Basel 2004	143
<i>Anton Grabner-Haider / Kurt Weinke (Hg.)</i> : Meisterdenker der Welt – Philosophen – Werke – Ideen, Wien / Köln / Weimar 2004	146
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung	149

Editorial



„Das Teilen von Leben und Tod“ stand als ein Schwerpunkt für dieses FORUM-Schulstiftung schon seit geraumer Zeit fest. Die „öffentlich gelebte“ Krankheit Papst Johannes Paul II. und sein Tod haben gerade diesen Themenkreis in den vergangenen Wochen in den Mittelpunkt gerückt. Alle Schülerinnen und Schüler unserer Schulen kannten keinen anderen Papst als Johannes Paul II.. Seine Anziehungskraft gerade auf Jugendliche gründete vor allem auf seiner Authentizität, die ihn von anderen Leitbildern abhob. Er war nicht nur als moralische Instanz eine weltpolitische Größe sondern auch in Frömmigkeit und Glaubwürdigkeit ständige Herausforderung.

Wenn nun Papst Benedikt XVI. sein Kommen zum Weltjugendtag in Köln angekündigt hat, wird deutlich, dass er, wie sein Vorgänger, die Zukunft der Kirche in der jungen Generation sieht. Erzbischof Dr. Zollitsch hat die Gabe Papst Benedikt XVI. herausgestellt, „mit großer Klarheit und scharfem analytischem Verstand die Zeichen der Zeit zu erkennen, zu deuten und mit der Botschaft des Evangeliums zu verbinden“. Möge der Dialog mit der Jugend der Welt in Köln beginnen und gelingen!

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Heftes ist die Dokumentation einer Studientagung der Schulstiftung mit den Regierungspräsidien, die gleichzeitig Vergewisserung über mehr als 16 Jahre Schulstiftung war und in diesem Zusammenhang auch den 70. Geburtstag von Dr. Adolf Weisbrod als dem Gründungsdirektor der Schulstiftung gewürdigt hat.

Einen interessanten Versuch legt Dirk Schindelbeck mit seinem „Schöpfungsmythos“ vor, eine Materie, die von vielen Unterrichtsfächern her aufgegriffen werden kann.

Ihnen allen eine ertragreiche Lektüre dieses Heftes und die besten Wünsche für erholsame Pfingstferien!

Ihr Dietfried Scher

Studententag der Schulstiftung mit den Regierungspräsidien

Katholische Freie Schulen als Lern- und Lebensräume

Die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg engagiert sich in „der öffentlichen Aufgabe, das Schulwesen des Landes zu bereichern“ (§1 Gesetz für die Schulen in Freier Trägerschaft). Der überwiegende Anteil der Lehrkräfte an den Schulen der Schulstiftung besitzt den Status von beurlaubten Landesbeamten. Das Land Baden-Württemberg nimmt in den Regierungspräsidien mit den Abteilungen VII (Schule und Bildung) – den bisherigen Oberschulämtern – die Schulaufsicht wahr. 13.000 Schülerinnen und Schüler des Landes Baden-Württemberg werden in Schulen der Schulstiftung unterrichtet.

Diese Fakten zeigen schlaglichtartig, dass es eine Vielzahl von Kooperationsfeldern zwischen Schulstiftung und staatlicher Schulverwaltung gibt. Eine gemeinsame Studententagung der Schulstiftung mit den vier Regierungspräsidien Freiburg, Karlsruhe, Tübingen und Stuttgart hat sich sowohl mit den inhaltlichen Aspekten dieser Kooperation als auch mit verwaltungsmäßigen Abläufen beschäftigt. Die hochrangige Vertretung der Regierungspräsidien dokumentiert Interesse an der gemeinsamen Arbeit und Kooperationsbereitschaft mit den Katholischen Schulen in der Erzdiözese. So konnte Stiftungsdirektor **Scherer** Schulpräsidentin **Stürmlinger** und Schulpräsidenten **Dr. Schnatterbeck** zusammen mit den Abteilungsdirektoren **Dr. Wormer** und **Dr. Niederer** sowie Leitenden Schulamtsdirektor **Schiele** und Regierungsschuldirektor **Lauk** sowie **StD Feierling** begrüßen. An der Tagung nahmen die Schul- und Internatsleiter und Leiterinnen sowie deren pensionierte Vorgängerinnen und Vorgänger teil. Besonderer Ehrengast war aus gegebenem Anlass Stiftungsdirektor i. R. **Dr. Weisbrod**. Darüber hinaus nahm der Vorstand der Schulstiftung, das Fortbildungsteam und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstelle der Schulstiftung teil.



v.l.n.r.: Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Martin Sumbert, Dr. Adolf Weisbrod

Wir dokumentieren das Hauptreferat von Prof. Dr. Tzscheetzsch sowie die Beiträge von Schulpräsidentin Stürmlinger und Schulpräsident Dr. Schnatterbeck, die Würdigung von Stiftungsdirektor i. R. Dr. Adolf Weisbrod sowie dessen Rückblick auf Genese und Geschichte der Schulstiftung.

Dietfried Scherer

Werner Tzscheetzsch

Die Verantwortung der katholischen Kirche für die Bildung



Wer aufmerksam den ersten Entwurf zu den pastoralen Leitlinien der Erzdiözese Freiburg studiert hat, wird bemerkt haben, dass das Thema Bildung nur am Rande auftauchte. Dieser erste Eindruck erstaunte umso mehr, als in der gesellschaftlichen Erwartung der Kirche durchaus eine Rolle in der Diskussion um die Bildung zugemutet wird. Denn: Verunsicherungsmomente der Gesellschaft sind sowohl offen sichtbar als auch versteckt gelagert: Offen die Ängste vor „Hartz IV“ und einer finanziell kaum noch abgesichert erscheinenden Altersphase, eher versteckt: die in der Debatte um die Aufnahme der Türkei in die EU oder der sog. „Kopftuchstreit“ zu Tage tretende Verunsicherung, in der die Frage virulent wird, was „uns Europäer“ eigentlich ausmache. Das bewegt die Bevölkerung intensiver als die Frage, ob der Begriff „Gott“ explizit in der künftigen EU-Verfassung auftauchen soll.

Die angesprochenen Spannungspunkte verdeutlichen es: Wie ist es zusammen zu denken, dass wir uns – wenn auch nur gespiegelt über solche Streitpunkte wie das „Kopftuch“ – unserer europäisch-christlichen Identität zu versichern suchen und zugleich die Frage nach der Platzierung des Gottesbegriffs den Europa-Politikern und juristischen Fachleuten überlassen? Haben wir vielleicht eine christlich-religiöse Identität, aber kein christlich-konfessionelles Profil? Und: Wie öffnen wir uns auch

kulturell der Globalisierung, ohne das zu verlieren, von dem wir jetzt langsam wieder zu entdecken scheinen, dass wir es überhaupt besitzen?

Diese Fragen waren in der Vergangenheit in Deutschland häufig genug verdeckt durch die Fokussierung auf die These von der „Entchristlichung“ und „Säkularisierung“ Europas. Diese meinte man besonders durch den Hinweis auf Kirchenausgänge und sinkende Gottesdienstbesucherzahlen belegen zu können. Die derzeit behauptete Krisensituation der beiden christlichen Großkirchen in Deutschland ist aber zuallererst den Folgen der Steuerreform und der Veränderung der Alterspyramide und dann erst den Kirchenausgangszahlen zuzurechnen. Gleichwohl wird in der kirchlich-politischen Öffentlichkeit zuerst gefragt, warum die Leute aus der Kirche austreten, statt danach, was so viele bewegt, diesen Schritt trotz winkender finanzieller Ersparnis *nicht* zu tun?

Diese Fragen sind für Staat und Kirche gleichermaßen relevant. Wenn an öffentlichen Schulen wie etwa in Erfurt 2002 oder an einer Berufsschule in Hildesheim Gewalt ausbricht oder wenn Katastrophen wie die von Eschede und vom „nine-eleven“ von buchstäblich fassungslos gewordenen Schülerinnen und Schüler nicht allein verarbeitet werden können und es den meisten an Ausdrucksformen für ihre Empfindungen fehlt, dann wird von allen Seiten schnell nach mehr und besserer „Werte-Weitergabe“ gerufen (Vgl. Andreas Feige/Werner Tzschentzsch 2005, 167-170). Und es wird wieder entdeckt, dass die Religion nicht einfach aus den gesellschaftlichen Diskussionszusammenhängen zu streichen ist.

Dass sich die katholische Kirche wieder stärker dem Thema Bildung annehmen muss, ist nicht allein dem „Megathema“ Bildung geschuldet, sondern resultiert aus der Überzeugung, dass Kirche ihren spezifischen Dienst und ihren Beitrag zur Bildung junger Menschen in unserer Gesellschaft zu erbringen hat. In der Auseinandersetzung mit der Bildungsdiskussion in unserer Gesellschaft hat der Deutsche Katecheten-Verein vor vier Jahren bemerkt: „Bildung ist wieder in aller Munde. Angesichts der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und angesichts einer Profilierung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft mehren sich die Stimmen, welche die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands deshalb im Schwinden sehen, weil die Ausbildungszeiten zu lang und das vermittelte Wissen zu wenig anwendungsbezogen seien. Maßnahmen zur Förderung von wirtschaftlich verwertbaren Fähigkeiten und Kompetenzen stehen hoch im Kurs. Auch die Schule wird auf den Prüfstand gestellt, ihr Bildungskanon neu diskutiert. Dass dabei oft einseitig nur auf

technisch orientiertes Wissen Wert gelegt wird, liegt in der Logik dieser Entwicklung. Und doch ist eine solche Gewichtung zu eindimensional, denn Bildung heißt: Bildung der menschlichen Kräfte, also Bildung der Person. Erst diese Bildung ermöglicht einen kompetenten Umgang in den Fortschritten der Technologien und zwar so, dass der Mensch nicht beschädigt ‚auf der Strecke‘ bleibt“ (DKV 2001, 459).

Die evangelische und die katholische Kirche haben in gemeinsamen Thesen ein Jahr zuvor bei einem Bildungskongress in ähnlicher Weise festgestellt: „Wissen und Lernen sind Funktionsbegriffe. Wissen wird zunehmend als ökonomische Ressource der ‚New Economy‘ betrachtet. Ein nur an Zeit und Geld gekoppeltes Lernen kann inhaltlich indifferent werden und Maßlosigkeit produzieren. Bildung dagegen fragt nach Inhalt und Maß. Sie stellt den Menschen in den Mittelpunkt und ist mehr als die Produktion von Humankapital. Das letzte Kriterium der Ökonomie ist der Gewinn. Das oberste Kriterium der Bildung aber ist das gute Leben“ (Deutsche Bischofskonferenz 2000). Aber nicht nur kirchliche Stellungnahmen weiten den Blick auf die Mehrdimensionalität des Bildungsbegriffs. So schreibt der ehemalige Starmanager Daniel Goeudevert: „Auch viele Praktiker aus der Wirtschaft beginnen die Zeichen des Wandels langsam zu erkennen und sogar richtig zu deuten. ‚Es wird Zeit, dass wir Menschen nicht mehr ausbilden sondern bilden‘, verlangte ... etwa BMW-Sprecher Richard Gaul, ‚denn wir brauchen Menschen, die Nein sagen können. Selbstbewusste Leute sind auf Dauer die einzige Ressource. Alles andere ist Blech, Beton und tote Materie.‘ Selbstbewusste Töne – wenn ich einmal von dem Fehlgriff absehe, selbstbewusste Menschen als ‚Ressource‘ zu betrachten“ (Goeudevert 2001, 42). Goeudevert sieht die Aufgabe der Bildung darin, an einem „Überschuss“, also an einem „Mehr“ zu arbeiten – einen Überschuss, den er mit den Begriffen „Liebesfähigkeit, Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Mut und kritische Distanz“ charakterisiert (Goeudevert 2001, 31). Die Kommission für Erziehung und Bildung der Deutschen Bischofskonferenz skizziert in ihrer Stellungnahme „Bildung in Freiheit und Verantwortung“ Bildung zu Recht als Aufgabe des Einzelnen, sich selbst zu bilden: „Bildung hebt auf das Selbst- und Weltverständnis des Menschen ab, das sich aufgrund von Wissen und Einsicht gebildet hat. Als Prozess und Ergebnis ist Bildung zwar durch andere anzuregen und zu unterstützen, aber letztlich von der Eigenaktivität des zu Bildenden abhängig. Im Unterschied zu der mehr von außen auf den Menschen einwirkenden Erziehung meint Bildung stärker den inneren Entfaltungsprozess, also das, was der Mensch aus sich selber macht. Somit tritt besonders die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung zur

Freiheit des Denkens, Urteilens und Handelns hervor“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1993, 7f.).

Unter dieser Rücksicht, dass Bildung immer Bildung der Person heißt und zur Eigenbildung herausfordert, bleibt es für die Kirche eine bleibende Aufgabe, sich in der Schule zu engagieren – und nicht nur und ausschließlich im schulischen Religionsunterricht, sondern auch durch das Angebot von Schulen in katholisch-kirchlicher Trägerschaft. Zur Bildung in unserer Gesellschaft gehören Kenntnisse darüber, wie in unserer Geschichte und in unserer Gegenwart Menschen Lebens- und Glaubenshorizonte entwickelt und bestimmt haben. In diese Kenntnis müssen Kinder und Jugendliche eingeführt werden. Dabei sind der Religionsunterricht und die katholischen Schulen Orte, an denen im Raum der Schule die Frage nach Gott wach gehalten wird. Dieses Offenhalten geschieht nicht aus institutionell-ekklesialer Rekrutierungs-ideologie, sondern aus der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf Religion im Bildungsprozess haben (Friedrich Schweitzer 2000).

Bildung kann theologisch mit dem Gedanken der Gottesebenbildlichkeit begründet werden – eine Begründungsarbeit, die insbesondere in der evangelischen Kirche eine eigene Geschichte hat (Peter Biehl/Karl Ernst Nipkow 2003). In der Gegenwart wird Bildung noch andere als theologische Begründungsmuster beanspruchen, wenn sie gesellschaftlich kommunikabel sein will. Aber die Kirchen und die Theologie werden aus der Überzeugung, dass der christliche Glaube zu den Fundamenten unserer Gesellschaft entscheidende Impulse beigetragen hat, dafür Sorge zu tragen haben, dass im Bildungsgeschehen die Gottesfrage vorkommt. Denn die Kenntnis der Gottesfrage trägt zu einer kritischen Haltung gegenüber allen Vorstellungen bei, die eine immer weitere Perfektibilität des Lebens anstreben. Die Stellungnahme des Deutschen Katecheten-Vereins mahnt zu Recht: „Der Traum von der Perfektibilität des Lebens ist eine der großen Illusionen unserer Epoche. In jüngster Zeit hat er durch die Debatte um die Möglichkeit, den Menschen genetisch zu manipulieren, noch einmal einen sehr kräftigen Aufwind erhalten. Eine intrauterine Leistungsauslese scheint zukünftigen Generationen jede Form körperlicher oder geistiger Handicaps ersparen zu können. Nicht einmal das ‚ewige Leben‘ scheint mehr menschenunmöglich. Dabei ist die Geschichte und auch unsere Gegenwart voller drastischer Beispiele für die Einsicht, dass Perfektion nun mal keine Kategorie des Menschlichen ist. Der Mensch hat zwar gewiss einen weitaus flexibleren Lebensrahmen als das Tier, aber auch er bedarf eines Rahmens, der ihm ein Maß des Menschlichen vorgibt. Die Auseinandersetzung mit diesem Rahmen, seiner Berechtigung und seiner Problematik, das ist ein wesentlicher Teil bildnerischer Arbeit. Wo

der Mensch, und das ist eben ein Bildungsproblem, sich nicht mehr sinnvoll auf solche Grenzen zu beziehen vermag, muss er unter der Last seiner dann eben grenzenlosen und letztlich uneinlösbaren Ansprüche über kurz und lang in die Knie gehen. Tatsächlich wird ja der Traum vom perfekten, schönen, erfolgreichen, ganzheitlichen immer prallen Leben für viele Menschen zum Alptraum“ (DKV 2001, 461f.).

Insofern gehört aus christlicher Perspektive in das ganze Konzert der Bildungsdiskussion der Hinweis auf das dem Menschsein immer zukommende und mit ihm einhergehende Scheitern. Wenn das Scheitern ausgeblendet wird, werden junge Menschen um das Erkennen der Ambivalenz menschlicher Existenz betrogen. Das Ausblenden macht schon deshalb keinen Sinn, weil die Kinder und Jugendlichen das Scheitern in ihrem Leben erfahren. Und sie stellen sich darauf ein, dass es zukünftig zu einer normalen Biographie gehören wird, mehrere Anläufe nehmen zu müssen. Sie lernen oft schon bei ihren Eltern, dass Biografien Brüche haben können, nicht linear verlaufen müssen, sich nicht im Detail vorausplanen lassen. Insofern ist Bildung eben auch immer Arbeit an der Lebenskunst. So konturiert sich die Aufgabe einer katholischen Schule in spezifischer Weise: Sie versteht sich als Bildungseinrichtung, die den „Mehrwert“ zu vermitteln bereit ist. Eine solche Schule wird eine den Menschen fördernde Erziehungs-, Lern- und Organisationskultur entwickeln (Heinz Günther Holtappels 1995). Dabei ist sie auf Partner angewiesen, die diese Kulturarbeit mittragen. Die Angebote der Schulpastoral können hier ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule einbringen. Qualität, ja Sicherung der Weiterentwicklung der Qualität, ist die Überlebensnotwendigkeit jeglichen Unternehmens, das Produkte herstellt und sie am Markt platzieren will. Die Übertragung des Qualitätsbegriffs auf die Schule erweist sich dann als sinnvoll, wenn die Schulen selber bestimmen können, was die Qualität ihres Produkts – oder besser: ihrer Lehr- und Lernprozesse – ist. Dabei befinden sich derzeit Schulen in einer fruchtbaren, manchmal aber auch lähmenden Spannung: In der Spannung zwischen dem, was einerseits der Schule abverlangt wird (dass sie autonom wird, dass sie sich selbst verändert, dass sie sich weiterentwickelt) und dem Umstand, dass genau dieser Entwicklungsprozess angeordnet wird. Die Entwicklungsaufgabe kann aber nicht angeordnet werden, sie muss ermöglicht werden – sonst wäre das ein Widerspruch in sich. Die Bedingungen für die Möglichkeit von Entwicklung müssen gemeinsam geschaffen werden – und Kirche kann dabei Partner sein. Im Prozess der Schulentwicklung wird Schule als soziales System zum lernenden System. An diesem Prozess können sich kirchliche Mitarbeiter/innen, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern

beteiligen. Diese Partizipation und Kooperation konturieren das Profil einer Schule als einer den jungen Menschen fördernden Einrichtung.

Die katholischen Schulen müssen ihren eigenen Beitrag zur Qualität der Schule erbringen, indem sie ihre bildende Kraft glaubwürdig unter Beweis stellen. Diese bildende Kraft hat ihren Ursprung in der Reich-Gottes-Botschaft. Sie bezeugt, dass Gott eine Beziehung zu uns Menschen hat. Sie wird nicht zuerst durch Lehrsätze erlernt, sondern durch die Haltung stimuliert: „Kehrt um, und glaubt an das Evangelium“ (Mk 1,15). Die Reich-Gottes-Botschaft ist zuinnerst eine Botschaft der *Communio*, der Gemeinschaft. Die gesamte *Communio*-Ekklesiologie des Zweiten Vatikanischen Konzils beruht auf dieser Vorstellung. Kirche wird in dieser Perspektive zu einer Lerngemeinschaft, zu einer Art Beziehungsschule, in der die Haltung des Für- und Miteinander eingeübt werden kann (vgl. Paul Wehrle 1992). Den Anspruch der Reich-Gottes-Botschaft ernst nehmen, bedeutet, Kirche zu einer Art Lebensschule und zum Lebensraum werden zu lassen, in dem sich im Vollzug das Angesagte, nämlich Gottes Nähe und Reich ereignen. Diese Haltung bewirkt die Motivation, dass Kirche sich in Schule engagiert. Vor diesem Hintergrund versteht sich das Engagement der Kirche in der Schule als kulturelle Diakonie – und nur vor diesem Hintergrund gewinnt es die Glaubwürdigkeit, die heute so zu wünschen ist.

Religionsunterricht und Schulpastoral in katholischen Schulen leisten ihren Beitrag zur Bildung der jungen Menschen dadurch, dass sie Wert auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen legen und den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler eine eigene Qualität zusprechen. Dabei geht es nicht darum, Erlebnisse zu produzieren, sondern einen Raum zu gewährleisten, in dem Erlebnisse in einen Sinnhorizont gestellt und von diesem her gedeutet werden. Christinnen und Christen in der Schule können in personaler Begegnung in die Tradition einführen, in der Gott dem Menschen begegnet, und diese Tradition durch eigene Begegnungsbereitschaft fortführen. Die Erfahrungsorientierung an katholischen Schulen trägt wesentlich zum Bildungsauftrag der Schule dadurch bei, dass sie Schülern und Schülerinnen vermittelt, sich die Offenheit für immer neue Erfahrungen zu bewahren und damit die Offenheit menschlicher Existenz wahrzunehmen. Ihren Beitrag zur Bildung erbringt Kirche personal zum einen durch die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, zum anderen durch alle Christinnen und Christen, die sich für und in der Schule engagieren. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben dabei „nicht nur über einen Inhalt zu informieren, der außerhalb ihrer eigenen freien Wahl, in objektiver Neutralität ausgesagt werden könnte. Sie sind, wie bei jedem

wesentlichen humanen Verhalten 'existenziell verwickelt'. Sie stehen für das ein, was sie im Unterricht vermitteln. Nur so können sie einen erzieherischen und für die Bildung des jungen Menschen belangvollen Dienst leisten“ (Die bildende Kraft des Religionsunterrichts 1996, 51). Sie können dabei ebenso wie alle anderen Christinnen und Christen in der Schule zeigen, dass die Botschaft, von der sie überzeugt sind, lebbar ist – mit allen Höhen und Tiefen.

Gerade in Angeboten der Schulpastoral kann die Beziehungsdimension und -qualität der Reich-Gottes-Botschaft Kontur gewinnen: Wer von dieser Botschaft spricht, muss auch verdeutlichen können, dass dieser Botschaft bestimmte Haltungen entsprechen. Zu diesen Haltungen zählen die prinzipielle Wertschätzung der Würde des Anderen und die Hoffnung auf die Beziehungsfähigkeit des Menschen. Solche Haltungen in der Schule anzuregen, ist eine herausfordernde Aufgabe, denn sowohl der zeitliche Rahmen als auch die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Schüler/innen setzen hier Grenzen. Gleichwohl wird im Sinne der Metakommunikation die Beziehungsgestaltung in der Schule immer wieder zum Thema werden können. Beziehung meint nicht ein harmoniesüchtiges und konfliktvermeidendes Verhalten. Im Gegenteil: Beziehungen können dort wachsen, wo Schülerinnen und Schüler Menschen begegnen, die in der Lage sind, Schüler/innen zu konfrontieren, Konflikte anzunehmen und auszutragen und so im Schulalltag unter Beweis stellen, was es heißt, sich einander zuzumuten. Denn dann brauchen auch Fehler nicht verheimlicht zu werden und Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen wechselseitig, sich mit ihren Grenzen anzunehmen.



Gesprächspartner: Leitungskräfte katholische Schulen in der Erzdiözese

Religionsunterricht und Schulpastoral können nicht alle Sozialisationsdefizite ausgleichen, die manche Schüler/innen in die Schule mitbringen. Dass aber Beziehung im Dienste der *Communio*, also der Stiftung von Gemeinschaft auch im Raum der Schule steht, ja, dass das Reich Gottes ohne Beziehungsfähigkeit nicht zu denken ist, das kann im Engagement der Kirche in der Schule aufscheinen. Durch ihre Präsenz in der Schule können Christinnen und Christen zeigen, dass Standortbezogenheit Dialog ermöglicht. Wenn nicht alles täuscht, ist in Zeiten der Multioptionalität nichts dringlicher als die Fähigkeit, in der Unübersichtlichkeit der unterschiedlichsten Meinungen und Überzeugungen einen eigenen Standort gewinnen zu können und dazu Entscheidungsfähigkeit und Verantwortlichkeit zu erlernen. Auch in unseren Schulen zeigt sich der Wertepluralismus, der unsere Gesellschaft kennzeichnet. Eine Verständigung über die Basis, die diese Unterschiedlichkeit ermöglicht und aushalten lässt, ist an Schulen ein wichtiger Lernvorgang. Dass Christinnen und Christen ihre eigene Sicht von den Menschen und der Welt haben und diese sie deshalb dazu führt, Position zu beziehen, kann in einer solchen Verständigungsarbeit deutlich werden. Angesichts der grassierenden Furcht vor institutioneller Vereinnahmung durch gesellschaftliche Sinnagenturen, zu denen auch die Kirchen gerechnet werden, ist es um so vordringlicher zu zeigen, dass christlicher Glaube zur Freiheit befreit und dass wahre Freiheit Positionierung bedingt und fordert, um nicht in die Willkür der Beliebigkeit abzugleiten.

Der zu gewinnende Mehrwert durch das Engagement von Christinnen und Christen in der Schule steht in der Perspektive des Mehrwerts von Bildung: Liebesfähigkeit, Urteilsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Mut, kritisches Denken, kritische Distanz, Grenzen aushalten. Der Religionsunterricht stellt die Fragen danach, auf wen und auf was Verlass ist, was Menschen wirklich zum Leben brauchen, was Leben lebenswert macht. Diese Fragen dürfen im schulischen Diskurs nicht unter den Tisch fallen. Der Religionsunterricht kann Platzhalter dieser Fragen sein. Das „Mehr“ gewinnt Schule also dadurch, dass sie sich ihrer Möglichkeiten nicht berauben lässt. Ihre Möglichkeit besteht eben darin, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern an den Fragen des Menschseins zu arbeiten. Dass sie sich dieser Kompetenz nicht berauben lässt, sondern vielmehr selbst diese weiter entfaltet, ist die Chance unserer Zeit.

Unter dieser Rücksicht wird weiter zu bedenken sein, welcher Stellenwert dem Engagement in der Schule im Rahmen des pastoralen Erneuerungsprozesses „Aufbruch im Umbruch“ eingeräumt werden wird. Fiele die Schule aus diesen Überlegungen aus, wäre eine nicht mehr einholbare Chance gründlich vertan.

Literatur:

- Deutsche Bischofskonferenz: „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, Bildungskongress am 16. November 2000 in Berlin (<http://dbk.de/pm2000/pm2000111601e.html>);
- Peter Biehl/Karl Ernst Nipkow: Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003;
- Andreas Feige/Werner Tzschetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern/Stuttgart 2005;
- Daniel Goeudevert: Der Horizont hat Flügel, München 2001;
- Heinz Günter Holtappels (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur, Neuwied 1995;
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, Bonn 1996, (= Die deutschen Bischöfe 56);
- Friedrich Schweitzer: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000;
- Stellungnahme des Deutschen Katecheten-Vereins zum Forum Bildung, am 5. Mai 2001 vom Vertreterstag des DKV beraten und gebilligt (erarbeitet von Rudolf Englert, Matthias Hugoth, Hans Schmid und Werner Tzschetzsch), in: KatBl 126 (2001) 459-462;
- Paul Wehrle, „Suchet zuerst sein Reich...“ (Mt 6,33), in: Günter Biemer/Bernhard Casper/ Josef Müller (Hrsg.): Gemeinsam Kirche sein. Theorie und Praxis der Communio, Freiburg/ Basel/Wien 1992 (FS Oskar Saier), 313-327.

Werner Schnatterbeck

Mut zum Anderssein

Am 28. Februar 2005 fand in der Katholischen Akademie in Freiburg der Studientag der Schulstiftung mit den Vertreterinnen und Vertretern der Schulabteilungen der Regierungspräsidien statt. Die Beiträge von Professor Tzschetzsch zur Verantwortung der Kirche für die Bildung und von Stiftungsdirektor i. R. Dr. Adolf Weisbrod zu 16 Jahren Schulstiftung trugen ebenso wie die Begegnung mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen, der Schulstiftung und der staatlichen Schulverwaltung dazu bei, einmal mehr katholische freie Schulen als „wert-volle“ Bereicherung des Bildungswesens in Baden-Württemberg wahrzunehmen. Einen Aspekt hatte ich bei der Diskussion des Referates von Professor Tzschetzsch besonders unterstrichen und bin dankbar, dass ich an dieser Stelle die Möglichkeit habe, ihn etwas auszuführen.



Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher beklagen häufig bei Kindern und Jugendlichen unangepasstes Sozialverhalten, Ichbezogenheit, geringe

Frustrationstoleranz, hedonistisches Habenwollen und einiges andere mehr, was offensichtlich auch auf Verwöhnungstendenzen im Erziehungsprozess zurückzuführen ist. Nicht weil die Aussage „Jede Gesellschaft hat die Jugend, die sie verdient“ so flott von den Lippen geht, sondern im Sinne des Auslotens der Verantwortlichkeiten über die Gruppe der professionellen Pädagogen hinaus will ich die Frage formulieren: „Welche Sozialisationsbedingungen stellt die Gesellschaft, d. h. in der Regel die Welt der Erwachsenen, zur Verfügung, um junge Menschen zu dem zu machen, was sie sind?“ Aus meiner Sicht gilt es nicht, mit dem Finger auf junge Menschen zu zeigen, sondern zu erkennen, dass wir Tendenzen in unserem gesellschaftlichen Zusammenleben akzeptieren, die vordergründiges Wohlfühlen ermöglichen, aber auf Dauer sowohl das psychische Gleichgewicht des Einzelnen gefährden als auch die soziale Balance in eine Schräglage bringen. Von neurotisch machenden Rahmenbedingungen zu sprechen erscheint mir nicht übertrieben, wenn wir beispielsweise an die humanistische Psychologie Erich Fromms und Viktor E. Frankls denken. Zu deren theoretischen Analysen und Deutungen stehen im wirklichen Leben die enorme Bedeutung des Materiellen und die extreme Individualisierung in deutlichem Gegensatz. Diese Fehlhaltungen finden unter anderem ihren Ausdruck in der Frage „Was bringt mir das?“ und in der Aussage „Ich will Spaß“ sowie in der Haltung: „Gut ist es dort, wo Party ist“.

Ganz gleich, ob wir von der „Spaßgesellschaft“ oder von der „Fun-Culture“ sprechen, ob wir einen Jugend-, Sport- und Schönheitskult feststellen – immer ist es angezeigt, nicht mit dem Finger auf die Jugend zu zeigen im Wissen um die häufige altersübergreifende Suche nach dem „ultimativen Kick“. Klar wird dabei, dass eine Individualisierung, die grundsätzlich als positiv zu wertende Zielvorstellung ausgewiesen bleibt, ohne regulative Maßstäbe zum Egozentrismus entartet. Das Um-sich-selbst-Kreisen, das Auf-sich-selbst-Fixiert-sein, das Sich-selbst-nicht-Übersehen-können mit dem Blick auf den Anderen oder das Andere hin wird in der „Dritten Wiener Schule der Psychotherapie“, in der Logotherapie ihres Begründers Viktor E. Frankl als krankhaft bezeichnet. Danach kann der Mensch erst dann **sinnvoll** leben, wenn er in der Lage ist, sich selbst zu überschreiten auf anderes menschliches Sein oder auf einen befriedigenden Dienst bzw. auf eine herausfordernde Aufgabe hin.

In der Theologie, der Philosophie oder eben in der im Vergleich hierzu jungen Wissenschaft der Psychologie stellt dies eine fachübergreifende Erkenntnis dar. „Trotz unserer tiefen Sehnsucht nach Liebe halten wir doch alles andere für wichti-

ger als diese: Erfolg, Prestige, Geld und Macht. Unsere gesamte Energie verwenden wir darauf zu lernen, wie wir diese Ziele erreichen, und bemühen uns so gut wie überhaupt nicht darum ... das Andere zu erlernen... Nicht der ist reich, der viel hat, sondern der, welcher viel gibt.“ (Erich Fromm).

Verwandt mit der Tendenz des „Habenwollens“ sehe ich die Haltung, alles sei machbar, von mir selbst zu leisten – Anderen oder etwas Anderem habe man nichts zu verdanken. Erwähnenswert scheint mir dabei, dass mit einer fortschreitenden Pluralisierung nicht automatisch ein „Anything goes“, ein „Alles ist möglich“ verbunden sein muss.

Hans Küng hat einen minimalen Grundkonsens eingefordert, ohne den ihm ein menschenwürdiges Zusammenleben nicht möglich erscheint. Der Pluralismus als Frucht der Freiheit bedarf offensichtlich einer gewissen Bindung, um sich selbst nicht das Fundament zu entziehen: „Ohne eine Bindung an Sinn, Werte und Normen wird der Mensch sich im Großen wie im Kleinen nicht wahrhaft menschlich verhalten können“. In der Tat: Wenn alles gleich gültig ist, besteht auch die Gefahr, dass den Menschen das Wesentliche gleichgültig wird. Weitere neurotisch machende Sozialisationsbedingungen könnten noch unschwer genannt werden, doch sind diese nicht das eigentliche Thema.

Tzscheetzsch sprach bei der oben erwähnten Tagung davon, dass das Kind und der junge Mensch ein Recht auf Religion hätten. Ich möchte dies in der Weise erweitern, dass ich auch ein Recht der Gesellschaft darauf sehe, dass die religiöse Dimension des Menschseins nicht unterschlagen wird. Gregor Gysi hat vor kurzem sinngemäß davon gesprochen, dass er in keiner Gesellschaft leben möchte, in der das Religiöse ausgeblendet wird. Die religiöse Alphabetisierung, das Verstehen einer christlich-abendländischen Tradition, in die man hinein geboren ist, das ist die eine Seite, das Andere ist aber das Zur-Verfügung-Stellen eines Erfahrungsraums, der dem jungen Menschen eine eigene Wertentscheidung erst ermöglicht, weil er ganzheitlich herausgefordert ist.

Schule hat aus meiner Sicht, sollte die skizzierte Analyse zutreffend sein, auch die Pflicht, zum Wohl der ihr Anvertrauten gelegentlich Gegenwart zu sein. Damit ist gemeint, einen Bildungsbegriff zu Grunde zu legen, der Wissensvermittlung in der Schule in unauflöslichen Zusammenhang bringt mit einer Handlungsfähigkeit, die erzielt wird durch eine den Einsichten gemäße Selbstverpflichtung. Selbstgefälliges und unverbindliches Intellektualisieren mag zwar durchaus einen Beitrag zur eitlen

Selbstinszenierung leisten, hat aber mit dem Wesen von Bildung nichts zu tun. Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik benötigen den in ethischer Verantwortung handlungskompetenten Menschen. Verantwortung erwächst allerdings nicht von allein, ist nicht selbstverständliche Antwort auf die Herausforderungen des täglichen Lebens, sondern basiert auf der Auseinandersetzung mit unserem kulturellen Erbe. Deshalb darf Schule nicht auf die Überlieferung eines kulturellen Kernbestandes und auf seine Reflexion im Lichte der Gegenwart zu Gunsten einer bloßen Ver-zweckung verzichten.

Hierzu gehört allerdings ein entsprechender Erfahrungs- und Erprobungsraum.

Katholische freie Schulen haben beispielsweise mit COMPASSION grundlegende Erfahrungen vermittelt. In der Begegnung mit und im Dienst von Alten, Kranken und Behinderten haben Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihr Wertgefüge neu zu justieren. Diese Zumutung wird, wie die Rückmeldungen zeigen, teilweise wie ein Geschenk empfunden, da der Einzelne die Chance hat, „ein Anderer zu werden“. Sinn kann nicht einfach zugesprochen, sondern muss erfahren werden. Deshalb ist es auch zu begrüßen, dass COMPASSION auch von staatlichen Schulen in ihr Schulcurriculum aufgenommen wird. Ich wünsche den Freien Katholischen Schulen ganz besonders den Mut, eine so geartete Gegenkultur weiter zu entwickeln.

Dietfried Scherer

Was noch zu sagen ist ...

Ein ungewöhnlicher Titel! Eigentlich hätte man den Studientag der Schulstiftung mit den Regierungspräsidien auch als „Festakademie anlässlich des 70. Geburtstags des Gründungsdirektors der Schulstiftung Dr. Adolf Weisbrod“ überschreiben können. Es war jedoch der ausdrückliche Wunsch des Jubilars, nicht seine Person, sondern die Auseinandersetzung mit der Sache in das Zentrum dieses Studientages zu stellen.

Wir haben diesem Wunsch entsprochen und uns mit den grundsätzlichen Fragen, die uns in der Schulstiftung von Anfang an bis heute beschäftigen, und mit dem



Auftrag der Kirche im schulischen Bildungsbereich intensiv auseinander gesetzt. Ich gehe jedoch davon aus, dass der Jubilar so realistisch ist zu wissen, dass er trotzdem eine Erwähnung seines persönlichen Jubiläums nicht gänzlich verhindern kann. Deswegen: „Was noch zu sagen ist...“

Die Ausgangslage setzt mich in eine komfortable Situation. Es ist weder eine sein ganzes Berufsleben würdigende Laudatio noch eine Grabrede zu halten. Dr. Adolf Weisbrod ist ein gut erhaltener Pensionär. Dies ist wohl auch deswegen so, weil er sich nicht von seinem Amt her definiert hat. Ich möchte deswegen zunächst auf fünf Pensionärsjahre zurückschauen: Es gibt zwei Extreme von Pensionären: zum einen die, die nach dem Ende ihrer aktiven Zeit ihren alten Arbeitsplatz wieder aufsuchen als habe sich nichts geändert, oder aber die, die mit der „früheren Existenz“ gar nichts mehr zu tun haben wollen. Dr. Weisbrod praktizierte keines dieser Extreme. Bereits in der Endphase der aktiven Tätigkeit gab es eine optimale Abstimmung aller wichtigen Fragen mit seinem Nachfolger, eine äußerste Zurückhaltung bei Entscheidungen, die seinen Nachfolger gebunden hätten, absolute Korrektheit ohne jede „Politik im Hintergrund“. Auf der anderen Seite war und ist Dr. Weisbrod jederzeit ansprechbar, wenn Rat und Auskunft gewünscht ist. Der Sache der Katholischen Freien Schule ist er weiterhin mit hohem Engagement verbunden. Er hat seinem Nachfolger nicht nur ein bestelltes Haus hinterlassen, sondern damit auch optimale Ausgangsbedingungen geschaffen. Hierfür sage ich ganz persönlich ein herzliches Dankeschön!

Die Sache der Katholischen Freien Schule war Lebensaufgabe und Lebenswerk von Dr. Adolf Weisbrod. Bleibendes Verdienst in diesem Zusammenhang ist, dass Dr. Weisbrod gemeinsam mit der Bistumsleitung zur rechten Zeit eine angemessene Organisationsform für die Trägerschaft der Katholischen Freien Schulen bei sich wandelnden Bedingungen gefunden hat. Das wegweisende Stiftungsmodell ist heute viel angefragte Konstruktion für Diözesen, die für die Probleme der Trägerschaft für ihre Schulen eine Lösung suchen. Die Schulstiftung mit ihrer schlanken Verwaltung, den raschen, präzisen und sachgerechten Reaktionsmöglichkeiten, um die wir staatlicherseits manchmal beneidet werden, konnte mit ihren Synergieeffekten Einsparungen erreichen, die Grundlage dafür waren, dass die Schulen der Schulstiftung mittel- und langfristig gesichert sind. Bei einem Verbleib im alten System, Einzelschulen durch diözesane Zuschüsse zu unterstützen, wäre bei der augenblicklichen finanziellen Situation 2006 mit Sicherheit das Aus für eine Reihe von Schulen unabwendbar gewesen.

Es ging Dr. Weisbrod jedoch nie nur um eine strukturelle und organisatorische Absicherung der Schulen, sondern vor allem um die inhaltliche Füllung des Auftrags: die von ihm maßgeblich geprägte COMPASSION-Initiative zeigt, wie eine wirkmächtige Idee nicht in dem Raum verbleibt, für den sie zunächst konzipiert war, sondern sich auch außerhalb der Katholischen Schulen an staatlichen Schulen durchsetzt. Die Auszeichnung von COMPASSION mit dem Alcuin Award in Turin 2002 durch die EPA, der größten Elternorganisation Europas, belegt eindrücklich die Einschätzung, dass es sich bei COMPASSION um ein Projekt handelt, das das Potential für eine europaweite Ausbreitung hat. Die Tatsache, dass in vielen Ländern der EU bereits COMPASSION-Projekte laufen, spricht für sich. Darüber hinaus hat sich der Gründungsdirektor der Schulstiftung stets für eine verantwortbare theologische Rede auch im Kontext eines religiösen Lebens an der Schule eingesetzt. Untrennbar hiermit verbunden ist der Einsatz für die eine Welt und das ökologische Engagement als eine direkte Verpflichtung aus der Christen übertragenen Schöpfungsmitverantwortung.

Auch die Entscheidung, den baden-württembergischen Lehrplan an den Schulen der Schulstiftung zu übernehmen und durch einen „Lehrplan hinter dem Lehrplan“ für die Profilierung dieser Schulen zu ergänzen, prägt die Schulstiftung bis heute. 1988 war es der Schulstiftung keinesfalls in die Wiege gelegt, dass sie ein Erfolgsmodell wird. Jedoch hat sich auch hier eine wirkmächtige Idee durchgesetzt. Die Aufnahmewünsche kamen in immer schnellerem Abstand, sodass ab 2001 alle katholischen weiterführenden Schulen mit Ausnahme des Kollegs St. Blasien in der Schulstiftung zusammengefasst sind. Dr. Weisbrod hat für diese erfolgreiche Entwicklung die Grundlagen geschaffen. Sein Name wird immer mit der Schulstiftung verbunden bleiben.

Zum 70. Geburtstag bleibt uns, ihn zu seiner bisherigen Ruhestandszeit zu beglückwünschen, die er bewusst aktiv gestaltet hat, und natürlich auch weiterhin mit einem hohen Engagement im Bildungsbereich, z. B. in der Akademie der Älteren Generation, ausfüllt. Glück, Gesundheit und Segen sind unsere Wünsche ... ad multos annos!

Rosemarie Stürmlinger

Grußwort zum 70. Geburtstag von Herrn Dr. Adolf Weisbrod



„Wer kommt in der Oktav, ist auch noch brav“, sagt der (wahrscheinlich katholische) Volksmund. Und dieser einerseits überzeugenden und andererseits entschuldigenden Einschätzung gehen wir nach, wenn wir, sehr geehrter, lieber Herr Dr. Weisbrod, erst heute Ihren 70. Geburtstag würdigen. Im Zusammenhang mit einer solchen scheinbaren Verspätung lassen sich übrigens aus einem Fest-Tag auch Fest-Wochen installieren und so nützen wir den Abstand zu Ihrem Geburtstag am 21. Februar – absichtlich – in diesem Sinne...

Ganz viele, unterschiedlich ausformulierte, Wünsche sind Ihnen sicher bereits auf den realen und virtuellen Gabentisch gelegt worden. Unsere fügen wir heute hinzu. Wir verbinden sie mit einer gewissen Reflexion zum „Jubilar“ – wie sich das anhört bei einem solchen „Jung-Dynamiker“! – und mit eigenen Eindrücken aus den verschiedensten Begegnungen, die jede und jeder der hier Anwesenden im Laufe jeglicher Art von Zusammenarbeit mit Ihnen hatte und hat.

Würde ich Sie, verehrte Teilnehmende an diesem Studientag, nach nur einer Eigenschaft fragen, die Ihnen zu Herrn Dr. Weisbrod einfällt, ganz bestimmt käme eine Vielfalt zusammen, die nicht etwa eine schillernde Persönlichkeit charakterisieren, wohl aber eine beeindruckende Kompetenzvielfalt zeigen würde.

Diese Vielfalt ließe sich aus Einschätzungen und Eindrücken bündeln, die wir aus unserer Erfahrung und unserem Tun mit Ihnen – unterschiedlich wahrgenommen – je herausheben könnten. Ich versuche einige zu offerieren – aus meiner Sicht und aus meinem Erleben mit Ihnen, lieber Herr Dr. Weisbrod, und beziehe mich damit auf einen Zeitraum von gut 30 Jahren.

Ich habe Sie erlebt in der Verantwortung für die Katholischen Schulen in freier Trägerschaft in der Erzdiözese Freiburg. Bei der Leitung dieser Gruppe gaben Sie sich als Vor-Denker zu erkennen, der den visionären Weitblick genauso authentisch vertrat wie die realitätsbezogene Einschätzung der Gegenwart. Sie haben als Gründungsdirektor der Schulstiftung der Erzdiözese sowohl im pädagogischen Raum Ihre Kompetenzen einbringen können wie auch Ihre Fähigkeit, politisch zu denken und zu handeln – manchmal auch zu verhandeln.

Im mit- und zwischenmenschlichen Bereich konnte seine Spitzbübigkeit so überraschend aus der Reserve locken und wirksam sein wie sein diplomatisches

Geschick auf dem Parkett, auf dem eben Diplomatie am Platze war. Sie können geistreichen Witz an geeigneter Stelle einbringen und Sie können aufmerksam mit allen Sinnen wahrnehmen und einordnen. Sie können daraus wiederum Gedanken formen, die Zielvorgaben beinhalten und zu Leitzielen werden, die Beispiele sichtbar werden lassen und markieren, die zur Ermunterung für aufbrechendes Tun werden und die aber auch zu kritischem theologischem und philosophischem Nachdenken führen können.

Er kann sich sowohl gradraus äußern als auch zu verschwörerischen Ansätzen neigen, er kann rechtliche, wirtschaftliche und soziale Perspektiven mit möglichen Entwicklungen verbinden und er hat auf der Basis von viel Erfahrung und breiter Menschenkenntnis zu Personalentwicklungen und zu Personalentscheidungen beigetragen, die auch heute hier in diesem Raum Ergebnisse unter Beweis stellen und sozusagen Früchte seines Einsatzes und seiner Tätigkeit zeigen.

„Ein Leben lang für Bildung engagiert“ so lautete die Überschrift über der Würdigung, die an Ihrem Geburtstag in der Badischen Zeitung zu lesen war – übrigens auf der Seite, welche die Überschrift „Menschen & Meinungen“ trägt. Es ist zu bestätigen, dieses lebenslange Engagement – und es ist auch zu bestätigen, dass dies offensichtlich in einem so gesunden Maß und mit stärkendem Erfolg gelang, dass – siehe oben – ein Jung-Dynamiker vor uns steht oder wie es in dem Artikel heißt, ein „junger Alter“ (was ja schon wieder fast ein wenig despektierlich klingt...).



v.l.n.r.: Dr. Werner Schnatterbeck, Rosemarie Stürmlinger, Dietfried Scherer, Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch

Wenn wir uns in Erinnerung rufen, dass Herr Dr. Weisbrod offiziell schon seit Juli 1999 – also im letzten Jahrhundert – pensioniert worden war, dann lässt sich ohne Mühe jugendliche Frische in guter Kombination mit der Weisheit des Alters verknüpfen und feststellen, dass er sich recht gut gehalten hat... Wenn wir dazu einen noch weiteren Bogen vom Pensionsjahrgang zu seinem Geburtsjahrgang schlagen und es wagen, kühn einzuordnen, dass Herr Dr. Weisbrod aus einer Zeit stammt, in welcher der Prototyp des VW Käfer von Ferdinand Porsche vorgestellt und das erste Teilstück (Frankfurt – Darmstadt) des neu geplanten Reichsautobahn-Netzes eingeweiht wurde, das Saarland wieder dem Deutschen Reich eingegliedert und die Allgemeine Wehrpflicht eingeführt wurde, Charles Francis Richter die nach ihm benannte Skala zur Stärkebestimmung von Erdbeben entwickelte und Konrad Lorenz eine Untersuchung über das Sozialverhalten von Tieren veröffentlichte, dann können wir doch sicher einordnen, dass manches der erwähnten Vorkommnisse „alt aussieht“ im Vergleich zu ihm...

Die Eindrücke, die wir im Umgang mit Ihnen heute gewinnen, lieber Herr Dr. Weisbrod, lässt also – ich wiederhole mich – den Schluss zu, dass die Zeit der Berufstätigkeit zur stabilen Basis wurde für die Zeit, die Ihnen im Ruhestand zur Verfügung steht und die Sie – wir wissen es – zwar genießen, aber absolut nicht ruhig verbringen. Dass Sie sie weiter genießen können, das wünschen wir Ihnen.

Dass Sie auch weiterhin Themen, Bereiche, Menschen finden mögen, die es wert sind, dass Sie sich und Ihre Kräfte, Ihren Willen und Ihre Fähigkeiten einsetzen wollen, das wünschen wir dazu. Dass Sie dies in gesicherter Gesundheit zusammen mit Ihrer Frau und der sich erweiternden Familie alltäglich – mit Blick auf die Dreisam-Auen – erleben mögen, das rundet unser gutes Wünschen und unsere Gedanken für Sie ab.

„Wie schön, dass Du geboren bist!“ ...heißt es in einem Gratulationslied. Mit dieser Feststellung lässt sich Dank verbinden und Dankbarkeit. Wir danken Ihnen, lieber Herr Dr. Weisbrod, dass Sie uns an vielen Stellen Ihres Daseins haben teilnehmen lassen, an dem, was Sie dachten, an dem, wie Sie handelten.

Ganz speziell nehme ich jetzt meinen derzeitigen Auftrag als Schulpräsidentin wahr, um Ihnen erneut eine wertvolle Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, denen Sie jeweils vorstanden, und dem (ehemaligen) Oberschulamt zurückzumelden. Es soll den Dank an Sie nicht schmälern, wenn ich ihn auf Ihren Nachfolger, auf Sie, lieber Herr Scherer, erweitere und gleichermaßen für ganz viel Kooperation

und – mit Blick auf den heutigen Tag – für die großzügige Einladung zum Studientag der Schulstiftung und für die wohlthuende Gastfreundschaft danke.
Bei Ihnen beiden – und bei uns – bleibe Gottes Segen und dies nicht nur für die Dauer einer Oktav!

Adolf Weisbrod

16 Jahre Schulstiftung, Gründung und Genese

Aus den zahlreichen Denksprüchen der Gratulationspost zitiere ich, meinen 70. Geburtstag betreffend, den Kirchenvater **Hieronymus**: „Die Sieben ist eine geheiligte und vollkommene Zahl, sie ist sozusagen die wahre Zahl“; und meine Rolle als sog. Gründungsvater betreffend **Albert Einstein**: „Jeden Tag denke ich unzählige Male daran, dass mein äußeres und inneres Leben auf der Arbeit der jetzigen und der schon verstorbenen Menschen beruht, dass ich mich anstrengen muss, zu geben im gleichen Ausmaß, wie ich empfangen habe...“



Der **Alcuin Award**, den ich stellvertretend vor drei Jahren in Turin von der EPA (European Parents Association) für das inzwischen international praktizierte COM-PASSION-Projekt entgegennehmen durfte, erinnert beziehungsreich an „**Tausend Jahre Schule** – eine Kulturgeschichte des Lernens“ (Horst Schiffler/Rolf Winkeler), an die Tatsache also, dass das europäische Schulwesen auf Tradition und Praxis der Antike und vor allem der abendländischen **Männer- und Frauenorden** beruht. Die historische Grundlage und die Reputation kirchlicher Schulen sind also unbestreitbar, ihre Vorgabe unverzichtbar.

Meine **lebensgeschichtliche Erfahrung** hingegen hat das ganz anders wahrgenommen: die **gesellschaftliche Reputation sog. Privatschulen** der Orden und Kirchen war einst **nicht sehr positiv**:

Neue Schulkameraden an unserem staatlichen Gymnasium, von kirchlichen Schulen kommend, hatten z. B. oft viel Mühe; und in Schwierigkeiten geratene Mitschüler wichen zuweilen auf private Schulen aus, hoffend, dort erfolgreicher zu sein.

Im Rang eines jungen Studienassessors wurde ich zur Abituraufsicht an eine kirchliche Schule delegiert, was dort — aus heutiger Sicht mit Recht — als Affront gewertet wurde.

Meine arglose Einbeziehung von Vertretern kirchlicher Schulen in den neu arrangierten Bezirkspersonalrat wurde damals sehr als ungewöhnlich empfunden. Man betrachtete „Privatschulen“ **nicht als gleichwertig**, auch nicht ihre Lehrer.

Meine **persönliche Wertschätzung** begann in den **siebziger Jahren** umzuschlagen, auf der Grundlage folgender Erfahrungen:

Als **Gemeindeleiter in der Hochschulgemeinde** lernte ich auf diözesaner Ebene viele Studenten/innen aus kirchlichen Schulen kennen, ebenso als Hochschulreferent auf überdiözesaner Ebene.

Als **Vertreter der KED** (Katholische Elternschaft Deutschlands) in ausländischen Gremien überraschte mich die Tatsache, dass in vielen Ländern Europas und anderer Kontinente der Anteil katholischer Schulen z.T. vielfach größer ist als in Deutschland.

Als **Referent in der Schulabteilung** der Erzdiözese Freiburg nahm ich mit zunehmendem Respekt den Umfang und die Leistung der zahlreichen kirchlichen Schulen und Internate wahr, allerdings auch, dass deren Potenz und Bedeutung in der Diözesanleitung nur wenigen bekannt und bewusst waren.

Anfang der achtziger Jahre, als Personal, Finanzen und die zunehmend erforderliche Fachkompetenz mancher Orden nicht mehr ausreichten und die Fortexistenz ihrer Schulen bedroht war, war entscheidend, dass Erzbischof **Dr. Saier** und Generalvikar **Dr. Schlund** mich, **Dr. Jurina** und Herrn **Frank** rechtzeitig damit beauftragten, ein **neues Trägerkonzept** zu entwickeln. Unser Projekt einer Stiftung sollte bewusst ausschließen die totale Integration in die Diözesanverwaltung, so dass möglichst viel Eigenständigkeit vor Ort sowie Eigenheit/Patina gewachsener Ordens- und Schultradition erhalten blieben. Als **Prinzipien** galten ferner: Freiwilligkeit für die Beitrittsentscheidung, Einbindung der bisherigen Träger, Übernahme staatlicher Vorschriften und Praxis unter strikter Wahrung des kirchlichen Auftrags und der „Einheit der Idee“ (Karl Jaspers). Der rasch erfolgte Zuwachs der neu gegründeten Stiftung war dann für alle überraschend.

Die regelmäßigen Konferenzen der **Direktoren/innen** und der **Mitarbeitervertretungen**, die von eigenen Referenten konzipierten **Fortbildungsveranstaltungen** und nicht zuletzt die Stiftungszeitschrift FORUM schafften nach und nach ein **Selbst- und Zusammengehörigkeitsbewusstsein**, das alle stark machte.

Die Leistung der Schulen, die große Unterstützung vonseiten des **Staates**, die offene Kooperationsbereitschaft von **Ministerien, Oberschulämtern** und **Politikern** haben die Schulstiftung sichtbar gestärkt und das **gesellschaftliche Ansehen** kirchlicher Schulen deutlich erhöht.

Durch diesen öffentlichen und auch innerkirchlichen **Imagezuwachs** hat in erfreulicher Weise das Bewusstsein von den Tatsachen zugenommen, dass an katholischen Schulen und Internaten nahezu **tausend Akademiker/innen** in **erzieherischem** und also auch **pastoralem** Auftrag wirken, dass einige hundert andere Mitarbeiter/innen unverzichtbaren Beitrag leisten, dass dort viele tausend **Schüler/innen** eine entscheidende Phase ihres Lebens verbringen und dass bei einer sehr großen Zahl von **Eltern** und bei **Generationen Ehemaliger** kirchliche Kontakte lebendig sind und nachwirken.

In der **Erzdiözese Freiburg** dürfen wir sehr dankbar sein dafür, dass schon früh die Herren Erzbischof **Dr. Saier** und die Generalvikare **Dr. Schlund** und **Dr. Bechtold** weitsichtig entschieden haben — wissend um die generationenweite Wirkung von Schulen und Internaten. Auch Erzbischof **Dr. Zollitsch** und Generalvikar **Dr. Keck** geben deutlich zu erkennen, dass sie meinen Nachfolger, Herrn Scherer, im gleichen Sinn unterstützen werden.

Wenn auch zum Schluss, so doch mit hohem Nachdruck, **sage ich von Herzen Dank:**

für alle mir zugegangenen Segenswünsche;

Frau Schulpräsidentin Stürmlinger für ihre wohlformulierte und wohltuende Laudatio;

Herrn Dr. Müller für seine sympathischen Glückwünsche im Namen der Schulleiter/innen;

Frau Schulpräsidentin Stürmlinger und Herrn Schulpräsidenten Dr. Schnatterbeck, den Damen und Herren der Oberschulämter, allen pensionierten sowie aktiven Schul- und Internatsleiter/innen für ihr Kommen;

meinem hochgeschätzten Nachfolger, Herrn Scherer, der in seiner stets loyalen Gesinnung durch die heutige Studientagung diese freundliche Ehrung arrangiert und zu meiner großen Freude die Anwesenheit aller früheren Mitarbeiter/innen ermöglicht hat;

allen Verantwortlichen in den Schulorden, allen Schul- und Internatsleiter/innen für ihre konstruktive Mitwirkung am Zustandekommen der Stiftung und heute auch

jedem/r einzelnen Lehrer/in, Erzieher/in und in anderen Bereichen wirkenden Mitarbeiter/in für Leistung und Loyalität.

Ich grüße alle herzlich, aus einem angenehmen Lebenszustand Gottes Segen wünschend und Henry Miller zitierend: „Ich kann nur jedem raten, alt zu werden; es lohnt sich!“

Herzlichen Glückwunsch zum 70. Geburtstag!

Schulstiftung Freiburg



Dr. Adolf Weisbrod, Dietfried Scherer

Franz Kuhn

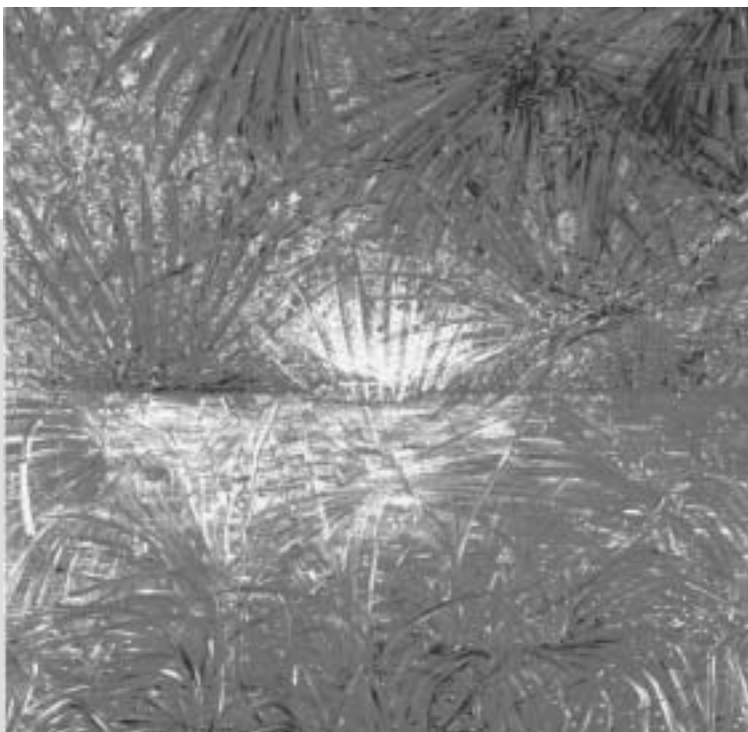
Der Morgen – eine Besinnung

Morgen, der Aufgang der Sonne, das Erwachen, der Beginn des Tages ist Seelenzeit. Es muss eine der frühesten Menschenerfahrungen gewesen sein, dass der Tagesanbruch auch ein Überschreiten, ein Transzendieren der Dürftigkeit des Daseins, der Alltäglichkeit des Lebens mit seinen Sorgen und Nöten bedeutet. Die Morgendämmerung, die Morgenröte, die aufgehende Sonne sind Symbole für die neue Chance der Überwindung der Nachtseiten des Lebens. Insofern ist Morgen fast keine Tageszeit mehr, sondern Seelenspiegelung, Seelenzeit, eine Chiffre für Erwartung, Hoffnung, Aufbruch.



Im Übergang vom Nachtschlaf zur Tageswachheit verweilen wir manchmal im Tagtraum, jenem ahnungsvollen Schwebzustand träumerischer Erwartungen und Wunschvorstellungen. Wir kuscheln uns gerne ein in die anheimelnd wohlige Unentschiedenheit, ob wir uns (lieber nicht) der Nüchternheit und Härte des Tages stellen oder lieber in einer Abkapselung schöner Erfüllungsphantasien verweilen wollen. Ernst Bloch hat diese Tagträumerei nicht abgewertet, sondern in seinem Hauptwerk „Das Prinzip Hoffnung“ (1938-1947) als Vorgriffe auf Glück und Stärkung der Schnellkraft der Seele gedeutet. Tagtraum ist nicht Regression, sondern Progression. Bloch zitiert unter dem Stichwort „Dritter Charakter des Tagtraums: Weltverbesserung“ Rousseau, der im vierten Buch seiner Konfessionen schreibt: *„Ich erfüllte die Natur mit Wesen nach meinem Herzen; ich schuf mir ein goldenes Zeitalter nach meinem Geschmack, indem ich ... mit lebendigen Farben Bilder des Glücks ausmalte, nach dem ich mich sehnen konnte. Ich stellte mir Liebe und Freundschaft, die beiden Ideale meines Herzens, in den entzückendsten Gestalten vor.“* – Wohl die zurzeit bekannteste Formulierung dieser utopischen Projektionskraft des Tagtraums ist Martin Luther Kings *„I have a dream.“* – Doch lassen wir lieber erst einmal die Sonne aufgehen, die den Morgen bringt; Tagträumer verschlafen diesen Augenblick meistens.

Der Morgen ist seit *„Und es ward Abend, und es ward Morgen: der erste Tag.“* (Genesis 1,5) auch ein Zeichen der Gnade des wiedergeschenkten Neubeginns. Die Neuschöpfung jedes Tages erlaubt mir, auch mich neu zu schaffen – fast wie am ersten Tag. Jeder, der die Erquickung beim Erwachen nach einer schweren Nacht, einer Bedrückung des vergangenen Tages erlebt hat, wird dies nachvollziehen können. Es ist der belebende Rhythmus einer Überschreitung, also auch einer Überwindung der Ungerechtigkeiten des konkreten Lebens: *„Wer gerecht über die Men-*



Stephan Friedel Böhle:
„Der Morgen“

Schulstiftung Freiburg

schen herrscht, ... der ist wie das Licht am Morgen, wenn die Sonne aufstrahlt an einem Morgen ohne Wolken.“ (2 Sam 23,4). Die Sonne ist kaum aufgegangen, schon ist sie Symbol für persönliche Glückserwartung, politische Werte wie Freiheit und Gerechtigkeit („Sonne der Gerechtigkeit“; „Brüder, zur Sonne, zur Freiheit...“) erotischer Sehnsucht („Wer ist, die da erscheint wie das Morgenrot, wie der Mond so schön, strahlend rein wie die Sonne, prächtig wie Himmelsbilder?“ Hohelied 6,10).

Die Bibel kennt auch schon die Umkehrung der Wechselbeziehung zwischen dem kosmischen Ereignis und der menschlichen Seelenregung: „Wach auf, meine Seele! Wacht auf Harfe und Saitenspiel! Ich will das Morgenrot wecken.“ (Psalm 57,9). Gleichsam dem Naturereignis vorausseilend steigert der Psalmist die Figur dieser freudigen Aufbruchstimmung, als müsste er die Natur in Gang bringen. In der Umkehr des Üblichen wird die Gebärde der Überbietung zum sprachlichen Gestus des „*Exultate iubilate*“.

Die intensivsten Bilder der Gottesehnsucht, der messianischen Erwartung sind mit dem Symbol des Morgens verbunden: „Dann wird dein Licht hervorbrechen wie die Morgenröte.“ (Jesaja 58,8); „Meine Seele wartet auf den Herrn mehr als die Wächter auf Morgenrot; mehr als die Wächter auf Morgenrot hoffe Israel auf den Herrn.“ (Psalm 130,6)

Die Verheißung eines neuen Paradieses wird in der Apokalypse als „*strahlender Morgenstern*“ vorgestellt. Das ist die „Geheime Offenbarung“ Gottes selbst, der als Pantokrator spricht: „*Er, der auf dem Thron saß, sprach: Siehe ich mache alles neu!*“; „*Und ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde... Und ich sah die heilige Stadt Jerusalem, von Gott aus dem Himmel herabkommen, bereitet wie eine geschmückte Braut für ihren Mann.*“; „*Siehe da, die Hütte Gottes bei den Menschen! Und er wird bei ihnen wohnen, und sie werden sein Volk sein, und er selbst, Gott mit ihnen, wird ihr Gott sein; und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen, und der Tod wird nicht mehr sein, noch Leid noch Geschrei noch Schmerz wird mehr sein; denn das Erste ist vergangen.*“ (Offb. 21,1-5)

Der Keim dieser Faszination, dass das Alte und Verbraachte, das Gebrechliche und Schuldige neu werden darf, ist im Erleben jedes Tagesbeginns angelegt: es ist „*der Morgenstern, der aufgeht in eurem Herzen.*“ (2. Petr 1,19).

Für Goethe war diese Symbolkraft des Morgens so bedeutsam, dass er eine der schönsten Stellen der deutschen Literatur, einen der intensivsten Texte der Lyrik ganz in diese Erfahrung morgendlicher Neugeburt gestellt hat: Es ist der Anfang von Faust II. Nach seinem Schuldigwerden an Gretchen, dem Mord an der Mutter und an Valentin, dem Abgrund also seiner Selbstpreisgabe an Mephisto und seiner Verfallenheit an das Böse, wird ihm ein Gesundungsschlaf zuteil. Daraus erwacht er mit den Worten: „*Des Lebens Pulse schlagen frisch lebendig, / Ätherische Dämmerung milde zu begrüßen; Du Erde warst auch diese Nacht beständig / Und atmest neu erquickt zu meinen Füßen...*“ In Erwartung des Sonnenaufgangs steigert er sein Lebensgefühl: „*Hinaufgeschaut! – Der Berge Gipfelriesen / Verkünden schon die feierlichste Stunde, / Sie dürfen früh des ewigen Lichts genießen, / Das später sich zu uns hernieder wendet.*“ Doch Faust muss den Blick vor der Urgewalt des Gestirns wenden: „*Sie tritt hervor! – und, leider schon geblendet, / Kehr' ich mich weg, vom Augenschmerz durchdrungen.*“ Goethe lässt dies jedoch nicht als Niederlage oder Rückfall in Verzagtheit enden, sondern eröffnet einen „gelingenden Weg in die Mitte des wirklichen Lebens“: „*So bleibe denn die Sonne mir im Rücken! / Der Wassersturz, das Felsenriff durchbrausend, / Ihn schau ich an mit wachsendem Entzücken... Der spiegelt ab das menschliche Bestreben. / Ihm sinne nach, und du begreifst genauer: / Am farbigen Abglanz haben wir das Leben.*“

Wo Goethe den Aufbruch in die Mitte des Lebens aufzeigt, deutet Mörike das Zurückbleiben vor der Herausforderung. Bei jedem Überschwang lauert auch eine Gefahr: Wird das Herz die Sonne aufgehen lassen? Wird es die Kraft haben, der

Herausforderung des Aufbruchs zu genügen? – Eduard Mörike hat in dem Gedicht „An einem Wintermorgen vor Sonnenaufgang“ diese Stimmung in Worte gefasst: *„O fläumenleichte Zeit der dunkeln Frühe! / Welch neue Welt bewegest du in mir!... Einem Krystall gleicht meine Seele nun / Den noch kein falscher Strahl des Lichts getroffen ...“*

Die Erwartung im „Krystall der Seele“ löst das Empfinden frohgemuter Tatkraft aus: *„Und welch Gefühl entzückter Stärke, / Indem mein Sinn sich frisch zur Ferne lenkt! / Vom ersten Mark des heut'gen Tags getränkt, / Fühl ich mir Mut zu jedem frommen Werke. / Die Seele fliegt, soweit der Himmel reicht...“*

Das Gedicht lädt ein, sich mitreißen zu lassen, doch gerade in diesem ‚Entwurf‘ spürt das Ich die Schwäche, der Schnellkraft der Erwartung nicht nachkommen zu können: *„ – doch sage / Warum wird jetzt der Blick von Wehmut feucht?“* Mörike glaubt dieses retardierende Gefühl einer Befangenheit in Innerlichkeit überwinden zu können, indem er einen grandiosen Sonnenaufgang beschreibt:

*„Dort, sieh! am Horizont lüpfte sich der Vorhang schon!
Es träumt der Tag, nun sei die Nacht entflohn;
Die Purpurlippe, die geschlossen lag,
Haucht, halb geöffnet, süße Atemzüge:
Auf einmal blitzt das Aug', und, wie ein Gott, der Tag
Beginnt im Sprung die königlichen Flüge.“*

Das scheint ein überstrahlendes Schlussbild einer Genesung von seelischer Beklommenheit zu sein. In der Beimischung erotischer Lebensverführung und Sprungkraft in die wintermorgendliche Tageswirklichkeit ist dieser Sonnenaufgang ein Aufstieg zu neuer Lebenskraft. Die versteckte Zweideutigkeit des Bildes deutet jedoch eine andere Botschaft an: *„Dort“* deutet die Distanz an, in der sich das Ich zu dem Aufbruch außerhalb von ihm befindet. Die „Purpurlippe“ war in der ersten Fassung des Gedichts noch das Lippenpaar eines noch schlafenden Mädchens; jetzt ist sie eine kosmische Größe: das mythische Symbol für Aurora (Eos), Tochter des Hyperion (des „Überschreiters“), die Göttin der Morgenröte. Sie hatte für ihren irdischen Geliebten Tithyos von Zeus Unsterblichkeit erbeten, doch vergessen auch um ewige Jugend zu bitten. Nun muss sie jeden Morgen in purpurner Jugend vom Lager ihres zwar unsterblichen, doch altersschwach greisen Gemahls zu ihrem Himmelsflug aufsteigen. – Der ihr nachschauende Greis, in dem Mörike sich selbst insgeheim deutet, bleibt zurück, die Begeisterung aus der Innerlichkeit heraus ist nicht tragfähig für den Flug in einen Sonnentag. – Wie schade, dass das mitreißende Bild

vom Sprung in den Morgen diese Beimischung von Zaghaftigkeit hat. Ist es vielleicht so, dass je größer und weiter unser „Ent-wurf“ ist, wir in Gefahr geraten, uns von uns selbst so weit zu entfernen, dass wir nicht mitkommen? Ist der kleine Schritt dem großen Sprung vielleicht sogar überlegen, weil er getan werden kann?

Franz Kafka hat dazu einen weiterführenden Beitrag gegeben: In seinen „*Betrachtungen*“ von 1912 beginnt er die Betrachtung „*Entschlüsse*“ mit dem Satz: „*Aus einem elenden Zustand sich zu erheben, muß selbst mit gewollter Energie leicht sein.*“ In seiner Verknappung meint dieser Gedanke: Selbst wenn man die Energie zu einem Aufbruch, einem „Ruck“, zuerst wollen muss (weil man sie eben im Zustand der Erschöpfung und Schläffheit nicht hat), wenn man sich also erst dazu zwingen muss, selbst dann sollte es leicht sein sich zu erheben (was anderen Menschen, die natürliche Tatkraft haben, ohnehin nicht schwer fällt). Ich verstehe es so, dass eine willentlich ausgeführte äußere Bewegung den Seelenzustand herbeiführt, für den sie gemeinhin nur als der sekundäre Ausdruck gilt. Es ist die Umkehrung des üblichen Verständnisses von psychosomatischem Zusammenhang, wonach Körperliches (Somatisches) Zeichen für Seelisches ist. – In einem anderen Text aus „*Betrachtungen*“ schreibt Kafka: „*...Wenn man mit größerer als der gewöhnlichen Bedeutung erkennt, daß man ja mehr Kraft ... hat, die schnellste Veränderung leicht zu bewirken ..., dann ... ist man selbst ganz fest, schwarz vor Umrissenheit, hinten die Schenkel schlagend, sich zu seiner wahren Gestalt erhebend. Verstärkt wird alles noch, wenn man ... einen Freund aufsucht, um nachzusehen, wie es ihm geht.*“

So ermutigt uns das Erleben des Morgens, eher die kleinen Schritte des Lebens zu gehen, als sich mit zu großen Entwürfen in Versagensängste zu bringen. Doch kleine Schritte und große Erwartungen schließen einander nicht aus.

Rainer Marten

Das Teilen von Leben und Tod – eine philosophische Perspektive



Was ahnt ein Philosoph, was weiß und sagt er – vom Tod? Er ist kein Priester, kein Arzt, überhaupt kein vergleichbar mit dem Tod Befasster, schon gar kein vom Tod eigens Betroffener. Was soll ein Philosoph eigentlich angesichts des Todes machen: über ihn nachdenken? In altem Nachdenken über ihn stöbern? Wäre er da nicht besser beraten, bevor er sich zu Leben und Tod äußert, bei Ärzten und Seelsorgern nachzufragen, bei Pflegern, ja bei den Sterbenden selbst, bei Sterbehelfern der letzten Stunde, bei den Trauernden und Nächsten? Täte ihm nicht wenigstens die Lektüre „realistischer“ Literatur gut, in der Menschen – wie etwa Swann in „A la recherche du temps perdu“ – auf bemerkenswerte Weise ein Verhältnis zu ihrem eigenen Tod gewinnen und zu Tode kommen? Was nämlich wollte ein Philosoph schon ohne Erfahrung ausrichten? Aus reiner Vernunft lässt sich bei Gott nichts Brauchbares über Leben und Tod, Trost und Abschied, Sterben und Trauern ausmachen. Dennoch bestehe ich darauf, genau kein Arzt und Priester, aber auch keine beliebige Privatperson zu sein, wenn ich zum Thema „Das Teilen von Leben und Tod“ beitrage. Alles, was jetzt folgt, ist akkurat von einem Philosophen so gesehen und gesagt. Am besten, Sie lesen einfach und machen für sich selbst die Erfahrung, was da auf besondere Weise zu bedenken gegeben wird. Ich beginne mit der Erörterung der Gewissheit. Der Tod ist gewiss – Ihnen, nicht weniger mir selbst, eben uns, ja aus unserer Sicht allem Lebendigen. 1. Mose 3,19 wird der Mensch den Lebewesen („Septuaginta“: zoa) gleichgestellt. Denn Erde bist du, und zur Erde musst du zurück. Mors certa, hora incerta – der Tod ist gewiss, allein seine Stunde ist offen. Doch bereits hier scheiden sich die Geister: der Priester, der Arzt und der Philosoph. Selbst wenn sich keiner vor dem anderen profilieren will, folgt doch jeder seiner eigenen Perspektive.

Lebens-Satzung

Leb ich / so leb ich!
Dem Herren hertzlich;
Dem Fürsten treulich;
Dem Nechsten redlich;
Sterb ich / so sterb ich!

Friedrich von Logau (1604 - 1655)

Der Priester der uns beherrschenden Religionstradition weiß, dass der Mensch zwar wider Verbot vom Baum der Erkenntnis gegessen hat, nicht jedoch vom Baum des Lebens. Damit er es nicht kann und tut, wird er des Paradieses verwiesen. Solange die Cherubim ihm den Zugang zu diesem

Baum verwehren, ist der Mensch dem Gott ungleich: Gott ist ewiges Leben, der Mensch aber, ob schamhaft geworden oder nicht, ist des Todes. Der griechische Mythos unterscheidet entsprechend die Irdischen von den Himmlischen, die Sterblichen von den Unsterblichen. Das Wissen, bloß Mensch zu sein, bedeutet dem Priester auch schon zu wissen, ein Sterblicher und das heißt des Todes zu sein. Todesgewissheit bezieht der Priester nicht aus irgendwelcher Lebenserfahrung, sondern aus seinem gläubigen Wissen um die Nichtgottgleichheit des Menschen. Aus demselben Wissen bezieht er dann auch seine „andere Gewissheit“: die geistlich gegründete Hoffnung auf Auferstehung von den Toten. Im Unterschied zum Priester hat der Arzt, spätestens seit den Tagen des Hippokrates, das Auge fest auf das Leben gerichtet – auf das jeweils einmalige leibhafte Leben. „Tod“ – das ist dem Arzt allem zuvor ein Wort eigener Hilfs- und Kunstlosigkeit, ein Stachel also ganz eigener Art. Wie er sich zuhöchst verpflichtet weiß, niemals und in nichts zu schaden (*nil nocere*), erscheint ihm der Tod als der Urschaden, der, unbehebbar, mit gleichbleibender Zuverlässigkeit zwischen seine alltägliche Arbeit und ihren erstrebten letzten Erfolg tritt. Gibt aber der Arzt einen Patienten auf, weil er sich bei ihm mit seiner Kunst am Ende weiß, dann fallen für ihn auch schon *mors certa* und *hora certa* zusammen. Sein Bemühen wechselt vom Curativen zum Palliativen. Erst durch die Gewissheit therapeutischer Aussichtslosigkeit und, damit verbunden, der nahenden Stunde des Todes, tritt für ihn so etwas wie Todesgewissheit überhaupt ins Gesichtsfeld. Solange er nämlich sich und seiner Kunst (und den Lebensreserven des Patienten) auch nur im geringsten traut, will er vom Tod und seiner Gewissheit schlechterdings nichts wissen.

Das ist die Stunde des Philosophen, der nicht auf das Leben fixiert ist, weder auf das technisch verlängerte noch auf das gläubig erhoffte ewige. Verzeihung!, das war etwas vollmundig: die Stunde **des** Philosophen. Bringe ich es auch fertig, von außen **den** Priester und **den** Arzt über einen Kamm zu scheren, dann gelingt mir das beim Philosophen, dank Kenntnis der Interna, nicht. Für Fachkollegen, die den Standpunkt der Vernunft einnehmen, und das sind die meisten, ist der Tod das Skandalon schlechthin. Die Vernunft akzeptiert den Tod nicht. Sie will ewig weitermachen. Wenn das nicht in Verbindung mit dem lebendigen Menschen geht, dann will sie es eben als reine, völlig selbständige und selbstbezogene Vernunft. Um es kurz zu machen: Ich werde Sie mit einer ungewohnten Perspektive überraschen – ungewohnt nicht nur für den von mir gezeichneten Priester und Arzt, sondern ungewohnt auch für die vorherrschende Art des Philosophen. In dieser Absicht behaupte ich ohne Vorwarnung: Wir brauchen den Tod und brauchen dabei die



Karl Cerff (Hg.), Leiter des Hauptkulturamtes
in der Reichspropagandaleitung der NSDAP,
Kunst im Kriege, S. 11

Stalingrad Massengrab zu NS-„Kunst im Kriege“ verarbeitet (Große Deutsche Kunstausstellung 1943)

Gewissheit des Todes. Und wozu brauchen wir sie? Antwort: für das Leben. Die Gewissheit des Todes ist uns unerlässlich für die Gewissheit, am Leben zu sein und das Leben bestehen zu können – für uns selbst, zugleich auch mit Anderen und durch Andere. Genau in der Lebensgewissheit, in der wir das Leben als Leben erfahren und bejahen, wird Todesgewissheit fruchtbar für uns. Zu diesem ungewohnten Ausblick schulde ich Ihnen Erklärungen, besser Eröffnungen, und dies ganz wörtlich: die Augen öffnen –

vielleicht dafür, wie Sie selbst diese Dinge im Grunde immer schon sehen.

Gewissheit ist wie das tägliche Brot. Der Mensch braucht, um lebensfähig zu sein, Gewissheiten. Ich meine jetzt dabei keine Dinge im Kopf, nichts, was bloß dem Bewusstsein einwohnt. Wir brauchen und haben praktische Gewissheiten, ohne sie könnten wir nicht leben und handeln. Offenbar geht es um ganz Alltägliches, das jedem von uns zugehört. Wenn ich dennoch „große“ Worte dafür benutze, muss das nicht verwundern, geht es doch eben zuletzt um Leben und Sterben, Leben und Tod.

Das erste „große“ Wort, das ich gebrauche, lautet „geliebt“. Wir brauchen und haben, wir alle, die unmittelbare lebenspraktische Gewissheit, geliebt zu sein, zugleich damit die entsprechende Gewissheit, selber zu lieben – Liebe zu erwidern und hervorzurufen. Ist das nicht etwas stark aufgetragen? Wem von uns geht es schon wirklich so? Doch wir dürfen eben nicht immer alles maximalistisch auffassen – Liebe, ja, wenn überhaupt Liebe, dann müsse sie voll und ganz in jeder Hinsicht und ohne jeden Abstrich als Liebe zu verstehen sein. Da aus der von mir gewählten Perspektive nichts Absolutes zu erblicken ist, bin ich auch gar nicht genötigt, stets von neuem zu betonen, alles sei natürlich „bloß“ relativ gemeint. Nein, ich meine das, was ich sage, genau so, wie ich es sage. „Geliebt“ – in unse-

rem mit Anderen geteilten Leben spricht das ganz selbstverständlich ein Mehr oder Weniger an Gelingen an, aber damit eindeutig eine Beziehung, die, wie auch ihr Glücken über Tag und Jahr im einzelnen einzuschätzen ist, ihre höchst lebensbefähigende Eigenart nie völlig verleugnet.

Jeder von Ihnen ist gewiss, geliebt zu sein und selber zu lieben. Sie wissen das weniger mit dem Kopf als vielmehr unmittelbar. Kein Organ vermittelt Ihnen dieses Wissen und Gewiss-Sein. In Ihrer Weise zu leben und zu handeln und das heißt Ihre Lebensbefähigung unter Beweis zu stellen, ist es Ihnen praktisch gegenwärtig, bewährt es sich in praxi. Aus all den Begegnungen mit Anderen, die auch nur im geringsten durch lebendige Zuwendung und Zuneigung bestimmt waren, hat sich in Ihnen diese unmittelbare praktische Gewissheit abgesetzt und Präsenz verschafft. Haben Sie nämlich im lebensteiligen Einander auch noch soviel an Gleichgültigkeit und Liebesentzug, selbst an Hass und Verachtung erfahren, wäre nichts von Zuneigung und Liebe dazwischen- und dabeigewesen, wirklich nichts, dann hätten Sie auch keinerlei Lebens- und Handlungsbefähigung erlangt. Ohne jede Gewissheit, geliebt zu sein und zu lieben, kann jemand zwar irgendwie vegetieren, nicht aber ein eigenes Leben führen und einen eigenen Tod haben.

Das zweite „große“ Wort unserer lebensbefähigenden Gewissheit lautet: „gebraucht“. Wir sind gebraucht – von Anderen, und brauchen selbst Andere: Dessen sind wir uns unmittelbar praktisch gewiss. Menschen brauchen einander: Der Kranke braucht Pfleger, Arzt und Angehörige, braucht sogar andere Kranke. Alte Leute brauchen, ob sie es eigens wissen und wollen oder nicht, junge Leute, brauchen auch ihresgleichen. Altsein ist eine Eigenart des Menschen, traditionell ausgedrückt: eine eigene Wesensmöglichkeit des Menschen. Zum Altsein gehört somit prinzipiell, zu mehreren alt zu sein: das eigene Alter mit jedem Lebensalter, eben auch mit dem eigenen zu teilen. Wer es verstehen will, im Alter auch wirklich alt zu sein und nicht zur Unzeit auf Jung zu machen, der muss das Alter bejahen, gestalten und fruchtbar machen, indem er Andere braucht und sich von Anderen brauchen lässt – von Anderen der gleichen und der ungleichen Eigenheit.

Der Tod

Ach, es ist so dunkel in des Todes Kammer,
Tönt so traurig, wenn er sich bewegt
Und nun aufhebt seinen schweren Hammer
Und die Stunde schlägt.

Matthias Claudius (1740-1815)

Wir sind gebraucht. So manche Mutter und mancher Politiker können sich dabei übernehmen. Unbändiger Ehrgeiz und lang gehegte Schuldgefühle entdecken den Trieb, sich unentbehrlich zu machen. De facto nimmt das Gebrauchtsein, zumal das öffentliche, nicht selten mit dem Alter ab, und das nicht nur kultur- und gesellschaftsbedingt. Auf das „letzte Lager“ geworfen, ist von dem Einen vielleicht nurmehr eine Art zustimmendes Leuchten in den Augen gebraucht, von dem Anderen Winke des Trosts und der Ermunterung – es bleibt dabei: Wir sind von Anderen gebraucht und brauchen selber Andere. Mehr noch: Wir sind uns dessen gewiss. Gerade die Gewissheit um das einander Brauchen ist bedeutsam, weil wir daraus unsere Lebensbefähigung gewinnen. Sagt die Öffentlichkeit jungen Menschen, die ihr Berufsleben beginnen wollen, sie seien nicht gebraucht, auf sie habe niemand gewartet, dann kommt das einem Todesurteil für ihre Lebensbefähigung gleich. Die Erfahrung, nicht gebraucht zu sein, lässt sich nicht verwinden, kann durch nichts kompensiert werden. Etwas ganz anderes freilich ist es, wenn jemand Freiheit gegenüber dem eigenen Gebrauchtsein gewinnt, es nicht zu verewigen trachtet und zur rechten Zeit sogar Abstand davon nehmen kann. Dann und nur dann zeigt sich in der Lebensbefähigung auch die zugehörige Sterbefähigung. Nur wer zu leben versteht, versteht auch zu sterben – und umgekehrt.

Noch ein drittes „großes“ Wort unserer Gewissheit ist zu nennen: das „Zeithaben“. Wir haben Zeit und sind uns dessen praktisch gewiss. So gehetzt und selber hetzend wir auch sein mögen – nähmen wir uns nicht Zeit, ließen wir uns nicht Zeit, gäben wir nicht Anderen Zeit und teilten mit Ihnen künftige Lebensmöglichkeiten, dann wären wir nicht fähig, ein eigenes Leben zu führen und einen eigenen Tod zu haben. Zu uns gehört es lebensnotwendig, dass wir Pläne machen und Erwartungen hegen, die in die Zukunft ausgreifen, Erinnerungen haben, die in die Vergangenheit zurückreichen, gelassen mit Anderen Gegenwart teilen und in ihr die Gunst der Stunde wahrnehmen – zum Guten oder Schlechten. Ohne Zeit, ohne Chronos, gäbe es keine Gunst der Stunde, keinen Kairos. Ich erinnere Prediger 3,1ff.: „Ein jegliches Ding hat seine Zeit (chronos) und jedes Ding unter dem Himmel hat seine Stunde (kairos). Geboren werden hat seine Stunde, und Sterben hat seine Stunde.“ Hora incerta – sicher, die Stunde des Todes ist für uns ungewiss. Doch zugleich, dessen sind wir uns unmittelbar gewiss, haben wir Zeit – auch für das Sterben, auch für den Tod, hat beides für uns seine Stunde.

Drei „große“ praktische Gewissheiten: geliebt zu sein (und zu lieben), gebraucht zu sein (und zu brauchen), Zeit zu haben (und zu geben) – was wären sie ohne die

Gewissheit, dereinst zu sterben und tot zu sein? Antwort: Es fehlte ihnen der letzte, alles tragende Halt, der letzte, alles beendende Einhalt. Das einander Lieben, Brauchen und miteinander Zeithaben wäre in seiner Gewissheit überhaupt nicht der Halt und Einhalt, der es ist, gehörte ihm nicht die Gewissheit des Todes auf alles durchherrschende Weise zu. In der Todesgewissheit sammeln sich die praktischen Gewissheiten, die uns im Leben und schließlich auch im Sterben tragen, zu einem Ganzen: In ihr gründen sie. Wir müssen jetzt versuchen, uns diese einigende und von Grund auf tragende praktische Gewissheit näher anzusehen. Vielleicht gelingt es uns, ihre Gegenwart in uns selbst aufzuspüren – es versteht sich: theoretisch. Für die Praxis selbst ist dies nicht die Stunde. So unterschiedlich auch unsere Lebensgeschichten verlaufen – jeder von Ihnen wird den Tod schon früh kennen gelernt haben. Waren es nicht Kriegs-, Pogrom- und Epidemiezeiten, in denen der Tod eine aufdringlich-erschreckende und mit der Zeit ganz alltägliche Präsenz erhält, dann wird er Ihnen zuerst im näheren Lebensumkreis begegnet sein: Der Großvater starb, die Freundin der Mutter, der Klassenkamerad. Vielleicht haben Sie als Kind einen toten Vogel in den Dünen gesehen, um jäh zu bemerken, dass er nie wieder fliegen und leben wird. Möglich auch, dass Sie früh sehr krank gewesen sind und bereits damals „letzte Fragen“ gestellt haben. So oder so, so und so – die praktische Gewissheit des Todes schreibt sich uns von lange her ein.

Sollten wir sie nicht besser abstoßen? Nein, im Gegenteil. Um klarer zu sehen, wie sehr der Mensch den Tod und seine Gewissheit braucht, hilft uns der Blick auf vergleichbar Gebrautes: der Blick auf den Anderen. Wir brauchen den anderen Menschen so gut wie den Tod – und umgekehrt. Wie geht das zu? Um frei als Philosoph zu sprechen (ohne soziologische und andere Belehrungen): Allem zuvor brauchen wir den Anderen für die eigene – lebensbefähigende – Endlichkeit. Wir sind ja keineswegs allein der Zeit und dem Raum nach endlich. Zu unserer Grunderfahrung, die wir eigens zu machen haben, gehört, nicht nur nicht alle Realität, sondern auch nicht jeder zu sein. Gewannen wir unser durch uns selbst und mit Anderen zu führendes Leben nie, wenn wir es nicht räumlich und zeitlich als endlich erführen, dann gehört dazu doch immer schon die Erfahrung, dass es zugleich der Andere ist, der es auf eigene Weise beendet. Damit zeigt sich Befreiendes und Vertrauenerweckendes in eins. Wir kommen am Anderen nicht vorbei, so weit auch unser lebenspraktischer Ausgriff reicht. Er gewährt uns Halt, gebietet uns Einhalt. Ohne ihn wären wir weltverloren – fortgerissen in die Unendlichkeit des Alls, der feindlichen und unwirtlichen Natur ausgesetzt, fremd und verirrt auf der Erde. Als vollends vereinzelter und vereinsamter Ich könnten wir nicht einmal egoistisch sein,

hätten wir kein Selbst, nichts Eigenes und Individuelles, wären wir zu keinem „ich“ fähig. Ein Adam ist nur denkbar als Inhaber aller menschlicher Eigenheiten – gehalten von seinem Schöpfer.

Um das Gebrauchtsein des Anderen und des Todes in einen Vergleich bringen zu können, der keines von beiden austauschbar erscheinen lässt, habe ich dem Tod einen neuen Namen gegeben, der aus philosophischer Perspektive seine lebenspraktische Bedeutung signalisiert. Er lautet: der „andere Andere“. Für den lebenspraktisch nötigen Halt und Einhalt, so meine Sicht der Dinge, sorgen der Andere und der „andere Andere“, der Tod. Beide ergänzen sich, um je einem Menschen lebensbefähigende Endlichkeit zu gewährleisten. Vergleichbar dem Anderen und doch auf ganz eigene Weise gibt der Tod dem Leben Halt, **gebietet** er ihm Einhalt. Wer vorgibt, seit der „kopernikanischen Wende“ drohe der Mensch haltlos in den Abgrund der Zeiten zu stürzen, verkennt völlig die Bedeutung des Todes für das eigene Leben – die des **eigenen** Todes und des Todes der Anderen. Wir können uns diese Bedeutung des Todes verständlich machen, wenn wir noch einmal auf das **Geliebtsein**, Gebrauchtsein und Zeithaben zurückkommen. Die Liebe, das öffentliche Einander, die Zeitlichkeit des Menschen – all das braucht den Tod: zum Halt und Einhalt. Die Liebe ist dafür das beste **Beispiel**.

Zwei versprechen einander. Wie allein schon den Tageszeitungen zu entnehmen, gibt es das selbst heute noch: das Heiratsversprechen („Verlobung“ genannt) und, weit häufiger, die Heirat selbst mit dem bei ihr gegebenen Versprechen. Muss aber die Verlobung beizeiten eingelöst werden, so kennt die Ehe kein „auf Zeit“. Anstatt sich auch nur ungefähr auf eine bestimmte Zeit festzulegen, bejaht das Brautpaar – ob eigens laut und vor dem Priester oder nicht – die alte **Formel** „bis dass der Tod euch scheidet“. Ein alter Zopf? Nein, das lässt sich, genau bedacht, gar nicht anders machen und sagen. Sicher, es gibt – abgemachterweise – Liebe auf Zeit, wie es Liebe für Geld gibt. Doch das sind Verhältnisse, die es gezielt nicht auf Lebenszeit ankommen lassen. In ihnen wollen sich Menschen an der Liebe schadlos halten, um je für sich „unbeschädigt“ zu bleiben und ja nichts an den Anderen zu verlieren. Das ist kein moralischer Vorwurf, sondern die reine lebenspraktische Wahrheit. Liebe, wie sie Einer braucht, um durch den Anderen sich selbst zu finden, lässt sich allein leibenszeitig versprechen und damit keinesfalls auf Zeit verabreden. Die einander Versprechenden mögen, lebenspraktisch gewitzt, durchaus skeptisch hinsichtlich des Gelingens sein. Im Augenblick des Versprechens wollen und können sie keine Vorbehalte machen. Liebe, in die sich der Eine und Andere je als sie

Der Tod ist groß.
Wir sind die Seinen
Lachenden Munds.
Wenn wir uns mitten im Leben meinen,
Wagt er zu weinen
Mitten in uns.

Rainer Maria Rilke (1875 - 1926)

selbst einbringen, kennt keine Bedingungen.

Wie aber die – bedingungslose – Liebe von Zweien sich nicht auf eine vorweg bestimmte Zeit (chronos) entwirft, so auch auf keine Ewigkeit (aion). Das erste und letzte Wagnis der Liebe ist vielleicht gar nicht die Treue des Anderen, sondern sein Tod. Es

ist ein Wagnis **eigener** Art. Wer es eingeht, spielt nicht mit der bloßen Möglichkeit. Die **Liebe** des Einen braucht den **gewissen** Tod des Anderen, sobald sie sich bedingungslos auf ihn einlässt. Er ist ihr letzter Halt und Einhalt. Uns freilich erzählt man immer wieder, wir seien unendlich besorgt um den eigenen und nur um den **eigenen** Tod. Dem aber widersprechen unsere alltäglichen Erfahrungen. Wie eine Mutter sich für gewöhnlich weit mehr um den Tod und das heißt um das Leben des **eigenen** Kindes sorgt als um das **eigene** Leben, so der Liebende um das Leben des Geliebten. Schon der Alte, der beim Nahen des Todes den Notar aufsucht, um letzte Dinge für die **Seinen** zu regeln, zeigt, wie ihn der eigene Tod eher an Andere denken lässt als an sich selbst. Doch jetzt zum eigentlichen Thema: zum Teilen von Leben und Tod. Der Tod hat sich in unserer Perspektive als der gewisse, der gebrauchte, der „andere Andere“, der Halt gewährende und Einhalt gebietende gezeigt. Wie soll der nun Menschen zugehören können, sofern sie nicht nur je ein Leben mit dem anderen Leben teilen, sondern Leben und Tod? Ist das nicht des Guten zuviel? Das Leben teilen? Ja! Vielleicht auch noch das Sterben. Aber den Tod? Jedes miteinander Teilen ist ein einander Brauchen. Wir brauchen den eigenen Tod und den Tod des Anderen, das heißt: Indem wir leben, teilen wir den Tod mit dem Anderen: den eigenen Tod und den Tod **des** Anderen – als einen gewissen, aber der Stunde nach ungewissen. Tritt jedoch für den Einen der Tod des Anderen wirklich ein, dann hört für den Überlebenden dies Teilen mit dem Anderen, der aus dem Leben geschieden ist, nicht einfach auf. Hat der Gestorbene auch kein Verhältnis zu dem Menschen, dem er gestorben ist, dann doch dieser zu jenem. Ich möchte Ihnen das am Verhältnis von Mutter und Kind verdeutlichen.

Gelingt die Lebensteilung von Mutter und Kind auch nur einigermaßen als gegenseitige Zuwendung und Liebe, dann braucht das die Endlichkeit. Wie schon bei den



Hermann Trenkle: Der Totentanz in der Beinhauskapelle zu Bleibach, Waldkirch 1993

Die Allgegenwärtigkeit des Todes in der spätbarocken Memento-Mori-Kultur: Szenen aus dem Bleibacher Totentanz von 1722

Heiratenden zu bemerken war: Die Idee immerwährender Liebe ist eine sich selbst verlierende Phantasie, die dem Leben nicht nur Unmögliches, sondern auch Abträgliches zuzuschauern sucht. Das meint nicht, Liebe sei prinzipiell ambivalent, selbst in der gelingendsten herrsche auch Kälte (wenn doch der erwartete Tod selbst der Mutter gerne den „nicht gestatteten“ Gedanken nahe legt, sein Eintritt („endlich!“) sei mit Gewinn, z. B. mit Gewinn an Besitz verbunden). Nein, nicht weil menschliche Liebe eigentlich gar nicht reine Liebe wäre, sondern weil sie die Gunst der Stunde braucht – die wiederkehrende und die unwiederbringliche –, ist sie ihrer Zeit nach endlich. Die – mögliche – Liebe zur eigenen Mutter, die mit der eigenen Empfängnis und Geburt nicht schon beginnt und mit dem Tod der Mutter nicht schon endet, braucht das Verhältnis zum Tod der Mutter – zum gewiss einstmals eintretenden. In diesem Brauchen ist schon das Vermögen angelegt, den tatsächlich eintretenden Tod fruchtbar zu machen für das eigene Leben. Liebe hat ihre Gunst der Stunde, und genau die kann vertan werden. Um **sie** wahrnehmen zu können, braucht das Kind den gewissen Tod der Mutter, der ihr Leben als Lebenshalt endlich macht, aber eben auch als Einhalt der Gunst der Stunde zu lieben, wie umgekehrt die Mutter auf ihre Weise den gewissen Tod des Kindes braucht. Keine Mutter könnte sich um ihr Kind sorgen, wenn nicht dessen Tod ihrer Sorge letzten Halt gäbe, um vom Einhalt im Falle des eingetretenen und nicht allein gewissen Todes hier nicht zu reden. Sich um das Leben ihres Kindes sorgen zu müssen und sorgen zu können, verdankt sie seiner Endlichkeit. Die Zeiten des Stillens und Abstillens etwa sind nicht rein biologischer Natur. Mit der Entwöhnung des Kindes wird

auf eigene Weise auch die Mutter entwöhnt. Das gehört zusammen: Sich aus der Symbiose zu lösen, das heißt füreinander freizuwerden, und sich auf den Tod des je Anderen zu beziehen. Mutter und Kind geben einander frei, indem sie sich gegenwärtig werden. Zu jeder menschlichen Gegenwart aber gehört der Tod – Tod im Sinne von mitwisserschaftlicher Endlichkeit und Sterblichkeit, die jedem lebenspraktischen Kairos seinen letzten Grund gibt. Der Vergleich des gebrauchten und fruchtbar zu machenden Todes ist für Mutter und Kind bis zum Ende durchzuführen. Wir dürfen nicht denken, das Kind zwar brauche den gewissen Tod der Mutter als ihre gesicherte Zeitlichkeit und Endlichkeit, verstehe darüber hinaus auch noch den eingetretenen Tod der Mutter für sein Leben fruchtbar zu machen, während die Mutter allein das Verhältnis zur Sterblichkeit des Kindes zu nutzen verstehe, dessen Tod „selbst“ aber prinzipiell nicht zu ertragen wüsste, von einem Fruchtbarmachen gar nicht zu reden. Doch das tote Kind macht nicht notwendig seine Mutter lebensunfähig, entbindet sie nicht einmal der Sorge, entlässt sie überhaupt nicht aus dem Kindesverhältnis. Das letzte Bild freier Endlichkeit im Bild des entwöhnten Kindes an seiner „entwöhnten“ Mutter hat eine uns belangende Tradition in der Pieta gesehen. Freilich: Der dreißigjährige Jesus und ein minderjähriges Kind sind nicht dasselbe – nicht dasselbe für Schmerz und Trauerarbeit.

Was an Mutter und Kind zu demonstrieren war, ist nunmehr allgemeiner zu betrachten. Das Teilen von Leben und Tod, das Brauchen des Todes des Anderen als des gewissen, das Fruchtbarmachen des Todes des Anderen selbst und gerade dann, wenn er eingetreten ist. Zunächst hört sich das lebendige Teilhaben am Tod – das Brauchen und gegebenenfalls Fruchtbarmachen des Todes des je Anderen – als verkehrte Welt an. Wie nämlich soll ein Einander überhaupt statthaben, wenn zwar der Eine am Leben, der Andere aber doch eben tot ist, beide also durch „Welten“ geschieden sind? Der Gedanke des einander Sterbens geht davon aus, dass Einer nie allein für sich stirbt, sondern stets zugleich für Andere. Der Gedanke des einander Totseins wieder sieht darauf, wie kein Mensch den Tod jemals in einer Weise für sich hat, dass er für sich tot wäre. Philosophisch bleibt darum zu begründen, inwiefern es zum Sterben gehört, dass Einer selbst sich selbst und zugleich Anderen stirbt, zum Totsein aber, als Toter allein Anderen tot zu sein. Kein Toter hat, wie gesagt, je den Tod für sich. Niemand stirbt eines Tages, um daraufhin selbst für sich selbst tot zu sein. Dass wir den Tod brauchen und für das Leben fruchtbar zu machen haben, betrifft uns als Lebende. Ich nütze die Gelegenheit, Ihnen, die Sie leben, den Tod so nahe zu bringen, wie er Ihnen „in Wahrheit“ ist. Sie werden vermutlich verwundert zögern, dann aber, so hoffe ich, zustimmen: Ihr eigener Tod ist



Hermann Trenkle: Der Totentanz in der Beirhauskapelle zu Bleibach, Waldkirch 1993

(Der Tod zur Edelfrau): Du auffgebutzte Edelraw/ komb, unser Tantz jetz beschau/ ob er dir gefallen thuet. Zu gehen hast du kein Muth? – (Zur Stadtfrau): Dein Eckhut steht mir woll an! Hätt ich dein Kleider nur auch an./ Im spiegel wollt beschauen,/ ob ich gleich sehe einer Stadtfrawen. (zur Bäuerin): Mit deiner Loglen wohin geschwind?! Zu trinken bringen deinem Gesund?! Dein hausen, schaffen laß nur stehn!// Zuem Tantz mueßt jetz du mit mir gehen.

Ihnen ein Nächstes, ja ein Nächster, näher als jeder Andere, näher selbst noch als Sie sich selbst, mit einem Wort: ein unübertrefflicher Intimus. In Ihrem nicht ohne Selbstbewusstsein geführten und ohne Gemeinsamkeit verbrachten Leben ist Ihnen Ihr Tod sowohl das praktisch Gewisseste als auch das praktisch Geheimste – einem wohlbehüteten Geheimnis gleich. Aller gängigen offiziellen Todesfeindschaft zum Trotz leben Sie in einem Ureinverständnis mit dem Tod. Das gilt nicht einmal nur für den eigenen Tod, sondern auch für den der Anderen. Im gelingenden Leben leben und handeln Menschen gemeinsam **in** der Mitwisserschaft und **aus** der Mitwisserschaft, dass es Zeit gibt zu leben und Zeit zu sterben, dass Lebende nicht allein das Leben brauchen und fruchtbar machen, sondern auch den Tod. Der Tod ist somit nichts, was zur letzten Stunde als absolut Fremdes von außen kommt. Wir alle leben mit ihm und durch ihn – in seiner Gegenwart ist das Leben sich selbst gegenwärtig.

Das Brauchen und Fruchtbarmachen des Todes, des eigenen und des der Anderen, verlangt, seine Intimität und sein Geheimnis, seine Gewissheit und seine Mitwisserschaft für das Leben und Sterben zu nutzen. Menschenliches Sterben wird nicht

erfasst, wenn einer beim vereinzelt-einsamen Selbst und das meint zumeist: rein bei sich selbst und seinem Bewusstsein ansetzt – in der Vorstellung einer isolierten, sich im eigenen Bewusstsein speichernden Lebensbahn, die mit dem Tod abrupt und absolut endet. Das ist genau anders zu sehen. Im Sterben geht ein Leben zu Ende – für den Sterbenden ist es das eigene Leben, das er mit Anderen gelebt hat, für den, dem jemand stirbt, das andere, das nahe und vielleicht geliebte, auch für ihn das geteilte. Menschlicher Tod trifft Lebensteilung: Er ist stets eigener Tod und zugleich Tod des Anderen. Das ist keine Äußerlichkeit und Zufälligkeit, keine Sache bloß der Perspektive. Es ist vielmehr für den gelingenden Tod und zugleich für das gelingende Leben als konstitutiv anzusehen, dass nur sterben kann, wer, indem er stirbt, jemandem stirbt. Komplementär dazu gilt, dass nur leben kann, wer nicht allein selber sich selbst lebt, sondern zugleich Anderen. Leben kann demnach nur, wer auf eigene Weise Anderen als Sterbenden und Toten zugehört, wie auch sterben und totsein nur der kann, der auf eigene Weise Lebenden zugehört.

Sterben heißt Abschiednehmen. Wer tot ist, hat sich vom Leben, das heißt von der Welt, von den Seinen und von sich

selbst, verabschiedet: von seinem Tun und Lassen, seinen Rechten und Pflichten, seinem Geist und Leib, seinen Gewissheiten und Zweifeln. Doch da regt sich Widerstand. Wer möchte schon gern vom eigenen Gebrauchtsein Abschied nehmen, wer dem Gebrauchtsein des Anderen den Abschied geben? Da denkt sich vielmehr der Eine: „Die werden noch merken, wie sehr ich ihnen fehle“, während dem Anderen im Schmerz, den der Abschied vom Leben hervorruft, voll der Fehl des Abgeschiedenen gegenwärtig ist. Dennoch, niemand, der tot ist, braucht sich noch selbst, um Nichtgetanes nachzuholen, ist noch von Anderen gebraucht, um lebensteilig etwas zu vollenden. Niemand stirbt als Fragment oder Torso. Weder das Gefühl eigener Unvollendetheit noch die Gebärde eigener Unersetzlichkeit können, ist der Tod einmal eingetreten, dem zu Ende gelebten Leben im nachhinein irgendwelchen Handlungsbedarf andichten. Wer seinen Tod findet, hat ganz gelebt, mögen auch noch so viele biologische und gesellschaftliche „Möglichkeiten“ nicht realisiert worden sein. Wie das Sterben zu lernen ist, so auch das Totseinlassen. Die Trauer arbei-

Grabschrift für Eugen Helmlé

Du hörst uns
nicht. Dich hören wir
aber noch.

Arnfried Astel



Hubert Troost: Der statistische Mitmensch,
Düsseldorf 1964

*„bis dass der Tod euch scheidet...“ – heimkehrende Witwe
nach innerer Zwiesprache mit ihrem Lebenspartner*

tet an dem Fehl, den der Abschied hinterlassen hat. Dann aber ist es soweit: Der Tote ist nicht mehr als Lebender gebraucht, sondern als Toter. Sein Abschied, wie er lebenspraktisch wirksam wird, ist auch Abschied von seinem Gebrauchtsein. Nur dann ist er als Abschied vom Leben gelungen.

Zu einem gelungenen Abschied gehört, um Ihnen ein letztes zuzumuten, das Vergessenwerden. Stirbt Einer dem Anderen und ist dem Anderen tot, dann bewahrt dieser sein Gedächtnis. Der Überlebende bestimmt die Gegenwart, in die er den Toten dank Gedächtnis erinnernd holt. Doch selbst das rührendste Gedächtnis garantiert keinem Verstorbenen ewige Gegenwart. Wer vom Leben Abschied nimmt, hat sich im letzten auch von der Gegenwart im Gedächtnis Anderer zu verabschieden. Das haben Sie selbst schon öfter gelesen und stets geglaubt: „Wer im Gedächtnis seiner Lieben lebt, ist gar nicht tot, er ist nur fern, tot ist nur, wer vergessen wird.“ Der Autor dieses Dreizeilers (von Zedlitz, 1790-1862) meint es ja auch besonders gut mit den Toten: „selber“ weiterzuleben, indem sie im Gedächtnis Anderer „leben“. Doch es verhält sich genau anders, als es sich dieser Tröster ausmalt: Ein Gestorbener ist nur solange tot, als er für jemanden tot und nicht aus aller Gedenken geschwunden ist.

Zur Gewissheit des Todes gehört die Gewissheit einmaligen gänzlichen Vergessenseins. Niemand hat auf Dauer ein Toter zu sein, der Lebende bewegt und sich in deren Bewegtsein immer neu gestaltet. Der Mensch braucht die Gewissheit gänzlichen Vergessens, um im Tode sein Leben vollends gelebt zu wissen. Die Anderen, die vorerst am Leben bleiben, müssen nicht erst noch das Rechte aus seinem Leben machen, wenn er gestorben ist. Ihr neu zu lebendes Leben gestaltet nicht gelebtes anderes, sondern eigenes Leben, um, wenn es Zeit ist, selber gänzlich Vergessen zu finden.

Gäbe es die Gewissheit des Vergessens samt ihrem Grund nicht, dann würde der Mensch sein Leben, wie es auch kommt und endet, stets für defizitär und sinnlos ansehen müssen. Es gäbe keinen Kairos des Sterbens **und** keinen Kairos des Lebens, weil das Leben aus sich und in sich unfähig wäre, je vollendetes Leben zu sein. Allein in der Gewissheit seiner vollen Endlichkeit ist das Verständnis des Menschen von sich selbst angelegt, sein im Einander gelingendes Leben und Sterben sei sich selbst genug.

Es ist Zeit für das Schlusswort. Das letzte Wort aber hat nicht der Tod. Selbst das Wort des Abschieds ist noch ein – letztes – Wort des Lebens. Wir leben nicht, um zu sterben. Wir leben, um zu leben. Wir sterben sogar, um zu leben. Das ist kein Wort des Philosophen über das Leben hinaus, sondern ein Wort zu Halt und Einhalt, die das Leben, das wir gelingend teilen, zeitlebens im letzten braucht.

(zuerst erschienen in Eckhard Lade (Hg.): Christliches ABC heute und morgen, Handbuch für Lebensfragen und kirchliche Erwachsenenbildung, DIE Verlag, Bad Homburg, 1978 ff., Ergänzungslieferung Nr. 5/1996)

Szene aus Hugo von Hofmannsthal's „Jedermann. Das Spiel vom Sterben des reichen Mannes“ bei den Salzburger Festsspielen 1959 mit Will Quadflieg als „Jedermann“ und Ernst Deutsch als Tod



Ursula Volk

Dem Tod begegnen Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen



Als Lehrerinnen und Lehrer werden wir unausweichlich immer wieder mit den Verlusterfahrungen unserer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Dabei geht es oft um das Sterben von Menschen, die ihnen, manchmal auch uns selbst nahe stehen. Die Erfahrung von unabänderlichem und unwiederbringlichem Verlust von Menschen, die ihnen wertvollen waren, machen sie im Falle von Scheidungen, Umzügen und eben auch durch den Tod. Als Eltern und Lehrkräfte werden wir in Übergangs- und Krisensituationen gefordert, Formen des Umgangs mit den Grundfragen des Lebens bereitzustellen. Im Projekt COMPASSION ist die Begegnung mit der existenziellen Dimension des Lebens, sind Grenzerfahrungen Teil unseres Schulcurriculums. Das Seminar „Dem Tod begegnen“ verstand sich als Angebot, das Lehrerinnen und Lehrern Möglichkeiten und Formen der Begleitung und des Umgangs mit betroffenen Schülerinnen und Schülern vorstellen wollte.

15 Kolleginnen und Kollegen trafen sich im Februar zum Umgang mit solchen Fragen im Geistlichen Zentrum in Sasbach.

Frau Ursula Volk war lange Jahre als Klinikseelsorgerin im Bereich der Pädiatrie tätig und leitet Ausbildungskurse für Moderatoren in der Trauerarbeit.

Die folgenden Seiten geben den Inhalt ihrer Arbeit bei diesem Seminar wieder.

1. Trauerprozesse sind altersspezifisch

Der Umgang mit Trauer und Tod bei Kindern und Jugendlichen unterscheidet sich. Diese Unterschiede sind entwicklungsbedingt.

Kinder unter drei Jahren können den Tod in seiner Unumkehrbarkeit nicht begreifen. Sie kennen aber dennoch Trauergefühle, sie kennen die Angst vor dem Verlassenwerden. Sie brauchen in der Trauerzeit viel Beachtung.

Kinder zwischen drei und fünf Jahren beginnen den Tod zu erforschen, sie machen die ersten Äußerungen über Sterben und Tod. Der Tod wird von ihnen dennoch als vorübergehender Zustand verstanden. Totsein heißt in diesem Alter Fortsein, weniger lebendig sein. Wenn sich Kinder in diesem Alter wünschen, tot zu sein, dann wünschen sie sich fort zu sein, an einem anderen Ort.

Kinder zwischen fünf und neun Jahren realisieren, was es heißt, tot zu sein. Tod ist für sie unumkehrbar. Der Verstorbene kommt nicht zurück. Sie zeigen ein sachliches und nüchternes Interesse, was Erwachsene manchmal verwundern kann. Sie haben jedoch auch Angst vor Zusammenhängen, die sie nicht verstehen, wenn man sie ihnen nicht erklärt.

Kinder zwischen zehn und vierzehn Jahren schließlich erleben den Tod als abschließend und unausweichlich. Tod bedeutet den Verlust von geliebten Personen, bedeutet Liebesverlust und Endgültigkeit.

Jugendliche leiden vor allem an ihrer eigenen Sprach- und Hilflosigkeit. Vieles ist ihnen peinlich und doch möchten sie ihre Trauer zeigen dürfen, sie wissen nur oft nicht, in welcher Form sie das tun können. Liebe und verständnisvolle Begleitung sind unabdingbar notwendig.



Bertram Otto: Der Rest für die Gottlosen, Bonn 1972, S. 49.

„...völlig unerwartet aus dem Leben gerissen...“ – die Allgegenwart des Todes im technischen Zeitalter

2. Trauerzeiten

2.1 Die Zeit des Leugnens

Verhaltensformen

In dieser Zeit reagieren Jugendliche mit Ungläubigkeit bis hin zum Abstreiten des Todes, sie sind stumpf und staunen darüber, dass sie nicht weinen können, weil sie den Tod als solchen nicht akzeptieren. Es entsteht ein Gefühl der Leere, sie funktionieren wie Roboter. Äußerungen wie „Das kann nicht sein!“, „Das darf nicht sein!“, „Da liegt bestimmt eine Verwechslung vor!“ sind typisch in dieser Phase.

Mögliche Reaktionen einer unterstützenden Lehrkraft

In dieser Zeit hilft einfach geduldiges Zuhören ohne Ratschläge und Hilfsangebote.

Man kann nach Personen fragen, die verständigt werden könnten. Bei einem Gespräch kann es helfen, einen Weg gemeinsam zu gehen. In dieser Zeit sollte man vorsichtig mit Körperkontakten sein. Gerade zwischen Lehrern und Schülern kann das im Nachhinein für den Schüler peinlich sein. Wenn Hilfsangebote gemacht werden, dann sollten diese bewusst wiederholt werden, weil der/die Trauernde oft nicht hört, nicht wahrnimmt.

2.2 Die Zeit des Abschiednehmens

Verhaltensformen

Ruhelosigkeit, ziellose Aktivitäten, Schülerinnen und Schüler sind unfähig sich zu konzentrieren. Es geht ihnen aber auch darum, Erinnerungen aufzufrischen, von dem Verlorenen zu erzählen. Sie haben Träume über Begegnungen mit dem Verstorbenen.

Mögliche Reaktionen einer unterstützenden Lehrkraft

Auch hier kann es für die Begleitenden und die direkt Betroffenen eine Hilfe sein, z.B. in der großen Pause oder bei einem Ausflug, ein Stück Weg gemeinsam zu gehen. Diese Wegbegleitung auch im übertragenen Sinn kann darin bestehen, den/die Trauernden immer wieder erzählen zu lassen, auch wenn viele Wiederholungen kommen. Dabei sollte aber nichts aufgedrängt werden. Bei allen Angeboten hat der Trauernde die Regie.

2.3 Die Zeit der Erschöpfung

Verhaltensformen

Trauerzeiten führen oft zu einem messbaren Rückgang der Immunabwehr. Es stellt sich Appetitlosigkeit ein. Auch darauf lassen sich Zeiten der Erschöpfung zurückführen. Trauernde ziehen sich zurück, ihre Kontakte zur Außenwelt nehmen ab, sie fühlen sich hilf- und orientierungslos.

In diesen Phasen der Hoffnungslosigkeit, der depressiven Verstimmung, des Gefühls der inneren Leere besteht die Gefahr körperlicher Erkrankungen, aber auch das Risiko des Nachsterbens, z.B. durch die gleiche Unglücksursache. Bei Kindern kann man immer wieder einen Rückfall in frühere Entwicklungsstufen beobachten.

Mögliche Reaktionen einer unterstützenden Lehrkraft

Wenn es möglich und gewünscht ist, schenken Sie Ihrem Schüler/Ihrer Schülerin hohe Aufmerksamkeit, verstärken Sie Ihr Kontaktangebot durch Ansprache und das Angebot sehr konkreter Hilfen. Vermeiden Sie Formulierungen wie „Wenn du mich

brauchst, melde dich“, die die Initiative auf die Betroffenen verlagern, oder „Ich verstehe dich.“

2.4 Die Zeit des Neubeginns

Verhaltensformen

Die Realität des Todes wird anerkannt, die Trauernden entscheiden sich wieder zum Leben, sie orientieren sich neu, sie suchen nach neuen Rollen, nach neuen Beziehungen. – Und doch: es ist nie wieder wie vorher.

Mögliche Reaktionen einer unterstützenden Lehrkraft

Lehrerinnen und Lehrer können hier die Anerkennung des Todes mittragen und bestätigen. Sie können zu neuen Aktivitäten ermuntern und ermutigen und die Ideen des Neuanfangs bestärken und neue, veränderte Verhaltensformen annehmen.

3. Verlusterfahrungen und deren mögliche Folgen für Kinder und Jugendliche

Die Art der Trauer und das Gesicht der Trauer hat viel mit der jeweiligen Todesart, bzw. mit der jeweiligen Verlusterfahrung zu tun. Sie hat auch sehr viel mit der jeweiligen Beziehung der Kinder/ der Jugendlichen zu dem verlorenen Menschen zu tun.

Kinder und Jugendliche stellen Sachfragen. Sie fragen nach dem Zusammenhang, nach den Ursachen des trennenden Ereignisses, sie fragen auch nach Schuld, nach der Verantwortung, die andere daran tragen. Diese Fragen können Lehrer im Klassen- oder Einzelgespräch zulassen – und soweit sie dazu in der Lage sind – auch beantworten.

Kinder und Jugendliche suchen in ihrer Betroffenheit Geborgenheit und Schutz, sie erwarten Geduld und Verständnis, aber auch Ruhe und Schweigen. Wenn sie im Unterricht gleich wieder zur Tagesordnung übergehen, nehmen sich die Lehrkräfte die Möglichkeit sich als Personen des Vertrauens als Menschen, auf die man sich verlassen kann, zu erweisen. Der Suche nach Nähe und Gemeinschaft widerspricht das gleichzeitige Bedürfnis in Ruhe gelassen zu werden. Schülerinnen und Schüler erwarten Interesse an ihrem Schicksal, behalten sich aber oftmals vor, das Kontaktangebot abzulehnen. Deshalb kann schon eine kurze Frage von Lehrern ausreichen.

Jugendliche wollen nicht identifiziert werden als Bruder oder Schwester des/der Verstorbenen, als dessen Kind oder Freund bzw. Freundin, denn sie leben ja noch und es ist wesentlich, ihnen beim Weiterleben zu helfen. Sie möchten als sie selbst gesehen werden. Sie möchten bei aller Trauer als normal behandelt werden. Sie mögen kein Mitleid, wohl aber Mitgefühl. Sie sind dankbar für den Versuch mit ihnen gemeinsam zu verstehen, in manchen Fällen auch zu verzeihen. Sie sind erleichtert, von dem/der Verstorbenen bzw. dem/der Weggegangenen zu erzählen, wenn es an der Zeit ist. Hier müssen Erwachsene Geduld und Aufmerksamkeit zugleich entwickeln. Die Trauernden bestimmen den Zeitpunkt für ihre Offenheit selbst. Die Chance, zu einem echten Gesprächspartner zu werden, können Lehrerinnen und Lehrer dann aber auch ergreifen.

3.1 Unterstützende Gedanken für ein Trauergespräch zwischen Lehrern und Schülern

In einem begleitenden Gespräch kann die unterstützende Lehrkraft die eigene Hilflosigkeit eingestehen, den eigenen Schmerz, die eigene Leere, das eigene Unverständnis. Wichtig ist es dabei, authentisch zu sein, mit allgemeinen Vertröstungen und schnellen Antworten sollte man sich zurückhalten. Wichtiger ist es, den Trauernden zu Wort kommen zu lassen und seine Antworten aufzunehmen.

- Haben Sie Mut zum Gespräch, bzw. zum Gesprächsangebot
- Haben Sie Mut zum Hinhören
- Haben Sie Mut zum Verstehen Wollen
- Haben Sie Mut zu Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit
- Haben Sie Mut zum Aushalten
- Haben Sie Mut zum Schweigen!
- Lassen Sie sich Zeit – lassen Sie dem Anderen Zeit
- Nehmen Sie sich Zeit – geben Sie dem Anderen Zeit
- Haben Sie Zeit für sich – schenken sie dem Anderen Zeit!

3.2 Trauerfolgen bei den Betroffenen

Kinder und Jugendliche überfordern sich häufig beim Verlust eines Elternteils oder Geschwisters, indem sie das Gefühl entwickeln, den Überlebenden, den zurückgelassenen Teil trösten zu müssen, sie vor sich selbst zu schützen. Viele Kinder und Jugendliche belasten sich dadurch schwer, weil sie meinen, keine Trauer und keine Tränen zeigen zu dürfen, weil sie stark erscheinen wollen. Die Trauer wird „hintergeschluckt“.

Ernstzunehmende Signale dafür sind:

- Aggression (ungeweinte Tränen)
- Resignation („unerlaubte“ offene Trauer)
- Rückzug (Scham, Schuldgefühle, Sorge, nicht verstanden zu werden)
- Schweigen (Trauer sitzt zu tief, sie kann nicht in Aktion umgesetzt werden)

Trauersituationen können Beziehungen zu anderen Menschen tiefgreifend verändern. Freunde reagieren in ihrer Unsicherheit befremdlich in den Augen der Trauernden. Dafür sind scheinbar fremde Menschen plötzlich für sie da. Weil sich die Konstellation in der Familie geändert hat, geraten ihre Strukturen ins Wanken. Geschwisterkinder werden z. B. distanziert von ihren Eltern behandelt. Kinder, die ein Elternteil verloren haben, reagieren auf Kontaktangebote misstrauisch.

4. Vorschläge für Rituale in schulischen Zusammenhängen

Die Schule selbst ist für Kinder und Jugendliche in der Trauersituation ein Schonraum, der sie von ihrer Situation ablenken kann. Es ist ein Bereich, in dem vieles weiterhin so ist wie früher. Sie bietet einen Rahmen für Ordnung, Kontinuität und Normalität.

Für die Begleitung von trauernden Schülerinnen und Schülern gilt, dass Aktionismus allemal schädlich ist und die Begleitung nicht unbedingt Aufgabe des Klassen- oder Religionslehrers ist, sondern sollte u.U. in Absprache unter den Unterrichtenden einem Kollegen zugeordnet werden.

Neben dem Gesprächsangebot könnten folgende weitere Formen als Trauerrituale – immer an die bestimmte Situation angepasst – beschritten werden:

- Briefe schreiben an den Verstorbenen
- Briefe der Schülerinnen und Schüler an den trauernden Klassenkameraden
- Buch auslegen mit der Möglichkeit, Texte zu formulieren (in beiden Fällen sollte man die Kinder und Jugendlichen ermutigen, ihre Empfindungen zu äußern wie sie sind; allerdings sollte man darauf achten, dass die Texte nicht Unsicherheiten zum Ausdruck bringen, die der Trauernde als Aufgabe für ihn empfinden muss)
- Gottesdienst feiern, u.U. auch am Jahresgedenken (hier können Texte von Mitschülern vorgetragen werden)
- Gebete schreiben (z.B. wie im Buch Hiob)
- Schweigen
- Orte für Trauer in der Schule schaffen, wo Ruhe möglich ist

- Klagekasten aufstellen
- Pinwand als Klagemauer an die Wand heften
- Orte der gemeinsamen Vergangenheit besuchen
- Kerze anzünden, evtl. mit einem Bild vom Toten ergänzen
- Blume aufstellen
- „Schatzkästchen“ basteln und mit Erinnerungen an den Verstorbenen füllen
- „Seelenvogel“, talking stick (z. B. als Handpuppe, die im Stuhlkreis weitergereicht wird) basteln

Mit solchen Ritualen, mit der Aufnahme von Trauergeschehen in der Schule, kann man der gesellschaftlichen Tendenz, dass Trauer jeder mit sich alleine ausmachen muss, entgegenwirken.

5. Weiterführende Materialien

5.1 Erzählende Literatur

- Henning Mankell: Ein Kater schwarz wie die Nacht, dtv
- Jutta Richter: Hechtsommer, Hanser

5.2 Bücher zum Thema Kinder- und Jugendtrauer

- Gertraud Finger: Mit Kindern trauern, Kreuzverlag 2001
- Linde von Keyserlingk: Da war es auf einmal so still. Tod und Abschiednehmen, Freiburg 1997
- Marieelene Leist: Kinder begegnen dem Tod, Gütersloh
- Vom Umgang mit Trauer in der Schule. Handreichung für Lehrkräfte und Erzieher/innen, hrsg. V. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Gerlingen 2004.

5.3 Internet-Kontakt

- www.allesistanders.de (eine Initiative der Hospizgruppe Freiburg e.V. mit Internet-Chat)

Das Projekt „Alles ist anders“ für trauernde Kinder und Jugendliche der Hospizgruppe Freiburg e.V.

Das Beratungstelefon 0761 / 88 149 88

Das Beratungstelefon ist eine Anlaufstelle, bei der alle, die Fragen rund um das Thema „Trauernde Kinder und Jugendliche“ haben, anrufen können. Das können sowohl betroffene Kinder und Jugendliche selbst sein, aber auch Eltern, Angehörige, Nachbarn, Schulen, Kindergärten usw. Das Telefon ist mittwochs und freitags von 14-16 Uhr besetzt.



Dr. Angelika Werner

Homepage mit chatroom

Die Homepage www.alles-ist-anders.de richtet sich an Jugendliche, Kinder und Eltern. Sie bietet viele Informationen zum Thema an für Betroffene, Angehörige, LehrerInnen, ErzieherInnen usw. Außerdem gibt es verschiedene Foren und einen moderierten Live-Chat, der mittwochs von 20-22 Uhr geöffnet ist. Wir hoffen, dass die Kinder und Jugendlichen miteinander ins Gespräch kommen und Kontakte knüpfen. Wir denken, auf diese Weise ein jugendgerechtes Angebot langfristig etablieren zu können.

Gruppenangebote für Kinder und Jugendliche

Trauernde Kinder und Jugendliche haben oft nicht die Möglichkeit und die Freiheit, in ihrem privaten oder auch schulischen Umfeld ihre Trauer zu leben. Andere Familienmitglieder sind in ihrer eigenen Trauer gefangen oder das Umfeld ist mit der Trauer der Kinder und Jugendlichen überfordert.

Deshalb möchten wir diesen Betroffenen einen Raum schaffen, in dem Platz für ihre Trauer ist. Das Gruppenangebot richtet sich an Kinder ab fünf Jahren. Einmal in der Woche treffen sich die Gruppen über einen Zeitraum von ca. acht bis zehn Wochen. Jedes Treffen hat ein bestimmtes Motto, das an dem Tag im Mittelpunkt steht. Themen werden sein: Kennen lernen, Erinnerungsstücke, Emotionen, Seelenvogel, Beerdigung, Stunde für „Vergnügen“, Schuldgefühle – Angst und Ausblick. Mit verschiedenen Methoden wie Malen, Bewegungsspielen, Entspannung, Vorlesen usw. wird gearbeitet.

Fortbildungen für LehrerInnen und ErzieherInnen

Bei Bedarf bieten wir Fortbildungen in Schulen oder Kindergärten für Lehrkräfte und ErzieherInnen an. Für Schulklassen, die sich im Rahmen des Lernstoffs oder auch aus gegebenem Anlass mit dem Thema auseinandersetzen, besteht die Möglichkeit, eine unserer Mitarbeiterinnen einzuladen.

Freizeiten für trauernde Jugendliche aus dem gesamten Bundesgebiet

In einem Zeitraum von vier Tagen soll trauernden Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, mit anderen Betroffenen Zeit zu verbringen. Wanderungen, baden und Lagerfeuer, aber auch geleitete Gesprächsrunden und Trauerrituale sollen hier ihren Platz finden. Wir möchten Jugendlichen „Trauerräume“ schaffen!

Das Team unter Leitung von Dr. Angelika Werner besteht aus 13 ehrenamtlichen Mitarbeitenden. Weitere Informationen unter www.allesistanders.de

Dirk Schindelbeck

Schöpfungsmythos und Goldenes Zeitalter – Unsere Nachkriegsgeschichte als Heldenepos¹



Der folgende Text ist in mehrfacher Hinsicht ein Experiment. Sein äußerer Anlass ist aktuell: die 60. Wiederkehr der Beendigung des Zweiten Weltkriegs im Mai 1945. Der Text ist in Form eines epischen Gedichts geschrieben: Diese literarische – freilich immer wieder leicht satirisch verfremdete – Gattung eines Nationalepos wird jedoch pädagogisch genutzt. Dem fiktional strukturierten Obertext werden in Form von Fußnoten sachlich-wissenschaftliche, non-fiktionale Erläuterungs- und Quellentexte entgegengesetzt. Dies reißt verschiedene Fragen auf: Was ist Fiktion, Mythos, Selbstverständnis und was Realität und historische Wahrheit, und wie entsteht aus diesem Material ein bzw. unser kollektiv abrufbares Geschichtsbild? Insofern sind sowohl der Geschichtsunterricht (Zeitgeschichte, deutsch-deutsche Geschichte seit 1945, Probleme des Geschichte-Schreibens usw.) als auch der Unterricht in neuen (deutsch) und alten (latein; altgriechisch) Sprachen (Versepike; Helden- bzw. Nationalepos, Konstituenten eines Mythos, Hexameter, stehendes Beiwort usw.) sowie der Religionsunterricht (antike und christliche Schöpfungsmythen; Konstitution kollektiver Identität usw.) angesprochen.

Hören wir also das Lied von großen Zeiten und Wundern,
Welche in diesem, unserem Vaterlande geschahen,
Als noch Kinder waren die heutigen Frauen und Männer,

¹ Diese Fassung der Nachkriegsgeschichte ist als Genesis konzipiert und anhand mythenschwangerer Ereignisse („Stunde Null“; „Trümmerfrauen“; „Gute und böse Besatzer“ usw.) in der für die Gattung typischen hexametrischen Form ausgedehnt und zurechtgedichtet. Im Wesentlichen folgt sie dem sogenannten olympischen Schöpfungsmythos. Vgl. Robert Ranke-Graves: Griechische Mythologie, Quellen und Deutung, Reinbeck 1976, Bd. 1, S. 26ff.

Das sechsfüßige Versmaß des Hexameters: – ∪ (∪) – ∪ (∪) – ∪ (∪) / – ∪ (∪) – ∪ ∪ – ∪ findet sich in fast allen antiken Epen seit Homer (8. Jh v. Chr.) sowie in der Bukolik (Schäferdichtung) seit Theokrit (3. Jh. v. Chr.), aber auch in vielen Lehrgedichten (z. B. Lukrez: Welt aus Atomen; Goethe: Metamorphose der Tiere); es war bis in die Spätantike hinein sehr beliebt (z. B. in Ausonius' Mosella, einem idyllischen Lobgesang auf die Mosellandschaft von 386 n. Chr.). Durch die nur in ihm mögliche Mischung aus variablen (1–4 mit optionalen hier in Klammern dargestellten Kürzen bzw. Senkungen) und festen Versfüßen (5 und 6) entsteht seine unverwechselbare Melodik. Im deutschen Sprachraum wurde der Hexameter zuerst von Friedrich Gottlieb Klopstock (Messias) um 1770 nachgebildet und in der Folgezeit vor allem von Klassikern wie Goethe bis hin zu Mörike gepflegt. Die Urfassung dieses Textes wurde bereits vor 17 Jahren geschrieben und veröffentlicht in: Rainer Gries/Volker Ilgen/Dirk Schindelbeck: Gestylte Geschichte. Vom alltäglichen Umgang mit Geschichtsbildern, Münster 1989, S. 250ff.

Andre noch gar nicht geboren. Doch allen töne die Kunde,
 Die da wohnen in fleißigen Städten, in sauberen Dörfern,
 An der See, in den Bergen, an Flüssen im Norden und Süden.
 Und wer die Zeiten selbst noch erlebt hat, mag selbst auch berichten,
 Wie es denn wirklich war, dann singt das Lied nicht alleine,
 Dann fliegt der Ruhm der Ahnen und ehrenwürdigen Väter
 Über die Söhne und Kinder bis zu den Enkeln hinunter,
 Die das Erbe verwalten, heute, und wenn ihre Kräfte
 Zu erlahmen drohen im Tagesgeschäft ihrer Pflichten,
 Richten sie gerne zurück den Blick auf die Jahre des Anfangs,
 Schauen die Bilder wieder, empfangen die Losung, und dankbar
 Der erinnerten Zeiten wirken sie gleich schon erfrischer.²

Furchtbarer Feuerregen, Rauch, Qualm und stäubende Asche
 Wälzten Finsternis über das Land und undenkbaren Schrecken;
 Schwarz waren Tag wie Nacht den betäubten Menschen, bis endlich
 Still stand die Zeit im neuen Anfang: Dies war die Stunde
 Null³ genannt. Und als die rauchenden Schwaden verzogen,
 Als da sichtbar wurde das Maß an Verwüstung und Gräueln,
 War es das Chaos⁴ selbst, ein Schicksal seit Menschengedenken,

² Zum Umgang mit historischen Versatzstücken als Kompensationsstrategien zur Entlastung von Gegenwartsdefiziten vgl. Dirk Schindelbeck: Geschichte als Bild. Überlegungen zu Epochenwahrnehmung und Retro-Design, in: www.parapluie.de. elektronische Zeitschrift für kulturen künste literaturen, Nr. 18, Frühjahr 2004

³ Als der ehemaligen Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner Ansprache am 8. Mai 1985 mit der „Stunde Null“ und anderen mythischen Implikationen im historischen Selbstbewusstsein ins Gericht ging, erfolgte bei vielen Konservativen ein Aufschrei der Entrüstung. Vgl. R. v. Weizsäcker: Zum 40. Jahrestag der Beendigung des Krieges in Europa und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Ansprache am 8. Mai 1985 in der Gedenkstunde im Plenarsaal des Deutschen Bundestages, Bonn 1985.

⁴ Hesiod: Theogonie, Vers 115ff.: „Wahrlich, zuallererst entstand die gähnende Leere (Chaos), in: Hesiod: Sämtliche Gedichte, Darmstadt 1984, S. 32. Vgl. auch Ovid: Metamorphosen, Stuttgart 1975, 1. Buch (Entstehung des Kosmos aus dem Chaos) Vers 5 – 88; vgl. ebenso Genesis, erster Schöpfungsbericht: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Die Erde aber war wüst und leer. Finsternis lag über dem Abgrund, und der Geist Gottes schwebte über dem Wasser.“ (Genesis 1, Vers 1-2). Zu Strukturen und Implikationen des tabula-rasa Mythos siehe auch M. Salewski: Zeitgeist und Zeitmaschine, München 1986, S. 30ff. „Hesiods Theogonie lieferte das Muster für alle abendländischen Göttergenealogien... manchmal wird, in philosophischer Interpretation Hesiods, der Stammbaum zum Entwurf eines Weltbildes,“ zit. nach G. von Graevenitz: Mythos. Zur Geschichte einer Denkge-
 wohnheit, Stuttgart 1987, S. 45.

*... im Raubzug hocherfahren, selbst
Greise und Kinder...“ Junge Frau in
Lumpen in Berlin 1946*

Ohne Vergleichen. Bar der Bestimmung,
der Hoffnung auf Zukunft
Schleppten die Menschen sich hin in
endlosen Strömen, die Tage
Mühsam fristend in harter Entbehrung,
Kinder des Hungers
Und der Kälte. Und nicht weiß das
Lied euch zu sagen, wie viele
Frierenden Atems, vom Hunger
geschwächt, in zertrümmerten
Häusern

Ausgebrannter Städte, in Höhlen der Wälder, in Scheunen
Ausharrten bis sie starben; die Namen der Opfer sind zahllos.
Die aber weiterlebten, waren den hungrigen Wölfen
Ähnlich geworden, gewöhnt an List und Argwohn, im Raubzug
Hoherfahren, verwahrlost zutiefst, selbst Greise und Kinder!
Aber sie waren gestählt für ihr weiteres Leben, sie hielten
Noterfahren und standhaft durch, wo andere wankten.

Noch gingen fremde Sieger durchs Land, in mancherlei Plänen
Sich beratend, mit gütigen Gesten die einen, im Auge
Freiheit und in den Händen Gold, das sie reichten den Kindern
Freundlich und gern, es auszufalten: es war Schokolade.⁵
Oder sie fuhren vorbei in offenen Wagen, ob kauend
Oder rauchend, winkten freundlich den Mädchen und schenkten
Zigaretten und Kekse und andere leckere Sachen.

⁵ Für die Ablösung des Mythos vom „Unbekannten Soldaten“ durch das Mythologem vom schenkenden US-Soldaten soll hier folgende Dankadresse an den unbekannten Amerikaner, der Süddeutschen Zeitung vom 9. 9. 1947 entnommen, stehen: „Ich spreche auf diesem Wege dem Amerikaner, der am 2. September im Luitpold-Park an alle anwesenden Kinder Schokolade verschenkte, meinen herzlichen Dank aus.“



Das Ufer, Die gepflegte Zeitschrift,
Nr. 8/1949, S. 25

Göttergleich war ihr Leben; wie Zauberer, aus fernen
 Reichen Ländern gekommen bestaunte das hungernde Volk sie,
 Gierig verschlang es da Bilder von Freiheit und Fülle und wagte
 Kaum den Traum, bei jenen am reichen Tische zu sitzen.
 Aber es lernte die Güte der Sieger kennen, die ließen
 Lebensmittel sammeln, geschnürt in Paketen, die flogen
 Ferngesteuert ins Land und stillten den beißenden Hunger.⁶
 Welche Mächte des Guten waren auf einmal am Werke!
 Und das Volk begann, die Art dieser Sieger zu lieben,
 Richtete schon, obzwar verschämt, das geistige Auge nach Westen.

Aber es gab auch Mächtige, voll von glühendem Zorne,
 Deren Blicke verhießen nichts Gutes und deren Taten
 Waren furchtbar und hart, sie raubten und pressten das Letzte
 Aus dem Ruinenland und nahmen die Frauen zur Beute,
 Wie es ihnen gefiel.⁷ Von diesen wandten die Menschen
 Voller Abscheu sich ab. Doch blieben noch lang die Besatzer,
 Unterdrückten das Volk in des Landes östlichen Teilen,
 Und als sie wichen, später, da setzten sie bleiche Satrapen⁸
 Ein an ihrer statt, mit eiserner Knute gerüstet
 Gegen das Volk und den Geist der Freiheit die Macht zu erhalten,
 Ganz im Sinne der Sieger, und wäre es nötig, mit Panzern.⁹

⁶ Zu Bewirtschaftungsmaßnahmen und Versorgungspolitik in den verschiedenen Besatzungszonen vgl. Rainer Gries: Die Rationengesellschaft. Versorgungskampf und Vergleichsmentalität. Leipzig, Köln und München nach dem Kriege, Münster 1991.

⁷ Zur notwendigen Differenzierung vgl. hierzu: Silke Satjukow (Hg.): „Die Russen kommen!“ Erinnerungen an sowjetische Soldaten 1945-1992. Landeszentrale für politische Bildung, Erfurt 2005. Auch Rudi Dutschke (geb. 1940) konnte sich an positive Erfahrungen mit russischen Soldaten erinnern. Sie schenken seiner Mutter ein Fahrrad mit Kindersitz. Einziger Mangel: Der Vorderreifen hatte keine Luft; in: R. Dutschke: Mein langer Marsch. Reden, Schriften und Tagebücher aus zwanzig Jahren, Reinbek 1980, S. 178ff.

⁸ Das andere, ‚neue‘ Deutschland, die Negation der guten Schöpfung, bediente sich, freilich in anderem Interpretationszusammenhang, ebenfalls des tabula-rasa-Mythologems: „Auferstanden aus Ruinen/ und der Zukunft zugewandt,/Lasst uns dir zum Guten dienen/ Deutschland, einig Vaterland (Nationalhymne der DDR aus der Feder ihres späteren Kultusministers Johannes R. Becher 1891-1958)

⁹ Der gewaltsam niedergeschlagene Arbeiteraufstand in der ehemaligen DDR vom 17. Juni 1953 hatte seinen Ursprung in der angeordneten Erhöhung der Arbeitsnormen bei gleichzeitigem Aufschieben von Konsummöglichkeiten. Der Juni-Aufstand sollte bis zum Ende der DDR 1989 ein Trauma für die Regierenden bleiben und sich noch in Erich Honeckers Credo, man könne „nicht gegen die Arbeiter

Vorher aber gebar das nachtschwarze Chaos Gestalten,
 Wesen voll Kraft, genannt die hunderthändigen Frauen¹⁰,
 Namenlose Erzeugerinnen der frühesten Ordnung.
 Ameisenfleißig in grauen und immer fröhlichen Reihen
 Standen sie plötzlich da in Ruinenfeldern der Städte,
 Leisteten singend sie härteste Arbeit, bis zur Erschöpfung
 Selbstlos Tag um Tag fortschaffend den Schutt und die Trümmer.
 Eimer um Eimer lief durch ihre geschundenen Hände,
 Wurde Ziegel um Ziegel geborgen, entmörtelt, geschichtet:
 Grundsteine für so viele Gebäude der goldenen Jahre,
 Die da kommen sollten und die noch jetzt niemand ahnte.
 Zwischenein in den Pausen und in den schlaflosen Nächten
 Sorgten sie still für die Kinder, deren Väter verschollen
 Oder gefangen waren in eisigen Lagern der Tundra
 Fern der Heimat; den Frauen aber entfuhr keine Klage.
 Schwer war wahrlich dies Leben und unvorstellbar die Leistung,
 Die sie tapfer erbrachten für leichtere, spätere Zeiten.
 Darum gedenkt auch das Lied ihrer hundert helfenden Hände!

Aber es gab auch Hunderte regsamer Hände im Dunkeln,
 Die sich Butter ertauschten für Silberlöffel, und Kohlen
 Von den Zügen klaubten und plötzlich, aus Taschen, versteckten,
 Zigaretten zogen und Schnaps, mit Mienen der Unschuld¹¹:

regieren“, niederschlagen. Vgl. hierzu: D. Schindelbeck: „Der Sozialismus in seinem Lauf...“ Alltagskulturelle und lebensweltliche Aspekte des Konsums in der DDR während der Ära Honecker, in: Rolf Walter (Hg.): Geschichte des Konsums, Stuttgart 2004, S. 367-378.

¹⁰ Hesiod berichtet (Theogonie, Vers 146ff.) von „übermächtigen Kindern... bei ihnen schwangen einhundert Arme von den Schultern herab... unermesslich war die gewaltige Stärke, riesig die Gestalt“, in: Hesiod, Sämtliche Gedichte, S. 35.

¹¹ Dem Zeitalter der Hunderthändigen sind nicht nur die überlebens-arbeitenden Trümmerfrauen und Kinder zuzurechnen, sondern auch die Schwarzhändler mit ihrem hundertarmigen Netz von Beziehungen, der Quelle ihres Reichtums. Die mythischen „Bekenntnisse eines Schwarzhändlers“ von Siegfried Lenz geben einen lebendigen Eindruck von der hundertfältigen Tätigkeit dieser Spezies: Lehmanns Erzählungen oder So schön war mein Schwarzmarkt, Hamburg 1964. Den wissenschaftlichen Mythos vom Schwarzmarkt als letztem Bollwerk der Freiheit inmitten missliebiger Planwirtschaft begründete der Historiker Willy A. Boelcke 1986: „Im Meer des rationierten Hungers der ersten Besatzungszeit erschien daher der damalige Schwarzmarkt als eine letzte Bastion der Freiheit, der Privativinitiative und des Überlebens“, in: W. A. Boelcke. Vom Überleben nach dem Kriege, 1945-1948, Braunschweig 1986, S. 6.



Unser Geld. Ein dokumentarisches Bildwerk
über das Geld, Hannover 1958

*„... Hunderte regsamer Hände im
Dunkeln ...“: Zwischen 1945 und
1948 blühte der Schwarzmarkt*

Ja, es waren noch immer des Chaos'
gewaltige Kräfte
Allgegenwärtig, bitterer Mangel des
Alltags Gewohnheit,
Niedergedrückt und ziellos die
Menschen, noch keine Heroen
Sichtbar, die hätten führen können
mit leuchtenden Stirnen
Auf die Zukunftsstraße zur
regelmäßigen Arbeit,
Regelmäßigem Brot, einem Leben in
Frieden und Freiheit.

Hinter der Bühne der Zeit indessen, ganz leise und heimlich,
Unvernommen noch erst, da reifte das künftige Schicksal:
„Rollet, ihr Zeitläufte, so!“¹²: Im Buch der Geschichte verzeichnet
War es schon längst; es sollten zuerst nur die Sieger die Schaffung
Neuer Gesetze bestimmen. Das taten sie schließlich und gaben
Neben der Lebensart dem Land auch die Muster der Freiheit:
„Teurer Sprössling aus Rhöndorf, du listausspähender Alter¹³,
Strebe – bald naht sich die Zeit – nach hohen Ämtern und Ehren!¹⁴

¹² Vergil, 4. Ekloge, Vers 46, übersetzt und erläutert von Harry C. Schnur, Stuttgart 1976, S. 17. Vergils als messianische „Zeitenwende“ berühmt gewordenes Gedicht verheißt die Heraufkunft eines neuen Herrschers (konkret: Augustus Octavian, 63 v. Chr. – 14 n. Chr.) und mit diesem zugleich ein neues Goldenes Zeitalter. Schnur merkt an (S. 47): „Vergils goldene Zeit verspricht einen materialistischen Wohlstand.“

¹³ Die im folgenden praktizierte Handhabung des „stehenden Beiwortes“ für Adenauer („listauspähend“) und Erhard („in dampfender Wolke“) orientiert sich ebenfalls an der Vorgabe klassischer Heldenepen. So ist Homers Odysseus stets „listenreich“, und noch in Goethes idyllischem Epos Hermann und Dorothea von 1797 haben die verschiedenen Protagonisten „stehende Beiwörter“; so wird z. B. Hermanns Mutter immer als „die gute verständige Hausfrau“ bezeichnet.

¹⁴ Vergil, 4. Ekloge, Vers 48.

Adenauer, und Du, Gigant, beleibter, aus Franken,¹⁵
Erhard, der Du Gemeinwohl willst und der Wirtschaft vorausdenkst,
Ihr seid berufen jetzt, zu den goldenen Zeiten die Türen
Aufzustoßen weit, auf dass wie noch niemals die Fülle
Wunderbarer Gaben in diesem Land sich verströme!“

Neunzehnhundertundachtundvierzig am zwanzigsten Juni
War die Macht des nachtschwarzen Chaos endgültig gebrochen;¹⁶
Reinen Tisch machte dieser Tag mit allem, was vordem
Hoch in Ansehn gestanden und Währung und Wert und auch gut war:
Neues Geld wurde ausgeteilt, einem
jeden die gleiche
Menge grad auf den Kopf, nicht
mehr, nicht weniger keinem.
So erstanden, wie vordem, in
brüderlich-heiliger Eintracht,

¹⁵ Der Mythos vom „völlig integren und politisch unbelasteten Wirtschaftsprofessor“ (F. Krause-Brewer in: Mein erstes Geld. Währungsreform 1948, Augenzeugenberichte, Freiburg/Basel/Wien 1985, S. 7) nimmt mit der Währungsreform seinen Lauf. Tatsächlich hatte der Professor aus Bayern keinen Anteil an der amerikanischen „Operation Bird Dog“; die deutschen Fachleute, eingesperrt in eine Kaserne, entwarfen bloß Formulare und Merkblätter. Zur politischen Rolle Erhards 1948 siehe z.B. Volker Laitenberger: Auf dem Weg zur Währungs- und Wirtschaftsreform, L. Erhards Wirtschaftspolitik im Frühjahr 1948, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 23/88 vom 3. 6. 1988, S. 29-44. Zu Erhard generell: Volker Hentschel: Ludwig Erhard. Ein Politikerleben, München 1996.

¹⁶ R. Löwenthal spricht vom „Anti-Chaos-Reflex“: Bonn und Weimar. Zwei deutsche Demokratien, in: H.A. Winkler (Hg.): Politische Weichenstellungen im Nachkriegsdeutschland 1945-1953, S. 9-25.



*„einem jeden die gleiche Summe grad
auf den Kopf...“: Währungsreform und
Austeilung des neuen Geldes am 20. Juni
1948*

Ausgestattet mit gleichen Rechten, Chancen und Mitteln,
Deutsche Menschen, eigenen Glückes Schmied nun ein jeder!¹⁷

Also beflügelt liefen die Linien in Freiheit und Gleichheit
Gradeaus: Es entstand die Bundesrepublik Deutschland,
Demokratisch verfasst, mit auf Zukunft brennenden Menschen.
Da wurde Adenauer ihr Vater, in sicheren Händen
Ruhte ihm, dem listaussinnenden Alten, die Herrschaft.
Mensch war er wie die andern, aber an Weisheit der erste,
Und er führte sein Volk und vertrat es vor allen den Völkern;
An seiner Seite, sein treuer Vasall, der Fürther, der schwere,
Der so viel wusste vom Handel und ging in dampfender Wolke.¹⁸
Diese schwangen das Szepter und herrschten gemeinsam, der eine
Hager, gesammelt, asketisch, fürs Geistige da, doch der andre
Breiter und volksnah, von Fleisch und Erde ein Sinnbild, er wusste,
Was dem einfachen Mann ermangelte, darum erfand er
Gleich die Soziale Marktwirtschaft¹⁹, da sprudelten plötzlich
Ungeahnte Kräfte hervor, es sprang Optimismus

¹⁷ Längst entlarvt: „Das zeitgenössische Stereotyp der gleichen Ausgangsbedingungen, die jeder Westdeutsche nach 1945 gehabt habe“, zit. Wolfgang Abelshäuser: Die langen fünfzig Jahre. Wirtschaft und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, Düsseldorf 1987, S. 51.

¹⁸ Der Club der Männer mit der Zigarre wird zum Signet des Wirtschaftswunders, vgl. auch D. Bänsch (Hg.): Die fünfzig Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur, Tübingen 1985, der Erhard als „sagenhaften Mann mit der langen Zigarre, der den Karren aus dem Dreck zieht“, bezeichnet (S. 8), vgl. ebenso die Borgward-Firmenzeitung „Der Rhombus“ (vom November 1955), wo es heißt: „Auf ihrem Rundgang besichtigten der Herr Bundespräsident und sein Gefolge auch die beiden großen Stände der Borgward-Werke. Es war ein gutes Bild, drei Persönlichkeiten zusammenzusehen, deren Namen in der Welt einen besonderen Klang haben: Professor Heuss, Professor Erhard und Dr. Borgward. Sie alle drei im beschaulichen Gespräch, in schöner Einmütigkeit ihre Liebe zur dicken Brasil demonstrierend, bekundeten sie für alle fassbar in diesem Augenblick die Zufriedenheit und Sicherheit, die von dem wiedererstandenen Deutschland der Nachkriegsjahre ausstrahlt.“

¹⁹ Dass der Mythos von Ludwig Erhard als „Wirtschaftswundermann“ und „Erfinder der sozialen Marktwirtschaft“ im kollektiven Gedächtnis noch heute lebendig ist, war vor allem das Werk einer Unternehmervereinigung mit dem Namen „Die Waage. Gemeinschaft zur Förderung des sozialen Ausgleichs e.V.“ in Köln, die in Hunderten großformatiger Anzeigen (vgl. S. 71 in diesem Heft) und Kinofilmen für „Erhards soziale Marktwirtschaft“ und damit dem ihr zupass kommenden freien Wettbewerb massiv Reklame (zwischen 1952 und 1965) machte. Vgl. hierzu: D. Schindelbeck/Volker Ilgen: „Haste was, biste was!“ Werbung für die soziale Marktwirtschaft, Darmstadt 1999. Das hinter dem Markenbegriff stehende wirtschaftspolitische Konzept indessen stammte keineswegs von Erhard selbst, sondern vom Kölner Nationalökonom Alfred Müller-Armack, der seinerseits auf Vorarbeiten des Freiburger Kreises um Walter Eucken zurückgreifen konnte.

Wie ein wärmendes Feuer durch alle Winkel des Landes.
Aufwinde kamen und trugen! Mut verlangte nach Taten!
Oh, wie war das ein Jauchzen dem Zeitalter, welches sich nahte!²⁰

Und die Stunde gebar die kühnen Titanen²¹, der Wirtschaft
Kapitäne, von denen noch heute die Sagen erzählen.
Nie waren diese bereit, die Niederlage des Landes
Hinzunehmen, die Schmach zerstörter Werke zu dulden.²²
Sie waren unerreicht an Härte, Ausdauer und Leistung,
Keiner der Späteren je hatte ihren Mut, ihre Kräfte,
Ihre Zucht und Selbstlosigkeit, im Dienste des Ganzen
Aufzubauen. Doch Zeitläufte machen sich Helden, nicht immer
Ist es Geschlechtern vergönnt, zur höchsten Gefasstheit und Strenge
Des Charakters sich aufzubilden, bequeme Epochen
Wie die jetzigen machen fade und freudlos die Menschen,
Trägheit bestimmt deren Leben und überzogene Wünsche.

Damals aber galten Bescheidenheit, Mäßigkeit, Arbeit,
Und so will auch das Lied von jenen Männern berichten,
Die, wie einst die Zyklopen, härteste Arbeit vollbrachten²³:
Diese wühlten sich ein in die Berge und förderten Kohle
Mehr als jemals zuvor, sie standen an glühenden Öfen,
Tag und Nacht wie vordem, doch jetzt mit verdoppelter Leistung,
Schöpften das flüssige Eisen ab in bereitete Brammen,
Formten es in den Walzwerken aus, erzeugten den Rohstoff

²⁰ Vergil, 4, Ekloge, Vers 52 (leicht abgewandelt)

²¹ Titanen sind dem Namen nach Himmelsstürmer (siehe Hesiod, Vers 624ff.), die nach zehnjährigem Kampf mit den Kroniden „um die Errichtung einer besseren Weltherrschaft“ (Der Kleine Pauly, Bd. 5, München 1979, Sachartikel „Titanen“, Sp. 868) unterlagen. Sie wurden schließlich von Zeus in den Tartaros geworfen, werden dort, da unsterblich, von den Hunderthändigen bewacht. Zur Gestalt-Genealogie siehe auch die Stammtafel 1 (Ranke-Graves, Bd. 1, S. 340): dem ursprünglichen Chaos folgt die Verbindung zwischen Uranos (Himmel) und Gaia (Erde); es entstehen die noch nebelhaften Hunderthändigen Riesen, danach die einäugigen Zyklopen und zuletzt die Titanen. Einer von ihnen, Kronos, wird zum Stammvater der neuen, nunmehr anthropomorphen Göttergeneration der Zeus-Hera-Linie und das daraus entstehen Götter-Kosmos.

²² „Die Titanen sind das Empörende..., deren weit um sich greifende Macht keine Grenzen kennt und kein Einschränkung duldet,“ so K. Ph. Moritz: Götterlehre (zuerst Berlin 1791), Frankfurt 1979, S. 21.

²³ Nach Ranke-Graves waren die Zyklopen „eine Gilde frühhelladischer Bronzeschmiede,“ in: Ranke-Graves (1976), S. 27.



„waren Arbeit und Fleiß die Lust der strebenden Menschen...“: Hausbau in Nachbarschaftshilfe 1953

Stahl, der so wichtig war für ganze
Wirtschaftsbereiche.
Nun konnten Werk um Werk die
tapfern Titanen errichten,
Worin feine Produkte entstanden für
manches Bedürfnis,
Das sich noch selbst kaum kannte,
doch prägten neue Fabriken
Als die Zeichen kommenden Lebens-
stiles die Landschaft,

Rauchten die Schornsteine heftig, klang in den Hallen der Hammer,
Waren Arbeit und Fleiß die Lust der strebenden Menschen.

Aufwärts ging es gewaltig, mit ungestümer Bewegung
Immer voran, es war eine Freude, die Menschen zu sehen,
Wie sie standen, oft fassungslos, im Schweiß ihrer Arbeit,
Aber doch glücklich, denn sie wussten, wofür. Und am Abend
Waren sie dankbarer noch als Kinder, aßen die Mahlzeit,
Brot und Gemüse, auch Fleisch, es war ja alles vorhanden
Und war so redlich verdient: oh Bilder bescheidenen Glückes!
Ja, nun saßen sie göttergleich an den herrlichen Tischen!
Wer hätte solches voraussagen mögen vor wenigen Jahren?
Manchmal gingen sie noch verwundert nur über die Märkte,
Ohne zu kaufen, bestaunten die Reihen quellender Früchte,
Sogen ein, wie berauscht, die süßen Aromen des Südens,
Niemals gekannt zuvor und nun mit den Händen zu greifen.
Und da störte es keinen, wenn noch die Straßen gezeichnet
Waren von Schäden des Kriegs und schlecht war manche Behausung,
Lagen doch Glanz und Zukunftsverheißung in jedem der Tage,
Den sie durchlebten; so kamen mit Macht die goldenen Zeiten.

K. Ockhardt (Hg.): Deutschland arbeitet.
Ein Dokument in Bildern, Bonn 1954, S. 73

Also erlebten die schüchternen Menschen den Lohn ihrer Arbeit
 Wie einen Glanz aus Schaufenstern strahlen, und fassten es kaum doch,
 Was sich da bot, was sich anbot an neuen, käuflichen Waren:
 Möbel, vielseitig und praktisch, gab es und Haushaltsgeräte,
 Kühlschränke, Staubsauger²⁴, Küchenmaschinen in reichlicher Auswahl,
 Boten des leichteren Daseins, wunderbar wirkliche Träume
 Bald zu haben für alle, die eisern schafften und sparten.
 Viele stutzten zwar noch und verwarfen wieder – sie trauten
 Dieser Fülle nicht recht – die langsam aufkeimenden Wünsche.
 Klein waren diese fürwahr und angemessen, die erste
 Ausstattung nur für zwei kärgliche
 Zimmer, oder ein Radio,
 Eingeschaltet am Samstag nach
 arbeitsgesättigter Woche,
 Oder endlich ein richtiger Mantel, ein
 Kleid aus den neuen
 Pflegeleichtesten Stoffen²⁵, worin man
 mal ausgehen konnte,
 Dieses war schon ein Wunder, ein
 Wunder mitten im Leben.

²⁴ Nach 1954 wurden in der Bundesrepublik „viermal so viele Staubsauger und neunmal so viele Kochherde hergestellt als in Frankreich und Italien zusammen“, zit: B. Meurer: *Wie Alltagskultur versteinert – die 50er Jahre in der BRD*, in: H.-W. Heister/ D. Stern: *Musik der 50er Jahre*, Berlin 1980, S. 8.

²⁵ „Wohlgefühl der Perlonzeit, schöne neue Sauberkeit“ und „Kluges Mädchen weiß genau, Perlon ist der Reiz der Frau“ – in solchen Werbeversen manifestierte sich die begeisterte Einstellung zu den neuen synthetischen Stoffen wie Nyltest, Perlon, Dralon etc. „Perlon erfüllt unsere Sehnsucht nach täglich frischer Wäsche. Deshalb fühlen wir uns so wohl in Perlon... Mit Perlon macht es keine Mühe, jeden Morgen den Mann in frischer Wäsche an sein Tagwerk zu schicken, aber es macht Freude,“ in: *Quick*, Jg. 9, Nr. 9 vom 3.3. 1956, S. 28



„...ein Radio, eingeschaltet am Samstag...“: Firmenprospekt für ein Röhrenradio 1951

Noch vermessen aber galt jener, der ein Motorrad
Oder sogar ein richtiges Auto anstrebte, und dennoch:
Langsam belebten sich schon mit Fahrzeugen Straßen und Plätze.

Wenige Jahre nur, und das Land gebar neue Heroen²⁶,
Diese zeigten enorme Taten der Welt, wie der Asche
Phönix gleich entstiegen, errangen den größten Triumph sie
Unvermutet im kunstvollen Ballspiel.²⁷ Unter der Führung
Seppel Herbergers, der sie zusammengerufen aus allen
Teilen des Vaterlandes fand diese Mannschaft zusammen –

*„.....Seele dieser Mannschaft war Fritz, der geistige Lenker...“ Mannschaftsführer
Fritz Walter vor dem Spiel gegen die Türkei (7:2 für Deutschland)*



²⁶ Ein Heldenkatalog wie der folgende gehört zu jedem größeren Epos: siehe Ilias (Hg. R. Hampe), Stuttgart 1979, Vers 250-544, oder Aeneis (Hg. W. Plankl, Stuttgart 1979), 7. Gesang, Vers 641ff.

²⁷ „Das Unglaubliche ist wahr, das Unerwartete Wirklichkeit. Der Fußballweltmeister 1954 heißt Deutschland!“ (F. Walter, zit. nach: Biki-ni. Die fünfziger Jahre, S. 295) „Die Mannschaft erhielt einen triumphalen Empfang; für viele stand nun – als „Wunder von Bern“ – „ideell fest, was das Wirtschaftswunder auf materieller Ebene signalisiert hatte: „Wir sind wieder wer!“ zit. H. Glaser: Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Grundgesetz und großer Koalition 1949-1967. München/Wien 1986, S. 152. Vgl. auch: Alfred Georg Frei: Die Imagination des Wirtschaftswunders. Überlegungen zu einer modernen Erzählung über das Finale Grande der Fußballweltmeisterschaft, in: D. Schindelbeck/A. Weber (Hg.): „Elf Freunde müsst ihr sein!“ Einwürfe und Anstöße zur deutschen Fußballgeschichte, Freiburg 1995, S. 130-137. Zur weiteren Entwicklung des Fußballsports in Deutschland vgl. auch D. Schindelbeck: Elf Millionäre wollt ihr sein! Fußball, Geld und Medien – eine etwas andere Sozialgeschichte, in: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt, August 2004, S. 792-807.

Welch verschworene Einheit des Mutes, der Stärke, der Kampfkraft.
 Da waren Fritz und Otmar, die Walters, das herrliche Brüder-
 Paar aus der Pfalz vom Kaiserslauterer Berge. Die Seele
 Dieser Mannschaft war Fritz, erfahren, der geistige Lenker,
 Übertoller Kopf und Spielgestalter von höchsten
 Graden, er schlug die Pässe zur Herzensfreude des Trainers.
 Mittelstürmer indessen war Otmar, Tankstellenbesitzer:
 Wie kein Brüderpaar je zuvor, zur höchsten Verwirrung
 Jedes Gegners spielten wie magisch die beiden zusammen.
 Kohlmeyer kam dazu und der junge Eckel, der Windhund,
 Und auch Liebrich, die Eiche des Rückraums, der sichere Stopper:
 Diese waren die Männer der Pfalz, ihnen folgten die andern:
 Posipal aus Hamburg, pfeilschnell und mit zaubernden Füßen,
 Mai und der kleine Morlock mit Sprinterantritt, die Franken,
 Unersetzlich bei Flanken und scharfgeschnittenen Ecken.
 Vorn aber dribbelte Rahn, die ‚Lokomotive‘ aus Essen,
 Wirbelnd stieß er hinein in des Gegners Flanken, und Schäfer,
 Der war aus Köln, der flankte und schoss, eine Lust ihn zu sehen.
 Aber der älteste war der Wächter des Tores, der Toni
 Turek, der hielt wie ein Gott²⁸ die Bälle, der kämpfenden Männer
 Rückhalt von Spiel zu Spiel, und ebenso allen den andern,
 die das Lied hier nicht nennt, die auch zu der Truppe gehören.
 Einer Mannschaft Triumph, nicht eines einzelnen Spielers,²⁹
 War es der Sieg von Disziplin, Kameradschaft und Treue.³⁰
 Tugenden tapferer Krieger, jetzt schienen sie richtig geleitet,
 Tugenden, die ein jeder bewies im täglichen Leben,
 Der im Stillen und unerkannt die Arbeit vollbrachte,
 Die ihm auferlegt war zum Wohle des Ganzen, und also
 Fand in der Truppe von Bern ein Volk sich selber bestätigt,

²⁸ Originalton H. Zimmermann, Sportreporter: „Turek, du bist ein Fußballgott!“, in: Wie wir Weltmeister wurden, Berlin 1954, S. 111

²⁹ Leicht abgewandeltes Zitat von Fritz Walter nach dem Spiel gegen Ungarn, in: Wie wir Weltmeister wurden (1954), S. 34

³⁰ In seinem kurzen Vorwort spricht Sepp Herberger je zweimal von „Disziplin“ und „Kameradschaft“, außerdem von „kameradschaftlicher Verbundenheit“ sowie „willigem Eingehen auf seine Gedankengänge und „Treue“, mit der ihm die Mannschaft folgte, in: Wie wir Weltmeister wurden (1954), S. 161

Brach sich überwältigend Bahn der Jubel der Massen,
Stand das Land nie zuvor im Zeichen solcher Begeisterung!

Welche von Seligkeit durchflutete Zeit! Und der Alte,
Listausspähend, er neigte lächelnd das Haupt und mit Würde,
Hob den Zeigefinger, den langen, und wie zur Beschwörung
Sprach er: „Die Lage war noch nie so ernst!“³¹ – Und getroffen
Gingen die Menschen schon wieder ans Werk, es war ihre Größe,
Nicht zuviel zu begehren und tapfer zusammenzustehen,
Zu vertrauen dem Alten in allen Stücken, wie Kinder
Gläubig und fromm hochachten die Worte und Werke des Vaters.
Da war nicht Streit, nicht Missgunst bei ihnen, nicht Frechheit,
Die sich überhebt und die Taten der Alten herabzieht³²,
Wie es später dann üblich wurde zu Zeiten, wo Steine
Nach noch silbernen Jahren die Schaufensterscheiben zerschlugen,
Demonstrationen alltäglich waren, die Straßen im Aufruhr,
Denen noch dunklere Jahre, bleierne, folgten, mit Terror.³³

³¹ Die hier – leicht ironisch – verwendete Standard-Beschwörung vom Ernst der politischen Lage hat bei den meisten seiner Biographen zur Wahrnehmung Adenauers als dem „Staatsmann der Sorge“ geführt.

³² Die Chimäre einer Konsensgesellschaft in Wort und Tat gehört zum Repertoire rückwärtsgewandter Versuche, die Gegenwart zu bewältigen. Im Vergleich zu Krisen und Katastrophen seit 1914 fällt zunächst in der Tat „das hohe Maß an Konsens und Kooperation zwischen den großen Interessengruppen der westdeutschen Gesellschaft und insbesondere zwischen den Tarifparteien“ auf (zit. Abelshauser, S. 16). Der Anspruch, als nachahmenswertes „Modell Deutschland“ zu figurieren, rekurriert auf diese Idee vom Großen Konsens.

³³ Siehe dazu Ranke-Graves: Die fünf Zeitalter der Menschheit, in: Ranke-Graves (1976), S. 29. Dem Goldenen Zeitalter der Menschheit, als das Leben ohne Sorge und Arbeit und auch ohne jeden Streit war, folgten weitere Zeitalter progressiv abnehmenden Wertes, aber zunehmender Gewalt- und Freveltaten, so das silberne (zweiphasig), eiserne und bleierne, vgl. auch Ovid: Metamorphosen (1975), 1. Buch, Vers 89-150.

Seit Hölderlins Elegie „Der Gang aufs Land. An Landauer (Vers 5/6) gibt es auch den Begriff der „bleiernen Zeit“: „Trüb ist's heut, es schlummern die Gäng' und Gassen und fast will/ mir es scheinen, es sei, als in der bleiernen Zeit...“ in: F. Hölderlin: Sämtliche Werke, Wiesbaden 1974, S. 271. Vgl. auch M. von Trotta gleichnamigen Film, der die Lebensgeschichte und das wechselseitige Verhältnis der beiden Schwestern Gudrun und Christiane Ensslin zum Thema hat. Von Trotta ging es um „das Erforschen von Innenräumen“ (S. 88), und in diesem mentalen Sinn empfindet sie selbst wie die beiden heranwachsenden Ensslin-Schwestern gerade die wirtschaftlich gesehen goldene Zeit der „emotionslosen, tristen fünfziger Jahre“ als die „bleierne Zeit“ der Lähmung, der Fassade und Unterdrückung: „Entweder man erstickt darin oder man befreit sich gewaltsam,“ in: Die bleierne Zeit. Ein Film von Margarete von Trotta, Frankfurt, 1981, S. 79.

„... sie schafften sich Werte an, Geräte fürs Leben ...“: Werbeprospekt für den AEG Wasch-Halbautomat von 1955

Hier tat noch jeder die Pflicht, hier störte keiner den andern;
Wie im Volke der Bienen, wo eifrig das flüssige, süße
Gold gemeinsam erzeugt wird, in Waben gelagert für später,
Also erzeugten die Menschen sich selber die goldenen Zeiten.³⁴

Auch die Titanen waren voller Ideen, und sie bauten
Schnellere Wagen als jemals zuvor, wie silberne Pfeile³⁵

Schossen diese ins Ziel und zeigten der Welt, was an Kräften
Wiedererstanden in diesem Lande sich regte. Ein Wunder
Schien es vor aller Welt, wie rasant aus Schutt und Verzweiflung
In so wenigen Jahren ein Wirtschaftsriese erstand und
Mit den besten Produkten die Märkte zunehmend beherrschte.
Und so festigte sich das Bewusstsein der eigenen Stärke
In den Menschen, sie spürten, dass Leistung und Sparen sich lohnte,
Aber nicht Streit und Verschwendung. Ernteten sie dann die Früchte
Ihres Fleißes, so strebten sie nicht nach schnellen Genüssen,
Sondern sie schafften sich Werte an, Geräte fürs Leben,
Meilensteine des Aufstiegs. Und war der Kühlschrank, der neue,



Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg KWAf

³⁴ Das Bild vom Bienenstock ist seit dem vorsokratischen Philosophen Empedokles von Agrigent der Standardtopos der goldenen Zeiten. So widmet auch Vergil dem Bienenstaat in seiner „Georgica“, dem Gedicht vom Landbau, ein ganzes Kapitel.

³⁵ Die Grand-Prix-Rennwagen der Marke Daimler-Benz, die berühmten „Silberpfeile“ waren schon in den dreißiger Jahren legendär. In den fünfziger Jahren setzten sie mit neuer Technik die Tradition deutscher Dauersiege auf dem Motorsektor fort. Berühmtester Fahrer war J. M. Fangio: „Sein Stern ging 1954 auf, als er im großen Preis von Frankreich siegte... fünfmal wurde er Weltmeister, davon zweimal auf Mercedes. Das war in den Jahren 1954-55, in denen Mercedes zwölf Grand-Prix-Rennen gewann. Darunter waren 7 Doppelsiege, ein dreifacher und ein vierfacher Sieg. Zit.: 100 Jahre Automobil. 100 Jahre Daimler-Benz. Ein Geburtstags-Magazin, hg. Daimler-Benz, Stuttgart 1986.

Endlich Teil ihrer Küche und angeschlossen, erglänzten
Voller Besitzerstolz in seinem Email die Gesichter,
Kam der Fortschritt zu ihnen ins Haus mit Festtagsgefühlen.³⁶

So waren einig die Menschen mit ihren Führern, den beiden,
Denn sie hatten Vertrauen in deren Worte; und wahrlich,
Listaussinnend der Alte binnen weniger Jahre
Führte das Land zurück in den Kreis der Völker, mit Gesten
Sanfter Versöhnung gewann er beschädigtes Ansehen wieder.
Reisen in solcher Mission unternahm er manche, und nicht nur
Wurde ihm Achtung zuteil, er pflanzte den Samen der Freundschaft
Mit den westlichen Ländern, mit Frankreich zuerst. Aus den alten
Gegnern wurden Verbündete jetzt in Frieden und Freiheit,
War ein vereintes Europa verschiedener Völker in Aussicht,
Waren doch jetzt schon Verfassung und Wirtschaftssysteme sich ähnlich.
Ehern doch war der Grundsatz des listaussinnenden Alten,
Stets der Freiheit vor aller Einheit³⁷ den Vorrang zu geben:
Niemals war er bereit, dies köstlichste Gut zu verhandeln.

Und so soll auch das Lied seiner größten Taten gedenken,
Die mit Entschlossenheit und Klugheit und Mut er vollbrachte
In der Hauptstadt der furchtbaren Bolschewiken³⁸, in Moskau.³⁹
Immer noch waren ja Tausende tapferer deutscher Soldaten

³⁶ Die Anzeigen der Firma Bosch beispielsweise führten die euphorischen Konsumerlebnisse der idealen „Anschaffer-Familie“ mit dem sprechenden Namen „Die Leberechts“ in geradezu hymnischen Versen vor: „Kinder, ist das eine Freude, unser Kühlschrank wird gebracht... nur die Nachbarn stellen sich neidisch zu der Neuerwerbung ein: gar ein Bosch! Da sieht man's wieder: Stets muss es das beste sein..“ Vgl. hierzu D. Schindelbeck: Konsumhymnen. Alltag und Mentalität der Nachkriegszeit im Spiegel der Lyrik, in: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, Heft 4/1990, S. 56-70.

³⁷ Bereits 1945 formulierte Adenauer, „der von Russland besetzte Teil sei für eine nicht zu schätzende Zeit für Deutschland verloren.“ (5. 10. 1945, zit. nach: K. Adenauer, Erinnerungen 1945-53, Stuttgart 1965, S. 35). Am 31. 10. 1945 schrieb er, die Trennung in Osteuropa, das russische Gebiet und Westeuropa sei eine Tatsache: „Der nicht von Russland besetzte Teil Deutschlands ist ein integrierender Teil Westeuropas“ (ebda., S. 39f.). Dieses Credo stand am Anfang der Genesis des westdeutschen Staates, und unter dieser Prämisse blieb die Vokabel von der Wiedervereinigung die mythische, gleichwohl tragende Lebenslüge der jungen Bundesrepublik.

³⁸ Die Beschwörung des „russischen Kolosses“ und der „bolschewistischen Gefahr“ gehörte zu den Grundaxiomen Adenauerscher Außenpolitik.

³⁹ Zur Entmythologisierung siehe J. Foschepoth: Adenauers Moskaureise, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Nr. 22, 1986 vom 31. Mai 1986

Seit dem Kriege spurlos verschleppt, und wenn nicht verschollen,
 So doch gefangen gehalten in eisigen Lagern der Tundra;
 Fern der Heimat und ohne Hoffnung, je wiederzukehren,
 Fristeten sie ein langes Jahrzehnt schon ein Leben des Jammers.
 Keck wie noch keiner zuvor betrat er den Kreml, der Alte,
 Listausspähend wie nie. Und als die scharfen Getränke
 Scheinbar aus Gastfreundschaft, in Wahrheit jedoch zur Betäubung,
 Aufgetischt wurden, erhob er sein Glas mit freundlichen Toasten,
 Trank ihnen zu – so dachten die andern; er aber leerte
 Hinterrücks in die Blumenvasen den teuflischen Wodka
 Unbemerkt.⁴⁰ So blieb er klar und gesammelt im Geiste
 Wie noch niemand in Moskau zuvor. In zäher Verhandlung
 Über Tage hinweg war der Alte nicht zu erschöpfen,
 Auch nicht mürbe zu machen noch abzubringen von seinen
 Zielen. Dieses begriffen die Herren des Kreml dann schließlich,
 Selber erschöpft. Und es geschahen unglaubliche Dinge,
 Es geschah das Wunder: Zehntausende, die schon entrissen
 Schienen der Heimat für immer, zu finden ein Grab als Gefangne
 Einst in den Lagern weit hinter dem großen Ural, in der Steppe
 Kasachstans, sie kamen leibhaftig zurück: Welch ein Anblick!
 Welch ein bewegendes Bild, zu sehen die alten Soldaten,
 Denen das Übermaß zehnjähriger Qual die Gesichter gezeichnet,
 Denen jetzt wie im Traum erschien die Erlösung. Zu Tränen
 Waren gerührt die Kommenden wie die Familien, umarmten
 Sprachlos vor Glück sich nur und dankten im Herzen dem Alten⁴¹
 Ihre Wiedergeburt auf dem Boden der Heimat in Freiheit.
 Ebenso dachten mit Wehmut die Menschen der eigenen Brüder
 Und der Schwestern hinter dem Stacheldraht, und am Festtag
 Stellten sie Kerzen ins Fenster gen Osten, symbolische Zeichen
 Tiefer Verbundenheit mit den unfreien Deutschen da drüben.

⁴⁰ Vgl. hierzu P. Koch: Konrad Adenauer: eine politische Biographie, Reinbek 1985, S. 355: „Auf den Empfangen im Anschluss an die Konferenzstunden wichen die Deutschen, Adenauer eingeschlossen, keinem Trinkspruch der Russen aus und erwiesen sich als standfeste Partner – dank einem Esslöffel Olivenöl, das sie auf Anraten Globkes vor den Gelagen geschluckt hatten.“

⁴¹ Vgl. dazu D. Bänsch (1985), S. 10: „Höhepunkt ist die Rückkehr von der Reise nach Moskau im September 1955, im Gepäck die Zusage der Entlassung aller noch festgehaltenen deutschen Kriegsgefangenen: Wie spontan auf dem Flugfeld ein dankendes deutsches Mütterchen, die symbolische Mutter Deutschland, stand. Wer hatte sie dorthin geschafft?“

WAS SAGT
Minister Erhard?

Der Lippenstift bestätigt es:
 Uns allen geht es besser

Das gilt im höchsten Maße für den Riz-Brillant-Lippenstift, der auf der ganzen Welt seinesgleichen sucht und ein Meisterstück darstellt in seiner luxuriösen Art und höchsten Qualität.

Ein Lippenstift von Weltklasse, der aber preislich so gehalten ist, daß sich ihn jede Frau leisten kann und leisten soll.

Ja, der Riz-Brillant-Lippenstift bestätigt wirklich:
 Wir leben besser



DM 3.60
BRILLANT LIPPENSTIFT

Auch in den neuen Modifarben jetzt schon überall erhältlich

*„...aussprechen was nur gerecht war: „Wohlstand für alle!“:
 Lippenstiftanzeige als Einlösung des großen Konsumversprechens der Politik (1957)*

Währenddessen ging Erhard, der breite, in dampfender Wolke, Pfl egte der Wirtschaft wachsenden Baum, der kräftiger blühte Als je zuvor, und gekommen schien ihm der Zeitpunkt, es deutlich Auszusprechen, was nur gerecht war: „Wohlstand für alle!“ Dies war die Losung der Jahre des immerwährenden Aufstiegs, Wo der Besitzstand wuchs in allen⁴² Schichten des Volkes, Wo im blühenden Boom ein Füllhorn über sie ausgoss, Was sie mit Fleiß und Geduld ja letztlich selber erzeugten. Anspruchsvollere Waren wurden in Massen verkauft schon, Komfortabler bot sich das Leben jetzt dar, und sie nahmen Selbstverständlich nun an die Palette der neuen Produkte;

⁴² Keineswegs waren alle vor den Segnungen der Konsumdemokratie gleich; alter und neuer Mittelstand, allen voran die Selbständigen, partizipierten ungleich mehr vom konjunkturellen Aufschwung als die Arbeiterschaft.

„...komfortabler
bot das Leben
sich dar...“:
Anzeige des
Unternehmer-
vereins „Die
Waage“
von 1957



Wir haben den Schlüssel zu den Speisekammern der Welt!

Sie stand vor einem Jahrzehnt vor dem Nichts – wie wir alle. Wir hatten nicht einmal genug zu essen. Heute erschließt uns die freie Wirtschaft die Speisekammern der ganzen Welt.

Durchgelaufene Schuhe und verfranste Ärmel sind vergessen, unsere Frauen freuen sich an hübschen Kleidern und vollen Wäscheschränken. Viele von uns hausten in halberstörten Quartieren. Seither wurden drei Millionen moderner Wohnungen gebaut.

Die Geldscheine in unserer Hand waren wertlos. Heute verfügen wir über eine in aller Welt begabte Währung. Auf allen Sparkonten zusammen stehen mehr als 24 Milliarden DM.

Wir haben das aus eigener Kraft erreicht, durch gemeinsames Zupacken. Können und Fleiß befreiten Millionen von dem Zwang, von der Hand in den Mund zu leben. Sie bilden heute privates Eigentum und Rücklagen für sich und die Familie; sie sichern ihren Kindern eine gute Berufsausbildung.

Unsere Soziale Marktwirtschaft half, den Klassenkampf zu beenden. Wir sind auf dem Weg, ein Volk freier, selbstbewusster Bürger zu werden.



Deshalb bleiben wir auch in Zukunft
bei Erhards Sozialer Marktwirtschaft

D. Schindelbeck/V. Ilgen: „Haste was biste was!“
Werbung für die soziale Marktwirtschaft

Was ihre Arbeit wert war, das demonstrierten sie gerne
Stauenenden Gästen als stolze Besitzer stilvoller Möbel,
Demonstrierten mit Großzügigkeit auf den Reisen ins Ausland,
Dass sie längst nicht mehr waren, für die sie die andern noch hielten.

Täglich drehte sich schneller die große Spirale der Wirtschaft,⁴³
Schürte die Produktion den Verbrauch, ein einziger Wirbel.
Aufgezogen wie Uhrwerke liefen präzise die Menschen,
Spulten ab ihre Kräfte und luden sich wieder, von fremden
Händen wie vorbestimmt, von fremden Gesetzen geleitet:
Wer nahm mit den größten Anteil vom Kuchen des Wohlstands,
Der doch stündlich wuchs und an keinem vorbeigehen durfte?



*„... zu langsam, zu laut und zu eng
jetzt...“: Stufen der Massenmotorisie-
rung: Roller und Rollermobil 1955*

⁴³ Etwa um 1955 wandelt sich der Verkäufermarkt zum Käufermarkt, d.h. die Produzenten müssen ernsthafte Anstrengungen unternehmen, die Kunden zu gewinnen. Dies resultiert unmittelbar aus einer veränderten Haltung auf der Verbraucherseite; herrschte hier bis etwa 1955 der Nachholkonsum vor, so entwickelt sich in breiten Bevölkerungskreisen während der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre so etwas wie eine Anschaffungskultur, die wiederum mit Beginn der sechziger Jahre zu einer zunehmend von Prestigeerwägungen getragenen Konsumhaltung wird. Vgl. hierzu D. Schindelbeck: Marken, Moden und Kampagnen. Illustrierte deutsche Konsumgeschichte, Darmstadt 2003.

Um Besitz und Prestige, um Privilegien und Einfluss
 Raste ein Kampf, waren Streit und Missgunst der Antrieb der meisten.
 Und so galoppierten in ihren Gemütern die Wünsche,
 Selbstzucht und Bescheidenheit schwanden, Hektik ergriff sie,
 Gier⁴⁴: wie Besessene schielten sie hin nach üppigem Leben,
 Luxusmöbeln, Fernsehgeräten, alljährlichem Urlaub
 An den Mittelmeerstränden, chromüberladenen Wagen,
 Eigenem Haus, gesicherter Rente, Freizeit, immer mehr Freizeit –
 Pracht- und Prunksucht waren zur Krone des Daseins erhoben!
 Waren sie einst doch stolz gefahren im Auto, dem ersten
 Ihres Lebens, so war es zu langsam, zu laut und zu eng jetzt,
 Witze reißend unkten die Nachbarn herüber, voll Häme:
 Arme Leute sind Leute von früher! Jetzt galt nur das Haben,
 Nicht das Erzeugen mehr und der Aufbauwille von früher.

So zerfielen die Eigenschaften, denen das Volk doch
 Seine Größe verdankte und goldener Zeiten Heraufkunft!
 „Ludwig Erhard in dampfender Wolke, es kommen die schweren
 Sorgenstunden für Dich! Du siehst, wie die Tugenden schwinden,
 Aber die Ansprüche uferlos wachsen! So sage, wie soll denn
 Weiter dein kunstreich erbautes Gebäude der Wirtschaft bestehen,
 Woraus kräftiges Wachstum sich nähren, wenn jeder nur anstrebt,
 Mehr zu verbrauchen stets bei stets verminderter Leistung?
 Über ihre Verhältnisse leben die Leute, doch scheinbar
 Stört sie das gar nicht, so fest ist inzwischen ihr Glaube geworden
 An den Selbstlauf der Wirtschaft, an immer strahlende Daten!
 Jemand muss ihnen sagen, wie sehr sie der Täuschung erliegen,
 Dass nur Bescheidenheit, Mäßigkeit, Arbeit die Zukunft gewinnen.
 Ach! Es wird die Stunde der Bitterkeit und Verachtung.
 Gehe nun, Ludwig, den Gang! Im Buch der Geschichte verzeichnet
 Ist es schon längst.“ Und er tat's. Er wandte sich an sie und bat sie,

⁴⁴ Auch die christliche Schöpfungsgeschichte findet im Sündenfall ihr Ende; auf der Negativ-Folie des Jammertals entsteht eine eschatologische Struktur, der als Bildinhalt nurmehr die Verheißung des vergangenen Paradieses bleibt. Als Erlöser aus der „geistig-politischen Krise“ trat 1982 Helmut Kohl auf und verhiß mit einer „Politik der Erneuerung“ Rettung: „... um einen historischen Neuanfang zu setzen. Was 1949 gelang, unter schweren seelischen Wunden und materiellen Lasten, das ist auch heute möglich und notwendig.“

Wieder bescheiden zu werden, Maß zu halten⁴⁵, er führte
 Deutlich vor Augen den Abgrund, beschwor ihre Tugenden, flehte
 Auf den Knien seines Herzens sie an, seinem Ratschlag zu folgen,
 Aber es war umsonst. Sie öffneten ihn nach und verhöhnten
 Schamlos den mutigen Mann, den Wirtschaftsprofessor, sie wussten
 Anscheinend besser inzwischen als er, was recht war und richtig,
 Und verlachten ihn frech obendrein. Doch es währte nicht lange,
 Und verflohen war die rosige Wirtschaftsentwicklung,
 Waren die Zeiten des Booms für alle endgültig vorüber.
 Krisen schüttelten bald die Reviere, in täglichen Ängsten
 Kämpften die Menschen ums Überleben, in vielen Familien
 Waren die Väter arbeitslos, kam Streit und Verzweiflung
 Wie ein böses Verhängnis, dem keiner entrann, über alle,
 Saßen die Kinder verstört in den Schulen, stieg die Gewalt an,
 Und auf den Straßen und Plätzen zeigten sich wieder die Bettler,
 Zeigte sich wieder der Armut Gesicht. In Wohlstand und Ansehen
 Hatte manch einer von ihnen gelebt in den Jahren der Sätttheit,
 Die jetzt für immer verloren waren, und nur die Erinnerung
 An den einstigen Glanz blieb übrig in ihren Gedanken.

⁴⁵ Schon in der zweiten Jahreshälfte 1954 begann sich Ludwig Erhard ernsthafte Sorgen um den „see-
 lischen Schwung des deutschen Volkes“ zu machen und versuchte mit Maßhalte-Aufrufen per Zei-
 tungsanzeige gegenzusteuern. Sein berühmt gewordener, nach der Tagesschau als Fernsehansprache
 ausgestrahlter Maßhalteappell freilich datiert erst vom 21. März 1962. Hintergrund waren die exor-
 bitanten Forderungen der Gewerkschaften von 10, 12 oder gar 14 Prozent mehr Lohn, die in den
 Jahren der Vollbeschäftigung zwischen 1961 und 1966 keine Seltenheit waren (Arbeitslosenquote
 unter 1 Prozent!). Der massive Arbeitskräftemangel – der bis zum Mauerbau am 13. August 1961
 kontinuierliche Zustrom gut ausgebildeter Fachkräfte aus der DDR fiel ja nun ebenfalls aus – machte
 die Durchsetzung der Forderungen der Arbeitnehmerseite leicht. Die historische Lehre, welche die
 Unternehmerschaft daraus zog, konnte nur heißen, es möglichst nie wieder zu einer Situation der
 Vollbeschäftigung kommen zu lassen, sondern stets den Wettbewerb der Arbeitnehmer um Arbeits-
 plätze zu erhalten – was de facto und spätestens seit der ersten großen Rezession 1966/67 durch
 eine stets steigende Arbeitslosenquote (1967: 2,1 %; 1977: 4,5 %; 1987: 8,9 %; 1997: 10,2 %;
 2005: 12 %) bis heute gegeben ist. Nimmt man die im Laufe der letzten 40 Jahre sich stets
 abschwächende Dynamik des Wirtschaftswachstums (z. Zt. ca. 1,3 %) hinzu – das in den 50er Jahren
 phasenweise sogar im zweistelligen Bereich gelegen hatte! – ist die Behauptung, dass es seit der
 ersten großen Rezession 1966/67 mit der Wirtschaftsentwicklung der Bundesrepublik strukturell kon-
 tinuierlich abwärts gehe und dass letztlich nur die fünfziger Jahre das Attribut „golden“ verdienen,
 durchaus nachvollziehbar.

Carola Bernert

Die Schüler-Ingenieur-Akademie SIA

Zum Schuljahr 2003/04 entstand in Karlsruhe erstmalig eine **Schüler-Ingenieur-Akademie** (SIA). Die SIA ist ein Gemeinschaftsprojekt des Gymnasiums St. Dominikus, des Humboldt-Gymnasiums, der Unternehmen Siemens AG Karlsruhe und SEW-Eurodrive Bruchsal sowie der Fachhochschule Karlsruhe – Hochschule für Technik. Organisatorisch und finanziell wird das Projekt von Südwestmetall, dem Verband der Metall und Elektroindustrie Baden-Württemberg, unterstützt.



Durch diese Initiative sollen talentierte und naturwissenschaftlich interessierte Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe gefördert und die Kontakte zu Hochschule und Betrieben intensiviert werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten Einblicke in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge und lernen die Berufsfelder von Ingenieuren kennen. In den Bereichen Maschinenbau, Elektronik, Mechatronik, Sensorik und Informationstechnik bietet die SIA den Schülerinnen und Schülern praktische Übungen an, die durch Workshops zu Schlüsselqualifikationen wie Projektmanagement, professionelles Dokumentieren, Präsentationstechniken ergänzt werden.



Im Schuljahr 2003/04 nahmen 17 Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Jahrgangsstufe vom St. Dominikus- und Humboldt-Gymnasium an der Schüler-Ingenieur-Akademie teil. Der zusätzliche Unterricht am Freitagnachmittag forderte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, doch sie

begegneten den Aufgaben mit viel Engagement und Freude. In der folgenden Tabelle sind die Projekte und die Veranstaltungsorte zusammenfassend dargestellt.

Projekt	Ort
Teamfindung, Teamarbeit und Teamregeln	Siemens, Karlsruhe
Outdoor-Seminar – Erlebnispädagogik	Schwäbische Alb
Projektmanagement	Siemens, Karlsruhe

Automatisierung und Robotik mit intelligenten LEGO – Baugruppen	Gymnasium St. Dominikus
CAD – Wie erzeugt der Computer technische Modelle ?	Fachhochschule Karlsruhe
Sensorik und technische Informationssysteme PEBS – der persönliche Baggersee-Sensor	Fachhochschule Karlsruhe
Zeitgemäße Ingenieurausbildung	Fachhochschule Karlsruhe
Betriebsbesichtigung	SEW-Eurodrive, Graben-Neudorf
Professionelles Dokumentieren	Siemens, Karlsruhe
Verbrennungsmotor, Motorprüfstand	Fachhochschule Karlsruhe
Grundlagen in BWL, Planspiel	Siemens, Karlsruhe
Präsentationstechnik	Siemens, Karlsruhe



Das erlebnispädagogische **Outdoor-Seminar** fand im Seminarhaus Haid in Engstingen auf der Schwäbischen Alb statt. Betreut wurde das Projekt durch zwei ausgebildete Erlebnispädagogen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekamen Aufgaben gestellt, die meist nur in Partner- oder Gruppenarbeit bewältigt werden konnten. Beim Abseilen in einer Höhle oder beim Überqueren eines Hochseilparcours musste man sich auf seine Partner verlassen können. Teamgeist und Teamfähigkeit waren dabei gefragt.

Während des Kurses **Projektmanagement** bei Siemens wurden wichtige Begriffe in Kleingruppen erarbeitet und präsentiert. Anhand eines konkreten Projektes, das von Auszubildenden der Firma Siemens durchgeführt worden war, lernten die Schülerinnen und Schüler die

Bedeutung von Projektmanagement in Industrie und Wirtschaft so kennen. Um das Gelernte auch anzuwenden, erhielten sie ihr eigenes Projekt: die Vorbereitung der Abschlusspräsentation. Es wurde das Projektteam sowie ein Projektleiter gewählt sowie die Aufgaben und Ziele der Abschlusspräsentation zusammengestellt.

Im Modul **„Automatisierung und Robotik“** bestand die erste Aufgabe darin, in kleinen Gruppen eine Ampelanlage, realisiert mit LEGO-Bauteilen, zu programmieren. Hierbei lernten die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit der Software ROBOLAB. Im zweiten Schritt wurde das Gelernte auf den Bau und die Programmierung eines Getränkeautomaten angewandt. Die Ansteuerung des Automaten war nun wesentlich anspruchsvoller und komplexer.



Als Höhepunkt des Robotikkurses wurde in den darauf folgenden Nachmittagen ein Fahrzeug gebaut, das mit Hilfe von Lichtsensoren einer vorgegebenen Linie folgen kann. Manche konstruierten ein Fahrzeug mit Rädern, andere mit einem Kettenantrieb. Zum Schluss wurde ein Wettbewerb durchgeführt, bei dem die Gruppe als Sieger hervorging, deren Fahrzeug eine bestimmte Strecke in möglichst kurzer Zeit zurücklegte.



Das nächste Projekt **„CAD – Wie erzeugt der Computer technische Modelle?“** fand an der Fachhochschule Karlsruhe statt. Der Betreuer erläuterte zunächst die Programmierbefehle und die Möglichkeiten der Software ProEngineer. Die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler bestand zunächst darin, einfache LEGO-Bausteine digital auf dem Bildschirm zu erschaffen. Anschließend

wurden die Bauteile zu einem größeren Objekt, z. B. einem Auto oder einem Haus zusammengefügt.

Zum Modul **„Sensorik und technische Informationssysteme“** trafen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder an der Fachhochschule Karlsruhe. Als zentrale Aufgabe stand der Bau und die Programmierung eines PEBS (*Persönliche Baggerseesensor*) – auf dem Programm. Dabei handelt es sich um ein Multifunktionsgerät für den Sonnen- und Strandurlaub. Mit Hilfe unterschiedlicher Sensoren können die UV-Strahlung und der Temperaturen von Luft und Wasser gemessen werden. Weiterhin enthält er auch eine Diebstahlsicherung sowie eine Weckfunktion.



Nach dem Funktionstest der verschiedenen Bauteile wurden diese meist durch Löten zusammengebaut. Anschließend wurden die Mikrorechner programmiert und danach die fertigen PEBS nochmals getestet.

An einem Nachmittag erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über den derzeitigen Stand der **Ingenieurausbildung an der Fachhochschule**. Unterschiede zwischen dem Studium an der Universität, einer Berufsakademie und einer Fachhochschule wurden dabei erläutert und die verschiedenen Studiengänge vorgestellt. Als besonders wichtig für die Studienwahl wurde das jeweilige Persönlichkeitsprofil herausgestellt. Dazu wurde den Schülerinnen und Schülern eine Checkliste zur besseren Selbsteinschätzung ausgeteilt. Auch wurden Informationsquellen für die Studienplatzwahl mitgeteilt.

Bei einer **Betriebsbesichtigung bei SEW-Eurodrive** wurden zunächst das Unternehmen und seine Produkte vorgestellt. Im Anschluss daran konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei einem Rundgang auf dem Firmengelände und in den Produktionshallen einen Eindruck über den Betrieb verschaffen. Danach erhielten sie Informationen über die Möglichkeiten eines BA-Studiums bei SEW-Eurodrive.

Das nächste Modul „**Professionelles Dokumentieren**“ fand wiederum bei der Firma Siemens statt. In Gruppenarbeit wurden die wichtigsten Kriterien, die für eine Dokumentation wichtig sind, selbstständig erarbeitet und präsentiert. Anschließend wurde eine vorgegebene Dokumentation auf die Beachtung dieser Punkte hin untersucht und gemeinsam besprochen.

Für das Projekt „**Verbrennungsmotor und Motorprüfstand**“ ging es an die Fachhochschule Karlsruhe. Nach einem Rundgang durch die Maschinenräume des Fachbereichs Mechatronik wurde der Rollenprüfstand mit einem Smart demonstriert.

Danach hörten die Schülerinnen und Schüler eine Vorlesung zum Thema „Funktionsweise eines Verbrennungsmotors“. Beim nächsten Termin wurde ein von Stu-

dierenden konstruierter Motorprüfstand vorgeführt. Die Auswertung der dabei vorgenommenen Messungen erfolgte anschließend mit Hilfe des Computerprogramms *Maple*.



Die **Grundlagen von BWL** wurden von BA-Studenten der Firma Siemens vermittelt. Nach einem kurzen Einblick in den Aufbau und die Aufgaben einer GmbH wurden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt, um selbst eine GmbH zu gründen und eine Organisationsstruktur aufzubauen.

Die „neugegründeten“ Firmen mussten nun die Bank (vertreten durch die BA-Studenten) gewinnen, ihnen einen Kredit von einer Million € zu bewilligen. Die „Megauhr GmbH“ überzeugte mit einer Multifunktionsuhr, die „sun ‘n’ fun GmbH“ mit einem Strandsortiment, die „ReFridge GmbH“ mit einem sich selbst auffüllenden Kühlschrank und die „Mobile Musik GmbH“ mit ihrem Miniradio.

Das letzte Modul **Präsentationstechnik** bei der Firma Siemens diente der Vorbereitung der Abschlusspräsentation. In Gruppen wurde erarbeitet, was alles zu einer guten und überzeugenden Präsentation notwendig ist und welche Vor- und Nachteile verschiedene Medien aufweisen.



Bei der **Abschlussveranstaltung** am 21. Juli 2004 zogen die Absolventinnen der ersten Karlsruher Schüler-Ingenieur-Akademie Bilanz. Sie stellten den Anwesenden ihre Projekte vor und berichteten von ihren Erfahrungen. Nach der Präsentation der verschiedenen Module erhielten die elf jungen Frauen und sechs jungen Männer ein Zertifikat, das ihnen die erfolgreiche Teilnahme an der Schüler-Ingenieur-Akademie bescheinigte.



Die Schüler-Ingenieur-Akademie ist als Seminarkurs anerkannt. Daher werden die Schülerinnen und Schüler bewertet, sie fertigen eine Dokumentation zu einem bestimmten Thema an und unterziehen sich einem Kolloquium. Die in der Schüler-Ingenieur-Akademie erbrachte besondere Lernleistung kann im Abitur angerechnet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erste Schüler-Ingenieur-Akademie von allen Beteiligten – insbesondere von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern – eine äußerst positive Bewertung erhielt. Schule, Hochschule und Industrie arbeiteten hier hervorragend zusammen.

Elisabeth Frank

Bei den Stärken ansetzen – Schülerinnen und Physik

Der beste Weg, die Zukunft vorherzusagen, ist sie zu erfinden. Das heißt: zukünftige Entwicklungen aktiv mitzugestalten. Im internationalen Vergleich nehmen deutsche Mädchen und junge Frauen diese Chance weit weniger wahr – sie werden von Elternhaus und Schule immer noch zu wenig ermutigt, ihr Begabungspotenzial in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern auszuschöpfen. Wo immer schulische Strukturen es ermöglichen, sei es bei der Zugwahl oder bei der Wahl der Fächer in der Oberstufe, verabschieden sich die meisten Mädchen aus Technik, Physik und Informatik – mit den entsprechenden Konsequenzen bei der Studien- und Berufswahl.



Gründe für die geringe Attraktivität von Physik und Technik

Während das Fach Biologie neben Sport bei Mädchen und Jungen zu den Lieblingsfächern zählt, gehören Chemie und Physik zu den unbeliebtesten Fächern. Manche Schülerinnen erleben Physik sogar als „das Horrorfach“. Unsere „vaterlose Gesellschaft“ (Margarethe und Alexander Mitscherlich) und die durch sie historisch zementierte Erziehungsdominanz von Frauen gibt Kindern immer weniger Gelegenheit zum Erleben technischer Gestaltungsmöglichkeiten, zum angeleiteten Beobachten und Staunen über Naturphänomene oder gar zum eigenen naturwissenschaftlichen Experimentieren. Die Mehrzahl der westdeutschen Mütter, Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen ist nicht unbedingt fasziniert von Physik und Technik. Wo kein Funke ist, kann auch keiner springen! Wenn es schon Elternhaus, Kindergarten und Grundschule nicht schaffen, Physik und Technik als spannendes, gestalterisches und kreatives Aufgabenfeld zu vermitteln, dann sollte dies wenigstens in der weiterführenden Schule gelingen! Doch auch dort beschreiben Jugendliche Physik als zu abstrakt, zu wenig lebensnah, zu trocken, zu anspruchsvoll. Sie vermissen Beziehungen zu ihrem Alltagsleben und praktische Anwendungsmöglichkeit. Für so manche Schülerinnen ist Physikunterricht schlicht „verlorene Lebenszeit“.

„Physik macht keinen Spaß, für Physik bin ich zu blöde!“ Diese Einstellungen sind deshalb so fatal, weil Spaß und Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit inzwischen die Hauptmotive für die Wahl eines Studienfaches sind. Die Spaßgesellschaft will auch Spaß beim Studieren haben. In Zeiten hoher Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt verlassen sich junge Leute lieber auf ihren Instinkt, und der orientiert

sich weitgehend an den aus ihrer Sicht erkennbaren eigenen Stärken und Vorlieben.

Geschlechterunterschiede bei der PISA-Studie

Im Bereich der Mathematik sind bessere Leistungen der Jungen nur bei knapp der Hälfte der Teilnehmerstaaten signifikant und im Durchschnitt bedeutend niedriger als in Deutschland. Nur in einem knappen Fünftel der Länder gibt es Geschlechterunterschiede in den Naturwissenschaften. Dabei zeigen die Jungen in Korea, Österreich und Dänemark bessere Testergebnisse, die Mädchen in Lettland, der Russischen Föderation und Neuseeland. In Deutschland ist der Unterschied im internationalen Test unbedeutend zugunsten der Jungen. Beim nationalen Test im Bereich der Naturwissenschaften liegen die Jungen durchschnittlich 8 Punkte vor den Mädchen (Biologie: –2 Punkte, Chemie: +6 Punkte, Physik: +9 Punkte). Die abweichenden Befunde sind dadurch zu erklären, dass der PISA-Test stärker den Bereich Life Science akzentuiert, bei dem erfahrungsgemäß Mädchen tendenziell relativ gute Leistungen erzielen. Der Leistungsvorsprung der Jungen ist besonders groß, wenn es zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist, Faktenwissen aus dem Gedächtnis abzurufen und anzuwenden oder ein mentales Modell heranzuziehen. Bei der Interpretation von Graphiken und Diagrammen, beim Ziehen von Schlussfolgerungen aus gegebener Information sowie beim Verbalisieren naturwissenschaftlicher Gedankengänge sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen dagegen weniger ausgeprägt.

Bezogen auf die einzelnen Schularten vergrößern sich die Geschlechterunterschiede, weil die Geschlechter unterschiedlich auf die Schularten verteilt sind. Bei den untersuchten 15-Jährigen beträgt der Anteil der Mädchen auf dem Gymnasium 56%, auf der Hauptschule 45%, in den Sonderschulen 31%. So erreichen die Jungen in Biologie in der Realschule knapp 4, im Gymnasium stark 4 Punkte mehr, deutlich bessere Werte in Chemie (alle drei Schularten etwa 11 Punkte), am größten ist der Anteil in Physik (Hauptschule 13 Punkte, Realschule und Gymnasium 14 Punkte).

Mögliche Gründe für die noch größere Leistungsschwäche der Mädchen

Die Wertschätzung der Naturwissenschaften und der Stellenwert naturwissenschaftlicher Fächer für die Schul- und Berufskarriere ist in Deutschland relativ gering, und ganz besonders gilt dies für Mädchen und Frauen. Die Naturwissen-

schaften rangieren als Nebenfächer, die nicht durchgehend während der ganzen Schulzeit unterrichtet werden. Deutsche Jugendliche und ihre Eltern messen den Naturwissenschaften im Vergleich zu anderen Ländern weniger Bedeutung bei.

Auf der Ebene des Unterrichts ist der naturwissenschaftliche Unterricht in Deutschland über weite Strecken fragend-entwickelnd und lehrerzentriert geprägt, das heißt Vorpreschende – in der Regel einzelne Jungen – kommen zum Zug und erfahren sich als erfolgreich. Naturwissenschaftlicher Unterricht in Deutschland gibt wenig Gelegenheit für die Veränderung von Alltagsvorstellungen und für selbständiges Denken und Problemlösen. Häufig kommt auch eigenständiges Planen, Auswerten und Interpretieren zu kurz. In nordeuropäischen und vielen englischsprachigen Ländern werden stärker problem- und anwendungsorientierte didaktische Ansätze realisiert. Viele Mädchen hierzulande empfinden insbesondere den Physikunterricht als für sie *irrelevant* oder gar als *verlorene Lebenszeit*.

Bildungspolitische Konsequenzen

Schon in Kindergarten und Grundschule muss die Begeisterungs- und Lernfähigkeit von Kindern auch für den naturwissenschaftlich-technischen Bereich ausgeschöpft werden. Mit der Einführung des Faches Naturphänomene in den Klassen 5 und 6, dem naturwissenschaftlichen Praktikum in den Klassen 9, 10 und 11 und der verbindlichen Wahl von zwei Naturwissenschaften in den Jahrgangstufen 12 und 13 wurden in Baden-Württemberg wichtige Schritte zu Stärkung der Naturwissenschaften eingeleitet. Im Fach Naturphänomene lässt sich beobachten, dass Mädchen und Jungen mit der gleichen Begeisterung individuell und im Team experimentieren. Zur Erhaltung dieser Motivation samt eines entsprechenden Wahlverhaltens brauchen Mädchen die Unterstützung von Elternhaus und Schule, um sich nicht während der Adoleszenz weiterhin auf ein traditionelles Rollenbild und eine eingeschränkte Berufswahl einengen zu lassen. Mädchen können sich nur in einem Klima entfalten, in dem sie sich sicher sein können, dass sie selbst und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen geschätzt und erwünscht sind. Die Realität zeigt, dass viele Mädchen sich im Laufe der Schulzeit zurücknehmen und verstummen. Immer noch stellen sich die Lehrkräfte zu wenig den Ergebnissen der Geschlechterforschung, blenden die Kategorie Geschlecht aus, leben höchst traditionelle und – betrachtet man Leitungsfunktionen – auch geschlechterhierarchische Lebensentwürfe vor. All dies hemmt Mädchen und Jungen auf unterschiedliche Weise an einer optimalen Entfaltung.

Attraktive Unterrichtsgestaltung auch für Mädchen

Ein geschlechtergerechter Unterricht knüpft an unterschiedliche Kompetenzen von Mädchen und Jungen und nicht an ihre Defizite an. Geschlechtsspezifische Interessen, Vorerfahrungen, Vorkenntnisse werden bei der Auswahl von Inhalten berücksichtigt. So spricht z. B. Anbindung an Technik, Macht, Herrschaft, Kontrolle, Wettbewerb eher Jungen an, während Mädchen in einem Kontext mit Mensch, Umwelt, Natur, Gesundheit, Fragen der Zukunftsbewältigung besser motivierbar sind. Ganzheitliches Lernen, Lernen mit allen Sinnen, Lernen in einem sinnstiftenden Kontext, Verbinden der intellektuellen mit der emotionalen Ebene, kommen besonders den Mädchen entgegen und führen die Jungen an eine erweiterte Sichtweise heran. Nicht bloßes Wissen ist angesagt, sondern ein Aneignungsprozess, bei dem es um Reflektieren, Bewerten und Anwenden von Wissen und Verstehen geht. Insgesamt ist darauf zu achten, dass die unterschiedlichen Lebenswelten und Leistungen von Frauen und Männern in Vergangenheit und Gegenwart als gleich wichtig und gleichwertig thematisiert werden.

Auch Methoden und Organisationsformen von Unterricht müssen hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Wirkung auf Mädchen und Jungen hinterfragt werden. Bei Partnerarbeit und Gruppenarbeit wirkt sich die häufig besser entwickelte Kooperationsfähigkeit der Mädchen, ihre Konzentrationsfähigkeit und Zielstrebigkeit, aber auch ihr Wohlergehen positiv aufs Lernen aus, während sich zumindest einzelne Jungen bei der Präsentation von Ergebnissen leichter tun. Mädchen müssen für einen souveränen Vortrag eines Referates oder einer Powerpoint-Präsentation anfangs mehr ermutigt werden. Bei Projektarbeiten, bei denen über einen längeren Zeitraum und regelmäßigen Arbeitsaufwand zu leisten ist, bei ästhetisch ansprechenden Dokumentationen, tun sich Mädchen leichter. Besonders stark zeigen sich diese Unterschiede in der Pubertät und in Fächern wie Physik, Teilgebieten des Faches Naturphänomene und in der ITG. Hier nützt beiden Geschlechtern der zeitweise Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppierungen, weil er bei den Mädchen gezielt an ihren Kompetenzen ansetzen kann und die Jungen dank Abwesenheit weiblichen Publikums von Imponiergehabe entlastet. Grundbedingung ist allerdings, dass diese Organisationsform nicht verordnet wird, sondern von einer sensibilisierten Lehrkraft als Gesamtpaket durchgeführt wird. Dabei muss Kindern und Eltern vermittelt werden, dass es sich hier um neue Lernchancen und nicht um Trennung in „dumme Mädchen“ und „böse Buben“ handelt.

Praktische Umsetzung an der Schule

Viele ungünstige Randbedingungen erschweren im Schulalltag notwendige Veränderungen, verlangen von den Physiklehrkräften Durchsetzungskraft und einen langen Atem im Hinblick auf Gestaltung des Lehrauftrags und Stundenplans, Ausstattung von Räumen und Anschaffung von Schülerübungsmaterial. Die Erfahrung zeigt, dass bei Schulleitung und Stundenplanmachern fortwährende Überzeugungsarbeit geleistet werden muss.

Beispiele für Veränderungen, die an meiner Schule durchgesetzt wurden:

1. Bei einstündigem Physiklehrauftrag: Ein Schulhalbjahr lang zwei Stunden Physik pro Woche oder zwei vierteljährliche Epochen.
2. Wenigstens die Hälfte der Physikstunden findet nicht im aufsteigenden Physikhörsaal, sondern in einem Raum statt, der eigenes Experimentieren und Teamarbeit der Kinder und Jugendlichen ermöglicht.
3. Der gesamte oder wenigstens ein Teil des Physikunterrichts ist im Stundenplan als Doppelstunde ausgewiesen.
4. Mehrstündiger Projektunterricht am Nachmittag oder am Wochenende ist möglich.
5. Exkursionen und die Einbeziehung außerschulischer Fachleute werden von der Schulleitung toleriert oder gar unterstützt.
6. Deputatstunden aus dem außerunterrichtlichen Bereich oder der sogenannten Lehrerreserve werden auch zur zeitweisen Teilung von großen Physikklassen eingesetzt.
7. Die Lehrkraft unterrichtet nach Möglichkeit noch ein weiteres Fach außer Physik in der gleichen Klasse – auch dies erleichtert fächerverbindendes und projektartiges Lernen.
8. Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Fächer, die ein gemeinsames naturwissenschaftliches Projekt durchführen wollen, werden bevorzugt in der gleichen Klasse eingesetzt.
9. Statt teurer Demonstrationsgeräte, die im ungünstigsten Fall einmal im Leistungskurs Physik in Klasse 12 zu Einsatz kommen, werden Geräte für Schülerübungen angeschafft – bevorzugt Geräte aus dem Baumarkt oder Elektronikmarkt, die auch im normalen Alltag zum Einsatz kommen.
10. Jede Physiklehrkraft erhält einen kleinen Etat für Verbrauchsmaterial zur freien unbürokratischen Verfügung.



Blitzlichter aus dem Schulalltag: Einbeziehung der Eltern

Auch Eltern müssen Physik wertschätzen lernen. Dies lässt sich in Elternabenden thematisieren, man kann ein „Schnupperpraktikum“ für Eltern und Kinder organisieren oder einen gemeinsamen „naturwissenschaftlichen“ Ausflug. So organisiere ich zum Beispiel nach der Unterrichtseinheit Atomphysik in Klasse 10 eine Exkursion für die ganze Familie in den Atomkeller von Haigerloch. Treffpunkt ist am Samstagvormittag die Schule, wo Eltern von ihren Kindern über Kernspaltung und Entwicklung und Wirkung der Atombombe informiert werden. Anschließend fahren wir nach Haigerloch, wo ich die Führung im Atomkeller übernehme. Die Organisation des Mittagessens und eine Besichtigung des Judenviertels von Haigerloch wird von den Eltern geleistet. Zusätzlich ist dies eine hervorragende Gelegenheit, um mit Eltern auch über naturwissenschaftliche Berufsfelder – insbesondere auch für ihre Töchter – ins Gespräch zu kommen.



Experimentieren am Küchentisch

Wenn immer möglich, sollten Kinder und Jugendliche im Rahmen von Hausaufgaben experimentieren. So können z.B. die Fünftklässler von jeweils 100g Wasser, Öl, Kaffee, Mehl, Erbsen, Linsen, Salz, Zucker... das Volumen in ml (Einheit aus Grundschule bekannt)

bestimmen und vergleichen. Die Größeren erhalten ein Glimmlämpchen und müssen Bildschirme von Fernseher und Computer (jeweils eingeschaltet und ausgeschaltet) abtasten und erklären, warum ein mit einem Wollhandschuh geriebener aufgeblasener Luftballon am Fernseh Bildschirm „klebt“. Hausexperimente rund um den Schnee (siehe Bild) sind in jeder Klassenstufe auf unterschiedlichem Erklärungsniveau möglich. Dabei wird jeweils die Temperatur der Ausgangsstoffe und die Mischungstemperatur bestimmt (100g Wasser 10°C mit 100g Wasser mit 30°C, Schnee mit Wasser, Schnee mit Salz).

Aktuelles aufgreifen (hier Mondfinsternis)

Soweit möglich, sollen aktuelle Vorgänge aufgegriffen werden: Finsternisse, Sternschnuppenströme, Mars in Erdnähe... Gerade mit astronomischen Ereignissen sind Mädchen zu gewinnen, aber auch mit aktuellen Zeitungsberichten zu physikalischen Forschungsergebnissen oder mit physikalischen Ereignissen wie dem Auftreten einer lokalen Windhose. Wenn Menschen direkt betroffen sind, dann motiviert das besonders die Mädchen sich auf physikalische Fragestellungen einzulassen. Dabei können gerade im aktuellen Bereich Internetrecherchen eine sinnvolle Ergänzung zum Physikbuch sein.

Das Fach Naturphänomene

In Baden-Württemberg gibt es dieses Fach in Klasse 5 und 6. An unseren Schule werden die Klassen halbiert und reine Mädchen- und Jungengruppen gebildet. Dies hat sich seit Jahren hervorragend





bewährt, weil einzelne Jungen erhebliche Wissensvorsprünge besonders in der Unterrichtseinheit „Rund um den Strom“ haben. Die Mädchen holen allerdings rasch auf und ziehen notenmäßig an den Jungengruppen vorbei – eine Folge eines Entwicklungsvorsprungs in diesem Alter in der Verbalisierung, in der Konzentrationsfähigkeit und im Durchhaltevermögen.

Im Fach Naturphänomene sollen die Kinder beobachten, messen, vergleichen, staunen, sich für Naturwissenschaften motivieren lassen – sie sollen nicht „belehrt“ werden, das heißt die Lehrkraft liefert nur so viel an Hintergrundwissen, wie einzelne Kinder von sich aus erfragen. Besonders interessiert es die Mädchen, wenn Tiere im Spiel sind. Wie schafft es eine bestimmte Wasserspinnenart sich unter Wasser eine luftgefüllte Glocke zu bauen? Begeistert simulieren die Kinder dies mit Wasserwanne, Trinkglas und einem kleinen Schwämmchen.

Openair-Physik – Physik mit dem Körper – Physik mit allen Sinnen

Jede Gelegenheit, den Physiksaal zu verlassen, Physik auch mit dem Körper zu erleben, sollte ergriffen werden. So ist das Stuttgarter Volksfest und das Erleben von starken Fliehkräften eine Pflichtveranstaltung, actio-reactio, Rollreibung, Experimente zur



Geschwindigkeit und Beschleunigung finden im Freien statt. Wer gewinnt beim Wettbeschleunigen auf dem Schulhof? Läuferin, Radfahrerin, Skaterin, Autofahrerin? Seit Jahren tue ich es mir nicht mehr an „gegen die Luftkissenfahrbahn anzuschreiben“.



Exkursionen

Exkursionen aller Art sind angesagt, sei es nun ein Besuch eines Kohle- oder Flusskraftwerkes, eines Windparks, einer Fabrik für Solaranlagen oder einer röntgenologischen Praxis. Letzteres interessiert die Mädchen ganz besonders.



Einbeziehung externer Fachleute

Die Bilder zeigen Beispiele von Bremsversuchen am Fahrsimulator oder mit dem Moped im Rahmen der Verkehrserziehung.





Life-Science – Science live

Warum explodiert ein Ei in der Mikrowelle? Warum „bläst“ sich ein Schokokuss in der Mikrowelle „auf“, aber auch unter der Vakuumpumpe? Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Zubereitung von Kaffee und Espresso? Warum leuchten weiße T-Shirts in der Disco? Warum erzeugt ein roter Scheinwerfer auf einem weißen Hemd die Farbe Rot, die Person aber wirft einen grünen Schatten? Schülerinnen und Schüler sollen sich die passenden Experimente dazu selbst ausdenken, auswerten und möglichst multimedial präsentieren. In Baden Württemberg kann ein solches bewertetes Kleinprojekt eine Klassenarbeit ersetzen. Größere fächerverbindende Fragestellungen wie z. B. „Sehen und Erkennen“ werden in dem neuen Hauptfach „Natur und Technik“ behandelt.

All diese Fragestellungen lassen sich häufig nicht in ein einziges Teilgebiet der Physik einordnen, selbst die Fächergrenzen verwischen sich. Darin liegt eine große Chance, junge Mädchen für die Physik zu gewinnen, indem man die Attraktivität des Faches Biologie auch für die Physik nutzt. Dabei bleibt die klassische, systematische Vorgehensweise, Teilgebiet für Teilgebiet, der Oberstufe überlassen. Dafür wird keine junge Frau mehr in der Klasse, selbst wenn sie Physik abwählt, die Zeit mit Physik als verlorene Lebenszeit empfinden.



Der biographische Ansatz

Mädchen und junge Frauen haben ein Recht darauf zu erfahren, wie Frauen Jahrhunderte lang von Bildung und Wissenschaft ausgeschlossen wurden. Sie sollten allerdings auch von all den begabten, hartnäckigen Frauen erfahren, die gesellschaftliche Schranken durchbrochen und großartige Leistungen erbracht haben. Dabei wird die Kategorie Geschlecht in besonders Maße deutlich, wenn der Lebensweg von Paaren in der Wissenschaft verfolgt wird, wie z.B. Irene Joliot-Curie und Frederic Joliot oder Lise Meitner und Otto Hahn.

Eigenständiges Forschen

Am Albeck-Gymnasium in Sulz am Neckar wird das Physikpraktikum in Klasse 11 durch eigenständiges Forschen der Schülerinnen und Schüler ersetzt. Die Arbeiten werden am Ende des Jahres von einer Jury bewertet und auch prämiert. Die Bilder zeigen zwei Mädchen, die sich mit der Physik des Hula-Hoop-Reifens beschäftigten (einschließlich Bau eines Simulators, angetrieben von einer Bohrmaschine) und zwei weitere Mädchen, die eine Kaffeetasche konstruierten, die den Kaffee möglichst rasch auf Trinktemperatur abkühlt und dann diese Temperatur möglichst lange beibehält. Als Mitglied der Jury war ich beeindruckt, zu welchen Leistungen Jugendliche motiviert werden können.



Abschließend bleibt zu sagen, was der Physik-Pädagoge Martin Wagenschein (1896-1988) schon vor Jahrzehnten erkannte: „Ein attraktiver naturwissenschaftlicher Unterricht für Mädchen ist auch für Jungen attraktiv, nur umgekehrt gilt das nicht.“

Martin Sumbert

Sauberer Strom für die Schulen der Schulstiftung

**1,25 Mio kg CO₂
Einsparung pro Jahr**



Ein bedeutendes Anliegen unserer Schulen und der Schulstiftung ist die Verantwortung für die Schöpfung in unserer einen Welt. Diesem Auftrag kommen unsere Schulen in vielfältiger und unterschiedlicher Weise nach. Es ist somit konsequent und richtig, dass auch im Bereich der Stromversorgung Entscheidungen getroffen wurden, die uns dem Ziel, mit unseren endlichen Ressourcen schonend umzugehen und gleichzeitig das Klima zu schützen, näher bringen.

Ab dem 1. Januar 2005 werden alle Schulen und Einrichtungen der Schulstiftung mit Strom versorgt, der ausschließlich aus regenerativen Energiequellen stammt oder aus Anlagen, die mit der Technik der Kraft-Wärme-Kopplung arbeiten, d. h. Anlagen, die eine Primärenergienutzung von bis zu 90 % haben (herkömmliche Großkraftwerke haben einen Energienutzungsgrad von ca. 35 – 40 %). Durch diese Art der Stromversorgung wird der CO₂-Ausstoß unserer Schulen um jährlich ca. 1,25 Millionen Kilogramm reduziert.

Mit den Elektrizitätswerken Schönau konnte ein Stromanbieter gewonnen werden, der all unseren Anforderungen gerecht wird und ab 2005 zwölf von vierzehn Schulstandorten mit sauberem Strom versorgt. Das St. Dominikus-Gymnasium in Karlsruhe und die Liebfrauenschule in Sigmaringen werden wie bisher von ihren Stadtwerken versorgt, die ihren Strom für die Schulen allerdings in derselben Weise zur Verfügung stellen wie die Elektrizitätswerke Schönau.

Auch bei der Modernisierung bestehender Heizungsanlagen setzt die Schulstiftung auf nachwachsende Rohstoffe und die Kraft-Wärme-Kopplung: An der Heimschule Lender und der Heimschule St. Landolin wurden in den letzten Jahren hochmoderne Holzhackschnitzelanlagen zur Wärmeerzeugung installiert, an der Heimschule St. Landolin sogar in Kombination mit einem hocheffizienten Blockheizkraftwerk. Dass dies auch eine unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten richtige Entscheidung war, zeigen uns die immer weiter steigenden Rohöl- und Gaspreise.

Neben einer verstärkten Nutzung regenerativer Energiequellen und einer effizienteren Ausnutzung der fossilen Energiequellen ist natürlich auch der sparsame

Umgang mit Energie insgesamt von zentraler Bedeutung. Hier konnten unsere Schulen in den letzten Jahren erfreuliche Fortschritte erzielen: während die Schülerzahlen in den letzten fünf Jahren um ungefähr 10 % angestiegen sind, ist der Gesamtwärmeverbrauch aller Stiftungsschulen im selben Zeitraum um ca. 10 % gesunken. Auch im Bereich des Stromverbrauchs kann man erfreulicherweise feststellen, dass trotz steigender Schülerzahlen und dem Einsatz von immer mehr elektrischen Geräten (z. B. Computer) der Stromverbrauch aller Stiftungsschulen per Saldo konstant gehalten werden konnte. Der sparsame und verantwortungsvolle Umgang mit Energie schafft natürlich auch eine finanzielle Entlastung. Einige unserer Schulen partizipieren unmittelbar an dieser finanziellen Entlastung, indem sie das sogenannte Fifty-fifty-Modell in Anspruch nehmen. Hierbei teilen sich Schulstiftung und Schule den Gewinn aus der eingesparten Energie – die Umwelt gewinnt in jedem Fall zu 100 %.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der Strombezug von den Elektrizitätswerken Schönau nicht mit Mehrkosten verbunden ist, im Gegenteil: sie liefern den Strom für die Schulstiftung sogar zu günstigeren Konditionen als die bisherigen Stromversorger. Nachfolgend finden Sie einen sehr interessanten Bericht über die Hintergründe der Entstehung und über die Ziele der Elektrizitätswerke Schönau. Natürlich sind wir mit all unseren Schulen noch lange nicht am Ziel einer klima- und umweltfreundlichen Schule, wir sind jedoch mit Sicherheit auf dem richtigen Weg.

Ursula Sladek

Nachhaltigkeit im Bereich Energie – Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Strom



Bürgerschaftliches Engagement und Verbrauchermacht spielen bei der Neugestaltung der Energiewirtschaft für eine zukunftsfähige Energieversorgung eine entscheidende Rolle. Der Umbau der Energiewirtschaft von zentralen, verschwenderischen und umweltzerstörenden Strukturen hin zu dezentralen, sparsamen und umweltfreundlichen Strukturen kann nur dann gelingen, wenn auf breiter Ebene gehandelt wird. Die Elektrizitätswerke Schönau, die als bürgereigenes Energieversorgungsunternehmen aus einer Bürgerinitiative nach der Katastrophe von Tschernobyl hervorgegangen sind, initiieren und unterstützen Aktivitäten der Bürger auf vielfältige Weise und bilden zusammen mit ihren Stromkunden und Stromproduzenten ein Netzwerk des Handelns. Jeder kann für diese wichtige Zukunftsaufgabe einen Beitrag leisten, der nicht nur die Umwelt schützt, sondern auch ein Beitrag zu mehr Gerechtigkeit und Frieden in der Welt ist.

Hintergründe

Ausgehend von der Katastrophe im ukrainischen Tschernobyl im Jahr 1986 hatte sich in Schönau eine kleine Gruppe besorgter Eltern zusammengefunden, um zu überlegen, wie der Ausstieg aus der Atomenergie gefördert werden könnte. Dies ist übrigens auch noch heute nach dem Ausstiegsbeschluss der Regierung eine aktuelle Frage, denn je länger die bestehenden Atomkraftwerke – derzeit 19 Anlagen in Deutschland – am Netz bleiben, desto größer werden die radioaktiven Müllberge, die für mindestens 250.000 Jahre sicher deponiert werden müssen – das sind 10.000 betroffene Generationen. Man kann sich am besten vorstellen, welch ungeheuer lange Zeitspanne das ist, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Jesus Christus vor 80 Generationen lebte und vor 250.000 Jahren die Neandertaler!

Aber auch die Zerstörung der Lebensgrundlagen eingeborener Völker durch den Uranabbau und die damit verbundene weiträumige radioaktive Verseuchung von Wasser und Boden sowie die Gefahren, die von Atomkraftwerken als möglichen Angriffszielen von Terroristen ausgehen können (Kein Atomkraftwerk in Deutschland ist nach einer Studie des Bundesumweltministeriums auch nur gegen Abstürze von Passagiermaschinen sicher!) sind Grund genug, so schnell wie nur irgend möglich aus der Atomenergie auszusteigen.

In den 90er-Jahren rückte dann immer stärker ein zweites großes Problem unserer Ressourcen verschwendenden Energieversorgung in das öffentliche Bewusstsein: die weltweiten Klimaveränderungen, die hauptsächlich auf den ungezügelten Verbrauch fossiler Brennstoffe und den damit zusammenhängenden CO₂-Emissionen zurückzuführen sind. Es ist heute unter Klimaexperten allgemein anerkannt, dass steigende Temperaturen, Verschiebung der Klimazonen, Abschmelzen der Polkappen und der Gletscher, gehäuftes Auftreten von Flutkatastrophen und Wirbelstürmen Folgen des durch den Menschen verursachten Treibhauseffektes sind – und somit keine Katastrophe, die unverschuldet und unerwartet über uns hereinbricht.

Energieeinsparung

Die kleine Schönauer Elterngruppe hatte sich also zunächst in die Materie eingearbeitet, um aus ihren Kenntnissen heraus Lösungsansätze zu entwickeln. Die Energieverschwendung, das war schnell klar, war das Schlüssel-Problem, sowohl auf der Verbraucher- als auch auf der Erzeugerseite. Mit den Stromsparwettbewerben wurde diese Erkenntnis an der Basis umgesetzt: zunächst als Aktion der Gruppe selbst, später als Wettbewerb für ganz Schönau. Die Idee kam und kommt noch immer gut an: Als Wettbewerb mit Preisen macht Stromsparen richtig Spaß, die Schönauer entwickeln seither ein „liebevolles Verhältnis zu ihrem Stromzähler“ und nutzen den Stromsparservice mit wöchentlich veröffentlichten Stromspartipps und der Stromsparberatung.

Energiesparmaßnahmen haben wenig mit Verzicht zu tun: Es genügt, die Energie besser zu nutzen. Durch Verbrauchsveränderungen, den Einsatz effizienter Techniken und stromsparender Geräte kann sehr viel Strom eingespart werden. Und: ein sparsamer Stromverbrauch nutzt nicht nur der Umwelt, sondern auch dem eigenen Geldbeutel. In der öffentlichen Debatte, welche Art der Stromerzeugung die klimafreundlichste sei, wird häufig ganz vergessen, dass die Kilowattstunde, die erst überhaupt nicht verbraucht wird, die umweltfreundlichste Kilowattstunde von allen ist!

Ressourcenschonende und umweltfreundliche Energieerzeugung

Stromeinsparpotenziale findet man aber nicht nur auf der Verbraucherseite, sondern auch bei der Produktion von Strom. Bei der Herstellung von Strom in Großkraftwerken findet eine Energieverschwendung ungeheuren Ausmaßes statt.

*Dezentrale Stromerzeugung:
Halle mit Photovoltaikanlage*

Immer wenn Strom erzeugt wird, entsteht aus der eingesetzten Primärenergie (z. B. bei Kohle, Öl, Uran) nur ein Teil Strom und zwei Teile Wärme. Dies ist ein physikalisches Prinzip. Die Wärme wird in den Großkraftwerken nicht genutzt, sondern einfach an die Umgebung abgegeben – über Kühltürme in die Atmosphäre, Flüsse werden aufgeheizt, die Wärme ist Abfallprodukt ohne Nutzen. Das heißt aber auch, dass ca. zwei Drittel der eingesetzten Primärenergie ungenutzt bleiben – der Nutzungsgrad von Großkraftwerken liegt bei gerade einmal 35 bis 40 %. Eine Berechnung der EWS ergibt, dass allein die Abwärme der Großkraftwerke ausreichen würde, alle Wohnungen, Geschäfte, Fabriken etc. in Deutschland zu beheizen und immer noch die Hälfte der Wärmeenergie übrig wäre – so groß ist die Verschwendung. Entsprechend viel klimaschädigendes CO₂ wird erzeugt, ohne dass auch nur der geringste Nutzen damit verbunden ist.



EWS Schönbau

Dezentrale Techniken sind die Antwort auf die Frage, wie diese Energieverschwendung schon bei der Produktion vermieden werden kann: zum einen die erneuerbaren Energien (also Wind, Wasser, Sonne, Biomasse), zum anderen die Kraftwärmekopplung. Erneuerbare Energien, Kraftwärmekopplung und Stromeinsparung sind die drei Säulen einer zukunftsfähigen Energieversorgung, wobei die fossil betriebene Kraftwärmekopplung eine Übergangstechnologie ist, eine Brücke ins Solarzeitalter, aber eine im Moment noch unverzichtbare. Auch bei der Kraftwärmekopplung entsteht Wärme, wenn Strom erzeugt wird, der Unterschied aber ist, dass diese Wärme auch mitverwendet wird. Die Anlagen werden „wärmegeführt“ betrieben, d. h. sie produzieren nur, wenn die Wärme auch gleichzeitig genutzt werden kann. Dadurch haben sie einen viel besseren Nutzungsgrad der eingesetzten Primärenergie als die beschriebenen Großkraftwerke, nämlich von 70 bis zu 90 %. Entsprechend weniger CO₂ wird produziert.

Es gibt sehr große Kraftwärmekopplungsanlagen und Blockheizkraftwerke (eine Sonderform der KWK), mit denen ganze Stadtteile, Schwimmbäder etc. beheizt werden und es gibt sehr kleine, die sogar im Wohnbereich einsetzbar sind. Mit diesen Anlagen wird geheizt, der Strom ist dann quasi das Abfallprodukt, das im eigenen Haus genutzt wird, und der Überschuss wird ins allgemeine Stromnetz eingespeist.

Kurze Geschichte der EWS

1986, nach dem GAU von Tschernobyl, finden sich in Schönau Bürger, die tatkräftig zum Ausstieg aus der Atomenergie beitragen wollen. Sie organisieren Stromsparwettbewerbe, reaktivieren Wasserkraftwerke und finanzieren Blockheizkraftwerke. Da der regionale Energieversorger, die Kraftübertragungswerke Rheinfelden, die Aktivitäten ständig blockiert, fassen die Bürger den Entschluss, die Energieversorgung der Gemeinde zu übernehmen, um die Rahmenbedingungen ökologischer Energieversorgung selbst zu bestimmen. Nach jahrelangem politischen Kampf, zwei Bürgerentscheiden und einer beispiellosen Öffentlichkeitskampagne, die von Umweltschutzverbänden, kirchlichen, politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen unterstützt wird, erhalten die Bürger 1997 die Stromkonzession für die Stadt Schönau. Die Elektrizitätswerke Schönau (EWS) sind das erste bürgereigene Energieversorgungsunternehmen, das direkt aus der Anti-Atomkraft-Bewegung hervorgegangen ist und das einzige Energieversorgungsunternehmen, das auch in seinem Versorgungsgebiet an alle seine Kunden nichts anderes verkauft als Strom aus regenerativen Energien und Kraftwärme-Kopplung: Schönau ist „atom- und kohlestromfrei“.

Grundsätzlich unterscheidet sich das bürgereigene Energieversorgungsunternehmen durch die Unternehmensleitlinien von den üblichen Energieversorgern. Hier ist festgeschrieben, dass die Elektrizitätswerke Schönau in erster Linie ökologischen Zielsetzungen verpflichtet sind und nicht der Profitmaximierung, d.h. dass sich die Anleger mit Zinsen im Sparbuchbereich zufrieden geben – die darüber hinaus erwirtschafteten Geldmittel fließen dafür in die Förderung des ökologischen Konzeptes. Außerdem wird neben dem betriebswirtschaftlichen Jahresabschluss, der die Bilanzen für die Anleger offenlegt, auch eine jährliche Bestandsaufnahme über den Stand der ökologischen Umsetzung erstellt.

Jeder Stromkunde kann die Neugestaltung der Energiezukunft aktiv mitbestimmen – ohne Einsatz großer finanzieller Mittel

Vernünftig mit Energie und Strom umgehen kann jeder, sei es durch Verhaltensänderungen oder durch den Ersatz alter stromfressender Geräte durch neue und stromsparende. Seit der Liberalisierung des Strommarktes kann aber auch jeder Stromkunde selbst entscheiden, wie der Strom, den er verbraucht, produziert wird. Er kann selbst entscheiden, wieviel Atommüll und CO₂ in seinem Auftrag produziert wird und welche Unternehmenspolitik er mit seinem Stromkauf fördern will.

Der Kunde entscheidet durch seinen Stromkauf mit darüber, ob die Umstrukturierung von zentralistischen, verschwenderischen, umweltzerstörenden Strukturen zu dezentralen, sparsamen und ökologischen Strukturen gelingt. Er entscheidet mit darüber, ob auf unabsehbare Zeit immer noch mehr Atommüll produziert wird und Tausende von Generationen nach uns gefährdet. Und er entscheidet auch darüber, ob die Klimaveränderungen, die durch ungezügelten Verbrauch fossiler Brennstoffe entstehen, immer rasanter zunehmen oder ob es gelingen kann, diese Entwicklung zu verlangsamen und vielleicht irgendwann sogar zu stoppen.

Die Frage, „wen ich beauftrage, meinen Strom für mich zu produzieren“, ist dabei eine ganz zentrale Frage. Es wird seine Wirkung auf die Energieversorger, die heute noch auf Atom- und Kohlestrom setzen, nicht verfehlen, wenn immer mehr Menschen nicht mehr bereit sind, für diese Technologien zu bezahlen und sich von ihnen abwenden! Das ist das Signal, das verstanden wird und das mittelfristig dazu führt, dass die Unternehmenspolitik geändert wird.

Der Kunde hat jetzt das Sagen in der Energiepolitik! Stromwechsel mit Watt Ihr Spart aus Schönau

Die Elektrizitätswerke Schönau bieten bundesweit einen preisgünstigen, „sauberen“ Strom für Haushalt, Gewerbe und Industrie an. Mit dem Produkt „Watt Ihr Spart aus Schönau“ kann der Kunde seinen Energieversorger wechseln. Dies haben schon ca. 27.000 Kunden getan, überwiegend Haushaltskunden, aber immer mehr auch Gewerbekunden, Kirchen, Schulen, Altersheime, Firmen, die umweltfreundliche Produkte herstellen usw. Der größte Kunde der EWS ist die Firma Ritter Sport, die jährlich 18 Millionen Kilowattstunden von den Elektrizitätswerken Schönau bezieht und damit ihre Schokoladenwaren produziert.

Der Stromwechsel ist einfach

Der Kunde tut nichts weiter, als einen Stromliefervertrag mit den Elektrizitätswerken Schönau abzuschließen und diesen mit seiner letzten Stromrechnung an die EWS zu schicken. Die EWS teilen dem bisherigen Energieversorger mit, dass der Kunde in Zukunft über die EWS beliefert werden will und melden ihn gleichzeitig zur Netznutzung an, denn der Kunde benutzt ja weiterhin das Stromnetz des Netzbetreibers vor Ort.

Dafür, dass der Kunde weiterhin das Stromnetz benutzen darf, müssen sogenannte



*Kirchendach mit
Photovoltaikanlage*

Netznutzungsentgelte entrichtet werden – diese sind im Strompreis der EWS bereits enthalten.

Stromzusammensetzung

Der Strom für Watt Ihr Spart kommt zu maximal 50 % aus Kraftwärmekopplungsanlagen und zu minimal 50 % aus regenerativen Anlagen. (Im Jahr 2005 ist die Zusammensetzung zu 79 % regenerativ – davon sind ca. 74 % Wasser und 21 % KWK). Entscheidend dabei ist, dass der Strom nur von solchen Anbietern gekauft wird, die keinerlei kapitalmäßige Verflechtung mit der Atomwirtschaft haben. Dies hat sich die EWS auch – wie die Herkunft des Stroms – vom TÜV zertifizieren lassen. Kauft man nämlich den Strom von den Atomstrom-Unternehmen (das sind in der Regel die gleichen, die auch die großen Kohlekraftwerke betreiben), fließt das Geld doch wieder in deren Tasche und unterstützt genau die Unternehmenspolitik, die nicht mehr unterstützt werden soll.

Im Strompreis enthalten ist der sogenannte „Schönauer Sonnenpfennig“, mit dem zusätzlich ökologische Stromerzeugungs-Anlagen unterstützt werden, und zwar mit einem Zuschuss zur Einspeisevergütung für den tatsächlich eingespeisten Strom.

Ökologischer Nutzen – Bild des Stromsees

Natürlich kommt der für den Kunden so eingespeiste Strom nicht aus seiner Steckdose, denn im Stromnetz mischt sich sofort aller Strom miteinander. Dennoch trägt jeder Öko-Stromkunde dazu bei, dass der Strom insgesamt immer „sauberer“ wird. Man kann sich das etwa so vorstellen: Es gibt bundesweit einen großen „Stromsee“, der durch die vielen Zuflüsse von „schmutzigem“ Atom-, Kohle- und Ölstrom sehr „schmutzig“ ist. Je mehr „saubere“ Quellen in diesen Stromsee einfließen, desto „sauberer“ wird dann der Stromsee insgesamt.

Förderung neuer Anlagen

Der Stromwechsel zur EWS hat zwei wichtige Aufgaben: es werden einerseits Geldflüsse zu nachhaltig wirtschaftenden und verantwortungsbewussten Produzenten umgeleitet, andererseits trägt die Förderung neuer Anlagen dazu bei, dass der

EWS Schönau

Stromsee immer sauberer wird. Mit den dezentralen Förderprogrammen aus dem Ökostromverkauf initiiert die EWS lokale Projekte, die oft von vielen Menschen getragen werden, und leisten damit die beste Überzeugungsarbeit für eine nachhaltige Energiegewinnung. Über den Stromverkauf haben sie die finanziellen Mittel, um dezentrale Aktivitäten zu wecken und zu unterstützen. Bundesweit sind schon 700 konkrete Projekte gefördert worden: auf Kirchen, Schulen, öffentlichen Gebäuden usw. Mit diesen von Schönaus ausgehenden Aktivitäten soll eine breite Bürgerbewegung für eine zukunftsfähige Energieversorgung im Interesse einer nachhaltigen Wirtschaftsweise und der Zukunft kommender Generationen in Gang gesetzt werden. Auch die Verwendung der Fördergelder wird jährlich vom TÜV zertifiziert, darüber hinaus kann jedermann bei der EWS eine vollständige Liste der geförderten Anlagen anfordern.

Wir verändern die Welt – und uns

Indem die Schönaus Bürger sich nach Tschernobyl aufgemacht hatten, um die Energielandschaft ins Positive zu verändern, machten sie eine der wichtigsten Erfahrungen überhaupt: Dass man sich nicht darauf verlassen kann, dass „von oben“ etwas geschieht.

So haben die Schönaus zuerst einmal Abschied genommen von der Vorstellung, dass die Probleme der Welt sich schon irgendwie allein regeln, oder dass sie sich darauf verlassen können, dass es irgend jemanden gibt – wer auch immer das sei: die Politik, die Wissenschaft, die Wirtschaft – der die Probleme zum Wohle aller löst. Die Schönaus haben gemerkt: „Wenn wir



Demonstration gegen das Kernkraftwerk Wyhl 1975

Nikolaus Jungwirth: Demo. Eine Bildgeschichte des Protests in der BRD, Weinheim 1986, S. 104



Gewaltsame Räumung des Bauplatzes für das Kernkraftwerk Wyhl 1975

wollen, dass sich etwas ändert, müssen wir die Ärmel hochkrempeln und selbst etwas tun!“ Dann, wenn wir selbst aktiv werden, bestimmt das eigene, bewusste Handeln die nach unserer Meinung nach richtige Richtung mit. Wenn wir uns nicht bewusst entscheiden, nehmen wir genauso Einfluss auf den Lauf der Welt, aber oft so, wie wir es gar nicht wollen.

Jeder hat viel mehr Möglichkeiten, Veränderungsarbeit zu leisten, als er selbst zunächst glaubt. Vor allem die Macht des Verbrauchers ist groß und wirkungsvoll. Mit jeder Entscheidung, wofür wir unser tägliches Geld ausgeben, entscheiden wir über das Schicksal lebender und noch ungeborener Menschen – das ist nicht nur auf dem Stromsektor so.

„Auf mich kommt's an!“ – das ist die Botschaft. Das eigene auf ein Ziel gerichtete Handeln bildet ein Gegengewicht zum Gefühl der Ohnmacht, das uns angesichts von Globalisierung und der Macht der weltweiten Konzerne oft mutlos werden lässt. Man lernt, eigenen Gefühlen und Beurteilungen zu vertrauen, statt angebliche Sachzwänge zu akzeptieren.

„Auf mich kommt's an!“ Wie oft hören wir, sei es als Ausrede oder echte Mutlosigkeit, dass der kleine eigene Beitrag ja doch nichts verändern könne. Das Gegenteil ist der Fall. Jeder kleine Beitrag ändert etwas, und viele kleine Beiträge können am Ende die Welt verändern. Es macht Freude, ein Teil dieser Veränderung zu sein – dies erfahren die Schönauer, aber auch ihre Stromkunden. Die Elektrizitätswerke Schönau bündeln mit ihrem bundesweiten Stromverkauf die Marktmacht des Stromkunden und nehmen durch die gemeinsame Kraft Einfluss auf Politik und gesellschaftliche Prozesse. Dabei stehen die Elektrizitätswerke Schönau für einen anderen Umgang mit Energie, aber auch für einen anderen Umgang mit Geld, für Solidarität und persönliche Verantwortung.

Gerald Kiefer

So sind wir – Perspektiven der Öffentlichkeitsarbeit an Stiftungsschulen

**sst-news: Public-Relations-Ideen für
Stiftungsschulen:**



„Katholische Schulen gehen an die Öffentlichkeit

Die Katholischen Schulen des Erzbistums Freiburg wollen ihr Profil stärker in der Öffentlichkeit zeigen. Mit dieser Absicht trafen sich 20 Lehrerinnen und Lehrer am 15. und 16. November 2004 zu einem zweitägigen Fortbildungsseminar im Geistlichen Zentrum Sasbach. Der Leiter der Tagung, Studiendirektor Gerald Kiefer, vertrat die Ansicht, jede Schule betreibe PR – gewollt oder ungewollt, wohl oder übel. Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung klappten häufig in erstaunlichem Maße auseinander.

Thomas Mayer, Pressereferent des Erzbischofs, betonte die Bedeutung von glaubwürdigen Informationen aus erster Hand, um ‚Gerüchten‘ vorzubeugen. Öffentlichkeitsarbeit sei Vertrauenswerbung. Auch Katholische Schulen könnten und sollten sich als ‚Marke‘ verkaufen. Schließlich stünden sie im Wettbewerb mit anderen freien Schulen. Dr. Norbert Kebekus, Internetreferent im Erzbistum Freiburg, vermittelte wertvolle Tipps zur Gestaltung von Schul-Webseiten und informierte zu zahlreichen juristischen Fragestellungen, die im Zusammenhang mit dem schuleigenen Internetauftritt beachtet werden sollten. Das Seminar umfasste auch praxisorientierte Übungen zur Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Gestärkt in ihrem Engagement als ‚Öffentlichkeitsarbeiter‘ und ausgestattet mit aktuellem PR-Know-how und kreativen Gestaltungsideen kehrten die Seminarteilnehmer/innen an 12 Katholische Freie Schulen in der Erzdiözese Freiburg zurück. Wenn Kirche sich als ‚Zeichen und Werkzeug des Heils für alle Menschen‘ versteht, so ist das, was Kirche tut, öffentlich. Public Relations, Entwicklung und Pflege öffentlicher Beziehungen, gehören somit zum Grundauftrag der Kirche – und der kirchlichen Schulen.“

Der folgende Artikel bietet eine Reihe wichtiger Informationen und Anregungen für die **„Öffentlichkeitsarbeiter/innen“** unserer Schulen. Er wendet sich aber nicht nur an die „Pressesprecher/innen“ und Webmaster der Stiftungsschulen, sondern an alle Kolleginnen und Kollegen – denn Öffentlichkeitsarbeit ist Auftrag aller Lehrkräfte. Der Artikel dokumentiert das Fortbildungsseminar **„Public Relations: So sind wir“**, welches für „Lehrkräfte, welche die Öffentlichkeitsarbeit ihrer Schulen

in Presse und Internet mitgestalten“ ausgeschrieben war und im November 2004 in der Villa Konrad (Geistliches Zentrum Sasbach) stattfand. Wir danken den Referenten Herrn **Thomas Maier**, Leiter der Presse- und Informationsstelle und Pressesprecher des Erzbistums Freiburg, sowie Herrn **Dr. Norbert Kebekus**, Internetreferent im Erzbistum Freiburg, dafür, dass sie die Inhalte ihrer Tagungsbeiträge und Präsentationen für diese Dokumentation zur Verfügung stellten. Die folgende Darstellung folgt den Programmpunkten der Fortbildungsveranstaltung.



Thomas Maier, Leiter der Presse- und Informationsstelle und Pressesprecher des Erzbistums



Dr. Norbert Kebekus, Internetreferent im Erzbistum Freiburg

Public Relations für Schulen? – Eine Annäherung in fünf Schritten (Gerald Kiefer)

1.1. These 1: Öffentlichkeitsarbeiter sind wichtig – entscheidend wichtig!
oder: Ist Öffentlichkeitsarbeit nicht Managementfunktion und damit Aufgabe der Schulleitung?

„Öffentlichkeitsarbeit ist eine wichtige Funktion des modernen Schulmanagements. Effektive Öffentlichkeitsarbeit funktioniert am besten, wenn die Leitung der Schule dahinter steht. Die PR-Ziele können am wirkungsvollsten erreicht werden, wenn die Direktor/innen über ein PR-Basiswissen verfügen, PR in ihrer Schule initiieren und die nötigen Rahmenbedingungen schaffen. Die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, PR-Projektgruppen zu installieren, PR-Verantwortliche einzusetzen

zen und diese in ihrer Arbeit zu unterstützen. Sie müssen in die Entscheidungsprozesse der Schule eingebunden sein, damit sie ihre vielfältigen Aufgaben schulischer Öffentlichkeitsarbeit erfüllen können.“ (Public Relations für Schulen, S. 13)

1.2. These 2: Jede Schule betreibt PR – wohl oder übel.

oder: „Man kann nicht nicht kommunizieren!“ (Paul Watzlawick)

„Bei der Öffentlichkeitsarbeit geht es im Kern um die Gestaltung von Kommunikationsprozessen.“ „Spätestens seit Paul Watzlawick wissen wir: ‚Man kann nicht nicht kommunizieren.‘ Wenn Lehrerinnen in der Schule beispielsweise grußlos an Eltern vorbeigehen, senden sie trotzdem eine Botschaft aus und betreiben somit auch Kommunikation. Wenn eine Schulleitung auf einen Vorfall, der bereits öffentlich bekannt ist, nicht reagiert, so ist das im Sinne von Watzlawick auch Kommunikation. Egal, was wir tun oder auch nicht, wir senden immer Signale an unsere Umwelt. Auf die schulische Öffentlichkeitsarbeit bezogen heißt dies: Jede Schule betreibt PR, die Frage ist nur: Wie?“ (Public Relations für Schulen, S. 13)

1.3. These 3: Das PR-Ziel für Schulen: Betroffene zu Beteiligten machen.

oder: „Wenn ich nicht weiß, wohin ich will, brauche ich mich nicht zu wundern, wenn ich ganz woanders ankomme.“

Öffentlichkeitsarbeit setzt einen Klärungsprozess im Kollegium voraus: Das wollen wir! Dafür stehen wir! Das ist unser pädagogisches Konzept! Das ist unser Menschenbild! Das sind unsere Ziele! So sind wir! Erst im Anschluss an die Klärung nach innen (im Sinne einer Selbstvergewisserung) kann die Selbstdarstellung nach außen (im Sinne einer Vertrauenswerbung) erfolgen. Als PR-Leitmotiv wird oftmals formuliert „Tu Gutes und rede darüber!“ Doch schulische Öffentlichkeitsarbeit benötigt neben dieser „**Sprachrohr**-Funktion“ auch eine „**Hörrohr**-Funktion“, sie informiert nicht nur, sondern holt Informationen und Kompetenzen von außen in die Schule. Die PR-Grundsätze für Schulen lauten daher: „Reden Sie mit den Bezugspersonen Ihrer Schule über das, was Sie vorhaben.“ (**Kommunikation**) „Erklären Sie ihnen Ihre Ziele, beziehen Sie sie in die Entscheidungsfindung rechtzeitig ein. Von oben herab verordnete Maßnahmen sind zum Scheitern verurteilt.“ (**Transparenz**)

„Wer etwas (... zum Positiven ...) verändern will, muss die Betroffenen von Anfang an mit in den Prozess einbeziehen.“ (**Zusammenarbeit**) (Public Relations für Schulen, S. 15)

1.4. These 4: Das PR-Motto für Schulen: „Agieren statt reagieren“

oder: „Wenn Ihr einziges Werkzeug ein Hammer ist, beginnen plötzlich alle Probleme wie Nägel auszusehen.“

Meinung bilden, Verständnis fördern, Vertrauen aufbauen, ein positives Charakterbild in der Öffentlichkeit erzeugen und aufrechterhalten – wie können diese Ziele schulischer Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden? Und vor allem: Welches Selbstverständnis muss hinter schulischer Öffentlichkeitsarbeit stecken?

PR lassen sich definieren als ...

- Arbeit in der Öffentlichkeit,
- Arbeit für die Öffentlichkeit,
- Arbeit mit der Öffentlichkeit.

„Mit **Arbeit in der Öffentlichkeit** ist jede Schule aufgefordert, den Elfenbeinturm zu verlassen. Schulen müssen sich auf den Weg in die Öffentlichkeit machen. ‚Agieren statt reagieren‘ lautet das Motto schulischer PR-Arbeit. Erst durch **aktives Brückenbauen** und Beziehungen Knüpfen kann ein Klima des Vertrauens aufgebaut werden.“

„Hinter dem Anspruch **Arbeit für die Öffentlichkeit** steckt die Idee, dass Öffentlichkeits- arbeiter/innen nicht nur im Interesse der Schule denken und handeln, sondern sich auch den Interessen der Zielgruppen verpflichtet fühlen. Effiziente Öffentlichkeitsarbeit verfolgt das Ziel, für die Bezugsgruppen **von Nutzen zu sein**.“

„**Arbeit mit der Öffentlichkeit** signalisiert die Aufgabe, dass Schulen mit der Außenwelt **kooperieren** und nicht gegen sie arbeiten sollen – Außenwelt sind aber nicht nur Förderer der Schule, sondern auch ihre Kritiker! Es wird zunehmend schwieriger, mit der ‚Vogel-Strauß-Politik‘ zu agieren, nämlich bei Schwierigkeiten den Kopf in den Sand zu stecken und zu warten, bis sich die Wolken verziehen.“ (Public Relations für Schulen, S. 14)

1.5. These 5: Die PR-Herausforderung: Schulwirklichkeit und -image entsprechen sich nicht

oder: „Jedes Ding hat drei Seiten: eine, die du siehst, eine, die ich sehe, und eine, die wir beide nicht sehen.“

Das St. Raphael-Gymnasium in Heidelberg, die Schule, an der ich unterrichte, wird in der Öffentlichkeit mit folgenden „Reputationen“ wahrgenommen:

„Mädchenschule“ (aber die Schule ist seit zwei Jahrzehnten koedukativ),

„Nonnenschule“ (die letzte Ordensschwester verließ die Schule vor einem Jahrzehnt),

„Eliteschule“ (neuere Etikettierung sei Einführung des G8-Zuges im Schuljahr 1996/97).

Es ist in der Tat erstaunlich, wie Selbstbild und Fremdwahrnehmung einer Schule auseinander klaffen (können)! Ein alternativer Titel des Seminars „Public Relations – So sind wir!“ könnte daher lauten: „Public Relations – So möchten wir, dass man uns sieht!“

„Das Image jeder Schule entsteht neben ... objektiven Kriterien (oder Fakten) auch durch die subjektiven, selektiven WahrnehmungsfILTER einzelner Personen und Gruppen, durch deren Vorurteile, Gefühle, Einstellungen und deren Wissensstand. Von Schule haben nun einmal alle ein Bild und jeder sieht sie durch seine subjektive Brille, waren doch alle einmal Kunden dieser Institution, mit unterschiedlichen Erfahrungen und mit unterschiedlichem Erfolg.

Schulwirklichkeit und Schulimage können zwei völlig verschiedene Perspektiven darstellen. Das Bild beziehungsweise der Ruf einer Schule ist die Summe von Vorstellungen und Einstellungen, die eine Person oder eine Gruppe von Menschen von der Schule hat. Und dieses muss mit der Realität nicht übereinstimmen.“ (Public Relations für Schulen, S. 28)

Lit.: Public Relations für Schulen (G. Hopfgartner, K. Hessmann, öbv und hpt, 2000)
Praxishandbuch Öffentlichkeitsarbeit von Schulen (H. Mittelstädt; Cornelson scriptor, 2000)

Taschenbuch Pressearbeit (W. Lindner, Sauer-Verlag, 2001)

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit – wozu?

(nach Präsentationsvorlage von Thomas Maier)

2.1 Warum braucht es Öffentlichkeitsarbeit?

Wer sich nicht selbst zu Wort meldet, wird sehr schnell vergessen.

► Im Gespräch bleiben, d.h. gesellschaftlich präsent bleiben.

Wer nicht für authentische Informationen über sich selbst sorgt, darf sich über Unwahrheiten und Gerüchte, die in der Öffentlichkeit über ihn kursieren, nicht wundern.

► In einem fairen Gespräch bleiben, d.h. so präsent sein, wie man sich selbst versteht.

2.2. Was ist Öffentlichkeitsarbeit?

Definition 1: „Öffentlichkeitsarbeit (auch Public Relations genannt) ist das methodische, d.h. bewusste, geplante und dauernde Bemühen um Vertrauen und Verständnis in der Öffentlichkeit für seine Klienten, seine Arbeit und sich selber. Das geschieht u.a. über aktuelle, sachliche, verständliche und überprüfbare Informationsvorleistungen, die zu einem ständigen Dialog mit der Öffentlichkeit ... führen.“

Definition der Deutschen Public-Relations-Gesellschaft (DPRG)

Definition 2: „Öffentlichkeitsarbeit ist das bewusste, geplante und dauernde Bemühen, gegenseitiges Verständnis und Vertrauen in der Öffentlichkeit aufzubauen und zu pflegen.“ *Definition von Albert Oeckl, Kommunikationswissenschaftler*

Öffentlichkeitsarbeit will nicht die einseitige Beeinflussung – das ist Sache der Werbung oder Propaganda.

Öffentlichkeitsarbeit will Austausch und Vertrauen schaffen durch ein regelmäßiges, offenes und ehrliches Informationsangebot. Öffentlichkeitsarbeit ist in diesem Sinne auch werbend.

Resümee: **Öffentlichkeitsarbeit ist Vertrauenswerbung!**

2.3. Kirche und Öffentlichkeitsarbeit – ein Widerspruch?

Was die Kirche tut, ist öffentlich. Sie ist „Zeichen und Werkzeug des Heils“ (II. Vatikanisches Konzil) für alle Menschen.

Öffentlichkeitsarbeit, d.h. sich allen Menschen zuzuwenden, gehört somit zum Wesen der Kirche und zu ihrem Auftrag. Sie ist keine zusätzlich zu erbringende Leistung.

Das früher selbstverständliche Wissen über die Kirche schwindet in der Gesellschaft, der „Markt der weltanschaulichen Möglichkeiten“ wird zusehends größer:

► Die Kirche braucht „Vertrauenswerbung“, um im Gespräch und damit präsent zu bleiben!

Massenkommunikationsmittel prägen das Leben der Menschen in der Informationsgesellschaft:

► Um die Menschen heute zu erreichen, muss die Kirche mit den Methoden und Gesetzmäßigkeiten der Massenmedien vertraut sein und mit ihnen arbeiten

2.4. Brauchen Stiftungsschulen Öffentlichkeitsarbeit?

These 1: Die Schulpflicht allein bringt es nicht!

Anders als die staatlichen Schulen müssen die Stiftungsschulen auf dem „Markt“ mit anderen freien Schulen (z.B. Waldorf-Schulen) konkurrieren.

Mangelndes Wissen über die Kirche allgemein erfordert zunehmend, das Profil einer Freien Katholischen Schule verständlich nach außen darzustellen.

These 2: Die Schatten von PISA: Schule in der Kritik!

Das schlechte Zeugnis für die schulische Bildung und die dadurch verstärkte öffentliche Diskussion über Wissensvermittlung und Erziehungsmodelle und Erziehungsinhalte machen es notwendig, Position zu beziehen und das eigene Bildungsideal zu vermitteln.

These 3: Mikrokosmos Schule: Lebenswelt mit vielerlei Bezügen

Schule ist mehr als nur eine Anstalt zur Vermittlung eines definierten Fächerkanons. Schule lebt und spiegelt viele gesellschaftliche Entwicklungen wider. Diese Bezüge und Wechselwirkungen gilt es der außerschulischen Öffentlichkeit transparent zu machen.

These 4: Kirche in der Schule – Schule in der Kirche

Die (Stiftungs-) Schulen sind ein Teil der Lebenswirklichkeit von Kirche. Um sie stärker als bisher auch als pastorales Feld der Pfarrgemeinde zu entdecken und eine fruchtbare wechselseitige Beziehung zu ermöglichen, braucht es den Austausch in die pfarrgemeindliche Öffentlichkeit hinein.

2.5. Zusammenfassung: Stiftungsschulen brauchen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit ...

...um im vielstimmigen Konzert einer pluralistischen Gesellschaft überhaupt wahrgenommen zu werden,

...um in den unterschiedlichen Stilrichtungen nicht verfremdet, sondern in der eigenen Klangfarbe Gehör zu finden.

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit – wie?

(nach Präsentationsvorlage von Thomas Maier)

3.1. Was „braucht“ es für die Öffentlichkeitsarbeit?

Selbstvergewisserung (Identität und Leitbild)

Wer sind wir? Was tun wir? Was wollen wir?

Worin besteht unser charakteristisches Profil?

Welche Mittel stehen uns (personell, technisch, finanziell) zur Verfügung?

Zielperspektive

Wen wollen wir erreichen (intern/extern)?

Was wollen wir vermitteln?

Kreativität

Professionalität (ein gewisses Maß)

3.2. Wie „macht“ man Öffentlichkeitsarbeit (Pressearbeit)?

Was ist für die Presse interessant?

Was außergewöhnlich, neu, einmalig oder besonders gelungen ist, das ist für die Presse interessant!

Wie „verpacke“ ich die Information?

Das **Erstellen einer Pressemitteilung** geht am besten bei Beachtung einiger journalistischen Grundregeln!

Die **Strukturelemente einer Pressemitteilung** (Die „W-Fragen“):

Die elementaren W-Fragen: Wer? – Was? – Wann? – Wo?

Die ergänzenden W-Fragen: Wie? – Warum?

Das „Quellen-W“: Woher?

Das „Analyse-W“: Was bedeutet das?

Die **Nachrichten-Pyramide**:

Zuerst: das Wichtigste!

Dann: die näheren Umstände

Danach: weitere Einzelheiten

Wem schicke ich die Information?

Ein gut sortierter Presseverteiler ist sehr hilfreich!

Wie komme ich mit den Medien in Kontakt?

Indem ich mit einer Pressemitteilung oder einer Presseeinladung auf sie zugehe!

Wie reagiere ich auf eine **schlechte Presse**?

Zunächst einmal versuche ich in einem offenen direkten Gespräch mit dem Journalisten die Sache zu klären.

Außerdem kann ich mich in einem **Leserbrief** zu Wort melden ...

...oder – im „Fall der Fälle“ – eine **Gegendarstellung** erwirken. Hierbei ist es aber ratsam, juristischen Rat einzuholen.

3.2. Wann ist Öffentlichkeitsarbeit gefragt?

bei Schulfesten und Schuljubiläen,
im Falle eines wichtigen personellen Wechsels in Direktion oder Kollegium,
bei Schul- und Schülerprojekten bzw. -aktionen,
im Falle von Auszeichnungen für die Schule oder für Schüler/innen,
in Krisensituationen.

3.3. So macht Schule Öffentlichkeitsarbeit!

Es muss zunächst an der Schule ein **Bewusstsein** vorhanden sein oder geschaffen werden, dass Öffentlichkeitsarbeit wichtig und sinnvoll ist.

Die Öffentlichkeitsarbeit sollte an eine konkrete Person übertragen werden, um über einen Ansprechpartner nach außen hin möglichst einheitlich auftreten zu können.

Die wichtigsten Qualitätskriterien einer guten, erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit sind

Kontinuität, Nachhaltigkeit, Aktualität und Seriosität.

Journalisten und das Internet (Gerald Kiefer)

Die folgende Darstellung zum Themenbereich „Wie nutzen Journalisten das Internet?“ orientiert sich wesentlich an Referaten von Manfred Krupp („Internetauftritt für Journalistinnen und Journalisten“) und Michael Baumüller („Journalisten und Internet“), die die beiden Referenten anlässlich eines Seminars der Deutschen Stiftungsakademie („Öffentlichkeitsarbeit und Internet für Stiftungen“) am 29.6.2004 im Frankfurter Presseclub hielten.

Gütekriterien für einen gelungenen Internetauftritt einer Institution sind:

- **leichte Erreichbarkeit** (einprägsame Webadresse, Listung in Suchmaschinen, kurze Ladezeiten),
- **Aktualität** (gepflegte Terminlisten, regelmäßige Updates, keine „Baustellen“),
- **Übersichtlichkeit** (klare Struktur, einfache Navigation, benutzerfreundliche Gestaltung).



Diese drei Anforderungen werden in besonderem Maße gerade von Journalisten gestellt, die immer unter Zeitdruck und stets von Informationen überflutet sind. Die erste und wichtigste journalistische Frage lautet „What`s the story?“ – „Warum sollte das interessieren?“ Was Journalisten suchen ist das Außergewöhnliche, das Einmalige, das Kuriose, das Ambitionierte und das Gelungene, weil dieses ihre Leserschaft interessieren dürfte.

Im Folgenden wird versucht, thesenartig Antworten auf drei Fragen zu geben:

Welche Bedeutung hat das Internet heute für Journalisten?

Welche Anforderungen stellen Journalisten an eine (Schul-)Homepage?

Worüber ärgern sich Journalisten im Internet?

4.1. Bedeutung des Internet für Journalisten

Das Internet kann für den Journalisten das Recherchegespräch und die traditionelle Pressearbeit nicht ersetzen.

Das Internet wird als **Informationsquelle** aber zunehmend gleichberechtigt neben konventionelle Medien (wie z.B. das Telefon) treten.

Es ist daher wichtig, **Querverbindungen** zwischen dem Internet und den traditionellen Medien zu schaffen:

auf jede Pressemitteilung gehört die Internetadresse,

auf jede E-Mail-Mitteilung gehört ein Link auf die Internetseiten,

auf den Internetseiten muss der Hinweis auf einen telefonisch erreichbaren Ansprechpartner zu finden sein.

Die Akkumulation von Wissen wird mit dem Medium Internet (World Wide Web, E-Mail-Korrespondenz, Newsletter) leichter, aber auch oberflächlicher.

Das Internet erleichtert oftmals den **Einstieg in die Recherche**. Der „Berufsläie“ Journalist holt sich eine erste Einschätzung, ob ein Thema für ihn lohnend ist.

Suchmaschinen sind mittlerweile ein bedeutsames Werkzeug der Journalisten. Je besser eine Homepage verlinkt ist, um so eher finden Suchmaschinen und die Journalisten sie.

Ist ein lohnendes Thema gefunden, erwartet der Journalist, dass er Materialien und Informationen zur **Themenvvertiefung** bereits online angeboten bekommt.

Der Internetauftritt wird mehr und mehr zum Aushängeschild einer Institution.

Die Homepage ist die „**Schmuckfassade des 21. Jahrhunderts**“.

4.2. Anforderungen von Journalisten an Webseiten

„Eine Homepage muss gestaltet sein wie ein schönes Buch.“ Der Journalist blättert hinein, weil ihn der äußere Anschein neugierig macht! Bilder als „emotionale Türöffner“ sind wichtig.

Forderung: Die Homepage muss dem Journalisten gefallen.

Journalisten reagieren positiv auf einen ansprechenden Auftritt – sie reagieren aber negativ, wenn Design zur Spielerei wird und dadurch die Klarheit der Inhalte überlagert wird.

Forderung: Klarheit vor Spielerei!

Journalisten erwarten, dass die von ihnen gesuchten Informationen auf der Homepage leicht auffindbar sind (seiteninterne Suchfunktion, Sitemap zur Orientierung) und dass eine benutzerfreundliche Navigation eingerichtet ist.

Forderung: Einfache Orientierung durch eindeutige Navigation!

Journalisten erwarten, dass eine Homepage ihnen genau die Inhalte liefert, die sie suchen und dass diese Inhalte eine verlässliche und aktuelle Quelle darstellen: Fakten statt Jubelrufe!

Forderung: Nutzwert vor Datenflut!

Als Nicht-Fachleute erwarten Journalisten verständliche Informationen. Verlautbarungsstil ist zu vermeiden! Das „Naturgesetz des Schreibens“ sollte beachtet werden: „Je wissender und erfahrener ein Autor, um so schlechter werden seine Texte von Laien verstanden.“

Forderung: Verständlichkeit vor Fachwissen!

Auch im Internet gelten die Regeln jeder Pressearbeit: Es kommt nicht so sehr darauf an, dass etwas wichtig ist, als vielmehr darauf, dass es interessant ist!

Forderung: Die angebotenen Informationen müssen von journalistischem Interesse sein.

Lieber weniger, das aber richtig aufbereitet, als vieles und das stümperhaft dargeboten. Wer einmal von einem Internetauftritt enttäuscht wurde, weil dieser veraltet, unübersichtlich, fehlerhaft, lieblos oder uninteressant war, der kehrt nicht mehr so schnell auf diese Internetseiten zurück.

Forderung: Beschränkung auf Wesentliches und Aussagekräftiges

4.3. Ärgernisse im Internet

Journalisten ärgern sich

...über leicht vermeidbare Fehler (auch über Rechtschreibfehler und falsche Zeichensetzung),

...über Seiten, die erkennen lassen, dass sie seit vielen Monaten nicht überarbeitet wurden,

...über amateurhafte Experimentierspielchen mit vielen bunten Bildern, ständig wechselnden Schrifttypen und wenig Substanz,

...über technisch aufwändige, aber überflüssige Animationen sowie Bilder und Farben, die ausschließlich dekorativ und nicht informationstragend eingesetzt werden,

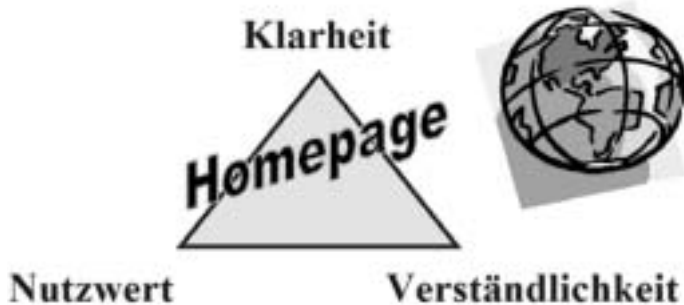
...über Seiten, die sich wegen ihrer komplizierten Struktur nur extrem langsam aufbauen,

...über Links, die ins Leere führen oder hinter denen sich nur ein Satz verbirgt („Baustelle Seiten zur Zeit im Aufbau!“)

...vor allem über Homepages, auf denen man nur mit großer Mühe (oder gar nicht!) die Telefonnummer eines Ansprechpartners herausfinden kann, geschweige denn die Adresse.

4.4. Zusammenfassung:

Das erwartet ein Journalist von Ihrer Homepage



Untersuchungen an der Fachhochschule Düsseldorf belegen, dass Internetnutzer („User“) die positive Beurteilung von Webseiten von der Erfüllung folgender Kriterien abhängig machen:

- aktuelle Informationen,
- verständliche Informationen,
- klare Navigation zwischen den Seiten,
- attraktive Gestaltung,
- kurze Ladezeiten der Seiten und
- schnelle Dialogmöglichkeit.

Schulen präsentieren sich im Netz: Prinzipien der Gestaltung einer Schul-Homepage

(nach Präsentationsvorlage von Dr. Norbert Kebekus)

5.1. Die Leitfrage, an der die Gestaltung einer Schul-Website orientiert sein sollte, lautet:

Welche Nutzer/-innen sollen angesprochen werden? (**Zielgruppenorientierung!**)

- Die aktuellen Eltern, Schüler/-innen und Lehrer/-innen?
- Interessierte bzw. potenzielle Eltern?
- Die lokale und regionale Öffentlichkeit?

Um den Webauftritt nutzerorientiert gestalten zu können, muss sich der Webmaster mit der Sichtweise seiner Homepage-Besucher auseinandersetzen: (**Think different!**)

Nicht der Webmaster selbst ist Adressat seiner Website!

Es ist erforderlich, dass er die Perspektive des Nutzers bzw. der Nutzerin einnimmt!

5.2. Hinsichtlich der Frage des Primats von Inhalt oder Form sollte folgendes Prinzip gelten:

Der Inhalt ist wichtiger als das Layout.

Eine ansprechende Gestaltung kann helfen, den Inhalt wirkungsvoll zu transportieren. Dem potentiellen Besuchern sollte sowohl ein **rationaler Zugang** (strukturierte Navigation über pull-down-Menüs oder über eine Sidemap) als auch ein **emotionaler Zugang** (intuitive Navigation über Icons oder Imagemaps als anklickbare Graphiken) zum Inhalt ermöglicht werden.

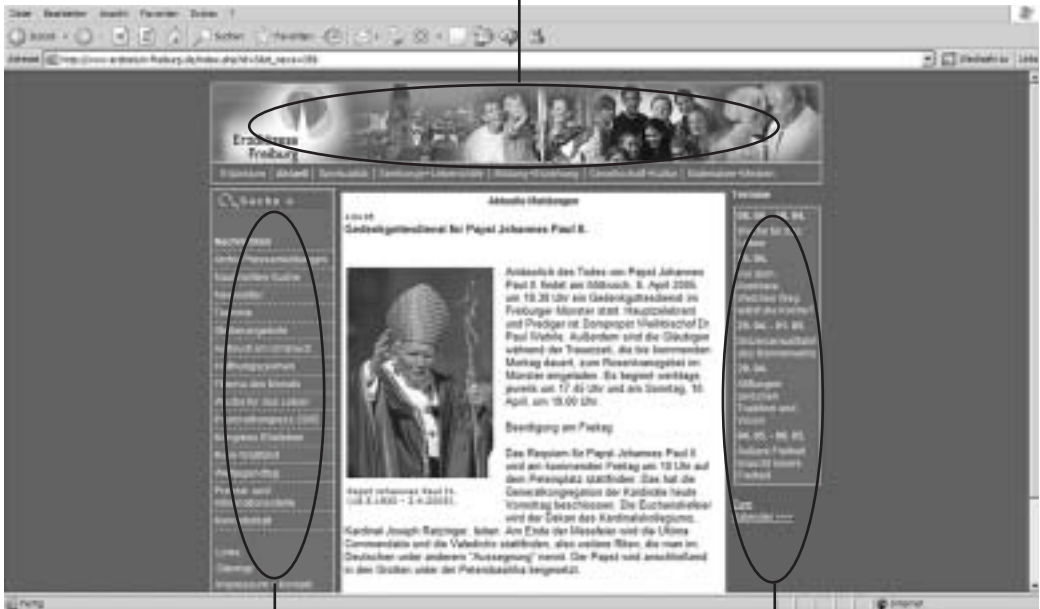
„**Textwüsten**“ sind wenig attraktiv: Auf jede Webseite gehören daher Text und Bild(er):

Texte mit mehr als 1.000 Zeichen sollten zum Download angeboten werden ...
... oder in kleinere Abschnitte aufgeteilt und damit optisch gegliedert werden.

Der neu gestaltete Internetauftritt des Erzbistums Freiburg zeigt in seiner klaren Gliederung innerhalb des angezeigten Browserfenster exemplarisch, wie die drei **Gestaltungsprinzipien, Orientierung, Selektion und Information**

sich in der Grundstruktur jeder aufgerufenen Webseite layouttechnisch verwirklichen lassen:

Orientierung: Hier bin ich!



Selektion:
Das ist wichtig,
neu und aktuell!

Information:
Hier sind die Links zu den
detaillierten Informationen.

Zu den wichtigsten **graphischen Elementen**, die auf die Startseite einer Schul-Homepage gehören zählen
das Logo der Schule,
das Logo der Schulstiftung,
Bilder des Schulgebäudes und
Bilder von Menschen (Schülerinnen und Schüler dieser Schule!)

5.3. Das Schlagwort „**Usability**“ beschreibt die Gebrauchstauglichkeit einer Website. Ist ein Webdesigner um Usability bemüht, so hat er die **Benutzungsfreundlichkeit** seiner Website im Blick. Es ist im World Wide Web beispielsweise zum Standard geworden, dass die Navigationselemente oben oder auf der linken Seite platziert werden. Hier sollte nicht experimentiert werden. Es ist auch nicht sinnvoll, mit mehr als **sieben Hauptnavigationspunkten** zu arbeiten, da diese – wie Untersuchungen belegen – vom „User“ nicht mehr erfasst werden.

Eine „**perfekte Webseite**“ definiert sich weniger über ihre äußere Form, ihr Design und Layout, als über **Inhalte, Nutzwert, Informationsgehalt, Kompetenz, Aktualität und Usability**.

5.4. Aus dem Behindertengleichstellungsgesetz (BGG; 2002) und dem baden-württembergischen Landesgesetz zur Gleichstellung Behinderter ergibt sich für private Schulen und Schulträger eine moralische Verpflichtung, die Anforderungen eines **barrierefreien Web-Designs** umzusetzen, auch wenn sie im Gegensatz zu öffentlichen Dienststellen dazu rechtlich nicht verpflichtet sind. Die zentrale Aussage im Landesgesetz lautet: „Öffentliche Stellen... gestalten ihre Internetauftritte... so, dass sie von behinderten Menschen grundsätzlich uneingeschränkt genutzt werden können. Die Anforderungen zur barrierefreien Gestaltung orientieren sich an den Standards der BITV“

(BITV ist die „Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik“ aus dem Jahr 2002)

Erschwernisse und Hindernisse können für Internet-User bestehen infolge von

- Seh- oder Hörbehinderungen,
- Sprachbarrieren (z.B. bei unangemessenem Gebrauch von Fachbegriffen),
- Designbarrieren (z.B. bei Verwendung eines zu kleinen Schriftgrades),
- Barrieren durch die Verwendung neuester Technologien.

Folgende **Anforderungen** sind an ein **barrierefreies Internet** zu stellen:

- Bereitstellung eines Alternativangebotes von Audio- und visuellen Inhalten,
- Texte und Grafiken müssen auch in Graustufen verständlich sein,
- Verwendung eines „sauberen“ html-Code: Trennung von Inhalt und Layout,
- freie Skalierbarkeit der Schrift,
- keine Nutzung von Tabellen für Layout-Zwecke,
- keine Verwendung von „Pop-Ups“ und/oder periodischer Aktualisierungen,
- Verständlichkeit auch bei Deaktivierung von Stylesheets, Skripten, Applets,
- die Verwendbarkeit von älteren Browsern muss möglich sein,
- Einrichtung einer übersichtlichen Navigation und eindeutiger Hyperlinks,
- Benutzung einer einfachen und klaren Sprache.

Weiterführende Informationen finden Sie im Internet unter:

www.einfach-fuer-alle.de

www.barrierefreies-webdesign.de

Rechtliche Aspekte des schuleigenen Internetauftritts: Impressum, Copyright, Linkhaftung, Datenschutz

(nach Präsentationsvorlage von Dr. Norbert Kebekus)

6.1. Rechtliche Aspekte des Internetauftritts von Stiftungsschulen – da stellt sich zunächst die Frage, welches Recht im World Wide Web gilt.

„Grundsätzlich kommt das Recht desjenigen Landes zur Geltung, für welches das Internetangebot erstellt wird.“ – für die deutschsprachigen Websites der Stiftungsschulen gilt demzufolge deutsches Recht.

Tipp: Einen Hinweis im Impressum einfügen „Für diese Website gilt deutsches Recht“. Es sollten dann aber keine internationalen Telefonnummern (0049...) angegeben werden.

6.2. Wer haftet bei rechtswidrigen Inhalten auf Schul-Websites?

„Wer bei der DENIC als ‚Admin-C‘ einer Website eingetragen ist, haftet für deren Inhalte auch ohne Verschulden. Grund hierfür ist die nach den Richtlinien der DENIC bestehende Möglichkeit, auf die Inhalte einzuwirken. Eine Ausnahme besteht bei weisungsgebundenen Hilfspersonen mit einer untergeordneten Stellung in einem Unternehmen.“

Tipp: Wichtig ist die Unterscheidung von „Domaininhaber“ und „Admin-C“: Domaininhaber ist in der Regel Schule, Admin-C hingegen eine natürliche Person, z.B. der Schulleiter.

6.3. Wer haftet bei Links auf andere (rechtswidrige) Webseiten?

Die Haftung bei Links auf andere Webseiten ist in der Rechtsprechung umstritten. Es existieren gegensätzliche Entscheidungen des OLG Schleswig und des OLG München. Eine höchstrichterliche Entscheidung steht noch aus.

Eine straf- und zivilrechtliche Haftung besteht bei einer wissentlichen und gewollten Verlinkung auf rechtswidrige Inhalte.

Eine generelle Distanzierung von allen Inhalten aller verlinkter Webseiten (oft benutzter „Disclaimer“) reicht zum Haftungsausschluss nicht aus.

Keine Haftung besteht vermutlich bei nachträglichen Veränderungen der Inhalte, auf die man verlinkt hat.

Ebenso wenig dürfte eine Haftung bei „Link-Ketten“ bestehen.

Unklar ist die Haftung für rechtswidrige Inhalte auf einer Unterseite, wenn nur die Startseite verlinkt ist.

Tipp: Es ist sinnvoll (für jeden Link) einen Hinweis auf den Zeitpunkt der Verlinkung anzugeben und eine Bitte um Benachrichtigung (im Disclaimer) zu formulieren, für den Fall, dass ein User per Link zu rechtswidrigen Inhalten gelangt ist.

6.4. Wer haftet für die Inhalte der Einträge in **Gästebüchern und Foren**?

Der Betreiber einer Internetseite haftet für Inhalte des Gästebuchs bzw. des Forums, wenn er hiervon positive Kenntnis hatte.

Die herrschende Rechtsprechung fordert eine mindestens wöchentliche Kontrolle der veröffentlichten Inhalte.

6.5. Was ist zu beachten, um keine Urheberrechte (Copyright) zu verletzen?

Es dürfen prinzipiell keine urheberrechtlich geschützten Inhalte auf der eigenen Homepage ohne Zustimmung des Autors, Grafikers oder Fotografen verwendet werden. Besondere Vorsicht ist bei „Bilderklau“ geboten.

Eine Einbindung fremder, auf anderen Sites veröffentlichter Inhalte in den eigenen Internetauftritt (z.B. Einbettung fremder Seiten in das eigene Frameset) ist nicht zulässig.

6.6. Wie muss das Impressum gestaltet sein?

Für die Schul-Websites bestehen – wie für alle geschäftsmäßig betriebenen Internetseiten – bestimmte Informationspflichten nach § 6 TDG.

Diese Informationen müssen **leicht erkennbar, unmittelbar erreichbar und ständig verfügbar** sein. Hierzu gehören im Wesentlichen:

Name und Anschrift der Schule,

Telefonnummer, Faxnummer und E-Mail-Kontaktadresse,

Hinweis auf den Schulträger, die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg als kirchliche Stiftung des öffentlichen Rechts,

Hinweis auf die zuständige Aufsichtsbehörde: für die Stiftungsschulen ist dies ebenfalls die Schulstiftung Freiburg.

6.7. Welche datenschutzrechtlichen Bestimmungen sind zu beachten?

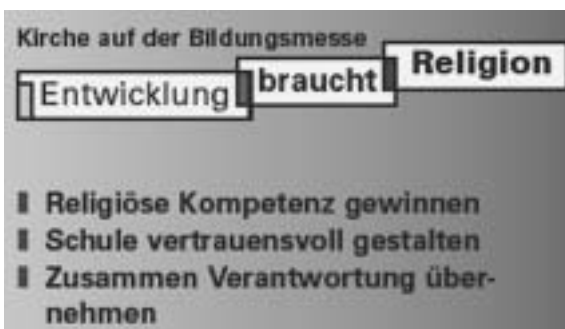
Datenschutz ist Teil des Persönlichkeitsrechts. Geschützt sind **personenbezogene Daten** (wie Namen, Adressen, Telefonnummern. Bankverbindungen aber auch **Bilder** (z.B. Fotografien, die Schüler/innen und Lehrkräfte zeigen). Hinsichtlich der beabsichtigten Veröffentlichung auf der Schul-Homepage gelten hier das **Verbotsprinzip** und der **Einwilligungsgrundsatz**.

Gerald Kiefer

Kirche auf der Bildungsmesse - „Entwicklung braucht Religion“ ...



... unter diesem Leitgedanken waren die Erzdiözese Freiburg, die Diözese Rottenburg-Stuttgart und die Evangelischen Landeskirchen in Baden und in Württemberg mit einem gemeinsamen Stand auf der Bildungsmesse Didacta 2005 vom 28. Februar bis 4. März in Stuttgart vertreten. Gemeinsam suchten „die Evangelische und die Katholische Kirche den öffentlichen Dialog über Bildung und Religionsunterricht an den Schulen“.



An diesem „Kirchen-Stand“ vertreten waren auch die Schulstiftungen, die die Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Freien Schulen Baden-Württembergs in kirchlicher Trägerschaft einem interessierten Messepublikum vorstellten. Die Schulstiftungen in Freiburg und Rottenburg hatten eine gemeinsamen

Präsentation erstellt, die den Messebesuchern den besonderen Charakter katholischer Schulen anschaulich näher bringen sollte. Trotz unterschiedlicher Bildungspläne – die katholischen Schulen in Württemberg unterrichten nach dem Marchtaler Plan – ließen sich die gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsziele an den Schulen beider Stiftungen sehr leicht formulieren und deutlich positionieren.

Katholische Freie Schule – das ist „Kirche auf Augenhöhe mit Kindern und Jugendlichen“, so das Leitmotiv der Präsentation. Im Mittelpunkt unseres pädagogischen Interesses steht jede einzelne Schülerin, jeder einzelne Schüler und sein „Mensch-Sein“. Lehrer/innen an Katholischen Freien Schulen unterrichten (primär) Schulkinder und nicht Schulfächer. Die Schlussfolie der Präsentation nennt die zentralen Bildungsziele katholischer Schulen. Diese sind in Form von Waben graphisch angeordnet um das Zentrum „Mensch-Sein“ und lauten:

- Glauben leben lernen,
- Sich selber finden,
- Welt ganzheitlich begreifen lernen,
- Soziale Gerechtigkeit schaffen,
- die Schöpfung bewahren,
- Verantwortung übernehmen.

Die folgende Folienauswahl gibt einen Einblick in die Selbstdarstellung der Schulstiftung Freiburg auf der Stuttgarter Bildungsmesse. Die Gesamtpräsentation kann auf der Homepage der Schulstiftung (www.schulstiftung-freiburg.de) betrachtet und auch heruntergeladen werden.



Christliche Gemeinschaft

Unsere Schulen machen durch **gelebte christliche Gemeinschaft** ein Leben aus dem Glauben für junge Menschen erfahrbar.



Erziehung an unseren Schulen hat stets eine welt- und lebensbejahende **religiöse Dimension**: „Sich-freuen-Können“ ist elementarer Ausdruck gelebten Christseins.



Entwicklung des Glaubens

Religiöse Erziehung an unseren Schulen ist kein nur fachgebundenes Unterrichtsangebot; sie wirkt überall in Schulleben und Schulalltag.



Die Botschaft, die von Jesus Christus ausgeht, befähigt junge Menschen in hervorragender Weise, zu einem **gelingenden Leben** zu finden.



Ganzheitliche Bildung

Unsere Schulen vermitteln **ganzheitliche Bildung**, der christliche Sinnorientierung und Wertehaltungen zu Grunde liegen.



Schülerinnen und Schüler werden ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend **gefördert und gefordert**.



Schulklima und Schulkultur

Unsere Schulen sind **Lebensräume** mit besonderer Atmosphäre; es herrscht ein förderliches **Schulklima** gegenseitigen Vertrauens und gegenseitiger Achtung.



Eine gewachsene **Schulkultur** begünstigt das gemeinsame Lehren und Lernen, Entdecken und Erforschen, Erschließen und Erfahren.



Compassion

Compassion ist die Haltung der „Mitleidenschaft“. Compassion heißt unser **Unterrichts- und Praxisprojekt** sozialen Lernens.



Bildung **sozialer Sensibilität** und sozialverpflichteter Haltungen sind Aufgaben, denen sich unsere Schulen in besonderer Weise stellen.



Menschliche Kompetenz

Unsere Schulen stellen **das Menschliche** und das Zwischenmenschliche in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Engagements.



Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte fühlen sich **als Menschen** wahr- und angenommen, sie fühlen sich „in ihrer Schule“ gut aufgehoben.



Personale Kompetenz

Unsere Schulen sehen die ihnen anvertrauten jungen Menschen als Partner, denen es **Lernangebote** zu unterbreiten gilt.



Sie zeigen gangbare Wege auf zur **Entfaltung der eigenen Persönlichkeit** in einer pluralistischen Welt wachsender Komplexität.



Soziale Kompetenz

Unsere Schulen fördern bei jungen Menschen das Gespür für **soziale Gerechtigkeit**.



Sie leiten an zum **Dienst am Nächsten** und zur Übernahme verantwortlicher Positionen in unserer Gesellschaft.



Lebenskompetenz

Unsere Schulen vermitteln **Lebenskompetenzen**, die über die Schulzeit hinaus tragfähig sind:



Freude am Lernen, Empathie und Toleranz,
Engagement und Eigeninitiative,
Zivilcourage und Verantwortungsbewusstsein.



Impressionen vom Messestand auf der Didacta in Stuttgart





Gespräche auf der Didacta



*Schüler Jazz-Combo
St. Ursula Schulen
Villingen*

COMPASSION

Gott im anderen erkennen

Vor mir - eine Frau:

Ihr Kopf ist leicht nach vorn gebeugt, sie schaut nach unten, lächelt, sie freut sich über das, was sie sieht.

Ihr Gesicht, nur im Halbprofil zu sehen, hat eine Geschichte, viele feine und feinste Linien, Wege und Pfade erzählen von Erfahrungen, von guten und schlechten, von geraden Straßen und Abzweigungen, zeugen von der Güte und dem Wohlwollen, die sie anderen Menschen entgegenbringt.

Ihr Mund spricht von der Lebendigkeit, die dieses Gesicht ausstrahlt, die Fältchenlandschaft lässt erspüren, dass diese Frau viel gelacht hat in ihrer Vergangenheit und dass dieses Lebenslachen sie trägt in ihrem Jetzt.

Ich sehe eine Frau vor mir, eine sehr alte, eine sehr schöne Frau.



Und ich schaue auch auf einen jungen Mann, er ist fast noch ein Junge.
 Auch er lächelt, lächelt leise, seine Mundwinkel scheinen sich nach oben zu wiegen.
 Die kleine schutzlos wirkende Hand berührt leicht die Oberlippe.
 In seinen Augen schimmert durch sein Lächeln hindurch eine Frage.
 Welche Frage stellst du den Menschen, die dir begegnen? Ich weiß es nicht, aber ich
 fühle mich durch deinen Blick berührt, als zögest du mich in deine Welt hinein.
 Ich sehe das Gesicht eines jungen, verletzlich wirkenden Menschen.



Zwei Gesichter, zwei Menschen, die anders sind, die durch ihr hohes Alter oder durch ihre Krankheit unsere übliche Erlebnis- und Erfahrungswelt weiten und sprengen.

Wenn wir uns auf sie einlassen, erschauen wir ihre Schönheit, ihre Einmaligkeit, ihre ganz besondere Würde als Geschöpfe Gottes, der sie geschaffen hat als sein Ebenbild – so wie dich und mich.

Melitta Menz-Thoma

Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen

Veränderungen im Stiftungsrat der Schulstiftung

Aufgrund der Wahl von **Pater Friedrich Kretz SAC** zum Generalrektor der Pallottiner war eine Neuwahl des Provinzials der Pallottiner notwendig. **Pater Hans-Peter Becker SAC**, der schon viele Jahre als Religionslehrer und Schulseelsorger am St. Paulusheim tätig gewesen ist, wurde in dieses verantwortvolle Amt gewählt und löst somit Pater Kretz als Stiftungsratsmitglied für das Paulusheim Bruchsal ab. Wir danken Pater Kretz für seine langjährige Tätigkeit und die tatkräftige Unterstützung des Paulusheims auch in seiner Funktion als Provinzial und wünschen Pater Becker für das neue Amt alles Gute und Gottes Segen. Gleichzeitig freuen wir uns, dass mit ihm ein profunder Kenner des Paulusheims Mitglied des Stiftungsrates geworden ist.

Auch bei den beratenden Mitgliedern haben sich Änderungen durch das Ausscheiden von **OStD Dr. Franz Kuhn** und **OStD Karl-Otto Lumpp** ergeben. In ihrer Nachfolge wurden **OStD Hans Entringer**, Klosterschulen Unserer Lieben Frau Offenburg und **Realschulrektorin Ulrike Hugel**, Heimschule St. Landolin Ettenheim in dieses Gremium als beratende Mitglieder gewählt.

Als neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirates gehört **Gabriele Köbele** von der Heimschule St. Landolin Ettenheim ebenfalls als beratendes Mitglied diesem Gremium an.

Neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Schulstiftung

Als neue Vorsitzende des Gesamtelternbeirats der Schulstiftung wurde **Gabriele Köbele** von der Heimschule St. Landolin in Ettenheim gewählt. Wir beglückwünschen sie zu diesem Vertrauensbeweis der Elternschaft und freuen uns auf eine konstruktive Zusammenarbeit. Ein erstes ausführliches Gespräch zwischen Gabriele Köbele und Stiftungsdirektor Scherer hat bereits stattgefunden.



Gabriele Köbele

Liebfrauenschule Sigmaringen

In FORUM-Schulstiftung Nr. 41 haben wir auch den neuen stellvertretenden Schulleiter am Gymnasium der Liebfrauenschule Sigmaringen – allerdings mit falschem Vornamen – vorgestellt. Deswegen berichtigen wir: Stellvertretender Schulleiter am Gymnasium ist seit Beginn dieses Schuljahres **OStR Michael Fürst**.

Sozialpädagogische Beratung an Schulen / Schulsozialarbeit von IN VIA Diözesanverband Freiburg e.V. – Beispiel für eine gelungene Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Schule und Kinder- und Jugendhilfe stehen heute vor vielfältigen Herausforderungen. Tiefgreifende Veränderungen in unserer Gesellschaft beeinflussen Jugendliche und junge Erwachsene in ihren individuellen Lebensentwürfen und stellen alle am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligte Personen und Institutionen vor neue Aufgaben. Beispielfhaft seien die vielfältigen Formen des Zusammenlebens in verschiedenen Familien- und Beziehungskonstellationen, die Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen genannt, aber auch die Selektivität des Bildungssystems nach sozialer Lage und kulturellem Hintergrund und die zunehmende Verengung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.

Schule hat einen hohen Stellenwert in der Biographie von Heranwachsenden. Das Forum Bildung hat im Jahr 2001 festgestellt, dass sie mehr und mehr zum „Lebensort“ wird, in deren Mittelpunkt die möglichst gute individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen steht, und zu deren Bildungszielen ausdrücklich auch soziale Kompetenzen gehören müssen. Diese sind mit den herkömmlichen Methoden des Schulunterrichts nicht mehr zu vermitteln. Vielmehr bedarf es ergänzender Methoden und Kooperationspartner, die bei

der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen mitwirken und Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung unterstützen und begleiten.

Sozialpädagogische Beratung an Schulen bzw. Schulsozialarbeit, entstanden aus der Kooperation der Schulstiftung Freiburg und IN VIA Diözesanverband Freiburg e.V., stellt hier seit 30 Jahren ein qualifiziertes, sozialpädagogisches Angebot zur Verfügung. So hat der IN VIA in den vergangenen 30 Jahren an 13 Schulen in der Erzdiözese Freiburg sozialpädagogische Beratungsstellen bzw. Schulsozialarbeit einrichten können. Kooperationspartner sind hier sowohl Schulen in privater Trägerschaft – die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg stellt hier mit 9 Schulen den größten Träger – als auch Kommunen wie die Stadt Freiburg oder die Gemeinde Albbruck. Die Standorte reichen über die gesamte Diözese, von Mannheim über Freiburg nach Konstanz bis Sigmaringen. Neben den Sozialpädagogischen Beratungsstellen an den Realschulen und Gymnasien der Schulstiftung ist IN VIA mit Schulsozialarbeit an Grund- und Hauptschulen sowie Förderschulen tätig. Schulsozialarbeit an einer Ganztageschule stellt ein weiteres Angebot von IN VIA dar. Hier ist die

Schulsozialarbeit zudem Kooperationspartnerin in der konzeptionellen Umsetzung und fachlichen Arbeit der Ganztageschule vor Ort.

Mit ihren Methoden Einzelfallhilfe, Gruppen- und Projektarbeit sowie der Vernetzung im Gemeinwesen wirkt sozialpädagogische Beratung an Schulen / Schulsozialarbeit vor allem im präventiven Bereich, indem sie Faktoren, die zu Problemen und Benachteiligung führen können, rechtzeitig erkennt, und mit entsprechenden Maßnahmen und Angeboten ansetzt. Gemäss den für die Jugendhilfe geltenden gesetzlichen Vorgaben, deren Zielen und Aufgaben, setzt Schulsozialarbeit diese unter den spezifischen Bedingungen und Anforderungen der Schule um:

- Sie ergänzt und unterstützt den Erziehungsauftrag der Schule indem sie, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse, Problemlagen und Lebenslagen von Mädchen und Jungen, Angebote macht, die Selbstwerterfahrungen jenseits von Leistungsbewertung und -druck ermöglichen und personale und soziale Lernprozesse initiieren.
- Sie trägt dazu bei, Benachteiligung zu vermeiden und abzubauen; sie erbringt im Vorfeld sich abzeichnender Beeinträchtigungen präventive Leistungen und Angebote der Jugendhilfe um Brüche in schulischen

Lebensläufen sowie Schulverweigerung entgegenzuwirken.

- Sie berät Lehrkräfte und Eltern in Erziehungsfragen, indem sie sozialpädagogische Sicht- und Handlungsweisen in die Schule einbringt und eine Brückenfunktion zwischen den Sozialisationsinstanzen wahrnimmt.
- Sie trägt dazu bei, positive Lebensbedingungen zu erhalten bzw. zu schaffen, indem sie daran mitwirkt, Schule als Lebensraum so zu gestalten, dass vielfältige Beziehungen innerhalb der Schule sowie zum sozialen Umfeld bestehen und Schüler/innen an dessen Gestaltung beteiligt werden.

Im Rahmen der fachlich-inhaltlichen Weiterentwicklung und Qualitätssicherung hat IN VIA in den vergangenen zwei Jahren „Leitlinien“ für die sozialpädagogische Arbeit an Schulen erarbeitet. Diese Leitlinien bzw. Arbeitsprinzipien beschreiben die der fachlichen Arbeit zugrunde gelegte Haltung und bilden die inhaltliche Ausrichtung der schulbezogenen Jugendsozialarbeit von IN VIA. Sie wurden in einem Prozess von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von IN VIA, unter Einbeziehung der Kooperationspartnerinnen, mit den Schulen entwickelt.¹

Bei der Gestaltung positiver Entwicklungsbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen und der Weiterentwick-

lung des Bildungswesens zu einem tragfähigen Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung ist eine intensive Kooperation von Schule und Jugendhilfe eine zentrale und zukunftsweisende Aufgabe, die IN VIA in den vergangenen 30 Jahren und in der Zukunft, zuverlässig und kompetent wahrnimmt und weiterentwickelt.

Katharina Walter

¹ Leitlinien für die Sozialpädagogische Beratung an Schulen / Schulsozialarbeit, IN VIA Diözesanverband Freiburg e.V.

Katholische Schulen in Frankreich

Als konkretes Beispiel möchte ich meine Schule vorstellen: Wir sind eins der fünf französischen Gymnasien (vier im Elsass, eins in Lothringen), deren Schulträger ausschließlich der Bischof ist (für uns ist es der Erzbischof von Straßburg). Wir haben insgesamt 1750 Schüler (Jungen und Mädchen), davon 400 in der fünfjährigen Grundschule, 1300 im Gymnasium, dazu zwei Klassen nach dem Abitur für Studenten, die die Ausleseprüfung an Wirtschaftshochschulen vorbereiten. Eine Klarstellung: In Frankreich gibt es keine „Empfehlung“. Alle Schüler kommen in die Sexta des Gymnasiums für die ganze Unterstufe (vier Jahre). Wir haben drei Parallelklassen in der Grundschule, sieben Parallelklassen in der Unterstufe, sechs in der zehnten Klasse, 5 in 11 und 12, von der ersten bis zur zwölften Klasse einen deutsch-französischen Zweig. Im Jahre 2006 erreichen wir damit zum ersten Mal das Ziel Abibac als erstes katholisches Gymnasium in Frankreich. In Deutschland werden hoffentlich auch bald deutsch-französische Zweige im katholischen Schulwesen folgen!

Eine Kollegin leitet die Grundschule, drei Studiendirektoren die verschiedenen Stufen im Gymnasium. Die Studiendirektoren unterrichten noch zum Teil; ich unterrichte schon lange nicht mehr (ich war Philosophielehrer) und habe die gesamte finanzielle und materielle Verantwortung; im Gymnasium (wo

130 Lehrer unterrichten; das andere Personal besteht aus etwa 40 Personen) habe ich die pädagogische, rechtliche und pastorale Verantwortung (mit einem Priester als Schulseelsorger). Ich kümmere mich um die Aufnahme der Schüler und die Einstellung der Lehrer und des Personals.

1. Das katholische Schulwesen in Frankreich

Über zwei Millionen Schüler sind in katholischen Schulen in Frankreich; das bedeutet etwas mehr als 20 % der Schulbevölkerung (im Elsass nur 9 %). Fast alle katholischen Schulen in Frankreich sind vertraglich mit dem Staat assoziierte Privatschulen, so dass die Religionszugehörigkeit kein Diskriminierungsgrund sein kann. Alle Lehrer werden vom Staat bezahlt und wir bekommen entsprechend der Schülerzahl Zuschüsse vom Staat und von öffentlichen Instanzen für die Gehälter des Personals und die laufenden Kosten. Wir bekommen kein Geld vom Träger, und die Familien bezahlen Schulgeld – soviel sie können und wollen – für die Unterhaltung der Gebäude und für alle religiösen und besonderen pädagogischen Aktivitäten. Das Schulgeld beträgt zum Beispiel bei uns 315 € im Jahr, das ist der Grundpreis, kann aber nach Wunsch bis auf 1000 € steigen oder bei finanziellen Schwierigkeiten erlassen werden. Unsere Schüler sind

also größtenteils katholisch, aber wir haben auch viele Protestanten, einige Orthodoxe, Muslime, Buddhisten und natürlich Agnostiker und Religionslose. Wir haben zwei jüdische, einen islamischen Lehrer.

2. Der Begriff der Laizität in Frankreich ...

beruht auf dem Prinzip der Trennung zwischen Kirchen und Staat seit dem Gesetz von 1905. Im Elsass haben wir eine besondere Situation auf Grund der Anerkennung des Konkordats, das die katholische und die protestantische Kirche sowie das Judentum offiziell anerkennt und ihnen öffentliche Mittel für die Gehälter der Angestellten im kirchlichen Dienst und für den Religionsunterricht zukommen lässt. Über die Anerkennung des Islam wird nachgedacht. Die Katholiken sind nicht dagegen.

Das katholische Schulwesen bekennt sich in seinen Satzungen deutlich zum Prinzip der Aufnahme aller Schüler und Familien, die das Erziehungsprojekt akzeptieren. So sind wir heute der einzige Ort innerhalb der Kirche in Frankreich, wo junge Menschen und deren Familien dem Evangelium – oft zum ersten Mal für sie – begegnen können. Natürlich vermeiden wir jeden Proselytismus, aber indem sie die christlichen Werte kennen lernen, finden manche Schüler Zugang zu ihnen.

Über die rechtliche Laizität hinausgehend gibt es in Frankreich eine antiklerikale Tradition, die die Ursache vieler Probleme ist, wie das Tabu des Religiösen, das während des 20. Jahrhunderts besonders stark vertreten war. Alles Religiöse war reine Privatsache. In den letzten Jahren hat sich jedoch eine größere Aufgeschlossenheit gezeigt, nachdem man die Bedeutung der Vermittlung des Religiösen im Unterricht eingesehen hat: die bedeutendsten offiziellen Vertreter im Erziehungswesen kamen zu der Feststellung, dass es nicht möglich war, das literarische oder künstlerische Kulturerbe zu verstehen ohne religiöse Kenntnisse. Außerdem beruhen die gesellschaftlichen Grundlagen auch größtenteils auf religiösen Überzeugungen. Diese Problematik nimmt allmählich – endlich – Einzug in die Lehreraus- und Fortbildung.

Die aktuelle Debatte über das islamische Kopftuch hat neue Fragen zur Laizität aufgeworfen. In meinem Gymnasium ist jede Kopfbedeckung innerhalb der Schulgebäude verboten. Wir haben diese Entscheidung schon vor zwei Jahren getroffen, als Jungen ständig mit einer Schirmmütze erschienen – auch um dem Kopftuch entgegen zu wirken. Es steht außer Frage, dass wir Zufluchtsstätte für die werden, die das Gesetz in öffentlichen Schulen ablehnen, aber wir schätzen die Familien anderer Religionen, die die Aufnahme bei uns beantra-

gen mit der Begründung, dass „in der Schule über Gott gesprochen wird“. Ich bin überzeugt, dass die von zahlreichen Schülern erlebte Frustration mit Auflehnung und Gewalt oft darauf beruht, dass ihr persönlicher Glaube oder ihre Religion nicht anerkannt werden.

3. Der Religionsunterricht ...

ist bei uns Pflichtfach. In der Grundschule sowie in der Unterstufe des Gymnasiums gibt es katholische und protestantische Religionslehre. In der sechsten und siebten Klasse bilden wir jeweils drei Gruppen:

1. die protestantischen Schüler
2. die andersgläubigen Nicht-Christen, die über monotheistische Religionen arbeiten,
3. die katholischen mit allen anderen.

Ab achter Klasse gibt es „Culture Religieuse“ – Religionslehre, die allen Spiritualitäten offen steht. In der zehnten Klasse gibt es für alle Schüler neben der Religionslehre Angebote zur Wahl, deren Themen von sozialen Projekten bis zur Vorbereitung auf die Firmung reichen. In den Klassen 11 und 12 gibt es Religionslehre für alle. Innerhalb der Schule haben die Schüler auch die Möglichkeit, sich auf verschiedene Sakramente vorzubereiten, insbesondere die Schüler, die weniger Kontakte zu ihrer Pfarre haben oder wenn sie sich zusammen mit ihren Klassenkameraden im christlichen Glauben engagieren wollen.

Die Krönung dieser religiösen Angebote ist eine Reise meist nach Paris in der zwölften Klasse mit dem Thema „Art et Sacré“ – *Kunst und Sakrales* –, Entdeckung der verschiedenen religiösen Kulte und deren Ausdruck in der Kunst mit Kontakten zu den Vertretern dieser Kulte: Katholiken, Protestanten, Orthodoxe, Juden, Moslems und Buddhisten. Religiöses Leben wird durch verschiedene soziale Aktivitäten, Wochenenden in einem Kloster oder Gruppenprojekte über Liebe und Sexualität ergänzt.

Wir haben auch großes Interesse an dem Freiburger Projekt COMPASSION, das wir in unser System integrieren möchten. Der Bitte unseres Bischofs entsprechend arbeiten wir an einer Anpassung der Lehrpläne des Religionsunterrichts und einer besseren Beziehung zwischen gelebtem Glauben und Religionsunterricht. Natürlich sollen die pastorale Bezugspunkte alle Aspekte des Schullebens prägen und sich im Verhalten aller Beteiligten zeigen. Dazu bleibt noch viel zu tun ...

Eine Schwierigkeit liegt in der Bereitschaft der Eltern, Schüler und Lehrer, die Legitimität der Bedeutung des Religiösen im Laufe der Schulzeit anzuerkennen (Religion ist kein Prüfungsfach). Mir scheint, wir haben dieses Ziel in meiner Schule ungefähr erreicht dank der Qualifikation der Religionslehrer und der Bemühungen um interdiszi-

plinäre Zusammenarbeit mit den anderen Fachlehrern. Das ist natürlich sehr viel schwieriger in den anderen Gegenden Frankreichs, wo oft nur wenig ausgebildete Personen ehrenamtlich den Religionsunterricht erteilen. Die Ausbildung dieser Personen wird nach Kräften gefördert, ebenso die Ausbildung der Schulleiter: bei immer weniger Nachwuchs haben viele Kongregationen zahlreiche Schulen den Diözesen überlassen, aber diese verfügen auch nicht über die nötigen Mittel, um den Aufgaben der schulischen Leitung und Bildung unserer 2 Millionen Schüler nachzukommen. Die Pastoralausbildung der Laien ist eine dringende Aufgabe. Zum Glück haben wir die Unterstützung der katholischen Fakultäten, insbesondere in Straßburg, wo wir Fortbildungen finden, die den Erwartungen in unseren Schulen entsprechen, zu denen alle Glaubensrichtungen Zugang haben.

4. Gründe für die Wahl einer katholischen Schule

Warum wählen Eltern und Lehrer eine katholische Schule? Zur Zeit wird die Zahl der aus Platzmangel nicht befriedigten Anfragen in unseren Schulen auf 25000 geschätzt. Früher vor 30 oder 50 Jahren bei geringerer Nachfrage erklärten zwei Motivationen die Wahl einer katholischen Schule: entweder das Prestige einer guten Erziehung, verbunden mit ausgezeichneten Ergebnissen (es

handelte sich besonders um einige große berühmte Internate – diese Vorstellung haben wir auch heute noch vom deutschen katholischen Schulwesen) oder aber man erwartete eine größere Aufmerksamkeit armen oder schwächeren Schülern gegenüber. Außerdem hielten manche diese Wahl für die Pflicht eines guten Katholiken.

Heute ist die Lage so, dass jeder zweite Schüler im Verlauf seiner Schulzeit mindestens einen Teil in einer katholischen Schule verbringt. Die staatlichen Schulen kennzeichnet kein antireligiöser Fanatismus mehr wie früher, und sie haben einen vergleichbar guten Ruf erlangt. Die Qualifizierung der Lehrkräfte ist heute dieselbe auf beiden Seiten, die Lehrer werden von denselben Schulräten geprüft, aber sie haben im freien Schulwesen finanzielle Nachteile, vor allem bezüglich der Rente. Andererseits finden sie leichter eine Stelle in der von ihnen gewünschten Region. Die schulischen Anforderungen an die Leistungen der Schüler hinsichtlich der Aufnahme und der Versetzung sind dieselben. Natürlich kosten die katholischen Schulen Schulgeld, und die Kosten für Essen, Hausaufgabenbetreuung sind höher als in staatlichen Schulen, die dafür öffentliche Subventionen erhalten.

Wo liegt denn der Unterschied? In einer staatlichen Schule wird der Lehrer zum Schulanfang ernannt, und er versucht,

seine Fähigkeiten und sein Charisma eigenständig einzubringen. In einer katholischen Schule wird der Lehrer vom Schulleiter im Juni für den Schulanfang in September eingestellt. Der Schulleiter hat persönlichen Kontakt mit ihm, versucht sein Charisma, seine Vorstellungen kennen zu lernen und bringt ihn in Verbindung mit Kollegen. So entstehen interdisziplinäre Projekte, die die pädagogische Arbeit beleben. Deshalb wählen die meisten Familien unsere Schulen aus pädagogischen Gründen. Die bessere Integration der Lehrer, größere Motivation, mehr Zeit für die Eltern, großzügigeres Engagement überzeugen mehr als reine Berufsausübung und Pflichterfüllung.

Diesem Verhalten entspricht auch unsere Organisation des Schüler- und Lehreraustauschs, worüber ich heute Morgen sprach... ebenso die Arbeit der Personen, die nicht unterrichten, wie Aufsichtspersonen, Krankenschwester, Psychologin, Dokumentarin und die verschiedenen Aktivitäten, die zwischen 12 Uhr und 14 Uhr in der Schule angeboten werden.

Wir praktizieren außerdem regelmäßigen Lehreraustausch mit zwei Nachbargymnasien in Baden-Württemberg: einige Lehrer teilen ihr Wochendeputat zwischen beiden Ländern auf mit der Anerkennung der jeweiligen Schulämter. Wir schätzen die große Bereicherung, die die Gegenüberstellung der



beiden Erziehungssysteme Kollegen und Schülern verschafft.

In weiter von der Grenze entfernten Regionen sind diese Beziehungen natürlich schwieriger, man könnte eventuell Lehreraustausch für einige Wochen organisieren.

5. Die Begriffe Schulprojekt und Erziehungsgemeinschaft ...

kommen aus dem katholischen Schulwesen und sind von staatlichen Schulen übernommen worden. Das Schulprojekt bestimmt die Orientierung der Schule, die Pädagogik, die erzieherischen Prioritäten. Es wird von der Schulversammlung ausgearbeitet, der Vertreter aller Gruppen der Erziehungsgemeinschaft angehören. Nach der Bestätigung durch den Träger ist das Schulkonzept die Referenz für die Eltern sowie für das Schulamt, das außergewöhnliche Projekte anerkennt. Unser Konzept beruht auf einem wichtigen Prinzip, auf das ich großen Wert lege, der solidarischen Teamleistung und dem solidarischen Erfolg.

Alain Taverne

XX. Weltjugendtag Köln 2005

„Wir sind gekommen, um IHN anzubeten“ (Mt. 2,2). Die Worte der Heiligen Drei Könige im Matthäusevangelium sind das Motto des diesjährigen Weltjugendtages in Köln. Ein Leitwort, das das doppelte Ziel des Ereignisses umreißen will. Äußeres Ziel im Sommer 2005 ist die Stadt Köln, wo nach jahrhundertalter Tradition die Reliquien der Weisen aus dem Morgenland verehrt werden. Vom 16. bis 21. August werden dort mehrere Hunderttausend Besucher erwartet. Diese jungen Erwachsenen aus aller Welt verbringen die vorangehende Woche in den verschiedenen deutschen Diözesen in Gastfamilien. Als „Gäste, die ein Segen sind“, machen sie sich auf den Weg, um zunächst etwas vom gesellschaftlichen und kirchlichen Leben in Deutschland zu erfahren und ebenso ihre Erfahrungen aus ihren Heimatländern an die deutschen Gastgeber weiterzugeben. So soll der äußere Weg der Gäste und Gastgeber Zeichen des inneren Weges hin zur Begegnung mit Jesus Christus und seiner Kirche sein.

„Jugendliche, die einen Weltjugendtag erlebt haben, sind bereiter, über Glauben und Kirche zu sprechen. Sie werden selbstbewusstere Christen. Und es gibt eine atmosphärische Wirkung, auf das Bild von Kirche hin... Da bekommt Kirche ein Gesicht, bleibt nicht anonym.“¹, umreißt Jugendbischof Dr. Franz-Josef Bode seine Erwartungen an den Welt-

jugendtag. Auch der soeben zum neuen Papst Benedikt XVI. gewählte Joseph Kardinal Ratzinger hat sein Kommen zugesagt.

Anmeldungen und weitere Informationen zum Weltjugendtag in Köln:

Offizielle Website:
www.wjt2005.de

Stabsstelle Weltjugendtag in der
Erzdiözese Freiburg
Anja Behle (Tel. 07 61/ 51 44 - 266)
E-Mail: wjt@seelsorgeamt-freiburg.de
Internet: www.kja-freiburg.de

Unterrichtsentwurf zum
Weltjugendtag:
www.rottenburg-stuttgart.wjt2005.info

Stefan Gönheimer

¹ X-mag, Februar 2005. Ein Sonderheft der Verlagsgruppe Weltbild, 38.

Neues auf dem Markt der Bücher

Norbert Scholl

Die Bibel verstehen

Primus Verlag Darmstadt 2004, 294 S., geb., ISBN 3-89678-512-5, EUR 29,90 EUR.

Zunächst stutzt der Interessierte, dessen Blick auf Norbert Scholls neues Buch fällt. Der Schutzumschlag zeigt ein Buch, auf dem ein Kreuz leuchtet. Ein Gebetbuch? Oder will der Verlag andeuten, dass hier vor allem das Licht des Neuen Testaments zum Aufscheinen kommt, während das „Alte“ im Halbdunkel der Vorgeschichte bleibt? Ein Blick ins Buch zeigt, dass es sich bloß um ein Problem der Ausstattung handelt. Selbstverständlich wird auch hier das Alte Testament als „Eigenwort mit Eigenwert“ (E. Zenger) behandelt.

Die Bibel will verstanden sein. Im ersten Teil erklärt der Autor knapp und prägnant, was dafür getan wurde und immer wieder zu tun ist. Die historisch-kritischen Methoden werden genannt, weitere, vertiefende Zugänge zu biblischen Texten kommen zur Sprache: Soziologische, psychologische und feministische. Auch das intertextuelle Verfahren, das sich im Beziehungsgeflecht zwischen Autor, Text und Rezipienten bewegt, wird angesprochen. Die Chancen dieser Methode hat Scholl in seiner Erzählung „Johannes schreibt sein Evangelium“ (Paulusverlag, Fri-



bourg 2003, 189 S., EUR 17,00) demonstriert. Im vorliegenden Buch zitiert er einen längeren Ausschnitt daraus. Als weitere Möglichkeit, biblische Texte fruchtbar zu machen, nennt er die „Begegnung mit Menschen“ – ein Beleg dafür, dass sich das Buch nicht mit der erschöpfenden Wiedergabe akademischer Erkenntnisse begnügt. An dieser Stelle erfahre man gerne noch mehr.

„Könnte Abraham nicht daheim bleiben?“ Scholl stellt an die biblischen Geschichten einfache und wesentliche Fragen. Im zweiten Kapitel werden die wichtigsten Texte des Alten Testaments ausführlich wiedergegeben, zum Teil

synoptisch dargestellt und sorgfältig ausgelegt. Dafür zieht der Autor die einschlägig bekannten Fachleute zu Rate, zitiert sie ausführlich und gibt die wichtigsten Theorien und Modelle wieder. Man könnte eine durchgängige „Grundbotschaft“ (A. Deissler) vermissen, welche die Leserinnen und Leser mitnimmt und ihnen den Weg weist. Die Stärke des Buches besteht aber gerade darin, dass es seine Vorgehensweise von der Eigenart der unterschiedlichen Texte abhängig macht. Der Autor mischt die Methoden nach Bedarf und stellt je nach Erklärungskraft literarkritische, tiefenpsychologische, geschichtsphilosophische oder religionspädagogische Aspekte in den Vordergrund.

Die Texte des Neuen Testaments kommen im dritten Teil zur Sprache. Zu den anstoßerregendsten und missverständlichsten gehören die Wundererzählungen: „Ist das wirklich geschehen?“ Historisch betrachtet sind die Wunder Jesu völlig ungesichert und obendrein nichts Singuläres. Die antiken Quellen berichten Ähnliches von anderen Männern. Scholl zeigt, dass nur die kerygmatische Fragestellung weiterhilft: „Warum wird die Geschichte erzählt?“ Einzigartig an den verwunderlichen Geschehnissen ist die Tatsache, dass Jesus sie als Zeichen der mit ihm anbrechenden Gottesherrschaft deutet. Wundergeschichten taugen nicht als Beweise für die Gottheit Jesu, sondern verwei-

sen auf die Ursprungssituationen des biblischen Glaubens: Heilung, Befreiung und Fülle. An dieser Stelle bietet das Buch eine praktische Anleitung mit Fragen zur eigenen Erarbeitung und Deutung einer Wundererzählung samt Lösungshinweisen.

Norbert Scholls Einblick in die Werkstatt des Bibelexegeten eignet sich für alle, die angesichts der Fremdheit biblischer Schriften nicht kapitulieren oder sich mit zeitgeistigen Uminterpretationen zufriedengeben wollen. Sie sollten sich vom abweisenden Layout nicht abschrecken lassen. Mit seiner lebendigen und überhaupt nicht professoralen Sprache, durch die das Engagement des Autors zu hören ist, hat es etwas unheimlich Ansteckendes. Sprechende Überschriften erlauben zielgenaues Nachschlagen. Nicht zuletzt unterstützt es dank des Stellen-, Namen- und Sachregisters auch die alltägliche Arbeit in Erwachsenenbildung und Schule.

Daniel Mark

Heinz-Elmar Tenorth (Hg.)

Kerncurriculum Oberstufe II

Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik Expertisen – im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK); Beltz Pädagogik – Beltz Verlag Weinheim/Basel (2004) ISBN 3-407-25350-8 408 Seiten EUR 19,90 kt.

Mit dieser Publikation wird die Arbeit über Kerncurricula in der gymnasialen Oberstufe fortgesetzt. Im Herbst 2001 erschien der erste Band mit Expertise für die Kernfächer der Oberstufe „Mathematik, Deutsch, Englisch“. Die Expertisen weisen eine gemeinsame Systematik auf, gehen aber von unterschiedlichen Akzentuierungen aus. Das Autorenteam für den Biologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe untersucht das „Kerncurriculum und die Standards“, die Arbeitsgruppe für Chemie beschäftigt sich mit dem „Kerncurriculum Chemie“ und analysiert die Ziele, Rahmenbedingungen und Ansatzpunkte. Für die drei Autoren der Arbeitsgruppe Physik steht der „Physikunterricht in der gymnasialen Oberstufe“ im Zentrum der Ausführungen. Ebenso verfahren die Experten der Arbeitsgruppen „Geschichte“ und „Politik“.

Wichtig für die Entscheidungsträger der Bildungspolitik und die Lehrplankom-

missionen ist die gemeinsame Gliederung der jeweiligen fachspezifischen Expertisen zum „Kerncurriculum“. Die maßgeblichen Schlüsselbegriffe jeder Expertise sind: Ziele und Grenzen eines Kerncurriculums, Grundlagen und Ziele des Faches in der Oberstufe, Festlegung von Standards und Bestimmung von Kompetenzen, Lehr- und Lernformen im jeweiligen Fach (Biologie, Chemie, Physik Geschichte, Politik), derzeitige Defizite des Unterrichts und deren Ursachen. Rahmenbedingungen für künftige Verbesserungen, das Kerncurriculum und seine Ankerideen (Basiskonzepte, Leitideen, Inhaltskerne), Kompetenzen und fachliches Argumentieren, notwendige Veränderungen in der Lehrerbildung.

Gerade dem letzten Punkt messen die Experten für die weitere Entwicklung große Bedeutung zu. Ohne die entsprechende Reform der Lehrerbildung können Kerncurricula kaum realisiert werden. Kerncurricula gehen von bestimmten Formen des Lehrens und Lernens aus, die mit entsprechenden Lehrstilen korrespondieren. Die zusammenfassende Würdigung der fünf Expertisen kann nur punktuell einige markante Aussagen wiedergeben. Es ist zu vermuten, dass diese Publikation der KMK nicht nur in der Bildungspolitik und in der Lehrplanarbeit die verdiente Beachtung finden wird, sondern auch an den Studienseminaren, den Hochschulen und Einrich-

tungen der Lehrerfortbildung. Ein Kerncurriculum soll im Sinne eines Kanons die Verbindlichkeit von Lernthemen, Lernprozessen und Lernergebnissen (Lernstandards) festlegen und damit Antwort auf die Frage geben, welche Standards im Fach zu gelten haben.

Jedes Fach hat die Aufgabe, Lernumgebungen und Lernanlässe zu schaffen, in denen vernetztes und anwendungsfähiges Wissen (Fachwissen, Bildungswissen und Lebenswissen) aufgebaut wird und vielfältige darauf bezogene Kompetenzen erworben werden. Die Kompetenzen sind „Vermittler von Bildungszielen“. Ein zentraler Bestandteil der Diskussion über „Kompetenzen“ ist der Zusammenhang zwischen fachspezifischem Wissen und Problemlösen. Der Kompetenzbegriff weist drei Facetten auf: die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz und die Bewertungskompetenz. Kompetenzen stehen im Mittelpunkt aktueller Ansätze zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems. Sie werden im Zusammenhang mit fachspezifischem Wissen erworben, das Voraussetzung und Bestandteil von Kompetenzen darstellt. Dem Fachunterricht der Oberstufe kommt daher die Aufgabe zu, auf der Grundlage eines systematisch aufgebauten, inner- und überfachlichen vernetzten Wissens bei den Schülerinnen und Schülern Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Bewertungskompetenz aufzubauen

(auszudifferenzieren und zu flexibilisieren). Entscheidend ist das „kumulative Lernen“ durch Vernetzung. Der kumulative Wissenserwerb ist ein wichtiges Ziel des Unterrichts. Kumulatives Lernen verlangt eine „qualitative Veränderung der Wissensstruktur“ bei den Lernenden. Der Unterricht darf sich nicht in der Vermittlung von detaillierten Fachkenntnissen verlieren, er muss vielmehr Zusammenhänge durchsichtig machen und Praxisbezüge aufzeigen. Durch Kerncurricula können die Zusammenhänge zwischen „intendiertem“ und „impliziertem“ sowie „praktiziertem“ Lehrplan durchsichtig gemacht werden. Wichtig ist, dass im Unterricht auf die „erfahrungsbasierten Alltagsvorstellungen“ der Schülerinnen und Schüler systematisch eingegangen wird. Entscheidend sind auch die Beziehungen zwischen Alltagssprache und Fachsprache. Die Alltagsvorstellungen sollten nicht nur in der Einstiegs- und Motivationsphase des Unterrichts eine Rolle spielen.

Der internationale Vergleich führt die Experten zu folgender Feststellung: „Verglichen mit den internationalen Standards im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens (Scientific Inquiry) sowie dem Verständnis der ‚Natur der Naturwissenschaften‘ (The Nature of Science) muss für Deutschland ein massives Defizit festgestellt werden. Dies liegt nicht zuletzt darin,

dass dieser Bereich in Deutschland lediglich implizit (in der Regel den Inhalten untergeordnet), aber nicht explizit im CURRICULUM ausgewiesen und entsprechender Unterrichtsgegenstand ist“. Entscheidend für das „Kerncurriculum“ ist, dass die Inhalte nie als Selbstzweck, sondern immer im Hinblick auf Anwendung und Problemlösefähigkeit behandelt werden sollten. Neben dem konvergenten und divergenten, sollte in gleicher Weise das vernetzte Denken und das Denken in Systemen gefördert werden. Denken in Systemen ist zugleich „vernetztes Denken“, das die jeweiligen Systemelemente und die zwischen ihnen bestehenden Relationen (Wechselwirkung, Rückkoppelung usw.) berücksichtigt.

Aus der Sicht des „Kerncurriculums für die Oberstufe des Gymnasiums“ ergibt sich folgende Kritik an der Lehrerbildung: „Derzeit sind die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile der Lehrerbildung wenig aufeinander bezogen. Daraus ergibt sich eine mangelhafte Curriculare Konsistenz. Dies führt zu Lücken im notwendigen Wissen, behindert die Verknüpfungen von Theorie und Praxis durch die Studierenden, hat eine gewisse Beliebigkeit der angebotenen Studienelemente zur Folge und verursacht nicht zuletzt auch verlängerte Studienzeiten“. Diese Kritik kann als Selbstkritik verstanden werden, denn die Experten, die an dem Kerncur-

riculum für die Oberstufe gearbeitet haben, sind nahezu alle Lehrer an Hochschulen und Universitäten, die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden! Eine zentrale Aufgabe des Lehrerberufes ist das Unterrichten, d. h. das Planen, Durchführen, Reflektieren und Bewerten fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse. Erfolgreiches berufliches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern erfordert daher wissenschaftlich fundierte Kompetenzen im Erziehen, Unterrichten und Diagnostizieren, die an fachlichen Aspekten ansetzen. Die derzeitigen Defizite liegen insbesondere in der Kompetenz des Diagnostizierens. Die naturwissenschaftlichen Experten verweisen mehrfach auf die „Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der gymnasiale Oberstufe“ (MNU, 2001) und zitieren das „Modellversuchsprogramm zur Steigerung der Effizienz des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts“, welches von der BLK (1997) initiiert worden ist. An dieser Stelle sind auch die Projekte der NSF (National Science Foundation), des NRC (National Research Council, z. B. „National Science Education Standards“, 1996 und das „Project 2061) und der AAAS (American Association for the Advancement of Science, z. B. „Benchmarks for Scientific Literacy“) zu erwähnen. Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die Experten zunächst

die spezifischen Ziele des Fachunterrichts für die gymnasiale Oberstufe beschrieben haben. Ausgehend von der aktuellen Situationsanalyse des derzeitigen Unterrichts werden inhaltliche Strukturen und mögliche Lehr-Lern-Formen dargestellt. Die Empfehlungen werden anschließend im Zusammenhang mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen diskutiert. Es folgen Konsequenzen für die künftige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie für die fachdidaktische Forschung, die mit der Umsetzung von Kerncurricula und Standards korrespondieren.

Gottfried Kleinschmidt

Anton Grabner-Haider & Kurt Weinke (Hg.)

Meisterdenker der Welt Philosophen – Werke – Ideen

*Böhlau Verlag Wien / Köln / Weimar
(2004) ISBN 3-205-77209-1 248 Seiten
EUR 24,90 Geb.*

An diesen interessanten und lesenswerten 96 Porträts der „Meisterdenker“ (leider fehlen die Meisterdenkerinnen) haben fünf Philosophen, zwei Religionsphilosophen, eine Theologin und vier Physiker der Universität Graz mitge-

arbeitet. Im Mittelpunkt steht dabei die europäische Kultur mit insgesamt 61 „Meisterdenkern“. Rein quantitativ betrachtet, erfolgt die gleichwertige Repräsentation der chinesischen, der jüdischen, der islamischen, der indischen und der japanischen Kultur. Jeder dieser Kulturkreise wird in weiteren sechs bis acht „Denkbildern“ durch die Portraits der „Meisterdenker“ erfasst und plastisch dargestellt.

Für jedes Portrait des „Meisterdenkers“ sind zwei bis zweieinhalb Seiten im Buch vorgesehen. Den Autorinnen und Autoren ist es hervorragend gelungen, die Lehren, Denkkonzepte und Ideen kurz und prägnant darzustellen. Bemerkenswert ist insbesondere die klare und präzise Sprache. Die Leserinnen und Leser erhalten in gut verständlicher Sprache Einblicke in die Erkenntnisse, Morallehren, Theorien und Gedanken der „Meisterdenker“. Das Buch kann auch als wichtige Informationsquelle im Philosophieunterricht sowie im Studium verwendet werden. Es sind vor allem die Philosophen, die mit ihren Lehren und Denkkonzepten gewürdigt worden sind. Dazu kommen Religionsstifter, einige bedeutende Physiker und Psychologen. Heute wird ein „Dialog der Kulturen“ angestrebt. Daher sind auch die „Meisterdenker“ der anderen Kulturen und Geisteswelten von gleichwertiger Bedeutung. Vielleicht können wir von ihnen ein besseres Verstehen der globa-

len Problemfelder unserer Zeit erwarten. Die Portraits der „Meisterdenker“ wollen an wesentlichen Brennpunkten der „globalen Kultur“ eine Ideengeschichte der Menschheit liefern. Daher kommt es auch zu inhaltlichen Überschneidungen von Portrait zu Portrait. Die Lesbarkeit der Texte wird noch durch die gemeinsame Systematik verstärkt. Die meisten Portraits beginnen mit biographischen Daten des „Meisterdenkers“. Danach erfolgt eine kurze Charakterisierung des Zeitgeistes. Im Mittelpunkt steht anschließend das Werk des jeweiligen „Meisterdenkers“ und zum Schluss gibt der Autor einen kurzen Ausblick auf die Wirkungsgeschichte. Gerade für junge Leserinnen und Leser wäre es hilfreich zu erfahren, worin sich das Denken eines „Meisterdenkers“ von den Gedanken und Ideen eines „durchschnittlichen“ Denkers unterscheidet! Welche Bedeutung haben Originalität und Kreativität?

Die vorliegende neue Veröffentlichung weicht wohltuend von einer anderen Publikation ab. Udo Sautter hat kurze Portraits „der 101 wichtigsten Personen der Weltgeschichte“ (München 2002) vorgestellt. Dazu gehören seiner Meinung nach Politiker, Philosophen, Erfinder, Entdecker, Wissenschaftler, Künstler, Musiker, aber auch Heilige und Gewalttäter! Er stellt eine Reihe her zwischen Alexander dem Großen, Dschingis Khan, Buddha, Mohammed, Jesus,

Jeanne d' Arc, Königin Victoria, Shakespeare, Picasso, Aristoteles und Einstein. In Sautters Reihe der „101 wichtigsten Personen der Weltgeschichte“ gehören auch Charlie Chaplin, Adolf Hitler und Josef Stalin! Bei der Lektüre fragt man sich: Warum sind es nicht 150 oder vielleicht sogar 200 Personen gewesen, die für die Weltgeschichte wichtig sind? Vor allem fehlen Personen, die in der Medizin und Technikentwicklung bedeutsam waren, z. B. Wilhelm Röntgen, Robert Koch, Thomas A. Edison, Carl Benz und Gottlieb Daimler, Watson und Crick (DNA), Turing und Bill Gates als Zeitgenossen!

Die Autorinnen und Autoren der Portraits der „Meisterdenker“ verfolgen andere pädagogisch-didaktische Intentionen. Sie konzentrieren sich nicht nur auf die Ideengeschichte und die neuen Modelle der Weltdeutung, sondern betonen auch die ethischen Konzepte und deren Bedeutung für die praktische Lebensgestaltung. Die „mythischen Weltbilder“ spielen in der Geistesgeschichte eine besondere Rolle. Die Lektüre der Portraits der „Meisterdenker“ soll die Leserinnen und Leser neugierig machen. Das eine oder andere Portrait wird zur vertiefenden Beschäftigung mit der Person und deren Ideen herausfordern. Hilfreich kann diesbezüglich die angegebene weiterführende Literatur sein, die in vielen Bibliotheken verfügbar sein dürfte. Die gesammelten

Portraits der „Meisterdenker“ wollen die Teilhabe am aktuellen „kulturellen Lernprozess“ intensivieren. Dabei geht es insbesondere um die interkulturellen Beziehungszusammenhänge! Mit Hilfe der Portraits können u. a. folgende Fragen beantwortet werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Vorstellung des Kosmos, der Menschenwelt und der göttlichen Ordnung bei Pythagoras, Heraklit, Empedokles und Aristoteles? Welche Gemeinsamkeiten in der Ethik gibt es bei Paulus von Tarsos, Aurelius Augustinus, Albertus Magnus und Thomas von Aquin? Welche Gemeinsamkeiten im naturwissenschaftlichen Denken sind bei Nikolaus Kopernikus, Francis Bacon, Galileo Galilei, Johannes Kepler, John Locke und Isaac Newton festzustellen und welche Konsequenzen haben diese für die Religion? Weitere interessante Fragen ergeben sich im Hinblick auf gemeinsame Gedanken und Ideen zwischen europäischen, jüdischen, islamischen, japanischen, chinesischen und indischen „Meisterdenkern“.

Gottfried Kleinschmidt

Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 42

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

Frank, Elisabeth, Studiendirektorin am Otto-Hahn-Gymnasium Stuttgart (Mathematik, Physik, Astronomie)

Gönnheimer, Stefan, Dr. päd., St. Ursula-Gymnasium Freiburg (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

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

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

Kuhn, Franz, Dr., Oberstudiendirektor, Leiter des St. Raphael-Gymnasiums, Heidelberg

Mark, Daniel, Studienreferendar am St.-Ursula-Gymnasium Freiburg (Geschichte, Katholische Religionslehre)

Marten, Rainer, Prof. Dr., emer. Lehrstuhlinhaber an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Griechische Philosophie, Philosophie des 20. Jahrhunderts, Praktische Philosophie)

Menz-Thoma, Melitta, Studienrätin, St. Ursula-Gymnasium Freiburg, Schuldekanin Dekanat Breisach-Endingen

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

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

Sladek, Ursula, Geschäftsführerin Elektrizitätswerke Schönau GmbH, Schönau

Schnatterbeck, Werner, Dr., Dipl.-Päd., Schulpräsident beim Regierungspräsidium Karlsruhe

Stürmlinger, Rosemarie, Schulpräsidentin beim Regierungspräsidium Freiburg

Sumbert, Martin, stellvertretender Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Taverne, Alain, Direktor der Katholischen Schule St. Etienne in Straßburg

Tzscheetzsch, Werner, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Volk, Ursula, ehem. Klinikseelsorgerin, Leiterin von Ausbildungskursen für Moderatoren in der Trauerarbeit

Walter, Katherina, IN VIA Diözesanverband Katholische Mädchensozialarbeit

Weisbrod, Adolf, Dr., Direktor der Schulstiftung von 1988–1999

„... darum geht es in der Nachfolge Christi:
die Menschen aus dem Salzmeer all unserer
Entfremdungen ans Land des Lebens, zum
Licht Gottes zu bringen.“

Benedikt XVI.



Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Münzgasse 1
79098 Freiburg i. Br.

Telefon: (07 61) 21 88-564

Telefax: (07 61) 21 88-556

E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

ISSN 1611-342X

MAI 2005