

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



45

Dezember 2006

FORUM

SCHULSTIFTUNG

Mensura

Siquis in hoc mores populo vult noscere, spectet,
quomodo tractentur lingua, senecta, pecus.

Der Maßstab

Wie es bei uns mit Gesittung bestellt sei, möchtest du wissen?
Nun, wie behandelt man hier Sprache und Alter und Tier?

Joseph Eberle (1901-1986)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM Schulstiftung.

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

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Martin Sumbert, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Dr. Stefan Gönzheimer, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Studiendirektorin Sabina Sandner, Fortbildungsreferentin 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
Rede des Bundespräsidenten Horst Köhler in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln	3
Jungenträume – Männerwirklichkeit: Warum die Jungenförderung so wichtig und (auch) Frauensache ist (M. Wienholz)	18
Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule (G. Bräuer)	24
Die Nacht wird hell (K. Rahner)	38
Die „Weihnachtsgeschichte“ im Koran (Suren 19,1-38; 3,35-49); Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs von Christen und Muslimen (K.-J. Kuschel)	39
Die Kinderzucht – eine Satire aus dem Barockzeitalter (J. Rachel)	63
„Ins Gehirn der Masse kriechen!“ Die Erfindung der Markentechnik als Herrschaftsinstrument. Über den Werbefachmann und modernen Machiavelli Hans Domizlaff (D. Schindelbeck)	80
Kirchliche Journalistenausbildung für Abiturientinnen und Abiturienten (S. Gönnheimer)	93
Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen	
Leitungswechsel an den Schulen zum Schuljahr 2006/2007 (D. Scherer)	99
Stiftungsschulen auf dem Schullandheim Marienhof (D. Scherer)	105
Schätze aus der Schulstiftung der Erzdiözese – Das Elixier der Karmeliterinnen (S. Gönnheimer)	106
Menschen brauchen Orientierung: Feier des Landolinsfestes im Internat der Heimschule St. Landolin, Ettenheim (C. Czarnetzki, K. Henninger)	110
50 Jahre Liebfrauenschule Sigmaringen (G. Loges)	112
Jubiläumsfeier 60 Jahre Heimschule Kloster Wald (J. Hermann)	118
Neue Sport- und Mehrzweckhalle für die St. Ursula Schulen Hildastraße in Freiburg (Ch. Rieger-Stump)	124
Kapelle des St. Dominikus-Gymnasiums für „beispielhaftes Bauen“ ausgezeichnet	128
Tag der Berufung am Ursulinen-Gymnasium in Mannheim (R. Hunder/G. Grimm)	130
Kreuz unterm Hakenkreuz. Plakatserie von OStD i.R. Dr. Josef Oswald	135
Neues auf dem Markt der Bücher	
<i>Georg Gnant: Kartei für den Religionsunterricht. Auf der Grundlage des Bildungsplanes 2004</i> (S. Gönnheimer)	136
<i>Martin Rees: Das Rätsel unseres Universums – Hatte Gott eine Wahl? Aus dem Englischen von Thomas Filk, München 2006</i> (G. Kleinschmidt)	139
<i>Detlef B. Linke: Die Freiheit und das Gehirn – Eine neurophilosophische Ethik, Reinbek 2006</i> (G. Kleinschmidt)	143
<i>Karl-Heinz Ludwig: Eine kurze Geschichte des Klimas – Von der Entstehung der Erde bis heute, München 2006</i> (G. Kleinschmidt)	145
<i>Allan Guggenbühl: Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen, Freiburg 2006</i> (S. Gönnheimer)	148
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 45	150

Editorial



Die Reise von Papst Benedikt XVI. in die Türkei hat dem Dialog zwischen Christentum und Islam – für viele unerwartet – einen neuen Impuls gegeben. Karl-Josef Kuschel lotet die Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs von Christen und Muslimen anhand der „Weihnachtsgeschichte“ aus.

„Gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt“. Mit diesem Satz macht Bundespräsident Köhler in seiner Berliner Rede zum Thema Bildung auf einen wesentlichen Aspekt der Arbeit an Schulen aufmerksam. Schon immer haben wir als Schulstiftung betont, dass wir an den Schulen nicht Fächer, sondern Kinder und Jugendliche unterrichten. Die immer anzustrebende hohe fachliche Bildung und Ausbildung steht auf tönernen Füßen, wenn sie nicht den einzelnen Menschen mit all seinen Dimensionen im Blick hat. Die Schule kann keine Reparaturwerkstatt der Gesellschaft sein. Bundespräsident Köhler macht jedoch eindringlich darauf aufmerksam, dass alle die für den Bereich Bildung Verantwortung tragen, Mut und die politische Kraft haben müssen, anderes zugunsten der Bildung zurückzustellen: „Wer an der Bildung spart, spart an der falschen Stelle“. Wir dokumentieren die Berliner Rede in vollem Umfang in diesem Heft.

In der Schulstiftung gibt es sieben reine Mädchenschulen. Mit den speziellen Erfordernissen der monoedukativen Erziehung für Mädchen haben wir uns in der Vergangenheit des öfteren beschäftigt. In den letzten Monaten hat die Schulstiftung ergänzend dazu sowohl im Führungsseminar für Einrichtungsleiterinnen und -leiter als auch in der Lehrerfortbildung das Thema der Jungenförderung aufgegriffen. Margrit Wienholz widmet sich diesem Thema in ihrem Artikel „Jungenträume – Männerwirklichkeit“.

An drei Schulen der Schulstiftung gab es zum neuen Schuljahr einen Leitungswechsel. Diese und andere Personalveränderungen sowie eine Dokumentation von Jubiläen und besonderen Ereignissen dokumentieren wir ausführlich in der Rubrik „Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen“.

Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wo immer Sie dieses Heft in Händen halten, ein gesegnetes Weihnachtsfest für Sie und Ihre Angehörigen und ein gutes und friedvolles neues Jahr 2007.

Ihr Dietfried Schwes

Bundespräsident Horst Köhler

Berliner Rede in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln



I.

Im vergangenen Jahr erreichten in Deutschland 80.000 Jungen und Mädchen keinen Schulabschluss. Es fehlen Ausbildungsplätze – in diesem Herbst wahrscheinlich 30.000. Klingt Ihnen das zu abstrakt? Dann nehmen Sie das Beispiel dieser Schule, der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln: Am 4. Juli haben hier 51 Schüler ihr Abschlusszeugnis bekommen. Nur einer von ihnen – ich wiederhole: EINER – hatte zu diesem Zeitpunkt eine Lehrstelle gefunden. Weiter: In Deutschland erwerben vergleichsweise wenig junge Menschen die Hochschulreife, und zu wenige schließen ein Studium ab. Andere Nationen wandeln sich mit Begeisterung zu Wissensgesellschaften, in denen Lernen und Können als Auszeichnung gelten – Deutschland tut sich schwer damit.

Wir hören von Schulen, in denen Gleichgültigkeit, Disziplinlosigkeit, ja Gewalt den Alltag bestimmen. Auch dadurch verliert unser Land intellektuell und sozial jedes Jahr einen Teil seiner jungen Generation. Und: Ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie hat im Vergleich zu dem Kind eines Akademikerpaares nur ein Viertel der Chancen, aufs Gymnasium zu kommen. Die Ursachen dafür mögen vielschichtig sein; der Befund ist beschämend.

Bildungschancen sind Lebenschancen. Sie dürfen nicht von der Herkunft abhängen. Darum werde ich immer auf der Seite derer sein, die leidenschaftlich eintreten für eine Gesellschaft, die offen und durchlässig ist und dem Ziel gerecht wird: Bildung für alle.

II.

Auf dieses Ziel müssen wir hinarbeiten. Und es gibt ja viel Gutes, an das wir anknüpfen können. Engagierte Pädagogen machen immer noch das Beste auch aus schwierigen Bedingungen, und deutsche Schulen, Universitäten und Forschungseinrichtungen bringen immer noch Spitzenleistungen hervor. Aber mit „immer noch“ dürfen wir uns nicht länger zufrieden geben. Gerade in Sachen Bildung müssen wir im Interesse aller viel ehrgeiziger sein. Konzentrieren wir uns also auf das Wesentliche. Konzentrieren wir uns auf Bildung.

Deutschland steht nicht zum ersten Mal vor einer solchen Herausforderung. Vor 200 Jahren half Wilhelm von Humboldt, sein Land – Preußen – aus Rückständigkeit

und Unfreiheit zu führen. Er entwickelte ein neues Bildungsideal, er weckte Begeisterung dafür und er entwarf ein Bildungswesen auf der Höhe der Zeit. Das schuf zugleich die Grundlagen für den Aufstieg Deutschlands zu einer der führenden Wissenschaftsnationen. Klare Bildungsziele, ein Klima der Bildungsfreude und ein modernes Bildungswesen – diesen Dreiklang brauchen wir heute wieder.

III.

Gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt. Diese Erkenntnis finden wir bei Humboldt und Kant, bei Goethe und Pestalozzi. Der Blick auf das Individuum – das muss auch heute unser Ausgangspunkt sein. Gute Bildung geht nicht in erster Linie von gesellschaftlichen Bedürfnissen oder den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes aus. Zuallererst hilft gute Bildung uns, das zu entwickeln, was in jedem einzelnen von uns steckt; was uns von Gott gegeben ist.

Dieser Weg steht allen offen – dem Hauptschüler genauso wie dem Abiturienten, dem Jugendlichen genauso wie dem Rentner. Jeder kann etwas, und jeder braucht die Chance, sich durch Bildung weiter zu entwickeln und mehr aus dem eigenen Leben zu machen. Bildung bedeutet nicht nur Wissen und Qualifikation, sondern auch Orientierung und Urteilskraft. Bildung gibt uns einen inneren Kompass. Sie befähigt uns, zwischen Wichtig und Unwichtig und zwischen Gut und Böse zu unterscheiden.

Bildung hilft, die Welt und sich selbst darin kennen zu lernen. Aus dem Wissen um das Eigene kann der Respekt für das Andere, das Fremde wachsen. Und sich im Nächsten selbst erkennen, heißt auch: fähig sein zu Empathie und Solidarität. Bildung ohne Herzensbildung ist keine Bildung. Erst wenn Wissen und Wertebewusstsein zusammenkommen, erst dann ist der Mensch fähig, verantwortungsbewusst zu handeln. Und das ist vielleicht das höchste Ziel von Bildung. Gute Bildung ist und bleibt für den Einzelnen auch die wichtigste Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung und berufliches Fortkommen. Zwar bietet selbst Bildung keinen absoluten Schutz vor den Risiken am Arbeitsmarkt. Aber die Berufs- und Beschäftigungschancen eines Menschen steigen, je besser er gebildet und ausgebildet ist. Gute Bildung ist deshalb eine besonders wirksame Form der sozialen Absicherung.

Übrigens ist auch Demokratie auf Bildung angewiesen. Unsere freiheitliche Gesellschaft lebt davon, dass mündige Bürgerinnen und Bürger Verantwortung für sich und für das Gemeinwohl übernehmen. Eine Diktatur kann sich ungebildete Men-

schen leisten – nein: sie wünscht sich die sogar. Eine Demokratie dagegen braucht wache und interessierte Bürger, die Ideen entwickeln und Fragen stellen. Wo die Staatsgewalt vom Volk ausgeht, da kann es nicht gleichgültig sein, in welcher geistigen Verfassung sich das Volk befindet. Und: Wer Populisten, Extremisten und religiösen Fanatikern widerstehen soll, braucht dafür Bildung.

Auch darum ist das Bildungswesen Sache des ganzen Volkes. In den Familien, im Kindergarten, in der Schule, der Lehrwerkstatt und der Universität entscheidet sich, in welcher Gesellschaft wir künftig zusammenleben: Wir wünschen uns doch eine offene und tolerante Gesellschaft. Wir wollen doch unter Mitbürgern leben, die gerechtigkeitliebend, wissbegierig und kreativ sind, die Ideen haben und bereit sind, Verantwortung zu übernehmen. Es liegt zu einem großen Teil an uns selbst, ob sich dieser Wunsch erfüllt.

IV.

Unsere Fähigkeiten und unser Wissen, unser Einfallsreichtum und unsere Kreativität sind die wichtigste Ressource, die wir in Deutschland haben. Der globale Wettbewerb ist längst ein Wettbewerb der Bildungssysteme. Und da zählt eben auch, wie lange eine Ausbildung dauert und wie alt zum Beispiel ein Akademiker ist, wenn er seine erste Stelle antritt. In der Welt von heute ist es nicht gleichgültig, ob junge Menschen in ihrer Heimat gute Lern- und Arbeitsbedingungen finden – oder ob sie die lieber im Ausland suchen. In der Welt von heute ist es nicht gleichgültig, ob ein Land seinen Bedarf an Facharbeitern, Ingenieuren und Naturwissenschaftlern selbst heranbilden kann – oder ob es in diesen Schlüsseldisziplinen auf Zuwanderung von außen hoffen muss.

Und es ist nicht gleichgültig, ob Menschen in einem Land auch nach der Berufsausbildung systematisch weiterlernen oder eher nicht. Mit der Entwicklung in Wissenschaft und Technik hat sich unser Wissen rasant vermehrt. Gleichzeitig verlieren Kenntnisse und Fähigkeiten, die gestern noch richtig und wichtig waren, immer schneller an Bedeutung. Umso wichtiger ist es, das Lernen selbst zu lernen, damit man sein Wissen immer wieder auffrischen und erneuern kann. Lernen ist mehr denn je eine Lebensaufgabe.

Ich weiß, das sagen viele. Aber viel zu wenige handeln auch danach. In Deutschland nehmen nur etwa 12 Prozent der Menschen im Erwerbsalter an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teil. In den meisten vergleichbaren Staaten liegt dieser Anteil

deutlich höher. Haben Politik und Wirtschaft sich dem Thema Weiterbildung wirklich schon gründlich genug gewidmet? Und hat wirklich schon jede und jeder von uns begriffen, wie groß die Herausforderung „Lebenslanges Lernen“ ist?

V.

In Deutschland leben über 15 Millionen Menschen mit ausländischen Wurzeln. Die Hälfte davon hat einen deutschen Pass. Heute hat jedes vierte Neugeborene in Deutschland mindestens einen ausländischen Elternteil; in wenigen Jahren werden etwa 40 Prozent der Menschen in Deutschlands Großstädten eine Migrationsgeschichte haben. Jeder von ihnen prägt unser Land mit. Auch das macht Deutschland aus. Also geht es schlicht um die Frage, wie wir unsere gemeinsame Zukunft gestalten.

Und da geht es eben uns alle an, dass fast jeder fünfte ausländische Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlässt, dass vier von zehn jungen Menschen mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und dass die Chance, eine qualifizierte Ausbildung zu bekommen, für ausländische Jugendliche nur halb so hoch ist wie für deutsche. Die Folgen sind bekannt: Die Arbeitslosenquote der Ausländer in Deutschland ist doppelt so hoch wie die der Einheimischen. Das sind keine guten Voraussetzungen für den Zusammenhalt und den wirtschaftlichen Erfolg unserer Gesellschaft.

Integration fordert beide Seiten. Unsere Gesellschaft muss Zuwanderern gute Bildungschancen bieten, und die Zuwanderer müssen sich im Klaren darüber sein, was auf ihrer Seite den Bildungserfolg fördert. Zum Beispiel zeigen Untersuchungen, dass eine gute Leseleistung von Schülern, deren Eltern zugewandert sind, sehr davon abhängt, dass in ihren Familien Deutsch gesprochen wird. Und von den Deutschkenntnissen und der Lesekompetenz der Kinder hängt dann wiederum entscheidend ab, wie gut sie in der Schule insgesamt mitkommen. Das heißt doch: Eltern hier in Deutschland, die ihren Kindern im Leben Erfolg wünschen, sprechen mit ihnen Deutsch – nicht unbedingt nur Deutsch allein, aber jedenfalls auch Deutsch. Und Eltern, die selber noch nicht Deutsch können, die lernen es – aus eigenem Interesse und um ihrer Kinder willen. Angebote dafür gibt es. Und wo sie noch fehlen, da müssen sie geschaffen werden. Aber an dieser gemeinsamen Anstrengung führt kein Weg vorbei.

VI.

Was brauchen wir, um in unserem Land mehr und bessere Bildung zu erreichen? Erstens: Bildung braucht Anerkennung! Wer jungen Menschen Bildung vermittelt, hat Achtung und Unterstützung verdient. Und wer mit Freude lernt und sich mit Eifer neues Wissen aneignet, hat Anspruch auf Wertschätzung und Respekt. Anerkennung: Das ist immer noch der stärkste Motivationsfaktor.

Bildung braucht zweitens Anstrengung! Um etwas zu lernen – ob nun eine Mathematikformel oder ein Musikinstrument, ob Judo oder Vokabeln – braucht man Zielstrebigkeit, Übung und Ausdauer. Das macht nicht immer Spaß, aber die Mühe wird meist belohnt – mit der Freude am Erfolg. Diesen Zusammenhang kennt jeder von uns; aber beim Thema Bildung ist er zunehmend vernachlässigt worden – auch darum verlieren viele in Schule und Ausbildung zu schnell den Mut und geben auf. Es muss wieder deutlicher werden: Ja, Bildung braucht Anstrengung und Beharrlichkeit, aber nochmals ja, diese Mühen tragen auch ihren Lohn in sich.

Bildung braucht mehr Anstrengung – auch von Seiten des Bildungswesens. Wir wissen: Nicht alles ist messbar. Aber PISA hat uns genügend Anhaltspunkte dafür gegeben, dass unser Bildungssystem sich nicht auf der Höhe der Zeit befindet. Die Verantwortlichen in den Ländern und im Bund, vor allem die Ministerpräsidenten und die Kultus- und Bildungsminister, haben den Menschen in Deutschland versprochen, die Defizite abzubauen. Diese Botschaft höre ich gerne. Und ich habe den Eindruck: Die Deutschen werden die Vergleichsstudien und Ranglisten sehr genau verfolgen. Denn dort lässt sich durchaus ablesen, wie es um die Anstrengungen der Verantwortlichen steht. Für mich ist es ein zentraler Prüfstein für die Zukunftsfähigkeit unserer bundesstaatlichen Ordnung, ob ihr die Verbesserung unseres Bildungswesens gelingt.

Und schließlich drittens: Bildung braucht Vorbilder! Bildung lebt davon, dass Menschen sich am guten Beispiel anderer orientieren, dass sie sich begeistern und mitnehmen lassen. Jeder kann ein Vorbild sein: Eltern, Nachbarn, Trainer, Lehrer, Klassenkameraden.

Und wenn gar ein weltberühmter Dirigent wie Sir Simon Rattle mit jungen Leuten musiziert (und die Kepler-Oberschule war dabei); wenn ein erfolgreicher Sportler wie Luan Krasniqi als „Bildungsboxer“ dazu aufruft, beim Lernen niemals stehen zu bleiben; wenn Wissenschaftler, Schriftsteller oder Politiker sich zu Kindern setzen, mit ihnen diskutieren, ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit und von ihrem Bildungsweg erzählen, dann lässt sich die Begeisterung der Kinder und Jugendlichen fast mit Händen greifen.



Schulstiftung Freiburg

Noch wissen sie nichts von Bildungsplänen und PISA-Studien: Kinder auf ihrem ersten Schulweg.

VII.

Bildung beginnt in der Familie. Dort stellen Kinder die ersten Fragen, und sie wollen dabei ernst genommen sein. Fast alle Eltern wünschen sich ja: „Unsere Kinder sollen ihren Weg machen.“ Nun, es gibt keine bessere Mitgift auf diesem Weg als gute Bildung und Erziehung – und zwar nicht nur für den beruflichen Erfolg, sondern auch, um schwierige Zeiten durchzustehen und Durststrecken zu überwinden. Denn die erleben alle irgendwann einmal, jeder einzelne und auch ganze Nationen. Persönliche Rückschläge, verpasste Chancen oder auch bloß ein Weniger an gesellschaftlichem Wohlstand – alles Tests dafür, woran unser Herz hängt, worauf unser Selbstwertgefühl beruht, worüber wir aus der Fassung geraten. Manche verlieren dann schnell den Halt. Bildung ist auch da ein Anker.

Deshalb ist es so wichtig, dass Eltern alles tun, um ihren Kindern das richtige Rüstzeug für ein erfülltes Leben mitzugeben. Zu diesem Rüstzeug gehören auch die elementaren Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs: Respekt, Rücksichtnahme, Manieren, das Wissen um Rechte und Pflichten. Wir sollten der Neugier der Kinder Raum geben; Kinder sollten aber auch Grenzen kennen lernen. Auch das Wort

„Nein“ gehört zur Erziehung. Dafür braucht es kein Lehrbuch. Dafür braucht es das Vorbild, die Zuwendung und die Konsequenz der Eltern. Eltern müssen sich Zeit für ihre Kinder nehmen: Spiel und Gespräch, Vorlesen und Erzählen, gemeinsame Mahlzeiten am Familientisch – das fördert die Entwicklung der Kinder. Ein Fernseher im Kinderzimmer tut es nicht.

Ich weiß, dass Eltern eine große Verantwortung tragen: In einer Umwelt, die manchmal den Anschein erweckt, als sei alles möglich und alles erlaubt, sollen sie ihren Kindern Werte und Orientierung vermitteln und ihnen eine gute Entwicklung ermöglichen. Manche Eltern scheitern an dieser Aufgabe. Manche nehmen ihre Verantwortung auch nicht ernst genug. Die Leidtragenden sind immer die Kinder. Diesen Familien müssen wir helfen. Wir müssen uns fragen: Ist die Aufmerksamkeit in Jugendhilfe, Kindergärten, Schulen und Ämtern groß genug, damit kein Kind vernachlässigt wird oder gar verwahrlost? Und erreichen die vielen Angebote, die es in der Erziehungsberatung gibt, wirklich diejenigen, die sie am nötigsten brauchen? Wir haben allen Anlass, ein starkes Netz zu knüpfen, das Kinder und Eltern in schwierigen Zeiten trägt.

VIII.

Die ersten Jahre sind entscheidend: Vieles lernt ein kleines Kind leichter als ein Jugendlicher oder ein Erwachsener; und viele Lernfähigkeiten bilden sich im Lauf der Zeit wieder zurück. „Lernen“ – so der Philosoph Peter Sloterdijk – „ist die Vorfreude auf sich selbst.“ Wer einmal mit kleinen Zuschauern die „Sendung mit der Maus“ gesehen hat, wer einmal Kinder beim Theaterspiel beobachtet hat, wer ihren spielerischen Schaffensdrang miterlebt hat, wird diesen Satz bestätigen. Und es ist gut, dass wir jetzt auch die frühen Jahre der Kindheit als „Lernzeit“ entdecken – als eine Zeit, in der kleine Menschen spielerisch herangeführt werden können an Phänomene der Natur, an logische Zusammenhänge, an musisches Erleben, an die Bedeutung von Sprache.

Wer früh erfährt, wie spannend es ist, immer wieder Neues zu lernen, dem wird es leichter fallen, offen und neugierig zu bleiben – ein Leben lang. Darum brauchen wir gute Bildungsangebote schon in der frühen Kindheit und ein enges Zusammenwirken von Kindertagesstätten und Schulen. Bessere frühkindliche Bildung ist im Übrigen auch ein Gebot der Chancengerechtigkeit: Gerade benachteiligte Kinder profitieren davon, wenn sie möglichst frühzeitig in den Kindertagesstätten gefördert werden – vor allem beim Umgang mit der deutschen Sprache. Deshalb: Ich bin

für ein verpflichtendes und möglichst kostenfreies letztes Kindergartenjahr. Und ich bin für verpflichtende Sprachprüfungen vor dem Schuleintritt. Gute Deutschkenntnisse sind nun einmal unersetzlich für den Schul- und damit für den Bildungserfolg.

IX.

Die Schule soll jungen Menschen eine solide Grundausstattung an Fähigkeiten und Kenntnissen mitgeben. Das beginnt mit Lesen, Schreiben und Rechnen – die drei sind der Grundstock. Und darüber hinaus? Um diese Frage wird von jeher heftig gerungen. Alle Schulzeit ist knapp – sollen also im Deutschunterricht Gedichte auswendig gelernt oder lieber Bundestagsreden analysiert werden? Soll es mehr Unterricht in Fremdsprachen geben oder in den Naturwissenschaften?

Ich bilde mir nicht ein, da Experte zu sein. Aber zwei Feststellungen sind mir wichtig. Erstens: Die Schule soll jungen Menschen doch das vermitteln, was nötig ist, um sich in der Welt zurechtzufinden, um selbständig weiterzulernen und um Neues beurteilen zu können. Dafür aber sind Maßstab und Richtschnur nötig. Das griechische Wort für „Richtschnur“ heißt: Kanon. Gerade im Bildungswesen brauchen wir eine klare Vorstellung vom Maßgebenden und Maßgeblichen. Der Inhalt des Bildungskanons wird immer im Wandel bleiben, denn immer kommt Neues hinzu, und Altes veraltet. Aber was wirklich Maß gibt, das hat lange Bestand.

Zweitens: Bei der Konkurrenz um die knappe Schul- und Lernzeit dürfen Fächer wie Musik, Kunst und Sport nicht ins Hintertreffen geraten. Denn Musik, Kunst und Sport bringen Vernunft und Gefühl zusammen, und das ist wichtig für die Persönlichkeit und gut für Intuition und Kreativität.

Und noch ein Schulfach liegt mir am Herzen: der Religionsunterricht. Er bietet jungen Menschen Antworten auf ihre Sinnfragen. Jedem steht es frei, ob er diese Angebote annehmen möchte oder nicht. Ich finde es wichtig, dass auch in der Schule die Frage nach Gott gestellt wird. Deshalb halte ich den Religionsunterricht für unverzichtbar.

Gerade weil wir in einer pluralen Gesellschaft leben, sollen die Religionen ihr Licht nicht unter den Scheffel stellen müssen, sondern im Unterricht Zeugnis von dem geben können, woran sie glauben und worauf sie hoffen. Das gilt natürlich auch für den Islam. Ich halte es für überfällig, dass in unseren Schulen den Kindern muslimischen Glaubens von gut ausgebildeten Lehrern und in deutscher Sprache Islamunterricht angeboten wird.

X.

Wissen und Erfahrung zusammen machen erfolgreiches Lernen aus. Und da ist es ein Unterschied, ob der Lehrer im Unterricht nur mit einem Schaubild erklärt, wie eine parlamentarische Demokratie funktioniert, oder ob die Klasse selbst eine Parlamentsdebatte durchspielt. Es ist ein Unterschied, ob Schüler die Natur nur aus dem Biologiebuch kennen oder ob sie die Tier- und Pflanzenwelt auch einmal unter freiem Himmel studieren.

Gutes Lernen findet nicht allein im Klassenzimmer und nicht nur während der Unterrichtszeit statt. Und gute Schule gibt den Kindern möglichst viel Gelegenheit zu Erfolgserlebnissen. Gute Schule will eigenständiges Denken und fördert selbständiges Arbeiten. Es geht dabei immer um die richtige Balance zwischen Selbsterprobung und Anleitung. Wir sollten die alten Debatten hinter uns lassen, in denen Disziplin mit Drill, Leistungsorientierung mit Überforderung, Benotung mit persönlicher Demütigung gleichgesetzt wurden.

Keine Frage: Junge Menschen „bei der Stange zu halten“, sie für den Unterricht zu begeistern und Lernfortschritte mit ihnen zu erzielen – das ist oft alles andere als einfach. Ich halte diese Rede mit Bedacht in einer Hauptschule. Wir alle wissen: In den Hauptschulen bündeln sich viele Schwierigkeiten. Das hat allerdings auch damit zu tun, dass manche es sich zu leicht machen, indem sie Schüler einfach sitzenbleiben lassen oder von einer Schule zur anderen weiterreichen.

Dennoch: Auch an Hauptschulen wird viel erreicht. Und es gibt einen wichtigen eigenen Bildungsauftrag für praktisches und berufsbezogenes Lernen. Dass die Hauptschulen diesen Auftrag selbstbewusst erfüllen können, zeigt seit nun schon fast zehn Jahren der „Hauptschulpreis“. Im vergangenen Jahr habe ich damit die Augsburger Friedrich-Ebert-Volksschule ausgezeichnet. Schüler, Lehrer und Eltern haben dort gemeinsam das Schulgebäude renoviert, den Schulhof gestaltet, ein Café, ja sogar ein Kino eingerichtet und so die Schule zu einem Ort gemacht, an dem sie nicht nur lernen, sondern auch gerne leben.

Oder nehmen Sie KEPS – die von Schülern geführte Catering-Firma hier an der Kepler-Oberschule. Diese Schülerfirma ermöglicht es ihren jugendlichen Mitarbeitern, Erfahrungen im Wirtschaftsleben zu machen. Und was die jungen Leute leisten, wie begeistert sie bei der Sache sind – davon können Sie, meine Damen und Herren, sich gleich anschließend beim Empfang überzeugen. KEPS ist ein gutes Beispiel



*Ausbildungsplätze:
früher eine Selbst-
verständlichkeit –
Metallfacharbeiter-
Lehrlinge 1957*

*Herders, kleines Bildungsbuch,
Freiburg 1957*

dafür, dass Betriebe bei jungen Menschen, die einen Ausbildungsplatz suchen, auch auf solche Erfahrungen und Erfolge achten sollten.

XI.

Schulen müssen die Lebensbedingungen ihrer Schüler in den Blick nehmen können – und die sind von Stadtteil zu Stadtteil, von Region zu Region unterschiedlich. Darum brauchen die Schulen nicht nur Lehrpläne, Stellen- und Budgetpläne, son-

dern sie benötigen innerhalb dieser Pläne auch Freiheit für eigene Gestaltungsideen. Sie sollen inhaltlich ihr eigenes Profil entwickeln können, sie sollen mitentscheiden, welches Personal zu ihrem Profil passt, und sie sollen Mittel nach eigenem Ermessen einsetzen können – für den Schulgarten zum Beispiel, für ein Aquarium oder für neue Computer. Für all das brauchen Schulen aber auch Ruhe. Ihre Kraft darf nicht durch ständig neue bildungspolitische Vorgaben ermüdet werden. Richtig ist: Jede Schule muss sich an allgemein verbindlichen Lern- und Bildungszielen orientieren und nachweisbar ein bestimmtes Leistungsniveau sichern – schon damit Schulwechsel nicht noch schwerer werden. Aber genau so wichtig ist es, Vertrauen in den Gestaltungswillen der Schulen zu haben und auf ihre Bereitschaft zu setzen, selbst etwas verbessern zu wollen.

XII.

Getragen wird die Arbeit in den Schulen von Menschen – vor allem von Lehrerinnen und Lehrern und den Schulleitern und Schulleiterinnen an der Spitze. Sie haben eine große Verantwortung – für die ihnen anvertrauten Jugendlichen und für unsere Gesellschaft insgesamt. Lehrer zu sein, das ist weit mehr als ein Job. Der Lehrerberuf verlangt solides Fachwissen – er verlangt aber auch Liebe zu Kindern und die Überzeugung, dass in jedem einzelnen Schüler etwas Besonderes steckt.

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten oft unter schwierigen Voraussetzungen. In manchen Schulen ist es für sie nahezu unmöglich, ihre Aufgabe zu erfüllen, weil in den Elternhäusern und im sozialen Umfeld der Schüler schon so viel versäumt wurde. Engagierte Lehrerinnen und Lehrer, die nicht aufgeben, die darauf brennen, jungen Menschen etwas beizubringen – das sind für mich Helden des Alltags. Wir alle kennen Lehrer, die ihre Schüler im Unterricht begeistern können. Wir alle kennen Pädagogen, für die der Einsatz für ihre Schüler nicht nach dem letzten Klingelzeichen endet. Wir wissen, wie viele Schulleiter sich bemühen, ihre Schule nach vorn zu bringen. Ihnen allen danke ich ganz, ganz herzlich!

Wir brauchen Lehrer, die nicht nur das Talent, sondern auch das Handwerkszeug haben, um Kinder auf die Welt vorzubereiten. Ich finde es richtig, dass der Praxisbezug bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern stärker betont wird. Ein Beispiel dazu: Lehramtsstudenten aus Köln erteilen im Rahmen ihrer Ausbildung Kindern aus Zuwandererfamilien Zusatzunterricht in Deutsch. Dabei lernen beide Seiten etwas: die Kinder die deutsche Sprache und die künftigen Lehrer, Schüler mit einem anderen kulturellen Hintergrund zu fördern.

Wir brauchen gute Lehrer – und wir brauchen auch genug Lehrer: Genug Lehrer, um den Unterrichtsausfall zu minimieren; genug Lehrer für vernünftige Klassengrößen; genug Lehrer für alle vorgesehenen Schulfächer. Wir müssen endlich ernst machen mit der individuellen Förderung von Schülern. Und dafür brauchen Lehrer mehr Unterstützung von Spezialisten – zum Beispiel von Logopäden, Schulpsychologen und Sozialarbeitern.

Mehr Teamwork macht es auch leichter, Kinder mit Behinderungen gemeinsam mit ihren nicht-behinderten Altersgenossen zu unterrichten. Gleiches gilt für die Kindertagesstätten. Bei den Kindern mit Behinderung stärkt das Zusammensein in der Gruppe oder dem Klassenverband das Gefühl: „Wir gehören dazu.“ Und die anderen lernen auf diese Weise schon sehr früh, dass es normal ist, verschieden zu sein. Ich wünsche mir, möglichst viele Kinder könnten diese Erfahrung machen.

XIII.

Ebenso wenig wie Lehrer Einzelkämpfer am Pult sein sollten, dürfen Schulen isoliert sein. Verantwortung für die Schule tragen nicht nur der Staat und die Lehrer, sondern alle Bürgerinnen und Bürger. Schon jetzt geschieht auf diesem Feld sehr viel: Eltern engagieren sich in der Hausaufgabenbetreuung. Schul-Fördervereine erschließen zusätzliche finanzielle Ressourcen. Sportvereine stimmen ihre Trainingsangebote mit den Schulen ab. Örtliche Unternehmen sponsern nicht nur gelegentlich ein Schulfest, sondern bieten auch Praktikums- und Ausbildungsplätze. Initiativen wie diese müssen wir stärken und unterstützen. Unsere Schulen brauchen Partner.

Vor zwei Wochen habe ich die Goethe-Grundschule in Mainz besucht – übrigens eine Ganztagschule. Dort gibt es an den Nachmittagen viele Spiel-, Sport- und Lernangebote. Und es gibt Leseclubs, die von ehrenamtlichen Lesepaten betreut werden. Sie helfen mit, die Kinder zum Buch zu bringen – und das ist nicht nur wegen der schlechten PISA-Ergebnisse im Lesen ein ganz wichtiges Ziel.

Viele so gute Beispiele zeigen: Bürgerschaftliches Engagement kann den Schulen wirksam helfen, mehr für die Kinder zu erreichen. Es darf aber keine Missverständnisse geben: Bildung ist vor allem das Geschäft der Schule, und die Hauptverantwortung für den Unterricht tragen die Profis.

Die Bildungsangebote in der Schule sind das eine. Es geht aber auch darum, die Bildungsmöglichkeiten außerhalb der Schulen besser zu nutzen. Mir gefällt die Idee,

dass jede Schule dafür Lotsen haben sollte: Lehrer oder ehrenamtliche Helfer, die den Weg weisen zu Stadtbüchereien, Sportvereinen, zu den Pfadfindern oder auch zur Freiwilligen Feuerwehr. Und gemeinnütziges Engagement sollte ruhig im Schulzeugnis dokumentiert werden. In einigen Bundesländern geschieht das bereits. Kinder und Jugendliche haben Freude daran, zu helfen, Pflichten und Verantwortung zu übernehmen – und das sollte Anerkennung finden.

Zurzeit reichen die Angebote für gemeinnütziges Engagement nicht aus. Programme wie das Freiwillige Soziale Jahr und das Freiwillige Ökologische Jahr können bei weitem nicht so viele Jugendliche aufnehmen, wie sich bewerben. Diese Programme sollen aufgestockt werden. – Gut so. Aber nicht halbherzig bitte!

XIV.

Und es lohnt sich vielleicht auch, über das Bestehende hinaus zu denken. Namhafte Pädagogen sagen mir, nichts könne die prägende Erfahrung eines solchen Dienstes an der Gemeinschaft und für das Gemeinwohl ersetzen. Hartmut von Hentig hat ein entsprechendes „Pflichtjahr“ für junge Leute vorgeschlagen und spricht von der „nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein“. Er nennt selber die Gegenargumente, und sie wiegen schwer. Aber wiegt nicht auch die Frage schwer, möglicherweise schwerer, wie wir bei jungen Menschen Pflichtbewusstsein stärken, indem wir ihnen mehr Gelegenheit geben, sich verantwortlich und gebraucht zu fühlen?

Erfahrene Jugendarbeiter wissen: Viele junge Leute warten nur darauf, sich durch Verantwortungsbewusstsein zu beweisen und zu bewähren. Und kluge Kommunalpolitiker berichten mir: Zu tun gibt es allemal genug für junge Leute, die anpacken wollen, wenn die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen dafür gegeben sind. Ich finde: Alle, die das so sehen und die so denken, gehören an einen Tisch, um jungen Leuten so schnell wie möglich mehr Chancen zum Engagement zu bieten – und ich bin auf ihrer Seite.

XV.

Wenn es um Bildung geht, muss auch über Geld gesprochen werden. Das war übrigens schon zu Humboldts Zeiten so. Seine Heimat, Preußen, war damals von Napoleon besiegt, war halbiert und finanziell ausgeblutet. Aber Preußen und später ganz Deutschland wurde ein „Schulstaat“ – gegen alle Widerstände von Eltern, die glaubten, das Leben sei ihren Kindern Lehrmeister genug; gegen den Widerstand der Städte und Gemeinden, denen ganzjährige statt der bisherigen „Winterschu-

len“ zu teuer waren; gegen den Widerstand von Unternehmern, die von Kinderarbeit profitierten. Hier in Berlin waren die Volksschulen 1840 noch vierklassig und kosteten Schulgeld, 15 Jahre später waren sie achtklassig und schulgeldfrei. Das Gymnasium wurde aus dem Muff der alten Lateinschulen neu erschaffen, und Preußen gründete die Berliner Universität, die heute Humboldts Namen trägt.

Und was ist uns heute Bildung wert? Nur jeder zehnte Euro, den die öffentliche Hand in Deutschland ausgibt, fließt ins Bildungssystem. Bei den Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen liegen wir deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder, und der Abstand hat über die letzten Jahre zugenommen.

Warnen möchte ich in diesem Zusammenhang vor dem Trugschluss, wir könnten das Problem durch eine bloße Umverteilung innerhalb der Bildungsausgaben lösen. So richtig es ist, dass wir mehr Geld für frühkindliche Bildung und Erziehung ausgeben müssen, so falsch wäre es, dafür beispielsweise die Hochschulausgaben zu kürzen. Wir brauchen angemessene Finanzmittel für alle Bereiche des Bildungswesens, denn unsere Bildungsausgaben sind insgesamt zu niedrig. Für genauso kurz-sichtig halte ich die Vorstellung, man könnte sinkende Schülerzahlen zum Anlass nehmen, um die Ausgaben für Schule und Bildungswesen zu kürzen. Der demographische Wandel muss für die Schule, für das Bildungswesen, als zusätzliche Chance genutzt werden. Sinkende Schülerzahlen eröffnen finanzielle Spielräume und neue Gestaltungsmöglichkeiten. Machen wir was daraus!

Ich weiß um die schwierige Kassenlage der Länder, und ich kenne die Nöte der Haushaltspolitiker. Aber ohne ausreichende und effektive Bildungsausgaben wird der Weg zu gesunden Staatsfinanzen noch schwieriger. Deshalb müssen wir den Mut und die politische Kraft haben, anderes zugunsten der Bildung zurückzustellen. Bildung ist die wichtigste Investition, die unsere Gesellschaft und jeder Einzelne tätigen kann. Wer an der Bildung spart, spart an der falschen Stelle. „Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung – keine Bildung.“ (John F. Kennedy)

XVI.

Ich bin in unserem Land vielen Menschen begegnet, die lernen und etwas aus sich machen wollen. Ich habe mit Schülern und Lehrern, mit Studenten und Professoren, mit Azubis und Handwerksmeistern gesprochen, die eine genaue Vorstellung davon haben, was sie sich von Bildung erhoffen, was sie persönlich dafür leisten wollen und wo es in unserem Bildungswesen noch hakt. Alle diese Menschen

haben Anspruch darauf, dass unser Land die besten Voraussetzungen für Bildung schafft.

Dafür kommt es auf uns alle an, auf unsere Einstellung, auf unsere Anstrengung, auf unser Vorbild. Bildung für alle – das gelingt am besten, wenn sich alle dafür einsetzen, wenn wir alle uns bewegen. Was hindert uns? Auf geht's!

Margrit Wienholz

Jungenträume – Männerwirklichkeit Warum die Jungen- förderung so wichtig und (auch) Frauensache ist



Jungenträume, sie spiegeln sich wieder in Computerspielen und Filmen, die der Industrie satte Gewinne bringen. Denn: Im Mittelpunkt stehen die Helden der Jungen. Was ihr Leben bestimmt, ist so alt wie die Zeugnisse menschlicher Geschichte: Abenteuer, Sex, Macht, oft auch Macht und ewige Gefolgschaft. Mehr und mehr ist menschenverachtende Gewalt mit dabei. Die Medienindustrie weiß um Interessen und Sehnsüchte der Jungen und verdient gut daran. Die ersten Suchtkliniken für computersüchtige Jungen sind bereits entstanden, ein klarer Hinweis darauf, dass diese Medien-Traumwelten, meist am PC, süchtig machen. Sie verführen und sind Flucht aus einer Realität des 21. Jahrhunderts, die die Sehnsucht eines jungen Helden heute weniger erfüllen kann denn je.

Die Fluchten sind vielfältig, die Verweigerung der Realität hat fatale Folgen. Dies bekommen neben den Eltern auch die Schulen zu spüren. Nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie ist nicht nur in Deutschland eine Bildungskrise der Jungen festgestellt worden. Im Bereich Sprachkompetenz formuliert das PISA-Konsortium 2000: „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In ALLEN (Hervorhebung der Autorin) PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen signifikant höhere Testwerte als Jungen“. In Deutschland entspricht der Unterschied etwa einer halben Kompetenzstufe.

Auch andere Fakten aus dem Bereich Schule weisen auf Schwächen der Jungen hin: Schon die Verteilung auf Schularten zeigt die unübersehbar genderspezifische Problemlage: 2002 waren 63,3 % der Kinder und Jugendlichen an Sonderschulen Jungen, 56,2 % waren an der Hauptschule, aber nur 46,2 % am Gymnasium (GEW 2002). Auch die Zahlen bei LRS (Verhältnis 4 zu 1) (www.jobber.de/studenten) und ADS (ca. 80 % Jungen [www.balance-online.de/texte/116.htm]) weisen auf eine besondere Problematik bei den Jungen hin. Dies gilt vor allem für Jungen aus bildungsfernen Familien.

Neben diesen Analyseergebnissen sind Warnrufe aus der Presse hinreichend bekannt: „Probleme schon in der Grundschule: Eigenes TV-Gerät und miese Noten. Sozialer Hintergrund weniger wichtig (Bietigheimer Zeitung/29.4.06). TV-Konsum,

Konsum brutaler Videospiele führen schon bei Zehnjährigen zu im Schnitt um eine Note schlechteren Leistungen. Bemerkenswert, dass jeder vierte Grundschüler und 30 % aller 15 Jährigen ein eigenes TV-Gerät haben. Auch die JIM-Studien (Jugend, Information (Multi-)Media, vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest: www.mpfs.de) weisen seit Jahren auf den immer höheren Medienkonsum vor allem der Jungen hin – und die Hirnforscher warnen davor.

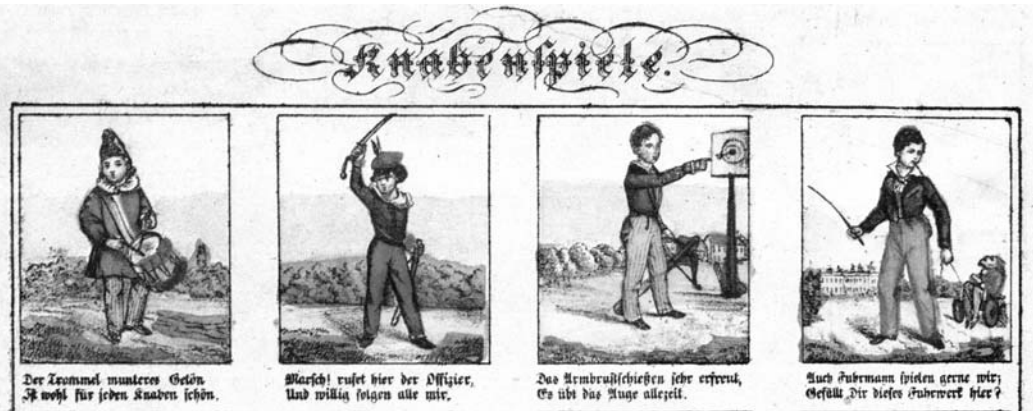
Begründungen

Das Tabu dieser Problematik wurde zweifellos mit den ersten PISA-Ergebnissen gebrochen. Die ersten Untersuchungen und Förderprojekte begannen daher auch im Bereich „Leseförderung“. Bereits 2002 entstand in Kooperation zwischen dem Kultusministerium und dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (damals LEU) das erste Modellprojekt „Implementierung von Gender Mainstreaming in die Leseförderung“, weitere Veröffentlichungen und Projekte des Landesinstitutes folgten.

Viele wissenschaftliche Studien hinsichtlich der Schwäche der Jungen im Bereich Sprachkompetenz und ihrer zu beobachtenden Verweigerung von Schulleistung sowie der steigenden Jungengewalt an Schulen wurden durchgeführt. Kurz zusammengefasst kann als Ergebnis die bereits in der Überschrift angedeutete Diskrepanz zwischen Traum und Wirklichkeit festgehalten werden.

Allen bekannt dürften folgende Begründungen für eine Benachteiligung der Jungen im Erziehungsprozess sein (nach Rabe-Kleberg: „Gender Mainstreaming – eine Zukunftsstrategie für Schulen“ unter www.sozialministerium-bw.de/Veroeffentlichungen):

- Das Tom-Sawer-Argument: Jungen waren schon immer so, die Gesellschaft und die Anforderungen haben sich geändert, dadurch entstehen Probleme.
- Das Vorbild-Argument: Jungen, vor allem Jungen aus der sozialen Unterschicht und mit Migrationshintergrund, fehlt es an männlichen Vorbildern.
- Das „war-against-boys“-Argument: Erzieherinnen und Lehrerinnen benachteiligen ihre Schüler aufgrund zu geringer Gender-Kompetenz. (Die Frage nach den Müttern wird hier nicht gestellt).



Die schöne Kartenlegerin.
Kurzweil auf Neuruppiner Bilderbogen, Berlin (Ost), 1984

Knaben und Mädchenspiele:

Ausschnitt aus einem Neuruppiner Bilderbogen von 1847

Es ist eine Tatsache, dass vor allem in Kindergärten und Kindertagesstätten 97 % der Betreuer Frauen sind, in der Grundschule 86,3 %, dann geht der Anteil im Gymnasium auf 51,2 % zurück. (www.destatis.de/basis/d/biwiku/schulab20.php)

Aber reicht das aus? Seit der Mitte des 18. Jhs. werden Kinder schließlich überwiegend von Frau(en) erzogen und betreut. Welches ist die Rolle der früher so wichtigen Väter?

Wissenschaftlich wird hier nach dem gendertheoretischen Kontext gefragt. Warum fällt es gerade Jungen aus bildungsfernen Familien so schwer, den sozialen Anforderungen der modernen Schule gerecht zu werden – zusätzlich zu den mangelnden kognitiven Leistungen?

„Gender hat Masterstatus“ in der Entwicklung junger Menschen – das ist die These der Professorin Rabe-Kleberg. Und: Es scheint heute paradoxe soziale Anforderung an die Entwicklung der Geschlechteridentität von Jungen zu geben, was die Jungen verunsichert.

Computerspiele, Filme und Werbung produzieren eine Vorstellung von Männlichkeit, die so in der Zukunft vermutlich in der Gesellschaft keinen so hohen Stellenwert haben wird. Zu einem modernen Vorbild „Mann“ haben vor allem Jungen aus den genannten Familien keinen Zugang. Die Medien bieten hier kaum Vorbilder und in der sozialen Umwelt kommt er kaum vor. Das moderne „Verhaltensangebot“ von Müttern, Erzieherinnen und Lehrerinnen aber kann für Jungen keine Alternative sein.

Die Probleme der Jungen aus bildungsfernen Milieus – zunächst im Bildungssystem und später dann im Beruf und im Privatleben – könnten also, so Rabe-Kleberg, u.a. als Folge des Wandels traditioneller Männlichkeit in unterschiedliche Möglichkeiten

gesehen werden – ein Wandel, der letztendlich auch für Mädchen und Frauen stattgefunden hat und durch Bildungsarbeit der Frauen zu neuen Vorbildern führte.

Vor allem Jungen aus bildungsfernen Schichten und Migranten mit traditionellem kulturellen männlichem Hintergrund finden im Erziehungssystem, vor allem in den ersten 10 Jahren, keine männlichen Bezugspersonen, die erfolgreiche Vorbilder sind. Dies beeinflusst, so scheint es, ihre Haltung gegenüber den Bildungsprozessen und -einrichtungen, also auch der Schule, die als weiblich abgelehnt wird (werden muss!).

Mögliche Maßnahmen

Was kann also zur Entschärfung dieser Situation getan werden – was wird bereits getan?

1. Gewinnung von männlichen Erziehern und Lehrern in Kindergarten und Grundschule. Hier gibt es bereits öffentliche Diskussionen und vereinzelt auch Maßnahmen zur Gewinnung von Männern für diese Tätigkeit. Die Entscheidung müssen aber die Männer selbst treffen.
2. Ausbildung von gender-sensiblen Pädagogen und Pädagoginnen. Gender-Kompetenz als Bedingung sine qua non in Erzieherberufen, um Probleme erst gar nicht entstehen zu lassen.

Die schöne Kartenlegerin.
Kurzweil auf Neuruppiner Bilderbogen, Berlin (Ost) 1984



Knaben und Mädchenspiele:

Ausschnitt aus einem Neuruppiner Bilderbogen von 1847

3. Orientierung an guten Beispielen und vielfältigen erfolgreichen Projekten. Es gibt Schulen, die Gender-Mainstreaming bereits als Basis und Hintergrund ihres Schulprofils verankert haben und erfolgreiche Projekte damit erarbeiten wie z.B. die Sophie La Roche Realschule in Bönningheim (www.slrrs.de). Das Lernklima ist besser, die Gewaltbereitschaft geringer und die Schulzufriedenheit höher.

An einigen Beispielen sei die Umsetzung verdeutlicht:

Seit vielen Jahren gibt es an der „slrrs“ ein 5-tägiges „Sozialtraining“ für 5te Klassen in der Landessportschule Tailfingen. Die Schulleitung hat in Kooperation mit dem Fachbereich Sport für diese sogenannte „Sportwoche“ ein überzeugendes sozialintegratives Lernkonzept erarbeitet, bei dem Bewegung und Lernen untrennbar verbunden sind. Hierzu gibt es auch eine Demo-CD. Neu ist ein Projekt für die 5. Klassen, in denen aktuell überdurchschnittlich viele Jungen aus unterschiedlichen Gründen vaterlos aufwachsen. Daher begleiten diesmal zwei Schülermentoren aus Klasse 9 die Sportwoche, um als männliche Vorbilder und Ansprechpartner dabei zu sein. Beide Schüler haben die Sportwoche selbst durchlaufen, sie sind beide aktiv in Vereinen tätig. Für die Betreuung und Begleitung als männlicher Mentor erhalten die Schüler ein Zertifikat als Zusatzqualifikation zum Zeugnis.

4. Nicht verharren bei einem Projekt, sondern Genderbildungsprozesse Teil des Schul-Alltags werden lassen. Dazu gehört auch und vor allem das Einbeziehen der Väter und der älteren Jungen als Mentoren in den Erziehungs- und Bildungsprozess einer Schule.

Ein Blick über die Grenze

Andere Bundesländer und Länder in Europa arbeiten ebenfalls an dieser Thematik: Schweden hat zum Beispiel 1995 das Ausbildungsgesetz (vgl. „Die Gleichstellung von Frauen und Männern in Schweden“, in: Tatsachen über Schweden, hrsg. vom Schwedischen Institut, Stockholm, April 2000) entsprechend ergänzt. Damit wird das gesamte Schulpersonal vor die Aufgabe gestellt, die Gleichstellung von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Das Ausbildungsgesetz schreibt ferner vor, dass jede Gemeinde für die Erstellung von Berichten über die beabsichtigten Schritte zur Erreichung der nationalen Zielsetzung verantwortlich ist. So ist die Aufgabe gesamtgesellschaftlich verankert und wird gleichzeitig evaluiert. Die Erfolge sind bekannt.

Auch in der Schweiz, im Kanton Zürich, ist die Gleichstellung in der Schule bereits seit 2001 Schulentwicklungsthema. Hierzu gibt es Kantonale Qualitätsstandards. Alexandra Ott, von der Bildungsdirektion des Kanton Zürich schreibt dazu: „Im Kanton Zürich verdeutlichen Ergebnisse aus verschiedenen Schulleistungsstudien den Handlungsbedarf in Bezug auf eine gleichwertige Förderung von Mädchen und Jungen. In der Folge verabschiedete der Bildungsrat des Kantons Zürich Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule.“ Anhand des Schulporträts der Schule Rüschnikon wird ein möglicher Weg gezeigt, die Vorgaben in die Praxis umzusetzen. Rektor Bruhin formuliert seine Vision folgendermaßen: „Das Thema Gender muss in Zukunft an unserer Schule in den Alltag einfließen und im Sinne von Gender Mainstreaming nachhaltig verankert werden.“

Jungenträume sollten die Chance haben, Männerwirklichkeit zu werden. Dann erfahren Jungen: Es lohnt es sich, mit aller Kraft sich für diese Träume einzusetzen. Besteht diese Chance niemals, dann kann die Verweigerung die Folge sein. Männer als Vorbilder sind hierfür unverzichtbar, der Einsatz der Frauen aber ebenso, denn diese Männer können die zukünftigen Partner ihrer Töchter sein. Dieser sogenannte Bildungskreislauf verweist auf die große Verantwortung, von der das Gelingen solcher Bildungsprozesses getragen werden muss.

Weiterführende Informationen:

- Lehren und Lernen, Zeitschrift des Landesinstitutes Schulentwicklung Baden-Württemberg, folgende Ausgaben:
- 50 Jahre Baden-Württemberg (Bildungswege und Politik), Heft 7/8, 2002;
- Gender Mainstreaming in der Schule, Heft 4/2003;
- Qualitätssicherung und geschlechtsspezifische Ansätze, Heft 1/2004;
- Abenteuer Lesen: „Jungen lesen ander(e)s“, Heft 11/2005.

Zu beziehen sind alle Ausgaben beim Neckar-Verlag, Villingen – Schwenningen:
 Email: bestellungen@neckar-verlag.de
 Informationen zu gender und lesen: www.lesefoerderung-bw.de

Zuerst erschienen in: Schule im Blickpunkt 10/2006, hrsg. v. Landeselternbeirat

Gerd Bräuer

Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule



Der Artikel reagiert im Kontext einer zunehmenden Heterogenität unter den Lernenden an den Schulen auf den immer dringlicher werdenden Bedarf individueller Förderung. Anstatt heterogene Lernergruppen als Problem für den Unterricht zu beschreiben, wird ihr spezielles Bildungspotenzial im Zusammenhang mit dem Konzept des „Peer Tutoring“ beschrieben.

Als Beispiel für Peer Tutoring wird die nicht-direktive Schreibberatung, ein Ansatz der amerikanischen Schreibpädagogik, in den Mittelpunkt der Ausführungen gestellt. Der Ansatz wird seit 2002 für Schulen in Deutschland adaptiert und wurde seitdem an Haupt- und Realschulen und Gymnasien erprobt und wissenschaftlich begleitet (vgl. Bräuer, 2006).

Der Artikel stellt ein Konzept zur Ausbildung von Schülerinnen und Schülern als Schreibberater/innen in seinen Grundzügen vor und regt zum Aufbau einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Schreibberatung an. Es wird außerdem ein didaktisch-organisatorischer Rahmen für die Vermittlung dieses Konzepts durch eine Steuergruppe und innerhalb der schulinternen Lehrerfortbildung angeboten und es werden Vorschläge zur Verankerung der Schüler-Schreibberatung in der Schulentwicklung unterbreitet.

Die Leser/innen des Artikels werden abschließend eingeladen, sich Gedanken zu machen über Formen des lokalen, regionalen und internationalen Erfahrungsaustausches und die Schaffung von Synergieeffekten zwischen potenziellen Kooperationspartnern.

1. Peer Tutoring als Entwicklungschance für heterogene Lernergruppen

Definiert man Lernen im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie als ein soziales Phänomen (vgl. u.a. Mandl, Gruber und Renkl 2002), bei dem Schüler/innen Verbindungen mit den verschiedenen Einflüssen ihrer Lernumgebung eingehen, um Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen und um auf dieser Basis schließlich ihr persönlich geprägtes Wissen zu konstruieren, dann kann man davon ausgehen, dass die Lernprozesse des Einzelnen im Rahmen einer heterogenen Lernergruppe unter bestimmten Umständen besonders intensiv stimuliert und bereichert werden. Vor allem drei Beobachtungen sprechen für diese Behauptung:

- a) Teilnehmer/innen einer heterogenen Lernergruppe werden von einem breiten Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen und Kenntnisse angeregt,
- b) sie können sich zu Peers mit verschiedenen Lernständen in Bezug setzen und dabei sowohl die Rolle als Rat Suchende (Tutee), aber auch die als Wissen Vermittelnde (Tutor) einnehmen,
- c) durch den Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen erproben sie Strategien, die für die Anwendung von Wissen und Können nötig sind. Diese Strategien prägen potenziell ihr weiteres Handeln als Schüler/innen.

Peer Tutoring wird hier also verstanden als ein Ansatz, bei dem eine Lernende eine andere Lernende im Bezug auf einen Gegenstand instruiert, den sie sich vorher angeeignet hat. Obwohl zur selben Lernergruppe (z. B. Klasse) gehörig, ist die Tutorin aufgrund ihres Wissensvorsprungs zu einem bestimmten Gegenstand als Expertin und der Tutee als Novize zu betrachten. In diesem Sinne ist Peer Tutoring, so Damon und Phelps (1989, S. 137) eigentlich ein Oxymoron, vor allem dann, wenn man von „cross-age peer tutoring“ spricht, einem Ansatz, bei dem ältere TutorInnen jüngere Tutees in einem Arbeitsprozess begleiten.

Wie bereits eingangs erwähnt, braucht es bestimmte Umstände, um das oben beschriebene Entwicklungspotenzial heterogener Lernergruppen für den Einzelnen zur Entfaltung zu bringen:

- a) Voneinander zu lernen, muss als zentraler Wert der Wissens- und Könnensentwicklung vermittelt und durch die Lehrpersonen als Teil alltäglicher Lernkultur von den SchülerInnen eingefordert werden.
- b) Es müssen Strategien reflexiver Praxis vermittelt werden, die den Lernenden ermöglichen, sich die eigenen Stärken und Defizite bewusst zu machen.
- c) Es müssen Feedback-Strategien vermittelt werden, sodass die gegenseitige Begleitung von Lernprozessen optimiert werden kann.

Studien im Kontext sozial-konstruktivistischer Lernpsychologie haben das Wirkungspotenzial des Peer Tutoring ergründet. Karin Brunnert (vgl. 2006, 46 ff.) hat in ihrer Wissenschaftlichen Examensarbeit zur Ersten Staatsprüfung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die folgenden speziellen Bildungspotenziale für Peer Tutoring zusammengetragen:

- Die symmetrische Beziehung zwischen Tutor und Tutee, die sich außerhalb schu-

lischer Notengebung entwickelt, eröffnet ein zusätzliches Lernpotenzial, vor allem auf der emotionalen und motivationalen Ebene;

- Tutoren treten als Vermittler zwischen den Diskursgemeinschaften von Lehrenden und Lernenden auf und leisten somit Hilfe zur Selbsthilfe für das bessere Verstehen zwischen beiden Diskursen;
- Aktive Lernsteuerung wird durch den Tutee geleistet, indem dieser den Tutor selbstständig aufsucht und ihn mit selbst identifizierten und für notwendig befundenen Problemen konfrontiert;
- Der Erwerb von prozeduralem Wissen wird im Rahmen des gemeinsamen Handelns von Tutor und Tutee garantiert;
- Das Einschätzungsvermögen bezüglich der eigenen bzw. fremden Leistungsfähigkeit, der „Zone der nächsten Entwicklung“ – Vygotsky (1987) sagt „zone of proximal development“, die mithilfe eines Lernbegleiters erreicht werden kann, wird bei beiden Beteiligten – Tutor und Tutee – geschärft;
- Die o.g. Aspekte tragen bei Tutor und Tutee zur Ausprägung eigenverantwortlichen Lernens bei, indem die Beteiligten in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und, auf dieser Grundlage, langfristig bewusst zu steuern.

Die Geschichte der angelsächsischen Schreibpädagogik seit dem 19. Jahrhundert und die jahrzehntelange Erfahrung dieser mit der Arbeit von Schreibzentren an Schulen und Hochschulen (vgl. u.a. Bräuer, 1996) verweist auf die besonderen Möglichkeiten, die Peer Tutoring für die Schreibentwicklung und -förderung erbringen kann. Zwei spezielle Formen dieser Peer-Schreibentwicklung bzw. -förderung, Textfeedback zwischen Peers und Schülerschreibberatung, sollen im Folgenden näher vorgestellt werden.

2. Schreibförderung zwischen Peers

Rückmeldungen, die Schüler/innen sich gegenseitig auf Zwischenergebnisse im prozessorientierten Schreiben geben, so genanntes Textfeedback zwischen Peers, sind in der handlungs- und produktionsorientierten Deutschdidaktik inzwischen zum Alltag geworden. Die Lernenden erwerben während ihrer Schulzeit unterschiedliche Rückmeldestrategien bzw. Verfahren des kooperativen Schreibens: Schreibkonferenz, Experten-Team, Textlupe, „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“ (vgl. Becker-

Mrotzek und Böttcher, 2006, S. 44-47). Dadurch werden die Rückmeldekompetenzen der Schreibenden und das damit verbundene metakognitive Wissen über die einzelnen Phasen der Textproduktion sukzessive umfangreicher. Hinzu kommen bis zum jeweiligen Schulabschluss Kenntnisse über eine wachsende Zahl von Textsorten, auf deren Basis die bereits erworbenen Rückmeldestrategien zumeist modifiziert werden müssen. Dieser schwierige, weil komplexe Wissens- und Könnens-transfer muss von der Lehrperson angeleitet und begleitet werden. Da sich dieser der Transfer jedoch bei jedem Lerner unterschiedlich entfaltet, wäre eigentlich eine individuelle Begleitung vonnöten. Diese kann jedoch im regulären Unterricht nicht geleistet werden. Dazu bräuchte es zusätzliche Angebote, z. B. die Schreibberatung.

Ein zweiter Grund für die Notwendigkeit individueller Schreibberatung in der Schule besteht in der unterschiedlichen Ausprägung der Textproduktion bei jedem einzelnen Schreibenden. Das Schreibhandeln umfasst mehr als nur die Erfüllung einer konkreten Schreibaufgabe. Im Moment einer Textproduktion ist das individuelle Schreibhandeln geprägt von den Erfahrungen, vom Wissen und Können des/der Schreibenden, es ist Spiegelbild seiner/ihrer Sozialisation als Schreibende/r. Die individuelle Ausprägung dessen, was in der Schreibforschung als Schreibprozess- bzw. Textproduktionsmodell bezeichnet wird, bringt ebenfalls individuell geprägte Reibungsverluste mit sich (Perrin 1999), die vor allem im Übergang zwischen den Hauptphasen der Textproduktion auftreten. Um sich auf die unterschiedlichen Anforderungen jeder neuen Schreibprozessphase einzustellen und Reibungsverluste zu minimieren, werden spezielle Textproduktionskompetenzen benötigt; das sind Erfahrungen, Kenntnisse und Strategien zur effektiven Steuerung des aktuellen Schreibhandelns.

Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Textproduktionskompetenzen und damit zur Optimierung des aktuellen Schreibhandelns kann Schreibberatung einen wertvollen Beitrag leisten, der weit über die einfache Textrückmeldung hinausgeht: Ziel ist hier nicht mehr nur die Verbesserung eines vorliegenden Textes, sondern die Optimierung des individuellen Schreibhandelns der Rat Suchenden und deren längerfristige Entwicklung als Schreibende. Mithilfe des in der Beratung vorliegenden Textes kommen die bisherige Sozialisation der Textverfasserin und ihre aktuelle Förderbedürfnisse in den Blick. Schüler-SchreibberaterInnen nehmen diese Informationen wahr und initiieren Hilfe zur Selbsthilfe.

Dabei spielt die nicht-direktive Beratungsmethode eine zentrale Rolle. Mithilfe offener Fragen und des Spiegelns dessen, was im Text vorgefunden wird, treten die Schreibberater/innen im Gespräch über die jeweils vorliegende Schreibaufgabe als authentische Leser/innen auf. Sie *fragen*, wenn sie etwas nicht verstehen, anstatt Fehler festzustellen. Sie *beschreiben* ihre Wahrnehmungen im Leseprozess, anstatt das Gelesene aus ihrer Sicht zu interpretieren. Dort, wo Textstellen nicht klar formuliert sind, *stellen sie die möglichen Lesarten und die damit verbundenen Missverständnisse vor*, anstatt eine neue Formulierung vorzugeben. Insgesamt geht es also bei der nicht-direktiven Beratungsmethode darum, gemeinsam Handlungskonzepte zu entwickeln, anstatt von Seiten der TutorInnen Handlungsrezepte vorzugeben. Damit verbleibt die Verantwortung für den entstehenden Text stets in den Händen der Autorin oder des Autors.

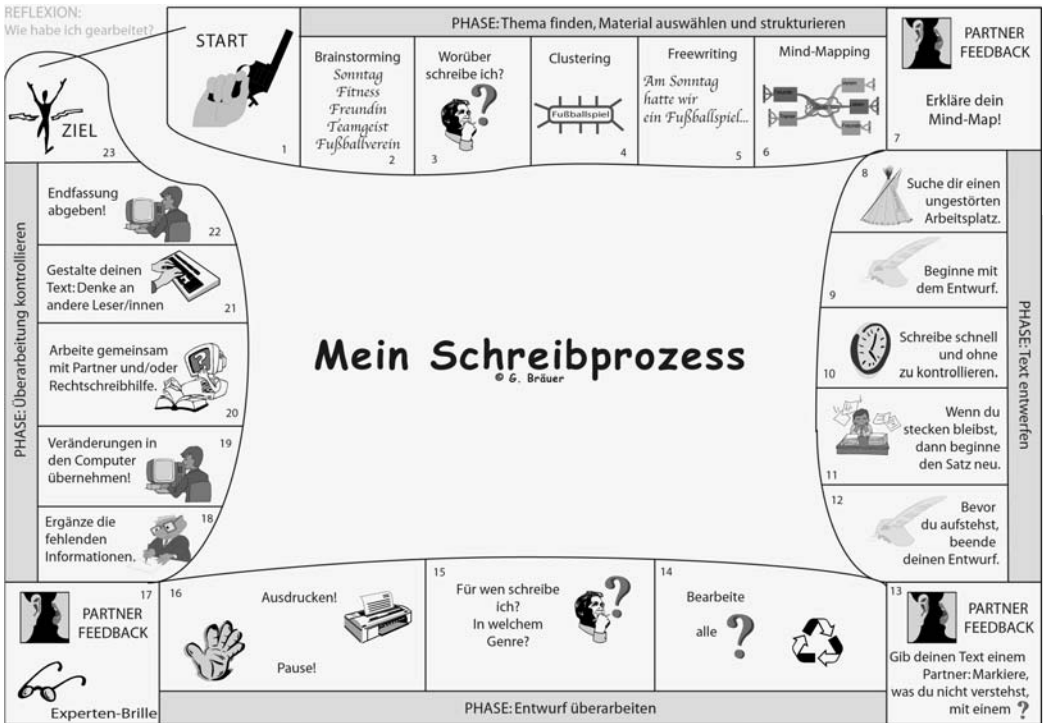
Dass dies keine leichte Aufgabe ist, kann man sich sicher gut vorstellen, besonders in einer Schreibkultur, die mehr am Schreibprodukt und dessen sprachlich-formaler Richtigkeit fokussiert ist als am Entstehungsprozess von Texten und den damit zusammenhängenden Entwicklungsmöglichkeiten für die Schreibenden. Deswegen ist für Schreibberater/innen eine spezielle Ausbildung erforderlich, die im nächsten Abschnitt im Überblick vorgestellt werden soll.

3. Das Ausbildungsprogramm für Schüler-Schreibberater/innen

Für das komplette Ausbildungsmaterial, das vom Autor dieses Artikels auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden kann, sollten zirka 20 Zeitstunden eingeplant werden, wobei es sich als günstig erwiesen hat, dieses Zeitvolumen auf zwei ganztägige (jeweils 6 Stunden) und mehrere ein- oder zweistündige Treffen (ein- oder zweimal wöchentlich) aufzuteilen. Dabei werden die folgenden Schwerpunkte erarbeitet:

Einstieg:

Mit dem Abschluss einer Arbeitsvereinbarung verpflichten sich die Teilnehmer/innen, aktiv am Ausbildungsprozess teilzunehmen. Aus dem von beiden Seiten unterzeichneten Dokument gehen auch die Privilegien für die Teilnehmenden hervor. Dabei kann es sich z. B. um Folgendes handeln: eine teilweise Freistellung vom Unterricht für die Ausbildung, ein Zertifikat, eine Anrechnung für obligatorische AG- oder Praktikumsteilnahme oder einen lobenden Eintrag in das Jahres-



Schreibprozess-Modell

zeugnis. Die Schüler/Innen werden außerdem eingeführt in das Ausbildungsportfolio und die anderen Formen der Reflexion, die während der Ausbildung regelmäßig gebraucht werden (Arbeitsblätter für die Tool-Boxen „Schreibstrategien“ und „Beratungsstrategien“, „Tipps und Tricks“, „Beratungsprotokolle“ und das Tagebuch).

Schreibprozess-Modell:

Anhand einer animierenden grafischen Darstellung des Schreibprozesses und Aufgaben zur Anknüpfung an die individuellen Erfahrungen und Kenntnisse als Schreibende wird den TeilnehmerInnen der Unterschied zwischen Schreibprozessmodell und Schreibhandeln als der individuellen Ausprägung des Schreibprozesses deutlich. Sie verstehen, dass ihr aktuelles Schreibhandeln Ergebnis ihrer bisherigen Sozialisation als Schreibende ist und ihre Schreibstrategien nur dann sinnvoll optimiert werden können, wenn sie erkannt haben, worin die wirklichen Ursachen der als störend erlebten Reibungsverluste liegen. Am Ende dieser Ausbildungsphase können die Teilnehmer/Innen die Frage beantworten, was sie, gemessen am Schreibprozessmodell, an ihrem Schreibhandeln verändern *sollten*.

Schreibprojekt 1 – Textfeedback-Methode:

Für das Verfassen eines formalen Briefes an den Schulleiter, in dem die Teilnehmer/Innen die Notwendigkeit einer umfassenden Unterstützung der Schüler-

Hallo Beratertagbuch! Nachdem 1. Blocktag
 Heute haben wir ganz schön viel gemacht. Wir beginnen damit den fertigen Text vorzulesen. Wir sagten was wir daran verändert haben und warum. Julia hatte ein Problem mit ihrem Text und Herr Bräuer hat mit ihr eine Art Beratung durchgeführt. Er sagte wir würden das nächste Mal noch mehr darüber machen wie Beratungen aussehen sollen. Darauf freue ich mich schon. Heute war es etwas anstrengend und mein Kopf brummt noch von den vielen Infos.

Tagebucheintragung nach dem ersten Blocktag (Brunnert, S. 137)

Schreibberatung aufgrund ihrer Kenntnisse zur Textproduktion erklären, werden alternative Schreibstrategien und -techniken ausprobiert. Es wird außerdem versucht, anhand von Erkenntnissen aus der Schreibforschung Teilbereiche des eigenen Schreibhandelns zu verändern. Teil davon ist die extensive Einbeziehung von Textfeedback in jeder Hauptphase des Schreibprozesses. Damit wird eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Aneignung der nachfolgenden Beratungsmethode geschaffen. Indem die Schüler/innen im Brief an den Schulleiter das Wesen des Schreibprozess-Modells, die Probleme des Schreibhandelns und die daraus abzuleitende Notwendigkeit der Schreibberatung detailliert erklären, fassen sie das bisher Gelernte noch einmal zusammen und überprüfen damit gleichzeitig ihren aktuellen Lernstand in der Ausbildung. Auf der Grundlage der Erfahrung neuer bzw. modifizierter Schreibstrategien sollten die Schüler/innen nunmehr in der Lage sein, einzuschätzen, was sie längerfristig an ihrem aktuellen Schreibhandeln verändern können und wollen.

Schreibprojekt 2 – nicht-direktive Beratungsmethode:

In einem weiteren Schreibprojekt werden unterschiedliche Textsorten der Öffent-

Hallo Beraterstagebuch! Nach dem
2. Blocktage

Es war wieder ziemlich viel zu tun.
Wir haben geplant wie wir Beratungen
gestalten und wie wir uns das
Schreibberatungsprojekt vorstellen. Ich
fand besonders gut, dass wir eine
Beratung gestellt gespielt haben
und zwar abwechselnd als
Berater und Hilfe suchender.
Dadurch wusste man wie ^{man fühlt} sich ⁱⁿ
der Andere gerade fühlt und stieß
auf Sachen die einen in so einer
Beratung überraschen. So etwas
können wir ruhig öfter machen.
Dadurch würden wir besser
vorbereitet in die echten Beratungen
gehen. Dann schrieben wir
Regeln für die Beratungen auf.
Das fand ich auch sehr wichtig.
Damit wir ein Muster / Raster haben.
Auch das Beratungsprotokoll finde
ich sehr sinnvoll. Auch wenn
ich es wahrscheinlich etwas
anders ausgearbeitet hätte.

Schulstiftung Freiburg

Tagebucheintragung nach dem zweiten Blocktag (Brunnert, S. 138)

lichkeitsarbeit praktiziert, um auf diese Weise neue Textsorten kennen zu lernen und dabei Werbematerial für das Bekannt Machen der Schreibberatung in der Schule zu ermöglichen (z. B. Faltblatt, Plakat, Durchsage für das Schulradio, Artikel für die Schulzeitung, Information an Lehrpersonen oder Eltern). Kurz vor Beginn des Projekts wird die Beratungsmethode eingeführt, deren Praktizierung danach den Textproduktionsprozess begleitet und die Schüler/innen nunmehr in die Lage versetzt, das, was sie zum Wesen von Textproduktion und Schreibhandeln erkannt haben, an

andere Schreibende weiterzugeben. Indem die Schüler/innen das Führen von Beratungsprotokollen und des Beratungstagebuches erlernen, machen sie sich gleichzeitig mit wichtigen Instrumentarien der Supervision vertraut. Später, als Schreibberater/innen, werden sie Tagebuch und Beratungsprotokolle als Grundlage für Supervisionsgespräche mit der sie betreuenden erwachsenen Person verwenden, um ihre Beratungskompetenz sukzessive zu verbessern.

Berater-Koffer:

In der abschließenden Phase der Ausbildung arbeiten die Teilnehmer/innen ihre gesamten Unterlagen noch einmal durch und wählen die für ihre Beratungspraxis wichtigsten Materialien aus. Sie ordnen diese Materialien auf individuelle Weise an, sodass auf diese Weise ein Hilfsinstrument für den bevorstehenden Beginn ihrer Beratungstätigkeit entsteht. Indem sie ihre bisherige Beratungsleistung evaluieren, wird ihnen ihr Kompetenzprofil als Schreibberater/in deutlich, auf dessen Basis sie ihren weiteren Trainingsbedarf einschätzen können. Nach der öffentlichen Präsentation, zu der andere Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern eingeladen werden können, erhalten die erfolgreichen AbsolventInnen des Ausbildungsprogramms ihr Zertifikat.

Resümee

Im Laufe der Schreibausbildung hat sich mein persönliches Schreibverhalten insofern verändert, dass ich nun die einzelnen Schritte des Schreibprozesses befolge und somit längere und bessere Texte erstellen kann.

Als Berater habe ich mich soweit entwickelt, dass ich jetzt meiner Meinung nach bei einem Beratungsgespräch keine Probleme hätte.

In Zukunft möchte ich jedoch noch schneller an meinen Texten arbeiten und trotzdem inhaltlich alles reinbringen. Dieses Ziel erreiche ich wahrscheinlich mit mehr Übung bzw. Texte erstellen und auf die Zeit zu achten, vielleicht ein Limit zu setzen.

Ich würde die Ausbildung noch einmal machen, aber ich finde, wir hätten etwas mehr Zeit zu Verfügung haben sollen. Ansonsten, vom Umfang der verschiedenen Aufgaben war aber für mich alles in Ordnung.

Resümee
(Brunnert, S. 132)

4. Vorschläge für den Aufbau einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Schreibberatung

Die Einrichtung einer Schüler-Schreibberatung sollte, wie bei anderen zentralen Projekten der Schule auch (z. B. Schüler-Streitschlichtung, Schüler-Sanitäter, Schüler-Zeitung) zum Anliegen der ganzen Schule gemacht werden. Deswegen ist es wichtig, das Projekt nicht nur mit der Schulleitung und im Fach Deutsch zu beraten, sondern mit dem gesamten Kollegium, mit dem Ziel, eine interdisziplinäre Steuergruppe zu bilden, welche sich anschließend bemüht, Antworten auf die folgenden Fragen zu finden:

- Worin bestehen die wesentlichen Bedürfnisse im Bereich Schreibförderung an der Schule und wie könnten diese mithilfe der Schüler-Schreibberatung befriedigt werden? –
- Welche Initiativen zur Schreibentwicklung und –förderung existieren bereits an der Schule und wie kann die Wirksamkeit dieser Initiativen durch die Schreibberatung erhöht werden?
- Wer würde die Ausbildung und Supervision der Schüler-Schreibberater/innen übernehmen und wäre damit bereit, sich bei Bedarf entsprechend fortzubilden?
- Welche KollegInnen bzw. andere Kräfte außerhalb der Schule könnten das Schreibberater-Team inhaltlich und organisatorisch unterstützen?
- Wo soll die Schreibberatung untergebracht sein und wie soll ihre Arbeit im Schulalltag organisiert werden?
- Wie kann erreicht werden, dass Schüler/innen mit ihren Schreibaufgaben die Schreibberatung aufsuchen?
- Durch welche Maßnahmen kann die Arbeit der SchreibberaterInnen öffentlich gewürdigt werden?
- Welche Fortbildung ist im Kollegium nötig, um gegenseitiges Textfeedback im Unterricht und die Schreibberatung sinnvoll in die Planung von Textarbeit mit einzubeziehen?

Ein paar Beispielantworten, wie sie bisher an der Staudinger Gesamtschule in Freiburg gefunden wurden: Im Frühjahr 2005 wurden zirka 20 Schüler/innen aus den 8. und 9. Klassen der Staudinger Gesamtschule nach dem bereits vorgestellten

Material im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft ausgebildet. Seitdem organisiert eine Gruppe von 6-8 Schülerinnen und Schülern in einem Raum der Schulbibliothek eine fächer- und klassenstufenübergreifende Schreibberatung. Die Schüler-Schreibberater/innen begleiten z. Zt. hauptsächlich Schüler/innen, die im Rahmen von prozessorientierten Schreibprojekten von ihren Fachlehrenden den Auftrag erhalten haben, sich zu einer mit dem Schreibberater-Team vorab vereinbarten Textsorte und Schreibphase Rückmeldung abzuholen. Das Feedback und die daraus hervorgehende Textrevison werden in einem Beratungsprotokoll dokumentiert und der Endfassung der Schülerarbeit beigelegt.

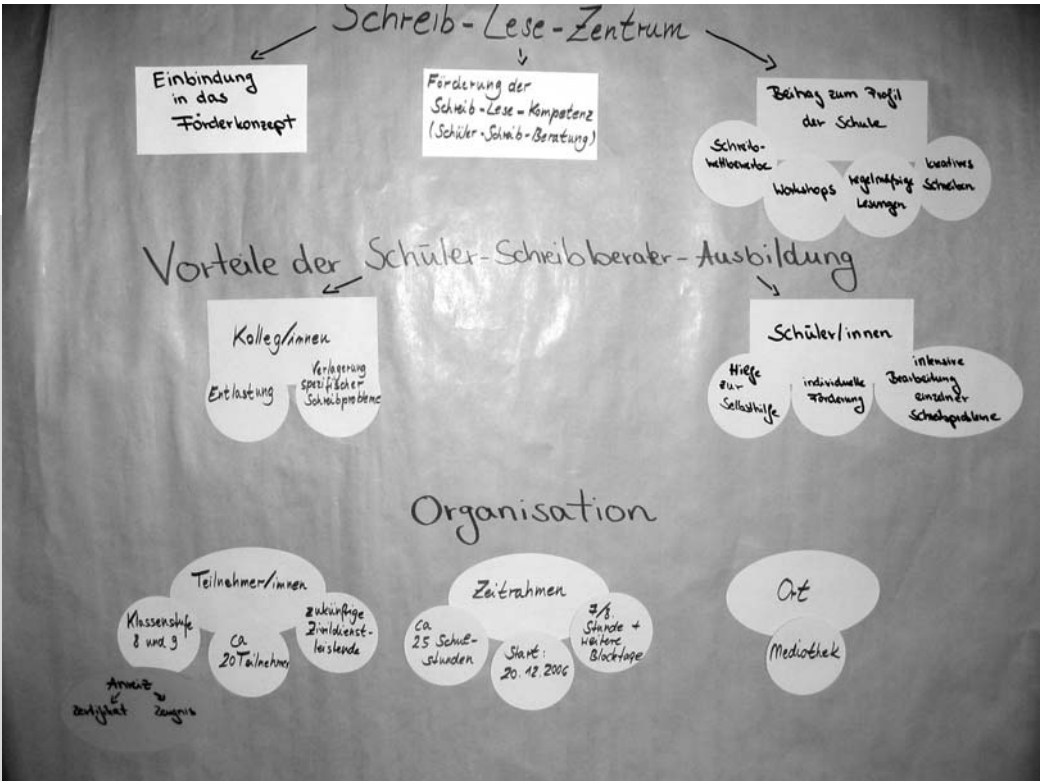
Gesprächstermine werden z. Zt. dienstags, mittwochs und donnerstags jeweils von 13:30-14:30 vergeben, freitags findet zur selben Zeit das Team-Meeting unter Leitung einer als Schreibberaterin ausgebildeten Studentin statt. Neben organisatorischen Absprachen steht vor allem die Besprechung von Beratungsfällen aus der vergangenen Woche im Mittelpunkt. Anhand der vorliegenden Beratungsprotokolle werden die praktizierten Beratungsstrategien analysiert und im Hinblick auf ihre Optimierung diskutiert.

Während die Schüler-Schreibberatung an der Staudinger Gesamtschule durch eine Initiative der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden ist und durch deren Studierende auch immer noch maßgeblich betreut wird, ist die Initiative an der Gesamtschule Sulzbachtal (Saarland) aus einer Überlegung zur weiteren Entwicklung des Schulprofils entstanden und deren praktische Umsetzung ist als Teil des schulweiten Förderkonzepts geplant. Eine Steuergruppe von drei Kolleginnen hat sich im Bereich Schreibpädagogik gezielt weitergebildet und hat inzwischen die Konzeption ausgearbeitet. Auf dem Konzeptionsplakat werden die Vorteile der Schreibberatung für alle Beteiligten dargestellt. Der organisatorische Rahmen ist abgesteckt und das speziell für die an dieser Schule angestrebte Zielgruppe (8./9. Klassen) adaptierte Ausbildungsmaterial liegt vor. Kurzfristig wird die Schüler-schreibberatung eine Mediathek verstärken, aber längerfristig sollen beide Einrichtungen in ein so genanntes Schreiblesezentrum (vgl. Bräuer 2006) eingehen. Eine solche Einrichtung, wie sie bereits an den Freiburger Albert-Schweitzer-Schulen existiert, verortet sämtliche Maßnahmen zur Schreib- und Leseförderung an einer Schule und ermöglicht damit die gezielte Nutzung von Synergie-Effekten, wie sie z. B. durch ähnliche organisatorische oder inhaltliche Anforderungen an die existierenden Schreib-Lese-Projekte entstehen.

5. **Netzwerkbildung auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene**

Personal- und Schulentwicklung sind inhaltlich, organisatorisch und nicht zuletzt wirtschaftlich aufwändig. Deswegen lohnt es sich, beim Aufbau von neuen Strukturen und Inhalten über die Schulgrenzen hinweg zu kooperieren. Zur Schreibberatung gibt es bisher Netzwerke in der Umgebung von Saarbrücken und Siegen. Ein Netzwerk ist für das kommende Jahr in der Gegend der schweizerischen Stadt Zug geplant. Ein weiteres Netzwerk wird u. U. auch in Weingarten entstehen. Überall dort, wo es Lehrerfortbildung gibt, die sich auf die Ausbildung von studentischen SchreibberaterInnen spezialisiert hat und gleichzeitig bereit ist, diesen wichtigen Schritt zur Verbesserung der Qualität des Studiums auch der regionalen Schulentwicklung zugute kommen zu lassen, sind weitere Netzwerke in den kommenden Jahren möglich. In den genannten Beispielen wurde bzw. wird ein zentrales Lehrerfortbildungsangebot geschaffen, um mehrere Schulen gleichzeitig langfristig auf den Aufbau eigener Schreibberatungs-Teams vorzubereiten. Diese Schulen können sich dann gegenseitig bei der Aufbauarbeit unterstützen und langfristig von ihren unterschiedlichen Erfahrungen profitieren.

Zusätzlich zum regionalen Verbund gibt es eine Möglichkeit der überregionalen und internationalen Vernetzung. Bis 2008 entstehen im Rahmen eines Comenius-Projekts (www.scriptorium-project.eu), gefördert mit Mitteln der EU, Schreiblesezentren und Schüler-Schreibberatung an Schulen in Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Polen, Italien, der Schweiz und Deutschland. Interessierte Schulen können als so genannte assoziierte Partner die im Projekt entstehenden Fortbildungsangebote testen und sich an der weiteren Verbesserung dieser Fortbildungsmaterialien beteiligen. In einem Nachfolgeprojekt sollen ab 2008 Mittel für die bis dahin beteiligten Schulen akquiriert werden, um die schulische Lese- und Schreibförderung langfristig auszubauen. Schon jetzt ist es möglich, sich am Erfahrungsaustausch der bereits aktiven Schulen zu beteiligen, einmal durch eine Mailingliste, für die sich Interessenten beim Autor des Artikels anmelden können bzw. über die Veröffentlichungen und das Weblog der Online-Zeitschrift „Schreiben“ (www.zeitschrift-schreiben.eu).



Konzeption Schüler-Schreibberatung (Gesamtschule Sulzbachta)

Schulstiftung Freiburg

Literatur

Becker-Mrotzek, M und Böttcher, I. (2006). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bräuer, G. (1996). Warum schreiben? Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen. Frankfurt a. M (u.a.): Lang.

Bräuer, G. (2006, 2. Aufl.). Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Brunnert, K. (2006). Wege zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen. Die Schülerschreibberatung an der Staudinger Gesamtschule Freiburg. Wissenschaftliche Hausarbeit. Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Pädagogische Hochschule Freiburg. (einsehbar auch im Schreibzentrum der PH Freiburg)

Damon, W. and Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In: T. J. Berndt and G. W. Ladd (eds.). Peer Relationships in Child Development. New York: John Wiley and Sons, p. 135-157.

Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing und P. Klimsa (Hrsg.). Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Psychologie-Verlags-Union, S. 139-150.

Perrin, D. (1999). Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis. Zürich: Werdverlag.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weitere Informationen unter: www.schreiblesezentrum.de

Kontakt: braeuer@ph-freiburg.de.

Die Nacht wird hell

Weihnachten heißt: Er ist gekommen.
Er hat die Nacht hell gemacht.
Er hat die Nacht unserer Finsternis,
die Nacht unserer Unbegreiflichkeiten,
die grausame Nacht unserer Ängste
und Hoffnungslosigkeiten
zur Weihnacht, zur Heiligen Nacht gemacht.

Gott hat sein letztes, sein tiefstes, sein schönstes Wort
In die Welt hineingesagt.
Und dieses Wort heißt:
Ich liebe dich, du Welt und du Mensch.
Ja, zündet die Kerzen an!
Sie haben mehr Recht als alle Finsternis.

Karl Rahner

*(Der Text wurde entnommen aus:
Gedanken über das Licht der Weihnacht, Verlag Neue Stadt München 2003)*

Karl-Josef Kuschel

Die „Weihnachtsgeschichte“ im Koran (Suren 19,1-38; 3,35-49)

Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs von Christen und Muslimen



Erst nach Bewusstwerden der antisemitischen Holocaust-Ereignisse, die ohne einen jahrhundertelangen christlichen Antijudaismus undenkbar gewesen wären, haben Christen neu das theologische Gespräch mit dem lebendigen Judentum gesucht und gelernt, zumindest diejenige jüdische Welt wieder neu in den Blick und ernst zu nehmen, der die neutestamentlichen Texte überhaupt ihre Entstehung verdanken. Gelernt, gerade auch in der Geburtsgeschichte Jesu auf Signale zu achten, die ohne Kenntnisse der Geschichte Israels gar nicht zu verstehen sind. Der damals selbstverständlich gegebene und bleibend prägende jüdische Wurzelgrund des Christus-Ereignisses rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Es ist an der Zeit, sich einen zweiten Komplex bewusst zu machen, der auch bei der jüdisch-christlichen Relecture der neutestamentlichen Geburtsgeschichte bisher außerhalb des Blickfeldes lag: die Nachgeschichte biblischer Ereignisse und Figuren im Koran. Gerade die Geschichten um Jesu Geburt haben nicht nur eine jüdische Vor-Geschichte, sondern auch eine muslimische Nach-Geschichte. Im Koran finden sich in zwei Suren relativ ausführliche Beschreibungen (mit Vorereignissen, Empfängnis, Nachereignissen), die starke Parallelen zu den neutestamentlichen Überlieferungen enthalten, immer aber aus der dem Koran spezifischen theologischen Axiomatik gedeutet sind.

Daraus folgt: Gerade Muslime werden von ihrer Heiligen Schrift aufgefordert, *theologisch* über das „Geheimnis“ der Geburt Jesu nachzudenken, ähnlich wie Christen, wenn sie mit den entsprechenden Texten des Neuen Testamentes konfrontiert werden. Ein bemerkenswertes Faktum: Christen sind nicht nur auf Mithilfe von Juden angewiesen, wenn es um das Verständnis ihrer eigenen heiligen Texte geht, sondern auch herausgefordert, das zu hören, wie Muslime – die sich nicht weniger als Christen und Juden auf den Gott Abrahams berufen – diese Überlieferungen deuten. Gerade die Geschichten um Jesu Geburt können und könnten schon durch ihre Existenz im Koran einen dialogischen Kommunikationsprozess zwischen Juden, Christen und Muslimen eröffnen. Einige Ansätze dazu zu zeigen am Beispiel der koranischen Geburtsgeschichte (zahlreiche andere Jesus-Texte oder christologisch relevante Aussagen des Koran bleiben hier außen vor), ist Sinn und Zweck der folgenden Ausführungen.

I. Die Geburts-Texte im Neuen Testament

Vieles ist an Überlieferungen noch im Fluss, an Traditionen noch nicht fest, an Berichten noch nicht zementiert, wenn es im Neuen Testament um die Geburt des Nazareners geht. Die Evangelisten Markus und Johannes kennen keine Geburtsgeschichten, auch der Apostel Paulus nicht. In der gesamten neutestamentlichen Briefliteratur dazu kein Wort. Nur die Evangelien des Matthäus und des Lukas kennen Geburts-Überlieferungen, präsentieren sie aber in einer Weise, welche den Bewegungscharakter der Überlieferungen noch erkennen lassen. Schon die Tatsache, dass es zwei unterschiedliche Geburtsgeschichten gibt, unterstreicht das.

Religiöse Unterweisung freilich hat in der Vergangenheit aus praktischen Zwecken sehr oft diese sehr unterschiedlichen Geschichten harmonisiert und synthetisiert, d. h. die verschiedenen Berichte in eine harmonische Abfolge gebracht, bei der der eine Text den anderen aufs Beste ergänzte. Was bei Matthäus fehlte, ersetzte Lukas, wo Lukas etwas nicht tradierte, sprang Matthäus ein. So ergab sich ein angeblich gesichertes, gefestigtes Ganzes: Von *Lukas* nahm man die Vorgeschichte der Geburt Jesu: Ereignisse um Johannes den Täufer und dessen Eltern Elisabeth und Zacharias (des Zacharias Bestrafung durch Stummheit wegen Unglauben). Dann die Erscheinung des Erzengels Gabriel in Nazareth vor Maria mit der Ankündigung der Geburt. Anschließend Marias Besuch im Hause Elisabeths. Dann die Geburt des Johannes und die Lösung von Zacharias' Strafe. Dann die Volkszählung unter Augustus, dadurch Wanderung Marias und Josephs von Nazareth nach Bethlehem. Jesu Geburt, die Engelserscheinung vor den Hirten, die Huldigung der Hirten. Von *Matthäus* wird jetzt eingeschoben die Huldigung der Sterndeuter, die Flucht nach Ägypten und der Kindermord in Bethlehem, dann der Tod des Herodes sowie die Rückkehr aus Ägypten und Wohnsitz in Nazareth. Nach *Lukas* kommt es acht Tage nach der Geburt zur gesetzlich vorgeschriebenen Beschneidung des Kindes, gut vier Wochen später zur Reinigung Marias im Jerusalemer Tempel mit dem Auftritt eines alten Mannes namens Simeon und einer Prophetin namens Hanna, bevor die Familie nach Nazareth zurückkehrt.

Diese künstlich-konstruierte „Evangelienharmonie“ unterschlägt freilich die Differenzen zwischen beiden neutestamentlichen Überlieferungen, ja die Widersprüche untereinander, vor allem aber auch das jeweilige theologische Profil. Denn bei genauer Lektüre ist ja unübersehbar, dass beide Berichte in vielen Details erheblich voneinander abweichen. Unterschiede gibt es bei der *Geographie und Chronologie*

(auf die ich nicht im einzelnen hinweisen werde). Unterschiede auch im *kompositorischen Aufbau* – mit Konsequenzen für das jeweilige theologische Profil.

(1) Matthäus setzt einen *Stammbaum Jesu* ganz an den Anfang seiner Geburtsgeschichte (1,1-17), Lukas dagegen an das Ende, kurz vor dem öffentlichen Auftreten Jesu, als er schon 30 Jahre alt ist (3,23-38). Während Matthäus als Judenchrist aus messialogischen Gründen das Interesse hat, Jesus mit den Hauptträgern der göttlichen Verheißung, Abraham und David, und so mit der davidischen Nachkommenschaft zu verbinden, ist der Stammbaum von Lukas, dem Heidenchristen, erkennbar universalistischer. Von Abraham ist bei ihm nicht die Rede, wohl aber führt er die Abstammung Jesu auf Adam, ja letztlich auf Gott zurück (Lk 3,23-38). Ist Jesus bei Matthäus als Davids- und Abrahamssohn qualifiziert, so bei Lukas als Nachkomme Adams, der wie Adam (ohne irdischen Vater) aus Gottes Initiative heraus ein neues Menschengeschlecht begründen soll.

(2) Die *Täufergeschichten* um Johannes, Sohn von Zacharias und Elisabeth, baut Lukas groß aus. Er setzt die Ankündigung der Geburt des Johannes vor die von Jesus, verknüpft beide Geschichten durch die Figuren Maria und Elisabeth und gibt dem Vater von Johannes, Zacharias, durch einen theologisch und sprachlich präzise komponierte Hymnus (1,67-79) starkes Profil, bevor er nach der Geburt Jesu auf den Täufer noch einmal zurückkommt und über sein öffentliches Auftreten berichtet (3,1-22). Matthäus dagegen kennt keine Geburtsgeschichten um Johannes. Für ihn ist der Täufer erst kurz vor dem öffentlichen Auftreten Jesu interessant, in einer kurzen Szene (3,1-17), die den Täufer noch mehr als Lukas als reine Kontrastfigur zu Jesus macht (ohne wie Lukas am Schicksal des Täufers weiter interessiert zu sein: Lk 3,19f.), zum bloßen Vor-Läufer also, der anschließend von dem überboten wird, der „mit dem Heiligen Geist und mit Feuer taufen“ wird (Mt 3,11; Lk 3,16).

(3) Bedeutende Unterschiede auch hinsichtlich der *Geburtsgeschichte* selbst. Nach Präsentierung seines Stammbaums kommt Matthäus ohne weitere Überleitung und Zwischenschritte gleich zur Sache. Schon sein Vorgeburts-Bericht ist in seiner lapidaren Kürze kaum noch zu unterbieten:

„Mit der Geburt Jesu Christi war es so: Maria, seine Mutter, war mit Joseph verlobt; noch bevor sie zusammengekommen waren, zeigte sich, dass sie ein Kind erwartete – durch das Wirken des Heiligen Geistes. Joseph, ihr Mann, der gerecht war und sie nicht bloßstellen wollte, beschloss, sich in aller Stille von ihr zu trennen. Während er noch darüber nachdachte, erschien ihm ein Engel des Herrn im Traum und sagte: Joseph, Sohn Davids, fürchte dich nicht, Maria als deine Frau zu dir zu nehmen; denn das Kind, das sie erwartet, ist vom Heiligen Geist. Sie wird einen Sohn gebären; ihm sollst du den Namen Jesus geben; denn er wird sein Volk von

seinen Sünden erlösen. Dies alles geschieht, damit sich erfüllte, was der Herr durch den Propheten gesagt hat: ‚Seht, die Jungfrau wird ein Kind empfangen, einen Sohn wird sie gebären, und man wird ihm den Namen Imanuel geben, das heißt übersetzt: Gott ist mit uns.‘ Als Joseph erwachte, tat er, was der Engel des Herrn ihm befohlen hatte, und nahm seine Frau zu sich. Er erkannte sie aber nicht, bis sie ihren Sohn gebar. Und er gab ihm den Namen Jesus.“ (1,18-25)

Lukas dagegen baut die Szene narrativ aus und gibt seinen Lesern mehr Informationen. Bei ihm bleibt der Engel nicht anonym, sondern trägt einen Namen: Gabriel. Bei ihm erscheint der Engel nicht Joseph (wie bei Matthäus durchgehend), sondern Maria. Bei ihm bleibt der Ort der Begegnung Engel – Maria nicht unbekannt, sondern wird konkret: eine Stadt in Galiläa namens Nazareth. Bei ihm bleibt die narrative „Kameraführung“ bei Maria, der Frau: Von *ihrer* Auszeichnung wird berichtet, *ihr* wird die Größe ihres künftigen Sohnes geschildert, *ihre* Reaktion bleibt im Blick („Wie soll das geschehen, da ich keinen Mann erkenne?“).

Woran Matthäus offensichtlich das größte Interesse hat, darüber bei *Lukas* kein Wort. Matthäus lässt seinen Engel Joseph gegenüber sofort auf die soziale Problematik kommen, im Wissen darum, dass eine Frau, die noch nicht verheiratet ist und ein Kind erwartet, sozial skandalträchtig ist. Joseph muss – gewissermaßen auf göttlichen Eingriff hin – ruhiggestellt werden: „Fürchte dich nicht, Maria als deine Frau zu dir zu nehmen; denn das Kind, das sie erwartet, ist vom Heiligen Geist“. Lukas weiß also, dass die Verwendung des Motivs Geistzeugung und Jungfrauengeburt sozial prekär ist, deshalb muss er das Hindernis theozentrisch beseitigen. Diesen göttlichen Eingriff um sozialpsychologischer Krisenprophylaxe willen findet *Matthäus* offensichtlich nicht nötig. Er kennt von alledem nichts. Das Gefühl, etwas Unmögliches zu erwarten, bleibt bei ihm ganz in der intimen Szene zwischen Engel und Maria. Während also Matthäus ganz aus der Perspektive des Mannes und der Öffentlichkeit erzählt, erzählt Lukas ganz aus der Perspektive der Frau und der Intimität. Unterschiedlicher könnten die Perspektiven kaum sein.

Ähnlich bei der *Geschichte der Geburt* selber. Und doch – trotz aller unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Informationen in Einzelfragen: beide neutestamentlichen Geburts-Geschichten stimmen in der *theologischen Grundbotschaft* durchaus überein:

(1) Mit der Geburt Jesu ist *von Gott her eine neue Initiative* erfolgt. Gott handelt wieder neu – rettend, erlösend. Der Himmel ist gewissermaßen durchlässiger geworden, durchlässiger jedenfalls als früher, ja durchlässig *wie* früher zu Zeiten Abrahams, bei dem ebenfalls Engel ein- und ausgingen und eine alte Frau wieder

fruchtbar wird. Elisabeth ist erkennbar als Sarah-Figur konzipiert, Zacharias als Abraham-Figuration (Gen 18,11; 15,8). Es herrscht Frühzeit-Stimmung in dieser Spätzeit. Deshalb können in beiden Geschichten Engel wieder wie selbstverständlich als Boten Gottes ein- und ausgehen. Sie sind Figuren der Deutung und der Führung des Geschehens. Deshalb können kosmische Zeichen am Himmel Menschen den Weg zu dem Neuen Ereignis weisen. Deshalb kann der natürliche Ablauf im Fall einer Geburt theozentrisch unterbrochen werden. Beide Evangelisten legen Wert darauf: *Gottes Geist* zeugt dieses Kind, nicht ein Mensch. Göttliche Kraft ist hier am Werk, nicht männliche Potenz. Symbolkräftiger kann man den *Zäsurcharakter* dieses Ereignisses kaum herausstellen. Nicht menschliche Geschichte und menschliche Physis zählen in diesem Moment, sondern Gottes Geist, Gottes Handlung, Gottes Zeichen – entsprechend dem Satz des Engels an Maria aus dem Lukas-Evangelium:

„Der Heilige Geist wird über dich kommen, und die Kraft des Höchsten wird dich überschatten. Deshalb wird auch das Kind heilig und Sohn Gottes genannt werden. Auch Elisabeth, deine Verwandte, hat noch in ihrem Alter einen Sohn empfangen; obschon sie als unfruchtbar galt, ist sie jetzt schon im sechsten Monat. Denn für Gott ist nichts unmöglich.“ (1,35-37)

Dies ist in der Tat die *theozentrische Pointe* beider Geburtsgeschichten. Durch Jesu Geburt wird Unfruchtbares wieder fruchtbar, Abgestorbenes wieder kraftvoll, Totgelaubtes wieder lebendig.

(2) Die mit Jesu Geburt sichtbar gewordene Initiative Gottes gilt vor allem seinem Volk: *Israel*. Und über Israel hinaus (aber immer mit Israel und durch Israel) der Welt der Heidenvölker. Mit dem Neugeborenen ist der Messias Israels endlich erschienen: an dieser Überzeugung lassen beide Texte keinen Zweifel. Ja, sie tun durch ein feingesponnenes Netz von textuellen Deutungssignalen viel, um dies unabweisbar zu machen. Deshalb spielen Prophetenworte in beiden Texten eine große Rolle: ob Jesaja im Blick auf die junge Frau, die ein Kind empfangen wird; ob der Prophet Micha im Blick auf Bethlehem, der Prophet Hosea im Blick auf Ägypten, der Prophet Jeremia im Blick auf den Kindermord. Gerade *Matthäus* ist in höchstem Maße daran interessiert, das Erscheinen Jesu einzubetten in die Geschichte des Volkes Israel und dessen messianische Erwartungen. Von daher zu Beginn seines Evangeliums der Stammbaum: Jesus Christus programmatisch herausgestellt als „Sohn Davids, Sohn Abrahams“. Zwar deutet auch Matthäus mit der Sterndeuter-Huldigung die Bedeutung Jesu für die Heidenvölker wenigstens an, sein Schwerpunkt aber bleibt das Volk Israel, wie seine Engel-Szene mit Joseph deutlich machen soll:

„Sie wird einen Sohn gebären; ihm sollst du den Namen Jesus geben; denn er wird sein Volk von seinen Sünden erlösen.“ (1,21)

Ähnlich *Lukas*, der im Blick auf seine Adressaten (Heidenchristen) stärker noch Jesu Bedeutung nicht nur für Israel, sondern auch für die Völkerwelt betont. Durch kunstvoll komponierte Hymnen, die entweder Maria („Magnificat“), Zacharias („Benedictus“) oder Simeon („Nunc demittis“) in den Mund gelegt werden, wird die Doppelperspektive Stück für Stück vorbereitet. Im Lobgesang der Maria hieß es noch, Gott habe sich seines „Knechtes Israel“ angenommen und an sein „Erbarmen“ gedacht, das er den „Vätern verheißen“ habe: „Abraham und seine Nachkommen auf ewig“ (1,54f.). Auch bei Zacharias, immerhin Priester im Tempel zu Jerusalem, dieselbe innerjüdische Perspektive: Gott habe Israel „errettet“ vor seinen „Feinden“ und habe das „Erbarmen mit den Vätern“ jetzt „vollendet“. Er habe an „seinen heiligen Bund“ gedacht, an den Eid, den er dem Vater Abraham „geschworen“ habe. Er, Jesus, werde „sein Volk mit der Erfahrung des Heils beschenken in der Vergebung der Sünden“ (1,71-73; 77). Bei Simeon dann vollends:

„Nun lässt du, Herr, deinen Knecht, wie du gesagt hast, in Frieden scheiden. Denn meine Augen haben das Heil gesehen, das du vor allen Völkern bereitet hast, ein Licht, das die Heiden erleuchtet, und Herrlichkeit für dein Volk Israel.“ (2,29-32)

Kurz, neben die theozentrische Perspektive („Denn für Gott ist nichts unmöglich“, Lk 1,37) tritt bei beiden Evangelisten die „christozentrische“: Es ist *Jesus*, der das geistgewirkte Zeichen Gottes ist, „der Messias, der Herr“ (Lk 1,11), „Sohn Gottes“, „Sohn des Höchsten“ (Lk 1,32; 1,35), mit dem ein neues Zeitalter beginnt. Das „Unmögliche“, das Gott neu zu tun imstande ist, geschieht also nach den neutestamentlichen Berichten an Jesus, durch Jesus und mit Jesus. Seine Person, seine Botschaft, sein Geschick steht jetzt und künftig im Zentrum, wenn sie von Gottes Handeln an seinem Volk und an den Völkern berichten wollen.

Und doch ist das Nachdenken über das Geheimnis des Nazareners in den Geburtsgeschichten noch so im Fluss wie die Überlieferung selbst. Schaut man sich nur die christologischen „Titel“ an, so erkennt man, dass je nach jüdischer oder juden- bzw. heidenchristlicher Perspektive die Akzente anders gesetzt sein können. Mehrere Titel stehen nebeneinander, schließen sich nicht aus. Eine abgeschlossene, gar systematisierte „Christologie“ liegt nicht vor. Matthäus kann Jesus „Kind vom Heiligen Geist“, „König der Juden“, „Messias“ nennen. Bei Lukas stehen nebeneinander: „Sohn des Höchsten“, „Davidsson“, „Gottessohn“, „Herr“ oder „Messias“. Ja, gerade die jüdischen Gestalten in der Geburtsgeschichte des Lukas benutzen eine

auffällige Titulatur. Der Vertreter der Jerusalemer Priesterklasse, Zacharias, erblickt in dem Kind einen „Prophet des Höchsten“, der die „barmherzige Liebe unseres Gottes“ verkörpere, denn er werde „dem Herrn vorangehen und ihm den Weg bereiten“ sowie „sein Volk mit der Erfahrung des Heils beschenken in der Vergebung der Sünden“ (1,76f.). Und ein Mann wie Simeon erblickt in dem Neugeborenen nicht nur „den Messias des Herrn“ (2,26), sondern auch ein „Zeichen“ (2,34). Ein Zeichen Gottes in Israel, dem widersprochen werde! Diese Signale wollen wir im Kopf behalten, wenn wir nun die Geburtsgeschichten im Koran uns anschauen: Prophet des Höchsten, der die „barmherzige Liebe unseres Gottes“ verkörpert, und „Zeichen“ Gottes, dem widersprochen werden wird!

II. Die Geburtsgeschichte im Koran

Wie im Neuen Testament gibt es auch im Koran zwei Texte zur Geburt Jesus, und zwar in Sure 3 und Sure 19. Sure 19 ist nach der relativen Chronologie von Nöldeke/Schwally der jüngere Text: in der zweiten Periode von Mekka geoffenbart (615-620). Sure 3 kommt später in Medina hinzu. Unsere Aufmerksamkeit gilt deshalb zunächst dem früheren Text.

1. Das narrative und theologische Profil von Sure 19

Wenn *Sure 19* in den Blick kommt, muss zugleich im Blick bleiben, dass ihr 57 Suren der Botschaft von Mekka bereits vorausgehen. Grundthemen der prophetischen Botschaft sind damit längst eingeführt und breit entfaltet: die Attacke des Propheten auf die soziale Rücksichtslosigkeit und Diesseitsorientiertheit der polytheistisch orientierten mekkanischen Mehrheitsgesellschaft aus dem Stamm der Quraisch, dem auch Mohammed angehörte und aus dem sich das politisch einflussreiche und wirtschaftlich hochprofitable Establishment rekrutierte. Dagegen stellt Mohammed die immer wieder erneut eingeschärfte Erinnerung an die Macht des einen und einzigen Gottes, des Schöpfers der Welt und jedes einzelnen Menschen: So wie Gott die Welt und den Menschen geschaffen hat, kann er die Welt und den Menschen zerstören und wieder zu neuem Leben erwecken. Es gibt eine Auferstehung der Toten, es gibt ein Gericht über des Menschen Taten und Untaten, die genau aufgezeichnet sind durch eine Lebens-Schrift bei Gott. Und es gibt für die Glaubenden und sozial Sensiblen nach dem Gericht das Paradies, für die Unglaubenden, Rücksichtslosen, Diesseitsverliebten die Hölle. Dass Mohammed mit einer solchen Bot-

schaft, die nicht nur soziale Besitzstände, sondern die ganze Existenz des Menschen schöpfungs- und gerichtstheologisch in Frage stellte, auf Misstrauen, Verspottung, Ablehnung, ja Anfeindung durch das mekkanische Establishment stieß, kann man ohne weitere Erläuterungen nachvollziehen.

In diesem Kontext muss auch Sure 19 verstanden werden. Auch sie ist hineingesprochen in die konkrete Kampf-Situation des Propheten in Mekka und lässt erkennen, wie sehr die kleine muslimische Urgemeinde (70-80 Personen umfassend) im Konflikt lebte mit einer sie ablehnenden, verspottenden, marginalisierenden und befeindenden mekkanischen Mehrheitsgesellschaft. So endet denn Sure 19 ebenfalls mit der für die Verkündigung von Mekka charakteristischen Erinnerungsbotschaft in Form einer Warn-, Droh- und Gerichtsrede:

„Der Mensch sagt (in seinem Unverstand): ‚Werde ich (etwa), wenn ich (erst einmal) gestorben bin, lebendig (aus der Erde wieder) hervorgebracht werden?‘ Bedenkt er denn nicht, dass wir ihn vorher geschaffen haben, während er (bis dahin) nichts war? Bei deinem Herrn! Wir werden sie (d. h. die Menschen) und die Satane (der-einst) ... versammeln. Hierauf werden wir sie rings um die Hölle auf den Knien liegend (zum Gericht) vorführen ... Was meinst du wohl von dem, der an unsere Zeichen nicht glaubte und sagte: ‚Ich werde bestimmt (viel) Vermögen und Kinder bekommen‘. Hat er etwa in das Verborgene Einblick gewonnen? Oder hat er beim Barmherzigen ein (bindendes) Versprechen erhalten? Nein! Wir werden (zu seinen Lasten) aufschreiben, was er sagt, und ihm die Strafe noch verlängern (oder: erhöhen?). Und wir werden von ihm erben, was er sagt (das er bekommen werde). Und er wird einzeln zu uns (zum Gericht) kommen.“ (19,66-68; 77-80)

Ein Instrument, diese Erinnerungs-, Warn- und Gerichtsrede zu konkretisieren, ist die aktualisierende Bewusstmachung früher erfolgter Botschaften, früher bereits von Gott gesandter Propheten. Sie alle haben dieselbe Botschaft verkündet: Glaube an den einen und einzigen Gott, den Schöpfer und Richter von Welt und Mensch. Und: Ermahnung zu einem gott-entsprechenden sozialen Verhalten, zu einem Ethos, konkretisiert in regelmäßigem Gebet, regelmäßigem Fasten und verbindlicher Rücksicht auf die Armen und Schwachen. Von daher ist es kein Zufall, dass Sure 19 auf eine ganze Reihe von großen prophetischen Figuren der Vergangenheit verweist, die denn auch nach der Geburtsgeschichte Jesu angeführt werden: auf Abraham, Mose, Ismael, Adam und Noah. Programmatisch aber beginnt Sure 19, die sogar im „Titel“ den Namen „Maria“ trägt, mit der *Geburt Jesu*, der (parallel zum Evangelisten Lukas) die Geschichte von der Geburt des Johannes vorgeschaltet ist:

„Gedacht sei (in dieser Verkündigung) der Barmherzigkeit, die dein Herr seinem Diener Zacharias bezeigt hat! (Damals) als er im stillen seinen Herrn anrief! Er sagte: ‚Herr! Das Gebein ist mir schwach geworden, und der Kopf altersgrau. Und ich hatte, wenn ich zu dir, Herr, betete (noch) nie Misserfolg (w. ich war beim Gebet zu dir, Herr, nicht unglücklich). Ich fürchte nun, dass die weiteren Verwandten und Angehörigen (als einzige) mich überleben werden (w. Ich fürchte die Maulas nach mir). Meine Frau war (ja) unfruchtbar. Darum schenk mir von dir einen Nächstverwandten (Wali), der mich beerben, und der (auch etwas) von der Sippe Jakobs erben wird! Und mach ihn, Herr, (dir) wohlgefällig!“ (Gott sagte:), Zacharias! Wir verkünden dir einen Jungen mit Namen Johannes, wie wir vor ihm noch keinen genannt haben.’ Zacharias (w. Er) sagte: ‚Herr! Wie soll ich (noch) einen Jungen bekommen, wo meine Frau unfruchtbar war und ich (meinerseits) steinalt geworden bin (w. und ich vom hohen Alter Auszehrung (?) erreicht habe)? Er (d. h. Gott) sagte: ‚So (ist es, wie dir verkündet wurde). Dein Herr sagt: (oder: So hat dein Herr (es an)gesagt.) Es fällt mir leicht (dies zu bewerkstelligen), wo ich dich doch vorher geschaffen habe, während du (bis dahin) nichts warst.’ Zacharias (w. Er) sagte: ‚Herr! Mach mir ein Zeichen (zum Beweis dessen, was du mir verkündet hast)!‘ Gott (w. Er) sagte: ‚Dein Zeichen sei, dass du drei Tage ohne Unterbrechung (?) (w. gleichmäßig) nicht mit den Leuten sprichst!‘ Da kam er aus dem Tempel zu seinem Volk heraus und gab ihm (durch Zeichen) zu verstehen (w. gab ihnen ein): ‚Preiset (Gott) morgens und abends!‘

‚Johannes! Halte die Schrift fest (in deinem Besitz)!‘ Und wir gaben ihm (d. h. dem Johannes) (schon) als (kleinem) Knaben Urteilsfähigkeit, Zuneigung (oder: Erbarmen) von uns und Lauterkeit. Er war gottesfürchtig und pietätvoll gegen seine Eltern, nicht gewalttätig und widerspenstig. Heil sei über ihm am Tag, da er geboren wurde, am Tag, da er stirbt, und am Tag, da er (wieder) zum Leben auferweckt wird!“ (Sure 19,1-15)

Wie das Evangelium des Lukas schaltet der Koran also vor die eigentliche Geburts-geschichte Jesu die des Johannes, und wie der Evangelist ist auch der Prophet am überraschenden Eingreifen Gottes schon im Fall des Johannes interessiert. Doch ein genauer Vergleich von Sure 19,1-15 mit Lukas 1,5-25 ergibt ein sehr unterschiedliches theologisches Profil:

(1) *Lukas* hatte die Johannes-Geschichte anschaulich lokalisiert und präzise verge-schichtlicht: Vater Zacharias ist ein Priester im Jerusalemer Tempel, gehört zur Prie-sterklasse Abija; die Mutter von Johannes heißt Elisabeth und stammt aus dem Geschlecht Aarons; der erscheinende Engel heißt Gabriel; die Erscheinung vor

Zacharias findet konkret an einem Ort statt, in Jerusalem, präzise im Tempel. Der *Koran* dagegen entlokalisiert, entgeschichtlicht. Als handelnde Personen braucht er nur noch Zacharias und Johannes. Elisabeth taucht namentlich schon nicht mehr auf, nur in der Spiegelung ihres Mannes („meine Frau unfruchtbar“). Und statt des Engels Gabriel redet *Gott selbst* zu Zacharias. Ein Ort ihrer Begegnung ist nicht erwähnt. Die ganze Szene scheint wie fein stilisiert, wie zurückgenommen, wie ausgedünnt, wie entweltlicht.

(2) Unterstrichen wird diese narrativ inszenierte Welt-Zurücknahme dadurch, dass Zacharias für den *Koran* nicht als konkrete Person aus dem Judentum interessant ist, sondern als Typus, und zwar als *Typus eines gottvertrauenden Beters*, dessen Gebetswunsch von Gott erhört wird: konkret die Geburt eines Sohnes trotz hohen Alters des Mannes, trotz Unfruchtbarkeit der Frau. Auffällig ist ja: Während bei *Lukas* Zacharias diesen seinen Wunsch schon lange vorgetragen hatte (so dass er an dessen Erfüllung angesichts des fortgeschrittenen Alters kaum noch glauben kann), scheint im *Koran* die Bitte des Zacharias zum ersten Mal geäußert – ganz im Bewusstsein, dass Zacharias, wenn er zu Gott betete, noch „nie Misserfolg“ gehabt hat. Bei *Lukas* bleibt denn auch Zacharias psychologisch konsequent bei seiner Skepsis, selbst als der Engel erscheint – und wird für diesen Akt des Unglaubens mit Stummheit *bestraft*, was ganze neun Monate bis zur Geburt Johannes' andauern wird. Im *Koran* sind daraus drei Tage Stummheit geworden, und dieses „Zeichen“ ist nicht Ausdruck der Bestrafung durch Gott, sondern des Vertrauens in Gottes Macht. So wie der Schöpfergott einem alten, unfruchtbaren Elternpaar neues Leben schenken kann („Es fällt mir leicht, dies zu bewerkstelligen, wo ich dich doch vorher geschaffen habe, während du (bis dahin) nichts warst.“), so kann derselbe Gott auch ein anderes Zeichen geben: einen Menschen kurze Zeit verstummen lassen.

(3) Während der Evangelist *Lukas* (in Übereinstimmung mit *Matthäus*) Johannes als Kontrastfigur für Jesus funktionalisiert, als Vor-Läufer, der anschließend umso wirkungsvoller durch Jesus überboten werden soll, so gebraucht der *Koran* Johannes offensichtlich als Parallelfigur, an der Gott schon vollbracht hat, was er dann im Falle Jesu wiederholt. Auffällig ist ja: Während *Lukas* Johannes zwar durch einen Engel Gottes angekündigt sein lässt, aber die Empfängnis nicht durch den Heiligen Geist, sondern durch den offensichtlich auf wundersame Weise wieder fruchtbar gewordenen Zacharias vornehmen lässt (1,23f.), lässt der *Koran* keinen Zweifel, dass schon Johannes Gottesgeschöpf ist wie anschließend Jesus. Auffällig ferner die parallelen Aussagen über Johannes und Jesus, wie wir sehen werden: Lauterkeit bei beiden, Pietät gegen Eltern bzw. Mutter, nicht gewalttätig, im Besitz der Schrift, ganz offensichtlich die Tora, die nach dem *Koran* die „Entscheidung Gottes“ bein-

haltet (5,43). Johannes soll offensichtlich die Anliegen dieses Buches erfüllen. Und da ihm „Urteilsfähigkeit“ (schon als kleinem Kind) attestiert wird, kann es sich dabei nur um das Wissen religiöser Dinge handeln: Zeichen des Prophetenamtes! Von Jesus wird es gleich anschließend ebenfalls heißen, Gott habe ihm „die Schrift gegeben“ und ihn „zu einem Propheten gemacht“! Ja, auch die abschließende Segensformel wird dann im Jesus-Teil wortwörtlich wiederholt werden: „Heil sei über ihn am Tage, da er geboren wurde, am Tag, da er stirbt und am Tag, da er (wieder) zum Leben auferweckt wird!“

In summa: Während das Neue Testament Johannes als Kontrastfigur (zum Zwecke späterer Überbietung) zu Jesus braucht, ist die Johannes-Geschichte im Koran eine *weitere Exempelgeschichte* für die Macht des Schöpfergottes, der, wenn er will, aus Unfruchtbarem und Abgestorbenem neues Leben erwecken kann.

Und doch sind mit der Person Jesus selber noch einmal andere Akzente verbunden, wie die nun folgende *Geburtsgeschichte* zeigt:

„Und gedenke in der Schrift der Maria! (Damals) als sie sich vor ihren Angehörigen an einen östlichen Ort zurückzog! Da nahm sie sich einen Vorhang (oder: eine Scheidewand) (um sich) vor ihnen (zu verbergen). Und wir sandten unseren Geist zu ihr. Der stellte sich ihr dar als ein wohlgestalteter (w. ebenmäßiger) Mensch. Sie sagte: ‚Ich suche beim Erbarmer Zuflucht vor dir. (Weiche von mir) wenn du gottesfürchtig bist!‘ Er sagte: ‚(Du brauchst keine Angst vor mir zu haben.) Ich bin doch der Gesandte deines Herrn. (Ich bin von ihm zu dir geschickt) um dir einen lauterer Jungen zu schenken.‘ Sie sagte: ‚Wie sollte ich einen Jungen bekommen, wo mich kein Mann (w. Mensch) berührt hat und ich keine Hure bin? (oder: ... berührt hat? Ich bin (doch) keine Hure!)‘ Er sagte: ‚So (ist es, wie dir verkündet wurde). Dein Herr sagt: (oder: So hat dein Herr (es an)gesagt.) Es fällt mir leicht (dies zu bewerkstelligen). Und (wir schenken ihn dir) damit wir ihn zu einem Zeichen für die Menschen machen, und weil wir (den Menschen) Barmherzigkeit erweisen wollen (w. aus Barmherzigkeit von uns). Er ist eine beschlossene Sache.‘ Da war sie nun schwanger mit ihm (d. h. dem Jesusknaben). Und sie zog sich mit ihm an einen fernen Ort zurück. Und die Wehen veranlassten sie, zum Stamm der Palme zu gehen. Sie sagte: ‚Wäre ich doch vorher gestorben und ganz in Vergessenheit geraten!‘ Da rief er (d. h. der Jesusknabe) ihr von unten her zu: ‚Sei nicht traurig! Dein Herr hat unter dir (d. h. zu deinen Füßen?) ein Rinnsal (voll Wasser) gemacht. Und schüttele den Stamm der Palme (indem du ihn) an dich (ziehst)! Dann lässt sie saftige, frische Datteln auf dich herunterfallen. Und iß und trink und sei frohen Mutes (w. kühlen Auges)! Und wenn du (irgend)einen von den Menschen siehst, dann sag: Ich habe dem Barmherzigen ein Fasten gelobt. Darum werde ich heut mit keinem mensch-

lichen Wesen sprechen.' Dann kam sie mit ihm zu ihren Leuten, indem sie ihn (auf dem Arm) trug. Sie sagten: ‚Maria! Da hast du etwas Unerhörtes begangen. Schwester Aarons! Dein Vater war doch kein schlechter Kerl (w. Mann) und deine Mutter keine Hure.' Da wies sie auf ihn (d. h. den Jesusknaben). Sie sagten: ‚Wie sollen wir mit einem sprechen, der als kleiner Junge (noch) in der Wiege liegt?' Er sagte: ‚Ich bin der Diener Gottes. Er hat mir die Schrift gegeben und mich zu einem Propheten gemacht. Und er hat gemacht, dass mir, wo immer ich bin, (die Gabe des) Segen(s) verliehen ist, und mir das Gebet (zu verrichten) und die Almosensteuer (zu geben) anbefohlen, solange ich lebe, und (das ich) gegen meine Mutter pietätvoll (sein soll). Und er hat mich nicht gewalttätig und unselig gemacht. Heil sei über mir am Tag, da ich geboren wurde, am Tag, da ich sterbe, und am Tag, da ich (wieder) zum Leben auferweckt werde!' Solcher Art (w. Dies) ist Jesus, der Sohn der Maria ...“ (Sure 19,16-34)

Parallelen zu christlichen Überlieferungen sind mit Händen zu greifen:

(1) Parallelen zur Geburtsgeschichte des Lukas mit Gottesbotschaft an Maria (Lukas: durch den Engel Gabriel; Koran: durch Gottes Geist), Zweifelsmotiv (bei Matthäus: Joseph; bei Lukas: Maria) und Prädikation des angekündigten Kindes („lauterer Junge“, „Zeichen für die Menschen“ von Gottes der Barmherzigkeit), schließlich die gottgewirkte Zeugung des Kindes, wobei Sure 19 auffälligerweise den *visionären Charakter* der Gottesbegegnung bei Maria betont: Der Geist Gottes „stellt sich ihr dar ‚als‘ ein wohlgestalteter Mensch“.

(2) *Parallelen aber auch zu auBerkanonischen christlichen Überlieferungen*, auf welche die religionsvergleichende Forschung schon vor vielen Jahrzehnten aufmerksam gemacht hat (nachzulesen im Koran-Kommentar von Khoury oder bei M. Bauschke, Jesus – Stein des Anstoßes, 2000). Zum Rückzug an einen „fernen Ort“ gibt es eine gewisse Parallele im vorkoranischen apokryphen Evangelium des Jakobus. Zum „Quell- und Palmwunder“ (Tränkung und Speisung durch Quelle und Baum, Rede des Neugeborenen) gibt es Parallelen im Pseudo-Matthäus-Evangelium, das dieses Ereignis im Zusammenhang mit der Ägypten-Flucht schildert, aber aus nachkanonischer Zeit stammt.

Christliche Koran-Interpreten haben sich in der Vergangenheit gerne auf den Aufweis solcher Parallelisierungen beschränkt und waren dann mit Koran-Texten rasch fertig – nach der Devise: Alles, was der Koran theologisch zu bieten hat, steht entweder in der Hebräischen Bibel, im Neuen Testament oder in sonstigen jüdischen oder christlichen Quellen, ein Konglomerat aus Verstandenem und Unverstandenem, eine Mischung aus Gewusstem und Nichtgewusstem. Originell ist der Koran

schon von daher nicht, theologisch ernstzunehmen schon gar nicht. Eine solche Haltung schreibt nicht nur eine jahrhundertelange fatale Geschichte christlicher Superiorität über den Islam fort, sondern ist auch wissenschaftlich-hermeneutisch unseriös. Sie blendet jegliches Selbstverständnis des Koran aus und spart sich jede Mühe um Auslegung eines Textes nach den ihm immanenten Kriterien: literarischen Formentscheidungen, rhetorischen Stilmitteln, situativem Gebrauch und theologischer Programmatik. Unterzieht man sich dieser Mühe aber, erkennt man, dass der Koran eine sowohl literarisch als auch theologisch eigenständige Exegese der Geburtsgeschichte Jesu betreibt. Sie exakt zu profilieren, in Übereinstimmungen und Differenzen im Lichte der jeweiligen theologischen Axiomatik, ist Voraussetzung jedes ernsthaften Dialogs. Ich fasse das Wesentliche knapp zusammen:

(1) Schon formalästhetisch ähnelt der koranische Geburtstext (wie schon im Fall des Johannes) mehr einer feinen Skizze als einer ausgearbeiteten Szene. Andeutungen, Abkürzungen, knappste Angaben genügen ihm. Plötzlich ist Maria eingeschaltet, ohne weitere Überleitung, Vorbereitung, Umstände – mit der für den Koran charakteristischen Leser- oder Höreradresse: „Und gedenke“. Der Text will also – gemäß der im Koran generell genutzten Verfahrensweise – nicht nur Vergangenes zitieren, sondern aktualisieren. Er will er-innern, bewusst machen und damit zu Konsequenzen für heute aufrufen. Deshalb beschränkt sich der Koran in dieser Szene auf knappstmögliche Angaben. Nicht auf Details kommt es an, sondern auf das Wesentliche der Sache.

(2) Maria hat sich an einen „*östlichen Ort*“ zurückgezogen, der nicht näher benannt wird, auch nicht näher benannt werden muss. Denn es geht um die Bewegung „Rückzug“ als solche, die Struktur der Reduktion. Diese ist *zum einen* sozial motiviert als Rückzug Marias vor ihren „Angehörigen“, deren negative Reaktion im zweiten Teil dieses Textes damit schon angedeutet ist. Sie ist *zum zweiten* theologisch-symbolisch motiviert, verstärkt im nächsten Vers durch den erwähnten „Vorhang“. Auch er nimmt die Rückzugs-Bewegung auf. Vorhang bedeutet ein Sich-Verbergen, Sich-Abschließen vor der gewohnten Umwelt. Der Selbstzurücknahme im Raum entspricht die Selbstzurücknahme des Körpers. Erzählerisch entspricht beiden die bewusste Entwirklichung der hier beschriebenen Welt, die durch Verknappung der Realitätsdetails wie diaphan erscheint.

(3) Szenisch-gestisch wird damit Gottesbegegnung vorbereitet, die hier in Gestalt des Engels erfolgt. Nachdem die Welt selber transparent geworden ist wie ein dünner Vorhang, kann sie nun für Gott durchlässig sein, ist Gottesbegegnung vorbereitet. „Die sich wiederholende Erwähnung des Rückzugs betont die schlechthinnige Empfänglichkeit Marias. Nur so, fern von allen Menschen, mithin von allen mensch-

lichen Möglichkeiten – etwa einer zeugenden Mitwirkung –, kann sie dem Engel begegnen, die Verheißung hören, Jesus jungfräulich empfangen und dann zur Welt bringen.“ (M. Bauschke, *Jesus im Koran*, S. 16). Auch der Dialog Engel – Maria wird auf das Wesentliche reduziert: Angst auf seiten Marias – Beruhigung der Angst durch den Gottesboten – Ankündigung der Geburt – Zweifel bei Maria, wobei der Hinweis auf „keine Hure“ wiederum ein Verweis nach vorn ist – auf die Situation, die Maria dann mit ihrer sozialen Umwelt bestehen muss. Die erste Hälfte dieses Textes also lebt ganz von zwei Rückzugsbewegungen Marias, zwei Selbstzurücknahmen, die so die Empfangende für Gottes Geist werden kann. Der zurückgenommene Raum als objektives Korrelat der Offenheit der Welt für die Begegnung mit dem Göttlichen.

(4) Der Vorgang der Selbstzurücknahme des Raums wird auch im folgenden Vers noch einmal wiederholt. Wieder heißt es, Maria habe sich zurückgezogen, diesmal an einen „*fernen Ort*“. Zu denken ist an eine Wüstenszenerie, was die Erwähnung des zweiten Raum-Details plausibler macht: „*Stamm der Palme*“. Die Wüste ist der nackte Raum schlechthin, Symbol der Leere, der Ort ohne Eigenpotenz, der so seinerseits zum objektiven Korrelat für Gottes Fülle, Gottes Präsenz, Gottes Zur-Welt-Kommen ist. Dabei ist der Koran an den Geburtsvorgängen und -umständen so wenig interessieren wie der Evangelist Matthäus. Er lenkt den Blick sofort auf das neugeborene Kind und seine wundersame Fähigkeit, zu sprechen, seine Mutter zu trösten und ihr in ihrer Todesangst („Wäre ich doch vorher gestorben und ganz in Vergessenheit geraten“) zu helfen.

(5) Damit ist deutlich, wie kunstvoll der Koran in diesem Text mit *Kontrasten* arbeitet. Einerseits die Entweltlichung der Welt, andererseits der Realismus der Welt: das ganz und gar realistisch geschilderte Erstaunen der Umwelt Marias über das Kind einer unverheirateten Frau, der Verdacht der Hurerei. Dem Wunsch Marias, völlig vergessen zu werden, entspricht das fürsorgliche Wunder Gottes. Marias Todessehnsucht steht das lebendige Quellwasser gegenüber. Die Bitterkeit ihrer Schmerzen bei der Geburt kontrastiert mit der wundersamen Labung durch süße Datteln. Dem Schweigegelübde der Erwachsenen entspricht das zweimalige Reden des Neugeborenen. Der Text arbeitet also mit einem literarisch bewusst gesetzten Kontrast zwischen Realismus und Stilisierung, zwischen Alltagsniedrigkeit und prophetischer Hoheit, zwischen konkreten Details der menschlichen Geschichte und Entwirklichung zum Zwecke der Transparenz für das Göttliche.

(6) Die Erinnerung an die Geburtsgeschichte von Johannes und Jesus steht im Kontext der Auseinandersetzung Mohammeds mit dem „Un glauben“ in Mekka. Die Erinnerung ist kein Selbstzweck, sondern ein Kampfmittel: „Und gedenke in der

Schrift der Maria!“ – so hatte der Jesus-Text begonnen. Mit einer Spiegelung des aktuellen Kampfes Glaube – Unglaube endet er denn auch. Seine Fortsetzung lautet:

„Solcher Art (w. dies) ist Jesus, der Sohn der Maria – um die Wahrheit zu sagen, über die sie (d. h. die Ungläubigen (unter den Christen?)) (immer noch) im Zweifel sind. Es steht Gott nicht an, sich irgendein Kind zuzulegen. Gepriesen sei er! (Darüber ist er erhaben). Wenn er eine Sache beschlossen hat, sagt er zu ihr nur: ‚Sei!‘, und dann ist sie. Und (Jesus sagte:) ‚Gott ist mein Herr und euer Herr. Dienet ihm! Das ist ein gerader Weg.‘ Aber dann wurden die Gruppen untereinander uneins. Wehe denen, die ungläubig sind: Sie werden einen gewaltigen Tag erleben (w. Wehe denen, die ungläubig sind, im Hinblick auf das Erlebnis eines gewaltigen Tages)! Wie gut werden sie am Tag (des Gerichts), da sie zu uns kommen werden, hören und sehen! Aber die Frevler befinden sich heute offensichtlich im Irrtum.“ (19,34-38)

(7) Die theologisch relevanten Fremd- und Selbstbestimmungen Jesu in Sure 19 werden zunächst denen des Johannes parallel geführt. Wie Johannes ist Jesus Gottes Geschöpf (ohne Beteiligung eines irdischen Vaters). Wie Johannes ist Jesus gekennzeichnet durch Lauterkeit, Pietät, Gewaltlosigkeit. Wie Johannes hat er von Gott „die Schrift“ überantwortet bekommen. Aber im Unterschied zu Johannes kann Jesus direkt sagen, er sei ein „Diener Gottes“, er sei ein „Prophet“ Gottes, ihm sei „die Gabe des Segens“ verliehen, ja er sei ein „Zeichen Gottes“ für die Menschen, ein Zeichen von „Gottes Barmherzigkeit“! Wir erinnern uns an dieser Stelle an das, was wir aus dem Lukas-Evangelium vernahmen an Titeln, die Juden wie Zacharias und Simeon gebrauchten: „Prophet des Höchsten“ und damit Repräsentant der „barmherzigen Liebe unseres Gottes oder „Zeichen“ Gottes, dem widersprochen werden wird.

2. Das narrative und theologische Profil von Sure 3

Was kommt in Sure 3 hinzu, geoffenbart in Medina, in der der Koran noch einmal auf die Geschichten um Zacharias, Johannes, Maria und Jesus zurückkommt? Die Sure trägt den Titel „Die Sippe Imrans“, ein Name, der auf Aram hinweist, der in Numeri 26,59 als der Vater von Moses, Aaron und Mirjam bezeichnet wird. Er gilt als Vorfahre, ja Urahne Jesu. Die 3. Sure verweist überdies auf die Ereignisse in der Schlacht bei Badr (März 624) im zweiten Jahr nach der Hidschra, der Übersiedlung Mohammeds und seiner Anhänger von Mekka nach Medina, als die Muslime über-

raschend eine überlegene Armee der Mekkaner schlugen – ein Ereignis von größter politischer und religiöser Tragweite – auch für die Beziehungen zu Juden und Christen in der Region. Das nochmalige Aufgreifen der Geschichte Jesu (nicht nur der Geburt, sondern auch der Botschaft, der Praxis und des Geschicks) wird man deshalb *auch* den politischen Zusammenhang verstehen müssen. In Medina ist in dieser Zeit eine Gesandtschaft von Christen aus Nadjran (Nordjemen) aufgetaucht. Unter dem Eindruck des sich ausbreitenden Islam sehen diese sich in ihrer Freiheit bedroht und schicken eine Delegation zu Mohammed. Zwar kommen sie seiner Forderung, sich dem Islam zu unterwerfen, nicht nach, aber nach langen Verhandlungen und christologischen Kontroversen wird ein Kompromiss gefunden: Mohammed sichert ihnen Schutzgarantien zu (vgl. Schmucker, *Die christliche Minderheit von Nagra* und die Problematik ihrer Beziehung zum frühen Islam, in: *Studien zum Minderheitenproblem im Islam 1* (Bonn 1973), S. 183-281. A. Th. Khoury, *Toleranz im Islam*, Altenberge 1986, S. 64ff.). Sure 3 spiegelt denn auch eindringlich die Auseinandersetzung des Koran mit den „Leuten der Schrift“ wider.

Wir bleiben hier auf die Auslegung der Geburts-Geschichte konzentriert und haben zu konstatieren: Was Maria angeht, so hat deren Geschichte jetzt in Sure 3 sichtlich einen Zuwachs erfahren. Wir hören mehr von der Vorgeschichte Marias (3,35-37). Gleich anschließend wird die Johannes-Szene noch einmal berichtet (3,38-41), die von Sure 19 kaum abweicht. Dann folgt ein eindrückliches Marienlob (3,42-44). Danach kommt es zu Aussagen über Jesus Geburt, die in Sure 19 so keine Parallele haben:

„(Damals) als die Engel sagten: ‚Maria! Gott verkündet dir ein Wort von sich, dessen Name Jesus Christus, der Sohn der Maria, ist! Er wird im Diesseits und im Jenseits angesehen sein, einer von denen, die (Gott) nahestehen. Und er wird (schon als Kind) in der Wiege zu den Leuten sprechen, und (auch später) als Erwachsener, und (wird) einer von den Rechtschaffenen (sein).‘ Sie sagte: ‚Herr! Wie sollte ich ein Kind bekommen, wo mich (noch) kein Mann (w. Mensch) berührt hat?‘ Er (d. h. der Engel der Verkündigung, oder Gott?) sagte: ‚Das ist Gottes Art (zu handeln). Er schafft, was er will, Wenn er eine Sache beschlossen hat, sagt er zu ihr nur: sei!, dann ist sie. Und er wird ihn die Schrift, die Weisheit, die Thora und das Evangelium lehren.‘ Und als Gesandter (Gottes) an die Kinder Israels (wies Jesus sich aus mit den Worten:) ‚Ich bin mit einem Zeichen von eurem Herrn zu euch gekommen (das darin besteht?), dass ich euch aus Lehm etwas schaffe, was so aussieht, wie Vögel. Dann werde ich hineinblasen, und es werden mit Gottes Erlaubnis (wirkliche) Vögel sein.“ (3,45-49)

Anders als in der mekkanischen Fassung hat Maria in diesem Bericht keine Vision, sondern eine Audition. Ihr erscheint nicht der Geist Gottes, zu ihr redet eine Mehrzahl wohl unsichtbar bleibender Engel. Die Übereinstimmungen zwischen beiden Koran-Versionen sind in der Sache unübersehbar: Jesus ist kraft des schöpferischen Wortes Gottes und mittels des göttlichen Geistes erschaffen worden. Aber zwei theologisch wichtige Akzente werden hier deutlicher gesetzt:

(1) Die Schöpfermacht Gottes wird noch deutlicher hervorgehoben. Was in Sure 19 nur relativ schwach ausgedrückt wird mit: „Es fällt mir leicht (dies zu bewerkstelligen)“, wird in Sure 3 stark profiliert: „Das ist Gottes Art (zu handeln). Er schafft, was er will. Wenn er eine Sache beschlossen hat, so sagt er zu ihr nur: ‚Sei!‘, dann ist sie“.

(2) Jesus wird als „Wort“ (*kalimah*) Gottes bzw. „Wort von Gott“ bezeichnet. In muslimischer Exegese versteht man darunter, dass sich in Jesus Gottes allmächtiger Schöpferwille manifestiere. Allein durch das Wort und den Befehl Gottes tritt er ins Dasein (und nicht mittels männlicher Potenz). Andere verstehen Jesu Wort-Sein ebenso wie sein Geist-Sein auch in dem Sinne, dass er als Person die frohe Botschaft von Gottes Barmherzigkeit verkörpert. Der Koran illustriert diesen sich in Jesus manifestierenden göttlichen Schöpferwillen dadurch, dass er das Vögel-Wunder einführt. Parallelen dazu gibt es im außerkanonischen Kindheitsevangelium des Thomas. Doch abgesehen von der Anzahl der Vögel besteht dort der Unterschied zur koranischen Darstellung des Wunders darin, dass Jesus an einem Sabbat durch Klatschen in die Hände und Zuruf das Wunder selber vollbringt, wohingegen Jesus im Koran – ob als Knabe oder Erwachsener, ob an einem Sabbat oder nicht – durch seinen Atem und aufgrund der göttlichen Erlaubnis das Wunder tut. Die koranische Theozentrik wirkt sich auch hier noch einmal konsequent aus.

3. Die Geburtsgeschichten im Vergleich

Im Vergleich der neutestamentlichen und der koranischen Überlieferungen ergeben sich bemerkenswerte Übereinstimmungen, aber auch entscheidende Differenzen. Zunächst zu den Übereinstimmungen:

(1) Wie das Neue Testament so verbindet auch der Koran mit der Geburt Jesu eine wundersame Tat Gottes zugunsten der Menschen. Ja, bemerkenswert ist: Beschränkt sich im Neuen Testament die Ausgestaltung des Wunderhaften vor allem auf die Engelserscheinungen vor Zacharias, Maria und den Hirten sowie auf die Führung der Sterndeuter durch eine kosmische Erscheinung, kennt der Koran über all das hinaus wundersame Reden des Neugeborenen. Der Koran hat offen-

sichtlich nicht die geringsten Schwierigkeiten, dem gerade geborenen Jesuskind Trostorte an seine Mutter und prophetische Selbstaussagen in den Mund zu legen. Warum nicht? Weil er wie im Fall des Johannes auch die Geburtsgeschichte Jesu dazu benutzt, den ihm wichtigsten theologischen Grundgedanken kraftvoll zu illustrieren: Gott hat Macht über das unmöglich Scheinende; Gott ist frei in seinem Handeln und durchbricht alle irdischen Begrenzungen und menschlichen Plausibilitäten. Alte, unfruchtbare Frauen werden wieder fruchtbar; junge Frauen werden ohne Zutun eines Mannes schwanger; im toten, leeren Raum einer Wüste schafft Gott neues Leben; ein neugeborenes Kind spricht kraftvoll und selbstbewußt wie ein erwachsener Mensch. Die Pointe ist überall dieselbe: Skepsis, Zweifel, Unglaube von Menschen werden von Gott her durchbrochen. Gerade die Geburt Jesu unterstreicht noch einmal, daß Gott die Macht hat, aus Unfruchtbarem Fruchtbare, aus Abgestorbenem Lebendiges, aus Nichts neues Sein zu schaffen. Theozentrik also verbindet beide Geburtsgeschichten. Im Neuen Testament ist sie mit dem Satz umschrieben: „Denn für Gott ist nichts unmöglich“ (Lk 1,37), im Koran mit dem Satz: „Wenn er eine Sache beschlossen hat, sagt er zu ihr nur: sei! dann ist sie (Sure 3,47).“

(2) In den neutestamentlichen und koranischen Geburtsüberlieferungen ist Jesus nicht Produkt der irdischen Geschichte, nicht Menschengeschöpf, er ist Geistgeschöpf, Gottesgeschöpf: »Geist von Gott«, wie er auch in Sure 4,171 genannt wird. Es ist Gott selbst, der ihn vom Nichts ins Sein ruft. Daß Jesus ins Leben tritt, verdankt er ausschließlich Gottes Ratschluß, Gottes Tat. Von daher erklärt sich auch andere „Titulaturen“ für Jesus im Koran: „Zeichen“ Gottes für die Menschen, Zeichen von „Gottes Barmherzigkeit“, „Diener Gottes“, „Prophet Gottes“, „Wort Gottes“. Alle diese „Titel“ drücken denselben Grundgedanken aus: Jesus ist ein von seiner Empfängnis an von Gott Ausgezeichneter. Gegenüber anderen Dienern und Propheten Gottes unterscheidet ihn sogar eine Besonderheit: Er ist geschaffen von Gottes Geist, um dann zu Lebzeiten aus der Kraft dieses Geistes als Gottes Gesandter zu wirken. Von allen im Koran erwähnten Personen ist dies das Besondere an Jesus. Nur Adam übertrifft ihn noch im Blick auf den Ursprung, ist er doch für den Koran sogar ohne Mithilfe einer irdischen Mutter ins Leben getreten. Aber *Gottesgeschöpflichkeit* und *Jungfrauengeburt* unterscheiden Jesus im Koran von allen anderen Propheten, einschließlich dem Propheten Mohammed, dessen irdische Vaterschaft der Koran an keiner Stelle in Frage stellt.

(3) Neutestamentliche und koranische Geburtstexte stimmen in der Grundüberzeugung überein: Jesus ist der Gesegnete Gottes und das Kontrastbild zu allen „unglückseligen Gewaltherrschern“, ja, er ist ein *Mann des Friedens*, und zwar seine

ganze menschliche Existenz hindurch: von der Geburt bis zum Tod, ja bis zum neuen Leben bei Gott. Die Formulierungen von Sure 19,32-33 („Und er hat mich nicht gewalttätig und unselig gemacht. Heil sei über mir am Tag, da ich geboren wurde, am Tag, da ich sterbe, und am Tag, da ich (wieder) zum Leben auferweckt werde“) wecken für Christen Erinnerungen an den Lobgesang Marias („Magnificat“) und das Engelslob vor den Hirten (Lk 1,46-55; 2,14). Schon dort war Jesus das Kontrastbild zu den „Mächtigen“ und „Reichen“. Schon dort verkörperte er den „Frieden“ Gottes, der auch nach Aussagen des Koran auf Jesus ruht.

Eine Vergleich der Texte zeigt also, wie eigenständig Mohammed gerade biblische Überlieferungen von seiner theologischen Axiomatik her zu deuten verstand. Er nimmt sie auf, spitzt sie zu, interpretiert sie stringent und ordnet sie ein unter sein großes theologisches Programmwort: Theozentrik. Gott im Zentrum von Welt und Geschichte; von seinem Willen her ist alles durchdrungen, von ihm her muss die ganze Wirklichkeit neu interpretiert werden.

4. Die entscheidende Differenz im Glauben von Christen und Muslimen

Dieses Spezifikum der prophetischen Botschaft lässt sich gerade am entscheidenden Unterschied zwischen der neutestamentlichen und der koranischen Geburtsgeschichte erhärten. Auch er muss nun in aller Klarheit herausgearbeitet werden:

(1) In den neutestamentlichen Überlieferungen ist die Geburt Jesu eingebettet in die Geschichte Gottes mit seinem auserwählten Volk. Jesu Auftreten ist ein geistgewirkter Neuanfang, ja ein messianischer Aufbruch für Israel und ein Zeichen für die Bekehrung der Heidenvölker. Die neutestamentlichen Texte vergeschichtlichen also den Neuanfang Gottes in Jesus. Deshalb ist die Geburt in Bethlehem wichtig, werden die politischen Herrscher der Zeit erwähnt, werden konkrete Details der Geburtsgeschichte geschichtlich ausgemalt (Huldigung der Sterndeuter und Hirten). Der Koran dagegen „entgeschichtlicht“. Weder ist er interessiert am konkreten Geburts- oder Wohnort Jesu (keine Erwähnung von Bethlehem oder Nazareth) noch an der konkreten Zeit (keine Erwähnung damaliger politischer Herrscher oder Verhältnisse), noch erwähnt er Joseph, den biblischen irdischen Vater Jesu. Alles ist auf Gottes Handeln an Einzelpersonen wie Zacharias, Maria und Jesus konzentriert. Wo das »Volk« erwähnt wird, wie in Sure 19, dann nicht im Sinne einer »heilgeschichtlichen« Einbettung, sondern unter dem Gesichtspunkt psychologischer Reaktion auf das angeblich »unerhörte« Verhalten einer jungen Frau. Oder wie in Sure 3 als „Ort“ der Auseinandersetzung Glaube – Unglaube.

(2) Für die neutestamentlichen Quellen ist Jesu Geburt die *endgültige* Erfüllung

einer uralten Erwartungsgeschichte seines Volkes, der endzeitliche Höhepunkt in Gottes Selbstzuwendung an sein Volk Israel. Im Koran ist Gottes Tat an Jesus eine unter vielen Taten Gottes in der Geschichte. Gewiß: Auch im Koran hat Gott an Jesus in besonderer, auszeichnender Weise gehandelt. Aber der Sohn Marias ist trotz allem *ein* Zeichen Gottes, herausgehoben zwar, aber eines unter vielen. Seine Geistzeugung macht ihn gerade nicht zu einem göttlichen oder halbgöttlichen Wesen. Deshalb reagiert der Koran hier und an anderen Stellen in Sachen Christenglauben bestimmter Christen polemisch-zurückweisend: „Es steht Gott nicht an, sich ein Kind zu nehmen“. Dies ist gegen spätere vulgär-christliche Vorstellungen einer übernatürlichen Gottessohnschaft gesagt, die im zeitgenössischen Christentum des Propheten verbreitet gewesen sein mögen. Geistzeugung und Jungfrauengeburt unterstreichen also nicht die Einzigartigkeit Jesu, sondern die Einzigartigkeit Gottes.

(3) Auch als Gottesgeschöpf bleibt Jesus nur ein Mensch, wie Adam, Noah, Abraham, Mose Menschen waren. Als Gottesgeschöpf bleibt Jesus ein „Zeichen“, *eines* in der großen Reihe der „Zeichen“ der Barmherzigkeit Gottes, in einer Reihe, die nach muslimischem Selbstverständnis erst abgeschlossen ist durch den letzten Propheten, der denn auch nach dem Koran das „Siegel der Propheten“ genannt wird. Für die christliche Urkunde ist Jesus aus Nazareth gegenüber Israel und der Heidenwelt die endgültige, definitive Offenbarung Gottes, auf den ein Prophet wie Johannes der Täufer nur hinweist. Für Muslime ist die definitive Offenbarung Gottes im Koran gegeben, auf den alle Propheten, einschließlich Johannes und Jesus hinweisen. Christologie und Koranologie entsprechen sich. Der Fundamentalunterschied zwischen Christentum und Islam ist und bleibt: Für Christen ist Gottes Wort in Jesus Mensch geworden. Im Islam ist Gottes Wort im Koran Buch geworden.

(4) Je genauer man an und mit den Quellen arbeitet, so sehr sieht man tiefgreifende Übereinstimmungen zwischen christlichem und islamischem Glauben, aber auch bleibende trennende Unterschiede, Wahrheitsansprüche, die in letzter Konsequenz zu einer Glaubensentscheidung herausfordern. Beides muss in einem Dialog zur Sprache kommen, der seinen Namen verdient. Die „Weihnachtsgeschichte“ im Koran wäre als Urmodell eines solchen Dialogs von Christen und Muslimen zu lesen. Sie fordert beide heraus, über das Geheimnis des Handelns Gottes in der Geschichte Jesu vertieft nachzudenken und so das Gemeinsame und das Trennende kommunikabel zu machen. Sie wäre nicht das Ende des Dialogs, sondern die Basis des Dialogs. Sie kann lehren, das Gemeinsame im Lichte des Trennenden, das Trennende im Lichte des Gemeinsamen zu lesen. Sie könnte dialogische Kommunikation stiften – die umso tiefer gehen kann, als sich Juden, Christen und Muslime bewusst

werden, dass sie Gottes Geheimnis nicht schon „haben“ oder „verwalten“ oder „besitzen“, sondern dass sie im Glauben und Denken es je tiefer erkennen wollen. Kommunikation – im gegenseitigen Respekt vor Letztentscheidungen und Letztüberzeugungen.

Zum Schluss will ich dies an einer Symbolgeschichte erläutern, die uns aus der ersten Biographie des Propheten Mohammed entgegentritt. Eine berühmte Szene, in ihrer Historizität ungesichert und doch von tiefer symbolischer Bedeutung: die Begegnung eines christlichen Herrschers, des Negus von Äthiopien, mit Muslimen aus der Urgemeinde von Mekka. Nicht um ihrer angeblichen Geschichtlichkeit, sondern um ihrer theologisch-symbolischen Weisheit willen (was den Umgang Christen – Muslime betrifft) sei sie hier am Ende unserer Überlegungen in Erinnerung gerufen und für die Praxis des Dialogs fruchtbar gemacht. Die Szene findet sich bei *Ibn Ishaq*, von dem eine erste Biographie des Propheten geschrieben wurde (um 750), die wir aber nur in einer hundert Jahre später durch *Ibn Hisham* herausgegebenen Fassung haben.

Der frühe Biograph berichtet von der erzwungenen Expedition von Angehörigen der muslimischen Urgemeinde an den Hof des Negus von Äthiopien, als die Bedrückung durch das mekkanische Establishment unerträglich zu werden begann. Als die Mekkaner freilich ihrerseits eine Delegation zum Negus schicken, um ihn aufzufordern, die „Flüchtlinge“ zurückzuschicken, lässt sich der Negus auf einen Disput mit ihnen ein. Er möchte wissen, welcher Vergehen die Auswanderer beschuldigt werden. Er lässt Bischöfe holen, die die Heiligen Schriften vor ihm ausbreiten. Dann befragt er die Muslime nach ihrer neuen Religion. Als diese sich auf nichts als die Offenbarung ihres Propheten berufen, fragt der Negus sie nach einer Kostprobe daraus. Darauf rezitiert einer der Muslimen einen Abschnitt aus der Sure „Maria“ (Sure 19). Die Reaktion? „Der Negus weinte, bis sein Bart feucht war. Und auch seine Bischöfe weinten, bis Tränen ihre Heiligen Schriften benetzten.“ Dann wendet sich der Negus an die Abgesandten aus Mekka:

„Diese Offenbarung und die Offenbarung Jesu kommen aus derselben Nische. Geh! Bei Gott, ich werde sie euch nicht ausliefern und sie nicht hintergehen!‘ Als die beiden den Negus verließen, sagte Amr zu Abdallah: ‚Morgen werde ich ihm etwas erzählen, womit ich sie an der Wurzel vernichte!‘ Abdallah, der gottesfürchtigere der Beiden, wandte ein: ‚Tu es nicht! Auch wenn sie sich uns widersetzt haben, bleiben sie doch unsere Stammesgenossen.‘ Amr aber beharrte darauf und sprach: ‚Ich werde ihm von ihrer Behauptung berichten, Jesus, der Sohn Mariens, sei nur ein Mensch gewesen.‘

Am nächsten Morgen ging Amr zum Negus und sagte: ‚O König, sie behaupten

Ungeheuerliches von Jesus. Lass sie holen und frage sie danach!’ Der Negus folgte seinen Worten. Noch nie war uns dergleichen geschehen. Die Auswanderer versammelten sich wieder und berieten, was sie über Jesus antworten sollten, wenn man sie danach fragte. Dann beschlossen sie: ‚Wir werden sagen, was Gott sagte und was uns unser Prophet geoffenbart hat, mag kommen, was will‘.

Als sie zum Negus kamen und er sie nach ihrer Meinung zu Jesus fragte, antwortete ihm Djafar: ‚Wir sagen über ihn, was unser Prophet uns geoffenbart hat, nämlich dass er der Diener Gottes, sein Prophet, sein Geist und sein Wort ist, das Er der Jungfrau Maria angegeben hatte.‘

Der Negus nahm einen Stock vom Boden auf und sprach: ‚Wahrlich, Jesus ist nicht um die Länge dieses Stockes mehr als das, was du sagst.‘ Ein Raunen ging durch die ihn umgebenden Feldherrn, doch er fuhr fort: ‚Wenn ihr auch raunt‘ – und an die Muslime gewandt –, ‚geht, ihr seid sicher in meinem Land. Wer euch beschimpft, wird Strafe zahlen; wer euch beschimpft, wird Strafe zahlen; wer euch beschimpft, wird Strafe zahlen! Nicht für einen Berg aus Gold würde ich einem von euch Unrecht tun. Gebt den beiden ihre Geschenke zurück. Ich brauche sie nicht. Gott hat kein Bestechungsgeld angenommen, als Er mir meine Herrschaft zurückgab; warum sollte ich nun gegen Ihn Bestechungsgeld annehmen! Er ist damals nicht den Leuten gegen mich gefolgt, weshalb sollte ich nun ihnen gegen Ihn folgen.‘“

Die Szene ist sichtlich stilisiert und von den Interessen der Muslime her konzipiert. Aber es steckt in ihr vieles an „Weisheit“ im Umgang von Christen mit Muslimen. Die Figur des Negus nimmt in dieser Geschichte ja ganz gezielt eine Mittelstellung ein: zwischen verbissener christlicher Orthodoxie (die raunenden Feldherrn) und dem Unglauben (die Abordnung aus Mekka). Die Haltung des Negus „in der Mitte“ drückt Entschiedenheit und Toleranz zugleich aus. Er verkörpert die Art von Christsein, die weiß, dass man Menschen anderer religiöser Überzeugungen nicht mit der Elle eigener Orthodoxie messen oder gar pressen kann. Wenn etwa Muslime ein Grundbekenntnis zu Jesus abgeben wie dies, er sei „der Diener Gottes, sein Prophet, sein Geist und sein Wort, das Er der Jungfrau Maria eingegeben“ habe, dann genügt das diesen Christen. Genügt, um sie als Gäste in seinem Lande zu beherbergen. Mehr verlangt er von ihnen nicht. Er presst sie nicht, urteilt sie nicht ab, verlangt nicht das Äußerste. Christen mögen weiter gehen in Sachen Christologie, mehr von Jesus als dem Christus Gottes sagen, andere Formeln benutzen. Für Muslime ist es bereits viel, wenn sie sagen können: In diesem besonderen Menschen hat Gott auf eine besondere Weise gehandelt. Er ist deshalb zum Zeichen Gottes für die Menschen geworden, zum Zeichen von Gottes „Barmherzigkeit“. Grundlagen für

einen vertieften Dialog über die Deutung der Zeichen Gottes in der Geschichte der Menschheit zwischen Christen und Muslimen sind damit belegt. Es kommt darauf an, dass und wie man diesen Dialog nutzt.

Grundliteratur

I. Quellen:

1. Benutzte Ausgaben:

Der Koran, Übersetzung R. Paret, Bd. I (Text), Bd. II (Kommentar und Konkordanz), Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1971, ²1977.

Der Koran. Arabisch-Deutsch. Übersetzung und wissenschaftlicher Kommentar von A.Th. Khoury – M.S. Abdullah, Bd. I-XII, Gütersloh 1990-2001.

Neue Jerusalem Bibel. Einheitsübersetzung mit dem Kommentar der Jerusalem Bibel, Freiburg/Br. 1985.

W. *Schneemelcher*, Neutestamentliche Apokryphen in deutscher Übersetzung Bd. I (Evangelien), 5. Aufl., Tübingen 1987.

2. Zur Prophetenbiographie:

Ibn Ishaq, Das Leben des Propheten. Aus dem Arabischen übertragen und bearb. v. G. Rotter, Kandern 1999.

R. *Paret*, Mohammed und der Koran. Geschichte und Verkündigung des arabischen Propheten, Stuttgart 1957, 7. Aufl. 1991.

II. Sekundärliteratur:

1. Zu Bibel und Koran:

H. *Speyer*, Die biblischen Erzählungen im Qoran, Hildesheim 1931, ²1961.

L. *Hagemann*, Propheten – Zeugen des Glaubens. Koranische und biblische Deutungen, Würzburg – Altenberge ²1993.

J.D. *Thyen*, Bibel und Koran. Eine Synopse gemeinsamer Überlieferungen, Weimar – Wien ³2000.

J. *Gnilka*, Bibel und Koran. Was sie verbindet, was sie trennt, Freiburg/Br. 2004.

K.-J. *Kuschel*, Das Weihnachten der Dichter. Große Texte von Thomas Mann bis Rainer Kunze, Düsseldorf 2004 (Kap. I: Die Heiligen Nächte der Weltreligionen; Kap. II: Die Erzählungen von Jesu Geburt).

S.J. *Wimmer* – S. *Leimgruber*, Von Adam bis Mohammad. Bibel und Koran im Vergleich, Stuttgart 2005.

2. Zum Jesus-Bild im Koran:

H. Räsänen, Das koranische Jesusbild. Ein Beitrag zur Theologie des Koran, Helsinki 1972.

C. Schedl, Mohammed und Jesus. Die christologisch relevanten Texte des Koran, Freiburg/Br. 1978.

G. Riße, „Gott ist Christus, der Sohn der Maria“. Eine Studie zum Christusbild im Koran, Bonn 1989.

E. Pulsfort – E. Hagemann, Maria, die Mutter Jesu, in Bibel und Koran, Würzburg – Altenberge 1992.

M. Bauschke, Jesus – Stein des Anstoßes. Die Christologie des Korans und die deutschsprachige Theologie, Weimar – Wien 2000;

ders., Jesus im Koran, Weimar – Wien 2001.

3. Zum Dialog Christentum – Islam:

K.-J. Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, Düsseldorf 2001.

H. Küng, Der Islam. Geschichte, Gegenwart, Zukunft, München 2004.

Joachim Rachel (1618-1669)

Die Kinderzucht

Ein Schulmeister als Schöpfer der deutschen Kunstsatire

Wann immer im heutigen Deutsch-Unterricht Autoren des Barockzeitalters behandelt werden, so konzentriert sich das Interesse fast ausschließlich auf die Namen Andreas Gryphius und Johann Christoffel von Grimmelshausen. Dabei war die literarische Produktion dieser Zeit sehr viel reichhaltiger als heute angenommen wird; ja manche Schätze aus dieser Zeit sind inzwischen nicht einmal mehr Germanisten bekannt. Im Folgenden soll einer der am gründlichsten vergessenen Barock-Autoren vorgestellt werden: Es ist Joachim Rachel (1618-1669), dessen Satiren noch bis ins 19. Jahrhundert hinein eifrig gelesen wurden. Obwohl diese Gedichte seit 1903 nicht mehr verlegt wurden, erscheint dieser Autor, vor allem wegen seines pädagogischen und humanen Engagements, aus heutiger Sicht sehr aktuell.

Joachim Rachel – Stationen seines Lebens

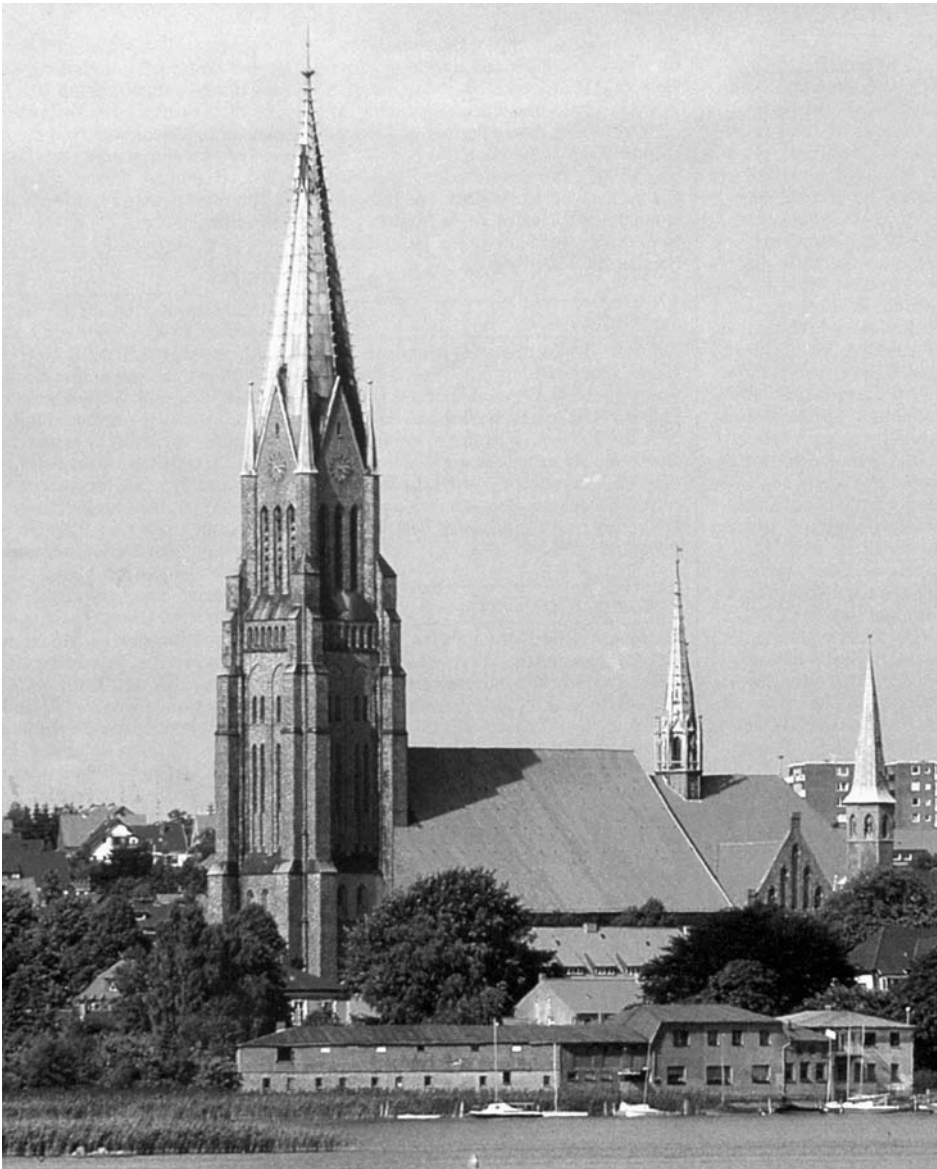
Am 28. Februar 1618 als ältester Sohn des Mauritius Rachel (1594-1637) und seiner Frau Magareta (geb. Tetens, t 1667) im schleswig-holsteinischen Lunden geboren, kam Rachel als Vierzehnjähriger 1632 in die Landesschule nach Husum, an

Titelkupfer der Erstausgabe von Joachim Rachels „satyrischen Gedichten.“ Satyrn und Gelehrte entfalten ein Satyrfell mit dem Buchtitel



Winfried Freund: Abenteuer Barock. Kultur im Zeitalter der Entdeckungen

welcher schon sein Vater einst als Kantor gewirkt hatte. Nach drei Jahren „geisttötenden Unterrichts“, wie er später einmal bemerkte, wechselte er zum Wintersemester 1635 auf das „Academische Gymnasium“ in Hamburg. Im Oktober 1637 immatrikulierte er sich an der Universität Rostock. Es folgten Jahre recht ausschweifenden Studentenlebens (wovon er in einer Satire über das Thema „Freundschaft“ ausführlich Zeugnis gab), was seiner Mutter große Sorgen bereitete. Andererseits gewann er aber auch das Wohlwollen seines Lehrers Peter Lauremberg (1585-1639). Als Rachels Bruder Samuel (1628-1691) ebenfalls das Studium aufnehmen sollte, wuchs der Unmut seiner ihn finanzierenden heimischen Onkel so sehr, dass Rachel Rostock verließ und seine Studien 1640 livländischen Dorpat fortsetzte. Hier befreundete er sich mit dem Professor der Eloquenz, Poesie und Jurisprudenz Laurentius Luden und lebte einige Jahre in dessen Haus. Eine recht angenehme und zudem vom in Deutschland tobenden 30-jährigen Krieg nicht tangierte Stellung fand er beim livländischen Edelmann Leonhard Titinghof, dessen Söhne er als Erzieher und Hauslehrer bis zu deren Erwachsensein im Frühjahr 1652 betreute. Doch auf Drängen seiner Mutter trat Rachel bald den Heimweg an. Die Rückkehr per Schiff führte ihn aber zunächst über Kopenhagen, wo er am Dänischen Hof alte Freunde aus seiner Rostocker Zeit wiedertraf, die inzwischen zu Amt und Einfluss gekommen waren. Hier waren Diskussionen über die Poesie im Gange, die ihn brennend interessierten: Johann Lauremberg (Bruder von Peter Lauremberg, 1590-1658) wandte sich gegen die einflussreichen Neuerungen der verordneten hochdeutschen Kunstsprache durch Martin Opitz (insbesondere durch dessen „Buch von der teutschen Poeterey“, 1624), in der auch Rachel bislang das Ideal der Dichtkunst gesehen hatte. Lauremberg hingegen sah in dem gepriesenen Opitz nur einen Nachäffer französischer Moden. Seiner Meinung nach entsprang die „wahre“ Poesie ausschließlich der Mundart und dem Dialekt. Laurembergs Diktum, welcher einige Satiren geschrieben hatte, sollte auf Rachel starken Einfluss ausüben. Zeit seines weiteren Lebens schwankte er nun zwischen dem hochdeutschen Anspruch (gemäß der Opitzschen Reformen) und volkstümlicher niederdeutschen Dialektdichtung – und schrieb beides. 1652 kehrte Rachel zurück nach Heide in Holstein, vor allem um dem Wunsch seiner Mutter nach einem Brotberuf zu entsprechen. Er trat, inzwischen 34 Jahre alt, dortselbst ein Schulrektorenamt an. Diese Stellung freilich füllte ihn nicht im entferntesten aus. Er heiratete Dorothea Twachtmann, mit welcher er insgesamt sieben Kinder hatte und vertiefte seine schon in Livland betriebenen volkskundlichen Studien; eine Reihe von Dialektgedichten entstanden. Doch nach Laurembergs Tod 1658 wandte sich Rachel wiederum verstärkt der deutschen Hochsprache zu und reifte in den folgenden Jahren



Schulstiftung Freiburg

Der Dom zu Schleswig in Nordfriesland: letzte Ruhestätte des Dichters Joachim Rachel

zum Schöpfer der deutschen Kunstsatire heran. Deren erste, das „poetische Frauenzimmer oder die böse Sieben“ entstand 1659. Die als Hochzeitsgedicht einherkommende Satire behandelt das Thema der „guten“ Wahl unter verschiedenen „Frauentypen“, deren Charaktere verschiedenen Tieren („Sau“, „Hund“ usw.) zugeordnet werden. Die „richtige“ Ehefrau hat den Charakter der fleißigen Biene. Paral-

lel dazu dichtete Rachel lateinische Epigramme, die von vielen – z. B. Johann Rist – gerühmt wurden. 1660 gab er seinen bescheidenen Rektoratsposten in Heide auf, um einem Ruf an die Ulrichschule in Norden/Ostfriesland zu folgen, die unter seiner Leitung neu organisiert werden sollte (1661-1664). Nach drei Jahren hatte er (zu den schon drei aus Hochzeitsgedichten entstandenen Satiren) fünf neue Stücke verfasst. Antike Vorbilder (Persius und Juvenal) standen dabei Pate. Die unten in gekürzter Form wiedergegebene „Kinderzucht“ etwa entlehnte vieles aus der 14. Satire des Juvenal. Schon um 1665 galt Rachel in der Gattung der kunstmäßig versifizierten Satire als der berühmteste Dichter des 17. Jahrhunderts. Glückwunsch-Briefe seiner Freunde (meist in lateinischen Lobgedichten verfasst) standen der gedruckten Ausgabe seines inzwischen sechs Satiren umfassenden Büchleins von 1664 denn auch voran. Anfangs konnte er seine poetischen Neigung noch mit seinem Schulamt vereinen; so führte er ein von ihm entworfenen Leitfadens für den Religionsunterricht (nach Hugo Grotius) an der Schule ein – gegen heftigen Widerstand seitens des Consistoriums. Doch die Enge der friesischen Stadt machte ihm immer mehr zu schaffen, zumal seine pädagogischen Leistungen und das Aufblühen der Schule nicht gewürdigt wurden. Auch hatte er sich bei der Geistlichkeit unbeliebt gemacht. Von der Kanzel herab wurde ihm zugerufen: „Ein Gottloser bleibt bei seinem gottlosen Wesen; ein Flucher bei seinem Fluchen; ein Verächter des göttlichen Wortes bleibt ein Verächter; ein Satirikus bei seinen Satiren.“ Geldprobleme und kleinliche Streitereien kamen hinzu. Sein inzwischen als Staatsrechtslehrer berühmt gewordener Bruder Samuel versuchte ihn nach Kiel zu ziehen, wo er sogar eine Poetik-Professur hätte bekleiden können. Doch Rachel zauderte; erst die Pest in Ostfriesland trieb ihn 1667 nach Schleswig zurück. Die letzten beiden Jahre seines Lebens bekleidete „Joachim Rachelius“ das Amt des Rektors der dortigen Domschule. Trotz seines engagierten Einsatzes für einen besseren Unterricht wurde er vonseiten der Kirche und der Bürgerschaft befehdet, obwohl während seiner Amtszeit die Zahl der Schüler deutlich anstieg. Er führte die Fächer Geschichte und Mathematik in der Domschule ein, und die vielen „Winkelschulen“, die es zu jener Zeit überall im deutschen Sprachraum gab und die der Domschule die Schüler streitig gemacht hatten, verschwanden.

Joachim Rachels Ideen kamen aber offenbar zu früh bzw. waren politisch und gesellschaftlich nicht durchsetzbar. Viele von ihnen sollten erst 200 Jahre später im Rahmen der Einführung der allgemeinen Schulpflicht dauerhaft umgesetzt werden. Nach seinem Tod kamen in Schleswig nämlich die Winkelschulen wieder auf. 1669 starb Joachim Rachel in Schleswig im Alter von 51 Jahren und wurde im Dom bei-



Gisold Lammel: Karikatur der Goethezeit, Berlin 1992

Impressionen einer Winkelschule: „Die Schulstunde“ von Georg Emanuel Opiz (ca. 1835)

Stichwort Winkelschulen

Winkelschulen, auch Heckschulen oder in Norddeutschland Klippschulen genannt, waren behördlich nicht anerkannte, privat organisierte Schulen, die seit dem frühen 16. Jahrhundert zuerst in den Niederlanden, später auch in Deutschland aufkamen. Die ersten Winkelschulen entstanden in Städten und größeren Handelszentren. Der Besuch war kostenpflichtig und konnte bar oder in Naturalien beglichen werden. Das Lehrpersonal (so genannte Winkelmeister) verfügte im allgemeinen weder über fachspezifische noch pädagogische Kenntnisse. Entsprechend vermittelten Winkelschulen in erster Linie sehr elementares Basiswissen durch Auswendiglernen, vor allem Grundkenntnisse in Lesen und Schreiben. Vorherrschend und akzeptiert war (wie übrigens in den damaligen öffentlichen Schulen auch) die Anwendung der Prügelstrafe. Auch Platznot und das Nebeneinander von mehreren Altersstufen prägten das Bild. Im 18. Jahrhundert gewannen Erziehungs- und Bildungsfragen zunehmend staatlicherseits an Bedeutung. Vor allem stieg der Bedarf an technisch und kaufmännisch besser ausgebildeten Beamten. Um eine qualitativ einheitliche Grundausbildung zu gewährleisten, wurden daher ab 1800 in Deutschland die letzten Winkelschulen geschlossen und durch öffentliche Schulen ersetzt.

Quelle: www.wikipedia.de



Schulstiftung Freiburg

Ausschnitt des berühmten Bordesholmer Altars im Schleswiger Dom

gesetzt. Von seinen Werken, unter ihnen eine Reihe von Gelegenheitsgedichten, überlebte die bis ins 19. Jahrhundert immer wieder neu aufgelegte Sammlung „Teutsche Satyrische Gedichte“ aus dem Jahr 1664. Die zunächst sechs Verssatiren, in der Zweitaufgabe von 1677 um zwei Stücke erweitert, erwarben ihm den Namen eines deutschen Juvenal.

Einführung in die vierte Satire „Die Kinderzucht“

In Rachels Satire „Die Kinderzucht“ geht es um die ewig aktuelle Frage der „richtigen“ Erziehung, d. h. der Vermittlung echter Werte jenseits formaler Kriterien lediglich abfragbaren Faktenwissens. Rachel plädiert in seinem Text für (vor)gelebte Humanität. Echte Erziehung kann nicht anders als in der Kinderstube beginnen. Positive Wirkungen im Sinne gelungener Erziehung werden allein durch vorbildhaftes Verhalten statt litaneihafter Belehrungen auf den Weg gebracht, durch Taten statt Worte, durch Sein statt Scheinen.

Selbst in scheinbar nebensächlichen Dingen wie dem Umgang mit Bediensteten (hier: mit der Magd, die vor dem erwarteten Besuch mal schnell saubermachen soll, um einen guten Eindruck zu schinden) zeigt sich, wie ernst es Vater und Mutter in Wahrheit meinen. Gerade Kinder registrieren nach Rachel sehr genau, welche Töne in einem Haus vorherrschen oder wenn Erwachsene mit zweierlei Maß messen.

Besonders am Herzen liegt dem Barockdichter das Thema Verschwendungssucht/Geiz – Untugenden, die beide aus derselben Wurzel, nämlich Gier, entstehen. Richtige Werte sind nach Rachel niemals Geldwerte, sondern immer Charakterwerte, auch wenn – und das erscheint zu turbokapitalistischen Zeiten besonders aktuell – Kindern und Jugendlichen schon in frühester Jugend seitens vieler Erzieher die Jagd nach dem Geld als allein selig machende Daseinskategorie vorgelebt wird. Der Schaden, der durch eine derart anezogene einseitige Haltung in nachwachsenden Generationen erzeugt wird, ist unermesslich. Die uralte Frage: was braucht der Mensch? beschließt die Satire mit einer ironischen Wendung auf den in vielen Zeitgenossen (damals wie heute) schlummernden Traum von einem gewonnenen Schatz, der ihnen vielleicht in den Schoß falle, den aber leider gerade des Nachbarn graue Katze verscharrt habe...

Der im folgenden wiedergegebene Text des in gereimten Alexandrinern verfassten Gedichts ist um etwa ein Drittel gekürzt (288 von 418 Versen). Der Kürzung zum Opfer gefallen sind vor allem die ausschweifenden Anspielungen auf antike Mythen und Lesefrüchte, mit denen sich Rachel, den Konventionen seiner Zeit entsprechend, als „poeta doctus“ zu empfehlen suchte. Die verbliebenen Anspielungen sind in Fußnoten erklärt. Die Textgestalt wurde in Hinsicht auf die Orthographie behutsam modernisiert, metrische Eigentümlichkeiten wurden bewahrt.

(Dirk Schindelbeck)

Joachim Rachel: Die Kinder-Zucht (1664)

Was wider Tugend läuft und die Vernunft kann strafen,
 das sehn die Jungen erst von ihren alten Affen.
 Hat Fritz die Karten lieb, das Kind weiß insgemein,
 was Schuppen, Rauten, Klee¹, was Papst und König sein...
 Welch Kind gewöhnet sich hernach zum grünen Kraut,
 das nichts als Neckerwein und Wildgebratnes schaut (...)?
 So geht es von Natur. Das Böcklein folgt dem Rammen²,
 der Apfel fällt nicht weit gemeinlich von dem Stammem. (...)
 Drum scheut und fürchtet euch, ihr Alten für den Jungen,
 lasst kein unehrbar Wort entfahen von der Zungen,
 ein Kind hört gar genau: Es merkt das zarte Herz
 und denkt gar lange nach dem ungesalznen Scherz.
 Für Kinder sollen wir uns jederzeit entsehen
 mehr als für große Herrn, weil auch ihr Engel stehen
 dem höchsten Gott zu Dienst. Weg Flucher, Lästermund,
 Nachtschwärmer, Lügener, Garsthammel, geiler Hund,
 wo zarte Kinder sind. Es sei in keiner Zechen
 der Vater und der Sohn. Wie kann der Bach-Krebs sprechen:
 „Geh grade vorwärts hin, mein Kind, nicht hinter dich!“³
 Möcht' er nicht sprechen: „Du, mein Vater, lehre mich
 und geh mir grade vor!“ Wie kann ein Alter schlagen
 und strafen seinen Sohn, ob er in vierzehn Tagen

¹ Die Bezeichnungen entsprechen Pique, Karo und Kreuz im Skatspiel

² Rammen: ram = Bock

³ Rachel bezieht sich auf diese Fabel vom Krebs und seinem Sohn bei Avianus (4. Jh. nach Chr.):

„Schräg die Beine gesetzt bewegte der Jungkrebss sich rückwärts,
 als er im nassen Gestein heftig im Rücken sich stieß.

Immer schon wünschte die Mutter, er solle bequemer doch vorwärts
 gehen und gab ihm auch jetzt, heißt es, den folgenden Rat:

„Setz dir's doch nicht in den Kopf, hier zu gehen, wo keinerlei Weg ist,
 und gewöhne dir ab, immer nur rückwärts zu gehen!

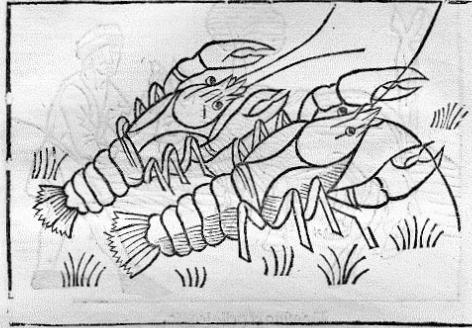
Nein, beschränk dich darauf, gradaus die Schritte zu lenken
 ohne Gefahr auf den Weg, der dich geleitet ans Ziel!

Drauf versetzte der Sohn: „Geh du erst, Mutter, voran mir!

Wenn du den Weg mir zeigst, folge ich sichrer dir nach.“

Maßlose Torheit ist's, wenn du selber verkehrt etwas anfängst,
 gleich in des andern Tun nur das Verkehrte zu sehn.“

Estudo indignata p eo q tardius incederet: volare gestens: anibus perualsi: q quecumq cam in altum duceret: Illa e conchis suis margaritas esse habitura. Quod audies aquila cam in aera subleuans deorsus cadere permisit: vnde testudo collisa: stulti sui voti morte penas dedit. Docet hec fabula quolibet cōditōe sua esse debere cōtenti: ne dum meliora querit: penas superbi sui conatus luat.



De duobus cancriis.

Crua retrocedens dum fert vestigia cancer:
 Hispida saxosis terga relisit aquis.
 Hunc genitrix facili cupiens procedere gressu:
 Talibus alloquijs premonuisse datur,
 Non tibi transuersa placeant hec deua nate:
 Rursus in obliquos ne velis ire pedes,
 Sed nulu contenta feres vestigia recta
 Innocuos prono tramite siste gradus,
 Cui natus: faciam: si me precesseris inquit:
 Rectas monstrantem certius ipse sequar,
 Nam stultum nimis est cum tu prauissima tentes,
 Alterius censor q viciosa notes.

o iij

Sebastian Brant: Der zweite Teil des 'Esoppos' von 1501
 („Additiones“), Reprint Stuttgart 1999

Erziehung nach einer Fabel
 des Avianus (4. Jhd. nach
 Chr.): Der alte Krebs gehe
 dem jungen voran

kaum einmal nüchtern ist, der selber sucht den Schmaus
 und säuft in floribus zwei Dutzend Gläser aus?

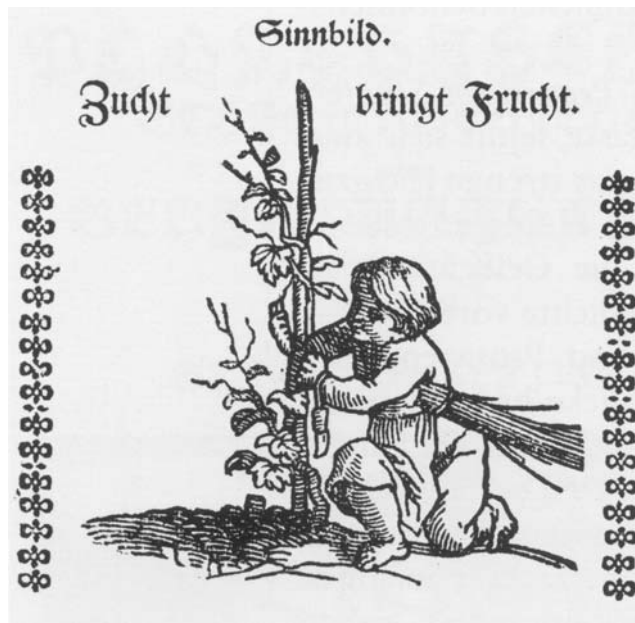
Wenn dir ein fremder Gast will kommen heim zu suchen,
 da geht das Treiben an mit Schelten und mit Fluchen:
 „Magd, kehre die Stuben aus, räume alles von dem Tisch.
 Tu weg das Spinnweb mit einem Flederwisch,
 spüle alle Becher aus, vergiss der silbernen Kannen
 und großen Humpen nicht. Geh, Hurenkind, von dannen,
 dass dich der Hagel schlage. Zünde etwas Mastich⁴ an
 und fege bald hinweg, was dort der Hund getan.“
 Du Narr, ist dir so viel und hoch daran gelegen,
 dass einem fremden Gast nichts Faules liegt im Wege,
 warum lässt du dir nicht die höchste Sorge sein,

⁴ Mastich = Mastix (Mastiha), das Harz der Mastix-Pistazienbäume, das als Duftspender, ähnlich heutigen Räucherstäbchen, verwendet wurde.

wie dass dein ganzes Haus sei aller Laster rein?
 Wie alles ordentlich und richtig möge stehen,
 damit dein zartes Kind nichts Ärgerlichs mag sehen?
 Es preiset dich die Stadt und hält dich ehrenwert,
 dass du mit einem Sohn die Bürgerschaft verehrt,
 jedoch, sofern du ihn mit Fleiß hast auferzogen,
 dem Lande Dienst zu tun, zum Handwerk oder Bogen,
 zur Pflugschar oder Schwert, wo nicht zu einem Mann,
 der mit Verstand und Rat zum Besten dienen kann. (...)
 Daran liegt mächtig viel, mit welcher Lehr und Leben,
 zu welchen Sitten du pflegst Unterricht zu geben,
 und leiten deinen Sohn. Der Storch fliegt an den Bach
 und sucht die Schlangen auf und geht den Fröschen nach,
 versorgt damit sein Nest. So bald die Jungen fliegen,
 befließen sie sich auch, dergleichen Raub zu kriegen. (...)
 Der Adler fängt ein Reh, das lernet auch sein Kind,
 so bald die Fittig ihm nur recht gewachsen sind.

Petronius⁵ war toll mit Häuser aufzubauen,
 möchte lieber nichts als Kalk, als Stein und Meißel schauen,
 macht Häuser wie ein Schloss, nahm ganze Straßen ein,
 als sollte mit Gewalt das Geld verschleudert sein.
 Noch blieb den Erben gnug. Der Sohn riss alles nieder,
 was kaum gemacht war, und baut es herrlich wieder.
 Jetztund besitzt er nach vielem Ungemach
 ein Häuslein ohne Tür, und gleichfalls ohne Dach.
 Wie aber kommt doch dies? Nach allen bösen Dingen,
 nach allen Lastern pflegt die Jugend selbst zu ringen,
 darf keines Treibers nicht. Nur zu dem Geiz allein,
 will sie gemächlich nur und fast gezwungen sein. (...)
 Drum wird dem Geizigen der Ruhm auch beigemessen,
 dass er fein ratlich sei, dem Saufen, Spielen, Fressen
 und aller Hoffart feind, weil er so sorglich spart
 und jedes Gersten-Korn wie einen Schatz verwahrt.
 Das lobet jedermann, insonderheit die Greisen,
 die Jugend auf den Weg des Reichtums anzuweisen:

⁵ Titus Petronius galt als bauwütig und verschwenderisch.



Winfried Freund: Abenteuer Barock. Kultur im Zeitalter der Entdeckungen

Illustration aus Georg Philipp Harsdörffers „Poetischem Trichter“ (1647-1653)

„Dem folge nach, mein Kind!“ Als wenn allein auf Geld die höchste Seligkeit der Menschen sei gestellt!

Doch wie ein Anfang ist in allen andern Dingen,
 so hat dies Laster auch den Anfang vom geringen,
 und nimmt gemächlich zu. Denn willst du Meister sein,
 so lerne wohl zuvor der Knaben Einmal ein.
 So bald eintausend Mark zusammen ist geheget,
 und tausend noch dazu, der Anfang ist geleget.
 Zwei doppelt machen vier, und zweimal vier sind acht,
 Freund, Kurzweil, gute Tag und gut Bier gute Nacht (...).
 So viel das Geld ihm wächst, so wachsen auch die Sorgen,
 er spart den Heringsschwanz bis auf den andern Morgen.
 Er frisst das grüne Brot, und trinkt den besten Wein,
 der in ganz Frankenland den Hunden ist gemein. (...)
 Ist der nicht doppelt toll? Ist der nicht ganz von Sinnen,
 der andern sparen will, und nicht für sich gewinnen:
 der nimmer satt sich frisst, hat keinen guten Tag,
 alleine, dass er reich an Gelde sterben mag.
 Indessen wächst der Schatz und nimmt bei großen Haufen
 durch Monat-Zinsen zu, da geht es an ein Kaufen,
 ein Land-Gut ist zu schlecht, zu nähren solchen Mann,
 der nächste Meierhof, der steht ihm trefflich an (...)
 und jener grüne Wald. Er handelt, kauft und zwinget,

bis dass er dies und das, und alles an sich bringet. (...) So wirst du denn, o Narr, Angst, Schwermut, Qual und Leiden, Gicht, Fieber, Zipperlein und alles Unglück meiden, wen du nur pflügen magst mehr Äcker an der Zahl, als unter Tati⁶ die Römer allzumal?

Da, wie der Römer Heer in Afrika noch siegte, als Pyrrhus⁷ und sein Volk Italien bekriegte, als der Molosser Fürst und seine große Macht der Römer tapfres Volk in Furcht und Harnisch bracht: wer dazumal getreu und redlich war erfunden und zum Gezeugnis bracht die allermeisten Wunden, ein ehrlicher Soldat von etwa sechzig Jahr, der bei dem Adler schon schneeweiß geworden war, dem wurden endlich kaum zwei Morgen Land gegeben, davon er seine Zeit geruhig möchte leben. Und dies ward nicht verschmäht als gar zu schlechter Lohn für solche Treu und Dienst. Es nährte sich davon der Hausherr und sein Weib, samt etwa sieben Kleinen; Es saß an einem Tisch der Knecht auch mit den Seinen. Der große Breitopf stand und gab den heißen Rauch, die Kanne war von Holz, die silbern Löffel auch. Jetzund ist soviel Land nicht gnug zu einem Garten, und daher kommt, dass wir der Tugend abzuwarten so träg und schläfrig sind, dass kein Betrug noch List, kein Raub und Schelmenstück uns allzu groß mehr ist, dazu der Geiz uns treibt. Es pflag in alten Tagen ein frommer Hausmann so zu seinem Völklein sagen: „Kommt Kinder, danket Gott, der uns in Fried und Ruh mit dieser Hütten deckt, und gibt das Brot dazu.“ (...)

⁶ Titus Tati^{us} ist eine sagenhafte Gestalt der römischen Frühzeit. Wie bei fast allen Personen und Ereignissen der römischen Königszeit lässt sich kaum noch feststellen, ob die Überlieferung auf einen wahren Kern zurückgeht.

⁷ Pyrrhus (319 bis 272 vor Christus) bestieg als König der Molosser und Hegemon von Epiros im Jahre 306 noch minderjährig den Thron, von dem ihn 302 Kassandros verdrängte. 297 gewann er seine Herrschaft zurück und führte mehrere erfolgreiche Feldzüge in Makedonien, Thessalien und Illyrien. Pyrrhus schlug die Römer 280/279 in den Schlachten von Herakleia und Asculum, erlitt aber bei diesen Siegen so hohe Verluste, daß sie als „Pyrrhussiege“ sprichwörtlich wurden.

Wer so lebt als wie ich, der wird sich nicht bemühen,
 was schändlich ist zu tun, noch diebisch an sich ziehen,
 was eines andern ist. Die allzu große Pracht
 die ist es, die jetzund so manchen Schelmen macht.
 Das war der Alten Lehr. Jetzt gibt es andre Sitten,
 wenn noch der kühle Mond des Nachtes in der Mitten
 des hohen Himmels steht, da ruft der Vater schon
 und wecket mit Geschrei den schlafergebnen Sohn (...):
 „Auf! Such das Buch hervor. Wie viel hat Kuntz bezahlet?
 Wenn stellt sich Nickel ein? Der gute Kerrel prahlet
 als wie ein Grafen-Kind, und komm ich in sein Haus,
 so schleicht der feine Herr zur Hintertür hinaus.
 Der schwarze Teufel hol ein andermal das Borgen,
 ein andrer lebet wohl von meinen schweren Sorgen
 und spottet mein dazu, hält täglich Martins Tag
 und ich genieße nichts als lauter Ungemach.
 Heraus du Lümmel! fort! Was Guts will aus dir werden?
 Wills ja nicht anders sein, so lauf mit dreien Pferden
 zum Teufel in den Krieg, und schlag den Türken tot
 und jag die Bauern aus, und tu die schwere Not
 den feisten Gänsen an, den großen wie den kleinen,
 friss Hühner, Schaf und Lamm, die Ferkel samt den Schweinen.“

Wenn dies die Mutter hört, da geht der Lärmen an:
 „Was spricht sie, Dudendopf, was hat mein Kind getan?
 Soll mein Sohn in den Krieg? Dem Kalbesfell⁸ nachgehen?
 Verkaufen Leib und Blut? Zwölf Jahr lang Schildwacht stehen
 um eines Monats Sold. Dem Kaufmann warten auf
 und hinter einen Busch verrennen seinen Lauf!
 Und ob es glücken möcht, dass er in einem Streite
 sich wohl und tapfer hielt, und machte frische Beute,
 wie lange währet das? Was durch Pistol und Schwert
 im Hui erworben wird, das wird im Hui verzehrt. (...)

⁸ Diesen Ausdruck mag Rachel während seiner Jahre im Litauen kennen gelernt haben. Ein (estnisches) Sprichwort sagt: „Wer auf der Eltern Wort nicht hören will, (der) muß aufs Kalbsfell hören.“ (Aus Kalbsfell wurden Soldatentornister gemacht). Auch bei Shakespeare findet sich dieses Sprichwort.

Ist das nicht wohl getan? Was kommen dir für Possen
 jetzunder in den Sinn? Kaum ist ein Jahr verflossen,
 da sollt er mit Gewalt in Bücherhase sein
 und plagen sich zu tot mit Griechisch und Latein.
 Ein schöner Anschlag traun? Was ist ein Tintenjunger,
 ein Reicher ohne Geld, ein kahler Straßenprunker,
 der etwa von Paris nur Titel bringt nach Haus,
 den Hut auf einem Ohr, im Beutel eine Laus. (...)
 Wozu hat der studiert, der schimpflich alle Morgen
 vom Brauer muss das Bier, das Brot vom Bäcker borgen?
 Das Geld ist eben gut und stinkt nach keinen Wahren
 und konnte mans von Kot und Harn zusammensparen,
 wie jener Kaiser tat. Mein Sohn, auf dieser Welt,
 (man sage, was man will) gilt nichts mehr als Geld.
 Geld macht die Narren klug, erhebt zu Ehrenständen,
 es redet ohne Mund, gewinnt mit stillen Händen,
 er steuert die Jungfern aus, gibt Adel und Geschlecht,
 macht rechte Sachen krumm, und krumme Sachen recht.“
 Dem fällt der Vater bei: „Dies lernen alle Knaben,
 so oft ein kleines Kind will einen Sechsling haben
 zum weißen Morgen-Brot, dass es zur Schulen geh,
 die Mägdlein lernen' s auch wohl vor dem ABC.“

Noch möcht' ich einen wohl von solchen Eltern fragen:
 Was eilest du, du Narr? Vor Jahren und vor Tagen
 wird niemand völlig klug. Gib Zeit, du wirst es sehn,
 wie weit der Schüler wird dem Meister übergehn.
 Gleichwie der Telamon⁹ dem Ajax musste weichen,
 der Vater seinem Sohn, und wie in allen Streichen
 Achilles übertraf des Peleus alten Ruhm,
 so wird auch dir geschehn. Nur lass die zarte Blum
 erst aus dem Kraut hervor. Lass ihn zu Jahren kommen,
 sobald der Scherer ihm den ersten Bart genommen,

⁹ Telamon war in der griechischen Mythologie der Sohn des Aiakos, König von Aegina und der Endeis, Bruder von Peleus. Er begleitete Jason als einer der Argonauten und nahm an der Jagd auf den kalydonischen Eber teil. Er kämpfte im Trojanischen Krieg auf der Seite der Griechen, zusammen mit seinem Sohn Ajax.

da wirst du Wunder sehn. Er wird für aller Welt
 ein falscher Zeuge sein: um ein geringes Geld
 verfluchen Leib und Seel. Ja, kann es Geld eintragen,
 er wird wohl eine Tat auf Galg und Rad hin wagen.
 Was dir bei Jahren lang mit großer Müh gelung,
 dasselbe glücket ihm vielleicht in einem Sprung.
 „Behüte Gott!“ sprichst du, erschrocken und versehret,
 „Ein solches hab ich ihn mein Lebtag nicht gelehret!“
 Vielleicht hast du die Wort so groß nicht ausgesagt,
 doch ist die Schuld an dir, dass er ein solches wagt.
 Wer seinem Sohn befiehlt, zu kratzen und zu schinden.
 Wer einen Narren heißt, der auf die harte Rinden
 dem kranken Freunde gibt: wer Armut schimpflich hält,
 und in dem Herzen nichts anbetet als das Geld,
 der leitet seinen Sohn gemach zu solchen Sachen:
 bald lernt er fremde Schrift und falsche Siegel machen,
 verschwört ein teures Pfand, sticht arme Waisen aus,
 nimmt, was gestohlen ist, um halbes Geld ins Haus,
 verfälscht ein Testament, beschneidet an den Kanten
 das allerbeste Gold, gibt Glas für Diamanten,
 für Pfeffer Mäusedreck, tut einen guten Satz
 der Silbermünze zu, besucht den Kirchenschatz
 in stiller Gottesfurcht, geht zu gemeinen Säcken:¹⁰
 ein ehrbar Angesicht kann alle Possen decken,
 so lang es Gott gefällt, so lange der noch schweigt,
 der alles heimlich sieht und offenbarlich zeigt.
 Siehst du, wohin der Geiz ist endlich ausgeschlagen?
 Siehst du, was deine Lehr für Früchtlein hat getragen?
 Weiß er das Schulrecht kaum, er will schon Meister sein,
 gibst du ein Handbreit nach, er nimmt bei Ruten ein.
 Dies Feur hast du geschürt, nun schlagen alle Flammen
 auch über dich, du Narr, und deinen Kopf zusammen. (...)
 Noch gleichwohl kann dein Sohn des Endes nicht erharren,
 begehrt dich lieber heut als morgen einzuscharren.
 Und ob er sauer sieht, kein Trauern ist gemeint,
 weißt du nicht, dass man auch vor Freuden oftmals weint?

¹⁰ gemeine Säcke = der Sack der Gemeinde, die Gemeindekasse

Drum sieh dich eben vor, dass in dem güldnen Becher
 der Tod nicht etwa sei, der bleiche Herzensbrecher. (...)

Dies alles trägt sich zu, und noch wohl ärger Sachen,
 wo Gold- und Silber-Sucht die Menschen wilde machen,
 ja sollte man das Spiel geheimer Orten sehn,
 man ließe Cäsars Platz samt allen Marmorn stehn.
 Du siehst verwundert an das wütende Beginnen,
 wenn Ajax schnaubend geht, beraubt aller Sinnen,
 bald einen großen Stier, bald einen Hammel sticht
 im Wahn, dass er den Hals dem Ithakus zerbricht.
 Und dieser ist allein für rasend nicht zu schätzen!
 Wer sich mit großem Gut darf auf ein Hölzlein¹¹ setzen
 und kennt zuvor die See und ihren tiefen Schlund.
 Wie sie so manches Schiff versenket in den Grund,
 so manchen Anker frisst, so manchen Mast verschlinget,
 so mannig tausend Mann um Leib und Leben bringet,
 wer dieses alles weiß und in den Wind schlägt hin,
 und wagt gewisses Gut um mäßigen Gewinn,
 verblendet durch den Geiz: der hat den Witz verloren,
 der ist ein Narrenkopf, wie wohl er an den Ohren
 nicht etwa Schellen trägt. Lässt sich Gewölke sehn,
 verkriecht die Sonne sich, will gleichsam untergehn,
 bei früher Tageszeit, erhebet sich ein Brausen,
 Was? Spricht der Pfeffer-Sack, lass einmal übersausen,
 es ist ein Sommerflug: den Anker in die Höh:
 Stell auf Besan und Fock¹², nur lustig in die See!
 Und kann dieselbe Nacht vielleicht sich das begeben,
 dass er von aller Pracht nichts übrig als das Leben
 und schwimmt ohne Schiff ganz nackend in der Flut
 und hat, dafern es glückt, von aller Hab und Gut
 den Beutel in dem Mund: ja kann es ihm gelingen,
 dass er den bloßen Leib nur an das Land mag bringen,
 er wird zufrieden sein: da wird er Haus bei Haus
 um einen Heller gehn, und streichen weidlich aus,
 wie groß die Not gewest, wie viel er zugesetzt,

¹¹ Hölzlein = Umschreibung für Schiff

¹² Wie Meisan und Fock gehört auch das Besan zum Vordersegel eines Schiffs.

da wird ein jeglichs Zehn auf Tausend hingeschätzt,
 und ob ihn gleich die See ganz kahl und bloß gemacht,
 so führet er dennoch mit Lügen seine Pracht.
 Nun, was mit solcher Angst und Sorgen wird erkaufet,
 wonach man mit Gefahr der Seelen rennt und laufet,
 was man so lange Zeit auf einen Haufen spart,
 das wird noch sorglicher erhalten und verwahrt;
 die Laden voller Gold, die reichen Silbertruhen,
 die lassen ihren Herrn gar selten sicher ruhen.
 Ist der Dukaten gleich geharnischt wie ein Held,
 es wird ihm eben wohl von Dieben nachgestellt. (...)

 Wie ferne mag man denn nach Gütern endlich streben,
 wie viel deucht dir gerecht, sprichst du, zu diesem Leben?
 So viel dem Hunger, Durst und Blöße wehren mag,
 wie ehemals Sokrates sich durchzuhelfen pflag. (...)

 Ist dies zu schlecht gespeist? Ich will dir auch gewähren
 ein täglich Mittel-Kleid, ein bessers, eins zu Ehren.
 „Was mehr?“ sprichst du: Ein Haus von aller Notdurft reich,
 den Keller wohl versorgt, den Boden eben gleich.
 „Was mehr?“ Der Rinder zwei, Gäns', Hühner, Tauben, Enten.
 „Was mehr?“ Zehn tausend Mark auf gar gewisse Renten.
 „Was mehr noch?“ – Willst du mehr? Ich weiß noch einen Schatz,
 den heimlich hat verscharrt des Nachbarn graue Katz.

Literatur:

Joachim Rachels satyrische Gedichte. Nach den Ausgaben von 1664 und 1677, hg. von Karl Drescher, Halle 1903

Joachim Rachel: Christlicher Glaubens-Unterricht oder Gespräch zwischen Vater und Sohn, Hamburg 1666

August Sach: Joachim Rachel. Ein Dichter und Schulmann des siebzehnten Jahrhunderts, Schleswig 1869

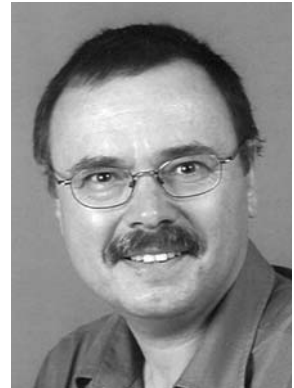
Heinrich Klenz: Die Quellen von Joachim Rachels erster Satire: Das poetische Frauenzimmer oder Böse Sieben, Freiburg 1899

Winfried Freund: Abenteuer Barock. Kultur im Zeitalter der Entdeckungen, Darmstadt 2004, S. 212ff.

Dirk Schindelbeck

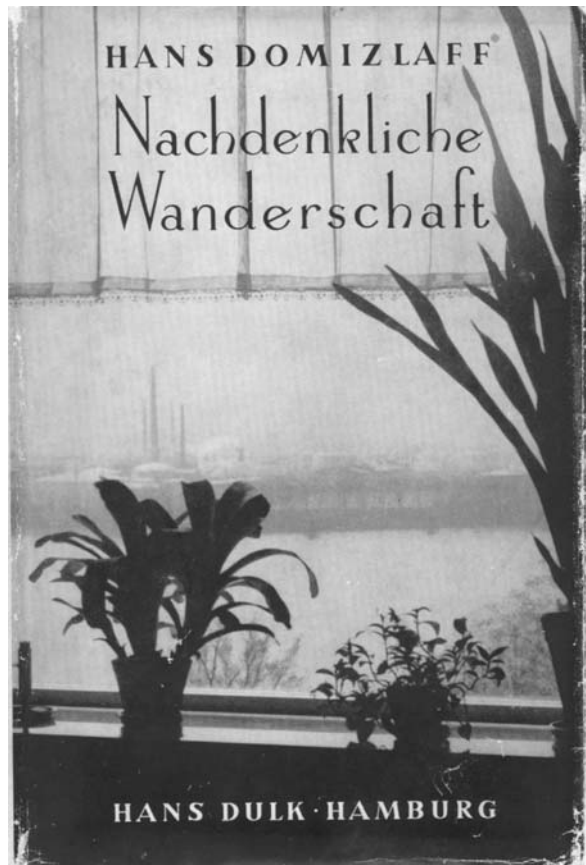
„Ins Gehirn der Masse kriechen!“ Die Erfindung der Markentechnik als Herrschaftsinstrument

**Über den Werbefachmann und modernen Machiavelli
Hans Domizlaff (1892-1971)**



Noch heute verehren ihn viele Werbefachleute wie einen Heiligen. Hans Domizlaff (1892-1971), der berühmt gewordene Werbeberater von Reemtsma, Siemens und der deutschen Grammophongesellschaft, ist in die (Beeinflussungs-)Geschichte als der Erfinder der Markentechnik eingegangen. Sie besagt, dass keinesfalls durch hohen Werbedruck Lebendigkeit, Resonanz und Erfolg einer Warenmarke gesichert werden kann, sondern nur durch die Einheitlichkeit ihrer Stilkomposition, die allein das Vertrauen des Publikums langfristig gewinnt. Vermutlich gab es aber auch keinen dämonischeren Werbethoretiker in Deutschland als ihn: seine weltanschaulichen Schriften zeigen ihn als einen modernen Machiavelli und Exponenten der „konservativen Revolution“ (Armin Mohler). Aus seiner Sicht war Domizlaff freilich nur konsequent: ein Machtdenker, der bei Marke und Werbung begann und bald alle Lebensbereiche, wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle, durchdrang.

Kaiserzeit im Deutschen Reich, kurz nach der Jahrhundertwende. In Erfurt besucht der Schüler Hans Domizlaff das Gymnasium. Kränklich und schwächlich ist er, ein Outsider und schlechter Schüler. Nur die Zeichenstunde begeistert ihn. Am liebsten malt er Kriegsschiffe mit Schornsteinen und einem Himmel voll schwarzem Rauch. Dafür hat sich der Junge bereits eine eigene Technik zurechtgelegt: Die Ränder einer mit Wasserfarben dunkelgrau angelegten Fläche tupft er mit weichem Vliespapier ab. Jetzt wird der Himmel richtig wolkig, und der dunkelgraue Rauch wälzt sich in schweren Ballen über das Schiff. Voller Spannung erwartet Schüler Hans die nächste Zeichenstunde. Der Lehrer betrachtet sein Werk schweigend und fragt: „Hast Du



Kultur- und werbegeschichtliches Archiv Freiburg kwaf

*Stilleben mit Fensterblick.
Domizlaffs „nachdenkliche“
Autobiographie (1950)*

das allein gemacht?“ Stolz bejaht Hans. Wieder fragt der Lehrer und erhält zur Antwort: „Ja, das habe ich allein gemacht.“ Schweigend greift der Pädagoge zum Rohrstock. Nach dem dritten Schlag fragt er noch einmal. Schüler Domizlaff, nach eigenem Bekunden „entsetzlich empfindlich gegenüber körperlichen Schmerzen“, windet sich wimmernd: „Herr Lehrer, ich will es gewiss nicht wieder tun.“ Wenig später daheim am Mittagstisch prahlt Hans, er habe mit seinem Bild einen riesigen Erfolg erzielt...

Die kleine Geschichte, die Hans Domizlaff in seiner umfangreichen Autobiographie „Nachdenkliche Wanderschaft“ (2 Bd., 1950, 840 Seiten) erzählt, enthält die ganze Problematik seiner Person. Einer, der sich wie er schon früh als Künstler fühlt, wird nicht als solcher anerkannt, weder auf der unteren Ebene der unmittelbaren Umwelt seiner Mitschüler (der „Masse“, wie er sie später nennen wird) noch auf der Ebene der richtenden Instanz, des Lehrers. Nur in seiner Phantasie kann er sich als erfolgreich wahrnehmen. Und doch, liest man in seiner Autobiographie weiter, sei auch dies Erlebnis für seinen weiteren Werdegang überaus nützlich gewesen: „Ein

Regel

Die Seele wird von Gott gelenkt,
der Teufel lenkt das Meer,
und ob er Dir das Leben schenkt,
ob er Dein Schiff im Sturm versenkt,
die See bleibt seelenleer.

Die See kennt nur die Gegenwart,
ihr Tun ist blind gezielt,
denn wer sich mit dem Glauben narrt,
dass er in ihrer Gunst verharret,
hat gnadenlos verspielt.

Du kannst Dir Deinen Ehrgeiz sparen,
mit Heldenmut zur See zu fahren,
um sie zu überwinden.

Die See erlebt nur, wer bereit,
in ihrer Seelenlosigkeit
das eigne Herz zu finden.

(aus: *Seezeichen, Gedichte, Bielefeld 1955*)

verprügelter Hund sieht mehr,
hört mehr, ahnt mehr und durch-
dringt schneller und zuverlässi-
ger die Zusammenhänge im
Leben des geistigen Kleinbürger-
tums.“

Auch 1916 ist der schon längst
Erwachsene noch immer eine
seltsame Mischung aus einsa-
mem Wunderkind und misstrate-
nem Sohn eines übermächtigen
Vaters, des Generalfeldpostmeis-
ters des Deutschen Reiches
Georg Domizlaff. Der muss den
hypersensiblen Sprössling wäh-
rend dessen Pariser Bohème-Zeit,

wo dieser Picasso, Leger und andere bildende Künstler kennen lernt, mehr als ein-
mal mit Beziehungen und Geld aus so mancher Not helfen. Denn noch immer rät-
selt Domizlaff darüber, warum ihm Resonanz und Anerkennung versagt bleiben. Er
fängt an, sich mit der Struktur des ihn umgebenden „Massengehirns“ zu beschäfti-
gen, liest sich in Nietzsche ein, rezipiert Oswald Spenglers „Untergang des Abend-
landes“ und vor allem Gustave LeBons Psychologie der Massen. Er hat nur ein gera-
dezu wahnwitziges Ziel: die Masse, die unfähig zu jedem verstandesmäßig gene-
rierten (Qualitäts-) Urteil ist, wie ein Dompteur zu beherrschen, um letztlich auch
seine eigenen künstlerisch-schöpferischen Leistungen durchzusetzen.

Doch als Maler und Künstler bleibt er ziemlich erfolglos, auch wenn er sich, zurück
in Leipzig, beim berühmten Max Klinger in die Schule begibt oder an der dortigen
Volksbühne als Bühnenbildner tätig wird und unter anderem Büchners Woyzeck

„Sagt der Verbraucher: ‚Die Reklame ist gut!‘ – dann war die
Reklame schlecht. Sagt der Verbraucher: ‚Die Ware ist gut!‘,
dann war die Reklame gut!“

(aus: *Typische Denkfehler der Reklamekritik, Leipzig 1929*)



Uwe Westphal: Werbung im Dritten Reich, Berlin 1989.

Das Vertrauen des Publikums ansaugen. Domizlaffs R6-Kampagne 1936/37: knapp, sachlich, aus der Produktqualität abgeleitet, mit mustergültig-einprägsamem Slogan „Doppelt fermentiert. 4Pf“.

„Die Masse hat ein ungemein feines Organ für Vollständigkeit, Geschlossenheit und Kompositionsharmonie.“

(aus: *Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik*, Hamburg 1951)

aufführt. Bis sich Anfang der zwanziger Jahre die entscheidende Wendung in seinem Leben ergibt: „Du hast dich lange genug mit Physik und Mathematik beschäftigt, um mit Maß und Zahl umgehen und dir technische Dinge verständlich machen zu können. Du kennst Form und Farbe, du kannst in vielen angewandten Aufgaben der bildenden Kunst stilbestimmend wirken und auch mehr Nutzen für die Allgemeinheit stiften, als wenn du im Atelier sitzt und dich mit eigenen Kompositionen abquälst. Du hast Kunstgeschichte studiert und eine leise Ahnung davon mitbekommen. Du bist schriftstellerisch tätig gewesen und besitzt eine gute Allgemeinbildung. Du hast aber auch den kaufmännischen Rechenstift üben müssen sowie die Sorgen und Nöte des Vertreterberufs erlebt. Du kennst deine große Empfindlichkeit gegenüber allen psychischen Wirkungsmitteln der Sprache und der Graphik. Du bist praktisch Massenpsychologe gewesen und verfügst hierin über einen beträchtlichen Erfahrungsschatz. Du kennst die deutschen Landschaften und einen

„Der Markentechniker ist ein Minister am Hofe des Unternehmers. Er kann vielleicht Premierminister werden, aber kaum selbst jemals Unternehmer. Die für ihn kennzeichnende Feinfühligkeit anderen Menschen gegenüber lässt sich nicht mit der einseitigen Energie des echten Unternehmertums vereinigen. Für die Natur des echten Unternehmers ist er die denkbar beste Ergänzung.“

(aus: *Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik, Hamburg 1951*)

ausreichenden Teil des europäischen Auslandes mit den Besonderheiten ihrer Bevölkerung. Du kannst abstrahieren und einigermaßen vorurteilslos denken. Alle diese anfänglich zusammenhanglos erscheinenden Spielereien, von denen keine einzige bislang ausgereicht hat, einen wirklichen Lebensberuf daraus zu machen, haben einen einzigen Nenner: das Werbefach.“

Zu dieser Zeit – 1921 – gibt es in Deutschland unzählige kleine Zigarettenfabriken. Eine davon gehört einem gewissen B. Reemtsma und Söhnen. Die Monatsproduktion beträgt bescheidene 575.000 Stück. Als Domizlaff mit Philipp Reemtsma zusammentrifft, wird man sich schnell einig, mit einem neuen Produkt ein Experiment zu wagen, ohne marktschreierische Reklame, aber mit einer überzeugenden Tabak-Qualität. Domizlaff arbeitet innerhalb kurzer Zeit das Konzept einer neuen – man würde heute sagen – Produkt-Kommunikation aus. Es entsteht Reemtsmas noch heute, fast 80 Jahre später, erhältliche Marke „R 6“. Bald folgen weitere Marken wie die „Ova“, die „Ernte 23“, die „Gelbe Sorte“, die „Senoussi“. Wie Magnete sollen sie das Vertrauen der Verbraucher langsam, aber stetig anziehen, ohne auf lautes Reklame-Trommeln oder massiven Verkaufsdruck angewiesen zu sein. Auf diese Weise wird die Ware selbst zu ihrer besten Werbung, sozusagen ein sich selbst empfehlendes Gesamtkunstwerk, das durch Name, Logo, Verpackung, Preis mit einer einzigen, dafür aber umso kräftigeren Stimme spricht. „Eine Marke hat ein Gesicht wie ein Mensch“, so wird später eine der Domizlaffschen Kernthesen lauten und: „Man tut gut, Marken als beseelte Wesen anzusehen.“ Über all seine kompositorischen Überlegungen, wie sich Packung und Banderole, Garantiezettel und Preis zu einem stimmigen Ganzen vereinigen lassen, das als vertrauenswürdiges Angebot auftreten kann, hat er in seinen „Lehrbeispielen der Markenartikelindustrie“ ausführlich Rechenschaft gegeben. Auch das Urmuster des modernen, eingängigen Slogans, der zugleich als glaub-

„Die Priester sind Werbefachleute der christlichen Offenbarung; amüsische Werbefachleute sind allerdings völlig unbrauchbar.“

(aus: *Imaginäre Vorträge, Hamburg 1964*)



Siemens' „Herr im Frack“, der nach Domizlaffs Vorschlägen gestaltete Radio-Apparat, wurde ein Flop.

würdiges Qualitätsversprechen auftritt, ist eine Domizlaff-Erfindung für seine „R 6“: „Doppelt fermentiert“.

Über den Umweg der angewandten Ästhetik stellt sich für Domizlaff – wie für Reemtsma – allmählich jener Erfolg ein, der ihm zuvor solange versagt geblieben war. So wie Reemtsma mithilfe dieser Markenschöpfungen schon Ende der zwanziger Jahre zum unbestrittenen Marktführer in Deutschland aufsteigt, wird auch sein Intimus, Teilhaber und Werbeberater bald ein reicher Mann, der eigentlich privati-

Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg kwaf

„Es sind immer Volksmassen, die die größten Unmenschlichkeiten begehen und denen Christus sagen musste: Sie wissen nicht, was sie tun. Jeder, der die Menschenseele kennt, weiß, dass eine Masse keine Schuld trägt, denn sie rinnt wie Wasser durch die Hände, ohne dass die Tropfen einen Namen tragen, und sie gehorcht nur dem jeweiligen Gefälle.“

(aus: *Es geht um Deutschland. Massenpsychologische Stichworte für eine sozialpolitische Reform*, Hamburg 1953)



*Domizlaffs „Tulpenrand“:
Labelumrandung der
Archiv-Produktion der
Deutschen Grammophon-
gesellschaft mit angeblich
stroboskopischem Effekt
und suggestiver Wirkung.*

Kultur- und werbegeschichtliches
Archiv Freiburg kwaf

sieren könnte, das Fahrtsegeln schätzen lernt und im Kaiserlichen Yachtclub verkehrt. Damit hat Domizlaff aber auch endgültig Partei für die Unternehmenseite bezogen, wie umgekehrt die „Massenpsyche“ sein Arbeitsprogramm bleibt, und seine Markentechnik das Instrument, sie zu beherrschen. In seinem 1939 erstmals veröffentlichten und heute wieder erhältlichen Standardwerk „Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik“ hat er diese Philosophie, die zugleich als Handlungsanleitung einher kommt, ausgebreitet: „Nehmen wir an, dass in einer freien Margarinewirtschaft eigentliche Marken nicht vorhanden sind, und dass infolgedessen bei der Wahl der Verbraucher eine gewisse Unsicherheit besteht, so wird die erste starke Marke wie ein Rettungsanker betrachtet und zur allgemeinen Anerkennung gesteigert. Die Masse ist glücklich, wenn sie erst einmal Namen und Form an Stelle der Unsicherheit vertrauensvoll als Kristallisationspunkt in ihre Vorstellungswelt einsetzen kann. Die vielen ungebundenen Begriffsteile suchen sich um eine gegebene Idee zu kristallisieren, und damit entsteht ein Begriffskomplex, der wohlthätig wie ein zuverlässiges Wissen empfunden wird.“

Anfang der dreißiger Jahre drängt es Domizlaff, seine markenphilosophischen Überlegungen auch auf die Politik auszudehnen, um die Technik der Gewinnung des öffentlichen Vertrauens als gesellschafts-, ja staatskonstituierende Macht zu nutzen. Für ihn selbst machte es schon lange keinen Unterschied mehr, „ob ich ein Wirtschaftsunternehmen berate oder eine Staatsidee“. Und warum sollte er nicht auch gleich zum Werbe- oder Propagandaleiter des Deutschen Reiches aufsteigen

„Das Wort schöpferisch darfst Du nicht nur auf Kunstwerke beschränken. Auch ein Handwerker kann schöpferisch sein, auch ein Käsehändler kann mit einer neuen Verteilungsorganisation das Vorhandensein schöpferischer Energie im Menschen bekunden.

Schöpferisch ist vor allem immer identisch mit „Einfällen“ und mit der Bildung eines Königsreiches, von den kleinsten unmerklichen Anfängen einer Anhängerschaft an, die für ein Ladengeschäft gewonnen wurde, bis zu den Großgebilden der Markenartikelunternehmungen, Wirtschaftsreiche, Staaten und Lebensgemeinschaften.“

(aus: *Brevier für Könige. Massenpsychologisches Praktikum, Hamburg 1950*)

oder die Stelle des Reichszensors bekleiden? 1932 bringt er ein entsprechendes Buch mit dem Titel: „Die Propagandamittel der Staatsidee“ heraus: „Ganz einfache Ideen, die durchaus nicht vernünftig zu sein brauchen, die aber der Psyche der Masse so entsprechen, dass sie Psychosen auszulösen vermögen, werden immer die klügsten und ehrlichsten Regierungserklärungen wirkungslos machen.“ Doch die Nationalsozialisten, selbst ja keine Anfänger auf dem Gebiet der Massenpsychologie und Propaganda, nahmen von dem Buch wenig Notiz.

1933 kommt es dafür zu Kontakten mit der Firma Siemens; in der Folgezeit entwickelt Domizlaff den im Grundzug bis heute gültigen Stil einer neuen Sachlichkeit, vereint und verdichtet die zuvor auseinander driftenden Logos der verschiedenen Produktlinien zu einem einzigen Firmengesicht. 1938 steht er im Zenit seiner Laufbahn, bekommt die Werbeleitung des Hauses Siemens übertragen. Und doch befriedigt ihn, der sich so gerne als „nachdenklich“ oder „denkselbständig“ apostrophiert, der wirtschaftliche Erfolg kaum. Was er will, ist die Anerkennung seiner geistigen Bedeutung bei den Mächtigen und Einflussreichen. Beharrlich arbeitet er auf dieses Ziel hin, malt, schreibt, baut Segelyachten nach eigenen Plänen, auf denen er die Weltmeere bereist, errichtet auf seinem Hof in der Lüneburger Heide ein Spiegelteleskop, züchtet Forellen. Hier entsteht während des Zweiten Weltkriegs und in den Jahren danach der Hauptteil seines schriftstellerischen Werkes. Keine Gattung, weder Reisetagebuch („Dirk III“) noch Lyrikband („Seezeichen“, 1955), weder Autobiographie („Nachdenkliche Wanderschaft“, 1950) noch religiöser Diskurs („Imaginäre Vorträge“, 1964, „Religiöse Phänomene“, 1969), weder Lehrbuch („Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens“, erweiterte Auflage 1951) noch Drama („Idealisten“, 1953) lässt er dabei aus. So ist sein philosophisches Compendium „Analogik“ (1946) eine biologistische Erkenntnistheorie nach dem Muster der Kantischen Vernunftkritiken. „Denkgesetze sind Seinsgesetze“, heißt es darin. Und da das Sein der Menschen in der Gruppe durch deren Anlehnungsbedürfnis gekennzeichnet ist, entwickelt er daraus seine (Beeinflussung-) Theorie des „Konso-nanzzwangs“ und der „Großorganismen“. Sein „Brevier für Könige. Massenpsycho-

„Ich wiederhole: Das Problem liegt nicht bei den Gläubigen, deren Anhänglichkeit Sie erneut zu gewinnen hoffen, sondern ganz allein bei Ihnen selbst. Wenn Ihr Verhalten, Ihr Tun, Ihre Predigten und Ihre Interpretationen der Offenbarung ohne göttliche Hilfe bleiben und Sie für die irrationalen Wirkungsmittel aus dem Jenseits keine Resonanz finden, so ist alles vergebens. Wenn Gott Sie verlassen hat, was sollen wir armen Werbefachleute Ihnen raten? Die Menschen werden nicht aufhören, Gott zu suchen, aber sie werden sich andere Vermittler auswählen. Sie irren sich, wenn Sie glauben, die Menschen seien gottlos, nur weil sie sich von den Kirchen abkehren.

Ich möchte Ihnen den guten Rat geben, alle Versuche von profanen Werbestilarten zur Gewinnung von Kirchengängern aufzugeben. Christus würde heute zu ihnen sagen: ‚Folget mit nach; ich will euch zu Menschenfischern machen, um Verkündiger meiner Worte im Netz des Glaubens einzufangen, damit sie Gottes Kinder betreuen lernen.‘“

(aus: *An die Amtswalter der Bibel. Über die Zweckentfremdung der christlichen Kirchen*, in: H.D.: *Denkfehler*, Hamburg 1964)

logisches Praktikum“ (1950) gibt sich dagegen wie die Fortsetzung von Nietzsches Zarathustra und ist wie eine Morgengabe an einen Einzelnen gerichtet: den jungen Siemens. Als eine Ästhetik der Macht feiert es den Unternehmer als den Übermenschen der Zukunft, um ihm auch gleich die psychischen Machtinstrumente darzureichen. Von der „Naturkunde des Menschenmaterials“ ist darin die Rede, vom „triebstarke[n] Unternehmerkönig“, der aufgrund seiner charismatischen Persönlichkeit in der Lage ist, die Massenmenschen – zum Beispiel in einer Firma – zu einem funktionsfähigen Großorganismus zu formen und so zu beherrschen. Auch eine Widmung trägt das Buch: „In memoriam eines großen Königs Carl Friedrich von Siemens seinem Sohne Ernst von Siemens dankbar zugeeignet.“

Nach der totalen Kapitulation sieht Domizlaff im „Hitlerstil“ und einem durch Propaganda „in den Wahnsinn getriebenen Massengehirn“ die Ursachen für den Untergang Deutschlands. Für sich selbst schöpft er schon in den ersten Nachkriegsmonaten wieder Hoffnung, lange zurückgesteckte Ziele noch erreichen zu können und zum Machtberater eines neuen Staates werden zu können. Während er sich auf seinem Heidehof damit beschäftigt, landwirtschaftliche Produkte wie Eier oder

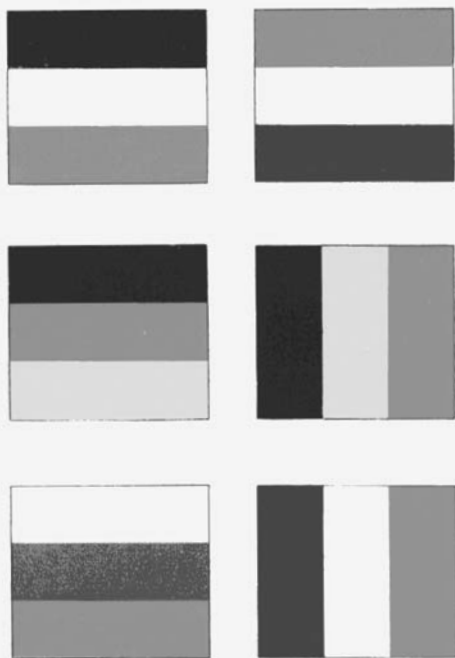


Kultur- und werbegehistorisches Archiv Freiburg kwaf

„If there ever was an ‚Urfaust‘ in management, advertising and marketing thought, it is Hans Domizlaff“ (Ernest Dale)

Geflügel zu Markenartikeln zu machen, machen seine Aufrufe wie „Der Sozialisierungstod. Aufruf zur Verteidigung des produktiven Unternehmertums“ oder „Vorsicht, Dämonen. Eine Warnung an die Intellektuellen“, an ausgewählte Adressaten verschickt, die Runde. Mit seinem großen Buch „Es geht um Deutschland. Stichworte für eine sozialpolitische Reform“ (1952) empfiehlt er sich nachdrücklich als Propagandamaestro in einem neu zu errichtenden Unternehmerstaat. Doch die sich bald in demokratischer Weise stabilisierenden Verhältnisse in der Bundesrepublik stehen der Realisierung solcher Pläne zunehmend entgegen. Auf seinem Heidehof plant er etwas ganz anderes: eine nach Art mittelalterlicher Ordensburgen entstehende Machtakademie, wo auch junge Gewerkschafter „umgedreht“ und zu Zersetzungswerkzeugen im Sinne des totalen Unternehmerstaates ausgebildet werden sollen. Doch Resonanz findet der zusehends Vereinsamende kaum. Noch einmal,

BEISPIELE PROPAGANDISTISCH SCHWACHER FLAGGEN



BEISPIELE PROPAGANDISTISCH WIRKSAMER FLAGGEN



Hans Domizlaff: die Propagandamittel
der Staatsidee, Hamburg 1932

Klassifizierung von massenpsychologisch „starken“ und „schwachen“ Flaggen und Staatsinsignien (aus: „Die Propagandamittel der Staatsidee“ 1932). Starke Flaggen wie die japanische haben ein Zentrum.

1957, polemisiert er in seinem „Regelbuch der Elite“ heftig gegen die demokratische Gleichmacherei: das Buch wendet sich an „die Reichstreuen“ (der Kaiserreichsidee). Auch jetzt noch ist er in seinem Innersten ein Monarchie-Gläubiger geblieben: er gehöre, so bekennt er, dem letzten Jahrgang an, der „die Anschauungsweise der Zeit vor 1914 in aller Selbstverständlichkeit“ habe aufnehmen und verinnerlichen können. Noch wenige werbliche Aufgaben wie die markentechnische Betreuung der Archiv-Produktionen der deutschen Grammophon-Gesellschaft nimmt er wahr. Auf den Labels der frühen Nachkriegsjahre findet sich der von ihm entwickelte Tulpenrand, der bei genauer Einhaltung der Drehzahl des Plattentellers zu stroboskopischen (und massenpsychologisch suggestiven) Effekten führen sollte.

Doch unter dem schnell wachsenden Einfluss us-amerikanischer Werbetheorien seit Mitte der fünfziger Jahre wird es um Domizlaff still. Das Aufkommen der Werbeagenturen in den frühen sechziger Jahren tut ein übriges, dass er aus der Mode kommt. Dessen ungeachtet beschäftigt er sich in seinem Privathaus an der vorneh-



Kultur- und werbegeschichtliches Archiv Freiburg kwaf

Domizlaff auf seinem Segelboot

men Hamburger Elbchaussee weiterhin mit Markenideen, gründet dort sein „Institut für Markentechnik“ (heute in Genf). Nur die Älteren bewahren ihm ein ehrendes Andenken. In der Tat dürfte es kaum ein Werbefachmann gegeben haben, der es er verstand, seinen Auftraggebern zu vermitteln, Produkte ließen sich mithilfe seiner Markentechnik so beseelen, dass sie, im „Gehirn der Masse“ verankert, ständig an Marktanteilen gewinnen würden: „Domizlaff“, so hieß es, „nimmt keine Provisionen, er vergibt Lizenzen.“ Auch Kontakte zur Kirche gibt es, über deren zunehmende markentechnische Probleme bei der Verbreitung ihrer Glaubensinhalte er sich

Gedanken macht: sie verlaufen allerdings im Sande. 1971 stirbt Hans Domizlaff, den Professor Ernest Dale den „Urfaust der Werbung“ nannte, fast achtzigjährig, in Hamburg. Heute sind seine Segelbücher wie etwa „Dirk III. Bilder und Gedanken aus der Welt des Fahrtenseglers“ (1937) gesuchte Sammlerstücke. Auch werden – nicht nur in Werbefachkreisen – seine markentechnische Überlegungen zunehmend rezipiert, wovon allein schon die Verkaufszahlen seiner wiederaufgelegten „Gewinnung des öffentlichen Vertrauens“ eine deutliche Sprache sprechen.

Literatur:

Armin Mohler: Die konservative Revolution in Deutschland 1918-1932. Ein Handbuch, Darmstadt 1972

Alexander Deichsel: Und alles ordnet die Gestalt. Hans Domizlaff. Gedanken und Gleichnisse, Hamburg 1992

Hans Domizlaff: Die Gewinnung des öffentlichen Vertrauens. Ein Lehrbuch der Markentechnik, Hamburg 1982

Dirk Schindelbeck: Stilgedanken zur Macht. „Lerne wirken ohne zu handeln!“, Hans Domizlaff, eines Werbeberaters Geschichte, in: Rainer Gries/Volker Ilgen/Dirk Schindelbeck: „Ins Gehirn der Masse kriechen!“ Werbung und Mentalitätsgeschichte, Darmstadt 1995, S. 45-73.

Carmen Zotta/Peter Sumerauer: Mühlrad, Schulbank und Karriere – Geschichte und Familienüberlieferungen der Domizlaff aus Pommern und Preußen, Göttingen 2003

Stefan Gönheimer

Kirchliche Journalisten- ausbildung für Abiturientinnen und Abiturienten



Wenn Schülerinnen und Schüler sich erst nach dem Abitur Gedanken über die Verwirklichung ihres Berufsziels machen, haben sie oft schon viele Termine verpasst und beginnen deswegen ihre Ausbildung u. U. ein Jahr später. Das Berufsziel Journalist verfolgen viele junge Abiturienten. Die evangelische und die katholische Kirche bieten interessierten Schulabgängern qualifizierte Ausbildungsangebote, die in der Schule selten bekannt sind. In den folgenden beiden Überblicken sind die wichtigsten Informationen zur Evangelischen Medienakademie in Berlin und dem Institut zur Förderung publizistischen Nachwuchses in München zusammengestellt.

1. Das Institut zur Förderung publizistischen Nachwuchses in München

Das Institut zur Förderung publizistischen Nachwuchses (ifp) ist die Journalistenschule in katholischer Trägerschaft. Es wurde 1968 gegründet und hat seither über 1800 Journalisten für alle Arten von Medien ausgebildet. Der Sitz des ifp befindet sich im Münchner Osten, auf dem Gelände der Media Works Munich. Die Ausbildung findet in Augsburg und Ludwigshafen statt, wo das Institut über eigene, mit digitaler und analoger Technik ausgestattete Fernseh- und Radiostudios verfügt. Das ifp legt Wert auf die Vermittlung von fairem und verantwortungsvollem Journalismus und macht in seinen Ausbildungsgängen die besondere ethische Verantwortung von Journalisten in der redaktionellen Praxis deutlich. Neben der studienbegleitenden Journalistenausbildung betreut das ifp die Ausbildung von Volontären in Zeitungs- und Radioredaktionen.

Ausbildungsziel

Der Zugang zum journalistischen Beruf führt meist über ein Hochschulstudium mit anschließendem Volontariat. Eine ideale Ergänzung und Alternative ist die für katholische Studierende angebotene dreijährige studienbegleitende Journalistenausbildung des ifp. Sie findet parallel zum Studium in den Semesterferien statt und ist multimedial (Presse, Hörfunk, Fernsehen) angelegt.

Ausbildung

Die Stipendiaten des ifp werden praxisbezogen ausgebildet. In zumeist mehrwöchigen Intensivseminaren lernen sie das journalistische Handwerk. Angeleitet von erfahrenen Journalisten, werden systematisch die verschiedenen Stilformen (zum Beispiel Nachricht, Reportage, Kommentar) eingeübt und in druckreife bzw. sendefähige Beiträge für die Medienpraxis umgesetzt. Wichtig für angehende Journalisten: Das ifp vermittelt anschließend Praktika bei Zeitungen, Nachrichtenagenturen und Rundfunkstationen. Spezialseminare zu Europathemen und aktuellen gesellschaftlichen Fragen ergänzen die Ausbildung.

Viele der Absolventen der Institutsausbildung sind heute im Mediengeschäft erfolgreich tätig: darunter Günther Bannas (FAZ), Jürgen Dahlkamp (Der Spiegel), Thomas Gottschalk (ZDF), Heribert Prantl (Süddeutsche Zeitung), Tom Zwiessler (Pro Sieben), Bernhard Nellesen (SWR).

Die studienbegleitende Förderung dauert drei Jahre und enthält Praktika und Hospitationen in verschiedenen Redaktionen sowie Intensiv- und Spezialseminare in den ifp-eigenen Ausbildungseinrichtungen

Voraussetzungen für eine Bewerbung

In Frage kommen katholische Bewerber mit Abitur, die an einer deutschsprachigen Hochschule eingeschrieben sind oder das Studium in Kürze beginnen. Beim Bewerbungsschluss (jeweils 31. Mai) dürfen sie höchstens im dritten Semester studieren und zum Zeitpunkt des Förderungsbeginns im Frühjahr nicht älter als 26 Jahre alt sein. Studierende mit dem ersten Studienziel Bachelor können sich maximal bis zum zweiten Semester bewerben. Ausgeprägtes journalistisches Interesse sollte vorhanden sein – nachgewiesen etwa durch freie Mitarbeit oder Praktika bei Tageszeitungen oder bei Radiosendern – und eine überdurchschnittliche journalistische Begabung erkennen lassen.

Auswahlverfahren

Nach einer Vorauswahl anhand der Bewerbungsunterlagen erhalten geeignete Bewerber Themen für eine Übungsreportage. Sie können selbst wählen, zu welchem Thema Sie innerhalb von drei Wochen eine Reportage erstellen. Die Arbeit wird von mehreren Journalisten anonym bewertet. Die besten Reportageschreiber



Schulstiftung Freiburg

Evangelische Journalistenschule zu Gast in Warschau. Bei Filmaufnahmen zusammen mit polnischen Journalistenschülern.

laden wir zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch ein. Dabei schreiben die Bewerber anhand von Agenturmaterial einen schriftlichen Bericht, der noch einmal die journalistische Begabung erkennen lässt. Jedes Jahr werden bis zu 15 Studierende in die Förderung aufgenommen; die Information über die erfolgreiche Aufnahme erfolgt im November.

Kontakt:

Institut zur Förderung publizistischen Nachwuchses (ifp)
Rosenheimer Str. 145 b
D-81671 München
Telefon 089/549103-0
Fax 089/5504486
E-Mail info@ifp-kma.de
Internet www.ifp-kma.de

2. Die Evangelische Medienakademie in Berlin

Die Evangelische Journalistenschule wurde 1995 in Berlin gegründet, sie ist eine Abteilung der Evangelischen Medienakademie. Seit 1995 haben sechs Jahrgänge von Volontärinnen und Volontären die Journalistenschule erfolgreich absolviert, derzeit läuft der 7. Jahrgang.

Die Evangelische Kirche engagiert sich mit ihrer Journalistenschule in besonderer Weise für eine fundierte Ausbildung von Journalisten, weil die Medien die Kommunikation und den Dialog in der Gesellschaft wesentlich prägen. Gebraucht werden Journalistinnen und Journalisten, die sich dieser Verantwortung bewusst sind und die für einen unabhängigen und couragierten Journalismus stehen.

Ausbildungsziel

Journalistische Professionalität und journalistische Ethik werden in der Ausbildung der Evangelischen Journalistenschule als Einheit verstanden. Das Curriculum verbindet die Vermittlung des journalistischen Handwerks mit der gründlichen Reflexion ethischer Fragen im Journalismus.

Ausbildung

Fachliche und persönliche Beratung und Begleitung erhalten die Schülerinnen und Schüler während der Ausbildung und meistens auch darüber hinaus von Mentorinnen und Mentoren aus der journalistischen Praxis. Zu den Mentoren der Evangelischen Journalistenschule gehören namhafte Journalistinnen und Journalisten aus Presse, Hörfunk und Fernsehen, darunter Wolfgang Bauernfeind (SFB), Vera Gase-



Arbeit am Mischpult in einem der Studios des ifp

row (Frankfurter Rundschau), Gerda Hollunder (Deutschlandradio), Dr. Gunter Hofmann (Die Zeit), Bascha Mika (taz) und Cordt Schnibben (Spiegel reporter).

Die Ausbildung dauert 18 Monate, sie beginnt jeweils am 1. Mai und endet am 31. Oktober des darauf folgenden Jahres. Sie findet statt in einem Wechsel von Lehrredaktionen in Berlin und Praktika in den verschiedenen Medien. Das erste Ausbildungsjahr beginnt mit einer achtwöchigen Lehrredaktion Printjournalismus, an die sich ein fünfwöchiges Praktikum in der evangelischen Publizistik anschließt. Darauf folgen eine zweite Lehrredaktion Print und ein dreimonatiges Praktikum in einer Tageszeitung. Inhalte des zweiten Ausbildungsjahres sind eine dritte Lehrredaktion Print in Verbindung mit einer längeren Recherche, eine Lehrredaktion und ein Praktikum im Hörfunk, eine Lehrredaktion Fernsehen und ein Praktikum in einer öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalt oder einem privaten Sender. Abgeschlossen wird die Ausbildung mit einer Lehrredaktion Online-Journalismus. Ergänzt wird der Lehrplan durch Recherchereisen, zum Beispiel nach Brüssel und Genf.

Während der verschiedenen Lehrredaktionen werden die Volontärinnen und Volontäre mit den Strukturen und Arbeitsfeldern der evangelischen Kirche vertraut

gemacht. Wir diskutieren mit aktiven Mitgliedern und Repräsentanten der Kirche vor allem auch darüber, wie sich die Kirche zu den aktuellen Themen und Problemen unserer Gesellschaft verhält und sich damit auseinandersetzt.

Zum Abschluss der Ausbildung wird eine größere journalistische Arbeit verfasst, eine Abschlussprüfung gibt es nicht. Die Ausbildung an der Evangelischen Journalistenschule ist einem Volontariat gleichzusetzen.

Voraussetzungen für eine Bewerbung

Um einen Platz an der Schule kann sich bewerben, wer die deutsche Sprache in Wort und Schrift sicher beherrscht, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium vorweisen kann, zwischen 25 und 35 Jahre alt ist und über erste journalistische Erfahrungen verfügt.

Wir wünschen uns, dass die Volontärinnen und Volontäre unserer Journalistenschule Mitglied der evangelischen Kirche sind. Wir erwarten Offenheit für kirchliche Themen und Fragestellungen.

Die Ausbildung ist kostenlos, sie wird gefördert und finanziert von der Evangelischen Kirche in Deutschland und ihren Landeskirchen. Es werden keine Vergütungen bezahlt.

Das Auswahlverfahren für den 8. Jahrgang der Journalistenschule findet im Herbst 2007 statt. Die Bewerbungsunterlagen können ab Frühjahr 2007 angefordert werden.

Kontakt

Evangelische Medienakademie/Journalistenschule
Jebensstraße 3
D-10623 Berlin
Tel.030/31001-421
Fax.030/31001-450
E-Mail ce@ev-medienakademie.de
Internet www.evangelische-medienakademie.de

Aus der Stiftungsverwaltung und den Schulen

Leitungswechsel an den Schulen zum Schuljahr 2006/2007

St. Ursula-Schulen Villingen

Mit Erreichen der Altersgrenze trat **OStD Dr. Josef Oswald** nach 16 Jahren als Schulleiter der St. Ursula-Schulen Villingen in den Ruhestand. Dr. Oswald wurde 1942 in Krunkel/Westerwald geboren, legte seine Reifeprüfung am St. Michaels-Gymnasium in Steyl, einer katholischen Schule der Steyler Missionare ab und studierte dann Philosophie, Anglistik, Geschichte und Politik in Freiburg, wo er mit einer Dissertation über das amerikanische Drama promoviert

wurde. Sein Referendariat absolvierte Dr. Oswald in Kaiserslautern und Karlsruhe, bevor er 1976 als Lehrer am St. Ursula-Gymnasium in Freiburg tätig wurde. Als Verbindungslehrer und Mitarbeitervertreter sowie als Vorstandsmitglied der Gemeinschaft der Freunde engagierte sich Dr. Oswald weit über das Normalmaß hinaus. In dieser Zeit entstand auch eine beachtenswerte Dokumentation zum Thema der anti-kirchlichen Karikaturen des Nationalsozialismus unter dem Titel „Kreuz unterm Hakenkreuz“. 1990 wurde Dr. Oswald die Schulleitung der St. Ursula-Schulen



*OStD Dr. Oswald,
Sr. Sigrun,
Sr. Roswitha
und Superiorin
Eva-Maria*



Stiftungsdirektor Scherer und OStD Dr. Oswald

Villingen anvertraut. Mit Umsicht und Kompetenz hat er den strukturellen und inhaltlichen Umbau des Progymnasiums hin zu einem Vollgymnasium bewerkstelligt, an dem 2006 unter seiner Leitung erstmals das Abitur abgenommen werden konnte. Dass die St. Ursula-Schulen Villingen eine renommierte katholische freie Schule mit einem ausgezeichneten Ruf weit über die Stadtgrenzen hinaus sind, verdankt sich auch maßgeblich seiner Leitungstätigkeit, bei der ihm die entscheidenden Fragen einer christlichen Schule immer ein Herzensanliegen gewesen sind, das sich im konkreten Alltag der Schule täglich neu beweisen musste.

Neben seiner Schulleitertätigkeit war OStD Dr. Oswald Mitglied des Vorstands der Schulstiftung und hat in dieser Verantwortung über Jahre hinweg die

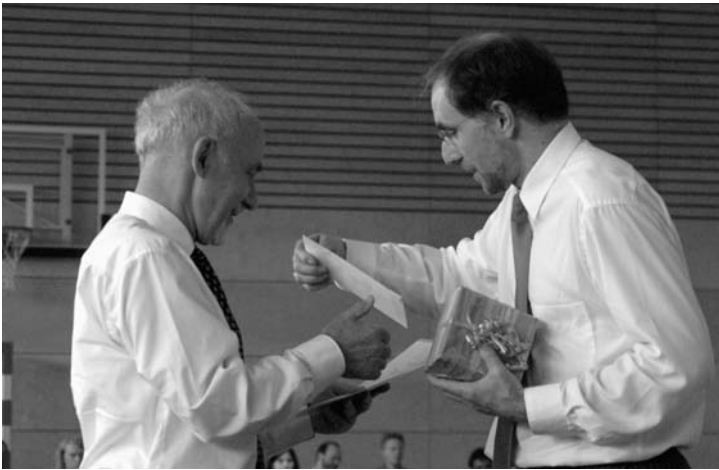
wesentlichen Entscheidungen der Stiftung mitgeprägt.

Für seinen unermüdlichen Einsatz zum Wohle der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aus dem Geist christlicher Grundüberzeugung ist die Schulstiftung OStD Dr. Oswald zu großem Dank verpflichtet.

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 hat **OStD Johannes Kaiser** die Leitungsverantwortung an den St. Ursula-Schulen übernommen. Nach seinem Zweiten Staatsexamen wurde Johannes Kaiser 1986 an den St. Ursula-Schulen Villingen als Lehrer für Deutsch und katholische Religion eingestellt. 1995 wurde Kaiser zum Studienrat i. K. ernannt und 2002 als Landesbeamter zum Oberstudienrat befördert.



Stiftungsdirektor Scherer und OStD Kaiser



*OStD Pater
Janzer und
Stiftungsdirektor
Scherer*

St. Paulusheim Bruchsal

Mit der Verabschiedung von **OStD Pater Waldemar Janzer** zum Ende des Schuljahres 2005/2006 geht nicht nur eine Ära für das St. Paulusheim Bruchsal, sondern auch für die Schulstiftung zu Ende: mit Pater Janzer geht der letzte Schulleiter einer geistlichen Gemeinschaft bzw. eines Ordens in Pension. Mit diesem Übergang findet eine Entwicklung ihren Abschluss, die in der Erzdiözese Freiburg durch die Gründung der Schulstiftung 1988 den Bestand der aus den Ordensgemeinschaften entstandenen Schulen und die Fortführung ihrer Tradition mittel- und langfristig auch dann sichert, wenn die Orden nicht mehr in der Lage sind, diese Schulen selbst zu betreiben oder zu leiten. Waldemar Janzer wurde 1943 in Obergrombach geboren und hat 1963 die Reifeprüfung am Paulusheim abgelegt. An der philosophisch-theologischen Hochschule Untermerzbach und an der Universität München studierte er Latein und Katholische Theologie. 1963 trat er in die Gemeinschaft der Pallottiner ein und

wurde 1970 zum Priester geweiht. Das Referendariat als Gymnasiallehrer absolvierte Pater Janzer am Seminar in Tübingen, bevor er 1974 an das Paulusheim zurückkehrte, wo er 1978 zum Studienrat, 1985 zum Oberstudienrat ernannt wurde. 1992 übernahm Pater Janzer die Schulleitung des St. Paulusheims. Auch in dieser Position war er dem Anliegen verpflichtet, den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpartner und Begleiter für ihre Lebensfragen zur Verfügung zu stehen. Mit Umsicht und Verantwortungsgefühl hat Pater Janzer die Schule inhaltlich und räumlich weiterentwickelt und dafür gesorgt, dass sie den Ansprüchen eines modernen Gymnasiums entspricht. Die Schulstiftung ist Pater Janzer für sein großes Engagement sehr dankbar und freut sich, dass er auch als Pensionär der Schule in anderer Zuordnung verbunden bleiben wird.

Mit der Aufgabe seiner Nachfolge wurde **OStD Gebhard Lipps** betraut, der nach seinem Zweiten Staatsexamen in den Fächern Latein und Sport



*OStD Lipps und
Pater Janzer*

23 Jahre am Gymnasium Neureut in Karlsruhe tätig war, bevor er im Jahr 2000 als stellvertretender Schulleiter am größten Gymnasium der Schulstiftung, der Heimschule Lender, eine wichtige Verantwortung übernommen hat.

Ursulinen-Gymnasium Mannheim

Zum Ende des Schuljahres 2005/2006 trat **OStD Dr. Angelika Wahl-Spyropoulos** nach zehnjähriger Leitungsverantwortung in den Ruhestand. 1943 in Heidelberg geboren legte sie die Reifeprüfung 1962 am Hölderlin-Gymnasium Heidelberg ab, bevor sie die Fächer Latein, Französisch, katholische Theologie, Philosophie und Pädagogik an den Universi-

täten München, Poitiers und Heidelberg studierte und Ihre Referendarsausbildung am Studienseminar in Heidelberg abschloss. 1969 wurde Frau Dr. Wahl-Spyropoulos als Assessorin am Gymnasium Mosbach tätig. Nach der Beurlaubung für die Promotion in Paris und München kehrte sie nach Mosbach zurück und wechselte später an das Bunsen-Gymnasium Heidelberg, wo sie 1988 zur Studiendirektorin ernannt wurde. Als Personalrätin, Mitglied der Schulkonferenz, Mentorin und darüber hinaus Pfarrgemeinderätin und Stif-



*OStD Dr. Wahl-Spyropoulos
und OStD Grimm*

tungsrätin hat sich Dr. Wahl-Spyropoulos weit über den direkten schulischen Rahmen hinaus engagiert. 1996 wurde ihr die Verantwortung für das Ursulinen-Gymnasium in Mannheim übertragen. Diese Schule hat unter ihrer Leitung eine beeindruckende Entwicklung genommen, so dass das Ursulinen-Gymnasium heute mit 520 Schülerinnen und Schülern eine viel beachtete Bildungseinrichtung ist. Gerade im städtischen Umfeld Mannheims war Dr. Wahl-Spyropoulos eine engagierte und klare Positionierung der Schule auch in Wertefragen ein Herzensanliegen, für das sie auch ihr Kollegium engagiert motivieren konnte. Darüber hinaus hat sie sich auch für die Schaffung der räumlichen Ausgangsvoraussetzungen für eine moderne und leistungsfähige Schule erfolgreich eingesetzt. Die Schulstiftung ist Dr. Wahl-Spyropoulos für ihr unermüdliches Engagement zu großem Dank verpflichtet.

Zur Nachfolgerin wurde **OStD Brigitte Grimm** bestellt. Brigitte Grimm hat nach dem Referendariat die Fächer Mathematik und Physik am Kant-Gymnasium Karlsruhe unterrichtet. Dort wurde sie 1986 zur Studienrätin und 2002 zur Oberstudienrätin ernannt, bevor sie 2002 an die St. Raphael-Schulen in Heidelberg wechselte und dort auch als Beratungslehrerin tätig wurde.

Heimschule Lender Sasbach

Nach dem Wechsel des bisherigen stellvertretenden Schulleiters **StD Gebhard Lipps** als Schulleiter an das St. Paulusheim Bruchsal beauftragte die Schulstiftung **StD Lutz Großmann** als neuen stellvertretenden Schulleiter der Heimschule Lender. Großmann war Lehrer für Geschichte, Politik und Deutsch an der Katholischen Schule Salvator Berlin und zuletzt stellvertretender Schulleiter an der Katholischen Theresianschule Berlin.



StD Lutz Großmann

Der neuen Schulleiterin, den neuen Schulleitern und dem neu bestellten Stellvertreter wünschen wir alles Gute für diese verantwortungsvolle Aufgabe, eine glückliche Hand und Gottes Segen.



StD Gerald Kiefer



StD Sabina Sandner

Wechsel im Team FORUM-Schulstiftung/Fortbildung

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 hat der bisherige Referent im Fortbildungsteam **Studiendirektor Gerald Kiefer** die Schulleitung des Werner-Heisenberg-Gymnasiums in Weinheim übernommen. Gerald Kiefer war mehr als zwei Jahrzehnte am St. Raphael-Gymnasium als engagierter Lehrer sowie zuletzt als Abteilungsleiter tätig und hat seit 1998 in hervorragender Weise bei der Konzeption, Planung und Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen in der Schulstiftung gearbeitet. Studiendirektor Kiefer, der schwerpunktmäßig den Bereich Naturwissenschaften betreut hat, ist vielen Kolleginnen und Kollegen als kompetenter, freundlicher, gesprächsbereiter und zuverlässiger Leiter von Fortbildungsveranstaltungen begegnet. Auch als Autor in FORUM-Schulstiftung hat er immer wieder hervorragendes Material für die Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt.

Darüber hinaus hat Gerald Kiefer den erstmaligen Auftritt der Schulstiftung im

Internet konzipiert und in einer über Jahre hinweg bewährten Art dieses Informationsangebot ausgebaut. Auch den neuen Internetauftritt der Schulstiftung hat er maßgeblich konzipiert und begleitet.

Die Schulstiftung ist Studiendirektor Kiefer zu großem Dank verpflichtet und wünscht ihm für seine neue verantwortungsvolle Aufgabe als Schulleiter alles Gute und Gottes Segen.

Als neue Fortbildungsbeauftragte wurde **Studiendirektorin Sabina Sandner** vom St. Ursula-Gymnasium Freiburg bestellt. Sabina Sandner ist seit vielen Jahren Lehrerin für Biologie und Erdkunde am St. Ursula-Gymnasium und hat darüber hinaus auch im Compassion-Bereich gearbeitet. Für Ihre neue Aufgabe wünschen wir ihr alles Gute.

Dietfried Scherer

Stiftungsschulen auf dem Schullandheim Marienhof

Im Jahr 2002 hat die Schulstiftung den Marienhof von den Klosterfrauen vom Hl. Grab in Baden-Baden als Schullandheim für die Stiftungsschulen übernommen. Seit diesem Zeitpunkt interessieren sich immer mehr Gruppen und Klassen von Stiftungsschulen für einen Aufenthalt in diesem schönen Haus, das in idealer Umgebung für Ausflüge, Wanderungen und für das Kulturleben Baden-Badens liegt.

Im Blick auf die Zahlen können wir feststellen, dass 2005 die Gruppen der Schulstiftung erstmals die größte Nutzergruppe geworden sind und mit mehr als 900 Übernachtungen die Hauptnutzer des Marienhofs darstellen. Eine weitere große Gruppe sind kirchliche Jugendgruppen, die gerne von diesem Angebot Gebrauch machen. Darüber hinaus nehmen Pfarrgemeinden und andere Gruppen gerne die noch zur Verfügung stehenden Kapazitäten wahr.

Zur Attraktivität dieses allein stehenden Hauses gehört auch,

Der Marienhof im „Geroldsauer Tal“ bei Baden-Baden – Schullandheim der Schulstiftung

dass die Übernachtungskosten seit Jahren unverändert geblieben sind und für Stiftungseinrichtungen darüber hinaus Sonderkonditionen bestehen.

Die Schulen der Schulstiftung haben auch bei der Belegung Vorrang, weil sie sich die Belegung dadurch sichern können, dass sie länger als ein Jahr im voraus buchen können. An andere Gruppen werden Termine erst verbindlich mit weniger als einem Jahr Vorlaufzeit vergeben.

Anfragen richten Sie bitte an die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Münzgasse 1, 79098 Freiburg, Tel. (07 61) 21 88-565, Fax: (07 61) 21 88-556, E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de, Homepage: www.schulstiftung-freiburg.de

Dietfried Scherer



Schätze aus der Schulstiftung der Erzdiözese – Das Elixier der Karmeliterinnen

In den fast 20 Jahren ihres Bestehens hat die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg nach und nach fast alle katholischen Schulen auf dem Gebiet des Bistums in ihre Trägerschaft übernommen. Dass damit neben schultypischen Inhalten wie Gebäuden und Personen auch kleine Schätze in die Verantwortung der Stiftung übergehen, zeigt ein Beispiel aus der Klosterschule vom Heiligen Grab in Baden-Baden.

Diese Geschichte beginnt vor über 200 Jahren: In der kirchenfeindlichen Phase der Französischen Revolution verließen viele Ordensleute unser westliches Nachbarland und fanden in den grenznahen deutschen Staaten eine neue Heimat. So kamen am Ende des 18. Jahrhunderts auch zwei französische Karmeliterinnen in das Kloster vom Heiligen Grab in Baden-Baden, zwei Eingeweihte, die die geheime Rezeptur des „Eau de Carmélite“ kannten. Seitdem wird in der Fortführung der französischen Tradition in Baden-Baden ein besonderer Melissengeist hergestellt. Die Zubereitung des Heilwassers war immer nur zwei Schwestern anvertraut, denen die Weitergabe des Rezepts durch Eid untersagt war. Nur nach dem Tod der

einen Geheimnisträgerin, kann die verbleibende Schwester eine Nachfolgerin einweihen.

Vor einigen Jahren ließen die Klosterfrauen in Baden-Baden den Markennamen „Melissengeist vom Heiligen Grab“ sogar patentrechtlich schützen. Allerdings sah sich der Orden in den vergangenen Jahren nicht mehr in der Lage, die Herstellung des Elixiers selbst zu sichern. Man suchte eine Gemeinschaft, die die Tradition fortführen könnte und fand in der Schweiz nun wieder ein Carmel-Kloster, das das Geheimrezept ihrer Vorgängerinnen und das Nutzungsrecht an der Rezeptur übernahm, allerdings nicht ohne den vertraglichen Hinweis, dass die Kenntnisse über die Herstellung des „Eau de Vie“ nicht an Dritte weitergegeben werden dürfen.

Der folgende Artikel ist die Übersetzung eines französischsprachigen Artikels einer schweizerischen Lokalzeitung zum neuen Angebot der Karmeliterinnen von Develier.

Das Elixier der Karmeliterinnen

Das Carmel-Kloster unserer lieben Frau in Develier (Kanton Jura) erhielt von der schweizerischen Bundesaufsichtsbehörde die Genehmigung zur Herstellung eines 80%igen Melissengeistes. „Wir führen gerade die zweite Destillation



*Melisse ernten im
Kräutergarten ...*



*... begutachten der
Qualität*



... destillieren



*Das Carmel-Kloster
unserer lieben Frau in
Develier (Jura)*



*... der verkaufsfertige
Melissengeist*

durch. Daraus erhalten wir 200 Flaschen mit jeweils 50 ml Melissengeist. Wir befinden uns noch in der Experimentierphase, denn wir versuchen, die Qualität unseres Produkts so zu verbessern, dass die Eigenart der Pflanze noch stärker zur Geltung kommt.“ Für die Priorin Sr. Marguerite-Marie ist dieses neue Unternehmen ein Segen, eine Quelle, die den Rückgang bei den Wäschereierzeugnissen, der Haupteinnahmequelle des Klosters, ausgleichen könnte.

Die geheime Rezeptur dieses Kräuterschnapses ist mehrere Hundert Jahre alt. Die Klostersgemeinschaft vom hl. Grab in Baden-Baden, die sie seit 1802 besaß, entschied, sie weiterzugeben, bevor sie wegen des Rückgangs der Zahl der Ordensangehörigen verschwinden würde. Da Nachforschungen im Süden keinen Erfolg hatten, wurde das Carmel-Kloster u. lb. Frau in Develier (JU) ausersehen, um das jahrhundertealte Erbe fortzuführen. Zwei Jahre dau-

erte es, um das Vorhaben zu Ende zu bringen. Diesen Zeitraum benötigte die Überführung der Destilliergeräte aus Deutschland in den Jura, die Einverständniserklärung des Erzbischofs von Freiburg im Breisgau, dem gesetzlichen Inhaber der Rezeptur und das OK der schweizerischen Bundesaufsicht für alkoholische Getränke.

Der Melissengeist enthält neben Melissenblüten auch Zimt, Gewürznelken, Koriander, Engelwurz und 80%igen Alkohol. „Diese Zusammenstellung ist aber nicht vollständig,“ beeilt sich Sr. Marguerite-Marie klarzustellen. Die geheime Rezeptur erläutert noch die Art, wie man die Zutaten vorbereitet und den Vorgang der Destillation. Wir verfügen in unserer Gemeinschaft über die Kenntnisse einer professionellen Chemikerin.“

Die Ordensfrauen haben im vergangenen Jahr einen Garten mit Gewürzkräutern angelegt, um so selbst über die Produkte verfügen zu können, die sie benötigen. Der Verkaufsraum des Klosters liegt gleich am Eingang und wird von Sr. Monique, einer Afrikanerin geleitet. Wir eine Litanei zählt sie die Vorzüge dieses Elixiers auf: „Für die innere Anwendung reichen einige Tropfen auf einem Stück Zucker aus. Es lindert Magenkrämpfe, Verdauungsschwierigkeiten, Herzbeschwerden, Nervosität und gibt Kraft und Vitalität. Zur äußeren Anwendung verwendet man den Melissengeist zum

Einreiben der Brust, der Schläfen, des Pulses und es hilft besonders bei Unwohlsein.“

Stefan Gönzheimer

Menschen brauchen Orientierung:

Feier des Landolinsfestes im Internat der Heimschule St. Landolin, Ettenheim

Vom 6. bis 8. Oktober 2006 fand das erste Internatswochenende in diesem Schuljahr statt. Zur Feier des Patrons der Heimschule, des Heiligen Landolin, hatte sich die Internatsgemeinschaft auf ein besonderes Fest vorbereitet.

Der Freitagnachmittag und Samstagvormittag wurden genutzt, um den äußeren Rahmen zu gestalten. Haus, Aula und Mensa wurden festlich geschmückt und gestaltet. An allen Orten waren fleißige Hände zugange, so dass die Vorbereitungen tatsächlich bis zum Mittagessen abgeschlossen waren.

Um sich auch innerlich das Fest zu erschließen, trafen sich am Samstagnachmittag die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen.

Je nach Altersstufe wurden Filme gezeigt, die von Menschen erzählten, die in ihrem Leben einer Überzeugung folgten und ihre eigene Berufung lebten. Der anschließende Austausch über die Filme rundete das Nachmittagsprogramm ab.

Nach einer gemütlichen

Kaffeerunde versammelten sich dann alle Jugendlichen mit ihren Erzieherinnen und Erziehern in der Heimschulkapelle, wo Pfarrer Holzer den Bogen von den Filminhalten zum Leben des Heiligen Landolin spannte. Ein Besuch der Wallfahrtskirche St. Landolin in Ettenheimmünster gab die letzte Gewissheit, dass das Leben des Patrons der Heimschule ein Leben aus einem tiefen religiösen Glauben war. Der heilige Landolin war ein Mann, der seiner Berufung folgte. Die Abendsonne begleitete den Heimweg zurück ins Internat, wo ein Abendessen den offiziellen Tag beendete.

Den Festgottesdienst am Sonntagmorgen feierte die Internatsgemeinschaft mit zahlreichen Gästen und Eltern in der Aula, da die Heimschulkapelle für diese große Gottesdienstgemeinde zu klein war. In Konzelebration standen Heim-



Beim Gottesdienst



Stiftungsdirektor Scherer, Weihbischof Dr. Wehrle, Kultusminister Rau

schulpfarrer Peter Holzer und Weihbischof Dr. Paul Wehrle der Liturgie vor. Im Anschluss an den Gottesdienst folgte eine interessante Diskussionsrunde zum Thema „Internate heute – Chancen und Möglichkeiten“. Weihbischof Dr. Paul Wehrle, Kultusminister Helmut Rau, Stiftungsdirektor Dietfried Scherer, Herr Peter Weiß MdB und die Internatsleiterin Christiane Czarnetzki standen nach eigenen Statements zum Thema als Diskussionspartner zur Verfügung. Moderiert wurde die Diskussion von Beate Sucher.

Als wichtige Aussage der Gespräche kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Internate die Möglichkeiten eröffnen, Jugendlichen zusätzlich zum Elternhaus einen Halt zu bieten. Das christliche Menschenbild kann im täglichen Leben und Erleben erfahrbar

gemacht werden. Seitens der Erzdiözese Freiburg wurde klar formuliert, dass der Erhalt der kirchlichen Internate ein großes Anliegen ist, auch wenn diese eines großen finanziellen Zuschusses bedürfen.

Nach einem gemeinsamen Festessen gab es für interessierte Gäste eine Internatsführung, die nochmals die Gelegenheit bot ins Gespräch zu kommen. Ein

gemütlicher Kaffeemittag schloss sich an, der durch musikalische Beiträge von Schülern, Eltern und Mitarbeitern bereichert wurde.

Von allen Beteiligten und Gästen wurde das Landolinfest 2006 als sehr gelungen und stimmig erlebt.

Pfr. P. Holzer, Christiane Czarnetzki, Katharina Henninger

50 Jahre Liebfrauenschule Sigmaringen

„Auf dem Weg sein“

Am 10. Oktober 2006 feierte die Schulgemeinschaft der Liebfrauenschule in Sigmaringen mit ihrem traditionellen Franziskustag den Abschluss eines ganzen Festjahres, das mit dem Franziskustag 2005 begonnen hatte. Fünfzig Jahre zuvor, am 12. Oktober 1956 hatte der damalige Freiburger Erzbischof, Dr. Eugen Seiterich, der Liebfrauenschule die kirchliche Weihe erteilt. Der heutige Erzbischof der Erzdiözese, Dr. Robert Zollitsch, bescheinigte der Liebfrauenschule bei seinem Besuch anlässlich des Festakts zum Jubiläum am 9. Oktober

diesen Jahres beste Noten in Sachen Schule und Erziehung zu einem christlichen Menschen- und Weltbild. In seiner Festpredigt in der Schulkapelle nahm er das Motto des Jubiläums „Auf dem Weg sein“ auf und verdeutlichte den Wandel, den die Liebfrauenschule – wie alle anderen Schulen und die Gesellschaft insgesamt – in den letzten 50 Jahren erlebt hat, der aber unaufhaltsam weitergeht. Dass insbesondere christliche Werte den Kindern und Jugendlichen auf diesem zukünftigen Weg mitgegeben werden müssen, ist für den Erzbischof wie für die Schulgemeinschaft selbstverständlich. So heißt es im Schulprofil der Liebfrauenschule denn auch: „In der Schulgemeinschaft erfahren wir das Miteinander und die Schöpfung als Chance und Herausforderung.“



Beim Festakt: Erzbischof Dr. Zollitsch, MdE Jeggle, Stiftungsdirektor Scherer, OStD Lipps, Pfarrer Berger

Das Schulprofil: Selbstentfaltung – Mitempfinden – Sorgsamkeit

Wege und Ziele der Selbstentfaltung sind die vielfältigen Arbeitsgemeinschaften, die Chöre, das Orchester, die Theater AG, COMPASSION und die Sozial-AG, die Vermittlung verschiedener Lerntechniken, das selbstorganisierte Studium, der Seminarkurs, die vielfältigen Förderangebote und immer



El Kinder Projekt in Honduras

wieder die Anleitung zu einem Denken in Zusammenhängen durch fächerübergreifenden Unterricht.

In Arbeitsgemeinschaften, die in Kooperation mit dem AusdauerLeistungsZentrum entwickelt wurden, lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sportliche Betätigung einen wertvollen Beitrag zur Selbstentfaltung und zur Stärkung des Selbstbewusstseins leisten kann.

Das Mitempfinden soll den gegenseitigen Respekt aller am Schulleben Beteiligten fördern und so ein angenehmes Schulklima bewahren. Das Bewusstsein für die sozialen Probleme in der Gesellschaft allgemein aber auch von Einzelpersonen wird bei den Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Caritas, wie der St. Franziskus Werkstatt für psychisch kranke Menschen und der Altagestätte St. Klara, welche in unmittelbarer Nähe zur Schule auf dem Schulgelände untergebracht sind, tagtäglich geschärft. Die kontinuierliche ideelle und finanzielle Unterstützung des EineWelt-Projekts „El Kinder“ in Honduras, eines Kindergartens, welcher von

Schwester Christiane – sie gehört dem Orden der Franziskanerinnen von Erlenbad an – ins Leben gerufen und auch heute noch geleitet wird, sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für die

Probleme der Dritten Welt. Klassen übernehmen Patenschaften für Kinder, die zusammen mit ihren Geschwistern und Müttern dort Aufnahme gefunden haben oder spenden den Erlös unterschiedlicher, über das Schuljahr verteilter Aktionen an dieses Projekt.

Darüber hinaus werden die Jugendlichen zur Sorgsamkeit, das heißt zum sorgsamem und verantwortungsvollen Umgang mit ihrer Umwelt und der Natur erzogen. Ein liebevoll gepflegter Schulgarten und verschiedene Aktionen der Garten AG, ein Biotop, die wiederholte Thematisierung des Problems Müll und Müllvermeidung und der schonende Umgang mit Energie fördern bei den Schülern konkrete und dauerhafte Erfahrungen.

Geschichte und Gegenwart der Liebfrauenschule

Die Franziskanerinnen von Erlenbad hatten mit dem Schuljahresbeginn am 22. Mai 1956 den Schul- und Internatsbetrieb mit 281 Schülerinnen und 27 weiblichen Lehrkräften, davon 20 Ordensschwwestern, aufgenommen und



Besuch von Erzbischof Dr. Schäufele anlässlich der Erweiterung der Schule 1964

setzten damit die bereits seit fast einhundert Jahren bestehende Mädchenschultradition in der Hauptstadt Hohenzollerns fort. Die Paderborner Schwestern der Christlichen Liebe waren kurz zuvor, 1954, gezwungen die Marienschule aus Personalmangel und Geldnot aufzugeben und die Bevölkerung der Stadt Sigmaringen war froh und glücklich, dass die mehrmals vom Scheitern bedrohten Verhandlungen zwischen den Vertretern der Stadt, des Ordens und dem Ordinariat, dank auch der großzügigen Spende des Hauses Hohenzollern, welches das Grundstück für das Schul- und Internatsgebäude zu sehr günstigen Konditionen einbrachte, schlussendlich mit der Ansiedlung der Liebfrauenschule ein gutes Ende fanden.

Schulen in freier katholischer Trägerschaft haben nicht erst seit dem so genannten PISA-Schock in Deutschland Konjunktur, wie Elisabeth Jeggle, Europaparlamentarierin bei ihrer Festrede in der Aula betonte. Sie sind, „der Leuchtturm in der deutschen Bildungsland-

schaft“, und Frau Jeggle weiß, wovon sie spricht, denn sie ist gleichzeitig auch Vorsitzende des Stiftungsrates der freien katholischen Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Katholische Bildungsarbeit ist moderne, menschenbezogene, zukunfts- und wertorientierte pädagogische Arbeit, in der naturwissenschaftliches Denken gleichberechtigt neben Kreativ-Musischem steht. Besonders die beiden Galaveranstaltungen der Liebfrauenschule zum Schuljubiläum zeigten, welch enorme musischen Talente in Schülerinnen und



Ballspielende Schülerinnen in den sechziger Jahren



Ehemalige

Schülern geweckt werden können, als diese tanzend, singend und musizierend Auszüge aus den Musicals „Les Miserables“, dem „Phantom der Oper“ oder „Pink Panther“ zum Besten gaben.

Entwicklung

Bis in die 80er-Jahre war die Attraktivität der Mädchen Internatsschulen ungebrochen und die Liebfrauenschule erfreute sich großer Beliebtheit. Veränderungen in der Gesellschaft, die die Unterbringung von Kindern in Internaten nur noch in Notfällen für angebracht hielt, die sinkende Zahl an Ordensmitgliedern im allgemeinen von der auch die Liebfrauenschule nicht verschont blieb und den damit steigenden Kosten für Erzieherinnen im Internatsbetrieb machten eine Neuorientierung notwendig. Auf diese Veränderung folgten weitere, manche auch schweren Herzens, wie der Rückzug der Franziskanerinnen oder die Schließung des Internats, alle orien-

tierten sich an den Anforderungen der Zeit und wie die Entwicklung der Schülerzahlen beweist – sie haben sich kontinuierlich erhöht und die Liebfrauenschule ist mit ihren aktuell 1307 Schülerinnen und Schülern die größte Schule in Sigmaringen und Umgebung.

Beweggründe

Schulleben und Schule erleben, das bedeutet an der Liebfrauenschule nicht nur Unterricht und Wissensvermittlung. Gerade die Jubiläumsveranstaltungen am Ende des letzten Schuljahres haben in vielfältiger Weise gezeigt, dass die Liebfrauenschule für ihre heutigen, aber auch für ihre ehemaligen Schülerinnen und Schüler viel mehr ist. Die Älteren ließen in ihren Erzählungen eine liebevolle Liebfrauenschulzeit in den 50ern und 60ern aufleben, an die sie bei aller klösterlichen Strenge der Ordensfrauen gerne zurückdenken. Alle Ehemaligen lobten in Gesprächen immer wieder das

besondere Engagement der Lehrkräfte für ihre Klassen und für einzelne Schülerinnen oder – später – Schüler. Für sie steht außer Frage, dass auch ihre Kinder die gleiche Schule besuchen wie sie selbst. Es hat sich mittlerweile eine Schulfamilie entwickelt, welche die Werte der Liebfrauenschule weiter trägt und hinausträgt.

Wenn die ehemalige Liebfrauenschülerin und heutige Umweltministerin des Landes Baden-Württemberg, Tanja Gönner, sagt, dass sie in ihrer Schule „immer das Gefühl von Geborgenheit“ hatte, „immer das Gefühl, dass jeder einzelne Schüler mit all seinen Stärken, aber auch mit seinen Schwächen angenommen wurde“, dann beschreibt sie gerade die Qualität der Liebfrauenschule, die sie als Katholische Schule mit dem besonderen Blickwinkel auf das franziskanische Denken und Handeln ausmacht.

Heute stellt sich die Liebfrauenschule nach innen und außen als moderne Schule dar, die den Anforderungen moderner Pädagogik gerecht wird und im direkten Vergleich gut positioniert ist. Dabei ist die Liebfrauenschule, wie die anderen Schulen der Schulstiftung auch, kein Privileg der Kirchen, sondern ein Dienst der Kirche an der Gesellschaft, wie Stiftungsdirektor Scherer beim Festakt betonte. Diese Schulen stellen eine Alternative dar, die der Staat so nicht bieten kann. Mehr als achtzig Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasium

und Realschule bereiten die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen des Lebens in einer globalisierten Welt mit ständig neuen Technologien, auf den Wechsel hin zu einer biologisch-technischen Gesellschaft – immer vor dem Hintergrund der christlichen Lehre und dem christlichen Menschenbild – vor. Die Bewahrung der Schöpfung und ein geschärftes, hautnahes Bewusstsein für Natur und Umwelt sind in den jeweiligen Schulcurricula verankert und zentraler Bestandteil der Bildungsarbeit. Eine Solar- und Windkraftanlage gehört folgerichtig ebenso zur Ausstattung der Schule wie moderne Computer- und Technikräume.

Neuer Mittelpunkt der Schule ist die vor einem Jahr eröffnete LIZERIA. Multifunktional als Mensa, Aufenthaltsraum für die Schülerinnen und Schüler, darüber hinaus Vortrags- und Versammlungsraum für die verschiedensten Veranstaltungen konzipiert wird gerade hier gelebte Schulgemeinschaft tagtäglich deutlich und mit zunehmendem Nachmittagsunterricht immer wichtiger.

„Ver-rückt“ in die nächsten 50 Jahre

Die Podiumsdiskussion am Franziskus-tag 2006 an der Liebfrauenschule stand unter dem Motto: „Christlicher Glaube – etwas für Ver-rückte?“ Vielleicht sind die



Impression vom Schulfest

Mitglieder der Schulgemeinschaft der Liebfrauenschule, heute wie seit 50 Jahren, ein wenig „ver-rückt“, das kann auch heißen, dass sie die Dinge in der Welt aus einer anderen Perspektive sehen und dadurch neue, ungewohnte Wege beschreiten lernen. Viele ehemalige Liebfrauenschülerinnen und Liebfrauenschüler haben in den letzten Jahrzehnten solche Wege erfolgreich began-

gen, Karriere gemacht, sich auf ihre „ver-rückte“ Schulzeit besonnen und beim Ehemaligenfest zum 50-jährigen Jubiläum ihrer LIZE den richtigen Weg der Schule in die nächsten 50 Jahre bestätigt.

Georg Loges



*Tänzerinnen
der Unterstufe
beim Fest*

Jubiläumsfeier 60 Jahre Heimschule Kloster Wald

Der Festakt

„Würdigung für eine Kulturstätte“ (SÜDKURIER), „Lobgesang auf die Heimschule“ (SÜDKURIER) und „Eine Perle gewinnt immer mehr Ansehen“ (SCHWÄBISCHE ZEITUNG) – So lauteten die Schlagzeilen der Presseartikel, die über die Feierlichkeiten aus Anlass des 60-jährigen Bestehens der Heimschule Kloster Wald berichteten.



OStD Haas

„Große Freude herrscht im ganzen Haus.“ und „Diese Perle funkelt in die ganze Welt hinaus.“ Mit diesen Worten eröffnete **Schulleiterin Anita Haas** den Festakt am 20. Oktober in der vollbesetzten Turnhalle. Freude und Stolz auf das in Jahrzehnten Erreichte waren ihrer Begrüßung anzumerken. Die Rektorin konnte unter den zahlreichen Gästen auch hochrangige Persönlichkeiten

aus Kirche, Wirtschaft und Politik begrüßen: Weihbischof Rainer Klug, Priorin Sr. Scholastika, den ehemaligen baden-württembergischen Ministerpräsidenten Erwin Teufel, Direktor Dietfried Scherer von der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg, Landrat Dirk Gaerte, die Landtagsabgeordneten Ernst Behringer und Hans-Peter Wetzels, Vertreter des Handwerks, den Bürgermeister von Wald, Werner Müller, Markgraf und Markgräfin von Baden, sowie Erbprinz und Erbprinzessin von Hohenzollern.



Ministerpräsident a.D.
Erwin Teufel

In seiner **Festrede** skizzierte **Erwin Teufel** zunächst die Geschichte des Klosters. Dabei würdigte er die charismatische Persönlichkeit **Sr. Maria Benedicta Föhrenbachs**, der Gründerin der Kongregation der Benediktinerinnen von der hl. Lioba. Mit Mut und tätiger Nächstenliebe habe sie versucht, die durch Verbrechen und Niedertracht entstandene Not zu lindern. Der Ex-Ministerpräsident ging anschließend auf die

Verdienste der beiden Gründerinnen der Heimschule Kloster Wald ein: Am **18. Mai 1946** kamen **Sr. Sophia von Kotschoubey-Beauharnais** und **Sr. Lioba Korte** zusammen mit weiteren Benediktinerinnen und Schülerinnen von ihrem damaligen Standort Hohenfels nach Wald, um in dem heruntergekommenen Klostergebäude ein Mädcheninternat mit Gymnasium einzurichten. Durch Teufels Worte wurde dem Zuhörer eindringlich vor Augen geführt, welche Pionierleistung die Schulgründerinnen vollbrachten und aus welchen bescheidenen Anfängen in der schwierigen Nachkriegszeit sich diese „Perle“ entwickelte. 60 Jahre lang hätten sich seither Schwestern und Lehrer eingesetzt, um Generationen von Urwälderinnen zu prägen. Hier gilt es besonders **Sr. Michaele Csordás**, die langjährige Schulleiterin, und die Internatsleiterin **Sr. Maria Lioba** zu würdigen. Ausdrücklich lobte Teufel jedoch auch das Engagement der weltlichen Lehrerschaft. Den jungen Menschen Werte zu zeigen, für die es sich zu leben lohnt, Wege zu diesen Werten zu weisen und selbst auf diesen Wegen voranzugehen, das mache, so Teufel, gute Erziehung aus. Insbesondere pries er die an der Heimschule praktizierte ganzheitliche Bildung. Mit der Ausbildung in Handwerksberufen und der Aus-

richtung an der Einheit von Kopf, Herz und Hand werde das antike Bildungsideal überwunden. Das Ziel der Erziehung besteht für Teufel darin, die Jugendlichen zu Selbstannahme und Selbstverantwortung zu führen, zu Respekt vor der Würde des Menschen. Der Festredner bekannte: „Wir muten den Menschen zu wenig zu (...) Wir können mehr.“ So forderte er zuletzt dazu auf, das Menschenmögliche zu tun, aber den Erfolg Gott anheimzustellen.

Stiftungsdirektor Dietfried Scherer ließ seine Zuhörer gleich mit dem Eingangssatz aufhorchen: „Wir feiern ein unmögliches Jubiläum.“ Weshalb „unmöglich“, erläuterte er einleuchtend. Dass junge Mädchen und betagte Or-

Bürgermeister Müller, Landrat Gaerte, Stiftungsdirektor Scherer, Frau und Herr Teufel, OstD Haas, Priorin Dr. Scholastika, Weihbischof Klug, Erzabt Hogg



den Schwwestern unter einem Dach harmonisch zusammenleben, dass sich in dem kleinen Ort Wald eine Kulturstätte etablieren konnte – das hatte eigentlich jeder für unmöglich halten müssen. Scherer ging dann der Frage nach, wie das Unmögliche möglich wurde. Gottvertrauen und die Ordensregel „ora et labora“ seien der erste Schritt gewesen. Er würdigte hernach die „kluge Entscheidung, diese Einrichtung in die Trägerschaft der Schulstiftung zu übergeben.“ Denn: „Unsere Gesellschaft braucht die Alternative katholischer Schulen. Sie braucht den Stellenwert der Werte.“ Spontanen Applaus ertete Scherer, als er die Notwendigkeit von scheinbar unnützen Dingen in unserer vom Wirtschaftsdenken dominierten Gesellschaft betonte. Das Stichwort „Wirtschaft“ verleitete ihn dazu, auf die Kosten der neuen Mensa hinzuweisen. Zu den 2,4 Millionen Euro, die in die Schulkantine und -küche investiert wurden, steuerte die Schulstiftung 1,3 Millionen bei. Der andere Teil wurde von den Benediktinerinnen sowie aus öffentlichen Mitteln aufgebracht. Diese Tatsache belegte Scherers Bekenntnis: „Die Heimschule Kloster Wald ist uns lieb und teuer.“

Nach seiner Ansprache verabschiedete der Direktor der Schulstiftung **Sr. Digmud de Bortoli** als Leiterin der Außenstelle Wald. Er dankte ihr für ihren unermüdlichen Einsatz bei den vielfältigen Aufgaben.

Bürgermeister Werner Müller nannte den 18. Mai 1946 „einen Glückstag für Wald“. An jenem Tag waren die Schwestern und Schülerinnen „mit Kreuz und Fahnen“ in den kleinen Ort gekommen, wo sie in das damals völlig marode Klostergebäude einzogen. **Landrat Dirk Gaerte** betonte, wie gut die Heimschule in das Umfeld von Wald und den Kreis Sigmaringen passe.

Priorin Sr. Dr. Scholastika Deck, die selbst sechs Jahre die Schule leitete, legte die Bedeutung der benediktinischen Wurzeln dieses Hauses dar. Sie zeigte sich überzeugt davon, dass das ideale Fundament der Heimschule Kloster Wald Kraft und Identität gebe und auch in Zukunft geben werde. Aus dem benediktinischen Denken wachse die Kraft, „sich zu erneuern, ohne die Identität zu verlieren.“ Auch sie dankte Sr. Digmud de Bortoli für ihre treuen Dienste als Außenstellenleiterin. In ihre Amtszeit waren entscheidende Veränderungen und Umbauten gefallen.

Dass die Lobreden auf die Schule absolut berechtigt waren, bewiesen die Schülerinnen, die mit Gesang und Instrumentalmusik, in Chören, Schulband oder als Solistinnen brillierten und dem Festakt dadurch einen sehr feierlichen Rahmen gaben. Die **Musiklehrer Guido Haas** und **Martin Herr** hatten mit ihnen unermüdlich geprobt. Auf der Bühne dirigierten sie abwechselnd und

begleiteten die Schülerinnen zuverlässig am Klavier. Auf diese Weise hatten die beiden Musikpädagogen entscheidenden Anteil am hohen Niveau der musikalischen Darbietungen.

Nach dem Festakt wurde die neu gebaute Mensa von **Weihbischof Klug** geweiht. Großer Andrang herrschte in allen Essräumen, wo die Mitarbeiterinnen der Küche für Hunderte von Gästen Büffets mit lauter Köstlichkeiten vorbereitet hatten.

Der Festgottesdienst

Als eine „mutige Gründung nach dem Schrecken des Nationalsozialismus“ bezeichnete Weihbischof Rainer Klug die Entstehung der Heimschule Kloster Wald. Im Festgottesdienst zum 60-jährigen Bestehen der Schule rief er den

zahlreichen Festgästen zu: „Seid ein Loblied auf Gott!“ Mit seiner humorvollen Predigt schaffte es der Geistliche, seine Botschaft auch den jüngeren Gottesdienstbesuchern zu vermitteln.

Der Hausgeistliche Pater Anselm Barry, der seit etlichen Jahren Ordensschwester und Schülerinnen der Heimschule betreut, zelebrierte die feierliche Messe.

Weitere Glanzlichter erhielt der Gottesdienst durch die Aufführung einer Messe von Peter Cornelius. Unter der Leitung von Guido Haas beeindruckten die Chorsängerinnen und Solistinnen mit ihren kräftigen, geschulten Stimmen. Den Orgelpart hatte – wie immer souverän – Martin Herr übernommen.

Das „Urwäldertreffen“

Das Schuljubiläum nahm **Sr. Michaele Csordás** zum Anlass, zu einem Treffen der ehemaligen Schülerinnen der Heimschule Kloster Wald, zum sogenannten „Urwälder-Treffen“ einzuladen. Die große Resonanz auf die Einladung war für uns alle eine Über-



Weihbischof Klug beim Festgottesdienst



Festgäste

raschung – gleichzeitig eine enorme organisatorische und logistische Herausforderung. Wie Sr. Michaela, das Internat, die Schule und die ganze Hausgemeinschaft alles meisterten, verdient aufrichtige Bewunderung!

Zu Hunderten waren die „Urwälderinnen“ angereist. Mit großem Hallo begrüßten sie ihre ehemaligen Schulkameradinnen und schwelgten in gemeinsamen Erinnerungen. Fast fühlte man sich

manchmal an die „Feuerzangenbowle“ erinnert, wenn die längst erwachsenen Frauen auf ihre Streiche während der Internatszeit anspielten und von den Eigenheiten ihrer früheren Lehrer erzählten. Gleichzeitig führten diese Frauen eindrucksvoll vor Augen, wie recht die Festredner des Vortages hatten, die die prägende Wirkung der Heimschule so sehr gerühmt hatten.

Alle Abiturjahrgänge von 1949 bis 2006 waren vertreten. Entsprechend groß war die Schar der Besucher des Vorabendgottesdienstes und des Abendbuffets. Bereits am Nachmittag hatten sich unzählige Gäste eingefunden zum ausgiebigen Kaffeetrinken im Jenner, im Kreuzgang und in der Cafeteria. Im Konventsaal gaben sich die Meisterinnen und Meister große Mühe mit einer



Leiterin der Werkstätten OStD i.R.
Michaela Csordas

herausragenden Ausstellung der Werkstücke ihrer Lehrlinge. Außerdem waren Arbeiten von Künstlerinnen aufgebaut, die in Wald zur Schule gegangen waren. Die ausgelegten Fotoalben sowie die im Musikraum gezeigte Diashow ganz alter Bilder stießen auf großes Interesse.

Bereits am Freitagabend führte die **Theater-AG von Ms Käding** Shakespeares „Was ihr wollt“ auf. Im Vergleich zu früheren Aufführungen haben sich die jungen Darstellerinnen sogar noch weiter gesteigert und sich selbst übertraffen. Am Sonntag bestand noch die Gelegenheit zu einer Andacht mit **Sr.**

Rut Maria auf dem Friedhof; hier wurde der verstorbenen Ordensschwester gedacht.

Auf diese Weise bestätigten die Vielfalt und das Niveau der Veranstaltungen, der Reden und musikalischen Darbietungen, die überall sichtbare Freude, der Menschenandrang und vor allem die feierlichen Gottesdienste den Ausspruch der **Priorin Sr. Scholastika**: „Feiern konnten wir immer!“

Judith Hermann



Schülerinnen-Chor

Neue Sport- und Mehrzweckhalle für die St. Ursula Schulen Hildastraße in Freiburg

Bildung auch für Mädchen? Noch vor 300 Jahren war das alles andere als selbstverständlich. So sah sich die Ordensgründerin Anne de Xaintonge auch

dazu berufen, diesem Missstand zu begegnen. In Freiburg begann die Tradition der St. Ursula Schule 1696 im Schwarzen Kloster. Heute gibt es zwei Standorte in Freiburg, an denen die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg dieses Anliegen der Bildung von Mädchen mit eindrucksvoller Resonanz umsetzt: das St. Ursula-Gymnasium in der Eisenbahnstraße und die St. Ursula



Foyer der neuerrichteten Mehrzweckhalle der St. Ursula-Schulen Hildastraße



Die Halle von außen



*Das
Halleninnere*



Die Terrasse



*Weihe des neuen
Gebäudes durch
Domkapitular
Dr. Mehlmann*



Auszeichnung für beispielhaftes Bauen

Schulen in der Hildastraße. Für letzteren Standort wurde nun die neue Sport- und Mehrzweckhalle eingeweiht, die einen dominanten neuen Akzent im Baugefüge des Stadtteils Wiehre setzt.

Die neue Halle wird neben weiteren Baulichkeiten der akuten Raumnot der Schule abhelfen und nicht nur einen adäquaten Sportunterricht ermöglichen, sondern auch für Schulfeiern, Gottesdienste und alle Arten von Versammlungen dienen können. Die Kirche setzt damit ein klares Zeichen und investiert auch in Zeiten knapper Kassen in die Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Die Schulgemeinschaft zeigt sich erleichtert über den ersten Abschnitt dieses doppelten Bauprojekts. Die Schule leidet seit Jahren unter akuter Raumnot. Es fehlt an Klassen-, Aufenthalts- und Ausweichräumen. Einigen Klassen kann kein eigenes Klassenzimmer angeboten werden, das Kollegium teilt sich seit vielen Jahren ein Lehrerzimmer mit dem Kolping-Kolleg, dem Berufskolleg und der Abendrealschule des Bildungswerks der Erzdiözese. Die St. Ursula Schulen benötigen dringend einen angemessenen Rahmen für ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag. Der Verwirklichung dieses Wunsches sind wir nun durch den Bau dieser Halle ein gutes Stück näher gekommen und auch der zweite Bauabschnitt zeigt schon deutliche Konturen.

Ganz besonderer Dank gilt den Schwestern des St. Ursula Klosters, die das Baugrundstück zur Verfügung gestellt haben, und der Schulstiftung für die Finanzierung dieses umfangreichen Projekts.

Zur Architektur

Kontrastreich setzte das Team fuchs.maucher.architekten aus Waldkirch zwei Baukörper winkelförmig aneinander: Eine schmale Glashalle als Foyer, die den Blick von der Straße durch den Baukörper hindurch in den rückwärtigen Baumbestand der ehemaligen Villa Ris-

ler ermöglicht und mit ihrer großzügigen Freitreppe einen festlichen Akzent setzt. Daran angeschlossen wurde der massive Hallenbau aus Betonfertigteilen, der bereits viel Diskussionsstoff für die Wiehre-Bewohner geboten hat: „Zu klotzig, zu grob, zu massiv – einfach unpassend“ artikulieren einige Kritiker sehr schnell. Dabei reagierten die Planer mit ihrer Gestaltungsidee ganz augenscheinlich gerade auf die typischen Baumerkmale der Wiehre: Da sind vor allem die wuchtige Plastizität, die reich profilierten Fassaden der gründerzeitlichen Villen mit ihren Vor- und Rücksprüngen zu nennen. Anstatt mit superglatten Betonoberflächen zu agieren, wie das heute fast überall en vogue ist und dogmatisch praktiziert wird, setzten sie auf eine abwechslungsreiche, kleingliedrige Fassadengestaltung mit ganz unterschiedlich rauen Oberflächenstrukturen. Die Zeit wird hier alsbald ihre Spuren hinterlassen, und das ist durchaus erwünscht. Die Patina auf dem sandsteinfarbenen Betonwerkstein wird das Gebäude, das die Größenverhältnisse der Wiehre respektiert, in die Umgebung einpassen.

Die aus einem Wettbewerbsverfahren hervorgegangene Mehrzweckhalle der St. Ursula Schule leistet einen respektablen Beitrag dazu, die historische Bautradition in eine zeitgemäße Sprache zu übersetzen. Die Architektenkammer Baden-Württemberg hat die Schulstif-

tung für dieses Gebäude mit der Auszeichnung für „Beispielhaftes Bauen Stadt Freiburg 1998 – 2006“ gewürdigt.

Im Namen der Schulgemeinschaft: Christiane Rieger-Stump

Kapelle des St. Dominikus-Gymnasiums für „beispielhaftes Bauen“ ausgezeichnet

Die Architektenkammer Baden Württemberg hat die Kapelle des St. Dominikus-Gymnasiums in Karlsruhe mit einer Urkunde für „beispielhaftes Bauen“ ausgezeichnet.

Auszüge aus dem Jahrbuch der Architektenkammer 2006:

Objekt:
Schülerinnen-Kapelle
St. Dominikus Gymnasium
Moltkestr. 7
Karlsruhe

Bauherr:
Schulstiftung der
Erzdiözese Freiburg

Architekt:
Günter Leonhardt
Contwig/Karlsruhe/Stuttgart

Sakralkunst:
Immanuel Preuß

Baujahr:
2003

Begründung für die Auszeichnung

Das Raumkonzept der Kapelle überzeugt mit einer schlichten elliptischen Konstruktion, die in den vorhandenen Raum hineingestellt wurde. Sie vermittelt zwischen institutionellen schulischem Bereich sowie Außenraum und schafft zugleich einen Ort der Konzentration und Zuwendung. Die umlaufende Sitzbank ist dem Raum zugewandt und offeriert ein soziales Nebeneinander.



Kurzbeschreibung

Die künstlerische Konzeption für den Kapellenraum hatte eine größtmögliche Einheit von architektonischen und plastischen Elementen zum Ziel. Die elementare Sprache findet sich konsequent in der Formensprache der Objekt wieder, die dem Raum gewidmet sind. Dass der Altar primär das Motiv des Tisches in sich trägt, ist als eigenes Motiv herausgebildet. Er ist ausschließlich aus waagerechten und senkrechten Elementen gebaut. Die Abtrepplung gibt dem Altar Plastizität und ein Moment der Konzentriertheit. Die Oberseite, als nach oben gewandte Fläche, ist als Ort religiöser (liturgischer) Handlung definiert und ganzflächig mit Weißgold belegt. Durch die spezifische Qualität des Materials steht sie in einer intensiven Beziehung zum Licht. Das Kreuz, seitlich des Altars platziert, ist leicht aus dem axialen Gefüge genommen und bringt die Gesamtkonzeption in eine verhaltene Spannung. Das Kreuz ist in seiner Form schlank und hoch gehalten; ihm ist die Senkrechte vorbehalten. Im Ensemble hat es zeichenhaften Charakter.



*Auszeichnung für beispielhaftes Bauen:
Kapelle im St. Dominikus-Gymnasium
Karlsruhe*

Tag der Berufung am Ursulinen-Gymnasium in Mannheim

Donnerstag, 12. Oktober 2006, 7.56 Uhr. Aus den Klassenzimmern ist heute nicht der übliche Geräuschpegel zu hören – eher ist eine gewisse Anspannung spürbar, denn dieser Schultag ist kein gewöhnlicher. Die 560 Schülerinnen und Schüler sind heute ohne ihre Schultaschen und ohne Unterrichtsmaterial erschienen, denn heute findet am Ursulinen-Gymnasium ein „Tag der Berufung“ statt.

Den Anstoß dazu gab zum einen Erzbischof Dr. Robert Zollitsch selbst, als er am 1. Advent 2005 das Jahr der Beru-

fung in der Erzdiözese ausrief und alle dazu ermunterte, im Laufe des Jahres einen Tag mit diesem Thema zu gestalten. Zum anderen feierte Schwester Regina Hunder ihr 25-jähriges Ordensjubiläum und ihr Traum war es, diesen Anlass in angemessener Weise mit der ganzen Schulgemeinde zu begehen.

„Tag der Berufung“ an einer Schule – was soll man sich darunter vorstellen? Die Schulleiterin formulierte es vorab in einem Brief an die Eltern ungefähr folgendermaßen: So wie wir in jedem Jahr unserem Körper einen Sporttag gönnen (manche sagen: zumuten), so soll dieser Tag unserer Seele zugute kommen. In der **Begegnung mit Menschen aus den unterschiedlichsten Berufen und Tätigkeiten** werden uns Fragen

beschäftigen wie: Wo liegen meine Stärken? Welche Anlagen und Begabungen habe ich? Wie setze ich sie ein, damit sie mir und anderen zum Heil werden? Was ist mir wichtig im Leben? Was braucht es, damit ich meinen (späteren) Beruf als Berufung sehen kann? Kann ich hinter meinem Leben gar den Ruf Gottes



Gemeinsamer Auftakt

hören? Letztlich geht es um die uralte Katechismusfrage: Wozu bin ich auf Erden?

25 Gäste waren eingeladen, Männer und Frauen, die ihren Lebensweg, ihre berufliche Tätigkeit, die ihnen gestellten Herausforderungen mit dem Wort „Berufung“ in Verbindung bringen, und die bereit waren, mit einer Schulklasse darüber zu sprechen. Gesprächspartnerin einer 10. Klasse war zum Beispiel eine Mutter von zwei schwerstbehinderten Kindern. Kann so eine Aufgabe als Berufung gesehen werden? Mit welchen Schwierigkeiten hat diese Mutter im Alltag zu kämpfen? Was hätte sie gemacht, wenn sie vor der Geburt von der Behinderung ihres Kindes gewusst hätte? Die Schülerinnen und Schüler hatten sich mit ihrem Klassenlehrer gut auf diese Gespräch vorbereitet und sie hätten gerne noch viel mehr Zeit dafür gehabt.

Die Berufungsgeschichte des Jona – beim gemeinsamen Auftakt in der Turnhalle vom Chor der 6. Klasse vorgetragen – stand bei einer 5. Klasse im Mittelpunkt. Die Schüler erstellten zu den verschiedenen Abschnitten Standbilder, die die eingeladene Gemeindereferentin, Schwester Therese Hipp, direkt auf sich und ihren Lebensweg hin deutete. Ein Krankenhausseelsorger brachte einen Koffer mit, aus dem Sechstklässler alle Utensilien auspacken konnten, die er bei

seiner Begegnung mit den Kranken benötigt.

In einer 9. Klasse konnte die Leiterin eines Frauenhauses, von Beruf Diplom-Sozialpädagogin, die Schüler mit ihren Erfahrungsberichten in bis dahin unbekannte Welten einführen. Weiter waren da ein Schauspieler, der zugleich Pflegedienstleiter eines Altenheimes ist, ein Kinderarzt, eine Reitlehrerin, ein Chemiker, eine Pfarrsekretärin ... und natürlich auch Priester und Ordensleute. Insbesondere stellten sich Weihbischof Klug und Dekan Jung den Fragen der Oberstufe. Die Dekanatsratsvorsitzende Gabriele Blank moderierte gemeinsam mit Frau Bartaune vom Lehrerkollegium



Weihbischof Klug, Dekan Jung, Oberin Sr. Petra

dieses Gespräch, in dem die Schüler mit ihren Fragen ein weites Feld auftraten. Ein Bericht darüber hing am nächsten Tag im Schulhaus, neben vielen Fotos, so dass auch die anderen einen Einblick in das Gespräch mit dem Bischof erhielten.

Angefangen hatte der Tag nach einer Stunde im Klassenverband mit einem großen gemeinsamen Auftakt in der Turnhalle. Eng gedrängt saßen die Schüler auf dem Boden, für die Gäste gab es natürlich Stühle. Nach zwei Gospel-songs des Schulchores und der Begrüßung durch die Schulleiterin traf der Weihbischof selbst sofort den Ton der jungen Menschen, indem er Gottes Ruf mit einer immer höher gelegten Hochsprung-Latte verglich. Die Klasse 6 führte die Jona-Geschichte als Berufungs-

kantate auf, bevor in einer beeindruckenden Powerpoint-Präsentation (Stefan Lippert, Kl.12) Schüler und Lehrer des Ursulinen-Gymnasiums mit ihren Gedanken zum Stichwort Berufung zu Wort kamen. Am Ende dieses gemeinsamen Auftaktes erhielten alle von Schwester Regina ein Armband mit der Aufschrift und Aufforderung: www.touchmeGott.com. Die Grundlage für die sich anschließenden Begegnungen mit den Gästen war gelegt.

Nach einer lockeren Gesprächspause bei Brezeln und Getränken fand der Tag einen weiteren Höhepunkt in einem festlichen Gottesdienst. Ca. 60 Ministranten und Ministrantinnen zogen zusammen mit dem Bischof und dem Dekan, mit Sr. Petra Glowik, der Oberin des Ursulinenkonventes, und Sr. Regina, sowie der evangelischen Pfarrerin Frau Hürster-Bauer in die große Kirche ein, die bis auf den letzten Platz gefüllt war. Für seine Predigt borgte sich der Bischof einen Schuh aus den Reihen der Zuhörer; er zeigte ihn als Bild für uns alle, die wir dafür geschaffen



*Aufmerksame
Zuhörerschaft*



Weihbischof Klug im Gespräch mit Schülerinnen und Schüler

seien, dass jemand (Gott) uns ganz ausfüllt, um mit uns zusammen die Wege des Lebens zu gehen. Der Applaus am Ende zeigte, dass seine Predigt begeistert aufgenommen wurde.

Die Reaktionen nach diesem Tag waren durchweg positiv; ein Schüler meinte, er sei an seine „Leistungsgrenze“ gestoßen. Was immer er damit meinte, dieses



OstD Grimm

Ziel verfolgen wir nach Möglichkeit an jedem Schultag – wenn auch auf andere Weise. Am Mittagstisch einer Familie wurde darüber „gestritten“, wer denn nun den besseren Gast hatte, die 7. oder die 10. Klasse – sicher ein fruchtbarer Streit.

Kurz vor unserem Tag der Berufung formulierte Bundespräsident Horst Köhler in seiner Berliner Rede am 27.9.06 einen Gedanken, der uns in unserer eigenen Zielsetzung bestätigte: „Gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt. Diese Erkenntnis finden wir bei Humboldt und Kant, bei Goethe und Pestalozzi. Der Blick auf das Individuum – das muss auch heute unser Ausgangspunkt sein. Gute Bildung geht nicht in erster Linie von gesellschaftlichen Be-

dürfnissen oder Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes aus. Zuallererst hilft gute Bildung uns, das zu entwickeln, was in jedem einzelnen von uns steckt; was uns von Gott gegeben ist.“

Sr. Regina Hunder, G. Grimm



Sr. Regina

„Kreuz unterm Hakenkreuz“

Plakatserie von OStD i. R. Dr. Josef Oswald



Kreuz unterm Hakenkreuz:
Von Dr. Josef Oswald zusammengestellter Querschnitt durch antikirchliche NS-Karikaturen

OStD i.R. Dr. Josef Oswald hat der Schulstiftung eine Anzahl von Plakatserien im Format DIN-A2 sowie Begleithefte zur Verfügung gestellt, die sich mit der Thematik der antikirchlichen Karikaturen

aus der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigen. Diese für Unterricht oder Projektarbeit hervorragend geeigneten Materialien stellen wir Ihnen auf Anfrage gerne kostenlos zur Verfügung. Der Herausgeber ist außerdem zu Vorträgen über diesen Themenbereich gerne bereit.

Die Plakatmappe mit 45 Einzelblättern sowie Erläuterungen dazu können Sie bei der Schulstiftung (Tel.: 07 61/21 88-564, E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de) anfordern. Ebenso vermitteln wir Ihnen gerne den Kontakt zum Herausgeber.



Antikirchliche Karikatur aus „Das Schwarze Korps“ von 1937

Neues auf dem Markt der Bücher

Georg Gndt:

Kartei für den Religionsunterricht

Auf der Grundlage des Bildungsplanes 2004

Hg. vom Institut für Religionsunterricht der Erzdiözese Freiburg,
Bestellnr. 7063
(www.irk-freiburg.de) € 7,50

Konkrete Inhalte religiöser Bildung scheinen mehr und mehr zu verschwinden. Das mögen die folgenden zwei Beispiele illustrieren: Ein Geschichtslehrer fasst am Ende eines mehrstündigen Unterrichtsabschnitts zum Thema Investiturstreit in der Mittelstufe nach der Erarbeitung mit den Schülerinnen und Schülern die wichtigsten Bestimmungen des Wormser Konkordats im Tafelbild zusammen. Beim Abschreiben stutzt ein Schüler, meldet sich und stellt die Frage: „Was ist denn eigentlich ein Bischof?“ Im Lehrerzimmer stellt wiederum nun der Geschichtslehrer seinem Religionskollegen die Frage, was die Schülerinnen und Schüler bei ihm eigentlich lernten.

Im Kinderkanal testet das öffentlich-rechtliche Fernsehen „die Besten“ mit der Frage: „Wie lautet der Beiname des Apostels Petrus?“ ‚David‘, ‚Simon‘, ‚Wolfgang‘ und ‚Urban‘ stehen als



Möglichkeiten zur Auswahl. Der Vertreter der Klasse entscheidet sich für Wolfgang, weil sich dieser Name so altmodisch anhört. Und auch die restlichen Mitglieder dieser 6. Klasse liegen fast vollständig daneben.

Fragt man nun aber Religionslehrerinnen und Religionslehrer, dann gehört für sie die Vermittlung einer „christlichen Grundbildung“ zu den wichtigsten Zielen ihrer Arbeit. (vgl. A. Feige/W. Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, Stuttgart 2005, 26) Eine erfolgreiche

Umsetzung dieses Ziels erscheint allerdings in einer Zeit, in der Religion im Leben von Lernenden außerhalb der Schule immer weniger vorkommt, deutlich schwieriger zu werden.

Als einen Schritt zu einer solchen, von vielen Religionspädagogen beabsichtigten Grundbildung kann die neue Unterrichtshilfe des Freiburger Instituts für Religionspädagogik gesehen werden, die Georg Gnandt zusammengestellt hat. Georg Gnandt ist am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Freiburg mit der Ausbildung der Referendare für den Katholischen Religionsunterricht an Gymnasien beauftragt. Mit seiner „Kartei für den Religionsunterricht“ übernimmt er methodisch das Modell der Lernkartei, wie sie z. B. im Bereich der Fremdsprachen für das Vokabellernen bekannt ist.

Diese Kartei ist gegliedert entsprechend den sieben Dimensionen, die den Bildungsstandards zu Grunde liegen. Auf den fast 700 Karten zeigen ein bis vier schwarze Quadrate auf der Vorderseite den Schwierigkeitsgrad der Fragestellung bzw. des Impulses an. Auf der Rückseite finden sich dann die z.T. knapp gehaltenen, z.T. auch umfangreichen Antworten. Das Spektrum reicht von der Frage „Welchen Beruf hat Jesus gelernt?“ (S. 49) im Themenbereich Jesus Christus bis zur Aufgabe „An welchen Grenzen scheitern die ‚Gottesbe-

weise‘ des Thomas von Aquin?“ (S. 43).

Georg Gnandts Kartei ist aus dem eigenen Unterricht entstanden und setzt daher naturgemäß auch persönliche Schwerpunkte. So lässt sich sicher im Rahmen der Zielsetzung christlicher Grundbildung über die Bedeutung der Information streiten, dass es sich bei „8661 Ratzinger“ um einen Asteroiden handelt, der 1990 nach dem damaligen Präfekten der Glaubenskongregation benannt wurde. (S. 135) Gleichwohl würden Abiturienten in einer Präsentationsprüfung beeindruckt, wenn sie auf die Frage „Mit welchen biblischen Texten kann für eine gerechte Gesellschaft argumentiert werden“ (S. 167) entsprechend antworten könnten und anschließend auch zeigen, dass sie mit den gelernten Stellen auch umzugehen wissen.

Der Autor der Kartei betont denn auch selbst die Leistungsfähigkeit und die Grenzen seines Unternehmens. Seine Zusammenstellung ersetzt nicht den Unterricht. Sie soll und kann Unterrichtsprozesse fokussieren, sie kann als Essenz objektiv zu erhebender Fakten, indem sie das Lernen durch Wiederholungen oder in Freiarbeitsphasen erleichtert, eine Hilfe für das Eigentliche von Religionsunterricht sein.

Im Unterricht soll die Bedeutsamkeit des so Gelernten zum Thema gemacht werden, indem sich Schülerinnen und Schü-

ler dazu äußern, ihre Überzeugungen, ihre Haltungen argumentierend vertreten und an diejenigen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sowie denen der Lehrenden messen.

Eine 1:1-Übernahme der Lernkartei für den eigenen Unterricht ist damit für Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht möglich und auch nicht beabsichtigt. Mit seiner „Kartei für den Religionsunterricht“ gibt Georg Gnadl vielmehr einen gelungenen Impuls für den Einsatz einer viel versprechenden Methode und für die individuelle Weiterarbeit an dieser Art von Unterrichtshilfe.

Stefan Gönheimer

Martin Rees:

Das Rätsel unseres Universums – Hatte Gott eine Wahl?

Aus dem Englischen von Thomas Filk

Deutscher Taschenbuch Verlag (Juli 2006), 2003 bei Verlag C. H. Beck, 2001 bei Princeton University Press ISBN 3-423-34331-1 kt. EUR 9,50 Reihe Wissen Band 34331 218 Seiten.

Der bekannte englische Kosmologe und Astrophysiker warnt seine Kollegen vor Spekulationen und übertriebenen Behauptungen und stellt in Analogie zur Medizin folgendes fest: „Wenn wir zu oft von neuen Durchbrüchen berichten, die sämtliche bisherigen Vorstellungen über den Haufen werfen, werden wir bald jede noch so verdiente Glaubwürdigkeit verspielt haben“. Er plädiert für die klare Unterscheidung zwischen bekannten Fakten und reinen Vermutungen. Kosmologen sollten seiner Meinung nach zwischen den bekannten und wohl etablierten Dingen und den reinen Vermutungen genau unterscheiden. M. Rees beschäftigt sich mit den Rätseln des Universums in drei Hauptkapiteln. Am Anfang steht die Auseinandersetzung zwischen dem „Big Bang“

und der Biosphäre, im zweiten Hauptteil stehen „Anfang und Ende“ – (die langfristige Vorhersage und die erste Millisekunde beim „Big Bang“) im Mittelpunkt und im dritten Hauptkapitel fragt der Autor nach den Gesetzen des Kosmos und der Mikrowelt und setzt sich mit den Theorien zum „Multiversum“ auseinander. Im Anhang befindet sich ein interessanter Ausblick auf Größenordnungen. Die klare, prägnante und bilderreiche Sprache findet sicher auch bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe ein positives Echo. Darüber hinaus regt das Buch Theologen, Philosophen und Anthropologen zum Nachdenken an.

Die zusammenfassende Würdigung des Werkes erlaubt nur punktuelle und exemplarische Hinweise auf markante Aussagen. Besonders interessant ist, dass der Kosmos für uns wie ein Laboratorium ist, in dem wir die Naturgesetze unter Bedingungen studieren können, die wir hier auf der Erde nie erreichen werden. Dazu gehören heftige Explosionen, Lichtblitze mit annähernder Lichtgeschwindigkeit und Teilchenstrahlen. Die Galaxien haben für die Astronomie eine vergleichbare Bedeutung wie die Ökosysteme für die Biologie. Allerdings erreicht unser Vorstellungsvermögen seine Grenzen, wenn wir an die Milliarden von Galaxien denken, von denen jede wiederum Milliarden von erdähnlichen Planeten beherbergen kann. Domi-

nierend im Kosmos ist die immer noch rätselhafte „dunkle Materie“. Sie ist das aktuelle Hauptproblem in der Astronomie und steht auch in der Physik, ganz oben auf der Liste der unbeantworteten Fragen. Die „dunkle Materie“ ist darüber hinaus entscheidend für die Vorhersagen über das Schicksal und die fernere Zukunft des Universums. Die „dunkle Materie“ hat nichts mit der Biosubstanz auf der Erde zu tun. M. Rees stellt daher fest: „Wir bestehen nicht aus dem vorherrschenden Material unseres Universums. Wir, die Sterne und die sichtbaren Galaxien sind nur vereinzelte Ablagerungen, eine kosmische Nebensächlichkeit im Universum“.

Wahrscheinlich entstammt die „dunkle Materie“ dem frühen Universum und trägt keine elektrische Ladung. Sicher ist, dass diese „dunkle Materie“ für das Schicksal unseres Universums von entscheidender Bedeutung sein wird. Heute deutet alles darauf hin, dass eine „geheimnisvolle Antigravitationssubstanz“ (eine Vakuumenergie oder Quintessenz) die vorherrschende Massenenergie unseres Universums ausmacht, obwohl sie in den Sternen und Galaxien keine Rolle spielt. Es scheint das Schicksal unseres Universums zu sein, sich mit zunehmender Beschleunigung auszuweiten. Unsere Milchstraße und die Nachbargalaxie „Andromeda“ werden in astronomischer Zeit zu einem „einzelnen formlosen System – aus alternden

Sternen und dunkler Materie verschmelzen“. Allerdings könnte es auch auf riesigen, für uns noch nicht einsehbaren Skalen des Universums völlig neue Strukturen mit komplett neuen Energiequellen geben.

Auf die Frage: Wo stehen wir Menschen im Kosmos? gibt M. Rees eine vielsagende Antwort: „Wir verdanken unsere Existenz einem Unterschied in der neunten Dezimalstelle hinter dem Komma. Für je eine Milliarde Teilchen-Antiteilchen-Paare, die sich gegenseitig vernichteten und zu Photonen der Hintergrundstrahlung wurden, blieb ein zusätzliches, partnerloses Quark übrig“. In der Kosmologie fehlt immer noch eine Theorie, welche die Gravitation mit den Grundlagen der Quantenmechanik verbindet. Heute wird über Universen mit ganz anderen Eigenschaften diskutiert. Diese könnten kürzere Lebensdauern haben, die bekannten Kräfte könnten andere Stärken haben und es könnte völlig andere fundamentale Teilchen geben. Das Suchen nach einer „Fundamentaltheorie“ hält M. Rees für berechtigt. Diese wäre seiner Meinung nach "der größte intellektuelle Triumph aller Zeiten". Es wäre der Gipfel der intellektuellen Mühe, die lange vor Newton begann und von Maxwell, Einstein und vielen Physikern fortgesetzt wurde. Ebenso interessant ist die Diskussion über das „Multiversum“. Man kann sich eine „inflationäre Phase“ im Kosmos

vorstellen, die zur Auslösung immer neuer „Big Bangs“ führt. Sollte dies der Fall sein, dann ist u n s e r Big Bang keineswegs der einzige seiner Art gewesen, sondern nur ein kleiner Teil eines sich „ewig erneuernden Kosmos“. Aus der Sicht der „inflationären Phase“ ist jeder Mensch das Ergebnis „einer Kombination aus Zeit und Zufall, den beiden wichtigsten Zutaten in der Evolution unserer Vorfahren“. Die Feinabstimmung im Kosmos, die für unsere Existenz wichtig war, kann aus der Perspektive von drei Diskussionspunkten gesehen werden: erstens: alles ist Zufall, zweitens: es gibt eine ‚göttliche Fügung‘ und drittens: unser Universum ist ein besonderer Teilbereich eines weitaus größeren ‚Multiversums‘. M. Rees entscheidet sich für den dritten Standpunkt. In diesem ‚Multiversum‘ könnte es eine gewisse Streuung oder Vielfalt der zugrunde liegenden kosmischen Gesetze geben. Unsere Naturgesetze (auf der Erde) könnten sich vor dem Hintergrund eines ‚Multiversums‘ als ‚lokale Verordnungen‘ oder als „Auslegungen“ einer übergreifenden Theorie aller Universen erweisen. Diese Annahmen sind allerdings immer noch hypothetisch. Es könnte auch noch ganz andere Einflüsse geben, so etwa von einem nahegelegenen Universum, das von unserem durch eine „fünfte Dimension“ getrennt ist. Die generalisierende Schlussfolgerung lautet: „Die kosmologischen Zahlen Omega, Q und Lambda, die unser Universum charakterisieren,

könnten ebenso wie die so genannten physikalischen Konstanten Zufallsprodukte sein, die in einer wirklich fundamentalen Theorie nicht festgelegt sind“. Wir können heute nur vermuten, dass es viele ‚Big Bangs‘ gegeben hat, denn wir wissen immer noch zu wenig über die sehr frühen Phasen unseres eigenen Universums. Allerdings könnte die noch unbekannte ‚Physik der ultradichten Materie Mehrfachuniversen‘ vorhersagen, wenn man sie auf den Big Bang anwendet. Mit dieser Theorie könnten wir auch sagen, ob diese Universen sich unterschiedlich abkühlen, ob sie unterschiedliche Expansionsgeschwindigkeiten, unterschiedliche Materieinhalte, unterschiedliche Dimensionalitäten und eine unterschiedliche Mikrophysik besitzen können.

Wir warten im dritten Jahrtausend immer noch auf das naturwissenschaftliche Genie, das vielleicht ein mathematisches System entdecken wird, mit dessen Hilfe wir das gesamte „Multiversum“ erklären und verstehen können. Von diesem Genie erwarten wir eine Antwort auf folgende Frage: „Wie kam es zu der fein strukturierten Verteilung der Galaxien, den Galaxien selber, den Sternen, Planeten und den Bedingungen für die Entstehung von Leben?“ Die Kosmologie ist immer noch voller Rätsel. Wie konnten sich Atome, hier auf der Erde und vielleicht auch in anderen Welten zu lebendigen Wesen verbinden?

Wie konnten Wesen entstehen, deren Struktur komplex genug ist, um über sich selbst und den eigenen Ursprung nachdenken zu können? M. Rees ist „Königlich-Britischer Hofastronom“ und er fordert die begabte Jugend zu besonderen intellektuellen Anstrengungen zur Lösung der kosmologischen Rätsel und Beantwortung der kosmologischen Forschungsfragen auf. Er ist „Royal Society Research Professor“ und lehrt an der University of Cambridge.

Gottfried Kleinschmidt

Detlef B. Linke:

Die Freiheit und das Gehirn – Eine neurophilosophische Ethik

**Rororo-Science Band 62122,
Rowohlt Verlag Reinbek,
ISBN 3-499-62122-3 br. 335 Seiten
EUR 9,90**

Kreativität und Zeit sind die zentralen Begriffe, die für das menschliche Denken und Handeln entscheidend sind. Die oft zitierten Untersuchungen Benjamin Libets (MIND TIME – Wie das Gehirn Bewusstsein produziert, Suhrkamp Frankfurt 2005) haben nach D.B: Linkes Auffassung keine „Freiheit aus Gründen“ zum Thema. Freiheit im klassischen Sinne ist Entscheidungsfähigkeit aus Gründen und zwar aus „Vernunftgründen“– (I. Kant). In Zukunft wird die Freiheitstheorie der Hirnforschung neben der philosophischen Freiheitstheorie bestehen können. Die beiden Kulturen (Naturwissenschaft.und Geisteswissenschaft) sind gleichwertig.

Freiheit und Kreativität sind konstitutiv für menschliches Leben. Kreativität kann jede Handlung, Idee oder Sache sein, die eine bestehende „Domäne“ verändert oder eine bestehende „Domäne“ in eine neue verwandelt. Ein kreativer Mensch ist somit eine Person, deren Denken und

Handeln eine „Domäne“ verändert oder eine neue „Domäne“ begründet. Kreative „Domänen“ bestehen in der Musik, in der Wissenschaft, in der Technik, der Kunst, der Wirtschaft, der Mathematik usw. Kreativitätsprozesse sind mit mühsamer Arbeit, mit Zweifeln, mit Rückschlägen und sogar mit Ängsten vor Misserfolgen verbunden. Entscheidend ist die brennende Neugier, die Freude auf eine unerwartete Lösung, das Staunen angesichts vieler Geheimnisse, die Selbstvergessenheit im Problemlösungsprozess.

Drei interaktive Elemente sind für die Kreativität entscheidend: die Kultur (die symbolische Regeln umfasst), die Einzelperson (die etwas Neues in das bestehende symbolische System bringen will), die Experten und Insider (die das Neue, das Innovative, die neue Idee würdigen und bestätigen). Die wichtigste Eigenschaft, die bei fast allen kreativen Personen hervorsteht, ist die Fähigkeit, den Schaffensprozess um seiner selbst willen zu genießen. Kreative Menschen genießen im schöpferischen Prozess einen geistigen Schwebestand, die Einheit der Bewusstheit, die Aufhebung des Zeitgefühls, die selbstgenügsame Aktivität. Im kreativen Prozess geht es darum, „Freiheit nicht nur von den Widerständen der Welt und im Einsatz gegen diese zu verstehen, sondern Freiheit auch als eine Möglichkeit der Gestaltung und Öffnung, ja der

Umgestaltung des eigenen Ich zu erfahren“.

Detlev B. Linke ist überzeugt, dass die Neurowissenschaften und die Hirnforschung noch weit davon entfernt sind, Kreativität in Verbindung mit menschlicher Freiheit zu erfassen und empirisch zu belegen. In der neurophilosophischen Ethik spielt auch die Demut als eine Form der „einfachen Sittlichkeit“ eine entscheidende Rolle. Allerdings müssen wir aufpassen, dass der Verlust des Freiheitskonzeptes nicht zu einer Demontage des Konzepts der Menschenwürde führt und damit die Demut vollends verloren geht.

An mehreren Stellen zitiert Detlev B. Linke seinen amerikanischen Kollegen J.R. Searle. Er hat in seiner „Philosophie des Geistes“ jeweils ein Kapitel dem Problem der Willensfreiheit, der mentalen Verursachung, der Natur des Unbewussten, der Analyse der Wahrnehmung und dem Begriff des Selbst gewidmet. Die Diskussion über den „freien Willen des Menschen“ führt an eine Wissensgrenze. Leider kann D.B. Linke (er ist 2005 gestorben) nicht zu der These seines amerikanischen Kollegen Stellung nehmen: „Hier scheint es sich um einen gewaltigen Fall menschlichen Unwissens zu handeln. Wir wissen wirklich nicht, wie genau freier Wille im Gehirn existiert, falls er überhaupt existiert... Wir wissen kurz gesagt, nicht, wie freier

Wille möglicherweise funktionieren könnte. Wir wissen aber auch, dass wir der Überzeugung von unserer eigenen Freiheit nicht entkommen können. WIR KÖNNEN NUR HANDELN, WENN WIR FREIHEIT VORAUSSETZEN“. Das Wissen des Nichtwissens und das Eingeständnis einer Wissensgrenze gehören zur Demut der Wissenschaftler und der Wissenschaft. Die bisherigen Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Forschungen reichen nicht an die Dimensionen der Freiheit heran, „welche ein Handeln aus Gründen betrifft“. Detlev B. Linke fordert nicht nur eine „Ethik des Denkens“, sondern plädiert auch für „Freiheit und Rationalität“.

Gottfried Kleinschmidt

Karl-Heinz Ludwig:

Eine kurze Geschichte des Klimas – Von der Entstehung der Erde bis heute

**Verlag C.H. BECK-München (2006)
beck'sche Reihe Band 1729, 216 Seiten
br., ISBN 3-406-54746-X EUR 12,90**

Der Autor beschreibt in anschaulicher und prägnanter Form, dass das Klima seit erdgeschichtlich sehr früher Zeit ein „dynamisches Produkt“ eines äußerst komplexen Zusammenspiels astro- und geophysikalischer mit chemischen, biochemischen und biotischen Prozessen ist. Dieses Faktum gilt für die gesamte Erdgeschichte: Erdfrühzeit (Proterozoikum), Erdaltertum (Paläozoikum), Erdmittelalter (Mesozoikum) und Erdneuzeit (Neozoikum). Ähnlich wie Jared Diamond („Kollaps“, 6. Aufl. 2005, Frankfurt) versteht auch Karl-Heinz Ludwig die Klimageschichte auf der Erde als „historische Naturwissenschaft“. Zu dieser neuen interdisziplinären Wissenschaft gehören vor allem die Ökologie, Evolutionsbiologie, Geologie, Klimatologie, Demographie und Kosmologie. Verwunderlich ist, dass diese „Geschichtswissenschaft als historische Naturwissenschaft“ bislang nicht die wünschenswerte Beachtung gefunden hat.

Insbesondere gehört diese neue „naturwissenschaftliche Geschichte“ als Fach auf die Stundentafel der weiterführenden Schulen.

Karl-Heinz Ludwig hat die vierzehn Abschnitte seines Buches nach einer durchgehenden Systematik aufgebaut und besonders leserfreundlich gestaltet. Zu Beginn jedes Kapitels erfahren die Leserinnen und Leser, was sie, auf den nachfolgenden Seiten erwartet. Als Beispiel soll hier das 13. Kapitel herausgegriffen werden. Das Thema heißt: „Klimaforschung und Klimaprognosen“. In diesem Kapitel erfahren Sie: „Weshalb Klimaprognosen nicht nur schwierig, sondern prinzipiell unsicher sind – dass Reisanbau und Rinderzucht zur Erderwärmung beitragen – welche Klimaveränderungen für das 21. Jahrhundert erwartet werden – was passiert, wenn die Eiskappen der Pole schmelzen – wie der verstärkte Frischwassereintrag in die Ozeane zu einem abrupten Kälteeinbruch führen könnte – warum viele Klimaforscher mit einem extremen Temperaturanstieg rechnen – wie der Bau von Staudämmen das Klima beeinflusst – warum der gegenwärtige Artenschwund auch die Menschheit gefährdet“. Die an Einzelfragen interessierten Leserinnen und Leser können jedes Kapitel des Buches auch abschnittsweise studieren. An mehreren Stellen gibt es weitgehende Übereinstimmungen zwischen Tim Flannery's Werk „Wir Wetter-

macher“ (wie die Menschen das Klima verändern und was das für unser Leben auf der Erde bedeutet) und Karl-Heinz Ludwigs „Kurzer Geschichte des Klimas“. Der Mensch ist inzwischen zum „Klimafaktor“ auf der Erde geworden. Der Mensch verdankt seine Menschwerdung dem „aufrechten Gang“ und dieser hängt wiederum eng mit dem Klimawandel in Afrika zusammen. Die entscheidende Rolle spielte dabei die Gehirnentwicklung des Menschen. Dieses bildet physisch und psychisch ein „nicht lineares System in positiver Rückkoppelung mit den ebenfalls nichtlinearen Systemen von Sprache und Gesellschaft“. Das Gehirn wurde gleichsam zum „Motor für die Umgestaltung der Erde nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Menschen“.

Auf der Basis verschiedener Berichte zum Klimawandel (z. B. IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change) wird deutlich gemacht, dass eine enge Wechselbeziehung zwischen Klimapolitik und Klimaforschung besteht. Das IPCC hat inzwischen drei umfassende Berichte veröffentlicht: 1990, 1996 und 2001. Der vierte IPCC-Bericht soll Anfang 2007 erscheinen. In der Wissenschaft gilt es als ziemlich sicher, dass die Zunahme schwerer Wirbelstürme seit Mitte der 1980er Jahre auf die anthropogene Änderung der chemischen Zusammensetzung der Atmosphäre durch die Emission von Kohlendioxid, Methan

und Lachgas zurückzuführen ist. Indem die Menschen durch die Verbrennung fossiler Energieträger zum Heizen und zum Betrieb von Kraftmaschinen Unmengen von Treibhausgasen freisetzen, verändern sie laufend und teilweise unmerklich die Zusammensetzung der Atmosphäre und bewirken so einen schleichenden Klimawandel, der womöglich ihre eigene Existenz bedroht. Insgesamt, so die Prognosen, ist im Laufe der nächsten hundert Jahre in vielen Regionen der Erde verstärkt mit extremen Wetterereignissen wie Dürren, Überschwemmungen und tropischen Zyklonen zu rechnen. Eine Folge des Klimawandels wird der gravierende Rückgang der natürlichen Ressourcen für Milliarden Menschen sein. Dadurch kommt es zu schweren Konflikten und Verteilungskämpfen. Militärische Auseinandersetzungen um Nahrung, Wasser und Energie sind keineswegs ausgeschlossen. Auf der Erde werden „riesige Ströme von Klimamigranten“ entstehen. Die Folge sind Kämpfe um die verbliebenen Lebensräume und die immer knapper werdenden natürlichen Ressourcen. Die Konsequenz der „Heißzeit“ (Erwärmung um 3 bis 5° Celsius) wird „Gaias Rache“ („The Revenge of Gaia“ von James E. Lovelock) sein. Karl-Heinz Ludwig stellt diesbezüglich folgendes fest: „Egal, ob man das Szenarium einer neuen Eiszeit oder das Szenarium einer neuen Heißzeit für das wahrscheinlichere hält: In beiden Fällen spielen bei den

zu erwartenden schwerwiegenden Veränderungen unserer Umwelt anthropogene Treibhausgase die zentrale Rolle; um die Erhöhung der Temperatur zu stoppen oder wenigstens zu verzögern, bedürfte es also in jedem Fall einer radikalen Reduzierung des Anteils dieser Gase an der Atmosphäre“.

In der Klimageschichte der Erde hat es bisher „fünf große Phasen des Massenaussterbens“ gegeben. Durch die extreme Erderwärmung könnte es in naher Zukunft die „sechste Auslöschung“ in der Erdgeschichte geben (vgl. Richard Leakey).

Gottfried Kleinschmidt

Allan Guggenbühl:

Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen

**Verlag Herder, Freiburg (2006),
ISBN 3-451-28767-6, 192 Seiten, br.
12,90 €**

Ist die Schule ein weibliches Biotop? Erklären sich daraus die abnehmenden Schulerfolge der Jungen? Müssen mehr Jungenthemen in die Schule, um dieser Entwicklung gegenzusteuern? Solche Fragen stellt der Schweizer Kinder- und Jugendpsychologe Allan Guggenbühl in seinem Buch mit dem spannenden Titel „Kleine Machos in der Krise“ und er beantwortet sie mit „Ja“.

Wie ist eigentlich ein Junge? Bei der Beschreibung des nach seiner Ansicht Typischen greift Allan Guggenbühl auf seine Arbeit mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern zurück und liefert viele illustrierende Beispiele für seine Position. Hier wird jeder Lehrer und jede Lehrerin vertraute Szenen wiederfinden: Jungen inszenieren sich gerne selbst, sie suchen den „großen Auftritt“. Wenn sie zum Papierkorb gehen oder aus der Klasse verwiesen werden, dann tun sie das so, dass ihnen die Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler und der Lehrer sicher

ist. Wenn sie mit ihren Mitschülern Kontakt aufnehmen, dann geschieht dies allzu oft auf eine sehr körperbetonte Art, die für Außenstehende als Form der Gewalt erscheinen muss.

Gewalt, meint Guggenbühl, ist auch ein Thema, für das sich Jungen auch im Unterricht interessieren würden, wenn es da nur vorkäme. Die Veränderungen auf der Ebene der Lehrpläne und der Art der Vermittlung würden die weiblichen Themen und Verarbeitungsformen favorisieren. Dass die Beschreibungen von Kriegsgeschehen aus dem Geschichtsunterricht verschwunden seien oder dass z. B. im Klassenrat Konflikte in der Klasse sprachbetont und konfrontationsfrei bearbeitet würden, seien Gründe für die Entfremdung der Jungen mit Blick auf die Schule. Stattdessen betone die Pädagogik heute Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz und Kommunikationsfähigkeit und versuche sie durch den verstärkten Einsatz von Gruppenarbeit oder Lernzirkeln zu befördern. Dabei bleibe der Junge auf der Strecke, der lieber als der große Einzelne zum Zuge käme oder Klarheit über Hierarchien gewinnen würde.

Warum aber sind Jungen so, wie sie Allan Guggenbühl beschreibt? Die Antwort auf diese Frage bleibt der Psychologe schuldig. Sein Ansatz ist deskriptiv. Dies ist einerseits die große Stärke seines Buches, weil er dafür aus der Quelle

langjähriger Erfahrung schöpfen kann. Gleichzeitig drängt sich aber auch die Frage auf, ob denn das, was ist, auch so sein soll, ob also den Jungen, die Gewalt fasziniert, diese im Unterricht auch geliefert werden soll. Wenn Erziehung und Bildung die Fähigkeit und das Ziel haben, bei Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten zu erschließen und zu kultivieren, seien sie nun als weiblich oder als männlich qualifiziert, dann müssen sie die Entscheidung über Wünschenswertes treffen und dies zunächst unter Absehung der genetisch, kulturell oder anders begründeten Eigenarten von Jungen und Mädchen. Lehrkräfte, die erziehen wollen, werden sich gleichwohl der offenbaren Unterschiede für ihre Arbeit bewusst sein müssen.

Alan Guggenbühls Buch ist nicht nur ein Buch über Jungen, sondern lenkt in Abgrenzung immer auch auf das, was das Verhalten der Mädchen ausmacht. Der Psychologe fokussiert, er will das Jungesein als Typus begreifen und beschreiben. Selbst wenn seine Leser ihm nicht in allen seinen Ergebnissen und Konsequenzen folgen wollen, erreicht er durch seine Darstellung zumindest ein Nachdenken über die männlichen Jugendlichen oder wenigstens ein wenig mehr an Verständnis und Unaufgeregtheit angesichts mancher Verhaltensweisen.

Autorinnen und Autoren vom FORUM Schulstiftung 45

Bräuer, Gerd, Dr. Associate Professor (ehemals Emory University, USA), Leiter der Schreibberaterausbildung am Schreibzentrum der PH Freiburg, freier Berater für Schulen und Hochschulen im Bereich Schreib- und Lesepädagogik

Czarnetzki, Christiane, Internatsleiterin, Heimschule St. Landolin Ettenheim

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

Grimm, Brigitte, OStD, Ursulinengymnasium Mannheim

Henninger, Katharina, stellvertretende Internatsleiterin, Heimschule St. Landolin Ettenheim

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

Hunder, Regina, Sr., Ursulinenkonvent Mannheim, Religionslehreerein am Ursulinengymnasium Mannheim

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

Köhler, Horst, Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland

Kuschel, Karl-Joseph, Prof. Dr. Dr. h.c., lehrt Theologie der Kultur und des interreligiösen Dialogs an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, Vizepräsident der „Stiftung Weltethos“

Loges, Georg, Studienrat, Liebfrauenschule Sigmaringen (Deutsch und Geschichte)

Oswald, Josef, Dr., OStD i. R., ehemaliger Leiter der St. Ursula-Schulen Villingen

Rachel, Joachim (1918-1969): Barockdichter und Erfinder der neuhochdeutschen Kunstsatire, Schulreformer, Leiter der Domschule in Schleswig

Rahner SJ, Karl, Prof. Dr. (1904-1984), Professor für Dogmatik und Dogmengeschichte, Theologe des II. Vatikanischen Konzils

Rieger-Stump, Christiane, OStD, St. Ursula-Schulen Hildastraße, Freiburg

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)

Wienholz, Margrit, Dr., Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeskoordinatorin Stuttgart

Am Abend wird man klug
für den vergangenen Tag,
doch niemals klug genug
für den, der kommen mag.

Friedrich Rückert (1788-1866)



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

DEZEMBER 2006