



LIES

Lernen Informieren Erleben in der Schulbibliothek

Nr. 35 - Jg. 2019

Die Schulbibliothek als Ort der Aufklärung

F

A

K

e

N

e

w

S

Die Kommission „Zentrale Schulbibliothek“

- fördert im Auftrag des Ministeriums für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz seit 1982 die Einrichtung zentraler Schulbibliotheken. Die zentrale Schulbibliothek ist ein Ort, an dem die Medien allen am Bildungsgeschehen der Schulgemeinschaft Beteiligten zur Verfügung stehen;
- setzt sich zusammen aus Lehrkräften, die überwiegend selbst Leiterinnen oder Leiter von Schulbibliotheken sind, und Bibliothekarinnen und Bibliothekaren aus der Landesbüchereistelle im Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz;
- unterstützt die Schulen durch die Herausgabe von Arbeitshilfen in der Zeitschrift LIES und auf der Internetseite www.schulbibliothek-rlp.de. Dabei werden sowohl Fragen der Verwaltung (Einrichtung, Bestandsaufbau und -pflege, Katalogisierung, Ausleihe, EDV usw.) als auch die Aspekte der Einbindung der Schulbibliothek in das pädagogische und didaktisch-methodische Konzept der Schule behandelt. Neben allgemeinen Reflexionen dazu stellen die Veröffentlichungen konkrete und in der Praxis erprobte Unterrichtsbeispiele vor;
- beobachtet den Markt für technische Einrichtungen in der Schulbibliothek (z.B. Computer, Bibliotheksverwaltungsprogramme) und gibt Empfehlungen dazu;
- bietet in Kooperation mit dem Landesbibliothekszentrum regelmäßig Fortbildungen an, in denen nicht nur Informationen zur Verwaltung, pädagogischen, didaktisch-methodischen Einbindung der Schulbibliothek in den Lernalltag vermittelt werden, sondern die auch einen fruchtbaren Austausch von Schulbibliotheksleitungen aus dem ganzen Land und quer durch alle Schularten erlauben;
- berät Schulen in Abstimmung mit dem Landesbibliothekszentrum in Schulbibliotheksfragen.

Impressum

LIES Lernen, Informieren, Erleben in der Schulbibliothek ist eine Schriftenreihe für die Arbeit in den Zentralen Schulbibliotheken des Landes Rheinland-Pfalz.

Herausgegeben von der Kommission „Zentrale Schulbibliothek“.

Verantwortlich: StD Joachim Franz, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Landau

Layout: StD Joachim Franz, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Landau

Titelgestaltung: Denise Bernhardt, LBZ

ISSN: 2199-5524

Auflage: 1.000 Exemplare

Online-Ausgabe: www.schulbibliothek-rlp.de

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	2
WAS IST WAHRHEIT (KATH. REL; SEK II)	3
7-5-3: ROM SCHLÜPFT AUS DEM EI (GE, DE, LA; SEK I/II)	11
OUR CHANGING PLANET (EN; SEK II)	18
WER NICHTS WEISS, MUSS ALLES GLAUBEN (SEK I/II)	26
ÖFFENTLICHKEIT UND URTEILSKRAFT (PI; SEK II)	32
ÜBERRASCHUNGEN (BK; SEK I/II)	50
FRANZ KAFKA IM BERLIN DER JAHRE 1923/24 (DE; 9./10. KL.)	55
LITERATUR ZUM THEMA	65
DEUTSCHER JUGENDLITERATURPREIS	66
DIE GOLDENE LESLIE	68
REZENSION	69
THEMENTAG OBERSTUFE	70
BLICK ÜBER DIE LANDESGRENZEN	71
4. RHEINLAND-PFÄLZISCHER SCHULBIBLIOTHEKSTAG	72

EINLEITUNG

Πόλεμος πάντων μὲν πατήρ ἐστι. (Polemos panton men pater esti.) – „Der Krieg ist der Vater aller Dinge.“ Der berühmte Satz des Heraklit (Frg. 53) könnte Leitsatz dieses Heftes sein – und zugleich Beispiel für den eigenen Inhalt. Der prominenteste Politiker, der bereits vor etwa 45 Jahren diesen Satz missverstanden hat, war Willy Brandt mit seiner Aussage „Nicht der Krieg, sondern der Frieden ist der Vater aller Dinge.“ Würde heute ein Politiker Heraklit zitieren, wäre ihm (paradoxaerweise) ein Hasssturm in den sogenannten „sozialen“ Medien sicher. Dabei beschrieb der griechische Philosoph mit seiner Formulierung nur ein Grundprinzip des Daseins: Die Welt entwickelt sich durch das antagonistische Prinzip; so entstehen z.B. Tag und Nacht, Sommer und Winter. Das Sein und der Logos führen das Gegensätzliche jedoch wieder zusammen: Ein Fluss bleibt derselbe, obwohl das Wasser ständig wechselt. Hätten Willy Brandt oder die angenommenen „sozialen“ Moralisten nicht auf den Schein der Aussage gedankenlos reagiert, sondern nach dem Sein des Spruches geforscht, wäre die Reaktion besonnener gewesen.

Das Thema des vorliegenden Heftes bildet das angesprochene Problem ab: In Zeiten der sogenannten „Fake News“ (der Begriff „Ente“ ist leider aus der Mode gekommen) ist es mehr denn je notwendig, Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen und einordnen zu können. Dazu gehört auch, substantielle Diskurse zuzulassen und zu fördern. Abbild dieser Substanz und der möglichen diskursiven Aufklärung ist die Schulbibliothek mit ihren vielfältigen Medien.

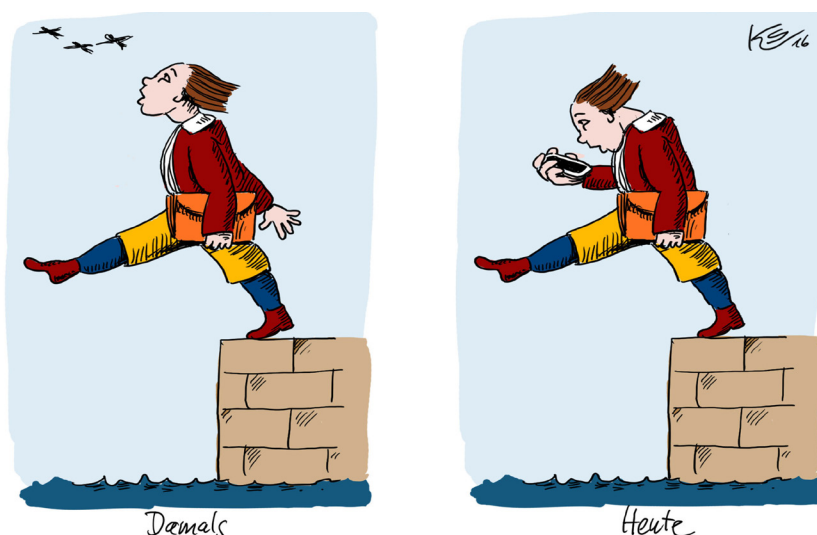
LIES 35 hat es sich zur Aufgabe gemacht, für die Lehrkräfte konkretes Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen, das inhaltlich und methodisch diese Fähigkeiten der Schüler in den Blick nimmt: Die Sequenz „Öffentlichkeit und Urteilskraft“ beleuchtet

die Mechanismen des „Populismus“ am Beispiel der Gesellschaftsanalyse Hannah Arendts in tiefgründiger Weise. Es werden allgemeine Tipps und konkrete Umsetzungsbeispiele zum Umgang mit „Fake News“ geboten („Wer nichts weiß, muss alles glauben.“). Im Englischunterricht („Our Changing Planet“) werden deren Mechanismen entlarvt. Allgemeine Recherchetechniken und Bewertung von Informationen werden im Schlaglicht „Franz Kafka im Berlin der Jahre 1923 und 1924“ geübt. Der Frage „Was ist Wahrheit?“ stellen sich die Sequenzen in den Fächern Religion und Latein. Das Fach Bildende Kunst verlockt durch Überraschungsinstallationen die Bibliotheksbesucher zu genauerem Hinsehen und Nachprüfen. Der „rote Faden“ aller Unterrichtsbeispiele wird in „7-5-3: Rom schlüpft aus dem Ei“ von Bettina Pinks formuliert: Thematisiert wird der Umgang mit „sinnstiftenden Strukturen“, seien sie real oder fiktiv, und mit der Faszination von Mythen im weitesten Sinne bzw. der Umgang des Logos mit ihnen.

Ergänzend finden Sie Buchbesprechungen zum Thema und die üblichen Rubriken.

Wir sind sicher, dass die Arbeit in und mit der Schulbibliothek das „sapere aude“ fördert. Möge das Smartphone zum Hilfsmittel des Logos und nicht zur neuen Mythosmonstranz werden, in der man vornübergebeugt die Pseudohostie Internet anbetet.

Joachim Franz



Frei nach Heinrich Hoffmann: „Hans Guck-in-die-Luft“ aus dem Struwwelpeter

WAS IST WAHRHEIT?

Katholische Religion

Die Begegnung mit Jesus von Nazareth kann Menschen aller Zeiten zu der Frage nach der Wahrheit und nach dem Sinn des Lebens provozieren. So erging es jedenfalls dem römischen Präfekten der Provinz Judäa beim Verhör Jesu in Jerusalem: Nach dem Passionsbericht des Johannesevangeliums fragte Pontius Pilatus Jesus: „Was ist Wahrheit?“ (Joh 18,38).

Spätestens seit der Aufklärung stellt sich diese Frage aber auch gegenüber den biblischen Texten selbst: Wieviel und welche Wahrheit steckt in ihnen? Man weiß, wie schwer es ist, angesichts eines von den Naturwissenschaften geprägten Wirklichkeitsverständnisses mit Schülern über die Wahrheit religiöser Texte zu sprechen. Im Rahmen dieser Zeitschrift soll die Grundfrage also lauten: Wie können Schüler mit Hilfe der Schulbibliothek einen rational verantworteten Zugang zu biblischen Texten gewinnen, ohne deren spezifisch religiösen Gehalt einzubüßen? Die Schulbibliothek bietet dabei zum einen verlässliche Auskunftsmöglichkeiten z.B. in Form von Lexika, Wörter- und Handbüchern. Zum anderen kann sie deutlich machen (vgl. Aufg. 3 zu M1), dass sie die Vernetzung verschiedener Wissensbereiche in ihrer Struktur abbildet.

Eines der wohl größten Hindernisse beim Verstehen religiöser Sprache liegt in der Anerkennung der Tatsache, dass die religiöse Welterfahrung im Zusammenspiel mit anderen Zugängen zur Wirklichkeit eine unersetzbare Weise ist, Welt zu verstehen (M1). „Religiöse Wahrheit bezieht sich auf Grund und Sinn von Leben. Sie ist damit empirischen Belegen verpflichtet, da die Lebenswirklichkeit ihre Grundlage ist, geht aber über empirisch fassbare Indizien hinaus. Religiöse Wahrheit ist immer auch Glauben - ein Für-Wahr-Halten.“ (Oesselmann 2008, 77)

Dieses Glauben wird in der Bibel in einer großen Vielfalt greifbar, denn in ihren Texten haben viele Menschen ihre Erfahrungen mit Gott festgehalten (M 2). Daher ist die christliche Bibel selbst auch eine Bibliothek. Dies ist eine ebenso einfache wie grundlegende Tatsache.

Sie enthält je nach konfessioneller Zählweise bis zu 77 Bücher unterschiedlichen Genres und Alters verteilt auf das Alte Testament (73 Bücher der Hebräischen Bibel plus 7 Spätschriften in griechischer Sprache; letztere sind in vielen evangelischen Bibelausgaben nicht enthalten) und das Neue Testament (27 Bücher). Dieser Vielfalt begegneten die Christen aller Zeiten mit z.T. sehr unterschiedlichen Auslegungsweisen, die sich vier Haupttypen zuweisen lassen (M3a und M3b).



Duccio di Buoninsegna: Pilatus wäscht sich die Hände in Unschuld. Museo dell'Opera del Duomo, Siena (Italien). [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Duccio_di_Buoninsegna_023.jpg?uselang=it (zu-letzt: 10.01.2019)]

Doch hat biblische Wahrheit heute überhaupt noch Relevanz? Diese Frage lässt sich aus zwei Blickrichtungen angehen. Einerseits steht die kulturprägende Bedeutung der Bibel außer Frage, wie eine wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise deutlich machen kann (vgl. M3b). Andererseits zeigt eine Analyse der biblischen Grundmotive, dass Menschheitsfragen wie etwa nach dem Grund und Ziel der Welt, nach Schuld und Umkehr, nach Freundschaft und Liebe in der Bibel von hoher Relevanz sind und ihre Aussagen daher auch heute noch Impulse und Orientierung anbieten (M4). So können unsere Erfahrungen mit denen der Bibel in einen Dialog treten.

Die Thematik kann mit den Arbeitsblättern nur angerissen werden; acht Aufgaben bieten immerhin eine abschließende Wiederholung und Vertiefung der Unterrichtssequenz (M 5).

[...] Dass Bildung auf Religion verwiesen ist, hat auch das PISA-Konsortium [im Jahr 2000] in seinem theoretischen Vorspann unterstrichen. Anders nämlich, als Allgemeinbildung von einem festgesetzten Bildungskanon zu entwerfen oder von Schlüsselproblemen zu entwickeln, also von einem materialen Bildungsverständnis auszugehen, bezieht sich das PISA-Konsortium auf Überlegungen Jürgen Baumerts, der die Vielgestaltigkeit von Bildung hervorhebt und insofern Bildung von ihren unterschiedlichen Dimensionen bestimmt. [... Er] unterscheidet folgende „Modi der Weltbegegnung“:

- die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“
- die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“
- die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“
- und die „Probleme konstitutiver Rationalität“, also einen Bereich, der sich auf rationale Weise mit den Fragen der Letztbegründung von Wirklichkeit auseinandersetzt.

Wichtig bleibt, dass Bildung nur dann angemessen zur Geltung kommt, wenn alle Dimensionen angespielt werden, dass keine Dimension eine andere ersetzen kann und alle aufeinander verwiesen sind. Die Ausgestaltung der Dimensionen in Schulfächer rangiert auf einer nachgeordneten Ebene.

Indem sich PISA dieses Bildungsverständnis zu Eigen macht, wird Folgendes deutlich:

1. Erstens zeigt sich, dass der religiöse Weltzugang nicht einfach aufgeht im ästhetischen oder ethischen. Die religiöse Welterfahrung fällt auch nicht einfach weg, je aufgeklärter, verstandesmächtiger und -mündiger Menschen werden. Die religiöse Welterfahrung ist vielmehr eine Art und Weise, Welt zu verstehen, die unersetzbar und auch in der postmodernen Welt wirksam ist.
2. Zweitens wird vorausgesetzt, dass der religiöse Weltzugang nicht einer Rationalität entbehrt und z. B. nur als Gefühl, als subjektive Meinung oder gar als Chiffre für Macht und Gewalt zu verstehen ist. Der religiöse Weltzugang ist vielmehr rational geprägt und muss vor dem Forum der Vernunft verantwortet werden.
3. Drittens schließlich plädiert das PISA-Konsortium dafür, dass es in der Schule einen „Ort“ geben muss, an dem die religiös-konstitutive Rationalität kultiviert wird.

Auch wenn der Religionsunterricht nicht der einzige Ort ist, an dem eine Auseinandersetzung mit der religiös-konstitutiven Rationalität erfolgt, so ist er in der Schule sozusagen die Garantie dafür, dass sich Schüler/innen mit dem religiösen Weltzugang auseinandersetzen. Die Frage freilich bleibt, wie der religiöse Weltzugang näher zu bestimmen ist und wie er in schulischen Bildungsprozessen zum Tragen kommt.

Aufgaben:

1. Klären Sie mithilfe von Lexika und Wörterbüchern der Bibliothek den Inhalt des Textes von Mirjam Schambeck.
2. Ordnen Sie ausgehend von der Frage in den letzten Zeilen die vier „Modi der Weltbegegnung“
 - a. verschiedenen Schulfächern zu;
 - b. verschiedenen Abteilungen der Schulbibliothek (etwa nach der ASB) zu.
3. Spannen Sie in der Bibliothek farbige Fäden, um zu einem geeigneten Thema die zugehörigen Wissensbereiche bzw. Bibliotheksstandorte sichtbar zu machen (zum Thema „Trierer Dom“ z.B. Fäden zwischen Lexika (Bibliotheks-Signaturen nach der ASB: Aa) – Reiseführer (Cfk 4) – Heimatort (Dek) – Römische Geschichte (Egl 2) – Geschichte des Christentums (Kel 1) – Kunst (verschiedene Abteilungen in R)).

Das Zweite Vatikanische Konzil hat in seiner Dogmatischen Konstitution über die göttliche Offenbarung Dei verbum erklärt, dass „Gott in der Heiligen Schrift durch Menschen nach Menschenart gesprochen hat“ (DV 12). Es beruft sich auf Augustinus; bei ihm lautet das Zitat vollständig: „Gott spricht durch Menschen nach Menschenart, weil er, so redend, uns sucht“ (De Civ. Dei XVII 6). Der Satz ist nicht nur auf die Bibel bezogen, sondern ist auch der Bibel abgeschaut. Er ist von Jesus inspiriert, der als Mensch nach der Art von Menschen auf die Suche nach Menschen gegangen ist, um sie für Gott zu gewinnen. Nach Lk 19,10 sagt er im Hause des Oberzöllners Zachäus von Jericho: „Der Menschensohn ist gekommen, zu suchen und zu retten, die verloren sind.“

Die Suche Gottes nach den Menschen, die zur Suche der Menschen nach Gott führt, ist der theologische Nerv einer Hermeneutik der Bibel. Gott tritt nicht als Konkurrent der Menschen auf, sondern als ihr Schöpfer, Helfer und Erlöser. Deshalb besteht kein prinzipieller Gegensatz zwischen Gotteswort und Menschenwort. Allerdings herrscht eine qualitative Asymmetrie. Gott ist vielsprachig; Menschen machen viele Worte. Gott spricht, so die Bibel, durch die Schöpfung; er spricht durch sein Handeln in der Geschichte; er spricht durch die Zeichen der Zeit; er spricht durch Institutionen wie den Tempel; dass er durch Menschen spricht, ist keine exklusive, sondern eine spezielle Weise seiner Offenbarung, weil Menschen für ihn ein „Du“ und ein „Ihr“ sind, seine Ebenbilder, die hören und sprechen, aber auch taub und stumm sein können. Die Menschen ihrerseits reden viel, auch wenn sie wenig zu sagen haben. [...]

[In der Bibel] werden laufend Namen, Orte und Zeiten, Situationen, Anlässe und Folgen genannt, in denen die Texte der Bibel entstanden sind. [...] Sie zeigen, dass die Bibel kein vom Himmel gefallenes, sondern ein in der Geschichte des Gottesvolkes gewachsenes Buch ist, an dem viele Menschen mitgeschrieben haben. Während der Koran nach klassisch islamischer Lehre ein himmlisches Original hat, das eine ewige Wahrheit dokumentiert, ist die Bibel sichtbar auf der Erde entstanden und durchweg zeitbedingt. [...]

Das Kommunikationsproblem, das durch die biblische Theologie aufgeworfen, aber auch gelöst wird, entsteht durch den Monotheismus, den die Texte propagieren: Wie kann der eine Gott sich Menschen überhaupt verständlich machen, und wie können Menschen irgendetwas Sinnvolles vom lebendigen und wahren Gott hören und sagen?

Die im Alten wie im Neuen Testament entwickelte Antwort heißt Inspiration. Demnach ist es der Geist Gottes selbst, der Menschen befähigt, sein Wort zu vernehmen und weiterzugeben – derselbe Geist, der Menschen dazu führt, in den Worten anderer Menschen die Stimme Gottes zu hören. [...]

In diesem Rahmen stehen eine Vielzahl von Zeugnissen über Gott und die Welt; an der Schnittstelle stehen die Menschen mit ihren Erfahrungen und Erwartungen, ihrem Leid und ihrer Freude, ihrer Schuld und Gnade. Die Möglichkeit, dass Gott sein Wort durch Menschen sagt und dass Menschen Gottes Wort sagen, ist in eine Beziehung des Zueinander, die zum Miteinander und Ineinander wird, ohne dass Gott aufhört, Gott, und der Mensch aufhört, Mensch zu sein. [...]

Aufgaben:

1. Informieren Sie sich in der Bibliothek über das Zweite Vatikanische Konzil (vgl. Z. 1f.).
2. Schlagen Sie in allgemeinen Lexika und Fachlexika (Bibliotheks-Signaturen nach der ASB: A Allgemeines, Ka Religion, La Philosophie) den Begriff „Hermeneutik“ (Z. 10) nach. Notieren Sie unter Angabe der Quelle mindestens eine Definition.
3. Erläutern Sie, was Thomas Söding mit der Metapher „Schnittstelle“ (Z. 33f.) aussagen will.
4. Suchen Sie mithilfe der Bibliothek künstlerische Darstellungen der Evangelisten und vergleichen Sie deren Aussage mit dem, was Söding (Zeile 29ff.) über Inspiration sagt.

Die Auslegung der Bibel als heilige Schrift ist von zentraler Bedeutung für das Christentum. [...] Die Frage, wie wir die Bibel auslegen, nimmt eine Schlüsselstellung innerhalb der christlichen Theologie ein. Die Erörterung der Frage nach diesem „wie“ der Auslegung ist Gegenstand der Hermeneutik. Als „Methodik der Geisteswissenschaften“ [...] untersucht die Hermeneutik (< griech. hermeneuein „erklären/deuten/interpretieren“) die Möglichkeiten und Bedingungen des Verstehens. Der Begriff „Hermeneutik“ verweist auf den griechischen Götterboten Hermes, der sowohl Überbringer göttlicher Botschaften, als auch Übersetzer dieser Botschaften war. Der Deuteengel im Alten Testament, z.B. in den Nachtgesichten des Sacharja (Sach 1-6), übernimmt eine analoge Funktion.

Da jedes Verstehen die Differenz von Eigenem und Anderem voraussetzt, ist jeder Versuch, eine Sache zu verstehen, abhängig von der Wechselwirkung zwischen dem Ausleger und dem auszulegenden Gegenstand. Im Umgang mit Texten bildet Hermeneutik folglich den Rahmen, innerhalb dessen die Interaktion zwischen Auslegern und Text analysiert und begründet wird. Biblische Hermeneutik ist die Theorie der Bibelauslegung. [...]

Eine Grundkonstante in der Geschichte der Bibelauslegung ist die Beobachtung, dass jeder Text mehrere Bedeutungsebenen besitzt. [...] Mit der Differenzierung zwischen der Bedeutung der Textoberfläche und dem verborgenen Sinn hinter dem Text werden bereits zwei unterschiedliche Bedeutungsebenen angesprochen, die für die Bibelauslegung bestimmend geworden sind. Es ist daher sinnvoll, vom Sinn der biblischen Schrift grundsätzlich im Plural zu sprechen, da die Suche nach dem *Schriftsinn* sofort zu der Frage nach den unterschiedlichen Bedeutungsebenen der Schrift führt.

Geben schon die oben erwähnten Bedeutungsebenen der Schrift Anlass, verschiedene Zugangsweisen und Ergebnisse der Bibelauslegung anzunehmen, so wird diese Vielfalt verstärkt, wenn das Verstehen eines Textes als Kommunikationsprozess gesehen wird, bei dem verschiedene Faktoren beteiligt sind: 1. Ein Autor, der aus einer bestimmten persönlichen und historischen Situation heraus etwas mit einer bestimmten Intention mitteilen will, 2. der Text als das Medium, in dem diese Kommunikation festgehalten und durch das die Kommunikation vermittelt wird, 3. die Sache, die der Autor kommuniziert, der Text festhält und der Leser in der Beschäftigung mit dem Text aufnimmt, und 4. ein Leser, der sich mit diesem Text beschäftigt [...].

Je nachdem, welcher dieser Faktoren das Interesse der Ausleger weckt, wird der hermeneutische Zugang zum Text unterschiedlich ausfallen.

Aufgaben:

1. Erstellen Sie eine Graphik, die das Verhältnis von Autor/Kontext, Text, Sache und Leser (M 3a) deutlich macht.
2. Machen Sie sich mithilfe von M 3b an Beispielen aus dem Alten und Neuen Testament klar, welchen Erkenntnisgewinn die verschiedenen Auslegungstypen bedeuten.
3. Zeigen Sie auf, welche Folgen es für das Verständnis eines Textes hat, wenn jeweils ein Faktor gegenüber den drei anderen (über-)betont wird.
4. Vergleichen Sie die Erklärung des Begriffs Hermeneutik durch Joachim Vette mit der „Hermeneutik der Bibel“ nach Thomas Söding (vgl. M 2 Z. 1-10).

<p>1. Eine Auslegung <u>orientiert an Autor und Kontext</u> fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was wissen wir über Autoren des vorliegenden Bibeltextes? • Wann, wo und für wen wurde der Text geschrieben? • Was sagt er über die Intentionen des Autors? • Wurde der Text überarbeitet? Welche Intentionen verbinden sich mit der Redaktion? • Wie verhält sich ein Bibeltext zu zeitgleichen Texten inner- und außerhalb der Bibel? Welche Differenzen und Parallelen ergibt ein Vergleich der Motive und Inhalte? 	<p>2. Eine Auslegung <u>orientiert am Text</u> fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche sprachliche Gestalt hat der biblische Text? • Welche Stilmittel und Motive benutzt er? • Zu welcher sprachlichen Gattung gehört der Text? • Was verrät die Erzählstruktur des Textes? Was erfahren wir z.B. über die Figuren und ihre Beziehungen zueinander, über Zeitabläufe und Ortsangaben? • Hat der Text Leerstellen? Welche Deutungen könnten sie eröffnen?
<p>3. Eine Auslegung <u>orientiert an Inhalt und Wirkungsgeschichte</u> fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sagen Bibeltexte zu Themen des Glaubens? Welche Gottesbilder zeigen sich z.B.? Wie wird Schöpfung dargestellt? • Welche Entdeckungslinien lassen sich zu diesen Themen in verschiedenen biblischen Texten entdecken? • Welche Auslegung erfahren Texte der Hebräischen Bibel im Judentum? • Welche Wirkungen haben und hatten die Texte in Politik und Gesellschaft, in Literatur, Kunst und Musik? 	<p>4. Eine Auslegung <u>orientiert am Leser</u> fragt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet der biblische Text für das persönliche Leben und den eigenen Glauben? • Wie hilft er bei der Klärung von ethischen Problemen? • Welche Aussagekraft haben Bibeltexte, wenn sie psychologisch, politisch, feministisch, ... interpretiert werden? • Welche Parallelen und Unterschiede hat die Bibel zu Texten anderer Religionen? Wie können die Texte ein größeres Verständnis füreinander fördern?

¹Vgl. Niehl (2003) S. 28-41; Niehl (2006) S. 103-114; Vette (2007) S. 5-17.

[... Ich stelle] mir die Bibel wie ein Sprach- und Zeichensystem vor, das eine verborgene „Grammatik“ besitzt, d.h. Regeln, nach denen die Worte und Sätze verknüpft und strukturiert sind. Wir erlernen diese Regeln intuitiv beim Spracherwerb. Kein Christ muss sie reflektierend formulieren können, so wenig wie wir die grammatischen Regeln unserer Muttersprache kennen müssen, um sprechen zu können. Aber zweifellos ist es eine Hilfe, solche Regeln ins Bewusstsein zu heben, wenn es Störungen in der Sprachverwendung gibt oder wenn wir unsicher werden, was den biblischen Grundmotiven, d.h. den Regeln der „Muttersprache“ unseres Glaubens, entspricht. Denn nicht die vielen Geschichten, Bilder und Normen sind in der Bibel das Entscheidende, sondern ihre Grundmotive, die in diesen Geschichten, Bildern und Normen in immer neuen Variationen wiederkehren. Wir internalisieren sie, wenn wir biblische Texte hören, wenn wir uns mit ihren Gestalten von Adam bis Paulus identifizieren, wenn wir ihre Bilder auf uns einwirken lassen, wenn wir uns von ihren Verheißungen und Imperativen bewegen lassen. Wer zum Glauben kommt, deutet im Lichte dieser Grundmotive Leben und Wirklichkeit. [...]

1. Das *Schöpfungsmotiv*: Alles könnte auch nicht und anders sein. Eine ex nihilo schaffende göttliche Macht ist in jedem Augenblick wirksam und tritt in der Geschichte in der Auferweckung Jesu hervor. Kehrerseite des Schöpfungsmotivs ist das Vernichtungsmotiv: Alles kann ins Nichts versinken. [...]
3. Das *Wundermotiv*: Alles Geschehen ist offen für überraschende Wendungen, nichts ist völlig determiniert. Gott und Mensch, Glauben und Gebet bewirken wunderbare Änderungen. Jesus ist Träger solcher Wundermacht. Gegensatz zu solch einem „Wunderglauben“ ist der Fatalismus, der alles als determiniert ansieht. [...]
6. Das *Umkehrmotiv*: Der Mensch hat die Möglichkeit radikaler Veränderung. Wie sich die Welt verändern muss, um Gottes Willen zu entsprechen, so auch der Mensch – er kann ein neues Leben beginnen, wenn er sich mit Christus kreuzigen lässt und mit ihm ein neues Leben beginnt.
7. Das *Exodusmotiv*: Nicht nur einzelne Menschen werden durch Gottes Ruf verändert, sondern ganze Gruppen – beginnend mit Abrahams Exodus aus der Heimat und Israels Exodus aus der Fremde bis hin zum Aufbruch der neutestamentlichen Gemeinde in eine neue Welt in der Nachfolge Jesu.
8. Das *Glaubensmotiv*: Gott erschließt sich durch Menschen, denen wir vertrauen, d.h. nicht primär durch Strukturen, Institutionen oder Gedanken, sondern durch ein „Du“, zu dem wir in eine freie Beziehung ohne Zwang treten. Im Zentrum aller Menschen, durch die Gott zu uns spricht, steht Jesus von Nazareth. [...]
12. Das *Agapemotiv*: Jeder Mitmensch wird durch Liebe zu unserem Nächsten – sei es durch Suche des Verlorenen, durch Aufnahme des Fremden oder durch Liebe zum Feind. Auch hier ist Christus das Urbild solcher Liebe: Seine Lebenshingabe ist Liebe für die, die Gottes „Feinde“ waren. [...]

Aufgaben:

1. Lesen Sie in einer Bibel folgende Verse und ordnen Sie sie den genannten Motiven zu (Überschneidungen sind möglich): Ps 8; Ps 103; Mt 9,1-7; Mk 1,16-20; Mk 10,46-52; Lk 10,25-37; Lk 19,1-10. Kennen Sie weitere passende Bibelstellen?
2. Überprüfen Sie die obige Auswahl an Grundmotiven. Welche Inhalte bzw. Motive fehlen Ihrer Meinung nach? Bei Ihrer Suche können Fachbücher der Bibliothek mit der Signatur Keo helfen.
3. Finden Sie mithilfe der Bibliothek künstlerische Darstellungen für ein Motiv.
4. Suchen Sie Bücher der Jugendliteratur zu drei Motiven und begründen Sie Ihre Auswahl.



Egbert-Kodex fol. 27v: Jesus und Petrus auf dem Meer. Stadtbibliothek Trier Hs 24. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Codex_Egberti_fol._27v.jpg?uselang=de (zuletzt: 10.01.2019)]

1. Ordnen Sie das Bild einer biblischen Erzählung zu.
2. Welche Welterfahrungen drücken sich im biblischen Text und in dem Bild aus?
3. Wählen Sie einen geeigneten Auslegungstyp und wenden Sie ihn auf den Text an.
4. Welcher Erkenntnisgewinn ergibt sich aus der Hinzuziehung weiterer Auslegungstypen?
5. Ordnen Sie dem Text elementare Grundmotive nach Gerd Theißen zu. Inwiefern ergibt sich eine Relevanz des Bibeltextes für heute?

Vertiefende Aufgaben



Bible moralisée, Wiener Kodex 2554, fol.1v: Gott als Architekt des Universums. Österreichische Nationalbibliothek. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:God_the_Geometer.jpg?uselang=de (zuletzt: 10.01.2019)]

1. Ordnen Sie das Bild einem biblischen Text zu.
2. Unterscheiden Sie die Begriffe „Mythos“ und „Logos“, indem Sie in der Schulbibliothek und im „Infoportal für Schülerinnen und Schüler“ danach recherchieren. (Hilfreich sind z.B. die Schulbücher von Hubertus Halfbas sowie die entsprechenden Lehrerbände.)
3. Wenden Sie die Unterscheidung Mythos – Logos auf den vorliegenden Bibeltext an.

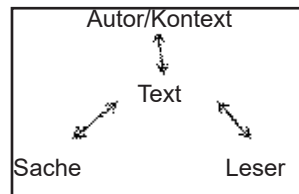
Lösungsansätze

Zu M1. Aufgabe 2a:

- kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Bi, Ch, Ma, Ph
- ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Bk, De, DS, Mu, Sp
- normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft: Ek, Ge, Sk
- Probleme konstitutiver Rationalität: eR, Et, kR, Pi

Zu M 3a. Aufgabe 1:

Z.B.:



Zu M 4. Aufgabe 1:

Ps 8: Schöpfungsmotiv (1)

Ps 103: Wundermotiv (3); Umkehrmotiv (6); Exodusmotiv (7); Glaubensmotiv (8); Agapemotiv (12)

Mt 9,1-7: Wundermotiv (3); Umkehrmotiv (6); Glaubensmotiv (8)

Mk 1,16-20: Umkehrmotiv (6); Exodusmotiv (7); Glaubensmotiv (8)

Mk 10,46-52: Wundermotiv (3); Umkehrmotiv (6); Glaubensmotiv (8)

Lk 10,25-37: Agapemotiv (12)

Lk 19,1-10: Umkehrmotiv (6); Glaubensmotiv (8)

Zu M 5. Aufgabe W1 und V1:

Aufgabe W1: Jesus und Petrus auf dem Meer, Mt 14,22-33

Aufgabe V1: Gott als Architekt des Universums, Gen 1

Zu M 5. Aufgabe V2:

Halbfas unterscheidet Mythos als erzählende Rede in symbolischen Bildern zur Weltdeutung von Logos als erklärende, begriffliche Rede. Mythos ist die Sprache der Künste, der Dichtung und Religion; Logos ist die Sprache der Wissenschaften. Beide stehen einander nicht feindlich gegenüber, sondern ergänzen sich. Vgl. z.B. Hubertus Halbfas, Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr, Düsseldorf 1990, S. 154f. und den entsprechenden Lehrerband.

Literatur

Heimbrock, Hans-Günter: Artikel „Wahrheit“, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (www.wirelex.de), 2016.

[www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100173/ (zuletzt: 23.10.2018)]

Niehl, Franz W.: Die Bibel im Religionsunterricht (= Theologie im Fernkurs 14), Würzburg 2003

Niehl, Franz W.: Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München 2006

Oesselmann, Dirk: Über den schwierigen Umgang mit Wahrheit(en) – Versuche einer pluralitätsfähigen Wahrheitsfindung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 2, 76-79. [<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2008-02/9.pdf> (zuletzt: 23.10.2018), lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz.]

Schambeck, Mirjam, Warum Bildung Religion braucht ... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9, 2010, H.1, S. 249-263, **M1**: S. 254f. [<http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/20.pdf> (zuletzt: 23.10.2018), lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz.]

Söding, Thomas: Gotteswort im Menschenwort. Der theologische Nerv einer Hermeneutik der Bibel, in: Cardo, Hrsg.: Forum ehemaliger Studierender im Theologischen Studienjahr Dormition Abbey Jerusalem e.V., Heft 12, 2014, S. 5-10, **M 2**. [https://www.studienjahr.de/fileadmin/user_upload/Studienjahr/Bilder/Literatur/Cardo-Heft/PDF-Cardo-Heft/

cardo._Heft_12.2013.pdf (zuletzt: 23.10.2018)]

Theißen, Gerd: Polyphones Verstehen: Entwürfe zur Bibelhermeneutik (= Beiträge zum Verstehen der Bibel 23), LIT Verlag Berlin-Münster-Wien-Zürich-London 2014, **M4**: S. 130ff.

Vette, Joachim: Artikel „Bibelauslegung, christliche“, in: Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet (www.wibilex.de), 2007, **M3a**: Abschnitte 1 und 3. [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/40706/ (zuletzt: 23.10.2018)]

Zimmermann, Ruben: Artikel „Hermeneutik“, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon www.wirelex.de, 2015. www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100005/ (zuletzt: 23.10.2018)]

Gisbrecht Isselstein

7-5-3: ROM SCHLÜPFT AUS DEM EI

Vom Mythos zum Logos in und mit der Schulbibliothek - Latein, Deutsch, Geschichte

Eine Umfrage unter Redakteuren der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ im April 2004 zur Frage, „was vom Abi übrig bleibt“, ergab für das Gründungsdatum Roms den 2. Platz hinter der Schlacht bei Issos¹. Zu verdanken ist dieser Umstand der schulischen Praxis des Einprägens von als relevant eingestuften Informationen durch Eselsbrücken. Dabei spielt es keine Rolle, dass die Datierung 753 v. Chr. einer historischen, an rationalen Kriterien ausgerichteten Überprüfung nicht standhalten kann. Entscheidend für die hohe Einprägsamkeit ist die sinnstiftende Struktur des Ordnungsschemas.

Dieselbe sinn- und ordnungstiftende Funktion bietet die Überlieferung von Herkunft, Aufstieg und Herrschaft des sagenhaften Stadtgründers Romulus, die als mythologische Erzählung keine verlässlichen Daten liefert, sondern der nachhaltigen Implementierung der politischen Grundidee von der Wehrhaftigkeit und militärischen Überlegenheit des römischen Staates dient.

Während Schüler und Schülerinnen in der Regel keine Schwierigkeiten haben, die Funktion eines Sachtextes z.B. über die etruskischen Ursprünge Roms als Informationsquelle zu nutzen, muss das Verständnis für Mythen als Vermittler eines tieferen, das Denken und

¹ www.zeit.de/2004/19/C-Eselsbr_9fcken (zuletzt aufgerufen am 28.12.2018)

Handeln des Rezipienten betreffenden Sinns, erst erworben werden: Der naive Leser wird zum mündigen Leser.

Dabei ist das hohe Identifikationspotential der Protagonisten, das sich nicht selten einer historisch-kritischen Betrachtung entgegenstellt, aufzudecken und bewusst zu machen. Dass selbst Cicero, dem eigenen Selbstverständnis nach aufgeklärter Philosoph, an der Echtheit des Romulus festhält², bezeugt die Faszination des Mythos im politischen Kontext und sensibilisiert für das zeitlose Phänomen der Leserlenkung.

Das Material (M 1-3) ist für den Einsatz ab der Klassenstufe 7 (Sek. 1) bzw. 10/11 (Sek. 2) im Fachunterricht (Deutsch, Geschichte, Latein) oder fachübergreifend im Rahmen einer Projektwoche konzipiert und kann inhaltlich variiert³ werden. Der Anhang enthält Hinweise zur Bearbeitung und auf mögliche Ergebnisse.

Die Bibliothek dient als Ort der Recherche (über Bücher sowie digitale Medien), als Lernort und als Raum zur Präsentation der Schülerprodukte.

Bettina Pinks

² De re publica II, 10

³ z.B. *Der „Schwur“ des Hannibal, Kaiser Nero – Opfer der Legenden?*

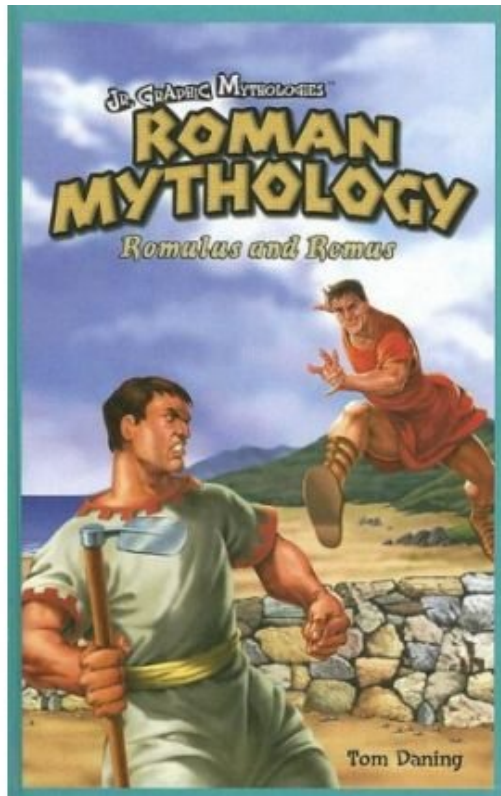


Abb. 1¹

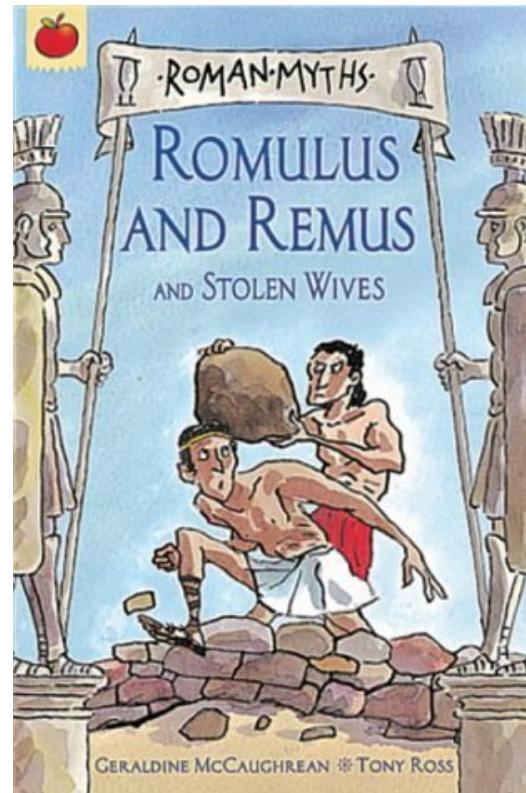


Abb. 2²

Impulse:

1. Vergleicht die Buchcover (Figurenkonstellation, Bildaufbau, Vorder-/Hintergrund, ...)!
2. Benennt Bildelemente, die auf den historischen Ursprung Roms hinweisen!
3. Stellt begründete Vermutungen über Textsorte und Zielgruppe auf!
4. Verfasst zu einem der Bücher einen interessanten Klappentext!
5. Fasst euer Wissen über die historischen Umstände und die mythologische Darstellung der Gründung Roms tabellarisch zusammen!

¹ Tom Daning, Roman Mythology. Romulus and Remus, PowerKids Press, 2006

² Geraldine McCaughrean, Roman Myths. Romulus and Remus and stolen wives, Orchard Books, 2001

Die Gründung Roms im Mythos

Mat. 2 (Sek.1)

Vielerlei Notwendiges hatten die beiden Brüder in Rechnung gestellt – aber nicht ihre Veranlagung bedacht, die die Götter ihnen mit auf den Lebensweg gegeben hatten. In beiden lebte etwas von der Herrschsucht, die ihrem Großoheim Amulius zum Verhängnis geworden war. Gar bald sollte sich zeigen, wie aus einem unschuldigen Anfang die traurigsten Folgen erwachsen können.

Unter zwei Brüdern wird es immer eine natürliche Achtung vor dem Recht des Erstgeborenen geben. Wie ist es aber bei Zwillingen? Wer von beiden sollte den Vorrang haben? So beschlossen Romulus und Remus sich an die Götter zu wenden: Diese sollten durch das Orakel des Vogelflugs die Entscheidung treffen, wer von den beiden Brüdern der neuen Stadt den Namen geben und wer sie beherrschen sollte.

Darauf bezogen beide mit ihren Freunden ihre Standorte, eine Warte auf den Höhen, um das Schicksal sprechen zu lassen. Romulus auf dem Palatinus, Remus auf dem Aventinus.

Gar bald gaben die Götter ihr sichtbares Zeichen. Remus war der Erste, dem die Glück bringenden Vögel erschienen. Es waren sechs Geier. Sofort schickte er Boten zum Palatin hinüber dem Bruder das Ereignis zu verkünden. Gerade in diesem Augenblick sprach das Schicksal zum zweiten Male: Dem Romulus zeigten sich zwölf Geier.

„Heil unserem König Remus!“, schrien die Männer, die die erste Meldung vom Aventin her überbracht hatten. „Heil unserem König Romulus!“, schrien die Anhänger auf dem Palatinus. Wer sollte denn Vorrang haben? Wer sollte der Herr der neuen Stadt werden?

War es nicht klar, dass die Götter Romulus zu Vorzug gaben? „Nein!“, schrien Remus' Anhänger: „Unserem Herrn haben sich die Schicksalsvögel zuerst gezeigt!“ Nicht minder kräftig schrien Romulus' Anhänger dagegen: „Nein! Unserem Herrn hat sich die doppelte Zahl gezeigt!“

Zeit oder Zahl, das war die Frage. Aber die Brüder und ihre Anhänger konnten sich nicht einig werden und nicht lange währte es, so wurde aus dem Zank ein Handgemenge und - bald floss Blut, Bruderblut!

Wie konnte solche Bluttat geschehen? Romulus hatte sich entschlossen an den Bau der neuen Stadt gemacht, hatte den Platz abgesteckt und die Mauer vorgezeichnet, indem er den Pflug rundherum führte. Das ausgehobene und zugleich aufgeworfene Erdreich sollte Graben und Wall kennzeichnen; an den Stellen, wo die Stadttore Zugang zur neuen Stadt geben sollten, hatte Romulus den Pflug aufgehoben und den Pflug hinübergetragen.

An der Furche entlang begann Romulus nun den Bau der Stadtmauer; vorerst konnte sie nur niedrig sein und gewährte daher keinen ausreichenden Schutz. Remus scheute sich nicht dem Bruder das allzu deutlich vor Augen zu führen, indem er über die angefangene Mauer hinübersprang.

Zornig fuhr Romulus auf den Bruder los und streckte ihn mit einem furchtbaren Schwerthiebe tot zu Boden. „So soll jeder dahinfahren“, schrie er „der es nach dir wagt, über meine Mauern zu steigen!“

So war Romulus alleiniger Herr der jungen Stadt. Aber er selber litt schwer unter dem Frevel, zu dem ihn sein aufbrausendes Wesen getrieben hatte. Auch die Götter zürnten ihm wegen seines schweren Vergehens; sie schlugen die Bewohner der Stadt mit schrecklichen Krankheiten und brachten Dürre über die jungen Saaten. Wie sollte Romulus je den Frevel des Brudermordes sühnen können?

Neben seinem Thron stellte er einen zweiten Thron auf, zum Zeichen, dass er mit dem Bruder die Herrschaft zu teilen bereit war. Wirklich schwanden Dürre und Krankheiten; der Fluch, der dem Brudermord gefolgt war, wich von der jungen Stadt. Romulus konnte getrost darangehen, sie auszubauen.

Da gab er ihr seinen Namen, in dem sich die göttliche Verheißung erfüllen sollte; er nannte sie Roma.

Römische Sagen, nacherzählt von Richard Carstensen, München ¹²1999, S.101-103 (dtv junior)

Impulse:

1. Weist im Text Erzählelemente des Mythos nach!
2. Markiert Textstellen, an denen der Erzähler auf „wahre“ Bauwerke, Orte, Ereignisse und Praktiken hinweist!
3. Stellt in eurer Schulbibliothek einen Handapparat und/oder ein digitales Verzeichnis (z.B. auf moodle oder MNS+) zum Ursprung Roms zusammen!
4. Bewertet die Zuverlässigkeit der Quellen! Veranschaulicht eure Ergebnisse mit Hilfe eines „Wahrheits-Barometers“ (vgl. S. 17)!
5. Erstellt ein Konzept für eine Ausstellung zum Thema „Die Gründung Roms - Legende und Wahrheit“ in der Schulbibliothek!

a) T. Livius, römischer Schriftsteller (59 v. Chr. – 17 n. Chr.):

Nachdem die Regierung in Alba wieder auf Numitor übergegangen war, wurden Romulus und Remus von dem Verlangen ergriffen, eine Stadt an der Stelle zu bauen, wo sie ausgesetzt und erzogen worden waren. Die Bevölkerung Albas wie auch die Latiums war zu groß; hinzu kamen die Hirten, die sich alle leicht die Hoffnung machten, dass Alba und Lavinium klein erscheinen würden vor der Stadt, die gegründet werden sollte. Diese angenehmen Überlegungen durchkreuzte aber der alte Fluch, die Begierde zu herrschen, der zu einem heftigen Streit über das führte, was anfangs einfach genug erschien. Da sie Zwillinge waren, konnte kein Vorrecht auf der Basis des Alters geltend gemacht werden, und so entschieden sie sich, die Schutzgötter des Ortes zu befragen, indem sie den Vogelflug beobachteten, um zu entscheiden, wer der neuen Stadt seinen Namen geben sollte und wer sie nach ihrer Gründung beherrschen sollte. Romulus wählte den Palatin, Remus des Aventin als heiligen Ort der Beobachtung.

Remus, so heißt es, wurde das erste Omen zuteil: Er sah sechs Geier. Dies war dem Romulus gerade mitgeteilt worden, als ihm die doppelte Anzahl erschien. Jeder von beiden wurde von seinen Anhängern zum König ausgerufen. Die einen stützten ihren Anspruch auf den früheren Zeitpunkt der Beobachtung, die anderen auf die Zahl der Vögel. Es kam zu einer heftigen Auseinandersetzung, erhitzte Gemüter führten dazu, dass Blut floss; dies führte zum Tod des Remus. Die weiter verbreitete Überlieferung ist, dass Remus geradezu spielerisch über die neu errichtete Mauer sprang und daraufhin von dem wütenden Romulus getötet wurde, der ausrief: „So soll es in Zukunft jedem ergehen, der meine Mauer übersteigt!“. So wurde Romulus zum alleinigen Herrscher, und die Stadt wurde nach ihm, ihrem Gründer benannt.

Livius, Ab urbe condita 1,6f., übers. von Sven Keller,

www.roma-antiqua.de/geschichte_und_geschichten/romulus_und_remus
(zuletzt aufgerufen am 28.12.2018)

b) Plutarch, griechischer Schriftsteller (45 – 125 n.Chr.) :

Kaum hatten sie entschieden, eine einzige Stadt zu bauen, als sie schon wegen des Ortes in Streit gerieten. Romulus legte die sogenannte Roma quadrata [auf dem Palatin] an und wollte dort die Stadt erbauen; Remus dagegen bestimmte dazu einen festen Platz auf dem Mons Aventinus. [...] Sie einigten sich, diesen Streit durch Auspizien zu entscheiden, und als sie sich zu diesem Zweck an zwei verschiedenen Orten niedergelassen hatten, sollen Remus sechs, Romulus aber doppelt so viele Geier erschienen sein. Manche behaupten, Remus habe die Geier wirklich gesehen, Romulus aber gelogen und die zwölf Geier erst gesehen, nachdem Remus wieder zu ihm gekommen war. [...] Remus war über den entdeckten Betrug sehr wütend, und als Romulus einen Graben aushob, der die Mauer umgeben sollte, spottete er nicht nur über die Arbeit, sondern mühte sich auch, sie auch zu behindern. Zudem sprang er sogar mit einem Satz über den Graben. Es heißt, er wurde von Romulus selbst, folgt man anderen aber von Celer, einem seiner Anhänger, erschlagen.

Plutarch, Das Leben des Romulus, übers. von Sven Keller,

www.roma-antiqua.de/geschichte_und_geschichten/romulus_und_remus
(zuletzt aufgerufen am 28.12.2018)

Impulse:

1. Weist im Text Erzählelemente des Mythos nach!
2. Markiert Textstellen, an denen der Erzähler auf „wahre“ Bauwerke, Orte und Ereignisse hinweist!
3. Stellt in eurer Schulbibliothek einen Handapparat und/oder ein digitales Verzeichnis (z.B. auf moodle oder MNS+) zum Ursprung Roms zusammen!
4. Bewertet die Quellen nach Art und Umfang der Darstellung! Veranschaulicht eure Ergebnisse mit Hilfe eines Koordinatenkreuzes mit den Achsen „Mythos“ und „Wahrheit“! (vgl. S. 17) Erstellt ein Konzept für eine Ausstellung zum Thema „Die Gründung Roms - Legende und Wahrheit“ in der Schulbibliothek!

M. Tullius Cicero, römischer Schriftsteller (106 – 43 v. Chr.):

In der 54-51 v. Chr. entstandenen Schrift „Über den Staat“ beginnt Cicero die Ausführungen über die Ursprünge des römischen Staatswesens mit der Vorstellung des Romulus,

„der Mars zum Vater hatte - denn wir wollen dem Glauben der Menschen, zumal einem nicht nur althergebrachten, sondern auch mit klugem Bedacht von unseren Vorfahren weitergegebenen, das Zugeständnis machen, daß um das Allgemeinwohl verdiente Männer für göttlicher Herkunft, nicht nur göttlichen Geistes, zu halten seien - : der soll also, sobald er geboren war, mit seinem Bruder Remus auf Befehl des Amulius, König von Alba, der eine Erschütterung seiner Herrschaft fürchtete, am Tiber ausgesetzt worden sein.“

Im Folgenden stellt Cicero Romulus als den idealen Staatsmann schlechthin dar, der mit Vernunft regiert und dem sich die Menschen daher aus freien Stücken unterwerfen. Über das Ende des Romulus schreibt er:

„Nachdem Romulus siebenunddreißig Jahre als König regiert [...] hatte, hatte er ein so hohes Ansehen erreicht, daß man, als er nach einer plötzlichen Sonnenfinsternis nicht wieder erschien, glaubte, er sei unter die Götter versetzt worden. Daß man solches von ihm glaubte, hat kein Sterblicher je erreichen können ohne den Ruhm außerordentlicher Tüchtigkeit, und im Falle des Romulus ist es umso erstaunlicher, weil die anderen, von denen es heißt, daß sie aus Menschen zu Göttern geworden seien, in Zeiten gelebt haben, da die Menschen noch weniger gebildet waren, so daß die Möglichkeit zur Erdichtung leicht gegeben war, da Unerfahrene ohne Mühe zum Glauben zu verführen sind; das Leben des Romulus aber – vor weniger als 600 Jahren – fällt, wie wir deutlich erkennen, in eine Zeit, als Literatur und Wissenschaften schon erstarkt und jene ganze Fülle von Unwissenheit, die aus der Zeit stammte, da die Menschen noch unzivilisiert lebten, überwunden war. [...]

Doch war dem Romulus in der Tat ein solches Maß von Geisteskraft und männlicher Vollkommenheit eigen, daß dem Proculus Julius, einem schlichten Bauern, etwas über ihn geglaubt wurde, was die Menschen schon viele Jahrhunderte vorher über keinen andern Sterblichen geglaubt hätten. Dieser Proculus soll auf Anstiften der ‚Väter‘ - womit diese den bösen Verdacht, Romulus getötet zu haben, von sich abwehren wollten – in der Volksversammlung erklärt haben, ihm sei auf dem Hügel, der jetzt Quirinalis heißt, Romulus erschienen und habe ihm aufgetragen, das Volk aufzufordern, ihm auf diesem Hügel ein Heiligtum zu errichten; er sei ein Gott und heiße Quirinus.

Seht ihr also, daß durch den Willen und die Einsicht eines Mannes ein neues Volk nicht nur geschaffen, auch nicht wie ein wimmernder Säugling in der Wiege hinterlassen worden ist, sondern schon herangewachsen und fast zur Reife gelangt?“

Cicero, De re publica II, 2.10f. (in Ausz.),

übers. v. K. Ziegler, Cicero. Staatstheoretische Schriften, Berlin, 1988, S. 89-91, 97-99

Impulse:

1. Notiert tabellarisch die Aussagen über Leben und Tod des Romulus!
2. Stellt Ciceros Argumente für die Glaubwürdigkeit der Apotheose des Romulus zusammen!
3. Informiert euch in der Schulbibliothek mithilfe geeigneter Quellen (Bücher und digitale Medien) über die innenpolitischen Verhältnisse in Rom in den Jahren 54 -51 v.Chr.!
4. Deutet Ciceros Rezeption der Romulus-Legende als Mittel des politischen Diskurses!
5. Beurteilt Ciceros Strategie unter dem Aspekt der Leserlenkung!
6. Konzipiert ein Interview mit Cicero (z.B. mit dem Titel: „Was glauben Sie, Herr Cicero?“)! Stellt das Interview in eurer Schulbibliothek der Schulgemeinschaft vor!

Mat. 1: Die Gründung Roms im Bild

1. Die Abbildungen zeigen mit dem Brudermord als Antwort des Romulus auf die Verletzung der Gebietsansprüche durch Remus das in der römischen Mythologie zentrale Motiv der Gründung Roms. Abb. 1 setzt die Überlieferung durch die Dynamik der Bewegungen, Gesichtsausdruck und Körperhaltung der Figuren, die Farbgebung der Tuniken sowie den dramatischen Wolkenhimmel klar als aggressiven, hoch emotional aufgeladenen Akt zwischen gleichrangigen Gegnern in Szene. Die Waffe (Hacke) weist Romulus als Ackerbauern aus, der seinen Gebietsanspruch noch durchzusetzen hat. Abb. 2 zeigt ein ungleiches Brüderpaar: Vor wolkenlosem Himmel agiert Romulus ohne erkennbare Emotion aus ruhigem Stand heraus, während Remus mit einem Ausdruck der Überraschung den Ausweg in der Flucht sucht. Die Waffe (Stein) weist Romulus als Erbauer der Stadt aus, der seinen erworbenen Gebietsanspruch souverän gegen einen kaum ernstzunehmenden Gegner verteidigt. Die Szene wird umrahmt von zwei Statuen römischer Soldaten, die mit dem zwischen ihren Lanzen aufgespannten Spruchband, das den Buchtitel trägt, eine Art Portal bilden.
2. Geographische Lage; Stadtmauer; bäuerlicher Ursprung; Auseinandersetzung mit benachbarten Völkern (Sabiner); auf Herkunft gegründeter Machtanspruch.
3. Kinder bzw. Jugendbuch; Vermischung aus fiktionalen und non-fiktionalen Elementen; Mischung aus Spannung/ Unterhaltung und Sachinformation
- 5.

Mythische Aussagen über die Gründung Roms	Historische Aussagen über die Gründung Roms
<ul style="list-style-type: none"> • Herkunft und Rettung der Zwillinge • Herrschaftsanspruch (Alba Longa) • Adlerflug-Orakel • Raub der Sabinerinnen • Regentschaft des Romulus • Apotheose (Quirinius) 	<ul style="list-style-type: none"> • Siedlung an der Tibermündung (Palatin?) • bäuerliche Kultur • Auseinandersetzung mit benachbarten Volksstämmen • ...

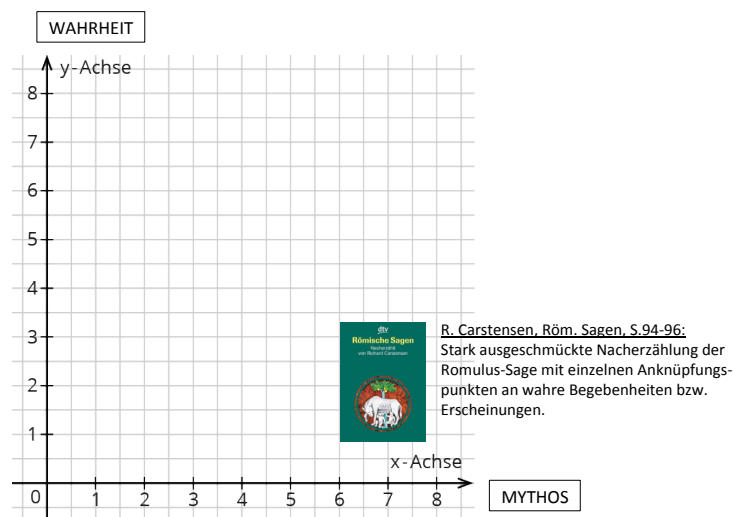
Mat. 2: Die Gründung Roms im Mythos

1. Erzählelemente des Mythos:
 - Göttliche und menschliche Handlungen verschmelzen.
 - Die Sprache ist anschaulich und bildhaft.
 - Handelnde Personen werden als gut oder böse, listig oder klug etc. dargestellt.
 - Ein frühzeitliches Ereignis wird geschildert, das einen Sachverhalt aus der heutigen Zeit erklärt bzw. auf dessen Hintergründe hinweist (sog. „Ätiologie“).
 - Bauwerke, geographische Besonderheiten und/oder historische Ereignisse werden als Hinweise auf die „Echtheit“ des Mythos mit einbezogen.
 - ...
2. Elemente, die auf historische Phänomene hinweisen:
 - Palatin: ältester besiedelter der sieben Hügel Roms [vgl. „casa Romuli“]
 - Auspizien (Vogelschau): Praxis der römischen Staatsreligion
 - Mauer: Hinweis auf die bis ins 5. Jhdt. v. Chr. nachweisbaren Mauern Roms
 - Pflug: Hinweis auf das sog. „Pomerium“ (= heilige Stadtgrenze Roms)
 - Graben und Wall: Grenzbefestigung des römischen Heeres [z.B. Limes]
 - Königsherrschaft: frühe römische Verfassungsform
 - Roma: ältester bekannter Name der Stadt [etymol. ungeklärt]
4. Die Schüler und Schülerinnen ordnen ausgewählte Quellen der Schulbibliothek in die - z.B. auf einem Plakat erstellte - Grafik ein:

Beispiel für ein „Wahrheitsbarometer“:



Beispiel für ein Koordinatenkreuz mit den Achsen „Wahrheit“ und „Mythos“:



Mat. 3: Die Gründung Roms im Diskurs

1.

Leben des Romulus	Tod des Romulus
<ul style="list-style-type: none"> • Vater Mars (göttlicher Geist, göttliche Herkunft) • mit Bruder Remus am Tiber ausgesetzt • idealer Staatsmann: Vernunft • 37 Jahre Königsherrschaft • hohes Ansehen • Ruhm • außerordentliche Tüchtigkeit • hohes Maß an Geisteskraft • männliche Vollkommenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Feststellung des plötzlichen Verschwindens nach Sonnenfinsternis • Verdächtigung des Senats als Täter • Bericht im Senat über Epiphanie auf dem Quirinal • Auftrag zur Errichtung des Quirinus-Tempels

2. Es handelt sich um einen - sehr subtil angewendeten - doppelten Zirkelschluss:
 - Romulus verdient sich die Vergöttlichung durch seine außerordentlichen Taten; seine Taten wiederum sind vollkommen aufgrund seiner göttlichen Herkunft; die Apotheose ist somit notwendiger und sichtbarer Ausdruck der Vollkommenheit des ersten Herrschers von Rom.
 - Die Bürger Roms sind vernünftige, kluge Menschen; als solche erkennen und anerkennen sie die göttliche Vollkommenheit des Romulus; der Glaube an die Apotheose ist somit notwendiger und sichtbarer Ausdruck der Vernunft des römischen Volkes.
3. Krise der Republik, sog. 1. Triumvirat, Machtkampf Caesar-Pompeius, Bürgerkrieg, schwindender direkter politischer Einfluss Ciceros (cos. 63 v. Chr.)
4. Cicero propagiert mit Romulus den idealen Herrscher in einer auf Vernunft beruhenden Gemeinschaft von Menschen. Sein Romulus-Konzept ist Leitbild und Maßstab für die um die Macht ringenden Politiker. Es ist der Versuch, mittels der literarischen Rekonstruktion einer mythischen Figur indirekt in den innenpolitischen Machtkampf einzugreifen und die Bürger des römischen Staates an die tradierten Werte, allen voran die Vernunft, zu erinnern.
5. Der Leser wird als vernunftbegabter Bürger ernstgenommen. Der Leser soll und darf sich als Nachfahre derer angesprochen fühlen, die gerade nicht aus naiver, „kindlicher“ Gutgläubigkeit, sondern aus politischer Weitsicht heraus unter die Führung solcher Männer begeben haben, die auf der Grundlage quasi gottgegebener Tugenden agieren. Der Leser soll die sinn- und ordnungsstiftende Funktion des Romulus-Bildes für den politischen Diskurs erkennen. Der Leser soll die Bereitschaft entwickeln, den politischen Diskurs im Sinne der - durch den Mythos vermittelten - tradierten Werte zu reflektieren und handelnd mitzugestalten.

OUR CHANGING PLANET

„Fake News“ am Beispiel einer Unterrichtsreihe im Fach Englisch (11 LK)

In einer Gesellschaft, in der das gedruckte Wort nicht mehr für „bare Münze“ genommen werden kann, müssen Schülern Werkzeuge und Kenntnisse an die Hand gegeben werden, die sie befähigen, Fakten von bewusst geschalteten Fehlmeldungen zu unterscheiden. Gerade in der Fremdsprache stellt dies eine besondere Herausforderung dar.

Die im folgenden vorgestellte Unterrichtsreihe soll exemplarisch verstanden werden und als eine Art Steinbruch dienen. Im Rahmen der landeskundlichen Reihe zum Thema Our Changing Planet wird zunächst Faktenwissen und Fachvokabular vermittelt, mit deren Hilfe aktuelle Texte aus Trumps Regierung analysiert und beurteilt werden.

Kurzer Überblick über die Reihe (20 Std.)

Der Einstieg erfolgt über einen Bildimpuls (Weltkugel, farbig) und dem Erstellen einer

mindmap zum Thema:

*Global problems due to climate change:
Prometheus unleashed?
Technology and environment (cause and effect)*



In der Schülerbibliothek wird in Gruppen zu folgenden Punkten recherchiert (siehe Arbeitsblatt 1):

- Informationen zur Figur „Prometheus“
- Hintergründe zur Industriellen Revolution in GB
- Überblick über die bisherigen Phasen der industriellen Revolution
- Industry 4.0 (digitale Recherche)

Die Kernphase der Reihe ist die Textanalyse verschiedener Textgattungen. Schwerpunkte sind z. B.

- Gedichtanalyse von Russell Schweikart *An Astronaut's View* zur Verdeutlichung der Bedeutungslosigkeit der Erde im Universum und im Vergleich dazu den Stellenwert, den die Erde für uns Menschen hat (Analyse).
- Analyse von Romanauszügen aus dem 19. Jahrhundert, z. B. Auszug aus Charles Dickens *Hard Times* (Kapitel 5) zum Verständnis der damaligen Arbeits- und Lebensbedingungen und der Auswirkungen auf die Umwelt, (z.B. www.online-literature.com/dickens/hardtimes/6/) (s. Beispiel Arbeitsblatt 2)
- Erarbeitung der Bedeutung des Kyoto-Protokolls von 1997 und 2005 (vgl. World and Press 02/03/05) und den daraus resultierenden internationalen Übereinkünften bezüglich des Klimawandels anhand von Zeitungsartikeln (*skimming for arguments*).
- Auseinandersetzung mit einem Auszug aus dem Bericht des *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) vom Februar 2007, in dem Wissenschaftler übereinkommen, dass es einen Klimawandel gibt und der Mensch dabei eine treibende Kraft ist (*close reading*) (z.B. www.nytimes.com/2007/02/03/science/earth/03climate.html).
- Entnahme von Fakten aus diversen Zeitungsberichten zum Klimaschutzabkommen in Paris (2015) (*reading for the gist, extracts to be taken*).

Der dritten Phase wird ein Tutorial zu Fake News vorgeschaltet (z.B. <http://faktenfinder.tagesschau.de/fakenews-erkennen-tutorial-101.html>), (*viewing and listening*). Hierbei geht es um eine Begriffsklärung von Fake News und den Absichten zur Verbreitung dieser Art von Falschmeldung.

Im Anschluss daran folgt eine Quellenbewertung am Beispiel aktueller Texte unter dem Thema:

One year under Trump – His climate policy
Eingeleitet wird diese Sequenz mit der Analyse eines Cartoons (*describe and comment*).



Trump has attempted to roll back environmental protection measures and commitments to fight climate change [Illustration by Jawahir Hassan Al-Naimi] (www.aljazeera.com/news/2017/12/explained-donald-trump-attack-environment-171203184502851.html - Entnahme 08.08.2018, 15:45 Uhr)

In Form von Kleingruppen recherchieren die Schüler aktuelle Texte aus der Regierungszeit Trumps zu seiner Umweltpolitik (Auszüge aus Twitter, youtube, Zeitungsberichten, Auszüge aus Reden, ...). Dazu wird in Kleingruppen im Netz recherchiert und die Ergebnisse in Form einer Powerpoint präsentiert (s. Beispiel Arbeitsblatt 3).

Einige dieser Tweets werden exemplarisch ausgewählt zur Untersuchung der verwendeten Sprache und Stilmittel und deren Wirkung auf den Leser; (Neologismen: alternative facts, hoax, fake news, Vereinfachung der Syntax, Redundanzen, Witze, ...)

Den Abschluss der Reihe bildet eine Podiumsdiskussion, z. B.: Zwei Schülerteams diskutieren aus der Rolle der Trump-Befürworter (*coal miners, car industry managers, politicians under Trump, e.g. the deniers ...*) und Umweltschützern bzw. Start-Up-Unternehmer von erneuerbaren Energien, Innovationen zum Klimaschutz, ...); Aufgabe einiger Zuhörer wird sein: *Whose arguments win more supporters? Facts or fakes? Why? (debate)*

Ulrike Kalbitz

Arbeitsblatt 1: Recherche in der Schülerbibliothek

Arbeitsform: Gruppenarbeit

Ziel: Kurzpräsentationen mit Handout (in Englisch):

- Gruppe 1: Recherchiert zur Figur „Prometheus“ (z.B. Lexikon der Mythologie, Lexikon der Antike, The Encyclopaedia Britannica) und exzerpiert die wichtigsten Informationen zu seiner Person und seinen charakteristischen Wesenszügen.
- Gruppe 2: Lest in einer der Sagensammlungen die Sage über Prometheus (z.B. Gustav Schwab: Sagen des klassischen Altertums u.ä.). Überträgt die Sage ins Englische (mediation) und verfasst einen Transfer zum Unterrichtsthema *Global problems due to climate change: Prometheus unleashed?*
- Gruppe 3: Recherchiert die Hintergründe zur Industriellen Revolution in GB (History of England, inventors and their inventions: e.g. J. Watt, R. Arkwright, E. Cartwright, G. Stephenson „Rocket“ und deren gesellschaftliche Auswirkungen).
- Gruppe 4: Verschafft euch einen Überblick über die bisherigen Phasen der industriellen Revolution anhand von Printmedien (z.B. in The Encyclopaedia Britannica, vol VI) und stellt eure Informationen in einem Zeitstrahl dar (timeline).
- Gruppe 5: Recherchiert im Netz zu dem Begriff und der Bedeutung von Industry 4.0 und verschriftlicht eure Ergebnisse (digitale Recherche).

Arbeitsblatt 2: Charles Dickens *Hard Times* (1854)

(<http://www.online-literature.com/dickens/hardtimes/6/>)

(Extract taken from book 1, chapter V)

COKETOWN, [...] was a triumph of fact; [...] It was a town of red brick, or of brick that would have been red if the smoke and ashes had allowed it; but as matters stood, it was a town of unnatural red and black like the painted face of a savage.

It was a town of machinery and tall chimneys, out of which interminable serpents of smoke trailed themselves for ever and ever, and never got uncoiled.

It had a black canal in it, and a river that ran purple with ill-smelling dye, and vast piles of building full of windows where there was a rattling and a trembling all day long, and where the piston of the steam-engine worked monotonously up and down, like the head of an elephant in a state of melancholy madness. It contained several large streets all very like one another, and many small streets still more like one another, inhabited by people equally like one another, who all went in and out at the same hours, with the same sound upon the same pavements, to do the same work, and to whom every day was the same as yesterday and tomorrow, and every year the counterpart of the last and the next.

[...] Extract taken from book 2: Chapter I

A sunny midsummer day. There was such a thing sometimes, even in Coketown.

Seen from a distance in such weather, Coketown lay shrouded in a haze of its own, which appeared impervious to the sun's rays. You only knew the town was there, because you knew there could have been no such sulky blotch upon the prospect without a town. A blur of soot and smoke, now confusedly tending this way, now that way, now aspiring to the vault of Heaven, now murkily creeping along the earth, as the wind rose and fell, or changed its quarter: a dense formless jumble, with sheets of cross light in it, that showed nothing but masses of darkness: — Coketown in the distance was suggestive of itself, though not a brick of it could be seen.

The wonder was, it was there at all. It had been ruined so often, that it was amazing how it had borne so many shocks. Surely there never was such fragile china-ware as that of which the millers of Coketown were made. Handle them never so lightly, and they fell to pieces with such ease that you might suspect them of having been flawed before. They were ruined, when they were required to send labouring children to school; they were ruined, when inspectors were appointed to look into their works; they were ruined, when such inspectors considered it doubtful whether they were quite justified in chopping people up with their machinery; they were utterly undone, when it was hinted that perhaps they need not always make quite so much smoke [...]

The streets were hot and dusty on the summer day, and the sun was so bright that it even shone through the heavy vapour drooping over Coketown, and could not be looked at steadily. Stokers emerged from low underground doorways into factory yards, and sat on steps, and posts, and palings, wiping their swarthy visages, and contemplating coals.

The whole town seemed to be frying in oil. There was a stifling smell of hot oil everywhere. The steam-engines shone with it, the dresses of the hands were soiled with it, the mills throughout their many stories oozed and trickled it. The atmosphere of those Fairy palaces was like the breath of the simoom: and their inhabitants, wasting with heat, toiled languidly in the desert. But no temperature made the melancholy mad elephants more mad or more sane.

Their wearisome heads went up and down at the same rate, in hot weather and cold, wet weather and dry, fair weather and foul. The measured motion of their shadows on the walls, was the substitute Coketown had to show for the shadows of rustling woods; while, for the summer hum of insects, it could offer, all the year round, from the dawn of Monday to the night of Saturday, the whirr of shafts and wheels.

Drowsily they whirred all through this sunny day, making the passenger more sleepy and more hot as he passed the humming walls of the mills. Sun-blinds, and sprinklings of water, a little cooled the main streets and the shops; but the mills, and the courts and alleys, baked at a fierce heat. Down upon the river that was black and thick with dye, some Coketown boys who were at large — a rare sight there — rowed a crazy boat, which made a spumous track upon the water as it jogged along, while every dip of an oar stirred up vile smells. But the sun itself, however beneficent, generally, was less kind to Coketown than hard frost, and rarely looked intently into any of its closer regions without engendering more death than life. So does the eye of Heaven itself become an evil eye, when incapable or sordid hands are interposed between it and the things it looks upon to bless.

Tasks:

1. Read the given text.
2. Sum up the gist of the extracts.
3. Analyse the atmosphere of Coketown as presented in the text. Mind the stylistic devices used by Dickens.
4. Imagine you are a “Coketowner” and compose a diary entry of a typical day of your life in town.

Arbeitsblatt 3: Group work

Organize your group of not more than three members, split your tasks, sum up your results on a handout (available by everyone) and prepare to present results.

1. Trump on climate change

Search the Internet for tweets and speeches (extracts) from Trump and his administration on the topic of environmental issues, plans and measures.

Extract the information or quotations (tweets) and assemble them on a handout for presentation. Make sure you quote your sources.

e.g. On November 6, 2012, Donald Trump tweeted:

On October 19, 2015, he then tweeted:

2. International and national responses concerning Trump's climate policy

Search the Internet (newspapers) for articles on the topic, extract and quote them on a handout. Make sure you quote your sources.

For group 1 and 2:

e.g. <https://insideclimatenews.org/news/10062018/g7-summit-climate-change-communiqué-trump-allies-estranged-germany-france-canada>

<http://www.lse.ac.uk/GranthamInstitute/president-trump/>

<https://www.hks.harvard.edu/educational-programs/executive-education/climate-change-policy-age-trump>

<https://www.aljazeera.com/news/2017/12/explained-donald-trump-attack-environment-171203184502851.htm>

<https://friendsoftheearth.uk/climate-change/what-are-donald-trumps-policies-climate-change-and-other-environmental-issues>

3. Trump's position concerning journalists and media

Search the Internet (newspapers) for articles and Trump's tweets on the topic, extract and quote them on a handout. Make sure you quote your sources.

*e.g. articles/editorials from 15th of August 2018 (Day of the freedom of press)
- statements concerning „... fake news“*

TRUMP'S POSITION ON MEDIA

#FAKENEWS

false stories that appear to be news, spread on the internet or using other media, usually created to influence political views or as a joke.¹

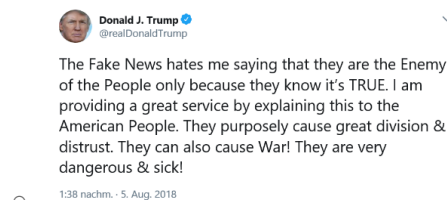
What is fake news for Donald Trump?

- News that say something against him
- News that have in many ways a different opinion on things
- News that could have a dangerous impact on him
- News that come from CNN (For him, the biggest fake news agency)



THE WAR ON THE MEDIA

- Trump has become a clear and present danger to the nation's press corps
- only believes what he (and FoxNews) say
- is optimistic that he will win the war against the fake news media
- calls the press "the enemy of the American People"



- in his opinion, the media can cause war
- throws reporters out of the Oval Office (CNN reporter John Acosta)
- Trump has published a list of news agencies who "spread lies" (Fake News Award)
- calls CNN, ABC and CBSNews "Fiction writers"



- Fake news media are supported by the opposition party

¹ : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fake-news>
Aufruf: 14.09.2018 08:46 Uhr



Donald J. Trump
@realDonaldTrump

THE FAKE NEWS MEDIA IS THE OPPOSITION PARTY. It is very bad for our Great Country....BUT WE ARE WINNING!

2:50 nachm. · 16. Aug. 2018

- Freedom of press:

All in all, he is against fake news and several news agencies (CNN, ABC, CBSNews and NBCNews). However, he is not against all news agencies, e.g. is he a big fan of FoxNews, a pro-Trump news channel. This is exactly what is mentioned above, if it is a pro-Trump channel, the news agency is not fake news. (! In the future danger of one-sided media = propaganda!)

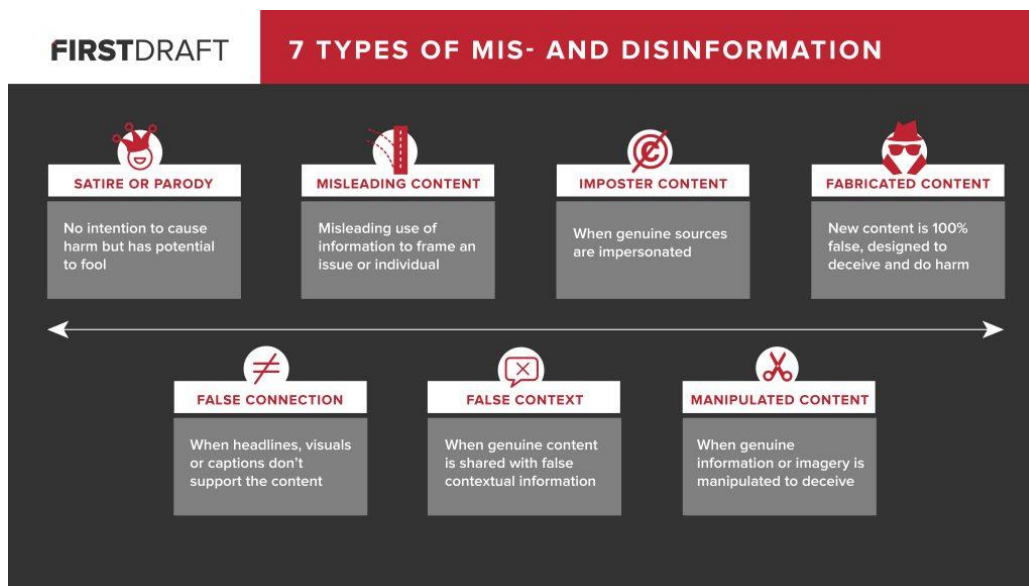


Donald J. Trump
@realDonaldTrump

There is nothing that I would want more for our Country than true FREEDOM OF THE PRESS. The fact is that the Press is FREE to write and say anything it wants, but much of what it says is FAKE NEWS, pushing a political agenda or just plain trying to hurt people. HONESTY WINS!

4:10 nachm. · 16. Aug. 2018

7 TYPES OF MIS- AND DISINFORMATION¹



TRUMPTWITTERARCHIVE

- www.trumptwitterarchive.com/

¹ <https://blogwatch.tv/2017/04/fact-checking/different-types-of-mis-and-disinformation/>
 Aufruf: 14.09.2018 09:13 Uhr

Donald Trump - climate change

Statements and tweets

- **Trump's point of view:**

"I'm not a believer in man-made global warming. It could be warming and it's going to start cool at some point.[...], in the 1920s, people talked about global cooling.[...] Now, it's global warming[...]" ~ Donald J. Trump in a Interview by Hugh Hewitt

- **Withdrawal of the Paris agreement:**

"The Paris Climate Accord is simply the latest example of Washington entering into an agreement that disadvantages the United States to the exclusive benefit of other countries, leaving American workers — who I love — and taxpayers to absorb the cost in terms of lost jobs, lower wages, shuttered factories, and vastly diminished economic production."

"[...]and I happen to love the coal miners[...]"

~ Statement by President Trump on the Paris Climate Accord

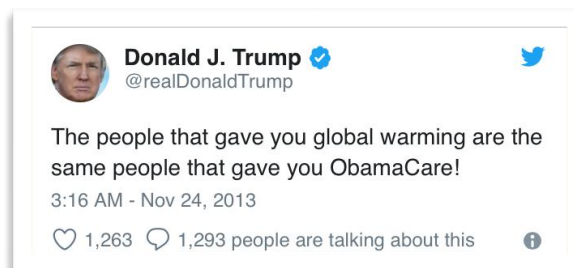
- **Respond to wildfires in California:**



- **Trump administration:**

"So I think there's assumptions made that because the climate is warming, that that necessarily is a bad thing. Do we really know what the ideal surface temperature should be in the year 2100, in the year 2018? That's fairly arrogant for us to think that we know exactly what it should be in 2100." ~ Scott Pruitt quoted on the Washington Post Website

- **Tweets regarding climate change**



Luisa H., Lucas L., Nicolas S.

WER NICHTS WEISS, MUSS ALLES GLAUBEN

Fake News entlarven - fächerübergreifend

Denken – Prüfen – Glauben!

Nicht alle Nachrichten und Informationen, die im Internet verbreitet werden, sind wahr. Die folgende Checkliste soll helfen, Fake-News und subjektive Berichterstattung zu erkennen.

1. Quellencheck

- Es ist keine Quelle angegeben.
- Die angegebene Quelle gibt es nicht.
- Die angegebene Quelle enthält diese Information/dieses Bild nicht.
- Die angegebene Quelle ist nicht seriös.
- Der Autor vertritt eine bestimmte Organisation/Institution/Partei?
- Schau dir an, welche Nachrichten der Autor sonst noch verbreitet/teilt.
- Das Datum ist nicht aktuell.
- Es gibt keine Datumsangabe.

2. Verbreitungskontrolle

- Gib einen Teil des Textes in eine Suchmaschine ein. Findest du andere Quellen als die angegebene?
- Die Nachricht ist nur in dieser Quelle zu finden.
- Kein anderes Nachrichtenmedium bestätigt diese Meldung.

3. Bildercheck (vgl. AB 1: Nachrichten- und Bildercheck)

- Die Bilder sind aus anderen Zusammenhängen bzw. Quellen entnommen.
- Die Bilder sind bearbeitet, verfälscht.
- Zu den Bildern gibt es keine Quellenangabe.
- Die Bilder lösen äußerst starke Gefühle aus.

4. Emotionalität prüfen (vgl. AB 2: Aufmachung)

- Die Überschrift, der erste Textteil, die Bilder sind sehr emotionsgeladen.
- Die Nachricht will die Emotionen des Lesers in eine bestimmte Richtung lenken.

6. Kritische Fragen stellen

- Kann das wirklich sein?
- Warum sollte es so sein, wie in der Meldung dargestellt?
- Welche Interessen verfolgt der Autor/Schreiber?

7. Überprüfen! (vgl. AB 1: Nachrichten- und Bildercheck)

- Auf Seiten nachsehen, die sich der Aufdeckung und der Entlarvung von Fake News widmen.
- Selbst recherchieren: Gib einen Teil der Nachrichten in eine Suchmaschine ein.

8. Sprache und Form untersuchen

- Werden Aussagen belegt?
- Wie geht der Autor mit Argumenten um?
- Welche Wirkung hat die Sprache auf den Leser?

1. Überprüfen von Nachrichten

Das Internet bietet mittlerweile eine Menge Seiten, die sich der Aufdeckung von Fake News widmen. Bestehen Zweifel an der Authentizität der Nachricht oder des Materials, können folgende Seiten helfen:

- <http://faktenfinder.tagesschau.de>
- www.br.de/nachrichten/faktencheck/index.html
- www.mimikama.at
- <http://hoaxmap.org>

für den amerikanischen Raum:

- <https://www.politifact.com/>
- <https://snopes.com/>
- <https://factcheck.org/>
- <https://hoaxeye.com/>

2. Überprüfen von Bildmaterial und Videos

Wie kann ich nachprüfen, ob Bilder original oder bearbeitet sind, woher sie stammen und ob sie in anderen Medien auch auftauchen?

Das Internet ermöglicht es mithilfe von speziellen Suchmaschinen, sich zu vergewissern, wo, von wem und wann das Bild zum ersten Mal veröffentlicht wurde und ob es bearbeitet wurde.

Als Ergebnis bekommst du Seiten, auf denen dieses Bild ebenfalls verwendet wird. Das lässt Rückschlüsse zu, ob dieses Bild aus anderen Seiten oder aus einem anderen Zusammenhang entnommen ist oder sogar von einer Bildagentur stammt.

Folgende Seiten können dazu benutzt werden:

a. Überprüfen von Bildern durch die Rückwärtssuche mit

- <https://www.tineye.com/>
- <http://www.imageraider.de/>

Rückwärtssuche für Bilder mit Google :

- <https://support.google.com/websearch/answer/1325808?hl=de>

Das Hochladen von Bildern ist ebenso möglich wie die Suche über die URL.

b. Überprüfen von Videoclips mit der kostenlosen Youtube DataViewer App von Amnesty International. Durch die Eingabe des Links kann man alle Metadaten erhalten.

Arbeitsauftrag: Überprüfe selbst ausgewählte Nachrichten, Bilder und Videos mit Hilfe der angegebenen Webseiten.

AB 2: Aufmachung - Vorsicht, Stimmungsmache!

1. Die Aufmachung ist gefühlsbetont.

- Überschrift enthält Signalfarben
- Überschrift enthält viele Großbuchstaben oder Fettschrift
- Überschrift enthält viele Satzzeichen (!!!!,???)
- schockierende Bilder

2. Die Überschrift enthält Verurteilung.

3. Die Überschrift löst starke Gefühle (Wut, Trauer, Angst, Schadenfreude ...) aus.

Arbeitsauftrag:



1. Welche der oben beschriebenen Aspekte trifft auf das im Netz verbreitete Bild mit dazugehöriger Überschrift deiner Meinung nach zu?
2. Welcher Zusammenhang wird suggeriert?
3. Welche Absicht verfolgt der Verbreiter?
4. Recherchiere im Netz die Entstehungsgeschichte des Bildes!

z. B. unter

- <https://turkishpress.de/internet-hoax/19-05-2018/factcheck-ja-essen-zeigt-14-jaehrigen-gegen-abschiebepolizisten>
- <https://faktenfinder.tagesschau.de/inland/bild-spielfilm-hetze-101.html>

AB 3: Text zum Thema „Honigbienen“

Warum sterben sie?

Milben, Gifte, Überzüchtung: Es ist umstritten, warum Bienen weltweit eingehen. Zwei nicht perfekte Studien zeigen, wie schädlich Neonicotinoid-Pestizide sind.

Von Anja Garms

29. Juni 2017, 20:02 Uhr Quelle: ZEIT ONLINE, dpa, dal

Vergiften Pflanzenschutzmittel unsere Honigbienen? Steckt die zerstörerische Varroamilbe dahinter? Oder hat der Mensch durch Züchtung und Massenbienenhaltung aus wilden Urvölkern zu anfällige Zuchtrassen gemacht? Wahrscheinlich stimmt alles ein bisschen. Nur, wie es genau in verschiedenen Teilen der Erde zusammenwirkt: Das wissen Forscher bis heute nicht genau.

Die **Westliche Honigbiene** (*Apis mellifera*) produziert nicht nur Honig und Wachs, sondern trägt mit der Bestäubung von Blüten entscheidend zur Nahrungsversorgung bei.

Honigbienen bestäuben gemeinsam mit Wildbienen und anderen wild lebenden Insekten einen großen Teil der heimischen Nutz- und Wildpflanzen. Obstbäume ebenso wie Erdbeeren und Sonnenblumen sind auf ihre Arbeit angewiesen. Angaben von Bienenforschern zufolge geht der Ertrag von Raps zu 35 Prozent auf das Konto von Bienen.

Von den rund 25.000 Bienenarten sind nur **neun Spezies Honigbienen**. In Europa gibt es noch einige, wenn auch wenige, wild lebende Honigbienen.

Was die Giftigkeit von Pestiziden aus der Gruppe der Neonicotinoide angeht, ist die Sache für Bienenforscher Randolph Menzel ziemlich klar: Sie schaden Bienen und Hummeln, sagt der Neurobiologe von der FU Berlin, der fast sein ganzes Wissenschaftlerleben der Bienenforschung gewidmet hat. Menzel selbst zeigte unter anderem, dass die Substanzen das Gedächtnis der Insekten beeinträchtigen (ZEIT ONLINE berichtete). Auch viele Umweltschützer und Imker fürchten, dass diese Insektizide das Überleben der Bienenvölker gefährden. Zwei im Magazin Science veröffentlichte Studien scheinen ihnen nun recht zu geben. Auch wenn beide Studien methodische Mängel haben.

Insektizide aus der Gruppe der Neonicotinoide werden häufig verwendet, um Saatgut zu beizen – ein altes chemisches Verfahren, um etwa Rapskörner, Mais oder andere Nutzpflanzensamen vor Pilzbefall oder Schädlingen, wie Insekten oder Vögeln, zu schützen. Das Problem: Die darin enthaltenen Wirkstoffe – die bekanntesten sind Clothianidin, Imidacloprid und Thiamethoxam – verteilen sich beim Wachsen der Pflanze in Stängel, Trieben und Blättern. Sogar in den Pollen sind sie noch nachweisbar. Bienen, die Nektar und Pollen von diesen Pflanzen sammeln, nehmen das Gift auf. Zuletzt zeigte eine Studie, dass Bienen genau diese neonicotinoidhaltigen Pollen fatalerweise sogar besonders attraktiv finden (Nature: Kessler, Tiedeken et al., 2015).

Hummeln und Bienen schadete das Gift

Schweizer Forscher fanden außerdem heraus (Proceedings B: Straub et al., 2016), dass bestimmte Pestizide dieser Art die Fruchtbarkeit männlicher Honigbienen verringern und deren Lebensspanne senken. 2013 beschloss die Europäische Kommission daher ein Moratorium, das die Anwendung der drei als besonders gefährlich erachteten Wirkstoffe in der EU stark einschränkt. Kritiker des Moratoriums bemängeln allerdings, die zugrunde liegenden Studien seien nicht unter realistischen Bedingungen erfolgt, Belastungen der Insekten in den Experimenten seien viel höher gewesen als im Freiland zu erwarten. Sie verweisen auf Arbeiten, die keine oder nur geringfügige negative Effekte zeigten.

Ein Team um Ben Woodcock vom britischen Natural Environment Research Council hat nun Freilandversuche in Deutschland, Ungarn und Großbritannien gestartet (Science: Woodcock et al., 2017). Finanziert wurden sie von Bayer CropScience und Syngenta, den Herstellern der getesteten Neonicotinoide Clothianidin und Thiamethoxam. Die Forscher setzten in den drei Ländern Honigbienen, Erdhummeln und Rote Mauerbienen neben Rapsfeldern aus. An allen Standorten wuchsen auf einem Teil der Felder Pflanzen, deren Samen mit Neonicotinoiden behandelt worden waren. Ein Ergebnis: In Großbritannien und Ungarn sank die Überwinterungsfähigkeit der Honigbienen neben den so behandelten Feldern. In Deutschland fanden die Forscher diesen Effekt nicht. Warum, können sie nicht genau erklären. In allen drei Ländern schmäleren Neonicotinoid-Rückstände in den Nestern zudem den Fortpflanzungserfolg der Hummel- und der Wildbienen-Art.

Arbeitsaufträge:

1. Untersuchen Sie, ob der Sachverhalt differenziert oder einseitig dargestellt wird. Belegen Sie Ihr Ergebnis anhand von Textstellen!
2. Erläutern Sie, was Ihrer Meinung nach zur Glaubwürdigkeit des Textes beiträgt?
3. Recherchieren Sie zur Autorin Anja Germs und ihren Veröffentlichungen! Wie seriös erscheint Ihnen die Autorin? Nennen Sie Gründe!
4. Suchen Sie im Internet nach Texten zum gleichen Thema und bewerten Sie deren Glaubwürdigkeit.
5. Entwerfen Sie eine Antwort von Anja Germs auf den von Dr. Werner von Ohde, dem Leiter des Laves Institutes für Bienenkunde, geäußerte Antwort auf die Frage : „Was können Landwirte tun?“

„Landwirte dürfen bienengefährliche Pflanzenschutzmittel nicht auf Blüten oder Pflanzen ausbringen, wenn diese von Bienen befliegen werden. Das gilt, wenn eine Pflanze im Bestand blüht.“ (entnommen aus: „Bienensterben – Was steckt dahinter“, 21.5.2018, Quelle: TopAgrarOnline; <https://www.topagrar.com/news/Acker-Agrarwetter-Ackernews-Bienensterben-was-steckt-dahinter-9185060.html>; zuletzt aufgerufen am 1.11.2018)

Nehmen Sie bei Ihrer Antwort Bezug auf Erkenntnisse, die im Text von Anja Germs beschrieben werden.

AB 4: Verfasse Fake News!

Arbeitsaufträge:

1. Der Wolf wird wieder heimisch in Westeuropa!
Recherchiere in den Sachbüchern deiner Bibliothek zum Thema Beziehung Wolf – Mensch!
2. Verfasse Fake News wahlweise aus der Sicht z. B. eines Schäfers, eines Bauern, eines Hundebesitzers, eines Wanderers oder eines Tierschützers.
Beachte dabei die Merkmale, die Fake News kennzeichnen!

Du kannst die folgenden Bilder benutzen oder eigene im Internet suchen!

Quelle: Wikimedia



Quelle: www.t-online.de



Quelle: www.maz-online.de



Quelle: www.Senckenberg.de

Hören Sie sich den Beitrag „Wozu bewusste Fehlinformationen dienen – wir erklären es dir“ auf folgender Internetseite an:

<https://www.watson.ch/spass/digital/907372052-diese-bilder-haben-uns-2017-schockiert-und-verbluefft-und-alle-waren-sie-gefaelscht>

Arbeitsaufträge:

1. Erklären Sie, wie Social Bots funktionieren!
2. Erläutern Sie, welches Ziel Social Bots verfolgen!

Gabriele Schütz

ÖFFENTLICHKEIT UND URTEILSKRAFT

Zur Aktualität der Gesellschaftsanalyse Hannah Arendts - Philosophie (Oberstufe)

I. Zur Aktualität der Gesellschaftsanalyse Hannah Arendts

Am 15.12.2016, also ca. einen Monat nach der Wahl von Donald Trump zum 45. US-Präsidenten, gibt der ehemalige Schüler Hannah Arendts, Roger Berkowitz, der „Deutschen Welle“ ein Interview¹, in dem er erklärt, inwiefern die Philosophie Hannah Arendts helfen kann, das Phänomen des „Populismus“ und speziell das „Phänomen Donald Trump“ besser zu verstehen. Berkowitz macht deutlich, dass Trump dem Wesen nach zwar kein totalitärer Herrscher sei, dass sein Politikstil aber „Elemente“ des Totalitarismus „verkörpere“².

Hannah Arendt versucht insbesondere in ihrer Schrift „Merkmale und Elemente totalitärer Herrschaft“ dem Ursprung des Totalitarismus in der modernen Massengesellschaft auf die Spur zu kommen. Ihr gedanklicher Ausgangspunkt ist dabei die anthropologische Frage nach der

Interdependenz zwischen einer „unterstellten Natur des Menschen“ und des jeweiligen Staates als Erscheinungsform der Politik. Anders als viele Staatstheoretiker der Neuzeit verwirft Hannah Arendt allerdings die Idee, dass der Mensch eine feste, statische und damit unveränderliche Natur besitze, die notwendig eine spezifische Staatsform verlange.

Aus der Perspektive von Hannah Arendt ist die menschliche Natur primär an sechs Bedingungen gebunden, die sowohl biologischen als auch philosophischen Ursprungs sind. So ist der Mensch an Geburt und Tod gebunden. Daneben schafft sich der Mensch auch seine eigene Welt des „öffentlichen Raumes“. Hier kommt Arendt zu dem Ergebnis, dass es „die menschliche Natur“ nicht geben könne, weil es zu den wesentlichen Bedingungen des Menschen gehöre, „im Plural“ zu existieren, was bedeutet, dass sein Sein prinzipiell darauf ausgerichtet ist, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Hinsichtlich dieses Verständigungsprozesses kann niemand „die Wahrheit“ für sich beanspruchen,

¹ Vgl. <http://www.dw.com/de/was-die-philosophin-hannah-arendt-über-donald-trump-sagen-würde/a-36788456> (abgerufen 05.10.2018)

² Vgl. ebd.

vielmehr ist es Kennzeichen einer aufgeklärten Gesellschaft, dass die gesellschaftlichen Akteure in der Lage sind, die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen, diese kritisch mit der eigenen Perspektive abzugleichen und sich über die wechselseitigen Interessen zu verständigen.



Hannah Arendt 1975
Von Unbekannt - American Memory, Gemein-
frei, [https://commons.wikimedia.org/w/index.
php?curid=71698264](https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=71698264)

Diesen durch eine grundsätzliche Multiperspektivität gekennzeichneten „öffentlichen Raum“ versteht Arendt als politische Welt, die für sie zum „Inbegriff aller zwischen Menschen spielenden Angelegenheiten“ wird.

Daraus folgt aber gleichzeitig, dass Wirklichkeit nicht von selbst entsteht, sondern vielmehr von den Akteuren selbst „hergestellt“ werden muss. In diesem Sinn ist nur das „wirklich“, was von allen Akteuren in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden kann. Diesen öffentlichen Raum sah Arendt besonders durch die totalitären Bewegungen des 20. Jahrhunderts, nämlich den Nationalsozialismus und den Kommunismus, maßgeblich gefährdet, da beide Ideologien für sich den Anspruch erheben, die komplexe Wirklichkeit auf „einen Begriff“ zu reduzieren.

Auch nach dem Abdanken der großen Ideologien des 20. Jahrhunderts ist Arendts gesellschaftliche und politische Analyse keineswegs veraltet. Obwohl, wie die Journalistin Elizabeth Grenier feststellt, Arendts gesellschaftspolitische Analysen nicht eins zu eins auf die heutige komplexe gesellschaftspolitische

Situation übertragen werden dürfen³, sind viele ihrer Beobachtungen aber durchaus relevant, um das Phänomen des „Populismus“ philosophisch zu durchdringen und verstehbar zu machen. In diesem Sinne geben ihre Beobachtungen Einblicke in die Mechanismen, die es so vielen Menschen möglich machen, Lügen in Zeiten globaler Unsicherheiten zu akzeptieren⁴. Letztendlich ist die stetig steigende Verunsicherung in westlichen Gesellschaften die entscheidende Bedingung dafür, dass „alles für möglich, aber nichts für wahr gehalten wird“⁵.

So entsteht schließlich ein Klima, in dem der „Populismus“ gedeihen kann, denn in Zeiten, die durch steigende „Unübersichtlichkeit“ und durch das In-Frage-Stellen althergebrachter Gewissheiten gekennzeichnet sind, neigen die Menschen dazu, sich hinter demjenigen zu versammeln, der eine vermeintlich einfache Lösung anzubieten hat. In genau diesem Umstand sieht der oben bereits erwähnte Schüler Hannah Arendts, Roger Berkowitz, die Gefahr populistischer Bewegungen.

Dabei besteht die Gefahr gerade darin, dass populistische Machthaber, wie z.B. Donald Trump, nur vordergründig distinkte politische Zielsetzungen verfolgen, die mit der komplexen politischen Wirklichkeit tatsächlich vereinbar sind. Mit den Mitteln der „permanenten Grenzüberschreitung“ besteht die Zielsetzung des Populismus vielmehr darin, eine „Massenbewegung“ zu etablieren, die den Menschen den verloren geglaubten Sinn und Halt zurückgibt, wobei der Machthaber der Garant dafür ist, dass dieser Sinn und Halt mittels Verwirklichung „einfacher Lösungen“ auch tatsächlich erreicht wird. In diesem Sinne präsentiert sich der populistische Machthaber als Verkörperung eines vorgeblichen Volkswillens, den allein er zu deuten versteht und zur Ausführung bringen kann.

Bereits Hannah Arendt hat in ihren politischen Analysen nachgewiesen, dass „Heimatlosigkeit“, „Einsamkeit“ und das „Gefühl der Entwurzelung“ die entscheidenden Bedingungen für die Bildung politisch-populistischer Bewegungen sind, denn sie

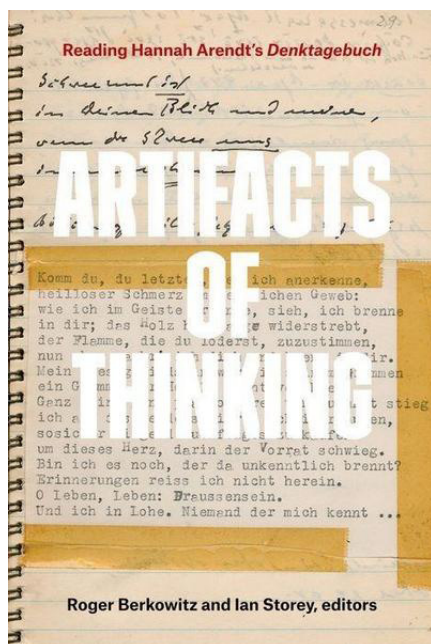
³ Vgl. ebd.

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Vgl. ebd.

vermögen es, den Menschen „Sinn“ und „Halt“ zu geben. In diesem Sinne ist der Populismus eine direkte Konsequenz aus der modernen „Massengesellschaft“ mit ihren Begleiterscheinungen.

Trotz aller Verschiedenheit sind die politischen Agenda populistischer Bewegungen aber immer gleich: Sie sind im Kern restaurativ und speisen sich in ihrer Anziehungskraft durch die Suggestion „einfacher Lösungen“. Dadurch entkoppeln sie sich aber gleichzeitig von der komplexen und pluralen Wirklichkeit; in diesem Sinne kann der Populismus durchaus als Vorstufe zum totalitären Denken verstanden werden, denn er teilt mit dem Totalitarismus dieselbe Form der „Realitätsverweigerung“. Die Lüge



wird in der Form der bewussten Verkürzung von komplexen Sachverhalten gezielt als politisches Instrument genutzt. Gerade weil die Lüge der komplexen politischen Wirklichkeit nie gerecht werden kann, bzw. diese systematisch negiert, mündet der „populistische Politikstil“ schließlich in eine „zynische Einstellung“ gegenüber der Wirklichkeit.

Er stellt damit eine ernstzunehmende Gefahr für den öffentlichen Diskurs und den „öffentlichen Raum“ im Sinne Hannah Arendts dar; denn wenn durch die Lüge als politischem Instrument sichergestellt ist, dass nichts gewiss ist, folgt man demjenigen, der vorgibt, im Besitz der Wahrheit zu sein.

Im Gegensatz zu diesem eindimensionalen

Wirklichkeitsverständnis beharrt Arendt auf der „Multiperspektivität“, die den öffentlichen Raum erst konstituiert und damit der Wirklichkeit angemessen Rechnung trägt. Sie hält es für eine unhintergehbare Bedingung für ihr Verständnis der „Öffentlichkeit“, dass die einzelnen Subjekte bzw. Diskursteilnehmer die Bereitschaft und den festen Willen aufbringen, ihre jeweils eingeschränkten subjektiven Perspektiven wechselseitig anzuerkennen, wodurch in gemeinsamer Verbundenheit ein „Interaktionsraum“ entsteht, der für sie ein konstitutives Merkmal für jede Form von Öffentlichkeit und ein gedeihliches Zusammenleben ist.

II. Inhaltlicher und didaktischer Überblick über die Unterrichtssequenz

Ihren inhaltlichen Ausgangspunkt hat die Unterrichtssequenz bei dem bereits erwähnten Interview mit Roger Berkowitz (**Text 1**). Auf dieser Grundlage sollen zentrale Aspekte und Kriterien erarbeitet werden, die für die Definition des modernen politischen Populismus maßgeblich sind. In didaktischer Hinsicht ist wichtig, das Phänomen des Populismus nicht auf die Person und den Politikstil Donald Trumps zu verengen, sondern allgemeine Prinzipien, derer sich der Populismus bedient, im Sinne einer allgemeinen Definition zu erarbeiten und entsprechend zu sichern, damit ein solides Fundament entsteht, das als Grundlage für die weitere vertiefende Reflexion auf der Basis der Texte Hannah Arendts dienen kann.

Im Folgenden soll Hannah Arendts Konzept der Öffentlichkeit und ihr Verständnis des „öffentlichen Raums“ in den Blick genommen werden. Als Grundlage dient ein Auszug aus „Vita activa“ (**Text 2**). Im Zentrum der inhaltlichen Erarbeitung soll die zentrale These stehen, dass es ohne Pluralität, d.h. ohne eine Vielzahl subjektiver Perspektiven auf die Wirklichkeit, keine Wirklichkeit im eigentlichen Sinne geben könne.

In didaktischer Hinsicht erscheint es geboten, die Textanalyse und Interpretation auf den Begriff der „Inter-Aktion“ hin zu verdichten. Auf diese Weise soll deutlich gemacht werden, dass der „öffentliche Raum“ kein natürlicher Raum ist, der immer dann entsteht, wenn Subjekte aus dem Privaten heraus nach außen treten, sondern

vielmehr ein Raum, den Subjekte durch ihr wechselseitiges Bezogensein aufeinander, also durch ihre „Inter-Aktion“ erst konstituieren.

Im dritten Teil der Sequenz sollen die Konsequenzen aus Arendts Konzept der Öffentlichkeit gezogen werden. Hier soll ausgehend von einem kurzen Auszug aus Kants „Kritik der Urteilkraft“ (**Text 3**) Arendts Verständnis des Gemeinsinns in den Blick genommen werden. Ähnlich wie bereits Kant sieht Arendt im Gemeinsinn ein Instrument, das es dem mündigen Subjekt ermöglicht, die Wirklichkeit aus der Perspektive eines Anderen zu sehen bzw. zu denken.

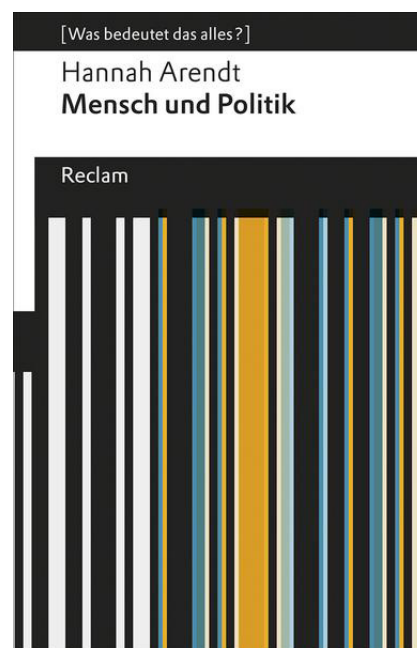
In letzter Konsequenz liegt dem Geschmacksurteil, wie Kant es versteht, ein ähnlicher Anspruch auf Allgemeinheit zu Grunde wie dem moralischen Urteil, das auf der Grundlage des kategorischen Imperativs gefällt wurde. Letztlich geht es um die Frage, ob die subjektive Perspektive auf die Wirklichkeit einen Anspruch auf Allgemeinheit haben kann. Als „Testverfahren“ fordert Kant, dass sich das Individuum fragen müsse, ob sein subjektives Urteil auch aus jeder anderen denkbaren Perspektive Bestand haben könne. Obwohl sowohl Kant als auch Arendt der Auffassung sind, dass der Raum des Objektiven auch durch diese hypothetische Verallgemeinerung nicht erreicht werden könne, konstituiert sich doch ein Raum, in dem das Prinzip der Intersubjektivität der Maßstab ist, an dem die Wirklichkeit einerseits zu messen ist, während sie andererseits durch das Prinzip der Intersubjektivität überhaupt erst geschaffen wird.

In didaktischer Hinsicht ist es von besonderer Bedeutung, dass den Schülern deutlich wird, dass Arendts Konzept der Multiperspektivität nicht gleichbedeutend mit einer relativistischen Perspektive auf die Wirklichkeit ist. Im konsequenten Relativismus hätte jede Perspektive auf die Wirklichkeit die gleiche Gültigkeit. Das hätte aber gleichzeitig zur Folge, dass man sich über das Wesen der Wirklichkeit nicht mehr sinnvoll würde verständigen können, weil die unterschiedlichen Urteile über die Realität letztlich inkommensurabel bleiben müssten.

Besonders in Abgrenzung zum Relativismus lassen sich die Möglichkeiten des

Gemeinsinns gut begrifflich fassen, denn der Gemeinsinn, der auf die Urteilkraft abzielt, bezeichnet das Vermögen jedes Individuums, im öffentlichen Diskurs über die Wirklichkeit die Bereitschaft zu zeigen, die von ihm gesehene und gedachte Realität auch aus der Perspektive jedes anderen Diskursteilnehmers zu denken, was nichts anderes bedeutet als die Transzendierung der subjektiven Perspektive auf die anderen hin, wodurch sich die Urteilkraft schließlich als das Fundament jeder Form von intersubjektiver Öffentlichkeit erweist.

Im folgenden Teil der Unterrichtssequenz, soll ein Textauszug aus Arendts Werk „Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft“ im Mittelpunkt der unterrichtlichen



Auseinandersetzung stehen (**Text 4**). Arendt beschäftigt sich in diesem Auszug mit den Mechanismen totalitärer Herrschaftssysteme und den Auswirkungen, die der ideologische Machtapparat auf die Wirklichkeit, also auf die Bürger hat.

Sie stellt zunächst fest, dass es das Ziel einer jeden totalitären Bewegung ist, die Wirklichkeit einer Idee oder ideologischen Prämisse unterzuordnen, die diese in eindimensionaler Form neu „strukturiert“. Der ideologische Machtapparat bedient sich dabei der Propaganda, die nach Arendts Worten eine „Lügenwelt der Konsequenz“ heraufbeschwört, die dem menschlichen Gemüt und den menschlichen Bedürfnissen besser entspricht

als die Wirklichkeit selbst. Die Wirklichkeit wird also gleichsam auf einen „ideologischen Nenner“ gebracht, der es ermöglicht, dass sich die „entwurzelten Massen“ zunächst einmal in dieser Wirklichkeit einrichten können. In dieser Hinsicht wirkt die wirklichkeitsformende Prämisse zunächst durchaus sinnstiftend, denn den Adressaten der Propaganda bleiben jene Erschütterungen erspart, die das „wirkliche Leben“ für die Menschen bereithält. So führt die totalitäre Propaganda aus der Perspektive Arendts schließlich zu einem „Klima der Angst und der Diskursarmut“ und läuft auf eine Zerstörung des öffentlichen Raums hinaus.

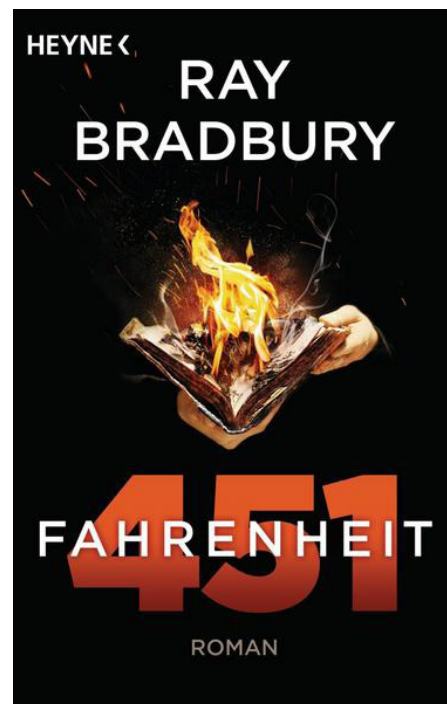
In didaktischer Hinsicht scheint es hinsichtlich dieses Befundes geboten, die Rolle der Medien kritisch zu reflektieren, wobei die Schüler sich bewusst machen sollen, welche Medien sie regelmäßig „konsumieren“ und welches Bild der „Wirklichkeit“ sich ihnen dadurch vermittelt wird. Schließlich kann auf dieser Grundlage die besondere Funktion der Medien als „vierte Gewalt“ innerhalb eines Gemeinwesens erarbeitet werden. Die zuvor erarbeitete Kategorie der „Urteilskraft“ im Sinne von Kant und Arendt sollte dann eine hinreichende Grundlage bilden, darüber zu reflektieren, was „kritischer Medienkonsum“ in Zeiten „digitaler Massengesellschaften“ bedeuten könnte und wie dieser praktisch umzusetzen wäre.

Abschließend bietet sich dann auch genügend Raum darüber nachzudenken, welche Bedingungen (auch in medialer Hinsicht) dazu beitragen könnten, moderne Demokratien in ihren Grundfesten zu erschüttern.

Der letzte Teil der Unterrichtssequenz ist einem Auszug aus Ray Bradburys Roman „Fahrenheit 451“ (**Text 5**) gewidmet. Bradbury entwirft in seinem Roman das Bild einer dystopischen Gesellschaft, indem er die Gefahren aufzeigt, die dem Menschen durch die fortschreitende Technisierung drohen.

In der von Bradbury entworfenen Welt ist der öffentliche Raum im Sinne von Hannah Arendt weitgehend zerstört. Es findet kein gesellschaftlicher, aber auch kein individueller Austausch mehr statt, vielmehr besteht die einzige Funktion der Bürger im Konsum und in der Unterhaltung. Hier sorgen insbesondere große Fernsehände, die zur Grundausstattung

jeder Wohnung zählen, für Ablenkung und Zerstreuung. Die sogenannte „Fernsehfamilie“ ersetzt dabei die reale Familie, was zur Folge hat, dass echte Emotionen langsam abtumpfen und schließlich durch fade Surrogate ersetzt werden, weil die Menschen die Neigung entwickeln, die Ersatzfamilie wichtiger zu nehmen als ihre engsten Angehörigen. Diese Welt der „Gedankenlosigkeit“ garantiert den Menschen ein fades Glück, wobei besonders wichtig ist, dass sie nicht zur Besinnung kommen, weshalb Bücher in der dystopischen Welt Bradburys verboten sind. Die öffentliche Feuerwehr ist dafür zuständig, noch vorhandene Buchexemplare systematisch aufzuspüren und zu verbrennen, woraus sich auch der Titel des



Romans „Fahrenheit 451“ erklären lässt. Hier handelt es sich um die Temperatur, bei der Papier anfängt zu brennen.

Bradbury widmet sich in seinem Roman im Wesentlichen der Geschichte des Feuerwehrmanns Guy Montag, der zunächst dienstbeflissen und unreflektiert seine Arbeit erledigt, aber im weiteren Verlauf der Handlung zunehmend von Zweifeln gequält wird, ob seine Profession, also das systematische Verbrennen von Büchern, zur gesellschaftlichen Stabilität beiträgt.

Die ausgewählte Textstelle ist Beattys Vortrag über die Gefahr des Lesens gewidmet.

Sie ist hinsichtlich der Romanhandlung von grundsätzlicher Bedeutung, auch deswegen, weil Beatty, der als Feuerwehrmann die Bücher vehement bekämpft, selbst durchaus belesen ist. Bemerkenswert ist hier, dass nicht etwa ein diktatorisches Regime für die Abschaffung des Lesens und der Bücher gesorgt hat, sondern ausschließlich gesellschaftlicher Konformismus.

Mit dieser Beschreibung Beattys ist die Gefahr des Lesens und der Bücher aber noch nicht hinreichend bestimmt. Auf der Grundlage der Darstellung Beattys könnte man allenfalls feststellen, das Lesen sei „unmodern“, aber keineswegs gefährlich. Die Gefahr der Bücher, oder besser die Gefahr der Bildung, die aus dem Lesen resultiert, hat für Beatty deswegen auch einen anderen Ursprung. Für Beatty wird durch das Lesen und durch die Bildung überhaupt der Gleichheitsgrundsatz in Frage gestellt. Er vergleicht daher Bücher mit geladenen Waffen, die es dem Leser ermöglichen, sich über sein gesellschaftliches Gegenüber zu erheben, denn für Beatty sind die Menschen nur im Konsum letztendlich alle gleich. Eine weitere Gefahr ergibt sich schließlich daraus, dass Bücher die menschliche Reflexivität anregen.

Das didaktische Potential dieser Textstelle liegt auf der Hand: Über weite Strecken liest sich der Vortrag Beattys wie ein Kommentar zu den Untersuchungen Hannah Arendts. Bradbury macht eindrücklich deutlich, welche Konsequenzen es für eine Gesellschaft haben kann, wenn der „öffentliche Raum“ aus welchen Gründen auch immer zerstört wird.

Schließlich ergibt sich über das für den Roman zentrale Thema „Bücher“ und „Lesen“ auch der didaktische **Brückenschlag zur (Schul-) Bibliothek**, denn diese soll als öffentlicher Raum genutzt werden, in dem die **Ergebnisse der Unterrichtsreihe in vielfältiger Form präsentiert** werden können (z.B. Diskurs, Rollenspiele, Ausstellungen, „Pfad der Aufklärung durch die Bibliothek“, „Markt der Aufklärungsmedizin“ [Welches Buch hilft gegen welche Lüge?] o.ä.). Hier sollten die Schüler eigenständige Entscheidungen treffen können, in welcher Form sie ihre Ergebnisse darbieten. Die Lehrkraft sollte lediglich darauf fokussieren, dass die Interdependenz zwischen „Aufklärung“, „Lesen“ und „Bildung“ ins Zentrum gerückt wird.

III. Texte und Materialien

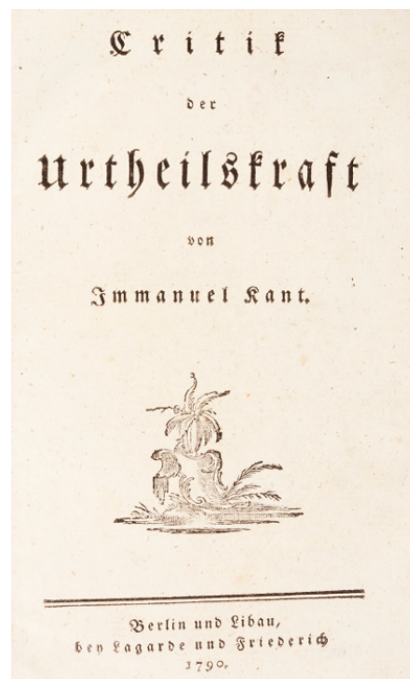
Siehe S. 38ff.

IV. Literaturverzeichnis

Hannah Arendt, Vita activa. oder vom tätigen Leben. 18. Auflage. München 2016

Hannah Arendt, Kultur und Politik. In: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken 12/1958

Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. 13. Auflage. München 2009



Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft. § 40. Frankfurt 2015

Ray Bradbury, Fahrenheit 451. Zürich 2013

<https://www.dw.com/de/was-die-philosophin-hannah-arendt-über-donald-trump-sagen-würde/a-36788456>

Ein besonderer Dank geht an Prof. Dr. René Torkler von der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, der auf dem 4. Tag des Philosophieunterrichts im Kloster Jakobsberg mit seinem Workshop zu Hannah Arendt die entscheidenden Impulse hinsichtlich der Grundidee und der Textredaktion gegeben hat.

Frank Lengers
Fachleiter für das Fach Philosophie
am Studienseminar Gymnasien Landau

Text 1: Was die Philosophin Hannah Arendt über Donald Trump sagen würde.

Trump ist kein totalitärer Herrscher, aber die soziale Bewegung, die er auslöst, ist sehr gefährlich. Das meint Roger Berkowitz, ein ehemaliger Schüler der jüdischen Philosophin Hannah Arendt.

Arendt floh vor dem Nazi-Regime aus Deutschland erst nach Frankreich und dann in die USA. Bekannt wurde sie vor allem durch ihre Teilnahme am Prozess gegen Adolf Eichmann in Jerusalem. Ihre Reportage und später auch ihr Buch „Eichmann in Jerusalem - Ein Bericht von der Banalität des Bösen“, das sie über den Eichmann-Prozess schrieb, löste weltweit eine hitzige Debatte unter Intellektuellen und Holocaust-Überlebenden aus. Der Philosophin war es zeitlebens ein Anliegen, anderen verständlich zu machen, wie es zum Holocaust kommen konnte. Sie schrieb mehrere Bücher, die den menschlichen Faktor und das Entstehen solcher Tragödien ergründen.

In „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ behandelt Arendt die Mitschuld gewöhnlicher Menschen an den Greueln. Für Roger Berkowitz, Professor und Leiter des „Hannah Arendt Center for Politics and Humanity“ am Bard College in New York, ist dieser Text vor dem Hintergrund des politischen Klimas in den USA aktueller denn je.



<http://bard.academia.edu/RogerBerkowitz>

DW: Herr Berkowitz, wie kann eine Philosophin wie Hannah Arendt uns helfen, die aktuelle politische Lage in den USA zu verstehen?

Roger Berkowitz: Ich denke, in Hannah Arendts Werk gibt es eine Vielzahl von Ansätzen, die helfen können, die Person Trump zu begreifen. Trump ist nach ihrem Verständnis zwar kein totalitärer Herrscher, verkörpert aber „Elemente“ des Totalitarismus. Sie ist überzeugt, eines der Kernelemente des Totalitarismus sei es, dass er auf einer Bewegung basiert. Eine Bewegung verfolgt dabei kein tatsächliches politisches Ziel. Denn wenn dieses Ziel erreicht würde, gingen der Beweggrund und damit die eigentliche Motivation verloren und die Bewegung würde an Kraft verlieren. Trump hat sich selbst zum Sprachrohr einer Bewegung ernannt. Das ist eine sehr gefährliche Position für einen Politiker. Denn das bedeutet, dass ihm die Mobilisierung des Volks wichtiger ist als das Erreichen eines bestimmten Ziels. Ob er das versteht und es für wichtig hält, das weiß ich nicht. Wer weiß schon, welche Politik er ausüben oder erreichen will; er ändert seine Meinung jeden Tag. Sein Interesse besteht vielmehr darin, Menschen zu begeistern und zu mobilisieren. Davon zehrt er, und das ist gefährlich, weil er unaufhörlich Grenzen überschreiten muss. Immer, wenn er etwas erreicht hat, muss er etwas anderes finden, das grenzüberschreitend und schockierend genug ist, um die Menschen weiterhin zu begeistern und zu mobilisieren. Hannah Arendt war sich darüber vollkommen im Klaren und folgerte, dass derartige Bewegungen besonders in der Neuzeit attraktiv sind. Sie sind wichtig für unsere Gesellschaft, weil Bewegungen den Menschen und ihrem Leben einen Sinn geben.

Wie begründete Arendt das damals in ihren Theorien?

Hannah Arendt schreibt in „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ ausführlich über den wahren Ursprung von Totalitarismus in der modernen Gesellschaft: Heimatlosigkeit, Einsamkeit und Entwurzelung. Ihre Generation war die erste Generation der Weltgeschichte, sagt sie, die ohne einen festen Glauben an Traditionen, Religion oder die Werte der Familie aufwuchs, die den Menschen früher Halt im Leben gaben. Aus diesem Grund sei das Leben schmerzhaft und hart. Und so suchen wir oft nach Anschauungen, die unserem Leiden Bedeutung verleihen; wir fragen uns, warum machen wir das durch, warum leben wir? Es gibt ein berühmtes Zitat von Nietzsche, in dem er sagt, dass man jede Art von Schmerz ertragen kann, solange man denkt, es gebe einen Grund dafür. Was Hannah Arendt sagt,

ist, dass dieser Schmerz im Leben und der Bedeutungsverlust durch den Wegfall von Religion, Tradition, Familie und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft dafür sorgen, uns Bewegungen anzuschließen. Auf diese Weise finden wir eine Bedeutung und einen Sinn im Leben.

Wir brauchen das so sehr, sagt sie, dass die Bewegung zum Teil unserer Identität wird, wenn wir uns ihr anschließen. Wenn die Bewegung vorgibt: „Alle Juden sind schuld am Bösen in dieser Welt“, es aber einen Juden gibt, der keine Schuld am Bösen trägt, ist der leichteste Weg, die Bewegung fortzuführen und diesen Juden zu töten. Dann gibt es keinen Beleg mehr, dass Juden nicht das Böse in der Welt verursachen.

Eine Welt, die aus Lügen besteht und die unser Bedürfnis nach einem Sinn in unserem Leben befriedigt, ziehen wir einer Welt vor, die uns keinen Sinn im Leben gibt, schreibt Arendt. Das führt uns zu einer der Möglichkeiten, Trump zu verstehen: Er liefert Menschen eine beständige Lügen-Welt. Das entbehrt nicht einer gewissen Ironie, denn Trumps leicht verständliche Phantastereien fußen gerade auf der Unbeständigkeit. Er lügt und ändert seine Meinung regelmäßig. Aber die Welt, für die er angeblich steht und die er dem Volk anbietet, ist eine, die seine Beständigkeit als Person einschließt: Er ist es, der einer instabilen Welt wieder Sinn verleiht und uns durch diese hindurchführen kann. Menschen glauben eher, dass es jemanden gibt, der uns durch die schwierigen Zeiten bringen kann, als dass sie sich mit Trumps Lügenchaos, seiner Wankelmütigkeit und seinen Problemen mit der Realität auseinandersetzen.

Ich sehe ihn größtenteils als populistischen Machthaber, der behauptet: „Ich bin der Einzige, der diese Probleme lösen kann.“ Er hat gefährliche Ansichten und Charakterzüge. Sie sind bisher noch nicht besonders faschistisch oder totalitär, aber sie könnten leicht dazu werden, wenn wir nicht wachsam sind.

Sie empfehlen Wachsamkeit: Liefert Hannah Arendt einen Ratschlag, wie man mit diesen gefährlichen Ansichten umgehen kann?

Die Gefahr, der wir uns gegenübersehen, ist Trumps gänzliche Gleichgültigkeit gegenüber der Realität und der Bedeutung von Worten. Er kann heute etwas sagen und dann morgen etwas ganz anderes und gleichzeitig das bestreiten, was er gestern gesagt hat. Dadurch entsteht das Risiko einer zynischen Einstellung gegenüber dem öffentlichen Diskurs und einer gemeinsamen öffentlichen Welt. Es ist so durchaus möglich, dass nach Trump jemand auftaucht, der viel schlimmer als Trump ist. Die wirkliche Herausforderung aus Arendtscher Sicht ist es, während der nächsten vier Jahre auf den öffentlichen Diskurs und die Bedeutsamkeit öffentlicher Institutionen zu pochen und zu verhindern, dass der Zynismus die Führung übernimmt.

Dass Linke und Rechte gleichermaßen mitschuldig sind an diesem ideologischen, unrealistischen Fantasie-Politik-Spiel, stellt die wirkliche Gefahr für einen bedeutungsvollen, gemeinsamen öffentlichen Diskurs dar, der eine Demokratie wiederbeleben könnte.

Das Interview wurde veröffentlicht auf „Deutsche Welle online“.

[<https://www.dw.com/de/was-die-philosophin-hannah-arendt-über-donald-trump-sagen-würde/a-36788456>]

Bildquelle: <http://bard.academia.edu/RogerBerkowitz>

Arbeitsaufträge:

1. Charakterisieren Sie den Politikstil Donald Trumps im Sinne von Roger Berkowitz!
2. Arbeiten Sie am Text heraus, worin aus der Perspektive von Berkowitz die Attraktivität des „Politikstils“ von Trump besteht!
3. Erklären Sie, worin Berkowitz die Gefahren des „Politikstils“ von Trump sieht und wie dem „Phänomen Trump“ im Sinne der Philosophin Hannah Arendt zu begegnen wäre!

Text 2: Hannah Arendt, Vita activa Kap.2 Abschnitt 7: Der öffentliche Raum - das Gemeinsame

Das Wort ‚öffentlich‘ bezeichnet zwei eng miteinander verbundene, aber keineswegs identische Phänomene:

Es bedeutet erstens, daß alles, was vor der Allgemeinheit erscheint, für jedermann sichtbar und hörbar ist, wodurch ihm eine größtmögliche Öffentlichkeit zukommt. Daß etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, daß ihm Wirklichkeit zukommt. [...]

Da unser Realitätsgefühl durchaus davon abhängig ist, daß es Erscheinungen und damit einen öffentlichen Raum gibt, in den etwas aus der Dunkelheit des Verborgenen und Geborgenen heraustreten kann, verdankt selbst das Zwielficht, das unser intimes Privatleben notdürftig erhellt, seine Leuchtkraft dem blendend unerbittlichen Licht, das aus der Öffentlichkeit strahlt.

Nun gibt es aber eine große Anzahl von Sachen, die die Helle nicht aushalten, mit der die ständige Anwesenheit anderer Menschen den öffentlichen Raum überblendet, der nur duldet, was er als relevant

anerkennt, würdig, von allen betrachtet oder angehört zu werden, sodaß, was in ihm irrelevant ist, automatisch zur Privatsache wird. Das soll natürlich nicht heißen, daß Privatangelegenheiten als solche irrelevant wären; wir werden im Gegenteil sehen, daß es sehr relevante Angelegenheiten gibt, die überhaupt nur im Privaten leben und gedeihen können. Liebe zum Beispiel, im Gegensatz zur Freundschaft, kann eine öffentliche Zur-schau-stellung schlechterdings nicht überleben. [...]

Wegen der ihr inhärenten Weltlosigkeit muten uns daher auch alle Versuche, die Welt durch Liebe zu ändern oder zu retten, als hoffnungslos verlogenen an. [...]

Der Begriff des Öffentlichen bezeichnet zweitens die Welt selbst, insofern sie das uns Gemeinsame ist und als solche sie sich von dem unterscheidet, was uns privat eigen ist, also dem Ort, den wir unser Privateigentum nennen.

Doch ist dies weltlich Gemeinsame keineswegs identisch mit der Erde oder der Natur im Ganzen, wie sie dem Menschengeschlecht als ein begrenzter Lebensraum und als Bedingtheit seines organischen Lebens angewiesen sind. Die Welt ist vielmehr sowohl ein Gebilde von Menschenhand wie der Inbegriff aller nur zwischen Menschen spielenden Angelegenheiten, die handgreiflich in der hergestellten Welt zum Vorschein kommen. [...]

Der öffentliche Raum wie die uns gemeinsame Welt versammelt Menschen [...]. Was die Verhältnisse in einer Massengesellschaft für alle Beteiligten so schwer erträglich macht, liegt nicht eigentlich, jedenfalls nicht primär, in der Massenhaftigkeit selbst; es handelt sich vielmehr darum, daß in ihr die Welt die Kraft verloren hat, zu versammeln, das heißt zu trennen und zu verbinden. [...]

Nur die Existenz eines öffentlichen Raums in der Welt und die in ihm erfolgende Verwandlung von Objekten in eine Dingwelt, die Menschen versammelt und miteinander verbindet, ist auf Dauerhaftigkeit angewiesen. Eine Welt, die Platz für die Öffentlichkeit haben soll, kann nicht nur für eine Generation errichtet oder nur für die Lebenden geplant sein; sie muß die Lebensspanne sterblicher Menschen übersteigen. [...] Die Welt haben wir nicht nur gemeinsam mit denen, die mit uns leben, sondern auch mit denen, die vor uns waren und denen, die nach uns kommen werden. Aber nur in dem Maße, in dem sie in der Öffentlichkeit erscheint, kann eine solche Welt das Kommen und Gehen der Generationen in ihr überdauern. [...]

In unserer Welt erwächst die Wirklichkeit des öffentlichen Raums aus der gleichzeitigen Anwesenheit zahlloser Aspekte und Perspektiven, in denen ein Gemeinsames sich präsentiert, und für die es keinen Maßstab und keinen Generalnenner je geben kann. Denn wiewohl die gemeinsame Welt den allen gemeinsamen Versammlungsort bereitstellt, so nehmen doch alle, die hier zusammenkommen,



jeweils verschiedene Plätze in ihr ein, und die Position des einen kann mit der eines anderen in ihr so wenig zusammenfallen wie die Positionen zweier Gegenstände. Das von anderen Gesehen- und Gehörtwerden erhält seine Bedeutsamkeit von der Tatsache, daß ein jeder von einer anderen Position aus sieht und hört. Dies ist eben der Sinn eines öffentlichen Zusammenseins, mit dem verglichen auch das reichste und befriedigendste Familienleben nur eine Ausdehnung und Vervielfältigung der eigenen Position bieten kann und der ihr inhärenten Aspekte und Perspektiven.

Die Subjektivität des Privaten kann durch die Familie außerordentlich intensiviert und multipliziert werden [...]; aber diese Familien-„Welt“ kann darum doch niemals die Wirklichkeit ersetzen, die aus einer Gesamtsumme von Aspekten entsteht, die ein Gegenstand in seiner Identität einer Vielheit von Zuschauern darbietet. Nur wo Dinge, ohne ihre Identität zu verlieren, von Vielen in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden, so daß die um sie Versammelten wissen, daß ein Selbes sich ihnen in äußerster Verschiedenheit darbietet, kann weltliche Wirklichkeit eigentlich und zuverlässig in Erscheinung treten.

So ist Realität unter den Bedingungen einer gemeinsamen Welt nicht durch eine allen Menschen gemeinsame „Natur“ garantiert, sondern ergibt sich vielmehr daraus, daß ungeachtet aller Unterschiede der Position und der daraus resultierenden Vielfalt der Aspekte es doch offenkundig ist, daß alle mit demselben Gegenstand befasst sind.

Wenn diese Selbigkeit der Gegenstände sich auflöst und nicht mehr wahrnehmbar ist, so wird keine Gleichheit der „Menschennatur“, und sicher nicht der künstliche Konformismus einer Massengesellschaft, verhindern können, daß die gemeinsame Welt selbst in Stücke geht; dieser Zusammenbruch vollzieht sich vielmehr zumeist gerade in der Zerstörung der Vielfältigkeit, in der dasselbe sich inmitten der menschlichen Pluralität als ein Selbiges zeigt und hält. [...] Eine gemeinsame Welt verschwindet, wenn sie nur noch unter einem Aspekt gesehen wird; sie existiert überhaupt nur in der Vielfalt ihrer Perspektiven.

[Hannah Arendt, Vita activa. oder vom tätigen Leben. © 1981 Piper Verlag GmbH, 18. Auflage. München 2016. S.62-73]

Arbeitsaufträge:

1. Erklären Sie die zweifache Bedeutung des Begriffes „Welt“ im Sinne von Hannah Arendt und arbeiten Sie am Text heraus, inwiefern der gemeinsame öffentliche Raum ein „Gebilde von Menschenhand“ ist!
2. Arbeiten Sie das Verhältnis von Öffentlichkeit und Wirklichkeit am Text heraus und stellen Sie diesen Zusammenhang anschließend in Form einer kleinen Skizze grafisch dar!
3. Stellen Sie auf der Grundlage zentraler Textstellen heraus, inwiefern der Aspekt der „Pluralität“ für Arendts Verständnis der Wirklichkeit unhintergebar ist!
4. Spekulieren Sie, welche Bedingungen und Faktoren die „gemeinsame öffentliche Welt“ gefährden könnten!

Text 3: Urteilskraft und Öffentlichkeit

M1: Kant, Kritik der Urteilskraft

Die Grundlage für Arendts Begriff des Urteilens bildet Kants Begriff der reflektierenden Urteilskraft, der von ihr aus dem Kontext eines Urteils über das Schöne gelöst und politisch uminterpretiert wird. In der Kritik der Urteilskraft heißt es über das der Urteilskraft liegende Vermögen des Gemeinsinns:

Unter dem *sensus communis* aber muss man die Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes, d.i. eines Beurteilungsvermögens verstehen, welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten, und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjektiven Privatbedingungen, welche leicht für objektiv gehalten werden könnten, auf das Urteil nachteiligen Einfluß haben würde.

Dieses geschieht nur dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern versetzt [...].

[Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft. § 40. Frankfurt 2015. S.225]

Arbeitsauftrag:

Erklären Sie in eigenen Worten, was Kant unter dem „*sensus communis*“ versteht und was dieser hinsichtlich der Urteilsbildung leistet!

M2: Hannah Arendt, Kultur und Politik

In der Kritik der Urteilskraft nun fügt Kant unter den „Maximen des gesunden Menschenverstandes“ diesem Prinzip des Übereinstimmens mit sich selbst das Prinzip einer „erweiterten Denkungsart“ hinzu, das darin besteht, daß ich „an der Stelle jedes anderen denken“ kann. Zu der Einstimmigkeit mit sich selbst tritt also eine mögliche Einstimmigkeit mit anderen.

Auf dieser erweiterten Denkungsart beruht die Urteilskraft, aus ihr schöpft das Urteilen seine eigentliche Kraft der Gültigkeit; und dies heißt negativ, daß es sich „über die subjektiven Privatbedingungen“ seiner selbst hinwegzusetzen vermag, und positiv, daß es ohne die Präsenz von anderen, an deren Stelle es ja gilt mitzudenken, nicht funktionieren, gar nicht zum Zug kommen kann. Was die Präsenz des Selbst für die formale Widerspruchslosigkeit der Logik und die nicht weniger formale Widerspruchslosigkeit der Gewissensethik ist, ist die Präsenz der anderen für das Urteilen. Ihm kommt daher eine gewisse konkrete Allgemeingültigkeit zu, aber niemals eine universale Allgemeingültigkeit überhaupt. [...] Das Urteil, wie Kant sagt, gilt „für jeden Urteilenden überhaupt“, das heißt aber, es gilt nicht für Leute, die sich am Urteilen nicht beteiligen und in der Öffentlichkeit, in der die beurteilten Gegenstände erscheinen, nicht präsent sind.

Nun, daß die Urteilskraft eine im spezifischen Sinne politische Fähigkeit ist, und zwar genauso, wie Kant sie bestimmt, nämlich die Fähigkeit, die Dinge nicht nur aus der eigenen, sondern aus der Perspektive aller anderen, die ebenfalls präsent sind, zu sehen, ja daß sie vielleicht die Grundfähigkeit ist, die den Menschen erst ermöglicht, sich im öffentlichen Raum, in der gemeinsamen Welt zu orientieren – diese



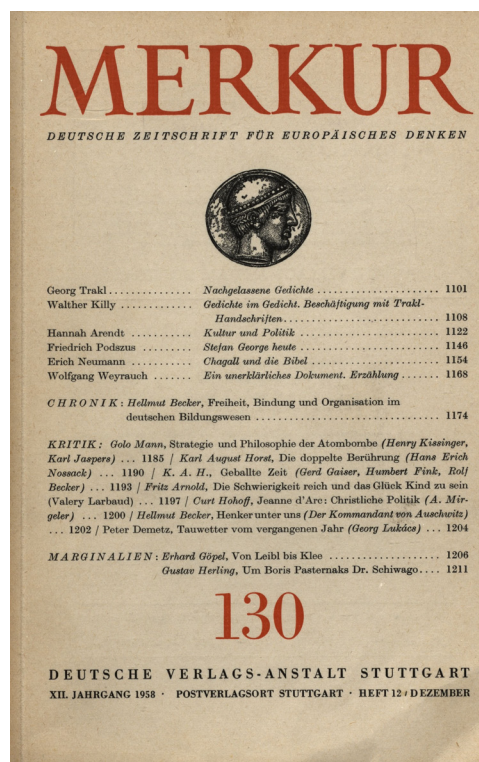
Einsicht ist nahezu so alt artikuliert politische Erfahrung. [...]

Wir missverstehen heute zumeist diese Fähigkeit als gesunden Menschenverstand, der einmal auch in Deutschland „Gemeinsinn“ hieß, sich also ursprünglich mit jenem „common sense“ oder „sens commun“, den die Franzosen „le bon sens“ schlechthin nennen, deckte und den man einfach auch Weltsinn nennen könnte. Denn nur ihm verdanken wir es, daß unsere privaten und „subjektiven“ fünf Sinne und ihre Sinnesdaten in eine nicht subjektive, „objektiv“-gemeinsame Welt eingepaßt sind, die wir mit anderen teilen und beurteilen können. [...]

Im Geschmacks- wie im politischen Urteil wird etwas entschieden, und diese Entscheidung hat einen „Bestimmungsgrund“, der „nicht anders als subjektiv sein kann“ und doch unabhängig bleiben muß von allen direkten subjektiven Interessen. Das Urteil entspringt hier der Subjektivität eines Standortes in der Welt, aber es beruft sich gleichzeitig darauf, daß diese Welt, in der jeder einen nur ihm eigenen Standort hat, eine objektive Gegebenheit ist, etwas, das uns allen gemeinsam ist. Im Geschmack entscheidet sich, wie die Welt qua Welt [...] aussehen und ertönen, wie sie sich ansehen und anhören soll.

Der Geschmack [=das Urteil] beurteilt die Welt in ihrer Weltlichkeit; interessiert weder das sinnliche Leben noch das moralische Selbst, denen er ein reines „uninteressiertes“ Weltinteresse entgegensetzt. Für das Geschmacksurteil ist das primäre die Welt, und nicht der Mensch, weder sein Leben noch sein Selbst.

[Hannah Arendt, Kultur und Politik. In: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken 12/1958. S.1141-1143]



Arbeitsaufträge:

1. Arbeiten Sie am Text den Zusammenhang zwischen Öffentlichkeit und Urteilskraft heraus!
2. Diskutieren Sie, wie sich eine totale Zerstörung der Öffentlichkeit auf die menschliche Urteilskraft auswirken könnte!

Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft

Die Entwirklichung der Welt

Bevor die totalitären Bewegungen die Macht haben, die Welt wirklich auf das Prokrustesbett ihrer Doktrinen zu schnallen, beschwören sie eine Lügenwelt der Konsequenz herauf, die den Bedürfnissen des menschlichen Gemüts besser entspricht als die Wirklichkeit selbst, eine Welt, in der die entwurzelten Massen mit Hilfe der menschlichen Einbildungskraft sich erst einmal einrichten können und in der ihnen jene ständigen Erschütterungen erspart bleiben, welche wirkliches Leben den Menschen und ihren Erwartungen dauernd bereitet.

Bevor die Bewegungen noch die Macht haben, den eisernen Vorhang herunterzulassen, um jede Störung der furchtbaren Stille ihrer in der Wirklichkeit errichteten total imaginären Welt durch den leisesten Ton von außen zu verhindern, besitzt totalitäre Propaganda bereits die Kraft, die Massen imaginär von der wirklichen Welt abzuschließen. Das einzige, was sich dem Verständnis der Massen, mit jedem neuen Unglücksschlag leichtgläubiger werden, von der wirklichen Welt noch darbietet, sind gleichsam ihre Lücken, das heißt die Fragen, die Welt nicht öffentlich diskutieren will, oder die Gerüchte, denen sie nicht öffentlich zu widersprechen wagt, weil sie, wenn auch in entstellter Weise, irgendeinen wunden Punkt berühren.

[Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. 13. Auflage. München 2009. S.748f.]

Die „Ersatzwirklichkeit“ totalitärer Ideologie

Der Versuch der totalitären Herrschaft, in den Laboratorien der Konzentrationslager das Überflüssigwerden von Menschen herauszuexperimentieren, entspricht aufs genaueste den Erfahrungen moderner Massen von ihrer eigenen Überflüssigkeit in einer überbevölkerten Welt und der Sinnlosigkeit dieser Welt selbst. Die Gesellschaft der Konzentrationslager, in der täglich und stündlich gelehrt wird, daß Strafe keinen Sinnzusammenhang mit einem Vergehen zu haben, daß Ausbeutung niemandem Profit bringen und daß Arbeit kein Ergebnis zu zeitigen braucht, ist ein Ort, wo jede Handlung und jede menschliche Regung prinzipiell sinnlos sind, wo mit anderen Worten Sinnlosigkeit direkt erzeugt wird. Gegen diese Sinnlosigkeit, die es so erschwert, den eigentlichen Kern der Konzentrationslager überhaupt zu erfassen, steht die Tatsache, daß innerhalb der Ideologie der totalitären Bewegungen nichts „logischer“ und konsequenter ist, als daß man „absterbende“ Klassen oder parasitäre Rassen oder dekadente Völker eben auch zum Absterben bringt. In diesem Sinne ist die Schwierigkeit, totalitäre Politik und die Institutionen der totalen Herrschaft zu verstehen, gerade umgekehrt, daß sie zu „logisch“, zu konsequent die Folgerungen ziehen, die ihren Ideologien inhärent sind.

Während so die totalitäre Herrschaft einerseits alle Sinnzusammenhänge zerstört, mit denen wir normalerweise rechnen und in denen wir normalerweise handeln, errichtet sie andererseits eine Art Suprasinn, durch den in absoluter und von uns niemals erwarteter Stimmigkeit jede, auch die absurdeste Handlung und Institution ihren „Sinn“ empfängt. Über der Sinnlosigkeit der totalitären Gesellschaft thront der Suprasinn der Ideologien, die behaupten, den Schlüssel zur Geschichte oder die Lösung aller Rätsel gefunden zu haben.

Hierbei zeigt sich nachträglich, daß die Ideologien des 19. Jahrhunderts und die kuriosen „Weltanschauungen“ des wissenschaftlichen Aberglaubens und der Halbbildung nur so lange harmlos sind, als niemand im Ernst an sie glaubt. Sobald ihr Anspruch auf absolute und totale Geltung ernst genommen wird, entwickeln sie sich zu logischen Systemen, in denen nun jegliches zwangsläufig folgt,



**Hannah
Arendt**

**Elemente und Ursprünge
totaler Herrschaft**

Antisemitismus, Imperialismus,
totale Herrschaft

PIPER

EAN 978-3-492-21032-4; 26 €

weil eine erste Prämisse axiomatisch angenommen ist. Dabei liegt die eigentliche Verrücktheit dieser Systeme nicht so sehr in der Prämisse selbst als in der zwangsläufigen Folgerichtigkeit, mit der aus ihr geschlossen wird, und in der um alle Realitätserfahrung unbekümmerten Konsequenz, mit der alle Folgerungen in die Wirklichkeit umgesetzt werden. In dem bekannten Wunsch, ein eindeutiges Weltbild, eine in sich stimmige Weltanschauung zu haben, der aus der Erfahrungsunfähigkeit der modernen Massen stammt und der eigentliche Motor aller Ideologien ist, liegt bereits jene Verachtung für Wirklichkeit und Tatsächlichkeit in ihrer unendlich variierenden und nie einheitlich zu fassenden reinen Gegebenheit, die eines der hervorstechenden Merkmale der totalitären fiktiven Welt bildet. Der gesunde Menschenverstand, der behauptet, sich gerade auf die Wirklichkeit so ausgezeichnet zu verstehen, ja, für sie allein zuständig zu sein, ist diesem ideologischen Suprasinn gegenüber hilflos, sobald die totalitäre Herrschaft darangeht, eine wirkliche und wirklich funktionierende Welt aus ihm zu entwickeln.

In der nur ideologischen Verachtung der Tatsächlichkeit einer gegebenen Welt, gegen die sich der gesunde Menschenverstand schon immer zu behaupten wußte, lag noch der menschliche Stolz, die gegebene Tatsächlichkeit meistern, für menschliche Zwecke einrichten und ändern zu können. Mit diesem Stolz gerade, der in der abendländischen Tradition zumindest mit zu der Würde des Menschen gehörte, ist es in der totalitären Welt vorbei; gerade diesen Stolz zerstört die zwangsläufige Stimmigkeit und Unentrinnbarkeit eines Suprasinns, der von menschlichem Trachten und Handeln ganz unabhängig bleibt. Dies ist auch der entscheidende Punkt, an dem sich die totalitären von den revolutionären Bewegungen unterscheiden, aus denen sie oft hervorgegangen sind. [...]

Mit diesen neuen politischen Strukturen, die auf der Grundlage eines Suprasinns errichtet und von dem Motor zwangsläufigen Folgerns angetrieben sind, befinden wir uns in der Tat am Ende des bürgerlichen Zeitalters wie am Ende des Zeitalters des Imperialismus. In der totalitären Welt und in der totalitären Politik spielen weder Profitmotive noch Machthunger eine entscheidende Rolle [...], einzig aus ideologischen Gründen, um im Weltmaßstab zu beweisen, daß die jeweilige Ideologie recht behalten hat, und um auf der gesamten Erde die fiktive totalitäre Welt zu errichten, deren Stimmigkeit durch keine Tatsächlichkeit mehr gestört werden kann.

[Hannah Arendt, Elemente und Ursprünge totalitärer Herrschaft. © 1986 Piper Verlag GmbH; 13 Auflage. München 2009. S.938ff.]

Arbeitsaufträge:

1. Arbeiten Sie am Text heraus, wie die totalitäre Ideologie die „Wirklichkeit“ schrittweise untergräbt!
2. Erläutern Sie, welche Konsequenzen sich für das Individuum, die Urteilskraft und Öffentlichkeit ergeben, wenn eine totalitäre Ideologie etabliert ist!
3. Diskutieren Sie, ob und in welcher Hinsicht die von Arendt dargestellte Zerstörung des „öffentlichen Raums“ auch für heutige Demokratien bedrohlich werden könnte!

Text 5: Ray Bradbury, Fahrenheit 451

In seinem dystopischen Roman „Fahrenheit 451“ entwirft der amerikanische Schriftsteller Ray Bradbury (1920-2012) die Vision einer Zukunft, in der Bücher verboten sind, weil sie den Menschen zum eigenständigen Denken veranlassen. Damit sichergestellt ist, dass kein Bürger mit Büchern in Kontakt kommt, ist eine eigenständige „Feuerwehreinheit“ gegründet worden, deren Aufgabe darin besteht, noch vorhandene Bücher systematisch zu verbrennen. Zu erkennen sind diese Feuerwehrleute an einem Feuersalamander auf ihrer Uniform und an der Zahl 451 auf ihren Helmen. Hier handelt es sich um eine Anspielung auf das Temperaturmaß Fahrenheit 451, also die Temperatur, bei der Papier anfängt zu brennen. Die Hauptfigur des Romans, der Feuerwehrmann Guy Montag, geht seiner Arbeit zunächst mit großer Beflissenheit und Überzeugung nach, allerdings kommen ihm Zweifel an der Praxis der Bücherverbrennung, als seine Einheit die Bibliothek einer Professorenwitwe systematisch durch Brand vernichtet. Die alte Frau ist über die Verbrennung ihrer Bücher so erschüttert, dass sie beschließt sich selbst zu verbrennen. Diese Selbstverbrennung bewirkt bei Montag einen Sinneswandel, er nimmt unerlaubterweise einige Buchexemplare an sich, weil er verstehen möchte, was es mit den Büchern auf sich hat. Dieses „Damaskus-Erlebnis“ bewirkt auch, dass sich Montag krank meldet. Sein Vorgesetzter Beatty ahnt, dass Montag „dem Geheimnis der Bücher“ auf die Spur kommen möchte, und erklärt ihm, was zum Verschwinden der Bücher geführt hat und worin die „Gefahr der Bücher“ besteht.

Beatty qualmte. „Jeder Feuerwehrmann macht das früher oder später einmal durch. Er braucht nur etwas Einsicht, er muss wissen, wie die Sache läuft, muss die Geschichte unseres Berufs kennen. Gehört heutzutage leider nicht mehr zur Ausbildung.“ Paff Paff. „Nur noch der Kader weiß heute darüber Bescheid.“ Paff Paff. „Ich will dich ins Vertrauen ziehen.“ [...]

Beatty brauchte eine volle Minute, um sich in das hineinzudenken, was er sagen wollte. „Wann hat es eigentlich angefangen, möchtest du wissen, mit diesem unserem Beruf, wie ist es dazu gekommen, wo, wann? Nun, ich vermute, es fing an um die Zeit des sogenannten Sezessionskriegs. Im Dienstreglement heißt es zwar, die Gründung sei schon früher erfolgt. Es verhält sich wohl so, dass die Sache erst richtig ins Rollen geriet, als die Fotografie aufkam. Dann der Film zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts. Der Rundfunk. Das Fernsehen. Als die Dinge einen Zug ins Massenhafte bekamen.“ Montag saß im Bett, ohne sich zu rühren. „Mit diesem Zug ins Massenhafte wurde alles einfacher“, fuhr Beatty fort. „Einst hatten die Bücher nur zu wenigen gesprochen, die da und dort überall verstreut waren. Sie konnten es sich leisten, voneinander abzuweichen. Die Welt war geräumig.

Aber dann begann es in der Welt von Augen und Ellenbogen und Mäulern zu wimmeln. Die Bevölkerung verdoppelte sich, sie verdreifachte und vervierfachte sich. Film und Rundfunk, Zeitschriften und Bücher mussten sich nach dem niedrigsten gemeinsamen Nenner richten, wenn du verstehst, was ich meine.“ „Ich glaube schon.“ Beatty sah dem Rauchgebilde zu, das er in die Luft gequalmt hatte. „Stell dir das vor. Der Mensch des neunzehnten Jahrhunderts mit seinen Pferden, Hunden, Fuhrwerken im Zeitlupentempo. Dann im zwanzigsten Jahrhundert wird die Zeit gerafft. Bücher werden gekürzt. Abriss, Überblick, Zusammenfassung, das Beste in Bildern. Alles läuft auf das Überraschungsmoment, den Knalleffekt hinaus.“ [...] „Klassiker werden zu viertelstündigen Hörspielen zusammengestrichen, dann noch mal gekürzt, um in einem Buch eine Spalte von zwei Minuten Lesedauer zu füllen, und enden schließlich als Inhaltsangabe von zehn oder zwölf Zeilen in einem Lexikon.

Ich übertreibe natürlich. Die Lexika waren Nachschlagewerke. Es gab aber viele Leute, die ihren Hamlet [...] lediglich aus einer einseitigen Zusammenfassung kannten, aus einem Buch, das mit den Worten angepriesen wurde: „Jetzt können Sie endlich alle Klassiker lesen; lassen Sie sich nicht von ihrem Nachbarn überflügeln! Verstehst du das? Aus der Kinderstube an die höhere Schule und wieder in die Kinderstube zurück, da hast du die geistige Entwicklung der letzten fünf Jahrhunderte oder so.“

Beatty [...] fuhr fort: „Arbeite mit dem Zeitraffer, Montag, schnell. Quick? Nimm, lies, schau! Jetzt, weiter, hier, dort, Tempo, auf, ab, rein, raus, warum, wer, wie, was, wo, eh? Ruck, zuck, Bim, Bam, Bumm? Zusammenfassungen von Zusammenfassungen, Zusammenfassungen der Zusammenfassungen

von Zusammenfassungen. Politik? Eine Spalte, zwei Sätze, eine Schlagzeile! Dann mittendrin ist plötzlich nichts mehr da. Wirble den Geist des Menschen herum im Betrieb der Verleger, Zwischenhändler, Ansager, dass das Teufelsrad alles überflüssige, zeitvergeudende Denken wegschleudert!“ [...]

„Weniger Schule, weniger Lernzwang, keine Philosophie mehr, keine Geschichte, keine Sprachen. Der Unterricht in der Muttersprache vernachlässigt, schließlich ganz aufgehoben. Das Leben drängt, der Beruf geht vor, für Vergnügen ist später genügend Zeit. Wozu etwas lernen, wenn es genügt auf den Knopf zu drücken, Schalter zu betätigen, Schrauben anzuziehen.“ [...] „Der Reißverschluss ersetzt die Knöpfe und dem Menschen fehlt wieder ein Stück Zeit, um nachzudenken, während er sich ankleidet in der Früh, einer nachdenklichen Stunde und somit einer trübseligen.“ [...]

„Das Leben wird zu einem großen lustigen Reinfall, Montag; alles krach, bumms und juchhe.“ [...] „Mehr Sport für jedermann, Jubel, Trubel und Gemeinschaftsgefühl, und man braucht nicht mehr zu denken, wie? Veranstalte und veranstalte und überveranstalte immer mehr sportliche Großveranstaltungen. Immer mehr Cartoons in Buchform, immer mehr Filme. Der Geist nimmt immer weniger auf.“

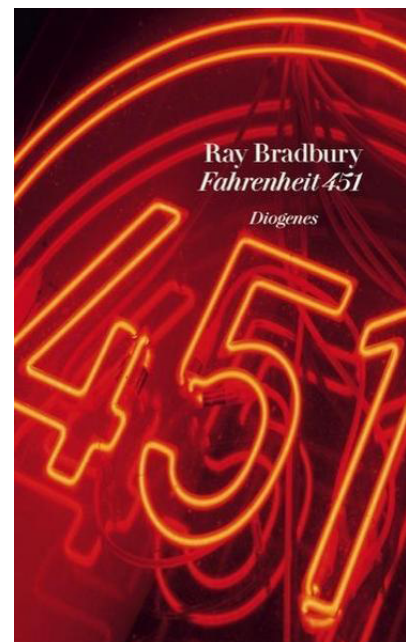
Ratlosigkeit. Landstraßen verstopft mit Menschenmengen, die irgendwo hinfahren, irgendwohin und nirgendwohin. Der Benzinflüchtling. Ganze Ortschaften werden zu Pensionen, die Leute branden heimatlos von Ort zu Ort, wie von inneren Gezeiten fortgespült, wohnen heute in dem Zimmer, wo du gestern geschlafen hast und ich vorgestern.“ [...]

„Nehmen wir jetzt die Minderheiten unserer Zivilisation. Je größer die Bevölkerung, umso mehr Minderheiten. Sieh dich vor, dass du den Hundefreunden nicht zu nahe trittst, oder den Katzenfreunden, den Ärzten; Juristen, Kaufleuten, Geschäftsleitern, den Mormonen, Baptisten, Quäkern, den eingebürgerten Chinesen, Schweden, Italienern, Deutschen, Iren, den Bürgern von Texas oder Brooklyn, von Oregon oder Mexiko. Die Gestalten in diesem Buch, diesem Stück, dieser Fernsehserie sind frei erfunden; jede Ähnlichkeit mit lebenden Malern, Kartographen, Mechanikern ist reiner Zufall.“

Je größer der Markt, Montag, umso weniger darf man sich auf umstrittene Fragen einlassen, merk dir das! Auch die mindeste Minderheit muss geschont werden. Schriftsteller voller Einfälle schließt eure Schreibmaschinen ab! Und das taten sie dann auch. Die Zeitschriften brachten allerliebsten süßen Kitsch. Bücher, sagten die dünkelfhaften Kritiker, seien Spülwasser; kein Wunder, dass sie keinen Absatz mehr fänden. Nur die Comics ließ eine Leserschaft, die auf ihrem Geschmack bestand, gnädig am Leben. Und die dreidimensionalen Sexmagazine, versteht sich.

Da hast du's, Montag. Es kam nicht von oben, von der Regierung. Es fing nicht mit Verordnungen und Zensur an, nein! Technik, Massenkultur und Minderheitendruck brachten es gottlob ganz von allein fertig. Dem verdanken wir es, wenn unser Dauerglück heute ungetrübt bleibt, wenn wir Comics lesen dürfen, Lebensbeichten oder Fachzeitschriften.“

„Aber wie ist das nun mit der Feuerwehr?“, fragte Montag. „Ah.“ Beatty beugte sich vor in dem feinen Dunst seiner Pfeife. „Was wäre verständlicher und natürlicher? Wo doch die Schulen immer mehr Läufer, Springer, Rennfahrer, Bastler, Fänger, Flieger und Schwimmer ausbilden, statt Prüfer, Kritiker, Kenner und Schöpfer. Da ist leicht zu begreifen, dass das Wort ‚intellektuell‘ verdienstermaßen zu einem Schimpfwort wurde. Das Unvertraute flößt immer Grauen ein. Du erinnerst dich doch sicher an einen Mitschüler, der besonders ‚hell‘ war und die meisten Antworten gab, während die anderen wie die Ölgötzen dasaßen und ihn hassten? War er nicht dazu ausersehen, nach der Schule drangsaliert zu werden? Klar, versteht sich. Wir müssen alle gleich sein. Nicht frei und gleich geboren, wie es in der Verfassung heißt, sondern gleich gemacht. Jeder ein Abklatsch des andern, dann sind alle glücklich,



dann gibt es nichts Überraschendes, vor dem man den Kopf einziehen müsste, nichts, an dem man sich messen müsste.

Also! Ein Buch im Haus nebenan ist wie eine scharf geladene Waffe. Man reiße den Geist ab. Wer weiß, wen sich der Belesene als Zielscheibe aussuchen könnte! Mich vielleicht? Ich danke. Und so kam es, nachdem die Häuser überall in der Welt feuerfest geworden waren, [...] dass man der Feuerwehr entraten konnte. Sie erhielt eine neue Aufgabe, wurde zum Hüter unserer Seelenruhe, zum Sammelbecken gewissermaßen unserer begreiflichen und berechtigten Angst vor Minderwertigkeitsgefühlen, zur amtlichen Zensur, zur richtenden und ausführenden Gewalt in einem. Das bist du, Montag, das bin ich.“ [...]

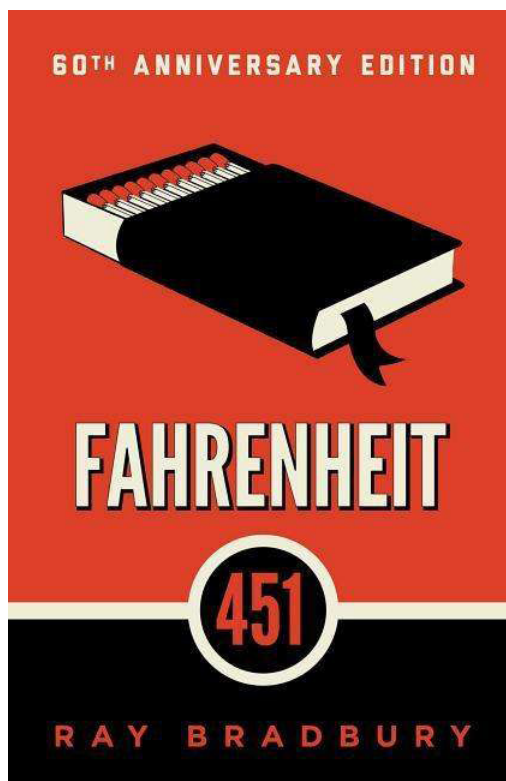
Beatty klopfte die Pfeife in seine rosa Handfläche aus und musterte die Asche, als sei sie ein Symbol, dessen Bedeutung es zu erforschen galt. „Du musst begreifen, bei der Größe unserer Zivilisation kann keinerlei Beunruhigung der Minderheiten geduldet werden. Sag selbst, was ist unser aller Lebensziel? Die Menschen wollen doch glücklich sein, nicht? Hast du je etwas anderes gehört? Ich will glücklich sein, sagt ein jeder. Und ist er es nicht? Sorgen wir nicht ständig für Unterhaltung und Betrieb? Dazu sind wir doch da, nicht? Zum Vergnügen, für den Sinnenkitzel? Und du wirst zugeben, dass daran in unserer Kulturwelt kein Mangel herrscht.“ „Nein.“ [...]

„Farbige nehmen Anstoß an Sambo, das kleine Negerlein. Verbrenn es. Den Weißen ist Onkel Toms Hütte ein Dorn im Auge. Verbrenn es. Jemand hat ein Buch über Rauchen und Lungenkrebs geschrieben? Den Tabakfritzen laufen die Tränen herunter? Verbrenn das Buch. Seelenfrieden, Montag. Gemütsruhe, Montag. Nur keinen Ärger. Lieber ins Feuer damit. Begräbnisse wirken störend? Also abschaffen. Fünf Minuten, nachdem einer gestorben ist, befindet er sich schon unterwegs zur großen Einäscherungsanstalt, durch den landesweiten Hubschrauberdienst. Zehn Minuten nach seinem Tod ist ein jeder nur noch ein kleines Stäubchen. Wir wollen keine Worte verlieren mit Nachrufen auf einzelne Menschen. Vergiss sie. Verbrenn sie, alles und jeden verbrennen. Das Feuer ist hell, das Feuer ist sauber.“ [...]

„Will man verhindern, dass es politisch Unzufriedene gibt, Sorge man dafür, dass der Mensch nicht beide Seiten einer Frage kennenlernt, nur die eine. Oder noch besser gar keine. Er soll vergessen, dass es Krieg gibt. Ist die Obrigkeit unfähig, aufgebläht und steuersüchtig, ist es besser, die Leute machen sich darüber keine Gedanken. Seelenruhe, Montag. Man beschäftigt die Leute mit Wettbewerben – wer am meisten Liedtexte auswendig kennt oder Hauptstädte aufzählen kann und dergleichen, man stopft ihnen den Kopf voll unverbrennbarer Tatsachen, bis sie sich zwar überladen, aber doch als ‚Fundgrube von Wissen‘ fühlen. Dann glauben sie, denkende Menschen zu sein und vorwärtszukommen, ohne sich im Geringsten zu bewegen. Und sie sind glücklich, weil derlei Tatsachen keinem Wandel unterworfen sind. Es wäre verfehlt, ihnen so glitschiges Zeug wie Philosophie oder Soziologie zu vermitteln, um Zusammenhänge herzustellen. Das führt nur zu seelischem Elend.“ [...]

„Noch etwas“, sagte Beatty. „Mindestens einmal kommt jeder Feuerwehrmann ins Straucheln. Was steht eigentlich in den Büchern drin, fragt er sich. Ach, wenn man dieser Versuchung nachgeben könnte, wie? Nun Montag, lass es dir gesagt sein, ich musste zu meiner Zeit ein paar dieser Schmöker lesen, um zu wissen, woran ich war, und es steht nichts drin! Nichts, was man glauben oder lehren könnte. Sie handeln von Leuten, die es nie gab, von bloßen Hirngespinnsten, sofern sie zur schönen Literatur gehören. Und die Fachliteratur ist noch schlimmer, da schildert ein Wissenschaftler den andern einen Esel, und jeder versucht den andern niederzuschreien. Alle rennen sie durcheinander, löschen die Sterne aus und verdunkeln die Sonne. Man weiß nachher weder aus noch ein.“

[Aus: Ray Bradbury, Fahrenheit 451. Aus dem Amerikanischen von Fritz Güttinger. © 1981 by Diogenes Verlag AG Zürich. S. 97-112]



Arbeitsaufträge:

1. Arbeiten Sie am Text heraus, was zum Verschwinden der Bücher geführt hat und worin Beatty die zentralen Gefahren des Lesens und der Bücher sieht!
2. Weisen Sie anhand ausgewählter Textstellen nach, welche Konsequenzen sich aus der Zerstörung des „öffentlichen Raums“ für die Menschen ergeben!
3. Stellen Sie dar, inwiefern Bradburys Roman als „literarischer Kommentar“ zu Arendts gesellschaftlichen Untersuchungen verstanden werden kann.
4. Konzipieren Sie auf der Grundlage Ihrer Arbeitsergebnisse eine Darbietung in Ihrer Schulbibliothek! (Ein denkbarer Titel könnte lauten: „Vom Nutzen des Lesens für die Aufklärung“; weitere Möglichkeiten vgl. LIES 35, S. 37.)

ÜBERRASCHUNGEN

Kunst-Installationen in der Schulbibliothek (Sekundarstufe I und II)

Lernen, Informieren und Erleben in der Schulbibliothek wird im Folgenden mit zwei Aufgabenvorschlägen des Faches Bildende Kunst angeregt. Gestalterische Eingriffe von Schülern sollen den Bibliotheksraum und dessen Bestand anders wahrnehmbar werden lassen und zum Lesen und Recherchieren anregen.

Als „kleine Installationen“ sollen erstens übergroße Lesezeichen wirken, die in die entsprechenden Bücher im Regal eingelegt werden (durchführbar besonders in Sek I, aber auch in Sek II). Zweitens sollen aufwendigere Installationen, welche dann die Wahrnehmung des Bibliotheksraumes stärker beeinflussen, von bestimmten Themengebieten ausgehen und nach anfänglich dezenter oder deutlicher Irritation zu einem Erkenntnisgewinn führen bzw. zu einer Recherche vor Ort anregen.

Übergroße Lesezeichen - kleine Installationen

Die Gestaltung von übergroßen „spektakulären“ Lesezeichen als Lesemotivatoren von Schülern für Schüler ist vor allem im Bereich fiktionaler Texte gedacht. Neben Literatur, die die Schüler auch außerhalb des Unterrichts lesen, eignet sich diese Aufgabenstellung zudem für eine gestalterische Auseinandersetzung und Vertiefung zu Schullektüren im Fach Deutsch und in Fremdsprachen in Sek I und Sek II. Vergleichbar könnten dennoch durch ähnliche Lesezeichen auch von Schülern für besonders wichtig empfundene Bereiche in nichtfiktionalen Werken herausgehoben werden. In jedem Fall geht von der Gestaltung eines solchen Lesezeichens das förderliche Signal aus: Dieses Buch - oder in diesem Buch - hat ein Jugendlicher gelesen. Die Idee der „kleinen Installation“ kommt zur Wirkung, wenn einige auffällige Lesezeichen in Büchern

der Bibliothek ausgestellt sind und diese dadurch „jugendlich belebt“ wirkt. Die Lesezeichen sollen dann mit den Büchern ausgeliehen und auch wieder zurückgebracht werden.

Als Anregung zur Vorgehensweise und zur Klärung des Grundmaterials siehe **Arbeitsblatt 1**. Bezüglich des Inhaltes der Gestaltung ist zu beachten, dass trotz „Spoilergefahr“ Informationen mit inhaltlicher Substanz angegangen werden. Was die Gestaltungslösung angeht, ist zu vermeiden, dass die Schüler nicht



einfach das Buchcover oder dessen Teile kopieren, sondern dass eine möglichst eigenständige Gestaltungslösung gefunden wird.

Zur handwerklichen Umsetzung: Um angemessen stabile Lesezeichen herzustellen, ist als Ausgangsmaterial ein breiter Kartonstreifen zu wählen. Eine Breite von ca. acht bis zehn Zentimetern ist vorgesehen, damit die meisten Gestaltungslösungen durch Aufzeichnen der Gestaltungsidee und anschließendes Wegschneiden des Umraumes entstehen können. So ist weitgehend sichergestellt, dass das Lesezeichen zwischen Einsteckstreifen und gestaltetem Motiv nicht zu leicht knickt (s. Abb.), sofern nicht gerade an diesem Übergang wieder eng geschnitten wird.

Umfangreichere Installationen

Der zweite Ansatz schlägt umfangreichere Installationen im Bibliotheksraum vor (siehe **Arbeitsblatt 2**). Solche Gestaltungslösungen sollen den Raum deutlicher beeinflussen. Gestaltungen werden vor Ort an Büchern,



näherem Hinsehen, auf Grund der dezenten Beschriftungen seiner Flügel auf die Bedeutung und Bedrohung von Insekten hinweisen (s. Abb. Hier hergestellt von Merle Köppen, 7. Klasse, mittels zweier Metall-Kleiderbügel aus der Reinigung, angenähten Stoffresten und weiteren Teilen).



Möbiliar und Wänden präsentiert und wirken als Blickfang für gewisse Bereiche oder irritieren Sehgewohnheiten. Themen sollen hierbei von Schülern möglichst selbst oder aber von Lehrkräften bestimmt werden.

Genaueres Hinsehen ist hier erforderlich. Der dann „erkennende Betrachter“ steht direkt in einer inhaltlich passenden Abteilung der Bibliothek und könnte sich in das Thema einarbeiten. Bei Wahl eines Insekts mit feinen



Anregung für den Bereich der Biologie: Beispielsweise kann ein Schmetterling im Bibliotheksbereich der Biologie zuerst den Raum optisch dekorieren, sodann aber, bei

Flügeläckerchen könnte der Textbereich bezüglich der Information leicht noch deutlich ausgeweitet werden, ohne die unauffällige Wirkung aus der Ferne zu stören.

Anregung für den Bereich Geschichte:
Ausgangspunkt könnte ein Buch mit Informationen über die Zeit des Nationalsozialismus sein. Aus dem Buchrücken läuft „braune Soße“ bis auf den Boden der Bibliothek. Umsetzbar ist dies z.B. recht unkompliziert über ein altes braunes Magnetband aus einer alten Tonbandrolle oder zumindest als „Soße“ über ein altes VHS-Kassettenband. Diese Irritation schafft Aufmerksamkeit. Weitere Schlüsselwörter oder Informationen könnten zusätzlich auf dem Magnetband notiert sein.



Die Fotos sind in der Schulbibliothek des Otto-Hahn-Gymnasiums Landau entstanden.

Bildquelle alte Tonbandrolle:
<https://istockphoto.com/de/foto/vintage-reel-tonband-isoliert-auf-wei%C3%9Femhintergrund-gm861685034-142698865> (Stand 01.12.2018)

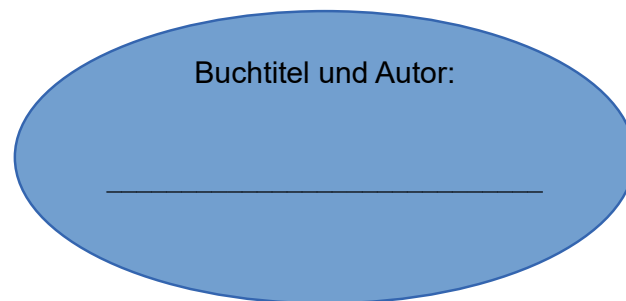
Florian Peris
Fachleiter für das Fach Bildende Kunst
am Studienseminar Gymnasien Landau

LIES-Lesezeichen - Kleine Kunst-Installationen in der Schulbibliothek

Aufgabe: Gestalte als „**Lesemotivator**“ für ein Buch Deiner Wahl ein auffälliges Lesezeichen, das Neugierde weckt!

Dein Lesezeichen soll in das Buch einlegbar sein, sollte aber deutlich darüber hinausragen, sodass das Buch bereits im Vorbeigehen Aufmerksamkeit weckt. Die Gestaltung des herausstehenden Teiles darf dabei gerne dreidimensional werden.

1. Beginne hier zur Ideensammlung mit einer Mindmap zu Deinem gewählten Buch (Brainstorming). Notiere dazu 5-10 Begriffe, die Dir zum Buch einfallen:



2. Überlege nun, welche/r Begriff/e Ausgangspunkt für Deine Gestaltung werden soll/en und lege los. Achtung „Spoileralarm“: Dein Lesezeichen darf nicht zu viel über den Inhalt verraten!

Materialien:

- stabiler Kartonstreifen. Startformat: Breite ca. 8-10 cm, Länge ca. 40 cm
- Schere (evtl. Cutter), Buntstifte, farbiges Papier (o.Ä.), Klebstoff

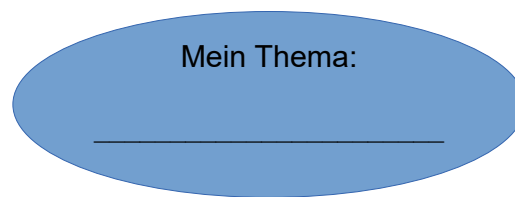
3. Lege das fertige Lesezeichen in das Buch in der Bibliothek ein und schaue, wen das Lesezeichen neugierig macht. Das Lesezeichen soll nun in Zukunft mit dem Buch ausgeliehen werden.

Kunst-Installation in der Schulbibliothek

Aufgabe: Gestalte für die Schulbibliothek ein auffallendes Kunstobjekt zum Thema

„_____“. Dein Kunstobjekt soll zuerst Blicke auf sich ziehen und dann, auf den zweiten Blick, eine weiterreichende Wirkung erzielen (eine Art Aha-Effekt).

1. Beginne zur Ideensammlung hier mit einer Mindmap zum Thema (Brainstorming).
 - a. Notiere dazu 5-10 Begriffe, die Dir spontan einfallen:



- b. Recherchiere in der Bibliothek zum Thema und ergänze um drei bis vier Begriffe, die Dir daraufhin zusätzlich wichtig sind.

2. Setze Deine Idee gestalterisch um (möglichst dreidimensional, freie Materialwahl). Überrasche!

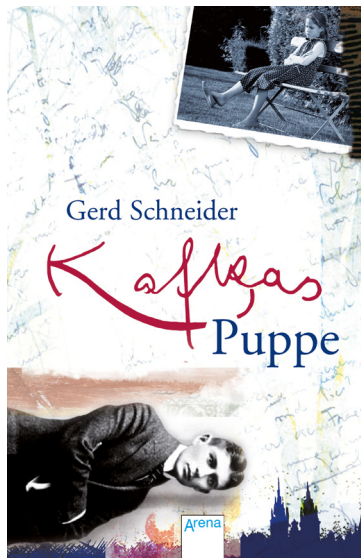
3. Bestimme einen inhaltlich passenden Ort in der Bibliothek zur Präsentation. Betrachter sollen dort z.B. recherchieren können um sich selbst ein Urteil zum Thema zu bilden. Installiere Dein Werk (mit Hilfe einer Aufsichtsperson) und beobachte die Wirkung!

FRANZ KAFKA IM BERLIN DER JAHRE 1923/1924

Recherche zwischen Realität und Fiktion (Deutsch, Kl. 9 und 10)

Die vorliegende Stationenarbeit mit anschließender Ergebnispräsentation kann den Auftakt zu einer Reihe bilden, die enger begrenzte Themen in den Blick nimmt, und für die Arbeit in und mit der Schulbibliothek aufbereitet werden.

Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf Recherchetechniken in den Klassenstufen 9 und 10, kann aber ausgeweitet werden. Angesichts des Hauptthemas des Hefts LIES 35 empfiehlt es sich, im Rahmen des Deutschunterrichts ein Jugendbuch einzubinden: **Gerd Schneider, Kafkas Puppe** (Arena-Verlag). Hier werden in kongenialer Weise Realität und Fiktion vermischt: Der Roman greift - wie schon im Titel ersichtlich - eine reale Episode im Leben Franz Kafkas auf: Der Dichter trifft im Steglitzer Park im Berlin des Jahres 1923 vom 1. bis zum 17. Oktober regelmäßig auf ein Mädchen, das seine Puppe verloren hat. Um es zu trösten, erfindet er immer neue Geschichten, die der Puppe begegnen.



© Arena-Verlag

Schneider verknüpft hier drei Ebenen: Die „reale Ebene“ des Franz Kafka, die er in der „zweiten“ Ebene mit der Fiktion des erfundenen Lebenswegs des Mädchens, im Roman Lena genannt, zusammenführt. Die dritte

Ebene entwickelt die Geschichte der verloren gegangenen Puppe Mira.

Kafka wird als von der Tuberkulose gezeichneter Dichter gezeigt, der - liebevoll von seiner Lebensgefährtin Dora Diamant umsorgt, von der Vermieterin geplagt - in der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Krise des Jahres 1923 in Berlin-Steglitz auch mit Hilfe von Versorgungspaketen seiner Schwester Ottla ums Überleben kämpft. Im Park begegnet er nicht nur dem Waisenkind Lena, sondern auch dem Oberst a.D. Behrens. In ihren Gesprächen spiegelt Schneider die Probleme der Zeit: Inflation, Versorgungsengpässe, Arbeitslosigkeit, Stresemann-Kabinett, bürgerkriegsähnliche Zustände. Die Geschehnisse dienen dem Kafka Schneiders immer wieder zu Reflexionen über den Sinn des eigenen Lebens und Schreibens.


Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Einführung in grundlegende Recherchetechniken (LIES 16) und die umfangreiche Materialsammlung „#infokompetent“, entwickelt von Tina Rotzal und Dominik Schuh (Universität Mainz im Rahmen des Projekts „Akademische Integrität“).




Joachim Franz


Station 1: Kennen und Nutzen der Systematik

- Finde die in der Liste angegebenen Titel. Ergänze die fehlenden Angaben:
 - Baumer, Franz: Franz Kafka. Sieben Prosastücke, ausgewählt und interpretiert. München: Kösel, 1965.
Signatur: _____
 - Goldberg, Hans-Peter: Franz Kafka: Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen. _____, 2008
Signatur: Pyk
 - Kafka, Franz: Brief an den Vater. Frankfurt/M. : _____
Signatur: _____
- Schlage in einem Lexikon den Begriff „Monographie“ nach, gib die Quelle an und notiere eine kurze Definition. Vergleiche diese Informationen mit dem entsprechenden Artikel in „Wikipedia“ und beurteile dessen Qualität.
- Recherchiere in Klaus Wagenbachs Monographie zu Franz Kafka, wann sich Kafka zum zweiten Mal verlobt hat und mit wem.
- Suche nach einem Werk, das Kafkas Leben in Bildern darstellt, und notiere die notwendigen bibliographischen Angaben:
 - im Katalog deiner Schulbibliothek
 - mit Hilfe des „Infoportals für Schüler“ des Landesbibliothekszentrums Rheinland-Pfalz: <https://lbz.rlp.de/de/unsere-angebote/fuer-schulen/infoportal-fuer-schuelerinnen-und-schueler/>






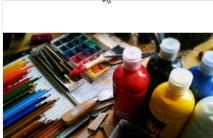

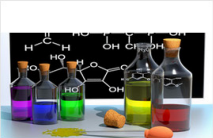

[RECHERCHE](#) | [UNSERE ANGEBOTE](#) | [VERANSTALTUNGEN](#) | [ÜBER UNS](#)

 [Infoportal für Schülerinnen und Schüler](#)

In unserem Infoportal finden Sie Links zu Datenbanken und qualitätsgeprüften Internetseiten für alle Schulfächer. Über einen Klick auf das jeweilige Fach gelangen Sie zu den entsprechenden Listen.

Einige Datenbanken sind mit einem Schlüsselssymbol gekennzeichnet. Diese Angebote stehen nur für angemeldete Benutzerinnen und Benutzer des Landesbibliothekszentrums zur Verfügung. Hier finden Sie weitere [Hinweise zur Anmeldung](#) 

Ihnen fehlt eine wichtige Internetseite oder Datenbank? Vorschläge nehmen wir gerne über unser [Kontaktformular](#) entgegen. Vielen Dank.

Station 2: Rechercheroutinen und Rechercheplanung

1. Zu einem eingegrenzten Thema lässt sich eine präzisere Literatursuche gestalten. Erstelle gemäß der Hinweise in „#infokompetent“ S. 8f. [s. LIES 35, S. 58f.] eine Wortliste zu folgenden Themen:
 - Franz Kafkas Leben
 - Familie Kafka und Franz' Verhältnis zu Frauen
 - Kafkas Krankheiten



2. Recherchiere nun Sekundärliteratur anhand der erstellten Wortliste mittels des Arbeitsblatts „Bibliographie“ aus „#infokompetent“ (S. 11) [s. LIES 35, S. 60]
 - im Katalog deiner Schulbibliothek
 - mit Hilfe des „Infoportals für Schüler“ des Landesbibliotheksentrums Rheinland-Pfalz: <https://lbz.rlp.de/de/unsere-angebote/fuer-schulen/infoportal-fuer-schuelerinnen-und-schueler/>
3. Recherchiere im Internet weitere Informationen zu den unter 1. genannten Themen und überprüfe deren Qualität anhand folgender Arbeitsblätter aus „#infokompetent“:
 - „Fragen zur Überprüfung der Zitierwürdigkeit“(S. 15) [s. LIES 35, S. 61]
 - Vorlage zur Quellenbewertung (einschl. Beispielen) (S. 18) [s. LIES 35, S. 62]



#KURZGEFASST

04

WAS TUN VOR
DER RECHERCHE?

- **Grenze dein Thema ein:** Welche Wörter beschreiben dein Thema oder wichtige Teile deines Themas? (→ Schlagworte)
- Sammle diese Wörter. Fallen dir **synonyme** oder **verwandte** Wörter ein?

Denke auch an Über- und Unterbegriffe (Bsp.: Stuhl, Überbegriff: Möbel, Unterbegriff: Drehstuhl, etc.), verwandte Themen und andere Sprachen (Englisch, Französisch, [...]).

05

WICHTIGE FRAGEN
FÜR DEINE RECHERCHE
LAUTEN:

- **Wie umfangreich und detailliert** sollen die benötigten Informationen sein? Wenn dich nur ein Teil des Themas interessiert, grenze deine Suche weiter ein!
- **Welche Suchmittel** willst du benutzen? Willst du nur eine schnelle Online-Recherche machen oder in deinen eigenen Büchern nachschlagen oder hast du Zeit für eine richtige Recherche in Bibliothekskatalogen und mit Spezialsuchmaschinen? Beispiele für Suchmittel findest du auf der nächsten Seite!

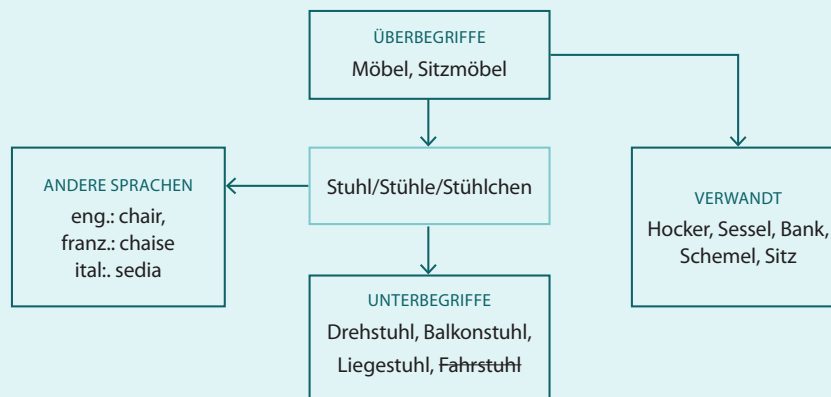
SUCHEN, FINDEN, MERKEN

WORTLISTE ALS RECHERCHEVORBEREITUNG

Du suchst Informationen zu einem Thema

Beispiel: Stühle

DEINE WORTLISTE ENTSTEHT DANN VIELLEICHT SO:





06

WEITERE TIPPS FÜR
DEINE RECHERCHE

- Prüfe die **Suchmöglichkeiten** und den Umfang des benutzten Suchmittels (z.B. der →Datenbank / des →Katalogs): Kannst du die Suche eingrenzen? Kannst du verschiedene Textformate suchen? Bilder?
- Nutze verschiedene **Suchfelder** (Schlagwortsuche, Titelstichwörter, [...]).
- Setze →**Boolesche Operatoren** (and; or; not), Phrasen und →**Trunkierungen** ein (mit ‚?‘ oder ‚*‘)

BEISPIEL

Mit der Eingabe ‚Literatur*‘ findet man in einer →Datenbank oder einem →Katalog Ergebnisse, die das Wort ‚Literatur‘ beinhalten, z.B. ‚Literaturliste‘ oder ‚Literaturverzeichnis‘. Du musst also nicht alle Suchbegriffe mit ‚Literatur‘ selbst eingeben.

- Prüfe →**Indices** sowie die →**Schlagworte bereits gefundener Werke**, um Ideen für deine Recherche zu erhalten.
- Nutze das →**Schneeball-System**: Wenn du schon gute →Artikel oder →Monographien [...] gefunden hast, schau in ihre Bibliographien – vielleicht stehen dort noch mehr gute Quellen!
- **Sichere deine Ergebnisse** so, dass du später gut damit weiterarbeiten kannst! (Auf den nächsten Seiten findest du dazu ein Arbeitsblatt!)

07

GUTE ADRESSEN FÜR
DEINE RECHERCHE

- Katalog der Schulbibliothek
- Katalog von Stadtbibliotheken und öffentlichen Bibliotheken, in Mainz z.B. die öffentliche Bücherei Anna Seghers und die Stadtbibliothek (bei beiden auf der Startseite Zugriff auf →Datenbanken, elektronische Zeitschriftenbibliothek und Rechercheportal) – <https://www.mainz.de/microsite/bibliotheken/index.php>
- Homepage der Universitätsbibliothek Mainz mit Direktzugriff auf den Onlinekatalog (opac) und das Rechercheportal Mainz – <http://www.ub.uni-mainz.de/>
- Als weitere Suchmaschine Google Scholar – <http://scholar.google.de/>
- Für die Suche nach wissenschaftlichen Open Access Veröffentlichungen: BASE (Bielefeld Academic Search Engine) unter <http://www.base-search.net>

Natürlich kannst du deine Suche bei einer ‚normalen‘ Suchmaschine (duckduckgo, bing, google, [...]) beginnen. Für fachlich brauchbare Informationen solltest du aber auch eine der oben stehenden Adressen aufsuchen!



#AUSPROBIERT

ARBEITSBLATT „BIBLIOGRAPHIE“

Das Arbeitsblatt soll dir helfen, die Suche zu planen
und den Überblick zu behalten.

THEMA

ANLAUFSTELLE / PLATTFORM

SUCHBEGRIFFE

KRITERIEN FÜR DIE WEITERE SICHTUNG

AUSGEWÄHLT

ERGEBNISMENGE

AUSGEWÄHLTE TITEL

BEWERTUNG

SUCHEN, FINDEN, MERKEN



#KURZGEFASST

FRAGEN ZUR ÜBERPRÜFUNG DER ZITIERWÜRDIGKEIT

- Arbeitet die Autorin / der Autor an einer öffentlichen Einrichtung (Schule, Universität, Regierung, Verlag, bekannter Verein oder Verband)?
Hat er / sie mehrere Texte zu diesem Thema verfasst?
Wurde er / sie in anderen Werken, die du gelesen hast, zitiert?
- Wird die Homepage / das Onlineangebot von einer öffentlichen Einrichtung (Schule, Universität, Regierung, bekannter Verein oder Verband) bereitgestellt?
- Richtet sich das Angebot deutlich an ein Fachpublikum?
An Schülerinnen und Schüler? Ist überhaupt erkennbar, an wen es sich richtet?
- Sind die Quellen für enthaltene Informationen angegeben?
Also: Andere Seiten oder Bücher, eigene Experimente, Beobachtungen oder Befragungen? Kann man nachvollziehen, wie die Autorin / der Autor zu diesen Informationen gelangt ist?
- Wie aktuell ist die Informationsquelle und wie aktuell sind die im Werk angegebenen Informationen (verwendeten Quellen)?
- Ist erkennbar, warum die Autorin / der Autor das Werk produziert hat? Ist es eine Forschungsarbeit? Gibt es ein politisches oder wirtschaftliches Interesse?
- Wie ist der Stil der Quelle? Ist sie gut strukturiert?
Sprachlich möglichst wertfrei und sachlich formuliert?

Natürlich ist das nur eine Auswahl:
Überleg dir eigene Fragen, um die Qualität
deiner Quellen zu überprüfen!

GUTE QUELLE? SCHLECHTE QUELLE?

Station 3: andere Medienarten

Recherchiere

- in der Schulbibliothek
- in „Onleihe Rheinland-Pfalz“

andere Medienarten (also keine Bücher) zu den Themen

- Franz Kafkas Leben
- Familie Kafka und Franz' Verhältnis zu Frauen
- Kafkas Krankheiten

und bewerte deren Nutzen anhand des Bewertungsblattes aus „#infokompetent“ (S. 18) [s.u.].

schoolbox:infokompetent
Eine Materialsammlung rund um das Finden und Verwenden von Informationen für Schülerinnen und Schüler.

VORLAGE ZUR QUELLENBEWERTUNG

TITEL DER QUELLE	ART DER QUELLE	ANMERKUNGEN
FRAGE	ANTWORT	
BEGRÜNDUNG		
<p>BEWERTUNG meine Quelle ist</p> <p><input type="checkbox"/> geeignet</p> <p><input type="checkbox"/> ungeeignet</p>		

GUTE QUELLEN? SCHLECHTE QUELLEN?

#AUSPROBIERT



Station 4: OPAC und Munzinger-Archiv

1. Recherchiere (zur Übung) in deiner Stadtbibliothek, in welchem Buch du eine Interpretation zu Kafkas „Der Proceß“ findest. Nenne Verfasser, Titel, Ort Verlag und Erscheinungsjahr.
2. Recherchiere in deiner Stadtbibliothek zu den Themen
 - Franz Kafkas Leben;
 - Familie Kafka und Franz' Verhältnis zu Frauen;
 - Kafkas Krankheiten.
3. Viele Stadt- oder Landesbibliotheken sind an das „Munzinger-Archiv“ angeschlossen. Ermittle unter www.munzinger.de, was diese Einrichtung zu bieten hat.



Station 5: Digitale Medien

1. Bewerte anhand der Vorlage zur Quellenbewertung aus „infokompetent“ (S. 18) [s. LIES 35, S. 60] folgende Internetseite
 - www.kafka.uni-bonn.de
 - www.inhaltsangabe.de/autoren/kafka/
 - www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch-abitur/artikel/franz-kafka
2. Was bedeutet „kavka“ im Tschechischen? Recherchiere die Bedeutung über ein Internet-Wörterbuch. Erläutere die Bedeutung, indem du aus einem CD-ROM-Nachschlagewerk der Bibliothek zitierst, und gib die Quelle an.

Pufferstation

1. In den Jahren 2009 und 2011 sind zwei Romane erschienen, die sich mit der Berliner Zeit Kafkas und seiner Beziehung zu Dora Diamant befassen. Recherchiere über OPAC Autor, Titel und Verlag dieser Bücher.
2. Stelle eine Literaturliste zu Dora Diamant zusammen. Suche Abbildungen von ihr und gib die Quellen dazu an.



Quelle: www.planet-wissen.de

Abschließende Gruppenarbeit

Hauptthema: „Franz Kafka im Berlin der Jahre 1923 und 1924“

Stellt zu den Unterthemen

- Leben und Werk (Gesamtübersicht)
- Franz Kafka und Dora Diamant
- Krankheiten
- Berlins Stadtgeographie
- Berlins Wirtschaft
- Berlins Gesellschaft und Politik

mithilfe eurer an den Stationen erworbenen Fähigkeiten (zusätzlich) aussagekräftiges Material zusammen.

Gestaltet mit den Ergebnissen eure Schulbibliothek als einen Informations- und Erlebnisraum zum Hauptthema. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Hier einige Vorschläge:

- Stellwände (Infos, Zitate, Bilder ...)
- Themeninseln
- ein Spaziergang mit Kafka durch das Berlin des Jahres 1923 (zeitgenössischer Baedeker, virtuelle Darstellungen ...)
- Führungen durch die Ausstellung
- Collagen aus zeitgenössischem Material
- Hörecke mit zeitgenössischer Musik
- Informationsfilmecke
- Lesungen mit Literatur der Zeit
- ...

LITERATUR ZUM THEMA

Tipps zum Bestandsaufbau

Horacek, Nina und Wiese, Sebastian: Informiert Euch! Wie du auf dem Laufenden bleibst, ohne manipuliert zu werden. – Wien: Czernin Verl., 2018. – 247 S., Ill. – ISBN 978-3-7076-0632-4, Kt.: 19,00 Euro (6.1/Akl)



In 26 Kapiteln informieren die Autorin, Chefreporterin der Wiener Stadtzeitung „Falter“, und ihr Co-Autor, Rechtsanwalt und Publizist, über die Bedeutung der Presse- und Meinungsfreiheit und erläutern die Gefahren für den demokratischen Prozess durch „Fake News“, „Cybermobbing“ und „Big Data“. Der umfangreiche Text ist mit Tabellen und Statistiken angereichert und braucht den informationswilligen und politisch interessierten Leser. Dafür sind der Informationswert und der Aktualitätsgrad sehr hoch, z.B. ist der Fall „Cambridge Analytica“ bereits eingearbeitet. Der Titel ist ausgesprochen referatstauglich und wird daher für Schulbibliotheken besonders empfohlen. Für Leser ab 14 Jahren.

Kuhla, Karoline: Fake News. Hamburg: Carlsen, 2017. -187 S. (Carlsen; 1731; Klartext) ISBN 978-3-551-31731-5, kt. : 6,99 Euro (6.1/Akl) Die Journalistin Karoline Kuhla erklärt Jugendlichen ein Thema, das deren Zukunft wie kaum ein anderes beschäftigen wird: die verlorene Glaubwürdigkeit der Medienwelt anhand des Phänomens „Fake News“. Die

Autorin gibt zunächst Beispiele für einen grundlegenden Verlust der Glaubwürdigkeit im gesellschaftlichen bzw. politischen Zusammenhang. Spendengeldaffären, Plagiate, Steuerhinterziehung Prominenter etc. schaffen von vornherein eine „Glaubwürdigkeitskrise“. Angesichts dieser beunruhigenden Entwicklung wird es, vor allem für junge Menschen, immer schwieriger, zwischen Fakten und „Fake News“ zu unterscheiden. In einem prägnant formulierten Plädoyer für mediale Aufrichtigkeit erklärt sie Grundregeln der Medienwelt und blickt hinter die Kulissen des Journalistenberufs. Diese sehr günstige, aktuelle Bestandserweiterung kann für Schulbibliotheken für Leser ab 13 Jahren sehr empfohlen werden.



Ludwig, Jan: Populismus. – Hamburg: Carlsen, 2018. -172 S. (Carlsen; 1733; Klartext) - ISBN 978-3-551-31733-9, Kt.: 6,99 Euro (6.4/Gkk 6)

Populisten drängen weltweit an die Macht und zwingen Demokratien dazu, sich mit der größten Gefahr für sich selbst auseinanderzusetzen: sich von einzelnen Politikern komplexe Zusammenhänge allzu vereinfacht verkaufen zu lassen. Demokratie braucht vor allem Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen. Der Autor präsentiert eine fundierte und pointierte Analyse dieses wichtigen Themas. Woran erkennt man, dass ein Politiker sich populistischer Taktiken

bedient? Was bedeutet es, wenn Politiker komplexe Zusammenhänge stark vereinfacht darstellen? Wie gehen Populisten mit den Medien um und schüren gezielt Ängste und Hass? Diese und zahlreiche andere wichtige Fragen werden sprachlich und inhaltlich altersgerecht (für Leser ab 13) aufbereitet. Eine sehr zu empfehlende Bestandserweiterung für Jugendbuchabteilungen und Schulbibliotheken.

Reumerschüssel, Anja: Extremismus. – Hamburg: Carlsen, 2018. – 175 S. (Carlsen ; 1734 ; Klartext) ISBN 978-551-31734-6, Kt. : 6,99 Euro (6.4/Gkk 7) Dieses Jugendsachbuch erläutert die wichtigsten Facetten des Extremismus in kompakten

Analysen. Ein Verständnis von politischem und religiösem Extremismus ist vor allem in Zeiten erhöhter extremistischer Gewalt und anderer Gefahren für Demokratie und Zusammenhalt von großer Bedeutung.

Die Autorin bietet verständliche Definitionen, Begriffsunterschiede und argumentativ durchdachte Erläuterungen. Besonders die Beispielgeschichten sind hilfreiche Tools, um mit Jugendlichen dieses wichtige Thema diskutieren zu können. Eine weitere sehr empfehlenswerte Bestandserweiterung für Schulbibliotheken. Für Leser ab 13 Jahren.

Marie-Luise Wenndorf

DEUTSCHER JUGENDLITERATURPREIS

Preisträger 2018

Jugendbuch

Präkels, Manja: Als ich mit Hitler Schnapskirschen aß. - Verbrecher Verlag. ISBN: 978-3-95732-272-2 € 20,00. Ab 16.



Jurybegründung: Mimi wächst in den 1980er und 90er Jahren in einem Ort in der brandenburgischen Provinz auf. Jahre nach der Wende erinnert sie sich an ihre Kindheit und ihren Freund Oliver, der sich später selbst „Hitler“ nennt und als Neonazi die

rechtsradikale Jugend des Ortes um sich schart. Präkels faszinierender, autobiografisch gefärbter Roman erzählt mit dokumentarischer Genauigkeit vom Aufwachsen in der DDR, den Vorboten der Wende und ihren Folgen. Authentisch schildert sie die Alltagskultur der DDR und führt am Beispiel von Mimis Familie eindringlich vor, welche tiefen Spuren die Auflösung des

sozialistischen Staates in den Biografien der Menschen hinterlässt. Vor allem erzählt Präkels aber davon, wie rechtes Gedankengut, Wut und Hass in der einstmaligen ländlichen Idylle um sich greifen, wie aus Kinderfreunden Täter, wie aus Oliver „Hitler“ werden konnte. Präkels porträtiert eine Generation, die den Niedergang der DDR abseits der Großstädte weniger als Befreiung denn als widersprüchliches gesellschaftliches Ereignis erlebt. All dies gelingt ihr mit einer mal sachlichen, mal poetischen Sprache, die den Lesern Mimis Kindheitserinnerungen ebenso anschaulich vor Augen führt wie die zunehmende Beklemmung und Angst angesichts rechter Gewaltexzesse in der Wendezeit. Gerade in dieser Hinsicht ist Präkels' beeindruckender Roman über das Jungsein in erschreckender Weise aktuell.

Sachbuch

Accinelli, Gianumberto (Text) und Viola, Serena (Illustration): Der Dominoeffekt oder Die unsichtbaren Fäden der Natur. Aus dem

Italienischen von Ulrike Schimming. Fischer Sauerländer. ISBN: 978-3-7373-5471-4. € 19,00. Ab 12.

Jurybegründung: In 18 Kapiteln schildert Gianumberto Accinelli die mitunter verheerenden Folgen menschlicher Eingriffe in das sensible Gleichgewicht der Natur. Die als „Dominoeffekt“ bezeichneten Kettenreaktionen im Ökosystem werden an teils dramatischen, teils kuriosen Beispielen veranschaulicht.



Mit seinen Fallbeispielen aus unterschiedlichen Kontinenten fordert Accinelli eindringlich zum respektvollen Umgang mit den natürlichen Ressourcen und zur Achtsamkeit gegenüber allen Lebewesen auf. Die komplexen ökologischen Zusammenhänge werden in flüssigem Erzählton beschrieben, die Gliederung in kurze Abschnitte mit Zwischenüberschriften trägt zur Verständlichkeit der Darstellung bei. Die kenntnisreiche Übersetzung von Ulrike Schimming wird diesem außergewöhnlichen „literarischen Sachbuch“ auch in der deutschen Ausgabe gerecht. Die künstlerisch anspruchsvollen Illustrationen von Serena Viola kommentieren phantasievoll den Text und verleihen ihm eine eigenwillige Leichtigkeit. Gezeichnete „Fäden“ durchziehen das gesamte Buch vom Vorsatz bis zum Schlusskapitel und machen symbolhaft deutlich, dass immer alles mit allem in Zusammenhang steht.

Preis der Jugendjury

Thomas, Angie: The Hate U Give. Aus dem Englischen von Henriette Zeltner. ISBN: 978-3-570-16482-2. € 18,00. Ab 14.

Jurybegründung: Starrs Alltag im Schwarzenghetto ist geprägt von Gangkonflikten und der Konfrontation von Schwarzen und Weißen. Sie erlebt diese täglich direkt, da ihre Eltern sie auf eine Privatschule schicken, die vorwiegend von Weißen besucht wird. Starr ist zerrissen zwischen der „hood“ und der Schule. Die Krise eskaliert, als ihr Freund Khalil von einem weißen Polizisten erschossen wird und sie die einzige Zeugin des

Vorfalles ist. In ihrer Nachbarschaft reagieren die Menschen aggressiv, Unruhen brechen aus. In der Schule kann sich Starr nicht zu dem Vorfall äußern, sie wird mit dem Rassismus der Mitschüler konfrontiert. Sie muss sich entscheiden und den Mut aufbringen, sich zu bekennen.

Die Protagonistin überzeugt: Starr ist einfach eine normale 16-Jährige – sie will sich amüsieren, kämpft mit Liebeskummer und hat Streit mit Freundinnen und Eltern. Der Leser folgt ihren Überlegungen, dabei werden die Konsequenzen des Vorfalles bewertet. Starrs

Der Roman zum Twentieth-Century-Fox-Kinofilm



Suche nach Identität zeigt sich auch auf sprachlicher Ebene, sie steht erkennbar in einer Welt voller Zerwürfnisse, aber auch von großer Solidarität und Zusammenhalt. Ihr Mut, Vorurteile und Streitigkeiten zu überwinden, motiviert, das eigene Handeln zu

hinterfragen. Angie Thomas thematisiert die aktuelle Frage von Recht und Gesetz in der Gesellschaft, sie ist nicht nur fokussiert auf die USA, sondern ruft generell zu mehr Zivilcourage auf.

Sonderpreis Neue Talente

Karlsson, Ylva (Text); Kuick, Katharina (Text); Lundberg, Sara (Illustration): Schreib! Schreib! Schreib! Die kreative Textwerkstatt. Aus dem Schwedischen von Gesa Kunter. Beltz&Gelberg. ISBN: 978-3-407-82124-9. € 14,95. 144 S. Ab 14.



Jurybegründung: Zum kreativen Schreiben gehört das kreative Übersetzen, für das Gesa Kunter hier ein wunderbares Beispiel vorlegt. Die originelle schwedische Vorlage bot eine große Menge an Herausforderungen, die geschickt gemeistert

wurden. Ob hierzulande unbekannt, in Schweden aber populäre Gedichte durch deutsche Lieblingsgedichte ersetzt wurden

oder ob typografisch präzise gestaltete Seiten Buchstabe für Buchstabe ausgezählt wurden und die deutsche Ausgabe ein ebenso schönes Schriftbild aufweist – dieses Buch kann man nachgerade als Lehrbuch für Übersetzer nutzen.

Wo eine Lokalisierung, also eine Anpassung an die Zielkultur, für die Zielgruppe und den Zweck des Buches nicht nötig war, wurde sie auch nicht durchgeführt. Die Odyssee, die weder aus dem schwedischen noch aus dem deutschen Kulturraum stammt, steht in beiden

Büchern als Beispiel für Hexameter. Die Haiku sind jeweils Übersetzungen aus dem Japanischen. Und der Text aus „Momo“ von Michael Ende? Der findet sich in beiden Ausgaben: So steht plötzlich im schwedischen Original eine Übersetzung und in der deutschen Übersetzung ein Originaltext. Ein wunderbarer Wechsel von Internationalität und Vertrautheit, in dem angehende Autorinnen und Autoren ihre Vorlieben und ihren eigenen Platz finden können.

Marie-Luise Wenndorf

DIE GOLDENE LESLIE

Folge 5 der Rezensionreihe Jugendlicher

Aciman, André: Call me by your Name“. Deutscher Taschenbuch Verlag, 288 Seiten

Der Roman „Call me by your Name“ wurde von André Aciman im Jahr 2007 veröffentlicht.

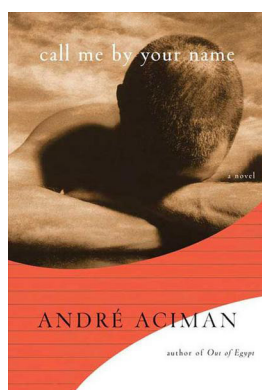
Die Handlung setzt in Norditalien ein und wird aus der Sicht des 17-jährigen Elio erzählt, der sich schon innerlich auf den Gast der Pension seiner Eltern im diesjährigen Sommer vorbereitet. Elio beginnt diesen Sommer, seine Sexualität zu erforschen und begegnet bei der Ankunft von Oliver, einem amerikanischen Harvard-Absolventen, der an einem Buch über Heraklit arbeitet, der Liebe auf den ersten Blick. Aus Unsicherheit und Schüchternheit halten sich beide, trotz der gegenseitigen Zuneigung, erst einmal zurück. Im Laufe des Sommers startet Elio erste Versuche, Oliver für sich zu gewinnen, doch wird er aus Angst zurückgewiesen. Ob die Liebe der beiden eine Zukunft hat, steht in den Sternen.

Das Buch ist meiner Ansicht nach gut geschrieben, da André Aciman diese Liebesgeschichte aus der Sicht von Elio erzählt. So bekommt man seine Gefühle und Eindrücke in den verschiedensten Situationen mit.

Wie er gegenüber Oliver fühlt, wird wirklich ausgezeichnet vermittelt und beschrieben: Diese Qual der Liebe wird so treffend erläutert, dass man meinen kann, man sei selbst Elio, der all diese Gedanken denkt.

Aciman schreibt spannend und lässt bis zur letzten Seite offen, ob es zwischen Oliver und Elio funktionieren kann. „Es war der Probelauf für unsere endgültige Trennung – wie der letzte Blick auf einen Menschen, der am Respirator hängt, ehe die künstliche

Beatmung endgültig abgestellt wird.“ (S. 193) ist meine Lieblingsstelle aus diesem Buch. Sie zeigt die Fähigkeit des Autors, selbst mit den traurigen Aspekten einer Liebe zu arbeiten und die Gefühle des Lesers anzuregen. Der Autor dieses Buches greift außerdem ein recht aktuelles Thema in „Call me by your Name“ auf: Homosexualität. Zwar ist das ein Thema, das schon lange nicht mehr aus unserer Gesellschaft ausgeschlossen wird, aber dennoch aus meiner Sicht noch nie so offen in einem Buch behandelt wurde. Für mich ist es das erste Buch mit einem Inhalt, der sich komplett um die Homosexualität dreht. Dementsprechend war ich überrascht, wie offen in dem Buch über



die Liebe zweier Männer berichtet wird und wie André Aciman es schafft, mit diesem Buch einem vor Augen zu führen, wie schmerzhaft die Liebe sein kann.

Abschließend lässt sich sagen, dass André Aciman sein Buch „Call me by your Name“ wirklich ausgezeichnet geschrieben hat, da er das Thema der Liebe und Homosexualität so

offen wie kein mir bekannter Autor wiedergibt. Die Geschichte der Hauptpersonen wird auf so authentische Art und Weise erzählt, dass der Leser sich in die Geschichte hineindenken kann und an manchen Stellen wirklich mit Oliver und Elio mitfühlt, wie zum Beispiel bei der Trennung.

Marie Heppner (16), Bad Honnef

REZENSION

Handbuch Schulbibliothek: Planung, Betrieb, Nutzung - Hrsg. von Angelika Holderried und Birgit Lücke. – 2., überarbeitete Aufl.- Frankfurt/Main: Debus Pädagogik Verlag, 2018. – 285 S.: Ill.: Diagramme. ISBN 978-3-95414-091-6 ; geb. 32,90 €. E-Book ISBN 978-3-95414-092-3 . 25,99 €



2012 erschien die 1. Auflage des „Handbuchs Schulbibliothek“. Die Herausgeberinnen Angelika Holderried und Birgit Lücke versammelten seinerzeit Beiträge fachkundiger Bibliothekare und Pädagogen in einem zuverlässigen, praxisnahen und hilfreichen Handbuch für jeden mit Schulbibliotheksfragen Beschäftigten.

Nach sechs Jahren ist eine zweite überarbeitete Auflage notwendig geworden, weil sich im Bereich der elektronischen Medien einerseits und der Unterrichtskonzepte andererseits viel getan hat. Wenn sich Schule und Lernen verändern, sind auch unterstützende Einrichtungen wie Schulbibliotheken gefordert. E-Medien, E-Learning, Datenbanken, Virtual Reality, Tablets, Smartphone und Co. sind inzwischen auch in Schulbibliotheken angekommen, aber bei weitem noch nicht flächendeckend im Einsatz. Das Kapitel 4 wurde daher komplett neu geschrieben und beinhaltet unter der Überschrift „Alles kein Science Fiction!“

jetzt Anregungen und Hilfestellung zur digitalen und multimedialen Technik in Schulbibliotheken.

Im Übrigen ist der Aufbau der 1. Auflage beibehalten worden. Alle Kapitel wurden überarbeitet, neue Entwicklungen aufgegriffen und aktuelle Literatur eingearbeitet, Links überprüft und aktualisiert. Das Buch ist jetzt durchgängig farbig bebildert, es gibt auch mehr und neue Illustrationen.

Ganzneudazugekommen ist als 10. Kapitel ein bemerkenswerter Beitrag einer schwedischen Schulbibliothekarin zur Rolle der Schulbibliothek in der zukünftigen Schule. Dort gibt es seit 2014 ein Schulbibliotheksgesetz und dieses hat einen erfolgreichen Entwicklungsprozess angestoßen, von dem man in Deutschland lernen kann. In diesen Rahmen passt auch der Abdruck der „Frankfurter Erklärung“ des Deutschen Bibliotheksverbandes vom 22. April 2015, „Lesen und Lernen 3.0 – Medienbildung in der Schulbibliothek verankern“.

Das sehr nützliche Glossar ist erheblich erweitert, auch die Literatur-Link-Liste, die sich auf die Jahre 2007-2017 bezieht, ist länger geworden, wie auch das Buch insgesamt mehr Seiten hat: was aber bei der Fülle der Themen und der neuen Entwicklungen nicht wundert! Die gut lesbare Neuauflage kann ihren Nutzen als praxisorientiertes und hilfreiches Kompendium für alle in Schulbibliotheken Aktiven sogar noch steigern.

Marie-Luise Wenndorf

THEMENTAG OBERSTUFE

Fortbildung für Lehrer und Mitarbeiter der Schulbibliothek

Die Vermittlung von Bibliotheks-, Informations- und Medienkompetenz ist an Schulen ein immer stärker gefragtes Thema. Eine gut ausgestattete und gut geführte Schulbibliothek leistet dazu einen erheblichen Beitrag.

Als Konsequenz aus den Schulstrukturereformen des Landes wurden im Land zahlreiche Integrierte Gesamtschulen eingerichtet. Die ersten Schülerjahrgänge haben inzwischen die Oberstufe erreicht oder ihr Abitur schon abgelegt. Vor allem aus diesem Kreis erreichten das LBZ/Landesbüchereistelle zahlreiche Anfragen nach Beratung und Unterstützung beim Aufbau eines Oberstufenangebotes in der Schulbibliothek. Das LBZ bot daher erstmalig am 5. und 6. September 2018 in Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen Landesbibliotheken im LBZ in Koblenz und Speyer einen „Thementag Oberstufe“ an. Es zeigte sich, dass das Angebot sowohl bei der anvisierten Zielgruppe, den „neuen“ Oberstufen in den integrierten Gesamtschulen oder auch an den beruflichen Gymnasien, aber auch bei „alten Hasen“, also lange bestehenden und in Betrieb befindlichen Gymnasien auf großes Interesse stieß. Über 60 Personen insgesamt nahmen an den Veranstaltungen teil.

Der Vortrag am Vormittag beschäftigte sich unter dem Titel „Passgenau ausgewählt“ mit dem Bestandsaufbau und schulbibliothekarischen Angeboten für die Oberstufe in Zeiten, in denen digitale Angebote immer mehr zunehmen, während über das Vorhalten von Büchern in Schulbibliotheken und das Lesen allgemein diskutiert wird. Ausgehend von den Lehrplananforderungen der Mainzer Studienstufe und allgemeinen Lernzielen stellte die Koordinatorin der Abteilung „Schule+ Bibliothek“ der ekz.bibliotheksservice GmbH, Angelika Holderried, dazu die Angebote der ekz vor, hier vor allem die fachlich geprüften sogenannten „Grundbestandslisten“, die es in dieser Form nur bei der ekz gibt. Mit der Nutzung der Listen verpflichtet sich die Schulbibliothek, ihre Auswahl bei der ekz zu bestellen. Angelika

Holderried betonte dabei immer wieder, wie wichtig die Profilierung einer Schulbibliothek und die Kommunikation zwischen dem Kollegium und seinen Fachschaften und den Schulbibliotheksbeschäftigten bei doch häufig begrenzten finanziellen und personellen Ressourcen ist.

Was über einen von einer Schulbibliothek definierten Grundbestand hinausgehend an speziellen und weitergehenden Angeboten in den wissenschaftlichen Landesbibliotheken sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrpersonen noch genutzt werden kann, stellten Dr. Daniel Fromme, Pfälzische Landesbibliothek Speyer, und Kerstin Heinrich,



Rheinische Landesbibliothek, vor: das eigens für Schulen in Zusammenarbeit mit der Kommission „Zentrale Schulbibliothek“ des Landes Rheinland-Pfalz aufgebaute „Infoportal für Schülerinnen und Schüler“ mit zahlreichen frei nutzbaren Datenbanken und Hinweisen auf qualitätsgeprüfte Internetseiten, die institutionelle Nutzung von Buch- und Medienbeständen und lizenzierten Datenbanken durch Schulbibliotheken, Fernleihe, modular aufgebaute Schulungsprogramme, Gruppenräume zur Nutzung vor Ort, die „LernBar“ (Angebot für Deutsch als

Fremdsprache/Zweitsprache) und die erst vor kurzem neu eingerichtete „AbiBar“, Literatur zur Abiturvorbereitung für das Lernen vor Ort, aber auch zum Entleihen. Während vor Ort nutzbare Angebote natürlich vor allem für Schulen am jeweiligen Standort oder seiner näheren Umgebung interessant sind, können digitale Angebote und Ausleihmöglichkeiten von überall im Land genutzt werden. Wer wollte, konnte zum Schluss noch an einer kurzen Führung in den Landesbibliotheken mittels „Actionbound“ teilnehmen.

In der Veranstaltung zeigte sich, dass ein weiterer Austausch zum Themenspektrum „Bibliothek und Oberstufe“ sinnvoll und wünschenswert ist. Das Angebot für diese Zielgruppe entsprechend auszubauen und immer wieder darauf aufmerksam zu machen, ist eine wichtige und zugleich keine einfache Aufgabe, bei der es noch offene Fragen gibt. Das LBZ/Landesbüchereistelle ist hier gefordert, bei zukünftigen Fortbildungen weiterzudenken.

Marie-Luise Wenndorf

BLICK ÜBER DIE LANDESGRENZEN

Gemeinsame Sache: Medienbildung

Seit 2015 gibt es im Land Baden-Württemberg die Fachkommission Bibliothekspädagogik des Landesverbandes Baden-Württemberg im Deutschen Bibliotheksverband. In der derzeitigen Amtsperiode 2018-2021 gehören der Kommission neun Mitglieder aus unterschiedlichen Bibliotheksbereichen an.

Die Fachkommission will die Bibliotheksarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in vorschulischen, schulischen und außerschulischen Institutionen und Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung fördern. Sie erarbeitet Positionen zu bildungspolitischen Fragen und vertritt den Verband auf landesweiten oder regionalen Fachkonferenzen.

Zu einer solchen Fachkonferenz trafen sich am 17.04.2018 Experten aus unterschiedlichen Institutionen zum „1. Bibliothekspädagogischen Tag Baden-Württemberg“ unter der Überschrift „Gemeinsame Sache: Medienbildung – Wie Schule und Bibliothek Medienkompetenz fördern können“. Die Fachkommission Bibliothekspädagogik Baden-Württemberg hatte gemeinsam mit dem Kooperationspartner ekz. Bibliotheksservice GmbH Bibliothekarinnen und

Bibliothekare sowie Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Baden-Württemberg eingeladen. Es ging darum, die im „Bildungsplan 2016“ eröffneten Schnittstellen für eine intensive Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken mit Leben zu füllen und Impulse von Schulen und Bibliotheken dazu aufzunehmen.

Dazu gab es Vorträge, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln in das Thema einführten und Workshops zu praktischen Aspekten wie Trickfilm-Workshop, Leseförderung mit Tablets, Anwendungen zum Referenzrahmen Informationskompetenz oder die Nutzung von Datenbanken und Literaturverwaltungsprogrammen für die Oberstufe.

Die Nachfrage nach der Veranstaltung war so groß, dass sie in kurzer Zeit ausgebucht war. Die Fachkommission des Landesverbandes plant deshalb eine Fortsetzung des Fachtages.

Die Fachvorträge können auf der Internetseite www.lesen-in-deutschland.de oder der Homepage der ekz unter www.ekz.de nachgelesen werden.

Marie-Luise Wenndorf

Lernzentrum
Leselust **Schulbibliothek** arbeiten
Medien Lesemotivation Opac Fachunterricht

18. September 2019

4. Schulbibliothekstag Rheinland-Pfalz

9.00 Uhr Einlass und Anmeldung
10.00 Uhr Eröffnung des Schulbibliothekstags
11.30 Uhr Vorträge
13.00 Uhr Mittagspause
14.30 Uhr Vorträge
16.00 Uhr Ende der Veranstaltung

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Gebäude E,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz

Information und Anmeldung ab Frühjahr 2019 unter www.lbz.rlp.de

Veranstalter:



Rheinland-Pfalz
LANDESBIBLIOTHEKSZENTRUM



Kommission
Zentrale Schulbibliothek

unterstützt von:



Rheinland-Pfalz
MINISTERIUM FÜR
BILDUNG



Rheinland-Pfalz
MINISTERIUM FÜR
WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG
UND KULTUR

Die **Kommission Zentrale Schulbibliothek** wird vom Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz berufen. Ihr gehören in der Schulbibliotheksarbeit erfahrene Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen in Rheinland-Pfalz sowie Bibliothekarinnen und Bibliothekare aus der Landesbüchereistelle im Landesbibliothekszentrum an. Derzeit besteht die Kommission aus folgenden Mitgliedern:

StD Joachim Franz (Leitung)

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an
Gymnasien Landau
Nordring 23, 76829 Landau
Telefon: (06341) 935966
Fax: (06341) 935967
E-Mail: franz@landauseminar.de

StD' Bettina Pinks

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an
Gymnasien Landau
Nordring 23, 76829 Landau
Telefon: (06341) 935966
Fax: (06341) 935967
E-Mail: pinks@landauseminar.de

StD Gisbrecht Isselstein

Friedrich-Spee-Gymnasium
Mäusheckerweg 1
54293 Trier
Telefon: (0651) 967 98-10
Fax: (0651) 96798-28
E-Mail: isselstein@fsg-trier.de

OStR' Gabriele Schütz

Burggymnasium Kaiserslautern
Burgstraße 18, 67659 Kaiserslautern
Telefon: (0631) 371630
Fax: (0631) 3716369
E-Mail: info@burg-kl.de

OStR' Ulrike Kalbitz

Bischöfliches Willigis-Gymnasium
Willigisplatz 2, 55116 Mainz
Telefon: (06131) 286760
Fax: (06131) 2867612
E-Mail: ukalbitz@willigis-online.de

Dipl.-Bibl. Heike Steck

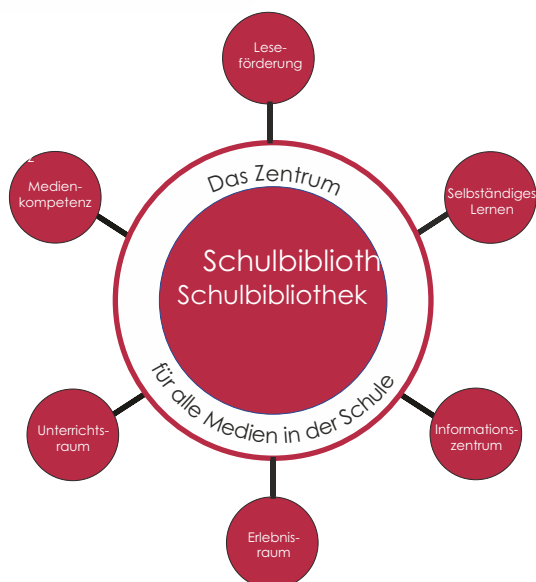
Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
Landesbüchereistelle Neustadt
Lindenstraße 7 - 11, 67433 Neustadt
Telefon: (06321) 3915-13
Fax: (06321) 391539
E-Mail: steck@lbz-rlp.de

Dipl.-Bibl. Günter Pflaum

Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
Landesbüchereistelle Neustadt
Lindenstraße 7 - 11, 67433 Neustadt
Telefon: (06321) 3915-25
Fax: (06321) 391539
E-Mail: pflaum@lbz-rlp.de

Dipl.-Bibl. Marie-Luise Wenndorf

Landesbibliothekszentrum Rheinland-Pfalz
Landesbüchereistelle Koblenz
Bahnhofplatz 14, 56068 Koblenz
Telefon: (0261) 91500 - 312
Fax: (0261) 91500 - 302
E-Mail: wenndorf@lbz-rlp.de





Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR BILDUNG

Kommission Zentrale Schulbibliothek

c/o Staatliches Studienseminar für das Lehramt
an Gymnasien, Landau
Nordring 23
76829 Landau

Telefon: 06341 935966
Telefax: 06341 935967

franz@landauseminar.de

Landesbibliothekszentrum /
Landesbüchereistelle
Bahnhofplatz 14
56068 Koblenz

Telefon: 0261 91500-301
Telefax: 0261 91500-302

Landesbibliothekszentrum /
Landesbüchereistelle
Lindenstraße 7 - 11
67433 Neustadt/Weinstraße

Telefon: 06321 3915-0
Telefax: 06321 3915-39

info.landesbuechereistelle@lbz-rlp.de
www.lbz.rlp.de