

Verhältnis der Christgläubigen, Kleriker und Laien, zu ihrem Bischof immer noch zu wenig durchdacht und ausgebaut ist. Schließlich heißt dies, daß wir im Moment noch keinen neuen Codex Juris Canonici brauchen, sondern daß wir noch besser lernen müssen, den von 1983 richtig anzuwenden. Notwendig ist also nicht so sehr die Abfassung neuer gemeinkirchlicher Rechtsnormen, als vielmehr der Ausbau der Methode der Rechtsanwendung. Sie versucht alle vom Recht gegebenen Mittel voll auszuschöpfen, geht vom konkreten Problem aus und bleibt nicht in der Auslegung bestehender gemeinkirchlicher Rechtsvorschriften stecken. Sie sucht die vom Codex gegebenen Freiräume auszunutzen, auch durch die Schaffung diözesaner Normen.

Auf diesem Wege ist es auch möglich, in der Frage der Laienpredigt in der Eucharistiefeier zu einer adäquaten Lösung zu kommen. Eine Analyse der einschlägigen Normen, insbesondere der Kompetenzen von Diözesanbischof, Bischofskonferenz und Pfarrer, zeigt, daß dem Pfarrer die Entscheidung zusteht, was dann zu geschehen habe, wenn die Homilie ausfallen müßte, weil kein Priester oder Diakon vorhanden ist. Wo sich eine entsprechende Gewohnheit gebildet hat, kann auf Pastoralreferentinnen und -referenten zurückgegriffen werden. Dies auch deshalb, weil sie nicht einfach gewöhnliche Laien sind. Sie sind ein „aliud“, eher dem Amt zuzuzählen, und ebenfalls Mitarbeiter des Bischofs.

Richard Puza

## Lernort oder Lebensort?

### Die Diskussion über Aufgabe, Funktion und Rolle der Schule

*Fast schon selbstverständlich wird gegenwärtig von der Notwendigkeit eines neuen bildungspolitischen Aufbruchs gesprochen. Standen in den Schulreformdebatten der siebziger Jahre Strukturen oder Methoden im Vordergrund, geht es heute vor allem um Qualitätssicherung, die Effizienz und das Leistungsvermögen auch der einzelnen Schule. Pädagogen fragen nach Aufgabe und Funktion der Schule überhaupt und die baden-württembergische Kultusministerin fordert in ihrem jüngst erschienen Buch zur Schule der Zukunft eine gesellschaftliche Verständigung über die Erwartungen an die Schule und die Arbeitsteilung zwischen Eltern und Schule.*

Appelle zu einem bildungspolitischen Neuaufbruch allerorten: Bildung ist das „Megathema“ unserer Gesellschaft, sollte es zumindest sein. Knackig-neudeutsch hatte der Bundespräsident in seiner Berliner „Ruck“-Rede im April 1997 den Aufbruch in der deutschen Bildungspolitik und die Reform unseres Bildungssystems gefordert. Denn, so die Begründung seines Warnrufes, nur so könne Deutschland in der kommenden „Wissengesellschaft“ bestehen. Und ein halbes Jahr später legte er vor dem Berliner Bildungsforum noch einmal nach und nahm dabei die deutsche Bildungsdebatte selbst aufs Korn: Es dürften nicht nur die Experten über den Wert des Abiturs, über die Erneuerung des dualen Ausbildungssystems, über verkürzte Regelstudienzeiten und neue Studienabschlüsse streiten. Weil die Bildung eine der ganz großen Zukunftsfragen unseres Landes sei, bräuchten wir auch eine breite nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems.

Alle Parteien haben in den letzten beiden Jahren eigene „Bildungsprogramme“ vorgelegt. In verblüffender Übereinstimmung zumindest in den Grobzielen werden dort angesichts

einer „immer komplexeren Wissensgesellschaft“, im „Zeitalter der Globalisierung“ und in „Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert“ offensiv, kreativ und innovativ zukunftsfähige und damit vor allem wettbewerbsfähige neue Schulen und Hochschulen für die künftige „lebenslang lernende“ Gesellschaft gefordert und versprochen.

In einem im September 1998 veröffentlichten gemeinsamen „Aufruf für eine Bildungspolitik der Vernunft“ haben Wirtschafts-, Professoren- und Lehrerverbände dem engagierten Plädoyer des Bundespräsidenten zentrale „Prüfsteine“ für die drängenden politischen Entscheidungen in Bund und Ländern entnommen: An erste Stelle stellten sie dabei das Bekenntnis zu einem gegliederten Schul- und Hochschulwesen und einem differenzierten Angebot in der Berufs- und Weiterbildung. Weiter setzten sich die Professoren, Lehrer und Wirtschaftsvertreter für eine Stärkung der beruflichen Bildung ein, für Schulen und Hochschulen, die „ein unverkrampftes Verhältnis zur Leistung und damit im Bereich der Schulen auch zu Noten entwickeln können, forderten beson-

ders auch bundesweite Leistungsvergleiche zwischen den Bildungsinstitutionen.

Um dem allseits geforderten bildungspolitischen Aufbruch direkt auf die Beine zu helfen, hat zwei Monate später ein Kreis prominenter und – in der Selbstbezeichnung – „sich mitverantwortlich fühlender Bürgerinnen und Bürger“ in einem sogenannten „Heidelberger Memorandum“ die Einrichtung eines Runden Tisches „Zukunftsfähige Bildung“ vorgeschlagen. „Unser Bildungssystem ist in seiner derzeitigen Verfassung nicht zukunftsfähig und auf die vielfältigen Herausforderungen der Wissensgesellschaft nicht vorbereitet“, heißt es lakonisch im ersten Satz des Memorandums.

Unterzeichnet haben das dem Bundespräsidenten und der neuen Bundesbildungsministerin übergebene Memorandum unter anderen das Vorstandsmitglied der Theodor-Heuss-Stiftung, *Hildegard Hamm-Brücher*, der Präsident des Niedersächsischen Landtags und frühere Kultusminister *Rolf Wernstedt*, der Direktor des Deutschen Jugendinstitutes, *Ingo Richter*, der Philosoph und Direktor der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft (FEST), *Enno Rudolph*, sowie *Robert Leicht*, Publizist und Mitglied des EKD-Rates.

Die Debatte über die Reform unseres Bildungswesen ist also in vollem Gang. Und keineswegs beschränkt sie sich etwa nur auf die vor allem unter dem Ansturm von Studierwilligen ächzenden *Hochschulen*, den Forschungsstandort Deutschland und die Sicherung der Qualität deutscher Studienabschlüsse im internationalen Wettbewerb. Besorgt, alarmiert und auch in manchen Widersprüchen wird ebenso die zukünftige Entwicklung der *Schule* verhandelt. Und nicht nur weil sich die viel beschriebene Hochschulkrise und die Situation in den deutschen Schulen ohnehin gegenseitig bedingen. So monierten Hochschullehrer nicht nur Abiturniveau und die mangelnde Studierfähigkeit vieler Studienanfänger, sondern forderten mit Blick auf die hohe Zahl von Studienabrechern oder langen Studienzeiten von den Schulen auch eine stärkere, „begabungssensible“ Studienberatung und Vorauswahl.

Am lautesten über die Schule klagen allerdings derzeit *Wirtschaftsvertreter*. In der generellen Sorge um die ökonomische Zukunftsfähigkeit unseres Landes angesichts weiterreichender Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse zweifelt man auch an der Wettbewerbsfähigkeit deutscher Schulen und sucht doch zumindest in deren fehlender Effizienz und niedrigem Niveau Mitschuld an Ausbildungskrise und Jugendarbeitslosigkeit.

Um so mehr haben beispielsweise die im Sommer letzten Jahres veröffentlichten Ergebnisse der sogenannten TIMS-Studie (Third International Mathematics and Science Study) geschmerzt: Im internationalen Vergleich bekamen die deutschen Schülerinnen und Schüler aller Schulformen in puncto Mathematik und Naturwissenschaften im Durchschnitt nur mittelmäßiges Leistungsniveau attestiert. Die breite Reaktion

auf die Studie verlief allerdings in den reichlich bekannten Bahnen der bildungspolitischen Auseinandersetzung in Deutschland und zeigte ein weiteres Mal eher eine im Frontkrieg erstarrte Bildungs- und Schuldebatte als den geforderten Aufbruch mit vereinten Kräften: Las ein Teil der Schulkritiker doch bei der Auswertung der Studienergebnisse ausschließlich das im Vergleich der Bundesländer bessere Abschneiden etwa in Bayern und Baden-Württemberg heraus, und sah dies nur dem Umstand verdankt, daß dort eben das differenzierte Schulsystem hochgehalten werde. Als eine schmerzliche Wahrheit und Erschütterung deutscher Selbstgewißheit, kommentierte *Jürgen Baumert*, Direktor des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die TIMSS-Ergebnisse (Frankfurter Rundschau, 12. 6. 98): Deutschland gehöre zu den wenigen Industriestaaten, die bisher auf Erträge der Schule nicht geachtet haben, denn: „Wir haben immer an unsere Exzellenz geglaubt.“

## Die Schule als Feuerwehr und Sündenbock

Im Blickpunkt der breiteren, öffentlichen Schuldiskussion stehen dagegen eher die Probleme, die die „alte“, traditionelle Schule mit den „neue Schülern“ hat, mithin der Einfluß veränderter außerschulischer Lebensverhältnisse und dabei vorrangig der Ausfall familiärer Erziehung. Wenn sich dann einmal Schule in die Schlagzeilen verirrt, geht es um Gewalt, Kriminalität, um Disziplin- und Konzentrationsschwächen kleiner, fernsehbesessener Konsummonster. Diese Klientel bestimmt auch die eine Seite eines höchst widersprüchlichen Bildes vom Arbeitsplatz Schule, dem „Horrorberuf“ Lehrer, wie der „Spiegel“ schon vor Jahren titelte. Auf der anderen Seite stehen die „faulen Säcke“ (*Gerhard Schröder*) im überbezahlten Halbtagsjob und mit einem halben Jahr Urlaub.

Während die Schulreformbewegung der Siebziger den Akzent etwa auf die psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gelegt hat, richtet sich die Diskussion offenkundig derzeit wieder stärker auf Unterricht und Unterrichtsprozesse. Gut 30 Jahre nachdem *Georg Picht* und *Ralf Dahrendorf* eine deutsche „Bildungskatastrophe“ beschworen haben – und dies vor allem in der Sorge taten, in Deutschland würden nicht ausreichend Abiturienten ausgebildet – steht heute die Sorge um die Qualität schulischer Ausbildung im Zentrum. „Die Behebung der quantitativen Bildungskatastrophe der sechziger Jahre bewirkte die qualitative Bildungskatastrophe der Gegenwart“, formuliert eingängig beispielsweise der Schulleiter und Bildungstheoretiker *Wulff D. Rehfus* in seiner im letzten Jahr neu aufgelegten Brandschrift „Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt?“ (Stuttgart 1995, 12) Deutschland produziere immer mehr examinierte Schul- und Hochschulabgänger, deren Abgangszeugnisse, weil immer leichter zu haben, entsprechend weniger wert seien. Die quantitative Steigerung habe zu einer qualitativen Ver-

schlechterung geführt: weder Schulen noch Hochschulen könnten ihre Standards halten, wenn zu viele ungeeignete Schüler und Studenten ausgebildet werden müssen. Weil aber Bildungspolitik Sozialpolitik sei und Zukunftschancen vom Ausbildungsgrad abhängen, drehe sich die Spirale immer weiter: Immer mehr Eltern schicken ihre Kinder auf höhere Schulen, damit drängen aber wieder mehr Abiturienten und Akademiker auf den Arbeitsmarkt. Die Eingangsbedingungen für Berufe müssen angehoben werden mit der Folge, daß immer mehr Eltern ihre Kinder auf höhere Schulen schicken....

Entsprechend unternimmt ein Teil der gegenwärtigen Diskussion eine Abrechnung mit den Schulreformen und der Schulpolitik der vergangenen dreißig Jahre. Ein in der Schärfe gewollter Polemik dabei besonders herausragendes Beispiel bietet sicher die „postutopische, re-visionäre und politische“ Streitschrift des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes, *Josef Kraus*; unmißverständlich betitelt „Spass-Pädagogik. Sackgassen deutscher Schulpolitik“ (Universitas Verlag, München 1998). Und Kraus weiß viele hinter sich, die eine längst überfällige „transparente, leistungsorientierte und damit kindgerechte Schulpolitik wünschen“. Sein Katalog „schulpädagogischer Lebenslügen“ läßt nichts aus, was Schulreformern, Reformpädagogen und vor allem den von Kraus fest im Visier gehaltenen SPD-Schulpolitikern in den letzten drei Jahrzehnten wichtig war, diffamiert „schulpolitisches Bermuda-Viereck“, zusammengesetzt aus Gleichheitsutopie, pädagogischem Machbarkeitswahn, Lustprinzip und Untergangsalarmismus.

## Der Lehrer: Dozent oder Lernberater?

Auch wenn er mehrfach betont, die schulalltägliche Praxis, Lehrende, Schülerinnen und Schüler seien sehr viel besser als es die politischen „Neudenker“ der Schule und ihre Gesetze eigentlich erlaubten, so sieht Kraus doch in diesem Bermuda-Viereck eine virulente Bedrohung der freien Persönlichkeitsentfaltung, von Realitätssinn, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft sowie der ganz elementaren Lebensfreude. In dem umfassenden Katalog der mit viel Statistik und Beispielen aus dem schulpolitischen Alltag unterfütterten Postulate zur Sicherungen der Qualität des bewährten deutschen Schulsystems fehlt keiner der konkreten aktuellen Streitpunkte: vom Zentralabitur (dafür), über die sechsjährige Grundschule (dagegen), die Reform der Oberstufenreformreform (dafür) bis zum 12jährigen Gymnasium (dagegen) und die größere Autonomie für die Einzelschule (dagegen).

Mit seinem Plädoyer für die Leistungsschule statt der Spaßschule wendet sich Kraus vor allem aber auch entschieden gegen jedes (vermeintliche) Ansinnen auf eine „Schule total“, gegen das vorrangig sozialpädagogisch motivierte Pervertieren des Auftrags von Schule zur – damit ohnehin völlig über-

forderten – gesellschaftlichen „Reparaturinsel“. Schule soll für Kraus einfach nur leisten, was sie am besten kann, nämlich Unterricht halten! Und unter den mit diesem Plädoyer angegriffenen Reformpädagogen und Protagonisten ganzheitlich orientierter und erfahrungsbezogener „Lebensschulen“ bieten der Gründer und wissenschaftliche Leiter der Bielefelder Laborschule, *Hartmut von Hentig*, oder der Hamburger Erziehungswissenschaftler *Peter Struck* mit der Vielzahl seiner Publikationen zur „Kunst der Erziehung“ (Darmstadt 1996) und zur künftigen Schulgestaltung ein vorzügliches Ziel.

In „Die Schule neu denken“ (München 1993) hatte etwa Hentig gefordert, Schule solle „Erfahrungs- und Lebensraum“ werden. Und Struck beschrieb in „Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt“ (Darmstadt 1996) eine um ihre herkömmlichen Funktionen deutlich erweiterte Schule: Sie müsse, „die leibliche Versorgung der Kinder und Jugendlichen teilweise oder ganz mitübernehmen, damit Lernen überhaupt erst möglich wird, weil immer mehr Kinder mit Sinnesschwäche, mit emotionalen und Körperkontaktdefiziten und mit einem Mangel an positiver häuslicher Wohnstubeatmosphäre in die Schule kommen“ (31); sie müsse Vater- und Geschwisterlosigkeit und Rückstände in der Sprachentwicklung kompensieren. Mithin werde Schule also immer mehr ein „Lebensort- und Lernort“.

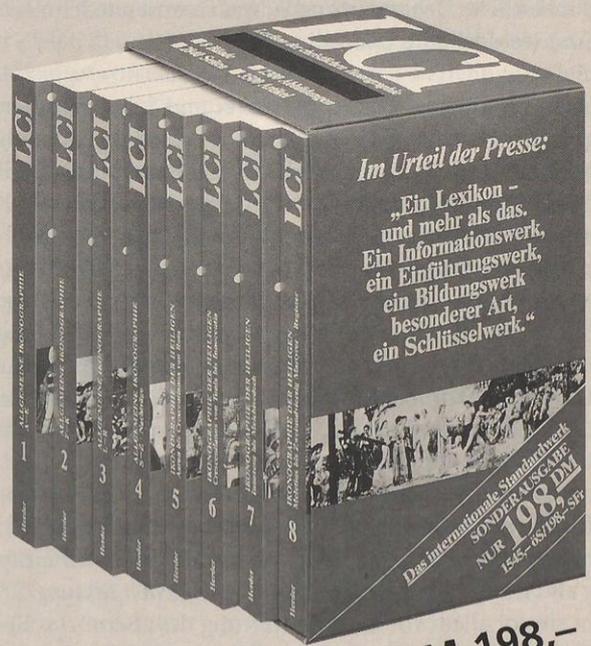
Konsequent verlangt Struck für seine Schule der Zukunft auch einen ganz anderen Lehrertyp, nämlich weniger den Dozenten als vor allem den „Lernberater der Schüler“, den „coach“, der sich über das Fehlermachen der Schüler freut, weil sie am besten über Fehler lernen, „der ihnen zu Erkundungs-, Handlungs-, Konflikt-, Team- und Sozialkompetenz, Fähigkeit zu selbständigem Lernen sowie Kreativität und vernetztem Denken verhilft.“ (89) Neben der Vielzahl neuer Funktionen sieht Struck überdies die Notwendigkeit umfassender Veränderungen etwa hin zu einer deutlich autonomen Schule, das Zurücktreten von Fachlernzielen hinter den Aufbau von Schlüsselqualifikationen, die Auflösung vieler Fächer in Lernbereiche und den Ersatz des 45-Minuten-Taktes durch offenen Unterricht, flexible Spiel-, Bewegungs- und Projektphasen.

Dagegen klagt wie Kraus auch Rehfus, Schule habe sich verausgabt in den pädagogischen Konzepten der letzten dreißig Jahre, die in hypertropher Überschätzung der Erziehungsmöglichkeiten von Jugendlichen in der Schule, zur Kompensation jedes gesellschaftlichen Defizits angetreten seien, die die Erwartungen an Schule und Erziehung immer höher geschraubt und im Wahn des „pädagogischen Imperialismus“ Schule und Leben immer mehr vermischt hätten. Entsprechend besteht für Rehfus vor allem im konsequenten Abschied von Betroffenheits- und Erlebniskult, von Emotionalisierung und Infantilisierung des Unterrichts die Chance zur Sicherung qualitativer Standards. Der reformpädagogischen

# Lexikon der christlichen Ikonographie

## SONDERAUSGABE

noch zum sensationell günstigen Preis!



nur DM 198,-  
öS 1445,- /Sfr 188,-  
(Frühere Originalausgabe DM 784,-)

**Lexikon der christlichen Ikonographie**  
Begründet von F. Kirschbaum  
Hrsg. von W. Braunfels

**Band 1-4: Allgemeine Ikonographie**  
**Band 5-8: Ikonographie der Heiligen**

2840 Seiten, 2300 Abb., 3500 Artikel, 8 Bände,  
Paperback, in Kassette  
ISBN 3-451-22568-9

„Ein kunstgeschichtliches Standardwerk. Alle, die sich näher mit der Bilderwelt des Christentums beschäftigen wollen, werden es gern benutzen und bald nicht mehr entbehren können.“

Frankfurter Allgemeine Zeitung

Erhältlich in jeder Buchhandlung oder bei:  
D+A: Freiburger BuchVersand  
Habsburgerstraße 116 - 79104 Freiburg  
CH: Herder AG Basel, Postfach, CH-4133 Pratteln 1

# HERDER

Furcht vor einem allzu verkopften, abstrakten Lernen stellt er als „neue Schule“ wieder die „Denkschule“ gegenüber. Die spezifische Funktion von Schule sei und könne nur Unterricht im Sinne einer rehabilitierten Bildungstheorie sein, unterstreicht auch der Göttinger Erziehungswissenschaftler *Hermann Giesecke* in der 1996 veröffentlichten, ebenfalls schon vielsagend betitelten Schrift: „Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern“ (Stuttgart, 1996): Darin legt er eine kritische Bilanz der Reformpädagogik der letzten 30 Jahre und damit vor allem eine Auseinandersetzung mit dem Berufsstand der Pädagogen sowie ein gründliches Plädoyer für eine „pädagogische Wende“ vor. Giesecke beklagt, unsere Gesellschaft im ganzen habe derzeit ein gestörtes Verhältnis zu ihrem Schulwesen.

Begründet sei diese aktuelle Konfusion über Sinn, Zweck, Aufgaben, Ziele und Methoden der Schule in der – seinerzeit durchaus berechtigten und sinnvollen – Akzentverlagerung, die die Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre vorgenommen habe: Weg vom ökonomischen, institutionellen und fachlichen Aspekt der Schule hin zur Konzentration und – im Rückblick – zur Überbewertung der Innerlichkeit des Kindes, seinen aktuellen Interessen und Bedürfnissen. Dabei besteht Giesecke durchaus darauf, die ursprünglichen reformpädagogischen Ziele wieder freizulegen, nämlich höchstmögliche Chancengleichheit, Individualisierung und optimale Förderung des einzelnen Kindes.

Unter grundlegend veränderten Bedingungen von Kindheit und Jugendalter in einer pluralistischen Gesellschaft aber und dem damit entstandenen völlig neuen Sozialisationsstyp fordert Giesecke die Schule auf, einen neuen Part im Konzert der verschiedenen Sozialisationsfaktoren spielen zu lernen; einen Part, den er als „partikulare Intervention in Biographien“ beschreibt. Der Blick dürfe sich nicht mehr länger auf Wunschlisten konzentrieren, in denen verzeichnet sei, was an Gutem dem Nachwuchs doch gewährt werden müsse, sondern es gehe darum, die Partikularität des pädagogischen Feldes der Schule wieder in den Mittelpunkt zu stellen und beispielsweise den Bildungsauftrag nach ihren eigenen Regeln und nicht durch Ableitungen all der anderen Sozialisationsfaktoren neu zu verstehen.

Gegenüber dem herrschenden „pädagogischen Zeitgeist“, der zu sehr von den individuellen Bestrebungen der Schülerinnen und Schülern ausgehe, betont Giesecke dabei besonders auch die *gesellschaftlichen Funktionen von Schule* und unterstreicht unter anderem die Berechtigung, etwa die Effektivität des Schulsystems, als einem im wörtlichen Sinn teuren Gut, auch unter dem Gesichtspunkt ihrer Wirtschaftlichkeit zu untersuchen, rechtfertigt Sanktionen gegen Schüler und bekräftigt auch.

Auch die baden-württembergische Kultusministerin, *Annette Schavan* klagt in ihrem Ende letzten Jahres erschienen Buch

„Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert“ (Freiburg 1998) angesichts der in den letzten drei Jahrzehnten unaufhörlich gestiegenen Anforderungen, es fehle an einer gewissenhaften Klärung dessen, welchen Anteil die Schule realistisch an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler habe, und forderte ebenso eine ehrliche gesellschaftliche Debatte über das, was in unseren Schulen geleistet werden kann und soll.

Im Stimmenwirrwarr der Schulkritiker und Schulreformer sucht sich die Kultusministerin aber vor allem gegenüber bildungspolitischer Katastrophenrhetorik abzugrenzen: Der Ruf nach Bildungsreformen sei berechtigt, die Sorge, das Schulwesen in Deutschland nicht mehr zukunftsfähig, dagegen keineswegs und lähme nur nötige Reformen.

Ihren eigenen, konkreten schulpolitischen Ausführungen zur Gestaltung der einzelnen Schultypen, der Lehrerbildung und – ausführlich – auch zur Schulleitung baut Schavan auf zwei Grundannahmen: Stabilisierung und Verbesserung der Qualität schulischer Leistung und die Stärkung *schulartspezifischer Profile*.

Entsprechend dieser Grundannahmen betont Schavan beispielsweise gleichermaßen Unverzichtbarkeit und weitere Profilierung der *Hauptschule* und verurteilt deren Diffamierung als „Restschule“. Bezüglich der *beruflichen Bildung* warnt sie vor allem vor einer Abwertung des „Lernortes Betrieb“ zugunsten von immer mehr Bildungsanteilen in beruflichen Vollzeitschulen. Zur aktuell am heftigsten diskutierten Frage nach der künftigen Gestaltung des *Gymnasiums* bekräftigt

die Kultusministerin zunächst, heute bestehe kein Zweifel mehr, daß die Gesamtschule keine attraktive Alternative sei. Zugleich fordert Schavan eine stärkere Konzentration der Kriterien für die Bestimmung des gymnasialen Bildungsauftrages: „Auf neue Wissensgebiete und neue Herausforderungen des Verantwortungsbewußtseins kann nicht ständig mit der Erweiterung des gymnasialen Fächerkanons geantwortet werden.“ (143)

Es gehe um Stärkung des erzieherischen Auftrages, der nicht im Gegensatz zum Bildungsauftrag gesehen werden dürfe, und um neue Formen des Lernens und der Leistungsmessung, die Selbständigkeit und Initiative bei Schülerinnen und Schülern fördere, wobei die vielbeklagte Zusammenhängigkeit von Bildungsinhalten konsequent vermieden werden müsse. Mit Bezug auf diese geforderte inhaltliche Konzentration und auch organisatorische Vereinfachung verweist Schavan auf den von ihr im letzten Jahr vorgelegten Reformvorschlag für das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe: mit fünf jeweils vierstündig unterrichteten Abiturfächern.

Als Leitbild aller schulischer Arbeit hat Schavan ihren eher grundlegenden schulpädagogischen als konkreten schulpolitischen Reflexionen ein Wort Michel de Montaignes vorangestellt. Und mit diesem sucht sie zugleich, den konkreten schulischen Alltag auch gegenüber einem Bild und Image abzugrenzen, indem nur noch das Beschwerliche und Mühsame aufscheint: „Kinder sind keine Fässer, die gefüllt werden, sondern Feuer, die entfacht werden sollen.“

Alexander Foitzik

## Die Kraftprobe ist noch offen

Der iranische Präsident und die Reformbemühungen vor einer ungewissen Zukunft

*Seit dem Wahlsieg des Reformpolitikers Khatami bei den Präsidentschaftswahlen im Mai 1997 tobt zwischen Reformern und Konservativen in der islamischen Republik Iran ein erbitterter Machtkampf. Über das weitere Schicksal des Präsidenten sowie der Reform- und Oppositionsbewegung lassen sich derzeit keine seriösen Voraussagen treffen, wie Rita Breuer, Länderreferentin bei Misereor, in ihrem Beitrag zeigt.*

Wenn Oppositionelle und kritische Intellektuelle gewaltsam sterben, ist es um Demokratisierung und Meinungsfreiheit im Land schlecht bestellt. Keine anderthalb Jahre nach der weltweit mit großer Hoffnung registrierten Übernahme des Präsidentenamtes durch *Hojjatoleslam Seyyed Mohammed Khatami* wurden in Iran innerhalb eines Monats die Leichen der Oppositionellen *Dariush* und *Parwane Foruhar*, der

Schriftsteller *Mohammed Mochtari* und *Madschid Sharif* sowie des Übersetzers und Essayisten *Mohammed Puyandeh* aufgefunden.

Der erste Staatspräsident Irans nach der islamischen Revolution von 1979, *Abol Hassan Bani Sadr*, sprach daraufhin aus, was viele dachten: hinter den politisch motivierten Morden steckt eine Allianz konservativer Kräfte unter dem geistlichen