

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



48

Juni 2008

FORUM

SCHULSTIFTUNG

„Die Gläubigen glauben an die Auferstehung, die Atheisten
an ein ‚Come Back‘“

„Was wird aus dem Teufel, der aufhört, an Gott zu glauben?“

„Ob ich gläubig bin? Das weiß nur Gott allein.“

Stanislaw Jerzy Lec (1909-1966, mehr zu Lechs polnischen
Aphorismen im Artikel von D. Szczęśniak in diesem Heft)

Impressum

ISSN 1611-342X

FORUM-Schulstiftung.

Zeitschrift für die katholischen freien Schulen der Erzdiözese Freiburg

18. Jahrgang

Redaktion:

Dr. Dirk Schindelbeck (Schriftleitung)

Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung

Ralph Schwörer, Stellvertretender Direktor der Schulstiftung

Studiendirektor Dr. Stefan Gönninger, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Christoph Klüppel, Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Postanschrift:

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

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

Email: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de

Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

Layout: Claus Frank, Sasbach

Druck: Franz Weis GmbH, Freiburg

Sofern nicht anders ausgewiesen, stammen Abbildungen aus dem Bereich
der Schulstiftung.

Inhaltsverzeichnis

Editorial	2
Geist oder Gehirn? Auf dem Schlachtfeld der Willensfreiheitsdebatte wird um philosophische Wirklichkeitsauffassungen gerungen (K. Scherzinger)	3
„Ich will ich bleiben!“ Hirnforschung und Willensfreiheit. Zwei Projektstage an der Heimschule St. Landolin in Ettenheim für die Klassenstufe 13 (J. Nebel)	22
Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf. Oder? (Ch. Klüppel)	36
Freiraum als Chance – Zur Entstehung des Bereichs „Popularmusik“ am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (K. Fink, T. Löffler, P. Hübel)	41
Mens sana in corpore sano oder: Wie eine Schule in Bewegung gerät (U. Rospleszcz)	59
Allein den Betern... (R. Schneider)	73
Educating Together in Catholic Schools. A Shared Mission between Consecrated Persons and the Lay Faithful (Bildungskongregation)	74
Emanzipation als Schulprogramm von Frauenklöstern oder die pädagogische Erfolgsgeschichte der Monoedukation (I. Geschwentner)	94
Albert Schweitzer – Antwort auf die Sinnfrage in der heutigen Zeit? (W. Schnatterbeck)	100
Die Kraft der Pointe. Form und Gehalt des polnischen Aphorismus (D. Szcześniak)	116
Die Heimschule „macht“ Geschichte - in Israel. Das Projekt „Sehen, was war...“ in Israel begeistert aufgenommen (D. Uhlig)	125
„Voyage, Voyage“ – ein Erfahrungsbericht. Von der Gymnasiastin zur Stipendiatin der „Studienstiftung des Deutschen Volkes (J. Oswald)	140
Aus den Stiftungsgremien und den Schulen	
Personalnachrichten	146
COMPASSION – das ausgezeichnete Projekt (D. Scherer)	152
Musikfestival in Sasbach am 9./10.11.2007 – Rückschau (S. Gönzheimer)	154
Preisträgerinnen von „Kultur und Christentum“ 2007/8 (A.-D. Witte-Rotter)	159
Frauenpower aus der Klosterschule (H. Schaufler)	161
Jahresbericht 2007 der Gesamt-MAV (J. Schubart)	164
Neues auf dem Markt der Bücher	
„Du musst Zeugnis ablegen“ Hilfe für KZ-Überlebende (M. Kolbe Werk)	167
Dieter Hildebrandt: Die Sonne – Biographie unseres Sterns, München 2008 (G. Kleinschmidt)	169
Harald Müller: Wie kann eine neue Weltordnung aussehen? – Wege in eine nachhaltige Politik, Frankfurt 2008 (G. Kleinschmidt)	171
„Papst“ – eine DVD des FWU für Schule und Unterricht (S. Gönzheimer)	173
Autorinnen und Autoren von FORUM Schulstiftung 48	175

Editorial



„Hat Gott das Gehirn geschaffen oder hat sich das Gehirn seinen Gott ausgedacht?“ – Eine der tiefsten Fragen menschlicher Existenz wird in den Beiträgen dieser Ausgabe von FORUM-Schulstiftung zusammen mit der aktuellen Fragestellung nach der Freiheit des menschlichen Willens von ganz unterschiedlichen Perspektiven her beleuchtet. Schule – zumal katholische Schule – muss sich mit den Schülerinnen und Schülern auf den Weg machen, um die Auseinandersetzung mit diesen Lebensfragen zu ermöglichen. Nur so kann das eigene Denken gelernt werden, um in eine konkrete ethische Entscheidung mit einer ebenso konkreten Handlung münden zu können. Beeindruckend zeigt Schulpräsident Werner Schnatterbeck gerade diese Verbindung zu einer Lebens- und Handlungsoption als wichtige Voraussetzung für Sinnerfahrung am Beispiel von Viktor Frankl und Albert Schweitzer auf. Dieser Beitrag stellt die Frage der Lebens- und Sinnorientierung in den aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Zusammenhang. Werner Schnatterbeck gibt damit hilfreiche Impulse für sinnstiftendes Arbeiten an unseren Schulen.

Die Heimschule Lender macht Geschichte in Israel. Anknüpfend an den Beitrag im FORUM- Schulstiftung 46 berichtet diese Ausgabe von den beeindruckenden Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern im Zusammenhang mit dem öffentlich ausgezeichneten Projekt „Sehen was war ...“ in Israel machen durften.

Besonders hinweisen möchte ich auch auf den Text der Vatikanischen Kongregation für das katholische Bildungswesen, den wir in der englischen Fassung abdrucken. Darüber hinaus finden Sie eine Reihe weiterer interessanter und anregender Artikel zur grundsätzlichen pädagogischen Reflektion oder zur konkreten Umsetzung in den schulischen Alltag. Besonders wertvoll sind hier die bereits an den Schulen erprobten Projekte und Modelle der Kollegen.

Eine interessante Lektüre wünscht Ihnen

Jhr Dietfried Schwab

Klaus Scherzinger

Geist oder Gehirn? – Auf dem Schlachtfeld der Willensfreiheitsdebatte wird um philosophische Wirklichkeitsauffassungen gerungen.



Der philosophische Skandal des Libetschen Experimentes zur Willensfreiheit liegt nicht darin, dass es diese widerlegt – das tut es nämlich nicht – sondern darin, dass immer mehr Menschen eine philosophische Wirklichkeitsauffassung vertreten, die eine solche Interpretation seiner Ergebnisse erwarten lässt. Ähnlich einem Erdbeben, das von tektonischen Geschehnissen kündigt, von denen wir ansonsten nicht viel zu spüren bekommen, belegt die Aufregung um das Libet-Experiment, dass der philosophisch-weltanschauliche Boden, auf dem wir uns bewegen, in großer Unruhe ist.

1. Das Libet-Experiment und seine Diskussion

Die deutschen Neurophysiologen Hans Kornhuber und Lüder Deecke haben im Jahre 1965 entdeckt, dass sich mit der Methode der Elektroenzephalographie (EEG) Veränderungen des elektrischen Spannungsfeldes des Gehirns messen lassen, die anzeigen, dass die Ausführung einer einfachen Handlung (z.B. das Heben des Fußes) vorbereitet wird. Noch bevor wir etwas tun – bis zu einer Sekunde vorher – ist das Gehirn schon mit der Einleitung dieses Tuns befasst.¹ Benjamin Libet hat diese Beobachtung zum Anlass genommen, um eine einfache Frage zu stellen: Wenn eine Handlung schon bis zu einer Sekunde vor ihrem beobachtbaren Beginn einsetzt und d.h. doch offensichtlich, dass schon bis zu einer Sekunde vorher über ihr Stattfinden entschieden ist, wann erleben wir dann die freie Entscheidung zu einer solchen Handlung? Der Glaube an die Willensfreiheit im Kantischen Sinne würde erwarten lassen, dass dieses Erleben noch vor der unbewusst ablaufenden Gehirnaktivität liegt, mit der die Handlung in Gang kommt.

Libet hat ein Experiment ersonnen, mit dem sich der Zeitpunkt des bewussten Erlebens einer Entscheidung, den Finger zu krümmen, messen und mit dem Zeitpunkt des Beginns des tatsächlichen Fingerkrümmens und dem Zeitpunkt des Anhebens

¹ Vgl.: Tor Nørretranders, Spür die Welt. Die Wissenschaft des Bewusstseins, 1997, S. 311f.

der unbewussten Handlungsvorbereitung im Gehirn vergleichen lässt.² Mit Hilfe der elektrischen Messung der Muskelaktivität des Fingers und des EEGs konnten die beiden letztgenannten Zeitpunkte leicht bestimmt werden. Da für das Erleben der Willensentscheidung nur dasjenige Subjekt als Beobachter fungieren kann, das dieses Erleben hat, wurde seine zeitliche Erfassung zu einer echten Herausforderung für Libet. Er bat die freiwilligen Experiment-Teilnehmer, sich auf einen bequemen Sessel zu setzen und den Finger zu krümmen, sobald sie den Impuls dazu verspürten. Dabei sollten sie auf eine vor ihnen angebrachte Scheibe blicken und sich die Stelle merken, an der ein Lichtpunkt, der diese Scheibe mit der Geschwindigkeit von 2,5 Sekunden pro Umdrehung umkreist, sich genau in dem Moment befindet, in dem sie auch die spontane und völlig frei getroffene Entscheidung zur Fingerkrümmung erlebten. Der Vergleich des auf diese Weise gemessenen Zeitpunktes der freien Willensentscheidung mit den anderen beiden Zeitpunkten belegt, dass wir das Bewusstsein, eine Handlung durchführen zu wollen, erst erleben, nachdem das Gehirn schon bis zu einer halben Sekunde damit befasst ist, diese Handlung einzuleiten.

Der dänische Wissenschaftsjournalist Tor Nørretranders drückt es so aus: „Der Wunsch, eine Handlung zu vollziehen, wird also erst bewusst, nachdem das Gehirn mit der Vorbereitung begonnen hat, sie in die Tat umzusetzen. Immerhin aber stellt sich das Bewusstsein noch vor der Handlung ein...“³ und der Direktor des Max-Planck-Instituts für Kognitions- und Neurowissenschaften in München, Wolfgang Prinz kommentiert: „Handlungsentscheidungen werden in subpersonalen Prozessen fabriziert und dann, nachdem sie vorliegen, als Ergebnis personaler Entscheidungsprozesse interpretiert“. Wenn das stimmt, so seine griffige Kurzformulierung der am meisten gehörten Interpretation des Libetschen Ergebnisses, „tun wir nicht, was wir wollen (und schon gar nicht weil wir es wollen), sondern wir wollen, was wir tun (d.h. was in subpersonalen Prozessen entschieden worden ist).“⁴

Libets methodisches Vorgehen wurde heftig diskutiert, gilt aber als handwerklich gelungen und hat bei anderen Forschern zu ähnlichen Ergebnissen geführt. Zwar bleibt die Messung des Zeitpunktes für das Auftreten der Absichtsempfindung ein

² Vgl. ebd. und Benjamin Libet, Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action (Originalarbeit). In: *The Behavioral and Brain Sciences* (1985) 8, 529-566

³ Tor Nørretranders, *Spür die Welt*, 1997, S. 319

⁴ Wolfgang Prinz, *Freiheit oder Wissenschaft*. In: M. v. Cranach und K. Foppa, *Freiheit des Entscheidens und Handelns*, 1996, S. 98

neuralgischer Punkt in seinem Experiment, dennoch haben Kritiker nur selten methodische Einwände. Sie wenden sich vor allem gegen die aus ihrer Sicht oft vorschnelle Interpretation seiner Ergebnisse. Die folgenden Einwände des Juristen Herbert Helmrich stehen stellvertretend für viele gleichsinnige: „Die eigentliche Entscheidung, bei einem Experiment innerhalb einer kurzen Zeitspanne (...) mit einem Finger auf einen bestimmten Knopf zu drücken, wird bereits gefällt, wenn sich die Versuchsperson bereit erklärt, an dem Experiment teilzunehmen. (...) Das bewusste Fingerdrücken, der letzte Willensruck, ‚jetzt‘ zu drücken, ist nur der Exekutivakt. Er ist nur noch eine ‚kleine Teilentscheidung‘, und zwar nicht mehr über das Ob, sondern nur noch über das Wann (...) Der letzte Willensruck ist nur Teil einer vorgeplanten freiwilligen Handlung und Entscheidung. (...) Der von Libet u.a. untersuchte kleine Willensakt ist eine zu kleine Einheit, um vollständige Willensentscheidungen im Sinne einer Wahlhandlung richtig abzubilden.“⁵

Was wir wirklich mit Willensfreiheit meinen – so die Insinuation Helmrichscher Bedenken – ist kein kleiner *Exekutivakt*, der darüber befinden mag, wann wir den Fuß bzw. die Hand heben, um eine Handlung einzuleiten, über deren „dass“ wir lange vorher schon frei entschieden haben. Der Begriff der Willensfreiheit bezieht sich auf ein Ganzes, dem das, was Libet gemessen hat, als Teilaspekt angehört, das diesem Ganzen aber das „Frei-Sein“ und damit auch seine Bedeutung für die Möglichkeit von Verantwortung und Schuld nicht nehmen kann. Willensentscheidungen liegen vor, wenn wir uns mit Gründen für einen Beruf entscheiden, einen Partner wählen oder ein Verbrechen planen. Absicht und Ausführung liegen in solchen Fällen weit auseinander. Libet hat etwas Interessantes gemessen – keine Frage – aber nichts, was uns Menschen die Willensfreiheit strittig machen könnte.

Wir dürfen uns weiterhin zugehörig zu einem „übernatürlichen“ Reich der Vernunftgründe fühlen. Dort können wir uns aufhalten, nachdenken, planen, abwägen und dann, nach Belieben, hinüber greifen und hineinwirken in das andere Reich, dem auch unsere Gehirne angehören, um dort – in der Schaltzentrale unseres „natürlichen“ Mensch-Seins – messbare Handlungsvorbereitungen zu treffen.

Würde sich hinter dem Begriff der Willensfreiheit tatsächlich nur der kurz vor dem intersubjektiv beobachtbaren Handlungsbeginn einsetzende und von Libet gemess-

⁵ Herbert Helmrich, Wir können auch anders: Kritik der Libet-Experimente. In: Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente. Hrsg. von Christian Geyer, 2004, S.92f

sene *Willensruck* verbergen, so wäre Willensfreiheit lediglich die im Bereich des Geist-Seelischen, d.h. im Bewusstsein erlebte Anzeige dessen, was das Gehirn beschlossen hat. Man muss die Freiheit jedoch nicht in eine lange schon vor diesem bewusst erlebten Willensimpuls stattfindende Planungs- und Willensbildungsphase verlegen, um dieser Schlussfolgerung entgehen zu können. Sie lässt sich auch retten, wenn wir sie auf ein bloßes Vetoprinzip reduzieren und sie noch nach dem verspürten Willensruck darüber entscheiden lassen, ob die mit diesem auch bewusst eingeleitete Handlung nun tatsächlich ablaufen darf. Mit dem freien Willen stünde dem Geist-Seele-Bereich unseres Mensch-Seins eine Art Endkontrollmechanismus zur Verfügung, der im letzten Moment die Gehirnmaschinerie zurückfahren kann, noch bevor die Hand gehoben wird oder das Wort die Lippen verlässt.

Libet selbst hat einen zum Vetoprinzip verkürzten Willensfreiheitsbegriff in die Diskussion eingebracht und vor dem Hintergrund der Annahme seiner Gültigkeit über den Unterschied zwischen jüdischer Verbots- und christlicher Gesinnungsethik nachgedacht.⁶ Wir können nicht beeinflussen, was uns das Gehirn als bewussten Handlungsimpuls anbietet, doch wir können diesem Impuls stattgeben oder nicht. Die jüdische Ethik, die von den Gläubigen ja nur fordere, bestimmte Handlungen zu unterlassen oder zu tun, trage diesem Vetoprinzip ungleich mehr Rechnung als die christliche, die nicht nur erwartet, dass wir Gesetze nicht brechen, sondern auch verlangt, dass wir keine Lust bei dem Gedanken verspüren, es doch zu tun. Ist die jüdische Ethik im Grunde die menschlichere, weil sie zur Kenntnis nimmt, dass wir nicht beeinflussen können, mit welchen Wünschen uns unser Unbewusstsein konfrontiert, während die christliche die Menschen verzweifeln lässt, die ständig von „sündigen“ Gedanken geplagt werden? Ich werde dieser interessanten Frage nicht weiter nachgehen. Für die Fragestellung dieses Artikels aber ist festzuhalten, dass der freie Wille, entweder als Planungs- und Abwägungsinstanz, die lange vor dem Einsetzen von Bereitschaftspotential und bewusstem Willensimpuls schon entschieden hat, was zu tun ist, oder als Vetoinstanz, die verhindern kann, dass diesem Impuls nachgegeben wird, in beiden Fällen aber – und das ist das Entscheidende – als eine Instanz gerettet ist, die nicht der Naturkausalität unterliegt und, dem Geist Gottes gleich, über den Wassern des Gehirns schwebt.

Wenn das Libet Experiment den freien Willen nicht widerlegt, welchen Grund gibt es dann für die enorme philosophische Aufmerksamkeit, die man ihm geschenkt

⁶ Vgl. Tor Nørretranders, *Spür die Welt*, 1997, S. 353f.

hat und noch immer schenkt? Eine Antwort auf diese Frage wird sich finden lassen (Abschnitt 5), wenn erstens Auskunft darüber geben wird, was mit freiem Willen gemeint ist und wie er als Teil der menschlichen Geistseele von der traditionell dualistischen, abendländischen Ontologie in einen Wirklichkeitsbereich eingeordnet wird, der nicht der Naturkausalität unterliegt (Abschnitt 2), wenn zweitens zur Kenntnis genommen wird, dass das Libet-Experiment nur eines von vielen Experimenten einer groß angelegten naturwissenschaftlichen Bemühung ist, die Geistseele als Kind der Natur zu beweisen (Abschnitt 3) und wenn drittens belegt wird, dass die Glaubwürdigkeit und Tragfähigkeit philosophischer Theorien vom Erfahrungsstand der Menschen abhängig ist, denen sie sich als geistige Heimat andienen und dass die gesellschaftlichen Gruppen, die auf der Basis eines von der naturwissenschaftlichen Forschung erweiterten Erfahrungsstandes philosophieren, einen ontologischen Dualismus immer deutlicher ablehnen (Abschnitt 4).

2. Der freie Wille als Teil der menschlichen Geistseele und die dualistische Wirklichkeitsauffassung

In einer Botschaft an die Mitglieder der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften schreibt Johannes Paul II im Jahre 1996: „Die Geistseele ist unmittelbar von Gott geschaffen. Folglich sind diejenigen Evolutionstheorien nicht mit der Wahrheit über den Menschen vereinbar, die – angeleitet von der dahinter stehenden Weltanschauung – den Geist für eine Ausformung der Kräfte der belebten Materie oder für ein bloßes Epiphänomen dieser Materie halten. Diese Theorien sind im übrigen nicht imstande, die personale Würde des Menschen zu begründen.“⁷

Die Weltanschauung, von der Johannes Paul II. spricht, wird von immer mehr Denkern vertreten. Sie begreifen geistig-seelische Phänomene als Naturphänomene und nicht mehr als zugehörig zu einem Wirklichkeitsbereich, der dem Bereich des physischen auf eine Weise gegenübersteht, die eine Wechselwirkung beider Bereiche unverstündlich macht. Wenn im Zusammenhang dieses Artikels von Naturphänomenen, Natur, Physis, Körper oder Materie (bzw. Energie) die Rede ist, so beziehen

⁷ Christliches Menschenbild und moderne Evolutionstheorien, Botschaft von Papst Johannes Paul II. an die Mitglieder der Päpstlichen Akademie der Wissenschaften anlässlich ihrer Vollversammlung am 22. Oktober 1996. In: www.stjosef.at/dokumente/evolutio.htm

sich diese Begriffe auf den (vielleicht einzigen?) Bereich der Wirklichkeit⁸, in dem alles, was geschieht, naturkausal geschieht. Es ist ein Bereich, der naturgesetzlich beherrscht ist. Diese Herrschaft definiert die zusammenhängende Einheit dieses Bereiches. Damit ist nicht gesagt, dass wir alle naturgesetzlichen Abläufe dieses Bereiches bereits verstehen, bzw. dass sich auf der Basis bekannter Naturgesetze nicht auch ein Naturgeschehen ausbilden kann, dessen Naturgesetzlichkeiten sich nicht mehr vollständig auf die Basisgesetze reduzieren lassen.

Was mit der oben genannten Unverständlichkeit der Wechselwirkung gemeint ist, zeigt der Philosoph Peter Bieri: Wenn der *universelle* und *exklusive Kontrast*, den die alltagstaugliche und intuitiv getroffene Unterscheidung zwischen körperlichen und geistig-seelischen Phänomenen impliziert, zum Strukturprinzip einer philosophisch-theologischen Theorie der Wirklichkeit erhoben wird – am wirkmächtigsten ist dies geschehen im ontologischen Dualismus Descartes und im vom Platonismus beeinflussten christlichen Leib-Seele-Dualismus – entsteht dem Denken ein Problem, das sich mit drei Sätzen beschreiben lässt, die wir geneigt sind, für wahr zu halten, die aber in einen unlösbaren Denkkonflikt führen, wenn wir nicht bereit sind, einen von ihnen aufzugeben. Diese Sätze lauten:

- 1.) Mentale Phänomene sind nicht-physische Phänomene.
- 2.) Mentale Phänomene sind im Bereich physischer Phänomene kausal wirksam.
- 3.) Der Bereich physischer Phänomene ist kausal geschlossen.⁹

Die Preisgabe des ersten Satzes und damit verbunden die Annahme der Naturzugehörigkeit der Geistseele scheint für viele Naturwissenschaftler und Philosophen die plausibelste Auflösung dieses Problems darzustellen. Wie der Descartes-Biograph Wolfgang Röd zu berichten weiß, hat schon Elisabeth von der Pfalz, die mit Descartes die Probleme des Dualismus in einem regen Briefwechsel diskutierte, bekannt, dass es ihr viel leichter fallen würde, der Seele irgendeine Art von Materialität zuzuschreiben, „als zuzugeben, dass ein immaterielles Wesen ein materielles bewegen und von ihm bewegt werden könne.“¹⁰

⁸ In der deutschsprachigen Philosophie meint der Begriff „Wirklichkeit“ das, was es im Unterschied zum bloß Scheinbaren und zum bloß Möglichen tatsächlich gibt und was, eben weil es es gibt, weil es wirklich ist, auch irgendwie wirksam ist. Vgl. Philosophisches Wörterbuch, hrsg. von Georgi Schischkoff, 21. Auflage, 1982

⁹ Peter Bieri, *Analytische Philosophie des Geistes*, 1993, S. 5

¹⁰ Vgl. Wolfgang Röd, *Descartes. Die Genese des cartesianischen Rationalismus*, 1982, S.141

Das Denkmal Elisabeths von der Pfalz in Herford (Skulptur von M. Kunz)



wikipedia

Würde sie an den physischen Wirklichkeitsbereich angeschlossen, so wäre es vorbei mit der Naturenthobenheit der menschlichen Geistseele¹¹. Zwar ließe sich weiterhin von Geistseele sprechen, doch das damit Gemeinte wäre ein anderes. Auch der Begriff des freien Willens wäre von diesem Bedeutungswandel betroffen. Für Kant ist der Wille „eine Art von Kausalität lebender Wesen, sofern sie vernünftig sind, und Freiheit würde diejenige Eigenschaft dieser Kausalität sein, da sie unabhängig von fremden sie bestimmenden Ursachen wirkend sein kann“¹². Willensfreiheit ist eine Kausalität aus Freiheit, die sich nicht nach naturnotwendigen Gesetzen, sondern nach Gesetzen der Vernunft zum Handeln im Bereich der ansonsten naturkausal funktionierenden Welt bestimmen kann.

Weil der Kantische Willensfreiheitsbegriff der wirkmächtigste ist, ähnliche Ansätze anderer Philosophen (etwa Aristoteles) zusammenfasst und dem Menschenbild westlicher Gesellschafts- und Rechtssysteme zugrunde liegt, beschränkt sich der vorliegende Artikel auf ihn.

Kant liefert eine „aus der Innenperspektive menschlichen Handelns gewonnene Konzeption von Freiheit als Selbstursächlichkeit oder Selbstdetermination. Frei in seiner allgemeinsten Bedeutung ist demnach derjenige, der sein Wollen und Handeln nicht nur aus sich hervorgehen lässt, sondern es sich (aber wer bin ich?; Anm. d. V.) auch als letzter Ursache zulastet und Verantwortung dafür übernimmt. ... Selbstursächlichkeit wird als das Vermögen des menschlichen Subjekts begriffen, Handlungen aus unverursachter Ursächlichkeit anzufangen, mithin hinreichende Erstursache (causa prima) bzw. Ursprung von Handlungen zu sein. Freiheit stellt demnach gegenüber der Vorstellung von Naturkausalität („Kausalität aus der Natur“) einen eigen Typ von Kausalität („Kausalität aus Freiheit“) dar.“¹³

¹¹ Dieser Artikel setzt den Begriff „Geistseele“ gleich mit dem Begriff „Bewusstsein“ und mit dem Seele-Begriff im Begriff „Leib-Seele“. Er umfasst sowohl seelisch-psychische Phänomene im engeren Sinne (z.B. Gefühle, Ängste usw.) als auch mental-geistige Phänomene (z.B. Gedanken). Traditionell wird der Phänomenbereich des geistseelischen den körperlich-materiellen Phänomenen der belebten und unbelebten Natur gegenübergestellt.

¹² Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Hrsg. von K. Vorländer, Felix Meiner Verlag, Unveränderter Nachdruck 1965 der 3. Auflage, S. 71

¹³ Handbuch Ethik, hrsg. M. Düwell u.a, 2002, S.355

Weil der Kantische Willensfreiheitsbegriff eine nicht der Naturkausalität gehorchende Entscheidungsinstanz (bei Kant die reine praktische Vernunft) unterstellt, die – wollten wir sie (ontologisch) verorten – in den nicht-physischen Wirklichkeitsbereich des klassischen Dualismus gehört, würde mit diesem Bereich auch der freie Wille zu einer Hervorbringung der Natur werden. Umgekehrt gilt natürlich auch: Würde die naturwissenschaftliche Forschung die Unhaltbarkeit unseres traditionellen Willensfreiheitsbegriffs belegen, so entstünde ein Plausibilitäts-Sog, der den ganzen geistig-seelischen Bereich vom Himmel auf die Erde herab ziehen könnte.

3. Das Libet-Experiment und die naturwissenschaftliche Bewusstseinsforschung

Entziehen sich geist-seelische Phänomene nicht grundsätzlich einem naturwissenschaftlichen Deutungsversuch oder dürfen wir zurecht erwarten, dass uns Hirnforscher wie Libet die Geistseele als Emergenzphänomen bestimmter Gehirnzustände erklären können? Welche wichtigen Fragen müsste die naturwissenschaftliche Bewusstseinsforschung beantworten, damit uns eine solche Erklärung zufrieden stellt?

Hirnforschung hat immer schon das, was im Gehirn geschieht, bzw. auch das, was dort durch manipulierende Eingriffe bewirkt wurde, zu psychischen Phänomenen in Beziehung gesetzt. Seit man die Geistseele nicht mehr mit dem Herzen – wie es noch Aristoteles tat – sondern mit dem Gehirn in Verbindung brachte, ist Hirnforschung Korrelationsforschung. Es werden Bezüge zwischen neurologischen und geist-seelischen Zuständen hergestellt. Im Grunde treibt jede Naturwissenschaft – nicht nur die Hirnforschung – Korrelationsforschung. Naturwissenschaftliches Erkenntnisinteresse wendet sich bestimmten Phänomenen der Erfahrungswirklichkeit zu und stellt Fragen wie: Was ist das? Wie funktioniert das? Kann ich es beeinflussen? Antworten werden gegeben, indem das naturwissenschaftliche Nachdenken einen zweiten Phänomenbereich eröffnet. Mit diesem – etwa dem theoretischen Phänomen der Bewegung von H_2O -Molekülen – wird dann jener – etwa, dass Wasser sich durch Hitze erwärmen lässt – erklärt. Die Erklärung ist gut, wenn sie sich im Experiment bestätigt und in der Praxis bewährt. Was naturwissenschaftliche Erklärungen also in erster Linie gewähren ist nicht Wahrheit – diesen Zahn hat ihr die Wissenschaftstheorie des letzten Jahrhunderts gezogen – sondern Erfolg! Der einzige Unterschied zwischen der Korrelationsforschung, die die Hirnforschung

und der, die die „normalen“ Naturwissenschaft betreibt, besteht darin, dass bei der letzteren sowohl das alltägliche Ausgangsphänomen als auch das theoretische Referenzphänomen einer intersubjektiven Beobachtung zugänglich sind, während die Ausgangsphänomene der Hirnforschung – etwa das Erleben eines bestimmten Gefühls – nur in der Ersten-Person-Perspektive erleb- und damit auch überprüfbar sind.

Philosophen wie der Amerikaner Thomas Nagel nehmen diesen Unterschied zum Anlass, um der Hirnforschung aus grundsätzlichen Erwägungen heraus die Fähigkeit zur Geist-Erklärung abzusprechen. Sein Aufsatz „Wie ist es eine Fledermaus zu sein?“ liefert einen der berühmtesten Beiträge zur Frage nach der Möglichkeit naturwissenschaftlicher Bewusstseinsforschung.¹⁴ Selbst wenn wir alles über das Fledermausgehirn wissen, so sagt er sinngemäß, wir werden nie wissen, wie es ist eine Fledermaus zu sein. Als Korrelationsforschung lässt Hirnforschung also immer eine Erklärungslücke (explanatory gap) offen. Man mag einwenden, dass sich doch auch ein geist-seelisches Ausgangsphänomen wie das Haben einer Schmerzempfindung intersubjektiv erfahren lässt, wir sehen ja alle, dass der Proband oder Patient ein schmerzverzerrtes Gesicht zeigt und wir hören alle, wie er von seinen Empfindungen berichtet. Doch dieser Einwand greift zu kurz: Geistig-seelische Zustände sind nun mal Zustände, die es nur in der Ersten-Person-Perspektive gibt. Wenn wir dem Zu-Erklärenden sein entscheidendes Merkmal rauben, weil wir es in die Dritte-Person-Perspektive überführen, dann reden wir nicht mehr vom selben Phänomen. Das Explanandum wird nicht erklärt, sondern löst sich auf, wenn wir es in der Manier der Behavioristen als beobachtbares Verhalten fassen wollen.

So berechtigt die Nagelschen Bedenken sein mögen, sie untergraben jedoch nicht ernsthaft die Erklärungskraft der Hirnforschung für geist-seelische Phänomene. Aus seinen Überlegungen kann nämlich nicht gefolgert werden, dass wir mit naturwissenschaftlichen Methoden keine Erste-Person-Phänomene erklären können, sondern nur, dass „Erklären“ in diesem Falle etwas anderes meint. Nagel vergisst, dass wir auch das Bewusstsein all der Menschen, die uns umgeben, nicht im herkömmlichen Sinne beweisen können. Dennoch ist das Fremdbewusstheitspostulat eines der Axiome naturwissenschaftlicher Forschung. Geht es um Bewusstseins- bzw. geist-seelische Phänomene, so hätte Hirnforschung sie erklärt, wenn der Androide, den wir bauen, glaubhaft versichert, dass es ihn gibt, wenn Probanden oder Patienten von genau solchen Emotionen oder geist-seelischen Zuständen berichten, wie

¹⁴ Thomas Nagel, Wie ist es eine Fledermaus zu sein? In: P.Bieri (Hrsg.) Analytische Philosophie des Geistes, 1993, S. 261 f

wir sie mit feinsten Manipulation in deren Gehirn auch zu bewirken wüssten oder wenn wir es beherrschen, uns wahlweise und reversibel selbst in die unterschiedlichsten geist-seelischen Zustände zu versetzen.

Natürlich hat sich die Hirnforschung von philosophischen Bedenken à la Nagel nicht davon abhalten lassen, unzählige Korrelationen zwischen Gehirn- und Geistzuständen aufzuzeigen. Die klinische Neuropsychologie beschreibt Zusammenhänge zwischen Läsionen bestimmter Gehirnbereiche und dem ganzen oder teilweisen Verlust der Sprachfähigkeit (Aphasien), dem Ausfall bestimmter Erkenntnis- bzw. Wahrnehmungsvermögen (Agnosien), dem Verlust des Körperschemas (Neglect-Patienten; eigene Körperteile werden als fremd oder nicht vorhanden angesehen) oder tief greifender Veränderungen der Persönlichkeit. Ähnliche Zusammenhänge werden beobachtet, wo aktiv, sei es mit Medikamenten und Drogen oder durch elektrische Reizungen auf das Gehirn eingewirkt wird. Schon in den 1930er Jahren hat der amerikanische Neurologe Wilder Penfield festgestellt, dass das Erleben einer Reizung des motorischen Cortex in den Körper hineinprojiziert wird, dass also nicht nur ein Geschehen im Gehirn zu einem Geschehen im Geiste führt, sondern dass das Gehirn auch über die Erlebnisart bestimmt.¹⁵ Penfields Probanden fühlten ein Kribbeln im Finger, wurde ein bestimmtes Areal des Cortex, oder einen Reiz im Fuß, wurde ein anderes Areal elektrisch gereizt. Gehirne konstruieren Raum-Erleben, so könnte man diesen Befund kommentieren. Schon für Kant war der Raum eine reine Form der Anschauung, d.h., etwas, was der menschliche Erkenntnisapparat den über die Sinne eingehenden Empfindungsdaten antut, um sie zu Erkenntnisgegenständen menschlicher Erfahrung zu formen. Raum gibt es nur als Leistung eines Vermögens, das Kant jedoch – weil er noch ganz in der Tradition eines ontologischen Dualismus stand – nicht dem Gehirn, sondern der Anschauung, letztlich also einer geistig-seelischen Erkenntnisquelle zusprechen musste.

Interessanterweise hat auch Libet Kant auf neurologischer Ebene bestätigt. In Experimenten der frühen 1970er Jahren konnte er zeigen, dass es (in der Dritten-Person-Perspektive) eine halbe Sekunde dauert, bis Reize, die dem Körper oder dem offenen Gehirn zugefügt werden, ins Bewusstsein gelangen, dass aber (in der Ersten-Person-Perspektive) die Körperreize so erlebt werden, als würden sie zu dem Zeitpunkt erlebt, zu dem der Reiz tatsächlich stattgefunden hat.¹⁶ Im subjektiven Erleben kommt die halbe Sekunde der intersubjektiven Beobachter nicht vor. Das Gehirn schafft Gleichzeitigkeit, wo keine ist. Es konstruiert Zeit-Erleben. Auch im

¹⁵ Vgl. Tor Nørretranders, *Spür die Welt*, S. 333

¹⁶ Ebd., S. 338f.

Willensfreiheitsexperiment von 1979 wird dem Bewusstsein Zeit unterschlagen. Das Bereitschaftspotential zu einer Handlung zeigt sich schon eine halbe Sekunde bevor das Bewusstsein sie will. Hinter dieser halben Sekunde verbirgt sich dann auch, was man als unumstrittenes Ergebnis des Willensfreiheitsexperimentes nehmen kann: Es bestätigt für Entschlüsse, was Libet für Sinneswahrnehmungen schon zeigen konnte: Die Geistseele braucht Zeit, Zeit in der das Gehirn ihre Emergenz vorbereitet.

Nørretranders kommentiert diese Einsicht mit einer netten Anekdote, die man sich über Niels Bohr erzählt.¹⁷ Seine Vorliebe für Westernfilme, so sagt man, haben den dänischen Physiker immer wieder darüber nachsinnen lassen, wieso in Revolverduellen immer der Gute gewinnt. Was Bohr schon ahnte, können wir jetzt mit Libet erklären: Weil der Gute nur reagieren muss, gewinnt er das Duell. Der Böse will töten, sein Gehirn bereitet dieses Wollen vor. Der Gute – sozusagen ein intersubjektiver Beobachter – kann diese unbewusste Vorbereitungsarbeit an winzigen Veränderungen im Verhalten seines Gegenüber registrieren; ein Auge oder ein Mundwinkel zuckt. Er reagiert reflexhaft auf diese Veränderungen – Reflexbögen, weil sie nur über das Rückenmark laufen, geschehen sehr schnell und unbewusst – und erschießt den Bösen noch bevor dieser merkt, dass er den anderen „jetzt“ töten will, also streng genommen noch bevor er – vielmehr seine Geistseele – Gelegenheit hatte sich schuldig zu machen.

Auch wenn das Libet-Experiment den freien Willen nicht widerlegt und auch wenn die bisherigen Ergebnisse der Korrelationsforschung (einschließlich derer von Libet) irgendeine Form der Identität von Gehirn- und Geistseele-Zuständen nur nahe legen und noch lange nicht beweisen, unter Hirnforschern gilt es als ausgemacht, dass es diese Identität geben muss. Ihr „Wie“ zu

Illustrierte Filmbühne, München 1977



Das Duell: hier Curd Jürgens und Victor de Kowa in dem Film „Des Teufels General“ von 1955

¹⁷ Vgl. ebd. S. 367f

belegen, d.h. verständlich zu machen (trotz methodisch bedingter Uneinholbarkeit der Ersten-Person-Perspektive), wie es Gehirne fertig bringen, geistig-seelische Zustände zu emergieren, ist oberstes Erkenntnisziel der naturwissenschaftlichen Bewusstseinsforschung. Etwas weniger dringlich, doch mindestens eben so spannend ist die Frage nach dem biologischen Nutzen einer durch die natürlichen Kräfte der Evolution entstanden Geistseele.

Eine der besten Lösungsansätze zur ersten Frage nach dem „Wie“ legt der amerikanische Neurologe Antonio Damasio in seinen zwei Büchern *Descartes Irrtum* und *Ich fühle also bin ich* vor. Gehirne, so die radikale Verkürzung seines Gedankens, sind Repräsentationsorgane. In so genannten neuronalen Karten 1. Ordnung repräsentieren sie den Zustand des Gesamtorganismus und die Umweltreize, denen er ständig ausgesetzt ist. Wird die Veränderung des Repräsentationszustandes des Gesamtorganismus, wie sie durch die Repräsentation der Umweltreize chronisch angestoßen wird, in einer Karte 2. Ordnung super-repräsentiert, so entsteht das, was Damasio „Kernselbst“ nennt, ein bewusstes Selbst-Gefühl. Bewusstsein – wenn auch zunächst nur als einfaches Gefühl von uns selbst – könnte also dadurch entstehen, dass ein ständig ablaufendes Repräsentationsgeschehen repräsentiert wird. Im Akt des Super-Repräsentierens fängt der Organismus die Veränderung ein, *der er unterliegt, während er etwas anderes repräsentiert. Doch das Erstaunliche daran ist, dass die erkennbare Entität des Fängers gerade erst durch das Geschehen des Fangens hervorkommt.*¹⁸

Andere Experten, geben andere Vorschläge zur Frage nach den neuronalen Bedingungen der Möglichkeit der Entstehung von Bewusstsein. Der Leiter der Abteilung für biologische Kybernetik und theoretische Biologie der Uni Bielefeld, Holk Cruse, etwa spekuliert über neuronale Attraktoren, das sind Endzustände dynamisch verlaufender Ausgleichs- bzw. statistischer Prozesse in neuronalen Systemen. Bewusstsein könnte sich als emergente Eigenschaft solcher Prozesse bzw. Prozessendzustände erweisen. *Ich bin mein Gehirn, nichts spricht gegen den materialistischen Monismus*, so überschreibt Cruse denn auch vollmundig einen seiner Artikel zu diesem Thema.¹⁹

¹⁸ Antonio R. Damasio, *Ich fühle also bin ich*, 2002, S. 207

¹⁹ Holk Cruse, *Ich bin mein Gehirn*. In: *Hirnforschung und Willensfreiheit*. Zur Deutung der neuesten Experimente. Hrsg. von Christian Geyer, 2004, S.223f

Bietet der ontologische Dualismus nur deshalb schon die besseren Antworten auf das Leib-Seele-Problem, weil Erklärungsversuche wie die von Cruse und Damasio noch weit davon entfernt sind, uns eine befriedigende Antwort auf die Frage nach der natürlichen Geist-Entstehung zu geben? Geistseele oder auch Bewusstsein *ist ein emergentes Merkmal gewisser Neuronensysteme*, sagt John Searle, einer der bedeutendsten Vertreter der Analytischen Philosophie des Geistes und zugleich Kritiker der Künstliche-Intelligenz-Forschung und ihrer Computergläubigkeit. Dass sich dieses Merkmal, genauso wie das Merkmal von Flüssigkeits-Systemen, flüssig zu sein oder das Merkmal von Glas, durchsichtig zu sein, nicht aus der *schieren physikalischen Struktur* der Element, die diese Systeme bilden, *herleiten oder errechnen* lassen wird und auch dass es sehr schwer und vielleicht auf viele Jahrzehnte hinaus unmöglich sein wird, die Prozesse zu bestimmen, die *notwendig und hinreichend für das Auftreten geistiger Zustände* sind, macht diese Annahme deshalb nicht weniger plausibel.²⁰

Auch für eine mögliche Antwort auf die Frage nach dem biologischen Nutzen der Geist-Seele lässt sich auf Attraktor- oder Superrepräsentationszustände Bezug nehmen, wenn man ihre Generierung aus dem Blickwinkel der Informatik betrachtet. Diese benutzt den Informationsbegriff als Maß für die mittlere Auftrittswahrscheinlichkeit eines Signals und lässt es gerechtfertigt erscheinen, dem Gehirn, das ja ständig von elektrischen und chemischen Signalen überschwemmt wird, ein Signalgeschehen mit hohem Informationsgehalt zuzusprechen. Die anatomische Struktur des Gehirns – ein Niederschlag sowohl der phylogenetischen wie auch der ontogenetischen Geschichte seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt – bringt Ordnung in dieses Signalgeschehen. Die Attraktor- bzw. Superrepräsentationszustände, von denen wir oben gesprochen haben, sind Zustände höchster Signalordnung. Sie hervorzubringen erfordert Zeit und Rechenleistung. Weil sie dem zerebralen Signalgeschehen einen hohen Ordnungszustand aufoktroyieren, vernichten sie zwar Information im informationstechnologischen Sinne, zugleich aber – so die Theorie – bringen sie Information im Sinne eines bewussten Bedeutungsgehaltes hervor.

Um den biologischen Nutzen einer solchen Informationsgewinnung (Information im Sinne von Bedeutung) bei gleichzeitiger Informationsvernichtung (Information als Auftrittswahrscheinlichkeit eines Zeichens) zu verdeutlichen, vergleicht Nørretranders das Bewusstsein mit der Benutzeroberfläche eines Computers. Die Benutzeroberfläche ist die Benutzerillusion,

²⁰ John Searl, Die Wiederentdeckung des Geistes, 1996, S.132

die Vorstellung, die der Benutzer von der Maschine hat. ... Dem Benutzer soll nicht erklärt werden, wie die Maschine funktioniert, sondern es geht darum, eine Version zu bieten, die konsistent und zweckmäßig ist – und die vom Benutzer und nicht vom Computer ausgeht.

Der Computer, der jetzt gerade „dieses“ Wort erfasst, präsentiert dem Benutzer zum Beispiel Manuskripte, die in Hängemappen auf einem Schreibtisch geordnet sind. Missratene Passagen werden in den Papierkorb geworfen, unten rechts. Will der Benutzer ausrechnen, ob ein Kapitel zu lang geworden ist, nimmt er den Taschenrechner, der in der Schublade des Schreibtisches liegt.

Im Inneren des Computers gibt es keine Hängemappen, Papierkörbe oder Taschenrechner, es gibt dort eine Menge Nullen und Einsen aneinandergereiht. Unbeschreiblich große Mengen von Nullen und Einsen, der ganze Computer kann viele Millionen davon enthalten. Der Benutzer wird damit aber nicht belastet, denn er will nur sein Manuskript ausdrucken lassen, wenn er es fertiggestellt hat. Die riesigen Mengen von Nullen und Einsen sind ihm vollkommen gleichgültig. Der Benutzer interessiert sich nur für das, was die Benutzerillusion präsentiert. ... Die Benutzerillusion ist eine Metapher dafür, dass die konkreten Nullen und Einsen gleichgültig sind, nicht aber ihre Funktion.²¹

Vielleicht wird der biologische Nutzen seiner Entstehung noch deutlicher, wenn man das Bewusstsein mit der Führungsebene eines Wirtschaftsunternehmens vergleicht. Um entscheiden und planen zu können, brauchen die Entscheidungsträger nur sehr wenig Information. Eine Zahl aus der Produktionsabteilung, ein „Ja“ aus der Finanzabteilung und ein „Nein“ aus dem Verkauf reichen aus, um zukunftsweisende Weichen zu stellen. Für den Führungskreis ist es – ja muss es sogar, wenn er nicht vor Überlastung zusammenbrechen will – uninteressant sein, was im Einzelnen in jeder dieser Abteilungen geschieht, auch wie viel Arbeit (Rechenleistung) und Zeit investiert wurde, um die Information zu erhalten, die für das Top-Management von Bedeutung ist, interessiert nicht.

4. Mit der Leib-Seele-Spaltung im Menschen entfällt der stärkste (Erfahrungs-) Grund für die philosophische Theorie einer dualistischen Wirklichkeit

Das Philosophieren hat seinen ständigen Ausgangspunkt in der Erfahrungswirklichkeit und fragt kritisch nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit im Ganzen.²² Sie eröffnet ein Reich nicht-empirischer Antworten auf diese zentrale Frage und schafft Ordnung in diesem Reich. Gefügt zu einem Ordnungsgebilde, können diese Antworten den Menschen zur geistigen Heimat werden, ihr Selbst- und Weltverständnis bestimmen und dem Handeln Orientierung geben. Dies geschieht jedoch nur, wo sie glaubwürdig und plausibel sind, weil sie zu dem Erfahrungsstand, dessen Möglichkeitsbedingungen sie ja angeben wollen, passen, ihn sinnvoll deuten, an ihn anschließen und ihm nicht unnötig widersprechen. Moralische Regeln etwa, die einer philosophischen Ethik erwachsen, die beharrlich die *inclinationes naturales* des Menschen nicht zur Kenntnis nehmen will, werden sich in den Gewissen der Menschen nur unter Aufbietung nicht geringer psychischer Verdrängungsarbeit verankern lassen und als Maximen zur gerechten Steuerung gesellschaftlichen Zusammenlebens werden sie sich nur dort behaupten können, wo das Denken als ein immer wieder neu und vorurteilsfrei beginnendes Fragen nach den wahren Gründen einer empirischen Welt untersagt wird.

Mit Beispielen wie diesen lässt sich eine gewisse Abhängigkeit philosophischer Theorien feststellen. Ihre Verständlichkeit und damit auch ihre Macht hängen ab vom Erfahrungsstand, den sie leiten und ausdeuten sollen. Die Plausibilitätsgründe der dualistischen Wirklichkeitsauffassung liegen in einer Erfahrungswirklichkeit, in der wir wie selbstverständlich und mit großer Sicherheit zwischen geistig-seelischen und körperlich-materiellen Phänomen unterscheiden. Doch was ist, wenn diese Erfahrungswirklichkeit sich ändert, weil Naturwissenschaft sie erweitert und vertieft?

Naturwissenschaft richtet ihr Erkenntnisinteresse nur auf bestimmte Teilbereich der Erfahrungswirklichkeit. Ihre Antworten sind außerdem empirisch und innerhalb des Teilbereiches bestätigungsfähig. Naturwissenschaft erweitert also unseren Erfahrungshorizont. Zwar wird sie in vielen Gesellschaften betrieben, doch nicht immer wird zugelassen, dass diese Erweiterung in den Erfahrungsstand aufgenommen wird, der zum Ausgangspunkt für das philosophische Fragen nach den Ermöglichungsbedingungen der Erfahrung wird. Doch nur wo das geschieht, nur wo Phi-

²² Vgl. Arno Anzenbacher, Einführung in die Philosophie, 7. Auflage, 1999, S. 35

Philosophie die Rückkopplung an die einzige Voraussetzung für ihr Fragen, die Erfahrungswirklichkeit in ihrer jeweiligen Gestalt, nicht unterbindet und auch dann noch zulässt, wenn diese sich ändert, wird in Kauf genommen, dass auch philosophische Antworten auf die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrung sich ändern können.

Ich denke, wir leben in einer Zeit, die solch eine Veränderung erfährt. Die philosophische Wirklichkeitsauffassung einer großen Gruppe naturwissenschaftlich aufgeklärter Menschen innerhalb der westlichen Gesellschaft ist immer deutlicher nicht mehr die, die von der traditionellen abendländischen Philosophie und Theologie gelehrt wird. Menschen, die auf der Grundlage einer Erfahrungswirklichkeit philosophieren, die durch die Einsichten von Evolutionstheorie, Systemtheorie und Hirnforschung erweitert wurde, gelangen in großem Maße zur Überzeugung, dass der ermöglichende Grund all unserer Erfahrung in einem einzigen Wirklichkeitsprinzip zu suchen ist? Der ontologische Dualismus konnte einen Rest von Plausibilität für sich beanspruchen, solange das naturwissenschaftliche Erforschen der Erfahrungswirklichkeit noch immer Bereiche beließ, die außerhalb eines kausal geschlossenen Naturraums zu liegen schienen.

Noch als das Lebendig-Sein – vormals als Auswirkung einer nicht selten übernatürlich gefassten Lebenskraft (*elan vital*) angesehen²³ – zur natürlichen Eigenschaft biologischer Systeme erklärt werden konnte, blieb dieser Plausibilitätsrest bestehen. Erst in jüngster Zeit, seit die Hirnforschung sich anschickt, die Geist-Seele mit Hilfe naturwissenschaftlicher Methoden als Naturphänomen zu erfahren, verliert der Wirklichkeitsdualismus bei Menschen, die die empirische Ausgangsbasis ihres philosophischen Fragens um die naturwissenschaftlichen Hypothesen der Geist-Seele-Entstehung bereichern, an Plausibilität und deshalb auch an Attraktivität als Grundlage philosophischer Weltbilder.

²³ Vgl. Ernst Mayr, *Das ist Biologie*, 2000, S.32 oder Rainer Paslak, *Urgeschichte der Selbstorganisation*, 1991, S.37. Paslak sagt sinngemäß: Weil man sich nicht vorstellen konnte, dass die Natur Systeme hervorbringen kann, die es vermögen, Ordnung unter Bedingungen hohen thermodynamischen Ungleichgewichtes aufrechtzuerhalten, setzten man *vitalistisch auf das Wirken geheimnisvoller Kräfte, die für das Leben einen Sonderbereich reservierten, in dem das Entropiegesetz durch spezielle Lebenskräfte – etwa Bergsons „elan vital“ – außer Geltung gesetzt sein sollte*. Damit, so Paslak weiter über Bergson, *postulierte er zwei grundverschiedene Ebenen der Wirklichkeit*.

5. Das Libet-Experiment indiziert eine verstärkte und folgenreiche Hinwendung zu philosophischen Welterklärungsmodellen mit einem monistischen Wirklichkeitsverständnis

Nachdem wir die Einbindung des Libet-Experimentes und der dadurch ausgelösten Willensfreiheitsdebatte in die umfassendere und von der naturwissenschaftlichen Bewusstseinsforschung als Ganzes losgetretene Debatte um die Plausibilität philosophischer Wirklichkeitsauffassungen gezeigt haben und über die Gründe Auskunft gegeben haben, die über eine solche Plausibilität entscheiden, können wir jetzt die eingangs gestellte Frage nach dem wahren Grund für das große philosophische Interesse am Libet-Experiment beantworten.

Libets Experiment widerlegt den freien Willen nicht, aber es passt in eine Zeit, in der aus Gründen der Plausibilität immer mehr Menschen davon ausgehen, dass es eine Willensfreiheit im Kantischen Sinne nicht geben kann. Die Hirnforschung hat lange Zeit nur von Beziehungen und Korrelationen zwischen Geist und Gehirn gesprochen. Nur selten war von Identität die Rede. In punkto Geistseele konnten die Naturwissenschaft und die im Abendland vorherrschende philosophisch dualistische Wirklichkeitsauffassung – trotz logischer Unversöhnlichkeit – friedlich nebeneinander existieren. Mit diesem Frieden hat es nun ein Ende. Getragen vom in Aussicht gestellten Erfolg naturwissenschaftlicher Geisterklärungen, scheint sich der Monismus zur bevorzugten philosophischen Wirklichkeitsauffassung aufzuschwingen. So wie die vorwissenschaftlich alltägliche Einteilung in mentale bzw. seelische und körperliche Phänomene zum Plausibilitätsgrund einer dualistischen Wirklichkeitsauffassung werden konnte, so kann eine naturwissenschaftlich vertiefte Erfahrungswirklichkeit, die die Geistseele als Kind der Natur erkennt, zum Plausibilitätsgrund für eine monistische, d.h für eine Wirklichkeitsauffassung werden, der gemäß *die Wirklichkeit einheitlich und von einerlei Grundbeschaffenheit*²⁴ ist.

Die Naturwissenschaft hat eine Wirklichkeitsauffassung stark gemacht, die unaufgeregert darauf warten kann, bis jene auch ihren letzten Streich führt und beweist, dass unser menschliches Geistseele-Sein die Natur nicht transzendiert, sondern ihr ganz zugehört. Libets Experiment beweist zwar nicht, dass es keinen freien Willen gibt, doch seine vorschnelle und unverhohlene Interpretation in diesem Sinne indi-

²⁴ Philosophisches Wörterbuch, hrsg. von Georgi Schischkoff, S.462

ziert die Erstarkung einer philosophischen Position, die Zarathustras *Bleibt der Erde treu*²⁵ mit Blick auf die Wirklichkeitszugehörigkeit des Menschen zu wiederholen scheint.

Die Folgen dieser Erstarkung sind leicht zu sehen und wurden schon angedeutet: Zwar wird ein philosophischer Dualismus weiterhin zum zentralen Grundbestand christlicher Weltanschauung gehören und als philosophische Grundlage eines Willensfreiheitsjargons für ein politisches und soziologisches Gelingen des menschlichen Zusammenlebens unerlässlich sein, doch werden die Menschen, die bereit sind, einen Erfahrungsstand philosophisch zu bedenken, der über den alltäglichen hinausgeht, weil er auch die mit naturwissenschaftlicher Methode geschöpfte Erfahrung mit einbezieht, sich immer deutlicher zu philosophischen und religiösen Weltbildern hingezogen fühlen, die eine monistische Wirklichkeitsauffassung als zentrales Element enthalten. Das zunehmende Interesse an abendländischen Metaphysiken, die eine Minderheitentradition darstellen, weil sie eine (All-) Einheitslehre vertreten (etwa an den neuplatonischen bzw. panentheistischen Lehren des Mystikers Meister Eckhart), aber auch die verstärkte Hinwendung zum Buddhismus findet darin eine ihrer wichtigsten Erklärungen. *Einer der Hauptcharakterzüge des Buddhismus ist für viele Menschen, besonders Menschen, die im wissenschaftlichen Denken der westlichen Welt sozialisiert worden sind, sehr anziehend: Der Buddhismus schafft die Idee des „Übernatürlichen“ ab, die Spaltung zwischen dieser Welt und einer unsichtbaren, völlig anderen Realität. Das Universum, sagen die Buddhisten, ist ein riesiges System aus Prozessen, nicht aus Dingen.*²⁶

Dass solch ein weltanschaulicher Interessendrift nicht ohne Auswirkungen bleibt, lässt sich mit einem Seitenblick auf die Naturethik belegen. Ihren naturethischen Ausdruck findet er in der Häufigkeit und Deutlichkeit, mit der das so genannte Holismus-Argument vertreten wird. Anders als alle anderen naturethischen Bemühungen, den moralischen Status nichtmenschlicher Natur zu begründen, liegt diesem Argument ein philosophisch-weltanschauliches Denken zugrunde, zu dessen Kernaussage eine monistische Wirklichkeitsauffassung gehört. Die renommierte Naturethikerin Angelika Krebs sagt dazu: *Das Holismus-Argument macht der naturethischen Diskussion mit ihrer Unterscheidung zwischen Mensch und Natur, Anthropozentrismus und Physiozentrismus den Vorwurf, sie gehe von einer falschen dualistischen Ontologie aus, wie sie cartesianischem, christlichem, männli-*

²⁵ Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra, Insel taschenbuch 145, 1980, S.14

²⁶ Bradley K. Hawkins, Buddhismus, 2000, S.163



Äthiopien: Kebran, Tana-See, Priester mit Glocke 1974

chem, westlichem Denken eigen sei. Der Mensch werde der Natur gegenübergestellt, als sei er nicht Teil der Natur. Zur Überwindung des Dualismus verweisen Holisten auf mystische Einheitserfahrungen, weibliches Denken, die Systemtheorie. Der Mensch sei zu denken als Teil des Systems der Natur, als Mitglied der natürlichen oder „biotischen Gemeinschaft“, als eins mit der Natur. Dann werde deutlich, dass das gute Leben von Menschen nicht auf Kosten des Systems der Natur angestrebt werden kann. Die Selbstverwirklichung des Menschen gehe Hand in Hand mit der Selbstverwirklichung des Ganzen. Der Mensch Sorge für sein gutes Leben, indem er für das Ganze sorgt. Der Eigenwert des guten menschlichen Lebens gehe über auf das Ganze.

Das Holismus-Argument ist das bei weitem populärste Argument außerhalb der professionellen Philosophie, etwa in der Deep-ecology-, der ökofeministischen sowie der New-age-Bewegung, und es wird – weil zu konfus – von der professionellen Philosophie nicht selten als keiner philosophischen Diskussion für wert erachtet.²⁷

Weil sich philosophische Professionalität noch immer an der grundsätzlich dualistischen Tradition ausbildet, überrascht die Geringschätzung des Holismus-Argumentes nicht. Ähnlich wie schon der philosophisch-theologische Aufschrei bei den vor schnellen Interpretationen der Ergebnisse des Libet-Experiments ist auch sie als Reaktion auf eine zunehmende „Popularität“ monistischer Weltbilder auf Basis eines naturwissenschaftlich erweiterten Erfahrungsstandes zu werten.

²⁷ Angelika Krebs, Naturethik im Überblick. In: Naturethik, Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökologischen Diskussion, hrsg. von A. Krebs, 1997, S. 361f

Joachim Nebel

„Ich will ich bleiben!“ Zwei Projektstage zum Thema: Hirnforschung und Willensfreiheit an der Heimschule St. Landolin in Ettenheim für die Klassenstufe 13



„Wir tun nicht, was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun.“¹ Auf diese einfache Formel bringt Wolfgang Prinz, Direktor des Max-Planck-Instituts für Kognitions- und Neurowissenschaften in München, seine Position und die anderer führender Neurowissenschaftler wie Wolf Singer, Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung in Frankfurt am Main und Gerhard Roth, Leiter des Bremer Instituts für Hirnforschung im Streit um die Frage nach dem freien Willen. Implizit ist dieser Beschreibung des freien Willens als einer Illusion die Forderung nach einer Revolution des Menschenbildes. Denn ohne die Voraussetzung von Freiheit können wir uns unser ganzes Leben nicht mehr erklären, denn „zu dieser Illusion gehört das Selbst selbst und die ganze Art, wie es seine Lebenswelt erlebt – also nicht nur sein Denken, sondern auch Fühlen und Wollen, sein Glauben, Hoffen und Lieben.“²

Im Rahmen der Thementage an der HSE wurden zwei Vormittage für die Klassenstufe 13 in Kooperation der Fächer Religion (Andreas Brüstle, Matthias Kühle) und Biologie (Joachim Nebel) zu diesem Thema gestaltet. Da die Konzeption der Einheit für eine weitere Durchführung noch fortentwickelt wird, soll hier lediglich ein Erfahrungsbericht gegeben werden, der einen Beitrag zur Frage liefern möchte, wie dieser ebenso brisante wie komplexe gesellschaftliche Diskurs Eingang in das unterrichtliche Geschehen finden kann.

Die Schülerinnen und Schüler die Provokation zunächst unmittelbar erleben und sie in einem zweiten Schritt durch die Auseinandersetzung mit der Kritik an den abgeleiteten Thesen eine eigene Position entwickeln zu lassen, waren dabei wesentliche Ziele der Projekteinheit.

In der Schule bemühen wir uns um kausale Erklärungen für die im Unterricht dargestellten Phänomene; daneben steht die persönliche Erfahrung des freien Willens. So scheint uns die Frage, ob sich auf dem mitgebrachten Pausenbrot Wurst oder Käse befinden soll, Ausdruck einer freien Willensentscheidung. Und selbst, wenn

¹ Prinz, Wolfgang in: Der Mensch ist nicht frei (Interview). In: Das Magazin 2/2003, S. 19.

² Geyer, Christian (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente, Frankfurt am Main, 2004, S. 9.

Motto der Unterrichtseinheit

Joachim Nebel

ich beschlösse, die Entscheidung für den einen oder anderen Brotbelag zu verweigern, so setzt diese Verweigerung Freiheit voraus. Dieses Beispiel erschien zwar durchaus geeignet, weil lebensnah, dennoch hätte es vermutlich wenig Potenzial junge

Erwachsene für die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem freien Willen zu motivieren. Weitaus mehr Interesse am Thema versprach die Beschäftigung mit möglichen Konsequenzen aus den neueren Befunden für das auf Schuld- und Verantwortungsprinzip basierende Strafrecht zu wecken.

Einen umfassenden Unterrichtsentwurf zum Thema „Willensfreiheit im Strafrecht und in den Naturwissenschaften“ hat Sebastian Schulenberg in Unterricht der Biologie 2005 vorgelegt.³ Allgemein zu dem Thema findet sich in derselben Ausgabe ein „Basisartikel“ von Jürgen Langlet „Vernunft und Wille“, der eine gute Übersicht bietet und den Schülern zur Lektüre zu Verfügung gestellt wurde. Zum Stand der Debatte, zumindest bis zum Jahr 2004, empfiehlt sich der Band „Hirnforschung und Willensfreiheit“, herausgegeben von Christian Geyer.⁴

„Strafe setzt Schuld voraus. Schuld ist Vorwerfbarkeit.“ (Bundesgerichtshof 1952)

Als Einstieg wurde die im Jahr 2006 vom SWR produzierte Fernsehdokumentation ‚Der Sitz des Bösen‘ von Tilman Achtnich gewählt. Ausgehend vom Fall des Stefan B., eines pädophilen Gewalttäters, dem der Richter eine Persönlichkeitsstörung attestierte, über die Frage nach biologischen Spuren im Gehirn von Gewaltverbrechern, stellt der Film zentrale Experimente, wie etwa die Versuche Benjamin Libets, und Methoden moderner Hirnforschung vor. Wenn die Gewalttaten durch Hirnanomalien erklärbar sind, können die Täter dann überhaupt anders gehandelt haben? Ist Stefan B. vielleicht gar nicht schuldig? „Eine Gesellschaft darf niemanden bestrafen, nur weil er in irgendeinem moralischen Sinne schuldig geworden ist – dies hätte nur dann Sinn, wenn dieses denkende Subjekt die Möglichkeit gehabt hätte, auch anders zu handeln, als tatsächlich geschehen“ antwortet Gerhard Roth,

³ Schulenberg, Sebastian: Willensfreiheit im Strafrecht und den Naturwissenschaften. In: Unterricht Biologie Nr. 303/2005.

⁴ Geyer, Christian (Hrsg.): Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente, Frankfurt am Main, 2004.

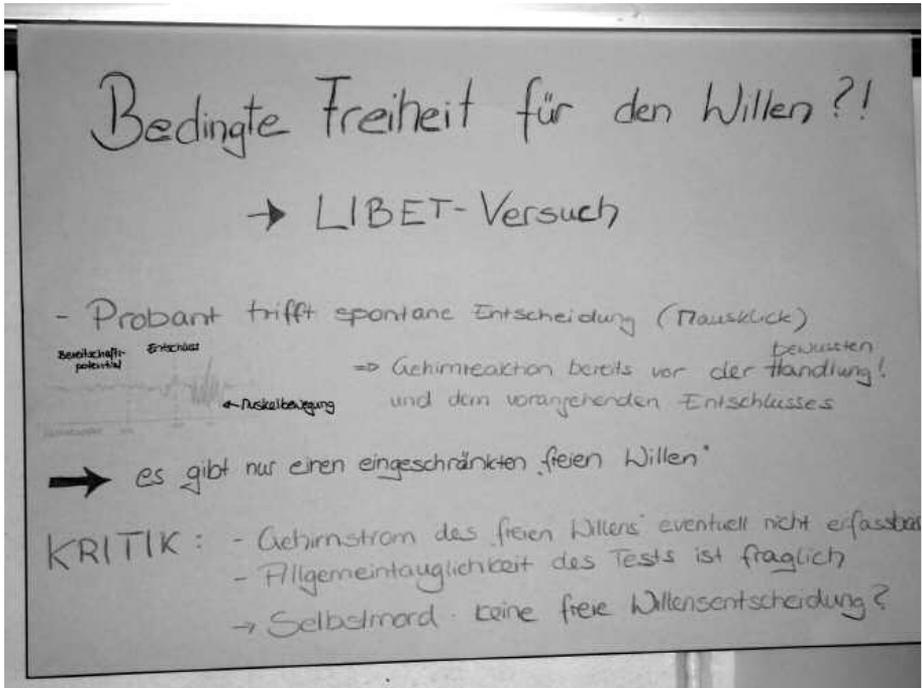
einer der renommiertesten Hirnforscher Deutschlands. Indem er im Interview präventive Maßnahmen gegenüber Menschen mit bestimmten neurologisch-psychiatrischen Befunden, ähnlich der In-Quarantäne-Nahme beim Vorliegen hochinfektöser Krankheiten, erörtert, schlägt er die Brücke zur Diskussion eines Wandels des Strafrechts hin zu einem auf Gefährlichkeit abstellenden Maßnahmenrecht.⁵ Hier werden Menschen utilitaristisch nach der Wahrscheinlichkeit eingeteilt, nach der sie gemäß ihrer Prädispositionen in einer für die Gesellschaft nützlichen bzw. schädlichen Weise handeln werden. Es drängt sich die Frage auf, inwieweit diese Bewertungskriterien aus einem kulturellen Kontext in einer biologistischen Argumentationsweise konsequent fortgedacht sind? Letztlich müsste doch allein evolutionäre Fitness als einzig bestimmendes Kriterium gelten, angelegt innerhalb eines vom menschlichen Verstand unvorhersehbar Evolutionsprozesses.

Dass die These der völligen Determiniertheit des Menschen keinesfalls neu ist, könnte an dieser Stelle wissenschaftshistorisch mit Verweisen etwa auf die „Schädellehre“ eines Franz Joseph Gall, auf die Arbeiten des Italieners Cesare Lombroso und anderen Forschern des 19. Jahrhunderts erarbeitet werden, die überzeugt waren, den geborenen Verbrecher anhand bestimmter Schädelmerkmale ausmachen zu können. Allerdings würden Ergebnis und Methode einer heutigen Überprüfung in keiner Weise standhalten. Fruchtbarer erschien die Auseinandersetzung mit Arbeiten des Kriminologen-Ehepaars Glueck aus den 60er Jahren über straffällige und nichtstraffällige Jugendliche in Amerika, mit welchen sich ein Teil der Lerngruppe im Folgenden beschäftigte: Die sog. Glueck'schen Prognosetafeln ermöglichten es mit erstaunlicher Exaktheit für sechsjährige Jungen die Wahrscheinlichkeit des Begehens strafbarer Handlungen im Erwachsenenalter zu prognostizieren. Über ein Punktesystem wurden Auffälligkeiten ermittelt. Bei der Häufung von sog. Schlechtpunkten wurde eine ungünstige Prognose erstellt, wobei lediglich drei Kriterien untersucht wurden: 1.) Die Beaufsichtigung des Jungen durch die Mutter, 2.) Die Erziehung des Jungen durch die Mutter und 3.) Der Zusammenhalt innerhalb der Familie. Diese Arbeiten richten den Blick aus verhaltensbiologischer Perspektive auf den Gegenstand und zeigen von hier aus, wie sehr unsere „Natur“, unser evolutives Erbe, hier insbesondere die Traglingsnatur des Menschen, in die „Kultur“ hineinregiert.⁶

Diese Ergebnisse konnten von den Schülerinnen und Schülern nicht einfach als primitiv und wissenschaftlich unhaltbar ad acta gelegt werden, sondern bedurften

⁵ Lüderssen, Klaus: Ändert die Hirnforschung das Strafrecht? In: Geyer: Hirnforschung und Willensfreiheit, S. 98.

⁶ Bange, Wolfgang: Arbeitblätter zu Gehirnforschung: Wie frei ist der Mensch?, Freiburg 2006.



Das Libet-Experiment

Joachim Nebel

einer kritischen Auseinandersetzung. Kritik wurde hauptsächlich gegen die Ungenauigkeit der Tafeln, den ausschließenden Blick auf Merkmale, das Ausblenden von Randbedingungen, Vernachlässigung der Rahmensituation und Willkürlichkeit bei der Bestimmung der Faktoren laut. Als problematisch erschien die tatsächliche Erfassung und Zuordnung relevanter Kriterien, sowie ein rascher Bedeutungswechsel von Einflüssen (Arbeitslosigkeit ist heute kein Indiz mehr für Verwahrlosung). Die Lerngruppe stellte vor allem heraus, dass die Zugehörigkeit zu einer Risikogruppe keine Aussagekraft für den individuellen Fall habe.⁷ Obwohl aus den erarbeiteten Gründen in Deutschland das Vorgehen über Prognosetafeln weitgehend wieder fallengelassen wurde, zeigt die Behandlung dieses Gegenstandes doch, dass die Debatte um Determination und Freiheit nicht erst mit dem Aufkommen moderner bildgebender Verfahren, wie der Kernspin-Tomographie (Magnet-Resonanz-Tomo-

⁷ Woynar, Ines: Das Risiko von Gefährlichkeitsprognosen, KrimInfo1/1995, URL: www.sozialwiss.uni-hamburg.de/publish/IKS/quellenundlinks/ki1-95.htm, Stand 20.02.2007.

Joachim Nebel

graphie), aufflammte. Dass heutige Wissenschaftler an einer vielleicht endgültigen, aber in jedem Fall überzeugenderen Konzeption des determinierten Menschen arbeiten, wurde vertiefend in einer Parallelgruppe behandelt. Hierzu wurde das im Film zwar beschriebene, aber beim ersten Rezipieren nur schwer verständliche Experiment von Benjamin Libet ausgewählt. Libet kam zu seiner eigenen Überraschung zum Ergebnis, dass das Bereitschaftspotenzial 550 ms vor einer freien Willenshandlung einsetzt, den Versuchspersonen aber die Handlungsintention erst 350-400 ms nach Beginn des Bereitschaftspotenzials aber 200 ms vor der motorischen Handlung bewusst wurde.⁸

Die auf Plakaten zusammengestellten Ergebnisse wurden der jeweils anderen Expertengruppe präsentiert. Die Libet'schen Experimente, die aufgrund einiger methodischer Mängel von den Neuropsychologen Haggard und Eimer unter strengeren



Theoriemodell des „freien Willens“

⁸ Libet, Benjamin: Haben wir einen freien Willen?, deutsche Erstveröffentlichung, zuerst erschienen unter dem Titel „Do we have a free will?“. In: Journal of Consciousness Studies 6, No. 8-9, 1999, S. 47-57.

Bedingungen wiederholt und voll bestätigt wurden, waren daraufhin Anstoß zu einer lebhaften Diskussion.

Immer wieder war es notwendig, das neurobiologische Grundvokabular in Lehrer-Schüler-Gesprächen wiederholend zu erarbeiten, um den Schülerinnen und Schülern das Verständnis des beschriebenen Versuchsaufbaus bzw. Studiendesigns und der Ergebnisse zu erleichtern. Das menschliche Gehirn wurde hierbei den Schülern als typisches Säugetiergehirn bzw. Affengehirn erläutert, wobei auf evolutionäre Trends, wie die Vergrößerung der Großhirnrinde, eingegangen wurde. Darüber hinaus machte ich mir als Biologielehrer die positivistische und radikal konstruktivistische Haltung einiger Hirnforscher zu eigen, um ein Nachdenken der Schülerinnen und Schüler herauszufordern.

fight, flight or?

Zur Erkundung der eigenen epigenetischen Landschaft diente eine einfache Übung, bei der ein Schüler/ eine Schülerin aufgefordert wurde, sich langsam einer Versuchsperson zu nähern. Die Versuchsperson wurde gebeten, den für sie als gerade noch angenehm bzw. als bereits „zu nahe“ empfunden Abstand anzugeben, indem sie auf das Auftreten eines „Spannungsgefühls im Nacken“ achtete. Diese als angenehm empfundene Entfernung ließ sich zum Erstaunen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Pendelbewegungen von der Versuchsperson weg bzw. auf sie zu recht genau ermitteln. Bei deutlichem Unterschreiten dieses Abstands reagierten viele Schülerinnen und Schülern mit Lächeln, Lachen, starrem Gesichtsausdruck oder sie wichen zurück. Der verhaltenbiologischen Sinn und dessen evolutionäre Wurzeln konnte anschließend zügig erarbeitet werden. Diese Übung vermochte die phylogenetische Disposition des Einzelnen, sein evolutionäres Erbe, erlebbar zu machen. Bei der Durchführung ist darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr genau auf ihre Empfindungen achten, die Übung in ruhiger Atmosphäre durchführen und sich dabei in die Augen blicken. Es ist günstig wenn zwischen den Versuchspartner nicht zu enge emotionale Verbindungen bestehen, da sonst vorkommen kann, dass sie sich ganz „(jugend)kultur-determiniert“ in die Arme laufen.

Während die Provokation für das Selbst, die in den Arbeiten der Hirnforscher liegt, nahezu alle Schülerinnen und Schüler erreichte, so zeigte sich deutlich eine Diskrepanz in Umgang und Auseinandersetzung mit den erarbeiteten Inhalten. Erst durch wiederholte Impulse und Anregung einer Debatte durch die begleitenden Lehrer war die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bereit, sich über eine pauschale,

irrationale Ablehnung der Thesen hinaus einer argumentativen Auseinandersetzung zu stellen und sich somit näher auf die Inhalte einzulassen. Eben darin liegt eine entscheidende Chance der Behandlung des Themas: den Schritt aus einer inneren Haltung heraus, in der nicht sein kann, was nicht sein darf, hin zur Bereitschaft und dem dafür notwendigen Selbst-Vertrauen (!), sich eine eigene differenzierte und argumentativ untermauerte Position zu erarbeiten.

Der folgende Tag wurde durch den Titel der A-capella-Formation ‚Wise Guys‘: Romanze⁹ eingeleitet, in dem auf unterhaltsame Art deutlich wird, dass es möglich ist auf sehr unterschiedliche Weise vom scheinbar Selben zu sprechen. Funkeln die Sterne den Verliebten ganz wunderbar oder bricht sich nur das Licht in den oberen Schichten in der Atmosphäre?

**„Wenn du denkst du denkst, dann denkst du nur du denkst“.
(Juliane Werding 1975)**

Als Material wurden folgende Texte zum Teil in gekürzter bzw. vereinfachter Form eingesetzt. Die Erarbeitung der Kritik erfolgte in Form eines Gruppenpuzzles, wobei je zwei Expertengruppen von einer Lehrkraft begleitet wurden, darüber hinaus stand den Schülerinnen und Schülern eine kleine Handbibliothek zur Freiarbeit bzw. genaueren Recherche zur Verfügung.

LÜKE, Ulrich: Mehr Gehirn als Geist? Grenzen der naturalistischen Interpretation. In: NEUNER, Peter (Hrsg.), Naturalisierung des Geistes – Sprachlosigkeit der Theologie. Die Mind-Brain-Debatte und das christliche Menschenbild, Freiburg 2003 (=QD 205), S. 57-77.

HOPPE, Christian: Wissen, Erfahren, Erleben. Vom Glauben an den lebendigen Gott in Zeiten der Hirnforschung. In: Christ in der Gegenwart 42/2003.

BIERI, Peter: Unser Wille ist frei. In: Der Spiegel 2/2005.

SCHOCKENHOFF, Eberhard: Wir Phantomwesen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19. Januar 2004.

SPONSEL, Rudolf: Methodologie Freie Willensforschung. Kritik der Libet-Experimente und ihrer Interpretation. In: Internet Publikation für Allgemeine und Integrative Psychotherapie, <http://www.sgipt.org/gipt/allpsy/wollen/dgvmP02.htm>, Stand 10.10.2007.

⁹ Wise Guys, Album Radio, Titel: Romanze, Pavement Records 2006.

In den Erarbeitungsphasen fiel es einigen Schülerinnen und Schülern schwer, die Texte und insbesondere die zum Verständnis notwendigen Abgrenzungen der Definitionen und Interpretationen von Begriffen durch das eine oder andere Lager nachzuvollziehen. Die Rolle der passiven und aktiven Sprachkompetenz kann im Zusammenhang mit dem Thema nicht überschätzt werden, will man den performativen Charakter der Begriffsverwendung beider Diskussionsfronten berücksichtigen. Scheint man es doch, folgt man Ulrich Lüke, Professor für Systematische Theologie an der RWTH Aachen, letztlich mit „zwei widerstreitenden Glaubensrichtungen“ zu tun zu haben. Auf der einen Seite diejenigen, die sich die Evidenz von Bewusstsein und Freiheit nicht ausreden lassen wollen; auf der anderen Seite diejenigen, die der Überzeugung anhängen, es in der Welt ausschließlich mit natürlichen, empirisch messbaren und greifbaren Dingen zu tun zu haben. Lükes Verwendung des Begriffs „Glaubensrichtung“ zeigte sich für die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle als wenig hilfreich, bemühten wir uns doch in dieser Projekteinheit Glaube gerade nicht als voluntaristisch blinden Glauben zu verstehen, sondern als freie Zustimmung zum eingesehenen Guten.

Wenn auch in der bisherigen Philosophiegeschichte gerade die Empiristen um Thomas Hobbes und David Hume die bis heute weithin akzeptierte Auffassung prägten, dass Determinismus und freier Wille miteinander vereinbar sind (Kompatibilismus), so geben neue und neueste empirisch messbare Befunde den zeitgenössischen Positivisten Anlass, das Vertrauen in diese Vereinbarkeit aufzukündigen. Demzufolge fügen diese dem unbestreitbaren „Ignoramus“ in Bezug auf die Zusammenhänge von Gehirn und Geist ein selbstbewusstes „Nondum“ hinzu: „Wir wissen es noch nicht“ und können dabei mit dem Pfund einer expansionistischen Neurowissenschaft wuchern, wenn sie Erklärungsschecks mit höchstem Nennwert ausstellen. „Wir haben immer noch zu wenig Ahnung davon, wie das Gehirn Bewusstsein produziert“ formuliert beispielsweise der amerikanische Philosoph John R. Searle in diese Richtung.¹⁰

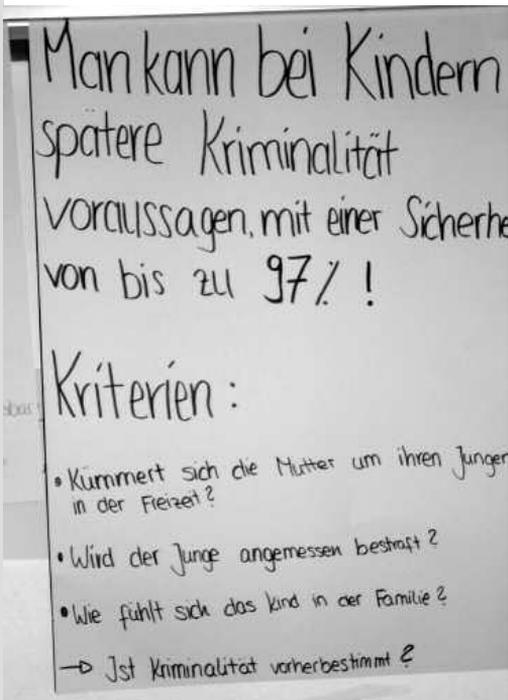
Vertreter der Gegenposition rechtfertigen das „Numquam“, das sie hinter das „Ignorabimus“ setzen mit der Inkommensurabilität neuronaler und mentaler Zustände: „Niemals werden wir wissen...“, weil die zweifellos immer präziser werdende Kartierung von Gehirnfunktionen auf einer anderen Ebene als die der menschlichen Freiheit liege und diese somit gar nicht tangiere.

Mit Peter Bieri, bis 2007 Professor für Philosophie an der FU Berlin, wurde ein Repräsentant dieser auf eine Differenzierung der Kategorien bestehenden Richtung vor-

¹⁰ Searle, John R. im Interview: „Wie frei sind wir wirklich?“ In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 23. März 2008, Nr. 12, S. 30.

gestellt. Er macht deutlich, dass wir das uns in der Welt Begegnende auf sehr unterschiedene Weise beschreiben können, ohne dass die eine mehr Wahrheit als die andere beanspruchen dürfe. „Denken Sie an ein Gemälde an der Wand. Sie können darüber als Gegenstand mit physikalischen und chemischen Eigenschaften reden. Sie können aber auch darüber sprechen, was es darstellt, was es ästhetisch taugt und was es kostet.“¹¹ Ebenso wenig wie man beispielsweise aufgrund des präzise gemessenen Gewichts und des Bildformates etwas über Schönheit oder Ausdruckskraft aussagen kann, kann man physikalisch die Willensfreiheit des Menschen fassen und messen. Was zunächst etwas plakativ wirkt, hat Evidenz auf seiner Seite: der Begriff der „Freiheit“ gehört zu einer bestimmten Perspektive der Betrachtung und ergibt nur dort Sinn. Freiheit ist keine innerhalb des Bereiches der Naturkausalität fallende Quantität. Sie ist keine empirische Größe, welche die bloße Faktizität des Daseins betrifft, sondern ein praktischer Begriff, ein Ziel und Auftrag. Konkrete Freiheit bedeutet „Handwerk der Freiheit“, Gestaltung des leiblich-materiell endlichen Selbstvollzuges des Menschen, wobei als Regelgröße das als jeweils Besseres erkennbare Gute fungiert.

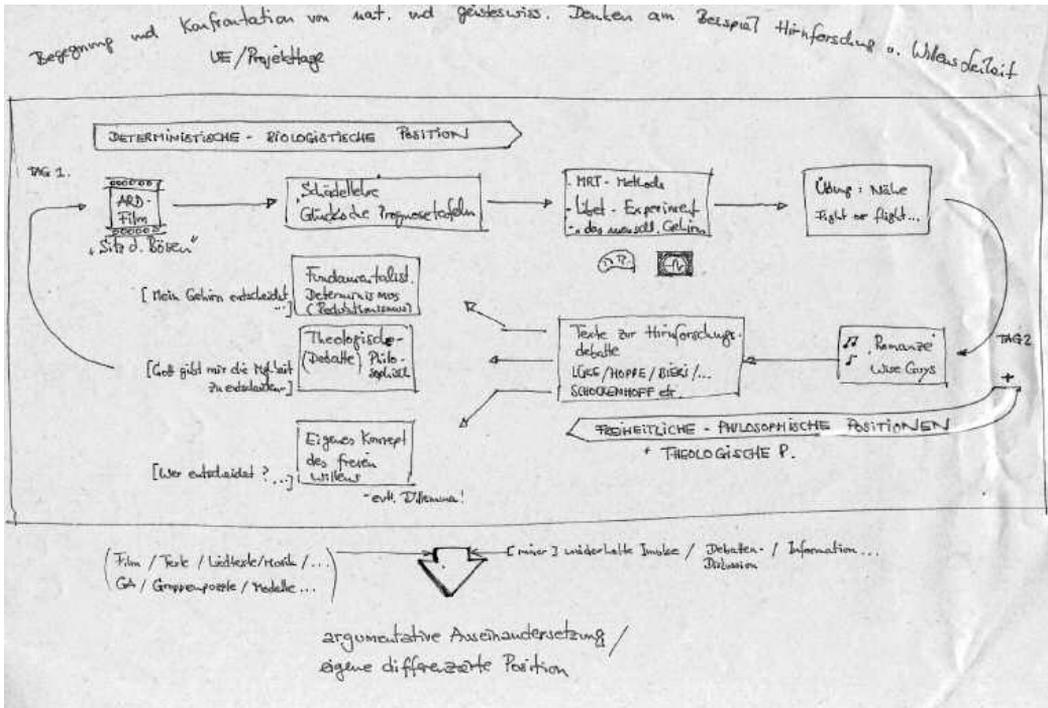
Dass der Versuch Benjamin Libets auch aus naturwissenschaftlicher Sicht nicht unhinterfragt blieb, zeigt sich zunächst in der Tatsache, dass er selbst dem freien Willen, eine Art Vetorecht einräumt, welches greift, bevor eine Handlung zur Ausführung kommt, andere Forscher, wie z.B. Roth, hingegen für dieses Veto keine ausreichenden Beweise sehen.¹² Auch erscheint die vorausgegangene prinzipielle Zustimmung der Versuchspersonen, eine Bewegung innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens willkürlich durchzuführen.



Determinanten von Kriminalität?

¹¹ Bieri, Peter: Unser Wille ist frei. In: Der Spiegel 2/2005.

¹² Roth, Gerd im Interview: Hitler und Stalin haben sich freiwillig entschieden. In: Welt am Sonntag Nr. 84, 20. August 2006, S. 67.



Visualisierung der Ergebnisse in einer Mind-Map

Joachim Nebel

ren, methodologisch nicht unproblematisch. Sponsels fasst diese Kritik aus medizinisch-naturwissenschaftlicher Sicht zusammen. Epistemologisch nicht unanspruchsvoll sollte dieser Text nur bei einem hohen Grad an Interesse an erkenntnistheoretischen Fragestellungen von Seiten der Schüler eingesetzt werden.

Eine weitere Dimension des Themas ergab sich bereits während der Diskussion am Vortag: Hat Gott das Gehirn geschaffen oder sich das Gehirn seinen Gott ausgedacht? Als Annäherung an diesen Aspekt diente der Antwortversuch Christian Hoppes, Neuropsychologe und Theologe, an der Klinik für Epileptologie Bonn, auf die Vereinbarkeit von Gottesglauben und Hirnforschung, welcher der Linie einer Kategorienunterscheidung folgt. Sein Konzept dreier Welten differenziert zwischen Wissen (Welt 2), Erfahrung (Welt 1) und Erleben (Welt 0). Die Welt des Wissens ist durch die verallgemeinerbare Objektivität von der durch den persönlichen Blickwinkel geprägten Wirklichkeitsdeutung der Welt des Erfahrens unterschieden. Hauptgewicht legt Hoppe aber auf seine Beschreibung der Erlebenswelt, in der im Gegensatz zu Welt 1 und 2 nicht dualistisch zwischen „Ich“ und „Welt“ unterschieden wird. In dem „Dies-hier-jetzt“-Sein sieht er den Kulminationspunkt sowohl von (Zen-) Buddhismus (Zazen = Hier-Sein) als auch Christentum („ewiges Nun“ bei Augustinus und Meister Eckhart). In diesem Zustand erkenne der Mensch gleichzeitig sein wahres Wesen, sein Verbundensein mit der Welt und mit Gott. Was er so als

Wahrheit erlebe, sei nicht messbar und „feststellbar“¹³, weder durch Hirnströme noch mittels Tiefenpsychologie.

Auf Grundlage dieser Ausführungen wurden die Erkenntnisse der Hirnforscher Welt 2 zugeordnet. Inwiefern sich aus ihnen Aussagen über die anderen Welten machen lassen, war Diskussionsgegenstand. Als Verbindungslinie zu Peter Bieri konnte herausgearbeitet werden, dass ein Begriff von Freiheit, der auf einem Körper-Seele Dualismus fußt, indem er den freien Willen einer Kategorie des „Nicht-Physischen“ zuordnet nicht aufrechtzuerhalten ist, wie er auch in vielen Köpfen (auch von Schülern) noch umherspukt. Als Beleg aus der Praxis könnten die Tübinger Arbeiten von Nils Birbaumer und seiner Gruppe dienen, welche mittels Kernspin-Neurofeedback etwa Patienten mit Amyotropher Lateralsklerose in die Lage versetzen, allein mittels ihrer Gedanken über ein *Brain-Computer-Interface* einen Cursor auf dem Computerbildschirm zu bewegen und damit wieder mit der Außenwelt zu kommunizieren. Hirnphysik, Geist und Psyche zeigen sich hier ebenso als untrennbar, wie der sichtbare Niederschlag von Veränderungen in Gehirnaktivitäten bei erfolgreicher Verhaltenstherapie.¹⁴

Peter Bieri erläutert, dass man gerade auf Grundlage der christlichen Anthropologie nicht verblüfft oder gar schockiert von der im Grundsatz nicht neuen Entdeckung, dass unser Wollen physiologische Vorbedingungen im Gehirn hat, sein muss. Die einem solchen Erschrecken zugrunde liegende Annahme, dass die Freiheit des Willens die Fähigkeit sein müsste, eine völlig neue, geschichtslose Kausalkette in Gang zu setzen, ließe die auch von Eberhard Schockenhoff, Professor für Moraltheologie an der ALU Freiburg, betonte Gebundenheit und Begrenztheit des Menschen auf ontologischer Ebene außer acht. Neben der Determination durch den Naturgrund weist Schockenhoff auf eine zweite Determinante menschlichen Daseins hin: die Determination durch den Anspruch der Sittlichkeit. So verstanden ist menschliche Freiheit immer in zweifacher Weise determiniert. Doch muss diese Determination nicht unfrei machen, sondern kann im Gegenteil gerade von Illusionen befreien. Bernhard Casper verwendet in diesem Zusammenhang den Ausdruck „Determinaton der Freiheit“, der diese beiden Sinngehalte einschließt. Den von Gott gegebenen Freiheitsraum und die Determinanten menschlichen Lebens aus Sicht der Theologie noch näher in den Blick zu nehmen, erschien bei der Durchführung sehr lohnenswert, wurde aber aus Zeitgründen nur am Rande behandelt.

Genauer konnte auf die von Platon erstmals entwickelte Unterscheidung zwischen Ursachen einer Handlung und den Gründen für eine Handlung, auf die Schocken-

¹³ Hoppe: Wissen, Erfahren, Erleben, S. 2.

¹⁴ Birbaumer, Nils: Eine Hoffnung für Schlaganfallpatienten. In: FAZ, Nr. 83, 2008.

hoff verweist, eingegangen werden. „Auf die Frage: ‚Warum floh Sokrates nicht aus dem Gefängnis?‘ sind zwei Arten von Antworten denkbar. Der erste Antworttypus (A) lautet: Weil seine Sehnen und Knochen sich nicht bewegten [...] Der zweite Typus (B) dagegen, erforscht die Gründe, die Sokrates bewogen. In dieser Frageperspektive kann die Antwort heißen: Weil der den Gesetzen des Staates gehorchen wollte. Gründe ‚bestimmen‘ menschliche Handlungen, aber sie ‚verursachen‘ sie nicht.“¹⁵ Voraussetzung für das Verständnis dieses Textes ist eine differenzierte Klärung des Begriffes „Grund“, wie er im abendländischen Denken gebraucht wurde, was die Notwendigkeit eines philosophischen Propädeutikums in Schule und auch naturwissenschaftlicher Ausbildung vor Augen führt.

Als nicht unproblematisch und leicht misszuverstehen erwies sich die von einigen Hirnforschern selbst vorgenommene didaktischen Reduktion der Inhalte ihrer Forschungsarbeiten – sei es mit dem Ziel der besseren Verständlichkeit oder dem der auflagensteigernden Vermarktbarkeit. Wenn da das Gehirn „weiß“; es als System „Argumente abwägt“; oder „Entscheidungen trifft“... so ist einem fundamentalen Missverstehen Tür und Tor geöffnet. Verleitete es doch eine relevante Zahl von Schülerinnen und Schüler zu der Annahme, das Gehirn werde ihnen als eine von seinem „Träger“ unterschiedene Entität, mit autonomer Identität ausgestattet, von Seiten der Hirnforschung präsentiert. Der Mensch als Marionette – ausgeliefert den teleologischen Bewegungen seines kalkulierenden Hirns! Dieses bedrohliche Bild erwies sich als ungeeignet, die naturwissenschaftliche Sicht auf den Gegenstand zu erhellen. Dass Gehirn und Bewusstsein nicht auf diese Weise getrennt agieren und dass, wer dem Selbst die Freiheit abspricht, sie dem Gehirn nicht minder absprechen muss, musste zum einen um der naturwissenschaftlichen Lauterbarkeit willen, zum anderen aber auch um einem unnötigen Gefühl von Fremdgesteuert-Sein im Sinne einer gerichteten Manipulation entgegenzuwirken, betont werden.

Bedauerlicherweise arbeiten sich auch einige Kritiker an diesem missverständlichen Bild von biologischer Determiniertheit ab, was zu einer Verwesentlichung der Debatte nicht unbedingt beiträgt. Dass diese Unterscheidung zwischen „Ich entscheide“ und „mein Gehirn entscheidet“ falsch ist¹⁶, stellt Holk Cruse, Professor für Theoretische Biologie an der Universität Bielefeld klar und widerspricht damit Gerhard Roth, welcher seinerseits den Satz „Nicht das Ich, sondern das Gehirn hat ent-

¹⁵ Schockenhoff, Eberhard: Wir Phantomwesen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19. Januar 2004.

¹⁶ Cruse, Hold: Ich bin mein Gehirn. Nichts spricht gegen den materiellen Monismus. In: Geyer, Hirnforschung und Willensfreiheit, S. 226.

schieden!“¹⁷ als korrekt erachtet. Um diese Sicht auf das Gehirn zu veranschaulichen, erwies es sich als zielführend, von einem unübersehbar komplexem Netzwerk von Motiven, verortet auf den vier funktionalen Ebenen für Entscheidungen und Verhaltenssteuerungen im Gehirn, zu sprechen, aus deren Wettstreit sich eine bestimmte Handlung ergibt. Das Fehlen von Erleben inneren und äußeren Zwangs sowie die nicht zu geringe und nicht zu große Anzahl von Wahlmöglichkeiten interpretiert Gerhard Roth als Vorausbedingungen für das Gefühl: Freiheit.¹⁸

Ohne dass auf diesen Aspekt bei der Planung ein besonderer Schwerpunkt gelegt wurde, dokumentiert die Illustration eines der Plakate, die einen Menschen darstellt, der anstelle des Kopfes ein Gehirn mit Sinnesorganen trägt, eine eingehendere Diskussion dazu in dieser Teilgruppe. „Ich bin mein Gehirn.“

Eine weiteres Schülerteam entwickelte und diskutierte aus sich heraus ein eigenes Konzept des freien Willens: Selbst wenn man den Determinismus als Tatsache ansieht, so ist für sie Freiheit in zumindest einem Falle denkbar. Dann nämlich, wenn für zwei Handlungsalternativen eine gleiche Zahl von Ursachen mit gleicher Intensität eine Ausführung einleiten. Dieses konstruierte Patt stellt sich als denkbare Einfallstor der Freiheit dar, sofern das Resultat eine Handlung und nicht eine Lähmung ist.

Um den Kreis zum Anfang der Sequenz zu schließen und gleichsam nach der doch

reichlich anstrengenden Textarbeit weitere Lernkanäle zu bedienen, wurde der zu Anfang im Film vorgestellte Fall nun in Form eines Rollenspiels wieder aufgegriffen. Dargestellt wurden Szenen der Gerichtsverhandlung, wobei deutlich wurde, welche aufbereiteten Argumentationslinien nachhaltig überzeugend gewirkt hatten.

Impression aus dem Unterricht



¹⁷ Roth, Gerhard: Worüber dürfen Hirnforscher reden und in welcher Weise. In: Geyer, Hirnforschung und Willensfreiheit, S. 77.

¹⁸ Roth, Gerhard: Niemand ist frei. In: Zeit Campus, Nr. 2/ 2008.

Eines zeigte sich hier und auch in Folgegesprächen deutlich: dass wohl selbst härteste Deterministen letztlich kantianisch bekennen müssen: „Wir können nicht die Überzeugung des Determinismus leben, selbst wenn wir abstrakt davon überzeugt sind.“¹⁹

„Der Vorhang zu und alle Fragen offen“²⁰

Verehrtes Publikum, jetzt kein Verdruss:

Wir wissen wohl, das ist kein rechter Schluss!²¹

Immer wieder wurden wir im Lauf der Sequenz nach der endgültigen Lösung des Problems – nach unserem Erwartungshorizont gefragt und die Schüler empfanden es durchaus als Zumutung, ohne diese schulgemäß abschließende Antwort entlassen zu werden. Dass die wissenschaftliche Annäherung verschiedener Disziplinen an ein und denselben Gegenstand nicht notwendig zum begegnenden Austausch führen muss, legt den Mangel eines gemeinsamen Codes der Wissenschaftsdisziplinen schmerzlich offen – eine sprachliche Brücke scheint nicht in Sicht. Man spricht, die eigene Wirklichkeitsdeutung verabsolutierend, zwar über aber selten nur mit dem anderen. Da aber auch für die Zukunft gilt, dass „schlechte Philosophie (Habermas) von Naturwissenschaftlern nicht besser ist, als schlechte Naturwissenschaft von Philosophen“²² bedarf es umso mehr der Anstrengung gerade in der Schule der Begegnung und Konfrontation von natur- und geisteswissenschaftlichem Denken fächerübergreifend Raum zu geben, anstatt diese Unüberbrückbarkeit in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler für die Zukunft frustriert zu kultivieren.

Wenn Freiheit nicht als empirisch messbare Faktizität entgeggeführt, sondern als sich im Ergreifen verwirklichende Bestimmung des Menschen gedeutet wird, muss sich dies nicht zuletzt auch auf die Didaktik niederschlagen. Unterricht kann sich dann nicht als das bloße Darlegen von Fakten verstehen, sondern hat das Hineinführen des Einzelnen in das Handwerk der Freiheit zum Ziel – als Aufruf, mit sich selbst das Gute zu beginnen.

Verehrtes Publikum, los such dir selbst den Schluss!

Es muss ein guter sein, muss, muss, muss!²³

¹⁹ Searle, John R. im Interview: „Wie frei sind wir wirklich?“ In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 23. März 2008, Nr. 12, S. 30.

²⁰ Brecht, Bertolt: Der gute Mensch von Sezuan, Epilog.

²¹ ebenda

²² Schwägerl, Christian: Neurodämmerung. In: Geyer, Hirnforschung und Willensfreiheit, S. 244.

²³ Brecht, Bertolt: Der gute Mensch von Sezuan, Epilog.

Christoph Klüppel

Der Mensch ist dem Menschen ein Wolf. Oder?

Nachlese zum Fortbildungsseminar „Leitmotive des Menschen: Kooperation und Empathie contra Aggression und Egoismus“ am 23.11.2007 in der Katholischen Akademie Freiburg. Mit Prof. Dr. Joachim Bauer, Dipl. Psych. Thomas Grüner, StD'in Sabina Sandner, Christoph Klüppel



Wie verwandelt man aggressive Egoisten in Bürger, die am Gemeinwohl orientiert sind? Wie führt man eine unzivilisierte, mordende Horde dauerhaft aus dem Naturzustand heraus, den wir uns wie einen Kriegszustand vorstellen müssen? – Ausgehend von einer eher pessimistischen Sicht auf seine Artgenossen trieb den Philosoph und Staatstheoretiker Thomas Hobbes (1588 – 1679) der Wunsch an, eine theoretische Begründung für einen Staat zu finden, der alle Individuen auch tatsächlich zu schützen vermag. In seinem mechanistischen Weltbild konnte dies über einen freiwilligen Vertragsschluss eines jeden mit einem jeden gelingen, dessen Einhaltung freilich mit dem Schwert überwacht werden musste.¹ Hobbes' Konstrukt berührt die Kernfrage des Fortbildungsseminars: Warum kooperieren wir eigentlich? Auch für Evolutionsbiologen des 21. Jahrhunderts ist Kooperation unter Menschen ein besonderes Phänomen. „Kein anderes Tier ist so hilfsbereit, und kennt gegenseitige Unterstützung in solchen Ausmaß wie der Homo sapiens.“² Wir helfen nicht nur Menschen, mit denen wir nicht befreundet oder verwandt sind, sondern selbst solchen, denen wir nie zuvor begegnet sind oder jemals begegnen werden. Steht das nicht im vermeintlichen Widerspruch zur Darwinschen Lehre, nach der jedes Individuum seine Fitness als Einzelkämpfer unter Beweis stellen muss? Auch Darwin, der das Geschehen innerhalb der jeweiligen Pflanzen- oder Tierart ebenfalls als Krieg (war of nature)³ bezeichnete, rang um ein Erklärung für den evolutiv ja offensichtlich erfolgreichen Altruismus. Moderne Verhaltensbiologen, wie z.B. Manfred Milinski vom MPI für Evolutionsbiologie, erklären das „Samariterparadox“ entsprechend mit einem Selektionsvorteil für den Helfenden, schließlich finde Hilfsbereitschaft ja nur selten im stillen Kämmerlein statt: „Wenn sich jemand altruistisch

¹ Leviathan, 1. Teil, Kap. 17.

² Anhäuser, Marcus: Egoismus schafft Gemeinsinn, in: Max Planck Forschung, 4/2007, S. 38.

³ Darwin betonte ausdrücklich, dass der Kampf der Individuen und der Arten primär *gegeneinander* und nicht primär gegen die Härten der Natur geführt werde.

verhält, dann tut er das, weil andere ihm zuschauen. Denn das steigert sein Ansehen und davon kann er profitieren.“⁴

Eine andere, nicht primär biologische Sicht auf „Kooperation unter Egoisten“ hat z.B. Robert Axelrod entwickelt, amerikanischer Politikwissenschaftler und Vertreter der rational choice theory. Mit dem aus der Spieltheorie bekannten Gefangenendilemma und mit Variationen der Computersimulation Tit for Tat („Wie du mir, so ich dir“) versuchte er zu erklären, weshalb Kooperation selbst dann zustande kommt, wenn Individuen egoistisch agieren. Vorausgesetzt wird lediglich, dass diese Egoisten unter dem Zwang bekannter Spielregeln handeln und sie rational und vorausschauend zu denken vermögen. Empirische Studien, z.B. Spielsituationen mit mehreren Probanden und Spielrunden, in denen der Einsatz privater Mittel für das Gemeinwohl immer wieder neu austariert wird, können dies in einem begrenzten Rahmen belegen.⁵

Für den Freiburger Neurowissenschaftler, Psychotherapeuten und erfolgreichen Buchautor Joachim Bauer greifen solche Ansätze zu kurz. Er hält die Annahme, dass Konkurrenz und Kampf die primären inneren Triebkräfte lebender Systeme sind für fraglich, auf das menschliche Verhalten bezogen hält er sie für falsch. Marktwirtschaftliche Begriffe wie Wettbewerb und Verdrängung lehnt er in diesem Zusammenhang ab: „Nicht der Kampf ums Dasein sondern Kooperation, Zugewandtheit, Spiegelung und Resonanz sind das Gravitationsystem biologischer Systeme.“⁶ Das gilt natürlich in ganz besonderer Weise für das Beziehungswesen Mensch. Ein interessanter neurologischer Aspekt ist dabei die Entdeckung der sogenannten Spiegelneuronen. Vermutlich ermöglichen erst diese soziale Resonanz wie Mitgefühl und Empathie. Spiegelneurone ermöglichen einem Individuum das, was es bei einem anderen wahrnimmt, im eigenen Organismus nachzuerleben, es gewissermaßen im Stillen zu simulieren.⁷ Hierin liegt auch der Grund, warum wir Schmerz empfinden, wenn sich unser Gegenüber verletzt. Beispielsweise wenn wir zusehen, wie sich jemand mit voller Wucht beim Nageleinschlagen mit dem Hammer auf den

⁴ Anhäuser, aaO., S 40.

⁵ Vgl. z.B. die Experimente des Zürcher Forschers Ernst Fehr. In: Focus, 40/2005, „Siegen auf die nette Tour“, S. 82-94 und Anhäuser, aaO.

⁶ Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, Hoffmann und Campe Verlag, 2006, S. 130.

⁷ Vgl. ebd., S. 70.

Daumen schlägt. Natürlich funktioniert das auch im positiven Sinn, denn sowohl Lachen als auch gute Laune sind ja bekanntlich „ansteckend“.

Die verschiedenen Antworten auf die Frage, warum wir kooperieren, und der Blick auf das dahinterstehende Menschenbild ergeben ein interessantes interdisziplinäres Spektrum. Die Beiträge der eingeladenen Referenten waren dabei nicht nur informativ und sehr konkret auf das Arbeitsfeld Schule ausgerichtet. So gaben die über den geplanten Zeitrahmen hinausgehenden Gespräche mit Professor Bauer auch Anlass, die eigenen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, zu ganzen Lerngruppen und auch zu Kolleginnen und Kollegen in den Blick zu nehmen. Denn gelingende „Lern- und Bildungsakte“ setzen das „Prinzip Menschlichkeit“ immer voraus.

Das Fortbildungsthema bietet darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten für die Erarbeitung im Unterricht, besonders in der Oberstufe in den Fächern Religion, Biologie und Psychologie. Sicherlich wäre es sinnvoll, die weitgreifende Frage nach Kooperation und Empathie einzugrenzen. Man könnte sie z.B. sie mit dem Thema Autismus (hier fehlt Empathie) verknüpfen, einen Seminarkurs mit dem Schwerpunkt Erziehung und Schule einrichten oder sie in eine Unterrichtseinheit in der Oberstufe Religion mit dem Thema „Hirnforschung und Menschenbild“⁸ einbeziehen. Auch laut Bildungsplan ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten das Thema fächerübergreifend oder fächerverbindend zu unterrichten. Hier eine Übersicht:

⁸ Siehe auch die ausgearbeitete Unterrichtseinheit in: Religion betrifft uns, 05/2007 (Bergmoser+Höller): Hirnforschung und Menschenbild. Gelernte Freiheit – Geschenkte Freiheit.

Bildungsplansynopse für die Kursstufe: kath. Religion / Biologie / Psychologie
(jeweils Grundkurs)

<u>Religion</u>	<u>Biologie</u>	<u>Psychologie</u>
<p>Lehrplaneinheit 4: Mensch sein</p> <p>(W) Grundfragen der Anthropologie als Wissenschaft; Der Mensch, von Natur aus böse oder von Natur aus gut; Der Mensch, frei oder determiniert; Neurologische Forschung, (W) Das biblische Menschenbild im Dialog mit Humanwissenschaften; Auseinandersetzung mit evolutionärer Anthropologie, Bsp. Soziobiologie, Biologisierung der Ethik.</p> <p>LPE 6: Wissen und Glauben</p> <p>Wissenschaft: Die naturwissenschaftliche Methode, ihre Voraussetzungen und Grenzen.</p> <p>Hermeneutik, biblische Hermeneutik, Bsp. Geisteswissenschaftlicher Zugang zur Wirklichkeit.</p>	<p><i>LPE 2: Aufnahme, Weitergabe und Verarbeitung von Informationen</i></p> <p>Verarbeitungsleistung des Gehirns: Phänomenologische Betrachtung, Bsp. Sprache.</p> <p>LPE 3: Evolution</p> <p>(W) Biologische und kulturelle Evolution des Menschen, Werkzeuge und Sprachen. (W) Evolutionstheorie und Schöpfungslehre</p> <p>LPE 5 (nach der schr. Abiturprüfung): Ausgewählte Themen der Ethologie</p> <p>Phänomene, Ziele und Methoden der Verhaltensbiologie</p> <p>Zur Anpasstheit des Verhaltens, Bsp. Anwendung der erweiterten Selektionstheorie (Verhaltensökologie und Soziobiologie)</p>	<p>4. Der Mensch im sozialen Umfeld (Kompetenzen und Inhalte)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> • psychologische Prinzipien identifizieren und erläutern, die das menschliche Verhalten bei Anwesenheit anderer steuern; • die Gruppe als System mit Zielen, Normen und Rollen beschreiben; • grundlegende gruppensdynamische Prozesse erkennen und auf konkrete Fälle anwenden; • wesentliche Merkmale menschlicher Kommunikation erläutern und an Beispielen Möglichkeiten zur Veränderung von Kommunikationsabläufen aufzeigen.

Weitere Literaturhinweise zur Vertiefung oder für die Unterrichtsgestaltung:

Bauer, Joachim: Lob der Schule, Hoffmann und Campe Verlag, 2007.

Bauer, Joachim: Warum ich fühle was du fühlst, Heyne Verlag, 2006.

Bickel, H.: Moderne Technik für die Reise ins Gehirn, in: PdN-BioS (Praxis der Naturwissenschaften), 7/53 Jg. 2004.

Fehr/Renninger: Das Samariter-Paradox, in: Gehirn&Geist, 1/2004, S. 34-41.

Grüner, Thomas: Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln, AOL Verlag, 2004.

Gaschler, Katja: Spiegelneuronen, in: Gehirn&Geist, 10/2006, S. 28-33.

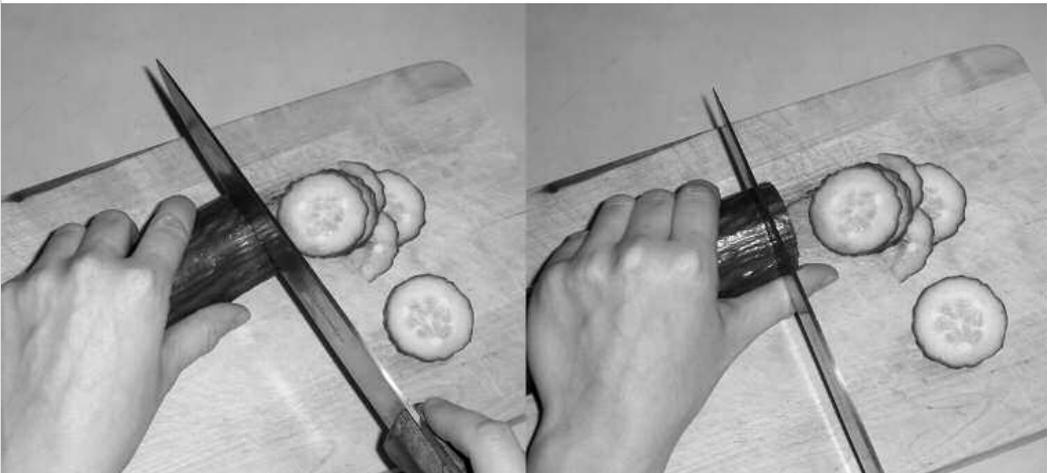
Kooperative Allianzen (Kapitel I9), in: Buss: Evolutionäre Psychologie, Pearson Studium, 22004, S. 335ff.

Rizzolatti/Fogassi/Gallese: Spiegel im Gehirn, in: Spektrum der Wissenschaft, März 2007.

Ramachandran/Oberman: Der blinde Spiegel Autismus, in: Spektrum der Wissenschaft, April 2007.

Unterricht Biologie: Dezember 1998, 22. Jahrgang: Der Mensch – das moralische Tier?

Christoph Klüppel



Konrad Fink
Peer Hübel
Thomas Löffler



Freiraum als Chance – Zur Entstehung des Bereichs „Populärmusik“ am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg

Das Musikfestival der Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg brachte nicht nur die Begegnung der Aufführenden, sondern auch die Musikkollegen der Schulen zu einem Austausch am Abend zuvor zusammen. Einen Einblick in die Arbeit am St. Raphael-Gymnasium, das beim Musiktreffen im November 2007 mit der Big Band vertreten war, gibt der folgende Artikel dreier Kollegen, von denen im eigentlichen Sinne nur einer Musiklehrer ist.

1. Offenheit des Lernbereichs „Schule“ (K. Fink)

„Schule bietet Freiraum“ – angesichts des stressigen, oftmals überlasteten Arbeitsalltags mag diese These manchen Kolleginnen und Kollegen als gewagt erscheinen. Nimmt man dann noch hinzu, dass das System Schule in der Tat an vielen Stellen fest durchstrukturiert und nicht sehr variabel ist, dann könnte man sie auch für schlicht falsch halten.

Wie so oft ist das Plakative und allgemein als richtig Akzeptierte aber nicht die ganze Wahrheit. Schule bietet eben doch an vielen Stellen die Möglichkeit, durch Aktivität (nicht Aktivismus!) selber etwas entstehen zu lassen, und letztlich ist dies ja auch die zentrale Forderung der modernen Pädagogik und Didaktik: was man selber tut, das bleibt dauerhaft.

An dieser Stelle nun soll beschrieben werden, wie am St. Raphael-Gymnasium Heidelberg in den letzten Jahren solche bestehenden Freiräume genutzt wurden, um innerhalb von kurzer Zeit einen Bereich des schulischen Lebens entstehen zu lassen,

den es vorher an unserer Schule in dieser Form noch nicht gegeben hatte: wenn in diesem Juli zum vierten Mal die „Night of the Bands“ – mit eigener Schulbigband – durchgeführt werden konnte, so ist dies das Resultat der aktiven Nutzung und Ausgestaltung von Freiräumen in der Schule durch Lehrende, Schülerinnen und Schüler, die Direktion, den Verein der Freunde und Förderer sowie Ehemalige. Hier wurde von der Direktion erkannt, dass Offenheit gegenüber neuen Ideen aus dem Lehrkörper in hohem Maße Kreativität freisetzen kann, von der das Schulleben direkt bereichert wird.



Konrad Fink

die Gottesdienste musikalisch. Stand, wie so oft, am Anfang das Nachspielen bekannter Songs, so hatte sich im Lauf der Zeit dort ein erhebliches Potenzial an Kreativität gezeigt, welches sich in der Komposition und intelligenten Arrangement eigenen Materials manifestierte.

2. Initiative als Auslöser (K. Fink)

2.1 Schülerinitiative

Am Anfang stand eine Initiative von Elftklässlern, die sich in ihrer Freizeit zu einer Pop- und Rockband zusammen gefunden hatten: die „Five Seasons“. Von der (Schul-)Öffentlichkeit unbeachtet probte diese Gruppe in den benachbarten Räumen der St. Raphael-Gemeinde und untermalte dann und wann dort

2.2 Förderung und Etablierung durch Lehrer und Schulleitung

Zum Schuljahr 2000/2001 kam ich als „Oberreferendar“ ans St. Raphael-Gymnasium, wo ich schnell auf die „Five Seasons“ stieß. Deren Besetzung war komplett – bis auf den Bassisten, und trotz meiner Stellung als (Fast-)Lehrer brachte man mir genug Vertrauen entgegen. So wurde ich Teil der „Five Seasons“. Schnell wurde mir klar, wie viel musikalisches Potenzial in dieser Band schlummerte, die aber bis dahin mit der Schule nur so viel zu tun hatte, als dass die Mitglieder Klassenkameraden

waren. Mit einem Lehrer in den eigenen Reihen wurde es nun jedoch möglich, „offiziell“ bei der Schulleitung nachzufragen, ob ein Konzert in der Aula möglich wäre.

An dieser Stelle nun wäre die Entwicklung abgebrochen, wenn uns von Seiten der Direktion nicht Vertrauen und Unterstützung entgegen gebracht worden wäre. Wir bekamen aber nicht nur die Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, sondern auch einen Vorschuss, der es uns ermöglichte, die erforderliche Technik für den Abend zu mieten. Man hatte erkannt, dass durch Schülerengagement unser Schulleben um eine neue Facette bereichert würde – und als solche werden wir seit diesem gelungenen Konzert im Jahre 2003 wahrgenommen.

Bei diesem ersten Großprojekt zeigten sich bereits die Kernelemente der weiteren Entwicklung dieses Musikbereichs an unserer Schule: sowohl in der musikalischen Entwicklung als auch im organisatorischen Bereich (Planung und Durchführung einer Großveranstaltung mit erheblichem technischen und finanziellen Aufwand) bewiesen die Bandmitglieder der „Five Seasons“ ein hohes Maß an Kreativität, Eigenverantwortlichkeit, Zuverlässigkeit, Motivation und Teamfähigkeit; mir als Lehrer blieb die Rolle als Koordinator und Gesamtverantwortlicher.

Diese Arbeitsteilung, inzwischen im schulischen Bereich anerkannte Grundlage moderner Didaktik, funktionierte hervorragend, da jeder dort tätig war und Verantwortung übernahm, wo die Fähigkeiten und Kompetenzen am größten waren: so brachten die Schüler beispielsweise erhebliches technisches Know-how ein, das ich selber gar nicht besitze. Zudem stellten sie über persönliche Freundschaften Kontakte zu einem anderen Heidelberger Gymnasium her, das uns mit Beschallungstechnik und einem Schüler(!)-Team aushalf, das diese Technik aufbaute und betreute [Inspiration für die Entstehung unserer Technik-AG, die weiter unten ausführlich beschrieben wird]. Mir als Lehrer wiederum fiel der Kontakt zur Schulleitung, die terminliche Koordination und die Gesamtleitung des Projekts zu, was wiederum für Schüler in diesem Maße nicht möglich gewesen wäre. So entwickelte sich ein Projekt quasi organisch nach modernen didaktischen Prinzipien.

Und es wurde immer größer; denn wir hatten gesehen, was Schüler eigenständig im technischen Bereich zu leisten in der Lage sind. Dies war der Anknüpfungspunkt für Kollege Dr. Löffler, der die im Folgenden beschriebene Technik-AG ins Leben rief und schon das zweite „Five Seasons“-Konzert im Jahr 2004 mit eigenem Team und eigener Technik rundum betreute.



Fink, Löffler, Hübel

Die Technik-AG der Big Band von St. Raphael

3. Die Technik-AG (T. Löffler)

Das erste Konzert der „Five seasons“ in der Aula der St. Raphael-Schulen war Anlass ernsthaft an den Aufbau eine „Arbeitsgemeinschaft Veranstaltungstechnik“ (TECAG) zu gehen.

Dabei spielten verschiedene Überlegungen eine Rolle: Eine mittelfristige, idealerweise sogar langfristige Etablierung des Bereiches Populärmusik hätte im Hinblick auf die Anmietung der entsprechenden Gerätschaften erhebliche Folgekosten mit sich gebracht. Daher erschien es ratsam, eine schuleigene Übertragungsanlage anzuschaffen, auch wenn dies zunächst beträchtliche Investitionen bedeutete.

Nachahmern sei an dieser Stelle angeraten, eher üppig zu dimensionieren und auf eine hohe Flexibilität und Kompatibilität der einzelnen Komponenten zu achten, da sich das langfristig auszahlt. Die „Halbwertszeit“ moderner Audioanlagen ist trotz der rasanten Entwicklung der Prozessorsteuerung immer noch bei weitem höher als etwa im Bereich der PC-Entwicklung. Man konnte vor 40 Jahren schon bezahlbare (!) Mikrophone bauen, die heute noch „state of art“ sind...

Bedeutsamer aber waren die pädagogischen Möglichkeiten, die eine solche „Institution“ mit sich brachte, und die ich an dieser Stelle nur stichwortartig anreißen kann:

- Projektbezogenes Arbeiten in einem klassenübergreifenden Team: Eigenverantwortung, Kreativität und Teamfähigkeit werden unterstützt.
- Techniker stehen nicht im Rampenlicht – oder altmodisch gesprochen: die christliche Tugend des „Dienens“ wird erprobt.
- Die Lehrer-Schüler-Konstellation ist weitgehend aufgebrochen, denn man lehrt und lernt im Team; Schüler entwickeln sich zu Spezialisten, die ihr Wissen organisieren und weitergeben. Der Lehrer wird zum kollegialen Organisator der Lern-Lehr-Gruppe.
- Intrinsische Motivationsstrukturen werden gestärkt: das Interesse an der Sache bestimmt das Lernen und den Lernerfolg; das oft lästige Spekulieren auf Noten spielt keine Rolle.

- Praktisch-problemorientiertes Lernen: der Theorie-Praxisweg ist ein extrem kurzer; gerade Schüler mit technisch-praktischer Begabung finden hier Möglichkeiten ihre Begabungen zu erleben.

Ein ganz erheblicher Gelingensfaktor, der dieses Projekt zu einer „Erfolgsstory“ werden ließ, und der aus verständlichen Gründen nicht nachgeahmt werden kann, wuchs der TECAG in der Person von Michael Weiß zu, einem ehemaligen Schüler des St. Raphael-Gymnasiums, der selbst professionell vornehmlich im kirchlichen Umfeld im Bereich der Veranstaltungs- und Aufnahmetechnik arbeitet (Michael Weiss, www.musik-forum-heidelberg.de). Seinem unablässigen, fast ausnahmslos ehrenamtlichen Einsatz ist es zu verdanken, dass die Veranstaltungstechnik in den Raphael-Schulen ein derartiges Niveau erreichen und halten konnte. Am Anfang stand die Anschaffung einer semi-professionellen Audioanlage, mit der sich „Indoor“-Veranstaltungen bis ca. 500 Personen beschallen lassen. Das zweite Konzert der „Five Seasons“ im Jahr 2004 konnte bereits mit der hauseigenen Beschallungsanlage gefahren werden.



Die Technik-AG der Big Band von St. Raphael

Danach wurde besonders durch das Interesse, das vonseiten der Theater-Arbeit am St. Raphael-Gymnasium bekundet wurde, die Beleuchtungstechnik in Angriff genommen und auf ein erstaunlich professionelles Niveau gehoben. Gerade hier konnten Schüler Begabungen und Sachverstand entfalten, der weit über das hinaus reichte und hinaus reicht, was von den betreuenden Kollegen angeboten werden konnte.

Seit mit Peer Hübner der popularmusikalische Bereich unter amtlich-fachlicher Leitung steht und sich eine Big-Band zusammengefunden hat, ergab sich die Notwendigkeit in akustisch optimierter Umgebung proben und gegebenenfalls auch Aufnahmen erstellen zu können. So kam es auch mit Hilfe der Schülerinnen und

Schüler der Big-Band, der TECAG, sowie im Besonderen des Raumausstatterbetriebes A. Weiß, Heidelberg, zur Umgestaltung eines Kellerlagerraumes zu einem Proberaum mit angeschlossenem Digitalstudio, in welchem sich semiprofessionelle 16-Spuraufnahmen digital herstellen und bearbeiten lassen.

Zu den Aufgaben der TECAG gehört neben der Beschallung und Beleuchtung der „Night of the Bands“ sowie zahlreicher Veranstaltungen der Schulgemeinde, wie Gottesdienste, SMV-Veranstaltungen, Unterstufenkarneval etc. vor allem auch die Betreuung der Bühnentechnik für die Theater-AG, aber auch die Veranstaltungstechnik für Veranstaltungen außerhalb der Schule, wie Abiturbälle, der traditionelle Biergartengottesdienst nebst Open-Air-Konzert in Mauer (bei Heidelberg) und vieles mehr.

4. Konzertserie „Night of the Bands“ (K. Fink)

Nach Abgang der „Five Seasons“ entstanden mehrere kleine Bandbesetzungen, die sich – zum Teil unter meiner Leitung, zum Teil selbstständig – im Jahr 2005 zum ersten Mal auf einer Plattform präsentierten, die mittlerweile fester Bestandteil unseres kulturellen Schullebens geworden ist: stilistisch z. T. völlig unterschiedlich, musizierten diese Gruppen auf der „1. Night of the Bands“, deren großer Erfolg und Spaß uns ermutigt hat, an dieser Konzeption festzuhalten. So findet jeden Sommer am St. Raphael-Gymnasium mit den jeweils zur Verfügung stehenden Ensembles eine „Night of the Bands“ statt: 2005 in der Aula, 2006 Open Air im Park der Schule und im letzten Sommer anlässlich der Verabschiedung unseres Schulleiters Dr. Franz Kuhn in einem großen Zelt auf dem Schulhof. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, viele Schüler – und nicht zuletzt die extra für diese Konzertreihe entstandene Lehrerband „Teach your children well“ – tragen durch ihre Unterstützung dazu bei, dass diese Abende zu großen Festen werden, zu der alle am Schulleben Interessierten zusammen kommen und zwanglos feiern können.

Geplant ist die Institutionalisierung der Konzertreihe jeweils am letzten Montag im Schuljahr, um so der Schulgemeinschaft einen schönen gemeinsamen Abschluss des Schuljahres in ungezwungenen Rahmen zu ermöglichen.

5. Professionalisierung: Aufbau und Entwicklung einer Big Band (P. Hübel)

5.1. Musikalische (Vor-)Überlegungen

Aus der Tatsache, dass Musik eine notwendige ästhetische Welterfahrung darstellt und somit dringender Bestandteil eines jeden Schulalltags sein muss, kann man als angehender „Schulmusiker“ eine gewisse Basismotivation schöpfen, letztendlich stellt sich aber schnell die Frage nach der konkreten Umsetzung und dem Umgang mit der darin implizierten Herausforderung – der Verantwortung und dem damit verbundenen Lehrauftrag in diesem Fach gerecht zu werden.

Denn die Verbindung von schulischem Lernen und praktischem, sinnlichen Erfahren von Musik – ganz abgesehen von den Vorgaben diverser Lehrpläne oder Bildungsstandards – ist eine der großen Herausforderungen des Musikunterrichts und kann meines Erachtens am nachhaltigsten in Kombination mit dem „AG-Bereich“ stattfinden.

Damit dieser aber nicht zu einseitig bleibt ist es notwendig, ein gewisses stilistisches Spektrum zu bieten und dazu gehört neben der Chor- und Orchesterarbeit im „klassischen Sinne“ auch das Angebot eines Jazz/Rock/Pop-Sektors.

Fakt ist, dass Musik seit jeher eine zentrale Rolle im Leben fast aller Jugendlichen spielt, sie ist quasi Identitätsstifter, Gefühlsverstärker, Ausdrucksmittel und vieles mehr. Dabei ist uns allen klar, dass die so genannte Klassik und sicherlich auch der Jazz nicht im obersten Bereich der Interessenslagen aller Schülerinnen und Schüler liegen, schon eher die viel zitierte Rock- und Popmusik. Diese kann man sich zunutze machen – nicht nur um „die Jugendlichen da abzuholen, wo sie stehen“.

Konkret bedeutet dies – wenn man sich den Luxus an einer Schule leisten kann, mehrere Ensembles nebeneinander führen zu können – ein Angebot stilistischer Vielfalt in der Ensemblearbeit zu schaffen sowohl vokal, als auch instrumental und vielen zugänglich zu machen. Überdies erreicht man noch mehr Schülerinnen und Schüler neben der Möglichkeit zum Beispiel durch die Synthese von Kunst und Technik, ein sich unterstützendes Ineinandergreifen der Begabungen, das das Interesse in die eine oder andere Richtung zu kanalisieren vermag.

Die Tatsache, Rock, Pop oder auch Jazz als eine Art Einstieg zum praktischen Musizieren zu wählen bedeutet allerdings nicht, dass diese Stilistiken einfach oder schnell zu erlernen wären, sie runden zunächst das Spektrum eines musikalisch-

praktischen Angebots einer Schule ab und beinhalten durchaus ihre eigenen Schwierigkeiten. Entscheidend ist die Vielfalt, deren Teilbereiche im übrigen dabei auch nicht in Konkurrenz zueinander stehen sollten.

Ein Hauptgrund meiner Entscheidung als Musiklehrer an einer allgemeinbildenden Schule zu arbeiten war aus diesem Grund die Möglichkeit einen schulischen Instrumentalbereich zu etablieren, der unterschiedlichen Interessen, Neigungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann, konkret ein Nebeneinander von Orchester und Bigband.

5.2 Der Aufbau

Als ich im Schuljahr 2004/05 zum zweiten Ausbildungsjahr meiner Referendarszeit an das St. Raphael-Gymnasium kam, war dafür – wie im Vorfeld beschrieben – ein optimaler Nährboden bereitet und ich war meinem erklärten Ziel, eine eigene Bigband zu gründen oder/und zu leiten – ohne es schon zu ahnen – von Anfang an unglaublich nahe: neben den Vorstößen der „Five Seasons“ mit Konrad Fink waren diverses Equipment samt einer gut aufgestellten Technik-AG bereits vorhanden, vor allem aber mit Konrad Fink und Dr. Thomas Löffler zwei höchst motivierte und tatkräftig unterstützende Kollegen.

Ich wurde zunächst in meinem Zuständigkeitsbereich als Musiklehrer mit der Orchesterarbeit, damals noch in Streicher- und Bläserensembles geteilt, betraut und hatte so die Gelegenheit einige der Schülerinnen und Schüler über ihr Instrument kennen zu lernen.

Es dauerte trotz unserer unterschiedlichen Fachbereiche nicht lange, bis Konrad Fink, Dr. Thomas Löffler und ich uns in unserer Idee „erkannten“, bestärkten und bezüglich eines gemeinsamen Konzepts zusammensetzten. Zudem fand der Vorschlag der Gründung einer größeren Bigband mit Entfaltungsmöglichkeiten in Richtung Pop und Rock einen guten Anklang im Rektorat und zu unserer Erleichterung eine Verankerung in unseren Deputaten.

Für die Umsetzung dieser Idee besaß das St. Raphael-Gymnasium in diesem Moment insofern einen Vorzug, da neben der beschriebenen Vorarbeit bis dahin interessen- und ausbildungsbedingt ein sehr starker Fokus auf der (wichtigen) in gewisser Weise traditionellen Chor- und Bläserarbeit bestand.

Nachdem vor allem Konrad Fink und ich schließlich unsere Stundenpläne zwecks gemeinsamer Probenarbeit verglichen hatten, dauerte es nicht mehr lange, bis wir nach dem ersten Aushang für interessierte Schülerinnen und Schüler und erstem Vortreffen eine erste Probe im noch etwas maroden Probenkeller durchführen konnten.

Für mich erstaunlich war die Tatsache, dass von Anfang an neben den üblichen „Bandinstrumentalisten“ (Rhythmusgruppe und Bläser) auch Sängerinnen ihr Interesse bekundeten, so bestanden unsere ersten Gehversuche aus leicht arrangierten, bläserbegleitenden Pop- und Jazzsongs.

Neben den von da an wöchentlich stattfindenden Proben empfahl sich zudem die Einrichtung einer Arbeitsgruppe Rock/Pop/Jazz während der Projekttage als Initialzündung zur Motivation der Schülerinnen und Schüler. Neben dem Nachspielen von Jazz- und Pop-Tunes per Gehör oder leichter Notation stand hier zum ersten Mal auch die systematische Herangehensweise an das Feld der so genannten Improvisation im Vordergrund.

Wie es sich immer wieder zeigt, ist in diesem Bereich eine gewisse Vorbildung äußerst dienlich – ab einem gewissen Niveau auch unabdinglich. Letztendlich zählen aber eigenes Interesse und Motivation als perfekter Motor für diverse Initialzündungen.

Unser erstes öffentliches Auftreten wurde trotz mancher klanglicher Unausgegorenheit und einiges Lampenfiebers vom Publikum begeistert aufgenommen.

Ein daraufhin im Sommer ausgerichtetes eigenes Konzert (Night of the Bands I) in der Aula unserer Schule wurde ein großer Erfolg und motivierte viele Schüler/innen aus allen Jahrgangsstufen, die ein geeignetes Instrument spielten, in die nun formierte Bigband einzutreten.

Zu Beginn des nächsten Schuljahres – meinem zweiten Jahr am St. Raphael-Gymnasium (ich blieb als Musik- und Deutschlehrer) – organisierten wir dann aufgrund der nun gestiegenen Nachfrage durch die Außenwirkung der Night of the Bands Vorspiel- und Vorsingtermine für alle Bereiche und nahmen eine erste Selektion in der Auswahl unser Mitglieder vor (da ich zudem die Orchester-AG betreue, leistete ich mir diesen Luxus, denn dort darf aufgrund im Niveau angepassten Arrangements im Prinzip jeder spielen, der ein Instrument besitzt).

Da wir ein inzwischen nun auch zahlenmäßiges Potenzial sahen, konnten wir uns den weiteren Luxus leisten eine gewisse Art der Mindestanforderung zu verlangen. Somit erhielten wir nach den ersten „Castings“ eine spielfähige, größere Besetzung mit nun (aufgrund unserer großen Herzen) vier (!) Sängerinnen.



Die Big Band der St. Raphael-Schulen beim Landheimaufenthalt 2006

Fink, Löffler, Hübner

5.3 Die Professionalisierung

Bezüglich der einzelnen Ensemblemitglieder bedeutet „Professionalisierung“ – hier im Kontext der Bigband – verallgemeinernd gesprochen die Aneignung von zusätzlichen Kompetenzen und Fachwissen sowie die Anwendung bestimmter Mechanismen, um die Chancen zur Erreichbarkeit größerer Ziele zu verbessern. Konkret bedeutet dies, dass die Musikerinnen und Musiker durch gute Organisation, regelmäßige Probenarbeit und eine gezielte Förderung an eine solche „Professionalität“ herangeführt werden.

Um diese zu erreichen, muss man sich vorab natürlich klar darüber werden, in welcher Weise die eigenen „Professionalitätswünsche und -ziele“ umgesetzt werden können und welche infrastrukturellen Bedingungen und Maßnahmen beispielsweise dazu erforderlich sind.

Dazu gilt es in erster Linie die notwendige musikalische Entwicklung voranzutreiben, für welche die Erfüllung einiger, grundlegender Bedingungen wichtig ist: der ausreichende Proberaum und -platz, u.U. ein detaillierter Probe- und Repertoireplan, die Regelmäßigkeit des Arbeitens, das Ineinandergreifen mehrerer Verantwortlichkeiten – die technische, organisatorische und musikalische Leitung – und schließlich auch die Möglichkeit im Sinne einer „corporate identity“ für jede(n) einzelne(n) eine spezielle Beziehung zur eigenen Band aufzubauen.

In unserem Fall gelingt das kongenial, nachdem unser Proberaum nach anfänglicher Eigeninitiative mit toller Unterstützung der Schulleitung gewachsen ist und

inzwischen genügend Schüler dafür sorgen können, dass mit Beginn der Probe das gesamte technische Equipment bereit ist, um direkt mit dem Musizieren anzufangen.

Zur Motivation und zur Umsetzung dieser Ziele sind neben dem regelmäßigen Arbeiten – wenn möglich mehrere – regelmäßige Auftritte und eigene Konzerte nötig und wichtig, die die gesamte Bandbreite der Bigband zeigen können. Daher ist eine weitere Maßnahme unabdingbar: („euphemistisch genannt“) die Musikfreizeit oder auch treffender die Intensiv-Probenarbeitsphase.

An unserer Schule erschien es mir daher auch wichtig – da ich nun auf längere Sicht mit allen Instrumental-Ensembles unserer Schule betraut bin – mit Konrad Fink und Thomas Löffler diesen alten Brauch der Schule wieder aufleben zu lassen, mit sehr gutem Erfolg. Denn während dieser Musikfreizeit findet bei uns, seit ihrer Wiederbelebung im Jahr 2006 zusammen mit dem Orchester (Bläser/ Streicher), eine äußerst intensive Detailarbeit an den einzelnen Stücken statt, die auf diese Art in den wöchentlichen Proben so nicht geleistet werden könnte, so dass der Grundstein für ein neues Repertoire gelegt wird und die Bandmitglieder in ihren musikalischen Fertigkeiten jeweils einen riesigen Schritt weiterkommen. Dabei ist neben den oben genannten Aufgaben auch die eines jeden Bandleaders die Schülerinnen und Schüler „zum Klingen zu bringen“. Je intensiver die Probenarbeit, vor allem „am Stück“, sein kann, desto mehr können die dazu erforderlichen, musikspezifischen Fertigkeiten wie Hören, Intonation, Rhythmus etc. trainiert und verlangt werden. Zudem bekommt die interpretierte Musik in Verbindung mit dem Training von Spieltechnik, Atmung, Tongebung, Artikulation und Phrasierung, Präsenz, Coolness und Leidenschaft immer mehr Charakter und Persönlichkeit. Für die Umsetzung dieser Zielsetzungen ist die so genannte Satzarbeit äußerst effektiv, das eigenständige Proben im Saxophonsatz, Blechbläsersatz, in der Rhythmusgruppe und innerhalb der Sängerinnen, am besten mit Korrepetition; jeweils ein bis zwei Sitzungen vor Gesamtproben wirken wahre Wunder!

Um sämtliche Begabungs- und Leistungsniveaus der einzelnen Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen, so dass „alle auf ihre Kosten kommen“, ist es ratsam, verschiedene Anforderungsoptionen zu stellen, so dass für die fortgeschritteneren Schülerinnen und Schüler sozusagen immer eine Schwierigkeitsstufe höher angestrebt werden kann – ganz nach dem Motto „für jede(n) das, was er/sie überschauen kann“. Dies beginnt beim Arrangement, geht über die Improvisation hin zum Vorspielen und die eigenständige Probenarbeit.

Durch das Üben von Improvisationsmodellen in verschiedenen Abstufungen erhalten die interessierten Schülerinnen und Schüler überdies die Gelegenheit, ihre solistischen Fähigkeiten zu demonstrieren – eine Tatsache, die bei uns auf inzwischen zum Teil sehr beachtlichem Niveau geschieht. Desweiteren können diese fortgeschritteneren Schülerinnen und Schüler durch den Einbezug in die Ensemblearbeit Satzproben unter eigener Regie durchführen, sie werden quasi Assistenten für Korrepetition, Proben etc., außerdem fungieren sie als Stimm- und Satzführer. Bei Bedarf können diese Positionen natürlich aufgeteilt oder getauscht werden. Die Erfahrung zeigt, dass diese Aufgaben die Betreffenden zusätzlich motivieren, gleichzeitig übernehmen sie Verantwortung für die Gruppe und stellen für die Jüngeren zudem eine Art Vorbildfunktion.

Dank solcher Arbeitsphasen und des regelmäßigen, intensiven Zusammenspiels gelingt es uns immer mehr unsere Bigband zu einem homogenen Klangkörper zusammenzuschweißen. Das Ensemble zeigt nun immer wieder, dass es genügend ‚groove‘ erzeugen kann, um das Publikum mitzureißen, aber auch, dass es ebenso als sichere, einfühlsame Begleitband für unsere Sängerinnen fungieren kann. So hat sich seit unserem ersten öffentlichen Auftritt unser musikalischer Stil gewandelt und wurde stetig erweitert: Zu Jazz-Standards und -Klassikern kamen neben Bossa-Nova-, Swing- und Blues-Stücken Rock-, Pop- und neuerdings Soulmusik-Nummern mit Lead- und Backgroundgesang sowie anspruchsvolle und mitreißende Instrumentalmusik vielfältiger Stilistik hinzu. Dieser Stilwandel konnte aufgrund der geschilderten Maßnahmen ohne größere Mühe vollzogen werden, unter anderem auch deswegen, da einige ausgezeichnete Instrumentalisten, die zum überwiegenden Teil „von Anfang an“ dabei waren, immer mehr mit solistischen Aufgaben betraut werden konnten.

Als zweckdienliches Handwerkszeug empfiehlt sich für den musikalischen Leiter einer solchen Formation neben der Vorliebe für die Stilistik die notwendige Lust am Arrangieren mitzubringen, sowie das Einarbeiten und der Umgang mit dementsprechender Notensatz-Software (Sibelius, Finale), die manche Erleichterung bringen kann, vor allem dann, wenn ein Arrangement nicht funktioniert oder die Besetzung dementsprechend – dem Schulalltag angepasst – verändert werden muss. Dies passiert durchaus öfters, beispielsweise wenn Hörner als Posaunenersatz fungieren oder die Querflöte als Farbe den Holzbläsersatz bereichert.

5.4 Nachhaltige Entwicklung und neue Zielsetzungen

Als Musiklehrer/in gilt es generell die infragekommenden Mitglieder von Instrumentalgruppen schon früh für diesen sehr kreativen Musikstil zu begeistern. Eine ständige Aufgabe ist es dann, über die Schuljahre hinweg, immer wieder Nachwuchs für die Bigband zu finden, denn gerade ein schulisches Ensemble muss mit einem steten Wandel in seiner Zusammensetzung leben und funktionieren.

Dabei sind didaktisch-methodisch für eine kontinuierlich erfolgreiche Arbeit folgende Überlegungen zu bedenken und umzusetzen: Bezüglich der Niveau-Frage und der unter 5.3 beschriebenen Professionalisierungsziele sollte man ein gutes Händchen beweisen, mit dem so genannten „Leistungsdruck“ umzugehen. Dieser sollte zwar klar, aber subtil ausgeübt werden, am besten so, dass es zu einer positiven Sogwirkung kommt und nach Erreichen einer weiteren Stufe ein noch verbindlicheres Wir-Gefühl entsteht. Manchmal kann das aber eventuell auch heißen, sich von dem einen oder anderen Ensemblemitglied zu trennen. Dies erfordert ebenfalls viel Einfühlungsvermögen, aber auch die nötige Tatkraft.

Um den ebenfalls oben beschriebenen Lernstands- und Begabungsunterschieden zu begegnen, sollten die Anfänger sehr früh integriert werden und idealerweise von den fortgeschrittenen Mitgliedern, jede(r) seinem Lerntempo entsprechend, behutsam angeleitet werden.

Dementsprechend sollte das Repertoire insgesamt so differenziert werden, dass auch die „Neuen“ schon bald bei vielen Stücken mitspielen können. Wie während der Intensiv-Probenarbeitsphase empfiehlt es sich auch, innerhalb der wöchentlichen Probentermine öfter nach Bedarf auch in einzelnen Sätzen zu proben.

Weiter dienlich für die Kontinuität in dieser Hinsicht ist die Repertoirepflege, vor allem bei größerer konzertanter Beanspruchung, so dass diverse Setlisten, die sich



Die Big Band der St. Raphael-Schulen beim Landheimaufenthalt 2007

Fink, Löffler, Hübel

die Bigband im Laufe der Zeit erarbeitet hat, ohne größeren zeitlichen Aufwand „aufgelegt“ werden können.

Aufgrund der Tatsache, dass wir bei all diesen Zielsetzungen vor allem auf ein gutes soziales Klima in der Gruppe Wert legen und in erster Linie mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten, die regelmäßig kommen und dies auch noch gerne, können wir feststellen, dass sich neben der Ausbildung musikalischer Fortschritte innerhalb des Ensembles intensive Freundschaften bilden, die wiederum zu erwarten lassen, dass die Bandmitglieder über ihre Schulzeit befreundet bleiben.

Die Verbundenheit zum Ensemble zeigt sich zudem bei den ersten Jahrgängen von Ehemaligen: viele von ihnen halten immer wieder Kontakt zu unserer Bigband und wirken immer noch begeistert – je nach zeitlicher Möglichkeit – bei einigen unserer Konzerten mit.

Außerdem arbeiten wir daran, aus der bestehenden Besetzung immer wieder kleinere Gruppierungen (Combos) herauszuarbeiten, die zum Beispiel den musikalischen Rahmen für Festveranstaltungen gestalten können.

Hat man es geschafft, ein Ensemble auf diese Art zu etablieren, kommen wie von selbst schon die nächsten Zielsetzungen und Wünsche in den Sinn. Dazu gehört beispielsweise der Wunsch, dass sich der ein oder andere Schüler durch die Mitarbeit in der Bigband sogar zu einer hauptberuflichen Musiker-Karriere motivieren lässt oder auch, dass das Interesse einzelner so weit gefördert werden kann, dass sie mit der Zeit manche Arrangements ihrer Lieblingsmusik selbst heraushören, anfertigen und mitbringen oder Solo-Transkriptionen zum Training des musikalischen Gehörs und zur Verbesserung der Performance aufschreiben.

Möchte man darüber hinaus zum musikalischen Aushängeschild der Schule avancieren gehört auch dazu, Konzerte wie beispielsweise unsere Night of the Bands zu einer jährlichen Einrichtung zu etablieren, die aus dem jeweiligen Schulleben nicht mehr wegzudenken ist. Darüber hinaus sollten weitere Auftritte, Gemeinschaftsproduktionen mit anderen Schulen oder Instituten, Aufnahmen (Produktion einer CD), Festivals und Wettbewerbe angestrebt werden sowie Gastspiele in den Partnerschulen oder –städten.

Für die Umsetzung dieser Ziele ist natürlich neben der Planung und kontinuierlichen Arbeit der Verantwortlichen auch die wohlwollende Unterstützung der jeweiligen Schulleitung nicht nur aus finanzieller Sicht notwendig und für die Anschaffung

und Wartung von diversen Instrumenten und Geräten sind darüber hinaus neben dem Schul-Etat und allen Spendengeldern auch Zuschüsse zu mobilisieren, die nicht allein von der Schule getragen werden können.

Wir können von Glück behaupten, dass wir sowohl von unserer Schulleitung großzügig unterstützt wurden und werden und unser Verein der Freunde und Ehemaligen uns in dieser Hinsicht tatkräftig „unter die Arme greift“.

So kann ich abschließend zu einem solchen Projekt anregen und bin mir sicher, dass Sie, werte Leserinnen und Leser, diese Unterstützung mit dem notwendigen Konzept und Engagement auch bei Ihnen erfahren werden. Viel Glück und Erfolg!

6. Perspektiven (K. Fink, T. Löffler, P. Hübel)

Die Weiterentwicklung eines solchen Projekts lässt in der Theorie viele Möglichkeiten zu – in der Praxis wird das stark von der jeweils zur Verfügung stehenden Besetzung der Big Band und von der anderweitigen Arbeitsbelastung der Lehrer abhängen.

In Planung sind derzeit Kooperationskonzerte mit Big Bands anderer Schulen der Region, um den Schülerinnen und Schülern Auftrittserfahrung außerhalb des „Heimspiels“ und Vergleichsmöglichkeiten zu bieten. Ein Anknüpfungspunkt könnte an dieser Stelle die LAG (<http://www.schuelerjazzfestival.de/lagjazz.html>) sein, die solche Kontakte herstellt.

Auch Workshops mit professionellen Dozenten, CD-Produktionen sowie – bei guter musikalischer Entwicklung – Konzerte im Rahmen kleiner Tournées (etwa in Partnerstädten Heidelbergs) wären denkbar.

Die TECAG ist gegenwärtig dabei, ihre Audioanlage dahingehend zu erweitern, dass Open-Air-Veranstaltungen mit über 1000 Besuchern ohne Zumietung beschallt werden können. Das wird möglich durch eine überaus großzügige Spende von Gerhard Rummer aus dem Kreis der Raphael-Elternschaft, der Lautersprecherboxen und ein üppig ausgestattetes Side-Rack (Equalizer, Kompressoren etc. zur Soundoptimierung) aus einer großen Liveanlage, die in den 80er Jahren konzipiert wurde, der TECAG stiftet. Hier zeigt sich, dass verhältnismäßig „alte“ Geräte, die ob ihrer sehr üppigen Dimensionen für Verleiher gegenwärtig wirtschaftlich nicht mehr interessant wären, mit prozessorgesteuertem Lautsprechermanagement zu einer aktiven Live-PA mit ausgezeichneten Audioeigenschaften aufgerüstet werden können. Die



Konzert der Big Band St. Raphael 2007

Fink, Löffler, Hübel

TECAG ist in der Lage durch geringe Erweiterung ihres Endstufenparks sowie einem Lautsprechersteuerungselement diese Open-Air-PA anzusteuern; deshalb schon bei der Anschaffung einzelner Komponenten auf vielseitige Verwendbarkeit, Erweiterungsmöglichkeiten und Kompatibilität achten.

7. Potenzielle Probleme (K. Fink, T. Löffler, P. Hübel)

Bei der bisherigen Arbeit stellte sich schnell heraus, dass ein solches Projekt nur funktionieren kann, wenn die bestehenden Freiräume verantwortungsvoll und in ständiger Absprache mit allen Verantwortlichen genutzt werden; es muss quasi „ein Rädchen ins andere greifen“, damit die Ziele – Veranstaltung technischer aufwendiger Konzerte, sinnvolle Gestaltung von Landheimaufenthalten – erreicht werden. Eine gute Zusammenarbeit zwischen allen für einen Teilbereich Verantwortlichen ist hierbei absolut unerlässlich.

Zu Problemen kann es kommen, wenn Schüler an eine solche Arbeitsweise herangeführt werden und die der gemeinsamen Arbeit zu Grunde liegende Freiheit missverstehen und an ihr nicht wachsen, sondern sie ausnutzen. Dabei können die Probleme schnell eine nicht nur persönlich, sondern auch finanziell und juristisch kritische Dimension erreichen (man denke nur an die Kosten der Gerätschaften und den

Zugang zu Schulräumen mit Schlüsseln, die oft auch andere Türen auf dem Schulgelände öffnen). Hier müssen die verantwortlichen Lehrer vorausschauend arbeiten und potenzielle Probleme schnell und direkt mit den Betroffenen und der Schulleitung ansprechen. Nur auf diese Weise kann eine solch freie Arbeitsweise auf Dauer an einer Schule aufrecht erhalten werden.

Diese offene Arbeitsweise bringt notwendig auch Probleme mit sich im Hinblick auf die Aufsichtspflicht und/oder im Hinblick auf versicherungsrelevante Fragen. Denn bei der Organisation größerer Veranstaltungen auch außerhalb der Schule und außerhalb gängiger Schulzeiten, wie etwa der Beschallung eines Abiturballes, lässt sich bspw. der Transport von Schülern und Ausrüstung in Privat-PKWs gar nicht vermeiden. Auch selbständige Botengänge sind kaum auszuschließen – meistens gehen das unvermeidliche Gaffatape oder die Batterien für die Funkmikrofone dann zur Neige, wenn man es am wenigsten brauchen kann, oder eine bestimmtes Kabel wird für eine unvorhergesehene Reparatur gebraucht oder... oder... oder... Hier gilt es natürlich möglichst umsichtig zu planen und die Eltern besonders jüngerer Schüler über die Besonderheiten des „Technikeralltags“ auf dem Laufenden zu halten. Aber ein höheres Maß an Unwägbarkeiten und Risiken ist sicherlich eine nicht gänzlich hintergehbare Mitgift dieser Arbeitsformen.

8. Schlussplädoyer (K. Fink, T. Löffler, P. Hübel)

Die hier beschriebene Arbeitsweise hat sich an unserer Schule mittlerweile fest etabliert und stellt eine große Bereicherung des Schullebens dar. Bestes Zeichen dafür ist die Tatsache, welche Dimensionen das Projekt mittlerweile erreicht hat und wie durch kontinuierliche Weiterentwicklung nicht nur die Musik, sondern auch andere Bereiche der Schule (Gottesdienste, Theateraufführungen, Projektstage, SMV-Veranstaltungen, Abiturbälle etc.) davon profitieren.

Für Lehrende, zumal fachfremde, ist es eine Freude, an ihrer Arbeitsstelle eine Möglichkeit zu bekommen, ihre persönlichen Interessen einzubringen und so das Schulleben bereichern zu können.

Für Schülerinnen und Schüler bieten sich vielfältige Möglichkeiten ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und mit einem erheblichen Maß an Eigenverantwortung zum Gelingen verschiedenster Schulprojekte beitragen zu können.

So möge dieser Bericht zugleich Dank an alle Beteiligten sein und Anregung für potentielle „Nachahmer“ sein – oder für Berichte aus anderen Stiftungsschulen, in denen vielleicht schon lange eine so fruchtbare und schöne Arbeit geleistet wird!



Konzert der Big Band St. Raphael 2007

Fink, Löffler, Hübel

Ulrich Rospleszcz

Mens sana in corpore sano oder: Wie eine Schule in Bewegung gerät



Lernen braucht Bewegung: „Übe unablässig den Leib, mache ihn kräftig und gesund, um ihn weise und vernünftig zu machen“. Was der bekannte Philosoph Jean-Jacques Rousseau schon im 18. Jahrhundert erkannte, wird heute durch die moderne Gehirnforschung bestätigt. Lernen braucht Bewegung – Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess von Körper und Geist. Ein Lernen ohne Bewegung ist vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis nicht denkbar. Bewegung ist für die gesunde Entwicklung von Kindern lebensnotwendig. Motorische Aktivität unterstützt dabei auch ihre intellektuelle Entwicklung – und das nicht nur im Kleinkind- und Vorschulalter. Die Beteiligung motorischer Zentren des Gehirns spielt offensichtlich eine wesentliche Rolle bei Lern- und Erinnerungsvorgängen. Das zeigen die Lerneffekte durch Mitschreiben, durch Auf- und Abgehen beim Einprägen neuer Vokabeln oder kreative Einfälle beim schlichten Spaziergang. Bewegung fördert die Gedächtnisleistung. Das wussten schon die Philosophen der Antike. Von Aristoteles ist überliefert, dass er seine Schüler in Wandelhallen lehrte.

Die Frage nach der zukünftigen Bildung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen ist nach dem „Pisa-Schock“ vor Jahren allgegenwärtig. Die deutschen Schulen müssen besser werden, darüber sind sich plötzlich alle einig. Ganzheitliche Bildung wird von allen Seiten gefordert. Leib, Geist und Seele, Körper und Geist, Kopf, Herz und Hand, so und ähnlich heißen die Teile, die miteinander zu verbinden sind, um dem Postulat der Ganzheitlichkeit zu entsprechen.

Doch ein Postulat ist die eine Seite, die erzieherische Praxis die andere. Betrachtet man die Geschichte der Schulen, so scheint das Prinzip der Ganzheitlichkeit in der schulischen Praxis eher einem „Fetisch“ (Professor Dr. Helmut Digel) gleichzukommen. Niemand widerspricht dem Postulat, doch gleichzeitig wird nahezu täglich dagegen verstoßen. Wer stimmt nicht der Forderung zu, dass Kinder möglichst täglich eine Sportstunde haben sollten? So fordert von der ehemaligen Kultusministerin von Baden-Württemberg und jetzigen Bundesbildungsministerin Annette Schavan vor einigen Jahren. Wer teilt nicht die Empörung, wenn durch Untersuchungen öffentlich wird, dass ein Großteil der Kinder Haltungsschäden aufweist, 20 % übergewichtig sind und 20-25 % Kreislaufschwächen haben? Wer teilt nicht die Auffassung, dass zu einem modernen Schulleben ein vielfältiges Sportangebot gehört, dass zu einer schulischen Identität auch die sportlichen Erfolge ihrer Schü-



Vorbereitendes Lehrertreffen in der Heimschule, Dezember 2006

Ulrich Rospleszcz

lerinnen und Schüler und ihrer Schulmannschaften zählen? Die schulische Realität zeigt sich leider auf eine andere Weise. So wie früher die Leibesübungen eine Nebensache im öffentlichen Schulwesen gewesen sind, so ist es heute der Sportunterricht. Manche Bundesländer sind noch nicht einmal in der Lage, die dritte Sportstunde pro Woche zu sichern. Am schlechtesten schneiden dabei Niedersachsen, das Saarland sowie Bayern ab.

Das Fach Sport in der ganzheitlichen Bildung

In Baden-Württemberg hat man seit dem Schuljahr 2004/05 Bildungsstandards für bestimmte Alters- und Schulstufen vereinbart. Deutlich ist die Grundrichtung dieser Standards. Sie zielen auf Beschleunigung, Intensivierung, Effizienzsteigerung des schulischen Lernens ab, auf die Auswahl von Lerninhalten unter dem Gesichtspunkt von Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit. Begründet wird dieses vor allem ökonomische Denken in der Bildungspolitik und teilweise auch Pädagogik mit einer veränderten lebensweltlichen Praxis. Die jungen Menschen müssen schneller und flexibler auf den zukünftigen Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Wenn Schulen damit nur noch als Einrichtungen verstanden werden, deren Zweck darin gesehen werden, Kinder und Jugendliche so effektiv wie möglich zu beschulen, sie mit Wissen voll zu stopfen und alles, was in der Schule geschieht, evaluieren zu wollen, dann hat dies

nicht mehr viel mit der ganzheitlichen Bildung zu tun. Schulen werden dann zu Lernanstalten, sind aber keine Bildungseinrichtungen mehr. Schulen, in denen es primär nur noch um abprüfbares Wissen und Können geht, können von den Beteiligten auch nicht mehr als das erlebt werden, was Hartmut von Hentig mit dem Wort von der Schule als „polis“ zum Ausdruck bringt, eine Schule nämlich, in der im Umgang miteinander mehr als Wissensbestände vermittelt, vielmehr junge Menschen mit Leib und Seele gebildet und erzogen werden können. Über das zweifellos grundlegende Lernen und Vermitteln von Lerninhalten hinaus muss der junge Mensch im Mittelpunkt stehen, der am Ende nicht nur einen schulischen Abschluss in der Tasche haben soll, sondern der dann auch als starke Persönlichkeit bestehen und sich bewähren kann. Was das Fach Sport betrifft, kann ein solches geschildertes Denken in der Bildungspolitik – nämlich der reine Utilitarismus von Bildung – dazu führen, dass Sport sowie Musik oder Kunst, sogar das Fach Religion nicht mehr als ein relevanter Gegenstand in der Schule angesehen werden. Führende deutsche Erziehungswissenschaftler haben deshalb auch schon öffentlich die Streichung des Sportunterrichtes gefordert. Dass dies jedoch in Baden-Württemberg und vor allem nicht an der Heimschule St. Landolin der Fall ist, ist aber kein Grund, sich ruhig zurückzulehnen, sondern ist Anreiz genug, sich diesem Trend entgegenzustellen. Die Frage an uns lautet deshalb, wie können wir Gymnastik, Turnen, Bewegung, Sport und Spiel neu positionieren.



Vorbereitendes Lehrertreffen in Ettenheim, Dezember 2006, auf einer Stadtbesichtigung vor der Stadtkirche St. Bartholomäus

Zusammengang zwischen Bewegung und kognitiven Fähigkeiten

Kinder brauchen Bewegung – warum stellt man überhaupt eine so triviale Behauptung auf? Unbestritten ist die Erkenntnis, dass Sport und Bewegung zu besseren kognitiven Leistungen beiträgt. Ein Beispiel: Ein Kind, das „rückwärts laufen“ nicht kinästetisch gespeichert hat, kann mit „rückwärts“ zählen oder gar „subtrahieren“ nichts anfangen. Ein Kind, das keine – oder zu wenige – handelnden Erfahrungen mit zwei- und dreidimensionalem Raum gemacht hat, wird in der Geometrie scheitern. Der Schweizer Psychologe Jean Piaget bezeichnet die ersten Lebensjahre als die Zeit der sensomotorischen Intelligenzentwicklung.

Zugleich tragen Sport und Bewegung zur Gesundheit und körperlichen Fitness bei, die wiederum eine Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen und für erfolgreiches Lernen darstellen. Schließlich können im Sport wichtige personelle und soziale Kompetenzen erworben werden, ohne die ebenfalls kognitive Lernleistungen nicht oder nur schwer möglich sind: Konzentration, Disziplin, Einsatz, Konfliktfähigkeit, Einhaltung von Regeln, Einordnung in eine Gruppe oder ein Team, Mut, Ausdauer usw. Solche in der jüngeren Vergangenheit vielfach verpönten Sekundärtugenden sind heute wieder hof- bzw. schulfähig geworden. Im Sport können diese Tugenden auf vergleichsweise natürlichem Weg erworben und erlernt werden. Das macht den Sport an den Schulen auch so unentbehrlich.

Bewegung in der Ganztageschule

Schulsport ist allerdings nicht nur Sportunterricht. Wesentliche pädagogische bzw. erzieherische Ziele des Sports in der Schule lassen sich kaum im für alle verpflichtenden Sportunterricht erreichen, dagegen besser im so genannten außerunterrichtlichen Sport; einem Sport, der vor allem die Brücke zum frei gewählten Sporttreiben in Vereinen und Clubs bilden kann. Für diesen außerunterrichtlichen Sport gibt es beachtliche Möglichkeiten bei der jetzt angeregten Einführung von Ganztageschulen. Dabei sind auch Schulen mit Ganztagesangeboten einbezogen.

Warum Bewegungsförderung in der Schule heute wichtiger ist denn je, wird klar, wenn wir die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen von heute betrachten. Durch die fortschreitende Mediatisierung verbringen Kinder von klein auf immer mehr Zeit vor dem Bildschirm. Vor allem in den Städten gibt es zudem kaum mehr Orte, die

Kinder zu Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, zur erkundenden Neugier anregen. Dazu kommen die Verinselung der Lebenswelt und die Verhäuslichung der Kindheit, die zu einem gravierendem Bewegungsmangel bei vielen Kindern führen (vgl. Studie der Universität Karlsruhe, Bös/ Woll 2003).

Schule kann die sich verändernden Lebens- und Entwicklungsbedingungen entweder ignorieren, weiterhin auf zunehmend weniger vorhandene Grundlagen bauen und immer ineffektiver werden. Oder sie kann sich und ihre Vorstellung von Bildung den Veränderungen anpassen, den Schülern Nachhol- und Kompensationsmöglichkeiten anbieten und den lange propagierten Förderansatz u.a. durch vermehrte Bewegungsangebote in die Tat umsetzen. Bewegung in der Schule sollte nicht nur als zusätzliche Pflicht verstanden werden. Bewegung als Unterrichtsprinzip eröffnet auch zusätzliche Lernkapazitäten. Hier ließen sich viele weitere Potenziale, die Bewegung schaffen kann, anführen, wie z.B. Konzentration, „Soft Skills“, Integration, Aggressivität mindern, Motivation.

Bewegter Unterricht

Unsere Lebensräume sind auf die Bedürfnisse Erwachsener zugeschnitten. Die Spiel- und Bewegungsräume unserer Kinder sind eng, einförmig, bewegungsbehindernd und körperfeindlich geworden. Die heute vorfindbaren Lebensräume sind ein Ausdruck des modernen Autokultes und nicht einer Gehkultur oder einer Bewegungskultur. In dem Geschehen der Bewegungserziehung und –förderung im Kindesalter sind die Eltern die wichtigsten Entwicklungshelfer. Sie erhalten dann im späteren Kindesalter die Unterstützung der Schule. Von der Grundschule bis hin zu den weiterführenden Schulen sollte den Kindern und Jugendlichen daher eine sinnvolle Bewegungserziehung zuteil werden.

Lehrerinnen und Lehrer stellen im Schulalltag immer wieder fest, dass nach zwei oder drei noch so interessanten und abwechslungsreichen Unterrichtsstunden die Konzentration der Kinder nachlässt. Man geht dabei von der Prämisse aus, dass Lernen nur durch Zuhören und Stillsitzen stattfindet und Wissen durch das Reden anderer erworben wird. Ein Lernen ohne Bewegung, ohne Verknüpfung mit der Wahrnehmung und der Motorik ist heute nicht mehr denkbar. Lernen ist ein Prozess, der nie endet und aktiv von den Kindern selbst gestaltet wird. In der Unterrichtsgestaltung muss aus diesem Grund darauf geachtet werden, dass geistige Aktivität mit körperlicher Aktivität verbunden ist. Daraus ergibt sich auch eine Rhythmisierung von Aktivierung – Entspannung – Konzentration im täglichen

Unterricht. Im Folgenden sind einige positive Entwicklungen von „Bewegtem Unterricht“ aufgezählt:

Bewegung

- schafft und verbessert physiologische Voraussetzungen für Aufmerksamkeit und Konzentration
- wirkt als „kompensierende Aktivierung“, d.h. Abbau von Stress, Dysbalancen, Blockaden, Aggressionen, Gewaltbereitschaft
- heißt: selbst handeln und erfahren des eigenen Selbst
- erzeugt Beteiligung und Bezug und damit Emotion und Motivation
- erzeugt ein gutes Gefühl – wir sind belohnt
- bedeutet Lernen in vielfältigen Bezügen – Lernen mit allen Sinnen
- schafft Begegnung – gemeinschaftliches Handeln ist ein bedeutender Verstärker für Lernen und Behalten
- bietet Nähe, Rücksichtnahme und Zuwendung, Voraussetzungen für ein soziales Miteinander und Lernen
- ordnet nicht nur den Unterricht und den Umgang mit Anderen, sondern auch die eigenen Gedanken
- rhythmisiert und strukturiert
- ist Handlung; Handlungskompetenzen können nur über Handlungen erworben werden, und an Handlung gekoppeltes Wissen ist resistenter gegen Verlust.

(Aus dem Thesenpapier von M. Becker-Klass und P. Bauer bei einer Fortbildungsveranstaltung 2004 „Bewegter Unterricht“)

Nach diesen grundlegenden theoretischen Überlegungen gehe ich in meinen weiteren Ausführungen auf Praxisbeispiele ein, die zum großen Teil an der Heimschule St. Landolin in Ettenheim seit einiger Zeit umgesetzt wurden.

Unterrichtliche und außerunterrichtliche Sportangebote

Schon damals, als in den 90er Jahren eine Schulsportoffensive in Baden-Württemberg in Gang gesetzt wurde, nahm die Fachschaft Sport an der Heimschule St. Landolin diese Konzeption in ihre Überlegungen auf. Nicht nur 3 Stunden wöchentlicher Sportunterricht, sondern ergänzt durch eine Reihe von Sport-Arbeitsgemein-

schaften, Angebote durch den schuleigenen Verein DJK Heimschule Ettenheim, personell besetzt mit Sportlehrerinnen und –lehrern und zahlreiche Kooperationen der Schule mit örtlichen Vereinen, ergaben für die Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen ein breites Angebot an sportlichen Aktivitäten. Dabei erwies sich das räumliche Angebot mit großer dreiteiliger Sporthalle plus Gymnastikhalle, dem schuleigenen Schwimmbad, dem großen Leichtathletik- und Fußballplatz und dem großflächigen Gelände immer als großer Vorteil zu anderen Schulen. Dieser Vorteil wurde dadurch ausgebaut, dass Schulsportfeste, Bundesjugendspiele, Sport-Events wie „Go Sports“ zusammen organisiert mit dem Badischen Sportbund und örtlichen Krankenkassen, Schulturniere in den Mannschaftssportarten und Wettbewerbe bei „Jugend trainiert für Olympia“ stattfanden.

Zur festen jährlichen Einrichtung wurden die „Heimschulympics“, einem Klassenwettbewerb, an dem alle 5.- 8. Klassen der Realschule und des Gymnasiums in 8 verschiedenen Sportarten teilnehmen. Das Motto heißt „Bei uns bleibt keiner sitzen“. Gewertet wird die Gesamtleistung einer Klasse und nicht die besondere Einzelleistung. Als Helfer, Wertungsrichter, Zeitnehmer und Schiedsrichter fungieren die Schülerinnen und Schüler der 10. und 11. Klassen des Gymnasiums. Ergänzt wird das Sportangebot durch das Spielmobil der Badischen Sportjugend aus Freiburg. Tanzvorführungen von verschiedenen Schülergruppen bereichern außerdem diesen Tag. Zur Siegerehrung und Preisverleihung versuchen die Organisatoren, bekannte regionale oder sogar internationale Sportgrößen einzuladen. 2005 wurde dafür die zweimalige Vizeweltmeisterin im Speerwerfen Christina Obergföll aus Mahlberg gewonnen. Sie hatte die Heimschule bis zur 10. Klasse des Gymnasiums besucht, um dann wegen Intensivierung ihres Trainings weiter in Offenburg zur Schule zu gehen.

Jede Schülerin und jeder Schüler konnte somit innerhalb von seinen 6 Schuljahren an der Realschule oder seinen 9 Jahren am Gymnasium viele sportliche Erfahrungen sammeln. Ergänzend können hierbei noch die Wandertage, Sport- und Skitage aufgezählt werden. Wandertage sollten wörtlich genommen werden und nicht zu Autofahrten und Museumsbesuchen verkommen. Ein Beispiel aus der Vergangenheit soll das Beschriebene verdeutlichen. Die Heimschule St. Landolin verbrachte einen Wintersporttag mit damals 1200 Schülerinnen und Schüler mit einem eigenen Sonderzug in Hinterzarten. Angeboten wurde Alpines Skilaufen, Skilanglauf, Eislaufen, Rodeln und Schneewandern.



Teilnehmer aus Hirson (Fr.) und Ettenheim an der 1. Schülermobilitätsmaßnahme März 2007

Ulrich Rospieszcz

Zusammenarbeit Lehrer, Schüler und Eltern

Was können Lehrer aber auch Eltern tun, um aus einer versäumten Bewegungszeit eine sinnvolle Bewegungserziehung für die Kinder und Jugendlichen werden zu lassen?

Schenken Sie dem Unterrichtsgegenstand Sport dieselbe Beachtung wie den Fächern Mathematik, Deutsch oder Englisch. Nehmen Sie Stundenausfälle nicht einfach hin, sondern fragen Sie nach den Gründen. Gehen Sie sorgsam mit Sportbefreiungen um und unterstützen Sie solche Anträge nur dann, wenn der Schulsport für die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen ein Risiko birgt.

Neben der zielgerichteten Vermittlung von sportartspezifischen Inhalten gewinnen die offenen Formen von Sport- und Bewegungsangeboten immer mehr an Bedeutung. Die „Aktive Pause“ am Vormittag und zwischen Vormittags- und Nachmittagsunterricht spielt dabei eine ganz gewichtige Rolle. Die Einführung der „Aktiven Pause“, in der alle Schülerinnen und Schüler Sport- und Spielgeräte in den Pausen ausleihen können, brachte es mit sich, dass der zeitliche Rahmen für dieses Angebot erweitert wurde. Der Stundentakt wurde von der Einzelstunde zur Doppelstunde geändert, und zwei große Pausen wurden eingerichtet. Auch zu den Ganztagesangeboten gehört dieses Programm. Ein sozialer Aspekt wird zusätzlich durch die Ausleihe durch Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen erreicht. Wenn solche „aktiven“ Pausenhöfe geplant werden, sollten alle beteiligten Gruppen (Lehrer,

Eltern, Schüler, Schulträger) an der Planung mitwirken, damit dies für alle zu ihrem Projekt wird.

Was ist bei der Planung zu beachten?

Pausenhöfe sind so zu gestalten, dass eine Vielzahl von Bewegungsaktivitäten neben- und nacheinander möglich ist. Der Pausenhof darf nicht auf alle Zeiten vorgegebene Strukturen beinhalten, sollte also veränderbar sein. Sowohl pädagogische als auch pragmatische, insbesondere finanzielle Gründe sprechen dafür, mit bescheidenen Finanzierungsmöglichkeiten attraktive Bewegungsräume mit hohem Aufforderungscharakter entstehen zu lassen. Dazu könnte eine Naturnähe die Gelegenheit eröffnen, elementare und vielfältige Sinneserfahrungen zu sammeln. Kontrovers wird immer wieder die Forderung der Offenheit diskutiert. Auch an der Heimschule St. Landolin hat diese Offenheit – das Schulgelände ist für jedermann zugänglich – anfangs zu größeren Schwierigkeiten geführt. Mittlerweile hat sich die Situation durch viele Gespräche unter den Beteiligten entspannt. Was steht zurzeit den Kindern und Jugendlichen zur Verfügung? Begonnen hat es mit einer Basketballanlage mit drei Körben, 3 Tischtennisplatten, wobei eine Platte nicht rechteckig sondern rund ist und einer umzäunten Mehrfachanlage, auf der Tennis und Volleyball gespielt werden kann. Später wurden zwei Beachvolleyballfelder, kleine Fußballbolztore und eine Kletterwand am Schulgebäude eingerichtet. Damit wird dem Prinzip der altersübergreifenden Gestaltung Rechnung getragen.

Bewegter Unterricht mit Beispielen

Ein pädagogischer Tag vor 10 Jahren an der Heimschule St. Landolin mit dem Oberthema „Gewalt in der Schule“ brachte eine Arbeitsgruppe mit dem Thema „Bewegter Unterricht“ in Berührung. Basierend auf diesen Erfahrungen verfolgten einige Lehrkräfte mögliche Umsetzungsformen in die verschiedenen Klassenstufen zu bringen. Bewegter Unterricht beschreibt zwei Sachverhalte. Lernen durch Bewegung, d.h. ein Lerngegenstand wird mit Hilfe zusätzlicher Informationszugänge erschlossen, und zum anderen Lernen mit Bewegung. Hierbei wird Bewegung also nicht zur direkten Erkenntnisgewinnung benutzt, sondern eher als konzentrations- und motivationsförderndes oder entspannendes Mittel.

Mögliche beispielhafte Umsetzungsformen sind:

- Schüler können für bestimmte Arbeitsphasen ihren Platz verlassen und die gestellte Aufgabe an anderen Orten als dem Klassenraum erledigen
- Rechenaufgaben und ihre Ergebnisse werden durch Hüpfen gestellt bzw. gegeben
- Die Selbstkontrolle von Arbeitsergebnissen in verschiedenen Ecken der Klasse anhand von Kontrollmaterial kann z.B. durch ein Laufdiktat erreicht werden
- Bewegungslieder veranschaulichen das Gesungene
- Auf das Alter abgestimmte Entspannungs- und Aktivierungsübungen können durchgeführt werden.
- Pantomimische Darstellung von Begriffen in Deutsch und in den Fremdsprachen

Die Literatur über den „Bewegten Unterricht“ oder „Bewegtes Lernen“ ist reichhaltig an Beispielen.

Schulcurricula im G8

Seit 4 Jahren soll im Gymnasium mit der Einführung von G 8 der neue Bildungsplan umgesetzt werden. In der Einführung durch Professor von Hentig heißt es da, „dass sich ein Bildungsplan von den bisherigen Lehrplänen zunächst durch den Singular unterscheidet. Er unterscheidet sich sodann durch einen in dem deutschen Wort ‚Bildung‘ mitgeführten Anspruch: Sie soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind“. Für die Erreichung der Bildungsziele sind für die einzelnen Fächer sog. Kerncurricula verbindlich vorgegeben. Des weiteren sollen von den Schulen selbsterarbeitete Schulcurricula erarbeitet werden. Dafür stehen an der Heimschule u.a. zwei fünftägige Themenwochen zur Verfügung. Für die Themenwoche vor den Herbstferien wurde für die Klassenstufe 8 das Thema „Mens sana in corpore sano“ oder Lernen mit Körper, Geist und Seele ausgesucht. Das fächerübergreifende Projekt soll den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen und Erlebnisse vermitteln, welche auf deren ganze persönliche Reife- und Entwicklungssituation bezogen sind. Die Situation der Jugendlichen in den 8. Klassen ist die Pubertät. Pubertät verbinden wir mit Dingen wie Suche, Verunsicherung, Protest, Abgrenzung, Rückzug ins Selbst, Umgestaltung der Lebenswelt, Entdeckungen der eigenen Körperlichkeit im Zuge von Reifung und Gestaltwandel. Auf all diese Vorgänge sollten diese Projektangebote, die vom sportlich-tänzerischen Angebot über Power-Sport, vom Thema

„Selbsterkenntnis auf dem Weg von Sinneserfahrungen“ zur „Gesunden Ernährung“ und dem Thema „Sexualität, Umgang mit dem eigenen Körper bis hin zu Entspannungsübungen und Wirbelsäulengymnastik reicht, ihnen eine Hilfe sein.

Das Comenius-Schulprojekt

Der Startschuss zu dem Comenius-Schulprojekt „Mens sana in corpore sano“ im Rahmen des EU-Programms Sokrates kam im Herbst 2005. Sokrates ist das Aktionsprogramm der Europäischen Union zur Förderung transnationaler Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen Bildung. Im Rahmen des Sokrates-Programms fördert die Aktion „Comenius“ transnationale Schulpartnerschaften. Am Programm können neben den 27 EU-Mitgliedsstaaten die drei EWR-Staaten Island, Liechtenstein und Norwegen sowie seit 2004/05 auch die Türkei voll teilnehmen. Allgemein sind die Projekte auf 3 Jahre angelegt. Nicht umsonst hat man diesem Programm den Namen des bedeutenden Pädagogen des 17. Jahrhunderts Comenius gegeben. Comenius war einer der ersten, der die Pädagogik methodisch, didaktisch und

inhaltlich nach den unterschiedlichen Kindheitsphasen ausrichtete. Seine Forderung nach einer grundlegenden, das Wesentliche umfassenden Allgemeinbildung für alle, nach bildungspolitischer Chancengleichheit für Mädchen, sozial Schwache und geistig Zurückgebliebene, die Prinzipien der Anschauung und der Selbstständigkeit, seine Vorstellung einer lebensnahen freundlichen Schule und einer gewaltfreien Erziehung sind bis heute gültig



Comenius Ettenheim – Teilnehmer aus 4 Schulen an der 2. Schülermobilitätsmaßnahme im Europaparlament in Straßburg am 31.3.2008



Ulrich Rospleszcz

Sporttag am 1.4.2008 an der Heimschule St. Landolin

Jugendliche, Pädagogen und Eltern zusammenzubringen, um gemeinsam an einem Klima, das „Sport und Bewegung“ für alle, im Geist von Fair-Play und in Würdigung der nationalen und regionalen Sportarten ermöglicht, intensiv zu arbeiten. In einzelnen Teilschritten sollen den Schülern Hilfestellung in Bezug auf gesünderen Lebensstil, dies bezieht sich auf Ernährung, Freizeitgestaltung und sportlicher Aktivität, gegeben werden. Außerdem steht der Fair-Play-Gedanke im Sport und Alltag bei allem Tun an oberster Stelle. Wichtig sind dabei auch die Gelegenheiten sich sportlich und auch geistig auszutauschen. Durch die Konferenzsprache Englisch ergibt sich für die meisten Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Nebeneffekt, das Verbessern der Fremdsprachenkenntnisse.

Die erste sogenannte „Schülermobilitätsmaßnahme“ begann im März 2007 im weltbekannten Wintersportort Bormio am Leibniz-Skigymnasium. Da das Schulprofil in Bormio sehr stark auf Wintersport ausgerichtet ist, wurde den Gästen ein reichhaltiges Sportprogramm mit alpinem und nordischem Skilauf, Eislaufen und Entspannung in den warmen Thermen präsentiert. Für die 14 Schülerinnen und Schüler der Heimschule St. Landolin ergaben sich schon durch die gemeinsame Busfahrt und die zweimalige Übernachtung in Ettenheim mit der französischen Partnerschule „Jean Cobast Collège“ aus Hirson im Nordosten Frankreichs Kontakte. So erlebten die über 50 daran teilnehmenden Jugendlichen aus 5 Ländern einen interessanten

geblieben. Seine Hoffnung auf eine humane Welt, auf Fortschritt und Verbesserung des menschlichen Lebens verbinden ihn mit der Neuzeit. Neuzeitlich sind auch seine Vorstellung von der zentralen Stellung des Menschen für den Erneuerungsprozess der Welt, bei ihm allerdings nicht losgelöst von Gottes Handeln (vgl. Johann Amos Comenius: Über den rechten Umgang mit Büchern, den Hauptwerkzeugen der Bildung, 1650).

Die Zielsetzung dieses speziellen Schulprojektes, an dem 5 Schulen aus England, Italien, Norwegen, Frankreich und die Heimschule St. Landolin aus Deutschland teilnehmen, ist es,



Verteilung der „Eurokaner“ (Gebäckstück) an die Teilnehmer (insgesamt 46)

Ulrich Rospleszcz

Einblick in den Alltag ihrer Alterskameraden. In diesem Jahr fand im April die zweite Schülermobilitätsmaßnahme in Ettenheim statt. Bei diesem Treffen steht der Fair-Play-Gedanke im Sport im Vordergrund. Fair Play lässt sich besonders gut in Mannschaftssportarten erfahren, deshalb wird ein Sporttag mit Handball, Volleyball, Basketball, Ultimate Frisbee und Hockey mit „gemischten“ Teams organisiert. Ein wichtiger Programmpunkt wird außerdem ein gemeinsamer Besuch des Europäischen Parlamentes in Straßburg sein. Nicht nur als „Geldgeber“ des Comenius-Projektes, sondern auch als wichtige, politische Institution, die sehr stark unser Alltagsleben prägt, sollen die Schülerinnen und Schüler dieses Parlament kennen lernen. Auch wenn die Norweger von der Vester Aker Skole aus Oslo nicht EU-Mitglied sind, werden sie vielleicht die Vorzüge dieser EU erfahren.

Im dritten Jahr 2009 werden sich die 4 Schulen – das Jean Cobast Collège hat im August 2007 leider aus personellen Gründen seine Teilnahme aufgekündigt – abschließend in Grimsby in Nordostengland in der Whitgift School wieder treffen. Bis dahin werden auch alle Umfragen über Sportaktivitäten, Freizeitverhalten und Fair Play im Sport und Alltag zusammengetragen und ausgewertet sein. Auf einer gemeinsamen Website, betreut von einem Administrator in Grimsby, sind die Ergebnisse dieser Schülerumfragen nachzulesen. Die drei betreuenden Lehrer der Heimschule St. Landolin können nur alle Lehrkräfte in der Schulstiftung Freiburg ermutigen, sich an einem solchen Projekt zu beteiligen. Es lohnt sich für alle Seiten.

Nähere Informationen erhalten Sie über das zuständige Regierungspräsidium, Abteilung 7 – Schule und Bildung (EU-Referenten), die Comenius-Moderatoren sowie das Kultusministerium (Gesamtkoordination):
Adressen: Herr Imhof, Tel. 0711-279-2561; E-Mail: peter.imhof@km.kv.bwl.de
oder Frau Obenland, Tel. 0711-279-2834; E-Mail: karin.obenland@km.kv.bwl.de

Literatur:

Bernd Seibel (Hrsg.): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule, Dokumentation eines Symposiums an der Südbadischen Sportschule Steinbach, Schorndorf 2007.

Helmut Köckenberger: Bewegtes Lernen – Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper, München 2002.

Stefan Gröbning / Nikolaus Gröbning: Kinder brauchen Bewegung, Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher, Wiesbaden 2002.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Magazin Schule, Heft Nr. 9 Frühjahr 2003 – Sport und Bewegung und Heft Nr. 18 Frühjahr 2006 – Sport bewegt die Schule.

Manfred Spitzer: Gehirn und Geist, Heidelberg 2002.

Gerhard Roth: Fühlen, Denken, Handeln, Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt a.M. 2001.

Christoph Anrich: Bewegte Schule – Bewegtes Lernen, Stuttgart 2000.

C. Graf / B. Koch: Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammenhänge? in: Sportunterricht 52, 2003.

Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken, München 1993.

Hartmut von Hentig: Die vermessene Bildung. Die ungewollten Folgen von TIMMS und PISA, in: Neue Sammlung Heft 43, 2003.

Zum fünfzigsten Todestag des Freiburger Dichters Reinhold Schneider (1903 – 1958)

Allein den Betern

Allein den Betern kann es noch gelingen
Das Schwert ob unsern Häuptern aufzuhalten,
Und diese Welt den richtenden Gewalten
Durch ein geheiligt Leben abzuringen.

Denn Täter werden nie den Himmel zwingen:
Was sie vereinen, wird sich wieder spalten,
Was sie erneuern, über Nacht veralten,
Und was sie stiften, Not und Unheil bringen.

Jetzt ist die Zeit, da sich das Heil verbirgt,
Und Menschenhochmut auf dem Markte feiert,
Indes im Dom die Beter sich verhüllen,

Bis Gott aus unsern Opfern Segen wirkt
Und in den Tiefen, die kein Aug' entschleiert,
Die trockenen Brunnen sich mit Leben füllen.

(aus: R. Schneider: *Gedichte*, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M. 1987, S. 54)

Reinhold Schneiders Sonette wurden während der NS-Diktatur „unter der Hand“ verteilt und weitergereicht – wie auch dieses später berühmt gewordene, schon 1936 verfasste Stück. Für viele Menschen bedeuteten diese Gedichte Trost und Beistand in bedrängter Zeit.

Im September 2007 hat Papst Benedikt XVI. ein Dokument zur Erziehungs- und Bildungsarbeit an katholischen Schulen approbiert. Mittlerweile liegt dieser Text in italienischer und englischer Sprache vor.

Auch wenn seine Zielrichtung im Blick auf die globale Situation katholischer Schulen den gemeinsamen Auftrag von Ordensleuten und gläubigen Laien an den Schulen in den Vordergrund stellt, macht das Dokument darüber hinaus eine ganze Reihe wichtiger Aussagen zur aktuellen Situation katholischer Schulen in der konkreten gesellschaftlichen Umgebung und zum spezifischen Auftrag katholischer Schulen in der Welt von heute.

An den Schulen der Schulstiftung sind mittlerweile leider nur noch sechs Ordensleute im Unterricht tätig. Keine Schule wird mehr von einem Orden geleitet, und doch gibt es eine intensive und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Schule und Ordensgemeinschaften, die der Schule über das Ende ihrer Trägerschaftsverantwortung hinaus unterstützend verbunden bleiben und in vielen Fällen auch intensiv am Schulleben teilnehmen.

Wir dokumentieren hier die englische Textfassung und sind sicher, dass dieses Papier wertvolle Anregungen für die Orientierung, Ausrichtung und konkrete Arbeit unserer Schulen vermittelt.

Dietfried Scherer

Vatikanische Kongregation für das katholische Bildungswesen

Educating Together in Catholic Schools A Shared Mission between Consecrated Persons and the Lay Faithful

Introduction

1. The unexpected and often contradictory evolution of our age gives rise to educational challenges that pose questions for the school world. They force us to seek appropriate answers not only as regards contents and didactic methods, but also as regards the *community experience* that is a mark of educational activity. The relevance of these challenges transpires from the context of the social, cultural and reli-

gious complexity in which young people are actually growing up, and significantly influences their way of living. They are widespread phenomena such as lack of interest for the fundamental truths of human life, individualism, moral relativism and utilitarianism, that permeate above all rich and developed societies. Add to that rapid structural changes, globalization and the application of new technologies in the field of information that increasingly affect daily life and the process of formation. Moreover, with the process of development, the gap between rich and poor countries grows and the phenomenon of migration increases, so emphasizing the diversity of cultural identities in the same territory with the relative consequences concerning integration. In a society that is at once global and diversified, local and planetary, that hosts various and contrasting ways of interpreting the world and life, young people find themselves faced with different proposals of values, or lack thereof, that are increasingly stimulating but also increasingly less shared. There are also the difficulties that arise from problems of family stability, situations of hardship and poverty, that create a widespread feeling of disorientation at the existential and emotional level in a delicate period of their growth and maturation, exposing them to the danger of being “tossed to and fro and carried about with every wind of doctrine” (*Eph 4:14*).

2. In this context it becomes especially urgent to offer young people a course of scholastic formation which is not reduced to a simple individualistic and instrumental fruition of service with a view to obtaining a qualification. As well as gaining knowledge, students must also have a strong experience of sharing with their educators. For this experience to be happily accomplished, educators must be welcoming and well-prepared interlocutors, able to awaken and direct the best energies of students towards the search for truth and the meaning of existence, a positive construction of themselves and of life in view of an overall formation. In the end, «real education is not possible without the light of truth»¹.

3. This perspective regards all scholastic institutions, but even more directly the Catholic school, which is constantly concerned with the formational requirements of society, because “the problem of instruction has always been closely linked to the Church’s mission”². The Catholic school participates in this mission like a true ecclesial subject, with its educational service that is enlivened by the truth of the Gospel. In fact, faithful to its vocation, it appears “as a place of integral education of the

¹ Benedict XVI, *Address to Rome’s Ecclesial Diocesan Convention on the Family and Christian Community* (6th June 2005): AAS 97 (2005), 816.

² John Paul II, *Speech to UNESCO* (2nd June 1980), n. 18: AAS 72 (1980), 747.

human person through a clear educational project of which Christ is the foundation”³, directed at creating a synthesis between faith, culture and life.

4. The project of the Catholic school is convincing only if carried out by people who are deeply motivated, because they witness to a living encounter with Christ, in whom alone «the mystery of man truly becomes clear»⁴. These persons, therefore, acknowledge a *personal and communal adherence* with the Lord, assumed as the basis and constant reference of the inter-personal relationship and mutual cooperation between educator and student.

5. The implementation of a real *educational community*, built on the foundation of shared projected values, represents a serious task that must be carried out by the Catholic school. In this setting, the presence both of students and of teachers from different cultural and religious backgrounds requires an increased commitment of discernment and accompaniment. The preparation of a shared project acts as a stimulus that should force the Catholic school to be a place of ecclesial experience. Its binding force and potential for relationships derive from a set of values and a *communion of life* that is rooted in our common belonging to Christ. Derived from the recognition of evangelical values are educational norms, motivational drives and also the final goals of the school. Certainly the degree of participation can differ in relation to one’s personal history, but this requires that educators be willing to offer a permanent commitment to formation and self-formation regarding a choice of cultural and life values to be made present in the educational community⁵.

6. Having already dealt in two previous separate documents with the themes of the identity and mission of Catholic lay persons and of consecrated persons in schools respectively, this document of the Congregation for Catholic Education considers the pastoral aspects regarding cooperation between lay and consecrated persons⁶ within the same educational mission. In it, the choice of the lay faithful to live their educational commitment as «a personal vocation in the Church, and not simply as

³ Congregation for Catholic Education, *The Catholic School on the Threshold of the Third Millennium* (28th December 1997), n. 4.

⁴ Vatican Council II, Pastoral Constitution on the Church in the Modern World *Gaudium et spes* (7th December 1965), no. 22: AAS 58 (1966), 1042.

⁵ Cf. Sacred Congregation for Catholic Education, *The Catholic School* (19th March 1977), no. 32.

⁶ In this document reference is made to the priests, men and women religious and persons who, with different forms of consecration, choose the path of following Christ to wholeheartedly devote themselves to him (Cf. John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Vita consecrata* (25th March 1996), nos. 1-12: AAS 88 (1996), 377-385).

[...] the exercise of a profession»⁷ meets with the choice of consecrated persons, inasmuch as they are called «to live the evangelical councils and bring the humanism of the beatitudes to the field of education and schools»⁸.

7. This document constantly refers to previous texts of the Congregation for Catholic Education regarding education and schools⁹ and clearly considers the different situations encountered by Catholic Institutions in various parts of the world. It wishes to call attention to three fundamental aspects of cooperation between lay faithful and consecrated persons in the Catholic school: communion in the educational mission, the necessary course of formation for communion for a shared educational mission and, lastly, openness towards others as the fruit of that communion.

I. COMMUNION IN THE MISSION OF EDUCATION

8. Every human being is called to communion because of his nature which is created in the image and likeness of God (cf. *Gen* 1:26-27). Therefore, within the sphere of biblical anthropology, man is not an isolated individual, but a *person*: a being who is essentially relational. The communion to which man is called always involves a double dimension, that is to say vertical (communion with God) and horizontal (communion with people). It is fundamental that communion be acknowledged as a gift of God, as the fruit of the divine initiative fulfilled in the Easter mystery.¹⁰

The Church: mystery of communion and mission

9. God's original plan was compromised by the sin that wounded all relations: between man and God, between man and man. However, God did not abandon man in solitude, and, in the fullness of time, sent his Son, Jesus Christ, as Saviour¹¹, so that man might find, in the Spirit, full communion with the Father. In its turn, communion with the Trinity rendered possible by the encounter with Christ, unites persons with one other.

⁷ Sacred Congregation for Catholic Education, *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith* (15th October 1982), no 37.

⁸ Congregation for Catholic Education, *Consecrated Persons and their Mission in Schools*, no. 6; Cf. John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Vita consecrata*, no. 96: AAS 88 (1996), 471-472.

⁹ *The Catholic School* (19th March 1977); *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith* (15th October 1982); *Educational Guidance in Human Love. Outlines for Sex Education* (1st November 1983); *The Religious Dimension of Education in a Catholic School* (7th April 1988); *The Catholic School on the Threshold of the Third Millennium* (28th December 1997); *Consecrated Persons and their Mission in Schools. Reflections and Guidelines* (28th October 2002).

¹⁰ Cf. Congregation for the Doctrine of the Faith, Letter to the Bishops of the Catholic Church *Communio Notio*, (28th May 1992), no. 3b: AAS 85 (1993), 836.

¹¹ Cf. Roman missal, Eucharistic prayer IV.

10. When Christians say *communion*, they refer to the eternal mystery, revealed in Christ, of the communion of love that is the very life of God-Trinity. At the same time we also say that Christians share in this communion in the Body of Christ which is the Church (cf. *Phil 1: 7; Rev 1: 9*). Communion is, therefore, the “essence” of the Church, the foundation and source of its mission of being in the world «the home and the school of communion»¹², to lead all men and women to enter ever more profoundly into the mystery of Trinitarian communion and, at the same time, to extend and strengthen internal relations within the human community. In this sense, «the Church is like a human family, but at the same time it is also the great family of God, through which he creates a place of communion and unity through all continents, cultures and nations»¹³.

11. As a result, therefore, in the Church, which is the *icon of the love incarnate of God*, «communion and mission are profoundly connected with each other, they interpenetrate and mutually imply each other, to the point that communion represents both the source and the fruit of mission: communion gives rise to mission and mission is accomplished in communion»¹⁴.

Educating in communion and for communion

12. Because its aim is to make man more man, education can be carried out authentically only in a relational and community context. It is not by chance that the first and original educational environment is that of the natural community of the family¹⁵. Schools, in their turn, take their place beside the family as an educational space that is communitarian, organic and intentional and they sustain their educational commitment, according to a logic of assistance.

13. The Catholic school, characterized mainly as an educating community, is a school for the *person and of persons*. In fact, it aims at forming the *person in the integral unity of his being*, using the tools of teaching and learning where «criteria of judgement, determining values, points of interest, lines of thought, sources of inspiration and models of life»¹⁶ are formed. Above all, they are involved in the dynamics of interpersonal relations that form and vivify the school community.

¹² John Paul II, Apostolic Letter *Novo millennio ineunte* (6th January 2001), no. 43: AAS 93 (2001), 297.

¹³ Benedict XVI, *Homily at the Prayer Vigil in Marienfeld* (20th August 2005): AAS 97 (2005), 886.

¹⁴ John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Christifideles laici* (30th December 1988), no. 32: AAS 81 (1989), 451-452.

¹⁵ Cf. Vatican Council II, Declaration on Christian Education *Gravissimum educationis* (28th October 1965), no. 3: AAS 58 (1966), 731; C.I.C., cann. 793 and 1136.

¹⁶ Paul VI, Post-synodal Apostolic Exhortation *Evangelii nuntiandi* (8th December 1975), no. 19: AAS 68 (1976), 18.

14. On the other hand, because of its identity and its ecclesial roots, this community must aspire to becoming a Christian community, that is, a community of faith, able to create increasingly more profound relations of communion which are themselves educational. It is precisely the presence and life of an educational community, in which all the members participate in a fraternal communion, nourished by a living relationship with Christ and with the Church, that makes the Catholic school the environment for an authentically ecclesial experience.

Consecrated persons and the lay faithful together in schools

15. «In recent years, one of the fruits of the teaching on the Church as communion has been the growing awareness that her members can and must unite their efforts, with a view to cooperation and exchange of gifts, in order to participate more effectively in the Church's mission. This helps to give a clearer and more complete picture of the Church herself, while rendering more effective the response to the great challenges of our time, thanks to the combined contributions of the various gifts»¹⁷. In this ecclesial context the mission of the Catholic school, lived as a community formed of consecrated persons and lay faithful, assumes a very special meaning and demonstrates a wealth that should be acknowledged and developed. This mission demands, from all the members of the educational community, the awareness that educators, as persons and as a community, have an unavoidable responsibility to create an original Christian style. They are required to be witnesses of Jesus Christ and to demonstrate Christian life as bearing light and meaning for everyone. Just as a consecrated person is called to testify his or her specific vocation to a life of communion in love¹⁸ so as to be in the scholastic community a sign, a memorial and a prophecy of the values of the Gospel¹⁹, so too a lay educator is required to exercise «a specific mission within the Church by living, in faith, a secular vocation in the communitarian structure of the school»²⁰.

16. What makes this testimony really effective is the promotion, especially within the educational community of the Catholic school, of that *spirituality of communion* that has been indicated as the great prospect awaiting the Church of the Third Millennium. Spirituality of communion means «an ability to think of our brothers

¹⁷ John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Vita consecrata*, n. 54: AAS 88 (1996), 426-427. For cooperation between lay faithful and consecrated persons see also nos. 54-56: AAS 88 (1996), 426-429.

¹⁸ Cf. Congregation for the Institutes of Consecrated Life and the Societies of Apostolic Life, *Starting Afresh from Christ* (14th June 2002), no. 28.

¹⁹ Cf. Congregation for Catholic Education, *Consecrated Persons and their Mission in Schools*, no. 20.

²⁰ Sacred Congregation for Catholic Education, *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith*, no. 24.

and sisters in the faith within the profound unity of the Mystical Body, and therefore as “those who are a part of me”»²¹, and «the Christian community’s ability to make room for all the gifts of the Spirit»²² in a relationship of reciprocity between the various ecclesial vocations. Even in that special expression of the Church that is the Catholic school, spirituality of communion must become the living breath of the educational community, the criterion for the full ecclesial development of its members and the fundamental point of reference for the implementation of a truly shared mission.

17. This spirituality of communion, therefore, must be transformed into an attitude of clear evangelical fraternity among those persons who profess charisms in Institutes of consecrated life, in movements or new communities, and in other faithful who operate in the Catholic school. This spirituality of communion holds true for the Catholic school, founded by Religious families, by dioceses, by parishes or by the lay faithful, which today takes into itself the presence of ecclesial movements. In this way, the educational community makes room for the gifts of the Spirit and acknowledges these diversities as wealth. A genuine ecclesial maturity, nourished by the encounter with Christ in the sacraments, will make it possible to develop «whether of the more traditional kind or the newer ecclesial movements [...] a vitality that is God’s gift»²³, for the entire scholastic community and for the educational journey itself.

18. The Catholic professional associations form another situation of “communion”, a structured aid for the educational mission. They are a space for dialogue between families, the local institutions and the school. These associations, with their breakdown at local, national and international levels, are a wealth that brings an especially fruitful contribution to the world of education as regards both motivations and professional points of view. Many associations have among their members teachers and persons in responsible positions both from the Catholic school and from other educational situations. Thanks to the pluralism of their origins, they can carry out an important function of dialogue and cooperation between institutions that differ but which have in common the same educational goals. These associative realities are required to consider how situations change, so adapting their structure and their way of operating in order to continue to be an effective and incisive presence in the sector of education. They must also intensify their reciprocal cooperation,

²¹ John Paul II, Apostolic Letter *Novo millennio ineunte*, no. 43: AAS 93 (2001), 297.

²² *Ibid.*, no. 46: 299.

²³ *Ibid.*, no. 46: 300.

especially in order to guarantee the achievement of their common goals, fully respecting the value and specificity of each association.

19. It is, moreover, of fundamental importance that the service carried out by the associations is stimulated by full participation in the pastoral activity of the Church. The Episcopal Conferences and their continental versions are entrusted with the role of promoting the development of the specificities of each association, favouring and encouraging more coordinated work in the educational sector.

II. A JOURNEY OF FORMATION FOR EDUCATING TOGETHER

20. Educating the young generations in communion and for communion in the Catholic school is a serious commitment that must not be taken lightly. It must be duly prepared and sustained through an initial and permanent project of formation that is able to grasp the educational challenges of the present time and to provide the most effective tools for dealing with them within the sphere of a shared mission. This implies that educators must be willing to learn and develop knowledge and be open to the renewal and updating of methodologies, but open also to spiritual and religious formation and sharing. In the context of the present day, this is essential for responding to the expectations that come from a constantly and rapidly changing world in which it is increasingly difficult to educate.

Professional formation

21. One of the fundamental requirements for an educator in a Catholic school is his or her possession of a solid professional formation. Poor quality teaching, due to insufficient professional preparation or inadequate pedagogical methods, unavoidably undermines the effectiveness of the overall formation of the student and of the cultural witness that the educator must offer.

22. The professional formation of the educator implies a vast range of cultural, psychological and pedagogical skills, characterized by autonomy, planning and evaluation capacity, creativity, openness to innovation, aptitude for updating, research and experimentation. It also demands the ability to synthesize professional skills with educational motivations, giving particular attention to the relational situation required today by the increasingly collegial exercise of the teaching profession. Moreover, in the eyes and expectations of students and their families, the educator is seen and desired as a welcoming and prepared interlocutor, able to motivate the

young to a complete formation, to encourage and direct their greatest energy and skills towards a positive construction of themselves and their lives, and to be a serious and credible witness of the responsibility and hope which the school owes to society.

23. The continuous rapid transformation that affects man and today's society in all fields leads to the precocious aging of acquired knowledge that demands new attitudes and methods. The educator is required to constantly update the contents of the subjects he teaches and the pedagogical methods he uses. The educator's vocation demands a ready and constant ability for renewal and adaptation. It is not, therefore, sufficient to achieve solely an initial good level of preparation; rather what is required is to maintain it and elevate it in a journey of permanent formation. Because of the variety of aspects that it involves, permanent formation demands a constant personal and communal search for its forms of achievement, as well as a formation course that is also shared and developed through exchange and comparison between consecrated and lay educators of the Catholic school.

24. It is not sufficient simply to care about professional updating in the strict sense. The synthesis between faith, culture and life that educators of the Catholic school are called to achieve is, in fact, reached «by integrating all the different aspects of human knowledge through the subjects taught, in the light of the Gospel [...and] in the growth of the virtues characteristic of the Christian»²⁴. This means that Catholic educators must attain a special sensitivity with regard to the person to be educated in order to grasp not only the request for growth in knowledge and skills, but also the need for growth in humanity. Thus educators must dedicate themselves «to others with heartfelt concern, enabling them to experience the richness of their humanity »²⁵.

25. For this reason, Catholic educators need «a "formation of the heart": they need to be led to that encounter with God in Christ which awakens their love and opens their spirits to others», so that their educational commitment becomes «a consequence deriving from their faith, a faith which becomes active through love (cf. *Gal* 5:6)»²⁶. In fact, even «care for instruction means loving» (*Wis* 6:17). It is only in this way that they can make their teaching a school of faith, that is to say, a transmission of the Gospel, as required by the educational project of the Catholic school.

²⁴ Sacred Congregation for Catholic Education, *The Catholic School*, no. 37.

²⁵ Benedict XVI, Encyclical Letter *Deus caritas est* (25th December 2005), no. 31: AAS 98 (2006), 244.

²⁶ *Ibid.*

Theological and spiritual formation

26. The transmission of the Christian message through teaching implies a mastery of the knowledge of the truths of the faith and of the principles of spiritual life that require constant improvement. This is why both consecrated and lay educators of the Catholic school need to follow an opportune formational theological itinerary²⁷. Such an itinerary makes it easier to combine the understanding of faith with professional commitment and Christian action. Apart from their theological formation, educators need also to cultivate their spiritual formation in order to develop their relationship with Jesus Christ and become a Master like Him. In this sense, the formational journey of both lay and consecrated educators must be combined with the moulding of the person towards greater conformity with Christ (cf. *Rm* 8:29) and of the educational community around Christ the Master. Moreover, the Catholic school is well aware that the community that it forms must be constantly nourished and compared with the sources from which the reason for its existence derives: the saving word of God in Sacred Scripture, in Tradition, above all liturgical and sacramental Tradition, enlightened by the Magisterium of the Church²⁸.

The contribution of consecrated persons to shared formation

27. Consecrated persons who profess the evangelical counsels show that they live for God and of God and become concrete witnesses to the Trinitarian love, so that people can experience the charm of divine beauty. Thus, the first and foremost contribution to the shared mission is the evangelical deep-rootedness of the lives of consecrated persons. Because of their vocational journey, they possess a theological-spiritual preparation that, centred on the mystery of Christ living in the Church, needs to unceasingly progress in step with the Church that progresses in history towards the «complete truth» (*Jn* 16:13). Again within this exquisitely ecclesial dynamic, consecrated persons also are invited to share the fruits of their formation with the laity, especially with those who feel that they are called «[to share] specific aspects and moments of the spirituality and mission of the Institute»²⁹. In this way, Institutes of consecrated life and Societies of apostolic life involved in education will manage to assure an essential openness to the Church and keep alive the spirit of the Founders and Foundresses, while also renewing a particularly precious aspect of the tradition of the Catholic school. From the very beginning, in fact, Founders and

²⁷ Cf. Sacred Congregation for Catholic Education, *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith*, no. 60.

²⁸ Cf. Vatican Council II, Dogmatic Constitution on Divine Revelation *Dei Verbum* (18th November 1965), no. 10: AAS 58 (1966), 822.

²⁹ Congregation for Institutes of Consecrated Life and Societies of Apostolic Life, *Starting Afresh from Christ*, no. 31.

Foundresses paid special attention to the *formation of the educators* and they often devoted their best energies to this. Such formation, then as now, is not only aimed at strengthening professional skills, but above all, at highlighting the vocational dimension of the teaching profession, promoting the development of a mentality that is inspired by evangelical values, according to the specific characteristics of the Institute's mission. Therefore, «formation programmes which include regular courses of study and prayerful reflection on the founder, the charism and the constitutions of the institute are particularly beneficial»³⁰.

28. In many religious Institutes, sharing the educational mission with the laity has already existed for some time, having been born with the religious community present in the school. The development of "spiritual families", of groups of "associated lay people" or other forms that permit the lay faithful to draw spiritual and apostolic fruitfulness from the original charism, appears as a positive element and one of great hope for the future of the Catholic educational mission.

29. It is almost superfluous to note that, within the perspective of the Church-communion, these programmes of formation for sharing in the mission and lives of the laity, in the light of the relative charism, should be designed and implemented even where vocations to the consecrated life are numerous.

The contribution of lay persons to shared formation

30. While invited to deepen their vocation as educators in the Catholic school in communion with consecrated persons, the lay faithful also are called in the common formational journey to give the original and irreplaceable contribution of their full ecclesial subjectivity. This involves, first and foremost, that they discover and live in their «life of a lay person [...] a specific "wonderful" vocation within the Church»³¹: the vocation to «seek the kingdom of God by engaging in temporal affairs and directing them according to God's will»³². As educators they are called on to live «in faith a secular vocation in the communitarian structure of the school: with the best possible professional qualifications, with an apostolic intention inspired by faith, for the integral formation of the human person»³³.

31. It should be emphasized that the special contribution that lay educators can bring to the formational journey derives precisely from their secular nature that

³⁰ Congregation for Institutes of Consecrated Life and Societies of Apostolic Life. *Fraternal Life in Community*, (2nd February 1994), no. 45.

³¹ Sacred Congregation for Catholic Education, *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith*, no. 7.

³² Vatican Council II, Dogmatic Constitution on the Church *Lumen gentium* (21st November 1964), n. 31: AAS 57 (1965), 37.

³³ Sacred Congregation for Catholic Education, *Lay Catholics in Schools: Witnesses to Faith*, no. 24.

makes them especially able to grasp “the signs of the times”³⁴. In fact, by living their faith in the everyday conditions of their families and society, they can help the entire educational community to distinguish more precisely the evangelical values and the opposite values that these signs contain.

32. With the gradual development of their ecclesial vocation, lay people become increasingly more aware of their participation in the educational mission of the Church. At the same time, they are also driven to carry out an active role in the spiritual animation of the community that they build together with the consecrated persons. «Communion and mutuality in the Church are never one way streets»³⁵. If, in fact, in the past it was mostly priests and religious who spiritually nourished and directed the lay faithful, now it is often «the lay faithful themselves [who] can and should help priests and religious in the course of their spiritual and pastoral journey»³⁶.

33. In the perspective of formation, by sharing their life of prayer and opportune forms of community life, the lay faithful and consecrated persons will nourish their reflection, their sense of fraternity and generous dedication. In this common catechetical-theological and spiritual formational journey, we can see the face of a Church that presents that of Christ, praying, listening, learning and teaching in fraternal communion.

Formation in the spirit of communion for educating

34. By its very nature, the Catholic school requires the presence and involvement of educators that are not only culturally and spiritually formed, but also intentionally directed at developing their community educational commitment in an authentic spirit of ecclesial communion.

35. It is also through their formational journey that educators are called on to build relationships at professional, personal and spiritual levels, according to the logic of communion. For each one this involves being open, welcoming, disposed to a deep exchange of ideas, convivial and living a fraternal life within the educational community itself. The parable of the talents (*Matt. 25:14-30*) helps us to understand how each one is called to make his or her gifts bear fruit and to welcome the riches of others within the shared educational mission.

³⁴ Vatican Council II, Pastoral Constitution on the Church in the Modern World *Gaudium et spes*, n. 4: AAS 58 (1966), 1027.

³⁵ Congregation for Institutes of Consecrated Life and Societies of Apostolic Life, *Starting Afresh from Christ*, no. 31

³⁶ John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Christifideles laici*, no. 61: AAS 81 (1989), 514.

36. The shared mission, besides, is enriched by the differences that the lay faithful and consecrated persons bring when they come together in different expressions of charism. These charisms are none other than different gifts with which the same Spirit enriches the Church and the world³⁷. In the Catholic school, therefore, «by avoiding both confrontation and homologation, the reciprocity of vocations seems to be a particularly fertile prospect for enriching the ecclesial value of educational communities. In them the various vocations [...] are correlative, different and mutual paths that converge to bring to fulfilment the charism of charisms: love»³⁸.

37. Organized according to the diversities of persons and vocations, but vivified by the same spirit of communion, the educational community of the Catholic school aims at creating increasingly deeper relationships of communion that are in themselves educational. Precisely in this, it «expresses the variety and beauty of the various vocations and the fruitfulness at educational and pedagogical levels that this contributes to the life of the school »³⁹.

Witness and culture of communion

38. This fruitfulness is expressed, above all, in the witness offered by the educational community. Certainly in schools, education is essentially accomplished through teaching, which is the vehicle through which ideas and beliefs are communicated. In this sense, «words are the main roads in educating the mind»⁴⁰. This does not mean, however, that education is not accomplished in other situations of scholastic life. Thus teachers, just like every person who lives and works in a scholastic environment, educate, or they can also dis-educate, with their verbal and non-verbal behaviour. «The central figure in the work of educating, and especially in education in the faith, which is the summit of the person's formation and is his or her most appropriate horizon, is specifically the form of witness»⁴¹. «More than ever this demands that witness, nourished by prayer, be the all-encompassing milieu of every Catholic school. Teachers, as witnesses, account for the hope that nourishes their own lives (cf. *1 Pt* 3:15) by living the truth they propose to their pupils, always in reference to the one they have encountered and whose dependable goodness they have sampled with joy. And so with Saint Augustine they say: "We who speak and

³⁷ Cf. Congregation for Institutes of Consecrated Life and Societies of Apostolic Life. *Fraternal Life in Community* (2nd February 1994), no. 45.

³⁸ Congregation for Catholic Education, *Consecrated Persons and their Mission in Schools*, no. 21.

³⁹ *Ibid.*, n. 43.

⁴⁰ Benedict XVI, *Speech to the Representatives of some Muslim Communities* (20th August 2005): AAS 97 (2005), 918.

⁴¹ Benedict XVI, *Address to Rome's Ecclesial Diocesan Convention on the Family and Christian Community* (6th June 2005): AAS 97 (2005), 815.

you who listen acknowledge ourselves as fellow disciples of a single teacher" (*Sermons*, 23:2)»⁴². In educational communities, therefore, the style of life has great influence, especially if the consecrated persons and the lay faithful work together, fully sharing the commitment to develop, in the school, «an atmosphere animated by a spirit of liberty and charity based on the Gospel»⁴³. This requires that each one contributes the specific gift of his or her vocation to construct a family supported by charity and by the spirit of the beatitudes.

39. By giving witness of communion, the Catholic educational community is able to *educate for communion*, which, as a gift that comes from above, animates the project of formation for living together in harmony and being welcoming. Not only does it cultivate in the students the cultural values that derive from the Christian vision of reality, but it also involves each one of them in the life of the community, where values are mediated by authentic interpersonal relationships among the various members that form it, and by the individual and community acceptance of them. In this way, the life of communion of the educational community assumes the value of an educational principle, of a paradigm that directs its formational action as a service for the achievement of a culture of communion. Education in the Catholic school, therefore, through the tools of teaching and learning, «is not given for the purpose of gaining power but as an aid towards a fuller understanding of, and communion with man, events and things»⁴⁴. This principle affects every scholastic activity, the teaching and even all the after-school activities such as sport, theatre and commitment in social work, which promote the creative contribution of the students and their socialization.

Educational community and vocational pastoral activity

40. The shared mission experienced by an educational community of lay and consecrated persons, with an active vocational conscience, makes the Catholic school a pedagogical place that favours *vocational pastoral activity*. The very composition of such an educational community of a Catholic school highlights the diversity and complementarity of vocations in the Church⁴⁵, of which it, too, is an expression. In this sense, the communitarian dynamics of the formational experience become the horizon where the student can feel what it means to be a member of the biggest

⁴² Benedict XVI, *Speech to the Bishops of Ontario, Canada, on their ad limina Apostolorum Visit* (8th September 2006): *L'Osservatore Romano* (9th September 2006), 9. *Gravissimum educationis*

⁴³ Vatican Council II, Declaration on Christian Education *Gravissimum educationis*, no. 8: AAS 58 (1966), 734.

⁴⁴ Sacred Congregation for Catholic Education, *The Catholic School*, no. 56.

⁴⁵ Cf. John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Christifideles laici*, no. 20: AAS 81 (1989), 425.

community which is the Church. And to experience the Church means to personally meet the living Christ in it: «a young man can truly understand Christ's will and his own vocation only to the extent that he has a personal experience of Christ»⁴⁶. In this sense, the Catholic school is committed to guiding its students to knowing themselves, their attitudes and their interior resources, educating them in spending their lives responsibly as a daily response to God's call. Thus, the Catholic school accompanies its students in conscious choices of life: to follow their vocation to the priesthood or to consecrated life or to accomplish their Christian vocation in family, professional and social life.

41. In fact, the daily dialogue and confrontation with lay and consecrated educators, who offer a joyful witness of their calling, will more easily direct a young person in formation to consider his or her life as a vocation, as a journey to be lived together, grasping the signs through which God leads to the fullness of existence. Similarly, it will make him or her understand how necessary it is to know how to listen, to interiorize values, to learn to assume commitments and make life choices.

42. Therefore, the formational experience of the Catholic school constitutes an impressive barrier against the influence of a widespread mentality that leads young people especially «to consider themselves and their lives as a series of sensations to be experienced rather than as a work to be accomplished»⁴⁷. At the same time, it contributes to insuring strong character formation [...] capable both of resisting the debilitating influence of relativism and of living up to the demands made on them by their Baptism »⁴⁸.

III. COMMUNION FOR OPENING ONESELF TOWARDS OTHERS

43. The communion lived by the educators of the Catholic school contributes to making the entire educational sphere a place of communion open to external reality and not just closed in on itself. *Educating in communion* and *for communion* means directing students to grow authentically as persons who «gradually learn to open themselves up to life as it is, and to create in themselves a definite attitude to

⁴⁶ Benedict XVI, *Address to Seminarians* (19th August 2005): AAS 97 (2005), 880.

⁴⁷ John Paul II, Encyclical Letter *Centesimus annus* (1st May 1991), n. 39: AAS 83 (1991), 842.

⁴⁸ Sacred Congregation for Catholic Education, *The Catholic School*, no. 12.

life»⁴⁹ that will help them to open their views and their hearts to the world that surrounds them, able to see things critically, with a sense of responsibility and a desire for a constructive commitment. Two orders of motivation, anthropological and theological, form the basis of this opening towards the world.

Anthropological and theological foundations

44. The human being, as a person, is a unity of soul and body that is dynamically realized through its opening to a relation with others. A person is formed for *being-with* and *for-others*, which is realized in love. Now, it is precisely love that drives a person to gradually broaden the range of his or her relations beyond the sphere of private life and family affections, to assume the range of universality and to embrace – at least by desire – all mankind. This same drive also contains a strong formational requirement: the requirement to learn to read the interdependence of a world that is increasingly besieged by the same problems of a global nature, as a strong ethical sign for the people of our time; like a call to emerge from that vision of man that tends to see each one as an isolated individual. It is the requirement to form man as a person: a subject that in love builds his historical, cultural, spiritual and religious identity, placing it in dialogue with other persons, in a constant exchange of gifts offered and received. Within the context of globalization, people must be formed in such a way as to respect the identity, culture, history, religion and especially the suffering and needs of others, conscious that «we are all really responsible for all»⁵⁰.

45. This requirement assumes even more importance and urgency within the sphere of the Catholic *faith*, experienced in the *love* of ecclesial *communion*. In fact, the Church, the place of communion and image of Trinitarian love, «is alive with the love enkindled by the Spirit of Christ»⁵¹. The Spirit acts as an «interior power» that harmonizes the hearts of believers with Christ's heart and «transforms the heart of the ecclesial community, so that it becomes a witness before the world to the love of the Father»⁵². Thus, «beginning with intra-ecclesial communion, charity of its nature opens out into a service that is universal; it inspires in us a *commitment to practical and concrete love for every human being*»⁵³. In this sense, the Church is not an end in itself, it exists to show God to the world; it exists for others.

⁴⁹ *Ibid.*, no. 31.

⁵⁰ John Paul II, Encyclical Letter *Sollicitudo rei socialis* (30th December 1987), no. 38: AAS 80 (1988), 566.

⁵¹ Benedict XVI, Encyclical Letter *Deus caritas est*, no. 28b: AAS 98 (2006), 240.

⁵² *Ibid.*, no. 19: 233.

⁵³ John Paul II, Apostolic Letter *Novo millennio ineunte*, no. 49: AAS 93 (2001), 302.

46. In the same way, inasmuch as it is an ecclesial subject, the Catholic school acts as the Christian ferment of the world. In it, students learn to overcome individualism and to discover, in the light of faith, that they are called to live responsibly a specific vocation to friendship with Christ and in solidarity with other persons. Basically, the school is called to be a living witness of the love of God among us. It can, moreover, become a means through which it is possible to discern, in the light of the Gospel, what is positive in the world, what needs to be transformed and what injustices must be overcome. A vigilant acceptance of the contributions of the world to the life of the school also nourishes and promotes open communion, especially in some educational environments, such as education to peace, to living together, to justice and to brotherhood.

Builders of open communion

47. Sharing the same educational mission with a diversity of persons, vocations and states of life is undoubtedly a strong point of the Catholic school in its participation in the missionary life of the Church, in the opening of ecclesial communion towards the world. In this respect, a first precious contribution comes from communion between lay and consecrated faithful in the school.

Lay persons who, because of their family and social relationships, live immersed in the world, can promote the opening of the educational community to a constructive relationship with cultural, civil and political institutions, with various social groups – from the most informal ones to those most organized – present in the territory. The Catholic school also assures its presence in the locality through its active cooperation with other educational institutions, especially with Catholic centres for higher studies, with which they share a special ecclesial bond, and with local bodies and various social agencies. In this sphere, faithful to its inspiration, it contributes to building a network of relationships that helps students to develop their sense of belonging, and society itself to develop a sense of solidarity.

Consecrated persons also participate, as «true signs of Christ in the world»⁵⁴, in this opening to the outside world by sharing the gifts they bear. They must demonstrate especially that religious consecration has much to say to every culture in that it helps to reveal the truth of the human being. The witness of their evangelical life must reveal that «holiness is the highest humanizing proposal of man and of history; it is a project that *everyone* on earth can make his or her own»⁵⁵.

⁵⁴ John Paul II, Post-synodal Apostolic Exhortation *Vita consecrata*, no. 25: AAS 88 (1996), 398.

⁵⁵ Congregation for Catholic Education, *Consecrated Persons and their Mission in Schools*, no. 12.

48. Another pillar of *open communion* is formed by the relationship between the Catholic school and the families that choose it for the education of their children. This relationship appears as full participation of the parents in the life of the educational community, not only because of their primary responsibility in the education of their children, but also by virtue of their sharing in the identity and project that characterize the Catholic school and which they must know and share with a readiness that comes from within. It is precisely because of this that the educational community identifies the decisive space for cooperation between school and family in the *educational project*, to be made known and implemented with a spirit of communion, through the contribution of everyone, discerning responsibilities, roles and competences. Parents in particular are required to enrich the communion around this project, making the family climate that must characterize the educating community more alive and explicit. For this reason, in willingly welcoming parents' cooperation, Catholic schools consider essential to their mission the service of *permanent formation offered to families*, to support them in their educating task and to develop an increasingly closer bond between the values proposed by the school and those proposed by the family.

49. The Christian-inspired associations and groups that unite the parents of Catholic schools represent a further bridge between the educational community and the world that surrounds it. These associations and groups can strengthen the bond of reciprocity between school and society, maintaining the educational community open to the wider social community and, at the same time, creating an awareness in society and its institutions of the presence and action carried out by Catholic schools in the territory.

50. At an ecclesial level also, the communion experienced within the Catholic school can and must be open to an enriching exchange in a more extensive communion with the parish, the diocese, ecclesial movements and the universal Church. This means that lay persons (educators and parents) and consecrated persons belonging to the educational community must take a meaningful part, even outside the walls of the Catholic school, in the life of the local Church. The members of the diocesan clergy and the lay persons of the local Christian community, who do not always have an adequate knowledge of the Catholic school, must discover it as a *school of the Christian community*, a living expression of the same Church of Christ to which they belong.

51. If lived authentically and profoundly, the ecclesial dimension of the educational community of the Catholic school cannot be limited to a relationship with the local Christian community. Almost by natural extension, it tends to open onto the hori-

zons of the universal Church. In this sense, the international dimension of many religious families offers consecrated persons the enrichment of communion with those who share the same mission in various parts of the world. At the same time, it offers a witness to the living strength of a charism that unites, over and above all, differences. The richness of this communion in the universal Church can and must be shared, for example, through regional or world level formational occasions and meetings. These should also involve lay persons (educators and parents) who, because of their state of life, share the educational mission of the relative charisms. 52. Structured in this way, the Catholic school appears as an educational community in which ecclesial and missionary communion develops in depth and grows in breadth. A communion can be experienced in it that becomes an effective witness to the presence of Christ alive in the educational community gathered together in His name (cf. *Matt* 18:20) and that, precisely for this reason, opens to a deeper understanding of reality and a more convinced commitment to renewal of the world. In fact, «if we think and live by virtue of communion with Christ, then our eyes will be opened»⁵⁶, and we will understand that «real revolution, the decisive change in the world, comes from God »⁵⁷.

53. The communion experienced in the educational community, animated and sustained by lay and consecrated persons joined together in the same mission, makes the Catholic school a community environment filled with the spirit of the Gospel. Now, this community environment appears as a privileged place for the formation of young people in the construction of a world based on dialogue and the search for communion, rather than in contrast; on the mutual acceptance of differences rather than on their opposition. In this way, with its educational project taking inspiration from *ecclesial communion and the civilization of love*, the Catholic school can contribute considerably to illuminating the minds of many, so that «there will arise a generation of new persons, the moulders of a new humanity»⁵⁸.

CONCLUSION

54. «In a world where cultural challenge is the first, the most provocative and the most effect-bearing»⁵⁹, the Catholic school is well aware of the onerous commit-

⁵⁶ Benedict XVI, *Homily during the Eucharistic Celebration in Marienfeld* (21st August 2005): AAS 97 (2005), 892.

⁵⁷ Benedict XVI, *Homily at the Prayer Vigil in Marienfeld* (20th August 2005): AAS 97 (2005), 885.

⁵⁸ Vatican Council II, Pastoral Constitution on the Church in the Modern World *Gaudium et spes*, no. 30: AAS 58 (1966), 1050.

⁵⁹ John Paul II, Speech to Parents, Students and Teachers of Catholic Schools (23rd November 1991), n. 6: AAS 84 (1992), 1136.

ments it is called to face and it preserves its utmost importance even in present circumstances.

55. When it is animated by lay and consecrated persons that live the same educational mission in sincere unity, the Catholic school shows the face of a community that tends towards an increasingly deeper communion. This communion knows how to be welcoming with regard to people as they mature, making them feel, through the maternal solicitude of the Church, that God carries the life of each son and daughter of His in His heart. It knows how to involve young people in a global formation experience, to direct and accompany, in the light of the Good News, their search for meaning, even in unusual and often tortuous forms, but with an alarming urgency. A communion, finally, that inasmuch as it is based on Christ, acknowledges Him and announces Him to each and everyone as the only true Master (cf. *Matt 23:8*).

56. In presenting this document to those who live the educational mission in the Church, we entrust all Catholic schools to the Virgin Mary, Mother and educator of Christ and of persons, so that, like the servants at the wedding of Cana, they may humbly follow her loving invitation: «Do whatever He tells you» (*Jn 2:5*) and may they, thus, be together with the whole Church, «the home and the school of communion»⁶⁰ for the men and women of our time.

The Holy Father, during the Audience granted to the undersigned Prefect, approved this document and authorized its publication.

Rome, 8th September 2007, Feast of the Nativity of the Blessed Virgin Mary.

Zenon Card. Grocholewski

Prefect

Msgr. Angelo Vincenzo Zani

Undersecretary

⁶⁰ John Paul II, Apostolic Letter *Novo millennio ineunte*, n. 43: AAS 93 (2001), 296.

Ingrid Geschwentner

Emanzipation als Schulprogramm von Frauenklöstern oder: Die pädagogische Erfolgsgeschichte der Monoedukation



„Wohl mag der Mann die großen Zeiten bauen,
doch ob er Steine türmt mit starker Hand;
weh' wenn das Weib nicht glättend sie verband.
Es steht und fällt ein Volk mit seinen Frauen.“

Diese Zeilen sind mir in Erinnerung geblieben als Wahlspruch meiner Schulleiterin Mater Ignatia Kaiser am Ursulinengymnasium in Geisenheim, in das ich im Jahr 1967 in die fünfte Klasse aufgenommen wurde. Dieser Text wird zwar auch weltanschaulich missbraucht, aber für Mater Ignatia und ihre Mitschwestern implizierte er durchaus einen Beitrag zur Frauenemanzipation.

Mädchenerziehung und Frauenbildung waren die Profession der Ursulinen in Geisenheim im Rheingau. Ihre Schule genoss einen sehr guten Ruf, die Ursulinen waren anerkannt und beliebt. Es war Tradition, dass die Rheingauer Bevölkerung ihre Töchter zur Schulausbildung ins katholische Mädchengymnasium schickten. Da es kein Pendant für die Söhne gab, besuchten diese das öffentliche Gymnasium des Rheingaukreises auf der gegenüberliegenden Straßenseite. Diese Schule war keineswegs als Jungengymnasium konzipierte, erhielt aber dieses Profil, weil die Mädchen fehlten – denn sie waren ja bei den Ursulinen! Uns mehr als 1000 Schülerinnen wurden Bildung, christliche Lebensgestaltung und „Frauenpower“ als Werte vermittelt. Die Schwestern nahmen uns ernst.

Wir lernten alles, was heutige Curricula umfassen – Mathematik und Deutsch, Fremdsprachen, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Künste und Sport (die Schule hatte sogar ein Hallenschwimmbad) – inklusive Handarbeit, auch das Bedienen einer Nähmaschine – und hätte es schon Computer gegeben, wären die Ursulinen Vorreiterinnen im Fach ITG gewesen. Durch die Wahl der spezifischen Unterrichtsinhalte, durch die Art der Vermittlung, durch außerunterrichtliche Bildungsangebote, durch Feste und Feiern und durch ihre stetige herzliche Zuwendung befähigten die Schwestern uns, Selbstbewusstsein und Beziehungsfähigkeit zu entwickeln. Sie offenbarten sich uns vorbildlich als mutige, kluge und auch humorvolle Frauen, deren höchstes Gut die Freiheit war. Damit standen sie in der jahrhun-

dertealten Tradition von Frauenklöstern, die sich Mädchenerziehung und Frauenbildung zur Aufgabe gemacht hatten.

Noch gibt es keine umfassende wissenschaftliche Aufarbeitung der Mädchenerziehung und Frauenbildung in christlichen Klöstern. Die Schwestern hielten es bis auf wenige Ausnahmen nicht für wichtig, ihre Tätigkeit wissenschaftlich zu reflektieren, sie waren eher Frauen der Tat, die sich pragmatisch mit viel Gottvertrauen und Zuversicht den alltäglichen Aufgaben stellten. Oft waren die mit der Unterrichtstätigkeit beauftragten Ordensfrauen nicht einmal pädagogisch umfassend ausgebildete Lehrerinnen. Dennoch ist die Geschichte der klösterlichen Mädchenpädagogik eine Erfolgsgeschichte, die sich zu schreiben lohnte.

Rückblickend auf meine Schulzeit möchte ich an einigen Beispielen darstellen, wie den Ursulinen die Mädchenerziehung gelang.

1. Wie die Schwestern unser Selbstbewusstsein stärkten

Ich erinnere mich besonders gerne daran, dass wir immer wieder ermuntert wurden, an Schülerwettbewerben teilzunehmen. So konnten wir uns profilieren und mit anderen messen. Erfolge wurden belohnt, aber die Schwachen wurden nicht vergessen, sondern gemäß dem Subsidiaritätsprinzip für das, was sie leisten konnten, wert geschätzt. Auch für die aller kleinsten Versuche, uns etwas beizubringen, waren sich die Schwestern nicht zu schade. So bemühte sich die Nachfolgerin der Mater Ignatia im Amt der Schulleiterin, Schwester Angela, höchst persönlich – wenn auch vergeblich – mir noch während des Verlaufs der Bundesjugendspiele die Technik des Schleuderballwurfs beizubringen. Dass es ihr nicht gelang, ist rückblickend nicht so wichtig wie die Tatsache, dass ich mich seither regelmäßig beim Anblick dieser und anderer Bälle dankbar daran erinnere.

Die Schwestern gaben uns Beispiele leistungsorientierter, erfolgreicher Persönlichkeiten. Das Fach Gemeinschaftskunde wurde von aktiv im Amt stehenden Politikern absolut realitätsbezogen unterrichtet, und in Chemie hatten wir eine wissenschaftlich hoch qualifizierte Lehrerin, der die männlichen Kollegen öffentlich Respekt zollten. Im Kunstunterricht stellten wir einen Kalender zur Frauenemanzipation her, und in einer Handarbeitsstunde fragte Schwester Gabriele meine Mitschülerin Elke, die einen gar zu knapp geratenen Bikini gehäkelt hatte, ob sie sich ihrer Rolle als

Frau in diesem Kleidungsstück bewusst sei. Die Schwestern haben uns nichts verboten, sondern das Hinterfragen gelehrt.

Bei den Ursulinen lernten wir, dass jede einzelne von uns wichtig, auf ihre Weise begabt und fähig zur eigenen Zukunftsgestaltung sei, dass jeder Mensch ein geliebtes Kind Gottes ist, das durch starkes Selbstbewusstsein Ängste überwinden und froh sein kann. Uns wurde die Überzeugung vermittelt, dass es für jeden Menschen einen guten Platz im Leben gibt.

2. Wie die Schwestern unsere Beziehungsfähigkeit entwickelten

Ich erinnere mich gerne an zahlreiche soziale Projekte, die unsere Wahrnehmung im Hinblick auf Notlagen und Hilfsstrategien schärften und unser Einstehen für andere trainierten. Wir wurden auf die Notlagen in der Welt – auch in unserer unmittelbaren Nähe – aufmerksam gemacht, wir waren betroffen und fühlten uns angesprochen, selbst Hilfe zu leisten und andere zu ermuntern, uns darin zu unterstützen. Wenn wir dann Geld oder Spielsachen oder Kleidungsstücke gesammelt hatten, zeigten uns die Schwestern und die Lehrkräfte, wie wir an günstige verlässliche Transporte zu den Bedürftigen kommen konnten. Wir lernten, Netzwerke zu knüpfen.

Ich erinnere mich an große Gottesdienste, in denen die Gabenbereitung als Akt der Solidarität für Leidende besonders symbolträchtig zelebriert wurde. Botschafter weit entfernter Länder, z.B. eine katholische Gruppe aus Indien, kamen zu Veranstaltungen in die Schule, um uns intellektuell und emotional anzusprechen. Dabei war trotz der Unverständlichkeit der Sprache die Verbindung im Glauben und in der Spiritualität zu spüren. Zwischenmenschliche gute Beziehungen wurden geknüpft.

Die klösterliche Barmherzigkeit der Schwestern war überall erfahrbar: in der täglichen freundlichen Begegnung, in der Aufmerksamkeit für menschlichen Befindlichkeiten, in der Zuwendung in Notlagen, in der Abiturprüfung, in der Pflege der Räumlichkeiten. Die liebevolle Beziehung zu den Nächsten war den Schwestern immer wichtiger als das eigene Profitieren, und diese Haltung gaben sie an uns Schülerinnen weiter.

Die schwesterliche Gemeinschaft fand ihr Abbild in der Schulgemeinschaft. Die oft sehr großen Mädchenklassen und –gruppen (in der fünften Klassen waren wir 42!) schufen eine vertrauensvolle Atmosphäre gegenseitiger Achtung, in der Auseinandersetzungen vorwiegend fair ausgetragen wurden. Wir lernten, dass Menschen einander brauchen, wir lernten geschwisterliches Miteinander.

3. Wie die Schwestern zu Vorbildern für Mut, Klugheit und Freiheit wurden

Die Schwestern hatten Zivilcourage. Ich erinnere mich voller Bewunderung an die Klassenfahrt nach Berlin, auf der die Schwestern „zivile“ Kleidung trugen – mit Ordenstracht im Zug durch die DDR zu fahren oder Ost-Berlin zu besuchen hätte gefährlich werden können – noch dazu als Verantwortliche für eine Schülerinnen-gruppe. Schwester Edmunda ging an einem Abend mit mir ins Kino, weil ich – etwa 16 Jahre alt und gänzlich unerfahren in der Großstadt – kund tat, alleine am Abend den Film „Sommergäste“ von Peter Stein sehen zu wollen. Besonders dankbar war ich ihr – und ich bin es über ihren viel zu frühen Tod hinaus geblieben – auf dem Nachhauseweg durch das nächtliche Berlin. Seither habe ich diese Inszenierung oft gerne gesehen, immer in dankbarer Erinnerung an Schwester Edmunda.

Im Physikunterricht an der katholischen Mädchenschule erlebte ich den ersten Lehrer in Jeans. Den protestierenden Eltern trat die Schulleiterin mit Gelassenheit entgegen.

Religionsunterricht hatten wir bei den Pfarrern der Umgebung. Einer von ihnen war ein verheirateter katholischer Geistlicher, der aus der altkatholischen Kirche konvertiert war. Die Schwestern setzten sich gegen alle Konventionen und Anfeindungen aus der Bevölkerung durch – in Solidarität zu diesem Pfarrer und zum Wohl der Schülerinnen. In den Schulgottesdiensten mittwochs in der ersten Stunde waren oft nur wenige Schülerinnen zu finden, was die Schulleiterin nie dazu veranlasst hätte, den Besuch zur Pflicht zu machen. Als Mater Ignatia sich über einen Gitarre spielenden Geistlichen, dem unsere Herzen entgegen flogen, der ihr aber die spirituellen Inhalte zu billig verkaufte, ärgerte, kündigte sie ihm trotz Priestermangels. Die Schwestern organisierten hin und wieder nachhaltig beeindruckende „Eventgottesdienste“, von denen wir Ehemaligen heute noch sprechen. Interessant ist, dass heutzutage kein Ehemaligentreffen ohne Gottesdienst stattfindet.

Das emanzipatorische Bemühen der Schwestern hielt inne vor der Forderung, Frauen das Priesteramt zu gewähren. Wahrscheinlich wussten sie um die Realitätsferne eines solchen Ansinnens, und sie sparten ihre Kräfte für die unmittelbaren schulischen Herausforderungen auf. Wir Schülerinnen durften aber Fragen dazu stellen – auch unserem Bischof, als er die Schule besuchte. Antworten bekamen wir nicht.

4. Plädoyer für die Monoedukation

Alle diese Erinnerungen gehören so sehr der Vergangenheit an wie der weit verbreitete Usus, Jungen und Mädchen in der Schule zu trennen. Viele traditionelle Mädchenschulen in Trägerschaft eines Klosters haben sich heute zu koedukativen Bildungseinrichtungen in Trägerschaft einer Diözese entwickelt, so auch das ehemalige Mädchengymnasium der Ursulinen in Geisenheim.

Heute sind drei Prozent der Schulen in Deutschland Mädchenschulen. Alle sind in kirchlicher Trägerschaft. Dass sich die Vorteile der Mädchenbildung bei Abwesenheit von Jungen wissenschaftlich nachweisen lassen, ist mittlerweile ein „alter Hut“. Die Klöster haben diese Tradition aus den gesellschaftlichen und monastischen Gegebenheiten heraus entwickelt. In Männerklöstern wurden Jungen erzogen, in Frauenklöstern Mädchen. Dass Mädchen überhaupt etwas lernen durften, ist diesen Klöstern und der Kirche zu verdanken. Was sie lernten, hat sich im Laufe der Geschichte verändert. Als für Jungen und Mädchen die gleichen Unterrichtsinhalte galten, merkte man, dass das für Mädchen nicht immer vorteilhaft war. In der Folge von Emanzipation und Frauenbewegungen hat man die Bildungspläne auf frauenfreundliche Inhalte und die pädagogischen Methoden auf mädchengerechte Handlungsweisen hin überarbeitet und gute Ergebnisse bei Trennung der Geschlechter im Unterricht erzielt. Diese Studien sind mit Ausnahme derjenigen über den Religionsunterricht im kirchenfernen Raum geschehen. Die Folge dieser Forschungen ist aber nicht eine größere Zahl von Mädchenschulen in öffentlicher Trägerschaft – auch die Kirche richtet keine neuen Mädchenschule ein – sondern das Ergebnis besteht in besseren Leistungen der Mädchen im Vergleich zu den Jungen. Ein Ergebnis der PISA-Studie 2003 ist: Ein deutsches Mädchen kann im Durchschnitt so gut lesen wie ein finnischer Junge, ein finnisches Mädchen kann aber besser lesen als ein deutsches, und ein deutscher Junge kann viel schlechter lesen als ein finnischer. Mädchen haben im Allgemeinen bessere Noten und Abiturdurchschnitte und gewinnen häufiger Wettbewerbe. Sie sind erfolgreicher als Jungen, ob sie nun mit

ihnen zusammen zur Schule gehen oder nicht. Auf Grund dieser Tatsache wird nun der Ruf nach einer Jungenpädagogik laut, erste Erfolg versprechende Bemühungen gibt es schon. Es zeigt sich, dass Jungen in der „reinen“ Jungengruppe besser lernen.

Also bewährt sich die in den Klöstern tradierte Trennung der Geschlechter in der Schule, die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind der im Nachhinein erbrachte Beleg für die hohe Qualität klösterlicher Bildung und Erziehung. Benedikt, Dominikus und ihre Nachfahren, Angela Merici, Mary Ward, Don Bosco und andere haben auf Grund ihrer Intuition und Lebenserfahrung, letztlich auf Grund ihrer Spiritualität und Menschenliebe, die Wege zu richtigem Handeln gespürt und in die Tat umgesetzt.

Aus den Erfolgen dieser Tradition heraus, auf Grund der wissenschaftlichen Erkenntnisse und wegen der sehr ernst zu nehmenden gesellschaftlichen Bedürfnisse plädiere ich dafür, dass die Kirchen nicht nur weiterhin die Mädchenschulen erhalten und ausbauen, sondern dass sie auch den Mut aufbringen, parallel dazu mehr Jungenschulen zu errichten. Ich kann mir nicht nur eine sehr gute Zusammenarbeit sondern auch eine große Vielfalt pädagogischer Möglichkeiten zwischen diesen Bildungsinstitutionen vorstellen.

Dafür steht das Motto „veritas“ des Heiligen Dominikus genau so wie das Programm des Pestalozzi „Mit Kopf, Herz und Hand“, das die Benedictinerin Schwester Sophia von Kotschoubey-Beauharnais für ihre Mädchenschule Kloster Wald wählte, die Forderung der Maria Montessori, jedes Kind als Geschenk Gottes und als „befreites Kind“ anzusehen und das Resumée der Mary Ward: „Ich bin immer so voran gegangen, wie Gott es mir eingab und die Verhältnisse es erforderten.“

Das eingangs zitierte Motto der Mater Ignatia ist heute im Sinne der Frauenemanzipation nicht haltbar. Frauen haben weder die dort beschriebene Aufgabe, noch die Verantwortung für ihr Volk. Aber für die damaligen Schwestern war es ein Bild für ihr Handeln. Vielleicht weil die Ursulinen ihr Tun nicht wissenschaftlich reflektiert haben, sondern das tagtäglich zwischenmenschlich Gute und Nötige getan haben, ist ihnen die Mädchenerziehung geglückt.

Werner Schnatterbeck

Albert Schweitzer – Antwort auf die Sinnfrage in der heutigen Zeit?



Nicht immer währt eine Freundschaft 20 Jahre, hier an der Albert-Schweitzer-Realschule ist dies der Fall, und man kann glücklich sein, wenn man solche Freunde hat¹. Schule wird heute, wenn es um ihre Leistungsfähigkeit und ihre Ergebnisse im internationalen Vergleich geht, eher negativ gesehen. Manchmal scheint es, dass es fast zum guten Ton gehört, maßlose Überschriften zu formulieren. So waren als Reaktion auf die OECD-Erkenntnisse, die Mitte des letzten Monats veröffentlicht wurden, unter anderem folgende Überschriften zu lesen:

- „Neuer Tiefschlag für das Bildungswesen“
- „Schlechtes Zeugnis für Deutschland“
- „Deutschland sieht schön blöd aus“

Eine solche vernichtende Rückmeldung ist aus zwei Gründen zu bedauern: Zum Einen, weil es sich, wie im vorliegenden Fall, nicht um neue Daten handelt, Unterschiede zwischen den Bundesländern unberücksichtigt bleiben und im Übrigen, wie häufig, Äpfel mit Birnen verglichen werden.

Zum Zweiten, wenn man einem wichtigen gesellschaftlichen Bereich immer wieder eine solche Bewertung pauschal vorhält, ohne auf die Anstrengungen der in diesem Bereich Tätigen einzugehen, dann wird Motivation für Veränderung und Innovation nicht gestärkt, sondern geschwächt.

Tag für Tag werden in den Schulen in Baden-Württemberg große Anstrengungen unternommen, Schülerinnen und Schüler in ihren Lernleistungen zu fördern, sie in ihrem sozialen Verhalten weiter zu entwickeln und ihre Persönlichkeit zu stärken. Für diese anspruchsvolle und anstrengende Aufgabe benötigt Schule Rückenwind und deshalb ist es mehr als erfreulich, wenn Schulen über Freundeskreise verfügen, die ihren Weg wohlwollend begleiten und das im Rahmen ihrer Möglichkeiten Liegende tun, um die Erziehungs- und Bildungsarbeit an der jeweiligen Schule zu unterstützen.

Nach dem Schulgesetz von Baden-Württemberg müssen Schulen in der Weise erkennbar sein, dass aus ihrem Namen Schulart und Schulort hervorgehen und sie sich von Schulen am gleichen Ort unterscheiden.

¹ Diesem Beitrag liegt ein Vortrag aus Anlass des 20-jährigen Bestehens des Freundeskreises der Albert-Schweitzer-Realschule Bruchsal am 10. Oktober 2007 zugrunde.

Es ist eine gute Entscheidung, sich darüber hinaus auf einen Namensfindungsprozess einzulassen, denn durch bewusst gewählte Namen erhalten Schulen ein Gesicht, besteht ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, für deren Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, für den Schulträger, sich mit dieser Bildungseinrichtung zu identifizieren und es ist ein Anreiz gegeben, ein am gewählten Namen orientiertes Schulprofil bzw. Schulprogramm zu entwickeln.

Albert Schweitzer eignet sich hierfür in besonderer Weise. Er ist, viel mehr als der gütige Urwaldarzt, der 1951 mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels und 1952 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde. Mit seinem Leben, mit seinem humanitären und die fachlichen Grenzen überschreitenden wissenschaftlichen Lebenswerk, kann er eine tragfähige Antwort auf die Sinnfrage in der heutigen Zeit sein.

Vor fast 40 Jahren hat die Schriftstellerin Luise Rinser jungen Menschen auf die Frage „Wozu leben wir?“ geantwortet. Damit hat sie die Sinnfrage in einer einzigartigen Weise auf den Punkt gebracht: „Dass es dem Menschen als einzigem Geschöpf vorbehalten ist, die Sinnfrage zu stellen, sagt uns, dass er sie stellen soll. Sie gehört wesentlich zum Menschen. Der Mensch ist dasjenige Geschöpf, das nicht zufrieden sein kann, mit seinem bloßen Dasein ... Er muss wissen wollen, worauf sein Dasein zielt und ob es Sinn hat. Dass er nach dem Sinn fragen kann, deutet darauf hin, dass es einen Sinn gibt. Gäbe es ihn nicht, hätte der Mensch nicht diese tiefe, unstillbare Sehnsucht danach, ihn zu finden.

Weil ‚der Sinn‘ nicht unmittelbar deutlich wird, suchen wir ihn in Teilstreckenzielen. Wir streben immer irgend etwas an, ein Haus zu bauen, zu heiraten, Kinder zu haben, Gehaltserhöhungen zu bekommen, den Betrieb zu erweitern, reich zu werden, gesund zu werden. Solange wir dies oder das anstreben, haben wir das (berechtigte) Gefühl, sinnvoll zu leben. Haben wir das Angestrebte erreicht, ... merken wir, dass die alte Frage sich neu erhebt: wozu das ? ... Unsere Wozu-Frage ist Ausdruck unserer Sehnsucht nach dem Sinn ... Sie ist die Kompassnadel, die uns den Weg anzeigt. Wer die Wozu-Frage mit einer Teilantwort zum Schweigen bringt, verliert den Kompass. ...

Die Wozu-Frage stellt sich uns immer auch als Versuchung zur Verzweiflung: „Lass dich fallen, gib dich auf, es ist doch alles umsonst, du lebst ins Leere hinein“. Aber das kann nicht die wahre Antwort sein. Unsere Sehnsucht sagt uns, dass es eine andere Antwort geben muss. Die Wozu-Frage ist der Motor unseres geistigen Lebens und die Garantie dafür, dass wir die Antwort eines Tages finden werden“.

Der bedeutende Wiener Psychologe, Viktor E. Frankl, 1905 geboren, 1997 gestorben, Arzt, Psychologe und Philosoph, hat in seinem Leben unermessliches Leid bewältigen müssen. Nach dem Einmarsch Hitlers in Österreich übernimmt Frankl die Leitung einer neurologischen Station, wo ausschließlich jüdische Patienten betreut werden. Mittels falscher Diagnosen in seinen ärztlichen Gutachten sabotiert Frankl hier unter Einsatz seines Lebens die von den Nazis angeordnete Euthanasie von „Geisteskranken“. 1939 nutzt er, trotz großer sich andeutender Gefährdungen für sein Leben, sein erhaltenes Visum zur Ausreise nach Amerika nicht, um seine alten Eltern nicht im Stich zu lassen. Er heiratet 1942, im September wird er verhaftet und gemeinsam mit seiner gesamten jüdischen Familie ins Lager von Theresienstadt gebracht.

Dort verhungert sein Vater. Nur eine seiner Schwestern ist vorher nach Australien entkommen. Er weiß nicht, dass seine schwangere Frau, die nach Bergen-Belsen weiter transportiert wurde, dort umgekommen ist. 1943/44 kommt Frankl nach Auschwitz, wo seine Mutter vergast wird und sein Bruder stirbt. Er selbst wird in ein Nebenlager von Dachau deportiert.

Im April 1945 wird er befreit und kehrt nach Wien zurück, wo er vom Tod seiner Frau erfährt. In nur neun Tagen diktiert er das Buch „Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager“, von dem bis heute in der englischen Fassung fast 10 Millionen Exemplare weltweit verkauft worden sind.

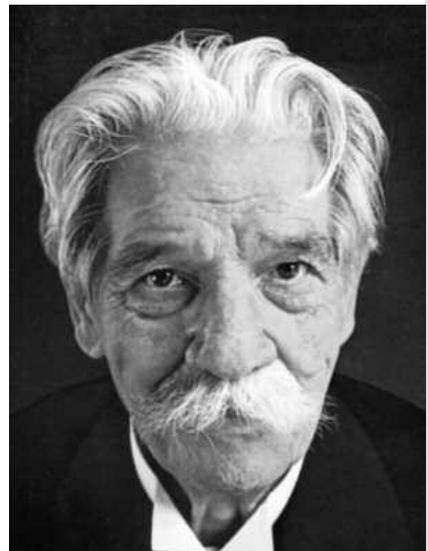
Frankl beschreibt darin die Erfahrungen seines Lagerlebens, die ohne Effekthascherei ausgeführt werden, den Leser aber dennoch schockieren.

Eines seiner Kapitel in diesem Buch trägt die Überschrift „Nach dem Sinn des Lebens fragen“. Die Erfahrungen im Konzentrationslager, also selbst ein Leid, das fast nicht nachvollziehbar ist, konnte seine Überzeugung nicht brechen, dass das Leben in jeder Phase einen Sinn bereit hält. Frankl hat sogar seinen Mithäftlingen Mut gemacht: „Und dann sprach ich schließlich noch von der Vielfalt der Möglichkeiten, das Leben mit Sinn zu erfüllen. Ich erzählte meinen Kameraden (die ganz still da lagen und sich kaum rührten, höchstens ab und zu ein ergriffenes Seufzen hören ließen) davon, dass menschliches Leben immer und unter allen Umständen Sinn habe, und dass dieser unendliche Sinn des Daseins auch noch Leiden und Sterben, Not und Tod in sich mit einbegreifen. Und ich bat diese armen Teufel, die mir hier in der stockfinsternen Baracke aufmerksam zuhörten, den Dingen und dem Ernst unserer Lage ins Gesicht zu sehen und trotzdem nicht zu verzagen, sondern im Bewusstsein, dass auch die Aussichtslosigkeit unseres Kampfes seinem Sinn und seiner Würde nichts anhaben könne, den Mut zu bewahren“.

Viktor E. Frankl widmete sein Leben der Überzeugung, dass der Mensch ein Wesen ist, „das letztlich und eigentlich auf der Suche nach Sinn ist“. Damit ist ein weiteres Mal zum Ausdruck gebracht, dass die Frage nach dem Sinn des Daseins unaufgebar zu menschlichem Leben gehört.

Doch worin kann die Antwort liegen und was hat all das mit Albert Schweitzer zu tun? In einer Gedenkrede an die in den Jahren 1938 bis 1945 verstorbenen Mitglieder der Gesellschaft der Ärzte in Wien sagte Frankl: „Es war im Sommer 1942. Allenthalben wurden Menschen, unter ihnen Ärzte, deportiert. Da traf ich eines Abends am Praterstern eine junge Dermatologin. Wir sprachen vom Arztsein in dieser Zeit, vom Auftrag des Arztes dieser Zeit. Und wir kamen auf Albert Schweitzer zu sprechen, den Urwald-Doktor von Lambarene, und auf unsere Bewunderung für ihn und dann sprachen wir davon, dass wir uns wohl nicht zu beklagen hätten über einen Mangel an Gelegenheit, diesem vorbildlichen Arzt und Menschen nachzueifern ...“.

Mit dem Hinweis auf Albert Schweitzer wird von Frankl auf eine Persönlichkeit verwiesen, deren Leben verdeutlicht, dass Mensch sein über sich selbst hinausweist und sich erst im Dienst an einer Sache oder in der Begegnung erfüllt. Frankl sagt: „Sich selbst verwirklichen kann ... der Mensch sich ... also eigentlich nur in dem Maße, in dem er sich selbst vergisst, in dem er sich selbst übersieht.“ Er nennt dies die Selbsttranszendenz menschlicher Existenz. Wer sich auf Albert Schweitzer einlässt, für den wird dieses Lebensbild ungeheuer spannend, der gerät außer Atem angesichts der Vielgestaltigkeit seines Lebens, wird erfasst von seinem kompromisslosen Anspruch und fühlt sich ermutigt, die Welt mit anderen Augen zu sehen. 1875 in Kaysersberg im Elsass als zweites Kind von fünf Geschwistern geboren, wird sein Vater noch im gleichen Jahr als Pfarrer nach Günzbach versetzt, was für Jahrzehnte zum Lebensmittelpunkt der Familie werden sollte. In diesem Bauerndorf zwischen Colmar und Munster kann viele Jahre später Albert Schweitzer (1928) ein eigenes Haus errichten, nachdem ihm der Goethepreis der Stadt Frankfurt am Main verliehen wurde und dies ihm finanziell für den Bau des Hauses Spielraum gab. Der junge Albert Schweitzer erhält Klavierunterricht, und er berichtet später



Albert Schweitzer (1875-1965)

selbst, dass er neun Jahre alt war, als er „zum ersten Mal den Organisten im Gottesdienst vertreten“ durfte.

Erich Gräßer, ein bedeutender Schweitzer-Kenner, berichtet: „Aus dem träumerischen, von vielen Fragen bewegten Grundschüler, dem Realschüler, der den drei Kilometer langen Schulweg am liebsten alleine macht, um sich an der schönen Natur zu berauschen, wird, nach dem Wechsel in den streng geführten Haushalt des Onkels zu Mühlhausen, ein pflichtbewusster, disziplinierter junger Mensch, als Gymnasiast interessiert an der Tagespolitik, begabt vor allem für Geschichte und deutschen Aufsatz, der selbstkritisch seine schlechten Eigenschaften – er nennt Jähzorn und Spielleidenschaft – unter Kontrolle zu bringen bemüht ist und der auch Fächer, die ihm weniger liegen – er nennt Sprachen und Mathematik –, mit Willensstärke erarbeitet.“ Nach bestandem Abitur im Jahre 1893, dabei immer noch in Geschichte glänzend, führt ihn sein Weg an die Universität Straßburg, wo er Theologie, Philosophie und Musikwissenschaft belegte. 20 Jahre lang bleibt Straßburg ihm Studien- und Wirkungsstätte. Gräßer weist darauf hin, dass vom ersten Semester an der Student Quellenstudium und eigenes Urteil entschieden über die Thesen der Anderen stellt. Ohne Zeitverlust beendet er erfolgreich sein Studium und findet dennoch Zeit, bei Kirchenkantaten und Passionen als Orgelspieler mitzuwirken, was zur intensiven Beschäftigung mit Johann Sebastian Bach führt, über den er 1905 in Frankreich und 1908 für den deutschen Sprachraum viel beachtete Schriften verfasst. 1898 legt er sein theologisches Staatsexamen ab. Durch ein Stipendium begünstigt, widmet er sich anschließend ganz der Religionsphilosophie, um bereits nach fünf Monaten in Philosophie zu promovieren – nach, wie er selbst schreibt, „ausgiebiger Nachtarbeit“. An der Straßburger Kirche St. Nicolai empfindet er es als Glück, „das Evangelium predigen zu dürfen“.

Die Wissenschaft wird dadurch jedoch nicht vernachlässigt. Bereits im Juli 1900 promoviert er in Theologie und schon zwei Jahre später habilitiert er sich in dieser Wissenschaft. Für den Theologen Schweitzer stellen Wissenschaft und Glauben keine unüberbrückbaren Gegensätze dar. Er legt Wert darauf, dass die christliche Religion mit dem Denken vereinbar ist. Ab 1902 ist Albert Schweitzer Privatdozent für das Neue Testament, ohne die pfarramtlichen Tätigkeiten deshalb aufzugeben. In den Ferienmonaten wechselt er für Orgelstudien nach Paris und erklärt dem stauenden Beobachter seiner nicht nur reichen, sondern außerordentlich anspruchsvollen Tätigkeit:

„Ich arbeitete konzentriert und ohne Hast.“ Ein weiteres Doktorat erwirbt er schließlich im Jahr 1912 mit einer Dissertation über „Die psychiatrische Beurteilung Jesu ...“. Dieses Mal in Medizin.

Am Karfreitag 1913, wie allseits bekannt, reist Schweitzer mit seiner Frau Helene, die er kurz zuvor geehelicht hatte, nach Lambarene im westlichen Zentralafrika. Nach segensreichem Wirken stirbt er dort am 4. September 1965 fast 91-jährig, ohne zuvor krank gewesen zu sein. Soweit die atemlos machenden ausgewählten Daten der Biographie Schweitzers, die Respekt, ja Bewunderung abnötigen.

Aber wie kam es zum Verlassen des europäischen Kontinents, dessen Geistesgeschichte er so sehr verbunden war? Wohl schon sehr bald nach seinem 20. Lebensjahr entschloss er sich dazu, aus einem tiefen Gefühl der Dankbarkeit heraus, ab einem bestimmten Zeitpunkt, er setzte sich das 30. Lebensjahr dafür als Ziel, „ein Christentum der Tat“ zu verwirklichen, um durch unmittelbares menschliches Dienen etwas von seinem Glück und von seiner Begünstigung an andere, weniger Begünstigte, weiterzugeben. Dabei war ihm das Bibelwort „Wer sein Leben erhalten will, wird es verlieren“ ein zentrales Leitmotiv.

Ab 1905 wurde sein Entschluss bekannt, sich dem Dienst am Menschen zu widmen und als Missionsarzt nach Afrika zu gehen. Die Umgebung reagierte verständlicherweise nicht euphorisch und stellte durchaus die Frage, ob Straßburg, Paris, Mitteleuropa nicht genügend Aufgaben bereit hielten für einen so reich begabten Menschen. Albert Schweitzer wiederum verstand diese Reaktion nicht und brachte sein Unverständnis rückblickend auf den Punkt: „Es berührte mich merkwürdig, wie fern ihnen der Gedanke lag, dassdie von Jesus verkündigte Liebe einen Menschen aus seiner Bahn werfen könne – obwohl sie es im Neuen Testament lasen und es dort ganz in Ordnung fanden“. Er jedoch war sich ganz sicher, auch durch, wie er selbst zum Ausdruck brachte, seine „Gesundheit, ruhige Nerven, Energie, praktischen Sinn, Zähigkeit, Besonnenheit, Bedürfnislosigkeit“. Die Absicht nach Afrika zu gehen, um dort ganz unmittelbar als Arzt helfen zu können, machte ein zusätzliches beschwerliches Studium, das der Medizin, nötig, welches er 1911 mit dem medizinischen Staatsexamen und der bereits erwähnten Dissertation abschloss. Der freisinnige Protestant, dessen Jesussicht und Eucharistieverständnis nicht jedermanns Sache waren, rief durchaus Bedenken der Pariser Missionsgesellschaft, deren Missionsblatt ihn überhaupt auf die Idee nach Afrika zu gehen brachte, hervor. Schweitzer sagte: „Als ich dem Missionsdirektor Bögner meine Dienste anbot, eröffnete er mir die schweren Bedenken des Komitees gegen meinen theologischen Standpunkt. Als ich ihm versicherte, dass ich ‚nur als Arzt‘ kommen wollte, fiel ihm

ein Stein vom Herzen“. 38 Jahre war Schweitzer alt, als er in Lambarene mit 70 Kisten, die den Bedarf seines künftigen Spitals enthielten, ankam. Anfangs konnten damit 40 Patienten medizinisch versorgt werden, als er 1927 drei Kilometer flussaufwärts das neue Spital baute für 200 Personen. Eine vorbildliche Persönlichkeit hatte ihren Weg gesucht, gefunden und war ihn konsequent gegangen.

Dass Glaubwürdigkeit in besonderer Weise wirkt, wenn Denken und Handeln in Übereinstimmung sind, weist der Dichter Stefan Zweig nach, der 1932 anlässlich eines Besuchs beim 57-jährigen Albert Schweitzer, der sich zu dieser Zeit kurz in Günzbach aufhielt, schrieb: „Hier wirkt, so spürt man, das Zentrum einer Kraft, die, für uns unsichtbar sich in einem anderen Erdteil in Wohlfahrt und moralische Schöpfung umsetzt und gleichzeitig in vielen anderen Tausenden ähnliche Kräfte steigert und während er ruht und plaudert, ist er zugleich Führer einer unsichtbaren Armee, der Mittelpunkt ..., der ohne jede äußere Gewalt und ohne Verwendung von Gewalt doch mehr Gewalt und Leistung ausgelöst hat, als dutzende politischer Führer, Professoren und Autoritätsmenschen. Und wieder erkennt man: beispielgebende Kraft hat mehr Macht im Wirklichen als Dogmen und Worte.“ Soweit Stefan Zweig mit Blick auf Albert Schweitzer. Dieses Wort gilt aber auch in besonderer Weise für die Schule: „Beispielgebende Kraft hat mehr Macht im Wirklichen als Dogmen und Worte“. Doch das war noch nicht der ganze Albert Schweitzer. Im September 1915 auf einer Fahrt den Ogowe aufwärts war Albert Schweitzer plötzlich zu einer Idee vorgedrungen, die einen einfachen Satz, aber eine äußerst anspruchsvolle dahinter liegende Ethik hervorbrachte: Die Ethik von der „Ehrfurcht vor dem Leben.“ Gerade der Kriegsbeginn 1914 hatte ein intensives Nachdenken über die Kultur und die Ethik der europäischen Nationen bei ihm bewirkt und ihm den Antrieb gegeben, sich kritisch mit Kultur und Ethik seiner Zeit auseinander zu setzen. In der Folge davon entstand ein Werk, das ihm wichtiger wurde, als alles was er zuvor erkannt und erarbeitet hatte, eine Kulturphilosophie, die sowohl eine Kulturkritik als auch einen Ethikentwurf enthielt. Der Albert-Schweitzer-Forscher und Philosoph Claus Günzler führt in seinem Nachwort auf die gerade erscheinende Neuausgabe der „Kulturphilosophie“ aus: „Schweitzers viel zitierte ethische Richtlinie der ‚Hingebung an Leben aus Ehrfurcht vor dem Leben‘ erwächst aus einem Argumentationsgang, der kulturphilosophisch fundiert ist und nicht übersprungen werden darf, wenn die Begründung der Ehrfurchtsethik in den Blick geraten soll.“

Ein kurzer Blick auf diese Kulturkritik und auf den Ethikentwurf ist also unerlässlich, wenn man sich Albert Schweitzer und seiner Bedeutung in der heutigen Zeit auch im Zusammenhang mit der Sinnfrage widmet. Er sieht in seiner Zeit – wir können durchaus Parallelen zur heutigen Situation feststellen – ein Zurückbleiben der Ethik, der inneren Orientierung gegenüber dem technischen Fortschritt. Originalton Schweitzer, der noch keine nachmittäglichen TV-Talkshows kannte, über den Menschen: „Nicht Bildung sucht er, sondern Unterhaltung, und zwar solche, die die geringsten geistigen Anforderungen stellt Zeitschriften und Zeitungen haben sich im steigenden Maße in die Tatsache zu finden, dass sie alles nur in der leichtest fasslichen Form an den Leser heranbringen dürfen Mit sich selbst oder in ernster Unterhaltung mit Menschen oder Büchern zu verbringen, erfordere eine Sammlung, die ihm schwer fällt.“ Von zentraler Bedeutung ist der folgende Satz: „Wo das Bewusstsein schwindet, dass jeder Mensch uns als Mensch etwas angeht, kommen Kultur und Ethik ins Wanken.“

Albert Schweitzer, vom Geist der Aufklärung geprägt, spricht von der schweren Aufgabe, „die vielen Einzelnen dazu zu bringen, sich aus der selbstgeschaffenen geistigen Unselbstständigkeit herauszuarbeiten.“ Wenn sich die Welt also in einer so rasanten Entwicklung befindet, besteht offenbar die Gefahr der Entfremdung des Menschen, seiner Verzweckung, des Verlustes seiner eigenen Tiefe durch Oberflächlichkeit und blinden Fortschrittsglauben. Weil Albert Schweitzer erkennt, dass das rationale Denken an Grenzen gerät und uns letztlich die Welt in jeder Hinsicht eine rätselhafte Erscheinung bleibt, sucht er einen anderen Zugang: „Von meiner Jugend an war es mir gewiss, dass alles Denken, wenn es sich zu Ende denkt, in Mystik ende. In der Stille des Urwaldes Afrikas war ich fähig, diesen Gedanken durchzuführen und auszusprechen“.

Albert Schweitzer bleibt jedoch nicht bei der Kritik, sondern führt darüber hinaus mit seiner Ethik der „Ehrfurcht vor dem Leben“ ein anspruchsvolles philosophisches Konzept aus, in breiter Auseinandersetzung mit der philosophischen Tradition entwickelt. Von gelegentlich heideggerscher Sprache, die eher unabsichtlich aus dem Grenzgang zwischen deutscher und französischer Sprache resultiert, über einsichtige Deklination der neuen Theorie bis hin zu lebenspraktischen Beispielen und kompromisslosem Anspruch. Die Theoriebildung von Kultur und Ethik begann in Europa, wurde aber erst in Afrika weiterentwickelt und Mitte der 20er Jahre fertiggestellt. Man sei daran erinnert, dass umfangreiche wissenschaftliche Arbeiten zur Theologie, Musikwissenschaft und Medizin vorgängig waren.

Über seinen Weg, über „das neue Vernunftdenken“, jagt Schweitzer nicht dem Phantom nach, über den Sinn der Welt wissend werden zu können. Er lässt die Erkenntnis der Welt als etwas für uns ewig Unerreichbares dahingestellt und geht den Weg nach innen zur eigenen Tiefe. Das in sich Hineinhorchen lässt ihn erkennen: „Mein Leben trägt seinen Sinn in sich selber. Er liegt darin, dass ich die höchste Idee lebe, die in meinem Willen zum Leben auftritt...die Idee der Ehrfurcht vor dem Leben“. Es bleibt dabei nicht beim inneren Betrachten, sondern kommt aus Verantwortung zum Handeln, was in der Lebensgeschichte Albert Schweitzers in beeindruckender Weise Gestalt findet. Sein Leben ist die personifizierte Bejahung des Willens zum Leben, die aus seiner Sicht in letzter Konsequenz nur möglich ist durch Hingabe an anderes Leben. Den Sinn des Lebens in dem Sinn der Welt zu begreifen, ist ihm ein aussichtsloses Unternehmen. Zu widersprüchlich ist die Natur. Über sie sagt Schweitzer: „Sie ist wunderbar schöpferische und zugleich sinnlos zerstörende Kraft. Ratlos stehen wir ihr gegenüber Sinnvolles in Sinnlosem, Sinnvolles in Sinnvollem: dies ist das Wesen des Universums“.

So wird seine Erkenntnis skeptisch, wenn er sie aus der Welt bezieht. Für ihn ist es geradezu naiv, Lebensanschauung aus der Anschauung der Welt zu gewinnen. Dem Menschen sei es dagegen bestimmt, aus Überzeugungen zu leben, „die wir aus innerer Notwendigkeit denken“. „Ein Schiffbrüchiger ist der Wille zum Leben, der über die Welt wissend werden will; ein kühner Seefahrer der Wille zum Leben, der über sich selbst wissend wird. Die Erkenntnis aus meinem Willen zum Leben ist reicher als die, die ich aus der Betrachtung der Welt gewinne...“ und an anderer Stelle: „Ehrfurcht vor dem Leben ist Ergriffensein von dem unendlichen, unergründlichen, vorwärtstreibenden Willen, in dem alles Sein gegründet ist“. Das Ergriffensein, das Staunen, das Mitfühlen gehört zu seinem unfassenden Verständnis von Denken, das über das Erkennen weit hinausgreift. Es umfasst zusätzlich Erleben und Wollen.

An folgender Stelle wird dies deutlich: „Der Ungelehrte, der angesichts eines blühenden Baumes von dem Geheimnis des um ihn herum sich regenden Willens zum Leben ergriffen ist, ist wissender als der Gelehrte, der tausend Gestaltungen des Willens zum Leben unter dem Mikroskop oder im physikalischen und chemischen Geschehen studiert, aber bei aller Kenntnis von dem Ablauf der Erscheinungen des Willens zum Leben dennoch nicht von dem Geheimnis bewegt ist, dass alles was ist, Wille zum Leben ist, sondern in der Eitelkeit aufgeht, ein Stückchen Ablauf von Leben genau beschreiben zu können. Alles wahre Erkennen geht in Erleben über... Es erfüllt mich mit Ehrfurcht vor dem geheimnisvollen Willen zum Leben, der in

allem ist. Indem es mich denkend und staunend macht, führt es mich immer höher hinan auf die Höhen der Ehrfurcht vor dem Leben. Hier lässt es meine Hand los. Weiter kann es mich nicht geleiten. Nun muss mein Wille zum Leben seinen Weg in der Welt allein suchen..." Und dieses „seinen Weg in der Welt allein suchen“, heißt nichts anderes, als sich zu ihr angesichts der gefühlten, der wie auch immer wahrgenommenen, Ehrfurcht vor dem Leben entsprechend zu verhalten, Lebensförderung im Umgang mit Menschen, Tieren und Pflanzen zu wollen und das dafür Notwendige zu tun. Wahre Philosophie, so Schweitzer, muss von der unmittelbarsten und umfassendsten Tatsache des Bewusstseins ausgehen. Diese laute: „Ich bin Leben, das Leben will, inmitten von Leben, das Leben will“ und daraus folgt: „Gut ist, Leben erhalten und Leben fördern; böse ist, Leben vernichten und Leben hemmen“.

Leben geht bei ihm über menschliches Sein hinaus, das macht er unter anderem deutlich, wenn er sich mit Immanuel Kant auseinandersetzt, aber vor allem, wenn er Folgendes zum Ausdruck bringt: „Das Leben als solches ist ihm (dem Ehrfurcht Habenden) heilig. Er reißt kein Blatt vom Baum ab, bricht keine Blume und hat acht, dass er kein Insekt zertritt. Wenn er im Sommer nachts bei der Lampe arbeitet, hält er lieber das Fenster geschlossen und atmet dumpfe Luft, als dass er Insekt um Insekt mit versengten Flügeln auf seinen Tisch fallen sieht. Geht er nach dem Regen auf der Straße und erblickt den Regenwurm, der sich darauf verirrt hat, so denkt er, dass er in der Sonne vertrocknen muss, wenn er nicht rechtzeitig auf Erde kommt, in der er sich verkriechen kann, und befördert ihn von dem Tod bringenden Steinigen hinunter ins Gras. Kommt er an einem Insekt vorbei, das in einen Tümpel gefallen ist, so nimmt er sich die Zeit, ihm ein Blatt oder einen Halm zur Rettung hinzuhalten“.

Aus dieser naiv anmutenden Aufzählung wird, wenn man sich darauf einlässt, die Radikalität, die Konsequenz, die Kompromisslosigkeit des ethischen Denkens Albert Schweitzers deutlich: „Ethik ist ins Grenzenlose erweiterte Verantwortung gegen alles, was lebt. Natürlich ist auch Schweitzer klar, dass Leben immer auch Selbstbehauptung zu Lasten anderen Seins bedeutet. Er weiß um die Unmöglichkeit, diesen Widerspruch aufzuheben, sieht es aber als Bestimmung seines Daseins, soweit der eigene Einfluss reicht, diese Selbstentzweiung aufzuheben oder zu mindern; das heißt gedankenloses Schädigen anderen Lebens verhindern und immer wieder abzuwägen, ob eine Schädigung notwendig ist. „Keiner von uns darf ein Weh, für das die Verantwortung nicht zu tragen ist, geschehen lassen, soweit er es nur hindern kann. Keiner darf sich dabei beruhigen, dass er sich damit in Sachen mischen

würde, die ihn nichts angehen. Keiner darf die Augen schließen und das Leiden, dessen Anblick er sich erspart, als nicht geschehen ansehen. Keiner mache sich die Last seiner Verantwortung leicht. Wenn so viel Misshandlung der Kreatur vorkommt, wenn der Schrei der auf dem Eisenbahntransport verdurstenden Tiere ungehört verhallt, wenn in unseren Schlachthäusern soviel Rohheit waltet, wenn in unseren Küchen Tiere von ungeübten Händen qualvollen Tod empfangen, wenn Tiere durch unbarmherzige Menschen Unmögliches erdulden oder grausamen Spielen von Kindern ausgeliefert sind, tragen wir alle Schuld daran.“

Eine absolut anmutende Ethik der Hingebung, die sich in seinem Leben spätestens ab 1913 zeigt, wo er unter Beweis stellt, dass Menschen vor allem für Menschen da sein sollten. So appelliert er an seine Mitmenschen, auch wenn sie in einem Hauptamt mental und physisch in Anspruch genommen sind, dennoch ein Nebenamt auszuüben, ehrenamtlich tätig zu sein: „Tut die Augen auf und suchet, wo ein Mensch oder ein Menschen gewidmetes Werk ein bisschen Zeit, ein bisschen Freundlichkeit, ein bisschen Teilnahme, ein bisschen Gesellschaft, ein bisschen Arbeit eines Menschen braucht. Vielleicht ist es ein Einsamer, oder ein Verbitterter, oder ein Kranker oder ein Ungeschickter, dem du etwas sein kannst. Vielleicht ist es ein Greis oder ein Kind. Oder ein gutes Werk braucht Freiwillige, die einen freien Abend opfern oder Gänge tun können. Wer kann die Verwendungen alle aufzählen, die das kostbare Betriebskapital, Mensch genannt, haben kann! An ihm fehlt es an allen Ecken und Enden ... Miteinander müssen wir ... alle wissen, dass unser Dasein seinen wahren Wert erst bekommt, wenn wir etwas von der Wahrheit des Wortes ‚Wer sein Leben verliert, der wird es finden‘ in uns erleben.“ Albert Schweitzer – Antwort auf die Sinnfrage in der heutigen Zeit?

Auf diese Frage kann als Antwort ein klares Ja erfolgen. In Albert Schweitzers Ethik und konkretem Tun gibt er Entsprechungen zu dem Ansatz von Viktor E. Frankl, der sich ebenfalls glaubwürdig, in Denken und Wirken, der Frage nach dem Sinn im Leben gestellt hat. Frankl, der Arzt, Psychologe, Philosoph, geht auch auf Grund seiner ärztlichen Tätigkeit davon aus, dass die Sinnfrage zum brennendsten Problem von heute, vor allem für junge Leute, geworden ist. Er spricht von „einem Leiden am sinnlosen Leben.“

Die Praxen von Ärzten und Psychologen sind voll von Menschen, deren Sinn für sie nicht erkennbar ist, die schwer darunter leiden, und die manchmal gar zum Letzten greifen und ihrem Leben ein Ende bereiten. Auch das spricht Albert Schweitzer übrigens ganz konkret an. Viktor Frankl benennt Zugänge, mit denen sich Sinn finden

lässt: „Zunächst einmal kann mein Leben dadurch sinnvoll werden, dass ich eine Tat setze, dass ich ein Werk schaffe; aber auch dadurch, dass ich... jemanden in seiner ganzen Einmaligkeit und Einzigartigkeit erleben“ darf.

Sinn geschieht also im Dienst an einer Sache oder in der Begegnung und in der Liebe zu Menschen. Mensch sein weist nach diesem Menschenbild immer über sich selbst hinaus. Sich selbst verwirklichen kann er also eigentlich nur in dem Maße, in dem er sich selbst vergisst, in dem er sich selbst übersieht. An anderer Stelle wurde bereits von dieser Selbsttranszendenz menschlicher Existenz gesprochen, die zugegebenermaßen akademisch klingt, aber an den einzelnen Menschen konkrete existenzielle Ansprüche stellt. Begegnung und Dienst an einer Sache oder am Menschen verschaffen einen Grund zum Glück und zur Lust, auch ein Begriff, der in Zusammenhang mit dem Willen zum Leben von Albert Schweitzer gebraucht wird. Mit einem solchen Grund wird Glück und Lust nicht auf direktem Wege angesteuert. Heute, so die Logotherapie – das wissenschaftliche psychologische Suchen nach dem Sinn – ist das direkte, das primäre Streben nach Glück, nach Lust Ursache für weit verbreitete Neurosen. Es begegnet uns unaufhörlich und ich denke, man kann deshalb schon davon sprechen, dass unsere Art zu leben permanent in der Gefahr ist, neurotische Züge zu tragen. Die Zeitschrift STERN sprach bereits im vergangenen Jahrzehnt von der Suche nach dem „ultimativen Kick“. Dort hieß es: "Um zu spüren, dass wir noch leben, springen wir an elastischen Seilen von Brücken. Und wenn uns selbst der Flirt mit dem Tod nichts mehr bringt, beginnen wir unseren eigenen Körper zu verstümmeln... auf der Suche nach dem ultimativen Kick dreht sich diese Gesellschaft immer atemloser. Im Sumpf von Sorgen, Sex, Suff und Saureien sinken die Schamschwellen, fallen die Tabus". Keine Verlautbarung des Vatikans, sondern eine Äußerung im STERN.

In der Tat: Die Erlebnisspirale dreht sich anscheinend immer schneller und der Steigerungsimperativ in allen Bereichen der Gesellschaft scheint zu lauten: „bigger, better, faster, more“. Und die Alltagssprache ist bezeichnend mit Begriffen wie Fun, Power, Flow, Event, Bodylife etc.. Hier haben Viktor Frankl und Albert Schweitzer einen völlig anderen Zugang zum Leben und plädieren geradezu für Mut, gelegentlich auch Gegenkultur zu sein.

Was bedeutet nun all das für die Schule, noch dazu für eine Schule, die den Namen Albert Schweitzer als Überschrift gewählt hat?

Erstens: Erziehung und Unterricht, können und dürfen in der Schule nicht getrennt werden, damit – nach Schweitzer – die geistige Orientierung nicht hinter dem tech-

nischen Fortschritt zurückbleibt. Jedes Wissen, alles was ich zu tun imstande bin, benötigt eine bestimmte Richtung. Wissen allein sagt noch nichts über seine Verwendung. Deshalb gehören Wissen und Haltung zusammen. Der österreichische Pädagoge und Philosoph Marian Heitger hat auf diesen tiefen inneren Zusammenhang hingewiesen: „Weil Wissen und Haltung zusammen gehören, lassen sich Unterricht und Erziehung nicht trennen. Wo diese Relation auseinandergerissen wird, da verkommt Erziehung zu unverbindlichem Moralisieren, sowie der Unterricht ohne Erziehung zu Vielwisserei und unverbindlichem Intellektualismus“. Der Pädagoge Johann Friedrich Herbart formulierte im 19. Jahrhundert recht drastisch: „Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen“. Beeindruckend in diesem Zusammenhang ist der Auszug aus einem Brief des Individualpsychologen Erwin Ringel (die österreichische Seele): „Meine Augen haben Dinge gesehen, die kein menschliches Auge je erblicken sollte. Gaskammern gebaut von gebildeten Ingenieuren; Kinder vergiftet von wissenschaftlich ausgebildeten Ärzten; Säuglinge getötet von erfahrenen Kinderschwestern; Frauen und Kinder erschossen und verbrannt von ehemaligen Oberschülern und Akademikern. Deswegen traue ich der Bildung nicht mehr. Mein Anliegen ist: helfen sie ihren Schülern menschlich zu werden. Ihr Unterricht und ihr Einsatz sollte keine gelehrten Ungeheuer hervorbringen, keine befähigten Psychopathen, keine gebildeten Eichmanns. Lesen, Schreiben und Arithmetik sind nur wichtig, wenn sie dazu beitragen, unsere Kinder menschlich zu machen!“ Diese Appelle könnten von Viktor E. Frankl verfasst worden sein. Es sei erinnert an seine Erfahrungen im Konzentrationslager, aber auch von Albert Schweitzer, der im Denken die Auseinandersetzung von Wissen und Wollen sieht.

Der zweite Punkt als Konsequenz für die Schule: Nicht nur das Lernen soll gelernt, sondern auch das Denken muss gelernt werden. Albert Schweitzer spricht davon, das es keine Regelwerke gibt, keine Patentrezepte zur Verfügung stehen, wie im Einzelfall verantwortlich zu handeln ist: „Nur subjektive Entscheide kann der Mensch in den ethischen Konflikten treffen. Niemand kann für ihn bestimmen, wo jedes Mal die äußerste Grenze der Möglichkeit des Verharrens in der Erhaltung und Förderung von Leben liegt. Er allein hat es zu beurteilen, in dem er sich dabei von der aufs höchste gesteigerten Verantwortung gegen das andere Leben leiten lässt.“ Aus diesem Grunde ist die Werteerziehung in der Schule, die Hilfe, zu Haltungen zu kommen, und die Gewissensbildung von so großer Wichtigkeit. „Wir haben immer mehr Wissen, aber immer weniger ‚Gewissheit‘“ so Heinz Zahrnt. Frankl sagt: „In diesem unserem Zeitalter muss es sich die Erziehung angelegen sein lassen, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das Gewissen zu verfeinern, sodass der

Mensch hellhörig genug ist, um die in jeder einzelnen Situation verborgene Forderung herauszuhören. In einem Zeitalter, in dem die Zehn Gebote für so viele ihre Geltung zu verlieren scheinen, muss der Mensch instand gesetzt werden, die 10.000 Gebote zu vernehmen, die in den 10.000 Situationen verschlüsselt sind, mit denen er sein Leben konfrontiert.“

Die dritte Konsequenz: Eine Schule, die den Namen Albert-Schweitzers trägt, hat keinen Platz mehr für Gewalt und weiß um die anspruchsvolle Spannweite, die sich ergibt, wenn oberstes Ziel die Förderung von Leben ist. Es lassen sich Werte ableiten, wie Freundlichkeit, Wahrhaftigkeit, Verzeihen, Hilfsbereitschaft, Zivilcourage und vieles andere mehr. Sie sieht eine Chance, sich nicht nur multikulturell zu bezeichnen, sondern sich interkulturell zu verstehen, das heißt Beziehungen zwischen den verschiedenen Kulturen lernend und wachsend zu pflegen.

Beim Thema Zivilcourage ist zu wünschen, dass Jugendliche, aber auch Erwachsene erkennen, dass „cool“ eigentlich nicht ist, die eigene Überlegenheit auszuspielen, dass es doch viel „cooler“ ist, viel beeindruckender, mutiger Anderen, Hilfsbedürftigen, Schwächeren zu helfen. Welcher Mut gehört dazu, mit einem Fahrzeug, dessen Leistungspotenzial größer ist, als es die Geschwindigkeitsregel zum Schutz anderer vorschreibt, die ganze Motorkraft auszureizen? Worin liegt der Reiz, sich über andere lustig zu machen und damit eigentlich nur zum Ausdruck zu bringen, dass das eigene Selbstwertgefühl es notwendig hat, Andere herabzusetzen?

Vom Lachen anderer hatte sich Schweitzer schon in sehr jungen Jahren unabhängig gemacht. Was ist denn dabei beeindruckend, die eigene körperliche Überlegenheit einzusetzen, um Anderen Gewalt anzutun?

Diese Fragen könnten erweitert werden. Sie sind im Schulcurriculum und im Leitbild von Schulen aufgegriffen und damit entsprechen Sie der Maßgabe Albert-Schweitzers, einen Weg zu gehen, der den Einzelnen befähigt, das Gute selbst zu erkennen und im Erkennen und Erleben das Gute zu wollen und zu tun.

Viertens: Es sollte auch das Gespür gestärkt werden, dass sich nicht alles in der Welt mit Rationalität erfassen lässt. Albert Schweitzer geht den Weg vom Erkennen zum Erleben und sieht das Staunen als Äußerung des Erlebens an. Der Naturwissenschaftler Carl-Friedrich von Weizsäcker, der sich nicht mit vordergründigen Antworten zufrieden gegeben hat, sondern zum Philosophen wurde und nach dem dahinter Liegenden gefragt hat, beschrieb dieses Phänomen folgendermaßen: „Viele Menschen meiner Generation haben durch die Naturwissenschaft ihren religiösen Glauben verloren. Kann man Wunder-Erzählungen noch glauben? Laufen die

Sterne des Himmels nicht schlicht nach den Gesetzen der Mechanik?.... In einer wunderbaren Sternennacht im Schweizer Jura empfand ich zwei Gewissheiten. Hier ist Gott gegenwärtig. Die Sterne sind Gaskugeln, wie die Physik heute lehrt. Beides gehört zusammen, auch wenn noch kein Mensch mich darüber belehrt hat, wie es zusammen gehört.“

Die fünfte Konsequenz: Die Zumutung wagen, sich in Dienst nehmen zu lassen, um dabei auch zu erleben, dass solche praktischen Erfahrungen geeignet sind, eine neue Orientierung zu geben, um sich innerlich neu aufstellen zu können. Wie bereits zum Ausdruck gebracht wurde: Schule hat nach einem umfassenden Bildungsbegriff nicht nur zu vermitteln, was der Mensch wissen und können soll, es geht auch immer darum, was der Mensch darf bzw. nicht darf und was er tun soll bzw. nicht tun soll. Eine leistungsorientierte Schule und ein an Werte gebundenes Schulleben schließen sich nicht aus. Im Gegenteil, sie ergänzen sich. Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Politik benötigen den in ethischer Verantwortung handelnden Menschen. Verantwortung erwächst jedoch nicht von allein, ist nicht selbstverständliche Antwort auf die Herausforderungen des täglichen Lebens. Wichtig ist ein entsprechender Erfahrungs- und Erprobungsraum. COMPASSION in Gymnasien und das themenorientierte Projekt Soziale Erziehung in der Realschule vermitteln solche grundlegenden Erfahrungen. In der Begegnung mit und im Dienst an alten, kranken und behinderten Menschen haben Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihr Wertgefühl neu zu justieren. Diese Zu-Mutung wird, wie Rückmeldungen zeigen, teilweise als Geschenk empfunden, da der Einzelne die Chance hat ein anderer zu werden. Da Sinn nicht einfach zugesprochen werden kann, sondern erfahren und selbst gefunden werden muss, steht die Schule in der Pflicht, dafür Gelegenheiten zu geben. Werden diese genutzt, kann erkannt werden, dass wir in der modernen Gesellschaft häufig Forderungen bedienen, die schnelles und vordergründiges Wohlfühlen ermöglichen, auf Dauer aber das psychische Gleichgewicht des Einzelnen gefährden und dadurch auch die soziale Balance in eine Schräglage bringen. Denn in guter Weise mit anderen umgehen kann nur der, der mit sich im Reinen ist. Hartmut von Hentig hat kürzlich ein Buch mit dem Titel veröffentlicht: Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. Und was kann mehr Sinn im Leben vermitteln nach Albert Schweitzer und Victor E. Frankl als eine solche Erfahrung? Bei allen kritischen Anmerkungen, die in diesem Zusammenhang gemacht werden, sollte aber nicht übersehen werden, dass der Kinderbarometer 2007 durchaus eine Renaissance der klassischen Werte bei Kindern im Alter von 9-14 Jahren nachweist. Diese sind Hilfsbereitschaft (48 %) und Freundschaft (40 %).

In einer Zeitung war zu lesen: „Was man gibt, bekommt man 100-fach zurück!“ als Motivation zur Aktion „1 Stunde für...“. Damit wurde Mut gemacht, eine Stunde in der Woche, im Monat oder im Vierteljahr Zeit in einem Altenzentrum zur Verfügung zu stellen, um älteren Menschen zu begegnen und sich auf sie einzulassen. Die Erfahrungen sind durchaus in dem ausgeführten Sinne und so erfährt auch Erich Fromm mit dieser und vergleichbaren Aktionen eine Bestätigung seines Credo, dass nicht der reich ist, der viel hat, sondern der, welcher viel gibt. Schulen sollen ermutigt werden, sich auf das weite Feld karitativer Tätigkeit einzulassen. Skeptiker sagen, dass dies alles nur ein Tropfen im Ozean von Unzulänglichkeit, Not und Verzweiflung sei. Hier hilft uns Albert Schweitzer im Bezug auf unser Thema weiter, in dem er sagt: „Alles, was du tun kannst, wird in Anschauung dessen, was getan werden sollte, immer nur ein Tropfen statt eines Stromes sein. Aber es gibt deinem Leben den einzigen Sinn, den es haben kann, und macht es wertvoll.“

Das Fazit lautet: Die Sinnfrage macht den Menschen zum Menschen (Luise Rinser), auf jeden Menschen wartet ein Sinn (Viktor E. Frankl), und Albert Schweitzer ist eine personale tragfähige Antwort auf die Sinnfrage in der heutigen Zeit.

Dorota Szczęśniak

Die Kraft der Pointe Form und Gehalt des polnischen Aphorismus



„Der Aphorismus ist ein Einfall zu etwas Größerem, durch keine Ausführung verdorben.“¹ – so definierte ein polnischer Aphoristiker Wiesław Brudziński (1920-1996) das Wesen dieser literarischen Kleinform. Sein deutscher Zeitgenosse – ebenfalls ein Aphoristiker – Gabriel Laub (1928-1998) gab hinzu: „Das wirklich Mitteilenswerte lässt sich in zwei Zeilen sagen. Der Rest besteht aus Erklärungen des unklar Formulierten.“²

Schon die beiden Aussagen beschreiben gut das Phänomen der literarischen Kleinform des Aphorismus. Seine Popularität verdankt der Aphorismus den lapidaren Sätzen, hinter denen sich eine gedankliche Weite verbirgt. Durch eine gekonnte Verflechtung der sprachlichen Konzision mit der Originalität bei der Vermittlung einer allbekannten Wahrheit wird der Aphorismus zu einer der populärsten und beliebtesten literarischen Gattungen. Die sprachliche und sachliche Lakonie erzielt der Aphorismus durch die Pointierung, den Witz, die verblüffende Kombination von Worten und Gedanken sowie durch die Anwesenheit unterschiedlicher stilistischer Mittel wie Antithese, Amphibolie (Ambiguität), Chiasmus, Paradox, Paronomasie, Parallelismus, Neologismus, Vergleich, Wortwiederholung und Metapher, die die Doppeldeutigkeit sprachlicher Phänomene nutzen und darüber hinaus als ‚lex minimi‘,³ d.h. als verkürzte Mittel der Ausdrucksweise dienen und dem Aphorismus zu sprachlicher Kürze verhelfen.

Originell, scharfsinnig, mit Humorgefühl, reich an sprachlichen und sachlichen Überraschungen ist auch der polnische Aphorismus. Diese Prosa-Kleinform erfreut sich in Polen einer großen Popularität. Die Neigung zur Polemik, zu zugespitzten Formulierungen und zur unerwarteten Pointe weisen sowohl die im 16. Jahrhundert entstandenen *fraszki* (italienisch *frasche*, französisch *frasque*, deutsch „Scherzgedichte“ oder „Bagatellen“) von dem „Vater des polnischen Schrifttums“ – Mikołaj Rej (1505-1566) auf, als auch die mit Ironie und Witz geschriebenen Limericks der polnischen Nobelpreisträgerin von 1996 Wisława Szymborska. Einen Vater des

¹ W. Brudziński: Er ließ den Kopf hängen. In: K. Dedecius (Hrsg. u. Ü): Bedenke bevor du denkst. 2222 Aphorismen, Sentenzen, Gedankensplitter. Mit zeitgenössischen Illustrationen der letzten hundert Jahre. Frankfurt am Main 1984. S. 13.

² G. Laub: Denken verdirbt den Charakter. Alle Aphorismen. München. Wien 1984. S. 7.

³ Die Bezeichnung prägte Christian Wagenknecht in Bezug auf die Form der Aphorismen von Karl Kraus. Ch. Wagenknecht: Das Wortspiel bei Karl Kraus. Göttingen 1965.

polnischen Aphorismus, wie Deutschland ihn in Georg Christoph Lichtenberg oder Frankreich in La Rochefoucauld hatte, gab es in Polen nicht. Nichtsdestoweniger stößt der Aphorismus in Polen auf eine starke Resonanz. Ein namhafter Übersetzer der polnischen Literatur Karl Dedecius brachte dies folgendermaßen zusammen: „Die Wortäquibristik hat in Polen Tradition und gesellschaftliche Funktion. Sie dient dem elitären wie dem volkstümlichen Anspruch auf eine Überlebenschance: im Spaß an spitzen Formulierungen, im politischen Spottgefecht, im Versteckspiel der Fabel, in den Nadelstichen der Anspielung und im Rufmord der Persiflage. Es scheint, als flüchtete sich die Nation, im Ernst wie im Humor, rettend in der Pointe.“⁴ In der Tat war die aphoristische Aussageform in beinahe jeder literarischen Epoche in Polen zu finden.⁵ Den „Spaß an spitzen Formulierungen“ und an der Pointe entdeckten für sich polnische Schriftsteller und Denker des Barock, die – wie Jan Żabczyc (gest. um 1630) und Andrzej Maksymilian Fredro (um 1620 – 1679) – eine scharfe Kritik an den Zuständen an den polnischen Höfen ausübten. Die politische Polemik fand in der Zeit der Aufklärung in Alojzy Żółkowski (1777-1822) aphoristischen Formulierungen statt. Obwohl Żółkowski bemüht war in einer verhüllend aphoristischen Sprache zu schreiben („Jeder Frieden ist nur Kriegerurlaub.“,⁶ „Bekanntlich hat Zeus Europa als Stier verführt, daher sieht man dort jetzt auch so viele Kälber.“⁷), geriet er in Konflikte mit der Zensur. Im 19. und 20. Jahrhundert deckte man mit dieser Prosa-Kleinform eine breite Palette von Themen ab: von der Anprangerung der Moral („Wir sind sogar heroisch – wenn wir ein Publikum haben.“,⁸ „Gesellschaftliche Pharisäer wären schwer zu entlarven, wären sie nicht so übertrieben ehrlich.“⁹) über die Gesellschaftskritik („Begreifen wir endlich, daß der emotionale Kult der Tradition nur eine Form unserer geistigen Faulheit ist.“,¹⁰ „Sobald der Pole glaubt, er habe das Recht, zu wählen, wählt er das Heldentum.“,¹¹

⁴ Zit. nach: M. Kneip, M. Mack: Polnische Literatur und deutsch-polnische Literaturbeziehungen. Berlin 2003. S. 10.

⁵ Vgl. P. Krupka: Der polnische Aphorismus. Die „Unfrisierten Gedanken“ von Stanislaw Jerzy Lec und ihr Platz in der polnischen Aphoristik. München 1976. S. 13.

⁶ Ebd., S. 18.

⁷ Ebd.

⁸ Adolf Nowaczyński. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Polnische Bibliothek. Aphorismen. Frankfurt am Main 1982-2000. S. 105.

⁹ Ebd., S. 106.

¹⁰ Stanislaw Brzozowski. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Panorama der polnischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Pointen. Zürich 1997. S. 101.

¹¹ Ebd., S. 101.

„Steigerung des Luxus: eigenes Auto, eigene Villa, eigene Meinung.“¹²) bis hin zur Künstlerproblematik („Wir haben unserer Phantasie freiwillig Fesseln angelegt: Seit der Mensch fliegen kann, muß Pegasus ackern.“,¹³ „Kunst banalisiert. Wir sollten uns vor der satten Kunst hüten.“¹⁴), Philosophie („Die Philosophie bietet einen Schlüssel zu vielen Türen, nur nicht zu der einen, durch die wir ins Freie kämen.“,¹⁵ „Es ist weniger wichtig, welcher Philosophie wir uns in unseren Argumentationen bedienen. Wichtig und allein wichtig ist, *nach welcher Philosophie wir leben.*“¹⁶) und Religion. („Kirchtürme sind Blitzableiter, die uns vor den Donnerschlägen des Gewissens schützen.“,¹⁷ „Im Nebel des Weihrauchs kommt es oft zu Kollisionen.“¹⁸) Als Aphoristiker versuchten sich Dichter, Literaturkritiker, Journalisten, Philosophen, Ärzte und Universitätsprofessoren, kurzum beinahe die ganze intellektuelle Elite Polens.

Besonders gelungene Aphorismen entstanden im 20. Jahrhundert und sind Stanisław Jerzy Lec (1909-1966) zu verdanken. In Lec' Biographie spiegelt sich – worauf Karl Dedecius hinweist – die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Geboren wurde Lec 1909 im galizischen Lemberg als Sohn des jüdischen Gutsbesitzers Benno de Tusch-Letz. Die Kriegsjahre verbrachte er in Wien. Nach dem Krieg kehrte er nach Lemberg zurück, bestand dort das Abitur und absolvierte das Jurastudium. Nach dem Einmarsch der deutschen Truppen im Jahre 1941 wurde Lec verhaftet, war deutscher Gefangener im Konzentrationslager in Tarnopol, aus dem ihm 1943 die Flucht gelang. Danach schloss er sich den polnischen Partisanen an und war im Untergrund tätig. 1946 wurde er Presseattaché in Wien. 1950 zog er nach Israel, kehrte aber nach zwei Jahren nach Warschau zurück, wo er auch bis zu seinem Lebensende wohnte.

Lec' Karriere als Aphoristiker begann Mitte der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts. Nachdem 1956 das „Tauwetter“ in der polnischen Kulturpolitik begonnen hatte, fing Lec an, seine Aphorismen zu veröffentlichen. 1957 gab Lec seine erste Aphorismensammlung, die „Unfrisierten Gedanken“ heraus, 1959 folgte eine erweiterte

¹² Wiesław Brudziński. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Panorama der polnischen Literatur des 20. Jahrhunderts. a.a.O., S. 493.

¹³ Karol Irzykowski. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Polnische Bibliothek. Aphorismen. a.a.O., S. 69.

¹⁴ S. Brzozowski. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Polnische Bibliothek. Aphorismen. a.a.O., S. 139.

¹⁵ A. Nowaczyński. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Polnische Bibliothek. Aphorismen. a.a.O., S. 102.

¹⁶ S. Brzozowski: a.a.O., S. 143.

¹⁷ S. Brzozowski. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Panorama der polnischen Literatur des 20. Jahrhunderts. a.a.O., S. 102.

¹⁸ W. Brudziński. In: Karl Dedecius (Hrsg.): Polnische Bibliothek. Aphorismen. a.a.O., S. 272.

Lecs „unfrisierter Gedanken“ in deutscher Übersetzung, München 1982

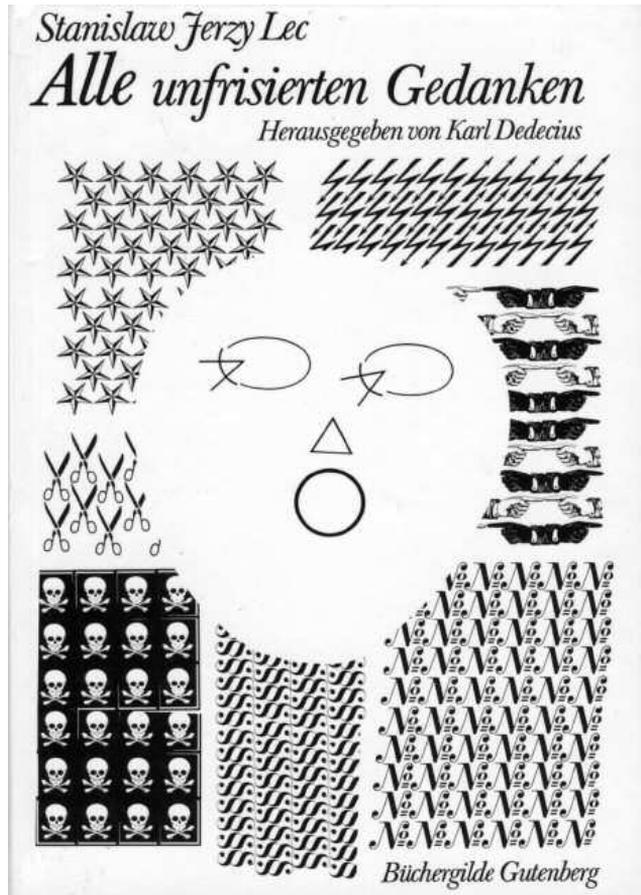
Ausgabe der „Unfrisierter Gedanken“ und 1964-1966 publizierte er „Neue unfrisierter Gedanken.“

Den Titel für seine aphoristischen Formulierungen fand er in Heinrich Heines „schön gekämmten, frisierter Gedanken.“ Lec' aphoristischer Nachlass ist imposant in seiner Größe und Leistung. Er verfasste über 3000 Aphorismen, die um solche Fragen wie Religion, Sitte, Staat, Macht, Wahrheit, Recht kreisen, deshalb verglich Dedecius die Problematik der Aphorismen von Lec mit den sechs Themenkreisen der „Mischna“, der Grundschrift des Talmud.¹⁹ Der polnische Philosoph

Leszek Kołakowski erkannte in Lec einen Philosophen an, der „den Mut eines königlichen Hofnarren und die Melancholie eines Rabbiners“²⁰ in sich verband.

Allein das Nennen der wichtigsten Themenkreise der Aphorismen von Lec macht deutlich, dass er ein eindringlicher Beobachter seiner Mitmenschen und seiner Zeit war. Wie andere Aphoristiker (man denke nur an seine großen deutschsprachigen Vorgänger Georg Christoph Lichtenberg und Karl Kraus) widmete sich Lec der Krise der zwischenmenschlichen Beziehungen, entlarvte manche Paradoxa der menschlichen Existenz und nahm negative Erscheinungen seiner Epoche aufs Korn. Wichtige Themen waren für Lec auch die Sprachreflexion und die Kunstproblematik.

In den „Unfrisierter Gedanken“ und „Neuen unfrisierter Gedanken“ von Lec sind Aphorismen über Menschen am häufigsten vertreten. In ihnen prangerte er die Untugenden seiner Zeitgenossen an. Er tadelte die menschliche Gedankenlosigkeit sowie Torheit und kritisierte diverse Formen der Lüge, Heuchelei und des Verrats:



¹⁹ Vgl. K. Dedecius: Letztes Geleit für den ersten Aphoristiker unserer Zeit: Lec. In: G. Neumann (Hrsg.): Der Aphorismus. Zur Geschichte, zu den Formen und Möglichkeiten einer literarischen Gattung. Darmstadt 1976. S. 460.

²⁰ Zit. nach: K. Dedecius (Hrsg. u. Ü.): Bedenke bevor du denkst. A.a.O., S. 17.

„Gedankenlosigkeit tötet. Andere.“²¹

„Bedenke, bevor du denkst.“ (L., S. 46)

„Unser Unwissen erobert immer weitere Welten.“ (L., S. 32)

„Menschen mögen, stellte ich fest, Gedanken, die nicht zum Denken zwingen.“ (L., S. 87)

„Nicht sein, sondern denken, denken, denken!“ (L., S. 106)

„Die einzige antike Valuta, die heute noch im Umlauf ist: Dreißig Silberlinge.“ (L. S. 179)

Kritisch äußerte sich Lec über seine Zeitgenossen. „Ecce homo – homini lupus est.“ (L., S. 11) – so stellte er sogar die Güte der menschlichen Natur in Frage. In zahlreichen Aphorismen entlarvte Lec die Eitelkeit und Charakterlosigkeit seiner Zeitgenossen, er widersetzte sich dem Verfall der Moral und wies auf die Gefahr der Entmenschlichung der Menschen hin.

„Wessen Brust mit Orden beschwert ist, der kann sich leichter bücken, aber auch schwerer wieder aufrichten.“ (L., S. 237)

„Charaktere sind unzerbrechlich – aber dehnbar.“ (L., S. 21)

„Ob der Mensch jemals ein solches Niveau der Moral erreichen wird, daß er für Nomaden mobile Gefängnisse schafft?“ (L., S. 106)

„Um die Moral zu heben, muß man die Ansprüche senken.“ (L., S. 66)

Lec tadelte seine Zeitgenossen und machte spöttische Bemerkungen über die menschliche Natur. Seine aphoristische Kritik war jedoch produktiv. Durch die Aphorismen wollte Lec seine Zeitgenossen zu mündigen Bürgern erziehen. „Sein Entlarvertum, das in jedem Umgangswort, in jeder Phrase die Ungereimtheiten, Lächerlichkeiten, Heucheleien und Verschwiegenheiten bloßlegte, war frei von Bosheit. Sein Rückhalt war der Glaube an die Möglichkeit, den Verstand und die menschliche Gemeinsamkeit trotz allem zu retten.“²² – so Ko³akowski.

Lec beobachtete sehr kritisch die ihn umgebende Wirklichkeit. In seinen Aphorismen berücksichtigte Lec deshalb auch politische Fragen. In der kurzen Prosaform des Aphorismus versuchte Lec, sich mit großen Problemen seiner Zeit auseinanderzusetzen. Er entlarvte die Unzulänglichkeiten des politischen Systems im Polen der

²¹ S. J. Lec: Alle unfrierten Gedanken. Hrsg. und übersetzt von K. Dedecius. München 1991. (künftig zitiert als L.). S. 46.

²² Zit. nach: K. Dedecius (Hrsg. u. Ü.): Bedenke bevor du denkst. a.a.O., S. 17.

50er und 60er Jahre: beklagte sich über den Mangel an allerlei demokratischen Freiheiten in Polen, deckte Nachteile des kommunistischen Systems auf, protestierte gegen die Zensur, Geschichtsfälschung, das Reiseverbot sowie die Bespitzelung durch die Polizei:

„Wie viele Jahre Gefängnis entfallen auf die tausend neunhundertsebenundfünfzig Jahre nach Christus!“ (L., S. 13)

„Es gibt Klimazonen auf der Erde, die kein Tauwetter kennen.“ (L., S. 234)

„Die weißen Flecke sind von den Landkarten verschwunden. Sie siedelten in die Geschichtsbücher über.“ (L., S. 30)

„Ein Staat aus dem die Bürger nicht herauskönnen, hat wohl keinen Ausweg.“ (L., S. 240)

„Schone dich. Du bist Eigentum des Staates.“ (L., S. 142)

„Welch ein Wohlstand muß in einem Staat herrschen, in dem es möglich ist, die Hälfte der Bevölkerung im Polizeidienst und die andere Hälfte auf Staatskosten im Gefängnis zu halten.“ (L., S. 60)

„Ich hatte den Glauben an das Wort verloren. Die Zensur gab ihn mir wieder.“ (L., S. 286)

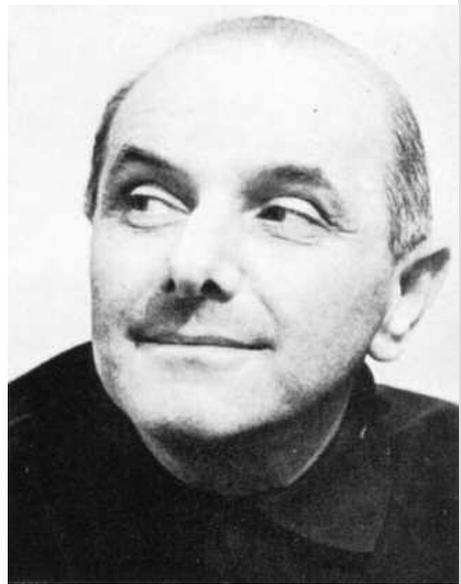
„Wem Worte fehlen, der bekommt sie portofrei vom Staat geliefert.“ (L., S. 137)

„Demosthenes konnte mit einem Steinchen im Mund frei reden. Kunststück!“ (L., S. 216)

„Jeder Verwaltungsbeamte sollte eine gewisse Zeit im Zensuramt arbeiten. So käme die Kunst unter das Volk.“ (L., S. 239)

„Wo ist das Wörterbuch der jeweils offiziellen Sprache zu haben?“ (L., S. 302)

„>Frei wie ein Vogel< sein? – und sein Leben lang nur die eine, amtlich zugeteilte Melodie pfeifen?“ (L., S. 252)



Stanislaw Jerzy Lec (1909-1966)

Stanislaw Jerzy Lec: Alle unfrisierten Gedanken, München 1982

Lec demaskierte den Staat, der weder systemkritische Äußerungen erlaubt, noch ein prüfendes, urteilendes Denken ihrer Bürger zulässt. Der Aphoristiker machte klar, welche Vorstellungen der Staat von einem Idealbürger hat. Angepasst, gehorsam,

eingeschüchtert, der Individualität beraubt und systemkonform – so wollte der Staat seine Bürger sehen.

„Die Welt ist gar nicht verrückt: nur ungeeignet für normale und sehr wohl geeignet für normalisierte Menschen.“ (L., S. 63)

„Man erkennt am Rückgrat, welcher Epoche ein Mensch angehört.“ (L., S. 64)

„Gegen wen ich denke? Gegen diejenigen, die es mir verbieten.“ (L., S. 85)

„Sieht sich ein Staat von einem kleinen Gedanken bedroht, ist es klar, daß der Gedanke groß ist und der Staat klein.“ (L., S. 212)

„Auch wenn Bürger zittern, gibt es Risse in den Grundmauern des Staates.“ (L., S. 64)

In seinen Aphorismen gab Lec zu erkennen, dass ein Staat, der seinen Bürgern die demokratischen Freiheiten nimmt und seine Staatsform auf Diktatur baut, eine wirkliche und ernste Bedrohung für die Bürger darstellt. Deshalb ermahnte er in einem seiner Prosa-Kurztexte: „Wehe den Diktatoren, die glauben, sie seien keine.“ (L., S. 57) und mit Sprachwitz entlarvte er das wahre Antlitz eines solchen Systems:

„Analphabeten müssen diktieren.“ (L., S. 10)

„Achillesversen verstecken sich gern in Tyrannenstiefeln.“ (L., S. 96)

„Autovertreter verkaufen Autos, Versicherungsvertreter Versicherungen. Und Volksvertreter?“ (L., S. 184)

Mit seinen brillanten Aphorismen kritisierte Lec die zeitgenössische Politik. Er kämpfte gegen Heuchelei in der Politik und die Meinungsmanipulation. Lec' Aphorismen über Politik fehlt es nicht an Zeitbezügen und es lässt sich auch leicht erkennen, dass er eine Staatsform bevorzugt hätte, die ohne eine bestimmte politische Führung ihren Bürgern freie Entwicklungsmöglichkeiten gewährte und sie zu mündigen, souveränen und wohl überlegten Entscheidungen anhielte.

Lec' Aphorismen zeigen, wie eng seine Urteile über Kultur und Gesellschaft mit der Sprache verbunden sind. „Tyrannen fürchten das Wort, nicht die Wörter.“ (L., S. 304) – so betonte Lec die Rolle des Wortes in der Politik und gab hinzu: „Wo alle einstimmig singen, ist der Text ohne Bedeutung.“ (L., S. 67)

Lec zeigte sich als ein um den Zustand der Sprache besorgter Schriftsteller. „Es gibt so große Worte, die so leer sind, daß man darin ganze Völker gefangen halten kann.“ (L., S. 79) und „Fassen wir uns kurz. Die Welt ist überbevölkert von Wörtern.“ (L., S. 7) – so reflektierte er den aktuellen Zustand der Sprache und wies auf negative Erscheinungen in der Sprache wie Leere, Verlogenheit und Manipulation hin.

Lec' Engagement für die Adäquatheit und Reinheit der Sprache wurzelt auch darin, dass er der Sprache eine besondere Rolle zuschrieb. Er erkannte, dass Sprache primär und unersetzbar sei, deshalb schrieb er: „Wer weiß, wie viele Wörter Gott probiert hat, bevor er das eine fand, durch das die Welt erschaffen wurde.“ (L., S. 260) Der Aphoristiker war sich dessen bewusst, dass sprachliche Kommunikation für die menschliche Existenz unentbehrlich sei. Die Sprache war für ihn nämlich ein Seismograph, der sowohl über das Individuum als auch über dessen Zeit Auskunft geben konnte. Er kritisierte deshalb all diejenigen, die die Sprache missbrauchten oder sie vereinfachen wollten:

„Worte seien überflüssig? Und wo brächte man unter, was zwischen den Worten steht?“ (L., S. 56)

Lec befasste sich auch mit dem Zusammenhang zwischen dem Wort und Realität und stellte dabei bitter fest:

„Mehr sagen von der Zeit die Wörter aus, die man nicht gebraucht, als die die man mißbraucht.“ (L., S. 171)

„Im Anfang war das Wort – am Ende die Phrase.“ (L., S. 15)

Er plädierte deshalb für einen behutsamen Umgang mit der Sprache und in zahlreichen Aphorismen setzte er sich für die Präzision des Ausdrucks ein:

„Merke: Kürzungen verlängern das Leben.“ (L., S. 303)

„Ein Wort genügt – der Rest ist Geschwätz.“ (L., S. 104)

Lec gab sich den Lesern seiner Aphorismen nicht nur als Diener der Sprache, sondern auch als sein Virtuose zu erkennen. Lec war Meister der Prosa-Kurzform des Aphorismus und konnte in wenigen Worten das Wesentliche ausdrücken, z.B. „Bakterien? Kleinigkeit!“ (L., S. 95) Viele seiner Aphorismen sind beredte Beispiele für einen behutsamen Umgang mit der Sprache. Bei äußerer Kürze wird gedankliche Tiefe erreicht und durch den Gebrauch von rhetorischen Figuren wird deutlich, dass die sprachliche Kürze keinesfalls eine schlichte Form bedeutet. Einer der auffallendsten Stilmittel der Aphorismen von Lec ist das Wortspiel. Diese Kleinform lebt bei Lec von der Amphibolie (Ambiguität). Die gleichzeitige Verwendung eines Wortes in verschiedenen Bedeutungen ist konstitutiv für ihre Aphorismen. Die Mehrdeutigkeit von Wörtern brachte ere folgendermaßen zum Ausdruck: „>Klasse!< sagte er, als er die Bourgeoisie zu sehen bekam.“ (L., S. 183) „Sein Gewissen war rein. Er benutz-

te es nie.“ (L., S. 98) und „>Kopf hoch<, sagte der Henker, und warf ihm die Schlinge um den Hals.“ (L., S. 114) Der Paronomasie, der Klangähnlichkeit der Ausdrücke bediente er sich, als er schrieb: „Salto morale ist viel gefährlicher als der salto mortale.“ (L., S. 48) Die Neubildung eines Wortes oder eines Ausdrucks, die durch die Verschränkung von zwei Wörtern oder zwei phraseologischen Einheiten entsteht, d.h. die Kontamination, ist auch bei Lec präsent: „Er fällt vor jeder Macht – wie die Katze auf alle vier Beine.“ (L., S. 71), „Lügen haben kurze Beine, verstehen es aber vorzüglich, sie zu stellen.“ (L., S. 181) In seinen Aphorismen neigte Lec auch zu Antithesen und Paradoxen. „Sein Verstand war offen, leider durch und durch.“ (L., S. 206), „Sesam öffne dich – ich möchte hinaus!“ (L., S. 8), „Düstere Fenster sind oft ein klarer Beweis.“ (L., S. 10), „Man sollte immer von hinten anfangen.“ (L., S. 50)

Die Aphorismen von Lec stellen nicht nur ein breites Spektrum an Themen und Problemen dar, sondern sie zeugen auch von der Wortgewandtheit seines Autors, sie beweisen seine sprachliche Schärfe, seinen Witz und seine Sprachkraft. Gerade diese Verflechtung der phänomenalen sprachlichen Sensibilität mit der Skala der in seinen Aphorismen berührten Problemkreise (von den politischen, moralischen und existenziellen Fragen bis hin zur Sprachreflexion) macht die Aphoristik von Stanislaw Jerzy Lec so beeindruckend und wertvoll.

Der gegenwärtige polnische Aphorismus ist recht verzweigt. Ohne weiteres lässt sich feststellen, dass die Tradition einer gesellschaftskritischen, entlarvenden Aphoristik, die man von Lec kennt, fortgesetzt wird. Wiesław Brudziński (1920-1996) und Waldemar Kania (geb. 1937) stellen mit ihren zugespitzten, konzisen und geistreichen Aphorismen Paradoxe der menschlichen Existenz dar. Mit Witz und Ironie und einer außergewöhnlichen Sprachkunst nehmen sie auch manchen Unsinn der Gegenwart ins Visier.

Die Aphorismen moderner polnischer Autoren führen dieser Gattung neue Substanz zu. Ihre Aphorismen besetzen Positionen am Rande der Gattung. Man experimentiert mit Wörterbuchartikeln und tagebuchartigen Mischformen, versucht Schnittpunkte zwischen Aphorismus und Dichtung, Wissenschaft, Philosophie sowie Religion zu finden. Obwohl die Grenzziehung und die Definition des Aphorismus dabei nicht einfacher geworden ist, beweist der gegenwärtige polnische Aphorismus, dass in dieser Prosa-Kurzform immer noch ein großes Potenzial verborgen ist.

Doris Uhlig

Die Heimschule „macht“ Geschichte – in Israel Das Projekt „Sehen, was war...“ in Israel begeistert aufgenommen



Was macht eine Israelreise so einzigartig? – Es sind die landschaftlichen Kontraste, die überwältigende Präsenz der Geschichte und die Tiefe der Menschen mit ihren Brüchen in ihrer Biographie und den Konflikten in der Gegenwart. Diese Mischung macht aus einer Reise in die Mittelmeerregion ein unvergleichliches Erlebnis. Mit der Mission im Gepäck, eine Holocaustgeschichte neu zu erzählen, waren wir unterwegs auf den Spuren Jesu, auf der Autobahn zwischen Tel Aviv und Haifa und den kurvenreichen Bergstraßen Galiläas und Judäas. Eine Konzertgruppe mit dem Orchester und den Schauspielern, eine Begleitgruppe aus Lehrern, Eltern und Freunden der Heimschule, zusammen genau hundert Personen wagten die Reise ins Heilige Land. Am eindrucklichsten waren die drei Aufführungen des Projekts „Sehen, was war...“. Deshalb sollen diese kostbaren Augenblicke noch einmal beleuchtet werden. Außerdem werden noch einige Auszüge aus dem Israeltagebuch angefügt, das einen kleinen Einblick in den Reiseverlauf bietet. Viele Orte und Eindrücke, die diese Reise unvergesslich machen, müssen unerwähnt bleiben.

In Tel Aviv

Da war am Pfingstsonntag, dem 27. Mai 2007, die erste Aufführung in der weltoffenen Großstadt Tel Aviv mit seiner Skyline, die an New York erinnert, in dem Gymnasium für Bildende Kunst. Am Vorabend um 21 Uhr empfing uns der Direktor Ram Cohen mit seiner Tochter und dem Beleuchter Dov Mielnik. Die Probe in dem modernen Stufensaal verlief reibungslos und verhiess eine erfolgreiche Aufführung am nächsten Tag.

Besondere Gäste waren Dr. Israel *Kurze Pause vor dem Konzert in Tel Aviv*



Simone Uhlig



Matthias Uhlig

*Menachem Mayer im Gespräch
mit Schülern in Tel Aviv*

Kertzner, der Vertreter des Erziehungsministeriums, eine Vertreterin des Goethe-Instituts und die Hauptperson Menachem Mayer. Mit der intensiven Darbietung erreichten die Musiker und Schauspieler das Publikum. Schüler und Erwachsene ließen die Geschichte auf sich wirken, manche konnten die Unmittelbarkeit auch nicht aushalten und suchten Abstand zu den überwältigenden Gefühlen. Das Hörerlebnis machte sich in den nachfolgenden Gesprächen Luft und mündete in einen fruchtbaren Gedankenaustausch.

Die Schüler diskutierten in gemischten Gesprächsgruppen, die Erwachsenen blieben an Ort und Stelle und ließen ihren Gedanken freien Lauf. Welche Werte, welche Geschichten und Erinnerungen, welche Identifikationsmöglichkeiten gibt man Schülern mit, die in einem krisengeschüttelten Land ihren Platz finden müssen, in dem nach dem Abitur Jungen und Mädchen jahrelang zum Militär müssen, während Jugendliche im Ausland zunächst mal auf Weltreise gehen und das leichtere Leben vor sich haben? Ist das nicht zum Davonlaufen, zum Auswandern?

Der Direktor der Schule, eine Lehrerin, die gut Deutsch sprach, eine Kollegin, deren Eltern den Holocaust durchlebt hatten, ließen die Gäste aus Deutschland teilhaben an ihren Fragen und Erlebnissen. Vor allem Menachem Mayer, der jetzt zum ersten Mal die Aufführung live erleben konnte, fasste seine Emotionen in Worte, indem er reflektierte, wie es sich anfühlt, wenn man sich gleich dreifach begegnet – auf der Bühne als Kind in Hoffenheim, als Opa auf der Bank im Gespräch mit der Enkelin und als Zuschauer im Publikum.

Respekt und Offenheit machten beiden Seiten tiefen Eindruck. An diesem authentischen Ort hatte die erste Aufführung einen ganz speziellen und einzigartigen Charakter bekommen. Nach einem kleinen Imbiss und der Besichtigung der Schule fuhr wir mit unseren zwei Bussen namens „Menachem“ und „Fred“ ins Galil zum Kinneret.

Im Kibbutz Sha´ar ha Golan

Dort trafen wir auf eine ganz andere Situation. Der Kibbutz Scha´ar ha Golan war von deutschen Einwanderern 1937 gegründet worden. Das Konzert fand im Speisesaal des Kibbutz statt, der kurzerhand zum Konzertsaal umgestuhlt wurde. Das Publikum in Tuchfühlung mit den Akteuren setzte sich zusammen aus einer Schulklasse aus Philadelphia (USA), Volonteers aus Südamerika, ca. 80jährigen Damen mit Wiener Dialekt und den Frauen aus der Küche und weiteren Bewohnern aus dem Kibbutz.

Und dazwischen konzertierte eine Schülergruppe aus dem beschaulichen Sasbach, die eine unglaubliche Geschichte vorträgt und so wiederum den Grund lebendig macht, warum es jüdische Menschen aus der Weltstadt Wien an diesen einst unwirtlichen Ort verschlagen hat. Und es ist ein bewegender Moment, jetzt hier an der jordanischen Grenze einem deutschen Jugendlichen in die Augen zu schauen, der einem als Zuhörer grade eben in die Abgründe der eigenen Seele geführt hat. Nach so viel Emotion, Betroffenheit und Stolz über ernst gemeinte Komplimente öffnete Nurit ihren Shop und verkaufte, was der Laden hergab. Der Golan-Wein und die Wasserflaschen versüßten die laue Sommernacht und ließen die Gespräche nur so sprudeln und allein die drohende Abreise am frühen Morgen brachte noch den letzten Nachtschwärmer ins Bett.

In Jerusalem

Jerusalem – wieder eine andere Welt. Am Donnerstag, dem 31. Mai probten in der Aula der Hebrew University Secondary School die Schüler seit dem frühen Morgen. Nur wenige Meter von der Knesset entfernt mit Blickkontakt zu der weltberühmten Menora des gebürtigen Deutschen Benno Elkan. Sie gilt als das führende Gymnasium Israels. Bis um 14 Uhr füllte sich der Saal mit ca. 500 Besuchern. Viele Schüler und Lehrer, der deutsche Botschafter, Menachem mit seinen drei Kindern und einigen Enkeln. Außerdem viele Freunde aus seiner Synagoge, besonders zu erwähnen Ehud Loeb, ein ehemaliger Bühler, den Dr. Abraham Steinberg ausdrücklich eingeladen hatte.

Dr. Gilead Amir, der Direktor der Schule, erwies sich als sehr sensibler Gastgeber, der mit seinem Team unser Kommen bestens vorbereitet hatte. Ein aufmerksames Publikum und engagierte Akteure auf der Bühne schufen eine dichte Atmosphäre. Zwei musikalische Höhepunkte sind besonders zu erwähnen. Das Lied „Dort, wo die

M. Uhlig

Zeder“, das die Mutter Mathilde Mayer zuletzt in Hoffenheim gesungen hatte, mit dem sie die zionistische Hoffnung ihren Kindern eingepflanzt hatte, war heimgekehrt nach Jerusalem. Die hebräischen Buchstaben für alle eingeblendet zum Mitleiden brachte Salome Härer zu Klingen. So war die Stimme der Mutter – in Auschwitz verstummt – endlich im ersehnten Zion angelangt.



Ehud Loeb in Jerusalem

Eine andere wunderbare Melodie hat Benedikt van Gompel mit seinem Cello mit Leben erfüllt, die wie keine andere die jüdische Seelenlage verkörpert. „Kol Nidre“, von Max Bruch für Streicher gesetzt, leuchtet die Verfassung der Seele des Menschen aus, wenn er am Yom Kippur vor Gott steht und auf sein Leben zurückblickt mit allen Versäumnissen und leeren Versprechen. Nachdem das letzte Stück „Prayer“ von Ernest Bloch verklungen war, war die Zeit für Dankesreden und nachdenkliche Worte.

Hier einige Auszüge:

Gilead Amir, der Direktor der Schule: „Wir sind ohne Worte...wir haben Achtung für das Engagement und die Gefühle, die Ihr uns nahe gebracht habt.“

Menachem Mayer: „Ich bin erregt von Salomes Gesang. Ich kann mich nicht an das Gesicht und an die Stimme meiner Mutter erinnern, aber das Lied hat mir meine Mutter zurückgebracht.“

Ehud Loeb, ein ehemaliger Jude aus Bühl: „Ich gehe gerne ins Theater. Diese Vorstellung von Schülern, Amateuren gespielt – sehr selten war ich so bewegt wie heute. Was Ihr gesehen habt, die Geschichte von Manfred und Heinz ist meine Geschichte. Ich bin geboren in Bühl, 8 km von Eurer Schule entfernt. Sie haben die brennende Synagoge gesehen. Es ist nicht die Synagoge von Berlin, Hamburg oder Dresden, es ist die Synagoge Bühl und ich war dort...“

Eure Zivilcourage, in die Augen von Überlebenden zu schauen und Jugendliche zu treffen, deren Großeltern in der Schoa umgekommen sind oder überlebt haben, Euren Mut, diese Geschichte zu erzählen, die andere nicht hören wollen – Euch hier zu sehen, ermutigt mich, jedem von Euch die Hand zu geben.“

Wie verarbeitet man eine so tiefgehende Aufführung? Eine kurze Erfrischung und gute Worte helfen die Spannung abzubauen. Die Jugendlichen verteilten sich in verschiedene Klassenzimmer zum Austausch auf Augenhöhe. Die Lehrer, Eltern, Familie Mayer u.a. ließen sich in ihren Beiträgen von der eben zu Ende gegangenen Aufführung inspirieren. Das gemeinsame Erlebnis entfaltete seine Wirkung und ließ eine Begegnung entstehen, die durch die Kostbarkeit des Augenblicks gekennzeichnet war. Schade für jeden, der nicht daran teilnehmen konnte.

Aber ein paar Notizen können doch mitgeteilt werden, weil sie zukunftsweisend sind: In den Schulen muss sich die Suche fortsetzen, auf welche Weise die Vergangenheit im Unterricht behandelt werden soll. Vor allem sollte ein Perspektivwechsel weg von Zahlen und Fakten hin zu den persönlichen Zeugnissen der Opfer vollzogen werden. Alle waren sich einig, dass ein solches Projekt ungeahnte pädagogische und menschliche Kräfte zur Versöhnung und Verständigung entwickelt. Die Schule muss den Jugendlichen die Gelegenheit geben, sich emotional mit der Nazi-geschichte auseinander zu setzen. Bei der Beschäftigung mit der Geschichte geht es nicht um Schuld, sondern um Verantwortung für eine gemeinsame Zukunft.

Als Konsequenz aus dem Gespräch entstand der Wunsch, eine Schulpartnerschaft zwischen beiden Gymnasien zu begründen.

Ein außergewöhnliches Ergebnis war der Entschluss von Ehud Loeb, seine Heimatstadt Bühl nach 67 Jahren zum ersten Mal wieder zu besuchen.

Fragt man sich nach dem pädagogischen Ertrag eines solchen Unternehmens, dann kommt man mit herkömmlichen Maßstäben der Evaluation nicht weiter.

Hier hat eine Geschichte eine Schule inspiriert und hat Kreativität freigesetzt und Wagemut entstehen lassen allen Ängsten und Einwendungen zum Trotz. Worin besteht also der Wert einer solch aufwändigen und teuren Exkursion?

Es sind die Worte, die Brücken bauten und Grenzen überwand, es sind die Ges-ten der Freundschaft und der Versöhnung, die in Erinnerung blieben.

Gepaart mit der Kraft der Musik, die Felsen zum Weinen brachte und alte Verhär-tungen aufbrach, gaben sie bisher unterdrückten Gefühlen Raum.

Und es waren die offenen und ehrlichen Bekenntnisse, die über die Lippen gingen, und Vorurteile und Jahrzehnte alte Festlegungen wegschmelzen ließen.

Zurück blieb die Dankbarkeit, nie gesagte Gedanken aussprechen zu dürfen. Und schließlich war es die Nähe, die bei der Begegnung von Angesicht zu Angesicht wie ein kostbares Geschenk erfahren wurde und bis in die Gegenwart nachklingt.



Anreise zum Flughafen Zürich

Bleibt zu hoffen, dass uns in den Umbrüchen des Gymnasiums noch genügend Zeit und Freiraum bleibt, um ähnliche Projekte pädagogisch und musikalisch zu bewältigen.

S. Uhlig

Auszüge aus dem Reisetagebuch:

Nethanja – Freitag 25. Mai 2007

Die Reise startete im Flugzeug. Für diejenigen, die von Zürich flogen, beginnt gerade der Landeanflug, die anderen, die von Frankfurt aus den Weg antraten, bekamen gerade ihr Essen. Nach dem langersehnten Wiedersehen der beiden Reisegruppen ging es dann mit dem Bus ins Hotel nach Nethanja, inzwischen Ortzeit 5.00 Uhr morgens. Nach einem großen Tohuwabohu hatte schließlich jedes Grüppchen sein Zimmer gefunden. Man bekam Zeit, sich kurz zu erholen, bevor es mit dem Frühstück (Salate, Fisch, Quark, Rohkost, Joghurt, aber auch Marmelade, Croissants und Brot) weiterging. Um 9 Uhr brachen wir mit dem Bus in Richtung Tel Aviv bzw. Jaffa auf. Dort erhielten wir eine Führung durch die engen kopfsteingepflasterten Gassen Jaffas, das von Japhet, dem dritten Sohn Noahs gegründet wurde und den ältesten

M. Uhlig



Teil Tel Avivs bildet. Die meist sandfarbenen Häuser mit leuchtend blauen Fensterläden gaben ein wunderschönes Bild gegen das türkis glitzernde Meer und gegen die Palmen und die exotischen Blumen ab. Die Mittagszeit verbrachten wir auf dem Karmelmarkt, wo es allerlei zu bestaunen gab, beispielsweise viele exotische Gewürze und Früchte, typisch israelische Back- und Süßwaren, sowie Schmuck und Kunsthandwerk. Zurück in Nethanja waren wir über die freien

In Caesarea

Nachmittagsstunden sehr froh, denn so konnten die meisten von uns noch einige Zeit am Strand verbringen, Der Weg zu diesem zeigte uns die Modernität und den wirtschaftlichen Wohlstand der Gegend, denn man gelangte dorthin letztendlich nicht nur zu Fuß, sondern auch mit einem Aufzug. Jedoch wurde auch dieser, wie so viele andere öffentliche Einrichtungen, von Sicherheitskräften kontrolliert. Der Tag ging mit einem gemeinsamen Abendessen und gemütlichem Ausklingen zu Ende. Trotz der weit verbreiteten Müdigkeit unter den Reisenden zog uns das Land mit seinen Leuten, seiner Sprache und seiner Kultur schon am ersten Tag in seinen Bann.“

(Katharina, Elena, Sulamith, Antje, Simone)

See Genezareth – Pfingstmontag, 28. Mai 2007

Im kühlen Speisesaal des Kibbutz Sha'ar-Hagolan erwartet uns das erste Frühstück: eine Augenweide aus bunten Salaten, Eiern, Gebackenem, Geröstetem, verschiedenen Cremes – darunter natürlich Humus – Joghurt, Hüttenkäse ...paradiesische Zustände! Wir schöpfen aus dem Vollen, genießen das reichhaltige Morgenmahl

aus frischen Farben.... Die Fahrt mit dem Bus führt uns über Tiberias entlang des 200 m unter dem Meeresspiegel gelegenen See Genezareth an Tiberias vorbei zur Kirche der Seligpreisungen, dem Ort der Bergpredigt. Zuvor überqueren wir den Jordan, unscheinbar, doch geschichtsträchtig. Noch heute lassen sich Menschen an seinen Ufern taufen. Die erste Andacht am Pfingstmontag findet in



Am Berg der Seligpreisungen

einem Park unterhalb der Kirche der Seligpreisungen statt. Pfarrer Uhlig erläutert die Bergpredigt, während seine Frau die Lieder anstimmt. Breit und glänzend liegt der See unter uns: wir können uns gut vorstellen, dass Jesus an diesem grandiosen Ort seine Predigt vor über tausend Menschen gehalten hat. Vielstimmig klingt es im

M. Uhlig

Halbrund, zum Schluss ein Gruppenfoto, vom Altar aus hangaufwärts, die Fotoapparate wie moderne Gaben auf dem Tisch, bereit alle auf Chip oder Film zu bannen – morgen schon Erinnerung.

Vorbei an Bananenplantagen auf staubig heißen Wegen erreichen wir die direkt am See gelegene Primatskapelle. Dies ist der Ort, an dem Jesus Petrus zu seinem Nachfolger bestimmt hat. In der zweiten Andacht des Tages erklärte Pfarrer Uhlig, dass Petrus dreimal seine Liebe zu Christus bestätigen musste, um so das Gleichgewicht zu seiner Verleugnung am Abend der Auslieferung Jesu wieder herzustellen. Nach der Andacht konnte jeder der Atmosphäre dieses besonderen Ortes nachspüren und ... ein erfrischendes Fußbad im See nehmen. Unwelt davon besuchen wir die Brotvermehrungskirche am Ort Tabgha mit ihrem berühmten Mosaik.

„Fünf Brote und zwei Fische...“ heißt es in der Bibel, doch im Korb sieht man nur vier Brote. Das fünfte Brot symbolisiert Jesus selbst, der allgegenwärtig keiner Darstellung bedarf.

Nach kurzer Fahrt treffen wir in Kapharnaum ein, dem Ort, an den sich Jesus nach seiner Vertreibung aus Nazareth zurückgezogen hatte. Er wohnte dort in Petrus' Haus und heilte dessen Schwiegermutter. Auch wenn seine Predigten den Einwohnern von Kapharnaum ebenfalls nicht gefielen, so beeindruckten seine Wunder umso mehr. Über den Ruinen der antiken Stadt schwebt wie ein Ufo eine Kirche, deren Inneres durch einen Panoramablick auf die Golanhöhen und den See überrascht.

Durch Petrusfisch und Salate gestärkt und nach einem Bad am See machen wir uns auf den Heimweg über den Golan. Die Straße windet sich steil bergauf vorbei an Obstplantagen, bis zu einer 700m hoch gelegenen fruchtbaren Ebene. Dort bietet sich von einer ehemaligen syrischen Stellung aus ein weiter Blick über die Landschaft: in der Ferne die Kuppel des Berges Tabor, Ort der Verklärung Jesu, gegenüber die Stadt Tiberias, deren Name einst einem römischen Kaiser schmeicheln sollte, unter uns der See Genezareth oder „Yam Kinneret“, Israels wichtigstes Wasserreservoir, hinter uns Syrien und Jordanien. Israel liegt offen vor uns. Wer könnte nicht verstehen, dass dieses strategisch wichtige Gebiet so begehrt ist. Schalom!“

(Irmtraud Keller, Claudia Wilhelm, Petra Dollhofer)

Hinauf nach Jerusalem – Mittwoch, 30. Mai 2007

Leider müssen wir das gemütliche Plätzchen am See Kinneret verlassen, den Kibbuz Sha´ar haGolan. Bis alles verstaubt ist, wird es 8.45 Uhr, bis wir abfahren. Ruth liest aus dem jüdischen Gebetbuch das Morgengebet vor.

Dann folgen wir dem Jordantal, das in einem merkwürdigen Dunst liegt, der sich als staubgetränkt aus den Weiten der Sahara erweist. An uns ziehen Mangopflanzungen, Gewächshäuser, Sonnenblumen- und Melonenfelder vorbei.

Bei einem kurzen Abbiegen in die Jesre´el-Ebene zum Ort Beth-Alpha lernen wir nebenbei, was eine Ba´al-Landwirtschaft ist. Darunter versteht man eine nur regenabhängige Landwirtschaft, die nicht künstlich bewässert wird. Baumwolle, Weintrauben und Rosmarin werden in der Jesre´el-Ebene angebaut. Jesre´el bedeutet selbstredend: Gott wird Samen aussäen und wachsen lassen.

Uns aber interessiert mehr die Synagoge von Beth-Alpha.

Ein wunderbarer Mosaikfußboden zeugt von einer jüdischen Besiedlung im 7. Jahrhundert. Die Ausgrabung war die erste, die von der Hebräischen Universität geleitet wurde. Im Mittelpunkt steht ein Kreis mit Sternzeichen, der oben und untern

S. Uhlig



*Blick auf
Jerusalem*

eingerahmt wird von der der Geschichte von der Nicht-Opferung Isaaks und jüdischen Symbolen wie der Menora. Die handwerkliche Ausarbeitung zeigt byzantinischen Einfluss. Eine supermoderne Multimediaschau versuchte, uns die Bedeutung der Ausgrabung näher zu bringen.

Zurück ins Jordantal durch einen Kontrollpunkt führte der Weg ins palästinensische Autonomiegebiet. Jetzt kamen Beduinen mit ihren Weidegebieten ins Bild wie aus einer fernen Zeit, außerdem passierten wir einige jüdische Siedlungen, die Amaryllis oder Kräuter mit besonders intensiven Aromen anbauen. Der Weg führte gradewegs zum Toten Meer, das wir aber heute links liegen ließen, eingehüllt in die Staubwolke aus der Sahara. Aber rechter Hand konnten wir Jericho, die 7000 Jahre alte Stadt sehen und etwas von ihrer Geschichte ahnen, die an Josua mit seinen Posaunen und an Zachäus mit seiner Begegnung mit Jesus erinnert. Nach einer kurzen Pause an einer „Kameltankstelle“ mit Klo und Souvenirs ging es weiter „Hinauf nach Jerusalem“, vorbei an dem griechisch-orthodoxen Kloster „Daniel in der Wüste“, das als Ort der Herberge des „Barmherzigen Samariters“ gilt.

Wieder durch einen Kontrollpunkt, der aber eher einer Mautstation an der Autobahn glich, und wir befanden uns in der Hauptstadt Jerusalem mit ihrem Zauber. Die Stadt mit ihren 700 000 Einwohnern lebt von Dienstleistungen, Tourismus, Hightech und Politik, Hebräischer Universität und religiösen Institutionen. 500 000 sind jüdische, 200 000 arabische Einwohner. Jerusalem ist eine fromme Stadt, 55 Prozent bezeichnen sich als orthodox, darunter auch der Bürgermeister Uri Lupolianski.

Gradewege führte unser Weg zum Ölberg mit dem Blick auf die ganze Stadt, die sich ausbreitet zwischen Berg und Tal, Licht und Schatten. Der Felsendom mit seiner goldenen Kuppel, die Gebäude, alle erbaut aus weißem Jerusalemstein und darüber ein Licht, das die Stadt so einzigartig macht. Im Kreis sitzend sangen wir das Lied: Yerushalayim shel sahav, Jerusalem aus Gold, und lasen den Psalm 122, das alte Wallfahrtslied, das vielleicht auch schon Jesus gekannt hat. Jeder machte sich seine eigenen Gedanken und versuchte die Stimmung in sich aufzusaugen. Ganz menschliche Bedürfnisse führten uns auf dem schnellsten Weg in die Salatbar mit Klo und unübertrefflicher Aussicht.

Danach suchten wir uns einen Weg zu bahnen zu den weltberühmten Chagallfenstern in der Kapelle des Hassada-Krankenhauses. Durch Baustellenlärm, Menschenmengen und Krankenhauslabyrinth gelangten wir schließlich in einen Raum voller Farben und Licht. Der Rausch der Farben, die Bedeutung der Symbole, die Ausle-

In der Holocaustgedenkstätte

gung des Segens über die 12 Stämme Israels – alles konnte nur Andeutung und Anfang einer weiteren Beschäftigung mit dem Thema sein.

Und weiter gings nach Yad vaShem, der Holocaust-Gedenkstätte. Eine andere Welt mit Bauten, Gärten und Skulpturen. Nur wenige Eindrücke konnten wir überhaupt noch aufnehmen. Die Allee der Gerechten aller Völker, wir lasen den Namen von Hermann Maaß aus Heidelberg, der einige Juden gerettet hat. Dann die Halle mit der ewigen Flamme über der Asche der Opfer, düster und unheimlich, leer und trostlos, nur die Namen von Konzentrationslagern in den Boden eingraviert. Die Skulpturen zur Erinnerung an den Aufstand im Warschauer Ghetto zeugen davon, dass die jüdischen Bewohner sich nicht einfach wie Schlachtschafe haben abführen lassen, sondern sich mit dem Mut der Verzweiflung gewehrt haben. Das Kindermemorial elektrisiert auf eine ganz einfache Weise – der Blick in die Kindergesichter, die Namen, die in einem nicht endend wollenden Strom verlesen werden und die Kerzen, die sich vielfach in Spiegeln und Gläsern brechen und gleichsam Sterne an den Himmel malen, die in der Shoah auf grausame Weise zum Verglühen gebracht wurden.

Gespentisch wie große Grabsteine türmen sich die Steinblöcke im Tal der Gemeinden. Ohne Ende kann man die Namen der ausgelöschten Gemeinden aus aller Welt lesen, aber auch ganz vertraute Orte finden wie Bühl, Kehl, Baden-Baden und auch Hoffenheim. Durch Yad vaShem im Sauseschritt und doch hat jeden von uns das Grauen gestreift, an das dieser Ort erinnert.



M. Uhlig



Im Tal der zerstörten Gemeinden

Um 17 Uhr trafen wir in einer Schule in Jerusalem ein, in der wir zusammen mit Schülern, die im Sommer nach Auschwitz fahren und sich jetzt mit ihren Lehrern darauf vorbereiten, den Film „Menachem und Fred“ anschauen.

Nach 90 Minuten restlos geschafft erreichten wir das Hotel, in dem wir noch 5 Nächte verbringen werden, „Ramat Rachel“. Nach kurzzeitigem Chaos bei der Zimmerverteilung findet schließlich jeder ein Bett für die Nacht und etwas zu essen gegen den Hunger.“

Jerusalem – auf den Spuren Jesu – Freitag, 1. Juni 2007

„Nun stehen unsere Füße in deinen Toren, Jerusalem“ (Psalm 122)

„Ein wunderbarer klarer Morgen, ein zauberhaftes Licht, nicht so verstaubt und dunstig wie am Tag unserer Ankunft – Jerusalem zeigt sich von seiner schönsten Seite. Wir können uns nicht satt sehen an der Schönheit Jerusalems. Es muss schon den Generationen vor uns so gegangen sein, denn man sagt im Judentum: Gott hat dem Land Israel 10 Maß an Schönheit gegeben, 9 davon der Stadt Jerusalem. Jerusalem of Gold, Yershalayim shel sahav, Goldenes Jerusalem – mit dem Lied gerät man ins Schwärmen. Ausgangspunkt unseres Fußwegs durch die Stadt ist die Vater-unser-Kirche. Die Kacheln mit dem Vaterunser in vielfältigen Sprachen machen den Reiz des Ortes aus. Im Kreis beten wir das Gebet, das die Welt umspannt und hier seinen Ausgangspunkt nahm und machen uns auf den Weg über den Ölberg mit seinen unzähligen Gräbern hinunter in Richtung Stadtmauer. Uralte Gräber, nach alter Tradition dem Goldenen Tor zugewandt, weil der Messias über den Ölberg in die Stadt einzieht und die Toten dabei auferweckt und in die Stadt mitnimmt. Jüdische und christliche Auferstehungshoffnung sind hier zum Greifen nah.

Der Abstieg führt weiter zur Kapelle „Dominus flevit“, wir lesen den dazugehörigen Text aus der Bibel und singen einige Kanons und genießen den einmaligen Ausblick, der mehr befriedigt als jede Postkarte. Über die Kirche aller Nationen mit dem wunderbaren Portal, der orthodoxen Magdalenen-Kirche nähern wir uns langsam dem Garten Gethsemane, dem Schauplatz der Leidensgeschichte. Die alten Olivenbäume könnten die Verzweiflung Jesu in der Nacht vor seinem Tod noch mitbekommen haben. Heute weist an diesem idyllischen Ort nichts mehr auf das Drama hin, das sich einst hier abgespielt hat.

Noch weiter abwärts nähern wir uns allmählich der Stadtmauer und gehen durch das Löwentor zur Annakirche, einer sehr ursprünglichen Kirche mit weltberühmter Akustik. Viele Kanons und Lieder erfüllen den Raum und „erheben“ die Seele in den

Auf der Via Dolorosa

Himmel. Ein ganz besonderes Gefühl von Leichtigkeit und Klang macht sich breit. Im Hof der Kirche gibt es Ausgrabungen zum Teich Bethesda, an dem Jesus einen Gelähmten heilte.



s. Uhlig

Weiter geht es durch die engen Gassen hin zur Via dolorosa mit ihren 14 Stationen des Kreuzwegs Jesu. Wir lesen die Geschichten und gehen den Weg Jesu innerlich und äußerlich nach. Über das Dach der Grabeskirche durch die äthiopische Kapelle – mit ihrer Geschichte von der Reise der Königin von Sabah zu Salomo – tauchen wir ein in die unüberschaubare Kirche.

Immer wieder ein Schock, wie sich die Stätte der Kreuzigung und Auferstehung Jesu im Christentum darstellt. Der Felsen Golgotha mit Silber eingefasst, der Streit der Konfessionen in Steinen und Mauern verfestigt, das Grab mit einem herrischen Mönch davor, der die Besucher ziemlich unfreundlich abkanzelt und überall nur wenig Licht, ein ziemlich dusterer und muffiger Ort, sodass man nur froh ist, diesem Gedränge heil entkommen zu sein und Jesus nun bei den Lebenden und nicht bei den Toten suchen zu dürfen.

Wieder angekommen in der Mittagshitze gibt es wieder nur eines – den Ruf nach Essen und Trinken und nach einem Klo. Ein Gang durch den arabischen Bazar führt schließlich an die Fleischtöpfe. Was braucht der Mensch mehr als einen Stuhl zum Sitzen, ein Cola zum Trinken, eine Falafel zum Essen und ein stilles Örtchen für ein kleines Bedürfnis. Danach ist wieder alles in Butter und es kann weitergehen vorbei an der evangelisch-lutherischen Erlöserkirche zum jüdischen Viertel mit dem ersten Geldautomaten zum Geldtanken nach einer Woche Abstinenz. Danach gibt es unterschiedliche Wege, die einen müssen noch einkaufen, leider nur kurz, denn die Geschäfte schließen schon um 16 Uhr vor dem Schabbat, die andern brauchen noch mehr Kirchen und Kultur, bis sie sich schließlich auf den Weg ins Hotel machen.

Am Abend um 19.30 Uhr ist ein Besuch in der Synagoge angesagt. Menachem Mayer hat uns in seine Synagoge „Ohel Nechama“ eingeladen und 90 Personen gehen mit. Es ist für uns eine überraschende Erfahrung. So hatten wir uns einen jüdischen Gottesdienst nicht vorgestellt. Der Raum ist voll von jungen Leuten, alle singen fröhlich mit, die sechs Psalmen des Eingangsteils der Liturgie und das „Lecha

Dodi“ mit seiner Zuwendung zur Schabbatbraut. Kinder bewegen sich ganz ungezwungen und die Menschen verbreiten eine heitere Stimmung mit ihrem Singen. Das Sch´ma Jisrael, das Alenu und das Kaddisch können wir im Gebetbuch mitlesen und können so den Gottesdienstverlauf mitverfolgen (sofern man hebräisch lesen kann).

Am Ende begrüßt uns der Vorstand der Synagoge, der Leiter des Baeck-Instituts Schlomo Meir und beglückwünscht uns zu unserem Konzert und erinnert an die Verpflichtung, die wir als junge Deutsche auch gerade in unserer Umgebung zu Hause haben. Nach dem Gottesdienst gibt es viele Gespräche zwischen Jung und Alt, die in großer Offenheit und Freundschaft geführt werden. Die wunderbare spirituelle Erfahrung des „Kabbalat Schabbat-Gottesdienstes“ nehmen wir mit ins Hotel und lassen den Abend mit Yarden-Wein , israelischem Maccabi-Bier und vielen Gesprächen ausklingen.“

Jerusalem – Brennpunkt der Religionen – Sonntag, 3. Juni 2007

„Letzter Tag in Israel – ein letzter Höhepunkt steht uns bevor. Wir wollen hinaufgehen zum Har haBajit, zum Tempelberg. Kein Weg führt vorbei an der Sicherheitschleuse, die ein bisschen an das alte Ritual der Pilger aus Psalm 24 erinnert, die den Eintritt ins Tempelgebäude begehren. „Wer darf auf des Herrn Berg gehen und wer darf stehen an seiner heiligen Stätte? Wer unschuldige Hände hat und reines Herzens ist...“ Wer keine Bombe im Rucksack hat und keine Terrorgedanken im Herzen trägt, der darf durch die „enge Pforte“ über die Mughrabi-Rampe vorbei an tief-schürfenden Ausgrabungen. Die wichtigste Moschee Jerusalems, die El-Aksa-Moschee liegt vor uns, allerdings etwas abweisend, weil sie für Nichtmuslime verschlossen bleibt.

Ein großes Plateau breitet sich vor uns aus, auf dem einst Herodes den Tempel supermodern und riesengroß umbauen ließ, um die Gunst der Juden zu erwerben. Welche unmenschlichen Anstrengungen waren notwendig, um den Tempelplatz so aufzuschütten – eigentlich unvorstellbar! Welche Gestalten sind mit uns unterwegs als stumme Zeugen für die Dramen, die diesen Ort noch immer erfüllen?

Abraham war schon vor uns da, um seinen Sohn zu opfern. David, der den Bauplatz für den Tempel gekauft hat, Salomo bei der Einweihung, die Leviten und Priester beim Tempelgottesdienst, Nebukadnezar, der die Stadt 10 Jahre belagerte und bis auf die Grundmauern zerstörte, Herodes, der große Baumeister und die Römer, die im Jahr 70 n. Chr. keinen Stein auf dem andern ließen, Kaiserin Helena auf Nahostreise, die Byzantiner, Kreuzfahrer, Osmanen u.v.a.m. Und schließlich Ariel Scharon,



Vor dem
Felsendom

der mit seinem Satz „Har haBajit beJadenu“ – der Tempelplatz ist in unseren Händen – die zweite Intifada auslöste. Viele dieser Vorgänger machen den Ort zu einem heißen Pflaster. Heute präsentiert sich der Tempelberg als etwas verschlafen, als Kulisse für die Urlaubsfotos von Touristen, aber auch magisch schön und traumhaft. Der Felsendom ist ein Juwel, das in der Sonne glänzt und vom überragenden Können seiner Baumeister zeugt. Von allen Seiten bestaunen wir die blauen Kacheln und die Kalligraphien, die das Gebäude zieren.

S. Uhlig

Von soviel Schönheit aufgeladen und inspiriert müssen wir wieder hinabsteigen in die engen Gassen des arabischen Viertels. Ein vibrierender Markt lädt zum Bummeln ein und es fällt schwer, sich ins jüdische Viertel durchzuschlagen. Noch einmal hören wir von Ruth Wissenswertes über die Ausgrabungen des Cardo und der Schichten aus Schutt, die von der Vergangenheit Jerusalems erzählen. Hier gibt es noch viel auszugraben und zu entdecken für uns und alle Wissenschaftler dieser Welt. Aber viele zieht es jetzt unerbittlich in die Neustadt, in die Ben-Jehuda Street mit ihren schönen Geschäften und Läden. Bis der letzte Schekel ausgegeben ist, wird eingekauft und Großstadtleben genossen.

Am Abend gibt es ein letztes Treffen mit Menachem im Hotel, bei dem wir uns nach einmal bewusst machen, warum wir gerade heute an diesem Ort sind, was wir für die Zukunft mitnehmen und welche Verantwortung uns aus dieser Reise erwächst. Nach einer allerletzten Nacht in Jerusalem werden wir hoffentlich sicher in Deutschland landen. Lehitra'oth – Auf Wiedersehen!“

Julia Oswald

„Voyage, Voyage“ – ein Erfahrungsbericht

Von der Gymnasiastin zur Stipendiatin der „Studienstiftung des Deutschen Volkes“



Schülerinnen und Schüler geraten naturgemäß nach dem Abitur aus dem Blick ihrer ehemaligen Schule. Der Bericht von Julia Oswald, Abiturientin der Heimschule St. Landolin in Ettenheim, gibt einen Eindruck davon, wie vielschichtig und abwechslungsreich die Ausbildung junger Studierender sein kann und welche Fördermöglichkeiten es für sie gibt.

Ich heiße Julia Oswald, bin ehemalige Schülerin der Heimschule St. Landolin, und studiere in der Zwischenzeit in Passau „international cultural and business studies“. Doch dazu später mehr. Nachdem ich im Sommer 2006 erfolgreich mein Abitur bestanden habe, wurde ich von der Heimschule bei der Studienstiftung des Deutschen Volkes vorgeschlagen. Die Bewerbungsmaterialien, die mir zugeschickt wurden, füllte ich jedoch nicht sofort aus. Denn mein Leben nach dem Abitur stand vorerst unter dem Motto „voyage, voyage“. Dieser Song der Gruppe Desireless aus dem Jahr 1987 beschreibt gut, wie ich mich nach 13 Jahren Schule fühlte. Ich wollte weg, reisen, die Welt erkunden! Deshalb bewarb ich mich schon ein Jahr zuvor für den Europäischen Freiwilligendienst. Dieser Dienst, der von der Europäischen Union finanziell gefördert wird, erlaubt jungen Menschen ein anderes europäisches Land durch die Mitarbeit an einem sozialen Projekt kennen zu lernen. Dabei werden die Reisekosten, die Unterkunft und die Krankenversicherung von der EU übernommen.

Zuerst bewirbt man sich bei einer Entsendeorganisation, die ihren Sitz im Heimatland hat. Meine Entsendeorganisation, das IfaP e.V., befindet sich in Apolda, in der Nähe von Weimar. Als meine Bewerbung dort erfolgreich war, habe ich mich auf die Projektsuche gemacht. Im Internet gibt es eine Datenbank mit den verschiedensten Projekten aus ganz Europa (http://ec.europa.eu/youth/evs/aod/hei_en.cfm). Es gibt z.B. Projekte in den Bereichen art and culture, European awareness, education through sports and outdoor activities, inter religious dialogue etc. Mir kam es darauf an, ein Projekt zu finden, welches meinen Vorstellungen entsprach. Dabei war es mir egal, wohin es mich letzten Endes verschlagen würde. Schließlich fand ich mein Wunschprojekt im Norden Europas, im schönen Dänemark. Die „Europa-

højskolen på Kalø“ ist eine dänische Volkshochschule, welche allerdings nicht mit der deutschen Vorstellung einer Volkshochschule zu verwechseln ist. In Dänemark gibt es eine ganze Reihe solcher Einrichtungen, die jeweils verschiedene Schwerpunkte haben. So gibt es z.B. Volkshochschulen mit dem Schwerpunkt Sport, Medien oder Kunst. Die „Europahøjskolen på Kalø“ legt ihren Schwerpunkt jedoch auf Sprachen und Interkulturalität. Dort werden Spanisch, Englisch, Deutsch und Dänisch, sowie Politik, Kommunikation oder das Fach „Europa“ unterrichtet. Grundsätzlich darf jeder Erwachsene von 18 Jahren bis ins Seniorenalter eine Volkshochschule besuchen. Während meines Aufenthalts lebten auf der „Europahøjskolen på Kalø“ 120 Menschen aus 30 verschiedenen Ländern zusammen. Die Jüngste war 18 Jahre alt und der Älteste 61. Doch die meisten waren junge Erwachsene, die nach ihrem Abitur erstmal ein halbes Jahr Pause zur beruflichen Orientierung einlegten. Eine dänische Volkshochschule ist eher mit einem Internat vergleichbar. Alle wohnen, essen und lernen gemeinsam.

Außer mir gab es auf der „Europahøjskolen på Kalø“ noch zwei weitere Freiwillige, eine Französin und einen Spanier. Unsere Aufgaben bestanden darin, ein Rahmenprogramm für die Schüler zu schaffen. Wir organisierten Film- oder Spielabende, kleinere Ausflüge in die nähere Umgebung etc. Außerdem hatte jeder von uns Freiwilligen noch seine ganz persönliche Aufgabe. Meine bestand z.B. darin, Deutsch und Flamenco zu unterrichten. Die Französin unterrichtete Französisch und der Spanier gründete einen Filmclub. Während meiner Zeit in Dänemark habe ich unglaublich viel über Menschen anderer Länder gelernt. Meine interkulturelle Kompetenz hat sich sehr verbessert. Es ist schon manchmal eine Herausforderung mit Menschen aus Grönland oder Burma zusammenzuarbeiten, da diese in vielen Bereichen einfach andere Vorstellungen von guter Zusammenarbeit haben. Man lernt lockerer zu werden und verbessert auch seine Vermittlerkompetenzen. Kurzum, das Jahr im Ausland hat mir auf jeden Fall weitergeholfen mich in allen Bereichen meiner Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Doch auch das schönste Jahr geht irgendwann zu Ende. So war es auch mit meinem Jahr in Dänemark.

Doch meine Erfahrungen in der „Europahøjskolen på Kalø“ haben mich auf jeden Fall in meinem Studienwunsch bestärkt und somit bewarb ich mich für das Kulturwirtschaftsstudium in Passau und wurde dort auch angenommen.

Als ich von Dänemark nach Hause kam, lagen noch immer die nichtausgefüllten Bewerbungsunterlagen der Studienstiftung auf meinem Schreibtisch. Zum Glück ist der Vorschlag durch die Schule auch noch ein Jahr später gültig. Ich füllte sie aus, schrieb meinen Lebenslauf in nichttabellarischer Form und schickte alles zusammen in einem großen Umschlag nach Bonn.

Zwischenzeitlich begann ich mein Studium in Passau. Ein Kulturwirtschaftsstudium besteht aus gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern, zwei Sprachen sowie aus den Fächern aus dem gewählten Kulturraum. Man kann einen aus sechs verschiedenen Kulturräumen wählen. Es gibt den anglo-amerikanischen, den iberoromanischen, den italienischen, die frankophonen, den südostasiatischen und den ostmitteleuropäischen Kulturraum. Für letzteren habe ich mich entschieden. Außerdem muss man sich aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Block zwei Fächer aussuchen. Zur Auswahl stehen Geschichte, Geographie, Politik und Soziologie. Dabei ist eines der Fächer Geschichte oder Geographie verpflichtend. Ich habe mich für Geographie und Politik entschieden. Als Sprachen habe ich Polnisch und Spanisch gewählt. Im ersten Semester hat man außerdem Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler, Rechnungswesen und Grundlagen der Wirtschaftsinformatik. Später besucht man z.B. Veranstaltungen aus den Bereichen Steuern und Finanzen oder Personal und Beschaffung. Bei einem Kulturwirtschaftsstudium handelt es sich um einen interdisziplinären Studiengang, bei dem man von allem ein bisschen mitbekommt. Nach dem Bachelor hat man jedoch durch den Master die Chance, sich noch konkret zu spezialisieren.

Mein erstes Semester war schon zur Hälfte geschafft, als ich Mitte November einen Brief der Studienstiftung im Briefkasten liegen hatte, in dem stand, dass ich Anfang Januar zu einem Auswahlverfahren eingeladen werde. Bei einem solchen Auswahlverfahren muss man ein Referat vorbereiten, in dem man auf ein Thema aus seinem persönlichen Interessengebiet näher eingehen sollte. Bei meinem Thema handelte es sich um die interkulturelle Zusammenarbeit und um die Möglichkeit verschiedene Kulturen anhand einiger Kriterien zu charakterisieren. Das Auswahlverfahren fand an einem eisigen Tag in einem ehemaligen Kloster im Bayrischen Wald statt. Ich hatte das Glück, dass ich mich einer Fahrgemeinschaft von Passau aus anschließen konnte. Als wir angekommen waren, wurden uns die Zimmer zugewiesen und wir bekamen etwas zu essen. Für Kost und Logis mussten wir selber nicht aufkommen. Wir wurden schließlich in Sechsergruppen aufgeteilt und in den nächsten zwei Tagen musste jeder vor der Gruppe sein Referat vortragen und anschließend die Diskussion mit selbst erarbeiteten Fragen leiten. Jeder Gruppe war ein Dozent der Studienstiftung zugewiesen, der allerdings nicht in das Diskussionsgeschehen eingriff. Außer den Gruppendiskussionen und dem Referat musste sich jeder Bewerber noch zwei Einzelgesprächen unterziehen, die jeweils von zwei verschiedenen Dozenten geleitet wurden. In diesen Einzelgesprächen wurden dann Fragen zum Lebenslauf, zum aktuellen Tagesgeschehen oder anderen Dingen gestellt. Das Semi-

nar dauerte insgesamt ein Wochenende und hat wirklich viel Spaß gemacht. Es war toll, so viele interessante Menschen kennen zu lernen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Nachdem das Seminar vorbei war, fuhren wir zurück nach Passau und es dauert nur eine Woche, bis ich erneut Post in meinem Briefkasten hatte. Eine Zusage!! Ich konnte mein Glück kaum fassen! Eine Förderung durch die Studienstiftung bedeutet nämlich nicht nur finanzielle Förderung, sondern auch ideelle. Man hat die Möglichkeit, sich bei einem, von der Studienstiftung bezahlten, vierwöchigen Sprachkurs anzumelden. Dabei reist man in das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, um vor Ort zu lernen. Oder man hat die Möglichkeit an einer Sommerakademie der Studienstiftung des Deutschen Volkes teilzunehmen. Auf diesen Akademien arbeiten kleine Gruppen von Studenten an einem wissenschaftlichen Thema. Die finanzielle Förderung umfasst ein monatliches Büchergeld in Höhe von 80 Euro, sowie die Erstattung des errechneten Bafög-Satzes. Wenn einem laut Gesetz z.B. 470 Euro Bafög zustehen, so bekommt man diesen Betrag von der Stiftung bezahlt, was bedeutet, dass man ihn nicht mehr zurückerstatten muss. Im Gegenzug verlangt die Studienstiftung, dass man am Ende jeden Semesters einen zwei- bis dreiseitigen Semesterbericht anfertigt. Darin sollte man darlegen, auf welchem Stand das Studium ist, oder welche Pläne man für das nächste Semester hegt. Durch mein international angelegtes Studium heißt es auch wieder in ein paar Tagen wieder auf Reisen zu gehen, wenn ich mein Praktikum in der Kulturabteilung des Rathauses von Aarhus in Dänemark beginnen werde.

Hintergrundinformation: Die Studienstiftung des deutschen Volkes



Studienstiftung des deutschen Volkes

Die Studienstiftung des deutschen Volkes ist mit mehr als 8.000 Stipendiaten das größte und älteste deutsche Begabtenförderungswerk. Sie ist politisch, konfessionell und weltanschaulich unabhängig. Die Studienstiftung betreibt Nachwuchsförderung für Wissenschaft, Wirtschaft, öffentliche Verwaltung und Kunst. Durch ihr Förderprogramm vermittelt sie wissenschaftliche Vertiefung, fachübergreifenden Dialog, Weltoffenheit und internationale Erfahrungen.

Finanziell wird die Studienstiftung vom Bund, den Ländern und Kommunen, einer Vielzahl von Stiftungen und Unternehmen sowie mehr als 6.000 privaten Spendern getragen.

Die Studienstiftung wurde 1925 in Dresden gegründet, im Jahr 1934 aufgelöst und 1948 in Köln als eingetragener Verein neu gegründet. Seit ihrem Bestehen hat sie mehr als 40.000 besonders begabte Studierende und Doktoranden unterstützt. Jährlich werden mehr als 2.000 Stipendiaten neu in die Förderung aufgenommen. Die Studienstiftung fördert Studentinnen und Studenten mit deutscher Staatsbürgerschaft an Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen in Deutschland. Studenten mit deutscher Staatsbürgerschaft, die ihr gesamtes Studium an einer Hochschule im Ausland absolvieren wollen, können ab dem Wintersemester 2006/07 neben dem monatlichen Büchergeld auch ein Lebenshaltungstipendium erhalten. Studenten aus Mitgliedsstaaten der EU können Stipendiaten werden, sofern sie vorwiegend in Deutschland studieren und ihr Studium auch in Deutschland abschließen. Andere ausländische Studenten können gefördert werden, wenn sie die deutsche Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, ihre Eltern in Deutschland steuerpflichtig sind und sie an einer deutschen Hochschule studieren. Bewerber dürfen zum Zeitpunkt der Bewerbung nicht älter als 30 Jahre sein.

Der Großteil der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Studienstiftung wird nach dem Abitur in die Förderung aufgenommen. Dazu schreibt die Studienstiftung jedes Jahr die Schulleiter der zum Abitur führenden Schulen an und fordert sie auf, ihre besten und engagiertesten Schulabgänger für die Förderung vorzuschlagen. Ausschlaggebend für den Vorschlag sind dabei sowohl eine hervorragende Abiturnote als auch breite Interessen, Weltoffenheit und Verantwortungsbereitschaft.

Nach dem Schulvorschlag erhalten die nominierten Abiturienten unsere Bewerbungsunterlagen mit allen wichtigen Informationen und werden aufgefordert, sich damit um die Aufnahme in die Studienstiftung bewerben: Im Jahr des Studienbeginns werden sie zu einem Auswahlseminar in der Nähe ihres Hochschulortes eingeladen. Hier haben sie Gelegenheit, die Mitglieder einer unabhängigen Kommission in Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen von ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer Motivation und ihrer Gesamtpersönlichkeit zu überzeugen.

Die Auswahlseminare finden in der Regel während des Wintersemesters statt. Pro Jahr veranstaltet die Studienstiftung ca. 100 Auswahlseminare für Studienanfänger in ganz Deutschland, zu denen rund 5.000 Bewerber eingeladen werden. Alle Bewerberinnen und Bewerber, die die formalen Voraussetzungen erfüllen, werden zu einem Auswahlverfahren der Studienstiftung eingeladen und haben die Chance, im persönlichen Gespräch zu überzeugen. Die Auswahlverfahren bestehen in der Regel aus zwei Einzelgesprächen und aus Gruppendiskussionen mit Kurzreferaten. Von den Bewerbern wird erwartet, dass sie sich durch Leistung, Initiative und Verantwortungsbewusstsein auszeichnen. Studenten müssen ausgezeichnete Kenntnisse in ihrem Studienfach nachweisen. Darüber hinaus erwartet die Studienstiftung, dass die Bewerber Interessen und Aktivitäten außerhalb ihres Studienfaches entwickelt haben und weiterführen werden. Keine Rolle bei der Auswahl spielen politische Überzeugungen, Weltanschauung, Geschlecht, Religion sowie wirtschaftliche und soziale Aspekte.

Aus den Stiftungsgremien und den Schulen

Wechsel im Stiftungsrat

Mit dem Ausscheiden von Internatsleiterin **Helga Dannbeck an der Heimschule Kloster Wald** aufgrund ihres Wechsels an die katholische Don-Bosco-Schule in Rostock endete auch ihre Beauftragung als beratendes Mitglied des Stiftungsrates. Zu ihrer Nachfolgerin wurde **Internatsleiterin Christiane Czarnetzki von der Heimschule St. Landolin in Ettenheim** bestellt, die seit 2002 das dortige Internat leitet.



Internatsleiterin Christiane Czarnetzki

schon Schulen im Allgemeinen als auch der Förderung der Heimschule Lender im Besonderen verbunden bleibt, für die er sich im Kuratorium und im Altsasbacher-Verein seit Jahrzehnten nicht zuletzt auch mit dem Ergebnis einer großen finanziellen Unterstützung der Schule einsetzt.

Zu seinem Nachfolger hat Erzbischof Dr. Zollitsch **Roman Straub** berufen, der selbst Lenderschüler war und dessen Kinder ebenfalls die Heimschule Lender besucht haben.



Prof. Dr. Bernhard Friedmann

Seit Aufnahme in die Schulstiftung 1993 wurde die **Heimschule Lender in Sasbach** durch **Prof. Dr. Bernhard Friedmann im Stiftungsrat** vertreten. Nach Jahren äußerst engagierter Mitarbeit endete die Mitgliedschaft von Prof. Dr. Friedmann im Stiftungsrat zum Jahreswechsel. In seiner letzten Stiftungsratsitzung haben Generalvikar und Stiftungsdirektor Prof. Dr. Friedmann für sein herausragendes Engagement und seine kontinuierliche und intensive Mitarbeit bei den Beratungen des Stiftungsrates Dank und Anerkennung ausgesprochen und gleichzeitig der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass Prof. Dr. Friedmann weiterhin sowohl dem Anliegen der katholi-

schon Schulen im Allgemeinen als auch der Förderung der Heimschule Lender im Besonderen verbunden bleibt, für die er sich im Kuratorium und im Altsasbacher-Verein seit Jahrzehnten nicht zuletzt auch mit dem Ergebnis einer großen finanziellen Unterstützung der Schule einsetzt.



Roman Straub

80. Geburtstag des ehemaligen Stiftungsratsvorsitzenden

Am 20. April 2008 konnte Generalvikar em. **Dr. Otto Bechtold** seinen 80. Geburtstag feiern. Als Generalvikar war Dr. Bechtold von Gründung der Schulstiftung 1988 bis zu seiner Emeritierung als Generalvikar 2003 auch Vorsitzender des Stiftungsrates der Schulstiftung. Das Anliegen von Bildung und Erziehung junger Menschen in den katholischen Schulen war ein Anliegen, das er sich in vollem Umfang zu eigen gemacht hat und dabei auch Sorge dafür trug, dass der Schulstiftung die notwendigen Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Arbeit zur Verfügung standen. Auch im Ruhestand blieb Dr. Bechtold der Schulstiftung verbunden. So ist er bis heute ein interessierter und regelmäßiger Leser von FORUM-Schulstiftung.

Unsere guten Wünsche und unseren Dank für die langjährige Unterstützung der Schulstiftung fassen wir in zwei Wünschen zusammen: ad multos annos und: Gottes Segen über jedem Tag!



*Generalvikar em.
Dr. Otto Bechtold*



Christine Ziegler



Andrea Mayer

Aus der Stiftungsverwaltung

Zum Ende des Kalenderjahres wird die Geschäftsführerin der Schulstiftung, **Erzbischöfliche Oberfinanzrätin Christine Ziegler**, in die Freistellungsphase ihrer Altersteilzeit eintreten. Zu ihrer Nachfolgerin wurde zum 01. Dezember 2008 **Erzbischöfliche Oberamtsrätin Andrea Mayer** bestellt, die bereits von 1989 bis 1999 in der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg tätig war, zuletzt als stellvertretende Geschäftsführerin.

Eine ausführliche Würdigung der Arbeit von Oberfinanzrätin Ziegler sowie die Dokumentation des Amtswechsels werden zu gegebener Zeit in einer der nächsten Ausgaben von FORUM-Schulstiftung erfolgen.

Wechsel im Fortbildungsteam

Leider sah sich **StD Sabina Sandner** aus gesundheitlichen Gründen gezwungen, ihre Tätigkeit als Fortbildungsreferentin zu beenden. Frau Sandner hat ungeachtet der relativ kurzen Zeit ihrer Tätigkeit eine Vielzahl von Impulsen in das Fortbildungsteam eingebracht und eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen konzipiert und durchgeführt, die neue und aktuelle Schwerpunkte in der wissenschaftlichen und ethischen Diskussion in den Blick genommen haben. FORUM-Schulstiftung hat ebenfalls von ihrer vielfältigen Arbeit profitiert. Zudem

hat sie eine Vielzahl von Kontakten zu Forschung und Lehre ermöglicht. Wir danken Studiendirektorin Sandner für ihr großes Engagement und wünschen gesundheitliche Konsolidierung. Als neuen Fortbildungsreferenten für den Bereich der Naturwissenschaften wurde **Christoph Klüppel** vom St. Ursula-Gymnasium Freiburg bestellt. Christoph Klüppel unterrichtet die Fächer Biologie, Politik, Gemeinschaftskunde und Katholische Religion. Ihm wünschen wir alles Gute für die neu übernommenen Aufgaben.



Sabina Sandner



Christoph Klüppel

Heimschule Lender Sasbach

OStD Dr. Hubert Müller, der die Heimschule Lender seit 2000 leitet, wird im kommenden Schuljahr die Leitung der Schule der Borromäerinnen in Alexandria/Ägypten übernehmen. Dr. Müller stellt sich damit einer hochinteressanten und schwierigen Herausforderung. Leider müssen wir deswegen ab dem kommenden Schuljahr auf seine bewährte Leitungskompetenz verzichten. Der Vorstand der Schulstiftung hat StD Lutz Großmann ab dem Schuljahr

2008/2009 mit der Leitung der Heimschule Lender betraut. StD Großmann ist seit 2006 stellvertretender Schulleiter der Heimschule Lender. Zuvor war er an katholischen Schulen in Berlin – zuletzt als Studiendirektor in der Funktion als stellvertretender Schulleiter – tätig.

Über den Leitungswechsel werden wir im nächsten FORUM-Schulstiftung ausführlich berichten.



Dr. Hubert Müller



Lutz Großmann



Andrea Hupfer



Claudia Scherer



Claus Decker

Stellvertretende Schulleitungen an Realschulen der Schulstiftung

An drei Realschulen der Schulstiftung wurden in rückliegender Zeit die stellvertretenden Schulleitungen erstmals besetzt:

An den **St. Ursula Schulen Hildastraße Freiburg** wurde 2006 die Realschullehrerin und Kirchenmusikerin **Andrea Hupfer** zur stellvertretenden Schulleiterin der Realschule bestellt. Sie unterrichtete vorher an der Realschule in VS-Schwenningen. Andrea Hupfer wurde 2007 der Titel einer **Realschulkonrektorin** verliehen.

An den **St. Raphael-Schulen Heidelberg** wurde **Claudia Scherer** zur stellvertretenden Schulleiterin der Realschule ernannt. Claudia Scherer kann vielfältige Erfahrungen aus der Arbeit an anderen Realschulen in ihre Arbeit einbringen. So war sie zunächst bei den Franziskanerinnen in Sießen als Realschullehrerin tätig, bevor sie im Auslandschuldienst in Santiago de Chile unterrichtete und dann

von der Realschule in Tuttlingen an die Realschule der St. Raphael-Schulen in Heidelberg wechselte. Seit 2007 ist sie ebenfalls **Realschulkonrektorin**.

An den **St. Ursula-Schulen Villingen** hat der Stiftungsvorstand ab dem Schuljahr 2008/2009 **Claus Decker** zum stellvertretenden Schulleiter der Realschule bestellt. Claus Decker begann seine berufliche Tätigkeit 1986 als kirchlicher Religionslehrer und ist seit über 20 Jahren Lehrer an den St. Ursula-Schulen Villingen. Darüber hinaus nimmt er die Aufgaben des kirchlichen Schulbeauftragten im Schulamtsbezirk wahr und war auch kommissarischer und stellvertretender Schuldekan.

Wir wünschen allen, die neu in einer Schulleitung Verantwortung übernommen haben, alles Gute, eine glückliche Hand und Gottes Segen bei ihrer verantwortungsvollen Aufgabe.

Landesschülerbeirat

Seit vielen Jahren ist es Anliegen der Freien Schulen, dass sie auch im Landesschülerbeirat vertreten sind. Nach jahrelangen Klärungsprozessen mit dem Kultusministerium sind nun die Voraussetzungen dafür geschaffen worden. In einem demokratischen Verfahren haben alle Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen in Baden-Württemberg (katholische und evangelische Schulträger aus Baden und Württemberg, Land-erziehungsheime, Waldorfschulen und der Verband deutscher Privatschulen) zwei Schülervertreter in den durch sie vertretenen Schulen gewählt. In einer Wahlversammlung wurde dann aus dieser Gruppe eine Vertreterin gewählt, die alle Freien Schulen ab sofort im Landesschülerbeirat vertreten wird.



Jana Ehret

Wir freuen uns sehr, dass diese Vertreterin eine Schülerin einer Stiftungsschule ist. **Jana Ehret** vom St. Raphael-Gymnasium Heidelberg erhielt das Vertrauen ihrer gewählten SMV-Vertreterinnen und Vertreter aus dem Bereich aller Freien Schulen.

Wir wünschen Jana Ehret für ihre wichtige Aufgabe alles Gute und viel Freude.

COMPASSION – das ausgezeichnete Projekt

Vor gut fünf Jahren erhielt die Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg in Turin den Alcuin Award der „European Parents Association“ (EPA) der größten Elternorganisation Europas, für das COMPASSION-Projekt als einem vorbildlichen Projekt mit dem Potenzial für europaweite Innovation im Bildungsreich.

Im Rahmen einer Feierstunde enthüllten Stiftungsdirektor i.R. Dr. Adolf Weisbrod, der geistige Vater dieses Projekt, und StD Dr. Stefan Gönzheimer, der die wissenschaftliche Begleitung mit Prof. Dr. Lothar Kuld übernommen hatte, eine Stele, die den seinerzeit verliehenen Preis präsentiert.

Angesichts der Tatsache, dass COMPASSION ein an allen Schulen der Schulstiftung eingeführtes Projekt zur sozialen Sensibilisierung ist und mittlerweile in ganz Europa verbreitet sowie auch im staatlichen Schulbereich vielfach übernommen worden ist, unterstreicht diese Präsentation nun den Stellenwert dieses Projekts für die Schulstiftung auch sichtbar in der Geschäftsstelle. Da alle Lehrerinnen und Lehrer, die neu bei der Schulstiftung angestellt werden, ein Gespräch in der Geschäftsstelle haben, ermöglicht diese Präsentation bereits hier den ersten Kontakt zu einem konstitutiven Element, das unsere Schulen als Katholische Freie Schulen ausmacht. Die von Elke Gill, der Architektin der Schulstif-

tung, gestaltete Stele präsentiert nicht nur die damals verliehene Auszeichnung, sondern bietet auch Platz für die mit diesem Thema verbundene Literatur sowie in einem geschlossenen Bereich auch für inzwischen erschienene Dokumentationen und Materialien (Videobänder, DVD).

COMPASSION hat auch im 20. Jahr der Schulstiftung nichts von seiner Aktualität und gesellschaftlichen Notwendigkeit verloren. Die Schulen der Schulstiftung leisten mit diesem verpflichtenden Projekt auch in Zukunft einen wichtigen Beitrag zur sozialen Sensibilisierung.

Dietfried Scherer



Sichtbares Zeichen in den Räumen der Schulstiftung: die Stele mit dem Alcuin-Award

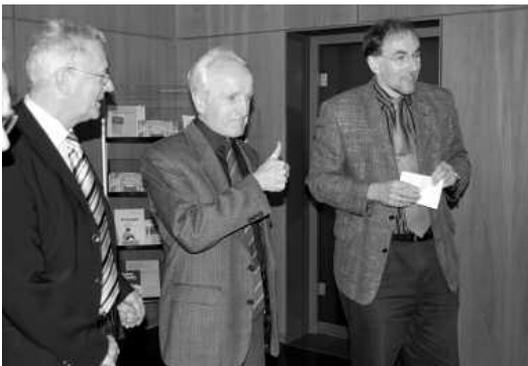


Enthüllung des Alkuin Award für das COMPASSION-Projekt der Schulstiftung

Dr. Adolf Weisbrod bei der Enthüllung



Stiftungsdirektor Dietfried Scherer, Dr. Adolf Weisbrod, Dr. Stefan Gönninger



OStD Hans Entringer, Dr. Adolf Weisbrod, Stiftungsdirektor Dietfried Scherer

Musikfestival in Sasbach am 9./10.11.2007 (Rückschau)

Sasbach, 10. November 2007, am frühen Abend in der Heimkirche: „All praise to Thee, my God“ (Thomas Tallis) – gesungen von über 600 jungen Musikerinnen und Musikern als mehrstimmiger Kanon. Das war der beeindruckende und ergreifende Abschluss eines Tages voller Musik in der Heimkirche der Heimschule Lender in Sasbach.

„Stiftungsschulen machen Musik“ unter diesem einfachen Motto reisten Jugendliche mit ihren Lehrerinnen und Lehrern nach Sasbach. Manche kamen schon am Freitag mit Schlafsäcken und Waschbeuteln, um in der Heimschule zu übernachten, die meisten machten sich dann an ihrem schulfreien Samstag früh auf, um die ersten dunklen Stunden des Tages im Bus zu verbringen, manche erwischte dichter Schneefall auf dem Schwarzwald, aber alle brachten die Lust am gemeinsamen Musizieren mit, ihre Instrumente und ihr Können, ihre Kostüme, die Konzertgarderobe, die Noten und natürlich auch die Spannung auf die Begegnung mit den anderen Vorführenden. Denn wenn die 27 Schulen der Schulstiftung auch einen gemeinsamen Träger haben, so sind doch Begegnungen von Schülerinnen aus Freiburg mit solchen aus Karlsruhe eher die Ausnahme.

In Sasbach war bereits alles gerichtet: die ganz großen Instrumente standen dort zur Verfügung, Lautsprecher- und



Das Plakat zum Musikfestival

Mikrofonanlagen hatten die Musiklehrer schon im Vorfeld geordert. Schülerinnen und Schüler aus der Heimschule Lender hatten ein Veranstaltungsplakat entworfen, das seit Beginn des Schuljahres in allen Schulen aushing, sie nahmen die ankommenden Konzertgruppen in Empfang, zeigten ihnen ihr Klassenzimmer, das für diesen Tag als Gepäck- und Probenraum dienen sollte, und begleiteten sie den ganzen Tag hindurch. Vorbereitet waren aber auch die Anreisenden. Zum Teil hatten sie in ganz kurzer Zeit ein neues Programm vorbereiten müssen, weil durch das letzte Abitur viele wichtige Akteure die Schulen verlassen hatten. Es gab Generalproben, denn jeder wollte sich von der besten Seite zeigen. Dennoch: ein Musikwettbewerb sollte es nicht werden. Leitend war die Idee des Zusammenseins, des

Heimkirche vor dem Start

gemeinsamen Erlebnisses der Schülerinnen und Schüler im Zeichen der Musik.

Nach den einführenden Worten von Stiftungsdirektor Dietfried Scherer, dem Leiter der Heimschule Lender, Dr. Hubert Müller, und Hinweisen zum Ablauf des Tages durch den Sasbacher Fachleiter für Musik, Herrn Joachim Rohrer, setzten zwei Lenderschüler mit Vibraphon, Saxophon und eigenen Kompositionen den Auftakt, bevor in der Heimkirche und in der Aula Musik und Gesang non-stop und in einer großen Bandbreite zu hören war.

In Vormittags- und Nachmittagskonzerten von fast 20 kleineren und größeren Chören und Orchestern der Stiftungsschulen zeigten die Schülerinnen und Schüler mit den Musikkolleginnen und -kollegen, wie vielfältig und wie qualitativ an den verschiedenen Schulen musiziert wird.

Draußen blies ein kalter, unangenehmer Wind und manchmal war der Regen sogar mit Schneeflocken vermischt. Aber kaum jemand hatte darunter zu leiden, denn in den beiden Konzerträumen waren alle gut aufgehoben. Es gab Wärme aus der Heizung, aber vor allem Wärmendes aus geschulten Kehlen und wohl gestimmten Instrumenten: moderne Liebeslieder aus Bruchsal, jiddischen Gesang aus Offenburg oder beeindruckenden Johann Sebastian Bach aus Baden-Baden waren zu hören, fröhlich,



frech und auch bewegend. Im Laufe des Tages wurde aus der guten Stimmung des Beginns fast schon Begeisterung und als dann am Abend die Schülerinnen und Schüler aus Sigmaringen die Filmmusik aus „Fluch der Karibik“ vortrugen, brach großer Jubel los. Der galt den jungen Vorführenden, aber immer auch den professionellen Dirigentinnen und Dirigenten, also den Lehrkräften, die an den Schulen mit den Chören und Orchestern arbeiten.

Musiker sind es gewöhnt, sich an Regeln zu halten und aufeinander zu hören, sich nicht zu sehr in den Vordergrund zu spielen, aber auch nicht, sich zu sehr



Eröffnung in der Heimkirche



Chor des Kollegs St. Sebastian Stegen

zurückzuhalten, sonst leidet die Harmonie des gemeinsamen Vortrags. Das war überall an diesem Tag zu spüren. Zum Beispiel auch beim Mittagessen in der Kantine der Heimschule. Dort gab es Spagetti und Tomatensoße für alle. In der Reihe zu stehen, ein wenig zu warten, war kein Problem und die Kleidung sauber zu halten, ganz offensichtlich auch nicht.

Und überhaupt: viel Gemeinsames war hier unter den Jugendlichen aus den Schulen des Bistums zu entdecken. Natürlich die Liebe zur Musik, aber auch die Freude über den Beifall, der zu Recht immer lang und anhaltend ausfiel, die Bereitschaft sich

gegenseitig zuzuhören und sich begeistern zu lassen, der Respekt vor den Leistungen der anderen und der Stolz auf die eigenen Fähigkeiten.

„All praise to Thee my God, this night, for all the blessings of the light. Keep me, o keep me, king of kings, beneath Thy own almighty wings.“ Der Abschluss fand wie der Beginn in der Heimkirche statt.

Der englische Kanon aus dem 16. Jahrhundert gab der religiösen Dimension unserer Schulen Ausdruck, und auch dem Wunsch für einen guten Nachhauseweg.



Chor des St. Paulusheim Bruchsal



Das Orchester aus Sigmaringen spielt „Fluch der Karibik“

Somit wurde das Festival zu einem Tag der Begegnung der verschiedenen Stiftungsschulen, aber auch zu einem „Zeichen für die besondere Atmosphäre in den Schulen der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg“. Dass diese Einschät-

zung von Stiftungsdirektor Scherer zutrifft, davon konnten sich die Teilnehmer und Zuhörer beim 1. Schulmusikfestival am 9. und 10. November 2007 in der Heimschule Lender überzeugen.

Stefan Gönzheimer



Mittagessen in der Cafeteria



Das Orchester der Heimschule Lender



Chor und Orchester des St. Ursula Gymnasiums Freiburg

Erster Preis für Schülerinnen des St. Ursula-Gymnasiums beim Landes-Wettbewerb „Kultur und Christentum“ 2007/8

Am 23. Januar 2008 wurden Nina Bessel und Teresa Knorz der erste Preis des Wettbewerbs „Christentum und Religion“, der mit einem Preisgeld von 500 Euro verbunden ist, auf der feierlichen Preisverleihung in Stuttgart vom Rottenburger Bischof Gebhard Fürst übergeben. Nina und Teresa sind Schülerinnen des St. Ursula-Gymnasiums Freiburgs. Sie standen zu dieser Zeit kurz vor ihrem Abitur (vgl. auch Badische Zeitung vom 1. Februar 2008).



Nina Bessel und Teresa Knorz

Dieser Wettbewerb „Kultur und Christentum“ wird von den evangelischen und katholischen Kirchen in Baden-Württemberg veranstaltet und steht unter der Schirmherrschaft des Kultusministers Helmut Rau, des Bischofs Dr. Gebhard Fürst aus Rottenburg und des Landesbischofs Dr. Ulrich Fischer aus Karlsruhe.

Wer am Wettbewerb teilnehmen möchte, sollte jeweils bis zu den Herbstferien des 12. Schuljahres seine Bereitschaft dem Religionspädagogischen Institut der Ev. Landeskirche in Baden bekunden

und die Arbeit bis spätestens Mitte September des darauf folgenden Jahres einreichen.

Außerdem haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich bereits in der 12. Klasse einem schulinternen Kolloquium zu stellen, was einer vorgezogenen mündlichen Abitur-Prüfung gleichkommt. Die Arbeit muss den Charakter einer Seminararbeit aufweisen, d.h. sie muss fächerübergreifend sein.

Den ersten Hinweis auf diese Möglichkeit erhielt ich als Religionslehrerin vor fünf Jahren von zwei Schülerinnen, als ich im Beruflichen Gymnasium „St. Ursula-Schulen“ in Freiburg unterrichtete. Es waren Juliane Fehrenbach und Stefanie Adler, die sich dann an ein kreatives Werk machten. Sie erhielten einen 3. Preis. Eigentlich sind sie die Urheber für die Teilnahme der jetzigen Preisträgerinnen! –

Nina und Teresa waren sofort Feuer und Flamme, als ich die Möglichkeit dieses Wettbewerbs vorstellte. Ihnen ging es von Anfang an nicht um die vorgezogene Abiturprüfung, sondern um die Chance, gemeinsam etwas Eigenes zu schaffen. Es dauerte nicht lange und sie hatten Ihr Thema gefunden: Die Geschichte über das Ende des Johannes des Täufers im 14. Kapitel des Matthäusevangeliums hatte es ihnen angefallen. Bei der Beschäftigung mit Interpretationen in der Kunst (Musik und Malerei) kamen sie zu ihrer eigenen Auslegung, die sich deutlich von ihren

Vorgängern absetzt. (Interessant ist, dass dieses Thema noch nie von Frauen künstlerisch bearbeitet wurde.) Nina und Teresa entdeckten ein ihrem Alter entsprechendes Thema: Den Mutter-Tochter-Konflikt. So nannten Sie ihr kreatives Werk: „Salome in der Kunst, Verführerin oder Verführte, Täterin oder Opfer“.

Nina, die sehr gut Klavier spielt und wunderbar singt, komponierte und trug die Musik vor, war außerdem die Sprecherin, Teresa stellte mit großem Können und Einfühlungsvermögen sowohl die Herodia als auch ihre Tochter Salome dar. „Die besondere Herausforderung bestand darin, im selben Stück sowohl in die Rolle der eher hart wirkenden Mutter Herodia als auch die im Gegensatz dazu eher jung und weich wirkenden Salome zu schlüpfen.“

Schließlich reichten Sie ihr 60-seitiges Dokument und ihren Filmmitschnitt ein und warteten auf das Ergebnis der Jury. Kurz vor den Weihnachtsferien erhielt ich eine übergelückliche Mail: „Wir können es kaum glauben, wir haben den ersten Preis!“

Das Ergebnis hat mich nicht überrascht: Ich hatte die Entstehung dieses Werkes begleitet und die Darbietung am Ende des 12. Schuljahres hatte alle Anwesenden mehr als überzeugt: Es ist ihnen nicht nur gelungen, Kunstwerke (z.B. die Oper Salome von Richard Strauss) zu interpretieren und in der Malerei eine Entdeckung zu machen, sondern sie

haben den Text aus dem Neuen Testament auf eigene Weise interpretiert und daraus ein musikalisch-künstlerisches Theaterstück geschaffen.

Ihre Aussage möchte ich folgendermaßen zusammenfassen: Salome, ein Mädchen ihres Alters, lebenshungrig, sensibel und liebebedürftig, gerät in eine Situation, in der sie völlig überfordert ist: Ihre Mutter Herodia setzt sie unter Druck, ihre Ehre zu retten, die sie meint durch Johannes Anschuldigung verloren zu haben. Salome gerät in eine existentielle Falle: Geht sie auf den Wunsch der Mutter ein, wird sie zur Mörderin, lehnt sie deren Wunsch ab, verliert sie deren Liebe und Zuwendung.

Dieser Konflikt wird überzeugend dargestellt und lässt den Zuschauer zum Fragenden werden: Wo ereignet sich heute und jetzt bei mir in meiner Familie eine ähnliche Instrumentalisierung von Personen? Wir werden aufgefordert, sensibel für unsere Eltern-Kind-Beziehungen zu sein.

Weitere Informationen über den Wettbewerb „Christentum und Kultur“ können Sie über den Kirchlichen Beauftragten der Erzdiözese Freiburg StD Dr. Stefan Schipperges stefan.schipperges@gmx.de oder den Direktor des Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Landeskirche Prof. Dr. Hartmut Rupp anhand folgender E-Mail-Adresse einholen: Hartmut.Rupp@ekiba.de

Anna-Dorothea Witte-Rotter

Frauenpower aus der Klosterschule: Interessante Podiumsdiskussion mit ehemaligen Schülerinnen in Offenburg

„Die Emanzipation und ihre Töchter“ – so der Titel einer Veranstaltungsreihe, für die Regina Geppert, Gleichstellungsbeauftragte der Stadt Offenburg verantwortlich zeichnete. In Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Kultur der Stadt Offenburg und anderen Institutionen fanden von September 2007 bis März 2008 Vorträge, Workshops, Zeitzeugenberichte, Kabarettvorstellungen und Projekte rund um den obigen Themenkreis statt. Da durfte eine Institution, die seit 1823 für die Erziehung und Ausbildung von Mädchen und jungen Frauen weit über Stadt und Region hinaus wirkte, eigentlich nicht fehlen:

Die Klosterschulen Unserer Lieben Frau, Mädchengymnasium und Mädchenrealschule, vormals Lehr- und Erziehungsinstitut der Augustiner Chorfrauen für Mädchen, jetzt eine der fünf Mädchenschulen in der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg. Die Tradition greift weiter: Seit 1597 ist die Ausbildung der weiblichen Jugend das Hauptanliegen des aus Frankreich stammenden Ordens – in den Wirren des von Religionskriegen zerstörten Frankreich ein enorm weit-sichtiger Ansatz, denn an die Ausbildung der weiblichen Bevölkerung – ausgenommen vielleicht adlige Mädchen – wurde damals kaum Mühe verschwendet!

Welchen Erfolg dieses Konzept heute noch hat, nach stetiger Anpassung der Mädchenerziehung an die wechselnden

Ansprüche der Zeit, zeigte die Veranstaltung „Startbahn ‚Kloster‘ –Lebensreisen starker Frauen“, die auch in der Öffentlichkeit und örtlichen Medien reges Interesse fand.

Der Direktor der Klosterschulen, OStD Hans Entringer, konnte im historischen Salmen-Saal, der „guten Stube“ der Stadt Offenburg, über 300 Schülerinnen der jetzigen gymnasialen Oberstufe und sehr viel Öffentlichkeit begrüßen.

Sieben Absolventinnen des Klostersgymnasiums, die laut Moderator OStR Bernd Schnebelt „bemerkenswerte Karrieren in Wissenschaft und Gesellschaft gemacht haben“ stellten in einer Podiumsdiskussion ihren Werdegang vor: Dr. Nelli Steinke, die als 13-jährige aus Kasachstan an die Klosterschule kam und eine Mädchenschule erst einmal „sehr exotisch“ fand, dann aber den Freiraum und die Entwicklungschancen zu schätzen lernte. Als Diplomchemikerin arbeitet sie heute in der pharmazeutischen Industrie. Dr. Eva Decker fand als Informatikerin Arbeit bei der Software-Firma SAP; mit 23 promoviert, versuchte sie erfolgreich, Beruf und Familie in Einklang zu bringen – ein nicht immer leichtes Unterfangen. Ihr Fazit: „Frauen müssen doppelt so schnell sein wie Männer, um dasselbe zu erreichen!“

„Da ist kein Mann, der Dir rein redet“ – für Diplom-Chemikerin Dr. Antonia Falk, Mutter von drei Kindern, ein Grund, die berufliche Selbstständigkeit zu wählen

und ein Labor für Umweltanalytik zu gründen. Antonia Falk erinnert sich gern an die besondere Atmosphäre der Schule: „In anderen Schulen gab es einen blauen Brief, bei uns ein Gespräch!“

Diese Besonderheit der Schule war auch für die Eltern von Monika Kleine ein Grund, ihre Tochter dem „Kloschder“ (= Synonym in der Region für die Klosterschulen) anzuvertrauen: „Meine Eltern dachten, dass ich unerziehbar sei.“ Heute ist sie als diplomierte Sozialpädagogin Geschäftsführerin des Sozialdienstes Katholischer Frauen in Köln und kümmert sich um Randgruppen wie Prostituierte, Drogenabhängige und ungewollt Schwangere: „Wir betreuen alles, was der liebe Gott offiziell verboten hat.“

Erste Frau in Deutschland auf einem Lehrstuhl für Frauenheilkunde, einer C 4 –Professur, Vorsitzende der Bioethik-Kommission der Bayerischen Staatsregierung und neuerdings sogar Trägerin des Bundesverdienstkreuzes: Marion Kiechle hat seit ihrer Zeit am Klosterschule eine steile Karriere gemacht. Ihr Rat an die jetzigen Schülerinnen: „Etwas können und sich etwas trauen macht erfolgreich!“

Erst Lehrerin, jetzt Bundestagsabgeordnete: Dr. Angelika Schwall-Düren ist heute u.a. stellvertretende Fraktionsvorsitzende der SPD-Bundestagsfraktion, seit 1994 MdB für den Wahlkreis Steinfurt-Coesfeld (Nordrhein-Westfalen). Die Frauenquote ihrer Partei gab ihr die

Chance zu zeigen, dass sie etwas kann. Subtile Diskriminierung ist eine Erfahrung, die den beruflichen Aufstieg von Frauen immer noch erschwert – hier hat Frau Schwall-Düren gute Erfahrungen mit Frauen-Netzwerken in den Parteistrukturen gemacht.

„Man lernt nie etwas umsonst, wie z.B. eine ungeliebte Fremdsprache, jedes Wissen und Können kommt einem irgendwann zugute!“ Eine Erfahrung, die Schwester Scholastika Deck als ehemalige Klosterschülerin gemacht hat. Für sie war es kein Gegensatz, Karriere zu machen oder Klosterfrau zu werden. Sie konnte beides verknüpfen! Die Theologin, Volkswirtin und Mathematikerin ist heute Priorin der Benediktinerinnen von der Heiligen Lioba in Freiburg-Günterstal und war lange Leiterin der Heimschule Kloster Wald.

Ihr humorvolles Fazit: „Man kann nie wissen, wenn man sich mit dem lieben Gott einlässt, was dabei herauskommt!“ Ihre Überzeugung: „Wenn man richtig gut ist, ist man gleichberechtigt!“

Eine Meinung, die alle Diskussionsteilnehmerinnen teilten – allerdings müsse dieses Können auch nach außen getragen werden. Die jetzigen Schülerinnen, die sich in der Diskussion von der Stringenz des beruflichen Werdegangs ihrer Vorgängerinnen beeindruckt zeigten, äußerten in der Diskussion Zweifel, ob in der heutigen Situation Lebensläufe noch so planbar wären wie vor einigen Jah-

ren. Dietfried Scherer, Direktor der Schulstiftung, zeigte sich beeindruckt von der Podiumsdiskussion und beschrieb angesichts der aufgezeigten Lebenswege das Los der Lehrer, die „das Ergebnis ihrer Arbeit oft nicht mehr im direkten Blickfeld haben“. Er bezog sich auf das Motto des Pontifikats des verstorbenen Erzbischofs Oskar Saier: „Es ist die Zeit der Aussaat“. Die Erfolgswegen dieser ehemaligen Schülerinnen sah er als „Zeit der Ernte“ und gab seiner

Hoffnung Ausdruck, dass die heutigen Schülerinnen die Referentinnen in zwanzig Jahren sein mögen. Bei soviel VIP-Power auf der Bühne, sah Schulleiter Hans Entringer darin eine historische Stunde. Für ihn war dies das wichtigste Ziel dieser Veranstaltung „den jungen Zuhörerinnen Mut zu machen, um selbstbestimmt ihren Weg zu gehen!“ Dieses Ziel dürfte voll erreicht worden sein!

Heinz Schaufler



v.l. n. r.: Sr. Dr. Scholastika Deck, Dr. Eva Decker, Dr. Antonia Falk, Prof. Dr. Marion Kiechle, OStR Bernd Schnebelt, Monika Kleine, Dr. Angelica Schwall-Düren MdB, Dr. Nelli Steinke, OStD Hans Entringer (am Rednerpult).

Jahresbericht 2007 der Gesamt-MAV

1) Stärkung der Arbeit der örtlichen MAV

Die Arbeit der einzelnen MAVen gestaltet sich an den verschiedenen Stiftungsschulen sehr unterschiedlich. Als hilfreich hat sich dabei erwiesen, dass die Gesamt-MAV Standards für die Arbeit vor Ort entwickelt hat und pflegt. So wurde unter anderem erreicht, dass Sitzungen der MAV und regelmäßige Gespräche mit den Schulleitungen in der Kernzeit stattfinden, das Zustimmungsrecht bei Einstellungen neuer Kollegen dank umfangreicherer Informationen über die Bewerber besser wahrgenommen werden kann und dass über die Personalplanung insgesamt besser berichtet wird.

2) Doppelabiturjahrgang 2012

Die Herausforderungen durch das Doppelabitur 2012, hierbei besonders die Veränderungen der Schülerzahl und der damit notwendigen Anpassung der Lehrerdeputatsstunden in den Jahren danach, macht an einigen Standorten intensive Planungen nötig. Mittlerweile sind die Überlegungen der Stiftungsleitung vom September letzten Jahres den einzelnen Schulen auch schriftlich zugegangen. Über die dort genannten Vorschläge hinaus hatte die Gesamt-MAV

für eine Ausdehnung der Altersteilzeit auf acht Jahre plädiert und das Angebot der Altersteilzeit generell für alle Schulen gefordert. Beides wurde jedoch leider abgelehnt.

3) Umstellung auf AVVO-Verträge

Nach wie vor gibt es Mitarbeiter, die Verträge in Anlehnung an den BAT haben. Bei diesem Personenkreis besteht weiterhin eine große vertragliche Unsicherheit die Zukunft betreffend. Einige von ihnen möchten einen Vertrag mit Bezug zum TVÖD.

Nach wie vor besteht von Seiten der Schulstiftung das Angebot auf Überleitung in einen AVVO-Vertrag. Solange nicht feststeht, was sich nach den Verhandlungen der KODA in der AVVO wiederfindet, bleibt diese Umstellungsmöglichkeit erhalten. Die Gesamt-MAV arbeitet hier ebenfalls begleitend mit und sucht eine enge Rückkoppelung mit der Arbeitnehmerseite in der KODA.

4) Sind stellvertretende Schulleiter und/oder Abteilungsleiter Mitarbeiter im Sinne der MAVO?

Die Frage ist besonders im Zusammenhang mit dem Wahlrecht, der Wählbarkeit und der MAV-Größe interessant. Zunächst auftretende Widersprüche konnten dahingehend geklärt werden, dass Abteilungsleiter zwar zu den Mitarbeitern zählen, stellvertretende Schulleiter aber nicht Mitarbeiter im Sinne der MAVO sind.

5) Altenpflegeschule St. Ursula, Hildastraße in Freiburg

Wegen Veränderung der Rahmenbedingungen hatten Stiftungsvorstand und Stiftungsrat erwogen, diesen Schulzweig zu schließen. Durch viele Gespräche unter anderem der örtlichen Mitarbeitervertreter konnte dieser Beschluss zunächst verschoben werden, in der Hoffnung, eine Weiterführung der Schule in anderer Form oder bei einem anderen Träger zu ermöglichen. Die grundsätzliche Bedeutung dieses Vorgangs hat auch die Gesamt-MAV beschäftigt.

6) Schwerbehindertenvertretung

Das Hauptthema einer Sitzung waren die Schwerbehindertenvertretungen. Die Gesamt-MAV begleitet weiterhin deren Arbeit und versendet die Einladung und das Protokoll unserer Sitzungen in Freiburg regelmäßig an einen der drei Vertreter.

7) Nicht Absetzbarkeit des häuslichen Arbeitszimmers

An die Gesamt-MAV wurde der Wunsch herangetragen, sich mit der Nichtabsetzbarkeit des häuslichen Arbeitszimmers zu befassen und eventuelle Maßnahmen zu beraten. Wir haben uns mit Erfolg dafür eingesetzt, dass die Schulleitungen auf Wunsch schriftlich bestätigen, dass in der Schule kein geeigneter Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt werden kann. Weitergehende Aktionen hält die Gesamt-MAV für kontraproduktiv.

8) MAV intern

Auf der jährlichen Schulung für alle MAV-Mitglieder stiftungsweit haben wir uns 2007 mit der Umstellung von BAT auf AVVO, den Schwerbehindertenver-

tretungen, Gleichstellungsbeauftragten, der Mitwirkung der MAV in Baufragen und anderem befasst.

Eine große Hilfe für unsere tägliche Arbeit ist das systematische Sammeln bzw. Aktualisieren von Informationen und Unterlagen, sodass auch dann kein Qualitätsverlust unserer Arbeit entsteht, wenn Personalveränderungen in den MAVen stattfinden.

nächsten Zeit sein. Daneben werden uns auch die Personalentscheidungen bezüglich des Doppelabiturs 2012 intensiv beschäftigen. Hier wollen wir mit den Schulleitungen und der Stiftung weiterhin kritisch und konstruktiv zusammenarbeiten.

Freiburg, im Januar 2008
Für die Gesamt-MAV

Martin Schubart (Vorsitzender)

9) Ausblick

Die Fortentwicklung der AVVO und die damit verbundenen Eingruppierungen werden wohl ein Hauptthema in der

Neues auf dem Markt der Bücher

Maximilian-Kolbe-Werk Hilfe für die Überlebenden der Konzentrationslager und Ghettos

**„Du musst Zeugnis ablegen“
Kolbe-Werk gibt Broschüre
„Fragt uns, wir sind die letzten ...“ neu heraus**

Das Maximilian-Kolbe-Werk hat die 4. Auflage seiner Broschüre „Fragt uns, wir sind die letzten...“ herausgebracht. Das 76-seitige Heft enthält Berichte und Bilder von Überlebenden der Konzentrationslager und Ghettos. Die Aufzeichnungen geben einen Eindruck vom alltäglichen Grauen, dass die ehemaligen Häftlinge erleiden mussten. „Fragt uns, wir sind die letzten...“ ist seit 1998 in über 30.000 Exemplaren verteilt worden. Es wird in vielen Schulen im Geschichts- oder Religionsunterricht verwendet.

Die Zeitzeugen berichten in dem Band über die Zustände in den Konzentrationslagern, über Folter oder wie sie Opfer medizinischer Versuche wurden. Der ehemalige polnische Außenminister Wladyslaw Bartoszewski schreibt darin: „Die verzweifelte Bitte: „Du musst Zeugnis ablegen“ habe ich nach meiner glücklichen Entlassung aus dem KZ als persönlichen Auftrag verstanden. Von

der Erfüllung dieser Bitte jener Menschen, die nicht überlebt haben, von diesem Auftrag hat mich bis heute niemand entlassen.“

Bestellung Einzelexemplare: Bitte schicken Sie dem Maximilian-Kolbe-Werk (Karlstraße 40, 79104 Freiburg, einen adressierten, mit 0,85 Euro frankierten DIN-A5-Rückumschlag und **zwei Euro** in Briefmarken als Schutzgebühr (Schüler zahlen nur **einen Euro**)

Bestellung Klassensätze: Bei Bestellung von mehreren Exemplaren können Sie den Betrag überweisen und erhalten auf Wunsch eine Rechnung.

Weitere Informationen unter Telefon 0761/200 348, Telefax 0761/200 596, E-Mail: info@maximilian-kolbe-werk.de
Das Kolbe-Werk im Internet: www.maximilian-kolbe-werk.de

Das Maximilian-Kolbe-Werk engagiert sich seit 1973 für die etwa 30.000 Überlebenden der Konzentrationslager und Ghettos in Polen und den Ländern Mittel- und Osteuropas. Das Werk unterstützt sie unabhängig von ihrer Religion, Konfession oder Weltanschauung. Außerdem organisiert es Zeitzeu-

genprojekte mit Überlebenden in Schulen. Es finanziert sich hauptsächlich aus Spenden und trägt das dzi-Spendensiegel.

Thomas Arzner
Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
Tel: 0761 / 200-754
Fax: 0761 / 200-596
Email:
thomas-arzner@maximilian-kolbe-werk.de

Zeitzeugenprojekte

Das Maximilian-Kolbe-Werk ermöglicht Schulen und interessierten Gruppen, Zeitzeugenprojekte mit ehemaligen KZ-Häftlingen durchzuführen. Das Hilfswerk stellt die Kontakte zu den polnischen Gästen her und übernimmt die Finanzierung. Dazu gehören Reisekosten, die Versicherung der Gäste sowie die Übernachtungs- und Dolmetscherkosten, soweit sie anfallen. Außerdem helfen und beraten wir bei der Vorbereitung. Von der Schule erwarten wir eine feste Ansprechpartnerin oder einen festen Ansprechpartner, eine Betreuung und Verköstigung der Gäste, die Besorgung einer Unterkunft und einen Abschlussbericht. Da die Besuchsdauer der polnischen Gäste nicht unter einer Woche liegen sollte, wäre es wünschenswert, dass sich verschiedene Schulen an einem Ort absprechen und gemeinsam das Besuchsprogramm gestalten. Für weitere Fragen wenden Sie sich bitte an Herrn Christoph Kulesa. Tel. 0761 / 200-554, christoph-kulesa@maximilian-kolbe-werk.de

Dieter Hildebrandt:

Die Sonne – Biographie unseres Sterns.

Hanser Verlag (München, 2008)
ISBN 978-3-446-23018-7 389 Seiten
kt. EUR 23.50

Während namhafte Astrophysiker und Kosmologen (so etwa Martin Rees, Günther Hasinger oder Michal Heller) sich in neuen Veröffentlichungen mit „dem Schicksal des Universums“ (2007) beschäftigen oder nach „dem Sinn des Universums“ (2006) fragen und „die Rätsel des Kosmos“ (2006) zu entschlüsseln versuchen, setzt sich D. Hildebrandt mit *Sonne und Erde – der vielleicht grandiosesten Zweierbeziehung im ganzen Universum*, auseinander. Im Mittelpunkt dieser „Biographie unseres Sterns“ stehen keine neuen astrophysikalischen Erkenntnisse und Untersuchungsergebnisse über Verbindungen zwischen Sonne und Erde, sondern vielmehr historische, kulturelle und literarische Beziehungen. Markant sind diesbezüglich die „Sonnengesänge“, die chronologisch angeordnet sind und kommentiert werden, so etwa von Montaigne (1580) „Dieß große Sonnenlicht“, „Die Sonnengesänge Ludwigs XIV.“ (um 1650), „das Jauchzen des Erdenkreises..“ (1780) von Friedrich Leopold Graf zu Stolberg und von Friedrich Hölderlin (um 1800) „Geh unter,

schöne Sonne...“ oder von Charles Baudelaire (um 1850) „Der Untergang der romantischen Sonne...“ Ebenso interessant ist Friedrich Nietzsches „Die Sonne sinkt..“ (um 1880) oder Alexander Krutschonychs „Sieg über die Sonne..“ (1913) und Ingeborg Bachmanns Gedicht „An die Sonne“ (1960). Dieter Hildebrandt zitiert häufig und sehr ausgiebig große Denker und Philosophen, bedeutende Schriftsteller und „Sonnenforscher“. Er stellt an den Anfang jedes Abschnitts und Kapitels ein passendes Zitat. Dadurch wird deutlich, dass „die Biographie der Sonne“ sehr eng mit der „Biographie der Menschen und der Menschheit“ verknüpft ist. Einen entscheidenden Wendepunkt in der „Biographie der Sonne“ bedeutet die Entwicklung des Fernrohrs und des Teleskops. Richard Panek spricht diesbezüglich „vom Auge Gottes“ (2004), welches schließlich zur „Entdeckung der Unendlichkeit“ geführt hat. Das Fernrohr und später das Teleskop einten Mathematik und Philosophie, Astronomie und Physik, die Zeugnisse der Sinne mit der Geometrie des Weltraums, die Antike mit der Gegenwart, die Schöpfung und den Schöpfer. Im Laufe von zwei Jahrhunderten (zwischen 1600 und 1800) war der Mensch, „die Krone der Schöpfung, der Augapfel Gottes“, selbst zu „Gottes Auge“ geworden! Dieter Hildebrandt charakterisiert seine „Biographie der Sonne“ mit folgenden Sätzen: „Dieses Buch von der Sonne ist nur zum

geringsten Teil Astronomiegeschichte. Es ist eine Laudatio auf den menschlichen Geist, auf den erleuchteten Kopf“ und zwar ganz im Sinne der bekannten „Pensées“ Blaise Pascals. Im siebzehnten und Jahrhundert triumphiert die Beobachtungsgenauigkeit, wird die mathematische Kunst weiterentwickelt und das Fernrohr erfunden. Es werden neue Experimente arrangiert und neue Einsichten auf dem Gebiet des Magnetismus und der Bewegung gewonnen. Hildebrandt stellt fest: Der Triumph der Sonne ist der Triumph dreier Generationen von Gelehrten, Philosophen, Mathematikern, Astronomen und Tüftlern“.

In einem uralten Hymnus an die Sonne äußert sich das „europäische Glücksgefühl“: „Gewaltiges Gestirn! Strahlende Quelle der Lebenswärme und Mutter des Tages! Sanfte Flamme! Und doch wie durchdringend, wie wirksam, wie allgemein verbreitet und welche ungeheure Substanz! Und doch wie in sich selbst gesammelt und in glühender Masse im Mittelpunkt dieser Planetenwelt befestigt! ... Mächtiges Wesen! Herrliches Ebenbild, Stellvertreter des Allmächtigen! König der Körperwelt von unvergänglicher Anmut, nie welkender Jugend! Schönes, herrliches und kaum vergängliches Geschöpf!“ Weitere ähnliche Zitate sind für „die Biographie der Sonne“ kennzeichnend. Zum Schluss seiner „Biographie

unseres Sterns“ beschäftigt sich der Autor nicht nur mit dem „atomaren Selbstmord“, dem dritten Weltklimabericht (IPCC), dem Treibhauseffekt und den Bemühungen um den Klimaschutz, sondern macht auch deutlich, dass die Sonne für uns Menschen neue Hoffnungen bietet. Sollte es uns gelingen, ihre nahezu unbegrenzten Ressourcen klug zu nutzen, dann wären die drängenden Energieprobleme der für die weitere Zukunft gelöst. Allerdings ist festzustellen, dass die Zeiten einer unkomplizierten Beziehung zwischen Erde, Sonne und Mensch für die Zukunft vorbei sind! An dieser Stelle kann auf die Taschenbuchreihe hingewiesen werden, die von der Stiftung „Forum für Verantwortung“ (Fischer Taschenbuch Verlag Frankfurt 2005/2007) publiziert worden ist. An diesen Publikationen haben international bekannte Systemforscher, Biochemiker, Meteorologen, Mediziner, Geographen, Bevölkerungswissenschaftler, Ökologen, Zoologen, Ökonomen und Ozeanographen mitgearbeitet. Entstanden ist ein facettenreiches Werk, welches den Leserinnen und Lesern die grandiosen Wechselbeziehungen zwischen Sonne, Erde und Mensch mehrperspektivisch und sehr plastisch vor Augen führt (vgl. G. Kleinschmidt in: ABB-Information Nr. 55 vom Juni 2006).

Gottfried Kleinschmidt

Harald Müller:

Wie kann eine neue Weltordnung aussehen? – Wege in eine nachhaltige Politik.

FISCHER VERLAG Frankfurt (Januar 2008) ISBN 978-3-596-1766-3 Band 17666 Reihe: Forum Verantwortung, hrsg. von Klaus Wiegandt 4320 Seiten br. EUR 9.95

Im Zentrum der zwölfbändigen Taschenbuchreihe des S. Fischer Verlags stehen folgende Themen: Die Belastbarkeit der Erde, die Ernährung, die Pflege der Erde, das Klima, das Wasser, die Energien, die Weltbevölkerung, die Ozeane. Die letzten vier Bände der Reihe liegen nunmehr auch vor. Sie stellen Fragen nach dem Umbau der Wirtschaft, nach den Bedrohungen durch Seuchen und Infektionskrankheiten, nach den Gefährdungen der Artenvielfalt und suchen nach möglichen Wegen zu einer neuen Weltordnung in Verbindung mit einer nachhaltigen Politik. Dem renommierten Autorenteam ist es hervorragend gelungen, das facettenreiche Konzept der „Nachhaltigkeit“ in den verschiedenen Dimensionen zu analysieren. Mit dieser Buchreihe soll das breite Spektrum einer umfassenden nachhaltigen Entwicklung so dargestellt werden, dass eine breite Plattform für gründliches Sach- und Ori-

entierungswissen entsteht. Aus schulpädagogischer Sicht ist daher besonders zu begrüßen, dass die zwölf Bände vom Wuppertal-Institut für Klima, Umwelt, Energie noch besonders „didaktisiert“ werden sollen. Es ist zu erwarten, dass die Buchreihe in der „didaktisierten Form“ in den Schulen und in der Fort- und Weiterbildung ein besonderes Echo finden wird. Nachhaltige Entwicklung hängt eng mit innovativem und kreativem Denken zusammen und bildet daher auch für hochbegabte und besonders befähigte junge Menschen eine besondere Herausforderung. Die neue „Weltordnung“ hängt eng mit der „nachhaltigen Politik“ zusammen. Es gibt inzwischen eine zunehmende Fülle an Publikationen zur „global governance“ oder zum „Weltregieren“. Die vorrangige Frage ist: „Wie lassen sich die Rahmenbedingungen herstellen, innerhalb deren die Lösung der drängenden Probleme möglich wird?“ Dabei geht es um die Welt, wie sie heute ist und in absehbarer Zeit sein wird. Der Analyseansatz ist realpolitisch und geht von Daten und Fakten aus.

„Weltregieren“ ist vor allem staatliches Regieren und zwar mit angemessenen Beiträgen anderer Akteure. Im Mittelpunkt stehen die Staaten und ihre Organisationen. „Die Stolpersteine“ für das „nachhaltige Weltregieren“ sind der „Umgang mit Verschiedenheit“, der „Streit um Gerechtigkeit“ und der

„Krieg“. Harald Müller setzt sich sehr ausführlich mit diesen „Stolpersteinen“ auseinander. Nachhaltigkeit verlangt im Hinblick auf eine neue Weltordnung den Umbau einer in „Freund-Feind-Denk-schemata“ befangenen Mentalität. Im Zentrum der weltpolitischen Nachhaltigkeit stehen drei Herausforderungen: der konstruktive Umgang mit „Verschiedenheit“, die Verwirklichung einer international ausbalancierten „Gerechtigkeit“ und die Verhinderung des „großen Krieges“. Es geht um Weltsozial- und Weltkulturpolitik sowie um Weltsicherheitspolitik! Im Mittelpunkt stehen „globale Lernprozesse“, die eng mit dem „lebenslangen Lernen“ verknüpft sind. „Nachhaltiges Weltregieren“ hat auch etwas mit einer „Weltethik“ (universalistischen Ethik) zu tun. An dieser Stelle erwähnt H. Müller die „kulturelle Unschärferelation“. Sie ist eine Analogie zu Heisenbergs „Unschärferelation“ und besagt Folgendes: „Man hält für vorläufig richtig, was man vertritt, ist sich aber dessen gewahr, dass man sich aufgrund kultureller Engführung irren könnte und dass, in jedem Fall Kompromisse mit anderen Auffassungen aus Gründen der politischen Klugheit, wenn nicht sogar der politischen Fairness, notwendig sein werden“. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch K. Poppers Prozess der Wahrheitssuche und Wahrheitsfindung! Der oberste Grundsatz „interkulturellen Regierens“ ist die gleichberechtigte Beteiligung aller an der Ausarbeitung prak-

tischer Kompromisse und konkreter Problemlösungen. Der Wandel in Richtung „nachhaltiges Regieren“ muss daher vom stärksten Teil der Welt (Regierungen auf der Erde) ausgehen. Der Planet Erde ist heute vielfach gefährdet. Sein Hauptfeind ist der Mensch geworden. H. Müller erwähnt „das Damoklesschwert der ballistischen Raketen“, die jeden Punkt der Erde in Minutenschnelle erreichen können. Aurelio Peccei (Präsident des Club of Rome) sprach von „der gekreuzigten Menschheit“ (in dem Buch „Das menschliche Dilemma“).

„Nachhaltiges Regieren“ muss sich realpolitisch mit dem Beziehungsgeflecht von „Macht, Markt, Moral und Recht“ (MMMR) auseinandersetzen. Die von den Vereinten Nationen einberufenen „Weltkonferenzen“ zu globalen Fragen wie Umwelt, Bevölkerung, Frauen- und Kinderrechte sind globale Experimentierfelder für die Ausarbeitung einer neuen „Weltmoral“. „Die Nichtregierungsorganisationen“ (NROs) nennt H. Müller als wichtige Akteure und Institutionen beim „nachhaltigen Weltregieren“. Die NROs verfügen insbesondere über viel „Mobilisierungsmacht“ – Es gelingt ihnen, viele Menschen in Verbindung mit einem Projekt zu versammeln und zu mobilisieren (vgl. Hannah Arendt). Bei einer Neuauflage der „Wege in eine nachhaltige Politik“ sollte vielleicht auch geprüft werden, welche Relevanz der „verantwortungsethische Imperativ“ (Hans Jonas) hat. Darüber

hinaus kommt der vierbändigen „Enzyklopädie für Bioethik“ in Verbindung mit der „universalistischen Ethik“ für eine "nachhaltige Weltregierung" Bedeutung zu.

Gottfried Kleinschmidt

„Papst“ FWU – Schule und Unterricht DVD 46/02372

Unterrichtslizenz EUR 85,-

„Wie viele Divisionen hat der Papst?“, fragte einst der sowjetische Diktator Josef Stalin abschätzig und er kannte die Antwort. „Wie wird jemand Papst?“ und „Wer kann Papst werden?“, sind Fragen, die Schülerinnen und Schüler an ihre Religions-, aber auch Geschichtslehrer stellen, und sie kennen die Antworten immer häufiger nicht. Doch solche Fragen bewegen Kinder und Jugendliche, weil der Papst nicht erst seit der Neuwahl im Jahre 2005 eine der augenfälligsten Persönlichkeiten der Erde ist. Aber auch die jahrtausende alten Symbole und Rituale des Katholizismus wecken Fragen und Interesse in einer Zeit, in der vieles immer schneller ausgetauscht zu werden scheint. Und sie ermöglichen Zugänge zum Verständnis und zu den Eigenheiten der römisch-katholischen Kirche.

Dieser Aufgabe widmet sich die DVD „Papst“ des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht aus dem Jahr 2007. Dazu stellt sie voneinander unabhängige Filmsequenzen zur Verfügung, aber auch Einzelbilder und Grafiken, die eine zielgerichtete Arbeit an Einzelthemen ermöglichen. Für die Arbeit der Unterrichtenden hilfreich sind die Arbeitsblätter, die Aufgaben enthalten, die Schülerinnen und Schüler beim Sehen des Filmes bearbeiten können.



Die Autoren der DVD geben Informationen über die Tiara, das Höchstalter der zur Papstwahl berechtigten Kardinäle oder das Wappen des Papstes. Das Thema verlangt es, dass auch Einsichten in die Kirchen- und Religionsgeschichte, aber auch die Kunstgeschichte gegeben werden und dies wird durch eine gelungene Auswahl der Bilder unterstützt. So wird ausführlich die Entstehung des Petersdomes aus den Anfängen des Grabes des Heiligen Petrus bis zur heutigen Kathedrale beschrieben.

Der Tatsache, dass dem Vatikanstaat als politischer Ebene der Katholischen Kirche eine große Bedeutung zukommt, nur eher am Rande zur Sprache kommt, ist ein Defizit, dass sich aus dem Thema des Films ergibt. Der schriftliche Überblick über die verschiedenen Verwaltungsebenen im Vatikan wird die Schüler allerdings eher ratlos lassen.

Dennoch: der Film verhilft Jugendlichen dazu, Zeichen und Symbole der Katholischen Kirche, wie sie sich im Papstamt vereinigen, zu entschlüsseln und liefert damit einen hilfreichen Beitrag gegen

die oft kritisierte scheinbare Beliebigkeit des Religionsunterrichts.

Die Dimensionen des Petersdoms, die Symbole und die Porträts der Päpste des 20. Jahrhunderts, diese Informationen werden ältere Kinder und Jugendlichen ansprechen. Ältere Jugendliche werden sich damit wohl nicht zufrieden geben. Die kirchliche Hierarchie, deren Exponent der Papst ist, fordert zur Stellungnahme heraus. Die Filmsequenzen und das Arbeitsmaterial der DVD entlasten Religionslehrerinnen und Religionslehrer, indem sie Informationen bereitstellen. Das ist ihre große Leistung, aber auch gleichzeitig ihre Grenze. Die Frage, ob Benedikt XVI. wirklich der Stellvertreter Christi ist, die Frage nach der Bedeutung des Papstamtes für die Ökumene, das sind Fragen, die nach der Arbeit mit der DVD im Unterricht zu verhandeln sind. Wenn also mit Hilfe des Materials die Sachfragen geklärt sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit.

Stefan Gönheimer

Autorinnen und Autoren von FORUM-Schulstiftung 48

Fink, Konrad, StR, St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (Englisch, Geschichte)

Geschwentner, Ingrid, Dr., OStD, Schulleiterin des St. Dominikus-Gymnasiums Karlsruhe (Musik, Religion)

Gönnheimer, Stefan, Dr. päd., StD, Abteilungsleiter an der Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Geschichte, Gemeinschaftskunde, Kath. Theologie, Französisch), Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Hübel, Peer, StR, St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (Musik, Deutsch)

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

Klüppel, Christoph, Lehrer am St. Ursula-Gymnasium Freiburg (Biologie, Politik, Gemeinschaftskunde und Katholische Religion) Fortbildungsreferent der Schulstiftung

Löffler, Thomas, Dr., StR, St. Raphael-Gymnasium Heidelberg (Ev. Religion, Deutsch)

Nebel, Joachim, StAss an der Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Biologie, Geschichte)

Oswald, Julia, ehemalige Schülerin der Heimschule St. Landolin

Rospleszcz, Ulrich, OStR, Heimschule St. Landolin, Ettenheim (Sport, Geschichte)

Schaufler, Heinz, OStR, Klosterschulen unserer Lieben Frau, Offenburg (Erdkunde, Gemeinschaftskunde, Geschichte)

Scherer, Dietfried, Direktor der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Scherzinger, Klaus, Dr. phil., Lehrbeauftragter (Neuro-, Bio-, Naturethik) für das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium an der Universität Freiburg

Schnatterbeck, Werner, Dr., Dipl.-Päd., Schulpräsident des Regierungspräsidiums Karlsruhe

Schneider, Reinhold (1903-1958), Freiburger Dichter und radikaler Pazifist, Träger des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels

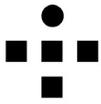
Schubart, Martin, OStR, Vorsitzender der Gesamt-MAV der Schulstiftung

Szcześniak, Dorota, Dr. phil., Germanistin, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Krakau

Uhlig, Doris, Ev. Pfarrerin, evangelische Religionslehrerin an der Heimschule Lender, Sasbach

Vatikanische Kongregation für das katholische Bildungswesen

Witte-Rotter, Anna-Dorothea, Dipl. Theol., evangelische Religionslehrerin am St. Ursula-Gymnasium



Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Kirchliche Stiftung des öffentlichen Rechts

Katholische Freie Schulen im Bereich der Erzdiözese Freiburg





Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg

Münzgasse 1
79098 Freiburg i. Br.

Telefon: (07 61) 21 88-564
Telefax: (07 61) 21 88-556

E-Mail: sekretariat@schulstiftung-freiburg.de
Internet: www.schulstiftung-freiburg.de

ISSN 1611-342X

Juni 2008